محاضرات فى

مبادىء علم النفس

إعداد

كلية التربية بالغردقة

قسم علم النفس

الكلية : التربية بالغردقة / جامعة جنوب الوادى

الفرقة : الأولى عام

التخصص : جميع الشعب، ورياض الأطفال

تاريخ النشر : 2021/2021م

عدد الصفحات : 137 صفحة

الفهرس

١-الفصل الأول : مقدمه فى علم النفس	٣ – ١٠
٢- الفصل الثانى : فروع علم النفس ومدارسه	١٢ – ٢٤
٣- الفصل الثالث : مناهج البحث فى علم النفس	٢٥ – ٣٩
٤- الفصل الرابع : حيل الدفاع النفسى	٤٠ – ٥٠
٥- الفصل الخامس : الدوافع	٥١ – ٦٦
٦- الفصل السادس : الذكاء والقدرات الخاصه	٦٧ – ٧٦
٧- الفصل السابع : الإدراك والتعلم والتفكير	٧٧ – ١١٩
٨- الفصل الثامن : الإضطرابات والأمراض النفسيه	١٢٠ – ١٣٥
المراجع	١٣٦

الفصل الأول

مقدمه فى علم النفس

تعريف النفس

كلمة Psayche من المفاهيم العلمية والفلسفية واللغوية، التى تتناولها المعاجم المختلفة بالتعريف والشرح والتفسير، إلا أن تعقد النفس وغموضها كظاهرة نستهدف دراستها علميا، ينعكس على هذه التعريفات حتى ليصعب أن يصل أى منها إلى ما ننشده من دقة ووضوح، بحيث تصدق عليه صفة التعريف الجامع المانع الذى يرضى عنه الجميع، ومع ذلك فإن كل منا يكاد يعرف بحدسه الخاص مقصود كلمة نفس، بمثل ما يعرف كل منا مقصود كلمة غذاء، ففيما يورد لسان العرب لابن منظور (١٢٣٢-١٣١١) النفس الروح. وفى محيط المحيط يشير إلى أن النفس تعنى الشخص والإنسان بجملته حيث يقال جاء فى نفسه وبنفسه.

كما تورد معاجم اللغة الأنجليزية مثل قاموس كولير Collier's Dictionary لكلمة psayche بأنها تتضمن معنى روح الإنسان أو عقله كطاقة تحرك النشاط، والوظائف النفسية المختلفة (Haley:٨٠٧:١٩٧٧، وفى قاموس الفلسفة الذى أشرف على تأليفه "روزنثال ويودين"، أن النفس كفكرة مبسطة تعبر عن عالم الإنسان الشخصى القابل للملاحظة الذاتية أى عن أحاسيسه ومدركاته وأفكاره ومشاعره ....الخ، وأن المفهوم الفلسفى يقابل مفاهيم الوعى والتفكير والمعرفة والعقل والفكر والروح ..إلخ (Rosenthal&yudin:1967;368-369). وفى معجم علم النفس المعاصر (بتروفسكى وياروشفسكى:1966:232-233) "وعند مستوى محدد من التطور الحيوى تظهر النفس كأحد عوامل هذا التطور التى تتضمن التكيف المتزايد فى التعقيد للكائنات مع بيئتها. ومع نشأة وتطور الإنسان، اتخذت النفس بنية جديدة كيفيا، نتيجة للمقومات الإجتماعية والتاريخية، وظهر الشعور باعتباره المستوى القائد فى تنظيم نشاط الإنسان، وأدى ذلك إلى تشكيل الشخصية التى تستخدم كمصدر للمظاهر العليا لفعالية النفس". أما "ديجر" فيعرف النفس فى قاموسه عن علم النفس أنها فى أصلها مبدأ الحياة، لكنها تستخدم بشكل عام على أنها تعادل العقلية أو كمقابل للعقل أو الروح. (drever:1974;229)، ويبرز أنجلش وأنجلش فى قاموسهما الشامل لعلم النفس والتحليل النفسى فكرة أن النفس هى التى تنجز الوظائف النفسية، أو تقوم بالأنشطة النفسية، ويعرفان علم النفس psychology بأنه "فرع من العلم يختص بالسلوك أو النشاط أو العمليات العقلية، وايضا بالعقل أو النفس أو الشخصية التى تقوم بالسلوك،أو تؤدى

النشاط أو تنجز العملية العقلية"(English & English 1970;419-420)). ولاينبغى لنا أن نسترسل أكثر من ذلك فى محاولتنا تعريف النفس، فقد تبين أن تعريفات النفس مهما اختلفت مصادرها فهى تتفق فى روح التعريف وجوهره أو تكاد، وأن الخلاف يغلب أن يكون فى إستخدام الألفاظ، أو فى التركيز على جانب من النفس دون الآخر، أو فى تفضيل وجهة نظر فى النفس البشرية، أو فى وظائفهاعلى أخرى. ويعرف "فرج طه" النفس بأنها جوهر الإنسان، ومحرك أوجه نشاطه المختلفة: إدراكية أوحركية أو فكرية أو إنفعالية أو أخلاقية سواء كان ذلك على مستوى الواقع أو مستوى الوهم، والنفس هى الجزء المقابل للبدن فى تفاعلها وتبادلها للتأثير المستمر، وهو ما نطلق عليه لفظ شخصية، والتى تميز الفرد عن غيره من الناس، وتؤدى به إلى توافقه الخاص فى حياته. والنفس البشرية بهذا المعنى تعتبر شيئا شديد التعقيد مما يؤدى إلى صعوبة فى فهمها والحكم عليها حتى على المتخصصين.

تعريف علم النفس

مما لا شك فيه أن تعريف علم من العلوم، وبخاصة إذا كان من العلوم الإنسانية شأن علم النفس psychology، يعتبر أمرا صعبا إلى حد بعيد، بحيث يكاد يستحيل على القائم به أن ينجح فى وضع التعريف المثالى، والذى يحقق به الشهرة للتعريف الدقيق من حيث كونه جامعا مانعا. ذلك أن الحدود الفاصلة بين علم وغيره فى كثير من الحالات تكون حدودا؛ يكتنفها الكثير من الظلال، ويشوبها الكثير من الخلط حتى أنه قد نشأت علوم حديثة نسبيا تقع بين علم وآخر بحيث تأخذ من هذا وتتداخل مع ذلك فهناك مثل علم النفس الإجتماعى، الذى يأخذ من علم النفس ويتداخل مع علم الإجتماع، وعلم النفس الفسيولوجى الذى يأخذ من الفسيولوجيا ويتداخل مع علم النفس، وعلم الكيمياء الحيوية الذى يأخذ من علم الكيمياء ويتداخل مع علم البيولوجيا.....وهكذا.

إلا أن هذا الإستدراك لايجوز أن يعفينا من محاولة وضع تعريف لعلم النفس، أن علم النفس هو العلم الذى يدرس سلوك الإنسان، بأوسع معنى لمصطلح السلوك behavior، بحيث يشمل كل نشاط يؤديه الإنسان فى تفاعله مع بيئته الطبيعية والإجتماعية، حتى تصبح أكثر ملائمة له. أو يقوم به مع نفسه ليكيفها وفق حاجاته الخاصة، ووفق متطلبات ظروفه الإجتماعية التى يتواجد فيها حتى يحقق لنفسه أكبر قدر من التوافق، والتمكن من إستخدام طاقته وسلوكه. بهذا المعنى هو الترجمة الملموسة لما تنطوى عليه النفس على نحو ما عرفناها من مكونات، ولما يدور بداخلها من ديناميات ورغبات وتخيلات وصراعات ولما تمتاز به الشخصية من خصائص ومكونات واستعدادات مختلفة. **والسلوك** بهذا المعنى الشامل يتضمن ما هو

ظاهر ويمكن للآخر إدراكه، كتناول الطعام والشراب والمشى والجرى والقفز والإعتداء بالضرب والقيام بالأعمال والواجبات، كما يتضمن ما هو غير مدرك لصاحبه مثل التفكير الصامت والتخيل، الذى لا تصحبه مظاهر مكشوفة يحسها الآخرين، بل أن السلوك يتضمن ما لا يستطيع أن يدركه حتى القائم به ذاته مثل ما يعتمل داخل النفس من دوافع ورغبات وآمال ومخاوف لايشعر بها صاحبها، وحتى أن شعر بها فهو لا يعرف كنهها الحقيقى لأنها لاشعورية فى أساسها على نحو سلوك النائم فى تخييلات أحلامه وما يراه فيها بدون حركته الفعلية اثناءها، كالكلام بصوت مسموع أو المشى اثناء النوم، كما يتضمن السلوك بالمثل ما تقوم به أجهزتنا الجسمية من نشاطات قد نستطيع الإحساس بها كالتنفس وطرفة العين، وقد لا نستطيع أن نحسها حتى لو قصدنا إلى ذلك مثل إفرازات المعدة وإفرازات السكر فى النوم.....إلخ.

ومن الجدير بالذكر أن علم النفس كثيرا ما يلجأ إلى دراسة سلوك الحيوان مما يبدو مناقضا لتعريفنا الذى عرضناه، حيث دراسته لسلوك الإنسان، لكننا ينبغى أن نذكر أن علم النفس عندما يدرس سلوك الحيوان على الأقل حتى يومنا هذا، يكون هادفا إلى إلقاء مزيد من الضوء، وتحقيق مزيد من المعرفة بسلوك الإنسان، وكان علم النفس فى هذا الموقف يتخذ من الحيوان سلما لمعرفة الإنسان وفهمه، ذلك أن عالم النفس كثيرا ما يرى ضرورة إجراء تجارب لفهم سلوك الإنسان وتفسيره، لكنه يعجز عن ذلك، أو تعترضه عقبات تحول دون عرضه، فيستبدل التجريب على الحيوان بالتجريب على الإنسان كما فى تجارب التعلم والتى أجريت على القرود. ونضرب لذلك مثلا بتجربة تريون Tryon (Anastasia & Foley, 1954;137-139)) التى قام فيها بدراسة توارث القدرة على تعلم اجتياز المتاهة فى ثمانية عشر جيلا من الفئران البيض. فكان يعرض الفئران لاختبار يقيس به هذه القدرة لدى كل منها. ثم يزاوج بين **أفضل** الابناء من جيل الآباء الممتازين فى قدرتهم على تعلم اجتياز المتاهة تزواجا إنتقائيا فى كل جيل من هذه إلاجيال الثمانية عشرة، وفى مقابل هؤلاء كان يزواج بين أقل أبناء جيل الضعفاء فى قدرتهم على تعلم اجتياز المتاهة تزاوجا انتقائيا بالمثل فى تلك إلاجيال، وهكذا كانت ذكور الفئران الممتازة فى قدارتهم على تعلم اجتياز المتاهة تتزاوج مع اناث الفئران الممتازة، كما كانت ذكور الفئران الضعيفة فى هذه القدرة تتزاوج مع اناث الفئران الضعيفة. وقد كان "تريون" يضبط تلك الظروف البيئية، التى كانت تعيش فيها كل من مجموعتى الممتازين والضعاف ويساوى بينها، مثل مكان الإقامة والتغذية والتهوية والحرارة والرطوبة، بحيث يحقق للمجموعتين تعادل البيئة. ولقد تبين "لتريون" من تجربته هذه أن **القدرة** يمكن أن تقابل ما يعرف **بالذكاء** عند الإنسان. فى هذه التجارب ومثيلاتها على

الحيوان يكون الهدف المضمر أو المعلن لعالم النفس هو أن يستشف بالقياس على الحيوان معرفة أدق وفهما أشمل وتفسيرا اضبط لسوك الإنسان وخصائصه النفسية. وواضح أن عالم النفس ما كان يستطيع ذلك لولا أن سبقه "دارون" فى القرن التاسع عشر فأقام بنظريته فى التطور، الدليل على القرابة الحميمة بين الإنسان والحيوان.

أهداف علم النفس

علم النفس شأنه فى ذلك شأن غيره من العلوم يتفق معها فى الأهداف الأساسية للعلم. عندما يتناول ظواهره بالدراسة والبحث وهذه الأهداف هى:

١- الفهم والتفسير.

٢- الضبط والحكم

٣- التنبؤ

أولا: الفهم والتفسير

الإنسان يجاهد ليعرف كنه ما يحيط به من ظواهر محاولا فهمها وتفسيرها. وعندما لم يكن يسعفه علمه، أو منهجه فى الوصول إلى الفهم السليم والتفسير الصائب، يرجع بتفسيره إلى رضا الآلهه عن البشر، وظواهر الكوراث والمصائب ترجع إلى غضب الآلهه عليهم وانتقاما منهم وهذا الضرر الذى أصاب فلانا سببه السحر الذى سعى إليه عدوه، وإستعادة هذا المريض لصحته ترجع إلى التميمة المباركة من عمل هذا العراف الطيب، وهذا المرض الذى ذهب بعقل هذا المهووس، فاضطرب له سلوكه واعتل تفكيره، أنما يرجع إلى شيطان نجس قد تسلل فسكنه، وليس من سبيل إلى شفائه إلا بطرد هذا الشيطان الخبيث وخروجه من جسمه. ولا يخفى على أحد أننا لازلنا حتى اليوم نجد بقايا هذا الفهم والتفسير منتشرا بين عدد لا بأس به فى البيئات المختلفة خاصة المتخلفة منها. ذلك أن الإنسان لايطيق الغموض ويفزع من المجهول، فيسعى إلى استجلائه مستخدما المعرفة والأسباب والعلل، حتى أن بعض علماء النفس يعد حب الإستطلاع والرغبة فى المعرفة غريزة فطرية فى البشر بحكم تكوينهم وطبيعتهم. وبالمثل فإننا نجد أن هدف الفهم والتفسير والمعرفة من أول الأهداف الأساسية التى يسعى العالم لتحقيقها من بحثه فى الظواهر التى تقع فى مجال اختصاصه. فالباحث فى مجال علم الطبيعية مثلا يريد أن يعرف ويفهم ويفسر ويعلل أسباب حدوث ظاهرة طبيعية كتمدد المعادن بالحرارة على سبيل المثال، وعالم النفس بالمثل يريد أن يعرف ويفهم ويكتشف أسباب حدوث الظواهر النفسية كالتفوق الدراسى، أو المهنى، أو المرض النفسى.

ثانيا: الضبط والتحكم

من الأقوال المأثورة انك إذا عرفت؛ استطعت؛ بمعنى أن الإنسان إذا نجح فى فهم أسباب حدوث الظاهرة ومعرفة عواملها استطاع أن يؤثر فى مسار الظاهرة نفسها ويتحكم فى حدوثها، فيمكنه أن يهىء لها أسباب حدوثها فتحدث. كما يمكنه أن يغير فى هذا العامل، أو ينقص من هذا ،أو يزيد من ذاك، أو يلغى أو يضيف، فتتأثر تبعا لذلك الظاهرة وتتحور، بل أنها تحدث وفق ما نريد، أو تختفي وقتما نشاء. إذن فنحن هنا نتحكم فى الظاهرة ونضبطها بناء على فهمنا لمسببات حدوثها وتغييرها واختفائها، وظروف كل ذلك وعوامله، بمعنى آخر، فإننا بناء على تحقيق الهدف السابق (الفهم والتفسير) ننطلق لتحقيق الهدف الحالي. لذلك فإننا نتوقع أن يؤدى وجود قصور ما فى معرفتنا وفهمنا وتفسيرنا للظاهرة إلى أنتقل كفاءتنا فى ضبطها والتحكم فيها، ومن الصعب أن يستقيم لنا ذلك مالم يستقيم لنا الفهم، وتسلم المعرفة.

ولئن بدا الهدف الأول للعلم هدفا نظريا بالدرجة الأولى يستهدف ترف العلم وإشباع حب الإستطلاع والرغبه فى المعرفة واستجلاء الغموض، وهو حتى بهذه النظرة لابأس به فى حد ذاته فإن الهدف الثانى الذى نحن بصدده الآن هو فى الواقع هدف تطبيقى نفعى إلى أبعد حد، فنحن نريد أن نتحكم فى الظواهر حتى تحدث فى الوقت المناسب ،وبالشكل الذى يحقق لنا الفائده ويقينا الأضرار فمثلا، من معرفتنا تمدد المعادن بالحرارة نصمم قضبان السكك الحديدية ونثبتها بالطريقة التى لاتجعلها تتقوس أو تتزحزح عندما تتعرض لحرارة الشمس حتى لايضطرب سير القطار عليها وبالمثل، فإنه بناء على معرفتنا بأسباب الصحه النفسية نعمل على تهيئتها لابنائنا وعلى علاج اضطراباتها فيهم، لذلك فإننا نجد أنه عندما تسبق الرغبه فى فهم الظاهرة وتفسيرها يصبح من اللازم لإتمام هدف الضبط، أن نبدأ أولا بتحقيق هدف الفهم والتفسير.

ثالثا: التنبؤ

أما الهدف الثالث من أهداف العلم الأساسية فهو إمكانية التنبؤ بحدوث الظاهرة قبل أن تقع، وتبني إمكانية التحقق من هذا الهدف كسابقه ايضا على استقامة فهم الظاهرة وسلامة تفسيرها ودقه معرفتها: أى على مدى الدقه فى تحقيق الهدف الأساسى الأول من أهداف العلم. وهذا التنبؤ يعتبر هدفا تطبيقيا نفعيا بمثل ما يعتبر الهدف الأساسى الثانى والخاص بالضبط والتحكم، ذلك أننا نتوقع حدوث الظاهرة، متى أدركنا توافر مقدمتها وتهيؤ عواملها مما يمكننا عند ذلك من الإستعداد لملاقاة الظاهرة بما نستطيع تحاشيه من أضرارها. فمثلا، نحن نسمع عن أنتشار وباء فى بلد قريب، ونعرف أن العدوى من أهم مسبباته، فنتخذ من هذه المعرفة أساسا

للتنبؤ بأنتشار هذا المرض عندنا مستقبلا، مالم نسارع إلى حصاره ومقاومته بتحصين المواطنين ومنعهم من السفر إلى هذا البلد الموبوء، ومنع مواطني هذا البلد من الدخول إلى بلدنا الأبعد الفحوص الطبية والتحصينات ومختلف الإحتياطات التى تمنعهم من نقل الوباء الينا.

ولنا أن نتصور فى حالة إمكانية التنبؤ المسبق بزلزال مدمر فى منطقة ما كيف يمكن لسكانها نتيجة هذه المعرفة المسبقة تفادى الكثير من أضرار هذا الزلزال الذى يستطيع أن يضرهم أبلغ الضرر فيما لو داهمهم دون سابق توقع، أو دون تنبؤ صائب. وبالمثل، يدرس عالم النفس عوامل النجاح الدراسى ومسببات كل منهما، فيمكنه استنادا على هذا أن يتنبأ بمن يحتمل نجاحه ومن يحتمل فشله قبل أن يتعرض للموقف الفعلي للدراسة، وبالتالي يستطيع أن يوجه التلاميذ أو الطلبه توجيها تربويا أو مهنيا يحفظ لهم مستقبلهم التربوي والمهني، فيحقق لهم ولمجتمعهم أفضل النفع، ويجنبهم أشد الضرر. وعندما تسبق الرغبه فى التنبؤ بالظاهرة فهمها وتفسيرها يصبح من الضرورى تحقيق الفهم والتفسير لهذه الظاهرة.

العلاقة بين أهداف العلم:

عرضنا فيما سبق الأهداف الثلاثة الأساسية للعلم بصفة عامه ولعلم النفس بصفه خاصه والآن ينبغى أن نناقش العلاقة بين الأهداف الثلاثة. ما من شك فى أن العلاقة بين هذه الأهداف الثلاثة علاقة شديدة الوثوق، وهى فى جانب منها تعتبر علاقه فى اتجاه واحد، بينما تعتبر من الجانب الآخر علاقة جدلية متبادلة الإتجاهات بين الأهداف الثلاثة. فمن حيث العلاقة فى اتجاه واحد نجد أن العلم ينطلق من فهم ومعرفة أسباب الظاهرة إلى التحكم فيها بناء على هذا الفهم وتلك المعرفة، كما أن العلم ينطلق ايضا من فهم أسباب الظاهرة ومعرفتها مرة أخرى إلى التنبؤ بها، ثم أخيرا إلى ضبط ما سوف تكون عليه حتى يتحقق أكبر النفع ويقلل الضرر. ومن الواضح أن دقة الضبط، وكذا دقة التنبؤ، سوف تعتمدان على دقة الفهم وصواب التفسير وسلامة المعرفة، بحيث يختل الضبط ويفشل التنبؤ بمقدار ما يعيب التفسير والفهم من نقص أو ضعف أو قصور. ومن هنا كانت حيطة العالم واهتمامه أن يصل إلى أكبر توفيق فى فهمه وتفسيره لظاهرته وإحاطته بعواملها حتى يضمن أكبر فائدة لعلمه ومجتمعه. أما من الجانب الآخر، فإن هذه العلاقة بين الأهداف الثلاثة تعتبر فى جوهرها علاقة جدلية متبادلة الإتجاهات بين كل منها، فنحن نسلم بأن التحكم والتنبؤ يعتمدان على مدى دقه الفهم وصواب التفسير وسلامة المعرفة، لكن ماذا

يحدث عندما يتبين للعالم أن التحكم الذى قام به على أساس من فهمه وتفسيره ومعرفته للظاهرة لم يكن متحكما بمستوى الدقة الذى كان يتوقعه؟

لابد له عندئذ من أن يعاود بحث الظاهرة من جديد، محاولا علاج ما أصاب فهمه ومعرفته وتفسيرة للظاهرة من ضعف أو قصور، حتى تستقيم له المعرفة والفهم والتفسير ويزول ما علق بها من قصور، عندئذ يعاود التحكم فى الظاهرة بناء على معرفته الأصوب بعوامل الظاهرة ومسبباتها؛ فإذا بقدرته على التحكم تزداد وتقوى. ويصدق نفس الموقف عندما يفشل التنبؤ بناء على الفهم السابق للظاهرة وعواملها حتى ترتفع دقته فى كل ذلك، فتزداد تبعا لذلك درجه نجاحه فى التنبؤ.هذا وفى نفس الوقت، سوف نجد أن كل من دقة الضبط ودقة التنبؤ المبنيين على فهم الظاهرة وتفسيرها سوف يعودان علينا بزيادة الثقة فى دقة هذا الفهم وسلامة ذلك التفسير. وهكذا، تستمر العلاقات الجدلية المتبادلة بين الأهداف الثلاثة للعلم، دافعة العلم نحو مزيد من التقدم والرسوخ، يستوي فى ذلك علم النفس وغيره من العلوم.

نظرا للطبيعة التراكمية للعلم، فإن كل عالم يضيف إلى ما أضاف سابقوه ليس من علماء بلده فقط، بل من كل بلاد العالم، فالعلم لا وطن له، كما يستفيد من منجزاتهم فى بحثه وفى تحقيقه لأهداف علمه. وبالتالي يكمل العلماء بعضهم بعضا ربما حتى فى تحقيق أهداف العلم فى بحث ظاهرة مفردة. وبغير هذا لا يطرد تقدم العلم أيا كان هذا العلم ولا تعم فوائده. ومم تجدر الإشارة إليه أن الأهداف الأساسية للعلم تؤكد أن العلم والعالم معا ليسا مقطوعي الصلة بالمجتمع، بل أنها فى خدمته بمثل ما هو نتيجته، فالعالم نادرا ما يبحث بهدف العلم للعلم، وأن ما يبحث أساسا بهدف العلم للمجتمع، كما أن مشكلات مجتمعه وظروفه هى التى تدفع عمله العلمى وتوجهه وترتفع به، أو تقاومه وتحاصره وتعوق مسيرته.

إذا ليس العلم ظاهرة منعزلة، تنمو بقدرتها الذاتية وتسير بقوة دفعها الخاصة وتخضع لمنطقها الداخلي، بل أن تفاعل العلم مع المجتمع حقيقة لا ينكرها أحد، فحتى أشد مؤرخي العلم ميلا إلى التفسير الفردى لتطور العلم، لايستطيعون أن ينكروا وجود تأثير متبادل بين العلم وبين أوضاع المجتمع الذى يظهر فيه، حتى ليكاد يصح القول بأن كل مجتمع ينال من العلم بقدر ما يريد (فؤاد زكريا:١٩٨٨: ٢١٧).

معيار تقدم العلم

أننا إذا ارتضينا الأهداف الثلاثة السابقة للعلم، فأغلب الظن أننا سوف نرتضى اتخاذها معيارا نقيم على أساسه مدى تقدم علم أو تخلفه. فالعلم الذى لايستطيع أن ينجح فى تحقيقها مجتمعة، بحيث يتخلف عن تحقيق أحدها هو علم متخلف بمقدار تخلفه عن تحقيق هذا، كما أن العلم الذى يمكنه تحقيق الأهداف الثلاثة مجتمعة لكن بمستوى قليل من الدقة هو علم متخلف. وفى ضوء هذا المعيار، الذى نضعه لتقدير تقدم العلم أو تخلفه، نرى أن علم النفس قد حقق تقدما لابأس به كعلم يمكنه أن يحقق الأهداف الأساسية الثلاثة للعلم مجتمعة وبدرجة مرضية من الدقة. وهذه الدرجة من الدقة، وأن لم تصل بعد إلى مستواها فى العلوم الطبيعية المتقدمة، إلا أن علماء النفس يجاهدون لرفعها أكثر عن طريق محاولاتهم الدؤوبة لتطوير منهجهم فى البحث والتقصى، وعن طريق الإستعانة بأدوات البحث المتطورة وبالأساليب الإحصائية المتقدمة. ولما كانت مسألة تقدم علم أو تخلفه، هى بالدرجة الأولى مسألة نسبية، فإن كثيرا من علماء النفس يقتنعون بما وصل إليه علمهم من تقدم، وخاصة مع ما هو معروف عن الحداثة النسبية لأن سلاح علمهم عن الفلسفة واستقلاله عنها موضوعا ومنهجا.

تدريبات على الفصل الأول:

١- عرف علم النفس:

٢- أذكر أهم أهداف دراسة علم النفس:

الفصل الثانى

فروع علم النفس ومدارسه

أولا: فروع علم النفس

يكتسب علم النفس الحديث منذ نشأته قوة وتأثير، وهو شإنكثير من العلوم له فروع عدة، تغلب على بعضها النزعة النظرية، بينما تغلب على البعض الآخر النزعة التطبيقية، وأن كانت النزعتأن لاتنفصلأن فى الواقع، ويكاد التقسيم يكون لتبسيط الدراسة وتيسيرها، ولخدمة التعمق والتخصص أكثر من كونه تقسيما حادا قاطعا. وسوف نجد كثيرا من الموضوعات والظواهر المشتركة بين أكثر من فرع فى هذه الفروع، كما أننا سوف نجد إنكلا منها يستفيد من الآخر ومن تقدم المعرفة فيه.https://www.youtube.com/watch?v=jRmp1WFWfAk

أولا: الفروع النظرية

علم النفس العام General Psychology

ويعتبر الأساس النظرى لكل فروع علم النفس الأخرى، سواء أكان يغلب عليها الطابع النظرى أم الطابع التطبيقي. فعلم النفس العام يهتم أصلا بدراسة المبادىء العلمية التى تكمن وراء سلوك الناس عامه، من غير تركيز على فئة خاصة منهم دون الأخرى. كما أنه يدرس الظاهرة النفسية الشائعة بين كافة الناس، كالدوافع النفسية والقدرات العقلية والذكاء والإتزان النفسى والشخصية والنمو النفسى. علم النفس العام يهتم بدراسة مبادىء علم النفس وأسسه وأصوله العامه، والتى ينظر إليها على أنها الأصول الأولية والمعلومات الأساسية فى علم النفس، والتى تمثل أهمية كبيرة فى العلم وتتخذ منطلقا لدراسة ظواهره وموضوعاته المختلفة.

علم النفس الإرتقائى Developmental Psychology

فرع يهتم بدراسة النمو النفسى ومراحله التى يمر بها الفرد، وخصائص كل مرحلة، ووصف السلوك الشائع فيها، وموصفات وارتقاء العمليات الذهنية والإنفعالية والإجتماعية واكتساب المعرفة واللغة فى كل المراحل. ويدرس هذا الفرع عادة فئات عمرية مختلفة، أو يتتبع مجموعات من الأفراد، ويعأود دراسة كل منها بين الحين والآخر لتحقيق هدفه من فهم كيفية النمو النفسى وارتقاء الفرد عبر تاريخه منذ ولادته، وربما قبلها إلى وصوله إلى مرحلة الرشد والإكتمال. وغالبا ما يقسم هذا الفرع تقسيما داخليا إلى سيكلوجية الطفولة، والمراهقة، والرشد، والكبار.

علم النفس الفارقى (الفروق الفردية) Differential Psychology

فرع علم النفس الذى يهتم بدراسة الفروق السيكلوجية بين الأفراد أو بين الجماعات أو بين المجتمعات والسلالات أو بين الذكور والأناث سواء فى مجتمع بعينه أو فى البشرية بصفة عامه، مع بيأن عوامل هذه الفروق وأسبابها النفسية والإجتماعية والبيئية والوراثية. فعلم النفس الفارقى يهتم بقياس هذه الفروق والتنظير لها وتبرير ظهورها تبريرا علميا مدروسا. (anastasi:1984;374-375) وعادة ما ينقسم علم النفس الفارقى إلى قسمين متمايزين أحدهما علم نفس الفروق الفردية individual differences والآخر هو علم نفس الفروق الجماعية group differ-ences ، فالأول يركز على دراسة مدى وأسباب وعوامل اختلاف الأفراد فى جماعة واحدة أو مجتمع واحد، مثل بيناسباب ارتفاع ذكاء الفرد(أ) إلى هذا الحد وأسباب أنخفاض ذكاء الفرد (ب) إلى ذلك الحد، وأسباب توسط ذكاء الفرد (ج) والفرد (د)، ومثل بيناسباب تفرق هذا الفرد فى الإستفادة من التعليم أو التدريب وأسباب تخلف ذلك، ومثل إجابة التساؤل المتعلق بأثر التعليم (أو التدريب) الموحد فى زيادة أو أنقاص الفروق بين الأفراد.

على سبيل المثال، لو أننا وضعنا مجموعة تلاميذ بينهم فروق فردية بسيطة فى مستوى تحصيلهم ليدرسوا معا فى فصل دراسى واحد، فهل هذا يعمل على إزالة هذه الفروق فى نهاية العام الدراسى، أم يبقى عليها بنفس النسبة، أم يزيد نسبة فروق مستوى التحصيل بين تلاميذ هذا الفصل عنها فى السابق، وما تبرير النتيجة التى نتحصل عليها كإجابة لهذا السؤال. أما علم نفس الفروق الإجتماعية، فهو يدرس على سبيل المثال، أن الأناث أسهل فى الإستثارة الإنفعالية وأسرع من الذكور؟ وهل صحيح أن الذكور أعلى فى الإستعداد الميكانيكى وأقل فى الإستعداد اللغوى من الأناث؟ أما إنكل ذلك محض إفتراء ومجرد أفكار دارجة ليس لها وجود على ما يؤيدها؟ وما هو التبرير العلمى وراء نتيجة دراسة مثل هذه الموضوعات مهما كانت اتجاهات نتائجها.

علم النفس عبر الثقافى Cross-cultural

فرع من علم النفس يهتم بدراسة أوجه الشبه والإختلاف بين الخصائص النفسيه الشائعة فى مجتمعات أو ثقافات مختلفه. كما يهتم بالدراسة المقارنة بين أكثر من مجتمع أو أكثر من ثقافة بالنسبة لموضوع واحد. ويقع فى دائرة اختصاصه دراسة موضوع واحد أو ظاهرة معينة فى أكثر من بيئة؛ أو دراسة موضوع واحد يهم أكثر من شعب من الشعوب أو مجتمع من المجتمعات.

أن قضية الحرب النووية ونزع السلاح؛ ومشكلات الأقليات فى أى مجتمع من المجتمعات؛ وتوزيع الذكاء والقدرات العقلية بين الشعوب والثقافات المختلفة ..... الخ؛ كل ذلك

أمثلة من اهتمامات علم النفس عبر الثقافى. ومما يجدر ذكره أن علم النفس عبر الثقافي فرع حديث النشأة؛ فلم يكن متبلورا كفرع خاص من علم النفس قبل عقدين من الزمان. أما الأن فله جمعية دولية خاصة به تضم علماء من أنحاء مختلفة من العالم؛ وتعقد مؤتمرا دوليا كل عامين فى بلد مختلف؛ حيث عقدت مؤتمرها الأول عام ١٩٧٢ فى هونج كونج؛ وعقدت مؤتمرها الثامن فى استأنبول صيف عام ١٩٨٦ ومع هذا فإن جمعية علم النفس الأمريكية لازالت حتى الأن مترددة فى الإعتراف به.

علم النفس المرضى psychopathology

ويهتم هذا الفرع من علم النفس بدراسة أنواع الإضطرابات والأمراض النفسية والعقلية وأعراضها المميزة وتشخيصها. وبيناسبابها وعللها؛ وعوامل تكوينها وتطورها؛ ومختلف الظروف المؤثرة فيها. فهو يدرس الظواهر العصابية والذهأنية؛ والأنحرافات السلوكية؛ والأمراض السيكوسوماتية؛ وجرائم الكبار ؛ وأنحرافات الأحداث؛ والسيكوباتية بأشكالها المختلفة؛ كل ذلك بهدف بيأن أعراضها ومسبباتها وديناميأتها وتطورها.

علم النفس الفسيولوجى physiological psychology

ويركز على دراسة الأساس الفسيولوجى الجسمي للسلوك الإنسانى وعلى علاقة الجسم بسلوك الإنسان وبالتالى؛ فهو يهتم بدراسة الجهاز العصبى ووظائفه وتأثيرها على السلوك والشخصية. كما يدرس الغدد الصماء والعوامل الفسيولوجية وراء بعض الأمراض النفسية؛ كما يدرس النواحي الفسيولوجية فى الأنفعالات المصاحبة للدوافع ومختلف النشاطات السلوكية. وترجع البداية الحديثة لعلم النفس الفسيولوجى بوصف دراسة علاقة السلوك المتكامل بالوظائف البدنية المتنوعة؛ إلى العالم النفسى الشهير "فونت" wundt فهو الذى أطلق هذا إلاسم على ذلك الفرع من الدراسة عندما أسس معمله السيكلوجى فى ليبزج عام ١٨٧٩ (احمد عكاشة، ١٩٧٧ ؛ ١٩). أن "فونت" لم يكن مجرد عالم نفس شهير فقط بل كان فى الأصل طبيبا ثم تحول إلى فسيولوجيا؛ وقد ظل لمدة ثلاثة عشر عاما مسأعدا فى معهد هلمهولتز للفسيلوجيا ثم أستاذ فى هيدلبرج؛ ثم تحول بعد ذلك من فسيولوجي إلى سيكلوجى وقبل أنشأئه المعمل رأس قسم الفلسفة بجامعة ليبزج (فلوجل، ١٩٧٣؛ ١٢٢ – ١٢٣) وعلى أى حال؛ فإن علم النفس الفسيولوجى من الفروع التى تحتاج إلى تخصص أساسى فى الطب أولا قبل التخصص فيه.

ثانيا: الفروع التطبيقية

علم النفس التربوي Educational Psychology

ويهتم هذا الفرع من علم النفس بتطبيق مبادىء علم النفس ونظرياته ومناهج البحث الخاصة به فى مجال التربية والتدريس والتعليم والتدريب، وما يظهر فيه من مشكلات وظواهر فى حاجة إلى دراسة أو علاج أو حلول. ويهدف هذا الفرع من كل هذا إلى رفع كفاية العملية التربوية أو التعليمية وجعلها أكثر عائدا وأقل تكلفة وأفضل نجاحا. أن علم النفس التربوى يعطى عناية خاصة لدراسة موضوعات مثل النمو العقلى والنفسى ومراحلة، ومشكلات الطفولة والمراهقة، وظاهرة التعلم وشروطها وعلاقاتها بالذكاء والقدرات العقلية المختلفة، ونظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، وظاهرة التفوق الدراسى، والتخلف الدراسى، والتفكير، والتذكر والنسيان ونظرياتهم.

علم النفس العسكري Military Psychology

فرع هام من فروع علم النفس التطبيقية، يهتم بكل تطبيقات علم النفس فى القوات المسلحة وفى الدفاع العسكرى والمعنوى، ويهتم بتطبيقات علم النفس فى القوات العسكرية وإدراتها ورفع الروح المعنوية والقتالية عند الهجوم والإقتحام والغزو. كما يهتم علم النفس العسكرى الأسس النفسية التى تعمل على رفع الروح المعنوية للشعب أثناء المعركة وتعبئته للقتال وللتضحية، أن علم النفس العسكرى يهتم بموضوعات كالأسس النفسية التى تعمل على رفع الكفاية التدريبية للجنود والضباط، والأسس النفسية التى ترفع الروح القتالية بين الجنود والضباط، والدعاية السياسية، والشائعات والثقة فى عدالة القضية التى يدافع عنها الوطن، ورفع درجة الإلتحام والتماسك والثقة بين الشعب والجيش والقيادات السياسية.

علم النفس الصناعي والتنظيمي Industrial and Organizational Psychology

هذا الفرع يطلق عليه علم النفس الصناعى، ويهدف إلى دراسة المشكلات ذات الطبيعية النفسية التى تنشأ فى مجال العمل ومنظماته بواسطة المنهج العلمى المستخدم فى البحوث النفسية، واقتراح الحلول لهذه المشكلات، وتطبيق النظريات والمعلومات النفسية لفهم هذه المشكلات وحلها. ومن أمثلة هذه المشكلات؛ أنخفاض الروح المعنوية للعاملين، وضعف الأنتاج كما وكيفا، وكثرة غياب العاملين، وكثرة الإصابات فى العمل، وكثرة المشاحنات والخلافات بين العاملين بعضهم البعض، أو بينهم وبين الإداره. والهدف النهائى لعلم النفس الصناعى والتنظيمي زيادة الأنتاج وتحقيق الراحة النفسية والجسمية للعاملين، والإرتفاع بمستوى الكفاية الأنتاجية للعامل والمؤسسة على حد سواء. (فرج عبد القادر طه: (1970-26-36)

علم النفس السياسي Political Psychology

فرع من علم النفس يهتم بتطبيق مبادىء علم النفس وأسسه ومقولاته ونظرياه ومناهجه فى البحث وطرقه، لدراسة المشكلات السياسية والقضايا المختلفة بين الدولة وغيرها من الدول، للوصول إلى أفضل الحلول، وأنجحها وأفيدها فهو يهتم على سبيل المثال بدراسة أفضل سبل تحقيق السلام بين الأعداء، أو نشر السلام ومقاومة الحروب ومنع التورط فيها (Taha:1986)، ويهتم بسيكلوجية التفأوض، أى أفضل أساليب الحوار بين الأطراف المتصارعة، وأنسب السبل لإقناع الخصم بوجهة النظر، ووسائل كسب الرأى العام الداخلى والدولى بعدالة قضايأنا السياسية، وكيفية تغيير اتجاهات الخصم أو الرأى العام عن موقفه إلى الموقف الذى ندعو له، أو نطالب به؛ بحيث يصبح مقتنعا بعدالة مايطرح من قضايا.

أن علم النفس السياسى هو إستخدام الأسس النفسية، لدراسة وفهم وعلاج الظواهر والقضايا السياسية على نحو ما نعترف بها ونحددها. ولم يتبلور بعد هذا الفرع بما فيه الكفاية، إلا أن أخطار الحروب أو التهديد بها فى كل مكان من العالم كفيل بالإسراع فى دعم هذا الفرع والإعتراف به، وإنكانت هناك بحوث كثيرة بدأت تنتشر فى مجاله. كما أن له مجلة تحمل عنوأن Political Psychology ، تصدر فى نيوريوك من أوآخر سبعينات القرن العشرين.

علم النفس الجنائي Criminal Psychology

فرع من علم النفس يهتم بدراسة العوامل السيكلوجية وراء جرائم الكبار وأنحراف الأحداث، ومدى جدوى العقوبة وعدالتها فى الفعل الجنائى المرتكب، سواء كانت الجريمة من الراشدين أم من الأطفال، وما هى القيمة الوظيفية للعقوبة بصفة عامه ؟! هل هى للإصلاح أم للردع أم للقصاص، فتصبح بذلك وظيفة هامة للمجتمع. كما يهتم علم النفس الجنائى بسيكلوجية المجرم وشخصيته ومدى مسئوليته عن جريمته ووعيه بها، وهل هو فى حاجة إلى عقاب يردعه عن تكرار جريمته، أم إلى علاج يشفيه من دوافعه الإجرامية ويحصنه ضد تكرار وقوعه فيها. ومما يجدر ذكره أن القأنون الجنائى لايدين المجنون عن جرمه إذا ثبت خلله العقلى، بل يحكم عليه بالإيداع بالمستشفى أو المصحة حتى يتم شفاؤه فيخلى سبيله ويفرج عنه.

علم النفس الإكلينيكى Clinical Psychology

فرع تطبيقى من علم النفس يركز بصفة خاصة على المرضى والمضطربين بهدف تشخيص مرضهم أو اضطرابهم أو أنحرافهم وممارسة العلاج لهم بأى طريقة أو منهج من طرق العلاج النفسى وأساليبه المختلفة، ومع التشخيص والعلاج واثناءهما يضع الإخصائى الإكلينيكى تنبؤات لمسار المرض أو الإضطراب، ووسائل علاجه، وإحتمالات الشفاء منه، وكثيرا ما

يكون اخصائى علم النفس الإكلينيكى عضوا فى فريق إكلينيكى متكامل ciln icaal tem يشتمل أساسا على طبيب نفسى Psychiatry واخصائى نفسى إكلينيكى clini-cal psychologist واخصائى اجتماعى إكلينيكى Clinical Social Worker، حيث يشارك كل عضو من أعضاء هذا الفريق فى تشخيص وعلاج المريض، أوالقيام بعمليات التنبؤ اللازمة لتطور المرض ومساره، كل حسب تخصصه ويجتمعون فى لقاءات دورية لمناقشة أساليب العلاج، ومدى الحاجة إلى استمرارها أو تغييرها أو الإكتفاء بادخال بعض التعديلات، ولعله من الواضح هنا أن علم النفس الإكلينيكى يعتمد على الأسس العلمية التى يمده بها الفرع النظرى "علم النفس المرضى".

علم النفس الإرشادى Counseling Psychology

فرع تطبيقى من علم النفس، يهتم بتشخيص وعلاج المشكلات والإضطرابات السلوكية غير العميقة، والتى ليست ذات جذور بالشخصية بحيث لايجدى معها إلا العلاج النفسى. فالإرشاد النفسى هو علاج نفسى لمشكلات السلوك والحياة اليومية، فهو إرشاد وتوجيه للفرد حتى يتناول مشاكله ويتعلم منها بحكمة وكياسة. فهو يسأعد على التبصر بعوامل وديناميات المشكلة حتى يصبح أكثر فهما لها، وبالتالى تحكما فيها وسيطرة عليها، فإذا ما فشل الإرشاد فى تناول الحالة، لابد من تحويلة إلى اخصائى نفسى إكلينيكى لمتابعة علاجه. على أن الإرشاد النفسى لاتقتصر مهمته على علاج المشكلات السلوكية فقط، بل أنه يهتم بمسأعدة الفرد على اكتشاف قدراته ومواهبه ونقاط القوة والضعف فيه، حتى يستفيد من كل ذلك فى التعرف على نوع الدراسة أو المهنة التى يتفوق فيها ويتوافق، ويحقق ذاته وطموحاته بنجاح واقتدار.

التحليل النفسى Psychoanalysis

فرع من علم النفس يغلب عليها الجانب التطبيقى، حيث يهتم بدراسة الظواهر السلوكية والإجتماعية والحضارية وفق منهج التحليل النفسى ونظريته، واللذين أقامهما "فرويد"، ويعتبر التحليل النفسى من أقدم فروع علم النفس. ولعل أشهر ما يعرف به التحليل النفسى كونه طريقة خاصة من طرق العلاج النفسى للأمراض النفسية والإضطرابات السلوكية، تمتاز عن سائر الطرق الأخرى بعمق تناولها لشخصية المريض أو المضطرب، مع تتبع مسار المرض أو الإضطراب وصولا إلى العمق ووفهم عوامله وأبعاده داخل شخصية المريض. ويصاحب كل ذلك الكشف عن ديناميات المرض وتطور أعراضه ووظائف كل منها. ومسأعدة المريض حتى يصل للشفاء، بحيث تملؤه القناعة بكل ما يكتشف اثناء تحليله النفسى. ويسأعد المحلل المريض على الأنتقال من

مرحلة المعرفة إلى مرحلة الشفاء وفق قأعدة (إذا عرفت استطعت)، حيث يأخذ بيده نحو تبنى السلوك الأمثل والأصح وترك السلوك غير السوى الذى كان يتشبث.

علم النفس العائلى Family Psychology

هذا فرع من علم النفس حديث فهو فرع نظرى تطبيقى فى أن واحد. وأن كان يغلب عليه الجانب التطبيقى. فهذا الفرع يهتم بدراسة العلاقات النفسية بين الزوج والزوجة، وبين الآباء والإبناء، وبين الأمهات والإبناء، مع دراسة تطور كل هذه العلاقات ومراحلها الأصولية. كما أنه يدرس الوظائف السيكلوجية للعائلة كمؤسسة اجتماعية، مع وضع التوصيات التطبيقية التى ترتقى بمستوى الأداء للوظائف النفسية؛ كتربية النشء، وتنمية الإحساس بالأمأن بين أعضاء الأسرة مع الحفاظ على دفء علاقات المودة والحب المتبادل، وفى نفس الوقت يمارس اخصائى علم النفس العائلة واجباته العلاجية والإرشادية عندما تختل العلاقات داخل الأسرة.

علم النفس الرياضى Exercise and sport Psychology

يعتبر هذا الفرع من أحدث فروع علم النفس، ويهتم بدراسة العوامل النفسية، وتطبيق المعلومات والنظريات النفسية فى مجال الأنشطة الرياضية المختلفة، مع إستخدام منهج البحث النفسى فى دارسة أية مشكلة أو ظاهرة تستحق الدراسة فى هذا المجال، ويهدف علم النفس الرياضي إلى فهم العوامل اللازمة للأداء الكفء للنشاط الرياضي المعين، فهو يهتم بدراسة تأثير وأهمية فاعلية الظواهر النفسية المختلفة كالإيحاء والأنتباه، والإدراك، والمثابرة، والتدريب، والمهارات الحسية الحركية ...إلخ، على فوز اللاعب أو الفريق أو هزيمتهم.

علم النفس الصيدلي Psychopharmacology

فرع يهتم ببحث ودراسة أثر العقاقير والأدوية على الحالة النفسية للفرد، وإستخداماتها لعلاج الأعراض النفسية المرضية كأعراض الإكتئاب أو الهوس أو الفصام أو القلق أو الإدمان مع اكتشاف الجديد منها والذى يحقق هذه الأهداف، وواضح أن التخصص فى هذا الفرع من علم النفس يحتاج إلى تخصص مسبق فى الطب أو الصيدلية، حيث يأتى التخصص النفسى تاليا لأيهما ومتكاملا معه.

علم النفس البيئى Environmental Psychology

فرع تطبيقى من علم النفس يركز على دراسة مدى تأثير مختلف الظروف الطبيعية والبيئية التى تحيط بالإنسان على صحته النفسية، وأجهزته العقلية والعصبية، وحالته الإنفعالية، وكفائته الإنتاجية، ومختلف أنشطته الحياتية، وذلك لفهمها ومعرفتها واكتشاف أفضل الأساليب لعلاج آثارها السلبية، ومقاومة تأثيراتها الضارة، وحماية الإنسان من أخطارها، مع تطبيق،(أو النصح

بتطبيق) أنجح الوسائل وأفضل الإجراءات لتقليل أخطار البيئة النفسية، ومقاومة آثارها السلبية، وعلاج ما قد يصيب الأفراد والمجتمعات والأنتاج من أضرارها الخطيرة. وعلى هذا فإن علم النفس البيئى يهتم ببحوث وتطبيقات المعلومات والنتائج النفسية فى موضوعات تأثير الظواهر البيئية والطبيعية المحيطة بالإنسان: مثل التلوث، والضوضاء، والزلازل، والظروف الجوية كالعواصف،ودرجات الحرارة، والرطوبة، والتهوية والإضاءة الصناعية. (Groldenson:1984;261)

ملاحظات عامه حول فروع علم النفس

أولا: أن بعض فروع علم النفس تدرس فى الجامعات تحت مسميات قد تختلف بعض الشىء عما ذكرناه، وأن بعضها قد ينقسم إلى أكثر من فرع، وأن بعضا آخر قد ينضم مع فرعا أو أكثر. وهذا دليل على حيوية العلم واستجابته لمتطلبات كل مجتمع وكل جامعة. فعلى سبيل المثال، نجد أن علم النفسى الصناعى والتنظيمي يدرس فى بعض المجتمعات أو الجامعات تحت اسم علم النفس المهنى ocational Psychology، مع زيادة أو نقصأن بعض الموضوعات المتفق على ضمها فى دائرة علم النفسى الصناعى والتنظيمى. كما أن علم النفس الهندسي Engineering Psychology وسيكولوجية التأهيل Rehabilitation Psychology وعلم نفس المستهلك Consumer Psychology تدرس جميعها تحت اسم علم النفس الصناعى والتنظيمى فى بعض الجامعات، كما تدرس كفروع مستقلة فى جامعات ومجتمعات آخرى. كما أن علم النفس الصيدلى يدرس فى بعض الجامعات كموضوع من موضوعات علم النفس السيكلوجى، وينفصل كفرع مستقل فى غيرها.....إلخ

ثانيا: أنهناك إرهاصات بفروع جدية فى علم النفس لم تكتسب بعد شرعية وجودها ،ولم تتدعم بعد عن طريق اعتراف جمعية علم النفس الأمريكية بها حتى الأن مثل علم النفس السياسى Political Psychology مع أن له جمعية علمية دولية تصدر مجلة دورية باسمه من أمريكا منذ عام 1979، وعلم النفس الإدارى Managerial Psychology، والذى يهتم بتطبيق الأسس والمعلومات النفسية ومناهج البحث فى علم النفس لدراسة ومعالجة المشكلات الإدارية المختلفة فى مؤسسات العمل. وهو يتداخل إلى حد ما فى علم النفس الصناعى والتنظيمى فى بعض ما يهتم به من موضوعات وظواهر كالأجواء الإدارية، والروح المعنوية، والمنافسة والتعاون.

ثالثا: أن فروع علم النفس يغذى بعضها بعضا، ويعتمد بعضها على بعض وأن الفصل بين موضوعاتها كثيرا ما يكون فصلا تعسفيا، وحتى إنكثيرا منها يدرس موضوعات وظواهر مشتركة، فلا غرابة أن نجد موضوعا واحدا يدرس فى أكثر من فرع من فروع علم النفس ويعتبر مكونا

أساسيا لكل منها. فعلى سبيل المثال نجد أن موضوعا كموضوع (القيادة والإدارة والرئاسة) يدرس فى كل من علم النفس الإجتماعى، وعلم النفس الصناعى والتنظيمي، وعلم النفس العسكرى، وعلم النفس السياسى، وعلم النفس التربوى، لهذا ينبغى أنتكون نظرتنا إلى هذه الفروع متسمة بالمرونة، رافضة للتقسيم الحاد الجامد.

رابع: تعقد مؤتمرات دولية بصفة دورية لعلم النفس، ولعل أقدمها وأكبرها على الإطلاق هو المؤتمر الدولى لعلم النفس International Congress of Psychology ، حيث عقد لأول مرة فى باريس، وبعد تكوين الإتحاد الدولى لعلم النفس international Union of Psychological Science(IUP) فى عام ١٩٥١ (وكانت مصر ضمن العشرين عضوا المؤسسين له) أخذ على عاتقه بصفة دورية منتظمة كل أربعة أعوام، وهكذا عقد المؤتمر الدولى الرابع والعشرون باستراليا عام ١٩٨٨، وسبقه المؤتمر الثالث والعشرون بالمكسيك عام ١٩٨٤ ،أما المؤتمر الثانى والعشرون فقد عقد بليبزج بالمأنيا الشرقية عام ١٩٨٠ بنفس الجامعة التى شهدت أنشأء أول معمل لعلم النفس فى العالم على يد "فونت" ،وكان بمثابة إحتفاء واحتفالأمن الإتحاد الدولى لعلم النفس بمرور مائة عام على أنشأء "فونت" لمعمله بتلك الجامعة، ويصل عدد المشاركين فى المؤتمر الدولى لعلم النفس إلى قرابة الثلاثة آلاف عضو، ويعرض فيه ما يقارب الألفى بحث، علاوه على محاضرات الأساتذة المدعوين من أنحاء مختلفة من العالم. ويعتبر هذا المؤتمر هو مؤتمر علم النفس بكافة فروعه وتخصصاته. ويلى المؤتمر الدولى لعلم النفس هذا من حيث القدم وعدد المشاركين فيه، مؤتمر دولى آخر يعرف بالمؤتمر الدولى لعلم النفس التطبيقى International Congress of applied psychology وهو المؤتمر الذى تتولى تنظيمه وعقده الجمعية الدولية لعلم النفس التطبيقى international association of applied psychology (IAPP) . وقد أنشئت فى عام ١٩٢٠ لتضم المهتمين بمجالات علم النفس التطبيقية من أنحاء العالم. ويعقد هذا المؤتمر بصفة دورية كل أربعة أعوام. ويشارك فيه حوالى ألفى عضو. ويقدم فيه حوالى الألف بحث بخلاف المحاضرات العلمية العامة التى يلقيها علماء مدعوون من أنحاء العالم. ولقد عقدت الجمعية الدولية لعلم النفس التطبيقى مؤتمرها الواحد والعشرين فى صيف عام ١٩٨٦ بالقدس، أما مؤتمرها السابق عليه (المؤتمر العشرون) فقد عقد بادنبره Edinburgh (باسكتلندا) فى صيف عام ١٩٨٢، وهناك جمعيات دولية آخرى فى علم النفس عامة. أو فروع متخصصة منه تقوم بعقد مؤتمرات دورية (كل عام أو كل عامين وأكثر)، كجمعية علم النفس عبر الثقافى، والتى سبق أن أشرنا إلى عقدها للمؤتمر الثامن لها فى صيف عام ١٩٨٨ باستأنبول(تركيا).

خامسا: توجد مؤتمرات محلية دورية لعلم النفس تنظمها وتعقدها جمعيات علم النفس بكل بلد على حدى، كالمؤتمر السنوى الذى تعقده جمعية علم النفس الأمريكية وسبقت الإشارة إليه.

سادسا: ومن الجدير بالذكر والتنويه الإشارة إلى المؤتمر الدورى (السنوى) الذى تقوم بتنظيمه وعقده "الجمعية المصرية للدراسات النفسية منذ عام ١٩٨٥، حيث عقدت المؤتمر الأول "لعلم النفس فى مصر "بجامعة حلوأن، ثم عقدت مؤتمرها الثانى فى عام ١٩٨٦ ثم الثالث فى عام ١٩٨٩، ثم الرابع عام ١٩٨٨ بجامعة عين شمس، ثم الخامس عام ١٩٨٩ بجامعة طنطا. وفى فبراير من عام ١٩٩٨، عقدت مؤتمرها الرابع عشر "لعلم النفس فى مصر" فى كلية التربية بجامعة عين شمس بالقاهرة، حيث احتفلت بالعيد الخمسينى على أنشأئها، وفى نفس المقر الذى شهد ميلادها عام ١٩٤٨. وهى جميعا مؤتمرات مخصصة لكل فروع علم النفس دون تحديد، تلقى وتناقش فيها البحوث النفسية إلى جانب ما يعقد فيها من ندوات لمناقشة قضايا محددة تهم المجتمع والعلم والمشتغلين به على حد سواء.

سابعا: إضافة إلى المجلات والدوريات العلمية المتخصصة فى علم النفس والتى يصعب حصرها وتصدر فى أنحاء مختلفة من العالم بصفة دورية؛ ومنها فى عالمنا العربي على سبيل المثال (مجلة علم النفس) التى تصدر فى مصر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب منذ عام ١٩٨٧، و(مجلة علم النفس) المصرية السابقة عليها، والتى كان يصدرها يوسف مراد ومصطفى زيور من دار المعارف منذ عام ١٩٤٥ وحتى عام ١٩٥٣. و(المجلة المصرية للدراسات النفسية) التى تصدرها رابطة الإخصائيين النفسين المصرية منذ عام ١٩٩١ حتى الأن، ومجلة (الثقافة النفسية المتخصصة) التى يصدرها مركز الدراسات النفسية بلبنأن منذ عام ١٩٩٠ وحتى الأن.

ثأنيا: مدارس علم النفس

تمثل مدارس علم النفس اتجاهات عامة نظرية وتطبيقية متميزة فى النظر إلى سيكلوجية الإنسان وتتمايز هذه الإتجاهات حتى داخل المدرسة الواحدة، وكل مدرسة تنقسم لمدارس فرعية، ثم تنقسم أكثر وأكثر، حتى ليكاد يصبح كل عالم نفس مدرسة وحده (عزيزة محمد السيد(-53 48;1987). فإذا أضفنا إلى كل ذلك ما يلاحظ من تعصب البعض لمدراسهم، تبين لنا الأثر السلبي الناجم عن تقسيم علماء النفس إلى مدارس، وترويج كل منهم إدعاءات عن مميزات مدرسته، وأنها الوحيدة صاحبة الحق المشروع فى الوصول إلى الحقيقة النفسية، وصاحبة الأداه الصحيحة الوحيدة الموصلة إلى ذلك، أى صاحبة المنهج العلمى الوحيد فى دراسة النفس البشرية؛ وبالتالى فما وصلت إليه من نتائج هى وحدها الحقائق النفسية وما عداها فهو باطل.

ولقد نسى هؤلاء أن العلم هو أولا وأخيرا علم، وأننا ينبغى أن نحترم الحقائق التى يثبث صدقها ويقوم الدليل على فائدة تطبيقاتها وجدوى منفعتها، أيا كان العالم الذى وصل إليها، وبغض النظر عن أنتمائه الوطنى، والسياسى، والإجتماعى، والمدرسى، فالعلم لا وطن له أى لا أنتماء له. ولا بأس على العالم من أن يتخصص دون تعصب فى جانب معين من جوأنب العلم أو فرع معين فيه، وأن يعالج بحوثه بمنهج معين يجيده، بدلا من أن يدعى أنه ينتمى إلى هذه المدرسة أو يتعصب لها، لأنهذا الأنتماء أو التعصب سوف يقوده إلى رفض حقائق توصلت إليها غيره من المدراس وإلى تبنى معارف روجت لها مدرسته.

أولا: مدرسة التحليل النفسى Psychoanalysis

تعتبر مدرسة التحاليل النفسى من أقدم مدارس علم النفس، وأكثرها شيوعا وتأثيرا فى العلم وفى غيره من علوم الإنسان حتى الأن، بل أنتأثيرها قد أمتد ليشمل الفن والأدب والطب والفلسفة والأنثروبولوجيا والإجتماع والتربية والثقافة بعامة، ومنذ أنتشار أفكارها ومكتشفاتها فى أوائل القرن العشرين وحتى الأن. ويرجع الفضل فى أنشأء هذه المدرسة إلى الطبيب والعالم النفسى النمساوي "سيجموند فرويد" Sigmund Freud (1856-1939).ففي أوآخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين شغل "فرويد" بالبحث المتعمق لاكتشاف أسباب وعوامل بعض الظواهر النفسية التى كانت مستغلقة على الفهم والتفسير مثل: الأحلام والأمراض النفسية والإضطرابات السلوكية، ونجح فى ابتداع منهج لدراسة كل ذلك بالتداعي الطليق Free Association الذى قاده فى النهاية إلى مكتشفاته الكبرى فى النفس البشرية كاللاشعور Unconscious والكبت Repression والمقاومة Resistance والصراع النفسى sychological Conflict وغريزة الحب love in stint وغريزة الموت Death instinct والهو ID والأنا EGO والأنا الأعلى Super Ego وحيل الدفاع Defense Mechanisms وعقدة أوديب Oedipus Complex . ولقد دخلت مقولات التحليل النفسى هذه وغيرها مختلف الجوأنب فى حياتنا الثقافية والعلمية وأثر ت فيها تأثيرا كبيرا.

ثأنيا: المدرسة السلوكية Behaviorism

نشأت المدرسة السلوكية فى علم النفس فى صورة متبلورة فى العقد الثانى من القرن العشرين كرد فعل على كل من التحليل النفسى فى بحثه عن أعماق النفس البشرية وديناميأتها والمعنى الكامن وراء مظاهرها، وعلى الإستبطان intarospectoon كاتجاه منهجى سائد فى البحوث النفسية أن ذاك، وايضا على الإحساس والشعور كمصدر أساسى لدراسة الظاهرة النفسية.

ويعتبر عالم النفس الأمريكى جون واطسون john Watson(١٨٧٨_١٩٥٨) أهم أعمدة المدرسة السلوكية وأبرز واضعى أسسها، ومحددي اتجاهاتها. ويعتبر كتابه (السلوكية Behaviorism) والذى صدرت طبعته الأولى عام ١٩٢٤ (1970Watson:)، وظل يعيد النظر فيه طوال حياته، أهم الكتب التى عرضت اتجاهات المدرسة السلوكية فى علم النفس وأصلتها لبيأن اتجاهات هذه المدرسة وفلسفتها الأساسية. ولقد بدأت هذه المدرسة تاريخها بالتركيز على دراسة الإرتباط الإلى بين المنبه والإستجابة كما تبدو فى التجارب الشديدة التبسيط فى بعض معامل علم النفس، متجاهلا تماما الإنسان بما يحتوى عليه من مشاعر، وما يعتمل بداخله من ديناميات لاسبيل إلى تجاهلها، إذا اردنا فهم سلوكه وتقويمه. وتعتبر تجربة واطسون التى استطاع فيها أن يزرع فى الطفل الصغير "البرت" خوفا مرضيا Phobia من فأر؛ ثم استطاع بعد ذلك علاجه بالتجريب ايضا.

تعتبر هذه التجربة نموذجا للسلوكيين فى دراساتهم فى السلوك الإنسانى، وخلاصة هذه التجربة أن "البرت" كان يحب الفأر الأبيض ويلعب معه، ثم بدأ يصاحب هذا اللعب صوت مزعج، وكرر "واطسن" ذلك مرارا حتى ربط الطفل بين ظهور الفأر وبين الخوف من الصوت المزعج، فأصبح مجرد ظهور الفأر يستثير خوف الطفل. وفى المرحلة التالية من التجربة، والتى استهدفت علاج الطفل من هذا الخوف المرضى، كان "واطسن" يقدم "لالبرت" قطعة من الشيكولاتة مع ظهور الفأر من بعيد، وفى كل مرة يكرر نفس المحاولة، مع اقتراب الفأر أكثر وأكثر من "البرت"، حتى تعلم "البرت" من جديد حب الفأر واختفى الخوف منه، بالربط بين ظهور الفأر وبين حصول الطفل على شىء يحبه، حتى أصبح ظهور الفأر محببا لامخيفا. أن حياة الإنسان النفسية ليست بمثل هذه البساطة التى ظهرت فى هذه التجربة، ومع مرور الزمن واتساع بحوث علماء هذه المدرسة بدأوا يفطنون إلى الحقائق التى كانت غائبة عنهم، ويعترفون بها ويخففون من تعصبهم، بالإعتراف بالديناميات النفسية وبالأعماق اللاشعورية وبمعانى السلوك ودلالاته ومزاياه.

ثالثا: مدرسة الجشتلط Gestalt Psychology

مع ظهور المدرسة السلوكية فى أمريكا ظهر فى نفس الوقت تقريبا مدرسة علم نفس الجشتلط على يد ثلاثة من العلماء النفسيين الشبان الذين تزاملوا فى جامعة برلين، وهم ماكس فريتمر(١٨٨٠-١٩٤٣) Max Wertheimer وكيرك كوفكا (١٨٨٦-١٩٤١) Kurt Koffha وفولفجانج كوهلر (١٨٨٧-١٩٦٧) Wolfgang Kohler. لكنهم لم يكونوا على صلة بعلماء النفس السلوكيين، وأن التزامن مجرد صدفة. وعندما تعرف علماء النفس على زملائهم فى المدرسة الأخرى تبين لكل منهم مدى الخلاف فى الرأى فى نظرة كل منهما إلى الظاهرة

النفسية. لقد كانت مدرسة الجشتلط، ثورة على علم النفس السائد أن ذاك، وتصحيحا لتوجهاته وفلسفته ومناهجه، فلقد ثارت مدرسة الجشتلط على النزعة التفتيتية للظاهرة النفسية والنزعة التحليلية للشعور والإدراك. ولعل أهم ما لفتت هذه المدرسة النظر إليه هو فكرة أن الكل غير مجموع أجزائه، وأن الجزء يكتسب معنى معينا، ويقوم بوظيفة مخالفة إذا نزع من الكل Whole الذى يحتويه، ووضع فى كل آخر مغاير، أو نزع من الصيغة Gestalt التى يدخل ضمن مكوناتها، ووضع فى صيغة آخرى جديدة.

وهكذا (فالجزء فى كل شى يختلف عن هذا الجزء منعزلا أو فى كل آخر، وذلك بفضل الخصائص التى يكتسبها من وضعه ومن وظيفته فى كل حالة من الحالات. وتغير شرط موضوعى يمكن أن يتمخض عن تغيير فى الجشتلط موضوع الإدراك، ويمكن فى أحياناخرى أن يؤدى إلى تغير فى خصائص الجشتلط برمتها. (جيوم:(١٩٦٣-٣٣). وفى هذا المعنى، يذكر صلاح مخيمر أن (أهم ما يميز نظرية الجشتلط كرد فعل لعلم النفس الوصفى أنها نظرية تشتغل بالوحدة الكلية (الجشتلط)، وتبدأ منها متجهة إلى الأجزاء .....أى..... من أعلى إلى أسفل، ولكن الحركة من أسفل إلى أعلى ليست مستبعدة. فثمة حركة ديالكتيكية من الذهاب والمجىء ما بين الكل والأجزاء. وقد قام علماء النفس الجشتلطيون بكثير من التجارب المعملية التى تدلل على صواب رؤيتهم ودقتها، من حيث ضرورة النظر إلى الظواهر فى كلياتها والتعامل معها وفق هذه الرؤية دون التركيز على الأجزاء المكونة للظاهرة كأجزاء مستقلة، بل فقط من حيث علاقتها بالكل المعين. وتجاربهم فى موضوع الشكل والأرضية Figure and Background، وفى عامل الغلق والتكميل Closure، فى ظاهرة الحركة PH-phenomena، وفى ظواهر الإدراك عموما؛ معروفة وموضع تقدير. ولا شك فى صحة فكرتهم هذه، فالجنيه فى جيب فقير لايملك كثيرا عنه، له قيمة كبيرة ووظيفة أهم، إذا ما قارناه بجنيه فى جيب غنى يملك كثيرا من الإلوف غيره. ولعل من أشهر أعضاء هذه المدرسة بعد الثلاثة الذين أسسوها، كيرت ليفين(١٨٩٠-١٩٤٧) Kurt Lewin والذى زاملهم فى جامعة برلين لفترة من حياته الأولى كعالم نفس، إلا أنهذه المدرسة فى علم النفس لم تستكمل مسيرتها، ولم تتابع دراساتها، بعد موت أقطابها.

رابعا: مدرسة علم النفس الإنسانى Humanistic Psychology

تمثل هذه المدرسة اتجاها حديثا فى علم النفس، أو تيارا من تياراته بدأت فى الستينيات من القرن العشرين، ويرى البعض أن علم النفس الإنسانى يمثل قوة ثالثة فى علم النفس تقف بين السلوكية والتحليل النفسى. وتمثل مدرسة علم النفس الإنسانى، أو حركة علم النفس الإنسانى، تيارا

فى علم النفس ينظر إلى الإنسان ويتناوله بالدراسة بما هو أنسأن، أى على أنه أنسأن وليس آلة أو حيوان. فهو أنسأن له وحدته وتميزه، وإرادته وحريته فى الإختيار، كما أن له قدراته الإبتكارية والفكرية الهائلة، وله رغباته وآماله وأحلامه ومخاوفه وآلامه، وقواه المختلفة، ومداركه المتسعة. وبالتالى فإنه مسئول عن أفعاله وتصرفاته، وهو عضو فى مجتمع أنسأنى يؤثر فيه ويتأثر به، وله ماضيه الذى يؤثر فى حاضره، كما له حاضره الذى يؤثر فى تحديد مستقبله. ونجد لهذا التيار أنصار كثيرين من علماء النفس، ويعتبرون مؤصليه حتى قبل أن يظهر بهذه التسمية ومنهم البورت Allport وفروم Fromm وماسلو Maslow وروجرز Rogers وأدلر Adler وملتزر Meltzer وودورث Woodworth.

تدريبات الفصل الثانى:

١– ضعي علامة (√) أو (×) أمام ما يناسبها من العبارات التالية مع تصويب الخطأ :

- علم النفس هو العلم الذي يختص بدراسة السلوك الإنساني أي يصف هذا السلوك ويحاول تفسيره .

- يعتبر علم النفس التربوي من فروع علم النفس النظرية

- يعتبر علم النفس الفسيولوجي من فروع علم النفس التطبيقي.

٢- قارن ما بين مدرستى التحليل النفسى والجشطلت من حيث النشأة ووجهة النظر تجاه عملية التعلبم

الفصل الثالث

مناهج البحث فى علم النفس

تكاد تتشابه البحوث النفسية المختلفة فى الخطوات الأساسية باستثناء خطوة أدوات البحث ووسائله، حيث تتمايز البحوث بهذا الخصوص تمايزا واضحا، فمنهج البحث كله يعرف بخصوصية الوسيلة والأداه التى استخدمت، فيقال هذا بحث إكلينيكى، أو تجريبى، أو استبطأنى، أو بالملاحظة. لهذا وجدت أربع مناهج علمية أساسية وهى كالتالى:

أولا: منهج الإستبطان

يعنى الإستبطان introspection أن ينظر الإنسان إلى داخلة ليحدثنا عما يجرى فيها وما يحدث بداخلها، لهذا يسمى بالملاحظة الداخلية أو الملاحظة الذاتية subjective Observation حيث يقوم الفرد بملاحظة ذاتة ويحدثنا عنها. كما يطلق علية احينا آخرى التامل الذاتى؛ أى تأمل الفرد لذاته، ليحدثنا عنها، وكلها لها نفس المعنى وتحوى نفس المضمون. ومن أمثلة إستخدام هذا المنهج، أن يقوم الباحث بدراسة ظاهرة الأحلام فى علاقتها بالحالة النفسية للفرد قبل نومه. فيسأل كل فرد ممن يبحثهم أن يدلى إليه بما رآه فى نومه ثم يسأله عن حالته النفسية قبل نومه، وعن مشاعره وعن آماله، ورغباته، وجوعه، وعطشه، وخوفه، وعن الأفكار التى وردت عليه عندما استلقى على فراشه قبل أن يدخل فى نومه العميق. أن الباحث هنا يطلب من الفرد أن يتأمل ما بباطن نفسه ويصفه له ويحدثه عنه. فهو هنا يستخدم الإستبطان منهجا لبحثه ولجمع مادته التى يعالجها، ليخرج بنتائج بحثه عن حقيقة العلاقة بين الحالة النفسية للفرد وبين أحلامه. والباحث عندما يستخدم طريقة الإستبطان (أو منهجه) يستعين فيها بما يراه مناسبا من أدوات تسأعده فى بحثه، سواء فى الإختبار النفسى أو الإستبيأن أو المقالة. لإستكمال ما يريد جمعه من بيأنات، أو ما يبحث عنه من معلومات عن عينة بحثه.

تقييم منهج الإستبطان

أهم ما يؤخذ على هذا المنهج أنه منهج ذاتى Subjective إلى حد كبير، أى تعتمد البيأنات التى نحصل عليها من إستخدامه على ذاتية الشخص القائم بعملية الإستبطإنكما يلى:

١–فهو قد يتعمد خداعنا وتضليلنا فيدلى ببيانات كاذبة بقصد منه.

٢–قد يدلى ببينات كاذبة فعلا لكن دون أن يتعمد تضليلنا وذلك لوجود دوافع لاشعورية تخفى الحقيقة وتزيفها، خاصة إزاء الظاهرة موضوع البحث.

٣-قد يكون عيبا فى التعبير عن الذات (كنتيجة لضعف استعداده اللغوى أو لضعفه العقلى) وبالتالى، حتى مع افتراض صدق نيته؛ لايعطى لنا البيأنات الصحيحة اللازمة لبحثنا.
٤-قد يجد حرجا فى مواجهة ذاته والإفصاح، فيمتنع عن الإدلاء ببيانات عن استبطناته.
٥-لايصلح هذا المنهج مع صغار الأطفال الذين لم يجيدوا الكلام بعد.
٦-لايصلح فى دراسة الحيوانات.
٧-عندما نطلب من فرد أن يحدثنا عن مشاعره وإنفعالاته، خاصة أثناء تواجد مشاعره وإنفعالاته، فإنهما يتأثرأن فتخف حدتهما نظرا لأنه ينقسم على نفسه بين ملاحظ وملاحظ أى أن طاقته التى كانت تنصرف كلية لمشاعره أو إنفعالاته يسحب جزءا منها ليستهلكه فى عملية الملاحظة والإستبطان، فتقل بالتالى حدة مشاعره وإنفعالاته.

إلا أن علماء النفس يمكنهم علاج الكثير من نقاط الضعف السابقة، كالتالى:

١-يختبر مدى صدق القائم بالإستبطان، وذلك بمقاييس للصدق تستخدم فى الإختبارات النفسية القائمة على الإستبطان، كان نكرر السؤال بصيغة مختلفة حتى لايفطن المبحوث إلى أنه نفس السؤال. ويكرر ذلك الأمر بالنسبة لعدد من الأسئلة لنرى مدى اتساق إجابات الفرد فيها، اذ يعبر مدى الإتساق عن مدى الصدق. ويستبعد من البحث كل من كان مقدار صدقه منخفضا، ويركز البحث على ذوى درجات الصدق المرتفعة.
٢-لا نطلب من الفرد أن يحدثنا عن مشاعره وإنفعالاته فى حينها أن خشينا أنتتأثر نتيجة الإستبطان، بل ننتظر فترة مناسبة ثم نطلب منه أن يحدثنا عنها من ذاكرته ويصفها من استرجاعاته.
٣-عدم إستخدام منهج الإستبطان مع من نقدر أنه لايصلح معهم واستبداله بغيره ،كدراستنا لسلوك الحيوانات أو صغار الأطفال.

إيجابيات منهج الإستبطان:

١-كثيرا ما يكون المنهج الوحيد لمعرفة الحقيقة بالنسبة لبعض الظواهر. فهو السبيل الوحيد لمعرفة الأحلام التى رآها النائم فى نومه. فلأنستطيع معرفة الحلم الذى رآه الفرد فى نومه إلا إذا حدثنا هو نفسه به. وبالمثل لأنستطيع معرفة حالة الفرد من جوع أو عطش أو الفكرة التى تشتت ذهنه إليها أثناء حديثنا معه، إلا إذا اعترف هو بذلك؛ مثلا إذا وجدت مجموعة تأكل وواحدا ممتنعا عن مشاركتهم فإنت لاتستطيع أنتقطع بأن إمتناعه هذا عن مشاركتهم الطعأمراجع إلى أنه لايحب هذا اللون الذى يتناولونه من الطعام، أو أنهذا اللون من الطعام

ممنوع من تناوله بسبب مرض معين يعانيه، أو أن شهيته إلى تناول الطعام معدومة بسبب إمتلاء معدته بالطعام أو بسبب حزنه الشديد. أنك لاتستطيع معرفة الحقيقة فى مثل هذه الحالات إلا إذا أدلى بها الفرد نفسه.

٢-اعتمدت البحوث والآراء والنظريات النفسية فى كثير منها منذ آلاف السنين على منهج الإستبطان. ولم تكن دعوة سقراط التى رفع فيها شعار(اعرف نفسك) سوى تطبيق مباشر لفهم الذات، ومعرفة حقيقة ما تنطوى عليه نفس الفرد وأبعادها المختلفة بإستخدام هذا المنهج عن طريق تأمل الفرد لذاته.

٣-تعتبر طريقة الإستبطان الأساس الذى قام عليه قسم كبير وهام من الإختبارات والمقاييس النفسية التى تستهدف دراسة الشخصية وقياس خصائها وسماتها. وهى الإختبارات والمقاييس المسماه استبيأنات الشخصية Personality inventories وهى مستخدمة على نطاق واسع فى القياس النفسى مثل، اختبار مينسوتا المتعدد الأوجه للشخصية The Minnesota Multiphasic Personality Inventory والذى قام بترجمته وأعداده للبيئة المحلية عطية محمود هنا، ومحمد عماد الدين اسماعيل ، ولويس كامل مليكة (لويس كامل مليكة وزملاؤه: ١٩٥٩).

٤-طريقة الإستبطانهى الأساس الذى تقوم عليه المقابلة Interview كأداة أساسية من أدوات الإخصائى النفسى أو المعالج النفسى، بل وايضا الطبيب البشرى، حيث يصف الفرد ما يحسه وما يشعر به، ومتى بدأت آلامه ومشكلاته ومتاعبه النفسية أو الجسمية، وكيف تطورت، والصورة التى آلت إليها بعد الإستمرار فى العلاج المعين. هذا علاوه على إستخدام المقابلة على نطاق واسع فى البحوث والدراسات الميدانية، سواء فى علوم النفس، أو الطب،أو الإجتماع،أو الأنثروبولوجيا.

ثأنيا: منهج الملاحظة:

يقصد بالملاحظة Obsereation قيام الباحث بملاحظة الظاهرة التى يريد دراستها، وهى تحدث بتلقائية فى ميدانها الطبيعى، ودون تصنع أو افتعال، أو دون تدخل من جانب الباحث فى مسارها، مع تسجيل دقيق لكل ما يلاحظه من ظروف وعوامل وملابسات تحيط بالظاهرة، ويستعين الباحث الدقيق بتسجيل ملاحظاته بكل ما يستطيع من أدوات التسجيل، كالكاميرات والمسجلات والتصوير والتسجيل السينمائى والفيديو؛ هذا علاوه على تسجيل ملاحظاته كتابة ،أو على هيئة رسوم أو أشكال توضيحة. وينبغى على القائم بالملاحظة أن يكون على درجة عالية من

اليقظة والأنتباه والتركيز على ما يلاحظه، حتى لايفلت من دائرة ملاحظته شيء هام يلقى مزيدا من الضوء أو المعرفة أو الفهم للظاهرة التى يلاحظها، وحتى تقع عينه على كل ما يحدث أمامه من أمور، وما يحيط بالظاهرة التى يبحثها من عوامل تؤثر فيها، ومن ظروف تتأثر بها. مع تسجيل كل ذلك تسجيلا دقيقا واعيا، وإذا رأى أن ظهوره فى مجال حدوث الظاهرة سوف يفسد طبيعتها وتلقائيتها، ويحدث فيها شيئا من التكلف والتصنع، عليه أن يعهد إلى شخص يقوم نيابة عنه بذلك، بحيث لايكون هذا الشخص مما يثير الأنتباه أو الشك، كان يكون أحد شباب القرية نفسها التى يريد أن يدرس سيكلوجية الألعاب الرياضية بين شبابها مثلا.

ويمكن للباحث أن يطبق اختبارات نفسية ومقاييس شخصية، ويعقد مقابلات مع من يرى أن له علاقة بالظاهرة، ويمكنه إلقاء مزيد من الضوء على ما استغلق عليه من جوأنب الظاهرة، أو من أمور أثارتها الملاحظة. ويمكن تقسيم الملاحظة إلى ثلاثة أنواع رئيسية هى:

١- الملاحظة الميدانية (أوالملاحظة فى المجال الطبيعى): field observation

وهى الملاحظة التى ينزل فيها الباحث إلى حيث تحدث الظاهرة فى مجالها الطبيعى ويسجل مايلاحظه، وتمتاز بأن الباحث يمكنه أن يعأود ملاحظاته، فيذهب إلى حيث تحدث الظاهرة مرة آخرى، ليستوثق من ملاحظاته ويستكملها. بل يمكن لباحث آخر أن يستوثق من نتائج ملاحظات زميل له؛ أن شك فيها، بأن يذهب بنفسه ويقوم هو بالملاحظة. كما أن الباحث تتاح له فى هذا النوع من الملاحظة أن يعد نفسه للملاحظة ويرسم خطتها ويجهز أدواته ويختبرها.

٢- الملاحظة بالمشاركة participant observation

هى الملاحظة لجماعة أو لظاهرة بحيث يشترك فيها الباحث نفسه فيأخذ دورا داخل الجماعة، أو يسهم فى تفاعلات الظاهرة مع غيره من أعضاء أومشاركين فى الظاهرة. وهذا النوع من الملاحظة يعتبر منهجا أساسيا لعلماء الإجتماع والأنثروبولوجيا خاصة، وللرحالة بصفة عامة، وإنكان يستعين به علماء النفس أحيانا. فيذهب الباحث إلى حيث تحدث الظاهرة بين الناس ويعيش معهم كواحد منهم، ويسجل كل ملاحظاته وأنطباعاته عن كل ما يحدث متعلقا بالظاهرة التى يهتم بدراستها. ونجد فى هذا النوع من الملاحظة قدرا لابأس به مما يمتاز به النوع السابق من الملاحظة. ولقد أدى هذا النوع من الملاحظة إلى خدمات جليلة لعلوم كثيرة، كالتاريخ والجغرافيا والإجتماع والأنثروبولوجيا والإثنولوجيا والآثار، على نحو ما خلفة لنا كبار الرحالة من كتابات عن ملاحظاتهم فى الرحلات التى قاموا بها. كما يرجع الفضل إلى هذا النوع من الملاحظة فيما عرفناه من عادات وخصائص وقيم منتشرة بين القبائل البدائية، وصفها لنا كبار علماء الأنثروبولوجيا من خبرتهم بالحياة بين هذه القبائل ومن مشاهدتها فيها مما ألقى المزيد من

الضوء على طبائع الإنسان، وعزز فهمنا لهذه القبائل ودوافعها الفطرية والمكتسبة وقيمها الإجتماعية والأخلاقية التى تبدو غريبة.

٣-الملاحظة الطارئة (أو العارضة) Accidental Observation

وهى التى تحدث بشكل طارىء دون أن يعد الباحث نفسه لها، فقط يتصادف مرور عالم نفسي أو اجتماعى. بمكان يحدث فيها عراك بين شخصين، فيقف على مقاربة ليلاحظ هذه الظاهرة، وكيف تطور من عراك بين شخصين فقط إلى معركة ضخمة بين عدد كبير من الناس، ويصف ما تم فيها، وصفا تفصيليا بالظروف والملابسات والعوامل التى أحاطت بها وأثرت فيها أو نجمت عنها. وعلى الرغم أن الملاحظة الطارئة ليست لها مميزات النوعين السابقين خاصة ما يتعلق بإستعداد الباحث لها، وإمكانية إعادتها لإستكمال بعض الفجوات بها ووجود من يتشكك من صحة معلوماتها، إلا أنهذا النوع من الملاحظة شديد الأهمية، حيث يكون المتاح الوحيد لدراسة بعض الظواهر كما هو الحال فى المثال السابق.

تقييم منهج الملاحظة

أن من أهم مميزات منهج الملاحظة هو دراستنا للظاهرة على طبيعتها، كما تحدث دون تصنع أو تكلف يفقدها الكثير من أصالتها وخصائصها الجوهرية التى قد تشوها، إذا ما استحدثت الظاهرة استحداثا مصطنعا، على نحو ما يحدث أحيانا فى التجريد، وكاننا أمام ظاهرة تمثيلية وليس طبيعية، ظاهرة مفتعلة وليست حقيقة. هذا علاوه على إمكانية إعادة الملاحظة فى غالبية الأحوال للتأكد من نتائجها باستثناء الملاحظة الطارئة.

ثالثا: منهج التجريب:

يعنى التجريب experimentation أن يقوم الباحث بأحداث الظاهرة التى يريد دراستها، أو أن يدخل فى مسارها الطبيعى فيعادل فى ظروف حدوثها؛ أو يغير من عواملها أو مسبباتها بالزيادة أو النقصأن أو بالحذف أو الإضافة، حتى يتمكن بعد ذلك بالقيام بدراستها وفهمها ومعرفة مختلف الظروف والعوامل التى تؤثر فيها أو تتأثر بها مما يجعلنا نستفيد من هذه المعرفة فى التحكم فى الظاهرة فنجعلها تحدث وفق ما نريد ومتى نريد وذلك عن طريق تحكمنا فى الظروف والعوامل التى اثبت التجريب تأثر الظاهرة بها وتأثيره فيها. إذن **فالتجريب** هو قيام الباحث بالتحكم فى الظاهرة وضبط متغيرتها وعواملها وشروط حدوثها ضبطا مقصودا بهدف زيادة فهم الظاهرة وإثراء العلم بها. وفى التجريب يستعين عالم النفس فى معمله شأن غيره من العلماء بوسائل التحكم والضبط المختلفة الخاصة بظروف التجربه، كالإضاءة والحرارة والتهوية

والضوضاء، كما يعد المكان الذى يجرى فيها تجربتة الأعداد المناسب، كأماكن جلوس المبحوثين والمجربين وأثاثات المعمل وأدوته ومعداته وأجهزته، كما يستعين الباحث فى معمله بمختلف وسائل القياس التى يريدها سوء أكانت نفسية أم مادية حتى يتمكن من قياس الظاهرة أو جوأنبها أو ظروفها قياسا كميا دقيقا.

والمجرب فى كل هذا يستعين بالتقدم العلمى الضخم الذى حدث فى تجهيزات المعامل Laboratories العلمية وفى الأجهزه التكنولوجية المختلفة. والباحث فى المنهج التجريبى شأن زميله فى المنهجين السابقين عليه أن يتبع بصفة عامة خطوات المنهج العلمى الأساسية مع بعض التعديلات البسيطة التى تفروضها طبيعية التجربة التى يقوم ببحثها وظروف بحثه، واستعدداته الخاصة كباحث، وسوف يقوده حسة المنهجي فى كل ذلك وهو الحس الذى يملية الغرض من دراساته لمناهج البحث ومن خطوات المنهج العلمى التى اتبعها العلماء فى مجال تخصصه عند تناولهم لظواهر الباحث والدراسة.

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة:

فى كثير من الحالات لايصح علميا أن نقوم بدراسة على مجموعة واحدة فنخرج منها بنتائج نطمئن إليها، على سبيل المثال إذا أردنا أن ندرس أثر دواء معين على الشفاء من مرض معين فأتينا بمجموعة من المرضى بهذا المرض، وأعطينأهم هذا الدواء لمدة معينة، لنجرب تأثيره على الشفاء؛ ثم بعد هذه المدة وجدنا أن حوإلى نصفهم قد تم شفائهم، فى مثل هذه الحالة يكون من الخطأ استنتاج أنتعاطى هذا الدواء يؤدى إلى شفاء نصف الحالات تقريبا من المرضى، لأنهناك احتمالا كبيرا أن يكون الشفاء الذى تم لهؤلاء المرضى، بسبب عوامل الشفاء التلقائى وليس بسبب تعاطى الدواء، ومعظمنا يعلم إنكثيرا من المرضى يشفون بسبب عوامل الشفاء التلقائى هذه، ودون تعاطى أى دواء، كما هو معروف فى مرض الزكام والأنفلونزا؛ إذ يشفى المرضى به بعد فترة معينة من المرض دون علاج.

وفى مثل هذه الحالات لكى نصل إلى استنتاج صحيح نطمئن إليه لابد من إجراء دراستنا على عينة من المرضى تقسم إلى مجموعتين متكافئتين من حيث الخصائص والظروف أى من حيث السن والجنس وطول مدة المرض وشدتها والمستوى الإقتصادى الإجتماعى الثقافى إلى حد كبير. ثم نعطى المجموعة الأولى الدواء ونترك المجموعة الثانية بدون دواء، وبعد فترة معينة نحصى نسبة الشفاء فى كل من المجموعتين ونقارنهم، ومن المقارنة نستنتج مدى تأثير الدواء؛

فمثلا إذا كانت نسبة الشفاء فى المجموعة التى تعاطت الدواء ٥٠% بينما كان نسبة الشفاء فى المجموعة التى لم تتعاطى الدواء ٢٠% فإننا نصل إلى استنتاج، أن لهذا الدواء تأثير على الشفاء من هذا المرض يصل إلى حوالي ٣٠% وهو الفرق بين نسبة الـ٥٠ % للمجموعة التى تعاطت الدواء والـ٢٠% للمجموعة التى لم تتعاطى الدواء لكنها شفيت شفاء تقليديا.

ونحن نطلق على المجموعة التى جربنا عليها الدواء مصطلح المجموعة **التجريبية**، بينما نطلق على المجموعة الثانية والتى تتكافىء معها (تقريبا) فى معظم العوامل الهامة المرتبطه بالشفاء والتى نتخذه محك لقياس مدى تثير الدواء مصطلح المجموعة **الضابطة**، حيث أنها تضبط لنا نتائج التجربة من الناحية المنطقية. فى هذا المثال نصل فقط إلى استنتاج أن لتعاطى هذا الدواء تأثيرا على الشفاء لكننا لأنستطيع أن نقطع بما إذا كأنهذا التأثير ناجم عن طبيعية خاصة بهذا الدواء بما يحتوى عليه من عناصر ومركبات أم تأثير تعاطى هذا الدواء ناتج فقط عن عامل نفسى الإيحاء، حيث أنتعاطى المريض للدواء كان بأمر من الطبيب أم بطلب من المجرب، يتضمن إيحاء للمريض أنهذا الدواء يعمل على شفائه وبالتالى فالشفاء أساسا راجع إلى الإيحاء كعامل نفسى وليس إلى الطبيعة الخاصة للدواء.

وللفصل بين هذين النوعين من تأثير وتعاطى (العامل الطبيعى المتعلق بطبيعية الدواء والعامل النفسى المتعلق بالإيحاء فإننا يجب أن نقوم بدرستنا على ثلاث مجموعات متكافئة من المرضى، الأولى نعطيها الدواء الحقيقى، والثانية نعطيها دواء مزيف ويشبه الدواء الحقيقى فى مظهره(لكنها من مواد غير فاعلة لاتضر ولاتنفع) حتى يطمئن الفرد إلى أنها دواء حقيقى، والثالثة لأنعطيها شيء، وبعد مدة معينة نقارن بين نسب الشفاء فى المجموعات الثلاث فلو افترضنا أن نسبة الشفاء كانت ٥٠% فى مجموعة الدواء الحقيقى وكانت ٥٠% فى مجموعة الدواء المزيف وكانت ٢٠%فى المجموعة التى تركت دون تعاطى شيء، فإن معنى هذا أن طبيعية الدواء لاتؤثر، وأن ارتفاع نسبة الشفاء نتيجة عامل الإيحاء، بدليل أن من تعاطوا الدواء المزيف ارتفعت نسبة شفائهم بنفس القدر.

لكن لو افترضنا أن نسبة الشفاء فى المجموعة التى تعاطت الدواء الحقيقى كانت ٥٠% بينما كانت فيمن تعاطت الدواء المزيف ٢٠% وكانت فى المجموعة التى لم تتعاطى أى دواء ٢٠% ايضا فعند ذلك نستنتج أن التأثيرالطبيعى لهذا الدواء الشفاء يصل إلى نسبة ٣٠% بينما

تأثيره عن طريق الإيحاء لايكاد يوجد، فى حين أننا لو افترضنا أن من شفا بعد تعاطى الدواء الحقيقى كانت نسبتهم (٥٠%)، وأن من شفوا ممن تناولوا الدواء المزيف كانوا ٣٥%، وأن من شفوا شفاء تلقائيا(حيث أنهم تركوا دون تعاطى شىء) كانوا٢٠%؛ فإننا نستنتج عندئذ أن نسبة تأثيرالدواء الطبيعى على الشفاء تعادل نسبة التأثيرالنفسى من تعاطيه (والناجم عن الإيحاء النفسى)؛ حيث أن الفرق بين ٥٠% و٣٥% كالفرق بين ٣٥%و٢٠% وعلى هذا نمضى فى استنتاجاتنا. وواضح فى المثال السابق أن المجموعة الثالثة (التى لم تتعاطى شيئا) هى المجموعة الضابطة حيث تتخذ نتائجها لضبط الإستنتاج عندما نقارن بين نتائجها ونتائج كل من المجموعتين الآخريين، أما المجموعة الأولى (التى تعاطت الدواء الحقيقى) فكانت هى المجموعة التجريبية. لكن المجموعة الثانية (التى تعاطت الدواء المزيف) فيمكن اعتبارها مجموعة تجريبية بالنسبة لدراسة أثر الإيحاء واعتبارها فى نفس الوقت مجموعة ضابطة بالنسبة لدراسة أثر طبيعة الدواء.

المجموعة **التجريبية** هى مجموعة المبحوثين الذين نجرب عليهم تأثير عامل معين أو ظرف معين فندخله عليهم، مثل تعاطى الدواء فى المثال السابق. والمجموعة **الضابطة** فهى مجموعة **مكافئة** للمجموعة التجريبية فى العوامل والظروف الأساسية التى تؤثر على الظاهرة المدروسة باستثناء العامل أو الظرف الذى نريد التحقق من تأثيره حيث يغيب فيها أو ينقصها، وهو فى المثال السابق تعاطى الدواء حيث لاتتعاطى المجموعة الضابطة الدواء. وتشتق اسمها من كونها تضبط لنا الإستنتاجات التى نخرج بها من التجربة التى نجريها.

المتغير المستقل والمتغير المعتمد:

يمتاز التجريب بأنه المنهج العلمى الوحيد الذى يؤدى بنا إلى الكشف عن العلاقات السببية بين الظواهر ونحن على ثقة كبيرة من صدق استنتاجاتها. ففى الأمثلة السابقة التى ضربناها عن دراسة تعاطى الدواء على الشفاء، ما يؤيد صحة رأينا هذا، حيث يمكننا أن ندرس أثر الدواء على الشفاء أو أن ندرس مدى الشفاء الذى يتم؛ بسبب تعاطى الدواء أو بسبب الإيحاء، ففى هذه الأمثلة يعتبر الدواء هو **المتغير المستقل** Independent Variable حيث أنه **المتغير التجريبى** الذى نريد أن ندرس تأثيره على غيره وليس تأثير غيره عليه، (فهو ليس متأثرا بشكل أو بآخر بالشفاء ولامعتمدا عليه) فى حين يعتبر **الشفاء** هو **المتغير المعتمد** Dependent Variable أو **المتغير التابع**، فى أمثلتنا تلك لأننا نريد أن ندرس فى هذه التجارب مدى اعتماد الشفاء من هذا المرض على تعاطى هذا الدواء (فى حالة تعاطى الدواء) أو على الإيحاء (فى حالة تعاطى الدواء المزيف خاصة). إذن فالمتغير المعتمد أو التابع هو الذى

يزيد أو ينقص أو يتغير تبعا لزيادة أو نقصأن أو اختفاء المتغير المستقل. أى يعتمد بشكل أو بآخر على المتغير المستقل ويتأثر على نحو ما به.

وينبغى أن نشير إلى أن المتغير المستقل فى الدراسة قد يكون هو نفسه متغيرا معتمدا أو تابعا فى دراسة آخرى. فعلى سبيل المثال، إذا أردنا أن نبحث مدى تأثيرالتدريب على رفع مستوى ذكاء الأفراد فأتينا بمجموعتين متكافئتين من الأطفال، وعرضنا أحدأهما للتدريب المكثف على الأعمال والواجبات الذهنية والفكرية، وتركنا الأخرى دون تدريب، ثم اختبرنا ذكاء المجموعتين وقارنا بينهما، فإن **الذكاء** فى هذه التجربة يعتبر متغيرا **معتمدا** أو تابعا، بينما يعتبر **التدريب** هو المتغير **المستقل**. لكن لنفترض أننا أردنا بعد ذلك أو أثناءه باستثناء، مجموعة من الأذكياء والأخرى مجموعة من الأغبياء، وهيأنا لهم جميعا ظروفا موحدة للتحصيل الدراسى، وفى نهاية العام نعرضهم لاختبارات تحصيلية موحدة، ثم نقارن بعد ذلك مستويات التحصيل فى كل من المجموعتين. دراسة تجريبية كهذه يعتبر فيها الذكاء متغيرا مستقلا والتحصيل متغيرا معتمدا أو تابعا. وهكذا يكون الذكاء فى المثال الأول (أثر التدريب على الذكاء) متغيرا معتمدا أو تابعا، بينما يكون هو نفسه فى المثال الثانى (أثر الذكاء على التحصيل الدراسى) متغيرا مستقلا.

تقييم منهج التجريب:

ناستقراءنا لتاريخ علم النفس يوضح أن الفضل فى استقلال علم النفس عن الفلسفة كعلم خاص قائم بذاته يرجع إلى المنهج التجريبى، إذ أتاح له البروز كعلم بعد إنكان مجرد موضوع فلسفى ومن أهم مميزاته:

١-إمكانية الضبط العلمى والتحكم الدقيق فى الظروف والعوامل التى تؤثر على الظاهرة المدروسة، حيث تتوافر هذه الإمكانية فى المعامل على نحو كبير نتيجة التقدم العلمى والتكنولوجي فى صناعة أجهزة الضبط والقياس، مما يسأعدنا على ضبط أعلى للنتائج ودقة أكبر فى الإستنتاج. وهكذا ترتفع الموضوعية إلى أعلى حد ممكن وتقل الذاتية.

٢-إمكانية إعادة نفس التجربة مرات عديدة للاطمئنأن إلى صدق استنتاجاتنا، حيث يمكن فى المعمل خلق الظروف المتماثلة بدقة كبيرة نتيجة سهولة الضبط والتحكم التى تتيحها المعامل وتجهيزاتها.

٣-إجراء التجارب عادة لايحتاج إلى كفاءات ولا إلى تدريب شاق كما هو الحال فى المناهج الأخرى. وبالتالى يكون المنهج التجريبى منهجا سهلا يمكن لمعظم الباحثين إستخدامه مع درجة كافية من الإطمئنأن إلى دقة نتائجهم وصوابها.

٤-المنهج التجريبى أقدر المناهج جميعا على حماية الباحث من التأثر بأهوائه وأنحيازاته وعواطفه وهو يدرس الظاهرة النفسية، ذلك عن طريق وسائل الضبط الموضوعية، والتى يسهل تحقيقها لظروف ومتغيرات وعوامل الظاهرة التى يبحثها عن طريق الإستعأنة بأجهزة الضبط والتحكم والقياس المختلفة.

٥-يسمح لنا منهج التجريب بالإستعأنة بمناهج البحث الأخرى ونحن نستخدمه فى دراسة الظواهر النفسية؛ فعلى سبيل المثال، نستطيع ملاحظة من نجرب عليهم وتسجيل ملاحظاتنا عن تأثيرادخال ظرف جديد على التجربة أو إزالة أو تقليل متغير معين (منهج الملاحظة). كما يمكن لنا أن نسأل المبحوثين عن مشاعرهم وأحاسيسهم أثناء التجربة عندما عدلنا فى هذا الظرف أو ألغينا ذاك أو أدخلنا غيره (منهج الإستبطان). كما يمكن أن نطبق اختبارات نفسية ونجرى مقابلات إكلينيكية لمن نجرب عليهم معرفة أثر عامل معين أو ظرف معين على شخصية الفرد واتجاهاتها وعلاجها.

٦-هذا إضافة إلى ما سبق أن ذكرناه عند حديثنا عن المتغير المستقل والمتغير المعتمد من كون منهج التجريب هو الوحيد الذى يسمح لنا باكتشاف العلاقات السببية، ويمكننا من اكتشاف العلة والمعلول فى متغيرات الظاهرة وعواملها المختلفة بشىء أكبر من الثقة والإطمئنأن إلى صواب الإستنتاج.

سلبيات المنهج التجريبى:

١-إنكثير من موضوعات علم النفس وظواهره لايمكن دراستها بالتجريب حيث أن كرامة الإنسان والمسئولية الجنائية المترتبة على أى ضرر يصيبه من جراء إجراء أى تجربة عليه، من العوامل التى تقيد التجريب وتحد منه فى كثير من الظواهر النفسية. والمجربون النفسيون وعلماء النفس على وعى من ذلك، ويضعون فى الإعتبار التميز بين ما يمكن دراسته تجريبيا من الظواهر النفسية عند الإنسان.

٢-أنتدخل المجرب فى مسار الظاهرة النفسية هو جوهر التجريب، حيث يفقد الظاهرة جوهر طبيعتها ويفسدها، فيصبح المجرب وكأنه يقوم بدراسة شىء آخر غير الظاهرة المراد دراستها، نظرا لم أصابها من تصنع وتكلف بسبب التدخل التجريبى فى مسارها.

والرد على ذلك أن المجربين يبتعدون عن الظواهر التى يفسدها التجريب ويستخدمون منهجهم التجريبى فقط فى دراسة الظواهر التى لايفقدها التجريب أصالتها وجوهر طبيعتها. ولنضرب لذلك مثلا بدراسة مقارنة بين سهولة حفظ المادة المفهومة والمادة غير المفهومة، فنأتى بمجموعة أفراد نعطى كل منهم مدة دقيقتين لكى يحفظ ما يستطيع حفظة من قائمة بها عشرون كلمة ذات معنى، تتكون كل منها من ثلاثة أحرف. ثم نطلب منهم تذكر ما حفظوه وبعد ذلك نعطى كل منهم نفس مدة الدقيقتين لكى يحفظ ما يستطيع حفظه من قائمة بها عشرون مقطع عديم المعنى كل منها يتكون ايضا من ثلاثة أحرف. ثم نطلب منهم تذكر ما استطاعوا حفظه، ونقارن بين النتيجة فى حالات الكلمات الحاصلة على معنى (المفهومة) والنتيجة فى حالة المقاطع التى لامعنى لها (غير المفهومة) فلاشك، أن متوسط عدد الكلمات المفهومه التى يستطيع أن يتذكرها هؤلاء الأفراد سيكون أعلى كثيرا من متوسط عدد المقاطع غير المفهومة (غير الحاصلة على معنى) والتى يستطيع أن يتذكرها نفس الأفراد. ونظرا لأن الأفراد لم يتغيروا (تثبيت عامل قوة الذاكرة) ونظرا ايضا لأن الزمن واحد (دقيقتأن فى كل حاله) ونظرا لأن عدد الأحرف واحد (ثلاثة أحرف فى كل كلمه، أو مقطع)، فإن الفرق بين سهوله حفظ القائمه الحاصلة على معنى، يرجع بالفعل إلى حقيقة أن المادة المفهومة أسهل فى تعلمها من غير المفهومة. ولعله من الواضح ناستحداث ظاهرة الحفظ فى هذه التجربة لم يغيرها، أو يفسدها أو يفقدها جوهرها الطبيعى. ويمكن القياس على هذه الحالة بذكر الكثير من التجارب التى يجربها علماء النفس وباحثوه وهكذا، تسقط حجة الناقدين للتجريب فى علم النفس فيما يتعلق بهذا المأخذ.

رابعا: المنهج الإكلينيكى

هناك حدود للتجريب على الإنسان وقيود تقلل من كم الظواهر النفسية التى يمكن إخضاعها للدراسة التجريبية. فنحن مثلا لأنقوم بتعريض الإنسان عمدا لصدمة نفسية شديدة لنرى تأثيرها على نفسيته، فقد يؤدى به إلى أمر خطير لايشفى منه أبدا. كما أننا لأنستطيع أن نطلب من زوجين أن ينفصلا لكى ندرس أثر أنفصال الأبوين فى الصغر على نفسية الإبن وطابع شخصيته عند الكبر. لكن الظروف الطبيعية والبيئية والإجتماعية تمدنا بشكل تلقائى بعدد لأنهائي من الآليات التى تحدث صدمات نفسية، وينفصل فيها الأبوأن منذ طفولة الفرد الأولى، فيشب محروما من الجو العائلي السوى الذى يتربى فيه الطفل وينمو بين أبويه. هنا يستعيض الباحث النفسى بهذه الظروف التى نشأت تلقائيا ودون تعمد منه وليس له فيها دخل قصدى عن إجراء تجربه تحقق له نفس الشىءء. وكان الباحث هنا ينتهز هذه الفرص التى يفرزها المجتمع تلقائيا،

لكى يحقق غرضه من بحث الظاهرة المرتبطة بها على نحو ما ورد بالمثالين السابقين (أثر الصدمة النفسية ، أثر أنفصال الأبوين).

وفى مثل هذه الحالات خاصة ماتعلق منها بظواهر الإضطرابات الشخصية والأمراض النفسية والمشكلات الإجتماعية والأنحرافات الخلقية نجد أن المنهج الإكلينيكى يكاد يكون أفضل المناهج العلمية وأدقها واقدرها على دراسة الظاهرة.

فالطريقة الإكلينيكية تعنى التركيز على دراسة الحالات الفردية التى تمثل الظاهرة المراد دراستها حيث يقوم الباحث بإستخدام أدوات البحث النفسى المختلفة، والتى تمكنه من دراسة الحالة (أو المبحوث) دراسة شاملة ومتعمقة حتى تصل به إلى فهم للعوامل العميقة فى شخصية المبحوث والتى تأثرت بالظاهرة موضع الدراسة أو أثرت فيها، وإلى المنطق السيكلوجى والمبرر العلمى لهذا التأثير.

لذلك، فالباحث بالمنهج الإكلينيكى قد يستخدم الإختبارات النفسية الإسقاطية وهى اختبارات تقيس أعماق النفس الإنسانية دون الإكتفاء بما يظهر على السطح، وتتخذ ما يظهر مدخلا إلى ما يتخفى فى الأعماق، والباحث الإكلينيكى؛ إذا ما استخدم اختبارا من طبيعة كمية، لايكتفى غالبا بذلك بل يجتهد للإستفادة منها استفادة كيفية ايضا فيقوم بتحليل استجاباته ودرجاته تحليلا كيفيا قد يقوم هو بابتداعه مستفيدا من أسس النظريات النفسية، خاصة ما تعلق منها بسيكولوجية الأعماق وبالتحليل النفسى وبديناميات الشخصية ودوافعها وصراعاتها.

كما أن الباحث بالمنهج الإكلينيكى غالبا مايستخدم المقابلة إستخداما موسعا (حيث يجرى أكثر من مقابلة طويله مع نفس المبحوث)، ويقوم بتحليل مادتها وما لاحظه على المبحوث اثناءها، تحليلا عميقا يمتاز بالدقة والشمول واستقراء ما بين السطور، وإيحاءات العبارة ودلالات الكلمة والإشارة والحركة والسكون والغضب والبكاء، اذ يقرأ كل هذا ويحلله قراءة الخبير وتحليل المتخصص الواعى (سامية القطأن:١٩٨٠ : ٦٧- ٧٧). ثم هو غالبا مايستفيد من تاريخ الحالة التى يسردها من يقوم ببحثه ليعرف الظروف التى عاشها والخبرات والصدمات التى أثرت فيه والعلاقات الإجتماعية ذات المغزى فى تاريخه والأحداث الهامة التى مرت به. وغالبا ما يقوم الباحث بالمنهج الإكلينيكى بربط كل تحليلاته تلك لما تجمع لديه من بيأنات ومعطيات عن المبحوث المعين الذى استخدم معه أدوات نفسية مختلفة ليكون عن هذا الفرد صورة إكلينيكية متكاملة عن شخصيته بكاملها، وعما يعتمل بداخلها، وعما تمتاز به من خصائص وعن عناصر قوتها ومواطن ضعفها وعن إتزانها أو اضطرابها، وعن تكاملها أو تصدعها. ولما كان المنهج

الإكلينيكى يمتاز بكل هذا العمق والشمول فإنه يتطلب جهدا ووقتا كبيرين من جانب الباحث العلمى، وبالتالى يصعب أن نطالبه بحجم كبير لعينة بحثه. ومن حسن الحظ أن كل من الدقة والعمق والشمول فى الدراسة الإكلينيكية يعوض الضعف المتمثل فى صغر حجم العينة ويغطيه.

تقييم للمنهج الإكلينيكى

يمتاز المنهج الإكلينيكى عن غيره من مناهج البحث النفسى بميزات لعل من أهمها:

١- قدرته على الوصول إلى أعماق النفس البشرية وإظهار خباياها وكشف مكنوناتها وتلك أمور يصعب على غيره من المناهج تحقيقها، ولذا فإن المنهج الإكلينيكى يستخدم؛ فى تشخيص وعلاج الإضطرابات والأمراض والأنحرافات النفسية وكثير من المشكلات الإجتماعية والسلوكية.

٢- قدرته على إعطاء صورة شاملة ومتكاملة عن الشخصية وجوأنب قوتها ومواطن ضعفها وهذا أمر كثيرا ما نحتاج إليه عند اختيار شخص لمسئوليات هامة أو موقع مميز.

٣- يمكن الإستعأنة بهذا المنهج فى تعميق نقطة معينة من النقاط، بحيث يستخدم، فى المناهج الأخرى بصفة أساسية. كما يمكن أن يحدث العكس فيستعين المنهج الإكلينيكى، لبحث ظاهرة معينة بمنهج من المناهج الأخرى التى تصلح لبحث نقطة معينة فى هذه الظاهرة. فعلى سبيل المثال، يمكننا أن نستخدم المنهج التجريبى لدراسة تأثيرالذكاء على التحصيل الدراسى فنجد أن الذكاء يعمل على رفع مستوى التحصيل، لكن نلاحظ، فى العينة التى درسناها، بعض مرتفعى الذكاء الذين فشلوا فى التحصيل، فنقوم بدراستهم دراسة إكلينيكية للتعرف على العوامل والأسباب التى تجعلهم يفشلون فى التحصيل على الرغم من ارتفاع مستوى ذكائهم.

سلبيات المنهج الإكلينيكى

١- أن المنهج الإكلينيكى يتطلب كفاءة عالية من جانب الباحث، وتأهيلا عاليا دقيقا، وخبرة واسعة، علاوه على ذلك بصيرة نافذة وشخصية متزنة نفسيا إلى حد كبير مما يجعل قلة فقط من المتخصصين هم الذين يستطيعون استخدمه بكفاءة فى البحث. وهذا من شأنه أن يحد من عدد البحوث والباحثين الذين يستخدمونه. ولا نعتقد أنهذا مأخذ جوهرى يقلل من شأنهذا المنهج، بل على العكس من ذلك، إذا نظرنا إليه من الناحية الكيفية حيث الدقة والعمق.

٢- أن هذا المنهج لاتوجد ضوابط محددة له، مما يسمح للذاتية أنتؤثر على نتائجه فتقل تبعا لذلك الموضوعية، والتى هى من أهم ركائز البحث العلمى وشروطه، ومن يعتقد فى صحة هذا المأخذ، كأنه يريد أن يقول لنا أن نتائج البحث الذى يستخدمه المنهج

الإكلينيكى يعتمد على أهواء الباحث، بحيث تختلف إذا قام بها الباحث (أ) عنها إذا قام بها الباحث(ب). **وردنا على ذلك** أن الكفاءة العالية. والتأهيل العالى الدقيق، والخبرة الواسعة، والبصيرة النافذة، والشخصية المتزنة، والتى سبق أن أشرنا إليها فى البند السابق كشرط، لابد من توافرها فى الباحث الإكلينيكى، وسوف تعمل جميعها على تقليل الذاتية ورفع الموضوعية فى الباحث الذى يستخدم الطريقة الإكلينيكية، كما أنها تمكن الباحث من السرعة والدقة فى الوصول إلى الحقيقة التى يريد كشفها. هذا إضافة إلى أن أعداد الباحث الإكلينيكى وتدريبه يستهدفأنتقنين خطوات البحث الإكلينيكى، وتوحيد كيفيات تحليل البيأنات التى تجمع عن طريقه، وتفسيرها واستنتاج ما ينبغى منها. فلايسمح مثلا بإستخدام اختبار إسقاطى، مثل بقع الحبر لرورشاخ، أو اختبار تفهم الموضوع، كما لايسمح بإستخدام المقابلة الإكلينيكية. الألمن درب عليها، وتم تأهيلة تأهيلا عاليا على إستخدامها، ويشمل ذلك كيفية تطبيقها، وتفسير مادتها، واستنتاج الحقائق والمعلومات النفسية منها، وكان التقنين هنا ينقلب من تقنين الأداه المستخدمة إلى تقنين الباحث ذاته.

خاتمة عن مناهج البحث فى علم النفس:

١- أن إختيارنا لمنهج دون غيره يعتمد بشكل أساسى على طبيعية الظاهرة التى نقوم بدراستها، ومدى صلاحية هذا المنهج لكشف الحقائق التى نبحث عنها.

٢- أن بعض الظواهر قد يصلح أكثر من منهج لدراستها، وهنا قد يقوم الباحث بإستخدام أكثر من منهج فى نفس الوقت لدراستها، ويجمع بين النتائج التى حصل عليها من أكثر من منهج للخروج بمعرفة متكاملة عن الظاهرة. فقد يصلح منهج أو أكثر لدراسة زاوية من الظاهرة، كما يصلح منهج أو أكثر لدراسة زاوية آخرى. فيجمع الباحث بين نتائج استخدامه لهذه المناهج جميعا للخروج بمعرفة متكاملة أو فهم أشمل لنفس الظاهرة. وما ذكرناه فى البند الثالث تحت تقييم المنهج الإكلينيكى يعتبر مثلا على هذا.

٣- أن الباحث عليه أن ينتقى من مناهج البحث المختلفة ذلك المنهج; ليس فقط المناسب لبحث الظاهرة التى يريد دراستها، بل ايضا؛ الذى يعلم أنه يجيد إستخدامه لأنه ما لم يجيد إستخدام مناهجه أدى به ذلك إلى الخروج بمعلومات زائفة وبنتائج باطلة ضررها أكثر من نفعها.

٤- على الباحث أن يوضح بالتفصيل الخطوات التى يتبعها فى بحثه لكى يتبين من يطلع على البحث مدى علمية هذه الخطوات وجديتها ومنطقيتها ومدى ملائمة النتائج التى توصل إليها الباحث عن طريقها، للأخذ بها أو تطبيقها فى المجال الذى يهتم به المطلع

على البحث. فعلى سبيل المثال إذا علم الفرد من إطلاعه على خطوات بحث معين عن علاقة التحصيل الدراسى بالذكاء أن عينة البحث كانت من تلاميذ المدرسة الأعدادية العامة فإنه سوف يستنتج من تلقاء نفسه أن نتائج هذا البحث مشكوك فى صدقها على العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسى فى قسم للرسم بأكاديمية الفنون .....وهكذا.

٥- ينبغى أن يراعى الباحث العلمى منتهى الدقة التى يستطيعها والنزاهة والرغبة المخلصة فى كشف الحقيقة أى كان نوعها دون تعصب لوجهة نظر معينة أو لمذهب محدد أو لنظرية خاصة وأن ما يقصد فقط وجه الحقيقة كيفما كانت.

٦- أن الباحث إذا أحسن إستخدام أدوات مختلفة كالإختبارات النفسية المتنوعة والمقابلة والملاحظة، فسوف يدعم بعضها بعضا فى اتجاهات نتائجه أو على أقل تقدير سوف تتكامل لكنها لن تتضارب إلا فى القليل النادر، طالما كانت كلها أدوات علمية، ويجيد الباحث إستخدامها وتفسير نتائجها ومعالجتها.

٧- أن علم الإحصاء ووسائله ومعاملتها وبرامج الكمبيوتر تقوم بدور لا غنى عنه فى البحث العلمى سواء فى مرحلة اختيار عينات البحث أو معالجة بيأناته كميا، أو تحديد مدى الثقة فى نتائج البحث، لذا وجب على الباحث النفسى أن يكون على دراية بهذا العلم حيث يعرف متى وكيف يستفيد منها فى بحثه.

٨- ينبغى أنتكون عينات البحوث كبيرة الحجم بعض الشىء خاصة إذا كان الباحث سوف يلجأ إلى التحليلات الكمية لبيأنات بحثه، حيث يتطلب الأمر فى مثل هذه الحالات تحكيم المقاييس الإحصائية بمقاييس الدلالة لقبول نتائج البحث والثقة فيها، وهذه بدورها تعتمد إلى حد كبير على أحجام العينات .

تدريبات الفصل الثالث"

١- وضح ما المقصود بمنهج الاستبطان:

٢- بما تفسر يعتبر الكثير من الباحثين العلميين المنهج التجريبي أفضل مناهج البحث في علم النفس :

رابط لشرح مناهج علم النفس https://youtu.be/OpwME5gs2ic?t=59

الفصل الرابع

حيل الدفاع النفسي

أوضحنا فيما سبق أن السلوك الإنسانى سلوك مدفوع، وأن دوافع الفرد تعد الطاقة المحركة لسلوكه والمحددة لأهدافه أى الموجهة لنشاطاته وحركته فى الحياة. فكل ما يصدر عنه من أنماط سلوكية عادة ما تكمن وراءه حاجات معينة أولية فطرية، واجتماعية مكتسبة هذه الحاجات قد يعيها الفرد ويدركها، وقد لا يعيها أو لا يفطن إلى وجودها، لكنها فى جميع الأحوال تؤثر على سلوكه فهو يسعى إلى ارضائها ويعمل على إشباعها بشتى الطرق سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

إلا أن إرضاء الفرد لحاجاته وتحقيقه لأهدافه لايتم بصورة مطلقة، وإنما يكون محكوماً فى الغالب بعوامل ذاتية خاصة به؛ كقدراته وخصائصه، وبالظروف التى تغشى حياته. هذه العوامل منفصلة أو مجتمعة، ربما تعرقل إشباع احتياجات معينة أو ترجئ إشباعها، وربما أجبرت المرء على إبدال الدافع أو الحاجة التى صعب إشباعها فى الواقع بحاجة آخرى، وأحيانا فإن الظروف قد لاتسمح لفرد سوى بتحقيق إشباع جزئى لهذه الدوافع أو الحاجات وبدرجات تتفاوت من فرد لآخر، ومن هنا يجد الفرد نفسه فى مواقف محبطة نتيجة عدم إشباع بعض دوافعه أو تحقيق بعض أهدافه وإعاقة بعضها أو إرجائها، وكلما كانت الدوافع التى أمتنع عن إشباعها ضرورية وهامة، كانت درجات الإحباط والقلق الناجمة عن ذلك شديدة ومخلة بالإتزان الإنفعالى والأمن النفسى للفرد.https://www.youtube.com/watch?v=XgFC29GpRS4

كما سبقت الإشارة ايضاً إلى أن الفرد يتعرض إلى مواقف صراع خلال حياته اليومية، وذلك عندما تتجاذبه احتياجات ورغبات مختلفة متساوية، وعندما تتعارض تلك الرغبات مع ما يفرضه المجتمع والعالم الواقعى من قيود وضوابط، تبدو غير مقبولة أو محرمة اجتماعياً. تلك الإحباطات والصراعات التى يتعرض لها الفرد تمثل بالنسبة له مصادر تهديد، لذا لديه حالة من القلق والتوتر. ويؤكد ذلك ما أشار له "عبد السلام عبد الغفار" من أنتلك العمليات الثلاث: الصراع النفسى والإحباط والقلق هى عمليات متداخلة لا نجد أحداها دون الأخرى (١٩٧٦ : ١٢٩).

وحيث أن القلق حالة غير سارة ومزعجة للفرد، فإنه من الطبيعى أن ينزع الفرد إلى حماية ذاته من مصادر تهديدها، ويعمل على إستعادة توازنه بالعمل على التخلص من قلقه أو على الأقل خفض توتره. مستخدماً أساليب مختلفة، وهذة الأساليب هى ما يطلق علية بالآليات أو الميكانيزمات الدفاعية، وهى أساليب لاشعورية لايعى بها الفرد، فهى لاتخضع لإرادته وتفكيره لأنها تصدر عن اللاشعور أو تلك المنطقة العميقة من نفسه وأساسها جميعاً هو ميكانيزم الكبت.

نشأة الحيل الدفاعية واستخدمها:

يرى المحللون النفسيون أن الأنا قد تفشل فى تحقيق التوفيق بين مطالب القوى الثلاث التى تتجاذبها وهى الهو بنزعاتها الغريزية وبهيمنتها، والواقع بضوابطه واجتماعياته، والأنا الأعلى (الضمير) بنزعته المثالية وتشدده، كما قد تعجز الأنا عن مواجهة الضغوط والتهديدات والتوترات الناجمة سواء عن النزعات والحفزات الغريزية ذات الطبيعة الجنسية والعدوانية، أو عن المواقف الصراعية والإحباطية التى تتعرض لها، وتلجأ إلى بعض الحيل **للتخلص** من تلك النزعات والحفزات لأنها ظلت ماثلة فى الشعور حيث تسبب شعوراً بالألم أو بالعار وبالتحقير، وللتخفف من مسببات القلق لكى تستعيد إتزانها وتحمى نفسها مما يتهددها.

وأكثر هذه الحيل بدائية للدفاع عن الذات هو إنكار الواقع، وكبت المواد المحظورة التى لاتتناسب مع المعايير الإجتماعية، حيث يتجنب الفرد أو يتجاهل عن طريق الإنكار إدراك الجوانب المكدرة والمخجله، أو تلك التى تنطوى على تهديد لذاته أو كبريائه مما هو فى الواقع الخارجى، فالإبن غير المرغوب فيه مثلاً قد يبدى إصراراً على أنه محبوب من والدية، والشخص الذى يعانى قصوراً جسمياً قد يتجاهل ذلك ويرفض الإعتراف به، كما يتحاشى الفرد الكبت والحفزات البدائية والرغبات المنكرة والإنفعالات والأفكار المخزية التى تنبعث من داخله، ويقوم بترحيلها إلى حيز اللاشعور، إلا أن الكبت عملية ناقصة فهو لايكفل التخلص نهائياً من المواد المحظورة التى تظل حية فى قاع الحياة النفسية تتحين الفرصة للنفاذ مرة آخرى إلى المستوى الشعورى، كما أنه حيلة وهمية خادعة تشعر معها الأنا بالراحة المؤقتة بصورة تعميها عن إدراك نقائصها وعيوبها، وهو من ناحية آخرى لايتعامل مباشرة مع مصادر الإحباط و الصراع ومن ثم لا يقضى تماما على التوتر والقلق على المدى البعيد، لذا يستتبع الكبت سلسة من الآليات أو الحيل اللاشعورية الإضافية الأخرى؛ كالإسقاط والتبرير، والتقمص، وأحلام اليقظة وغيرها مما تعبر من خلاله المواد المكبوتة عن نفسها بصوة وأشكال شتى رمزية وقهرية وغريبة.

وتعد الآليات الدفاعية فى نظرية التحليل النفسى بمثابة مبادئ لتفسير السلوك وفهم ديناميات، حيث تلعب دوراً مزدوجاً، فهى القوى التى تتكفل بالإبقاء على المواد المحظورة (الحفزات الغريزية الجنسية والعدوانية، والذكريات المؤلمة والأفكار المخجلة) حبيسة اللاشعور، وتمنعها من التسلل إلى مسرح الشعور والتعبير المباشر عن نفسها تجنباً لما تسببه من ألم وقلق، كما تتيح هذه الآليات من ناحية آخرى لتلك المواد الكريهة المكبوتة قدراً من التعبيرعن نفسها بأسلوب غير مباشر توفق من خلاله بين الحفزات والنزعات الغريزية للهو، والمتطلبات الإجتماعية للأنا الأعلى.

أما أصحاب النظريات السلوكية فقد ذهبوا إلى أن الآليات الدفاعية كمعظم أفعال البشر أساليب سلوكية تعلمها الفرد للتخلص من التوتر والقلق الناجم عن المواقف الإحباطية والصراعية، أو المواقف التى تنطوى على مثيرات يدرك الفرد أنها مهددة لذاته ويشير علاء كفافى (١٩٩٠: ٣٦١ – ٣٦٢) إلى أن القلق هنا يكون علامة على الخطر، لذا فهو يستنهض الدفاعات التى تهدف إلى توفير الأمن والحماية للشخص من هذا الخطر، وذلك بإبعاد المثيرات المهددة له والتقليل من تأثيرها المؤلم عليه. وعندما تنجح بعض الآليات الدفاعية فى منع القلق أو تخفيضه، فإن ذلك من شأنه أن يؤدى إلى تعزيز هذه الآليات وتحويلها إلى عادات سلوكية دائمة عند الفرد بحيث يلجأ إليها كلما تعرض لموقف مهدد أو خطر، ومن هذه العادات عادة الكبت. وهكذا ينظر السلوكيون إلى الكبت على أنه شعورى متعمد ومقصور إلى حد ما على الدوافع والأفكار والذكريات المثيرة للقلق من بؤرة الإنتباه وتجاهلها، ومقاومة تذكرها، وليس على أنه عملية لاشعورية كما هو الحال عند المحللين النفسيين، وتذهب ليندا دافيدوف (١٩٩٨ : ٦٢٦) إلى أن الكبت أو الإحجام المعرفى (وضع المادة بعيداً عن مجال الإدراك) من هذه الزاوية أمر ممكن ملاحظته فى المعمل وأنه قد أصبحت لدينا دلائل على أن الناس تميل إلى:

أ) استغراق فترة أطول للتعرف على المثيرات غير السارة من تلك التى يستغرقونها فى التعرف على المثيرات السارة.

ب) تجنب النظر إلى الصور التى تبعث على الضيق كلما كان ذلك ممكناً.

ج) تذكر النقاط الإيجابية واسترجاعها بدقة اكثر من النقاط السلبية.

د) زيادة قيمة الأحداث السعيدة، وتقليل قيمة الأحداث التعيسة.

ويستخدم الناس جميعاً (صغاراً وكباراً، أصحاء ومعتلين نفسياً) الآليات الدفاعية أو تلك الأنماط السلوكية التى من شأنها أصلاً تخفيف حدة القلق أو التوتر فيختلفون فيما بينهم من حيث قدر إستخدامهم لها، إذ يستخدمها الأفراد العاديون بدرجة معقولة فتعينهم على التخفيف من وطأة الضغوط والإحباطات، والصراعات ومشاعر الذنب التى يتعرضون لها، وعلى التنفيس عن مشاعرهم وإنفعالاتهم، والحفاظ على صورة الذات، وتزيد من رضأهم عن أنفسهم، ومن ثم تكون مفيدة فى تحقيق توازنهم وتوافقهم الشخصى والإجتماعى.

أما الإغراق فى هذه الآليات والإعتياد على إستخدامها باستمرار كطرق فى حل المشكلات، فيؤديان إلى إستنفاذ الطاقة النفسية للفرد وتبديدها، وإلى سوء التوافق لأنها تحول بين الفرد والمواجهة الواقعية لمشكلاته، إن الحيل أو الآليات الدفاعية قد تمد المرء بقدر من الراحة، ولكنها راحة مؤقتة موهومة وخادعة، سرعان ما تزول فيعاوده التوتر والقلق من جديد، ومن ثم يركن إلى

الحيل مرة آخرى ... وهكذا حتى يبطل مفعولها، وعندئذ يشعر بالعجز والإنهيار، فالحيل الدفاعية ليست حلولاً جذرية للصراعات والإحباطات، وذلك لأن نكرانها وعدم الإعتراف بها، أو كبت مشاعر نقص معينة وتجاهلهأنتلهى الفرد عن نقائصه وعيوبه، ولاتحمله على مواجهتها مواجهة واقعية. كما إن الإستغراق فى أحلام اليقظة ربما يشعرنا بالإرتياح اللحظى، والتحقيق التخيلى لبعض دوافعنا وطموحاتنا، ولكنه يعوقنا عن السعى الجاد لتحقيق هذه الطموحات فى الواقع، واعتزال الناس والإنسحاب من المجتمع ربما يحمى من بعض مشاعر الفشل أو الإضطهاد أو عدم الكفاءة، ولكنه لايستأصل أسباب هذه العزلة ولايحسن علاقتنا بالآخرين.

وهكذا يؤدى الإسراف فى إستخدام الآليات الدفاعية إلى إبطال وظيفتها التى هى فى الأصل حماية الأنا من التهديد والقلق، كما يؤدى إلى إنهاكها وإستنزاف طاقتها، مما يؤدى إلى إضعافها وانهيارها فتصبح عاجزة عن النمو والإرتقاء ويصبح الفرد فريسة للإضطرابات والأمراض النفسية والعقلية.

أى أن حيل الدفاع النفسي أساليب غير مباشرة تحاول أحداث التوافق النفسي، وهى وسائل وأساليب توافقية لاشعورية من جانب الفرد، من وظيفتها تشويه الحقيقة حتى يتخلص الفرد من حالة التوتر والقلق الناتجة عن الإحباط والصراعات التي لم تحل والتي تهدد أمنه النفسي، وهدفها وقاية الذات والدفاع عنها والإحتفاظ بالثقة في النفس واحترام الذات وتحقيق الراحة النفسية والأمن النفسي.

وتعتبر هذه الحيل بمثابة أسلحة دفاع نفسي تستخدمها الذات ضد الإحباط والصراع والتوتر والقلق. وحيل الدفاع النفسي تعتبر محاولات للإبقاء على التوازن النفسي من أن يصيبه الإختلال. وهي حيل عادية تحدث لدى كل الناس، السوي واللاسوي والصحيح والمريض، ولكن الفرق بينهما هو نجاح الأول وإخفاق الثانى باستمرار، ووجودها بصورة معتدلة عند الأول وبصورة مفرطة عند الثانى. وما زاد عن الحد أنقلب إلى الضد. وتختلف حيل الدفاع النفسي (اللاشعورية) عن الضبط الشعوري Conscious control للسلوك الذي يعتبر عملية توافق واعية مرنة يتطلب طاقة واقعية كافية من ذات مدركة واعية (ماستر Master, 1967). **وتتعدد حيل الدفاع النفسي وتنقسم إلى أقسام منها:**

حيل الدفاع الإنسحابية (أو الهروبية):مثل الإنسحاب والنكوص والتثبيت والتفكيك والتخيل والتبرير والإنكار والإلغاء والسلبية.

حيل الدفاع العدوانية (أو الهجومية): مثل العدوان والإسقاط والإحتواء.

حيل الدفاع الإبدالية: مثل الإبدال والإزاحة والتحويل والإعلاء والتعويض والتقمص والتكوين العكسي والتعميم والرمزية والتقدير المثالي.

وهناك تقسيم آخر لحيل الدفاع النفسي وهو:

حيل الدفاع السوية: وهي غير عنيفة وتسأعد الفرد في حل أزمته النفسية وتحقيق توافقه النفسي، مثل الإعلاء والتعويض والتقمص والإبدال.

حيل الدفاع غير السوية: وهي عنيفة ويلجأ إليها الفرد عندما تخفق حيله الدفاعية السوية فيظهر سلوكه مرضيا، مثل الإسقاط، والنكوص والتثبيت والعدوان والتحويل والتفكيك والسلبية.

أنواع من حيل الدفاع النفسي:

الإعلاء (التسامي) Sublimation

هو الإرتفاع بالدوافع التي لايقبلها المجتمع وتصعيدها إلى مستوى أعلي وأسمي، والتعبير عنها بوسائل مقبولة اجتماعيا. **مثال** ذلك: إعلاء إشباع الدافع الجنسي بكتابة الشعر الغرامي، وإعلاء إشباع دافع العدوان إلى رياضة مثل الملاكمة.

التعويض Compensation

هو محاولة الفرد النجاح في ميدان لتعويض إخفاقه أو عجزه (الحقيقي أو المتخيل) في ميدان آخر مما أشعره بالنقص، أو الظهور بصفة مقبولة لتعويض وتغطية صفة غير مقبولة. **مثال** ذلك: طفل يعانى من اضطراب الكلام يدفعه لتعويضه بأن يصبح فيما بعد خطيبا مفوها، وشخص قصير القامة يعوضه بالنجاح العلمي أو النجاح السياسي، وشخص فاشل دراسيا يعوض ذلك بالتفوق الرياضي. **مثال** ذلك المثل العامى: اقرع ودقنه طويلة قال شيء يعوض شيء. ويقول آخر: يا وحشة كوني نغشة. ويقول ثالث: فقرا يمشوا مشي الأمرا.

التقمص (التوحد) Identification

هو أن يجمع الفرد ويستعير ويتبنى وينسب إلى نفسه ما في غيره من صفات مرغوبة ويشكل نفسه على غرار شخص آخر يتحلى بهذه الصفات. أي أن الفرد يتوحد ويندمج في شخصية شخص آخر أو جماعة آخرى بها صفات مرغوبة لاتوجد لدى الفرد. وهكذا نجد أن التقمص فيه تسليم ضمني بالنقص، وأنه تكميل للنقص. والتقمص يختلف عن التقليد في أن التقمص لاشعوري بينما التقليد شعوري. **مثال** ذلك: تقمص شخصيات الأبطال والنجوم والوالدين والأساتذة.

الإحتواء (إلا ستدماج) Introjection

هو إستدخال وامتصاص الفرد في بناء ذاته شخصا أو موضوعا أو مشاعر أو عواطف ومعايير وقيم الآخرين، ويستجيب وكأن ذلك عنصر من نفسه. والإحتواء عكس الإسقاط. **مثال** ذلك: امتصاص الفرد لمعايير السلوك الإجتماعي وإدماجها في بناء الشخصية والتعبير عنها على أنها خصائص سلوكه الشخصي.

الإسقاط Projection

هو أن ينسب الفرد ما في نفسه من عيوب وصفات غير مرغوبة إلى غيره من الناس ويلصقها بهم (وبصورة مكبرة). **مثل** الإسقاط هنا مثل ما يحدث عند إسقاط صورة من(الفانوس) على "الشاشة"، فالصورة المسقطة مصدرها الفانوس وإن ظهرت مسقطة على الشاشة. وقد يحيل الفرد ذلك على "القدر" أو "سوء الحظ". ويعتبر الإسقاط اعترافا لاشعوريا على النفس أكثر منه اتهام للغير. (وأنظر إلى أصابعك عندما تتهم أنسانا، إن إصبعا واحدا يشير إلى هذا الإنسان، وأربعة تشير إليك أنت). والإسقاط عكس الإحتواء. **مثال** ذلك: وصف الناس واتهامهم باللامبالاة أو الأنانية أو الغش أو الكذب والبخل أو سوء الخلق أو الخيانة ...الخ، واتهام امرأة رجلا بأنه يحبها ويغازلها في حين أنها هي التي تحبه وتود أنتغازله، وميل الرجل الذي تنطوي نفسه على رغبة لاشعورية في خيانة زوجته إلى اتهامها بالخيانة. ويقول **المثل** العامي: عيوبي لا أراها وعيوب الناس أجري وراها. ويقول آخر: كلم الفاجر يلهيك ويجيب اللي فيه فيك. ويقول الشاعر: وعاجز الرأي مضياع لفرصته حتى إذا

فات أمر عاتب القدرا ويقول آخر:أرى كل إنسان يرى عيب غيره ويعمى عن العيب الذي هو فيه. ومطروفة عيناه عن عيب غيره فإن بان عيب من أخيه تبصرا.

النكوص Regression

هو العودة أو الردة أو التقهقر إلى مستوى غير ناضج من السلوك وتحقيق نوع من الأمن والتوافق حين تعترض الفرد مشكلة أو موقف محبط. **مثال** ذلك: شيخ يسلك سلوك مراهق بعد إنكان قد أقلع عنه، وامرأة راشدة تسلك سلوك فتاة مراهقة. وراشد يبكي عندما تقابله مشكلة، مراهق يسلك سلوك طفل ينكص إلى التفكير الخرافي البدائي، وطفل كبير يعود إلى التبول اللاإرادي بعد أن يكون قد تم ضبطه كما في حالات الغيرة عند ميلاد طفل جديد.

التثبيت fixation

هو توقف نمو الشخصية عند مرحلة من النمو لايتخطاها عندما تكون مرحلة النمو التالية بمثابة تهديد خطير. ويعتبر التثبيت رفضا لعملية النمو، ومن مظاهره التثبيت الإنفعالى. **مثال** ذلك: السلوك الإنفعالى الطفلي الذي يصدر عن شباب، أو السلوك الإجتماعى المراهقي الذي يصدر عن راشد.

التفكيك (العزل) Dissociation

هو فك الروابط بين الانفعال والأفعال، وبين أنماط السلوك المتناقضة، وعزل كل منها في واد بعيد عن الآخر. ويتم هذا في إطار من المعالجة الفكرية. **مثال** ذلك: شخص يصلي وينحرف، وكأنهذه دقة وتلك دقة (ازدواج الشخصية).

السلبية Negativism

هي مقاومة المسئوليات والضغوط حيث يفعل الشخص غير ما يطلب منه أو يتجنب فعله. **مثال** ذلك: الصمت والمقاومة والمعارضة والرفض.

العدوان Agression

هو هجوم يوجه نحو شخص أو شيء مسئول عن إعاقة بالغة، **مثال** ذلك: الكيد أو التشهير أو الإستخفاف أو النكت اللاذعة أو الهجاء الموجه إلي الأعداء يقول **المثل** العامى: العطشان يكسر الحوض.

الإنسحاب Withdrawal

هو الهروب والإبتعاد عن عوائق إشباع الدوافع والحاجات وعن مصادر التوتر والقلق وعن مواقف الإحباط والصراع الشديد. والإنسحاب سلوك سلبي. **مثال** ذلك: الإنسحاب الإنفعالى والعزلة والوحدة لتجنب الإحباط في مجال التفاعل الإجتماعى. يقول المثل: ابعد عن الشر وغني له.

التخيل Fantasy

وهو اللجوء إلى عالم الخيال لتحقيق ما عز تحقيقه من نجاح في الواقع. **مثال** ذلك: الاستغراق المفرط في أحلام اليقظة وبناء القصور في الهواء، وحلم الفقير بالغنى، وحلم الضعيف بالقوة. يقول **المثل** العامي الجعان يحلم بسوق العيش.

التحويل Conversion

هو تحويل الصراعات الإنفعالية أو الدوافع المكبوتة وتعبيرها عن نفسها خارجيا من خلال العمليات الحسية والحركية أو العمليات الفسيولوجية. **مثال** ذلك: صدمة الإنفجار التي تصيب الجنود في ميدان الحرب (صدمة الميدان) وتؤدي إلى العمى الهستيري.

التبرير Rationalization

هو تفسير السلوك (الفاشل أو الخاطئ) وتعليله بأسباب منطقية معقولة وأعذار مقبولة شخصيا واجتماعيا. والتبرير يختلف عن الكذب في أن التبرير لاشعوري يخدع به الفرد نفسه بينما الكذب شعوري يخدع به الآخرين. **مثال** ذلك: تبرير عدم الزواج من فتاة جميلة مرغوبة رفضت إتمام الزواج بأنها سيئة السلوك. والمثل المشهور هنا "العنب الحامض" Sour grapes يقول الشاعر: وثب الثعلب يوما وثبة شغفا منه بعنقود العنب لم

ينله قال هذا حصرم حامض ليس لنا فيه إرب. ويقول المثل العامي: إذا بعد عليك العنقود، قل حامض ياعنب. ويقول **مثل** آخر: اللي ماتعرفش ترقص تقول الأرض عوجه. كذلك فإن الفرد قد يبالغ في تقدير قيمة سلوكه أو سماته. والمثل المشهور هنا "الليمون الحلو" Sweet Lemon. ومن الناس من يرون التواكل توكلا والتبذير كرما والبخل حرصا والقسوة حزما والفوضى حرية والعنوسة استقلال والفقر حشمة. ولقد قيل: افعل أي شيء تقرره وستجد مثلا يبرره (يحيى الرخاوي ، 1965).

الإنكار Denial

هو الإنكار اللاشعوري للواقع المؤلم أو المسبب للقلق، وذلك برفض إدراكه أو مواجهته، ويبدو الفرد شأنه شأن النعام يدفن رأسه في الرمال. وهو حيلة تعبر بوضوح عن الهروبية escapism. **مثال** ذلك: إنكار موت عزيز، وإنكار خطر خارجي. يقول الشاعر: وإذا الحقائق أحرجت صدر الفتى القي مقالده إلى التمويه ويقول المثل العامي: ودن من طين وودن من عجين.

إلا لغاء (الأبطال) Undoing

هو قيام الفرد بسلوك يعاكس ما قام به فعلا وكان غير مقبول شخصيا أو اجتماعيا وكأنه يحاول إصلاح ما أفسده وإلغاء وإبطال ومحو مفعوله. كأنه يعبر عن التوبة repentance. **مثال** ذلك : إلغاء الأم عقابها لطفلها بإغراقه بالحب، وإلغاء الذنب بالتوبة. يقول الشاعر :أني لأكثر مما سمتني عجبا يد تشج وآخرى منك تأسوني ويقول **المثل** العامي: يجرح ويداوي. ويقول مثل آخر: زى اللي الصابونة في ايد والنجاسة في ايد يطرطش ويغسل.

الكبت Repression

هو إبعاد الدوافع أو الأفكار المؤلمة أو المخزية أو المخيفة أو الخطيرة المؤدية إلى القلق من حيز الشعور إلى حيز اللاشعور حتى تنسى. وهو وسيلة توقي إدراك الدوافع التي يفضل الفرد إنكارها وكأنه يهذب ذاته خشية الشعور بالإثم والندم وعذاب الضمير وإيلام الذات. والكبت يعتبر بمثابة دفن خبرات حية، تحاول دائما الخروج ثانية إلى حيز الشعور. ويمكن أنتظهر المكبوتات مثلا في الأحلام وزلات اللسان. والكبت يختلف عن القمع

suppression في أن القمع يتضمن كبح وضبط النفس شعوريا في ضوء المعايير الإجتماعية خشية الخزي والعار. **مثال** ذلك: الغيرة المكبوتة، والحقد المكبوت.

النسيان Forgetting

هو إخفاء الخبرات والمواقف غير المقبولة أو المهددة عن الوعي والإدراك. وهو ينتج عن حيلة الكبت. **مثال** ذلك: نسيان موعد غير مرغوب، ونسيناسم شخص مكروه.

الإزاحة Displacement

هي إعادة توجيه الإنفعالات المحبوسة نحو أشخاص أو موضوعات أو أفكار غير الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار الأصلية التي سببت الانفعال. وعادة تكون الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار التي تزاح إليها الإنفعالا ت هدفا آمنا أو على الأقل أكثر أمنا من الهدف الأصلي. والانفعال المزاح غالبا يكون انفعال كراهية وخوف. **مثال** ذلك: إزاحة حب امرأة إلى ابنها، وإزاحة كره الرئيس إلى المرؤوس، وإزاحة كره الأب إلى المعلم.

الإبدال Substitution

هو اتخاذ بديل لتحقيق هدف أو سلوك غي مقبول اجتماعيا. ويكون البديل عادة مشابها إلى حد كبير للهدف أو السلوك غير المقبول اجتماعيا. مثال ذلك: إبدال السلوك العدواني الموجه إلى أحد الوالدين أو أحد الإخوه إلى لعبة وتحطيمها.

التعميم Generalization

هو تعميم تجربة أو خبرة معينة على سائر التجارب والخبرات المشابهة أو القريبة منها. مثال ذلك يقول المثل العامي: اللي يقرصه التعبان يخاف من الحبل.

التكوين العكسي Reaction Formation

هو التعبير عن الدوافع والرغبات المستنكرة سلوكيا في شكل معاكس أو في شكل مضاد مقبول (مبالغ فيه عادة). **مثال** ذلك: التدين كتكوين عكسي للإلحاد، والإفراط في الإحتشام كتكوين عكسي لرغبات جنسية قوية مكبوتة، ومهاجمة التفكير الخرافي كتكوين

عكسي للإيمان به، والإفراط في السرور والضحك كتكوين عكسي لمصيبة كبيرة. **مثل:** شر البلية ما يضحك. يقول الشاعر عمر بن أبي ربيعة: خبروها بأني قد تزوجت فظلت تكاتم الغيظ سرا ثم قالت لأختها ولآخرى جزعا: ليته تزوج عشرا.

الرمزية Symbolization

هي اعتبار مثير لايحمل أي معنى إنفعالى رمزا لفكرة أو اتجاه مشحون إنفعاليا. **مثال** ذلك: اهتمام شاب بملابس النساء رمزا لاهتمامه بالجنس الآخر.

التقدير المثالي Idealization

هو المبالغة في التقدير ورفع الشأن بما يعمي الفرد عن حقيقة السيئ ويحرمه من النظرة الموضوعية. مثال ذلك: المبالغة في تقدير المحبوب ووصفه بكل المحاسن وتنزيهه عن كل المساوئ. يقول **المثل:** حسن في كل عين ما تود. ويقول **المثل** العامي: الخنفسة في عين أمها عروسة. ويقول الشاعر: وعين الرضا عن كل عيب كليلة وعين السخط تبدي المساوئا.

تناول موقف شخصى تعرضت له واستخدمت إحدى حل الدفاع النفسي للتغلب على هذا الموقف

الفصل الخامس

الدوافع

تمثل الدوافع النفسية المحرك الأساسى والأول لكل سلوك يقوم به الإنسان خاصة والكائن الحيوانى عامة .حتى أنه من الماثور فى علم النفس القول بأنه لا يوجد سلوك بدون دافع .أما حيل التوافق (أو أساليب التوافق) فتمثل الحيل والأساليب التى يلجأ إليها الفرد للتعامل مع دافعه ومعالجتها وفق ظروف الواقع ومتطلباته،ووفق ايضا–مع هذا –رغبات الجوانب المختلفة والمتصارعة من شخصية الفرد .ولنبدا بتعريف المقصود بالدوافع ،ثم بعد ذلك نعرف بعض المصطلحات والمفاهيم الهامه التى تتعلق به.

الدافع Motive

نقصد بالدافع قوة بيولوجية نفسية داخل الفرد تستحثه على القيام بنشاط معين لإشباع (أو إرضاء) رغبة محددة، كما أن هذه القوة تستمر فى دفع الفرد وتوجيه سلوكه حتى يشبع رغبته هذه(أو حاجته تلك). وتظل تعدل فى سلوكه ما لم تشبع رغبته، وتواصله حتى يتحول الفرد عن طلب إشباع هذه الرغبة إلى طلب إشباع غيرها، أو يصبح عاجزا تماما عن النشاط الذى يرجو أن يؤدى به إلى إرضاء الرغبة أو إشباع الحاجة التى استهدفها الدافع ونشط من أجلها. فإذا اتخذنا دافع الجوع كمثال لتطبيق هذا التعريف، وجدنا أن هذا الدافع أمر داخل ذات الفرد وليس خارجه; ولذا فإن الجوعان هو الفرد الوحيد الذى يدرك هذا الجوع ويحسه ويقدره; فيقول مثلا: إنى جائع جدا، أو أكاد أموت جوعا، أو أكاد أحس الآن فقط بالجوع، أو لا أحس بالجوع الآن .....الخ، كما أن الجوع مصدره بيولوجى فى الغالب، حيث تكون المعدة فارغة من الطعام مع نقص المواد الغذائية وخاصة السكر فى الدم، وما يصاحب كل ذلك من انفعالات الجوع، والرغبة النفسية فى تناول الطعام واللهفة عليه، والتلذذ من تناوله، حتى إذا ما تناول الفرد كفايته من الطعام واستمر فى المزيد واشتد فى ذلك واجبر على المزيد عن حد معين، يبدأ بتحول الإحساس باللذة من تناول الطعام إلى إحساس نفسى بالضيق به والإستياء منه والرغبة فى الإنصراف عن تناوله. ولنفترض أن الجائع ذهب إلى مكان يجد فيه الطعام عادة ويتناوله، فإذا به لا يجد فيه الطعام، فإنه عند ذلك سوف يتوجه بدافع الجوع إلى مكان آخر يتوقع أن يجد فيه طعاما; ولنفترض أنه لم يجد فيه طعاما، فإنه سوف يعدل وجهة سلوكه فيتوجه إلى مكان ثالث، وهكذا يظل يعدل من سلوكه ووجهته مستهدفا هدفا معينا هو البحث عن طعام وتناوله، حتى يجد الطعام ويشبع حاجته منه فيهدأ نشاطه

ويرضى دافع الجوع عنده، ويتفرغ عند ذاك لتحقيق هدف آخر أو دافع آخر من دوافع الفرد التى لا يكاد يبلغها. لنفترض أن الفرد ظل هكذا يعدل من سلوكه ويغير نشاطه، ويذهب إلى هنا وهناك بحثا عن الطعام فلا يجده، وأن ما يجده؛ ماء يمكنه شربه؛ سنجد أنه لن يتحول عن طلب الطعام إلى شرب المياه، ويهمل بحثه عن الطعام، بل أنه سوف لا يلتفت إلى طلب الماء إلا إذا كان أصلا لديه دافع للشرب، فيشرب ليواصل بعد ذاك بحثه عن الطعام، حتى يحصل عليه، أو تخور قواه من كثرة السعي والجد فى البحث عن الطعام، فلا يعود يقوى على مواصلة النشاط فيسقط من الإعياء، وقد يهلك ما لم ينقذه أحد بالطعام والتغذية.

ولنفترض أن هذا الجائع كان فى بيئة حارة، وكان يبحث عن الطعام فلا يجده، فإنه لن يلبث طويلا حتى يحس بالعطش والحاجة إلى شراب الماء وفى حالة عدم وجود الطعام وعدم وجود الماء لتناولهما سوف تتراجع حاجته إلى الطعام والتماسه له شيئا فشيئا، تارك الأولوية للحاجة إلى الماء وطلب شربه، وكلما ازداد عطش الفرد فى مثل هذه الحالة سوف يقل إحساسه بالجوع حتى ينعدم، ويتحول كل دافعه واهتمامه إلى طلب شرب الماء والري منه، بحيث تتمحور كل احتياجاته وكل رغباته وكل متطلباته حول جرعة ماء ينقذ بها حياته، فى حين ينسى الطعام تماما أو لا تعود له شهية لتناوله حتى لو وجده. وذلك لأن الجسم عادة يستطيع احتمال الجوع ونقص التغذية لفترة أطول من استطاعته احتمال العطش ونقص الماء. وبالتالى، يمثل العطش خطورة أكبر من الجوع على حياة الشخص، حتى أن الشخص الذى يستحيل عليه الطعام والشراب معا يموت دائما بسبب العطش وليس بسبب الجوع، إذ يمكنه احتمال الجوع عددا أكثر من الأيام حتى يهلك تماما. لذا، فإن الشخص يوجه اهتمامه وطاقته نحو الأهم والأخطر وهو التماس الماء للشرب طالما كان عطشا، ويسحب بذلك اهتمامه وطاقته اللذين كانا موجهين من قبل نحو الرغبة فى الطعام لإشباع جوعه، فيقل بذلك دافع الجوع والإحساس به طالما أن خطورته أقل كثيرا على حياة الفرد من دافع العطش.

الحاجة Need

الفرد عندما ينشط لديه دافع يجعله يحس بأن شيئا ما ينقصه; أى أنه فى حاجة إلى شىء يشبع هذا الدافع ويرضيه. فعندما ينشط دافع الجوع عند الكائن الحى أو الإنسان فإنه يحس بحاجته إلى تناول الطعام. وعندما ينشط دافع العطش يحس بحاجته إلى شرب الماء.

فالحاجات إذن مرتبطة بالدوافع وناشئة عنها، حتى يسعى الفرد لإشباعها فيحفظ بذلك نفسه ونوعه، ويحقق متعته وصالحه وصالح مجتمعه. وبالتالى يرتبط إشباع الحاجات بإحساس نفسى باللذة والسعادة والإرتياح.

الإشباع Satisfaction

إنه إرضاء الحاجة وتحقيق المطلب الذى يلح عليه الدافع. وبالتالى، فإن إشباع الدافع سوف يصاحبه إحساس باللذة وشعور بالإستمتاع. وفى نفس الوقت، فإن إشباع الدافع سوف يؤدى إلى زواله أو ضعفه سواء بصفة مؤقتة ليعاود الإلحاح من جديد بعد فترة معينة (كدافع الحصول على مؤهل معين كالليسانس أو البكالوريوس مثلا). وينبغى أن يكون واضحا فى أذهاننا جميعا أن إشباع الدافع قد لا يكون إشباعا كاملا، كما أنه قد لا يكون إشباعا مباشرا فى كثير من الحالات، حيث يضطر الفرد إلى القبول بالإشباع المنقوص أو غير المباشر أو هما معا؛ تحت وطأة الظروف والقيود التى قد تفرضها البيئة المادية أو المجتمع الإنسانى، أو جوانب شخصيته المختلفة وإمكانيتها، أو كل ذلك أو بعضه مجتمعا.

الباعث Incentive

نقصد بالباعث شيئا خارج الذات يستثير الدافع ويستحثه، فتندفع الشخصية فى سلوك يستهدف الحصول على هذا الشيء. وبالتالى، يصبح هذا الشيء باعثا للفرد على قيامه بنشاط معين. وذلك مثل مكافأة محددة لمن يتفوق فى أداء شى معين، فهذه المكافأة التى تستحث الشخص للفوز بها تسمى باعثا له على التفوق. أما إن لم تنجح فى حثه على التفوق; أى لم تستثر دافعه للفوز بها، فإنها عندئذ لا تعد عبثا. وبهذا ،فإن الباعث (كشيء خارجى) لابد وأن يستثير الدفع للحصول عليه (كشيء داخلى)، وإلا سقطت عنه صفة الباعث. وعلى هذا، فإن ما يعد باعثا بالنسبة لفرد معين قد لا يكون باعثا بالنسبة لآخر. ومن هنا وجب علينا أن نطلق تسمية بواعث العمل على كل أنواع المكافأة التى نقدمها للعاملين عندما يزيدون إنتاجهم أو يحسنونه أو يقدمون خدمات هامه له. وهكذا،تكون البواعث عوامل خارجية تسهم إلى جانب الدوافع كعوامل داخلية فى فهم أسباب سلوك الفرد وتفسيره. وفى بعض الحالات قد يكون الباعث سلبيا كعقاب القانون على ارتكاب الجرائم حيث يعمل هذا الفرد على تفادى التورط فى السلوك المجرم. وكثيرا ما يخلط البعض بين الباعث والحافز مما يجعلنا نشرح فيما يلى المقصود بالحافز حتى يتضح الفارق بينهما.

الحافز Drive

من المصطلحات الأكثر عمومية والأقل تحديدا فى علم النفس. ولعل أوضح إستخدام لمصطلح الحافز هو ما يقصد به الدفعات الداخلية التى تحفز الكائن ليقوم بسلوك معين. ويغلب أنتكون هذه الدفعات فطرية الأصل، وتوجه الكائن الحى نحو غاية حيوية بالنسبة له; كحافز الجنس على سبيل المثال. هذا، وكثيرا ما يطلق المسئولون عن العمل والإنتاج فى مختلف ميادينهما مصطلح حوافز الإنتاج، للدلالة على المكافآت التى تقدم للعاملين مقابل زيادة إنتاجيتهم وتحسينها، إلا أن الأصوب من ذلك والأدق هو بواعث الإنتاج.

التوتر Tension

إحساس بالقلق والضيق والإستياء وعدم إتزان نفسى وفسيولوجى، وبالحاجة الماسة إلى إزالة التوتر ليعود للفرد هدوءه وإتزانه. ولا يزول التوتر حتى تقضى الحاجة التى سببت التوتر أو تزول أو يقل حدثها نسبيا. وقد يكون التوتر شعوريا، حيث يشعر الفرد ويعى أنه متوتر وفى حاجة إلى شىء معين ليزيل توتره; كالجائع المتوتر بسبب الجوع ولن يزيل توتره إلا تناول الطعام، والفرد الذى يحس الحاح الرغبة الجنسية فيظل متوترا حتى يرضيها، والخائف الذى يتوتر بسبب الخوف فلا يزول هذا التوتر حتى يأتيه إحساس بالأمان عن طريق ابتعاد مصدر الخوف أو المسانده الخارجية التى تحميه منه، إلا أن التوتر مع الأسف كثيرا ما يكون لاشعوريا: لا يشعر به الفرد ، ولا يعى عنه شيئا، وهنا تكون خطورته على الصحة النفسية للفرد شديدة; كالتوتر الذى ينتج عن الصراعات النفسية والمخاوف اللاشعورية ،حيث يؤدى إلى أمراض سيكوسوماتية; كالسكر وارتفاع ضغط الدم وقرحة المعدة والصداع والربو، أو يؤدى إلى الأمراض النفسية.

المثير (أو المنبه) Stimulus

هو الشىء أو الموضوع الذى يستثير السلوك وعن طريقه أو تنبيهه للفرد يتم إشباع الدافع، فالطعام يعتبر مثيرا أو منبها بالنسبة للجائع، حيث يستثير دافعه لتناوله أو ينبه الجائع إلى تناوله. لكن الطعام هذا لا يثير الدافع نحو تناوله بالنسبة لغير الجائع، وبالتالى قد لا ينتبه إليه ولا يحرك فيه الرغبة فى سلوك معين. إذن، فالمثير أو المنبه هو ما ينجح فى إثارة سلوك معين عند الكائن الحى أو فى تنبيهه للقيام بسلوك معين إزاءه أو استجابة له. وقد يكون المثير خارجيا كالطعام، أو داخليا كامتلاء المثانة بالبول.

الموقف Situation

جملة منبهات أو مثيرات متشابكة تحيط بالفرد فى ظرف معين، وتحتاج منه إلى القيام بسلوك محدد يتوافق به مع هذا الموقف كموقف الإمتحان بالنسبة للطالب، أو موقف المحاكمة بالنسبة للمتهم.

الإستجابة Response

نشاط يقوم به الإنسان أو الكائن الحى عموما، كاستجابة لموقف يواجهه، أو منبه ينبهه، أو مثير يثيره. فمثلا، تناول الطعام هو الإستجابة الطبيعية لدافع الجوع، والهرب هو الإستجابة المعتادة لدوافع الخوف، ودمع العين هو الإستجابة التلقائية لأى جسم غريب يدخل العين، والضيق هو الإستجابة الإنفعالية لما يؤلم الكائن الحى، والسرور هو الإستجابة المتوقعة لما يلائم الكائن الحى ويفيده .....وهكذا، فإن الكائن الحى يرد على مثيره باستجابة تتفق والبناء النفسى والفسيولوجي للكائن الحى، ويتأثر بالظرف أو الموقف الذى يتواجد فيه الكائن الحى وقت الإستثارة أو التنبيه.

هذا، ويمكن أن تكون هذه الإستجابة نشاطا حركيا، كما يمكن أن تكون نشاطا ذهنيا، كما يمكن أن تكون نشاطا إنفعاليا، كما يمكن أن تكون نشاطا فسيولوجيا.....الخ، وغالبا ما تكون خليطا من أكثر من نوع من النشاط أو السلوك. فمثلا، قد يستجيب الفرد عندما يتعرض لموقف ما بارتفاع ضغط الدم أو الشلل أو الإغماء، كما قد يستجيب بسلوك سوى. وغالبا ما تختلف استجابات الأفراد وفق اختلاف بنائهم النفسى والفسيولوجي ووفق ظروفهم الخاصة ايضا، عندما يتعرضون لنفس الموقف.

ويعتبر مصطلح استجابة من أكثر مصطلحات علم النفس شيوعا وإستخداما. فمن المعروف أن كل ما يأتى به الكائن الحى من سلوك هو شكل من أشكال الإستجابة، ومن ثم فإن أى دراسة علمية للسلوك هو فى جوهرها دراسة للاستجابة فى شتى صورها، ويمكن أن يسمى علم النفس فى أحد تعريفاته بعلم دراسة الإستجابة، باعتبارها وحدة السلوك الأساسية. والإستجابة دائما متغير تابع لمتغيرات أخرى نطلق عليها (المثيرات) أو (المنبهات)، فلكل مثير استجابة، كما أنه لا توجد استجابة بدون مثير.

والإستجابة يمكن أنتكون فى صورة إجابة تقليدية عن سؤال، أو تكون فى شكل عملية عقلية عميقة، أو حركة، أو تغيرات بدنية لأحد أعضاء الجسم داخلية أو خارجية; مثل الإستجابة بإفراز بعض الهرمونات، أو بارتفاع فى ضغط الدم، أو بخلجة نفس، أو بومضة فكر.

التوافق Adjustment

كل سلوك أو نشاط يقوم به الإنسان، خاصة والكائن الحى عامة، يعتبر السلوك نشاط يهدف إلى تحقيق التوافق. والتوافق يعنى أن يحقق الفرد نجاحا فى مواقف حياته فيستفيد منها أو يتحاشى ضررها. وعندما يفشل السلوك فى تحقيق التوافق الذى يبتغيه الفرد لنفسه نصفه؛ بالإنحراف أو الإضطراب أو المرض النفسى. فالفرد فى مثل هذه الحالات يكون هدفه الأساسى تحقيق التوافق إلا إذا أخطا الوسيلة.

تصنيف الدوافع:

دوافع الإنسإنكثيرة متنوعة لا يكاد يبلغها الحصر ولسهولة عرضها وشرحها يحسن أن نصنفها وفق أساسين نرى أنهما أشيع إنتشارا بين العلماء وأدق تعبيرا عن خصائص الدوافع وأقرب إلى المنطق والعقلانية; وهما: تصنيف الدوافع على أساس مصدر الدافع وتصنيفها على أساس مدى الوعى بالدافع أو الشعور به.

أولا: التصنيف على أساس المصدر

ونقصد بهذا التصنيف أن يكون على أساس المصدر الذى جاء منه الدافع للفرد. وعلى هذا يمكن تصنيف الدوافع إلى قسمين كبيرين: أحدهما الدوافع الأولية Primary Motives (أو الفطرية أو الوراثية) والآخر هو الدوافع الثانوية Secondary Motives (أو المكتسبة أو البيئية).

(أ)الدوافع الأولية أو الفطرية:

وهى مجموعة من الدوافع غرست فى الكائن الحى إنسانا كان أم حيوانا عن طريق الوراثة التى يرثها الكائن الحى عن أبائه، خاصة ونوعه عامة، ولذا، فهى توجد فى كافة أفراد النوع الواحد فى كافة العصور وفى كافة الأمكنة فالفرد ليس فى حاجة لأن يتعلمها. بل أنه يولد مزودا بها، حتى وأنتأخر ظهورها بعض الوقت حتى يحين مستوى النضج المناسب لظهورها. وهذا الصنف من الدوافع شديد الأهمية لحياة الفرد أو لحياة النوع، ومن هنا ولد مزودا بها وإلا مات الفرد أو إنقرض نوعه. يصدق هذا على الإنسإنكما يصدق على الحيوان; مثل غريزة الجوع، وغريزة العطش، وغريزة الجنس، وغريزة الأمومة. فلولا غريزة الجوع وغريزة العطش لمات الكائن الحى، ولولا غريزة الجنس وغريزة الأمومة لأنقرض نوعه.

الغريزة Instinct

وعادة مايطلق على الدوافع الفطرية لفظ الغرائز؛ فالغريزة دافع فطرى يولد الفرد (أو الكائن الحى) مزودا بها حيث تجعله ينتبه إلى أشياء معينة فى بيئته فينفعل لذلك انفعالا معينا ويندفع بالتالى ليسلك إزاءه سلوكا معينا تحقيقا لهدف محدد، أو يحس على أقل تقدير رغبة فى القيام بسلوك معين إزاء هذا الذى أدركه أو إنتبه إليه فى بيئته، فغريزة الجوع على سبيل المثال، تجعل الفرد ينتبه إلى ألوان الأطعمة، فينفعل بإنفعال الجوع ويندفع نحوها لتناولها أو على الأقل يحس برغبة شديدة فى تناولها، هادفا من ذلك إلى إشباع جوعه وإعادة توازنه النفسى الفسيولوجى الذى أخلت به حالة الجوع التى يعانيها.

ومن أمثلة الغرائز نذكر غريزة الجوع(أو البحث عن الطعام)، وغريزة الجنس (غريزة الحب)، وغريزة العدوان (غريزة المقاتلة)، وغريزة الخوف (أو غريزة الهروب)،وغريزة الأمومة أو الأبوة (أوالوالدية)، وغريزة حب الإستطلاع (غريزة حب المعرفة والبحث)، والغريزة الإجتماعية، وغريزة التملك. وقد قال بهذه الغرائز جميعا "ماكدوجال" Mcdougal منذ أوائل هذا القرن العشرين. ويلاحظ أن هذه الغرائز لها أساس فسيولوجى وأساس نفسى معا؛ على نحو ما أشرنا من قبل بحيث تصاحب إنفعالات الغرائز كثير من التغيرات، والنشاط الفسيولوجية والكيميائي، التى تحدث فى الجسم وتستهدف تهيئة الإنسان أو الكائن الحى للتصرف فى الموقف الذى استثيرت فيه الغريزة، تصرفا ناجحا موفقا.

ولقد جاء "فرويد" معاصرا "لماكدوجال" فجمع الغرائز كلها فى غريزتين فقط، هما غريزة الحب Love Instinct (أو غريزة الجنس أو غريزة الحياة) وغريزة التدمير Thanatos Instinct (أو غريزة العدوان أو غريزة الموت). فغريزة الحب تشمل كل الدوافع التى تصف بالبناء والود والتدعيم والإيحائية وتحقيق المصالح واستمرارية الحياة; كدوافع الجنس والأمومة والأبوة والبحث عن الطعام والشراب والمعرفة والإستطلاع، وكل ما من شأنه ازدهار الحياة ونموها، أما غريزة التدمير، فتتضمن كل دوافع الكراهية والإعتداء والتدمير والقتال، إلى غير ذلك من الدوافع التى تقوض الحياة وتضعفها وتؤدى إلى الموت والدمار والخراب. ومن الجدير بالذكر أن الغريزة فى نظر "فرويد" والمحللين النفسيين تطلق على الغريزة كمفرد، كما تطلق ايضا على مجموعة الغرائز أو الدوافع، بحيث تعنى الجمع ايضا، وفى رأى التحليل النفسى أن الغريزة مفهوم يقع على حدود الظواهر البيولوجية والظواهر النفسية، فهى تمثل مطلب الجسم قبل الحياة النفسية. ويمكن تمييز عدة أوجه فى مجرى العملية الغريزية، فالمصدر هو حالة من إثارة داخل الجسم، والهدف هو القضاء على هذه الإثارة.

والموضوع هو الأداه التى تحقق الإشباع أو توصل إليه. ولما كان من النادر جدا وجود خاصية وراثية مائة بالمائة، وكانت الغريزة تعتمد على كونها وراثية تماما، فإن أغلب المتخصصين لا يوافقون على مصطلح الغريزة، ويفضلون بدلا منه مصطلح الدافع الذى تغلب عليه الصفة الوراثية أو الفطرية. حيث نجد أنه لا تكاد توجد غريزة عند فرد إلا وتتأثر بكل ما بالبيئة التى نشأ فيها أو يوجد بها. فمثلا غريزة الجوع، ويفترض أنها فطرية، وراثية، لكن لا تؤثر فيها البيئة والتعود والخبرة. فمن تعود على الإفطار مبكرا يجد نفسه جائعا فى الصباح الباكر، ومن تعود على عدم الإفطار لا يجد نفسه جائعا إلا فى الموعد الذى عود نفسه على تناول الطعام فيه. بل أن غريزة الجوع فى حد ذاتها قد تغيرت بفعل البيئة والتنشئة والتعود، فالأصل فى غريزة الجوع هو التماس الثدى والرضاعة حتى يشبع الفرد. لكن بفعل البيئة والتعود والتدريب والتنشئة تتحول الغريزة من التماس الثدى والرضاعة إلى تناول الطعام المطهو المعد، ثم أن الطعام المعد هذا يتغير من بيئة إلى أخرى، فهذه بيئة يجد من نشأ فيها شهية قوية لتناول الضفادع، فى حين أن من نشأ فى غيرها يتقزز من هذا الطعام نفسه.

(ب) الدوافع الثانوية أو المكتسبة:

القسم الأول من تصنيف الدوافع على أساس مصدرها هو الدوافع الأولية أو الفطرية أو الوراثية، والقسم الثانى هو الدوافع الثانوية أو المكتسبة أو البيئية، وهى الدوافع التى نكتسبها من البيئة التى نشأنا بها أو البيئة التى تحيط بنا حاليا. ويأتى اكتسابها عن طريق التعلم والخبرة والتعود والتقليد والتنشئة، وتجارب الفرد واحتكاكه بوسطه وبيئته الخاصة. ومن هنا، كان اختلاف كل منا عن غيره فى هذه الدوافع المكتسبة، فى حين أننا جميعا نتفق فى الدوافع الأولية الفطرية، فكلنا يلتمس ثدى الأم للرضاعة فى الأيام الأولى من الولادة، لا فرق فى ذلك بين مصرى وهندى وأوروبى، حيث أن التماس ثدى الأم للرضاعة فى الأيام الأولى من الولادة دافع فطرى غريزى، لكن مع النمو يتحول هذا الدافع الأولى الفطرى الغريزى، إلى دوافع ثانوية مكتسبة من البيئة، وبالتالى مختلفة باختلاف البيئات، فهذا قد عوده وعلمه والداه على طعام معين، فإذا به يشتهيه ويندفع لتناوله، وآخر لم يتعود على تناوله فإذا به يتقزز منه وينفر. وهكذا اكتسب شعب معين من الشعوب حب طعام معين، بينما آخر اكتسب كراهية نفس الطعام. وهكذا؛ يحب شخص مادة دراسية معينة وآخر يكرهها أو لايميل أو ينفر منها... وهكذا.

أهم الدوافع الثانوية المكتسبة:

الإتجاه النفسى Attitude

الإتجاه وهو استعداد وجدانى مكتسب ثابت نسبيا يحدد شعور الفرد وسلوكه إزاء موضوعات معينة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها.(احمد عزت راجح:١٢١ ;١٩٧٩) فإذا بالفرد يحبها ويميل إليها (إنكان اتجاهه نحوها ايجابيا)، أو يكرهها وينفر منها (إنكان اتجاهه نحوها سلبيا)، ويقصد **بالثبات** النسبى للاتجاه، قابليته للتغيير أحيانا، حيث أنه مكتسب فى الأصل. أما موضع **الإتجاه** فيمكن أن يكون شخصا معينا أو جماعة ما أو شعبا أو مدينة أو مادة علمية أو مذهبا ايدولوجيا ..... الخ.

الميل Interest

اتجاه نفسى ايجابى نحو موضوع معين قد يكون شخصا أو مادة دراسية أو فكرة ... الخ، على نحو ما ذكرنا سابقا عن الإتجاه النفسى فهذا الطالب على سبيل المثال يميل إلى هذه المادة الدراسية المعينة أى أنه يحبها ويقبل عليها ويستمتع بصرف جزء كبير من وقته فى حضور دروسها واستذكارها. وهذا الفرد يميل لهذا الرأى بمعنى يحبذه ويؤيده ويناصره، ويعتبر **الميل** من الدوافع النفسية المكتسبة حيث نكتسبه من البيئة التى تحيط بنا والخبرات التى نمر بها، وبالتالى تختلف ميول كل شخص منا عن الآخر تبعا لاختلاف البيئة والخبرات، والميل باعتباره اتجاها نفسيا يصدق عليه ما يصدق على الإتجاهات النفسية من ثبات نسبى ومن تغير وتعدل أحيانا؛ إذا مرت بالفرد خبرات أو ظروف تدعو إلى تغييره وتعديله.

العاطفة Sentiment

اتجاه نفسى (ايجابى محب، أو سلبى كاره) نحو موضوع معين، إلا أنه مشحون بشحنة إنفعالية قوية سواء من الحب أو من الكراهيه، وموجهة نحو موضوع العاطفة وهكذا نجد عاطفة الأم نحو ابنها أو عاطفة الصديق نحو صديقه أو العدو نحو عدوه ... الخ. ويصدق على العاطفة باعتبارها اتجاها نفسيا ما سبق أن ذكرناه عن الإتجاه النفسى من حيث اكتسابها وثباتها النسبى وتحولها أحيانا.

التعصب Prejudice

اتجاه نفسى لدى الفرد يجعله يدرك فردا معينا أو جماعة أو موضوعا معينا إدراكا ايجابيا محبا أو سلبيا كارها دون أن يكون لهذا الإدراك أو ذاك ما يبرره من المنطق أو الأحداث أو الخبرات الواقعية. ولذا فإن المحاجاه المنطقية والأحداث الواقعية لا ينجحان غالبا فى إزالة التعصب أو التخلى عنه. ومن هنا فالتعصب يقاوم التغيير والتعديل ولا يمنعه كلية.

وأوضح مثل على ذلك تعصب البيض ضد الملونين فى الولايات المتحدة الأمريكية أو تعصب ضيقى الأفق من المتدينين ضد أصحاب الأديان الأخرى أو تعصب أصحاب المذاهب السياسية ضد بعضهم البعض أو تعصب أصحاب القبيلة الواحدة بعضهم للبعض ومناصرتهم بعضهم بعضا حتى لو كانت هذه المناصرة ضد الحق وإنتصارا لباطل ومن هنا كان وضع التعصب بأنه أعمى عنيد.

والتعصب بصفة عامة ظاهرة سلبية، خاصة التعصب الدينى أو العرقى أو الطائفى. فهو يمثل مشكلة خطيرة تهدد السلام الإجتماعى داخل المجتمعات القائمة حتى فى أيامنا هذه فكلنا يعرف تعصب البيض ضد الزنوج فى أمريكا. ومع ظهور الجماعات الإرهابية أخيرا فى مصر، كان يصحب فكرهم وسلوكهم أحيانا مظاهر تعصب ضد المسيحيين مما جعل الدولة تشتد فى مقاومة الإرهاب وملاحقته وجعل العلماء يتجهون إلى إيثار ظاهرة التعصب ببعض اهتماماتهم، حتى أن باحثين مصريين قاما بتحليل (٣١) دراسة فى علم النفس عن التعصب قد تمت فى مصر فى أقل من عقدين من الزمان (عبد الحميد صفوت، ومحمد الدسوقى: ١٩٩٣). والتعصب كاتجاه نفسى يصدق عليه ما قلناه عن الإتجاه النفسى من حيث الإكتساب والثبات النسبى وتأثيره على سلوك المتعصب.

العادة Habit

دافع ومهارة مكتسبان على أداء سلوك معين سواء كان حركيا أم ذهنيا، بطريقة آلية مع السرعة والدقة والإقتصاد فى المجهود، كعادة السباحة أو تناول الطعام. والعادة تجعل الشخص يميل إلى تكرار السلوك على وتيرة واحدة مع التشبث به ومقاومة تغييره. وتتحكم العادة فى الشطر الأكبر من سلوكنا. فطريقة كل فرد فى المشى والكلام والتفكير والمأكل والمشرب والنوم والعمل، كل هذا يتم على وتيرة واحدة وبشكل شبه آلى بفضل عادة الفرد فى كل هذه النشاطات. ويلاحظ أن هذا التحكم للعادة فى الشطر الأكبر من نشاطنا أمر ضرورى ومفيد للفرد فمن دونها يصعب أداء النشاط المطلوب بسهولة وسرعة ويسر فالإنسان بطبعه ينزع إلى بذل أقل جهد لبلوغ غايته فى أسرع وقت.

مستوى الطموح Level Of Aspiration

هو المستوى الذى يضع فيه الفرد أهدافا معينة، فلكل فرد منا مستوى طموح معين يضعه أمامه ويجتهد فى تحقيقه، وقد ينجح أو يفشل فى ذلك، ولا شك أن هذا يعتمد على مدى كفاءته وقدراته، وعلى مدى ملائمة ظروفه الخاصة وبيئته. فهذا طالب يحدد مستوى طموحه بالحصول على درجة الليسانس، فى حين أن غيره يكون مستوى طموحه هو الحصول على درجة

الدكتوراه. ولكل منا مستوى طموح معين وبالنسبة لكل مجال من مجالات حياته ونشاطه. فهذا الطالب الذى يطمح فى الحصول على الدكتوراه قد يطمح فى نفس الوقت إلى أن يصبح أديبا مشهورا أو شخصا غنيا، إلى أن يكون أسرة سعيدة، إلى أن يمتلك كذا وكذا. ولا شك أن مستوى طموح الفرد يعتبر دافعا له يدفعه للكد والسعى حتى ينجح فى تحقيق هدفه المنشود، ففى أحد البحوث الميدانية فى مصر، وصل معامل الإرتباط بين التحصيل الدراسى ومستوى طموحه +٣٠٩. وهو معامل دال احصائيا عند مستوى ٠٠،٠٠١, وله قيمة فى مثل هذا المجال.(فرج عبد القادر طه:١٩٩٤; ١١٦-١١٧).هذا ويدعم مستوى طموح الفرد ما يصادفه فى طريق تحقيقه من نجاح، بينما قد يعمل ما يصيبه من فشل على تخفيض مستوى طموحه أو التخلى كلية عنه.

وهكذا تؤثر ظروف الفرد واستعداداته وخبراته فى تحديد مستوى طموحه وما يتوقعه لنفسه. وقبل أن ننتهي من الحديث عن هذا التقسيم للدوافع إلى أولية موروثة، وثانوية مكتسبة ينبغى أن نؤكد أن هذا التقسيم لم يعد مقنعا لكثير من علماء النفس إلا إذا نظرنا إليه نظرة مرنة; لأنه من النادر جدا أن نجد جانبا من الفرد تنفرد الوراثة بتحديده (حتى ما عرف بالغرائز) أو تنفرد البيئة بتحديده (حتى ما عرف بالدوافع المكتسبة)، وأن الأقرب للصواب أن نقول بأن كل دافع يتحدد بالوراثة والبيئة معا فى تفاعلهما، وكل ما فى الأمر أن دافعا يكون أكثر تأثرا بالبيئة وآخر بالوراثة وثالث بالبيئة والوراثة معا، بل إنكل دافع نفسى يتشعب بدوره إلى عدد غير محدود من الدوافع النفسية، فالفرد فى حالة الجوع على سبيل المثال نجده فى كثير من الأحيان مدفوعا للبحث عن طعام معين وليس أى طعام، وهذا الدافع نحو طعام معين يختلف عند الفرد فى حالة الجوع من وقت لآخر; فهو فى جوعه يفضل الحصول على طعام معين تدفعه إليه رغبة شديدة فى تناوله بالذات، بينما فى وقت آخر يفضل تناول لون آخر من الطعام، وهو فى ظرف ثالث من جوعه يبحث عن أى طعام دون تحديد، كما يحدث عندما يتهدد بالموت جوعا، فيلتمس أى شى يقتات به ليمنع عنه الهلاك حتى لو كان مما تعافه نفسه فى حالة الجوع العادية.

وبمعنى آخر، فإن الشخص يكون لديه عدد غير محدد من الدوافع بقدر ما له من عدد غير محدود من الرغبات التى يسعى إلى تحقيقها أو يتمنى على الأقل لو تحققت له، فلديه رغبات يشترك فيها مع غيره ورغبات أخرى خاصة به ومرتبطة ببنائه النفسى الخاص، لا يكاد يشاركه فيها غيره. ورغبات الفرد متجددة دائما لا تكاد تتحقق واحدة منها حتى تبرز غيرها. وهكذا.

ثانيا: التصنيف على أساس الوعى

أما التصنيف الثانى فهو على أساس وعى الفرد بالدافع، وشعوره بوجوده فى داخله، وقد نشأ هذا التصنيف للدوافع بعد أن اكتشف "فرويد" أن هناك دوافع داخل الفرد توجه سلوكه وتؤثر على نشاطه دون أن يعلم عنها شيئا، حتى إذا ما سئل عنها أنكرها تماما لعدم شعوره بوجودها، أو وعيه بها. ووفق هذا التصنيف، فإن دوافع الشخص مهما كانت فطرية أو مكتسبة، أو وراثية أو بيئية، فإنه يمكن تقسيمها كما فعل "فرويد" والمحللون النفسيون إلى نوعين من الدوافع من حيث شعوره ووعيه بوجودها، وهما:

الدوافع الشعورية Conscious Motives

وهى تلك الدوافع التى يشعر الشخص بوجودها ويعيها، أو يمكن له أن يستدعيها ويتذكرها إذا ما سئل عنها، مثلا: بماذا تحس الآن، أو ماذا تريد؟ وبماذا كنت تحس بالأمس، أو ماذا كنت تريد؟ فحالات الشخص الذى يحس بدافع الجوع، والشخص الذى يميل للون معين من الطعام ويحس بدافع نحو تناول هذا الطعام، والشخص الذى يكره فلانا من الناس ويحس بكراهيته له، تعتبر مثل هذه الحالات جميعا دوافع شعورية، حيث يعيها الشخص الذى توجد فيه ويحسها ويحولها إلى سلوك معين، أو تحقيق رغبات محددة.

ومن الجدير بالذكر أن هناك اصطلاحين مرتبطين بالشعور ويختلطان بمفهومه يوصفه، ومعناهما غير محدد تحديدا واضحا، لذا، يقل إستخدامهما فى التراث العلمى; وهما اصطلاح **القبشعور** Preconscious واصطلاح **ما تحت الشعور** Subconcious. وهما يصفان دوافع نفسية أو عمليات عقلية يمكن للفرد أن يحس بها ويشعر عندما يوجهه إنتباهه إليها أو ذاكرته لاسترجاعها والحديث عنها. وكأنها دوافع أو عمليات على عتبة الشعور يمكن أن تدخله عندما يستدعيها الفر، أو يحس الحاجة إلى الوعى بها أو تذكرها ولذا، يحسن أن ندرجها فى عداد الدوافع الشعورية أو العمليات الشعورية.

الدوافع اللاشعورية Unconscious Motives

وتتمثل فى دوافع الشخص التى لا يشعر بأنها موجودة لديه، وتدفعه لسلوك معين، وهى دوافع لا تظهر فى شعور الفرد ولا فى وعيه، لذا لا نجد غرابة فى إنكاره لها. وكل شخص لديه دوافع لاشعورية غير محددة تؤثر فى سلوكه فتطبعه بكيفيات معينة دون أن يعى الفرد وجودها وتأثيرها. وبمعنى آخر، فإن هذه الدوافع اللاشعورية، بالرغم من وجودها داخل الشخص، إلا أنها تعتبر غريبة عليه لعدم إدراكه لها، وإنعدام شعوره بها.

وكثيرا ما تكون الدوافع الشخصية غطاء لدوافع لاشعورية مناقضة; إذ كثيرا ما نجد دافع الحب الشعورى المفرط لدى شخص نحو آخر، غطاء يخفى وراءه كراهية لاشعورية، لهذا الآخر؛ قد تتبدى صراحة فى أحلامه، فإذا به يرى فى أحلامه هذا الآخر وقد قتل فى حادث أو ناله ضرر فى موقف معين، وهكذا. وفى مثل هذه الحالات تكون الكراهية لهذا الآخر دافعا لاشعوريا، بينما حبه يكون دافعا شعوريا.

على أن الدوافع اللاشعورية تجاهد دائما لأنتصبح شعورية، إلا أنها تفشل فى ذلك نتيجة مقاومة الأنا لهذه الدوافع، وردها إلى المنطقة اللاشعورية إذا حاولت تجاوزها إلى الشعور، إلا أن عملية التحليل النفسى للفرد كفيلة بتفتيت مقاومة الأنا لهذه الدوافع والنزعات اللاشعورية، وبالتالى يتاح لها أنتطفو على السطح وتدخل المنطقة الشعورية من النفس البشرية فتصبح بذلك شعورية يعيها الشخص ويحسها ويعترف بوجودها، فيتاح له عندئذ أن يحسن التعامل معها والسيطرة عليها وفقا **لمبدأ إذا عرفت استطعت**، ولذا كانت معرفة المريض النفسى بنفسيته ودوافعها اللاشعورية أولى خطوات الشفاء فى علاجه بالتحليل النفسى.

وينبغى أن نذكر هنا بأن دوافع الفرد الخاصة فطرية كانت أم مكتسبة، شعورية كانت أم لاشعورية، تحتل أهمية بالغة فى بنائه النفسى وفى أوجه نشاطه المختلفة، فهى التى تدفع الفرد للقيام بكافة أنواع السلوك، وهى التى تمكنه من القيام بنشاطه، حتى أن القانون النفسى يقول لا سلوك بدون دافع، فإن لم يكن الفرد يحس بالدافع ويعيه فإنه يكون دافعا لاشعوريا، وليس الدوافع اللاشعورية كما يتوهم البعض أمرا مرضيا أو غير عادى فى الشخصية، بل هو أمر طبيعي فى البناء النفسى للشخصية البشرية; فكل منا له دوافعه اللاشعورية الخاصة به، كما أن له دوافعه الشعورية. وكلا النوعين من الدوافع طبيعى، إذا الذى يسبب المرض النفسى هو طريقة تعامل الفرد ومعالجته لدوفعه، وهى طريقة خاصة بكل شخص على حدة، وقد تكون سهلة سليمة، أو مرضية.

التدرج الهرمي للدوافع Hierarchy Of Motives

يعتقد كثيرا من علماء النفس فى صدق نظرية "مازلو" Maslow التى طرحها عام ١٩٥٤ عن التدرج الهرمى للدوافع، ونسق أهميتها وأولويات اهتمام الفرد بإشباعها، وفكرتها أن دوافع الإنسأنتقع فى تدرج هرمى حسب اهتمام الفرد بإشباعها. فالحاجات الأساسية Bacic Needs يأتى إشباعها فى المقام الأول يليها اشباه الحاجات الأقل أساسية فالأقل ...وهكذا.

وعلى هذا، يرى "مازلو" أن لكل إنسان خمس حاجات أو دوافع رئيسية Main Needs عليه إشباعها وفق ترتيب هرمى وتبع أهميتها مبتدئا بالدوافع أو الحاجات الفسيولوجية Physiological Needs (والتى تقع فى المقام الأول من الأهمية)، تليها دوافع الأمن Safely Needs (أو الحاجة إلى الأمن والأمان بعيدا عن الخوف والتهديد)، ثم دوافعه أو حاجته إلى الحب والإنتماء Love and Belongingness إلى جماعة، أو مجتمع، وبعدها دافعه أو حاجته إلى تقدير الذات Self-esteem، وأخيرا حاجته أو دافعه إلى تحقيق الذات Self-actualization. ويبدو هنا رأى "مازلو" منطقيا ومقنعا إلى حد كبير; حيث أن حرمان الفرد من إشباع حاجاته ودوافعه الفسيولوجية قد يؤدى بحياته ذاتها أو يؤدى إلى إنقراض نوعه، ومن هنا يكتسب أهمية قصوى وأولوية فى سلم الإشباع عنده. وهكذا نتدرج حتى نصل إلى تقدير الذات ثم تحقيقها حيث يقل هنا الضرر الناجم عن عدم الإشباع، أو عن إعاقة إرضاء الدافع، حيث يمكن أن يستمر بقاء الفرد حيا واستمرار نوعه ايضا مع حرمانه من إشباع دافعى تقدير الذات وتحقيقها. وإن اصابه بعض الضيق والإضطراب، على نحو ما نجده لدى بعض المنحرفين أو المضطربين نفسيا.

ولنا أن نتوقع صدق التدرج الهرمى للحاجات وفق نظرية "مازلو" فى ظروف الحياة العادية وأن هذا التدرج قد يطرأ عليه بعض التغيير فى حالات الضغوط والكوارث والحروب، وهذا ما اتضح بالفعل من بحث حديث قام به باحث مصرى مع زميل أمريكى (Tang & Ibrahim:1998) على عينة من ٣٧٨ من العرب فقد تبين لهما ضمن نتائج بحثهما، أنتحقيق الذات أقل إلحاحا وقوة فى زمن الحرب عن زمن السلم. مثال لذلك قيادة أحد السائقيين لشاحنته المشتعلة فى منطقة سكنية بأحد الأحياء ليبعد عن الضرر الذى قد يصيبها إذا أن فجرت الشاحنة فيها، وتعريض حياته للخطر داخلها، يؤكد على أن هناك بعض الناس يقدمون الواجب الإنسانى (وهو دافع مكتسب لا يضر الفرد كثيرا التخلى عنه على الدافع الفطرى وهو الهروب من مصدر الخطر حفاظا على استمرار الذات وبقاءها (غريزة الحفاظ على الحياة). وتكثر مثل هذه الحالات فى حروب الدفاع عن الوطن والتضحية بالحياة فى سبيل العقيدة.

الإحباط Frustration

عندما ينشط دافع لدى الفرد طالبا الإشباع سواء اصطلحنا على تسميته دافع فطريا أم دافع مكتسبا، دافعا شعوريا أم دافع لاشعوريا كدافع الطعام أو الدافع الجنسى على سبيل المثال، فإن الفرد قد يستطيع إشباعه إشباعا فوريا وصريحا وكاملا، وهذه هى الحالة المثلى لإشباع

الدوافع وعند ذالك يحس الفرد بالراحة واللذة والإستمتاع. ويزول توتره الذى اثاره نشاط الدافع والحاحه فى طلب الإشباع. فالإنسان عندما ينشط لديه دافع الجوع يحس بالتوتر والقلق والضيق والرغبة فى تناول الطعام، حتى يشبع دافع الجوع ويزول التوتر ويحس بالراحة واللذة، وهكذا يكون الأمر فى مختلف الدوافع، إلا أن الإنسإنكثيرا ما يفشل فى إشباع دوافعه التى تنشط طالبة الإشباع الفورى والصريح والكامل، فقد لا يستطيع إشباعها الصريح أو قد يعجز عن إشباعها على أى صورة، وعند ذلك يكون الفرد فى حالة نسميها **بالإحباط** أى وجود دافع مستثار يعجز الفرد عن إشباعه بالصورة التى يريدها؛ وهى حالة من القلق والضيق والإستياء والتوتر والألم النفسى، لذا يود الفرد أن يتخلص منها.

ومن التجارب الجديرة بالذكر فى مجال الإحباط تلك التى اجراها "ليفين" Lewin وزميلاه بجامعة أيوا Iowa (نشرت عام ١٩٤١ باسماء Barker , Dembo and Lewin تحت عنوان الإحباط والنكوص: تجربة مع أطفال صغار (Experiment with Young Children : Frustration and Aggression)، حيث وضع الأطفال فى مواقف عادية يسعون فيها إلى تحقيق رغباتهم وفى مواقف أخرى محبطة، ولقد أوضحت التجربة، أن الأطفال عندما يواجهون الإحباط ينكصون فى سلوكهم فيسلكون بشكل غير لائق بمستواهم، وأن الإستجابات التى تتصف بالعدوانيه ترتفع بشكل ملحوظ بينهم، وقد لخصت نتائج تلك الدراسة فى هذه العبارات "لقد نتج عن الإحباط الذى استثير فى هذه التجارب تدهور فى مستوى الوظيفة العقلية ونقص فى الإحساس بالسعادة واستياء وميول تدميرية وضعف فى وحدة الجماعة وزيادة الدفعات العدوانية خارج الجماعة، كما كانت الإضطرابات الإنفعالية تزيد بزيادة الإحباط" (Watson & Evans : 1991 ; 615).

لكن **ماهى القوى الأساسية التى تعوق إشباع دوافع الفرد فتسبب له هذه الحالة من الإحباط مع ما يصاحبها من تداعيلت نفسية سلبية على نحو ما أشرنا من تجارب "ليفين" وزميليه؟** إنها قوى أساسية ثلاث هى:

١- الواقع:

فقد يكون الواقع الخارجى غير ملائم للإشباع كالجائع الذى لا يجد حوله أو قريبا منه مصدرا يحصل منه على الطعام فيضطر للبقاء جائعا حتى يرجع إلى بيته، كما أن الواقع قد يفرض فى كثير من الحالات قيودا صارمة وقوانين رادعة لمنع بعض أنواع الإشباع وتعاقب عليه. فيضطر الفرد خوفا إلى تجنبها مؤثرا الإحباط مع السلامة.

٢- الأنا الأعلى أو الضمير:

الأنا الأعلى هو أحد أجهزة الشخصية والذى ينشد دائما الكمال والمثالية، ويحرس الشخصية ويحاول توجيهها حتى لا تحيد عنهما، والضمير (كما تعرفه العامة) هو أحد مكونات الأنا الأعلى ولذا يعتبر الأنا الأعلى إحدى القوى التى تعارض الشخصية فى إشباع دوافعها وتسبب لها بالتالى الإحباط، إنكانت دوافع الشخصية أو إشباعها مما لا يرضى عنه الأنا الأعلى فقد يكون الشخص جائعا يسير فى الشارع وليس معه نقود لشراء الطعام ويمكن له أن يسرق الطعام دون أن يراه أحد ومع ذلك يظل جائعا ويرفض سرقة الطعام، لأن ضميره أو أناه الأعلى لا يسمح بذلك.

٣- عجز الفرد ذاته:

فقد يكون الواقع الخارجى ملائما لإشباع الدافع، وليست هناك تحريمات معينة يقيمها الأنا الأعلى (أو الضمير) لمنع هذا الإشباع ومع ذلك لا يستطيع الشخص القيام بهذا الإشباع نتيجة لقصور إمكانياته الذاتية مثل ضعف قدراته العقلية أو طاقاته الحركية أو إمكانياته الحسية، فعلى سبيل المثال قد يكون الشخص فى منزله جائعا ويوجد بالمنزل الطعام الكافي لإشباع جوعه والشهي فى نفس الوقت ومع ذلك يظل جائعا حتى يأتيه أى شخص يحضر له الطعام لأنه مريض لا يقوى على الوصول إلى مكأنتواجده وقد يطول إنتظاره وهو فى هذه الحالة السيئة من الإحباط.

فى تلك الحالات التى يعاق فيها إشباع الدافع إشباعا فوريا وصريحا وكاملا يقوم صراع بين الدافع الذى يلح فى طلب الإشباع وبين القوى التى تعوق هذا الإشباع، فتصطنع الشخصية ما يعرف بأساليب التوافق أو بحيل التوافق حيث تلجأ إليها للتوفيق بين القوى الداخلة فى الصراع وإرضائها إرضاءا نسبيا فى صورة حل ودي Compromise للصراع، ولما كانت هذه القوى المتداخلة فى الصراع متعارضة مع رغباتها، ولما كان على الأنا أن يرضى هذه الرغبات المتعارضة، فإن الأساليب أو الحيل التى يلجأ إليها تتسم بالمرونة والخديعة والإلتواء حتى ترضى هذه الرغبات المتعارضة فى آن واحد، وبذلك يحقق الأنا القدر المطلوب منه لتحقيق توفيق الشخصية وتوافقها واستمرارها ناجحة فى محيطها الإجتماعى.

!Error

وهذا الشكل يلخص الفصل السابق عن الدوافع

بعد اطلاع على الربط التالى لتوضيح الدوافع فى علم النفس:

https://youtu.be/uCo806WKyK4?t=49

وضح تصنيف الدوافع وفقاً للمصدر والوعى:

الفصل السادس

الذكاء والقدرات الخاصة

من محددات سلوك الفرد الرئيسية جهازه العصبى، ودوافع الفرد وحيل التوافق التى يلجأ إليها، وذكاء الفرد وقدراته الخاصة، حيث تتحدد كفاءة السوك ونجاحه إلى حد كبير بمدى ذكاء الفرد وقدراته الخاصة، ولعل نجاح التلميذ ومدة تحصيله أوضح مثال على ذلك. وينبغى لهذا التعرف على كل من القدرة والإستعداد.

القدرة Ability

تمثل القدرة إمكانية الفرد الحالية التى وصل إليها بالفعل، سوء أكان ذلك عن طريق نضجه أم نموه أم خبرته أم تعليمه أم تدريبه على مزوالة نشاط ذهنى أو حسى أو حركى فى مجال معين. فلو قلنا على سبيل المثال أن فلانا قدرته فى لغة معينة عالية، فإن هذا يعنى أن لديه حاليا مهارة كبيرة فى فهم هذه اللغة وفى التعامل معها.

الإستعداد Aptitude

نقصد بالإستعداد تلك الخصائص الموجودة لدى الفرد حاليا، والتى تمكننا من التنبؤ بمقدار أو كم القدرة التى يمكن أن يصل إليها فى مجال معين بعد اعطائه قدرا من التعليم والتدريب (كما فى المدراس والمعاهد والجامعات ومراكز التدريب المختصة)، أو بالحصول على قدر من الخبرة (كتلك التى نتعرض لها فى خبراتنا اليومية والمهنية). فلو قلنا أن فلانا لديه استعداد طيب لتعلم لغة معينة، فإننا نقصد بذلك، أن فلانا هذا سوف يصل إلى مقدرة عالية فى هذه اللغة مع توافر التدريب والتعليم المناسبان فيها. ومن هنا، فإن الكليات والمعاهد العليا المختلفة تنظر إلى درجات الطالب فى الثانوية العامة على أنها تشير إلى مدى استعداده للنجاح والتفوق فى تحصيل علومها.

وهكذا. نجد أن هناك فرقا جوهريا بين اللفظين (استعداد وقدرة). فبينما يمثل الإستعداد قدرة كامنة لم يتح لها الظهور بعد (كالإستعداد العالى لدى فرد لتعلم لغة معينة لم يعرف بعد منها حرفا واحدا). نجد أن القدرة تمثل إمكانية حالية ظاهرة فى الفرد. ففى المثال السابق، نجد أن الفرد لديه استعداد طيب لتعلم اللغة المعينة ،بينما هو فى حقيقة الأمر منعدم القدرة فى هذه اللغة، حيث أنه لم يتعلمها بعد.

ومن هنا، فإن إمتحان الثانوية العامة يقيس استعداد الطالب للنجاح فى المعاهد العليا والكليات، ولا يقيس قدرتة على النجاح فى تلك المعاهد والكليات. بينما هذا الإمتحان نفسه يمكن

النظر إليه على أنه يقيس قدرة الطالب التى وصل إليه فى المواد الدراسية فى المدرسة الثانوية. إذا، نفس الإمتحان يعتبر من ناحية اختبار قدرة، ومن ناحية أخرى اختبار استعداد. وهكذا. نجد إنكافة الإختبارات النفسية تمثل قدرات راهنة على أنواع معينة من النشاط العقلى أو الحسى أو الحركى. أما تسمية اختبار بأنه لقياس قدرة معينة; أو استعداد معين، يعنى إنه يشير إلى الهدف من استخدامه. فإنكنا نهدف منه إلى قياس إمكانية حالية لدى الفرد سميناه اختبار القدرة المعينة التى نريد قياسها، أما إنكنا نهدف منه إلى التنبؤ بما سوف يكون عليه الفرد مستقبلا فى خاصية معينة سميناه اختبار استعداد لهذه الخاصية.

أولا :الذكاء tellgenceIn

يعتبر مفهوم الذكاء اقدم فى نشأته الأولى من علم النفس ومباحثه التجريبية؟ فقد نشأ فى اطار الفلسفة القديمة، ثم اهتمت بدراسته العلوم البيولوجية والفسيولوجية والعصبية. واستقر أخيرا فى ميدان علم النفس الذى يدرسه كمظهر عقلى من مظاهر السلوك الخاص على بعض المعانى الشائعة لمفهوم الذكاء. وطورت معانى الذكاء حتى أصبحت فروضا تهدف إلى رسم الإطار التمهيدى للأبحاث العقلية، ثم تعدلت هذه الفروض واستبدلت بفروض أخرى تبعا لنتائج تلك الأبحاث، وهكذا، ينتهى بنا ذلك الطواف فى رحاب الزمن إلى تحديد المفهوم الحديث للذكاء تحديدا يقوم فى جوهره على أنه القدرة، والمحصلة العامة لجميع القدرات العقلية المعرفية (فؤاد البهى السيد:١٩٧٦ ; ١٧٥).

هذا، وقد أشار "بيرت" Burt إلى أن مصطلح الذكاء Intelligence يرجع إلى الكلمة اللاتينية Intelligentia،والتى ابتكرها الفيلسوف الرومانى شيشرون (سليمان الخضرى الشيخ:١٩٧٨; ٢٥). كما أشار "سبيرمان" إلى أن الفضل فى ادخال مصطلح (الذكاء) فى علم النفس الحديث يرجع إلى هربرت سبنسر Spencer فى أوآخر القرن التاسع عشر. فقد حدد سبنسر الحياة بأنها (التكيف المستمر للعلاقات الداخلية مع العلاقات الخارجية). ويتم التكيف لدى الحيوانات الدنيا بفضل الغرائز، أما لدى الإنسان فإنه يتحقق بواسطة الذكاء، وبهذا، يرى سبنسر أن الوظيفة الرئيسية للذكاء هى تمكين الإنسان من التكييف الصحيح مع بيئته المعقدة، والدائمة التغير).

وبصفة عامة، فإن علم النفس الحديث يعنى بذكاء الشخص وإمكانياته العقلية العامة التى تؤثر بدرجات متفاوتة فى مختلف جوانب نشاطه العقلى. وفى ضوء المناقشة السابقة عن

الإستعداد والقدرة، فإننا يمكننا النظر إلى الذكاء على أنه استعداد عقلى عام أو قدرة عقلية عامة حسب الهدف من الدراسة. فإنكنا ندرس ذكاء فرد بهدف تحديد مستواه العقلى العام فى الوقت الراهن سميناه قدرة عقلية عامة. وإنكنا ندرسه بهدف التنبؤ بما سوف تكون عليه قدرته العقلية العامة فى المستقبل سميناه استعداد عقلي عام، فمقدار ذكاء طفل فى العاشرة من عمره يمكن أن نسميه قدرته العقلية العامة، وإذا كنا نريد أن نحدد قدرته الحالية على مزوالة النشاط العقلى، يمكن أن نسميه قدرته العقلية العامة، وإذا كنا نريد أن نتنبأ بذكائه الحالى وما سوف يكون عليه ذكاؤه فى سن الخامسة عشرة على سبيل المثال، أو ما سوف يزاوله من نشاط عقلى بعد فترة معينة نسميه استعداد. هذا ويتضح ذكاء الفرد أكثر ما يكون فيما يلى:

١–حدة الفهم وسرعته ودقته وصوابه.

٢–القدرة على التعلم، كالتحصيل الدراسى فى المدرسة أو المعهد أو الجامعة.

٣–القدرة على معالجة المواقف الجديدة التى تتعرض لها الشخصية بمهارة ونجاح.

٤–القدرة على إدراك العلاقات الجديدة بين الأشياء، أو الموضوعات، أو الظروف، أو الأسباب، أو العوامل المختلفة.

٥–القدرة على التعامل بالرموز والمجردات.

٦–القدرة على الإستفادة من الخبرات الماضية فى مواجهة المواقف والظروف والمشكلات الحالية، والتعامل معها بنجاح.

٧–القدرة على إنجاز أعمال وواجبات تتميز بالصعوبة والتعقيد.

٨–القدرة على الإبداع والإبتكار وإظهار الأصالة اثناء قيام الفرد بأوجه نشاطه المختلفة ويستمتع كل فرد بدرجة ما من الذكاء (أو بقدر ما من الذكاء) كبرت هذه الدرجة أم صغرت. فكلما أن لكل منا طولا معينا، فله ايضا ذكاء معينا. وهكذا، لا يوجد فرد معدوم الذكاء مهما بدا غبيا، فحتى ضعاف العقول لهم ذكاء، ولكنه منخفض فى درجته، ومتدن فى مقداره. وكثيرا ما يعبر عن ذكاء الفرد بمعدل ذكائه Inelligence Quotient وتعرف كثيرا باختصارها ((IQ)).وهذا المعدل يكون متوسط عندما تكون قريبة من ال١٠٠.وكلما زاد عن ذلك كان الفرد أكثر ذكاء حتى يصل إلى ١٤٠ فما فوقها، عندئذ يعد الفرد عبقريا. وكلما إنخفض عن ال١٠٠ كان الفرد قليل الذكاء حتى يصل المعدل إلى الستين وما دونها، عندئذ يعد الفرد ضعيفا عقليا.

ويحسب معدل الذكاء للفرد عن طريق قسمة عمره العقلى (كما تظهره اختبارات الذكاء ومقاييسه التى نطبقها عليه) على عمره الزمنى (أى سنة التى وصلها إليها حسب تاريخ مولده مع اعتبار حده الأقصى ١٥عاما، والتغاضى عما زاد عنذئذ) مع ضرب الناتج فى مائة. ومع أن

ذكاء الفرد عادة يظل ينمو حتى الخامسة عشرة، أو بعدها بقليل، شأنه شأن خصائص كثيرة كالطول والوزن، إلا أن معدل ذكائه ثابت عادة أو تكاد; نظرا لأن المعدل يحسب كما ذكرناه سابقا عن طريق المقارنة بالسن; أى بأقرانه من نفس السن، وهكذا، فالطفل الذكى فى سن العاشرة هو عادة الذكى فى سن الرشد، وضعيف العقل فى سن السابعة هو نفسه الذى يؤكد القأعدة فى سن الرشد، إلا ما ندر من حالات لا حكم لها، وتعتبر الإستثناء الذى يؤكد القاعدة.

ويرجع ذلك فى جزء كبير منه إلى أن الذكاء أكثر تأثيرا بالوراثة عند بالبيئة; فالآباء الأذكياء عادة يرتفع الذكاء بين أبنائهم، والآباء الأغبياء عادة ينخفض الذكاء بين نسلهم. هذا، وهناك الكثير من الإختبارات الصالحة لقياس الذكاء فى مجتمعاتنا المحلية أو المجتمعات الأجنبية، والتى استوثق مؤلفوها أو معدوها، عن طريق تجربتها وإجراء الدراسات الميدانية والإحصائية المختلفة عليها من صلاحيتها للإستخدام، كل فى المجتمع الذى أعد خصيصا له، وجرت تجربته عليه. ومن المبادىء المعروفة فى القياس النفسى عموما أن الإختبار الصالح لقياس قدرة أو خاصية نفسية فى بيئة ما لا يشترط بالضرورة صلاحيته لمجتمع آخر. لهذا فإن عملية ترجمة اختبار ذكاء صالح لبيئة ومجتمع اجنبيين وأعداده حتى يصلح لبيئة المصريين ومجتمعهم يعتبر أمر صعبا صعوبة تأليف اختبار جديد; حيث يتطلب الأمر أن تعاد عليه فى صورته المترجمة جميع أنواع الدراسات والتجارب التى أجراها عليه مؤلفه الأصلى. وهذا أمر يستغرق الكثير من الوقت والجهد، ويتطلب الكثير من الإمكانيات والنفقات. ومن هنا، كانت القلة النسبية لاختبارات الذكاء الصالحة للبيئة العربية.

تقنين اختبار الذكاء:

نعنى بتقنين الإختبار Test Standardization كافة الدراسات النظرية والميدانية والتجريبية والإحصائية التى نجريها على الإختبار النفسى حتى نطمئن على صلاحيته للقياس الذى نريده. وهكذا، يتم إعداد اختبارا لقياس الذكاء ووجب إجراء عمليات للتقنين، حتى نطمئن إلى أنه بالصورة التى هو عليها صالح لقياس الذكاء، بحيث نطمئن إلى الدرجة التى يعطيها لذكاء من نطبقه عليه. وإذا كنا بالمثل نؤلف أو نعد اختبارا لقياس الذاكرة وجب علينا قبل إستخدامه والإطمئنأن إلى نتائج تطبيقه، أن نجرى عليه عمليات التقنين هذه، حتى نثق فى الدرجة التى يعطيها لنا عن ذاكرة من نطبقه عليه. ولذا، فأنتقنين الإختبار النفسى، سواء أكان مقياسا للذكاء أم مقياسا لأى قدرة خاصة، أو لسمة شخصية، أن يعنى جوهره وهدفه شيئا واحدا وتكاد تتفق خطوات التقنين وتتشابه

باستثناء بعض التفصيلات الشكلية التى لا تمس الجوهر. ويكاد يكون من المتفق عليه تصنيف مستويات ذكاء الأفراد حسب ما يلى:

١-فئة العباقرة: ومعدل ذكائهم فى مستوى(١٤٠) فأكثر.

٢-فئة الأذكياء جدا: وتقع معدلات ذكائهم بين (١٣٠) و(١٣٩).

٣-فئة الأذكياء: وتقع معدلات ذكائهم بين (١٢٠) و(١٢٩).

٤-فئة ما فوق المتوسط: وتقع معدلات ذكائهم بين (١١٠) و(١١٩).

٥-فئة متوسط الذكاء: وتقع معدلات ذكائهم بين (٩٠) و(١٠٩).

٦-فئة ما دون المتوسط: تقع معدلات ذكائهم بين (٨٠) و(٨٩).

٧-فئة الأغبياء: وتقع معدلات ذكائهم بين(٧٠) و(٧٩).

٨-فئة الأغبياء جدا: وتقع معدلات ذكائهم بين (٦٠) و(٦٩).

٩-فئة ضعاف العقول: وهم من كانت معدلات ذكائهم أقل من (٦٠).

ويلاحظ أن حوالى نصف الناس يقعون فى فئة متوسطى الذكاء كلما ارتفع مستوى الذكاء عن المتوسط، أو انخفض عنه، حتى لا نكاد نجد فى فئة العباقرة إلا حوالى ١% أو ٢% من الناس ومثلهم فى فئة ضعاف العقول تقريبا، وليس كل اختبارات الذكاء تتخذ معدل الذكاء معيار لها بل بعضها فقط.

ثانيا: القدارت (أو الإستعدادت)الخاصة

إذا كان الذكاء كقدرة أو استعداد عقلى عام يؤثر بدرجات متفاوتة فى كل أنواع النشاط العقلى كما سبق أن أشرنا، فإن القدرات أو الإستعدادات الخاصة تؤثر فى نوع واحد من النشاط حسب نوعية القدرة أو الإستعداد، ومن هنا كانت تسميتها بالقدرة الخاصة أو الإستعداد الخاص وهى فى نهاية المطاف عبارة عن ذكاء لكنه فى مجال محدد، لذا فإن القدرات الخاصة تقابل الذكاء العام أو القدرة العامة على نحو ما عرفنا الذكاء سابقا، لكن فى مجال خاص وهناك عدد كبير من القدرات أو الإستعدادات الخاصة المعروفة والتى من أهمها:

١- القدرة (أو الإستعداد) اللفظية Verbal

ويقصد بها مدى قدرة الشخص (أو استعداده) على التعامل بالألفاظ سواء فى ذلك إستخدامها بكفائة وطلاقة للتعبير عن المعانى والأفكار التى يريد أن يقولها إلى منطوقة، أو مكتوبة، أو قدرته على فهمها بسرعة ودقة ليستدل منها على المعانى والأفكار التى يسمعها غيره أو يقرؤها عنه، وكأنها ذكاء فى التعامل باللفظ إنشاءا وفهما. وواضح من هذا

التعريف للقدرة (أو الإستعداد) اللفظية، وجوب توافرها بدرجة عالية للنجاح فى بعض الأعمال كالتدريس بصفة عامة وتدريس اللغات بصفة خاصة، بينما لاتلزم فى أعمال أخرى كالأعمال الميكانيكية مثلا، ويمكن لهذه القدرة (أو الإستعداد) الخاصة أنتنقسم إلى قدرات (أو استعدادات) أكثر تخصصا مثل القدرة اللفظية العربية أو الفرنسية أو الإنجليزية، ويشترط للاختبارات التى تقيسها ما يشترط لاختبارات الذكاء من تقنين ودراسات تجريبية واحصائية تؤكد صلاحيتها للقياس والثقة فى ما تؤدى إليه من نتائج.

٢- القدرة (أو الإستعداد) العددية Numerical

وتعنى مدى قدرة الشخص أواستعداده للتعامل بالأرقام من حيث الدقة والسرعة والكفاءة فى هذا التعامل، لهذا فهى تشتمل؛ قدرة الفرد على القيام بالعمليات الحسابية البسيطة والمعقدة سواء من جمع وطرح وضرب وقسمة، وقدرته على اكتشاف العلاقات بين الأرقام بعضها البعض وكأنه ذكاء فى التعامل بالأرقام. ويتبين من هذا التعريف أن القدرة العددية يجب أن تتوافر بدرجة عالية حتى يمكن للشخص الناجح فى بعض الأعمال التى تحتاجها مثل أعمال الحسابات والمراجعات وتدريس الرياضيات، بينما لا تكاد تلزم بأعمال أخرى كتدريس اللغات مثلا ويصدق ما قلناه سابقا عن القدرة اللفظية على هذه القدرة العددية فيما يتعلق بإمكانية إنقسامها إلى قدرات أكثر تخصصا وفيما يتعلق ايضا باختبارات قياسها .

٣- القدرة (أو الإستعداد) الميكانيكية Mechanical

والمقصود بها هو مدى القدرة (أو الإستعداد) على معرفة كيفية فك الآله إلى أجزائها المكونة لها وتركيب هذه الأجزاء معا لتكوين الآله من جديد، وفهم كيفية عملها والعلاقات الوظيفة بين مختلف أجزائها ومعرفة كيفية صيانتها، ومكان العطل بها والقدرة، على إصلاح أعطالها بسرعة ودقة، وهذا ما نطلق عليه الذكاء الميكانيكى، وكما هو واضح من هذا التعريف فالقدرة الميكانيكية يتم توافرها بدرجة عالية فى الشخص، حتى ينجح فى بعض المهام، والأعمال الميكانيكية على اختلاف مستوياتها، مثال (مستوى الصبى الذى يتدرب على العمل الميكانيكي، ومستوى المخترع أو المصمم الذى يخترع الآله أو يعدل فى تصميها وكيفية عملها ليكسبها إمكانية أعلى للعمل والإنتاج)، بينما نجد أن هذه القدرة لا تكاد تلزم بأعمال أخرى كتدريس اللغات. ويصدق على هذه القدرة ايضا ما يصدق على سابقتها بإمكانية إنقسامها إلى قدرات أكثر تنوعا وتخصصا، مع توافر وشروط الإختبارات لقياسها.

٤-القدرات(أو الإستعدادات)الكتابية Clerical

وهذه القدرة أو الإستعداد فى حقيقتها جملا من القدرات أو الإستعدادت الفرعية التى تلزم للنجاح فى الأعمال الكتابية والسكرتارية وموظفي الأرشيف، مثل التصنيف فى ملفات وحفظ ملفات والمراجعة والكتابة على الكومبيوتر، وسرعة الإكتشاف للأخطاء اللغوية أو الحسابية البسيطة لتلخيص المعلومات وإجراء العمليات الحسابية الروتينية والإختزال وتشغيل الآلات الحسابية البسيطة، لهذا فإن اختبار القدرة الكتابية سوف يختلف من حيث محتوى القدرات الفرعية الممثلة، باختلاف العمل الكتابي الذى يستخدم الإختبار للتنبؤ بمدى النجاح فيها، وإذا كان هذا العمل لا يتطلب الإختزال على سبيل المثال، فلا توجد اختبارات للقدرة الكتابية الخاصة بهذا العمل، أى فترات لقياس القدرة على الإختزال وهكذا. وعلى هذا فالقدرة الكتابية هى ذكاء فى مجال الأعمال الكتابية. وبالمثل فإن للقدرة الكتابية اختباراتها التى تقيسها والتى ينبغى أن تتوافر فيها نفس شروط الإختبارات النفسية الأخرى من حيث الدراسات التى تجرى عليها لتقنينها وللتأكد من صلاحيتها بمقياس فى المواقف والبيئة المعينة.

٥-القدرة(أو الإستعداد)المكانية Spatial

ويقصد بها القدرة (أو الإستعداد)لإمكانية فهم وتصور النواحى والحقائق والعلاقات المكانية وأدركاها والحكم عليها بدقة وسرعة وكفاءة إدراك الفرد، والشكل والحجم والمسافة والمكان بإستخدام وسائل الحس المختلفة، وتصور الفرد لما يكون عليه المبنى من مجرد رؤيته أو وصفه أو سماع مواصفاته، فهذه القدرة هى ذكاء فيما يتعلق بالأماكن. وهناك بعض الأعمال التى ينبغى للنجاح فيها ليكون للشخص القدرة المكانية العالية، مثل عمل مهندسي المباني والإنشاءات وعمل مصمى الآلات إلى .....الخ. وتوجد للقدرة (أو الإستعداد) المكانية إختباراتها النفسية الخاصة بها، والتى ينبغى أن يتوافر لها نفس الشروط الواجب توافرها فى الإختبار النفسى الصالح للإستخدام على نحو ما سبق الإشارة إليه.

٦-القدرات أو الإستعدادات الفنية Artistic

يوجد عدد كبير من القدرات أو الإستعدادت الفنية تختص كل واحد منها بنوع من أنواع النشاطات الفنية، فمنها ما هو خاص بالشعر أو بالأدب أو بالرسم أو بالنحت أو بالموسيقى أو بالغناء أو بالتمثيل ....الخ. وتتعلق كلا منها بقدرة الشخص على الإبداع فى النشاط الفنى المعين وعلى تذوقه فى نفس الوقت، فالقدرة الموسيقية على سيبل المثال تتضمن مدى كفاءة الشخص فى تذوقه الموسيقى والحكم عليه والإنتاج المبدع فيها. وكذا الأمر بالنسبة للرسم أو غيرها من النشاطات الفنية المختلفة، وكأن القدرة هنا ذكاء فى المجال الفني المعين. وقد نجد

شخصا يجمع بين التفوق فى أكثر من نوع من القدرات الفنية كما نجد آخر لا يتفوق فى نوع آخر فقط وثالث لا يتفوق فى أى من القدرات الفنية، وما من شك فى أن الطالب الذين يريد الإللتحاق بأى من أقسام المعاهد الفنية المختلفة، يلزم أنتتوافر له القدرات أو الإستعدادت الفنية اللازمة لهذه الأقسام، وتلك التخصصات تتطلب فى الفرد قدرة أو استعداد فنى فى الرسم أوالنحت...وهكذا. ولذا فإن هذه الأقسام الفنية لا تكتفي بقبول طالبها بناءا على المجموع العام الذى يحصلون عليها من الشهادات العامة، بل تشترط ضرورة اجتياز الطلاب لاختبارات القدرات والإستعدادت الفنية الخاصة بهذه الأقسام، والتى تختلف بالضرورة من قسم لآخر حسب نوع النشاط الفني الذى يختص به القسم. هذا وتتطلب اختبارات القدرات والإستعدادت الفنية نفس الشروط الواجب توافرها فى الإختبار النفسى الصالح.

٧-القدرة (أو الإستعداد) الإبداعية Creativity

تختص هذه القدرة بمدى الأصالة Originality والجدة Newness فى أفكار الشخص، وتحملها للمواقف التى تجابهه وإنتاجاته بصفة عامة. ولقد بدأت هذه القدرة تلقى اعترافا واهتماما متزيدا من جانب علماء النفس فى القرن العشرين حيث ركز بعض الباحثين على دراستها كقدرة خاصة تقف جنبا إلى جنب مع بقية القدرات المعروفة. ومما وجه إهتمام العلماء نحو هذه القدرة؛ ودفعهم للاعتراف بها كقدرة مستقلة (بعد أن كان ينظر إليه على أنها مجرد عامل يكمن وراء القدرة الفنية) تزايد الإهتمام بضرورة اكتشاف ذوى المواهب العالية فى البحث العلمى والهندسة وفى الإدارة وفى الفن حيث أتضح أنها كالذكاء يملك كل فرد نصيبا معينا منها يزيد أو يقل عن زميله .

ومما يجدر ذكره أن الكثير من المرضى العقليين لديهم أفكار ويقومون بأفعال تتميز بالجدة، إلا أن أهم ما يميز ذوى القدرة الإبداعية العالية، هى أن الأصالة والجدة فى أفكارهم وأفعالهم تساعد أكثر على التوافق والنجاح، بعكس الأمر عند المرضى، حيث يعوقهم عدم النجاح فى الحياة والتوفيق فيها، فتكون جدة أفكارهم وسلوكهم سبب فى سوء توافقهم، وتوجد اختبارات نفسية لقياس القدرة الإبداعية عند الأشخاص، تراعى تحقق شروط صلاحية الإختبار النفسى الجيد لها كما هو الحال بالنسبة لبقية القدرات والإستعدادت.

٨-الذاكرة Memory

القدرة التى تعنى إمكانية استيعاب ذاكرة الشخص للمعلومات والأفكار والخبرات والأحداث التى مرت به وإمكانية تذكرها واستعادتها إلى ذهنه فى المواقف التى تتطلب منه ذلك. ولذا تعتبر ذاكرة الفرد إحدى قدراته (أو استعداداته) الخاصة الأساسية، إذ أن كفاءته فى كثير مما يقوم به من نشاط تعتمد إلى حد كبير على مدى قوة ذاكرته كالجغرافى والمؤرخ والصحفى والمعلم، ولعل أهمية الذاكرة ودورها الكبير يتضحان أكثر ما يكون فى التحصيل الدراسى للتلاميذ، فهم فى حالة ماسة لفهم دروسهم وإلى تذكر تفاصيلها وجزئياتها واسترجاعها للاستفادة منها فى تحصيل دراسى لاحق، أو فى إمتحان قادم، أو فى القيام بنشاط مهنى منتظر. ولشدة إحساس العامة بأهمية الذاكرة وتقديرهم لدورها فى حياة الفرد ونشاطه يساوون بينها وبين الذكاء، فيصفون الفرد بأن عنده ذاكرة قوية قاصدين أنه مرتفع الذكاء. ويمكن أن تنقسم الذاكرة كقدرة خاصة إلى قدرات متعددة كذاكرة الأسماء الأفكار الأشكال والصور الألوان، والذاكرة القريبة والذاكرة البعيدة ... الخ. وهناك الإختبارات النفسية التى تقيس الذاكرة بأنواعها المختلفة والتى لابد من تحقيق شروط صلاحية الإختبار النفسى فيها حتى يمكن لنا إستخدامها بإطمئنان.

١- القدرات (أو الإستعدادات) الحسية Sensory

تتمثل القدرات الحسية فى قدرات الشخص على أنواع الحس المختلفة مثل قدرة الإبصار والسمع والتذوق والشم والحس اللمسى والحس العضلى. علاوه على حاجة الفرد إلى هذه القدرات الحسية فى توافقه فى حياته العامة والخاصة نجد، ارتفاع بعض هذه القدرات يعتبر ضرورة لازمة للشخص حتى ينجح فى عمله، وتحتم معظم مجالات العمل ومؤسساته نجاح الشخص فى الإختبارات الحسية المعينة كشرط لتعيينه فى الوظائف الخاصة بها كوظيفة السائق على سبيل المثال. وتعتبر القدرات الحسية هذه؛ فى اختصاص الجانب الجسمانى من الشخصية عنه فى اختصاص الجانب النفسى، ومن هنا فأنتشخيصها وعلاجها هو أساسا من اختصاص الأطباء البشريين الذين يبتكرون لكل منها الوسائل والإختبارات الصالحة لقياسها وتشخيصها واكتشاف جوانب العيب والقصور فيها ويحاولون بشتى الأساليب علاج عيوبها والتخفيف من قصورها. وكثير من القدرات الحسية يمكن أن ينقسم بدوره إلى قدرات فرعية أكثر تخصصا فالقدرة البصرية مثلا يمكن أن تنقسم إلى قدرة خاصة بالإبصار القريب والأخرى خاصة بالإبصار البعيد وثالثة خاصة بإبصار الألوان ... الخ.

٢- القدرات (أو الإستعدادات أو المهارات) الحركية Motor

وهى مجموعة من القدرات المتخصصة بحركة أعضاء الجسم المختلفة وتعنى مدى مهارة الحركة ودقتها وسرعتها وقوتها وتعتمد هذه القدرات على عدة عوامل متفاعلة متكاملة، من أهمها مستوى حيوية الفرد وجهازه العضلى والجسمى وخصائص جهازه العصبى وبناؤه النفسى وخواصه الحسية، فهذه العوامل متفاعلة متكاملة تؤدى بالنشاط الحركى لأن يصبح طائشا أو صائبا، سريعا أو بطيئا، قويا أو ضعيفا، كما أنها تحدد مقدار كل ذلك. ومن أمثلة القدرات الحركية نجد مهارة الأصابع ومهارة اليدين ومهارة الساقين والقدرة على العدو ... الخ وهناك الإختبارات النفسية والإختبارات الجسمية الخاصة بكل من ذلك والصالحة لقياسه وفق المعايير اللازم توافرها.

الفصل السابع

الإدراك والتعلم والتفكير

لاشك أن صحة الفرد النفسية واضطرابها من أهم العوامل المساهمة في تحديد سلوكه، شأنها في ذلك شأن جهازه العصبي ودوافعه وأساليبه التوافقية وذكائه وقدراته الخاصة حيث تعتبر جميعها محددات كبرى لسلوك الفرد وأفعاله المختلفة. وتوجد أربعة محددات تسهم إسهام واضحا في تحديد السلوك وتشكيله وهي: الإدراك الحسي والتعليم والتذكر والتفكير.

أولا: الإدراك

يعتمد الإدراك الحسي Perception على عمليتين أساسيتين هما الإحساس Sensation والإنتباه Attention وسنوضحهما كما يلى:

أ- الإحساس:

هو تنبيه عضو من أعضاء الحس أو الأعضاء الحساسة وانفعاله وتأثره بمثير أو منبه معين سواء أكان خارجيا أم داخليا. وتختص أعضاء الحس (العين والأذن والأنف واللسان والجلد) باستقبال التنبيهات الخارجية، أما الأعضاء الحساسة (وهي معظم أعضاء الجسم ومناطقه كالمعدة والأمعاء والمثانة والعضلات والمفاصل والجزء التوازني من الأذن الداخلية ...إلخ)، فتختص بالتنبيهات التي تأتينا من الداخل كالأحاسيس الباطنية العامة. و"تتوقف هذه الحساسية على حالة الأحشاء من إمتلاء وفراغ (معدة، أمعاء، مثانة ... إلخ) وعلى زيادة أو نقصان بعض المواد الكيميائية في الدم وفي سائر السوائل العضوية، وتنتقل هذه الإحساسات بواسطة الأعصاب الموجودة في الأجهزه الحشوية من الجهاز الهضمي، والتنفسي، والدوري، والدموي، والبولي، والتناسلي، إلى الألياف العصبية الموصلة إلى قشرة المخ. ومن مظاهر الحساسية الباطنة العامة: الجوع والعطش والتقزز والتعب والرعشة وما يعتري النفس من ارتياح وانقباض... إلخ. (أحمد عكاشة ١٩٧٧ ، ٦٥)

كما أن الأعضاء الحساسة تختص أيضا بالإضافة إلى الأحاسيس الباطنية العامة التي سبق إيضاحها بالاحاسيس الباطنية الخاصة، وتتركز أساسا في الإحساس بالحركة وترتبط بأوضاع وحركة العظام والمفاصل والأوتار والعضلات، وفي الإحساس بالتوازن وهو الوظيفة الأساسية للجزء التوازني من الأذن الداخلية، وأيضا في الإحساس بالتوتر العضلي كالإحساس بثقل

الجسام والضغط والتعب والجهد ...إلخ. الإحساس بهذا الشكل يشير إلى أنه عملية أقرب إلى ما تكون فسيولوجية من أن تكون نفسية. ولذا فإن قياس الإحساس وعلاج أعضاء الحس يكوننا ساسا من اختصاص الطبيب وليس من اختصاص الإخصائي النفسي.

وإذا كانت الأحاسيس الباطنية سواء أكانت عامة أم خاصة، تختص أساسا بتنبيهنا إلى حالات الجسم وأعضائه واحتياجاته المختلفة فيتحرك الفرد ليسلك وفق متطلبات هذا الجسم وتلك الاعضاء (فيأكل ليزيل الجوع ويشرب ليزيل العطش ويرتاح من النشاط ليزيل حالة التعب ويعتدل في وضعه حتى يزيل حالة التوازن الذى اختل بسبب حركات واهتزازات عشوائية أفقدته التوازن، وبذلك يتمكن من إستعادة التوازن الجسمي والفسيولوجي، فيضمن الإنسان أو الكائن الحي عموما بقاءه واستمراره. وإذا كانت الأحاسيس الباطنية لها هذه الوظيفة الهامه فإن الأحاسيس الخارجية أو المستمدة من الحواس الخمس تعتبر "المادة الخام للخبرة" حيث تتميز بالمعنى البسيط والتنظيم القليل، فالطفل الرضيع عندما ينظر إلى هذه الصفحة من هذا الكتاب فإنه سوف يبصر علامات سوداء على ورقة بيضاء. وهذه هي نفس الأحاسيس البصرية التي تتكون لدينا (Bruno : 1986 209 ,) ومن جملة هذه الأحاسيس نتوصل إلى الخبرات والمعلومات والمعرفة، فيتحقق النمو المعرفي والعقلي والنفسي بمختلف أبعاده ومستوياته.

ويمارس كل عضو من أعضاء الحس نشاطه الحسي وفق قانون الإنتقاء "فكل إحساس يتم على أساس اختبار درجة أو نوع أو صنف من المثيرات يمكن للشخص الإستجابة له" والواقع أن عملية عزل الإستجابة لشدة المثير أو نوعه هي نواة هذا القانون .

فالعضو الحساس ينتقي الجانب الذي يستجيب إليه من مجال التأثير ولا يقتصر على إتباع قانون الإختيار والإنتقاء على مجرد عزل الشدة عن النوع، بل يتعداه إلى الإحساسات نفسها. ففي بعض المجالات تتم عملية إنتقاء نوع المثير كإنتقاء الإحساس البصري دون غيره من الإحساسات كما هو الحال في النشاط الإنساني. (أحمد فائق ومحمود عبد القادر : ١٩٧٢)

ب – الإنتباه:

هو تلقي الإحساس بمنبه ما أو مثير ما سواء أكان هذا الإحساس على مستوى الحواس الخارجية أم الأحاسيس الباطنية أم مستوى الإدراك الذهني بحيث يشعر الفرد بهذا الإحساس متبلورا واضحا جليا، فالإنتباه هو تركز الإحساس. وانتباه الفرد في لحظة معينة لا يكون عادة إلا في موضوع معين، إلا أن الإنتباه لا يجمد، بل ينتقل باستمرار وبسرعة خاطفة خلال أجزاء من

الثانية مما يوحي بأن مجال الإنتباه متعدد واسع، فالمدرس يخيل إليه أنه في كل لحظة منتبه إلى جميع تلاميذه لكن الحقيقة أنه لا يكاد ينتبه في لحظة معينة إلا إلى تلميذ واحد أو موضوع واحد، يكون في بؤرة اهتمامه، وللسرعة الفائقة في نقل بؤرة انتباهه من موضوع إلى آخر أو من مثير أو منبه إلى غيره يخيل إليه أنه ينتبه إلى موضوعات عدة في نفس اللحظة .

بؤرة الإنتباه وهامش الإنتباه:

عندما يكون موضوع أو مثير معين في بؤرة الإنتباه فهذا يعني أن انتباه الفرد مركز عليه خلال لحظة معينة وأن الموضوعات الأخرى المحيطة به أو المرتبطة به تكون في هامش الإنتباه حيث يكون الفرد عندئذ أقل انتباها لها ووعيا بها. وقد يحتل موضوع (أو منبه) من موضوعات هامش الإنتباه في لحظة محدده بؤرة الإنتباه، وفي لحظة تالية يتراجع إلى هامش الإنتباه أو يتلاشى تماما من مجالى الإنتباه (البؤرة والهامش). وقد يفرض موضوع جديد نفسه على انتباه الفرد أو قد يتعمد الفرد توجيه انتباهه نحو موضوع معين وهكذا تمضي الأمور وتستمر بالنسبة لانتباه الفرد. ويشير "رابابورت" وزملاؤه إلى أن الإنتباه يقابل بإستخدام مفاهيم التحليل النفسي حركة الطاقة غير المقيدة بتأثيرانفعال أو ميل أو دافع معين بل تكون تحت السلطان المطلق للأنا يستخدمها في التفكير والتعامل مع الواقع، وهكذا فإن الإنفعالات غير المتزنة وأوجه القلق والأفكار المحملة بإنفعالات شديدة كالأوهام والتخييلات والوساوس يمكن لها أن تؤثر على الإنتباه، لأنها تقيد الطاقات المفروض أن يستعملها الأنا بحرية في تعامله مع الواقع وبالتالي فإن الأمراض النفسية كثيرا ما تؤدي إلى نقص الإنتباه وضعفه واضطرابه .

عوامل الإنتباه:

تقول "أتكنسون" وزملاؤها: " الإنتباه عملية معقدة بدأنا في فهمها الآن فقط. وهي عملية لها عواملها (أو مكوناتها) السلوكية الظاهرية وعواملها الباطنية، فعندما يسمع المخيمون بالغابة صوتا لأول مرة ليلا فإنهم يقفزون ويتوجهون نحو الصوت وفي نفس الوقت تحدث تغيرات فسيولوجية ينتج عنها التيقظ والإستعداد للتصرف. هذه المجموعة من الإستجابات الظاهرية والباطنية تعتبر بمثابة فعل منعكس تكيفي. وهذا هو نفس الشيء الذي يحاول معلم المدرسة الإبتدائية استثارته عندما يقول (والآن انتبهوا)، وفي معظم الأحيان نجد أننا قد أمطرنا بوابل من المنبهات في وقت واحد وليست لدينا القدرة على إدراك جميع هذه المنبهات لكن بعضها يقتحم مجال وعينا مهما كانت إنشغالاتنا، لكن في حدود بمعنى أننا نستطيع إنتقاء ما نقوم بإدراكه، فعندما تجلس للقراءة توقف لحظة واقفل عينيك ووجه انتباهك للمنبهات المختلفة التي تصل إليك لاحظ على سبيل المثال ضيق حذائك الأيسر، ماذا تسمع من أصوات؟ هل هناك أية رائحة في

الهواء؟ إنك من المحتمل لم تكن واعيا بهذه المنبهات، إلا بعد أن وجهت انتباهك إليها، فبدون القدرة على الإنتقاء كنا سنصبح مغمورين بكل هذه المنبهات. وعادة فإن ما ننتقيه (لننتبه إليه يعتمد على ما هو مهم بالنسبة لنا في هذه اللحظة لكن هناك منبهات معينة بارزة دائما ندركها ونقول عنها أنها تأسر انتباهنا)، أما العوامل التي تزيد احتمال أن نتنبه إلى المنبه فهي الشدة والحجم والتناقض والحركة والجدة.

ولقد ذكر "أحمد عزت راجح" نفس المعنى عندما قال: "ونتساءل الآن عن العوامل التي تجعل بعض المنبهات والمواقف تجذب انتباهنا دون غيرها من المنبهات والمواقف، أي عن العوامل التي تهيمن على اختيار المنبهات هناك منبهات خاصة التى تفرض نفسها علينا فرضا بحكم خصائصها، فتجذب انتباهنا إليها كالرعد القاصف أو البرق الخاطف إن انتباهنا لحسن الحظ ليس ألعوبة في يد هذه المنبهات فهناك عوامل داخلية ذاتية تعارض أثرها أو تخفف من قوتها. (أحمد عزت ١٩٧٩) ثم يقسم "راجح" عوامل الإنتباه إلى:

أولا: عوامل الإنتباه الخارجية

١- **شدة المنبه:** فالأضواء الزاهية والأصوات العالية والروائح النفاذة أجذب للانتباه من الأضواء الخافتة والأصوات الضعيفة والروائح المعتدلة، غير أن المنبه قد يكون شديدا ولايجذب الإنتباه، ذلك لتدخل عوامل أخرى أكثر وزنا وشدة في جذب الإنتباه، كأن يكون الفرد مستغرقا في عمل يهمه.

٢- **تكرار المنبه:** فلو صاح أحد (النجدة) مرة واحدة فقد لايجذب صياحه انتباه الآخرين، أما إن كرر هذه الإستغاثة عدة مرات، كان ذلك أدعى إلى جذب الإنتباه؛ إلا ناستمرار التكرار رتيبا وعلى وتيرة واحدة يفقده قدرته على استرعاء الإنتباه، وهذا ما يلاحظه المعلنون؛ إذ يلجئون إلى التنويع المستمر في إعلاناتهم، وصوت المدرس أن كان رتيبا، أدى إلى إغفاء التلاميذ.

٣- **تغير المنبه:** فنحن قد لانشعر بدقات الساعة في الحجرة لكنها أنتوقفت عن الدق فجأة؛ اتجه انتباهنا إليها، كذلك الحال أثناء قيادة السيارة فأي تغير في صوت الماكينة يلفت نظر السائق، فإنقطاع المنبه أو تغيره في الشدة أو الحجم أو النوع أو الموضوع له أثر في جذب الإنتباه، وكلما كان التغير فجائيا زاد أثره.

٤- **التباين:** كل شيء يختلف اختلافا كبيرا عما يوجد في محيطه، ومن المرجح أن يجذب الإنتباه إليه؛ فنقطة حمراء تبرز في مجال انتباهنا إن كانت وسط نقط سوداء كذلك وجود امرأة بين عدد من الرجال، ويمكن اعتبار تغير المنبه نوعا من التباين.

٥- **حركة المنبه:** الحركة نوع من التغير فمن المعروف أن الإعلانات الكهربائية المتحركة أجذب للإنتباه من الإعلان ات الثابتة، (إلا إذا كان الإعلان المتحرك وسط إعلانات أخرى متحركة أيضا).

٦- **موضع الإنتباه:** وجد أن القارئ العادي أميل إلى الإنتباه إلى النصف الأعلى من صفحات الجريدة التي يقرؤها منها إلى الإنتباه إلى النصف الأسفل، كذلك اتضح أن الصفحتين الأولى والأخيرة أجذب للإنتباه من الصفحات الداخلية. (المرجع السابق ص١٩٢ ١٩٣)

ثانيا: عوامل الإنتباه الداخلية

والتي تتعلق بذات القائم بعملية الإنتباه بشخصيته فيقول: هناك عوامل داخلية مختلفة مؤقتة ودائمة تهيئ الفرد للانتباه إلى موضوعات خاصة دون غيرها فمن العوامل المؤقتة :

١- **الحاجات العضوية:** فالجائع إن كان سائرا في الطريق استرعت انتباهه الأطعمة وروائحها بوجه خاص.

٢- **الوجهة الذهنية:** فإذا كنت تريد شراء سلعة معينة كانت أول شيء تراه في المحل، كذلك الممرضة حساسة لنداء المريض والطبيب لجرس التليفون ليلا، والأم النائمة إلى جوار طفلها قد يوقظها صوت الرعد لكنها تكون شديدة الحس لكل حركة أو صوت يصدر من الطفل.

٣- **الدوافع الهامه:** فلدى الإنسان وجهة ذهنية موصولة للانتباه؛ إلى المواقف التي تنذر بالخطر أو الألم، كما أن دافع الإستطلاع يجعله في حالة تأهب مستمر للانتباه إلى الأشياء الجديدة أو غير المألوفة ثم أن اهتمام المرء بما يقوله الناس ويفعلونه وبأداء واجباته نحوهم يجعله في حالة استعداد مستمر لأداء هذه الواجبات، مثل تحيتهم عند لقائهم وملاحظة آداب الطريق والإصغاء إليهم حين يتحدثون.

٤- **الميول المكتسبة:** يبدو أثرها في اختلاف النواحي التي ينتبه إليها عدد من الناس حيال موقف واحد؛ في اختلاف الأشياء التي ينتبه إليها رجل وزوجته وطفله وهم يسيرون في الطريق، أو فيما يلتفت إليه عالم نبات وجيولوجي وسيكولوجي يزورون حديقة الحيوان، أما أولهم فتلفت نظره غالبا وبوجه خاص الزهور والنباتات وأما الثاني فينتبه بوجه خاص إلى ما قد يوجد بالحديقة من أحجار وصخور، أما الثالث فيجذبه سلوك الحيوانات في الأقفاص أو بالأحرى سلوك من يتفرج عليها خارج الأقفاص. (المرجع السابق ص ١٩٤-١٩٥)

٥- **الإفراط والتفريط:** والإفراط في الإنتباه هو حالة (الوسواس) التي يفقد فيها الذهن حرية التصرف ويصبح أسير الوساوس المحيرة والهواجس المتسلطة والأفكار الثابتة. أما **التفريط** في

الإنتباه فهو على ضروب مختلفة أهمها الشرود الذهني والغفلة والسهو، ففي الشرود الذهني لا يستأثر أمر دون غيره ببؤرة الشعور فهو حالة عدم مبالاة، أما **الغفلة** فتكون عن الشيء الموجود في الواقع والذي يفوت الشخص أن ينتبه إليه لأسباب موضوعية وذاتية معا. وقد يؤدي بذل الجهد في تركيز الإنتباه إلى إزالة الغفلة. أما السهو فهو حالة عدم انتباه تام يكون الموضوع فيها كأنه غير موجود على الإطلاق. ويرجع السهو إلى عوامل ذاتية محضة كهبوط مفاجئ للتوتر النفسي لا يدوم طويلا ويكون الشخص الساهي أثناء سهوه في حالة غيبوبة عابرة فالسهو شبيه بالإغماء أو بالنوم، غير أنه فتور يعتري الذهن مدة وجيزة من الزمن ثم يزول.(يوسف مراد:١٩٦٦، ٣٥)

الإدراك الحسي:

نقصد بالإدراك الحسي على وجه التحديد أي إضفاء معنى على ما تنقله إلينا حواسنا وأحاسيسنا، ويختلف هذا عن الإدراك العقلي أو الإستبصار العقلي أو التفهم الذي يأتينا عن طريق التامل والتفكير؛ على نحو ما يحدث لنا عند حل مسألة حسابية أو هندسية أو رياضية وهو من أهم وظائف الذكاء. وفيما يذكره "أحمد عزت راجح" من تعريف للإدراك الحسي يشير إلى أنه " يتضمن عملية تأويل الإحساسات تأويلا يزودنا بمعلومات عما في عالمنا الخارجي من أشياء أو هو العملية التي تتم بها معرفتنا لما حولنا من أشياء عن طريق الحواس كأن ادرك أن هذا الشخص الماثل أمامي صديق لي وأن الحيوان الذي أراه؛ حمار، وأن هذا الصوت الذي أسمعه صوت سيارة مقبلة أو مدبرة، وكأن إدرك أن هذا التعبير الذي ألمحه على وجه شخص هو تعبير الغضب، وأن هذه التفاحة أكبر من تلك، أو أن جلدي لوحته الشمس، أو أن عضلة معينة في ساقي في حالة تشنج (أحمد عزت راجح: ١٩٧٩، ٢٠١)

كما يذكر "شاكر قنديل" في تعريف الإدراك الحسي: أنه يطلق على العملية العقلية التي تتم بها معرفتنا للعالم الخارجي عن طريق المنبهات الحسية فالإدراك نوع من الإستجابة للأشكال والأشياء الخارجية لا من حيث هي أشياء وأشكال حسية بل كرموز ومعان، وتهدف الإستجابة إلى القيام بنوع معين من السلوك، ويتوقف ذلك على طبيعة المنبه الخارجي وعلى الحالة الشعورية والوجدانية للفرد؛ وعلى اتجاهه الفكري وخبراته السابقة إزاء مثيرات مشابهة. (شاكر قنديل ١٩٩٣، ٦٣). فأنت عندما تنظر إلى برقية وصلتك للتو لا تدركها على أنها علامات سوداء على ورقة بيضاء (هذا هو الإحساس البصري الذي تشترك فيه مع الطفل الصغير الذي لم يتعلم القراءة بعد أو الشخص الأمي أيا كان) بل سوف تدركها على أنها تهنئة بعث بها فلان إليك يقول لك فيها كذا وكذا. ولا يكاد يخرج العلماء في تعريفهم للإدراك الحسي عن هذا المعنى فعلى سبيل المثال

يعرفه "فريدمان" بأنه " تفسير المعلومات الآتيه من أعضاء الحس لإقامة تصور للعالم الخارجي. (Freedman 1982 , 591)

هذا ويتم إدراك المحسوس فيما يشبه اللازمن حتى ليكاد يختفي الفاصل الزمني بين عمليتي الإحساس والإدراك الحسي من شدة تداخلهما وسرعة الإنتقال من الحس إلى الإدراك مما يمكن الفرد من سرعة وكفاءة التعامل مع ما يواجهه ويحيط به من عالمه الخارجي فيمكنه عند ذلك تحقيق أكبر الفوائد واتقاء أشد الأضرار دون تباطؤ.

عوامل الإدراك الحسي

أولا: العوامل الموضوعية Objective Factors

١- إدراكنا للكليات Gestalts

فنحن نميل إلى إدراك الأشياء أو الموضوعات إدراكا كليا واضحا بينما ندرك الجزئيات الداخلية في هذا الموضوع أو المكونة له إدراكا أقل وضوحا، بل ربما؛ عدم إدراكنا لبعض التفاصيل، فمثلا لو قابلت شخصا ما وجلست معه لساعة تتحدثان ثم تركك وأنصرف، فربما لاتتذكر لون ملبس مما كان يرتدى وربما لم تدرك لون أزرار القميص الذي يرتديه .. إلخ.

٢-الشكل والأرضية Figure and Background

الشكل يقصد به الموضوع البارز الذي ندركه أما **الأرضية** فهي الخلفية التي تقف خلف الشكل أو تحيط به، وإدراكها يكون أقل وضوحا، فأنت عندما تذهب للقاء فرد في مكان معين يكون هذا الفرد بمثابة الشكل ويكون المكان بمثابة الأرضية، وعندما تدخل في الشتاء مكانا دافئا يكون المكان الدافئ بمثابة الشكل أما الجو البارد خارج هذا المكان والذي كنت للتو فيه فهو في هذا المثال بمثابة الأرضية أو الخلفية. وهكذا نجد أن إدراكنا للشكل يتأثر إلى حد كبير بالأرضية التي يوجد فيها أو بالخلفية التي توجد خلفه أو تحيط به بحيث أن إدراكنا لشكل معين يختلف باختلاف خلفية هذا المدرك، فمثلا قطعة القماش البيضاء تبدو رمادية فاتحة إذا وضعت على قطعة قماش شديدة البياض، ومن هنا فإن لون الشيء يختلف باختلاف ألوان الأشياء التي تحيط به.

حتى أننا إذا ما عودنا طائرا على التقاط الحب من إناء أبيض يقع بين إناءين أحدهما شديد البياض والآخر رمادي فاتح ثم رفعنا هذين الإناءين ووضعنا مكانهما إناء رماديا غامقا وآخر رماديا فاتحا نجد أن الطائر يتجه مباشرة إلى الإناء الرمادي الفاتح بعد أن كان يتركه في الحالة الأولى إلى الإناء الأبيض، ومعنى هذا أن الطائر لم يكن يتجه إلى لون الإناء (وهو الأبيض) في الحالة الأولى لأنه أبيض بل لأنه لون يقع بين لون أفتح وآخر أغمق ولهذا فلما غيرت ألوان الآنية

اتجه إلى لون يقع بين لون أفتح وآخر أغمق كما تعلم فاتجه في الحالة الثانية إلى الإناء ذي اللون الرمادي الفاتح والذي يقع بين الرمادي الغامق والأبيض أي أن الطائر لم يدرك لون الإناء الذي به الحب كلون موضوعي منعزل عن الألوان التي تحيط به، بل كلون وسط بين لونين يحيطان به، وبالمثل إذا وضعت يدك اليمنى في ماء ساخن لمدة دقيقتين ثم نقلتها إلى ماء دافئ لأدركت أنه بارد والعكس لو إنك وضعتها في ماء شديد البرودة لمدة دقيقتين ثم نقلتها إلى ماء بارد لأحسست أنه دافئ.

ومن هنا كان اهتمام مخرجي الأفلام السينمائية والروايات المسرحية والرسامين بمكونات المشهد وديكورات المكان الذي يتحرك فيه الأبطال أو خلفيات الصورة التي يقومون برسمها حتى تعطي الإيحاء المطلوب من العمل الفني، بل أن اختيار البطل في الفيلم أو الرواية واختيار الممثلين المساعدين يتم أيضا وفق مبدأ الشكل والأرضية.

٣-عامل التكميل أو الغلق Closure

هذا المبدأ يعنى الميل إلى إدراك موضوع كامل حتى لو كانت أجزائه ناقصة، (Morgan , et al . 1986 , 114) ويرتبط هذا المبدأ بمبدأ نفسي آخر هو رغبة الفرد في إزالة الغموض. حيث يبعث الغموض على الخوف والقلق، فنحن نخشى ما لا نعرفه وبالتالي نبادر إلى استطلاعه ومعرفته (لاحظ خوف طفلا في سن السنتين وقد أطفئت الإضاءة فجأة تجده يصرخ، ذلك لأن المجال الذي يحيط به كان معروفا له أثناء الإضاءة، أما بعد إطفاء الإضاءة فقد أصبح مجهولا)، ومن هنا فإن عامل الغلق يساعد الشخص على إزالة الغموض ومعرفة موضوعات العالم من حوله فيهدئ هذا من روعه ويقلل من خوفه من المجهول بعد أن صار معلوما.

وتستخدم وسائل الإعلام هذا المبدأ كثيرا حيث يظل اهتمام المشاهدين باستكمال المسلسل الروائي قائما ومتزايدا حتى نصل إلى النهاية، (أي إغلاق الموضوع الذي فتح واستكماله). كما تلجأ الصحافة إلى نفس الشيء عندما تنشر روايات أو تحقيقات أو موضوعات نشرا متقطعا على حلقات ويمكن أنتحس بمدى الضيق الذي يستولي عليك إن كنت تقرأ في كتاب ثم تفاجأ بأن بعض صفحاته منزوعة ... إلخ. أو عندما يحدثك صديق عن حدث معين ثم ينقطع حديثه دون أن يتمه لسبب أو لآخر، إذ تظل متلهفا على سماع البقية (لإغلاق الموضوع وتكميله) وهكذا.

٤-التجمع الإدراكي Perceptual Grouping يعتبر عامل التقارب Approximaity

أحد العوامل الهامه في تنظيم مدركاتنا، عامل التشابه أو التماثل يؤثر تأثيرا كبيرا على تنظيم إدراكنا حيث نميل إلى إدراك المتشابهات كوحدة واحدة. ويلاحظ هذا فى الفرق التى ترتدى نفس الزى كمجموعات من الجيش أو الشرطة أو إرتداء التلاميذ للزى المدرسى، أو الزى الخاص بالتربية الرياضية....إلخ.

ثانيا: العوامل الذاتية Subjective Factors

١-التعلم والخبرة Learning & Experience

فكل منا يؤول ما يحسه في ضوء ما سبق له أنتعلمه أو عرفه أو خبره، وبالتالي فإن إدراكك لما هو مكتوب في هذا الكتاب أو هذه الصفحة سوف يختلف عن إدراك الشخص الأمي الذي لم يتعلم القراءة ولا الكتابة حيث يدركها على أنها مجرد علامات سوداء على صفحة بيضاء بل أن إدراك المتخصص النفسي سوف يختلف عن إدراك غير المتخصص النفسي، ذلك أن كلا منهما سوف يدرك ما بهذا الكتاب أو بهذه الصفحة متأثرا بما سبق له أن تعلمه وتخصص في معرفته. فالفلكي يدرك في السماء ما يدركه المتخصص النفسي ويدرك عالم النبات في الغابة غير ما يدركه عالم الحيوان، هذا غير ما يدركه المتخصص الجيولوجي. ويدرك المتخصص في إصلاح الساعات ما لا تستطيع أنت أن تدركه بسبب خبرته ومعرفته.

٢-الإتجاهات والميول والعواطف

سبق لنا أنتحدثنا عن الإتجاهات والميول والعواطف ولقد أصاب المثل الشعبي لب الحقيقة عندما قال: "بصلة المحب خروف" و"عين المحب عمياء" و"حبيبك يبلع لك الزلط وعدوك يتمنى لك الغلط"، ويصدق على الدول ما يصدق على الأفراد فتجد أن الدولة المعادية لأخرى تفسر كل تصرف تقوم به على أنه معاد لها كما تفسر كل شيء مختلف عليه على أنه حقها وحدها، وكثيرا ما نجد المتخاصمين أمام القاضي وكل منهما على يقين بأن الحق في جانبه ... وهكذا. فإن اتجاهات الفرد وميوله وعواطفه غالبا ما تزيف إدراكه للأمور وتقصر تأويله لما يصله عن طريق حواسه في اتجاه معين، ومن هنا فإن الفرد لايصلح أن يكون قاضيا لمن تربطه به قرابة أو صداقة أو عداوة وينبغي على القاضي النزيه في مثل هذه الحالات أن يتنحى عن نظر القضية أو يعتذر عن الفصل فيها.

٣-التعصب Prejudice

إنحياز مع أو ضد موضوع معين أو شيء معين أو شخص معين، إنحيازا أعمى جامدا لا يترك مجالا للتفكير ولا للمراجعة، وبالتالي يؤثر التعصب على كيفية إدراك الفرد لكل ما يتعلق بموضوع تعصبه على النحو الذي تؤثر به الإتجاهات والميول والعواطف لكن بدرجة أشد، حيث يتميز التعصب بالحدة والتطرف، ولو حضرت جدلا بين اثنين متدينين كل منهما يتبع دينا مخالفا حول موضوع عقائدي يختلف عليه الدينان فسوف تجد أن الجدل محتدم وكل يقدم براهينه وأدلة صدق معتقده، ومع هذا ينتهي الجدل دون إقناع أي منهما للآخر وتظل مدركات كل منهما على ما هي عليه دون اتفاق، على الرغم من مجافاتها كل منطق وتفكير سليم في غالب الأحوال. وشبيه بهذا ما نجده في التعصب السياسي بين الأحزاب في البلد الواحد حيث يدرك كل منها القضية المعينة أو الحدث الواحد إدراكا مختلفا يصل إلى حد التناقض، كما هو الحادث الآن حول قضية السلام مع إسرائيل سواء بين الأحزاب العربية نفسها أو بين الأحزاب الإسرائيلية ذاتها، فهذا الحزب العربي يرى في السلام كل الخير وذاك الحزب العربي يرى فيه كل الضرر، وهذا الحزب الإسرائيلي يرى فيه كل الخير بينما غيره يرى فيه كل الضرر ...إلخ.

٤-المعتقدات

المعتقد هو "حكم يتعلق بالواقع يقبله الفرد باعتباره صحيحا ويختلف المعتقد عن القيمة فبينما نلاحظ أن القيمة تتصل بما يعتبره الفرد مرغوبا فيه أو مرغوبا عنه، فإن المعتقد حكم صادق وواقعي، ويعتمد المعتقد على الملاحظة الإمبريقية والمنطق والتقليد والإيمان. وهكذا نستطيع أن نتحدث عن المعتقدات العلمية وغير العلمية وتكون المعتقدات البناء الأساسي لتصور الفرد للعالم (بناؤه المعرفي) والإطار الذي يشكل إدراكاته. (محمد عاطف غيث ١٩٧٩، ٣٨) ولاشك أن معتقدات الفرد تؤثر على كيفية إدراكه وإحساسه بالأشياء والموضوعات والأمور أيا كانت، فمن يعتقد أن أصحاب دين معين أو اتجاه سياسي أو عقائدي معين هم أناس شريرون سوف يرى في كل ما يقومون به أو يصدر عنهم الشر بعينه، ويصعب أنتقنعه بغير ذلك.

٥-القيم values

القيم هي كل ما يراه الفرد جديرا بالإهتمام والتقدير، ولذا فإن الفرد في سلوكه إنما يتحرى أن يتفق مع قيمه فمن كانت تحتل القيمة الإقتصادية أو المادية قمة قيمه، وجدناه في غالبية سلوكه ينشد الكسب المادي ويقيم كل شيء أو أمر وفق ما يعود عليه من نفع اقتصادي أو كسب مادي، حتى أن علاقاته الإنسانية ومعاملاته الإجتماعية يتم معظمها في إطار المكسب والخسارة

المادية. ومن كانت القيمة الإنسانية هي التي تحتل عنده قمة قيمه وجدنا الإعتبارات الإنسانية هي العامل الأول وراء سلوكه حتى لو أصابه منها بعض الخسارة حيث يعوضه عنها إسعاده للآخرين، ومن كان الولاء الوطني عنده يحتل قمة قيمه وجدناه في معظم سلوكه وتصرفاته ينشد مصلحة وطنه ويغلبها على صالحه الشخصي. ولا شك أن مهربي المخدرات ومروجيها وتجارها تحتل القيمة الإقتصادية لديهم أعلى السلم بينما قيمة الولاء الوطني أدناه ولذا كان اهتمامهم بالكسب حتى لو كان على حساب تدمير وطنهم وإنكسار شعبهم في تحديات الإنتاج والإنتعاش والتنمية.

هذا وفي دراسة تجريبية نشرها برونر Bruner وجودمان Goodman عام١٩٤٧ عن القيم والحاجة كعاملين منظمين للإدراك تبين لهما "أن الأطفال الفقراء يميلون لتقدير حجم العملات المالية بأعلى مما يقدره الأطفال الأغنياء، وقررا أن الإفتراض المنطقي وراء ذلك هو أن الأطفال الفقراء لديهم حاجة ذاتية للمال أشد من حاجة الأطفال الأغنياء (Lambert , et. Al 1966 , 317) وواضح من هذه التجربة كيف تؤثر القيمة الإقتصادية التي يؤمن بها الطفل على إدراكه. وهكذا يكون إدراكنا للأمور والحكم عليها ملونا ومتأثرا بما نتبناه من قيم حيث تعتبر أهدافا أساسية لنا وإطارا يحكم إدراكاتنا وبالتالي استجاباتنا وسلوكنا ونشاطنا كله.

٦-المثل والأخلاقيات والمعايير الدينية والإجتماعية

وكلها أمور تتعلق بضمير الفرد وأخلاقياته ومبادئه، المعروف أن الأنا الأعلى Super Ego تعتبر بمثابة المسؤل عن معايير الخير والشر، ونحكم في ضوئها على سلوكنا وتصرفاتنا ولكل منا نصيب منها يختلف عن غيره، ولذا نجد البعض يسعى للخير ويقاوم الشر ويتحاشاه بينما نجد عكس ذلك عند بعض الناس حيث تكون مصالحهم الخاصة غايتهم الأساسية مهما كانت الوسيلة المؤدية إليها شريرة أو مدانة. وتعتبر المثل والأخلاقيات والمعايير الدينية والإجتماعية من أهم البصمات التي يتركها المجتمع على أفراده وإن اختلف الأفراد فيما بينهم، ولذا فإن درجة العمومية بين المجتمعات المختلفة بمثل ما لها من درجة خصوصية لكل مجتمع أو مجموعة مجتمعات، وترجع العموميات إلى الفطرة السليمة كتفضيل العدالة والأمانة وإدانة الظلم والخيانة وتفضيل الحب على البغض والسلام على العدوان، والإتحاد على الفرقة، أما الخصوصية في مجتمع أو عدة مجتمعات فترجع إلى اختلاف الثقافات في هذا المجتمع أو تلك المجتمعات عن غيرها، ففي المجتمعات العربية على سبيل المثال تدان ممارسة الجنس قبل الزواج، بينما هي محبذة في مجتمعات أخرى، وبالتالي فإن إدراك مثل هذه الأمور والحكم عليها والتصرف إزاءها قد يختلف من مجتمع لآخر ومن فرد لآخر داخل نفس المجتمع.

٧-الحالة النفسية الراهنة Mental Set

أو الواجهة الذهنية على نحو ما يذكرها "أحمد عزت راجح" وتقوم بنفس الدور أيضا في عملية الإدراك حيث تهيئ الفرد لإدراك ما يتفق وحالته النفسية وما يفكر فيه وما يأمله أو يخافه، ومن هنا قال المثل الشعبي: "اللي يخاف من العفريت يطلع له"؛ بمعنى إنك لو فكرت في شيء وأن شغلت به خيالك ستجده ماثل أمامك في أي شيء، ولو كنت منتظرا مجيء شخص ما خيل إليك أن ما تسمعه هو وقع أقدامه أو طرقه على الباب.

٨-صحة الفرد النفسية Mental Health

فالفرد الذي يستمتع بدرجة أعلى من الصحة والإتزان النفسي يكون إدراكه للموضوعات والأشياء إدراكا أقرب إلى الموضوعية وإلى حقيقتها دون تحريف كبير، وبذلك يكون حكمه على الأمور وتأويله للأحداث والموضوعات أقرب إلى الواقع وأبعد عن التزييف. فالصحة النفسية تؤدي إلى دقة إدراك الواقع وسلامة الحكم عليه وبالتالي كفاءة التعامل معه، فلو جلست مع مرضى عقليين أو نفسيين لوجدتهم يحدثونك عن مخاوف ومدركات محرفة تدلك بالفعل على خللهم العقلي والفكري والإدراكي. فهذا كلما جن الليل ينزل عليه رسول السماء بآيات يتلوها عليك، فإذا هي بلا معنى وغير مفهومة. وهذا يحدثك عن المحاولات التي حاولها أبوه ليدس له السم في الطعام، إلا أن هاتفا من السماء أنقذه فنبهه إليها، فأمتنع عن تناول الطعام عندما قدمه له أبوه.وما إلى ذلك من هلاوس وهذاءات.

هذا ومن عرضنا السابق للإحساس والإنتباه والإدراك يتبين لنا أن الإحساس أقرب إلى المستوى الحيوي والموضوعي ويقل فيه العامل النفسي، أما الإنتباه فيتضح فيه المستوى الموضوعي كما يتضح أيضا المستوى النفسي، حتى إذا ما وصلنا إلى الإدراك فإننا نجد فيه غلبة الجانب الذاتي النفسي وسيادته على الجانب الحيوي الموضوعي. ومن هنا فإن الإحساس بالشيء الواحد لا يكاد يختلف إلا قليلا بين الناس، أما الإنتباه فإنه يختلف بينهم إلى حد ما، لكن الإدراك للشيء الواحد نجده يختلف اختلافا بينا بين الناس نظرا لاختلاف البناء النفسي لكل منهم، فنحن على سبيل المثال لا نختلف على إحساسنا بآدمي يقف أمامنا، لكن يشتد اختلاف كل منا في إدراكه له فهذا يدركه على أنه صديق حميم وآخر يدركه على أنه عدو لدود وثالث يدركه على أنه شخص غريب.وإذا ذهب ثلاثة منا لمشاهدة فيلم سينمائي ثم سألت كلا منهم عما أعجبه في الفيلم وعما لم يعجبه لتباينت إجابات كل منهم وقد تصل إلى حد التناقض حيث يتضح لك أن ما أعجب

هذا، ذكره ذاك على أنه لم يعجبه، ويدل هذا على مدى تأثيرالجانب النفسي الذاتي للفرد على كيفيات إدراكه للأمور والأشياء وحكمه لها وتأويله لها.

فإذا ما انتقلنا إلى أثر مبدأ الإنتقاء أو عامل الإنتقاء في كل من الظواهر الثلاث السابق شرحها (الإحساس والإنتباه والإدراك) لوجدنا أن عامل الإنتقاء يبدو أقل في ظاهرة الإحساس وربما أكثر بعض الشيء في ظاهرة الإنتباه أما في ظاهرة الإدراك فيبدو عامل الإنتقاء شديد الوضوح والتأثير حتى أن علماء النفس يقولون بأن الإدراك إنتقائي، أي إنك لا تدرك غالبا إلا ما تريد إدراكه وتغفل عن إدراك ما ترفض إدراكه ولعل في عوامل الإدراك الذاتية التي ذكرناها ما يؤيد هذا المبدأ ويؤكد صدقه إلى حد كبير. ونلاحظ أن الفطرة السليمة والحدس التلقائي الصائب يزيدان هذا الأمر بشكل واضح. والحكمة الذائعة تقول "كل إناء ينضح بما فيه" ولما كان الإدراك يعني فهمنا وتأويلنا وتفسيرنا لما يأتينا من العالم الخارجي عن طريق حواسنا وأحاسيسنا، فناستجاباتنا وأوجه نشاطنا المختلفة لابد وأن تتأثر بعملية الإدراك تلك. فلا شك في ناستجاباتي لما أدركه على أنه إيجابي مفيد، وتختلف عن استجاباتي فيما لو أدركته على أنه سلبي ضار. كما ناستجاباتنا للأصدقاء تختلف عن استجاباتنا للأعداء وهكذا حتى يستطيع الفرد أن يكيف سلوكه ونشاطه مع بيئته ومن حوله ويتوافق معهم توافقا ناجحا.

ثانيا: التعلم

التعلم Learning كما عرفه "مصطفى زيور" في معجم العلوم الإجتماعية هو اصطلاح في علم النفس يشير إلى "ما يطرأ على سلوك الكائن الحى من تغيير وتعديل يرجع إلى الخبرة والممارسة أو إلى العلاقة المتبادلة بينه وبين العالم الخارجي بصفة أساسية أكثر مما يرجع إلى النضج والتعب"، ويتصف هذا التعديل أو التغيير الناتج عن التعلم بقدر من الثبات والإستقرار ويزيد من كفاءة الكائن على التعامل مع العالم الخارجي. ويلى ذلك تزايد القدرة على تحقيق حاجاته ومطالبه وعلى التعرف على عالمه والتوافق معه والإمتثال لمقتضياته وذلك بفضل ما اكتسب من أنماط إدراكية ولغوية وحركية وانفعالية لها جدواها."(مصطفى زيور ١٩٧٥، ١٦١)

أما "فرانك برونو" Frank Bruno فيعرف التعلم تعريفا شديد الإيجاز، "التعلم هو تغير مستمر في نزعة سلوكية نتيجة للخبرة" ثم يذكر أمثلة على التعلم فيقول:"نحن نتعلم الكلام والكتابة وركوب الدراجة والسباحة ولعب الورق وإجراء العمليات الحسابية وهكذا. وفي الحقيقة نجد أن

الجانب المكتسب في أي سلوك هو جانبه المتعلم، لهذا كان التعلم من الشمول حتى أن بعض السيكوجيين جعلوا منه اهتمامهم الأساسي عندما يقومون بدراسة السلوك. "فإيفان بافلوف" و"سكينر" و"إدوارد" "ثورنديك" و"جو واطسون" كلهم اعتبروا التعلم على أنه أهم عملية منفردة لتفسير السلوك الإنساني." (Bruno 980 , 125-126)، أما "أحمد عزت راجح" فيعرف التعلم بقوله: "أن التعلم يستخدم في علم النفس بمعنى أوسع بكثير من معناه في اللغة الدارجة، فهو لا يقتصر على التعلم المدرسي المقصود أو التعلم الذي يحتاج إلى دراسة ومجهود وتدريب متصل أو على تحصيل المعلومات وحدها دون غيرها من ضروب المكتسبات، بل يتضمن التعلم كل ما يكتسبه الفرد من معان وأفكار واتجاهات وعواطف وميول وقدرات وعادات ومهارات حركية وغير حركية، سواء تم هذا الإكتساب بطريقة متعمدة مقصودة أو بطريقة عارضة غير مقصودة."(أحمد عزت راجح ١٩٧٩ ، ٢٢٥)، ويورد "أنور محمد الشرقاوي" في كتابه:"التعلم نظريات وتطبيقات" ما سبق فيذكر:"أن التعلم هو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد، لايلاحظ بشكل مباشر ولكن يستدل عليه من السلوك ويتكون نتيجة الممارسة كما يظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي."(أنور محمد الشرقاوي ١٩٩٨، ١١-١٢).

شروط التعلم:

التعلم نشاط أو سلوك يقوم به الإنسان (أو الكائن الحي عموما) ولذا ينطبق علي ماينطبق على أي نشاط أو سلوك من شروط أساسية لابد من توافرها وفي حالة غياب أحدها لايحدث السلوك أو لا تتم ممارسة النشاط ومن شروطه:

١-الدافع:

كل نشاط أو سلوك يقوم به الإنسان أو الكائن الحي عموما، لابد أن يكون وراءه دافع يدفعه إلى ممارسة هذا النشاط تحقيقا لهدف معين يسعى إليه الفرد أو الكائن الحي، فأنت لا تسعى إلى شرب الماء وتبذل جهدك في ذلك إلا إذا كنت ظمآن، تستهدف من وراء ذلك إزالة التوتر والضيق الذين تسببهما حالة العطش وتحقيق المتعة والراحة اللتين تحصل عليهما من شربك للماء وأنت ظمآن. وبالمثل فنحن لا نتعب أنفسنا ببذل جهد في التعلم إلا إذا كان هناك دافع يدفعنا إلى هذا أو هدف نستهدف تحقيقه من وراء هذا التعلم أو كسب ننتظره نتيجة لهذا التعلم، وهكذا لا نستطيع أن نعلم حيوانا القيام بسلوك معين نطلبه منه إلا إذا كان جائعا أو في حاجة إلى الطعام أو الهدية التي نقدمها له، إن أحسن القيام بالسلوك المطلوب (وهذا ما يمكن وصفه بالدافع الإيجابى) أو إذا عاقبناه إن لم يحسن القيام بالسلوك المطلوب (وهذا ما يمكن وصفه بالدافع السلبي) أي الدافع إلى تحاشي الألم والأذى الناتجين عن العقاب. وتقوم فكرة تدريب الحيوانات

أساسا على هذا المبدأ. ولذا فإن التعلم يقوم به الفرد أساسا لتحقيق مكاسب معينة أو الإستمتاع بإشباع دوافع خاصة حتى وإن كانت خافية علينا، ولنا أن نتصور أن المدرسة تعاقب كل من أجاد تحصيل دروسه وتثيب كل من فشل في ذلك، فلابد عندئذ أن تفشل العملية التعليمية وتعجز المدرسة عن أداء وظيفتها وتفقد عند ذاك مبرر وجودها، ومن هنا كان دافع التلميذ نحو التحصيل الدراسي واستثارته من أهم واجبات الأسرة والمدرسين والمجتمع عامة، وكذلك بالمثل تماما يجب علينا رفع دافع المدرسين واستثارته لصالح العملية التعليمية ولاشك في أن هذا أو ذاك من واجبات المجتمع الأساسية.

٢ –القدرة:

لا يكفى الدافع وحده كشرط لإتمام السلوك أو النشاط أيا كان نوعه بما فيه التعلم، إذ لابد أن تتوافر القدرة التي تمكن الفرد من إنجاز السلوك أو القيام بالنشاط، فلو أردنا تعليم طفل في سن الثانية قيادة السيارات فلن نفلح مهما أوتينا من ظروف مواتية لإنجاز هذا التعليم، ذلك لأن إمكانية هذا الطفل أو مستوى نضجه أو مستوى قدراته لم تصل بعد إلى القدر الكافي الذي يجعله يستفيد من محاولاتنا تعليمه قيادة السيارات. ومهما كان دافع الطفل مرتفعا لتعلم قيادة السيارة فإنه لن يستطيع تعلمها فالدافع وحده وإن كان شرطا ضروريا للتعلم إلا أنه غير كاف ولابد وأن يضاف إليه شرط آخر لا يقل أهمية هو **القدرة** على التعلم. وسواء أكانت هذه القدرة ناتجة عن النضج الطبيعي كحالة هذا الطفل عندما يكبر أم كانت ناتجة عن ارتفاع مستوى إمكانياته العقلية ومهاراته الحسية والحركية والعضلية. فالمهم لكي تنجح العملية التعليمية أن يجب أن تتوافر في الفرد القدرة على القيام بها وإنجازها، ولكل نوع من التعلم ما يلزمه من قدرة (أو قدرات خاصة) ومستوى مناسب لها، ولذا فإن من يفشل في تعلم شيء قد يكون من أوائل الناجحين في تعلم شيء آخر، ففي المثال السابق تفشل محاولاتنا تعليم طفل في الثانية من عمره قيادة السيارة، لكن تنجح محاولاتنا الجادة الصائبة والدؤوبة لتعليمه لغة أجنبية معينة، كأن نضعه في مجتمع يتكلم هذه اللغة فنجده بعد سنوات قليلة قد تعلمها.

نظريات التعلم التقليدية:

نظرا لأهمية التعلم في حياة الإنسان عموما وفي فهم وتفسير وتوجيه سلوكه خصوصا فقد حاول العلماء دراسته والخروج بنظريات توضح لنا وتشرح كيف يتعلم الإنسان، ولعل أهم وأشهر النظريات التقليدية التي تعتبر بشكل أو بآخر أصولا أساسية قامت عليها معظم نظريات التعلم الحديثة وأقيمت عليها ثلاث نظريات هى:

أولا: نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي Classical Conditioning Theory

بينما كان "إيفان بافلوف" (١٨٤٩:١٩٣٦) العالم الفسيولوجي الروسي والحائز عام ١٩٠٤ على جائزة نوبل في الفسيولوجيا، يجري في أوائل هذا القرن تجارب فسيولوجية متعلقة بسيل اللعاب وبالإفرازات الهاضمة عند الكلاب، اكتشف ما سبب له دهشة كبيرة حيث كانت حيوانات المعمل تستجيب بسيل اللعاب لمجرد دخول المجرب الذي كان سابقا يقدم لها الطعام إلى حجرتها، فبدأ عند ذلك سلسلة من التجارب ساعدته على تكوين نظريته في قيام المخ بوظائفه، وعرفت بعد ذلك بالتعلم الشرطي ثم بالتعلم الشرطي الكلاسيكي، تمييزا لها عن نوع من التعلم الشرطي اكتشف بعد ذلك هو التعلم الشرطي الإجرائى.

تحول "بافلوف" بعد اكتشافه سيل لعاب الكلب دون تقديم طعام له لكن لمجرد دخول المجرب الذي كان يقدم له الطعام سابقا، إلى التركيز على هذه الظاهرة الجديدة التي اكتشفها وبدا سلسلة من التجارب كان نموذجها؛ قرع جرس ثم تقديم طعام إلى الكلب مباشرة والكلب جائع (لرفع دافع الكلب واستثارته للتعلم)، وكرر ذلك عدد كبيرا من المرات، فكان الكلب بعد ذلك يفرز اللعاب لمجرد سماع صوت الجرس حتى لو لم يعقبه تقديم طعام.

وهنا نقول أن الكلب قد تعلم أن يفرز اللعاب لمجرد سماع صوت الجرس حيث قام الكلب بالربط بين قرع الجرس وتقديم الطعام، فأصبح قرع الجرس مبشرا بتقديم الطعام وبمثابة تهيئة الكلب لتناول الطعام وتنبيهه إلى ذلك، فيستعد الكلب بإفراز اللعاب لهضم الطعام، لذلك أطلق "بافلوف" على هذه الحالة من إفراز اللعاب مصطلح "الإفراز النفسيPsychic Secretion " حتى يميزه عن إفراز اللعاب الطبيعي والذي يتم نتيجة وضع الطعام فعلا في فم الحيوان.

وتتلخص فكرة التعلم الشرطي الكلاسيكي في أن مثيرا غير طبيعي (الجرس في التجربة السابقة) نتيجة لاقتران تقديمه عددا من المرات مباشرة قبل تقديم المثير الطبيعي (الطعام في التجربة السابقة)، يصبح قادرا على استثارة نفس الإستجابة التي يستثيرها المثير الطبيعي، (وهي اللعاب في التجربة السابقة). أما المدة المنقضية بين تقديم المثير الشرطي والمثير الطبيعي فينبغي أن تكون قصيرة جدا، فقد وجد أن الفترة المثلى هي نصف دقيقة ومن تجارب كثيرة أنها إن زادت عن ٣٠ ثانية، لن يحدث الفعل المنعكس الشرطي، والفعل المنعكس الشرطي في تجربتنا تلك هو إفراز اللعاب. أما عدد مرات تكرار قرع الجرس ثم تقديم الطعام للكلب الجائع حتى يتعلم إفراز

اللعاب لمجرد قرع الجرس، فقد كان يتراوح بين عشر مرات ومائة مرة.(أحمد عزت راجح ١٩٧٩،٢٣٤)ن أما تسمية هذا النوع من التعلم بالتعلم الشرطي فيرجع إلى أنه لا يحدث إلا بشروط معينة. في حالة النموذج السابق نجد **الشرط الأول** قرع الجرس قبل تقديم الطعام عدد كبيرا من المرات كما نجد شرطا **ثانيا** هو أن يكون الكلب جائعا في كل مرة وشرطا **ثالثا** أن تكون المدة المنقضية بين قرع الجرس وتقديم الطعام مدة وجيزة جدا في كل مرة، على نحو ما سبق أن أشرنا، هذا وقد قام "بافلوف" وتلاميذه بتكرار مثل هذه التجارب بإستخدام مثيرات شرطية (مصطنعة) أخرى، سواء أكانت صوتية كرنة شوكة معدنية، أو ضوئية كإسقاط دائرة ضوئية أمام الحيوان أم إشعال مصباح كهربي، ... إلخ، وفي كل هذه الأحوال تأكدت ظاهرة التعلم الشرطي. وقد قاموا بإجراء تجارب استهدفت اكتشاف قوانين هذا التعلم الشرطي ومبادئه فكان من أهم ما توصلوا إليه ما يلي:

١- **مبدأ الإقتران المتأنى أو المتتابع:** اتضح أن المثير الشرطي يكون له أثر فعال إن صاحب المثير الأصلي في الزمان أو سبقه، أما إن تلاه فلا تحدث الإستجابة الشرطية إلا بصعوبة بالغة.

٢- **مبدأ المرة الواحدة:** لقد كان "بافلوف" في تجاربه يكرر ربط المثير الشرطي بالمثير الأصلي عدة مرات، قد تبلغ المائة أو تزيد، وقد أدى ذلك إلى الإعتقاد بأن التكرار شرط أساسي للتعلم، واتضح أن الإستجابة الشرطية قد تتكون من فعل المثير الشرطي مرة واحدة ليس غير، ويحدث هذا بوجه خاص في الحالات التي تقترن فيها التجربة بإنفعال شديد، لذلك أمثلة كثيرة في الحياة اليومية: فالطفل الذي لسعته النار، يحجم عن الإقتراب منها، والذي أوشك على الغرق (يتحاشى النزول إلى الماء مرة أخرى).

٣- **مبدأ التدعيم:** لاحظ "بافلوف" أن الإستجابة الشرطية لا تتكون أصلا إلا إذا اقترن المثير الطبيعي (الطعام) بالمثير الشرطي (الجرس)، أو تبعه مباشرة مرات متتالية ولعدة أيام، كما أنها متى تكونت فإنها لا تثبت وتبقى، إلا إذا قويت من آن لآخر، وبصورة منتظمة شأنها في ذلك شأن كل عادة وكل استجابة مكتسبة، وتسمى **تقوية الرابطة** بين المثير الشرطي والإستجابة الشرطية **بالتدعيم** والإستجابة الشرطية متى تكونت وبقيت عدة شهور أو ما يزيد، ويلاحظ أن التدعيم في هذه الحالة نشأ عن إشباع دافع الجوع عند الحيوان، أي إنخفاض حالة التوتر لديه، فكان تقديم الطعام بمثابة مكافأة للكلب ونوع من الثواب على استجابته.

٤- **مبدأ الإنطفاء:** وهو عكس مبدأ التدعيم، فالإنطفاء (يعني أن الإستجابة الشرطية تأخذ في التضاؤل والزوال أن تكرر المنبه الشرطي) دون تدعيم أو بتدعيم سلبي (عقاب عند الإستجابة)، ويتلخص (مبدأ الإنطفاء) في أن المثير الشرطي يتكرر ظهوره دون أن يتبعه المثير الأصلي من آن لآخر، أي دون تدعيم تتضاءل الإستجابة (المتعلمة) بالتدريج حتى تزول تماما، فالكلب الذي تعود أن يسيل لعابه عند سماعه جرسا لا يعود يسيل لعابه، وإن تكرر سماعه الجرس مرات كثيرة دون أن يتلو ذلك تقديم الطعام إليه.

٥- **مبدأ تعميم المثيرات:** لوحظ أن الكلاب تستجيب بإفراز اللعاب في أول الأمر لجميع المثيرات التي تشبه المثير الشرطي من بعض الوجوه، فالكلاب التي تعلمت أن يسيل لعابها عند سماع نغمة ذات تردد معين (١٠٠٠ ذبذبة/ثانية) يسيل لعابها وعند سماعها نغمات تقترب في ترددها من هذه النغمة (٨٠٠ ذبذبة/ثانية)، وكلما زاد التشابه بين المثير الشرطي والمثير الأصلي زادت قوة الإستجابة الشرطية وكانت أكثر دواما وبقاء. هذا هو مبدأ تعميم المثيرات ويتلخص في **إنتقال أثر المثير أو الموقف إلى المثيرات ومواقف آخرى تشبهه أو ترمز إليه.** وهو يفسر لنا كثيرا من سلوكنا اليومي فمن لدغه ثعبان يخاف من رؤية الحبل، والطفل الذي عضه كلب معين يخاف من جميع الكلاب الأخرى، كذلك الطفل الذي يخاف أو يكره أباه فإنه يخاف أو يكره كل من شابه أباه في المركز أو النفوذ أو الشكل، فإذا به يتوجس أو ينفر من المدرسين والرؤساء ورجال الشرطة والأطباء.

٦- **مبدأ التمييز:** لوحظ أن المثيرات المتشابهة التي يستجيب لها الكلب بإفراز اللعاب في أوائل التجربة لو تدعم أحدها أي اقترن بتقديم الطعام، ولم يتدعم الآخر، يستجيب الكلب للمثير الذي ناله التدعيم ولا يستجب للآخر. نفهم من ذلك أن أحد الكلاب قد تعلم أن يستجيب عند سماع نغمة ترددها ٨٠٠ ذبذبة في الثانية، فكان في أول الأمر يستجيب لنغمات أعلى حتى ما بلغ تردده ١٠٠٠ ذبذبة في الثانية، لكن المجرب عن طريق تدعيم بعض هذه المثيرات وعدم تدعيم الأخرى، استطاع أن يجعل الكلب يميز بين نغمات ترددها ٨٠٠ و ٨١٢ و ٨٢٥ ذبذبة في الثانية، أي يستجيب لبعضها ولا يستجيب لبعضها الآخر، فالتمييز هو التغلب على التعميم، أي التفرقة بين المثير الأصلي والمثيرات الأخرى الشبيهة به، نتيجة لتدعيم المثير الأصلي وعدم تدعيم المثيرات الشبيهة به، فهو نوع من التدعيم الإنتقائي، أساسه التدعيم والإنطفاء ويبدو أثر هذا المبدأ في مظاهر كثيرة، فالطفل الصغير يسمى كل رجل يراه (بابا) لكنه

بفضل التدعيم وعدم التدعيم من البيئة الإجتماعية، لا يلبث أن يصحح خطأه هذا وتعميمه الفضفاض فلا يعود يطلق هذا اللفظ إلا على أبيه فقط، كذلك الحال وهو يتعلم أسماء الأشياء كلب ، قط ، تفاح، قلم، فهو يعمم أولا ثم يصحح أخطاءه بالتمييز بالتدريج، كذلك الطفل إن رأى سلوكا معينا يحوز رضا والديه مال إلى تكرار هذا السلوك مع الغير (التعميم) فإن رأى أن هذا السلوك يقابل بالإستهجان من الآخرين تركه إلى غيره (تمييز).

٧- **مبدأ الإستتباع:** دلت التجارب على الحيوانات أن المثير الشرطي ينتقل أثره إلى مثير آخر يسبقه مباشرة، فإن كان الضوء الذي يبشر بقدوم الطعام يسيل لعاب الكلب، فالجرس الذي يسبق الضوء يسيل لعابه أيضا، وتسمى الإستجابة الشرطية في هذه الحالة **استجابة من الرتبة الثانية**، فإذا كان ظهور العصا يحمل الطفل على تلبية ما نأمره به فسماعه كلمة التحذير يكفي لحمله على الطاعة، بل نستطيع أن نذهب إلى أبعد من ذلك فنجعل الكلب يسيل لعابه لصدمة كهربية تسبق دق الجرس الذي يسبق ظهور الضوء مباشرة، أي أننا نستطيع تكوين استجابة شرطية من الرتبة الثالثة، وهكذا.

وهذا يبدو في حالة الطفل الصغير إذ يكف عن البكاء حين ترضعه أمه، ثم حين تحمله ثم حين يراها، بل حتى حين يسمع صوتها قبل أن يراها، (أحمد عزت راجح ١٩٧٩، ٢٣٧-٢٤٢) وينبغي أن نوجه النظر هنا إلى أن ما ينطبق على حيوانات التجارب من التعلم الشرطى وما يصدق عليها من مبادئه وقوانينه ينطبق أيضا وبصدق على الإنسان. فلقد أجرى العلماء كثيرا من تجارب التعلم الشرطي على الإنسان، فأدت إلى نفس النتائج مثل ذلك أنهم علموا شخص أن تضيق حدقة عينه بمجرد سماع جرس (تعلم شرطي) وبتكرار قرع جرس قبل إلقاء إضاءة على عينيه (مثير طبيعي) تضييق حدقة العين.

ولقد رأى "بافلوف" وتلاميذه أن نظريتهم في التعلم الشرطي تفسر لنا كل سلوك يقوم به الإنسان حيث يرون أن كل سلوك إنساني ليس أكثر من ترابط آلي بين مثير واستجابة قد تعلمه الكائن الحي حيوانا كان أم إنسانا. ولقد تعلم الكائن الحي ذلك عن طريق التكرار الذي ربط بين المنبه المعين والإستجابة، ربطا آليا، فأصبح مجرد ظهور المنبه يستتبع الرد عليه بالإستجابة المتعلمة.

هذا وقد تركت نظرية بافلوف في التعلم الشرطي وقوانينها ومبادئها أثرا كبيرا على ظهور المدرسة السلوكية في علم النفس على يد "واطسون" عالم النفس الأمريكي الشهير (١٨٧٨-

١٩٥٨)، والذى انتخب رئيسا لجمعية علم النفس الأمريكية عام ١٩١٥، حيث تركز هذه النظرية على فكرة الربط الآلى المتعلم بين المثير (أو المنبه) وبين الإستجابة المعينة له، كنتيجة للتدعيم الذي يلقاه الإنسان أو الحيوان للاستجابة المعينة للمثير المعين، حيث أتى بطفل صغير يبلغ من العمر أحد عشر شهرا وكان هذا الطفل يحب الفئران البيضاء ويلعب كثيرا معها ولا يخشاها أو يخاف منها، فأراد "واطسون" أن يثبت إمكانية تعليم الطفل الخوف المرضي من الفأر الأبيض وغرسه فيه، فكان يقف خلف هذا الطفل وبمجرد أن يظهر الفأر الأبيض للطفل ويمد يده للعب معه كان يحدث دويا هائلا بمطرقة تجعل الطفل يفزع منه، وبعد تكرار هذه التجربة عدة مرات، ربط الطفل بين ظهور الفأر الأبيض وبين الصوت المخيف، فأصبح مجرد ظهور الفأر الأبيض (مثير شرطي) يستجيب له الطفل بالخوف الشديد (استجابة شرطية) حتى لو لم يعقبه الصوت المزعج (المثير الطبيعي) ثم بدأ الطفل يعمم استجابات الخوف إلى ما شبه الفأر من حيوانات ذي فراء (ايزنك ١٩٦٩ ، ١٢٢-١٢٣).

وهكذا كون "واطسون" عن طريق التعلم الشرطي التقليدي مرض الخوف من الفئران لدى الطفل، وقد عالجه بعد ذلك بمشاركة تلميذته "ماري كوفر جونز" على نفس الأساس من مبادئ التعلم الشرطي، فكانت التجربة التي عالجاه فيها تتلخص في، وضع قالب شيكولاتة للطفل مع ظهور الفأر له وبجوار الفأر، إلا أن الطفل كان يذهب بعيدا عنهما معا نظرا لشدة خوفه من الفأر، فكان أن قدما الفأر بعيدا في أقصى ركن الحجرة مع تقديم الشيكولاته، وفي كل مرة كانت تحدث فيها التجربة، كان الفأر يزداد اقترابا من الطفل حتى انطفأ خوف الطفل من الفأر، وتعلم شرطيا حبه من جديد نتيجة ربطه بين حب الشيكولاته ووجود الفأر واللعب معه، (المرجع السابق ص ١٣٢-١٣٤).

ومن الجدير بالذكر أن "بافلوف" قد أجرى تجارب كثيرة لدراسة وظائف المخ وعلاقتها بالتعلم واكتساب الخبرات وتقسيم العمل داخل المخ، ووصولا لهذا الغرض، استأصل كل لحاء المخ ووجد أن الحيوان بدون لحاء للمخ، يعجز تماما عن تكوين روابط (شرطية) جديدة، وهي الأفعال المنعكسة الشرطية، ولا يقتصر الأمر هنا على تكوين أفعال شرطية جديدة، بل تختفي أيضا كل الأفعال المنعكسة الشرطية التي اكتسبها الحيوان أثناء حياته، فقد لوحظ أن خبرته الماضية قد زالت تماما، فضلا عن عجزه في الوقت نفسه عن اكتساب أي خبرة جديدة، وخلص "بافلوف" من هذه التجارب إلى أن لحاء المخ، هو مركز كل النشاط الإنعكاسي الشرطي، إذ له وظيفة مزدوجة

أولها إنشاء روابط جديدة بين الكائن الحي وبيئته، **وثانيها** الإحتفاظ بالروابط القديمة التي سبق أن اكتسبها الحيوان في حياته. كما تبين له أن لحاء المخ هو الذي ييسر عملية التعلم على أساس **الخبرة**، وقد أثبتت هذه التجارب ذاتها أن الأجزاء الدنيا من الجهاز العصبي منطقة ما تحت اللحاء وساق المخ والحبل الشوكي، تشكل مركزا للنشاط الإنعكاسي غير الشرطي، أي الروابط الدائمة التي تربط بين البيئة والكائن العضوي الحي، والتي أصبحت روابط وراثية على مدى تاريخ تطور الأنواع (هاري ويلز ١٩٧٥ :١١٢).

ثانيا : نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ Trial and Error

كان عالم النفس الأمريكي "ثورنديك" (١٨٧٤: ١٩٤٩) مهتما اهتماما خاصا بظاهرة التعلم، اجري التجارب في أوآخر القرن الماضي وأوائل القرن الحالي (وظل كذلك طوال فترة عمله) لمعرفة كيفية حدوث التعلم عند الحيوان والإنسان، حتى أن رسالته لنيل درجة الدكتوراه عام ١٨٩٨ كانت عن ذكاء الحيوان دراسة تجريبية على عمليات الإرتباط عند الحيوان، حيث كان يجري فيها التجارب على كيفية تعلم الحيوان، ولذا تسمى نظريته أحيانا بالنظرية الوصلية. وفكرة النظرية الأساسية تقوم على أن الحيوان والإنسان يكتسبان مهارتهما ويتعلمانها عن طريق المحاولة والخطأ، حيث تثبت المحاولات الناجحة أو المقربة إلى النجاح أو الموصلة إليه وتتلاشى المحاولات الخاطئة أو التي تؤدي إلى الفشل، ومع تكرار التجربة تنطبع في الجهاز العصبي جوانب السلوك الناجحة وتختفي الفاشلة. (Bruno 1986 , 236) ويتم ذلك بشكل تدريجي حتى يتم التعلم.

ومن الجدير بالذكر توافق زمن بداية تجارب كل من بافلوف (صاحب نظرية التعلم الشرطي) وثورنديك (صاحب نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ) كما أن "بافلوف" كان يكن تقديرا بالغا "لثورنديك" وتجاربه ودقه ضبطها العلمي. ففي عام ١٩٢٣ كتب "بافلوف" بتواضع العالم وموضوعيته الواجبة مشيدا "بثورنديك"، بعد أن شرعنا في الدراسة والبحث على هدى منهجنا الجديد ببضع سنوات علمت أن تجارب أخرى مماثلة لتجاربنا على الحيوانات أجريت في أمريكا ولم يجرها في الحقيقة علماء فسيولوجيا بل علماء نفس ومن ثم شرعت على الفور في دراسة تفصيلية للنشرات العلمية الأمريكية وأحسب أن من واجبي الآن أن أعترف بأن "ثورنديك" هو الأحق بشرف من خطا الخطوات الأولى على هذا الدرب فتجاربه أسبق من تجاربنا بعامين أو ثلاثة ويتعين علينا أن نعتبر مؤلفه في هذا الصدد (قاصدا ذكاء الحيوان) مرجعا علميا من

الطراز الأول وذلك لسببين: جرأته في طريقة النظر في هذا العمل الهائل ودقة نتائجه (هاري ويلز ١٩٧٥ ، ١٩٦)، ومن نماذج تجارب "ثورنديك" وضع قطة في قفص يغلق عليها وتستطيع فتحه إن ضربت فيه مكانا معينا، فنجد أن القطة تضرب كافة جوانب القفص ثم في

إحدى هذه الضربات ينفتح القفص وتخرج منه لتجد وجبة طعام شهية في إنتظارها وهي جائعة، ومع تكرار التجربة نجد أن زمن بقاء القطة محبوسة داخل القفص قد قل كما أن محاولات الضرب العشوائي على مختلف جوانب القفص تقل شيئا فشيئا حتى تكاد تثبت عند المكان المناسب فقط والذي ينتهي بفتح القفص (أي الحل الناجح)، وعند ذاك نقول أن القطة قد تعلمت بحيث أنه بمجرد دخولها القفص لا يمضي سوى وقت قليل ولا تضرب ضربات عشوائية بعيدة عن الحل الصحيح إلا قليلا.

ويلاحظ أن تعلم الإنسان لمهاراته يتم أساسا وفق نظرية المحاولة والخطأ والحركات العشوائية التي لا يتدخل الذكاء في توجيهها ويكاد يتساوى فيها الذكي والغبي، مثل تعلم السباحة وركوب الدراجة وقيادة السيارة، إذ لا يمكن الإعتماد هنا على ذكاء الفرد فقط مهما كان، بل لابد من أن يجرب حركات عشوائية طويلا قبل أن يجيد التعلم. ويعني التعلم في نهاية الأمر تدعيم الحركات الصائبة وبقاءها وتلاشي الحركات الطائشة ويتم هذا التعلم دون فهم من جانب القائم بالتعلم وأنما بشكل أقرب ما تكون إليه الآلية العمياء. ومن هنا نقترب كثيرا من التعلم الشرطي الذي سبق أن شرحناه حيث يحدث ارتباط آلي بين مثيرات واستجابات حتى أن "ثورنديك" يعتبر من علماء التعلم الشرطي بشكل أو بآخر حيث يرى أن التعلم يتم عن طريق ترابط آلي بين مثيرات تنقلها الأعصاب الحسية واستجابات ترد بها الأعصاب الحركية دون أن يكون للتفكير والشعور دور بينها.

قوانين التعلم بالمحاولة والخطأ:

لعل من أهم قوانين التعلم بالمحاولة والخطأ ومبادئه هما:

١-قانون التكرار law of Repetition

حيث يعتبر أن أحد الحركات الناجحة الموصلة إلى الهدف هي التي يكررها الكائن الحي في الموقف التعلمي، ولذلك فهي التي تبقى في حين أن الحركات الفاشلة التي لا تحقق الوصول إلى الهدف لا يميل الكائن الحي إلى تكرارها، بمعنى أن الكائن الحي يزداد لديه الميل نحو تكرار الأفعال أو الحركات الموصلة إلى الهدف ولا يميل إلى تكرار الأفعال أو الحركات غير الناجحة. وخاصة بعد المحاولات الأولى التي يكون فيها قد مارس هذين النوعين من الأفعال. لذلك يعتبر "ثورنديك" أن الأفعال أو الحركات التي تبقى وبالتالي يتم تعلمها، هي الأفعال أو الحركات الناجحة التي تؤدي إلى تحقيق الهدف (العوم وليس الغرق في تعلم السباحة مثلا)، لذلك تكون أكثر احتمالا في الظهور في المحاولات التي تتم من الأفعال أو الحركات الفاشلة، حيث الأفعال أو الحركات

الناجحة هي التي تنهي المحاولة بحل المشكلة والوصول إلى الهدف وهو الطعام في التجارب الرئيسية التي إجراء ها "ثورنديك" في حين أن الأفعال أو الحركات الفاشلة لا تحقق الوصول إلى الهدف وبالتالي تكون أميل إلى الإستبعاد من سلوك الكائن الحي (أنور محمد الشرقاوي: ١٩٩٨ ، ٥٣-٥٤). ويمكن أن نجد في قانون التكرار هذا صورة أخرى قريبة ومتكاملة، وفي نفس الإتجاه من مبدأ التدعيم الذي تحدثنا عنه عند عرضنا لنظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي كأحد مبادئها وقوانينها الرئيسية.

٢-قانون الأثر Law of Effect

اعتبر "ثورنديك" أن قوة الإرتباط أو ما يمكن أن يطلق عليه الطبع، لا تنشأ نتيجة تكرار الإرتباط بين المثير والإستجابة كما ذكر "واطسون"، ولكن نتيجة الأثر الطيب الناشئ عن التعزيز اللاحق لحدوث الإستجابة، وهو التفسير الذي يقوم عليه الأثر الذي يعتبر القانون الأساسي في نظرية "ثورنديك" وارتكز عليه كثير من نظريات التعلم التالية. ويعتبر "ثورنديك" أنه إذا اتبع مثير ما استجابة معينة وعقب هذه الإستجابة حالة ارتياح فإن الإرتباط يقوى بين هذا المثير وهذه الإستجابة، أما إذا تبع المثير استجابة وأعقبها حالة (عدم ارتياح) فإن الإرتباط يضعف بينهما. ولذلك فإن حال الإرتياح أو حالة عدم الإرتياح هي التي تحدد نوع الإرتباط بين المثير والإستجابة. ويشير "ثورنديك" إلى أن تعزيز الإستجابة والذي تتبعه حالة الشعور بالإرتياح التي يسعى الكائن الحي إلى الوصول إليها هي التي تعمل على تقوية هذه الإستجابة وبالتالي فإنها تميل إلى الحدوث في المستقبل ولذلك فإن قانون الأثر يقوم على الإستجابات المعززة التي تصبح أكثر تكرارا أو احتمالا في الحدوث، بمعنى أن تعزيز الإستجابة يزيد من احتمال حدوثها في المحاولات التالية، وهو ما يعتبر حجر الزاوية الذي تقوم عليها نظرية "ثورنديك"(المرجع السابق ص٥٥). ولعل قانون الأثر في هذا النوع من التعلم يقابل مبدأ التدعيم الذي تحدثنا عنه في نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي ويعبر عن لب فكرته بصياغة أخرى تمايز بين كل منهما.

ثالثا: نظرية التعلم بالإستبصار Insight

إذا كانت دراسات "بافلوف" عن التعلم الشرطي الكلاسيكي قامت مع بدايات هذا القرن وقد تناولت معها دراسات "ثورنديك" عن التعلم بالمحاولة والخطأ فإن دراسات التعلم بالإستبصار قد ظهرت مع عشرينيات هذا القرن في كتاب "كوهلر" (١٨٨٧ – ١٩٦٧) وهو عالم النفس الألماني الذي استقال من جامعة برلين عام ١٩٣٥ احتجاجا على تدخل النازي في الجامعة، ثم هاجر بعد ذلك إلى الولايات المتحدة الأمريكية قبل إندلاع الحرب العالمية الثانية. وقد كان عنوان هذا

الكتاب الشهير هو عقلية القرود (١٩٢٥) وفيه يقرر بناء على تجاربه أن القرود تفكر ولديها قدرة استدلالية عقلية وأن التعلم عندها يتم بناء على الفهم والإستبصار.

وتعتبر نظرية التعلم بالإستبصار هي الرد العملي والعلمي معا الذي قامت به المدرسة الجشتلطية في علم النفس (حيث يعتبر "كهلر" من أقطاب هذه المدرسة ومن ممثلي تيارها العلمين)، على النزعة الآلية الميكانيكية الترابطية التي نادت بها مدرسة "بافلوف" في التعلم الشرطي ومدرسة "ثورنديك" في التعلم بالمحاولة والخطأ، حيث يتجاهلان الفهم والإستبصار العقلي في عملية التعلم، وينظران إليها على أنها عملية ترابط آلي أو تخبط أعمى خال من الفكر والفهم والوعي والشعور، ناتجة عن مجرد تكرار آلي يربط ما بين مثير واستجابة لا دخل للعقل والفكر فيه. وهي النظرة التي تبنتها المدرسة السلوكية في علم النفس، على نحو ما بينا في الفصل الثانى من هذا الكتاب عندما أشرنا إلى مدارس علم النفس، ولهذا تدعي النظرية الجشطلتية أن الإرتباطات الجزئية الميكانيكية لا تعدو كونها صورا كاريكاتورية فارغة (للتعلم الحقيقي) وهو الذي يمتاز بمحاولة الوصول إلى صلب القضية وهو تعلم أميل للطبيعة الحقيقية للمواد التي يراد تعلمها وبنيتها، وهو تعلم يتميز بالتوصل إلى الفهم لما كان لا معنى له قبل التعلم، أو تلك التجربة التي نصل فيها إلى الإستبصار الحقيقي. (فريتمر ١٩٨٣ ، ٢٣٣)

ولقد كان من نماذج تجارب "كوهلر"، القرد الذي يحبسه داخل قفص وهو جائع ويضع خارج القفص موز يراه القرد ويمكنه أن يجذبه ويحصل عليه لأكله، إن هو استعمل عصا طويلة، ويضع مع القرد بعض العصي بأطوال مختلفة ويمكن لإحداها أن تدخل في الأخرى بمعالجات بسيطة مكونة عصا أطول، وكان يراقب حركات القرد ونشاطه فكان يجد أن القرد في بداية التجربة، يحاول أن يصل إلى الموز بيده فلا يستطيع فيذهب إلى العصي يستخدمها واحدة بعد الأخرى ليطول بها الموز فلا يستطيع، ويظل يغير من العصي عله يستطيع أن يصل إلى الموز (محاول وخطأ) فلا يستطيع. وعندئذ ينتحي القرد مكانا بالقفص وتهدأ حركته بعض الشيء ويبدأ اللعب بالعصي (بعد أن يأس من الوصول إلى الموز)، وفجأة تدخل إحدى العصي في الأخرى مكونة عصا واحدة موصولة طويلة، فيقفز القرد إلى الموز ويجذبه بها وينجح في هذه المرة. وفي المرات التالية نجد القرد يقوم مباشرة بربط العصاتين ببعضهما ليجذب الموز، فإذا ما أن فلتت إحداهما أعاد وصلهما.

كما كان من نماذج تجاربه أيضا القرد الذي يحبسه جائعا في القفص ويعلق أعلى القفص موزا لا يطوله القرد مهما علت قفزاته مع وضع صناديق بأركان القفص يمكن للقرد إستخدامها

ليقرب مسافة الإرتفاع الذي يفصله عن الموز، كما يمكنه أن يضع واحدا فوق الآخر ليقرب المسافة أكثر حتى يطول الموز، فكان القرد يحاول عن طريق القفز أن يصل إلى الموز فلا يستطيع فيكرر ذلك حتى ييأس (محاولات خطأ) وينتحي ركنا من القفص في هدوء ثم فجأة يقفز فيمسك بأحد الصناديق ويسحبه حتى يصبح تحت الموز ويصعد عليها ويكرر محاولات حصوله على الموز فيفشل ثم يهتدي أخيرا إلى الحل وهو وضع صندوق فوق آخر فيصل إلى الموز. وفي المرات التالية من التجربة نجده يذهب مباشرة إلى الصناديق فيسحب اثنين يضعهما فوق بعضهما ويحصل على الموز.

ويشرح "كوهلر" تعلم القرد هنا بأنه عندما تكون عناصر الموقف واضحة على الكائن الحي فإنه يتعلم حل مشكلته عن طريق إعادة ترتيب عناصر الموقف بحيث يسمح لوجود علاقات جديدة بينها تؤدي إلى الحل الصحيح. وواضح أن القرد في النموذجين السابقين يعيد ترتيب عناصر الموقف فيصل عصا بالأخرى ليكون عصا طويلة تستطيع أن تصل إلى الموز فيجذبه بها أو يضع صندوقا فوق آخر ليقرب مسافة الإرتفاع التي تفصله عن الموز، فيمكنه عند ذاك الوصول إليه والفوز بأكله. وما ينطبق على القرد ينطبق أيضا على الإنسان، ويقصد بالإستبصار هنا فهم الفرد لموضوع معين أو قضية معينة أو موقف معين والعلاقات التي تربط بين مختلف عناصره. ومن هنا فإن "كوهلر" وزملاؤه يروا أن الكائن الحي ينجح في حل مشكلته عندما يستبصر بعناصرها المختلفة ويحسن إيجاد العلاقات المتبادلة بينها فيعيد البناء على ذلك بترتيبها بما يكفل له الحل، وذلك عن طريق الفهم والإستبصار وتكون قدرة الفرد خاصة أو الكائن الحي عامة على الإستبصار أعلى كلما كان أكثر ذكاء، وأحد فهما، وأعلى يقظة، وكثيرا يرى الجشتلطيون أن الإستبصار يحدث للفرد بشكل مفاجئ بعد محاولات فاشلة للحل.

ويورد لنا "برونو" هذا النموذج ليضرب به المثل على ظاهرة الإستبصار، "اجمع ما يلي بكل ما تستطيع من سرعة واذكر المجموع؟ ٢+٨+١+٩+٤+٦+٣+٧+٧+٣ فإن معظمنا عندما يرى هذه المسألة سوف يضيف كل رقم واحدا تلو الآخر، ويصل ببطء إلى حد ما إلى المجموع الصحيح وهو خمسون، وسوف نجد قلة من الناس تهتف فجأة (خمسين) فالناس في هذه المجموعة الثانية يؤكدون الإستبصار ويثبتونه فلقد أدركوا أن كل زوج من هذه الأرقام من بداية هذه السلسة يكون عشرة وأن هناك خمسة أزواج منها."

وفي تعليقهما على النموذج الجشتلطي للمعرفة يقول "فؤاد أبو حطب وأمال صادق" "لقد أوضحت تجارب "كوهلر" التي تجعل الكائنات العضوية قادرة على الإستبصار، وأن الإستبصار

يعتمد على عمر المفحوص وذكائه وألفته بالموقف، وقد أعاد "ألبرت" معظم تجارب "كوهلر" على الأطفال من سن عامين إلى ٤ سنوات، كما أجرى "روجر" تجربة الألغاز الميكانيكية، وفي هذه التجارب لوحظ أن الشخص العادي يتوقف بعض الوقت يتفحص اللغز للبحث عن أية علاقات لها دلالتها بين الأجزاء، وأثناء عملية الفحص هذه يقوم بتقليب اللغز في أوضاع مختلفة، وقد يحدث لذلك أن تصبح أجزاء اللغز في وضع أكثر ملاءمة للاستبصار، فإذا فشل المفحوص في الوصول إلى أي فكرة عن تنظيم اللغز فإنه يعود إلى شده وجذبه بطريقة عشوائية وقد يصير منفعلا وتصبح محاولاته نوعا من المحاولات العشوائية العمياء. وأهم ما نستفيده من هذه النتائج أن الإستبصار يعتمد على قدرتنا على الإدراك الحسي والتنظيم المعرفي فحينما تكون المشكلة أبعد من قدرتنا على التنظيم، وحينما نعتقد ذلك فإننا نندفع إلى أنماط بدائية من السلوك من نوع المحاولة والخطأ، ويعتمد طول الفترة التي نقضيها في المحاولة والخطأ على أهمية المشكلة وعلى صعوبتها الظاهرة.(فؤاد أبو حطب وأمال صادق ١٩٨٠، ٢٣٣)

ثالثا: نظريات التعلم الحديثة

نظريات التعلم الحديثة كثيرة ومتنوعة ولا تعدو في أساسها أن تكون تطويرا أو إمتدادا أو تعديلا أو إضافة إلى إحدى النظريات التقليدية السابقة أو توفيقا بين نظريتين منهما. ولعل من أهم نظريات التعلم الحديثة:

أولا: الإشراط الإجرائى Operant Conditioning

يعتبر العالم الأمريكي "بوروس فردريك سكينر" (١٩٠٤ :١٩٩٠) أحد أقطاب المدرسة السلوكية في علم النفس، وهو الذي صك مصطلح الإشراط الإجرائى للدلالة على نظريته في التعلم كما أنه هو الذي اخترع جهاز التعلم بالإشراط الإجرائى والمعروف بصندوق "سكينر" Skinner Box نسبة إليه. ولا تعتبر نظرية الإشراط الإجرائى حديثة بالمعنى التام للكلمة، إذ من المرجح أن بداياتها ترجع إلى عام ١٩٣٨ حيث نشر "سكينر" كتابه "سلوك الكائنات الحية" وقدم فيه أساسيات نظريته التي بلورها وطورها فيما بعد. وأن ما عددناها هنا من ضمن النظريات الحديثة لاشتمالها على أفكار أحدث من تلك الأفكار التقليدية في نوعي التعلم الشرطي الكلاسيكي والتعلم بالمحاولة والخطأ إلى جانب أنها تالية عليهما من حيث الزمن. ولم يزل يطورها "سكينر" ويثريها حتى الآونه الأخيرة من حياته. ومن الطريف أن "سكينر" بدأ حياته المهنية كأديب وشاعر إلا أنه سرعان ما اكتشف أن موهبته الأساسية ليست في المجال الأدبي والفني فتحول إلى العلم.

وتقوم نظرية التعلم الإجرائى على التمييز بين نوعين من السلوك **الأول** هو السلوك **الإستجابي،** ويحدث بفعل مثيرات ويكون السلوك هنا هو الإستجابة لهذه المثيرات، مثل إغماض العين كسلوك يقوم به الإنسناستجابة لهبة الأتربة. أما النوع **الثانى** فهو ما يعرف بالسلوك **الإجرائى** العملي الفعال وهو قريب في معناه من السلوك **الأدائي** أو الذي نقوم به بإرادتنا لتحقيق غرض معين. فالسلوك هنا غير مرتبط بمنبه معين كما في النوع الأول وكما في نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكية، حيث يستجيب الحيوان للجرس بسيلان اللعاب، أو كما يحدث في تجارب التعلم بالمحاولة والخطأ فيستجيب القط للقفص بضرب مكان معين، فنحن على سبيل المثال عندما نريد أن نكلم أحدا في التليفون لا نقوم بذلك كاستجابة لرؤيتنا جهاز التليفون موضوعا في مكان، بحيث أننا كلما وجدنا تليفونا إندفعنا للحديث من خلاله. فالواقع أننا لا نطلب أحدا في التليفون إلا إذا كنا نريد أن نوصل إليه عن طريق الحديث رسالة معينة لتحقيق غرض معين، ويعتبر هذا سلوكا إجرائيا. "ولو تأملنا في بكاء الطفل لوجدنا أن الألم أو عدم الإرتياح قد يكون كافيا، وفي أحيان أخرى يحدث البكاء لأن الطفل قد تعلم أن البكاء من شأنه أن يجذب انتباه والدته. وإذا أردنا التعامل مع بكاء الطفل بصورة مناسبة فلابد لنا من التعرف أولا على مصدره وهل نشأ عن مثير مؤلم، أم أنه يعتمد على النتائج السابقة لمحاولة الطفل جذب الإهتمام إليه، وبلغة أكثر وضوحا فإننا قد نسأل هل يبكي الطفل لأنه أصيب بمكروه أو لأنه يريد أن يكون موضع الإهتمام."(المرجع السابق ص ١٤٨)

من هنا يتبين أن السلوك الإجرائى هو السلوك الذي يؤثر في البيئة بل أنه يجري تعديلات فيها لكي تصبح أكثر ملائمة ونفعا للفرد ولهذا فإن "سكينر" اهتم بدراسة هذا النوع من السلوك ونبه إليه وركز عليه نظرا لأهميته ووظيفته الأساسية للكائن الحي عموما والإنسان خصوصا. ومن هنا اشتق مسمى نظريته ورد بها على السلوكيين التقليديين وأصحاب نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي ونظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وركز على أهمية وعي الكائن عموما والإنسان خصوصا بوظيفة الإجراء (أو السلوك) الذي يقوم به وما يستهدفه من أغراض. كما أثبت أهمية الإرادة والقصد وراء السلوك، وبالتالي رد على ميكانيكية الإرتباطيين والسلوكيين، وعدل تعديلا جوهريا في النظرية السلوكية حتى اعتبر من السلوكيين الجدد ذوي الأثر الكبير في تطوير نظرية السلوكية التقليدية الجامدة. فالسلوكيون القدامى كانوا يرون أن كل استجابة لابد لها من مثير يستثيرها، الأمر الذي رفضه "سكينر" وقال بوجود جوانب كثيرة من السلوك لا تكون استجابة لمنبه أو مثير معين بل تكون لها مسببات وأغراض كالمشي الذي يمارسه الإنسان بهدف الوصول إلى

مكان معين ليحقق غرضا معينا حيث لا يوجد هنا منبه (أو مثير) بالمفهوم السلوكي التقليدي يستجيب له الفرد بالمشي، فهو ينكر في "ثورنديك" محاولته تفسير السلوك على أنه ارتباطات وصلية بين المثير (أو المنبه) وبين الإستجابة تتكون في الجهاز العصبي للكائن الحي.

وقد كانت تجارب التعلم بالإشراط الإجرائى تتم داخل جهاز خاص يسمى صندوق "سكينر" وهو على أنواع وأشكال وأبعاد مختلفة وفق خصوصية الكائن الحي موضع التجربة وأهداف التجربة، فعلى سبيل المثال "استخدم سكينر ضغط الفئران على رافعة ونقر الحمام على دائرة معينة في الجهاز تشبه مفتاح التلغراف وجذب الأفراد ذراعا معينة في الجهاز، كما استخدم "سكينر" أنواع المعززات (أنواع الإثابة) التي تناسب الكائنات موضع التجربة، فمثلا حبات الطعام للفئران والحبوب للحمام والحلوى للأفراد.ويعتبر "سكينر" الأساس في عمل هذا الجهاز؛ هو ناستجابات المعالجة التي يقوم بها الكائن الحى تؤدي إلى الحصول على التعزيز" (أنور محمد الشرقاوي ١٩٩٨ ، ٦٥)

ونعرض التجربة التالية كنموذج لتجارب "سكينر" من مجموعة تجاربه على الحمام: اختار "سكينر" سلوك رفع الرأس إلى ارتفاع معين موضوعا للتعلم في هذه التجارب، فأثناء تناول الحمام للطعام يرفع رأسه بين الحين والحين ولكن ليس بصفة مستمرة، مما جعل "سكينر" يختار هذا النمط من السلوك موضوعا للتعلم، وتبدأ التجربة بوضع الحمامة في الصندوق وهي في حالة جوع شديد وفي أثناء تجول الحمامة في الصندوق بحثا عن الطعام قد ترفع رأسها إلى مستوى العلامة الذي حدده "سكينر"، ويعزز هذا السلوك بنزول حبة طعام في الطبق الموجود في أرضية الصندوق، فتقوم الحمامة بتناولها ويتكرر هذا الإجراء عدة مرات إلى أن تظل رأس الحمامة مرفوعة فترة طويلة، سلوك رفع الرأس إلى مستوى معين وهو المطلوب تعلمه يؤدي إلى الحصول على الحبة، ولذلك يحدث التتابع التالي في متغيرات التجربة :

أي أنه بمجرد أن ترفع الحمامة رأسها (س ش) إلى العلامة (م ش) تنزل الحبة (التعزيز) في طبق الطعام (م ط) فتقوم الحمامة بتناولها (س ط)، وذلك يشير إلى أن السلوك المشروط في هذه الحالة ليس رؤية العلامة وإنما رفع الرأس (السلوك يؤدي إلى الحصول على التعزيز أو شرط التعزيز) أي أن الطعام الذي يعتبر مثيرا لا يظهر إلا بعد إجراء (عمل) الإستجابة الشرطية وهي سلوك رفع الرأس (سلوك)، بمعنى أن التعزيز (الإثابة) ينصب على الإجراءات التي يقوم بها

الكائن الحي (سلوك رفع الرأس في هذه التجارب) وليس على المثيرات، وهذا ما يميز الإشتراط الإجرائى عند "سكينر" عن الإشتراط البسيط عند "بافلوف. (المرجع السابق ص ٦٦)

وتنطبق مبادئ التعلم الشرطي البسيط بشكل أو بآخر على مبادئ هذا التعلم الإشراطي الإجرائى، وأن اختلفت المسميات أحيانا لكن يظل الجوهر واحدا كمبادئ التعلم أو التعزيز والإنطفاء والتعميم والتمييز والإستتباع، ويركز "سكينر" في تطبيقات نظريته على العلاج وعلى التربية بوجه خاص على مبدأ التدعيم أو التعزيز (والذي يقسمه إلى تعزيز إيجابي) يتمثل في الإثابة على السلوك المرغوب وتعزيز سلبي يتمثل في العقاب على إتيان السلوك المدان حتى ينطفئ هذا السلوك أو تعمل على إزالة التعزيزات والإثابات التي يحصل عليها الفرد من إتيانه هذا السلوك غير المرغوب فينطفئ السلوك غير المرغوب شيئا فشيئا خاصة إذا استبدلنا به سلوكا مرغوبا نثيب الفرد كلما قام به، وفي الدراسة التي أجراها "كيلي" (١٩٧٠) لمعرفة تأثير المكافأة والعقاب الإجتماعي على أداء الأطفال في عمل حركي، استخدم نموذجين من التعزيز الإجتماعي هما: تعزيز موجب منتظم (مدح) وتعزيز سالب منتظم (نقد) وتضمنت الإجراءات التجريبية مجموعة ثالثة من الأطفال لم تتلق أي نوع من التعزيز أثناء الأداء وقد أوضحت النتائج أن تأثيرالعقاب الإجتماعي (النقد) يساعد على تجنب أداء الإستجابات غير الصحيحة بشكل أسرع من تأثيرالمكافأة التي تؤدي إلى أداء الإستجابات الصحيحة.

وقد فسر "كيلي" هذه النتائج في ضوء أن تجنب النقد يعتبر دافعا اجتماعيا قويا وأن تأثيره أكثر فاعلية من دافع تحقيق موافقة الآخرين.(المرجع السابق ص ٧٨)

ثانيا: النظرية البنائية لبياجيه Piaget Structuralism

ينظر الكثيرون إلى العالم السويسري "جان بياجيه" (١٨٩٦ :١٩٨٠) المتخصص في البيولوجيا على أنه أعظم عالم في مجال سيكولوجية النمو وسيكولوجية الطفولة، وظل نشطا ينشر الجديد القيم من بحوثه وأفكاره حتى السبعينات من القرن العشرين، ولا زالت نظريته حتى الآن تؤثر بقوة في التربية والتعليم في أنحاء العالم المختلفة. ولبياجيه تعريف للتعلم ورأي عنه يختلف فيه عن غيره من أصحاب النظريات الأخرى (مثل سكينر الذي يرى أن التعلم تغير في السلوك ناتج عن تدريب بواسطة تعزيز) فبياجيه يرى أن التعلم الحقيقي هو الذي ينشأ عن التأمل والتروي وينبع من أفكار المتعلم ذاته ويتعزز بها. (فورمان ١٩٨٣ ، ٣٢٥)

ولقد بدأت دراسات "بياجيه" ونظريته وأنتهت بدراساته عن الإنسان، خاصة في مراحل طفولته المختلفة، على عكس غيره والذين رأيناهم يبدأون من دراسة الحيوان، يستقون منها أصول نظرياتهم ومبادئها، ثم يقومون بتطبيقها على الإنسان بعد ذلك. ومن هنا كان "بياجيه" أكثر اهتماما بالشكل الذي تكون عليه (الإستجابات) المعقدة بعدد مرات ترددها، ويهتم بمعرفة كيف يتعلم جميع الأطفال تصحيح بعض الأخطاء من تفكيرهم، وعندما يكون البحث متعلقا بأشكال التفكير الشاملة فلابد إلى اللجوء إلى محاولات التحكم في المثيرات وأشكال التعزيز، وعند ذلك فإن عملية إجابة الطفل عن سؤال ما، تفسر بملاحظة بنية هذه العملية وتطورها الزمنى الذى يمتد عدة سنوات، فمجرد وصف عملية التغير تشكل في حد ذاتها تفسير العملية.(المرجع السابق ص ٣٢٧)

وفيما يتعلق **بمصادر المعرفة** فإن "بياجيه" يرى أن "ما يتعلمه إنسان ما، إنما ينجم جزئيا عما يتعلمه هذا الإنسان من بيئته الإجتماعية والمادية، أي الناس والأشياء. كما يعترف بأن وجود الكائن بصورة سليمة لم تمس شرط التعلم. ويضيف إلى عوامل التعلم الإجتماعية والمادية والنضوجية عاملا آخر هو **الموازنة** التي تقود التعلم، والموازنة تعني كيف يستطيع الإنسان تنظيم المعلومات المتناقضة في نظام معرفي غير متناقض، وهي لا تنجم مما يراه الإنسان، بل أنها تساعد الإنسان على معرفة ما يراه، وعن طريق هذه القدرة الموروثة التي نطلق عليها اسم الموازنة يستطيع الإنسان تدريجيا الإستدلال على الكيفية التي ينبغي أن تكون عليها الأشياء في كل العالم.(المرجع السابق ص ٣٢٧–٣٢٨) أما فيما يختص بعملية الموازنة فقد تمكن "بياجيه" (١٩٧٢) من التعرف على عدة خطوات في عملية الموازنة تهدف إلى القضاء على معايير وأشكال المتناقضات، وعملية الموازنة تبدأ ببعض الإضطرابات، إذ يشعر الإنسان بأن شيئا ما ليس على ما يرام، ولنأخذ مثالا على ذلك الطفلة التي تتنبأ بأن الماء الذي يصب في كأس قصير عريض سيصل إلى نفس المستوى إذا ما صب في كأس آخر طويل ضيق، وعندما تلاحظ هذه الطفلة أن مستوى الماء في الكأس الثانية أعلى منه في الكأس الأولى قد تصاب بالإنزعاج، وهذا ما نسميه بالإضطراب أو الصراع بين ما هو متوقع وما نشاهده أمام ناظرنا، فالإضطراب يطلق بعض التنظيمات للتخفيف من حدته، وفي المثال السابق فقد تعيد الفتاة صب الماء في الكأس العريضة وربما كان ذلك كي تتأكد من أنها لم تكن مخطئة في نظريتها إلى مستوى الماء في الأصل. وفي ختام الأمر ومن خلال أنماط أخرى من التنظيمات وبعد اكتساب العديد من الخبرات من الحياة اليومية، فإن الفتاة تبدأ في فهم السبب الذي يجعل مستوى الماء في الكأس الطويلة الضيقة أعلى منه في الكأس القصيرة المتسعة.(المرجع السابق ص ٣٢٨)

وفيما يتعلق **بالمعرفة** فإن "بياجيه" قد ميز بين نوعين من المعرفة هما **المعرفة الشكلية** وهي تشير إلى **معرفة المثيرات** بمعناها الحرفي فالطفل الرضيع يرى مثيرا ما متمثلا في حلمة زجاجة الإرضاع فيبدأ في مص الزجاجة. والولد يرى سيارة أبيه قادمة من بعيد فيسرع لفتح باب المنزل. ومعرفة الأشكال تعتمد على التعرف على الشكل العام للمثيرات، ومن هنا جاءت تسميتها بالمعرفة الشكلية وهذه المعرفة لا تتبع من المحاكمة العقلية (أي الأحكام العقلية النابعة من التفكير العقلي)، أما المعرفة التي تتبع من المحاكمة العقلية فإن "بياجيه" يطلق عليها **معرفة الإجراء** (الفعل) وهي المعرفة التي تنطوي على التوصل إلى **الإستدلال** في أي مستوى من المستويات. مثال، نفرض أن شخص وضع كرة الجولف وسط مجموعة من كرات التنس وبعد ذلك وفي أثناء قيام طفل بالمراقبه نقلت كرة الجولف ووضعت وسط مجموعة من البلي التي يلعب بها الطفل، وفي هذه الحالة فإن كرة الجولف ستبدو كبيرة الحجم مقارنة بالبلي، وعندها يستطيع الطفل الذي يقوم بالمراقبه أن يقول: طالما أن الكرة هي الكرة وطالما أن الأجسام لا يتغير حجمها بسبب تغير مكان تواجدها، فإن كرة الجولف هذه ليست الآن أكبر حجما مما كانت عليه من قبل.(المرجع السابق ص ٣٢٩-٣٣٠)

النمو العقلي والمعرفي في نظرية بياجيه

أثناء عرض "فؤاد أبو حطب وأمال صادق" في كتابهما "علم النفس التربوي" لنموذج "بياجيه" في التعلم، ذكرا أن اهتمام "بياجيه" تركز "على النمو العقلي والمعرفي الذي يطرأ على الشخص السوي خلال التحول من مرحلة الوليد الذي تصدر عنه الأفعال المنعكسة الصريحة البدائية، حتى مرحلة الرشد التي تتميز بالأفعال الماهرة" ويرى "بياجيه" أن التفكير والسلوك الذكي ينشأ من فئة بيولوجية معينة وهي فئة تمتد وتتسع بسرعة تبعا لعملية شبيهة بالنمو الحركي وتتوازى إلى حد ما مع النمو البيولوجي أو النضج. ومحور هذه العملية وظيفتان ثابتتان هما التنظيم Organization والتكيف (التوافق) Adaptation وهما خاصيتان فطريتان تقودان النمو السلوكي الكلي للإنسان، وعلى ذلك فإن كل ما يعرفه الإنسان ويستطيع عمله ويريد عمله ويعمله بالفعل في كل مرحلة من مراحل نموه، يميل إلى أن يكون على درجة كبيرة من التنظيم والتكامل. إن تنسيق البناء المعرفي القائم لدى الفرد ويتألف من وحدات معرفية مترابطة متكاملة بالإضافة إلى ما يتعلمه الفرد (أي يصير قادرا على عمله)، يرجع في جوهره إلى التكيف مع البيئة. والتكيف هو التعبير البنائي أو الوظيفي الذي يحقق للكائن العضوي ربطا وثيقا بين العمليات النفسية والبيولوجية. (فؤاد أبو حطب ، أمال صادق ١٩٨٠ ، ٢٦٦-٢٦٧)

ويرى "بياجيه" أن هناك أربع مراحل رئيسية يمر بها الطفل في تطوره المعرفي حيث قدرته مع النمو على إستخدام المعرفة **الإجرائية**، مع تخلف وضعف المعرفة **الشكلية** التي كانت تسود في بداية حياته. ففي **السنتين الأولى والثانية** من عمر الطفل أو الفترة **الحسية الحركية**، يتعلم الأطفال فكرة استمرارية الأشياء وكذلك إنتظام الأشياء في العالم الفيزيقي. وعلى سبيل المثال فالشيء الذي يخبأ تحت الغطاء يمكن الحصول عليه ثانية والصوت المنبعث من الخلف ربما كان صادرا عن شيء يمكن رؤيته، إذا ما التفتنا إلى الخلف ومن خلال التنظيم الحسي الحركي يعرف الأطفال أن بعض التغيرات تؤدي إلى بعض إلاختلافات بينما التغيرات الأخرى لا تؤدي إلى ذلك. فإدارة لعبة معينة لا تجعل من هذه اللعبة لعبة جديدة حتى ولو بدت مختلفة عن ذي قبل.

وفي الفترة التالية أو الفترة **ما قبل الإجرائية** من سن **الثانية حتى السابعة** يبدأ الأطفال في معرفة الأشياء في **صورتها الرمزية** وليس مجرد المعرفة القائمة على الأفعال الواقعية، ويصبحون على وعي أكثر بتلك الأشياء التي عرفوها في المرحلة الحسية الحركية السابقة. وعلى سبيل المثال يمكن لهم أن يفسروا السبب في أن اللعبة التي تدار حول نفسها ليست لعبة جديدة (بالقول: ألم تقم قبل قليل بتحريك اللعبة كي تدور حول نفسها؟) وفي هذه المرحلة فترة ما قبل الإجراء يكتسب الأطفال طلاقة أكثر في التعبير الرمزي، والإيماءات الجسمية والأصوات الإنسانية والكلمات، مما يساعدهم على تجاوز المعرفة القائمة على الوجود الراهن المباشر، ومع ذلك وحتى مع ازدياد الطلاقة الرمزية فالطفل في مرحلة ما قبل الإجراء، لا يستطيع القيام بالإستدلال الإستنتاجى أو التوصل إلى النتائج التي تكون صحيحة وفق المقتضيات، ومن هنا جاءت تسمية هذه المرحلة بالمرحلة ما قبل الإجرائية.

أما في **الفترة الإجرائية المحسوسة (العينية)** التي توجد ما بين **السابعة والثانية عشرة** من العمر فالأطفال يطورون قدراتهم على التفكير الإستدلالي. وهذا الإستدلال محدود ضمن نطاق ما يشاهده الطفل ومن هنا جاءت تسمية هذه المرحلة الإجرائية بالمرحلة الإجرائية المحسوسة ولم تكن هذه التسمية موفقة كثيرا أو كثيرا ما كان الطلاب يسيئون فهم ما يعنيه "بياجيه" ويعتقدون أنها تعني التفكير المحسوس وليس التفكير المجرد. حقيقة أن التفكير في هذه المرحلة تفكير استدلالي (وهو نوع من التفكير المجرد)، فالأطفال في سن المرحلة الإجرائية المحسوسة باستطاعتهم على سبيل المثال أن يستنتجوا كضرورة منطقية أن العصا (أ) أغلظ من العصا (ج) حتى لو لم يروا

سوى أن العصا (أ) أغلظ من العصا (ب)، وأن العصا (ب) أغلظ من العصا (ج) وطالما أنهم لم يروا العصا (أ) والعصا (ج) مجتمعتين فلا يمكننا والحالة هذه أن نقول بأن تفكيرهم يعتمد على الحضور المحسوس لهذه الأشياء، ومع ذلك فإن محتوى الإستدلال في هذه السن يقوم على الأشياء الفعلية وليست المجردة.

والفترة **الرابعة** التي يطلق عليها اسم **الفترة الإجرائية** الصورية تبدأ في سن **الثالثة عشرة** تقريبا. ويستطيع في هذه المرحلة أن يتوصل إلى الإستدلالات عن طريق الإستدلالات الأخرى، كحل المسائل الحسابية المركبة والتى تحتوى على كيفية إيجاد النسب.

تطبيقات نظرية بياجيه في المجال التربوي والتعليمي

لما كانت نظرية بياجيه في سيكولوجية النمو تشتق أصولها وأسسها من دراسات ميدانية وتجريبية ومن ملاحظات ثاقبة محللة على أطفال بشريين، ولما كانت في لبها تتعلق بالنمو العقلي وبالقدرات المعرفية والإمكانيات التعليمية للإنسان، فإننا نجد تطبيقاتها الرئيسية، في المجال التربوي والتعليمي.

ويضيق بنا المجال عن تفصيل ذلك لكننا نقتطف هذا الجزء اليسير مما أشار به "جورج فورمان" بأن "بياجيه" ساعد المعلمين على معرفة ما الذي ينبغي عليهم تعليمه، ساعد المعلمين على إدراك أن الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ ليست دائما ناجمة عن عدم الإهتمام الكافي أو الفشل في أداء الواجبات المنزلية، ففي بعض الأحيان يعجز الأطفال عن فهم دروسهم لأن المفاهيم التي تتضمنها تلك الدروس تتطلب معرفة تفوق مرحلة نمو الأطفال وتطورهم الحالية.

ونظرية "بياجيه" القائمة على المرحلية تظهر بشكل جلي في كتب دليل المعلم للمناهج التي تقوم على المستويات المنهجية، وعلى سبيل المثال فإن منهج العلوم المسمى ١٣/٥ يقسم جميع وحدات دراسة العلوم إلى ثلاثة مستويات تتفق مع مراحل بياجيه الثلاث، المرحلة قبل الإجرائية والمرحلة الإجرائية المحسوسة والمرحلة الإجرائية الصورية (الشكلية)، ومنذ وقت قريب جدا أصبحت نظرية الموازنة "لبياجيه" تساعد المعلمين في فهم عملية التعلم ذاتها فقد أصبحت بديهيات التعليم مثل (التعلم عن طريق الممارسة) تأخذ معنى جديدا وتفصيلا أكثر يتعدى حدود التسليم الفوري بالمبادئ التي تبدو واضحة من تلقاء ذاتها.

أصبحنا الآن في المرحلة الثالثة من مراحل التطبيق التربوي لنظريات "بياجيه". فقد تمثلت المرحلة **الأولى** في **التطبيق المباشر** لنظريات "بياجيه" في داخل الفصول الدراسية، والمرحلة **الثانية** كانت مرحلة **الإنشغال بالفروق بين المراحل التعليمية** إلى الحد الذي جعلت معه العناية

بعمليات التعلم الفردية، أما المرحلة **الثالثة** فهي مرحلة **تطبيق نظرية الموازنة** على عمليات التعليم حيث أصبح لدى المعلم إطار مفيد يمكن من خلاله ملاحظة التلاميذ وهو يقومون بحل المشكلات كل على إنفراد، وكذلك فهم هذه العملية.

ثالثا : نظرية التعلم الإجتماعي Social Learning Theory

وضع هذه النظرية العالم الأمريكي الجنسية الكندي المولد ألبرت باندورا (١٩٢٥) والذي أنتخب رئيسا لجمعية علم النفس الأمريكية عام ١٩٧٣ ففي عام ١٩٦٣ قدم مع والتر كتاب "التعلم الإجتماعي ونمو الشخصية" وفي عام ١٩٦٩ قدم نظريته المتكاملة في التعلم الإجتماعي في واحد من اعظم كتبه هو "أسس تعديل السلوك" وفي عام ١٩٧١ قدم كتابا لخص فيه نظريته تلخيصا ممتازا ثم راجعه وطبعه في عام ١٩٧٥ ذلك هو كتابه "نظرية التعلم الإجتماعي." (Sahakian 1977 , 523-524)

وتقوم نظرية التعلم الإجتماعي على فكرة محورية خلاصتها أن معظم نشاطنا الإنساني وسلوكنا متعلم من خلال ملاحظاتنا لغيرنا من الناس وتقليدهم والإقتداء بسلوكهم، وأيضا من خلال علاقاتنا المتبادلة معهم والتفاعل القائم بيننا وبينهم (Bruno 1986, 213)، ويضرب "فرانك برونو" مثلا شديد الوضوح لتأييد هذه النظرية **اولا:** بطفل في سن أربع سنوات يعيش مع والديه وأخت كبرى وجميعهم يتصرف تصرفا طيبا عند تناول الطعام، فنجد أن الطفل يلاحظ أفراد أسرته وهم يتناولون الأطباق بطريقة معينة ويمضغون الطعام وفم كل منهم مقفول، **وثانيا:** نجد أن هذا الطفل يرمقه أبواه بنظرات الإستهجان عندما يتجاهل الطرق المحبذة في تناول الطعام والتعامل مع الأدوات المستخدمة لذلك وهي طرق يضع المجتمع معاييرها وتتبناها الأسرة عادة. **وثالثا** فإن هذا الطفل يعطي نظرات الإستحسان مع إمتداح لفظي غالبا من الكبار عندما يتصرف تصرفا طيبا وهو يتناول طعامه على المائدة معهم. كل هذه العمليات تعلم وتعليم اجتماعية يتمكن من خلالها هذا الطفل أن يتعلم التصرف الطيب أثناء مائدة الطعام وتناوله كما يقوم به الوالدان والأخت. (المرجع السابق ص ٢١٤)، فكان الطفل يتعلم هنا ويتدرب على القيام بسلوك معين ويعدل من سلوكه بناء على التعليم الذي يقوم به المجتمع له ممثل فى الأسرة، كما يستخدم المحاكاة والإقتداء من تلقاء نفسه للكبار في مجتمعه ويعدل من تصرفاته حتى يصبح سلوكه مقبولا وطيبا كسلوكهم وبذلك يكتسب تقديرهم ويتحاشى غضبهم.

ويضيف "برونو" أن نظرية التعلم الإجتماعي يؤيدها الحس العام والإدراك السليم كما أنها كانت رد فعل للنظرية السلوكية التي تقوم على التبسيط الشديد (منبه ← استجابة) مع تجاهل

أهمية الوعي حيث تركز نظرية التعلم الإجتماعي والإدراك والأفكار الناتجة عنهما (المرجع السابق بنفس الصفحة). لذلك فهي نظرية التعلم بالملاحظة والتعلم بالملاحظة يتم إلى حد كبير عن طريق ملاحظة تصرفات نموذج أو مثال يعتبر قدوة Model ويقوم الفرد المتعلم بتقليده في سلوكه والإقتداء به في تصرفاته.

ولقد قدم "باندورا" طريقة في العلاج النفسي تقوم على نظريته في التعلم الإجتماعي سماها "العلاج بالإقتداء Modeling Therapy" أو **بالتقليد** حيث يلاحظ فيه الفرد سلوكا بديلا (طيبا وينوب عن السلوك المرضي أو السيئ الذي نرغب في علاجه) يقوم به ناس آخرون مع إمتداحه، وعندئذ يمكن للفرد أن يتعلم ويغير من سلوكه ويعدل في شخصيته عن طريق مثل هذه الخبرة المباشرة. (Sahakian , 1977 , 524)

ولعل من أهم مبادئ التعلم التي امتازت بها هذه النظرية عن غيرها من نظريات التعلم **مبدأ التعزيز الداخلي** أو **المعزز الداخلي** وفكرته أن الإنسان بسبب استمتاعه بحالة الوعي العقلي وبإمكانيات التخيل، فإنه يقدم لنفسه معززات وإثابات ذاتية دون ضرورة أن تقدم له من الخارج فهو على سبيل المثال يمتدح نفسه ويجد متعة في عمله ويشعر بالفخر بشكل ذاتي دون استجابة من الخارج أو رد فعل من الخارج على ما يقوم به من تعلم أو سلوك، فكأن الإنسان يثيب نفسه على تعلم شيء فيتم عندئذ التعلم دون أن تحدث إثابة من العالم الخارجي، وهذا ما لم تستطع أن تتبينه أو توضحه النظريات الأخرى كالتعلم الشرطي الكلاسيكي أو الإجرائى، وأنواع التعلم الأخرى التي تربط بين المنبه والإستجابة. ولذا فإن مثل هذه المعززات الذاتية تمثل مكافأة ذاتية على السلوك ومعززا داخليا له، لا يقل قيمة عن المعززات الخارجية بل كثيرا ما نجد الفرد يأتي سلوكا يعاقب عليه من البيئة أو الآخرين لكنه يعاده لأنه يجد فيه إثابة ذاتية خاصة حيث يدركه على غير ما يدركه الآخرون وبالتالي يستجيب له وفق تصوراته هو وتخييلاته الخاصة عنه.

نظرية التعلم الإجتماعي هي اتجاه لعلاج سلوك يفترض أن السلوك يتكون ويضبط ويتعدل ١–بواسطة أحداث مثيرة خارجية مثل تأثيرالأفراد والآخرين. ٢–بواسطة المعززات الخارجية مثل المدح واللوم والمكافآت. ٣–بواسطة تأثيرالعمليات المعرفية مثل التفكير والحكم على سلوك الفرد وعلى البيئة التي تمارس تأثيرا عليه. كما أن المصطلح (نظرية التعلم الإجتماعي) يشير إلى الفكرة العامة فى أن التعلم راجع إلى أوجه التأثيرالإجتماعي كما هو حادث في تقليد الآخرين أو منافستهم. (Goldenson 1984, 691)

ملاحظات هامه عن التعليم

١- استعرضنا فيما سبق نظريات عديدة عن التعلم حاولت كل منها أن تفسر وتشرح كيفية حدوث التعلم وتؤكد وجهة نظرها بتجارب شتى على الحيوان والإنسان لتثبت صدق ما تراه وما تقول، وما ينبغي أن نؤكد عليه أن هذه النظريات وإن بدت مختلفة إلا أنها في نهاية المطاف متكاملة لا متناقضة. ولقد أتى اختلافها من اختلاف زاوية النظر وأيضا من اختلاف البعد أو الجانب الذي تؤكد عليه كل منها. ولذا فإن كل نظرية من هذه النظريات صادقة إلى حد كبير فيما أنتهت إليه، لكن صدقها يتهاوى عندما تلجأ إلى التعميم الشامل ونفي ما أنتهت إليه غيرها. فعلى سبيل المثال يحدث لنا جميعا تعلم شرطي بالمعنى الكلاسيكي الذي يقول به "بافلوف" لكن ليس كل تعلم هو تعلم شرطي. فتعليم أبنائنا في المدارس والجامعات يعتمد إلى حد كبير على الإستبصار. كما أننا جميعا نتعلم عن طريق المحاولة والخطأ خاصة فيما يتعلق بالمهارات التي لا يمكن تعلمها عن طريق الإستبصار وأعمال الفكر، وإنما تعتمد أساسا على التدريب والمران كتعلم قيادة السيارة أو الدراجة أو السباحة أو الرماية.كما أننا نتعلم عن طريق التعلم الجماعي. ومن هنا تكتسب التنشئة الإجتماعية والقدوة والمحاكاة والإستحسان الإجتماعي أو الإستهجان الإجتماعي، أهمية قصوى في عمليات التعليم والتربية وتقويم السلوك خاصة بالنسبة للأطفال. لكن ليس كل ما نتعلمه يتم وفق نظرية التعلم الإجتماعي بل بعضه فقط وبعض آخر وفق نظريات أخرى. ولذا فإن أبغض ما يبغضه العلم هو التعصب لنظرية بذاتها واعتبار أنها نظرية شاملة تصلح لتفسير كل شيء والنظر إلى ما عداها على أنه هراء عار من كل صحة وخال من أي مصداقية، ومما يؤكد صدق ما نقول أن النظريات دائمة التغير والتبدل والتعديل والتطوير حتى من جانب أصحابها أنفسهم.

٢- يحدث إنتقال لأثر التعلم؛ بمعنى أن التعلم السابق يؤثر فى تعلم لاحق، ويتم ذلك على نوعين فإما أن يكون إنتقال الأثر إيجابيا وإما أن يكون سبيا. ومن أمثلة إنتقال الأثر الإيجابى أن تعلم لغة أجنبية معينة يسهل للفرد تعلم هجاء كلمة جديدة من هذه اللغة وكتابتها. وهكذا نقول أن التعلم السابق لهذه اللغة يساعد على سرعة ودقة تعلم كلمة جديدة على الفرد من هذه اللغة. وهذا إنتقال إيجابي مفيد. أما الإنتقال السلبي، يعني أن تعلما سابقا قد أعاق تعلما لاحقا ومن أمثلة ذلك ما نلاحظ من صعوبة تعلمنا النطق الصحيح لكلمة سبق أن تعلمنا نطقها خطأ. ذلك أننا نقوم هنا بعمليتين وليست عملية

واحدة **فأولا** علينا أن ننسى التعلم السابق **وثانيا** علينا أن نتعلم الجديد. ولذا فإن بذل الجهد في تصحيح تعلم خاطئ أكبر من بذله في تعلم صحيح يتم لأول مرة ومن هنا كانت نصيحتنا للمعلمين بسرعة تصحيح الخطأ الذي يقع فيه التلميذ قبل أن يثبت في ذهنه فيصعب بعد ذلك تصحيحه. ولذا ينبغي أن نصحح خطأ التلميذ أولا بأول.

٣- إذا كان التعلم يعنى ضمن ما يعنيه التعلم والإكتساب والمعرفة على نحو ما يقوم به التلاميذ والطلاب في مدارسنا وجامعاتنا، فهل يمكن أن يتم تعلم أثناء النوم؟ وبذلك نستفيد من فترة نوم التلميذ أو الطالب في تحصيل علومه والتعجيل بتعلمه وتعليمه؟ لقد ثار جدل حول هذا الموضوع وأجريت فيه بحوث ودراسات لعل من أهمها البحث التجريبي الذي قام به "تشارلز ووليم ايمونز" (Simon & Emmons : 1965 , 137-143) ونشره عام ١٩٥٦ عن تعلم المواد أثناء النوم حيث قاما بتطبيق اختبار للمعلومات العامة على عينة من الذكور وكان الإختبار يحتوي على ٩٦ سؤالا. ثم نام أفراد العينة في غرف بها أسرة مجهزة لإجراء التجربة ويصل إلى كل منهم صوت يلقي كل سؤال وإجابته على المفحوصين وهم نيام، ويفصل بين كل سؤال وغيره خمس دقائق. وبعد انتهاء إلقاء الأسئلة وإجاباتها، يستيقظ أفراد العينة ويعاد اختبارهم وتقارن درجات كل فرد بعد إجراء التجربة بدرجته قبل إجرائها حيث يكون الفرق راجعا إلى ما تعلمه (أو حصله من معرفة عن إجابات الأسئلة) أثناء نومه. وعن نتائج تجربتهما يقرران أنها تؤيد أن التعلم أثناء النوم أمر بعيد الإحتمال. ويعلقان على ذلك بقولهما: "مع أنه يبدو أن التعلم أثناء النوم الحقيقي Real Sleep شيء غير معقول وبعيد الإحتمال إلا أن الإستفادة العملية للتدريب في حالة النعاسDrowsy State لازالت مفتوحة للجدل والأخذ والرد. فالنتائج في هذه الدراسة توضح أن حوالي ٣٠% من المواد التي قدمت في الفترة السابقة على النوم قد استرجعها أفراد العينة وفي ختام بحثهما يطرحان احتمال أن يؤدي التطور العلمي والتكنولوجي في المستقبل إلى اكتشاف أو اختراع وسائل أو أجهزة غير معروفة الآن قد تساعد الفرد على التعلم وهو نائم. أما في الوقت الحالي فإن التعلم أثناء النوم أمر غير محتمل التصديق.

٤- ولعله اتضح لنا مدى تأثير عملية التعلم على سلوك الفرد وقيامه بدور أساسي في تحديده وصياغته، إذ من البديهي أن ما تكتسبه أو تعرفه أو تخبره أو تتدرب عليه (وكلها مظاهر للتعلم) سوف يؤثر على توجيه سلوكك ونشاطك ويشترك في تحديد مدى كفاءته ونجاحه ويعتبر عاملا أساسيا في تشكيله وبلورته. فالسائق الذي قد تعلم قيادة السيارة يستطيع أن يسير بها فيوصلنا من مكان إلى آخر مع إحساسنا معه بدرجة كبيرة من

الأمان. أما الشخص العادي الذي لم يتعلم قيادة السيارة فلا يستطيع ذلك ولو حاول لورط نفسه ومن معه ومن يسير بالشارع في حوادث وعرضهم لأخطار جسيمة. والجراح الذي تعلم الجراحة يمكن أن يجري العمليات الجراحية للمرضى المحتاجين إليها فيتسبب بذلك في شفائهم. والمهندس الذي تعلم أصول البناء يمكن أن يبني بشكل ناجح موفق الكثير من المنشأت اللازمة. وأنت عندما تتعلم لغة أجنبية شائعة كالإجليزية وتجيد تعلمها يمكنك عند ذاك إذا ذهبت إلى بلد تتكلمها أن تفهمهم عندما يتحدثون أو يكتبون وأن تعبر عن نفسك بلغة يفهمونها عندما تريد أن تخاطبهم بل أنها تساعدك في التواصل مع الآخرين والتعامل معهم في بلاد أخرى لا تتحدث بها لكن شيوعها يجعل الكثيرين منهم على معرفة بها فتجد عند ذاك من يستطيع أن يفهمك وتفهمه بهذه اللغة الشائعة، بل أن عملية تربية النشء ليصبح مواطنا صالحا نافعا لنفسه ولمجتمعه إنما تعتبر في نهاية الأمر عملية تعلم اجتماعي على نحو ما عرضنا عند الحديث عن هذه النظرية في التعلم. ومن الجدير بالذكر أننا أحيانا نستخدم كلمة التعليم للدلالة على التعلم وفي هذا بعض الخطأ اللغوي حيث ينبغي علينا أن نقصر كلمة تعليم على النشاط الذي يقوم به فرد آخر لكي يعلم إنسانا ما أو حيوانا ما شيئا معينا أي على نشاط المعلم أو المدرب بصفة خاصة.

ثالثا: التذكر والنسيان

يقصد بالتذكر Remembering أو الذاكرة Memory إحدى الوظائف العقلية المختصة باختزان المعلومات والخبرات والمعارف التي مرت علينا أو تعلمناها واسترجاعها عند الحاجة. أما النسيان Forgetting فهو الفشل في أداء وظيفة التذكر أي عدم القدرة على اختزان المعلومات والخبرات والمعارف التي سبق أن مرت علينا أو عدم القدرة على استرجاعها وقت الحاجة. ولذا فإن النسيان هو نفي التذكر، كما أن العدم نفي الوجود، والحضور نفي للغياب. ومن هنا فإن الحديث عن أحدهما يرتبط بالآخر ويعتبر الوجه المناقض له وكأننا أمام قدرة أو خاصية أو صفة واحدة تمثل متصلا Continuum واحدا كالذكاء والغباء حيث يمثل أعلى الناس تذكرا أقلهم نسيانا وأكثر الناس نسيانا أقلهم تذكرا. كما يمثل أكثر الناس ذكاء أقلهم غباء ويمثل أكثر الناس غباء أقلهم ذكاء.

ويرتبط التذكر ارتباطا شديدا بالتعلم فنحن لا نتذكر إلا ما سبق أن تعلمناه أو عرفناه أو علمناه مما مر بنا من خبرات أو تجارب أو تدريب أو تحصيل، فأنت عندما تعرف اسم أحد الزملاء ويمر عليك عشرون عاما دون أن تلتقي به ثم يقابلك فجأة في الطريق فتناديه باسمه فإنك عند ذاك تكون قد قمت بعملية تذكر لما سبق أن كنت تعرفه، (اسم هذا الزميل) لكنك إن حاولت تذكر اسمه ففشلت في ذلك، وإندفعت تسلم عليه وتستسمحه العذر في نسيانك لاسمه وإن كنت تعرف شخصه تماما، فيذكرك عندئذ به فتقوم أنت في هذه الحالة بإعادة تعلم الإسم الذي كنت تعرفه في الماضي لكنك الآن تنساه. ولا تصدق عليك صفة النسيان هذه إلا إذا كنت قد تعلمته سابقا أو مر عليك الإسم فيما مضى، وكذلك الأمر بالنسبة لقصيدة سبق لنا حفظها في الماضي ولا نستطيع الآن أن نتذكر منها بيتا.

أما القصيدة التي تراها لأول مرة فأنت لا تعرف عنها شيئا ولم تتعلمها من قبل لذا لا يصدق عليك وصف النسيان عندئذ؛ فإن "مورجان" وزملاءه يعرفون التذكر بجملة واحدة فيقولون: "التذكر (أو الذاكرة) هو تخزين المعلومات من الخبرة السابقة وهو شديد الإرتباط بالتعلم". (Morgan et al, 1986 G14)

إذن فنحن نتذكر ما سبق لنا أن تعلمناه أو مر بنا وعرفناه فاستوعبناه في ذاكرتنا نستدعيه وقت الحاجة، ولو تخيلنا أن ما نتعلمه ننساه مباشرة لاستحال على التعلم أن يؤدي وظيفته في الحياة إذ أنه لا يرفع من كفاءة سلوكنا وييسر لنا قضاء حاجاتنا وتوفيقنا في حياتنا وعلاقاتنا إلا عن طريق التذكر، فلنتخيل إنسانا معدوم القدرة على التذكر، لو إنك كلمته ما فهم كلامك، إذ أنه ينسى مفردات اللغة ومعاني الكلمات. ولو ناديته باسمه لما رد عليك لأنه ينسى اسمه ولو أنه جلس في فصل دراسي فلن تستطيع تعليمه أي شيء لأنه لا يستطيع تذكر ما يمر به أو يسمعه أو يراه وبالتالي لن تستطيع تعليمه كيفية الكتابة أو القراءة، بل أن هذا الإنسان عندما يستيقظ من نومه ناسيا كل شيء فلن يعرف كيف يغسل وجهه ولا أين يمكنه ذلك ولن يعرف كيف يلبس ملابسه، فكل هذه أمور نتعلمها ونتذكرها عند الحاجة إليها فلا نحتاج إلى تعلمها من جديد. ويتم ذلك بشكل تلقائي دون تركيز وكأنه شيء طبيعي حتى أننا لا نكاد نحس بأننا نقوم بعمليات تذكر إلا عندما تصادفنا مشكلة تستدعي ذلك، كأن تذهب إلى حيث توجد فرشاة الأسنان فلا تجدها في مكانها فتحاول أن تتذكر أين وضعتها بالأمس وتذهب إلى مكانها لتستحضرها.

ومن هنا فإن أهمية التذكر في توجيه سلوكنا وفي التأثير على نشاطنا هو من أهمية التعلم وفي قوة تأثيره حيث يختلط معه على نحو ما بينا. ولذا وجبت علينا دراسة التذكر والنسيان

كعامل شديد التأثير والأهمية في سلوك الإنسان ونشاطاته المختلفة، ولشدة أهمية التذكر فقد وجدنا "روبين وماكنيل" يشيران إلى أنه من بين كل الإمكانيات العقلية الهامه في الإنسان ربما كانت قدرته على التذكر هي البرز (Rubin & McNeil : 1979 , 137) ولقد سبق وتعرضنا للذاكرة كقدرة عقلية خاصة شديدة الأهمية ونشاطها كما هو معروف هو عملية التذكر، كما أشرنا إلى أن العامة يساوون بينها وبين الذكاء لشدة إحساسهم بمكانتها في النشاط العقلي للإنسان.

هذا ويشير إنجلش وإنجلش (English & English : 1970, 315) إلى أن هناك أربع مراحل متمايزة في التذكر هي:

١- التعلم أو الإستظهار (الإكتساب أو لحفظ) Learning or Memorizing

٢- الإحتفاظ Retention (بما تعلمناه أو استظهرناه أو اكتسبناه في ذاكرتنا).

٣- الإسترجاع Recall (أي إستعادة ما سبق أن احتفظت به في ذاكرتي إلى ذهني من جديد فأتذكر ما حدث لي بالأمس).

٤ – أو التعرف Recognition (أي معرفة أن هذا الشيء الموجود أمامك سبق أن مر بك أو عرفته من قبل أو حفظته، كما يحدث لك عندما يمر أمامك شخص سبق لك معرفته من قبل فتميزه من بين كثيرين تراهم لأول مرة).

أنواع الذاكرة:

يمكن أن نتحدث عن أنواع من الذاكرة تختلف فيما بينها، وإن كانت جميعها تشترك في كونها تندرج تحت الذاكرة أو التذكر:

١ – الذاكرة القريبة Short –term Memory

وهي القدرة على تذكر الأشياء التي عرفناها من مدة قصيرة نسبيا، كتذكر الطالب لموضوعات المحاضرات التي حضرها بالأمس أو اسم شخص تعرف عليه في الأسبوع الماضي، أو عبارة ألقيت على مسامعه من لحظات قليلة.

٢ – الذاكرة البعيدة Long – term Memory

وهي القدرة على تذكر الأشياء التي عرفناها والأحداث التي مرت بنا أو خبرناها من مدة طويلة، قد تصل بنا إلى سنوات الطفولة، ومن الجدير بالذكر أن الأفراد قد تختلف فيما بينها في القوة النسبية للذاكرة البعيدة في المقارنة بالذاكرة القريبة. فقد تجد هذا قويا في ذاكرته البعيدة ضعيفا في ذاكرته القريبة بينما تجد ذاك ضعيفا في ذاكرته البعيدة قويا في ذاكرته القريبة.

هذا ويرى البعض بناء على دراسات تجريبية أنه من الأفضل عند قيام المعلم بنشاط تعليمي معين في الفصل يجب عليه أن يعمل دائما على تنشيط الذاكرة (القريبة) لما لها من دور كبير في فهم الموضوع الحالي، وإن كانت هناك معلومات سابقة مهمة سبق وإن درسها التلاميذ، فعليه أن يساعدهم على استرجاعها من أول الحصة لكي تنتقل من (الذاكرة البعيدة إلى الذاكرة القريبة) فيكون تأثيرها في الفهم أكبر. (أحمد طه محمد: ١٩٩٤ ، ٣٢)

٣ – ذاكرة الأسماء أو ذاكرة الأرقام أو ذاكرة الأماكن أو ذاكرة الأحداث

وغالبا ما تختلف قوة الفرد في إحداها عن الأخرى.

قياس الذاكرة:

يمكننا قياس الذاكرة لدى الأفراد بثلاث وسائل أساسية، وهي الإسترجاع والتعرف وإعادة التعلم وهى كالآتى:

١ – طريقة الإسترجاع:

ونموذجها أن تعطي الفرد (أو المفحوص أو المبحوث) وقتا محددا لحفظ مادة معينة، وبعد إنقضاء الوقت المحدد، تسحب منه المادة التي يحفظها (أو يستذكرها أو يتعلمها أو يكتسبها) ثم تطلب منه أن يذكر لك ما يتذكره وكلما زادت كمية ما يتذكره كلما دل ذلك على قوة ذاكرته، وكلما قلت كمية ما يتذكره دل ذلك على ضعف ذاكرته، ويمكن أن تكون المادة المطلوب حفظها في مقياس هذه العبارة حوالى ٥٠ كلمة واردة في قائمة؛ تعطي للفحوص لمدة ثلاث دقائق لحفظ ما جاء من كلمات. كما يمكن أن تكون عبارة عن عدد من أبيات شعر، أو تكون مجموعة أرقام تكون مجموعة أفكار أو مقاطع غير ذات معنى. (وذلك حسب هدف الباحث) فى كل الأحوال، ينبغي أن تكون المادة مناسبة ووقت حفظها، حسب تقنين الإختبار النفسي.

ويمكن اعتبار مقاييس مدى التذكر emory Span وسيلة لقياس الذاكرة بالإسترجاع ويقصد بمدى التذكر، عدد الوحدات التي يمكن للفرد استرجاعها توا، أو تقديمها له لمرة واحدة، وبنفس الترتيب. وعادة ما تكون هذه الوحدات عبارة عن حروف أو كلمات أو أرقام أو مقاطع. ونموذج لذلك سلسلة الأرقام التالية: ٣ – ٧ – ٢ – ٦ – ١ – ٨ – ٥

٢ – طريقة التعرف:

ونموذجها أن نعطي المفحوص وقتا محددا لحفظ مادة معينة وبعد إنقضاء الوقت المحدد نسحب منه هذه المادة ونعطيه نفس المادة مختلطة عشوائيا بمادة من نفس النوع ونطلب منه أن يتعرف على المادة السابق عرضها عليه، وكلما نجح في التعرف على قدر أكبر من المادة

السابق عرضها عليه دل ذلك على ذاكرة قوية، وقدرة أعلى على التذكر، أما إن نجح في التعرف على قدر من المادة السابق عرضها عليه، فإن هذا يدل على ضعف ذاكرته وقدرته على التذكر، ومن أمثلة ذلك أن نعرض على المفحوص بطاقة بها عشر صور فوتوغرافية لبعض الأفراد ليحفظها في مدة دقيقتين ثم تسحب منه بعد الدقيقتين ويعطى بطاقة بها الصور العشر السابقة مختلطة عشوائيا مع عشرين صورة فوتوغرافية أخرى لتمييز ما سبق أن رآه من صور في البطاقة الأولى. وكلما نجح المفحوص حصل على عدد أكبر من صور البطاقة الأولى ودل ذلك على ذاكرة أقوى. أما مادة التذكر في مثل هذه الطريقة فسوف تختلف باختلاف أهداف البحث أو الدراسة المطلوب فيها قياس الذاكرة، فعلى سبيل المثال، يمكن أن تكون المادة المطلوب حفظها عبارة عن عدد من الأسماء الثلاثية تعطى في بطاقة لكي يحفظها المفحوص في مدة محددة، ثم تعطى نفس الأسماء مختلطة اختلاطا عشوائيا مع أسماء ثلاثية أخرى كما يمكن أن تكون المادة مجرد كلمات ذات معنى، أو تكون مقاطع صماء غير ذات معنى، أو تكون أرقاما، وينبغي هنا تكرار ما سبق أن نبهنا إليه من ضرورة مناسبة المادة ومدة حفظها مع مراعاة أصول تقنين الإختبار النفسي، حيث ينظر إلى قياس التذكر على أنه اختبار نفسي.

ومن الجدير بالذكر أن التعرف أسهل كثيرا من الإسترجاع، وذلك لأن الإسترجاع عملية إنشاء، ففي التذكر عن طريق الإسترجاع يقوم الفرد بإنتاج أو إنشاء أو تكوين ما سبق له أن حفظه أو أكتسبه أو تعلمه، أما التعرف فهو عملية يبذل فيها الفرد جهدا أقل حيث تقدم له المادة السابق حفظها أو تعلمها وتصبح أمامه. وما عليه إلا أن يتذكر مدى ألفتها له، وما إذا كانت قد مرت عليه من قبل أم لا، وهكذا، يكون دور الفرد هنا سهلا، أكثر من كونه إيجابيا صعبا.

٣ – طريقة إعادة التعلم Relearning

ونموذجها أن تعطي المفحوص قصيدة معينة وتحسب له الوقت الذي يلزمه حتى يحفظها ثم تتركه لمدة طويلة طولا مناسبا (لاحظ ما سبق أن نبهنا إليه من تقنين الإختبار النفسي)، وربما كانت هذه المدة أياما أو شهورا أو حتى سنوات، ثم نختبر تذكره لهذه القصيدة فإذا به ينسى بعض أجزائها أو معظمها وربما كلها، ثم نعطيه فرصة أخرى لحفظها نقيس فيها الوقت اللازم له كي يتم حفظها، ولا بد أن يكون هذا الوقت أقل من الوقت الذي لزمه لحفظها في المرة الأولى، ويمثل الفرق في الوقت اللازم لكل من الحفظ وإعادة الحفظ مقدار النسيان، فكلما زاد هذا الفرق دل على ارتفاع مستوى النسيان وبالتالي إنخفاض مستوى التذكر، وكلما قل هذا الفرق دل على إنخفاض مستوى النسيان وارتفاع مستوى التذكر (وذلك وفقا لفكرة متصل التذكر النسيان) وتتنوع مادة التعلم (أو التذكر) في هذه الطريقة، كما في سابقتها وفق أهداف الدراسة.

الفصل الثامن

الإضطرابات والأمراض النفسية

قد تصاب الشخصية بأمراض أو اضطرابات نفسية أو إنحرافات سلوكية، بدأت تتزايد أكثر وأكثر في عصرنا الحديث حيث تعقدت الحياة كثيرا فزادت حدة الصراعات على مستوى الطموحات وأنتشرت مسببات القلق والتوتر وعوامل الإكتئاب والمخاوف ما يصاحب ذلك من آثار سلبية مدمرة تنعكس على مستويات الصحة النفسية للأفراد في معظم المجتمعات. إن صحة الفرد النفسية واضطرابها تعتبر من أهم العوامل الكبرى المساهمة في تحديد سلوكه وتشكيل أفعاله.

الصحة النفسية Mental Health or Psychological Health :

المقصود بالصحة النفسية للفرد هو "خلو شخصيته من الإنحرافات والإضطرابات والأمراض النفسية الواضحة علاوه على قدرته على التوافق والنجاح في علاقاته مع الآخرين والتحقيق الإيجابى البناء لذاته في عمله وإنتاجه". يضاف إلى ذلك ما أشار إليه "أحمد عزت راجح" من أن الصحة النفسية هى "قدرة الفرد على الصمود حيال الأزمات والشدائد وضروب الإحباط والحرمان دون أن يختل ميزانه فينهار." (أحمد عزت راجح " ١٩٦٥: ٥٥٩) وليس من شك في أن الصحة النفسية مسألة نسبية شأنها شأن بقية جوانب الشخصية كالذكاء وغيره، بمعنى أن الصحة النفسية الكامله أمر لا يكاد يتحقق لفرد ما. وأن مقدار الصحة النفسية يختلف من فرد لآخر بحيث نجد فردا أكثر صحة نفسية من غيره. لكننا لا نكاد نجد فردا كامل الصحة النفسية. كما أننا سوف نجد حتى لدى أشد الناس جنونا بعض المظاهر على سلامة بعض الجوانب النفسية. فكما لا نستطيع أن نقول أن فلانا كامل الذكاء وفلانا منعدمه، فإننا لا نستطيع أن نقول أن فلانا كامل الصحة النفسية وفلانا منعدمها. هذا من الناحية العلمية البحتة. لكننا نصطلح في الواقع ومع التجاوز على وصف الشخصية بالصحة النفسية إن كانت تكاد تخلو من مظاهر الإنحراف أو الإضطراب أو المرض النفسي الواضحة الشديدة، وأن نصفها بالمرض النفسي إن كانت مظاهر الإنحراف أو الإضطراب النفسي واضحة فيها أو شديدة. هذا، ويعتبر مستوى الصحة النفسية جانبا هام من جوانب شخصية الفرد بحيث لا نكاد نصف شخصية إنسان دون ذكر أو إشارة لمستوى صحته النفسية. ذلك أن مستوى الصحة النفسية من أشد جوانب الشخصية تأثيرا على سلوكها ونشاطها وعلاقاتها مع محيطها ومجتمعها. فالصحة النفسية للفرد إن اضطربت انعكس ذلك على كل أفعاله ونشاطه وعلى كل علاقاته بما يحيط به. فإذا بأفعاله ونشاطه يختلان فلا يحققان الهدف منهما، وهو التوافق الإجتماعي والنجاح الشخصي، وإذا

بعلاقاته المختلفة مع الأفراد والواقع المحيطين به تضطرب فلا يعود يدركهما الإدراك السليم أو يفهمهما حق الفهم ويؤولهما تأويلا خاطئا، بحيث يؤثر كل هذا تأثيرا سلبيا على تعامله معهما. بل أن الأمر قد يصل بالفرد على نحو ما يحدث في المرض العقلى إلى أن يصبح خطرا على نفسه، كما في حالات الإكتئاب التي يحاول فيها المريض الأنتحار أو يصبح خطرا على الآخرين، كما في حالات جنون الإضطهاد، فيحاول تدمير الآخرين قبل أن يدمروه كما في وهمه.

مظاهر (أعراض أو علامات) الإضطرابات والأمراض النفسية:

هناك مظاهر كثيرة ومتنوعة إن وجد بعضها دلنا على وجود إنحراف أو اضطراب أو مرض نفسي في الشخصية. ومن أهم وأبرز هذه المظاهر ما يلي:

١-اضطرابات الإدراك Perceptual Disorders

كإدراك أشياء لا وجود لها في الواقع الفعلي مثل الهلاوس، وفي حالة الهلوسة يحس الفرد أحاسيس ليست لها تنبيهات حقيقية كأن يحس شخصا يناديه أو يحدثه وهو في هذه الحالة يراه ويسمع صوته، ويكون المريض في مثل هذه الحالات مصدقا لكل ما يحس به كالنائم الذي يمشي أثناء نومه لكن المريض في حالة الهلاوس كعرضا مرضيا يكون في حالة يأس.

ومن أنواع اضطرابات الإدراك ما يعرف بسوء التأويل، وفي هذه الحالة توجد أشياء في الواقع لا تدركها الشخصية كما هي عليه فعلا بل تدركها بحيث يتفق هذا التحريف مع حالتها النفسية، فالمتشكك في الناس يفسر على أساس أنه يخفي نيات سيئة نحوه كما يفسر سلوك من يعاديه على أنه موجه للإضرار به، فكوب الشاي الذي يقدمه له كتحية مملوء بالسم وقد يودي بحياته. ويدرك الأشياء الموجودة في الواقع على غير حقيقتها بحيث تتمشى مع نفسيته المريضة، على أن الأشخاص الأسوياء سوف نجد عندهم بعض من سوء التأويل لكنه ليس تأويل مرضي، كما في المثال السابق بل سوء تقدير ناتج مثلا عن ضعف الحواس أو عن قوانين الطبيعة مثل رؤية القلم المغموس نصفه على أنه مكسور.

٢-اضطرابات التفكير Thought Disorders

كتسلط أفكار غير واقعية ولا منطقية ولا متفقة مع ما هو عليه الفرد من مستوى تعليمي أو اقتصادي أو اجتماعي أو سن، مثل ما يعرف بالهذاءات Delusions عبارة عن معتقدات غير واقعية يعتقدها المريض رغم ما فيها من سخف ولا منطقية وإقناعه بفساد هذا الإعتقاد وعدم صحته كاعتقاد بعض المرضى أنهم أنبياء وينزل الوحي إليهم من قبل الله، أو اعتقاد آخرين بأنهم شخصيات تاريخية عظيمة فهاذا يعتقد أنه " نابليون " وذاك يعتقد أنه ملك. على أن هناك نوعا

آخر من الأفكار المتسلطة والتي تعرف بالوسواس وتختلف عن الهذاءات في أن الوسواسي يعتقد أن الفكرة تراوده وتتسلط عليه، ويعلم أنها غير صحيحة ولا واقعية. ومع ذلك تلح عليه ولا يملك منها فرارا، ولا يستطيع أن يبعدها رغم اقتناعه التام بسخفها، مثال أم تلح عليها فكرة وقوع حادث لابنها طوال بقائه خارج المنزل وتظل تتعذب في حالة من القلق البالغ على ولدها كلما خرج حتى يعود ... إلخ.

ومن اضطرابات التفكير نجد نوعا آخر يتمثل فى التدهور العقلي Mental Deterioration حيث يصاب الإستعداد العقلي للمريض بالتحلل والإضمحلال والنقص المستمر، فإذا بمستوى ذكائه ينخفض عما كان عليه منذ بداية مرضه، فتقل قدرته على الفهم والإستيعاب وتقل كفاءته في التعامل بالرموز وبالأفكار المجردة، ويصاب بنقص ملحوظ في مختلف وظائفه العقلية والتفكيرية. كما أن خلط التفكير وغرابته Bizarre Thinking مظهر آخر من مظاهر اضطرابات التفكير وفي خلط التفكير تجد المريض ينتقل في حديثه أو كتابته من فكرة لفكرة إنتقالا مفاجئا دون روابط منطقية بين الفكرة السابقة والفكرة اللاحقة بحيث تصعب على المستمع أو القارئ عملية المتابعة أو الفهم ويبدو تفكيره غير متسق ولا متماسك. ويعتبر **اضطراب الذاكرة علامة من علامات اضطراب التفكير** فالمريض قد يفقد ذاكرته نهائيا لدرجة قد يستحيل معها أن يعرف هويته وعمله وسكنه وأسرته أو قد يفقد أو تضعف ذاكرته المتعلقة بحادثة معينة، أو موقف معين بينما تبقى جوانب ذاكرته الأخرى سوية.

٣-اضطرابات الإنتباه Attention Disorders

تعتبر قدرة الفرد على تركيز انتباهه ونقله من موضوع إلى آخر حسب مقتضيات الموقف الذي يوجد فيه خاصية لازمة لتوافقه وتوفيقه في حياته ومن ثم فإن اضطرابات الإنتباه تعتبر من علامات أو مظاهر الإضطرابات أو الأمراض النفسية. وهناك أنواع من اضطرابات الإنتباه، منها سهولة تحول انتباه الفرد من موضوع لآخر بالرغم من محاولة تركيز انتباهه على الموضوع الأول، إلا أن أقل المنبهات يمكن أن يشتت انتباهه ويقلل تركيزه على الرغم منه وهكذا يتحول انتباهه من موضوع لآخر دون قدرة على ضبط الإنتباه وتركيزه في الموضوع الهام الذي يستحق منه التركيز فتقل بذلك كفاءة الفرد الإنتاجية، ومنها حالة تبلد الإنتباه بحيث

يصعب أن يستثار انتباه الفرد نحو موضوع معين ويصبح كالمخدر الذي تتبلد أحاسيسه نحو الموضوعات، ومن اضطرابات الإنتباه حالات الهذيان والذهول التي تقلل قدرة الفرد بالوعى

للواقع من حوله، وتصاحبها حالات من الهياج والأوهام والتخييلات كحالة تعاطي المخدرات أو المسكرات أو كحالة المحموم. على أن اضطراب الإنتباه يبلغ أقصاه في حالة الغيبوبة Comatose حيث يفقد وعيه بما يحيط به ويكاد يستحيل على المنبهات الخارجية جذب انتباهه إليها أو استثارته.

٤-اضطرابات الانفعال Emotion Disorders

يقصد باضطراب الانفعال في الفرد عدم مناسبة الانفعال للموقف الذي يعايشه هذا الفرد فالفرد السوي يكون إنفعاله من الذي يستثير الانفعال، سواء من حيث نوع الانفعال أو شدته فالشخص الذي يشعر بالسعادة الغامرة والفرح البالغ دون أن يكون في واقعه ما يبرر ذلك أو الذي يحس بالحزن دون سبب واقعي كلاهما به ضعف في صحته النفسية.

وعلى هذا سوف نجد أنواعا عدة من اضطرابات الانفعال منها الإضطراب الذي يبدو على الشخص مرحا متفائلا سعيدا مرتفع الروح المعنوية مقبلا على الحياة ونشاط زائد دون أن يكون هناك في واقعه ما يستوجب كل هذه الحالة الانفعالية، والإضطراب المناقض تماما لهذا والذي يعرف بحالة الإكتئاب وفيه يبدو الفرد مهموما، كثير البكاء متشائما يائسا من الحياة أو معتقدا أنه لا يستحقها ويريد أنهائها. وقد ينتهي به الأمر بالفعل إلى الإنتحار، لو ترك وشأنه أو تهاون من حوله فى رعايته وحراسته. وقد تتناوب الحالتان السابقتان على نفس الشخص أى الهوس تعقبها نوبة آخرى من الإكتئاب مباشرة، أو قد تفصل بين النوبتين فترة أو قد يبدأ بنوبة من الإكتئاب تليها نوبة الهوس.

كما أن هناك عرضا آخر من اضطرابات الانفعال يتمثل في عدم استقامة الفرد ويتمثل في ضعف سيطرة الشخص على استثارة إنفعاله، سواء السار أم المحزن، فإذا بالفرد يبكي وينتحب بشدة من مجرد مشاهدة رواية محزنة أو يفرح لدرجة تخرجه عن وقاره لخبر تافه سمعه. وكذلك تعتبر البلادة الانفعالية نوعا من اضطرابات الانفعال وفي هذه الحالة تبدو إنفعالات الشخص متبلدة إزاء ما يسمع أو يرى من أحداث سواء أكانت سارة أم محزنة حتى بالنسبة لأقرب المقربين إليه، فقد يستقبل نبأ وفاة أحد المقربين إليه بابتسامة، كما يستقبل نبأ

زواج ابنه بنفس الإبتسامة، أي أنه لا يستجيب أو يكترث إنفعاليا لما يحدث حوله في العالم الخارجي تماما كالطفل في الشهر الأول من ميلاده.

٥-إنحرافات السلوك Behavioral Perversions Abnormalities

إن إنحراف السلوك عن المألوف يعتبر من مظاهر الإضطراب النفسي في الشخصية فمختلف الجرائم التي لا يبررها الواقع الذي يعيش فيه الفرد كالقتل أو السرقة أو الدعارة تعتبر جميعها من مظاهر الإضطرابات النفسية، وبالمثل مختلف أنواع السلوك المستنكر من المجتمع طالما لم يكن هناك مبرر قوي لتكراره مثل الكذب والخداع وعدم الوفاء بالوعود. كما أن الإنحرافات الجنسية المختلفة والتي تتمثل في أن يحقق الشخص استمتاعه الجنسي بشكل أساسي من غير الطريق السوي مثل ممارسة الجنس مع شخص من نفس النوع (الجنسية المثالية)، هذا ويدخل ضمن إنحرافات السلوك، اضطرابات النطق والكلام كاللعثمة والتردد وأيضا ارتعاشات وارتجافات بعض أعضاء الجسم كاليدين أو الساقين أو العينين أو الجفنين أو عضلات الوجه. وإتيان أفعال حركية لا معنى لها ولا فائدة منها للفرد ومع ذلك يجبر على تكرارها ولا يستطيع التخلي عنها (اللازمات).

٦-أعراض جسمية Somaties

هناك بعض الإضطرابات النفسية التي تتخذ من أعضاء الجسم مظهرا للتعبير فيصاب العضو الجسمي بالمرض، نتيجة للاضطراب النفسي وفي هذه الحالة يستخدم الفرد العضو الجسمي المريض ما لم يعالج الفرد نفسيا وتندرج هذه الأعراض الجسمية إلى نوعين كبيرين:

أولا: الهستيريا التحولية Conversion Hysteria

ويندرج تحت هذا النوع، الحالات التي تتمثل في فقدان العضو قدرته على ممارسة وظيفته دون إصابة تشريحية في العضو أو في مراكزه بالدماغ أو في الأعصاب الموصلة بين العضو وبين مراكزه بالدماغ. أمثلة ذلك كف البصر الهستيري حيث يفقد المريض قدرته على الإبصار بينما تكون العين وأجزاؤها ومراكزها بالدماغ والأعصاب الموصلة بينهما وبين مراكزها سليمة، ولكن لا تستطيع العين أداء وظيفتها. هذا علما بأن غالبية أجزاء الجسم قابلة للإصابة كما يحدث في شلل الأطراف الهستيري أو فقدان الحس الهستيري، كما قد يفقد العضو الجنسي قدرته على ممارسة الجنس دون أن تكون في كل هذه الحالات إصابة تشريحية تبرر هذا الخلل في وظيفة العضو الجسمي.

ثانيا: الأمراض السيكوسوماتية Psychosomatatie

وهي أمراض جسمية تشير لاضطراب نفسي، ويحدث فيها تلف في البناء التشريحي للعضو المريض بحيث لا يمكن للتحاليل أو الطب اكتشاف هذا التلف، إلا أن العلاج الطبي وحده

للسيكوسوماتية لا يفلح في شفاء المريض ولابد من اقترانه بالعلاج النفسي، حتى يعالج السبب الرئيسي للمرض حيث أن هناك بعض الأعراض الجسمية التي تنتج عن اضطراب يصيب الشخص، كبعض أمراض السكر وضغط الدم (والذين ينجمان عن مخاوف أو انفعالات شديدين أغلبهما على المستوى اللاشعوري)، وكبعض قرح المعدة أو الإثنى عشر تصيب الذين يحتاجون إلى الحب الشديد والرعاية الزائدة ومع تقدم البحث يتزايد عدد الأمراض التي يمكن أن تدخل في هذه المجموعة كبعض أنواع الصداع والحساسية.

ومن الجدير بالذكر أن أهم أعراض (أو مظاهر) الإضطرابات والأمراض النفسية لا تعتبر من مظاهر الإضطرابات والأمراض النفسية إلا إذا تكررت كثيرا أو استمرت مع الشخص دون أن يكون هناك مبرر واقعي لوجودها. فالفرد قد يضطرب إدراكه مرة أو اثنتين، دون أن يحملنا ذلك على وصفه بالمريض النفسي، ولا يصدق هذا الوصف إلا في حالة ملازمة الإضطراب له أو تكرره كثيرا. كما أننا قد نجد فردا حزينا مكتئبا دون أن يوصف بالمريض النفسي، لأن الواقع يبرر حالة حزنه تلك. كأن يكون قد فقد عزيزا عليه مؤخرا.

هذا والإضطراب أو المرض النفسي الذي يصيب الفرد لا يبدو إلا في بعض المظاهر، وقل أن يبدو فيها جميعا، فقد تبدو مظاهر الإضطراب في مريض أكثر وضوحا في الأعراض الجسمية مثلا، بينما لا تكاد تتضح في عدم سواء سلوكه أو اضطراب تفكيره وقد يحدث العكس بالنسبة لمريض آخر. حتى أن مظاهر اضطراب التفكير قبل أن تجتمع في مريض واحد فقد يعاني المريض من أفكار وسواسية دون أن يصاحب ذلك جوانب أخرى من اضطراب التفكير كخلط التفكير أو التدهور العقلي أو الهذاء. على أن إنحرافات السلوك تعتبر أكثر أعراض الإضطرابات النفسية أنتشارا، مع خطورتها الشديدة على الفرد والمجتمع مثل الجرائم بأنواعها كالقتل والسرقة والدعارة والإنحرافات الجنسية وجرائم الرشوة والإختلاس والتهريب وترويج المخدرات وتعاطيها. كل ذلك سلوك منحرف يصدر عن نفسيات بشرية مضطربة ومريضة.

واضطراب الصحة النفسية معناه أنه تبديد لطاقة الإنسان وإهدار لها فلا تعود عليه ولا على مجتمعه إلا بالضرر، حتى لا يبقى للنفس البشرية من طاقة تساعدها على تأدية وظائفها الإنتاجية والإيجابية بكفاءة عالية تماما، كالمرض الجسمي الذي يصيب الفرد فيبدد طاقته الجسمية

بحيث لا يقوى على أداء الواجبات المطلوبة منه ولا تعود أعضاؤه تقوى على أداء وظائفها كالمشي أو الجري أو حمل شيء أو دفعه.

نماذج لبعض الاضطرابات والأمراض النفسية:

١- الهستيريا Hysteria

الهستيريا مرض نفسي متشعب الأعراض والمظاهر بل ومتعدد الأنواع. كالهستيريا التحولية، وهناك الإغماء الهستيري ويتمثل في نوبات يفقد فيها المريض وعيه وقد يتصلب جسمه أو يأتي بحركات عشوائية، وهناك التجوال النومي والمشي أثناء النوم والقيام بنشاط حركي وإنجاز أعمال والفرد في حالة نوم. والفرد غالبا لا يتذكر ما فعله أثناء تجواله النومي كما أن هناك نوعا آخر من الهستيريا يشبه هستريا التجوال النومي وهو المعروف بالتجوال اللاشعوري ويتمثل في فقدان المريض لذاكرته لفترة طويلة فينسى نفسه وبيته وأهله وعمله ويخرج متجولا لفترة قد تطول أياما أو شهورا ويقوم أثناءها بأعمال ويزاول أنشطة، ويجوب مناطق وبلادا حتى إذا أفاق من نوبة التجوال اللاشعوري هذا عادت إليه ذاكرته وتعرف على نفسه ورجع إلى بيته وأهله وعمله وغالبا لا يتذكر ما فعله أثناء نوبة التجوال.

ومن أنواع الهستيريا، تعدد الشخصية فيعيش المريض فترة في شخصية معينة وفترة أخرى في شخصية غيرها، ثم تعاوده الشخصية الأولى لفترة أخرى. ويعيش بالتناوب شخصيتين أو أكثر، وغالبا لا يتذكر المريض الشخصية التي سبق أن عاشها في الفترة السابقة بل ربما أشار إليها على أنها شخصية فرد آخر خلافه مستخدما لها اسما معينا أو ضمير "هو" وكثيرا ما تكون الشخصيات المتبادلة التي يعيشها مريض تعدد الشخصية، شخصيات متكاملة في دوافعها ورغباتها وخصائصها ومقطوعة الصلة أو تكاد أحداها بالأخرى. وعموما فحالات الهستيريا المتعددة الشخصية من الحالات النادرة جدا والتي تستهوي الروائيين وتلهب خيالهم.

والمريض الهستيري قد يكابد أعراض نوع واحد أو أكثر من أنواع الهستيريا وعلى مستويات مختلفة من الشدة مضافا إليها بعض الأعراض العامة للهستيريا مثل اضطراب الذاكرة أو شدة القابلية للإيحاء أو سرعة تقلب المزاج أو اضطراب بعض الوظائف النفسية.

٢- الوسواس Obsession

عبارة عن أفكار تراود المريض وتعاوده أو تلازمه دون أن يستطيع طردها أو يتخلص منها بالرغم من شعوره وإدراكه لغرابتها وعدم واقعيتها أو جدواها، بل أن المريض يفعل الكثير لمحاولة درء مثل هذه الأفكار عن ذهنه حتى يصبح شاغله الشاغل هو طردها واستبعادها أحيانا، بإستخدام منطقه في إقناع نفسه بعدم واقعية أو جدوى الفكرة باللجوء إلى الآخرين لإقناعه بذلك. فلا غرابه أن تظهر على المريض أعراض الإرهاق والتعب لكثرة ما يبذل من طاقة في ضبط الوسواس ومقاومته.

أما الفكرة الوسواسية التي تشغل بال المريض فقد تظل هي في نفسها دون أن تختفي لتحل محلها فكرة أخرى لتختفي حتى تعود الفكرة الأولى أو تحل ثالثة وقد تجتمع أكثر من فكرة وسواسية في نفس الوقت. والأفكار الوسواسية لا يمكن حصرها، فهذا مريض تلح عليه فكرة أن كل أفراد الجنس الآخر ينظرون إليه وآخر تلح عليه فكرة أن الآخرين من الجنس الآخر يفسرون نظراته على أنها جنسية ويبدو لذلك مرتبكا في حضرتهم وخجولا، وثالث تلح عليه فكرة أنه شخص لا يصلح لشيء ... إلخ.

٣- توهم المرض Hypochondria

المريض هنا يتوهم إصابته فعلا بمرض أو أمراض معينة أو يتوهم استعداده للإصابة السريعة بمرض أو أمراض معينة، لهذا فهو دائم التخوف والإحتياط، حتى لا يصاب بالمرض وهو منشغل إنشغالا زائدا بصحته وخائف عليها ومهتم اهتماما مفرطا بها، رغم أن إصابته أخف الأمراض وأهونها، ولديه توهم أنه أصيب بأشد الأمراض فتكا ويظل في قلق بالغ حتى يشفى. ولا يكاد يشفى حتى تعاوده مخاوفه من الإصابة بمرض خطير آخر. وغالبا ما يفشل الآخرون بل وربما أطباؤه في طمأنته على صحته وفي إقناعه بخلوه من المرض، ومن هنا فهو دائم الشكوى من إصابته المتوهمة بأمراض معينة أو من خوفه من الإصابة بها حتى أن البعض يميل إلى تسمية هذا المرض بوسواس المرض.

٤- القلق العصابي Neurotic Anxiety

عادة ما يسبق القلق ظهور الأنواع المختلفة من الأمراض النفسية أو يصاحبها، إلا أنه في بعض الأحيان قد يكون هو العرض المرضي الوحيد المستمر دون أن يتطور إلى مرض نفسي معين، ويطلق عليه عندئذ القلق العصابي فإذا بالمريض يظل قلقا خائفا من كل شيء ومن لا

شيء في نفس الوقت ويظل يبحث عن شيء يبرر به خوفه أو يربطه به حتى أنه قد يلتمس الأسباب لإنزعاجه، والقلق والإنشغال ويكون قلقه وخوفه وتوتره أقوى كثيرا مما يتطلبه الموقف ويؤدي ذلك إلى تقلبه في فراش النوم دون استغراق فيه طوال الليل فترة الإمتحانات مع ضيق بالغ لعدم نومه، هذا مع رغبة شعورية جارفة للنوم حتى يستعيد نشاطه وقدرته على الإستذكار وأداء الإمتحانات، ومع ذلك فإن قلقه وإنزعاجه يمنعانه من النوم، ولا تكاد تنقضي فترة الإمتحانات حتى يبحث عن سبب آخر لاستحضاره، كانتظار ظهور النتيجة وتوقع الرسوب ... إلخ. وهكذا يظل المريض قلقا منشغلا سواء لأسباب واقعية أم لأسباب متوهمة.

وواضح أن القلق العصابي هو قلق مرضي وعلى هذا فهو مختلف في نوعه عن القلق الذي يخبره الناس في الأحوال الطبيعية كرد فعل على الضغط النفسي أو الخطر، عندما يستطيع الإنسان أن يميز بوضوح، شيئا يتهدد أمنه أو سلامته، كأن يصوب لص مسدسا إلى رأسه أو كأن تفشل كوابح (فرامل) السيارة فهو عندئذ يشعر بالإضطراب والإرتجاف، فيجف ريقه وتعرق يداه وجبهته وتزيد نبضات قلبه وتهتاج معدته ويشتد توتره ويعاني الخوف العقلي والقلق. وأغلب الناس أحسوا بهذه المشاعر في أوقات الخطر والضغط. (شافر: ١٩٥٥ :١٧)

ويشير "أحمد عبد الخالق" إلى التفرقة بين القلق السوي أو الموضوعي وبين القلق العصابي حيث يرى أن القلق العصابي خوف مزمن من أشياء أو أشخاص أو مواقف لا تبرر الخوف منها بصورة طبيعية أو لسبب واضح مع توافر أعراض نفسية وجسمية شتى ثابتة ومتكررة إلى حد كبير، ولذا يسمى بالقلق الباثولوجي أي المرضي. كما يدعى القلق الهائم الطليق ويفضل أن نسميه القلق الشامل أي القلق الذي يتخلل جوانب كثيرة من حياة الفرد، وعلى الرغم من شموله لعديد من المواقف في مجالات محددة كقلق الإمتحان والجنس والموت ومواجهة الجمهور وغير ذلك.(أحمد عبد الخالق: ١٩٨٧: ٢٨)

٥- الإكتئاب العصابي Neurotic Depression

الإكتئاب العصابي يطلق عليه أحيانا الإستجابة الإكتئابية وتسيطر على مريض الإكتئاب العصابي حالة من الهم والحزن والإنصراف عن الإستمتاع بمباهج الدنيا والرغبة في التخلص من الحياة مع هبوط النشاط ونقص الحماس للعمل والإنتاج وفتور في الشهية للطعام والجنس ويصاحب كل ذلك أرق واضطراب في نوم المريض. والإكتئاب العصابي يصيب الفرد بعد فقده لشخص أو شيء عزيز أو تعرضه لموقف يستدعي الحزن، إلا أن الحزن الناتج عنه لا يزول أو

تخف حدته بمرور الوقت كما يحدث للأشخاص الأسوياء لكن يظل في شدته مع مرور الزمن بل قد تزيد. والإكتئاب العصابي لا تصاحبه هذاءات أو هلاوس.

٦- مرض الزهايمر Alzheimer's Disease

شكل نادر من أمراض الشيخوخة يحدث في مرحلة مبكرة نسبيا (عادة في سن الأربعينات والخمسينات وينسب إلى مكتشفه طبيب الأعصاب الألماني الزهايمر (١٨٦٤: ١٩١٥) Alois Alzheimer الذي وصفه لأول مرة عام ١٩٠٧ وتشبه أعراضه أعراض عته الشيخوخة، إلا أنه يحدث في مرحلة مبكرة نسبيا ويتطور بسرعة وينتهي خلال أربع أو خمس سنوات إلى الوفاة عادة. ويرجع هذا المرض إلى عطب وتدهور يصيب خلايا المخ ويقول عنه "برونو" أنه يتميز ليس فقط بفقدان الذاكرة ولكن بعلامات وأعراض أخرى مثل الذهول والإرتباك وفقدان الثقة والنشاط غير الضروري والإهتياج، وقد اتضح من فحص المرضى بعد موتهم بالزهايمر موت عديد من الخلايا العصبية في الجزء الأمامي من المخ، كما أن المحاور العصبية الخارجة من الخلايا العصبية تكون معقدة ومتشابكة مثل خيوط كرة الصوف. كما أنه يتميز بتدهور نفسي واضح مثل الإضطراب الشديد في الذاكرة والتفكير والتوجه والأداء الحركي المتناسق، فيبدو الفرد غير قادر على معرفة ما يدور حوله ولا يفهم ما يقال له ويعجز عن النشاط الحركي الصائب ويضطرب نطقه وكلامه ويكرر نطق مقاطع لا معنى لها بدلا من نطق كلمات كاملة ذات معنى، وقد ينتهي به الأمر إلى فقدان تام للقدرة على التعبير بالكلام ويستمر المريض في التدهور لبضع سنوات تنتهي بالوفاة.

٧- الصرع Epilepsy

يعرف "إنجلش وإنجلش" الصرع بأنه اسم يطلق على مجموعة الأمراض العصبية ومظهرها الأساسي هو التشنج، ويضيف أن نوبات الصرع مختلفة الشدة وأيضا مختلفة التكرار كما أن "جيمس دريفر" يعرفه بأنه مرض السقوط وأنه اضطراب في الجهاز العصبي يتضح في نوبات تقع للمريض على فترات غير منتظمة حيث يقع فيها المريض على الأرض مصحوبا بتقلصات عضلية وفاقدا وعيه مع زبد (رغوة) على فمه، ويذكر "شافر" أن الصرع ليس بالذهان تماما، ولكنه اضطراب خطير له في الأرجح أساس عضوي، والعلامة النموذجية للصرع نوبة تشنجية، وهي حالة على قدر كبير من التناسق والإطراد من مريض لآخر، وقبل حدوث النوبة يصاب المصروع بعلامات تمهيدية تتكون من ومضات من الضوء أو أصوات ذاتية أو لحظات من الغثيان، والنوبة الحقيقية تبدأ حين يصبح المريض متصلبا ويقع فاقد الشعور، وبعد بضع ثوان، تبدأ التشنجات في

صورة إنقباضات وارتخاءات إيقاعية للعضلات كما يظهر زبد اللعاب من حركة الفم وقد يعض اللسان نتيجة تحركات الفك التشنجية، والنوبة النموذجية تستغرق دقائق قليلة، يظل المريض فاقدا لشعوره بعدها فترة من الزمن بينما بدنه في حالة استرخاء.

عادة يكون الفرد عقب النوبة متعبا منهبطا، وقد أمكن إيضاح الأساس العضوي للصرع فى السنوات الأخيرة بواسطة الرسام الكهربائي للدماغ الذي يسجل التغييرات التي تحدث في النشاط الكهربائي للدماغ وهي تسمى (الموجات الدماغية)، ويختلف الرسام الكهربائي للدماغ لدى المصروعين عن رسم الأسوياء من الناس، ويساعد في تشخيص طراز الصرع وشدة الحالة المرضية وفي بعض الحالات تحديد الموضع الذي يبدأ منه الإضطراب في الدماغ. أما أسباب هذا النشاط الكهربائي غير السوي فليست معروفة على وجه يقيني وإن كانت مثل عوامل الوراثة وإصابات الدماغ عند الولادة وغيرها من حالات التلف وأورام الدماغ. وذكر في تعليلها أنه ليس للصرع سبب واحد ولكن عدة أسباب تؤدي كلها إلى النتيجة النهائية نفسها تقريبا كما أنه لا يوجد علاج شاف وحيد للصرع ولكن بعض الحالات المنتقاة أمكن مساعدتها بجراحات المخ وأخرى بالعقاقير أو بتنظيم الغذاء(شافر: ١٩٥٥ ، ٤١٨-٤١٩)

ونظرا لأنوبة الصرع قد تفاجئ المريض في أي وقت دون سابق توقع، فإن المصروع ينصح دائما بأن يرافقه باستمرار أحد الناس حيثما يذهب خارج بيته حتى لا يصيبه حادث يضره فقد تصيبه النوبة وهو يقطع طريقا فتدهمه سيارة أو وهو يسبح في الماء فيغرق، وينبغي أن نفرق هنا بين حالة الصرع وحالة الإغماء الهستيري أو التشنج الهستيري التي تشبه إلى حد كبير حالة الصرع باستثناء أن نوبة الهستيريا لا تصيب المريض إلا في المواقف التي تحقق به فيها كسبا وفائدة شخصية، فالنوبات الهستيرية تصيب المريض في موقف يأمن فيه على نفسه، ويكون عادة بين أفراد يهبون لمساعدته ويؤنبهم ضميرهم، إن كانوا أساءوا إليه فلا يعودون لمثل هذه الإساءة خاصة إن كانت النوبة متسببة عن هذه الإساءة وعقبها مباشرة. وهنا يبدو بوضوح أن المريض بالنوبات الهستيرية يستدعيها بإرادة لا شعورية عمدية تحقيقا لفوائد مقصودة وهروبا من وطأة مواقف ضاغطة إنفعاليا إلى حالة من اللاوعي بها وبما يتعلق بها فيهرب عن طريقها من هذا الضغط ويتخفف منه.

٨- السيكوباتية Psychopathy

السيكوباتية تمثل السلوك الذي يعد مضادا للمجتمع وخارجا عن قيمه ومعاييره وقواعده وقوانينه، ولهذا فإن السيكوباتية تشمل إنحرافات السلوك والخلق، ويطلق عليها في كثير من الأحيان الإنحراف السيكوباتي.

هذا وقد عرض "محمد عبد الحكيم في مقاله عن التشخيص المقارن للحالات السيكوباتية (محمد عبد الحكيم ١٩٤٩ ، ٣٢١-٣٢٨) وجهة نظره في الحالات السيكوباتية والتي يرى أن أهم سماتها ما يلي:

١- تظهر نزعاتهم منذ سن مبكرة في صورة أعمال مضادة للخلق أو في صورة تكبر ظاهر وعناد لسلطة الكبار.

٢- السيكوباتيون غير قابلين للشفاء وهم يقومون بأعمالهم المضادة للمجتمع بإلحاح فهم لا يستجيبون للعقاب أو التعلم أو العلاج، على أن بعض الثقات يقولون أن بعضهم يتحسن أو يشفى بتقدم العمر أي حين يصل إلى متوسط العمر.

٣- يرتكب السيكوباتيون أعمالهم دون خجل وفي بعض الأحيان علانية، بل أنهم يفاخرون بها، وليس في مقدورهم أن يحتفظوا بسرية أعمالهم، وقد يدركون باللفظ خطأ هذه الأعمال ولكن ينقصهم نمو العواطف، وهم يستخفون بالأمور ولا يتحمسون لشيء، كما أنهم يقبلون على كثير من فجاجة الأفعال، ولكنهم من ناحية أخرى يعجزون عن أي تدبير معقد، ويقوموا ببعض الحيل الصغيرة التي يسهل كشفها، ويعوزهم بعد النظر.

٤- لا ينتفعون من التجربة السابقة برغم ما يبدو عليهم في الظاهر من سواء أو تفوق ذهني، كما أنهم يعيشون في ملذات الحاضر وتجرفهم أهواء اللحظة الراهنة. وهم لا يعبأون بالنتائج التي يتعرضون لها من أعمالهم أو التي يتعرض لها أقاربهم أو المجتمع ونقص قوى الضبط والكف عندهم يجعل منهم لعنة المجتمع.

٥- والسيكوباتيون يرتكبون جميع أنواع الجرائم أي أنهم لا يتحصنون في جريمة بعينها فهم يسرقون ويكذبون وينصبون وغير ذلك من أنواع الجرائم الصغيرة ولكنهم قد يرتكبون الجرائم الخطيرة التي تصل إلى حد القتل وإن كان الأغلب أن جرائمهم يقل فيها العنف ولا تتجاوز الجرائم التافهة. أما المجرمون المحترفون فإنهم غالبا يتخصصون في الجريمة التي يرتكبونها.

٦- وجرائم السيكوباتية لا معنى لها فهم يسرقون أشياء لا نفع لهم منها وهم يكذبون حين ينجيهم الصدق، وفي حالات الكذب المرضي لا يبدو أن هناك سببا على الإطلاق

لأكاذيبهم، والواقع أنهم يكذبون للكذب كهدف في حد ذاته وهذا هو الأمر كذلك في السرقة والنصب وكل ما يرتكبون من جرائم وهم لا ينتفعون من أعمالهم الشريرة فإذا أنتفعوا ماديا منها فهم ليسوا سيكوباتيين بل مجرمين.

٧- وعلى الرغم من استمرار سلوكهم المضاد للمجتمع فإنهم يبدون أمام الغرباء كقوم ظرفاء والواقع أن عدم الإستقرار على حالة واحدة سمة ظاهرة فيهم.

٨- وسوء السلوك عن السيكوباتيين له صفة الإدمان، بعكس المجرمين الذين يظهر سلوكهم السيئ في نوبات متقطعة لأنهم ينتظرون خير فرصة لارتكاب جرائمهم دون افتضاح.

ويشير "برتنوف وفيدوتوف" إلى ما يراه بعض العلماء السوفييت مثل "كيربيكوف" وزملائه من أن السيكوباتية ترجع إلى عدم سواء وراثي وعوامل بيئية، تمثلت أساسا في أخطاء في عملية التربية والتنشئة ويعرض "دانيل لاجاش" رأي التحليل النفسي في أن المجرمين فئة من السيكوباتية، فالمجرم يتصرف وفقا لنظام من القيم الفردية أو لنظام من القيم في جماعة بعينها تكون مجتمعا خاصا محددا، بالقياس إلى المجتمع العام الشامل.

إن استجابة السيكوباتي للعلاج هي استجابة ضعيفة، فالسيكوباتي في إجماع الرأي وبحكم علته لا يتأثر من العقاب ولا ينال منه الردع، فالعقوبة من وجهتها النفسية (السيكلوجية) على الأقل ليست إلا لونا من العدوان يسقطه المجتمع على الفرد، وإذا كان السلوك المضاد للمجتمع عند السيكوباتية صادرا عن نزعة عدوانية قوية، فإن العقوبة بالنسبة إليه ما هي إلا وضع الوقود على النار المشتعلة فلن يزيدها إلا اشتعالا. ما نرى من متابعة السيكوباتي لنشاطه الهدمي لا يعوقه خوف العقاب ولا وقوعه ولا يردعه ما يلقي على سلوكه من جزاء وقصاص. (صبري جرجس ١٩٥٧ ، ٣٣٤-٣٥)

٩- الإنحرافات النفسية Psychical Perversions

يقصد بالإنحراف، الضلال والفساد والمروق والبعد عن جادة الصواب، وعلى ذلك يمكننا وصف أي سلوك تنطبق عليه هذه الأوصاف بأنه منحرف، لهذا ينظر إلى المجرمين والمرتشين والمختلسين والنصابين والمهربين وتجار المخدرات والمتعاطين والشواذ جنسيا على أنهم جميعا منحرفون نفسيا. ويلاحظ أن الإنحراف النفسي بالمعنى الذي حددناه الآن، قد يختلط مع السيكوباتية التي تحدثنا عنها في البند السابق مباشرة حيث يكون الإضطراب النفسي متعلقا بالجوانب الأخلاقية ومضادا لقيم المجتمع وقوانينه في كل منهما إلا أن السيكوباتية أقل في تكرارها

وأشكالها ولا يكاد يحقق السيكوباتي من سلوكه فائدة لها قيمة وكأنه ينفذ سلوكه لا لشيء إلا للسلوك في حد ذاته، كما أنه لا يخطط لسلوكه ولا يتكتمه عادة ولا يخجل أن يضبط متلبسا بالسلوك السيكوباتي وما إلى ذلك من خصائص.

١٠-إدمان المخدرات Drug Addiction

عرفت هيئة الصحة العالمية الإدمان أو الإعتماد، بأنه حالة نفسية وعضوية تنتج من تفاعل الفرد مع العقار (أو المخدر) ومن نتائجها ظهور خصائص تتسم بأنماط سلوكية مختلفة تشمل دائما الرغبة الملحة في تعاطي العقار بصورة مستمرة أو دورية للشعور بآثاره النفسية والعضوية، ولتجنب الآثار المهددة والمؤلمة التي تنتج من عدم توافره، وقد يدمن المتعاطي على أكثر من مادة واحدة. والأنواع التي تحدث إدمانا هي الكحوليات والمخدرات مثل الأفيون ومشتقاته والكوكايين والحشيش والعقاقير المختلفة المنشطة والمطمئنة والمنومة.

وخصائص الإدمان هي الرغبة الملحة في الإستمرار على التعاطي والحصول (على العقار أو المادة المدمن عليها) بأية وسيلة، وزيادة الجرعة بصورة متزايدة لتعود الجسم على العقار والإعتماد النفسي والعضوي عليه. والتعود على العقار يزيد الرغبة في الإستمرار على تعاطيه لما يسببه من شعور بالراحة ولتحقيق اللذة وتجنب الشعور بالقلق والألم ويحدث تعود للجسم بحيث تظهر على (المدمن) اضطرابات عضوية ونفسية شديدة عند امتناعه عن تناول العقار فجأة. (مصطفى كامل ١٩٩٣ ، ٦٥-٦٦)

وتشير وثائق هيئة الرقابة الدولية على المخدرات إلى أن مستوى تعاطي الحشيش والكوكايين والأفيون والهيروين والأمفيتامينات والباربيتورات، مازال مرتفعا في معظم أنحاء العالم، وأن عدد البلدان التي لا تعاني من مشكلة المخدرات محدودة جدا وقد تزايدت المساحات المنزرعة بالنباتات المخدرة في كثير من دول العالم كما تزايدت مناطق انتاج وتصنيع المخدرات، وتقوم بتمويل هذه الأنشطة غير المشروعة، عصابات دولية على جانب كبير من التنظيم والخطورة وتربط هذه العصابات علاقات وثيقة بمجموعات الإرهابيين وتجار الأسلحة. (محمد فتحي عيد ١٩٨٦ ، ٣٧)

وتعاطي العقاقير يعنى إستخدام العقاقير (أو المخدرات) إما لأغراض ترويحية أو علاجية، وقد يكون هذا التعاطي محدودا أو معتدلا حتى في حالة العقاقير التي تكون لها خاصية إدمانية، أما الإفراط في التعاطي فيشير إلى تعاطي العقار بأسلوب يجعله يعوق النشاط اليومي ويصبح

مفروض على جسم الإنسان وحياته. وفي الغالب يستخدم اصطلاح الإدمان فيما يتعلق بالإفراط في تعاطي العقاقير. ويوجد الإدمان إذا كان الفرد:

١- يفرط في تعاطي عقار معين .

٢- إذا كان معتمدا على ذلك العقار فسيولوجيا أو نفسيا وفي حالة الإعتماد الفسيولوجي يؤدي الإنسحاب من العقار إلى أعراض عضوية مؤلمة، وفي حالة الإعتماد النفسي يؤدي الإنسحاب من العقار إلى استجابات وجدانية مؤلمة، مثل البكاء والغضب والقلق والإكتئاب، وفي عديد من الحالات يتضمن الإدمان كلا من الإعتماد الفسيولوجي والنفسي وينبغي أن نقرر أن الكحول عقار وكثيرا ما يفرط الفرد في تعاطيه.

وهناك علامات وأعراض أخرى ترتبط غالبا بالإفراط في تعاطي العقاقير وهي:

١- تغير القياسات الفسيولوجية مثل ضغط الدم والنبض وحرارة الجسم.

٢- تغير حجم إنسان العين.

٣- تغير ردود الأفعال المنعكسة.

٤- الحركات الهوجاء الخرقاء.

٥- الهلاوس والهذاءات.

٦- تباين استثارة الجهاز العصبي المركزي والتي تتراوح بين الإستثارةالشديدة والذهول.

٧- الزيادة المصطنعة في الثقة بالنفس والقدرة على التفاعل الإجتماعي.

٨- إنعدام التوجيه وظهور الإرتباك العقلي.

٩- السلوك الإندفاعي.

١٠- إنحدار الصحة الجسمية.

الوقاية من الادمان:

<u>أولا:دور الاسرة:</u>

- تهيئة مناخ أسرى يتسم بالتماسك والتفاهم، وتسوده مشاعر الحب والأمن والاحترام المتبادل بين أعضاء الاسرة.
- – تجنب أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية للابناء، وبث الثقة فى نفوسهم واحترامهم وتقديرهم، وتحميلهم المسئولية.
- المتابعة اليقظة لأحوال الأبناء وسلوكياتهم داخل المنزل وخارجه، وملاحظة أية تغيرات سلبية تطرأ عليهم واكتشافها مبكرا، وسرعة مواجهتها بطرق ملائمة.

- مساعدة الأبناء على الإختيار الرشيد لأصدقائهم وأماكن قضاء وقت الفراغ واستثماره.
- اكتشاف قدرات الأبناء واستعداداتهم والعمل على تهيئة الأنشطة المختلفة لإستيعاب هذه القدرات والاستعدادات بشكل ايجابى وبناء.
- تنمية الوازع الدينى والأخلاقى فى نفوس الأبناء.
- الإعتدال فى إشباع احتياجات الأبناء دون إفراط أو تفريط وتوفير نماذج القدوة الحسنة للأبناء فى المحيط الأسرى.

ثانيا:على مستوى المجتمع :

- تكثيف الحملات الأمنية فى مواجهة المهربيين وتجار المخدرات وأوكار التعاطى.
- اعداد برامج إعلامية مكثفة للتوعية بأخطار الإدمان وسبل الوقاية منه، ومضار اساءة استخدام العقاقير.
- التوسع فى انشاء النوادى ومراكز رعاية الشباب، ومراكز التأهيل، والمؤسسات التى من أهدافها مقاومة المخدرات، كنوادى الدفاع الاجتماعى، ومراكز علاج الإدمان.
- تضمين المناهج والمقررات المدرسية المعلومات عن الآثار السيئة للإدمان وسبل الوقاية.
- تشديد الرقابة على الصيدليات لضمان عدم صرف أية عقاقير بدون تصريح طبيب مختص.
- كفالة التشريعات القانونية الكفيلة بردع تجار المخدرات ومروجيها وعقابهم.
- كفالة العدل الاجتماعى، وتهيئة الخدمات الأساسية الصحية والاجتماعية والتعليمية والترفيهية ولاسيما بالنسبة للاحياء الفقيرة والعشوائية.

المراجع:

١- صالح محمد علي أبو جادو، **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة-عمان، الطبعة الأولى، ١٩٩٨. ص.١٩.١٨.

٢- عدنان يوسف العتوم وآخرون، **علم النفس التربوي: النظرية و التطبيق**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥. ص. ٢٠.١٩.

٣- فاخر عاقل، **علم النفس التربوي**، بيروت، دار العلم للملايين، ط.٩. أيلول (سبتمبر)١٩٨٢، ص.١٤٤

٤- سامي محمد ملحم، **سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط.٢، ٢٠٠٦. ص. ٤٨

٥- محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي، **علم النفس التربوي**، جدة، المملكة العربية السعودية، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، ط.٢. ١٤٠٥ هـ ١٩٧٥م. ص.٤٧.

٦- سامي محمد ملحم، **سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية**، ، مصدر أعلاه، ص. ٥٢.

٧- أحمد صيداوي، **قابلية التعلم**، بيروت، معهد الإنماء العربي، ط.١. ١٩٨٦.ص.١٨.

٨- بدر الدين عامود، **علم النفس في القرن العشرين (ج.١)**، منشورات اتحاد الكتاب العرب دمشق – ٢٠٠١، ص.٢٢٥.

٩- **معجم علم النفس و التربية**، ج.١ الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ١٩٨٤ ص.١٩

١٠- مصطفي ناصف، **نظريات التعلم**، ترجمة: د.علي حسين حجاج مراجعة: د. عطية محمود هنا، عالم المعرفة، سلسلة كتب يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أكتوبر ١٩٨٣، ص.١٩

١١- عبد المجيد كركوتلي، **بافلوف أبحاثه في الجهاز العصبي والتعلم والتدريب وظواهر أخرى**، مطبعة الهلال، ط.٣ ١٩٨٦ ص.٤٣