أصول علم النفس

دكتور أحمد عزت راجح
أستاذ علم النفس بجامعة الإسكندرية

الطبعة السابعة
مزيدة منقحة

١٩٦٨

دار الكاتب العربي للطباعة والنشر
بالاشتراك
فرع الساحل

الباب الأول

المدخل

الفصل الأول : موضوع علم النفس وفروعه

الفصل الثاني : مناهج البحث فيه ومدارسه المعاصرة

الفصل الأول

موضوع علم النفس وفروعه

١ ـ تمهيد

لكل علم من العلوم موضوع خاص يتخذه محـــور دراسته . فعلم الفيزيقا (١) يدرس خواص المادة وخواص الطاقة بمختلف صورها ، وتحول بعضها الى بعض ، وعلم الكيمياء يدرس تركيب المواد المختلفة وتفاعل بعضها مع بعض . وعلم الاحياء(٢) أو «البيولوجيا» يدرس تكوين الكائنات الحية ونشاطها ونموها وتكيفها للبيئة التي تعيش فيه . وعلم الاجتماع(٣) يدرس حياة الجمـــاعة ومشاكلها ومختلف ضروب التنظيم الاجتماعي فيها . أما علم النفس(٤) فمن الغريب أنه لا يوجد لدينا حتى اليوم تعريف واحد له يجمع عليه كل الباحثين في هذا العلم أو أكثرهم . وذلك لأنه كان الى عهد قريب فرعا من الفلسفة ينقاد لطريقتها في البحث، ويدرس موضوعات أكثرها ذو طابع فلسفي صريح اى لا تدخل في نطاق العلم بمعناه الحديث . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فقد تعرض علم النفس اثناء نموه وتطوره ، كما سنرى ، لمؤثرات عدة من العلوم الطبيعية على اختلافها جعلت علماء النفس يختلفون في وجهـات نظرهم الى طبيعة الظاهرة النفسية وتأويلها .

فمن التعاريف المألوفة لعلم النفس اليوم :

١ ـ أنه العلم الذي يدرس «الحياة النفسية» وما تتضمنه من أفكار ومشاعر واحساسات وميول ورغبات وذكريات وانفعالات .

٢ ـ أنه العلم الذي يدرس سلوك الانسان ، اى ما يصدر عنه من افعال وأقوال وحركات ظاهرة .

٣ ـ أنه العلم الذي يدرس أوجه نشاط الانسان وهو يتفـاعل مع بيئته ويتكيف لها .

---

(١) Physics (٢) Biology (٣) Sociology (٤) Psychology

وقد يبدو أن هذه التعاريف متناقضة ، او أنها تدرس ظواهر يختلف بعضها عن بعض اختلافا جوهريا ، غير انها في الواقع تعاريف متكاملة كما سيتضح لنا من شرح التعريف الثالث من هذه التعاريف كما يلي :

تفاعل الانسان وبيئته :

يعيش الانسان في بيئة من الناس والأشياء ، وهو يسعى فيها ويكد للظفر بطعامه وكسائه ومأواه ، ولارضاء حاجاته المادية والمعنوية المختلفة، ولبلوغ أهداف يرسمها لنفسه ويراها جديرة بما يبذله في سبيلها من مشقة وعناء . وهو في سعيه هذا لقضاء حاجاته وتحقيق اغراضه يلقى موانع وعقبات ومشاكل وصعوبات مادية واجتماعية شتى ، ويجد نفسه على الدوام مضطرا الى التوفيق بين مطالبه وامكانات البيئة ، والى تعديل سلوكه حتى يتلاءم مع ما يعرض له من ظروف واحداث ومواقف جديدة او عسيرة او غير منتظرة ، وذلك عن طريق التفكير والتقدير واستخدام ذكائه وابتكار طرق جديدة أو تعلم طرق جديدة للسلوك يستعين بها على حل ما يلقاه من مشكلات . كما يجد نفسه مضطرا الى التقيد أو الامتثال لما تفرضه عليه البيئة ، وخاصة البيئة الاجتماعية ، من قيود والتزامات، أو نزاعا الى تهذيب بعض ما بهذه البيئة وتغييره وتبديله .. بل انه يرى نفسه في كثير من الاحيان مرغما على أن يرجىء ارضاء حاجاته ومطالبه العاجلة في سبيل تحقيق أغراض وأهداف آجلة ، وعلى أن يصبر ويحتمل الالم ، او على أن يلجأ الى أساليب وحيل ملتوية شتى ابتغاء ارضاء هذه الحاجات وبلوغ هذه الاهداف . ولا يخفى أنه في سعيه هذا ، أي في تعامله مع البيئة وتفاعله معها معرض أبدا لضروب من الشد والجذب ، والركز والوثب ، والرضا والسخط ، والغضب والخوف ، والحب والكره ، والاقدام والاحجام ، والنجاح والاخفاق تحمله على المضي في نشاط معين او كف نفسه عن هذا النشاط .

وغنى عن البيان أن هذه البيئة التي يضطرب فيها ليست شيئا سلبيا تسمح له أن يصنع بها ما يريد متى اراد ، بل انها تقاومه وتستفزه وتؤثر فيه .. كما أنه لا يقف منها ، كما رأينا ، موقفا سلبيا فينتظر حتى تقدم له ما يحتاج اليه بل انه يواجهها ويقاومها ويتحداها ويجهد في استغلالها والاشتراك في ميادين نشاطها والتأثير فيها بالدين تارة وبالعنف طورا . ولا بد له في هذا الكفاح من قدر من المرونة والصلادة والاحتمال والا هلك .

وبعبارة أخرى فالعلاقة بين الانسان وبيئته علاقة أخذ وعطاء ، بل علاقة فعل وانفعال ، وتأثير متبادل ، وصراع موصول . وهو في تفاعله معها يتأثر ويتفعل بشتى الانفعالات ويرغب ويفكر ويقدر ويصمم وينفذ ويتعلم ويعي ما تعلمه ، كما أنه يعبر عن أفكاره ومشاعره باللفظ تارة وبالحركة والاشارة تارة أخرى ، ويحاول ضروب مختلفة من السلوك ، ويصيب ويخطيء .. كل أولئك وهو يشق طريقه في الحياة طلبا في عمل يؤديه ، ومركز اجتماعي يصبو اليه ، وأسرة يقيمها ويرعاها ، أو جماعات مختلفة يندمج فيها ويشترك في نشاطها ، أو نوع من الاصلاح يعقد العزم على تنفيذه .

هذه الأوجه المختلفة من النشاط العقلي والانفعالي والجسمي والحركي التي تبدو في تعامل الانسان مع بيئته وتفاعله معها ، والتي تعكس تأثيره فيها وتأثره بها ، هي موضوع دراسة علم النفس .

مباحث علم النفس :

نستطيع أن نجمل ما تقدم فنقول ان علم النفس يبحث في :

١ ـ كل ما يفعله الانسان ويقوله اي كل ما يصدر عنه من سلوك حركي او لفظي كالمشي والجري والاكل والكتابة والكلام والهرب والاعتداء والضحك والابتسام ..

٢ ـ كل ما يصدر عنه من نشاط عقلي كالادراك والتذكر والتخيل والتفكير والتعلم والابتكار ..

٣ ـ كل ما يستشعره من تأثرات وجدانية وانفعالية ، كالاحساس باللذة او الألم ، وكالشعور بالضيق او الارتياح ، بالحزن او الفرح ، بالخوف أو الغضب .. وكل ما ينزع ويميل اليه ، او يريده ، أو يرغب فيه ، أو ينفر منه .

النشاط الموضوعي والنشاط الذاتي :

من هذا يتضح لنا أن علم النفس يدرس ثلاثة اوجه من النشاط ، أحدها ـ وهو السلوك الحركي واللفظي ـ نشاط ظاهر خارجي موضوعي objective اي يمكن ان يلاحظه وان يبحثه اشخاص كثيرون غير الشخص الذي يصدر منه . أما النشاط الذهني العقلي وكذلك النشاط الوجداني

والانفعال فكل منهما نشاط داخلي باطن «ذاتي» subjective أي لا يمكن ان يشعر به وان يدركه وان يلاحظه الا صاحبه وحده دون غيره من الناس. لذا تسمى جملة هذا النشاط الذاتي بالحالات الشعورية أو « الخبرات الشعورية » ويطلق رجل الشارع في العادة على هذه الضروب من النشاط الذاتي اسم النشاط «النفسي» لأنه نشاط غير مجسم ولا ملموس ولأنه لا يصدر عن الجسم أو عن عضو خاص منه كما هو الحال في النشاط الحركي واللفظي الظاهر ، وهو السلوك . وأغلب الظن انه يعتقد ان هذا النشاط النفسي يصدر عن «شيء» مستقل عن الجسم ، او مغاير له ، أو حال فيه هو «النفس» أو «العقل» أو «الذهن» (١) .. أما علم النفس فلا يقصر دراسته ، كما رأينا ، على ما يسمى في العادة بالنشاط النفسي ، بل يعتبر النشاط الحركي نشاطا نفسيا ايضا مادام يصدر عن الانسان وهو يتعامل مع بيئته . فالظواهر التي يدرسها علم النفس ، عقلية كانت أم وجدانية أم حركية ، تشترك كلها في أنها أوجه نشـــاط تعكس تأثر الانسان ببيئته وتأثيره فيها . ومن هنا يتضح أن مفهوم كلمة «نفسي» في علم النفس أوسع وأشمل منه عند عامة الناس .. وان الحيـاة النفسية خبرات شعورية(٢) وسلوك .

النفسي والجسمي :

ان اصرار عامة الناس على الفصل الحاسم بين ما هو « نفسي » وما هو «جسمي» يبدو في تمييزهم «الحساب العقلي» عن «الحساب العملي» . ففي الحساب العملي يجري الشخص العمليات الحسابية مستعينا بالورق والقلم وكتابة الارقام ورؤيتها بعينيه .. أما في الحساب العقلي فيجري الشخص العمليات في ذهنه ، يراها بعين « العقل » دون القيام بنشاط جسمي عضلي .

على أن الانسان حين يفكر في موضـــوع او ينتبه اليه ، فان هذا النشاط العقلي تصحبه في الوقت نفسه تغيرات جسمية مختلفة : توترات عضلية ، ونشاط في الحواس ، ومفرزات غدية ، وتغيرات في التنفس ودورة الدم وعملية الهضم ، وكذلك في التيارات الكهربية بالمخ والانسجة والاعضاء المختلفة ، هذا فضلا عن المظاهر السلوكية الخارجية كالحركات

---

(١) هذا رأي يقول به بعض الفلاسفة أيضا .

(٢) سنرى فيما بعد ان الحياة النفسية تنطوي كذلك على جانب لاشعوري لا يقل اهمية وخطرا عن الجانب الشعوري منها .

والتعبيرات والاوضاع الجسمية الخاصة التي يتخذها الانسان اثناء تفكيره أو انتباهه . بل لقد دلت التجارب على أن التفكير غالبا ما يقترن بكلام باطن ، أى بنشاط حركى دقيق فى اعضاء النطق ـ الحنجرة واللسان والشفتين ـ وهى حركات يمكن تسجيلها باجهزة دقيقة . وقد يحدث احيانا أن يكلم الانسان نفسه بصوت مسموع وهو يفكر ..

كذلك الحال فيما يصدر عن الانسان من نشاط جسمى أو حركى . فالانسان حين يكتب فهو لا يكتب بيديه فقط ، وحين يضرب لا يضرب بقبضتيه فقط ، وحين يأكل لا يأكل بفمه ويديه فقط ، وحين يجرى لا يجرى بساقيه وبجسمه فقط . بل ان هذه الالوان من النشاط الجسمى والسلوك الظاهر تصحبها فى الوقت نفسه ضروب من النشاط العقلى كالانتباه والادراك والتقدير وتصور الغاية من السلوك وأخرى من التأثر الوجدانى كالشعور بالارتياح او عدمه ، باللذة أو الالم .

من ذلك يتضح لنا أنه ليس هناك فارق اساسى بين الحساب العقلى والحساب العملى ، فكلاهما نشاط نفسى وحركى فى آن واحد . وكل ما فى الامر أن الحساب العملى يقترن بقدر اكبر وأكثر ظهورا من النشاط العضلى الظاهر ، أو بمجموعة مختلفة من العضلات .

ومن ناحية أخرى فالانسان حين يفشاه انفعال كالخوف أو الحزن أو الغضب ، فان هذه التأثرات الوجدانية والانفعالية تصحبها تغيرات أو اضطرابات جسمية وفسيولوجية قد تكون بالغة الخطورة ان ازمن الانفعال . فقد اتضح أن القلق المزمن الموصول قد يؤدى الى ظهور قرحة فى المعدة أو الاثنى عشر ، وأن الكراهية المكظومة لمدة طويلة قد تؤدى الى ارتفاع خبيث فى ضغط الدم .. كل هذا فضلا عن التعبيرات الحركية والسلوكية الظاهرة التى تصحب الانفعال .

من هذا نرى أن كل نشاط جسمى يصحبه نشاط نفسى داخلى ويرتبط به ارتباطا وثيقا ، وان كل نشاط نفسى داخلى يصحبه نشاط جسمى . وهكذا لم يعد ثمة مجال للفصل بين ما هو نفسى وما هو جسمى، بين الحياة النفسية والسلوك .

وحدة الانسان

نستطيع أن نضع ما تقدم فى صورة اخرى فنقول ان كل نشاط يصدر عن الانسان وهو يتعامل مع بيئته ليس نشاطا «نفسيا» خالصا أو

جسميا خالصا ، بل نشاط كل يصدر عن الانسان باجمعه باعتباره وحدة جسمية نفسية متكاملة لا تتجزأ ، ان تأثر جانب منها أو اضطرب تأثرت الوحدة كلها أو اضطربت . ولقد أحسن الفيلسوف ارسطو التعبير عن ذلك بقوله « ليس الذي ينفعل هو النفس أو الجسم بل الانسان » . ونستطيع ان نقول على غراره « ليس الذي يفكر هو المخ أو العقل بل الانسان » . فالانسان كله هو الذي يقرأ ويكتب ، وهو الذي يحب ويكره ، وهو الذي ينجح ويخفق ، وهو الذي يسعد ويشقى ، والانسان كله هو الذي ينجز أعماله ويحل مشاكله ، ويتعامل مع البيئة المحيطة به ويتكيف لها .

على أننا نميل في العادة الى ان نصف العملية أو الظاهرة بأنها « نفسية » كالتفكير والتذكر أو القلق مثلا حين يبرز جانبها الذاتي الباطني على جانبها الموضوعي الخارجي ، والى وصف العملية أو الظاهرة بأنها جسمية أو حركية حين يبرز جانبها الخارجي على جانبها الداخلي كالسباحة والمشي والأكل ..

٢ ـ العلم يصف ويفسر

علم النفس الحديث ، كغيره من العلوم الطبيعية والاجتماعية ، يصف الظواهر التي يدرسها وصفا دقيقا ، ثم يفسرها في ضوء قوانين ومبادىء عامة ، فكما وصل علم الفيزيقا الى قانون « بويل » الذي يبين العلاقة بين حجم الغاز وضغطه اذا بقيت درجة الحرارة ثابتة ، وكما وصل علم الكيمياء الى قانون « بقاء المادة » ، وكما وصل علم الاقتصاد الى قانون « العرض والطلب » . كذلك يحاول علم النفس أن يظفر بقوانين ومبادىء عامة في موضوعات التعلم والتذكر والتفكير والانفعال وغيرها .

فعلم النفس يصف مختلف ضروب السلوك الانساني : السلوك الفطري والسلوك المكتسب ، السلوك الذكي والسلوك الغبي ، السلوك السوي العادي والسلوك الشاذ المنحرف ، السلوك الاجتماعي والسلوك المضاد للمجتمع ، السلوك الماهر والأخرق ، الثابت والمتقلب .. ثم يبحث عن الشروط والعوامل التي لا يتم هذا السلوك بدونها ، اى عما يقوم وراء هذا السلوك من استعدادات كامنة ودوافع شعورية وغير شعورية ـ اذ كثيرا مالا يكون الفرد شاعرا بما يحركه من دوافع ـ هذا فضلا عن الظروف الخارجية المختلفة التي ينبعث فيها هذا السلوك .

ومن الأسئلة التي يطرحها علماء النفس على بساط البحث ويحاولون الاجابة عليها : ما هو التفكير ؟ ، وكيف نفكر ؟ ، وهل يتوقف التفكير على مناطق خاصة في المخ ؟ والى أى حد يفسد التفكير ويشوه بتأثير الانفعال القوى ؟ ، وهل تفكر الحيوانات ؟ — فمن فروع علم النفس الحديث فرع يدرس سلوك الحيوان .

كيف تحـــدث عملية التعلم ؟ ، ولماذا نتعلم ؟ ،وما العوامل التي تسهل التعلم أو تعطله ؟ ، وهل يكون التعلم في عهد الصغر أسرع وأثبت منه في عهد الكبر ؟

كيف نتذكر الماضي ؟ ، ولماذا ننسى بعض الاشـياء دون غيرها ؟ ، وهل يمكن تقوية الذاكرة ؟

كيف نسمع ونبصر وندرك العالم الخارجي الذي يحيط بنا ؟ وما العوامل المختلفة التي تؤثر في هذا الادراك ؟ ولماذا يختلف الناس بعضهم عن بعض في هذا الادراك ؟

ما المقصود بالانتباه ؟ وما العوامل الجسمية والنفسية والخارجيـــة التي تؤدى الى شرود الذهن والعجز عن تركيز الانتباه ؟

كيف يتوصل العالم أو الفنان الى كشـــوفه واختراعاته عن طريق ما يعرف بالالهام ؟ وما الدوافع التي تحفزه على ذلك ؟ وما هي الاستعدادات والقدرات التي تميزه عن سائر الناس ؟

ما المقصود بالارادة ؟ وكيف يتم الفعل الارادى ؟ ولماذا يجد البعض صعوبة كبرى في العزم والبت في الأمور ؟ وهل يمكن تقوية الارادة ؟

لماذا ننفعل ؟ وما الصلة بين الدوافع والانفعالات ؟ .

ما أثر الانفعالات القوية كالخوف والغضب والحزن في تفـــكير المرء وسلوكه وفي وظائفه الجسمية ؟ والى أى حد يستطيع الانســـان ضبط انفعالاته ؟

ما هي الدوافع والأسباب التي تؤدى الى ظهور أحلام النوم ؟ ولماذا يبدو أغلبها في صورة رمزية ملتوية ممسوخة ؟ وما الأسباب الكامنة وراء أحلام الكابوس ؟ وهل للأحلام قيمة في التنبؤ بالمستقبل ؟

موجز القول أن علم النفس يدرس :

١ — ما يصدر عن الانسان من نشاط ظاهر أو باطن .

٢ ــ كيف يحدث هذا النشاط ويتم ؟

٤ ــ لماذا يحدث ؟

هذه هي الاسئلة الرئيسية الثلاث التي يحاول علم النفس الاجابة عليها ٠

٣ ــ علم الســـلوك

كان علم النفس في الماضي ، والى عهد قريب ، يعرف بأنه « علم الشعور » أي الذي يدرس الحالات والخبرات الشعورية كالتفكير والتذكر والانفعال ٠٠ يصفها ويحللها الى احساسات وأفكار وصور ذهنية ومشاعر ٠٠٠ كما يحلل الكيميائي المواد الى عناصرها ٠٠٠ وكانت الطريقة المتبعة في البحث هي طريقة « الملاحظة الداخلية » أو « التأمل الباطن » وتتلخص في ملاحظة الفرد ما يجري في شعوره من خبرات حســـية أو فكرية أو وجدانية مختلفة بقصد وصف هذه الخبرات وتحليلها أو تأويلها أحيـــانا كان يلاحظ ما يجري في شعوره أثناء عملية التفكير أو أثناء انفعال الحزن أو الغضب ٠ وكان المعتقد أن كل شيء لا يمكن دراسته عن طريق التـــأمل الباطن لا يدخل في نطاق علم النفس ٠

فونت Wundt

غير أن الدراسات التجريبية التي أجراها علماء النفس ابتـــداء من أواخر القرن الماضي ، وبعد أن أسس العالم الألماني « فونت » (١٨٣٢ ــ ١٩٢٠) أول معمل لعلم النفس التجريبي ٠٠ دلت دلالة قاطعة على أن معظم الوظائف النفسية كالتفكير والتعلم والتذكر والنسيان والانفعال ، يمكن أن تدرس دراسة موضوعية أي دون الاشارة الى الحالة الشـــعورية للفرد الذي تجرى عليه التجربة ٠٠ ففي دراسة التذكر مثلا يعطى الفرد درسا يحفظه في ظروف معينة ــ وهو مستريح أو وهو منفعل أو وهو وســـط ضوضاء ــ ثم يسجل المجرب مدى اتقانه الحفظ وسرعته ٠ ثم يعطى بعد ذلك درسا آخر مساويا في الصعوبة للدرس الأول لكن في ظروف أخرى غير الظروف الأولى ٠٠ ويلاحظ المجرب ما اذا كان الحفظ في الحالة الأولى أحسن أو أقل منه في الحالة الثانية ٠ ومن ثم يمكن الكشف عن الظروف المواتية للحفظ ، واستخلاص نتيجة عن طبيعة عملية التذكر ٠٠ وخلال

هذه التجربة لا يكون هناك داع على الاطلاق ليستخدم الفرد التأمل الباطن .

داروين Darwin

ولما ظهر « داروين » (١٨٠٩ ـ ١٨٨٢) بنظرية التطور كان لهذه النظرية أثر عميق في علم النفس ، اذ قضت على الرأى الشائع بانفصال الحيوان عن الانسان انفصالا جوهريا . وأكدت أثر الوراثة في الوصل بين الماضى البعيد للخليقة وبين حاضرها ، كما أكدت اثر البيئة في تطور الكائنات الحية وبقاء الأنسب في معركة الحياة .. نقول لما ظهرت هذه النظرية اثارت موضوعات ومشكلات جديدة لم يعهدها علم النفس من قبل، فبدأ علماء النفس يهتمون بدراسة سلوك الحيوانات المختلفة وغرائزها وذكائها وعملية التعلم لديها .. ثم زاد اهتمامهم بدراسة مراحل النمو النفسى في الفرد وفي النوع وتأثرهما بكل من الوراثة والبيئة ، هذا الى اهتمامهم بدراسة الفروق الفردية بين السلالات المختلفة .. ولا يخفى ان هذه الدراسات المختلفة على الحيوان والطفل لا يجدى التأمل الباطن في تناولها .. ومن ثم قل الاهتمام بدراسة الشعور وزاد الاهتمام بدراسة السلوك .

فرويد Freud

ثم جاء الطبيب النمساوى « فرويد » (١٨٥٦ ـ ١٩٣٩) واثبت بأدلة قاطعة وجود حياة نفسية لاشعورية الى جانب الحياة الشعورية . بل ليست الحياة الشعورية الا جزءا يسيرا من الحياة النفسية بأسرها ... ومن ثم اتسع مدلول الحياة النفسية وامتدت آفاقها ، فانبسط ميدان علم النفس وموضوعه . فبعد أن ظل قرونا يقتصر على دراسة الخبرات الشعورية ويسمى « علم الشعور » ، اذا به أصبح يرى نفسه مضطرا الى أن يحسب للعوامل اللاشعورية حسابا كبيرا في تفسير الظواهر النفسية ، السوية والشاذة ، جميعا . وبدت الحاجة الى منهج جديد للبحث في هذه الحياة اللاشعورية التى لا يمكن دراستها عن طريق التأمل الباطن . بل بطرق غير مباشرة كملاحظة السلوك الخارجي للفرد وتعبيراته اللفظية ..

هذه المقدمات جميعها أدت الى تحول تدريجي من الاهتمام بوصف الحالات الشعورية الى ملاحظة السلوك الظاهر للانسان او الحيوان في

ظروف معينة . لقد كان « فونت » الذى يلقب بأبى علم النفس العلمى يقول ان علم النفس هو علم الشعور ، وان منهجه الرئيسى هو التأمل الباطن .. لكنه لا يستطيع اليوم الا ان يعدل عن تعريفه لعلم النفس وعن منهجه الوحيد فى البحث ..

وهكذا اخذ علماء النفس يعرضون عن تعريف علم النفس بانه علم الشعور ويميلون الى تعريفه بعلم السلوك ، يدرسونه دراسة موضوعية كما تدرس الظواهر الطبيعية والبيولوجية ، أى دراسة تستغنى عن التأمل الباطن ، ودون اشارة الى كيفية شعور الشخص بما يحدث له اثناء ملاحظة سلوكه أو اجراء التجارب عليه .. دراسة تهتم بما يعمله الفرد لا بما يشعر به .

دراسة الحالات الشعورية واللاشعورية :

غير ان هذا لايعنى ان علم النفس أصبح لا يهتم بدراسة الحالات الشعورية والاستعدادات اللاشعورية . ولا يعنى أنه ينكر وجودها ، فهو لا يزال يدرسها بمنهج التأمل الباطن . ومنهج آخر يسمى منهج «التداعى الحر» ابتكره فرويد للكشف عن العوامل الخفية اللاشعورية التى تؤثر فى السلوك ، مما سنتعرض له فى حينه .

غير ان كل حالة شعورية كالرغبة أو الشعور بالخوف أو التنشاط العقلى اثناء عملية التفكير ـ وكل استعداد لا شعورى كالرغبة المكبوتة فى الانتقام من شخص أو فى الهرب من موقف محرج .. غير ان هذه الحالات والاستعدادات لا يمكن أن تكون موضوع دراسة علمية ان لم يستطع الشخص ان يعبر عنها تعبيرا خارجيا عن طريق اللغة أو الحركات والاشارات المختلفة ـ أى عن طريق السلوك . فان لم يمكن التعبير عنها بالسلوك ظلت خارج نطاق البحث العلمى . ذلك ان العلم لا يدرس الا ظواهر موضوعية أى يمكن ان يلاحظها وان يتحققها آخرون .

علم السلوك :

وعلى هذا فاذا عرفنا علم النفس بأنه علم السلوك فهذا يعنى أنه العلم الذى يدرس السلوك دراسة موضوعية . أو يتخذ من السلوك وسيلة لدراسة الحياة النفسية الشعورية واللاشعورية . فهو يستدل من السلوك الظاهر للناس ومن لغتهم (فاللغة سلوك ظاهر) على ما يحفزهم من دوافع،

وما يشعرون به من انفعالات ، وما يختصنونه من عواطف ومعتقـــدات وما يتسمون به من قدرات ومواهب واستعدادات .

وبما أن السلوك ظاهرة طبيعيـــة (١) ، فعلم النفس الحديث .حد العلوم الطبيعية كالفيزيقا والكيمياء وعلم الأحياء .

على هذا النحو لا يعود هناك تعارض أو تناقض جوهرى بين التعريف السابق الذى ينص على أن علم النفس هو العلم الذى يدرس الحياة النفسية، وبين التعريف الذى يقول انه علم الســـلوك . فليس السلوك الا جزءا متكاملا من الحياة النفسية لا ينفصم عنهـــا (انظر الفقرة الأولى من هذا الفصل) .

٤ ـ عملية التكيف للبيئة

رأينا أن فكرة التكيف للبيئة من الأفكار الأساسية فى علم النفس ، لأن معيار النشاط الذى يدرسه هذا العلم أنه نشاط يبدو فى أثناء تكيف الانسان لبيئته .

المقصود بالبيئة :

البيئة هى مجموعة العوامل الخارجية التى يمكن أن تؤثر فى نمو الكائن ونشاطه منذ بدء تكوينه الى آخر حيـــاته . والبيئة اما مادية فيزيقية أو اجتماعية . وتتلخص الأولى فى طبيعة المكان الجغرافى الذى يعيش فيه الفرد ، وفى درجة الحرارة والرطوبة والاضاءة التى يتعرض لها . بل يمكن اعتبار الدم وغيره من السوائل التى تحيط بخلايا الجسم بيئة لهذه الخلايا . أما البيئة الاجتماعية فيقصد بها الجو الاجتماعى العام ، وما يقوم فيه من قوانين ومعايير قيم علمية تهيمن على نواحى الحياة الانسانية فيها . وتتفرع على هذه البيئة ، البيئة الاقتصادية ، والبيئة الثقافية ، البيئة السياسية ، والبيئة العاطفية أى الجو العاطفى الذى يحيط بالفرد ..

البيئة الواقعية والسيكولوجية :

غير أن هذه العوامل والظروف الخارجية المختلفة منها ما يؤثر فى نمو الفرد وسلوكه ، ومنها ما يكون عديم الأثر لا يحرك فيه ساكنا أو يثير فيه

---

(١) يقصد بالطبيعة جملة الأشياء والوقائع والأحداث المشاهدة التى نحيط بها والتى ندركها بحواسنا .

اهتماما وانتباها . فالحديقة المزروعة بالورود والأزهار بيئة جذباء فاحلة في نظر كلب جائع ، لا تثير اهتمامه ونشاطه . والحظيرة المملوءة بالدجاج ليست بيئة فعالة لبقرة جائعة . ومكتبة المنزل التي تزخر بعدد كبير من الكتب الضخمة ليست بيئة تثير طفلا صغيرا ، على خلاف جهاز الراديو أو التلفاز . ولافتة من الضوء الأحمر ليست بيئة سيكولوجية لشخص مصاب بعمى الألوان لانه لا يتأثر بها فيستجيب لها . وضوضاء حركة المرور التي الفها الفرد لا تعود مصدر ازعاج له . والسيدة المتأنقة حين تسير في الطريق تجذبها واجهات دور الأزياء لا واجهات دور الكتب . والقاضي في عين المتهم غير القاضي في نظر حاجب الجلسة . بل ان ما تزخر به الدنيا من ضروب للاغراء والاغواء لا يغوينا ان لم تكن نرغب فيه ونميل اليه ، سرا أو علانية .

وعلى هذا يجب التمييز بين البيئة الواقعية والبيئة السيكولوجية او الفعالة . فالأولى هي كل مايحيط بالفرد من عوامل مادية فيزيقية واجتماعية ، هي البيئة كما هي عليه في الواقع . والثانية هي البيئة كما تبدو للفرد . هي البيئة كما يدركها ويشعر بها فيستجيب لها ، لا كما هي عليه في الواقع . هي البيئة التي تثير انتباهنـــا واهتمامنا ونشاطنا ..

المجـال Field

تتوقف البيئة السيكولوجية ، كما رأينا ، على نوع الفرد — انسانا كان أم حيوانا — وعلى جنسه — ذكرا كان أم أنثى — وعلى سنه — طفلا كان أم كبيرا — كما تتوقف على ميوله واهتماماته وحاجاته وذكائه وقدراته وخبراته ومعتقداته ووجهة نظره .. أي تتوقف على شخصيته بأسرها. لذا قد تكون البيئة الواقعية واحدة بالنسبة لعدد من الأفراد ، لكنها تؤلف بيئات سيكولوجية مختلفة جد الاختلاف بالنسبة لكل فرد منهم . فالبيت الواحد ليس بيئة سيكولوجية واحـدة لجميـع من به من اخـوة وأخوات ، وذلك لاختلافهم في السن والخبرة والميول والقدرات . كذلك الحال في طلاب الصف الواحد ، أو عمال المصنع الواحد ، أو المرضى في مستشفى واحد ..

هذا الرجل الذي يسبح وهو يغني طربا في بحـــر يزخر بكلاب البحـــر دون أن يعـــرف ذلك — بيئته الواقعيـة مميتة ، لكن بيئته السيكولوجية لذيذة آمنة . وهذه الباخرة التي تمخر عباب البحر هدف واضح مغر لمدافع الأعداء وتيرانهم ، لكننا ان صبغنا ظاهـــرها بطريقة

خاصة وتناولناها بالتمويه لم تعد بيئة سيكولوجية لهم . والأم النائمة في الحقل الى جوار وضيعها لا يوقظها الرعد أو المطر أو صرير الرياح ، لكن حركة طفيفة من رضيعها كفيلة بأن توقظها على الفور ..

فالأشياء الخارجية قد تكون موجـــودة في بيئتنا الواقعية وغير موجودة في بيئتنا السيكولوجية . والعكس صحيح .

يتضح مما تقدم أن البيئة السيكولوجية ليست شيئا منفصلا عن الفرد أو شيئا يوجد الى جانبه ، بل هي بيئة تنشأ من تفاعل شخصية الفرد بأسرها مع بيئته الواقعية .

وغنى عن البيان أن يكون موضوع علم النفس هو دراسة أوجه نشاط الفرد في بيئته السيكولوجية .

ويطلق على البيئة السيكولوجية اسم المجال السيكولوجي أو المجال الســلوكي أو « المجال » فقط .

المنبهات والاستجابات :

تؤثر البيئة في الفرد عن طريق المنبهات الصادرة عنها . ويقصـــد « بالمنبه » أو « المؤثر » أو « المثير » Stimulus أي عامل ، خارجي أو داخلي يثير نشاط الكائن الحي أو نشاط عضو من أعضائه ، أو يغير هذا النشاط ، أو يكفه ويعطله .

والمنبهات الخارجية اما مادية كموجات الضـــوء والصوت وتغيرات درجة الحرارة والروائح المختلفة .. أو اجتماعية كمقابلة صديق أو صرخة استغاثة أو سماع مناقشة .

والمنبهات الداخلية منبهـــات فســـيولوجية . فمن هذه المنبهات انخفاض مستوى السكر في الدم ، أو زيادة كمية الأدرنالين فيه ، والتيارات العصبية التي تنشط العضلات والغدد ، أو تقلص عضلات المعدة في حالة الجوع .

الموقف situation

وحين تكون المنبهات معقدة مركبة كتلك التي تصدر من البيئـــة الاجتماعية يسمى مجموعها « الموقف » . فضوء أحمر أو وخزة ابرة تعتبر منبهات ، لكن المدرس الذي يقوم بتفهيم تلميذ مسألة حسـابية يشكل

موقفا . فالموقف هو جملة المنبهات التي تجعل الفرد يستجيب لها برمته ، بكليته . هو بيئة سيكولوجية مؤقتة .

والفرد يرد على هذه المنبهات باستجابات مختلفة . ويقصد بالاستجابة ، Response كل نشاط ينبعث منبعث . وقد تكون الاستجابة (١) حركية كتحريك الذراع للتحية او انقباض حدقة العين أو الهرب من خطر ، أو (٢) فسيولوجية كارتفاع ضغط الدم او افراز غدة ، او تكون الاستجابة (٣) لفظية كالرد على سؤال ، او (٤) عقلية كالتفكير او التذكر ، أو (٥) انفعالية كالغضب من سماع كلمة معينة ، (٦) بل قد تكون الاستجابة بالكف عن الحركة كالتوقف عن الحركة عند سماع أمر معين .

وغالبا ما يكون نشاط الفرد وهو يتكيف لبيئته مجموعة متكاملة من استجابات مختلفة .

عملية التكيف Adaptation

التكيف عند علماء الأحياء هو كل تغير يحدث في بنية الكائن الحي أو في وظائفه يجعله اقدر على الاحتفاظ بحياته وتخليد نوعه . ومن الأمثلة على هذا التكيف البيولوجي دفاع الجسم عن نفسه ان اقتحمه « جسم » غريب ، وازدياد عدد الكريات الحمراء في دم من يقطنون اعالي الجبال ، وقيام بعض مناطق المخ السليمة بوظائف منطقة أخرى اصابها التلف ، أو ما يحدث عند استئصال احدى الكليتين من تضخم الكلية الباقية وازدياد نشاطها . ومن قبيل هذا التكيف أيضا تغير لون الحرباء بما يتمشى مع لون المكان الذي تختبيء فيه ... وظاهر من هذا أن التكيف البيولوجي تكيف آلي يحدث على غير علم من الفرد أو ارادة منه .

والتكيف عند علماء النفس أو « التكيف العقلي » يتلخص في أن يغير الفرد سلوكه أو بيئته ليقيم علاقة انسب واصلح بينه وبينها . ويكون ذلك عن طريق الامتثال للبيئة أو التحكم فيها أو ايجاد حل وسط بينه وبينها . فمن صور التكيف :

١ ـ ان يغير الفرد سلوكه بما يناسب الظروف والمواقف الجديدة كأن ينتقل من مكان الى آخر هربا من لفح الشمس أو طلبا للرزق ، أو أن يتنازل عن رأيه في مناقشة حامية يرى ألا فائدة من المضي فيها ، وكأن يحصن الفرد نفسه ضد مرض معد ، أو أن يؤجل زواجه حتى يستقر

في عمل مناسب . ومن أمثال ذلك ايضا تكيف القروى لجو المدينة ، وتكيف الطلبة الجدد لجو الجامعة ، وتكيف الثرى لفقر مفاجىء ، او الفقير لثراء مفاجىء ، أو المريض لجو المستشفى الذى انتقل اليه .

٢ ـ أن يقلع الفرد عن سلوك اعتاده والفه الى سلوك آخر حين يتضح له أن السلوك الأول لا جدوى منه ، كأن يكف الطالب عن المذاكرة وهو متعب بعد أن اتضح له أنها في هذه الحالة لا تفيد ، وكأن يعتزل الفرد جماعة من الناس لا يتمشى تفكيره مع تفكيرهم ، وكأن يكف الفرد عن العناد أو التمارض كلما ارتطم بمشكلة في حيـــاته بعد أن تأكد له أن هذين الأسلوبين من التصرف يعطلانه عن حل مشاكله او كذلك الطفل الذى ابتلى بوالدين أصمين فكان اذا بكى بكى من دون صوت بعد أن عرف أن الجهر بالبكاء لا يغنى في مثل حالته شيئا .

٣ ـ أن يغير الفرد بيئته نفسها كأن يبيد ما في منزله من حشرات، وكأن يرغم من يناقشه على التنازل عن رأيه ، أو كأن ينقل الرئيس أحد المشاغبين من مرءوسيه الى عمل آخر .

والتكيف كما رأينا عملية مستمرة ، فلا تكاد تخلو لحظة من حياتنا من عملية تكيف . بل نستطيع أن نقول ان كل سلوك يصدر عن الفرد ما هو الا نوع من التكيف .

ولئن نجح الفرد في التكيف لبيئته المادية والاجتمـــــاعية قيل انه « متوافق » adjusted فان اخفق فهو « سيء التوافق » . ولسوء التوافق مجالات عدة ، فهناك سوء التوافق المهني ، وسوء التوافق الأسرى ، وسوء التوافق الاجتماعي ...

٥ ـ أهداف علم النفس

لعلم النفس ـ شأنه في ذلك شأن العلوم الأخرى ـ أهداف ثلاثة :

١ ـ فهم السلوك وتفسيره .

٢ ـ التنبؤ بما سيكون عليه السلوك .

٣ ـ ضبط السلوك والتحكم فيه بتعديله وتطويره وتحسينه .

الهدف الأول والنظرى لعلم النفس هو جمع وقائع وصوغ مبـــادىء عامة وقوانين يمكن بها فهم السلوك وتفسيره . فهو يعيننا على فهم انفسنا وفهم من نعاشرهم ونعاملهم من الناس .

١ ـ فهم الدوافع الحقيقية لا الدوافع الزائفة أو المتوهمـــة التي تحركنا وتحرك غيرنا من الناس ٠

٢ ـ فهم نواحي القوة والضعف في شخصياتنا وما لدينا من امكانات واستعدادات خافية عنا ٠

٣ ـ معرفة أسباب ما يبدو في سلوكنا أو سلوك زملائنا او اطفالنا من انحراف وزيغ ٠

٤ ـ الكشف عن العوامل التي تفسد تفكيرنا أو تعطل عملية التعلم لدينا أو تميل بنا الى شرود الذهن الموصول او تجعلنا ننسى كثيرا ممـــا حصلناه ووعيناه ٠٠ وغني عن البيان ان هذا الفهم يجعلنا أكثر تسامحا وسعادة وانتاجا ٠

بل يعيننا علم النفس على فهم أصول كثير من المشكلات الاجتماعية والقومية حين يبين لنا أن كثيرا من المذاهب والتيارات الفكرية المغربه وأن ذيوع الجريمة والتفكك الخلقي ، والتعصب السلالي ، والصراع الصناعي ، والتناحر الدولي ، والقلق المتفشي بين الناس ٠٠٠ غالبا ما تكون وسائل لارضاء حاجات ودوافع أساسية معاقة أو مكبوتة لدى الناس ٠ الواقع أن علم النفس يستطيع أن يقدم الكثير لعالم يزخر بأمثـــال هذه الأزمات والصعوبات ٠

ولا يخفى أن التفاسير التي يقدمها علم النفس تقوم على أسس علمية لا على مجرد الملاحظة العابرة أو الخبرات العملية العارضة ٠ فأغلب الناس يرضون بتفاسير ترضي مجرد حب الاستطلاع المبـــاشر ، أما علم النفس فيذهب الى أبعد من التفاسير السطحية الظاهرية ورجل الشارع لا يشعر بحاجة الى تفسير الأحداث والظواهر العادية كالنسيان والتعلم بل الى تفسير غير المعتاد ، أما العلم فيشعر بحاجة الى تفسير جميع الأحداث ، عادية كانت أم غير عادية ٠ هذا الى أن علم النفس يقدم أجوبة يمكن التحقق من صحتها ٠

ثم ان فهم الظاهرة ومعرفة اسبابها وخصائصـها يعين على التنبؤ بحدوثها وعلى ضبطها والتحكم فيها ٠ وهذان هدفان عمليان من أهداف العلم ، كل علم ٠ فاذا عرفنا أسباب الفيضان مثلا تسنى لنا ان نتنبـــأ بحدوثه وأن نستعد له العدة فنقي أنفسنا من شر مقبل ٠ واذا عرفنا أن التربية القاسية في عهد الطفولة تمهد الطريق لاصابة الفرد بمرض نفسي

في مستقبل حياته ، استطعنا أن ننبأ بالمصير النفسي لطفل نشأ على هذه التربية ، وأن نبتعد عن مثل هذه التربية في تنشئة أطفالنا . وإذا عرفنا استعداد فرد لمهنة معينة وعدم استعداده لأخرى ، أو استعداد طالب لدراسة معينة وعدم استعداده لأخرى ، تسنى لنا أن نجنبه الفشل من اقحامه في مهنة أو دراسة ليس مؤهلا لها . وإذا عرفنا أن الذكاء صفة ثابتة للفرد لا تتغير بتقدم السن الا في حدود طفيفة ، استطعنا أن نحكم الآن ، وأن يكون حكمنا صادقا الى حد كبير ، بأن هذا الطفل ذا الثامنة من العمر لا يستطيع بذكائه ان يتجاوز مرحلة الدراسة الثانوية ، في حين أن زميله من نفس سنة يستطيع بذكائه أن يمضي الى أبعد من ذلك بكثير . وإذا عرفنا الدوافع التي تحركنا ازاء أصدقائنا وزملائنا وأولادنا استطعنا أن نتحكم في سلوكنا وان نحوره ان كان سلوكا لا يرضي .

الواقع ان التنبؤ بسلوك الناس صعب عسير ، وذلك لتعدد العوامل والدوافع التي تنشطه وتوجهه وتعدله . لذا كانت تنبؤات عالم النفس ، كتنبؤات عالم الأرصاد الجوية ، عرضة في العادة لقدر من الخطأ يفوق ما يحدث في العلوم المضبوطة . غير أن هذا لا يذهب بفائدتها وقيمتها . فاستشفاف العواقب خير من التخبط على كل حال . ولم يقل أحد أننا نستطيع أن نستغني عن تنبؤات الطقس لأن علم الأرصاد كثيرا ما يخطىء تقديره . الواقع أن الانسان كلما ازداد علمه وفهمه قل خطؤه واستطاع أن يتهيأ للمستقبل . فالمعرفة بصيرة ، والبصيرة قوة . ولا يفوتنا أن نذكر أن التنبؤ بأفعال الانسان يكون في أحوال كثيرة أدق من التنبؤ في العالم المادي . فكثيرا ما يتأخر الشخص عن موعد عمله لعطب طارىء غير مرتقب أصاب السيارة أو الترام . لكنه يندر أن يتأخر لأن سائق السيارة أو الترام توقف على حين فجأة وذهب ليحلق ذقنه أو ليشتري لأولاده بعض الحلوى .

والعلم الحديث ، أيا كان موضوعه ، ما هو الا منهج منظم يستهدف الكشف عن خصائص الاشياء والافراد والجماعات ، وذلك ابتغاء السيطرة على ما بالكون من مصادر للقوة والطاقة ، وكذلك السيطرة على مصير الأفراد ومصير الجماعة . والحق أن الانسان لو بذل في سبيل السيطرة على نفسه بعض ما بذل في سبيل السيطرة على الكون ، لكان عالمنا اليوم عالم سعادة ونزاهة وصفاء .

٦ ـ فروع علم النفس

كان علم النفس في الماضي يقتصر على دراسة الانسان الراشد الكبير ذي البشرة البيضاء ، غير ان اتساع آفاقه وتعدد مسائله اضطراه الى التخصص والتفرع كما فعلت علوم الطب والهندسة والفيزيقا ، فظهرت له فروع نظرية وتطبيقية مختلفة اما الفروع النظرية فلا تهدف الى نفع مباشر ، بل الى العلم لمجرد العلم ، أي الى مجرد الكشف عن المبـــادىء والقوانين التي تهيمن على السلوك . واما الفروع التطبيقية فتســـتهدف تحقيق أغراض عملية وحل مشكلات عملية في شتى نواحي الحياة .

فمن اظهر الفروع النظرية :

١ ـ **علم النفس العام** : يدرس أوجه النشاط النفسي التي يشترك الناس فيها جميعا ، كالتفكير والتعلم والنسيان والانفعال ... وهو أساس كل الفروع الأخرى .

٢ ـ **علم النفس الفارق** : يدرس ما بين الأفراد أو الجمـاعات أو السلالات من فوارق في الذكاء أو في الخلق أو الشخصية أو الاستعدادات والمواهب الخاصة . كما يدرس اسباب هذه الفوارق مستندا الى الحقـائق التي يكشف عنها علم النفس العام . فاذا كان علم النفس العام يبين لنا كيف تتشابه الأفراد ، فعلم النفس الفارق يبين لنا كيف يختلفون ، والى اي حد يختلفون .

٣ ـ **علم النفس الارتقائي** : يدرس مراحل النمو المختلفـــة التي يجتازها الفرد في حياته ، والخصائص السيكولوجية لكل مرحلة ، والمبادىء العامة التي تصف مسيرة هذا النمو والارتقاء . ومن فروعه : علم نفس مرحلة الرضاعة ، وسيكولوجيـــة الطفل ، وسيكولوجية المراهقـــة ، وسيكولوجية مرحلة الرشد ، وسيكولوجية الشيخوخة .

٤ ـ **علم النفس الاجتماعي** : يدرس سلوك الأفراد والجماعات في المواقف الاجتماعية المختلفة ، وبعبارة أخرى فهو يدرس الصور المختلفـة للتفاعل الاجتماعي ـ أي التأثير المتبادل ـ بين الأفراد بعضهم وبعض ، وبين الجماعات بعضها وبعض ، وبين الأفراد والجماعات : بين الآباء والأبناء ، بين التلاميذ والمدرسين ، بين العمال وصاحب العمل ، أو بين العمال بعضهم وبعض ، بين المعالج والمريض ، بين الرئيس ومرؤسه ... فمن صـــور التفاعل الاجتماعي : التعاون والتنافس ، والحب والكره ، والارتيـــاب

والمحاكاة والتشجيع والتعصب والايحاء ... كذلك يدرس نتائج هذا التفاعل ومنها تكوين الآراء والعواطف والمعتقدات وشخصيات الأفراد .

٥ ـ **علم نفس الشواذ** : يبحث في نشأة الأمراض النفسية والأمراض العقلية (الجنون) وضعف العقل والاجرام وأسبابها المختلفة (١) .

٦ ـ **علم نفس الحيوان** : يبحث في سلوك الحيوانات المختلفة ، ويحاول أن يجيب على أسئلة مثل : هل تستطيع الحيوانات ان تفكر ؟ ، كيف تبدو لها الأشياء الموجودة في العالم الخارجي ؟ ، الديها قدرة على التذكر ، وماذا تتذكره ، وما مداه ؟ ، اتشترك الحيوانات مع الانسان في بعض الدوافع ؟ . وقد أفادت هذه الدراسة علم النفس فائدة كبرى وألقت الضوء على كثير من موضوعاته خاصة موضوعي التعلم والذكاء مما سنفصله في حينه .

٧ ـ **علم النفس المقارن** : يقارن سلوك الانسان بسلوك الحيوان ، وسلوك الطفل بسلوك الراشد ، وسلوك الانسان البدائي بسلوك المتحضر ، وسلوك الشخص السوي بسلوك الشاذ ..

ومن فروع علم النفس التطبيقي :

(١) **علم النفس التربوي** : يطبق مبادىء علم النفس وقوانينه على ميدان التربية والتعليم لحل ما يقوم في هذا الميدان من مشكلات : كضعف التلاميذ في اللغات ، أو تدريس القراءة للمبتدئين بالطريقة الكلية ، أو الجمع بين الجنسين في مرحلة الدراسة الثانوية أو تدريس العلوم على صورة علوم عامة .. كما يطبق مبادىء عملية التعلم وقوانينها على تدريس المواد المختلفة كالحساب والرسم والقراءة واللغة ... وعلم النفس التربوي بمفهومه الحديث لا يقتصر على أن يستعير من علم النفس النظري ما يراه من نتائج ومبادىء تفيده في حل مشكلات التربية والتعليم بل يصوغ بنفسه ولنفسه مبادىء سيكولوجية يحتاج اليها البحث في هذه المشكلات .

(٢) **علم النفس الصناعي** : يستهدف رفع مستوى الكفاية الانتاجية

---

(١) يجب التمييز بين علم النفس الشواذ وبين الطب النفسي الذي يعد فرع من الطب يقوم على دعامتين من الطب وعلم نفس الشواذ . ويختص بفحص الاضطرابات النفسية والعقلية المختلفة وعلاجها عمليا ووقايتها والوقاية منها (انظر كتاب الامراض النفسية والعقلية ، للمؤلف ، دار المعارف ١٩٦٤) .

للعامل أو للجماعة العاملة وذلك عن طريق حل المشكلات المختلفة التي تغشى ميدان الصناعة والانتاج حلا علميا انسانيا يقوم على مبـــادىء علم النفس ومفاهيمه ، ويحرص على راحة العامل وكرامته حرصه على زيادة انتاجه • انه يرمي الى تهيئة جميع الظروف المادية والاجتماعية التي تكفل انتاج أكبر مقدار من أجود نوع ، في أقصر وقت ، وبأقل مجهود • وأكبر قدر من رضاء العامل وارتياحه •• فمن الموضوعات التي يدرسها : التوجيه المهني ، والاختيار المهني ، والتدريب الصناعي ، وتحليل الأعمال الصناعية المختلفة ، وأثر الاضاءة والتهوية ودرجتي الحرارة والرطوبة في الانتاج ، هذا الى مشكلات التعب الصناعي والملل الصناعي وحوادث العمل وطرق الأمن الصناعي ، فضلا عن اهتمامه ـ مشتركا مع علم النفس الاجتماعي ـ بموضوع العلاقات الانسانية في ميدان الصناعة بين العمال وأصـــحاب العمل ، وبين العمال بعضهم وبعض •

(٣) علم النفس التجاري : يهتم بدراســـة دوافع الشراء وحاجات المستهلكين غير المشبعة وتقدير اتجاهاتهم النفسية نحو المنتجات الموجودة في السوق •• كما يدرس سيكولوجية البيع ، ويهتم باختيار عمـــال البيع ، وطرق تاثير البائع في المشترى من حيث تزكية السلعة في نظره ، ومواجهة اعتراضاته ، وتحطيم مقاومته ، وانتهاز اللحظة الســـيكولوجية المناسبة لاتمام الصفقة : هذا فضلا عن اهتمامه بسيكولوجية الاعلان : تصميم الاعلان ونوعه وحجمه ولونه وموضعه ومرات تكراره • وذلك على اساس أن الاعلان الجيد هو الذي يسهل تذكره عند الحاجة ، والذي يوحي الى المستهلك بانه في حاجة بالفعل الى السلعة موضوع الاعلان •

(٤) علم النفس الجنائي : فرع تطبيقي من علم نفس الشـــواذ ، يدرس العوامل والدوافع المختلفة التي تتضافر على احداث الجريمـــة ، ويقترح انجع الوسائل لعقاب المجرم أو علاجه أو اصلاحه •

(٥) علم النفس القضائي : يدرس العوامل النفسية الشـــعورية واللاشعورية التي يحتمل أن يكون لها أثر في جميع من يشتركون في الدعوى الجنائية : القاضي والمتهم والدفاع والمجني عليه والمبلغ والشاهد والجمهور • فهو يبحث في الظروف والعوامل التي تؤثر في القـاضي من حيث تقديره للأدلة واستنتاجه وحكمه وتقديره للعقوبة • كذلك يبحث في العوامل التي تحمل المتهم أو الدفاع على اخفاء الحقيقة ، أو الغلو في طلب الرحمة وتخفيف المسئولية عن المتهم • هذا الى اهتمامه بدراســـة

، الشهادة ، وقيمتها والعوامل المختلفة التي تؤثر في ذاكرة الشاهد فتجعله يحرف ما يقول على غير قصد منه . وهو الى ذلك يبحث في اثر الرأى العام والصحافة والاذاعة وما يتردد بين الناس من اشـــاعات في توجيه الدعوى .

(٦) علم النفس الحربي : تستعين الجيوش الحديثة بخبراء نفسيين لوضع كل عامل بالجيش في العمل او المكان الذى يتناســب مع ذكائه واستعداداته وسمات شخصيته . ثم تدريب هؤلاء جميعا بالطرق العلميه على اتقان أعمالهم في اقصر وقت وباقل جهد . كما تســتعين بهم لدعم الروح المعنوية في الجيش . وتحسين العلاقات الانسانية بين فرقه وافراده، وكذلك لمحاربة الدعايات والاشاعات الضارة ، ومقاومة أثر الحرب النفسية. وكيفية مواجهة المفاجآت ، والتغلب على القلق اثناء انتظار الهجوم ... هذا الى أن عملية تمويه المنشآت العسكرية كالبوارج والبروج والمدافع وحصون السواحل وملابس الجُنود وخوذاتهم .. من صـــميم ما يقوم به الاخصائيون النفسيون .

(٧) علم النفس الكلينيكي : يستهدف تشخيص وعلاج الاضطرابات النفسية الخفيفة عـــلاجا نفسيا ، كعيوب النطق والتخلف الدراسي وبعض حالات القلق والهبوط الخفيفة ، والشعور الموصول بالنقص او بالحيرة والتردد او بفقد الأمن والطمأنينة وبعض الأمراض النفسية . والقيـاس السيكولوجي جزء من وظائف الخبير الكلينيكي . ويقصد به ملاحظة وتحليل وتقدير ما لدى المريض من ذكاء وقدرات عقلية وسمات خلقية واتجاهات نفسية الى غير ذلك من الصفات التي لو أضيفت الى الفحص الجسمي للفرد ودراسة حالته الاجتماعية أعطت صورة متكاملة عنه تســاعد على تقديم الاقتراحات والوصايا اليه .

٧ ــ صلة علم النفس بالعلوم الاخرى

علم النفس علم وصفي تقريري يصف السـلوك ويفسره على ما هو عليه ، ولا يضع معايير للسلوك والتفكير والتذوق كما تفعل علوم المنطق والأخلاق والجمال . فاذا كان علم المنطق يعلمنا كيف ينبغي لنا ان نفكر على نحو يعصمنا من التناقض في التفكير ويكفل لنا الوصول الى نتائج تلزم عن مقدماتها . فعلم النفس يقتصر على وصف الطريقة التي تتم بها عملية التفكير بالفعل . واذا كان علم الأخلاق يعلمنا كيف ينبغي لنا ان نسلك ان اردنا ان نكون قوما صالحين فعلم النفس يدرس السلوك الفعلي ، خيرا

كان أم شرا . واذا كان علم الجمال يضع معايير للتذوق في الفنون والآداب، فعلم النفس يدرس ما نتذوق بالفعل جميلا كان أم قبيحا . وبعبارة أخرى فعلم النفس كغيره من العلوم الوصـــفية الأخرى يدرس ما هو كائن لا ما ينبغي أن يكون ، يدرس ما هو واقع لا ما هو واجب .

ولعلم النفس صلات وثيقة بعلم الاحياء وعلم وظائف الاعضاء وعلم الاجتماع . فسلوكنا يتوقف الى حد كبير على تكويننا البيولوجي : الجسمي والعصبي والغدي وعلى ما ورثناه من استعدادات فطرية . فمن المحقق أن هناك صلة بين الذكاء والمواهب الخاصة والمهارات الحركية وبين الجهـــاز العصبي . كما أن الاضطراب في مفرزات الغدد الصم او التلف الذي يصيب المخ قد يكون له أثر خطير في شخصية الفرد وصحته النفسية .

ومن ناحية أخرى يجب الا ننسى ما للمجتمع والثقافة السائدة فيه من أثر عميق في شخصية الفرد وتفكيره وسلوكه . فلو كنا نشأنا في هضاب التبت ، او اواسط استراليا ، او على بطائح نهر الفولجا في زمهرير الشمال ، لكنا اليوم نلبس غير ملابسنا ، ونأكل غير طعامنا ، ونسكن غير مساكننا ولكانت لنا عادات وتقاليد ومثل تختلف في الكثير عما نحن عليه بل ولاختلفت نظرتنا الى الكون وموضعنا منه اختلافا كبيرا . بل ان ثقافة المجتمع تؤثر في طرق تفكير أفراده ، وطرق تعبيرهم عن انفعالاتهم ، وفيما يتعلمونه من معايير الخير والشر ، والمباح والمحظور ، والعدل والظلم ... وكذلك فيما يكتسبون من معلومات ومهارات وعواطف وأذواق ..

ان سلوك الانسان يصدر من كائن حي يعيش في مجتمع ، فلابد لفهمه وتفسيره من معرفة شروطه العضوية وشروطه الاجتماعية . ويساعدنا علم الأحياء وعلم وظائف الأعضاء على معرفة شروطه العضوية ، في حين يعيننا علم الاجتماع على فهم شروطه الاجتماعية . لذا يعتبر علم النفس من العلوم الطبيعية ويرتبط ارتباطا وثيقا بالعلوم البيولوجية والعلوم الاجتماعية .

٨ ـ علم النفس والفلسفة

من علم الروح الى علم السلوك :

قام علم النفس فرعا من الفلسفة من قبل الميلاد بزمان طويل . فقد ذهب بعض فلاسفة الاغريق الأول الى أن « الروح » ـ وكان الخلط كبيرا بين الروح والنفس والعقل ـ مادة كالهواء ، لكنها بلغت حدا كبيرا من

الرفة والشغوف . حتى اذا جاء « أفلاطون » (٤٢٧ ـ ٣٤٧ ق . م) قال ان لافكار الانسان تأثيرا كبيرا في سلوكه ، لكنه كان يرى أن هذه الأفكار لها وجود مستقل عن الانسان ، فهي تقيم في الجسم أثناء الحياة ثم تتركه عند الموت . ثم خطا علم النفس كخطوة كبرى في الاتجاه العلمي حين أشار « ارسطو » (٣٨٤ ـ ٣٢٢ ق . م) الى ان الروح او النفس هي مجموع الوظائف الحيوية لدى الكائن الحي ، اى وظائف الجسم ، وبها يتميز عن الجماد ، ومن دونها لا يكون الجسم أكثر من جثة . وعلى هذا يكون السلوك والحالات النفسية نتيجة عمليات جسمية . وقد ترتب على هذه النظرة أنه لم يعد من الضروري البحث عن تفاسير للسلوك والحالات النفسية خارج نطاق الانسان . كما انه كان اول باحث حاول أن يفهم بصورة منظمة الطرق التي يفكر بها الانسان ، وصاغ قوانين في « تداعي المعاني » سادت علم النفس أكثر من عشرة قرون . لذا يمكن اعتباره بحق المؤسس الاول لعلم النفس .

ثم انتقلت التعاليم الأساسية لأرسطو الى فلاسفة العرب والمدرسيين، وهم مفكرو العصور الوسطى من الأوربيين ، فظل هؤلاء جميعا يجادلون ويقلبون القضايا الفلسفية عن طبيعة النفس وخلودها وعن مصير الانسان حتى أعياهم الأمر ، فانقسموا فريقين اختص أحدهما بدراسة الظواهر الروحانية وهؤلاء هم رجال الدين ، واختص آخرون بدراسة الظواهر العقلية وهؤلاء هم الفلاسفة او « علماء » النفس . فكانت هذه اول بادرة لانفصال علم النفس عن علم الالهيات ، فبعد ان كان علم الروح اصبح علم العقل . وكانت الصلة بين العقل والجسم كبرى المشكلات .

ديكارت :

وقد حاول الفيلسوف الفرنسي « ديكارت » (١٥٩٦ ـ ١٦٥٠) حل هذه المشكلة ـ مشكلة العلاقة بين العقل والجسم ـ فقال انهما « شيئان » مختلفان متمايزان كل التمايز ، وليس بينهما ارتباط طبيعي . فالخاصة الجوهرية للجسم هي الامتداد ، اى شغل حيز من الفراغ ، في حين أن خاصة العقل عند الانسان هي التفكير والشعور . أما الصلة بينهما فصلة تفاعل ميكانيكي يحدث في الغدة الصنوبرية في المخ . لقد كان ديكارت يرى أن الكائن الحي من انسان وحيوان ماهو الا آلة معقدة ينشطها الضوء والصوت وغيرهما من المنبهات التي يحمل أثرها مائع رقيق سماه « أرواح الحيوانات » الى الغدة الصنوبرية ومنها الى العضلات في صورة دوافع تؤدي الى حركة الجسم ـ هذا كل ما يحدث في الحيوان.

وبعبارة أخرى والحيوان لا يحس ولا يشعر ، بل يستجيب للمنبهات الخارجية كما يستجيب مضارب الآلة الكاتبة للمس الأصابع . أما عند الانسان فأرواح الحيوانات حين تلج الغدة الصنوبرية فانها تثير فيه مشاعر وانفعالات وأفكارا وصورا ذهنية . أي أن الانسان ، بخلاف الحيوان ، له عقل . وهذا العقل هو الذي يوجه ، الآلة الانسانية ، ويجعل الانسان يتصرف تصرفا معقولا . والشعور أهم خاصة للعقل ـ الشعور بالمعنى الواسع الذي يجمع كل الحالات الشعورية من تفكير وتذكر وتصور ومشاعر وانفعالات ورغبات .. وهنا أخذ الباحثون يهتمون بدراسة الشعور . وأصبح علم النفس « علم الشعور » .

المدرسة الترابطية :

وحوالي الوقت الذي كان فيه ديكارت ينشر مذهبه ظهرت في انجلترا مدرسة تسمى « المدرسة الترابطية » أو « المدرسة الانجليزية » لأن اغلب اتباعها من الانجليز (مؤسسها « لك » Locke ١٦٣٢ ـ ١٧٥٤ ؛ ومن انصارها البارزين « هارتلي » ١٧٠٥ ـ ١٧٥٧ و « هيوم » ١٧١١ ـ ١٧٧٦ و « ستيوارت مل » ١٨٠٦ ـ ١٨٧٣ و « هربرت سبنسر » ١٨٢٠ ـ ١٩٣٣) . وقد كان لهذه المدرسة اثر كبير في توجيه الدراسات النفسية حتى نهاية القرن الماضي .

من المسلمات الأساسية لهذه المدرسة أن الانسان يولد وعقله صفحة بيضاء تنقش عليها الخبرات الحسية ماتريد . فليس قبل الخبرة في العقل شيء . هذه الخبرة تأتي عن طريق الحواس . فالاحساسات هي عناصر العقل ووحداته وذراته . غير أن هذه الاحساسات تكون في أول الأمر غير مترابطة ولا منظمة ، ثم تترابط هذه العناصر وتنتظم لما بينها من تشابه أو تضاد أو تجاور في الزمان والمكان ، فتنشأ من هذا الترابط العمليات العقلية جميعا : الادراك والتصور والتخيل والتفكير والابتكار .. والترابط عملية آلية ميكانيكية تشبه الجاذبية في العالم المادي أو تشبه التآلف بين الذرات بعضها وبعض ، وبين العناصر بعضها وبعض ، والذي تتكون منه المواد المركبة في عالم الكيمياء . ومن ثم كانت مهمة علم النفس في نظرها تحليل المركبات العقلية الشعورية الى عناصرها من احساسات وصور ذهنية ومعان ، ثم تفسير تجمعها وانتظامها في وحدات مركبة .. كل ذلك عن طريق « التأمل الباطن » الذي سبقت الاشارة اليه .

ولقد ظل علم النفس فرعا من الفلسفة العقلية التأملية أكثر من

مائتي عام بعد ديكارت .. صحيح أن موضوعه قد تحدد بعض الشيء ، لكن طريقته في البحث لم تزل تعتمد الى حد كبير على منهج الفلسفة في البحث ، أي على النظر والتأمل والبرهان الجدلي في قضايا نفسية خالصة كتحليل المركبات العقلية الى عناصرها ، وكذلك في قضايا ذات طابع فلسفي صريح مابرحت لاصقة بعلم النفس منذ القدم ، مثل ، ما الطبيعة القصوى للعقل ؟ » ، « هل العـالم الخارجي عالم واقعي أم من خلق الخيال ؟ » ، « هل للانسان ارادة حرة ؟ » .. وقد كان الخلاف على هذه القضايا كبيرا بين الباحثين ، لأن النظر والتأمل دون سند من الطـرق العلمية للملاحظة والتجربة يؤدي حتما الى الخلاف .

اثر العـلوم الطبيعية :

على انه من مطلع القرن التاسع عشر كان علماء الفسيولوجيا يسيرون في بحوثهم على نمط آخر ، اذ كانوا يوجهون الى الطبيعة اسئلة خاصة ثم يجرون الملاحظات والتجارب للوصول الى أجوبة عن هذه الأسئلة . وقد أدى بهم هذا المنهج التجريبي الى الكشف عن كثير من الحقائق والمبـادىء كالكشف عن الدورة الدموية ، وعن مناطق المخ التي تهيمن على الحـركة عند الانسان والحيوان ، وعن سرعة التيار العصبي .. وقد كان لهـذا المنهج ميزة بالغة على منهج النظر والتأمل المحض ، اذ كان يستطيع كل متشكك في نتائج الملاحظات والتجارب أن يعيدها ويكررها بنفسه للتحقق من صحتها أو بطلانها . كذلك كان هذا المنهج متبعا في علم الفيزيقا ، مما أوحى الى بعض الباحثين في علم النفس باصطناع هذا المنهج التجريبي في دراسة الظواهر النفسية .

ففي عام ١٨٧٩ أسس « فونت » أول معمل لعلم النفس التجريبي بجامعة ليبزج بألمانيا . وهو معمل مزود بأجهزة وأدوات خاصة لاجراء تجارب على الحواس المختلفة من سمع وبصر ولمس ، واخرى على كيفية التذكر والتعلم والتفكير والانتباه ، وقياس سرعة النبض والتنفس أثناء الانفعال .. لقد كان المعتقد في ذلك الحين أن العقل والشعور لا يمكن قياسهما . أما منذ هذا التاريخ القريب فقد حق لعلم النفس أن يتخذ مكانا الى جانب العلوم الطبيعية التجريبية ، وأن يصبح علما مستقلا عن الفلسفة العامة من حيث منهجه في البحث على الأقل . وسرعان ما أسست معامل أخرى كثيرة في بلاد شتى وأخـذ انتاجها يزداد زيادة مطردة ، خاصة بعد أن أصبح علم النفس علم السلوك .

الفلسفة نقد ورقابة :

ونود الآن أن نحدد معنى انفصال علم النفس عن الفلسفة لأن كثيرا من الناس لا يزالون يعتقدون انه لا مستقبل لهذا العلم الناشيء الا اذا انتزع انتزاعا تاما من براثن الفلسفة ، كأن الفلسفة قيد يعوق العلم ويحوله ، أو كأنها ضرب من الجدل العقيم الذى لا يغنى بل يعطل التقدم العلمى .

ان العلم بالمعنى الذى نفهمه فى العصر الحالى لم يكن له وجود مستقل عن الفلسفة حتى نهاية العصر الوسيط وبدء العصر الحديث فى التاريخ . فكان العالم فيلسوفا ، والفيلسوف عالما ، وكانت الفلسفة تشمل العلوم جميعا ، وبعبارة اخرى كانت العلوم جميعا تقوم على خدمة الفلسفة . ثم بدا العلم — من حيث هو مجموعة من الحقائق الطبيعية — حياته الجديدة المستقلة عقب النهضة الفكرية فى أوربا باسم الفلسفة الجديدة أو الفلسفة التجريبية أو الطبيعية ، وكان لهذا الانفصال سببان رئيسيان : أولهما الضغط الشديد الذى كانت تلقاه حرية الفكر من رجال الكنيسة فى العصر الوسيط ، فقد كانوا يفرضون آرائهم على العلماء فرضا سواء اتفقت هذه الآراء مع المشاهد المعقول أو لم تتفق . الأمر الثانى هو تشعب العلوم ونزعة كل علم الى ان يستقل ببحوثه الخاصة مما أوجب التخصص ، فقد أصبح من المحال على الشخص الواحد ان يحيط بالعلوم جميعا .

على أن هذا الانفصال لم يؤثر فى الهدف الرئيسى الذى يرمى اليه كل من العلم والفلسفة ألا وهو البحث عن الحقيقة ، فأصبح العلم يبحث فى الظواهر وقوانينها بحثا مجردا عن كل غرض غير المعرفة ، بحثا يقوم على الملاحظة الحسية والمنطق السليم مجتمعين . فهو يلتمس المعرفة على اساس الملاحظة والتجريب ، ثم اصطناع التفكير المنظم لتمحيص نتائج الملاحظة والتجربة والوصول منها الى الحقيقة . وقد ترتب على هذا أن ضاق نطاق الفلسفة فاقتصرت أو كادت على البحث فى الطبيعة القصوى « للوجود » و « المعرفة » و « الخير » و « الجمال » ، وآل عهد قريب « علم النفس » ، الى غير ذلك مما يدخل فى نطاق مايعرف بالفلسفة التأملية أو الميتافيزيقا ، أو الفلسفة العامة Metaphysics .

فلسفة العلوم :

الى جنب هذا هناك فرع هام من الفلسفة يسمى « فلسفة العلوم » وهو فرع اختص بدراسة مسائل كثيرة ليس من شأن العلم أن يبحثها ،

ولئن حاول ذلك فهو ليس بقادر على حلها . ومع هذا فهي مسائل تتصل بتصنيمه . فمن أهداف فلسفة العلوم :

١ ـ تصنيف العلوم المختلفة ، وتعيين حدودها وتسلسل بعضها من بعض ، والكشف عما بينهـا من روابط وعلاقات ، ثم التأليف بين الصور الجزئية التي يزودنا بها العلوم الخاصة كل من وجهة نظره الخاصة .. التأليف بينها في صورة موحدة ـ ذلك أن العلوم الخاصة تزودنا بصور جزئية منفصلة أخذت من زوايا مختلفة لهذا العالم . هنا تقوم فلسفة العلوم بإقامة بناء موحد من هذه المقومات المختلفة . فتكون كالعدسة تلم شتات الأشعة وتركزها في بؤرة ضوئية صغيرة ، لكنها أكثر لمعانا والتهابا من الأشعة المبعثرة . أو يكون الفيلسوف في هـذه الحال كالنحلة ترشف من الزهور المختلفة بالألوان ما تحيله رحيقا وشهدا لذة للشاربين . على هذا النحو تكون الفلسفة محاولة لتعليل الكون تعليلا شاملا بعد أن مزقت العلوم المختلفة أوصاله . أو تكون نوعا من التفكير المنظم يحاول التأليف بين العلوم الخاصة والنظر إليها نظرة شاملة . هذه هي الوظيفة الانشائية لفلسفة العلوم .. إلى جانب هذه الوظيفة البناءة للفلسفة فان لها وظائف ناقدة شتى منها :

٢ ـ نقد مناهج البحث التي تستخدمها العلوم المختلفة ، واختبار المسلمات الأولى والمبادىء الأساسية التي تأخذها العلوم على علاتها وتسلم بها تسليما مطلقا . فعالم النفس قد يأخذ بمبدأ « الحرية » في تفسير السلوك مثلا . وعالم الأحياء قد يسلم بمبدأ « الغائية » وعالم الفيزيقا قد يسلم بأن القوانين الطبيعية لها صفة الاطلاق فهي مستقلة عن الزمان والمكان . وعالم الرياضة قد يسلم « بمبدأ اللانهاية » ... هؤلاء جميعا يستندون الى هذه المسلمات في تفاسيرهم وصوغ فروضهم ونظرياتهم . فما قيمة هـذه المسلمات والمبادىء ؟ أعي واقعة حاصلة ؟ هنا تتدخل الفلسفة فتبين للعلم قيمة هذه المبادىء والمسلمات .

٣ ـ كما أن كل علم يصل الى فروض ونظريات يحاول أن يفسر بها ما يلاحظه ويدرسه من ظواهر معينة . ومن وظائف فلسفة العلوم اختبار صحة هذه الفروض والنظريات العلمية من حيث اكتمالها وخلوها من التناقض ، وهذا لون من التفكير النقدي الرفيع . غير أن الفلسفة لا تمس الوقائع والمعلومات التي تجمعها العلوم بالملاحظة والتجريب ، بل تتناول الفروض والنظريات التي تصوغها العلوم لوصف الوقائع وتنظيمها وتحديد صلة بعضها ببعض فتفحص هذه الفروض والنظريات لا بقصد

تغيير تركيبها كي تحتضن وقائع جديدة او تضع الوقائع الجديدة في شكل مبسط ، بل لمجرد تقدير قيمتها باعتبارها أدوات للتفسير . كذلك تحرص فلسفة العلوم على ألا تتناقض التفاسير التي يقدمها العلم الواحد بعضها مع بعض ، او مع تفاسير غيره من العلوم .

من هذا كله نرى ان كل علم من العلوم لا يستطيع أن يستغني عن الفلسفة ـ فلسفة العلوم ـ ولا يستطيع أن ينفصل عنها انفصالا مطلقا . وينسحب هذا بوجه خاص على علم النفس لانه يثير مشكلات فلسفية اكثر مما يثيره غيره من العلوم .

على هذا النحو لا تتعارض الفلسفة مع العلم ولا تتحكم فيه ، بل هي تعينه وتقومه وتنقده وتشرف عليه .

فالقول اذن بأن علم النفس أصبح علما مستقلا لا يعني أنه طلق الفلسفة طلاقا بائنا ، بل يعني انه استبدل بمنهج النظر والتأمل في البحث المنهج الذي يقوم على ملاحظات منظمة ، ويلتزم الموضوعية في بحثه ، ويستخدم التجربة لاختبار صحة الفروض التي يصل اليها ، ويتيح الفرصة للغير لاعادة التجارب في نفس الظروف للتأكد من صحة هذه الفروض او بطلانها .

٩ ـ خصائص علم النفس الحديث

١ ـ هو علم يدرس السلوك بمنهج البحث العلمي الذي تتبعه العلوم الطبيعية كالفيزيقا physics والكيمياء ، والذي يعتمد على الملاحظات المنظمة والتجارب المضبوطة ، لا على التأمل البحت والملاحظات العارضة وما يجري على السنة الناس من قصص وروايات عن سلوك الانسان والحيوان .

٢ ـ وهو لا يشغل نفسه بماهية النفس او نشأتها ومصيرها ، فهذا من اختصاص الفلسفة لا من اختصاصه ، فهو علم السلوك لا علم النفس . فكما ان علم الأحياء لا يهتم بالبحث في ماهية الحياة ، بل يدرس تكوين الكائنات الحية ونشاطها ونموها وتطورها . وكما أن علم الفيزيقا لا يبحث في ماهية المادة او الطاقة ، بل في خصائص المادة والضوء والصوت والحرارة والكهرباء والمغناطيسية ، ومظاهر كل منها . كذلك علم النفس الحديث لا يبحث في النفس ، بل في السلوك . ان هي الا تسمية لصقت به من الماضي ولا تزال عالقة به حتى اليوم .

٣ – وهو لا يهتم بما يسمى بالبحوث الروحانية كتحضير الأرواح ومخاطبة الموتى ، ولا يلقى اغلب الباحثين فيه بالا كبيرا الى مشكلة « التخاطر » telepathy أى انتقال الخواطر والافكار من شخص الى آخر ، أو الى مسألة الادراك عن بعد بغير وساطة الحواس .

٤ – وهو لا يدعى تحليل شخصيات الناس ومعرفة أخلاقهم وسرائرهم من سمات وجوههم أو ارتفاع جباههم أو أشكال ذقونهم أو بريق عيونهم ، ولا يدعى أنه يستطيع التكهن بالمستقبل على غير أساس علمى ، أو يستطيع معرفة الخلق أو الارادة من تحليل خطوط الناس أو من القاء نظرات خاطفة على وجوههم . وليس أبعد منه أن يزعم مزاولة العلاج النفسى أو تقوية الارادة أو تحسين الشخصية عن طريق المراسلة كما يفعل الأدعياء والدجالون .

٥ – ولقد كانت بحوث علم النفس القديم تقتصر على محاولة فهم العقل الانسانى وتحليله الى عناصره دون اهتمام بتطبيق كشوفه فى نواحى الحياة العملية . اما اليوم فيهتم علم النفس بنواح تطبيقية شتى من أظهرها رفع مستوى الكفاية الانتاجية فى المؤسسات والمصانع ، وتحسين العلاقات الانسانية بين الرؤساء والمرءوسين ، والمحافظة على الصحة النفسية للفرد ، وحل المشكلات التعليمية والسلوكية التى تعرض للمدرس وللمشرع فى ميدان التربية والتعليم ، ومعونة الناس على التوافق والتواؤم مع بيئاتهم الاجتماعية المختلفة : فى البيت وفى المدرسة ، وفى المصنع ، وفى المتجر ، وفى الجيش ، وفى النادى ...

وكثيرا مايطلق على علم النفس أنه علم القرن العشرين .. وربما كان هذا صحيحا لأن التقدم فى المعارف السيكولوجية خلال الخمسين سنة الأخيرة كان أكبر منه خلال مجموعة من القرون الماضية . فكما أن علم الفيزيقا كان أثره عميقا فى تفكير القرن السابع عشر ، وكما أن الكيمياء كان لها نفس الأثر فى القرن الثامن عشر ، وعلم الأحياء فى القرن التاسع عشر ، كذلك كان أثر علم النفس فى القرن العشرين .

الفصل الثاني

مناهج البحث في علم النفس

١ ـ المنهج العلمي

العلم بوجه عام معرفة منظمة لفئة معينة من الظواهر ، تجمع وترتب بالمنهج العلمي ابتغاء الوصول الى قوانين ومبادىء عامة لتفسير هذه الظواهر والتنبؤ بحدوثها .

ويتميز المنهج العلمي بجمع الوقائع والمعلومات :

١ ـ عن طريق الملاحظة المنظمة لا العارضة .

٢ ـ الملاحظة الموضوعية لا الذاتية اى الملاحظة التي لا تتأثر بميول الباحث وعواطفه وانحيازاته وافكاره السابقة وما يقوله عامة الناس .

٣ ـ الملاحظة التي يمكن التحقق من صحتها ، اى التي يمكن أن يعيدها باحثون آخرون ويظفرون بنفس النتائج . وليس التجريب الا ملاحظة تجرى في ظروف خاصة كما سنرى بعد قليل .

والمنهج العلمي هو الفيصل بين مايمكن أن يسمى علما وبين غيره من ضروب المعرفة . فالطب والفيزيقا والكيمياء وعلم الأحياء لم تدخل في نطاق العلم الا يوم أن خضعت دراستها للمنهج العلمي . كذلك علم النفس لم يصبح علما الا حين بدأ العلماء يطبقون المنهج العلمي في دراسة الوظائف النفسية والسلوك .

ولقد قدمنا ان علم النفس الحديث يعتبر من العلوم الطبيعية ذات الصلة الوثيقة بالعلوم البيولوجية والعلوم الاجتماعية . فاذا عرفنا أن منهج البحث في العلوم الطبيعية يعتمد في المقام الأول على الملاحظة والتجريب ، قدرنا أن علم النفس لابد أن يشترك مع هذه العلوم في منهج البحث . غير أن هناك ظواهر ووقائع ينفرد بدراستها علم النفس ، هي الحالات الشعورية الفردية والاستعدادات اللاشعورية . وعلى هذا فلابد أن يختلف منهجه من بعض الوجوه عن منهج هذه العلوم .

٢ ـ منهج التأمل الباطن

التأمل الباطن أو الملاحظة الداخلية أو «الاستبطان» introspection بمعناه العلمي الدقيق هو ملاحظة الشخص مايجرى فى شعوره من خبرات حسية أو عقلية أو انفعالية ملاحظة منظمة صريحة نستهدف وصف هذه الحالات وتحليلها أو تأويلها أحيانا ، سواء كانت هذه الحالات حاضرة كحالة الحزن أو الغضب التى يبلوها الشخص فى اللحظة الراهنة ، أو ماضية كأحلام النوم وأحلام اليقظة .

ومن أبسط صور الاستبطان وأقلها تعقيدا مانفعله فى حياتنا اليومية حين نصف لصديق مانشعر به من تعب أو قلق ، وحين نخبر الطبيب بما نحس به من آلام ، أو حين نذكر لشخص آخر ماتراه او تسمعه أو نتذوقه .. ولو ان الاستبطان فى هذه الأحوال عارض وليس علميا .

ومن الأمثلة على استبطان الحالات الشعورية الحاضرة أن تطلب الى شخص أن يصف لك حالته وهو يستمع الى محاضرة جافة ، او وهو يقرأ كتابا مملا ، او وهو ينتظر برقية غير منتظرة ، أو ان تطلب اليه ان يصف مايجرى فى شعوره وهو يفكر فى حل مسألة حسابية : هل يكلم نفسه وهو يفكر ؟ هل « يرى » صورا ذهنية لما يفكر فيه ؟ ، وماذا يشعر حين يستعصى عليه حل المسألة ؟

ومن الأمثلة على استبطان الحالات الشعورية الماضية أن تطلب الى شخص أن يجيبك على الأسئلة الآتية : « ما اقدم ذكرى تستطيع أن تسترجعها من ذكريات طفولتك ؟ » ، « هل حلمت مرة بأنك تسير عاريا فى الطريق ؟ ، وماذا كان شعورك أثناء الحلم ؟ » ، « هل كان حزنك على موت صديقك منذ شهر أشد من حزنك على فراقه اليوم ؟ » .

وظاهر من هذا أن الاستبطان على درجات مختلفة من الصعوبة والتعقيد ، كما ان هناك الاستبطان العارض والاستبطان الذى يجرى لغرض علمى . الواقع ان الاستبطان كمنهج للبحث يحتاج الى مراقة وتدريب ، خاصة ان اردنا أن نخرج منه بمعلومات مفصلة . غير انه لا يختلف عن ملاحظة الأشياء والموضوعات الخارجية الا فى أنه ملاحظة فردية يقوم بها الشخص المستبطن وحده فى حين ان الملاحظة الخارجية ملاحظة علنية يستطيع أن يقوم بها عدة اشخاص . وقد استطاع بعض العلماء عن طريقه الظفر بحقائق ومبادىء سيكولوجية ذات قيمة .

اعتراضات على الاستبطان :

ظل الاستبطان المنهج السائد في الدراسات النفسية حتى أواخر القرن الماضى وأوائل القرن الحالى . ثم وجهت اليه اعتراضات عدة . بل لقد أعرضت عن استخدامه احدى مدارس علم النفس المعاصرة — هى المدرسة السلوكية — بدعوى أنه منهج غير علمى . وكانت حجتها فى ذلك ان الحالات الشعورية التى تدرس عن طريق الاستبطان حالات فردية ذاتية اى لا يمكن أن يلاحظها الا صاحبها وحده ، ومن ثم لا يمكن أن تكون موضوع بحث علمى لأنها لا يمكن التحقق من صحتها . فالعلم لا يقوم على الفردى الذاتى بل على الموضوعى العام الذى يشترك فى ملاحظته عدة ملاحظين . لذا فهى ترفض استخدام هذا المنهج فى علم النفس رفضا صريحا ، وترى أن موضوع علم النفس يجب أن يقتصر على دراسة السلوك الحركى الصريح للانسان والحيوان . ومادام علم النفس أحد العلوم الطبيعية فلا داعى لأن يصطنع منهجا خاصا للبحث ، أو أن يدرس ظواهر تختلف عن ظواهرها .

غير أننا سنبين أن ردنا على هذا الاعتراض حين ذكرنا أن الحالات الشعورية الفردية يمكن أن تخضع للدراسة العلمية ان أمكن التعبير عنها باللغة ، أى بالتقرير اللفظى ، او بنوع آخر من السلوك الحركى الظاهر . واللغة ، من حيث هى سلوك لفظى ، ظاهرة خارجية موضوعية كالظواهر التى تدرسها العلوم الطبيعية سواء بسواء .

ثم ان اتفاق التقارير اللفظية لعدد من المستبطنين ممن يشتركون فى السن والثقافة والخبرة والتدريب لا يدع مجالا للشك فى جدوى هذا المنهج .. فقد اتفق أغلبهم مثلا على أن عملية التفكير كثيرا ما تقترن بكلام باطن ، وقد تقترن أو لا تقترن بصور ذهنية .. وقد اتفق أغلب المستبطنين ان لم يكن كلهم على وجود ظاهرة «الصور البصرية السلبية» . ونتلخص فى أنك لو ثبت نظرك وركزته لمدة ٢٠ ثانية على مربع اسود اللون ثم نظرت فور ذلك الى حائط رمادى ، رأيت على الحائط مربعا أبيض ينحرك حين تحرك عينيك . وهذه لا شك ظاهرة ذاتية تحدث لك ولا تحدث للحائط .

وقد عيب على الاستبطان أن الشخص ينقسم فى أثنائه الى ملاحظ (بكسر الحاء) وملاحظ (بفتح الحاء) فى آن واحد . وهذا من شأنه أن يغير الحالة الشعورية التى يريد وصفها وتحليلها . فتأمل الانسان نفسه أثناء فرحه او حزنه أو غضبه من شأنه أن يخفف من شدة هذه الانفعالات

لأنه يستهلك في تأمله هذا جزءا من الطاقة النفسية التي كانت تستهلك في هذا الفرح أو الحزن أو الغضب . كذلك الحال حين يتأمل الفرد مايجري في ذهنه أثناء عملية التفكير ، فان المجهود الذي يستنفده في الملاحظة يجعله أقل انتباها وتركيزا . من أجل ذلك يرى بعض المفكرين استحالة هذا المنهج ، لأن الانسان ، على حد قول بعضهم لا يستطيع أن يظل من النافذة ليرى نفسه سائرا في الطريق .

والرد على هذا أننا اذا سلمنا بأن الشعور بشيء نوع من الاستجابة لهذا الشيء ، فملاحظة الحالة الشعورية ومعرفتها لا يمكن أن تكون معاصرة للحالة نفسها . وبذا لا يكون الاستبطان في الواقع الا نوعا من « التذكر المباشر » للحالة الشعورية التي نلاحظها ، بل قد يكون نوعا من تذكر الماضي القريب كما هي الحال عندما نروي حلما رأيناه لشخص آخر .. ومن ثم لا تكون الحالة التي نصفها صورة طبق الأصل من الحالة التي نريد ملاحظتها ، بل مجرد امتداد لها . ويمكن تخفيف الخطأ الذي ينجم عن ذلك بتدريب المستبطن على الانتقال السريع من حالته التي يكون فيها شاهدا الى حالته التي يكون فيها مشهودا .

الاستبطان لا غنى عنه :

بالرغم من العيوب والاعتراضات التي توجه الى منهج الاستبطان ، فهو منهج لا غنى عنه للباحث في علم النفس :

١ ــ فهو يقوم بالدور الأكبر في بعض الدراسات التجريبية حين نسأل الشخص الذي تجرى عليه التجربة أن يصف لنا ما يرى أو مايسمع أو مايشعر به بعد مجهود ذهني طويل رتيب ، أو بعد سماعه لحنا موسيقيا معينا ، أو رؤيته شريطا سينمائيا . أو ما يتذكره من صورة نعرضها عليه : هل يتذكر جميع تفاصيلها بنفس الوضوح ؟ هل يسهل عليه تذكر ألوانها أكثر مما بها من أشياء ؟ .

٢ ــ كما أنه الأساس في « استفتاءات » الشخصية اذ نطلب الى الشخص أن يجيب ــ تحريريا أو شفويا ــ على مجموعة من الأسئلة تلقي الضوء على ما لديه من ميول ورغبات أو مخاوف أو متاعب : « هل تشعر بالارتباك والضيق وأنت في جماعة من الناس ؟ » ، هل يعتريك الدوار من رؤية الدم ؟ » ، « هل يشرد انتباهك كثيرا وأنت تذاكر دروسك ؟ » . فان أجاب الشخص أجابة غير واضحة أو مشتبهة أمكن ــ عن طريق الاستبطان أيضا ــ معرفة ما يريد الاجابة عنه تحديدا .

٢ ـ واثناء العلاج النفسي يستمع المعالج الى ما يرويه المريض من مشاعر ومخاوف واوهام وافكار تتسلط عليه وتستبد به فلا يستطيع منها خلاصا ، ويسترشد بما يرويه المريض في تشخيص مرضه ومعونته على الشفاء ٠

٤ ـ بل ان الاستبطان هو الوسيلة الوحيدةلدراسة بعض الظواهر والاحوال النفسية كالاحلام وأحلام اليقظة والحالة الشعورية للشخص اثناء انفعال الخوف او الغضب ، أو ما يجده من سهولة ويسر كلما تقدم في تعلم مهارة من المهارات كالكتابة على الآلة الكاتبة مثلا ٠

٥ ـ وهناك أحوال لايجدى بل يضل في بحثها الاقتصار على ملاحظة السلوك الظاهر وحده ، كما لو اردنا أن نعرف الفوارق بين مجموعة من الناس من حيث ميلهم الى أنواع معينة من الطعام مثلا ٠ فقد يكون احدهم كلفا بنوع معين من الطعام لكنه يمسك عنه لأنه يسبب له سوء الهضم ، على حين يلتهم آخر طعاما لا يحبه كي يرضى مضيفه ٠ وقد نستنتج أن الدافع الذى حمل موظفا معينا على ترك عمله هو عدم رضاه عن عمله على حين أن الدافع الحقيقى هو أنه وجد عملا افضل أو عملا قريبا من منزله ٠

ملحوظة : لا يستخدم الاستبطان بطبيعة الحال لدراسة الحالات والعوامل اللاشعورية بل يقتصر على التامل الذاتى فى محتويات الشعور٠

٣ ـ الملاحظة الاسقاطية

هى ملاحظة السلوك الظاهر للغير من انسان وحيوان وتاويله على اساس من خبراتنا الشعورية نحن ٠ فاذا وخزنا طفلا بابرة أثار الوخز فيه سلوك الصياح وافترضنا انه يشعر بالم ٠ ومع أننا لا نستطيع أن نعرف شعوره هذا على التحديد غير أننا لا يسعنا الا أن نقول انه يشعر بشعور شبيه بشعورنا حين نخزنا ابرة ٠ واذا رأينا شخصا يجرى وقد امتقع لونه وجحظت عيناه استنتجنا أنه خائف ٠ واذا رأينا شخصا يبتسم استنتجنا أنه مسرور ٠ واذا لاحظنا قطا تقوس ظهره وانتفش وبره وثبتت عيناه استدللنا من سلوكه هذا على أنه غاضب٠ ونحن نستخدم هذا المنهج فى حياتنا اليومية حين نحكم على نيات الناس وأحوالهم النفسية وتفكيرهم بما نراه من سلوكهم الظاهر فنصف احدهم بانه قلق أو مرتبك أو ضجر أو متعب أو منقبض ٠

انه منهج يفترض أن الغير يشعرون كما نشعر ، ويفكرون كما نفكر،

ويسلكون كما تسلك نحن لو وجدوا في نفس ظروفنا . اى انه يقوم على « اسقاط » حالاتنا الشعورية على الغير كما تسقط الصورة السينمائية على الستار . وظاهر من هذا ان المنهج الاسقاطي لا بد أن يعتمد على تحليل الباطن ، اذ كيف يتسنى لنا القول بوجود هذه الحالات الشعورية لدى الغير ان لم نكن قد خبرنا ذلك من ملاحظتنا لانفسنا ؟

هذا الاسقاط طبيعي ومشروع متى كان الباحث يقترب من المبحوث في السن والخبرة والطباع ووجهة النظر وطريقة التفكير ونوع الحضارة التي يعيشان فيها ، بل وفي التكوين الجسمي ايضا . لذا كان فهم الكبار لسلوك الكبار واحوالهم النفسية أصدق من فهمهم سلوك الاطفال وأحوالهم النفسية ، وكان فهم الرجال للرجال أصدق من فهمهم النساء ، وكان تفسيرنا لسلوك افراد مجتمعنا أصوب من تفسيرنا سلوك أفراد لايشاركوننا نفس الحضارة . فنحن نعبر عن الانفعال الدهشة مثلا برفع الحاجبين وانفراج العينين ، لكن سكان الصين يعبرون عن الانفعال نفسه باخراج ألسنتهم ! ونحن نعبر عن « الارتباك » بحك مؤخر الرأس أو هرش الاذن والخد ، لكن هذا هو التعبير عن الشعور بالسعادة لدى الصينيين . ولذلك أيضا يكون فهم الانسان لسلوك الانسان أصوب من فهمه سلوك الحيوان ، ويكون فهمنا سلوك الحيوانات العليا أصدق بكثير من فهمنا سلوك الحيوانات الدنيا كالطيور والحشرات والديدان . وعلى هذا يكون من الخطأ تطبيق هذا المنهج في دراسة حيوانات نعلو عليها كثيرا في سلم النشوء والارتقاء .

بل لقد دلت البحوث الحديثة في علم النفس على أنه من الخطأ الاستدلال على الأحوال النفسية للطفل أو الانسان البدائي او مختل الشخصية على أساس الأحوال النفسية للراشد السوي المتحضر . وذلك لما بين هؤلاء وأولئك من فوارق في الادراك والتفكير والتأثر والنظرة الى الدنيا . فاذا رأينا مجنونا يضحك فهذا لا يعني أنه مسرور ، واذا رأينا طفلا صغيرا منهمكا في الحديث مع طفل آخر فلا يجوز لنا أن نستنتج أنه يريد أن ينقل اليه خبرا أو يشرح له شيئا يهمه ، فأغلب الظن أن الطفل الصغير يتكلم حبا في الكلام ولجذب انظار غيره من الأطفال اليه . ولهذا أيضا يجب الحذر حين نتبع هذا المنهج الاسقاطي في دراسة عقليات الأمم والجماعات القديمة والبائدة عن طريق دراسة ما خلفوه من آثار عقلية وفنية .

ومن مزالق هذا المنهج أيضا أن السلوك الظاهر للناس كثيرا ما لايكون

ترجمة صادقة أو انعكاسا صحيحا لما يشعرون ، وذلك من أثر التصنع الاجتماعي المقصود ، أو من جراء العجز عن التعبير الصحيح .

٤ ـ الملاحظة الموضوعية

تضطرنا عيوب الملاحظة الاستقاطية ومزالقها الى اصطناع منهج الملاحظة الموضوعية في دراسة كثير من موضوعات علم النفس . ويقصد بالملاحظة الموضوعية ملاحظة سلوك الغير ، انسانا كان أم حيوانا ، دون الاشارة الى حالاته الشعورية ، ودون أن نسقط حالاتنا الشعورية عليه ، بل نكتفي بملاحظة سلوكه الظاهر ، كحركاته أو تعبيراته أو لغته وتسجيل الظروف التي يحدث فيها هذا السلوك .

وظاهر أن هذا المنهج أعم وأشمل من منهج الملاحظة الاستقاطية ، اذ به نستطيع أن ندرس سلوك كائنات حية تختلف عنا اختلافا بعيدا . الواضح أن عالم نفس الحيوان لايستخدم غير هذا المنهج . فهو المنهج الذي يتبعه العلماء في دراسة ذكاء الحيوان أو عملية التعلم أو التذكر عنده . صحيح أنه لا يعلمنا شيئا عن الحالات الشعورية التي قد تصحب السلوك لدى الحيوان ، لكنه لا ينكر وجود هذه الحالات ، وهو لا يتحدث عنها لأنه ليست لديه وسيلة لمعرفتها . لذلك لا ينبغي أن ندرج من يستخدمونه في زمرة الفيلسوف ديكارت الذي كان يزعم أن الحيوان آلة فهو لا يحس ولا يشعر ..

بهذا المنهج نستطيع أن نلاحظ النقلصات العضلية التي تصدر عن حيوان المحار مثلا حين تسكب عليه نقطة من حامض الخليك ، ومن هذه الملاحظة نستطيع أن نعرف بدقة قانون هذه الظاهرة ، لكننا لا نستطيع أن نعرف الحالة الشعورية التي قد تقابل هذا السلوك عند الحيوان . وبهذا المنهج نستطيع أن نسجل سلوك كلب أو قط جائع محبوس في قفص مقفل بابه بمزلاج وقد وضع أمام القفص طعام شهي . هل يستطيع الحيوان فتح هذا الباب الموصد ؟ وما نوع الحركات التي تصدر من الحيوان في هذا الموقف ؟ وما نوع الأخطاء التي يرتكبها ؟ وبعددكم من الوقت يتسنى له فتح الباب ؟.. كل ذلك دون الاشارة الى ما يحتمل أن يشعر به الحيوان (١) .

كذلك يستخدم هذا المنهج الموضوعي على نطاق واسع في علم نفس

---

(١) يلاحظ أن المنهج الموصوف في هذه الحالة يجمع بين الملاحظة والتجريب .

الطفـل ، وعلم نفس الشواذ ، وعـلم النفس الاجتماعي ، وعـلم النفس المقارن .

ومما يذكر أننا في كثير من البحوث لانهمنا دراسة الحالات الشعورية للأفراد بقدر ما تهمنا دراسة سلوكهم ، كما لو أردنا تصنيف مجموعة من الناس أو اختيار أصلحهم لمهنة معينة على أساس قدراتهم العقلية او سماتهم الخلقية، أي على أساس ما لديهم من ذكاء أو قدرة لغوية أو موهبة موسيقية او حب للتعاون أو ميـل الى بذل الجهد .. لذا كانت الملاحظة الموضـوعية المنهج الرئيسي في علم النفس الفارق .

وقد تجرى الملاحظة بنوعيها ـ الموضوعية والاستطلاعية ـ في ظروف طبيعيه أو في ظروف صناعية . وفي هذه الحالة الأخيرة تكون بصدد تجريب .

الملاحظة في مجال الطبيعة :

هي الطريقة الوحيدة لدراسة السلوك الذي لايمكن احداثه في معامل علم النفس ، أو السـلوك الذي يشوه وينحرف ان حدث في المعمل . هنا يلاحظ السلوك كمـا يحدث تلقائيا في ظروفه الطبيعيـة . لذا تستخدم هذه الطريقة في علم نفس الحيوان لدراسة السلوك الاجتماعي للقردة مثلا وميلهم الى أن يحاكي بعضهم بعضـا . كما يكثر استخدامها في علم نفس الطفل لدراسة لغة الأطفـال في سن معينة ، أو دراسة العابهم أو تطور تفكيرهم أو تغير مظاهر الغضب لديهم بتقدم العمر . كل ذلك وهم يلعبون أو يعملون على سجيتهم في ظروف طبيعية لا تشعرهم بالحرج ولا تدعوهم الى التـكلف ولا تجعلهم يتمنعون أو يتهربون ان سـفناهم الى معامل علم النفس لاجراء التجـارب عليهم . كذلك يكثر استخدامهـا في بحوث علم النفس الاجتماعي لدراسة الصور المختلفة للتفاعل الاجتماعي لدى العمال في المصـانع ، أو المهـاجرين من القرية الى المدينة ، أو لدى الطلبـة عند التحاقهم بالجامعة .

الملاحظة التتبعية :

احدى صور الملاحظة الموضوعية . وتستخدم لعدة اغراض منها تتبع نمو قدرة جسـمية أو عقلية أو سمة خلقيـة أو مزاجية لدى الانسان من طفولته الى مرحلة المراهقة مثـلا ، كتتبع نمو الذكاء أو اللغة ، أو تطور الشعور الديني أو العاطفة القومية أو الميول أو القدرة على ضبط النفس ..

ويكون ذلك بوصف المراحل المختلفة التي يجتازها القدره أو السمة ، ووصف مظاهرهما في كل مرحلة .. في هذه الدراسة يجب تتبع مظاهر النمو عند مجموعة بعينها من الأطفال في سنوات متتالية ، أو مقارنة عينات ممثلة من الأطفال في الأعمار المتتاليه اذا تعذر تتبع نفس المجموعة من الأطفال. هذا الى انها دراسة تتطلب في العادة اجراء اختبارات سيكولوجية مختلفة لقياس الذكاء أو القدرة المدروسة أو السمة الشخصية التي يراد تتبع نموها .

وقد استخدمها « ترمان » Terman في تتبع الأطفال الموهوبين ذوى الذكاء الرفيع من سن مبكرة حتى أتموا دراستهم وتزوجوا وانخرطوا في الحياة العامة . فوجد أنهم احتفظوا بلاكائهم مرتفعا من الطفولة الى مرحلة الرجولة . كما وجد أنهم كانوا اصح أجساما وأطول أعمارا وأبعد عن الأمراض النفسية وأقوم خلقا وأقوى شخصية ، وأكثر توفيقا في الحياة الزوجية والمهنية من متوسط عامة الناس .

أو نستخدم لتتبع نمو قدرة معينة كالذكاء في سلم التطور من الخليقة الدنيا الى الانسان .

وبالطريقة التتبعية أيضا نستطيع دراسة اضمحلال حاسة من الحواس أو قدرة كالتعلم أو التذكر .. ابتداء من سن الكهولة وخلال مرحلة الشيخوخة . وبها يستطيع الطبيب النفسى أن يتتبع حالة المريض النفسية منذ طفولته الأولى حتى ظهرت لديه اعراض المرض ، فيتساءل عما تعرض له المريض من امراض جسمية وصدمات انفعالية ومشاكل عائلية ومتاعب دراسية وأزمات اقتصادية وكيف كان يستجيب لهذه الصدمات والأزمات. على أن الملاحظة في مثل هذه الأحوال يصعب أن تكون ملاحظة موضوعية خالصة .

٥ ـ منهج التجريب

لو اقتصر العلم في بحوثه على انتظار وقوع الأحداث والظواهر لملاحظتها لكان سيره بطيئا . لذا كان لا بد له أن يتدخل فيرتب الظروف التي تقع فيها الظواهر ترتيبا معينا ، ثم يلاحظ ما يحدث ـ وهذه هي « التجربة » . فليست التجربة الا ملاحظة مقصودة مقيدة بشروط تجعلها تحت مراقبة الباحث واشرافه . هي تغيير مدبر « مع سبق الاصرار » أى يحدثه الباحث عمدا في ظروف الظواهر . أو هي احداث ظاهرة في ظروف صناعية معينة يرتبها الباحث قبل اجراء التجربة بقصد جمع معلومات عن الظاهرة تعينه على التحقق من صحة فرض افترضه .

الفرض Hypothesis :

تعرض لذهن الباحث ، أثناء ملاحظاته أو بعدها ، أفكار تدور حول الموضوع الذى يبحثه ، وهى أفكار غالبا ما تعرض له فى صورة أسئلة تتحدى تفكيره فيعمل على اختبارها للتحقق من صحتها أو بطلانها ـ هذه الأفكار هى ما تعرف بالفروض ، من أمثال ذلك أنه يلاحظ سلوك القط أمام الفأر ، فيريد أن يعرف هل هذا السلوك فطرى موروث أم يكتسبه القط عن طريق التعلم أو المحاكاة ، أو يسمع ما يقال من أن الشخص الذى يحفظ سريعا ينسى سريعا ، فيريد أن يعرف الى أى حد تتفق هذه الفكرة مع الواقع ، أو يلاحظ أن الطلبة المتفوقين فى دراساتهم أكثر الطلبة انطواء على أنفسهم وانعزالا عن الناس ، فيود أن يعرف مدى هذه الملاحظة من الصدق ، أو يريد أن يعرف أثر التدخين فى التفكير ، أو أثر الفقر فى الاجرام ، أو أثر السينما فى تغيير الاتجاهات النفسية للشباب ..

فالفرض حكم مبدئى بوجود علاقة بين ظاهرتين ، أو محاولة مبدئيه لتفسير ظاهرة من الظواهر ، وهو لا يعدو أن يكون نوعا من التخمين وتخيل العوامل التى يظن الباحث أنها سبب الظاهرة ، وقد تصدق الفروض أو لا تصدق ، والتجربة هى التى تقطع بصحة الفرض أو خطئه .

فالهدف الرئيسى من اجراء التجارب فى علم النفس وغيره من العلوم التجريبية هو اختبار صحة الفروض ، فالفروض لا يمكن أن تصبح حقائق الا بعد أن تجتاز امتحان التجربة ، وأخلاق العلم فى هذه الناحية على عكس أخلاق القانون القضائى ، ذلك أن هذا الأخير يرى أن كل متهم برىء حتى تثبت ادانته ، فى حين أن العلم يرى أن كل فرض متهم حتى تثبت التجربة براءته وصدقه ، فان لم تفعل وجب تركه أو تحويره أو تهذيبه ، فالفرض مفتاح فكرى يحاول به الباحث فتح باب مغلق ، فان لم يفلح تركه الى غيره .

مثال لتجربة :

كلنا يلاحظ أن مكفوف البصر يبطىء السير حين يقترب من عقبه فى الطريق ثم يحيد عنها كى لا يصطدم بها ، لكن كيف يدرك الأعمى وجود هذه العقبة ؟ ان العمى أنفسهم لا يعرفون على التحديد كيف يتجنبون العقبات ، وكانت هناك عدة آراء ـ فروض ـ لتفسير هذه الظاهرة ، من أشيعها أن مكفوفى البصر لديهم حساسية غير عادية فى جلد الوجه وأعصابه ، وهى حساسية تساعدهم على ادراك مايحدث من تغير فى ضغط

الهواء حين يقتربون من عقبة ، اى أن العمى يرون بوجوههم. وقد أجريت سلسلة من تجارب بسيطة على أشخاص مكفوفين وآخرين مبصرين عصبت أعينهم فحسمت هذه الأمر اذ بينت أن المبصرين معصوبي العيون يستطيعون أيضا ان يتفادوا العقبات ولكن بدقة أقل من المكفوفين. كما بينت ان هؤلاء واولئك ان طليت وجوههم بطبقة من الشمع ، لم يمنعهم هذا الطلاء من تحاشي العقبات . الى هنا فندت التجربة الرأي الذي كان شائعا ، لكنها لم تبين لنا كيف يتفادى المكفوفون العقبات ؟.

المعروف ان الخفاش يحدث أثناء طيرانه ذبذبات ذات تردد عال جدا، وأن هذه الذبذبات تنعكس على ما يعترضه من عقبات على طريقة الرادار، فتجعله يطير في الظلام دون ان يرتطم بشيء . وقد اوحت هذه الظاهرة بان المكفوفين قد يستعينون بالصوت المنعكس في تجنب العقبات . فأجريت عليهم تجربة اخرى سدت فيها آذانهم فاذا بهم أصبحوا عاجزين عن ادراكها قبل الاصطدام بها . ومن ثم اتضح أنهم يتجنبون العقبات عن طريق السمع وليس لزيادة الحساسية في جلد الوجه . وقد تأكد هذا مرة أخرى من ملاحظة عجز العمي الصم عن تجنب العقبات . من هذه التجربة أو التجارب تتضح لنا اشياء كثيرة تميز التجربة على الملاحظة منها :

مميزات التجربة :

١ ــ ان المجرب صمم خطة دقيقة قبل اجراء التجربة .

٢ ــ وانه جعل الظاهرة تحدث في ظروف معينة معروفة تسمح له بان يلاحظها ملاحظة دقيقة ، كما تسمح له ولغيره ان يعيد اجراء التجربة مرة اخرى وان يكرر ملاحظة ما يحدث .

٣ ــ وانه يستطيع تغيير ظروف التجربة وملاحظة ما يصحب هذه التغيرات وما ينجم عنها . فقد وضع المجرب أنواعا مختلفة من العقبات في طريق الأشخاص الذي أجري عليهم التجربة ولاحظ سلوكهم في كل حالة، وضعها في مواضع مختلفة ، وعلى ابعاد مختلفة منهم ، وكان يسمعهم أصواتا مختلفة من مصادر مختلفة . وبعبارة أخرى استطاع أن يتحكم في العوامل الهامة التي تؤثر في الظاهرة .

٤ ــ بل لقد أتاحت التجربة قياس أثر العوامل التي تسهم في احداث الظاهرة ، اى تقديرها تقديرا كميا عدديا . فقد استطاع أن يقيس بالسنتيمترات المسافة بين المكفوف والعقبة قبل ان يدرك وجودها ، وكذلك

المساعة بينه وبينها قبل ان يشعر بأنه على وشك أن يصطدم بها ، كما استطاع أن يقيس شدة الصوت اللازمة لتجنب العقبة .

٥ – ولو قد اقتصر الباحث على ملاحظة المكفوفين دون اجراء هذه التجربة ما استطاع أن يفسر كيف يحدث سلوكهم أو لماذا يحدث ؟ ذلك أن الملاحظ ينصت الى الطبيعة وهي تتحدث عن نفسها ويصورها كما هي عليه . في حين أن المجرب يتدخل ويوجه الى الطبيعة أسئلة معينة لتجيب عليها بالايجاب او السلب .

٦ – وواضح ان التجربة تجرى لاختبار صحة الفروض لا لدعمها وتأييدها .

تجربة اخرى :

لنفرض أننا نريد أن نعرف أثر الضوضاء في العمل العقلي . هذا التساؤل يتضمن أننا نفترض وجود علاقة بين الضوضاء والعمل العقلي مما يحملنا على التحقق من صحة هذا الفرض وتحديد هذه العلاقة عن طريق التجريب . ولاجراء هذه التجربة يجب أن نبدأ بتحديد هذه المشكلة فنرى أن العمل العقلي يتأثر بعوامل أخرى كثيرة غير الضوضاء كدرجة الحرارة والتهوية وشدة الاضاءة في مكان العمل .. كما يتأثر بعوامل نفسية وجسمية كخبرة الفرد واستعداده وذكائه وهل هو متعب أو جائع أو منفعل أو غير مهتم .. فلكي ندرس أثر عامل واحد من هذه العوامل المختلفة وهو الضوضاء لا بد من تثبيت جميع العوامل الأخرى – الخارجية والشخصية – ومقارنة الانتاج العقلي لمجموعة من الطلاب مثلا في جو هادىء بانتاجهم في أجواء تزداد شدة الضوضاء فيها تدريجا .. أو في أجواء يختلف فيها نوع الضوضاء : أجراس تدق ، وطبول تقرع ، او « مطرب » يغني .. على أن تكون الظروف الخارجية والشخصية ثابتة في كل حالة ، وعلى أن يكون العمل العقلي الذي يقوم به الطلاب متساويا في الصعوبة والنوع عند تكرار التجربة ، وأن تكون طريقة تقدير هذا العمل ثابتة كذلك ..

ضبط العوامل :

وهكذا نرى مرة أخرى كيف تعيننا التجربة على التحكم في ظروف يصعب أو يتعذر السيطرة عليها في الأحوال العادية . الواقع أن جوهر التجربة واساسها النظري هو ضبط العوامل الهامة التي تؤثر في الظاهرة ،

ويقصد بالضبط تثبيت هذه العوامل جميعا ماعدا العامل الذى يراد معرفه اثره ، وتغيير هذا العامل من حيث مقداره أو نوعه .. وبهـذا يتسنى لنا تحديد العلاقة بين الضوضاء والعمل العقلى وصوغ هذه العلاقة فى صورة مبدأ عام أو قانون . مثل ذلك كمثل نهر النيل تغذيه روافد كثيرة ، فاذا اردنا ان نعرف أهمية رافد واحد منهـا فى فيضاته لزم أن نسد مصبات الروافد الأخرى ما عدا الرافد الذى نريد معرفة اثره .

وقد تسفر التجربة أحيـانا عن أن هـذا العـامل الذى ندرس أثره لا صلة له بالظاهرة . فان كانت له صلة بهـا ، تمضى التجربة لبيان مدى اثر هذا العامل فى الظاهرة ، اى لقياسه . فالقياس شرط ضرورى لتقدم العلم .

Variables :

يطلق على الظاهرة اى السلوك الذى يراد دراسته أو قياسه ، المتغير التابع ، أى الذى يتوقف حدوثه على عوامل وظروف أخرى . فالعمل العقلى وسلوك المكفوفين فى التجربتين السابقتين مثالان للمتغيرات التابعة ، كما تسمى العوامل والظروف التى تعتبر مسئولة عن وقوع الظاهرة اسم « المتغيرات التجريبية أو المستقلة » ، وهى العوامل التى يتناولها المجرب بالتثبيت والعزل والتغيير .

والمتغيرات المستقلة ، كما قدمنا ، اما خارجية أو شخصية . والمتغيرات الخارجية اما طبيعية كدرجة الحرارة وشدة الاضاءة .. أو اجتماعية كوجود الفرد فى موقف اجتمـاعى يسوده التعاون أو التنافس أو الصراع مثـلا ، وهذه العوامل يمـكن ضبطها الى حد كبير أو الى حد كاف . اما المتغيرات الشخصية وهى التى تتصل بحالة الشخص الجسمية والنفسية الراهنة : مبلغ ما هو عليه من تعب أو استجمام ، فتوره أو اهتمامه بالتجربة ، تحرجه أو عدم تحرجه منهـا ، ومقدار ما يبذله من جهد فى ادائها ، ووجهة نظره اليها .. فهذه عوامل لا يمكن ضبطها ضبطا تاما .

الاستعانة بالاحصاء :

ونظرا لعجزنا عن ضبط هذه المتغيرات ضبطا تاما ، وبما أن سلوك مختلف الأفراد يختلف ازاء نفس الموقف الخـارجى ، فمن الضرورى فى أغلب الأحيـان تكرار التجربة على عدد كبـير من الأفراد وأخذ متوسـط النتائج ، وكلمـا تقاربت النتـائج زاد الايمان بها . هنـا تعيننا الطرق

الاحصائية اذ ترينا الى اى حد يمكن الاعتماد على النتائج حتى ان لم نحط بجميع المتغيرات التى تؤثر فى الظاهرة ، او عرفناها وتعذر علينا ضبطها (١) . هذا الى ان هذه الطرق بمختلف انواعها وسائل لتحليل الملاحظات وعرضها حتى يتسنى للباحث ادراك مابين أجزائها من علاقات ، وقراءة ما تنطوى عليه من معان .

٦ ـ المجموعة التجريبية والضابطة

لا يكفى فى كثير من الاحيان اجراء التجربة على مجموعة واحدة من الأفراد بل يتعين استخدام مجموعتين او اكثر . ويكون ذلك حين لا يمكن مقارنة سلوك نفس الأفراد فى مواقف مختلفه :

١ ـ مثل أننا نريد أن نعرف : هل يؤدى التدرب على حفظ النثر الى سهولة وتحسن فى حفظ الشعر ؟ هنا يتعين علينا ان نجرى التجربة على مجموعتين من الأفراد ، نبدأ باختبار قدرة كل منهما على حفظ الشعر ، ثم ندرب المجموعة الأولى وحدها ، لفترة معينة من الزمن ، على حفظ النثر ، ونترك الثانية دون تدريب . وفى نهاية هذه الفترة نعيد اختبار قدرة كل منهما على حفظ الشعر . هذا بشرط ان تكون المجموعتان متكافئتين على قدر الامكان من حيث السن والجنس والذكاء والصحة والاهتمام .. وان تكون الظروف الخارجية ونوع الاختبارات وصعوبتها وطريقة تقدير نتائجها واحدة لكلتا المجموعتين . فان دل الاختبار النهائى على تحسن فى قدرة المجموعة الأولى على حفظ الشعر جاز لنا ان نستنتج أن التدريب على حفظ النثر يسر حفظ الشعر ، ولا يخفى أننا لا نستطيع فى مثل هذه الحالة ان نجرى التجربة على مجموعة بعينها من الأفراد لأننا بذلك نسمح بتدخل عوامل أخرى تؤثر فى نتيجة التجربة ، مثل عامل الألفة بموقف التجربة والتدريب على اجراء الاختبارات ، بل ان الزمن الذى يمضى بين اجراء الاختبار الأول والاختبار النهائى ، وما يحدث خلاله من نمو وتفتح فى قدرة الأفراد ، قد يكون عاملا يؤدى الى التحسن فيفسد نتيجة التجربة .

وتسمى المجموعة الأولى التى تدربت على العمل الذى يراد معرفة أثره « المجموعة التجريبية » . أما المجموعة الثانية فتسمى « المجموعة

---

(١) انظر كتاب « الاحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية » للدكتور السيد محمد خيرى .

الضابطة ، وهي مجموعة تتكافأ على قدر الامكان مع المجموعة التجريبية في جميع العوامل ما عدا العامل الذي يراد معرفة أثره .

٢ ـ ولنفرض أننا نتساءل ، هل الافضل ان تعلم المدرسة الاطفال النظام أو العناية بكتبهم وكراساتهم عن طريق الضبط والقسر أم عن طريق الترغيب والتحبيب ؟ هنا لا يمكن اجراء التجربة على مجموعة واحدة من الاطفال بطبيعة الحال، لذا يتعين اجراؤها على مجموعتين متكافئتين من حيث السن والجنس والذكاء والوسط المنزلي .. ندرب احداهما على النظام مثلا عن طريق الضغط والعقاب ، والثانية عن طريق التشويق والقدوة الحسنة ، ثم نختبر كلتيهما في نهاية فترة التدريب ، وبعد فترات متتالية من نهاية التدريب ، وبذا يتسنى لنا ان نعرف اية الطريقتين أجدى وأنفع ـ أيتهما يدوم أثره مدة أطول ، وأيتهما ينتقل أثره من المدرسة الى البيت، وأيتهما لا تكون مصحوبة بمشكلات ومتاعب وصراع في نفوس الأطفال . وهنا يلاحظ ان كل مجموعة يمكن اعتبارها تجريبية وضابطة بالنسبة للمجموعة الأخرى .

٣ ـ بل يتحتم علينا احيانا أن نستخدم مجموعة ضابطة مع أكثر من مجموعة تجريبية واحدة ، كما هي الحال في التجارب التي تجرى لاختبار القيمة العلاجية للأدوية الجديدة التي لم يسبق استعمالها ـ لقد ظهرت في السوق أقراص قيل انها تقي من نزلات البرد والزكام ، وقيل في الدعاية لها انها جربت على عدد كبير من الناس قسموا مجموعتين تناولت الأولى هذه الأقراص وحرمت الثانية منها ، فظهر ان نسبة من أصيبوا بالبرد في المجموعة الأولى اقل بكثير منهما في المجموعة الثانية . غير أن طبيبا بعيد النظر لم يفته ما في هذه التجربة من عيب فتلاقاه بان جاء بمجموعات ثلاث أعطى الأولى منها هذه الأقراص وحرم الثانية منها (مجموعة ضابطة) وأعطى الثالثة أقراصا مزيفة تشبهها في الشكل واللون والحجم والطعم غير أنها مركبة من كربونات الصوديوم ، فكانت النتيجة أن عدد من أصيبوا بالبرد في المجموعة الأولى كان اقل من عددهم في المجموعة الثانية ، غير أن عدد من لم يصابوا بالبرد في المجموعة الثالثة فكان كعددهم في المجموعة الأولى . وبعبارة أخرى كان الأثر الظاهر لهذا الدواء يرجع الى عوامل نفسية كالايحاء أو توقع الشفاء وليس الى طبيعة الدواء الطبية . ويتلخص عيب التجربة الأولى في أن عاملا هاما لم يتبين هو الحالة النفسية للأفراد . وقد بينت التجربة الثانية أثر هذا العامل باستخدام الأقراص المزيفة .

٧ ـ حدود التجريب في علم النفس

المنهج التجريبي هو المنهج المثالي لكنه ليس المنهج الوحيد لاختبار صحة الفروض . فهناك طريقة أخرى غير مباشرة . لكنها طريقة علمية أيضا ـ لاختبار صحتها ، وتتلخص في التنبؤ بما يمكن أن تترتب على الفرض من نتائج ، فان أيدت الملاحظات والواقع هذا التنبؤ كان الفرض صحيحا. والا لزم استبعاده أو تحويره.. والامثلة على ذلك كثيرة في العلوم الطبيعية التي لا تخضع للتجريب كالفلك والجيولوجيا والتاريخ الطبيعي .. فلقد فسر « نيوتن » حركة القمر حول الارض بأنها تنشأ عن جاذبية الأرض للقمر .. ولما كان من المحال أن يجرى تجربة للتحقق من صحة هذا الفرض، فقد استخلص من هذا الفرض احدى نتائجه . وهي أنه ان كانت الأرض تجذب القمر حقا لزم أن ينحرف القمر في مداره ٣٦ قدما تقريبا في الدقيقة . وقد أيدت الملاحظة الفلكية صدق هذه النتيجة ، فتأكدت صحة الفرض .

الواقع أن هناك ظروفا كثيرة تحول دون التجريب في علم النفس . فاذا قدم أحد العلماء فرضا فحواه « أن الاطفال الذين يحرمون من عطف أمهاتهم تلتوى شخصياتهم ويتعطل نموهم الاجتماعي والانفعالي » فمن المحال اجراء تجربة للتحقق من صحة هذا الفرض . هنا تقوم الملاحظة العلمية مقام التجربة ، اى بدلا من التأثير في الأطفال بهذا الأثر السيء وملاحظة ماينجم عن ذلك من نتائج . ويكون ذلك بملاحظة مجموعة من الناس ظهرت لديهم هذه النتيجة من قبل .

ومما يجدر ذكره أنه ليس من الضروري أن تقوم التجارب في علم النفس على استخدام أجهزة وأدوات معقدة في معامل علم النفس . فجوهر التجربة ، كما قدمنا، هو التحكم في العوامل الهامة التي تؤثر في السلوك، سواء كان هذا التحكم والضبط في المعمل أو في الظروف الاجتماعية التي تحيط بالفرد . فعلاج طفل مشكل (١) وهو بمثابة اجراء تجربة عليه . ذلك أن المعالج النفسي بعد أن يستعرض التاريخ الماضي للطفل وظروفه الحاضرة وما يلاقيه من متاعب في البيت وفي المدرسة ، وما يتعرض له من آثار اجتماعية سيئة .. قد يبدو له أن السبب الرئيسي لانحراف الطفل

---

(١) الطفل المشكل طفل يصدر عنه سلوك غير متكرر لا يصدر عن في سنه وظروفه من الاطفال ، ولايمكن علاجه بالطرق العادية لدى الوالدين والمعلمين . كالطفل الذي يداوم باستمرار على السرقة او الكذب أو الهرب من البيت أو قضم أظفاره او الاعتداء على الغير أو الغيرة الشديدة من اخوته أو الخوف الشاذ من حيوان لايخيف كالعصفور او الارنب . وقد يسمى طفلا مشكلا لانه يسبب مشكلة لذويه .

وشذوذه هو اسراف الوالدين في تدليله أو في القسوة عليه ، أو أن الدراسة تعلو كثيرا على مستوى ذكائه ، أو أن الطفل يتخذ من مشكلته وسيلة لجذب الانتباه اليه .. هذا السبب الرئيسي الذي يطرأ على ذهن المعالج ما هو الا مجرد فرض. ويكون العلاج الذي يشير به وسيلة للتحقق من صحة هذا الفرض. فقد ينصح المعالج الوالدين ان يغيروا طريقة معاملتهم له ، أو بنقله من مدرسة الى أخرى ، أو بابعاده عن زملائه الذين يلعب معهم .. فان نجح العلاج تحققت صحة الفرض ، وان أخفق العلاج وجب على المعالج أن يجرب فرضا آخر .

٨ ـ القياس في علم النفس

يقصد بالقياس تقدير الشيء المادي أو المعنوي بوساطة وحدة معينة لمعرفة عدد ما يحتويه من هذه الوحدة . والقياس في علم النفس شرط ضروري له ان كان يريد أن يكن أكثر من مجموعة من المعلومات تقوم على الحزر والتخمين ، على أن القياس ليس طريقة مستقلة من طرق البحث في هذا العلم انما هو أداة تستخدم في البحوث التجريبية والاحصائية .

لقد كان القياس العامل الرئيسي في تقدم العلوم الطبيعية بل ان ما تتميز به هذه العلوم بعضها عن بعض هو درجة اقترابها من القياس الدقيق المضبوط . والحق ان أية مجموعة من المعلومات لا يمكن أن تصبح علمية بالمعنى الدقيق الا اذا أمكن التعبير عنها تعبيرا كميا الى جانب التعبير الكيفي الوصفي . فالارقام روح العلم . وقياس السلوك يرمي الى صوغه في أرقام وصبه في قالب كمي .

والقياس في علم النفس لا يختلف عن القياس في العلوم الطبيعية الأخرى لان كليهما يقيس ظواهر خارجية موضوعية ، فالقدرة الحسابية أو سمة الأمانة أو قوة الدافع .. لا يمكن قياسها الا اذا تجسدت وبرزت للعيان وأمكن التعبير عنها باللغة أو بحركات (انظر ص ١٢) . غير أن القياس في العلوم الطبيعية أكثر ضبطا ودقة من القياس السيكولوجي بوجه عام . ولا يرجع هذا الى اختلاف المقاييس في نوعها ، أو اختلاف في نوع الأخطاء ، فالأقيسة في العلوم الطبيعية عرضة لجميع الأخطاء التي تفسد الأقيسة السيكولوجية ، غير أن الخطأ فيها طفيف يعجز الشخص العادي عن التفطن اليه ، على حين يرى فيه الفيزيقي مثلا عيبا فاضحا . فقد كان لتصحيح سرعة الضوء بضع مئات من الأمتار دوى شديد بين علماء الفيزيقا ـ سرعة الضوء تساوي ١٦٨ الف ميل في الثانية ـ على أن هذا الفارق

في دقة القياس ليس بمستغرب وهذا نظرا لتعقد الظواهر السيكولوجية، وتداخل العوامل المختلفة فيها .

لكن كثيرا من الناس لا يزالون في ريب من امكان دراسة الحالات النفسية والعقلية . فهم يسلمون باننا نستطيع ان نزن حجرا او نقيس طول حائط ، لكنهم لا يؤمنون باننا نستطيع ان نقيس الأفكار والقدرات والصفات النفسية وهم لا يرون غرابة في ان نسبر غور بئر ، لكنهم لا يصدقون اننا نستطيع ان نسبر غور انفعال معين . وعلى هذا فمن الخطأ ان تحاول قياس أثر المدرس الجيد في تلاميذه ، أو قياس مدى حب الام لاطفالها ، او مقدار التذوق الجمالي لأثر فني . وفاتهم ان الانسان كان دائما يقيس القدرات العقلية والصفات الخلقية لمن يعاشرهم من الناس ، أي يقدرها تقديرا كميا فيحكم أن فلانا أكثر ذكاء أو اقل غرورا من غيره .. وأن المدرسين يقدرون ما لدى تلاميذهم من قدرات وصفات مختلفة دون الاستعانة بأجهزة أو اختبارات خاصة . بل ان الفرد لا يستطيع أن يتعلم شيئا جديدا عن قصد دون أن يختبر نفسه ، كما أنه لا يستطيع تعليم شيء دون أن يختبر من يريد أن يعلمه . وليست الامتحانات المدرسية العريقة في القدم الا وسائل للتقدير الكمي والقياس ، وما الأحاجي والألغاز الشائعة بين الناس الا نوعا من الاختبارات العقلية . صحيح انها مقاييس ساذجة غير دقيقة لأنها تقوم على التقدير الشخصي الذاتي ، لكنه من الاسراف أن نقول ان قياس القدرات العقلية والسمات الخلقية امر محال . وقد قال « ثورندايك » : « كل شيء موجود فهو موجود بمقدار ، وليس القياس الا وصف هذا المقدار » .

الواقع أن الخزانة السيكولوجية تزخر اليوم بفيض من الأدوات والأجهزة والاختبارات والاستخبارات وموازين التقدير المختلفة .. تستهدف قياس الذكاء ، والقدرات الخاصة :اللغوية والعددية والموسيقية والميكانيكية ، والقدرة على الابتكار ، وتذوق الأدب والشعر ، وصلاحية الفرد للقيادة ، ومستوى التحصيل الدراسي للتلميذ ومستوى طموحه ، واستعداد الفرد للاصابة بمرض نفسي وقدرته على احتمال الالم الجسمي أو التعب .. لمقياس الاتزان الانفعالي والقدرة على المثابرة او التعاون الى غير ذلك من القدرات والسمات التي كان يظن أن قياسها امر محال .

مدارس علم النفس المعاصرة

لم يكن علماء النفس ، حتى مطلع هذاالقرن ، يعملون أكثر من جمع وقائع عامة من مجالات محدودة : من مجال الخبرات الحسية ، والفروق الفردية ، وذكاء الحيوان ، ونمو الطفل ، والشخصية السوية والشاذة ولم تكن هناك خطة عامة للبحث ، أو رابط يجمع بين هذه المعلومات المتناثرة بل لم يكن هناك اتفاق عام بين علماء النفس على طبيعة هذاالعلم نفسه . ومن ثم بدت الحاجة الى لم الشمل وجمع هذا التناثر من المعرفة السيكولوجية في كل موحد متكامل يزيده وضوحا وثراء ويكون اساسا لتوجيه البحوث فيالمستقبل . وقد ادت هذه الحاجة الى ظهور المدارس السيكولوجية في القرن الحالى والتي سنتناولها بايجاز :

١ ـ المدرسة السلوكية Behaviorism

اسسها « واطسن » Watson الامريكى فى مطلع هذا القرن . وهى مدرسة تنظر الى الانسان نظرتها الى آلة ميكانيكية معقدة ، فترى أن يقتصر موضوع علم النفس على دراسة السلوك الحركى الصريح للانسان والحيوان عن طريق الملاحظة الموضوعية البحته أى دون الاشارة الى ما يخبره الفرد من حالات شعورية أثناء ملاحظته او اجراء التجارب عليه . لذا فهى ترفض اصطناع منهج التأمل الباطن رفضا صريحا ، كما قدمنا فى الفترة الثالثة من هذا الفصل .

ومما تنفرد به هذه المدرسة ، فضلا عن ذلك ، أنهـــا تنكر وجود قدرات واستعدادات فطرية . فليست هناك غرائز موروثة أو ذكاء موروث فالذكاء مجموعة معقدة من عادات يكتسبها الفرد أثناء حياته . وفى هذا يقول واطسن : « اعطونى عشرة من اطفال اصحاء اسـوياء التكوين ، فسأختار احدهم جزافا ثم أدربه فأصنع منه ما اريد : طبيبا او فنانا او عالما او تاجرا او لصا او متسولا ، وذلك بغض النظر عن ميوله ومواهبه وسلالة اسلافه » . لذا نجد هذه المدرسة تهتم الى حد كبير بدراسة عملية التعلم . فموضوع « العادات وتكوينها » هو المحور الرئيسى لعلم النفس عندها .

٢ ـ السلوكية الجديدة Neobehaviorism

عصف النقد من كل مكان بالمدرسة السلوكية وتعاليمها المتطرفة

التي قال فيها أحد العلماء «ان علم النفس قد انتحر على يد السلوكية» . ومن هنا ظهرت السلوكية الجديدة . وهي لا تزال تجعل لموضوع التعلم وتكوين العادات مركز الصدارة من بحوثها . لكن بعض انصارها يعرضون عن التفسير الآلي للسلوك ، كما يرون امكان دراسة الحالات الشعورية عن طريق « التقرير اللفظي » الذي يصف به المستبطن هذه الحالات ، لكنها لا تحلل هذه الحالات بل تهتم بدراسة السلوك الظاهر الموضوعي وحده ، اي ما يفعله ويقوله الكائن الحي في ظروف معينة .

٣ ـ المدارس الغرضية Purposive Schools :

يطلق هذا الاسم على كل مدرسة او مذهب ينكر ان السلوك يمكن تفسيره تفسيرا كاملا على أسس ميكانيكية ، كما زعمت السلوكية ، ويرى أن الغايات والاغراض تقوم بدور هام في تحديد سلوك الكائن الحي وتوجيهه ، فكل سلوك يصدر عن الكائن الحي ـ انسانا كان أم حيوانا ـ يهدف الى غاية ، ويتجه الى تحقيق غرض حتى ان لم يكن شاعرا بهذا الغرض . فالطائر الذي يجمع القش لبناء عشه لا يكون من دون شك شاعرا بالغرض البعيد من سلوكه ، وهو المحافظة على نوعه ، أو حتى بالغرض القريب وهو بناء العش . بل ان الانسان كثيرا ما يقوم بافعال لا يكون الغرض منها واضحا في ذهنه ، كان يرفع صوته اثناء الحديث على حين فجاة ، او يفضل السير في طريق دون آخر ، او يجد نفسه مدفوعا الى غسل يديه عدة مرات في اليوم .

من هذه المدارس مدرسة علم النفس النزوعي للعالم الاسكتلندي « مكدوجل » Mc Dougall (١٨٧١ ـ ١٩٣٨) . ومدرسة التحليل النفسي التي أسسها « فرويد » . وبعض أتباع المدرسة السلوكية الجديدة .

٤ ـ مدرسة التحليل النفسي Psychoanalysis

مؤسس هذه المدرسة الطبيب النمسوي « فرويد » الذي سبق أن أشرنا الى كشفه عن الجانب اللاشعوري من النفس . بدات هذه المدرسة طريقة لعلاج بعض الأمراض النفسية ثم أصبحت نظرية ونظاما سيكولوجيا كان له ابلغ الأثر ليس فقط في علم النفس بل وفي سائر العلوم والفنون الانسانية من علوم الاجتماع والتربية والسياسة الى الأدب والفن وتاريخ الحضارة الانسانية وغيرها .

ومما تنفرد به هذه المدرسة : (١) توكيدها أثر العوامل والدوافع اللاشعورية في سلوك الانسان . (٢) اهتمامها بدراسة الشخصية السوية والشاذة اهتماما بالغا : تشريحها وتكوينها وعوامل انحرافها . فان كان علم النفس هو علم السلوك ، فالتحليل النفسى هو علم الشخصية . (٣) توكيدها الأثر الخطير لمرحلة الطفولة المبكرة ، خاصة علاقة الطفل بوالديه ، في تشكيل شخصية الراشد وفي تمهيد الطريق للاصابة بالأمراض النفسية والعقلية فيما بعد ، وكذلك توجيهها النظر الى الأهمية النفسية لمرحلة الرضاعة التى لم يكن الأقدمون يهتمون بدراستها . (٤) بسطها مفهوم الغريزة الجنسية ودراسة تطورها من الناحية النفسية وصلة ذلك بشخصية الفرد . (٥) وقد كان « فرويد » أول من حاول تطبيق المنهج العلمى فى تأويل الأحلام وصياغ نظرية متكاملة عنها . (٦) وكانت من أولى المدارس الحديثة التى أكدت وحدة الانسان وقاومت الثنائية القديمة للجسم والنفس .

٥ ــ مدارس التحليل النفسى الجديدة Neopsychoanalysis

عدة مدارس تحيد عن مدرسة فرويد فى بعض المفهومات العلمية وطرق العلاج الكلينيكية ، لكن لا تزال داخل الاطار العام للمدرسة الأم . لقد كانت مدرسة فرويد تؤكد أثر الغرائز ــ خاصة الغريزة الجنسية وغريزة العدوان ــ فى تكوين الشخصية واحداث الاضطرابات النفسية ، أما هذه المدارس الجديدة فتؤكد أثر العوامل الحضارية فى هذه الناحية . وكانت المدرسة الأصيلة تؤكد أثر الطفولة الى حد بعيد ، أما هذه المدارس فتهتم بحاضر الفرد وظروفه الراهنة أكثر مما تهتم بماضيه وظروف طفولته . وممن ينتمون الى هذه المدارس « فروم » Fromm و « كاردنر » Kardiner و « هورناى » Horney .

٦ ــ مدرسة الجشطلت Gestalt Psychology

ظهرت هذه المدرسة فى المانيا فى أوائل هذا القرن . وكلمة Gestalt بالالمانية معناها الكل المتكامل الأجزاء ، او الصيغة الاجمالية أو النمط Pattern ظهرت هذه المدرسة فى وقت أسرف فيه كثير من علماء النفس فى تحليل الظواهر النفسية الى عناصر جزئية . كانوا يحللون الادراك الى احساسات جزئية ، وعملية التعلم الى روابط عصبية ، والشخصية الى سمات مختلفة . فكان من الطبيعى ان يؤدى ذلك الى رد فعل شديد . وقد

كان ذلك على يد هذه المدرسة -التي ترى أن الظواهر النفسية وحدات كلية منظمة وليست مجموعة من عناصر وأجزاء متراصة . فالادراك او التعلم او بناء الشخصية ليس كل منها كالحائط المكون من قوالب ملتصقه بل كالمركب الكيميائي اندمجت عناصره بعضها في بعض . ولو حللنا المركب الى عناصره تلاشى المركب نفسه .

ومن مؤسسي هذه المدرسة « فرتيمر » Wertheimer و « كوفكا » Koffka و « كهلر » Koehler .

٧ ـ مدرسة تحليل العوامل Factor Analysis School

تحاول هذه المدرسة الكشف عن اقل عدد من العناصر او العوامل المستقلة الأولية ـ أي التي لا يمكن ردها الى أبسط منها ـ التي تتألف منها المركبات السيكولوجية كالذكاء والشخصية . وتعتمد في بحوثها على تطبيق الاختبارات السيكولوجية المختلفة ، ومعالجة النتائج بطرق احصائية تصل أحيانا الى درجة كبيرة من الصعوبة والتعقيد . ويعتبر « سبيرمان » Spearman الانجليزي مؤسس هذه المدرسة (١٩٠٤) . كما يعتبر « ثرستون » Thurstone من أشهر ممثليها بأمريكا .

***

رأينا من هذا الاستعراض السريع ما تختلف فيه هذه المدارس من حيث موضوع البحث ومنهجه ووجهة النظر الى الظاهرة السيكولوجية . وهو اختلاف حدا ببعض النقاد أن يعرضوا عن تسميتها «مدارس» تنضوي تحت علم نفس واحد ، وقالوا بأنها « علوم نفس » مختلفة .

على أن هناك عوامل تجمع بين هذه المدارس كلها وتعمل على التقارب بينها . من ذلك أنها تعمل جميعها في نفس الميدان العام . وهو دراسة سلوك الفرد : الانسان والحيوان ، الطفل والراشد ، السوي والشاذ ، كما أنها تعمل جميعا ـ حتى السلوكية ـ على دراسة الفرد باعتباره وحدة وكلا . هذا الى أن أغلبها يستخدم التجريب منهجا للبحث ، وهذا من شأنه أن يقارب بين نتائجها ، ويؤاخي بين وجهات النظر التي تبدو مختلفة اليوم والحق أن الفوارق بين هذه المدارس فلسفية أكثر منها علمية ـ اذ هي تنتمي الى مذاهب فلسفية مختلفة . بل ان هذه الفوارق اقل من ناحية عددها واهميتها العلمية من نواحي الاتفاق بينها . لذا يرى المتفائلون أن التوفيق النهائي بين هذه المدارس مرهون بتحسن مناهج البحث السيكولوجية ، خاصة منهج التجريب والقياس .

الحق أننا لا نزال في حاجة الى تعدد المدارس في علم النفس . ذلك أن كل مدرسة تجد نفسها مضطرة الى صوغ نظريات عامة جريئة لتدعيم وجهة نظرها ولكي لا تتخاذل ازاء غيرها من المدارس . والنظريات شرط لا غنى عنه لتقدم العلم . فهي تعين على تنظيم الوقائع المبعثرة ، كما أنها تثير مشكلات جديدة يحاول الباحثون حلها بما يلقي الضوء على الظاهرة السيكولوجية ويزيدها وضوحا .

اسئلة وتمارين

١ ــ يبدو التكيف للبيئة بشكل واضح حين تعترض الفرد مشكلة ــ اضرب أمثلة توضح هذه العبارة .

٢ ــ ليس البيت الواحد بيئة سيكولوجية واحدة لجميع من به من الأطفال ــ اشرح هذه العبارة .

٣ ــ بين كيف تستطيع أن تقوم ببحث عن تطور الميول عند المراهقين .

٤ ــ صمم بحثا تجريبيا يبين صلة الفقر بالجريمة .

٥ ــ حين تستشير طبيبا فانك تقدم له معلومات استبطانية وأخرى موضوعية عن حالتك ــ اضرب امثلة لكل نوع .

٦ ــ أراد طالب أن يعرف هل الأفضل أن يذاكر في الصباح او في المساء ، فأخذ يذاكر الرياضيات في الصباح واللغة الانجليزية في المساء . فوجد أن درجاته في اللغة قد تحسنت ، فاستنتج أنه من الأفضل أن يذاكر في المساء . ما وجه الخطأ في هذه التجربة ؟

٧ ــ التجربة دون فرض عمياء ، والفرض دون تجربة فرض اعرج ــ اشرح المقصود من ذلك .

٨ ــ اضرب أمثلة لأنواع من السلوك استطعت أن تتنبأ بحدوثها ، وما هي الأسس التي أقمت تنبؤك عليها ؟

٩ ــ قال احد علماء النفس الأمريكيين : « بدأ علم النفس بدراسة الروح لكن زهقت روحه ، ثم اصبح علم العقل لكن ذهب عقله ، ثم أصبح علم الشعور واخشى أن يفقد شعوره » ــ ماذا كان يقصد بهذه العبارة ؟

١٠ ــ يرى البعض ان اختلاف المدارس يؤدى الى تقدم العلم ، ويرى آخرون عكس هذا الرأى ــ فما رأيك انت فيما يتعلق بعلم النفس .

مراجع الباب الأول

BORING and LANGFELD : Introduction to Psychology, 947.

CATTELL : General Psychology.

CUIVILLIER : Précis de Philosophie, Tome I, Psychologie, 957.

FLUGEL : One Hundred Years of Psychology, 1938.

GARRETT : General Psychology, 1950.

GUILFORD : General Psychology, 1948.

GUILLAUME : Psychologie, 952.

HARTLEY : Outside Readings in Psychology, 959.

HILGARD : Introduction to Psychology, 962.

MUNN : Fundamentals of Human Adjustment, 961.

WOODWORTH and MARQUIS : Psychology, 961.

الباب الثانى

دوافع السلوك

تمهيد وتعريف

الفصل الأول : الدوافع الفطرية .

» الثانى : الدوافع المكتسبة .

» الثالث : الدوافع اللاشعورية .

» الرابع : الانفعالات .

دوافع السلوك

تمهيد وتعريف

١ ـ اهمية دراسة الدوافع

موضوع الدوافع من اكثر موضوعات علم النفس أهميـــة واثارة لاهتمام الناس جميعا . فهو يهم الأب الذي يريد ان يعرف لماذا يميل طفله الى الانطواء على نفسه والعزوف عن اللعب مع اترابه ، او لماذا يكون طيعا ممتثلا في المدرسة ، ومشاكسا معتـــديا في البيت ؛ أو لماذا يسرف في الكذب أو في الاستسلام لأحلام اليقظة ؟ كما يهم الطبيب اذ يريد ان يعرف سبب التشكي الموصول لمريض يدل فحصه على خلوه من أسباب المرض الجسمي ، أو لماذا يهمل بعض المرضى اتباع نصائحه وارشاداته ، أو يسيرون على عكس ما يشير به ؟ فان كان طبيبا نفسيا تطلع الى معرفة الدوافع التي تكمن وراء هذيان المجنون واوهام المخبول وتشـــنج الهستيري والتردد الشاذ عند المريض بالوسواس ؟ ورجل القانون يهمه أن يعرف الاسباب والدوافع التي تحمل بعض المجرمين على معاودة الجريمة بالرغم مما يوقع عليهم من عقاب اليم ؟ وصاحب العمل يهمه أن يعرف ما يدفع العمـــال الى التمرد بالرغم من كفاية الأجور واعتدال ساعات العمل ؟

ولا تقتصر اهمية معرفة الدوافع على علاج ضروب السلوك المنحرف او الوقاية منه ، بل ان هذه المعرفة ضرورية لكل من يشرف على جماعة من الناس ويوجههم ويجهد في حفزهم على العمل . فالمدرس في حاجة الى معرفة دوافع تلاميذه وميولهم ليتسنى له أن يستغلها في حفزهم على التعلم فالتعلم لا يكون مثمرا الا اذا كان يرضي دوافع لدى المتعلم . وكثيرا ما يكون تقصير بعض التلاميذ راجعا الى انعدام ميلهم أو اهتمامهم بما يدرسون ، لا الى نقص في قدراتهم أو ذكائهم . كذلك يحتل موضوع الدوافع اليوم مركز الصدارة في الصناعة الحديثة ، وذلك ابتغاء رفع مستوى الـكفاية الانتاجية لدى العاملين . ذلك أن قدرات العامل وما لديه من خبرة ومهارة

وتدريب ، وما يحيط به من ظروف طبيعية واجتماعية في عمله .. كل ذلك لا يمكن أن يؤتي أقصى ثماره الا اذا اقترن بدوافع قوية الى العمل .

ثم ان معرفة الانسان دوافع غيره من الناس تحمله على التسامح ورحابة الصدر واقامة علاقات انسانية أفضل بينه وبينهم . فلو استطاع الرئيس أن ينفذ الى دوافع مرؤوسيه ومشاعرهم وحاجاتهم استطاع أن يفهم وجهات نظرهم وأن يصغي الى شكاواهم وان يجد لهم العـــذر في بعض ما يفعلون .

يضاف الى هذا أن جهل الانسان بدوافعه الخاصة مصدر لكثير من متاعبه ومشاكله ومعتقداته الباطلة واندفاعاته وأزماته النفسية . بل ان كثيرا من ألوان السخط والشقاء فيما يكابده الانسان يرجع الى أنه لا يعرف ما يريد . كما أن كثيرا من ضروب التخبط التي يتورط فيها الفرد ترجع الى عجزه عن تحديد الأغراض والبـــواعث التي تحركه تحديدا كافيا . ومعرفة الانسان دوافعه الحقيقية ، لا الدوافع التي يزعمها أو يتوهمها تعينه على ضبطها وتوجيهها والتحكم فيها او ارجاء اشباعها او تحوير السلوك الصادر عنها .. من ذلك أن الغيرة غالبا ما تكون مظهرا لفقـــد الشعور بالأمن من جراء عدم ثقتنا في انفسنا واحساسنا بالنقص حيال الشخص الذي نغار منه ، والذي يكون في العادة متفوقا علينا في الذكاء أو المركز أو الشخصية .. وأغلب الظن ان هذه الغيرة ستظل قائمة حتى نعرف دوافعها الحقيقية ونواجهها في صراحة بما يكفل ازالتها او تخفيف حدتها . وكثيرا ما ننسب عيوبنا ودوافعنا البغيضة التي لا نشعر بوجودها الى الغير أو نلومهم ونحاسبهم عليهم حسابا شديدا ، فترى المغرور او الأناني او المتعصب ينسب هذه العيوب الى غيره .. ولو استبصر كل من هؤلاء في نفسه وعرف انها جزء من كيانه النفسي لم يعد يقذف بها غيره أو يغالي في تقديرها لديهم .

ولا تقتصر أهمية دراسة الدوافع على هذه النواحي العملية فحسب، فموضوع الدوافع يتصل بجميع موضوعات علم النفس . فهو وثيق الصلة بعمليات الادراك والتذكر والتخيل والتفكير والتعلم والتكيف كما انه اساس دراسة الشخصية ... هذا فضلا عن أن الدوافع لابد منها لتفســـير كل سلوك ، اذ لا سلوك بدون دوافع .

٢ ـ تعريف الدافع

الدافع حالة داخلية ـ جسمية أو نفسية ـ تثير السلوك في ظروف معينة ، وتواصله حتى ينتهي الى غاية معينة . فالكلب الجائع يضرب في الأرض بدافع الجوع ولا ينتهي سلوكه حتى يقع على طعام أو يصيبه الكلال والاعياء . والشخص الذي يؤلمه ضرسه لا يكف عن البحث عن مسكن يخفف به ألمه . والطالب يستذكر دروسه ويسهر الليالي بدافع الرغبة في النجاح أو التفوق أو الشعور بالواجب أو الظفر بمركز اجتماعي لائق أو بهذه الدوافع جميعا . والعالم لا يبرح يبحث وينقب ويفترض ويجرب بدافع من حب الاستطلاع . والشخص المصاب بمرض الوسواس يجد نفسه مدفوعا رغم ارادته الى غسل يديه كلما فتح بابا أو لمس كتابا أو صافح شخصا ..

الدافع مفهوم افتراضي Hypothetical construct

الدوافع حالات أو قوى لا نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها . مثلنا كمثل عالم الطبيعة لا يلاحظ « الجاذبية » مباشرة بل يلاحظ ظواهر مختلفة تشترك كلها في صفة واحدة هي النزعة الى التحرك نحو مركز الارض . فان كان السلوك متجها نحو الطعام استنتجنا دافع الجوع ، وان كان متجها نحو الشرب استنتجنا دافع العطش ، وان كان متجها نحو الاجتماع بالناس استنتجنا الدافع الاجتماعي ... والمفهوم الافتراضي هو « تصور ذهني » يبتكره العالم ويحاول به تفسير الوقائع والظواهر المشاهدة .

والدافع اصطلاح عام شامل لذا تحتوي اللغة على ألفاظ كثيرة تحمل معنى الدافع : الحافز ، الباعث ، الرغبة ، الميل ، الحاجة ، النزعة ، العاطفة ، الغرض ، القصد ، النية ، الغاية ، الارادة .. وبعض هذه الألفاظ يكاد يكون مرادفا للآخر . وبعضها يحتاج الى تحديد وتمييز مما سيتضح فيما يلي .

أنواع الدوافع وخصائص الدافع

مما تقدم نرى أن .

١ ـ الدافع قد يكون حالة جسمية كالجوع والعطش أو حالة نفسية كالرغبة في التفوق أو الشعور بالواجب .

٢ ـ قد يكون حالة مؤقتة كالجوع والغضب أو حالة دائمة نابعة مسبيا كحب الاستطلاع والدافع الاجتماعي ٠

٣ ـ قد يكون الدافع فطريا موروثا كالجوع أو مكتسبا كالشعور بالواجب ٠

٤ ـ أن الدافع قوة محركة موجهة في آن واحد ٠ فهو يثير السلوك الى غاية أو هدف يرضيه ٠ ولكن أثير الدافع واعيق عن بلوغ هدفه ظل الفرد في حالة من التوتر كانه زنبرك مشدود ٠ وبعبارة أخرى فالدافع استعداد ذو وجهين ، وجه داخلي محرك ووجه خارجي هو الغاية أو الهدف الذي يتجه اليه السلوك الصادر عن الدافع كالاكل أو الشرب أو التخفف من الألم أو الظفر بمركز اجتماعي مرموق ٠٠٠ ويسمى الوجه الداخلي للدافع بـ « الحافز » drive ٠ والحافز لا يعدو أن يكون حالة من الضيق والتوتر أو الألم تولد نزوعا الى النشاط ٠٠ لذا كان من الصعب التمييز بين حوافز الدوافع المختلفة ٠٠ فمن الصعب التمييز بين حالة التوتر لدى شخص تدفعه الرغبة الى أن يكسب في لعبة التنس وبين حالة التوتر لديه حين تدفعه الرغبة الى أن يكسب قضية ضد خصم له ٠٠ أما الأهداف أو الغايات التي يلتمسها الدافع فاشياء يمكن تحديدها عادة وتمييز بعضها عن بعض ٠ لذا فنحن نعرف الدافع من هدفه ٠ ويجدر بنا أن نسمي الدافع بهدفه فنقول دافع التماس الطعام بدلا من دافع الجوع ، لكن هذه القاعدة لا يتبعها كثير من الباحثين ٠

ضرورة افتراض الدوافع

لا تستطيع المنبهات الخارجية وحدها أن تثير سلوك الفرد ان لم تتجاوب مع عوامل داخلية عنده ٠ فرؤية الطعام لا تثير الشهية في الشبعان بل قد تثير النفور ٠ والطفل الصغير قد يبتسم لامه المقبلة عليه أو لا يبتسم ، والنكتة التي يطرب لسماعها شاب مراهق لا يكترث لها شيخ عجوز ٠ والطرب نفسه قد يضجر بعض السامعين ويزعج البعض الآخر ٠ وفي الأمثال انك تستطيع أن تقود حصانا الى النهر لكنك لا تستطيع ان تجبره على أن يشرب ٠٠ فالمنبهات الخارجية لا تكفي وحدها لتفسير السلوك أو التنبؤ به ٠ لأن نفس المنبهات الخارجية قد تثير السلوك في فرد بعينه تارة ولا تثيره طورا ، كما أنها تثير استجابات مختلفة في أشخاص مختلفين ، وفي الكائنات الحية المختلفة ٠ ومن ثم فلابد من افتراض دوافع تختلف باختلاف نوع الفرد وجنسه وسنه وثقافته وصحته بل وطراز

الحضارة التي ينتمي اليها . فدوافع الطفل لاشك أنها تختلف من بعض الوجوه عن دوافع الشاب والراشد والشيخ ، ودوافع الرجل عن دوافع المرأة ، ودوافع المثقف عن الجاهل ، والسليم عن المريض ، والمتزوج عن الأعزب ، والامريكي عن الصيني .. وهذا لا ينفي وجود دوافع عامة مشتركة بين الناس جميعا أو بين من تجمعهم جماعة أو حضارة واحدة ..

دوافع الانسان ودوافع الحيوان

دوافع الانسان لاعد لها ولا حصر ان قيست بدوافع الحيوان : الجوع والعطش ، الخوف والغضب ، الحب والكره ، الحاجة الى الأمن والحاجة الى التقدير الاجتماعي ، والحاجة الى التعبير عن الذات وما يتفرع على هذه الحاجات الأساسية من حاجات فرعية ومطالب لا عداد لها : كالحاجة الى تعلم لغة اجنبية ، أو شراء سيارة ، أو قراءة جريدة معينة . او اختيار ملابس معينة .. هذا الى عواطف وميول شتى كعاطفة الولاء للاسرة او للوطن او لصديق او لمبدأ ، وكالميل الى القراءة أو الى الرحلات او النشاط الاجتماعي أو الرياضي .. يضاف الى هذا كله اهداف الانسان وفلسفته في الحياة وضميره .. وهي من الدوافع الانسانية القوية . ومن الدوافع الانسانية الهامة ايضا الشعور بالنقص والشعور بالذنب والشعور بالقلق وما يحمله الفرد من عقد نفسية مختلفة .

وليس هناك حيوان يكاد يقترب من الانسان في عدد دوافعه ونوعها، وفي سيطرة هذه الدوافع عليه ، وفي عدد المقيات والحواجز التي تحيط هذه الدوافع وتختنقها . فالانسان لا يزال يدأب على ارضاء دوافعه واشباعها ، ولا يبرح يخلق لنفسه دوافع جديدة متى فقدت الدوافع القديمة جاذبيتها وفتنتها ، اما الحيوان فمتى بسد رمقه وأرضى دوافعه القليلة الأخرى — واغلب نشاطه يدور على الغذاء والتناسل — ارتاح وهدأ أو استسلم للرقاد ، لا يحلم بمزيد من الطعام ، أو بطعام اشهى وادسم أو بمستقبل أزهى وأزهر أو باهداف أعلى وأبعد .. وهكذا ترى الانسان لا يكاد يرضى دافعا حتى يلح عليه دوافع او دوافع أخرى من جراء حياته الاجتماعية المعقدة وما يغشاها من شد وجذب وتنافس وكفاح . ومخلوق هذا شأنه معرض لا محالة لضروب شتى من الحرمان والتوتر والتأزم النفسي . هذا التأزم يعد من أقوى الدوافع واشدها لدى الانسان .

وسط هذا التيه الشاسع من الدوافع المختلفة الأشكال والألوان

كان من الضروري تنظيم هذه الدوافع وتصنيفها اصنافا تسهل دراستها واستخدامها لتفسير السلوك ·

٣ ـ تصنيف الدوافع

ليس من اليسير اقامة تصنيف للدوافع على أساس السلوك الصادر عنها ، وذلك لتعقد الصلة بين الدوافع والسلوك :

١ ـ فالدافع الواحد يؤدي الى ضروب من السلوك تختلف باختلاف الأفراد فالرغبة في التقدير الاجتماعي قد تدفع بشخص الى الظهور في ميدان النشاط الاجتماعي ، وبآخر الى تاليف قصة ، وبثالث الى الزواج من أسرة مرموقة ، وبرابع الى البقاء أعزب · والحاجة الى الأمن قد تدفع بشخص الى جمع الثروة ، وبآخر الى الانتماء الى جمعية أو ناد ، وبثالث الى اعتزال الناس ·

٢ ـ والدافع الواحد يؤدي الى ضروب مختلفة من السلوك لدى الفرد نفسه تبعا لوجهة نظره الى الموقف الخارجي · فرغبة الطفل في جلب النظر والانتباه اليه قد تحمله على التمرد والمشاغبة في البيت ، وعلى الامتثال والطاعة في المدرسة حين يرى انه لا يستطيع تحقيق رغبته في المدرسة بالتمرد والعدوان ·

٣ ـ هذا الى أن السلوك الواحد قد يصدر عن دوافع مختلفة · فالقتل قد يكون الدافع اليه الغضب أو الخوف أو الطمع او الدافع الجنسي · والكذب قد يكون نتيجة شعور خفي بالنقص ، او بدافع من الانتقام ، او بدافع الولاء لصديق لوقايته من عقاب ·

٤ ـ ان التعبير عن الدوافع يختلف من حضارة لأخرى · فدافع المقاتلة والعدوان ، يفصح عن نفسه بالضرب والعنف الجسمي في بعض الحضارات ، غير انه في بعض الشعوب البدائية لا يضرب الرجل خصمه حتى يتشاجران ، بل يأخذ كل منهما عصا فيضرب بها حجرا او شجرة ، فمن كسرت عصاه قبل صاحبه كان أشجع منه وكان هو المنتصر ·

٥ ـ ان الدوافع كثيرا ماتبدو في صور رمزية متنكرة · فالسرقة قد تكون تعبيرا عن دافع جنسي مكبوت ، والقيء دون سبب جسمي قد يكون رمزا الى التقزز والنفور ·

٦ ـ ان السلوك الانساني يندر أن يصدر عن دافع واحد ، وأغلب

الأمر أن يكون نتيجة لتداخل عدة دوافع يتضافر بعضها مع بعض ، أو يتنافر بعضها مع بعض . فالانسان قد يتصدق اختيارا أو اضطرارا ، طمعا أو خوفا ، سخاء أو تساخيا ، حرصا أو زهدا أو اختيالا أو ذرا للرماد في العيون ، والاغلب ان يكون بمجموعه من هذه الدوافع . كما انه قد لا يتصدق مع وجود دافع يحمله على التصدق لان لديه دوافع أخرى تمنعه من ذلك كالسنخياء مثلا . كذلك الانسان لا يكد ويكدح في الحياة للحصول على لقمة العيش فقط ، بل وطلبا للأمن والتقدير الاجتماعي ، او للظهور والسيطرة ، او لكي يساعد اهله واقاربه ، او لكي يتزوج ويسهم في الخدمات العامة ، او لأن العمل يتيح له التعبير عن شخصيته واظهار مالديه من قدرات ومواهب .. او بمجموعة من هذه الدوافع .

لهذا كله كان من العسير تصنيف الدوافع الانسانية على أساس منطقي ، بحيث تكون متمايزة فلا يتداخل بعضها في بعض . غير اننا نستطيع أن نقدم تصنيفا عمليا بسيطا يعين على وضع شيء من النظام في هذا الميدان المعقد المتشعب ، وهو تصنيف يقوم على مصادر الدوافع واهدافها :

١ ـ دوافع فطرية ودوافع مكتسبة ، وقد يكون كل منهما عضويا جسميا أو نفسيا اجتماعيا .

٢ ـ دوافع شعورية ودوافع لا شعورية .

٤ ـ تحديد بعض المصطلحات

المنبه او المثير والدافع :

الأصل في الدافع أن يكون كامنا غير مشعور به حتى يجد من الظروف ما ينشطه ويثيره . والمنبه او المثير داخليا كان أم خارجيا هو ما يحيل الدافع من حالة الكمون الى حالة النشاط . فالطائر لا يبني عشه الا في اوقات معينة ، والبخيل أو المغرور لا يبدو أثر هاتين الخصلتين في سلوكهما الا في مواقف معينة ، وحب الأم لأطفالها لا يكون ماثلا في شعورها في كل لحظة وحين . من هذا نرى أن المنبه مؤثر عارض في حين أن الدافع استعداد يوجد لدى الفرد قبل ان يؤثر المنبه فيه . فكأن المنبه كالزناد لا يخلق الطاقة بل يحررها ويطلقها من مكمنها .

الدافع والباعث :

الباعث incentive موقف خارجي ، مادي أو اجتماعي ، يستجيب له الدافع motive . فالطعام باعث يستجيب له دافع الجوع ، والماء باعث يستجيب له دافع العطش ، ووجود جائزة أو مكافأة أو وظيفة معينة بواعث نستجيب لها في مختلف الناس دوافع مختلفة . فالدافع قوة داخل الفرد والباعث قوة خارجه .

والبواعث نوعان ايجابية وسلبية . فالايجابية ما يجذب الفرد اليها كأنواع الثواب المختلفة أو وجود مجال للترقية . والسلبية ما تحمل الفرد على تجنبها والابتعاد عن عواقبها كالقوانين الرادعة والزواجر الاجتماعية وغيرها من ضروب الاستهجان أو العقاب التي تحمل الفرد على تعديل سلوكه أو كفه .

اذن ما الفارق بين الباعث والمنبه الخارجي ؟ . ان المنبه الخارجي يثير الدافع لكنه قد لا يرضيه . فسماع دقات الساعة تعلن موعد حلول الطعام قد يجعل الشخص المنهمك في عمله يشعر بالجوع شعورا واضحا، لكنها لا ترضي فيه دافع الجوع . والتغيرات الضوئية في الجو تثير في الطيور غريزة المهاجرة من صقع الى آخر لكنها لا ترضي فيها هذه الغريزة . اما الباعث فموقف خارجي يثير الدافع ويرضيه في آن واحد كوجود طعام أمام قرد جائع أو شم رائحته .

الدافع والحافز

قدمنا أن الحافز هو الوجه المحرك للدافع . هو حالة من التوتر والضيق تنشط الكائن الحي لكنها لا توجه السلوك توجيها مناسبا . لهذا قد يكون السلوك الصادر عن الحافز وحده سلوكا أعمى ، في حين أن السلوك الصادر عن الدافع يكون موجها ـ خاصة في حالة الدوافع الشعورية كما سنرى فيما بعد . وبعبارة أخرى فالحافز هو مجرد « دفعة من الداخل » في حين أن الدافع « دفعة في اتجاه معين » . أما الباعث « فجذبة في اتجاه معين » .

الرغبة desire

دافع يشعر الفرد بفاعليته وصدقه اي يتصور أن هذا الهدف يرضي حاجة لديه كالرغبة في قراءة كتاب معين : أو تناول طعام معين أو القيام

برحلة معينة وأقوى من الرغبة « الشوق » و « التوق » . وأقوى من هذين « الكلف » craving وهو الاغرام والحب الشديد . أما « الولع » passion فهو رغبة تضخمت تضخما شديدا أو خبيثا بحيث برزت على غيرها من الرغبات وطبعت شخصية الفرد بطابعها . كالولع بالطعام أو بالمشروبات أو بجمع السجاجيد ، وكالولع الديني أو العقلي أو السياسي وكالحب الشديد والبخل الشديد .

الحاجة Need

الأصل في الحاجة أنها حالة من النقص والعوز والافتقار تقترن بنوع من التوتر والضيق لا يلبث أن يزول متى قضيت الحاجة وزال النقص — سواء كان هذا النقص ماديا أو معنويا ، داخليا أو خارجيا . فالفرد يكون في حاجة الى الطعام متى أعوز جسمه الطعام ، وفي حاجة الى الأمن متى احتواه الخوف وافتقر الى الأمن . ومما يذكر أن الانسان قد يكون في حاجة الى شيء لكنه لا يرغب فيه ، كأن يكون في حاجة الى تعاطي ادوية خاصة لكنه لا يرغب في تعاطيها . أو يرغب في شيء لا يكون في حاجة اليه ، فقد يرغب في طعام كالحلوى وهو ليس في حاجة اليه بل قد يكون ضارا به .

على أن كثيرا من علماء النفس يستخدمون اصطلاح « الحاجة » على انه مرادف لاصطلاح الدافع بوجه عام . فيقولون أن أغلب الناس ، ان لم يكونوا جميعا ، لديهم حاجة الى الأمن ، وحاجة الى التقدير الاجتماعي ، وحاجة الى الافصاح عن الذات وتوكيدها ، هذا فضلا عن الحاجة الجنسية أي الدافع الجنسي والحاجة الى الطعام ، والحاجة الى الشراب .

فالحاجة اذن قد تعني الدافع أو تكون مرادفة للدافع العام .

الهدف والغرض

الهدف أو الغاية aim أو Goal هو ما يشبع الدافع واليه يتجه السلوك ، ويكون في العادة شيئا خارجيا . أما الغرض purpose فهو ما يتصوره الفرد في ذهنه من غايات يقصد الى بلوغها أو يعزم على تجنبها .

ويلاحظ أن كثيرا من الناس يخلطون بين الغاية والدافع فيقولون ان الدافع الى الجريمة كان السرقة في حين ان الدافع الفعلي كان حب الانتقام ،

او دافع الأمومة او الشعور بالنقص .. ذلك ان انتباه الناس يكون موجها في العادة الى الغاية . ولأنهم لا يعرفون الدوافع التي تحركهم واغلبهـــا دوافع لا يشعرون بوجودها .

كل سلوك غائي

من خصائص سلوك الانسان والحيوان انه نشاط يهدف الى غاية. هي ارضاء دوافع الفرد أي خفض مايعانيه من ضيق وتوتر يثيره نشاط الدافع . فهـو يشرب ارواء للظمـــأ ، ويبحث وينقب ارضـــاء لدافع الاستطلاع ، ويعتدي ردا على اهانة ، او لا يعتدي خوفا من العقاب .. وسلوك الكائن الحي في هذه النـــاحية يختلف عن حركة الجمادات . فالكرة المتحركة او الحجر المتحرك لا تلبث حركته ان تنتهي ان اعترضه حائط او ارتطم بحاجز . وهذا على خلاف سلوك الاحياء اذ يمضي في محاولاته حـــين يرتطم بعقبة ، بل قد تزيده العقبة اصرارا والحاحا . فالكلب الجائع لا يبرح يقير من اتجاهاته ، ويفتش عن الطعام هنا وهناك ، يدخل حجرة ويخرج منها ، ثم يتجه الى الشارع ، ومن شارع الى آخر .. حتى يقع على طعام او يصيبه الكلال والاعياء . عندئذ يهدأ وقد يستسلم للرقاد . كذلك الطفل ان لم يجد لعبته في مكانها المعهود أخذ يتلمسها في جميع مظانها ، ولا تهدأ ثائرته حتى يعثر عليها أو يشغله شاغل عنها . وقل مثل ذلك في حالة شخص يؤلمه ضرسه ألما شديدا . من هذا نرى أن سلوك الكائن الحي لا يقف حتى يصل الى غاية معينة ينتهي سلوكه متى بلغها .

فالغائية من الخصائص الأساسية التي تميز سلوك الكائنات الحية عن حركة الجمادات . وهي التي تجعل ســـلوك هذه الكائنات يتسم بالمرونة والتغير والتنوع والقابلية للتكيف وفق الظروف المتغيرة . وهذا بخلاف حركة الجماد . فالجماد لا يتحرك الا بمحرك خارجي . ونفس المحرك الخارجي يحدث في الجماد دائما نفس الحركة . وهي حركة يمكن تحديدها بدقة والتنبؤ بمداها واتجاهها وخط سيرها بخلاف الحال في سلوك الكائن الحي اذ يؤدي نفس المثير الى ضروب مختلفة من السلوك ..

غير أنه ليس من الضروري أن تكون الغـاية من الســلوك شعورية اي أن تكون واضحة ماثلة في ذهن الفرد اثناء قيامه بالسلوك . فالطائر الذي يهاجر من مكان الى آخر في أوقات معينة لا يشـــعر على التحقيق بالغاية من هجرته . والفأر الجـائع ليست لـديه في أكبر الظن صورة

ذهنيه عن الطعام الذي يبحث عنه ، كذلك الرضيع الجائع ، والوسواسي الذي يغسل يديه الف مرة في اليوم لا يفطن الى الغاية من سلوكه هذا، بل اننا جميعا لا نشعر البتة في كثير من الأحيان بالغاية التي يرمي اليها سلوكنا ، فقد نتباهى ونتفاخر تعويضا عن نقص فينا دون أن نفطن الى الغاية من سلوكنا هذا ،

على هذاالنحو نستطيع أن نقول ان كل سلوك يهـــدف الى غاية ويرمي الى تحقيق غرض حتى ان لم يكن الفرد شاعرا بهذه الغاية أو الغرض ،، هذا هو رأي المدارس الغرضية في عـــلم النفس (أنظر ص ٥٦) ، وهو الرأي الذي سنأخذ به في هذا الكتـــاب ، والذي ينكره ويرفضه أتباع المدرسة السلوكية وأغلب اتبـــاع السلوكية الجديدة (ص ٥٠) ،

الفصل الأول

الدوافع الفطرية

١ ـ تعريف الدافع الفطري

الفطري بوجه عام ـ قدرة كان أم سلوكا أم دافعا ـ هو ما ينتقل عن طريق الوراثة فلا يحتاج الفرد الى تعلمه واكتسابه ، أما المكتسب فهو كل ما ينجم عن تغيير الفطري وتعديله عن طريق النشاط التلقائي للفرد أو عن طريق الخبرة والممارسة والتدريب .

اذن ماذا نعني حين نقول ان الجـــوع أو العطش أو اللعب دوافع فطرية ، وان عاطفة الشفقة أو الشعور بالنقص أو الميل الى جمع طوابع البريد دوافع مكتسبة ؟

لقد رأينا أن الدافع اســـتعداد مركب من عدة عناصر : (١) مثير ينشطه و (٢) سلوك يصـــدر عنه و (٣) هـدف يرمي اليه . والدافـع الفطري ـ في صورته النقية وبمعناه الدقيق ، عند الانسان على الاقل ـ هو ما كانت مثيراته فطرية وهدفه فطريا . أما السلوك الذي يصدر عنه فعلى الانسان أن يتعلمه في الأعم الأغلب من الاحيان . فالجـــوع مثيره الفطري تقلص العضلات الملساء للمعدة ، وهدفه اكمال حالة نقص غذائي في الجسم . وكل من المثير والهدف فطري . أما طريقة ارضـــاء الجوع فعلى الانسان أن يتعلمها . لذا تختلف طرق الناس في تناول الطعام وفي نوع الاطعمة التي يأكلونها . حتى الطفل الوليد الذي يرضع لأول مرة فهو يحرك شفتيه ويقوم بعملية امتصاص . لكنه يمص كل شيء يوضع في فمه ، سواء كان قطعة من القطن أو الجلد أو الشعر أو ثدي الأم . فمتى امسك بالثدي ورضعه فاشبع جوعه عرف فتعلم أن هذا هو الطريق الوحيد لاشباعه .

أما عاطفة الشفقة ، وهي دافع مكتسب ، فمثيرها مكتسب هو رؤية الضعيف أو العاجز او المحروم ، وهدفها مكتسب أيضا هو معونة هؤلاء .

انها دافع يحتاج الى وقت قد يكون طويلا لاكتسابه كما يتطلب مستوى خاصا من النضج العقلي . لذا فهو لا ينضج ويستوى الا في مرحلة المراهقة، وبعد خبرات عدة يمر بها الفرد ، يشعر في بعضها بالم الغير فيشفق ، ويشعر في بعضها الآخر بما يقدمه اليهم من معونة فيسعد .. بل قد يعجز بعض الناس عن اكتساب هذا الدافع اطلاقا .. كذلك الحال في الميل الى جمع طوابع البريد . فالانسان لا يولد مزودا بهذا الدافع ، بل يكتسبه عن طريق تجاربه واتصاله بالبيئة .

علامات الدافع الفطري :

١ ـ من العلامات التي تميز الدافع الفطري ظهوره منذ الميلاد أو من سن مبكرة ، أي قبل أن يفيد الفرد من الخبرة والتعلم ، كالجوع والعطش.

٢ ـ ومن هذه العلامات ان يكون الدافع عاما مشتركا بين أفراد النوع الواحد جميعا مهما اختلفت بيئاتهم وحضاراتهم كالدافع الجنسي ودافع الأمومة ، في حين أن الدافع المكتسب يكون خاصا بفرد أو بجماعة من الافراد . غير أن هذا المعيار يجب الا يؤخذ على اطلاقه ، اذ قد يكون الدافع مكتسبا بالرغم من شيوعه بين الناس جميعا على اختلاف حضاراتهم، كالدافع الاجتماعي ـ في نظر كثير من العلماء المحدثين ـ وهو الدافع الذي يبدو في ميل الانسان الى الاجتماع بمن جنسه والعيش في جماعات ، مما سنفصله في الفصل القادم .

٣ ـ واشتراك الانسان مع الحيوانات العليا في بعض الدوافع كثيرا ما يتخذ علامة على فطرية هذه الدوافع . من امثال ذلك دوافع الجوع والعطش والنوم والدافع الجنسي ودافع الاستطلاع ودافع اللعب .

٤ ـ لكن اهم علامة تميز الدافع الفطري هي ثبات هدفه الطبيعي بالرغم من تغير السلوك الذي يحقق هذا الهدف حتى لنستطيع أن نعرف الدافع الفطري بأنه ما يدفع الفرد ، انسانا كان أم حيوانا ، الى التماس أهداف طبيعية موروثة ، أي مقررة من قبل في فطرته ، مغروزة في جهازه العصبي . لذا تسمى الدوافع الفطرية بالغرائز **Instincts** . وقد يكون السلوك الصادر عن الغرائز فطريا جامدا موحد الصورة كما هي الحال عند أغلب الحيوانات : بناء العش عند الطيور ، وهجرة الاسماك ، وادخار الطعام عند النمل ، أو يكون هذا السلوك مكتسبا كأغلب سلوك الانسان المتبعث عن دوافعه الفطرية .

اثر البيئة والتعلم :

الواقع أن ما يرثه الانسان لا يعدو ان يكون استعدادات عامة عامة في العموم تدفعه الى التماس غايات طبيعية معينة ، وتثيرها مثيرات فطرية محدودة العدد الى حد كبير . فهو يرث استعدادا عاما للخوف والابتعاد عما يؤذى . وهو استعداد تثيره عند الطفل الرضيع فئة محدودة من المثيرات الفطرية : الألم الجسمي ، والاصوات العالية ، والاحداث المفاجئة ، والازاحة المباغتة للطفـــل . لكن الفرد عن طريق النضج والتعلم يكتسب مخاوف نوعية لا عداد لها: الخوف من الظلام ومن الوحدة ومن الموت ومن القانون، كما يعبر عن مخاوفه بطرق اخرى غير الطريقة الفطرية للتعبير عنه . غير ان هدف هذا الدافع الفطرى يبقى ثابتا على الدوام لا يصيبه تحوير ـ هو الظفر بالامن والابتعاد عما يؤذى . كذلك فهو يرث استعدادا عاما للغضب مما يعيـد حركاته ويعترض سلوكه . وطريقته الطبيعية اى الفطرية في التعبير عن غضبه هى تحطيم العائق وتهشيمه . لكن عن طريق النضج والتعلم يتقدم العمر يكتسب مغـــاضب كثيرة كالغضب للحـق وللكرامة ولتأييد مبدأ .. كما يتعلم طرقا أخرى مهذبة للتعبير عن غضبه . غير ان هدف هذا الدافع الفطرى يبقى ثابتـا على الدوام لا يصيبه تحوير ـ هو مقاومة واستبعاد ما يقيد الحركة والحرية بوجه عام . وقل مثل ذلك فى دافع الجوع ، فمثيره الفطرى هو تقلص العضلات الملساء للمعدة ، لكن الفرد عن طريق التعلم يكتسب مثيرات جديدة للجـــوع . منها الاماكن والاوقات التى اعتاد أن يتناول فيها طعامه ، فاذا حان وقت الغداء شعر بالجوع حتى ان لم تكن به حاجة حقيقية الى الطعام . هذا الى ما يكتسبه من طرق خاصة لتناول الطعام ، وما يألفه من اطعمة خاصة غير ان هدف هذا الدافع الفطرى يبقى ثابتا على الدوام لا يناله تحوير ـ هو اكمال حالة النقص الجسمى ..

من هذا نرى أنه يندر أو يستحيل ان نرى دافعـا فطريا نقيا عند الراشد الكبير من بنى الانسان اى لا يتضمن عناصر مكتسبة . وبعبارة أخرى فكل دافع عند الراشد الكبير فطرى ومكتسب فى آن واحد . وقد حدا هذا ببعض العلماء الى القول بانه من العبث محاولة التمييز بين الدافع الفطرى والدافع المكتسب .. غير ان فريقا آخر يرون أن الدافع الفطرى هو ما كان هدفه فطريا حتى ان جمعت مثيراته مثيرات مكتسبة الى جنب المثيرات الفطرية ، وحتى ان اختلف السلوك الصـــادر عنه عن السلوك البدائى له .. ومع هذا الفريق نصنف الدوافع الفطرية على النحو التالى:

تصنيف الدوافع الفطرية :

١ ـ دوافع تكفل المحافظة على بقـــاء الفرد ، وتسمى بالحاجات العضوية أو الفسيولوجية ، كالجوع والعطش والنوم .

٢ ـ دوافع تكفل المحافظة على بقاء النوع ، وهي الدافـع الجنسي ودافع الامومة .

٣ ـ دوافع الطوارىء وهي دوافع وثيقة الصلة بالمحـافظة على بقاء الفرد وبقاء النوع ، وهي دافع الهرب ، ودافع المقاتلة .

٤ ـ دوافع تمكن الفرد من التعرف على البيئة وتساعد على اعداده للحياة ، وهي دافع الاستطلاع ودافع اللعب .

وسنعرض لدراسة هذه الدوافع مبينين كيـــف يتنـاولها المجتمع بالتحوير والتعديل من ناحية مثيراتها وطرق ارضائها .. ومما يلاحظ أنها دوافع مشتركة بين الانسان والحيوان .

٢ ـ الحاجات العضوية

مبدأ الاحتفاظ بالتوازن Homeostasis

من المبادىء المقررة في علم الفسيولوجيا ان كل كائن حي ينزع الى الاحتفاظ بتوازنه من تلقاء نفسه . فاذا حدث ما يخل توازنه الداخلي ـ الفيزيقي الكيميائي ـ قام الكائن الحي بالافعال اللازمة لاستعادة توازنه. من ذلك أن الجسم ان اقتحمه عنصر غريب أو ضار قام بالدفاع عن نفسه حتى يسترد توازنه ، وان ارتفعت درجة حرارة الجسم زاد افراز العرق ، أو التمس الفرد مكانا ظليلا أو أبطأ من سرعة نشاطه . وضغط فضلات الجسم يثير نشاطا لازالة هذا الضغط . وتراكم فضلات التعب في العضلات يحمل الفرد على خفض نشاطه لازالة حالة التعب . وكلنـا يعرف كلف الاطفال بالسكريات فنموهم يحتاج اليهـــا ، وكذلك شره سكان المناطق الباردة الى الدهنيـــات ، ونهم من يحرمون من اللحـــوم الى الزلاليات ، واعراض المكبود عن أكل المواد الدهنية بل نفوره من رؤيتها . فان لم يفلح الكائن الحي في اصلاح ما اعتراه من اضطراب أو التعويض عما اعتراه من نقص أي ان فشل في استعادة توازنه ، مرض أو هلك . فان عطش الفرد قلنا انه في حاجة الى الماء . وهذه الحـاجة من شانها ان تثير السلوك الملائم لارضائها ، فاذا بالفرد أخذ يتحرك ويبحث حتى يظفر بالماء لاستعادة توازنه البيولوجي .. ويتضح من هذا بجلاء أن السلوك يستهدف ازالة

التوتر الناجم عن الحاجة ، أي يستهدف استعادة التوازن(١) ٠

ويشترك الانسان مع الحيوان في عدة حاجات عضوية يتوقف بقاؤه وبقاء النوع على ارضائها ٠ من هذه الحاجات الحاجة الى الطعام (دافع الجوع) ، والحاجة الى الماء (دافع العطش) ، والحاجة الى التنفس ، والحاجة الى الاخراج أي البول والتبرز ، وهي حاجة يزداد الحاحها ان لم تقض في الوقت الملائم ، كما تخلق مشاكل للطفل الصغير وهو يتعلم التوفيق بين دوافعه الغريزية ومطالب البيئة الاجتماعية ٠

ومن هذه الحاجات العضوية الحاجة الى الراحة بعد المجهود والحاجة الى الاستجمام بعد التعب ، والحاجة الى النوم بعد فترة من اليقظة والعمل، والحاجة الى الاحتفاظ بدرجة حرارة جسمية ثابتة ٠

أثر الحضارة :

وقد سميت حاجات عضوية لا لأنها منقطعة الصلة بالحياة النفسية الاجتماعية للفرد ـ فطرق اشباعها تختلف من حضارة الى أخرى اختلافا قد يكون كبيرا ـ بل لان لها شروطا ومثيرات فسيولوجية معروفة ٠ فالحاجة الى الطعام تقوم الى حد ما على نقص في درجة تركيز السكر في الدم تعقبه تقلصات في العضلات الملساء للمعدة ، في حين ان الدوافع والحاجات النفسية الاجتماعية كدافع الاستطلاع او الحاجة الى التقدير الاجتماعي لا تعرف لها حتى اليوم شروط فسيولوجية ٠

لقد ظهر ان طرق تناول الطعام ومقداره ومكانه ومواقيته وعدد الوجبات اليومية والوانه والاطعمة المحرمة تختلف باختلاف الجماعات البشرية ٠ فمن الشعوب ما يشعر افرادها بالجوع مرتين كل يوم ، ومنها ما يشعر به خمس مرات ٠ أي ان الشعور بالجوع لا تثيره الحركات الايقاعية لجدران المعدة أو حاجة الجسم الى المواد الغذائية بقدر ما تثيره عادات الجماعة ٠ ومن الشعوب ما ينفر افراده من مجرد التفكير في اكل الفيران أو الثعابين أو الجراد في حين أن جماعات أخرى تقبل على هذه الاطعمة وتعتبرها غذاء زكيا ٠ والمسلمون يأكلون لحم البقر الذي يحرم

---

(١) يرى كثير من علماء النفس أن هذا المبدأ لايقتصر فقط على أوجه النشاط الفسيولوجي بل يصدق ايضا على أوجه النشاط النفسي ، فالشخص التعب يزيد من جهده ومن تركيز انتباهه كي يحتفظ بمستواه العالي في الانتاج ، والذي يعاني شعورا بالنقص والفشل يلجأ الى التناهي والتفاخر تعويضا عن نقصه ، والشخص المخطيء أو المنحرف يلجأ الى تبرير سلوكه الخاطيء أي التعلل باسباب معقولة له حفاظا على احترامه لنفسه ٠٠

الهندوس أكله · وقد كان الصينيون يكلفون بأكل البيض الفاسد وينفرون من شرب اللبن نفورا شديدا ·

وهكذا يتضح لنا الى أى حد يتناول المجتمع الدوافع الفطرية بالتعديل والتحوير من حيث مظاهرها ومثيراتها وطرق اشباعها ·

٣ ـ الدافع الجنسي

من أقوى الدوافع لدى الانسان وأكبرها أثرا فى سلوكه وصحته النفسية · غير أن تعقد الطبيعة البشرية وكثرة القيود التى تفرضها الثقافات المتحضرة على هذا الدافع وملابساته تجعل دراسته وتحليله عند الانسان أمرا عسيرا · لذا بدأ الباحثون بدراسته فى صورته البسيطة عند الحيوان ·

وقد اتضح أن نشاط هذا الدافع لدى الحيوان يتوقف على هرمونات(١) تفرزها الغدد الجنسية عند الذكور والمبيضان عند الاناث · كما اتضح أن ازالة المبيض عند اناث بعض الحيوانات يزيل الاهتمام الجنسى لديها ، لكن هذا الاهتمام يمكن أن يعود متى حقنت الأنثى بخلاصة الهرمونات الجنسية · والمعروف أن اناث الحيوانات تمر بأطوار من النشاط والتحفز الجنسى تعقبها أخرى من الفتور أو النفور الجنسى · وقد دلت الدراسات الفسيولوجية على أن الهرمون الجنسى الانثوى لا يفرز الا اثناء طور التحفز الجنسى فقط ·

كذلك الحال عند الانسان فقد وجد أن ازالة المبيضين لدى الفتيات قبيل البلوغ يحول دون ظهور الصفات الجنسية الانثوية ، كما يؤدى الى تخاذل الدافع الجنسى برمته · كذلك الحال عند الصبيان الذين يخصون خصاء مبكرا ·

اثر العوامل النفسية والاجتماعية :

من أجل هذا يرى بعض العلماء ادراج هذا الدافع فى زمرة الحاجات العضوية كالجوع والعطش · غير أن الملاحظة قد دلت على أن استئصال

---

(١) الهرمونات : مواد كيماوية ذات فاعلية شديدة تفرزها الغدد الصم بمقادير طفيفة لكنها كبيرة الأثر . أما الغدد الصم أو اللاقنوية فهى فقط تصب افرازاتها فى الدم مباشرة دون قنوات أو مسالك ، كالغدة الدرقية والغدة النخامية . لذا سميت بالصم تمييزا لها من الغدد القنوية التى تصب مفرزاتها فى احدى فتحات الجسم أو على سطحه بوساطة قنوات كالغدد اللعابية والعرقية والدمعية . وقد ثبت أن للهرمونات أثرا عميقا فى السر الجسمى والجنسى والانفعالى ·

الغدد الجنسية الذكرية او الانثوية من اشخاص كبار ناضجين لا يؤثر في نشاطهم الجنسي الا تاثيرا طفيفا . والمرجح ان استمرار النشاط الجنسي في مثل هذه الاحوال يرجع الى بقاء العادات والاهتمامات التي نشأت في الأصل من تاثير الغدد الجنسية ولم تعد تتوقف عليها الآن . كذلك الحال عند النساء والرجال الذين فسدت غددهم الجنسية بتقدم السن . وفي هذا ما يدعونا الى ان نقيم للعوامل النفسية الاجتماعية وزنا في تنشيط هذا الدافع لدى الانسان . ومما يؤيد أثر هذه العوامل ما لوحظ من أن التربية الجنسية غير الرشيدة في عهد الطفولة ـ تلك التربية التي تكبح الاستطلاع الجنسي للاطفال كبحا عنيفا ، والتي تعاقبهم عقابا شديدا على كل عبث جنسي يصدر عنهم ، والتي تقرن الامور الجنسية في نفوسهم بالاشمئزاز والنفور والخوف والشعور بالذنب ـ نقول ان مثل هذه التربية كثيرا ما تؤدي الى تلاشي الاهتمام الجنسي أو الى العجز الجنسي عند الرجال والنساء منهم فيما بعد ، وذلك بالرغم من سلامتهم من النواحي الفسيولوجية . على هذا النحو يتضح لك أثر العوامل النفسية الاجتماعية في اثارة الشهوة واخمادها ، هذا فضلا عما لها من أثر في ضبطها وتوجيهها والتسامي بها . بل لقد تاكد اثر هذه العوامل ايضا في انحراف هذا الدافع وحيوده حيودا يستهجنه المجتمع كممارسة العادة السرية حتى بعد الزواج ، وكاللواط وكالتلذذ الجنسي من كشف العورة في الاماكن العامة وغيرها .

الجنسية الطفلية :

الغريزة الجنسية عند أغلب الناس والاطباء دافع فطري قوي يظهر لأول مرة في سن البلوغ ، ويدفع الذكور والاناث الى التودد والتزاوج والتكاثر . والحق أن الانسان لا يقدر على التناسل قبل البلوغ ، لكن الظن بان الجنسية لا تظهر قبل البلوغ لا يدانيه في الخطأ الا الظن بأن هذه الغريزة تؤدي دائما الى التناسل بعد البلوغ . ولقد كان «فرويد» أول من قال بوجود غريزة جنسية لدى الاطفال ، وان قصر هذه الغريزة على وظيفة التناسل والتكاثر أو على أعضاء التناسل وحدها يغفل عن طائفة بأسرها من الميول والافعال لامراء في انها جنسية في صميمها كالقبلات والعادة السرية مثلا .

ويقصد بالجنسية الطفلية مجموعة الميول الجنسية وضروب السلوك الجنسية التي توجد لدى الطفل منذ ميلاده ، والتي تبرز بصورة يمكن

ملاحظتها عنده ابتداء من الثالثة أو الرابعة من عمره : أيشك أحد فيما يبدو لدى الطفل في هذا العهد من اهتياج جنسي وخجل جنسي وغيرة جنسية واستطلاع جنسي وتلذذ من مس أعضائه الجنسية بل ومن عبث جنسي بين الصغار واتجاه للجنس الآخر ، واختيار للعاب وملابس خاصة، ولعبة العرايس والعروس الشائعة بين الاطفال .. ويرد «فرويد» على الذين ينكرون الجنسية الطفلية بقوله « من الغريب ان أولئك الذين ينكرون الجنسية عند الاطفال هم أشد من يعاقب كل مظهر ممن مظاهر العبث الجنسي عند الاطفال بالرغم من أنهم ينكرون وجوده » .

ومما يجدر ذكره بهذا الصدد أن كثيرا من الناس ينسبون الى «فرويد» والى مدرسة التحليل النفسي قولها أن الامراض النفسية ناشئة من كبت الغريزة الجنسية ، فتكون الاباحة الجنسية وقاية من هذه الامراض! وهذا خطأ وبهتان ، فالذي قالته هذه المدرسة هو أن كبت هذه الغريزة في عهد الطفولة — لا في عهد الكبر — من العوامل المهيئة لهذه الامراض النفسية .

٤ ـ دافع الأمومة

ان حماية الصغار والالتصاق بها واطعامها وسرعة العودة اليها عند فراقها ظاهرة مشاهدة عند أنواع كثيرة من الحيوانات اذ يقوم أحد الوالدين بهذه المهمة حتى يشتد عود الصغار بعض الشيء . فعند بعض الاسماك يقوم أحد الوالدين بهذه الوظيفة ، وعند الطيور غالبا ما يتعاون الوالدان معا عليها . اما عند الثدييات فتقع هذه المهمة على عاتق الأم دائما .

لقد لوحظ أن القارة غير الحبلى لا تهتم بصغار الغربان بل قد تتخذ منها موقفا عدائيا اما الحبلى فتبدأ في الاهتمام بها . ان لقبت واحدا منها حملته من عنقه من مكان الى آخر . وقد دلت التجارب المعملية على أن حقن القارة غير الحبلى بهرمون البرولاكتين prolactin الذي يفرزه الفص الأمامي للغدة النخامية يثير فيها هذا الدافع فاذا بها تنزع الى احتضان صغار غيرها . كما أن حقن القارة الأم بهذا الهرمون يزيد من قلقها حين تعزل عن صغارها فاذا بها تعيدها الى مكانها وتحميها بشتى الطرق .

غير أنه من المعروف أن بعض الامهات من الحيوان لا تبدي سلوك الأمومة نحو صغارها ، بل قد تهجرها ، ومن الغربان ما تأكل صغارها . على أن هذا لا يعني أن دافع الامومة يعوزها اعوازا تاما ، بل قد يعني ان

هناك دافعا آخر اشتدت وطأته في هذا الوقت مما جعله يتغلب على دافع الامومة . وأكبر الظن أن يكون ذلك نتيجة نقص في غذاء الأم من بعض العناصر الضرورية التي يعوضها أكل الصغار .

وقد ظهر ان حماية الأم الانسانية لطفلها واحتضانه وارضاعه موقف على هذا الهرمون ايضا ، فهو يجعلها في حالة عضوية خاصة ويؤثر في مشاعرها وسلوكها . غير أن هذا العامل العضوي وحده لا يفسر لنا لماذا تستمر الأم في اغداق العطف والرعاية على طفلها حتى بعد أن تنتهي مدة الحضانة بوقت طويل ولا تعود تفرز مقدارا كبيرا من البرولاكتين . ذلك أن الطفل يرضي في الأم دوافع أخرى غير دافع الامومة ، فهو يجعلها تشعر أن لها أهمية وقيمة حين ترى اعتماده التام عليها وحبه لها بما يجعل حياته مرهونة بها . وهذا يبين لنا أن موقف الأم الانسانية من أطفالها لا يخضع خضوعا مباشرا لمفرزات الغدد الصم كما هي الحال عند الحيوان . بل انه يتضمن فوق هذا العامل العضوي عوامل نفسية واجتماعية .

الرغبة في الانجاب :

على انه يجب التمييز بين ناحيتين مختلفتين هما رغبة الأم الانسانية في انجاب الاطفال وبين حبها للطفل واهتمامها به بعد ولادته . فقد دل احصاء اجري في الخارج على أن الرغبة في انجاب الاطفال ليست عامة شائعة بين جميع النساء اي ليست فطرية ، اذ صرح كثير من الحوامل ، في امريكا ، أنهن كن يرجون الا يكن حوامل . وقد ظهر من احصاء آخر أن نسبة كبيرة ممن حملن لم يعملن عامدات على الانجاب . كما صرح بعض من حملن بارادتهن أنهن فعلن ذلك تلبية لرغبة أزواجهن في اقامة أسرة ، او لأنهن يردن شاغلا يشغلن به أوقاتهن ، أو لأنهن يعتقدن أن المرأة يجب ان يكون لها أطفال .. غير أن كثيرا ممن يصرحن بأنهن لا يرغبن في الانجاب ، يبدين مع ذلك عطفا واهتماما ملحوظين بالاطفال بعد انجابهم .

أما فيما يتصل بسلوك الأم نحو أطفالها ، فمما لا شك فيه أنها ليست في حاجة الى من يعلمها احتضان الطفل وارضاعه والعمل على وقف صياحه وحمايته مما يتهدده . غير أنها في حاجة ماسة الى من يعلمها الطرق الصحيحة للعناية بالطفل . والمشاهد أن بعضهن على جهل تام بأصول هذه العناية مما يترتب عليه هلاك الاطفال .

٥ ـ دافع الهرب وانفعال الخوف

أو دافع التماس الأمن

يرث الانسان ، وكذلك الحيوان ، استعدادا عاما للخوف والابتعاد عن الأشياء والمواقف التي تؤلم الجسم وتؤذيه أو التي يتوقع منها الألم والأذى . وكل شيء أو موقف يهدد بهذا الألم والأذى يشكل لدى الفرد « خطرا » أو « مخافة » . أما الأخطار الفطرية التي تثير هذا الدافع عند الانسان ، أي يثير فيه الخوف وسلوك الابتعاد والتجنب والهرب فمن نوع بدائي وعددها محدود . من ذلك أن الطفل الرضيع في الستة الأشهر الأولى من حياته لا تبعث في نفسه الخوف الا الأصوات العالية ، والأجسام المباغتة ، والازاحة المفاجئة له من مكان الى آخر . وفقد السند أي أن يكون منكبا أو محمولا على شيء ثم يهوي به هذا الشيء أو يتخلى عنه .. أما بعد ذلك فالرضيع لا يخاف شيئا مما يخيفنا نحن الكبار . فالطفل بفطرته لا يخاف الكلاب أو الظلام أو البرق أو أمواج البحر أو الموت أو الثعابين . ثم تزداد مخاوفه بعد ذلك عن طريق النضج الطبيعي وعملية التعلم .. وأما السلوك البدائي الذي يصدر عن هذا الاستعداد فينلخص في الانتقاض والاجفال والصياح ، ومحاولة القبض باليد ، والابتعاد ولو بدرجة طفيفة ومحاولة الهرب ، مع تعبيرات الوجه المعروفة للخوف والتي لا تبدو في العادة بشكل واضح متميز قبل نهاية العام الأول من العمر ..

كيف تكتسب المخاوف :

تظهر بعض المخاوف لدى الطفل نتيجة لعملية النضج الطبيعي ، ويقصد بها عملية النمو التي تتوقف على وراثة الفرد وتكوينه البيولوجي ولا تحتاج الى ممارسة أو تدريب أو تعلم خاص . فالطفل كلما تقدم في العمر زادت قدراته الحسية وادراكه ما بين الاشياء من علاقات ، وقدرته على تذكر الماضي .. وهذا من شأنه أن يجعله يخاف من أشياء لم يكن يخافها من قبل ، وأن يتوقع وقوع الاخطار قبل حدوثها فعلا .. من ذلك انه يبدأ في الخوف من رؤية الاشخاص الغرباء عنه حوالي الشهر السادس أو السابع من عمره ، أي عند ظهور قدرته على التمييز بين الوجوه الغريبة والوجوه المألوفة له .. كذلك ترى الطفل بتقدمه في العمر يحرص على الا يطل من النافذة الا بقدر معلوم ، والا يحاول أن يثب من فوق المائدة

أو الكرسي الذي يجلس عليه الا بعد شيء من التلميح والتحرج . فكلما زاد فهمه زاد حرصه .

اما القسط الأكبر من المخاوف فيكتسبه الطفل عن طريق التعلم . فقد يصيبه الخوف من الكلاب مثلا لأن كلبا عضه . أو لأننا حذرناه من الكلاب . او لأنه راى علامات الخوف منها على وجوهنا . أو لأنه سمع قصة عن ذلك .. وقد ظهر من تجربة عرض فيها المجرب ثعبانا كبيرا غير ضار على مجموعة من الافراد وطلب اليهم أن يلمسوا جلده.. ظهر منها أن ليس هناك طفل دون الثانية من العمر يبدى خوفا او توجسا منه . أما الاطفال الذين في الثالثة أو الرابعة فيبدو عليهم بعض التوجس من ذلك ، في حين ان طلبة الجامعة قد بدا عليهم خوف ملحوظ .

والتعلم يحدث في هذه الاحوال غالبا عن طريق الاقتران او الارتباط conditioning ارتباط شيء مخيف بآخر غير مخيف . وهذا يتضح بجلاء من التجربة الآتية التي أجراها «واطسن» Watson على الطفل « البرت » Albert فقد كان طفلا صحيح الجسم عمره اقل من عام بقليل . وكان يالف اللعب مع الكلاب والأرانب والفيران البيضاء .. فدم له المجرب ذات يوم فأرا أبيض وبينما هو يهم بامساكه أحدث المجرب صوتا حادا مرتفعا وراء الطفل فخاف الطفل وارتعد . وبتكرار هذه التجربة بضع مرات قليلة لم يعد الطفل يجرؤ على اللعب مع الفأر بل كان ينتهيه ويتراجع عند رؤيته ، بل بدا فضلا عن ذلك يخاف الارانب والكلاب حتى الملابس القطنية وقطع القطن .. وهكذا انتشر الخوف وامتد أثره الى كثير من الاشياء التي لا تخيف ولكنها ترتبط بالشيء المخيف لشبهها به .

على هذا النحو يكتسب الفرد مخاوف جديدة كثيرة بتقدمه في العمر: مخاوف مادية كالخوف من الوالدين او من المدرس او من الظلام او رؤية الدم او الميكروبات والمرض والفقر.. ومخاوف معنوية كالخوف من الضمير ومن العار ومن القانون او من شعوره أنه منبوذ مكروه من المجتمع .

وصفوة القول أننا نرث استعدادا عاما للخوف وتجنب ما يؤذينا ، لكننا لا نرث مخاوف نوعية غير تلك القلائل التي أشرنا اليها .

تطور سلوك الهرب والتجنب :

كما يتطور هذا الدافع الفطري من ناحية مثيراته كذلك يتطور من ناحية السلوك الصادر عنه . فنحن لا نعود نعبر عن جميع مخاوفنا بالاجفال او الهرب الجسمي ، بل بمراعاة القانون والمحافظة على الصحة

وحسن معاملة الناس والتماس التقدير الاجتماعي أو بالانتماء الى جمعية تشد أزرنا وتؤكد فينا الشعور بالامن . بل تبدو مظاهر هذا الدافع لدى بعض الناس في تجنب المخاطرات والمغامرات ، والحرص والحذر الشديد، والمحافظة على القديم ، والتشبث بمعتقدات الطفولة والاباطيل الشائعة بالرغم من الأدلة على زيفها ، وذلك لحاجتنا الشديدة الى مجاراة المجتمع من جهة ، وللخوف من المجهول من جهة أخرى . فالمجهول يخيفنا لأنه ينطوي على احتمال الخطر . بل ان اعراض كثير من الناس عن ابتكار الجديد قد يكمن وراءه دافع قوي الى التماس الأمن .

التقدير الاجتماعي والانتماء :

لدى الانسان حاجتان تفسيتان مكتسبتان ترتبطان ارتباطا وثيقا بدافع الأمن هما (١) الحاجة الى التقدير الاجتماعي (٢) والحاجة الى الانتماء . فاما الحاجة الى التقدير الاجتماعي فتدفع الفرد الى أن يكون موضع قبول وتقدير واعتبار واحترام من الآخرين ، والى أن تكون له مكانة اجتماعية ، وان يكون بمنأى من استهجان المجتمع أو نبذه . فليس هناك ما يذهب بطمأنينة الفرد مثل شعوره بأنه مكروه أو منبوذ من جماعته ، وهي حاجة يرضيها شعور الفرد بان له قيمة اجتماعية وأن وجوده وجهوده لازمان للآخرين . كما أنها تبدو أيضا في حب الانسان للثناء وشوقه الى الظهور ، وحبه للتزعم والتفوق . فهي أساس طموحنا وغرورنا وتوقنا الى الشهرة . كما أنها اساس عاطفة احترام الذات وهي العاطفة التي تميل بالفرد ميلا جارفا الى اخفاء عيوبه عن الناس وعن نفسه والى انتهاج ضروب من السلوك دون غيرها .

ومما يعزز الشعور بالأمن أيضا انتماء الفرد الى جماعة قوية يتقمص شخصيتها ويوحد نفسه بها ، كالاسرة القوية او النادي أو النقابة او الشركة ذات المركز الممتاز .. من ذلك مثلا أن انتماء العامل الى منظمة نقابية تضمه وزملاءه ، وتناقش معهم حل مشكلاتهم ، وتستمع الى شكاواهم ، وتدافع عن حقوقهم ، وتحميهم من تعسف الرؤساء ، وتعمل على تحسين أحوالهم ، وتجهد في استصدار القوانين لصالحهم ، وتشعر كل واحد منهم بأن له صوتا وأن له قيمة .. كل اولئك يزيد من شعور الفرد بالامن ويثبت مركزه الاجتماعي .

فالتقدير الاجتماعي والانتماء من الوسائل المكتسبة لارضاء الدافع الفطري الاساسي الى الأمن .

٦ ـ دافع المقاتلة وانفعال الغضب

لدى الانسان ، وكذلك الحيوان ، استعداد فطري عام للغضب ومقاومة كل ما يقيد حركاته ، ويعوق سلوكه ، ويقف عقبة في سبيل تحقيق أي دافع آخر لديه . والسلوك الفطري لهذا الدافع هو تحطيم العائق وتهشيمه حتى يصبح الفرد حرا يفعل ما يريد . وما عليك الا أن تقبض على طفل فتقيد حركات ذراعيه أو ساقيه ، أو أن تنتزع قطعة من اللحم من كلب جائع ، أو أن تحاول ابعاد دجاجة عن فراخها .. ثم انظر ما يحدث . وقد دلت التجارب على ان الحرمان من الطعام أو من النوم يؤدي بالرضعاء الى الصياح الغاضب ، وبالفيران الى الاسراف في العض .

ومما يثير هذا الدافع عند الطفل ، فضلا عن تقييد حركاته ، منعه من عمل مايريد ، وأمره بعمل مالا يريد ، واهماله أو عدم الاهتمام بما يقول أو يفعل .. وهو يستجيب لكل أولئك بالصياح والضرب والخبش أو الاعتداء الجسمي .. غير أن الانسان بتقدم العمر ، وعن طريق عملية التعلم ، يتخلص من كثير من المثيرات الطفلية للغضب ، ومن التعبيرات البدائية عنه ، حين يرى استنكار المجتمع لها .. لكنه يثور دائما ويغضب مما يعوق أعماله ، أو يتدخل في حقوقه ، أو يصطدم بسيادته ومعتقداته واحترامه لذاته ، بل يغضب من كل شخص أو موقف يشعره بالتحكم والضغط والحرمان . وحينذا لو افلحت التربية في اعلاء هذا الدافع والتسامي به sublimation أي في ربطه بمثيرات سامية ارقى من مثيراته البدائية كالغضب للحق أو لتأييد مبدأ والقتال لنصرة الضعيف ومقاومة ما يزخر به العالم من آلام .

ومما يجدر تركيده أن الانسان لا يرث ميلا الى المقاتلة والعدوان حيا في العدوان ، كما يرى بعض العلماء ، بل حين يعاق سلوكه وتحبط دوافعه وتقيد حريته .

تطور سلوك المقاتلة :

يلجأ الانسان المتحضر الى طرق محورة غير مباشرة للتعبير عن هذا الدافع ، فاذا به يستعيض عن أسلوب التحطيم والتهشيم والعض والرفس

والشتم بأسلوب مهـــذب كالســـخرية باللفظ أو الايماءة أو النكتة أو الابتسامة ، وكالتعريض المتقنع ، واستصغار المغضوب عليه ، أو هجوه أو مقاضاته . فان لم تفلح هذه الطرق نكص الانسان وتراجع الى استخدام أساليب بدائية أو صبيانية . صحيح أن المجتمعات الراقية لاتنجم المقاتلة عن طريق العنف الجسمي والتـجريح اللفظي ، بل أقامت المحـــاكم لرد الحقوق . غير أن تعقد اجراءاتها وتكاليفها يحمل البعض على النكوص الى طرق بدائية مباشرة .

ومما يجدر ذكره أن سلوك المقاتلة لا يبدو لـدى بعض القبائل البدائية في صورة ضرب وتهشـيم وعنف جسمي ، بل يقـــوم كل من المتخاصمين بتوزيع قدر من ممتلكاته ومنحهـــا للغير ، فمن تفوق على خصمه في هذا فهو الفائز المنتصر .. وفي قبائل أخرى لا يضرب الرجل خصمه حين يتشاجران ، بل يأخذ كل منهما عصا فيضرب بها حجرا أو شجرة ، فمن كسرت عصاه قبل الآخر كان أشجع منه وكان هو المنتصر .. هذه أمثلة لأثر ثقافة المجتمع في تحوير الدوافع الفطرية وتعديلها .

٧ ـ دافع الاستطلاع

تثير هذا الدافع الاشياء والمواقف الجديدة غير المسرفة في الغرابة . وهو يتزع بالفرد الى اســـتطلاع الشيء أو الموقـف بفحصه وامتحانه أو السؤال عنه أو البحث والتنقيب وارتياد الاماكن القريبة .

وهو دافع مشترك بين الانسان والحيوان ، فقد دلت التجارب على أن الحيوانات حين توضع في حظائر او أماكن جديدة ، تأخذ في استطلاع أنحائها والتنقيب هنا وهناك فيهـــا حتى ان لم يكن الحيوان جائعا أو عطشانا . ويستغل الصيادون هذا الدافع في الصيد أحيانا اذ يحضرون شيئا غريبا يدعو الحيوان الى الاقتراب منه حتى يسهل عليهم اقتناصه .

هذا الدافع الى البـــحث والفهم والمعرفة من أقـــوى الدوافع لدى الانسان ، وهو يبدو لدى الطفل الرضيع حتى قبل ان يستطيع المشي . فهو يستطلع بعينيه أو أذنيه ويديه وفمه . فانعام النظر في شيء ، وتتبع الاشياء المتحركة والقبض على الاشياء ووضعها في الفم .. كل هذه أنواع بسيطة من الاستطلاع . فاذا ما استطاع المشي واتسع عالمه امتدت يداه الى كل ما يستطيع تناوله ، فاذا به يفكك ما يعثر عليه من أدوات ليرى مم تتكون ، ويشد ذيل القط ليرى ماذا يصنع ، ويكسر المرآة ليرى مابداخلها

وقد يحطم آلية الزهر أو اللعابة بدافع من الاستطلاع لا بدافع من التدمير كما تظن ٠

كما يبدو هذا الميل الى الاستطلاع فى تلك الاسئلة اللانهائية التى يرشق بها والديه ومن يحيطون به عن أسباب الاشياء والحوادث وأسمائها وفائدتها وأصلها وكيفية حدوثها ٠٠ ومن هذه الاسئلة مايدور حول الامور الجنسية أو حول أمور غيبية تسبب لوالديه كثيرا من الحيرة والحرج : « من أين تأتى الاطفال ؟» ، «لماذا يذوب السكر فى الماء ولاتذوب الملعقة؟» ، « السنة الماضية أين ذهبت ؟ » ٠

ثم يبدو لديه هذا الدافع بعد ذلك فى ميله الى القراءة أو الى الرحلات والمغامرات ، ولا يزال ينمو الا اذا صادف من البيئة ــ من الآباء والمدرسين ما يكبحه ويحبط مسعاه ٠ فان لقى منهم مساندة وتشجيعا ومن الظروف ما يساعد على اعلائه كان أساس البحث العلمى والابتكار ٠ من أجل هذا يجب عدم الاستهزاء بأسئلة الاطفال أو تهرهم عليها ، بل اجابتهم عليها على قدر ما تسمح به عقولهم ، بشرط أن تكون صادرة عن ميل الى العلم والمعرفة لا عن ميل الى الظهور أو المضايقة ٠ أما الاسراف فى كبح هذا الدافع فيميل به الى الانحراف ، فاذا بالطفل قد شرع يستمد الحقائق ممن يحتمل أن يشوهوها فى نظره ، أو أخذ فى التلصص والتسمع وتسقط الاخبار السيئة ٠٠

ونشير أخيرا الى أنه بالرغم من أن كثيرا من السلوك الاستطلاعى ــ خاصة بعد مرحلة الطفولة ــ سلوك مكتسب ، الا أن التجارب التى أجريت على الحيوانات والاطفال تدل على أن الاستطلاع دافع مغروز فى الطبيعة البيولوجية للكائن الحى ٠٠ وفائدته البيولوجية ظاهرة ٠ فتعرف البيئة وفحصها يمكن الكائن الحى من تحسس تلك الاشياء التى يحتمل أن تكون مصدرا للخطر أو الالم ، وتلك التى يحتمل أن ترضى حاجاته قبل أن تنشط ٠

٨ ــ دافع اللعب

اللعب والجد :

يبدو الميل الى اللعب واضحا عند بنى الانسان ، خاصة الاطفال ، على اختلاف بيئاتهم وحضاراتهم ، كما يبدو كذلك عند صغار الحيوانات العليا كالقردة والكلاب والقطط ٠

ويتميز اللعب عن العمل الجدي بأنه نشاط حر غير مفروض أي يقوم به الفرد من تلقاء نفسه حرا مختارا بحيث يمسكه الكف عنه أو الاسترسال فيه بمحض الارادة ودون الزام • ومما يتميز به اللعب ايضا أنه لا يرمي الى غايات ونتائج نفعية . كأن اللعب غاية في ذاته ، أو كأن غايته هي مجرد السرور الناجم عنه • على أن الفارق بين اللعب والجد يكون في موقف الفرد لا في نوع النشاط أو مبلغ الجهد المبذول • فصنع الزهور الصناعية لكسب الرزق عمل جاد ، ونسلق جبال الالب قد يكون تسلية ولعبا • والطالب الذي يفسر نفسه على لعبة رياضية لا يحبها جاد غير لاعب • ومع هذا فكثيرا ما يكون الفاصل بين العمل والجد مائعا غير محدد •

على أنه يجب التمييز ، منذ البدء ، بين اللعب من حيث هو دافع ، وبين اللعب من حيث هو سلوك • فكل ما يرثه الفرد استعداد عام جدا للقيام بنشاط حر تلقائي • اما نوع هذا النشاط فيتوقف على نمو الفرد وجنسه وحالته النفسية والجسمية كما يتوقف على نوع الحضارة التي ينتمي اليها •

وقد صيغت نظريات كثيرة لتفسير ظاهرة اللعب ، سنكتفي بذكر اثنتين منها هما أهم هذه النظريات وأكثرهما انتشارا •

نظرية الاعداد :

لاحظ « جروس » Groos واضع هذه النظرية أن الحيوانات التي تلعب هي الحيوانات العليا لا الدنيا • والمعروف أن الاولى تولد عاجزة بالقياس الى الثانية ، فلا بد لها من مدة من الزمن تعتمد فيها على أبويها ، وفي هذه الفترة تكون كثيرة اللعب • أما الحيوانات الدنيا كالنمل والنحل التي تكون منذ ولادتها مكتملة النمو تقريبا ، قادرة على مباشرة أعمالها الجدية •• فلا تلعب • كأن اللعب اعداد الصغار للاعمال الجدية التي ستقوم بها وهي كبار • ومما يؤيد هذا الفرض أن اشكال اللعب عند الصغار تشبه ما يقوم به كبارها من وجوه النشاط الجدي • فالقطيطة تلعب بالخيط والكرة والورق كأنها تتمرن على صيد الفأر • والجراء تتراكض وبعض بعضها بعضا كأنها تتدرب على القتال • وصغار الماعز تتناطح • وصغار الطير تضرب بأجنحتها بما يشبه حركات الطيران • وأطفال بني الانسان يمثلون في العابهم أدوار الكبار : الطهو وترتيب المنزل والعناية بالأب والأطفال وشراء الحاجيات من السوق واستقبال الزوار ••

ولما كان الانسان أكثر الحيوانات عجزا عند ميلاده كان اشدها حاجة الى الاستعداد للمستقبل ، ومن ثم كان اطولها طفولة واكثرها لعبا . وفي ذلك يقول «جروس» : ان اللعب هو طريقة الطبيعة في التربية .

موجز هذه النظرية أن للعب وظيفة حيوية هي اعداد الصغار لحياة الكبار . الواقع أننا اذا نظرنا الى العاب الاطفال المختلفة في مراحل نموهم المختلفة استطعنا أن نعتبرها جميعا بمثابة تدريب وتنمية لوظائفهم الجسمية العقلية والاجتماعية المختلفة :

١ ـ فالطفل في سن الرضاعة لا يكاد يجد شيئا الا امسكه بيده أو وضعه في فمه أو القاه على الارض أو أخذ في تفكيكه ، وبهذا يتعلم الكثير من خصائص الاشياء ـ ملمسها وصلابتها أو ليونتها ، الاتها وخشونتها .

٢ ـ وعندما يستطيع النطق ببعض المقاطع والالفاظ تصبح اللغة العوبة جديدة يلهو بها ، فتراه يردد في سرور ما سمعه من ألفاظ ويناغي بها نفسه مئات المرات وهو وحده أو قبيل رقاده كأنه يمرن أعضاءه الصوتية ويدربها على المهمة الشاقة التي تنتظرها .

٣ ـ فاذا ما استطاع المشي واتسع عالمه الخارجي اصبح هذا العالم مختبرا يجري فيه ما يشاء من تجاربه . وويل للاشياء يومئذ من يديه .

٤ ـ ولايخفى ما لألعاب الصيد والجري والتسلق من اثر في تنشيط جسمه وتقوية عضلاته ، وتلك خسارة لا يعوضها الطفل المقعد أو المكفوف .

٥ ـ ولا ننسى ما للالعاب الخيالية من اثر في حياته النفسية ـ كان يتخذ من العصا قطارا او حمارا ، أو كان تجعل الطفلة من وسادتها ابنة لها ـ لا ننسى ما لهذه الالعاب من اثر في تنمية خياله والتنفيس عن انفعالاته .

٦ ـ ثم تأتي بعد ذلك الالعاب الفكرية كالعاب الورق والألغاز والأحاجي مما له اثر في تدريب قدرته على الملاحظة والتفكير .

٧ ـ وفي المراهقة تظهر الالعاب الجماعية المنظمة ، وفيها يتدرب على كثير من الصفات الاجتماعية والخلقية : التعاون وضبط النفس ومراعاة القانون والاحترام المتبادل ، هذا الى ما يكسبه من روح رياضية ولياقة بدنية .

من هذا يتضح لنا أن اللعب مدرسة اعدادية ينمي فيها الطفل قواه الجسمية والعقلية والاجتماعية ، ويكتسب منهـا كثيرا من المهـارات والمعلومات التي لا بد منها لخوض غمار الحياة ٠

نظرية التخفف من القلق :

هذه نظرية مدرسة التحليل النفسي ٠ وهي تنصب على العاب الاطفال بوجه خاص ٠ انها ترى أن اللعب يقوم بوظيفة هامة في الحياة النفسية للطفل هي معونته على التخفف مما يعانيه من قلق ٠ والقلق انفعال اليم قوامه الخوف ، يحاول كل انسان ، كبيرا كان أم صغيرا ، التخلص منه والتحرر من وطأته بكل طريقة وباى ثمن ـ واللعب احدى هذه الطرق ٠٠ وللقلق مصادر كثيرة ٠ فقد ينشأ عن رغبـات معوقة لا يستـطيع الفرد تحقيقها في عالم الواقع ، او ينشأ عن مخاوف تلازم الفرد وتنقله بحملها كما ينشأ عما يحمله الفرد في أعماق نفسه من عدوان أو كراهية لغيره من الناس ، ومن أسبابه ايضا متاعب نفسية لا شعورية أى لا يفطن الفرد الى وجودها ٠

واللعب ، عند هذه المدرسة ، تعبير رمزى غالبا عن رغبات حابطة او مخاوف ملازمة أو متاعب لا شعورية ، وهو تعبير من شأنه خفض مستوى التوتر والقلق لدى الطفل ٠

فالطفل الذى يحمل لأبيه كراهية لا شعورية ـ أى لا يشعر بوجودها في نفسه ـ ان اتيحت له الفرصة أن يلعب يدمي وشخوص وأشياء مختلفة ، قد يختار واحدة منها يخال أنهـا الأب فيفقأ عينيها أو يلقيها على الأرض أو يدفنهـا في التراب أو يضـعها في فراش متعب غير مريح ٠٠ والطفل في هذه الحالة يعبر باللعب عن مشاعره الدفينة ، يعبر بلغة خاصة رمزية عن مشكلة حين استعصت عليه لغة الكلام ٠ لذا فالأم تستطيع أن تستشف شيئا عن الحالة النفسية لطفلها من طريقة معاملة لدميته ٠ فهو يضرب دميته ، أو يضع « القطرة » في عينيها او يأمرها بالتأديب وعدم الكلام ، أو يلقيها من النافذة ٠ وهذه كلها رموز تشير الى أشياء تجلب له القلق والضيق ٠

والرسوم الحرة التي يرسمها الأطفال نوع من اللعب ، وتقوم بنفس وظيفة اللعب ٠٠ فالطفل قد يرسم رجلا غليظا وفي يده عصـا ويقول هذا « زوج أمي » ، أو يرسم عقربا تمض ويقول هذه « زوجة أبي » ، والطفل الذى يشعر بالوحدة قد يرسم أفراد الأسرة جميعا داخل المنزل ماعدا طفلا

متروكا لخارجه . وهذا طفل كان ابوه مزواجا مطلاقا بما آذى نفسه فكان يرسم على الورق صورة لامراة ثم يمحوها بالممحاة ، ثم يرسم امراة ثانية ويمحوها ، ثم ثالثة ويمحوها من الوجود وهكذا .

وعن طريق اللعب يتقلب الطفل على مخاوفه ويتخفف منها . فالطفل الذى يخاف العفاريت او أطباء الاسنان يكثر من الالعاب التى يمثل فيها دور عفريت او طبيب اسنان . والاطفـــال الذين قصفت بلادهم بالقنابل اثناء الحرب كانوا يكثرون من العاب الحروب ومن رسم المدافع والطائرات على جدران المنـــازل .. ذلك ان تكرار الموقف المخيف يجعـــل الفرد يالفه ويعتاده ، والمألوف لا يثير فينا الخوف لأننا نعرف كيـــف نتصرف حياله تصرفا ملائما ، ويكون لدينا الوقت الكافي لهذا التصرف . وهذا على خلاف غير المألوف . وصانع الصنم لا يتوجس منه خيفة كعابده .

واليك حالة تبين لنـــا كيف يكون اللعب مسرحا يمثـــل عليه الطفل مشاعره النفسية بصورة رمزية : طفل هو منتصف الثانية من عمره كانت امه تتركه وحده فترات طويلة ، فكانت لعبته المفضلة التى يكررها مرات ومرات هى أن يمسك ببكرة عليها قطعة من الخيط فيقذف بهـــا تحت السرير حتى تختفى ، وهنا يصيح منزعجـــا ، ثم يجـــذبها اليه فيخرجها فرحا بعودتها مرحبا بظهورها !.. فالطفـــل فى لعبته هذه يمثـــل بصورة رمزية مأســـاة بكابدها . ويجسم خبرة مؤلمة يعانيها ، هى مأساة اختفاء المحبوب وعودته . وبذا كان يتخفف مؤقتـــا من حالة القلق التى تسيطر عليه(١) .

اللعب تشخيص وعلاج :

رأينا أن العاب الاطفال تمثيليات موضوعها متاعب الطفل ، وهدفها التخفف من القلق الذى ينجم عن هذه المتاعب . من أجل هذا كان اللعب طريقة قذة لاستشفاف الحياة النفسية الشعورية واللاشعورية للطفل وأداة فريدة لتشخيص متاعبه وما ينوء به من أعباء نفسية .. بل هو فضلا عن

---

(١) يلاحظ ان اللعب فى امثال هذه الحالات لايتسم بالحرية والتلقائية اللتين يتسم بهما لعب الاسوياء ، بل هو أدنى أن يكون نشاطا قسريا اضطراريا يكرره الطفل المشكل أو المريض نفسيا طالما من ارادته كما يكرر المصاب بمرض الوسواس غســل يديه عدة مرة وعرة فى اليوم الواحد ، أولو حيل بينه وبين غسل يديه اشتد ما يعانيه من خـــوف وتوتر وقلق

ذلك أداة ذات قيمة في العـــلاج النفسي للأطفـــال المشـكلين والمصابين باضطرابات نفسية . ففي العيادات النفسية التي تعالج هذه الاضطرابات توجد غرف خاصة للعب تحتوى على عرائس ودمى تمثل الأب والأم والاخوه والاخوات والطفل نفسه ، ودمى تمثل حيوانات مختلفة ، وقطع خشبية لبناء البيوت ، وقطع أثاث مما يوجد في البيـــوت ، وكميات من الرمل والماء .. يترك الطفل ليلعب على سجيته أو مع خبير نفسي يوجه اليه بعض الاسئلة ، ويراقب نوع الالعاب وتعليق الطفل عليها ، ويشجعه على تكرار المواقف التي تمس متاعبه الانفعالية وان يعبر عن المشاعر التي كان يخاف من التعبير عنها في هذه المواقف .. وهكذا يتاح للطفل مجال للتنفيس والتصريف الانفعالي يخفف عنه بعض ما يعانيه من قلق على هذا النحو يكون اللعب أسلوب الطبيعة في الشفاء الذاتي ابان مرحلة الطفولة .

لكن الا يمكن القول بأن التخفف من القلق صمام أمن يقي الطفل أن يختل ميزانه النفسي الاجتماعي اختـــلالا شـــديدا ومن أن تسوء صلاته الاجتماعية ، ويصبح عاجزا عن التوافق الاجتماعي .. فيكون بهذا المعنى من وسائل الاعداد للحياة وتحمل اعبائها ؟

الفصل الثاني

الدوافع المكتسبة

١ ـ تعريف وتصنيف

استعرضنا في الفصل السابق الدوافع الفطرية التي تؤلف جزءا من التكوين الموروث للفرد ، والتي نبدو في سلوك الطفل الصغير عادة بصورة مباشرة شبيه نقية قبل أن يتناولها المجتمع بالتعديل والتحوير . ولقد رأينا كيف تتحور هذه الدوافع بتقدم السن ، وإلى أي حد تتحور من ناحية مثيراتها ونوع السلوك الصادر عنها بما يكاد يخفي طبيعتها الفطرية ويموه عليها تمويها تاما ، وذلك عن طريق عملية التعلم وسندرس في هذا الفصل الدوافع التي يكتسبها الفرد نتيجة لخبراته اليومية وتعلمه المقصود وغير المقصود أثناء تفاعله مع بيئته ، خاصة البيئة الاجتماعية .

ونسارع إلى القول بأن الدوافع المكتسبة لا تنشأ من عدم بل تقوم على أكتاف الدوافع والاستعدادات الفطرية وتنبت في ثناياها تحت تأثير العوامل الاجتماعية .

هذه الدوافع المكتسبة يمكن أن نصنف أصنافا ثلاثة . فهناك صنف منها لا بد أن يكتسبه كل انسان سوى من خبراته اليومية وتفاعله الاجتماعي مهما اختلفت الحضارة التي ينتمي اليها . مثل « الدافع الاجتماعي » . وهذه هي الدوافع الاجتماعية المشتركة العامة . وهناك صنف تنميه بعض الحضارات وتعمل على تدعيمه ، في حين لا تشجع ظهوره حضارات أخرى كدافع السيطرة ودافع التملك . وهذه هي الدوافع الاجتماعية الحضارية . أما الصنف الثالث من الدوافع المكتسبة فيشمل الدوافع التي يتميز بها الافراد بعضهم عن بعض حتى ممن ينتمون الى حضارة واحدة ، فقد يكتسبها بعضهم نتيجة لخبراته الخاصة ولايكتسبها البعض الآخر . هذا يميل الى القراءة وذاك الى الرسم ، هذا يميل الى النشاط الاجتماعي وذاك الى النشاط الرياضي ، هذا يتوق الى أن يصبح طبيبا ، وذاك يصبو أن يكون سائق سيارة ، هذا يدمن التدخين ، وذاك

يدمن المخدرات وهذه هي الدوافع الاجتماعية الفردية . فالدوافع المكتسبة اذن اما :

١ ـ دوافع اجتماعية عامة .
٢ ـ دوافع اجتماعية حضارية .
٣ ـ دوافع اجتماعية فردية .

وغنى عن البيان أن هذه الدوافع جميعها مما ينفرد به الانسان عن الحيوان ، والراشد الكبير عن الطفل الصغير .

٢ ـ الدوافع الاجتماعية العامة

الدافع الاجتماعي :

من الدوافع القوية لدى الانسان ، وهو يبدو في ميل الانسان الى العيش في جماعات ، والى الاجتماع بمن جنسه والاشتراك معهم في أوجه نشاطهم ، وهي شعوره بالضيق والوحشة ان حيل بينه وبين ذلك . لقد كان أكثر العلماء يرون انه دافع فطري ، وان الانسان حيوان اجتماعي بطبعه . غير أن كثيرا من العلماء اليوم يميلون الى اعتباره دافعا مكتسبا ، وأن السبب في ذيوعه بين الناس جميعا على اختلاف حضاراتهم وبيئاتهم لا يكمن في فطريته بل لأن الطفل الانساني في كل زمان ومكان يولد ضعيفا عاجزا تتوقف حياته على من حوله . وهو يحب أمه وغيرها ممن يوجدون في بيئته المحدودة لأنهم يقضون حاجاته ويشبعون دوافعه . وهو يشعر بالألم والوحدة والوحشة ان ترك وحده . وكلما تقدم به العمر زاد ادراكه أن اغلب حاجاته ومطالبه لا يمكن أن تقضى الا عن طريق الآخرين: أفراد أسرته وجيرانه واصدقاؤه واترابه وزملاؤه .. وزاد وثوقه بأن نموه وأمنه وسعادته مرهونة بعلاقاته الاجتماعية . وهذا يدعوه الى تثبيت هذه العلاقات وتدعيمها وتوسيعها، فان لم يوفق الى ذلك شعر بالضيق والعزلة والقلق . على هذا النحو يكتسب الفرد الدافع الاجتماعي دون حاجة الى افتراض أنه دافع فطري . فالانسان اذن حيوان اجتماعي لا لأنه خلق كذلك ، بل لأنه أصبح كذلك .

المحاكاة والاستقالة :

كذلك كان يعتقد الى عهد قريب أن الانسان يرث ميلا فطريا الى محاكاة أفعال غيره من الناس وحركاتهم بطريقة مقصودة أو غير مقصودة . فالمحاكاة شائعة بين الاطفال والكبار ، بين الافراد وبين الامم .. غير أن

كثيرا من العلماء يميلون اليوم الى اعتبارها دافعا مكتسبا يتعلمه الانسان لأنه يرى ان من صالحه أن يتعلمه ..

ومما كان يعتقد أيضا أن الانسان يرث دافعا فطريا الى الاستقاتة ، وهو دافع يثيره فشل دافع المقاتلة وحاجة الفرد الى المعونة فيصرخ مستغيثا .. غير أن هذا الدافع ـ كالدافع الاجتماعي ـ يقوم على عجز الانسان وقلة حيلته والى حاجته في سنواته الاولى من حياته الى من يرعاه.

٣ ـ الدوافع الاجتماعية الحضارية

السيطرة والعدوان وحب التملك كان يدرجها العلماء الى عهد قريب في قائمة «الغرائز» أي الدوافع الفطرية المشتركة بين جميع الناس ، في كل سلالة ، وفي كل عصر .. حتى أثبتت البحوث الانثروبولوجية(١) أن هذه الدوافع لا وجود لها في كثير من الشعوب البدائية ، أي أنها ليست عامة شاملة ، فهي دوافع مكتسبة حضارية يرجع ظهورها أو عدم ظهورها الى الطرق الخاصة لتنشئة الاطفال في المجتمعات المختلفة بما تتطلبه ظروف كل مجتمع .

دافع السيطرة :

تبدو السيطرة في ميل الفرد الى الظهور والتفوق والغلبة والتزعم والتنافس . فما التنافس الا صراع يستهدف الانتصار على الآخرين ، ويتضمن احباط جهودهم وعرقلة نجاحهم . والسيطرة شائعة في الحضارة الغربية الحديثة شيوعا كبيرا ، في حين يغشى التنافس المرير المسعور كل جانب من جوانب الحياة الاجتماعية والشخصية في المجتمع الأمريكي بوجه خاص .

واقد اعتبر «مكدوجل» ، مؤسس المدرسة النزوعية في علم النفس، اعتبر السيطرة غريزة ، أي دافعا فطريا ، يثيره وجود الفرد مع افراد أدنى منه واضعف ، أو وجوده في موقف يشعره بأنه ذو بأس ونفوذ . وهو دافع يقترن بانفعال « الزهو » ، وينزع بالفرد الى التحكم والتزعم واظهار القوة وتوكيد الذات أمام الآخرين ، أو الى التفاخر والغرور والخيلاء . كما يبدو لدى الطفل اذ يحاول لفت الانظار اليه ، وفي مقاومته أوامرنا والقيود

---

(١) الانثروبولوجيا الاجتماعية هي العلم الذي يدرس النظم الاجتماعية المختلفة في المجتمعات البدائية وغيرها ، دراسة تكاملية شاملة تبين تفاعل هذه النظم بعضها مع بعض ، وتشابك بعضها ببعض ..

التي نفرضها عليه . بل لقد ذهب «ادلر» Adler مؤسس مدرسة علم النفس الاجتماعي للفرد ، ذهب الى أن السيطرة أقوى غرائز الانسان .

غير أن البحوث الانثروبولوجية بينت أن دافع السيطرة لا أثر له في بعض الشعوب والقبائل البدائية . فهي قبيلة «أرابش» Arapesh التي تغطي غينيا الجديدة تعتبر السيطرة وتوكيد الذات سلوكا شاذا ان بدا لدى أحد من الافراد .. انهما قبيلة يسود أفرادها التعاون والمسالمة والصداقة وانكار الذات . وهم يفرون من التسلط والتنافس ويهربون من الزعم ولا يطيقونه بما يحمل القبيلة ، عند الحاجة ، على أن تفرض الزعامة على بعض الافراد بالرغم منهم ..

والسيطرة نادرة في هذه القبيلة وغيرها لان الكبار يستهجنونها ولا يشجعونها ، على خلاف ما يحدث في الحضارة الغربية اذ يشجع الطفل منذ نعومة أظفاره على التسلط والتنافس وتوكيد الذات . فالطفل الامريكي يعلم من سن مبكرة أن النجاح الاقتصادي والتفوق على الغير هو السبيل الى الظفر بمحبة الوالدين .. والأم الامريكية تشعر بأنها فشلت كأم ان لم يتفوق طفلها على غيره من الاطفال .. ثم تأتي المدرسة بعد ذلك والصحافة والاذاعة فتؤكد هذا الاتجاه وتلح عليه .

غريزة العدوان وروح الاعتداء

وهنا ان « المقاتلة » دافع فطري يثيره كل مايعترض سبيل تحقيق أي دافع آخر لدى الفرد (ص ٨٢) . فالانسان يقاتل ويعتدي لدفع الأذى عن نفسه ولازالة العقبات المادية والمعنوية التي تحبط دوافعه (عدا ان صح ان نسمي المقاتلة لدفع الاذى عدوانا) . وقد كان «فرويد» منشيء مدرسة التحليل النفسي يرى أن العدوان ينشأ من كبح الميول الجنسية وكبتها ، لكنه ذهب آخر الأمر الى أن العدوان استعداد غريزي قائم بذاته لدى الانسان . اي انه مغروز في فطرة بني آدم حتى ان لم يعتد عليه معتد . فالانسان يكره أخاه بالفطرة ، ووراء المحبة الظاهرة بين الناس عداء كامن مستور . وليست طبيعة الانسان الا وهما وخرافة . فالظلم من شيم النفوس .. وبعبارة أخرى فالعدوان حاجة فطرية كالجوع ، فلابد للانسان أن يعتدي كما لابد له أن يأكل ، بكل وسيلة وبأي ثمن . موجز القول أن العدوان ليس مجرد وسيلة الى غاية بل غاية في ذاته . تثيره حالة من الاضطراب والتوتر الجسمي . وهو المسئول عن اشتعال الحروب وعن الصراع الموصول بين الناس وبين الشعوب بعضها وبعض .

غير ان البحوث السيكولوجية والانثروبولوجية فندت هذا الرأى . فقد دلت البحوث التجريبية فى علم النفس على أن العدوان غالبا ما يكون نتيجة لاحباط شديد يصيب دوافع الفرد ، أو لتوقع هذا الاحباط ، كما كشفت البحوث الانثروبولوجية ان العدوان بالمعنى الذى يراه « فرويد » لا اثر له فى بعض القبائل البدائية مثل قبيلة اراپش السابقة الذكر ، تلك القبيلة التى يتسم افرادها بالهدوء والدعة والمسالمة ، ويمقتون العسف والضرر مقتا شديدا .

كما ظهر ان روح الاعتداء حين تسود افراد قبيلة من هذه القبائل فان بذورها توضع فى نفس الطفل منذ الرضاعة . من ذلك ان قبيلة «موندوجومر» Mundugumor وهى قبيلة مجاورة لقبيلة أرابش ، وتعيش صيد الحيوانات وقطع الاشجار ، يتسم افرادها بالعدوان المفرط والارتياب المتبادل . الرجل المثالى فيها هو الرجل الخشن الغليظ العدوانى المقاتل . وكذلك المرأة . لقد وجد أن الطفل فى هذه القبيلة يولد وينشأ فى جو عنيف غير آمن : فمنى حملت الزوجة كف الزوج عن الاتصال بها مما يثير غضبه فلا يرحب بقدوم الطفل . والرضاعة مؤلمة اذ يوضع الطفل فى سلة خشنة ولا يعطى الثدى الا اذا كان فى حاجة ظاهرة اليه ولفترة قصيرة . ولكى يظفر بقدر كاف من اللبن فى هذا الوقت القصير والوضع المؤلم يجب عليه أن يرضع فى قوة رضعا سريعا عنيفا والا ضاع حظه من الرضاع وكثيرا ما يشرق الطفل فتثور الأم . فعملية الرضاع كفاح وتوتر وغضب . وليست عملية الفطام أقل غلظة وقسوة ، اذ يزاح الطفل عن أمه فى عنف قد يقترن بالضرب واللكم والشتم . على هذا النحو يشعر الطفل منذ أول حياته أنه فى عالم عدائى ، وهو شعور تعززه خبرات تالية فى تربيته على الدوام .

دافع التملك والادخار :

يعتبر «مكدوجل» وغيره هذا الدافع غريزة فطرية يثيرها وجود اشياء ملائمة للطعام او لتموين البيت ، وتميل بالفرد الى حيازة هذه الاشياء . وهى ظاهرة عند النمل وحيوان السنجاب ، كما تبدو لدى الطفل من يوم أن يمد يده ليقبض على مايراه ، لكنها تبدو قوية لديه بعد الخامسة من عمره حين يبدأ فى جمع كل ما تقع عليه يداه من اشياء يحشو بها جيوبه حشوا .

غير ان البحوث الانثروبولوجية دلت على أن هذا الدافع لا وجود له

في بعض القبائل الاسترالية التي تعيش في الصحراء ، لان القوم يخرجون للصيد والتماس الماء ، ومتى عادوا اقتسموا ماجمعوه بينهم وليس لأحد أن يبقى على ما جمعه لنفسه . كما دلت دراسة أخرى على سكان جزر «الميلانيزياء» على أن جميع ما تخرجه الارض من زرع ، وما يخرجه البحر من صيد ، وما يصنعه الأفراد لأنفسهم من أدوات وأسلحة .. كل أولئك يقسم بين الناس جميعا ، أو يستخدمه ويفيد منه غير من صنعه أو أنتجه . هناك لا خوف من الفقر والمرض والشيوخة ، ولا داعي لجمع ثروة .

فان بدا دافع التملك ملحوظا في المجتمعات الرأسمالية فلان امارة النجاح فيها هي كنز المال والمتلكات ، ولان الرجل المحترم فيها هو من جمع ثروة .

٤ ـ الدوافع الاجتماعية الفردية

(أ) الاتجاهات والعواطف

الاتجاه النفسي Attitude استعداد وجداني مكتسب ، ثابت نسبيا، يميل بالفرد الى موضوعات معينة فيجعله يقبل عليها ويحبذها أو يرحب بها ويحبها ، أو يميل به عنها فيجعله يعرض عنها أو يرفضها أو يكرهها. هذه الموضوعات قد تكون :

١ ـ أشياء كالميل الى كتاب معين أو النفور من طعام معين .

٢ ـ أشخاصا كحب شخص لآخر أو كره مرءوس لرئيسه أو اعجاب شخص بآخر .

٣ ـ جماعة كالتعصب لشعب معين أو طائفة أو سلالة معينة .

٤ ـ أفكارا أو مبادىء ونظما اجتماعية كالميل الى النظام الديمقراطي، أو تحبيذ تحديد النسل أو تأييد الطب أو نظرية التطور ، أو الاعراض عن حركات التجديد .

٥ ـ بل قد تكون «ذات» الفرد نفسه موضوعا لاتجاه نفسي ، كحب الذات أو احترامها أو الرضاء عنها أو استصغارها أو تنزيهها أو ادانتها ،أو السخط عليها أو كرهها أو ضعف الثقة فيها . وهذه الاتجاهات هامة وذات أثر كبير في شعور الفرد وسلوكه . فمن كره نفسه كره غيره ، ومن استصغر نفسه استصغر غيره ، ومن شك في نفسه ساوره الشك في

الناس ، ومن ظن بنفسه السـوء مال الى الظن بأن الآخرين يظنون به السوء ، ومن فقد الثقة بنفسه فقد الثقة في الناس ٠

فان كان الاتجاه مشحونا بشحنة انفعالية قوية سمي « عاطفة » sentiment كعواطف الحب والكره والصداقة والطموح والوطنية وعاطف احترام الذات ٠

وان كان الاتجاه أعمى عنيدا يحول دون الفرد أن يزنه وزنا صحيحا وأن يتقبل الادلة على خطئه سمي «انحيازا» Prejudice

تكون الاتجاهات والعواطف :

تتكون الاتجاهات والعواطف من تكرار اتصال الفرد بموضوع الاتجاه او العاطفة في مواقف مختلفة ترضي فيه دوافع مختلفة وتثير في نفسه مشاعر سارة لذيذة ، أو تحبط لديه بعض الدوافع وتثير في نفسه مشاعر متاثرة مؤلمة ٠ فعاطفة الولاء للوطن تتكون من تكرار ارتباط الوطن بمواقف ترضي في المواطن دوافع كثيرة ٠ فالوطن الذي يوفر العمل للمواطن ويضمن له الأجر العادل ، ويساويه في الفرص بغيره ، ويكفل له الحريات الاساسية والضمانات الاجتماعية ، ويؤمنه من عوادي الزمن ، ويكفل له الامن والطمأنينة والعزة والكرامة ، ويحميه من العدوان الداخلي والخارجي، ويتيح له الفرص لتوكيد ذاته والتعبير عن رأيه ٠٠ هذا الوطن خليق أن يبث في نفوس المواطنين الولاء له والتضحية من أجله ٠ وعاطفة الصداقة تنشأ وتتكون تدريجيا نحو شخص يفتح صدره لك ويفاسمك متاعبك ويعينك في الشدة وعند العثار ويحتمل أخطاءك ويدافع عنك في غيبتك ويستمع الى شكواك ويشعرك بأنك غير وحيد ويحول بينك وبين السخط على الناس ، يشاركك في مسراتك فيضاعفها وفي أحزانك فيخففها ، ويعطيك من تجاربه ما يفيدك ٠٠ مما يزيد شعورك بالامن وباحترام النفس ٠ كذلك الحال في عاطفة الكره لشخص او لشيء ، فهي تتكون نتيجة لارتباطها مرات عدة بما يثير في نفسك الغضب والخوف والنفور والألم وخلف الظن ٠ فتكرار رسوب الطالب في مادة معينة يحمله ينفر من هذه المادة أو يكرهها ٠

ومع هذا فقد يتكون الاتجاه أو العاطفة احيانا في اثر صدمة انفعالية واحدة ٠ فحب الزوج زوجته قد ينهار على حين فجاة لتحل محله الكراهية والبغضاء ان اتضح له حيودها عن الوفاء والاخلاص ٠

أثر القابلية للاستهواء suggestibility

تقوم القابلية للاستهواء بدور كبير فى تكوين اتجاهاتنا وعواطفنا نحو الآراء والأفكار والمعتقدات والنظم الاجتماعية . ويقصد بالقابلية للاستهواء سرعة تصديق الفرد وتقبله للآراء والأفكار دون نقد أو مناقشة أو تمحيص، خاصة أن كانت صادرة من شخصيات بارزة أو ذات نفوذ أو كان يعتنقها عدد كبير من الناس . فنحن نتشرب الآراء والاتجاهات والمعتقدات التقليدية الشائعة فى جماعتنا دون نقد أو تحليل ، خاصة تلك التى تغشى جو الأسرة التى نتشأ فى أحضانها ، كاتجاهات الأسرة نحو الدين والوطن والنظام الاجتماعى أو الاقتصادى ، واتجاهاتها نحو الحق والباطل ، نحو المباح والمحظور ، الخير والشر ، النسالة أو العدوان . لذا فنحن نحمل معنا من عهد الطفولة كثيرا من الانحيازات الضحلة أو العميقة، حيال بعض الأشخاص أو الجماعات أو العادات ..

وليست الأسرة وحدها مصدر ما نكتسبه من اتجاهات عن طريق القابلية للاستهواء ، فهناك المدرسة والصحافة والاذاعة والتلفاز والدعاية والمطالعات الخاصة وأفكار قادة الرأى وما نسمعه من أصدقائنا وزملائنا من آراء .. على هذا النحو تتكون الكثرة من اتجاهاتنا وعواطفنا . فنحن لم نكتسبها ـ صغارا أو كبارا ـ عن طريق التعقل والتفكير والتحليل ، بل بطريقة لا شعورية غير مقصودة عن طريق التكرار والقابلية للاستهواء.

على أن هناك فئة قليلة من الاتجاهات والعواطف نكتسبها عن قصد وعن طريق التفكير الهادىء والتحليل ويكون ذلك حين نريد أن نحدد موقفنا من موضوع جدل أو مشكلة اجتماعية يدور عليها النقاش فى بيوتنا أو مجتمعنا ، كمشكلة تحديد النسل أو الغاء عقوبة الاعدام ..

الاتجاهات والعواطف المعنوية :

الاتجاهات والعواطف المعنوية المجردة كحب الامانة أو العدل ، وكره الغش أو الخداع لا تتكون عادة قبل مرحلة المراهقة ، ذلك أن اكتسابها يتطلب مستوى عقليا لا يتوافر عادة لدى الطفل . فلكى تحب العدل أو الامانة يجب أن تعرف أولا معنى كل منهما . وهذا عسير على ادراك الطفل. يضاف الى هذا أن أمثال هذه الاتجاهات والعواطف تتطلب جهدا طويلا وتدريبا موصولا حتى تستوى وتتبلور فى نفس الفرد . فحب العدل مثلا، وهو صفة مجردة ، لا يحتل مكانا فى نفس الفرد الا بعد أن يكون قد خبر

العدل وعزف قيمته في مواقف مختلفة كثيرة يشعر في بعضها بالعدل فيسعد ، وفي بعضها بالظلم يصيبه فيشقى ويتألم ، وفي بعضها الآخر بالظلم يحيق بغيره فيثور ويسخط .. حتى ينتهي به الامر الى تكوين حكم عام واكتساب اتجاه عام من حالات فردية كثيرة .

من هذا يتضح لنا ان أمثال هذه الاتجاهات والعواطف المعنوية تنطوي على عناصر عقلية بالاضافة الى العناصر الوجدانية . فالعاطفة القومية يتوقف بناؤها ، الى حد ما ، على فكرة الفرد عن وطنه . والعاطفة الدينية يتوقف بناؤها على فكرة الفرد عن الدين ، أهي فكرة مصطبغة بالحب والطمأنينة ام بالخوف والرعب . والعواطف الخلقية تتوقف قوتها على فكرة الفرد عن الحق او الواجب .

اثر الاتجاهات في الآراء والسلوك :

الرأي opinion هو حكم او وجهة نظر الى موضوع معين : هو اعتقاد يأخذ به الشخص على أساس من المعرفة والواقع لا على أساس العاطفة والرغبة .. غير أن هذه الموضوعية المفترضة للرأي غالبا ما تكون خداعا للذات ، اذ الواقع أن أغلب آرائنا وأحكامنا تعبر عن اتجاهاتنا وعواطفنا بدرجة أكبر مما نظن ، فان كان اتجاه المرءوس نحو رئيسه اتجاها جافيا بغيضا ، فسر المرءوس كل ملاحظة أو نقد من رئيسه على انه تحكم فيه واستبداد به أو محاولة لتسقط أخطائه . أما ان كان اتجاها راضيا طيبا فسر الملاحظة او النقد على انه توجيه لصالحه . ولو سألت المرءوس في الحالة الاولى عن رأيه في رئيسه لبدأ يعدد لك مساوئه ويغلو في وصفها ، ومن البعيد ان يذكر لك محاسنه ومزاياه . وقديما قيل «حبك الشيء يعمي ويصم» أي يعمي عن رؤية العيوب ويصم عن سماع المثالب والمآخذ . وبما ان كل اتجاه ينطوي على رأي ، ويتضمن حكما بالقبول أو الرفض ، فآراء الفرد أو الجماعة تعطي فكرة يعتد بها على اتجاهاتها النفسية . لهذا تدرس الاتجاهات الجماعية للشعب او لفئة منه عن طريق استطلاع الآراء الجماعية . ويكون ذلك مثلا حين نريد معرفة اتجاهات الناس حيال موضوعات مثل تحديد النسل أو التسعيرة الجبرية .

ومن ناحية أخرى فالاتجاهات والعواطف ـ المعنوية بوجه خاص ـ تهب سلوك الفرد شيئا من الثبات والاستقرار ، أي لا تجعله نهبا للظروف والمواقف الخارجية والعوبة في يدها . فالطفل قد يكذب في المدرسة ولا يكذب في البيت ، وقد يغش في الامتحان ولا يغش في اللعب ، وقد يسرق

في موقف ولا يسرق في آخر ، ومن ثم لا نستطيع ان نتنبأ بسلوكه ، وهذا على خلاف الراشد الذي اكتسب اتجاهات وعواطف معنوية ـ أي مبادىء ـ فنحن نستطيع أن نتنبأ بسلوكه ان عرفنا مبادئه ، فنحكم مثلا على أنه سيتصرف بأمانة في أغلب المواقف التي يلقاها ، حتى في المواقف التي يتاح له فيها ان يكون غير امين .

الاتجاهات والمعلومات :

هناك فارق كبير بين اتجاه الفرد نحو الفضيلة أو الأخلاق أو نحو الدين وبين معلوماته عن هذه الموضوعات . فالاتجاهات قوى دافعة موجهة في حين أن المعلومات قوى خامدة . فمجرد معرفة الفرد بمعاني الديمقراطية أو الاشتراكية أو القومية أو الصدق أو ضبط النفس .. لا يؤدي به الى سلوك فعلي . أما اتجاهاته وعواطفه نحو هذه المعاني فاستعدادات دافعة حافزة . لذا يجب ان يكون رائدنا في تربية الاطفال ، والنشء بوجه عام، هو تكوين اتجاهات لديهم بدلا من حشو أذهانهم بالمعلومات ، وذلك في التربية القومية والدينية والخلقية والجنسية ، بل وفي التربية الفكرية أيضا كان تكون لديهم الاتجاه العلمي في التفكير وحل المشكلات . فكم ممن يعرفون الخير يتبعون طريق الضلالة والشر ، وكم ممن يعرفون مبادىء الصحة يتبعونها !

طرق غرس الاتجاهات :

الطريق الصحيح لغرس الاتجاهات لا يكون عن طريق الوعظ والنصح . ذلك أن النصح لا يفيد الا اذا كان يتمشى مع رغبة الفرد ، أو ان أدى الى الاقتناع عن طريق الاغراء أو الايحاء . انما تتكون الاتجاهات عن طريق :

١ ـ الممارسة الفعلية والخبرة الشخصية والمجهود الذاتي والأخذ والعطاء . لذا يجب ان نهيء للنشء ظروفا ومواقف اجتماعية مختلفة في البيت وفي المدرسة وفي الملعب واثناء الرحلات يمارسون فيها ما نستهدف غرسه في نفوسهم من اتجاهات وعواطف . فالاتجاهات تتكون ولا تلقن .

٢ ـ والترغيب من العوامل الهامة في خلق الاتجاهات ، ترغيب الفرد وتحبيبه في المحافظة على النظام أو مراعاة الدقة في المواعيد ، أو اتقان كل عمل يعهد اليه به . فالرغبة في الشيء دافع قوي الى انجازه .

٣ ــ ثم ان القدوة الحسنة والمثال العملي والايحاء ــ أي التأثير دون اقناع منطقي ــ تقوم بدور كبير في تكوين الاتجاهات · فالافعال أعلى صوتا من الاقوال ، وايحاء السلوك أقوى من ايحاء الالفاظ ·

ولو عرف كل أب ومدرس ان الاتجاهات والعواطف التي توضع اصولها في عهد الطفولة ذات أثر باق في حياة الفرد كلها وفي خلقه وطرق معاملته للناس ·· وهي اتجاهات وعواطف تستعصي على التغيير الى حد كبير ·· نقول لو عرفا ذلك لبادرا الى غرس ما يجب غرسه منها بالطرق الصحيحة ومن غير تسويف ·

(ب) الميول المكتسبة

الميل المكتسب أو الاهتمام interest اتجاه نفسي ، لكنه اتجاه موجب اقدامي بطبيعة الحال · فنحن نميل الى شخص او الى مهنة أو هواية أو مبدأ أو كتاب معين أي نقبل عليه ونرحب به ونحبه في العادة ·

على أن الميل المكتسب أقرب الى حفزنا على العمل من الاتجاه · فنحن نبحث ونفتش عن الاشياء التي نميل اليها ، ونتزع الى أداء الاعمال التي نميل اليها ، في حين ان اتجاهاتنا قد تجعلنا ننتظر حتى يحين الوقت الملائم · بل ان ميل الفرد الى عمل أو مهنة معينة يمكن اتخاذه مقياسا لقدرته على أداء هذا العمل ، لأن المرء لا يبقى ميله الى عمل يعجز عن أدائه، غير أن هذا لا يعني أن الميول أشد قوة من الاتجاهات · فاتجاهاتنا لها من القدرة على توجيه أفعالنا وتفكيرنا ومشاعرنا مثل ما للميول ·

ويرى كثير من الكتاب قصر موضوعات الميول على أوجه النشاط المختلفة ليس غير ــ اجتماعية كانت ام رياضية ام فنية ام عقلية أم مهنية، كالنشاط الاجتماعي ، أو قرض الشعر، أو القراءة ، أو جمع طوابع البريد، أو لعبة الجولف ، أو العزف على آلة موسيقية ·

كيف تكتسب الميول :

لا تختلف طرق اكتساب الميول كثيرا عن طرق اكتساب الاتجاهات الموجبة · واليك بعض هذه الطرق :

١ ــ فقد يميل الفرد الى مهنة معينة ان كان يرى فيها ارضاء لبعض دوافعه الاساسية كدافع الأمن أو التقدير الاجتماعي أو توكيد الذات ·

او يميل الى لعبة معينة لأنها ترضى في نفسه دوافع المقاتلة والجنس والتقدير الاجتماعي ·

٢ ـ وقد يتكون الميل عن طريق عملية الارتباط ـ ارتباط العمل الجاف الغليظ بآخر مما يشوق الفرد ويهمه · وقد أفادت من ذلك التربية الحديثة حين عملت على أن تربط مواد الدراسة بالحياة وبالبيئة التي تحيط بالطالب حتى يشعر بفائدتها وبأنه في حاجة الى أن يتعلمها ، ومن ثم يميل اليها · وقد وفقت في ذلك أيضا حين أفرغت على التعليم روح اللعب، فأصبح التلاميذ يتعلمون العد والحساب والهندسة العملية عن طريق ألعاب مختلفة ، كما أصبحوا يتعلمون قواعد اللغة والتعبير والتحرير عن طريق الغناء والتمثيل والأناشيد والقصص وغيرها · لقد عملت التربية الحديثة على أن تضيف عصير البرتقال الى الزيت حتى يستسيغه التلميذ بدل أن يكرهه أو ينفر من شربه ·

٣ ـ وكثيرا ما يؤدي كسب المهارة في أداء عمل الى الميل اليه · من ذلك أن الشخص قد يبدأ مضطرا في تعلم لغة أجنبية ، او مادة جديدة ، أو لعبة جديدة ، فيجد من ذلك في أول الامر مشقة وعناء ، لكنه ان أدى به التدريب والمرانة الى اتقانها ، أصبح يميل اليها · وذلك لارتباط الاتقان بشعوره بالانتصار والفوز والنجاح · فاذا كان الميل الى عمل يؤدي في العادة الى اتقانه ، فاتقان العمل قد يؤدي بدوره الى الميل اليه ·

وتختلف الميول المكتسبة باختلاف السن والجنس والبيئة والحضارة· فللأطفال ميولهم ، وللشباب ميولهم ، وللشيوخ ميولهم أيضا · ومن الملاحظ أن البنين يميلون الى الألعاب العنيفة التي تتطلب مجهودا ، كما أنهم يميلون الى المغامرات خارج المنزل والى قراءة سير الابطال والمغامرين والجوالة والمستكشفين ، في حين أن البنات يملن الى الفنون المنزلية والأعمال الفنية والاجتماعية والألعاب الهادئة وقراءة القصص الغرامي والخالي من العنف ·

(جـ) حكم العادة

العادة استعداد مكتسب دائم لأداء عمل من الأعمال ـ حركيا كان ام عقليا أم خلقيا ـ بطريقة آلية مع السرعة والدقة والاقتصاد في المجهود، كعادة السباحة وعادة ضبط النفس وعادة حصر الانتباه في القراءة أو النظافة أو عادة التفكير بالأسلوب العلمي ·

اما « حكم العادة » أو سلطانها فهو ميل قوى الى تكرير السلوك المألوف والتشبث به ، ومقاومة السلوك الجديد أو الغريب . فمن اعتاد أن يرضى دافع الجوع بأطعمة أعدت بطريقة خاصة رفض تناولها ان أعدت بطريقة اخرى ، ومن اعتاد أن يلتمس الراحة عن طريق القراءة رفض ما يقترح عليه من الاشتراك في لعبة أو الذهاب الى السينما للترويح عن نفسه .. كان العادات أصبحت نفسها دوافع تحملنا على الاستمرار في السلوك المألوف بدلا من اصطناع طرق أخرى لارضاء دوافعنا .. الواقع أن الانسان لو راقب نفسه من لحظة استيقاظه حتى يعود الى مخدعه لرأى أن أغلب أفعاله لا تعدو ان تكون صورا تتكرر بعينها يوما بعد يوم : فأسلوب في حديثه ومشيته ، وطريقته في مأكله ومشربه وزيه والترويح عن نفسه ، بل وطريقته في ضحكه وتأمله وتفكيره ، هذا الى مواعيد نومه وطعامه وذهابه الى عمله .. كل تلك تتكرر على وتيرة واحدة ثابتة لا تتغير .. فسلطان العادة يتحكم في الشطر الأكبر من سلوك الانسان ، حتى قيل ان العادة طبيعة ثانية ، وحتى قال بعض العلماء ان لدى الانسان ميلا فطريا الى تكرار المألوف وتفضيله على الجديد .

وربما كان الميل الى تكرار المألوف يرجع الى أن الانسان ينزع بطبعه الى بذل أقل جهد لبلوغ غايته ، أو لأن المألوف يعفينا من تركيز الانتباه لأدائه بما يتيح لنا أداء أكثر من عمل في وقت واحد ، وربما كان السبب توجس الانسان من الجديد ومن المجهول .

العادات الطيبة والمستحصية :

تسهل العادة على الانسان أداء أعماله وتوفر له كثيرا من الجهد والوقت كان يضيعان لو تعين عليه أن يبدأ كل يوم من جديد .. لذا كانت العادة عاملا في تسهيل عملية التكيف . غير أن التكيف يتطلب قدرا من المرونة . ومن ثم فالعادات حتى الحسنة ان لم تكن على جانب من المرونة عطلت التكيف بدلا من أن تسهله . فالطالب قد يعتاد المذاكرة أو النوم في ساعة معينة ، ولكن أى تغيير في هذه المواعيد قد يعطله عن المذاكرة أو النوم .. الواقع أن تغيير العادة أو اقتلاعها ليس بالأمر اليسير خاصة عند الراشد الكبير .. ومهما يكن من أمر فهناك عادات يمكن تحويرها أو استئصالها أن يبذل الفرد في ذلك جهدا قد يطول أو يقصر . غير أن هناك عادات أخرى لا يستطيع الفرد تحويرها فضلا عن استئصالها

مهما كان صادق العزم ، ومهما بذل من جهد ، ومهما قدم اليه من نصح أو تحذير - من أمثال هذه العادات المستعصية الاسراف في قضم الأظفار عند الطفل ، أو الاسراف في غسل اليدين عشرات المرات في اليوم عند الكبير ، أو عادة الاستسلام التام الموصول لأحلام اليقظة بحيث يصبح الفرد عاجزا عن تركيز انتباهه ولو الى أمد محدود ، ومن أمثالها أيضا ادمان بعض المخدرات - فالخوف من القانون ومن السجن والخوف من الأمراض الوبيلة والموت المبكر لا يكفيان لردع المدمن وكفه عن المخدر -- أمثال هذه العادات القسرية المستعصية هي في الواقع أعراض لاضطرابات في الشخصية فلا يمكن اقتلاعها الا عن طريق العلاج النفسي -

(د) مستوى الطموح

يختلف الناس بعضهم عن بعض اختلافا كبيرا من حيث مستويات طموحهم - ويقصد بمستوى الطموح (١) المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه ، أو يشعر أنه قادر على بلوغه ، وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة وانجاز أعماله اليومية - هذا يطمح ان يكون طبيبا ، وذاك يطمح أن يكون سائق سيارة - هذا يشعر أنه قادر على أن يجمع ثروة في عامين ، وذاك في عشرة أعوام - هذا يتوقع ان يحصل على درجة الماجستير في عام واحد - وذاك في ثلاثة أعوام على الأقل -

ويشعر الفرد بالنجاح ان بلغ مستوى طموحه ، أما ان قصر عن بلوغه شعر بالفشل والاخفاق ، فكان مستوى الطموح معيار يحكم به على نجاحه او فشله فيما يقوم به من أعمال وفيما يستهدف تحقيقه من غايات -

ومستوى طموح الفرد وثيق الصلة بفكرة الفرد عن نفسه وبمكانته الاجتماعية ورغبته في الظفر باحترام الجماعة التي يعيش فيها - لذا يزداد اعتباره وتقديره لنفسه متى افلح في الوصول الى مستوى طموحه ، فان أخفق في ذلك هبط تقديره لنفسه -

غير أن فكرة المرء عن نفسه كثيرا ما تكون غير واضحة او غير صحيحة - وبما أن مستوى الطموح يتأثر نوعه ومداه بهذه الفكرة ، لذلك نرى المغرور المصاب بتضخم خبيث في شعوره بأهميته وتقديره لذاته -- نراه يضع لنفسه مستوى طموح اعلى بكثير من « مستوى اقتداره (٢) »

---

(١) Level of aspiration

(٢) Level of achievement

أى مستوى قدراته الفعلى ، فلا يصيبه من ذلك الا الفشل · أما المصاب بضمور شديد فى تقديره لذاته أو من كان شديد الحساسية لنقد المجتمع فيكون مستوى طموحه فى العادة دون مستوى اقتداره بكثير لأنه يرى الفشل خطرا يهدد احترامه لنفسه ·

وتدل الملاحظات الدارجة والتجارب المعملية على أن مستوى الطموح يتغير من آن لآخر تبعا لما يصادف الفرد من نجاح أو فشل فى تحقيق أهدافه · فالنجاح من شأنه رفع هذا المستوى ، والفشل من شأنه الهبوط به · فالطلبة الذين يطمحون فى أن يكونوا أطباء ان لم ينجحوا فى امتحان القبول بكلية الطب خففوا من مستوى طموحهم واتجهوا الى كليات او أعمال أخرى ·

فكرة المرء عن نفسه Self-concept

هى الصورة التى يكونها المرء لنفسه عن نفسه من حيث مايتسم به من صفات وقدرات جسمية وعقلية وخلقية ، وما يراه فى نفسه من نواح للقوة وللضعف ، وما يجب عليه عمله أو الامتناع عن عمله · وفكرة المرء عن نفسه وليدة عوامل اجتماعية كثيرة تبدأ منذ الطفولة المبكرة للفرد من أهمها :

١ ـ معاملة الكبار له وهو صغير : مايقولونه عنه ، وما يصفونه به من صفات حميدة وغير حميدة ، وما يوجهون اليه من استحسان أو استهجان لسلوكه · فاول صورة يراها الفرد لنفسه يراها فى مرآة المجتمع ·

٢ ـ مركز الطفل فى الأسرة : هل هو الطفل الأول أو الأخير أو الأوسط أو الطفل الوحيد أو الذكر بين عدة اناث ·· وهل يمنحه هذا المركز امتيازات خاصة وأهمية خاصة أم يحرمه منها ؟

٣ ـ اختلاط الفرد بغيره من الناس وموازنة نفسه بهم بما يجعله يكتشف فى نفسه عن قدرات وصفات كانت خافية عليه أو يحد من غلوائه فيما قد ينسبه الى نفسه من قدرات وصفات أخرى · وكلما اتسعت هذه الصلات الاجتماعية اتضحت للمرء فكرته عن نفسه واقتربت من الواقع ·

٤ ـ مايقدمه للمجتمع من أعمال وانجازات تافهة تشعره بأن له كيانا وأنه موضع تقدير اجتماعى ·

٥ ـ مايلقاه فى الحياة من نجاح او فشل · فالنجاح الموصول

يرفع من قدر المرء في نظر نفسه وهذا على عكس الفشل والاخفاق .

وفكرة المرء عن نفسه قد تكون غامضة او ناقصة او غير صحيحة . ومهما يكن من أمر فهي عامل بالغ الأثر في تعيين سلوكه ومستوى طموحه . فالطفل الذي يعتقد أنه شجاع يتصرف وفق هذه الفكرة حتى ان كان يشعر بالخوف . والفتى أو الرجل الذي لا يثق في نفسه يغشى أعماله التردد والاحجام والعدام المبادأة . وفكرة المرء عن نفسه هي التي توجهه في اختيار أعماله وأصدقائه وزوجته ومهنته وملابسه والكتب التي يقرؤها والاماكن التي يرتادها ، كما تسهم في رسم مستوى طموحه ، وهي التي تبين له ضروب السلوك التي هو جدير بها ، وتكفه عن فعل مايمس احترامه لنفسه ، لذا فهي وثيقة الصلة بضميره .

مستوى الطموح والصحة النفسية :

من أشد ماينغص على الفرد حياته ويهيئه لاضطراب الشخصية بعد الشقة بين مستوى طموحه ومستوى اقتداره ، أي بين مايرغب فيه وبين ما يقدر عليه بالفعل . فهذا يولد فيه الشعور بالنقص والعجز وكذلك الشعور بالذنب واستصغار الذات أو كرهها . فمن أكثر الناس شقاء ذلك الطالب الذي يلتحق بالجامعة فيرسب عاما بعد آخر اما لنقص في ذكائه أو في القدرات والصفات اللازمة للتحصيل الجامعي . هنا يجب أن تستخدم اختبارات الذكاء واختبارات الاستعدادات الخاصة لانتقاء الصالحين للدراسة الجامعية دون غيرهم . فحبذا لو استطاع المرء أن يعرف ما لديه من قدرات وصفات ، وما يتسم به من نواحي القوة والضعف حتى يستطيع تحديد مستوى طموحه وفق حقيقته لا وفق رغبته أو خياله . « ورحم الله امرء عرف قدر نفسه » .

ومما يذكر أن بعض الآباء يحفزون أولادهم على أن يضعوا لانفسهم مستويات طموح يعجزون عن بلوغها ولا يقبلون منهم ما دون ذلك ولا يشجعونهم الا اذا بلغ نجاحهم القمة . وعاقبة هذا توتر نفسي وقلق شديد موصول يصيب الطفل وشعور بالنقص وشعور بالذنب لانه خيب ظن والديه فيه .

ومن احصاء امريكي حديث أن النساء العاملات هناك أكثر تعرضا من ربات البيوت للاصابة بضغط الدم المرتفع وتصلب الشرايين والانهيار النفسي . ويقال ان السبب في ذلك لا يرجع الى جمع المرأة بين عملها والبيت بقدر ما يرجع الى ارتفاع مستوى طموحها .

الفصل الثالث

الدوافع اللاشعورية

(١) أدلة على وجودها

يظن الشخص العادى أنه يتصرف دائما عن روية وتفكير ، وأنه قادر دائما على معرفة دوافعه وتوجيه سلوكه توجيها شعوريا . والواقع أنه يجهل أغلب دوافعه ، أو ينتحل ، ان سئل ، دوافع أخرى غير دوافعه الحقيقية قد لا تكون لها صلة على الاطلاق بسلوكه . والحق أن الانسان لا يكون فى أغلب الأحيان شاعرا بما يحفزه من دوافع شعورا واضحا . فكم من انانى لا يشعر بأنانيته ، وكم من بخيل أو مغرور أو ممتد لا يفطن الى بخله أو غروره أو عدوانه ، وكم من متيم فى الحب يتكر أن للحب سلطانا عليه . الواقع أن قليلا من الناس يعرفون دوافعهم كما هى عليه ويرون أنفسهم كما يراهم الغير . وأغلب الأمر أن يكون الحق فى جانب الغير ، ولكن أكثر الناس لا يشعرون . واليك أمثلة تقيم الدليل على ما يحفز الانسان من دوافع لا يشعر بوجودها .

النوم المغناطيسى Hypnosis

النوم المغناطيسى نوم صناعى يحدث عن طريق الاسترخاء الجسمى وتركيز الانتباه فى مجال ضيق من الأشياء أو الأفكار بايحاء من المنوم ، ولا يحدث نتيجة لمواد مخدرة . ولهذا النوم درجات مختلفة من العمق . ومما يتميز به تضخم قابلية النائم لايحاء المنوم تضخما كبيرا . فان وضع المنوم فى يد النائم عود ثقاب وأوحى اليه أن وزن العود يزداد رويدا رويدا تخاذلت يد النائم حتى لا تستطيع حمل عود الثقاب . بل لو أوحى اليه بانه كلب قام النائم فمشى على أربع وأخذ فى النباح ! .. ومن خصائص هذا النوم أن ينفذ النائم بدقة بعد استيقاظه ما أوحى اليه المنوم به ، حتى لو طلب اليه المنوم أن ينسى كل ما حدث له أثناء النوم . فلو كلفه المنوم القيام بعمل معين بعد استيقاظه بوقت محدد ككتابة خطاب الى

شخص معين أو الذهاب الى حجرة معينة أو ملء ساعة الحائط .. فانه ينفذ هذا العمل المحدد دون أن تكون لديه عند استيقاظه أية ذكرى عما أوحى اليه به . من ذلك أنه أوحى الى شخص أثناء نومه أن يقوم بالأعمال الآتية في ساعة محددة بعد مرور خمسة عشر يوما : يخرج الى الشارع ومعه مظلة يفتحها ويسير بها في الطريق مهما كان نوع الطقس ، ثم يشترى شيئا معينا لأنها لا حاجة له به .. فلما كان اليوم المحدد والساعة المحددة شعر الشخص بشيء من الضيق ويدافع ملح الى أداء ما أمر به ثم قام بتنفيذه . فلما سئل عن السبب في قيامه بهذه الأعمال قال انه لا يعرف . وكل ما في الأمر أنه في الساعة المحددة من اليوم المعين طرأت على ذهنه فكرة القيام بهذه الأعمال ، لكنه حين رأى أنها أعمال سخيفة عزم على ألا ينفذها ، غير أنه لم يستطع أن يقاوم هذا العزم ، كما شعر أنه لو قام بأدائها تخلص مما يعانيه من ضيق وتوتر .. وهذا شخص آخر أوحى اليه أثناء نومه أنه عند استيقاظه سيتقدم له بطاقتان على كل بطاقة رقمان وعليه أن يجمع الرقمين في البطاقة الأولى (٦ و ٢) وأن يطرح الرقمين في البطاقة الثانية (٤ و ٢) . فلما استيقظ وعرضت عليه البطاقة الأولى قال على الفور ٨ . فلما عرضت عليه الثانية قال ٢ ، دون أن يتذكر الايحاء ، أو أن يجد تفسيرا لما قاله . بل انه لم يفطن الى أن ٨ هي حاصل جمع ٢ و ٦ وأن ٢ هي الفرق بين ٤ و ٢ . وغنى عن البيان أن أمثال هذه الظاهرة تكفي وحدها للتدليل على وجود دوافع لا شعورية ، بل انها تدل فوق ذلك على ما لهذه الدوافع من أثر جبرى لا يقاوم .

المخاوف الشاذة Phobias

المخوفة الشاذة او الفوبيا هي خوف شاذ من شيء معين او من فعل معين لا يثير الخوف عند أغلب الناس في العادة .. وهي خوف شديد دائم لا يعرف الفرد له سببا كما لا يستطيع ضبطه والسيطرة عليه بالارادة . من هذه المخاوف الخوف من الكلاب او القيران او الظلام او التلوث الميكروبي ، ومنها الخوف من الوحدة او عبور الشوارع او المكث في أماكن مقفلة كقاعات المحاضرات او صالات العرض المسرحي . من هذه الحالات ان رجلا كان يخاف أن يبتعد عن بيته ، وقد كان خوفه هذا عنيفا يحبث أرغمه على الا يتجاوز البيت الا في مجال ضيق .. ولم يعرف سببا لهذا الخوف اطلاقا . وقد عرض الرجل نفسه على محلل نفسي . وأثناء جلسات

التحليل النفسي تذكر الرجل أنه لما كان في الثالثة من عمره خرج مع أمه لكنه ضل عنها فذهب الى محطة السكة الحديد ، وبينما هو هناك اذا بقطار يندفع الى المحطة وهو ينفث دخانه اللافح الشديد فأصابه الدخان بما كاد يحرق جلده . ومع أنه نسي هذه الحادثة نسيانا تاما منذ طفولته حتى سن الكبر الا أن ما أثارته في نفسه من خوف عميق أرغمه على ملازمة بيته فلا يتركه الا بمقدار .

٢ ـ امثلة من حياتنا اليومية

رأينا من المثالين السابقين كيف يصدر السلوك عن دوافع لا يشعر بها المرء ولا يفطن الى وجودها . كما رأينا أن السلوك الذي يصدر عن هذه الدوافع اللاشعورية سلوك غريب أو سخيف أو شاذ أو قسري أي يصدر عن المرء رغم ارادته . وقد يذهب بنا الظن الى أن الدوافع اللاشعورية لا يبدو أثرها الا في مثل هذه الحالات غير المعتادة ـ حالة النوم المغناطيسي وحالة مصاب بمرض نفسي ـ غير أن « فرويد » منشيء مدرسة التحليل النفسي والذي يرجع اليه الفضل في بيان أثر هذه الدوافع وخطورتها .. قدم لنا أدلة أخرى كثيرة تزيد ما لها من أثر في سلوكنا العادي في حياتنا اليومية : فيما نتورط فيه من فلتات اللسان وزلات القلم وأخطاء القراءة ونسيان المواعيد وفقدان الأشياء .

فلتات اللسان وزلات القلم :

هي تلك الهفوات والأخطاء التي يتورط فيها لسان الانسان او قلمه على غير قصد ظاهر منه والتي قد تقلب المعنى الذي يريده رأسا على عقب فتتسبب له كثيرا من الحرج أحيانا . فمن أمثال فلتات اللسان أن وقف أستاذ في الجامعة يثني على سلفه فاذا به يقول امام الحفل : لا يسعني الا أن أهنئه على « جموده » في البحث بدل أن يقول على « جهوده » في البحث . ومن ذلك ايضا ما قاله رجل لزوجته « اذا مات أحدنا قبل الآخر فسأتخذ الاسكندرية مقاما لي ! » . ومن زلات القلم ما كتبه رجل لآخر : لقد كان لقاؤنا « أنحس » مناسبة لعقد الصفقة ، بدل أن يقول « أحسن » مناسبة لعقد الصفقة . وما كتبه شخص الى زميل له : اشكر الله على ما أنت فيه من « نقمة » وذلك بدلا من « نعمة » .

لقد كانت امثال هذه الهفوات تنسب قبل فرويد الى السهو والغفلة أو الى المصادفة أو العجلة او التعب .. غير انه بأسلوبه الخاص في التحليل النفسي بين أن وراء كل هفوه دافع لا شعوري لا يفطن الشخص الى وجوده أو الى صلته بالهفوة : كراهية لاشعورية أو غيرة لاشعورية ..

النسيان :

كذلك اتضح ان كثيرا من حالات النسيان تكون تعبيرا مباشرا عن دوافع لا شعورية كنسيان المواعيد التي تحددها للناس مخلصي الرغبة في حضورها . هنا يكون النسيان رمزا الى رغبة لا شعورية في الفرار من الشخص وعدم لقائه لأمر ما . وقل مثل ذلك في نسيان بعض الناس ما يستردونه من كتب أو ما يقترضونه من مال ، ونسيان الزوج عيد ميلاد زوجته ، ونسيان القاء خطاب في البريد أياما معدودة .. ويحدثنا احد ائمة التحليل النفسي أنه أعد مرة خطابا ليرسله لكنه تركه على مكتبه عدة أيام . وقد دهش أول الأمر لهذا السهو ثم أخذه معه ليلقيه في صندوق البريد فاذا الخطاب يرد اليه لأنه نسي أن يعنونه بالعنوان الكافي، فاكمل العنوان والقاه في البريد لكن الخطاب كان في هذه المرة غفلا من طابع البريد . وعندئذ اضطر الى أن يعترف لنفسه بأنه لم يكن مرتاحا لارسال هذا الخطاب .

ومن حالات النسيان الغريبة بل المذهلة ان ينسى احدهم في التاكسي حقيبة مملوءة بالأوراق المالية أو المجوهرات ، أو ينسى الشاب موعد عقد قرانه ، أو تنسى الأم طفلها النائم في القطار وهي تغادره !

اضاعة الأشياء :

لا تكون اضاعة الأشياء دائما نتيجة اهمال . بل ان الظروف والملابسات تشير في كثير من الأحيان الى أنها نتيجة قصد دفين لا شعوري لا نفطن الى وجوده . فنحن نضيع الأشياء مني رثت أو بليت أو اردنا ان نستبدل بها خيرا منها أو ان انصرفت النفس عنها أو ان جاءتنا من أشخاص لم يعد بيننا وبينهم ود موصول . فقلم الحبر الذي تريد تغييره بآخر أحدث منه يختفي على حين فجأة . وكم من تلميذ حريص لا تضيع ساعته أو حافظة كتبه الا في اليوم السابق لعيد ميلاده . ويصرح علماء التحليل النفسي بأن كثيرا من الفتيات اللاتي يضمن خاتم الخطبة يتذبن

زواجهن بالطلاق أو الشقاق ·· فضياع الخاتم رمز الى رغبة مستخفية في عدم اتمام الزواج ·

تحطيم الأثاث :

يحدثنا « فرويد » أن مكتبه كان يزخر بكثير من التحف الفنيـــة القابلة للكسر لكن لم يتفق له أن كسر شيئا منها · وذات يوم اذا بحركة طائشة من ذراعه تطيح بالغطاء المرمزي لحبرة المكتب فتلقيه كسارا · ويقول فرويد انه كان قبل الهفوة بقليل يطلع أخته على مجموعته الفنية الثمينة فاعجبت بها الا هذه المحبرة التي قالت انها لا تنسجم مع سائر ما على المكتب · وما كاد يعود من نزهة له حتى نفذ « القضاء » في هذه المحبرة بعينها دون غيرها من التحف · ويعلق فرويد على ذلك بأن بحركة يده لم تكن طائشة كما وصفها بل كانت حركة ماهـــرة مقصـــودة ـ لا شعوريا ـ اذ أنها حققت له غرضا في نفسه · والدليل على ذلك أنها تجنبت جميع الأشياء الثمينة المحيطة بالمحبرة ·· ولعل أمثال هـــذه الحادثة تبين لنا أن اسراف بعض الخدم في كسر الأوانى أو تحطيم الأثاث لا يمكن أن تفسر جميع حالاته بالاهمـــال أو تتبجـــة خرق في حركات الخادم ·

الأفعال العرضية

صنف من الأفعال كثيرا مانتورط فيها في حياتنا اليومية ولا نلقي اليها في العادة بالا ، لكنهـــا تنطوي على دلالات ومعان ومقاصد خافية ، فيما تراه مدرسة التحليل النفسي · فالتعثر والزلل اثناء المشي تقوم وراءهما دوافع دفينة لاشعورية هي الخوف من الاقدام أو من الفشـــل أو عدم الترحيب بتنفيذ مايسعى اليه الصـــائر ·· وذلك القائد الروماني الذي تعثر على عتبة بابه وهو يزمع السفر في حملة حربية ·· لقد فسر القائد تعثره هذا بأنه لا يرغب « من أعماق قلبه » في السفر · ومما يذكر أن عامة الناس يتطيرون من العثرة ويعدونها نذير سوء ·· وتلك الزوجة التي أرادت أن تتأكد قبل نومها من أن صنبور الغاز مقفل ، فاذا بها تفتحه عن غير قصد ظاهر منها ! · وقد اتفق لـ « فرويد » وهو يزور أحد مرضاه في منزله أن وقف أمام باب المريض وأخرج مفتاح مسكنه هو بدل أن يدق جرس الباب · ويعزو فرويد ذلك الى رغبة خافية لديه في أن يكون بمنزله في تلك الساعة لا في منزل المريض ·· وليست فلتات اللسان وزلات القلم الا أفعالا عرضية رمزية من هذا القبيل ·

العاب الأطفال :

استعرضنا في الفصل الأول من هذا الباب نظرية مدرسة التحليل النفسي في العاب الأطفال . فهي ترى أن هذه الألعاب تعبيرات رمزية عن مخاوف ورغبات ومتاعب لا شعورية يكابدها الطفل وتسبب له القلق . وما اللعب الا وسيلة أو محاولة من الطفل للتخفف أو للتغلب على ما يعانيه من توتر وقلق .

احلام النوم :

الأحلام مسرح تبدو عليه الرغبات والمخاوف اللاشعورية بصورة رمزية مما سنفصله في نهاية هذا الفصل .

٣ ـ تعريف الدافع اللاشعوري

لا يشعر الانسان في العادة بما يحفزه من دوافع شعورا واضحا صريحا الا اذا اعترضت تنفيذ هذه الدوافع عقبات مادية أو اجتماعية أو كان الانسان في حالة تردد واختيار وصراع نفسي تحمله على ان يتأمل في دوافعه وأن يجعل منها موضوعا لتفكيره وتحليله . فنحن لا نحس في العادة بدرجة حرارة الجو أو بضغط الهواء على أبداننا . لكن درجة الحرارة أن انخفضت على حين فجاة أو تخلخل الهواء بشدة وعلى حين فجاة شعرنا على الفور باحساس خاص . وحتى ان حاول الانسان تحليل دوافعه ومعرفة طبيعتها فقد لا يوفق في ذلك اما لصعوبة التحليل وتشابك الدوافع ، أو لأن الدافع من نوع كريه بغيض يشق على الانسان مواجهته لذا فهو يعمى عن رؤيته وقد ينكره انكارا ولا يعترف بوجوده ان انكشف له ، أو ينتحل دافعا آخر مقبولا لتبرير سلوكه . لذا يجب علينا الا نأخذ مايقوله الناس عن دوافعهم على علاته ، لا لأنهم يريدون خداعنا عن قصد ، بل لأنهم لا يعرفون أنفسهم كما هي عليه في الواقع . هذا الى أنهم لا يملكون من وسائل التعبير السيكولوجية مايعينهم على ذلك .

للدافع اللاشعوري معنيان معنى عام يسير عليه جمهرة علماء النفس ومعنى خاص تأخذ به مدرسة التحليل النفسي .

فالدافع اللاشعوري بوجه عام هو الدافع الذي يدفع الفرد الى

سلوك لا يكون هدفه واضحا في ذهن الفرد فقد يزل لسان الفرد اثناء كلامه ، أو يميل الى التفاخر والتباهي والزهو بما ليس لديه دون أن يفطن الى الهدف من سلوكه هذا . وقد يميل الشـــاب الى الزواج من امراة تكبره في السن دون ان يعرف حقيقة الدافع الى هذا الاختيار . وقد يقسو الشخص ويشتد على زميل له في عمله ولا يعرف لهذه القسوة سببا او هدفا ... بعض هذه الدوافع اللاشعورية يستطيع الفرد أن يكشف عنها وأن يحدد طبيعتها وهدفها ان أخذ يتأمل في سلوكه وجعل من دوافعه موضوعا لتفكيره ، وبعضها الآخر لا يمكن احاطة اللثام عنه مهما حاول الفرد وبذل من جهـــد وارادة . أمثال هذه الدوافع الأخيرة تسمى بالدوافع المكبوتة .

أما الدافع اللاشعوري بمعناه الخاص فهو الدافع المكبوت أى الذى لا يمكن أن يصبح شعوريا الا بطرق خاصة هى الطرق التى يستخدمها اتباع مدرسة التحليل النفسى لارتياد الحياة النفسية اللاشعورية مما سنعرض له فيما بعد ..

والدافع اللاشعورى بوجه عام لا يستطيع الفرد أن يعبر عنه باللغة أو أن يحدده ويميزه عن غيره من الدوافع .

٤ ـ عملية الكبت

الكبت repression هو استبعاد الدوافع المؤلمة او المخيفة أو التى تثير في نفوسنا الشعور بالذنب أو الخزى أو النقص أو القلق ، واكراهها على التراجع والبقاء في ذلك « الجانب ، الخفى المظلم من النفس والذى يسمى « اللاشعور ، أو « العقل الباطن » . فمن الدوافع مايؤذى نفوسنا أو يجرح كبرياءنا أو يسبب لنا الألم والضيق لو ظل ماثلا فى شعورنا : كشعورنا بالنقص من عيب فينا ، أو رغبتنا في الانتقام من صديق ، أو شعورنا بالذنب من عمل ارتكاه ، أو ميلنا الجنسى الى بعض محارمنا ، او ارتيابنا في شخص نثـــق فيه ، أو خوفنا من الفشـــل ، أو غيرتنا من منافس .. كل هذه دوافع تستبعدها من شعورنا ونلقى بها فى غيابة النفس وقراراتها حتى لا تكون مصدر ازعاج دائم لنا .

ويتضمن الكبت فوق ذلك الوقوف بالمرصاد للدوافع التى اصبحت لاشعورية ومنعها من اقتحام الشعور أى منعها من ان تصبح شعورية مرة أخرى .

ولا يقتصر الكبت على الدوافع وحدها بل يتناول كذلك الصدمات الانفعالية والذكريات الأليمة والأفكار والأحداث التى تثير فى نفوسنا القلق .

العقل الباطن The Unconscious

اللاشعور أو العقل الباطن هو مجموعة العوامل والعمليات والدوافع التى تؤثر فى سلوك الفرد وتفكيره ومشاعره دون أن يكون شاعرا بها أو بكيفية تأثيرها . ومما يجب توكيده أن « الشعور » و « اللاشعور » ليسا منطقتين منعزلتين فى النفس كأنهما طابقين مستقلين فى بيت يعلو أحدهما على الآخر ، بل هما « صفتان » توصف بهما العوامل والعمليات النفسية . فاذا قلنا مثلا أن الكبت أو التبرير عملية لاشعورية فهذا يعنى أنها عملية غير مقصودة أى لا يقوم بها الفرد عن قصد ظاهر أو ارادة منه . واذا قلنا ان العقدة النفسية استعداد لاشعورى فهذا يعنى أنها استعداد لا يفطن الفرد الى وجوده ولا يعرف كيفية تأثيره فى سلوكه . واذا قلنا أن فلانا يتصرف بطريقة لا شعورية فهذا يعنى أنه يتصرف بطريقة آلية لا تسبقها روية أو تفكير .

وظائف الكبت

يقوم الكبت بوظيفتين أساسيتين فى الحياة النفسية :

١ ـ فهو وسيلة وقائية دفاعية ، أى يدفع بها الفرد عن نفسه كما قدمنا مايخجله ويزعجه ويخيفه ويجرح كبرياءه . فنحن نكبت فى العادة ، من الدوافع وغيرها ، ماتعافه نفوسنا ومايسبب لنا الضيق وما يتنافى مع مثلنا الخلقية والاجتماعية والجمالية وكل مامن شأنه أن يمس احترامنا لأنفسنا . وبعبارة أخرى فالكبت وسيلة لخفض القلق والتوتر النفسى .

٢ ـ أما الوظيفة الثانية فهى صد الدوافع الثائرة المحظورة ، خاصة الدوافع الجنسية والعدوانية ، التى تهدد بالافلات من زمام الفرد وأن تتحقق بالفعل بصورة صريحة سافرة مباشرة مما قد يكون خطرا على الفرد أو ضارا بصالحه فى المجتمع .

الكبت والقمع :

قد يبدو غريبا أن نقول ان الكبت عملية لا شعورية ـ أى تصدر

عن الفرد دون قصد أو ارادة منه • غير أن هذا لا يعود مستغربا اذا عرفنا أن الانسان يتزع بفطرته الى الخلاص مما يؤذيه ويؤلمه بكافة الطرق والحيل ـ سواء كان الألم جسميا أو نفسيا • ففي حالات الألم الواصب قد يقع الفرد في غيبوبة ، وازاء الحوادث والصدمات الخطيرة المذهلة أو التي تنطوي على حزن محض قد ينسى الفرد كل ما يذكره بالحزن أو الخطر • وهـــو نسيان غير مقصود من دون شك • على هذا النحو يحدث الكبت ، بطريقة آلية تلقائية لاشعورية • فنحن لا نعرف اننا نكبت ، او ماذا نكبت أو لماذا نكبت ؟ ومما يذكر أن اصطلاح الكبت كثيرا ما يستخدم استخداما خاطئا فيقال ان فلانا كبت غيظه أو غضبه بمعنى أنه كظمه أو قمعه أو كبحه ، وهذا يختلف اختلافا كبيرا عن الكبت •

ذلك أن القمع Suppression هو الاستبعاد الارادي المؤقت للدوافع ، وكذلك الافكار والذكريات ، المؤلمة من الشـــعور ، كما يقمع المرءوس مظاهر غضبه من رئيسه ، وكما يقمع الفرد شعوره بالكراهية لمحدثه حتى ينتهي الحديث بينهما بسلام ، أو كما يقمع اشمئزازه من عمل اتاه ، أو مظاهر خوفه من الامتحان •• ففي القمع نشعر بالدافع ونعترف به ولا ننساه ، أما في الكبت فلا نشـــعر بوجود الدافع بل لا نعترف بوجوده •• فكأن القمع مرادف لضبط النفس على وجه التقريب • وغالبا ماينتهي تكرار القمع بالكبت •

الكبت خداع للنفس :

مما يميز الكبت عن القـــمع أيضا أن الكبت ينطـوي على خداع للنفس • فالطفل الذي يكبت رغبته في تقبل العطف والحب من والديه لايزال يحن حنينا لاشعوريا الى هذا العطف لكنه ينكر ذلك ولا يعترف به لنفسه وللناس • وأنت اذا قاومت رغبتك في الذهاب الى السينما فهذا ليس بكبت ، اما ان اعتقدت مخلصا أنك لا تريد الذهاب الى السينما فهذا هو الكبت • والجندي الذي يصـــاب بشلل في ساقيه في جبهة القتال من جراء كبته لخوفه ، لا يبرح ينكر هذا الخوف ولا يعترف به لنفسه وللناس ، ولو قد اعترف به ما أصـــابه الشلل • والذي يعاني كبتا جنسيا ينكر أن للدافع الجنسي سلطانا عليه •

من هذا نرى أن الكبت لا يتلخص في مجرد نسيان الدافع المكبوت ، بل هو فوق ذلك انكار لوجوده • انه دافع نستنكره فنتنكره • في الكبت يشعر الفرد مخلصا بأنه لا يريد شيئا في حين أنه يحن اليه في أعماق

نفسه . وهذا هو خداع النفس . وبعبارة أخرى فالكبت يشطر الشخصية شطرين شطر يريد وشطرا لا يريد ، شطر يفكر وشطر لا يفكر . وهذا الانشطار في الشخصية هو اساس مايصيب الشخصية من اضطرابات شتى ، لأنه يعني توترا نفسيا وصراعا لاشعوريا موصولا .

عواقب الكبت واضراره

١ ـ يؤدي الكبت الى نسيان الأحداث والذكريات الأليمة والظروف التي حدثت فيها الصدمة الانفعالية . فقد تنسى الأم التي فقدت وحيدها ملابسات مرضه وموته ، أو ينسى الشخص الذي راودته فكرة السرقة أو الغش وكاد أن ينفذها .. ظروف الزمان والمكان لهذا الاغراء .. وكثيرا مايكون هذا النسيان جزئيا لا كليا .

٢ ـ والكبت يكف الفرد عن التفكير في الدافع المكبوت وعن الاستجابة الصريحة المباشرة له . فالمكبوت جنسيا لا يجرؤ على التفكير في دافعه الجنسي ولا يعترف بأزمته الجنسية ، وهذا يمنعه بطبيعة الحال من أن يلتمس النصح فيها أو يعمل على حلهـا فتظل الأزمة قائمة غير محسومة . وقل مثل ذلك فيمن يكبت ميولا عدوانية أو عواطف كراهية . يضاف الى هذا أن الشخص المكبوت يتجنب المواقف والمناقشات التي يحتمل أن تثير المواد المكبوتة لديه أي التي تثير كامن شجونه وتغمز الأوتار الحساسة لديه ، فاذا به يدير دفة الحديث ان أوشك أن يمس ناحية من هذه النواحي .. بل انه ينكر الدافع المكبوت انكارا تاما ان أفلت من قبضة الكبت وانكشف له الدافع . فلو أنك واجهت شخصا يحمل لأبيه كراهية مكبوتة بأنه يكره اباه في قرارة نفسه لم يلبث ان ينكر ماتقول وأن يتنكر له ، وانه لمخلص في انكاره هذا ، اذ كيف يتسنى له أن يشعر بوجود دوافع تقع خارج حدود شعوره ؟

٣ وقد يظل المكبوت كما هو في أعماق الشخصية ، أو يفشل الكبت ويفلس فاذا بالمكبوت يقتحم السدود ويبدو سافرا صريحا كانفجارات الغضب والاندفاعات الجنسية في سن المراهقة ، أو يبدو في صورة رمزية ملتوية كفلتات اللسان وزلات القلم واضاعة الأشياء ولعب الأطفال ومشكلاتهم السلوكية واحلام النوم وأعراض الأمراض النفسية ... فالغضب المكبوت لدى الطفل قد يبدو في كسره عفوا بعض مانحبه أمه من آنية ، أو يبدو في رفضه تناول الطعام أو التبول القسري ، وغيرتك المكبوتة من زميل أو صديق تفوق عليك في المركز قد تبدو في أحلامك اذ ترى نفسك رئيسا له أو تبدو في شدة نقدك له اثناء اليقظة .

٤ ـ وقد يفلح الكبت في خفض مالدى الفرد من قلق وتوتر ان كان الدافع المكبوت غير قوى أو غير ملح وزالت الظروف التى تستفز هذا الدافع وتثيره . أما ان كان ملحا وعملت الظروف على استثارته دوما تراكم التوتر النفسى الجسمى وتضخم بما يجعل الفرد عاجزا عن ضبط سلوكه حتى ان ادرك انه يتصرف تصرفا غريبا . لهذا كان السلوك الصادر عن الكبت سلوكا قسريا اى لا يمكن ردعه بالارادة . فالموظف المكبوت لا يستطيع أن يكف نفسه عن الاحتكاك برؤسائه حتى ان كان على يقين انه سيضار من هذا الاحتكاك . كذلك الشاب الذى يعض شفتيه ويقضم أظفاره في عنف واستمرار مرغما مقسورا . بل قد يتخذ السلوك القسرى طابعا اجراميا فاذا بالفرد تمتد يده رغما عنه الى سرقة شيء انه لا حاجة له به ، أو الى طعن صديق ، أو اشعال النار في كومة من القش دون اصرار سابق ودون مبرر أو سبب معقول كأنما تحركه يد ساخر !

٥ ولنذكر أن الدافع المكبوت دافع مجهول لا يتيح الفرص لارضائه ارضاءا ملائما ، أو لارجاء تحقيقه ، أو التعويض عنه ، أو توجيهه وجهة مناسبة ، أو ضبطه بالارادة . لذا غالبا مايكون السلوك الصادر عنه سلوكا غريبا أو شاذا أو سخيفا أو مضادا للمجتمع كما ظهر من الأمثلة السابقة .

٦ ـ مما تقدم نرى أن الكبت حيلة ساذجة من حيل التخفف من القلق والتوتر . صحيح أنه يعفى الفرد من معرفة دوافعه وذكرياته الأليمة فيعفيه من مشاعر الذنب أو الخوف أو الكره المرتبطة بهذه الدوافع والذكريات ، لكن اعتقال الدوافع المتوثبة والحجر عليها مما يضخم التوتر والقلق من ناحية اخرى . فكأن الكبت يعمى الفرد عن رؤية مصدر النار لكنه لا يحميه من سعيرها . فهو لا يزيل التوتر والقلق لكنه يخفى عن الفرد مصدرهما .

٥ ـ العقد النفسية

العقدة Complex مجموعة من ذكريات واحداث مكبوته مشحونة بشحنة انفعالية قوية من الغيرة أو الغضب او الاشمئزاز او الكراهية او الغيرة او الاحساس الخفى بالذنب . والعقدة استعداد لاشعورى مكبوت يقسر الفرد على ضروب شاذة من السلوك والشعور والتفكير .

وقد تنشأ العقدة من صدمة انفعالية واحدة أو تنشأ من خبرات

مؤلمة متكررة أو من تربية رعناء في عهـــد الطفولة : تسرف في الكبح والتخويف والتدليل والتأنيم اى اشعار الطفل بأنه مخطىء مذنب من كل مايفعل ، مثل هذه التربية من شأنه أن يخلق في نفسه مشـــاعر بغيضة بالنقص والذنب والقلق أو عواطف صدامة كالحقد والكراهية والغيرة ، وهي مشـــاعر وعواطف ثقيلة على النفس لا تلبث أن تكبت فتنشأ عنها عقدة أو عدة عقد .

والعقدة استعداد لاشعوري لا يفطن الفرد الى وجـــوده ولا يعرف اصله ومنشأه ، وكل ما يشعر به هو آثار العقدة في سلوكه وشعوره وجسمه : كالقلق الذي يغشاه ، أو الشكوك التي تساوره ، أو اضطرابات في وظائف المعدة أو القلب أو التنفس أو غيرهما . فالذين يقولون ان لديهم عقـدة معينة كعقدة النقص مثـــلا انما يبنـون حكمهم هذا على ما استنتجوه مما قرءوه في الكتب أو سمعوه من الناس .

وقد تكون عناصر العقدة وملابساتها منسية نسيانا تاما أو نسيانا جزئيا . والأغلب أن مانسي منها هو تفاصيلها الهامة .

وتسمى العقدة بالانفعال الغـالب فيها فيقال « عقدة النقص » ، « عقدة الذنب » ، « عقدة الغيرة » أو باسم الموضوع الذي تتركز حوله الانفعالات فيقال : « عقدة الأم » أو ماتسمى « عقدة أوديب » ، « عقدة الأب » ، « عقدة المحارم » ، « عقدة زوجة الأب » ، « عقدة وزج الأم » ، « عقدة قابيل » الأخ الأكبر لهابيل .

وسنضرب مثالين لعقدتين ، ثم نستعرض بعض العقد الهامة :

مدرسة شابة ذات طبع هادىء منطو . كلما وجدت نفسها بمفردها في حجرتها اعتراها خوف شـــديد أن يكون أحد خلفها واضطرت الى الالتفات ورامها ولاتزال خـــائفة حتى تفتش كل أركان الحجرة . لقد كانت تعترف بسخف هذا الفعل القسري الذي تجد نفسها مرغمة على القيام به ، لكنه كان الشيء الوحيد الذي ينقذها من الخوف الشديد . وقد دل فحص التاريخ الماضي لهـــا على حـــادثة مخيفة وقعت لهـــا في طفولتها . فقد حبستها اخت لهـــا ذات يوم في المرحـــاض ثم تركتها وحدها وخرجت من المنزل ، فذعرت الطفلة واخذت تتلفت خلفها خشية أن يكون في الظلام أحد . ومما يذكر انها حين تذكرت هذه الحادثة التي كانت قد نسيتها نسيانا تاما ، اعترتها نوبة شديدة من الخوف ، أي الطلق ماكانت تحمله من خوف مكبوت . فتلاشى الفعل القسري من فوره .

وهذه فتاة أخرى يعتريها خوف شديد من رذاذ الماء والماء الجارى . وقد دام هذا الخوف الشاذ لديها سنين طويلة ، فكان يصيبها الذعر من نافورات الماء في الطريق ، وكان اهلها يتكلفون جميعا لحملها على الاستحمام اذ كانت ترتعد منه . وكانت اذا ركبت القطار استدلت ستائر النوافذ حتى لا يقع نظرها على الترع ومجارى المياه مما يمر به القطار . ولم تكن تعرف لهذا الخوف الشاذ اصلا او سببا الى ان بلغت العشرين من عمرها . اذ ذاك زارتها خالة لها لم تكن قد رأتها منذ ثلاثة عشر عاما ، فدار بينهما حديث ادت شجونه بالفتاة الى ان تتذكر حادثة وقعت لها وهي في السابعة من عمرها ، اذ كانت تسير مع خالتها بهذه في غابة من الغابات لقد خرجت البنت في هذه السن للتنزه مع خالتها بعد أن وعدت أمها ان تطيع اوامر خالتها ولا تعصى لها أمرا . غير أن البنت افلتت من خالتها في الطريق وانسلت بعيدا عنها .. وقد ذهب الناس يبحثون عنها فألفوها ملقاة بين الصخور على حافة مجرى ماء سقطت فيه بين رذاذه المتناثر . وكان الماء يتدفق فوق راسها وهي تصرخ من الرعب . فانقذتها خالتها من هذه الكارثة ووعدتها الا تخبر أمها بها . وكان من الطبيعي الا تخبر البنت أمها بهذه الحادثة المزعجة التي نجمت عن مخالفتها أوامر أمها وخالتها فاسرتها البنت في نفسها خوفا وخجلا مما ادى الى كبت ذكرى هذه الصدمة ونسيانها ، فكانت نتيجة الكبت تلك المخوفة الشاذة . ومن الغريب أن تذكر الفتاة لهذه الحادثة والكلام عنها والخوض في تفاصيلها واعترافها بذنب الطفولة ، ونظرتها الى الحادثة كلها نظرة شخص راشد لا نظرة طفل .. كل اولئك ادى الى شفائها من خوفها .

والحالة التي ذكرناها في مطلع هذا الفصل عن الرجل الذي كان يخاف من التجوال بعيدا عن منزله مثال ثالث لعقدة نفسية .

العقد والأمراض النفسية :

نسارع الى القول بأن العقدة النفسية لا تعني المرض النفسي ، ولا يترتب عليها بالضرورة ظهور مرض نفسي . فكم من الناس تمر بهم أمثال هذه التجارب الأليمة أو المخيفة ولا يصابون بمرض نفسي . والعقد لا تتمخض عن أمراض الا حين تعززها عوامل أخرى كثيرة : عوامل وراثية واخرى اجتماعية مختلفة سنعرض لها في مكانها . وحسبنا أن نشير هنا الى أن أشد العقد خطورة وتمهيدا لاضطرابات

الشخصية هي العقد التي تتكون في مرحلة الطفولة المبـاكرة ، خاصة من صلة الطفل بوالديه ٠

عقدة النقص والتعويض المسرف :

استعداد لاشعوري مكبوت ينشأ من تعرض الفرد ، خاصة الطفل ، لمواقف كثيرة متكررة تشعره بالعجز والنقص والفشل ٠ ويجب التمييز بينها وبين الشعور بالنقص ٠ فهذا الشعور حالة نفسية يدركها الفرد ادراكا مبـاشرا ويعترف بهـا ٠ وهو ينشـا من نقص جسمي أو عقلي أو اجتماعي أو اقتصادي متوهم أو حقيقي ٠ وهو شعور غير شاذ ، بل انه قد يكون دافعا قويا للصغار على محاكاة الكبار ، كما انه قد يحفز الكبار على اصلاح مالديهم من نقائص وعيوب ، بل على التقدم والارتقاء ٠ أي انه قد يبعث الفرد على التعويض الموفق الناجح أو على الرضا بالواقع وتبدو مظاهر هذا الشعور في ارتباك وخجل وخوف من المواقف الاجتماعية خاصة التي تتضمن المنافسة أو النقد ٠

أما عقدة النقص فاستعداد لايفطن الفرد الى وجوده ونوعه ولا يعرف منشأه ،بل يحمله على عدم الاعتراف بنقصه ، كما يسوقه الى أنواع مغربة من السلوك لا يفهم دلالتها ولا يدرك الصلة بينها وبين شعوره الغـامض الدفين بالنقص : الزهو الشديد ، والاسراف في تقدير الذات ، والتظاهر بالشجـاعة أو تكلف الـوقار او ميـل شـديد الى السيطرة والعـدوان والاستعلاء ٠٠ وغير تلك من مظاهر التعويض المسرف ٠ أو يبدو في صور متكلفة سخيفة من السلوك كمحاولة استرعاء الاهتمام والانتباه بالتفاخر الكاذب والتباهي الزائف واختـلاق والكذب أو التـأنق غير المنحشم في الملبس والتحذلق في الكلام أو الاغراب في ابداء الراي أو التطرف في كل ما يقول و يفعل ٠

عقدة الذنب وادانة الذات :

استعداد لاشعوري يفسر الفرد على الشعور الشاذ بالذنب وعلى القيام باعمال مختلفة لايذاء نفسه وعقابها أو اذلالها والقض من شأنها ، وللتكفير عن ذنوب يتوهم أنه ارتكبها ٠ وتنشأ هذه العقدة في بواكير الطفولة من تربية تسرف في لوم الطفل وتانيبه وعقابه واشعاره بالذنب من كل ما يفعل ،او تمعن في تهويل أخطائه وتهوين حسناته مما يؤدي الى تضخم خبيث في تكوين ضميره ــ والضمير هو السلطة النفسـية التي تنقدنا

وتعاقبنا ان انحرفنا عما ترتضيه ـ فاذا بهذا الضمير الصارم الأرعن قد أخذ يحاسب الفرد على الهفوة والسهوة ويعاقبه على اللفتة والحركة ، ويسرف في أمره ونهيه ، واذا بالفرد قد أمسى شديد الحساب لنفسه ، شديد السخط على مايفعله او يفكر فيه ، يرى في أهون أخطائه ذنوبا لا تغتفر ويلوم نفسه على أمور لا يلومه عليها أحد ويغشاه شعور غامض موصول بانه مذنب آثم حتى ان لم يكن قد اذنب او أتى شيئا يستحق عليه العقاب • وهو شعور خفي دائم لا يعرف له الفرد أصلا أو سببا • في هذه الحال يقال أن الفرد يعاني « عقدة ذنب » • انه شعور يختلف عن شعورنا العادي بالذنب حين نحيد عما ترتسمه وترضاه ضمائرنا • بل هو شعور شـــاذ بالخجل والمذلة والاشمئزاز من الذات ينشأ من ضمير عطلته القسوة والكبح الشديد عن النمو والنضج فظل ضميرا طفليا يحاسب الكبير كما كان يحاسب الطفل على اعماله لم تعد محرمة أو محظورة •

وتزداد هذه العقدة حـــدة وشـــدة ان اقترنت صرامة الضمير برغبات وعواطف محرمة مكبـــوتة كالكراهية الأب أو الأخ ، أو اشـــتهاء محرم ، او الغيرة من اخ اصغر وتمني الموت له •

الحاجة اللاشعورية الى عقاب الذات :

كما ان الطفل الصغير ان أخطأ في غيبة والديه ظل في حالة من القلق والتوتر لا تهـــدأ او تزول الا اذا اعترف لهـــما بذنبه فانزلا به العقاب ـ في أية صورة من صوره ـ كذلك المصاب بعقدة ذنب لا يستطيع ان يتخفف مما يعانيه من شعور خفي موصـــول بالذنب الا اذا ورط نفسه ـ عن غير قصد ظاهر منه ـ في متاعب ومشاكل وصعوبات مالية او مهنية او عائلية او صحية لا يناله منهـــا الا المحنت والتعب والمشقة والعذاب • بل قد يستفز عدوان الغير عليه او عدوان المجتمع بارتكاب جريمة ، فاذا حل به العقاب هدأت نفسه وزال عنه مايغشاه من توتر مقيم • فكأن هذا الفرد في حاجة موصولة الى عقاب نفسه سواء كان هذا العقاب ماديا أو معنـــويا ـ ماديا بارتكاب جـــريمة او ادمان على المخدرات أو تهاون في رعاية الصحة ، ومعنويا بارتكاب مايضر بسمعته او بالتغافل عن انتهاز الفرص التي تفيده او بالتكاسل والاهمال في عمله ، أو بتقبل الاهانات دون دفاع عن نفسه ، أو برؤية الأمور على غير مايمكن أن تكون عليه • والانتحار أقصى حالات عقاب الذات •

الواقع أن الحاجة الى عقاب النفس صورة خاصة من الحاجة الى الغفران . فالفرد يرحب بعقاب نفسه طمعـــا فى التخفف من مشاعر الذنب التى تفوق هذا العقـــاب ايلاما . أى أنه يختار أهون الشرين ــ وبعض الشر أهون من بعض .

عقدة أوديب Oedipus complex

فى أساطير الاغريق أن أوديب كان طفلا لأحد الملوك فتكهن احد المنجمين بأنه سيقتل أباه حين يكبر . فأمر الملك بنبذ ابنه فى العراء . فلما كبر أوديب التقى بأبيه فى احدى رحلاته ــ ولم يكن يعرفه ــ ولأمر ما تنازعا فقتل أوديب أباه ثم مضى حتى بلغ مدينة أبيه فتزوج ملكتها ــ وهى أمه ــ دون أن يعـــرفها . وقد استعار شيخ مدرسة التحليل النفسى اسم هذه الأسطورة فأطلقه على ماساة شبيهة بها يعانيها الطفل الانسانى ابان طفولته الباكرة فى صلته بوالديه ، فسماها عقدة أوديب . وهى عقدة ذات خطر كبير ــ عند التحليليين ــ اذ هى ذات صلة وثيقة بتكوين ضـــمير الفرد وخلقه ، كمـــا انهـــا حجر الزاوية ونواة جميع الأمراض النفسية . وتتلخص فى رغبة مكبوتة لدى الولد فى الاستئثار بأمه والاستحواذ عليها ، مع غيرة ونفور وخوف وكراهية مكبوتة للأب .

وتفصيل ذلك أن الطفل خلال السنوات الثلاث أو الأربع الأولى من حياته تكون علاقاته العاطفية والاجتماعية بوالديه قد أخذت تنمو وتتعقد . والطفل الذكر يحب والديه فى أول الأمر على حد سواء . غير أنه لا يلبث أن يزداد تعلقه بأمه وحبه لها كما تأخذ بوادر العزوف عن أبيه والاعراض عنه تدب فى نفسه وتبدو فى سلوكه حتى ان تساويا فى الاحسان اليه والعطف عليه . وهذا أمر يجب الا يبدو غريبا أو مريبا أو بعيد الاحتمال . فلعل الطبيعة تعده بهذا لوظيفته الطبيعية فى سن البلوغ ، وتعينه على حب شخص آخر من غير جنسه ، وعلى ان يكون لنفسه فكرة عن جنس الآخر . والطفل ــ ككل محب ــ يؤدى نفسه ان يكون له شريك فيمن يحب ، كما تأخذه الغيرة ممن ينافسه فى هذا الحب ، بل يأخذه الحنق على كل من يعتدى على « حقه » فى هذا الحب الغامر . لكنه حقد يولد فى نفسه الخوف من أبيه ، كما يقترن فى نفسه بالشعور بالنقص والشعور بالذنب تجاه هذا المنافس القوى . هذا الموقف الغـــريب الذى يمتزج فيه حب الأم والتعلق الشديد بها

بالخوف من الأب والرغبة في استبعاده ومشاعر اخرى متصارعة بغيضة يسمى « الموقف الأوديبي » . وبما انه يتألف من عواطف ومشاعر كريهة غير مستساغة فسرعان مايلفه الكبت فتتكون من ذلك « عقدة اوديب » . ويحدث عكس هذا على وجه التقريب لدى الطفلة .

وترى مدرسة التحليل النفسي أن هذه العقدة لا ينجو منها طفل ، فهي فطرية عامة لدى الناس جميعا . غير ان التربية الرشيدة في عهد الطفولة المبكرة ـ حتى السادسة من العمر تقريبا ـ تستطيع تصفية هذه العقدة وانقاذ الطفل من شرورها الوبيلة فيما بعد . ويقصد بتصفيتها حلها حلا سليما يزيل من نفس الولد خوفه وكراهيته وغيرته من أبيه ، وكذلك فرط اعتماده وتعلقه بأمه .

فان لم تتح الظروف للطفل حل هذه العقدة حلا سليما كانت هذه العقدة نواة المرض النفسي فيما بعد . فكل عصابي ، في نظر مدرسة التحليل النفسي ، لايزال متعلقا تعلقا شديدا شاذا بأمه ، ولايزال يكره أباه وكل سلطة ويخافهما . وقد يؤدي به هذا التعلق الشديد بالأم الى الامتناع عن الزواج أو يصيبه بالعجز الجنسي ان تزوج أو يميل به الى التخنث واللواطية أو ينزع به الى الزواج من امرأة تكبره في السن حتى لتقارب أمه او تشبهها أو يجعله يغار على زوجته غيرة شديدة شاذة ، وهي غيرة تنطوي على خوف شديد من فقدانها ، فهي بديلة الأم التي لايزال يتعلق بها تعلقا انانيا لاشعوريا .. اما عداؤه لأبيه فيبدو في صورة خصام ظاهر او باطن ، صامت أو علني مع أبيه او مع من يمثلون الأب في نظره من الرؤساء ومن بيدهم السلطة والنفوذ ..

٦ ـ الأحـــلام

الأحلام من الألغاز التي حيرت الناس والفلاسفة على مر العصور وقد صيغت لتفسيرها نظريات شتى ، منها نظرية تنبؤية ترى ان الأحلام تحذرنا من مصاعب واخطار ستحيق بنا في المستقبل وتذكر لنا ماذا يحدث لو فعلنا هذا أو ذلك .. من امثالها حلم فرعون والبقرات السبع . ومن هذه النظريات مايرى ان الأحلام تنشأ من سوء الهضم واضطرابات جسمية أخرى . وقد شاعت نظرية ترى أن الأحلام تنشأ كما تنشأ هلوسات الحمى من اهتياج خلايا معينة في المخ بما يؤدي الى ظهور الذكريات المختزنة في هذه الخلايا في وضح الشعور . وقالت نظرية اخر أن الأحلام تنتج عن مؤثرات حسية خارجية وبدنية ، فطبيعة

الأحلام تتوقف على طبيعة هذه المؤثرات ، لذا فليست للاحلام اهميه من الناحية النفسية ..

نظرية فرويد :

أما معلوماتنا الحديثة عن الأحلام فتبدأ من فرويد الذى كان أول من طبق المنهج العلمى فى تأويل الأحلام ـ إحلامه واحلام مرضاه ، ودرس اكثر من الف حلم .. يرى فرويد أن الحلم ليس خليطا جزافيا من الأفكار والصور الذهنية اجتمع بعضها مع بعض عن طريق المصادفة ، بل هو نشاط نفسى ينطوى على معنى ومغزى ، ويخدم غرضا ويؤدى وظيفة فى الحياة النفسية .. كما يرى أن الأحلام لا تكشف عن المستقبل بل عن متاعب وصراعات نفسية يعانيها النائم فى الوقت الحاضر ، كما انها تلقى الضوء على رغباته المكبوتة منذ الطفولة المبكرة .

حراسة النوم :

أما وظيفة الحلم عند فرويد فهى حراسة النوم ومعونة النائم على ان ينام .. حراسته مما يحتمل أن يزعجه من مؤثرات خارجية وداخلية. فمن المؤثرات الخارجية تلك المنبهات الحسية التى ترشق النائم : الأصوات الأضواء ودرجة الحرارة .. ومن المزعجات الداخلية آلام تعضوية أو مشكلات نفسية معلقة ، واعمال لم تتم ، واهتمامات شاغلة ، او دوافع ثائرة كالجوع والعطش والدافع الجنسى ، واهمها جميعا رغبات مكبوتة تنتهز فرصة النوم وضعف الرقابة النفسية فتلح جاهدة فى الظهور . هذه المزعجات المختلفة من شانها أن تقض مضجع النائم وتقطع حبل النوم .

فاذا شعر النائم بالجوع أو العطش أى بضغط الدافع الجنسى راى فى نومه أنه يأكل أو يشرب أو يرضى الدافع الجنسى مما يتيح له ان يستمر فى نومه دون حاجة الى أن يستيقظ ليأكل او يشرب . وقد حدث أن دق جرس الباب على شخص نائم فرأى فى نومه أن جرس الباب يدق وأنه يقوم من فراشه ويفتح الباب ويرد على القادم . وهكذا اعفاه الحلم من أن يقوم بالفعل من نومه ليفتح الباب فأتاح له أن يمضى فى نومه . ورأى شخص آخر كان لا يريد الذهاب الى عمله صباحا ، رأى فى نومه أنه قام من مرقده وأخذ يغتسل ويلبس ثيابه ثم يذهب الى عمله ..

من هذه الأمثلة يتضح لنا أن الحلم يعمل على حراسة النوم وذلك عن طريق ارضاء دوافع النائم ورغباته ارضاء وهميا خياليا يعفي النائم من الاستيقاظ وارضـــائها في عالم الواقع . على أن الحلم قد يخفق أحيانا في مهمته هذه ، هنا يستيقظ النائم ، كما هي الحال في أحلام الجوع الشديد او أحلام الكابوس أو كما لو اشتد قرع الجرس على النائم . مثل الحلم في ذلك كمثل حارس الليل الذي يحرس بيوتنا ونحن نيام . هذا الحارس يجد نفسه مضطرا في بعض الآونة الى ايقاظنا متى شعر انه عاجز وحده عن أن يدرأ مصدر الخطر والازعاج . وفي هذا يقول فرويد : « كل حلم محاولة لاستبعاد مايزعج النوم وذلك عن طريق تحقيق رغبة » .

رمزية الحلم :

هذا عن الرغبات الشعورية البريئة التي لا يأس من ارضائها في الحلم بصورة ســـافرة صريحة . اما الرغبات المكبـوتة اى المحظورة ـ جنسية محرمية أو عدوانية ـ فيغريها على الانطلاق ضعف الرقابة النفسية أثناء النوم لكنها مع ضعف الرقابة لا تستطيع ان تظهر عارية والا ازعجت النائم وايقظته . هنا يتعين عليها ان تتنكر وتلبس غير لبوسها فتبدو في شعور النائم بصورة رمزية ملتوية ممسوخة . فقد يحلم الشاب الذي يحمل لأبيه كراهية لاشعورية ، يحلم أنه يقتل ثعبانا أو حيوانا ضاريا ، او انه يصارع ويقهر رجلا من ذوى السلطة كأحد رجال الشرطة أو كبار الرؤساء . او يرى النائم الذي يحمل لأمه كراهية لاشعورية أن خالته ـ وليست أمه ـ هي التي اصطدمت سيارتها وماتت . أو يرى الشخص الذي يشتهي احدى محارمه أنه يلامس خادمة في نفس حجمها وسمتها .

ويرى فرويد أن اغلب الأحلام ارضـــاء رمزي لرغبـات مكبوتة ، أكثرها من عهد الطفولة ، أي رغبات لا يستطيع الحالم ان يصارح بها نفسه في حالة اليقظة .. وبعبارة أخرى فالأحلام صمام امن سوى طبيعي لرغباتنا المكبوتة .

مادة الحلم :

تشتق مادة الحلم عادة من : ١ ـ مشكلات اليوم السابق وحتاعبه ، ٢ ـ ومن الأحداث المؤثرة التي وقعت لنا في الماضي القريب ، ٣ ـ ومن

الانطباعات الحسية المختلفة التي نخبرها اثناء النوم . وهنا يبدو لنا أن نتساءل لماذا يثير المنبه الخارجي الواحد أحلاما مختلفة لدى مختلف الناس ؟ فلو سمع ثلاثة من النائمين جرسا يدق ، أو شخصا يصيح فقد يثير هذا المنبه في احدهم حلما يرى فيه أن ناقوس كنيسة يدق ، وفي الآخر ان أطباقا تكسر ، وفي الثالث أن مطرا شديدا يقرع زجاج النافذة ... ثم ان مشكلات اليوم السابق ومتاعب الماضي القريب كثيرة شتى ، فلماذا يختار الحلم بعضها دون البعض الآخر ؟ . السبب في هذا الاختلاف هو اختلاف الناس من حيث رغباتهم المكبوتة . لذا يجب التمييز بين المادة التي يصاغ منها الحلم ، وبين القوة التي تشكل الحلم بشكل خاص . فاذا شبهنا الحلم بلوحة فنية فان مادتها ورق والوان ، في حين أن القوة التي تشكلها هي فكرة أراد الفنان ان يعبر عنها .

لاشك أن كثيرا من الأحلام يمكن تفسيره وفق هذه النظرية . لذا يستخدم المحللون النفسيون تفسير الأحلام وسيلة لتشخيص وعلاج اضطرابات الشخصية . فهي السبيل الى الكشف عن رغبات المريض المكبوتة وصراعاته النفسية الخافية ومصادر قلقه واحباطه . وفي هذا يقول فرويد « الأحلام هي الطريق الأمثل الى اللاشعور » هي النافذة الكبرى التي تطل على أعماق النفس .

الأحلام التنبؤية :

يعتقد الانسان البدائي اعتقادا راسخا في صدق أحلامه . وكثير من الناس يدعون أن أحلامهم تنبيء بالنجاح او الفشل او وقوع المصائب . الواقع أن تحقق الحلم قد يكون نتيجة منطقية لازمة لأمر يتوقعه الحالم او يرغب فيه . فان كان يتوقع موت قريب له لا يرجى شفاؤه ثم رأى ذلك في نومه ووقع الموت بالفعل لم يكن في ذلك مايدعو الى الاستغراب او وصف الحالم بقوة غير عادية . كذلك ان كان يرتو الى مركز معين ويكد في طلبه ، ثم رأى في نومه أنه ظفر بهذا المركز وتحقق مايريد بالفعل . وقد يرغب رجل في الطلاق ، لكنها رغبة ثقيلة فهو يخفيها عن نفسه وعن الناس ، ثم يرى في نومه أنه أضاع خاتم الخطبة أو كسره ، وقد يتفق أن يتم له الطلاق بعد مدة ، فيعتقد ويعتقد الناس معه أن أحلامه صادقة « لا تكذب » ، مع أن الأمر لا يعدو أن يكون رغبة كامنة ظهرت في الحلم بصورة رمزية ثم تحققت بالفعل كما تتحقق

كل الرغبات ، وقد كان من الممكن الا تتحقق ... فالتنبؤ في امثال هذه الحالات ليس تكهنا بالغيب بل ارتباط بين مقدمات ونتائج .

وقد تتحقق الأحلام التي يكثر تواترها وذلك نتيجة لاحساس خفي بمرض ناشيء يتضخم في اثناء النوم ، كما هي العادة ، وينير حلما . فقد حلم أحدهم بأن عملية جراحية تجرى له لاستخراج حصاة من كليته ، وكان في ذلك الوقت لا يشكو من شيء في كليته اذ كانت الحصاة صغيرة . غير ان الالم الطفيف الذي لا يحس به الشخص في حالة اليقظة قد يبرز اثناء النوم فيثير حلما .. حتى اذا مضت الأيام كبرت الحصاة بما اقتضى اجراء عملية ... وقد اتفق لرجل أن يرى في نومه وبصورة متكررة انه مصاب بسرطان في لسانه حتى لقد اصابته من ذلك مخافة شاذة قبل أن تتضح لديه أعراض المرض بالفعل بمدة طويلة .. امثال هذه الأحلام ، التحذيرية ، التي توجب علينا استشارة الطبيب ان تكررت رؤيتنا لحلم يدور حول الم في أحد اعضائنا .. لا يعدو التنبؤ بالمستقبل فيها ان يكون امتدادا طبيعيا لأحداث وقعت في الماضي ، أي لا ينطوي على عنصر غيبي .

الفصل الرابع

الانفعالات

١ – تعريف الانفعال

يستخدم بعض العلماء اصطلاح الانفعال emotion بمعنى واسع بحيث يشمل جميع الحالات الوجدانيه رقيقها وغليظها ، وبذا يجمعون بين الخوف والغضب والفرح والحزن وبين ذلك الشعور السار الهادىء الذى يجده الانسان فى نفسه وهو يتأمل منظرا جميلا او يقرأ كتابا مسليا أو يشرب فنجالا من الشاى الجيد ، أو ذلك الشعور المنافر غير المساغ الذى يستشعره الفرد وهو يلمس قطعة من ورق الصنفرة أو وهو ينتظر طعام الافطار .. أما الانفعال بمعناه الضيق الذى يأخذ به أغلب المحدثين من علماء النفس فهو حالة وجدانية تتسم بسمات ثلاث :

١ – فهو حالة قوية تكون مصحوبة باضطرابات فسيولوجية عضوية بارزة تغشى أجهزة التنفس والدورة والهضم والجهاز العضلى والجهاز الغدى الهرمونى .

٢ – وهو حالة تبدو الفرد بصورة مفاجئة .

٣ – كما تتخذ صورة ازمة عابرة طارئة فلا تبقى وقتا طويلا . وعلى هذا يمكن تعريف الانفعال بأنه حالة جسمية نفسية ثائرة أى يضطرب لها الانسان كله جسما ونفسا ، أو بأنه حالة وجدانية قوية طارئة مفاجئة . وبذا يكون الرعب والهلع من الانفعالات ولا يكون الاشفاق من شىء انفعالا ، ويكون الحزن انفعالا لكن حالتى الابتئاس أو القنوط لا تدخلان فى زمرة الانفعالات ، وتكون الشهوة انفعالا ولا يكون الحب انفعالا .

المركبات الانفعالية :

والانفعال أو الاستعداد الانفعالى يدخل فى تكوين كثير من الدوافع الانسانية المركبة : فى تكوين الاتجاه والعاطفة والانحياز والعقدة النفسية

والحالة المزاجية والمعتقدات والقيم بحيث اذا أثيرت انطلق ما بها من انفعال كامن • ولنوازن بين الانفعال وبين هذه الحالات والاستعدادات كي يتحدد معناه ويتضح •

الانفعال والعاطفة :

يكثر الخلط بين الانفعال والعاطفة فيقال ان الحب انفعال وان الحنو عاطفة • لذا أجدر التمييز بينهما •• فالعاطفة تنظيم وجداني ثابت نسبيا ومركب من عدة استعدادات انفعالية تدور حول موضوع معين قد يكون شيئا أو شخصا أو جماعة او فكرة •• فعاطفة حب الام لطفلها أو احترام شخص لآخر أو ولاء المواطن لوطنه • فالأم التي تكن لطفلها عاطفة حب تطرب لنجاحه وتحزن لاخفاقه وتسر للقائه وتلتاع لفراقه أو لمرضه ، يتخطفها الخوف ان كان في خطر ، ويملكها الغضب ان اعتدى عليه معتد ، ويصيبها الغم أو الدهش ان انحرف سلوكه • من هذا يتضح ان العاطفة تختلف عن الانفعال من ناحيتين على الأقل • فالعاطفة استعداد ثابت نسبيا في حين أن الانفعال حالة طارئة ، والعاطفة موضوع خاص تدور عليه في حين أن الانفعال مطلق غير مقيد بموضوع خاص •

الحالة المزاجية mood

حالة انفعالية معتدلة نسبيا تغشى الفرد فترة من الزمن أو تعاوده بين حين وآخر ، اى أنها حالة مؤقتة • وقد تصطبغ بالمرح أو الاهتياج او الانقباض أو التهجم • ان استثير الفرد أثناءها انطلق الانفعال الغالب على الحالة عنيفا • كما أنها تجتذب الأفكار التي تنسجم معها ، فالمنقبض تراوده أفكار الانقباض ، والمهتاج يرحب بافكار الاعتداء• موجز القول أن الحالة المزاجية اقل عنفا واطول بقاء من الانفعال• فالفرد حين يسمع خبرا سيئا قد يشعر بالحزن ، وهذا انفعال عابر • فان لازمه الحزن يوما أو عدة أيام أو اسابيع سمي « أسى » ، والأسى حالة مزاجية •

الحالات الانفعالية المزمنة :

من الناس من تبدو لديهم حالات مزمنة من القلق أو الانتشاء أو الهبوط • وترجع هذه الحالات الى عدة عوامل تعمل فرادى او مجتمعة ، منها تكرار الظروف المثيرة للانفعال ودوامها كالظروف المثيرة للخوف في جبهة القتال أو المثيرة للهم في منزل الفرد أو عمله ، ومنها اطالة التفكير في حوادث ماضية مؤلمة او مخيفة ، او توهم موصول من الفرد بأن زوجته تخونه أو انه سيطرد من عمله أو انه سيموت قريبا من مرض معين •

٢ ـ لماذا ننفعل ؟

١ ـ نحن ننفعل حين يثار احد دوافعنا اثارة عنيفةوبصورة مفاجئة غير متوقعة بحيث لا نستطيع أن نتصرف تصرفا ملائما أو لا يكون لدينا وقت لذلك ، كما هي الحال حين تفجأ الفرد سيارة مسرعة في الطريق ، أو حين يباغته احد باهانة غير متوقعة فلا يستطيع الرد عليها من فوره ، أو حين يفاجئنا موت شخص عزيز علينا ٠

٢ ـ ومن ناحية اخرى فنحن ننفعل حين يعاق دافع من دوافعنا الأساسية اى يعطل السلوك الصادر عنه عن بلوغ هدفه ٠ أما ان انسياب السلوك سهلا الى غايته لم يشعر الفرد من الانفعال الا اقله ٠ ويحدثنا المحاربون الذين شهدوا المعارك أن الخوف يبلغ أشده لديهم وهم في ساعات الانتظار لايعملون شيئا ، فاذا ما بدأ القتال خفت حدة الخوف٠ كما يحدثنا صيادو الوحوش أن الخوف لا يكون عنيفا ان وفق احدهم الى طريقة سهلة للهرب حين يفجأه وحش منها على حين غرة ٠ وقل مثل ذلك في الرعب العنيف الذي تصاب به أثناء احلام الكابوس لاننا لا نستطيع الحركة والهرب ٠ كذلك الحال حين يثار دافع المقاتلة لدى الفرد فان غضبه يشتد حين لا يدرى كيف يتصرف بالقول أو بالفعل ، أو عندما ينشط الدافع الجنسى فيقف له المجتمع بالمرصاد ٠٠ بل ان الرغبة الملتهبة في شراء سلعة او كتاب تزداد وتلح ان لم نجد مانريد في الأسواق ٠

٣ ـ ونحن ننفعل كذلك حين ترضى حاجاتنا وميولنا وأمانينا ارضاء فجائيا لا نتوقعه ٠ كأن ينجح تلميذ كان من المحقق رسوبه ، أو ينجو شخص من عملية جراحية كان من المرجح فشلها ٠ هنا ينخفض التوتر والضيق على حين فجأة ويأخذنا الابتهاج والتهلل والفرح أو الضحك بل قد تأخذ في البكاء ٠

٣ ـ جوانب الانفعال

اذا حللنا انفعالا كالخوف أو الغضب رأينا أنه يتألف من ثلاثة جوانب يمكن ملاحظتها ودراستها دراسة علمية :

١ ـ جانب شعورى ذاتي يخبره الشخص المنفعل وحده ، ويختلف من انفعال الى آخر تبعا لنوع الانفعال ٠ وهذا الشعور بالانفعال يمكن دراسته عن طريق التأمل الباطن ٠

٢ ـ جانب خارجي ظاهر يشتمل على مختلف التعبيرات والحركات والأوضاع والألفاظ والإيماءات التي تبدو على الشخص المنفعل . وهذا هو الجانب الذي نحكم منه على نوع الانفعال عند الآخرين .

٣ ـ جانب فسيولوجي داخلي كخفوق القلب وتغير ضغط الدم واضطراب التنفس والهضم وازدياد افراز الغدد الصم .

هذه الجوانب الثلاثة للانفعال ليست جوانب منفصلة أو ينتج بعضها عن بعض ، بل استجابات متكاملة تصدر عن الانسان بأسره من حيث هو وحدة نفسية جسمية اجتماعية . والواقع ان اصطلاح «التعبير عن الانفعال» اصطلاح مضلل لأنه يوحي بأن مظاهر الانفعال الخارجية ليست جزءا من الانفعال نفسه .

ومما يذكر أن الجانب الشعوري الداخلي هو الذي يطبع الانفعال بطابعه الخاص ويميزه عن غيره من الانفعالات ، لأن التغيرات الفسيولوجيه الداخلية تكاد تكون متشابهة في جميع الانفعالات ، فهي في الحزن تكاد تكون كما في الفرح ، ومن ناحية أخرى لأنه اتضح أنه لا توجد نماذج تعبيرية خاصة بكل انفعال . من أجل هذا لا يمكن الاستدلال على نوع الانفعال مباشرة من التغيرات الفسيولوجية أو من التعبيرات الخارجية وحدها .

واليك صورة لأعراض الخوف كما يصفها بعض الطيارين في الحرب العالمية الثانية : اشتداد دقات القلب ، شدة توتر العضلات ، جفاف الحلق والفم ، عرق بارد ، اكال في المعدة ، الارتجاف ، الحاجة الى التبول مرات متتالية كثيرة ، التبول القسري ، والتبرز القسري ، العجز عن تركيز الانتباه ، سرعة الاهتياج والعجز عن تذكر تفاصيل ماحدث فور الانتهاء من الطيران ، فقدان الشعور بالواقع، أي شعور الطيار بأن ما حدث له لايمكن أن يكون قد حدث له .

٤ ـ طرق دراسة الانفعال

يستخدم علماء النفس طريقتين لدراسة الانفعالات :

١ ـ الطريقة التجريبية وهي طريقة موضوعية تتلخص في تسجيل وقياس التغيرات الفسيولوجية والجسمية التي تصاحب الانفعال .

٢ ـ الطريقة التأثيرية وهي تدرس الحالة الشعورية الذاتية للانفعال

عن طريق التأمل الباطن ، وأغلب الباحثين يستخدمون الطريقتين معا . واليك اختبارا يعتبر مثالا جيدا للطريقة الثانية :

اختبار تداعي المعاني :

هو اختبار يسهل الكشف عن العقد النفسية وعن الرغبات أو المخاوف المكبوته ، وهو ينسب الى العالم السويسري يونج Jung يتلخص الاختبار في تلاوة قائمة من الكلمات ـ مائة كلمة في العادة ـ على الشخص الذي يراد فحصه ويطلب اليه أن يرد على كل كلمة يسمعها بأسرع ما يمكن وبأول كلمة تطرأ على ذهنه . أما هذه الكلمات فتتضمن كلمات شتى مختلفة من هنا وهناك وقد دس بينها كثير من الكلمات التي يحتمل أن تضمر الأوتار الانفعالية للشخص ، والتي تسمى « الكلمات الحرجة » . والنظرية التي يقوم عليها الاختبار هي أن الكلمات التي تمس عقد الشخص وانفعالاته النفسية او المكبوتة من شأنها أن تثير فيه هذه الانفعالات : القلق أو الخجل أو الخوف أو الارتباك أو الضحك .. وهناك علامات مميزة يمكن اعتبارها دليلا على اضطرابه الانفعالي منها : طول زمن الرجع وهو الزمن الذي يمضي بين سماعه الكلمة والرد عليها، ومنها تكرار الكلمة التي يسمعها ، وتكرار جواب سابق ، وغرابة الجواب أو سخفه ، وذكر جملة بدل كلمة ، والحظا في سماع الكلمة التي تتلى عليه ، والعجز التام عن الاجابة ، والرغبة في تغيير الجواب بعد ذكره ، والضحك ، وتحريك الأصابع .. وتسمى هذه العلامات « كاشفات العقد » . فاذا فرضنا أن متهما بجريمة قتل مثلا يصر على انكاره ويؤكد انه لا يعرف القتيل ولم يذهب الى منزله قط ولا يعرف شيئا عن مكان الحادث وظروفه، فالمتبع أن يجرى عليه هذا الاختبار بعد ان تختار نصف كلماته تقريبا مما يدور حول وقائع الجريمة وظروفها وملابساتها والأدوات التي استخدمت فيها ، والدوافع التي أدت الى ارتكابها ، والأشخاص الذين يحتمل أن يكونوا قد أسهموا فيها الى غير ذلك. ثم ترصد الأجوبة، وطول زمن الرجع لكل كلمة ، وطبيعة الجواب .. ومن المفيد تكرار الاختبار مرة ثانية وثالثة بنفس القائمة ومراعاة ما يطرأ على الأجوبة وأزمنة الرجع من تغييرات مع ملاحظة ما يبدو على المتهم من تردد أو حرج أو انفعال أو توقف عن الرد . على هذا النحو تقوى بعض الشبهات أو تضعف بعض القرائن وقد يلقى الضوء على كثير من خفايا الجريمة .

واليك مثالا لشطر من اختبار أجرى على شخص عزم على الانتحار غرقا في اثر نوبة من الهبوط والاكتئاب .

	الكلمة المنبهة	الجواب	زمن الرجع
١ ـ	راس	شعر	١ر٤ ثانية
٢ ـ	اخضر	زرع	١ر٦ »
٣ ـ	ماء	عميق	٥ »
٤ ـ	عصا	سكين	١ر٦ »
٥ ـ	طويل	مائدة	١ر٢ »
٦ ـ	سفينة	يغرق	٣ر٤ »
٧ ـ	يسأل	يجيب	١ر٦ »
٨ ـ	صوف	يغزل	١ر٦ »
٩ ـ	بحيرة	ماء	٤ »
١٠ ـ	مريض	سليم	١ر٨ »
١١ ـ	حبر	أسود	١ر٢ »
١٢ ـ	يموم	يستطيع العوم	٣ر٨ »

مما يلاحظ طول زمن الرجع في الأجوبة ٣ ، ٦ ، ٩ ، ١٢ كما أن الجواب رقم ١٢ يستلفت النظر بوجه خاص ٠

دراسات كانن Cannon :

قام هذا الفسيولوجي الأمريكي بدراسة للتغيرات الفسيولوجية التي تصحب الانفعال،وجد أن هرمون الأدرنالين يزداد افرازه في حالات الانفعال العنيف كالخوف والغضب والألم الجسمي والجوع، واستنتج أن هذه الزيادة في الافراز لها نتائج ذات فائدة حيوية للفرد ، فهي تعينه على الهرب أو القتال : ذلك أن ازدياد افراز هذا الهرمون يؤدي الى :

١ ـ زيادة سرعة النبض وشدته بما يساعد على سرعة توزيع الدم الى جميع أجزاء الجسم والى الأطراف خاصة ليزيد من نشاطها ٠

٢ ـ ارتفاع ضغط الدم ٠

٣ ـ وقف نشاط المعدة والأمعاء حتى تتجه الطاقة الجسمية بأسرها الى مواجهة الموقف الانفعالي .

٤ ـ انقباض الأوعية الدموية التي في الجلد مما يدفع بالدم الى العضلات أكثر منه الى الجلد والأمعاء ـ والفرد في حالات الطوارىء هي حاجة الى عضلاته أكثر من أي شيء آخر .

٥ ـ اتساع مسالك الهواء في الرئتين مما يسهل عملية التنفس .

٦ ـ انطلاق السكر المخزون في الكبد مما ينشط العضلات ويؤخر ظهور التعب العضلي .

٧ ـ زيادة سرعة تخثر الدم مما يقي الفرد من النزيف الموصول ان أصيب بجراح .

٨ ـ وزيادة افراز الادرنالين تؤخر ظهور التعب بما يمكن الفرد من القيام بأعمال لا يستطيع القيام بها في الاحوال العادية .

وقد حدا هذا كله بكانن الى ان يصوغ نظرية في الانفعالات تعرف بنظرية الطوارىء (١) ومحتواها ان الانفعال رد فعل طبيعي يصدر عن الفرد بأسره لمواجهة الطوارىء واعداده للهرب او القتال . وينسب كانن الى هذه التغيرات الفسيولوجية تلك الأعمال الخارقة للعادة التي يأتيها الفرد في حالة الطوارىء ـ كالقفز فوق سور ارتفاعه متران ـ والتي تمكنه من الخلاص من الأخطار .

٥ ـ الانفعالات والدوافع

بين الدوافع والانفعالات صلة وثيقة لكنها صلة معقدة . فلقد رأينا اننا ننفعل حين تثار دوافعنا استثارة قصوى ، وحين ترضى ارضاء غير متوقع وحين تعاق ويصيبها الاحباط .

بل اللاحظ ان اغلب دوافعنا الأساسية تصحبها انفعالات مميزة . فالحاجة الى الطعام تقترن بانفعال الجوع، ودافع التماس الأمن يقترن بانفعال الخوف ، ودافع المقاتلة يقترن بانفعال الغضب ، والدافع الجنسي يصحبه انفعال الشهوة . كأن الانفعال هو القوة المحركة للدافع ، ومن دونه يكون الدافع خامدا لا أثر له .

---

(١) Emergency theory

وحتى ان لم يكن الانفعال مصاحبا ضروريا للدافع كما يرى بعض العلماء فمن الممكن اعتبار كل انفعال دافعا ، ذلك أن الانفعال يتضمن عنصرين في آن واحد ، فهو حالة شعورية خاصة وتأهب لعمل معين . فالخوف شعور خاص وتأهب للهرب ، والغضب شعور خاص وتأهب للقتال ، والمرح ينطوي على التأهب للضحك ، والحزن للبكاء .

ولنتذكر أن الانفعال حالة من التوتر الجسمي النفسي . ومن المبادىء المقررة اليوم في علم الفسيولوجيا وفي علم النفس أيضا أن الكائن الحي يميل بطبعه الى خفض ما يعانيه من توترات الى أقل حد ممكن ، وذلك بأن يقوم بسلوك من شأنه ازالة هذا التوتر أو تخفيفه . هذا ما رأيناه في دراسة الحاجات العضوية كالحاجة الى الطعام اذ تقوم الفرد بسلوك يستهدف ازالة التوتر الناشيء عن الحاجة واستعادة توازنه Homeostasis (انظر ص ٧٣) . وليس هذا المبدأ وقفا على الحاجات العضوية وحدها ، بل على كل توتر مهما كان مصدره . فهو مبدأ أساسي من المبادىء التي تهيمن على الحياة والسلوك . على هذا النحو يكون كل انفعال دافعا في الوقت نفسه .

٦ ـ الانفعال والمزاج

يقصد بالمزاج temperament مجموعة الصفات التي تميز انفعالات الفرد عن غيره . من هذه الصفات .

١ ـ درجة تأثر الفرد بالمواقف التي تثير الانفعال : هل هو تأثر سطحي أو عميق ، سريع أو بطيء ؟

٢ـ نوع الاستجابة الانفعالية : هل هي قوية أو ضعيفة ، سريعة أو بطيئة ؟

٣ ـ ثبات حالاته المزاجية mood أو تقلبها .

٤ ـ الحالة المزاجية الغالبة على الفرد : هل هي المرح أو الانقباض أو الاهتياج أو التجهم .

ويتوقف المزاج في المقام الأول على عوامل وراثية منها حالة الجهازين العصبي والغدي الهرموني ، كما يتوقف على عملية الأيض ، وعلى الصحة العامة للفرد . لذا كان من العسير أو المحال تغيير مزاج الفرد .

ومما يدل على أن المزاج يتوقف على الوراثة الى حد كبير ما لوحظ من أن الرضعاء في الأسبوع الأول من حياتهم والذين يعيشون في بيئة واحدة

تبدو لديهم فوارق مزاجية . كما لوحظ أن التوائم الصنوية ، أى التى تنشأ من انشطار نفس البييضة الملقحة فتكون لها نفس الوراثة ، تبدى تشابها ملحوظا فى صفاتها المزاجية حتى ان نشأ احدهما منفصلا عن الآخر أى فى غير بيئته ، فى حين أن التوائم اللاصنوية ـ أى التى تنشأ من بييضات مختلفة فتختلف وراثة احدهما عن الآخر ـ تبدى اختلافا ظاهرا فى هذه الصفات حتى ان نشأت فى بيئة واحدة .

٧ ـ نمو الانفعالات وتطورها

النمو بوجه عام ـ جسميا كان ام عقليا ام انفعاليا ـ هو سلسلة من التغيرات التقدمية المستمرة .. ويتوقف النمو على كل من وراثة الفرد وبيئته ، وبعبارة أخرى على عمليتى النضج الطبيعى والتعلم . أما النضج الطبيعى فيقصد به النمو الذى يحدث بتأثير العوامل الوراثية وحدها دون تأثير التعلم . وأما التعلم فهو النمو الذى يتوقف على الخبرة والتدريب والممارسة وتأثير العوامل الاجتماعية المختلفة . ويقوم كل من النضج والتعلم بدور هام فى نمو انفعالات الفرد وترقيها

أثر النضج الطبيعى :

دلت ملاحظات وتجارب كثيرة على عدد كبير من الرضع، ولمدة اشهر متتابعة على أن انفعالات الرضيع ليست واضحة المعالم يتميز بعضها عن بعض كما هى الحال عند كبار الأطفال والراشدين . فالرضيع ان أثرناه باشياء مما تثير الانفعال عند الكبار ـ كان سلطنا على وجهه بيار هواء ، أو وخزناه بابرة ، أو قيدنا حركاته ، او احدثنا اصواتا عالية بجواره ـ لم يبد عليه الا انفعال واحد غير متمايز نستطيع ان نسميه « الاهتياج العام » (١) . وحوالى الشهر الثالث من العمر يمكن ملاحظة نوعين من هذا الاهتياج هما «الابتهاج» (٢) و «الضيق» (٣) وخلال الأشهر الثلاثة التى تليها يتمايز الضيق الى خوف وغضب ونفور . وفى تمام السنة الأولى تقريبا يتمايز الابتهاج الى انفعالى المرح والعطف ثم انفعال الفرح بعد ذلك .. ثم يستمر تمايز الانفعالات كلما تقدم الطفل فى العمر وزادت خبراته كما تتفرع الفروع والأغصان على جذع الشجرة . أما انفعال الغيرة فيظهر بين الشهر الثانى عشر والثامن عشر .. وأكبر الظن أن هذا النمو والتمايز فى

(١) excitement (٢) delight (٣) distress

الانفعالات خلال العام الأول من حياة الطفل يرجع الى النضج الطبيعي أكثر مما يرجع الى التعلم .

كذلك يتضح أثر النضج في النمو الانفعالي من أن صغار الأطفال يأخذون جميعا في الصياح والبكاء والابتسام والضحك في نفس السن تقريبا دون أن تكون لديهم فرص ملاحظة هذه التعبيرات الانفعالية عند الآخرين ومحاكاتها . ومما يؤيد الدور الكبير الذي يقوم به النضج ما لوحظ من أن الأطفال الذين يولدون صما عميا في وقت واحد تظهر عليهم تعبيرات انفعالية كتلك التي تظهر لدى من يولدون سليمي الحواس . فهم يضحكون ويغضبون ويبتهجون مع أنهم لم يروا ولم يسمعوا أحدا يضحك أو يغضب أو يبتهج .

اثر التعلم :

١ ـ يتضح اثر التعلم والعوامل الاجتماعية في اكتساب الطفل مثيرات جديدة لانفعالاته، وفي اكتسابه أيضا طرقا جديدة للتعبير عنها مما فصلناه في دراسة دافعي الهرب والمقاتلة وغيرها ـ في الفصل الأول من هذا الباب .

٢ ـ ومما يتعلمه الطفل بتقدمه في العمر وتحت ضغط المجتمع هو ضبط انفعالاته فهو يتعلم أن يخفف وأن يعدل من تعبيراته الانفعالية خاصة في حالات الخوف والغضب والفرح والألم ، بل انه يتعلم اخفاء انفعالاته عن الغير أو تزييفها . فنحن نقابله بالسخرية أو الاستهجان ان صاح أو بدت عليه علائم الخوف أو أسرف في غضبه بل تقتضيه قواعد الأدب أن يبتسم احيانا حتى وهو غاضب أو أن يبدي الدهشة لسماع أخبار عادية ليس فيها جديد أو طريف .

٣ ـ كذلك يبدو اثر التعلم في التعبيرات الوجهية للانفعالات . فهناك تعبيرات فطرية تتحور بفعل الارادة وتأثير التربية والبيئة التي يعيش فيها الطفل . ويتضح هذا بوجه خاص في الانفعالات التي تلعب دورا في الصلات الاجتماعية . فالابتسامة مثلا فعل منعكس لا ارادي يمكن اثارته بالتهييج الخفيف للعصب الوجهي ، وهي تلاحظ عند الرضيع في الشهر الأول من عمره ابان حالات الارتياح الجسمي . لكنها تتخذ بفضل التعليم والمحاكاة صورا مختلفة شتى من حيث هيئتها الجسمية ومن حيث ما تعبر عنه . فهناك الابتسامة الصفراء ، وابتسامة التهكم ، وابتسامة النفاق والمداراة، وابتسامة الازدراء وابتسامة التكبر والاستعلاء، وابتسامة المودة والقبول . .

كذلك الدموع ، فهناك دموع النائحات المستأجرات ، ودموع التماسيح ، ودموع الممثلين .

ومما يدل على أثر التعلم والمحاكاة في هذا التكييف الاجتماعي للتعبيرات الانفعالية الفطرية اختلاف التعبيرات الانفعالية من شعب لآخر، وبين الرجال والنساء ، وجمود الوجه النسبي لدى مكفوفي البصر الذين لا يقدرون على محاكاة تعبيرات الوجه . خذ على سبيل المثال انفعال الدهشة surprise ، فنحن نعبر عنه برفع الحاجبين وانفراج العينين ، لكن سكان الصين يعبرون عنه بإخراج ألسنتهم !! ونحن نعبر عن انفعال الارتياح بحك مؤخر الرأس أو هرش الأذن أو الخد ، لكن هذا هو التعبير عن الشعور بالسعادة عند الصينيين .

٨ ــ النضج الانفعالي

النضج الانفعالي حالة تتميز بالسمات الآتية :

١ ــ أن يكون الفرد متحررا من الميول والاتجاهات الصبيانية كالأنانية والاتكال على الغير والخوف من تحمل المسئولية . فغير الناضج من هذه الناحية طفل كبير .

٢ ــ الاتثيره مثيرات الانفعال الطفلية أو مثيرات تافهة .. ومن المعروف أن مضطربي الشخصية تثير في نفوسهم الأشياء التافهة انفعالات عنيفة . فالنقد الطفيف أو الملاحظة العابرة تثير في نفس أحدهم نوبة من الغيظ أو القلق . والنكتة العارضة قد تثير نوبة من الضحك . وقل مثل ذلك في مثيرات الحزن والفرح والتحمس والدهشة .

٣ ــ التعبير عن الانفعالات بصورة متزنة بعيدة عن التعبيرات البدائية والطفلية للانفعال . والا يتم سلوك الفرد على أنه مقهور أو مذعور أو واقع تحت ضغط شديد . فالناضج لا يتشنج ولا يثور بل يفرض ويرفض في هدوء وثبات واصرار . ومضطرب الشخصية كما قدمنا يعجز عن ذلك ، فتعبيراته الانفعالية تكون في العادة مشتطة مسرفة في الشدة لا تتناسب مع مثيرات الانفعال التي لا تثير في أسوياء الناس الا انفعالات معتدلة أو لا تثير في نفوسهم شيئا .

٤ ــ القدرة على ضبط النفس في المواقف التي تثير الانفعال ، والبعد عن التهور والاندفاع .. ومضطرب الشخصية لا يقدر على ذلك ، مظاهر

الانفعال عنده أطول بقاء منها عند السوى ، كما انها تتسم بطابع القسر فلا يستطيع كفها بارادته ٠

٥ ـ القدرة على احتمال التأزم والحرمان وعلى تأجيل اللذات العاجلة وارضاء الدوافع العاجلة من أجل الظفر بلذات آجلة وأهداف أشمل وأبعد ٠ أى القدرة على تغليب الأهداف البعيدة على الأهداف القريبة ٠ فالفج غير الناضج يسارع الى ارضاء حاجاته المباشرة حتى ان أضرت بصالحه أو ترتب عليها عقابه كالأطفال وبعض المجرمين ٠

٦ ـ الرصانة الانفعالية ، ويقصد بها ان تكون الحياة الانفعالية للفرد رزينة لا تتذبذب وتتقلب لأسباب تافهة بين المرح والانقباض ، بين الحزن والفرح ، بين الضحك والبكاء ، بين الزهو والخنوع ، بين التحمس والفتور ٠٠ فغير المستقر انفعاليا غير ثابت فى عمله ومعاملاته ، متردد ، حيران ، متقلب المزاج يعجز عن اتمام عمل بدأه ٠

النضج الانفعالى والصحة النفسية :

النضج الانفعالى شرط اساسى للتوافق الاجتماعى السوى والصحة النفسية السليمة ٠ فاضطراب الصلات الاجتماعية والعلاقات الانسانية مرهون فى المقام الأول باضطراب الحياة الانفعالية٠ بل ان النجاح أو الفشل فى الحياة يتوقف الى حد كبير على عوامل انفعالية ٠ وحسبنا ان نشير الى أثر سرعة الاهتياج وفرط الخوف والارتياب المسرف والغيرة الشديدة فى الصلات الاجتماعية للفرد ، والى أن أغلب من يلجئون الى المعالجين النفسيين يعانون من اضطرابات انفعالية كالعجز عن ضبط نوبات الغضب أو القلق الشديد من أشياء تافهة ، أو غيرة مستبدة ، أو مخاوف شاذة ، أو اكتئاب مقيم ٠

والواقع أن عدم النضج الانفعالى سمة مشتركة بين جميع المصابين بأمراض نفسية وأمراض عقلية ، وان النضج الانفعالى مرتبة لا يصل اليها أغلب الناس حتى من نضجت أجسامهم وعقولهم ٠

يتوقف النضج الانفعالى على عوامل عدة وراثية واجتماعية ٠٠ فمن العوامل الوراثية سلامة الجهازين العصبى والغدى الهرمونى٠ ومن العوامل الاجتماعية : تربية لا تسرف فى كبح الطفل أو تدليله أو تخويفه ، وتعلمه كيف يسوس مشاكله ويعالجها دون ان يطلق العنان لانفعالاته ، وكيف يتصرف تصرفا سليما فى مواقف الحرمان والاخفاق ، وتشجعه على أن يعترف

بانفعالاته البغيضة لتدويه حتى لا يكبتها نتيجة لما تثيره في نفسه من شعور بالذنب .

٩ ـ أثر الانفعال في العمليات العقلية والسلوك

يتأثر الانفعال المعتدل بزداد الخيال خصوبة، وينشط التفكير فتتدفق المعاني والأفكار في سرعة وسلاسة ، كما تنشط الحركة ويزداد الميل الى مواصلة العمل .

أما الانفعالات الثائرة الهائجة فلا تكاد تنجو من اثرها الضار وظيفه من الوظائف العقلية . فالانفعال العنيف يشوه الادراك ، ويعطل التفكير المنظم ، ويضعف القدرة على التذكر ، ويشل سيطرة الارادة بما يجعل الزمام يفلت من الفرد فيندفع الى ضروب من السلوك الصبياني أو البدائي أو غير المهذب .. فترى المتناقش الهادىء الرزين يلجأ حين يفحم ويرتج عليه الى الصياح أو اللجاج والمكابرة ، واذا به أضحى عاجزا عن الفهم ، عاجزا عن اخفاء مانتطوي عليه نفسه من شك وارتياب أو خوف أو بغض . بل قد يرتد العالم الرصين فيتسكص الى مستوى التفكير الخرافي والخبجة الأسطورية .

أما عن أثر الانفعال الثائر في تشويه الادراك فحسبنا أن نشير الى سلوك الغضبان الذي لا يرى في خصمه الا عيوبه ، ولا يسمع في كلامه الا اهانات موجهة اليه ، أو الى سلوك الغيران الذي يرى في كل حدث يرى أشياء ومعاني لاوجود لها في الواقع، أو الى سلوك الخائفين الذين يحسبون كل صيحة عليهم العدو .

أما أثر الانفعال في القدرة على التذكر فيبدو بجلاء في نسيان الخطيب ما يريد أن يحدث به الجمهور خوفا منه ، وفي اعتقال لسان الفتى وهو يخاطب الفتاة خجلا منها . وكلنا يعرف أن كثيرا من الطلبة يعجزون عن تذكر الأجوبة الصحيحة في رهبة الامتحان ليتذكروها بعد خروجهم منه !

والانفعال الشديد هو العدو اللدود للتفكير الهادىء المنظم . ذلك أن المنفعل يركز ذهنه وبجمده في فكرة واحدة ليس غير هي موضوع انفعاله ، كما أن الانفعال يعميه عن رؤية كثير من الحقائق ، ولا يتيح له الهدوء والتأمل اللازمين للتفكير السليم الذي يقتضي النظر الى الموقف من نواح مختلفة وتحليله الى عناصر ووزن كل عنصر . وآية ذلك ندم المنفعل على ما قد

يتخذه من قرارات او يصدره من احكام او يصل اليه من نتائج اثناء انفعاله ٠

يضاف الى هذا أن الانفعال العنيف يجعل صاحبه ساذجا سريع التصديق شديد القابلية للايحاء ٠ فانضمام الفرد في حشد منفعل يسارع به الى تصديق ما يتطاير من اقوال واشاعات ٠ كذلك الحال اثناء الغارات الجوية ٠

١٠ ـ الصدمات الانفعالية واضطرابات الشخصية

الشائع بين الناس أن الصدمات الانفعالية التي تصيب الانسان في عهد الكبر هي سبب ما يصيبه من « انهيار عصبي او عقلي » ٠ من أمثال هذه الصدمات خسارة مالية فادحة أو موت شخص عزيز أو فشل في الحب أو خلف ظن بزوجة أو فضيحة اجتماعية أو فقدان الشخص مركزه الاجتماعي ٠٠ غير أن هذا لا يعدو أن يكون نصف الحق لا الحق كله ٠ فقد كشفت البحوث الحديثة التي يرجع الفضل فيها الى « فرويد » منشىء مدرسة التحليل النفسي أن هذه الصدمات لا تكفي وحدها لظهور الاضطراب النفسي او العقلي ان لم يكن الشخص مهيأ لها من قبل بحكم وراثته وتربيته في مرحلتي الرضاعة والطفولة المبكرة ٠ وما أكثر الصدمات التي يتعرض لها الطفل الرضيع ! :

١ ـ صدمات تتصل بعملية الارضاع ـ الرضاع العسر أو الشحيح او المضطرب أو غير المنتظم أو المقترن بانفعال الأم وسخطها ٠٠ اذ الواقع أن عملية الارضاع ليست مجرد عملية اشباع لحاجة بيولوجية هي الحاجة الى الطعام ، بل هي موقف اجتماعي يتألف من الرضيع وأمه ، وفيه يتأثر الرضيع بحالة أمه النفسية أثناء الارضاع ومزاجها وثباتها الانفعالي ومبلغ تقبلها لدور الأمومة ٠

٢ ـ وصدمات تنشأ من التعجل او التعسف او القسوة في تعليمه ضبط متانته وأمعائه ٠

٣ ـ وأخرى تنشأ من الفطام المفاجيء غير المقترن بالعطف ٠ فالفطام لازمة في حياة الطفل لأنه ليس مجرد تبديل طعام بآخر بل هو انفصال عن شخص يزوده بالعطف والغذاء في آن واحد ٠

٤ ـ وصدمات تنشأ بعد ذلك من علاقة الطفل بوالديه واخوته وأخواته ٠ فالأبوان أو من يقوم مقامهما يعملان منذ عهد مبكر على ترويض

الطفل وفطامه من الاشباع الآنانى لدوافعه الفطرية وذلك باحباطها ومقاومتها وقد يسرفان فى الكبح .. وكل احباط لدافع أساسى يكون بمثابة صدمة انفعالية .. ولنذكر بعد ذلك ما يقوم بينه وبين اخوته وأخواته من غيرة وصراع وتزاحم على الاستحواذ بمحبة الوالدين ..

اضرار الكبت :

هذه الصدمات الانفعالية لا يلبث ان يطويها الكبت فتصبح نسيا منسيا . وكلما كانت شديدة متواترة كان الكبت أشد واعنف . ومن اضرار الكبت أنه يعطل النمو الانفعالى للفرد اى يعوقه عن بلوغ مستوى كاف من النضج الانفعالى . كما أنه يستنفد قدرا من طاقة الفرد لأن الكبت لا يعنى مجرد طرد الدوافع أو الحجر عليها بل يعنى فوق ذلك الوقوف للدوافع اللاشعورية بالمرصاد حتى لا تبغى وتقتحم حدود الشعور . فكلما كان الكبت متواترا أو عنيفا كانت الطاقه الضائعة أكبر ، ومن ثم لايبقى للفرد الا قدر قليل من الطاقة لمواجهة تكاليف الحياة وشدائدها . فمن شب على كبت عنيف شب واهنا ضعيفا فقد استنفد الكبت قواه . فان ضغطت عليه الدنيا خارت قواه وانهار . على هذا النحو يتضح لنا كيف ترشح صدمات الطفولة الفرد وتهيئه وتمهد الطريق لاضطراب شخصيته فى عهد الكبر . وبعبارة اخرى يكون اضطراب شخصية الكبير ـ اى اصابته بمرض نفسى أو عقلى أو غيرهما ـ نتيجة لتضافر صدمات انفعالية فى عهدى الطفولة والكبر .

١١ ـ الانفعال والأمراض الجسمية

قدمنا أن الانفعالات حالات جسمية نفسية ثائرة اى حالات شعورية خاصة تقترن باضطرابات فسيولوجية حشوية مختلفة تغشى الأجهزة الداخلية جميعا كما تقترن بحركات تعبيرية وايماءات وسلوك خارجى ظاهر تنصرف عن طريقه هذه الطاقة الحشوية . فان حدث أن أعيقت هذه الطاقة الحشوية عن الانطلاق فى سلوك خارجى مناسب بالقول أو بالفعل ، كان امتنع الهرب فى حالة الخوف أو الدفاع فى حالة الغضب ، زاد تراكمها واشتدت وطأتها فتضخمت الاضطرابات والتوترات الحشوية . فان دامت الأسباب المثيرة للانفعال واضطر الفرد الى قمعه أو كبته مالت هذه الاضطرابات الى الأزمان بما قد يؤدى آخر الأمر الى أمراض جسمية خطيرة مزمنة كارتفاع ضغط الدم الحبيبت أو الربو أو قرحة المعدة الى غير تلك من

الأمراض الجسمية النفسية المنشأ التي تعرف بالأمراض السيكوسوماتية(١) . وبعبارة أخرى اذا لم نمكن انفعالاتنا من التعبير الظاهر عن نفسها بصورة ملائمة تولت أجسامنا التعبير عنها بما تستهلكه من لحم ودم .

لقد دلت بحوث دقيقة على فريق كبير من المصابين بضغط الدم الجوهري ، أي الذي لا ينشأ من الأسباب العضوية المعروفة ، على أنهم يعانون من أزمات انفعالية عنيفة قوامها الحقد والعدوان ، وأنهم لم يجدوا لهذا العدوان المكظوم مخرجا أو متنفسا يخفف مالديهم من توتر مزمن تخفيفا كافيا . وقد لوحظ أن امثال هؤلاء المرضى تتحسن حالتهم حين يتاح لهم التعبير عن دوافعهم العدوانية أثناء جلسات التحليل النفسي أو حين يتعلمون طرقا أفضل لسياسة دوافعهم العدوانية في أعمالهم وفي بيوتهم . كما دلت الاحصاءات الحربية على أن قرح المعدة والأمعاء سببت للجيوش البريطانية خسائر فادحة خلال الحرب العالمية الثانية ، وجاء في التقرير عمن أصيبوا بها أنهم شخصيات عصابية ظاهرة تعرضوا لتوترات نفسية موصولة من جراء توقع العدوان عليهم دون أن تكون لديهم فرص للقتال .

هذه الأمراض السيكوسوماتية أمراض تتفشى في الحضارات المعقدة التي يشيع فيها الصراع والاحتكاك الشديد بين الناس والتنافس القاتل والظروف الاقتصادية القلقة والبطالة والتحرش بغريزة الجنس ... الى غير تلك من الظروف التي تستفز الفرد وتثير في نفسه العداوة والبغضاء والقلق والخوف ولا تسمح له أن يعبر عن هذه الانفعالات تعبيرا صريحا .

ومما يؤيد هذا الرأي أنها أكثر شيوعا في المجتمعات المعقدة منها في المجتمعات البسيطة ، وفي الحضر أكثر منها في الريف . فقد ظهر من بحث حديث على الاسكيمو (١٩٥١) أن نسبة شيوع هـذه الأمراض بين من يأخذون بأساليب الحياة الشائعة في الحضارة الغربية وبين السكان الأصليين ٥ : ١ . كما لوحظ أنها بدأت تنتشر في البلاد الآخذة بأسباب التصنيع كالهند وغرب افريقية . وفي جنوب افريقية حيث تقطن قبائل الزولو لا يكاد مرض السكر يعرف لديهم لكنه بدأ يعرف طريقه اليهم بعد انتقالهم الى المدن الصناعية بعشر سنوات . ومما يجدر ذكره مالوحظ من أن هناك فارقا احصائيا ذا دلالة بين ضغط الدم لدى زنوج افريقية وبينه لدى الزنوج الذين يعيشون في الولايات المتحدة ، وقد تأكد أنه فارق يرجع الى نوع الحضارة لا الى السلالة . وقد سجلت الاحصاءات في الولايات

---

(١) psyrhosomatic diseases

المتحدة أن امراض القلب بمختلف أنواعها ارتفعت نسبة الاصابة بها من ٨٪ عام ١٩٠٠ الى ٣٢ر٧٪ عام ١٩٤٨ أي بزيادة اكثر من ٤٠٠٪ ، كما دلت نفس الاحصاءات على أن نسبة الوفيات بأمراض الشريان التاجي ، الذي يغذي القلب ، في انجلترة اقل منها في الولايات المتحدة ، لكنها آخذة في الارتفاع بدرجة كبيرة ، وانها في سويسرة اقل منها في انجلترة ، لكنها تزداد بسرعة ...

من هذه الأمراض الجسمية النفسية المنشأ نذكر : ضغط الدم الجوهري ، وقرح المعدة والأمعاء ، وطائفة من امراض القلب على رأسها امراض الشريان التاجي والذبحة الصدرية والجلطة الدموية ، وبعض حالات الامساك والاسهال المزمن ، والتهاب المفاصل الروماتزمي ، وتضخم الغدة الدرقية ، وكثير من حالات الصداع النصفي ، والطفح الجلدي ، والبهاق والبول السكري ، وسلس البول العنيد ، والمغص ، وعرق النسا .

انها أمراض جسمية ترجع في المقام الأول الى عوامل نفسية سببها مواقف انفعالية تثيرها ظروف اجتماعية . لذا فهي امراض لا يجدي في شفائها العلاج الجسمي وحده ، في حين أنها تستجيب للعلاج النفسي الى حد كبير .

الطب السيكوسوماتي :

ظل اهتمام الطب الى عهد قريب مقصورا على جسم الانسان ، غير أن ذيوع الأمراض السيكوسوماتية أدى الى الاهتمام بالعوامل النفسية والاجتماعية في نشأة الأمراض وعلاجها والى ظهور اتجاه جديد في الطب يعرف بالاتجاه السيكوسوماتي . وهو اتجاه يؤكد أثر العوامل النفسية والاجتماعية في جميع العلل الانسانية دون أن يغض من أثر العوامل الجسمية . فهو يهتم بالمتاعب الاجتماعية والمالية والعائلية للمريض ويعبرها ماهي اهل له من العناية . وبعبارة أخرى فهو يهتم بالمريض اهتمامه بالمرض ، وينظر الى العوامل الانفعالية والأزمات النفسية على أنها عوامل حقيقية فعالة في احداث الاضطرابات الجسمية كالميكروبات والسموم على حد سواء .. انه ينظر الى الانسان على أنه وحدة نفسية جسمية اجتماعية متكاملة متضامنة ان اشتكى منها عضو تداعت له سائر الأعضاء بالسهر والحمى .

أسئلة في الدوافع والانفعالات

١ ـ ما الدوافع التي يحتمل أن تلقى اشباعا كبيرا في حياة كل من : الطبيب ـ الوزير ـ العالم ـ عامل التليفون ؟

٢ ـ ما الدوافع التي يحتمل أن تقوم وراء : زهو الأم بأطفالها ، لعب كرة القدم ، السرقة ؟

٣ ـ ما أهم الاتجاهات النفسية والعادات التي يجب أن نعنى بغرسها في نفوس الأطفال ؟

٤ ـ اشرح العبارة التي تقول ان الأخلاق تتكون ولا تلقن

٥ ـ بين كيف قامت عاطفة الصداقة بينك وبين أحد أصدقائك

٦ ـ ما صلة الميول المكتسبة بشخصية الفرد وصحته النفسية ؟

٧ ـ بين أهمية انتماء الفرد الى جماعة في ارضاء دوافعه الاساسية الفطرية والمكتسبة .

٨ ـ العادة تعلم الخادم ويتنس السيد ـ اشرح هذه العبارة

٩ ـ بين بالمثال كيف تسهل العادات الحسنة عملية التكيف ، وكيف تعطل العادات السيئة عملية التكيف .

١٠ ـ تؤثر اتجاهاتنا النفسية في أحكامنا وآرائنا وسلوكنا وشعورنا ـ اشرح مع التمثيل .

١١ ـ ما العوامل المختلفة التي تسهم في رسم مستوى الطموح ؟

١٢ ـ جهل الانسان بدوافعه مصدر لكثير من متاعبه ومشاكله واندفاعاته ـ اشرح .

١٣ ـ اذكر أمثلة تبين أن السلوك لا يمكن فهمه وتفسيره دون الاستعانة بالدوافع اللاشعورية ؟

١٤ ـ تتيح المدرسة للمدرس فرصا كثيرة لدراسة الدوافع اللاشعورية عند تلاميذه خارج الصف وداخله ـ بين كيف تتاح هذه الفرص وكيف يفيد منها المدرس .

١٥ ـ انحرافات سلوك الطفل دليل على دوافع مكبوتة لديه ، لكن هذا لا يعني أن نجعله يطلق العنان لدوافعه ـ اشرح .

١٦ ـ بين بالمثال كيف تؤثر العقد النفسية في تفكيرنا وشعورنا وسلوكنا .

١٧ ـ ماذا كان يحدث لو كان الناس جميعا لا يشعرون بالنقص ؟

١٨ ـ نحن لا نتعلم الخوف ولكنا نتعلم ما نخافه ـ اشرح هذه العبارة مع التمثيل .

١٩ ـ ما الشروط المختلفة التي يجب توافرها حتى يتم للفرد أن يصل الى مستوى كاف من النضج الانفعالي .

٢٠ ـ ما الآثار المختلفة التي تنتج عن شعور الطفل بالفشل ؟

٢١ ـ الشعور بالنقص يخفض مستوى الطموح وعقدة النقص ترفعه أكثر مما يجب ـ اشرح هذه العبارة .

٢٢ ـ ناقش القول الآتي : الشخص الذي يثير الخوف لا يمكن أن يكون خاليا من الخوف .

٢٣ ـ قارن بين المظاهر الانفعالية المختلفة التي تبدو في سلوك الطالب اثناء الامتحان الشفوي وأثناء الامتحان التحريري .

٢٤ ـ اذا كان الكبت هو أساس ما يصيب الشخصية من اضطرابات مختلفة فما الطرق العملية التي يجب اتباعها المحيلولة دون الطفل أن يسرف في كبت دوافعه وانفعالاته ؟

٢٥ ـ اشرح العبارة التي تقول ان الطبيب يعرف المرض والحكيم يعرف المريض والمرض .

٢٦ ـ الى أي حد افادتك دراسة الدوافع في معرفة نفسك ومن حولك من الناس ؟

مراجع الباب الثاني

ALEXANDER : Fundamentals of Psychoanalysis, 1952.

CANNON : Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage, 929.

DOLLARD : Fear in Battle, 194٥.

DOLLARD and MILLER : Frustration and Aggression, 1950.

FLUGEL : Men and their Motives

FREUD : Introductory Lectures on Psychoanalysis.

FREUD : Psychopathology of Everyday Life, 1914.

GOODENOUGH : Developmental Psychology.

HUNT (ed.) : Personality and the Behavior Disorders, 945.

MAC CURDY : Psychology of Emotion, 1927.

MC DOUGALL : An Introduction to Social Psychology, 931.

MUNN : Fundamentals of Human Adjustment, 961.

NEWCOMB : Scial Psychology 952.

THOULESS : General and Social Psychology.

TOLMAN : Purposive Behavior in Animals and Men.

YOUNG : Motivation of Behavior, 936.

ZANGWILL : An Introduction to Modern Psychology, 931.

الباب الثالث

العمليات العقلية

الفصل الاول : الانتباه والادراك

« الثانى : التعـــلم

« الثالث : التعلم والتعليم

« الرابع : التذكر والنسيان

« الخامس : التفكير

« السادس : الاستدلال والابتكار

الفصل الأول

الانتباه والادراك الحسي

١ ـ تمهيد

ان تعامل الانسان الدائم مع بيئته وتفاعله معها يتطلب منه أولا وبالضرورة أن يعرف هذه البيئة حتى يتسنى له التكيف لها واستغلالها وحماية نفسه من اخطارها واشتراكه في أوجه نشاطها . والشرط الأول لهذه المعرفة هو أن ينتبه الى ما يهمه من هذه البيئة وأن يدركه بحواسه كي يستطيع أن يؤثر فيها أن يسيطر عليها بعقله وعضلاته . فالانتباه والادراك الحسي هما الخطوة الأولى في اتصال الفرد ببيئته وتكيفه لها .

بل هما الأساس الذي تقوم عليه سائر العمليات العقليـــة الأخرى فلولاهما ما استطاع الفرد أن يعي شيئا ، أو أن يتذكر او يتخيل شيئا ، أو أن يتعلم شيئا ، أو أن يفكر فيه . فلكي نتعلم شيئا او نفكر فيه يجب ان ننتبه اليه وأن ندركه .

وللادراك بوجه خاص صلة وثيقة بسلوكنا ، فنحن نستجيب للبيئة لا كما هي عليه في الواقع بل كما ندركها ، أي أن سلوكنا يتوقف على كيفية ادراكنا ما يحيط بنا من أشياء واشخاص ونظم اجتماعية . من ذلك أن الطفل الصغير لا يخاف من كثير مما نخافه نحن الكبار ولا يغضب لكثير مما يغضبنا نحن الكبار ولا يهتم لكثير مما نهتم به وذلك لاختلاف ادراكه عن ادراكنا .

وللانتباه والادراك علاقة متينة أيضـــا بشخصية الفرد وتوافقه الاجتماعي . فالعجز عن الانتباه وعن ادراك ما يرغب فيه النـــاس ، وما يشعرون به حيالنا وعن اثر سلوكنا فيهم وسلوكهم فينا ، مدعاة لسوء الفهم والتفاهم بيننا وبينهم وسبيل الى سوء التوافق الاجتماعي . وحسبنا أن نشير الى أن اضطراب الانتباه واضطراب الادراك الحسي من السمات المميزة والمشتركة بين المصابين بامراض عقليـــة على اختلاف أنواعهـــا وشدتها .

الانتباه والادراك

لقد جمعنا بين دراسة الانتباه والادراك لأنهما عمليتان متلازمتان في العادة . فاذا كان الانتباه هو تركيز الشعور في شيء ، فالادراك هو معرفة هذا الشيء . فالانتباه يسبق الادراك ويمهد له أي انه يهيء الفرد للادراك او كان الانتباه يرتاد ويتحسس ، بينما الادراك يكتشف ويعرف ، فانا أنتبه الى هذا الصوت المفاجيء فأدرك انه صوت باب يقفل ، أو أنتبه الى شخص قادم بلبس منظارا فأدرك انه لبس صديقي الذي انتظره ، غير أن الانتباه قد لا يعقبه ادراك أحيانا فقد ننظر لكننا نعجز عن الرؤية ، أو ننصت لكننا نعجز عن سماع ماتتوقع سماعه .

وثمة فارق هام بين الانتباه والادراك . فقد ينتبه جمع من الناس الى موقف واحد ، كسماع خطيب أو مشاهدة مسرحية ، لكن يختلف ادراك كل منهم له عن الآخر اختلافا كبيرا ، وذلك لاختلاف ثقافتهم وخبراتهم السابقة ووجهات نظرهم وذكائهم .

٢ ـ الانتبـــاه

الانتباه اختيار وتركيز

يزخر العلم الخارجي بآلاف من المنبهات الحسية المختلفة ـ البصرية والسمعية واللمسية والشمية والذوقية وغيرها ، كما أن جسم الانسان نفسه مصدر لكثير من المنبهات الصادرة من أحشائه وعضلاته ومفاصله . كذلك يزخر الذهن بسيل من الخواطر والأفكار ، لكن الفرد لا ينتبه الى جميع هذه المنبهات التي تنوشه من كل جانب وفي كل لحظة ، بل يختار منها ما يهمه معرفته أو عمله أو التفكير فيه وما يستجيب لحاجاته وحالاته النفسية الوقتية والدائمة . وكما أنه يختار بعض الموضـــوعات ويركز شعوره فيه فهو يتجاهل ما عداه ولا يهتم له . وتسمى عملية الاختيار هذه بالانتباه .

ويتضمن الاختيار في العادة استعداد الفرد وتهيأه لملاحظة شيء دون آخر أو التفكير في شيء دون آخر . فاذا قلت لآخر « انتبه » فانت تطلب اليه أن يستعد لادراك ما ستقول أو تعمل . والرياضي قبيل البـدء في السباق يكون مستعدا لسماع صوت الصفارة وللانطـــلاق على الفور . فالانتباه اذن اختيار و « تهيؤ ذهني » set . أو هو توجيه الشـــعور وتركيزه في شيء معين استعدادا لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه .

والانسان حين يكون منتبها الى شيء ـ كان يكون منهمكا في قراءة موضوع مهم أو التفكير في مسألة عويصة ـ فهو لا يشعر بما حواليه من الناس والأشياء الا شعورا غامضا . في هذه الحالة يقـــال ان موضوع انتباهه يحتل « بؤرة » شعوره . اما ما عداه فيكون في « هامش » شعوره أو « حاشيته » . فالضوضاء التي يعج بها الشارع والأشـــخاص الذين يروحون ويجيئون من حوله ودرجة حرارة الجو وضغط الملابس على جسمه .. كل هذه تكون في هامش الشعور ، بل ان فوقعة الانفجار أو طرقة عنيفة من باب لا يكاد يسمعها من كان منهمكا في عمل أو مستسلما لأحلام اليقظة .

٣ ـ أنواع الانتباه

يقسم الانتباه من ناحية مثيراته أقساما ثلاثة :

١ ـ **الانتباه القسري** : فيه ينجه الانتباه الى المثير رغم ارادة الفرد كالانتباه الى طلقة مسدس أو ضوء خاطف أو صدمة كهربية عنيفة أو الم واخز مفاجيء في بعض أجزاء الجسم . هنا يفرض المثير نفسه فرضا فيرغمنا على اختياره دون غيره من المثيرات .

٢ ـ **الانتباه التلقائي** : هو انتباه الفرد الى شيء يهتم به ويميـــل اليه . وهو انتباه لا يبذل الفرد في سبيله جهدا ، بل يمضي ســـــهلا طيعا .

٣ ـ **الانتباه الارادي** : هو الانتباه الذي يقتضي من المنتبـــه بذل جهد قد يكون كبيرا كانتباهه الى محاضرة أو الى حديث جاف أو ممل أو يدعو الى الضجر . في هذه الحال يشعر الفرد بما يبذله من جهد في حمل نفسه على الانتباه . وهو جهد ينجم عن محاولة الفرد التغلب على مايعتريه من سأم أو شرود ذهن اذ لابد له أن ينتبه بحكم الحاجة أو الضرورة أو التأدب ويتوقف مقدار الجهد المبذول على شدة الدافع الى الانتباه وعلى وضوح الهدف من الانتباه . هذا النوع من الانتباه لا يقدر عليه الأطفال في العادة اذ ليس لديهم من قوة الارادة والصبر والقدرة على بذل الجهد واحتمال المشقة الوقتية في سبيل هدف أبعد ما يمكنهم منه ، لذا يجب أن تكون الدروس التي تقدم اليهم قصيرة شائقة او ممزوجة بروح اللعب .

عوامل اختيار المثيرات

ونتساءل الآن عن العوامل التي تجعل بعض المنبهـــات والمواقف يجذب انتباهنا دون غيرها من المنبهات والمواقف ، أي عن العوامل التي تهيمن على اختيار المنبهات . هناك منبهات خاصة تفرض نفسها علينـــا فرضا بحكم خصائصها فتجذب انتباهنا اليها ، كالرعد القاصف أو البرق الخاطف .. غير أن انتباهنا لحسن الحظ ليس العوبة في يد هذه المنبهات ، فهناك عوامل داخلية ذاتية تعارض اثرها أو تخفف من قوتها كما سنرى .

٤ ــ عوامل الانتباه الخارجية

أجريت بحوث تجريبية كثيرة في هذا الميدان كانت لها قيمة كبيرة في الاعلان عن السلع التجارية وغيرها . فكل اعلان يجذب الانتبـــاه ويحتفظ به مدة من الزمن اعلان ناجح . فمن عوامل الانتباه الخارجية :

شدة المنبه : فالأضواء الزاهية والأصوات العالية والروائح النفاذة أجذب للانتباه من الأضواء الخافتة والأصوات الضعيفة والروائح المعتدلة . غير أن المنبه قد يكون شديدا ولا يجذب الانتباه وذلك لتدخل عوامل أخرى أكثر وزنا في جذب الانتباه من الشدة كأن يكون الفرد مستغرقا في عمل يهمه .

تكرار المنبه : فلو صاح أحد « النجدة » مرة واحدة فقد لا يجذب صياحه انتباه الآخرين ، أما ان كرر هذه الاستغاثة عدة مرات كان ذلك أدعى الى جذب الانتباه .. على ان التكرار ان استمر رتيبا وعلى وتيرة واحدة فقد قدرته على استرعاء الانتباه . وهذا ما يلاحظه المعلنـــون اذ يلجئون الى التنويع المستمر في اعلاناتهم . وصـــوت المدرس ان كان رتيبا أدى الى اغفاء التلاميذ .

تغير المنبه : عامل قوى في جذب الانتباه . فنحن قد لا نشعر بدقات الساعة في الحجرة لكنها ان توقفت عن الدق فجأة اتجه انتباهنا اليها . كذلك الحال أثناء قيادة السيارة فأي تغير في صوت الماكينة يلفت نظر السائق . فانقطاع المنبه أو تغيره في الشدة أو الحجم أو النوع أو الموضوع له اثر في جذب الانتباه . وكلما كان التغير فجائيا زاد أثره .

التباين : contrast كل شيء يختلف اختلافا كبيرا عما يوجد في محيطه من المرجح ان يجذب الانتباه اليه . فنقطة حمراء تبرز في مجال انتباهنا ان كانت وسط نقط سوداء ، كذلك وجود امرأة بين عدد من الرجال

ويمكن اعتبار تغير المنبه نوعا من التباين • والتبـــاين عامل يبدو في الاعلانات الجيدة • فالاعلان غير الجيد يحتوى على كثير من التفاصيل التي يزحمه فلا يلاحظ منها بوضوح الا جزء قليل • وخير منـــه الاعلان الذى تحيط به هوامش ومساحات بحيث يبرز وسطها بفضل التباين • وقد وجد أن الاعلان الذى يستغرق ربع صفحة اذا نشر على نصف صفحة وكانت حدوده واضحة زادت قيمته في جذب الانتباه بمقدار ٣٠٪ في المتوسط •

حركة المنبه : الحركة نوع من التغير • فمن المعروف أن الاعلانات الكهربية المتحركة أجذب للانتباه من الاعلانات الثابتة • والملاحظ أن بعض الحيوانات تحرك ذيولها أثناء القتال كما لو كانت تريد تشتيت انتبـــاه العدو ، وان حيوانات أخرى يصيبها الشلل ان فاجأها العدو وقد يكون في ذلك نجاتها • وكثيرا ما يلجأ الحواة ، الى هذا العامل لخداع النظارة • فالحاوى يعمل على تركيز انتباههم في حركة يبدو أنها مهمة في اللعبة لكنها في الواقع حركة عرضية ، وبينما هم يلاحظـــون يده اليمنى تكون يده اليسرى قد أتمت اللعبة•

موضع المنبه : وجد أن القارىء العادى أميل الى الانتباه الى النصف الأعلى من صفحات الجريدة التي يقرؤها منه الى الانتباه الى النصف الأسفل وكذلك الى النصـــف الأيسر منه الى النصف الايمن ــ هذا في الجرائد الاجنبية •

٥ ــ عوامل الانتباه الداخلية

هناك عوامل داخلية مختلفة ، مؤقتة ودائمة ، تهيىء الفرد للانتباه الى موضوعات خاصة دون غيرها • فمن العوامل المؤقتة :

الحاجات العضوية : فالجائع ان كان ســـائرا في الطريق استرعت انتباهه الأطعمة وروائحها بوجه خاص •

التهيؤ الذهني الراهن Mental set : فاذا كنت تريد شراء سلعة معينة كانت أول شيء تراه في المحل الذى تدخله • كذلك نرى الممرضة حساسة لنداء المريض ، والطبيب لجرس التلفون ليلا • والأم النائمة الى جوار طفلها قد لا يوقظها صوت الرعد ، لكنها تكون شديدة الحس لكل حركة أو صوت يصدر من الطفل •

ومن العوامل الدائمة الدوافع الهامة والميول المكتسبة التي تعتبر تهيؤا ذهنيا دائما للتأثر ببعض المنبهات والاستجابة لها :

الدوافع الهامة : فلدى الانسان تهيؤ ذهني موصول للانتبـــاه الى المواقف التي تنذر بالخطر أو الألم . كما أن دافع الاستطلاع يجعله في حالة تأهب مستمر للانتباه الى الأشياء الجديدة أو غير المألوفة . ثم ان اهتمام المرء بما يقوله الناس ويفعلونه وبأدبه واجباته نحوهم يجعله في حـالة استعداد مستمر لأداء هذه الواجبات : تحيتهم عند لقـائهم ، وملاحظة آداب الطريق ، والاصغاء اليهم حين يتحدثون .

الميول المكتسبة : يبدو أثرها في اختلاف النواحي التي ينتبه اليها عدد من الناس حيال موقف واحد : في اختلاف الأشياء التي ينتبه اليها رجل وزوجته وطفله وهم يسيرون في الطريق ، او فيما ينتبه اليه قاض ومدرس وطبيب وهم يشهدون مسرحية او يشاهدون منظرا طبيعيا ، او فيما يلتفت اليه عالم نبات وجيولوجي وسيكولوجي يزورون حديقـــة الحيوان . أما اولهم فتلتفت نظره غالبا وبوجه خاص الزهور والنباتات ، وأما الثاني فينتبه بوجه خاص الى ماقد يوجد بالحديقة من أحجار وصخور وأما الثالث فيجذبه سلوك الحيوانات داخل الأقفاص ، او بالأحرى سلوك من يتفرجون عليها خارج الأقفاص !

٦ – حصر الانتباه

لا يثبت الانتباه على شيء واحد الا لحظة وجيزة من الزمن . وما عليك الا أن تلاحظ عيني شخص يستطلع منظرا طبيعيا أو لوحة فنية ، لترى أنهما تنتقلان من نقطة الى أخرى كل ثانية او ثانيتين . وحتى اذا كانت العينان مثبتتين على موضوع خارجي خاص ، لم يلبث الانتباه أن ينتقل منه الى فكرة او خاطر في ذهن الفرد . ثم حاول أن تنتبه الى دقات تلك الساعة التي يأتيك صوتها من بعيد .. فانت تجد أنك تسمع دقاتها لحظة ثم ينقطع الصوت ، ثم تعود تسمعه وهكذا .

ومع هذا فمن الممكن أن يحصر الشخص انتباهه ان كان ينتبه الى موضوع يثير في نفسه ذكريات وأفكارا كثيرة ، أو كان يعرف عنه الكثير ، أو كان الموضوع متغيرا او متحركا أو مركبا . في هذه الأحوال يتسنى للمرء حصر انتباهه لمدة طويلة اذ ينتقل بانتباهه من جانب الى آخر من جوانب الموضوع ، أو بتقليب الموضوع على وجوهه الكثيرة فالمختص في موضوع يستطيع أن يحصر انتباهه فيه مدة طويلة . فكأن الانتباه المستمر الموصول ليس انتباها جامدا لا حراك فيه ، بل انتباه متحرك يتغير بسرعة ولكن في دائرة اهتمام واحد ، لا يحيد عنها ولا يستسلم للمشتتات .

اما الذين يشكون من ضعف القدرة على الانتباه ـ سواء كانوا من التلاميذ أو غيرهم ـ فليست مشكلتهم العجز عن الانتباه بصورة مطلقة ، بل الانتباه الى أشياء أخرى أحب الى نفوسهم من تلك التي يجب عليهم الانتباه اليها . ولا شيء يعين على حصر الانتباه الى موضوع معين مثل الميل اليه والاهتمام به والتحمس له . لذلك نرى التلميذ لا يقدر على الانتباه الى مادة جديدة أو جافة ، حتى اذا ما تقدم فيها وبدأ يميل اليها ، زاد انتباهه حتى اذا ما تقدم فيها وبدأ يميل اليها ، زاد انتباهه اليها . فكأن الانتباه والاهتمام جانبان لشيء واحد . وفي هذا يقول أحد علماء النفس : الاهتمام انتباه كامن ، والانتباه اهتمام نشط .

ومن ثم يتعين على المدرس أو الخطيب الذي يريد الابقاء على انتباه سامعيه أن يثير اهتمامهم أول الأمر بالموضوع ثم يمضي في عرضه لكن دون استطراد كبير . فالاستطراد غالبا ما يكون مدعاة الى حيـــود الانتباه عن موضوعه الأصلي . وحتى ان كان لذيذا شائقا في ذاته ، او وسيلة من وسائل الايضاح الا أنه يشغل السامعين عن الموضوع الرئيسي ، فاذا بهم قد خرجوا من الدرس أو المحاضرة وهم يتذكرون الأمثال الايضـــاحية ولا يذكرون شـــيئا عن النواحي والنقط التي كان الاستطراد يرمي الى ايضاحها .

وتتوقف القدرة على حصر الانتباه على عوامل عدة منها الوراثة والسن والخبرة والاهتمام والتعود ، وعوامل جسمية ونفسية سنعرضها بعـــد قليل .

٧ ـ مشتتات الانتباه

يشكو بعض الناس من شرود انتباههم ، بقدر قليل أو كبير ، اثناء العمل أو الحديث أو القراءة أو مذاكرة الدروس ان كانوا طلابا . فهـــم يعجزون عن التركيز الا ليضيع دقائق ثم ينصرف انتباههم الى شيء آخر ، كما يجدون صعوبة في تركيز انتباههم من جديد . وكلما جاهدوا في علاج ذلك لم يجدهم المجهود شيئا . وغني عن البيان ما يسببه شرود الذهن ان أصبح عادة مستحصية من عواقب وخيمة . ويذكر كثير من الطلاب أنه كان العامل الرئيسي في تخلفهم وتعثرهم مرة بعد أخرى ، هذا فضلا عما تسببه هذه العادة من شعور صاحبها بالنقص والعجز عن اصلاح نفسه بل وسخطه أو نفوره من نفسه .

ويرجع العجز عن الانتباه ـ الانتباه الارادى بطبيعة الحال ـ الى عدة عوامل بعضها يرجع الى الفرد نفسه وهذه عوامل جسمية ونفسية وبعضها الى عوامل خارجية ، طبيعية او اجتماعية ٠

العوامل الجسمية :

قد يرجع شرود الانتباه الى التعب والارهـــاق الجسمى وعدم النوم والاستجمام بقدر كاف او عدم الانتظام فى تناول وجبات الطعام ، او سوء التغذية او اضطراب افراز الغـــدد الصم ٠ هذه العوامل من شانها ان تنقص حيوية الفرد وان تضعف قدرته على المقاومة بما يشتت انتباهه ٠ وقد لوحظ ان اضطراب الجهازين الهضمى والتنفسى مسئول بوجه خاص عن كثير من حالات الشرود لدى الأطفال ٠ فقد أدى علاج هذه الاضطرابات ـ كاستئصال لوزتين ملتهبتين او تطهير الأمعاء من الديدان ـ الى تحسن ملحوظ فى قدرتهم على التركيز ٠

العوامل النفسية :

كثيرا ما يرجع تشتت الانتباه الى عوامل نفسية كعدم ميل الطالب الى المادة وبالتالى عدم اهتمامه بها ، او انشغال فكره واغراءه الشديد بامور اخرى رياضية او اجتماعية او عائلية ، او اسرافه فى التأمل الذاتى واجترار المتاعب والآلام ، او لأنه يشكو لأمر ما من مشاعر اليمة بالنقص او الذنب او القلق او الاضطهاد ٠٠ وهنا يجب التمييز بين شرود الذهن حيال مادة دراسية معينة أو موضوع معين وبين الشرود العام مهما اختلف موضوع الانتباه ٠ ذلك أن الشرود القسرى الموصول كثيرا ما يكون نتيجة لأفكار وسواسية تسيطر على الفرد وتفرض نفسها عليه قرضا فلا يستطيع ان يتخلص منها بالارادة وبذل الجهد مهما حاول ، كأن تستحوذ عليه فكرة نحواها أن الناس تضطهده او أنه مصاب بمرض معين ٠ او أنه مذنب آثم ، او أن الفتيات ينفرن منه ولا يحببن الحديث معه ٠٠٠ فى هـــذه الحال يكون شرود الذهن عرضا لاضطراب نفسى ، ويكون علاجه على يد خبير نفسى ٠ أما بذل الجهد للخلاص من هذا العرض فلا يجدى شيئا لأنه يجعل الفرد يركز على الجهد لا على العمل ، وفى هذا ما يصرفه عن العمل نفسه ٠

العوامل الاجتماعية :

قد يرجع الشرود الى عوامل اجتماعية كالمشكلات غير المحسومة ، أو نزاع مستمر بين الوالدين ، أو عسر يجده الفرد في صلاته الاجتماعية ، أو صعوبات مالية ، أو متاعب عائلية مختلفة . لذا لا يلبث الفرد ان يلتجيء الى احلام اليقظة يجد فيها مهربا من هذا الواقع المؤلم .. ويلاحظ ان الاثر النفسي لهذه العوامل الاجتماعية يختلف باختلاف قدرة الناس على الاحتمال والصمود . فمنهم من يكون أثرها فيهم كاثر الكوارث والصدمات العنيفة .

العوامل الفيزيقية :

من هذه العوامل عدم كفاية الاضاءة أو سوء توزيعها بحيث تحدث الجهر ، الزغللة .. ومنها سوء التهوية وارتفاع درجة الحرارة والرطوبة ، ومنها الضوضاء . وهنا تجدر الاشارة الى ما يصرح به بعض الناس والطلاب من أن انتاجهم يزداد في الضوضاء عنه في مكان هادىء .. وهذا موضوع كان منارا لكثير من التجارب في علم النفس . وقد أسفرت هذه التجارب على أن تاثير الضوضاء من حيث هي عامل مزعج مشتت للانتباه يتوقف على : ١ ـ نوع الضوضاء و ٢ ـ نوع العمل و ٣ ـ وجهة نظر الفرد الى الضوضاء .

فالضوضاء الموصولة أثرها دون أثر الضوضاء المتقطعة او غير المألوفة ، اى أن الضوضاء المتواصلة التي تصدر عن جماعة يكتبون على الآلة الكاتبة ليس لها من الاثر المشتت ما للضوضاء التي تصدر عن ابواق السيارات في الطريق أو عن اشخاص يدخلون الحجرة بين آن وآخر ويطرقون وراءهم الأبواب أو عن اشخاص يرفعون أصواتهم بالكلام بين حين وآخر .

كما دلت التجارب أيضا على أن الأعمال العقلية بوجه عام تتأثر بالضوضاء أكثر مما تتاثر بها الأعمال الحركية البسيطة .

وقد أسفرت التجارب أيضا عن أن تاثير الضوضاء في الفرد يتوقف على وجهة نظره اليها ودلالتها عنده . فان كان يرى أنها شيء ضروري لا بد منه ولا يمكن ان يتم العمل بدونها ـ كضوضاء آلات المصانع بالنسبة للعمال ـ لم تكن مصدر ازعاج كبير له في انتاجه . أما ان شعر العامل أن الضوضاء ترجع الى عدم اكتراث ادارة المصنع براحته ، كانت مصدر ازعاج وتشتت ...

والخلاصة التي يمكن الخروج بها من مختلف هـذه البحوث هي أن الانسان يستطيع أن ينتج في الضوضاء قدر ما ينتجه في الهدوء بشرط ان تكون دوافعه الى العمل قوية وان يبذل جهـدا يزداد بازدياد الأثر المشتت للضوضاء . وبعبارة اخرى فالجهد الذي يبـذله للتغلب على أثر الضوضاء يكون على حساب اعصابه . ولكل فرد حد للاحتمال وبذل الجهد ان تجاوزه ضاع التعب اليه وزاد احتياجه وكثرت اخطاؤه في عمله واصبح عاجزا عن اقل الانتباه .

الادراك الحسي

١ ـ الاحساس والادراك

الاحساس Sensation

حين تفرغ المنبهات الحسية حواسنا ينتقل أثر هذه التنبيهات عن طريق أعصاب خاصة ـ هي الأعصاب الموردة ـ الى مراكز عصبية خاصة في المخ . وهناك تترجم هذه الآثار ، بطريقة لا تزال لغزا من ألغاز العلم ، الى حالات شعورية نوعية بسيطة هي ما نعرف بالاحساسات . فالاحساس هو الأثر النفسي الذي ينشأ مباشرة من انفعال حاسة أو عضو حاس وتأثر مراكز الحس في الدماغ ، كالاحساس بالألوان والأصوات والروائح والمذاقات والحرارة والبرودة والضغوط وتنقسم الاحساسات بوجه عام أقسـاما ثلاثة :

١ ـ احساسات خارجية المصدر هي الاحساسات البصرية والسمعية والجلدية (١) والشمية والذوقية .

٢ ـ احساسات حشوية تنشأ من المعدة والأمعـاء والرئة والقلب والكليتين وغيرها من الأحشاء ، كالاحساس بالجوع والعطش أو غثيان النفس أو انقباضها .

٣ ـ احساسات عضلية او حركية تنشأ من تأثر أعضاء خاصـة في العضلات والأوتار والمفاصل . وهي تزودنا بمعلومات عن ثقل الاشياء

---

(1) تتألف الحساسية الجلدية من أربعة احساسات رئيسية : الاحسـاس باللمس والضغط ، والاحساس بالألم ، والاحساس بالبرودة ، والاحساس بالسخونة

وضغطها وعن وضع أطرافنا وحركاتها ـ سرعتها واتجاهها ومدى تحركها ـ وعن وضع الجسم وتوازنه ، وعن مدى ما نبذله من جهد وما نلقاه من مقاومة ونحن نحرك الأشياء او نرفعها أو ندفعها .

الادراك الحسي Perception

لو اقتصر موقفنا من العالم الخارجي عند هذا الحد من الحس والشعور العام لم يكن نصيبنا من هذا العالم الا مجموعة منطمسة متداخلة متزاحمة من احساسات غفل : بصرية وسمعية وجلدية وشمية وغيرها ، ولما استطعنا أن نكيف أنفسنا للبيئة التي نعيش فيها . فلو أنني قابلت في الطريق نمرا فلم يصبني من مروره الا بضع ألوان جذابة وأصوات ورائحة ما كنت احفل به أو أحرك ساكنا ، لكنني أدركه حيوانا ذا صفات تنطوي على معنى خطير ، ومن ثم أسلك نحوه السلوك اللائق به . ولو أنني قابلت عند مفرق الطريق وأنا أسوق سيارة ضوءا أحمر فلم أحس حياله الا باحساس بصري كان المرجح أن أرتطم بسيارتي . لكنني أدركه في الواقع رمزا يفيد معنى هو التوقف عن السير ، ولو أنني نظرت الى هذه الصفحة المكتوبة فلم أحس حيالها الا باحساسات بصرية ما خرجت من النظر اليها بشيء ، لكنني أدرك فيما أراه منها رموزا تفيد معاني مختلفة .

الواقع أن الانسان يكاد يستحيل عليه أن يحس احساسا خالصا لانه لا يلبث أن يضيف اليه شيئا من عنده يجعل له « معنى » خاصا . وبعبارة أخرى فنحن لا نرى أو نسمع منبهات حسية بصرية او سمعية بل نرى أشياء واحداثا ومناظر ونسمع أصوات أناس أو حيوانات . ولا نشم مجرد رائحة بل ندرك أنها رائحة ورد او زهر البرتقال . وغني عن البيان أن المنبهات تختلف عن « الأشياء » اختلافا كليا . فحين أرى شجرة في الأفق ، فالذي يحدث هو أن الضوء المنعكس من الشجرة يقرع عيني ، وليس أن الشجرة تأتي الى فتقرع عيني . وحين أسمع ازيزا تزداد شدته أدرك أنه طائرة قادمة ، والطائرة ليست بالازيز .

فالادراك الحسي هو عملية تأويل الاحساسات تأويلا يزودنا بمعلومات عما في عالمنا الخارجي من اشياء . او هو العملية التي تتم بها معرفتنا ما حولنا من اشياء ، عن طريق الحواس ، كأن أدرك أن هذا الشخص الماثل أمامي صديق لي ، وأن هذا الحيوان الذي أراه حمار ، وأن هذا الصوت الذي أسمعه صوت سيارة مقبلة او مدبرة ، وأن هذه الرائحة التي أشمها رائحة سمك يقلى ، وكأن أدرك أن هذا التعبير الذي ألمحه على وجه شخص هو

تغير الغضب ، وأن هذه التفاحة أكبر من تلك ، أو أن جلدي قد لوحته الشمس — وجسم الانسان جزء من عالمه الخارجي — أو أن عضلة معينة في ساقي في حالة تشنج .

ولعله لم يعننا أننا نستخدم كلمة « الأشياء » بمفهوم واسع شامل لا يقصر على ما ندركه من مجسمات ومسطحات ومسافات ، بل يشمل أيضا ما ندركه من أحداث كشروق الشمس أو اصطدام سيارة أو انتشار وباء . كما يشمل ما ندركه من صفات كعلامات الحزن على وجه شخص ، كذلك ما ندركه من علاقات كأن ندرك أن هذا الخط أطول أو أقصر من ذاك ، هذا الى ما ندركه من رموز كما ندرك أن النور الأحمر رمز للتوقف عن السير .

ماذا ندرك ؟

يتلخص ما ندركه في : (١) أشياء متمايزة منفصل بعضها عن بعض (٢) وهي أشياء تنطوي على دلالة ومعنى . فلو ألقينا نظرة من النافذة تراءينا على الفور بيوتا وأشخاصا وعربات متمايزة لا يتداخل بعضها في بعض ولم نر مجموعات متراكبة من رقع ملونة . وهذه اللوحة الفنية التي أنظر اليها ليست مجرد مجموعات من أشعة وموجات ضوئية ذات ذبذبات مختلفة ، بل وحدة مستقلة منفصلة عما حواليها من أشياء ، ولها معنى خاص .. كذلك الحال في صوت الاستغاثة الذي أسمعه من مسكن مجاور . فهو ليس مجرد موجات صوتية تقرع أذني ، بل انه صوت متمايز يبرز في مجال ادراكي على ما اسمعه من أصوات أخرى . كما أنه ينطوي على معنى خاص .

كيف ندرك ؟

والآن يبدو لنا أن نتساءل : كيف يتم هذا التحول المذهل من أشعة وموجات ودقائق شاردة تسبح في العالم الخارجي الى ادراك وحدات منفصلة محددة — أو « صيغ » كما تسمى اصطلاحا — ذات دلالة ومعنى ؟

لقد كان علم النفس الترابطي القديم يرى أن الأشياء تبرز في مجال ادراكنا نتيجة نشاط عقلي يربط بين احساسات منفصلة مختلفة . ومن هذا الترابط تتألف الأشياء التي ندركها كما يتألف الحائط من قوالب متراصة من الطوب . وبعبارة أخرى فالعالم الخارجي عالم فوضى وعماء يقوم العقل

بتنظيمه . حتى اذا ظهرت مدرسة « الجشطلت أو الصيغ » بينت أن العالم الذى يحيط بنا عالم يتألف من أشياء ومواد ووقائع منظمة وفق قوانين خاصة ، وبفعل عوامل خارجية موضوعية تشتق من طبيعة هذه الأشياء نفسها لا نتيجة نشاط عقلى . وتعرف هذه بقوانين « التنظيم الحسى » .

فبفضل هذه العوامل تنتظم المنبهات الحسية فى وحدات ، فى صيغ مستقلة ، تبرز فى مجال ادراكنا . ثم تأتى الخبرة اليومية والتعلم فتغرغ على هذه الصيغ معانى ودلالات . وعلى هذا تتلخص عمليـــة الادراك فى خطوتين أو مرحلتين :

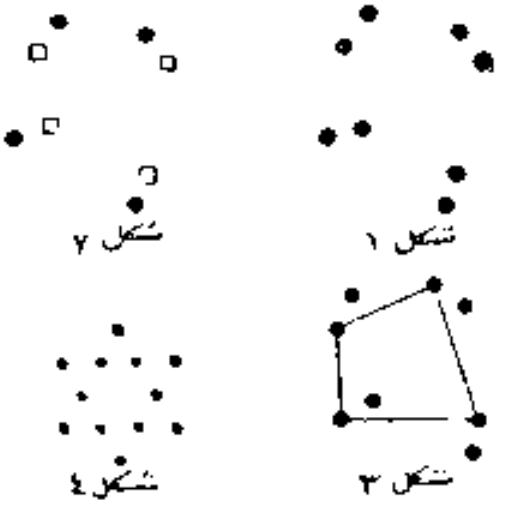
١ ــ التنظيم الحسى ٢ ــ عملية التأويل

٢ ــ قوانين التنظيم الحسى

هى القوانين التى تنتظم بمقتضاها التنبيهات الحســـية فى وحدات مستقلة بارزة أى صيغ بفضل عوامل موضوعية من أهمها :

١ ــ **عامل التقارب** : فالتنبيهات الحسية المتقاربة فى المكان أو الزمان تبدو فى مجال ادراكنا وحدة مستقلة محددة وصيغة بارزة . ففى الشكل «١» لا ندرك كل نقطة على حدة ، بل ندرك كل زوج من النقط صيغة . ولو حاولنا أن نؤلف صيغة من نقطة فى أحد الأزواج مع نقطة فى زوج آخر لصعب علينا ذلك . وقل مثل ذلك فى عدد من الدقات المتتالية، فانها تفرض نفسها على ادراكنا فرضا فى صورة وحدة وصيغة متماسكة . أما ان كانت الدقات متباعدة سمعناها توادى لا على هيئة صيغة .

٢ ــ **عامل التشـــابه** : فالتنبيهات الحسية المتشابهة ، كالاشـــياء او النقط المتشابهة فى اللون أو الشكل أو الحجم أو السرعة أو الشدة أو اتجاه الحركة ... ندركها صيغا مستقلة «انظر شكل ٢» . وسلسلة من النغمات العالية يدعو بعضها بعضا فى مجال الادراك ، كذلك النغمـــات المنخفضة أو التى تعزف بآلة واحدة ، كذلك الألفاظ التى تصـــدر عن شخص واحد ، فهى تنزع الى الائتلاف والتفرد والبروز فى مجال الادراك وسط الضوضاء والجلبة لأنها متشابهة من حيث مصدرها .



٣ ـ **عامل الاتصال** : فالنقط التي تصل بينها خطوط مستقيمة أو غير مستقيمة تدرك صيغة «شكل ٣» . كذلك الحال في سلسلة من النقطات الصاعدة أو الهابطة .

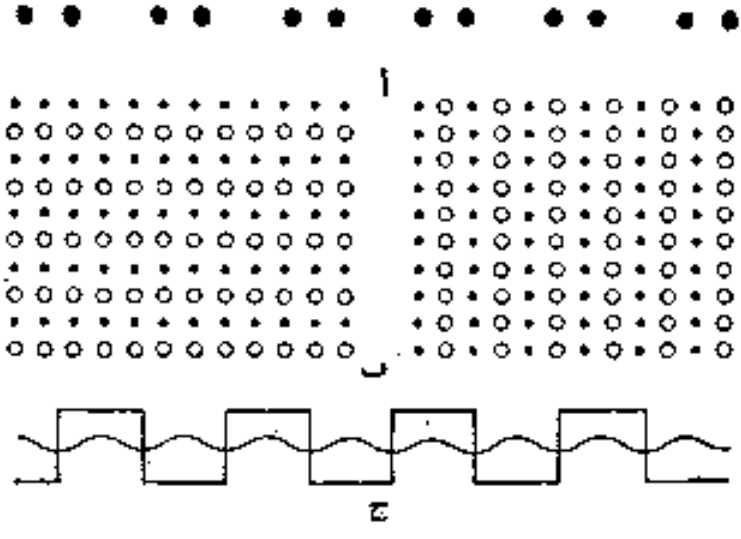
٤ ـ **عامل الشمول** : فشكل «٤» يميل بنا الى أن ندركه تجمة لا شكلين سداسيين او مثلثين متداخلين ، لأن التجمة باحتوائها وشمولها جميع العناصر . صحيح أن هذين الشكلين يفرضان نفسيهما على الناظر بين حين وآخر ، لكنهما لا يضاهيان في قوتهما وبروزهما شكل التجمة .

٥ ـ **عامل التماثل** : فالتنبيهات المتماثلة تمتاز على غيرها من التنبيهات فتبرز صيغا .

٦ ـ **عامل الاغلاق** : من الملاحظ أن التنبيهات والأشكال الناقصة تميل الى الاكتمال في ادراكنا . فنحن نرى الدائرة التي بتر جزء منها دائرة كاملة ، ونستطيع أن ندرك وجه شخص معين من عدة خطوط بسيطة مرسومة . ومن «الشكل٥» ندرك صورة حيوان مكتمل . كذلك الحال في التنبيهات السمعية . فقد دلت تجارب على أن الناس حتى أدقهم سمعا لا يسمعون بالفعل الا ٧٥٪ من الأصوات في محادثاتهم العادية ، وهم يملئون الثغرات من ملابسات الحديث وموضوعه .

شكل ٥

ويلاحظ أننا في حياتنا اليومية ندرك صيغا مركبة معقدة ليست في بساطة الصيغ التي استعرضناها .



شـــكل ٦

تبين رسوم هذا الشكل تأثير التقارب والتشابه والاتصال ، في (أ) نرى ازواجا من نقط متقاربة لا ازواجا من نقط متباعدة ، في (ب) يسهل علينا رؤية اعمدة او صفوف من عناصر متشابهة ويشق علينا رؤية اعمدة من عناصر مختلفة ، في (ج) يشق علينا كثيرا ان نغفل عن الاتصال في كل من الخطين المتعرج والزاوي بأن نرى رسما مكونا من عدة اجزاء من الخط الأول مؤتلفة من اجزاء من الخط الثاني .

٣ ــ عملية التأويل

ينظر الطفل الصغير الى جهاز الراديو او الى كتاب او دولاب فيرى اشياء مجسمة لكنه لا يدركها . وهو يسمعنا نتحدث لكنه لا يدرك ما نقول فعليه ان يبدا في تعلم أسماء الأشياء وخواصها وفوائدها واستعمالاتها ، عليه أن يتعلم معاني الالفاظ التي يسمعها ، ومعاني الكلمات التي يراها مكتوبة . عليه أن يتعرف أترابه وزوار المنزل وأقاربه ، عليه أن يتعلم أن الابتسامة علامة الرضا ، وأن العبوس علامة على السخط . وهو ينفق وقتا طويلا في ملاحظة الناس في المواقف المختلفة ، وما يتضمنه هذا السلوك من دلالات ومعنى .. وهذا أساس ما يسمى « بالادراك الاجتماعي » : ادراك العلامات التي تفصح عن مشاعر الغير أو عواطفهم ومقاصدهم عن طريق ملامح مختصرة .

ولا شك أن بعض المعاني تكون فطرية غريزية عند الحيوانات الدنيا . فالطائر يستجيب بالغريزة ، أى دون تعلم سابق للمواد التي يبني بها عشه كما لو كان يعرفها ، لكن الانسان عليه أن يتعلم الغالبية العظمى من هذه المعاني .

أما نحن الكبار فنؤول على الفور ما يبرز في مجال ادراكنا من صيغ، ان كانت صيغا مألوفة لنا : فنحن نتطلع حوالينا ونؤول ما نراه . ونسمع الاصوات ونؤولها ، وتسير أيدينا على الاشياء فنتعرفها . فان كانت الصيغ غريبة أو جديدة أو معقدة ، عجزنا عن اقراغ معنى عليها وتعرفها ، أو

شكل ٧

احتجنا الى شيء من الجهد والتحليل حتى يتضح لنا معناها . فطالب الطب المبتدىء حين ينظر في المجهر الى شريحة غير ملونة له .. يرى رقعة سوداء أو ملونة ، لكنه لا يعرف ما اذا كانت تسيجا مصابا بالسرطان أو باليرقان . كذلك الانسان البدائي حين يرى كتابا أو ساعة لأول مرة . بل كذلك حالنا حين نرى شيئا مبهما غير محدود البناء (أنظر شكل ٧). لقد قال أحدهم انه رسم حشرة ، وقال آخر انه رسم شمعدان ، وقال ثالث انه صورة توأمين ملتصقين من الظهر ، وقال رابع انه انفجار قنبلة ذرية . فنحن حين نكون بصدد شيء مبهم غامض أو غريب مسرف في الغرابة .. ينفسح أمامنا المجال لتؤوله تأويلات شتى ، وهي تأويلات تتوقف على حالاتنا النفسية والمزاجية ، الدائمة والمؤقتة ، الشعورية واللاشعورية . وهذا الصوت الذي أسمعه من بعيد قد أحسبه صوت صديق ينادينى ، وقد يحسبه غيري صوت طفل يصيح أو مؤذن ينادي للصلاة ، وقد يدركه آخر صوت سيارة مسرعة تتوقف عن السير . وهذه الاشارة المبهمة التي تصدر من رئيس لمرؤوسيه قد تؤول على أنها اشارة استخفاف أو ازدراء أو تحد أو عدوان . وقد أفاد علماء النفس من هذه الخاصة الادراكية فصاغوا على أساسها اختبارات تكشف عما لدى الفرد من ميول أو رغبات أو مخاوف أو توقعات شعورية ولا شعورية ، واطلقوا عليها اسم « الاختبارات الاسقاطية » مما سنفصله عند دراسة موضوع الشخصية .

التنظيم يسبق التأويل عادة :

مما سبق يتضح لنا أن التنظيم الحسي سابق على التأويل بل قد يكون مستقلا عنه ، والدليل الحاسم على ذلك ما يشاهد لدى الأشخاص الذين يولدون مكفوفي البصر ثم يسترد ونه بعد ذلك في سن العشرين مثلا بعد عملية جراحية . أيرون الأشياء كما يراها المبصرون ؟ كلا انهم يرون فقط اشياء بارزة في مجال ادراكهم ، ووحدات منفصلة بعضها عن بعض ، وعن الأرضيات التي تقوم وراءها ، لكنهم لا يتعرفونها ولا يعرفون معناها . فان كان أحدهم يستطيع ، قبل العملية ، أن يفرق بحاسة اللمس بين الكرة والمكعب ، فانه يرى ، بعد العملية انهما شيئان مختلفان لكنه لا يستطيع أن يتعرف كل واحد منهما على حدة الا بعد أن يتاح له أن يلمسهما بيديه ويراهما بعينيه في آن واحد . حتى أصدقاءه المقربين فهو لا يستطيع تعرفهم بالبصر وحده الا بعد أن يستعين على ذلك بالبصر واللمس أو البصر والشم في آن واحد . وبعبارة أخرى لا بد أن يتعلم قبل أن يدرك .

أثر الخبرة والتعلم :

نحن نؤول الحاضر في ضوء الماضي وخبراتنا السابقة . فهذا الصوت الذي اسمعه من بعيد أدركه بسيارة مقبلة أو مدبرة ، أو سيارة صديق لي، أو سيارة تنتجها شركة معينة . وأنت لا ترى في السماء ما يراه الفلكي ، ولا تدرك في الساعة ما يدركه الساعاتي ، ولا تدرك تحت المجهر ما يدركه عالم الأحياء ، ولا تدرك في اللحن الموسيقي ما يدركه الفنان .. وهذه التفاحة التي أمامك ، تراها ولا تلمسها ، كيف أدركت ملمسها الناعم وطعمها الحلو ورائحتها الزكية ؟ بل كيف حكمت أنها كرية الشكل مع أن صورتها التي تنطبع على شبكية العين صورة مستوية ؟ عرفت هذا كله من خبراتك السابقة بالتفاح وسلوكك نحوه . فالأشياء المألوفة لدينا ندركها من « ملامح مختصرة » cues اذ تكفي لادراكها سمة واحدة بسيطة منها .

من أجل هذا يختلف الناس في ادراكهم للشيء الواحد اختلافا كبيرا، وذلك لما بينهم من فوارق في السن والخبرة والذكاء والثقافة والمعتقدات ووجهات النظر .

واليك تجربة تبين أثر الخبرة السابقة والتعلم في الادراك : نسقط على ستار معتم عددا من الحروف المضيئة ، ونقدر الزمن اللازم لقراءتها . ثم نؤلف من هذه الحروف نفسها كلمات مألوفة او بصبح جمل مألوفة ونسقطها مضيئة على الستار ، فنرى أن الزمن اللازم لقراءتها أقصر بكثير منه في الحالة الأولى . فزمن العرض الذي يكفي لقراءة ٦ حروف منفصلة يكفي لقراءة ١٠ حروف مجتمعة في مقاطع، و ١٥ حرفا مجتمعة في كلمات و ٣٠ حرفا مجتمعة في جملة قصيرة . ذلك اننا لانقرأ حرفا بحرف ، بل نتعرف مجموعة من الحروف تتميز بتفصيل خاص أو سمة خاصة تكون بمثابة ستار تسقط عليه الذاكرة بطريقة لا شعورية بعض ما تختزنه

أثر الملابسات في التأويل :

مما يساعدنا في تأويل المدركات ما يحيط بالشيء المدرك من ملابسات وما يقوم بينه وبين غيره من علاقات . ذلك أن نفس الجزء يختلف معناه باختلاف الكل الذي يحتويه . فنفس الكلمة يختلف معناها باختلاف الجملة التي تحتويها . من ذلك أن الكلمات الآتية : « قدر » ، « دفع » ، « ملك » لا يمكن أن تفهم دلالاتها الا في السياق الذي توجد فيه .. والصرخة في

ملعب كرة غير الصرخة في مستشفى ، ورسم الم نفسه قد يبدو جميلا في صورة قبيحا في صورة أخرى ، والخرزه الصحيحه في السباحه قد تكون نفسها معيبه في الرقص ، وقطع التسطرنج لا تعني في ذاتها شيئا بل يتحدد معنى كل قطعه بعلاقاتها بالقطع الأخرى . ولو أنك قابلت في الطريق رجلا يصفع قفاه مرات متتالية لحسبته مجنونا ، لكنك لو عرفت أنه يحاول طرد حشرة بلع عليه ، اى لو عرفت الملابسات التى تحيط بسلوكه هذا ، لبدا لك سلوكه معقولا .. فالتأويل يتوقف على الموقف الكلي الذى يوجد فيه الشيء لأن الجزء لا يمكن فهمه الا في صلته بالكل الذى يضمه ويشتمل عليه .

الخلاصة :

من هذا نرى أن الادراك ليس عملية بسيطة بل عملية معقدة ، اذ تتدخل الذاكرة والمخيلة وادراك العلاقات في تأويل ما ندركه .

ومنه يتضح أيضا أن الادراك ليس عملية سلبية تتلخص في مجرد استقبال انطباعات حسية فكما ان وظيفة أعضاء الهضم لا تقتصر على مجرد استقبال الطعام بل تؤثر فيه وتمثله وتحيله أنسجة حية ، كذلك العقل يضيف ويحذف وينظم ويؤول مايتأثر به من انطباعات حسية .

فاذا كنا من دون الاحساس لا ندرك شيئا فنحن بالاحساس وحده لا ندرك شيئا . وهذا يعني أن نشاط الحواس ليس كل شيء في عملية الادراك .

وسنرى بعد قليل أن الادراك كالانتباه عملية انتقائية .

٤ ــ الادراك يسير من المجمل الى المفصل

لو ألقى الانسان بنظره على شخص أو على صورة او منظر طبيعي ، لكان أول ما يراه من الشخص شكله العام ، ومن الصورة أو المنظر انطباعا عاما مجملا . فلو أطال النظر وتأمل أخذت تفاصيل الشخص أو المنظر تنسب الى عينيه واحدة بعد أخرى . كذلك الحال حين يستمع الى لحن موسيقى أو حين يذوق شيئا مرا . ولو أنك دلفت الى مكان به جمع من الناس لاستطعت أن تشعر من فورك ان كانوا يرحبون بمقدمك أو لا يرحبون ، دون ان ترى أية علامة خاصة على فرد معين منهم . بل يستطيع بعض الرعاة أن يحسوا بنقص غنمة في القطيع دون أن يعدوه . فالنظرة الاجمالية

العامة ، والادراك الاجمالى العام سابق على التحليل وتعرف الاجزاء : هذا هو السير الطبيعى لعملية الادراك ـ من المجمل الى المفصل ، ولا يبدو هذا غريبا لأن التحليل والتفصيل يقتضى بذل الجهد ، والانسان يميل بطبعه الى القصد فى الجهد .

ويبدو الادراك الاجمالى على نحو يبهر ويروع عند الحيوان . فالعنكبوت يعرف الذبابة ويهجم عليها ان رآها تضطرب فى نسيجه . أما ان قدمناها له على طرف عصا ، لم يهتم بها ولم يهاجمها حتى ان كان جائعا . فان الحنا عليه هرب وولى الأدبار . ذلك ان الذبابة فى النسيج غير الذبابة على العصا . انها تؤلف مع النسيج وحدة وكلا . فان انفصلت عن هذه الوحدة لم يعد الحيوان يدركها فى ذاتها ، لم يعد لها معنى بذاتها . ولقد لاحظ أحد الباحثين أن طائرا عاد الى عشه فلم يجد فرخه فيه ، بل ألفاه بعيدا عنه ، فسارع اليه ، ولكنه أخذ يحطم رأسه ثم شرع يأكله . ذلك ان الفرخ يكون موضع الرعاية والعناية ما دام فى العش ، فان انفصل عن العش أصبح فريسة . فالجزء ـ وهو الفرخ ـ لا معنى له الا فى الكل الذى يحتويه ، فان انفصل عنه اكتسب معنى آخر .

كذلك الطفل لا يحلل وليست به حاجة الى التحليل . وقد افاد رجال التعليم من هذه الظاهرة فى عرض الدروس وفى عمل الأفلام التعليمية وتدريس المواد فتبدأ الدروس أو الأفلام بفكرة عامة مجملة لما يراد عرضه . ومن هذه الفكرة تنفرد الاجزاء والتفاصيل تدريجيا . كما افادوا منها فى تعليم القراءة بالطريقة الكلية ـ وهى طريقة لها مزاياها وعيوبها ـ وتتلخص فى تعريف الطفل بالجملة أو الكلمة قبل تعليمه الحروف منفصلة .

وقد أجريت تجارب عدة دلت على أن الادراك عند الانسان ـ خاصة الادراك البصرى ـ يكون فى مبدئه اجماليا كليا . فالطالب الكبير ، فى عملية القراءة ، لا يقرأ حرفا بحرف أى لا تنتقل عينيه من حرف الى حرف ، بل تنتقل فى قفزات تعقب كل قفزة وقفة ، ويتم الادراك أثناء الوقفات (٦) ، اذ يتعرف القارىء مجموعات معينة من الحروف يشتغله

---

(٦) دلت بحوث أجريت فى الخارج على أن أبطأ طلبة الجامعة يقرأ من ٦٠٠ الى ١١٥ كلمة فى الدقيقة ، غير انه بالتدريب يستطيع قراءة ٦١٥ كلمة فى الدقيقة . كما دلت على ان سرعة القراءة تتفاوت من ٦٠ الى ١٠٠٠ كلمة فى الدقيقة وذلك باختلاف نوع المادة المقروءة . كما وجد أن هناك صلة وثيقة بين سرعة القراءة والفهم ، فكلما زاد زادت سرعة القراءة ، والعكس صحيح لان الكلمات المفردة لا تفهم الا عن طريق السياق والجمل التى تحتويها .

ادراكها الاجمالى عن ادراك تفاصيلها . ولهذا السبب نفسه لا يدرك الانسان أحيانا الخطأ أو الحذف أو التغيير فى الكلمات المقروءة خاصة ان كانت مألوفة لديه . وهذا ما يحدث فى تصحيح مسودات المطابع ، أو حين نقرأ كلمة (قسنطيلة) على انها (قسطنطينية) .

٥ ـ الادراك والشخصية

نراءى لنا مما تقدم أن الادراك استجابة نفسية لمجموعة مركبة من التنبيهات الحسية مصدرها موضوعات العالم الخارجي ، كما أنها استجابة تصدر عن شخصية لها خبراتها وذكرياتها وميولها واتجاهاتها النفسية الشعورية واللا شعورية . فلا بد اذن أن يتوقف نوع هذه الاستجابه وموضوعها على عوامل خارجية وداخلية شتى . وهى عوامل :

١ ـ توجه الادراك وجهات معينة دون غيرها ، أى تحدد موضوع الادراك فتحملنى على أن اتجه بادراكى الى الطفل الذى يصرخ بدل أن أتجه به الى الطائرة التى تئز فى السماء .. وتجعلنى أرى فى هذا الرجل الذى يسير فى الطريق رجلا عجوزا مسنا ، فى حين يرى فيه آخرون رجلا له ملامح يهودية ، ويرى آخرون أن له وجه شرير ، وهذه العوامل هى هى بعينها عوامل الانتباه الخارجية والداخلية التى فصلناها فى مطلع هذا الفصل .

٢ ـ عوامل تكيف شكل المدرك الحسى ومعناه ، أى تؤثر فى تأويله وتؤدى الى تحريفه فترى الفرد يدرك الابتسامة سخرية لا تحية . هذه العوامل ذاتية أى ترجع الى شخصية الفرد ذاته . وقد شرحنا منذ قليل أحد هذه العوامل وهو اثر الخبرة السابقة فى الادراك .. وها هى ذى عوامل ذاتية أخرى :

الحالة الجسمية للفرد : عرض أحد الباحثين عددا من الرسوم المبهمة وراء حاجز من الزجاج المصنفر غير الشفاف على فريقين من الافراد أحدهما فى حالة جوع والثانى فى حالة شبع . فرأى الفريق الأول فى هذه الرسوم شطائر وفواكه وأطعمة مختلفة ، وذلك على خلاف الفريق الثانى . وقديما قال ابو الطيب بما يشير الى اثر الحالة الجسمية فى افساد المدركات :

ومن يك ذا فم مر مريض يجد مرا به الماء الزلالا

الحالة المزاجية : كلف أحد الباحثين بضعة أشخاص وصف صورة معينة وهم فى حالات مزاجية مختلفة من الرضا والتزمت والقلق . فما

صورة تمثل أربعة من التلاميذ يجلسون في الشمس ، يكتبون ويستمعون الى المذياع ، فجاءت الأوصاف مختلفة اختلاف الحالات المزاجية لأصحابها ، قال أحدهم وهو في حالة الرضا : ان التلاميذ في حالة استجمام تام ، يستمعون الموسيقى ولا يفكرون في شيء البتة ، وقال وهـــو في حالة التزمت : انهم يحاولون المذاكرة عبثا ، وما هو أحدهم قد أتلف بنظرته المكوى بجلسته المهملة ، ثم قال وهو في حالة القلق : انهم يستمعون الى مباراة في كرة القدم ، ويبدو أنها مباراة حامية ، ويظهر على أحدهم ان فريقه خسر المباراة ...

وفي حالات الانفعال يشتد الادراك وتزداد ميوعته ، فالمنفعل يرى من عيوب خصمه مالا يراه في حالة هدوئه ، والزوج الغيران يؤول كل حدث يراه تأويلا فاسدا .

التهيؤ النفسي : نحن نرى ونسمع ما نتوقع ان نراه وأن نسمعه ، فلو كنت تنتظر صديقا في مفترق الطريق رأيته في مئات القـــادمين من المارة ، ولو عزمت على الاستيقاظ في ساعة معينة ســـهل عليك سماع الساعة الرنانة ، والأم المنشغلة عن طفلها في حجرة أخرى تحســـبه يصيح كلما سمعت صوتا من الخارج ، ومن يخاف العفاريت فانه يراها ، ومن المعروف أن بعض الفلكيين يرون قنوات في المريخ ولا يراها آخرون ... كل يرى ما يتوقعه .

العواطف والانحيازات : لا يخفى ما لعواطفنا من أثر عميق في تشويه ما ندركه حتى قيل « حبك الشيء يعمي ويصم » ، ولقد قال الشاعر :

وعين الرضـــا عن كل عيب كليلة ولكن عين السخط تبدي المســـاوئ

أثر الكبت : الكبت يفسد ادراكنا للواقع ولانفسنا فهو يجعلنـــا نعمى عن عيوبنا ودوافعنا ومقاصدنا السيئة ، بل انه يجعلنا نسقط هذه العيوب والمقاصد على غيرنا من الناس فنسيء تأويل سلوكهم ، فالمرتاب في نفسه ، الذي لا يعترف لنفسه بذلك ، يرى الريبة في غيره ، والذي يكبت العداوة للغير يرى العداوة في سلوكهم ، والزوج الذي تنطوي نفسه على رغبة لا شعورية في خيانة زوجته يميل الى اتهامها بالخيـــانة ، والذين لا يشعرون بأنهم بخلاء أو مغرورون أو أنانيون يكثرون من نسبة هذه السمات الى الناس ويغالون في تقديرها لديهم .

والكبت يحول دون الفرد ان يدرك وقع سلوكه في الناس فيدهش من نفورهم منه أو تباعدهم عنه أو كرههم اياه ، وهكذا يكون الكبت عقبة

في سبيل التفاهم والتعامل السليم مع النـــاس . فالزوج الذي يحمل لزوجته كراهية لا شعورية قد يفاجأ ذات يوم بغضبها من تصرف صـــدر منه نحوها ، ذلك أنه لا يفطن الى كرهه الدفين لها ولا يدرك انه قد أساء اليها .

أثر المعتقدات : وقع الأنثربولوجي الشهير «مالينوفسكي Malinowski» على جزيرة يقطنها شعب بدائي يعتقد أفراده أن الشخص يرث صـــفاته الجسمية برمتها من امه وانه لا يرث شيئا من ابيه . فلما لفت نظرهم الى التشابه الصارخ بين أحد الأبناء وأبيه دهشوا لذلك أشد الدهش ، وبدت لهم هذه الملاحظة سخيفة أشد السخف . لقد عجزوا عن ادراك هذ التشابه لأن معتقداتهم تنكره ولا تعترف به ، فكأنهم يرون بأعين الناس لا بأعينهم .

أثر القيم Values : القيم هي الأشياء والأفكار والأهداف التي يرى الفرد أنها صالحة أو هامة أو ذات وزن ، فهو يرغب فيها ويفضلها ويؤمن بها . فهي من قبيل المعتقدات التي تتضمن أحكاما عقلية وانفعـــالية على العالم الانساني والاجتماعي والمادي الذي يحيط بالفرد . وهناك القيم الاجتماعية والدينية والاقتصادية والجمالية وغيرها . والقيم استعدادات دافعة مكتسبة تؤلف جانبا هاما من شخصية الفرد . وتؤثر في سلوكه وشعوره وادراكه .

وهناك تجربة مأثورة قام بها « برونر ، Bruner و « جودمان ، Goodman تبين كيف يتأثر الادراك بالقيم الاقتصادية التي يؤمن بهـا الناس . فقد طلب هذان الباحثان الى مجموعة من الأطفال أن يقـــدروا مساحات قطع مختلفة من النقود : مليم ، قرش ، نصف ريال ، ريال مثلا وذلك بوساطة جهاز خاص يسقط ضوءا مستديرا يمكن زيادة مساحته وانقاصها . ثم جاء بمجموعة أخرى من الأطفال وطلب اليهم — عن طريق الجهاز نفسه — تقدير مساحات دوائر من الورق المقوى مساحتها كمساحات النقود في التجربة الأولى . فظهر أن أطفال المجموعة الأولى يميلون الى المبالغة في تقدير مساحات النقود ، على حين أن أطفال المجموعة الثـــانية لم يختلف تقديرهم لمساحات الدوائر عن الواقع الا اختلافا يســـيرا . فكان في هذه التجربة اشارة الى أثر القيم الاقتصادية في الادراك . بعد ذلك أجرى الباحثان تجربة تقدير مساحات النقود وحدها على مجموعتين من أطفال فقراء واطفال أغنياء . فجاءت النتيجة تعزز نتيجة التجربة الأولى، اذ كان الفقراء يبالغون في تقدير مساحات النقود بدرجة أكبر بكثير من مبالغة الأغنياء في تقديرها .

مما تقدم يتضح لنا أننا لا ندرك العالم الخارجي بحواسنا فقط ، بل وبعقولنا وشخصياتنا أيضا .

٦ ـ الادراك والسلوك

سبق أن ميزنا بين البيئة الواقعية والبيئة السيكولوجية أو المجال (انظر ص ١٣) ورأينا أن الفرد يستجيب للبيئة لا كما هي عليه في الواقع بل كما يدركها ، كما تبدو له ، وحسب ما يفرغه عليها من معنى وقيمة وأهمية . فنحن لا نهرب من نمر في قفص كما نهرب من نمر فر من حديقة الحيوان ، كذلك الطفل لايخاف من كثير مما نخافه نحن الكبار .

وقد يكون ادراكنا خاطئا فيكون بمثابة الظن أو الاعتقاد الخاطئ ، لكن سلوكنا يتوقف دائما على كيفية ادراكنا ، صوابا كان أم خطئا . فقد أستجيب لابتسامة شخص بالقضب إن ظننت أنها ابتسامة سخرية وقد لا تكون ابتسامة سخرية على الاطلاق . وقد يسكت المرءوس على اهانة وجهت اليه من رئيسه ان كان يعتقد أنه مجنون ، فان كان يحسبه متعاليا أو مزدريا اختلف سلوكه نحوه في هذه الأحوال .. وقد يكون المدرس سمحا ودودا لكن الطالب ان ظنه خصما له سلك نحوه سلوك الفرد ازاء عدوه . وقد يكون الأب مجرما يراه المجتمع غير صالح لتربية أولاده ، لكن اولاده ان رأوا أنه يحبهم ويحميهم قاوموا كل هجوم عليه أو تعويض به او تدخل ضده .. فليس المهم هو الظروف التي تحيـــط الفرد ، بل كيفية ادراكه هذه الظروف .

من أجل هذا يختلف سلوك جماعة من الافراد حيال شخص واحد أو نظام واحد لاختلاف ادراكهم له : سلوك الطلاب حيال مدرس بعينه ، وسلوك المرءوسين نحو رئيس بعينه ، وسلوك العمال نحو مدير المصنع ، وسلوك المرضى في المستشفى الواحد .

واليك مثلا يبين ان الناس يستجيبون للبيئة كما يدركونها وحسب مايفرغون عليها من معنى وقيمة وأهمية لا كما هي عليه في الواقع : لقد كان فريق من العمال والعاملات يعملون معـا في مصنع ذى اضاءة رديئة تجهد البصر وتؤذيه ، ودعت الحاجة الىضرورة الاستعاضة عن هذه الاضاءة باضاءة أخرى زرقاء خضراء . اذ ذاك زاد انتاج العمال من الرجال وقلت شكواهم من التعب . غير أن الحال كانت على عكس ذلك لدى العاملات اذ نقص انتاجهن وزاد سخطهن وشكايتهن . فلما بحث الأمر اتضح أنهن

لا يحبين الاضاءة الجديدة لانها اذ تنعكس على وجوههن تذهب بنضارتها وتجعلهن يبدون شاحبات صفر الوجوه كالموتى !

من هذا نرى ان الادراك والسلوك استجابتان متضامنتان لا يمكن فصم احداهما عن الاخرى الا اذا تنفصم وحدة الانسان . لأن الادراك اذا كان استجابة لأشياء ذات دلالة ومعنى، اى لاشياء تثير اهتمامنا وانتباهنا، فهو يرمى بطبعه الى القيام بنوع معين من السلوك .

٧ – الخداعات والهلاوس

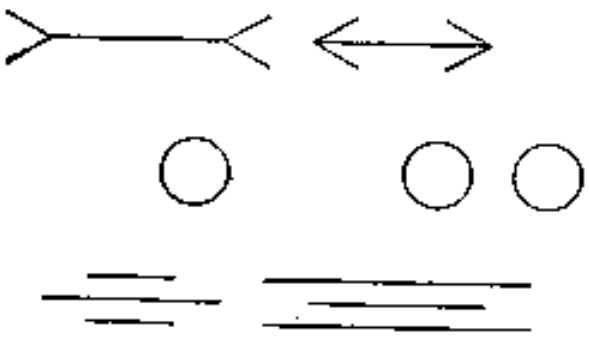
الخداع Illusion سوء تأويل للواقع، هو ادراك حسى خاطىء ، كان تسمع صرير الباب فتظنه صديقا ينادیك ، أو صرخة ألم ، أو شخصا يسب آخر . واذا كنت معتقد أن اشخاصا بالغرفة المجاورة لك ، فالأصوات التى تصل اليك منها أصوات كلام أو وقع أقدام . والذرة الصغيرة ان دخلت العين حسبتها فى حجم الحمصة . وجميع المؤثرات الصوتية التى تستخدم فى الاذاعة والسينما ما هى الا خداعات معروضة عرضا بارعا . والحواة مهرة فى التضليل بالخداعات .

وترجع الخداعات اما الى عوامل خارجية فيزيقية ، أو الى عوامل ذاتيه نفسية .

فمن الخداعات الفيزيقية رؤية القلم منكسرا فى الماء . ومن الخداعات السيكولوجية ما يرجع الى العادة والالفة ، كالخداع الذى يعرف بخداع أرسطو : فاذا وضعت قلما بين السبابة والوسطى وقد تراكب أحدهما فوق الأخر ، أدركت أنك تمس قلمين اثنين لا قلما واحدا . ومنها أيضا ما يسمى خداع « مسودات المطابع » فمن النادر جدا الا يخطىء المصحح فى تصحيحه حتى ان كان محترفا . ذلك لانه كما قدمنا لا يقرا حرفا بحرف . بل قراءة اجمالية وعن طريق ملامح مختصرة cues

ومن الخداعات السيكولوجية مايرجع الى التوقع والتحيز الذهنى . فلو انسربت منك قطعة من النقود واخذت تبحث عنها . رأيتها فى كل شىء مستدير يلمحه بصرك ملقى على الأرض .

ومن هذه الخداعات أيضا ما يرجع الى « الانطباعات الاجمالية » . ويدخل فى نطاقها ما يسمى بالخداعات البصرية الهندسية ، مثل خداع



شكل ٨

« موللر لاير » Muller-Lyer : انظر شكل ٨ وقارن بين طول الخطين الاعلين في الرسم العلوي ، وكذلك بين طولي الخطين الأوسطين في الرسم السفلي ، ثم قارن بين طول الخط الخارجي الذي يفصل الدائرتين اليسرى والوسطى وبين الخط الداخلي الذي يجمع الدائرتين الوسطى واليمنى . هذه الأبعاد السنة متساوية فهل يدب لك كذلك ؟ أكبر الظن أن تكون الاجابة بالنفي . بل انه خداع يقع فيه الناس جميعا . وهو يرجع الى أن الانسان لا يميل بطبعه الى التحليل بل الى ادراك الأشياء ادراكا اجماليا، قصدا في الجهد . وهو كما قدمنا ادراك تختفي فيه التفاصيل . والدليل على ان الخداع هنا وليد الانطباع الاجمالي أنك لو بدأت تحلل هذه الأشكال، وتدقق في الانتباه الى التفاصيل زال الخداع .

الهلاوس Hallucinations

أما الهلاوس فمدركات حسية خاطئة لا تنشأ عن موضوعات واقعية في العالم الخارجي كما هي الحال في الخداعات بل عن نصوع الأخيلة والصور الذهنية وسيطرتها على الفرد . انها أخيلة يحسبها الانسان وقائع ويستجيب لها كما لو كانت وقائع بالفعل . وبعبارة أخرى فهي اختلافات ذهنية .

والهلاوس اما بصرية كأن يرى الشخص أشباحا تهدده ، أو سمعية كأن يسمع أصواتا وهواتف تهيب به ، أو لمسية كأن يعتقد أن أشخاصا تلمسه أو حشرات تلسعه ، أو شمية كأن يشم روائح تثير الارتياب في نفسه .

والهلاوس شائعة في حالات التسمم بالمخدرات ، وأثناء النوم

المغناطيسي ، وفيما النوم وفي حالات التعاس . كما أنها تعرض للناس جميعا بصورة عابرة طارئة . غير أنها ان كانت معاودة تسرية ، وتحدث في عيبة الظروف التي تدعو الى اللبس بين الخيال والواقع ، كانت في أكبر الظن اعراضا لأمراض عقلية ، أي لجنون . وقد تدفع بالمريض الى الاعتداء على الغير او الى الانتحار تنفيذا لما توحي به الهلاوس .

وتختلف الهلاوس عن « الوقائع » في أن الشيء الواقعي يمكن ادراكه بعدة حواس : فالشجرة نراها ويمكن أن نلمسها وأن نضغط عليهـــا ، وأن نشم رائحتها وأن نذوقها وأن نحس بحرارتها .. هذا الى ان الناس لا يختلفون اختلافا جوهريا في ادراكه .

أسئلة وتمارين

١ ــ تصفح جريدة أو مجلة واذكر العوامل التي تجذب انتبـــاهك بوجه خاص الى ما بها من اعلانات .

٢ ــ اذكر بعض عادات عدم الانتباه التي تؤدي الى تكدير الصلة بين الصديق وصديقه ، وبين الزوج وزوجته .

٣ ــ اذكر بعض الطرق التي تستطيع بها حصر انتباهك في عمل من المحتمل أن يشرد ذهنك وأنت تؤديه .

٤ ــ اشرح العبارة التي تقول : نحن من دون الاحســاس لا ندرك شيئا ، وبالاحساس وحده لا ندرك شيئا .

٥ ــ من الخطأ أن نقول اننا نرى بأعيننا واننا نســمع بآذاننا ــ ناقش هذه العبارة .

٦ ــ كثيرا ما نرى بأعين الناس لا بأعيننا ــ ما المقصود بهذه العبارة؟

٧ ــ الى أي حد يشبه الكبت ادراكنا للعالم الخارجي ؟

٨ ــ يتوقف سلوك الفرد في موقف معين على كيفية ادراكه لهـــذا الموقف ــ اضرب امثلة لذلك .

٩ ــ بين بامثال اننا لا ندرك الا ما نريد ادراكه .

١٠ ــ ما الصلة بين الادراك والشخصية ؟

١١ ــ اضرب مثلا من الحياة اليومية لخداع حسي يرجع الى أسباب موضوعية خارجة عن الفرد ، ومثلا آخر يرجع الى عوامل شخصية .

١٢ ــ يتلخص عمل المنشآت العســـكرية في تحويل البيئـــة السيكولوجية الى بيئة واقعية ــ اشرح .

الفصل الثانى

التعلم

١ ـ معنى التعلم وصوره

يستخدم اصطلاح التعلم فى علم النفس بمعنى أوسع بكثير من معناه فى اللغة الدارجة ؛ فهو لا يقتصر على التعلم المدرسى المقصود أو التعلم الذى يحتاج الى دراسة ومجهود وتدريب متصل أو على تحصيل المعلومات وحدها دون غيرها من ضروب المكتسبات ، بل يتضمن التعلم كل مايكتسبه الفرد من معارف ومعان وأفكار واتجاهات وعواطف وميول وقدرات وعادات ومهارات حركية وغير حركية ، سواء تم هذا الاكتساب بطريقة متعمدة مقصودة أو بطريقة عارضة غير مقصودة . فاللحن الموسيقى الذى أسمعه عدة مرات دون ان اقصد الى حفظه ثم أجد نفسى أتغنى به .. لحن تعلمته .. والنفور من طعام معين لأنه ارتبط بظروف متنفرة ، نفور مكتسب تم عن طريق التعلم . والخوف من الظلام أو من الكلاب نتيجة حادثة عارضة خوف مكتسب متعلم .. بهذا المعنى يكون التعلم مرادفا للاكتساب والتعود باوسع مفهوم لهما .

هذه الصور المتعددة من التعلم والتى تختلف فى شكلها وفى موضوعها ، ومن حيث بساطتها وتعقيدها تدعونا الى اقامة تصنيف لها :

التعلم من حيث هدفه

١ ـ تعلم حركى يستهدف كسب عادة أو مهارة حركية اى يغلب فيها النشاط الحركى كعادة السباحة أو الكتابة على الآلة الكاتبة أو سوق سيارة أو العزف على آلة موسيقية .

٢ ـ تعلم معرفى يرمى الى اكتساب طائفة من المعلومات أو المعانى والأفكار .

٣ ـ تعلم لفظى يرمى الى كسب عادات يغلب فيها النشاط

اللفظي كعادة النطق الصحيح أثناء القراءة ، أو استظهار قصيدة من الشعر أو قائمة من أعداد أو ألفاظ .

٤ ـ تعلم عقلي كتعلم حل المشكلات أو استخدام الأسلوب العلمي في التفكير أو كسب عادة الحكم الموضوعي على الأشياء .

٥ ـ تعلم اجتماعي وخلقي يؤدي الى كسب العادات الاجتماعية والخلقية المختلفة كالأمانة والتسامح والتعاون واحترام القانون أو المحافظة على المواعيد .

٦ ـ تعلم وجداني وانفعالي ينجم عنه اكتساب العواطف والاتجاهات والعقد النفسية ودوافع جديدة أو عادة ضبط النفس .

التعلم من حيث بساطته وتعقيده

١ ـ تعلم بسيط يتم بطريقة آلية غير شعورية ، أو بطريقة عارضة غير مقصودة ، كخوف الطفل من الطبيب لأنه اقترن بالألم ، وتعلم لحن موسيقي من تكرار سماعه دون قصد الى حفظه . وكتعلم التلميذ الدقة والنظام من مدرسه أثناء شرحه الدرس ، أو اكتسابه عادة الصدق أو الأمانة عن طريق الايحاء أو القدوة .. ويدخل في نطاق هذا التعلم البسيط التعلم الذي لا يحتاج الى فهم أو مجهود فكري كبير كحفظ قصيدة من الشعر عن ظهر قلب دون محاولة لفهم مادتها .

٢ ـ تعلم معقد : هو ذلك التعلم المقصود الذي يتطلب فهما وتجريدا ، أو اختيارا بين عدة وسائل ، أو تدريبا طويلا ، سواء كان تعلما حركيا أو عقليا ، كتعلم لعب الشطرنج ، أو سوق سيارة ، أو التصويب الى هدف يتحرك بسرعة ، أو كسب عادة النقد البناء .

دور التعلم في الحياة النفسية

يقوم التعلم بدور كبير في كل مجال من مجالات النمو : النمو الجسمي والحركي ، النمو العقلي واللغوي ، النمو الاجتماعي والانفعالي .. لذا فهو يكاد يتصل بكل موضوع من موضوعات علم النفس . ولقد رأينا دوره في تحوير الدوافع الفطرية واكتساب الاتجاهات والعواطف والميول والعقد النفسية ، وكذلك في طبع التعبيرات الانفعالية بطابع اجتماعي وحضاري . وسنرى فيما بعد أثره في اكتساب المعاني والأفكار العامة واكتساب القدرة على التفكير السليم ، وكذلك في تكوين الشخصية

والخلق والضمير ، وخطره في توجيه الصحة النفسية للفرد الى الاستواء او الاعتـــلال ، حتى لقـد قيل ان المرض النفسي ما هو الا عادة سيئة اكتسبها الفرد نتيجة لضغط الحياة وتربية غير رشيدة ٠

وللتعلم صلة وثيقة بالعمليات العقلية جميعا ٠ فلقد رأينا من قبل دوره في تأويل المدركات الحسـية ، بل ان التعلم يغير طريقة ادراكنا العالم وفهمه ٠ فتغيرات الرياح والضغط الجوي قبل التعلم لا تعني في نظرنا شـيئا ، لكنها بعد التعلم تعني المطر او العاصفة ٠ ثم ان تذكرنا لشيء يقتضي أن نكـون قد حصلناه وتعلمناه من قبـل ٠٠ وبين التعلم والتفكير صلة مزدوجة ٠ فنحن نفكر بما تعلمناه ووعيناه ، وعن طريق التفكير نتعلم اشياء لم نعرفها من قبل ٠٠ يضـاف الى هذا ان التعلم غالبا ما يتطلب الانتباه والملاحظة والتصور والتخيل ٠٠

كذلك يرتبط التعلم بالذكاء ارتباطا مباشرا ، فمن تعـاريف الذكاء انه القدرة على التعلم ٠ فاذكى اثنين أقدرهما على التعلم وأسرعهما فيه وأقدرهما على تطبيق ما تعلمه في حل ما يعترضه من مشكلات ٠

اثر التعلم في حياة الفرد :

تبدو اهمية التعلم وتطوره في حياة الانسان لو تصورنا شخصا كبيرا فقد كل ما تعلمه وما اكتسبه طول حياته ٠ ترى ماذا تكون حاله ؟ لا شك أنه لن يستطيع ارضاء دوافعه حتى حاجاته العضوية بصـــورة انسانية ، ولن يستطيع أن يلبس ملابسه أو يعرف معناها ، ولن يستطيع النطق الا ببضعة أصوات أو مقاطع عربية ومن ثم يعجز عن الاتصـال بالغير ٠ أما الآداب الاجتماعية وعادات النظافة والتوقيت ، والتمييز بين الصواب والخطأ أو الحق والباطل ٠٠٠ فمن الطبيعي ألا يكون لها أثر عنده البتة ٠ بل تصبح البيئة المحيطة به لا معنى لها في نظره ٠٠ فوالداه واخواته واصدقاؤه تصبح مخلوقات غريبة لا يعرفها ولا يتعرفها ٠٠ هذا الى أنه سيكون محروما من جميع مظاهر التراث الاجتماعي التي تناقلتها أجيال الانسان عن طريق اللغة والحضارة ٠٠

ان عملية التعلم تبدأ منذ مرحلة الرضاعة ، فنحن نتعلم أن نصيح كي يحملنا أحد ، وأن نبتعد عن بعض المنبهات المؤلمة قبل أن تصل الينا ٠ وفي الطفولة المبكرة نتعلم عادات حركية كثيرة كالقبض على الأشياء ، والوقوف دون مساعدة الأم ، وأن نلبس ثيابنا بأنفسنا ٠ كذلك نبدأ في كسب بعض المهارات اللفظية كنطق الألفاظ وجمعها في جمل ثم كتابتها ٠

وفي الوقت الذي نكتسب فيه هذه العادات الحركية واللفظية نتعلم حل بعض المشكلات البسيطة مما يعرض لنا في الحياة اليومية كالاختفاء من شخص يضايقنا ، او الصعود على كرسي لأخذ شيء نريده من الرف ، أو حمل غيرنا من الأطفال والكبار على مساعدتنا ، او التخلص من بعض المواقف التي تسبب لنا الضيق . وكلما مرت الأيام تعلمنا حل مشكلات أصعب ، كاصلاح لعبة عطبت ... وان ما نكتسبه من معلومات عن أنفسنا وعن العالم الذي يحيط بنا يسهل علينا كسب عادات وحل مشكلات أخرى .. على هذا النحو ننتقل انتقالا تدريجيا من ضروب التعلم البسيط الى مستوى حل المشكلات الذي يتطلب استخدام التفكير .

حاجة الانسان الى التعلم :

الواقع أن الانسان أكثر الحيوانات حاجة الى التعلم ، كما أنه أقدرها على التعلم . فالحيوانات تولد مزودة بالفطرة بانماط سلوكية على قدر قليل أو كبير من التحجر والجمود ، هي ما تعرف بغرائز الحيوان ، كغريزة بناء العش ، والهجرة من صقع الى آخر عند الطيور والأسماك وكغريزة ادخار الطعام عند بعض الحيوانات كالنمل والسنجاب ، هذا الى أنماط موروثة من السلوك الجنسي وسلوك الأمومة .. وهي أنماط تكفي لاشباع حاجاتها وتمكنها من التكيف لبيئاتها المحدودة الضيقة الثابتة نسبيا .. اما الانسان فلا يوجد لديه عند ولادته الا النزر اليسير من هذه الأنماط السلوكية الفطرية . وأكبر الظن انها لا تتجاوز عمليات الرضاعة والزحف والحبو وانتصاب القامة والخطو والمشي والقبض على الأشياء باليد واصدار أصوات كلامية بسيطة .. لذا كان عجزه عند الميلاد عن مواجهة مطالب الحياة المادية والحياة الاجتماعية أكبر من أي حيوان آخر ، ومن ثم كان لزاما ان تطول مدة حضانته ورعايته حتى يتعلم ويكتسب ضروبا من السلوك تمكنه من ارضاء دوافعه وحاجاته التي لا حصر لها ، وتمكنه من العيش في بيئته الانسانية المعقدة المتغيرة التي تتطلب مرونة بالغة في التكيف حتى ان ما يصلح للفرد فيها قد لا يصلح لأولاده .

تعريف التعلم :

للتعلم تعاريف كثيرة من أكثرها شيوعا وقبولا أنه «تغير في سلوك الفرد أو تفكيره او شعوره» أي « في السلوك أو الخبرة » . غير ان هذا التغير مشروط بشروط كثيرة :

١ ــ فهو تغير ثابت أى يبدو أثره فى نشاطات الفرد التالية بحيث يجعل الفرد يميل الى أن يعمل أو يفكر او يشعر كما عمل او فكر او شعر من قبل ٠

٢ ــ غير ان هذا الثبات نسبى غير مطلق ٠ اذ قد ينسى الفرد شيئا تعلمه ، أو يتحور ما تعلمه ويتحول فى ضوء خبراته التالية ٠

٣ ــ ثم انه تغير ينجم عن مواجهة الفرد موقفا جديدا ، وقيام الفرد نفسه بنشاط يكسبه قدرة جديدة ، أى بنشـــاط ينتـــج عن الممارسة والتدريب او الملاحظة أو المحاكاة ٠٠ فكل تعلم نشاط ذاتى ٠

٤ ــ ويشترط ألا يكون هـذا التغير نتيجة للنضج الطبيعى الذى تحدده الوراثة ، أو نتيجة لظروف طـارئة عارضة كالتعب أو المرض او التخدير ٠

فالتعلم اذن هو « تغير ثابت نسبيا فى السلوك او الخبرة ينجم عن النشاط الذاتى للفرد لا نتيجة للنضج الطبيعى او ظروف عارضة »

شروط التعلم :

للتعلم شروط ثلاثة لا يتم بدونها :

١ ــ وجود الفرد ــ انسانا كان ام حيوانا ــ أمام موقف جديد او عقبة تعترض ارضاء دوافعه وحاجاته أى امام مشكلة يتعين عليه حلها ٠ فان كان الموقف مألوفا استعان الفرد بالذاكرة او بسلوكه العادى ولم يكن هناك مجال للتعلم ٠

٢ ــ على هذا يتضمن التعلم وجود دافع يحمل الفرد على التعلم ٠ فلا تعلم بدون دافع ٠

٣ ــ بلوغ الفرد مستوى من النضج الطبيعى يتيح له أن يتعلم ٠

٢ ــ التعلم والنضج الطبيعى

النضج الطبيعى ضرب من النمو يحدث نتيجة للتكوين الوراثى للفرد ولايحتاج الى تمرين أو تدريب أو ملاحظة ٠ أما التعلم فنمو يتطلب ممارسة وتدريبا أو ملاحظة الفرد لأداء الغير ، لكنه يتوقف الى حد ما على مستوى النضج الذى بلغه الفرد ٠ فالمشى عند الأطفال نتيجة نضج لا تعلم لأن الطفل يستطيع المشى دون معونة من غيره ودون تدريب متى بلغ جهـــازه

العضلي وجهازه العصبي درجة من النضج تسمح له بهذا النشاط . ونفل مثل ذلك في قدرة الطفل على النطق ببعض الاصوات ، وقدرته على ضبط عضلات مثانته وهذا ينسحب على الانسان والحيوان جميعا . فالطائر الصغير يستطيع الطيران حتى لو قيدنا حركات جناحيه فترة من الزمن مما يدل على ان الطيران لا ينجم عن تمرين جناحيه . وغريزة اصطياد الفار لا تظهر لدى القطيطة الا بعد شهرين تقريبا من ولادتها . أما قبل هذا التاريخ فتستطيع القطيطة التي تنشأ بمعزل عن أمها ان تعايش الفار في أمن وسلام . حتى اذا ما استوت المقومات العصبية والعضلية للغريزة بدت على حين فجأة وبجميع مظاهرها : مطاردة الفار والقبض عليه وخداعيته ثم قتله وهي تزمجر ثم تهشه .

وكما تبدو آثار النضج الطبيعي في مجال النمو الجسمي والحركي كذلك تبدو في مجال النمو العقلي والانفعالي . فالقدرة على الحفظ والتذكر بوجه عام ، والقدرة على التخيل وعلى التفكير ، بل والذكاء نفسه .. كل تلك تربو وتنمو بتقدم الطفل في العمر دون أن يتدرب عليها تدريبا خاصا ، بل يكفي لهذا النمو مجرد التغذية والمنبهات العادية في بيئة الفرد .

كذلك الحال في النمو الانفعالي . ولقد شرحنا من قبل أثر كل من النضج والتعليم في هذا النمو (أنظر ص ١٣٥) .

لكن هناك استعدادات وقدرات لا يمكن أن تنمو ، بل لا يمكن أن تظهر الا بتدريب وتعليم خاص ، كالقدرة على السباحة والقدرة على العزف على آلة موسيقية والقدرة على حل معادلات من الدرجة الثانية مثلا .

لا تعلم بدون نضج :

بين النضج والتعلم صلة وثيقة . فالفرد لا يستطيع ان يتعلم شيئا الا اذا بلغ مستوى كافيا من النضج يتيح له أن يتعلمه . فمن العبث ومن الخطل أن نحاول تعليم الطفل ضبط عضلات مثانته في نهاية العام الأول من عمره ، ومن العبث أن يخاطب المدرس صغار التلاميذ بالفاظ ومعان مجردة . وقد دلت التجارب على أن تعلم الكتابة يتطلب مستوى معينا من النضج الجسمي والحركي ، ومستوى خاصا من النضج العقلي يتيح للطفل أن يفهم معنى مايكتب ، وكذلك مستوى معينا من النضج الاجتماعي والانفعالي يدفعه الى الاهتمام بما يكتب وادراك أهميته له ولغيره . كما دلت التجارب أيضا على أنه من الخطأ البدء بتعليم الطفل القراءة قبل أن يصل

الى درجة كافية من النضج تتضمن قدرا معينا من حدة البصر والسمع وعمرا عقليا (١) لا يقل عن ست سنوات ونصف ، هذا الى درجة معينة من الضبط الانفعالي والرغبة في القراءة ، فضلا عن محصول كاف من الخبرة السابقة . وحتى ان كان عمره الزمني سبع سنوات ولم يصل عمره العقلي الى ست سنوات ونصف فمن المرجح أن يجد صعوبة في القراءة مما قد ينفره منها .

موجز القول أن النضج الطبيعي عملية تلقائية تحددها استعدادات وراثية ، ومن ثم فهي عملية حتمية عامة يشترك فيها جميع الافراد الذين ينتمون الى نوع واحد . أما التعلم فتحدده وتوجهه مطالب واهداف مفروضة على الفرد . وبعبارة أخرى فالنضج يقارب بين افراد النوع الواحد بقدر كبير أو قليل ، أما التعلم فيؤدي الى فوارق كبيرة فيما بينهم من حيث ما يتعلمون .

على أنه من المحال في أغلب الأحيان التمييز بين النمو الناتج عن النضج والنمو الناتج عن التعلم . ونمو اللغة عند الطفل مثال للتفاعل المعقد بين النضج والتعلم . فالطفل لا يستطيع الكلام الا في سن معينة لكن اللغة التي يتعلمها هي اللغة التي يسمعها .

٣ ــ نظريات التعلم

ان الصور المختلفة للتعلم التي عرضناها منذ قليل صور يصاحب بعضها بعضا ، ويتداخل بعضها في بعض ، ويؤثر بعضها في بعض ، فهل هي أنواع يختلف بعضها عن بعض اختلافا جوهريا بحيث يجب تفسير كل واحدة منها بنظرية خاصة ، أم أنها يمكن أن ترد جميعها الى نظرية واحدة مشتركة ؟ لقد أدى اختلاف العلماء في تفسير ظاهرة التعلم الى ظهور نظريات مختلفة للتعلم . ومهما يكن من امر هذا الاختلاف فكل نظرية تستهدف الكشف عن كيفية حدوث التعلم ، وصوغ القوانين التي تهيمن على عملية التعلم . كل نظرية ترمي الى تفسير هذه العملية أي تحديد مختلف الشروط التي يتم بها اكتساب أنماط جديدة من السلوك والتفكير والشعور .

---

(١) العمر العقلي هو مستوى الذكاء الذي بلغه الفرد . وزيادة عمر الطفل العقلي على عمره الزمني دليل على أنه أذكى من المتوسط في الذكاء .

ومما يجدر ذكره أن دراسة التعلم يشترك فيها أكثر من فرع من فروع علم النفس . فعلم النفس العام يقصر اهتمامه على دراسة موضوع الحفظ والتذكر ، واكتساب المهارات الحركية ، وحل بعض المشكلات وتعلم المواد الدراسية . وعلم النفس الاجتماعي يهتم بدراسة اكتساب الاتجاهات النفسية والعقائد والقيم والأخلاق والعادات الاجتماعية . وعلم النفس التربوي يهتم بدراسة سيكولوجية التعلم في صلتها بالمعلم والمتعلم، كما يعنى بطرق تعلم بعض المواد الدراسية . وهو لا يقف ، كما قدمنا ، عند تطبيق المبادىء والنتائج التي يصل اليها علم النفس العام والاجتماعي بل يصوغ بنفسه ولنفسه المبادىء اللازمة للبحث في مشكلات التربية والتعليم .

أما نظريات التعلم فيمكن تصنيفها بوجه عام صنفين :

١ ــ النظريات الترابطية : وهي ترى أن عملية التعلم تتلخص في عقد او تقوية روابط بين مثيرات واستجابات . ويندرج في هذا الصنف نظريات التعلم الشرطي بمختلف انواعها ، ونظرية المحاولات والأخطاء للعالم الأمريكي « ثورندبك » .

٢ ــ نظرية الجشطلت وهي ترى أن عملية التعلم عملية فهم وتنظيم واستبصار قبل كل شيء .

التجريب على الحيوانات :

سنلتقي في دراستنا لعملية التعلم بتجارب كثيرة تجرى على مختلف الحيوانات . ولا يقتصر الغرض من هذه التجارب على معرفة قدرة الحيوانات على التعلم ، وهو موضوع يهتم به علم النفس من دون شك ، بل انها تستهدف فوق ذلك دراسة هذه العملية في صورتها البدائية البسيطة ما عساه أن يلقي الضوء عليها عند الانسان كما تلقي دراسة هيكل الكوخ الصغير الضوء على هيكل البناء الكبير . ذلك أن الانسان على درجة كبيرة من التعقيد مما يجعل دراسة العمليات العقلية عنده أمرا شاقا في كثير من الأحيان . وهو في تعلمه يلجأ ويستعين بوسائل كثيرة يعجز عنها الحيوان ، منها اللغة والرموز ، فضلا عن تأثره في تعلمه بعوامل اجتماعية وثقافية لا توجد لدى الحيوان ، وهي عوامل لا سبيل للتحكم فيها وضبطها عند اجراء التجارب عليه . وقصارى القول ان الباحث لكي يخرج بنتائج علمية من هذه التجارب يجب عليه أن يلاحظ سلوك الحيوان

ملاحظة موضوعية بحتة اى دون أن يرى في هذا السلوك صفات انسانية بأية حال ·

٤ ــ التعلم الشرطي

من المعروف أن المطر لا يثير الخوف في نفس الطفل الصغير لكن الرعد يثيره ، على أن ارتباط المطر بالرعد يجعل المطر مثيرا مخيفا · والاصل ان زيت الخروع لايثير فينا التقزز والتقزز الا اذا وضع في الفم ، غير أننا عن طريق عملية الترابط نتقزز من مجرد رؤيته أو سماع اسمه · والشخص المعرض لدوار البحر قد يصيبه الدوار قبل أن تقلع السفينة · ومن المعروف أن الرضيع يقوم بحركات امتصاص اذا مس شفتيه ثدي امه، اما رؤيته الثدي فلا تثير فيه هذه الحركات ، لكن ارتباط اثارة الفم برؤية الثدي أو زجاجة اللبن تجعله يتمصص عند مجرد رؤية الثدي أو الزجاجة فاذا به قد اخذ يتمصص قبل أن يوضع الثدي في فمه · والطفل الذي تأخذه الى عيادة الطبيب ليعطيه حقنة من ذراعه ، يذهب في المرة الأولى فرحان جذلا ويمد ذراعه للطبيب في زهو واطمئنان ، حتى اذا وخزته الابرة صاح وانسحب ، لكنه بعد ذلك يصرخ وينسحب لمجرد رؤية الابرة ثم لمجرد رؤية الطبيب ، بل لمجرد ذكر اسم الطبيب ·

هذا التعلم البسيط السلبي غير المقصود الذي رأينا أثره من قبل في تحوير مثيرات الدوافع الفطرية (انظر ص ٨٠ و ٨٢) ــ هو ما يعرف بالتعلم الشرطي أو « الاشراط » · وهو يتلخص في ارتباط مثير طبيعي بمثير صناعي جديد ــ اى غير طبيعي ــ يخلع على المثير الصناعي قوة المثير الطبيعي فاذا به أصبح قادرا على اثارة السلوك · فالرعد في المثال السابق مثير طبيعي للخوف ، لكن المطر مثير صناعي ·

تجارب بافلوف Pavlov

حوالى ١٩٠٠ كان الفسيولوجي الروسي « بافلوف » يقوم بدراسة عملية الهضم عند طائفة من الكلاب المروضة في معمله · غير أنه لا حظ بعض ملاحظات جعلته يغير اتجاهه في البحث وان يجري تجارب جديدة احدثت انقلابا في علم النفس الحديث خاصة في النظر الى عملية التعلم وتفسيرها : من المعروف ان الكلب يسيل لعابه حين يوضع الطعام في فمه،

وهذا فعل منعكس طبيعي (١) reflex غير أن بافلوف لاحظ أن الكلب يسيل لعابه ايضا لمجرد رؤيته الطعام ، او رؤية الشخص الذي يقدم له الطعام ، أو لمجرد سماعه وقع اقدام هذا الشخص وهو قادم . أي أن لعابه يسيل قبل أن يوضع الطعام في فمه .

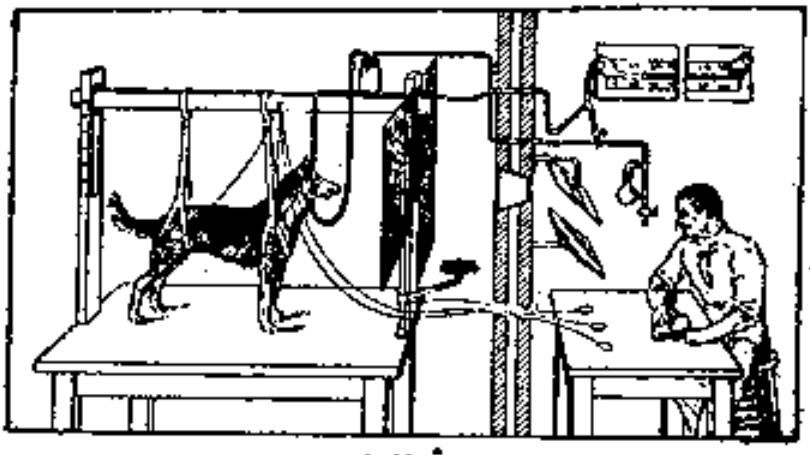
وقد أطلق بافلوف على افراز اللعاب في هذه الحالة «الافراز النفسي» تمييزا له عن الافراز الذي يثيره وضع الطعام في الفم .. هذه الملاحظة لم تكن في ذاتها تنطوي على دلالة كبيرة اذ من المعروف أن لعاب الانسان يسيل عند رؤيته الشخص الذي يقدم له الطعام أو عند سماعه الجرس الذي يؤذن بالطعام .

غير أن بافلوف رأى انه من الممكن أن يتخذ من هذه الاستجابة وسيلة لدراسة وظائف المخ ، وافترض أن حدوث هذا الافراز النفسي يعني انفتاح ممرات عصبية جديدة في المخ ، فاذا به يترك دراسة فسيولوجيا الهضم الى دراسة فسيولوجيا المخ الذي كان يعتبره المركز الرئيسي المسئول عن السلوك الراقي لدى الفقريات العليا ، واذا به يبدأ في اجراء سلسلة من التجارب للتحقق من صحة ما طرأ على ذهنه من فروض . فمن التجارب النموذجية التي أجراها انه كان يجيء بكلب فيثبته على مائدة التجارب (شكل ٩) ثم يضع على لسانه مقدارا من مسحوق اللحم المجفف فيسيل لعابه بطبيعة الحال . بعد ذلك كان يقرع جرسا كهربيا يسمعه الكلب قبل أن يضع المسحوق في فمه مباشرة ـ ببضع ثوان ـ فكان يلاحظ بعد تكرار هذه التجربة عدة مرات تتراوح بين ١٠ و ١٠٠ مرة ـ والكلب جائع في كل مرة ـ كان يلاحظ أن مجرد قرع الجرس يكفي لافراز لعاب الكلب دون أن يتلو ذلك وضع الطعام في فمه ، لكن الافراز يكون بكمية اقل في هذه الحالة .. فأعاد التجربة مستعيضا عن قرع الجرس باضاءة مصباح أمام الكلب قبل أن يلقمه المسحوق مباشرة ، فجاءت نتيجة هذه التجربة كنتيجة سابقتها . فأعاد التجربة وهو يربت على ظهر الكلب أو كتفه قبل أن يضع المسحوق مباشرة ، فكان يسيل لعاب الكلب بعد تكرار

---

(١) الفعل المنعكس حركة جبرية بسيطة غير مكتسبة تحدث من الفرد وليس لارادته دخل في احداثها أو منعها ، ولا يقتضي حدوثها شعور الفرد بها عادة ، كضيق حدقة العين ان سلط عليها ضوء ، وكدمع العين ان دخلها غبار ، وكحركة القلب والامعاء وافراز الغدد ، وكزرقة الجلد متى اشتدت برودة الجو ، وكالسعال والعطاس وافراز اللعاب عند رؤية طعام شهي . والفعل المنعكس يحدث استجابة لتنبيه حسي ينتقل في عصب حسي الى احد المراكز العصبية ومنها الى العضلات والغدد عن طريق عصب حركي .

التجربة عدة مرات ·· ومن امثال هذه التجارب التي قام بهـــا بافلوف وزملاؤه انه كان يعرض الكلب لصدمة كهربية خفيفة في ساقه قبل ان يعطيه المسحوق مباشرة ، فوجد أنه بتكرار هذه التجربة يســـيل لعاب الكلب لمجرد تعرضه للصدمة الكهربية ··



شـكل ٩

ترى ماذا يمكن استخلاصه من أمثال هذه التجارب ؟

ان صوت الجرس او اضاءة المصباح او الربت على جسم الكلب أو تعريض ساقه لصدمة كهربية ليست مثيرات فطرية طبيعية لافراز لعاب الحيوان ، فلابد انها اكتسبت هذه الخاصة لاقترانها المباشر بالمثير الطبيعي وهو وجود الطعام في فم الحيوان · وقـد اطلق بافلوف على هذه المثيرات البديلة الجديدة اسم «المثيرات الشرطية» كما اطلق على الاستجابة للمثير الشرطي اسم «الفعل المنعكس الشرطي»(١) او المشروط لانه يحدث بشروط conditions خاصة منها :

١ ــ الاقتران الزمني للمثير الجديد بالمثير الطبيعي اقترانا مباشرا بحيث تكون الفترة بينهما وجيزة جدا · فقد وجد ان هذه الفترة الزمنية بين المثيرين ان زادت على ٣٠ ثانية لم يحدث الفعل المنعكس الشرطي ·

٢ ــ أن يتكرر هذا الاقتران عدة مرات كانت تبلغ في بعض الاحيان ١٠٠ مرة او تزيد ·

---

(١) conditioned reflex

٣ — ان يكون الحيوان جائعا متيقظا وفي حالة صحية جيدة .

٤ — عدم وجود مشتتات لانتباه الحيوان في المعمل .

ونضع ماتقدم في صورة أخرى فنقول لقد تعلم الحيوان أن يستجيب بافراز اللعاب لمثيرات بديلة رمزية(١) جديدة ليس بينها وبين المثيرات الطبيعية علاقة منطقية ، ان هو الا ظهورها قبيل المثيرات الطبيعية عدة مرات ، أي اقتران ظهورها بالمثيرات الطبيعية . ومنذ ذلك الحين اطلق على هذا النوع من التعلم البسيط اسم التعلم الشرطي او «الاشراط» ويتلخص في تعود الاستجابة لمثير جديد ، أو اكتساب فعل منعكس شرطي .

ولم تقف تجارب بافلوف واتباعه عند اكتساب الافعال المنعكسة الشرطية اللعابية عند الكلاب ، بل تجاوزتها الى الافعال المنعكسة الحركية والانفعالية عند الكلاب وغيرها من الحيوانات ، بل على الانسان أيضا ، كان يسحب الحيوان ساقه عند سماعه جرسا معينا اقترن بصدمة كهربية تصيبه فيها .. بل لقد أمكن اشراط بعض الافعال الارادية لديها . فلو اننا عرضنا قطة جائعة تكاد تثب على فأر بصدمة كهربية ، وكررنا ذلك عدة مرات لانتهى الامر بالقطة الى أن تتجنب الفأر كما لو كان وحشا ضاريا بدل أن يكون طعاما شهيا .

الاشراط عند الانسان :

اتسع نطاق التجريب في ميدان التعلم الشرطي بما اثبت وجود هذا النوع من التعلم لدى الحيوانات الدنيا والاطفال حديثي الولادة والكبار . فمن الافعال المنعكسة الشرطية التي أمكن اثارتها تجريبيا بمثيرات شرطية لدى الانسان : افراز اللعاب وفتح الفم وتحريك جفن العين وتغير سرعة النبض وسرعة التنفس ومنعكس الركبة وانقباض حدقة العين .. من ذلك مثلا أن انسان العين يتسع ان قل الضوء ويضيق ان اشتد — وهذان فعلان منعكسان طبيعيان . وقد أمكن عن طريق الاقتران الشرطي جعل انسان العين يتسع أو يضيق عند سماع الشخص صوت جرس معين . ففي احدى التجارب اقترن صوت الجرس بضوء متغير الشدة ، وبعد تكرار هذا الاقتران حوالي ٤٠٠ مرة وتعلمه انسان العين أن يتسع أو يضيق عند سماع الصوت وحده ، اي أصبح الصوت وهو مثير غير طبيعي وغير فعال يحدث ما يحدثه المثير الطبيعي وهو الضوء .

---

(١) رمز الشيء هو كل ما ينوب عن الشيء او يشير اليه او يعبر عنه او يحل محله في اذهاننا .

وقد أمكن عن طريق الاقتران الشرطي أيضا فضح ادعاء الاشخاص الذين يزعمون أنهم صم لا يسمعون في حين أنهم أسوياء يسمعون . ويكون ذلك بقرع جرس متدرج الشدة بالقرب منهم (مثير شرطي) يعقبه مباشرة تعريضهم لصدمة كهربية في أيديهم (مثير طبيعي) تجعلهم يسحبون أيديهم (فعل منعكس طبيعي) . وبتكرار ذلك عدة مرات كان الشخص غير الاصم يسحب يده عند مجرد سماع الجرس كما لو كان المثير هو الصدمة الكهربية . وهذا دليل على أنه كان يسمع الصوت . أما الغرض من جعل الصوت متدرجا في الشدة فهو معرفة المستوى الذي يصبح فيه الصوت غير مسموع دون الاعتماد على سؤال الشخص .

الاستجابة الشرطية :

اتضح أن كثيرا مما سماه بافلوف بالمنعكسات الشرطية ليس أفعالا منعكسة بالمعنى الدقيق لأنها لا تتسم بما تتسم به هذه الافعال عادة من جبرية وانحجر واستعصاء على التعديل والتحوير . بل هي استجابات يبدو فيها أثر الادراك والتمييز والمرونة والتكيف للموقف . من ذلك مثلا أن افراز لعاب الكلب عند سماعه الجرس أو رؤيته الضوء أقل بكثير منه عندما يأكل بالفعل . وأن حركات الكلب عند سماعه الجرس تختلف عن حركاته وهو يأكل . وأن الكلب يكف عن الافراز ان تكرر سماعه الجرس دون أن يتبع ذلك بتقديم الطعام اليه . فالكف عن الافراز في هذه الحالة يعني أن الكلب ميز بين الموقف الذي يقدم له فيه الطعام وبين الموقف الذي لا يقدم له فيه ، اي أنه تكيف للموقف الجديد . ولو كان افراز اللعاب استجابة آلية لما تغيرت صورته ولما ظهر في صورة أخرى تلائم ما حدث في الموقف من تغيير .. كذلك الطفل الذي احرقت النار يديه ذات مرة فهو لا يستجيب لرؤية النار مرة أخرى بسحب يده أو بالبكاء بل بعدم الاقتراب من النار .. لذا اتفق العلماء على تسمية هذه المنعكسات الشرطية بالاستجابات الشرطية ، لان كلمة الاستجابة أوسع وأشمل من الفعل المنعكس ، ولأنها تشمل الحركات الارادية والحركات اللاارادية جميعا .

ولنذكر دائما أن للاستجابة الشرطية خاصيتين :

١ ـ فليست هناك علاقة منطقية بينها وبين المثير الشرطي ـ ليست هناك علاقة منطقية بين سماع الكلب صوت جرس وافراز لعابه ، أو بين سماع الانسان صوت جرس وضيق حدقة عينه ، او بين رؤية الطفل البرت قطعة من القطن وخوفه منها (انظر ص ٨٠) ، وقل مثل ذلك في مختلف

المخاوف الشاذة السخيفة كالخوف من حيوان اليف أو من عبور الشوارع أو من المكث في مكان ضيق ..

٢ ـ أن الاستجابة الشرطية لا تحدث نتيجة تذكر أو تفكير بل هي استجابة غير شعورية . فالطفل الذي اصبح يخاف النار ليس في حاجة أن يتذكر خبرته الأليمة الاولى بالنار . كذلك الحـــال في كثير من عاداتنا اليومية . فالانسان يستجيب للمثير ٨ × ٧ بقوله ٥٦ دون حاجة الى ان يتذكر خبرات الطفولة التي تعلم فيها هذه الإستجابة ..

٥ ـ قوانين بافلوف الاشراطية

لم تقف تجارب بافلوف عند بيان أثر المثيرات البديلة حين تقترن بالطعام في تكوين الاستجابة الشرطية . بل قام هو وتلاميذه وأتباعه بدراسة خصائص هذه الاستجابة والعوامل التي تؤثر فيها ، مما أوضح أن التعلم الشرطي اعقد بكثير مما كان يبدو في أول الامر . وسرعان ما حورت طرقه في البحث حتى يمكن استخدامها مع الاطفـــال والراشدين . وقد ربط بافلوف بين ملاحظاته وتجاربه وبين كثير من الظواهر المألوفة في حياتنا اليومية .. كما خرج من بحوثه التجريبية الدقيقة بعدد من القوانين أيدتها بحوث أجريت في معامل أخرى . وهي قوانين من المرونة والشمول بحيث يمكن أن تفسر جوانب كثيرة من عملية التعلم عند الحيوان والانسان . من أهم هذه القوانين :

١ ـ قانون المرة الواحدة

لقد كان بافلوف في تجاربه الاولى يكرر ربط المثير الشرطي بالمثير الطبيعي عدة مرات قد تبلغ المائة أو تزيد ، غير أنه اتضح أن الاستجابة الشرطية قد تتكون من فعل المثير الشرطي مرة واحدة ليس غير . ويحدث هذا بوجه خاص في الحالات التي تقترن فيها التجربة بانفعال شديد . ولذلك أمثلة كثيرة في الحياة اليومية . فالطفل الذي لسعته النار أو لدغه زنبار مرة واحدة يحجم عن الاقتراب منهما بعد ذلك . كذلك الطفل الذي أوشك على الغرق ذات مرة . بل لقد استطاع «وطسن» Watson وغيره أن يجعل الطفل يخاف الأرنب من مرة واحدة (أنظر ص ٨٠)

وهذا القانون كما نرى يقلل من أهمية التكرار في التعلم الشرطي وتكوين العادات .

٢ ـ قانون التدعيم Reinforcement

التدعيم هو تقوية الرابطة بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية ٠ ومما يدعم الاستجابة أي يقويها ويميل بالفرد الى تكرارها واختيارها دون غيرها من الاستجابات هو أن يقترن المثير الطبيعي بالمثير الشرطي او يتبعه مباشرة عدة مرات ٠ فقد لاحظ بافلوف انه اذا عود كلبا أن يسيل لعابه عند مجرد سماعه الجرس ثم كرر عليه التجربة في اليوم التالي لم يسل لعاب الكلب اول الامر عند سماعه الجرس ، لكنه بعد تكرار سماعه الجرس مقترنا بالطعـــام عدة مرات فان لعابه يبدأ في الافـــراز ٠ غير أن هذه الاستجابة الشرطية لم تثبت وتبقى يوما بعد يوم الا بعد تكرار هذه التجربة عدة أيام متتالية ٠ والاستجابة الشرطية متى تكونت وتمكنت بقيت عدة شهور أو ما يزيد ٠

من هذا نرى أن الاستجابة الشرطية لا تثبت وتبقى بل لا تتكون الا اذا اقترن المثير الطبيعي بالمثير الشرطي أو تبعه مباشرة ٠ والتدعيم في هذه الحالة ينشأ عن اشباع دافع الجوع عند الحيوان وانخفـــاض حالة التوتر التي يعـانيها ٠ فكان تقديم الطعام كان بمثـابة مكافأة للكلب ونوع من «الثواب» reward لقاء استجابته المقبلة ٠

ومما يجـدر ملاحظته أن الثـواب في هذه الحالة جاء قبل الاستجابة لا بعدها ٠ وسنعرض بعد قليل لنوع آخر من التدعيم يجيء فيه الثواب بعد الاستجابة لا قبلها ، وذلك عند الكلام على الاشراط المجدي ٠

٣ ـ قانون الانطفاء Extinction

هو عكس قانون التدعيم ٠ ويتلخص في أن المثير الشرطي ان تكرر ظهوره دون أن يتبعه المثـير الطبيعي من آن لآخر أي دون تدعيم تضاءلت الاستجابة الشرطية الثابتة بالتدريج حتى تزول قاطبة ٠ فالكلب الذي تعود أن يسيل لعابه عند سماعه جرسا لا يعـــود يسيل لعابه ان تكرر سماعه الجرس مرات كثيرة دون أن يتلو ذلك تقديم الطعام اليه ٠ والامثلة على ذلك كثيرة في الحياة اليومية ٠ فالطفل الصغير لا تعـود تبدو عليه علامات البشر والسرور (استجابة شرطية) ان تكرر سماعه صوت أمه (مثير شرطي) دون أن تحضر الى جانبه (مثير طبيعي) ٠ وقل مثل ذلك في الطفل الذي نكثر من تهديده بالعقاب ولاتعاقبه فانه لايعود يسبأ بتهديدنا٠ ونحن لا نعود نخاف صفارات الانذار (الخوف هنا استجابة شرطية) ان

نكرر سماعنا لها (مثير شرطي) (١) دون أن يقترن ذلك باطفاء الانوار او القصف (مثير طبيعي) .

ولنذكر أن انطفاء الاستجابة نوع من التعلم ، هو تعلم الكف عن القيام بعمل لا يقترن بتدعيم كما أنه ليس ضربا من النسيان كما ينسى الطالب دروسه ان تركها دون مذاكرة مدة من الزمن ، لان النسيان بالترك لا تحدث فيه استجابة شرطية ، اما الانطفاء فينجم عن ظهور الاستجابة دون تدعيم .

ولنذكر ايضا ما أشرنا اليه منذ قليل من أن هذا الانطفاء دليل على أن الاستجابة الشرطية ليست استجابة آليه ميكانيكية محضة ، بل استجابة يبدو فيها اثر الادراك والتمييز والتكيف للموقف الجديد - لذا يعتبر الانطفاء ضربا من « التكيف السلبي » (٢) .

الاستئصال الشرطي والشفاء التلقائي :

افاد بعض المعالجين النفسيين من ظاهرة الانطفاء في علاج بعض المخاوف الشرطية الشاذة كخوف الطفل من أرنب او فار او من الظلام أو خوف الكبار من ركوب المصاعد الكهربية . والطريقة هي أن يقدم الشيء المخيف الى الشخص الخائف عدة مرات في ظروف آمنة او سارة لا تثير في نفسه الخوف ، كأن يعرض الارنب على الطفل وهو على مسافة بعيدة منه . او وهو محبوس في قفص ، أو مجرد صورة للأرنب .. ومتى تكررت رؤيته للأرنب دون أن يناله منه أذى ، أي في ظروف لا تدعم الخوف في نفسه ، تضاءل خوفه من الأرنب تدريجيا حتى يزول . وتسمى هذه الطريقة في العلاج بطريقة الاستئصال الشرطي .

وعن طريق الانطفاء الشرطي يمكن تفسير الشفاء التلقائي لبعض الأمراض النفسية كالمخاوف الشاذة . لنفرض أن شخصا يخاف خوفا شديدا من القطط لان احداها عضته عضة مؤلمة . هذا الشخص سيلتقي حتما بقطط كثيرة . والقط الذي سيلتقي به مثير شرطي ، لكنه مثير لا يتبعه تدعيم – أي دون أن يعضه عضة شديدة كتلك التي احدثت الخوف الشاذ في

---

(١) سماعنا الصفارة والقصف في أول مرة مثير طبيعي للخوف، اما سماعنا الصفارة بعد ذلك فمثير شرطي اذ لا يمكن ان يتكرر نفس المثير بعينه في المواقف المختلفة بل مثيرات متشابهة او متقاربة .

(٢) Negative adaptation

الأصل . وبعبارة أخرى سيواجه هذا المريض خلال حياته المثير الشرطي عددا كبيرا من المرات دون أن يتبعه المثير الأصلي ، فتضعف الاستجابة الشرطية ـ وهي الخوف الشاذ ـ بالتدريج حتى تنطفىء كلية .

٤ ـ قانون تعميم المثيرات St. Generalization

لوحظ أن الكلاب تستجيب بافراز اللعاب ، في اول الأمر ، لجميع المثيرات التي تشبه المثير الشرطي من بعض الوجوه .. فالكلاب التي تعلمت ان يسيل لعابها عند سماع نغمة ذات تردد معين (١٠٠٠ ذبذبة / ثانية) يسيل لعابها ايضا عند سماعها نغمات تقترب في ترددها من هذه النغمة (٨٠٠ ذبذبة / ثانية) ، وان الكلاب التي تعودت أن يسيل لعابها لرؤية دائرة مضيئة يسيل لعابها ايضا عند رؤية قطع ناقص ، وان تلك التي تعلمت أن تستجيب باللعاب ان ربتناها على كتفها او خاصرتها يسيل لعابها ايضا ان ربتناها على نقطة اخرى قريبة من الأولى .. وكلما زاد التشابه والتقارب بين المثير الشرطي والمثير الأصلي زادت قوة الاستجابة الشرطية وكانت أكثر دوامها وبقاء .

هذا هو قانون تعميم المثيرات ويتلخص في انتقال أثر المثير أو الموقف الى مثيرات ومواقف أخرى تشبهه أو ترمز اليه . وهو يفسر لنا كثيرا من سلوكنا اليومي . فمن لدغة ثعبان فانه يخاف من رؤية الحبل ، والطفل الذي عضه كلب معين يخاف جميع الكلاب الأخرى . كذلك الطفل الذي يخاف او يكره أباه يخاف أو يكره كل من شابه أباه في المركز أو النفوذ أو الشكل فاذا به يتوجس أو ينفر من المدرسين والرؤساء ورجال الشرطة والأطباء .. والشاب الذي نشأ على خجل شديد من المحرمات من قريباته قد يمتد خجله الى النساء جميعا . وتهيب الطالب من مواجهة جماعة والحديث اليها قد يكون منشؤه سخرية المدرس منه أمام زملائه في الصف وهو تلميذ صغير .. والمصاب بمرض نفسي يتأثر ويشتد انفعاله حيال المواقف التي تشبه الموقف الأصلي الذي أصيب فيه بصدمة . فالبنت التي سقطت في جدول ماء بين الصخور وكادت تموت أصابها خوف شديد شاذ من رذاذ الماء والماء الجاري (ص ١١٨)

وهذا يعني أن العادات التي اكتسبناها في موقف معين يميل أثرها الى أن ينتقل الى مواقف أخرى شبيهة بالموقف الأول ، كعادة المثابرة او الأمانة .. وكلما زاد هذا التشابه كان احتمال انتقال الأثر أي التعميم كبيرا .

٥ ـ قانون التمييز Discrimination

لوحظ أن المثيرات المتشابهة التي يستجيب لها الكلب بافراز اللعاب في أوائل التجربة ، لو تدعم احدها ـ أي اقترن بتقديم الطعام ـ ولم يتدعم الآخر استجاب الكلب للمثير الذي ناله التدعيم ولم يستجب للآخر . 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 ترددها 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 الانتقائي » أساسه التدعيم والانطفاء .

ويبدو أثر هذا القانون في مظاهر كثيرة . فالطفل الصغير يسمي كل رجل يراه « بابا » . لكنه بفضل التدعيم وعدم التدعيم من البيئة الاجتماعية لا يلبث أن يصحح خطأه هذا وتعميمه الفضفاض فلا يعود يطلق هذا اللفظ الا على أبيه فقط . كذلك الحال وهو يتعلم أسماء الأشياء : كلب ، قط ، تفاح ، قلم .. فهو يعمم أولا ثم يصحح أخطاءه بالتمييز تدريجا .

٦ ـ قانون الاستتباع

دلت التجارب على الحيوانات أن المثير الشرطي ينتقل أثره الى مثير آخر يسبقه مباشرة . فان كان الضوء الذي يبشر بقدوم الطعام يسيل لعاب الكلب فالجرس الذي يسبق الضوء مباشرة يسيل لعابه أيضا . وتسمى الاستجابة الشرطية في هذه الحالة استجابة من الرتبة الثانية . فاذا كان ظهور العصا يحمل الطفل على تلبية ما تأمره به ، فسماعه كلمة التحذير التي تسبق ظهور العصا يكفي لحمله على الاطاعة . بل نستطيع أن نذهب الى أبعد من ذلك فنجعل الكلب يسيل لعابه لصدمة كهربية خفيفة تسبق دقة الجرس السابق مباشرة ، أي أننا نستطيع تكوين استجابة شرطية من الرتبة الثالثة .. وهكذا .. وهذا يبدو في حالة الطفل الصغير اذ يكف عن البكاء حين ترضعه أمه ، ثم حين تحمله ، ثم حين يراها ، بل حتى حين يسمع صوتها قبل أن يراها ..

٦ ـ دور الاشراط في التعلم

١ ـ يقوم التعلم الشرطي بدور هام في كسب العادات عند الانسان والحيوان ، ولا يشق علينا أن نرى الاستجابة الشرطية في العادات جميعا · فليست العادة ـ كل عادة ـ الا استعداد الفرد لأن يستجيب لعلامات ورموز تنوب عن المثيرات والمواقف الاصلية · خذ على سبيل المثال ترويض الحيوان ترى أنه يتلخص في الاستعاضة عن مثيرات طبيعية ـ كاطعامه او ضربه او ملاطفته ـ بعلامات ورموز منها كلام المروض واشاراته أو مثيرات صناعية أخرى · فلتعليم الدب أن يرقص عند سماعه الموسيقى يضع المروض الدب على لوحة معدنية ساخنة ، فيبدأ الدب في رفع قدميه واحدة بعد الأخرى لاتقاء حرارة اللوحة التي تلسعه ، وفي هذه الأثناء تعزف الموسيقى ·· وهكذا حتى يتعلم الحيوان آخر الأمر أن يرفع قدميه على التتالي اى يرقص عند سماعه الموسيقى وحدها · لقد أصبحت الموسيقى مثيرا غير طبيعي يؤدي مهمة المثير الطبيعي وهو الحرارة المسلطة على قدمي الحيوان · والمثيل يمكن تعليمها التوقف عن السير بأن تسمعها كلمة « هس » مثلا وربط هذه الكلمة بجذبة قوية مؤلمة للجام الموضوع في فمها ·

أما فيما يتصل باكتساب العادات عند الانسان فحسبنا أن نشير الى أن الرضيع تقوم شفتاه بحركات ارتشاف اللبن لمجرد رؤيته لامه أو زجاجة اللبن قبل أن يوضع الثدي في فمه ، وأن النوم يبدأ في مداعبة الطفل حين يرانا نعد له فراشه أو نغني له أغنية خاصة ·

٢ ـ كذلك يبدو أثر التعلم الشرطي واضحا في تعلم الطفل الكلام· فهو ينطق بكلمة « بابا » مثلا ويسمع نفسه وهو ينطقها ، أي أن النطق ارتبط بسماع الكلمة فتصبح الكلمة المسموعة مثيرا شرطيا يدعو الطفل الى نطقها مرة أخرى ، وهكذا يمضي في تكرارها حتى يغلبه التعب أو يشغله شيء آخر ·

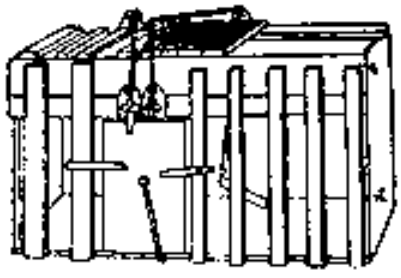
٣ ـ وفي تعلم القراءة يعرض المدرس للتلميذ على السبورة رسم حيوان صغير والى جانبه رمز معين هو كلمة « قط » · ففي أول الأمر لا يكون هناك ارتباط من أي نوع بين هذا الرمز ومعنى القط ، أما بعد التدريب فيمكن الاستغناء عن صورة القط · وهنا تكفي رؤية كلمة « قط » لاثارة معنى القط في ذهنه · وكذلك الحال في جميع ما يتعلمه من أسماء وصفات·

٤ ـ كذلك يقوم الشرطى بدور كبير فى تكوين الشخصية فى مرحلة الطفولة المبكرة أثناء عملية التطبيع الاجتماعى وتأديب الطفل . ذلك أن العقاب ـ ماديا كان أو معنويا ـ مثير طبيعى للألم والخوف ، وغالبا ما يكون العقاب قوة رادعة تكف الفرد عن القيام بالسلوك الذى يعاقب عليه . وتكرار ارتباط الذنب بالعقاب يجعل ارتكاب الذنب بل مجرد التفكير فى ارتكابه مثيرا شرطيا للخوف والألم من شأنه أن يمنع الطفل عن اقتراف ما نهاه عن عمله . على هذا النحو تستطيع أن نعتبر « الضمير » مجموعة من استجابات شرطية . فالضمير هو جانب الشخصية الذى يوجه سلوكنا وينقد أعمالنا ، ويردعنا عن اتيان مالا يرتضيه ، ويعذبنا بوخزه الشديد الأليم ان انحرفنا عما لا يرتضيه .

٥ ـ واثر التعلم الشرطى ظاهر فى تحوير دوافعنا الفطرية من ناحية مثيراتها ، وفى تكوين ميولنا المكتسبة عن طريق ارتباط العمل الجاف بآثر مما يشوق الفرد ، وكذلك فى اكتساب المخاوف الشاذة مما عرض لنا فيما سبق أكثر من مرة ..

٧ ـ التعلم بالمحاولة والخطأ

قام العالم الأمريكى « ثورندايك » Thorndike (١٨٧٤ ـ ١٩٤٩) وهو عالم سلوكى النزعة باجراء تجارب عدة على أنواع مختلفة من الحيوانات ـ كالكلاب والقطط والدجاج والأسماك والقردة .. وذلك لدراسة قدرتها على التعلم . فمن تجاربه المأثورة وضع قط جائع فى قفص لا يمكن أن يفتح بابه الا بالضغط على لوحة خشب او جذب حبل ثم رفع مزلاج بسيط أو ادارة مقبض (أنظر شكلى ١٠ و١١) ، ثم اغراؤه بقطعة من السمك خارج القفص . لقد لاحظ أن القط يصبح فى حالة عنيفة من التهيج والاضطراب : يعض قضبان القفص ويضربها بمخالبه ويحاول أن يقحم جسده بين القضبان .. ويأتى بكثير من الحركات العشوائية العاشلة ، الى أن يتفق له ان تمس يده أو جزء من جسمه لوحة الخشب أو المزلاج فيفتح الباب ، فيندفع الحيوان الجائع ليلتهم طعامه . وكان المجرب يسجل الزمن الذى يستغرقه القط فى تخبطه هذا حتى يتاح له فتح الباب ، ثم يعيد التجربة ويسجل الزمن الذى يمضيه القط فى محاولته الثانية ثم الثالثة وهكذا حتى يستطيع الحيوان تعلم فتح الباب ، أى الخروج من القفص بمجرد وضعه فيه دون محاولات أو أخطاء . وقد خرج ثورندايك من هذه التجربة وأمثالها ـ على القط وغيره من الحيوانات ـ بأن الحركات العشوائية الفاشلة



شكل ١٠

شكل ١١

التي يقوم بها الحيوان تزول بالتدريج وببطء في محاولاته المتكررة ، كما يتناقص الزمن اللازم لخروجه ايضا لكنه تناقص غير ثابت أو منتظم ، أي أن سلوك الحيوان لا يتحسن تحسنا مطردا . وقد جرت العادة في أمثال هذه التجربة أن تسجل نتائجها في صورة رسم بياني يسمى « منحنى التعلم » . وهو رسم يبين الصلة بين عدد المحاولات التي قام بها الحيوان وبين الزمن اللازم لفتحه الباب (أنظر شكل ١٢) .

تحليل هذا الموقف التعلمي :

١ ــ يلاحظ أن القط كان حيال موقف جديد لم يسبق له ان خبره أي أنه كان حيال « مشكلة » .

٢ ــ كما كان في حالة جوع اى تحت تأثير دافع معين .

٣ ــ وقد اضطره الجوع الى القيام بعدد من الاستجابات للتغلب على

شكل ١٢

منحنى التعلم لقط من قطط ثورندايك ، وفيه يتضح تناقص الزمن بتكرار المحاولات لكنه تناقص غير منتظم ، ففي المنحنى ارتفاعات بعد انخفضات ، وهذا ما جعله يعتقد أن الحيوان يتخبط في تعلمه .

المشكلة وازالة العائق ، وقد مضى في محاولاته حتى نجحت احداها فأشبع الحيوان دافعه ، أي أن التعلم تم نتيجة للنشاط الذاتي للحيوان .

٤ ـ كما يلاحظ ان الاستجابة الناجحة تثاب وتدعم اذ يظفر الحيوان بعدها مباشرة بالطعام .

نتائج ثورندايك

من هذه التجارب وأمثالها بدأ ثورندايك يتساءل : هل يتعلم الحيوان عن طريق التفكير ، أي استخدام الأفكار ، أم عن طريق التخبط الأعمى والتعييث (١) الذي لا يقوم على الملاحظة والفهم وادراك العلاقات ؟ غير أنه ما لبث أن استبعد الفرض الأول لأن منحنيات التعلم تدل على تحسن تدريجي غير منتظم ولا تشير الى أن الحيوان قد انتقل انتقالا فجائيا من حالة الجهل الى معرفة حل المشكلة . فلو كان الحيوان يتعلم عن طريق التفكير لاستطاع أن يحل المشكلة سريعا حين تعاد عليه التجربة . كما استبعد أيضا أن الحيوان يتعلم عن طريق المحاكاة . فقد دلت تجارب قام بها على أن القطط والقردة لا تستطيع أن تفيد من خبرة حيوان آخر يعرف حل المشكلة ويقوم بهذا الحل أمامها بل تلجأ الى التخبط حين توضع في

(١) التعييث هو أن يطلب المرء الشيء بيده قبل أن يبصره .

هذا الموقف نفسه . لذلك وصل الى النتيجة الآتية : وهي أن الحيوان لا يتعلم عن طريق الملاحظة والتفكير بل عن طريق التخبط الحركي الأعمى الذي تزول فيه الحركات الفاشلة بطريقة آلية تدريجية عمياء وتثبت الحركات الناجحة حتى يأتي الحل مصادفة واتفاقا . وقد سمى هذا التعلم بالتعلم عن طريق المحاولات العمياء أو التعلم بالمحاولة والخطأ لانه يتلخص في محاولة عدة طرق أغلبها خاطىء . ونستطيع أن نسميه في كلمة واحدة « التعلم بالتعييت » .

ولم تقتصر تجارب ثورندايك على الحيوانات فقط بل أجرى فيضا من التجارب المتنوعة على الانسان وخرج منها بأن التعلم بالمحاولة والخطأ ليس وقفا على الحيوان ، فالانسان يتعلم المهارات الحركية ، كلعبة التنس ، لاعن طريق التفكير والفهم والاستبصار بل عن طريق استجابات حركية متنوعة تزول منها الخاطئة وتثبت الناجحة .

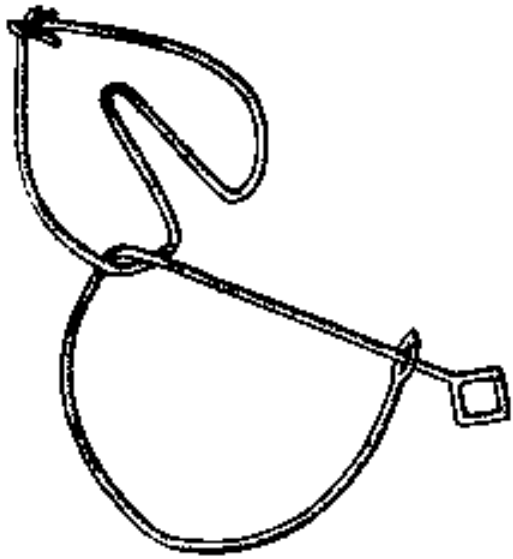
وقد ترتب على مقارنته خطوط التعلم عند الانسان بخطوط التعلم عند الحيوان أن اقتنع بأن الصفة الآلية التي تهيمن على تعلم الحيوان هي أساس تعلم الانسان أيضا . ومع أنه لا ينكر أن تعلم الانسان أكثر دقة وأبعد مدى من تعلم الحيوان الا أنه كان يميل ميلا شديدا الى تفسير التعلم المعقد بالتعلم البسيط ، والى مضاهاة الصورة البسيطة من التعلم الانساني بتعلم الحيوان .

وقد اراد ثورندايك أن يصوغ نظريته هذه في قالب فسيولوجي فقال ان التعلم الانساني والحيواني يتلخص في تكوين روابط في الجهاز العصبي بين الأعصاب الحسية التي تتأثر بالمثيرات وبين الاعصاب الحركية التي تحرك العضلات فتؤدي الى الاستجابة الحركية .

موجز هذه النظرية أن التعلم عند الانسان والحيوان يحدث عن طريق المحاولات والأخطاء ، ويتلخص في ترابط آلي بين مثيرات واستجابات .

التعييت عند الانسان

ترى هل يتعلم الانسان حقا بالتعييت والتخبط الأعمى الذي يراه ثورندايك اساس تعلم الحيوان ، أم أنه يختلف عنه وما هو وجه الاختلاف؟ ولما كان من المحرج وضع انسان في قفص بعد تجويعه فالمتبع أن يعطى لغزا ميكانيكيا ليحله . ومن الألغاز التي تستخدم حلقتان من السلك متداخلتان (أنظر شكل ١٣) لا يمكن فصل احداهما عن الأخرى الا اذا



شكل ١٣

كانت كل منهما في وضع خاص . تدل الملاحظة على أن الانسان يبدأ في العادة بمحاولات عشوائية كثيرة يبدو أنها لا تختلف عن تخبطات القط المحبوس في القفص . فاذا به يندفع في شد الحلقتين وجذبهما وتقليبهما في كل اتجاه ، واذا به يكرر أحيانا نفس الحركات الخاطئة عدة مرات . وقد يأخذه الانفعال فيزداد تخبطه وتزداد حركاته بقدر ما تفل ملاحظته. غير أن الملاحظة الدقيقة تبين أن سلوكه هذا لا يخلو من شيء من التفكير. لأننا نراه يتوقف بين حين وآخر ليتأمل وضع الحلقتين وبفحصهما كأنه يبحث عن مفتاح يحل به هذه المشكلة المستغلقة . وحتى ان اتفق له أن يقع على الحل مصادفة ــ فلم يفهم مفتاح الحل ــ ثم أعدنا عليه التجربة لم يسرف في التخبط كما فعل في المرة الأولى . بل نراه قد أفاد من محاولاته وملاحظاته السابقة فلم يعد يكرر كثيرا من أخطائه ، بل أخذ يركز انتباهه في الأوضاع التي يرجح أنها كانت السبيل الى حل المشكلة . وهكذا يقترب من الحل الصحيح أسرع بكثير من الحيوان . ولا ننسى أن الانسان يستخدم في هذه الحالة أسلحة لاتوجد لدى الحيوان ، منها اللغة . فباللغة يستطيع الانسان عقد حديث مع نفسه . وتحليل محاولاته وتذكرها . هذا الى ما لديه بطبيعة الحال من قدرات أضخم على التصور والملاحظة والتذكر والتفكير ، وما ينعم به من قدرة على ضبط النفس تحد من اندفاعه وتهوره بما لا يقاس الى الحيوان ، ثم ما يتميز به من مهارة يدوية فائقة.

شكل ١٤

الفار في المتاهة :

من الوسائل الأخرى التي تستخدم لدراسة التعلم عند الحيوان ، أن نضعه ـ وهو جائع أو عطشان ـ عند مدخل متاهة maze مرتفعة الجدران ، وقد وضع طعامه او شرابه عند مخرج المتاهة . وتتكون المتاهة من عدة دهاليز متداخلة بعضها مسدود والآخر مفتوح ، وعلى الحيوان أن يجد طريقه الصحيح الى نهايتها للظفر بما يشبع دافعه (أنظر شكل ١٤) . والحيوان المفضل في هذه التجارب هو الفار الأبيض . لقد لوحظ أن الفار يجري خلال الدهاليز اول الأمر بصورة عشوائية ، وكثيرا ما يعود الى الجرى في دهاليز خاطئة أو مسدودة . ثم يظل في تخبطه هذا حتى يقع على الطعام آخر الأمر مصادفة . غير انه لوحظ انه بتكرار المحاولات يوما بعد آخر ، تقل أخطاؤه تدريجيا ، ويقل تلكؤه في الدهاليز المسدودة ، حتى انه ليتردد بعد عدد من المحاولات في ان يلجها ، واخيرا يمر بها دون أن يلتفت اليها .. وبعبارة أخرى لقد تعلم الفار شيئا ما . كما لوحظ أننا اذا عرضناه لصدمة كهربية وهو يسير في دهليز مسدود تجنب السير فيه على نحو اسرع .

تقول المدرسة السلوكية الميكانيكية لتشتنها ، وطسن ، ان التعلم في هذه الحال كان نتيجة لترابط آلي بين منبهات واستجابات حركية . غير ان هذا التفسير لا يثبت أن ينهار حيال التجربة الآتية : فقد صنعت متاهة خاصة وغمرت دهاليزها بالماء بحيث تضطر الفار الى أن يسبح فيها حتى يصل الى طعامه أي يستخدم حركات وعضلات مختلفة . فكان الفار المدرب يتبع نفس الطريق الصحيح الذي تعلمه من قبل . مثل

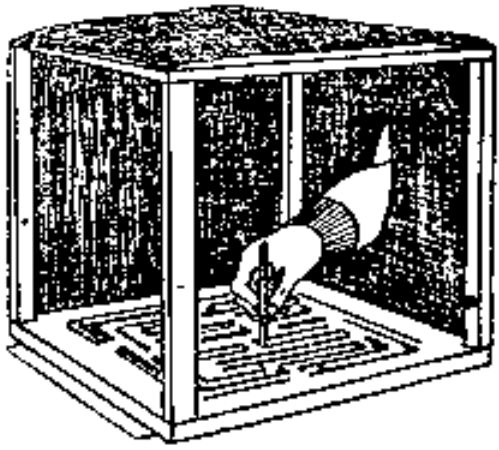
الفار في هذه الحال كمثل كلب كسرت احدى سيقانه ، فهل يعجز عن الذهاب الى بيته ؟ . انه لايزال يتعرف بيته فيذهب اليه جريا على سيقانه الثلاث الباقية . وفي هذا ما يدل على ان ما تعلمه الفار ليس مجرد حركات آلية متسلسلة . فماذا يتعلمه الفار اذن ؟ . يبدو انه يكون فكرة عامة غامضة عن المتاهة من حيث هي وحدة وكل ، وانه يدرك بعض العلاقات بين أجزاء المتاهة ، دهاليزها المسدودة والمفتوحة وجدرانها واتجاهاتهـــا وزواياها والطعام والرائحة المنبعثة منها والأصوات التي تصدر عن وقع اقدامه ، ويحاول تحديد هذا الأجزاء جميعها في المتاهة من حيث هي صيغة ادراكية اجمالية فيكون مثله كمثل شخص يهبط لأول مرة مدينة كبيرة لا يعرفها . فاذا به يأخذ في تحديد ما يراه من شوارع وحارات ومفترقات ومسافات وعلامات مميزة بما يعينه على بلوغ المكان الذي يقصده ، كما يهتم بتمييز بعضها عن بعض تبعا لبعض علاماتها التي تثير انتباهه ، حتى تصبح المدينة بالتـدريج مكانا مألوفا . وبعبـارة اخرى لا تكون حركات الفار آلية عمياء ، بل يحكمها ويسيطر عليها ادراكه وانتباهه الى المعـالم التي يكتشفها تدريجا ، وتمييزه بين الدهاليز المسدودة والمفتوحة . على هذا النحو تقل اخطاؤه رويدا رويدا بتقدمه في التدريب حتى تزول . وبعبارة أخرى لا يكون التعلم في هذه الحالة آليا أعمى ، بل تعلم يهتدي بالانتباه والادراك والتمييز .

على هذا النحو ايضا يتعلم الحمار أن يعود وحده من الحقل كل مساء الى منزل صاحبه ، ويستطيع الحمام الزاجل أن يعود الى مأواه الأول بفضل طائفة من المعالم تراها عيناه الحادتان .

الانسان والمتاهة :

تستخدم للتجريب على الانسان متاهات مرسومة على الورق، أو من قطع من المعدن بها اخاديد تقوم مقام الدهاليز في متاهات الحيوان . وعلى الشخص المفحوص أن يمر بقلم معدني في هذه الأخاديد حتى نهاية المتاهة، بحيث لا يرى المتاهة أو يكون معصوب العينين (أنظر شكل ١٥) .

وقد أسفرت هذه التجارب بدورها عن عدة فوارق يتميز بها تعلم الانسان عن تعلم الحيوان . من ذلك أن الراشد يكون أكثر اناة وروية وأقل اندفاعا من الحيوان . كما أنه يحاول تجنب الممرات المسدودة حين يكتشفها حتى لا يقع في الخطأ مرة أخرى . يضاف الى هذا أنه يستعين باللغة في



شكل ١٥

تعلم المتاهة . فهو يقول لنفسه مثلا ، مرة الى اليمين ثم مرتين الى اليسار ثم مرتين الى اليسار أيضا ، مما يثبت في ذهنه التفاصيل وخط السير .

ويشير التأمل الباطن الذي يقوم به المفحوصون الى مايتعلمه الشخص في المتاهة : فقد قال أحدهم انه يعرف الاتجاه العام نحو الهدف بعد محاولة أو اثنتين ، وأنه بعد محاولات أخرى يلاحظ المعالم البارزة للطريق الصحيح ، وأنه يتعرف هذه المعالم حين يعود اليها مرة أخرى فيعرف أنه يسير في الطريق الصحيح . وسرعان مايحفظ هذه المعالم التي تكون بمثابة موجهات تهديه الى بلوغ هدفه . وهنا يجب أن نشير الى ما يتميز به الانسان عن الحيوان من قدرة كبيرة على التذكر والاسترجاع . فالانسان بعد أن يتعلم المتاهة يستطيع أن يعمل لها رسما تخطيطيا يبين فيه الطريق الصحيح الى الهدف في حين أننا لا نستطيع أن نثبت أن الفأر يستطيع أن يتذكر شيئا عن المتاهة بعد خروجه منها .

٨ ـ خصائص التعميم ودوره في التعلم

رأينا أن التعلم بالمحاولة والخطأ نوع من التعلم يستجيب فيه الفرد للمعالم العامة للموقف بمحاولات عشوائية متنوعة ، ثم تزول الاستجابات الفاشلة تدريجا وتثبت الاستجابات الناجحة ، حتى يقع الفرد على الحل مصادفة واتفاقا .

وهو نوع شائع من التعلم لدى الحيوانات الدنيا .. وربما كانت لاتعرف غيره حين ترتطم بمشكلة . كما أن الطفل يفضله على التلمس المتئد والتأمل والتفكير . بل يلجأ اليه الراشد في حالات الانفعال أو حين تستعصي المشكلة على الحل من كل طريق . كما أنه أساس اكتساب العادات والمهارات الحركية كتعلم السباحة والتنس أو العزف أو الكتابة على المكتاب أو القفز على حاجز ... اذ ليس في وسع انسان أن يعرف اية مجموعات من الانقباضات العضلية يتعين عليه القيام بها لأداء الافعال اللازمة . فالطفل الذي يحاول أن يسير على حافة الطوار لايعرف على التحقيق شيئا عن الشروط النظرية للتوازن ، لكنه يكرر الحركات التي تجعله يحتفظ بتوازنه ، ويتجنب تلك التي تؤدي الى سقوطه ، ولا يفهم السبب في قيامه ببعض حركات التوازن .. كذلك الحال في التدريب الصناعي حين يأخذ العامل المبتدىء في التمرن على استخدام الأدوات المختلفة كالمطرقة أو المخرطة أو المثقاب أو غيرها . وعن طريق التعميم أيضا يتعلم المريض أو الجريح تجنب الحركات المؤلمة اثناء مشيه أو نومه .

انه نوع عام من التعلم المقصود أو غير المقصود يلجأ اليه الانسان والحيوان حين تعوزهما الخبرة أو المهارة أو الذكاء لحل مشاكلهما . فمن الطبيعي أن يلجأ الفرد اليه حين يرتطم بمشكلة غامضة أو معقدة يكون الطريق فيها الى الهدف خافيا مستغلقا ، وانه ليمضي في تخبطه حتى تتضح له المشكلة فلا يعود في حاجة الى هذا التخبط فيتركه .

وقد تكون المحاولات والأخطاء صريحة ظاهرة كجري الفار في المتاهة، أو تكون مضمرة باطنة تحدث بأسرها في الذهن كما في حل مسألة حسابية في الذهن ، أو تكون خليطا من محاولات ذهنية وحركية في آن واحد كما هي الحال في حل الألغاز الميكانيكية .

ويشك أتباع مدرسة الجشطلت في وجود تعلم يقوم على التخبط الأعمى المحض المجرد من كل ملاحظة أو تفكير ، خاصة لدى الانسان والحيوانات العليا . ومن ثم يتوقف مدى التخبط ومقداره على ذكاء الفرد وسنه وخبرته واهتمامه ودقة ملاحظته كما يتوقف أيضا على نوع المشكلة وصعوبتها . ومن الطبيعي أن يجتاز الانسان طور التخبط أسرع من الحيوان لما له من قدرة على التخيل والتأمل وتصور الغاية ووضع الخطط الملائمة لبلوغها مما لا يقدر عليه الحيوان .

على أن هناك خصائص تميز التعلم التخبطي المحض عن التعلم الذي يقوم على التفكير والفهم والاستبصار ، منها :

١ ـ أن الفرد يندفع من أول الأمر فى نشاط حركى دون أن يضع خطة أو تصميما لما يريد عمله ، ودون أن يحدد المشكلة أو يحللها • فهو تعلم يبدأ بالتحرك لا بالتأمل •

٢ ـ أنه يكرر المحاولات الخاطئة دون أن يدرك ما بها من خطأ •

٣ ـ وبما أنه لا يقوم على الملاحظة والفهم واستنباط قاعدة أو مبدأ للعمل ، فهو تعلم لا يمين الفرد على تعميم ما تعلمه ، أى على تطبيق ماتعلمه فى نواح أخرى •

٩ ـ كيف يؤدى التعييث الى التعلم

قانون التكرار

تصف لنا المحاولات والأخطاء سلوك الفرد أثناء التعلم ، لكنها لاتفسره • فهى لا تبين لنا السبب فى زوال الاخطاء وثبات الحركات الناجحة • وقد كان ثورندايك يرى أول الأمر أن « التكرار » يقوى الروابط العصبية بين المثيرات والاستجابات ويسهل حدوث السلوك ، فى حين أن الترك وعدم الاستعمال والتكرار يضعف هذه الروابط • لكن سرعان ماظهر له أن عامل التكرار لا يفسر عملية التعلم ، فالحيوان يكرر الحركات الخاطئة أكثر بكثير من الحركات الناجحة ، ومع هذا فالذى يثبت هو الحركات الناجحة • وفى هذا ما يدل على أن تكرار عمل معين أقل أهمية من النجاح فيه • كما دلت تجارب أخرى على أن التكرار وحده لا يكفى للتعلم • من ذلك ان المحاولات المتكررة التى يقوم بها شخص معصوب العينين لرسم خط مستقيم طوله ١٠ سم بالضبط لم تؤد الى تحسن فى الأداء مهما بلغ عدد مرات التكرار • أما اذا أخبرنا هذا الشخص بنتيجة رسمه بعد كل محاولة فذكرنا له أن الخط أطول او أقصر من ١٠ سم ، ادت به هذه المعرفة بنتائج عمله الى تحسن ملحوظ •• فاستنتج ثورندايك من ذلك أن التكرار وحده لا قيمة له ، وان التعلم لابد أن ينطوى على عامل آخر يقوى الرابطة فى حالة النجاح ويضعفها فى حالة الفشل • وقد صاغ هذا العامل الجديد فى صورة قانون سماه « قانون الأثر » •

قانون الأثر Law of Effect

يتلخص هذا القانون فى أن الفرد يميل الى تكرير السلوك الذى يصحبه او يتبعه ثواب ، كما ينزع الى ترك السلوك الذى يصحبه أو

يتبعه عقاب . فالاستجابة الناجحة في موقف معين تقترن بحالة من الرضا والارتياح والسرور ، وهذا من شأنه تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة الناجحة بما يؤدي الى تثبيت هذه الاستجابة وتذكرها واطراد حدوثها حين يتكرر الموقف أي الى تدعيمها ، في حين أن حالة عدم الرضا والارتياح التي تنجم عن فشل استجابة معينة تقلل من احتمال حدوث هذه الاستجابة مرة أخرى .

وبعبارة أخرى فالثواب والعقاب يقومان بدور جوهري في التعلم . أليس هذا هو القانون الذي يتبعه الآباء والمربون منذ أقدم العصور في التربية والتعليم وذلك بتشجيع السلوك المرغوب واثابته واستهجان السلوك غير المرغوب وعقابه ؟

الواقع أن أغلب انواع التعلم لا يمكن تفسيرها دون اشارة الى ثواب او عقاب . ففي تكوين الاستجابة الشرطية لدى الكلب وهي افراز اللعاب كان الطعام هو الثواب ، وفي انطفاء هذه الاستجابة نفسها كان عدم تقديم الطعام بمثابة عقاب . وفي تجارب الفار والمتاهة كان وجود الفار في نهاية المتاهة بمثابه ثواب وكانت الصدمة الكهربية التي يتعرض لها حين يمر في دهليز مسدود بمثابة عقاب . فالثواب يجعل الفرد يختار ويكرر الاستجابة الصحيحة ، والعقاب يجنب الفرد الاستجابة الخاطئة او يجعله يتركها الى غيرها .

تعديل قانون الأثر

دلت ملاحظات وتجارب كثيرة قام بهـا ثورندايك وغيره على أن الثواب يحمل الفرد على تكرار ما اتيب عليه ، أي على تدعيمه ، فهو يقوي الرابطة بين المثير والاستجابة دائما ، في حين أن العقاب نتائجه غير مؤكدة وغير مضمونة ، فقد لا يمنع من معاودة الخطأ ، وتلك حال الاطفال الذين لا يستمعون الى نصح آبائهم بالرغم من تكرار عقابهم . بل قد يؤدي العقاب أحيانا الى تكرير الخطأ ورسوخه كما هي الحال في عقاب طفل مشاكس يهرب من البيت أو يقضم أظفاره على الدوام أو يتبول تبولا قسريا ففي هذه الأحوال لا يزيد العقاب الطين الا بلة .

بل لقد بينت بعض التجارب أن الأثر المزعج لا يقل فاعلية عن الأثر السار في تسهيل التعلم . فقد اتفق د طولمن Tolman مع مجموعة من الاشخاص كان يجري عليهم تجربة في التعلم على أن أحدهم ان اخطأ في الاجابة كان جزاؤه على هذا الخطأ صدمة كهربية

تصيبه في يده ، بما اتفق مع مجموعة أخرى على أن أحدهم ان أصاب كان جزاؤه صدمة أيضا . وكان افراد المجموعتين لا يعرفون أنهم أصابوا أو اخطئوا الا عن طريق الصدمة . فكانت النتيجة أن تعلمت المجموعتان ما يراد تعلمه بنفس السرعة . ومغزى هذه التجربة أن الاجابة الصحيحة حتى ان اقترنت بالم وعقاب فان هذا الألم يسهل التعلم ولا يعطله .

وهكذا اضطر ثورندريك الى التخلي عن النصف الثاني من قانون الأثر بعد أن تبين له أن العقاب قد يقوى الرابطة بين المثير والاستجابة .

غير ان هذا لا يعني أن العقاب لا أثر له في التعلم على الاطلاق ،اذ لا شك في أن الطفل الذي لسعه موقد النار يتعلم أن يتجنب هذا الموقد وغيره ، وأن الصدمة الكهربية التي تصيب القط الجائع وهو يكاد يثب على فأر تجعله ، متى تكررت ، يتجنب هذا السلوك .. بل يعني ان للعقاب شروطا يجب مراعاتها حتى يكون مثمرا في عملية التعلم . وهي شروط سنعرض لها في الفصل التالي . وبعبارة أخرى فقانون الأثر في صورته الاصلية لا يزال صحيحا باستثناء حالات معينة .

التدعيم ثواب وعقاب :

التدعيم كما قدمنا هو تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة ، كما يطلق ايضا على العامل الذي يدعم أي الذي يقوى هذه الرابطة . ويتلخص التدعيم في تجارب بافلوف كما رأينا في اقتران المثير الشرطي (صناع الجرس) بالمثير الطبيعي(الطعام) قبل الاستجابة . أما اليوم فيستخدم العلماء اصطلاح التدعيم ايضا حين يتبع الاستجابة ثواب أو عقاب ، كالطعام الذي يلقاه القط بعد ان يفتح باب القفص وكالصدمة التي تصيب الفأر وهو يدخل دهليزا مسدودا . ويطلق على الثواب اسم « التدعيم الايجابي أو التدعيم فقط » وعلى العقاب اسم « التدعيم السلبي » .

غير أننا اذا أردنا أن نجعل الثواب يشمل كل حالات التدعيم تعين علينا أن نبسط مفهوم الثواب عن مفهومه في اللغة الدارجة . فالثواب في اللغة الدارجة باعث خارجي، هو أي شيء أو موقف يجلب للفرد الراحة والرضا والسرور فهو يلتمسه ويود أن يظفر به وان يحتفظ به . وذلك في مقابل العقاب وهو أي شيء أو موقف يجلب للفرد الألم أو السخط أو الخوف فهو يعمل على تجنبه أو تغييره .. أما الثواب بمعناه الواسع الذي ينجم عنه تدعيم الاستجابة فيشمل :

١ ــ كل ما يرضى دافعا عند الانسان أو الحيوان كالحاجة الى الطعام أو الدافع الجنسي أو الحاجة الى الأمن أو التقدير الاجتماعي أو النجاح أو الظهور ..

٢ ــ كل ما يبشر بارضاء دافع حتى ان اقترن بالم وعقاب معتدل. فالصدمة الكهربية في تجربة « طولمن » يمكن اعتبارها نوعا من الثواب لأنها علامة على نجاح الفرد في التجربة . وما قيمة صدمة كهربية خفيفة اذا قيست الى ارضاء دافع كالتقدير الاجتماعي عند الانسان ؟

٣ ــ كل ما يقي الفرد من موقف مؤلم أو خطير ، واقع او متوقع . فتجنب فأر التاهة صدمة كهربية تصيبه ان دخل دهليزا مسدودا يمكن اعتباره نوعا من الثواب يدعم استجابة التجنب عنده ، كذلك الحال في تجنب الطفل موقد النار الذي لسعه من قبل . وافلات التلميذ دون عقاب من ذنب ارتكبه كالغش مثلا نوع من الثواب يشجعه على تكرار الغش ، وتجنب شخص لديه خوف شاذ من القطط للأماكن التي يحتمل ان يرى فيها قطا وارتياحه لأنه نجا من عضة قط .. هذا التجنب يعتبر نوعا من الثواب يدعم في نفسه الخوف من القطط ، لأن هربه هذا يقيه من مواجهة موقف خطر . وهذا هو السبب في بقاء المخاوف الشاذة طول العمر احيانا . والطالب الذي يتعين عليه أن يختار الالتحاق بين كليتين في الجامعة ، وكان في حيرة وتردد شديدين ، ثم قطع في الأمر فاستراح ، تكون راحته هذه نوعا من الثواب يدعم هذا القرار ويثبته في نفسه ، والعامل المستجد الذي يتدرب على آلة جديدة في المصنع ان ظل يتدرب دون أن يعرف هل يتقدم ويتحسن في تدريبه أم يتأخر .. كان جهله مصدر قلق وتوتر لديه ، فان عرف استراح ، فكانت هذه الراحة حافزا له على التقدم في تدريبه ..

بهذا المعنى الشامل نستطيع أن نعرف الثواب بأنه كل ما يؤدي الى خفض القلق والتوتر عند الفرد حتى ان اقترن بالم . وكلنا يعرف أننا في حياتنا اليومية نحاول ونعاود ونكرر السلوك الذي يوصلنا الى تحقيق رغباتنا وامانينا مهما لاقينا في سبيل ذلك من مشقة والم . أما العقاب فعلى عكس ذلك كل ما يؤدي الى زيادة التوتر حتى ان كان غير مؤلم فارغام طفل على تناول طعام لا يستسيغه نوع من العقاب ..

صفوة القول ان التدعيم عامل تمييز واختيار لأنه يميل بنا الى تكرير السلوك المقترن بالثواب دون غيره مما يقترن بعقاب وهو بهذا المعنى عامل اساسي في تكوين العادات والابقاء عليها . فلا تعلم بدون تدعيم .

١٠ ـ الاشراط والتمييز

الاشراط المجدي Instrumental conditioning

كان المعتقد أن التعلم بالمحاولة والخطأ يختلف في نواح هامة أساسية عن التعلم الشرطي وأن القوانين التي تهيمن عليهما قوانين مختلفة كل الاختلاف . غير أن هناك تجربة قام بها العالم الامريكي « سكنر Skinner وهي تبين أن هذين النوعين من التعليم لا يناقض أحدهما الآخر بل يكمل أحدهما الآخر .

تتلخص هذه التجربة في صندوق صغير ذي غطاء زجاجي ولايحتوي الا على وعاء صغير وقضيب من المعدن بجوار الوعاء . وخارج الصندوق آلة ان دارت أسقطت قطعا صغيرة من الطعام في منحدر يصل الى هـذا الوعاء الصغير قطعة في كل مرة . وهي تدور ان وقع ضغط على قضيب المعدن ... يوضع فأر جائع في الصندوق ، فيأخذ في ارتياده واستطلاع انحائه واللعب بمحتوياته ، فان اتفق أن ضغط على القضيب مصادفة دارت الآلة فهبط عليه الطعام فبادر الى التهامه . وسرعان ما يتعلم الفأر ان يضغط على القضيب كي يظفر بقطع أخرى من الطعام اذ أن ما يأكله منه في المرة الواحدة لا يكفي لاشباع جوعه . وقد لوحظ أن الفأر ان تكرر ضغطه على القضيب دون أن يهبط اليه الطعام كف عن الضغط ، أي انطفأت استجابته . وفي هذا ما يدل على أن الطعام ـ وهو نوع من الثواب ـ يدعم الاستجابة ويثبتها ويقويها ، في حين أن الحرمان من الطعام ـ وهو نوع من العقاب ـ يتضاءل بالاستجابة ويطفئها ... وقد استخدم هذا الصندوق نفسه بعد تكييفه لاجراء تجارب على القردة والشمبانزي والاطفال .

وبين هذه التجربة وتجارب بافلوف فوارق كثيرة من أهمها أن الاستجابة الشرطية المكتسبة في تجربة سكنر ، وهي الضغط على القضيب ، استجابة مجدية أي تؤدي بالفعل الى « الثابة » هي الظفر بالطعام ، أما في تجارب بافلوف فالاستجابة المكتسبة الشرطية ، وهي سيل اللعاب ، ليست مجدية أي لا تؤدي بأية حال الى الطعام مهما سال لعاب الحيوان . لذا توصف تجربة سكنر وامثالها بانها تجارب « اشراط مجد » على حين توصف تجارب بافلوف بأنها تجارب اشراط بسيط أو اشراط مأثور . الفارق الثاني هو أن الاستجابة في الاشراط المجدي استجابة ارادية كتحريك اليدين او الجسم ، في حين أن الاستجابة في

الاشراط المأثور غالبا ما تكون استجابة لا ارادية كافراز اللعاب او سحب اليد نتيجة لصدمة كهربية ..

ومع هذه الفوارق بين الاشراط المجدي « الفعال » والاشراط البسيط « المنفعل » فالخطوات التي يتم بها التعلم واحدة في الحالتين .

ففي الاشراط المأثور :

رؤية الطعام او سماع الجرس (منبر شرطي) ـ الاستعداد لسيل اللعاب (استجابة شرطية) ـ وجود الطعام في الفم (منبر اصلي) ـ سيل اللعاب نتيجة لوجود الطعام في الفم (استجابة اصلية) .

وفي الاشراط المجدي :

رؤية القضيب (منبر شرطي) ـ الضغط عليه (استجابة شرطية) الظفر بالطعام (منبر أصلي) ـ الاكل (استجابة اصلية) .

فاذا كان الاشراط المأثور يتلخص في اكتساب استجابة شرطية فالاشراط المجدي يتلخص في تعلم استجابة تكون وسيلة الى المنبر الطبيعي وهو الطعام . في الحالة الأولى يدرك الفرد شيئا فيظفر بالطعام ، وفي الحالة الثانية يعمل الفرد شيئا ليظفر بالطعام .

ومن ناحية أخرى لو أمعنا النظر لوجدنا أن صندوق سكنر يشبه صندوق ثورنديك من عدة وجوه . لكنه أبسط منه فهو لا يتيح للحيوان مجالا كبيرا للتخبط كما يفعل القط في صندوق ثورنديك . لذا يتم التعلم فيه بسرعة كبيرة لكنه يتبع نفس الخطوات :

في صندوق ثورنديك :

رؤية أكرة الباب (منبر شرطي) ـ ادارة الأكرة (استجابة شرطية) ـ الظفر بالطعام (منبر أصلي) ـ الاكل (استجابة أصلية) .

من هذا يتضح أن التعلم بالتعيين ماهو آخر الأمر الا ارتباط منبر شرطي باستجابة شرطية مجدية . ومنه يتضح أيضا أن تجربة سكنر تسد الثغرة بين اشراط باقلوف وتعيين ثورنديك . وهما صورتان من صور التعلم كان يظن أن احداهما تختلف عن الأخرى اختلافا كبيرا .

قوانين الاشراط المجدي

ومما يذكر ان بعض قوانين باقلوف الاشراطية تنطبق أيضا على الاشراط المجدي ، منها قوانين التدعيم والانطفاء والتعميم والتمييز ..

فعن طريق الاشراط المجدي يكتسب الانسان والحيوان عادات كثيرة ويقلعان عن عادات اخرى ·· من ذلك أن الاستجابة الشرطية يجب أن تدعم لتبقى والا انطفأت · وقد رأينا أن الفأر ان تكرر ضغطه على القضيب دون أن يهبط اليه الطعام كف عن الضغط (مع مراعاة أن التدعيم هنا يأتي بعد السلوك لا قبله كما في الاشراط المأثور) · ثم أنظر الى الرضيع وهو يتعلم الرضاع من ثدي أمه ، تره يحل هذه المشكلة كما تعلم فأر سنكنر حل مشكلته على وجه التحديد · فالرضيع يقوم أول الأمر بحركات عشوائية توجهها أمه الى حد ما ، حتى يضع فمه في الثدي فيشبع دافع الجوع كما ضغط الفأر على القضيب فاشبع جوعه ·· كذلك يتعلم سلسلة من الحركات مستخدما الاشراط المجدي لارضاء حاجاته الجسمية الأخرى ·· والطفل ان اتفق له أن يضع اصبعه في فمه فوجد لذة في مصه مال الى تكرار هذا السلوك وسرعان ما تتكون لديه عادة مص الاصبع ، وان اتفق له أن يلمس شيئا حارا فسرعان ما يتعلم أن يبتعد عنه ·

أما فيما يتصل بانطفاء العادات والاقلاع عنها عن طريق العقاب ـ أي التدعيم السلبي ـ فيكفي أن نذكر اننا اذا عرضنا فأرا ذكرا لصدمة كهربية في كل مرة يقترب فيها من فأرة انثى فسرعان ما يتجنب الاقتراب من اناث الفيران ·· ومدمن الخمر يبدأ في النفور من شربها ان قدمناها له عدة مرات وقد مزجت بعقار يثير عنده قيئا عنيفا ·· والطفل الذي يمص أصابعه باستمرار قد يقلع عن هذه العادة السيئة ان دهنا أصابعه بمادة مرة ·

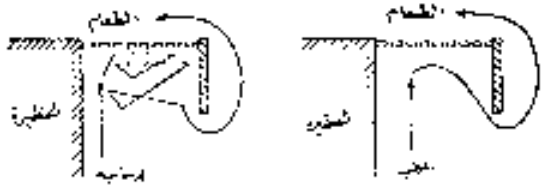
وعن طريق التدعيم والتصميم تتكون اغلب اتجاهاتنا النفسية نحو الناس والأشياء وكذلك عاداتنا الخلقية كالصدق والأمانة أو الكذب والقسوة ·· فهي تتكون تدريجا في مواقف خاصة واحدا بعد الآخر ثم يمتد اثرها الى مواقف أخرى ·

ويبدو قانون التمييز في حالة الطفل الذي يرى سلوكا معينا يحوز رضا والديه فيميل الى تكريره مع الغير أي تعميمه على المواقف المشابهة ، لكنه كثيرا ما يرى أن السلوك الذي ينال استحسان والديه ـ أي الذي يدعم تدعيما ايجابيا ـ يقابل بالاعراض والاستهجان من الغير ـ أي يدعم تدعيما سلبيا ـ وهنا يضطر الطفل الى أن يتعلم التمييز أي أن يتصرف مع البعض بسلوك خاص ومع الآخرين بسلوك مغاير ·

١١ ـ التعلم بالاستبصار

عابت مدرسة الجشطلت على ثورندايك أن الأقفاص التي كان يستخدمها في تجاربه لا تسمح للحيوان باظهار قدرته على التعلم ، لأن المزاليج والاكر والأزرار وغيرها من مفاتيح الأقفاص مخبوءة خافية بحيث لا يستطيع الحيوان معالجتها الا عن طريق المصادفة وهو يتلمس الخروج من مأزقه ، في حين أن الاختبار الصالح لقياس القدرة على التعلم يجب أن تكون جميع عناصره واضحة ماثلة أمام عيني الحيوان ، فان كانت لديه قدرة على الملاحظة وادراك العلاقات تسنى له أن يحل المشكلة بغير هذا التخبط الذي تفرضه طبيعة المشكلة . لذا أجرى أتباع هذه المدرسة تجارب تفادوا فيها هذا العيب ـ أجروها على الطيور والأسماك والأرانب والقطط والقردة والأطفال . وكان من ابرعها تلك التجارب التي أجراها « كهلر » Koehler على القردة العليا .

فمن الاختبارات الواضحة البسيطة التي استخدموها أن يضعوا الحيوان الجائع امام عفية بطبيعة الحال ـ في قفص مؤخره غير مغلق وواجهته من قضبان يستطيع الحيوان أن يرى من خلالها طعاما (شكل١٦) . من هذا الشكل يتضح لنا الى أي حد يختلف سلوك الدجاجة عن الكلب في حل هذه المشكلة . فالكلب لم يلبث أن قام بحركة التفاف بمجرد ولوجة القفص دون تردد أو تريث أو اندفاع الى الأمام للوصول الى الطعام،



شكل ١٦

في حين أن سلوك الدجاجة يبدو فيه التخبط والمحاولات العمياء والاندفاع المباشر للنفاذ من واجهة القفص . ولو أعدنا التجربة وجدنا الدجاجة تظل في تخبطها ولكن بدرجة أقل منه في المرة الأولى . أما الكلب فيبدو من سلوكه أنه لاحظ وأدراك على حين فجاة العلاقة بين الوسيلة والهدف . بين حركة الالتفاف والظفر بالطعام . وهذا يأذن لنا أن نستنتج أنه حل المشكلة حين لاحظ أن الطريق المباشر الى الطعام لا يجدي ـ هذا الحل **الفجائي** للمشكلة الذي يقوم على الملاحظة وادراك العلاقات هو التعلم بالاستبصار .

تجارب كهلر على الشمبانزى

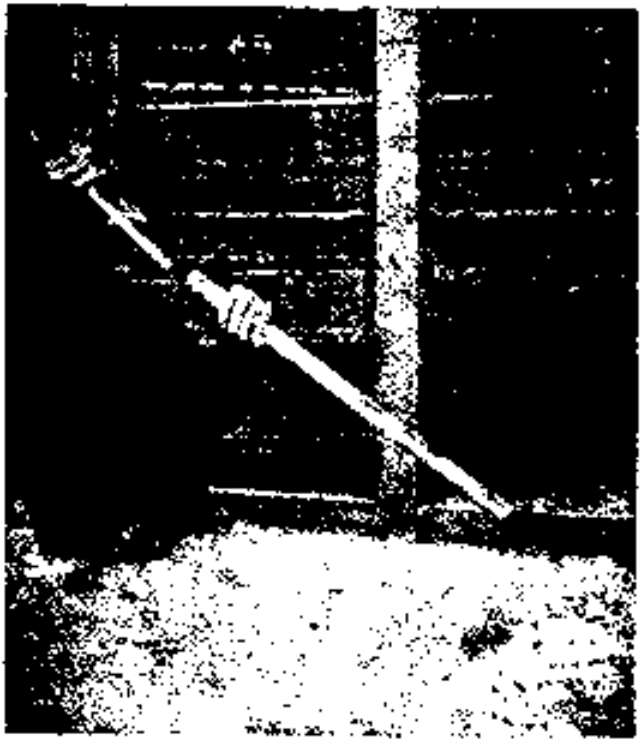
من تجارب هذا العالم انه وضع أحد القردة العليا ، وهو جائع ، فى حظيرة يتدلى من سقفها بعض ثمرات الموز مما لا يستطيع الحيوان الوصول اليه بذراعه أو بالوثوب اليه . وكان بالحظيرة عدة صناديق فارغة تقع فى مجال ادراك الحيوان (أنظر شكل ١٧) . فبدأ الحيوان بمحاولات كثيرة

شـــكل ١٧

يجدر ملاحظه « الزميل » الجالس على الارض ، وما تقم عنه أعضه يده ونظراته من مشاركة وجدانية ومن « اعجاب » أيضا

للوثوب لم تنته بالنجاح طبعا ، وكان يستسلم بعدها ويرتد الى مؤخرة الحظيرة غضبان أسفا ، وعلى حين فجأة اندفع الى اقرب صندوق وأخذ يزيحه حتى أصبح أسفل الموز ثم وثب عليه فلم يفلح فى بلوغ غايته ، فبدت عليه مظاهر اليأس والانفعال • وعلى حين فجاة اندفع الى صندوق آخر وأخذ ينظر اليه تارة والى الموز طورا ، ثم دفعه دفعة خفيفة ، ثم عاد ينظر الى الموز مرة أخرى ، حتى اذا ما أصبح الصندوق قاب قوسين او أدنى من مسقط الموز حمله فوضعه على الصندوق الأول ، ثم وثب عليهما لكنه لم يوفق ، فاعاد محاولاته الفاشلة واعتراه الانفعال ، حتى انتهى الى وضع صندوق ثالث ، ثم وثب عليها جميعا واستولى على غنيمته فرحا بها وجديرا بها أيضا •• الحق أنه اكتشف « مبدأ » لا بقل فى روعته عن مبدأ الوصول الى القمر بصاروخ ذى عدة مراحل !

ومما يجدر ذكره أن الصناديق ان كانت بمنأى عن مجال ادراك الحيوان ازدادت المشكلة صعوبة او تعذر عليه حلها •



شكل ١٨

واليك تجربة أخرى أجراها العالم نفسه على الشمبانزى «سلطان» أذكى ماليديه من القردة العليا ، ولم يفلح فى حل المشكلة من بينها غيره . وضع سلطان فى حظيرة واجهتها من قضبان حديدية ، ووضع خارج الحظيرة ثمرات الموز مما لايستطيع القرد بلوغه بذراعه . وكان بداخل الحظيرة ، وفى مجال ادراك الحيوان ، قصبتان احداهما طويلة والأخرى قصيرة . وكل منهما لاتكفى وحدها لبلوغ الموز أن اتخذها القرد أداة لجذبه . فلبث القرد أكثر من ساعة يجرب كل قصبة بمفردها ويفشل بطبيعة الحال ، حتى يأس واستسلم وارتد الى مؤخرة الحظيرة . ثم أخذ يلعب بالقصبتين ، وبينما هو كذلك اذا بطرف قصبة يلج فى طرف الأخرى ، عن طريق المصادفة فيما يبدو ، عندها وثب القرد على التو الى واجهة الحظيرة وأخذ يستخدم هذه القصبة المركبة فى جذب الموز . وبينما هو كذلك اذ انفصلت القصبتان احداهما عن الأخرى فسارع الى وصلهما (أنظر شكل ١٨) ، وظفر سلطان بالموز عن استحقاق يتفق مع «فخامة» اسمه . لكنه لم يقف ليأكل الموز ، بل طفق يجذب بأداته المبتكرة أشياء أخرى ملقاة على الأرض وقد بدت على وجهه امارات الفرح والرضا كما يفرح الانسان بمسألة حلها أو اختراع وفق اليه . فلما أعيدت عليه التجربة فى اليوم الثانى لم يلبث غير بضع ثوان ثم شبك القصبتين كما فعل بالأمس . بل لقد استطاع فى تجارب تالية أن يركب قصبة طويلة من ثلاث قصبات قصار . ومما يجدر ذكره مرة أخرى أن القصبات ان لم تكن فى مجال ادراك الحيوان ازدادت المشكلة صعوبة أو تعذر عليه حلها .

مفهوم الاستبصار Insight

يرى كهلر أن القرد تعلم حل المشكلة عن طريق الاستبصار لأنه استطاع أن يلاحظ أن القصبة الجديدة قادرة على أن تعينه على بلوغ هدفه بعد أن عجزت عن ذلك القصبات القصيرة . أى أن حل المشكلة قام على فهمها أى ادراك ما بين أجزائها من علاقات كانت خافية عليه فى أول الأمر . ومما يدل على أن الحل جاء نتيجة استبصار :

١ ــ أن الحيوان انتقل انتقالا فجائيا لا تدريجيا من محاولاته العشوائية الفاشلة الى استخدام القصبة المركبة .

٢ ــ أنه حين أعيدت عليه التجربة لم يلجأ الى التخبط بل حلها فى بضع ثوان مما يدل على أنه فهم « سر » المشكلة ومفتاحها .

أما الاستبصار فهو عند مدرسة الجشطلت الادراك الفجائي أو الفهم الفجائي لما تنطوي عليه المشكلة من دلالة ومعنى بعد محاولات فاشلة تطول أو تقصر . هو الادراك الفجائي لما بين أجزاء الموقف الكلي من علاقات أساسية . وأجزاء الموقف الكلي في تجارب الفرود هي القرد والقصبة أو الصندوق والهدف .

خصائص التعلم بالاستبصار :

أجرى كثير من علماء النفس ـ من أتباع مدرسة الجشطلت وغيرهم ـ تجارب مختلفة على الحيوانات الدنيا والعليا وعلى الأطفال والراشدين فخرجوا منها بالنتائج الآتية :

١ ـ أن الاستبصار لا يتضح في تعلم الحيوانات الدنيا اتضاحه في تعلم الحيوانات العليا وخاصة القردة وذلك لما لها من قدرة أكبر على الملاحظة . كما انه أظهر لدى الراشدين منه لدى الأطفال ، وأظهر لدى كبار الأطفال منه لدى صغارهم ـ وبعبارة أخرى تتوقف قدرة الفرد على التعلم بالاستبصار على مستوى ذكائه وكذلك على سنه وخبراته . وهنا نذكر أن الذكاء عند مدرسة الجشطلت ضرب من الاستبصار .

٢ ـ كما دل الاستبطان على أن التعلم بالاستبصار تسبقه غالبا مرحلة من المحاولات والأخطاء الذهنية لدى الكبار من بني الانسان ، وربما كان الأمر كذلك لدى الأطفال .

٣ ـ والفهم الذي يتضمنه الاستبصار قد لا يظهر على نحو فجائي كما تصرح مدرسة الجشطلت ، بل قد يكون هذا الفهم تدريجيا ، أما الاستبصار الفجائي فاجدر أن يسمى «بالالهام» Inspiration أو « الاشراق Illumination

٤ ـ أن الحل الذي يظفر به الفرد عن طريق الاستبصار في موقف يفيد منه الفرد في مواقف أخرى جديدة تختلف عن الموقف الأول بعض الاختلاف ، وهذا على خلاف التعلم عن طريق التعييث . فالقرد الذي تعلم استخدام عصا للاستيلاء على ثمرات من الموز معلقة في سقف حظيرته ، ان لم يجد العصا استخدام بدلا عنها اشياء تختلف عنها شكلا وحجما ولونا

وعادة ، فقد يستخدم بدلا عنها غصن شجرة أو لوحا من الخشب أو قضيبا من الحديد أو قصبة من الخيزران ، كأنه اكتشف « مبدأ » . كما انه يستخدم العصا نفسها للاستيلاء على أشياء أخرى غير الطعام ليست في متناوله .

التعلم عملية فهم وتنظيم :

تنكر مدرسة الجشطلت أن التعلم ينتج عن ترابط آلي بين مثيرات واستجابات كما يقول الاشراطيون ، كما تنكر أنه يقوم على التخبط الأعمى الخالي من الملاحظة والتفكير والذكاء كما يقول بعض السلوكيين ـ وترى أن التعلم يقوم على الفهم الكلي للموقف برمته . وهكذا يكون التعلم ضربا من التفكير والتأليف والابتكار ، أو على حد قولهم ضربا من الاستبصار .

وهي لا تنكر أثر المحاولات والأخطاء في عملية التعلم ، لكنها تنكر أنه تخبط أعمى لا صلة له بالمشكلة . فالقط المحبوس في القفص كانت حركاته من بدء التجربة موجهة وذات معنى . فقد كان ينظر دائما الى الطعام وقضبان القفص ولم يكن ينظر الى الساعة المعلقة على حائط الحجرة أو الى الكرافت الحمراء التي يلبسها المجرب ، وكان ينتبه حين تعاد عليه التجربة الى موضع المزلاج ثم الى المزلاج نفسه . وهذا يمكن اعتباره استبصارا في مستوى حطيط . ومما يدل على أن حركات القط لم تكن آلية ميكانيكية أنه حين تعلم فتح الباب كان يفتحه مرة بمخلبه ، وأخرى بظهره ، وثالثة بفمه مما يشير الى أن سلوكه لم يكن نتيجة ترابط آلي بين مثيرات واستجابات . وبعبارة أخرى لم يكن سلوك الحيوان عشوائيا محضا ، بل كان سلوكا يلاحظ ويختار .

كما أنها لا تنكر عامل المصادفة في الوقوع على الحل الصحيح ، لكنها تنكر أنها أهم ما يحدث في عملية التعلم .

وأتباع هذه المدرسة يرون أن التفكير والاستبصار أكثر من أن يكون نهاية لمحاولات وأخطاء كثيرة في ذهن الفرد ، كما يزعم السلوكيون ، بل يرون أنه يحدث نتيجة لاعادة تنظيم المجال الادراكي بما يعين على بروز الحل ، أي لاعادة تنظيم المشكلة على نحو يسمح بادراك العلاقات الهامة بين عناصرها . وبعبارة أخرى فالحل لا يتاح بالاستبصار الا اذا أعيد تنظيم الموقف التعلمي تنظيما يسمح بابراز جميع عناصره الهامة في مجال ادراك الفرد . وهذه ناحية يجب أن يراعيها كل مدرس في تدريسه ، أي لا

يتبثق الاستبصار الا في اللحظة التي تبدو فيها المشكلة في شكل جديد واضح .

يتضح مما سبق أن التعلم بالاستبصار لابد أن يقوم على الفهم الكلي للموقف بأجمعه لا لأجزائه فرادى . وهذه ناحية هامة تميز نظرية الجشطلت عن النظريات الترابطية التي ترى أن التعلم يتلخص في عقد روابط بين جزئيات ، أي بين مثيرات واستجابات . فاكمال سلسلة الأعداد التالية مثلا : ٦ ـ ٧ ـ ٩ ـ ١٢ ـ ١٦ ـ ٢١ ـ ٢٧ ـ لا يمكن أن يتم الا بالنظر الى السلسلة في جملتها وادراك ما بين أجزائها من علاقات . كذلك الحال في اكمال جملة ناقصة ، أو تصنيف عدد من الأشياء ، أو حل تمرين هندسي ، أو تشخيص مرض معين .

هذه أهم النواحي التي تتميز بها نظرية الجشطلت عن النظريات الترابطية في التعلم . الواقع أن الانسان عبث يحاول أن يجد في هذه النظريات الأخيرة اشارة الى أهمية الفهم والاستبصار في التعلم ، أو الى ما بين تعلم الطلاب وتعلم الأسماك من فارق كأن تعليم الطلاب وترويض الحيوان صنوان متكافئان . لذا كانت نظرية الجشطلت أكثر هذه النظريات فائدة للمدرسين والمعالجين النفسيين والأطباء وكل من يقوم بعملية التعليم .

١٢ ـ تعلم الانسان وتعلم الحيوان

مع ان قوانين التعلم متشابهة عند الانسان والحيوان الا أن هناك فوارق جمة في التعلم عند كل منهما بما جعل قدرة الانسان على التعلم أكبر وأشمل بكثير منها عند الحيوان :

١ ـ فدوافع الانسان الى التعلم وبواعثه على التعلم أكثر عددا وأوسع مدى من دوافع الحيوان وبواعثه .

٢ ـ والانسان أدق في الملاحظة ، وأقدر على التصور الذهني والتذكر ، وأسرع في تنفيذ التعليمات ، وأقدر على رؤية العلاقات الهامة، وكذلك على التعميم والتميز .

٣ ـ هذا الى أن الانسان أقدر على ضبط انفعالاته وأبعد عن الارتباك والتخبط الحيواني ، لذا فهو يوجه جزءا أكبر من طاقته ووقته الى حل المشكلة التي تواجهه .

٤ ـ أما ميزة الانسان الكبرى فهى قدرته على استخدام الرموز : اللغة والارقام والاشكال الهندسية ... كذلك قدرته على التخطيط واستنتاج المبادىء العامة ، ووزن الاحتمالات المختلفة فى ذهنه لابحركاته .

٥ ـ هذا الى ما يتميز به من مهارة يدوية لا يدانيه فيها حيوان .

١٣ ـ الموقف الحاضر من عملية التعلم

استعرضنا ثلاث نظريات للتعلم ، ترى اولاها أن التعلم ترابط شرطى يفسره قانون الاقتران المتلى والمتتابع ، والثانية ترى أن التعلم محاولات واخطاء يفسره قانون الأثر ، والثالثة ترى ان التعلم استبصار يفسره قانون تنظيم المجال الادراكى .

ويرى بعض العلماء أن التعلم الشرطى أبسط أنواع التعلم ، وانه مجرد نوع من أنواع عدة من التعلم ، ويرى آخرون أن التعلم الشرطى اساس كل تعلم ، فليس هناك تعلم دون اشراط ، وجميع ضروب التعلم وتكوين العادات عند الانسان والحيوان يمكن أن تفسر بالتعلم الشرطى . فقوانين اكتساب الاستجابة الشرطية ـ وهى التدعيم والانطفاء والتعميم والتمييز والاستتباع وغيرها ـ تقوم بدور فى كل تعلم : من تعلم لعبة التنس الى تعلم لعبة الشطرنج ، ومن تعلم القراءة الى تعلم الهندسة التحليلية ، ومن تعلم الفار الخروج من متاهه الى تعلم الطفل ربط حذائه ومن تعلم القفزة على سور عال الى ادمان المخدرات . أما كيف يحدث الاشراط وتتم تلك العملية فلم يتفقوا بعد عليها جميعا .

ومما يجدر ذكره أن هذا الفريق الأخير وعلى راسهم « هل » Hull و « سكنر » Skinner و « جثرى » Guthrie وغيرهم من اتباع المدرسة السلوكية الجديدة ، أو ماتسمى بمدرسة « المثير والاستجابة » يؤكدون أن التعلم عند الانسان والحيوان ارتباط ميكانيكى بين مثيرات واستجابات ، ويتفقون جميعا على أن مبدأ « الغرضية » لا مجال له فى عملية التعلم ، وهو المبدأ الذى ينص على ان الأغراض علاوة على المثيرات تقوم بدور هام فى تعيين السلوك وتوجيهه أثناء التعلم (انظر ص ٦٩) .

ويدخل فى زمرة هؤلاء من يرون أن التعلم عند الانسان والحيوان عملية عمياء تتم بطريقة ميكانيكية أو تحدث عن طريق محاولات وأخطاء حركية ظاهرة أو ذهنية باطنة ، وأن التعلم يفسره قانون الأثر . على رأس هؤلاء « ثورندايك » .

فى مقابل هؤلاء الترابطيين جميعا ترى مدرسة الجشطلت أن التعلم

عند الانسان والحيوان لا يتم عن طريق ترابط آلى ، أوبمحاولات وأخطاء عمياء ، بل عن طريق الاستبصار أى عن طريق الملاحظة والفهم وادراك العلاقات ، أى تنظيم المجال الادراكى . فعملية التعلم عملية غرضية ارتيادية ابتكارية قوامها الفهم والتنظيم .

من هذا يتضح لنا انه ليس في علم النفس اليوم نظرية واحدة تفسر مختلف انواع التعلم ، بل هنـاك اكثر من نظرية ، بل خـلاف حتى بين النظريات المتعددة التى تنطوى تحت مدرسة واحدة .

وقد يرجع بعض هذا الخلاف الى أن التعلم عملية شديدة التنوع لأنهاتتصل بكل تغير يطرأ على أفعالنا وافكارنا وحالاتنا النفسية الشعورية واللاشعورية ، كما أنها على درجات مختلفة من التعقيد . كما يرجع بعضه الآخر الى اختلاف المواقف التعلمية التى يدرسها العلمـاء ويجرون عليها التجارب ، ثم محاولة تعميم التفسير على مواقف من نوع آخر .

الوقائع والنظريات

لقد دلت التجـارب على أن هنـاك تعلما يبلغ فيه التخبط ذروته ويكون التحسن فيه تدريجيا وفيه لا يفهم الفرد بوضوح كيف يحـدث التحسن ، كما ان هناك تعلما يدرك فيه المتعلم بوضوح العـلاقات التى تؤدى الى الحل ، أى يفهم ما يجب عليه عمله كى يصل الى هدفه ، وهذا يمكن أن نسميه التعلم بالاستبصار . هذا الى تعلم يقع بين الطرفين اذ يتضمن استبصارا جزئيا مقترنا بمحاولات عمياء . غير أنه يجب التمييز بين التعييت ــ وهو نوع من الاشراط كما قدمنا ــ والاستبصار من حيث هما واقعتان حاصلتان وطريقتـان للتعلم وبين التعييت والاستبصار من حيث هما نظريتان تزعم كل واحدة منهما أنها تفسر جميع صور التعلم الآتية .

كلمة ختامية

بالرغم من هذا الخلاف الظاهر بين نظريات التعلم في الوقت الحاضر الا اننا نستطيع ان نفيد من كل واحـدة منها بما يعيننا على الاجابة على

ــ لماذا نتعلم ؟ لوجود دافع لدينا ووجود مشكلة أمامنا .

ـ كيف تصل الى الاستجابة الصائبة ؟ عن طريق المحاولة والخطأ ، وعن طريق الاستبصار ، وعن طريق التمييز ٠

ـ لماذا تختار الاستجابة الصائبة وتكررها دون غيرها ؟ لأن سلوكنا يخضع لقانوني التدعيم والانطفاء ٠

ـ كيف نكتسب العادات والمهارات الاتجاهات ؟ عن طريق التعميم أي انتقال أثر التعلم من موقف الى آخر شبيه به ٠

الفصل الثالث

التعلم والتعليم

مبادىء التعلم والتعليم :

بين التعلم والتعليم فارق جوهري . فالتعليم هو مجهود شخصي لمعونة آخر على التعلم ، أما التعلم فمجهود شخصي ونشاط ذاتي يصدر عن المتعلم نفسه بمعونة المعلم وارشاده . وبعبارة أخرى فالتعليم هو توجيه عملية التعلم ، هو حفز المتعلم واستثارة قواه العقلية ونشاطه الذاتي وتهيئة الظروف التي تمكنه من التعلم أيا كان نوعه . لذا كان من الطبيعي أن يقوم التعليم على قوانين التعلم ومبادئه مع مراعاة العوامل المختلفة التي تؤثر في عملية التعلم فتسهلها او تعطلها .

لقد رأينا من استعراض نظريات التعلم في الفصل السابق أنها بالرغم من اختلافها في تفسير عملية التعلم الا انها تتفق جميعها على النقاط التالية :

١ ــ لا تعلم بدون دافع ، ٢ ــ لا تعلم بدون تدعيم أي بدون ثواب أو عقاب ، ٣ ــ التعلم نشاط ذاتي يقوم به المتعلم نفسه نتيجة لحاجة لديه . ٤ ــ الاقلال من أهمية التكرار في عملية التعلم ، ٥ ــ انتقال أثر التعلم من الموقف الأصلي الى المواقف الشبيهة به .

كما رأينا أن مدرسة الجشطلت تؤكد أهمية وضوح مادة التعلم وتنظيمها وفهمها ..

على أن البحث في موضوع التعلم لم يقتصر على معامل علم النفس، فقد أجريت بحوث وتجارب كثيرة في صفوف الدراسة بالمدارس وفي ميدان الصناعة والتدريب المهني وفي ساحات القوات المسلحة ، وفي حلقات التوجيه والاصلاح الاجتماعي ، وخرج الباحثون بعدة مبادىء تهيمن على عملية التعلم أيا كان نوعه : من التعلم الذي يستهدف حفظ قصيدة من

الشعر الى تعلم ادارة مخرطة أو منشار كهربي ، ومن التعلم الذى يستهدف تحصيل المعانى والأفكار الى تعلم القواعد الخلقية والاجتماعية . هذه المبادىء ما هى الا قواعد تسهل عملية التعلم على المتعلم والمعلم جميعا . فهى تعين المتعلم على حفظ دروسه واستذكارها وتذكرها والافادة مما يقرأ ويحصل .. كما تعين المعلم ـ مدرسا كان أم ابا أم طبيبا أم معالجا نفسيا أم اخصائيا اجتماعيا أم مدربا صناعيا ـ على اتقان عمله التعليمى بمراعاة شروط التعلم الجيد .

التعلم الجيد :

يتميز التعلم الجيد بسمات أربع هى :

١ ـ انه لا يتطلب أن ينفق المتعلم فى سبيله وقتا أطول مما يجب .

٢ ـ ولا يقتضى ان يبذل المتعلم فى سبيله جهدا كبيرا لا داعى له .

٣ ـ وهو التعلم الذى يبقى أثره فلا يسارع اليه النسيان .

٤ ـ كما أنه التعلم الذى يستطيع المتعلم استخدامه والافادة منه فى مواقف جديدة كثيرة .

وسنتناول بالتفصيل أهم هذه المبادىء والقواعد .

١ ـ الدوافع والتعلم

يتعلم الانسان ان كانت لديه رغبة فى التعلم ، وكانت لديه القدرة على التعلم ، واتيحت له الفرصة للتعلم ، وقدم اليه الارشاد فيما يتعلم . غير أن القدرة والفرصة والارشاد لا تجدى جميعا ان لم يكن لدى المتعلم ما يدفعه الى التعلم . فلا تعلم بدون دافع . ذلك أن التعلم كما قدمنا هو تغير فى السلوك أو التفكير أو الشعور ينجم عن نشاط يقوم به الفرد ، والفرد لا يقوم بنشاط من غير دافع . ولقد رأينا من التجارب التى تجرى على الحيوانات أن الحيوان لا يبدأ نشاطه التعلمى الا بتأثير دافع الجوع أو العطش أو الاستطلاع أو الهرب من قفص أو تجنب موقف مؤلم . كذلك الحال فى تعلم الانسان السير فى متاهة أو حل لغز ميكانيكى ، فقد يكون الدافع هنا مجرد الرضا من تعلم السير فى المتاهة ، أو كلمة تشجيع من المجرب ، أو دافع الظهور والتغلب على العقبات . كما رأينا من قبل أن « التدعيم » يتوقف على الدوافع . فان كان الحيوان جائعا وجد

الثابته بالطعام ، وان عثوره على الطعام يحدد اختياره الطريق الصحيح فى المتاهة . فالتدعيم عامل اختيار .

لذا يجب أن يقوم التعليم – كل تعليم – على الدوافع الأساسية والفرعية للمتعلمين وعلى مالديهم من اتجاهات نفسية وميول ، على أن يذكر المعلم أن حاجات المتعلمين وميولهم واهدافهم قد تختلف اختلافا تاما عما يظن . فقد يخطىء طالب فى القراءة أمام الصف فيضحك الطلاب ، فان كان الطالب فى حاجة شديدة الى جذب الانتباه اليه ، ادى هذا الضحك الى تدعيم وقوعه فى الخطأ أثناء القراءة .

فالدافع شرط ضرورى لكل تعلم . وكلما كان الدافع قويا زادت فاعلية التعلم أى مثابرة المتعلم عليه واهتمامه به ، على أن نذكر ان الدافع ان زادت شدته على حد معلوم عطل التعلم . فالخوف الشديد من الفشل فى الامتحان قد يعطل الطالب عن التحصيل .

وقد أدى اهمال الدوافع والميول فى ميدانى التعليم والصناعة بوجه خاص ، أدى الى نتائج سيئة أو خطيرة ، منها استخدام المتعلم أو المتدرب قدراته الى أدنى حد ، أو استخداما عقيما ، أو مسارعة التعب والملل الى نفسه . فمن الملاحظ أن تلاميذ المدارس ينفقون ثلاثة أعوام أو تزيد فى تعلم لغة أجنبية لا يتقنها أغلبهم ، مع مادلت عليه الملاحظة من أن الجندى المتوسط فى الجيش الامريكى يستطيع الحديث بلغة أجنبية فى بضعة أشهر ولا شك ان هذا الفارق الكبير يرجع بعضه الى أن الجيش يصطنع طرقا أفضل فى التعليم ، غير أن اغلبه يرجع فى أكبر الظن الى قوة الدافع لدى الجندى لأنه يستطيع ان يفهم وان يلمس السبب الواقعى لدراسة اللغة وذلك على نحو أسرع وأسهل من التلميذ الذى قد يرى أن تعلم اللغات مطلب تفرضه عليه برامج التعليم ليس غير . وكثيرا ما نخفق فى تعليم الأميين من الكبار القراءة والكتابة لاننا لم نخلق فى نفوسهم الرغبة فى التعلم قبل البدء فى تعليمهم . بل كثيرا ما نجد صعوبة فى تعليم الاطفال القراءة والكتابة للسبب نفسه . والملاحظ أن الموظف الذى يوعد بالترقية الى درجة أعلى ان ظفر بشهادة معينة فى دراسة معينة ، الملاحظ أنه ينكب على الدراسة حتى ينهيها فى وقت قصير . كذلك الفتاة التى تصمم أن تشغل وظيفة سكرتيرة سرعان ما تتعلم الكتابة على الآلة الكاتبة وتلخيص ما يملى عليها فى بضعة أسابيع . ودون هذه الدوافع الخاصة قد يتلكأ الموظف أو الفتاة فلا يتعلمان ما تعلماه الا بعد عدة سنين .

والدوافع ليست ضرورية لبدء التعلم فحسب بل ضرورية أيضا للاستمرار فيه ولاتقانه وللتغلب على ما يعرضه من صعوبات وعقبات ولاستخدامه في مواقف جديدة . ذلك أن الدافع القوى يزيد من اليقظة وتركيز الانتباه ، ويؤخر ظهور التعب ، ويحول دون ظهور الملل ، ويجعل المتعلم اكثر تقبلا لما يوجه اليه من نصح وارشاد ، كما يزيد من مثابرته وقدرته على مقاومة صروب الاغراء .

وضوح الغرض من التعلم :

الغرض كما قدمنا غاية أو هدف شعورى يدركه الفرد أو يتصوره ويعقد العزم على بلوغه . والغرض بهذا المعنى دافع يثير السلوك ويوجهه ويعمل على الفرد اختيار الوسائل الملائمة . وقد كانت التربية القديمة تلقن الطالب معلومات وتحمله على كسب مهارات لاغراض لايعلمها ولا يشعر بها ولا يهتم لها ، ولما راوا فتور همته وعدم اهتمامه حفزوه ببواعث مصطنعة بالجوائز والامتحانات تثير في نفسه دافع الخوف . وحتى في يومنا هذا لا يعرف اغلب الطلاب الغرض من دراستهم فواعد اللغة وكثيرا مما يقدم لهم في دروس الرياضيات والعلوم الطبيعية والاجتماعية . لذا يتعين على المعلم أن يوضح للمتعلمين الأهداف القريبة والبعيدة التي ترمى اليها الدروس ويحددها لهم تفصيلا ويذكرهم بها ان نسوها أو غفلوا عنها كي يستطيع الطالب أن يسعى اليها وان يترجمها الى أعمال تفيده في حياته اليومية . فوضوح الغرض من التعلم في ذهن المتعلم يسهل عملية الحفظ والتحصيل ، ويزيد من درجة الفهم والجهد وتركيز الانتباه . وليذكر المعلم ان التعلم الذى يشعر المتعلم بالغرض منه أجدى وأنفع من التعلم الذى يأتى عفوا ، أو يفرض فرضا ، وان الاهداف تزداد قوة وحيوية حين ترتبط بالدوافع الاساسية للفرد وميوله . كما يجب عليه ألا يضع امام المتعلمين في أول الامر أهدافا بعيدة أو يكلفهم القيام بأعمال صعبة أو معقدة حتى لا تثبط همتهم ويفتر اهتمامهم ، بل يجب عليه ان يتدرج في التعلم على حسب طاقاتهم .

وكما يتعين على المعلم تحديد الهدف من التعلم لطلابه كذلك يتعين على المتعلم ــ طالبا كان أم غير طالب ــ أن يحدد لنفسه الغرض من قراءة كتاب معين أو مذاكرة درس معين ، اذ لا شك ان هناك فارقا أساسيا بين القراءة لمجرد القراءة أو لقتل الوقت وبين القراءة بقصد الفهم أو الحفظ أو لغرض خاص عند القارىء ككتابة مقال ، أو لاجتياز امتحان أو استقصاء

موضوع معين ، او تلخيص أحد فصول الكتاب • ذلك أن القراءة أو الدراسة لغرض خاص تحمل القرد على رؤية العلاقات بين الاشياء التي يريد تحصيلها ، والربط بين بعضها وبعض ، والاهتمام بها مما يجعله يفكر فيها بطريقة شعورية ولا شعورية ، وهذا ما يفوت القارىء الذي لا يقرأ لغرض خاص • ولنفرض أنك اجريت التجربة الآتية على احد زملائك : تطلب اليه ان يذكر لك الكلمة اليسرى حين تنطق أمامه بالكلمة اليمنى :

قماش	ليمون
خبـز	مدرسة
فنجان	محراث
كتاب	فيعـــة

ولنفرض أنك طلبت اليه بعد أن حفظ الكلمات بهذا الترتيب الأفقي ان يستوجعها بترتيبها الرأسي • المرجح انه لا يستطيع لأنه لم يقصد الى الحفظ بهذا الترتيب •

واليك تجربة أجرى تبين أثر الحفظ والتحصيل لغرض خاص : كلفت مجموعات ثلاث من الطلاب حفظ قطعة ادبية ، على أن تهتم المجموعة الأولى بملاحظة المعاني في هذه القطعة ، والثانية بملاحظة عدد الكلمات ونوعها ، والثالثة بمجرد قراءتها • ثم اختبرت المجموعات الثلاث في المعاني التي تتضمنها القطعة ففاقت المجموعة الأولى المجموعتين الأخريين فوقا ملحوظا •

تعمد الحفظ والتعلم

نحن نصعد درجات السلم مئات المرات في الشهر الواحد ومع هذا قد لا نعرف على التحديد عددها ، كذلك سرعان ما ننسى أسماء الأشخاص الذين نتعرف بهم ولا نأبه لحفظ أسمائهم • ولو سألك احد عن لون عيني أحد اصدقائك ممن تراهم كل يوم فقد لا تستطيع لأنك لم تقصد الى ذلك والراكب الى جنب سائق السيارة والذي لا يهتم بحفظ معالم الطريق يجد صعوبة في تعرف الطريق ان اضطر الى السير بمفرده • وفي الشهادات القضائية يكثر خطأ الشاهد وتحريفه للواقع عن غير قصد لأنه لم يقصد الى حفظ ما رآه من تفاصيل الحادثة • ويروى أحد العلماء أنه ظل ٢٥ عاما يرتل بعض الصلوات في الكنيسة بما بلغ عدده ٥٠٠٠ مرة ومع هذا لم يستطع أن يسترجع هذه الصلوات بمفرده •

هذا لا يعني أن ليس هناك تعلم عرضي غير مقصود . فنحن نكتسب كثيرا من المعاني والاتجاهات النفسية والصفات الخلقية والمخاوف الشاذة بطريقة عارضة غير مقصودة ، وهي مكتسبات على جانب كبير من الاهمية. بل يعني أن الاشياء التي يتعين علينا أن نتعلمها لكي نتذكرها أو نفيد منها فيما بعد ، يجب ان تكون في بؤرة انتباهنا ساعة تحصيلها وان يكون تحصيلها مقترنا بقصد وتصميم على تذكرها .

معرفة المتعلم مدى تقدمه :

هذه المعرفة من أقوى دوافع التعلم . فلو كنت ترمي هدفا بسهم مرات متتالية دون ان تعرف نتائج رميك لم تستطع ان تتعلم التصويب ، في حين ان معرفتك بالنتائج أولا فأول تعينك على تكييف رميتك ، ان كانت أعلى من الهدف خفضتها ، أو كانت دونه اعليتها . وقد دلت تجارب كثيرة على أن ممارسة العمل دون علم بنتائجه لا يؤدي أحيانا الى تعلم البتة ، وان علم المتعلم بنتائج تعلمه يعينه على اجادة التعلم وزيادة انتاجه من حيث مقداره ونوعه وسرعته . ذلك أن هذه المعرفة ١ ـ تعين المتعلم على تصحيح استجاباته الخاطئة وعلى تكرار الاستجابات الناجحة وحدها ، ٢ ـ كما انها تجعل العمل أكثر تشويقا ، لان الميل الى اداء عمل يأخذ في الفتور بمرور الزمن عادة ، ومعرفة مدى التقدم ينشط الميل ان كان قد أخذ يفتر ، ٣ ـ هذا الى أن معرفة المتعلم مدى تقدمه تحمله على منافسة نفسه وغيره بأن يعمل على أن يبذ نفسه أو غيره . أما الجهل بنتائج التعلم فقد يلقي في روع المتعلم أنه قد وصل الى الذروة فلا يبذل جهدا في سبيل التقدم والتحسن ، أو يلقي في روعه أنه لا يتقدم فيفتر تحمسه واهتمامه ، ٤ ـ ثم ان هذه المعرفة تستغل قانون « الطاقة المتزايدة » الذي ينص على أن الفرد متى اقترب من بلوغ هدفه زاد ما يبذله من جهده كازدياد نشاط الطلاب في نهاية العام ، ونشاط العمال عند الاقتراب من نهاية العمل .

لقد اجريت تجربة طلب فيها الى عدة اشخاص أن يرسموا خطوطا ذات اطوال معينة وهم معصوبوا العينين . وكان المجرب يطلعهم على نتائج أعمالهم بقوله ، ان هذا الخط أقصر من اللازم ، أو اطول من اللازم ، وذلك بمجرد انتهائهم من الرسم . كما أجريت التجربة على مجموعة ضابطة لم يطلع المجرب أفرادها على نتائج رسومهم ، وكذلك على مجموعات ثلاث أخرى كان يخبر الأولى بالنتائج بعد ١٠ ثوان ، والثانية بعد ٢٠ ثانية ، والثالثة بعد ٣٠ ثانية من انجاز اعمالهم . فكان معدل الاجوبة الصحيحة

فى ٥٠ محاولة على النحو الآتى : ٤٧ر٤ للمجموعة التجريبية ، و ٣٥ر٤ للمجموعة الضابطة ، و ٨ر٢١ و١٥ و ١٤ للمجموعات الثلاث الأخرى .

والفائدة العملية التى تخرج بها من هذا هى ضرورة اطلاع المتعلم أو المتدرب على نتائج عمله بأسرع ما يمكن . وربما كان هذا من بين الاسباب التى تدعو المدارس اليوم الى الاكثار من الاختبارات الدورية والشهرية .

الدوافع الذاتية والوساطية :

الدوافع التى تحفز الانسان على التعلم ، وعلى العمل بوجه عام ، على أنواع ثلاثة :

١ ـ دوافع لصيقة بموضوع التعلم كرغبة الطفل فى تعلم القراءة لأن القراءة تلذ له وتشوقه ، وكرغبة الكبير فى تعلم القانون لأن هذا الموضوع ممتع فى ذاته . فالتعلم هنا يكون كاللعب وكالفن ـ نشاط يزيد الاهتمام به لذاته على الاهتمام به من أجل غاية خارجية . هذه هى الدوافع الذاتية Intrinsic .

٢ ـ دوافع غير ذاتية لكنها ترتبط بظروف التعلم ارتباطا وثيقا مباشرا كرغبة المتعلم فى التقدير الاجتماعى او الظهور أو احترام نفسه أو التميز عنها .

٣ ـ دوافع خارجة عن موضوع التعلم كرغبة المتعلم فى التعلم ارضاء لوالديه أو لمعلمه أو طمعا فى الطعم بجائزة أو لحاجته الى جمع المال او اشباع هواية لديه . هذه هى الدوافع الوساطية Extrinsic ولا يخفى ان الدافع الوساطى يمكن أن يشبع بطرق مختلفة ملتوية كالتودد الى المعلم ومداهنته ، ذلك أن النشاط الصادر عنه وسيلة الى غاية وليس غاية فى ذاته كما هى الحال فى الدافع الذاتى الذى لا يرضيه الا التعلم . ولا شك ان هناك فارقا كبيرا بين طالب يكره العمل لكنه يتقنه من أجل جائزة ، وبين آخر يحب عمله ويظفر بجائزة نتيجة لذلك . فالطالب الثانى أدنى الى الافادة مما يتعلمه والى تطبيقه فى مواقف جديدة ، بخلاف الطالب الأول .

وربما أنه من الفلو أن نطلب من كل المتعلمين التعلم من أجل العمل ذاته ، فأحكم ما نستطيع عمله هو أن نهتم بالجو الاجتماعى للتعلم كى نشبع ما لدى من دوافع نفسية اجتماعية أى كى نتسنى له ان يجد

لذة في عمله من ارضاء دوافع تتصل به اتصالا مباشرا . فان عجزنا عن ذلك وجعلنا الدوافع الوسـاطية في المرتبة الاولى كان هـذا اعترافا منا بالفشل .

٢ ـ الثواب والعقاب

ان « قانون الأثر » الذى صاغه ثورندبك (انظر ص ٢٠٤) جعل الدوافع تحتل مركز الصدارة في عملية التعلم . وقد أدى ذلك الى الاهتمام بقضية الثواب والعقاب في المدارس والاصلاحيات والسجون ، ولم يكن الاهتمام بالدوافع مألوفا في ذلك العهد ، كما أدى الى اجراء بحوث كثيرة في هذا الموضوع . وهاهي ذى بعض النتائج التى توصل اليها جمهرة الباحثين في موضوع الثواب والعقاب :

١ ـ أن الثواب أقوى وابقى أثرا من العقاب في عملية التعلم ، وأن المدح أقوى أثرا من الذم بوجه عام . ومن التجارب التى تذكر بهذا الصدد أن كلفت مجموعات ثلاث من الاطفال تعلم بعض المسائل الحسابية ، وكانت الأولى تتعلم دون نقد أو تشـجيع ، على حـين كان المجرب يخبر أفراد المجموعة الثانية على الدوام بمدى تقدمهم وتحسنهم . أما المجموعة الثالثة فكان يقال لأفرادها اثناء التعلم انهم أغبياء كسائر غير أكفاء . وقد أسفرت التجربة عن أن المجموعة الاولى كان تقـدمها في التعلم دون المجمـوعتين الأخريين ، أما المجموعتان الأخريان اللتان أثيبت احداهما وعوقبت الاخرى أثناء التعلم فقد ارتفع مستوى التعلم لديهما في أول الامر ، لكن سرعان ما انحط مستوى المجموعة التى عوقبت انحطاطا ملحوظا في حين ظل تقدم المجموعة التى أثيبت مستمرا موصولا . وفي هذا ما يشير الى ان أثر العقاب مؤقت لا يدوم .

٢ـ ان الجمع بين الثواب والعقاب أفضل في كثير من الاحوال من اصطناع كل منهما على حدة ، فيستخدم العقاب لكف السلوك المعوج حتى يستقيم فيثاب عليه الفرد ، فيكون العقاب في هذه الحالة بمثابة ألم مؤقت في سـبيل لذة أكثر دواما . يعزز هـذا ما لوحظ من ان كثيرا من نزلاء السجون لا يجدى في تهذيبهم ما يبذل من جهود عقيمة ان لم يقترن ذلك بالتهديد بالعقاب ، وكل أب أو مربٍ يلمس ضرورة استخدام العقاب واللوم في تطبيع الاطفال .

٣ ـ أن أثر الثواب ايجابي في حين ان اثر العقاب سـلبي ، لأن

العقاب يحذر الفرد من أن يسلك سلوكا معينا في موقف معين يجلب له الأذى والألم ، أو لأنه يخيف الفرد من شيء معين ، وذلك دون أن يرشده الى ما يجب عمله .

٤ ـ ومما وجده نور سديك وغيره ان اثر الجـزاء ـ ثوابا كان ام عقابا ـ يبلغ أقصاه حين يعقب السـلوك مباشرة ، ولكن اثره يضعف كلما طالت الفترة بينه وبين السلوك . فلكي يكون الجزاء مثمرا يجب أن يكون عاجلا مباشرا ، أو على الاقل لا يكون متـأخرا الى حد كبير ـ خاصـة مع الأطفال . فخير الجزاء عاجله .

٥ ـ أن العقاب المعتدل المعقول مدعاة في كثير من الاحيان الى أخذ الحيطة والحذر وتجنب الاخطاء ، أما العقاب الذي يجرح كبرياء الفرد أو الذي يتخذ شـكل توبيخ علني فنوع ضار عقيم من العقاب نزيد أضراره على فوائده اذ انه قد يولد في نفس المعاقب الكراهية أو الشعور بالنقص أو فقد الثقة بالنفس ومن التجارب التي تدل على الأثر النافع للعقاب المعتدل تجربة أجريت على مجموعتين كل منهما ٤٠ طالبا يتعلمون السير في متاهة يدوية (انظر ص ٢٠٢) وكان المخطيء في المجموعة الأولى يجازى على خطئه بصدمة كهربية خفيفة ، في حين كان الخطأ في المجموعة الثانية لا يعاقب عليه بشيء . وقد أسفرت النتيجة عن أن هذا العقاب المعتدل انقص عدد المحاولات اللازمة للتعلم بمقدار النصف ، كما انقص الزمن اللازم للتعلم بمقدار ٣٠٪ ، وكان أفراد المجموعة الاولى أكثر حرصا اذ كان الزمن الذي يستغرقونه في المحاولة الواحدة أطول من الزمن الذي يستغرقه أفراد المجموعة الثانية ، كمـا انقص هذا العقاب العدد الكلي للأخطاء بمختلف انواعها .. على أن هناك تجارب أخرى تدل على أن العمل الذي يراد تعلمه ان كان بسيطا والعقاب شديدا ، عرقل العقاب التعلم بدل ان يسـاعد عليه .

٦ ـ اتضح من بحث تجريبي دقيق أن الاطفال المتبسطين يضاعفون جهودهم عقب اللوم ، في حين أن المنطوين يضطرب انتاجهم عقب اللوم . كما ظهر ايضا أن بطيء التعلم يحفزه الثناء أكثر من النقد ، في حين ان النقد واللوم أجدى مع الموهوبين منه مع بطاء التعلم .

هذه التجربة الاخيرة توجه أنظارنا الى ضرورة مراعاة الفروق بين الافراد في توقيع العقاب . فالعقاب الذي يجدي مع المرأة قد لا يجدي مع الرجل ، والذي يجدي مع الطفل قد لا يجدي مع الكبير .

ومما نجدر الاشارة اليه أخيرا هو أن ما تظنه نحن الكبار عقابا قد يعده الطفل ثوابا . فقد يعتبر الطفل ضربنا له نوعا من الوثاب لو كان يؤول هذا الضرب على أنه مظهر للاهتمام به ان كان ظمئا الى اهتمامنا به .

٣ ـ المنافسة

تلجأ بعض المدارس والجامعات الى اذكاء روح التنافس بين الطلاب لاستفزاز ما لديهم من دوافع الى التعلم وذلك ببذل العطاء والدرجات والمكافآت للممتازين للتفوقين ـ وهم قلة قليلة في العادة ـ وحرمان غيرهم من هذه الامتيازات أو اشعارهم بالتخلف والقصور . غير أن جهرة كبيرة من المربين المحدثين لا يقرون التنافس على هذا الوجه ، اذ يرون أن التنافس بطبيعته يحمل في ثناياه قدرا كبيرا من الكراهية المدمرة ، وبذا يكون عامل هدم وتحطيم للعلاقات الانسانية الطيبة في الصف أو المدرسة بأسرها . بل يرون أنه لا يتمشى مع المثل الديمقراطية التي تنص على تكافوء الفرص بين الناس ، ويرون الاستعاضة عنه بالقوة الدافعة التي تنجم عن العمل الجماعي المشترك والتعاون الديمقراطي اذ يشترك افراد الجماعة في انجاز عمل يرون فائدته وأهميته ، ويتضافرون طوعا لا كرها على اتمامه .

الواقع أن التنافس هو في جوهره صراع يستهدف الانتصار والتفوق على الغير ، ويتضمن احباط نجاح الغير رجهوده اي يتضمن تعارض المصالح . وكثيرا ما يرى المتنافس في منافسيه أعداء له ، أو على الأقل حجر عثره في سبيل تقدمه . على ان التنافس بصميم محقق الضرر وباعثا على الحسد والبغضاء وتهبوط الهمة في الأحوال الآتية :

١ ـ حين يكون من الشدة والعنف بحيث يؤدي الى اضطراب انفعالي لدى المتنافسين وسوء توافق اجتماعي بينهم .

٢ ـ حين يقوم بين أفراد متباعدي القوى والإمكانيات بحيث يصبح الفوز وقفا على فئة قليلة من المتنافسين . اذ المرجع في هذه الحال أن يكون التنافس ضارا بالكاسب والخاسر جميعا .

٣ ـ اذا ترتب على الاخفاق في المنافسة ضياع احترام الفرد في أعين زملائه أو غيرهم من الناس .

٥ ـ حين يكون التوكيد على الفوز واحتلال مركز الصدارة عنيفا ملحا بحيث يحول دون اى تعاون جماعى ويذهب بالقيمة الذاتية للتعلم . وحين يصبح الهدف الرئيسى من التنافس أن يكون الطالب أحسن زملائه او أولهم ترتيبا يصبح ما دون ذلك مرادفا للفشل والاخفاق . في هذه الحال لا تعود للتعلم قيمة في ذاته بل يصبح مجرد وسيلة للانتصار او الهزيمة . وبما ان الصفوة المتازة من الطلاب يؤلفون في العادة فئة قليلة فاغلب الطلاب مقضى عليهم بالفشل . بل ان مثل هذا الجو قد يضطر الطالب الصادق الامين الى اصطناع الغش والخداع أو العمل على تحطيم جهود غيره .

فان كان لابد من التنافس فليكن التنافس الودود بين أفراد يتفاربون في القوة ، أو ليكن التنافس الذاتي بين المرء ونفسه اذ يقوم بمقارنة انتاجه اليوم بانتاجه في الأمس ، ومن ثم يستطيع تقييم عمله والكشف عما به من عيوب وأخطاء فيعمل على تجنبها وعلى تحسين نفسه بحيث يصبح في الغد خيرا منه اليوم . ولنذكر أن الانسان لا يزعجه فشله في التفوق على نفسه كما يزعجه فشله في التفوق على منافس ، خاصة ان كان خجولا او ممن تثبط همتهم بسهولة . ولنذكر كذلك أن الحكم على الطالب بالقياس الى غيره فيه اعتداء على مبدأ الفروق الفردية في القدرات والاستعدادات ، ذلك المبدأ الذي يجب أن يراعيه كل معلم .

ومن شروط التنافس المحمود أن يتوقع كل طالب منه ثوابا على مجهوده ، لذا يجب ألا يشترك الطالب في منافسة لا يكون لديه فيها أى احتمال للكسب .

٤ ـ تنظيم مادة التعلم وفهمها

دل التجريب على أن المادة التي يراد تعلمها متى كانت مفهومة منظمة وذات معنى كان تعلمها أسرع وأدق وكانت أعصى على النسيان ، واستطاع المتعلم أن يستخدمها وأن يطبقها في مواقف جديدة . نعم ، قد يتعلم الفرد أشياء لا يفهمها ، لكن التعلم في هذه الحالة يكون أبطأ وأبعد عن الدقة وأقرب الى النسيان . والطلاب الذين يحفظون دروسهم بتكرارها تكرارا أصم دون تنظيمها وفهم ما تنطوى عليه من معنى لا تثبت الدروس في أذهانهم ولا يسهل عليهم الافادة منها . فالمواد المفهومة كالأطعمة المهضومة هي التي يفيد منها الجسم ويذر ما عداها . هذا الى أن الفهم يثير اهتمام المتعلم ورغبته في العلم .

هذا مبدأ يجب أن يفيد منه كل معلم في تعليمه ، وكل متعلم في تحصيله .

ومما يعين على فهم المادة وتيسير تعلمها وتذكرها : ١ ـ انتظامها في وحدات طبيعية او منطقية . ٢ ـ الربط بينها وبين غيرها من المواد ، ٣ ـ وأن تكون ذات معنى لدى المتعلم ، ويكون ذلك حين تتصل بميوله وترتبط بحياته وتشعره بأن لها قيمة .

لقد بينا من قبل أن الشيء لا يتضح معناه الا في الملابسات التي تحيط به ، وأن الجزء لا يمكن فهمه الا في صلته بالكل الذي يحتويه (انظر ص ١٦٦) فالكلمة تشتق معناها من الجملة التي تضمها ، والنغمة يختلف جرسها باختلاف اللحن الذي يحتضنها ، وشاعر كالبحتري لا يمكن فهمه الا في العصر الذي عاش فيه ، كذلك الأحداث والوقائع الاجتماعية لا معنى لها في ذاتها ، انما تكتسب معناها حين تدرج في اطار نظرية عامة .. لذا يتعين على المعلم ألا يكتفي بتقديم مادته في شكل أجزاء متناثرة بل يحاول ادماج هذه الاجزاء في وحدات كلية تيسر فهمها وتجعل لها معنى ، وذلك بالربط بين أجزاء المنهج جميعا ، والربط بين مادة الدرس وحياة الطالب . كذلك يجدر بالطالب في مذاكرته ألا يكتفي بتحصيل أجزاء المادة فرادى بل يحاول الكشف عن الفكرة او المبدأ الذي يتخلل هذه الأجزاء جميعا . ان المعلومات المتناثرة غير المنظمة او المترابطة لا قيمة لها ولا يمكن أن تسمى « معرفة » وهي لا تصبح ذات معنى وقيمة الا اذا تكاملت وتآلفت في صيغة واحدة . أما ان ظلت فرادى مستقلة كما هي عليه كانت كأجزاء الاناء المكسور حين تلصق جنبا الى جنب كيفما اتفق فلا تلبث أن تتطاير من أول صدمة .

الملاحظ أن أغلب الناس لا يستطيعون أن يتذكروا تذكرا مباشرا من حروف الهجاء ان عرضت عليهم فرادى الا ما يتراوح بين ٦ و ٨ حروف ، أما ان انتظمت حروف الهجاء في كلمات تضمها جملة استطاعوا أن يتذكروا عشرات منها . واليك تجربة تبين ان المادة التي يراد حفظها متى كانت ذات معنى مترابطة الأجزاء كانت أسهل في التعلم وأسهل في التذكر وأثبت في الذهن : حاول أن تحفظ القوائم الآتية التي تتألف أولاها من ١ ـ ألفاظ لا معنى لها والثانية ٢ ـ من كلمات ذات معنى لكن لا صلة بين بعضها وبعض ،والثالثة ٣ ـ ذات معنى وبينها ارتباط منطقي ، والرابعة ٤ ـ من كلمات تنتظمها جملة أي ذات ارتباط طبيعي . حاول أن تحفظ

كل قائمة منها وسجل عدد المرات اللازمة لتكرار كل واحدة ، ثم حاول أن تتذكرها بعد يوم ويومين واسبوع وشهر ، وسجل ما بقي في ذاكرتك من كل قائمة .

(١)	(٢)	(٣)	(٤)
كسر	غطاء	رأس	خرج
حجل	خرج	يافة	محمد
ذنب	ليمون	كرافته	من
صحو	فرس	جاكته	البيت
حاس	رباط	جسم	في
سوم	ذئب	يد	ساعة
طبس	ياكل	حذاء	مبكرة
برى	قلعة	قدم	امس

والحافظ الذكي لا يقنع بمجرد التكرار ان كان عليه أن يحفظ قائمة من الفاظ لا معنى لها ، أو قائمة طويلة من الاسماء او الارقام ، بل يعيدها اول الأمر عدة مرات فيخرج بانطباع عام عن طولها وتكوينها ، ثم يأخذ في البحث عن أوجه للشبه او التضاد بين عناصرها تتيح له أن يربط بينها ، أو يفرغ على الألفاظ والارقام معاني من عنده ، أو يسلك العناصر المبعثرة في وحدات .

والآن حاول ان تستظهر هذا العدد ٢٦٢٢١٩١٥١١٨٥ فما هي افضل طريقة لاستظهاره في سرعة وسهولة ؟

٥ ـ طرق التعلم

١ ـ مبدأ النشاط الذاتي Self-activity

عرفنا التعلم بانه تغير ثابت في السلوك او التفكير او الشعور ينجم عن الخبرة والممارسة والتدريب اى عن نشاط يقوم به المتعلم . فمن دون هذا النشاط الذاتي لا يمكن ان يكون تعلم . فالقط لم يتعلم الخروج من القفص بنشاط المجرب بل بنشاطه الخاص ، والانسان لا يتعلم الخروج من متاهة أو من مأزق بنشاط غيره بل بنشاطه وجهده الخاص ومحاولاته وأخطائه ولقد أراد بعض الباحثين تعليم الفيران السير في متاهة بان ربطها في خيط ليمنعها من دخول الممرات المسدودة فوجد أن من المحال

أن نتعلم بهذه الطريقة . بل لا بد لكي تتعلم من أن تقوم بهي نفسه بمحاولات حرة ترتكب فيها اخطاء ثم تصححها بنفسها . وعلى هذا فجلوس الطلاب واصغاؤهم الى ما يقوله المعلم ، ثم تكرارهم ما تلفوه تكرارا سلبيا رتيبا .. ليس من التعلم في شيء . فالمعلومات التي تلقنها لهم لا تعلمهم ، انما الذي يعلمهم هو استجاباتهم الخاصة لهذه المعلومات ، وذلك بالتفكير فيها او تطبيقها أو تلخيصها . واقدر المعلمين لا يستطيع أن يمنح معلوماته ومهاراته لطلابه ، وكل ما يستطيعه هو أن يحفزهم على التعلم ويوجههم في تعلمهم . فالنشاط الذاتي اذن ليس طريقة مفضلة من طرق التعلم بل هو الطريقة الوحيدة للتعلم الحق . فالتعلم مجهود شخصي وبحث وتنقيب ومحاولات واخطاء . اما المهمة الحقيقية للمعلم فهي الحفز والتوجيه وتهيئة الظروف التي تسهل التعلم وازالة العوائق التي تعطله . مثل المعلم في التربية الحديثة كمثل الدليل ، ومثل الطالب كالسائح في بلد غريب . ان لم يقم بالتجوال بنفسه لم يفد من الرحلة شيئا . غير انه مما يدعو الى الأسف أن ترى كثيرا من الدروس تصف الرحلة للسائح وهو جالس يصغي دون ان يترك مكانه !

ليس المهم اذن ما يبذله المعلم من جهد في الشرح والايضاح ، بل المهم ما يبذله الطالب من جهد في البحث والتفكير . لذا فكثيرا ما يتعلم الطالب من زملائه او خارج المدرسة او عن طريق المراسلة أو الانتساب خيرا مما يتعلمه في حلقات الدروس ، لأن هذه الطرق تثير من نشاطه الذاتي ما لا يثيره المعلم . ومن المعلمين من يملك خبرة واسعة ومع هذا يكون تعليمه من النوع الرديء لأنه لا يتيح للمتعلمين فرصا كافية لاستغلال نشاطهم الذاتي .

وفي العلاج النفسي يجب ان يراعى أن يكتشف المريض بنفسه كيف نشأ مرضه وتطور حتى وصل الى وضعه الحالي . فالمعالج المدرب يهيء جوا طليقا يتيح للمريض التعبير عن انفعالاته والافصاح عن متاعبه في جو سمح يشجعه على البحث والتنقيب في نفسه بنفسه ، ويساعده على الاستبصار في نفسه ، أي على فهم العلاقة بين أسباب مرضه واعراضه . اما ان لجأ المعالج الى المحاضرة أو الوعظ والنصح لم يؤد العلاج الى ما يرجى منه .

وصدا النشاط الذاتي ينسحب على التعلم بمختلف صوره : التعلم الحركي والمعرفي والخلقي والاجتماعي ... فكما أن الانسان لا يستطيع ان يتعلم السباحة الا بالسباحة ، ولا يستطيع الكتابة على الكتاب الا اذا

قام هو نفسه بأداء الحركات اللازمة لهذا العمل ، ولا يستطيع تحريك اذنيه كما تفعل بعض الحيوانات مهما وضحنا له الطريقة . وكما انه لا يستطيع النطق الصحيح من مجرد معرفته بقواعد النحو ، كذلك فهو لا يستطيع التفكير الصحيح الا اذا فكر وقدر بنفسه عدة مرات واصاب واخطأ . وقل مثل ذلك في اكتساب الاتجاهات النفسية والصفات الخلقية والاجتماعية . فالانسان لا يستطيع ضبط نفسه الا بمجاهدتها ورياضتها ومقاومة اهوائها بالعمل مرة بعد أخرى . كذلك لا يستطيع أن يتعلم معنى الحرية أو المسئولية أو الديمقراطية أو الفضيلة الا بعد أن يمر هو نفسه في عشرات من الخبرات والمواقف المختلفة يشعر فيها بمزايا هذه المعاني . ومن العبث أن يحاول تعلم هذه القدرات والصفات بمجرد أن يقرأها في كتاب أو يستمع اليها من معلم أو أب او ناصح . لذلك قيل ان الاخلاق تتكون ولا تلقن . بل ان شخصية الفرد لا يمكن أن تنمو عن طريق الوعظ والنصح والتلقين بل عن طريق الاتصال بالناس ، والأخذ والعطاء معهم، وعن طريق مواجهة الصعوبات والتمرس بالتبعات .

ويدهش كثير من المعلمين من أن الطلاب يتكرر وقوعهم في نفس الأخطاء وسوء الفهم مع أنهم يلفتون انظارهم مرة بعد أخرى الى الوقائع الصحيحة والطرق الصحيحة . ذلك أن المعلم يسارع الى تصحيح خطأ الطالب دون أن يتيح له الفرصة لاصلاح الخطأ بنفسه . كذلك الحال في تدريب القدرة على التفكير عند الطالب ، اذ لا يكفي لذلك أن تطلعه على نتائج تفكير الغير ، بل يجب أن تتاح له الفرص للتفكير بنفسه .

موجز القول أن المعرفة الحقة هضم وتمثيل لا مجرد اضافة وتلقين، والهضم والتمثيل يتطلبان نشاطا داخليا ذاتيا يقوم به المتعلم نفسه ، لا المعلم . ليست المعرفة لبابا نرتديه أو مظهرا خارجيا يلقيه الفرد على نفسه ، بل جهاد نفسي داخلي .

المذاكرة عملية تفكير :

ان قراءة صفحة من كتاب واستظهارها لا يعني تعلمها ، انما يكون التعلم بان ينتزع المتعلم معناها بنفسه ويجعلها موضوع تأمل وتعليق وتطبيق . فالمتعلم يجب أن يستجيب لما يقرأ أو يسمع لا أن يقف منه موقفا سلبيا . هذا هو دستور عملية استذكار الدروس . فالاستذكار الحقيقي study عملية تفكير وتحليل وتقليب وموازنة وتأويل . وعلى قدر ما يبذل الطالب من جهد في استذكاره يزداد فهمه وتثبت المعاني والمعلومات في ذهنه . أما من يحاول التعلم من القراءة السلبية فمثله كمثل

من يحاول تعلم مهارة يدوية بترك يده يعودها ويحركها شخص آخر . فليسأل الطالب نفسه وهو يذاكر دروسه أسئلة من هذا النوع : ماذا يقصد المؤلف أو المحاضر من هذه العبارة ؟ كيف أعبر عن هذه الفكرة بلغتي الخاصة ؟ ما الفكرة الرئيسية في هذه الفقرة ؟ هل فهمت هذه النقطة بوضوح ؟ كيف أوضح هذه الافكار والمبادىء التي يقولها المؤلف بأمثلة من خبراتي الخاصة ؟ هل استطيع أن ألخص المضمون الجوهري لهذه الفقرة ؟

ومن خير طرق المذاكرة الفاعلة التي تقوم على النشاط الذاتي أن يجيب الطالب على أسئلة تتصل بموضوع المذاكرة ، وأن يشرح الدرس لغيره أو يناقشه مع نفسه ، وأن يلخص الدرس بلغته الخاصة ، أو يحاول تطبيق ما يحتويه من أفكار ، وأن يصرف شطرا كافيا من وقت المذاكرة في التسميع الذاتي ، والا يتطلب المعونة من غيره على فهم شيء غامض الا اذا كان في حاجة ماسة اليها .

٢ ـ طريقة التسميع الذاتي :

يقصد به محاولة المتعلم استرجاع ما حفظه أو فهمه من مادة يحصلها وذلك أثناء الحفظ أو بعده بمدة معقولة . ولهذا التسميع أكثر من فائدة : ١ ـ فهو يبين له مقدار ما حصله ومقدار ما غاب عنه أو صعب عليه فيزيده عناية وتكرارا ، ٢ ـ هذا الى أنه دافع على بذل الجهد والتيقظ للحفظ اذ أن ما يشعر به المتعلم من لذة الفوز أو ألم الخيبة يحملانه على اتقان التعلم، ٣ ـ والتسميع الذاتي يثبت الاستجابات الصحيحة بفضل تكرارها .. وغني عن البيان أنه لا يجب البدء بالتسميع الذاتي الا بعد أن تكون المادة قد فهمت واستوعبت الى حد معقول ، فمن بعض البحوث أن هذا التسميع قد يكون ضارا ان لم تكن المادة قد فهمت فهما كافيا .

ومن خير الطرق للتسميع الذاتي أن يحاول المتعلم الاجابة على أسئلة تتصل بالموضوع ، أو يقوم بتلخيص ما تم حفظه أو فهمه .

٣ ـ الطريقة الكلية والطريقة الجزئية :

اذا كان المقصود حفظ قصيدة من الشعر عن ظهر قلب أو استيعاب المعاني في فصل من كتاب . فهل الافضل أن يجزىء المتعلم المادة التي يريد تحصيلها الى أجزاء ويتقن كل جزء منها على حدة ، ثم يؤلف أخيرا بين

الاجزاء ، أم ان يحصلها بكليتها دون تجزئة؟ لكل طريقة محاسنها وعيوبها ومجالها ، ويتوقف نجاحها على عدة عوامل منهـــا طول المـــادة ونوعها وصعوبتها وسن المتعلم وذكاؤه وخبرته .. وقد دل التـــجريب على ان الطريقة الكلية تفضـــل الطريقة الجزئية حين لا تكون المـــادة طويلة أو صعبة ، وحين تكون لها وحدة طبيعية أو تسلسل منطقي . فدراسة فصل من كتاب بالطريقة الكلية تسمح للمتعلم ان يدرك ما بين أجزائه من علاقات عامة وان يفهم بعض الاجزاء التي لا يســـتطيع فهمها الا في ملابساتها الكلية ، وهذا مالا يتسنى له ان قسم الفصل الى أجزاء ودرس كل جزء على حدة . أما ان كانت المادة مسرفة في الطول أو في الصعوبة فيحسن تقسيمها الى أجزاء ملائمة يؤلف كل جزء منها وحدة طبيعية ثم تدرس كل وحدة على حدة .

وتبدو قيمة الطريقة الكلية بوجه خاص لدى الكبار والأذكياء وذلك لما لهم من قدرة على ادراك العلاقات الهامة بين المعـــاني واستيعاب المادة كوحدة . كما ظهر أنها افضل في حفظ الشعر ان لم تكن القصيدة طويلة والا وجب تجزئتها . غير أنها قد لا تلائم الطفل لانه يريد ان يشعر أنه حفظ شيئا ولا صبر له على الانتظار حتى يتم تحصيله الموضوع بأسره ، في حين ان الطريقة الجزئية تشعره بذلك وتشجعه بمدى تقدمه أو تخلفه ، ومن عيوب الطريقة الكلية حتى مع الكبار أنهـــا تقتضي من المتعلم تكرير الاجزاء السهلة دون داع حين تختلف أجزاء المادة في صعوبتها .

وفي كثير من الاحيان يجدر بالمتعلم أن يصطنع طريقة مرنة تجمع بين محاسن الطريقتين ، فيبدأ بدراسة الكل واستيعاب معناه الاجمـــالي ، ثم يركز اهتمامه بعد ذلك على الاجزاء الصعبة يحصلها جزءا جزءا ثم يدمج كل جزء في الاطار الكلي .. هذه الطريقة الجزئية التراجعية افضل من الطريقة الجزئية البحتة .. وتتلخص الاولى في ربط كل جزء يحفظ أو يستوعب معناه بالجزء السابق الذي تم تحصيله .

٤ ـ أثر التكرار في التعلم

يستطيع الانسان احيانا ان يتعلم اشياء واعمالا بسيطة من مرة واحدة ، غير أن الأعمال المعقدة تحتاج في العادة الى تكريرها عدة مرات . فالطفل ان أحرقت النار يده تعلم من مرة واحدة ألا يقربها . وعن طريق المحاكاة قد نتعلم شيئا من مرة واحدة ، غير أن تعلم الكتابة على الآلة الكاتبة او استخدام الأسلوب العلمي في التفكير يحتاج الى تكرار كثير .

على أن التكرار لا يكفي وحده لتعلم وتكوين العادات . فكلنا يعرف أن تكرار تعاطي الدواء لا يؤدي الى اكتساب عادة تعاطيه . ونحن نصعد السلم يوميا ولانعرف عدد درجات السلم فيه . ونرى البيت مرات ولانعرف عدد نوافذه لأننا لا نشعر بحاجة الى معرفة ذلك . فالتكرار دون تدعيم لا يثبت الأشياء في أذهاننا بطريقة آلية فوتغرافية . ولقد رأينا ثورندايك من قبل يقرر أن أساس التعلم هو التكرار المقترن بثواب أي بتدعيم . وقد استدل على ذلك من تجربته المشهورة على أشخاص معصوبي الأعين يكلفون برسم خط طوله ١٠ سم دون أن يخبروا بنتائج ما يعملون . فلم يبد التحسن في رسومهم مهما كانت مرات التكرار (انظر ص ٢٠٤) .

يضاف الى هذا أن التكرار الحرفي الأصم لحركات خاطئة أو طرق خاطئة في التحصيل لا يؤدي البتة الى التعلم والتحسن ، بل فيه تبذير للوقت والجهد . وقد يميت الدافع الى التعلم . انظر الى الطفل المبتدىء في تعلم الكتابة وقارن بين حركاته اول الأمر وحركاته بعد اتقانه الكتابة، تر أن حركاته تكون في البدء بطيئة خرقاء غير متآزرة تختلف من الناحيتين الفسيولوجية والنفسية عن الحركات الدقيقة السريعة المتآزرة التي يقوم بها بعد اتقان الكتابة . فلو كان التكرار بمعنى تكرار الحركات الخاطئة وحدها ماتعلم الكتابة قط .

من هذا ترى أن التكرار المثمر الذي يفيد في عملية التعلم هو :

١ ــ التكرار المقترن بالانتباه والملاحظة وفهم الموقف والتمييز بين الاستجابات الخاطئة والصائبة .

٢ ــ وهو التكرار الذي يقترن بمعرفة الفرد مدى تقدمه في التعلم .

٣ ــ كما أنه التكرار المقترن بتدعيم .

الممارسة السلبية :

بل قد يؤدي التكرار المقصود الى « انطفاء » العادات وزوالها . فها هو ذا « دنلاب » Dunlap يحدثنا اننا نستطيع أن نتعلم الصواب اذا نحن كررنا الخطأ . فقد كان يخطيء في كتابة كلمة the على الآلة الكتابة فيكتبها دائما hte . وبدلا من أن يجلس الى الآلة الكتابة فيكرر كتابة الكلمة الصحيحة عزم على أن يكرر كتابة الكلمة الخاطئة عن عمد ـ

وهو يقصد الا يكررها في المستقبل — عدة مئات من المرات . وسرعان مازال هذا الخطأ من كتابته . وقد جرب غيره هذه الطريقة فنجحت وسميت طريقة « الممارسة السلبية » . وقانون الأثر يفسر طريقة دنلاب تفسيرا معقولا . فهو حينما كان يكتب كلمة bte كان يعرف انها خاطئة ، وكان يضيق صدره لهذا الخطأ المستمر في كل مرة يكرر فيها كتابة الكلمة . والشيء الجوهري الذي يجعل هذه الطريقة مجدية في استئصال العادات هو أن تكرار الممارسة مؤلم بالفعل ، وما يقترن بالألم يعمل الفرد الى تركه .

ويؤكد دنلاب أنه استطاع بهذه الطريقة استئصال عادة التدخين المستعصية لدى المدخنين دون رجعة . فكان المدخن يحضر يوما بعد يوم ليجلس مع المعالج ساعة يدخن فيها باستمرار واحدة بعد أخرى دون هوادة أو تمهل ، وهو يركز انتباهه عن عمد على كل نفس يأخذه وعلى كل احساس يشعر به في حلقه وصدره .

مما تقدم يتضح أن التكرار في ذاته لا يقوى التعلم ولا يضعفه ، بل يتيح الفرص لعوامل أخرى تؤثر في التعلم تأثيرا ايجابيا أو سلبيا ، اى انه يتيح الفرص لاكتشاف الطرق التي تؤدي الى النجاح ، كرؤية تفاصيل جديدة ، أو علاقات جديدة أو أوجه شبه جديدة أو فرصة لاعادة تنظيم الموقف أو لمعرفة الأخطاء . وفي ميدان التعليم والصناعة هناك اناس لا يبدون تحسنا طوال سنوات كثيرة الى أن يتلقوا تدريبا خاصا فاذا بأدائهم قد تحسن تحسنا ملحوظا في مدة قصيرة ، ذلك أن التدريب يتيح للفرد فرصة يعرف فيها اخطاءه .

٥ — التعلم المركز والموزع :

دل التجريب على أن التعلم الموزع على فترات أفضل بوجه عام من التعلم المركز في وقت واحد . ويصدق هذا المبدأ على استظهار الشعر والنثر وعلى كسب المهارات الحركية . كما تتضح فائدته في تعلم الأعمال الصعبة أو الطويلة أكثر منه في الأعمال اليسيرة أو القصيرة . فان اقتضى استظهار موضوع معين أن يكرر ٢٠ مرة مثلا ، فالأفضل أن يكرر في يومين كل يوم ١٠ مرات من أن يكرر ٢٠ مرة في يوم واحد وفي جلسة واحدة ولو لزم حفظ موضوع تكراره لمدة ٥٠ دقيقة فالأفضل أن يكرر لمدة ١٠ دقائق على خمسة أيام من أن يكرر لمدة ٥٠ دقيقة في يوم واحد ؛ ومن أن يكرر في يومين كل يوم ٢٥ دقيقة أو في ثلاثة أيام كل يوم ١٧

دقيقة . ودراسة علم النفس ساعة واحدة كل يومين لمدة عشرة أسابيع افضل من دراسته لمدة ٣٥ ساعة في الأيام الثلاثة الأخيرة قبل الامتحان. ومن الملاحظ أن الطالب الذي يستذكر دروسه من أول العام بنظام يكون احفظ لها واوعى ممن يتركها ثم ينكب على مذاكرتها قبيل الامتحان .

ويبدو أن التعلم الموزع افضل :

١ ـ لأن التعلم المركز يؤدى غالبا الى التعب أو الملل .

٢ ـ ولأنه قد اتضح أن فترات الراحة تثبت ما حصله الفرد . ذلك أن الاستجابات الخاطئة تنسى في العادة أسرع من الاستجابات الصحيحة . فالتعلم الموزع يتيح للاستجابات الخاطئة أن تزول أثناء فترات الراحة .

٣ ـ ثم ان ترك التعلم فترة من الزمن يجعل المتعلم يقبل عليه بعد انتهائها باهتمام وانحفاز أكبر .

٦ ـ اشباع الحفظ والتعلم Overlearning

يجب ألا يكف المتعلم عن التحصيل بمجرد شعوره أنه حفظ أو فهم فقد دل التجريب على أن المضي في تكرار ماتم تعلمه ادعى الى ثباته في الذهن وأمان له من النسيان ، كما دلت بعض التجارب على أننا ننسى حوالى ٦٠٪ من المواد التي لم تشبع حفظها ، أى التي حفظناها حفظا سطحيا ، بعد يوم واحد من حفظها . والملاحظ أننا لاننسى اسماءنا او جدول الضرب او اناشيد الطفولة لأننا زدنا من تكرارها على حد الحفظ . ومن بعض التجارب أن طلبة المدارس والكليات ينسون ما تعلموه من مواد بعد تركهم الكليات او حين ينقطعون عن دراستها : فقد اختبر طلبة احدى الكليات الأمريكية ممن درسوا علم النفس بعد خمس سنوات من اتمام دراسته فظهر أن نتائجهم فيه لاتعلو الا بمقدار جد طفيف على نتائج غيرهم ممن لم يدرسوه اطلاقا . فلو اعتاد الطلاب أن يراجعوا ما سبق لهم تحصيله بين آن وآخر ، وان يتجاوزوا به حد الحفظ بالتفكير المتواصل فيه ، ومناقشته ، أو بتطبيقه وربطه بمواد جديدة أو بالحياة ، أو بالاجابة على أسئلة تتصل به ، أو اعادة مافهموه بلغتهم الخاصة ، لأمنوا بذلك من نسيانه .

٦ ـ الارشاد اثناء التعلم

ثبت بالتجربة أن التعلم المقترن بالارشاد افضل بكثير من التعلم بدونه ، بل ان الرغبة في التعلم قد لاتؤدي الى الغرض المنشود منها ، من دون ارشاد ، ذلك ان المتعلم ان ترك وشأنه فقد يصطنع طرقا عقيمه أو خاطئة أو تحتاج الى بذل كثير من الجهد والوقت ، واليك بعض النتائج التي يمكن أن يفيد منها المعلم والمدرب في موضوع الارشاد :

١ ـ اتضح أن الارشادات والتعليمات الايجابية المفصلة المشجعة أفضل من التعليمات السلبية الاجمالية المثبطة ، ويقصد بالايجابية تلك التي توجه نظر المتعلم وجهده الى الاتجاهات والنواحي الصحيحة وليست تلك التي تنهاه عن الاتجاهات والنواحي الخاطئة ، ذلك أن التعليمات السلبية قد توحي اليه بفعل الممنوع ، كما أنها لاتدله على ما يجب عمله ، هذا الى ان توجيه النظر الى الخطأ ينقص من الانتباه اللازم الى الصواب ،

٢ ـ كما يجب ان تكون التعليمات دقيقة محددة اى تشير بالتحديد الى ما يجب عمله ، فالطفل يستطيع أن يتلو الحروف الأبجدية أ ب ت ث ج .. على هذا الترتيب بسرعة ، لكن قليلا يستطيعون أن يبدءوا بالعكس من الحروف ى أو من حرف أوسط ثم يتلون الحروف بسرعة على ترتيب عكسي ،

٣ ـ كذلك يجدر بالمعلم أو المدرب أو المرشد ألا يعطي توجيهات كثيرة في وقت واحد ، وان يصوغ توجيهاته في لغة سهلة بسيطة ، ولتكن التوجيهات متئدة غير سريعة حتى تتاح للمتعلم فرصة للتعلم ،

٤ ـ ويجب عدم الاسراف في الارشاد لأن ذلك يعطل التعلم اذ لا يتيح للمتعلم فرصة كافية لأداء عمله بمجهوده الشخصي والافادة بنفسه من اخطائه ،

٥ ـ كذلك يجب ان تقدم الارشادات عند الحاجة لاعند الطلب ، فكثيرا ما يطلب المتعلم توجيهـا كان يستطيع أن يعرفه بنفسـه لو اتئد وأخذ يفكر ،

٦ ـ ويجدر بالمعلم أو بالمدرب أن يميز بين اظهار الأخطاء وتصحيح الأخطاء .. فعليه أن يشير الى الخطأ للمتعلم ثم يحثه على تصحيحه بنفسه فالارشاد يجب ان يكمل النشاط الذاتي للمتعلم لا أن يكون بديلا عنه ،

٧ ـ وليذكر المعلم والمدرب أن الحيلولة دون ظهور الأخطاء أسهل من محوها بعد وقوعها .. فمن المشاهد أن ارشاد شخص ثبتت لديه

أخطاء في التعلم أشق بكثير من ارشاد شخص لم يبدأ بعد في التعلم .

٨ ـ ويتعين عليهما أيضا أن يشجعا المتعلم على التساؤل والاستفسار ، وأن يعيدا عليه التفاسير الهامة أو الصعبة ، وألا يفرضا من عندهما على الفهم ، أو يبالغا في تقديرهما أكثر مما يجب .

٧ ـ انتقال أثر التعلم
Transfer of Learning

أصحيح ما يقال من أن تعلم الرياضيات يقوى التفكير بوجه عام ؟ أي في النواحي السياسية والتجارية والقانونية وفي حل مشاكل الحياة اليومية ؟ وأن دروس مشاهد الطبيعة تقوى الملاحظة بوجه عام ؟ وأن حفظ الشعر يقوى الذاكرة بوجه عام ؟ وهل اذا تعلمنا اللغة الانجليزية سهل علينا تعلم الفرنسية ، وهل ما يتعلمه الرياضي من نظام واحترام للقانون في ساحة اللعب ينتقل أثره فيبدو في تعامله مع الناس ؟ وهل ما يتعلمه الطالب من مبادىء فكرية وخلقية في المدرسة أو الجامعة يفيد منه في حياته العامة ؟ وهل التدرب على عمل صناعي معين كالخراطة يسهل أداء عمل صناعي آخر كالبرادة ؟

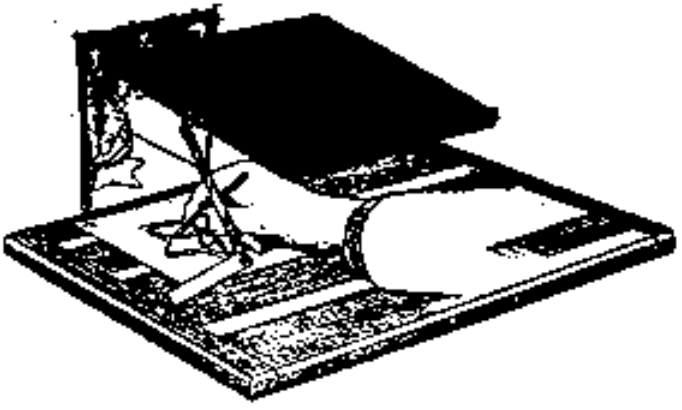
الانتقال الايجابي والسلبي :

تدل التجارب على ان اكتساب معلومات أو عادات أو مهارات معينة يؤثر في اكتساب معلومات أو عادات أو مهارات أخرى . وقد يكون هذا الأثر ايجابيا فيسهل التعلم السابق التعلم اللاحق ، أو يكون سلبيا فيعطل التعلم السابق التعلم اللاحق . وفي الحالة الأولى يقال اننا بصدد انتقال ايجابي لأثر التدريب أو انتقال لأثر التدريب فقط ، وفي الثانية نكون بصدد انتقال سلبي لأثر التدريب ، أو بصدد « تداخل » أو « تعطيل » Inhibition .

ومن أبسط الأمثلة على الانتقال الايجابي أن معرفة اللغة الفرنسية تسهل تعلم اللغة الايطالية ، وأن تعلم الجبر يسهل تعلم التفاضل والتكامل ، وأن تعلم التنس يساعد على تعلم لعبة كرة الطاولة ، وأن تدريب اليد اليمنى على أداء عمل معين يؤدي الى تحسن في أداء اليد اليسرى لهذا العمل نفسه ، بل قد ينتقل أثر التدريب من اليد الى الساق أو العكس . ومن الأمثلة على الانتقال السلبي أن معرفتك رقم التليفون الجديد لصديقك

تتداخل مع الرقم القديم فتخلط بينهما ، وأن وجود أو اكتساب طرق وحركات خاطئة في التدريب على عمل معين يعوق المتدرب على الأداء الصحيح لهذا العمل . فتعلم الكتابة على الكتاب بأصبع واحدة يعوق تعلمها بطريقة اللمس .

والتجربة الآتية تبين هذين النوعين من الانتقال (انظر شكل ١٩) : يطلب الى الشخص أن يمر بالقلم ، وبأسرع ما يمكن بين الخطين المتوازين



شكل ١٩

اللذين يكونان الاطار الخارجي للنجمة السداسية التي لا ترى الا صورتها في المرآة ، ويكون السير في اتجاه عقرب الساعة ، ثم يسجل الزمن اللازم لكل محاولة وعدد الاخطاء — أي الخروج عن المتوازيين — في كل منها . وتتلخص الصعوبة في هذه التجربة ، والتي تعوق الشخص عن التقدم السريع الصحيح ، في أنه مضطر الى القيام بمجموعات جديدة من الحركات المتآزرة تخالف ما لديه من مجموعات متآزرة وتعاندها — وهذا هو الانتقال السلبي . وقد لوحظ أن الرسم يكون في أول الأمر متعرجا وبه أخطاء كثيرة ثم تقل الأخطاء والزمن بالتدريج حتى إنه بعد ١٥ محاولة تقريبا يبدو تحسن ملحوظ عند أغلب الأشخاص . فاذا ما أعيدت هذه التجربة باليد اليسرى التي لم تدرب كان الزمن اللازم للتعلم والاخطاء التي يرتكبها المفحوص أقل منه في حالة اليد اليمنى ، وذلك لدى جميع من أجريت عليهم التجربة دون استثناء — وهذا هو الانتقال الايجابي . بل لقد بدت آثار هذا الانتقال بنوعيه حين استخدمت الساقان بدلا من اليدين لاجراء نفس التجربة .

الافكار خاطئة عن الانتقال :

يظن الكثيرون أن الانتقال يحدث من تلقاء نفسه بطريقة آلية ، فما يتعلمه الطالب من أساليب علمية ومبادىء وقواعد حنفية في المدرسة ينتقل أثره تلقائيا الى حياته العامة خارج المدرسة . غير ان الواقع يشهد بأن كسب المعلومات والمهارات في المدرسة لا يضمن تطبيقها واستخدامها والافادة منها خارج المدرسة ، بل يشهد بأن كثيرا مما يتعلمه الطلاب في موقف معين يعجزون عن تطبيقه في مواقف أخرى تختلف اختلافا بسيطا عن الموقف الأول . من ذلك ما اتضح من أن كثيرا من الطلاب الذين تعلموا حل مسائل الجبر التي تكون فيها المجهولات س و ص قد يعجزون عن حل المسائل نفسها حين يستعاض عن الرمزين س و ص بالرمزين أ و ب فقد ظهر من أحد البحوث أن ٢٨٪ من مجموعة من طلاب الثانويات لم يستطيعوا ايجاد مربع أ + ب ، لكن ٦٪ فقط من المجموعة نفسها عجزوا عن تربيع س + ص .

نظرية الملكات والتدريب الشكلي :

ومن أشيع هذه الأفكار الخاطئة أن الانتقال يحدث عن طريق « التدريب الشكلي » القائم على نظرية قديمة أصبحت اليوم أسطورة من أساطير علم النفس تسمى « نظرية الملكات » . ترى هذه النظرية أن العقل يتألف من بضع ملكات عامة مستقلة منها الذاكرة والمخيلة والمفكرة والملاحظة والارادة .. أما التدريب الشكلي ـ وقد أصبح نظرية من نظريات التربية ـ فيزعم أن مهمة التربية هي تقوية هذه الملكات المختلفة، وأن اللغة والرياضيات هي أهم المواد من حيث قيمتها في تدريب العقل ، أي تدريب ملكاته الرئيسية ، في حين أن الألعاب الرياضية خير اداة لتدريب الخلق والشخصية . ومما تزعمه نظرية التدريب الشكلي فوق ذلك أن الملكة متى دربت في ناحية قويت في سائر نواحيها ، فالتدريب على حفظ الشعر او حفظ التاريخ او حفظ الأرقام يقوي الذاكرة بوجه عام ، والتدريب على الانشاء أو على كتابة القصص يقوي ملكة التخيل بوجه عام، والتدريب على المنطق او على حل المسائل الرياضية يقوي ملكة التفكير بوجه عام في مجالات السياسة والتجارة والاقتصاد وغيرها . فكأن الملكة كالسكين متى شحذت قطعت الجلد والورق والقماش والخشب وغيرها .

وقد قام العلماء في أوائل هذا القرن بتجارب عدة للتحقق مما تزعمه

نظرية التدريب ، فبينت التجارب الأولى أن أثر التدريب خاص وليس عاما ، فالتدريب على حفظ الشعر يسهل حفظ الشعر فقط لا حفظ شيء غيره ، ودراسة الهندسة أو الجبر لاتقوى التفكير في غير هذين المجالين ، والتدريب على تقدير أطوال خطوط مستقيمة بدقة لا يؤدي الى الدقة في تقدير المساحات .. ثم اتضح بعد ذلك أن الانتقال يمكن ان يحدث لكن بشروط خاصة سنتعرض لها بعد قليل .

ما الذي ينتقل أثره ؟

١ ــ انتقال أثر التعلم من موقف الى آخر شبيه به . وهذا ماسبق أن عرفناه باسم « قانون التعميم » . فالطفل الذي يخاف اباه قد يخاف كل من يشبه أباه في السلطة أو المركز أو النفوذ أو الشكل .

٢ ــ انتقال أثر طريقة من طرق التعلم : فتعلم استذكار مادة دراسية معينة بالطرق الصحيحة للاستذكار قد ينتقل أثره الى مواد أخرى ، وتعلم استخدام الأسلوب العلمي في المدرسة قد يدعو الفرد الى استخدامه لحل ما يلقاه من مشكلات خارج المدرسة .

٣ ــ انتقال أثر اتجاه نفسي كالثقة بالنفس من حل المسائل الحسابية في الصف الى حل مشلات الحياة بوجه عام . فالطالب ان اتيحت له الفرص للتعبير عن نفسه في الصف قد تنمو لديه هذه القدرة خارج الصف في الندوات والمناظرات .

٤ ــ انتقال أثر عادة أو مهارة من مجال الى مجالات أخرى ، كعادة النظافة او النظام من البيت الى المدرسة أو من المدرسة الى البيت .

٨ ــ شروط انتقال أثر التعلم والتدريب

دلت البحوث التجريبية على ان لانتقال أثر التدريب شروطا موضوعية وأخرى ذاتية لايتم بدونها .

فمن الشروط الموضوعية :

١ ــ تشابه محتويات وعناصر المادة او المهارة الأولى مع محتويات وعناصر المادة أو المهارة الثانية . فتعلم الجمع ينتقل أثره الى تعلم الضرب لأن الضرب يتضمن الجمع . كذلك الحال في الرياضيات والطبيعة ،

أو الدنون والمنطق ، وتعلم لعبة التنس قد يسهل تعلم لعبة تنس الطاولة، لكنه لا يسهل تعلم الكرة الطائرة ، أو أية لعبة أخرى لاتشبه لعبة التنس في عناصرها .

٢ ـ تشابه طرق التعلم والتحصيل : فمعرفة اللغة الفرنسية أو العربية او الانجليزية تعين على تعلم أية لغة أخرى حتى الصينية ، لأن هناك طرقا خاصة متشابهة لتعلم اللغات بوجه عام . كذلك الحال في تعلم التصويب الى هدف باليد اليمنى فانه يسهل التصويب باليسرى ان استخدم الفرد نفس طريقة التعلم في التصويب . .

٣ ـ تشابه مبادىء التعلم في الحالتين : فقد وجد أن مراعاة مبادىء التعلم الجيد في حفظ الشعر وحفظ مقاطع عديمة المعنى قد ساعد الطلبة على حفظ مواد أخرى بصورة ملحوظة لم تكن منتظرة . ويقصد بشروط التعلم الجيد : التيقظ والتركيز واستخدام الطريقة الكلية ، والتكرار الموزع ، ومعرفة النتائج وبذل الجهد للفهم والربط ، واشباع الحفظ .. ومن التجارب المأثورة في انتقال أثر « المبادىء » أن قام المجرب بتعليم مجموعة من الأطفال مبادىء انكسار الضوء ،وترك مجموعة أخرى لم يعلمها هذه المبادىء ، ثم كلف المجموعتين التصويب بأسهم الى هدف مغمور في الماء . فكان نجاح المجموعتين متساويا تقريبا، لكنه عندما ازاح الهدف عن موضعه الى موضع آخر كان فوز المجموعة الأولى أكبر بكثير من الثانية .

هذا الانتقال الايجابي لأثر التعلم من جراء تشابه العناصر وطرق التعلم والمبادىء هو الأساس الذي يقوم عليه تدريب العمال في كثير من الصناعات وذلك عن طريق نماذج مصغرة للأجهزة والآلات الضخمة التي سيديرونها بعد تدريبهم . أي تدريبهم على أعمال مشابهة للأعمال التي سيؤدونها بعد ، كما يتبع أحيانا في تدريب سائقي الترام .

أما **الشروط الذاتية** لانتقال أثر التعلم فهي :

١ ـ الذكاء : اذ لا شك في أن الذكي أقدر على ادراك العلاقات وأوجه التشابه بين الأشياء والمواقف المختلفة ، كما أنه أقدر على الفهم والتعلم من غير الذكي .

٢ ـ ادراك المتعلم ما بين المواقف المختلفة من عناصر مشتركة . لا يكفي أن يتعلم الطالب قاعدة أو مبدأ في درس من الدروس على أنه

قطعة مستقلة من المعرفة ، بل يجب ان يعرف معرفة صريحة واضحة بأن هذه القاعدة أو المبدأ ممكن تطبيقه في مواقف أخرى . لا يكفي أن يعرف الطالب خطوات المنهج العلمي في معمل الطبيعة أو الكيمياء ، بل يجب أن يتعلم فوق ذلك أن هذا المنهج يمكن تطبيقه في حل المشكلات العلمية والاجتماعية خارج المدرسة . فعلى المعلم اذن الا يكتفي بتقديم القواعد الأساسية وشرحها وتفهيمها ، بل عليه أكثر من هذا ان يقنع الطلاب بأن ما تعلموه من قواعد ومبادىء في المدرسة يمكن تطبيقه على مواقف اخرى معززا ما يقول بامثلة عملية .

واجب المعلم

رأينا أن انتقال أثر التعلم ليس عملية آلية تحدث من تلقاء ذاتها بل لا بد لحدوثها من توافر شروط موضوعية وذاتية يجب مراعاتها ان اردنا ان يفيد الطالب في حياته العامة من كثير من الصفات والمبادىء الفكرية والخلقية التي يتعلمها في المدرسة أو في الجامعة . وخير سبيل لبلوغ هذا الغرض هو ربط المدرسة أو الجامعة بالحياة الخارجية والبيئة ربطا يبرز ما بينهما من عناصر مشتركة وتشابه ويحفز الطالب على تطبيق ما تعلمه في المدرسة أو الجامعة من مبادىء وقواعد واتجاهات نفسية على ما يعرض له في الحياة من مشكلات . ولعمري ما جدوى المال والجهد الذي ينفق على المدارس والجامعات ان لم ينتقل أثر ما يتعلمه الطالب فيها من مبادىء واتجاهات الى حياته العامة خارج المدرسة او الجامعة ؟

وبعبارة أخرى فالتعليم الذي يكفل انتقال أثر التعلم والتدريب هو الذي يعين على التعميم وتطبيق المبادىء العامة على مجالات مختلفة . وهو الذي يهتم بتكوين اتجاهات نفسية عامة لدى المتعلمين نحو الدقة والنظام والثقة بالنفس وغيرها .

لقد دلت التجارب على أن دراسة الرياضيات لاتقوى التفكير في نواح اخرى الا اذا : :

١ ــ عرف الفرد خطوات التفكير الصحيح التي تتبع للوصول الى النتيجة .

٢ ــ ثم قام بتطبيقها في ميادين اخرى .

٣ ــ وايقن من فائدتها . كما دلت التجارب ايضا على أن دراسة

العلوم لا تجعل الفرد موضوعيا في تفكيره بوجه عام أى في مجالات أخرى غير مجال العلوم ، صحيح أنها تعلمه الحرص والحذر وتعليق أحكامه وضرورة جمع المعلومات والمقدمات الكافية لحل المشكلات ، لكن في مجال دراسته ليس غير ،

واليك تجربة تبين نوع التعلم الذى يؤدى الى تعميم ما يكسبه الطالب من اتجاهات نفسية : دربت مجموعتان من الأطفال على مراعاة الترتيب والنظام في دروس الحساب ، لكن بطريقتين مختلفتين فقد لجأ المعلم الى القسوة والعقاب في تعليم المجموعة الأولى، في حين أنه أخذ يحبب النظام والترتيب في دروس الحساب مع المجموعة الثانية ويناقشهم في ذلك مناقشة جماعية ، على انه لم يتحدث الى المجموعتين عن النظام والترتيب في غير دروس الحساب ، فكانت النتيجة أن نجح في الحالتين غير أن نجاحه مع المجموعة الأولى كان مقصورا على دروس الحساب وحدها ليس غير ، في حين أظهر أطفال المجموعة الثانية تحسنا في مراعاة النظام والترتيب لافى دروس الحساب وحدها بل وفى مختلف الدروس الأخرى بوجه عام ..

الانتقال السلبى :

من الأمثلة على هذا النوع من الانتقال أننا في نهاية العام قد نستمر في كتابة تاريخ العام الماضى في رسائلنا ، او نستمر في كتابة شهر مايو بدلا من شهر يونية، وأننا نستمر في الاتصال بصديق لنا باستخدام رقمه السابق في التليفون .. ومن المعروف أن الشخص الذى تعلم سوق سيارة عجلة قيادتها الى اليسار يجد صعوبة كبرى في سوق سيارة أخرى عجلة قيادتها الى اليمين ، ومما يلاحظ أن مدربى كرة القدم لا يرحبون بممارسة لاعبى الكرة للسباحة لأن السباحة تؤدى الى طراوة العضلات ورخاوتها بينما يتطلب لعب الكرة عضلات قوية صلبة ، ومن الامور التي يحرص على مراعاتها المدربون والمرشدون المبادرة بتعليم المبتدئين الطرق الصحيحة للتعلم وأداء الاعمال خوفا من حدوث انتقال سلبى ، فمما يستدعى النظر في المدارس والمصانع سهولة أخذ المبتدئين المستجدين بطرق خاطئة في التعلم والاستذكار والعمل ، ومتى اعتادوها شق عليهم التخلص منها واصطناع الطرق الصحيحة ،

أسئلة في التعلم

١ ــ بين كيف يفسر التعلم الشرطي كثيرا من استجاباتنا الانفعالية؟

٢ ــ تعلم السير في متاهة مثال شائع لما يعرض لنا فيحياتنا اليومية من مواقف ــ اشرح مع التمثيل

٣ ــ لماذا تبقى بعض المخاوف الشاذة بالرغم من أنها لا تلقى تدعيما من البيئة ؟

٤ ــ هل الأفضل لمن يريد تعلم لعبة التنس ان يأخذ عدة دروس فيها قبل ان يبدأ في تعلمها ، أم يأخذ هذه الدروس بعد عدة محاولات للعب ؟

٥ ــ اضرب بعض أمثلة للتعلم بالاستبصار عند الانسان

٦ ــ تعتبر نظرية الجشطلت في التعلم مكملة لنظرية ثورندايك وليست معارضة لها ــ اشرح

٧ ــ كيف نفسر استمرار طفل في سلوك غير محمود بالرغم من عقابنا له ؟

٨ ــ التكرار في ذاته لا يقوى التعلم ولا يضعفه ، انما يتيح الفرص لعوامل أخرى تاثر في التعلم تاثيرا ايجابيا أو سلبيا ــ اشرح مع التمثيل.

٩ ــ يكتفي بعض الطلبة بأخذ مذكرات موجزة أثناء المحاضرات ثم اكمالها وتفصيلها بعد ذلك ، ويعمد آخرون الى كتابة كل ما يستطيعون أثناء المحاضرات والاكتفاء بقراءته بعد ذلك ــ أي الطريقتين أفضل ولماذا ؟

١٠ ــ اذكر أمثلة لمواقف من شأنها أن تثير التنافس الضار بين طلبة المدارس او الكليات .

١١ ــ حلل موقفا تعلميا يبدو فيه تضافر الاشراط والتعييث والاستبصار .

١٢ ــ بين دور الاشراط في التاديب الخلقي للاطفال

١٣ ــ ان تعلم قراءة لغة أجنبية لا يساعد على التكلم بها ــ لماذا ؟

١٤ ــ وضح بالامثلة كيف أن استثارة ميول الطلاب لا تتعارض مع حملهم على بذل جهد كبير في التعلم .

١٥ ـ ترسخ بعض أنواع المعرفة في الذهن دون حاجة الى تكرار تحصيلها ـ بين اسباب ذلك ٠

١٦ ـ ان قيام المدرس بتعليم طلابه ايسر عليه من أن يحفزهم على أن يتعلموا بانفسهم ـ اشرح ٠

١٧ ـ بين بالمثال ان التعلم المثمر ينتقل أثره الى أكبر عدد ممكن من المواقف الأخرى ٠

١٨ ـ الى اى حد نجحت مدارسنا في نقل أثر ما يتعلمه الطلاب فيها الى حياتهم العامة خارج المدرسة ؟

١٩ ـ التعلم في الصغر كالنقش على الشجر وليس كالنقش على الحجر ـ ما رأيك في هذه العبارة ٠

٢٠ ـ يقول بعض علماء الاخلاق ان اكتساب فضيلة من الفضائل يساعد على اكتساب غيرها ـ ما الاساس النفسي لهذه العبارة ٠

٢١ ـ اشرح قول الغزالي : اعمل بما تعلم لينكشف لك ما لم تعلم ٠

٢٢ ـ اشرح قول ابن خلدون : يجب أن يسير التعلم من المجمل الى المفصل ٠

٢٣ ـ ماذا كان يقصده أفلاطون حين قال : كل تعلم بالاكراه لا يستقر في الذهن

٢٤ ـ يقول « ديوى » : اعطوا الطلاب شيئا يمارسونه لا شيئا يحفظونه ـ اذكر الأسس النفسية لهذه العبارة ٠

٢٥ ـ التعليم الصحيح اقرب الى الايحاء منه الى التلقين ، أقرب الى تنشيط الفكر منه الى تكديس المعلومات ، أقرب الى اثارة المشكلات منه الى حلها ـ هات أمثلة توضح هذه العبارة ٠

الفصل الرابع

التذكر والنسيان

١ ـ معنى التذكر وطرقه

الاسترجاع والتعرف :

التذكر بمعناه العام هو استحياء ما سبق أن تعلمناه واحتفظنا به. فاذا تذكرت اسم صديق ، فهذا يعني انني تعلمت هذا الاسم في زمن مضى وانني احتفظت به طول هذه الفترة التي انتهت بتذكري اياه . فكان التذكر يتضمن التعلم والاكتساب كما يتضمن الوعي والاحتفاظ. واذا قابلت شخصا فشعرت بانني اعرفه من قبل ، فهذا ايضا ضرب من التذكر يتضمن كسابقه انني رأيت هذا الشخص من قبل ، واحتفظت بصورته فلما رأيته الآن لم يبد لي شيئا غريبا عني او جديدا علي . وعلى هذا يكون هناك طريقتان للتذكر ، هما الاسترجاع والتعرف .

فأما الاسترجاع recall فهو استحضار للماضي في صورة ألفاظ او معان او حركات أو صور ذهنية . فنحن نسترجع بيتا من قصيدة ، او فكرة من الافكار ، او حادثة وقعت لنا منذ عهد بعيد ، أو منظرا من رحلة قمنا بها ، كما نتذكر طريقة السباحة او العزف على آلة موسيقية .

وأما التعرف recognition فهو شعور الفرد ان ما يدركه الآن جزء من خبراته السابقة ، وأنه معروف مألوف لديه وليس شيئا غريبا عنه أو جديدا عليه . ويبدو التعرف في قولنا « انا اعرف هذه القطعة الموسيقية من قبل » أو « هذا هو الكتاب التي ابحث عنه » أو « ليس هذا هو الكتاب الذي ابحث عنه » .

وقد يحدث الاسترجاع دون تعرف . فقد استرجع الاسم الصحيح الذي ابحث عنه لكني اشعر انه ليس الاسم الصحيح ، وقد ينتحل الكاتب أو الشاعر فكرة او بيتا دون أن يشعر أنها من صنع غيره . كذلك

قد يتم التعرف دون استرجاع ، فقد اعجز عن استرجاع اسم أو رسم أو قصيدة أو تاريخ ، لكني استطيع أن أتعرف هذه الأشياء متى عرضت علي .

فالاسترجاع اذن هو تذكر شيء غير ماثل أمام الحواس ، في حين أن التعرف هو تذكر شيء ماثل أمام الحواس . هذا الشخص الواقف أمامك ، تتعرف وجهه وتسترجع اسمه . وهذا الاسم الذي يذكر لك ، تتعرفه وتسترجع وجه صاحبه .

مما تقدم نرى أن البحث في عملية التذكر يتضمن دراسة عمليات أربع :

١ ـ التعلم أو التحصيل أو الحفظ ، ٢ ـ الاحتفاظ أو الوعي ، ٣ ـ الاسترجاع ، ٤ ـ التعرف .

أما التعلم ويشمل الحفظ والتحصيل فقد فصلناه تفصيلا في الفصلين السابقين ، فلندرس العمليات الثلاث الباقية ..

٢ ـ الوعي والنسيان

يقصد بالوعي (١) retention احتفاظ الفرد بما مر به من خبرات وبما حصله من معلومات وكسبه من عادات ومهارات . ولولا هذه القدرة على الوعي ما استطعنا أن نسترجع درسا حفظناه ، أو نتعرف شخصا رأيناه ، بل لولاها ما استطعنا أن نتصور شيئا أو أن نفكر فيه ، أو أن نتعلم شيئا على الاطلاق . والقدرة على الوعي استعداد فطري له أساس فسيولوجي عصبي يختلف باختلاف الأفراد ، فلا سلطان للفرد على اهماله أو تفويته بالتدريب . على أن عمق الوعي وسعته لا يترتب عليه بالضرورة سهولة الحفظ ونباته أو سهولة الاسترجاع . فقد يكون الذهن حاشدا بالمعلومات لكن على صورة مهوشة غير مرتبة بحيث يشق على الفرد أن يتذكر ما حصله حين يحتاج اليه مع وجوده في ذهنه .

ويبدو لنا أن نتساءل : هل ما حفظه الانسان ووعاه يمكن أن ينسى كل النسيان وأن يمحى امحاء تاما ؟ يجيب أغلب علماء النفس بالنفي ، اذ يرون أن هناك من الأدلة ما يؤيد خلود آثار الخبرات في الذهن وأنه

(١) وعى الشيء جمعه وحواه ، ووعى الزاد وتحوه جمعه في الوعاء .

ليس من المحال ، نظريا على الاقل ، تذكر أى شىء مر بنا ، فان صعب تذكره فما ذاك الا لضعف هذه الآثار أى سوء تنظيمها ، أو اختفائها مؤقتا وراء خبرات وأحداث جديدة . هؤلاء يرون أنه من الاحرى أن يكون سؤالنا : « لماذا نعجز عن التذكر ؟ » بدل أن نقول « لماذا ننسى ؟ » . ومن الأدلة التى يسوقونها أن خبرات الطفولة التى يظن أنها تنسى كل النسيان يمكن استحياؤها بطرق خاصـــة ، كالتنويم المغناطيسى أو التحليل النفسى ، كما أنها قد تطفو بتأثير مرض شديد كالحمى ، ومن المعروف أيضا أن الانسان تعرض له أثناء الاختناق أو الغرق صور ذهنية حافلة سريعة لحياته السالفة جميعا .. ويرى آخرون أن هذا الرأى متطرف وليس هناك ما يقطع بصحته .

وأيا كان مقطع الرأى فى هذا الموضوع فمن المحال أن نبرهن على أننا ننسى شيئا تعلمناه نسيانا تاما .

والذى يهمنا من الناحية العملية هو تذكر الماضى عند الحاجة اليه ، واعتبار ما دون ذلك فى حالة نسيان ، سواء امحى أو صعب تذكره . فالذاكرة الجيدة هى ما أسعفت صاحبها بما يحتاج اليه من المعلومات والمعانى والخبرات فى الوقت الملائم . وعلى هذا يمكن تعريف النسيان بانه فقدان طبيعى ، جزئى أو كلى ، مؤقت أو دائم ، لما اكتسبناه من ذكريات ومهارات حركية .. فهو عجز عن الاسترجاع أو التعرف أو عمل شىء

ويجب التمييز بين النســيان الطبيعى والنســيان المرضى (بفتح الراء) ، فقد يفقد الفرد ذاكرته على حين فجأة عقب اصابة دماغية أو صدمة انفعالية ، أو يكون فقدان الذاكرة تدريجيا كما هى الحال فى بعض الأمراض العقلية . فمن أمثال النسيان الفجائى أن رجلا صدمته سيارة وهو عائد من عمله الى منزله فأغمى عليه ، ولما أفاق استطاع أن يتذكر الأحداث التى وقعت له فى الصباح لكنه عجز تماما عن تذكر ما حدث منذ أن خرج من عمله حتى أفاق .

٣ — أسباب النسيان

ان ما يبدو نسيانا قد يكون نتيجة لانطباعات ضعيفة أو عارضة أو غير كافية أثناء التأثر والملاحظة . فكثيرا ما نعجز عن تذكر الأسماء أو الناس أو الأشياء لأننا لا ننتبه اليها عند سماعها او رؤيتها انتباها كافيا . وتلك هى الحال أيضـــا فى تذكر الحوادث أثناء الشـــهادات

الفضائية .. وفي تذكر ما يقع أثناء الحوادث المزعجة أو المثيرة . لكن نفترض أن الملاحظة أو الادراك قد تم بانطباع كاف ودون صعوبات انفعالية . فلماذا يحدث النسيان في هذه الاحوال ؟ هناك نظريات ثلاث تحاول تعليل النسيان هي :

١ ـ نظرية الترك والضمور

نرى أن الذكريات والخبرات السابقة تضعف آثارها وتضمر نتيجة لعدم استعمالها كما تضمر العضلة ان تركت مدة طويلة من الزمن دون استعمال . هذه النظرية ربما تفسر بعض حالات النسيان في عقابيل بعض الأمراض وفي التسمم .. غير أن هناك أدلة كثيرة على خطئها من ذلك ما تدل عليه الملاحظات الكلينيكية من أن الطفل ان فقد بصره في سن الرابعة أو الخامسة وصل الى سن النضج دون أن يفقد ما تعلمه عن طريق حاسة الابصار ، بحيث يمكن تمييزه بوضوح في سن النضج عن شخص ولد اعمى . وهذا يعني أن الترك يحدث أثرا .

٢ ـ نظرية التداخل والتعطيل

لوحظ أن النسيان في أثناء النوم يكون ابطأ منه في أثناء اليقظة ، كما لوحظ أن الأطفال يتذكرون في سهولة ووضوح مايروى لهم من قصص قبيل النوم على حين لا يتذكرون تفاصيل ما يتلى عليهم من قصص أثناء النهار . وقد فسر ذلك بأن اوجه النشاط المتعاقبة التي يقوم بها الفرد أو التي تعرض له أثناء النهار يتداخل بعضها في بعض كما تتداخل الوان الطيف فينجم عن هذا التداخل أن يطمس بعضها بعضا .

التعطيل الرجعي Retroactive inhibition

كما لوحظ ايضا أن الشخص ان أتم حفظ موضوع معين كقصيدة من الشعر مثلا ، ثم شرع بعد ذلك مباشرة ـ ودون أن يأخذ فترة من الراحة (١) في حفظ مادة أخرى كقائمة من الأرقام ، فان نسبة ما ينساه من الشعر تكون أكبر بكثير منها لو كان قد استراح فترة بعد حفظ الشعر كأن حفظ الأرقام قد تداخل في حفظ الشعر فطمس عليه فساعد على نسيانه . وقد سميت هذه الظاهرة التي أيدها التجريب بالتعطيل الرجعي.

---

(١) يقصد بالراحة الاسترخاء او النوم او سماع الراديو أو قراءة مجلة غير دسمة.

ويقصد به تداخل التعلم اللاحق في التعلم السابق بما يؤدى الى نسيان بعض مانم تعلمه . لذا يتعين على الطالب الا يبادر بتحصيل موضوع بعد آخر الا بعد ان يأخذ فترة من الاستجمام الكافي .

التعطيل البعدى Proactive inhibition

وقد دل التجريب أيضا على ان التعلم السابق قد يحرف أو يعطل التعلم اللاحق ويساعد أيضا على نسيانه او تشويهه بقدر قليل أو كثير. فتعلم السباحة قد يعطل تعلم كرة القدم وحفظ درس في اللغة الانجليزية قد يعطل حفظ درس يتلوه في اللغة الفرنسية ويساعد أيضا على نسيانه .

هذان النوعان من التعطيل مثالان للانتقال السلبي لأثر التدريب الذي شرحناه في الفصل السابق (انظر ص ٢٤٨) .

وهما اسفرت عنه التجارب :

١ ــ أنه كلما زاد التشابه بين المادتين، السابقة واللاحقة ، في المعنى أو المحتوى او الشكل ، زادت درجة اختلاطهما بالأخرى ، وكلما اختلفا ــ كان تكون احداهما قصيدة تحفظ والاخرى أغنية تحفظ ــ قلت درجة نسيان كل منهما . من أجل هذا يتعين على الطالب الا يذاكر مادتين متشابهتين احداهما بعد الأخرى . ويتعين على ادارة المدرسة مراعاة ذلك أيضا في ترتيب جداول الدروس فلا تتبع درسا في اللغة يدرس في لغة أخرى ، أو تتبع درس التاريخ بدرس في الجغرافية او الأدب ، اذ الأفضل أن يتبع درس اللغة درسا في الرياضيات وأن يتبع درس التاريخ درسا في الالعاب الرياضية مثلا . بل ربما تدعونا هذه الظاهرة الى عدم تعليم الطلاب لغتين اجنبيتين في وقت واحد .

٢ ــ أن التعطيل بنوعيه يكون ضعيف الأثر ان تم تعلم المادتين وفق شروط التعلم المثمر . فالمواد المفهومة والمنظمة والتي اشبع حفظها لا ينال منها التعطيل ما يناله من غيرها . فمن أراد الا ينسى فليحسن التحصيل .

فالنسيان وفق هذه النظرية ليس عملية سلبية تنجم عن مجرد مرور الزمن ، كما تزعم نظرية الترك والضمور ، بل عملية تنشأ عن تداخل ايجابي لأوجه نشاط مختلفة من بعض الوجوه ، أي عما نقع في الزمن من أحداث .

٣ ـ نظرية الكبت

رأينا من دراسة الدوافع اللاشعورية أن نسيان المواعيد والتواريخ والأسماء والأحداث .. قد ينجم عن رغبات مكبوته . ويرى « فرويد » انا ننسى بعض طريق الكبت ـ مالا نهتم به ، ومالا نريد تذكره ، وما هو مصطبغ بصبغة وجدانية منافرة أو مؤلمة ، خاصة ما يجرح كبرياءنا . وقد دلت الملاحظات وكذلك التجريب على صدق هذه النظرية الى حد كبير وعلى انها تفسر كثيرا من حالات النسيان لاكلها . فقد ننسى اسم شخص لأننا نكرهه او لأنه يذكرنا بشخص آخر نكرهه ، او نخافه أو نغار منه . ويندر ان ننسى اسم شخص نحبه أو عنوانه او رقم تليفونه . ولو سجل الانسان في قائمة قبيل نومه مايعتزم القيام به في الغد من أعمال وواجبات ومطالب ، ثم عاد الى هذه القائمة في تمام اليوم التالي لوجد ان مانسيه هو مالم يكن يرغب لاشعوريا في أدائه . ولقد كان « دارون » يسجل على الفور جميع الوقائع والملاحظات والأفكار المضادة لرأيه، فقد علمته خبرته ان امثال هذه الأفكار والوقائع أسرع الى النسيان من تلك التي تؤيد صدق فروضه . وهؤلاء الاشخاص الذين يتحسرون على الماضي ويرددون دائما « الله يرحم زمان » انما يفعلون ذلك لا لأن الماضي كان غفلا مما يكدر ويزعج ولكن لأن الانسان يميل الى نسيان المؤلم وتذكر السار .

وقد أجريت تجارب كثيرة جدا أيدت هذه النظرية . من هذه التجارب ان طلب الى ٥١ طالبا أن يسجلوا جميع خبراتهم السارة وغير السارة خلال الأسابيع الثلاثة التي سبقت التجربة ، وبعد ثلاثة أسابيع طلب اليهم أن يسترجعوا القائمتين فوجد أنهم استرجعوا ٥١٪ من الخبرات السارة و٣١٪ من غير السارة. كما دل التجريب ايضا على ان كلا من الخبرات المؤلمة والسارة أسهل تذكرا من الخبرات التي لايهتم بها الفرد ولا يلقى اليها بالا .

والنسيان وفق هذه النظرية عملية انتقائية لها وظيفة حيوية هي حماية الفرد مما ينغصه ويؤلمه ، وحمايته من التوافه الطفيلية وما لا قيمة له في نظره حتى يتاح له ان يتفرغ لما هو أهم وأجدى .

الواقع أن النسيان بالكبت يمكن اعتباره نسيانا بالتداخل ـ تداخل رغبة لا شعورية لا يفطن الفرد الى وجودها مع رغبة شعورية هي القصد الظاهر للفرد كما هي الحال في غلتات اللسان وزلات القلم .

ومما يذكر ان النسيان بالكبت يعتبر عجزا عن الاسترجاع وليس قصورا أو ضعفا في الوعي والاحتفاظ ، اذ أن المكبوت المنسي يمكن أن

يظهر ويستحي أثناء جلسات التحليل النفسي أو أثناء النوم المغناطيسي أو في حالات الخدر الخفيف ، وقد ينطق به الفرد أثناء نومه .

الخلاصة : أن نسيان المواد المختلفة والنسيان في المواقف المختلفة يتطلبان تفاسير مختلفة . فبعض الحالات ترجع الى ضعف الانطباع الأصلي، وبعضها يرجع الى عدم الاهتمام ، وحالات أخرى ترجع الى التعطيل الرجعي أو البعدي ، أو الرغبة في النسيان ، أو الاضطراب الانفعالي . وأكثر حالات النسيان التي يشكو منها الطلاب سببها عدم مراعاة شروط التحصيل الجيد .

قياس الوعي والنسيان

هناك طرق ثلاث لقياس درجة الوعي أو النسيان :

١ ــ طريقة الاسترجاع : وتتلخص في تقدير قدرة الشخص على استرجاع درس حفظه أو قائمة من الأسماء أو الأرقام أو الصور بعد فترة معينة من الزمن ويلاحظ انه اذا كان المطلوب قياس الوعي عن ظهر قلب ، فيجب ان تكون المادة جديدة وغير مألوفة حتى لا يتدخل عامل المعنى أو الميل أو أثر المعلومات السابقة . وهنا يستخدم الباحثون هوائم من الفاظ غير مترابطة أو مقاطع عديمة المعنى أو قائمة طويلة من الأرقام ، وذلك حتى يكون لدى الحافظ شيء يتعلمه، وحتى يكون في موقف جديد عليه كموقف القارئ في المتاهة .

٢ ــ طريقة التعرف : وفيها تعرض على المفحوص مادة معينة كمجموعة من الجمل أو من الصور الفوتوغرافية . وبعد فترة تطول أو تقصر ، تعرض عليه نفس المجموعة وقد أضيفت اليها طائفة جديدة من الجمل أو الصور . وعليه ان يتعرف ما سبق ان رآه في العرض الأول .

٣ ــ طريقة اعادة الحفظ : وفيها يكلف المفحوص حفظ قائمة من الأرقام أو قصيدة من الشعر أو فقرة من فصل حتى يتسنى له استرجاعها دون خطأ . ثم يطلب اليه ان يسترجعها أو أن يتعرفها بعد فترات متفاوتة الطول : بعد ساعة ويوم وعشرة أيام وشهر وعشرة شهور ، فان عجز عن تذكرها دون خطأ ، كلف أن يعيد تحصيلها حتى يحفظها جيدا . فاذا فرضنا أنه كررها في التجربة الأولى ٥٠ مرة ، وفي التجربة الثانية ١٠ مرات فقط ، كان الرقم ٤٠ مقياس الوعي والرقم ١٠ مقياس النسيان ، أي أنه نسي ٢٠٪ من المادة .

وقد وجد ان الشعر المحفوظ ،حتى ان ترك ٤٠ عاما دون استرجاع، فمن الممكن حفظه مرة اخرى في وقت أقل من حفظ شعر جديد ، وحتى ان نسي الحافظ ما حفظه نسيانا تاما فانه يجد سهولة نسبيه في اعادة الحفظ، ويتخذ العلماء هذه الظاهرة دليلا على أن النسيان ليس امحاء ما سبق اكتسابه بل مجرد صعوبه في تذكره ،

نتائج تجارب النسيان

ادت التجارب التي أجريت في موضوع النسيان الى نتائج كثيرة من أهمها

١ ــ ان بين الناس فروقا كبيرة من حيث قدرتهم على الوعي ومن حيث سرعة النسيان ،

٢ ــ ان العادات والمهارات الحركية أعصى على النسيان من المعلومات والمحفوظات اللفظية ،

٣ ــ أن المبادىء والاتجاهات والافكار العامة وطرق التفكير أعصى على النسيان من والوقائع والمعلومات ، فنحن ننسى كثيرا من المعلومات التي حصلناها في المدرسة ، لكننا نحتفظ بكثير من المهارات العقلية والاتجاهات السليمة التي اكتسبناها فيها ، كطرق الاستذكار المثمرة والطرق الصحيحة لحل المشكلات العلمية ،

٤ ــ أن المادة المفهومة ذات المعنى والمادة التي اشبع حفظها يكون نسيانها ابطأ من غيرها ،

٥ ــ أن نوع النشاط الذي يمارسه الفرد بعد الحفظ والتحصيل يؤثر الى حد ما في درجة النسيان ،

٦ ــ أن النسيان اثناء النهار أسرع منه أثناء النوم ،

٧ ــ ان النسيان يكون في أول الأمر سريعا جدا حتى لقد يفقد المرء نصف ما حفظه خلال العشر الساعات الأولى من حفظه ، ثم يأخذ النسيان في التباطؤ تدريجيا بمضي الزمن حتى يصبح في النهاية بطيئا جدا ،، وتتوقف هذه السرعة بطبيعة الحال على نوع المادة ودرجة تنظيمها وفهمها واشباعها ، من هذا ترى ان اختبارا قصيرا أو مراجعة يجريها المدرس في آخر الدرس تتلوها مناقشة أجدى في تأخير النسيان من المراجعات الشكلية التي يجريها بعد عدة أيام او اسابيع ،

٨ ـ ولم تؤيد التجارب الرأى الشائع بأن من يحفظ سريعا ينسى سريعا ، فان كانت سرعة الحفظ ترجع الى يقظة الحافظ وانتباهه الى الحقائق والعلاقات فيما يحفظ كان حفظه أثبت ممن يحفظ ببطء لعدم انتباهه أو ضعف ذكائه .

٤ ـ الاسترجاع

الاسترجاع هو استحضار الماضى . وقد يكون الاسترجاع جزئيا أو كليا . فاذا سألتنى هل أستطيع أن استرجع قصيدة معينة للمتنبى فى مدح سيف الدولة ، فقد أجيبك بالاثبات ، وعندا لا يعنى اكثر من أننى أتذكر الأبيات الأولى من القصيدة ومضمونها العام ، فالاسترجاع هنا جزئى يختلف عن استحضار القصيدة بأسرها :

الاستدعاء : Recollection

قد يكون الاسترجاع ناقصا أو مكتملا . فالاسترجاع المكتمل أو « الاستدعاء » ، هو استرجاع تكون فيه الذكريات محددة فى الزمان والمكان . فقد استطيع أن استرجع اسم شخص أو بيتا من الشعر لكنى لا استطيع ان أتذكر منى حفظت هذا البيت ورأيت هذا الشخص ، وفى اى مكان حفظت البيت أو رأيت الشخص . فالاستدعاء استرجاع وتحديد فى الزمان والمكان .

المداومة : perseveration

وقد يكون الاسترجاع تلقائيا أو استجابيا . فالتلقائى هو مايحدث دون مؤثر ظاهر ودون قصد كوثوب اسم أو أغنية الى الذهن دون مناسبة صريحة لوثوبها وقد يتخذ الاسترجاع التلقائى شكل ميل مستمر الى استرجاع الأفكار والمشاعر دون مؤثر ترابطى أو مؤثر ظاهر ، كما هى الحال فى « القلق » worry يفرض نفسه علينا فرضا ويشغل بالنا حين لاتتم الأمور التى بدأناها أو التى ننتظرها كما نريد وكما هى الحال فى الاحلام أيضا حين تتكرر رؤيتنا حلما واحدا بعينه عدة مرات قد تطول . ويكون ذلك فى العادة حين يدور الحلم حول مشكلة معلقة يستعصى علينا حلها . وغالبا ما يختفى هذا الحلم حين تحل المشكلة . ويسمى الاسترجاع فى هذه الحالة « بالمداومة » والمداومة شبيهة بالتصور الذاتى فى العالم المادى .

الاستكمال Redintegration

هو استرجاع خبرة ماضية بتذكرها أو القيام باستجابة مكتملة نتيجة لتأثير جزء بسيط من الموقف الاصلي . فقد نرى رسما تخطيطيا بسيطا نتعرف فيه صورة بوتابرت مثلا . والاستجابة الشرطية نوع من الاستكمال ، اذ ان صوت الجرس يكفي وحده ليثير في الكلب ما كان يثيره الجرس ومسحوق اللحم معا كذلك يمكن اعتبار الاستجابة الناشئة عن العقد النفسية نوعا من الاستكمال فالفتاة التي كانت تخاف من رذاذ الماء (انظر ص ١١٨) كانت تثير فيها رؤية الرذاذ وحده ما أثاره الموقف الأصلي كله في نفسها من رعب .

والاسترجاع ليس نتيجة حتمية للوعي الجيد ، فقد نعرف اسم شخص ولكننا لا نستطيع استرجاعه الان ، بل فيما بعد . وكثير من الطلبة يعرفون الاجابات الصحيحة على أسئلة الامتحان ، لكنهم في زحمة الامتحان يدونون باجوبة خاطئة أو لا يتذكرون الاجوبة الصحيحة الا بعد انتهاء الامتحان . وقد ذكرنا في الفقرة السابقة ان التداخل والكبت يعطلان الاسترجاع ويؤديان الى النسيان ، وسنعرض الآن لأهم العوامل الذاتية والموضوعية التي تسهل عملية الاسترجاع .

٥ ـ العوامل الذاتية الميسرة للاسترجاع

١ ـ الاسترخاء وعدم بذل الجهد : الملاحظ أن الانسان ان استعصى عليه استرجاع اسم شخص أو تاريخ أو حادثة ، واصر على استرجاعه لم ينفع هذا الاصرار . فان ترك هذه المحاولة واعمل فكره في موضوع آخر فقد يثب الاسم الى ذهنه من تلقاء نفسه . ولهذا السبب نفسه يطلب المحلل النفسي الى المريض أثناء جلسات التحليل النفسي ان يضطجع على متكأ أو أريكة وان يسترخي حتى يتسنى له أن يطلق العنان لخواطره وأفكاره وأن يذكر كل ما يطرأ على ذهنه من ذكريات قديمة .

٢ ـ التهيؤ الذهني mental set هو استعداد الفرد وتأهبه للقيام بنشاط معين، ذهنيا كان أم حركيا . ويبدو أثر التهيؤ في الاسترجاع اذا ذكرنا أن ما ينساه الطلبة من المواد بعد الامتحان اكثر بكثير مما ينسونه قبيل الامتحان وهم في حالة تهيؤ شديد لاسترجاعه . وقد وجد أن الطلبة الذين يهيئون لاسترجاع مادة معينة في وقت معين يكون استرجاعهم لها أكثر وأحسن مما لو استرجعوها وهم لا يتوقعون أن يطلب اليهم استرجاعها ..

والتجارب كثيرة على أثر التمييز في سهوله الاســـترجاع . فقد عرضت مجموعه من الصور الملونه على ثلاث مجموعات من الاشخاص ، وطلب الى المجموعة الأولى أن تلاحظ اشكال الصـــور ، والى الثانيه أن تلاحظ ألوانها ، والى الثالثة أن تلاحظ الشـــكل واللون معا . فتفوقت المجموعة الثالثة على المجموعتين الأخريين تفوقا ملحوظا في اختبـــار لاسترجاع أشكال الصور وألوانها .

٣ ــ الميل الى الاغلاق : من الملاحظ ان الاعمـــال التي يبـــدأها الانسان ثم يضطر الى عدم اتمامها تخلق في نفسه توترات لا تزول الا اذا أتم هذه الاعمال وأغلق دائرة نشاطه . وقد طلب « ليفين ـ Lewin » احد أئمه مدرسة الجشطلت الى مجموعة من الاشـــخاص القيام بأعمـــال مختلفة كحل مسائل رياضيه أو حل الغاز او حفظ بعض الكلمـــات . وبينما هم منهمكون في أعمالهم هذه اذا به يطلب الى فريق منهم الـــكف عن العمل قبل أن ينتهوه بينما ســـمح للباقين أن يمضوا في اعمالهم حتى النهـــاية . وقد أبدى أفراد الفريق الاول دهشتهم واحتجاجهم على ذلك وكانوا يبادرون الى استئناف أعمالهم متى أتيحوا من الجرب عفـــلة . وبعد ٢٤ ساعة من هذه التجربة طلب الى افراد المجموعة كلها أن يتذكروا بعض الموضـــوعات التي كانوا يعملونهـــا ويحلونها فـــكان الفريق الأول أكثر حفـــظا وتذكرا من الفريق الثـــاني . ذلك أن الفرد حين يقـــاطع في أثناء عمل يهمه اتمامه فانه يظل يرقب انتهاء المقاطعة وهو في حالة من التأهب والتوقع والتوتر بما يجعله على ذكر مما يريد اتمامه . ولعل في هذا درسا يفيـــد منه المعلمون والمحـــاضرون . فالدروس التي تثير اهتمام الطلاب دون الاجابة على كل ما تتطلبـــه من أســـئلة ، أو التي تحفزهم على اكمال معلوماتهم عنهـــا من المراجع ، أســـهل في التذكر من الدروس المكتملة التي ترضي استطلاع الطلاب وشوقهم بمـــا ليس بعده مزيد . لهذا يحسن أن تعد الدروس والمحاضرات بحيث تجعل الطلاب في حالة تأهب للمزيد عليها والاضافة اليها كي تعيش في ذاكرتهـــم بعد الخروج من الدروس أو المحـــاضرات وتثير في نفوسهم عددا من علامات التعجب والاستفهام .

٦ ــ العوامل الموضوعية الميسرة للاسترجاع

اذا لم نسيطر العوامل الذاتية السابقة على الاسترجاع ، فالعوامل الموضوعية التالية يكون لها الصدارة في تسهيل عملية الاســـترجاع . وتعرف هذه العوامل الموضوعية بقوانين التداعي الثانوية :

١ ـ **قانون التردد أو التكرار** : فتكرار رؤيتك لشخص أو سماعك اغنية أو رواية بيت من الشعر يسهل عليك استرجاعه ٠

٢ ـ **قانون الحداثة** : ينص على أن الأشياء او الأشخاص أو الأمور التي خبرتها أو التقيت بها حديثا تكون أسهل تذكرا من غيرها ، كآخر يوم خرجت فيه من المستشفى ، وآخر مرة التقيت فيها بأحد اصدقائك وآخر محاضرة أو آخر مرة ذهبت فيها الى السينما ٠

٣ ـ **قانون الجدة أو الاولية** : فالأحداث التي نلتقي بها لأول مرة تكون أوقع في الذاكرة واسهل ذكرا من غيرها ، كأول مرة ذهبت فيها الى الجامعة أو الى مسرح ، وأول انطباع عن شخص معين ، واول درس في مادة جديدة ٠

٤ ـ **قانون الشدة** : فالأشياء والأحداث العنيفة التي يكون لها وقع شديد في النفس أو تثير انفعالات شديدة تكون أسهل استرجاعا من غيرها ، كيوم دعيت الى الحديث الى جمهور كبير من الناس أو دعيت الى حفلة كبيرة ؛ أو أجريت لك فيه عملية جراحية ٠

٥ ـ **قانون اكتمال الملابسات** : فوجود الفرد في نفس المجال الذي اكتسب فيه الذكرى يعينه على استرجاعها ٠ فقد تعجز عن تذكر اسم شخص تراه في بيئة جديدة بينما تستطيع تذكر اسمه في بيئته العادية ، واحضار الشاهد الى مكان الجريمة قد يثير في ذهنه سلسلة جديدة من الذكريات والخواطر المتصلة بها ٠ والتلميذ الذي تعلم غناء نشيد معين وهو واقف قد يعز عليه تذكره وهو جالس أو وهو أمام حفل من الناس ٠ وقد دل التجريب على أن أداء الطلاب للامتحان يكون أحسن حين يجرى في نفس المكان الذي تلقوا فيه دروسهم ٠

٧ ـ تحريف الذكريات

الاسترجاع انتقاء وتأويل وتمييز :

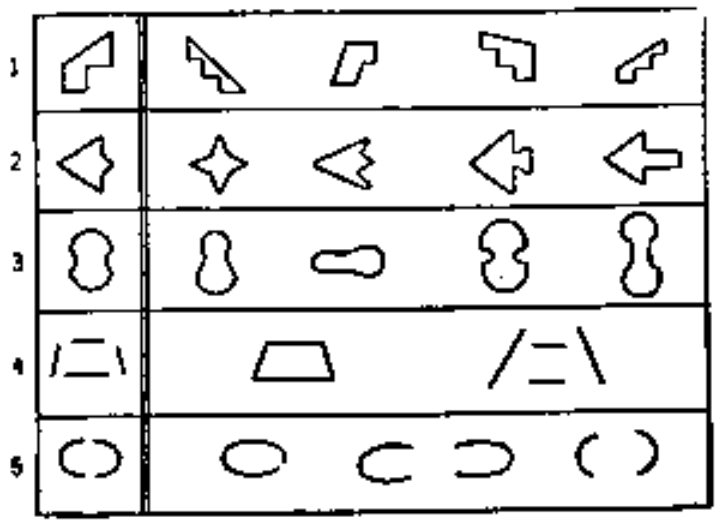
لا تكون الذكريات التي نسترجعها صورا طبق الأصل من اصولها البتة ٠ فهناك عوامل شتى ذاتية وموضوعية من شأنها تحريف ما نسترجعه من ذكريات ٠ فمن العوامل الذاتية الحالة الجسمية والمزاجية أثناء الاسترجاع ، وكذلك التعب والمرض والانفعال ، وما لدى الفرد من ميول واتجاهات وانحيازات دائمة ، وتهيؤه الذهني أثناء الاسترجاع ، هذا الى كيفية ادراكه للموقف الأصلي ٠٠ ومن العوامل الموضوعية عامل الزمن ، ونعني به مايجرى فيه من أحداث تتداخل في الذكريات وتتناولها

بالتعديل والتغيير والتحريف . فليست الذكريات مناديل محفوظة في صندوق ، وليست صورا مثبته على شريط سينمائي بحيث يمكن استرجاعها بنصها وفصها كما كانت عليه في الأصل كامله دقيقه . وقد وصف أحد الكتاب هذا التحريف وصفا دقيقا حين قال : شتان بين ذاكرتي ومذكرتي ، ان رجعت الى مذكرتي وجدتني شخصا ساخطا جزعا متبرما بالحياة لا أجد لذة فيها ، فان سألت ذاكرتي لم أر الا أياما جميلة وحياة تشبع بالرضا والحب ، واليك مثالا لبعض العوامل التي تؤدي الى تحريف الذكريات :

عدم دقة الادراك : فان كان الادراك الأصلي للموقف أو المنظر أو الحادثة أدراكا غير دقيق أو غير صحيح نجم عن ذلك حذف بعض التفاصيل أو اضافة أخرى ، هذا ان لم يكن الادراك نفسه محرفا بفعل العوامل الذاتية المعروفة (انظر ص ١٦٩) .

الانحياز والانتقاء : ان ما لدى الفرد من ميول ورغبات واتجاهات توجه الاسترجاع وجهات معينة دون غيرها ، فيميل ـ دون قصد ظاهر ـ الى تذكر ما يريد تذكره ، وان ينتقي من ذكرياته ما يريد انتقاءه . ومن التجارب التي بينت ذلك أن عرضت لبرهة وجيزة صورة لمنظر مشاجرة في أحد أحياء مدينة امريكية وكان من بين ما فيها منظر رجل امريكي ابيض يطعن زنجيا بسكين . فلما طلب من المشاهدين استرجاع ما رأوه في الصورة تذكر أغلب ، البيض ، أن الزنجي هو الذي كان يمسك بالسكين ويطعن !

الميل الى التأويل : دلت البحوث التجريبية على أن لدى الانسان ميلا قويا الى تأويل ما يدركه وما يتذكره ، والى خلع معنى على المواقف والحوادث الغامضة التي لا يفهمها ، واقامة علاقات منطقية بين الأشياء . فهو يميل عن غير قصد ظاهر الى خلق أسباب للحوادث التي يدركها أو يتذكرها ، والى نسبة دوافع أو مبررات للسلوك الذي يراه أو يسترجعه وهو ميل يبدو لدى الانسان منذ طفولته اذ يسرف في التساؤل والاستفسار عن أسباب الأحداث ومنشئها ومصيرها ، ولا يرتاح الا اذا قدمنا له الأسباب والدوافع ، أو اختلق من عنده أسبابا للتفسير والتبرير . وربما كان هذا من أهم العوامل في تحريف الشهادات القضائية حين يروي الشاهد ـ عن غير قصد الى الكذب ـ ما يظنه معقولا أو محتملا وليس ما رآه بالفعل . فان كان قد رأى شيئا يسقط من أعلى منزل فلا بد أن أحدا رماه ، ومن المحتمل أن من رماه كان ينوي ايذاء أحد المارة في الطريق !



شكل ٢٠

وقد رأى بعض العلمـــاء أن يبرزوا أثر العوامل التي تؤدى الى تحريف الذكريات بإجراء تجارب قوامها أشكال بسيطة لا معنى لها ، تعرض لمدة وجيزة ، ١٥ ثانية مثلا ليفحصها الشخص ثم يعيد رسمها من الذاكرة (انظر شكل ٢٠) . فلو كانت الأشكال المعروضة أشكالا هندسية مألوفة كالمربع أو الدائرة لم يجد الشـــخص صعوبة في اعادة رسمها ولو كانت رسما لكلب أو زجاجة أو شيء مألوف حفظ المفحوص اسمها ورسمها دون نقص أو تحريف . ولكن بما أن الأشكال المعروضة (وهي المرسومة في العمود الاسر) لا معنى لها كانت مهمته أصعب . وقد خرج العلماء من أمثال هذه التجارب بعدة عوامل تعمل على تحريف الذكريات من أهمها :

١ ـ **عامل التسوية Levelling** : وهو عامل يميـل بالفرد الى سد الثغرات واكمال النقص فيما يسترجع ، وكذلك الى تنظيمه وتنسيقه وحذف التفاصيل غير المفهومة منه وتبسيطه .

٢ ـ **عامل الارهاف Sharpening** : عكس العامل السابق ، وقد يقترن به . ويتلخص في ابراز بعض العناصر والمبالغة فيهـــا وتوكيد العناصر التي تؤثر في الشخص تأثيرا خاصا ـ ويبدو أثر هذين العاملين معا في الصفين ٤و٥ من الشكل السابق .

٣ ـ **عامل التمثيل** Assimilation ويلخص في تحويل الأشياء المألوفة الى أشياء يألفها الشخص واقراع معنى على ماليس له معنى ـ الصفحتان ٢و٣ ٠

وقد وجد أن هذه العوامل نفسها تؤدي الى تحريف ما يدور على ألسنة الناس من قصص واشاعات ، خاصة عامل التمثيل الذي ينجم عنه تحريف الذكريات وفق ميول الفرد ومعتقداته وانحيازاته وما يؤمن به من قيم ٠

الخلاصة : ان الذهن لا يحتفظ بالذكريات كما يحتفظ الشريط السينمائي بالصور المثبته عليه والتي يمكن استرجاعها حرفيا ، بل الأمر على عكس ذلك اذ تبدأ الذكريات في التغير والتحور عقب الادراك مباشرة وهذا من شأنه أن يجعل عملية التذكر عملية خلق واختلاق وتمييز وانتقاء اكثر من أن تكون مجرد استرجاع لصور مخزونة ٠ ولنا في أحلام النوم أكبر شاهد على ما يصيب الذكريات من مختلف ضروب التحريف ٠ من هذا نرى أن الاسترجاع كالادراك ، كلاهما عملية فاعلة ٠

الشهادات القضائية :

دلت نتائج التجارب التي أجريت في هذا الموضوع على أن صدق الشهادة أمر نادر شاذ لا يتفق مع توكيد الشاهد وشعوره اليقيني ومن هذه النتائج ايضا :

١ ـ ان كثيرا من أخطاء الشهادة يرجع الى ادراك مضطرب غير دقيق للحادثة نتيجة التأثر الانفعالي للشاهد في أثناء ادراكها ٠

٢ ـ ان أكثر الأخطاء شيوعا في الشهادة هو حذف التفاصيل ٠

٣ ـ أما التحريف الايجابي وهو اضافة تفاصيل لم تقع ، فأقل شيوعا من حذفها ٠

٤ ـ ان الشاهد الذي يذكر التفاصيل بحذافيرها يدعو الى الظن بأنه شاهد زور ٠

٥ ـ ان تقارير الشهود عن الأشياء والأشخاص وتشاطهم أدق من تقاريرهم عن صفات الأشياء والأشخاص ومميزاتهم ٠

٦ ـ أن سؤال الشاهد يزيد من مقدار شهادته لكنه يزيد أيضا من أخطائه ويتوقف عدد الأخطاء الى حد كبير على درجة الايحاء في

الأسئلة التي توجه اليه . والأسئلة الايحائية عامل هام في تحريف الشهادة ، كأن يقال للشاهد : هل كان المتهم يلبس معطفا ازرق أو اسود ، في حين أنه لم يكن يرتدي معطفا .

٧ ـ ان تقارير الشهود عن الزمان والمسافات خاطئة الى حد كبير .

٨ ـ كلما طال الزمن بين الحادثة والشهادة ، زادت الشهادة تحريفا ، وازداد يقين الشاهد في الوقت نفسه .

٩ـ أن الشهادة ان اقتصرت على الأشياء التي يوقن الشاهد بحدوثها أو وجودها ، زاد صدقها بعض الشيء .

١٠ ـ أن السماح للشاهد بتكرار شهادته يزيد من شعوره اليقيني دون أن يزيد من صدق شهادته .

١١ ـ كلما كثر عدد الشهود قلت قيمة الشهادة .

٨ ـ التعرف

التعرف هو الشعور بالالفة حيال الأشياء والأشخاص التي أدركها الفرد من قبل . وهو حالة شعورية قد تكون مضمرة او صريحة ، غامضة او واضحة ، وقد تكون سريعة او بطيئة كما لو نظرت الى شخص يبدو مألوفا لديك وشعرت بانك لابد أن تكون قد رأيته في مكان ما . فلا يزال هذا الشعور ملازما لك حتى تتذكر اين رأيته وفي أية مناسبة .

والتعرف صورة أخرى عملية تبدو في سلوكنا حيال الأشياء المادية المألوفة ، كما يتعرف الفرد طريقه الى منزله بينما هو يفكر في شيء آخر ، أو كما يبتسم الطفل لشخص سره من قبل ، أو كما نعرف استخدام الأدوات المادية كالكرسي والقلم والساعة .

والتعرف أيسر من الاسترجاع . فقد يعجز الفرد عن استرجاع اسم أو رسم أو قصيدة أو تاريخ لكنه يستطيع تعرف هذه الأشياء حين تعرض عليه . ذلك أن الفرد في الاسترجاع يتعين عليه أن يستحضر ما سبق أن حصله أو خبره أو درسه ، بينما تعرض عليه المادة أو الموضوع في عملية للتعرف . الواقع أن التعرف أقرب الى الادراك الحسي منه الى الاسترجاع . فهو الخطوة الأولى بعد الادراك فأنت تدرك أن هذا الشيء كتاب ، وأنه الكتاب الذي أهداه لك صديقك .

وقد يعين الاسترجاع على اكمال التعرف الجزئي كما لو لقيت احد من تعرفهم في غير بيئته العاديه فقلت لنفسك انى اعرفه ، ولكن من هو؟ فاذا بك تحاول أن تسترجع الزمان والمكان والظروف التي عرفته فيها من قبل ، كذلك قد يكمل التعرف الاسترجاع كما لو كنت تحاول تذكر اسم شخص فاسترجعت عدة أسماء لم ترضك ، واخيرا تسترجع اسما يبدو لك أنه الاسم الصحيح أى تتعرفه ، فتتم عملية الاسترجاع .

خداعات التعرف :

التعرف كالادراك عرضة للاخطاء والخداعات ، فمن بين خداعاته :

١ ـ الشعور بالالفة حيال موقف جديد غير مألوف ، كان يشعر الفرد انه سبق له ان زار مكانا وهو لم يزره أو انه سمع هذا اللحن مع أنه لم يسمعه من قبل ، أو انه صاغ هذا الرأى مع انه ليس من بنات أفكاره ، بل من صوغ غيره .

٢ ـ العجز عن تعرف المألوف . وقد يرجع هذا العجز الى ان الفرد لم يكن يتوقع ان يرى ما رآه ، أو الى رؤية الشيء المألوف في ظروف غير ظروفه العادية ويبدو هذا الخداع بشكل صارخ في بعض الأمراض العقلية . فترى المريض لا يعود يعرف صديقه أو زوجته ، بل يراهما غرباء عنه ، أو تراه لا يعود يتعرف الأشياء المألوفة ، كالسكين أو القلم أو الساعة ، فلا يعود يقدر على استعمالها .

ومع أن التعرف يكون في العادة أكثر صدقا وأبعد عن التحريف من الاسترجاع ، غير أننا يجب أن نحذر من خداعاته . وفي سجلات المحاكم حالات أدين فيها المتهم وحكم عليه بالسجن مدة طويلة ثم ثبت أخيرا انه لم يكن في مكان الجريمة ، بل لم تكن له صلة بالجريمة . امثال هذه الحالات تهيب بنا أن نلزم الحذر فنقف من ذكرياتنا موقفا ناقدا حريصا وذلك فيما يتصل بالتعرف والاسترجاع جميعا ، ان كنا من الشاهدين .

٩ ـ هل يمكن تقوية الذاكرة ؟

اتضح لنا مما تقدم أن الذاكرة الجيدة ليست الذاكرة الاستفتجية التي تمتص كل شيء وتتذكره ، بل هي عملية فرز واختيار لما يوعى ويسترجع أو يتعرف . وعلى هذا لا يكون النسيان دائما ضد التذكر بل يكون مساعدا عليه .

وقد رأينا أن للتذكر صورا مختلفة هي التذكر الحركي والتذكر اللفظي وتذكر المعلومات والوقائع والحوادث والمواريخ ثم تذكر المعاني والأفكار دون التقيد بالالفاظ والاهتمام بالتفاصيل . والملاحظ أن أغلب من يشكون ضعف الذاكرة تنصب شكواهم في العادة على تذكر المعلومات والحوادث والدروس وأشباهها .

أثر الرغبة والاهتمام :

كما أنه من الملاحظ أيضا أن هؤلاء لا يشكون من ضعف ذاكرة المعلومات بوجه عام ، بل تجاه موضوعات خاصة دون غيرها . فالطالب المصري ، الذي يجد صعوبة في تذكر دروسه قد يعي ويتذكر في سهولة أسماء الممثلين والممثلات الاحياء منهم والاموات . والسيدة التي تشكو ضعف ذاكرتها بوجه عام كما تقول نجدها تعي وتتذكر طرز الملابس وألوانها وجميع ما تتعلق من « اكسسواتين » من يوم تنبت عن الطوق . والتحليل الواضح لهذا ان الانسان لا ينسى ما يهتم به ، وينسى ما لا يهتم به . فالرغبة والاهتمام هما العامل الاساسي في ذاكرة المعلومات . ذلك أن الاهتمام بشيء يجعل الفرد ينتبه اليه انتباها خاصا ، ويرجع اليه كثيرا ، ويربطه بغيره من الأشياء ، أي انه « يشبعه » حفظا وتحصيلا . وان كثيرا ممن يشكون ضعف الذاكرة للاسماء أو التواريخ أو المواعيد .. لا يلبثون أن يجدوا أنفسهم وقد تحسنت قدرتهم على التذكر في هذه النواحي حين يأخذون في الاهتمام بها اهتماما جديا موصولا

التحصيل الجيد :

كذلك حال الطالب الذي يشكو ضعف ذاكرته .. غير أن ضعف الذاكرة في هذه الحال لا يرجع فقط الى نقص في الاهتمام بمادة أو عدة مواد ، بل يرجع أيضا الى عامل آخر لا يقل أهمية ان لم يزد على عامل الاهتمام وهو : عدم مراعاة شروط التحصيل الجيد : التركيز ، والتسميع الذاتي ، والنشاط الذاتي ، والطريقة الكلية ، والتكرار الموزع ، وتنظيم المادة ، واتباع الحفظ ، والحفظ لغرض معين ..

الانتباه والتذكر :

ومما يجدر ذكره ان الناس كثيرا ما يخلطون بين ضعف الذاكرة وبين العجز عن تركيز الانتباه ، فاذا بأحدهم يشكو من ضعف الذاكرة في حين أن علته الحقيقية هي عجزه عن الانتباه . وكثيرا ما يعجز الطلاب عن

تذكر ما يقرءون أو مايقول المحاضر لانهم لا ينتبهون الانتباه الكافى ، أو يركزون كل انتباههم فى أخذ تفاصيل المذكرات فلا يلتفتون الى جوهر الموضوع ومعناه، مع أن الطريقه الصحيحة هى الاصغاء أولا وصرف انتباه ثانوى لاخذ المذكرات ، أى يجب أخذ المذكرات على فترات ، والاقتصار على تسجيل الجوهرى والأساسى ـ أما المذكرات المفصلة فمن خصائص أضعف الطلاب !

ان تحسين الذاكرة لا يقصد به تحسين القدره على الوعى اذ هو استعداد فطرى ثابت لا يستطيع الانسان تغييره الا أن يستطيع تغيير لون عينيه أو لون جلده ـ أما القدرة على الاسترجاع والقدرة على التعرف فلا ينسى ضبطهما ، كما رأينا ، الا بمقدار والى حد محدود ، وعلى هذا فالذى يمكن تقويته وتحسينه هو عملية التعلم والتحصيل .

أما المشكلة الكبرى فهى خلق الرغبة والاهتمام بمادة لا يميل اليها الطالب ومن الطرق التى يوصى بها فى مثل هذه الحال ان يأخذ الطالب نفسه بدراسة هذه المادة لاول عهده بها دراسة جادة شاقة مهما كلفه ذلك من عناء ، فاذا ماوفق فى اجتيازها أو التفوق بدرجة عالية فيها أعانه ذلك على الميل اليها والتحمس لدراستها ، اذ لا شىء يخلق الاهتمام بشىء مثل النجاح فيه ، والطريقة الثانية هى أن يقرأ الطالب الدرس قبل أن يتلقاه ، ففى هذا ما يسهل فهمه للدرس فيكون سبيلا الى الاهتمام به .

أسئلة

١ ـ اذكر عدة أمثلة تبين أن ميولنا واهتماماتنا تؤثر فيما نتذكره .

٢ ـ حاول أن تتذكر أكبر عدد من الحقائق والمبادىء التي عرفتها من دراستك علم النفس ، والتي أعانتك على فهم مواد أخرى كالتاريخ أو الأدب أو الفلسفة أو العلوم الاجتماعية .

٣ ـ اضرب أمثلة من تجاربك الخاصة تدل على أثر العوامل الانفعالية في تعطيل عملية التذكر .

٤ ـ اشرح أفضل الطرق التي ترى أن تتبعها في مذاكرة موضوع من موضوعات علم النفس، كي يثبت في ذهنك ، مبينا الأسس النفسية التي تقوم عليها هذه الطرق .

٥ ـ ناقش العبارة التي تقول ان من يحفظ سريعا ينسى سريعا .

٦ ـ قارن بين وظيفة النسيان ووظيفة الأحلام عند مدرسة التحليل النفسي .

٧ ـ لماذا ننسى كثيرا من أحلام النوم ؟

٨ ـ النسيان عملية انتقائية وكذلك الاسترجاع ـ اشرح هذه العبارة .

٩ ـ كيف يستطيع الفرد أن يستخدم ذاكرته في تحسين شخصيته .

١٠ ـ ما مفهوم ذكرى تستطيع أن تسترجعها من ذكريات طفولتك، وكيف تعرف أنها ذكرى واقعية وليست من نسج خيالك .

١١ ـ اضرب أمثلة لأثر العوامل الاجتماعية الحضارية في عملية التذكر .

١٢ ـ صمم تجربة تبين قيمة « الشهادة » عند الأطفال وعند الراشدين .

١٣ ـ يقول بعض الكتاب : « الثقافة الحقة هي ما يبقى في عقولنا بعد أن ننسى ما حصلناه » ـ اشرح هذه العبارة .

الفصل الخامس

التفكير

١ ـ تعريف التفكير

الانتقال من دراسة التعلم الى دراسة الوعي ثم الى دراسة التفكير انتقال منطقي لاننا نفكر بما تعلمناه ووعيناه . واذا كنا نفكر بما تعلمناه ووعيناه فمن طريق التفكير نتعلم اشياء لم نعرفها من قبل . وبعبارة اخرى فالتفكير في اشياء نعرفها يعلمنا اشياء لا نعرفها . فالمخترع يربط بين طائفة من المعلومات التي تتصل بمشكلة يعالجها ثم ينظم هذه المعلومات فيصل الى شيء جديد يزيد من علمه .

والتفكير هو كل نشاط عقلي أدواته الرموز ، أي يستعيض عن الأشياء والأشخاص والموقف والأحداث برموزها بدلا من معالجتها معالجة فعلية واقعية .

الرموز Symbols

يقصد بالرمز كل ما ينوب عن الشيء او يشير اليه او يعبر عنه او يحل محله في غيابه . والرموز التي يستخدمها التفكير أدوات له مختلفة شتى ، منها : الصور الذهنية والمعاني والألفاظ والأرقام ، ومنها الذكريات والاشارات والتعبيرات والايماءات ، وكذلك الخرائط الجغرافية والعلامات الموسيقية والصيغ الرياضية .

بهذا المعنى يشمل التفكير جميع العمليات العقلية ، من التصور والتذكر والتخيل وأحلام اليقظة الى عمليات الحكم والفهم والاستدلال والتحليل والتعميم والتخطيط والنقد وغيرها . من هذا يتضح أن للتفكير مستويات تختلف صعوبة وتعقيدا . وسنعالج في هذا الفصل ادوات التفكير المختلفة وصلة التفكير باللغة بوجه خاص . وسنخصص الفصل التالي لدراسة طرازين من طرز التفكير الراقي المعقد هما : الاستدلال

والابتكار ـ فأما الاستدلال فهو نشاط عقلي يستخدم الرموز لحل المشكلات، وأما الابتكار فهو نشاط عقلي يستخدم الرموز لخلق شيء جديد أصيل ·

على ان استخدام الرموز في التفكير لا يعني قطع الصلة بيننا وبين العالم الخارجي الواقعي حين نفكر · لا يعني أن نغمض اعيننا ونكف اذرعنا عن الحركة ـ وان كان هذا ما نفعله أحيانا ـ فقد يقترن التفكير بالملاحظة الخارجية ومعالجة الاشياء معالجة فعلية حركية كما هي الحال عندما نلعب الشطرنج او نشرع في حل لغز ميكانيكي · غير اننا في مثل هذه الاحوال لا نستجيب للاشياء من حيث هي بل وفقا لما اكتسبته من معان نتيجة لخبراتنا السابقة بها ·

مزايا التفكير :

التفكير من حيث هو نشاط يستخدم الرموز قد أعان الانسان على استعراض الماضي والانتفاع من خبراته السابقة ، كما أعانه على التنبؤ بالمستقبل والاستعداد له ، وعلى ان يتبصر في عواقب أعماله · فبفضله تسنى للانسان ان يعيش في الماضي وفي المستقبل · واستطاع أن يسير على الحيوان بمقدرته على تصور الغايه من سلوكه وتخيل الوسائل وابتكار الحيل التي تؤدي الى تحقيق هذه الغاية · وبفضله استطاع الانسان أن يتعلم من خبرات الآخرين ممن هم في غير زمانه ومكانه ·

والتفكير قد وفر على الانسان كثيرا من الوقت والجهد وعصمه من كثير من الاخطار · فعن طريقه يستطيع الانسان حل كثير من مشاكله في ذهنه وهو راقد في فراشه دون أن يكلف نفسه عناء معالجتها في العالم الخارجي الواقعي أو اختبارها اختبارا فعليا · فاذا أزف موعد القطار مثلا وكان عليه أن يختار اسرع وسيلة يصل بها الى المحطة استطاع أن يستعرض وسائل النقل المختلفة وأن يوازن بينها وأن يختار افضلها، في ذهنه بدل ان يجربها بالفعل ليرى أيتها أجدى من الاخرى · وبالتفكير استطاع الانسان أن يستخدم جدول الضرب ليعرف أن ٧ × ٨ = ٥٦ بدلا من أن يستخدم الحصى أو يعد على اصابعه · وبالتفكير نستطيع أن نرمز الى كمية الرصاص في سبيكة معدنية من الرصاص والقصدير بالرمز ص وأن نستخدم هذا الرمز في حل مسألة دون حاجة الى استعراض العبارات الطويلة العريضة التي تعبر عن معناه الكلي · لذا يعرف التفكير بانه « تجربة ذهنية » وليس « تجربة فعلية » · والنتيجة اختصار في الوقت والجهد وزيادة في الفاعلية والانتاج· هذا الى أن التفكير في الامور

بدلا من اختبارها على الفور اختبارا فعليا من شـــأنه أن يجلبنا التعرض للاخطار فى كثير من الاحيان .

٢ ـ أدوات التفكير

لايمكن التفكير دون استرجاع مانعلمناه من قبل . فنحن لا نستطيع حل تمرين هندسى أو الاجابه على سؤال أو حل مشكله اجتماعية أو حتى الاستسلام لاحلام اليقظه دون استخدام ما تعلمناه فى الماضى . فالاسترجاع شرط ضرورى للتفكير . غير أن التفكير يتضمن أكثر من مجرد الاسترجاع ان كان يستهدف حل مشكله او ابتكار شئ جديد . اذ يقضى فى معظم الاحوال اعادة تنظيم الماضى حتى المشكلة الحاضرة . وقد دل الاستنباط التجريبى على أننا نستطيع أن نسترجع الماضى بطرق مختلفة منها :

١ ـ الصور الذهنية وتشمل الصور الحسية والصور اللفظية كما سنرى بعد قليل . وهذا هو التصور أو التخيل .

٢ ـ عن طريق الكلام الباطن واللغة الصامتة، أى عن طريق نشاط حركى دقيق غير ظاهر لأعضاء النطق وهى الحنجرة واللسان والشفتان . وتبدو هذه اللغة الصامتة حين يتحدث الانسان الى نفسه وهو يفكر . فكثيرا ـ ان لم نقل دائما ـ ما يكون التفكير حديثا أو حوارا بين المرء ونفسه ، يكلم الفرد فى أثنائه نفسه ويصدر أوامر الى نفســـه ، وينفد نفسه ، أو يزجى لها النصح .. وقد يكون هذا الحوار الداخلى من العنف بحيث يرتفع صوت المفكر أثناء تفكيره . كما هى الحال لدى الأطفال وهم يفكرون بصوت يسمعه من يحيط بهم من الناس . كذلك يبدو هذا الكلام الباطن أثناء القراءة الصامتة وأثناء الكتابة . وقد دل التجريب على أن التفكير عالبا مايقترن بهذا الكلام الباطن . ففى احدى الدراسات كان يوضع قطبان كهربيان على لسان المفحـــوص أو تحت شـــفتيه ثم يوصل القطبـــان بجلفانومتر ـ وهو جهاز يسجل مرور التيارات الكهربية ـ فكان مؤشر الجهاز يتحرك اذا طلب الى الشخص أن يعد سلسلة من الأرقام ، أو يتذكر قصيدة أو أغنية . أو يتخيل أنه يذكر تاريخ اليوم لأحد أصدقائه ، أو أن يفكر فى اللانهاية والخلود .

٣ ـ كما دلت التجـارب الاستبطانية أيضـــا على أننا نستطيع أن نسترجع الماضى وأن نفـكر دون صور ذهنية ودون كلام باطن ، بل عن طريق التصور المعقلى لمعان وأفكار غير مصوغة فى الفاظ، كما فى التفكير

الرياضي والفلسفي . بل ان ظهور الصور والكلام الباطن في مثل هذه الاحوال قد يعوق التفكير ويعطله عن السير في مجراه المتدفق .

٣ ـ الصور الذهنية

اذا كنت تنظر الى كتاب امامك وتراه ، فالكتاب في هذه الحالة « مدرك حسي Percept » فان أغمضت عينك استطعت أن تراه أيضا ، وما تراه في هذه الحالة يسمى « صورة حسية » بصرية للكتاب . واذا كنت تفكر في صديق غائب فاكبر الظن انك تستطيع ان تتمثله ، بعين العقل ، وأن تسمع صوته أيضا . وهاتان صورتان حسيتان أولاهما بصرية والثانية سمعية . ولو تسنى لك أن تنعم في خيالك بشذى وردة أو طعم تفاحة فالخيال الأول صورة شمية والثاني صورة ذوقية . ولو استطعت أن تتصور ملمس قطعة من الجليد أو من « الصنفرة » فهذه صورة حسية لمسية . ولو تصورت قيامك بحركة اليد لالتقاط شيء من الارض فهذه صورة حسية حركية .

في مقابل هذه الصور الحسية توجد الصور اللفظية . وهذه اما لفظية بصرية كتصور كلمة مكتوبة على ورقة ، ولفظية سمعية كتصور كلمة ينطق بها أحد ، ولفظية حركية كتصور كتابة كلمة ، ولو تسنى لك أن تتصور نطق كلمة من الكلمات عن طريق الاحساسات العضلية التي تشعر بها عند النطق فهذه صورة لفظية صوتية حركية .

فالصورة الذهنية اذن اما حسية أو لفظية . هي خبرة أو واقعة ذات طابع حسي يستحضرها الفرد في ذهنه . واذا كان الادراك الحسي هو تفطن الفرد لأشياء حاضرة بالفعل تؤثر في حواسه ، فالتصور هو استحضار هذه الأشياء في الذهن على هيئة صور في غيبة المنبهات الحسية .

طرز التصور :

ويختلف الناس من حيث نوع الصور الذهنية التي تغلب على تفكيرهم ، فبعضهم يسهل عليه تصور المناظر وأشكال الاشياء ، وآخرون يسهل عليهم تصور الأصوات والانغام ، ويقال ان فريقا من الناس يسهل عليهم تصور المرئيات والمسموعات ، وأن هناك من يتصورون الأشياء عن طريق رائحة خاصة . وقد حدا هذا ببعض العلماء الى تصنيف الناس حسب الصور الغالبة على تفكيرهم الى طرز تصورية فهناك « البصريون »

و « السمعيون » و « الحركيون » . فالبصريون يفضلون استخدام الصور البصرية ويعجزون عن استخدام غيرها من الصور أو يستحضرونها في غموض . غير أن التجارب الحديثة دلت على فساد هذا الرأى ، فأغلب الناس صغارا كانوا أم كبارا من صنف خليط ، وأقلهم يقتصر تصوره كله على نوع واحد من الصور . كما دلت التجارب أيضا على أن التصور البصرى غالب في مرحلة الطفولة عنه في أية مرحلة أخرى ، وأن الصور البصرية السمعية أكبر أثرا في تفكير الانسان من الشمية والذوقية وغيرها .

ومما يجدر ذكره أن أغلب الصور الذهنية مركب أى يتكون من عناصر حسية مختلفة يندمج بعضها في بعض ، وأننا نصف الصورة غالبا بأظهر عنصر فيها .

٤ ـ المعانى

في الادراك الحسي نكون بصدد أشياء وأحداث فردية جزئية خاصة . فنحن نرى بيتا معينا أو نسمع صوتا معينا أو نشم رائحة معينة هي الأشياء الماثلة أمام حواسنا ، وبذا لا نستطيع أن نتحدث أو نفكر الا في هذه الجزئيات الخاصة وبعبارة اخرى فالمعانى التي نفرعها على الأشياء في الادراك الحسى معانى مصطبغة بأعراض حسية خاصة بهذه الأشياء وحدها دون غيرها . وغنى عن البيان أن تفكيرنا لو وقف عند هذا المستوى من الادراك ما استطعنا ن نفكر أو أن نتحدث عن البيوت بوجه عام أو عن الكتب بوجه عام أو عن الأصوات أو الروائح بوجه عام . غير أننا نحن الكبار نستطيع أن نفكر في البيوت أو المعادن أو الكتب بوجه عام مهما اختلفت أشكالها وألوانها وحجومها وما بها من تفاصيل وعرضيات .. وبعبارة أخرى فنحن نستطيع أن نستخدم الأفكار العامة والمعانى الكلية أدوات لتفكيرنا ، أى أننا نستطيع أن نفكر في مستوى اعلى وأرقى من مستوى الادراك الحسى .

والمعنى الكلى أو المعنى فقط (Concept) هو فكرة عامة نخرج بها نتيجة لخبراتنا بصنف معين من الأشياء يشترك افراده في بعض الصفات وتختلف في صفات أخرى . فمعنى « القط » يشير الى صنف من الحيوان يشترك أفراده في بعض الصفات مع أنهما تختلف في صفات اخرى كالحجم واللون والشكل وطول الشعر وكثافة الذيل . ومعنى « المثلث » يشير الى صنف من الأشكال يشترك أفراده في بعض الصفات مع اختلافها

في المسافه أو اللون او الزوايا او طول الاضلاع ، ومعنى « الشجرة » يشير الى صنف يتشابه افراده في نواح وتختلف في الشكل والحجم والطول ونوع الزهور او الثمار .. وان ضبطا كبيرا من الكلمات في أية لغة معقدة راقية يمثل معاني وافكارا عامه ، فكلمات « المعدن » او « الكلب » او « السائل » او « الجمال » وغيرها تعبر في لغتنا عن أوجه للتشابه بين اشياء وموضوعات يختلف بعضها عن بعض في كثير من النواحي .

المعنى السيكولوجي والمنطقي :

وبما ان معنى الشيء هو حصيلة خبراتنا بهذا الشيء لذا تختلف معاني الاشياء باختلاف الناس والثقافه و بذكاء ومدى الاتصال بالناس والاشياء وقد يكون هذا الاختلاف كبيرا بما يؤدي الى سوء التفاهم بين الناس في أحاديثهم ومناقشاتهم ومعاملاتهم . فمعنى « المسجد » او « العدل » او « الفضيله » قد يختلف اختلافا كبيرا او اختلافا كليا بين الناس . لذا يجب التمييز بين «المعنى السيكولوجي» وه المعنى المنطقي» . فالاول معنى ذاتي خاص بالشخص الذي يحمله ويملكه أي انه متغل بكثير من الصور الحسيه والمشاعر والذكريات ، أما المعنى المنطقي فهو المعنى الذي يحاول العلم تحديده ، وهو معنى موضوعي محدد . ومن الوظائف الاساسية لكل علم تحديد المعاني التي يتناولها حتى يتفق الجميع عليها . فالفيزياء تحدد معنى الحرارة والضوء والطاقة ، وعلم النفس يحدد معاني الذكاء والشخصية والانفعال .

وتسمى عملية اكتساب المعاني عمليـة « ادراك الكلي » او عملية « الادراك العقلي » conception وهي عملية تصور المعاني والأفكار العامة التي نرمز الى الأشياء ، وذلك في مقابل « الادراك الحسي » Perception الذي هو تصور المفردات الجزئية الخارجية بتأثير المنبهات الحسية مباشرة .

٥ ـ كيف نكتسب المعاني

التعميم والتمييز :

تبدأ عملية اكتساب المعاني منذ الطفولة الأولى وتقوم على الادراك الحسي وملاحظة الطفل ما يحيط به من أشياء وأشخاص وأحداث . وتقوم عمليتا « التعميم » و « التمييز » بدور هام في هذا الاكتساب . وهما

عمليتان أساسيتان كما قدمنا في التعلم الشرطي (انظر ص ١٨٩) . فالطفل الصغير يرى في كل رجل اباه ، وان رأى شيئا صغيرا متحركا وسمعنا نقول انه « كلب » فانه يرى في كل قط او ارنب او فار كلبا . فهو ينزع الى التعميم الساذج الفضفاض أول الأمر ، لكنه يتعلم بعد ذلك عن طريق التدعيم الاجتماعي أن يميز بين هذه الأشياء بعد أن يلاحظ ما بينها من فوارق . وهكذا ينتقل تدريجاً من تعميمات غامضة خاطئة الى تعميمات أدق وأكثر تحديدا . لكنه لكي يصل الى هذا المستوى من التعميم الدقيق يتعين عليه أن يقوم بعملية موازنة وعملية تجريد .

ففي الموازنه يقارن الطفل بين ما يراه من كلاب مختلفة الاشكال والالوان والحجوم ، كما يقارن بين الكلاب والقطط والأرانب والقردة وغيرها . ومن هذه الموازنه يدرك أن بالكلاب صفات مشتركة تجعلها مخالفة للقطط والأرانب والقردة .

التجريد Abstraction

التجريد هو عزل أو انتزاع بعض الصفات المشتركة بين أفراد صنف من الاشياء وتوجيه الانتباه الى هذه الصفات المنتزعه دون غيرها. نحن نقول ان هذا الشخص ، طويل ، مثلا فصفه الطول هذه مما يشترك فيه هذا الشخص مع كثير غيره من الأشخاص . لكننا نعزل هذه الصفة المشتركة عن جميع الصفات الاخرى التي يتميز بها هذا الشخص ونوجه انتباهنا اليها دون غيرها من الصفات . والأشخاص الذين ابتكروا كلمة « كلب » لأول مرة لا بد أنهم لاحظوا أن الكلاب مهما اختلفت الوانها واشكالها وحجومها تشترك في صفات معينة . كذلك الطفل وهو يتعلم معنى « كلب » لا بد أن يقوم بهذه الملاحظة نفسها فقد يكون أول كلب رآه كلبا عاديا بلديا يسمعنا نسميه « كلب » ، لكنه بعد ذلك يسمع كلمة كلب تقترن بحيوان آخر يختلف في ظاهره عن الأول اختلافا كبيرا الا وهو الكلب السلوقي ، ثم يسمعنا بعد ذلك نسمي الكلب الارمنتي بالكلمة نفسها . ومن هذه الموازنة ينتزع الصفات المشتركة التي يراها في كل كلب ويوجه انتباهه اليها دون غيرها من الصفات العرضية . وهذه هي عملية التجريد . انها عملية تحليل وفصل واختيار وانتباه .

فان رأى الطفل بعد ذلك كلبا من فصيلة البولدوج لم نسمه من قبل في حضوره كلبا واستطاع ان يقول انه كلب فلا بد انه لاحظ أنه يشترك في شيء مع الكلاب الأخرى التي تختلف عنه في الشكل والحجم

واللون . وتسمى هذه العملية التي يصل بها الى فكرة عامة من خبرات متنوعة ، التي يصل بها الى حكم عام من عدة أفراد ، التي يطلق بها صفة أو أكثر من الصفات المجردة على جميع الأفراد التي تشترك فيها او أكثرها .. تسمى عملية « التعميم » .

ومتى تم اكتساب معنى كلى انصب فى قالب « كلمة » حتى يمكن الاحتفاظ به والافادة منه .

خطوات تكوين المعنى الكلى :

مما تقدم نرى أن هناك خطوات اربع فى اكتساب المعنى الكلى :

١ ـ الادراك الحسى والملاحظة .

٢ ـ الموازنة .

٣ ـ التجريد .

٤ ـ التعميم .

على هذا النحو يتعلم الطفل معنى «الكتاب» و «الحصان» و «الكرة» ومعنى « الخضرة » أو « الحمرة » من خبرات متعددة بأشياء مختلفة حمراء أو خضراء ـ ملابس ومنازل وزهور وأثاث ، او يكتسب معنى « المثلثية » من خبرات متعددة بمثلثات مختلفة الزوايا والأضلاع والمساحات والألوان . فاكتساب المعانى يبدأ من مفردات محسوسة وينتهى بأفكار عامة . وهذه ناحية يجب مراعاتها فى تعليم الطفل المعانى الكلية المختلفة .

وجدير بالذكر أن عمليات الموازنة والتجريد والتعميم عمليات ضمنية لا شعورية أى لا يقوم بها الفرد عن قصد عامد منه الى التحليل والانتزاع والاختيار والتأليف .

المعانى فى اللغات البدائية :

مما لاحظه علماء الأنثربولوجيا أن المعانى الكلية العامة لا توجد فى لغات كثير من الشعوب البدائية . فمعنى « الشجرة » لا وجود له فى لغات بعض القبائل الاسترالية ، فترى القوم يستخدمون لفظا معينا للدلالة على شجرة الجوز ، وآخر للدلالة على شجرة الصمغ ، وثالثا للدلالة على شجرة الكافور ، وليس لديهم لفظ للاشارة الى ما هو مشترك بين

هذه الأشجار جميعا . وعند الاسكيمو كلمات مختلفة للثلج وهو يغطي الأرض ، وللثلج أثناء سقوطه ، وللثلج وهو يدور في مهب الريح .. وفي قبائل أخرى لا توجد كلمة واحدة للفعل «يجري» بل كلمات مختلفة للجري عند كل حيوان . أما الصفات ، وهي الفاظ مجردة ، فلا توجد الا على قلة وتدور . لذا لا تستطيع بعض القبائل التعبير عنها الا عن طريق الموازنة بأشياء محسوسة ، فبدل أن يقولوا هذا « جامد » يقولون « مثل الحجر » ، وبدل أن يقولوا هذا « طويل » يقولون «مثل الشجرة» . ولذلك نجد هذه اللغات البدائية تزخر بعدد ضخم من الألفاظ ، غير أن هذا الثراء الظاهر في الألفاظ ما هو في الحقيقة الا جدب في المعاني والافكار العامة .

التجريد والتعميم عند الحيوان :

كان أغلب علماء النفس الى عهد قريب يرون أن القدرة على التجريد وعلى التعميم من خصائص الانسان وحده . فالانسان هو الحيوان الوحيد الذي يقدر على التفكير بالمعاني . غير أن ملاحظة سلوك بعض الحيوانات تشير الى أنها تحتضن بعض المعاني . فلو وضعنا قردا من فصيلة الشمبانزي في حظيرة قد تدلى من سقفها بعض ثمرات الموز لم يجد القرد صعوبة في استخدام عصا يراها للاستيلاء على الموز . فان لم يجد عصا استخدم بدلها غصن شجرة أو قضيبا من الحديد أو لوحا من الخشب أو قصبة من الخيزران ، كأنه اكتشف « مبدأ » لحل المشكلة . وهذا تجريد وتعميم لا شك فيه . ومن ناحية أخرى فانه يستخدم هذه الأدوات نفسها ـ وهي أدوات متشابهة ومختلفة في آن واحد ـ ليضرب بها أو ليحفر بها أو ليبعد بها شيئا غريبا أو ضارا .. كذلك أمكن تعليم الفيران أن تستجيب للمثلثات وحدها دون غيرها من الأشكال الهندسية المختلفة ، بل وأن تستجيب كذلك لصفة « المثلثية » أي للصفة المشتركة المجردة في جميع المثلثات وذلك بتدريبها على أن تذهب لتأخذ طعامها من مقصورة صغيرة رسمت على بابها صورة مثلث ـ أيا كانت مساحته ولونه وأطوال اضلاعه ونوع زواياه وسواء كان المثلث معتدلا أو مقلوبا رأسه الى أسفل ـ وألا تتجه لتستحوذ على الطعام من مقصورة رسمت على بابها صورة دائرة .

٦ ـ المعاني واللغة

لكي يفيد الانسان مما يكسبه من معان وينتفع له أن يعبر عنها وأن يستخدمها في تعامله لا مفر له من ان يرمز اليها برموز حسية تشير اليها : بكلمات أو أعداد او علامات . هذه الرموز المجسمة هي القوالب التي تصب فيها المعاني حتى يمكن الاحتفاظ بها والافادة منها . فالمعاني تظل حائرة في الذهن حتى تستقر في رموز مناسبة فتثبت وتبلور وتتركز وتتحدد ، وعندئذ يسهل وعيها وتدارسها واستخدامها في التفكير ، كما يمكن التعامل بها ونقلها من جيل الى جيل . فبغير لغة (١) أو رموز مجسمة من أي نوع كان يستحيل علينا ان نحتفظ بأغلب المعاني التي تعلمناها ، أو ان ننقل افكارنا الى الغير . فاطلاق الاسماء على المعاني يحفظها من الضياع ، ويسهل تذكرها عند الحاجة اليها ، ويمير بينها وبين غيرها من المعاني . مثل الاسماء في هذه الحال كمثل العلامات التي تلصق على قناني الدواء ليسر استخدامها وتميز بعضها عن بعض اذ تبين محتوى كل منها ، أو كمثل الخواتيم التي تطبع بها قطع النقد في دار سك النقود فتبين فيمة كل قطعة وتجعلها عملة شرعية قابلة للتداول بين الناس . وهكذا تكون اللغة عونا كبيرا في التفكير .

مزالق اللغة :

غير أن اللغة كثيرا ما تحجب الفكر الواضح وتضلله وتعمي عليه . فهناك الألفاظ المبهمة والملتبسة والمزوقة والملتوية ، وهناك الالفاظ الرنانة والجوفاء وتلك التي تقول شيئا وتعني شيئا آخر . وهناك الألفاظ التي تثير العاطفة والانفعال والانحياز فتسد الطريق دون التعقل والتفكير السليم . ففي الدعاية كثيرا ما يهتم الخطيب بوقع ألفاظه لا بوقع أفكاره . وقد يكون الرأي وجيها أو مشروعا لكن طريقة التعبير عنه تشوهه أو تجعله يبدو غير مشروع ، أو يكون الرأي خرجا أو شائكا أو غير مشروع لكن طريقة التعبير عنه تجعله يستحق المناقشة .. من هذا يتضح لنا أن مجرد الكلام قد لا يكون تفكيرا ، بل قد يكون لغوا وببغائية لا معنى لها . انما يقتصر التفكير على الكلام ذي المعنى .

ومن مزالق اللغة واخطارها فضلا عن ذلك أنها كثيرا ما تميل بنا

---

(١) اللغة أي نظام من الرموز اللفظية وغير اللفظية يستخدمه الفرد للاتصال فيما بينهم . وهي رموز تحمل معاني الاشياء والافكار والاحداث والعلاقات ويسهل استخدامها .

الى تجسيم المعاني المجردة التي لا وجود لها الا في أذهاننا فنجعلها تحسبها اشياء ووقائع وموجودات مستقلة قائمة بذاتها . فكثير من الناس يحسبون الاسماء اشياء فيعتقدون أن « النفس » أو « الذاكرة » أو « المرض » أشياء مستقلة قائمة بذاتها ، او يظنون ان « الارادة » او « الضمير » أو « اللاشعور » سلطات مستقلة تتحكم في الانسان .

معاني دون الفاظ :

لا يذهب بنا الظن مما تقدم أنه من المحال أن تقوم للمعاني قائمة من دون الفاظ . فلدينا نحن الكبار طائفة لا حصر لها من المعاني لا نجد لها الألفاظ المناسبة ، وكثرة من الافكار يستعصي علينا التعبير عنها . من ذلك أننا نقول ان الطيف الشمسي يحتوي على سبعة الوان ، مع أن مناطق تداخل هذه الالوان تحتوي على طلال نسبي دقيقة لطيفة من الالوان ليست لدينا أسماء لتسميتها وفي هذا يقول « سبيرمان Spearman » : ما أشبه ميدان المعرفة بمحيط تناثرت فوق سطحه جبال الجليد .. وليست هذه الجبال الا التفكر الذي أمكن تجميده في الفاظ » .

كذلك الحال لدى الطفل الصغير فكثير من المعاني البسيطة تقوم في ذهنه قبل أن يستطيع الكلام . ونحن نستنتج هذا من سلوكه الظاهر حين يكون هذا السلوك واحدا حيال اشياء متشابهة ومختلفة في آن واحد، حين يعبر بحركاته وانفعالاته عن معنى « المخونة » مثلا كلما شرب لبنا او شايا ساخنا وكلما مست يده ماء ساخنا .

وقد رأينا منذ قليل وجود التفكير بالمعاني لدى الحيوان الاعجم .

٧ ـ التفكير كلام باطن :

رأينا مما تقدم أن التفكير يتوقف الى حد كبير على الصور اللفظية البصرية والسمعية ، وكذلك على الكلام الباطن . كما رأينا أن اللغة من عوامل تنظيم التفكير وتيسيره وتوضيحه . ومن ثم كانت اللغة عونا كبيرا على التفكير . وقد استهوت هذه الصلة الوثيقة بين اللغة والتفكير بعض العلماء، فزعموا أن اللغة شرط ضروري لكل تفكير . أي أنه لا تفكير بغير لغة بل لقد صرح « وطسن » مؤسس المدرسة السلوكية الميكانيكية بأن « التفكير ما هو الا مجرد كلام باطن » . وأكبر الظن أنه قد اتضح لنا فساد هذا الرأي في أكثر من موضع مما تقدم :

١ ـ فقد رأينا أن التفكير قائم لدى الحيوان ولدى الطفل قبل أن يستطيع الكلام ·

٢ ـ ولسنا في حاجة الى القول بأننا نستطيع أن نعبر عن أفكارنا بالاشارات أو الايماءات وما يماثلها دون حاجة الى اللغة ·

٣ ـ هذا بالاضافة الى ما دل عليه الاستبطان التجريبي من أننا نفكر أحيانا بالصور الذهنية، ومن أن التفكير قد يتم دون ان يقترن بكلام باطن ، بل انه قد يتهرب أحيانا من هذا الكلام ويتجنبه ·

٤ ـ ولو كانت اللغة شرطا ضروريا للتفكير لاستطعنا أن نعبر عن أفكارنا جميعا · بل من المشاهد المعروف أن اللغة قد لاتتسنى مع التفكير في كلامنا العادي ، اذ قد يفكر الانسان في شيء وينطق بآخر ·· وقد يستطيع الانسان أن يعيد قصيدة حفظها عن ظهر قلب وهو يفكر في موضوع آخر يختلف عنها كل الاختلاف ·

٥ ـ وقد يكون التفكير سريعا متلاحقا بحيث لا تسعفه اللغة ، فيريد المرء التعبير عن معنى لكنه يعجز عن اقتناص الكلمات اللازمة للتعبير عنه · أو يقف الاسم الذي يريد استرجاعه ، على طرف لسانه ، دون أن يتجسم في اللفظ · والمشاهد أننا كثيرا ما نفهم قبل أن نصوغ الجواب، أو نتردد بين عدة صيغ لفظية ممكنة نرفض بعضها ثم ينتهي الأمر بأن نختار واحدة منها · وفي هذا كله ما يدل على أن الفكر أسرع من أن تلحق به اللغة وأغزر من أن تعبر عنه اللغة ·

٦ ـ وقد دل التجريب على أن الزمن اللازم لقراءة صفحة من كتاب قراءة صامتة أقل من نصف الزمن اللازم لقراءتها قراءة جهرية مهما كانت سريعة · فقد تبلغ السرعة في القراءة الصامتة ٨٠٠ كلمة في الدقيقة ، أما في القراءة الجهرية فتتراوح بين ١٤٠ و ١٥٠ كلمة في الدقيقة· ذلك أننا في القراءة الصامتة لا نقرأ حرفا بحرف بل نفهم المعنى من تعرف مجموعات معينة من الحروف المألوفة تعرفا اجماليا (أنظر ص ١٦٨) · فلو كان التفكير كلاما باطنا لتساوى زمن القراءة الصامتة مع زمن القراءة الجهرية ·

على هذا النحو يتراءى لنا أن التفكير ليس مرادفا للكلام الباطن ، بل نشاط عقلي أسرع من هذا الكلام وأسبق وأكثر منه وفرة وثراء · وعكس هذا صحيح ، فكل كلام باطن أو ظاهر لا يعني تفكيرا لأن المرء قد ينطق بألفاظ لا يفقه لها معنى · ولئن كانت اللغة هي العملة الورقية التي

يتداولها الفكر ، فهذه العملة تستمد قيمتها من رصيدها الذهبي وهو المعاني ، والا كنا حيال عملية شقشقة وببغائية لا عملية تفكير .

وهكذا يتضح لنا ما بين رأى « وطسن » ورأى صغار الأطفال من شبيه . فالطفل الصغير ان سألته « بأى شيء تفكر ؟ » أجاب بأنه يفكر بفمه !

٨ ـ تطور المعاني وترقيها

ليس المعنى الذى نكونه عن الشيء صورة ذهنية لهذا الشيء ، كما أنه ليس لصيقا بهذا الشيء . فهو لا يوجد الا في العقل الذى يتصوره أو يستجيب له . بيد أن معانى الأشياء تتحور وتغزر و تتضح وتنمو باطراد ، لا لأن الأشياء تتغير في العالم الخارجي بل لازدياد خبراتنا بها وادراكنا ما بها من تفاصيل ومميزات وما بين بعضها من علاقات . فمعنى « علم النفس » يتغير عدة مرات لدى من يدرسه ويتحدد ويغزر كلما أوغل في دراسته . ومعنى « الصديق » يتغير من كثرة اختلاطنا بالناس والأصدقاء . كذلك معنى « الحرية » ومعنى « الواجب » . فالألفاظ تبقى كما هي ، لكن المعاني تتغير وتتحور وتتهذب وتتحدد وتدق .

من الاحيائي الى الموضوعي

وقد قام العالم السويسرى « بياجيه » Piaget ببحوث طريفة على الأطفال فيما بين الثالثة والثالثة عشرة من العمر ، فأبعت الضوء على ما يجول في أذهانهم من معان عن العالم الذى يحيط بهم . من ذلك أن الطفل الصغير ينسب الحياة الى الجمادات (١) . وأن الحياة في نظره مرادفة للشعور . فالشجرة تحزن حين تغيب الشمس ، والمسمار يتألم وهو يدق في الحائط . وحوالى الخامسة أو السادسة من العمر يمر بمرحلة أخرى تكون فيها الحياة مرادفة للحركة . فأوراق الشجر حية حين تطير مع الريح ، ميتة حين لاتطير . ولا تتخذ هذه المعاني في ذهنه دلالاتها عند الراشد الكبير الا حوالى الثانية عشرة من عمره . عندئذ لا يعود ينسب الحياة الا الى الحيوانات والنباتات .

---

(١) تسمى هذه الظاهرة بالاحيائية

من الحسي الى المعنوي

والملاحظ أن الاطفال يدور أغلب تفكيرهم في مستوى الادراك الحسي اي يدور حول اشياء مفردة ، محسوسة ومشخصه ، لا على افكار عامة ومعان كلية . ويبدو هذا فيما لو طلبت الى اطفال في المدرسه الابتدائية أن يذكروا لك بضعه أشياء او ان يكتبوا اى شيء يريدون كتابته في موضوع يختارونه ، فكل مايستطيعون كتابته لا يعدو ان يكون اوصافا لمواقف واحداث محسوسه . كما يبدو ذلك في تعريف الاطفال للاشياء ـ وتعريف الشيء يعكس معناه عند الفرد ـ فالطفل في سن الخامسه أو السادسه يعرف الاشياء بفوائدها وطرق استخدامها او بتعاريف عملية ساذجة : فالكرة شيء يلعب به ، والسكين شيء يقطع به الخبز ، والكرسي شيء نجلس عليه ، والغنم حيوان يأكل الانسان .. وكلما تقدم الطفل في العمر اقترب على التدريج من فهم المعاني المجردة واستخدامها أداة لتفكيره . وقد دل التجريب على ان الطفل ، قبل الثانية عشرة من عمره ، يعجز عن تعريف « الشفقة » أو « العدل » تعريفا مرضيا ، بل يكون تعريفه لهما أبتر ويدور حول أشياء وأمثلة حسية حتى اذا بلغ الثانية عشرة أجاب بان « العدل » هو أن تعطي الناس مايستحقون ، وأن « الشفقة » هي أن تحزن لمصائب الغير ، وأن « الاحسان » هو أن تساعد المحتاجين ..

البيغائية ..

ومن بحوث تجريبية كثيرة ظهر أن الاطفال كثيرا ما يعرفون الالفاظ دون أن يدركوا معانيها ، وأن معانيها تكون بعيدة كل البعد عن المعاني الصحيحة . فافكارهم العامة عن الحيوانات والنباتات ومشاهد الطبيعة والأزمنة البعيدة والأماكن البعيدة .. افكار غامضة مشوهه الى حد كبير .

الخبرات الحسية أساس المعاني الواضحة ..

ان الشطر الاكبر من التربية العقلية والخلقية التي تقوم بها المدارس يجب أن يستهدف تزويد التلاميذ والطلاب بذخيرة من المعاني الجديدة المفيدة ، وتهذيب مالديهم من معان غامضة مهوشة . وبما أن المعاني تتكون ، كما رأينا ، عن طريق الخبرة الفعلية المباشرة بالناس والأشياء ، لذا يجب أن تتيح لهم فرصا كافية للاتصال المباشر بالناس والمعالجة

الحسية للأشياء ، وموازنة بعضها بعض وادراك اوجه الشبه والاختلاف بين بعضها وبعض فى يتسنى لهم تكوين افكار واضحة عنها ، فان تم تعلم كان محصولهم ألفاظا جوفاء لا يفقهون معناها ، وعجزوا عن التفكير السليم • فمن شروط التفكير السليم ان يملك الفرد عددا كبيرا من المعانى الواضحة المتمايزة • ولعل هذا هو السبب فى ان كثيرا من الكبار ينشدقون بالفاظ وعبارات ويجادلون فيها وهم ابعد ما يكون عن فهم دلالاتها الصحيحة الدقيقة • ومن الغريب ان كثيرا من المدارس لا تزال حتى اليوم تقدم للتلاميذ حتى صغارهم الافكار العامة المجردة مصوغة فى مصطلحات فنية ، ورموز رياضية ، وقواعد لغوية ، وقوانين علمية ، او تقدم لهم دروسا فى الفضائل المجردة كالامانة والشفقة والنظام ، مع ان هذه الافكار المجردة ما هى الا النتاج الاخير لخبرات وتجارب فعلية مرت بها الانسانية فى عدة عصور متعاقبة • وقد ادى تلقين هذه الافكار من دون الخبرات الحسية التى هى أساسها •• أدى الى عجز التلاميذ عن فهمها وتطبيقها والافادة منها ، ومن ثم لم يكن لها اثر فى تنمية عقولهم او تكوين شخصياتهم أو تحسين معاملاتهم مع الغير • ومن الامثلة الصارخة على تاثير البيغائية فى السلوك ان كثيرا من الناس يبدون عداءهم أو نفورهم من مذهب اجتماعى أو سياسى معين ، لكنهم يبدون ترحيبا وتحبيذا لكثير من أساليب هذا المذهب فى الحكم والتنظيم وهم لا يشعرون ! لهذا كله تدعو التربية الحديثة الى «التعلم بالعمل» لا بالألفاظ ، وعن طريق الخبرة المباشرة لا عن طريق الكتب •

٩ ـ مستويات التفكير

المستوى الحسى

اشرنا منذ قليل الى ان تفكير الأطفال يدور أغلبه فى مستوى الادراك الحسى ، أى يدور حول أشياء مفردة ، محسوسة ومشخصة لا على افكار عامة ومعان كلية • وهذه ناحية يجب مراعاتها فى تعليمهم •

المستوى التصورى

فوق هذا المستوى العيانى الحسى هناك المستوى التصورى أو التخيلى • وفيه يستعين التفكير بالصور الحسية المختلفة • والتفكير بالصور أكثر شيوعا عند الأطفال منه عند الكبار ، من حيث مقداره ووضوح الصور ، حتى ليمكن القول بأن تفكير الطفل يكاد يقع كله فى

هذا المستوى بالاضافة الى المستوى العياني الحسي • ويبدو دور الصور في حل المشكلات عنده في العابه الايهامية ورفقائه الخيـــاليين الى جنب أحلام اليقظة وأحلام النوم عنده •

أما الكبار الراشدون فقد يكون التفكير بالصور عونا لهم على حل بعض المسائل ، او يكون خفيه في سبيل تعبيرهم • خذ على سبيل المثال هذه المسأله : مكعب طول ضلعه ٦ سم وهو ملون من جميع اوجهه • اذا قسم الى مكعبات صغيرة طول ضلع كل منها ٣سم ، فكم من هذه المكعبات يكون ملونا من ثلاثه اوجه وكم منها يكون ملونا من وجهين فقط ، وكم يكون ملونا من وجه واحد ، وكم مكعبـا تكون أوجهها كلهـا غير ملونة ؟ لا شك ان التصور البصري الواضح ذو قيمه كبيرة في حل هذه المسـألة لدى أغلب الناس • فان كانت هذه الصور البصرية غير واضحه كان الحل بطيئا • ثم حاول أن تحل المسألة التالية : مدرسة بها ٦٠ تلميذا ، منهم ٢٠ تلميذا يدرســـون اللغة الانجليزيه و١٨ يدرسون الفرنســية و٣٢ لايدرسون الفرنسيه ولا الانجليزية ، فكم تلميذا يدرسون اللغتين معا ؟ لاشك في أنك ستجيبه على الفور بأنهم ١٠ تلاميذ ، لكنك لو كنت معلما وطلبت الى تلاميذك الذين في سن العاشرة جوابا ما استطاعوا أن يجيبوا بهذه السرعة • ولو اردت ان تشرح لهم الحل لوجب عليك أن تستعين بوسائل حسية وكثير من الصور الذهنية ليفهموها ، فتقول مثـــلا : لنفرض ان التلاميذ الذين يدرسون الانجليزية موجودون في الفصل وأن بقية التلاميذ في الملعب ، فيكون عدد من في الملعب ٤٠ تلميذا • فاذا أراد معلم الفرنسية أن يجمع تلاميذه وذهب الى الملعب لم يجد منهم الا ٨ ، لأن ٣٢ تلميذا من الأربعين لايدرسون أيا من اللغتين ، فلابد أن يكون ١٠ من تلاميذه في فصل الانجليزية • وعلى هذا فعدد من يدرسون اللغتين معا هو ١٠ تلاميذ ــ لقد وصلت أنت الى الحل سريعا لأنك لم تستخدم الصور البصرية بل استخدمت المعاني والألفاظ والأرقام أدوات لتفكيرك وهذا ما يشق على الأطفال في سن العاشرة •

التفكير المجرد ••

وهذا يسلم بنا الى مستوى من التفكير أرقى من المستوى التصوري ــ الا وهو مستوى التفكير المجرد abstract thinking او المعنوي • وهو التفكير الذي يعتمد على معاني الأشياء وما يقابلها من ألفاظ وأرقام لا على ذواتها المادية المجسمة أو صورها الذهنية • هو التفكير الذي يرتفع عن مستوى الجزئيات العينية الملموسة •

ولا يخفى أن حل المشـــكلة الواحدة قد يقتضي التفكير في هـذه المستويات الثلاثة على درجات متفاوتة .

التفكير بالقواعد والمبادىء ..

لا يستعين التفكير ويسترشد بالمعاني وحدها فقط ، بل انه يستعين بها كذلك وقد التقت في مجموعات محببة . فاذا تعلمنا النظرية الهندسية التي تنص على ان مجموع زوايا المثلث يساوي زاويتين قائمتين ، — وهذه عبارة تجمع بين عدة معان جمعت بين ما بين بعضها وبعض من علاقات — أصبحت في متناولنا اداة نافعة حل كثير من المسائل الهندسية . كذلك الحال فيما نتعلمه من قواعد الحساب وقواعد النحو وقواعد آداب السلوك وقواعد تهية معينه وقواعد السير في الطريق .. فما هذه القواعد كلها الا مجموعات من المعاني نستهدي بها في تفكيرنا وأعمالنا . وقل مثل ذلك في قوانين الطبيعه التي نستخدمها في تفكيرنا العلمي . كذلك الحال ان كنا بصدد القيام بمشروع معين يقتضي ضبط الأعصاب ومرونة كافية في التعامل مع الناس ، فان تذكرنا الحكمة النافعة كان لها أثر في تفكيرنا وسلوكنا : « لاتكن رطبا فتعصر ولا يابسا فتكسر » . وما هذه الحكمة الا عدة معان ائتلفت في علاقة معينة تستحق منا النظر والاعتبار .

لذلك يعرف التفكير المجرد أو المعنوي أحيانا بانه التفكير عن طريق المعاني والقواعد والمبادىء العامة وذلك في مقابل التفكير الذي يعتمد على الجزئيات والأشياء الخاصة .

الفصل السادس

الاستدلال والابتكار

١ ـ تعريف الاستدلال

التفكير في حل المشكلات

الاستدلال reasoning هو العملية العقلية التي تستهدف حل مشكلة أو اتخاذ قرار حلاً ذهنيا اى عن طريق الرموز والخبرات السابقة هو عمليه تفكير لكنها تتضمن الوصول الى نتيجه من مقدمات معلومة ، وهذا ما يميز الاستدلال عن غيره من ضروب التفكير ، فالجديد فيه هو الانتقال من معلوم الى مجهول ، فرجل المباحث الجنائية يستدل على القاتل من مجموعه من العلامات ، ونحن نبرهن على النظريات الهندسية من مجموعة من البديهيات والمسلمات ، والعالم يصوغ فرضا أو نظرية جديدة من مجموعة من الوقائع ، كذلك المثال أو الشاعر أو الروائي يخلق عملا فنيا جديدا من مجموعة من الانطباعات ، والاستدلال يقتضى تدخل العمليات العقلية العليا كالتذكر والتخيل والحكم والفهم والتجريد والتعميم والاستنتاج والتخطيط والتمييز والتحليل والنقد ،

الاستدلال ادراك علاقات

والاستدلال في جوهره ادراك لعلاقات ، ففي التذكر والتخيل ادراك علاقات بين خبرات ماضية وخبرات حاضرة ، وبين الخبرات الحاضرة بعضها وبعض ، والحكم ادراك علاقة بين معنيين ، والاستنتاج ادراك علاقة بين مقدمات ونتائج ، والتحليل ادراك علاقة بين علة ومعلول ، والفهم ادراك علاقة بين معلوم ومجهول ، والتعميم ادراك علاقة بين جزئيات خاصة وحكم أو مبدأ عام ، ومعنى الشيء يقوم على ادراك علاقته بغيره من الأشياء ، هذه العلاقات قد تكون علاقات زمانية أو مكانية أو عددية أو منطقية أو سيكولوجية ، وقد تكون علاقات اضافة أو علاقات تشابه أو تضاد ،

المشكلة Problem

المشكلة هي كل موقف غير معهود لا يكفي حله الخبرات السابقة والسلوك المألوف . وينجم التصعيد عن عائق في سبيل هدف لا يمكن بلوغه بالسلوك المألوف . لذا يشعر الفرد دائما بشيء من الحيرة والتردد والضيق يحمله على الخروج من المأزق و يختلف مما يشعر به من ضيق . والمشكلة في جوهرها موقف اتضحت بعض عناصره وخفي بعضها الاخر . وعلى الفرد أن يسد الثغرة بين ما هو واضح وما هو خفي عنه ، عليه ان ينتقل مما هو معلوم الى ما هو مجهول . والمشكلة إمر نسبي . فما يعده الطفل مشكلة قد لا يراه الكبير مشكلة . وما هو مشكلة بالنسبة للحيوان قد لا يعتبره الانسان مشكلة .

والمشكلة أنواع منها النظري والعملي ، ومنها الشخصي والاجتماعي فمن أمثالها مرض يراد تشخيصه ، أو جريمة يراد الكشف عن فاعلها ، أو عطب في سيارة يراد معرفة أسبابه ، أو خلاف في أسرة يراد حسمه ، أو أزمة نفسية يحاول الفرد تلمس أسبابها ، أو سؤال صعب في الامتحان يحاول الطالب الاجابة عليه .

أما الدوافع التي تقوم وراء حل المشكلات فتتصل اما بالاستطلاع الفكري الذي يدفع العالم الى تفسير ظاهرة او اختبار فرض علمي أو تطبيق مبدأ عام على حالات فردية للتحقق من صحته أو يتصل الدافع بضرورات الحياة العملية كالخروج من مأزق اجتماعي أو صعوبة مما يعرض للانسان في حياته اليومية . ومما يجدر ذكره أن الدافع ان كان عنيفا عطل الاستدلال . وان كان ضعيفا لم يكف لحث الفرد على المثابرة للوصول الى الحل .

الاستدلال والتعييث

ليس الاستدلال الوسيلة الوحيدة لحل المشكلات . فقد تحل عن طريق التخبط والتعييث والمحاولات العمياء . ويتميز الحل بالاستدلال عن الحل بالتعييث من ناحيتين :

١ ـ ففي الاستدلال يجرب الفكر المسالك والاحتمالات المختلفة في ذهنه بدل ان يندفع على الفور في نشاط حركي لا يسبقه تخطيط .

٢ ـ أن يستهدي الفرد في محاولاته حل المشكلة بما توحيه اليه ذاكرته وخبراته السابقة لا بمجرد ماتزوده به الملاحظة المباشرة لخصائص

الموقف المشكل . فلكي يكون هناك استدلال يجب أن يكون الفرد محتفظا بخبرات ماضية ، وأن يكون قادرا على استرجاعها عند الحاجة اليها ، وأن يعيد تنظيمها بحيث تعين على حل المشكلة .

فاذا أردت أن تبحث عن كتاب مفقود في منزلك مثلا فانتقلت من حجرة الى اخرى ، ومن هنا الى هناك ، واخذت تنقب فوق الأثاث وتدخل تحت السرير بحثا عنه دون روية أو تصميم ، فهذا هو التخبط والتعييث . أما ان اخذت تتأمل وامسكت نفسك عن الحركة واخذت تفكر في آخر مكان تركته فيه وفيما اذا كنت أعرته لصديق أو أخذته معك الى الكلية ، فهذا هو التفكير الاستدلالي الذي يعفيك من كثير من الجهد والوقت وسخرية الناس .

وحل المشكلات بالاستدلال عملية وكشف وارتياد فيها يستخدم المفكر أدوات التفكير المختلفة : فهو يسترجع المعاني التي كسبها من قبل يسترجعها بمعونة رموزها اللفظية ، ثم يعيد تنظيمها ويختار منها ما يلائم المشكلة ، وقد يضطر الى ابتكار معان جديدة تعينه على الحل ، كما يسترجع القواعد والمبادىء العامة التي يعرفها ويجربها واحدة بعد اخرى . وفيها تعين اللغة المفكر على أن يحدث نفسه ويحدث غيره عن المشكلة .

٢ ـ خطوات الاستدلال وشروطه

لو تتبعنا حركة العقل وهو يقوم بعملية استدلال نموذجية الفيناه يمر في الخطوات أو المراحل الآتية . ولنفرض أن الاستدلال يدور حول مرض عضال يحاول الطبيب تشخيصه وعلاجه :

١ ـ الشعور بوجود مشكلة ، أي الشعور بضرورة التصرف والا لم يكن هناك دافع الى حلها . فلو كان المرض الذي يحاول الطبيب تشخيصه مرضا مألوفا لديه واضح الأعراض لم يكن بمثابة مشكلة في نظر الطبيب .

٢ ـ تحديد ابعاد المشكلة اى تحليلها الى عناصرها وتقدير قيمة كل عنصر ، وجمع البيانات والمعلومات واسترجاع الذكريات المختلفة ثم محاولة التأليف بين كل أولئك والنظر فيما ينطوي عليه هذا التأليف من معنى . هذه مرحلة جمع وتحليل واختيار وحذف وتأليف . والطبيب يبدأ في العادة باستماع الى مايشكو منه المريض من أعراض : متى بدأت ومتى اشتدت ، ثم يأخذ في قياس درجة حرارته والتسمع الى دقات قلبه ورئتين

صدره ، وقد يقيس ضغط الدم أو ينظر في حلقه أو في باطن جفونه ..

٣ ـ فرض الفروض أو استشفاف الاحتمالات المختلفة أو اقتراح حلول مؤقتة . ولنلاحظ أن العناصر الموجودة .. مدركات كانت أم ذكريات ، لا تعطي الحل وانما تعين على اقتراحه ، وأن كل محاولة للحل يمكن اعتبارها فرضا مضمرا .. والطبيب أثناء فحص المريض تعرض لذهنه عدة فروض واحتمالات : أيكون المرض حمى ميكروبية ، أم اضطرابا في الكبد ، أم اضطرابا في مفرزات بعض الغدد الصم .. وفرض الفروض اهم خطوة في الاستدلال الانساني .

٤ ـ مناقشة الحلول أو غربلة الفروض او تجربة الاحتمالات المختلفة ومناقشتها واحدا واحدا لاختبار صحة كل منها وقيمتها المنطقية والعملية بما يؤدي إلى استبعاد بعضها والتمسك بالبعض الآخر . وهذه مرحلة تتطلب التؤدة وعدم التسرع في الحكم . كما تتطلب النقد والبحث عن الحالات المتناقضة التي قد تلقي الشك على الفرض .. والطبيب الذي يفحص المريض يختبر ما يعرض له من فروض اختبارا ذهنيا ، او اختبارا عمليا صريحا بأن يطلب تحليل دم المريض او بوله أو عمل رسم بالأشعة خرارته ونتيجة لهذه الاختبارات الذهنية والفعلية يستبقي الطبيب بعض الفروض ويذر البعض الآخر .

٥ ـ التحقق من صحة الرأي الأخير أو الحل النهائي وذلك بالاستمرار في جمع الملاحظات والتجارب ، أو التنبؤ بما يمكن أن يترتب على هذا الفرض من نتائج فان أيدت الملاحظات والواقع هذا التنبؤ كان الفرض صحيحا والا وجب استبعاده الى غيره .. فالطبيب المدرب قبل أن يقطع بصحة الفرض الأخير الذي انتهت اليه كل الفروض قد يطلب الى المريض اجراء كشوف وتحليلات أخرى ، أو يصف له دواء يتعاطاه لمدة محدودة ليرى ما يؤدي اليه من نتائج ، أو يطلب اليه الكف عن تناول أطعمة معينة أو عن الاجهاد العقلي ثم يتتبع حالته .. وفي هذا التتبع ما يكشف له عن صحة فروضه أو بطلانها .

هذه هي الخطوات التي تجتازها عملية الاستدلال والتي لابتم الا بها ، لكنها ليست الخطوات التي يتبعها الناس في العادة . وليس من الضروري أن تتعاقب هذه الخطوات واحدة بعد الأخرى على النحو الذي قدمناه . فقد يثب الحل الى الذهن دون تحديد واضح صريح للمشكلة ، كما أن مناقشة الحلول قد تؤدي الى التراجع بحثا عن معلومات جديدة لزيادة وضوح المشكلة .

ينتقل المفكر في مرحله فرض الفروض من الجزئيات التي أمامه الى نوع من الاعتقاد أو التخمين هو ما نسميه بالفرض . ويعرف هذا الانتقال بالاستقراء induction والاستقراء يوجه عام هو تتبع الحالات الجزئية للوصول منها الى فكرة عامة أو حكم كلي . أما في مرحله تحقيق الفروض فيسير المفكر على عكس هذا ، اذ ينتقل من نتيجه عامة الى حالات جزئية ، ويسمى هذا الانتقال بالقياس deduction . والقياس يوجه عام هو تطبيق النتيجة العامة أو المبدأ العام على حالات فردية جزئية . فاذا كان الاستقراء عملية تكوين فالقياس عملية تطبيق . واذا كان الاستقراء عملية بحث فالقياس عملية برهان ، وكلاهما كالتشـــهيق والزفير في عملية التنفس الفكري .

والاستقراء والقياس من دعامات كل بحث علمي . فالعلم يستهدف الوصول الى قوانين عامة من وقائع فردية ، وهذا هو الاستقراء ، ثم تطبيق القانون العام على وقائع فردية لتفسيرها ، وهذا هو القياس . فتفسير الظاهرة يعني ردها الى قانون عام . فقد توصل العلم الى قانون الجاذبية من الوصف المفصل الدقيق لأشياء كثيرة تسقط على الأرض ، ثم استخدم هذا القانون لتفسير كثير من الظواهر الفلكية . وقانون « التعميم » في التعلم الشرطي وصل اليه العلمـــاء عن طريق الوصف المفصل لوقـــائع فردية كثيرة ، ثم اتخذ أداة لتفسير كثير من ضروب السلوك .

٣ ـ الاستدلال ومنهج البحث العلمي

مما يجدر ملاحظته أن خطوات الاســـتدلال كما قدمناها توازي خطوات المنهـج العلمي الذي يتبعه العلمـاء للوصـول الى النـظريات والقوانين . فالعالم حين يريد تفسير ظاهرة يكون بصدد مشكلة تتطلب الحل ، فاذا به يقوم بجمع معلومات شـــتى تتصل بهذه الظاهرة ، مع ملاحظة الظروف المختلفة التي تسبق الظاهرة والتي تصحبها وتتبعها ، ثم ينظم هذه المعلومات والظروف ويصنفها تبعا لتشابهها أو تضادها أو تجاورها حتى يسهل عليه العثور عليها متى أراد دون أن يجدها مختلطة بغيرها من المعلومات والظروف . وقـد يضطر الى اجراء تجـارب مبدئية للظفر ببعض المعلومات .. هذه هي الخطوة الأولى في منهج البحث العلمي : خطوة جمع المعلومات وتصنيفها .. وهي هي بعينها خطوة تحديد المشكلة في عملية الاستدلال ..

ونتيجة هـذا الجمع والتصنيف أو أثناءهما يعرض لذهن الباحث « فرض » أو عدة فروض . وليس الفرض كما أشرنا من قبل الا محاولة مبدئية لتفسير الظاهرة ، او علاقة يتخيلها العالم بين الظاهرة وغيرها من الظواهر . غير أن هذه الفروض يجب أن تمتحن لاختبار صحتها بما يؤدي الى استبعاد بعضها او تهذيبه والتمسك ببعضها الاخر . ومما يذكر بهذا الصدد أن عالم الفلك « كبلر Kepler »صاغ ١٩ فرضا عن مسارات الكواكب وعدل عنها بعد ان ثبت خطؤها قبل ان يقع على الفرض العشرين الذي ثبتت له صحته وهو أن مسارات الكواكب قطاعات ناقصة .

فان أيد الفرض عدد كبير من الوقائع والملاحظات تحول الى «نظرية» theory فالنظرية فرض لم تثبت صحته نهائيا مثل نظرية داروين في أصل الأنواع . والنظرية وان كانت أعز سندا من الفرض الا أنها أقل يقينا من « القانون » . فان ثبتت صحة الفرض على نحو قاطع بحيث أصبح قادرا على تفسير الماضي والتنبؤ بالمستقبل . أرتقى الى مرتبة القانون law .

٤ ـ نمو القدرة على الاستدلال

كانوا يزعمون في الماضي أن الاستدلال ملكة لا تظهر لدى الفرد الا في مرحلة المراهقة وعلى نحو فجائي . فالطفل عاجز عن الاستدلال. وقد ترتب على ذلك أن انصرفت المدارس الابتدائية عن تدريب التلاميذ على الاستدلال ، وركزت جهودها في تدريب الذاكرة ـ كانوا يسمون الطفولة بالعهد الذهبي للذاكرة . غير أن هذا الرأي لا تسانده الوقائع في الوقت الحاضر ، وكانت تؤيده في الماضي نظرية خاطئة في علم النفس كانت تسمى نظرية « الظهور المتعاقب للقوى العقلية » .

الواقع أن الأطفال يفضلون التعويل على الاستدلال في حل مشاكلهم ، لكننا لا نستطيع أن ننكر أن الطفل يفكر ويقدر ويبتكر ويجد في بعض الأوقات حلولا لما يعترضه من مشكلات في العابه وفي صلاته بالناس والأشياء ، قد تكون على درجة كبيرة من الأصالة والابداع . صحيح أنه يخطىء . ومن منا لا يخطىء ؟ . وصحيح انه يعتمد في استدلاله الى حد كبير على المحسوسات المشخصات ويقوم بمحاولات وأخطاء كثيرة لا نلجأ اليها نحن الكبار ، لكنه مع هذا يفكر ويدرك من العلاقات ما يعينه على التصرف وحل مشكلاته الصغيرة خلا ذهنيا يبدو

فيه أثر افلاطون من خبراته السابقة .. فالفارق بين استدلاله واستدلال الراشد فارق في الدرجة وليس فارقا في النوع . والواقع أننا نستطيع أن نجد مظاهر الاستدلال عند الأطفال في سن الرابعة أو ما دون ذلك فالأسئلة اللانهائية التي يرشقنا بها الطفل ذو الثالثة عن أسباب الأشياء والأحداث تدل على شعوره بمشكلات ورغبته في حلها . وقد دلت بعض البحوث على أن الأطفال في سن الثالثة يستطيعون التعبير عن بعض مشكلاتهم العملية وأن يجدوا لأنفسهم منها مخارج معقولة . كما دلت بحوث أخرى على أن الأطفال الأكبر من هؤلاء سنا يستطيعون حل مشكلات أعقد وأن يسوقوا أدلة مقنعة على ما يقدمونه من حلول . بل تشير بعض الدراسات الى أن الأطفال في سن الثالثة يستطيعون اكتشاف مبدأ وتطبيقه على مواقف جديدة . وكلما تقدمت بهم السن زادت سرعتهم وقلت اخطاؤهم في حل المشكلات .

خصائص استدلال الطفل :

غير أن استدلال الطفل تعوزه الدقة وانضباط لأسباب كثيرة منها قلة خبرته وقله ثروته اللغوية مما يجعله عاجزا عن التعبير عن أفكاره ، ومنها غموض المعاني في ذهنه ، وعجزه عن ادراك العلاقات المجردة ، وضعف قدرته على النقد والتحقيق ، ومنها تسرعه في التعميم وتوثبه الى النتائج من مقدمات غير كافية . ومن هذه الأسباب أيضا تقديره الأمور من ناحية ذاتية غير موضوعية ، ومنها ان احكامه على الأشياء والأشخاص والسلوك احكام نفعية . فهو يحكم على هؤلاء من حيث فائدتهم أو ضررهم له لا من حيث حقيقتهم او من حيث المعايير الاجتماعية ، يضاف الى هذا غلبة الانفعال والهوى والتحيز على عقله . غير أن تقدمه في السن والذكاء واكتسابه عادات صحيحة للتفكير كفيل بأن يجعل استدلاله أكثر وضوحا وتنظيما وتجريدا .

بحوث بيرت Burt :

أجرى العلماء اختبارات عقلية لقياس قدرة الأطفال على الاستدلال في الأعمار المختلفة ، فظهر للعالم الانجليزي ، بيرت ، أن الأطفال في سن السادسة والنصف يستطيعون الاجابة عن أسئلة كالآتية : « اذا كان احمد أذكى من حسن ، وعثمان أغبى من حسن : فأى الثلاثة أغبى ؟ » ، وأنهم في سن السابعة يستطيعون الاجابة عن أسئلة كالآتية : « اذا كان

للحيوان اذان طويله فهو اما حمار او بغل ، واذا كان له ذنب غليظ فهو اما حمار أو بغل ، فماذا يكون الحيوان ان كانت له آذان طويله وذنب غليظ ؟ » وانهم في المثامنة يستطيعون الاجابة عن أسئلة كالآتية : « اذا كنت لا أحب الرحلات البحريه ، ولا أحب شواطىء البحار ، فالى أين اذهب لاقضي أجازتي : الى اليونان أم الى الأرياف ام الى الاسكندرية ؟ » ، غير انهم يعجزون عن الاجابة على امثال الأسئله الاتية قبل الحادية عشر من العمر : « اذا كان معي أكثر من ١٠٠ قرش فسأذهب بتاكسي او بالقطار ، واذا امطرت الدنيا فسأذهب بالقطار او الأوتوبيس ، فاذا امطرت وكان معي ٥٠٠ قرش فكيف اذهب ؟ » .

وقد خرج هذا العالم من دراساته هذه بأن الطفل يستطيع ابتداء من سن السابعة أن يفكر تفكيرا منطقيا (١) ، لذا يجب تدريبه منذ هذه السن على الاستدلال العلمي والمناقشة المنطقية بشرط ان تكون المقدمات التي يستخلص منها النتائج قليلة بسيطة مألوفة محسوسة وان تكون المعاني والمفهومات العلمية التي تعرض عليه مما يتسنى له فهمها واضحا .

وقد ظهر أن هناك وثبة ملحوظة في القدرة على الاستدلال ابتداء من الثامنة من العمر ، ومن المرجح أنها تتوقف على : ١ ـ زيادة قدرته على ادراك العلاقات بين الأشياء ، ٢ ـ زيادة خبرته ، ٣ ـ اكتسابه بعض عادات التفكير .

بعون بياجيه Piaget

يرى هذا العالم السويسري أن الطفل لا يستطيع أن يستدل استدلالا منطقيا قبل الحادية عشرة او الثانيه عشرة ، اذ يعجز عن ادراك ما بين المقدمات والنتائج من علاقات منطقية ، كما انه كثيرا ما يقلب الأوضاع فيجعل النتيجة سببا والسبب نتيجة ، اى انه يعجز عن التعليل الصحيح .

كذلك يرى أن الاستدلال الصوري لا يظهر لدى الطفل قبل سن ١١ أو ١٢ . ويقصد به الاستدلال الذي يحترم قواعد المنطق دون أن يهتم بمادة الفكر ، أي دون أن يهتم بما اذا كانت المقدمات مطابقة أو غير

---

(١) التفكير المنطقي هو الذي يصل الى نتيجة تلزم عن مقدماتها ، فاذا سلمنا أن كل حيوان له اجنحة طائر ، واذا كان النحل له اجنحة ، فالنتيجة المنطقية هي ان النحل طائر ، من هذا نرى انه ليس من الضروري أن تكون النتيجة المنطقية مطابقا للواقع .

مطابقة للواقع . فمثل هذه السن يجد الطفل صعوبة كبيرة في التفكير من مقدمات نفترضها ونسلم بها لمجرد الافتراض والتسليم : كل الحيتان من الثدييات ، والانسان نوع من الحيتان ، اذن فالانسان من الثدييات .

النقد المنطقي :

تدل كثير من الدراسات على أن القدرة على النقد المنطقي أو ما يسمى « التفكير الهدمي » لا تبدو لدى الطفل الا في سن متأخرة فقد وجد أن الطفل لا يستطيع قبل العاشرة أن يكتشف عن الأغلوطة في العبارة الآتية : « لي ثلاثة اخوة هم حسن وشعبان وأنا » . كما وجد أن ٤٠٪ من الأطفال لا يستطيعون قبل سن ١٣ أو ١٤ ان يكتشفوا عما تنطوي عليه العبارة الآتية من تناقض : « قام أحد الرحالة بثلاث رحلات حول العالم ، وقد قتلته الوحوش في احدى هذه الرحلات ، فأية رحلة كانت هذه ، الأولى أم الثانية أم الثالثة ؟ » .

٥ ـ عوائق الاستدلال السليم

قلة قليلة من الناس هم الذين يستدلون استدلالا سليما فيكون تفكيرهم في حل المشكلات واتخاذ القرارات موضوعيا لا ذاتيا ، واقعيا لا خياليا ، منطقيا يخلو من التناقض . فهناك عوائق شتى مختلفة تحول بينهم وبين الاستدلال السليم ، منها ما يرجع الى قلة المعلومات ، ومنها ما يرجع الى طريقة الاستدلال ، على أن أهم هذه العوامل المعوقة هي عوامل انفعالية وعاطفية كما سنرى .

١ ـ عدم كفاية المعلومات

من العوامل التي تعطل الاستدلال عدم كفاية المعلومات والمقدمات اللازمة لحل المشكلات واتخاذ القرارات ، أو أن تكون مقدمات ومعلومات لا صلة بينها وبين الموضوع مما يربك المفكر ويعوق تفكيره . وربما كان هذا من أهم الأسباب في سقم الاستدلال عند الشخص العادي ، وكذلك الطفل ، الذي لا يملك قدرا كافيا من المعلومات الضمانية التي تكفل له التفكير في أغلب مشكلات الحياة الحديثة ، خاصة المشكلات الاجتماعية هذا الى أنه لا يعرف مصادر هذه المعلومات ، وحتى ان عرفها فالأغلب أنه لا يستطيع فهمها واستيعابها .. واذا كانت وفرة المعلومات شرط ضروري للاستدلال السليم ، فهي شرط غير كاف ، لأنها يجب أن تنظم وترتب كي تجدي في حل المشكلة .

٢ ـ غموض المعاني وابهامها :

غموض المعاني وابهامهـا من أكبر عوامل سوء الفهم والتفاهم بين الناس، وعقبة كئود في سبيل حل المشكلات واتخاذ القرارات الشخصية والاجتماعية . فمن موضـوعات الجـدل الذي لا ينتهي الـكلام عن حقوق المواطنين وامتيازاتهم على أساس ما يقال من أن الناس خلقوا «متساوين» . ذلك أن كلمة « التساوي » هنا لا تعني ما تعنيه في الرياضيات ولا تعني أن الناس يولدون متسـاوين في القـدرات والاسـتعدادات وسـمات الشخصية . بل تعني وجوب التساوي بينهم في الحقوق والفرص : حق الحرية وحق التمتع بالحياة ، وأن يتكافئوا في فرص التعلم والعمل والتقدم كل على حسب قدراته ومواهبه وانتاجه بصرف النظر عن المولد والقرابة والطبقة الاجتماعية .

٣ ـ عدم مراعاة شروط الاستدلال :

فالمشكلة التي لم تحدد عناصرها تحديدا كافيا أو صادقا لا يمـكن أن تحل . والعجز عن تحديد المشـكلة لا يرجع في الغالب الى نقص في الخبرة أو الذكاء بقدر ما يرجع الى مايغشى الفرد من انفعال حين تعترضه مشكلة . والانفعال من أشد أعداء التفكير كمـا بينا من قبل . وهذا هو السبب في صعوبة حل المشكلات التي تقوم بين الزوج وزوجه أو الصديق وصديقه لأن كل طرف يرى عيوب خصمه ولا يرى عيوب نفسه ، فتظل المشكلة غير مكتملة العناصر بما يعرقل حلها .

الجمود :

ومن شروط الاسـتدلال السليم فرض عدة فروض ومناقشـة كل فرض في تؤدة حتى يتبين الـسمين من الغث . وعلى هـذا فمـا يعطل الاستدلال استمساك المفكر بفرض أو فكرة والتشبث بها دون غيرها مهما ظهر عدم جدواها دون محاولة لتجربة غيرها من الأفكار والفروض، فيظل المفكر كأنه ابرة جرامفون قد علقت على اسـطوانة مخدوشة وتوقفت عن السير بما يعطل عن سماع الأغنية . هـذا الجمود في التفكير يحول دون النظر الى المشكلة من زوايا مختلفة أي يحول دون حلها . وقد يرجع هذا الجمود الى عوامل انفعالية . فقد وجد أن هناك تناسبا عكسيا بين المرونة في التفكير وبين القلق وعدم الطمأنينة . وقد يرجع ايضـا الى نقص في الذكاء ، فمن تعاريف الذكاء أنه مرونة التكيف . لقد ظل أحد الأشخاص

في تجربة تجرى عليه حل لغز ميكانيكي ، ظل تعثر ساعات في محاولة واحدة لم يتركها الى غيرها ، ولما طلب اليه المجرب في نهاية هذه المدة أن ينتقل الى محاولة أخرى لم يستمع اليه بل ظل ساعةونصف ساعة أخرى دالبا على محاولته الفاشلة !

التعجل :

وعكس الجمود في التفكير التعجل وسرعة الانتقال من فكرة الى أخرى أو من فرض الى آخر قبل أن يفحص الفرض الأول فحصا كافيا للتحقق من صحته أو بطلانه . فالمفكر المدرب من يشابر على اختبار الفروض فلا يتخاذل أو يسارع الى التسليم الا بعد جهد يبذله .

٤ ـ التسرع في الحكم والتعميم :

من أظهر عوائق الاستدلال المثمر التسرع في الحكم والتعميم من مقدمات غير كافيه او ملاحظات عارضة او غير مأمونة كما هي الحال لدى الطفل والشخص العامي . فالمفكر المدرب من يعلق أحكامه حتى يجمع من المعلومات والأدلة ما يأذن له بالقطع والبت . ذلك أن الانطباعات الاولى التي تأخذها عن الناس والأشياء غالبا ما تكون انطباعات مضللة . والمفكر المدرب لا يعمم من خلة واحدة دون النظر الى الحالات السلبية الكثيرة التي تحول دون التعميم المشروع . فالشخص العامي ان تحقق له حلم واحد اعتقد أن جميع أحلامه وأحلام غيره لا بد أن تتحقق بل تلك حالنا حين نحكم على شخصية فرد من مجرد تصرف واحد صدر منه ، أو خبر واحد سمعناه عنه ، أو مرة واحدة قابلناه فيها . او حين نزور بلدا اجنبيا زيارة عارضة فنحكم على أهله جميعا بانهم بخلاء أو لصوص أو ملحدون من حادثة واحدة اتفق لنا ان خبرناها . وقل مثل ذلك في كثير مما يعتقده سواد الناس اذ يظنون أن التلميذ الفاشل في المدرسة يكون ناجحا في الحياة ، أو أن أقوياء الجسم ضعاف العقول .. حتى العلماء أنفسهم ليسوا بمنجاة من الاسراف في التعميم . فمما يأخذه النقاد على « فرويد » واتباعه أنهم يعممون دون تحوط ما وجدوه في مضطربي الشخصية أو ما وجدوه في حضارة خاصة على الناس جميعا في كل زمان ومكان .

ومما يذكر بهذا الصدد أن كثيرا من الخرافات (١) والأباطيل ماهي الا تعميمات سريعة خاطئة من حالات فردية عارضة كالزعم بأن الكنس بالليل يجلب الشر ، او أن السفر يوم الاثنين يجلب الخير ، أو أن المرأة الوحمى يولد طفلها وعلى جسمه آثار ما وحمته .

أما العلم فلا يعمم من مشاهدات اتفاقية بتراء ، بل من مشاهدات منظمة متكررة على عدد كاف من الأفراد لا أثر للتحيز في انتقائهم .

٥ ـ التعليل السحري :

هو اقامة علاقات غيبيه بين الأشياء ، وعدم رد الظواهر الطبيعية الى ظواهر من نفس العالم الطبيعي . والتعليل السحري(٢) شائع لدى الطفل والانسان البدائي ، فكلاهما يعتقد أن العالم يزخر بارواح خيرة وشريرة ومقاصد ونيات وان أسباب الأحداث قوى شاعرة مغرضة ، وكلاهما يعتقد أن مجرد الرغبة في وقوع حدث كموت شخص يؤدي بالفعل وبا ذات الى وقوعه . من ذلك أن طفلا غضب من أمه واتفق أن ماتت الأم بعد عدة وجيزة فاعتقد أن غضبه منها هو السبب في موتها فتولاه من ذلك ذعر شديد وشعور عميق بالذنب كان له اسوأ الاثر في صحته النفسية . كذلك الانسان البدائي يقيم بين الظواهر علاقات سحرية من نسج خياله واوهامه او متأثرا بمعتقداته . فان رأى تمساحا يأكل شخصا لم ينسب الموت الى التمساح بل الى روح شريرة، وان دنس أحد من الناس احدى مقدسات القبيلة ثم هبت عاصفة اتلفت الزرع والضرع ، فالأول سبب الثانية .. وفي القرون الوسطى بأوربا كان القوم يعتقدون أن الليمون يشفي أمراض القلب . لماذا ؟. لأن الليمون له نفس شكل القلب تقريبا ، وكذلك لأن لونه ذهبي ـ والذهب ملك المعادن فلا بد أن يشفي « ملك » أعضاء الجسم !

٦ ـ اعتبار الارتباط سببا

اذا ارتبطت حادثتان أو وقعت احداهما قبل الاخرى باطراد فهذا لا يعني دائما أن الاولى سبب الثانية . فالنهار سابق الليل لكنه ليس

---

(١) الخرافة اعتقاد جماعي خاطيء فيما يتصل بأسباب الاحداث وتفسير الظواهر، كالاعتقاد القديم بان خسوف القمر سببه بكاء الآلهة ، وان القط له سبع أرواح .

(٢) السحر ضرب من الخرافة هو محاولة التأثير والتحكم في العالم الخارجي، عالم الناس والأشياء والأحداث ، بطرق غير الطرق الطبيعية وغير الوسائل . والفارق الجوهري بين السحر والعلم هو السببية الخاطئة .

سببه ؛ وملوحة ماء البحر ليست السبب في زرقته ، والعكس صحيح ، والارتباط بين التدخين وسرطان الرئة لا يعني أن الأول سبب الثاني ، فقد يرجع الاثنان الى عامل آخر هو الوراثة او الاجهاد وضغط العمل . واذا وجدنا أن أكثر الفنانين مصابون بأمراض نفسية فهذا لا يعني أن المرض النفسي سبب الابداع الفني او العكس فقد تكون هناك أسباب تقوم وراء كل من الفن والعصاب كالكبت العنيف مثلا . غير اننا كثيرا ما نتورط في هذا الأغلوطة المنطقية بما يفسد تعليلنا للظواهر والحوادث . ولو صح هذا لتجنبنا النوم على الفراش ، لأن أغلب من يموتون يموتون وهم رقود في الفراش !

٧ ـ الاذعان والانحياز لافكار سابقة

كانت عيوب النطق والكلام ـ كاللجلجة والخيسة ـ كانت تعالج في أوروبا ، حتى أوائل القرن الحالي بكي اللسان أو قطع جزء منه لأن « أرسطو » أفتى بأنها عيب في اللسان نفسه ، وكثيرا ما كان العلاج يؤدي الى زيادة العلة أو الى فقد القدرة على الكلام . لكن أحدا من الجراحين أو المرضى لم يكن ليجرؤ على الكفر بكلام ارسطو الذي ظل مقدسا نحو الفي سنة ، بل كان مجرد الشك في هذا الكلام يعتبر في القرون الوسطى الحادا ، حتى ظهر أن العوامل الجوهرية في أغلب هذه العيوب عوامل نفسية أهمها القلق وفقد الشعور بالامن وفقد الثقة بالنفس والشعور بالنقص والرهبة من مواقف خاصة كالمواقف التي يشعر فيها بأنه مراقب وهو يتكلم يؤيد هذا أن المصابين يستطيعون الكلام بطلاقة ان تحدثوا الى صديق يطمئنون اليه ، أو حيوان يحبونه ، أو إن تحدثوا لانفسهم ، أو اثناء اللعب أو النوم وان كثيرا من هذه الحالات تتحسن بتزويد الفرد بالثقة في نفسه .

٨ ـ الميل والهوى

يميل الانسان بفطرته الى تصديق ما يحب والى انكار ما يكره واعتباره باطلا ، وحين يكون الواقع مريرا يتخاذل المنطق . غير انه يعز علينا أن نعترف بأننا كثيرا ما نعتقد ما نريد أن نعتقد ، وأن آراءنا تتأثر برغباتنا وعواطفنا الى حد كبير ، خاصة آراءنا في الناس وفي انفسنا . زد على ذلك أن قليلا هم الذين يفكرون قبل ان يسلكوا ، فالاغلب أننا نسلك أولا ثم نلجأ بعد ذلك الى التفكير لتبرير سلوكنا وآرائنا والدفاع عنها ، أي اننا نبدأ من نتيجة مقررة من قبل لدينا بصورة نهائية ـ لا على شكل

فرض ـ ثم تأخذ في تبرير هذه النتيجة . وهذا عكس التفكير المنطقي ، لانه يستهدف الدفاع لا البرهان ـ هذا هو « منطق العاطفة » .

وكثيرا ما تُؤول الامور والوقائع كما نرغب أن تكون عليه . وهذا هو التفكير الارتغابي (١) الذي توجهه الرغبات لا الوقائع . وهو نقيض التفكير الواقعي (٢) الذي يبذل جهدا في تعرف الوقائع ثم يقصر نشاطه العقلي عليها . والتفكير الارتغابي الذي لا يتقيد بالواقع ولا يحفل بالقيود الاجتماعية والمنطقية .. ينقص من تمتعنا بالحياة لانه يعرضنا دائما لخيبة الامل ، كما أنه يشوه الامور في أعيننا فنراها كما نريد لا كما هي عليه في الواقع . ومن ثم فهو يحول دون حل المشكلات . وتفكير كثير من الناس في الزواج يعكس التفكير الارتغابي . فبالرغم مما شاهدوه وخبروه بأنفسهم من متاعب ومصاعب تحف بالحياة الزوجية فانهم يصورونه لانفسهم كما يرغبون فيه ـ مهادا من الورود خاليا من المتاعب والصعاب والاشواك .

٩ ـ ضعف الثقة بالنفس

دلت دراسة شخصيات بعض كبار المفكرين على أن أكثرهم اضطلع بعبء بقدر كبير من الثقة بالنفس . كما دلت بحوث كثيرة في استدلال الاطفال على أن نجاحهم في حل المشكلات مرهون الى حد كبير بما لديهم من ثقة في نفوسهم وبما يتسمون به من جرأة واقدام في معالجتها . وتنشأ هذه الثقة بالنفس عن عدة أسباب من أهمها نجاح الطفل وتشجيعه . ومن أهم ما يفقد الطفل ثقته بنفسه اسراف الكبار في نقد أخطائه ، والسخرية مما يبديه من روح المبادأة . وكبحه حين يختلف رأيه عن آرائهم . فسرعان ما يتعلم أن أفكاره تسبب له المتاعب . ويرى من الخير ان ينقاد ويمتثل بدلا من أن يوجه نفسه بنفسه . لذا يجب على المدرسة أن تشعر كل طالب بقيمته .

٦ ـ التدريب على الاستدلال

ضرورة التدريب

تتوقف النجاح في الحياة وفي العمل والدراسة الى حد كبير على

---

(١) Wishful thinking

(٢) realistic thinking

قدرة الفرد على الاستدلال الواضح المنتظم المتسلسل المستقل . ان حكم كان حكمه سليما . وان استنتج كان استنتاجه صحيحا . وان عمم كان تعميمه مأمونا . وان عقل ابتعد عن الخرافة والاباطيل : (١) ذلك أن الحياة لا تعدو أن تكون مشكلة في اثر مشكلة . فان لم يكن في قدرة المرء أن يتناولها بحلول سليمة فجا الى التخبط فانحط مستوى انتاجه ، او عمد الى تجاهل المشكلات والهرب منها . والهرب من مشكلات الحياة الدنيا هو الفائدة الكبرى التي تطل على دنيا الامراض النفسية والعقلية كما سنرى عند دراسة هذه الامراض (٢) عد الى أن تفكير المرء بنفسه لنفسه يعفيه من التوصل الى كل من هب ودب طلبا لحل مشكلاته فتزداد ثقته بنفسه واحترامه لها (٣) ولئن صح هذا في كل زمان ومكان فهو ألزم وآدعى في النظم السياسية التي تقوم على الشورى وابداء الرأى كالنظام الدمقراطي الذي يحتم على الفرد ان يفكر بنفسه تفكيرا مستقلا وان يناقش وينتقد ويحكم ويقدر ويبحث ويقترح طرق الاصلاح ، والا يتقبل كل ما يسمع او يقرأ فلا ينقاد لاول ناعق ولا يبيع شخصيته رخيصة لكل ذي رأى (٤) ولقد رأينا من قبل أن الاستدلال يعين طالب العلم على التحصيل والفهم والتذكر ويزوده بطريقة منظمة للتعلم والانتفاع بما تعلمه عند الحاجة .

اهداف هذا التدريب

يقصد بالتدريب على الاستدلال عدة اشياء من اهمها :

١ ــ معونة الفرد على تجنب عوائق الاستدلال العقلية والانفعالية ، فأغلب الناس يغلب على تفكيرهم التناقض وربط الاشياء بغير اسبابها ، وأغلبهم لا ينظرون الى الامور العامة نظرة موضوعية بل نظرة ذاتية فردية يشوبها الانحياز والهوى الى حد كبير .

٢ ــ معونة الفرد على اكتساب عادات جيدة للتفكير في مختلف المواقف والظروف التي تقابله في حياته ، في المنزل وفي العمل وفي صلاته العديدة بالناس .. وحبذا لو ركزت المدارس والجامعات جهودها على تدريب الطلاب على اتباع منهج البحث العلمي في حل مشكلاتهم داخل المدارس والجامعات وخارجها .

٣ ــ تدريب الفرد على الاستدلال المستقل الناقد الذي يحصنه من التقاط الآراء والافكار دون نقد او تمحيص . المشاهد أن كثيرا من الناس ان لم يكن أغلبهم يلتقطون الافكار والآراء بالعدوى كما يلتقطون مرض الحصبة دون تدبر او تأمل ودون جهد في مناقشتها أو تصفيتها مما لصق

بها من شوائب الشيب . في هذا يقول أحدهم : «ان الفكرة التي افكر فيها ليست فكرتي بل فكرة من فكر انه يتحتم علي ان افكر فيها » .

٤ ــ معونة الفرد وتشجيعه على التفكير في جماعة . فمن الناس من يحسنون التفكير الفردي في حل المشكلات لكنهم يضطربون ويشـــوه تفكيرهم ان اضطروا الى التفكير في جماعة .

التدريب من وقت مبكر

على أنه يجب الا ننتظر حتى يدخل الطفل المدرسة لنقوم بهـــذا التدريب بل يجب أن يسهم البيت بنصيب في هذه المهمة ومن ســـن مبكرة ، ويكون ذلك بعدة وسائل منها :

١ ــ عدم التدخل والمسارعه الى حل ما يعترضه من مشـكلات في ألعابه ومع أترابه بل تركه يحاول التفكير فيها وحلها بنفسه .

٢ ــ لفت نظره الى ما بين الاشياء والاحداث من اوجه للشـــبه والاختلاف ، فالاستدلال في جوهره ، كما قدمنا ، ادراك للعلاقات بين الاشياء .

٣ ــ الاجابة على اسئلته على قدر ما يسمح به ادراكه وفهمـــه ، بشرط أن تكون هذه الاسئلة صادرة عن ميل الى المعرفة لا عن ميـل الى الظهور او مضايقة من يوجه اليه السؤال .

٤ ــ ان تترك له الحرية في اختيار ما يراه من ملابس وأصـــحاب والعاب وكتب .. اي أن تتيح له مختلف الفرص للتفكير بنفسه والتصرف بنفسه

٥ ــ أن تبتعد عن السـخرية منه وتسـفيه ما يدل به من أفكار حتى لا تضيع ثقته بنفسه ويرى السلامة في أن يذعن ويمتثـل لأفكار الغير لا في ان يفكر بنفسه ويجهر برأيه .

واجب المدرسة

١ ــ تبرع المدارس الحديثة إلى الابتعاد عن طرق التدريس التي يتحتل فيها المعلم كل الأعباء ولا يقوم فيها المتعلم بشيء . لقد كان المعـلم يقوم باعداد الدروس وتحضير الاسئلة والامثلة والشرح والايضـــاح والتلخيص وتمهيد كل السبل للمتعلم بحيث لا يترك له فرصة للاستدلال بنفسه .. أما اليوم فتعرض الدروس ما امكن على هيئة « مشـــكلات »

تتحدى تفكير الطالب حتى يعتاد أن يستدل بنفسه . هذا بشرط أن تكون المشكلات مما يثير اهتمام الطالب وشوقه ومما يتصل بحاجاته وميوله ويتمشى مع مستواه العقلي . فان كانت غير ذلك خلقت لديه مشكلات أخرى هي الرغبة في التخلص منها . لقد كانت التربية في الماضي تقدم لصغار الطلاب مشكلات الكبار بدعوى أن هذه هي الطريقة المثلى لاعدادهم للمستقبل والتمرس بحياة الكبار . وقد ترتب على ذلك أن عطلت قواهم وألحقت بهم الضرر . فكان مثلها كمثل الأم التي تتعجل اعطاء الرضيع مأكولات الكبار من لحم وقرنبيط بدل اللبن . او كان مثلها كمثل من يتعجل اخراج فرخ الضفدع من الماء ليعلمه التنفس في الهواء لان مصيره أن يتنفس في الهواء ! . أما التربية الحديثة فلا تخرج الاطفال من حياتهم لتعلمهم الحياة .

سيقول بعض المعلمين : « لو استخدمنا طريقة التفكير والاستدلال في التدريس فوقفنا عند كل مشكلة ساعة أو يوما أو أسبوعا ... لما تقدم ولم ننته مقررات الدروس » . لكن ما فائدة اكمال المقررات ان لم يترك وراءه الا ركاما وانقاضا ؟

٢ ـ ومما تهتم به المدارس الحديثة استخدام منهج البحث العلمي وتدريب الطلاب عليه خاصة بعد مرحلة التعليم الاولى حين يصبح الطالب قادرا على فرض الفروض ومناقشتها . والحق أن استخدام هذا المنهج كفيل بازالة كثير من عوائق الاستدلال السليم كالتسرع في الحكم والتعميم وكالميل الى التعييب بدل الاستبصار في حل المشكلات .

٣ ـ وحبذا لو عملت المدرسة على تنمية روح النقد عند المتعلمين بتدريبهم على توخي الحيطة والحذر في تقبل الآراء وفي الاستنتاج والتوكيد . ولا سيما ان كان الجو المحيط بالمشكلة ينحاز أو يميل الى رأي معين أو استنتاج مضلل كما هي الحال في أجواء الدعاية والاغراء والاطراء . تعودهم التؤدة في الحكم وتعليق الرأي والبحث عن الحالات السالبة المناقضة التي تشكك في النتائج ، والموازنة بين الحجج والاعتراضات ، وأن ينعدوا آراءهم ومعتقداتهم كما ينقدون آراء الغير ومعتقداتهم ، فذلك من خير الوسائل لتنمية روح النقد والاتجاه الموضوعي في التفكير لديهم .

٩

الاستدلال الجماعي

من خير الطرق لتدريب الفرد على الاستدلال الجماعي اشتراكه في مناقشة جماعية تجري باشراف مدبر يحسن ادارتها وتوجيهها . في

أمثال هذه المناقشات يدلى كل عضو برأيه أو يعلق أو يعترض أو يوضح ، ويقترح ، وفيها يتعلم الاخذ والرد ، ويعرف أن الفرض الواحد والاقتراح الواحد قد يؤدى الى نتائج عدة كلها معقولة ، وفيها تبرز نواحى القوة والضعف فى آراء المتناقشين ، وتتقارب وجهات نظرهم بما يقلل مسافة الخلف وسوء التفاهم ، وفيها تخف وطأة العوامل الذاتية التى تفسد الحكم والتفكير ، هذا الى مالها من قيمة تنفيسية عما يعتلج فى النفوس من مشاعر وانفعالات مكظومة .. ثم ان تعدد وجهات النظر الى المشكلة يفضى الى كثير من الاقتراحات والنقد والتمحيص بما يعين على حلها . وقد دلت الدراسات التجريبية على أن الاستدلال الجماعى افضل وأكثر سدادا من استدلال الشخص المتوسط فى الجماعة ، وعن طريقه تصل الجماعة الى قرارات ونتائج لايمكن الوصول اليها لو قام كل فرد فيها بالتفكير بمفرده .

ويلجأ بعض المدارس والجامعات الى الاكثار من « المناظرات » لتشجيع الطلاب على الاستدلال المستقل والاستدلال الجماعى فى الوقت نفسه . ولا شك أن للمناظرات قيمتها فى التدريب على التعبير ومواجهة الجمهور والاحاطة بالموضوع . غير أن ظروفها لا تؤدى فى الغالب الى الاستدلال الصائب السليم . ذلك أن المناظر غالبا ما يصرف جهده فى الغض من شأن الوقائع التى لاتتفق مع ما يراه لا فى البحث عن الحقيقة ، كما أنه يكون أدنى الى قلب الحقائق لمجرد المعارضة وتأييد وجهة نظره بدل تأييد الحق . والمعروف ان كثيرا من المحاضرات يجدى فيه التمهيد بالمناوزة والمداورة مالا يجديه الرأى الخالص من شوائب الترويج ، كما أن المناظر يتعين عليه غالبا أن يتخذ على الفور رأيا ، وهذا مما يتعارض مع مقتضيات التفكير المتئد السليم .

الابتكار والابداع

الابتكار invention هو ايجاد شىء جديد ، أو حل جديد لمشكلة ، أو طريقة جديدة للتعبير الفنى .. وقد تكون المشكلة علمية او اجتماعية او مجرد مشكلة شخصية مما يعرض للفرد فى حياته اليومية . أما الجدة فأمر نسبى اعتبارى فما يعده الفرد جديدا مبتكرا بالقياس الى نفسه قد لا يكون جديدا اصيلا بالقياس الى ما يشيع فى المجتمع من مبتكرات ، وقد لا تكون له قيمة اجتماعية البتة . بهذا المعنى يكون الناس جميعا ـ باستثناء ضعاف العقول ـ مبتكرين بقدر قليل او كبير .

وليس الابتكار وقفا على العلماء والادباء والفنانين والمهندسين ، فايجاد نظام جديد للحكم ، أو تنظام اجتماعي أو اقتصادي أو تربوي جديد قد لا يقل روعة وأصالة عن ابتكارات العلماء والفنانين ..

والابتكار على درجات ومستويات تختلف من حيث أصالتها ومن حيث قيمتها الاجتماعية - فالطفل في كثير من ألعابه رسومه مبتكر أصيل، ونحن في أحلام اليقظة وأحلام النوم نبتكر حلولا جديدة ، أصيلة ، وان تكن غريبة أو شاذة مما يعانيه من مشكلات وأزمات نفسية ، بل ان الفرد الذي شبك عصا في أخرى واستخدم العصا الجديدة أداة للظفر بطعامه .. فرد مبتكر .

فان اسم الابتكار يقدر كاف من الاصالة ـ بمعيارها الاجتماعي لا الفردي واقترن ظهوره بنوع من الالهام والاشراق سمي « ابداعا » creation

الابتكار والاستدلال

يميز غالبا بين الاستدلال والابتكار فيقال ان الاستدلال هو الكشف عن أشياء أو علاقات خافية كانت موجودة من قبل ، في حين أن الابتكار هو خلق أشياء أو علاقات جديدة لم تكن موجودة من قبل - كان الاستدلال مرادف للكشف ، وكان الابتكار مرادف للخلق . فجاليليو ، مكتشف ، المنظار المسمى باسمه لكنه ، اكتشف ، توابع المريخ . الواقع أن الاستدلال كالابتكار يتلخص كل منهما في ادراك علاقات ، في اكتشف علاقات . وليس الفارق بينهما مطلقا كما يبدو لاول وهلة . فكل استدلال يمكن اعتباره ابتكارا ان أتى بشيء جديد أصيل أو بحل جديد للمشكلة - وكل ابتكار مهما بلغت أصالته يستخدم ويستغل ويستعين بمواد قديمة موجودة من قبل . والجديد فيه هو التنظيم والتأليف بين هذه العناصر القديمة . ومن ناحية أخرى فكل اكتشاف يمكن اعتباره ابتكارا ، لان الاكتشاف يتضمن بالضرورة وجهة نظر جديدة الى الاشياء ، ومن ثم يمكن اعتباره الى حد ما خلقا جديدا لهذه الاشياء - فجوتنبرج ، اكتشف ، باستمرار تأثير اللقاح وحين ، اكتشف ، فلمنج تأثير البنسلين تغيرت وجهة النظر الى هذه المواد ورآها الناس في ضوء جديد .

على أن هناك فارقا بين الاستدلال والابتكار من حيث الطريق الذي يسلكه كل منهما .. فالاستدلال يتبع طريقا مستقيما ذا معالم واضحة هي خطوات الاستدلال التي بيناها من قبل . أما الابتكار ، خاصة الابداع ، فله طريقه الخاص ، وهو طريق يتوجه نحو الهدف بخطوات غير منتظمة

ولا يمكن التنبؤ بها .. كما يتميز الابداع فضلا عن ذلك بفترة من الحضانة والاختمار ، وانبعاث الحل غالبا في صورة الهام مما سيتضح بعد قليل .

فيم يتلخص الابتكار ؟

١ ـ يتلخص الابتكار غالبا في رؤية الأمور والمشكلات من زوايا جديدة بأن يفرغ عليها المبتكر معنى جديدا أو وظيفة جديدة . فالطفل الصغير الذي يأبى بلعقه أو بمسطرة أو بعصا ليخرج بها كرته التي انسربت منه تحت خزانة الملابس .. طفل مبتكر لانه لم ينظر الى الملعقة من حيث هي شيء يستخدم لتناول الطعام ، بل من حيث هي أداة لتناول الكرة ، اي أنه رأى فيها وظيفة جديدة غير وظيفتها الأصلية . كذلك الفرد الجائع الذي رأى قطعة من الموز معلاة من سقف حظيرته المرتفع فوثب على شجيرة مائلة أمامه وانتزع منها غصنا استخدمه أداة للحصول على الموز .. فرد مبتكر لانه لم ينظر الى الغصن باعتباره جزءا مندمجا في شجرة بل باعتباره أداة يمكن أن تستغل للتغلب على عقبة اعترضته وتبلوغ هدف معين . وفي هذا يقول شوبنهاور : « ليس المهم أن نرى شيئا جديدا بل الاهم ان نرى معنى جديدا في شيء يراه كل الناس » . أي أن يوحي البنا الاشياء المألوفة بافكار جديدة . فكلنا يرى البخار يتصاعد من ابريق الشاي لكن شخصا واحدا أوحت اليه هذه الملاحظة المألوفة بابتكار جديد . ان كثيرا من الاختراعات والكشوف العلمية والادبية والفنية ظهرت حين أفرغ المخترعون والمكتشفون معاني جديدة على الوقائع التي يعرفها كل الناس والظواهر التي يلاحظها كل الناس . فقد أوحى سقوط التفاحة من الشجرة الى نيوتن بأسس قانون الجاذبية كما أوحى فقدان الماء على جوانب حمام السباحة الى ارشميدس بقاعدته المشهورة في الاجسام الطافية . والقصصي المبدع ليس فقط من يأتي بموضوعات وأفكار جديدة، بل هو أيضا من ينظر الى الموضوعات المتداولة من زوايا جديدة أو يلقي عليها أضواء جديدة .

٢ ـ كما يتلخص الابتكار ايضا في القدرة على الكشف عن أوجه للتشابه بين اشياء وظواهر مختلفة ، او عن أوجه للاختلاف بين أشياء وظواهر يراها الناس متشابهات . فمن أنواع الكشوف السيكولوجية في العصر الحديث ما وصل اليه « فرويد » من أن الاحلام وألعاب الاطفال وفلتات اللسان وزلات القلم وأعراض الامراض النفسية وأساطير الأولين وطقوس المذانبين والمبتكرات الفنية والانحرافات الجنسية .. تشترك جميعها وتتشابه في انها تعبيرات رمزية وضروب من الارضاء المقنع لحاجات

ورغبات يختفي الفرد أن يرضيها وأن يعبر عنها بصورة ساقرة صريحة . وهكذا استطاع أن يدرك وجوها للشبه بين ظواهر تختلف في ظاهرها اختلافا كبيرا فيرى انها لا تعدو أن تكون لهجات مختلفة للغة واحدة .

٣ ـ كذلك يبدو الابتكار في اعادة تنظيم المشكلة بما يؤدي الى حلها بطريقة جديدة غير مألوفة . من أمثال ذلك أن العالم الرياضي الشهير « جاوس » Gauss عندما كان في السادسة من عمره تلميذا بالمدرسة الابتدائية ، طلب معلمه من الصف أن يجمعوا في أذهانهم سلسلة الارقام الآتية ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ فوثب جاوس على الفور وأدلى بالجواب الصحيح مما أدهش المعلم الذي سأله كيف وصل الى الجواب بهذه السرعة. لقد كان التلاميذ يجمعون بالطريقة التقليدية وهي ضم الارقام بعضها الى بعض ، أما جاوس فقد أعاد تنظيم المشكلة حين رأى أن ١ + ١٠ = ١١ وأن ٢ + ٩ = ١١ وأن ٣ + ٨ = ١١ أي حين رأى أنها يمكن ردها الى ٥ أزواج كل زوج منها = ١١ ، وعلى هذا فمجموعها هو ٥ × ١١ = ٥٥

الابتكار تحطيم وتأليف

اتضح لنا مما تقدم فيما يتلخص الابتكار ، فرأينا أنه يمكن أن يرد الى الكشف عن علاقات جديدة ، أو خلق علاقات جديدة . غير أن هذا الكشف أو الخلق لا يمكن أن يتم الا على أساس عمليتين من الهدم والبناء، من التحطيم والتأليف . ذلك أن الكشف عن علاقات جديدة ، أو خلق علاقات جديدة يتطلب قبل كل شيء التحرر من قيود الماضي وتحطيم وجهات النظر القديمة التي تسيطر على عقول الناس وتقيدها وتجعلهم أسرى القديم . وليس الابتذال والكسل العقلي والاذعان للمألوف الا مظاهر للاستغلال للقديم . والابتكار يتعارض مع هذه السلبية . لذا يرتطم الابتكار دائما بعقبات شتى داخلية وخارجية ، أي نفسية واجتماعية . فمن العقبات الداخلية القصور الذاتي العقلي الذي يجذب الفكر ويجعله يجري دائما في نفس مجراه الاصلي . ومن العقبات الخارجية ميل المجتمع بل تشبثه بالمحافظة على القديم، والقصور الذاتي للانظمة الاجتماعية. لذا فالاختراعات تثير دائما ، في المجتمعات البدائية والمتحضرة ، روح العداء وذلك في الميدان العلمي وغيره . فالمبتكرون في الفلسفة يعتبرون مجانين وفي الميادين الاجتماعية والخلقية يعتبرون متمردين أو دعاة فوضى ، وفي ميدان الفن يعتبرون شواذا منحرفين وفي ميدان العلم تتهم نظرياتهم بأنها تصدم الفهم العام وتميل الى الهدم والتدمير . ومتى تحرر العقل من قيود العلاقات

القديمة ووجهات النظر القديمة استطاع أن يفرغ على عناصر المشكلة مابراه من معان جديدة ووظائف جديدة ، وأن يؤلف بين هذه العناصر في وحدة جديدة ذات خصائص فريدة ، كما ألف بين رأس الانسان وجسم الاسد في وحدة ابي الهول . وكثيرا ما تبزغ الوحدة الجديدة أو الفكرة الجديدة على حين فجأة ودون توقع من المبتكر ، كأنها ضرب من الوحي او الالهام قد هبط عليه .

٨ ـ الالهام

سئل كثير من ذوى المواهب الابداعية عن الطريقة التي يظفرون بها بتلك النفحات والومضات الرائعة فلم يتسن لهم أن يجيبوا بوضوح أو أجابوا بأن الالهام inspiration هو أهم عامل في الابداع .. الالهام الذى يهبط عليهم على حين فجأة بينما تكون أذهانهم منصرفة عن موضوع الابداع . فهذا يأتيه الالهام وهو سائر في الطريق أو هو في قاعة السينما او وهو في الحمام . وذاك يأتيه الالهام في أثناء النوم أو وهو يهم بركوب السيارة أو وهو منهمك في عمل لا صلة له البتة بموضوعه ، كأن الالهام ، قوة خارجة خارقة مسيرة . فهذا يقول « لست أنا الذى افكر انما هي افكاري التي تفكر لي ! » ، وذاك يقول « لست أنا الذى يصنع الالحان بل هي التي تصنعني ! » . وثالث يقول « لست أعمل بل أنصت كأن شخصا مجهولا يهمس في أذني » . ولقد رأى « ترتيني » Tartini الموسيقى الكبير ، رأى في نومه أن الشيطان يعزف المقطوعة التي بذل في تأليفها جهودا موصولة دون جدوى ، فاستيقظ وسجل على الفور ما ألفه « الشيطان » في الحلم ، وكانت هذه هي « سوناتا زمردة الشيطان » . كان الالهام يهبط على المبدع من خارج كما يقول أفلاطون . ومما لا شك فيه ان الالهام من خلق المبدع نفسه لكنه في العادة يكون سريعا خاطفا بحيث لا يستطيع الملهم ملاحظته عن طريق التأمل الباطن . ويرى علماء النفس ، بناء على ما يذكره اغلب المبدعين ، أن العملية التي يتم بها الابداع تجتاز أربع مراحل :

١ ـ مرحلة الاعداد أو التحضير Preparation

فيها تحدد المشكلة وتفحص من جميع نواحيها وتجمع المعلومات من الذاكرة ومن المطالعات وتهضم جيدا . ويربط بعضها ببعض بصور مختلفة ، ثم يقوم المبدع بمحاولات للحل يستبعد بعضها ويستبقي البعض الآخر ، لكن يصعب الحل وتبقى المشكلة قائمة . وقد قال «جوته» Goethe

في وصف هذه المرحلة : « كل ما نستطيعه هو أن نجمع الحطب ونتركه حتى يجف ، ونستدب النار فيه في الوقت المناسب » ، ويقول اديسون Eddison ان أكثر الهامه كان جهدا وكدا وعرقا ، ولعله كان يقصد الى المشقة التي كان يعانيها أثناء مرحلة الاعداد .

٢ـ مرحلة الحضانة أو الاختمار Incubation

هي مرحلة تريث وانتظار . لا ينتبه فيها المبدع الى المشكلة انتباها جديا . غير انها ليست فترة خمود بل فترة كمون . فيها يتحرر العقل من كثير من الشوائب والمواد التي لا صلة لها بالمشكلة ، وفيها تطفو الفكرة بين آن وآخر على سطح الشعور ، ويشعر المبدع شعورا غامضا بأنه يتقدم نحو غايته . وفيها تنزع المشكلة التي استحوذت على الذهن الى اقتناص الذكريات والأفكار والصور الذهنية التي يتم بها الابداع . وقد تطول هذه المرحلة لمدة سنتين بل يعمد بعض المبدعين الى استبعاد أفكارهم عن قصد بعد مرحلة الاعداد والقيام بعمل آخر أو ترويح آخر .

ويرى بعض علماء النفس أن المشكلة تكون ابان هذه الفترة تحت تأثير عمليات لاشعورية مختلفة مستمرة كتلك العمليات الهامة الخافية التي تحدث في البيضة أثناء مرحلة الحضانة ، غير أن هذا أمر من الصعب اثباته أو نفيه ، والأرجح فيما يراه البعض أن النشاط الذهني الذي اثارته المشكلة يستمر بعد ترك المشكلة وفق ظاهرة «المداومة» (انظر ص ٢٥٩) وعامل « الاغلاق » (انظر ص ٢٦١) .

ولنا أن نتساءل عن السبب الذي يعوق المبدع عن حل المشكلة بعد أن جمع المعلومات والمقدمات اللازمة ؟ ربما كان السبب انه يسير في طريق مسدود أو غير صحيح ، أو لعله افترض افتراضا غير صحيح ، أو لعله ضل في زحمة التفاصيل وعجز عن تحديد الاطار الكلي للمشكلة ، أو ربما انشغل وارتبك ببعض التفاصيل التي لا صلة لها بالموضوع ... وهذه العوامل الطفيلية من شأنها أن تعطله وتعوقه عن الحل مادام يمضي في تفكيره دون تمهل أو استجمام . فهو في هذه الحالة يحتاج الى وجهة نظر طازجة الى المشكلة يتيحها الاستجمام وترك الموضوع دون الاستمرار يقلق في مسالك عقيمة .

٣ ـ مرحلة الالهام أو الاشراق

فيها يسب التحل الى الذهن ويتضح على حين فجاة : لغزا كان أم رسما أم كشفا علميا أم قصيدة .. كما يسب الاسم المنسي الذي يحاول الفرد تذكره الى ذهنه فجاة بعد أن عجز عن تذكره بالارادة . أو مثل ذلك كمثل من ينظر الى شيء بعيد غير واضح في الأفق ، فتارة يبدو له هذا الشيء بصورة ، وطورا بصورة أخرى ، واذا به قد انضح وتحددت معالمه على حين فجاة ، أو كمثل من ينظر في صورة من تلك الصور الملغوزة يحاول أن يكشف فيها عن رسم غزال مختبيء ، أو صياد متربص ، أو طائر على شجرة . فكأن الالهام ضرب من « الاستبصار » insight (انظر ص ٢١٤) أو « الحدس » (١) intuition يفضله تبرز الفكرة الجديدة أو الحل الجديد بغتة ، وعن طريقة تتكامل الأجزاء والعناصر في وحدة جديدة فريدة .. وقد يكون الالهام مصحوبا في بعض الأحيان بانفعال شديد .

٤ ـ مرحلة اعادة النظر أو التحقيق Verification

قد يكون الالهام الخطوة الاخيرة في التفكير الابداعي أحيانا . غير انه في أغلب الأحيان يتعين على المبدع أن يختبر الفكرة المبتدعة ويعيد النظر فيها ليرى هل هي فكرة صحيحة أو مفيدة أو تتطلب شيئا من الصقل والتهذيب .. الواضح أن كثيرا من المبدعين يجدون أن ابداعهم لا يولد مكتملا بل يكون في حاجة الى تعديل كبير وتحوير وتصويب وتكييف غير قليل .. وفي هذا مايدل على أن الالهام ليس آخر المطاف بل لابد أن تتلوه مرحلة مجهود آخر . ولاشك في أن هناك فارقا كبيرا بين الظفر بفكرة لصورة جيدة ، أو لقصة أو لقصيدة أو لنظرية أو لاختراع وبين رسم هذه الصورة ، او كتابة هذه القصة ، أو اخراج هذا الاختراع ، أو صوغ هذه النظرية والتحقق من صحتها ـ وظاهر أن هذه المرحلة في التفكير الابداعي شبيهة بالخطوة الأخيرة في الاستدلال (انظر ص ٢٩١) .

---

(١) الحدس : نوع من الادراك المباشر أو الحكم المباشر السريع أو الاستنتاج المباشر الفعائي الذي يصل اليه المرء عن طريق علامات طفيفة أو مقدمات لا يدركها ادراكا شعوريا واضحا .. هو حكم أو استنتاج لا يستغرقه ويعهد له لأهل عقلي شعوري واضح ، وكثيرا ما يؤدي الحدس الى احكام دقيقة صادقة على الناس والاحداث ، قد تفوق في صدقها ماتصل اليه من أحكام عن طريق التفكير والتأمل الشعوري الصريح . ويقوم الحدس بدور كبير في حياتنا اليومية واحكامنا على الناس والأشياء دون أن نلتفت الى وجوده . ومن أن بعض علماء النفس يرون انه طريقة غير علمية للمعرفة والحكم والاستنتاج لانه يقوم على المعلومات ناقصة مبهمة غير محددة ، في حين يرى آخرون انه ذو قيمة عالية فلا يجب الاغضاء عنه ، بل من الحكمة أن يوضع موضع اعتبار .

الابداع موهبة ومجهود

يخطيء الكثيرون اذ يزعمون ان الموهبة تكفي وحدها للابداع ، ومنهم من يركن الى التكاسل اعتمادا على مالديهم من مواهب • وهانحن قد رأينا أن الابداع لابد أن تسبقه دائما وأن تتبعه غالبا فترات من الجهد المضنيف الموصول • وفي هذا يقول اديسون : تدين العبقرية بجزء واحد الى الالهام وبتسعة وتسعين جزءا الى الكد والمجهود • وقد صرح نيوتن بأنه غير صحيح أنه اكتشف الجاذبية بمجرد رؤيته تفاحة تسقط ـ كما يظن الكثيرون ـ بل لأنه كان يفكر فيها دائما ، وان نتائج بحوثه ترجع الى العمل والكد الدائب الصبور • ولقد بدأ اينشتين وهو طالب في الثامنة عشرة من عمره يهتم ببعض المسائل الأساسية التي تدور حول معنى سرعة الضوء ، وظل يعالج هذه المسائل سبع سنوات طوالا ، ولما وجد أنها يمكن أن تحل باعادة النظر في المفهوم الدارج للزمن لم ينفق أكثر من خمسة أسابيع في كتابة بحثه المشهور عن النسبية • فاذا دهشنا لسرعة كتابة هذا البحث فيجب ألا ننسى سنوات التحضير والاعداد •• وليس هذا الجهد المبذول وقفا على المبتكرات العلمية وحدها ، فها هو ذا «فاليري» Valery الشاعر الفرنسي الكبير يصرح بأن كل خلق « مأساة ، يكد فيها المؤلف ويتريث ويتردد ويعاود بعد الفشل ويصحح نفسه دون انقطاع •

اسئلة وتمارين

١ ـ غالبا ماتكون اللغة عونا على التفكير ، لكنها تقف احيانا عقبة في سبيل التفكير الواضح ـ اشرح مع التمثيل •

٢ ـ بين كيف تؤدي وحدة اللغة بين القوم الى وحدة الفكر •

٣ ـ وضح بالمثال كيف تعطل افتنا العامية التفكير الصحيح الواضح •

٤ ـ ما الفوارق الأساسية بين استدلال الطفل واستدلال الراشد•

٥ ـ ما أوجه الشبه بين استدلال العوام من الناس واستدلال الأطفال •

٦ ـ وفرة المعلومات شرط ضروري لكنها شرط غير كاف للاستدلال ـ اشرح •

٧ ـ بين كيف يساعد التفكير على التذكر وعلى تحصيل الدروس

٨ ـ مهما اختلفت المشـــكلات التى تعرض للفرد من حيث نوعها ودرجة تعقيدها فان طرق حلها واحدة ـ وضح بالأمثلة .

٩ ـ ما العوامل المختلفة التى تعوق الفرد عن حل مشكلاته الشخصية وأزماته النفسية ؟

١٠ ـ بين كيف يمكن استخدام المنهج العلمى فى تشخيص وعلاج مشكلة سلوكية لدى طفل من الأطفال .

١١ ـ الاستدلال المستقل لا يتنافى مع الاستدلال الجماعى ـ ناقش هذه العبارة .

١٢ ـ لماذا كانت « المناظرات » وســـيلة عقيمة فى التدريب على الاستدلال السليم ؟

١٣ ـ اذكر امثلة للتفكير الخرافى الشائع بين عامة الناس .

١٤ ـ حاول أن تحل المسألة الآتية وبين الأسباب التى تعوقك عن حلها فى سهولة : كيف تصنع اربعة مثلثات متساوية الأضلاع من ستة عيدان من ثقاب متساوية الطول ؟ .

١٥ ـ ما أوجه الشبه واوجه الخلاف بين التفكير الاستدلالى والتفكير الابداعى ؟ .

١٦ ـ من قال ان الحاجة ام الاختراع فقد قال نصف الحق لا الحق كله ـ ناقش .

١٧ ـ احباط دافع من الدوافع الأساسية للانســـان يكون بمثابة مشكلة تواجهه ويتعين عليه حلها ـ اشرح بالمثال .

١٨ ـ اشرح قول شوبنهاور : « ان الحق لم يعرفه الناس بعد ، لا لأنهم لم يبحثوا عنه ، بل لأن الباحثين كانوا يستهدفون دائما العثور على افكار عزيزة عليهم مقربة من نفوسهم » .

مراجع الباب الثالث

في الادراك والتعلم والتذكر والتفكير

ANDERSON (Ed.) : Creativity and its Cultivation, 1959.

BARTLETT : Thinking : An Experimental and Social Study, 958 .

BARTLEY : Principles of Perception, 1958.

BERNARD : Psychology of Learning and Teaching, 1952.

BLAIR, JONES and SIMPSON : Educational Psychology, . 1955.

CRONBACH : Educational Psychology, 1964.

DEESE : Psychology of Learning, 1958.

DEWEY : How we Think, 1910.

GATES and OTHERS : Educational Psychology 1948 (2 vol.).

GUILLAUME : La Formation des Habitudes, 1936.

GUILLAUME : Psychologie de la Forme, 1937.

GUILLAUME : Psychologie Animale, 1940.

HILGARD : Theories of Learning, 1958.

JOHNSON : Psychology of Thought and Judgement, 1955.

KOEHLER : Gestalt Psychology, 1930.

LINDGREN : Educational Psychology in the Classroom, 1956.

MARX : Psychological Theory : Contemporary Readings, 1951

NOLL and NOLL (Ed.) : Readings in Educational Psychology, 1962.

PIAGET : Langage et Pensée chez l'Enfant, 1930.

PIAGET : Child's Conception of the World, 1929.

SMITH : Psychology in Teaching.

VALENTINE : Psychology and its Bearing on Education.

WHORF : Language, Thought and Reality, 1956.

WOODWORTH and SCHLOSBERG : Experimental Psychology, 1954.

الباب الرابع

تمهيد في الفروق الفردية

الذكاء والاستعدادات

الفصل الأول : طبيعة الذكاء

« الثاني : خصائص الذكاء

« الثالث : الاستعدادات

الفروق الفردية

١ ـ انواع الفروق

درسنا في الأبواب السابقة العوامل النفسية والعمليات العقلية التي يشترك فيها الناس جميعا دون أن تهتم بما بين بعضهم وبعض من وجوه الاختلاف . والناس بالرغم من أنهم يخضعون جميعا لنفس القوانين السيكولوجية في ادراكهم وتعلمهم وتذكرهم وتفكيرهم وفيما يدفعهم الى السلوك الا انه يبعد أن يكونوا متساوين في تكوينهم النفسي . فكل شخص فذ فريد في نوعه ، له نمطه الخاص من الصفات الجسمية والقدرات العقلية والسمات الخلقية والاجتماعية . وكما يختلف الناس بعضهم عن بعض في الشكل والحجم والمظهر كذلك يختلفون في الذكاء والمزاج والخلق والاستعدادات الخاصة وقوة الدوافع والقدرة على التعلم والقابلية للتعب واحتمال الشدائد الحرمان واظهر هذه الفروق تبدو في الصفات والمميزات الجسمية كالطول والوزن واللون وهيئة الوجه .. فهي تلفت الى عين الملاحظ على الفور وبصورة مباشرة . أما الفوارق في السلوك فاقل ظهورا ووضوحا . فقد نلاحظ أن طريقة شخص في الكلام أو في المشي أو في التحية باليد تختلف عن طرق غيره ممن نعرفهم من الناس ، لكنه لا يتسنى لنا أن نعرف الى أي حد يختلف سلوكه عن سلوك الآخرين بما يميزه عنهم تمييزا واضحا الا بعد أن نعاشره ونتصل به عن قرب مدة كافية من الزمن . وحتى في هذه الحال فاغلب الأمر أن تفوتنا ملاحظة كثير من ملامح سلوكه المميزة له . فنحن لا نلاحظ في الناس الا مايطفو على السطح من صفاتهم ومميزاتهم الظاهرة . أما الصفات والمميزات الباطنة أو التي يخفيها الناس عنا ـ عن قصد أو غير قصد ـ فلا نستطيع الكشف عنها الا اذا درسنا الفرد كما يدرسه علماء النفس عن طريق مقاييس واختبارات معينة تستهدف اماطة اللثام غما بين الأفراد من فروق سيكولوجية كالفروق بينهم في الذكاء أو الاستعدادات الخاصة أو قوة الدوافع أو درجة احتمال التعب ... الواقع أن كثيرا من هذه الصفات تغيب عن الفرد نفسه مما يحمله على أن يسأل الغير فيها ـ حين يرغب في امتهان مهنة معينة ـ عما اذا كان يصلح أو لا يصلح لهذه المهنة .

٢ ـ الفروق في الفرد نفسه

كما يختلف الأفراد بعضهم عن بعض من حيث قدراتهم وسماتهم الشخصية ، كذلك تختلف قدرات الفرد الواحد وسماته من حيث القوة والضعف . فقد يكون الفرد رفيع الذكاء لكنه ضعيف الارادة او سيء الخلق أو مصابا بمرض نفسي . وقد يكون متفوقا في القدرة الموسيقية ودون المتوسط في القدرة اللغوية ، او يكون ماهرا في ادارة الآلات غير ماهر في ادارة الناس ، ماهرا في الرسم وغير ماهر في الخطابة أو يكون شديد الميل الى دراسة العلوم الاجتماعية بادى النفور من دراسة العلوم الرياضية وقد يكون لديه استعداد كبير للاعمال الكتابية واستعداد ضعيف للاعمال الميكانيكية . وان يكون ذا قدرة كبيرة على احتمال الألم الجسمي لكنه ضعيف الاحتمال للالم النفسي وقد يكون ولوعا بالقراءة علوعا من الاختلاط بالناس . ولعلك سمعت بأولئك الأشخاص الذين يستطيع احدهم أن يجرى في ذهنه ، ودون استعانة بالقلم والورق ، عمليات ضرب لستة أرقام في سبعة أرقام ، أو استخراج الجذر التربيعي او التكعيبي لأعداد كبيرة .. هؤلاء الأشخاص قد يكون مستواهم دون المتوسط في الذكاء العام ، ودون المتوسط بكثير في القدرة اللغوية .

وبناء على هذا فمن يصلح لدراسة أو لعمل معين قد لا يصلح لدراسة او لعمل آخر . ومن يفشل في دراسة او عمل معين لا يتحتم أن يفشل في أعمال أخرى ، ومن يكون بارزا نابها في عمل لا يتحتم أن يحتفظ بمركزه هذا ان نقل أو رقي الى عمل آخر ـ وهذه حقيقة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في عمليات التوجيه التعليمي والمهني والاختيار المهني والتدريب المهني وفي توزيع الطلاب على الشعب الدراسية المختلفة أو على الكليات الجامعية المختلفة وكذلك في عمليات التعيين والنقل والترقية للعمال والموظفين .

٣ ـ وجوب مراعاة الفروق الفردية

ان اغفال مابين الأفراد ـ رجالهم ونسائهم ، كبارهم وصغارهم ـ من فوارق جسمية وعقلية ومزاجية واجتماعية .. له اسوأ الأثر بالفرد نفسه وبالمجتمع الذي يعيش فيه . فلو أغفلنا هذه الفوارق ما استطعنا أن نحفزهم على العمل ، أو نسوسهم ونعاملهم بما يستحقون ، أو أن نرعى العدل في اثابتهم أو عقابهم . بل ما استطعنا أن نحل مشاكلهم ، أو نوجههم الى المهن والأعمال ونوع التعليم الذي يناسبهم ، أو نختار من بينهم أكفأهم

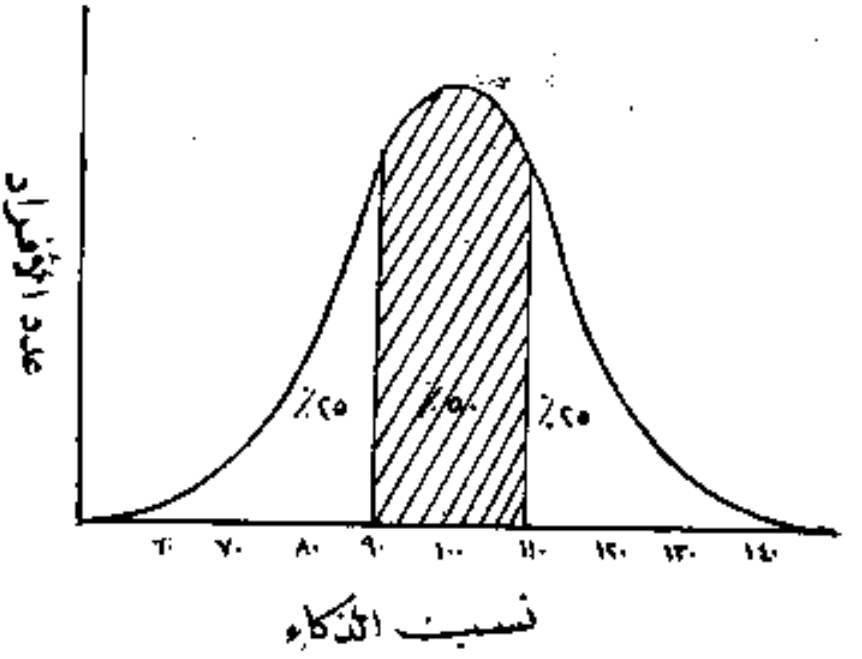
لعمل معين ، أى ما استطعنا أن نضع الشخص المناسب فى المكان المناسب .. وينسحب هذا على الطلاب فى المدرسة أو الجامعة ، وعلى العمال فى المصنع أو المنجر ، وعلى الجنود فى الجيش ، والنتيجة المحتومة لذلك هبوط مستوى الانتاج ، واتساع نطاق الاحباط فى الدراسة ، واضطراب الصحة النفسية للفرد الذى تكلفه القيام بعمل أو بدراسة لا يقوى عليها أو لا يميل اليها ، وفساد العلاقات الانسانية ، هذا فضلا عما يصيب الاقتصاد القومى والتنظيم الاجتماعى من تبذير وخسارة وضياع .

الواقع أن الشخص العادى لا يستطيع أن يدرك ما بين الناس من فوارق ضخمة فى الذكاء والقدرات والشخصية . فآباء الأطفال الموهوبين لا يعرفون فى الغالب مستوى اطفالهم الرفيع من الذكاء ، وآباء الأطفال المتخلفين لا يدركون فى الغالب مدى ما يعانيه أطفالهم من قصور عقلى حتى يبدأ الطفل فى التعثر الدراسى الموصول . ولقد قيل ان الفرق بين ذكاء الشخص المتوسط فى يومنا هذا وبين ذكاء ارسطو كالفارق بين ذكاء الفرد المتوسط والانسان المتوسط . الواقع أن الفوارق بين الناس فى الذكاء على درجة من الاتساع بحيث ان الفرد المتوسط أكثر ذكاء من الشخص المعتوه ضعيف العقل .. كذلك الحال فيما بين الناس من فوارق فى الشخصية والخلق والمزاج .. من مدير الاعمال الذى ينظم ويوجه ويقترح وينفذ الى العامل الرعديد الذى يخشى تحمل أقل قدر من المسئولية .. ومن الشخص الطيب الذى يحاسب نفسه على الكلمة تصدر منه والحركة يأتى بها الى المجرم العاتى الذى لا تنتابه مسحة من الشعور بالذنب لما يرتكبه من أعمال غير انسانية نكراء .

وفى مجتمعنا اليوم من الممكن ان نساوى بين الناس فى الحقوق والفرص لكنه من غير الممكن ان نساوى بينهم فى القدرات العقلية والسمات المزاجية بما يجعلهم قادرين على التنافس العادل المشروع بين بعضهم وبعض ، كما نستطيع أن نتيح لكل منهم فرصة التعلم والعمل لكننا لا نستطيع أن نساوى بينهم فى نوع التعليم أو العمل أو الأجر .

ـ ٤ توزيع القدرات والسمات

يدلنا الاحصاء على أننا اذا قسنا أية صفة لدى مجموعة كبيرة جدا من الأفراد وجدنا أن توزيع هذه الصفة يتبع نموذجا خاصا مهما كان نوع الصفة المقيسة : جسمية كانت كالطول أو الوزن أو حدة البصر ، او قوة القبضة باليد ، أم عقلية كالذكاء او القدرة اللغوية أو القدرة على تذكر الأرقام ، أم خلقية كالصدق او الأمانة ، او مزاجية كالاتزان الانفعالى أو



شكل ٢١

القدرة على احتمال الشدائد ، أم اجتماعية كالتعاون أو الانطواء على النفس .. هذا النموذج يمثله رسم بيـــانى معين يتضح منه أن أغلب الأفراد يملكون هذه الصفة بدرجة متوسطة معتدلة ، ثم يقل عددهم تدريجيا كلما اتجهنا الى طرفى الرسم . والمنحنى الآتى (انظر شكل ٢١) يمثل توزيع نسبة الذكاء في مجموعة كبيرة جدا من الأفراد . ومما يلاحظ في هذا التوزيع أن نصف المجموعة متوسط الذكاء ، أى تتراوح نسب ذكائهم بين ٩٠ و ١١٠ ، وان عددا ضئيلا من المجموعة ينحط ذكاؤه عن ٦٠ ، ثم يزداد هذا العدد بصورة تدريجية حتى يبلغ نهايته العظمى عند نسبة ١٠٠ ، ثم يتناقص بعد ذلك بصورة تدريجية أيضا وعلى نفس النحو الذى ازداد به حتى يصل الى نهايته الصغرى عند نسبة ١٤٠ . وبعبارة أخرى فالشطر الأكبر من المجموعة متوسط الذكاء فى حين أن المباقرة وضعاف العقول أقل المجموعة عددا . وقل مثل ذلك فى سائر الصفات الانسانية .

ويســـمى هذا المنحنى « منحنى التوزيع الطبيعى » أو « المنحنى الاعتدالى » . وبما أنه يتكون من شقين متماثلين ، وأن شكله شبيه بشكل الجرس ، لذا يسمى أحيانا « منحنى الجرس » .

مما تجدر ملاحظته أن التوزيع توزيع متصل يمثل جميع نسب الذكاء من أصغرها الى أكبرها دون أن تتخللته ثغرات ، أى أنه يمثل الذكاء في مختلف درجاته ومستوياته . وهذا على خلاف مايبدو للانسان العادى الذى يميل بطبعه الى ألا يرى من الأمور الا أطرافها : فاما ذكاء أو غباء ، واما طول أو قصر ، واما بياض أو سواد ، واما صحة أو مرض ، واما نوم أو يقظة ... ولا شيء بين الطرفين .

٥ ـ أسباب الفروق الفردية

الفطرى والمكتسب

احتدم الجدل منذ القدم بين العلماء عن أسباب الفروق الفردية بين الناس فى القدرات والسمات المختلفة ، أهى ترجع الى الوراثة أو الى عوامل البيئة ؟ والقول الفصل فى هذه القضية اليوم هو أن البيئة ليست قوة مستقلة عن الوراثة أو قوة تضاف اليها بل قوة تتفاعل معها فتؤثر كل منهما فى الأخرى وتتأثر بها . ومن تفاعلهما ينمو الفرد وسلوكه وما يتسم به من صفات جسمية وعقلية ومزاجية واجتماعية خلقية . فالاستعدادات الفطرية الوراثية لا يمكن أن تظهر وأن يتضح أثرها من دون عوامل البيئة ، كالاستعداد للكلام أو لمرض جسمى أو نفسى . فالطفل الذى ينشأ بين الحيوانات يشب كالحيوان عاجزا عن الكلام بالرغم من أنه يملك استعدادا وراثيا للكلام يميزه عن الحيوان ولابد له من بيئة انسانية لتحيل هذا الاستعداد الفطرى الى قدرة فعلية للتعبير باللغة العربية أو الأسبانية . هذه البيئة نفسها عبثا تحاول أن تحمل الحيوان على الكلام . غير أن البيئة الانسانية العادية ان كانت تكفي لكسب القدرة على الكلام فهى غير كافية لتحويل كثير من الاستعدادات الانسانية الكامنة الى قدرات فعلية كالقدرة على العزف على القيثارة أو القدرة على حل معادلات من الدرجة الثانية . هنا يجب أن يتعلم الفرد تعلما خاصا وأن يتدرب تدريبا قد يكون طويلا .

ومن ناحية أخرى فالمهارات والاتجاهات المهنية والاجتماعية والخلقية التى نكتسبها ونتعلمها كالقدرة على قيادة سيارة ، أو حب التعاون ، أو الشعور بالنقص لا يمكن أن تقوم الا على أساس من الاستعدادات الوراثية .

ونضع ماتقدم فى صورة أخرى فنقول ان فرخ الطائر الذى يكاد يموت من الجوع لن يستطيع الطيران مهما حاول ، فى حين أننا لو قدمنا لكلب كل مابالدنيا من طعام فلن يستطيع أن يطير .

موجز القول أننا أبناء الوراثة والبيئة في آن واحد . ومن المحال أن نفصل أثر الوراثة عن أثر البيئة الا اذا استطعنا فصل مياه رافدين يصبان في نهر واحد . من أجل هذا لم نعد نتساءل : هل هذه القدرة أو السمة وراثية أو مكتسبة ؟ بل أصبحنا نتساءل الى حد هي وراثية أو مكتسبة ؟ وذلك لنعرف الأهمية النسبية لكل من الوراثة والبيئة في تكوينها .

غير أننا نميل في العادة الى أن نصف القدرة أو السمة بأنها فطرية موروثة اذا توافر لها شرطان :

أولهما : اذا لم يتطلب ظهورها وانضباح أثرها تعليما أو تدريبا خاصا ، كالقدرة على الابصار ، والقدرة على المشي . والذكاء — فالطفل ليست به حاجة الى من يعلمه الابصار أو المشي ، والتلميذ ليس في حاجة الى دروس خصوصية كي يتفتح ذكاؤه . أما مانسميه في العادة بالقدرات أو السمات المكتسبة فهي التي تحتاج الى تدريب خاص أو وقت طويل لتظهر ويتضح أثرها كالقدرة على السباحة أو الرقص ، أو القدرة على حل قضايا في المنطق الرياضي ، أو اكتساب سمة المثابرة أو عاطفة الولاء للجماعة ..

ثانيهما : اذا كانت القدرة أو السمة ثابتة نسبيا ، أي لا تستطيع عوامل البيئة العادية أن تغيرها الا في حدود ضيقة ، أو حين نحدث في البيئة تغييرات عنيفة فالبيئة العادية لا تستطيع أن تغير لون الجسم من الأسود الى الأصفر ، أو تحيل شخصا ذا مزاج دموي الى آخر ذي مزاج صفراوي ، أو تزيد من ذكاء شخص أو تنقص منه الا في حدود طفيفة جدا . أما مانسميه في العادة بالقدرات والسمات المكتسبة فهي القدرات والسمات المرنة التي تستطيع العوامل البيئية تغييرها تغييرا كبيرا كالمهارات المهنية التي نتعلمها ، وكميولنا الى الأشخاص أو الكتب أو الموسيقى . وكالصفات الخلقية والاجتماعية التي نتسم بها . ففي وسع البيئة أن تنمي في الفرد ميولا لم تكن لديه ، وفي وسعها أن تزيل ماليه من خصال كالغش والكذب أو الشعور بالنقص ، وفي وسعها أن تخلق في نفسه عواطف واتجاهات نفسية جديدة كعاطفة الولاء للوطن واتجاه التسامح أو الشعور بالواجب ، وفي استطاعة البيئة أيضا أن تكسب الفرد مهارات حركية شتى لم يكن يقدر عليها من قبل ، كالقدرة على سياقة السيارة ، وقدرة الانسان على تحريك أذنيه .

وقد اتضح من دراسات كثيرة أن تأثير الوراثة أكبر بكثير من تأثير

البيئة فيما يتصل بالصفات والقدرات الجسمية والحركية والحسية ، تليها في ذلك الصفات المزاجية كالاتزان الانفعالي والحيوية العامة للفرد ، ثم تلي ذلك القدرات العقلية والفنية كالذكاء والمواهب الخاصة ، أما السمات الخلقية والاجتماعية فاكثر تأثرا بعوامل البيئة الى حد بعيد .

انصار الوراثة وانصار البيئة

بالرغم من إن الرهط الأغلب من العلماء المحدثين يجمعون على أن كل سلوك يصدر عن الانسان ـ سواء كان رمي كرة أو تهجي كلمة أو بناء جسر أو نظم قصيدة ـ انما هو نتيجة لتفاعل عوامل وراثية وعوامل بيئية ، فلايزال هناك فريقان متطرفان يؤكد أحدهما أثر البيئة في ذكاء الانسان وقدراته وشخصيته توكيدا يتلاشى الى جانبه أثر الوراثة . فكل طفل صحيح الجسم يستطيع في زعمهم أن يظفر عن طريق التدريب والتعليم المناسب بذكاء عبقري وشخصية مكينة فيكون عالما نابها أو فنانا ممتازا أو سياسيا طويل الباع .. ولعلنا لانزال على ذكر من كلمة « وطسن » الشهيرة بهذا الصدد (انظر ص ٥٠) .. وقد يحظى هؤلاء الغلاة باستحسان القوم ، لكننا يجب أن نذكر أنه ليس أقرب الى التشاؤم من مثل هذا التفاؤل المفرط .

وفي الطرف الآخر يرى أنصار الوراثة وغلاتهم أن أي تدريب أو تاثير بيئي لا يمكن أن يرفع نسبة ذكاء الطفل أو أن يغير من شخصيته الاساسية .. وأن مايقوله أنصار البيئة المتطرفون لا يعدو أن يكون نوعا من التفكير الارتغابي .

الواقع أن لهذا الخلاف آثارا اجتماعية خطيرة . اذ لو كان الحق في جانب الأولين كان أمل الانسانية مرهونا بتحسين طرق التربية والاجراءات الصحية ونوع التغذية والظروف المواتية للعمل والترويح . وان كان الحق في جانب أنصار الوراثة فالأمل الوحيد هو تحسين النسل بمنع غير الصالحين من الانجاب ـ لكن الحق غالبا مايكون وسطا بين طرفين .

٦ ـ قياس الفروق الفردية

نرمي لنا مما تقدم أنه من الخطأ أن نتساءل : أيهما أهم في تعيين ذكاء فرد معين أو شخصيته ، الوراثة أم البيئة ؟ ، لاننا نكون كمثل من يتساءل : أيهما أهم لحياة الفرد ، المعدة أو الطعام ؟ ، أو أيهما أهم في سير السيارة ، الماكينة أم البنزين ؟ . والصواب ألا يطرح هذا السؤال

الا اذا كنا نقارن بين فرد وآخر ونسأل عن سبب اختلافهما في الذكاء أو الشخصية أي اذا كنـــا نتســـاءل عن فروق بين الأفراد أو الجماعات فنتساءل لماذا كان زيد أذكى أو اقوى من عمرو ؟ · هنا يعني السؤال : هل يختلف الناس في الذكاء أو في الشخصية لاختلاف وراثتهم أو لاختلاف بيئاتهم ، فنكون كمن يسأل هل تفوق سيارة أخرى لجودة ماكينتها أو لجودة البلوزين أولهما معا · فيكون الجواب أن الفوارق بين الناس قد ترجع الى العوامل الوراثية وحدها أو الى عوامل البيئة وحدها أو الى كليهما بنسب متفاوتة ·

وتستخدم الاختبارات السيكولوجية Tests بمختلف أنواعها لقياس الفروق بين الأفراد أو الجماعات ، أو الفروق بين الفرد ونفسه في فترات مختلفة · ويمكن تصنيف هذه الاختبارات من حيث موضوعها على النحو التالي :

١ ــ اختبارات ذكاء ·

٢ ــ اختبارات قدرات واستعدادات ، كالقدرة اللغوية والإستعداد الموسيقي ·

٣ ــ اختبارات الشخصية وتدخل في نطاقهـــا استفتاءات الميول والاتجاهات النفسية والقيم واختبارات قوة الدوافع والاتجاهات النفسية والقيم واختبـــارات قوة الدوافع والســـمات الخلقية والمزاجية ومستوى الطموح ···

٤ ــ اختبارات التحصيل الدراسي للطلاب والكفاية المهنية للعمـــال والموظفين ·

الفصل الأول

طبيعة الذكاء

ماذا نعني حين نقول ان الشمبانزي أقل ذكاء من الانسان وأكثر ذكاء من الفأر ؟ وأصحيح مايقال من أن الحيوان يحركه الغريزة وأن الانسان يحركه الذكاء ؟ ولماذا نقول ان الراشدين اعلى ذكاء من الأطفال ؟ ولماذا نعتبر اينشتين أذكى من أغلب الناس ؟ وهل ماتسميه بالذكاء قدرة عامة قائمة بذاتها أم أنه يتألف من قدرات خاصة مستقلة أو متكاملة ؟ والى اى حد يتأثر الذكاء بكل من الوراثة والبيئة ؟ وهل يتحتم ان يكون الذكي حسن الخلق ؟ وما الفوائد العملية لاختبارات الذكاء التي ذاع تطبيقها في المدارس والمصانع والقوات المسلحة والعيادات النفسية ؟ — هذه بعض الأسئلة الأساسية التي سنحاول الاجابة عليها في هذا الباب .

١ — الغريزة والذكاء

امثلة للسلوك الغريزي

لو تأملنا عالم الحيوانات ، خاصة الدنيا منها ، رأيناها تقوم بأفعال غريبة معقدة تؤدي الى نتائج تكون في العادة ذات فائدة للحيوان أو نوعه ، وهي أفعال لم يتعلمها الحيوان من قبل ، ولا يمكن أن يكون قد تصورها أو رغب فيها سبقا . فثمة نوع من الفراشات تذهب أثناء متى اقترب موعد وضعها البيض فتختار زهرة معينة مهيأة للاخصاب فتضع بيضها في مبيض الزهرة ، ثم تأخذ في جمع اللقاح من زهور ناضجة فتضعه في مبيض الزهرة التي اختارتها ، ولا تعيش الفراشة لترى صغارها ، فكل جيل منها يموت قبل ظهور الجيل الذي يليه . وهناك نوع من الزنابير متى أشرفت أنثاه على وضع البيض حفرت في الأرض حفرة ثم أخذت تبحث عن نوع معين من الديدان أو العناكب ، تلسع الواحد منها لسعة تخدره ولا تميته ، ثم تجره الى حفرتها ، ثم تأتي بثان وثالث .. تفعل بها نفس الشيء ، وتمون بها الحفرة ، ثم تضع بيضها

على هذا الزاد ، ثم تولى الأدبار فلا يتاح لها أن ترى صغارها حين ترى صغارها النور .. فاذا خرجت صغارها من البيض وجدت لحما طازجا غير منتن فاخذت تاكله !! والطيور تبني أعشاشها لكل نوع عش خاص به يتميز عن أعشاش غيره من الطيور من حيث المواد والمكان والعماد ، حتى ان عالم الحيوان يستطيع أن يتعرف نوع الطائر من بناء عشه ولو كان غير موجود فيه . والدجاجة التي لا تجد حاجتها من الجير اثناء فترة البيض تأخذ في التهام قشور البيض الذي تضعه ، وقد تنقر أظفار من يقترب منها أو أزرار ملابسه . وحيوان السنجاب يجمع في الصيف طعام الشتاء من البندق والجوز ، يدفنه في الأرض على عمق ٢ أو ٣ سم ثم يتعرفه عند الحاجة اليه بحاسة الشم ويستخرجه . ثم انظر الى سلوك الفارة البيضاء بعد أن تلد مباشرة : انها تلعق صغارها ، وتقطع حبلها السري ، وتأكل مشيمتها ، ثم تبني عشا من مختلف الأشياء التي في متناولها ثم تضع صغارها فيه واحدا واحدا ثم ترقد عليها .. وهو سلوك معقد تتابع حلقاته بالطريقة نفسها لدى كل فارة ، سواء منها ما تلد لأول مرة أو للمرة العاشرة ، سواء شاهدته لدى غيرها أم لم تشاهده .

هذه الأفعال المعقدة المكتملة — التي يظنها البعض دليلا على ذكاء رفيع — أفعال فطرية أو غريزية ، أي لا يكتسبها الحيوان عن طريق الخبرة او عن طريق التعلم أو المحاكاة . كما أنها أفعال عامة يشترك فيها جميع أفراد النوع الواحد على نحو موحد متشابه الصورة الى حد بعيد . مع وجود فوارق فردية لا تغير من الاتجاه العام للسلوك . وتسمى هذه الأفعال بالغرائز instincts

الارتقاء يعني المرونة

من الملاحظ أن الحيوان كلما ارتقى في سلم التطور قل جمود سلوكه الغريزي وزادت قدرته على تعديل هذا السلوك وفق مطالب البيئة الخارجية وعلى تعلم أنواع مختلفة من السلوك المكتسب .. فالسلوك لدى الحشرات متصلب لا مجال فيه للتعدل والتحور والتعلم الا بقدر طفيف . كذلك الحال عند البرمائيات والزواحف والأسماك ، فسلوكها جامد متحجر رتيب ، ذلك أنها تولد مزودة بمسالك وروابط عصبية مفروزة كمن قبل في تكوينها العضوي تفرض عليها هذه الأنماط السلوكية الغريزية . وهي أنماط تكفي لاشباع حاجاتها وتمكنها من التكيف لبيئاتها المحدودة الضيقة الثابتة نسبيا .. أما عند الطيور والثدييات الدنيا كالقيران فيقل هذا الجمود في السلوك شيئا ما ، مع بقاء ضروب السلوك

الموروثة لديها . فالطيور ليست في حاجة الى من يعلمها الطيران أو بناء أعشاشها ، ولدى الفيران أنماط موروثة من السلوك الجنسي وسلوك الأمومة . غير أن جمود السلوك وتحجره عند الفيران أقل منه عند الطيور . ويرجع هذا في أكبر الظن الى أن الجهاز العصبي للفأر أكثر تعقيدا من جهاز الطائر . ومما يذكر أن الفأر يولد في حالة من العجز وقلة الحيلة أكبر من حالة فرخ الطائر ، كما أنه يحتاج الى رعاية أطول من الفرخ ؛ فالفرخ يستطيع عمل نفسه بعد بضعة أيام ، أما الفأر فلا يستطيع ذلك الا بعد أسبوع أو أسبوعين .

أما الانسان فلا نجد لديه عند ولادته الا القليل من هذه الأنماط السلوكية الغريزية . والمرجح أنها لا تتجاوز عمليات الرضاعة والزحف والحبو وانتصاب القامة والخطو والمشي والقبض على الأشياء باليد واصدار أصوات كلامية بسيطة ، لذا كان عجزه عند الميلاد أكبر من أي حيوان آخر ، من ثم كان لزاما أن تطول مدة حضانته ورعايته حتى يتعلم ويكتسب عادات تمكنه من ارضاء حاجاته ودوافعه التي لا حصر لها .

السلوك الغريزي والسلوك الذكي

اذا عرفنا الذكاء بأنه مرونة التكيف — وهو تعريف يجمع عليه العلماء المحدثون — اتضح لنا مما تقدم أن الغريزة والذكاء ينصاحبان ويتضافران ويبدو أثر كل منهما في سلوك الكائنات الحية بنسب متفاوتة ، فكلما ارتقى الحيوان في سلم التطور ضعف أثر الغريزة واتضح دور الذكاء .

غير أننا اذا أردنا قياس ذكاء الحيوان وجب أن نحدد المقصود بالسلوك الذكي تحديدا اجرائيا عمليا يتيح لنا أن نصوغ اختبارات لقياسه . وخير طريقة لهذا التحديد أن نميز بينه وبين الغريزي من ناحية ، وبينه وبين السلوك التخبطي العشوائي من ناحية أخرى .

فأما السلوك الغريزي فهو ١ — سلوك جامد متحجر الى حد كبير أي لا يتغير حين يتغير الموقف الخارجي ، حتى ان فشل وتأكد فشله كما لو كان سلوكا أعمى لا يرى التغيرات الخارجية ، كأنه ابرة توقفت على اسطوانة غناء مخدوشة ، وبعبارة أخرى فهو سلوك تعوزه مرونة التكيف . ٢ — هذا الى أنه سلوك نوعي أي لا يصلح الا لمواقف خاصة . فالنحلة التي تثير الدهشة بسلوكها في خليتها لا تستطيع أن تخرج من زجاجة فارغة دخلتها خطأ . ومن الحشرات مايترك فريسته ان قطعنا قرون الاستشعار

التي يجر الفريسة منها مع أنه يستطيع ـ لو لم يكن سلوكه غريزيا ـ أن يجرها من مناقيها . وفي هذا مايدل على أن السلوك الغريزي متخصص ضيق المجال .

أما السلوك العشوائي فهو السلوك الذي يؤدي الى الحل عن طريق المصادفة وبعد تخبط طويل تزول فيه الأخطاء تدريجيا ، كما أنه لا يبرح يورط الفرد في نفس الأخطاء حتى بعد أن يحل المشكلة (انظر ص ٢٠٤) .

خصائص السلوك الذكي

ويرى « كهلر » الجشطلتي أن السلوك الذكي يتميز باصطناعه الحيلة للوصول الى هدفه . وتتخذ هذه الحيلة صورا ثلاث :

١ ـ اتباع الفرد طريقا ملتويا detour غير الطريق المباشر المستقيم ، لبلوغ الهدف كأن يلتف حول الهدف ليناله من خلاف (انظر سلوك الكلب والدجاجة في الشكل ص ٢١١) .

٢ ـ استخدام أداة كما يستخدم القرد عصا للاستحواذ على طعامه .

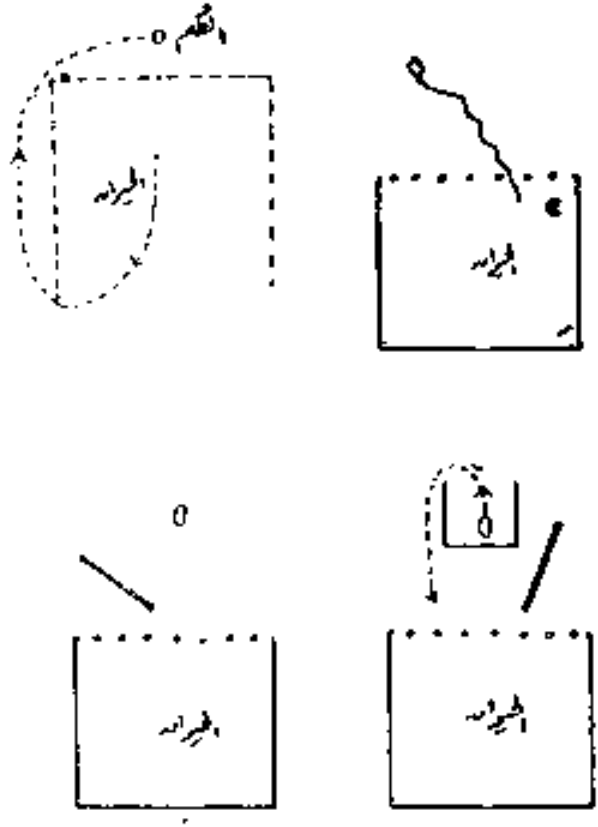
٣ ـ ابتكار أداة لبلوغ الهدف كما شبك الشمبانزي عصا في أخرى فتألفت منهما عصا طويلة (انظر ص ٢١٣) .

٤ ـ كما يتميز ايضا بانه يؤدي الى الحل الفجائي للمشكلة بعد محاولات فاشلة تطول أو تقصر . فالذكاء عند مدرسة الجشطلت نوع من الاستبصار (انظر ص ٢١٤) .

واليك بعض التجارب التي اجراها كهلر للمقارنة بين ذكاء قردة عليا ودنيا وحيوانات مختلفة (انظر شكل ٣٢) على أساس معاييره الأربعة للسلوك الذكي .

١ ـ لو وضعنا قردا جائعا في قفص مؤخره غير مغلق ووضعنا أمام القفص طعاما لم يجد القرد ـ أيا كان نوعه ـ صعوبة في القيام بحركة التفاف (الشكل الأعلى الى اليسار) يصل بها الى هدفه . كذلك الحال تقريبا ان استبدلنا بالقرد كلبا أو قطا . أما ان وضعنا في القفص دجاجة لحاجت الى كثير من التخبط قبل ان تقوم بحركة الالتفاف .

٢ ـ ولنفرض اننا جعلنا العقبة على صورة أخرى ، فوضعنا الطعم أمام القفص وربطناه في خيط يكون في متناول الحيوان ، فماذا يصنع ؟ أما القرد فيجذب الخيط ويظفر بالطعم . وأما الكلب فيعجز عن ذلك حتى



شكل ٢٢

ان كان الخيط ينتهي بحلقة معـــدنية تسهل عليه جذبه . وقد يشرع الكلب في اللعب بالخيط فيتحرك الطعم امامه ، لكنه لا يفهم هذه الحادثة الهامة ولا يستغلها .

٣ ـ ولنحور العقبة مرة اخرى فنضع الطعام امام القفص بعيدا عن متناول الحيوان ، ونضع امام القفص عصا ، هنا يعجز القرد العادي عن استخدام العصا اداة للاستيلاء على الطعم ، مع انه يستطيع ان يلعب بالعصا كما يريد . فان اتفق أن مست العصا الطعم مصادفة اخذ يجذب العصا نحوه وبمجرد أن يرى الطعم ينفصل عن العصـــا اذا به يتركها فورا . لكنه لا يحاول البتة وضع العصا وراء الطعم وجذبه اليه من خلاف . اما الشمبانزي فلا تشق عليه هذه المشكلة بل يستخدم العصا كما يستخدمها

الانسان ، بل انه يستطيع اختيار عصا ذات طول مناسب من بين عدة عصى ، أو استخدام قضيب من حديد أو لوح من خشب ، أو قطعة من السلك لبلوغ هدفه . وقد ينتب الى شجرة فى مجال ادراكه فينتزع منها عصا يستخدمه أداة له .

٤ ـ ولتعقد المشكلة أكثر من ذلك ، فتضع الطعم فى درج صغير اعلاه مفتوح وكذلك جانبه البعيد عن القفص ، بحيث لا يستطيع الحيوان الاستيلاء على الطعم الا بعد أن يدفعه خارج الدرج ، أى بعد أن يبعده عن نفسه ، ثم يجذبه إليه بعد ذلك . فلم يفلح فى حل هذه المشكلة الا أذكى القرود العليا . ذلك أن هذه المشكلة تنطوى على صعوبتين : أولاهما أن الفرد يريد تقريب الطعم منه لا ابعاده عنه . فابعاد الطعم حركة لو نظرنا اليها فى ذاتها لا يكون لها معنى ، بل تكون دليلا على الحمق لكن ، ان نظرنا الى الموقف فى جملته فرأينا أنها وسيلة الى غاية أصبح لها معنى . انها جزء من كل فلا يفهم الا فى صلته بالكل . الصعوبة الثانية أنها حركة ترغم الحيوان على مقاومة اندفاعه الغريزى الى تقريب الطعام منه .

ويلاحظ أن جميع هذه الاختبارات والمواقف جديدة على الحيوان وتتطلب منه تفكيرا وابتكارا . وقد طبقها البرت Alperi بعد تعديلها بطبيعة الحال ، على أطفال بين الثانية والرابعة من العمر .

وقد دلت هذه التجارب وغيرها على أن الذكاء درجات ومستويات ادناها أن يكون الفرد متنبها ولو على نحو غامض الى الصلة بين سلوكه والهدف ، وارقاها ما يكون الحل فيه سريعا فجائيا تهائيا .

٢ ـ ذكاء الانسان : مظاهره ومراتبه

الشخص الذكى

لايزال تعريف الذكاء موضع خلاف بين العلماء ، غير أنهم ينفقون ، هم والناس جميعا ، على الصفات التى تميز الشخص الذكى عن غير الذكى . فالذكى ـ طالبا كان أم عاملا أم سياسيا أم تاجرا أم مديرا ـ يتميز بأنه : ١ ـ أشد يقظة وأسرع فى الفهم من غيره ، ٢ ـ وأنه أقدر على التعلم وأسرع فيه وأقدر على تطبيق ماتعلمه لحل مايعترضه من مشكلات ، ٣ ـ وأنه أقدر على ادراك مابين الأشياء والألفاظ والأعداد من علاقات ، ٤ ـ وأنه أقدر على الابتكار وحسن التصرف واصطناع الحيلة لبلوغ أهدافه ، ٥ ـ كما أنه أقدر على التبصر فى عواقب أعماله

٦ ـ وغالبا مايكون أنجح في الدراسة وفي الحيـــاة وفي أداء الأعمال الفكرية بوجه عام ـ أن كانت صحته النفسية سليمة متزنه ٠

ويميز الناس عادة بين الذكاء وغزارة العلم ، وبينه وبين قوة الذاكرة ، وبينه وبين المواهب الخاصة كالموهبة الموسيقية أو الفنية ٠

ولكي يتضح لنا مفهوم الذكاء ويتحدد بما يعيننا على فهم التعاريف والنظريات المختلفة التي صاغها العلماء له يجدر بنا أن نلقي نظرة على مراتبه الدنيا والعليا لدى الانسان ٠ ، وبضدها تتميز الأشياء ، ٠

ضعف العقل Mental Deficiency

ضعيف العقل هو من انحط ذكاؤه بحيث اصبح عاجزا عن التعليم المدرسي وهو صغير ، وعاجزا عن تدبير شئونه الخاصة دون اشراف وهو كبير ـ وضعف العقل طبقات متداخلة منها المعتوه والأبله والأهوك ٠

فأما **المعتوه** idiot فشخص يبدو عجزه عن التعلم بحيث لا يستطيع أن يتعلم كيف يغسل يديه أو يلبس ثيابه ، بل قد يعجز عن أن يطعم نفسه بنفسه وعن أن يضبط مثانته وامعائه ٠ اما لغته فلا تزيد في العادة على بضعة مقاطع مما يجعله عاجزا عن الاتصال بغيره عن طريق اللغة ، ومن أهم مايميزه عجزه عن القيام بأي عمل ارادي ، وعجزه عن أن يقي نفسه من اخطار الحياة اليومية ، فهو يضع يده في النار ويظل في مكانه ان رأى سيارة قادمة ٠٠ ومهما كبر عمره الزمني لم يزد مستواه العقلي على مستوى طفل سوى في الثانية أو الثالثة من عمره ٠

واما **الأبله** imbécile فيستطيع ان يتجنب مايعرض له في الحياة اليومية من اخطار ، كما أنه يقدر على بعض الكلام ، لكنه يعجز عن تعلم القراءة وعن القيام بكثـــير من الأعمال النـــافعة اللهم الا بعض الأعمال البسيطة كتنظيف الارض والأثاث والكنس وقطع الحشـــائش ٠ ومهما اكبرت سن الأبله لم يزد مســـتواه العقلي على مســـتوى طفل ســـوى في السادسة ٠

واما **الأهوك** moron فيتسنى له القيـــام ببعض الأعمال النمطية البسيطة دون اشراف موصـــول كترتيب الأسرة في المنزل وشراء بعض الأشياء ٠ وأعلى هؤلاء درجة يستطيعون العناية بالحيوانات والأطفال والقيام باعمال النجارة او التجليد أو الكي او الطباعة ٠ وقد نجحت مؤسسات ضعاف العقول في تدريب بعض الهوكى على كثير من المهن النافعة ، خاصة

ان كانوا من ذوى المزاج المستقر غير المتقلب ، غير أنهم مع هذا فى حاجة الى اشراف عام من دونه يبعثرون أموالهم ويسيئون استخدام أوقات فراغهم . ومن اليسير اغراء البنين منهم بالتشغيل والسرقة ، والبنات بممارسة البغاء . والأصوك فى سن الكبر يتراوح مستواه العقلى بين ٨ و ١١ سنة عقلية .

وضعف العقل عند البله والمعتوهين اما وراثى أو ولادى (١) ، أما الهوكى فليسوا حالات باثولوجية فى العادة بل أشخاص على درجة كبيرة من الغباء .

الالمعية والعبقرية

الالمعية ذكاء رفيع ، غير ان الالمعية وحدها لا تكفى ليبلوغ مرتبة العبقرية اى مرتبة الأصالة والابداع فى العلوم أو الفنون أو السياسة او الأدب . قالى جانب الذكاء الرفيع هناك المواهب الخاصة والالهام وصفات خلقية شتى يجب توافرها ليكون الشخص عبقريا (٢) genius . وقد يكون الشخص ذا ذكاء لامع دون أن تكون لديه موهبة خاصة للموسيقى أو لقيادة الناس . غير ان الثابت هو أن الفرد لا يتسنى له أن يبرز ويبلغ فى مجال خاص دون قدر عال من الذكاء . وتشير دراسة حياة العباقرة الى عوامل أخرى غير الذكاء والمواهب الخاصة كان لها أثر بليغ فى عبقريتهم منها : المثابرة والطموح والثقة بالنفس والرغبة فى التفوق والمقدرة على التركيز الشديد وولع خاص بناحية خاصة ، هذا الى الصمود واحتمال سخرية الناس ــ فالعبقرية فى نظر أغلب الناس نوع من العدوان عليهم لانها تثير فيهم مشاعر النقص . والمقطوع به أن هؤلاء العباقرة كانوا فى صغرهم أطفالا موهوبين .

---

(١) الصفة الولادية ما توجد لدى الفرد منذ ميلاده لكنها لا تكون بالضرورة وراثية ، اذ قد تكون مكتسبة أثناء الحمل ، فالزهرى الولادى مثلا غير موروث لانه ينشأ عن عدوى الجنين من أمه ، والعته الولادى قد ينجم أحيانا عن عيب وراثى فى الجهاز العصبى او عن اضطرابات هرمونى فى حياة الجنين ، او عن اصابة المخ أثناء عملية الولادة أصابة شديدة .

(٢) كثيرا ما تطلق العبقرية على أشخاص مبرزتهم الشهرة لا العظمة ، أما العبقرى بمعناه الحق المثل فهو من يسعى عامدا ويقدر على احداث تغيير أصيل فى ناحية من نواحى الحياة الاجتماعية أو السياسية او العلمية أو الفنية أو الأدبية .. هو من يأتى بشىء جديد فى ناحية ما .

الاطفال الموهوبون Gifted Children

تبدو بشائر الألمعية والعبقرية من سن مبكرة لدى من يسمون بالاطفال الموهوبين . وقد قام « ترمان » Terman الأمريكي بدراسة ألف طفل من ذوي الذكاء الممتاز من الجنسين ممن تتراوح نسب ذكائهم بين ١٣٠ و ٢٠٠ وهؤلاء يمثلون ١٪ من مجموع السكان . وكان يتتبعهم في الدراسة وبعد أن أتموها وانتهوا منها وتزوجوا وانخرطوا في الحياة العامة .

وقد اتضح أنهم كانوا أسبق وأسرع وأكثر تفوقا في تحصيلهم الدراسي من زملائهم خاصة في المواد التي يتطلب النجاح فيها القدرة على التفكير المجرد كاللغة والرياضيات ، كما كانوا أكثر اقبالا على القراءة وكلفا بها ، وكانت ميولهم العقلية والاجتماعية خارج المدرسة أجمل وأكثر تنوعا من ميول غيرهم . ومما يستحق الذكر أنهم احتفظوا بذكائهم مرتفعا منذ الطفولة الى مرحلة الرجولة . فقد كانوا في الذروة من الذكاء وهم في سن الثلاثين كما كانوا صغارا .

كما دلت اختبارات الخلق والشخصية على أنهم يتجه عام يفوقون المتوسط في قوة الارادة والمثابرة والرغبة في التفوق ، والثقة بالنفس ، والحذر ، والقدرة على القيادة والتزعم ، والابتعاد عن الغرور ، وحب زملائهم لهم ، والامانة ان عرضت لهم فرص للغش . وعلى الجملة فقد كانت مرتبة الطفل الموهوب ذي التاسعة في هذه الاختبارات كمرتبة الطفل المتوسط ذي الثانية عشرة .

كما وجد ترمان أن من بين ٨٠٠ من الذكور الموهوبين ، حصل ٧٨ على شهادة الدكتوراه أو مايعادلها ، كما حصل ٤٨ على اجازة الطب ، و ٨٥ على اجازة الحقوق ، كما امتهن ٧٤ مهنة التدريس بالمدارس الثانوية ، منهم ٥١ اشتركوا في مركز البحوث للعلوم والهندسة . وكان أكثر من ١٠٠ مهندسين . وقد وجد أن هذه الأعداد أكبر منها لدى عامة السكان ممن يساوونهم في الأعمار مما يتراوح بين ١٠ الى ٢٠ أو ٣٠ مرة . أما عدد الكتب الجدية التي ألفوها والمقالات التي كتبوها فلا عد لها ولا حصر . ومن ناحية أخرى كانوا في جملتهم أصح أجساما وأطول اعمارا وأقوم خلقا ، وأقوى شخصية ، وأبرع في التوافق الاجتماعي ، وأكثر توفقا في الحياة الزوجية ونجاحا في المهنة ، وأقدر على التزعم والقيادة من متوسط عامة الناس . وقد اتضح أن الذين فشلوا من هؤلاء الموهوبين كانت تعوزهم الثقة بالنفس والقدرة على المثابرة ومقاومة ضروب الاغراء .

وهكذا اثارت هذه الدراسة كثيرا من الشك فيما كان يزعمه الناس من أن النابغ أو العبقري شـــاذ أو منحرف او ضعيف الجسم أو منحل الاخلاق او اكثر تعرضا للأمراض النفسية والعقلية من غيره في عهدي الصغر والكبر ٠

ومما يجدر ذكره أن اغلب هؤلاء الموهوبين ، لا جميعهم ، كانوا من بيوت ذات مستوى اجتماعي واقتصادي أعلى من غيرهم ٠ وكانت نسبة الاصابة بالأمراض العقلية (الجنون) في أسرهم أقل من نسبتها بين الناس عامه ٠

أمثال هؤلاء غالبا ما يكونون مشكلات لآبائهم ومدرسيهم وزملائهم الا اذا انتقاهم المجتمع واتاح لهم الفرص لاستغلال مواهبهم ٠ ونوجد الآن بالخارج مدارس خاصة للموهوبين يتعلمون فيها القراءة والكتابة ومبادىء الحســـاب في ربع الوقت الذي يصرف في تعليمها بالمدارس العادية ثم ينفقون باقي الوقت في أعمـــال ومشروعات تشـــبع ميولهم من نهم الى الاستطلاع ٠

والموهوبون لا يختلفون في ســـمتهم ومظهرهم عن ســـائر زملائهم بالمدارس العادية ، ولولا اختبارات الذكاء لقتل الكثير منهم في حسبان الناس دون ماهم عليه بالفعل من مواهب وذكاء رفيع ٠

٣ ـ مقاييس ذكاء الانسان

لمقاييس الذكاء الانساني الحديثة تاريخ غير قريب ٠

١ ـ فقد اتجه الباحثون في أول عهدهم بالقياس العقلي الى قياس بعض الأمارات والصفات الجسمية طمعا في أن يجدوا في بعضها دلائل على القوى العقلية ، فبدأ القياس العقلي بقياس الرأس وأبعاد الجمجمه وما بها من تنوءات ٠٠ حتى جاء « بيرسون » Pearson في أوائل هذا القرن وأثبت أن الارتباط بين القوى العقلية والمظاهر الجسمية ارتباط جد ضعيف لا يعتد به ٠

٢ ـ بعد ذلك اتجه القياس العقلي الى تقدير بعض القدرات العقليه والجسمية البسيطة كالقـــدرة على التمييز الحسي ، ودرجة الحساسية للالم ، وسرعه الحركة ، والقدرة على تحمل التعب ٠٠ لكنه ظهر بالتجربة ان الذكاء كما عرفه الناس لا يمكن ان يقاس بقياس أمثال هذه القدرات البسيطة ٠

٣ ــ فاتجه الباحثون الى قيـــاس العمليات العقلية العليا كالتفكير والفهم والتخيل ٠٠ غير انه كان على قياس الذكاء ان ينتظر ظهور العالم الفرنسي « بنيه » binet حتى يظهر بمقياس واف للذكاء يحتوى على وحدة ثابتة للقياس تستعمل لتحـــديد المستويات العقلية المختلفة ٠ ذلك ان وزارة المعارف الفرنسية عهـــدت في عام ١٩٠٤ الى لجنة أن تبحث عن وسيلة دقيقـــة للتمييز بين الأطفال الأسوياء وبين شـــديدى الغباء من لا يصلحون للدراسة في المدارس الابتدائية ، وكان « بنيه » أحد أعضاء هذه اللجنه ، فأخذ يدرس القوى العقلية لطفليه دراسة مسهبة ٠ وكان هدفه الأول ابتكار وسيلة تقيس مستوى الذكاء العام لأى طفل كما يقيس المتر أطوال الأشياء ٠ ولم يحفل « بنيه » بتعريف الذكاء تعريفا محددا ، بل كان موقفه من مهمته موقف الفنان لا موقف العالم : موقف الفنان الذى لا يعوقه عن البحث غموض الفكرة ما دامت تفيد من الناحية العملية ٠ وقد انتهى رأيه الى أن الذكاء يفصح عن نفسه في أربع من القدرات العقلية هي : الفهم والابتكار والنقـــد والقدرة على توجيـــه الفكر وجهة معينة واستبقاؤه في هذا الاتجاه ٠ فبدأ يصوغ أنواعـــا من الاختبارات تجس العقل في هذه النواحي المختلفة ٠ اختبارات للفهم وأخرى تقيس القدرة على الحكم والتذكر والموازنة والكشف عن السخافات والاستخدام الصحيح للغة ومقاومة الايحاء ٠٠ وقد جاءت نتائج هذه الاختبارات بما كان يرجى منها بالفعل ٠ بل كان مقياسه هذا أساسا لذيوع مقاييس أخرى للذكاء ٠

الواقع أن قياس الشيء قبل معـــرفة حقيقته ليس بدعة في تاريخ العلم ٠ فنحن لانزال نجهل حقيقة الكهـــرباء ، لكننا على يقين من امكان قياسها ، وندفع « لمحصل النور » طوعا في أول كل شهر عما سجله عداد الكهرباء من أرقام ٠

ومما يذكر أن « بنيه » راعى في مقياسه كما سنرى بعد قليل :

١ ــ أن تكون اختبـــاراته منوعة مختلفة بدل أن يقتصر على بضعة أنواع من الاختبارات كما كان يفعل سابقوه ٠

٢ ــ وأن تكون اختباراته من النوع الذى يقيس الذكاء الخالص من أثر المعلومات المدرسية أو التعلم الخاص ٠

٣ ــ هذا الى أنه اتجه الى قياس العمليات العقلية العليا الى حد كبير كالنقد والفهم والتفكير والتخيل وذلك بدل أن يقيس الذكاء عن طريق بعض العمليات الجسمية والحسية والعقلية البسيطة كما كان المعهود في عصره ٠

وقد تناول « بنيه » اول مقياس وضعه بالتعديل والتنقيح عدة مرات لاصلاح ماظهر به من عيوب . وكان آخر تعـــديل ظهر له عام ١٩١١ . ويتكون من مجموعات من الاختبارات تصلح كل مجموعة منها لعمر معين ابتداء من الثالثة وتتكون كل مجموعة من ٤ أو ٥ اختبارات . فاذا نجح طفل في الاجابة عن جميع الاختبارات الى عمر ٩ سنين مثلا وعجز عن الاجابة فيما بعد ذلك ، كان مستوى ذكائه يعادل مستوى ذكاء طفل عمره ٩ سنين . وان اســـتطاع طفل عمره الزمني ٤ ســـنوات أن ينجح في اختبارات سن السادسة فهو اذكى بكثير من المتوسط . واذا كان عمره الزمني ٩ سنوات ولم يرق الى مستوى سن السادسة ، فهو متاخر وربما كان ضعيف العقل . وهكذا أدخل « بنيه » المقياس الكمي في ناحية عقلية لم يحلم بها الناس في عهده . فقبله كان من الممكن الاختبار لا القياس .

وقد ترجم مقياس « بنيه » الى عدة لغات ، وطبق في كثير من البلاد ، فبدت الحاجة الى تعديله وتنقيحه حتى يلائم حـــالة كل بلد وثقافتها ، وامتدت مجموعات اختباراته فظهرت مجموعة تقيس ذكاء صغار الأطفال ممن هم في عامهم الأول او مادون ذلك ، واخرى لقياس ذكاء الراشدين وثالثة لقياس ذكاء الناضجين الممتازين ، لكن ظلت مبادىء مقياس الذكاء كما سنها بنيه كما هي . ومن أشهر هذه التنقيحات تنقيح « ترمان Terman الأمريكي المسمى تنقيح « ستنفرد » نسبة الى الجـــامعة التي يعمل بها « ترمان » ، وكان آخرها تنقيح عام ١٩٣٧ . وقد نقل هذا التنقيح الأخير الى اللغة العربية بعد أن ادخلت عليه بعض التعـــديلات كي يلائم البيئة المصرية .

امثلة من مقياس معدل لبينيه

لكي نأخذ فكرة عمـــا تقيسه اختبارات (١) الذكاء بالفعل ومعرفة ماتستخدمه من مواد ومايتطلبه اجراؤها من عمليـــات عقلية سنذكر امثلة لبعض الاختبارات اى الأسئلة ، التي استخدمها بنيه واتباعه لمستويات الأعمار المختلفة :

مستوى ٢ سنة : يطلب الى الطفل أن يزيل الغلاف المحيط بقطعة من الشيكولاته قبل أن يضعها في فمه .

---

(١) المقياس امتحان مقنن يتألف من عدة اختبارات أى أسئلة ، لكننا كثيرا مانطلق اصطلاح الاختبار على المقياس .

مستوى ٢٫٥ سنة : يعرض على الطفل ٥ لعب معروفة له ويطلب منه تسمية ٤ منها .

مستوى ٣ سنين : يعطى الطفل خيطا وكمية من الخرز ويطلب اليه أن يسلكها في الخيط . وينجح اذا سلك ٤ خرزات على الأقل في مدة لا تتجاوز دقيقتين .

مستوى ٦ سنوات : تعرض عليه ٤ صور لوجوه انسانية قد حذفت منها بعض الأجزاء كالأنف وعين واحدة مثلا ، ويطلب اليه الاشارة الى الأجزاء المحذوفة . وينجح اذا أعطى الجواب الصحيح لثلاث صور .

مستوى ٩ سنوات : يطلب اليه أن يذكر أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الخشب والفحم ، وبين المركب والسيارة ، بين التفاح والبرتقال .

مستوى ١٢ سنة : يطلب اليه أن يقدم تأويلا صحيحا لصورة خادعة تعرض عليه .

مستوى ١٤ سنة : تعرض عليه صورة أضيفت اليها وحذفت منها بعض الأجزاء ، ويطلب اليه لماذا تبدو الصورة مضحكة ؟

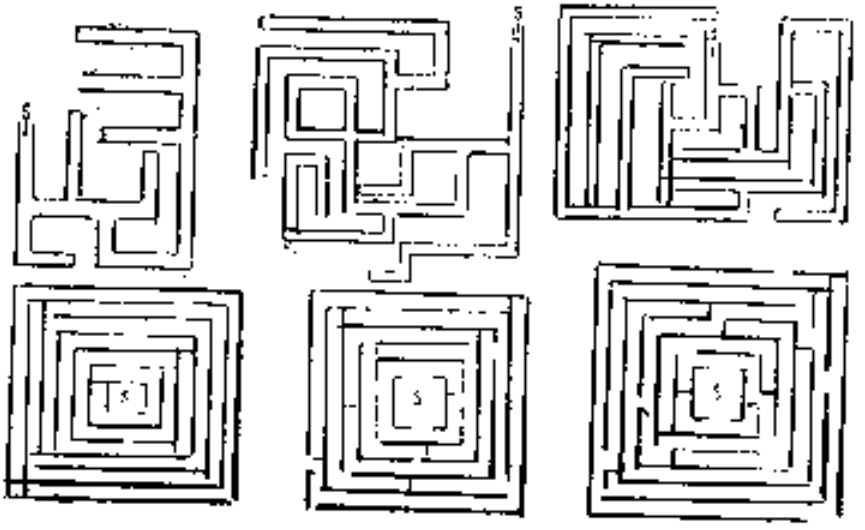
٤ مستويات للراشدين : يطلب الى المفحوص أن يقدم تعريفات جيدة لـ ٢٠ و ٢٣ و ٢٦ و ٣٠ كلمة من قائمة بها ٤٥ كلمة .

وقد يبدو لنا أن نتساءل على أى أساس يقوم تقدير الدرجات لهذه الاختبارات . لماذا يطلب من المفحوص أن يعطى ٤ أجوبة صحيحة من ٥ ، أو ٤ أو من ٤ في اختبار آخر ، أو أن يعرف ٢٠ كلمة من ٤٥ ؟ الواقع أن هذا التقدير لا يقوم على أساس تعسفي ، فالاختبارات تجرب قبل أن تطبق على أعداد كبيرة من الأطفال والراشدين ممن هم في نفس العمر ، ثم تعدل وتكيف حسب مستوى الأفراد المتوسطين في الأعمار المختلفة .

المقاييس العملية Performance Scales

هذا النوع من مقاييس الذكاء لا تكون الاجابة عن أسئلته باللغة كما هي الحال في أغلب اختبارات « بينه » بل تكون الاجابة بالرسم أو القيام

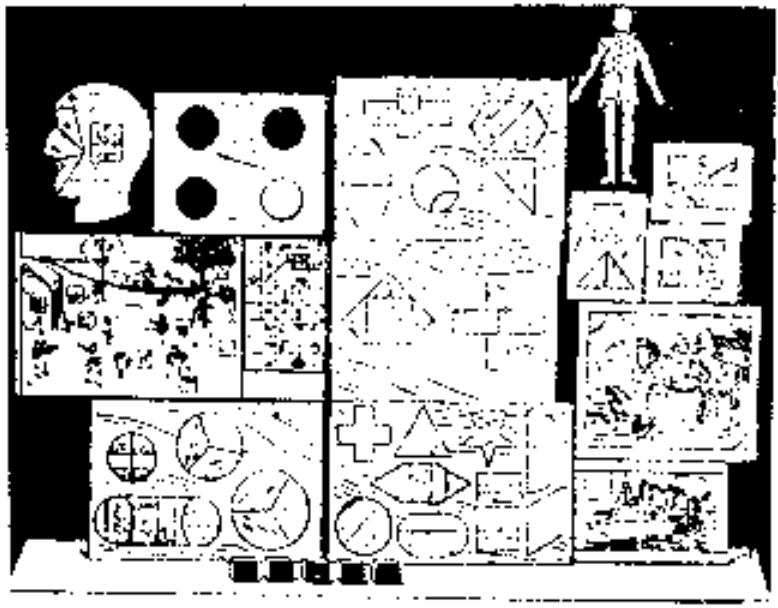
بعمل حركى كان يطلب الى المفحوص أن يبنى برجا من عدة مكعبات ، أو أن يؤلف صورة لمنظر من أجزائها المبعثرة ، أو أن يمر بقلم فى متاهة مرسومة على الورق كى يخرج منها من اقصر طريق شكل ٢٣ أو أن يرسم صورة لأى شخص لمعرفة ما اذا كان سيغفل عن بعض التفاصيل الهامة أو العلاقات الهامة فى رسمه ، أو يعطى لوحة بها ثقوب لأشكال هندسية مختلفة وعليه أن يملأ هذه الثقوب بقطع من الخشب ، ثم تسجل أخطاؤه والزمن الذى يستغرقه لانجاز هذا الاختبار . ومن أشهر هذه المقاييس مقياس « بنتنر وباترسون » انظر شكل ٢٤ ، وهو من أحسن المقاييس العملية ، ويطبق على الأطفال من سن ٤ الى ١٤ .



(شكل ٢٣)

لاحظ تدرج المتاهات فى الصعوبة ـ كل متاهة تعدم مطبوعة على ورقة منفصلة، فاذا نجح المفحوص فى اجتيازها تعدم له المتاهة التالية .

وتستخدم هذه المقاييس العملية لقياس ذكاء الأميين أو الأجانب أو الصم البكم أو صغار الأطفال أو ضعاف العقول او من لديهم عيوب فى النطق .



(شكل ٢٤)

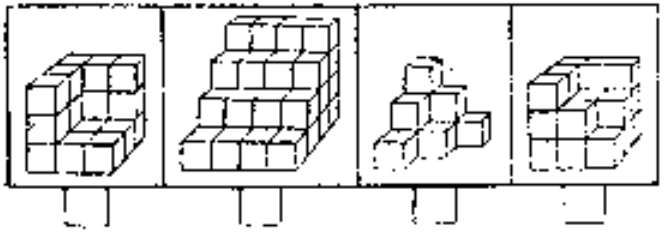
في الجزء الأعلى الى اليمين رجل من خشب ، ومن الجزء الأعلى الى اليسار مربعان لونهما من خشب ـ يعرضان على المفحوص فضلا مجتزأة ، عليه ان يكون منتبها الشكل الذي ، كذلك العمل في كراسات الأشكال وصورة العرس والنهر وصوره المتعددة والصورة التي في الأعلى الى اليمين ، أما المكعبات الظاهرة في الأسفل الى اليسار فترضع (منها أمام المفحوص ويستخدم لتعبير المكعب الخامس لذكر ذاهبا بنظم وتراتيب معين عدة مرات ويطلب الى المفحوص في كل مرة ان يحاكي ذلك بنفس الترتيب .

المقاييس الجمعية

لاتجرى هذه المقاييس على كل فرد على حدة كما في مقاييس ، بنيه ، بل على مجموعة من الأفراد في وقت واحد ، ولا تتطلب أجهزة أو أدوات خاصة ان هو الا الورق والقلم ، ومن الأمثلة عليها ، مقاييس الجيش ، التي أجرتها الولايات المتحدة الأمريكية في الحرب العالمية الاولى على أكثر من مليون ونصف مليون من المجندين والضباط للتمييز بين الاغبياء الذين لا يصلحون للقيام بواجبات الجندي وبين الأذكياء الذين يقدرون على القيام

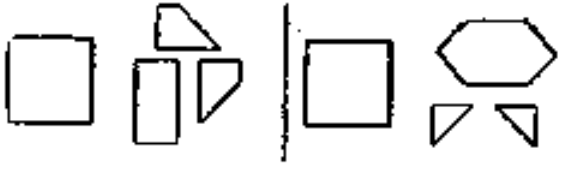
بواجبات الضابط وتتكون هذه المقاييس من مقياسين « ألفا » alpha و « بيتا » beta . وقد صيغ المقياس الأول لقياس ذكاء من يعرفون القراءة والكتابة لأنه مقياس لفظي . فيه اختبارات لقياس درجة الانتباه، وأخرى للتفكير اللغوي ، وثالثة تتلخص في حل مسائل حسابية ، ورابعة لقياس القدرة على ادراك أوجه الشبه والتضاد بين أشياء ، واختبارات يطلب فيها الى المفحوص ترتيب عدد من الكلمات أو تكملة سلاسل من الأعداد واختبارات لتقدير المعلومات العامة .

أما مقياس « بيتا » فمقياس عملي للأميين مادته رسوم وأشكال ورموز ومتاهات . انظر شكل ٢٥ و٢٦ .



(شكل ٢٥)

كم مكعبا في كل مجموعة ؟ اكتب العدد في المربع الخالي



(شكل ٢٦)

ارسم في كل مربع خطوطا توضح مواضع الاجزاء التي قسم اليها المربع الموجود بجانبه

والمقاييس الجمعية أكثر اقتصادا في الوقت والجهد من المقاييس الفردية كمقياس بنيه ، ولكنها لا تعدلها في الدقة والضبط . ولا تعطي فكرة عن الكيفية التي يستجيب بها الفرد للمقياس أي ملاحظة سلوكه أثناء الاختبار : هل هو مهتم بالاختبار أو غير مكترث ، هل هو خجول أو مدبور أو مسرف في التأدب ، أو مجامل ، هل يكبر من السؤال ، هل هو قليل الصبر ، سريع الاهتياج ، هل يستطيع تركيز انتباهه ، ويتأثر ان ارتطم بصعوبة؟ لذا يجب تطبيق المقاييس الفردية على الأفراد الذين تبدو نتائجهم في المقاييس الجمعية مريبة تقضي مزيدا من الدراسة للتحقق من صحتها، وكذلك يحسن استعمالها مع صغار الأطفال وضعاف العقول والأطفال

المشكلين والجانحين . أما المقاييس الجمعية فيمكن استعمالها لتصفية الاعداد الكبيرة من العمال والموظفين المتقدمين لشغل عمل أو وظيفة معينة ، وكذلك لانتقاء الصالحين ممن يتقدمون الى المدارس والجامعات .

مقاييس جمعية أو فردية

هناك مقاييس يمكن اجراؤها بطريقة جمعية أو فردية . كمقياس الآنسة «ميرا» Mira بمعهد التوجيه المهني ببرشلونة الذي اقتبسه الاستاذ اسماعيل القباني وعدله بما يلائم قياس ذكاء تلاميذ المدارس الثانوية بالقطر المصري ، ممن تقع أعمارهم بين ١٢ و١٨ سنة . ويتألف المقياس من ٥٨ سؤالا مكتوبة في كراسة وتتدرج من السهل الى الصعب ، والزمن اللازم لاجرائه ٤٠ دقيقة . وقد أعد للمقياس نموذج للاجابات الصحيحة ـ شأنه شأن جميع مقاييس الذكاء ـ حتى يكون تصحيحه موضوعيا لا يتأثر بوجهة نظر المصححين أو ميولهم وانحيازاتهم . واليك أمثلة لبعض ماورد فيه من أمثلة ، وأمام كل سؤال رقمه في المقياس :

١ ـ ضع خطا تحت كلمتين من الكلمات الآتية تكون العلاقة بين معنييهما كالعلاقة بين العين والبصر :

الأذن ـ الشعرة ـ أزرق ـ السمع ـ البحر ـ البحيرة .

٤ ـ اكتب العددين الكمليين لسلسلة الأعداد الآتية :

٢ ـ ٤ ـ ٨ ـ ١٦ ـ ٣٢ ـ ٦٤ ـ

٦ ـ ضع خطا تحت الجواب الصحيح :

الأسفنج هو : سائل ـ عنصر ـ مادة ليفية ـ حيوان ـ حجر ذو مسام ـ شيء مصنوع .

١٠ ـ ضع خطا تحت كلمتين تكون العلاقة بين معنييهما مثل العلاقة بين مستشفى ومرضى :

طبيب ـ ملجأ ـ سجن ـ قاض ـ جمعية خيرية ـ مجرمون ـ مفتش

١٤ ـ اذا رسم ثلاثة أقطار داخل دائرة ، فالى كل قسم تنقسم ؟

٢٤ ـ ضع خطا تحت الكلمات الأجنبية المقابلة للكلمات العربية التي تحتها خط مع مراعاة أن ترتيب الكلمات في اللغة الأجنبية لا يتفق دائما مع الترتيب العربي :

قاف يضام الك ـ هو يطلب مالا

كرمين بلو الك ـ يطلب الصغير رغيفا

قاف باو كراك ـ هو يأكل رغيفا

٣٠ ـ « لتكن مذاهبنا الفلسفية ما تكون ، فان الناس يعلمون في الخفيفة أكثر مما يظهر أنهم يعلمون . ويعرفون القوانين أكثر مما يخضعون لها » .

ضع علامة × أمام جملتين من الجمل الآتية يكون معنى كل منهما منفقا تماما مع الفكرة المقصودة من العبارة السابقة :

(أ) من عرف الحق اتبعه .

(ب) لا تصل أعمالنا في السمو الى مستوى أفكارنا .

(جـ) آراؤنا الفلسفية توجه اعمالنا .

(د) قد نأتي من الأفعال ما نعلم أنه ينبغي ألا يعمل .

٣٣ ـ أكمل الجملة الآتية بوضع كلمة واحدة في كل مسافة منقطة :

أما الكنز الذي جاء يبحث عنه فانه في الغالب .... يوجد .... في مخيلته .

٣٧ ـ صندوق يحتوي على صندوقين آخرين ، وفي كل من هذين الصندوقين توجد ٣ صناديق أخرى . وفي كل من هذه الصناديق الأخيرة توجد ٤ صناديق أخرى . فما عدد الصناديق جميعها ؟

٤٤ ـ « لكل قاعدة شواذ ، حتى هذه القاعدة » .

هذه العبارة غير معقولة . والمطلوب أن تضع علامة × أمام أحسن جملة تبين سبب كونها غير معقولة من الجمل الآتية :

(أ) انها ليست قاعدة .

(ب) أن بعض القواعد ليس لها شواذ .

(جـ) انها تناقض نفسها .

(د) اننا لا يمكننا ان نعرف ما هي الشواذ .

٥٣ ـ ما عكس « مفاجيء » ؟

٥٨ ـ (٦٣ ٧٣٥١ ٤٢٦٧٣ ٧٩٢٣ ٦٥ ٧٣٥١ ٧٣

٨١) هذه الأرقام تكون جملة مكتوبة بلغة سرية . وكل رقم فيها رمز لحرف معين . والمطلوب منك ترجمتها ، مع ملاحظة ما يأتي :

(أولا) أن الحرف ا هو أكثر الحروف تكرارا في الكلمات العربية ٠
(ثانيا) أن ١ = ج و ٩ = ص و ٢ = ف

٤ ـ الحكم على الذكاء من مقاييسه

لو تأملنا مقاييس الذكاء التي استعرضناها لوجدنا أنها تشترك في النواحي الآتية :

١ ـ أنها متنوعة مختلفة الى حد كبير ٠ فهي تقيس القدرات اللغطية والعددية والمكانية ، وما يتطلبه قياس هذه القدرات من عمليات الادراك والتذكر والتفكير ٠

٢ ـ ان كثيرا من أسئلتها يتطلب استخدام المعلومات والخبرات السابقة ٠ ويتضح هذا حين نسأل المفحوص أن يعرف كلمة معينة أو نسأله عن فهمه معاني بعض الكلمات ٠ كذلك الحال في اختبار رسم شخص و تكملة صورة ٠ غير أن هذا يبدو اقل وضوحا في اختبارات المتاهة اذ من المحتمل الا يكون المفحوص قد التقى من قبل بشيء كالمتاهة ٠ ومع هذا فقد يعينه خبرته السابقة حتى في هذه الحال ، اذ ربما يكون قد تعلم فائدة الحرص والتؤدة وضرر التسرع والاندفاع مما هو ضروري للنجاح في هذه الاختبارات ٠

٣ ـ أما الاختبارات التي تتلخص في مجرد استرجاع الماضي فقليلة جدا أو معدومة ٠ وأغلب الاختبارات تضع المفحوص في موقف جديد الى حد ما ٠ فهو يعرف جيدا كلا من الفحم والخشب ، لكنه لم يسبق له في اغلب الظن أن فكر فيم يتشابهان وفيم يختلفان ٠ وقد سبق للمفحوص أن أجرى مسائل حسابية كثيرة ، لكن خلط عدة مسائل بعضها مع بعض يضعه أمام مشكلة جديدة ٠

٤ ـ ومما يلفت النظر في هذه المقاييس على اختلاف أنواعها أن الغالبية العظمى من أسئلتها تتطلب استنباط العلاقات ـ بين ألفاظ أو أرقام أو رسوم أو أشكال أو جمل ٠٠ ويبدو هذا بوجه خاص في اختبارات التصنيف ، واختبارات التشابه وتكميل سلاسل الأعداد ، واكمال الجمل الناقصة أو الرسوم الناقصة ، وفي اختبارات الأضداد ـ ما عكس كلمة ، معاجي» ، وكذلك في اختبارات اللغة المجهولة ، والأمثال ، والمتاهات ٠

٥ ــ تم ان تدرج الاختبارات في الصعوبة والتعقيد ، وتحديد ازمنة معينة لأغلبها يجعل لعامل المثابرة وعامل السرعة وزنا في النجاح .

الى هنا نستطيع أن نقول ان الذكاء ــ الذى تقيسه المقاييس التى حسن تأليفها ــ يبدو في استطاعة الفرد مواجهة مواقف جديدة وحل مشكلات فى ضوء الخبرات السابقة وذلك بفضل ادراك العلاقات الهامة بين أجزاء الموقف أو المشكلة ، وان أذكى شخصين هو أقدرهما على حل مشكلات أكثر صعوبة وتعقيدا وفى وقت أقصر .

ونضع ما تقدم فى صورة أكثر تفصيلا فنقول ان مقاييس الذكاء تميز بين الأفراد من حيث :

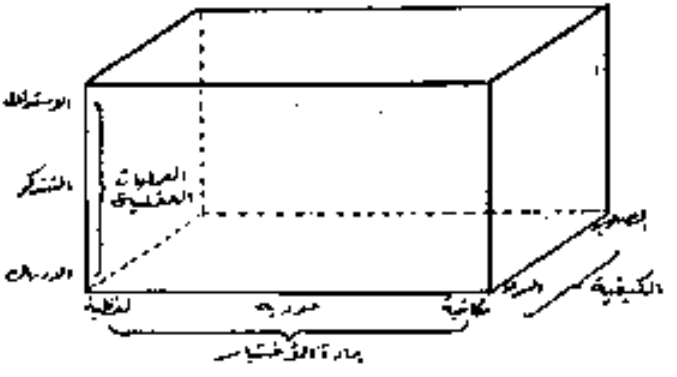
١ ــ قدرتهم على معالجة الألفاظ والأرقام والأشكال وغيرها فى سهولة ويسر .

٢ ــ مدى تفوقهم في عمليات الادراك والتذكر والاستدلال ، وكلها عمليات تنطوى عليها عملية التعلم .

٣ ــ ما يتسمون به من يقظة وسرعة فى النشاط العقلى .

٤ ــ ما لديهم من اهتمام ورغبة ومثابرة وتحمس فى الأداء يدفعهم الى حل مسائل أصعب وأكثر تعقيدا .

من هذا التحليل يتضح لنا أن الذكاء الذى تقيسه مقاييس الذكاء الجيدة ليس وظيفة بسيطة أو ملكة مستقلة ، بل وظيفة مركبة تتكامل فيها عدة مقومات عقلية وغير عقلية ، وبعبارة اخرى فهو وظيفة مركبة ذات أبعاد مختلفة يوضحها الشكل ٢٧ ويجب أن يعمل لكل بعد منها حسابه فى قياس الذكاء .



(شكل ٢٧)

٥ ـ تعاريف الذكاء

لا يزال العلماء مختلفين على تعريف الذكاء تعريفا منطقيا جامعا مانعا، اى يجمع كل ما ينطوى تحته ، ويمنع مالا يدخل فيه . فمنهم من يعرفه من حيث وظيفته وغايته ، ومنهم من يعرفه من حيث بنائه .

الذكاء من حيث وظيفته وغايته :

يعرف « ترمان » الامريكى Terman الذكاء بانه القدرة على التفكير المجرد وهو تعريف لا غبار عليه ان نظرنا الى الانسان فحسب ، لكنه يتضمن أن الحيوانات لا تتسم بالذكاء ، كما انه يغفل عن اختلاف مستويات الذكاء من حيوان لآخر ، وهو اختلاف أثبتته التجارب .

ويقول « شترن » الالمانى Stern ان الذكاء هو القدرة العامة على التكيف العقلى للمشاكل ومواقف الحياة الجديدة .

ويرى « كهلر » الجشطلتى Kohler ان الذكاء هو القدرة على الاستبصار ، عند الانسان والحيوان (انظر معنى الاستبصار ص ٢١٤)

ويعتقد « كلفن » الأمريكى Colvin أن الذكاء هو القدرة على التعلم .

ويقول « جودارد » الامريكى Goddard ان الذكاء هو القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة فى حل المشكلات الحاضرة والتنبؤ بالمشكلات المستقبلة .

الواقع أن هذه التعريفات ليست متنافية او متمانعة ، كما قد يبدو من ظاهرها ، بل متداخلة وبين بعضها وبعض أوجه شبه ، فالتعلم يتطلب تكيفا وتفكيرا ، والتكيف يقتضى تفكيرا واستبصارا أو ابتكارا . لهذا يرى بعض العلماء أننا لو اردنا ان نقدم تعريفا شاملا للذكاء فى مستوياته الحيوانية والانسانية ، ولا يتعارض مع التعريفات السابقة ، فالذكاء هو « مرونة التكيف » .

الذكاء من حيث بنائه :

ثم أنظر الى تعريفات العلماء الذين اهتموا ببناء الذكاء وتحليله :

يقول « بينيه » الفرنسى Binet ان الذكاء يتالف من قدرات أربع

هي الفهم والابتكار والنقد والقدرة على توجيه الفكر في اتجـــاه معين واستبقاؤه فيه ٠

ويقول « ثرستون » الامريكي Thurstone ان الذكاء يتألف من بضع قدرات عقلية أولية ٠

ويرى « سبيرمان » الانجليزي Spearman ومؤسس مدرسة تحليل العوامل ان الذكاء قدرة عقلية عامة او عامل عام يؤثر في جميع أنواع النشاط العقلي مهما اختلف موضوع هذا النشاط وشكله ٠

ويرى « ثورندايك » Thorndike ان ليس هناك شيء اسمه الذكاء العام بل عدد كبير من قدرات خاصة مستقل بعضهـــا عن بعض ، وأن ما يسميه العامة بالذكاء ليس الا المتوسط الحسابي لهذه القدرات عنـــد الفرد ٠

ومن الغريب ان العلماء مع جهلهم بطبيعة الذكاء واختلافهم على تقديم تعريف منطقي موحد له ، كانوا ولا يزالون يصوغون مقاييس تبدو له تقوم على أساس عملي محض ، وهي مقاييس تميز بالفعل بين الأذكياء وغير الأذكياء ، وبين الناجحين والفاشلين في الدراسة والادارة والمهن الفكرية ٠ كما ان نتائجها وأحكامها عن الذكاء تتفق الى حد كبير مع تقديرات المعلمين او الرؤساء او رجال الادارة ممن يتصلون بالناس في شتى المجالات ٠ هذا ما دلت عليه مئات التجارب والدراسات ٠ وقد كان هذا مبررا كافيا لاستخدام مقاييس الذكاء في التنظيم المدرسي ، وانتقاء الطلبة للجامعة ، وفي ميداني الاختيار والتنبؤ المهني والتعليمي ٠٠ ونسارع الى القول بأن هناك عوامل اخرى تعين على النجاح في هذه المجالات ، كجودة التدريس والمثابرة والحظ والاتزان الانفعالي ، لكن الذكاء له أثر كبير من دون شك في هذا النجاح ٠

التعريف الاجرائي Operational definition

ليس من اليسير دائما الوقوع على تعريفات منطقية دقيقـــة محددة للمفاهيم والظواهر مما يؤدي في كثير من الأحيان الى اختلاف الباحثين في فهمها والى الخلط واللبس بينها وبين غيرها من المفاهيم والظواهر ٠ ولئن صح هذا في كل علم فهو أصح في علم النفس وقد رأينا كيف يختلف العلماء في تعريف أكثر مصطلحاته : في تعريف الدافع والانفعال والغريزة والسلوك واللاشعور ٠٠ بما يؤدي بالفعل الى كثير من الحيرة والارتباك

خاصة لدى المبتدئين في دراسة هذا العلم . وقد اتجهت العلوم الطبيعية الى طراز من التعريفات لا يهتم بالوصف اللفظي المنطقي للظواهر والمفاهيم بل بوصف الاجراءات والعمليات التجريبية التي تستخدم لملاحظتها وقياسها . فعلماء الفيزيقا يعرفون « السعر » بانه كمية الحرارة اللازمة لرفع أو خفض جرام من الماء درجة واحدة ، ويعرفون « الأوم » وهو الوحدة العملية لقياس المقاومة الكهربية بانه مقاومة عمود من الزئبق في درجة الصفر المئوي اذا كان طول العمود ١٠٦٫٣ سم ومساحة مقطعه مليمتر مربع واحد . ومميزة هذه التعريفات الاجرائية انها تحول دون الاختلاف في فهم الظاهرة وتفسيرها ، وتميز بينها وبين غيرها من الظواهر تمييزا واضحا ، وتسمح باجراء التجارب عليها .

وينحو علماء النفس الى الأخذ بهذا الطراز من التعريفات لتحديد المفاهيم والظواهر السيكولوجية وذلك بترجمتها الى سلوك يمكن ملاحظته واجراء التجارب عليه وقياسه . وقد بدت هذه التعريفات الاجرائية في تعريف كل من « بنيه » و « ترمنون » الذكاء بانه يتالف من قدرات معينة محددة يمكن قياسها . ومن التعريفات الاجرائية الرائجة للذكاء اليوم « ان الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء ! » . وقد يبدو هذا التعريف دوريا (١) معيبا لكنه في الواقع ليس كذلك لأن اختبارات الذكاء كانت تصاغ ولا تزال تصاغ دون تعريف خاص أو تعريف واضح للذكاء ، بل بتحديد القدرات والعمليات العقلية اللازمة للنجاح فيها ، وكذلك الخطوات التجريبية والمواد اللازمة لاجرائها — تلك الاختبارات التي تميز بالفعل بين الأذكياء وغير الأذكياء .

٦ — التحليل العاملي للذكاء

عندما أراد علماء الكيمياء معرفة خواص المواد المختلفة قاموا بتحليلها لمعرفة العناصر التي تتالف منها والنسب التي توجد بها هذه العناصر والتشكيلات التي تكون عليها ، وبذا استطاعوا أن يميزوا بين أكثر من سبعمائة ألف مادة ، ربعها يتالف من أربعة عناصر بسيطة هي الاكسجين والأزوت والايدروجين والكربون . وبعبارة اخرى فقد أعانت معرفة العناصر ونسبها وتشكيلاتها على فهم خواص المواد وكيفية تفاعلها . على هذا النحو تحاول مدرسة تحليل العوامل الكشف عن أقل عدد ممكن من

---

(١) التعريف الدوري هو الذي يشتمل على المعرف فلا تتضح منه حقيقة الشيء المراد تعريفه . فلا يصح تعريف المعدن بانه المادة المعدنية .

العناصر او العوامل الأولية ـ اى التى لا يمكن ردها الى ابسط منها ـ التى تتالف منها المركبات السكولوجية كالذكاء والشخصية • وتعتمد هذه الدراسة فى بحوثها على تطبيق الاختبارات السيكولوجية المختلفة ومعالجة النتائج بطرق احصائية تصل أحيانا الى درجة كبيرة من الصعوبة والتعقيد• وتحليل معاملات الارتباط جانب هام من المعالجات الاحصـــائية التى نستخدمها •

معامل الارتباط Correlation coefficient

مقياس احصائى يدلنا على مدى التلازم فى التغير او مدى التشابه فى العناصر بين متغيرين ـ اى بين ظاهرتين او قياسين يتغيران معا • وهو معامل تتراوح قيمته بين + ١ و ـ ١ •

١ ـ فاذا كان التغير فى المتغير الأول يصحبه دائما وبنفس النسبة تغير فى المتغير الثانى كان معامل الارتباط بينهما موجبا جزئيا مرتفعـــا ورمزنا اليه بالرقم ١ كما هى الحال فى الارتباط بين تمدد الأجسام وارتفاع درجة الحرارة •

واذا سلمنا جدلا بان معامل الارتبـــاط تام مطلق بين اختبارين يقيسان قدرتين معينتين فهذا يعنى أنهما يقيسان نفس القدرة •

٢ ـ واذا كان التغير فى المتغير الأول يصحبه غالبا وبنفس النسبة تغير فى المتغير الثانى كان معامل الارتباط بينهمـــا موجبا جزئيـــا مرتفعا ورمزنا اليه بكسر من الواحد ٧٠ر٠ او ٨٠ر٠ او ٩٠ر٠ كما هى الحـال فى الارتباط بين ذكاء توامين صنوين (٩٥ر٠) ، او بين القدرة على تحصيل التاريخ والقدرة على تحصيل الجغرافية (٧٥ر٠) ، او بين سمة السيطرة وسمة الانبساط (١) (٧٦ر٠) •• وهذا يعنى أن ذكاء توأم يكاد يطابق ذكاء أخيه ، وأن هناك تشابها كبيرا واشتراكا كبيرا فى العناصر بين القدرتين او السمتين • واذا فرضنا أن معامل الارتباط بين الطول والوزن هو ٦٥ر٠ فهذا يعنى أن زيادة الطول ترتبط بزيادة الوزن لكنها ليست العامل الوحيد فى زيادة الوزن •

٣ ـ واذا كان التغير فى المتغير الأول يصحبه أحيانا وبنفس النسبة تغير فى المتغير الثانى كان معامل الارتباط بينهما موجبا جزئيا منخفضا •

---

(١) الانبـــاط ضد الانطواء على النفس •

فاذا كان معامل الارتباط بين الذكاء والخلق ٢٠ر٠ فهذا يعني ان الذكي يحتمل احتمالا ضعيفا ان يكون حسن الخلق . وبعبارة أخرى أنه في ٢٠٪ فقط من الحالات يكون الذكي حسن الخلق . واذا كان معامل الارتباط بين القدرة اللغوية والقدرة على الرسم ٢٥ر٠ فهـــذا يعني أن العناصر المشتركة بين القدرتين طفيفة . أو ان التشابه بينهما طفيف .

٤ ــ واذا لم تكن هناك عـــلاقة باثرة بين تغير المتغير الاول وتغير الثاني قلنا ان معامل الارتباط بينهما « صفر » كما هي العلاقة بين ذكاء الفرد وحجم أنفه ، أو بين القدرة على حفظ الشعر والقـــدرة على رفع الأثقال .

٥ ــ فاذا حدث ان اقترنت كل زيادة في المتغير الأول وبنفس النسبة ينقص فيالمتغير الثاني ، قلنا ان الارتباط بينهما «تام سلبي» ، ورمزنا الى معامل الارتباط بالرقم ــ ١ كما هي الحال في العلاقة بين حجم الغاز وضغطه .

الارتباط والتنبؤ ..

ولمعامل الارتباط فائدة كبيرة في التنبؤ . فاذا دل الاختبار على وجود ارتباط مرتفع بين المهـــارة اليدوية للفرد حين تقـــاس باختبار من الاختبارات النفســية الحركية وبين مهارته بعد أن يعمل في مصـــنع من المصانع ، استطعنا ان نتنبأ باحتمال نجاح الفرد أو فشله قبل ان يلتحق بالمصـــنع ووفرنا عليه وقتاً وجهداًومتاعب كثيرة . كذلك الحـــال انكان معامل الارتبـــاط مرتفعاً بين الذكاء والتحصيل الدراسي اذ نستطيع أن نتنبأ باحتمال نجاح طالب أو فشله قبل أن يلتحق بالجامعة . أما ان كان معامل الارتباط جزئيا منخفضا لم يكن التنبؤ جائزا . فقد وجد أن معامل الارتباط بين المعلومات الاخلاقية والسلوك الخلقي للأطفال ٢٥ر٠ وهذا يعني أننا لا نستطيع التنبؤ بسلوك طفل من معلوماته عن الأخلاق الا بدرجة طفيفة من الدقة . ولقد كان الأمريكيون ابان الحرب العالمية الأولى برتابون أول الأمر في قيمة اختبار ذكاء الجنـــود حتى ظهر أن الارتباط مرتفع بين نتائج اختبارات الذكاء الموجزة ، وبين نتائج شهور من الجندية في معسكرات التدريب وميدان القتال . عندئذ أيقنوا بفائدة اختبارات الذكاء حين اتضح أن قيمتها التنبؤية أكبر من قيمة الامتحانات أو السجلات المدرسية أو آراء المدرسين .

٧ ـ نظرية سبيرمان في الذكاء

أراد سبيرمان مؤسس مدرسة تحليل العوامل أن يتحقق عن طريقة التجربة والاختبار من صحة الفرض الذي يقوله عامة الناس وهو أن الذكاء قدرة عامة يبدو أثرها في نواح شتى . فالناس يرون أن الذكي في الناحية السياسية لابد أن يكون ذكيا في ميدان التجارة أو الاقتصاد أو الخدمة الاجتماعية أو في مجال البحث العلمي أو في معالجة مشاكل أطفاله . فإن لم يكن الأمر كذلك فلا معنى للقول بوجود ذكاء عام ، بل يجب الكلام عن قدرات خاصة تفيد كل واحدة منها في نوع خاص من المواقف . لذلك أجرى سبيرمان وعدد كبيرا من الاختبارات العقلية والاختبارات الدراسية. أي التي تقيس التحصيل الدراسي ، على مجموعات كبيرة من الأفراد ثم قدر معاملات الارتباط بين كل واحد منها وسائرها . فإن كل تفوق في قدره ترتبط بالتفوق في القدرات الأخرى كان هذا دليلا على وجود « ذكاء عام » . وإن كان التفوق في قدرة مستقل عن التفوق في القدرات الأخرى لم يكن هناك ذكاء عام . فلاحظ أن جميع المعاملات موجبة جزئية . أما كونها موجبة فيشير الى أن هناك عاملا مشتركا يؤثر فيها جميعا ، وأما كونها جزئية فيشير الى أن هناك عوامل أخرى ، غير هـذا العامل المشترك ، تؤثر فيها . ومن ثم خلص الى النتائج الآتية :

١ ـ أن كل اختبار ، وبالتالي كل انتاج عقلي ، يؤثر في ذلك عاملان : عامل عام مشترك يؤثر في نتيجة هذا الاختبار او الانتاج وفي نتيجة كل اختبار أو انتاج آخر يؤديه الفرد ، وعامل نوعي يقتصر أثره على هذا الاختبار أو الانتاج وحده دون غيره . فقدرة الفرد على الانشاء التحريري ، أو التصميم الهندسي ، أو التفكير السياسي ، أو التعامل التجاري ، أو الاستدلال المنطقي ، كذلك قدرته على الخطابة أو السباحة أو حفظ الشعر أو العزف على آلة موسيقية تتوقف كل واحدة منها على فعل عامل عام ـ هو القاسم المشترك الأعظم بينها ـ وعلى عوامل نوعية خاصة بكل قدرة منها . وقد أطلق سبيرمان الحرف « ع » على العامل العام والحرف « ن » على العوامل النوعية في مجموعها . وسنطلق عليهما الحرفين « ع » و « ن » فكان « ع » يقابل الاستعداد العقلي العام للفرد ، وكان « ن » يقابل الاستعداد العقلي الخاص لأداء عمل خاص .

٢ ـ كذلك وجد سبيرمان عن طريق الاختبار والاحصاء دائما أن الاختبارات التي تقيس العمليات العقلية العليا كالاستدلال والابتكار يتطلب النجاح فيها قدرا كبيرا من « ع » ، أي يتوقف النجاح فيها على

العامل العام أكثر من توقفه على العوامل النوعية . ومن ثم قال ان هذه العمليات العليا متشبعة بالعامل العام ، في حين أن الاختبارات التي تقيس عمليات حسيه حركية أو التي تقيس القدرات يتوقف النجاح فيها على العوامل النوعية أكثر من توقفه على العامل العام . وعلى هذا فقد يكون الاستعداد العقلي العام للفرد قويا ومع ذلك يعجز عن اجادة الرسم أو العزف أو الغناء أو الرقص ان كانت استعداداته الخاصة في هذه النواحي ضعيفة . وقد يكون استعداده العقلي العام غير قوي ومع ذلك يتفوق في هذه النواحي ان كانت استعداداته الخاصة لها قوية .

ونضع ما تقدم في صيغة أخرى فنقول ان العامل العام يؤثر في جميع القدرات والعمليات العقلية من الادراك الحسي الى التصور والتخيل والتذكر الى الاستدلال والابداع .. لكنه يؤثر فيها بنسب متفاوته . وهو أمس وألزم لبعضها منه للبعض الآخر . فهو أمس وألزم للتفكير في مستواه الراقي ، أي لتلك العمليات التي تتطلب ادراك علاقات تجديدية ، أو خلق علاقات جديدة . وفي هذا يقول سبيرمان ، تكون العملية متشبعة بالعامل العام على قدر ما تتطلب من استنباط العلاقات واطراف العلاقات أي المتعلقات » (١) .

٣ ــ وقد وجد سبيرمان وأتباعه أن أحسن الاختبارات التي تقيس الذكاء كما يفهمه عامة الناس هي أكثر الاختبارات تشبعا بالعامل العام ، فاتجهوا الى تسمية هذا العامل العام « ع » بالذكاء أو الذكاء العام .

خلاصة هذه النظرية :

١ ــ ان الذكاء ليس عملية عقلية معينة كالاستدلال والتذكر أو التعلم ، بل عامل عام أو قدرة عامة تؤثر في جميع العمليات العقلية بنسب متفاوته وتشترك معه عوامل نوعيه تختلف باختلاف العملية . وبعبارة أخرى فالذكاء جوهر النشاط العقلي كله .

٢ ــ ان الفروق بين الناس في الذكاء تبدو في اختلاف قدرتهم على استنباط العلاقات والمتعلقات . فكلما استطاع الفرد استنباط علاقات أكثر تعقيدا وتجريدا كان مستوى ذكائه رفيعا ، اى أن الذكاء في جوهره ادراك للعلاقات الصعبة أو الدقيقة .

---

(١) المتعلقات Correlates : اذا كانت العلاقة بين الرياض والسواد علاقة تضاد ، فالرياض والسواد طرفا هذه العلاقة .

٣ ــ أن خير الاختبارات لقياس الذكاء ما كان مشبعا بالعامل العام أي ما تضمن استنباط العلاقات وأطرافها : العلاقات والمتعلقات الجديدة غير المألوفة . وهذا يبدو واضحا في أسئلته اختبار الذكاء للاستاذ اسماعيل القباني (ص ٣٤١) .

٨ ــ نظرية ثرستون

يرى ثرستون ممثل مدرسة تحليل العوامل بأمريكا ، ان مايسميه سبيرمان بالذكاء او العامل العام يمكن تحليله الى عدد من القدرات أو العوامل الاولية . فقد طبق عددا ضخما من الاختبارات اللفظية والعملية المتنوعة التي يقتضي اداؤها ما نسميه بالذكاء على عدد ضخم من طلبة المدارس الثانوية والكليات ، وقدر معاملات الارتباط بين كل اختبار وسائر الاختبارات فاتضح له ما يأتي :

(١) أن اختبارات الذكاء لا تقيس قدرة عامة واحدة بل سبعة من القدرات العقلية أو العوامل الأولية هي :

١ ــ القدرة على فهم معاني الألفاظ .

٢ ــ الطلاقة اللفظية ويقصد بها سهولة استرجاع الألفاظ أو تاليف كلمات من حروف معينة .

٣ ــ القدرة العددية وهي القدرة على اجراء العمليات الحسابية الأربع ، الجمع والطرح والضرب والقسمة ، في سرعة ودقة .

٤ ــ القدرة على التصور البصري المكاني : وهي القدرة على تصور العلاقات المكانية والأشكال والحكم عليها بدقة ، أو على تصور حركات الأشياء وأوضاعها المختلفة أثناء هذه الحركة .

٥ ــ سرعة الادراك وتبدو في سرعة تعرف الشخص أوجه الشبه والاختلاف بين عدة أشياء .

٦ ــ القدرة على التذكر الأصم أي الاسترجاع أو التعرف المباشر لكلمات او رسوم او أرقام .

٧ ــ القدرة على الاستقراء ي الكشف عن مبدأ عام أو قانون او نظام خاص في سلسلة من الأشياء .

(٢) أن هذه القدرات الأولية مستقل بعضها عن بعض استقلالا نسبيا لا مطلقا بمعنى أن الشخص الذي يتفوق في اختبارات قدرة منها كالقدرة العددية مثلا ينزع الى التفوق في اختبارات القدرات الأخرى ، غير أن هذه النزعة أضعف بكثير من نزعته الى التفوق في الاختبارات التي

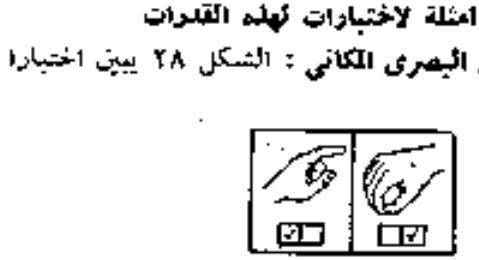
تقيس قدرة واحدة. فالارتباط بين القدرة العددية والقدرة اللفظية اضعف من الارتباط بين القدرة على الجمع والقدرة على الطرح والقدرة على الضرب او على القسمة .

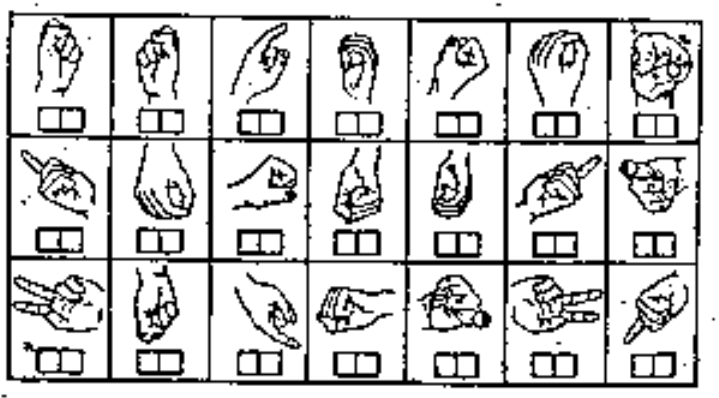
(٦) ان هذه القدرات يتصافر بعضها مع بعض في الانتاج العقلي خاصة المعقد .. فيمكن أن يقوم الشخص بانتاج معقد لا تؤثر فيه هذه القدرات جميعا بنسب متفاوتة . من ذلك أن قدرة الشخص على حل تمرين هندسي او فهم مقال عن الطاقة الذرية او نظم قصيدة من الشعر او تعلم سياقة سيارة .. تتوقف على تضافر القدرات الاولية ، غير أن القدرة العددية والقدرة على التصور البصري والقدرة على الاستقراء ألزم لفهم الهندسة منها لقرض الشعر مثلا .

على هذا النحو يرى ثرستون أن الذكاء العام مركب يتألف من بضع قدرات أولية ، لذا فهو يرى الاستعاضة عن اختبارات الذكاء التقليدية باختبارات للقدرات الأولية .

٩ ـ امثلة لاختبارات لهذه القدرات

القدرة على التصور البصري المكاني : الشكل ٢٨ يبين اختبارا لقياس هذه القدرة



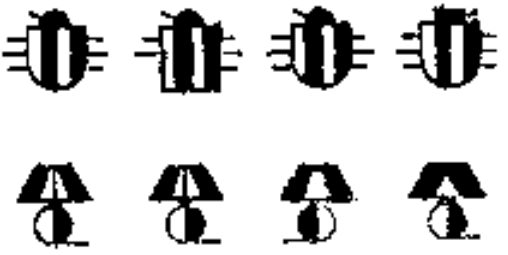


(شكل ٢٨)

ضع علامة في المربع الأيمن ان كانت اليد هي اليمنى وعلامة في المربع الأيسر ان كانت اليد هي اليسرى . وذلك على نحو ما نراه في المربعين المرسومين فوق الشكل

سرعة الادراك :

الشكل ٢٩ يبين اختبارا لقياس هذه القدرة

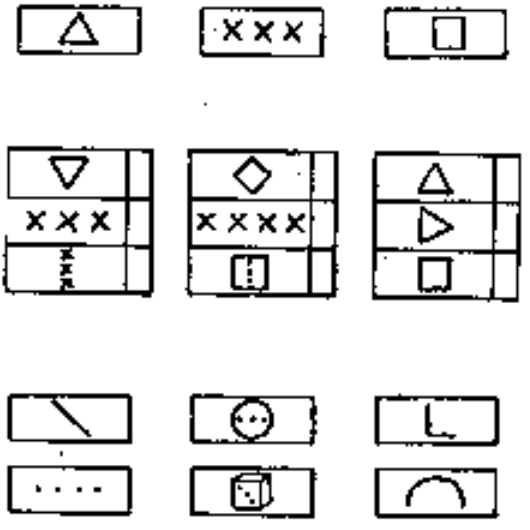


(شكل ٢٩)

ضع علامة على الشكلين اللذين يتشابهان تمام التشابه

القدرة على التذكر الأصم :

الشكل ٣٠ يبين اختبارا لقياس هذه القدرة



(شكل ٣٠)

تأمل الصف الأعلى من الشكل لمدة كسر من الثانية تأملا يتيح لك ان تتعرف ما به من رسوم اندراجها مرة اخرى . ثم انظر الى الصف الأوسط وضع علامة على يمين الرسم الذي رأيته . ثم تأمل الصف الأسفل تأملا يتيح لك ان تتعرفه ما به من رسوم ان رأيتها مرة اخرى . ثم ضع علامة على ما تتعرفه منها في مجموعة من ٦ رسما آخر ستعرض عليك .

١٠ ـ التوفيق بين سبيرمان وثرستون

لقد وجد ثرستون كما قدمنا أن القدرات الأولية مستقل بعضها عن بعض استقلالا نسبيا لا مطلقا . كما اتضح بالفعل ان هناك ارتباطا بين ما يعرف بالذكاء وبين كل قدرة من هذه القدرات ، لكنه ارتباط تختلف قيمته من قدرة الى أخرى على نحو يستوقف النظر : فالارتباط بين الذكاء وبين القدرة على الاستقراء ارتباط مرتفع محوظ (٨٤ر٠) ، وهو أقل ارتفاعا ووضوحا بين الذكاء والقدرة اللفظية (٦٧ر٠) ، وبينه وبين القدرة العددية (٦٠ر٠) في حين أن معامل الارتباط بينه وبين القدرة على التذكر يبلغ(٤٧ر٠) وبينه وبين القدرة على التصور المكاني(٢٤ر٠) . الا يسمح لنا هذا بأن نقول ان الذكاء قدرة تؤثر في جميع العمليات العقلية لكن بدرجات متفاوتة ، فهو اهم والزم لبعضها من البعض الآخر . الواقع أن ثرستون اضطر آخر الأمر ، وعن طريق منهجه الخاص في تحليل العوامل الى الاعتراف بوجود عامل عام مشترك يؤثر في كل انتاج عقلي . وعلى هذا أصبح العامل العام ـ من حيث هو قدرة عقلية عامة ـ حقيقة لا يرقى اليها الشك عند أكثر أتباع مدرسة تحليل العوامل .

خاتمة :

ونتساءل اخيرا : أهناك فرق بين مفهوم الذكاء كما وصل اليه العاملون وبين الذكاء كما حكمنا عليه من مقاييسه ؟ لقد اتضح أن أظهر ما تقيسه هذه المقاييس بالفعل هو هذا العامل العام او القدرة العامة وذلك بالرغم من أن هذه المقاييس صيغت على غير هذا الأساس . وبعبارة أخرى فمقاييس الذكاء الحالية تعطي فكرة عامة عن المستوى العقلي العام للفرد .

على أنه يجب التمييز بين الذكاء من حيث هو قدرة عقلية فطرية(١) هي القدرة على ادراك العلاقات وأطرافها وبين الذكاء كما تقيسه المقاييس والذي يتضمن فضلا عن ذلك عوامل مزاجية واجتماعية كالاهتمام والسرعة والمثابرة والرغبة في النجاح والتحمس في الأداء .

---

(١) سنرى فيما يلي أن الذكاء قدرة فطرية وان الفوارق بين الأفراد في الذكاء ترجع في المقام الأول الى الوراثة .

الفصل الثانى

خصائص الذكاء

١ ـ العمر العقلى ونسبة الذكاء

بعد تقدير درجة الفرد فى مقياس الذكاء يقدر ما يسمى بالعمر العقلى له Mental age أو M.A. ويقصد به مستوى الذكاء الذى يقفه الفرد فى الوقت الذى نجرى عليه المقياس ، أو هو درجة ذكاء الفرد بالقياس الى افراد من نفس سنه ، فيقال ان عمره العقلى ٩سنوات مثلا ان استطاع أن ينجح فى الاختبارات الذى يجتازها طفل متوسط عمره الزمنى ٩ سنوات ، ولا يخفى أن العمر العقلى فى ذاته لا يدلنا على ان الفرد ذكى او غبى ، فالطفل الذى عمره العقلى ٨ سنوات مثلا يكون غبيا ان كان عمره الزمنى ١٢ سنة ، ويكون طفلا ذكيا ان كان عمره الزمنى ٥ سنوات ، ومن ثم كان من الضرورى أن نوازن بين العمر العقلى للفرد وعمره الزمنى، أى عدد السنين التى عاشها فعلا ، ان أردنا أن نحكم على ذكائه ، فان كان عمره العقلى يقترب من عمره الزمنى فهو متوسط الذكاء ، وان كان يزيد عليه فهو فوق المتوسط فى الذكاء ، لذا اصطلح العلماء بعد ، بنيه ، على اتخاذ النسبة بين العمر العقلى والعمر الزمنى وسيلة للدلالة على مقدار ذكاء الفرد او غبائه، وتضرب هذه النسبة عادة فى ١٠٠ لازالة الكسور، وتسمى القيمة الناتجة « نسبة الذكاء » Intelligence quotient أو I.Q. فنسبة الذكاء لتلميذ عمره العقلى ١٠ سنوات وعمره الزمنى ٨ سنوات هى ١٠/٨ × ١٠٠ = ١٢٥ ، وبقدر ما تزيد هذه النسبة على ١٠٠ يعلو ذكاء الفرد عن المتوسط ، وعلى قدر ما تقل عن ١٠٠ يكون ذكاء الفرد منخفضا قليل أو كبير .

نمو العمر العقلى :

أجرى العلماء عديدا من مقاييس الذكاء على نطاق واسع وفى أعمار مختلفة وخرجوا من ذلك بأن العمر العقلى أو مستوى الذكاء ينمو ويزداد بسرعة فى بضع السنوات الأولى من حياة الفرد ، ثم يزداد بخطى ثابتة

الى سن ١٣ أو ١٥ ، ثم يبطيء نموه تدريجيا حتى سن ١٦ أو ١٨ ، أما بعد هذه السن فلا يمكن تسجيل زيادة في نموه عن طريق المقاييس ، ثم يأخذ في الانحدار ببطء شديد ابتداء من حوالي سن ٣٠ ، وبعد الخمسين تزداد سرعة هذا الانحدار نسبيا ، لكنه انحدار تدريجي غير ملحوظ لا يمكن الكشف عنه الا بالاختبار الدقيق . فان أصاب نسيج المخ عطب أو تلف نتيجة لاصابة أو ورم أو تلوث ميكروبي او تسمم كحول أو تصلب في الشرايين .. كان الانحدار سريعا ظاهرا ملحوظا .

وقد أسفرت الملاحظات على أنه من المحال اقامة توازن تام بين زيادة وزن المخ وزيادة الذكاء ، ذلك ان المخ يصل وزنه الى نهايته العظمى في سن ١٥ ، لكنه يصل الى أكثر من ٩٠ ٪ من وزنه في منتصف الخامسة من العمر !

أما وقوف نمو مستوى الذكاء في حوالي السادسة عشرة أو الثامنة عشرة فقد كان مثارا لكثير من الدهشة بل والاحتجاج . لانه يعني أن مستوى ذكاء الفرد في هذه السن المبكرة هو نفس مستوى ذكائه وهو في الاربعين أو الستين . غير أن هذا لا يفيد أن التعلم والتربية يقفان عند تمام نضج مستوى الذكاء أو أن حكمة الشاب وخبرته بالحياة والفته بالدنيا هي خبرة الكهل وحكمته وثقافته وما يكسبه من عادات في تفكيره وسهولة في أداء أعماله . فوقوف نمو مستوى الذكاء لا يعني وقوف نمو الخبرة والتعلم ، وكل ما يعنيه أن مستوى الذكاء كما تقيسه المقاييس واحد لدى كل منهما . أما الذي ينمو بعد هذه السن فليس مستوى الذكاء ، بل المادة التي يستخدمها الذكاء . لذا يجب التمييز بين المستوى العقلي والانتاج العقلي . وعلى هذا فاذا اردنا تقدير نسبة الذكاء لشخص في الأربعين مثلا ، حسبنا عمره الزمني ١٦ أو ١٨ سنة فقط .

ومن الغريب أننا لا ندهش ولا نثور حين يقال لنا ان أجسامنا يتم نموها في حوالي العشرين من العمر ، لكننا نعجب ونحتج حين يقال ان ذكاءنا يتم نموه حوالي السابعة عشرة ! غير أننا يجب أن نذكر أن عقولنا لا تبدأ في النمو الا بعد أن ينتم نمو ذكائنا . فالحكمة والثقافة والتذوق لا تبدأ في التفتح والظهور الا بعد السادسة عشرة عادة ، ذلك أن تحصيلنا الفكري في الطفولة كان يقوم على ذكاء فج غير مكتمل .

ومما دلت عليه المقاييس أيضا أن نمو مستوى الذكاء يكون أسرع لدى الأطفال الأذكياء ويستمر لمدة أطول منها لدى متوسطي الذكاء ، كما أن نموه لدى الأغبياء وضعاف العقول يكون أبطأ ولمدة أقصر منها لدى

متوسطي الذكاء . فمستوى الذكاء يقف نموه لدى الأغبياء قبل سن ١٤ أو ١٥ ، لكنه يستمر لدى الأذكياء بعد سن ١٨ بقليل .

٢ ـ ثبات نسبة الذكاء

من المقرر الثابت أن ذوي الذكاء الرفيع من الأطفال يظلون طول حياتهم يتسمون بهذا الذكاء الممتاز ، وأن ضعاف العقول وشديدي الغباء يظلون كذلك ايضا . لكن ما بال الأطفال الذين يقعون بين هذين الطرفين؟ لقد قدرت نسبة الذكاء لعدد ضخم من هؤلاء خلال فترات مختلفة الطول فوجد أن نسبة ذكاء الفرد الواحد تظل ثابتة أو تتغير تغيرا طفيفا جدا اذ قيس ذكاءه مرتين بينهما عام أو اكثر منه بقليل . فنسبة الذكاء في السادسة تكون بعينها في السابعة من العمر غير أنه ان طالت الفترة بين القياسين ، تغيرت نسبة الذكاء في المتوسط ، بزيادة أو نقص بين ٥ و١٠ درجات ، مع استثناء حالات قليلة جدا كان التغير فيها بين ٢٠ و ٢٥ درجة . وقد يرجع هذا التغير الى استخدام مقاييس مختلفة في الأعمار المختلفة ، أو لاختلاف من يقومون باجراء القياس في الأعمار المختلفة أو يرجع التحسن في نسبة الذكاء الى ألفة الطفل بمقياس الذكاء . هذه هي العوامل التي تؤثر في نسب الذكاء حين يختبر الأطفال أنفسهم مرات متتالية من بدء الطفولة المبكرة الى سن المراهقة . وقد اتضح أن التغيرات الطفيفة في نسبة الذكاء قد ترجع الى تغيرات مؤقتة في الحالة الجسمية او النفسية للطفل ، أو الى عوامل انفعالية أو لاختلاف الدافع والاهتمام لديه ، أما التغيرات طويلة الأمد فقد ترجع الى تاثير عوامل انفعالية او بيئية لمدة طويلة من الزمن . من هذا نرى أن لنسبة الذكاء المقيسة في الطفولة قيمة تنبؤية كبرى . فاذا كانت نسبة الذكاء لطفل في السادسة من العمر ١٣٣ مثلا ، استطعنا أن نتنبأ على وجه الترجيح لا على وجه اليقين، أنها ستظل كذلك حين يبلغ من العمر ١٣ سنة زمنية ، وأنه بعد ذلك سيكون ممتازا في دراسته الجامعية . ولدينا اليوم مقاييس للذكاء يعتمد عليها في التنبؤ لدى الراشدين وكبار الأطفال ، أما قبل السادسة من العمر أي قبل دخول المدرسة فليست لدينا الى اليوم مقاييس يوثق بها في هذا التنبؤ .

وقد لوحظ أن الأطفال الذين عولجوا من عمى أو صمم جزئي (١)

---

(١) وجد أن متوسط نسب ذكاء الصم حوالي ٩٠ والصم حوالي ٨٠ على فرض اختبارهم بمقاييس مناسبة ، ويرجع هذا الى أنهم منعزلون من الناحية السيكولوجية عن المؤثرات الثقافية بقدر قليل او كبير .

يبدو أحيانا ارتفاعا ملحوظا ودائما في نسبة الذكاء . كما لوحظ ان التعليم المدرسي قد يرفع نسبة الذكاء بدرجة ملحوظة أحيانا . واكبر الظن أن هذه الزيادة ترجع الى أن الغالب مقاييس الذكاء تقيس قدرات لازمة للنجاح المدرسي . لكن هذا لا يعني ان التربية تستطيع أن تصنع من الأقزام عمالقة أو من الأقدام فلاسفة وكل ما تستطيعه هو ان تستغل ما لدى الفرد من عطاء موهوب .

موجز القول أن نسبة ذكاء الفرد تظل ثابتة طول حياته ، بوجه عام ، مع تغير يتراوح بين ٥ و ١٠ درجات زيادة او نقصا .

مستوى الذكاء ونسبة الذكاء :

مما يدعو الى اللبس وسوء الفهم أننا نستخدم كلمة الذكاء بمعنيين . فأحيانا نعني به مستوى الذكاء أو العمر العقلي ، وأحيانا أخرى نعني به نسبة الذكاء ، مع ما بينهما من اختلاف . وعلى هذا يجب التمييز بين المعنيين اعتمادا على السياق . فاذا قلنا ان الذكاء صفة ثابتة يتميز بها سلوك الفرد وتفكيره ، وتميزه عن غيره من الناس ، فهذا يعني نسبة الذكاء . واذا قلنا ان الذكاء ينمو سريعا في مطلع الحياة ، فهذا يعني العمر العقلي . واذا قلنا ان ذكاء الاناث لا يختلف في الجملة عن ذكاء الرجال ، فهذا يعني نسبة الذكاء . ولنلاحظ أن نسبة الذكاء هي الأساس في مقارنة الفرد بغيره ، وأن العمر العقلي هو الأساس في مقارنة الفرد بنفسه في أعمار مختلفة . وبعبارة أخرى اذا نظرنا الى الذكاء باعتباره مستوى عقليا فهو ينمو الى أن يبلغ حدا يقف عنده ، شأنه في ذلك شأن كل كائن حي وكل وظيفة حيوية . اما ان اردنا به صفة يتميز بها الفرد فهو ثابت لا يتغير في العادة الا في حدود طفيفة .

٣ ــ الذكاء بين الوراثة والبيئة

يؤكد الغلاة من البيئيين أثر التربية والبيئة بوجه عام فيما بين الناس من فوارق في الذكاء ، ويؤكد الغلاة من الوراثيين أثر العوامل الوراثية بما لا يكاد يقيم للعوامل البيئية وزنا (انظر ص ٣٢٣) . والسبيل الى البت في هذا الأمر هو ان نلجأ الى التجريب لفصل أثر الوراثة عن البيئة ودراسة كل منهما على حدة . فلتقدير أثر البيئة لجأ الباحثون الى دراسة أفراد من وراثة واحدة نشئوا في بيئات مختلفة ،

ولتقدير أثر الوراثة درسوا أفرادا من وراثات مختلفة نشئوا فى بيئات واحدة أو متشابهة على قدر المستطاع ·

طريقة التوائم :

من المعروف أن التوائم نوعان : متشابه (١) وغير متشابهة (٢) ، أما المتشابه فتنشأ من انشطار نفس البويضة المخصبة ، من انشطار الجنين فى مرحلة مبكرة جدا من تكوينه · اى أن لهما عين « الوراثات» genes اى عين الوراثة · وهما دائما من جنس واحد ، يشبه أحدهما الآخر عند الميلاد بحيث يتعذر التمييز بينهما · وكلما تقدم بهما العمر زاد التشابه بينهما بدل أن يقل · وظاهر ان هذا النوع من التوائم مادة جيدة للتجربة، اذ قد ينشأ أحدهما مع الآخر فى نفس البيت والمدرسة ، أو ينشأن فى بيئتين مختلفتين كل الاختلاف · أما التوأمان غير المتشابهين فينشآن من بويضتين مستقلتين خصبتا بحيوانين منويين مختلفين ، فوراثة احدهما غير وراثة الآخر · وقد يكونان من جنس واحد ، او يكون أحدهما ذكرا والثانى أنثى ·

وقد طبقت اختبارات للذكاء على توائم متشابهة ربيت معا وعلى توائم غير متشابهة وعلى اخوة عاديين، أى غير توائم، فوجد أن الأولى أكثر تقاربا فى الذكاء من الثانية والثالثة (تحسب درجة التقارب من تقدير معاملات الارتباط) · من ذلك أن معامل الارتباط بين التوائم المتشابهة بعضها وبعض هو ٩٥ر٠ تقريبا ، فى حين أنه بين التوائم غير المتشابهة بعضها وبعض ٦٥ر٠ تقريبا ، وأن معامل الارتباط بين الاخوة العاديين يتراوح بين ٥٠ر٠ و ٦٠ر٠ من هذا ترى أن ذكاء توأم متشابه وآخر يكاد يكون كذكاء طفل واحد تقيس ذكاءه اليوم وبعد أسبوع · وهذا دليل على أن للوراثة أثرا بالغا فى تعيين الذكاء ·

كما دلت نتائج الاختبارات ايضا على أن التوائم المتشابهة التى تربى وتنشأ فى بيئات مختلفة تكون أكثر تقاربا فى الذكاء من التوائم غير المتشابهة التى تربى معا ، وأن ذكاء الأطفال قريب من ذكاء آبائهم حتى ان نشئوا فى بيوت غير بيوت آبائهم ·

ذكاء أطفال الملاجىء :

من المعروف أن حياة أطفال الملاجىء تكون فى العادة متشابهة الى

---

(١) identical twins (٢) fraternal twins

حد كبير : في ظروف المعيشة والمعاملة والتعليم والزملاء والطعام وضروب الترويح .. فلو صح رأى « أنصار البيئة » لتساوى أو تقارب ذكاء من بالملجأ من أطفال ، خاصة أولئك الذين نشئوا فيه من سن مبكرة وامضوا فيه وقتا طويلا . واذا كانت الوراثة هي المسئول الاول عن الذكاء لاختلف الأطفال في ذكائهم اختلافا ظاهرا . وقد دلت التجارب على أن الفروق الفردية في الذكاء بين أطفال الملجأ الواحد تكاد تكون كالفروق الفردية بين الأطفال خارج الملجأ .

ومن الوقائع المقررة أن الفروق في الذكاء بين أفراد طبقة اجتماعية بعينها أكبر بكثير من الفروق بين متوسطات الطبقات الاجتماعية المختلفة. هذه الواقعة لا يستطيع أنصار البيئة تفسيرها .. كذلك لا يستطيعون تفسير واقعة أخرى غير نادرة بل تحدث كثيرا ، هي انجاب ضعاف العقول أطفالا أذكياء بل على مستوى رفيع من الذكاء . والعكس صحيح . غير أنها يمكن تفسيرها على أساس الوراثة .

من هذه التجارب والوقائع وأمثالها خرج الباحثون بأن اثر التربية في تغيير الذكاء وتحسينه زهيد طفيف ، وان كانت التربية الصحيحة والخبرة قد تؤديان الى شيء من التحسن في نتائج الذكاء كما تقيسه المقاييس الحالية . الواقع ان التربية لا تقوى الذكاء ولا تنميه ولا تحسنه وكل ما تستطيعه هو أن تعين الفرد على أن يحسن استخدامه . ومما يجدر ذكره أن مقاييس الذكاء قد خطت خطوات واسعة في قياس الذكاء من حيث هو قدرة فطرية ، لكن نتائجها لا تزال تتأثر الى حد كبير بالخبرة والتعلم . وهذا الأثر لا بد أن يعمل له حسابا في تأويل هذه النتائج .

٤ ـ الذكاء والمعرفة المكتسبة

مني سلمنا بأن الذكاء قدرة فطرية فلابد لقياسه نقيا من عزله عن أثر الخبرة والمعلومات المكتسبة ، اي عن اثر البيئة التي يعيش فيها الشخص الذي نختبره . غير ان كل مقياس نطبقه يتوقف النجاح فيه في الواقع على معرفة مكتسبة . خذ على سبيل المثال اختبارا من اختبارات « بنيه » ، وليكن اختبار كشف السخف في العبارة الآتية « اذا بلغ بي اليأس حدا يدفعني الى الانتحار فلن اختار للانتحار يوم الجمعة لانه يوم نحس يجلب لي الشقاء » . فلكي يجيب الطفل عن هذا السؤال يجب أن يعرف من بين ما يعرف معاني الكلمات وأن يعرف أن الميت لا يسعد ولا يشقى . ولو وضع هذا الاختبار بلغتنا لأطفال من الصين ما استطاعوا

أن يجيبوا عنه مهما أوتوا من الذكاء ، أو خذ الاختبار الذى يطلب فيه الى أطفال فى الثامنة تسمية قطع مختلفة من النقود أو تكملة سلسلة من الأعداد .. هذه الاختباراتوغيرها تقتضى للاجابة عنها قدرا من المعلومات، بل ان فهم الاختبار نفسه للاجابة عنه يتطلب معلومات مكتسبة ، لأن الانسان لا يولد وهو يعرف معانى الألفاظ، أو دلالات الصور التى يتألف منها الاختبار .

الواقع أن الذكاء لا يمكن قياسه فى فراغ ، بل فى صلته بالمعرفة. غير أننا فى مقياس الذكاء لا نريد قياس المعرفة من حيث هى ، بل قدرة الفرد على تحصيلها وتطبيقها والانتفاع بها ، فالذكاء استخدام للمعرفة أكثر مما هو امتلاك للمعرفة . وثمة فرق كبير بين معرفة خامدة ميتة تكون الصلة بينها وبين العقل كالصلة بين الماء والوعاء الذى يحتويه ، وبين معرفة حية مهضومة تكون الصلة بينها وبين العقل كالصلة بين الغذاء والجسم .

ولننظر الآن فى الأسئلة الآتية لنرى ما بينها وبين اختبارات الذكاء من فارق : ما أكبر مدينة فى بوليفيا ؟ ما اسم العملة المتداولة فى البرازيل ؟ كم عدد أصحاب الأطقم الصناعية الذين خلعوا اسنانهم فى مصر هذا العام ؟ متى بدأت الثورة على نظام الحريم فى هونج كونج ؟. ما النسبة بين متانة خيط من الحرير وسلك من الصلب حين يتساويان فى السمك ؟. هذه الأسئلة لا يستطيع أى شخص الاجابة عنها الا ان كان قد تعلمها فى المدرسة أو قرأها فى مرجع خاص أوسمعها مصادفة واتفاقا. أما المعرفة التى تتطلبها مقاييس الذكاء فهى المعرفة التى لا يمكن أن تفوت الشخص ذا الذكاء العادى . هى المعرفة التى لا تتوقف على تعليم خاص أو قراءات خاصة بل يكتسبها الشخص حتما وعن غير قصد أثنا حياته اليومية فى بيئته العادية . انها معرفة لا يبحث عنها الشخص بل هى التى تبحث عنه وتلقى بنفسها عليه . وهذا على خلاف الأسئلة السابقة أو الامتحانات المدرسية التى تختبر المعرفة التى لا يمكن أن يعرفها الشخص العادى الا ان فتش عنها فى أماكن خاصة .

فاختبارات الذكاء السابقة لم تدرج فى مقاييس الذكاء الا بعد أن ثبت لمؤلف المقياس بالتجربة على عدد كبير من الأطفال فى بلده أن الطفل ذا الذكاء المتوسط يتعلم أسماء قطع النقود مثلا من تجاربه العادية فى بيئته وفى سن الثامنة . من هذا يتضح أن المقياس الذى يصلح لقياس الذكاء فى بلد قد لا يصلح لقياسه فى بلد آخر . فهذا الاختبار مثلا لا يصلح

لقياس الذكاء لاطفال لا تتيح لهم بيئتهم التمييز بين قطع النقود في سن معينة ما والمقياس الذي يصلح لقياس ذكاء الانجليز لا يتحتم أن يصلح لقياس ذكاء البرتغاليين ، والذي يصلح لقياس ذكاء أهل المدن لا يتحتم أن يصلح لقياس ذكاء أهل الريف ، والذي يصلح لقياس ذكاء التلاميذ في المدارس النموذجية لا يتحتم أن يصلح لقياس ذكاء التلاميذ في المدارس العادية .

ومما يدل على أن مقاييس الذكاء يجب ان تكيف لنوع ثقافة المجتمع الذي يراد قياس ذكاء افراده أن أحد الباحثين صاغ اختبارا لقياس ذكاء سكان استراليا الأصليين ـ والمعروف أن لهؤلاء قدرة كبيرة على اقتفاء الأثر ـ وكانت مادة الاختبار صورا فوتوغرافية لمواقع أقدام ، فلم يقل مستوى اجاباتهم عن مستوى اجابات البيض الذين اختبروا عن طريق القلم والقرطاس . وقد طبق أحد الباحثين اختبارا مادته رسم حصان على أطفال قبيلة من الهنود الحمر فكان مستواهم أعلى بكثير من مستوى البيض حين أجرى عليهم نفس الاختبار .

٥ ـ توزيع الذكاء

تدلنا نسبة الذكاء على أن الفرد ذكي او غبي او متوسط ، لكنها لا تدلنا على مدى ما لديه من تفوق او تأخر . فنسبة الذكاء ان زادت على ١٠٠ كانت دليلا على أن صاحبها فوق المتوسط في الذكاء ، لكن هل تشير النسبة ١٢٠ مثلا الى ذكاء خارق ونبوغ . أم أنها امر شائع بين الناس ؟ وهل النسبة ٨٠ تشير الى غباء مطبق أم أنها أمر مألوف ، ومن ثم فالمدلول الحقيقي لنسبة الذكاء لدى فرد معين لا يمكن معرفته على وجه التحديد الا اذا درسنا توزيع نسب الذكاء بين الناس جميعا . وقد طبقت مقاييس الذكاء على نطاق واسع فدلت نتائجها على أن الذكاء موزع بين الناس توزيعا طبيعيا وفق المنحنى الاعتدالي (انظر ص ٣٢٠) اي ان السواد الأعظم منهم متوسطون في الذكاء في حين أن النوابغ وضعاف العقل قلة قليلة . فالذين تزيد نسب ذكائهم على ١٤٠ لا يتجاوزون ١٪ من الناس والذين تقل نسبتهم عن ٦٠ لا يتجاوزون ١٪ أيضا . وقد اتفق العلماء على أن :

من تزيد نسبة ذكائه على ١٤٠ يعد العبقريا .

من تكون نسبة ذكائه من ١٢٠ الى ١٤٠ يعد ذكيا جدا .

من تكون نسبة ذكائه من ١١٠ الى ١٢٠ يعد فوق المتوسط ٠

من تكون نسبة ذكائه من ٩٠ الى ١١٠ يعد متوسط الذكاء ٠

من تكون نسبة ذكائه من ٨٠ الى ٩٠ يعد دون المتوسط ٠

من تكون نسبة ذكائه من ٧٠ الى ٨٠ يعد غبيا جدا ٠

من تكون نسبة ذكائه اقل من ٧٠ فهو ضعيف العقل ٠

فان كانت نسبة ذكائه من ٥٠ ــ ٧٠ فهو اهوك ٠

وان كانت نسبة ذكائه من ٢٠ أو ٢٥ ــ ٥٠ فهو أبله ٠

وان كانت نسبة ذكائه أقل من ٢٠ أو ٢٥ فهو معتوه ٠

اختلاف الشعوب والجنسين في الذكاء :

بعد هذا يبدو لنا أن نتساءل : هل تختلف الشعوب في الذكاء كما يختلف الأفراد ؟٠ لقد طبقت مقاييس الذكاء على جموع هائلة من الأطفال في أمريكا ، فكان البيض الأمريكيون والصينيون واليابانيون في مستوى واحد تقريبا ، يليهم في ذلك الهنود فالزنوج ٠٠ كيف نفسر هذا ؟٠ أيرجع هذا الاختلاف الى اختلاف الشعوب في الوراثة ، أم الى اختلاف في الاتجاه الذي يتخذه الذكاء عند كل شعب ، أم أن للبيئة أثرا في ذلك ٠ الجدل هنا كثير ٠ والقول الوسط هو أن في كل شعب بل وفي كل سلالة فروقا بعيدة المدى في الذكاء ، فكثير من الزنوج يبذون الامريكي الأبيض المتوسط ، وبعض الهنود يفوق متوسط الصين ٠ فالفروق الفردية أهم بكثير من الفروق الشعبية والسلالية ٠ لذا لا يصح الحكم على ذكاء الفرد من سلالته أو من جنسيته ، هذه احدى نتيجتين هامتين خرج بهما علماء النفس ٠ أما النتيجة الأخرى فهي أن السلالات races ان كانت تختلف حقا في الذكاء الفطري فهذا الاختلاف اقل بكثير مما كان يظن ٠

كما دلت المقاييس ايضا على أنه لا يوجد فارق يستحق الذكر بين الذكور والاناث في الذكاء العام ، وان كانت الفروق الفردية بين الذكور أبعد مدى منها بين الاناث ، فعدد العباقرة وذوي الذكاء الرفيع أكثر بين الذكور منه بين الاناث وكذلك عدد الأغبياء وضعاف العقول ٠

٦ ـ الذكاء والنجاح في الدراسة

يتوقف النجاح في الدراسة على عوامل شتى صحيه وعقلية وانفعالية واجتماعية ، والذكاء عامل رئيسي من هذه العوامل . ولقد دلت فائدة اختبارات الذكاء على نحو لا يرقى اليه الشك في التنبؤ بالنجاح الدراسي والاكاديمي حتى يميل كثير من العلماء اليوم الى تسميه اختبارات الذكاء باختبارات « الاستعداد الدراسي » أو « القدرة الاكاديمية » . من ذلك ان الطالب لا يرجى له نجاح في الدراسة الثانوية ان كان ذكاؤه دون المتوسط ، ولا يرجى له نجاح في الدراسة الجامعية ان لم يكن ذكاؤه فوق المتوسط . كما أن النجاح في بعض الكليات يتطلب مستوى من الذكاء أعلى من النجاح في كليات أخرى . فالدراسة بكلية الطب أو الهندسة تقتضي قدرا أكبر من الذكاء اللازم للنجاح في كليتي التجارة والآداب .

على أنه قد اتضح ان الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي أكبر واوثق منه في مراحل التعليم الاولى منه في المراحل العليا والجامعة . فمن احصاء أمريكي أن معامل الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي هو ٠٫٧٥ لدى تلاميذ المدارس الابتدائية ، وأنه يتراوح بين ٠٫٦٠ و ٠٫٦٥ وبين طلاب المدارس الثانوية ، في حين يهبط الى ٠٫٥٠ بين طلبة الجامعات . فأما كون هذه المعاملات جزئية فيشير الى أن التحصيل يتأثر بعوامل أخرى غير الذكاء ، وأما انخفاضها بتقدم المرحلة التعليمية فالمرجح أنه يرجع الى أن التحصيل في الجامعة يتوقف الى حد كبير على الاستعدادات الخاصة وعلى الميول والاهتمامات والاتزان الانفعالي للطالب ، أو لان بعض الاذكياء الممتازين ينصرفون عن التحصيل الى نواح أخرى . ومهما يكن الأمر فالارقام السابقة تشير الى أن التنبؤ بالنجاح الدراسي على أساس اختبارات الذكاء أصدق وأقل عرضة للخطأ في مراحل التعليم الأولى . ومع هذا فقد أجريت اختبارات الذكاء في الولايات المتحدة على آلاف مؤلفة من المتقدمين للجامعات فظهر أن المتفوقين في هذه الاختبارات يتفوقون في دراستهم الجامعية ، وأن من تكون نتائجهم فيها غير مرضية يفشلون في دراستهم الجامعية أو يجتازونها في عسر . وهذا يعني أن نجاح الطالب في الدراسة الجامعية يمكن التنبؤ به بدرجة كبيرة من الدقة على أساس نجاحه في اختبار ذكاء يجرى عليه قبل دخوله الجامعة . وأكبر الظن اننا لو أجرينا عليه الى جنب اختبار الذكاء اختبارا يقيس استعداده الخاص للدراسة في الكلية المعينة التي يريد الالتحاق بها لحققنا الى حد كبير عدد من تلفظهم الكليات في سنواتها الأولى . ومما يستأنس بذكره هنا

ما دلت عليه دراسات واسعة في أمريكا ولندن من أن الاختبار الشفوي الشخصي الذي تعقده بعض الجامعات لانتقاء طلابها قد فشل فشلا ذريعا في التنبؤ بنجاح الطالب أو تعثره في الدراسة الجامعية .

غير اننا قدمنا منذ قليل أن الذكاء لا يمكن تنميته وتحسينه ، فما موقف المعلم من هذه المشكلة ؟ لا يتطرق الى الذهن أن الذكاء لم يعد من شأن المعلم . فذكاء الطلاب أعز شيء في يده ، وليس في الصف أو في المدرسة أو في المحيط الاجتماعي للطلاب أو في خبراتهم السابقة .. ليس في كل أولئك شيء يضمن له النجاح في مهمته كذكاء طلابه . غير أن المعلم ان عجز عن تحسين الذكاء وانمائه فهو قادر على تعليم طلابه كيف يستغلونه ويطبقونه وينتفعون به . وقليل هم الذين يستغلون استعداداتهم الفطرية على أتم وجه والى نهاية الحدود التي رسمتها الوراثة . ثم ان هناك «الاستعدادات الخاصة» ومجال التدريب فيها متسع . ولقد قال «سبيرمان» في نهاية بحوثه عن العامل العام والعوامل النوعية : « ان كل انسان يستطيع ان يكون نابغة في ناحية ما » .

٧ ـ الذكاء والنجاح في المهنة

يقتضي النجاح في المهن والأعمال المختلفة نسبا مختلفة من الذكاء . فالمهن التي تتطلب التخطيط والتصميم والحكم والابتكار والدهاء وسعة الحيلة، أو تتطلب أشخاصا يستطيعون العمل دون اشراف دقيق عليهم .. يتوقف النجاح فيها على قدر كبير من الذكاء على تفاوت واختلاف في هذا المقدار من تلك مهن السياسة وادارة الشركات والطب والمحاماة والتدريس بالجامعات .. ومن ناحية أخرى فالمهن التي تقتصر على اعمال آلية رتيبة بسيطة لا تحتاج الى خبرة فنية أو تدريب خاص لا تتطلب الا قدرا طفيفا منه . من تلك مهن البواب والكناس والحمال والساعي وماسح الأحذية وبائع الصحف .. وبين هذين الطرفين مجال تتراءى فيه مئات من المهن الصناعية والكتابية والادارية تتطلب مستويات مختلفة من الذكاء .

غير أن النجاح في بعض المهن يتطلب من القدرات والاستعدادات الخاصة أكثر مما تتطلبه من الذكاء العام . فقد يكون نصيب الفرد من الذكاء كبيرا لكنه يعجز عن النجاح في أداء الأعمال الميكانيكية أو الحركية أو عن اجادة الرسم والعزف أو الغناء أو الرقص ان كانت استعداداته الخاصة في هذه النواحي ضعيفة . وقد يكون ذكاؤه متوسطا أو دون المتوسط لكنه يتفوق في هذه النواحي ان كانت استعداداته الخاصة لها

فويه . وهنا تكون اختبارات الذكاء محدودة الفائدة في التنبؤ بالنجاح المهني .

بل ان الذكاء الرفيع قد يكون ضارا ببعض المهن كالمهن الرتيبة البسيطة التي لا تتطلب تدبيرا وتفكيرا . وقد دل التجريب على ان ذوي الذكاء المرتفع أكثر عرضة للملل من غيرهم ، فضجرهم الاعمال التكرارية التي لا تنوع فيها ، فان مارسوها زادت أخطاؤهم وكثرت حوادثهم ولم يبلغوا بها حد الاتقان، في حين ان اصحاب الذكاء الحميض يرتاحون بوجه عام الى أوجه النشاط التي تجرى على وتيرة واحدة .

كما وجد أن هناك صلة بين الذكاء الفرد وترقيه في وظيفته ، فذوو الذكاء المنخفض ينزعون الى البقاء في مناصبهم الدنيا ، في حين يرقى الأذكياء الى مناصب أعلى . هذا ما اتضح في الأعمال الكتابية والمكتبية بوجه خاص .

وقد اتضح أن هناك ارتباطا وثيقا بين الذكاء وحسن اختيار المهنة. وهذا ليس بمستغرب . فالذكي أقدر على فهم نفسه والحكم على قدراته وميوله وعلى ما تتطلبه المهن المختلفة من قدرات وصفات، كما أن مستوى طموحه لا يكون في العادة مسرفا في البعد عن الواقع .

من هذا نرى ما لاختبارات الذكاء من قيمة كبيرة في كثير من النواحي المهنية والصناعية . وقد كان هذا مما شجع علماء النفس على الاستمرار في تحسين هذه الاختبارات وجعلها أكثر صلاحية لقياس الذكاء من الاختبارات التقليدية في مطلع حركة القياس العقلي . غير أننا رأينا أن النجاح في بعض المهن يتطلب من القدرات الخاصة أكثر مما يتطلبه من الذكاء العام . لذا يتحتم في كثير من الأحيان أن يقترن اختبار الذكاء باختبارات للقدرات الخاصة في عمليتي التوجيه المهني والاختيار المهني .

٨ – الذكاء والتوافق الاجتماعي

التوافق الاجتماعي حالة تبدو في قدرة الفرد على عقد صلات راضية مرضية مع من يعاملهم من الناس ، وقدرته على مجاراة قوانين الجماعة ومعاييرها .. فان عجز عن ذلك كان « سيء التوافق » . ولسوء التوافق الاجتماعي مظاهر عدة منها الأمراض النفسية والأمراض العقلية والاجرام غير ذلك من ضروب الزيغ الاجتماعي والخلقي .

والذكاء شرط ضروري للتوافق الاجتماعي ، فالذكي اقدر من غيره على التكيف وحسن التصرف ، وأقدر على التبصر في عواقب أعماله .. غير أن الذكاء ليس الا عاملا واحدا من العوامل الكثيرة المختلفة التي تسهم في تعيين السلوك وتوجيهه . فالى جنب الذكاء هناك الدوافع الشعورية واللاشعورية ، وما يحتضنه الفرد من معايير ومثل اخلاقية ، فضلا عن قدرته على ضبط النفس ومقاومة الاغراء .. وقد لا يعسر على الفرد أن يميز بين الخير والشر ، بين المباح والمحظور لكنه يعجز عن ضبط اندفاعاته القسرية ان كان مصـــابا بمرض نفسي . بل قد يكون الذكاء عونا على التعمية والتمويه واخفاء ما ينوط فيه صاحبه من سلوك مضاد للمجتمع ولنذكر بعد هذا كله ان الذكاء يزود المرء بالوسـائل لا بالدوافع ، فهو يوجه ويرشد لكنه لا يدفع ويحفز فهو يرشد اللص الى افضل طريقة للسرقة لكنه لا يحفزه على السرقة . من ذلك نرى أن الذكاء شرط ضروري لكنه شرط غير كاف للتوافق الاجتماعي .. فلو نشـأ الذكي على تربية قوامها القسوة والكبح والرعب ، فلن يعصمه ذكاؤه من أن يصاب بمرض نفسي ان اثقلت عليه الدنيا بعد ذلك بصدماتها وكان مهيئا بالوراثة لهذا المرض . ولو نشـأ الذكي على تربية قوامها الحقد والكراهية والشـعور بالظلم وكان محوطا بجو تشـجيع فيه الجريمة ، فلن يغنيـه ذكاؤه عن الانحراف الاجتماعي رغما عنه . وقد عززت الدراسات الاحصائية هذه النتيجـة اذ بينت أنه لا يوجد ارتباط ذو دلالة بين الذكاء والاصـابة بمرض نفسي .

ومما يستأنس بذكره في هذا الصدد ما اسفرت عنه دراسة «ترمان» للموهوبين من أن ٨١٪ من الكبار الموهوبين كان توافقهم الاجتماعي سليما بوجه عام ، وان ١٥٪ لم يكن توافقهم مرضيا الى حد كبير بل شبه مرضي ، وان ٣٪ اصيبوا باضطرابات خطيرة في الشخصية غير الجنون ، وان ١٪ كانوا ضحية الجنون . لكنها اسفرت في الوقت نفسه عن أنه لا يوجد ارتباط أي علاقة بين مستوى التوافق ونسبة الذكاء ، فقد يكون اعلاهم ذكاء أكثرهم اضطرابا أو يكون احسنهم توافقا . والعكس صحيح .

الذكاء والخلق ..

أما فيما يتصل بالعلاقة بين الذكاء والخلق فقد ظهر من بعض البحوث أن معامل الارتباط بين الذكاء والصفات الخلقية ارتباط موجب لكنه

ضعيف قد يقل في بعض الأحيان عن ٠٫٢٠ ، وهو ارتباط يختلف الظن فيما يراه الناس عادة ٠

وتتساءل الآن عن الصلة بين السن وبين جناح الأطفال والمراهقين وجرائم الكبار ٠ لقد دلت بحوث « بيرت » Burt الدقيقة على الأحداث الجانحين الذين تتراوح أعمارهم بين ٦و١٥ سنة ، دلت على أن نسبة ضعاف العقول بينهم تساوي خمسة أمثالها بين الأسوياء من طلاب المدارس ٠ وهو يعلق على هذا بأن ضعف العقل عامل هام في احداث الجريمة ، أي لا يقوم فيها بدور ثانوي بل بدور رئيسي ، لكنه دور سلبي أي أن ضعف العقل في ذاته لا يحفز على الجريمة لكنه يمهد الطريق لعوامل أخرى تسهل التردي في الجريمة ٠ فهو يعوق صاحبه عن التبصر في العواقب ، ويزيد من قابليته للايحاء مما يجعله أكثر تأثرا وانقيادا للمثل السيء ودعاة الشر ، وبذا يخلو الطريق لضروب الاغراء والدوافع الثائرة ٠ وبعبارة أخرى فضعف العقل ليس سببا مباشرا للجريمة ، كما أنه ليس السبب الوحيد في احداثها ، اذ لو اسطنا ضعيف العقل بما بقيه من المؤثرات الضارة لم يتورط في الجريمة ٠ ومما يذكر بهذا الصدد ما يلاحظ من تمرد أغبياء الطلاب وخروجهم على النظام وسوء سلوكهم ٠ لقد كان يظن أن الغباء هو السبب المباشر لسوء سلوكهم ، والواقع أن انحراف هؤلاء يرجع الى الطريقة التي يعاملون بها والى اكراههم على أعمال لا تتناسب مع قدراتهم والى ما يشعرون به من نقص وعجز حين يقارنون أنفسهم بالأذكياء ٠

ومن بحث آخر أجري على ١٦٩٠ نزيلا بأحد السجون الأمريكية ظهر أن ٣٠٪ منهم تقل نسب ذكائهم عن ٧٠ ، وأن ٥٠ ٪ منهم تقل نسب ذكائهم عن ٩٠ ٠ غير أنه ظهر من دراسات أخرى أن ضعف العقل ليست شائعا بهذا القدر الكبير بين المجرمين ، صغارهم وكبارهم ٠

على أن هذا لا يعني أن الأجرام من حظ الأغبياء وضعاف العقول وحدهم ؛ فقد اتضح من دراسات كثيرة أن الجريمة قدر مشاع بين الأطفال والكبار في جميع المستويات العقلية ٠ ولئن كانت نسبة الأذكياء بين المجرمين أقل من نسبة الأغبياء وضعاف العقول فربما كان السبب أنهم أقدر على التعمية والتمويه والافلات من قبضة العدالة ، أو أقدر على الظفر بما يتوقون اليه في الحياة دون حاجة الى الالتجاء الى الجريمة ، هذا الى ما يمتازون به من قدرة على التبصر في عواقب أعمالهم ٠ ومما يسترعي

بذكره ما دلت عليه بحوث « ترمان » وغيره من أن الاجرام نادر بين الأطفال والأحداث الموهوبين ·

ومهما يكن من أمر فقد تأكد اليوم أن اضطراب الحياة الانفعالية للفرد وما يعانيه من صراعات وأزمات نفسية أقوى بكثير في الدفع الى الجريمة من أثر العوامل العقلية (١) ·

(١) ينظر كتاب « علم النفس الجنائي » للمؤلف ، طبع بغداد عام ١٩٤٢ ، الباب السابع ص ٢٥١

الفصل الثالث

الاستعدادات

١ ـ تمهيد

الاستعداد والقدرة

« الاستعداد » aptitude هو مدى ما يستطيع الفرد أن يصل اليه من الكفاية في مجال معين ، كالرياضيات أو الموسيقى أو الدراسات الجامعية ، ان توافر له التدريب اللازم ، فأحسن اثنين استعدادا من استطاع أن يصل الى مستوى أعلى من الكفاية ، بمجهود أقل ، وفي وقت أقصر ، ، أي كان انتاجه أعلى وتعلمه أسرع وأيسر من ذي الاستعداد الخفيض . فالطالب الذي يتفوق في دراسة الرياضيات أو الأدب بجهد معقول يبذله في التحصيل يملك استعدادا أكبر في هذين المجالين ممن يبذل في دراستها جهدا مضنيا ولا ينجح الا في عسر . واذا اتيحت لشخصين مدة بعينها للتدرب على آلة موسيقية معينة أو الكتابة على الآلة الكاتبة ، فكان أحدهما أكثر اتقانا ودقة من صاحبه في نهاية هذه المدة فهو أكثر استعدادا منه . وقد دلت التجارب على أنه في اكتساب المهارات الحركية المعقدة قد يكون أمهر المتدربين أقدر بعشر مرات أو عشرين مرة من أقلهم مهارة فيها . فالاستعداد قدرة كامنة يحيلها النضج الطبيعي والتعلم قدرة فعلية ، أو هو قابلية الفرد للافادة من التعلم .

أما القدرة ability فهي كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو من دون تدريب ، كالقدرة على المشي والقدرة على حفظ الشعر أو القدرة على الكلام بلغة أجنبية أو على اجراء الحساب العقلي . وقد تكون القدرة فطرية كالذكاء أو مكتسبة كالسباحة ، بسيطة كالقدرة على التمييز بين الألوان أو مركبة كالقدرة الميكانيكية أو اللغوية .. فالقدرة اصطلاح عام شامل ، لذا كثيرا ما تطلق على الاستعداد فيقال القدرة الموسيقية أو القدرة

الموسيقية أو القدرة الحسابية بدلا من الاستعداد الموسيقى والاستعداد الحسابى ٠

وقد يكون الفرد غير قادر فى اللحظة الراهنة على قيادة طائرة لكنه يملك استعدادا كبيرا يرشحه للنجاح الباهر فى هذا المجال ان اتيح له التدريب الكافى ، أو يكون حديد البصر خفيف الأصابع قادرا على الادراك الدقيق للأشياء عن قرب الى غير ذلك من الاستعدادات التى تؤهله أن يكون صانع ساعات ماهر ، لكنه ان لم يتلق التدريب اللازم لم يعرف من الساعة الا كيف يديرها ويحملها ٠

ضرورة الكشف عن الاستعدادات ٠ ٠

قبسنا أن الذكاء ضرورى للنجاح فى كثير من الدراسات والمهن ٠ غير انه لا يكفى وحده للنجاح فيها ان كان اداؤها يتطلب وجود استعدادات خاصة لدى الفرد ٠ فلا يكفى للنجاح فى الأعمال الميكانيكية او الفنية أن يكون الفرد ذكيا بل لابد له أن يملك استعدادات خاصة فى هذه النواحى ٠ ولا يكفى أن يكون الطالب ذكيا كى ينجح فى كلية الهندسة ، بل لابد له علاوة على ذلك من استعداد خاص للرياضيات العليا واستعدادا ميكانيكى واستعدادا للتصور البصرى المكانى ٠

فلو استطعنا قياس استعدادات شخص نريد أن نختار له المهنة او الدراسة التى تناسبه وفرنا عليه كثيرا من الوقت والجهد ٠ وعصمناه من فشل محقق يصيبه لو التحق بمهنة أو دراسة هو غير مؤهل لها ٠ كذلك الحال لو أردنا أن نختاره لمهنة معينة ٠ ولو استطعنا قياس استعداد شخص قبل أن يبدأ التدريب على عمل معين لأعفيناه والمجتمع من خسارة مؤكدة لادعى لها ٠ فكثير من الشبان يتوقون الى أن يكونوا طيارين لكن بعضهم يفشل فشلا ذريعا اثناء التدريب بما يكلف الدولة خسائر فى العتاد والأرواح ٠ كذلك الحال فيمن يتوقون الى الدراسة بالجامعة وليست لديهم الاستعدادات الكافية للنجاح فيها ٠ فمعرفة الاستعدادات ضرورة فى عمليتى التوجيه المهنى والاختيار المهنى ٠

التوجيه والاختيار المهنى

التوجيه المهنى هو معونة الفرد على اختيار مهنة تناسبه ، وعلى اعداد نفسه لها ، وعلى الالتحاق بها ، وعلى التقدم فيها بصورة تكفل له النجاح فيها والرضا عنها والنفع للمجتمع ٠ ولا تقتصر مهمة التوجيه على

ذلك بل تتجاوزه الى نصح الفرد بالابتعاد عن مهن معينة لا يصلح لها ٠ وتتطلب عملية التوجيه مطلبين :

١ ــ دراسة تحليلية شاملة للفرد تكشف عن قدراته المختلفة الجسيمة والحسيةوالحركية والعقلية ، وكذلك سماته المزاجية والاجتماعية والخلقية ٠

٢ ــ تحليل المهن والأعمال المختلفة من نواحيها الفنية والصحية والاقتصادية والسيكولوجية أي من حيث ماتتطلبه من استعدادات ومهارات وسمات مختلفة ٠

والى جانب التوجيه المهني هناك التوجيه التعليمي ويقصد به معونة الطالب وارشاده الى نوع الدراسة التي تلائمه ، أو نصحه بامتهان مهنة بدلا من المضي في الدراسة ، أي معونته على فهم استعداداته وامكاناته المختلفةومعرفة متطلباتالدراسة والمهن المختلفة ٠ ومما يعنى به التوجيه التعليمي أيضا معونة الطلاب الموهوبين والمتخلفين دراسيا وارشادهم ٠

أما الاختيار المهني فيقصد به انتقاء أصلح الأفراد وأكفئهم من المتقدمين لعمل من الأعمال ٠ وهو يرمي الى نفس الهدف البعيد الذي يرمي اليه التوجيه المهني الا هو وضع الشخص المناسب في المكان المناسب ٠ كما انه يتطلب بدوره دراسة الفرد دراسة شاملة من ناحية ، والاقتصار على تحليل المهنة أو العمل المعين تحليلا مفصلا لمعرفة متطلباته ولا تقتصر وظيفة الاختيار على انتقاء أكفأ الأفراد لمهنة معينة ، بل هو يفيد أيضا في توزيع الأعمال على العمال داخل المصنع أو المتجر أو الجيش ، كما يفيد في ترقية العمال والموظفين الى مناصب أعلى ، وكذلك في نقلهم من عمل الى آخر ، كما يفيد بوجه خاص في انتقاء رؤساء العمال والمشرفين عليهم ٠

ومما يجدر ذكره أن المصانع والشركات تهتم باختيار العاملين فيها من عمال وموظفين على أساس استعدادهم للنمو لا على أساس قدرتهم الفعلية أثناء عملية الاختيار ٠ فشخص ذو استعداد ضعيف قد تكون قدرته الحالية ــ ان كان قد تلقى تدريبا طويلا ــ أعلى من قدرة شخص آخر ذي استعداد قوي ولكنه لم يتلق تدريبا غير أن الثاني سرعان ما يبز الأول بعد قليل من التدريب ٠

٢ ـ خصائص الاستعدادات

١ ـ حين نقول ان استعداد شخص لمهنة معينة أعلى من استعداد شخص آخر فهذا لا يتضمن أن الاستعدادا فطرى أو مكتسب . والمؤكد أن أثر الوراثة فى تعيين الاستعداد أعمق بكثير من أثر التعليم . ومع هذا لا يسعنا أن نغفل عن أثر الاكتساب فى تكوينه . فبعض الأشخاص يرثون أصابع أطول وأخف فى الحركة من غيرهم ، فان أتيح لهم ان يتعلموا الكتابة على الآلة الكاتبة او العزف على البيانو أو اصلاح الساعات أو اجراء عمليات جراحية كانوا أكثر تفوقا من غيرهم ممن يملكون أصابع قصيرة غليظة . وبعض الأفراد يرثون بنية جسمية قوية تؤهلهم اكثر من غيرهم الأعمال التى تتطلب جهدا عضليا عنيفا . غير أن هذه الصفات الموروثة ليست كل شىء فى الاستعداد ، اذ لابد أن نأخذ ميل الفرد بعين الاعتبار . فقد يملك الفرد أصابع ماهرة رشيقة لكنه لا يميل على الاطلاق الى صناعة الساعات أو اصلاحها ، فان الخرط فى هذه المهنة تفوق عليه شخص آخر يقل عنه فى القدرة الفطرية لكن يزيد عليه فى الميل .

٢ ـ وقد يكون الاستعداد خاصا كاستعداد الفرد لان يكون كهربائى راديو أو ربان طائرة او جراحا أو مهندسا معماريا . أو يكون الاستعداد عاما كالاستعداد الطبى الذى يؤهل الفرد للنجاح فى مهنة الطب على اختلاف فروعها وتخصصاتها ، وكالاستعداد الميكانيكى للتفوق فى الأعمال الميكانيكية بوجه عام على اختلاف أنواعها .

٣ ـ والاستعدادات مستقل بعضها عن بعض بقدر قليل أو كبير . فقد يكون لدى الفرد استعداد كبير للدراسة الجامعية واستعداد خفيض للموسيقى ، أو يكون لديه استعداد مرتفع للاعمال الكتابية واستعداد ضعيف للأعمال الميكانيكية ، أو استعداد قوى للتدريس لا للطيران . وربما استطعنا أن نجعل منه طيارا ، لكن هذا يقتضى وقتا وجهدا غير عاديين ، ومع هذا فلن يكون طيارا ناجحا بالقياس الى من لديهم استعداد للطيران .

٤ ـ وتتوزع الاستعدادات بين الناس من حيث قوتها أو ضعفها وفق منحنى التوزيع الطبيعى (انظر ص ٣٢٠) فأغلب الناس أوساط من حيث مستوى الاستعداد لديهم . وهذا لا ينفى أن يملك البعض استعدادات واسعة المدى فهم يستطيعون التفوق فى كثير من الأعمال ، وآخرون تكون استعداداتهم ضيقة المدى فلا يستطيعون التفوق الا فى بضعة اعمال .

٥ ــ ولا تبدو الاستعدادات واضحة متمايزة في العادة في عهد الطفولة ، بل تبدأ في التخصص والتمايز من مطلع المراهقة وذلك نتيجة للنضج الطبيعي من ناحية ، ولاهتمام الطفل وفرص التدريب من ناحية أخرى . ويتضح هذا من ارتفاع معاملات الارتباط بين القدرات الخاصة عند الأطفال اذا قيست اليها عند الراشدين . فمعامل الارتباط بين القدرة اللغوية والقدرة العددية لدى الأطفال هو ٠,٨٣ في حين أنه لدى الراشدين يساوى ٠,٢٦ فقط . كذلك الحال في القدرات الأخرى . ومن الملاحظ لدى الأطفال قبل سن ١١ أو ١٢ سنة أن المتفوق منهم في اللغة يكون متفوقا في الرياضيات والتاريخ وغيرها . وقد ثبت أن انسجام الدراسي والفروق في التحصيل قبل هذه السن تتوقف في المقام الأول على الذكاء العام ــ بشرط أن يقترن بالجد والمثابرة . أما من مطلع المراهقة فيبدأ أثر الاستعدادات في الانضاج والظهور ، لذا قد يتخلف المراهق في التاريخ ويتفوق في الرياضيات .. وقل مثل هذا في الاستعدادات المهنية . لذا يجب عدم المبادرة بتوجيه الطفل الى دراسة معينة أو مهنة معينة من سن مبكرة ، أى من سن ١٠ سنوات مثلا .

٣ ــ الاستعداد والميل

من العلامات التي تبشر بنجاح الفرد في مهنة معينة تشابه ميوله مع ميول أشخاص ناجحين في هذه المهنة . غير أنه من الممكن أن يميل الفرد الى عمل دون ن يملك الاستعداد الكافي للنجاح فيه . وقد وجد سترونج Strong أن هذا المعيار صادق الى حد كبير اذا اتضح له أن الأشخاص الذين ينجحون في دراسة معينة او مهنة معينة كدراسة الهندسة أو مهنة البيع تتشابه ميولهم بينما تختلف عن ميول الناجحين في مهن أو دراسات أخرى . فالشخص الذى تتفق ميوله اتفاقا كبيرا مع ميول المهندسين مثلا ينزع الى أن يكون مهندسا جيدا . غير أن ميله الى الهندسة لا يضمن بطبيعة الحال أنه سينجح في هذه المهنة ، لكنه يوحى بأنه سيحب هذه المهنة وينجح فيها بدرجة أكبر من نجاحه فى مهن أخرى لا يميل اليها . على هذا الأساس صاغ سترونج استخبارا يستهدف قياس درجة اتفاق ميول الفرد مع ميول الأفراد الناجحين في مهنة معينة ، ويقدر ميل الفرد المهني بمقارنة اجوبته بأجوبة هؤلاء الناجحين . ويسمى الاستخبار « صفحة الميول المهنية » (١) . وهو من أشهر استخبارات الميول وأدقها . ويستعان به في عملية التوجيه المهني للكبار .

---

(١) Strong's vocational interest Blank

يتألف هذا الاستخبار من ٤٠٠ سؤال تمثل أوجه النشاط في طائفة واسعة المدى من المهن وموادالدراسة والألعاب الرياضية وضروب التسلية وأوجه متنوعة من النشاط العقلي .. وعلى المفحوص أن يشير أمام كل سؤال بما اذا كان يحب هذا النشاط أو يكرهه أو لا يهتم به . وللاستخبار صورتان واحدة للرجال وأخرى للنساء . ثم تصنف الأجوبة على أساس تشابهها مع ميول رجال ونساء ناجحين في أعمالهم .

وقد ثبت أن هذا الاستخبار أصدق في الكشف عن الميول المهنية الحقيقية من طريقة سؤال الشخص عن طبيعة ميله وشدته .

٤ ـ قياس الاستعدادات

للاستعدادات اختبارات خاصة تستهدف التنبؤ بصلاحية الفرد ومدى نجاحه في عمل لم يتدرب عليه . من هذه الاختبارات اختبارات الاستعداد الدراسي أو الأكاديمي واختبارات الاستعداد المهني .. وتستخدم الأولى في التوجيه التعليمي والاختيار التعليمي للطلاب عند التحاقهم بالجامعة مثلا . وتستخدم الثانية في عمليتي التوجيه والاختيار المهني ..

ويتألف الاختبار من عدة أسئلة يجيب عنها المفحوص ، وقد تكون الأسئلة مشكلات أو تمارين يطلب منه حلها أو أعمالا يؤديها . وهو يصاغ بحيث يستطيع التنبؤ بقدرة الفرد المستقبلة على تعلم أعمال أخرى لا يتحتم أن تكون شبيهة بالأعمال والتمارين التي يتضمنها الاختبار .

وتختلف اختبارات الاستعدادات عن اختبارات الذكاء في أن الثانية ترمي الى اعطاء فكرة عامة عن المستوى العقلي العام للفرد مع أن مانقيسه بالفعل هو استعدادات أو قدرات خاصة: اللغوية والعددية والمكانية والقدرة على التذكر والتفكير كما رأينا من قبل . غير أنها تختلف عن اختبارات الاستعدادات في : ١ ـ أنها تقيس عددا كبيرا من الاستعدادات في آن واحد ، ٢ ـ وفي أن اختبارات هذه الاستعدادات بها أسهل وأقل تعقيدا منها في اختبارات الاستعدادات مما سيتضح لنا بعد قليل .

كما تختلف عن اختبارات التحصيل في أن هذه الأخيرة ترمي الى قياس القدر على القيام بعمل بعد التعلم والتدرب عليه . فالاختبارات المدرسية كلها اختبارات تحصيل . وبعبارة أخرى فاختبارات الاستعداد تنظر الى المستقبل في حين أن اختبارات التحصيل تنظر الى الماضي .

الواقع أن اختبار الاستعداد ما هو الا اختبار قدرة ، فهو قياس اداء حالي الضبط بالتجربة أنه يستطيع التنبؤ بالقدرة على التعلم في المستقبل في مجالات أخرى أوسع من مجال الاختبار .

اما قبل ظهور علم النفس العلمي فكانت الاستعدادات تقدر بطريقة عشوائية ، فكانوا ينصحون الطالب بالاتجاه الى دراسة معينة او مهنة على أساس الحزر والتخمين ، وكان أصحاب المصانع يختارون العمال على هذا الأساس ايضا . فان لم يفلح الفرد في أداء عمله كان مصيره الطرد . اما اليوم فيقوم التوجيه والاختيار التعليمي والمهني على أساس من اختبارات موضوعية .

وسندرس فيما يلي بعض الاستعدادات الهامة وطرق اختبارها . ومما يجب ذكره أن ما سنعرضه ليس اختبارات كاملة بل مجرد أمثلة لنوع الأسئلة التي تتألف منها هذه الاختبارات . وأن هذه الاختبارات يمكن تعديل صعوبتها بحيث تناسب المستويات العقلية المختلفة ابتداء من سن الخامسة حتى مستوى الراشدين الكبار المتازين .

٥ ـ الاستعداد اللغوي

يبدو هذا الاستعداد في القدرة على معالجة الأفكار والمعـــاني عن طريق استخدام الالفاظ . اذ لا يخفى أن الالفاظ رموز مجسمة وقوالب تصب فيهـا الأفكار ، وبدائل عن أشياء واحداث وصـفات وعلاقات . ويبدو الاستعداد اللغوي في عدة مظاهر منها (١) ســـهولة فهم الالفاظ والجمل والافكار المتصلة بها ، (٢) ادراك ما بين الالفاظ أو ما بين الجمل من علاقات مختلفة ، علاقات تشابه او تضاد مثلا ، (٣) سهولة التعبير التحريري والشفوي و (٤) استرجاع أكبر عدد من الالفاظ في سرعة . من هذا يتضح أن الاستعداد اللغوي ليست قدرة بسيطة بل قدرة مركبة يمكن تحليلها الى عوامل factors ابسط منها . ويقاس هذا الاستعداد باختبارات كالآتية :

(١) ما أقرب كلمة من الكلمات الآتية تفيد معنى كلمة «صريح» :
شعبي ، مكشوف ، مندفع ، جرىء

(٢) ضع علامة × امام جملتين من الجمـل الآتية يكون معنى كل منهما متفقا تمام الاتفاق مع هذا المثل (معظم النار من مستصغر الشرر) :

١ ـ اهمال الصغائر يولد الكبائر

٢ ـ لا دخان بغير نار

٣ ـ لكل جواد كبوة

٤ ـ القطرة الى القطرة بحر

(٣) ضع خطا تحت كلمتين من الكلمات الآتية تكون العلاقة بين معنييهما مثل العلاقة بين (العين والبصر) : الأذن ـ الشعر ـ أزرق ـ السمع ـ البحر ـ البحيرة ٠

(٤) اكتب خمس كلمات تبدأ بالحرف ع وتنتهي بالحرف ف لأشياء مختلفة ٠

(٥) اذكر ثلاثة مرادفات لكل من الكلمات الآتية : خشن ـ مرح ـ صدق ٠

ولا يخفى أن الاستعداد اللغوى ضرورى للنجاح فى مهن وأعمال مختلفة كالتأليف والتحرير والخطابة والصحافة والتدريس والمحاماة ٠ كما هو لازم بوجه خاص لمن يتولى قيادة المناقشات الجماعية بين العاملين وادارة العمل لحل مشكلات أو اتخاذ قرارات أو عرض وجهات نظر جديدة ٠٠ اذ يتعين عليه أن يجيد صوغ الأسئلة التي تثير التفكير ، واستعراض الآراء والمشاعر التي يعبر عنها الأعضاء بصورة أوضح وادق وأعمق منهم ، وتلخيص ما سبقت مناقشة من افكار للتأكد من فهم الأعضاء لها ٠٠ والحق أن القدرة اللغوية فى ثقافتنا الراهنة ليس كمثلها شيء فى تذليل الصعاب وانقاذ صاحبها من الورطات ٠

٦ ـ الاستعداد الحسابي

يبدو فى اجراء العمليات الحسابية فى سهولة وسرعة ودقة ، وكذلك فى القدرة على ادراك ما بين الأعداد من علاقات ، وفى سرعة التفكير الحسابي ودقته بوجه عام ٠ ويقاس باختبارات كالآتية :

١ ـ راجع العمليات الآتية لترى ما اذا كانت نتائجها صحيحة أو خاطئة :

$$١٦ + ٣٨ + ٤٥ = ٩٩$$

$$٤٢ + ٦١ + ٨٣ = ١٨٦$$

$$٦٤ \times ٧ = ٤٤٨$$

$$٣٩ \times ٤ = ١٦٦$$

٢ ـ أكمل سلاســـل الأعداد الآتية بعددين من عندك في الخانات الشاغرة :

٢ ، ٤ ، ٨ ، ١٤ ، ٢٢ ، ـ

٨ ، ١١ ، ١٤ ، ـ ، ٢٠ ، ـ

٣ ـ ضع بدل علامة ؟ شيئا يوضح المطلوب :

٢٧ ، ـ ، ٢٣ ـ ٢٣ ، ١٩ ، ١٩ ، ـ

١٢ على ؟ = ٤

٥ ؟ ٣ = ١٥

٤ ـ ضع علامة على كل عدد يزيد بمقدار ٣ على سابقه :

١٥ ١٩ ٢١ ٢٦ ٢٩ ٣٢ ٣٥ ٥ ٨ ٧ ١١

٥ ـ كيف يمكننا الحصول على ٧ لتر من الماء ، وليس معنا الا اناءين سعة الأول ٤ لتر والثاني ٩ لتر ٠

والقدرة الحسابية لازمة للنجاح فيمهن المحاسبة والاحصاء وتدريس الرياضيات وكثير من الأعمال الكتابية ٠٠

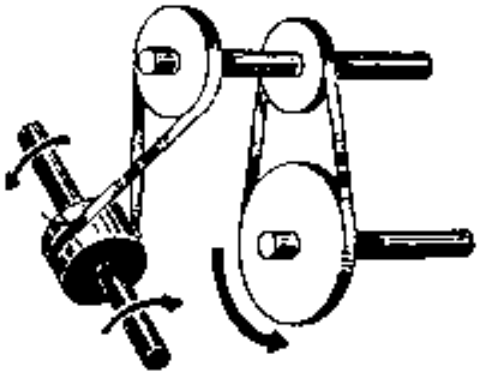
٧ ـ الاستعداد الميكانيكي

الاستعداد الميكانيكي استعداد ضروري لكل من يدور عمـــله حول فهم الآلات وادارتها وصيانتهاواصلاحها وحلها وتركيبها وادراك العلاقات بين أجزائها ٠ وقد يظن البعض أن هذا الاستعداد مرادف أو أنه يتلخص الى حد كبير في المهارة الحركية والعضلية ٠ ولاشك أن المهـارة الحركية والعضلية لها أثر في الاستعداد الميكانيكي ، لكن فهـــم الآلات وادراك العلاقات بين بعض أجزائها وبعض ، وادارتها ٠٠ كل أولئك يتطلب قدرا من الذكاء ـ فالذكاء في جوهره ادراك للعلاقات ـ أو من الفهم الميكانيكي العام ٠ بل لقد وجد أن العمـــال الميكانيكيين والصناع المهرة يتناسب نجاحهم أو فشلهم في أداء أعمـــالهم على مالديهم من قدرة على الفهـم الميكانيكي العام لا على مالديهم من مهارة عضلية ، حتى لقد أدرج بعض العلماء هذا الاســتعداد في زمرة الاستعداد العقلية ٠ وعلى هـذا يكون الاستعداد الميكانيكي بمعناه الضيق استعداد عقلي ، وبمعنـــاه الواسع استعداد عقلي واستعداد حركي ٠

ثم أخذ هؤلاء العلماء يتساءلون هناك استعداد ميكانيكي عام مفرد يؤثر في جميع الأعمال التي يؤديها الفرد ، أم أن هنـــاك استعدادات ميكانيكية متخصصة مختلفة يؤثر كل واحدة منها في عمل بذاته دون غيره من الأعمال ؟ ، وقد هداهم البحث والتحليل الى ان هناك استعدادا ميكانيكيا مركزيا عاما اسموه « الاستعداد الميكانيكي العام » أو « الذكاء الميكانيكي » والى جانب هذا الاستعداد العـــام ، استعدادات متخصـــصة مختلفة ، أو عوامل نوعية منها :

١ ـ عامل التصور البصري Visualisation

وهو يبدو في القدرة على ادارة الأشكال ، المسطحة والمجســـمة ، وتقليبها في الذهن وتصور ماستؤول اليه بعد دورانها،أو تصور حركات الآلات والأجسام واوضاعها المختلفة اثناء هذه الحركة ، وكيف تتطور هذه الأوضاع (أنظر الاشكال ٣١ و ٣٢) :



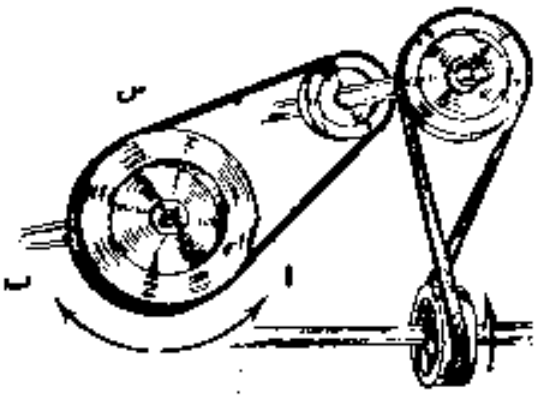
(شكل ٣١)

اذا دارت العجلة الكبرى الى الايمن في الاتجاه المبين فاي اتجاه تدور البكرة اليسرى ؟

كما يبدو في القدرة على تصور الاشياء الخافية أو الناقصة داخل أو خلف جهاز أو آلة او شكل هندسي مجسم (أنظر الشكل ٢٥ ص ٣٤٠)

٢ ـ عامل العلاقات المكانية

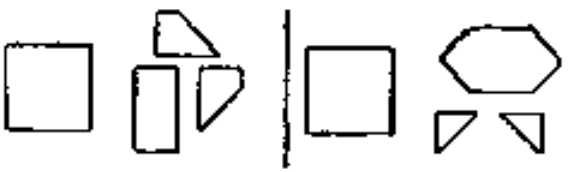
يبدو في القدرة على تقدير المسافات والابعاد بدقة ـ الطول والعرض والارتفاع والعمق والسمك أو المســـاحة أو الحجم ـ وكذلك في ملاحظة



(شكل ٣٢)

في اى الاتجاهين تدور البكرة (س) اذا كانت البكرة (ب) تدور في الاتجاه المبين ؟

ما بين الاشكال من تشابه أو اختلاف ، والمقارنة بين أشكال الاشياء وأوضاعها وحجومها ، كما يبدو في القدرة على تكوين شكل من أجزائه المبعثرة . وسائق السيارة يحتاج الى قدر معين من هذا العامل ، وكذلك عامل «الونش» والا أخطأ في التقاط الاشياء وفي ارسالها وتسبب في اتلافها والشكلان (٣٣ و ٣٤) نماذج لاختبارات تقيس هذا العامل .

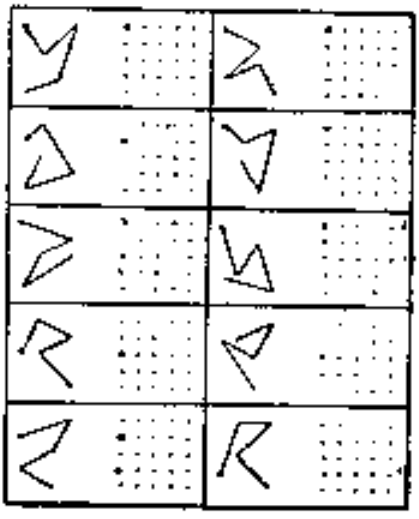


(شكل ٣٣)

ارسم في كل مربع خطوطا توضح مواضع الاجزاء التي قسم اليها المربع الموجود بجانبه

ففي الشكل (٣٣) يطلب الى الشخص أن يرسم في كل مربع خطوطا تبين موضع الأجزاء التي قسم اليها المربع ، ويسمى اختبار «التفصيل» . وفي الشكل (٣٤) يطلب اليه أن يمرر بقلمه على النقط اليسرى ليؤلف أشكالا كالاشكال المرسومة ، ويسمى « اختبار النقل » .

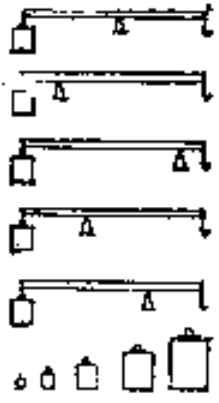
ولا يخفى أن عامل العلاقات المكانية به بعض الشبه بعامل التصور البصري المكاني ، غير أن هذا العامل الأخير يتصل بالقدرة على تقليب الصور الذهنية للاشياء ومعالجتها في الذهن أكثر مما يتصل بمعالجة مدركات حسية .



(شكل ٣٤)

٣ ـ عامل المعلومات الميكانيكية

عامل يتطلبه أداء كثير من الاعمال الميكانيكية . والشكل (٣٥) يمثل احد اختبارات هذا العامل . وفيه يطلب الى الشخص المفحوص أن يختار من الاثقال الخمسة الموجودة في أسفل الشكل الثقل الذى يحدث التوازن في كل من الروافع الخمس .



(شكل ٣٥)

ومما يذكر بهذا الصدد أن ذا الاستعداد الميكانيكى يكون فى العادة أميل الى التقاط المعلومات الميكانيكية من غيره .

ومع أن الذكاء الميكانيكى أهم عامل للنجـــاح فى كثير من الاعمال الميكانيكية ، الا أن هذه العوامل النوعية الثـــلاثة ضرورية بوجه خاص للنجاح فى أعمال ميكانيكية معينة .

وتستخدم اختبارات الاستعداد الميكانيكى ، فى المقام الاول ، لاختيار العمال للاعمال التى تتطلب حذقا ميكانيكيا ، كتركيب الماكينات قبـــل ادارتهـــا ، وصيانة الماكينات ، واصـــلاح الاجهزة والتركيبات المنزلية الميكانيكية .

٨ ــ الاستعداد للأعمال الكتابية

الاعمال الكتابية على أنواع مختلفة ، فمنها امســاك الدفاتر ، واجراء الحسابات والكتابة على الآلة الكاتبة أو استخدام الآلة الحاسبة ، وحفظ الاوراق فى الملفات بعد تبويبها ، والنقل والتلخيص .. وهناك مجموعات مختلفة من الاختبارات تقيس الاستعدادات النوعية والســـمات المختلفة اللازمة للنجاح فى هذه الاعمال على اختلافها وهى تستخدم عند اختيار أصلح المتقدمين للوظائف الكتابية . فمما تقيسه هذه الاختبارات :

١ ــ القدرة على التصنيف والتبويب والتنسيق

٢ ــ القدرة على تلخيص الأفكار الاساسية

٣ ــ القدرة على اكتشاف الاخطاء

٤ ــ القدرة على ملاحظة التفاصيل بسرعة والكشف عنها حين تكون مندمجة فى أشياء لا تمت اليها بصلة

٥ ــ الدقة والسرعة فى النقل من الجداول

٦ ــ القدرة على الكتابة بالآلة الكاتبة أو استخدام الآلة الحاسبة فى سرعة ودقة ونظام

٧ ــ الدقة والسرعة فى اجراء العمليات الحسابية البسيطة

٨ ــ القدرة على فهم التعليمات

٩ ــ الصبر على احتمال العمل الآلى الرتيب .

ولا يخفى ان هذه القدرات تختلف باختلاف نوع العمل الكتابي ومستواه . فامساك الدفاتر لا يتطلب من الذكاء ما يتطلبه اجراء الحسابات، والكتابة على الآلة الكاتبة تقتضي قدرا من المهارة الحركية واليدوية والقدرة اللغوية ، واستخدام الآلة الحاسبة يتطلب قدرة عددية ودقة في الحساب وملاحظة التفاصيل أكثر من غيره .

٩ ـ الاستعدادات الاكاديمية

تستخدم كثير من الجامعات في الخارج اختبارات استعداد لمن يريدون الالتحاق بالكليات المختلفة . وهي تشبه مقاييس الذكاء الى حد كبير ، غير انها تختلف عنها في توكيد النواحي اللازمة للنجاح في كل كلية . فاختبارات الاستعداد الطبي تشتمل على اختبارات تقيس القدرة اللغوية والقدرة العددية والقدرة على التفكير المنطقي والقدرة على التذكر البصري والقدرة على فهم المطبوعات الصعبة .. هذا بالاضافة الى اختبارات تتصل بالمبادىء الاساسية للعلوم الطبيعية كالفيزيقا والكيمياء وعلم الاحياء .. وهناك أيضا اختبارات استعداد لانتقاء الطلبة لكليات الحقوق أو المعلمين، وكلها تشبه اختبارات الذكاء من عدة نواح وترتبط بها ارتباطا عاليا .

ومن امثلة هذه الاختبارات اختبار «زيف» Zyve المسمى اختبار ستانفورد للاستعداد العلمي ، ويتالف من ١١ قسما يستهدف كل قسم قياس واحدة من القدرات الاساسية اللازمة للنجاح في البحث العلمي والهندسة ، وهي : الاتجاه التجريبي ، وضوح التعريفات ، الاحكام المعلقة، الاستدلال ، تعرف التناقضات ، تعرف الاغاليط ، الاستقراء والقياس والتعميم ، الحرص والحذر والاتقان ، التمييز بين القيم في اختبار وترتيب المعطيات التجريبية ، دقة التأويل ، دقة الملاحظة .

١٠ ـ الاستعداد الموسيقي

من اظهر من بحثه العالم «سيشور» Seashore الذي ذهب الى انه يمكن تحليله الى نحو ٣٠ عنصرا يمكن ان تجمع في ستة قدرات أساسية هي :

١ ـ تمييز الانغام من حيث تردد ذبذبتها

٢ ـ تمييز شدة الصوت من حيث الارتفاع والانخفاض

٣ ـ تعرف الايقاع

٤ ـ تذكر الأنغام

٥ ـ التمييز بين المجموعات المتوافقة وغير المتوافقة من الانغام .

٦ ـ تمييز المسافات الزمنية بين الانغام . هـذه القـدرات الست مسجلة على اسطوانات تدار فيحكم على المفحوص وتقدر موهبته الموسيقية على اسـاس أجوبته الصحيحة . وقد دلت التجارب على أن هذه القدرات مستقل بعضها عن بعض وعن الذكاء العام .

٩٩ ـ الفوارق بين الجنسين

بين الذكور الاناث فوارق في القدرات العقلية يرجع بعضها الى عوامل فطرية ، وبعضها الآخر الى عوامل اجتماعية وحضارية ، وهي فوارق يجب أن تراعى في عمليتي التوجيه والاختيار لاولئك وهؤلاء .

لقد دلت أغلب اختبارات الذكاء كمـا قدمنا على انه لا يوجد فارق يستحق الذكر بين الذكور والاناث في الذكاء العام ، وان كانت الفروق الفردية بين الذكور أبعد مدى منها بين الاناث . فعدد العباقرة وذوي الذكاء الرفيع أكثر بين الذكور منه بين الاناث ، وكذلك عدد ضعاف العقول ..

أما فيما يتصل بالقدرات العقلية فقـد تأكد أن الأناث يتفوقن في القدرة اللغوية على الذكور ، وذلك منذ الطفولة المبكرة . فالطفلة الصغيرة تبدأ الكلام قبل الطفل الصغير بشهر تقريبا ، كما انهـــا أسرع منه في التقاط الالفاظ ، وأقل منه تعرضا للتلعثم واعتقال اللسان . كما ظهر أن البنات يتفوقن على الاولاد في عدد الكلمات التي يستخدمنها أو يفهمنها ، وأنهن يستخدمن في الكلام جملا أطول ، وذلك منذ الطفولة الاولى ، وأنهن أقدر على الانشاء في المدرسة من الاولاد .. وقد دلت الاختبارات اللغوية على أن البنات والنساء يفقن الذكور في أنـــواع كثيرة منها ، كاختبارات القراءة ومعرفة الكلمات واضدادها وتكميل الجمل الناقصة.. ترى أيرجع هذا التفوق الى عوامل وراثية أو بيئية ؟ : لم يستطع أحد حتى اليوم أن يقدم تفسيرا مقبولا يؤكد أثر البيئة في هذا التفوق .

وتدل نتائج الاختبارات العقلية أيضا على أن الاولاد والرجال يتفوقون على البنات والنساء في القدرة الرياضية العـددية ، والقـــدرة على ادراك العلاقات المكانية ، والقدرة على التصور البصرى ، بمـــا يجعلهم يفضلون الاناث في الاعمال الميكانيكية . انها نتائج يعززها ما نراه في الواقع .

ففي ميداني الصناعة والتجارة نرى النساء أسرع وأكثر دقة وأكثر رضا من الرجال في الأعمال الكتابية ، وهذا على خلاف ما نلحظه في الأعمال التي يتوقف النجاح فيهـــا على القدرة الميكانيكية : ترى على ترجع هذه الفوارق الى العرف وعوامل اجتماعية ؟ من الصعب ان نقطع بذلك ، خاصة لأننـا نجد هـذه الفوارق نفســها ، في الاستعداد الكتابي والاستعداد الميكانيكي ، حتى لدى الأولاد والبنـــات ممن هم دون سن العمل . ففي الاختبارات التي تقتضي سرعة ودقة قراءة الأسماء أو الأعداد من قوائم ، نجد أن نسبة الأولاد الذين يرقون الى مستوى البنت المتوسطة تتراوح بين ٢٠ و ٢٥ ٪ فقط ، في حين أن نسبة البنات اللاتي يرقين الى مستوى الولد المتوسط ، في اختبارات الفهم الميكانيكي تتراوح ٢ و٤ ٪ فقط . وقد يقال ان تفوق الأولاد في القدرة الميكانيكية يرجع الى أن الأولاد يفضلون اللعب بألعاب ميكانيكية منذ عهد الصغر . لكن هذا التفسير ان صح ، فكيف نفسر تفوق البنات في أوجه النشاط الكتابية ؟

أما فيما يتصـــل بالقدرات الحركية النفسية فقد ظهر أن الذكور يتفوقون بوجه عام في الاختبارات التي تتطلب قوة عضلية وتآزرا حركيا ، في حين يتفوق الاناث ، كبارهن وصغارهن ، في الاختبارات التي تتطلب سرعة الحركة ودقتها وخفة الأصابع وسرعة التكيف بما يحدث من تغيرات في العمل . وبعبارة أخرى فالمرأة تفوق الرجل في المهارة اليدوية بما يرشحها للنجاح في أعمال فرز الأشياء الدقيقة وتصنيفها وترتيبها وتجميع الأجزاء الصغيرة لتكوين وحدات كبيرة . لكن على يرجع هـذا التفوق الى عوامل فطرية أو لأن البنت تبـدأ منـذ عهد مبكر في أداء حركات يدوية دقيقة كأشغال الخياطة والتطريز ... ؟ ان الجواب على هذا لايزال يتطلب دراسات أوسع في هذا الموضوع .

فاذا انتقلنا الى الفوارق بين الجنسين في الميول المهنية ، رأينا أن الذكور يميلون بوجه عـام أوجه الى النشاط العلمي والميكانيكي والسياسي والفاتوني والحربي . كذلك الى الأعمال التي تتطلب مجهودا بدنيا كبيرا أو ومرا أكبر من المجازفة والمغامرة ومن تحمل المسئولية ، في حين يميل الاناث الى المهن الأدبية والكتابية والفنون والموسـيقى والتدريس والخدمات الاجتماعية ، والأعمـال التي تؤدى داخل المكاتب أو المصـانع لا الأعمـال الحقلوية . ولنذكر أن المرأة بحكم تكوينها الجسمي ووظيفة الأمومة التي أعدت لها أكثر ميلا من الرجل الى أعمال الرعاية وأشد حمـاسة لتشـكلات الناس ، لذا كان اتجاهها الى رعاية الأطفال والمرضى والمسنين والفقراء .

أسئلة فى الذكاء والاستعدادات

١ ــ الذكاء شرط ضرورى لكنه شرط غير كاف للتفكير العلمى ــ اشرح هذه العبارة ٠

٢ ــ الى أى حد تستطيع ان تستدل على ذكاء شخص من لغته ؟

٣ ــ ما أهم الوسائل الأخرى غير اختبارات الذكاء والتى يستطيع المعلم استخدامها للوقوف على مستوى ذكاء طلابه؟ وما قيمة هذه الوسائل؟

٤ ــ كيف تقيس ذكاء طفل أعمى ؟

٥ ــ لو خلق الناس جميعا على مستوى واحد من الذكاء فما العواقب الاجتماعية والاقتصادية التى كانت تترتب على ذلك ؟

٦ ــ قارن بين نظرية سبيرمان ورأى مدرسة الجشطلت فى الذكاء٠٠

٧ ــ ما الفرق بين الذكاء من حيث هو قدرة فطرية وبين الذكاء كما تقيسه اختبارات الذكاء ٠

٨ ــ اختبارات الذكاء اختبارات أستعداد عام واختبارات قدرة عامة فى آن واحد ــ اشرح ٠

٩ ــ اذا كان معامل الارتباط منخفضا بين التفوق الدراسى والتفوق فى الألعاب الرياضية ، فماذا نستنتج من ذلك ؟

١٠ ــ التسليم بثبات نسبة الذكاء كاف للاستدلال على ان الأذكياء أسرع فى نموهم العقلى من الأغبياء ــ اثبت صحة هذه العبارة ٠

١١ ــ ما نسبة الذكاء لرجل عمره الزمنى ٣٥ سنة وعمره العقلى ١٧ سنة ؟ واذا ظلت نسبة ذكائه ثابتة منذ ان كان عمره الزمنى ١٠ سنوات فماذا كان عمره العقلى فى ذلك الوقت ؟

١٢ ــ كيف تفسر تغير نسبة الذكاء بخمس أو ست درجات اذا أعدنا قياس الذكاء لفرد بعد اسبوع ؟

١٣ ــ لماذا يكون التنبؤ بالنجاح فى الدراسة الجامعية على أساس اختبارات الذكاء أكثر عرضة للخطأ منه فى الدراسة الابتدائية ؟

١٤ ــ ما القدرات الخاصة اللازمة لنجاح كل من الآتين فى عمله : المحامى ، معلم الرياضة البدنية ، مصمم الأزياء ٠

١٥ ــ صمم اختبارا لقياس القدرة على التصور البصرى ٠

١٦ ــ ما الصلة بين الاستعداد لعمل معين والميل اليه ؟

١٧ ــ ما العلاقة بين الذكاء والتفكير ؟

١٨ ــ بين كيف يشبه الاختبار السيكولوجى التجربة العلمية ؟

١٩ ــ النجاح فى الدراسة الابتدائية يتوقف على الذكاء العام أكثر من توقفه على القدرات الخاصة ــ ناقش هذه العبارة ٠

٢٠ ــ الذكاء شرط ضرورى لكنه شرط غير كاف للتوافق الاجتماعى ــ اشرح ٠

٢١ ــ وضح بالمثال العبارة التى تقول ان الذكاء استخدام للمعرفة أكثر مما هو امتلاك للمعرفة ٠

مراجع الباب الرابع
في الذكاء والاستعدادات

ANASTASI and FOLEY : Differential Psychology, 1949.

ANASTASI : Psychological Testing, 1954.

BURT : The Young Delinquent, 1940.

CRONBACH : Essentials of Psychological Testing, 1960.

CATTELL : A Guide to Mental Testing, 1953.

GRUICKSHANK (Ed.) : Psy. of Exceptional Children and Youth, 1955.

EYSENCK : Uses and Abuses of Psychology, 1953.

FREEMAN : Mental Tests, 1939.

CHISELLI and BROWN : Personnel and Industrial Psychology, 1955.

HEPNER : Psych. Applied to Life and Work, 1957.

KOEHLER : Gestalt Psychology, 1930.

KOEHLER : Mentality of Apes, 1925.

MAIER : Psychology in Industry, 1955.

PIAGET : Psychology of Intelligence, 1950.

SPEARMAN and JONES : Human Abilities, 1950.

TERMAN and ODEN : The Gifted Group at Mid-Life, 1959.

TERMAN and MERRILL : Measuring Intelligence, 1937.

TIFFIN and McCORMICK : Industrial Psychology, 1958.

THURSTONE : Primary Mental Abilities.

VERNON : Structure of Human Abilities, 1950.

الباب الخامس

الشخصية

الفصل الأول : بناء الشخصية

الفصل الثاني : الحكم على الشخصية

الفصل الثالث : نمو الشخصية

الفصل الأول

بناء الشخصية

١ ـ تعريف الشخصية

كل صفة تميز الشخص عن غيره من الناس تؤلف جانبا من شخصيته . فذكاؤه وقدراته الخاصة وثقافته وعاداته ونوع تفكيره وآراؤه ومعتقداته من مقومات شخصيته ، كذلك مزاجه ومدى ثباته الانفعالي ومستوى طموحه وما يحمله في أعماق نفسه من مخاوف وعقد مختلفة ، وما يتسم به من صفات اجتماعية وخلقية كالصدق أو الكذب ، التسامح أو التشدد ، الانطواء أو الانبساط .. هذا كله الى ما يتميز به من صفات جسمية كالقوة والجمال ورشاقة الحركات وحدة الحواس .. لذا نستطيع أن نعرف الشخصية ـ تعريفا مبدئيا ـ بأنها جملة الصفات الجسمية والعقلية والمزاجية والاجتماعية والخلقية التي تميز الشخص عن غيره تمييزا واضحا .

غير ان هذه الصفات منها ما يبرز أثره وينقل وزنه حين نحكم على شخصية فرد من الافراد . فحدة الحواس أو قدرة الفرد على التذكر أو مهارته اليدوية أو استعداده الدراسي .. لا يكون لها في العادة وزن كبير اذا قيست الى قدرته على التعامل مع الناس ، او على ضبط نفسه ، أو اتزانه الانفعالي ، أو مسايرته المعايير الاجتماعية والخلقية في بيئته ، بل ان الذكاء نفسه قد يحجب أثره ووقعه مايتسم به الفرد من سمات اجتماعية وخلقية . فالدنيا تزخر بأذكياء فشلوا وتضاءلت شخصياتهم في أعين الناس من جراء سوء علاقاتهم بالناس وبعبارة أخرى فمظهر الشخصية البارز هو المظهر الاجتماعي . لذا تعرف الشخصية أحيانا بأنها مجموع صفات الشخص كما تبدو في علاقاته مع الناس ، أو أنها مركب من صفات مختلفة تميز الشخص عن غيره خاصة من ناحية التكيف للمواقف الاجتماعية ..

ليس هذا هو التعريف الوحيد للشخصية ، فلقد أحصى أحد علماء النفس حوالي خمسين تعريفا للشخصية ، ولعله غفل عن تعريفات أخرى .

انه تعريف يهتم بالمظهر الخارجي للشخصية ونظرة الناس الى الشخص . وهناك تعريفات أخرى تهتم بالتكوين الداخلي للشخصية منها تعريف مدرسة التحليل النفسي الذي ينص على أن الشخصية تنظيم دينامي dynamic أي حراكي داخلي لعوامل نفسية وفسيولوجية يحقق تكيف الفرد لبيئته .

الشخصية والخلق : الخلق هو الشخصية اذ ننظر اليها في ضوء المعايير الاخلاقية ، فنحكم على سلوك الشخص بأنه خير أو شر ، صواب أو خطأ . فالسرقة والخيانة من سمات الخلق ، في حين أن التفاؤل أو الاتزان أو مرونة التصرف من سمات الشخصية . وبعبارة أخرى فالخلق جانب من الشخصية وليس الشخصية كلها . انه نظام من الاستعدادات أو السمات التي تمكننا من التصرف بصورة ثابتة نسبيا حيال المواقف الاخلاقية والعرف وذلك بالرغم من العقبات وضروب الاغراء .. ويتميز عن الشخصية . كما رأينا ، في الحكم على السلوك من الناحية الاخلاقية ، كما يتميز عنها أيضا بتوكيده الناحية الارادية الشعورية من السلوك .

الشخصية والمزاج : المزاج كما رأينا من قبل ، هو جملة الصفات التي تميز انفعالات الفرد عن غيره (أنظر ص ١٣٤) ، ومن ثم فهو يؤلف جانبا من الشخصية لا الشخصية كلها . وهو جانب يتوقف في المقام الاول على عوامل وراثية منها حالة الجهازين العصبي والغدي الهرموني ، كما يتوقف على عملية الايض وعلى الصحة العامة للفرد ، لذا كان من العسير أو المحال تغيير السمات المزاجية للشخصية .

الشخصية والذكاء : لا شك أن الشخص يتميز عن غيره بذكائه كما يتميز بقوة أخلاقه أو بسرعة غضبه ؛ والذكاء من تعريفه قدرة ومرونة في التكيف ، لذا فهو جزء متكامل من الشخصية كالخلق والمزاج .. لكن كثيرا من علماء النفس وأطباء النفس المحدثين يستبعدون الذكاء وغيره من القدرات العقلية من بناء الشخصية . فاذا أرادوا الحكم على شخصية فرد أو قياس [illegible] الاجتماعية والخلقية والمزاجية ليس غير ، كما أنهم لا يعدون ضعف العقل اضطرابا في الشخصية . ويحتجهم في ذلك ما دلت عليه الدراسات الكلينيكية من أن الامراض النفسية والاضطرابات الانفعالية قسمة بين الاذكياء وغير الاذكياء . فالذكاء لا يحصن صاحبه من أن يصاب بأحد هذه الامراض ولا يحول بينه وبين سوء التوافق الاجتماعي (أنظر ص ٣٦٧) . ومن ناحية أخرى فقد دل التحليل العاملي على أن الارتباط بين القدرات العقلية والسمات الخلقية ارتباط ضعيف لا يعتد

به ، ثم أن الذكي لا يتحتم أو لا يرجح أن يكون حسن الخلق ، لذا فهم يستبعدون الذكاء من نطاق الشخصية .

٢ ـ سمات الشخصية

نحن نحكم على شخصيات الناس في حياتنا اليومية أحكاما عامة نخرج بها من انطباعات عامة . فنقول ان فلانا ذو شخصية قوية ، أو «جذابة» أو (مسيطرة) أو «مهزوزة» . غير أن علم النفس لا يرضيه هذه الانطباعات العامة ولا تغنيه . فهو ينظر الى الشخص الذي تجرى عليه تجربة ، أو الذي يذهب الى العيادة النفسية للاستشارة في مشكلة يعانيها ، أو الذي يذهب الى مركز التوجيه المهني طلبا لمعونته على اختيار مهنة .. ينظر الى هؤلاء نظرة تحليلية من زوايا مختلفة . هذه الزوايا هي ما نسميه «سمات» الشخصية ، traits أو «أبعاد» الشخصية dimensions ومفهوم البعد مستمد من مفاهيم العلوم الرياضية والطبيعية . فالأمانة والسيطرة وانميل الى الاعتكاف عن الناس وعقدة النقص والقدرة على احتمال الشدائد .. من سمات الشخصية أو من أبعادها .

ونستطيع أن نعرف السمة بأنها استعداد دينامي أو ميل ، ثابت نسبيا ، الى نوع معين من السلوك ، أي يبدو أثره في عدد كبير من المواقف المختلفة . فالسيطرة استعداد أو ميل الى الظهور أو التسلط في أكثر المواقف التي تعرض للمسيطر ـ نقول في أكثرها لا في جميعها ؛ والمثابرة استعداد للاستمرار في العمل رغم صعوبته وجفافه في مواقف كثيرة يختلف فيها نوع العمل . والشخص الذي نسمه بالأمانة ليس الشخص الذي يتصرف بأمانة في جميع المواقف والظروف على اختلافها ، بل هو الذي يتصرف بأمانة في عدد كبير منها وفي ظروف نتبع له فيها ان يكون غير أمين . ولو عرض لشخص نسمه بضبط النفس أن ينور مرة أو مرتين ابان فترة طويلة من الزمن فهذا لا ينفي عنه سمة ضبط النفس .

وبعبارة أخرى فالسمات التي تميز شخصيات الناس بعضها عن بعض ليست سمات طارئة عابرة عارضة أي تتوقف على المواقف الخاصة التي تعرض للفرد بل سمات ثابته نسبيا أي يبدو أثرها لديه في عدد كبير من المواقف المختلفة . وعلى هذا فمعرفة سمة معينة لشخص تعين على التنبؤ بسلوكه الى حد كبير .

ثبات السمة واختلاف السلوك :

مما تجدر الاشارة اليه أن السمات الثابتة نسبيا قد تبدو في صور

مختلفة من السلوك نبعا لاختلاف وجهة نظر الفرد الى الموقف الخارجي . فالمدرس العدواني قد يكون مكروها من طلابه لكنه يكون محبوبا من الناس خارج المدرسة ، لا لان سمة العدوان تزول من شخصيته بخروجه من المدرسة ولكن لانه يرى أن أسلوبه في معاملة الطلاب لا يفتي في ارضاء هذه السمة خارج المدرسة فلابد أن يستبدله بآخر . كذلك الطفل قد يكون دكتاتورا في البيت ، وديعا مسالما في المدرسة . وقل مثل ذلك في سلوك الزوج قبل الخطبة وبعدها . وبعبارة أدق فاختلاف السلوك باختلاف الموقف لا ينفي وجود سمات ثابتة نسبيا لدى الفرد .

٣ ـ السمات العامة والسمات الموقفية

يرى فريق من العلماء ـ وما أكثر اختلافهم في موضوع الشخصية وسماتها ـ أن الشخصية تتألف من سمات عامة ثابتة ثباتا مطلقا ، أي من استعدادات داخلية عامة مستقلة عن الظروف والمواقف الخارجية . فالامين أمين في كل موقف ، في بيته وفي عمله ومع أصدقائه . وكذلك الجبان والكسول وقوي الارادة ، فالسمات صفات ثابتة لاصقة بالفرد كأنها بصمات أصابعه . وهذا رأي يشبه رأي رجل الشارع حين يظن أن صفات من يعاشرهم تلتصق بهم في كل زمان ومكان . فالجبان جبان في كل الظروف ، وقوي الارادة قويها في كل المواقف ، والكسول كسول حيثما ذهب ..

وعلى الطرف النقيض من هؤلاء فريق يرون ان الشخصية لا تتكون من سمات عامة ثابتة ، ثباتا مطلقا أو ثباتا نسبيا ، بل من مجموعة من السمات أو العادات النوعية ، أي التي تتوقف على نوع الموقف . وهذا هو رأي الغلاة من أتباع المدرسة السلوكية ، وبعبارة أخرى فسلوك الفرد مقيد بالموقف الذي يكون فيه لا بسمات عامة ثابتة لدى الفرد . وعلى هذا فلا معنى للقول بأن فلانا أمين أو متفائل أو مثابر بوجه عام . ويعزز هؤلاء رأيهم بتجربة أجراها «هارتشورن» Hartshorne و «ماي» May على ثمانية آلاف طفل من مختلف طبقات المجتمع الامريكي بقصد قياس بعض السمات الخلقية كصدقهم كالامانة والتعاون . فوجدا أن الطفل قد يغش في الامتحان ولا يغش في اللعب ، وقد يكذب على مدرس ولا يكذب على زميل له ، وقد يسرق في موقف ولا يسرق في موقف آخر . فاستخلصوا من هذه التجربة وامثالها أن ليس هناك أطفال امناء وأطفال غير امناء ، بل أفعال أمينة

وأفعـــال غير أمينة . موجز هذا الرأى أن الفـــرد الصوبة فى يد البيئة والظروف الخارجية المتغيرة(١) .

الواقـــع أن كلا الرأيين متطرف ، وأن كليهما يعبر عن كثير من الوقائع . فليس الفرد أسير الظروف الى الحـد الذى تزعمه السلوكية ، وليست ســماته عامة بحيث يظـــل سلوكه ثابتا مهما اختلفت المواقف والظروف . فأغلب الناس أمناء فى بعض المواقف وغير أمناء فى مواقف أخرى . والقلة القليلة من يبدون الامانة او الخداع فى كل ظرف وفى كل حين . وقد دلت البحوث التجريبية على خطأ هذين الرأيين جميعا ، وأثبتت أن سلوك الكبار الراشدين ــ من غير مضطربى الشخصية ــ ثابت الى حد كبير ، لكنه ليس ثباتا مطلقا .

الحق أن السلوكيين قد تورطوا فى خطأ مزدوج حين سارعوا الى التعميم من تجارب أجريت على الاطفال ، من ناحية ، وعلى سـمات معينة دون غيرها ، من ناحية أخرى . ذلك أن الامانة والتعـــاون من السمات والاتجاهات النفسية العامة المجردة . فهى تحتاج الى وقت وتدريب طويل حتى تتكون وتستوى فى نفس الفرد . فنحن نعلم الطفل أن يكون أمينا فى مواقف خاصة واحد بعد الآخر ولا بد له من وقت طويل حتى ينتقل أثر تدريبه الى مواقف اخرى شبيهة بالاولى . نقول لا بد له من وقت حتى يكتسب مبـــدأ الامانة . ولقد قدمنا أن امتـــال هذه الاتجاهات المجردة لايحتمل أن تستقر فى نفس الفرد قبل مرحلة المراهقة (أنظر ص ٩٧) . فليس من المستغرب اذن أن تدل نتائج الاختبارات على أن هذه السمات وأمثالها غير ثابتة لدى الاطفال . زد على ذلك أننـــا لو سلمنا جدلا بأن الامانة سمة غير عامة أو ثابتة ، فهذا لا يعنى أن غيرها من السمات غير عام أو ثابت . وقد دل التجريب بالفعل على أن « حب الاجتماع بالناس » و « سرعة الاهتياج » سمتان على جانب كبير من الثبات عند الصغار والكبار جميعا .

---

(١) ومن النتائج الاخرى التى أسفرت عنها هذه التجربة : ١ ــ أن الأطفال الاذكياء يغشون اقل من متوسطى الذكاء ومن هم دون المتوسط فى الذكاء ، ٢ ــ وأن أطفال الطبقات الاجتماعية الاقتصادية الميسورة يغشون اقل من أطفال الطبقات الفقيرة (هذا فى أمريكا) ، ٣ ــ أن التعليم الدينى ومدارس يوم الاحد ذات أثر طفيف فى اكساب الأطفال سمة الأمانة ان كان الصغرى الاجتماعى الاقتصادى خفيضا .

٤ ـ السمات الأولية

يبدو للبعض ان يتساءل عن عدد الصفات المختلفة التي تتكون منها الشخصية ؟ وهذا سؤال عسير . أكبر الظن أننا لو استبيانا قواميس اللغة لوجدناها تحتوي على آلاف من صفات الشخصية . غير أن كثيرا من هذه الصفات غالبا مايعني أو يكاد يعني نفس الشيء ، أي غالبا ما تكون الصفات مترادفة أو متداخلة أو متقاربة كالقلق والخوف والتوجس والجزع والحصر والرهبة . وتحاول مدرسة تحليل العوامل التي سبق أن اشرنا الى جهودها في باب الذكاء ، تحاول الكشف عن أقل عدد من السمات الاولية الاساسية ، أو العوامل المستقلة التي يتكون منها بناء الشخصية . وهي تستخدم في بحوثها ، كما قدمنا ، معاملات الارتباط للاستدلال على مدى تداخل السمات أو استقلالها . فلو كان معامل الارتباط مرتفعا بين سمة التفاؤل وسمة المرح مثلا أي بين ضروب السلوك التي تسمها بالتفاؤل وتلك التي تسمها بالمرح ، كان هذا دليلا على أن التشابه بينهما كبير ، أو على وجود سمة أخرى أساسية غير ظاهرة تجمع بينهما . ولو كان المعامل منخفضا فهذا دليل على أن التشابه بينهما طفيف لا يعتد به . أما ان كان المعامل صفرا فهذا دليل على انهما سمتان مستقلتان لا صلة بين احداهما والاخرى ، شأنهما في ذلك شأن خطي الطول والعرض لا ارتباط بينهما اطلاقا . ولو ظهر أن الارتباط مرتفع بين سمات الخجل والانزواء وفرط الحساسية ، قيل ان هذه السمات تصدر عن مصدر واحد هو سمة اولية اساسية . هذه السمات الاولية تتفرع عليها السمات السطحية التي هي اساس تصرفاتنا المختلفة .

ومن السمات الاولية أو العوامل التي كشف عنها بعض أتباع هذه المدرسة وأكد وجودها : السيطرة او الخضوع ، الذكورة أو الانوثة ، الرصانة الانفعالية ، الاندفاعية ، الانسة بالناس ، التأمل الفكري .

غير انه ظهرت في العهد الاخير أدلة عدة لا تأذن بأن تقرر أن أساس الشخصية بناء بسيط من عدد صغير من السمات أو العوامل ، وأدلة أخرى على أن السمات الاساسية للشخصية ليست مستقلة استقلالا تاما .

٥ ـ السمات الشعورية واللاشعورية

هناك سمات واضحة ظاهرة بشعر الفرد بوجودها كسمات الصداقة أو ضبط النفس أو الروح الاجتماعية ، وأخرى بعيدة الغور لاشعورية مكبوتة لا يفطن الفرد الى وجودها أو لا يدرك الصلة بينها وبين سلوكه .

كالرغبات والعواطف والمفاسد والمخاوف المكبوتة . وهي سمات يصدر عنها سلوك يتسم بما يتسم به كل سلوك صادر عن الكبت (أنظر ص ١١٦) . فهو سلوك رمزي قسري مضطرب أو شاذ . وتنقسم هذه السمات المكبوتة الى قسمين :

السمات العصابية المنطلقة

هي سمات تبدو في صورة سلوك يعبر عن انطلاق المكبوت، كانطلاق الخوف المكبوت في صورة قلق ، وانطـــلاق البغض المكبوت في صورة عدوان أو نوبة غضب مباغتة غريبة ، أو انطلاق عقدة النقص في صورة تخاذل أو عدم ثقة بالنفس ، أو الخجل المكبوت في صورة حيرة وتردد وارتباك . وغالبا ما يكون هذا السلوك العصابي مشتطا قسريا . فالام التي تحب طفلها وتعروها انفجارات من الغضب نحوه هي لم تكن له ، في أكبر الظن ، غيرة مكبوتة اما لان زوجها يؤثره عليها ، أو لانها تحمل له كراهية لا شعورية لأمر ما : لانها لم ترد انجاب أطفال ، أو لانها تعذبت اثناء الحمل ، أو لأنها تكاد تفقد عملها من اجله ، او لأنها تكره أباه ، أو لا تعرف له أبا ، او لانه ولد مشوها .. وهي لا تستطيع أن تكف نفسها عن هذه النوبات .

ومن خصائص السمات العصابية أنها تتعارض مع الخلق المعهود للشخص ، كالتلميذة المهذبة التي تضبط متلبسة بكتابة خطابات قذرة ، أو الشخص البليد الغافل الذي تثور حميته على حين فجأة ، أو الزوجة العاقلة التي تستبد بها غيرة حمقاء ، أو القائد العظيم الذي يخاف الفيران أو الصراصير .

السمات العصابية العكسية

هي سمات تبدو في صورة سلوك هو نقيض السلوك الذي يصدر عن انطلاق المكبوت عادة . وكم من مظاهر كثرحة تخفي وراءها باطنا من القسوة ، وكم من مستبشر ضاحك يخفي وراء استبشاره انقباضا دفينا . وكثيرا ما يكون الورع والزهد تمويها غير مقصود على ميول تصورية أو عدوانية مكبوتة ، أو يكون التدين القسري الوسواسي رد فعل لرغبة عارمة مكبوتة في التمرد على الوالدين أو على السلطة بوجه عام . واسراف الام اسرافا شديدا في العناية بطفلها يخفي وراءه ، في أكبر الظن ، كراهية لا شعورية له . وقل مثل ذلك في الخشونة التي يبدو بها بعض الازواج

حيال زوجاتهم ، اذ كثيرا ما تكون ستارا يخفى حنينا لا شعوريا الى العطف يجهد الزوج في ستره حرصا على كبريائه • ويقال ان المرأة عندما تكره فلا بد انها تحب ، أو انها قد احبت ، أو أنها ستحب •• وتسمى هذه الحالة التي تتجاذب فيها الفرد رغبتان او اتجاهان أو عاطفتان متعارضتان بظاهرة « التناقض الوجداني » ambivalence

ومن خصائص السمات العكسية انها مشتقة مسرفة دائما لان عليها أن تحجر على السمة المضادة حجرا تاما ولا تدع الفرد يشعر بوجودها البتة • وهي سمات مزمنة باقية لانها يجب أن تظل دائما ترصد السمات المكبوتة خشية أن تنطلق •

فلئن كانت السمة العصابية المنطلقة تعبيرا عن قوة مكبوتة ، فالسمة العكسية تعبير عن قوة كابتة • فان كبت الطفل خوفه وتظاهر ، عن غير قصد ، بالشجاعة فهذه سمة عكسية ، أما ان انطلق خوفه في صورة قلق فهذه سمة منطلقة •

٦ ـ الشخصية وحدة متكاملة

معنى التكامل Integration

التكامل بمعناه العام هو انتظام وحدات صغيرة في وحدة أكبر وأرقى • والوحدة المتكاملة ليست مجموعة من أجزاء مرصوصة ، بل أجزاء متفاعلة بينها علاقات ويجمعها تنظيم معين •• ومن أمثلة التكامل في العالم الفيزيقي : المجموعة الشمسية ، واللون الأبيض المؤلف من عدة الوان يندمج بعضها في بعض ، وكذلك اللحن الموسيقي ، واللوحة الفنية •• وجسم الكائن الحي مثل رائع للتكامل في العالم البيولوجي فهو مجموعة من أعضاء ووظائف يتسجم بعضها مع بعض ، ويكمل بعضها بعضا •• ومن أمثلة التكامل في العالم الاجتماعي الأمة المستقرة أو الجيش ، وفي العالم السيكولوجي الشخصية السوية المتزنة فهو وحدة متكاملة من سمات مختلفة يأتلف بعضها مع بعض ؛ ولا يبغى بعضها على بعض •

ولكل وحدة متكاملة خصائص فذة فريدة ليست مجموع خصائص أجزائها • فللماء خواص غير مجموع خواص الاكسيجين والايدروجين،وللون البرتقالي خصائص غير خصائص اللونين اللذين يتألف منهما ، وللحن الموسيقي في جملته خصائص غير مجموعة خصائص نغماته ، وللشخصية

السوية خصائص ليست مجموع خصائص سماتها المختلفة ، فقد توصف الشخصية بالجمود أو سهولة التكيف ، وهي خصائص تتميز بها من حيث هي كل ووحدة ٠

ولو حللنا الوحدة المتكاملة عناصر وأجزاء فقدت خصائصها الفريدة فلو حللنا الماء الى عنصرية فقد خاصته الاساسية وهي اروا الظما ، ولو فككنا جسم الانسان أصبح جثة هامدة ٠ من اجل هذا يجب ألا ننسى ونحن نحلل شخصيات الناس الى سمات مختلفة أن الانسان وحدة نفسية جسمية اجتماعية ٠ وليست السمات الا جوانب أو مظاهر مختلفة لهذه الوحدة ٠ فليست الشخصية مجموعة كتب ، بل كتاب واحد له عدة صفات : الطول والحجم والشكل واللون وعدد الفصول ونوع المادة ٠٠٠ ونحن نلجأ الى تحليل الوحدة لسهولة وصفها ودراستها وفهمها ليس غير ٠ الواقع أن تحليل الشخصية الى سمات مختلفة ضرورة علمية ولا يشير الى حقيقة واقعة ٠ فسمات الشخصية ليست عناصر منعزلة مستقلة يتكون منها بناء الشخصية ، بل صور فتوغرافية تؤخذ للشخص بأوجه من زوايا مختلفة٠ونحن نعزل بعضها عن بعض عن طريق الفكر والتجريد لنبحثها ونقيسها ٠ فاذا تم لنا هذا العزل وقياس السمات فرادى لدى شخص معين فيجب أن تتلو هذا القياس للجزئيات نظرة تأليفية أي ننظر الى الشخص في جملته بعد أن نكون قد جسسنا نبضه في نواح مختلفة من شخصيته عن طريق الاختبارات التي سنعرض لها في الفصل القادم ٠

التكامل يتضمن التنظيم :

تتالف كل وحدة متكاملة من عناصر وعلاقات بين هذه العناصر ٠ وقد تتساوى وحدتان في عدد ما تحتويه كل منهما من عناصر ، لكنهما تختلفان :

١ ــ ان اختلاف بروز العناصر وقوتهما في واحدة عن الاخرى ٠ فوجوه الناس جميعا يحتوي كل وجه منها على عينين وأذنين وأنف وفم وشفتين لكننا لا نجد وجهين متشابهين كل التشابه ٠ كذلك الحال في الشخصيات فكلنا يشترك في كثير من السمات لكن درجة بروز هذه السمات تختلف من شخص لآخر اختلافا قد يكون كبيرا بما يمايز بين الشخصيات بعضها بعضا وبعض الى حد بعيد ٠

٢ ــ كذلك تختلف الوحدات المتكاملة باختلاف ما بين عناصرها من

علاقات ونسب . فمن خمس نقط نستطيع تكوين أشكال هندسية تختلف باختلاف ما بين هذه النقط من مسافات . ومن عدد بعينه من الطوب نستطيع بناء بيوت يختلف بعضها عن بعض من حيث المظهر والجمال والمتانة . كذلك قد يتساوى شخصان في عدد سمات شخصيتيهما وقوتها ، ومع هذا تختلف شخصية أحدهما عن الآخر . فقد يتساويان في الحيوية والثقة بالنفس والتسامح والروح الاجتماعية ، لكن تختلف شخصيتاهما اختلافا قد يكون كبيرا . وقد يبدو من ملاحظة سلوك شخصين أنهما متساويان في سمتي السيطرة وحب التملك ، لكن الفحص الدقيق يدل على أن حب التملك عند الأول وسيلة للسيطرة على الناس ، وأن السيطرة لدى الثاني وسيلة للاستحواذ والتملك ... وهذا يدعونا الى ألا نغفل عن العلاقة بين العناصر والسمات وأثر بعضها في بعض . ولنذكر أن الاسراف في النظر الى العناصر قد يعمينا عن رؤية ما بينها من علاقات وعن رؤية الوحدة بكليتها كما يعمينا النظر الى الشجر عن رؤية الغابة .

شروط التكامل :

لتحقيق تكامل الشخصية شروط بيولوجية ونفسية مختلفة . فالجهاز العصبي والجهاز الغدي الهرموني ان كان بهما عطب أو اصابهما عيب أو نقص كان ذلك عائقا عن تكامل الشخصية . فان كانا في حالة سلامة واستواء فاهم عامل لتحقيق التكامل هو خلو الشخصية من الصراعات النفسية الموصولة العنيفة ، الشعورية واللاشعورية ، كالصراع بين غرائز الفرد وضميره ، بين نزواته وعاطفة احترامه لنفسه ، أو بين ما يريده الفرد وما يقدر عليه بالفعل ، أو بين ما تنطوي عليه نفسه من معتقدات وأفكار ومبادئ وقيم واتجاهات وأطماع مختلفة .. مثل الشخصية المتكاملة كمثل فريق من لاعبي كرة القدم يكمل بعضهم بعضا ، ويشد بعضهم أزر بعض ، ويتكاتفون جميعا من أجل هدف واحد ولئن دب بينهم التناحر والشقاق كان مصيرهم الهزيمة والانهيار . فالتكامل توافق وتناسق ووحدة واتزان . انه الوحدة في التنوع . والائتلاف في الاختلاف وهذا هو الجمال . وعدم التكامل يعني الفرقة والانقسام واضطراب الشخصية .

وهنا نستطيع أن نقدم للشخصية تعريفا أوفى ودق من التعريف السابق فنقول ان الشخصية نظام متكامل من سمات مختلفة تميز الفرد

عن غيره من ناحية التوافق الاجتماعي . وهو تعريف يؤكد فكرة التكامل، وفكرة التوافق ، وفكرة التمييز .

عواقب عدم التكامل ومظاهره .

تكامل الشخصية شرط ضروري للصحة النفسية والتوافق الاجتماعي السليم . فمن تعرض للعوامل التي تحل هذا التكامل اعتلت صحته وساء توافقه الاجتماعي . وبدا هذا الاعتلال وسوء التوافق في صور شتى ودرجات تختلف شدة وعنفا . فقد يبدو في صورة انحراف خفيف او سلوك مضطرب ، أو في صورة مشكلة سلوكية مما يعرض لكثير من الأطفال . كما قد يبدو في تمرد المراهق وثورته أو ميله الى الانطواء ، وقد يبدو في صور أشد عنفا كالأمراض النفسية والانحرافات الجنسية . وأخطر أنواع سوء التوافق هي الأمراض العقلية ، الجنون ، التي تجعل الفرد غريبا عن نفسه وعن الناس ، أو خطرا على نفسه وعلى الناس ، مما يقعده عن العمل ويقتضي من المجتمع عزله والاشراف عليه والعناية به .

٧ ـ طرز الشخصية

اهتم الانسان منذ القدم بتصنيف من يعاشرونه من الناس شخصيات مختلفة يرجعها الى طرز معينة . ويقصد بالطراز type فئة او صنف من الأفراد يشتركون في بعض الصفات الهامة وان اختلف بعضهم عن بعض في درجة اتسامهم بهذه الصفات .

الطرز المزاجية :

من أشهر هذه التصانيف التصنيف الرباعي القديم الذي يعزى الى هبوقراط والذي يقسم الناس وفق المزاج الغالب لديهم الى :

١ ـ الطراز الموي : وصاحبه متقائل مرح نشيط ممتلىء الجسم سهل الاستثارة سريع الاستجابة ، لا يهتم الا باللحظة الحاضرة ، ولا يأخذ الأمور جدا ، ومن أظهر ما يميزه التقلب في السلوك ، وهو ما يعرف في اللغة الدارجة « بالهوائي » .

٢ ـ الطراز الصفراوي : قوي الجسم طموح عنيد ، واهم مايميزه حدة الطبع وسرعة الغضب .

٣ ـ الطراز السوداوي : متأمل بطيء التفكير لكنه قوي الانفعال ثابت الاستجابة . يعلق أهمية بالغة على كل ما يتصل به ، يجد صعوبة

في التعامل مع الناس ، وأهم ما يميزه الوجوم والانقباض والانطواء والتشاؤم .

٤ ـ الطراز البلغمي أو اللمفاوي : بطيء الاستثارة والاستجابة ، خامل بليد ، ضحل الانفعال ، بدين يميل الى الشره .

وقد زعم القدماء أن كل طراز يرجع الى غلبة عنصر أو « مزاج » خاص humor في الجسم : الدم أو الصفراء أو البلغم أو ما أسموه بالسوداء . ومن الطريف أنهم كانوا يرون ان الشخصية السوية المتزنة تنشأ من توازن هذا الأمزجة الأربعة كما تقول اليوم انها نتيجة توازن بين السمات .

الطرز الجسمية :

هناك اعتقاد شائع بأن الناس يمكن تصنيفهم طرزا جسمية ، وأن الطراز الجسمي يحدد شخصية صاحبه على نحو ما . من أمثال هذه التصانيف التي لاقت رواجا في العصر الحديث تصنيف « كرتشمر » Kretchmer الذي زعم أن هناك ثلاثة طرز جسمية :

١ ـ الطراز المكتنز pyknic وهو القصير السمين ويتميز صاحبه بالمرح والانبساط والصراحة وسرعة التقلب وسهولة عقد الصداقات .

٢ ـ الطراز الواهن asthenic وهو الطويل النحيل ، ويتميز صاحبه بالانطواء والاكتئاب .

٣ ـ الطراز الرياضي athletic ويتميز بالنشاط والعدوان غير انه سرعان ما ظهر أن الناس أكثر من أن تصنف الى هذه الطرز وحدها ليس غير ، وان اصحابها لا يتحتم أن تكون سماتهم كما ذكر كرتشمر . فقد ظهر من احدى الدراسات ان ٥٠ ٪ من الطراز المكتنز يتسمون بالانبساط وان ٣٠ ٪ يتسمون بالانطواء .

الطرز الهرمونية

يصنف « برمان » Berman الأمريكي الشخصيات حسب النشاط الهرموني السائد لديهم . فهناك الطراز الدرقي وصاحبه متهور سهل الاستثارة ، قلق ، نشط ، يميل الى العدوان . وهناك الطراز الأدرنالبني وصاحبه مثابر نشط قوي ، اما الطراز الجنسي فصاحبه خجول يسهل

استبشارنه للضحك والبكاء فى حين أن الطراز النخامى يتميز أفراده بضبط النفس والسيطرة عليها . أما الطراز الثيموسى فصاحبه ذو نزعة لواطية ويتميز باتعدام المسئولية الخلقية .. وتقد أطلق برمان وأتباعه على الغدد الصم اسم «غدد الشخصية» أو «غدد المصير» يشيرون بذلك الى أننا نرث جهازا غدديا يطبع شخصياتنا ويوجهها الى الخير أو الشر ، الى الصحة أو المرض . فنحا طرأ على شخصية « بوبابرت » من تغير أثناء حملته على روسيا وبعدها يرجع الى قصور فى غدته النخامية وكم قد حدث ما يحول دون ذلك لتغير وجه التاريخ . ومما يلاحظ فى هذا التصنيف أن أصحابه يغفلون أثر العوامل الاجتماعية والثقافية اغفالا تاما فيما بين الشخصيات من فوارق .

الطرز النفسية ..

يرى « يونج » Jung الطبيب النفسى السويسرى أن الناس يمكن تصنيفهم من حيث أسلوبهم العام فى الحياة واهتماماتهم الغالبة الى منطو ومتبسط .

فالمنطوى Introvert يؤثر العزلة والاعتكاف ويجد صعوبة فى الاختلاط بالناس فيقصر معارفه على عدد قليل منهم ويحاشى الصلات الاجتماعية ، ويقابل الغرباء فى حذر وتحفظ وهو خجول شديد الحساسية للاحظات الناس ، يجرح شعوره بسهولة . وهو كثير الشك فى نيات الناس ودوافعهم ، شديد القلق على ما قد يأتى به الغد من أحداث ومصائب يطير صوابه فى ساعات الطرج والشدة .. يهتم بالتفاصيل ويضخم الصغائر . متقلب المزاج دون سبب ظاهر . يستسلم لأحلام اليقظة ويكلم نفسه . كثير الندم والتحسر على هفوات . يسرف فى ملاحظة صحته ومرضه ومظهره الخارجى . لايعبر عن عواطفه فى صراحة . وهو الى هذا دائم التأمل فى نفسه وتحليلها . يهتم بأفكاره ومشاعره أكثر من اهتمامه بالعالم الخارجى . ويفكر طويلا قبل أن يبدأ عملا . فان انهار وأصيب بمرض نفسى كان نصيبه العصاب الوسواسى .

أما المنبسط Extravert فعلى العكس من ذلك . يقبل على الدنيا فى حيوية وعنف وصراحة ، ويصافح الحياة وجها لوجه . ويلائم بسرعة بين نفسه والمواقف الطارئة ، ويعقد مع الناس صلات سريعة ، فله أصدقاء أوفياء وأعداء أقوياء لا يحفل بالنقد ، ولا يهتم كثيرا بصحته أو مرضه أو عنداته أو بالتفاصيل والأمور الصغيرة . وهو لايكتم مايجول فى نفسه

من الفعال . وبفضل المهن التي تتطلب نشاطا وعملا واشتراكا مع الناس ان انهار واصيب بمرض نفسي كان تصيبه الهستيريا .

نقد الطرز

هذه التصانيف ، وغيرها ، تشترك جميعها في بعض عيوب . منها انها تشعر بوجود حدود فاصلة حاسمة بين الطرز بعضها وبعض . والواقع ان الطرز لا تمثل الا الحالات المتطرفة من الشخصيات ، وان السواد الاعظم من الناس خليط منها على درجات كبيرة متفاوتة . من ذلك أنه لما ابتكرت اختبارات تقيس الانطواء والانبساط وطبقت على عدد كبير من الناس ، وجد أنهم لا ينقسمون الى مجموعتين متمايزتين من المنطوين والمنبسطين ، بل ان أكثرهم ليسوا من أولئك او هؤلاء . فكما ان سواد الناس ليسوا أغزاما او عباقرة بل ذوو ذكاء متوسط ، كذلك تدل الاختبارات على ان أكثرهم ليسوا منطوين أو منبسطين بل وسط بين ذلك ، يبدون الانطواء في بعض المواقف والانبساط في أخرى . لكن يبدو أن الانسان يميل بطبعه الى ألا يرى من الأمور الا أطرافها غافلا عما يقوم بين الأطراف من درجات ومستويات وسطى : عاما بياض أو سواد ، واما طول او قصر ، واما نوم أو يقظة ، واما صحة او مرض واما شعور او لاشعور ولا شيء بين الطرفين .

هذا الى أن نظريات الطرز لا تنظر الى الشخصية الا من جانب واحد أو جوانب محدودة ، ولا تحفل بما بين الشخصيات من فوارق أخرى عامة . فالمنطوي قد يكون ذكيا أو غبيا ، طموحا أو بليدا ، أنانيا او غيريا ، مثابرا او غير مثابر ..

٨ ـ الشخصية عند مدرسة التحليل النفسي

مدرسة التحليل النفسي أكثر مدارس علم النفس المعاصرة اهتماما واضافة الى موضوع الشخصية في حالتي اسوائها واعتلالها . فهي لم تقف عند وصف سمات الشخصية بل كانت أول من قدم لنا صورة عن مكونات الشخصية ووظيفتها وتفاعل بعضها مع بعض ومع العالم الخارجي بما يؤدي الى ظهور السمات وتغيرها وانحرافها . يرى مؤسس هذه المدرسة أن الشخصية جوانب ثلاثة هي « الهو » و « الانا » و « الانا الأعلى » .

الهو Id

هو منبع الطاقة البيولوجية والنفسية التي يولد الفرد مزودا بها ، فهو يضم الدوافع الفطرية ، الجنسية والعدوانية ، وغيرها والتي ترجع الى ميراث النوع الانساني كله . وبعبارة أخرى فهو طبيعة الانسان الحيوانية قبل أن يتناولها المجتمع بالتحوير والتهذيب . وهو جانب لاشعوري عميق ليس بينه وبين العالم الخارجي الواقعي صلة مباشرة . لذا فهو لا يعرف شيئا عن الأخلاق والمعايير الاجتماعية ، ولا يعرف شيئا عن المنطق أو عن الزمان والمكان . فالرضيع يصرخ ويرفس ويتبول متى شاء وحيث شاء وكيف شاء . والهو يسير بوجي (مبدأ اللذة) أي يندفع الى اشباع دوافعه اندفاعا عاجلا كاملا بكل صورة وبأي ثمن . فان استعصى عليه ارضاؤها في عالم الواقع أرضاها في عالم الخيال . وبعبارة أخرى فالهو هو الصورة البدائية للشخصية .

الأنا Ego

هو جانب من الشخصية يتكون بالتدريج من اتصال الطفل بالعالم الخارجي الواقعي عن طريق حواسه . فالطفل الصغير يرى اللهب جذابا فيلمسه فيشعر بالألم فيتعلم أن يتجنب اللهب . كذلك يتعلم عن طريق السمع أن هناك أصواتا تعني الخطر فينعادى مصدرها أو يقي نفسه منها . وعن طريق صلته بأمه وخبراته الجنسية يتعلم أنه لا يستطيع أن يظفر بما يريد متى أراد وكيفما أراد . وأن هناك ضروبا من السلوك تجلب له السرور وأخرى تجلب له الألم ، كما يدرك أن الارضاء الفوري يجلب له المتاعب فيبدأ في تعلم الانتظار والاحتمال المؤقت . على هذا النحو يتكون « الأنا » ويتسع بتأثير الخبرات المؤلمة والتربيـة واللعب فيحد من غلواء « الهو » واندفاعه ويعمل على ضبطه وتوجيهه ، فيحمي الطفل من الأخطار التي تهدد كيانه اذا انساق لمطالب الهو في غير حذر . فوظيفته اذن وقائية . وهو شبيه بقشرة الشجرة وهي جزء منها تصلب بعمل عوامل الجو الخارجية ليحمي الشجرة .

والأنا هو مركز الشعور والادراك والحكم والتبصر في العواقب ، كما أنه المشرف على أفعالنا الارادية أي المشرف على الجهاز الحركي الارادي . فعن طريقه تتحقق الدوافع أو لا تتحقق .

ونضع ما تقدم في صورة أخرى فنقول أن للأنا وجهين : وجه يطل على الدوافع الفطرية الغريزية في الهو ، وآخر يطل على العالم الخارجي

عن طريق الحواس . ووظيفته هي التوفيق بين مطالب الهو والظروف الخارجية . فهو أداة التكيف للبيئة ، أداة تقييم الواقع وتكييف السلوك

وإذا الطفل الصغير ضعيف فج ، لذا وجبت علينا حمايته حتى يشتد أزاءه . أما أنا الراشد السوي الناضج فيسير على هدى (مبدأ الواقع) لا مبدأ اللذة ، وهو مبدأ يحمل الفرد على أن يرجيء اشباع دوافعه ورغباته ، وعلى أن يحتمل ما يترتب على هذا الارجاء والتنازل من ألم وقتي في سبيل اللذة الآجلة . وبعبارة أخرى فالأنا ، عند الراشد السوي ، يحاول ارضاء دوافع الهو بغير الطرق البطرية الساذجة التي قد تضر بالفرد ، ويكون ذلك اما بكبت هذه الدوافع أو بتحويرها أو تأجيل اشباعها أو الاستعاضة عنها بغيرها .

أما الأنا عند الطفل والمصابين بأمراض نفسية وعقلية وكثير من المجرمين فلا يزال يخضع لمبدأ اللذة الى حد قليل أو كبير .

والأنا هو ما نستطيع أن نسميه على وجه التقريب بالشخصية الشعورية أو الارادة .

الأنا الأعلى Superego

تتلخص تربية الطفل منذ عهد مبكر جدا من حياته في صراع دائم بين مايريده عمله وبين مايريده عليه والداه أو من يحيطون به . وللوالدين أساليبهما الخاصة من الثواب والعقاب في هذه التربية . وسط هذا الصراع المحموم يرى الطفل نفسه مضطرا الى أن يكف نفسه عن كثير مما يشتهي والى أن يقوم بأشياء لا يميل اليها بطبعه كي يتجنب استهجان الكبار أو عقابهم . والطفل السوي يتعلم على كره منه وبعد مرات لا حصر لها من التمرد والاحتجاج ، يتعلم أن يكيف سلوكه وفق المعايير التي يراها والداه لازمة لمن في سنه من الأطفال . فاذا به قد أصبح يكف نفسه عن المشي في الماء وتسلق الأثاث والنظر من النافذة وكسر الآنية ومشاكسة أخيه الأصغر وجذب ذيل القط والكشف عن عورته ، واذا به قد أخذ يتعلم أن يراعي قواعد النظافة وأن يأكل من طبقه الخاص وأن يحيي بيده اليمنى وأن ينام حين يأمر والداه .. على هذا النحو تتبلور في نفس الطفل بالتدريج وعلى غير قصد منه أوامر الوالدين ونواهيهما وأفكارهما عن الصواب والخطأ ، عن الخير والشر ، عن الحق والباطل ، عن العدل والظلم .. تتبلور على شكل « سلطة داخلية » تقوم مقام الوالدين حتى في غيابهما فيما يقومان به من نقد وتوجيه

والثابة وعقاب . وهكذا تضطره التربية الى أن يقيم على نفسه حارسا من نفسه : هذا الحارس أو « الرقيب النفسي » هو « الأنا الأعلى » أو ما نستطيع أن نسميه تجوزا بالضمير Conscience . فبعد أن كان الطفل يعمل المباح ويمتنع عن المحظور خوفا من سلطة خارجية ، أصبح يحمل بين جانبيه « مستشارا خلقيا » يرشده الى ما يجب عمله وينهاه عما لا يجب عمله ، ويحكم له بالصواب ان أصاب ويلومه ان اخطأ ويجزيه راحة وسرورا ان فعل ما يرضاه ويعذبه بوخز الضمير — وهو الشعور بالذنب — ان عاد عما يريد .

والأنا الاعلى يبدأ تكوينه من سن مبكرة ، ربما انه يكتسب في بواكير الطفولة فهو لا شعوري الى حد كبير . وهو ككل استعداد أو اتجاه يكتسبه الفرد في طفولته ذو أثر عميق باق في حياته كلها . نعم قد يصيبه التحوير والتعديل بازدياد ثقافة الفرد وخبرته وصلاته الاجتماعية في المدرسة بمن يحبهم ويحترمهم أو يعجب بهم من الناس فلا يظل صورة طبق الأصل من تعاليم الوالدين ، لكنه يظل دائما محتفظا بقدرته على الحكم والعقاب ان فعلنا ما يخالفه أو حتى لمجرد تفكيرنا فيه . فالنية عند الضمير مثل الفعل سواء بسواء . ويبدو هذا الأثر الباقي للضمير في تشبث الكبار المثقفين بتقاليد بالية وانحيازات طفلية واتجاهات وافكار لا تتمشى مع المنطق ولا تساير على الاطلاق ما بلغوه من مستوى ثقافي وعلمي .

ونجمل ما تقدم في أن الأنا الأعلى :

— من حيث تكوينه هو جملة القيم والمعايير والمعتقدات والمبادىء الخلقية التي يستخدمها الفرد في الحكم على دوافعه وسلوكه والتي يهتدي بها في تفكيره وأفعاله .

— وهو من حيث وظيفته جانب الشخصية الذي يوجه وينقد ويوقع العقاب . فهو سلطة تشريعية قضائية تنفيذية في آن واحد .

— أما من حيث هو قوة محركة فيمكن تعريفه بأنه استعداد لاشعوري دافع مانع رادع مكتسب على أساس من الخوف والحب والاحترام .

صراعات الشخصية :

عند نشوء الأنا الأعلى يزداد العبء على « الأنا » . فبعد أن كان الأنا تتنازعه قوتان فقط يعمل على التوفيق بين مطالبهما وهما الهو والواقع ، اذ به يصبح محط شد وجذب بين ثلاث قوى عليه ان يرضيها جميعا وان

يرضى بهما جميعا ، فان ثار دافع من دوافع الهو تعين على الأنا أن يرضيه بصورة لا تضر بصالح الفرد فى المجتمع ولا يترتب عليها شعوره بالذنب من جراء سخط ضميره فان نجح الأنا فى هذه المهمة التوفيقية العسيرة يسارت الحياة النفسية سيرا سويا واتجهت الشخصية الى التكامل والاتزان . وان فشل فى هذا التوفيق لتسلط فى ابعوى الثلاث المحيطه به ، اختل التوازن النفسى وكانت النتيجة مرضا نفسيا او عقليا او سلوكا اجراميا أو غير ذلك من ضروب الاضطراب .

تكامل الشخصية وقوة الانا :

مثل الانا القوى السوى كمثل الحكومة الديمقراطية تستمع للجميع ، وتعترف بحاجات الجميع ، وتتوسط ليتراضى الجميع . فالتربية التى تكفل تكامل الشخصية واتزانها هى التربية التى تعمل على تقوية الأنا حتى يقوم بمهمته التوفيقية التكاملية خير قيام ، وحتى يصبح قادرا على احتمال الحرمان والاحباط والالم الوقتى . وبما أن الانا يتكون فى عهد الطفولة فعلينا أن نعززه بأن نعين الطفل على كسب عادات الاعتماد على النفس وضبط النفس والثقة بالنفس ، وبأن نراعى الاعتدال والحزم والرفق فى معاملته فتكون سياستنا له وسطا بين الاشباع المفرط لدوافعه وبين كبحها الشديد .

الصورة الدينامية للشخصية :

فاذا كانت الشخصية تمثيلية ، فهذه القوى ـ الهو والأنا والأنا الأعلى ـ ممثلوها الثلاثة . اما منظر الرواية فمنظر معركة . وبعبارة موجزة فالشخصية ميدان تصراع كثير من القوى والدوافع وهو ميدان يصطرع بدوره مع ميدان البيئة الاجتماعية والثقافية ـ هذه الصورة الدينامية المتدافعة الجوانب للشخصية الانسانية تعد من أهم ما أضافته مدرسة التحليل النفسى لا الى نظرية الشخصية فحسب ، بل والى علم النفس بوجه عام .

وتشير أخيرا الى أن الهو والأنا والأنا الأعلى ليست ثلاثة أشياء ، أو ملكات مستقلة قائمة بذاتها بل هى مجرد مفاهيم افتراضية علمية تسمح بتفسير الظواهر النفسية المشاهدة .

الفصل الثامن

الحكم على الشخصية

١ ـ اهدافه وطرقه

للحكم على الشخصية اهداف عملية وعلمية مختلفة . فمن الأهداف العملية : التوجيه المهني ، والاختيار المهني ، وتشخيص اسباب سوء التوافق لدى المشكلين والجانحين ومضطربي الشخصية ، وقياس مدى التحسن في العلاج النفسي .. اما الأهداف العلمية فتدور حول دراسات نظرية للاجابة عن اسئلة كالآتية : كيف تتغير شخصية الفرد بتقدمه في العمر ؟ ما صلة الشخصية بالوضع الاجتماعي الاقتصادي للفرد ؟ هل تختلف التوائم الصنوية في شخصياتها ؟ . ما أثر البيوت المعيبة المحطمة في شخصيات من ينشئون فيها من الأطفال ؟

طرق خاطئة للحكم :

من الوسائل التي تاكد خطؤها في الحكم على شخصيات الناس : ١ ـ المميزات الجسمية للشخص كملامح وجهه ومشيته او نبرات صوته او مظهره الخارجي او أبعاد راسه او شكل جمجمته او خطوط يده او شكل اصابعه او شذوذ في تكوينه التشريحي . فمن الناس من يرون ان زاوية العريضة دليل على الذكاء ، وان مصافحة اليد بضعف دليل على ضعف الارادة ، او ان ارتجاج انسان العين دليل على عدم الأمانة ، وان الأصابع الطويلة الرقيقة ترتبط بالموهبة الموسيقية . ٢ ـ الحكم على الشخصية من الصور الفتوغرافية : فقد دلت البحوث التجريبية على انها ليست دلائل صادقة او ثابتة يمكن الاعتماد عليها لتقدير السمات المزاجية أو الاستعدادات المهنية للفرد ، ٣ ـ الحكم على الشخصية من كيمياء الجسم كما حاول بعض العلماء الربط بين طرز الشخصية ومفرزات الغدد الصم .

الحكم الذاتي والموضوعي :

الحكم الذاتي هو الذي يميل مع الهوى ويتأثر بالانطباعات العارضة وعوامل عاطفية اخرى تخرجه عن دائرة الاحكام العلمية الموضوعية . أما الحكم الموضوعي فيتطلب استخدام أدوات مقننة (١) للملاحظة أو القياس أو جمع البيانات ، حتى يتسنى لأكثر من باحث ان يكرر هذه الدراسة ويستوثق من مدى صحة نتائجها . وقياس سمات الشخصية اى استخدام الأرقام للتعبير الكمي عنها هو الطريقة الوحيدة التي تقي من التأثر بالأهواء والانطباعات الذاتية في الحكم ، فالعلم يحاول دائما ان يستخدم الأرقام لا الصفات لتمثيل ما يلاحظه . غير أن هذا المطلب عسير تطبيقه الى حد كبير في دراسة موضوع شديد التعقيد كالشخصية الانسانية . لذا لا يزال علم النفس يلجأ الى الحدس والاستبصار في كثير من الاحيان للحكم على الشخصيات ، او الى طرق ذاتية يحاول تقنينها على قدر ما يستطيع ، أو يجمع بين الحكم الذاتي والحكم الموضوعي لتقييم الشخصية .

الطريقة الجزئية والطريقة الكلية :

يرى علماء النفس التجريبيون الذين لا يرضون بغير القياس الموضوعي وعلى رأسهم أتباع مدرسة تحليل العوامل أن الطريقة الصحيحة للحكم على الشخصية هي استخدام الاختبارات والاستخبارات وموازين التقدير لقياس السمات . وهذه هي الطريقة الجزئية في الحكم أي التي تستهدف قياس اجزاء الشخصية وعناصرها . في حين يرى اتباع مدرسة الجشطلت ومدرسة التحليل النفسي واطباء النفوس ان الطريقة الحقة للحكم على الشخصية هي دراسة الانسان بكليته لا دراسة سمات مجردة . فالشخصية وحدة ، اى أكثر من مجموع أجزائها . كما ان السمات الجزئية لا يمكن أن تفهم الا على ضوء البناء الكلي للشخصية . ودراسة السمات فرادى لا تعلمنا عن الشخصية الحية الا كما تعلمنا العلامات الموسيقية المتقوشة على الورق عن اللحن الموسيقي . لذا يتبع أنصار التحليل النفسي والأطباء

---

(١) المقياس العلمي هو المقياس الذي حددت طريقة اجرائه ، وطريقة تقديره بدقة ، والزمن اللازم لاجرائه ، والظروف الخارجية التي يجرى فيها ، ويجب ان تكون هذه الاجراءات والظروف واحدة عند تطبيقه على أية مجموعة من الناس . فالمقياس مرجعه .

طريقة المقابلة الشخصية وطريقة التداعي الحر وتأويل الأحلام مما نوهنا بأنها طرق كلية ذاتية . كما يفضل الجشطلتيون ملاحظة سلوك الفرد في موقف معقد وبناء حكمهم على ما يخرجون به من انطباع عام لا على النتائج العددية والكمية لاختبارات تقيس السمات .. ذلك أن هذه الاختبارات تمزق « الشخصية الكلية » للفرد وتذهب بوحدتها ، في حين أن وضع الفرد في موقف معقد يستثير تلقائية التي تستتار في ظروف الحياة العادية ، كما يتيح له التعويض عما لديه من قصور بوسائل من عنده

واليك بعض الطرق الشائعة للحكم على الشخصية .

٢ ـ دراسة الحالة

تسمى أيضا بطريقة « الملاحظة الكلينيكية » . وتستخدم في تشخيص وعلاج من يعانون اضطرابات نفسية أو انحرافات خلقية أو مشكلات دراسية ممن يفدون الى العيادات النفسية . وتتلخص في جمع كل مايمكن جمعه من معلومات تعين على فهم « الحالة » أي الفرد . ويكون ذلك بالبحث في تاريخه الماضي وفي ظروفه الحاضرة عن جميع العوامل الجسمية والنفسية والاجتماعية التي يحتمل أن يكون لها صلة بالحرافه .. وذلك بتتبع حالته من طفولته المبكرة لمعرفة ما تعرض له من أمراض جسمية وصدمات انفعالية ومشاكل عائلية ومتاعب دراسية أو مهنية أو اقتصادية .. هذا الى « مقابلة شخصية » يقوم بها الطبيب النفسي أو المعالج النفسي بالعيادة معه ، يتيح له فيها التحدث عن مشاكله ومتاعبه ، كيف نشأت ومتى نشأت ، وكيف اثرت في نفسه وغيرت مجرى حياته .. وكثيرا ما تجرى عليه اختبارات سيكولوجية لتقدير ذكائه أو قدراته الخاصة وسمات شخصيته .

ويختلف هدف دراسة الحالة عن هدف التجارب والدراسات الاحصائية في أنها تهتم بحالات فردية .. غير أن هذا لا ينفي التعميم من هذه الحالات الفردية ومما يذكر أن دراسة الحالة تتمشى مع منهج البحث العلمي اذ تقوم على جمع المعلومات والبيانات ثم تحليلها وتصنيفها ، ثم فرض الفروض واختبار صحتها .

٣ ـ التداعي الحر وتأويل الاحلام

التداعي الحر منهج ابتكره « فرويد » لجوب الحياة النفسية اللاشعورية وارتيادها والكشف عما تنطوي عليه من عوامل وعمليات ودوافع وذكريات دفينة • وهو الطريقة الرئيسية التي يستخدمها المحللون النفسيون لجمع المعلومات عن شخصية المريض ولعلاجه ايضـا • ولقد ثبت انها تكشف عن نواح خافية من الشخصية ذات دلالة وصلة وثيقة بما يعانيه المريض من أعراض • ففي التداعي الحر يسترخي المريض على متكأ ، ثم يشجعه المحلل على ان يطلق العنان لخواطره وافكاره فيذكر كل ما يرد على ذهنه مذيا دون أن يهتم بمعناها او تماسكها أو ما قد تنطوي عليه من دلالات تافهة أو غريبة او مخجلة ، فلا يحاول ضبط نفسه عن ذكرها بل يستسلم لها استسلاما • هذا والمحلل يقظ لما يبدو على وجه المريض من انفعال او لما يأتيه من حركات عصبية او لما يتورط فيه من زلات لسان أو لما يعتريه من تلعثم او تردد أو توقف او تحرج او تأخر في تسلسل التداعي ، أو لما قد يدلي به من تعليق او اعتراض على عملية التداعي ، بل يتخذ المحلل من هذا كله دلائل صوتها أعلى من صوت المريض نفسه • وقد يتدخل المحلل احيانا ليشجع او يوجه او يستفسر او يطلب من المريض أن يزيد من كلامه عن ناحية خاصة يرى المحلل فيها موطنا من مواطن الحرج ، اذ ربما كانت لها صلة بشيء يكتمه المريض في قرارة نفسه •

وتكون نقطة البدء في التداعي اما بعض الأعراض التي يعانيهـــا المريض ، او حلم رآه في نومه ، أو فلتة لسان تورط فيها ، أو ملاحظة أدلى بها ، او اى مظهر آخر لحياته اللاشـــعورية •• ويستعين المحللون بالتداعي الحر للنفاذ الى باطن الأحلام وتأويلها • فالأحلام ، كما يقـــول فرويد ، هي الطريق الأمثل الى اللاشعور •

ومما يذكر ان المريض تعتريه أثناء جلسات التحليل النفسي انفجارات انفعالية فيبكي او يصيح او يغضب او يشتم او يسب ويلعن ـ وذلك حين تتكشف له النواحي المكبوتة من شخصيته ، تلك التي كان يخفيها ويتكرها ويستنكرها ولا يبوح بها للناس ولنفسه • وغالبا ما يكون لهذه الثورات أثر علاجي تنفيسي ذو قيمة •

٤ ـ المقابلة

المقابلة interview حديث أو مجموعة أسئلة شفوية يوجهها شخص أو عدة اشخاص الى آخر بقصد الحصول على معلومات معينة عن شخصيته وسلوكه أو للتأثير فيه ، والمقابلة طريقة معروفة لاختيار المرشحين في كثير من المهن والأعمال ، كما أنها طريقة من طرق التشخيص والعلاج النفسي .

فوائد المقابلة : ١ ـ المقابلة وسيلة ضرورية للتأليف بين المعلومات التي تجمع عن الفرد من مصادر مختلفة : من التقارير التي تكتب عنه ، والاختبارات التي تجرى عليه ، وطلب الإستخدام الذي يقدمه ، وما يقوله الآخرون فيه ، ٢ ـ كما أنها ضرورية كأداة للحكم على الفرد في جملته بعد أن تكون قد جسسنا نبضة في نواح مختلفة من قدراته وسماته ، بعد أن تكون الفحوص والاختبارات المختلفة قد تناولته من زوايا خاصة لا من حيث هو وحدة وكل ، ٣ ـ هذا الى أنها تعيننا على التحقق من صحة المعلومات والاجابات التي نشك فيها والتي تكون قد حصلنا عليها من اجراء امتحان تحريري على الفرد أو تقديم استفتاء اليه ، ٤ ـ يضاف الى هذا أن المقابلة تزودنا بمعلومات عن الفرد لا يعطيها الامتحان التحريري ٥ ـ زد على ذلك أن اختبارات الشخصية لا تزال في المرحلة الأولى من نشأتها ، ولا تزال عاجزة عن قياس كثير من السمات كالقدرة على التعامل مع الغير والقدرة على التعاون ، وهنا لا مفر من الالتجاء الى المقابلة .

عيوب المقابلة : مع ما للمقابلة من فوائد فلها عيوب ونقائص كثيرة تحدمن قيمتها كوسيلة للحكم على الشخصية . من هذه العيوب : ١ ـ تأثر الحكام بخبراتهم السابقة مما يجعلهم يتحيزون دون قصد ظاهر ، هذا فضلا عن التحيز المقصود ، ٢ ـ تأثر الحكام في تقديراتهم بالانطباع العام الذي يأخذونه عن المحكوم عليه ، فان كان انطباعا سارا مرضيا أو سمة بارزة في ناحية مالوا الى تقديره تقديرا جيدا في جميع السمات التي يريدون تقديرها لديه ، وان كان انطباعا سيئا أو منافرا مالوا الى الغض من شأنه في جميع هذه السمات . وتعرف هذه النزعة بالأثر الهالي Halo effect . ٣ ـ ميل الحكام الى تعميم ما يلاحظونه من سمات لدى المفحوص ، فان رأوه دقيقا أو منسرعا عند القاء سؤال عليه مالوا الى وصفه بالتسرع أو التدقيق في جميع أعماله ، وان رأوه أنيقا أو منظما في ملبسه ظنوه كذلك في عمله ، ٤ ـ وقد وجد عن طريق الدراسات التجريبية أن

الشخص الذى يقوم بتقدير الحكم ان كان يحمل فى أعماق نفسه سمات مكبوتة اى لا يفطن الى وجودها كالعدوان أو التعصب أو الجشع فانه يبالغ فى تقدير هذه السمات لدى غيره . أما ان فطن الى وجودها كان أقرب الى العدل فى الحكم على الناس . فمن شروط الحكم الصائب أن يكون الشخص الحكم مستبصرا فى عيوبه وانحيازاته .

ولقد أشرنا من قبل أن المقابلة قد فشلت فشلا ذريعا فى انتقاء الطلبة للجامعات والتنبؤ بنجاحهم فى الدراسات الجامعية ، فى حين كان التنبؤ عن طريق اختبارات الذكاء معقولا الى حد كبير . وهذا يعنى بلغة الاحصاء أن نتيجة المقابلة تفتقر الى أن يرتبط ارتباطا سلبيا بنتائج اختبارات الذكاء ، اى أن الحكم كانوا يميلون الى انتقاء أغبى الطلاب لا أكثرهم ذكاء !

تهذيب المقابلة : من أجل هذا كان لا بد من تهذيب المقابلة وتدارك ما بها من عيوب وذلك :

١ ـ عن طريق تقنينها أى تحديد وتوحيد ظروف اجرائها ، ونوع الأسئلة التى تلقى فيها ، وشكل هذه الأسئلة ، وطريقة القائها حتى يفهمها الجميع على حد سواء ، وكذلك بتوحيد هذه الأسئلة وترتيبها ترتيبا خاصا بحيث تبدأ بأسئلة تمهيدية عامة لا تمس الفرد ثم تتدرج الى غيرها .. هذا الى تحديد معنى السمات التى يراد الحكم عليها بحيث تكون واضحة مفصلة الى عناصر مختلفة لا أن تكون سمات مبهمة فضفاضة يفهمها كل حكم على طريقته الخاصة كالسمات الآتية : سعة الحيلة ، ضيق الصدر ، رباطة الجاش ، سرعة البديهة ، اعتدال المزاج .. من أجل هذا كثيرا ما تطبع أسئلة المقابلة حتى يراعيها الحكم ولا يسرف فى الحيود عنها .

٢ ـ تدريب الحكام باشراف اخصائيين . الحق أن المقابلة فن رفيع يتطلب من الحكم قدرا غير قليل من التجرد والاستبصار والموضوعية قد لا يغنى عنه الذكاء وطول الخبرة . فالحكم الماهر سرعان ما يقوم بينه وبين من يحكم عليه نوع من الوئام والتجاوب والتآصر rapport فلا يلبث أن يكسبه ثقته وان يظهر على مواطن الحرج وأسباب التكلف أو التوتر عنده . والحكم الماهر من يتحاشى الأحكام الفجة الفطيرة ، فالانطباعات الأولى غالبا ما تكون مضللة خاطئة ، بل يظل حكمه معلقا حتى يتاح للمفحوص أن يفصح عن نفسه . والحكم الماهر من يستطيع التمييز بين الاستجابات اللاصقة بشخصية المفحوص والاستجابات الطارئة المؤقتة التى ترجع الى

المقابلة وأن يبنى حكمه على الاستجابات الثابتة دون غيرها ٠٠ وقد وجد أن التدريب العملي ذو قيمة ملحوظة في زيادة استبصار الحكم وابتعاده عن الأحكام السطحية السريعة ٠

٣ ــ ومن وسائل تهذيب المقابلة تعدد الحكام الذين يشتركون فيها ٠ فالحكم الواحد عرضة للتحيز ، لكن التحيز لدى عدد من الحكام يقلب ألا يكون في اتجاه واحد بل في اتجاهات مختلفة يرجح أن يعادل بعضها بعضا ٠ ومن المفيد أن يناقش الحكام تقديراتهم وأن يحاولوا التوفيق بينها فذلك أفضل من قيام كل منهم بتقديره مستقلا عن الآخر ٠ ومن بعض الدراسات التجريبية أن أثر العوامل الذاتية في المقابلة يقل حين يتفق الحكام على أهداف المقابلة وما يمكن استخلاصه منها والنواحي الهامة وغير الهامة فيها ٠

٤ ــ ومن المفيد أن يستعين الحكم ، بميزان تقدير بياني ، لتحديد مدى وجود السمة لدى المفحوص ٠

٥ ــ موازين التقدير

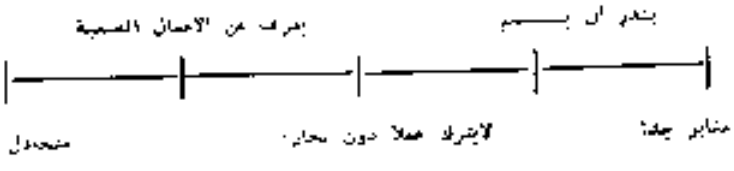
موازين التقدير rating scales هي وسائل لتقدير السمات الاجتماعية والمزاجية والخلقية ووصفها وصفا كميا وتقدير مدى وجودها لدى الفرد (١) ٠ فبدل أن نقال عن شخص معين انه غير ثابت انفعاليا أو انه ضعيف الثقة بالنفس أو انه غير منابر تحاول موازين التقدير أن تبين مقدار ما لديه من هذه السمات بنسبة مئوية أو رسم بياني ٠ فأكثر الناس مرحا يعطى ١٠٠ درجة ، وأشدهم اكتئابا تكون درجته صفرا ، والمتوسط تكون درجته ٥٠ ٠ هذه الموازين يستطيع أن يطبقها الآباء والمدرسون على أطفالهم وطلابهم ، كما يستطيع أن يطبقها الكبار على أنفسهم فتسمى في هذه الحال « الموازين الذاتية » ٠

والشكل ٣٦ هو ميزان تقدير بياني لقياس سمة المثابرة ٠ فيه يطلب الى المفحوص أن يضع علامة × على نقطة في الخط يرى أنها تتفق مع مالديه

---

(١) تستخدم هذه الموازين أيضا لتقدير القدرات العقلية والمهارات والاتجاهات والميول والاستعداد المهني ٠

من مثابرة . وليس من الضروري أن تكون العلامة فوق احدى العبارات المكتوبة ، بل عند أية نقطة تطابق تقديره . وقد وجد بالتجربة أنه يجب ألا تقل الدرجات في ميزان التقدير عن خمس درجات للحصول على نتائج ثابتة .



(شكل ٢٦)

ومن فوائد هذه الموازين أنها تحمل المقدر على أن يكون حريصا في تقديره ، وعلى أن يعقد مقارنة بين المفحوصين بعضهم وبعض فيتخذ الشخص المتوسط فيهم معيارا لسائرهم بدلا من أن يتخذ نفسه هو معيار التقدير . ولتجنب « الأثر الهالي » تقدر كل سمة من السمات لدى المفحوصين واحدا بعد الآخر وذلك بدلا من تقدير السمات جميعها عملى التعاقب لدى كل مفحوص على حدة .

وتزداد درجة الاعتماد على هذه الموازين بازدياد عدد المقدرين واهتمامهم وكفايتهم . كما تزداد أيضا كلما كانت السمة واضحة محددة معرفة تعريفا اجرائيا (انظر ص ٢٤٦) . فسمة المثابرة مثلا هي قدرة الفرد على الاستمرار والصمود في عمل ما بالرغم من التعب أو الملل أو الألم أو الاعياء .

أما الموازين الذاتية فقد ثبت أنها لا يمكن الاعتماد عليها ان لم تقارن بتقديرات الغير .

٦ ـ الاستخبار

الاستخبار أو الاستبيان أو الاستفتاء Questionnaire قائمة من تعطى او ترسل الى جماعة من الأفراد ليجيب عنها كل واحد منهم كتابة « بنعم » أو « لا » أو بإجابة موجزة . وقد يجرى الاستخبار عن طريق المقابلة الشخصية . وأساس الاستخبار غالبا ما يقوم به الفرد « من استنطان وتحليل ذاتي لأحواله النفسية الشعورية . فهو سؤال الفرد عما يعرفه أو عما

يشعر به أو عما يرغب فيه أو عما ينوى عمله أو عما ينتظر أو عما عمل او عما يفعل .. والاستخبار أداة مفيدة في التشخيص متى كانت اسئلته واضحة ومفصلة تفصيلا كافيا ، ومتى توخى الفرد الصدق والأمانة في الاجابة عليها . ومن ميزاته مقارنة الأفراد بعضهم ببعض على اساس التقدير الكمى للسمات المقيسة .

والاستخبارات أنواع : ١ ـ فمنها ما يحاول الكشف عن الآراء والمعتقدات والاتجاهات النفسية حيال الدين أو السياسة وغيرها .. ، ٢ ـ ومنها ما يحاول الكشف عن الميول المهنية والثقافية وغيرهما ، ٣ ـ أو عن سمات اجتماعية وخلقية معينة كالانطواء أو الاتزان الانفعالى أو التطرف في الحكم على الأمور أو الأمانة . ٤ ـ ومنها ما يستهدف الكشف عن المتاعب الشخصية او المخاوف أو مشاعر النقص عند الأفراد . ومن الاستخبارات المعروفة استخبار « وودورث » Woodworth للكشف عن الاستعداد العصابيه ـ العصاب هو المرض النفسى . وكان الغرض من صوغ هذا الاستخبار الكشف عن المجندين المرشحين للاصابة بأعراض نفسية بالجيش الامريكى ابان الحرب العالمية الأولى فقد جمع هذا السيكولوجى طائفة من اعراض الأمراض النفسية وجعلها في صورة أسئلة يجيب عنها الشخص نفسه او أحد من يعرفونه جيدا ، ومنها استخبار « ثرستون Thurstone » وهو شبيه بالسابق . ومن الأسئلة التى وردت فيه :

ـ هل كنت تحب اللعب بعرائس وانت طفل ؟	نعم لا
ـ هل يصعب عليك التخلص من التائع ؟	نعم لا
ـ هل تشعر ان الحياة عبء لا يحتمل ؟	نعم لا
ـ هل تخاف السقوط ان كنت تطل من مكان مرتفع ؟	نعم لا
ـ هل يجرح الناس شعورك بسهولة ؟	نعم لا
ـ هل يصعب عليك ان تضحك ؟	نعم لا

وقد كانت الاستخبارات تستهدف فى أول الأمر قياس سمات مفردة كالانطواء أو الانبساط ، السيطرة أو الخضوع ، الذكورة الخلقية أو الانوثة. ثم صيغت استخبارات لقياس عدة سمات مثل استخبار « برنرويتر » Bernreuter الذى يحتوى على ١٢٥ سؤالا ويستهدف قياس أربع سمات مختلفة : الاستعداد العصابى أو حالة التوتر العصبى ، الانطواء أو

الانبساط ، السيطرة أو الخضوع ، الاكتفاء الذاتي أو الاتكال . ومن الأسئلة التي وردت فيه :

- هل تحب حياتك بشكل عام ؟ نعم ؟
هل تشتهي أشياء كثيرا وتدرجه بحيث تفقد القدرة على عدها ؟ نعم ؟
- هل يعجز عن التصميم حتى تفلت تلك الفرصة ؟ نعم ؟
- هل تشعر بالوحدة حين تكون مع الناس ؟ نعم ؟
- هل تحب أن تتحمل المسئولية وحدك ؟ نعم ؟

وقد دل التحليل العاملي على أن هذه الأبعاد الأربعة يمكن اختصارها الى بعدين ، اذ قد ظهر أن الاستعداد العصابي هو الانطواء نفسه ، وان السيطرة هي الاكتفاء الذاتي نفسه .

وضوع الاستخبار ليس بالأمر الهين . فهناك بضع خطوات وتحوطات يجب أن تراعى قبل اجراء الاستخبار بالفعل . من أهمها اختبار الاستخبار بتجربته على مجموعة صغيرة من الافراد تجربة تحسسية قد توجه النظر الى ما به من صعوبات وعيوب وابهام ، وقد تبين ما اذا كان مقياس السمات التي يريد قياسها بالفعل أم سمات غيرها ، وما اذا كانت الأسئلة مناسبة أم غير مناسبة .. وكثيرا ما تؤدي عدم التجربة المبدئية الى حذف بعض الأسئلة المبهمة التي تحتمل أكثر من معنى . فالسؤال الذي يكون واضحا في ذهن السائل قد يكون مبهما عند المسئول . كما هي الحال في أسئلة الامتحانات أحيانا . كذلك يجب الا تكون الأسئلة ايحائية أي توحي للمسئول بجواب معين ، والا تكون من النوع الذي يجرحه أو يربكه . بل لقد ظهر أن ترتيب السؤال نفسه قد يحدد نوع الجواب .. كذلك الحال في صيغة السؤال . فقد لوحظ أن الاجابة بالنفي على السؤال الآتي : « هل كنت دائما تذكر لمصلحة الضرائب جميع دخلك ؟ » أكثر من الاجابة بالايجاب على السؤال التالي : « هل حدث أن خدعت مصلحة الضرائب فلم تصرح لها بجميع دخلك ؟ » .

عيوب الاستخبار :

وللاستخبارات على اختلاف انواعها عيوب منها عجز المسئول عن وصف أحواله النفسية بدقة ، وعجزه عن معرفة دوافعه اللاشعورية ، وافقاره من الافصاح عن دوافعه الحقيقية ، ومنها تأثر اجابته بما حدث له

من خبرات حديثة . فقد يجيب شخص بأن لديه شعورا مقيما بالتعب ان لم يكن قد نال حظه من النوم في الليلة السابقة لاجراء الاستخبار . او يذكر أحدهم أنه سيء الحظ ، لا لأنه مقتنع بأنه سيء الحظ ، بل لأنه كان ضحية حادثة وقعت له منذ عهد قريب .

ومن عيوب الاستخبار أيضا سوء فهم الأسئلة أو التخمين أو الاجابة بهمال ، واهمها عدم الأمانة في الاجابة . ذلك ان الأسئلة الشخصية الحميمة مما يضايق الناس فلا يجيبون عنها بصورة يمكن الاعتماد عليها . غير اننا يجب ان نذكر انه ما دامت كل سمة تقاس بعدد كبير من الأسئلة تنصب على مواقف مختلفة فمن البعيد أن يحرف المفحوص اجاباته عن جميع هذه الأسئلة .

وللتحوط من خداع المفحوص في الاجابة عدة طرق منها : تكرار نفس السؤال مع اختلاف بسيط في صيغته في أجزاء مختلفة من الاستخبار ومقارنة أجوبة المفحوص على هذه الأسئلة « المتذكرة » المتشابهة المتغايرة في آن واحد . فاذا كان احد الأسئلة : « هل يؤذي نفسك أن يحاسبك ابوك على كل صغيرة وكبيرة ؟ » وضع السؤال التالي في مكان آخر من الاستخبار : « هل يتدخل والدك في كل تصرفاتك ؟ » . ومن هذه التحوطات أن يعنون الاستخبار بعنوان بحيث يبدو أنه يختبر شيئا آخر غير ما يريد بالفعل أو أن تدرج فيه أسئلة غريبة عن موضوعه الأصلي زيادة في التضليل .

اختبارات الشخصية :

يختلف الاختبار عن الاستخبار في أنه يكلف المفحوص عادة أداء عمل معين ثم تفسر النتيجة بمقدار ما أنجزه ، أو بدرجة صعوبته ، أو بما استغرقه من وقت لأدائه . وقد يتألف الاختبار من أسئلة شبيهة بأسئلة الاستخبار فلا يكون هناك فارق بينهما . ومع هذا فثمة فوارق أساسية بينهما . ففي الاستخبار لا يكون هناك اتصال شخصي بين الفاحص والمفحوص ، ومن ثم يزداد احتمال سوء فهم المفحوص لأسئلة الاستخبار هذا الى ان المفحوص في الاستخبار يستطيع أن يلجأ الى الخداع في الاجابة بدرجة أكبر منها في الاختبار .

واختبارات الشخصية اما « موقفية » أو « اسقاطية » .

٧ ــ الاختبارات الموقفية Situation Tests

ليس من العسير اختبار معلومات شخص عن قواعد السلوك احسن او اللياسه او الامانه او التعاون ، لكن المعرفه شيء والسلوك الفعلي شيء اخر ، والاختبارات الموقفية ترمي الى تهيئة مواقف وظروف معينه واعمال يؤديها المفحوص فتبرز بالفعل ما لديه من سمات يراد قياسها ، دون ان يطلعه على الغرض من الاختبار بطبيعه الحال . من هذه الاختبارات اختبار « هارتشورن » و « ماى » لقياس سمة التعاون لدى الأطفال . ويتلخص في أن يقدم المعلم لكل تلميذ من تلاميذه صندوقا مكونة من اقلام ملونه ومساطر ومماح ودفاتر وغيرها ، ولكل منهم أن يتصرف في هذه الاشياء كيف يشاء فقد اصبحت ملكا له .. ثم يتقدم اليهم المعلم بعد ذلك باقتراح من مدير المدرسة فحواه أن كثيرا من تلاميذ مدرسة اخرى بهم حاجة الى هذه الأشياء الهداة . فمن أراد أن يمنحهم شيئا من عنده فليضعه في مظروف يكتب عليه اسمه ثم يدعه عند معاون المدرسة ، ومن لم يرد فلا لوم عليه . ثم تسجل نتائج الاختبار بطريقة مقننة ، وتقدر درجاته في مقياس التعاون . ومما يدل على جدوى هذه الاختبارات وميزتها ما وجده عدنان الباحثان من ان الارتباط بين المعلومات الاخلاقية والذكاء حوالى ٠٧٠ر. لكن الارتباط بين المعلومات الاخلاقية ونتائج الاختبارات الاخلاقية الموقفية حوالى ٢٥ر. فقط .

وهناك اختبارات موقفية مماثلة لقياس سمات الأمانة والعدوان والمثابرة والقابلية للايحاء والتهور .. وقد زاد الاهتمام في العهد الاخير باستخدام هذه الاختبارات في اختيار الجنود وضباط الجيش وغيرهم ممن يقومون بأعمال المخابرات والأعمال السرية .. من ذلك أن يكلف المرشحون من الجنود والضباط وهم في كامل عدتهم الحربية نقل معدات أو عتاد أو قوات الى جهة نائية تحف بها العقبات والمخاطر وتقتضي عبور أنهار أو تسلق جبال أو السير في أرض ملغومة وذلك باقصى سرعة مع المحافظة على ما ينقلونه من عتاد أو رجال . وقد يكون هذه التكليف متعذرا أو مستحيلا ، لكن المهم هو ملاحظة الطريقة التي يتصرف بها الرجال حيال المشكلة وليس حلها .. هل ينم سلوكهم عن الذكاء والمرونة أم العناد والغباء ، وهل يبدو من تصرفاتهم التعاون والقدرة على الاحتمال أو على القيادة أو المبادأة .

ومما يذكر أن كثيرا من المؤسسات والوزارات تسير على نهج هذه الاختبارات في اختيار الرؤساء والمديرين فيها . من ذلك ماتفعله وزارة

التربية حين تضع المرشح لادارة المدرسة في مركز مدير المدرسة بالفعل مدة من الزمن يتضح في أثنائها ما اذا كان يصلح أو لا يصلح لهذه الوظيفة

٨ ـ الاختبارات الاسقاطية Projective Tests

لاصطلاح « الاسقاط » في علم النفس أكثر من معنى : فهو بمعناه الأصلي الذي وضعه « فرويد » يعني ميل الفرد الى أن ينسب عيوبه وأخطاءه ورغباته المستكرهة المكبوتة أي التي لا يشعر بوجودها الى غيره من الناس والأشياء . فالبخيل الذي لا يفطن الى أنه بخيل ينسب البخل الى غيره ، وكذلك الأناني والكذاب والمغرور .. غير أن علماء النفس توسعوا في معنى الاسقاط الى حد كبير فاتخذ لديهم أكثر من معنى منها :

١ ـ أنه تأويل سلوك الغير على أساس خبراتنا الشعورية نحن (انظر ص ٣٦) .

٢ ـ تأويل ما ندركه من مدركات مبهمة غامضة غير محددة البناء سواء كانت أصواتا او اشارات أو كلمات اورسوما على أساس أحوالنا النفسية الشعورية واللاشعورية : ما نخشاه ، وما تنوق اليه ، وما نتمناه وما نتوقعه ، وما نهتم به .. (أنظر ص ١٦٥) كان الفرد « يسقط » على المدركات في عملية التأويل هذه ما لديه من توقعات وانحيازات ورغبات ومخاوف شعورية ولا شعورية .

٣ ـ تجسيد أحوالنا النفسية الشعورية واللا شعورية في الألعاب والرسوم والقصص والتعبير اللغوي بالانشاء والأحلام والفلكلور وغيرها .

الاختبارات التأويلية والتجسيدية :

وتتلخص الطرق الاسقاطية لدراسة الشخصية في عرض مدركات مبهمة غير محددد البناء unstructured على الشخص الذي يراد فحصه ثم نطلب اليه ان يصف ما يراه أو يسمعه فيها ، كأن نعرض عليه بقعا غير منتظمة من الحبر ، أو صورا مبهمة ، أو أصواتا خافتة لا تكاد تسمع ، أو نعرض عليه جملا ناقصة ونطلب اليه اكمالها . هذه هي الطرق الاسقاطية التأويلية .. او ان نعرض عليه قطعا من الصلصال ، أو مواد ودمى يمكن أن تتخذ ألعابا ، أو نطلب اليه رسم شخص ، ثم ننظر في كيفية معالجته هذه الأشياء وترتيبها أو رسمها . هذه هي الطرق الاسقاطية

الاسقاطية . فان كانت هذه الطرق مقننة من حيث طريقة اجرائهـــا وطريقة تأويلها سميت « اختبارات اسقاطية » .

ولا تستخدم هذه الاختبارات لقياس سمة معينة أو عدة سمات من الشخصية ، بل للحكم على الشخصية في جملتها بطريقة غير مباشرة . ويرى من يطبقونها أنها وسيلة ذات قيمة في الكشف عن الجوانب الخافية اللا شعورية من الشخصية .

واليك أمثلة لهذه الاختبارات

اختبار روزشاخ Rorschach

من الاختبارات الاسقاطية التي ذاع استعمالها حديثا خاصـــــة في عيادات الطب النفسي اختبار بقع الحبر للعالم « روزشاخ » ، ويتكون من عشر بقع من الحبر منها خمس ملونة وخمس غير ملونة (انظر شكل ٣٧) .

(شكل ٣٧)
بقعة من اختبار روزشاخ

تعرض الواحدة بعد الأخرى على من يراد فحصه ويطلب اليـــه أن يذكر ما يراه فيها ، وان يعلق عليها تعليقا حرا فيصف ما تذكره به وما يتوارد على ذهنه من خواطر بصددها . وله أن يديرها في أي اتجاه يشاء .

- ايرى فيها صورة الناس أو حيوانات او نباتات او مناظر طبيعية ؟
- ايرى البقعة في جملتها ام يرى ما بها من تفاصيل ؟
- أيتأثر بشكل البقعة أم بلونها ؟
- ايرى الناس والاشياء في حالة حركة أم سكون ؟ ..

ثم تسجل أجوبته حرفيا وتدرس من حيث محتواها ونوعها ودرجتها من الاغراب ، ويقال ان رؤية البقعة في جملتها لا في تفاصيلها تشير الى

أن الشخص يتسم بالقدرة على التأليف والتجريد ، وان رؤية التفاصيل تشير الى تفضيله الأشياء الحسية العيانية ، وان التأثر بالألوان يدل على الاندفاع ، كما أن رؤية الناس في حالة حركة تشير الى الانطواء ، على حين أن رؤية أشياء محددة حاسمة التقاسيم تشير الى ضبط النفس . فمن تطبيقه يستطيع المختبر أن يخرج بالنتيجة الآتية مثلا « هذا الشخص عادي، في ظاهره لكنه يغلي في باطنه ، وانه يعاني من صراعات نفسية لكنه يضبط نفسه ، وأن انتاجه لا يعلو الى مستوى قدراته » .

لقد استخدم هذا الاختبار في التحليل النفسي ، وفي دراسة الأطفال الأسوياء والمشكلين ، ودراسة طرز الشخصية ، وفي التوجيه المهني ، وفي التمييز بين الأسوياء والمصابين بأمراض عقلية ، وبين مختلف أنواع هذه الأمراض . بل يقول المشتغلون به انه يعطي فكرة عن المستوى العقلي للشخص ونوع ذكائه بالاضافة الى ما يكشف عنه من نواح وجدانية بعيدة الغور . وقد حاول رورشاخ واتباعه عمل تقنين لهذا الاختبار حتى يكون أداة ناقعة للتشخيص .

اختبار تفهم الموضوع او التات TAT

يتكون من ٣٠ صورة غامضة لكن ليست في غموض بقع الحبر ، بعضها للذكور وبعضها للاناث وبعضها للأطفال . وهي صور تمثل مواقف متيرة (أنظر شكل ٣٨) تحتوي كل منها على شخص يمكن ان يتقمص المفحوص أي على شخص من جنسه وحينا لو كان من نفس سنه . تم يطلب اليه ان يروي قصة توحي بها الصورة وتتحدث عن أحوال من فيها من الأشخاص وقد لوحظ أن المفحوص في وصفه وتأويله غالبا ما يتكلم عن حياته هو وعن رغباته ومشاعره دون ان يفطن الى ذلك . وهو يفعل هذا لأن التقمص يحمله على اسقاط مشاعره والتعبير عنها في روايته . وهو تكرر في رواياته هذه أحاديث عن الانتحار أو الموت أو الحب او الشذوذ مما يلقي الضوء على ما يعانيه .

(شكل ٣٨)

اختبار تكميل الجمل :

من الاختبارات الاسقاطية ايضا ، ويتكون من بضع جمل ناقصة يطلب من المفحوص ان يكمل كل واحدة منها بأسرع ما يستطيع ، دون توقف او تفكير بل بأول ما يطرأ على ذهنه :

- الشيء الذي كانت والدتي تقول بها كانت تحذرني دائما .....
- اشعر بالسعادة حين .....
- اصدقائي لا يعرفون اني احاف من .....
- الاشياء يستطيعون ان يشتروا .....
- احب .....
- اكره .....
- اريد ان اعرف .....
- اشعر ان ابي .....
- لو كان ابي .....
- وددت لو كان ابي .....
- المرأة الكاملة .....
- اعتقد ان قادر على .....

ويلاحظ أن الأسئلة ليست مصوغة كيفما اتفق بل تغمز اوتارا حساسة معينة ، ومناطق معينة للصراعات اللاشعورية .

اختبار الأصوات الخافتة :

يطلب الى المفحوص الاصغاء الى صوت انساني خافت مسجل على شريط هو عبارة عن حروف متحركة لا تكاد تسمع ، ثم يسأل عما سمعه، فقد يجيب بأن الصوت يقول « كن حذرا » ، كن حذرا » أو « لماذا فعلت ما فعلته ؟ » أو « يجب أن تعمل ما تركبه » ، أي أنه يؤول ما يسمعه في ضوء حالاته النفسية .

اختبار تداعي المعاني :

اختبار اسقاطي يسهل الكشف عن العقد النفسية وعن الرغبات او المخاوف المكبوتة . وقد شرحناه بتفصيلا من حيث هو طريقة من طرق دراسة الاطفال (أنظر ص ١٣١) .

مسرح العرائس :

يستخدم مسرح العرائس وغيره من الألعاب لتشخيص متاعب الأطفال المشكلين (أنظر ص ٨٩) . في هذه الألعاب يفصح الطفل دون أن يشعر عن مخاوفه ورغباته وعداواته التي لا يستطيع أو التي يتحرج من التعبير عنها بالألفاظ . فكسر دمية قد يكون رمزا الى كراهية لا شعورية للأب ، أو يفصح الطفل عن شعوره الخفي بالنقص أو انعدام الأمن بأن يقصر العابه على بعض الدمى دون الاتصال الاجتماعي بغيره من الأطفال .

وقد استخدمت هذه الطرق والاختبارات التجسيدية أول الأمر للتشخيص غير أنه وجد أن تطبيقها غالبا ما تكون له فائدة علاجية لأنها تعطي للمفحوص فرصة للتنفيس عما يعتلج في نفسه . بل لقد ظهر أن لها قيمة اخرى في بيان مدى تقدم العلاج .

مزايا الاختبارات الاسقاطية وعيوبها :

من مزايا هذه الاختبارات أنها طرق غير مباشرة تحول دون تحرج المفحوص أو خوفه من التصريح بمشاعره ومخاوفه ورغباته مما لا تظفر به المقابلة أو الاستخبارات العادية ، وأنها تكشف عن الجوانب اللاشعورية من شخصيته ، وأن احتمال التحريف والتزييف فيها اقل بكثير منه في الطرق المباشرة ، هذا الى أنها تثير من اهتمام المفحوص مالا تثيره الطرق الاخرى .

أما عيوبها فهي أن الكثير منها غير مقنن تقنينا دقيقا من حيث طريقة اجرائه أو طريقة تاويله ، لذا يختلف المختبرون في تأويلهـا اختلافا كبيرا .

٩ ـ مثال للطريقة الكلية في الحكم على الشخصية

كان المتبع في الاختبار المهني أن تحلل المهنة المراد انتقاء الاكفاء لها الى ما تتطلبه من قدرات وسمات ثم تصاغ اختبارات لقياس هذه القدرات والسمات ثم يختار من المرشحين اعلاهم درجة فيها . غير ان مدرسة الجشطلت تعارض ، كما قدمنا ، هذه الطريقة التجزيئية في الحكم على الشخصية . وقد تاثر علماء النفس الحربي من الالمان بهذا الاتجاه ، ثم

احده عظيم علماء النفس الحربي من الانجليز ، واخيرا اتبعه مكتب الخدمات الاستراتيجية بأمريكا لاختيار رجال الجيش وتوزيعهم على الأعمال التي يصلحون لهـــا به وكذلك لاختيار رجال المخابرات وغيرهم ممن يقومون باعمال سرية واستراتيجية وعسكرية خاصة ٠٠ وقد استخدموا في هذا الاختيار جميع الأدوات السيكولوجية التي تتخذ للحكم على الشخصية : المقابلة وموازين التقدير واختبارات الذكاء والاستعدادات واختبـــارات موقفية مختلفة الأنواع ٠ وكانوا يرون أن ، المقابلة ، لا تعدلها طريقـــة اخرى من طرق الحكم على الشـــخصية ٠ فهي خير وســـيلة للجمع بين المعلومات واصدار الحكم الأخير على الشخص ٠

كان المرشحون يفدون في جماعات ويقيمون مع الحكام في بناء واحد لمدة ثلاثة أيام ٠ اما الحكام فمن علماء النفس والأطباء النفسيين ورجـــال الجيش ٠ واما الطريقة فتتلخص فيما يأتي :

١ ــ ملاحظة سلوك المرشحين من اللحظة الأولى لوصولهم الى مركز الاختبار : طريقتهم في تحية زملائهم وفي تحية الحكام ، وسلوكهم اثناء تناول الطعام ، ونوع احاديثهم مع زملائهم ، وتصرفاتهم المختلفة في هـــذا الموقف الجديد ٠

٢ ــ اجراء اختبارات مختلفة لتقدير ذكائهم واستعداداتهم وكذلك بعض الاستخبارات لتقدير بعض نواحي شخصياتهم ٠

٣ ــ تطبيق اختبارات موقفية تستهدف الكشف عن مبلغ ما لدى كل منهم من قدرة على التعاون والتفكير الجماعي والتزعم ٠

٤ ــ تكليف المرشحين القيام بمقابلات مع أشخاص آخرين تدور حول موضوعات غير يسيرة كالتحقيق مع جندي هارب أو استجواب جندي أسير او من جبهة الأعداء ، أو فض مشكلة قامت بين المفحوص وزملائه ٠

٥ ــ عقد مقابلة مع المرشح تستهدف الكشف عن قدرته على احتمال الضغط والتوتر والانفعال والاجهاد الذهني : فيسلط على وجهه ضـــوء ساطع شديد ولا يسمح له أن يدير رأسه أو أن يحجبه بيده ، ثم توجـه اليه سلسلة من أسئلة سريعة خاطفة محرجة غير منتظرة تضيق عليـــه الخناق ، ويطلب اليه الاجابة دون تمهل ودون أن يسمح له بلحظة من التلبث او الاسترخاء ، أو توجه اليه ملاحظات عنيفة تنقـــد بعض أعماله ، أو تعليمات متضاربة لا تتفق أحدها مع الآخر ٠٠ فان هم بالاسترخاء ووضع

على الاخرى بهره الحكام . وان احنى رأسه لعادى الضوء زهروه . ثم بدت بعروق جبهته يهموه بالكذب . وبعد عشر دقائق من هذا الضغط والقسوة يقولون له ان لديهم الآن ادلة كافيـــة على أنه كان يكذب طول الوقت . ثم يعرضونه بالانصراف بعد أن يكونوا قد قدروا له أثناء هـــذه المقابلة درجة على قدرته على الضبط الانفعالى من ملاحظة تضرج وجهـــه وجفاف شفتيه وما يسيل على وجهه من عرق وما يعتريه من تلعثم أثناء الكـــلام .. وتسمى هـــذه المقـــابلة العنيفة . بمقـــابلة الانحصاب ، ss interview

لا شك أن هذه الطريقة تكشف الكثير عن المرشح . قدرته على بذل الجهد وعلى الاحتمال وضبط النفس وقدرته على التعاون والتفكير الجمـــاعى وعلى القيادة والمبادأة والابتكار وكتم الأسرار .. غير أنها لا تزال فى مقولـــه منتظر البرهان على أنها أفضل من غيرها من الطرق لتبرير ما تتطلبه من جهد ووقت وتكاليف .

الفصل الثالث

نمو الشخصية وعوامل تكوينها

١ ـ معنى النمو ومبادؤه

النمو بمعناه العام سلسلة من التغيرات المستمرة المطردة التي تتجه نحو هدف نهائي هو اكتمال النضج maturity ويحدث هذه التغيرات في الحجم أو الشكل أو التنظيم ، كما تحدث في البناء أو الوظيفة أو القدرة أو التكامل ..

والنمو كما قدمنا ضربان (أنظر ص ١٣٥) ، ضرب يحدث نتيجة للتكوين الوراثي للفرد وهذا هو النضج الطبيعي ، وضرب يتطلب ممارسة وتدريبا ، وهذا هو التعلم . وغالبا ما يصعب التمييز بين هذين الضربين من النمو .

وللنمو مجالات مختلفة ، فهناك : ١ ـ النمو الجسمي ويشمل النمو الحركي والنمو الحاسي . ٢ ـ النمو العقلي ويشمل النمو اللغوي . ٣ ـ النمو الاجتماعي وهو وثيق الصلة بالنمو الانفعالي . ٤ ـ النمو الجنسي .. ومما يذكر أن السير النمو أو اضطرابه في مجال من هذه المجالات يؤثر في سيره أو اضطرابه في المجالات الأخرى . مع أن هذه المجالات مستقل بعضها عن بعض استقلالا نسبيا . فقد يمضي النمو العقلي ويعاق النمو الاجتماعي والانفعالي ، أو يمضي النمو الحركي ويعطل النمو الجنسي لأسباب خاصة .

ونمو الشخصية ـ بعد أن أخرج المحدثون من نطاقها الذكاء والقدرة العقلية ـ يعني النمو الاجتماعي والنمو الانفعالي المزاجي .

وللنمو مهما اختلف مجاله خصائص أو مبادئ عامة نسير بمقتضاها من أهمها :

النمو عملية تمايز Differentiation

لو نظرنا الى الوصيع الوليد لم نستطيع ان نعبر عن شخصيته الا نوعا من النشاط الحركي العام المنتشر وتعبيرا انفعاليا عاما لا تتمايز فيه الانفعالات بعضها عن بعض (انظر ص ١٣٥) . وكلما تقدمت به الايام اخذت حركاته تتحدد على درج وبدأت انفعالاته تتمايز ، ثم يطرد ظهور سمات أخرى كالانانية والعناد والسيطرة والايناس بالناس او الانطواء والخجل أو التجهم والعدوان .. حتى اذا ما استوى راشدا أصبحت سمات شخصية من الكثرة والتعدد والتعقد بحيث لا يمكن عدد وحصره .. وهي سمات تكون في أول الامر مبهمة غير متمايزة ثم تتجه بالتدريج نحو التمايز والتحدد والوضوح . فالتمايز يعني الانتقال من العام الى الخاص ، من الكل الى الأجزاء ، من الجمل الى التفصيل ...

النمو حذف واضافة

لا يقتصر نمو الشخصية على تمايز السمات وزيادة عددها بل يبدو كذلك في زوال بعض السمات وظهور أخرى . فكما انه يبدو في اكتساب دوافع واتجاهات وعواطف وعادات وميول جديدة ، كذلك يتضح في ترك سمات طفلية كبيرة او تحويرها وتكييفها للمجتمع ، كالانانية والاندفاع والاتكال على الغير وطرق اشباع الدوافع والتعبير عن الانفعالات ..

النمو تنظيم وتكامل

غير أن هذه الاضافة والحذف لا يعنيان مجرد زيادة ونقص في الكم والمقدار ، بل يعنيان تغيرا في الكيف والنوع والتنظيم ، مثل نمو الشخصية كمثل نمو منجر صغير ، لا يتلخص في زيادة عدد حجراته او عماله او حذف بعض الحجرات والسلم ، بل يتلخص كذلك في تنظيم جديد ومعاملات جديدة . فالراشد الناضج لا يتميز عن الطفل بكثرة دوافعه وعاداته وميوله وسماته الخلقية او بقلة ما لديه من عادات وسمات طفلية ، بل يتميز عنه بانتظام هذه السمات في مجموعة متكاملة متآزرة متوافقة لا يضطرع بعضها مع بعض ، ولا يطغى بعضها على بعض ، ولا شذ بعضها عن نظام هذه الوحدة . فان شذت سمة بان اضخمت او ضمرت او توقف نموها او نازت على الوحدة او انفصمت عنها واستقلت ... كان هذا الشذوذ عائقا عن التكامل او عاملا من عوامل التفكك ، من أمثلة

هذا الشعور الاسراف في مراعاة الدقة والنظام أو النظافة ، والخوف الشديد من أشياء تافهة ، أو الاعراض عن الاشتراك في نشاط الجماعة ، أو التأثر الانفعالي الضيق من مثيرات عادية ، أو العجز عن ضبط النفس .

٣ ـ النمو تفاعل بين الوراثة والبيئة

تتقوم الشخصية وتتشكل وتنمو نتيجة تفاعل الفرد وما لديه من ميراث فطري مع البيئة ، خاصة البيئة الاجتماعية الثقافية . وتفصيل ذلك أن الانسان يولد مزودا بأنواع شتى من الاستعدادات الجسمية والعصبية والنفسية ، منها الدوافع الفطرية ، والذكاء والقدرة على التعلم ، والمزاج ودرجة خاصة من الحساسية والتأثر ، وأخرى من الحيوية والتحمل والصلادة ... وسرعان ما تنوشه المؤثرات المختلفة من بيئته المادية والاجتماعية . هنا يبدأ التفاعل بين الفرد وبيئته . فمن مطلع الحياة تكون الصلة بين الرضيع وغيره صلة تفاعل . وليست صلة سلبية قابلة . فهو يستجيب للجوع او للألم بالصياح . واستجابته هذه تكون بمثابة منبه لأمه التي تستجيب بوضع الثدي في فمه . هذه الاستجابة تصبح بدورها منبها للطفل يستجيب له بالرضع الذي تستجيب له الأم ... ثم تأخذ الأسرة في صقله وتشكيله حتى يندمج في الاطار الثقافي العام للمجتمع وفي اطارها الثقافي الخاص بها . حتى اذا ما تقدمت سنه واتسع محيطه الاجتماعي أضحى عرضة لمؤثرات أخرى تأتيه من المدرسة ومن رفاقه في اللعب ومما يستطيع ان يقرأه او يسمعه أو يطلع عليه فاذا ما شب عن الطوق وانتظم في حلقات اجتماعية أو اشترك في نشاطات اجتماعية كان عرضة لتأثيرات أخرى على نطاق أوسع ومن نوع آخر .

في أثناء هذا التفاعل تتعدل دوافعه الفطرية ، ويتكون نمو ضميره واتجاهاته نحو الحق والباطل ، والصواب والخطأ ، والمباح والمحظور .. وفي أثنائه تتكون فكرته عن نفسه . ويكتسب اسلوبا خاصا في حل مشاكله وفي تعامله مع الناس ، كما يكتسب عادات وميولا شتى ، ويتخلى عن عادات وميول أخرى ويرسم لنفسه مستوى طموح خاص ، ويتخذ لنفسه مبادىء ومثلا وأهدافا في الحياة .. الى غير تلك من سمات اجتماعية وخلقية شتى .

وغنى عن البيان أن موقف الانسان من بيئته ليس موقفا مطـــاوعا سلبيا ، أى أنه لا يتفعل بها طبعا ولا يتشكل كما يتشكل الصلصال فى يد الصانع • كما ان البيئة ليست شيئا سلبيا فاذن له أن يظفر منهـــا بما يريد ، كيف يريد ، بل انها تقاومه وتؤثر فيه • فالعلاقة بينهما علاقة تفاعل ، وأخذ وعطاء ، وشد وجذب ، وتعاون وتنافس ، وسيطرة وانتصار ، واشباع وحرمان ، وصراع موصول • وفى أثناء هذا التفاعل المطرد تتكون شخصيته وتنمو ويتعين شكلها وتتعدل بفعل ما يمر به من خبرات •• حتى لتعرف الشخصية احيانا بأنها طبيعة الفرد بعد أن يحورها التفاعل الاجتماعى • ولقد صور لنا « فرويد » هذا الصراع وبين لنـــا اصوله البيولوجية والاجتماعية فى تشريحه البديع للشخصية الانسانية الى جوانب ثلاثة هى « الهو » و « الأنا » و « الأنا الأعلى » (أنظر ص ٤٠٦) •

فكما أن الأخذ والعطاء بين الرئتين والهواء ضرورى للحياة ونمـــو الجسم ، كذلك الأخذ والعطـــاء بين الفرد وبيئتـــه شرط ضرورى لنمو الشخصية •

نمو الشخصية نضج وتعلم

مما تقدم يتضح أن نمو الشخصية عملية اكتساب وتعديل وتحوير وتهذيب للسمات ، أى أنه عملية تعلم باوسع معنى لهذه الكلمة • الواقع أن الطفل منذ ميلاده يتعلم كيف يستجيب للبيئة المحيطة به بســمات مختلفة ولا تقتصر طريقته فى التعلم على التعلم الشرطى وحده كما يزعم السلوكيون ، بل يتعلم أيضا بعد ذلك عن طريق المحاولات والأخطاء وعن طريق الاستبصار أيضا •

غير أن هذا ان صح على اكتساب السمات الاجتماعيـــة والخلقيـــة كالتعاون والأمانة والمثابرة والخجل ، فهو لا يصدق على السمات المزاجية كالعصبية او الخمول ، ودرجة التأثر الانفعالى ، وكقوة الاستجابة او ضعفها ••• فهذه سمات تتوقف فى المقام الأول على التـــكوين الوراثى للفرد (أنظر ص ١٣٤) • ومن ثم لا يحتاج ظهورها واتضاح أثرها الى تعلم أو تدريب خاص ، اذ تكفى لظهورها عملية النضج الطبيعى وحدها • وكل من لاحظ الرضعاء حديثى الولادة لا يفوته أن يرى ما بين بعضهم وبعض من فوارق مزاجية ، فبعضهم لا يكاد يصدر صوتا بينما لا يكف آخرون عن الصراخ مادامو غير نائمين ، وبعضهم يتسم بالعصبية فيطوحون اذرعهم

في قوة ويرفسون بأرجلهم في عنف بينما يسيطر على غيرهم السكون والهدوء ، وبعضهم يمسك بالندي في تشبث واصرار بينما يبدو على غيرهم عدم المبالاة عند الرضاعة .. وهذه سمات تلازمهم وتلون سلوكهم طول الحياة بلونها الخاص . يضاف الى ذلك ماتدلت عليه التجارب من أن هناك تكوينات وراثية تهيىء الفرد لانفعالات معينة دون غيرها . فقد دلت الاستخبارات والتقارير الاستبطانية على أن التشابه بين التوائم الصنوية أكبر بكثير منه بين التوائم اللاصنوية من حيث ما يغشاها من مخاوف وقلق وشعور بالثقة بالنفس . كما أن التشابه بين التوائم الصنوية أكثر منه بين الاخوة العاديين من حيث عنف الاستجابة للمواقف التي تثير الانفعال كما يقيسها الرسام الكهربي للمخ . فمن المعروف أن مخ الانسان تصدر عنه باستمرار سلسلة من النبضات الكهربية الايقاعية . وهذه الموجات المخية تبدو في نماذج محددة يمكن تسجيلها بأجهزة كهربية دقيقة . وقد وجد أن هذه الموجات تتشابه لدى التوائم الصنوية بنسبة ٩٦٪ في حين أنها تختلف لدى التوائم اللاصنوية بنسبة ٩٥٪ . كما وجد من دراسات تجريبية احصائية أخرى أجريت على توائم صنوية ولا صنوية من الأسوياء وكذلك على توائم عصابية أي تعاني من عدم الاستقرار الانفعالي ، وجد أن قابلية الفرد للاصابة بالعصاب ، وهو المرض النفسي ، أي neuroticism تحددها الوراثة الى مدى بعيد .

وعسى أن يكون فيما تقدم رد على من يرون أن الشخصية مركب اجتماعي بحت ، أو أنها مجرد انعكاس لثقافة المجتمع على الفرد .. كأن الانسان يولد صفحة بيضاء ينقش عليها المجتمع ما يريد !

نمو الشخصية وتغيرها

يكون نمو الشخصية وتغيرها سريعا في السنوات الأولى من العمر ، ثم يأخذ في الابطاء ، حتى اذا تجاوز الفرد مرحلة الشباب المبكر لا يكون هذا التغير ملحوظا . وتتغير الشخصية بتغير العادات والاتجاهات والخبرات وطرق التفكير . وكما تتغير الشخصية بتغير هذه المقومات كذلك تتغير الشخصية هذه المقومات فتزداد قدرة الفرد على التكيف للمواقف المختلفة . وتغير الشخصية قد يحدث عن قصد كما نغير وزن اجسامنا بتغيير نوع الغذاء ومقداره ، أو عن غير قصد كما يتغير وزن اجسامنا دون أن نقصد الى زيادته أو نقصه .

ومما يجدر ذكره أن السمات المزاجية والسمات العصابية وسمات الطفولة المبكرة لا يمكن تغييرها بمجهود الفرد الذاتي ، وأننا كلما بادرنا بعلاج السمات التي تتكون في الطفولة المبكرة كانت أقرب الى التحور والتحسن مما لو تركت تشب مع الطفل ، وأن كثيرا من الناس يستطيعون تغيير شخصياتهم بمجهودهم الذاتي في بعض نواحيها ، خاصة بتغيير استجاباتهم حيال المواقف الاجتماعية ، لكنهم لا يفعلون ذلك لأنهم يرضون بأنفسهم كما هم عليه ، وهذا يمنعهم من أن يعترفوا لأنفسهم بأن لديهم سمات يمكن تحسينها .

عوامل تكوين الشخصية

رأينا أن الشخصية تنقوم وتتشكل وتنمو من تفاعل طبيعة الفرد مع بيئته الخارجية ، وسنعالج فيما يلي أهم العوامل الوراثية والبيئية التي يتفاعل بعضها مع بعض فتجعل كل شخص منا يشبه جميع الناس من بعض الوجوه ، ويشبه بعض الناس من بعض الوجوه ، ولا يشبه أحدا من الناس من وجوه أخرى . سنعالج أثر الغدد الصم ثم أثر البيئة الجغرافية ثم أثر العوامل الاجتماعية .

٣ ـ الشخصية والغدد الصم

أشرنا من قبل الى أن بالجسم غددا صما تفرز مواد ذات فاعلية شديدة تسمى « الهرمونات » ، وهي مواد ان لم تفرز بقدر معلوم اختل ميزان الجسم ، وحدث تغيرات ملحوظة في مظهر الشخص وبنيته ومزاجه وذكائه وسمات شخصيته . واليك كلمة موجزة عن أهم هذه الغدد صلة بالشخصية (١) .

الغدة الدرقية : لافرازها صلة مباشرة بعملية الأيض أي بالتغيرات البنائية والهدمية في الأنسجة . فان أفرط نشاطها زاد نشاط العمليات الحيوية ، وأصبح الفرد قلقا ضجرا سريع الاهتياج غير مستقر انفعاليا وحركيا ؛ وان قتر نشاطها أي قل افرازها اصبح الفرد خاملا بليدا ،

---

(١) أدرجنا هذه الغدد في عداد العوامل الوراثية التي تؤثر في بناء الشخصية ، غير أن هذه الغدد قد تكون سقيمة بالوراثة ثم يصيبها عطب او مرض يخل من وظائفها فتتأثر من ذلك شخصية الفرد .

واصابه البطء في تفكيره وتذكره وحركاته · وسارع اليه التعب وأصيب بالهبوط وفقد الشهية ···

غدتا الادرنالين : يفرز نخاعيها مادة الأدرنالين · وهو هرمون قوى يزداد افرازه في حالات الانفعال العنيف كالخوف والغضب والألم الجسمى والجوع فيعين الجسم على تعبئة طاقته لمواجهة الطوارئ، ويعد الفرد للهرب أو القتال (أنظر ص ١٣٣) · اما قشرة غانين الغدتين فتفرز هرمون « الكورتين » وهو لازم للعمل العقلى الموصول ومقاومة العدوى · ان زاد افرازه أدى الى تضخم خصائص الذكورة عند الرجل والى ظهور سمات الرجولة عند المرأة فيغلظ صوتها ويأخذ الشعر ينبت في لحيتها ويتساقط شعر رأسها · اما ان قل افرازه أصيب الفرد بالضعف وفترت رغبته الجنسية وانخفضت عملية الأيض عنده ·

الغدد التناسلية : هي البيضان لدى الأنثى والخصيتان لدى الذكر · تفرز هذه الغدد نوعين من المفرزات أحدهما خارجي هو الحيوانات المنوية عند الذكر والبييضات عند الأنثى ، والثانى داخلى هو الهرمونات الجنسية، ولهذه الهرمونات اثر كبير في نمو اعضاء التناسل وفي النمو الانفعالى · فهي تعين على نضج الأعضاء التناسلية وعلى ظهور الخصائص الجنسية الثانوية لدى الجنسين كظهور اللحية وتضخم الصوت عند الذكور ، ونمو الفخذين وبروز الصدر وترسب الشحم تحت الجلد عند الاناث · كما أنها تسهم في ظهور سمات الذكورة والأنوثة النفسية لدى الجنسين ، وفي تنشيط الدافع الجنسى لدى الجنسين ، بشرط الا تنسى اثر العوامل النفسية والاجتماعية في تنشيط هذا الدافع أو تعطيله أو انحرافه لدى الانسان (أنظر ص ٧٥) ·

الغدة النخامية : لافراز الفص الأمامى منها صلة وثيقة بالنمو الجسمى العام ونمو الوظيفة الجنسية · فان قصر هذا الافراز في عهد الطفولة ادى الى القزامة وضعف عضلات هيكل الجسم وتعطل نمو الأعضاء التناسلية ، واذا بالطفل قد مال الى الاستكانة والاستسلام وأصبح سريع التعب · أما ان زاد هذا الافراز أدى الى المرودة وخشونة الجلد والنضج الجنسى المبتسر ، وبدا الطفل مقاتلا معتديا · أما آثار اضطراب الفص الخلفي فغير معروفة جيدا ·

وكما تؤثر الغدد الصم في بناء الشخصية ونشأة بعض السمات ، كذلك تؤثر الشخصية في وظائف هذه الغدد تأثيرا قد يكون دائما مزمنا فقد اتضح أن التوتر الانفعالي الموصول يؤدي الى تضخم الغدة الدرقية وزيادة افرازها ، وأن الهبوط النفسي الموصول يؤدي الى فتور نشاط هذه الغدة وقلة افرازها . وهكذا يتجلى لنا مرة اخرى ما سبق ان اكدناه من أن الانسان وحدة جسمية نفسية اجتماعية ان اضطرب جانب منهـــا اضطربت له الجوانب الأخرى .

ولنتذكر أن تأثير الغدد في الشخصية تأثير غير مباشر في أغلب الأحيان . فنقص هرمون نخامي خاص قد يؤدي الى الفزامة . والملاحظ أن القزم عدواني مغرور محب للظهور . لكنه من الخطأ أن نقول ان نقص الهرمون هو السبب المباشر لعدوان القزم . فالعدوان نتيجة تأثير البيئة في شخصية القزم . ولو انه نشأ في بيئة اخرى لاختلف خلقه في أكبر الظن .

ولنحذر أخيرا من أن ننسب كل تغير يطرأ على الشخصية الى تغير أو اضطراب هرموني . فمع ان تفريط الدرقية يميل الى احداث البلادة والخمول ، وان افراطها يميل الى زيادة النشاط الا اننا يجب ألا نتسرع في الحكم بأن كل شخص اصابه الخمول مصاب بقصور في الدرقية ، او ان كل شخص اصبح « عصبيا » قد زاد افرازها لديه . كذلك انحدل ان وجدنا شخصا اصيب بضعف جنسي او غلمة جنسية فيجب ألا نسارع باتهام غدده التناسلية ، اذ قد يرجع السبب الى اضطراب غدد اخرى أو الى عوامل نفسية واجتماعية .

٤ ـ اثر العوامل الجغرافية في الشخصية

يتقاضى كثير من الباحثين عن أثر هذه العوامل في تشكيل الشخصية معمالها من أثر في تنمية بعض السمات وابرازها أو تعطيل سمات اخرى وعوقها عن الظهور فمن المشاهد المعروف ان اسلوب حياة الجماعة بأسرها يتأثر لأنها تعيش في الصحراء أو بين الجبال أو في جزيرة أو منطقة معتدلة المناخ ، أو لأنها تعيش في ارض قاحلة تضطرها الى الكدح الموصول ، أو في واد خصب وفير الخيرات هذه العوامل المختلفة ذات أثر في شخصية الجماعة بأسرها ، وفي شخصيات الأفراد التي تتكون منهم هذه الجماعة .

خذ على سبيل المثال « الاسكيمو » سكان شمال جزيرة جرينلاند . هؤلاء قوم يعيشون في ظروف جغرافية قاسية عنيفة بحيث لا يقوى على العيش الا الأقوياء أما الضعيف او المريض أو العاجز عن كسب قوته فمصيره الهلاك او الانتحار أو أن يقتل من ذويه . كما فرضت عليهم هذه الظروف الجغرافية أن يكون نظامهم الاجتماعي فرديا الى حد كبير . فرضت عليهم أن يصنع كل واحد منهم أدواته وأسلحته بنفسه ، وأن يخرج الى الصيد ليصطاد لنفسه . وحتى ان خرجوا الى الصيد معا في عرض البحر ، خرج كل بزورقه الخاص . فان انقلب الزورق كان عليه أن ينجو بنفسه دون معونة من غيره . أما الأسرة فوحدة اقتصادية تكفي نفسها بنفسها ، وحتى ان عاشت عدة أسرة في بيت واحد أثناء الشتاء ، فكل امرأة تطهو طعام اسرتها في قدرها الخاص وعلى موقدها الخاص . ذلك أن الطهو الجماعي متعذر أو مستحيل لأنه يستنفد وقتا اطول لاعداده على مواقد من الدهن . كما أنه من العسير نقل الموقد الكبير من منازل الشتاء الى منازل الصيف . وبعبارة اخرى فالتكيف الفردي في هذه البيئة أيسر من التكيف الجماعي . لذا كانت اظهر السمات في شخصية « الاسكيمو » التحدي والاعتماد على النفس والمبادأة و « الأنا » القوى القادر على الاحتمال .

وهذه قبيلة « أرابش » Arapesh في غينيا الجديدة ، تعيش في منطقة جبلية تكفل لهم الأمن من الغزو ، وتمدهم بما يكفيهم من الطعام . اى أنهم في أمان من الخطر الخارجي ومن المجاعات . لذا لم يتكون لديهم نظام اجتماعي قوى . وأصبح القوم يتسمون بالوداعة والمسالمة وزوح الصداقة ، بل يمقتون التنافس والتفاخر والخشونة ، ينبذون الشخص القيور الطموح الذي يتطلع الى التملك .

٥ ـ اثر العوامل الاجتماعية

أثر ثقافة المجتمع

لمجتمع والثقافة المميزة له Culture (١)صلة وثيقة بشخصيات من يحتضنهم من افراد . فلو كنا نشأنا في صقيع الاسكيمو أو في الجزر

---

(١) ثقافة المجتمع وحدة متكاملة من المعلومات والافكار والمعتقدات والمواضعات الاجتماعية ، وطرق التفكير والتعبير والترويح ، وطرق كسب الرزق ، والصنائع اليدوية وغيرها من الظواهر السائدة بين افراد المجتمع والتي تنتقل من جيل الى جيل ، ويكتسبها الافراد عن طريق الاتصال والتفاعل الاجتماعي لا عن طريق الوراثة البيولوجية .

المتناثرة في المحيط لكانت لنا عادات وتقاليد ومثل تختلف في الكثير عما نحن عليه ، بل ولاختلفت نظرتنا الى الكون ومكانتنا فيه اختلافا كبيرا ، بل ان ثقافة المجتمع تؤثر في طرق تفكيرنا وتعبيرنا عن انفعالاتنا وارضائنا لدوافعنا وفيما نتعلمه من معايير المباح والمحظور ، والعدل والظلم ، والحق والباطل .. كذلك فيما نكسبه معلومات ومهارات وعواطف وأذواق .. كل اولئك يحدده نوع الثقافة الى حد كبير : أهي ثقافة دمقراطية أم غير دمقراطية ، تعاونية أم تزاحمية ، مادية أم روحية ، مسالمة أم عدوانية ، مستنيرة أم غير مستنيرة . يضاف الى هذا أن الثقافة هي التي تعين الأساليب والطرق التي يتبعها الوالدان في تنشئة الأطفال : هل تقوم هذه التنشئة على التسامح أم التشدد ، على التزمت أو التراخي ، هل تسير على نمط سريع فتفرض على الطفل تكاليف الرجولة من عهد مبكر أم تسير على وتيرة تدريجية متئدة ، هل يقوم الوالدان بتربية الطفل أم يتدخل عنهما ؟ . فثقافة المجتمع تعيش فينا كما نعيش فيها ، أو أننا مرآة تنعكس عليها صورة هذه الثقافة ، حتى قيل ان الشخصية هي المظهر الذاتي للثقافة . وهذا حق لكنه ليس كل الحق ، لأن الشخصية تتأثر بعوامل أخرى غير الثقافة هي العوامل الوراثية .

اثر الثقافات الفرعية

غير أن هذا لايعني أن أفراد المجتمع الواحد يتشابه شخصياتهم كما تتشابه نسخ الكتاب المطبوع . فحتى لو نشأنا في رحم ثقافي واحد أو في مغارب الظلال ، كالاقليم المصري مثلا ، لاختلفت شخصياتنا في نواح هامة منها اختلافا قد يكون كبيرا : هل نشأنا في الواحات أو على الساحل أو على ضفاف النيل ، في الريف أم في الحضر ، في منزل أو في ملجأ ، في أسرة فقيرة أم ميسرة ، محافظة أم مجددة ، مثقفة أو غير مثقفة ، متدينة أو غير متدينة ، متماسكة أو مهلهلة ، حانية أم جافية ، مكتظة أو محدودة العدد؟ وهل التحقنا بمدارس قديمة أو حديثة؟ وهل كان لنا أصدقاء ورفاق لعب كثيرون ، وما نوع هؤلاء وأخلاقهم ؟ وهل كنا ننخرط في نوادٍ وجمعيات أم كنا نؤثر العزلة والاعتكاف ، وما الدور الاجتماعي والمهني الذي نؤديه ؟

- ولكل ثقافة جانبان : جانب مادي هو مايصنعه عمل الجماعة من أشياء ملموسة ، وجانب لا مادي يتألف من العارف والمعتقدات والقيم ... وتضم الثقافة الأساسة في المجتمعات المعقدة ثقافات فرعية خاصة بالطبقات المختلفة أو الجمعيات أو الاقاليم التي يجتزيها المجتمع الكبير .

اتضح أن كثيرا من المظاهر وضروب السلوك التي كنا نظنها ترجع الى عوامل بيولوجية موروثة ، هي في الواقع نتيجة عوامل ثقافية او متأثرة بها الى حد بعيد . فقد كنا نظن أن المرأة بطبعها مخلوق طيع سلبي عيل مستسلم مذعن ، وأن الرجل بطبعه مخلوق مسيطر ناشط عدواني . غير أن الأنثروبولوجيين وجدوا ثقافات تتسم شخصيات الرجال فيها بالسمات التي نسميها أنثوية وتتسم شخصيات النساء بالسمات التي نسميها « ذكريه » بل انهن فوق ذلك يقمن بأدوار اجتماعية ومهنية يحتكرها الرجال في الثقافة الغربية . فقد وجدت « مرغريت ميد » ان المثل الأعلى للرجل في قبيلة « أرابش » (انظر ص ٩٣) في غينيا الجديدة هو الرجل الوديع الرقيق الطبع المسالم السلبي ، كذلك حال المرأة ، بحيث يمكن القول بعدم وجود فوارق بين الجنسين في هذه القبيلة ، او أن كلا الجنسين ذو طبع أنثوي لين . أما المثل الأعلى للرجل في قبيلة تجاورها لكن تختلف عنها في الثقافة — هي قبيلة « موندوجومر » (انظر ص ٩٤) فهو الرجل الخشن الغليظ العدواني المقاتل المنتقم . وكذلك المرأة . فهي تقوم بكل أعمال الرجل ولها مثل صفاته . أما في قبيلة « تشامبولي » التي تجاور هاتين القبيلتين فينقلب دور الرجل والمرأة فيها عما هو معهود في الثقافة الغربية . فالمرأة هي العنصر المسيطر الغالب المتصرف في كل الأمور ، فهي تقوم بصيد السمك ونسج الشباك وغيرهما من الأعمال الشاقة ، أما الرجل فيتعهد شئون الأطفال وينصرف الى الاهتمام بالرقص والمفر والنقش وغيرها مما لا تهتم به المرأة هناك . ومع أن النظام الاجتماعي في هذه القبيلة أبوي — اي الحكم فيه للأب — ويبيح تعدد الزوجات — وهذا من شأنه الغض من شأن المرأة — الا أن النساء هن اصحاب الأمر والنهي بالفعل .

وكان كثير من علماء النفس يرون أن مرحلة المراهقة . في كل زمان ومكان مرحلة أزمات نفسية وصراعات ترجع الى ما يعتري المراهق من تغيرات بيولوجية عنيفة ، دون اعتبار لثقافة المجتمع الذي ينتمي اليه المراهق ، حتى دلت البحوث الانثروبولوجية الحديثة على أن المراهقة في كثير من الشعوب البدائية ليست مرحلة تأزم حرجة بل مرحلة هينة تخلو من الصراعات ومن الأمراض النفسية والجناح ومن التمرد على الكبار . ويرجع هذا الى أنهم يسمحون للفرد من سن البلوغ بالاضطلاع بأعباء الكبار وواجباتهم الاجتماعية والاقتصادية والدينية والتمتع بامتيازاتهم من زواج واشتراك في الصيد والحفلات .. فكان المراهقة

المتأزمة من سمات المجتمعات المتحضرة وحدها . وهي نتيجة لمعاملتنا اياه . فالمراهق نضيج من الناحية الفسيولوجية لكنا نعتبره طفلا من الناحيتين الاجتماعية والاقتصادية فنقيد نشاطه الجنسي ورغبته في الاستقلال وتحمل التبعات . فمن الطبيعي ان يستجيب أغلب المراهقين لذلك بالتمرد او العدوان او الانحراف .

٦ ـ عملية التطبيع الاجتماعي

لا يولد الطفل « انسانا » او اجتماعيا ، وعلى المجتمع أن يأخذ في صقله وترويضه وتعليمه حتى تظهر انسانيته من ثنايا طبيعته الحيوانية . وتسمى هذه العملية التي يتم بها تكييف الفرد ـ خاصة الطفل ـ لبيئته الاجتماعية عملية التطبيع الاجتماعي . انها عملية تربية وتعليم يقوم بها الآباء والمعلمون وغيرهم من الذين يمثلون ثقافته واتباع تقاليده والخضوع لالتزاماته ومجاراة الآخرين بوجه عام . والتربية الاجتماعية والخلقية التي يقوم البيت والمدرسة باكبر جانب منها هي لب عملية التطبيع .

وتبدأ عملية التطبيع من المهد ثم تستمر طول الحياة . فمما يجب ان يتعلمه الطفل :

١ المشي والفطام وضبط المثانة والأمعاء في مرحلة الطفولة المبكرة ، والاستحياء الجنسي ، وكف العدوان على الاخوة والأبوين والكبار ـ في كثير من المجتمعات.

٢ ـ القدرة على كف بعض دوافعه غير المرغوبة او الحد منها . ومما يجدر ذكره أن أكبر شطر من عملية التطبيع يتخلص في اقامة حواجز وعقبات ضد الاشباع المباشر للدوافع الجنسية والدوافع العدوانية . وهي حواجز لازمة لبقاء كل مجتمع . لذا فهي توجد على نحو ما حتى في أكثر الشعوب بدائية . غير انها حواجز كثيرا ما تسبب الضيق لأفراد المجتمع وتكون مثارا لصراعات عنيفة .

٣ ـ القدرة على تحويل اهتمامات الفرد أو تعلقه بموضوعات محظورة ـ كالأم وغيرها من المحارم ـ الى بدائل مقبولة .

٤ ـ كثير من العادات وطرق التصرف الملائمة والآداب الاجتماعية . هذا الى اتجاهات معينة نحو الآخرين ونحو المبادىء والسلطة ـ نحو الدين والأسرة والمدرسة والحكومة .. فضلا عن تعليم الذكور والاناث الأدوار المعينة التي يرسمها المجتمع لكل منهما .

٥ ـ القدرة على التوقيت المنظم : اى القيام باعمال معينة فى أوقات معينة ٠

وعملية التطبيع وان كانت تكف الطفل عن فعل كثير مما يشتهى الا انها تعينه فى الوقت نفسه على أن يتعلم كيف يحقق كثيرا مما يريد ٠ بها تنهاه عن القيام باعمال يميل اليها بطبعه ، وتأمره بأداء أعمال لا يميل اليها بطبعه ٠ فان أراد ان يتجنب عقاب الكبار وان يظفر بما يعدونه من الوان الثواب فلا بد له أن يكف بعض دوافعه الملحة وأن يرغم نفسه على فعل مالا تسبغه نفسه ٠ على هذا النحو تقيم التربية والتطبيع فى نفسه سلطة داخليه ـ سبق ان أشرنا اليها ـ هى « الضمير » ٠ ومتى تكون الضمير اصبح الفرد يحمل مقومات الثقافة الاجتماعية والخلقية للمجتمع الذى يعيش فيه ٠

ثم تمضى عملية التطبيع فى المدرسة وخارج المدرسة ، فى الملعب وفى الحفلات وفى النوادى والجمعيات والمنظمات ، وأثناء الاحتكاك الموصول بالناس فى السوق وفى الشارع وفى المعبد وغيرها ٠٠ غير أن التطبيع يكون أشد تركيزا وعنفا فى مرحلة الطفولة المبكرة عنه فى أية مرحلة أخرى من مراحل النمو ٠

وعملية التطبيع يحف بها الحرج والصراع دائما بقدر قليل أو كبير ، اذ قد تشتط بعض المجتمعات فى وسائل الكبح والاحباط والحرمان تعرضها فى غير هوادة على الأفراد فى عهدى الطفولة والكبر ٠ وعاقبة هذا أن يحتفظ الفرد حيال هذه القيود الثقافية كراهية شعورية ولا شعورية يتراكم بعضها فوق بعض لتفصح عن نفسها فى صورة قلق وضيق وسخط وقنوط ، أو فى صورة أمراض نفسية أو عقلية أو جسمية أو اجرام أو غير ذلك من ضروب الاعتلال النفسى والجسمى والاجتماعى مما يدل على فشل عملية التطبيع ٠ وحبذا لو استهدف التطبيع مسوغة الفرد على استدماج الأنماط الثقافية للمجتمع وهو غير كاره لها ٠ لكنه هدف بعيد المنال

ثم ان كل ثقافة مجتمعية تحتضن عناصر خير وشر ، عناصر تقليد وعناصر تجديد ، عناصر جمود وعناصر تطلع وتحرير ، نزعات رضوخ وامتثال ونزعات جراة واقدام ٠ وربما كان السواد الأعظم من الناس من الصنف المحافظ الممتثل الذى يؤثر السلامة ولا يجهر بالتجديد أو لا يقدر عليه ٠ وعلى هذا يكون التشدد والتزمت فى عملية التطبيع عامل جمود

وخمود وجمود ، اد يؤدى لا محالة الى تكوين الشخص « العادى » المتوسط ، ولا يخفى ان حركات التحرير الاجتماعى والابداع والاصالة لا يمكن ان تصدر من أمثال هؤلاء ، هذا الى ما يؤدى اليه التزمت من حد لتلقائية الفرد وحريته بما يعسر صلاته الاجتماعية بالناس . لذا يجب أن نلتزم جانب المرونة والاعتدال فى عملية التطبيع حتى يستطيع الفرد أن يستدمج كلا من القوى المحافظة والمبدعة فى المجتمع الذى يعيش فيه ، وعلى هذا يتعين علينا ان تجعل من اهداف التطبيع معونة الفرد على التعاون مع أعضاء المجتمع الذين يستمسكون بقيمة ومثله المفيدة ، والذين يسعون الى تحسين ما بلى منها وفسد .

٧ ـ أثر الأسرة فى الطفولة المبكرة

كانت الأسرة ولا تزال أقوى سلاح يستخدمه المجتمع فى عملية التطبيع الاجتماعى ونقل التراث الاجتماعى من جيل الى جيل ، وقد اجمعت تجارب الناس ودلت تجارب العلماء على ما للتربية فى الأسرة من أثر عميق خطير يتضاءل دونه أثر أية منظمة اجتماعية اخرى فى تعيين الشخصيات وتشكيلها خاصة خلال عهد الرضاعة والطفولة المبكرة ، أى السنوات الخمس أو الست الأولى من حياة الفرد ، وذلك لأسباب عدة منها أن الطفل فى هذه المرحلة لا يكون خاضعا لسلطان جماعة اخرى غير أسرته ، ولأنه يكون فيها سهل التأثر ، سهل التشكل ، شديد القابلية للايحاء وللتعلم ، قليل الخبرة ، عاجزا ضعيف الارادة قليل الحيلة ، فى حاجة دائمة الى من يعوله ويرعى حاجاته العضوية والنفسية المختلفة ، ولأن التطبيع فيها يكون مركزا عنيفا ، اذا عرفنا هذا قدرنا ما يمكن ان يكون لها من أثر فى تشكيل شخصية الطفل وتوجيهها الى الخير او الى الشر ، الى الصحة أو الى المرض ، فكما أن السنوات الأولى من حياة الجنين فترة حاسمة فى تكوينه الجسمى ان اضطرب النمو فيها خرج الوليد مسخا ، كذلك السنوات الأولى من الفرد فترة حاسمة خطيرة فى تكوين شخصيته ، وتتلخص خطورتها فى أن ما يغرس فى أثنائها من عادات واتجاهات وعواطف ومعتقدات يصعب أو يستعصى تغييره أو استئصاله فيما بعد ان لم نبادر الى تغييره دون تسويف ، ومن ثم يبقى أثره ملازما للفرد فى عهد الكبر ـ هذه واقعة كشفت عنها دراستها :

١ ـ الدراسات التتبعية للاطفال ،

٢ ـ الدراسات الكلينيكية والتحليل النفسى للكبار ،

٣ ـ الدراسات الأنثروبولوجية لطرق تنشئة الاطفال فى كثير من الشعوب البدائية والمتحضرة .

الأثر الباقى للطفولة

بعد اتضح ان ضمير الفرد ، وفكرته عن نفسه ، وأسلوبه الخاص فى معاملة الناس وفى حل مشاكله ، وما يكتسبه من الطفولة من اتجاهات دينيه وقوميه وسلاميه غير ذلك .. بل أولئك يصعب تحويره فيما بعد . كما اتضح أن اتجاهاتنا نحو الناس وصلاتنا العاطفية بهم ، واتجاهات وصلات تعلمناها فى محيط الاسرة على غرار صلاتنا بأمهاتنا وآبائنا واخوتنا واخواتنا ، اتجاهاتنا نحو الرؤساء والمرؤسين والأصدقاء والزملاء والزوجة والأولاد والغرباء .. حتى الصعوبة توسع بدور الصداقات والعداوات المقبلة . وحين يقول أتباع مدرسة التحليل ان السمات الرئيسية للشخصية والخلق توضع أصولها فى مرحلة الطفولة فهذا لا يعنى أن الفرد يصبح بعد الطفولة عاجزا عن التعلم والتكيف ، بل يعنى أن ما انطبع فى نفوسنا من آثار ابان هذه المرحلة يكون له اثر دائم فى شخصياتنا . فنحن نرى الشبان الكبار يتكيفون بصورة مرضية غالبا للبيئات الثقافية الجديدة ، ويكتسبون كثيرا من السمات الجديدة . وكما يستطيع الانسان تعلم لغة جديدة فى سن متقدمة ، كذلك يستطيع تعلم عادات جديدة ونظرة جديدة الى أهدافه ومثله ، انما ما يظل مستعصيا على التغيير فهو السمات التى تكونت فى مرحلة الطفولة المبكرة : كالخجل أو الجراة ، الحرص أو التعجل ، التفاؤل أو التشاؤم ، العدوان أو الاستكانة ، الاتكال على الغير أو الاستقلال ، الأخذ أو العطاء ، الثقة بالنفس أو عدم الثقة فيها ، النظام أو الاهمال ، هذا الى ما نرسخ فى غرائزنا من اتجاهات وعواطف عميقة نحو والدينا .

والبحوث الكلينيكية تعلمنا ان البيوت التى يغشاها الود والتفاهم القائمان على الثقة والاحترام والمحبة والتقدير ، والتى تحتفظ بتوازن جميل بين القيد والحرية هى البيوت التى يتخرج فيها الأصحاء الأسوياء من الراشدين . أما البيوت التى تبث فى نفوس الأطفال عواطف النقمة والحنق القائمة على الرعب والغيظ فهى التى تخرج للحياة نوافل المنحرفين والمشكلين والعصابيين والجانحين . فمن نشأ فى بيئة عدائية لم يشعر بالصداقة فى كبره أينما ذهب ، ومن حرم الأمن والعطف فى طفولته رفض أن ينقبل الحب ممن يريدون أن يمنحوه الحب ، وعز عليه أن يمنح أطفاله الأمن والحب ، او اخذ يختطفها فى كبره بكل طريقة وبأى ثمن . ومن فقد ابواه فى عهد الطفولة انتظر من رؤسائه وزملائه أن يدللوه وهو كبير ، ومن شب على

الهرب من المشكلات والتبعات استقبل عهد الرجولة خائفا خائفا . وقد دلت مقارنة تواريخ حياة من خرجوا من الحرب منهارين فأثر امراض نفسية أن المشاكل السلوكية في طفولتهم ـ كالمخاوف الشاذة واضطراب النوم والتبول اللاشعوري ـ كانت أكثر بثلاثة أمثالها منها عند من خرجوا من الحرب سالمين . وعلى هذا « بيرت » Burt الذي درس الأحداث الجانحين دراسة نفسية واجتماعية مستفيضة يقول « ان أشيع العوامل وأكثرها خطرا وتدميرا هي العوامل التي تدور حول حياة الأسرة في الطفولة » .

اما الدراسات الانثربولوجية الحديثة فجاءت تؤيد وجود علاقة وثيقة بين تنشئة الأطفال الصغار في الشعوب البدائية وغيرها وبين شخصيات الكبار في هذه الشعوب . من ذلك ان القوم في قبيلة « اراپش » السالفة الذكر تتسم شخصياتهم بالدعة والهدوء والمسالمة والتعاون والصداقة . يتفرون من التنافس والسيطرة ، ويمقتون العنف والغرور والعدوان مقتا شديدا . وقد لوحظ أن الطفل الصغير في هذه القبيلة يكون موضع مودة وعطف بالغ : ترضعه أمه كلما صاح ، وتطيل مدة رضاعه ، وتحمله أينما ذهبت ، وتداعبه على الدوام . والطفل في هذه القبيلة لا يعاقب البتة ، يوحي اليه من سن مبكرة ان كل شيء في الدنيا « طيب » خير : البيت والعم والجار والناس .. ولنقارن هذا بما يحدث في قبيلة « مونداوجومر » المجاورة لهذه القبيلة والتي يتسم أفرادها بالعدوان المفرط والارتياب المتبادل في كل انسان . فمن هذه المقارنة يتضح لنا ما بين شخصيات الكبار وطرق تنشئة الصغار من علاقة وثيقة (انظر ص ٩٤) . وفي قبائل « الدوبان » Doubans بميلانيزيا لوحظ أن شخصيات الكبار الراشدين تتسم بطابع العدوان المجنون والارتياب الشديد ، وقد اتضح أن هذا وثيق الصلة بما يشعر به الطفل من عداوة وارتياب نتيجة لتغيب أمه عنه فترة طويلة من الزمن لظروف اقتصادية ، يقوم فيها اخوته واخواته بالاشراف عليه اشرافا صارما قاسيا . وفي المجتمعات الغربية الحديثة اتضح أن موقف الكبار المتزمت الصارم من الأمور الجنسية نتيجة طبيعية لما نشئوا عليه أنفسهم من تطبيع صارم فيما يتصل بتعليم ضبط المثانة والأمعاء ، وكذلك للحظر الشديد على التعبيرات الجنسية في عهد الطفولة .

وظيفة الاسرة

ويتوقف اثر الأسرة في عملية التطبيع الاجتماعي على عوامل عدة منها وضعها الاجتماعي الاقتصادي ، ومستواها الثقافي ، وحجمها وتماسكها واستقرارها ، وجوها العاطفي الذي يتجلى في معاملة الوالدين للطفل .

ومعاملة الوالدين بعضهما لبعض ، وما يقوم بين الاخوة والاخوات من تنافس .. ومهما تكن حالتها ومستواها فوظيفة الأسرة هي طبع الطفل بالطابع الثقافي العام للمجتمع في حدود ثقافتها الخاصة ، ووسطها الاجتماعي الخاص . وظيفتها توجيه نمو الطفل في اتجاهات خاصة داخل اطار عام من القيم والأفكار والمعتقدات والمعايير الخلقية والروحية الشائعة بين السواد الأعظم من افراد المجتمع .

٨ ـ المدرسة والتطبيع الاجتماعي

انتقال الطفل من البيت الى المدرسة يعد الطفولة المبكرة حدث خطير خالد في حياته . فهو انتقال من مجتمع صغير بسيط منطو على نفسه الى مجتمع أوسع وأعقد وأكثر اتصالا بالحياة . فالمدرسة بيئة جديدة ، ذات نظم وقوانين جديدة ، وبها من التكاليف والواجبات مالم يعهده الطفل من قبل . وفيها أخذ وعطاء من نوع جديد . فيها صلات جديدة ، ومنافسات جديدة ، ومغامرات جديدة . وفيها يضطر الطفل الى التضحية بكثير من الميزات التي كان ينعم بها في البيت . فبينما كان في البيت يحتل مركزا خاصا اذا به أصبح في المدرسة مجرد طفل بين عدد كبير من الأطفال يعاملون على حد سواء وقد يصبر الى ما كان يظفر به في البيت من مدح وتقدير ، لكنه يرى أن زملاءه يمنحونه ذلك أو يمسكون عنه على أساس رغباتهم هم لا رغبته هو .. حتى المعلم ، وهو الراشد المهم في حياته اليوم ، لا يعده أكثر من ولد أو بنت صغيرة بعد أن كان يرى نفسه في البيت مركز « الكون » كله . وفوق هذا فالمدرسة معناها الانفصال عن الوالدين ، خاصة الأم .

هذا التغير العنيف في بيئة الطفل له أثر كبير في شخصيته وخلقه وسلوكه الاجتماعي . ذلك أن عادات التصرف الاجتماعي التي ألفها في البيت لا تعود تكفي لسلوكه في المدرسة . فالمواقف الجديدة تعرض على الانسان واجبات جديدة . وفي المدرسة يضطر الطفل لأول مرة أن يخضع لنظام يفرضه عليه غير والديه . فلا يعود الوالدان المصدر الوحيد للسلطة والنفوذ . وفيها يتعين عليه أن يراعي النظام وأن يلزم التأدب ، والا يهزأ من أخطاء غيره ، وأن يلتفت الى من يحدثه وألا يقاطع غيره أثناء عمله أو لعبه ، وأن يلزم الصمت في أوقات معينة ، وألا يغضب ان اقتضت مصلحة الجماعة الا يأخذ أكثر من نصيبه .. والتعاون في المدرسة يعني احترام

قوانينها ، والاشتراك في الأشغال والألعـــاب ، ويعنى حفظ الوعود ، والمحافظة على نظافة المدرسة وأثاثها .

وعلى هذا فالطفل المدلل أو « الدكتاتور » أو الطفل الذى يلقى من العنايه اكثر مما يجب قد يفيدون كثيرا من هذه البيئـــــه الجديده التى تحملهم بعض التبعات وتعصمهم ولو الى حين من جو البيت . وعلى مثل ذلك فى الطفل الوحيد او الطفل البليد . وقد نوحظ ان كثيرا من الاطفال يسهل عليهم اكتساب العادات اليوميه فى الطعام واللعب والاســـتجمام والنوم حين يوجدون مع أطفال آخرين . كما نوحظ ان الصـــغار الذين يرتادون « رياض الأطفال » أو المدارس الابتدائيه الحديثة لا يتعرضـــون للآثار السيئة التى تنجم عن الكبت الشديد أو الكبح العنيف فى البيت لانها تتيح لهم فرصا للتعبير عن حياتهم الخيالية وطبعها بطابع اجتماعى هذا فضلا عن أن المدرسة الابتدائية فى سنواتها الاخيرة تتيح للطفل قدرا من الاستقلال وتوسع صلاته الاجتماعية . اذ يصبح قادرا على التجـــوال فى المدينة ، واللعب مع أطفال المدارس الأخرى ، والذهاب الى السينما .. كما أنها تقربه من الواقعية بفضل مناهجها وجوها وما تعالجه من موضوعات عن البيئة المحلية وغير المحلية .

التحرر من مركزية الذات

ومن اظهر الفوائد التطبيعية للمدرسة الابتدائية انتزاع الطفل من « مركزية الذات » egocentrism التى تسيطر على تفكيره ولغتـــــه وسلوكه الاجتماعى وخلقه حتى السابعة من عمره فيما يراه « بياجيه » Piaget . فالطفل حتى هذه السن يكون شـــــديد الخضوع لدوافعه وحاجاته ، مستغرقا فى اهتماماته وأموره الخاصة ، بما يجعله عاجزا عن الاهتمام بمشاعر الغير وشئونهم والتعاون معهم ، عاجزا عن تقدير الأمور والحكم على الناس والأشياء من وجهة نظر الغير ، بل من وجهة نظره وحده . وتنشأ هذه الظاهرة من اعتقاده أنه مركز الكون والعالم الخارجى بأسره ، وأن كل شىء خلق من أجله . أليست رغباته فى البيت كالشمس يدور حولها كل افراد الأسرة ؟ وكلنا كان يعتقد وهو صغير أن القمر يسير معه أينما سار . وأنه اذا أغمض عينيه فان الناس لاترام ... غير أن دخول الطفل المدرسة يكون له اثر كبير فى زوال هذه الظاهرة . ففى المدرســـة لا يعود الطفل مركز العالم بل جزء من العالم مساو للآخرين ..

صفوة القول أن المدرسة الابتدائية عامل هام فى تنمية شخصية

الطفل مع أنه يخرج من البيت وقد تأثرت شخصيته به تأثيرا عميقـــا . الواقع أنها تستطيع أن تفعل الكثير من أجل الطفل ان قامت برسالتها كما ينبغي لها ان تفعل . فهي تستطيع :١ ــ أن تدعم كثيرا من العـــادات والاتجاهات السليمة التي تكونت في البيت . و٢ ــ أن تقوم بعض ماكسبه من عادات واتجاهات غير سليمة فيه . ٣ ــ بل تستطيع أن تحصنه بكثير من العادات والاتجاهات الصحية والخلقية والاجتماعية السليمة . و٤ ــ أن تهون ما يكون قد علق بنفسه من صراعات أليمة من جراء اتصاله بوالديه واخوته . و٥ ــ أن تدربه على العلاقات الانسانية السليمة بطريقة منظمة مقصودة لا عارضة . ولئن لم ترق المدرسة الى مستوى مهمتها هذه فقد تؤثر في نفسه هذه الصراعات وتلهيها .

الر المدرسة الثانوية

أكبر الظن أن المدارس الثانوية ، عندنا وعند غيرنا ، ليست وسيلة نافذة لتطبيع المراهق : فأغلب هذه المدارس ذو جو مصـــطنع لا يرضي الحاجات الأساسية للمراهق ، ولا يعترف بشخصيته ، ولا يحترم ميوله ، ولا ينحدى تفكيره ، ولا يتيح له الفرص لابداء رأيه ، ولا يشبع رغبته في البحث والمناقشة ، ولا يحفل بتوجيهه والاستماع الى مشاكله ، ولا يعطي صورة حية أو صادقة عن الحياة بما يجعل الطالب لا يحفل بها ولا يقبل عليها بل يهرب منها أو يستخف بها .

ولقد اجريت بحوث واسعة النطاق في الولايات المتحدة عن أثر المدرسة في تكوين الخلق والشخصيات فظهر منها أن انجح المدارس في هذه الناحية هي التي ترضي حاجات الطـــالب من حيث هو فرد ، والتي تتيح له الفرص لكسب المهارات والاتجاهات الاجتماعية ، والتي تكون على اتصال بالبيت بما يقي الطالب من التمزق للقيم المتعارضة بينهما ، هذا كله بشرط ان يكون المعلمون ممن تكاملت شـــخصياتهم واتزنت وممن يتمتعون بروح اجتماعية عالية .

٩ ــ منظمات الشباب والتطبيع الاجتماعي

مرحلة المراهقة Adolescence

الجزء الأكبر والأسبق من مرحلة الشباب يسمى مرحلة المراهقة . وهي المرحلة التي تبـــدأ من سن البلوغ Puberty ــ وهي سن القدرة

على التناسل ـ وتنتهي في مجتمعنا حوالي سن ٢٢ ، وتختلف بداية هذه المرحلة وطولها باختلاف الشعوب والجنس ، ومرحلة المراهقة تزخر ، عند الشعوب المتحضرة ، بكثير من الأزمات النفسية والمشكلات السلوكية، خاصة في شطرها الأول الذي يلي مرحلة الطفولة ، ثم تخفت حدة هذه الأزمة تدريجيا حتى يصل الشاب السوي في نهايتها الى درجة كافية من الاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي .

في مطلع المراهقة يسرع النمو الجسمي ويعتريه تغيرات واضحة في الشكل والحجم والمظهر ، فتبرز الفوارق بين الجنسين . وفي حوالي سن ١٦ يكتمل نمو الذكاء كما قدمنا في حين يكون النمو الانفعالي والنمو الاجتماعي غير مكتملين الى حد بعيد . لذا تحتوي شخصية المراهق على كثير من بقايا الطفولة . وفيها يزداد شعور « الطفل » بنفسه من جراء تلك التغيرات الجسمية البارزة التي تفجأه ويشتد نقده لنفسه ولغيره فيصبح شديد الحساسية للمدح واللوم من جراء بروز القدرة على النقد لديه (انظر ص ٢٩٦) .

ومن أظهر ما تتسم به هذه المرحلة اشتداد الرغبة الجنسية . وميل المراهق ميلا عارما الى التحرر من قيود الأسرة ، وجنوحه الى الاعتداد الشديد بنفسه ، وتوجه التمديد الى الاستغلال المفرط . فهو يريد أن يقرر أموره بنفسه دون تدخل والديه ، وأن يختار أصدقاءه وملابسه ومطالعاته بنفسه على غير ما تفرضه الأسرة .. كما تشتد حاجته الى الانتماء الى جماعة : جماعة رياضية أو اجتماعية أو ثلة من ثلل الشباب تجمع بين أفرادها هواية معينة أو اهتمام خاص أو حي واحد . ذلك أنه يدرك أن الجماعة ترضي ما لديه حاجات نفسية كثيرة لا يرضيها البيت ولا المدرسة ، لذا فهو يسعى الى الاندماج في احداها ويفرغ عليها من ولائه واحترامه لقوانينها الشيء الكثير .. حتى قيل إن المراهقة مرحلة فطام من السلطان الفردي للأب والمدرس الى سلطان الجماعة .

ازمة المراهقة

نشأ هذه الأزمة عند المراهق في الثقافات الغربية من تضافر عوامل جسمية ونفسية واجتماعية شتى . فالتغيرات الجسمية والفزيولوجية تسبب له كثيرا من القلق . وتدفق طائفة من الدوافع والحاجات الجديدة الغريبة عليه تسبب له الكثير من الحيرة لأنه لا يفهمها فهما كاملا ، وهي دوافع وحاجات لابد أن تلاقي احباطا لأن المراهق لا يكاد يعرف ما يريد ، ومن

ثم لا يعرف كيف يصل الى ما يريد . وليست لديه من الخبرة او العلامة ما يستطيع أن يتجنب به المتاعب والمصاعب التي تنجم عن ارضاء هذه الدوافع أو الاستسلام لها . وهو بعد ذلك مضطر الى أن يبدأ في تعلم أدوار جديدة مختلفة حيال والديه وحيال الجنس الآخر وحيال الغير . مما يضطره الى التخلي عن كثير مما اكتسبه والاخذ بجديد .. أما العوامل الاجتماعية في هذه الأزمة فأهمها موقف الكبار منه . وأسلوب معاملتهم له وما يحيطونه به من قيود يراها قيودا تعسفية او لا معنى لها .. هذه العوامل والظروف المختلفة من شأنها أن تخلق لديه طائفة من الصراعات والمأزمات النفسية من أهمها :

١ ــ صراع بين شعوره الشديد بذاته وشعوره الشديد بالجماعة .

٢ ــ صراع بين مغريات الطفولة ومخلفاتها وبين مغريات الرجولة ومتطلباتها . فالفتى يجتاز مرحلة لا يعود فيها طفلا ولا يكون فيها رجلا . فهو يحن الى الطفولة تارة ويتلهف على الرجولة طورا .

٣ ــ صراع بين ميله الجديد الى الاستقلال ورغبته القديمة في الاعتماد على غيره . أو بين رغبته في الاستقلال وخوفه من الاستقلال . أو بين ميله الى التحرر من قيود الأسرة وبين سلطة الأسرة .

٤ ــ صراع بين طموحه الزائد وبين قلة حيلته أو قصوره من الاعتراف بعجزه ــ بين الواقع ومثالية الشباب .

٥ ــ صراع جنسي بين الدافع المتيقظ المتحفز وبين تقاليد المجتمع . أو بينه وبين ضميره .

٦ ــ صراع ديني بين ماتعلمه من تعاليم وهو صغير . وبين ماتصوره له تفكيره الناقد الجديد .

٧ ــ واعنف هذه الصراعات هو الصراع النفسي بين جيله والجيل الماضي . خاصة في مراحل التغير الاجتماعي السريع او العنيف . انه صراع بين ضميرين أو بين مزاجين . وهو يزداد حدة حين يرى المراهق أن الآراء التي يؤيدها الآباء بقوة يعارضها الناس أعلى قدرا وأكبر حكمة من الآباء .

مظاهر الأزمة

تبدو هذه الصراعات النفسية المختلفة في سلوك المراهق وتصوره وتفكيره على عدة صور من أظهرها :

١ ـ تعليمات مزاجية ظاهرة ، فاذا بالفتى يرجع سريعا ودون سبب ظاهر كاف بين التحمس والفتور ، بين الاقدام والاحجام ، بين السيطرة والخنوع ، بين الخشونة والميوعة ، بين الرحمة والقسوة ، بين المحافظة والتطرف ، بين الروية والاندفاع ، بين الاثرة والايثار ، بين الضحك والبكاء .. يصر اليوم على حقه في اتخاذ قراراته بنفسه ، ويلتمس النصح والمعونة غدا في اتخاذ قرارات أسهل منها وأبسط .

٢ ـ شعور بالخوف والقلق ينجم عن انتقاله من منطقة معروفه الى منطقة مجهولة وهو لا يدري ان كان يسير في طريق الصواب أو في طريق الخطأ ، فهو يشعر بالخوف مما يواجهه من مواقف غير واضحه أو محددة أو مستقرة ، وهو غير مستعد لها استعدادا كافيا ، وذلك في علاقاته الاجتماعية ومحاوراته الجنسية ، وعند محاولته اختيار مهنة .. يشعر بالخوف أن يطفى دافعه الجنسي فيفلت الزمام من يده ، ومما يزيد من خوفه رغبته الشديدة في التحرر من والديه والتخلص من رباط الأسرة .. عندئذ الروحي ، ومما يزيد حدة هذا القلق عنده عدم ثقتنا فيه أو اعترافنا به أو تقبلنا اياه .. لذا كان كل مراهق في أمس الحاجة الى صديق أو مرشد أو جماعة أو عقيدة تشعره بالأمن .

٣ ـ هذه الأزمة النفسية يستجيب لها المراهقون كل حسب استعداده الفطري ، ونوع تربيته في الطفولة المبكرة ، وما ارتطم به من صدمات في مطلع المراهقة ، وما يلقاه من مساندة وتوجيه ايان هذه المرحلة ، فمنهم من يستجيب استجابة واقعية موفقة ، ومنهم من يستجيب بالتمرد أو العدوان ، أو بالانسحاب والانطواء والهرب المادى ، أو السيكولوجي ، ومنهم من ينهار أو ينحرف .

وللتمرد صور واشكال مختلفة ، فقد يكون سافرا صريحا كالتمرد على تقاليد الأسرة وقيمها واخلاقياتها وعقيدتها والمهن التي ترتضيها ، أو يبدو في شكل مخالفات صغيرة في الملبس أو تمضية أوقات الفراغ .. وقد يحدث في الواقع أو في أحلام اليقظة ، وهو لا يقف عند التمرد على الأسرة بل قد يتجاوزه الى التمرد على المدرسة والمجتمع جميعا .

ثلل الشباب Gangs

مما يزيد هذه الحال سوءا واضطرابا أننا نعامل الفتى بطريقة تزيد من حيرته وقلقه وارتباكه ، ان نتصرف كالطفل نسخر منه ، وان

تصرف الكبير ضحكنا عليه . إن اقترب من جماعة الكبار أعرضوا عنه ، وإن ارتد الى جماعات الطفولة لم يرحبوا به . كل أولئك يجعله يشعر انه غريب عن عالم الصغار . دخيل على عالم الكبار . فكان العنى المراهق في وضعه هذا مسافر وصل الى الحدود وأغلقت من ورائه أبواب الطفولة لكنه لا يحمل جواز سفر يسمح له باجتياز الحدود فان اتجه الى المدرسة ألفاها لا ترضي حاجاته الاساسيه ولا تعترف بشخصيته ولا تحفل بتوجيهه .. والمراهق المعاصر ـ خاصه الفتاة المراهقة ـ يتبدو من انه يعيش غريبا وسط أناس لا يفهمونه ، ويتحكمون فيه دون ان يرجعوه او ينصحوه او يستمعوا الى مشاكله .. لقد تخلى عنه الكبار وخذلته المدرسة .. هنا لا يجد الفتى بدا من أن يرتمي في أحضان ثلة من شباب في نفس سنه . وسرعان ما يجد أنها ترضي في نفسه حاجات كثيرة ، وأنه بجنى من الاندماج فيها فوائد كثيرة : فهي تبث في نفسه الشعور بالأمن والانتماء ، وتتيح له الفرص لاظهار نفسه وتوكيد ذاته ، وتكون بمثابة متنفس للتعبير عن شخصيته المقيدة وحريته المكبوحة .. ومن فوائدها أنها تزوده بخبرات ومهارات جديدة ، وتنمي قدرته على الحكم على مشاعر الآخرين وما يتوقعونه وما يطربون له وما يستاءون منه ، ومنها يتعلم بعض حقوق الغير ، ويشعر أن الحياة تعامل موصول لا يأخذ فيه الا من يستطيع العطاء ... فحبذا لو استثمرنا هذا الميل الغامر لدى الفتى فقمنا بتنظيم هذه الثلل والاشراف عليها وجعلها نواة الأندية المدرسية وجمعيات النشاط والمخيمات الصيفية وغيرها .

الفوائد التطبيعية للمنظمات

نشأت منظمات الشباب اللامدرسية يوم شعرت المدارس أنها عاجزة عن أن ترضي الكثير من حاجات الشباب الأساسية ، وعن أن تزودهم بالقدر الكافي من التربية الاجتماعية والترويحية والرياضية والثقافية الحيـــة الواقعية ، وأن تستغل أوقات فراغهم . خاصة بعد أن اتضح أن تعليم الشباب استغلال أوقات الفراغ لا يقل أهمية عن تعليمهم العمل . وقد كان في اقبال الشباب على هذه المنظمات خير دليل على أنهـــا تستجيب لحاجاتهم وميولهم ورغباتهم ، هذا فضلا عما لها من فوائد تطبيعية وقائية، واخرى انشائية ، بل وفوائد علاجية أيضا .

فقد وفقت في توجيه الشباب الى استثمار أوقات فراغهم اى صرفها فيما يعود عليهم وعلى المجتمع بفائدة بدلا من ، قتلها ، وتبديدها كيفما اتفق

دون هدف أو تنظيم بما يضر الشاب والمجتمع معا . وهي ضروب النشاط التي يمارسها الشباب فيها ما يباعد بينه وبين الملل « كابوس اليقظة » . كما انها تقيه من الانطواء على نفسه بما يؤدي به الى فرط الحساسية والنهيب . هذا الى أنها تحد من سلوكه الأناني وتواكله اذ تحمله على العمل من أجل الآخرين . يضاف الى هذا أن هذه الألوان من النشاط خير وقاية له من طغيان دوافعه الجنسية والعدوانية ، اذ تمتص فضل ما لديه من طاقة وتيسر له سبلا سليمة لاعلاء هذه الدوافع والتسامي بها . ولا ننسى ما لهذه المنظمات من أثر في وقايته من حياة الترهل والنعومة وتعويده الخشونة والصمود وتدريبه على الاحتمال .

أما الفوائد الانشائية لهذه المنظمات فكثيرة منها أنها تزود الشباب بخبرات ومعلومات ومهارات من نوع جديد لا يستطيع ان يظفر به في المدرسة عادة . ومنها أنها تعينه على اكتشاف نفسه ، على اكتشاف قدراته وامكانياته الخافية أو المهملة ، ونواحي القوة والضعف فيه . وفي هذه المنظمات ارضاء لكثير من الحاجات النفسية للشباب كالحاجة الى الأمن ، والحاجة الى التقدير الاجتماعي ، والحاجة الى الانتماء الى جماعة ، والحاجة الى المخاطرة ، والى الاستطلاع . ولنذكر ان اختلاط الجنسين في هذه المنظمات ذو قيمة صحية بالغة ، فهو يبدد الأفكار الغامضة التي يخلقها الخيال — ولا يصححها الواقع — في نفس كل جنس عن الجنس الآخر . كما أنه يزيل المخاوف والشكوك والشعور بالاثم وروح العداء أو الاستعلاء أو الازدراء التي قد يكنها أحد الجنسين للجنس الآخر . وفي هذا الاختلاط اعلاء لكثير من الميول الجنسية وغير الجنسية .

ولنذكر أخيرا ان النشاط الاجتماعي المنظم الهادف علاج نفسي جماعي . فليس كمثله شيء يزيد من ثقة الفرد بنفسه ، خاصة عند من تعوزه هذه الثقة ولا شيء يدعو الى تكامل شخصية الشاب واتزانها مثل تعبئة قواه المختلفة وقدراته وميوله لعمل شيء يرضي نفسه ويرضي المجتمع .

١٠ — اثر الدور الاجتماعي في الشخصية

الدور Role هو نمط السلوك الذي تنتظره الجماعة وتتطلبه من فرد ذي مركز معين فيها . وهو سلوك يميز الفرد عن غيره ممن يشغلون مراكز أخرى . فالمجتمع ينتظر من الرجل غير ما ينتظره من المرأة . ومن الراشد غير ما ينتظره من الطفل . ومن الطفل ذي العاشرة غير ما ينتظره

من ذى الخالتة ، ومن الأب أن يوجه أولاده ويعلمهم ويحميهم ويؤدبهم .. وغنى عن البيان أن الدور يختلف باختلاف ثقافة المجتمع وباختلاف سن الفرد وجنسه ومهنته . ولقد رأينا في الفقرة الخامسة من هذا الفصل كيف تؤثر ثقافة المجتمع في الدور الذي يقوم به الفرد وتحدده . اذ رأينا النساء في بعض الشعوب البدائية يتسمن بسمات الرجال ، ويقمن بأعمـــال الرجال في الثقافات الغربية .

وكل دور يفرض على صاحبه أن يتسم بسمات معينة وأن يتخلى عن سمات أخرى . فدور الأب غير دور القـــاضي غير دور الشرطي أو مأمور الضرائب .. وأستاذ الجامعة تصفه الروايات والأفلام بأنه شارد الذهن ، مرتبك ، غير عملي .. في حين تصف الطبيب بأنه شـــخص حازم جازم صبور ذو سلطة ونفوذ . هذا الى أنه يعرف كل شيء .. بل ان اختلاف سمات الشخصية للأفراد الذين يزاولون مهنة معينة عن سمات من يزاولون مهنا أخرى كان الأساس لصوغ استخبار ناجح لقياس الميول هو « صفحة الميول المهنية لـ «سترونج» (أنظر ص ٣٧٥) ولقد فرضت الثقافة الغربية على الرجل أن يتسم بالتحدي والسيطرة والاكتفاء الذاتي والثقة بالنفس مما لم تفرضه على المرأة .. فمن هـذا نرى أن للدور أثرا كبيرا في تنمية بعض سمات الشخصية أو تعطيلها او تضخيمها او الانحراف بها أحيانا . ولا يخفى أن عجز الفرد عن أداء دوره كما يجب مما يهز فكرته عن نفسه ويمس عاطفة احترامه لذاته بما قد يعرضه لصراع نفسي شديد يتهدد شخصيته .

صراع الأدوار

يقدر أن يقوم الفرد العادي بدور واحد بل بأكثر من دور في حياته ، فيكون الرجل ابنا وأبا وزوجا وصديقا وموظفا وعضوا في ناد .. وتكون المرأة زوجة وأما وعاملة وعضوا في جمعية .. وقد تنسجم متطلبات هذه الأدوار بعضها مع بعض أو تتصارع وتتنافر بحيث لا يســـتطيع الفرد التوفيق بينها مما يكون له اثر سيء في شخصيته ، فمن العسير على الممثل أو الموسيقي الذي ينفق وقت عمله بالليل أن يقيم حياة منزلية مستقرة . وقل مثل هذا في التاجر المتنقل الذي يضطره عمله الى ترك منزله فترات طويلة ، او الموظف الذي يضطر الى مقابلة رؤسائه بوجه ومقابلة مرؤوسيه بوجه آخر مختلف كل الاختلاف مما لا يرتاح اليه .

ويبدو أن الصراع بين الأدوار يتشكل واضح حين يتغير اتجاه الفرد في الحياة أو حين تضطره الظروف الى ذلك ممـــا قد يؤدي به الى ازمات نفسيه عنيفة ، وذلك حال الطفل عند دخوله المدرسة لأول مرة ، وحال الصبي في مبتدأ سن البلوغ ، أو حين ينتقل المراهق من المدرسة الثانوية الى الجامعة ، أو حين ينتقل الشاب من الجامعة الى ميدان العمل ، او من الحياة المدنية الى الحياة العسكرية ، أو من حياة العزوبة الى الزواج ، أو حين ينجب طفلا ، أو يتقاعد عن العمل .. ذلك أن الانتقال من دور الى دور نوع من القطام والتكيف للجديد . وكل فطام عسير لأنه يقتضي من الفرد التنازل عن عادات مألوفة والأخذ بأخرى جديدة غير مألوفة .

مركز الطفل في الأسرة

لمركز الطفل في أسرته صلة وثيقـــة بدوره الاجتماعي ومن ثم بشخصيته . فالابن الأكبر يعتبر نفسه ، الأب المساعد ، في الاسرة ، لذا فهو يميل الى السيطرة ، وينمو لديه شعور قوي بالمسئولية . كذلك الطفل الوحيد والطفل الأخير ... الواقع أن مركز الطفل في أسرته قد يجعله الأثير المفضل، أو الطفيل الدخيل، وقد يجعله يظفر بكثير من الامتيازات أو ببعضها ، أو يجعله عبئا ، أو يجعله شرا لا بد منه . فهناك الطفل الأول ، والطفل الوحيد ، والأوسط ، والاصغر . وهناك الذكر بعد عدة اناث ، والأنثى بعد عدة ذكور ، والطفل الذي يولد بعد عدة وفيات من أخوته وأخواته ، أو بعد فترة طويلة من عدم الانجاب . فهل لهذه العوامل آثار ذات بال في شخصية الطفل اذا تساوت العوامل والظروف الأخرى ؟

لقد لوحظ ان **الطفل الأكبر** أكثر ورودا على العيادات النفسية من سائر اخوته وأخواته . وربما كان مرجع هذا : (١) قلة خبرة الوالدين بتربية الأطفال و (٢) تلهفهما عليه وحمايته أكثر مما يجب ، أو (٣) أنهما حديثا عهد بالزواج ولم يستعدا بعد استعدادا كافيا لهذا التغير الطارىء على نظام الأسرة ، فاذا بهما لا يرحبان به أو (٤) أن بقاء الطفل وحيدا عدة سنوات يحرمه من فوائد الزمالة والتنافس والأخذ والعطاء مع اطفـــال يقاربونه في السن أو (٥) ما يحس به الطفل الأكبر من مرارة الغيرة حين ترزق الأسرة بمولود ثان يغتصب منه ما كان ينعم به من عطف ورعاية . وقد وجد أن الطفل الأكبر ، في رياض الأطفال ، تعوزه الثقة بالنفس ،

وانه يميل الى المحافظة والتشبث بامتيـــازاته كما أنه لا يميل الى النزعم والتحدي ·

اما **الطفل الوحيد** فتتأثر شخصيته الى حد كبير بالظروف والعوامل التي حدت بالوالدين الى قصر انجـــاب على طفل واحد : (١) فقـــد يعتقد الوالدان أن السن تقدمت بهما بما لا يأذن لهما بأكثر من طفل واحد · وامثال هذين الوالدين يكونان في أكبر الظن من الصنف المتلهف أو المسرف في تسامحه أو المتراخي في تربيته ، (٢) فان كان الطفل الوحيد الطفل الباقي بعد موت أخ أو أخت ، اتسم موقف الوالدين منه بالقلق الزائد · (٣) أو يعتقد الوالدان أنهما لا يستطيعان ان يربيا اكثر من طفل واحد على النحو الذي يرتضيانه ، ومن المرجح أن يكونا اذن من النوع المدقق المتزمت الذي يحاول صب الطفل في قالب معين ، (٤) فان كان الســـبب نظرة الوالدين المتشائمة الى الحياة ، تأثرت شخصية الطفل بهذه النظرة ، (٥) أو يكون السبب شقاقا بينهما ، وهنا يكابد الطفل الآثار السيئة للبيت المحطم · يضاف الى هذا أن الطفل الوحيد يجد نفسه على الدوام بين كبار يعجز عن التعامل والأخذ والعطـــاء معهم ، بل انه من أجل هذا معرض لاصطناع أساليب غريبة لاسترعاء انتظارهم · وقد لوحظ أنه لا يكون في العادة محبوبا من اترابه لأنه لم يألف التعامل مع أطفال من نفس سنه · وقد تدفعه رغبته في التزامل الى اتخاذ « رفيق وهمي » · ومن المشاكل الشائعة بين امثاله : العناد والانطواء والحساسية المرهفة وفرط الاعتماد على والديه ·

والطفل الاخير : يكون في العادة عرضة للتراخي في المعـــاملة أو الاهمال · لأنه قد يولد بوم لايعود الأطفال في نظر الأسرة شيئا طريفا أو مستحبا ، فاذا به في عين الأب فم جديد ، ومصدر ازعاج جديد ، وفي نظر الأم حمل لا مفر منه ، وفي نظر الاخـوة هـــدف جديد للمشاكسة والاضطهاد ، مما يفقده الشعور بالأمن أو يبث في نفسه الشعور بالنقص حين يقارن نفسه باخوته أو أخواته الكبار ومايحظون من قوة أو امتيازات·

وقد قام فريق من علمـــاء النفس الكلينيكي بدراسة واقية لمعرفة ما يترتب على مركز الطفل في الاسرة من آثار في شخصيته ، فوجدوا :

١ ــ أن مركز الطفل ليس الا عاملا من عوامل عدة تؤثر في شخصيته·

٢ ــ وأن مركز الطفل قد يكون ميزة له ، او كارثة عليه ، أو لااهمية

له — والامر كله مرهون بموقف الوالدين منه ، والجو العام الذى يسود الاسرة ·

٣ — وأن نفس المشاكل السلوكية تعرض للاطفـــال فى كل مركز يحتلونه وبنفس النسبة ·

١١ — الفوارق بين الشخصيات

رأينا من دراسة الذكاء انه قدرة عامة فطرية موروثة، اى أن الفوارق الفردية فى الذكاء ترجع فى المقام الاول الى الوراثة · وتتساءل الآن : أيهما اهم فى تعيين شخصية الفرد وفى التمييز بين شخصيات الافراد ، البيئة أم الوراثة ؟ والنتيجة التى خرج بها اغلب الباحثين هى الاعتراف بأثر هذين العاملين معا · ذلك أن الشخصية مركب من سمات مزاجية انفعالية واخرى اجتماعية وخلقية · والسمات المزاجية تتوقف فى المقام الاول على الوراثة، وقد ضربنا امثلة لذلك فى الفقرة الثانية من هـذا الفصل ، فى حين أن السمات الخلقية والاجتماعية لا بد أن يكتسبها الفرد ، فليس فى طبيعة التكوين الوراثى للهنود مايجعلهم يقدسون البقر ، أو فى طبيعة الامريكيين ما يجعلهم يكرهون الزنوج ، او فى طبيعة اليـابانيين ما يجعلهم يؤلهون الاباطرة ·

غير أن كثيرا من علماء الانثربولوجيا والاجتماع وبعض علماء النفس الاجتماعى يؤكدون أثر البيئة ويسرفون فى ذلك الى حد جعلهم ينكرون اثر العوامل الوراثية ، فيقولون ان الشخصية مركب اجتماعى صرف ، وأنها مجرد انعكاس لثقافة المجتمع ، غافلين عما بين الافراد من فوارق ترجع الى عوامل وراثية وبيولوجية · هـؤلاء هم المنطرفون من أنصـــار البيئة · وفى الطرف الآخر فريق اغلبهم من الاطبـاء واطبـاء النفس يؤكدون اثر العـوامل الوراثيـة والبيولوجية توكيـدا يتلاشى الى جانبـه أثر العوامل الاجتماعية الثقافية غير ان الدراسات التجريبية بينت ماينطوى عليه هذان الرأيان المتطرفان من اسراف وتجاهل للواقع ، وأن الحق غالبا مايكون وسطا بين طرفين ·

حجج على غلاة الوراثيين

١ — لقد ظهر أن التوائم الصنوية ، اى المتطابقة الوراثة ، ان نشأت فى بيئات اجتماعية وثقافية مختلفة ، تبدى تشـابها ملحوظا فى سماتها

المزاجية من سن مبكرة جدا ، لكنها تبدى بتقدمها فى العمر اختلافا ظاهرا فى سماتها الاجتماعية واتجاهاتها النفسية باختلاف البيئة ، بل قد يصبح احدها مجرما والآخر صالحا ·

٢ ــ والمرجح أن درجة التوازن الهرمونى عند أغلب الناس تدور حول المعدل السوى ، وان الافراط أو التفريط الزائد فى افراز الغدد الصم من حظ قلة من الناس· ومع هذا فأغلب الناس تختلف شخصياتهم اختلافا كبيرا · وهذا يرجع فى أغلب الظن الى اختلاف تنشئتهم الاولى ومايقومون به من أدوار اجتماعية مختلفة ، الى غير ذلك من العوامل الاجتماعية ·

٣ ــ ولو كانت الوراثة مسئولة وحدها عن الفوارق بين الشخصيات فلماذا تتحسن السمات الاجتماعية والخلقية الشاذة ، كالكذب والسرقة عند الاطفال المشكلين ان انتزعناهم من بيوتهم الى بيئة أخرى أصلح من الاولى ؟

٤ ــ ولقد رأينا من قبل كيف تختلف شخصيات المراهقين فى الشعوب البدائية عنها فى الشعوب المتحضرة ، وكيف تختلف شخصيات الرجال والنساء فى هذه الشعوب عنها فى تلك لاختلاف الادوار الاجتماعية التى تفرضها ثقافة المجتمعات المختلفة ·

حجج على المتطرفين من أنصار البيئة

١ ــ اتضح أن التوائم اللاصنوية التى تنشأ فى بيئة واحدة تبدى تفاوتا ملحوظا فى سماتها المزاجية من سن مبكرة جدا ·

٢ ــ كما اتضح أن الاطفال المشكلين من سمات خلقية منحرفة ان انتقلوا من بيئتهم الى أخرى أصلح منها تحسنت سماتهم الخلقية وبقيت سماتهم المزاجية كما هى تستعصى على التغيير ·

٣ ــ ثم لماذا تختلف شخصيات الافراد الذين ينشئون فى بيت واحد ، أو ينتمون الى طبقة اجتماعية واحدة ، أو يقومون بأدوار اجتماعية واحدة ؟ صحيح ان البيت الواحد أو الطبقة الاجتماعية الواحدة ليسا بيئة سيكولوجية واحدة لجميع من بهما من الافراد ، لكنهما من دون شك أكثر تجانسا وتشابها ان قيسا الى بيوت أخرى أو طبقات اجتماعية مختلفة ·

موجز القول اننا يجب أن نعمل لكل من الوراثة والبيئة حسابا فى تعيين شخصيات الافراد وما بينها من فوارق · والذى نريد توكيده هو

أن الشخصية ليست نتيجة اضافة عددية لهذين العاملين بل نتيجة تفاعل بينهما • وقد سبق أن ذكرنا أن البيئة لا تشكل الفرد كما يشكل الصانع الصلصال ، بل انها تحفزه كما يحفز السوط الحصان • فالسوط لايزيح الحصان الى امام بل يستحثه على السير بنشاطه الذاتي وجهده الخاص وما لديه من دوافع • فطفلان مختلفان في الوراثة تختلف استجابتهما لنفس النوع من المعاملة ، هذا يستجيب للمعاملة القاسية بالتمرد والعدوان ، وذلك بالاستسلام والانطواء •• وشخصان مختلفان في الوراثة يختلف أسلوب أدائها لنفس الدور الاجتماعي • هذا يؤديه في لين ورفق، وذلك في غلظة وعنف • فالنار التي تذيب الدهن هي نفسها التي تجعل البيض يتجمد •

اسئلة وتمارين

١ ـ وازن بين تعريف الشخصية فى اللغة الدارجة والتعريف المقدم فى هذا الكتاب ٠

٢ ـ بين على ميزان تقدير بياتى قوة الدافع الى التقدير الاجتماعى لدى عدة أشخاص ممن تعرفهم جيدا ٠

٣ ـ اعمل قائمة بعشرة أسئلة يمكن أن نستخدم فى استخبار يقيس سمة السيطرة أو الخضوع ٠

٤ ـ صمم اختبارا موقفيا لتقدير السمات الآتية : عدم الاكتراث ، القدرة على كتم السر ، القابلية للايحاء ٠

٥ ـ كلما اعتمد الحكم على الشخصية على القياس الموضوعى كان دقيقا لكنه يكون سطحيا ، وكلما اعتمد على التقدير الذاتى كان عميقا لكنه يكون غير دقيق ـ اشرح هذه العبارة ٠

٦ ـ ما هى الاخطاء التى يحتمل أن يقع فيها رئيس وهو يقدر شخصيات مرءوسيه ٠

٧ ـ الى أى حد نستطيع الحكم على شخصية فرد من نوع حديثه وطريقته فى الحديث ؟

٨ ـ كيف يمكن تفسير نمو الشخصية بنظريات التعلم ؟

٩ ـ بين دور التعلم الشرطى فى تكوين سمات الخجل والتعاون والامانة ٠

١٠ ـ يزداد نمو الشخصية باتساع الصلات الاجتماعية للفرد ـ اشرح ٠

١١ ـ ما أهم تغيرات المراهقة التى ترجع الى النضج الطبيعى ، وتلك التى ترجع الى التعلم ؟

١٢ ـ ما أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الشخصية فى مرحلة الطفولة المبكرة وفى المراهقة ؟

١٣ ـ وازن بين أثر الاسرة فى مرحلتى الطفولة المبكرة والمراهقة على شخصية الفرد .

١٤ ـ ما أهم العوامل التى تعطل نمو الشخصية ؟

١٥ ـ ما المقصود بالصورة الدينامية للشخصية ؟

١٦ ـ اذكر أهم ما أضافته الدراسات الانثربولوجية الى سيكولوجية الشخصية .

١٧ ـ ناقش الرأى الذى يقول ان المجتمع مرآة يرى الفرد فيها نفسه .

١٨ ـ القول بأن الشخصية مرآة تنعكس عليها ثقافة المجتمع . قول حق لكنه ليس كل الحق ـ لماذا ؟

١٩ ـ بين بالمثال كيف أننا لا نستطيع أن نفهم شخصية فرد اذا فصلنا بينه وبين المجتمع الذى يعيش فيه .

٢٠ ـ تؤثر ثقافة المجتمع فى شخصيات أفراده وتتأثر بها ـ اشرح .

٢١ ـ كل فرد منا يشبه جميع الناس من بعض الوجوه ، ويشبه بعض الناس من بعض الوجوه ، غير أنه فى الوقت نفسه لا يشبه أحدا غيره من الناس ـ ناقش واشرح .

٢٢ ـ الى أى حد ساعدتك دراسة علم النفس على فهم شخصيات من يعاشرونك من الناس ؟

مراجع باب الشخصية

Alexander : Fundamentals of Psychoanalysis, 1952.

Allport : Personality, 1937.

Anastasi : Differential Psychology, 1949.

Bellak (Ed.) : Projective Psychology, 1950.

Bonner : Social Psychology, 1954.

Cattell : Personality, 1950.

Crow : Adolescent Development and Adjustment, 1956.

Eysenck : Dimensions of Personality, 1947.

Eysenck : Sense and Nonsense in Psychology, 1960.

Freud : New Introductory Lectures on Psychoanalysis, 1933.

Flugel : Man, Morals and Society, 1945.

Goodenough : Developmental Psychology, 1945.

Hall and Lindzey : Theories of Personality, 1957.

Hunt (Ed.) : Personality and the Behavior Disorders, 2 vol. 1945.

Kardiner : Psychological Frontiers of Society, 1945.

Kluckhohn and Murray : Personality in Nature, Society and Culture, 1948.

Krech and Crutchfield : The Individual and Society, 1956.

Linton : Cultural Background of Personality, 1945.

Lindzey (Ed.) : Handbook of Social Psychology, 1954.

Mead, M. : Growing Up in Somoa, 1945.

Newcomb : Social Psychology, 1952.

Staton : Dynamics of Adolescent Adjustment, 1963.

الباب السادس

الصحة النفسية

الفصل الاول : الأزمات النفسية

الفصل الثاني : الأمراض النفسية والعقلية

الفصل الثالث : مبادىء الصحة النفسية

الفصل الأول

الأزمات النفسية

١ ـ الصراع والأزمة

مقدمة

بين شخصية الفرد وصحته النفسية صلة وثيقة . ولقد أشرنا من قبل الى ان تكامل الشخصية شرط ضرورى للصحة النفسية والتوافق الاجتماعى . فمن تعرض للعوامل التى تخل هذا التكامل اختلت صحته النفسية وساء توافقه الاجتماعى . من هذه العوامل الصراعات النفسية بتصنيفه الموصلة ، الشعورية واللاشعورية (أنظر ص ٤٠٢) ذلك ان الصراع conflict يعنى قيام حرب فى ثنايا الشخصية مما يحول دون وحدتها واتزانها ويميل بها الى التفكك أو التصدع والانحلال . فالصراع اذن هو عبرة الوصل بين الشخصية السوية والشخصية الشاذة . فمن أراد فهم اضطراب الشخصية واعتلال الصحة النفسية تعين عليه دراسة هذا الصراع : أنواعه ومصادره ومظاهره .

والصراع بمعناه العام هو تعارض قوتين احداهما دافعة والأخرى مانعة . والصراع قانون من قوانين الحياة الأساسية : فالكائنات الحية تتصارع من أجل البقاء ، وفى ثنايا الكائن الحى صراع بين عوامل البقاء وعوامل الفناء ، والانسان فى صراع مع العالم المادى من أجل العيش ، ومع العالم الاجتماعى طلبا للأمن والتقدير والرفاهة واثبات الذات . والرجل فى صراع مع المرأة ، والجديد فى صراع مع القديم ، والقوى فى صراع مع الضعيف . هاذا اتجهنا الى الحياة النفسية ألفينا حياة الفرد كلها لا تعدو أن تكون سلسلة من صراعات شتى تختلف شدة وتأثيرا وموضوعيا . فأول صراعات يعانيها الرضيع يدور رحاها وبينه وبين أمه وذلك حين تحاول تقييد حركاته أو تنظيم مواعيد ارضاعه وحين تفطمه من الثدى . ثم تتلو ذلك صراعات أخرى بين رغبته فى ارضاء دوافعه الفطرية وخوفه من العواقب او خوفه من ضميره . وما أكثر الصراعات

التى تخلقها معاملة والديه له وموقفه من اخوته وأخواته ، ومعاملة المدرسين له ، والجو الاجتماعى الذى يسود المدرسة ، هذا فضلا عن الصراعات التى يهبطه فى مرحلة المراهقة (انظر ص ٤٥٠) ، وتلك التى تنشأ فى مرحلة الرشد حول حياته المهنية والزوجية والاجتماعية العامة بين حقوقه وواجباته ، وبين مايريده وما يقدر عليه ٠

انواع الصراع :

والصراع انواع : ١ ــ فهناك الصراع الخارجى المصدر الذى يقوم بين الفرد وما يعترضه من عقبات خارجيه ٠ ماديه او اجتماعيه أو جسميه تعوق ارضاء حاجاته ورغباته واهدافه ٠ فالمحل والفقر وقوانين المجتمع والعاهات والأمراض الجسميه المزمنه او المستعصيه أمثله لعقبات خارجيه مثيرة للصراع ٠ وهناك الصراع الداخلى الذى ينشأ حين يدب التعارض والتناحر بين الدوافع المختلفه للفرد : بين شهواته ومبادئه ، بين نزواته وضميره او بينها وبين عاطفة احترامه لنفسه ، او بين ما تنطوى عليه نفسه من معتقدات وافكار وقيم وانحيازات وأطماع مختلفة ٠٠ ومما يجدر ذكره بهذا الصدد أن العقبات الخارجيه ليست فى ذاتها مصدر للاحباط والضيق والألم عند جميع الناس ، بل يتوقف تأثيرها على وعيها وصداها فى النفوس المختلفة ٠ فالبؤس فى ذاته لا يحرك الناس بل التشعور بالبؤس ٠ ومن الناس من يتقبلون الفقر ويطيقونه فى صبر يدعو الى الاعجاب ٠٠ (راجع ما ذكرناه عن البيئة الواقعية والبيئة السيكولوجية ص ١٣) ٠ وعلى هذا فكل صراع خارجى لا يكون له أثر محرك أو أثر ضار الا حين يتقلب الى صراع داخلى نفسى ٠

٢ ــ وقد يكون الصراع عابرا طارئا أو دائما مقيما ٠ فمن الصراعات العابرة التعارض بين رغبة الطالب فى الذهاب الى السينما ورغبته فى البقاء بالبيت للمذاكرة ٠ ومن الصراعات الدائمة تلك الصراعات الباقية فى نفس الفرد من عهد الطفولة كتلك التى تدور حول رغبته فى الاعتماد على أمه ، أو كرهه لأبيه ، أو حنينه الى العطف ٠٠ وهذه صراعات لاشعورية كما سيتضح معناه بعد قليل ٠

٣ ــ وقد يكون الصراع بسيطا أو معقدا حسب عدد الدوافع التى تشترك فيه وشدتها ٠ فابسط أنواع الصراع ما يتضمن احباط دافع واحد ، أى اعاقته عن بلوغ هدفه ، كما هى الحال حين تمنع الطفل الصغير على الجوع أو وضع الأشياء فى فمه ، أما الصراعات المعقدة فمن أمثالها تردد

الفرد بين عملين أو مشروعين هامين لهما صلة بمستقبله مثلا : أيلتحق بكلية الآداب أم بكلية الحقوق .

٤ ـ والصراع اما شعورى او لا شعورى . فالشعورى هو الذى يفطن الفرد الى طرفيه أى الى الدوافع او الدافعين المتعارضين فيه . أما الصراع اللاشعورى فهو الذى يكون احد طرفيه أو كلاهما خافيا لا يشعر الفرد بوجوده . كالصراع بين حب الطفل الشعورى لابيه وكرهه اللاشعورى له ، او بين تفتك الشعورية بشخص وارتيابك اللاشعورى فيه ، أو بين رغبة محظورة وبين ضمير الفرد ـ والضمير كما قدمنا جهاز نفسى لا شعورى (أنظر ص ٤٠٩) .

وترى مدرسة التحليل النفسى أن الصراعات الشعورية لاينجم عنها ضرر بليغ . فهى قد تسبب لصاحبها بعض الضيق والترفزة لكنها لا تسبب اضطرابا فى الشخصية . أما الصراعات اللاشعورية فعامل اساسى فى اضطراب الشخصيه وتفككها اى فى الأمراض النفسية وكثير من الأمراض العقليه . ذلك أن الصراع الشعورى يمكن سياسته وتدبير أمره وحسمه بطريقه او بأخرى ، وهذا على عكس الصراع اللاشعورى الذى يستحيل على الفرد حله وحسمه فاذا به ينزع الى الأزمان والدوام . ومن أخطر هذه الصراعات اللاشعورية وأبقاها اثرا فى شخصية الفرد وسلوكه تلك الصراعات الأساسية أو الجذرية التى تتكون فى مرحلتى الرضاعة والطفولة المبكرة من اتصال الطفل بامه وابيه واخوته وأخواته ، والتى تعتبر أهم العوامل المهيئة للاصابة بالأمراض النفسية فى عهد الكبر ـ بل يعتبر هذا من اهم الكشوف التى أضافها « فرويد » الى الطب النفسى الحديث .

تعريف الصراع :

موجز القول ان للصراع مصادر خارجية وداخلية مختلفة هى بمثابة عقبات أو حواجز تعترض ارضاء دوافع الفرد وتحقيق أهدافه ، وأن الصراع الخارجى يؤثر بطريقة غير مباشرة حين يصبح صراعا داخليا نفسيا ، وأن صراعات الطفولة اللاشعورية ذات أثر باق فى المصير النفسى للفرد . وسبيل علماء النفس الى قصر اصطلاح « الصراع » على الصراع النفسى الداخلى حين لا يكون عابرا مؤقتا . فيكون تعريفه أنه تعارض موصول بين دافعين لا يمكن ارضاؤهما فى وقت واحد . وقد يعرف أحيانا بانه حالة نفسية ثابتة نسبيا من القلق والتوتر تنشأ من هذا التعارض . وبهذا المعنى يكون الصراع مرادفا للأزمة النفسية .

ولنذكر بهذا الصدد تلك الصورة الديناميه للشخصية التي بين لنا فيها « فرويد » أن الشخصية ميدان لصراع كثير من القوى والدوافع، وهو ميدان يضطرع بدوره مع ميدان البيئة الاجتماعية والثقافية ، وان تكامل الشخصيه رهن بقوة « الانا » . . فان تخاذل الانا او ضعف مائت الشخصية الى ان يختل تكاملها (انظر ص ٤٠٠) .

الأزمات النفسية :

لا تخلو حياة انسان من صعوبات وعقبات ، مادية ومعنوية ، جسمية وعقيمه ، تعوق سير دوافعه نحو أهدافها . والطريق الطبيعي لازاله هذه العقبات أو التغلب عليها هو أن يضاعف الفرد جهوده وان يمرر محاولاته تتحين من طريقه . فان لم يفلح فالخطوة الطبيعية الثانية هي أن يأخذ في البحث والتفكير عن طرق أخرى حل هذه « المشكلة » التي تعترضه ، كأن يحاول الالتفاف حول العقبه ، أو ارضاء دوافعه المعوقة بطرق أخرى ، أو تأجيل هذا الارضاء الى حين .. وقد يقع على الحل بعد جهد وعناء يطول أو يقصر ، أو يطول تفكيره ومحاولاته دون جدوى فيتمنع عليه الحل مهما بذل من جهد وتفكير .. في هذه الحال يقال ان الفرد يعاني أزمة نفسية، أو أنه في حالة « صراع » او في حاله « احباط » Frustration .

وتختلف الأزمات النفسية من حيث شدتها وطول بقائها واستعصاؤها على الحل . فتكون أشد وأعمق أثرا ان كانت الدوافع المعوقة قوية ملحة ، او حيوية هامة ، أو كانت أهدافها ذات قيمة كبيرة للفرد . وتكون مستعصية على الحل ان تضمنت دوافع لا شعورية لا يعطى المتأزم الى وجودها ، او كانت المشكلة تفوق قدرة الفرد على حلها أو احتمالها .

وتقترن الأزمات عادة بحالة من التردد والحيرة والقلق والتوتر الانفعالي . هذا الى ما يترتب على احباط الدوافع من مشاعر أليمة كثيرة بالنقص والخيبة والعجز ، أو الشعور بالذنب والخجل والاشمئزاز والخزي أو الشعور بالقلق والخوف أو الشعور بالظلم والرثاء للذات ، أو الشعور بالعزلة والوحدة ، أو شعور الفرد بفقد احترامه لنفسه .

مصادر أزمات شديدة :

من المواقف التي تسبب لأغلب الناس أزمات نفسية شديدة :

١ ـ الأفعال أو المواقف التي تثير وخز الضمير .

٢ ـ كل ما يمس كرامة الفرد واحترامه لنفسه ، وكل ما يحول بينه وبين توكيد ذاته .

٣ ـ حين تثبت الظروف للفرد أنه ليس من الأهمية أو من القوة ما كان يظن .

٤ ـ حين يستبد به الخوف من فقدان مركزه الاجتماعي أو حين يتوهم ذلك أو حين يفقده بالفعل .

٥ ـ حين يشعر بالعجز وقلة الحيلة ازاء عادة سيئة يريد الاقلاع عنها .

٦ ـ حين يبتلى برئيس مستبد .

٧ ـ حين يعاقب عقابا لا يستحقه .

٨ ـ حين يمنع من تحقيق ما يريد منعا تعسفيا .

٩ ـ حين يشعر ببعد الشقة بين مستوى طموحه ومستوى اقتداره .

١٠ ـ حين يشعر ببعد الشقة بين ما يملك وما يراه حقا له .

١١ ـ حين يرى الغير يكافئون دون استحقاق .

وصيد الاحباط Frustration tolerance

يختلف سلوك الناس حيال ما يعترضهم من عقبات ومشكلات اختلافا كبيرا :

١ ـ فمنهم من يمضي في التفكير والتقدير ويبذل الجهد للخروج من المأزق حتى ان كان في حالة من التوتر الشديد .

٢ ـ ومنهم من يسارع الى الاستسلام والتخاذل على القور .

٣ ـ ومنهم من يضطرب ويختل ميزانه بعد محاولات تطول او تقصر، فاذا به قد أصبح نهبا للغضب أو الذعر أو الخزي وغير تلك من المشاعر التي تنجم عن الفشل والاخفاق ، وبدل أن يتجه بجهوده الى حل المشكلة اذا به يلجأ الى طرق وأساليب معوجة أو ملتوية أو متطرفة تنقذه مما يكابده من توتر وتأزم نفسي . وهي ساليب لا تدنيه من هدفه ، بل تنأى به عنه ، أي انها لا تحقق التوافق بينه وبين بيئته ، أو بينه وبين نفسه . وبعبارة خرى فمن الناس من يلجأ الى ساليب واقعية انشائية ، ومنهم من يلجأ الى طرق معوجة او سلبية أو غير واقعية لحل مشاكله . فالرجل

السوي ان فقد عمله جد في البحث عن عمل آخر ، لكن غيره قد يثور على النظام الاقتصادي ، وينسب فقد عمله الى مؤامرة دبرت ضده ، أو يرى أنه مضطهد ، أو يأخذ في استجداء العون واستدرار العطف من غيره ، أو يظل دون حراك يجتر افكار الظلم ، او ينهار فيصاب بمرض نفسي أو عقلي .

ويطلق اصطلاح « وصيد الاحباط » على قدرة الفرد على احتمال الاحباط دون أن يلجأ الى اساليب ملتوية غير ملائمة لحل أزمته ، أي لاستعادة توازنه النفسي . فمن كان وصيد احباطه مرتفعا استطاع تحمل الاحباط والحرمان والصمود أكثر من غيره ، وكان نضجه الانفعالي أكمل وأتم من غيره (انظر ص ١٢٧) .

وتتوقف حساسية الفرد للمواقف المحبطة على عوامل عدة منها وراثته ، ونوع تربيته في الطفولة ، وما يفرعه على الموقف من دلالة واهمية . فمن المؤكد أن العوامل الوراثية لها أثر كبير في حساسية الفرد للاحباط واحتماله ، ومن المؤكد أيضا أن خبرات الطفولة لها أثر في تعيين المواقف التي تشعر الفرد بالاحباط . فالرئيس المستبد قد يكون مصدرا للضيق والقلق عند مرءوسيه ، لكنه يكون شيئا لا يطاق عند مرءوس كان أبوه يستبد به في طفولته .

ومما يجدر ذكره أن وصيد الاحباط من أهم السمات التي تطبع شخصية الفرد وتميزه عن غيره من الأفراد .

٢ ـ عواقب الأزمات النفسية

تؤثر الأزمات النفسية في سلوك الفرد وشعوره وتفكيره وكذلك في وظائفه الجسمية . ويختلف هذا التأثير باختلاف شدة الأزمة ومدى بقائها ووصيد الاحباط لدى الشخص المتأزم . وللأزمات عواقب مباشرة وأخرى تتضح ان ظلت الأزمة قائمة غير محسومة مدة طويلة من الزمن . فمن العواقب المباشرة سرعة الاهتياج والتغضب ، والعجز عن ضبط الانفعالات ، والقلق الحركي الذي يبدو في عجز الشخص عن البقاء ساكنا في مكان واحد مدة كافية ، وفي اسرافه في حركة يديه أو قرقعة أصابعه او قضم اظافره أو حك مؤخرة رأسه أو السير جيئة وذهابا في الغرفة .. كما قد يبدو هذا في الاسراف في التدخين أو تعاطي المخدرات ، بل وفي الاسراف في الأكل والكلام والنوم أو القراءة هربا مما يعانيه من توتر

موصول . ومن هذه العواقب أيضا الاعتداء أو الاستسلام لمصدر الاحباط أو الجمود أو النكوص عما سنفصله فيما يلي .

ومن العواقب التي تظهر ان طال امد الأزمة : حالة من التوتر الانفعالي المزمن تنتهي باعياء جسمي ونفسي عام . فان كان الفرد مهيئا بحكم وراثته وتنشئته الأولى أمسى عرضة للاصابة بمرض نفسي أو مرض عقلي أو مرض سيكوسوماتي (أنظر ص ١٤١) .

ولننظر الآن في أهم العواقب المباشرة للأزمات النفسية :

٣ ـ العواقب المباشرة للأزمات النفسية

١ ـ العدوان Aggression

العدوان هو ايذاء الغير أو الذات أو مايرمز اليهما . وللعدوان صور عدة منها العدوان عن طريق العنف الجسمي ، والعدوان باللفظ : بالكيد والايقاع والتشهير والتنابز والمشي بنميم . وقد يتخذ العدوان أشكالا أخرى كاسراف الوالد في مطالبه ونواهيه ، وتضييق المعلم على طلابه بافراطه في النقد والتهديد وطلب النظام . او يبدو العدوان في الغمز والتنمر حين تنم التكتة اللاذعة عن عداء دفين . بل ان الاهمال والاستخفاف بشخص أو بشيء قد يكون ضربا من العدوان الشديد .. وكذلك الحسد وهو تمني زوال النعمة عن الغير .

وقد كان « فرويد » يرى أن العدوان غريزي أصيل في بني آدم (أنظر ص ٩٣) . غير ان البحوث التجريبية وأظهرها بحوث « دولارد » Dollard لاتساند هذا الرأي ، وترى أن العدوان يكون في العادة نتيجة احباط سابق ، أو توقع لهذا الاحباط . فالاحباط يؤدي عادة ـ لا دائما ـ الى العدوان ان لم يحدث ما يكف العدوان .

ولم الانسان أول أداة يستخدمها للعدوان حتى وهو لا يزال في نعومة أظفاره . فهو يستخدمه للعض والبصق والقيء ثم السب والشتم . كذلك العين واليد واللسان . فالتجسس هو اختلاس شيء من آخر لتهديده به . وتصف اللغة بعض النظرات بأنها « مميتة » كما تصف بعض الألفاظ بأنها « جارحة » .

العدوان المزاح :

من الغريب أن العدوان لا ينصب دائما أو حتما على الأشخاص أو الأشياء التي أثارته . فان حالت عقبات دون العدوان على مصدر الاحباط بان كان شخصا مخوفا أو محترما أو محبوبا ، أو كان المعتدى عليه ممن نشئوا على الاعتقاد بان كل عدوان اثم وخطيئة تحول العدوان وانصب على اول « كبش فداء » يلقاه في طريقه ، انسانا كان ام حيوانا أم جمادا فالطفل الغاضب قد يضرب دميته أو يحطم الأثاث أو يكسر آنية الزهر . والأب الغاضب من رئيسه قد يصب جام غضبه على أولاده . والموظف المعرض لتحكم رئيسه يعقد العمل ويضع في سبيله شتى العقبات والعراقيل . وقد دل احصاء امريكي على ان حوادث الاعتداء على الزنوج في جنوب الولايات المتحدة تزداد وتشتد كلما هبطت اسعار القطن كان الزنوج هم المسئولون عما حل بهذا المحصول من بوار وفي هذا ما يشهد بان الانسان ليس مخلوقا منطقيا بقدر ما هو مخلوق سيكولوجي ... أي ان ينزع بطبعه الى استعادة توازنه النفسي دون نظر الى من يصب عليه عدوانه : ظالما كان او مظلوما ..

ولقد أيدت التجارب هذا العدوان المزاح لدى الحيوانات . فقد درب « ميلر » Miller أزواجا من الفيران على ان يقتل احدها الآخر ، وذلك بان كان يضع كل زوج في قفص أرضيته مكهربة ، ولا يفعل التيار الا اذا بدا يتقاتلان . وبعد التدريب كان يضع معهما في القفص دمية بيضاء صغيرة من البلاستيك ، لكنهما كانا يتجاهلانها ويشرعان في القتال . غير أنه حين كان يضع فارا واحدا في القفص مع الدمية ، فان الفار يبدأ في القتال معها .

العدوان المرتد او الايذاء الذاتي Masochism

ان استعصى تصريف العدوان في العالم الخارجي باية صورة كانت ، تحول العدوان وارتد على صاحبه فالهب في نفسه الشعور بالذنب وأثار فيها الحاجة الى عقاب الذات ، تلك الحاجة التي درسنا نشأتها ومظاهرها فيما سبق (انظر ص ١٢٠) . فاذا بالشخص قد اصبح يفتش — على غير قصد ظاهر — عن عقاب نفسه عقابا ماديا أو معنويا . من هذه الصور للايذاء الذاتي : التورط في أعمال ومواقف مؤذية أو مهينة ، واستفزاز الآخرين ، وتكرار الخطأ ، والصبر على الذل ، ورفض النعمة وتلقي المصائب باستسلام أو بصدر رحب ، أو أن يحرم الفرد نفسه من مباهج الحياة

أو ن يفعل عن انتهاز الفرص مما يحرمه من الترقي والتقدم ... بل قد تكون الجريمة أو الانتحار من الوسائل التي يتخذها البعض هربا من وطأة الشعور بالذنب .

وقد ينشأ العدوان المرتد من خوف الشخص خوفا شديدا أن يصب عدوانه على المعتدى حتى لا يتعرض لايذائه العنيف .. وهذا يحمله على أن ينقمص شخصية المعتدى فيوجه العدوان الى نفسه بدلا أن يوجهه الى المعتدي . وتلك حال الطفل المغتاظ الذي يضرب رأسه في الحائط أو يشد شعره أو يلقي بنفسه على الارض حين يعجز عن توجيه عدوانه الى والده، كما كانت تلك حال بعض أسرى المعتقلات النازية اذ كانوا يتقمصون شخصيات حراسهم العتاة فيحاكونهم في كلامهم ولباسهم وأفكارهم ، ويستسلمون لهم استسلاما ، ويعاملون من يقد الى المعسكرات من أسرى جدد معاملة جافية عاتية . أو حال بعض الطلبة حيال بعض المدرسين .

٢ ـ الاستسلام Resignation

هو الاذعان والامتثال والكف عن كل محاولة للتكيف مع الموقف المثير للاحباط اقرارا من الفرد بعجزه ، كان الياس احدى الراحتين . ويقترن الاستسلام عامة بالتبلد وعدم الاكتراث واللامبالاة ... وقد يكون الاستسلام نتيجة لعدوان مرتد أو لا يكون كذلك ... وتلك حال الرعايا في بعض البلاد التي يستبد بها حكام طغاة، أو حال العامل الذي فقد كل أمل في تحسين حاله ، أو حال المريض الذي أيقن من دنو أجله . فكأن الاستسلام هنا بمثابة انسحاب كلي من الموقف المحيط .

٣ ـ الجمود Fixation

هو تشبث الفرد بسلوك معين وتكراره بصورة متحجرة بعد أن اتضح له أنه لا يغني ولا يفيد ، مما يحول دون الفرد أن يستعيض عنه بسلوك آخر ذي قيمة وفائدة . فهو شبيه من بعض الوجوه بتلك الأفعال القسرية التي يداب على ممارستها المصابون بعرض الوسواس اذ يغسلون أيديهم مئات المرات في اليوم الواحد . ومن مظاهر الجمود عند المتزمت العناد الأعمى ، والرفض البات لقبول الآراء الجديدة حتى ان دلت التجربة على عقم الآراء القديمة . كما يبدو لدى الأب أو المدرس او المدير الذي يمضي في توقيع العقوبات وهو يرى انها لا تزيد الطين الا بلة .

٤ ـ **النكوص** Regression

هو تراجع الفرد الى أساليب طفلية أو بدائية من **السلوك** والتفكير والانفعال حين تعترضه مشكلة أو يلقى بموقف ازم ، فاذا به يستبدل بالطرق المعقولة لحلها أساليب ساذجة يبدو فيها تهافت التفكير وغلبة الانفعال • فترى المتقاعس الهادىء الرزين يلجأ حين يقحم الى الصياح والضجيج والمكابرة ، واذا به أضحى عاجزا عن الفهم ، عاجزا عن اخفاء ما تنطوى عليه نفسه من شك واضطراب وخوف وبغضاء • بل قد يرتد العالم الرصين فينكص الى التفكير الخرافى والحجة الأسطورية • ومن مظاهر النكوص السب والصراخ والتمارض والغيرة والعناد والبكاء عند الارتطام بالمشاكل، والتحكم فى الأهل والأصدقاء، والاعراض عن الزواج خوفا من تحمل التبعات ، والاسراف فى الحنين الى الماضى « أيام زمان » ، خاصة عند من كانت طفولتهم يغشاها الأمن والطمأنينة • كذلك شدة القابلية للايحاء اى سرعة تصديق المرء وتقبله للآراء والأفكار دون مناقشة لها أو تمحيص كما يفعل الاطفال ، قد تكون سلوكا نكوصيا •

والنكوص غير مقصور على الكبار فالطفل ذو السادسة قد يأخذ فى امتصاص القصرى أو فى مص أصابعه أو يكثر من العناد والعصيان ان رأى اخاه الأصغر قد استأثر بعناية أمه وعطفها من دونه • فهو بذلك الى نفسه ـ نكوصا لا شعوريا بطبيعة الحال ـ عسى أن يصيبه شىء من الحنان المفقود • وكلنا يعرف الطفل الذى يستسلم لأحلام اليقظة حين يشعر أنه غير مرغوب فيه ، والطفل الذى يتشبث بثياب أمه حين يتناجر والداه ، أو الذى يأخذ فى قضم أظافره حين تترك أمه البيت •

ويبدو النكوص واضحا لدى كثير من الناس فى حالة المرض الجسمى ، لكنه أكثر ضوحا فى الأمراض النفسية والأمراض العقلية اذ يتخذ أشكالا عنيفة منها التجهم والصراخ والغيرة العنيفة والغضب الشديد والضحك أو البكاء الصبيانى والاندفاع والذعر من أشياء تافهة •• وكذلك الكلام والعب الصبيانى فى بعض حالات الجنون •

ومما يذكر أن هذه الاستجابات المباشرة للأزمات مظاهر **فطرية** للغضب والخوف لا يكتسبها الفرد عن طريق الخبرة والتعلم ، كما أنها ليست فقط مظاهر أو عواقب للأزمات ، بل انها فى الوقت نفسه محاولات من الفرد لخفض ما يعانيه من قلق وتوتر •

٤ – الطرق السليمة لحل الأزمات النفسية

الطريقة المثلى لحل الأزمة هي أن يجعل منها الفرد موضوعا لتفكيره وتأمله الهادىء الموضوعي ، كما لو كان يواجه أية مشكلة اخرى ، نظرية أو عملية أو اجتماعية . والشرط الاول لكل تفكير مثمر هو أن يلزم الفرد جانب الروية والهدوء ، ثم ينظر الى المشكلة من جميع نواحيها نظرة فاحصة شاملة موضوعية في جرأة وصراحة ، ثم يأخذ في تحليل عناصرها البسيطة وغير البسيطة ، ووزن كل عنصر في غير بهور أو اندفاع . وليحذر الفرد أن يخدع نفسه بأن يغض من خطورة المشكلة ، أو أن يتعامى عن عيوبه الخاصة ونواحي ضعفه ، أو أن يضخم من قدراته وامكاناته ، أي ليعمل على أن يكون أمينا واقعيا في هذا التفكير . فقد يهديه التفكير الى مضاعفة جهوده او الى تحصيل معلومات جديدة أو كسب مهارات جديدة ، أو يحمله على طلب النصح أو التعاون مع الغير أو على التعويض عما به من نواحي للنقص تعويضا واقعيا مباشرا ، كأن يعمل الطالب المتخلف في دروسه لأسباب عقلية على أن يتفوق في الألعاب الرياضية أو الأنشطة الاجتماعية ، وكأن يلجأ الفقير الى الكدح والمثابرة وتنمية ما لديه من قدرات واستغلالها . والصعوبة الكبرى في اصطناع هذه الطريقة هي أن كثيرا ممن يؤذي نفوسهم هذه العيوب لا يفطنون الى السبب الحقيقي لمتاعبهم ، كما يجد أصدقاؤهم حرجا في الكلام اليهم عنها .

فان كان مصدر الأزمة دوافع أو أهدافا متصارعة ، فليحاول الفرد التوفيق بين بعضها وبعض ، بترجيح أحدها او تأجيل اشباعه حتى تحين فرصة مواتية . ومن خير الطرق لحل امثال هذه الأزمات أن يسجل المرء كتابة مزايا كل من الهدفين ومساوىء أثناء التفكير في المشكلة عدة أيام أو أسابيع حتى يتسنى له الموازنة الاجمالية بينهما . ذلك أن المزايا والمساوىء لا تبدو كلها الى الذهن دفعة واحدة في العادة ، كما انه من العسير الاحتفاظ بهاجميعا في الذهن في وقت واحد . وفي هذا التسجيل أمان من أثر التغيرات النفسية والمزاجية الطارئة التي قد تشوه النظر الى المشكلة

والأسلوب الناجح في حل الأزمات هو الذي يرضي الدوافع ويحقق الأهداف بصورة ترضي الفرد والمجتمع في وقت واحد ، أو على الأقل بصورة لا تضر بالغير ولا تتنافر مع معايير المجتمع .

الحيـل الدفاعية Defense mechanisms

ان لم يوفق الفرد الى حل أزمته النفسـية أى ما يعانيه من صراع بطريقة ايجابيه واقعيـة بان كانت المشـكلة تفوق قدرته على حلهـا او احتمالهـا ، أو كانت لا شعورية خافيـة الجوانب ، او لانه لم يتعلم في ماضيه حـل المشكلات بالطرق السليمة النـاجحة ، ظل الفرد فى حالة احباط موصول ، ولجأ الى طرق أخرى ملتويه أو سلبية أو خادعة هي ما تعرف « بالحيل الدفاعية » أو « خافضات القلق » لانها تدفع عن « الانا » Ego غائلة التوتر والقلق، وتقيه مشاعر العجز والفشل والخوف والخجل والرثاء للذات واستصغارها . وهي حيل تعمل ، كما سنرى بصورة آلية لا شعورية غير مقصودة . كما أنها لا تستهدف حل الأزمة بقدر ما ترمي الى الخلاص من التوتر والقلق وتزويد « الأنا » بنوع من الراحة الوقتيـة حتى لا يختل توازنه . ويمكن تصنيف هذه الحيل بوجه عام الى :

١ ـ حيل خداعية أى تنطوى على خداع الذات ، وذلك بالتمويه على المشكلة أو انكارها أو التنصل منها أو عدم الاعتراف بها .

٢ ـ حيل تعويضية أى يحاول أن يعوض بهـا الفرد عما يشعر به من نقص أو حرمان .

٥ ـ الحيل الدفاعية

١ ـ الكبت Repression

هو أول حيلة للتخفف من الأزمة بخداع الذات (أنظر ص ١١٤) ، والكبت حيلة كل « أنا » ضعيف ، لذا فهو حيلة عادية في عهد الصغر ، لكنها غير طبيعية في عهد الكبر . ومع هذا فكلنا يلجأ الى الكبت بمقدار . والـكبت كغيره من الحيـل الدفاعية يحتمل أن يصبح من قبيل العادات السيئة الثابتة ان أسرف الفرد في الالتجاء اليه في طفولته بعد أن وجد فيه مخرجا من مشكلاته وأزماته النفسية . وترى مدرسة التحليل النفسى ان الكبت أساس الحيل الدفاعية جميعها .

٢ ـ التبرير Rationalization

هو أن يتدخل المرء سببا معقولا لما يصدر عنه من سلوك خاطىء أو معيب ، أو لما يحتضنه من آراء ومعتقدات وعواطف ونيات حين يسـأله

الغير أو حين يسائل نفسه ، هو تقديم أعذار يبدو مقنعة مقبولة سلفا ليست الاسباب الحقيقية . فالتلميذ المتخلف يبرر تخلفه بان المقرر صعب عسير ، او يغض من الامتحان ويصفه بان الاسئلة ليس وسيلة عادلة لاختبار القدرات ، ومن الآباء من يبررون عصابهم الشديد لاطفالهم بان ذلك لصالحهم في حين ان الدافع الحقيقي هو تعويض غضب الاباء . ونحن نبرر عدم ذهابنا الى الطبيب بفتره اعمالنا في حين أن الدافع الحقيقي هو الخوف من الذهاب . وقد يسرف الرئيس في غضب مرؤوسيه ثم يبرر سلوكه بان يختلق له عيوبا لاتوجد فيه . ومن الناس من يرون الاستكانة تواضعا ، والتواكل توكلا ، والتبذير كرما ، والمجون مرحا ، والبخل حرصا ، والغوغى حريه ، والقعود قناعة ، والقسوة حزما .. من هذا نرى أن التبرير غالبا ما يكون محاولة حل لازمة ، مشكلة ، أخلاقيه .

وللتبرير صور عدة منها اعتذار الفرد عن فشله في الحصول على شيء بانه لا يميل الى هذا الشيء او يحرمه . فيستجون منه لمل التغلب الذي عجز عن بلوغ الصنب فادعى أنه لا يحب العنب . ويسمى هذا الأسلوب من الاعتذار بأسلوب « العنب الحصرم » . ومن أمثلته اعراض الفقير عن تحسين حاله بالثراء المال لان المال لا يستحق الكد من أجله . أو ذلك الرجل يصرح بسروره لعدم انجابه أطفالا لأن الاطفال عبء ومسئولية وعناء كبير ! وعكس هذا النوع من التبرير قبول الواقع المر والرضا به بحجة أنه لا مفر منه أو أنه خير الأمور دون أن يبذل الفرد جهدا لتغيير الحال . ويسمى هذا الأسلوب التبريري بأسلوب « التيمون الحلو » ، الذي يتخفف به الفرد من عجزه وقعوده واستسلامه ، ويخدع نفسه بانه غير عاجز أو فاتر الهمة أو كسول .

ويجب التمييز بين التبرير والكذب . ففي الكذب يعرف الفرد السبب الحقيقي لسلوكه . فشله مثلا ، لكنه يتعمد التحريف . والكذب محاولة مقصودة لخداع الغير لا تتضمن خداع الذات . أما في التبرير فيعتقد الفرد ويؤمن بان ما يقوله هو الحق . فجوهر التبرير خداع الذات ، وقد يؤدي أولا يؤدي الى خداع الغير .. والتبرير كالكبت حيله لاشعورية غير مقصودة تصدر عن الفرد بصوره آلية تلقائية لا تستهدي روية او تفكير .

من هذا نرى أن التبرير حيلة يدفع بها المرء عن نفسه ما يؤذيها ويسبب لها القلق . هو حيلة يتوسل بها الفرد من عجزه ومثالبه ويموه عليها . هو حيلة يلجأ اليها كل مقصر أو خامل أو معدم أو عاجز أو مزد

او محطي، . وهو حينه مشاعه بين الكبار والصغار خاصه بين من يناقض أفعالهم ما لديهم من مبادئ خلقيه ومن ينساقون وراء عواطفهم وتزواتهم وعاداتهم الضارة .

٣ ـ الاسقاط Projection

حيله لا شعوريه ينخلص فيها ان ينسب الشخص عيوبه ومناقصه ورغباته المستكرهه ومخاوفه المكبوته التي لا يعترف بها ، الى غيره من الناس او الاشياء أو الافكار او سواء الطبائع وذلك تبريها لنفسه وتخفيفا مما يشعر به من القلق أو الخجل أو النقص او الذنب (١) . فترى الكاذب أو الجحود أو الانانى أو المتعصب ـ الذى لا يشعر بوجود هذه الصفات في نفسه ـ ينسب الكذب أو الجحود أو الأنانية أو التعصب الى غيره . والزوج الذى ينطوى نفسه على رغبة مكبوته في خيانة زوجته يميل الى اتهامها بالخيانة وكثيرا ما يكون ارتياب الفرد في الناس وعدم ثقته فيهم اسقاطا لارتيابه في نفسه وعدم ثقته فيها . ومن مظاهر الاسقاط وعظ الناس وارشادهم الى تقويم انفسهم من عيوب يتسم بها الواعظ وهو لا يدرى، بل كثيرا ما يكون تصيد أخطاء الناس دليلا على عقدة ذنب .. فبالاسقاط نحكم على انفسنا حين نحكم على الغير .. انها اعترافات أكثر من أن تكون اتهامات .

والاسقاط شائع عند جميع الناس ، صغارهم وكبارهم ، بدرجات تختلف شدتها . فكثيرا ما ننسب الرسوب في الامتحان الى صعوبته ، والتأخر في الحضور الى ازدحام المواصلات ، ورداءة الخط الى نوع القلم ، والفشل في المشروعات الى الحظ ، وسوء سلوك الطفل الى وراثته لا الى سوء تربيتنا اياه ، واغراء المرأة كان على الدوام عذرا للرجل في كل العصور . ففديما أتجى آدم باللوم على حواء ، فاتجهت حواء باللوم على الشيطان ، فاخرجهما العليم بذات الصدور ، الذى يعلم السر واخفى ، أخرجهما من الجنة . ولقد صدق من قال :

نعيب زماننا والعيب فينا
وما لزماننا عيب سوانا

ويختلف الاسقاط عن التبرير في أن التبرير دفاع واعتذار بينما الاسقاط هجوم واعتداء وقذف .

والاسقاط يؤدى غرضا مزدوجا : فيه تتخلف من مشاعرنا ودوافعنا البغيضة ونعمى عن رؤية أنفسنا كما هي عليه في الواقع ــ لقد كان حيلة خداعية ــ كما أنه يجعلنا في حل من نقد الناس واتهامهم وانبذرة الى لومهم قبل أن يلوموننا ، كما هي الحال عندما نصطدم سيارتان في الطريق فيبادر كل سائق من فوره الى القاء اللوم على الآخر . بل انه يجعلنا نحاسب الناس حسابا عسيرا ان بدت لديهم عيوب ونقائص شبيهة بعيوبنـــا ونقائصنا نحن . فالأب الفاشل في عمله يتهم ابنه بالاهمال في دراسته، والمدرس الكسـول او البليد لا يغفر لتلاميذه الكسل أو البلادة لأنهم يصورون له الناحية التي يكرهها من نفسه . كذلك نرى القاضي الذى تعتلج في اعماق نفسه ميول اجرامية يميل الى الصرامة في احكامه .

والاسقاط واضح كل الوضوح في كثير من الأمراض العقليـــة اذ يسقط المريض رغباته الدفينة وسلوكه وتراهاته اللاشعوريه على العالم الخارجي ، فيخيل اليه أنها صادرة موجوده في نفوس الآخرين . فقد تتهم المريضة رجلا بأنه يحبها ويغازلها ويراسلها في حين أنها هي التي تحبه وتود أن تغازله وأن تراسله . وقد يتوهم المريض ان النـــاس تتهمه باللواطية في حين أنه هو الذي تنطوى نفسه على رغبة لواطية لاشعورية ، بل انه قد يسمع بالفعل في هلاوسه أصواتا تناديه وتتهمه بهذه الخصلة . فهو يقرأ في نفوس الناس نياته ورغباته الدفينة .

٤ ــ التكوين العكسي Reaction formation

محاوله لا شعورية أي غير مقصودة من الفرد للتمويه على دافع دفين بغيض بأن يظهر في سلوكه على عكس ما يضمر في اعماق نفسه . وقد رأينا امثلة كثيرة لذلك حين درسنا السمات العكسية بشخصيه (انظر ص ٣٦٩) . تلك حال الطفل الذى يرفض تفيق العطف من أحد بينما هو يكن في أعماق نفسه حنينا شديدا الى العطف . وقد ترى كثيرا من لا يخفلون بالنقد تنطوى نفوسهم على الاهتمـــام الزائد به . وكثير من يلتمسون من الناس أن ينقدوهم نقدا صريحا تنطوى نفوسهم على الرغبة في الثناء ، وآية ذلك أنهم يغضبون حين يوجه اليهم النقد . وكذلك يمن يهاجمون الاباطيل وهم يؤمنون بها في قرارة نفوسهم ، أو ممن يدعون للسلم وهم أشـــد الناس خصاما وعنفا حين يدافعون عن قضـــيته . والاستكانة الظاهرة التي يبدو بها المريض بعصـــاب اوسواس تخفي وراءها بالفعل نفسا تموج بالعدوان والتحدى والعناد . بل ان الاسراف

في التطلف والتأدب أو التذلل لشخص معين كثيرا ما يكون غلالة تخفي ورامها عدوة لاشعورية له . كذلك الاسراف في الورع والزهد كثيرا ما يكون تمويها لا شعوريا ، أي غير مقصود ، على ميول شهوية أو عدوانية مكبوته . ولعلك لاحظت ان أحدا الفتيات واكثرهن خجلاهن اللاتي يطلن اظفارهن بما يشبه مخالب النمر !

ويجب التمييز بين التكوين العكسي والتصنع المقصود . ففي التصنع يكون الفرد شاعرا بالميل المحظور او الدافع غير المساغ ويرغب عامدا في اخفائه . أما التكوين العكسي فهو حيلة او سلوك لا شعوري ينجم عن دوافع محظورة مكبوتة ، أي لا يفطن الفرد الى وجودها ، بل ينكرها مخلصا في انكاره . وهنا ينجح خداع الذات .

على أنه من الخطأ أن نظن أن كل سمة خلقية مشتقة نتيجة تكوين عكسي . اذ قد تكون نتيجة ارضاء دافع لا نتيجة كبته والتمويه عليه . فالرغبة الشديدة في المعارضة والمخالفة قد تكون ارضاء لدافع المقاتلة أو الظهور ، والشفقة الزائدة قد تكون ارضاء لعاطفة خيرة او رد فعل لقسوة مكبوتة .

٦ ـ الحيل التعويضية

١ ـ التعويض المسرف Overcompensation

يطلق على مجموعة الاستجابات المسرفة أو السخيفة التي يحاول بها الفرد التخفف من التوتر الناشيء من عقدة نقص (انظر ص ١١٩) أنه نوع من التعويض يتجاوز الحدود المعقولة المقبولة حتى ليبدو متكلفا او سخيفا أو مضادا للمجتمع . ويحدثنا الباحثون في جناح الأحداث أن ما يرتكبه هؤلاء من ذنوب وعدوان على الناس أو الممتلكات ماهو الا نتيجة لعقدة نقص في أغلب الأحيان . فاذا بالحدث يهرب من البيت أو يسرق أو يعتدي أو يتحدى العرف حتى يثبت لنفسه وللناس أنه غير ضعيف وأن لديه من القوة ما يستطيع أن يتحدى به حتى القانون .

ومن المشاهد أن بعض الطلبة الذين يعانون صراعات انفعالية من مشكلات شخصية أو مالية أو عائلية أو اجتماعية ، يتكبدون لهذه المشكلات عن طريق التعويض المسرف فيسرفون في المذاكرة والدرس . تراهم في القمة من الناحية الدراسية لكنهم ليسوا من الصنف الجيد من الناحية

النفسية . فالطالب المتزن الجيد هو من يستطيع أن يتسع بالحياة في مجالات كثيرة علاوة على اهتمامه الكبير بدراسته .

٢ ـ احلام اليقظة

احلام اليقظة قصص يرويها الانسان لنفسه بنفسه عن نفسه . هي نوع من التفكير الذي لايتقيد بالواقع ولا يحفل بالقيود المنطقية والاجتماعية التي تهيمن على التفكير العادي . ويستهدف هذه الأحلام ارضاء رغبات وحاجات لم يستطع الفرد ارضاءها في عالم الواقع . فيها تبنى القصور في الهواء . وتوضع الخطط للمستقبل الذي ينشده الحالم ويعجز عن بلوغه . فيها يجد المرء عزاء وسلوى وخلاصا من القلق الناجم عن احباط دوافعه . فترى الضعيف يحلم بالقوة . والفقير بالثروة . والمظلوم بالبطش . والغبي بالذكاء . وقد يضع نفسه بطلا لرواية يؤلفها وينعم في ثناياها بما ينعم به الابطال . أو يضع نفسه موضع البطل المظلوم المعذب الذي يلقى الذل والهوان في أول الأمر ثم تتكشف بطولته فيلوم الناس أنفسهم ويردون اليه اعتباره وما هو أهل له من الاحترام والتقدير . من هذا ترى أن أحلام اليقظة صمام أمن للرغبات المكبوتة والدوافع المحبطة ، أو هي نوع من التعويض الوهمي أو المزالق .

فوائدها ومضارها

وأحلام اليقظة ظاهرة طبيعية عادية لاضرر منها ان التجأ الفرد اليها بمقدار . كما أنها ليست دائما من النوع العابث العقيم . فالشعور بالرضا من الحل المؤقت للمشكلات في عالم خيالي جديد قد يحفز الفرد على تحقيق ما تدور عليه أحلامه ، وقد يزوده بخطة للتغلب على الصعوبة في عالم الواقع . كما ان حل صراع النفسي حلا ناجحا في الأحلام قد يذهب بما لدى الفرد من سخط أو تهيب أو وساوس عابرة . أما ان زحمت الاحلام الحياة النفسية فامتصت جزءا كبيرا منها أمست ضارة بالفرد وخيمة العاقبة . فقد يؤدي الاسراف فيها الى التباس الخيال بالواقع ، أو الى أن يقنع بها الفرد فتعفيه من التنفيذ الفعلي لرغباته وآماله كذلك تصبح الأحلام ضارة متى أثرت في نشاط الفرد وصلاته بالناس متى أصبح ملكا لها يدل أن تكون ملكا له ... وتصبح أمرا خطرا متى آثر الاحتماء بها والانطواء على نفسه كلما ارتطم بموقف مشكل . فمن الناس من يحلون مشاكلهم مع الناس في هذه الأحلام فيعتدون عليهم في

الخيال ، وهذا يكفيهم . ومن الناس من تدور حياتهم الجنسية كلها على ممارسة العادة السريه . ومن أخطارها أيضا انها قد تكون بعيده عن الواقع بعدا كبيرا فتقعدنا عن السعي خوفا من الاخفاق . ان كثيرا من حالات الاخفاق في الزواج ترجع الى ما كونه الفرد في أحلامه من خيالات مضخمة عنه لايحققها الواقع . ومن امثلة أخطارها أنها قد تسهل التورط في أفعال اجرامية حين تتشابه ظروف الواقع والظروف التي يتخيلها الحالم .

وأحلام اليقظة نشاط ذهني مشاع في عهد الطفولة ومعظم الشباب وفي عهد الشيخوخة أيضا . ولكن اذا رأينا الطفل او الشاب يسرف في الاستسلام لها كان هذا دليلا على أنه يعاني أزمه أو ازمات موصوله . ونشير أخيرا الى انها تمتص شطرا كبيرا من حياة المصابين بأمراض نفسية وأنها تستنفد الشطر الاكبر من حياة المصابين بامراض عقلية .

٣ ـ التقمص Identification

هو الدماج شخصية الفرد في شخصية آخر أو في شخصية جماعة نجحت في الظفر بالأهداف التي يعتقدها ، أو للتخفف من صراع نفسي . فنحن نميل الى تقمص من يتعمون بما حرمناه حين نقرأ عنهم أو نفكر فيهم أو نشاهدهم على المسرح . من ذلك أن تتقمص الفتاة المحرومة شخصية الممثلة التي تعجب بها ، وأن يتقمص الطفل شخصية أبيه ليشعر بالقوة التي يصبو اليها وأن يتعلق التلميذ الضعيف خلقا شديدا بمدرس المادة المتخلف فيها ، وأن يتقمص الفتى شخصية النادي أو الجماعة التي ينتمي اليها ويفاخر بذلك تعويضا عما يشعر به من نقص ، وأن يتقمص الرجل « شخصية » مهنته او بلدته ، يزهو بما تتسمان به من شهرة وتقدير . بل قد يتقمص الآباء شخصيات أولادهم تقمصا تاما فيشعرون بما يشعر الأولاد من مختلف الوان السرور والحزن والحب الكره .. وغالبا ما تكون حظوظ هؤلاء الأولاد خيرا من حظوظ آبائهم ، ينعمون في الحياة بما يفتقده الآباء منها . كذلك يمكن اعتبار رغبة بعض الناس في تكوين أسرة نوعا من التقمص للأطفال ، يأمل به الأبوان نوعا من الخلود ، غير الخلود الموعود .

ومن الدوافع القوية الى التقمص الشعور بالنقص والعجز كما قدمنا ، وقد يكون الدافع اليه التماس الأمن والتحرر من القلق مما يبدو كثيرا في العاب الأطفال ، حين يقوم الطفل بتمثيل دور طبيب الأسنان

ويقوم بخلع ضرس أخيه الأصغر . أو يكون التقمص للتغلب على الحزن أحيانا كتلك الطفلة التي ماتت قطتها فاعلنت أنهـا صارت قطة واخذت تحبو على اربع وامتنعت عن الأكل على المائدة .

ويبدو التقمص واضحا في هـذيان المصـابين بأمراض عقلية حين يعتقد احدهم أنه نابليون بونابرت فيلبس ثيابه وقبعته ويحاكي حركاته ويتخذ سمته واسلوبه في الأمر والنهي .

٧ ـ وظيفة الحيل الدفاعية وخصائصها

رأينا أن الحيل الدفاعية وسائل لخفض القلق والتوترات المصاحبة للأزمات النفسية على اختلاف انواعها ومصـادرها . فهي تهون من وطأة العقبات المادية والمعنوية التي تعترض الفرد ، كما تقيه من معرفة عيوبه وتقائصه ونياته الدفينة الذميمة والرجيمة فتقيه من مشاعر النقص والذنب ومن استصغار نفسه واتهامها وتبقي له على احترامه لنفسه . وبعبارة أخرى فهي ذرائع تقي الفرد من الآلام التي تأتيه من جسـمه ومن نفسه ومن الناس . ومن ثم فهي تعينه على تحمل أعباء الحياة وصدماتها ، وتهبه شيئا من الراحة والهدوء ولو بصورة وقتية وهمية . وهي تشترك جميعها في عنصر واحد هو اخفاء الصراع أو الهرب منه بدلا من مواجهته . وفي عبارة واحدة نقول ان وظيفة هذه الحيل هي وقاية « الأنا » وحمايته مما يحتمل أن يخل توازنه ، فكأنها شبيهة من بعض الوجوه بتلك العمليات العصبية الحركية التي يقوم بها الجسم على الفور وبصورة آلية متى أوشك اتزانه أن يختل فيسقط .

١ ـ وهي حيل لا شعورية ، أي تعمل بطريقة آلية لا تسبقها روية أو تفكير ، كما لا يمكن ضبطها بالارادة .

٢ ـ كما أن اغلبها فطري لا يكتسبه الفـرد عن طـريق الخبرة والتعلم ، كالكبت والتقمص وأحلام اليقظة .. أما التبرير والاسـقاط والتكوين العكسي ضمن الحيل التي يمكن أن يكتسبها الفرد في طفولته عن طريق الملاحظة ومحاكاة من حوله . غير أن اختيار الفرد بعضها دون البعض الآخر فيمكن تفسيره بقانون التدعيم (أنظر ص ٢٠٦) .

٣ ـ والحيل الدفاعية ليست حيلا شاذة ، فكل الناس يصطنعونهـا

بقدر قليل أو كبير ، كبارهم وصغارهم ، وان كانت توجد بارزة مشتطة عند المصابين بأمراض نفسية وأمراض عقلية كما رأينا . والواقع أنها تؤلف شطرا هاما من أعراض هذه الأمراض ، كما أنها تبدو في حالات الشدة والتازم بشكل واضح لدى الأسوياء من الراشدين والأطفال .

غير أنها تصبح ضارة أو شاذة (١) متى أفرط الشخص في الالتجاء اليهـا كلما صدمه أمر متشـكل أو موقف أزم بدل ان يواجهه في جراة وصراحة ويعمل على حله بطريقة واقعية مباشرة ، (٢) ان أعمت الفرد عن رؤية عيوبه ومشاكله الحقيقية او أخفتها عنه اخفاء تاما موصولا ، أو ان أثرت في تقدير الفرد لنفسه وفي صلاته بالآخرين تاثيرا ضارا .

الفصل الثانى

الأمراض النفسية والعقلية

١ ـ سوء التوافق Maladjustment

ان استطاع الفرد أن يعيش في زحمة هذه الحياة عيشة راضية مرضية منتجة في حدود قدراته واستعداداته قيل انه حسن التوافق ، أما ان عجز عن ذلك بالرغم مما يبذله من جهود فهو « سيء التوافق » ، ويعرف سوء التوافق بأنه حالة دائمة أو مؤقتة تبدو في عجز الفرد واخفاقه في حل مشكلاته اليومية ، خاصة الاجتماعية ، اخفاقا يزيد على ما ينتظره الغير منه ، اوما ينتظره من نفسه . ولسوء التوافق مجالات مختلفة ، فهناك سوء التوافق المهني ، وسوء التوافق الأسري ، وسوء التوافق الاقتصادي او الديني أو السياسي .. غير ان هذه الضروب المختلفة لسوء التوافق ماهي في الواقع الا مظاهر لسوء التوافق الاجتماعي الذي يبدو في صلات الفرد بمن يعاملهم من الناس : والداه واخوته وزملائه ومدرسوه وزوجته وأطفاله ورؤساؤه ومرؤوسيه .. وبندر أو يبعد أن يسوء التوافق في مجال واحد ليس غير .

مظاهر سوء التوافق :

لسوء التوافق مظاهر شتى ودرجات تختلف شدة وعنفا وازمانا وايستعصاء على الاصلاح أو العلاج . فقد يبدو في صورة انحراف خفيف .. أو سلوك مغرب لا يكاد يوصف بالشذوذ ، أو في صورة مشكلة سلوكية مما يعرض لكثير من الأطفال ، كقضم الأظفار ، أو التبول القسري ، أو الترفزة أو العناد ، أو السرقة أو الكذب .. كما يبدو في صورة تمرد شديد لدى المراهق أو ميله الشديد الى الانطواء .. وقد يبدو في صور أشد عنفا كالأمراض النفسية Neuroses ، والأمراض النفسية المهنية ، والأمراض النفسية الجسمية والانحرافات الجنسية ، والاجرام .. وأخطر ضروب سوء التوافق هو الأمراض العقلية Psychoses التي تسمى في اللغة الدارجة بالجنون ، تلك الأمراض التي تجعل الفرد غريبا عن نفسه

وعن الناس ، خطرا على نفسه وعلى الناس ، مما يقعده عن العمل ، ويتطلب من المجتمع عزله والاشراف عليه وعلاجه .

أسباب سوء التوافق

ان لم يوفق الفرد الى حل أزمته النفسية عن طريق الحيل الدفاعية المعتدلة « السوية » ، أصبح معرضا للاصابة بمرض نفسي او عقلي او سيكوسوماتي أو اضطراب آخر يتوقف نوعه وشكله وشدته على عوامل كثيرة منها : وراثة الفرد ، وتربيته في الطفولة ، وما مر به من تجارب ، وما كسبه من عادات وعواطف واتجاهات . في هذا الحال تكون هذه الأمراض المختلفة من قبيل المحاولات الشاذة لحل الأزمة التي استعصى حلها ، وزاد على طاقة الفرد تحملها . شأنها في ذلك شأن الأمراض الجسمية الميكروبية . فكما ان الجسم يقاوم أثر الميكروب بوسائل دفاعية غير عنيفة في أول الأمر ، ثم يلجأ آخر الأمر الى وسائل عنيفة هي أعراض المرض ، كذلك الحال حين يعجز عن الاحتفاظ بتوازنه النفسي عن طريق الحيل الدفاعية المعتدلة « السوية » ، فانه يضطر آخر الأمر وسائل أخرى شاذة لحل المشكلة النفسية وليست هذه الوسائل الشاذة الا حيلا دفاعية قسرية مشتطة يبدو كثير منها في صور رمزية غامضة لا يفهم المريض أو غيره معناها ودلالتها .

٢ ـ الشخصية السوية والشاذة

ليس الفصل بين الشخصية السوية والشخصية الشاذة بالأمر اليسير دائما ، وذلك لاختلاف معيار السواء والشذوذ بين العلماء ومن مجتمع الى آخر . من هذه المعايير :

١ ـ **المعيار المثالي** : يرى أن السوي هو الكامل او ما يقرب منه . فقوة الابصار السوية ليست قوة الابصار المتوسطة بل الكاملة . هذا هو المعيار الذي يقصده اتباع مدرسة التحليل النفسي حين يقولون « ليست هناك شخصية سوية » .

٢ ـ **المعيار الاحصائي** : يرى أن السوي بوجه عام هو من لم ينحرف كثيرا أو اطلاقا عن المتوسط . فهو الذي يمثل الشطر الأكبر من المجموعة وفق منحنى التوزيع الطبيعي (انظر ص ٣٢٠) . فالعبقري

وذات الجمال الصارخ وذو القوة الجسمية الخارقة شواذ وفق هذا المعيار شانهم في ذلك شأن ضعيف العقل او ذو الجسم الهزيل المريض .. غير ان هذا المعيار في علم نفس الشواذ يقصر الشذوذ على الانحراف في الناحية السلبية فقط ، فيضم المعتوه لا العبقري ، والمجنون لا ذا الشخصية التي بلغت شأوا كبيرا من التضج والاتزان . ومن ميزات هذا المعيار انه يراعي ما بين ضروب الانحراف من تدرج ، فيميز بين الحالات الخفيفة والمتوسطة والعنيفة من سوء التوافق مثلا . غير أنه معرض لأن يتورط في الجمع بين ضروب متشابهة في الظاهر من حالات تختلف اختلافا كبيرا من حيث اسبابها . من ذلك أنه قد يجمع بين توهم المجنون الذي يعتقد أنه عنترة العبسي او أنه نبي مرسل أو أن الناس يضطهدونه ويكيدون له وبين توهم الانسان البدائي الذي يعتقد أن ابنه مات نتيجة سحر ساحر او أن رب القبيلة يرتاب فيه ويكيدله . فمع مابين هذين السلوكين من تشابه ظاهري الا أنهما يختلفان كل الاختلاف من حيث اسبابهما . فتوهم البدائي سلوك يقره مجتمعه ويفرضه عليه فرضا ، وهو حين يقتل شخصا لأنه يعتقد أنه سحرله فانه يسترد توازنه الانفعالي بصورة دائمة ازاء هذه الحادثة اذ يرتد اليه احترامه لنفسه . ولو استطاع البدائي عن طريق التربية والتنوير أن يستبصر في نفسه وفي المواقف التي تثير توهمه لاستطاع أن يتخلص من سلوكه هذا أو ان يحوره . أما توهم المجنون فهو كما سنرى محاولة منه لحل صراع لاشعوري اي ازمة نفسية يعانيها . انه حيلة يدفع بها عن نفسه التوتر والقلق . وهو يعجز عن الاستبصار في نفسه وردها الى الصواب مهما حاول . وهو حين يقتل شخصا يعتقد أنه يضطهده فانه يحل هذه الأزمة حلا مؤقتا لا دائما . من هذا نرى أن توهم المجنون لا يمكن مطابقته بأية حال مع توهم البدائي مع تشابهها في الظاهر . فتوهم البدائي عادة فرضتها عليه ثقافة مجتمعه ، في حين أن توهم المخبول عرض شاذ ومحاولة لاسترداد توازنه النفسي ، كالحمى التي تكون في الوقت نفسه عرضا ومحاولة للشفاء .. كذلك التواطؤ او الاستنماء قد يكون سلوكا يقره المجتمع أو سلوكا ينجم عن صراع لاشعوري .

٣ ــ **المعيار الثقافي والاجتماعي** : يرى أن السوي هو المتوافق مع المجتمع ، أي من استطاع أن يجاري قيم المجتمع وقوانينه ومعاييره وأهدافه ولهذا المعيار اكثر من عيب . فهو يرى السواء في الامتثال التام لقوانين المجتمع وقيمه حتى ان كانت فاسدة تتطلب من الفرد العمل على اصلاحها وتغييرها بدلا من التكيف لها . ومن عيوبه ايضا أنه يختلف من ثقافة الى

اخرى . فمن المألوف فى بعض القبائل البدائية أن يتزوج الرجل أما وابنتها فى آن واحد . ووأد البنات خشية الاملاق لم يكن جريمة فى الجاهلية العربيه . والانتحار فى الثقافة الغربية دليل على اضطراب نفسى او عقلى فى حين أنه ظاهرة سوية فى اليابان فى بعض الظروف . والارتياب الشديد وتوهم العظمة والاضطهاد التى نراها من أعراض « جنون التوهم » تعتبر سلوكا لا انحراف فيه عند الهنود الحمر فى بعض قبائل الساحل الشمالى للمحيط الهادى .

٤ ـ **المعيار السيكولوجي أو الطبنفسي** : يرى أن الشخصية الشاذة ما كان اساس انحرافها صراعات نفسية لا شعورية ، او تلفا فى الجهاز العصبى . ومن مزايا هذا المعيار أنه يمكن تطبيقه على أى مجتمع ، وأنه يتفادى عيوب المعيارين السابقين .

ومع أن السواء والشذوذ يتداخل بعضهما فى بعض كما تتداخل فصول السنة بحيث لا يمكن أحيانا تحديد الحد الفاصل بينهما تحديدا حاسما ، غير أن هناك طرزا من الشخصيات الشاذة لا يرقى الشك الى شذوذها وذلك لما تتم به من سمات مرضية ملحوظة .

الاضطرابات العضوية والوظيفية

جرت العادة على أن تصنف الشخصيات الشاذة صنفين : صنف يسمى بالاضطرابات العضوية أو البنائية للشخصية ، وآخر يسمى بالاضطرابات الوظيفية . فالأولى هى ما كان للاضطراب فيها أساس عضوى فسيولوجى معروف كتلف فى النسيج العصبى للمخ أو تصلب فى شرايينه ، أو اختلال هرمونى عميق ، أو تلوث مكروبى ، أو اضطراب كبير فى عملية « الأيض » . من أمثالها بعض الأمراض العقلية كجنون الشيخوخة وجنون المخدرات والشلل الجنونى العام . اما الاضطرابات الوظيفية فهى التى ترجع فى المقام الأول الى احداث فى التاريخ السيكولوجى للشخص ، أى الى صدمات انفعالية وأحداث أليمة واضطرابات فى العلاقات الانسانية تعرض لها الفرد منذ طفولته الباكرة الى أن أصيب بالاضطراب . وبعبارة أخرى فهى اضطرابات تكون العوامل النفسية جوهرية غالبة فى احداثها . من أمثالها الأمراض النفسية ، والأمراض السيكوسوماتية ، وبعض الأمراض العقلية ، والانحرافات الجنسية ،

والاجرام النفسي المنشأ .. وسنجتزىء هنا بكلمة عن الأمراض النفسية والامراض العقلية الوظيفية. وللمستزيد أن يرجع الى المراجع الخاصة (١).

٣ ـ الأمراض النفسية

المرض النفسي أو العصاب Neurosis هو اضطراب وظيفي في الشخصية يبدو في صورة أعراض نفسية وجسمية مختلفة منها القلق والوساوس والأفكار المتسلطة والمخاوف الشاذة والتردد المفرط والشكوك التي لا أساس لها وأفعال قسرية يجد المريض نفسه مضطرا الى أدائها بالرغم من ارادته . ومن هذه الأعراض تعطل حاسة من الحواس أو شلل عضو من الأعضاء دون أن يكون لهذا التعطل أو الشلل سبب جسمي أو عصبي .. هذا هو المرض النفسي من حيث أعراضه ، أما من حيث هدفه فهو كما قدمنا محاولة شاذة لحل أزمة نفسية مستعصية . ومن الأمراض النفسية: الهستيريا وعصاب القلق وعصاب الوسواس وغيرها . ويجب التمييز بين المرض النفسي والمرض العصبي .

فالمرض العصبي Nervous disease اضطراب جسمي ينشأ عن تلف عضوي يصيب الجهاز العصبي . ومن الأمراض العصبية وأكثرها انتشارا ، الشلل النصفي ، الذي ينجم عن انفجار أو انسداد في الشريان الذي يغذي المراكز الحركية في جانب من المخ ومنها حالات ، الصرع ، وهي مجموعة متنوعة من الاضطرابات العصبية تتميز في المقام الأول بنوبات تشنجية يختلف عنفها وتواترها ، مع اظلام في الشعور تختلف شدته ومدته ومن هذه الأمراض أيضا ، التهاب الدماغ السباتي ، أو مرض النوم الذي ينشأ عن التهاب في مادة المخ أو في أغطيته .

وكثيرا ما يخلط الناس بين هذين النوعين من الامراض بما يجعلهم يلتمسون علاج الأمراض النفسية لدى طبيب الأعصاب بدلا من الطبيب النفسي أو المعالج النفسي أو المحلل النفسي أو يندفعون في علاجها الى الأدوية والعقاقير التي يقال انها تقوي الأعصاب أو تهدئها . وهذا عبث لا فائدة منه . فالتجاء العصابي الى طبيب الأعصاب لا يعدله في الحمق

---

(١) انظر «الأمراض النفسية والعقلية ـ اسبابها وعلاجها وآثارها الاجتماعية» للمؤلف ـ طبع دار المعارف ١٩٦٥ .

الا التجاء فتى حطم الحب ، قلبه ، الى أخصائى فى أمراض القلب ليخفف عنه ما يكابده من ألم الصبابة والوجد !
وللأمراض النفسية تصنيفات كثيرة منها :

١ ـ الهستريا Hysteria

لهذا المرض أعراض نفسية وحسية وحركية شتى لا توجد مجتمعة كلها فى مريض واحد . فمن أعراضه النفسية أن يفقد المريض الذاكرة لطائفة معينة من الحوادث المؤلمة ، كالأيام التى تنسى كل ما يمت الى موت ابنها بصلة ، على حين تستطيع أن تتذكر ما عدا ذلك من أحداث لم تعاصر هذه الفاجعة . ومن هذه الاعراض ، ، التجوال النومى ، أى المشى أثناء النوم . أما أعراضه الحسية فمنها العمى الهستيرى الذى يصيب بعض الطلبة قبيل الامتحان فيعفيهم من حضوره ، أو الصمم الهستيرى الذى يصيب الفتاة التى تكثر أمها من لومها وتقريعها واسماعها ما لا تحب . ويقصد بالعمى الهستيرى ما لا ينشأ عن تلف فى شبكة العين ، أو فى العصب البصرى ، أو المركز البصرى للمخ .

ومن اعراضه الحركية نوبات الاغمـــاء المعروفة ، وهى غير نوبات الصرع . وتبدو فى صورة تشنج وتوتر عضلى عام وسلوك غريب فيه ضحك وبكاء كسلوك المصاب بهوس خفيف . وغالبا مايثيرها موقف انفعالى آزم . انها حيلة لاشعورية يستدر بها المريض العطف من الغير أو يهرب من موقف مشكل . أو يجنى من ورائها ربحا كاخضاع الوالدين أو الزوج لرغبات يريد المريض تحقيقها . فنوبة الهستريا التى تصيب الزوجة حين يرفض زوجها شراء شىء طلبته اليه ، قد تحمله على الاستجابة لما طلبت . ومن هذه الاعراض أيضا الشلل الهستيرى ، وهو شلل لا ينتج عن نزيف أو تلف فى المناطق الحركية بالمخ ، بل استجابة لموقف خارجى أو نفسى لايطيقه المريض، وذلك كالشلل الذى يصيببعض الجنود فى سيقانهم أو أيديهم وهم فى جبهة القتال،وهو بدوره حيلة لاشعورية يتنصل بها المريض من تبعة ويجنى من ورائها ربحا،فهذا الشلل عذر مقبول لاعفاء الجندى من القتال دون لوم من المجتمع،ودون لوم من ضميره بوجه خاص، ومن امثال هذا الشلل أيضا ، تشنج اليد ، cramp الذى يصيب بعض العمال او الكتبة وغيرهم ممن يجدون أنفسهم مرغمين على المضى فى عمل يكرهونه . فان لجأ أحد هؤلاء الى استخدام يده اليسرى بدلا من اليمنى ، رئت اليمنى وتشنجت اليسرى ، مما يشير الى أن السبب فى هذا التشنج

نفسي ، وان التمرد هو تمرد « النفس » لا تمرد الجسد . وقد تصاب الأم بشلل في ذراعها بما يكفها عن ضرب طفلها ويعفيها من الصراع بين العطف عليه والشعور بالذنب .

والهستيري يكون في العادة متقلب المزاج ، مرهف الحساسية مركزي الذات (أنظر ص ٤٤٧) ، مشتط الخيال ، متيسط غير مستقر من الناحيتين الانفعالية والاجتماعية ، يغشى أعماله طابع الطفولة وعدم النضج . ومما يتميز به أيضا عدم مبالاته فترى المريض يقص عليك بالتفصيل أعراض شلله أو عماه دون أية مسحة من الانفعال .

ومن العوامل التي تمهد الفرد للهستيريا القابلية الشديدة للايحاء ، والاتكال الشديد على الغير في عهد الطفولة ، والاسراف في التبرير واستدرار العطف وخداع الذات . وهي سمات تتكون وتترسخ لدى الطفل الذي نسرف في تدليله والثناء عليه ، ونكثر من إطرائه وانابته على عمل الواجب ، أو نفرط في العناية به اثناء مرضه ، ونحرص على حمايته من أقل ضرر أو خطر ، ولا نترك له فرصة للعمل المستقل والتفكير المستقل بل ندعه يعتمد علينا في كل شيء .

٢ ـ عصاب الوسواس

من الاعراض البارزة لهذا العصاب : ١ ـ وساوس و ٢ ـ دفعات قسرية و ٣ ـ افعال تكفيرية ، اما الوسواس Obsession فهو فكرة متسلطة تلازم الفرد كظله فلا يستطيع منها خلاصا مهما بذل من جهد ، ومهما حاول اقناع نفسه بالعقل والمنطق هذا مع اعتقاده بسخف هذه الفكرة ، كالشاب الذي تستحوذ عليه فكرة أن الفتيات لا تحبه أو الشخص الذي تستبد به فكرة انه آثم ، او انه لا يصلح لشيء ، أو أنه مريض بمرض معين . وقد تكون هذه الفكرة مشكلة فلسفية أو دينية فاذا به يظل يسائل نفسه « ما مصيري بعد الحياة ؟ » أو « لماذا خلقت ؟ » . وقد تدور الوساوس حول موضوعات غير اجتماعية كضرب الناس او اشتهاء المحارم أو قتل الأقارب والأطفال والناس جميعا ، الى غير ذلك من الخواطر والأفكار الصبيانية .

وفي الدفعات القسرية Compulsions يجد الفرد نفسه متحفزا لأداء بعض الأفعال ، لكنه قد ينفذها بالفعل أو لا ينفذها . فمن الدفعات التي ينفذها عد أعمدة المصابيح في الشوارع ، او قضم الأظافر ، أو التلفظ

بكلمات وعبارات معينة ، او عد درجات السلم كلما صعد او لمس كل شجرة يمر بها ، او يأتي بخلجات عصبية معينة في رأسه أو رقبته أو كتفيه ، او الامساك بقلم وتسويد كل حرف من حروف الفاء مثلا حين يلتقي به في جريدة يقرؤها . ومن الاندفاعات التي لا ينفذها القاء نفسه من مكان مرتفع أو امام قطار يجري ، أو طعن نفسه بسكين ، أو صفع آخر على قفاه ، او لطمة على وجهه .

والأفعال التكفيرية تدخل في نطاق الدفعات القسرية التي ينفذها الوسواسي . وهي افعال تحملنا على ان نستنتج أنه يعاني من عقدة ذنب وان لديه حاجة موصولة الى عقاب نفسه (أنظر ص ١٢٠) والى التكفير حتى يتخفف من وخز ضميره الصارم الارعن . ولقد رأينا من قبل أن مثل هذا الضمير الغاضب لا يهدئه الا انزال العقاب بالذات . من أمثال هذه الأفعال الاسراف في غسل اليدين الى حد الشطط ، والمغالاة في مراعاة الدقة والنظام والنظافة وقواعد العرف والمواعيد ، وطقوس متكررة لا معنى لها يجد نفسه مقسورا على أدائها قبل ان ينام ، وهي طقـــوس تستغرق منه وقتا طويلا وجهدا كبيرا ، كالتأكد مرات عدة من ان الباب مقفل ، ومن أن أحدا لا يوجد تحت السرير ، بل لقد كان أحد الوسواسيين لا بد له من أن يرتب ما لديه من أحذية في صف واحد ، وان يقبل صورة والده عدة مرات من فمه قبل ان ينام .

ومما يجب توكيده أن الوسواسي يفطن الى أن ما يستبد به من وساوس وأفعال أمور سخيفة حمقاء لكنه لا يملك لنفسه من أمره رشدا ، ولو منعناه من أدائها اشتد به القلق والضيق والتوتر . فكأنها لديه بمثابة الخمر والمخدرات لدى من يلتجئون اليها ، كأنها حبل دفاعية تدرأ عنه ما يعانيه من شعور شاذ بالذنب وتوتر نفسي موصول .

والمصابون بالوسواس يغلب على سلوكهم العناد والحذلقة والشح والتردد والتشكك المفرط المعطل . ان كتب أحدهم خطابا اعاد كتابته وتصحيحه او مزقه وكتبه من جديد ، وان كتب خطابين وأغلقهما فانه يفتحهما ليتأكد له أن كل خطاب في مظروفه . والوسواسي طيع هادئ في ظاهره ، لكنه مرجل يغلي في الباطن . فهو في دخيلة نفسه متمرد عنيد يتوق الى السيطرة والتسلط .

في زمرة هؤلاء يندرج بعض الموظفين من ذوي الشخصيات الروتينية المتزمتة الذين يسرفون في المراجعة والتدقيق ، وفي الاهتمام بالتوافه والصغائر والشبكلباب ، وفي التردد حسال كل قرار تتعين عليهم ان

يتخذوه ، يضيعون الوقت في التلكؤ والتكرار ، ويفزعون من المرونة والتصرف ، وينهربون من الأعمال التي تتطلب البت السريع .

والمعرضون للوسواس هم من شبوا على عقدة ذنب ومن شجعوا على العناد المسرف في الطفولة ثم كبت هذا العناد لديهم كبتا عنيفا بالعقاب والتهديد .

ويرى « فرويد » ان من أهم العوامل المهيئة للاصابة بهذا المرض التعجل والقسوة في تعليم الطفل ضبط أمعائه في مواعيد معينة دقيقة مع تطلب النظافة التامة . فاسراف الوسواسي في مراعاة النظافة والنظام والمواظبة سمات نبتت لديه فلم يستطع ان يتخلى عنها ، وأصبح يشعر بضرورة التشبث بها والا اغضب الناس كما كانت تغضب امه حين كان يتخلى عنها . فالوسواسي يتصرف كأنه يلتمس الأمن في النظام والتدقيق والنظافة ، ويرى في الخروج عليها تهديدا لأمنه .

٣ – عصاب القلق

القلق أو الحصر (بفتح الحاء والصاد) anxiety انفعال مركب من الخوف وتوقع الشر والخطر أو العقاب . غير أنه يختلف عن الخوف من ناحيتين : ١ – فهو خوف من خطر محتمل غير مؤكد الوقوع كخوف الطالب من نتيجة الامتحان أو خوف مذنب من افتضاح أمره او خوف المريض من الموت . فهو خوف من المجهول والخفي والغريب وغير المتوقع . ٢ – وهو خوف معتقل محبوس لا يستطيع أن ينطلق في مجراه الطبيعي كالهرب أو الاختفاء أو الهجوم . انه انفعال مؤلم نشعر به حين لا نستطيع أن نفعل شيئا حيال موقف مخيف يتهددنا بالخطر .

والقلق أنواع منها : القلق الموضوعي العادي ، وفيه يكون مصدر الخوف خارجيا كخوف الجنود في الخنادق ، وخوف التاجر من الافلاس ، او قلقنا على شخص عزيز مصاب بمرض خطير . هنا يكون مصدر الخطر خارجيا ويكون للخوف ما يبرره ، لكنه ليس خوفا بالمعنى الدقيق لأنه خوف معتقل لا تتاح له فرصة الانطلاق . ومخاوف صغار الأطفال من هذا النوع ، لأن الرضيع الخائف أو المذعور لا يستطيع ان يفعل شيئا محددا ازاء ما يخيفه . وهناك القلق الذاتي العادي ، وفيه يكون مصدر الخطر داخليا يشعر الفرد بوجوده . فالانسان لا يخاف فقط من القنابل أو المرض او من فقد عمله ، بل يخاف أيضا من ضميره حين يهم بالقيام

بعمل غير مشروع ، ويخاف من انطلاق دوافعه المحظورة ، الجنسية والعدوانية ، حين تلح في الاشباع . لكن الانسان لا يستطيع أن يهرب من نفسه . وهنا يبدأ القلق .

القلق العصابي : يتميز هذا النوع من القلق بأنه :

١ ـ قلق داخلي المصدر ، لكن الفرد لا يعرف له أصلا ولا يستطيع أن يجد له مبررا موضوعيا أو سببا صريحا واضحا ، فهو خوف أسبابه لا شعورية مكبوتة .

٢ ـ ثم انه قلق تثيره مثيرات غير كافية ، فان كانت المثيرات كافية بدا الخوف عنيفا مشتطا مستمرا .

٣ ـ وبما انه خوف غير ذي موضوع معين لذا فهو يبدو في صورة توجس عالم طليق يتاهب لأن يلقي بنفسه على كل شيء يستطيع أن يتخذ منه تعلة لوجوده(١) .

والقلق العصابي عرض مشترك في جميع الامراض النفسية والعقلية. لكنه في عصاب القلق أظهر الاعراض وأكثرها بروزا ، فهو أشد عنفا وأطول بقاء وأكثر تعطيلا للفرد . فترى المريض بهذا العصاب يتوقع الشر من كل شيء ومن كل مصدر ، ويرى في كل حدث نذير سوء ، ويؤول كل ظن على أسوء وجه ، لا يرى الجانب المفرح من الامور ولا يترقبه ولا يتصوره . ان سافر قدر أن القطار سيصطدم او أن الباخرة ستغرق او أن الطائرة ستسقط ، وان رأى في الطريق سيارة الحريق فهي ذاهبة الى بيته ، وان تبعه أحد في السير فهو مكلف بمراقبته . دائم القلق على صحته وعمله ومستقبله . حياته كلها خوف وحذر وتشاؤم وارتياب .

ومن الاعراض النفسية الاخرى لهذا العصاب سرعة الاهتياج وضعف القدرة على التركيز وشرود الذهن وانهبوط بين آن وآخر ، هذا فضلا عن التردد الشاذ والتشكك وتزاحم الافكار المزعجة على المريض ، مع فقد الشهية للطعام وأرق وأحلام كابوس متواترة يرى فيها أن أحدا يطارده أو يهاجمه أو بأنه يسقط أو يغتسل في مشروع قام به . ومن الطبيعي أن يؤدي به هذا القلق الموصول والتوتر الدائم وصعوبة النوم الى شعور شديد

---

(١) يلاحظ أن بعض العلماء يفرقون القلق على القلق الذاتي العادي ، كما أن البعض يخلطون بين القلق الذاتي والعصابي .

بالتعب والارهاق الى غير ذلك من الاعراض التى كانت تندرج فيمـــا كان يسمى « النوراستنيا » .

أما الاعراض الجسمية التى تصـــاحب حالات القلق العصابى فهى اعراض الخوف : اضطراب التنفس ، وتقبض القلب وخفـــوقه ، وارتفاع ضغط الدم ، مع شحوب وعرق وارتجاف .. هذا الى كلال فى البصر ودوار شديد وكثرة فى التبول واسهال وانتفاخ فى البطن ، وغصة فى الحلق ، وعدم استقرار حركى . وقد يخطىء المريض فيظن أن ما يشعر به من خوف نتيجة طبيعية لاضطراب حالته الجسمية ، بل قد يخطىء الطبيب نفس خطأ المريض .

من العوامل التى تهيىء الفرد لهذا العصاب بعد الاستعداد الوراثى المخاوف الشديدة فى الطفولة المبكرة من جراء مرض أو اختناق ، أو فقدان الأم أو القسوة فى المعاملة ، أو تلهف الوالدين وقلقهم الزائد على الطفل . ولنتذكر أن حرمان الطفل من العطف أكثر شىء يفقد الطفل شعوره بالامن ويبث فى نفسه الخوف .

على أن مخاوف الطفولة لا تكفى وحدها لخلق عصاب القلق عند الكبار خاصة ان بامكاننا بعلاج هذه المخاوف واشعارنا الامن فى حياة الطفل . أما ان عززتها فى الكبر مخـــاوف أخرى موضـــوعية أو خلقية ، زاد احتمال الاصابة بهذا العصاب . فمن العوامل المباشرة لاندلاع هذا المرض مصادر الخطر والاحباط الشـــديد ، عائلية كانت أم مالية أم مهنية أم جنسية ، وكذلك المواقف التى تسبب توترا نفسيا شديدا كالاستعداد للامتحان مثلا .

٤ ـ سمات مشتركة بين العصابيين

الى جانب السمات الخاصة التى يتميز بها كل طراز عصابى عن غيره ، هناك سمات عامة يشترك فيها العصابيون بوجه عام . من أظهرها :

١ ـ أن العصابى لا يجد للحياة طعمـــا ، فهو لا يعيش حياته بل يكابدها ، وذلك لـــكثرة ما يعانيه من توترات وصراعات غير محسومة ، وما يقترن بهذه الصراعات من مشاعر ألمية بغيضة ، ثم لعسر صلاته الاجتماعية بالناس ، ولأن طاقته وجهوده لا تنصب فى العادة على أهداف واقعية يجد فى بلوغها اشباعا حقيقيا .

٢ ــ وكل عصابي يتسم بعدم النضج الانفعالي (انظر ص ١٣٧) . فهو يتسم بأنانية الطفولة وغضبها ومخاوفها وقسوتها وسرعة اهتياجها. ومن سماته الرئيسية الخوف من تحمل التبعات ومن مواجهة مشاكل الحياة وضعف الثقة بالنفس . كما أن حبه من النوع الاستحواذي الطفلي الذي يأخذ ولا يعطي . ومن هذه السمات « مركزية الذات » أي انشغاله الزائد بحاجاته وشئونه الخاصة دون اهتمام كاف بمشاعر الآخرين . فشخصيته تطغى عليها عواطف الطفولة وانفعالاتها وأنماطها السلوكية . انه يريد من رئيسه أن يكون أبا له ، ومن زوجته أن تكون أما له ، ومن زملائه أن يكونوا اخوة يغفرون له أخطاءه ويتغاضون عن عيوبه .

٣ ــ والعصابي شخص جعلته خبرات طفولته شديد الحساسية لمواقف معينة : لمواقف النقد أو الاحباط أو للمواقف التي يشتم منها رائحة الكراهية أو الاذلال أو فقدان العطف أو الذنب .. فاذا به يستجيب لهذه المواقف استجابة مشتطة أو شاذة . انه شخص يحس وخز الابرة طعنة خنجر ، ويرى الحبة يحسبها قبة ، ويسمع الهمسة صيحة . مثل الحساسية النفسية الزائدة كمثل الحساسية الجسمية الزائدة سواء بسواء. فمدخن التبغ يألف جسمه النيكوتين تدريجا حتى يصبح قادرا على احتمال مقدار منه كان يكفي لقتله وهو مبتدىء . على أن اسرافه في التدخين قد يؤدي به ذات يوم الى رد فعل عنيف ، فاذا بالمدخن الذي اعتاد أن يدخن لعددا ضخما من اللفافات في اليوم الواحد قد أصبح لا يطيق على حين فجأة تدخين واحدة منها .

٤ ــ والتعب بعد المجهود القليل عرض يشكو منه أغلب العصابيين. فالشخصية العصابية شخصية هدتها الصراعات النفسية واستنفد الكبت الشديد حيويتها . وهو تعب لا يجدي فيه النوم أو الاستجمام أو غير ذلك من ضروب الترويح .

***

والأمراض النفسية شائعة بين الناس أكثر مما نظن . وكلما اشتدت زحمة الحياة وزاد الصراع بين الناس ، وعنف المجتمع بأفراده فاشتد في مطالبه ، كلما زاد شيوعها وتفاقمت أضرارها . غير أنها أكثر شيوعا من الأمراض العقلية . وأصحابها لا يعزلون في العادة في معازل خاصة ، بل ينتشرون في كل مكان . ومع أنهم مصدر متاعب كثيرة لمن يتصلون بهم اتصالا قريبا ، الا أنهم لا يكونون في العادة خطرا على غيرهم أو على أنفسهم .

٥ ـ الأمراض العقلية

المرض العقلي أو « الذهان » يضم الذال Psychosis اضطراب خطير في الشخصية بأسرها يبدو في صورة اختلال شديد في القوى العقلية وادراك الواقع وعجز بالغ عن ضبط النفس مما يحول دون الفرد وتدبير شئونه ويمنعه من التوافق في أي صورة من صوره : التوافق العائلي والاجتماعي والمهني ، والديني .

والأمراض العقلية اما عضوية وهي ما كان لها أساس عضوي معروف كتلف النسيج العصبي من الزهري و المخدرات أو تصلب شرايين المخ . أما الأمراض العقلية الوظيفية فهي التي تكون العوامل النفسية غالبة في احداثها . وسنكتفي بالكلام عن هذا الصنف الأخير النفسي المنشأ .

الفصام Schizophrenia

من الاعراض الرئيسية لهذا المرض الخمول والبلادة ونقص شديد في الحيوية ، فترى المريض لا يتكلم ولا يجيب ولا يهتم بشيء مما يدور حوله ، ولا يبذل أي جهد ليعمل شيئا . بل يختار ركنا يجلس فيه الساعات الطوال داهلا واجما وقد خلا وجهه من كل تعبير . ومن أعراضه البارزة قطع المريض كل صلة له بعالم الواقع فاذا به يوجه كل طاقته الذهنية لخلق عالم من الأوهام والخيالات يعيش فيه فيعفيه من مواجهة مشاكله ومن الاهتمام بأي شيء ، فاذا به يشعر أن ما حواليه من العالم الخارجي وهم لا حقيقة ، واذا به يستجيب لما يراه في عالمه الوهمي من هلاوس سمعية وبصرية وغيرها (انظر ص ١٧٤) كما لو كانت أشياء واقعية حقيقية فتراه يصيح دون سبب ظاهر أو يهاجم الغير ويعتدي عليه . وقد تكون هذه النوبات استجابة لهلاوس بصرية يراها أو لهلاوس تسيء وتشتمه أو توحي اليه بالقيام بأعمال معينة . وقد تكون من الوضوح بحيث يجيبها المريض ويناقشها أو ينفذ أوامرها بنصها وفصها ، أنه حالم في عالم مستيقظ . ومن أعراض هذا المرض اضطراب ظاهر في الحياة الانفعالية . فترى المريض يثور لأتفه الأسباب ، ولا يتأثر بأشياء تثير في الشخص السوي انفعالات ظاهرة ، فهو ينقبل موت أبيه كما يتقبل طعامه . والتناقض الوجداني يبدو لديه على نحو شاذ ، اذ توجد العاطفتان المتناقضتان معا في شعوره ، أو تتعاقبان بسرعة فاذا به يؤذي

من كان يتودد اليه منذ لحظة و ياخذ في البكاء بعد نوبة من الضحك ، ولا غرو أن يؤدى به هذا الى سلوك اندفاعي غير مفهوم .

في هذا المرض ينفصم الصلة بين شعور المريض وتفكيره وسلوكه الظاهر على نحو يدل على تصدع ظاهر في شخصيته . فنرى المريض يضحك لما يؤلم ويبكي لما يسر ، ويقوم بكنس الأرض ورشها مع أنه يعتقد أنه نابليون بونابرت . هذا الى انحرافات جنسية شتى منها الاستمناء العلني ، وكشف العورة علانيه والتواط ، واضطرابات أخرى منها العجز عن ضبط المثانة والامعاء ، وتبذل في الكلام والحركات والعادات .

هؤلاء المرضى يتسم تاريخهم الماضي بالحساسية المفرطة وسرعة الاهتياج والخجل والحياء الشديد والانطواء والسلبية وعدم الاشتراك في نواحي النشاط الاجتماعي ، والاتكال الزائد على الغير .

ولانفصام اشكال مختلفة ليس هذا مقام الافاضة فيها . وحسبنا أن نشير الى أن الكثرة الكثيرة من حالاته تستعصي على الشفاء ، وكلما تقدم بالمريض زادت شخصيته تصدعا وانحلالا . ويقال ان الفصاميين يؤلفون ربع ضحايا الأمراض العقلية وأن ٦٠ ٪ منهم من المراهقين والشباب .

٢ ـ الذهان الدوري Manic-depressive psychosis

ويسمى ايضا « النوبي » ـ بضم النون ـ وهو اضطراب عقلي تتناوب المريض فيه حالات من الاهتياج والهوس وأخرى من الاكتئاب والهبوط دون سبب ظاهر أو مثير واضح من الظروف المحيطة بالفرد . ففي نوبات الهوس mania تمزر افكار المريض وتبرز انفعالاته ، وتكثر حركاته وكلامه ، ويحاول تنفيذ جميع ما يطرأ على ذهنه من خواطر ، كما يفصح عما يعتلج في نفسه من توهمات العظمة والاستعلاء . وقد ينقلب هذا النشاط الفائض اعتداء على الناس والاشياء ، وقولا للفحش . وفي نوبات الهبوط depression أو السوداء تتبلد حركات المريض ، ويخمد جسمه ، ويفتر اهتمامه بعمله وأسرته وأصدقائه والعالم الخارجي . وتسود الدنيا في عينيه فتغشاه ذكريات فاتمة ووساوس وقلق وقنوط وشعور شديد بالذنب وادانة شديدة للنفس مما قد يحمله على الانتحار . واذا به يعزف عن النوم والطعام .. فاذا كان المريض في نوبات الهوس يوجه عدوانه الى العالم الخارجي ، فهو في نوبات الهبوط يوجه العدوان الى نفسه من جراء تضخم خيبت في ضميره .

وتستغرق نوبة الهوس أو الهبوط أياما او شهورا تتوسطها فترة افاقة تكون في العادة أطول من فترة المرض ، وفيها يبدو المريض سويا مستبصرا في حالته ويمكن الحديث اليه ، لكنه لايستطيع ضبط مايعتريه من نوبات، ولهذا المرض طراز آخر تتعاقب فيه نوبات الهبوط مع فترات الافاقة دون نوبات هوس ، وطراز ثالث يخلو من نوبات الهبوط .

وهذا المرض كغيره يتكون تدريجيا وعلى فترة طويلة ، ولا يعرف الا حين تبرز أعراضه فيأتي المريض بأعمال لا يمكن غض النظر عنها .

العصاب والذهان :

يرى بعض العلماء أن الأمراض النفسية أشكال خفيفة من الأمراض العقلية ، ويرى كثيرون أنهما يختلفان في الدرجة وفي النوع . الواقع أن هناك حالات كثيرة من الاضطراب يصعب القطع فيما اذا كانت عصابية أم ذهانية ، وأخرى تبرز فيها الفوارق بينهما على نحو لا يخطئه التقدير. من ذلك :

١ ـ أن الذهان اضطراب يبدو في جوانب الشخصية كلها، في حين أن العصاب اضطراب يبدو واضحا في الجانب الانفعالي منها بوجه خاص. فلا تضطرب الوظائف العقلية فيه الا بدرجة طفيفة عارضة .

٢ ـ وفي الذهان يشوه الواقع في نظر المريض فيراه بصورة تختلف عما يراه العصابي اختلافا كبيرا .

٣ ـ كما يبدو النكوص (أنظر ص ٤٧٤) لدى الذهاني بشكل أوضح وأظهر منه لدى العصابي . فالتبرز والتبول العلني من دون خجل تبست من سمات العصابي .

٤ ـ وفي الذهان تضطرب اللغة وتماسكها اضطرابا ملحوظا مما لا يلاحظ في العصاب .

٥ ـ كما يبدو أن الهلاوس والتوهمات مما تنفرد به الأمراض العقلية . ففي توهم التعاظم يعتقد المريض أنه شخصية عظيمة ذات جاه ومال أو نفوذ كبير . وفي توهم الاضطهاد يعزو المريض فشله في الحياة أو مايصادفه فيها من عقبات الى مؤامرات تدبر له لايذائه . وفي التوهم الديني يعتقد الذهاني أنه نبي مثلا . وفي التوهم السوداوي يعتقد أنه مذنب آثم مسئول عن جميع ما بالدنيا من مصائب .

٦ ــ والذهاني لا يكون لديه في العادة استبصار Insight في حالته بخلاف العصابي ، أي لا يكون منتطنا الى حقيقة حالته النفسية وما هي عليه من شذوذ . ولا يقصد بالاستبصار هنا فهم المريض لأسباب مرضه أو طبيعته بل شعوره باضطراب حـــالته . ولهذا الفارق أهمية من ناحية العلاج . فالمريض ان كان مستبصرا بحالته استطاع المعالج ان يظفر بتعاونه أما ان كان ينكر ماهو عليه من شذوذ لم يستطع المعالج ذلك . غير أن هذا الفيصل ليس حاسما فبعض الذهانيين يفطنون الى شذوذ حالتهم ، وبعض الأسوياء لا يشعرون البتة بما هم عليه من جيود ، كالشخص المغرور الذي يعتقد أنه شخص متواضع .

٦ ــ اسباب الاضطرابات الوظيفية

تضافر العوامل

كان الناس والعـــلماء يعـــزون هذه الاضطرابات الى الوراثة أو الى الصدمات العنيفة التي تصيب الانسان في حياته . أما اليوم فلم يعد يعتقد أحد من الثقاة أن لها سببا واحدا . فالحياة النفسية ليست من البساطة بحيث يكون اعتلالها رهنا بحادثة واحدة او صدمة واحدة ــ اذ لابد من عدة طبقات من القطران كي تحول الصفحة البيضاء الى اللون الأسود الحالك . الواقع أن اضطراب الشخصية ، كتكوينها ، ينجم عن تضافر عوامل داخلية وخارجية وتفاعل بعضها مع بعض . ونصنف هذه العوامل عادة الى :

١ ــ عوامل ممهدة ٢ ــ عوامل مقرره ٣ ــ عوامل مباشرة أو معجلة .

العوامل الممهدة : يقصد بها العـــوامل التي ترشح الفرد للاضطراب وتكون بمثابة تربة صالحة له ، ولهم هذه العوامل :

العوامل الوراثية : او بعبارة أصح العوامل الجبلية (١) التي تفرق بين الناس من حيث درجة الحساسية والتأثر ، ومن حيث الحيويه وقوة الدوافع ودرجة الاندفاع والاحتدام والحرمان . ويبدو أن جبلة المرشحين لهذه الاضطرابات حساسة لدرجة تضيق بها الطبيعة لمؤاتة وجه خاص . ولقد دلت دراسة التوائم الصـــنوية وغير الصـــنوية على أن الجبلة تقوم بدور

---

(١) Constitution ، الجبلة : تكتب الجبلة والبناء في مجموعة العوامل الوراثية والتكوينية التي تدخل في تركيب الجسم والنفس عند الانسان .

ظاهر ، كعامل ممهد للعصاب ، لكن اثرها فى التمهيد للذهان أعمق بكثير منه فى تهيئة الفرد للاصابة بالعصاب .

خبرات الطفولة المبكرة : من أهم الكشوف التى قدمها « فرويد » لعلم النفس المرضى الحديث هو أثر الماضى المبكر من حياة الفرد فى حاضره ، هو أثر الصدمات الانفعالية ابان مرحلتى الرضاعة والطفولة المبكرة فى التمهيد لاضطراب شخصية الفرد فى عهد الكبر . وقد عززت البحوث الكلينيكية والتحليلية رأيه هذا على نطاق واسع . من ذلك ما وجده « بولبى » Bowlby طبيب الأمراض النفسية بلندن من أن الاطفال الصغار الذين يربون فى مؤسسات خاصة بعيدا عن رعاية الأم ينشئون وقد ترسخت فى نفوسهم اتجاهات عدائية نحو المجتمع وانحرافات فى الشخصية والخلق مما يصعب اصلاحه وعلاجه . وهو فى هذا يقول « ان حب الأم فى عهدى الرضاعة والطفولة له من الأهمية فى ارساء قواعد الصحة النفسية مثل الفيتامينات من أهمية للصحة الجسمية » . وقد دلت مقارنات تواريخ حياة من خرجوا من الحرب منهارين من أثر العصاب ان المشاكل السلوكية فى طفولتهم ـ كالمخاوف الشاذة واضطراب النوم والتبول والإلزامى ـ كانت ثلاثة أمثالها عند من خرجوا من الحرب سالمين .

العوامل المعززة : وتتضمن الخبرات التى تتوسط بين الطفولة وعهد الكبر ، كالآثار السيئة التى تتركها المدرسة والامتحانات والفشل فى نفس الطفل ، وكأزمات المراهقة ، أو الصبر على ظلم واضطهاد طويل ، أو عدم رضاء الشاب عن مهنته ، أو خوفه الموصول من فقدان مركزه ، أو خلافات عائلية ، أو زواج غير موفق أو ارهاق جنسى موصول ، أو حرمان جنسى موصول ، ومن أخطر هذه العوامل شطط مستوى الطموح الذى يرسمه الفرد لنفسه . هذه الخبرات المختلفة مما يدعم ازمات الطفولة فيزيد من حساسية الفرد ويضعف من مقاومته . وقد تكون هذه العوامل ذات أثر بالغ فى بعض الشخصيات فتكفى لظهور أعراض الاضطراب ، أى تكون بمثابة العوامل المباشرة .

العوامل المباشرة : هى العوامل التى تندلع فى أعقابها أعراض الاضطراب ، هى القشة التى تقصم ظهر البعير ، والقطرة التى يطفح بها الكأس . وقد تكون هذه العوامل جسمية كالاجهاد أو الضعف أو المرض . وهذا مايلاحظ عند بعض الطلبة قبيل الامتحان ، أو عند بعض الجنود الحديثى العهد بالحياة العسكرية . أو تكون العوامل المباشرة

صدمات نفسية كخسارة مالية فادحة ، أو موت عزيز ، أو فشل في حب ، أو خلف ظن بزوجة ، أو فضيحة اجتماعية ، أو فقدان المركز الاجتماعي ، أو تغيرات سريعة أو عنيفة في حياة الفرد كاختلاف الجو المنزلي بعد الزواج عنه قبل الزواج ، أو كتلك التغيرات التي تطرأ على حياة من يهجرون الريف الى الحضر ، أو الحياة الزراعية الى الصناعية ، أو تلك التي تبدو طلبة البعثات اذ ينتقلون من حضارة الى أخرى جد مغايرة للأولى . من أجل هذا تكثر الانهيارات النفسية في المراحل الحرجة من حياة الفرد : في سن البلوغ ، وعند الزواج أو الانجاب ، وفي سن اليأس ، وسن التقاعد .

ومما يجب ملاحظته أن هذه العوامل المعجلة على عنفها ، لا تكفي وحدها لظهور الاضطراب الا ان كان الفرد مهيئا له من قبل بحكم جبلته وتربيته الأولى أي الا اذا تضافرت وتجاوبت (١) مع العوامل المهيئة . فليس كل فشل في الحب او كل خسارة مالية يؤدي الى اضطراب . فان كانت العوامل المهيئة قوية عارمة ، لم يكن ثمة حاجة الى عنف العوامل المعززة والمعجلة . والعكس صحيح .

معنى الصدمة

من الغريب أن نرى اناسـا ينهارون في أثر حوادث لا تبدو في نظرنا صدمات على الاطلاق ، بل تبدو لنا تافهة أو غريبة ، كأن ينهار احدهم ان بدأ عملا جديدا أو متى عاد الى عمله بعد غيبة طويلة ، أو ان تغير رئيسه في عمله ، بل من الناس من يختل ميزانه النفسي أن رقي الى منصب أعلى من منصبه .. غير أن مايبدو في نظرنا تافها قد يبدو

---

(١) يبدو لنا هذا التجاوب بين العوامل المهيئة والعوامل المباشرة في حالة الفتاة التي كان يعتريها خوف شديد من رذاذ الماء (انظر ص ١١٨) ومن حالة رجل تزوج امرأة كبيرة وكانت تسيطر عليه من كل الوجوه . فلما هجرته اصابته حالة ذعر شديدة ، وكان اتفق له ان يزور صديقا رآه وان يطوف باحد المحلات التجارية هنالك فوجد نفسه يضرب في المحل على غير هدى . فلما اقترب من باب الخروج اعتراه ضيق شديد وزاد ذعره . وهنا تذكر من تلقاء نفسه انه حين كان صغيرا خرج مع أمه لكنه افترق عنها وضل الطريق لوقف يصيح مذعورا على باب هذا المحل نفسه . وهنا ذعر على الفور براحة وتخفف وقد ظهر من فحصه النفسي ان هجر زوجته له اثار في نفسه من الرعب ما أصابه حين فقد أمه .

في نظر غيرنا كارثة أو موقفا لا يطاق احتماله . في مثل هذه الأحوال لابد أن يكون العامل المباشر طرفا او موقفا يمس مالدى الفرد من خبرات واتجاهات لاشعورية مسا عنيفا فيحـــرك مالديه من أزمات نفسية غير محسومة ، فيكون مثله كمثل الزناد او عود الثقاب الذى يفجر البارود المختزن من قبل . من هذا يبدو أن العوامل الجوهرية في الاضطراب هى العوامل المهيئة لا المباشرة .

وهكذا يتضح أن الاضطراب ينتج عن تفاعل عوامل عـــدة . هذا ماعبر عنه « فرويد » حين قال ان الاضطراب حصيلة تآمر بين كبت عنيف في الطفولة المبكرة مع احباط شديد فى عهد الكبر .

ومتى اضطربت الشخصية وتصدعت لم تتصدع كيفما اتفق ، بل تبعا لخطة مرسومة من قبل في جبلة الفرد وتربيته الأولى . فكما أن بلورات الأملاح المعدنية ان سقطت على الارض لم تتفتت كيفما اتفق ، بل وفق « خطوط » مرسومة في بناء كل بلورة ، كذلك الشخصية الانسانية حين يصيبها الاضطراب .

٧ ـ الارشاد والعلاج النفسى

الارشاد counseling بمعناه العام هو معونة الفرد على فهم مشكلاته التوافقية المختلفة وعلى حلها . فهناك الارشاد التربوى والارشاد المهنى والارشاد الأسرى والارشاد الاجتماعي ، وهناك الارشاد النفسى ويقصد به معونة الفرد على حل مشكلاته الانفعالية البسيطة التي لا يستطيع حلها بنفسه ، والتي لا يكاد ينجو من التعرض لها أحد من أسوياء الناس ، والتي لا تصل الى حد المرض النفسى أو العقلى أو غيرهما من اضطرابات الشخصية الخطيرة . من أمثال هذه المشكلات بعض حالات القلق المستمر والهبوط الخفيف أو الشعور الموصول بالنقص أو بفقد الأمن والحيرة والتردد . والأصل فى الارشاد أن يرمى الى معونة الأسوياء من الناس ، غير انه يتداخل ويتدخل أحيانا كثيرة في العلاج النفسى . أما **العلاج النفسى** Psychotherapy فيقصد به استخدام الطرق النفسية بمختلف أنواعها لمعونة من اضطربت شخصياتهم اضطرابا ملحوظا يقتضى احداث تغييرات أساسية عميقة فيها ، اى في عـــادات المريض وطريقة تفكيره وأسلوب حياته وفكرته عن نفسه ونظرته الى الناس .. أكثر مما يقتضى احداث

تغييرات في البيئة الخارجية للمريض . والفارق بينه وبين الارشاد فارق في الدرجة لا في النـــوع . فكلاهما يهتم بالفرد وشخصيته أكثر من اهتمامه بمشكلته الخارجية وبيئته . وللعلاج النفسي طرق شتى لكل طريقة ميداتها ومزاتها وما يناســـبها من الحـالات والظروف ، وكثير ماتسهم عدة طرق منها في العـلاج . فهناك العـــلاج بالايمان والعلاج بالايحاء ، والعلاج بالاقناع ، وهناك التحليل النفسي ، والعلاج الجماعي والسيكودراما . ويقوم بالعلاج النفسي عادة طبيب نفسي أو سيكولوجي كلينيكي أو اخصائي اجتماعي طبنفسي .

ولكل علاج نفسي صحيح خطوات يتبعها هي :

١ ــ معونة المريض على فهم نفسه ومعرفة مصدر اضطرابه ومشاكله أي معونته على الاستبصار في نفسه .

٢ ــ معونته على وضع خطة للعلاج ، وارشـــاده الى اتباع اساليب جديدة للتوافق ومواجهة مشـاكله تكون أجـــدى واجدر من الأساليب الهروبية أو الفاشلة التي يتبعها .

٣ ــ معونته على تنفيذ هذه الخطة .

من طرق الارشاد

تشجيع الفرد وحمله على الافصاح عن صعوباته ومتاعبه ومخاوفه وما يخجل من ذكره . ويقوم هذا الارشـــاد على مااللاعتراف من اثر في تخفف الفرد من متاعبه ومشاكله . ثم ان بوح الفرد عما تكنه نفسه من شأنه توضيح المشاكل والمتاعب ، وابراز نواحيها الغامضة ، وتقديرها تقديرا موضوعيا ، واستيعابها ككل تتضـــح فيه صلة الأجزاء بعضها ببعض ، وصلة السبب بالنتيجة .

وقد يؤدي شرح المشـــكلة ومناقشة اصلها وطبيعتها الى تحسن كبير . وينسحب هذا على المشكلات الجنسية التي يعانيها المراهق ، وعلى كثير من المشكلات الزوجية غير العصابية . على ألا يكون التفسير محاضرة تضطر المسترشد الى الاصغاء اليها . بل يجب ان يقدم اليه تدريجا حين تتطلبه أسئلته ، وحين يكون مستعدا لقبوله . ويكون ذلك في صورة

شرح مبسط لسيكولوجية الدوافع ، وطرق خفض التوتر بالحيل الدفاعية المختلفة .

وهناك **الارشاد المفروض** . وفيه يقف المرشد من المسترشد موقف المعلم الآمر المسيطر من تلميذه . يكلفه القيام بأعمال خاصة ، أو ينظم له أوقات فراغه وعمله بما يراه صالحا لتخفيف مالديه من عدوان أو خجل أو لزيادة شعوره بالأمن مثلا . وقد يضع له خطة يومية لعمله وراحته ، أو يقدم اليه من المعلومات والنصائح مايراه كفيلا بتصحيح مالديه من معتقدات خاطئة أسهمت في سوء توافقه . وقد ينصح له بقراءة كتاب خاص أو مقالة خاصة يراها نافعة لازالة مالديه من جهل أدى به الى أن يقف من الحياة موقفا خاطئا .

والارشاد النفسي شائع في الولايات المتحدة : في المدارس والجامعات والمؤسسات الصناعية لتناول مشكلات الطلبة والعمال قبل أن تستعصى .

العلاج بالايحاء

يستخدم العلاج بالايحاء في حالة يقظة المريض أو وهو في حالة نوم مغناطيسي لبث أفكار سليمة في نفسه أو بأن حالته ستتحسن بكل تأكيد . ويرى كثير من المعالجين أن الايحاء طريقة عقيمة في العلاج لأنه لا يتيح للمريض الاستبصار في حالته ، ولأنه يهاجم أعراض المرض لا أسبابه . ويرى آخرون أن الايحاء يعين على تحرير المريض من بعض معتقداته الخاطئة . فالهستري المصاب بشلل في ساقه يعتقد أنه لا يستطيع المشي . ومادام يعتقد هذا فلن يستطيع المشي فالذي يقعده عن المشي هو اعتقاده هذا ، وربما كانت رغبته كذلك . والواقع أنه يستطيع المشي لولا هذا الاعتقاد . والدليل على ذلك أنه لو تحرر من اعتقاده الفاسد تسنى له أن يمشي . والايحاء كفيل بتحريره من اعتقاده هذا . كما يرون أنه كبير النفع في علاج بعض الحالات الخفيفة التي لا يكون فيها أصل الاضطراب بعيد الغور ، وفي علاج متاعب الحياة اليومية التي تسبب القلق والانقباض والأرق . هذا الى ماله من قيمة كبيرة في تهدئة الاضطرابات السيكوسوماتية البسيطة كالصداع العصبي الذي ينشأ عن القلق ، والذي يمكن شفاؤه في بضع دقائق عن طريق الاسترخاء والايحاء .

التحليل النفسي

يستهدف التحليل البحث عن مصادر الاضطراب في الصدمات

الانفعالية والخبرات والدوافع المكبوتة في الطفولة المبكرة . ولكن بما أن المكبوت يؤذي نفس المريض لو اطلع عليه ، فلو حاولنا استدراجه الى حيز الشعور فمن المحقق أن يقاوم المريض هذه العملية مقاومة شديدة : فلابد اذن من ابتكار طريقة خاصة للتغلب على هذه **المقاومة** حتى يتسنى اماطة اللثام عن المصادر الخفية اللاشعورية للاضطراب . وقد اهتدى « فرويد » الى طريقة تعين على قهر هذه المقاومة ، هي طريقة التداعي الحر وتحليل الأحلام التي شرحناها من قبل (أنظر ص ٤١٤) . وأهم مايجب مراعاته في التحليل أن يكشف المريض بنفسه كيف نشأ اضطرابه وتطور . وهنا تبدو مهارة المحلل في أن يدع الأسباب تفصح عن نفسها حتى يدركها المريض بنفسه وبمجهوده الخاص ويعرف صلتها بحالته . على أن مجرد معرفة المريض لذكرياته المنسية ودوافعه اللاشعورية لا يكفي للشفاء بل لابد له أن يشعر بما لصق بهذه الذكريات من انفعالات مكبوتة كالغضب أو الخوف أو الكره أو الاشمئزاز أو الشعور بالذنب أو الرثاء للذات . وبعبارة أخرى فاستدعاء الذكريات لا يكفي ، بل لابد من استحيائها أي استرجاعها بمصاحباتها الوجدانية . « ان مجرد المعرفة لا يغني في الشفاء الا كما تغني معرفة مانحتويه قائمة للطعام في تهدئة الجوع لدى شخص جائع » .

والتحليل النفسي عملية شاقة طويلة تحتاج الى جهد وصبر كبيرين من المحلل والمريض . ولابد لمن يقوم به من خبرة نظرية واسعة بالنفس الانسانية ، ومن تدريب عملي طويل ، والا أصبح التحليل في يده كالمشرط في يد الجراح الأخرق .

ويستخدم التحليل اليوم على نطاق واسع خاصة في حالات المرض النفسي أو السيكوسوماتي الشديد كما يستخدم أيضا في علاج المرضى بالفصام حين تستطيع العقاقير المهدئة انتزاعهم من عالم الخيال وردهم الى عالم الواقع فترة من الوقت .

ونظرا لطول الوقت الذي يقتضيه التحليل ، فقد رأى بعضهم اجراءه أثناء نوم المريض نوما مغناطيسيا ، أو بعد حقنة بمخدر لاضعاف مقاومته وتيسير استدعاء الذكريات المنسية المكبوتة . وقد استخدم الأطباء الأمريكيون التحليل بالتخدير أثناء الحرب الأخيرة في علاج من أصيبوا بعصاب الحرب . وللمستقبل القطع في الصلاحية النسبية لهذه الطرق .

العلاج المعقود على المريض :

بدأ « روجرز » Rogers الأمريكي هذا النوع من العلاج لأغـــراض الارشاد ، ثم استخدم بعد ذلك للعلاج النفسي . انه ضرب من المقـــابلة الشخصية يقف فيه المرشد أو المعـــالج من المسترشد أو المريض موقفا سلبيا قابلا أكثر منه ايجابيا فاعـــلا . اذ يمتنع المعالج من تشخيص الحالة ، أو تقديم حل للمشكلة ، او الادلاء بنصيحة ، أو توجيه أمر أو فرض رأى ، بل يصغي لما يقوله المريض ويوجه المناقشة الى هذه النقطة أو تلك ، ابتغاء معونته على الكشف عن مشكلته وفهمها بنفسه ووضع خطة لتدبير أموره بنفسه . وبعبارة اخرى يقع عبء العلاج على كاهل المريض لا المعالج ، فكل مايصنعه المعالج هو تهيئة جو طليق يتيح للمريض الافصاح عن انفعالاته ، والتعبير عن متاعبه ، وتجسيد مشاعره ونوتراته في جو مسمح رضي يشجعه على البحث والتنقيب بنفسه ، ويساعده على الاستبصار في مشكلته . وتأويل ذلك مايراه « روجرز » من أن الشخص الذي يجد عسرا في حل مشاكل الحياة غالبا مايكون شخصا نشأ على تربية انكالية لم تكون فيه عادة الاعتماد على نفسه ، اذ كان ابواه يرسمان له كل خطة ويضعان له كل قرار ولا يتيحان له الفرص للاستقلال برأى أو عمل ، فكان اذا ارتطم بمشكلة او صعوبة استغاث وطلب النجدة ممن حوله . لذا أصبح من الضروري معـــونته على أن يعين نفسه ، اى على اتخاذ قراراته بنفسه وتنفيذ مايراه صالحا منها ، فلا شيء يخلق الشعور بالمسئولية مثل تحمل المسئولية . ومن هنا يلغي عليه المعالج المسئولية لحل مشكلته حتى فيما يتصل بالعودة اليه فان قال له المريض : هل تريد ان ازورك مرة ثانية ؟ اجابه « هذا امر أتركه لك ، ان شعرت أنك تريد العودة عد » . ومعنى رأى المريض أن ماظفر به أثناء العلاج من استبصارات وقرارات من صنع نفسه لا من صنع المعالج ، كان أكثر تقبلا لها والعمل بمقتضاها .

ويرى كثيرون ان هذا النوع من العلاج يمكن أن يحل محل التحليل النفسي بل يمتاز عنه بأن ما يستغرقه من وقت أقل بكثير مما يتطلبه التحليل ، في حين يرى التحليليون أنه علاج ضـــحل لا يصل الى أعماق الشخصية .

العلاج الجماعي Group therapy

هو علاج حالات سوء التوافق في موقف جمـــاعي ، أى أنه علاج

يستغل مايقوم بين أفراد الجماعة من تفاعل وتأثير متبادل يكون له اثر فى تغيير سلوكهم ونظرتهم الى الحياة والى أعراضهم . وقد ذاع استخدامه على نطاق واسع ابان الحرب الأخيرة لازدياد حالات اضطراب الشخصية وقلة عدد المعالجين النفسيين . ويستخدم الآن لعلاج الأطفال المشكلين عن طريق اشتراكهم فى جماعات اللعب والنشاط الحر ، ولعلاج العصابيين وبعض حالات الفصام ...

ومن صور هذا العلاج أن يشترك عدد من المرضى ـ بين ١٠ و ١٥ ـ ممن تتشابه أعراضهم وسماتهم الشاذة فى مناقشات جماعية تعقد عدة مرات اسبوعيا وتدور حول مشكلاتهم ومشاعرهم فى جو سمح وتحت قيادة مشرف يحرص على ألا يحتكر المناقشة بل يشجعها . وقبل المناقشة يعقد هذا المشرف المعالج مقابلة شخصية مع كل واحد منهم لأخذ فكرة عن نوع متاعبه ، ثم يحضر المناقشة على ألا يتخذ فيهما دور الرئيس الرسمى مصدر السلطة والتوجيه ، بل يقوم بحث كل واحد منهم على التعليق او تأويل متاعب الآخرين .

ولهذا العلاج أثر تنفيسى ذو قيمة اذ فيه مجال كبير لانطلاق الانفعالات واسقاطها على أعضاء الجماعة . وحين يرى المرضى أن متاعبهم ومشاكلهم ليست وقفا عليهم بل يشاركهم فيها غيرهم من الناس ، لا تعود هذه المشاكل مصدر ازعاج وتنغيص لهم ، بل يصبح ذلك عاملا يقوى شعورهم بالانتماء الى الجماعة وثقتهم فيها وتوحدهم بها . وهذا شعور يكون مصدرا عاطفيا للمريض يعينه على الاستبصار فى نفسه وفهمها .

أثر العلاج النفسى

ثبت أن العلاج النفسى وسيلة نافذة فى علاج كثير من حالات سوء التوافق غير العنيفة . وهو لا يؤدى الى نتائج سلبية فقط أى الى راحة المريض من وطأة آلامه وأعراضه فقط ، بل هو الى هذا يزيد من قدرته على احتمال صدمات الحياة وشدائدها أى انه يرفع « وصيد الاحباط » عنده . فهو من هذه الناحية بمثابة عملية « تبليد » تقلل من حساسية الفرد الشديدة لبعض المواقف . زد على ذلك انه يعين الفرد على مواجهة مشاكله بطرق أجدى وأنفع ، واستغلال امكانياته على وجه أفضل . كما انه يغير نظرته الى الناس والى نفسه ، وبفضله يتخفف الفرد مما يحمله من كراهية وعدوان وتعصب ، وما يتسم به من اندفاع وتهور ، وبذا يصبح أقرب الى التسامح وسعة الصدر والتعاون والايثار .

فالعلاج النفسى تطهير وتبليد وتحصين وتعليم ٠

٨ ـ متى نستشير اخصائيا نفسيا ؟

يتعين على الفرد طلب المعونة من اخصائى نفسى فى الحالات الآتية :

١ ـ متى اشتد به الضيق والقلق بصـــورة موصولة وعجز عن تحديد مشكلته ومصدر قلقه ٠

٢ ـ ان عرف مشكلته لكنه لم يجد من خبراته ومعلوماته مايعينه على حلها ، أى كان حلها فوق امكاناته ٠

٣ ـ ان جرب حلولا مختلفة واحـــدا بعد الآخر فلم ترضه هذه الحلول أو لم تفده فى حل المشكلة ، بأن كانت حلولا خيالية أو غير عملية واقعية ٠

٤ ـ ان كان يتهرب من مواجهة مشكلته بتجاهلها أو استصغارها أو تناسيها أو انكارها أو التمويه عليها أو التنصل منها ، أو ادعاء العجز عن حلها ٠ فخداع الذات والهرب من الواقع هو لب اضطراب الشخصية ٠

٥ ـ ان كان ينسب قيام المشـــكلة بأسرها الى الناس والظروف فيلقى كل اللوم عليهم ، دون ان يجد من الشجاعة مايحمل نفسه شيئا منها ٠

٦ ـ ان اشتد اضطرابه وانغماله ٠ عن ما يذكره بمشكلته ٠

الفصل الثالث

مبادىء الصحة النفسية

١ ـ الأعباء النفسية للحضارة الحديثة

من السمات البارزة للحضارة الغربية الحديثة شيوع القلق والحيرة والارتياب والارتباك بين الناس ، وذلك من أثر التغير الاجتماعي السريع الشامل الذي يدم الناس في الستين سنة الأخيرة . فقد شهد العالم حربين عالميتين تمخضت في أعقابهما هزات اقتصادية عنيفة ، واضطرابات في العلاقات السياسية بين الأمم ، وانقلابات ثورية في أشكال الحكومات ، وصراعات ثقافية وايديولوجية مختلفة ، وتقدم صناعي وتكنولوجي لم يسبق له مثيل . وبعبارة أخرى لقد مر الناس بألوان شتى من الأزمات والتجارب القاسية . ومن المعروف أن مراحل الأزمات مراحل تغيير عنيف في معتقدات القوم واتجاهاتهم النفسية ، لأن المعتقدات والاتجاهات المألوفة لا تعود تكفي في أوقات الشدائد للتمشي مع سلوك الناس وعاداتهم في حياتهم اليومية . ومما زاد الأمر تعقدا أن هذا التغير كان سريعا متلاحقا لم تستطع أن تسايره قدرة الانسان على التوافق للجديد . ومن ثم لم تكن سرعة التغير أقل اشكالا من التغير نفسه .

ومن ناحية أخرى فالمجتمعات المتحضرة الحديثة تزداد بمرور الزمن تعقيدا ، وهذا من شأنه أن يخلق لها مشكلات جديدة منها ازدياد الاحتكاك بين الناس ، واحتدام الصراع بينهم في تعاملهم الاجتماعي والاقتصادي اذ يتناحرون على ارضاء حاجاتهم المادية والنفسية . وعلى الذود عما يعترض هذا الارضاء من موانع وعقبات . ومن ثم اشتد العدوان وزاد خوف الانسان من الانسان ومن الفشل . وأصبح الناس حيرى تمزقت نفوسهم بين الدعوة الى التعاون والتكافل وبين هذا التنافس المرير . ولقد كان للانقلاب الصناعي الضخم في الغرب أثره ايضا في خلق بعض المشكلات النفسية والاجتماعية كانت نتيجة طبيعية لزيادة التخصص في العمل ، وحشد المصانع بالآلات والعمال ، والتغيرات التكنولوجية السريعة ،

والتقلبات المنتظرة وغير المنتظرة في السوق العالمية ، وهجرة الناس من الريف الى الحضر ، والبطالة .

ان الحضـــارة الغربية الحديثة ــ كما يصفها كثير من علماء النفس الحديث ــ حضارة تشعر الفرد بانه منبـــوذ مهجور في عالم يستغله ويغشه ويخدعه ، حضارة تشعره بالعزلة والعجز وقلة الحيلة في عالم عدائي يفشاه من كل جانب . فقد شجعت التنافس المسعور بين الناس ، وأضعفت الصلة بين العامل وصاحب العمل ، وأوهنت روابط الأسرة ، وزلزلت أركان الايمان ، وجعلت كل انسان يعيش لنفسه . فهي في جملتها حضارة مادة وهوس وسرعة وتوتر وضجيج . فلا عجب اذن أن اقترنت هذه الحضارة باعتلال الصحة النفسية ، واختلال الصحة الخلقية ، ودبوع الاضطرابات السيكوسوماتية والجـــريمة والانتحار والمخدرات والطلاق وغير ذلك من المشكلات الاجتماعية . هذا الى ماتزخر به من أفراد فقدوا سعادتهم واتزانهم النفسي وغشيهم اليـــأس والقنوط والتوجس والسخط وعدم الرضا بشيء . ومن هنا بدت الحاجة ماسـة الى تحصين الانسان ووقايته من شر هذه الحضـــارة التي لم تزوده بأساس ثابت للطمأنينة والاستقرار ، بل حفلت بالعـــوامل التي تعطل النمو وتخنق الشخصية ... وهكذا ولد علم الصحة النفسية .

٢ ــ علم الصحة النفسية

هو علم تطبيقي يستهدف مكافحة الاضطرابات النفسية والعقلية بمختلف أنواعها وأشكالها ودرجاتها ، لا في صورها العنيفة فحسب ، بل وفي صورها الخفيفة الشائعة بين الناس ، مضافا الى ذلك ضعف العقل ، وذلك بوقاية الناس منها ، وتزويدهم بالمعلومات اللازمة للمحافظة على صحتهم النفسية . ولما ظهر أن العلاج المبكر لاضطراب تافه كثيرا مايكون وقاية للفرد من اضطراب مقبل خطير قد يستعصى على الشفاء ، شملت مناهج هذا العلم ناحية العلاج أيضا . فمن اساليب الوقاية ازالة العـــوامل الاجتماعية التي تؤدي الى ســـوء التوافق في البيت والمدرسة والمصنع والجيش والمستشفى والملاجيء والأندية واصلاحيات الأحداث . ومن وسائل الصيانة وتدعيم الصـــحة النفسية تنوير الناس وتفهيمهم واسداء النصح اليهم ومعونتهم على مواجهة مشاكلهم وفهمها وحلها بطرق صحيحة وتعليمهم اساليب الكفاح الناجحة . ثم العلاج الذي لا يقتصر على الطرق النفسية فقط بل يتجاوزها الى الطرق الطبية كذلك .

انه حركة تربوية صحية تهتم بمشـــكلات التوافق جميعا ، لدى الأسوياء وغير الأسوياء ، الصغار والكبار ، الأذكيـــاء والأغبياء ، أصحاء الجسم والمرضى وذوى العاهات ، الجانحين وغير الجانحين . فهى تستهدف معونة كل فرد وتدريبه على العيش السعيد المنتج فى بيئته الاجتماعية .

وعلم الصـــحة النفسية يفيـــد من منتجات علوم النفس والتربية والاجتماع وكذلك علوم الأحياء والطب والطب النفسى . غير أن صلته وثيقة بوجه خاص بعـــلم نفس الطفل . فالاضطرابات الوظيفية توضع أصولها كما رأينا فى الطفولة المبكرة ، وكذلك يعلم النفس الاجتماعى الذى يستهدف تحسين العلاقات الانسانية بين أفراد الجماعة ، هذا الى مايفيده من علم النفس الصناعى الذى يرمى الى حل المشكلات الصناعية حلا علميا انسانيا يهتم براحة العامل وصحته وكرامته كما يهتم بزيادة انتاجه .

أما الاجراءات العملية التى يقوم بها هذا العلم فأهمها :

١ ـ تنوير الآباء والأمهات .

٢ ـ تنظيم المدارس بما يتمشى مع مبادىء الصحة النفسية .

٣ ـ نشر العيادات النفسية بمختلف أنواعها .

٣ ـ علامات الصحة النفسية

ليست الصحة النفسية مجـــرد خلو الفرد من الأعراض الشـــاذة الصريحة ، العنيفة أو الخفيفة ، والتى تبدو فى صورة وساوس أو هلاوس أو توهمات أو مخاوف شاذة ، أو فى صورة عجز ظاهر عن معاملة الناس أو ضـــبط النفس ... بل انها حالة تميل الى جانب هذه العلامات السلبية (حيز الحالة ، موضوعية وذاتية : موضـــوعية أى يمكن أن يلاحظها الآخرون ، وذاتية أى لا يشعر بها الا الفرد نفسه . من هذه العلامات :

١ ـ **التوافق الاجتماعى** : وهو قدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية راضية مرضية : علاقات تسم بالتعاون والتسامح والايثار فلا يشوبها [illegible] أو الارتياب أو الانكال أو عدم الاكتراث لمشاعر الآخرين .

٢ ـ **التوافق الذاتى** : ويقصد به صـــدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة توفيقا يرضيها جميعا ارضـــاء متزنا . غير أن هذا لا يفيد أن الصحة النفسية تعنى الخلو من الصراعات النفسية ، اذ لا يخلو انســـان أبدا من هذه الصراعات . انما تعنى القـــدرة على حسم هذه

الصراعات والتحكم فيها بصورة مرضية ، والقدرة على حل الأزمات النفسية حلا ايجابيا انشائيا بدلا من الهرب منها أو التمويه عليها . وغنى عن البيان أن من سماء توافقه الذاتي يحتم أن يسود توافقه الاجتماعي . والعكس صحيح .

٣ ـ **ارتفاع وصيد الاحباط** : يقصد به قدرة الفرد على الصمود للشدائد والأزمات دون اسراف في العدوان والتهور او النكوص أو استدرار العطف أو الرثاء للذات .

٤ ـ **الشعور بالرضا والسعادة** : أي استمتاع الفرد بالحياة : بعمله وأسرته وأصدقائه ، وشعوره بالطمأنينة وراحة البال في اغلب أحواله .

٥ ـ **الانتاج الملائم** : يقصد بذلك قدرة الفرد على الانتاج المعقول في حدود امكانه وحيويته واستعداداته ، اذ كثيرا مايكون الكسل والقعود والخمود دلائل على شخصيات هدها الصراعات واستنفد الكبت حيويتها .

٦ ـ **الجهود البناءة** : يقصد بذلك قدرة الفرد على احداث تغييرات اصلاحية بناءة في بيئته . أي عدم رضوخه وامتثاله المطلق لما يراه في جماعته من معايير وتقاليد فاسدة بالية ، على الا يكون هذا صادرا عن رغبة في مخالفة الغير ، أو توكيد الذات أو عن دوافع عدوانية مكبوتة .

والصحة النفسية حالة نسبية تتفاوت درجاتها باختلاف الأفراد . وسرطها الأساسي تكامل الشخصية والنضج الانفعالي فيما عرض لنا أكثر من مرة على صفحات هذا الكتاب .

٤ ـ تنوير الآباء والأمهات

لاشك في أن مهمة الوالدين اليوم أشق بكثير منها بالأمس . فقد زاد شعورهما بجسامة المسئولية الملقاة على عاتقهما ، كما اتسع نطاق هذه المسئولية . فلم تعد التربية مجرد اطعام الطفل وتعويده الطاعة العمياء لأوامر الكبار . بل اصبحت تكوين شخصيات وتزويد الفرد بالأساليب الناجحة للكفاح في الحياة . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فقد أصبح الأطفال والمراهقون أكثر تحررا وجرأة نتيجة لتعرضهم لمؤثرات خارجية لم تكن معهودة بالأمس ، كالاذاعة والسينما والتلفاز والصحف وزيادة الاختلاط .. وهذا يتطلب مزيدا من الرقابة لحمايتهم مما قد تنطوي عليه هذه المؤثرات من نواح ضارة ..

وتتوقف معـــاملة الوالدين للطفل على عـــوامل شتى شـــعورية ولاشعورية ، منها استعدادهما الفطرى ، ونوع التربية والثقافة التى نشأ عليها ، وما مر بهما من تجارب فى مراحل النمـــو المختلفة ومبلغ توافقهما فى الحياة الزوجية ونظرتهما اليهـــا .. وقد يقال ان جهل الوالدين بأصول التربية الصحيحة عامل هـــام فى ســـوء سياستهما ومعاملتهما لأطفالهما ، غير أن الدراسات الكلينيكية الحديثة بينت أن « النضج الانفعالى » للوالدين أخطر العوامل جميعها فى تنشئة الاطفال . فالأب والأم لا تغنيهما ثقافتهما السيكولوجية وعلمهما بشروط التربية السليمة ان لم يكن لديهما قدر كاف من النضـــج الانفعـــالى يمينها على احتمال أعباء الأبوة وتكاليفها وتبعاتها وواجباتها وما تتطلب من تضحية وانكـــار للذات ورفق وحزم وحب جواد غـــير أنانى أى حب يعطى ولا يأخذ ...

بعض ورطات الوالدين

كشفت البحوث الحديثة فى علم النفس أن الآباء والأمهات كثيرا ما يتخذون من أطفالهم كباش فداء وهم لا يشعرون ، بل كثيرا ما يتخذونهم مسارح يمثلون عليها ما يكابدونه أنفسهم من صراعات وعقد نفسية . وغالبا ما يكون الدافع فى معاملة الاطفال ارضاء حاجات شعورية ولا شعورية لدى الوالدين قبل أن يكون مصلحة الطفل . وقد رأينا من دراسة « الحيل الدفاعية » أن الوالد المهمل يتهم أولاده بالاهمال ويؤاخذهم عليه ، وكذلك الوالد الكسول أو المقصر . كما رأينا كيف يصب الوالد المضطهد فى عمله جام غضبه عليهم ، وكيف يقحم الوالد الذى حرم من دراسة معينة أو مهنة معينة ... كيف يقحم ابنه فيها بالرغم من عدم ميله أو استعداده .. وكيف تكون العناية الزائدة والتهلف الزائد على الطفل رد فعل على كراهية مكبوتة للطفل . بل قد يكون مصدر هذه العناية الزائدة دوافع انانية خالصة كارضاء غرور الأم ، أو رغبة عارمة فى السيطرة لديها ، أو لأنها لا تملك هواية أو مسلاة غيره .. ومن الآباء والأمهات من يجهد فى الاستحواذ على كل حب طفله له ، فلا يطيق أن يتجه الطفل ببعض حبه هذا الى شخص أو شىء آخر وأكبر الظن أن يكون أمثال هؤلاء قد حرموا من الحب والعطف ابان طفولتهم . بل ان رغبة الأم الشاذة فى التملك قد تحملها على التدخل فى كل شئون طفلها بما يشعره أنه لايمكن أن يستغنى عنها . وهاهو ذا رجل لا يريد أن ينجب أكثر من طفل واحد ، ويصر على ذلك اصرارا يبرره بأن تحـــديد النسل خير طريقة لتربية

الاطفال . غير أن التحليل النفسي دل على أن لديه رغبة قديمة دفينة في أن يكون وحيد أمه . وقد اتخذ من طفله وسيلة لتحقيق هذه الرغبة فتقمص شخصية أمه وأخذ يدلل ابنه على غرار ماكان يرجو أن تدلله امه هو .. أي أن الغرض من تحديد النسل لم يكن مصلحة الابن ، بل حاجة الأب الى تحقيق رغبته الطفلية اللاشعورية .

اما الوالد العصابي ، أو مضطرب الشخصية ، فحتى ان كان يعرف الطرق الصحيحة للتربية ، فهو يتساهل حين يجب الحزم ، ويتهاون حين يجب التشدد ، ويقسو ويشتد لأمور تافهة ، ويكثر من الشكوى والهياج والتأنيب والتسخرية ، ويكون عقابه اقرب الى الانتقام منه الى الاصلاح والتهذيب ، وليس للتسامح وسعة الصدر مجال كبير في نفسه ازاء أولاده ، هذا الى تذبذبه وعدم ثباته في معاملتهم ، فاذا به يعاقب اليوم على ما كان يثيب عليه بالأمس . وليس ببعيد أن يغار من ميلاد طفل جديد له ، وأن يضيق بمطالب اطفاله من زوجته ، أو ان يهاجم كل من يحاول أن يستحوذ على حب أطفاله له . وبعبارة موجزة فالجو الذي يخلفه مثل هذا الوالد في البيت ـ ايا كان او أما ـ ليس جو امن واستقرار .

اسس التربية السليمة .

من نافلة القول أن نذكر أن « العطف » هو ذلك الجو الجميل الذي يجب أن يحاط به الفرد في غضاضة عمره . فهو الموازن الطبيعي للضعف الذي يشعر به كل صغير حيال الكبير . ولكي نعطف على الطفل ونحبه بالرغم مما قد يكون به من عيوب يتعين علينا أن نفهمه ، ولكي نفهمه يجب علينا ان نعرفه . ومعرفة الطفل تتضمن اشياء كثيرة من أهمها :

١ ـ معرفة دوافعه وحاجاته الأساسية وما يترتب على احباطها وكبتها من أضرار .

٢ ـ معرفة منطقة الخاص وطريقة تفكيره الخاصة ، ونظرته الخاصة اليها والى العالم الذي يحيط به .

٣ ـ هذا الى معرفة ماتنطوي عليه مرحلة الطفولة من أهمية وخطورة في حياة الفرد كلها وفي تشكيل مصيره النفسي . وقد اتضح لنا في أكثر من موضع مما سبق أثر هذه المرحلة في تعيين شخصية الفرد وطبعها بطابعها الخاص ، وتوجيهها الى الصحة أو الى المرض . فالتبادر دون

تسويف يفرس ما يمكن غرسه من اتجاهات وعادات صحية وخلقية ، ولتبادر دون تسويف أيضا بعلاج ما قد يبدو لدى الطفل من مشكلات سلوكيه وخلقية خشـــية أن تثبت وتستعصى على التغيير ان تركت ليعالجها الزمن !

وليتذكر الآباء والامهات أن لهم مهمة مزدوجه - فهى لا تتلخص فى مجرد الابتعاد عن القسوة والتخويف والتدليل أو الاهمال أو التقلب فى معاملة الطفل بل تتجاوز ذلك الى تزويده بالاساليب الناجحة الواقعية للكفاح فى الحياة ومعاملة الناس ، ومن أهمها : كيف يعتمد على نفسه ، وكيف يضبط انفعالاته ، وكيف يســـوس دوافعه العدوانيـة ، وكيف يتصرف ازاء ضروب الفشل والاحباط والحرمان .

غير أن معرفة الطفل لا تكفى وحدها لحسن سياســته ومعاملته ، بل لا بد لذلك أيضا من أن يعرف الوالدان نفسيهما ، وحبذا لو تسنى لهما أن يعرفا مختلف الدوافع التى تحركهما ازاء أطفالهما ، ومختلف الحيل الدفاعية التى يلجـأن اليهـا .. وقد يكون للوالدين العذر فى معاملة أولادهما معاملة ضارة أو غير رشيدة ، لكن معرفة الدوافع التى تحركها تساعدهما على التحكم فيها - فالشـــعور بالدافع يتيح للفرد فرصه لفحصه ، أو تحوير السلوك الصـــادر عنه ، أو ارجاء تحقيقه ، أو ارضائه بطرق افضل ، أى يجعل الفرد مستعدا لمواجهته والسيطرة عليه بدل ان يكون أسيرا له .

التقمص الوجدانى Empathy

ولو استطاع كل والد أن يضع نفسه موضع أولاده لتسنى له أن يرى الأمور من وجهات نظرهم ، وان يدرك أحوالهم النفسيه ، وان ينفذ الى مشاعرهم وحاجاتهم وآلامهم ومتاعبهم ، ولتســـنى له فوق ذلك أن يشعر بوقع سلوكه فى نفوسهم فيعدله ان كان منافرا أو بغيضا - هذه القدرة على « التقمص الوجدانى » تعين الوالد على أن يستشف ما تحت السطح من مشاعر يخفيها الولد فيبدو هادئا فى ظاهره ، وان كان باطنه مرجل يغلى ، كما أنها تعينه على أن يدرك أن مايبدو تافها أو سخيفا فى عينه قد يكون عميق الاثر فى أعين أولاده . وفى هذا ما يحول دون الوالد أن يحاسب أولاده كما يحاسب الكبار ، أو ان يؤول ســـلوكهم فى ضوء دوافعه هو .

دور الام :

تتذكر الام أنها أول معلمة للعلاقات الانسانية ، وأول وسيط بين الطفل والعالم الخارجي . فان احسنت تقديمه الى هذا العالم زادت ثقته فيها وفي هذا العالم ، وان أساءت تقديمه ظل يشعر طول حياته بالوحشة والاغتراب . كما انها أول مصدر للأمن عنده لأنه لا يفهم شيئا مما يدور حوله بما يثير توجسه وقلقه . وعطف الام كفيل بدرء هذا القلق ... ويتوقف نجاح الام في تطبيع الطفل على مهارتها في استهجان سلوكه غير المرغوب دون ان تشعره انه فقد حبها .

ومما يكون له اسوأ الاثر في شخصية الطفل هو **غياب الام أو** انفصالها المتكرر أو الطويل عنه ، خلال السنوات الثلاث الاولى من حياته ذلك أن الطفل عاجز عن ادراك معنى الزمن ، عاجز عن أن يدرك أن الأشياء التي تغيب عن نظره لا تزال موجودة ـ فهو يغطي عينيه ويعتقد ان أحدا لا يراه ـ فغياب الأم يشعره أنها هجرته وأنه قد ضاع ، فكلما اختفت عنه شعر بشقاء ربما لا يعدله الا حزن الشخص الكبير لفقد عزيز عليه . وحتى ان حل محل الأم بديل عنها فالتباوب المتكرر لبديلات عن الأم يفقد الطفل شعوره بالامن والطمأنينة ويؤرث في نفسه الشعور بالحيرة والارتباك والقلق . هذا ما أيدته بحوث كثيرة من أظهرها بحوث « بولبي » Bowlby الطبيب النفسي ومدير احدى العيادات النفسية بلندن من أن الأطفال الذين كانوا يجنون عن المدن الكبرى ، ابان الحرب العالمية الثانية ، فيحرمون من عناية أمهاتهم ويوكل أمرهم الى أفراد يعاملونهم « بالجملة » لا فرادى ، دلت على أن هؤلاء الأطفال يبدو على وجوههم الشعور بالوحشة والعزلة ، ويعجزون عن عقد صداقات مع غيرهم من الأطفال أو الكبار وعن تقبل الحب أو مبادلته مع غيرهم من الناس كما بدت لديهم نزعات عدوانية صريحة نحو المجتمع في سن الشباب ، وكانوا أعصى على العلاج والتقويم من غيرهم من الشبان المشكلين والجانحين .

الحاجات الاساسية للطفل :

هي دوافع عامة مشتركة بين الأطفال في مختلف الثقافات الاجتماعية وكذلك بين المراهقين . وقد سميت أساسية اذ تشتق منها حاجات فرعية كثيرة ، وتتضمن هذه الحاجات :

١ ـ الحاجات العضوية (أنظر ص ٧٣)

٢ ـ الحاجة الى الامن ٠

٣ ـ الحاجة الى التقدير الاجتماعي ٠

٤ ـ الحاجة الى توكيد الذات والتعبير عنها ٠

٥ ـ الحاجة الى الحرية والاستقلال ٠

٦ ـ الحاجة الى الاستطلاع والظفر بخبرات جديدة ٠

٧ ـ الحاجة الى اللعب ٠

الحاجة الى الامن :

يرضي هذه الحاجة اشباع الحاجات العضوية المختلفة للطفل ، وان يكون موضع عطف ومودة وعناية من والديه وذويه ، وان يلقى تجاوبا انفعاليا منهم اذ يهتمون بأمره ، ويتحدثون معه ، ويجيبون على اسئلته ، ويشاطرونه اللعابه ٠ ومما يرضي هذه الحاجة ايضا وجود سلطة ضابطة ترسم له الحدود وتبين له ما يجب عمله وما يجب تركه وماذا يحيق به ان حاد عن السلوك المرغوب ٠ فالطفل يفقد شعوره بالامن ان تنازل الكبار عن سلطانهم عليه تنازلا تاما ٠ يضاف الى هذا ان شعور الطفل بالانتماء الى اسرته أو مدرسته مما يقوى دعائم الطمانينة في نفسه ٠

ومما يهدد هذه الحاجة ويحبطها الاكثار من تهديد الطفل وتقديم وعقابه ، او اهماله او تبذيه ، أو التذبذب في معاملته ، وكذلك الشجار بين الوالدين ، او قلقهم الزائد عليه ، فالخوف ينتقل بالعدوى كالمرض ٠ ومما يفقد الطفل شعوره بالامن فرض الاعباء عليه من سن مبكرة ، والاسراف في تحذيره من الحياة ، وكذلك التربية الدينية او الجنسية غير الرشيدة ٠

وقد يؤدى كبت هذه الحاجة أو احباطها بشدة الى أن يصبح الطفل متوجسا خيابا من كل شيء : من الناس ومن المنافسة والاقدام والمغامرة والابتكار ومن الجهر بالراى وتحمل التبعات ٠ ويبدو ذلك في صور شتى منها الخجل والتردد والارتباك والانطواء والحرص الشديد والذعر من شبح الفشل والعجز عن ابداءالراى والدفاع عن النفس حتى ان كان الحق في جانبه ٠ او يبدو احيانا في صورة تحد وعدوان ولا مبالاة ٠ والخوف قرين الشعور بالنقص وضعف الثقة بالنفس ٠ كما انه مصدر الكراهية ٠ فمن خاف شيئا كرهه ٠ ومما يجمع عليه العلماء وغيرهم ان

الأثر التهذيبي للخوف في تقسويم النفوس المعوجة أثر طفيف لا يكاد يذكر ، وأنه سلبي على كل حال .

الحاجة الى التقدير الاجتماعي : يرضي هذه الحاجة شعور الطفل أنه موضع قبول وتقدير واعتبار من الآخرين ، فلا يكون موضع استهجان أو نبذ أو كراهية . لذا يرضيها نجاح الطفل في أعماله والعابه ، وثقتنا فيه ، وتقبلنا له ، واعترافنا به ..

ومما يهدد هذه الحاجة النفسية ويحبطها فشل الطفل لتكليفه القيام بأعمال فوق مقدوره ، أو تثبيط همته ان لم يصل في تحصيله الدراسي الى المستوى الذي نفرضه عليه ، وكذلك الاسراف في لومه ، وقسره على مباراة من هم اقوى منه . ومن هذه العوامل أيضـــا موازنة الآباء بين أطفالهم موازنة طائشة تثير في بعضهم الغرور وفي البعض الآخر الشعور بالنقص ، ومنهـا الاحباط الشديد لحاجه الطفل الى التعبير عن نفســه وتوكيد شخصيته . ولهذه الحاجة صلة وثيقة بالحاجة الى الأمن (أنظر ص ٨١) .

الحاجة الى توكيد الذات والتعبير عنها : تبدو هذه الحاجة في ميل الطفل الى التعبير عن نفسه والافصاح عن شخصيته في كلامه وأعماله والعابه ورسومه وما يقدمه من خدمات للآخرين .. ومـــا يحبطها تحكم الكبار ، وتدخلهم في وجوه النشاط التي يقوم بها ، أو الاسراف في تقييد الطفل ، والسخرية من اسئلته وأفكاره ، أو اشعاره بأنه عديم القيمة والأهمية .

الحاجة الى الحرية والاستقلال : تبدو هذه الحاجة في ميل الطفل الى القيام ببعض الأعمـــال دون معونة من والديه ، كأن يعقد رباط حذائه بنفسه . وأن يختار كتبه وملابسه وأصدقاءه والعابه بنفسه . كما تبدو لدى المراهق بشكل واضح اذ يتوق الى الاستقلال المفرط وتقرير أموره بنفسه دون تدخل من والديه ، والى أن تكون له بالبيت حجرة خاصة به ... ويجب أن تستغل هذه الحاجة في تعويد الطفل الاعتماد على نفسه وتحمل المسئولية ..

أما الحاجة الى الاستطلاع والحاجة الى اللعب فقد فصلنا القول فيهما في فصل الدوافع الفطرية

معاملة المراهق

مما يشكو منه المراهق المعاصر ـ وكذلك الفتاة المراهقة ـ انه يعيش غريبا وسط أناس لا يفهمونه ، ويتحكمون فيه دون أن يواجهوه . ومما يشكو منه أيضا تلك القيود التي تحد من حريته في ابداء الرأي والتصرف دون رقيب ! . وربما كان أكثر ما يغيظه أنه لا يستطيع أن يفضي بمشكلاته لوالديه لانعدام اللغة المتبادلة بين الطرفين ، أو لعدم اهتمام الوالدين . الواقع أن المراهق يرحب بالمعونة والاقتراحات والنصائح حين تصدر ممن يثق فيهم ويحترمهم ، ويود أن يرى في والديه صديقا يلتمس مشورته ، ويبوح اليه بأسراره ومشاكله ، ويستمد منه العون في ساعات الضيق. انما يؤذي نفسه أن يجد والديه لا يكترثان له او يعرضان عنه أو يتحكمان فيه أو يتناولانه بالنقد واللوم دون ان يقدما اليه توجيهات ايجابية .

فمن واجبات الوالدين في هذه المرحلة أن يفسحا صـــدريهما الى ما يعتلج في نفوس الشباب من شكوك وشبهات واسئلة محيرة بدل أن يصدوهم عنها صدا أو يقفا عند مجرد اللوم والانذار . فالعقول المنفتحه تنفر من القسر والزجر لكنها تقبل الاقناع والمجادلة بالحسنى وعليهمـــا الا يعرضا تقاليد عصرهما ومثله بحذافيرها وبالقوة على جيل غير جيلهما . وحبذا لو تنازلا عن شيء من نفوذهما التقليدي كي يعينا المراهق على عملية الفطام النفسي ، اي تحريره من عادات الطفولة والرغبة في حمـــاية الوالدين والاتكال الفعلي عليهما . وليذكرا أن الهفوات والزلات بعض ضرورات مراحل التطور ، خاصة بعد الحرمان الطويل والضغط العنيف.. حتى اذا ما ألف الشاب الحرية ومارسها واستشعر لذتها تسنى له أن يفرق بين الحرية والفوضى ، بين الاحترام والتطاول ، بين التبجح وابداء الرأي ، بين ما له من حقوق وما عليه من واجبات ، بين الأخلاق والقيود ، بين التحضر والتحلل ..

٥ ـ عواقب التربية الخاطئـة

القسوة والشدة : أما القسوة والتربية الصارمة فتؤدي لا محالة الى حد صغير صارم أرعن يحاسب الطفل على كل كبيرة وصغيرة . كما أنها تولد الكراهية للسلطة الأبوية وكل ما تشبهها أو تمثلها فيتخذ الطفل من الكبار ومن المجتمع عامة موقفا عدائيا قد يدفعه الى الجنـــاح ، وفي هذه ما يلقي الشك على الرأي الشائع بأن جنـــاح الاحداث يرجع الى انعدام الضبط والعقاب ، أي الى ضعف الضمير أو عدم وجوده ، وقد يستسلم

الطفل أو يستكين للقسوة ويطيع ، لكنها طاعة مصطبغة بالحقد والتقمة ونحين الفرص لارتكاب العمل المحظور لا حبا فيه بل انتقاما لنفسه فاذا به يلتمس اللذات المختلسة ، أو يكف نفسه عن اغلب وجوه نشاطه لانه لا يعمل شيئا الا عوقب عليه ، أو يرى الخلاص في تملق والده فيأخذ في تزلفه ويجد لذة في الخنوع . وهذا الموقف السلبي الخانع من الأب يسلب الطفل من تقمص صفات الذكورة ، ويميت ثقته بنفسه ، ويبث فيه الشعور بالنقص ، ويقتل فيه روح المبادأة والاستقلال ، ويجعله عاجزا عن الدفاع عن حقوقه .

ومن الأمهات والآباء من يبدون أطفالهم نبذا صريحا أو مضمرا ، بالقول أو بالفعل . ويبدو النبذ في كراهية الطفل أو التنكر له أو اهماله أو الاسراف في تهديده وعقابه أو السخرية منه أو ايثار اخوته وأخواته عليه أو طرده من البيت . والنتيجة المحتومة لهذا فقدان الطفل شعوره بالأمن . فان كان النبذ صريحا بث في نفسه روح العدوان والرغبة في الانتقام وازدادت حساسيته وشقاؤه ، فاذا به يصبح شموسا عنيدا حقودا قلقا ، ولا يكون في العادة محبوبا من أترابه الأطفال . وقد لوحظ أن نبذ الطفل عامل مشترك في كل حالات الجناح عند الأطفال والشباب . وغالبا ما يكون الطفل المنبوذ قلقا متلهفا الى العطف تواقا الى استرعاء النظر اليه ، يستجديه بطرق تجعل الناس تضيق به . فان كان النبذ مضمرا مال الطفل الى الاستكانة والاستسلام واصبح خانقا مهيبا لا يقدر على تركيز انتباهه مما يؤدي به الى التخلف الدراسي . وقد يسلك الطفل المنبوذ سلوكا سويا ويبدو سعيدا الا ان التجاوب العاطفي معه أمر محال .

التراخي والتدليل : وليس التراخي في معاملة الطفل بأقل ضررا من التشدد والتزمت في معاملته . وللتراخي صور عدة منها عدم تدريب الطفل على الامتثال لأية قيمة أو نظام او تحمل أية مسئولية : في حياته بالمنزل وفي المدرسة وفي مجتمع اللعب وفي معاملاته للناس وحتى في استذكار دروسه . لقد وجد ان الطفل الذي ينشأ على تراخ ونهاون معرض لاضطرابات الشخصية والسلوك كالطفل الذي يعامل بقسوة . ذلك ان الأب — أو الأم — المتراخي او الضعيف نموذج سيء يحتذيه الطفل هذا من ناحية . ومن ناحية اخرى فهو لا يسبح للطفل أن يظهر عداءه نحوه ، لا خوفا من عقابه ، بل لما يعتري الطفل من شعور بالخجل أو الندم ان أظهر عداءه لمثل هذا الأب الرحيم . وكلما « ترفق » به الأب زاد شعوره بالذنب من اتجاهه العدواني نحو

أبيه . ثم ينتهي به الأمر الى كبت هذا العدوان ليقاسي فيما بعد عواقب هذا الكبت .

وللاسراف في تدليل الطفل عواقب وخيمة شتى . ويقصد بالتدليل قضاء كل ما يريده الطفل مهما كان سخيفا أو تعسفيا او غير مشروع ، وأن يكون الجميع رهن اشارته يتحكم فيهم دون داع ، فلا شيء ينقصه ولا شيء يضايقه ، كما ينطوي التدليل على التراخي والتجاوز عن الأخطاء . وفي التدليل يأخذ الطفل ولا يعطي ــ وهذا غير العطف الذي يحمل الطفل على التنازل عن بعض ما يريد لقاء ما تفرغه عليه من عطف . والتدليل يؤدي الى الشعور بالنقص والخيبة حين يصطدم الطفل بالعالم الخارجي أو يذهب الى المدرسة أو حين يولد له أخ جديد . كما انه يخلق من الطفل شخصا خرعا يضيق بأهون المشكلات ولا يطيق مواجهة الصعوبات فيجهد في الخلاص منها بأي ثمن وسرعان ما يستجدي المعونة من الغير . والتدليل الشديد قد يوهم الطفل بأنه مركز العالم الذي يعيش فيه ، فمتى ذهب الى المدرسة أو احتك بالناس خاب ظنه واعتقد أن الناس يتحاملون عليه أو تآمر به . وقد يكون هذا نواة شعور بالاضطهاد يلح عليه فيصبح عاملا هداما في كيان شخصيته ، او يصطنع في المدرسة حيلا شتى لجلب النظر اليه كالعصيان أو الهرب او الاعراض عن الطعام او تصعير الخد ، الى غير تلك من الحيل التي تؤدي الى عقابه ، فهو يؤثر ان يعاقب على أن يكون موضع اهمال . والطفل المدلل ينتظر من رؤسائه حين يكبر التغاضي عن زلاته والتساهل معه والا ثار وشعر بالظلم . ولا شك في ان التدليل يضيع ثقة الطفل بنفسه ، ويميت فيه روح التفرد والاستقلال ، ويخلق في نفسه على مر الزمن صراعا بين رغبته في الاتكال على غيره ورغبته في التحرر وتوكيد شخصيته . الواقع أن الأم أو الأب الذي يدلل طفله لا يحبه حبا ناضجا حقيقيا ، بل يعده للشقاء في مستقبل حياته لأنه لم يعده لتحمل الحرمان في الحياة والواجب أن نعلم الطفل أن الأمور لا يمكن أن تسير دائما على ما يريد ، وذلك بألا نعطيه كل ما يطلب ، وأن نعوده التنازل عن بعض رغباته ، وأن نعوده الأخذ والعطاء .

التذبذب في المعاملة : والتقلب في معاملة الطفل بين اللين والشدة أو القبول والرفض من أشد الأمور خطرا على خلقه وصحته النفسية . فاذا به يثاب على العمل مرة ، ويعاقب عليه هو نفسه مرة أخرى . يعاقب على الكذب أو على الاعتداء على الغير حينا ، ولا يعاقب حينا آخر . يجاب الى مطالبه المشروعة مرة ، ويحرم منها مرة أخرى دون سبب معقول . يعاقب

أن اختلس شيئا من المنزل ويشجع ان اختلس شيئا من الخارج . هذا التذبذب في المعاملة يجعل الطفل في حالة دائمة من القلق والحيرة ، ولا يعينه على تكوين فكرة ثابتة عن سلوكه وخلقه . كما أنه يهز ثقته بوالديه ولا يدري ان عمل عملا أيثاب عليه أو يعاقب من اجله . وقد يفضي به ذلك الى اصطناع النفاق والكذب والحيل وان يكون ذا وجهين . ولقد ظهر أن الشدة المعقولة الثابتة أهون شرا من هذا التذبذب .

التلهف والقلق الزائد : من الأمهات والآباء من يبدون تلهفا شديدا على الطفل : يقيمون أوجه تشاطه خشية أن يصاب بحادثة او عدوى ، فلا يسمحون له باللعب على سجيته مع غيره من الأطفال ، ولا يشجعونه على الاندماج معهم ، ولا يأذنون له بالمجيء والرواح الا في صحبة كبير خوفا عليه من الغرباء أو السيارات . فان مرض أبدوا اهتماما زائدا بمرضه حتى ان كان طفيفا ، فيمنعوه من الذهاب الى المدرسة ويبقوه في الفراش أياما طوالا . مثل هذا الطفل يستجيب لهذه المعاملة بالقلق والتهيب ، ويزداد اتكاله على أبويه لأنه لم يتعلم قط مواجهة موقف بمفرده ، وكثيرا ما يصاب الطفل بقلق شديد موصول على صحته ، هذا الى شعور الطفل باهميته الزائدة مما يعطيه سلاحا قد يستغله ضد والديه لتوكيد ذاته أو لعقابهما . وقد تضعف هذه المعاملة ثقة الطفل بوالديه حين يدرك ضعفهما، وفي هذا اضعاف لنفوذهما .

الشجار بين الوالدين : الشجار بين الوالدين أمام الطفل يفقدالطفل شعوره بالأمن خوفا على مصيره ، أو خشية ان يتحول عدوان أحدهما عليه، أو لأنه قد يظن انه سبب الشجار ، أو لأن كل خصام لابد أن ينتهي بغالب ومغلوب ، وسواء كان المغلوب اباه أو امه فكل منهما أشد من الطفل واقوى ، فكيف تكون الحال اذن حين يصبح نفسه طرفا في خصام مع أحد منهما ؟ يضاف الى هذا أن عدم الوفاق بين الوالدين قد يؤدي الى الاسراف في تدليل الطفل أو تملقه . فيشعر الطفل ـ والأطفال شديدو الحدس لشعور والديهم نحوهم ـ أن هذه العناية الفائقة لا تفرغ عليه من أجله هو . زد على ذلك أن الشجار يجعل الطفل حائرا بين الولاء لأبيه أو لأمه ، وقد يتعلم أن يستغل أحدهما ضد الآخر ، أو يستخدم احد الوالدين هذه الوسيلة مما يبث في نفس الطفل الشعور بالذنب ويفقده شعوره بالأمن . ولنذكر أن الخصام الصامت بين الوالدين أشد اثرا في نفس الطفل من الخصام الصاخب الصريح . وغني عن البيان أن الخصام ـ أيا كان نوعه ـ يضعف ثقة الطفل بوالديه ، ومن ثم بالناس جميعا .

هذا الى انه يعطي الطفل فكرة سيئة عن الحياة الزوجية والطمأنينة في البيت مما يبدو أنه صائرا في مستقبل حياته . ويحدثنا علماء النفس أن الخصام عامل بالغ الاثر في نشأة كثير من الاضطرابات النفسية . وعلى هذا قد يكون الطلاق خيرا وابقى على الصحة النفسية للطفل من الشقاق الدائم الموصول .

٦ ـ الصحة النفسية في المدرسة

تنسى الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم مع الأهداف التي سبق أن أشرنا عليها عليم الصحة النفسية . فكل منهما يرمي الى تكوين شخصيات متكاملة أي شخصية سعيدة قادرة على الانتاج والتعاون . ولكل منهما أهداف وقائية وأخرى انشائية : أي أهداف تعني الشيء من كل ما يعطل نموه ، وأخرى تعينه وتدربه على العيش السعيد المنتج في بيئته الاجتماعيـــــه وتزويده بطائفة من المهارات العقلية والاجتماعية والمهنية . ويتضح هذا من استعرضنا ما تهتم به المدارس النموذجية الحديثة وما ترجو تحقيقه .

المدارس النموذجية الحديثة

١ ـ تجهد المدرسة الحديثة في أن يكون الجو الاجتماعي الذي يسودها جوا ديمقراطيا من الحب والعطف ، يتعاون الطلاب والمعلمون فيه على أداء أعمال حيوية مفيدة ، فردية وجماعية . ومن دعائم النظام الديمقراطي الايمـــان بقيمة كل طالب ، واحترام رأي الجمـــاعة واعطاء الطلاب حرية المناقشة والاختيار وتوجيه أنفسهم والاشتراك في التخطيط ، والابتعاد عن المنافسة غير العادلة .

٢ ـ ولم تعد مهمة المدرسة الحديثـــــه تلقين المعلومات والاعـــداد للامتحانات ، بل تهيئة جو الصف والمدرسة ومواقف التعلم على نحو يكفل النمو السليم لشخصيات الطلاب في المراحل المختلفة ، وتجنب ما يعطل هذا النمو . وتنمية العلاقات الانسانية السليمة القائمة على التعاون وايثار الخير والتسامح والمودة .

٣ ـ من أجل هذا تهتم المدارس الحديثة بالمتعلمين قبل أن تهتم بمواد الدروس . أي تهتم بالأحياء قبل أن تهتم بالأشياء . فالطالب هو مركز الاهتمام . ومن دوافعه وحاجاته المختلفة تبدأ عملية التعلم على أســـاس نشاطه الذاتي . وتمشى مع هذا الاهتمام بالطالب مراعاة ما بين الطلاب من فوارق عقلية ومزاجية على قدر المستطاع .

٤ ـ كذلك تهتم التربية الحديثة اهتماما خاصا باختيـــار المعلمين وتزويدهم بمبادئ الصحة النفسية . ذلك ان أعس ما يحتاج اليـــه المدارس من ناحيه الصحة النفسية معلمون سليم لهم شخصياتهم وتدريبهم خلق الجو الملائم لنمو الشخصيات السوية . ولا نغلو اذا قلنا انه ليست هناك مهنة ان امتهنها ذو شخصيه ممتلئة كانت أجلب للضرر على غيره وعلى نفسه من مهنه التدريس . فالمعلم العصابي ينشر الاضطرابات النفسية بين طلابه كما لو كان مصابا بالجدري أو حمى التيفود . وسلوكه نحو طلابه يتسم بنفس الصفات التي يتسم بها سلوك الوالد العصابي نحو أولاده . ونرجع خطورة المعلم الى أنه يقوم بعدة أدوار في وقت واحد، فهو بديل عن الوالد ، وهو رئيس ومشرف وموجه وخبير وعالم ... الواقع ان المعلم لا يقنيه ثقافته أو مهارته في التدريس أو حبـــه للعمل أو المامه الواسع بمشكلات مهنته ، لا يكفيه هذا كله للنجاح في مهمته ان لم تكن له القدرة على الفهم والعطف والاستبصار الوجداني في نفوس طلابه .

٥ ـ والمدرسة الحديثة تعين مراكز التوجيه المهني على القيام بمهمتها اذ تحتفظ لكل طالب بملف خاص تسجل فيه مستواه العقلي ومستـــواه الدراسي وسماته البارزة واتجاهه الخلقي العام وميوله ... وذلك لما لهذه الصحة النفسية للفرد وعمله من صلة وثيقة .

٦ ـ كذلك تهتم المدارس النموذجيه بما يبـــدو لدى الطلاب من مشكلات وانحرافات سلوكية وخلقية ، وتعمل على العلاج المبكر لها قبل ان يستفحل أمرها ويستعصى شفاؤها . من أجل هذا تهتم المدرســـه بالتعاون مع البيت للكشف عن أسباب هذه المشـــكلات ، أو تحويلها الى العيادات النفسية ، الملحقة بالمدارس الكبيرة أو بمناطق التعليم ... ومما يجدر ذكره بهذا الصدد ، مكاتب التوجيه والارشاد ، الملحقه بكثير من المدارس والجامعات في الخارج ، وهدفها معونة الطلاب على حل ما يعرض لهم من مشكلات ومتاعب مدرسية وغير مدرسية : الخوف من الامتحانات القلق على الصحة ، صعوبة تركيز الانتباه ، العجز عن تنظيم أوقات المذاكره وأوقات الفراغ ، عدم معرفة طرق التحصيل الصحيحه ، صعوبة الحفظ ، الاعراض عن بذل الجهد ، الاسراف في الاعتماد على المدرس والاقتصار على المحاضرات ، التبرم بالدراسة أو الشعور بأنها عبء ثقيل ، العجز عن التعامل السليم مع الآخرين ، ضعف الحساسية الاجتماعية وعدم الاشتراك في النشاط الاجتماعية والرياضية ، الانحرافات الجنسية المختلفة ، المتاعب المالية ... هذا الى دراسات خاصة في موضوع « الصحة النفســـية » .

لتعين الشباب على المحافظة على صـــــحته النفسية وعلى التحرر من بعض مشكلاته النفسية .

من هذا نرى الى اى حد تهتم التربية الحديثة بحياطة الصحة النفسية للطلاب ، ووقايتها من عوامل الاضـــطراب الـــكامنة فى كل مدرسة ، وتزويدهم بأساليب الكفاح الناجحة . ذلك أن العلم ليس الا سلاحا واحدا من الأسلحة اللازمة لخوض معركة الحياة . وكثير من حملة العلم تنقصهم الخبرة بالناس والدنيا فلا يستطيعون الانتفاع بما تعلموه أو نفع غيرهم به أو التمتع بما كسبوه من طيبات التراث الفكرى .

٧ ــ العيادات النفسية

العيادة النفسية مؤسسة اجتماعية تستهدف معونة الناس ، كبارهم وصغارهم ، على حل مشكلاتهم التوافقية المختلفـــــة : النفسية والمهنية والأسرية والاجتماعية والعيادات النفسية أنواع منها :

١ ــ عيادات ارشاد الأطفال : وتستهدف علاج مشكلات الأطفـــال السلوكية المختلفة التى تنجم بوجه خاص عن صراعات نفسية واجهـــاد : كمشـــكلات التغذية والنوم والنطق والتمرد والهرب من البيت والخمول اللاارادى والمخاوف الشاذة ونوبات الغضب ، هذا الى اسرفة المتكررة او الاسراف فى الكذب أو الغش . والمتبع فى هذه العيادات استدراج الأم أو الأب لعلاجهما الى جانب علاج الطفل ، اذ يغلب ان يكون الطفل المشـــكل ثمرة والدين مشكلين . واضطراب شخصية احدهما اشد أذى بالطفل من جهله بأصول التربية الصحيحة .

٢ ــ العيادات النفسية التربوية : وترمى الى علاج مشكلات التلاميذ الدراسية والمدرسية التى لا تقدر المدرسة على حلها ، كمشكلة التخلف الدراسى وما يلقاه التلميذ من صعوبات خاصة فى القراءة أو فى تعلم مادة أو عدة مواد . كما تهتم بمشكلة التغيب الموصول دون سبب كاف ، أو سوء سلوك التلميذ مع زملائه ومدرسيه ، وما ينشأ عن جو المدرسة من مشكلات خاصة . ومن هذه العيادات ما يهتم أيضا بمسألة التوجيـــــه التعليمى للتلاميذ .

٣ ــ عيادات الاحداث الجانحين : تختص عادة بعلاج مشكلات الاحداث التى تتخذ صورة عدوان على المجتمع مما يقتضى تدخل السلطات : كالاعتداء

بالعنف ، والاعتداء الجنسي ، والاعتداء على ممتلكات الغير ، والحنس والتخريب والتشرد ، وتلحق عادة بمحاكم الأحداث .

٤ — عيادات عيوب النطق : من المعروف أن كثيرا من عيوب النطق عند الأطفال كالعقلة والتلعثم والغأفأة واللثغ ترجع الى عوامل نفسية كالقلق وفقدان الثقة بالنفس والشعور بالنقص وعدم الشعور بالأمن .. وقد يكون بعضها حيلا لا شعورية لجلب النظر الى الطفل أو لاعفائه من الأسئلة في الفصل .. وتختص هذه العيادات بعلاج هذه الحالات بالطرق النفسية والتقويمية المعروفة .

٥ — عيادات التوجيه والتأهيل المهني : وتستهدف توجيه المراهقين أو الشيوخ أو ضعاف العقول أو العصابيين أو المصابين بعاهات جسمية مستديمة أو أمراض مزمنة .. توجيههم الى المهن التي تناسبهم وتستغل ما لديهم من امكانيات .

وهناك عيادات للارشاد الزوجي وحل المشكلات الزوجية . وعيادات لارشاد الأمهات ، وعيادات تشخيص وعلاج حالات سوء التوافق العنيفة كالتعصاب والذهان .

وتتكون العيادة عادة من طبيب بدني ، وطبيب نفسي وخبير نفسي كلينيكي وعدد من الأخصائيين النفسيين ، والاخصائيين والاخصائيات الاجتماعيات ، وذلك لدراسة الحالة من جميع نواحيها الجسمية والنفسية والاجتماعية ، الماضية والحاضرة (انظر ص ٤١٢) . ثم يجتمع الاعضاء جميعا لمناقشة الحالة وتلمس أوجه العلاج . وتبعها للاشراف على سير العلاج . بالاضافة الى هؤلاء تضم كل عيادة عددا من الاخصائيين في الناحية التي تهتم بها بوجه خاص : اخصائيين في العلاج التقويمي لعيوب النطق أو في التعليم العلاجي ، أو في علاج الاطفال باللعب ، أو في العلاج العملي ، أو التحليل المهني .

وللاخصائي أو الاخصائية الاجتماعية مكانة هامة في هذه العيادات . فهي التي تقوم بجمع المعلومات الاجتماعية التي تفيد في فهم الحالة الخاصة للفرد وخاصة دراسة ظروف أسرته ، ثم تقوم بتحقيق هذه المعلومات والتعليق عليها وكتابة تقرير منظم عنها وهي الوسيط بين العيادة والأسرة اذ تقوم بتفهيم الوالدين ما يجب عمله لسياسة الطفل في المستقبل .. الخ التي تتخذ الاجراءات اللازمة ان دعت الحاجة الى نقل الطفل من منزله الى

بيت كامل او بيئة أخرى . وهى التى تشرف فى العادة على تنفيذ سير العلاج أو الاصلاح .

ولا يقتصر عمل العيادة النفسية على التشخيص والعلاج ، بل لها الى ذلك وظائف أخرى . فالعيادات تكون فى العادة مراكز للتوجيه والتنوير بما تعقده من محاضرات وندوات ومناقشات مبسطة يفيد منها اغلب الناس وكثيرا ما تكون مراكز للبحث العلمى نظرا لوفرة ما يتردد عليها من حالات مختلفة . كما أنها تقوم كذلك بوظيفة تدريب الاخصائيين ممن أتموا دراستهم النظرية ولابد من تدريبهم العملى حتى يكون اعدادهم مكتملا .

٨ ـ كيف تحافظ على صحتك النفسية

اليك بعض المبادىء التى تعينك على الاحتفاظ بما لديك من صحة نفسية ، وعلى وقاية نفسك من كثير من المتاعب التى لا داعى لها .

١ ـ **اعرف نفسك** : أكبر الظن ان آخر شىء يريد الانسان ان يعرفه وان يفهمه هو حقيقة نفسه ، فهو يخفيها عن الناس وعن نفسه . ولعله لو اطلع على ما تكنه لأزعجه ذلك كثيرا . وهذا هو سر الاخفاء . غير أنه من الخير ان يعرف الانسان نفسه ، وان يقدر ما بها من نواح للضعف واخرى للقوة من امكانيات خافية او مهملة . وأن يحدد الأغراض والدوافع التى تقوم وراء سلوكه تحديدا كافيا . وحبذا لو استطاع ان يعرف ما يلجأ اليه من حيل دفاعية للتخفف من متاعبه النومية . وحبذا لو واجه مخاوفه وحللها ، فضوء النهار يطرد الأشباح ... كل ذلك دون تعمية أو خداع ذاتى . فالجهل مصدر لكثير من متاعبنا وصراعاتنا النفسية واندفاعاتنا . وكثير من السخط والشقاء الذى يكابده الانسان يرجع الى أنه لا يعرف ما يريد . فمن اراد ان يتحكم فى نفسه ، وان يكون حرا فليعرف نفسه . ومن اراد أن يتوافق مع الناس ومع نفسه فليعرف نفسه . واعرف لنفسك بما يحفزك من دوافع حتى لو كانت كريهة غير مستساغة . واعترف لنفسك بأن هناك مشكلة قائمة امامك . فلا تنكرها ولا تهون من أمرها ولا تخدع نفسك بتركها للزمن ، بل اعترف بها أولا . ان شر الحروب هى الحرب التى يشنها الانسان على نفسه ، لكنها حرب لا مفر منها ان اراد أن يحتفظ بصحته النفسية . على الا تسرف فى التأمل والتحليل الذاتى اذ قد ينقلب الى استغراق فى العجب بالذات أو الرثاء لها .

٢ ـ **تعلم حل المشكلات بالطرق الصحيحة** : الأسلوب العلمى فى

المشكلات هو الأسلوب الوحيد لحلها حلا واقعيا سليما ، لأنه أسلوب يقتضي الروية والتفكير والنظر الى المشكلة من جميع نواحيها السارة وغير السارة ووزنها وتحليلها ، هذا الى أنه أسلوب موضوعي يتطلب أن يسترشد الانسان أولا بالوقائع والمشاهدات الموضوعية لا بحالته الذاتية ومخاوفه وشكوكه . أما الأسلوب غير العلمي فقد يخفي المشكلة في الظاهر لتعود شرا مما كانت عليه ، أو لتتمخض عن عدة مشكلات . وحاول أن تحسم مشكلاتك فور ظهورها ، وان تبت في الأمور دون تسويف كبير وأن تصل الى قرارات حاسمة غير مائعة . فتعليق الأمور يبعث في النفس القلق ، ويثير الصراعات القديمة ، بل يخلق صراعات جديدة . فان أعجزك حل المشكلة فاستشر . وأن ظلمك الواقع فاستقبل المحتوم ببشر ، وخل الأمور هونا على قدر ما تستطيع . ووطن نفسك على أن الفشل والحرمان من طبع الحياة فلا مناص من قبوله ، ثم تعلم كيف تنحني للعاصفة .

٣ ـ **اتخذ لنفسك هدفا في الحياة** : فهذا الهدف من شروط تكامل الشخصية ، لأنه يوفق بين دوافعك المختلفة ، ويحول دون تبديد طاقتك في نشاط عشوائي عقيم لا يثمر . ويعظم تصريف هذه الطاقة . هذا الى أنه يعيك من الانطواء والاسراف في التأمل الذاتي ، كما يحبك على أن تحيا حياة نشطة فاعلة ، ويحول بينك وبين الخمود والركود والقعود .

٤ ـ **اتخذ لنفسك صديقا** : ليست الصداقة مجرد تبادل للخواطر والأفكار بل بث الشكوى ونجاوب المشاعر والرغبات ، فالصديق شخص يسمع ويفهم ويحنو وينصح والتعبير له عن مناعيك ومشاكلك باللفظ يهون من شدتها ، ويزيدها وضوحا وتحديدا ، ويجعلك تنظر اليها نظرة موضوعية ، مما ييسر تحليلها وفهمها ونقدها والكشف عما قد يكون بها من مبالغات . والبوح للصديق بما نخافه أو نخجل منه أمان من الكبت . والصديق بعطيك من أن تبث شكاواك ومناعيك لكل من هب ودب فلا يبالك من ذلك الا خيبة الأمل وسوء الظن بالناس : ذلك أن من تشكو اليه قد يستضعفك ـ والناس لا تحترم وتخشى الا الأقوياء ـ أو يسخر منك ، أو يشمت فيك . أو يكره ان يستمع اليك لأنك تصور له ناحية تكرهها في نفسه ، أو لديه من الهموم ما يشغله عنك . وعبر بعيد أن تستغل شكواك صديك ان انقلب عليك ومن ثم كانت الصداقة عاملا هاما في تنظيم شخصية الفرد . وكان انعدام الأصدقاء علامة على سوء التوافق خاصة في مرحلتي المراهقة والشباب .

٥ ـ **كن صريحا في معاملاتك** : اذا كانت الصراحة مع النفس نوعا

من الأمانة فالصراحة مع الغير نوع من الشجاعة . والبعد عن التصنع والتكلف واللف والمواربة في معـــاملة النـــاس يعفيك من كثير من الحرج والتورط والصراع ولا يلبس عليك الأمور ، أو يحرف حقيقة صلاتك بالناس . فلو أصابك من أحد سوء أو مكروه فمن الخير أن ترد الاهانة من أن تكتمها في نفسك زمنا تتراكم عليها فيه أمثالها . واعلم أن الابقاء على الصلات لا يكون بتكرار التغاضي عن الهفوات، فهذا لا ينجم عنه الا الانفجار أو صب الأذى على شخص بريء .

٦ ـ **ركز انتبـــاهك في الحاضر** : لا تكثر من التحسر على ماقات ، والتوجس مما هو آت ، بل درب نفسك على تركيز انتباهك في الحاضر ، فهذا خير وسيلة للاتقان وسرعة البت والاعداد للمستقبل . غير أن هذا لا يعني اغفال الخبرة الماضية وما يقتضيه المستقبل ، بل يعني أن خير الطرق للاستعداد للغد هي أن نركز اهتمامنا ونشاطنا في انهاء عمل اليوم على خير ما يكون دون اسراف في تأمل الماضي والمستقبل لذاتهما تاملا يفشاه القلق . فالقلق لا يسلب الغد أحزانه ، لكنه يسلب اليوم قوته .

٧ ـ **اتقان عملك** : لا تحاول أن تنجز ثلاثة أشياء في وقت واحد . لأن هذا يعني قصورك عن اتقان أي واحد منها . ولو كان شعارك « الكيف قبل الكم » لكان خيرا وأبقى . ففي الاتقان أمانة وشعور بالنجاح والفوز ، وهذا أفضل سبيل الى زيادة الثقة بالنفس . والاتقان لا يعني أن ترهق نفسك بالاسراف في العمل . فقد يكون هذا الاسراف حيلة دفاعية ضد القلق . وهذا نوع من التبذير يجب أن ينتبه اليه الفرد وأن يعمل على ازالة أسبابه .

٨ ـ **اشترك في نشاط اجتماعي** : ففي هذا النشاط فوائد انشائية ووقائية وعلاجية نعرضنا لها في أكثر من موضع من هذا الكتاب .

أسئلة في الصحة النفسية

١ ـ مواجهة الواقع دون خداع للنفس شرط أساسي للصحة النفسية ـ اشرح هذه العبارة .

٢ ـ الى أي حد يستطيع الفرد تحسين شخصيته بمجهوده الذاتي ؟

٣ ـ صف أزمة نفسية حلت بك ، وبين أسبابها وما آلت اليه .

٤ ـ بين الصحة النفسية والصحة الخلقية صلات وثيقة ـ وضح هذه العبارة بأمثلة محسوسة .

٥ ـ ماذا يمكنك أن تفعله لصديق يشكو من ضعف شديد في ثقته بنفسه ؟

٦ ـ كيف تنصح لشخص يعاني صراعا شديدا من اختلاف معايير الأخلاق في منزله عنها بين زملائه ؟

٧ ـ ما المقصود بالعبارة الآتية : سعادة الفرد في تكامل شخصيته .

٨ ـ ينشأ المرض النفسي من اضطرابات في العلاقات الانسانية ، ويبدو في صورة اضطراب في العلاقات الانسانية ـ اشرح

٩ ـ ماذا نعني حين نقول ان العلاج النفسي تربية جديدة للمريض ؟

١٠ ـ خداع النفس عن طريق الحيل الدفاعية يعين الفرد على تحمل أعباء الحياة اشرح ؟

١١ ـ تتوقف معاملة الوالد لأولاده والمعلم لتلاميذه على مدى ما يتمتع به كل منهما من صحة نفسية .

١٢ ـ الى أي حد يتمشى الجو الاجتماعي في مدارسنا مع ما نرجوه لأطفالنا من صحة نفسية سليمة ؟

١٣ ـ ناقش الرأي الذي يقول : « ليس هناك طفل مشكل ، بل آباء ومربون مشكلون »

١٤ ـ ما هي الحاجات النفسية الأساسية للطفل ، وما العواقب التي تترتب على احباط كل حاجة منها .

١٥ ــ ما الظروف العامة في البيت وفي المدرسة والتي تفقد الطفل شعوره بالامن ؟

١٦ ــ أيهما أضر بنمو الطفل : (أ) الافراط أو التفريط في اطلاق الحرية له ؟

(ب) الافراط أو التفريط في تربيته الخلقية ؟

١٧ ــ كثيرا ما يكون الأطفال مسرحا يمثل عليه الوالدان ما يضمران من دوافع وصراعات لا شعورية ــ اشرح

١٩ ــ كيف توضح لشاب أن ما يعانيه من مشكلات نفسية لا يختلف عن مشكلات غيره من الشباب ؟

٢٠ ــ اقترح بعض الطرق التي يستطيع بها الوالد أو المعلم رفع وصيد الاحباط عند أولاده وطلابه ؟

٢١ ــ خروج الانسان من أزماته النفسية منتصرا من العوامل التي تقوى شخصيته ــ وضح بالمثال ؟

٢٢ ــ يتوقف نجاح الفرد في علاقاته الاجتماعية على مدى فهمه لنفسه وفهمه لغيره ــ اشرح ؟

٢٣ ــ ما نوع التربية في الطفولة التي تهيء الفرد : للانطواء ، ولفقد الثقة بالنفس ، وللعدوان ؟

٢٤ ــ « اعرف نفسك » مبدأ يعرفه كثير من الناس لكنهم لا يحاولون تطبيقه على أنفسهم ــ لماذا ؟

٢٥ ــ ضع في لغة سيكولوجية قول أحد الحكماء : « اللهم هبني القوة لتغيير ما أستطيع تغييره من الأمور ، والصبر على ما لا أستطيع تغييره من الأمور ، والحكمة للتمييز بين هذه وتلك » ؟

مراجع الصحة النفسية

Alexander : Theory of Neurosis, 1945.

Ashdown and Brown : Social Service and Mental Health, 1953.

Bowlby : Child Care and Growth of Love, 1953.

English and Pearson : Emotional Problems of Living.

Eissler (Ed.) : Searchlights on Delinquency, 1949.

Eysenck (Ed.): Handbook of Abnormal Psychology, 1961.

Flugel : Psychoanalytic Study of the Family, 1948.

Hadfield : Psychology and Mental Health, 1953.

Horney : The Neurotic Personality of our Times, 1952.

Hunt (Ed.) : Personality and the Behavior Disorders, 1954

Katz and Tiegs : Mental Hygiene in Education.

Klein : Mental Hygiene, 1949.

Lockart : Improving your Personality, 1939.

Shaffer and Shoben : Psychology of Adjustment, 1954

White : The Abnormal Personality, 1956.

معجم انجليزى عربى

لمصطلحات علم النفس

A

Aberration	زيغ - سهو
Ability	مقدرة
Abnormal	شاذ ، غير سوى
Abortive	مبتسر - منعجل ، جهيض
Abreaction	تصريف ، تنفيس
Abstinence	تعفف - تحاش - تعفف
Abstraction	تجريد
Acquired	مكتسب (مقابل فطرى)
Acquisitions	مكتسبات
Act	فعل
Active	فاعل ، ناشط (ضد خامل)
Activity	نشاط - فاعلية
Adaptation	تكيف ، تهايؤ ، توائم
Adaptation / negative	تكيف سلبى
Adjustment	توافق
Adolescence	المراهقة ، الفتوة
Adult	الراشد
Affect, feeling	وجدان ، حالة وجدانية
After-images	صور بعدية أو تلوية
Agglomerate	رصيص
Aggression	عدوان تحدى ، تاكيد
Agnosia	عمه (بفتح العين والميم)
Agoraphobia	الخوف من الفلاء
Aim	هدف
Allergy	استهداف مرضى ، لا دنية
Alloerotism	الشهوية الغيرية
Altruism	الغيرية ، الإيثار
Ambiguity	لبس ، التباس
Ambivalence	التناقض الوجدانى
Amnesia	نسيان (يكسر النون)
Amorph	هائع
Amorous	متيم
Anal	شرجى
Animal Spirits	ارواح الحيوانات
Animism	الاحيائية
Antagonism	تصارع ، تعارض
Anticipation	سبق ، تكهن
Anthropomorphism	التشبيهية
Anxiety	حصر (بفتح الصاد) ، قلق
A priori	قبل
A posteriori	بعدى
Apathy	خمول ، تبلد ، جمود الحس
Aphasia	حبسة صوتية
Aphonia	حبسة كلامية
Aptitude	استعداد
Apposition	تراكب
Arbitrary	تحكمى ، تسلطى ، عرفى
Archtypes	صور أولية بدائية
Argument	حجة
Ascendance	سيطرة تسلط
Asocial	لا اجتماعى
Aspiration	طموح ، تطلع
Assimilation	تمثيل
Association	ترابط ، تداعى
Associations	مقترانات ، مستدعيات
Asthenic	واهن
Atrophy	ضمور
Attitude	اتجاه نفسى
Autism	التفكير الاجترارى
Auto-erotism	الشهوية الذاتية
Autonomy	استقلال ذاتى
Automatisms	آليات
Auto-regulation	التعديل الذاتى
Auto-suggestion	الإيحاء الذاتى
Axioms	بديهيات
Awareness	تيقظ

B

Background أرضية ، بطانة ، مهاد
Backwardness تخلف دراسي
Barrier حاجز ، عقبة ، سد
Begging the question المصادرة على المطلوب
Behavior سلوك
Behaviorism المدرسة السلوكية
Bias انحياز
Biology علم الاحياء
Blocking عاقة
Border-line case حالة بينية

C

Capacity وسع ، استطاعة
Caprice نزوة
Castration خصاء
Categorial قطعي ، مطلق
Catharsis تطهير ، تنفيس
Cathexis شحنة انفعالية
Cause علة
Causality العلية
Censor الرقيب
Chaos عماء
Character خلق
Character, national الطابع القومي
Characteristics مميزات ، مشخصات
Chorea مرض الخوريا (الرقص)
Chronograph مزمان
Chronometer مسقط
Chronological age العمر الزمني
Clairvoyance الاستشعاف
Clarity صفاء
Clash تدافع ، تضارب
Classic مأثور
Classics المأثورات ، اثباقيات الجيدات
Closure الاغلاق (الجشطلت)
Clue مفتاح ، اشارة
Clumsiness خرق (عدم الكفاءة)
Coefficient معامل
Coefficient of Correlation معامل الارتباط
Coefficient of Reliability معامل الثبات
Coefficient of Validity معامل الصدق
Coexistence معاصرة
Cognitive معرفي
Coherent ماسك
Coincidence التلاقي في المكان والزمان
Coitus مجامعة ، ملامسة
Comedy مسلاة
Common sense الحس المشترك ، الذوق العفوي العام
Compensation تعويض
Complex عقدة نفسية
Compromise تراض ، حل ردي ، حل وسط
Compulsive قسري
Concept مدرك عقلي ، معنى كلي ، مفهوم
Conception تصور المعاني الكلية
Concomitant ملازم ، مصاحب
Concrete عياني ، مشخص ، مقوم
Condition شرط
Conditioning تعلم شرطي ، اشراط
Conduct مسلك
Conflict صراع
Configuration صيغة
Conformity مجاراة ، تشاكل اجتماعي
Confusion خلط
Congenital ولادي (غير الوراثي)
Conscience ضمير
Conscientiousness تحرج ، تأثم
Consistent متماسك ، خال من التناقض
Constitution جبلة ، تكوين
Contiguity تجاور

Contrast تباين ، مقابلة
Control ضبط ، حيطة ، اشراف
Conviction اقتناع
Convulsion تشنج
Co-ordination تآزر ، تناسق
Correlates المتعلقات (أطراف العلاقات
Correspondance تناظر
Counseling ارشاد (علاج نفسي)
Counter-proof دليل عكسي
Counter-part نظير ، ند
Cramp هلال (يعم العين والتشديد للبان
Cretinism فصاح (بضم القاف)
Criterion محك ، علامة ، تيسل
Critical Point نقطة التأزم
Cross-section مستعرض
Crucial حاسم ، مرجح
Culture ثقافة المجتمع
Custom عرف

D

Data معطيات ، مقدمات
Day-dreams أحلام اليقظة
Death instinct غريزة الموت
Debate مناظرة
Deduction استدلال قياسي
Defence mechanism حيلة دفاعية
Deficiency / mental ضعف أو نقص عقلي
Degeneration تنكس (عودة الى حالة سابقة
Delinquency جناح ، جرائم الصغار
Delirium هذيان (يضم الهاء) ،
Delusion أضغوطة ، توهم
Demand مطلب
Dementia خبل
Demonstration برهان
Dependent عيل (على أهله)
Dependency افتقار
Depression هبوط ، اكتئاب
Deprivation حرمان
Desire رغبة
Determinism الحتمية ، القول بالتأثير
Development رقي ، تحسن ، نمو
Dexterity حذق
Differentiation تمايز ، تغاير
Discharge تفريغ (الانفعال
Disgust الاشمئزاز تقزز
Discipline / formal التدريب الشكلي
Disintegration تفكك ، انحلال
Disorder اضطراب ، اختلال
Displacement نقل ، ازاحة
Disposition استعداد
Dissociation تفكيك ، فصل
Distinct متميز
Distress ضيقة
Disturbance اضطراب
Disruption تمزق
Diversions الاهي
Divination تكهن ، تنجيم
Dogmas عقائد دينية
Dogmatic قطعي جازم
Dramatisation تجسيم المعاني (في الأحلام)
Dread رهبة
Drive حافز
Dynamic ديناميي ، حراكي

E

Eccentricity الغراب
Echolalia ترجيع
Eclectism مذهب توفيقي
Ecology علم الكيوز (اثر البيئة)
Ecstasy وجد ، افتتان ، جذب
Effect نتيجة ، معلول ، اثر
Efficiency كفاية
Ego الأنا ، الذات

Egocentricity مركزية الذات
Egoism حب الذات ، انانية
Egotism صيغة ادعاء
Elation مرح
Elan Vital دفعة الحياة
Elusive مراوغ ، مليص
Emergent evolution التطور الفجائي
Emotion انفعال
Empathy تعمص وجداني
Empirism المذهب الاكتسابي او الاختباري
End غاية
Energy طاقة
Entity موجود مستقل بذاته
Enuresis البول القسري ، بوال
Environment بيئة
E/geographical البيئة الجغرافية
E/behavioral البيئة السلوكية
Envy حسد
Epistemology نظرية المعرفة
Equivalent نظير ، مكافىء ، معادل
Erotism شهوية
Essence ماهية
Etiology علم الاقتناص (تتبع الاسباب)
Eugenics علم تحسين النسل
Euthenics علم تحسين البيئة
Euphoria انشراح ، نشوة
Evidence بينة ، بداهة
Exaltation حمية
Excitement هيجان ، شدة الاهتياج
Exhibitionism استعراء ، كشف العورة علانية
Experience خبرة (حالة شعورية)
Experiment تجربة (ملاحظة مدبرة)
Explanation تفسير (وصف وتعليل)
Extraversion الانبساط (ضد الانطواء)
Extrinsic خارجي (خارج عن جوهر الشيء)

F

Facies سحنة
Fact واقعة
Factor عامل
Factor analysis تحليل العوامل
Faculty ملكة
Fallacy غلط ، مغالطة ، اغلوطة
Fatalism مذهب القضاء والقدر ، القدرية
Fear خوف
Feeling وجدان
Fetichism فيتشية ، اتباع الشهوة باثر من المعشوق
Fetus الحمل (بفتح الحاء)
Field مجال
Field/behavioral مجال سلوكي
Field/theory نظرية المجال
Figure شكل (على أرضية)
Finalism مذهب الغائية
Fixation تثبت (الوقوف عند مرحلة بدائية والتشبث بها) ، جمود
Fixed idea فكرة ثابتة ، مستحوذة
Folklore المأثورات الشعبية
Foresight بصر ، استبصار حيل
Form شكل ، صورة ، صيغة
Fortuitous اتفاقي
Frame of reference اطار الدلالة
Frigidity برودة النساء
Free Will حرية الارادة
Frustration تازم ، احباط ، وصد الاحباط
Frustration tolerance
Functionalism المذهب الوظيفي

G

Gang ثلة
Genes ورثات (عكس الوراثي)
General paralysis الشلل الجنوني العام

Genetic متوارث ، نتيجي ، تكويني
Genetics علم الوراثة
Genital تناسلي
Genius عبقري
Gest ايماءة
Gestalt جشطلت ، صيغة
Gestalt theory نظرية الجشطلت او الصيغ
Gifted موهوب
Gigantism عرودة ، عملقة
Goal هدف
Goiter مرض الجدرة (بفتح الجيم والدال)
Grief كمد (حزن مكتوم)
Growth نمو
Guidance توجيه
Guidance/vocational التوجيه المهني
Guidance/educational التوجيه التعليمي
Guilt ذنب ، اثم
Guilt/sense of الشعور بالذنب ، وخز الضمير

H

Habitual تعودي
Hallucination هلوسة ، تخييل
Harmony وفاق ، تناغم ، اتساق
Haunted ملبوس (من الجان)
Health/mental الصحة النفسية
Heart failure افلاس القلب
Hedonism مذهب اللذة
Heterosexuality الجنسية الغيرية
Heterosuggestion ايحاء غيري ، خارجي
Hindsight استبصار بعدي
Homeostasis الاحتفاظ بالتوازن او التعديل الذاتي
Homosexuality الجنسية المثلية
Hormic Psy علم النفس النزوعي ، مكدوجل
Hypnoanalysis التحليل التنويمي
Hypnotism التنويم المغناطيسي
Hypocondria توهم المرض
Hypostatisation تجسيم العامي المجرد

I

Id الهو
Idea فكرة ، معنى
Ideal مثل أعلى
Identical متطابق ، مماثل
Identical twins توائم متماثلة
Identification تقمص ، توحد
Identity هوية (بضم الهاء)
Idiot معتوه
Idiosyncrasy خصوصية ، فاردة
Illumination اشراق
Illusion خداع (الحواس)
Image-mental صور ذهنية
Imagery تصور
Imagination تخيل
Imbecile ابله
Imitation محاكاة
Immanent حال في ، مقيم في
Immature فج ، قطير
Imperative/categorical الامر الجازم
Implicit ضمني ، مضمر
Impotence عنة (بضم العين)
Impulsive اندفاعي
Inborn, innate فطري
Incarnation تجسد
Incentive باعث
Incest اشتهاء المحارم
Inclination نزعة
Indecision حيرة
Indeterminism اللاحتمية ، القول بالاختيار
Individuality فردية
Individuation افراد ، عزل

Induction استقراء
Inertia قصور ذاتي ، استمرارية
Infantilism طفلية (بقاء صفات الطفولة)
Inferiority دونية ، نقص
Inherent لاصق ، لازم طبعا ،
Inhibition كف ، تعطيل
تعطيل رجعي
Inhibition/retroactive
Initiative مبادأة
Insanity جنون
Insight استبصار ، فراسة
Inspiration الهام
Instability قلق ، بلبلة
Instinct غريزة
Integration تكامل
Intelligence الذكاء
Intellectual عقلي ، فكري
Intentional عمدي
Interactionism مذهب التفاعل
Interest اهتمام ، ميل
Interpretation تأويل
Interview مقابلة ، استبار
Intrinsic ذاتي ،
Introjection استدماج
Introspection استبطان ، تأمل باطن
Introversion انطواء
Intuition الحدس (غير التخمين)
Inversion ارتكاس (انقلاب الى الضد)
Involumatry قسري

J

Judgement حكم
Juxtaposition رص

K

Katabolism الانتقاض (في عملية الأيض)

Kleptomania الدغار (السرقة بدافع قهري)

L

Latent كامن
Latency Period فترة الكمون
Lesion ندبة ، صدع
Lethargy سبات (بضم السين)
Libertinism اباحية
Libido الليبيد
Lucid interval فترة الافاقة (في الجنون)

M

Maladjustment سوء توافق
Mania هوس
Manic-depressive psychosis الجنون الدوري
Masochism المازوخية ، حب العذاب
Masturbation استمناء
Materialism المذهب المادي
Maturation النضج الطبيعي
Maturity/emotional النضج الانفعالي
Maze متاهة
Mean متوسط (في الاحصاء)
Meanness خسة
Median الوسيط (في الاحصاء)
Mediation ميلانخوليا ، سوداء (بضم السين)
Melancholia
Mental عقل ، ذهني
Mental age (M.A.) العمر العقلي
عملية الأيض (في الجسم)
Metabolism
Metamorphosis انسلاخ ، ابدال
Method منهج ، طريقة
Mind reading قراءة الأفكار
Modesty احتشام ، تواضع
Monism مذهب الواحدية
Monotony رتابة
Mood الحال المزاجية

Moron	أحمق
Morphology	علم التشكل
Motive	دافع
Myth	أسطورة

N

Nanism	قزامة
Naracissism	النرجسية
Narcoanalysis	التحليل التخديري
Nature and Nutrure	التربة والتربية
Naughtiness	شراسة ، عرامة
Nausea	غثيان ، تهوع
Need	حاجة
Nervous breakdown	انهيار عصبي
Nervous illness	مرض عصبي
Nervousness	العصابية
Neurology	طب الأعصاب
Neurosis	مرض نفسي ، عصاب (بهم العين)
Neurotic	عصابي
Nightmare	كابوس ، حلام (بهم الجيم)
Nomenclature	مصطلحات العلم
Norm	معيار
Normality	السواء ، الاسترواء
Normative Sc.	العلوم المعيارية
Nursery	محضن

O

Object	موضوع
Objective	موضوعي
Obligation	التزام
Obsession	وسواس
Obsessional neurosis	عصاب الوسواس
Oedipal situation	الموقف الاوديبي
Oedipus complex	عقدة اوديب
Ontology	مبحث الوجود
Opposition	تقابل (في المنطق) تعارض (في اللغة العربية)
Overt	صريح ، ظاهر
Over-learning	اشباع الحفظ

P

Pansexualism	نظرية الجنسية الشاملة
Parallelism	مذهب التوازي
Paranoia	جنون الوهم
Passion	هوى
Passive	فاعل ، سلبي ، منفعل ، مطاوع
Pathology	علم طبائع الأمراض
Pattern	قالب ، نموذج ، صورة
Perception	الادراك الحسي
Periodic	دوري ، لفيف
Personality, basic	الشخصية الأساسية
Personality, peripheric	الشخصية الهامشية
Personification	تشخيص
Persuation	اقناع ، ترغيب
Perversion	انحراف ، تنكب
Phantasy	خيال
Phase	طور
Phlegmatic	بلغمي (المزاج)
Phobia	فوبيا ، مخافة شاذة
Physics	علم الفيزيقا
Physical	مادي
Physical reality	الوجود الخارجي ، الوجود في الأعيان
Pineal gland	الغدة الصنوبرية
Plasticity	لدونة ، قابلية التشكل ، مطاوعة
Plateau	هضبة (في التعلم)
Possibilities	امكانات
Postulates	مسلمات
Posture	وضعة (بكسر الواو)
Potentiality	الوجود بالقوة

عامل معجل - مهيء
Precipitating factor
عامل ممهد - مؤهب
Predisposing factor
Precosity بكير - تبكير
Preconscious قبشعوري - قبشعوري
Predetermined مقرر سلفا
Premature مبتسر
Presumption قرينة
Pretext تعلة
Primitive بدائي
Principle/Pleasure مبدأ اللذة
Principle/reality مبدأ الواقع
Probability احتمال - ظن
موقف متشكل - مشكلة سلوكية
Problem
Problem Child طفل مشكل
Profile Psy. مبيان نفسي
Projection اسقاط - قذف
Prognosis التنبؤ بسير المرض
Promiscuity التبويعيه الجنسية
Proof حجة - دليل
Prophylaxis الوقاية
Psychic نفسي
Psychical روحاني
الطب العقلي - الطب النفسي
Psychiatry
Psycho-analysis التحليل النفسي
Psycho-pathology علم النفس المرضي
Psychopathic سيكوباثي
سيكو-سوماتي - نفسجسمي
Psychosmatic
Psychotherapy العلاج النفسي
Psychosis مرض عقلي
Puberty سن البلوغ
Purity الطهر
Purpose غرض
Purposivism المذهب الغرضي
Puzzle box معجزة

Q

Quality كيف
Questionnaire استفتاء
Quotient حاصل - نسبة
نسبة الذكاء
Quotient -intelligence (I.Q.)
النسبة الدراسية
» *educational (E.Q.)*
» *accomplishment* نسبة التحصيل

R

Racism سلالية
Random عشوائي
Rating scales موازين التقدير
Rationalisation تسويغ - تبرير
Reaction رد فعل - رجع
Reaction time زمن الرجع
Reaction-formation تكون عكسي
Reality الواقع - الوجود
Racall استرجاع
Recitation تسميع - تلاوة
Recognition تعرف
Recollection استدعاء
Recurrent معاود
Redintegration استكمال
Reduction تنفيس
Reflection تأمل
Regression نكوس - تراجع - ردة
Rehabilitation تأهيل
Representation تصوير - تمثيل
Repression كبت
Resentment استياء - امتعاض
Resistence مقاومة (أثناء التحليل)
Response استجابة
Retention وعي - احتفاظ
اكتشافات - مشاهدات صوفية
Revelations
Rigid جامد
Rites طقوس - حفلات دينية

Rough خليط - جاف
Rythm ايقاع

S

Sadism السادية
Sample عينة
Satisfaction ارضاء .. اشباع
Schema صورة تخطيطية
Schizophrenia فصام (بضم الفاء)
Self-activity النشاط الذاتي
Self-abasement الخنوع - الاستكانة
Self-assertion حب السيطرة
Self-analysis التحليل الذاتي
self-consciousness تهيب - استحياء
Self-denial نكار الذات
Self-pity الرثاء للذات - نصب الخط
Self-punishment الايذاء الذاتي
Self-renuciation حجود الذات
Sensation احساس
Sensual شهواني - نزاء
Sentiment عاطفة
Sex جنس
Sign علامة
Signal اشارة
Significance دلالة - مدلول
Simulation تصنع
Sinistrality العسر (استعمال اليد اليسرى)
Situation موقف
Six-fingered اعنس - ازنم
Socialization التطبيع الاجتماعي
Solidarity تماسك
Somnabulism نومشة - مجوال نومي
Spasm تشنج - اختلاج
Special خاص
Specific نوعي
Specimen نموذج
Speculation النظر العقلي
Spontaneous تلقائي
Stability ثبات - استقرار - رصانة
Stage مرحلة - طور
عقله (وقفة يصحب تحريكها)
Stammering
لغجه (حركة يصحب وقفها)
Stuttering
Standard معيار - مستوى - منسوب
Standardization تقنين (الاختبارات
Stereotypy سطية
Stethoscope سماع
Stigma وصمة بدنية
Stimulus منبه - مثير
Stress اجهاد - انتصاب
Structure بناء - تكوين
Style of Life اسلوب الحياة
Subconscious شبشعوري
Subjective ذاتي
Sublimation اعلاء .. تسامي - ترويض
Substance جوهر
Substitute بديل
Substratum طبقة تحتية
Suggestion الايحاء - الاستهواء
Suggestibility القابلية للاستهواء
Super-ego الانا الاعلى
Suppression قمع
Sympathy مشاركة وجدانية - تعاطف
Symposium معرض آراء
تشكيلة الاعراض او الملازمة
Syndrome
Syncretic اجمالي
» *perception* ادراك اجمالي
» *reasoning* استدلال اجمالي
Synchronous متزامن
System نظام - منظومة - نسق
Systematic نظيم - مطرد

T

Taboos محرمات
Technique خطة - حيلة

الاحساس عن بعد . الاستحساس
Telepathy
Telescope تلسكوب
Temperament مزاج
Temptation غواية
Tendency ميل ، نزعة
Tenderness مودة ، حنان
Tension توتر
Test اختبار
Threshold عتبة ، وسيط (الاحساس)
Thrill هزة ، انتفاضة
Thwarting رهت ، عوق ، احباط
Tic خلجة عصبية
Tolerance تسامح ، رحابة الصدر
Topographic مرئي وصفي
Trance غيبوبة ، حالة ثمل
انتقال أثر التدريب
Transfer of training
التحويل (التحليل النفسي)
Transference
انتقال الخواطر ، تخاطر
» *of thought*
تجريب ، المحاولة والخطأ
Trial and error
Tropism انتحاء
Type طراز

U

Unconditioned مطلق ، غير مشروط
Unconscious لا شعور ، لا شعوري
Unconsciousness غيبوبة
عل وتيرة واحدة ، وحيد النسق
Uniform
Universal عمومية
Unrighteousness ضلالة
Unvoluntary لا ارادي
Utopia طوبى

V

Validity صحة ، صمغ
Variety ضرب
Verbalism لفظانية ، لفظية
Verification تحقق
Vertigo دوار
Vitalism المذهب الحيوي
Voluntary ارادي
Voyeurism ملاوسة

W

Warming up الحمو
Weaning/Psy. الفطام النفسي
Will الارادة
Wish رغبة
Wishful thinking تفكير ارتغابي
Wit. نكتة
Worry هم

للمؤلف

١ ـ الكتب

١ ـ المهارة اليدوية والتوجيه المهني : (بالفرنسية) بحث تجريبي احصائي حصل به المؤلف على درجة الدكتوراه من جامعة باريس عام ١٩٣٨ .

٢ ـ علم النفس الجنائي : طبع بغداد عام ١٩٤٢ .

٣ ـ مشكلات الشباب النفسية : مكتبة الجيل الجديد بالقاهرة ١٩٤٥ .

٤ ـ التربية التجريبية : دار النشر والثقافة بالاسكندرية ١٩٤٨ .

٥ ـ الأمراض النفسية والعقلية : دار المعارف ١٩٦٤

٦ ـ علم النفس الصناعي : الدار القومية ١٩٦٥

٢ ـ بحوث منشورة

١ ـ الأسس النفسية لتدريس العلوم : من منشورات معهد التربية العالي على صورة « علوم عامة » : بالاسكندرية ١٩٤٨ .

٢ ـ الاختبارات السيكولوجية في انتقاء طلبة الجامعة : الكتاب السنوي في علم النفس ١٩٥٤

٣ ـ مشكلة العلاج النفسي في مصر : من محاضرات جامعة الاسكندرية ١٩٥٧

٤ ـ سيكولوجية المجرم العائد : المجلة الجنائية القومية يوليو ١٩٥٨ .

٥ ـ برامج الرعاية النفسية للشباب : من محاضرات جامعة الاسكندرية ١٩٥٩ .

٦ ـ المنهج النفسي لدراسة الشخصية : من محاضرات جامعة الاسكندرية العربية : ١٩٦٠ .

٣ ـ كتب مترجمة

1 - FREELAND G.: Modern Educational Practice in the Elementary School.

2 - FREUD S.: Introductory Lectures on Psychoanalysis.

3 - FREUD S.: New Introductory Lectures on Psychoanalysis.

4 - PIAGET J.: Le Langage et La Pensée chez I,Enfant.

5 - WALLON H.: La Psychologie Appliquée

6 - JOUSSAIN: Les Classes Sociales (مراجعة)

7 - GUILLAUME : Psychologie de la Forme (مراجعة)