

Publication Damascus University

Faculty of Education



Schools Psychology

Dr. Alhawarneh, Moammar.Nawaf

Professor Department of psychology

Damascus University

1441 – 1442

2020 – 2021



منشورات جامعة دمشق

كلية التربية

مدارس علم النفس

الدكتور

معمر نواف الهوارنة

أستاذ في قسم علم النفس

٢٠٢٠-٢٠٢١

١٤٤١ - ١٤٤٢

جامعة دمشق



مدارس علم النفس



السنة الثانية علم نفس



منشورات جامعة دمشق
كلية التربية

مدارس علم النفس

الدكتور

معمّر نواف الهوارنة

أستاذ في قسم علم النفس

٢٠٢٠ - ٢٠١٩

١٤٤١ - ١٤٤٠

جامعة دمشق



فهرس الموضوعات

الصفحة	
١٣	• مقدمة الكتاب
	الفصل الأول
	طبيعة النفس والسلوك الإنساني
١٩	• مفهوم النفس.....
٢٠	• النفس بين قدماء الفلاسفة والقرآن الكريم.....
٢٢	• مفهوم علم النفس.....
٢٥	• نشأة علم النفس وتاريخه.....
٢٦	• علم النفس الحديث.....
٢٧	• خصائص علم النفس الحديث.....
٢٧	• أهمية دراسة علم النفس.....
٣٠	• أهداف علم النفس.....
٣٥	• بعض المصادر التي تساعد على دقة التنبؤ والضبط.....
٣٦	• مفهوم السلوك.....
٣٨	• دوافع الاهتمام بدراسة السلوك وأسبابه.....
٤١	• محدّدات السلوك الإنساني.....
٤٣	• أنواع السلوك.....
٤٥	• أهم خصائص الدراسة العلمية للسلوك الإنساني.....
٤٧	• خصائص السلوك الإنساني.....
٥١	• المدرسة في علم النفس.....
٥٣	• انبثاق علم النفس.....

- إهمال دراسة السلوك البشري..... ٥٣
- المسائل التي ورثها علم النفس..... ٥٤
- أهمية مدارس علم النفس وفوائدها..... ٥٥

الفصل الثاني

المدرسة البنائية أو البنيوية

- طرائق البحث في المدرسة البنيوية..... ٦٢
- أهم خصائص المدرسة البنيوية..... ٦٢
- الاستبطان منهج البنائية المفصل..... ٦٣
- مؤسس المدرسة البنيوية..... ٦٥
- وليم فونت..... ٦٥
- حياة العالم " فونت "..... ٦٥
- أفكار " فونت "..... ٦٥
- إنجازات العالم " فونت "..... ٦٦
- مؤلفات العالم " فونت "..... ٦٨
- من علماء المدرسة البنيوية..... ٧٠
- إدوارد تيتشنر..... ٧٠
- الانتقادات الموجهة للمدرسة البنيوية..... ٧٥
- التطبيقات التربوية للمدرسة البنائية..... ٧٦

الفصل الثالث

المدرسة الوظيفية

- آراء الوظيفية ومعتقداتها..... ٨٠

- نشأة المدرسة الوظيفية..... ٨٢
- أفكار المدرسة الوظيفية..... ٨٣
- مؤسسو المدرسة الوظيفية..... ٨٥
- وليام جيمس..... ٨٥
- جيمس ولانج..... ٩٠
- جون ديوي..... ٩١
- جيمس أنجيل..... ٩٣
- هافي كير..... ٩٤
- طريقة البحث المتبعة في المدرسة الوظيفية..... ٩٦
- مزايا المدرسة الوظيفية وإيجابياتها..... ٩٧
- الانتقادات والسلبيات الموجّهة المدرسة الوظيفية..... ٩٧

الفصل الرابع

مدرسة التحليل النفسي

- "سيجموند" فرويد..... ١٠١
- مبادئ الشخصية عند "فرويد"..... ١٠٣
- دوافع السلوك عند "فرويد"..... ١٠٤
- بناء الشخصية عند "فرويد":..... ١٠٥
- ديناميات الشخصية..... ١٠٩
- مراحل تطور الشخصية عند "فرويد"..... ١١٣
- ميكانزمات الدفاع عند "فرويد"..... ١١٧
- تقويم نظرية "فرويد"..... ١٢١
- "يونغ"..... ١٢٤

- الأنظمة الشخصية..... ١٢٤
- نمطا الشخصية عند " يونغ "..... ١٢٩
- تقويم نظرية " يونغ "..... ١٣٢
- " الفرد أدلر "..... ١٣٣
- المفاهيم الأساسية لنظرية " أدلر "..... ١٣٥
- خطوات العلاج عند " أدلر "..... ١٤٠
- تقويم نظرية " أدلر "..... ١٤١

الفصل الخامس

الاتجاهات الحديثة في التحليل النفسي

- آنا فرويد وعلم نفس الأنا..... ١٤٥
- كارن هورني..... ١٤٩
- مسلمات نظرية " هورني "..... ١٥٧
- تفسير " هورني " للقلق..... ١٥٧
- أوجه الشبه والاختلاف بين " هورني وفرويد "..... ١٦١
- مزايا نظرية " هورني " في الشخصية..... ١٦١
- تقويم نظرية " هورني "..... ١٦١
- إريك فروم..... ١٦٣
- أثر " فرويد " في فكر " فروم "..... ١٦٣
- نقاط الاختلاف بين " فروم " و " فرويد "..... ١٦٤
- المسلمات الأساسية في نظرية " فروم "..... ١٦٥
- آليات الهروب من الحرية..... ١٦٦

- الوجود الإنساني عند " فروم " ١٦٩
- العزلة والتوق للاتحاد عند " فروم " ١٧١
- المزاج والطبع عند " فروم " ١٧٦
- سوليفان وأفكاره في التحليل النفسي ١٨١
- العلاقة بين أفكار سوليفان وفرويد ١٨٤
- تفسير القلق والفصام عند سوليفان ١٨٥
- القلق والتوتر عند " سوليفان " ١٨٦
- أسباب الحلول الفاشلة للقلق عند الفرد من وجهة نظر " ١٨٦
- تقويم نظرية سوليفان ١٨٧
- التطبيقات التربوية لمدرسة التحليل النفسي ١٨٨

الفصل السادس

المدرسة السلوكية

- الاتجاهات التي صدرت عنها السلوكية ١٩٣
- التقاليد الفلسفية ١٩٣
- علم النفس الحيواني ١٩٣
- النزعة الوظيفية ١٩٤
- أهمية النظرية السلوكية ١٩٤
- مسلمات النظرية السلوكية ١٩٥
- مبادئ النظرية السلوكية ١٩٦
- خصائص المدرسة السلوكية وسماتها ١٩٧
- رواد المدرسة السلوكية ١٩٩

١٩٩	▪ إيفيان بافلوف.....
٢٠٣	▪ جون واطسن.....
٢٠٨	▪ إدوارد ثورندايك.....
٢١١	▪ سكنر.....
٢١٤	▪ كلارك هل.....
٢١٧	▪ ألبرت باندورا.....
٢٢٣	▪ جوزيف ولبي.....
٢٢٥	▪ جون دولارد.....
٢٢٥	▪ نيل ميلر.....
٢٢٨	▪ إدوارد تولمان.....
٢٢٩	• أهداف الإرشاد السلوكي.....
٢٣١	• تطبيقات المدرسة السلوكية في عملية الإرشاد النفسي.....
٢٣٣	• خطوات الإرشاد السلوكي.....
٢٣٥	• إجراءات الإرشاد السلوكي.....
٢٣٦	• أساليب الإرشاد السلوكي.....
٢٤٢	• تقويم المدرسة السلوكية.....
٢٤٥	• التطبيقات التربوية للمدرسة السلوكية.....

الفصل السابع

مدرسة الغشتالت

٢٥٠	• لمحة تاريخية عن مدرسة الغشتالت.....
٢٥١	• سيكولوجية الغشتالت.....

- تعريف بأصحاب النظرية..... ٢٥١
- فردريك بيرلز..... ٢٥١
- فرتهايمر وكوهلر وكوفكا..... ٢٥٢
- أسس مدرسة الغشتالت..... ٢٥٣
- الإجراءات التجريبية لمدرسة الغشتالت..... ٢٥٤
- تفسير التعلم عند الغشتالت..... ٢٥٦
- نظرية المجال لليفين..... ٢٦٣
- القاعدة الثنائية للتوازن..... ٢٦٣
- الأبعاد المقسمة للذات..... ٢٦٤
- أهداف الإرشاد حسب مدرسة الغشتالت..... ٢٦٤
- تطبيقات المدرسة الغشتالتية في عملية الإرشاد النفسي..... ٢٦٦
- أساليب الإرشاد المستخدمة عند الغشتالت..... ٢٦٧
- دور المرشد النفسي من وجهة نظر الغشتالت..... ٢٧١
- تقويم مدرسة الغشتالت..... ٢٧٢
- التطبيقات التربوية لمدرسة الغشتالت..... ٢٧٤

الفصل الثامن

النظريات المعرفية

- تعريف بالمدرسة المعرفية..... ٢٧٨
- المفاهيم الأساسية للمدرسة المعرفية..... ٢٧٩
- مبادئ المدرسة المعرفية..... ٢٨٢
- أهداف المدرسة المعرفية..... ٢٨٢
- السمات العامة للمدرسة المعرفية..... ٢٨٤

- افتراضات المدرسة المعرفية..... ٢٨٥
- رواد المدرسة المعرفية ٢٨٨
- جان بياجيه..... ٢٨٨
- العوامل المؤثرة في النمو المعرفي عند بياجيه..... ٢٨٩
- خصائص الطفل المعرفية عند بياجيه..... ٢٩٠
- مراحل النمو المعرفي عند بياجيه..... ٢٩١
- الصمود النفسي عند بياجيه..... ٣٠٤
- جيروم برونر..... ٣٠٥
- نظرية برونر المعرفية في التعلم..... ٣٠٥
- عمليات التعلم عند برونر..... ٣٠٧
- أوزيل في التعلم الاستقبالي ذي المعنى..... ٣٠٧
- طرائق تقديم المادة التعليمية عند أوزيل..... ٣٠٨
- أنماط التعلم عند أوزيل..... ٣٠٩
- تطبيقات لمدرسة المعرفية في عملية الإرشاد المعرفي..... ٣١٠
- خطوات عملية العلاج المعرفي..... ٣١٢
- تقانات الإرشاد المعرفي..... ٣١٢
- تقويم المدرسة المعرفية..... ٣١٤
- التطبيقات التربوية للمدرسة المعرفية..... ٣١٦

مراجع الكتاب

- المراجع العربية ٣١٩
- المراجع الأجنبية ٣٢٧

مقدمة الكتاب

علم النفس: هو ذلك العلم الذي شكل ظهوره وتوسعه ثورة علمية أسست لنشوء علوم أخرى وتقدمها، علوم استطاعت النهوض والتقدم بفضل ما قدمه علم النفس وفروعه لها، وكأي علم آخر استطاع علم النفس أن يتوسع وينتشر بفضل المدارس المختلفة التي نظرت إليه من قبل مؤسسيها. والكلام عن مدارس علم النفس سيكون جوهر الكتاب الحالي.

ما إن مضى على استقلال علم النفس نصف قرن من الزمن حتى ظهرت مئات المدارس والجماعات السيكلوجية. لقد نشأت وتطورت مدارس سيكلوجية عديدة. وتأتي مدرسة التحليل النفسي في طليعة هذه المدارس من حيث انتشارها وذيوعها. إذ تعدى أثر هذه المدرسة في فترة ما بين الحربين العالميتين خصوصاً ميدان علم النفس إلى ميادين أخرى كالأدب والتربية والفن.

إن لظهور هذه المدرسة أو تلك أسبابه الموضوعية المتعلقة أساساً بثقافة المجتمع " أو المجتمعات " التي عرفتته. وهذا يعني ببساطة أن أيّاً من هذه المدارس هي الابنة الشرعية للمجتمع الذي ولدت فيه. وتبعاً لتوجهاته وتوجيهاته " المباشرة وغير المباشرة " ومستوى قبوله بها وتقبله لها تنمو وتتطور. وانطلاقاً من ذلك يمكن تفسير ظهور السلوكية وتعديل تعاليم مؤسسها ونشوء السلوكية الجديدة، وكذلك ضعف صدى حركة التحليل النفسي بعد الحرب العالمية الثانية... إلخ.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول: إنه من غير الممكن معرفة جوهر الظاهرة من غير تتبع مراحل تطورها، والوقوف على كمية ونوعيتها الصلات التي تربطها بغيرها من الظواهر القريبة منها والبعيدة عنها، والوصول، أخيراً، إلى القانون الذي ينظم حركتها. وهذا ينطبق على ظواهر الطبيعة، مثلما ينطبق على الظواهر الاجتماعية والإنسانية. ومن خلال هذا الفهم يكون التشديد على أهمية دراسة تاريخ علم النفس. فعندما يتم تناول مراحل تطور هذا العلم، وإبراز سمات كلّ مرحلة منها، وربط هذه السمات بعضها ببعض من جهة، وربطها بالشروط الثقافية لنشأتها وتطورها من جهة ثانية، يصبح واقع هذا العلم وأهميته واتجاهه من الأمور الواضحة إلى حدّ يمكّن الدارس من معرفة ما لهذا العلم وما عليه، والتنبؤ بما يمكن وما ينبغي أن يكون حاله في المستقبل.

إنّ محاولات فهم سلوك الإنسان وخبرته قديمة قدم التاريخ، ولدى كل فرد اهتمام بطبيعة هذا السلوك. منذ نعومة أظافرنا ونحن نتعلم الكثير عن السلوك من خلال خبرتنا الشخصية، بملاحظة الناس، وبما يصلنا من معرفة الآخرين. وما دُمنا نعيش في عالم إنساني أصبح علينا أن نعرف كيف ولماذا يسلك الناس كما يفعلون.

الظواهر النفسية أو الوقائع السلوكية واحدة، ولكن تفسيرها مختلف؛ بمعنى أن السلوك والملاحظات عليه واحدة، والأسس النظرية لتأويلها متعددة. ولذلك وجدت المدارس الفكرية التي تضع أسساً نظريّة للدراسة في علم النفس وتقرّها. تقوم مدارس علم النفس المتعددة على أساس وجود تباين في وجهات النظر والمسلّمات الأساسية أو وجود اختلافات جوهرية في مناهج البحث والدراسة، إلا أن الكثير من علماء النفس يرون أن الحقيقة السلوكية ليست حكراً على مدرسة

واحدة دون الأخرى؛ بل إن لمحة واحدة على الموضوعات الرئيسة التي تدرسها تلك المدارس " كالأحاساس والسلوك والاضطرابات العقلية، والعمليات اللاشعورية، والإدراك، والذاكرة والمثير والاستجابة... إلخ " تشير إلى أنها جميعاً أعضاء في جسم واحد، وفيما يلي تعريف بمدارس علم النفس.

إن ظهور مدارس علم النفس ونظرياتها والفروع المنبثقة منها لم يكن تجسيدا لقرار أو إرادة فرد أو مجموعة من الأفراد؛ وإنما أملت الحاجة المتزايدة إلى معرفة أشمل وأعمق وأدق بالنفس البشرية. فقد كان من نتائج التقدم السريع للعلم والتقانة في عصرنا، ونشوء ضروب جديدة من النشاط الإنساني، أن وقف علم النفس أمام زيادة كبيرة في حجم اهتماماته تكافئ ما استجد من قطاعات إنتاجية وخدمية وسواها وما سُخِّر في سبيلها من أدوات ووسائل وآلات. وكان عليه أن ينهض بمسؤولياته ويواكب؛ بل ويسهم في تهيئة أسباب التطور اللاحق، وتحسين شروطه وأدواته. ومن خلال هذا المسعى ظهرت فروع علم النفس، وتشعبت استجابة لمتطلبات العصر، وأهداف المجتمعات، وحاجات الأفراد المتزايدة.

المؤلف

الأستاذ الدكتور معمر نواف الهوارنة



الفصل الأول

طبيعة النفس والسلوك الإنساني





الفصل الأول

طبيعة النفس والسلوك الإنساني

مفهوم النفس:

تُعَدُّ دراسة النفس البشرية والتوصل إلى كُنْهها وأبعادها ومكوناتها من الأمور الصعبة؛ لأن النفس الإنسانية؛ بل الطبيعة البشرية ذاتها شديدة التعقيد أو هي في الواقع محيرة ومثيرة!. ولعلَّ هذه الصعوبة تدفعنا إلى محاولة دراسة الطبيعة الإنسانية من دون أن نغرق في متاهات النفس، وميتافيزيقا الإنسان، وعلى الرغم من هذا الاتجاه نحو دراسة الطبيعة الإنسانية، فإن الصعوبة قائمة أيضاً؛ لأنه لا يوجد شيء على ظهر هذه الأرض محيّر ومثيّر للمشكلات والمتاعب مثل الإنسان؛ ذلك الذي صنع صنعاً عجباً وفريداً ومخيفاً!.

النفس في اللغة العربية هي الروح، ويقال: خرجت نفسه، وجاد بنفسه: مات. والنفس كذلك الدم، وسمي الدم نفساً، والنفس كذلك ذات الشيء وعينه يقال: جاء هو نفسه أو بنفسه. وفلان ذو نفس: خلق وجلد. ويقال: في نفسي أن أفعل كذا: قصدي ومرادي (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٥).

ومجمل القول: إنّ النفس في اللغة العربية تشير إلى ذلك الجانب الروحي أو المعنوي لدى الإنسان الحي. كما يتسع معناها أيضاً ليشمل جوانب كالخلق والإرادة والنزوع.

والنفس: هي جوهر الإنسان، ومحرك أوجه نشاطه المختلفة " إدراكية أو حركية أو فكرية أو انفعالية أو أخلاقية " سواء أكان ذلك على مستوى الواقع أم

على مستوى الوهم؟ والنفس هي الجزء المقابل في تفاعل هذين المستويين وتبادلتهما. التأثير المستمر والتأثر مكونان معاً وحدة متميزة نطلق عليها لفظ " الشخصية " تميز الفرد عن غيره من الناس، وتؤدي به إلى توافقه الخاص في حياته.

والنفس البشرية وفق حديثنا السابق عنها تُعدُّ شيئاً شديداً التعقيد؛ مما يؤدي إلى صعوبة في فهمها والحكم عليها حتى على المختصين، وفي حديثنا اليومي نكرر مثل هذه العبارات " عاشرت فلاناً سنوات كثيرة ومع ذلك لم أستطع فهم نفسيته حق الفهم، فخدعت فيه طوال هذه السنين، والآن ظهر على حقيقته "، و" تصورت فلاناً ذكياً لكن تبينت أخيراً حقيقة غبائه "، و" توهمت في فلان الصدق والأمانة فإذا بي أكتشف مؤخراً كذبه وخداعه وخيانتته للأمانة "، و" كان إحساسي دائماً أن فلاناً سليم النفس إلا أنه تبين لي أخيراً مرضه النفسي وعقده الشخصية "، وغير ذلك الكثير نسمعه من المثقفين والعامة على السواء. مما يؤكد ما ذكرناه عن صعوبة فهم النفس البشرية وسير أغوارها، فإذا كانت أجهزة البدن على هذا النحو من التعقيد الذي يقر به الأطباء وعلماء التشريح والفسولوجية على السواء، فلماذا لا تكون النفس - بأجهزتها المختلفة وجوانبها المتشابكة - على المستوى نفسه من التعقيد؟! بل ربما زادت عليه بحكم كونها جوهرًا غير مادي ولا مجسم؛ فتكون بذلك غير واضحة الملامح ولا محددة الامتداد أو التكوين أو الوظائف بعكس الأجهزة البدنية واضحة التحديد والتجسيم واللامح.

النفس بين قدماء الفلاسفة والقرآن الكريم:

تفرعت أفكار الفلاسفة حول النفس في ثلاثة اتجاهات:

- ١- اتجاه يمثله سقراط وأفلاطون وهو على وجه العموم يرى أن النفس جوهر روحي مستقل عن الجسم وهي واحدة، ولها قوى وتقوم بوظائف مختلفة.

٢- اتجاه يمثله أرسطو ومن تبعه من علماء النفس، ويرى على وجه العموم أن النفس صورة منطبقة مع الجسم لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر؛ لأنه لا وجود لها إلا مع الجسم؛ بمعنى ليس هناك تكوين بيولوجي ونفسي مستقل كل منهما عن الآخر؛ بل الإنسان في الحقيقة وحدة يتكامل فيها جسمه وروحه.

٣- الاتجاه الثالث يحاول التوفيق بين الاتجاهين السابقين، ويمثله الفلاسفة المسلمون، وإن بدت بينهم اختلافات فإن هذه الاختلافات من حيث الدرجة لا من حيث النوع.

وإذا كنا قد عرضنا من خلال هذه العجالة آراء بعض الفلاسفة قديماً في النفس، فلا بد لنا من أن نذكر رأي الإسلام في النفس من خلال تلك الحقائق الروحية التي فسرت جوهر الطبيعة الإنسانية في ضوء آيات القرآن الكريم. ذكر الله تعالى " أن الله خلق الناس من نفس واحدة " ، وقد وصف هذه النفس بأوصاف عدة:

- النفس المطمئنة.
- النفس الوسوسة.
- النفس اللوامة.
- النفس الأمارة بالسوء.

وبالنظر إلى هذه الأوصاف نجد أن النفس واحدة، لكنها تمرّ بحالات

متعددة:

- فهي مطمئنة في حالتها السوية الطبيعية.
- وفي بعض الأحيان يوسوس لها الشيطان بالشرّ، فتصبح شريرة.
- ثمّ إذا ارتكب الإنسان الشرّ، فإن النفس قد تستفيق وتلوم.
- أمّا إذا استمرّت في هذا الخضوع، فإنها تصبح أمارّة بالسوء داعية إلى الشرّ.

مفهوم علم النفس:

إن علم النفس: هو العلم الذي يدرس دراسة علمية نشاط الفرد كما يؤثر ويتأثر هذا النشاط بالظروف البيئية التي يعيش في وسطها الفرد، فالواقع أن لعلم النفس تعريفات كثيرة تختلف باختلاف علماء النفس والمدارس التي ينتمون إليها، ولكن على العموم يعرف بأنه ذلك الفرع من علوم الحياة " Biology " الذي يهتم بدراسة ظواهر الحياة الشعورية، ومظاهر نموها ومجالات نشاطها (Kosslyn, & Rosenberg, 2005:4).

فرغم أن اصطلاح علم النفس مشتق أصلاً من الكلمة اليونانية " Soul " التي تعني العقل والروح، إلا أن علماء النفس أنفسهم يفضلون استعمال التعريفات التي تشير إلى السلوك، ذلك أن السلوك الإنساني أو الحيواني؛ إنما هو سلوك قابل للملاحظة كما أنه موضوعي.

وتتكون كلمة علم النفس " Psychology " في اللغة الإنجليزية من مقطعين هما " Psycho " وتعني النفس، ثم اتسع معناها وأصبحت تشير إلى الحياة أو الروح أو النفس البشرية أو العقل " Mind "، أما المقطع الثاني " Loges " فيعني الحديث أو الكلام أو الأقوال، ثم تطور ليعني البحث أو المقال، وأخيراً أصبح يفيد معنى المعرفة أو العلم؛ أي البحث الذي له أصول علمية منهجية، وتجدر الإشارة إلى أن علم النفس المعاصر لا علاقة له بالروح، ولا بالمضمونان الفلسفية لمفهوم النفس (English, & English, 1958).

ويمكن تعريف علم النفس على أنه علم دراسة العقل الإنساني، ويقصد بذلك دراسة السلوك، على أن لفظ السلوك هنا لا يقتصر على السلوك الحركي الخارجي، ولكن يشتمل أيضاً على مظاهر النشاطات الذهنية الأخرى؛ أي العمليات العقلية " Mental Processes "، مثل " التفكير، والتخيل، والتصور، والإدراك، والتذكر، وحل المشكلة، والإبداع وغيرها ".

يدرس علم النفس السلوك بغية وصفه والتنبؤ به والتحكم فيه، وذلك لفهم حياتنا وحياة الآخرين وتفسيرها وتوجيهها توجيهاً ذكياً والتأثير فيها تأثيراً مرغوباً فيه. ويلاحظ أن دراسة علم النفس تُعدُّ من أهم الدراسات؛ لأنَّ الإنسان يعيش دائماً مع نفسه ومع غيره من الناس. وعلم النفس يتناول بالدراسة الإنسان الفرد ودوافعه وميوله واتجاهاته وسلوكه عامة (العيسوي، ١٩٩٦).

والسلوك: هو ما يتناوله علم النفس بالبحث والفحص والدراسة والقياس ومعرفة الفرد بقوانين الحياة العقلية ومبادئ السلوك الإنساني تساعد على تحقيق مزيد من الرضا والتكيف مع نفسه ومع المحيطين به (شكيب، ٢٠٠٧).

وعلى هذا، فإن علم النفس يحقق هدفه في تفهمه وعلاقته الدينامية بالبيئة ومثيراتها بدراسته لنمط سلوكه ولطبيعة استجابته للمثيرات، وأثر البيئة والوراثة في هذا.

يمكن القول: إنَّ علم النفس هو ذلك العلم الذي يحاول الكشف عن القوانين والمبادئ التي تفسر العلاقات الوظيفية القائمة بين العوامل المتفاعلة والمتداخلة في أي موقف سلوكي، وهو في ذلك يهدف إلى فهم السلوك والتحكم فيه والتنبؤ به، وكذلك تطبيق المعرفة النفسية على المشكلات الإنسانية ومحاولة حلها. ولذلك نجده يتطرق إلى مجالات النشاط الإنساني المختلفة سواء كان المجال الاجتماعي أم التربوي أو المهني أو الطبي؟ ... إلى غير ذلك.

يمكننا بعد هذا العرض أن نبين ماهية علم النفس، فعلم النفس يسعى إلى فهم سلوك الإنسان وغيره من الكائنات الحية.

لكل علم من علوم المعرفة طبيعته الخاصة به، تميزه عن غيره من علوم المعرفة الإنسانية الأخرى. وتشمل هذه الطبيعة البنية التركيبية لهذا العلم، وطرقه، وعملياته، وأساليب البحث والتفكير فيه، وأخلاقياته. وتشمل طبيعة العلم: نواتج العلم، طرق العلم، عمليات العلم، الاتجاهات العلمية، أخلاقيات العلم والعلماء. والعلم: هو مجموع المسائل التي تدور حول موضوع أو ظاهرة محددة، وتعالج بمنهج معين، وينتهي إلى نظريات وقوانين تتحكم بهذه الظاهرة النفسية موضوع الدراسة. ولكن قبل أن نتحدث عن مدارس علم النفس ونشأتها كان علينا أن نتحدث ولو بأسطر قليلة عن نشأة علم النفس وتاريخه وظهوره.

نشأة وتاريخ علم النفس:

يجمع مؤرخو علم النفس على أن نشأة هذا العلم وظهوره كعلم قائم بذاته يرجعان إلى بدايات النصف الثاني من القرن التاسع عشر. ويذهب العديد منهم إلى عَدَّ عامي (١٨٦١) و (١٨٧٩) تاريخاً لاستقلال هذا العلم. وهم بهذا يشيرون إلى العالم الألماني " فوننت " كمؤسس لعلم النفس. فمن المعروف أن " فوننت " وضع في التاريخ الأول- أي عام (١٨٦١)- أول جهاز في خدمة البحث السيكولوجي التجريبي، وبعد ثمانية عشر عاماً؛ أي في عام (١٨٧٩) أقام أول مخبر للدراسات السيكولوجية (عامود، ٢٠٠١).

لقد كان موضوع علم النفس محور اهتمام الكثير من كبار المفكرين منذ آلاف السنين؛ لأنه كعلم بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة حديث نسبياً، خاصة عند مقارنته بالعلوم الأخرى كعلم الفلك، والكيمياء، أو غيرهم من العلوم الطبيعية الأخرى (عبد الحليم؛ محمود، ٢٠٠٢).

يمكن القول: إنّ لعلم النفس تاريخ قصير يربو قليلاً عن مئة عام تقريباً إذا ما أرخنا له بعام (١٨٧٩) وهو العام الذي أسس فيه عالم النفس " فونت " أول معمل سيكولوجي. ومن ناحية أخرى فإنّ لعلم النفس ماضياً طويلاً، فلم يظهر علم النفس فجأة بمظهره العلمي الحديث؛ بل إن القضايا والمشكلات النفسية تمتد إلى ثقافة العصور القديمة، ولعل أقدم مشكلة واجهت الإنسان منذ أقدم العصور هي الإنسان نفسه، وعلاقته بغيره من الأفراد، وعلاقته ببيئته المادية، حيث حاولت الفلسفة قديماً أن تدرس الإنسان حيث كان سلوك الإنسان والحيوان دائماً موضوع اهتمام تجارب العلماء والفلاسفة وغيرهم من المفكرين.

إنَّ علم النفس يهتم بدراسة السلوك الإنساني. والسلوك هو دلالة على تفاعل الفرد مع بيئته المادية والاجتماعية والنفسية، ويمكن أن نلاحظ ثلاثة جوانب تتمثل في السلوك الإنساني هي كالآتي:

■ الجانب الحركي:

- ويظهر هذا الجانب في الاستجابات الحركية في أثناء التفاعل مع مواقف الحياة المختلفة، مثل: " المشي، وركوب الدراجة " من المظاهر الحركية للسلوك.

■ الجانب العقلي:

- كالتهكير والتخيل والتذكر والإدراك والتعلم وحلّ المشكلات وغيرها من العمليات العقلية.

■ الجانب الانفعالي والوجداني:

- وهو الحالة الانفعالية التي تصاحب السلوك، فالميل إلى موضوع معين والتحمس فيه والإقبال عليه أو الشعور بالارتياح وعدم الارتياح حول موضوع ما كل ذلك يؤثر في السلوك.

علم النفس الحديث:

يرجع التعدد في الاتجاهات في علم النفس المعاصر إلى أن علم النفس في تطوره الحديث قد تأثر بعدد من المؤثرات منها ما هو من العلوم الطبيعية، مثل: الكيمياء والفيزياء والبيولوجيا وعلم الاجتماع، وليس علم النفس بعلم منفصل عن باقي العلوم؛ بل إنه قريب منها بدرجات متفاوتة.

إنَّ الاتجاه العام لعلم النفس المعاصر وخاصة في أمريكا قد تأثر بجميع المدارس السيكلوجية، ولكنه أعم وأشمل من أي واحدة منها؛ بل كادت أن تختفي

حالياً هذه المدارس من المشهد السيكلوجي، فبالرغم من اختلافات علماء النفس في الاهتمامات والطرق والتفسيرات، فإنهم يتقابلون على أساس عام من المبادئ العلمية المقبولة بوجه عام وتحكم أعمالهم جميعاً.

ومن أفضل الأدوات المعروفة التي قدمها علم النفس المعاصر هو الاختبارات النفسية المقننة التي تُستعمل في قياس الذكاء والقدرات الإنسانية الأخرى، وكثير من أنواع الأداء الحركي، وملامح شخصية الفرد. وتُستعمل هذه الاختبارات في المدارس والمصانع والعيادات النفسية والمؤسسات الحكومية والقوات المسلحة.

خصائص علم النفس الحديث:

من أهم خصائص علم النفس الحديث ما يأتي:

- ١- هو علم يدرس السلوك بمنهج البحث العلمي " Scientific Research " الذي يعتمد على الملاحظة المنتظمة والتجارب المضبوطة.
- ٢- يهتم بالمشكلات النفسية في المجالات المختلفة شتى.
- ٣- هو علم لا يشغل نفسه بماهية النفس أو نشأتها ومصيرها، فهذا من اختصاص الفلسفة لا اختصاصه.
- ٤- لا يدّعي أنه يستطيع التكهن بالمستقبل على أساس علمي.
- ٥- لا يهتم بما يسمى بالبحوث الروحانية.

أهمية دراسة علم النفس:

لعل من أبرز خصائص الحضارة المعاصرة دراسة الهندسة البشرية من خلال علم النفس الذي يُعدُّ من أهم العلوم الإنسانية التي تسعى لرفاهية الفرد وسعادته، والواقع أن دراسة هذا العلم قد أصبحت اليوم ضرورية لكل إنسان لأهمية هذا العلم في زيادة القدرة الإنتاجية للفرد، وتحسين العلاقات الإنسانية في ميادين العمل

والإنتاج والقضاء على مشكلات الأفراد والجماعات، ولهذا اتسعت ميادين استخدامه وتطبيق مبادئه ونظرياته حتى أصبحت تعم جميع نواحي الحياة. وليست الدراسات النفسية مجرد ترف علمي يسعى لإشباع فضول ذهني ونظري بحت؛ بل هي دراسات تهدف إلى إفادة الإنسان؛ وجعل حياته أكثر سعادة واستقامة وإنتاجاً، ويمكن التركيز على أهم جوانب الاستفادة والأهمية من علم النفس وهي على النحو الآتي:

١ - أهمية معرفية نظرية:

تتضح الأهمية المعرفية بعلم النفس لإشباع حب الاطلاع وسعة المعلومات حول العمليات النفسية المتعلقة بذات الإنسان ونفسه وبمن حوله من الناس، ولهذه المعرفة - رغم عموميتها - أهمية خاصة في أيامنا المعاصرة، وإنّ مأساة هذا الإنسان المعاصر - حين نجد ذلك الفرق الشاسع بين معلوماته الهائلة في علوم الطبيعة والمادة وما فيها من إنجازات تكنولوجية أوصلته إلى الفضاء والكواكب وأعماق البحار؛ بينما نجد معلوماته عن نفسه وأعماق ذاته لا تزال محدودة، ولعل هذا من نتائج فقدان التوازن في التقدم بين العلوم الطبيعية والتأخر النسبي في العلوم الإنسانية التطبيقية عموماً والدراسات النفسية خصوصاً؛ لأنها هي التي تحاول كبح جماح العمليات النفسية المتطرفة وتوجهه نحو الخير والتعاون البناء.

ويميل كثير من الناس إلى دراسة علم النفس؛ لأنه يفتح لهم مجالاً جديداً للاستزادة من العلم، وأفقاً أوسع لإشباع نهمهم للمعرفة ولل فکر الإنساني بوجه عام، ويجد هؤلاء في فهم مصطلحات العلم الجديدة ما يزيد قدرتهم على المناقشة العلمية والتفكير المنطقي ومسايرة التقدم الاجتماعي، ويشجعهم على ذلك ما يجدونه الآن من انتشار حقائق علم النفس وتطبيقاته في كل نواحي الحياة. فقد أصبحت

الصحف والأفلام السينمائية والبرامج الإذاعية والتلفزيونية وكتب الأدب وكل وسائل نشر الثقافة مشبعة بروح علم النفس.

ويزداد ميل بعض الأفراد إلى دراسة علم النفس لإعجابهم بطرق دراسته وموضوعاته وخصوصاً نواحي تتبع حياة الأطفال في مراحل نموهم المختلفة كالأباء الذين يميلون إلى دراسة علم النفس لفهم شخصية أبنائهم بمظاهرها المختلفة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، كما أن هذه الدراسة تتيح لهم معرفة الفروق بين الأبناء فلا يكلفونهم ما لا طاقة لهم به (أحمد، ١٩٩٥: ١٣).

٢ - أهمية شخصية خلقية سلوكية:

فعلم النفس يسعى إلى دراسة نفسية الإنسان بأساليب موضوعية قدر الإمكان وإلى معرفة مواطن القوة والضعف ومواقف الصح والخطأ، والإنسان من خلال دراسة علم النفس عليه أن يدرك بأن مواطن الضعف لدى نفسه موجودة لدى غيره، كما أنه إذا عرف عيوب غيره فسيعرف نفسه وعيوبها، فإذا ذمّ الغضب وأسبابه ونتائج من سواه، فعليه أن يذمّ الغضب من نفسه أولاً.

٣ - أهمية تطبيقية وعملية:

إنّ علم النفس في جهوده الحديثة إنّما يستهدف من بحوثه إلى معرفة الحالات الانفعالية والعمليات الإدراكية والظواهر السلوكية معرفة تكشف الدوافع والموانع والنتائج، وذلك في سبيل السيطرة والضبط والتوجيه لتلك الدوافع والموانع لتحقيق النتائج.

ولا شكّ في أن دراسة علم النفس تحقق أهمية كبيرة، فهناك من يدرس علم النفس لمعرفة الدلالات النفسية للأحداث التاريخية الكبرى، وهناك من يهتم به

للبحث عن حلول لمشكلاته الخاصة في العمل والحياة بوجه عام، وهناك من يدرس علم النفس بقصد اكتساب الخبرة التي تؤهله لمساعدة الآخرين، وهناك من يهدف من وراء دراسته اكتساب القدرة على تفسير السلوك الإنساني البسيط منه والمعقد. والواقع أننا جميعاً يجب أن ندرس نفوس الناس، وأن نتعرف دوافعهم وميولهم واتجاهاتهم وسمات شخصياتهم(عمران، ١٩٩٣: ١٣).

أهداف علم النفس:

يدرس علم النفس سلوك الأفراد؛ بغية وصفه والتنبؤ به وإمكانية توجيهه، وذلك بقصد فهم سلوك الأفراد وتفسيره وتوجيهه توجيهاً سليماً ومحاولة التأثير فيه بشكل مرغوب والاقتراب به من غاية الوجود. وعلم النفس في سعيه للوصول إلى القوانين الأساسية المنظمة لسلوك الأفراد ونشاطهم، فهو يهدف إلى مساعدتهم على حسن تكيفهم مع أنفسهم ومع بقائهم بما يحقق الصحة النفسية للأفراد والجماعات والاندفاع بالإمكانات المتاحة لدى الأفراد وتوجيهها التوجيه المناسب.

علم النفس شأنه في ذلك شأن غيره من العلوم يتفق معها في الأهداف الأساسية للعلم. وإن هدف علم النفس هو:

▪ وصف السلوك " Behavior Description "

الوصف تقرير عن الظواهر القابلة للملاحظة وبيان علاقاتها بعضها ببعض. وهو الهدف الأساسي لأي علم، ففي علم النفس يقوم المتخصصون بجمع الحقائق عن السلوك للتوصل إلى صورة دقيقة ومتماسكة عنه، ويستعملون في سبيل ذلك الوسائل والطرق الفنية كلها التي وصل إليها علمهم، ومنها الملاحظة والاختبارات والمقابلات الشخصية وغير ذلك من طرق الفحص التي تهدف إلى الوصف. مثال ذلك: " وصف السلوك العدوانى لدى المراهقين، وسلوك الغيرة بين الإخوة،

والأحداث السارة كما يراها الراشدون، وسلوك الأمومة لدى المرأة الحامل وغير ذلك". ويجب أن نلاحظ أن عملية تشخيص المرضى والمضطربين ما هي إلا عملية وصف وتصنيف " Classification".

ويعتمد المنهج العلمي في علم النفس اعتماداً كبيراً على وصف الظاهرة التي يدرسها. والوصف هنا ليس عملية عابرة؛ بل هو وصف تحليلي تفصيلي، ومنه ما هو وصف للظواهر في حالاتها الطبيعية، كما نصف سلوك أطفال في نشاط لعب، أو وصف في ظروف نحاول نحن أن نهينها لنصف ما يترتب على هذه الظروف من سلوك. هذا الوصف يُعدُّ عملية تمهيدية لما يليها من عمليات، لهذا فإنه من المهم أن نحسن الوصف؛ لأن إحسان الوصف هو السبيل إلى إحسان الكشف.

■ فهم السلوك وتفسيره " Behavior Explanation "

يكون هدف علم النفس تفسير الظواهر وجمع الوقائع وتكوين الحقائق والمبادئ العامة التي يمكن فهم السلوك على ضوءها فهماً جيداً، تساعدنا على فهم أنفسنا وسلوك الآخرين. ومثال على ذلك فهم العوامل المؤدية إلى الانحراف والجريمة وتفسيرها.

ومع إحسان الوصف يتييسر للدارس في علم النفس أن يفسر الظاهرة أو يكتشف معناها؛ أي يفهم ما يحدث أو يفسر ما يتصدى له من سلوك أو عمليات ذهنية، فإذا حدث أن طفلاً تغير سلوكه تغيراً مفاجئاً، كأن يتلعثم بعد أن كان كلامه عادياً، فإننا إذا أحسنا وصف الظروف التي تحيط به وصفاً علمياً بالمعنى الذي سبق توضيحه، فقد سهل علينا أن نفسر التغير الطارئ بأن الأم، مثلاً: بدأت تولي مولوداً جديداً اهتماماً أكبر صرّفها عن الطفل الذي تعرض لاضطراب

الكلام، فالتفسير إذن خاصية أساسية من خصائص المنهج العلمي وهدف من أهداف علم النفس.

والباحث النفسي في دراسته لموضوع علم النفس، ولتحقيق هذا الهدف يتبع المنهج العلمي الذي يستند إلى الملاحظة العلمية الدقيقة والتجارب المضبوطة؛ مستعملاً أدوات القياس المقننة الصادقة الثابتة والأجهزة والأدوات التي تعينه على دقة الملاحظة والتجريب، كذلك يستعمل الأساليب الإحصائية الملائمة التي تعينه على الصياغة الكمية لنتائج تجاربه ودراساته.

والتفسير المعقول يدعى فرضاً " Hypothesis "، والفرض تفسير محتمل للظاهرة موضوع الدراسة، ولذا فإنه في حاجة إلى أن تختبر صحته، ومثال ذلك: " الالتحاق بدور الحضانة يرفع من المحصول اللغوي للطفل ".

وفي الفهم والتفسير نكون أمام ثلاثة عناصر أو متغيرات:

- العنصر الأول: هو الظاهرة نفسها التي نريد تفسيرها، وهذه تسمى اصطلاحاً في البحث العلمي بالمتغير التابع؛ أي الذي يعتمد على ظروف أخرى تُعدُّ مسؤولة عن حدوثه.
- العنصر الثاني: هو الأحداث أو المتغيرات المسؤولة عن وقوع الظاهرة، وتسمى بالمتغيرات المستقلة، ولا توجد متغيرات تابعة ومتغيرات مستقلة بشكل مطلق، فالمسألة نسبية. فالمتغيرات المستقلة في بحث معين قد تكون تابعة في بحث آخر والعكس صحيح.
- العنصر الثالث: هو العلاقة الوظيفية التي تربط بين المتغير التابع والمتغير المستقل، فلا يكفي القول إن هناك علاقة بينهم؛ بل ينبغي أن نحدد نوع هذه العلاقة ومداهما وقوتها.

■ محاولة التنبؤ بالسلوك " Behavior Prediction " :

يؤدي التفسير إلى إمكان التنبؤ الدقيق بالسلوك، التنبؤ بأن شخصاً ما سيحالفه النجاح إذا امتحن مهنة التدريس، والتي دلت الاختبارات النفسية على أنه يمتلك القدرات والسمات اللازمة للنجاح فيها، وكذلك التنبؤ الذي يتوقع علاقة بين نوع التربية في الطفولة والشخصية في الكبر " التربية الصارمة تؤدي إلى الاضطراب النفسي ". وعند التنبؤ بالسلوك، فلا بدّ من التعرف إلى العلاقات الأساسية بين المنبهات والاستجابات، وكلما تنوعت المنبهات انخفضت دقة التنبؤات.

ويدرس عالم النفس عوامل النجاح الدراسي وعوامل الفشل الدراسي ومسببات كل منهما، فيمكنه استناداً إلى هذا أن يتنبأ بمن يحتمل نجاحه ومن يحتمل فشله قبل أن يتعرض للموقف الفعلي للدراسة؛ وبالتالي يستطيع أن يوجه التلاميذ أو الطلبة توجيهاً تربوياً أو مهنيّاً يحفظ لهم مستقبلهم التربوي والمهني، فيحقق لهم ولمجتمعهم أفضل النفع ويجنبهم أشد الضرر، ولذلك فعندما تسبق الرغبة في التنبؤ بالظاهرة فهمها وتفسيرها يصبح من الضروري لتحقيق التنبؤ أن نبدأ بتحقيق الفهم والتفسير لهذه الظاهرة.

والتنبؤ عادة ما يكون على أساس الموقف الحاضر، وعلى هذا فإن عملية التنبؤ هذه يكتنفها كثير من المخاطر ذلك لتغير أنماط تكيف الفرد بتغير مراحل العمرية وباختلاف المشكلات التي يصادفها في كل مرحلة من هذه المرحلة.

والتنبؤ مبني على الفهم حيث نحاول أن نستنتج من العلاقة الوظيفية السابقة تعميمات تنطبق على مواقف مشابهة؛ وبالتالي فالتنبؤ يعني: تصور انطباق القانون أو القاعدة في مواقف أخرى غير التي تنشأ عنها؛ وبالتالي يساعد التنبؤ في زيادة الفهم؛ بل إن عملية التنبؤ تفترض وجود علاقة جديدة لا نستطيع التحقق من وجودها فعلاً بناءً على معلوماتنا السابقة وحدها؛ وإنما تجبرنا عدم معرفتنا

بالعوامل الجديدة على أن نقبل التنبؤ على أنه صحيح بشكل مبدئي فقط إلى أن نتحقق بالفعل وعن طريق التجريب صحته؛ والواقع أن جميع التنبؤات يجب أن توضع في محل الاختبار التجريبي؛ لأنها الوسيلة الوحيدة للتحقق من صحتها، كما أنها تسمح لأكثر من فرد من ملاحظة الظاهرة؛ وبذلك تعطي الفرصة للاتفاق بين الباحثين أو العلماء.

■ التحكم أو ضبط السلوك " Behavior Control ":

والضبط هو التعامل المقصود أو التغيير وفق خطة محددة في الظروف أو الملابس الواقعية في موقف ما بهدف توقع نتائج معينة نرجو ملاحظتها أو تسجيلها أو وصفها، فإذا عمدنا إلى تغيير في وسط اللعب عند أطفال الحضانة، مثلاً: بأن أدخلناهم في منافسة لنرى كيف يكون سلوكهم في جو المنافسة، فنحن نضبط أو نتحكم في المواقف، وكأننا نجري تجربة في واقع تفاعلهم الاجتماعي.

يحاول عالم النفس التنبؤ بالسلوك على ضوء الظروف المحددة التي تسبقه، أما فيما يختص بضبط السلوك أو التحكم فيه، فإن عالم النفس يريد تعديل السلوك الذي يحتاج إلى تعديل، كتعديل سلوك المريض النفسي بعلاجه، وضبط " تعديل " سلوك المراهق الذي يدأب على قضم أظفاره، وكالوالد يحاول ضبط سلوك ولده بإثابته إذا قام بفعل حسن، وتهديده بالعقاب إذا اقترف فعلاً قبيحاً.

إن التوصل إلى ضبط السلوك والتحكم فيه يعني أن عالم النفس قد فهم الشروط المهمة التي يحدث في ظلها هذا السلوك؛ أي العمل على ضبط السلوك والتحكم فيه، ذلك بتعديله أو توجيهه أو العمل إلى كفه أو درأه، وهذا ما تقوم به عملية التطبيع الاجتماعي للطفل (عوض، ١٩٩٩).

والضبط يرتبط بالفهم والتنبؤ، فزيادة فهمنا لظاهرة معينة، وزيادة فهمنا على التنبؤ بها تساعد في إمكانية التحكم في حدوثها. والأهداف الأربعة لعلم النفس " الوصف، والتفسير، والتنبؤ، والضبط " متداخلة ومتفاعلة، والعلاقة بينها جُذ وثيقة، وهي سياق لعملية واحدة متكاملة، تمثل مجتمعةً أهداف علم النفس، وهذه الأهداف يشترك فيها مع غيره من العلوم، وهي أهداف تفسير السلوك الإنساني وأي تفسير لا يسمح لتحقيق هذه الأهداف لا يُعدُّ تفسيراً علمياً.

بعض المصادر التي تساعد على دقة التنبؤ والضبط:

لا بدّ للمتخصص في علم النفس وهو يحاول التنبؤ بسلوك معين وضبطه أن يدرس الجوانب المختلفة لدى الشخص الذي صدر عنه ذلك السلوك، وهذه الجوانب هي:

- المنبهات البيئية التي قد تسبب السلوك.
- الدوافع البيولوجية والاجتماعية للسلوك.
- إدراك الفرد لبيئته.
- التعلم وتغير الفرد سلوكه كي يناسب مطالب البيئة الجديدة.
- تذكر الحوادث السابقة ومدى تأثيرها في إدراك الموقف.
- طريقة الفرد في التفكير وحل المشكلات (عبد الخالق، ٢٠٠٢: ٣٤).

ومما تجدر الإشارة إليه أن الأهداف الأساسية للعلم على نحو ما ناقشناه الآن تؤكد أن العلم والعالم معاً ليسا مقطوعي الصلة بالمجتمع؛ بل إنهما في خدمته بمثل ما هما نتيجته. فالعالم نادراً ما يبحث بهدف " العلم للعلم "، وإنما يبحث أساساً بهدف " العلم للمجتمع "، كما أن مشكلات مجتمعه وظروفه وأمانيه هي التي تدفع عمله العلمي وتوجهه وترتفع به أو تقاومه وتحاصره وتعوق مسيرته. إذ

" ليس العالم ظاهرة منعزلة، تنمو بقدرتها الذاتية وتسير بقوة دفعها الخاصة وتخضع لمنطقها الداخلي البحت؛ بل عن تفاعل العلم مع المجتمع حقيقة لا ينكرها أحد. فحتى أكثر مؤرخي العلم ميلاً إلى التفسير " الفردي " لتطور العلم، لا يستطيعون أن ينكروا وجود تأثير متبادل بين العلم وأوضاع المجتمع الذي يظهر فيه، حتى ليكاد يصح القول إن كل مجتمع ينال من العلم بقدر ما يريد " (طه، ١٩٨٩: ١٨).

مفهوم السلوك:

العلوم السلوكية هي تلك العلوم التي تتعامل أساساً مع سلوك الإنسان، وتبحث هذا السلوك بهدف زيادة فهمه والتحكم فيه، والتنبؤ به أحياناً وتطويره إلى الأفضل، وهناك علوم كثيرة لها قيمة كبيرة في فهم سلوك الإنسان ودراسته بالرغم أن بعض هذه العلوم قد تبدو للقارئ أنها لا تتصل اتصالاً مباشراً بأفعال الفرد وتصرفاته في حياته اليومية، ومن أمثلة هذه العلوم علم الأحياء " Biology " وعلم الوراثة " Genetics " وعلم وظائف الأعضاء " Physiology " وغيرها من العلوم.

وسلوك الإنسان شديد التعقيد والتغيير. كما أن هذا السلوك يتأثر بما يجري داخل جسم الفرد وداخل كيانه البيولوجي، كما أن هذا السلوك يتأثر بكل ما يحيط بالفرد، ويعمل على هذا الفرد في البيئة المحيطة به من مثيرات ومؤثرات.

يقصد بالسلوك بوجه عام " أنه عبارة عن الاستجابات الحركية والفردية؛ أي الاستجابات الصادرة عن عضلات الكائن الحي وعن الغدد الموجودة في جسمه "، ولذلك فالسلوك كونه وحدة الدراسة الأساسية في علم النفس والعلوم السلوكية يتمثل في كل ما يصدر عن الكائن الحي، والمتمثل في الأنشطة الظاهرة الملموسة

والأنشطة غير الظاهرة أو غير الملموسة كالتفكير والتأمل والإدراك، وبذلك يدخل تحت مفهوم السلوك الأنشطة العقلية والفسولوجية التي في داخل الكائن الحي؛ وبالتالي يشمل السلوك جميع أنشطة الكائن الحي الداخلية والخارجية (Kosslyn, & Rosenberg, 2005:5).

حاول بعض العلماء تحديد مفهوم السلوك في علم النفس على أنه يشير إلى تفاعل الكائن الحي مع البيئة، وأن السلوك يشير إلى تفاعل كائن في بيئة وأن تحديد أي فعل سلوكي يتطلب الإشارة إلى علاقته بهدف معين والوسائل الموصلة إلى هذا الهدف (يونس، ٢٠٠٠).

ويقصد الآن بالسلوك كل أوجه النشاط التي يقوم بها الكائن الحي، وهو مجموع أفعال الكائن الحي الداخلية والخارجية، والتفاعل بين الكائن الحي وبيئته المادية والاجتماعية، والسلوك كذلك مختلف أنواع الأنشطة التي يقوم بها الإنسان والحيوان.

والسلوك ما هو إلا استجابة لمثير، والسلوك الإنساني هو في حقيقة الأمر مزيج من رد فعل لمثير وخبرة ذاتية بهذا المثير، وعلى هذا فإن مثيرات البيئة تكون ذات معنى ملطخ بذاتية الفرد يضيفها على بيئته؛ فيجعلها أرقى من بيئة غيره من الكائنات الحية. ولهذا تأتي استجابة فرد لمثير ما مختلفة عن استجابة فرد آخر للمثير نفسه (Cormbach, 1984).

وهناك من يقسم السلوك الإنساني إلى الآتي:

❖ سلوك فطري:

والسلوك الفطري هو السلوك الذي لا يحتاج إلى تعلم، فالصغير لم يتعلم الصراخ أو البكاء أو الرضاعة، فالسلوك الفطري سلوك موروث.

❖ سلوك مكتسب:

والسلوك المكتسب هو السلوك الذي يتعلمه الفرد نتيجة احتكاكه بالبيئة المحيطة به، ويظهر السلوك المكتسب في صور متعددة كتعلم القراءة والكتابة، وقيادة السيارات، وركوب الدرجات والسباحة وغيرها من المهارات التي يتعلمها الفرد وتتأثر بالاتجاهات والميول والقيم وغيرها مما يؤمن بها الفرد.

وهناك من يقسم السلوك إلى " سلوك سوي، وسلوك مَرَضِي "، وهناك السلوك المقبول اجتماعياً والسلوك المضاد لمبادئ المجتمع، وواضح أن الحيوان والإنسان يأتیان بكثير من أنماط السلوك، وأن هناك بعض الظواهر السلوكية التي يختص بها الإنسان كالتفكير والتذكر والتخيل والتصور واللغة، وهناك بعض أنواع السلوك التي يشترك فيها الإنسان والحيوان مثل السلوك الجنسي والإخراج وتناول الغذاء (Reber, 1995).

ويجب أن نلاحظ أن العوامل البيئية المحيطة بالفرد تؤدي دوراً مهماً في تهذيب السلوك الفطري وتطويرة حتى يكون مقبولاً في المجتمع. فلكل منا دوافعه الفطرية " الجنسية، والعنصرية " والتي يمكن أن تظهر في صورة بدائية غير أخلاقية إن لم تخضع لعوامل الضبط التي يفرضها المجتمع على الفرد، وتؤدي التنشئة الاجتماعية دوراً جوهرياً في ضبط هذه الجوانب (السيسي، ٢٠٠٢).

دوافع الاهتمام بدراسة السلوك وأسبابه:

زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة في الكثير من البلاد الأجنبية المتقدمة بدراسة السلوك، ويهدف هذا الاهتمام أساساً إلى زيادة بصيرة الأفراد، وفهمهم

لحقيقة سلوك الإنسان حتى يحسنوا التعامل مع هذا السلوك وتوجيهه ومعرفة دوافعه وتغيير السلوك غير المرغوب فيه.

وكان من دوافع الاهتمام بدراسة السلوك في البلاد الأجنبية وظهور تباشير هذا الاهتمام في بلادنا العربية ما يأتي:

١- التقدم العلمي الكبير في مجال العلوم والتكنولوجيا، والقدرة التي امتلكها الإنسان في هذا العصر والتي فاقت كل وصف، وكل هذا زوّد الإنسان بالقدرة الكبيرة على البناء والإنجاز والتطوير، ولكن في الوقت نفسه امتلك أيضاً القدرة على تحطيم نفسه وهدم الحضارة التي أقامها. وهذا يفرض تزويد الإنسان في العصر الحديث ببعض الخبرات والمهارات السلوكية والإنسانية التي تمكنه من حسن التعامل مع نفسه ومع الآخرين ومع القدرات الهائلة التي أصبح الإنسان يمتلكها، وحتى لا تصبح القدرة والقوة التي يمتلكها قوة غاشمة تدمر ولا تبني.

٢- كبر حجم المنشآت التجارية والصناعية والحكومية وغيرها نتج عنه تشغيل آلاف العاملين وتوظيفهم في المنشأة الواحدة مع شعور العاملين بالضياع في مجتمع العمل الكبير هذا.

٣- صعوبة القيادة في الوقت الحاضر وزيادة احتياج القائد إلى قدر كاف من المعلومات والمهارات السلوكية التي تمكنه من فهم مرؤوسيه ومعرفة الفروق الفردية القائمة بينهم؛ فضلاً عن حاجة القائد لمعرفة دوافع العاملين للعمل وكيف يزيد القائد من دوافع هؤلاء العاملين للعمل؟ ولا شك في أن دراسة القائد لقدر وافر من العلوم السلوكية تزيد من قدرته على القيادة الناجحة والفاعلة والتأثير الجيد في العاملين وحسن توجيههم.

٤- مواجهة مطالب التغيير السريع والمتلاحق التي تحدث في المجتمعات. ومعلوم أن التغيير عادة ما يقلق الأفراد، ويسبب لهم الكثير من المخاوف، كما أن

الأفراد عادة ما يقاومون التغيير حتى لو جاء بما فيه مصلحتهم؛ لأن التغيير يعني المجهول.

٥- حركة الاهتمام بالصحة النفسية، ولا شك في أن تحقيق الصحة النفسية للأفراد يمكن أن يكون بتزويد الأفراد بقدر وافر من المهارات والخبرات السلوكية التي تمكنهم من فهم أنفسهم وفهم الآخرين، ومن حسن التعامل مع الناس في مختلف المواقف وتحت كل الظروف، مع تزويد الأفراد بالقدرة على التوافق والتكيف في ظل الظروف غير المناسبة والتعامل الجيد مع المشكلات والصعوبات التي تواجههم في حياتهم.

٦- الاندفاع نحو تأكيد الجوانب المادية في العمل، وفي الحياة عموماً كان له رد فعل معاكس تمثل في ضرورة الاهتمام بالجوانب الإنسانية، والاهتمام بالإنسان كعنصر أساسي بالنسبة لكل نشاط بناء.

٧- طبيعة الحياة الحديثة التي يحياها الإنسان خلقت فيه دوافع قوية للحصول " Achievement " والنجاح والتقدم ورغبة الأفراد في تحقيق أهدافهم بسرعة وعجلة، ودوافع النجاح والتقدم القوية لدى الأفراد جعلتهم يضعون لأنفسهم أهدافاً غير واقعية لا تمكنهم ظروفهم وقدراتهم أو إمكانياتهم من تحقيقها، وتكون نتيجة ذلك زيادة إحساس هؤلاء الأفراد بالإحباط " Frustration ".

٨- الاهتمام بالمدارس والمعاهد والجامعات التعليمية المختلفة بإعداد الرجل المتكامل دفع المربين إلى محاولة تزويد الطلاب بالمعلومات والمعارف المختلفة، وذلك بجانب التربية النفسية والانفعالية والخلقية والجمالية للطلاب حتى يخرجوا إلى الحياة مواطنين صالحين متكاملين (علي، وآخرون، ٢٠٠١: ٢٢-٢٨).

محددات السلوك الإنساني:

الشواهد اليومية تؤكد وجود فروق فردية لا حدود لها بين مختلف الأنماط السلوكية للأفراد، ولذلك يُثار التساؤل: لماذا يختلف سلوك كلِّ منا عن الآخر؟ بل لماذا يختلف سلوك الفرد نفسه من وقت لآخر؟ لماذا يظهر بعضنا هادئ المزاج قليل الانفعال بينما نحكم على الآخرين بالعصبية وحدة الطبع؟

الإجابة التقليدية عن كل هذه الأسئلة أن أصابع اليد ليست مثل بعضها؛ وبالتالي فإن المشكلة ليست في وجود هذه الاختلافات، ولكنها تكمن في الأسباب التي تؤدي إلى وجودها. ويمكن القول بصفة عامة: إن السلوك البشري ما هو إلا محصلة تفاعل بين عاملي الوراثة والبيئة، وبصرف النظر عن العوامل الوراثية والعوامل البيئية التي تشكل سلوك الإنسان وتحدده، فهناك مجموعة من المتغيرات المتعلقة بالسلوك البشري منها ما يأتي:

١ - السن:

يقسم علماء النفس مراحل الحياة إلى مرحلة طفولة ومرحلة مراهقة ومرحلة نضوج، وكل مرحلة من هذه المراحل لها خصائصها وأنماطها السلوكية، فسلوك المراهق يختلف عن سلوك الناضج والراشد الذي يختلف عن سلوك الطفل للمثير نفسه، كما أن رد فعل الشاب المراهق تجاه موقف معين يختلف كثيراً عن رد فعل شخص كبير السن تجاه الموقف نفسه، فقد يتسم سلوك الشاب بالانفعال والتهور، بينما يتسم سلوك الشيخ بالاتزان والهدوء؛ أي: إننا نجد نمطين مختلفين للسلوك؛ بل متضادين كرد فعل للموقف نفسه.

٢ - الجنس:

الفروق بين الجنسين " ذكور - إناث " تظهر في أشياء؛ بل قد تظهر في كل شيء، فتصرف الذكر يختلف عن تصرف الأنثى كرد فعل لموقف معين، بينما يتميز تصرف الذكور بالجرأة والإقدام في بعض المواقف، فإن تصرف الإناث قد يتميز بالحذر والحيلة بالنسبة للموقف نفسه، والفروق بين الجنسين في كثير من الخصائص والأنماط السلوكية ترجع إلى اختلاف العوامل البيولوجية وعوامل التنشئة الاجتماعية.

٣ - البناء النفسي لشخصية الفرد:

يختلف البناء النفسي أو التركيبة النفسية من شخص إلى آخر، فهناك أفراد يميلون إلى الانبساطية، وآخرون يميلون إلى الانطوائية، وآخرون يميلون إلى العصابية، وهناك آخرون يميلون إلى الاتزان الانفعالي، وهناك أفراد ذوو مركز ضبط داخلي، وآخرون ذوو مركز ضبط خارجي، وهناك الجاد والمسالمة والسلمي والإيجابي، وهناك المتوافق وغير المتوافق؛ وبالتالي فاختلاف البناء النفسي أو التركيبة النفسية بكل عناصرها تؤدي إلى اختلاف الأنماط السلوكية للأفراد حتى وإن كانوا من السن نفسه أو من الجنس نفسه أو من الظروف البيئية نفسها.

٤ - البيئة التي يعيش فيها الفرد:

إن سلوك الأب يختلف عن سلوك الابن تجاه الموقف نفسه، وسلوك المتزوج قد يختلف عن سلوك الأعزب؛ وبالتالي تختلف الأنماط السلوكية بين الأفراد حسب الأدوار التي يؤديها الأفراد " الأب، الابن، الزوج، الطالب، المدرس، الرئيس، والمروءوس... ". كذلك يختلف السلوك حسب المستوى الاقتصادي الاجتماعي للفرد، وكذلك حسب المنشأ البيئي للفرد، فسلوك الفرد الذي ينشأ في بيئة حضرية

يختلف عن سلوك آخر يعيش في الريف، حيث تختلف العادات والتقاليد ومظاهر الحضارة في كل من الريف والحضر، كذلك فإن اختلاف العوامل البيئية المتعلقة بالجو والمناخ والتضاريس من مجتمع لآخر قد تترك اختلافاً على الأنماط السلوكية، فالبيئة الصحراوية قد ترتبط ببعض الأنماط السلوكية التي تختلف عن أنماط البيئة الساحلية (السيسي، ٢٠٠٢).

أنواع السلوك:

ويتسع السلوك ليشكل كل أنواع النشاط التي تصدر عن الفرد، والتي تتمثل في نوع من النشاط الحركي العضلي، أو الفسيولوجي، أو الرمزي " اللفظي أو الإشاري ". ويمكن تصنيف أنواع السلوك إلى ما يأتي:

- ١- تصنيف أنواع السلوك على أساس درجة تدخل إرادة الشخص في إحداثها إلى:
 - نشاط إرادي: كالحركة الإرادية والكلام، والتذكر، والإدراك، ومواصلة التفكير من أجل حل مشكلة معينة، أو الامتناع إرادياً عن الحركة عموماً أو الامتناع عن تحريك اليد نحو طعام معين، أو الامتناع عن الكلام في موضوع معين، أو تحويل زاوية التفكير أو الكلام من موضوع إلى آخر.
 - نشاط غير إرادي: مثل الحركات غير الإرادية المنعكسة لدى الشخص السوي، أو الحركات المرضية لدى بعض فئات المرضى، أو زيادة أو نقصان إفرازات بعض الغدد.

- ٢- تصنيف أنواع السلوك على أساس المدة بين صدورهما والتنبيه الذي أثارها إلى:
 - استجابات مباشرة: تصدر عقب التنبيه مباشرة، أو بعد فترة زمنية قصيرة من التنبيه.
 - استجابات غير مباشرة: وتنقسم إلى نوعين:

- مرجأة " Delayed ": أي تؤجل لفترة من الوقت تتراوح بين الساعات والأيام والسنوات العديدة، كما يحدث عند تأجيل الانتقام، أو رد الإهانة لساعات أو أيام أو سنوات عديدة، كما هو الحال في عادة الأخذ بالثأر.
- تراكمية " Accumulative ": أي تحدث أو تتشكل بفعل تراكم التعرض لتنبيهات متتابة لمدة طويلة من الوقت، وهذا النوع الأخير من الاستجابات غير المباشرة " أي الاستجابات التراكمية " هو الذي يلقي أكبر قدر من الاهتمام من الباحثين في علم النفس ؛ لأنه يشتمل على عدد من أهم مجالات الدراسة في علم النفس، مثل: دراسات السمات النفسية التي تتناول: القدرات العقلية العامة، أو الذكاء، وقدرات التفكير الإبداعي، والسمات المزاجية للشخصية، أو الاستعدادات الوجدانية العامة، مثل: الاتزان الانفعالي، والنزعة إلى الاستقلال الشخصي، والدافع إلى الإنجاز، والاندفاعية، والميل إلى الاختلاط بالآخرين، وكذلك المعتقدات، والاتجاهات الاجتماعية.

٣- تصنيف الاستجابات سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة من حيث الاعتدال في مقابل الشذوذ على أساسين:

- ❖ الأول إحصائي: يتمثل في درجة الندرة في مقابل الشيوع.
- ❖ الثاني وظيفي: يتمثل في درجة الانحراف في مقابل الاعتدال والتوسط.

ولا تكفي الندرة الإحصائية والانفراد، لكي يطلق على السلوك صفة الشذوذ بالمعنى الوظيفي؛ لأن التطرف والندرة الإحصائية قد تبدو في أنواع من الأداء مرتفعة الكفاية أو شديدة الأصالة. فإذا كانت نسبة الذكاء (١٠٠) تعد متوسطة، ونسبة الذكاء (٥) تعد شاذة، فإن نسبة الذكاء (١٥٠) لا تعد شاذة رغم ندرة عدد

من يحصلون عليها، وبالمثل، إذا كان الجبن صفة شاذة، فإن الشجاعة النادرة لا تعدّ شذوذاً (Eysenk, 1973).

أهم خصائص الدراسة العلمية للسلوك الإنساني:

١ - الموضوعية: " Objectivity "

هي الأساس الذي تعتمد عليه خصائص شديدة الأهمية للنشاط العلمي، ويقصد بها معنيان:

- المعنى الأول: يتمثل في البعد عن الأهواء والميول الذاتية والأغراض الشخصية؛ أي إقصاء الميول والأهواء عند الحكم على المواقف والأشياء، ولا يستقيم علم مع إصرار الباحث على أن يرى الظواهر كما يرغب هو لا كما هي في الواقع أي كما توجد مستقلة عن أهوائه وأمانيه.
- المعنى الثاني: يتمثل في اشتراك أكثر من شخص في إدراك أو تسجيل خصائص الظاهرة موضوع البحث، بالدرجة نفسها تقريباً؛ أي توفر أكبر قدر من الاتفاق بين أكثر من باحث - مستقل كل منهم عن الآخر - في إدراك جوانب الظاهرة أو خصائصها.

٢ - القياس:

يتمثل القياس في استعمال رموز رقمية في التعبير عن خصائص الأشياء أو الأحداث، مثل إعطاء رقم أكبر لتوافر خاصية لتوافر خاصية معينة بدرجة أكبر، ورقم أقل لتوافر هذه الخاصية بدرجة أقل؛ أي استعمال الأرقام لتحديد مقدار أو كمية متغيرات معينة، تتوفر في الأشياء أو الأشخاص، وهذا يعني استعمال التقدير الكمي لمقدار توفر خصائص الأشياء أو الأحداث أو خصال الأشخاص.

وتطبيق صفات الأرقام، على الأشياء والأحداث وخصال الأشخاص، من شأنه أن يزيح الكثير من الفهم الخاطئ لموضوعات الدراسة في علم النفس والتربية؛ لأن بعضهم كان يظن أن القياس لا يمكن استعماله إلا في العلوم الطبيعية، لقياس خصائص الأشياء في عالم الطبيعة، مثل: " الطول، والوزن، والحجم ". إلا أنه أمكن مع تقدم الدراسات النفسية تطبيق الخصائص العامة للقياس بمستوياته المختلفة على خصال الأفراد والجماعات مثل: " الذكاء، واللغة، والقلق، والعذوانية، والتعاون، والتماسك، والروح المعنوية، وسرعة الاستجابة ".

٣- الطابع التراكمي:

رغم أن العمل العلمي - سواء تمثل في اختراع أم اكتشاف أو نظرية متكاملة؟ ينسب في المراحل الأولى لظهوره إلى عالم معين، إلا أن اتسامه بالموضوعية، والقابلية للتحقق، والقابلية للإعادة، يجعله لا يلبث أن يضاف إلى التراث العلمي الإنساني؛ مما يفقده بعد فترة وجيزة انتماءه لأحد العلماء، ويجعله يتسم بطابع غير شخصي، ويساعد هذا الطابع غير الشخصي على اتسام النشاط العلمي بأنه " تراكمي " بمعنى أن قضاياها التي تم التحقق منها - عن طريق المنهج العلمي، تضاف إلى التراث العلمي الإنساني الذي سبق التحقق منه، كما تمهد لنشاط علمي لاحق؛ مما يحقق نوعاً من التقدم والارتقاء مع تتابع الوقت وتراكم جهود العلماء.

٤- وجود علاقة دينامية بين المشاهدات والإطارات النظرية:

القيام بإجراء التجارب أو جمع المشاهدات المضبوطة من أهم خصائص النشاط العلمي، على أن هذا الجانب لا يستوعب النشاط العلمي كله، وإن كان يمثل شرطاً من أهم شروطه، وذلك أن النشاط العلمي نشاط دينامي متتابع الحلقات تتفاعل فيه كل من الملاحظة والمفاهيم النظرية التي تمثل إطارات نظرية أكثر

تجريباً، بحيث لا نستطيع على وجه الدقة أن نحدد أنقطة البداية لهذا النشاط تتمثل في المشاهدة أم في المفاهيم المجردة؟

فالعلم بناء من المعرفة أو طريق قد يبدأ بالبيانات المستمدة من الوقائع المحسوسة القابلة للمشاهدة، أو يبدأ بنظرية أو مفهوم مجرد أو فرض معين، والتفاعل بين الطرفين هو الذي يجعل العلم نشاطاً حياً نامياً، ويساعد على ارتقائه وتقدمه؛ مما ينعكس على كفاية التنبؤ أو الإخبار المسبق بمجموعة من العلاقات من المتغيرات، مثل " التنبؤ بأن الجماعة التي يعين عليها قائد لا يتميز عن باقي الأعضاء بخصال بارزة، أو التي لا يحدد دور أعضائها بوضوح يزداد الصراع بين أعضائها من ناحية، وبين الأعضاء والقائد من ناحية أخرى ". ومثل التنبؤ بأنه مع تساوي كل الظروف فإن إعلان أحكام أو آراء الأفراد ممن ينتمون إلى جماعة معينة من شأنه أن يشكل الأفراد أو آرائهم الذين لم يعلنوا عن آرائهم بعد (السيد، وآخرون، ١٩٩٠: ٢٨).

خصائص السلوك الإنساني:

١- تنوع السلوك:

سلوك الإنسان كثير التنوع، فهناك السلوك العقلي بصوره المختلفة " كالإدراك، والفهم، والتفكير، والتخيل، والذاكرة ... إلخ ". وهناك أيضاً السلوك الفردي والسلوك الاجتماعي، فالفردي إذا كان بمفرده قد يسلك سلوكاً معيناً، ولكنه قد يختلف سلوكه إذا وجد نفسه في جماعة ما. ويتسم السلوك الانفعالي للإنسان بالتنوع الكبير، ومن هذه الانفعالات " الفرح، والتفاؤل، والسرور، والغضب، والحزن، والبكاء، والخوف"، والسلوك الانفعالي للإنسان يتنوع بنمو الإنسان، فالطفل الوليد لا يعرف من الانفعالات سوى حالة يطلق عليها التهيج العام، وبعد أيام قليلة من الولادة يمكن

أن نميز بالنسبة للطفل انفعال الارتياح ومن انفعال عدم الارتياح، وينمو الإنسان وتنمو وتتطور انفعالاته وتبدأ هذه الانفعالات في التمايز، وتظهر الصور المختلفة للانفعالات السارة وغير السارة التي تصدر عن الإنسان الراشد.

وهناك بجانب ما تقدم السلوك اللغوي الذي يميز الإنسان عن الحيوانات الأخرى، وقد تنتوع اللغات واللهجات التي تصدر عن أفراد شعب واحد من منطقة إلى أخرى، وقد يختلف سلوكهم اللغوي حسب مستواهم الاجتماعي، ولا ننسى أن السلوك الحركي للإنسان وكيف أن هذا السلوك قد تمكن الإنسان من تطويره وتنويعه عن طريق التدريب والممارسة، وقد مكّن هذا الإنسان من تعلم شتى أنواع المهارات الرياضية والصناعية والفنية وغيرها.

٢- تطور السلوك:

يتطور سلوك الإنسان عاماً بعد عام؛ بل يوماً بعد يوم، وينطبق هذا الكلام على أنواع سلوك الإنسان المختلفة " العقلية، والحركية، الاجتماعية، والانفعالية ". فلم يعد إنسان العصر الحديث يفكر بأسلوب الإنسان نفسه في العصور السابقة، فقد كان الإنسان في العصور القديمة يلجأ للتفكير الخرافي، أما الآن فقد ظهرت صوراً من التفكير المنطقي والقياسي وغيرها، وأصبح من الممكن الآن لأي فرد أن يتدرب عليها، فيطور تفكيره عن هذا الطريق. وأهم العوامل التي أسهمت في تطوير سلوك الإنسان، هي: التعلم واكتساب الخبرة، فعن طريق التعلم استطاع الإنسان تعديل سلوكه وتطويره في مجالات الحياة المختلفة.

٣- الفروق الفردية الكبيرة بين سلوك الأفراد:

الفروق الفردية بين الأفراد من بني الإنسان واضحة وجلية؛ فضلاً عن الفروق في الشكل والصورة والأبعاد الجسمية، نجد فروقاً فردية واضحة بينهم في الذكاء وفي سلوكهم العقلي. ولا شك في أن هذه الفروق في الذكاء لها تأثيرها الواضح على سلوك الأفراد وتصرفاتهم وأفعالهم في نواحي الحياة المختلفة، وهناك فروق فردية واضحة بين الناس في سلوكهم الانفعالي، وهناك فروق فردية واضحة بين الأفراد في سلوكهم اللغوي، وهناك أيضاً فروق فردية كبيرة بين الناس في سلوكهم الحركي.

٤- سلوك الإنسان إرادي:

يتميز الإنسان عن الحيوان بالإرادة، فالإنسان يمكنه اتخاذ القرارات العقلية بأفعال معينة، كما يمكنه أيضاً أن يتوقف أو يمتنع عن القيام بأفعال أخرى، والإرادة بالنسبة للإنسان عادة ما ترتبط ارتباطاً كبيراً بالعقل، فإذا اضطرب العقل أو اختلت وظيفته اضطربت الإرادة أو ضعفت، وفي الحياة نلاحظ أن الاضطراب النفسي أيضاً يؤثر في إرادة الأفراد المضطربين نفسياً بحيث تصدر عنهم تصرفات وأفعال قد لا يكونون راضين عنها. ويعدّ هذا مظهراً من مظاهر اضطراب الإرادة وضعفها، وقد تضطرب إرادة الفرد تماماً أو تكاد تتعدم مع المرض والاضطراب العقلي، لذلك نجد الأفراد المضطربين عقلياً تصدر عنهم تصرفات غير معقولة وخطرة على أنفسهم أو على أفراد المجتمع.

٥- سلوك الإنسان هادف في معظم الأوقات:

ما يميز سلوك الإنسان أنه سلوك هادف؛ أي يهدف لتحقيق أهداف أو أغراض معينة، وهذه الأهداف تحرك سلوك الإنسان، وتدفع هذا السلوك وتوجهه،

وقد يقول بعض الباحثين: إنّ هناك جوانب من سلوك الإنسان تبدو وكأنّها ليس لها هدف أو غرض معين، وهذا القول غير صادق، فكل سلوك صادر عن الفرد العادي والسوي عادة ما يكون له هدف أو غرض معين. ولكن هذا الهدف قد يكون غير واضح وغامضاً حتى للفرد نفسه، والسلوك الغريب الذي قد يصدر عن الفرد " كالقلق، والخوف، والعدوان " وإن كان يبدو سلوكاً غير هادف ولا قيمة له، إلا أن هذا السلوك في الحقيقة يحقق أهدافاً معينة للفرد، فقد يفيد الفرد في تحقيق التوازن بينه وبين البيئة والدفاع عن نفسه أو التنفيس عن بعض نواحي الضيق التي يعانيتها.

٦- سلوك الإنسان يتأثر بالماضي والحاضر والمستقبل:

فالماضي بكلّ ما فيه من خبرات له تأثيره في سلوك الفرد، وقد ركّز علماء النفس ومنهم " فرويد، وأدلر، ويونغ " على خبرات الطفولة وتأكيد أثرها الكبير في سلوك الفرد عندما يكبر، بل إن " فرويد " رائد مدرسة التحليل النفسي أرجع الكثير من العقد النفسية والمخاوف المرضية إلى خبرات مؤلمة للغاية حدثت للفرد في طفولته، وكبتت في اللاشعور، ولكنها قد تظهر في شكل سلوك مَرَضِي أو مخاوف مَرَضِيّة.

والفرد في سلوكه الحاضر لا يمكن أن يعزل نفسه عن ماضيه وخبراته وما اكتسبه سابقاً من معلومات ومعارف، ويتأثر الإنسان في حاضره بكل ما يحيط به من مؤثرات، ولو أن مقدار هذا التأثير ومداه قد يختلف من فرد لآخر وقد يختلف أيضاً من موقف لآخر. والإنسان بخلاف سائر الكائنات الحية الأخرى يتأثر في سلوكه الحاضر بالمستقبل، ففي المستقبل تقع أهدافه وأحلامه وطموحاته، والأهداف الجيدة تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيقها، والإنسان هو الكائن الحي

الوحيد الذي يمكنه أن يخطط للمستقبل، ويهيئ من الظروف ما يمكنه من تحقيق أهداف وغايات معينة في المستقبل.

٧- صعوبة التنبؤ بالسلوك:

هناك إمكانية التنبؤ بالسلوك المستقبل للإنسان في ظروف معينة، وفي مواجهة مواقف محددة، ولكن هذا التنبؤ عادة ما يكون صعباً وغير دقيق في بعض الأحوال، ويمكن أن نرجع صعوبات التنبؤ بسلوك الإنسان إلى الآتي:

- إنَّ السلوك في مواجهة الموقف الواحد لا يختلف فقط من فرد لآخر، ولكن سلوك الفرد الواحد قد يختلف باختلاف مراحل النمو التي يعيشها.
- هناك تغيرات أو اضطرابات عضوية وفسولوجية قد تحدث داخل الفرد؛ مما يؤدي إلى تغيير سلوكه واستجاباته مستقبلاً.
- إنَّ الفرد نفسه قد يعدل سلوكه ويغيّره في مواجهة المثير الواحد نتيجة عملية التعلم، وطالما أن عملية التعلم مستمرة من المهد إلى اللحد، وطالما أن الأفراد يختلفون في قدراتهم على التعلم ورغبتهم فيه، وطالما أنَّ هذا التعلم يعمل على تعديل سلوك الفرد؛ لذلك يكون من الصعب التنبؤ بسلوكه مستقبلاً؛ لأننا لا يمكن أن نتحكم تماماً في قدر هذا التعلم ومداه.
- إنَّ سلوك الفرد يتأثر بعدد كبير من العوامل الموجودة في البيئة المحيطة بالفرد، وهذه العوامل في حالة حركة، وقد تتغير وتتبدل؛ وبالتالي يتغير تأثيرها (علي، وآخرون، ٢٠٠١: ٣٤-٤٩).

المدرسة في علم النفس:

يشير مصطلح مدرسة في علم النفس إلى الاتجاه العام في دراسة الشخصية، والسلوك الإنساني، أو مصطلح يطلق على مجموعة من الفلاسفة، والمختصين

الذين ينادون بمذهب واحد فلسفي، أو علمي، أو نفسي، أو اجتماعي، أو يتبعون اتجاهاً موحداً. وعلى هذا الأساس فإن المدرسة تشمل الاتجاهات الفرعية النظرية التي تشترك في الإيمان بمجموعة من المسلمات أو الفرضيات الأساسية في تفسير الشخصية والسلوك الإنساني.

لقد نشأت مدارس علم النفس وتطوّرت من خلال العقود الأخيرة من القرن التاسع عشر والعقود الأولى من القرن العشرين.

وتأتي مدرسة التحليل النفسي في طليعة هذه المدارس من حيث انتشارها وتوزعها إذا تعدى أثر هذه المدرسة ميدان علم النفس إلى ميادين أخرى كالآداب والتربية والفن. وإنّ لظهور هذه المدرسة أو تلك أسبابه الموضوعية المتعلقة أساساً بثقافة المجتمع التي عرفت، وهذا يعني أن أياً من هذه المدارس هي الابنة الشرعية للمجتمع التي ولدت فيه؛ وتبعاً وتوجيهاته المباشرة وغير المباشرة، ومستوى قبوله بها وتقبله لها تنمو وتتطور. وانطلاقاً من ذلك يمكن تفسير ظهور السلوكية وتعديل تعاليم مؤسسها ونشوء السلوكية الجديدة، وكذلك نشوء غيرها من المدارس المعرفية والوظيفية وغيرها.

إن ظهور مدارس علم النفس ونظرياتها والفروع المنبثقة منها لم يكن تجسيدا لقرار أو إرادة فرد أو مجموعة أفراد؛ وإنما أملت الحاجة المتزايدة إلى معرفة أشمل وأرق بالنفس البشرية.

فقد كان من نتائج التقدم السريع للعلم وتقانة في عصرنا ونشوء ضروب جديدة من النشاط الإنساني أن وقف علم النفس أمام زيادة كبيرة في حجم اهتماماته تكافئ ما استجد من قطاعات إنتاجية وخدمية وسواها. وما سخر في سبيلها من أدوات ووسائل وآلات، وكان عليه أن ينهض بمسؤولياته ويواكب بل ويسهم في

تهيئة أسباب التطور اللاحق وتحسين شروطه وأدواته. ومن خلال هذا المسمى ظهرت فروع علم النفس، وتشبعت استجابة لمتطلبات العصر وأهداف المجتمعات وحاجات الأفراد المتزايدة.

انبثاق علم النفس:

في وجهة نظر " كون "، ثلاث مراحل للعلم: المرحلة السابقة لإنشاء النموذج، والمرحلة السوية، والمرحلة الثورية. أما فيما يختص في علم النفس نستطيع أن نتعرف إلى ثلاث مراحل تتداخل، جزئياً، مع مراحل " كون " هي كما يأتي:

المرحلة الأولى: هي مرحلة لم يكن لعلم النفس خلالها وجود كعلم مستقل. المرحلة الثانية: فهي بوضوح المرحلة السابقة لنشوء النموذج ، بمعنى " كون "، أي مرحلة المدارس والأنظمة. المرحلة الثالثة: التي بدأت على وجه الاحتمال بعد نهاية الحرب العالمية الثانية، وشاهدنا ومازلنا نشاهد خلالها حركة نحو إنجاز ما يقرب من النموذج في بعض ميادين علم النفس.(حمصي، ١٩٨٦).

إهمال دراسة السلوك البشري:

- من أهم أسباب الإهمال الطويل لدراسة السلوك البشري من جانب العلم ما يأتي:
- ١- هالة الحرمة التي أحاطت بها المؤسسات البشرية شخص الإنسان وهي الهالة التي منعت لوقت طويل النظر إلى الكائن الإنساني بوصفه ظاهرة طبيعية.
 - ٢- تعقيد الكائنات الإنسانية الذي أشار إليه معظم من حاولوا دراستها علمياً.

- ٣- أنه غالباً ما تكون الموضوعية حيال الأشياء البعيدة عنا أسهل منها حيال ما يلتصق بنا. وليس هناك ما هو ألصق بنا من نفوسنا وسلوكنا.
- ٤- كوننا كائنات إنسانية نحن أنفسنا يجعل من السهل علينا أن نعتقد أننا نعرف فعلاً كل ما يحتاج إلى معرفته حول الإنسان من دون أن نشغل بالنا بالأبحاث العلمية.

المسائل التي ورثها علم النفس:

أ- مسألة الجسد والنفس:

ربما كانت الأحلام العامل الأساسي الذي أقنع الإنسان بأن في الكائنات الإنسانية شيئاً أكثر مما تلمحه العين، وكتابات أفلاطون تبين أن التفكير في زمانه قسم الإنسان إلى مركبين. ونظرة ديكارت الثنائية لا تختلف اختلافاً كبيراً عن نظرة أفلاطون. وهذه الثنائية ضرورية في التفكير الديني؛ لإثبات خلود الإنسان منطقياً ما دامت الأجزاء الملحوظة من الكائنات مصيرها حتماً إلى الموت. وقد بدأ الفيزيائي الألماني " تيو دور فخر " العمل في هذا الموضوع قبل أن يوجد كيان حقيقي لعلم النفس بزمان طويل

ب- مسألة سيكولوجية الإدراك:

اهتم علماء آخرون - معظمهم فيزيولوجيون - بعلاقة أخرى هي العلاقة بين الأفاعيل الفيزيولوجية والإدراك . وكان أشهرهم هيرمان لو دفيغ هلمهولتز الذي عدل نظرية توماس يونغ في الألوان، وطور نظرية خاصة به (Marx, 1979).

(48).

ج- مسألة الفروق الفردية:

هناك ميدانان للدراسة مازالا محافظين على أهميتها حتى يومنا هذا، هما: ميدان الفروق الفردية، وميدان الإحصاء الذي طوره علم النفس كطريقة لدراسة هذه الفروق. وربما كان النصيب الأكبر من تقبل الجمهور لعلم النفس عائداً إلى كفاية روز القابليات الذي نعهده جزءاً من دراسة الفروق الفردية.

وقد كان " فرنسيس غالتون " رائداً في الميدانين. فقد طور تقانة الترابط فيما يتصل بدراسات الوراثة. وكان العامل الرئيس في تنمية اهتمامات " غالتون " هو نظرية " داروين في " التطور. وكان " غالتون "، وهو من أقرباء " داروين "، مهتماً بمسألة عملية هي تحسين النسل. ومن أجل ذلك، وكان محتاجاً إلى أن يعرف ما الذي يورث من السمات وكان هذا النوع من الاهتمام العملي متصلاً اتصالاً مباشراً بالخط الفكري الذي بدأ من نظرية التطور وانتهى بالوظيفة الأمريكية. فالإلحاح على تكيف العضوية مع المحيط كشرط محدد للبقاء أو عدمه أصبح هماً أساسياً من هموم علم النفس (Boring, 1950, 129).

والخميرة الثقافية التي أنتجتها نظرية التطور أثارت أسئلة أدت مباشرة إلى اهتمام " غالتون " بالفروق الفردية والروز العقلي والتقويم الإحصائي للفروق وإلى ازدهار المدرسة الوظيفية في الولايات المتحدة.

أهمية مدارس علم النفس وفوائدها:

إنّ مدارس علم النفس هي التي تدرس السلوك والعمليات الذهنية حيث يدون علماء النفس تصرفات الناس والحيوانات بعضهم تجاه بعض وتجاه البيئة ويبحثون عن أنماط تساعد على تفهم السلوك ويستعملون أساليب علمية لاختبار صحة أفكارهم. وقد وجدوا بفضل هذه الدراسات أشياء كثيرة من شأنها مساعدة الناس

على تحقيق إمكاناتهم وزيادة التفاهم بين الأفراد والجماعات وبين البلدان والثقافات وعلم النفس ميدان واسع للدراسة يستقصي طائفة كبيرة من المسائل والأفكار والمشاعر والأفعال. وقد ساعدت نتائج بحوث علماء النفس كثيراً على تحسين فهمنا لأسرار تصرفات الناس، فعلى سبيل المثال اكتشف علماء النفس الكثير عن كيفية تطور شخصية الإنسان وتشجيع النمو السليم ولديهم بعض المعرفة التي من شأنها مساعدة الناس على تغيير عاداتهم السيئة ومساعدة التلاميذ على تغيير عاداتهم السيئة ومساعدة التلاميذ على التعلم كما يدركون بعض الشروط المؤدية إلى تشجيع العمال على رفع كفاياتهم الإنتاجية. وهناك أشياء كثيرة لم تكتشف بعد، لكن الإدراك الذي اكتسبناه بفضل علم النفس بإمكانه مساعدة الناس على تحسين تصرفاتهم، وتبرز أهميته من خلال جانبين، وهما:

الجانب النظري:

حيث يدرس في جوانبه النظرية الظواهر النفسية والأنماط السلوكية التي تظهر على الاستجابات السلوكية الخارجية للفرد بغرض التواصل إلى المبادئ والقوانين العامة التي تتحكم في ظهور ظاهرة معينة.

الجانب التطبيقي:

حيث يوظف من خلال الدراسات التطبيقية له المبادئ والقوانين النظرية في عملية التوجيه والتحكم بالسلوكيات الإنسانية وتغييرها نحو الأفضل، ويصمم علماء المعايير والمقاييس التي تعتمد على تمييز السلوكيات السوية عن السلوكيات الشاذة؛ أي الحكم على السلوك إذا كان سويًا أو غير سوي من خلال هذه المعايير والمقاييس وتكمن أهمية علم النفس في معرفة فروعه.

المدارس الفكرية:

برزت عبر التاريخ النفسي مدارس حاولت تفسير السلوكي الإنساني، فكانت رؤيتها تسيطر لفترة من الزمن لتترك المجال لأخرى إلا أنها رغم المنافسة الظاهرة بينها تبقى كل واحدة منها مساهمة في فهمنا لعلم النفس الإنساني. وهذه أهم المدارس الفكرية في علم النفس:

- ❖ البنيوية: " structuralism "
- ❖ الوظيفية: " functionalism "
- ❖ التحليل النفسي: " psychoanalysis "
- ❖ السلوكية: " behaviorism "
- ❖ المدرسة الغشتالت: " gestalt psychology "
- ❖ المدرسة المعرفية: " cognitive psychology "



الفصل الثاني
المدرسة البنائية أو البنوية



الفصل الثاني

المدرسة البنائية أو البنيوية

هي أول مدرسة في علم النفس وتعود إلى رائد علم النفس الحديث الطبيب الألماني وليم فونت " Wundt, W " (١٨٧٥-١٩٣٠)، فهو مؤسس هذه المدرسة، وبفضله استقل علم النفس عن الفلسفة، حيث افتتح أول مختبر في العالم لعلم النفس سنة (١٨٧٩) في جامعة ليبزج " Leipzig " الألمانية (عبد الحليم؛ محمود، ٢٠٠٢، ٥٩).

والتي تعرّف علم النفس بأن وظيفته هو تحليل الخبرة الشعورية أو الوعي إلى عناصره الأساسية من أجل معرفة العلاقة بين هذه العناصر المختلفة؛ أي إن طريقة البحث هذه الطريقة نفسها التي يستعملها الكيميائي أو الفيزيائي في فحص ماهية طبيعة مكونات الخبرة الشعورية مثل الأحاسيس والمشاعر والخيالات.

سميت هذه المدرسة بالبنائية أو البنيوية " Structuralism " لأنها تهتم بوصف البناء أو التركيب النفسي للإنسان ومن هنا جاء اسمها، وقد نشأت بتأثير من علم الكيمياء؛ لذا فقد اهتم علماء النفس بتحليل المركب إلى أجزاء أو الكل الشامل إلى العناصر أو الذرات الأساسية التي يتكون منها، وبذلك فهي تدرس السلوك من الناحية التشريرية.

وترى هذه المدرسة أن علم النفس يجب أن يركز اهتماماته على دراسة " الخبرة الشعورية " أو محتويات الشعور مثل الاحساسات والصور الذهنية والمشاعر.

وهكذا ركزت المدرسة البنائية على دراسة موضوع الحس والإدراك في مجالات البصر والحس، ومن أجل ذلك استعملوا طريقة في البحث وهي الاستبطان والتي تعني التأصل " الملاحظة الذاتية لخبرة الفرد الذاتية "(Eugene, 2011, 427).

طرائق البحث في المدرسة البنائية:

يُعدّ الاستبطان التحليلي " العامل الباطني " هو المنهج المتبع في البحث بالنسبة لهذه المدرسة، ونعني به ملاحظة الفرد لما يجري في شعوره من خبرات حسية أو عقلية أو انفعالية ملاحظة منظمة صريحة تهدف إلى وصف هذه الحالات وتحليلها سواء كانت هذه الحالات حاضرة كالحزن أو الغضب أو ماضية كأحلام النوم وأحلام اليقظة . ومن أبسط صور الاستبطان حينما نخبر الطبيب بما نحس به من الألم أو عندما نطلب إلى شخص أن يصف لك حاله وهو يستمع إلى محاضرة جافة.

أهم خصائص المدرسة البنائية:

من أهم خصائص المدرسة البنائية ما يأتي:

- ١- تهتم هذه المدرسة بالشعور " Conscious " من دون الاهتمام بالسلوك.
- ٢- تبحث في بناء الوعي من الناحية التشريحية من دون الاهتمام بوظيفته.
- ٣- تؤكد الملاحظة المنظمة لنشاط العقل.
- ٤- تؤكد أنّ الخبرات الحسية المباشرة للإنسان هي مادة علم النفس ولا تهتم بدراسة الحيوان.
- ٥- ترى أن العمليات العقلية " كالانتباه والتفكير والتذكر " يجب أن تحلل إلى عناصرها واكتشاف الروابط بينها.

٦- إنَّ البحث في هذه المدرسة يسير من الجزء إلى الكل.

الاستبطان منهج البنائية المفضل:

الاستبطان " Introspection " أو التأمل الباطني منهج البحث المفضل للمدرسة البنائية، ويتلخص هذا المنهج في ملاحظة الفرد المدققة لإدراكاته ومشاعره وخبراته وانفعالاته ملاحظة متعمدة صريحة، تهدف إلى وصف هذه الحالات وتسجيل هذه الملاحظات وتحليلها. فالاستبطان وصف لحالة الشعور أو تأمل لما يجول في الذهن، إنه إحساس بالإحساس، وانعكاس الشعور على نفسه.

وقد يدور الاستبطان حول الحالات الشعورية الحاضرة أو الماضية، فمن الأمثلة على استبطان الحالات الشعورية الحاضرة أن تطلب إلى شخص أن يصف لك حالته وهو يستمع إلى محاضرة صعبة، وهو يقرأ كتاباً مملاً، وهو ينتظر برفية غير منتظرة. ومن الأمثلة على استبطان الحالات الشعورية الماضية أن نطلب إلى شخص أن يتذكر أقدم ذكرى يستطيع استرجاعها من ذكريات طفولته.

مزايا لاستبطان:

من أهم مزايا الاستبطان وفوائده ما يأتي:

- ١- الاستبطان هو الوسيلة الوحيدة لدراسة بعض الظواهر كالأحلام وأحلام اليقظة والشعور في أثناء الانفعالات كالخوف والقلق والحزن وغيرها.
- ٢- الاستبطان أساس استخبارات الشخصية التي نطلب من الشخص أن يجيب عن أسئلة مثل: هل تحلم أحلاماً مزعجة دائماً؟
- ٣- إن الحالات الشعورية الفردية كإحساس بالألم أو الشعور بالغضب أو النشاط العقلي في أثناء التفكير لا يمكن أن تكون موضوع دراسة إلا إذا

أمكن لصاحبها التعبير عنها تعبيراً خارجياً باللغة أو الإشارة أو الحركة،
كي يتسنى لغيره ملاحظتها والتحقق من صحتها.
٤- لا يمكن أن يتم العلاج النفسي دون استبطان المريض لنفسه بنفسه.
٥- توصل علماء النفس- عن طريق الاستبطان - إلى حقائق مهمة منها ما
يأتي:

- لا يستطيع الإنسان أن ينتبه إلى شيئين في وقت واحد.
- يمكن للإنسان أن يشعر باللذة والألم معاً.
- بعض أنواع التفكير " كالتفكير الرياضي والفلسفي " غير مصحوب بصور ذهنية.

نقد الاستبطان:

- من أهم الانتقادات والسلبيات التي وجهت للاستبطان ما يأتي:
- ١- يحتاج الاستبطان إلى تدريب طويل وتمارين متواصل.
 - ٢- لا يصلح الاستبطان مع الأطفال والمرضى العقليين وذوي الذكاء المنخفض والحيوانات، وكلها فئات يدرسها علم النفس.
 - ٣- ليس من الميسور والبساطة الوصول إلى قوانين عامة عن طريق الاستبطان.
 - ٤- ينقسم المستبطن إلى مُلاحظ ومُلاحظ، ولا يستطيع الإنسان أن ينظر من النافذة ليرى نفسه سائراً في الطريق! (عبد الخالق، ٢٠٠٢، ٦٤؛ ٦٥).

مؤسس المدرسة البنائية:

وليم فونت

العالم فونت هو العالم الألماني وليم فونت الذي يعود إليه الفضل في تأسيس علم النفس التجريبي، والذي عمل فيلسوفاً وطبيباً وأستاذاً جامعياً، وانضم إلى عضوية أكاديمية سانت بطرسبرغ للعلوم، والأكاديمية الروسية للعلوم، ويُعدّ الأب الثاني لعلم النفس وواضع كتاب " مبادئ علم النفس الفيسيولوجي " .

حياة العالم " فونت " :

وُلِدَ وليم فونت في السادس عشر من شهر أغسطس سنة (١٨٣٢)، وتوفي في (٣١) من شهر أغسطس سنة (١٩٢٠) عن عُمر يناهز ثمانية وثمانين عاماً في موطنه.

أفكار " فونت " :

من أهم أفكار " فونت " ما يأتي:

- ١ - اهتم " فونت " بدراسة الشعور " Conscious " من وجهة نظر بنائية، ونعني بكلمة بنائية هنا؛ تحليل الكل إلى أجزائه، أو عناصره المختلفة.
- ٢ - يرى " فونت " أن الوعي والتفكير والمعرفة هي مجموع هذه العناصر.
- ٣ - لتحديد عناصر الخبرة الشعورية ومكوناتها استعمل " فونت " منهج التأمل الباطني.
- ٤ - آمن " فونت " على أن علم النفس يجب أن يكون علماً تجريبياً، ويُعدّ هذا حدثاً جليلاً في تاريخ العلم.

- ٥- إن موضوع علم النفس في نظر " فونت " هو التجربة المباشرة الفورية
لا التجربة غير المباشرة، وأسلوب التجربة هو الاستبطان.
٦- يعتقد " فونت " أن العمليات العقلية، والعمليات الحسية متوازيتان.

وترجع أهمية أعمال " فونت " إلى ما يأتي:

- ١- ساعد على استقلال علم النفس وجعله مستقل فعلاً.
- ٢- أكد ضرورة اتباع المنهج التجريبي في البحث، ومن ثم أعطاه أساساً علمياً وقوياً.
- ٣- أخضع منهج الاستبطان للاختبار، ومن ثم أتاح الفرصة لنشأة نظريات ومدارس أخرى بدأت بنقد للاستبطان؛ مما أثرى المجال (عبد الخالق، ٢٠٠٢، ٦٢).

إنجازات العالم " فونت ":

من أهم إنجازات " فونت " ما يأتي:

- قدّم فونت عدداً من التجارب المخبرية، ومنها التجارب النفسية بالاعتماد على طريقة فخرنر، كما ركّز جُل اهتمامه على تحديد عدد من المبادئ والطرق والأهداف الخاصة بعلم النفس.
- زامل العالم هيلم هولتس لمدة تفوق الثلاثة عشر عاماً، وتأثر به باهتماماته بعلم الفيسيولوجيا النفسية، لكن على الرغم من ذلك إلا أنّ تأثره كان منصباً بشكل أكبر على بحوث الفيزياء النفسية ومناهجها عند فخرنر، وترك الاتجاه الميتافيزيقي جانباً، ودأب على محاولة إقامة علم نفس يعتمد

على أسس تجريبية كما في الفيزياء والفيسيولوجيا، فقدّم ما يُعرف بعلم النفس الفسيولوجي وعلم النفس التجريبي.

- أسس معملاً في جامعة ليزج الألمانية سنة (١٨٧٩) يختص في إجراء التجارب العملية على مجموعة من الأشخاص الحقيقيين؛ وبهذا فإن هذا العام يُعدّ البداية الحقيقية لعلم النفس؛ بوصفه علماً مستقلاً إذ انفصل في هذا العام عن الفلسفة وأصبح علماً متميزاً بمنهجية خاصة في البحث العلمي. أقام فونت مختبره هذا لدراسة الظواهر النفسية دراسة علمية؛ مستعملاً المنهج العلمي الذي اتبعه علماء الطبيعة. وقد كانت الظواهر التي درسها ذات طابع فسيولوجي كالإحساس والإدراك وزمن الرجوع. وبدأ باستقطاب عدداً من الشريحة الشبابية من أصول أمريكية وأوروبية إلى المعمل، وتتلّمذوا على يده، وحصلوا على شهادة الدكتوراه، وبعد انتهاء منتصف الثلاثينيات من القرن المنصرم كانت الغالبية العظمى من علماء النفس في العالم هم تلامذة فونت. ثم أصدر مجلة بعنوان الدراسات الفلسفية عام (١٨٨١) لنشر نتائج أبحاثه.
- يعود الفضل في نشر المجلة الدورية " الدراسات الفلسفية " له؛ إذ أتاح الآفاق أمام طلبته للاطلاع على بحوثه من خلالها كما قدّم عدداً من الكتب القائمة على المنطق والأخلاق.
- يُعدّ فونت أول من أشار إلى أنّ علم النفس هو حياة الفرد الشعورية؛ وأنّ كلّ ما يتعلق به ناجم عن إحساسه، وأكد أنّ للسيال العصبي دوراً كبيراً في نقل التنبيهات إلى اللحاء؛ وفسر اعتماد علم النفس على الخبرات مباشرة من حيث الوصف والتحليل، كما ناقش كمّاً هائلاً من المسائل ذات العلاقة بالثقافة العامة والتاريخ ونشأة اللغة وتطورها، والدين، والفن، والقانون.

مؤلفات العالم " فونت ":

من أشهر ما قدّم العالم " وليم فونت " للعالم هو كتابه الجامع " مبادئ علم النفس الفسيولوجي " المؤلف من ثلاثة مجلدات، وكشف فيه عن مبادئ علم النفس وطرقه وأهدافه كافة، وكل ما يمتّ له بصلة، ولم تقتصر إنجازاته العظيمة على ذلك؛ بل يعود إليه الفضل في تأسيس المدرسة البنائية في علم النفس والتي ارتكز فيها على عملية الاستبطان للتعرف إلى المشكلات الشخصية والتوصل إلى حلول جذرية لها والحرص على تصحيح رؤية الفرد نحوها.

وترى المدرسة البنائية أن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو الاستبطان الذي يقوم به مفحوص مدرب، والاستبطان التجريبي يعطينا المادة الأساسية الخام للشعور، ودرست بواسطة هذا المنهج في المعمل السيكولوجي الخبرات الحسية بوحى من " فونت " ثم طور هذه الدراسة " تثنر " (Thomas, 1966).

ويمكن تلخيص أهم آراء المدرسة البنائية فيما يأتي:

- يجب أن يدرس علماء النفس الشعور الإنساني وبصفة عامة الخبرات الحسية.
- يتعين أن يستعملوا دراسات الاستبطان التحليلي العملية.
- من الضروري أن يحلّوا العمليات العقلية إلى عناصرها، واكتشاف روابطها ومتعلقاتها وتحديد مواضع الأبنية المرتبطة بها في الجهاز العصبي.

إنّ من أبرز ما ميز النشاط السيكولوجي خلال المدة الزمنية التي أعقبت استقلال علم النفس واستمرت زهاء نصف قرن من الزمن هو الحوار الساخن بين أصحاب الدعوة إلى دراسة محتوى الوعي وبنيته من جهة، وممثلي الاتجاه الوظيفي الذين ألحوا على دراسة نشاط الوعي وفوائده، ونقل مركز الاهتمام من داخل العضوية إلى خارجها.

لقد أشرنا فيما سبق إلى مدخل " فونت " التحليلي في دراسة الوعي، ووقفنا على نشاطاته المتعددة، ومنها؛ بل وفي طليعتها عمله المخبري. كما رأينا كيف أن مخبره بقي لسنوات طويلة قبلة الباحثين الشباب الذين جاؤوا إليه من أنحاء مختلفة من العالم، تحوهم الرغبة، والحماسة في الاطلاع عليه كحدثٍ جديد، والتعرف إلى كل ما يحيط به من أفكار. وبعد عودتهم إلى أوطانهم أنشأ معظمهم مخابر شبيهة به. ولكن القليل منهم حافظ على وفائه لتلك الأفكار. ويقدم لنا ر. مولر - فراينفيلس وصفاً للنهائية التي آلت إليها علاقة " فونت " الفكرية بتلاميذه حين قال: " إنَّ مأساة فونت هي أنه جذب إليه الكثير من التلاميذ، ولكنه لم يحتفظ إلا بالقليل منهم ".

وتعزى هذه النتيجة إلى فقدان ثقة معظم تلاميذ " فونت " بإمكانية تنفيذ مشروع معلمهم وتطبيق أفكاره في الميدان، وضعف مردودية النتائج المترتبة عن ذلك. ولم يشذ عن هذا الوضع سوى " تيتشنر " الذي بقي ملتزماً بأفكار " فونت "، ومخلصاً لها حتى وفاته.

أسس وليم فونت المدرسة البنائية في علم النفس؛ معتمداً على عملية الاستبطان التي قامت على التعرف إلى مشكلات الشخص عن طريق الشخص نفسه، ومساعدته في حل هذه المشكلات، وتصحيح رؤيته لها، فعلى سبيل المثال هناك من يعتقد أن الله خلقه ليعاقبه أو لتكون نهايته في الجحيم " النار"، وبناء على هذا الاعتقاد يتصرف بتمرد أو يأس أو يكون مضطهداً للمجتمع ومضاداً له، فيتم استعمال طريقة الاستبطان مع هذا الشخص لتصحيح هذا الاعتقاد الخاطيء لديه، ولذلك طرق خاصة مخبرية علمية.

ولكن بعد ذلك جاء علماء آخرون انتقدوا طريقة وليم فونت بالاستبطان، وقالوا إنها طريقة ذاتية تعتمد على رأي الشخص نفسه ولا يمكن تعميمها، وكذلك تعتمد

على رأي الباحث نفسه ورؤيته وحالته النفسية؛ فمن العلماء الذين انتقدوا المدرسة البنائية الأمريكي وليام جيمس؛ حيث ركز على وظائف الدماغ وتقسيماته، وما وظيفة أجزاء الدماغ؛ فمن وظائف الدماغ بشكل مختصر ومبسط التفكير والإحساسات والانفعالات؛ حيث إن المنطقة الجبهية تتم فيها عمليات التفكير، والتخيل، والكلام، والكتابة، والحركة، وفي وسط الدماغ منطقة السمع، وتفسير الإحساسات وإعطائها معنى، وفي المنطقة الخلفية للدماغ يقع الجهاز البصري، ووظيفته تفسير الإحساسات البصرية، وهناك منطقة تقع فوق الرقبة من الخلف مباشرة تحتوي على المخيخ، والنخاع المستطيل، والوصلة، وهم مسؤولون عن توازن الجسم والتنفس وعمليات الهضم، وضربات القلب، والدورة الدموية.... إلخ، وأطلق على هذه المدرسة اسم المدرسة الوظيفية.

لعلَّ ارتباط هذه المدرسة بالنظرية البنائية لم يمكن عبثاً، وذلك لأنَّ مؤسس النظرية البنائية " تيتشنر " يُعدُّ من أهم مؤسسي هذه المدرسة، وتلميذاً " لفونت " قام بنقل أفكار المدرسة البنائية إلى الولايات المتحدة الأمريكية.

من علماء المدرسة البنائية:

إدوارد تيتشنر:

ولد إدوارد تيتشنر " Edward Bradford Titchener " في إنكلترا عام (١٨٦٧)، وبعد حصوله على الإجازة في الفلسفة من جامعة أكسفورد درس الفيزيولوجيا لأربع سنوات. تلقى تعليمه على يد طبيب الأعصاب الألماني وليم فونت، ألف تيتشنر رؤية جديدة في علم النفس وصفها باسم تركيبة العقل والتي تعرف أيضاً بالبنائية النفسية (عكاشة، ٢٠٠٠).

ولقد ساعدت ثقافته الفلسفية وميله نحو علوم الطبيعة، كغيره من علماء تلك المرحلة، على تكون ميل قوي لديه نحو معالجة القضايا النفسية. فما هو يقرر

السفر إلى لايبزيغ، وفيها يمكث عامين لمساعدة " فونت "، يتمكن خلالها من اكتساب تقانات البحث السيكلوجي التجريبي. وبعد عودته إلى بلاده انتابه شعور بالإحباط وخيبة أمل لعدم تقبل المؤسسات العلمية آنذاك لإخضاع النفس البشرية للدراسة التجريبية. ففضل الهجرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وأنشأ في إحدى جامعاتها- وهي جامعة كورنيل- مخبراً، عمل فيه مع بعض من مساعديه وأنصاره تحت لواء الفكر البنيوي حتى وفاته سنة (١٩٢٧) عن عمر ناهز (٦٠) سنة.

وعبر خمسة وثلاثين عاماً من النشاط العلمي التجريبي كتب تيتشنر مؤلفات عديدة، أهمها " علم النفس التجريبي " (١٩٠١-١٩٠٥) الذي وضعه في مصاف كبار علماء النفس، و" علم النفس " عام (١٩٠٩) وعلى الرغم من قلة أتباعه، فإنه لم يفقد ثقته بالأفكار التي تبناها، وبقي متحمساً لها، يدافع عنها بدأب وعناد على أكثر من جبهة. فكان يرد على الانتقادات العنيفة التي كان يوجهها إليه الموظفين والسلوكيون من جانب، ويجادل، في ذات الوقت، ممثلي بعض المدارس والتيارات السيكلوجية الناشئة كمدرسة ورتسبورغ من جانب آخر.

تشكل أفكار تيتشنر وآرائه في مسائل علم النفس ومناهجه امتداداً مباشراً لفكر " فونت ". فمهمة علم النفس الأولى، عنده، هي تحليل الوعي إلى عناصره والكشف عن قوانين حركتها وارتباطها، وأسباب تجمعها واتحادها على هذا الشكل أو ذاك. ومن زاوية النظر هذه يرى أن على الباحث السيكلوجي القيام بتحليل الإدراكات الحسية إلى الألوان والأصوات والروائح، والمشاعر المعقدة إلى مشاعر بسيطة (الغضب - السكينة، التوتر - الهدوء، الفرح - الحزن...)، وأن يعيد، من ثم تركيبها وفق قوانين تألفها وتتألفها.

أطلق " تيتشنر " على نظريته اسم "البنيوية" أو "الوجودية". ويجدر التنبيه، هنا، إلى ضرورة عدم الخلط بين هاتين التسميتين وبين الاتجاه البنيوي والمذهب

الوجودي في الفلسفة الحديثة. وقد قصر " تيتشنر " استعمال مفهوم الوجودية على وقائع الوعي وحالاته، كالإدراك والتصور والانفعال. بينما عنى بمفهوم البنيوية مركبات تلك الوقائع والحالات وعناصرها.

وواضح أنه أسقط بعض الأبعاد التي يتضمنها مفهوم الوجودية. فلم يقصد به ما يمكن أن يتبادر للذهن من دلالات، ولا سيما التفاعل بين الفرد " الوعي " والبيئة الخارجية " الموضوع " والتغيرات التي يحدثها أحد الطرفين أو كلاهما معاً.

إن الوعي كما هو موجود بذاته ولذاته هو - برأي تيتشنر - قضية علم النفس الكبرى. وما عدا ذلك، أو ما هو خارج الوعي " المثيرات الخارجية "، فإنه من اختصاص علوم أخرى.

وصفوة القول فإن "وجودية" تيتشنر أو "بنيويته" النفسية تقبل على دراسة الخبرة المرتبطة بالذات التي تمتلكها، وتدبر عما سواها. إن الدعوة إلى تقسيم النفس وتقنيتهما إلى ذرات هي فكرة قديمة جداً. ولكنها تطورت في القرن التاسع عشر تطوراً ملحوظاً بفضل الدراسات السيكو - فيزيولوجية التي شجع عليها انتشار المذهب الحسي والارتباطي وتطبيقاته على الظواهر النفسية. وتبلورت فيما بعد لتتخذ شكل النظرية. وقد عرفت بالنظرية الذرية.

أفكار " تيتشنر " في المدرسة البنائية:

لما كانت العلوم الطبيعية بالنسبة لتيتشنر، كما كانت بالنسبة لفونت، المثل الذي يحتذى به، فقد عمل ما بوسعه على تعميم معطياتها على ميدان علم النفس. وكرس نشاطه للتأكد من ذلك؛ بل والبرهان على صحته. وعكف على دراسة الظواهر النفسية المعقدة وتحليلها إلى عناصرها البسيطة؛ سعياً وراء معرفة قوانين ارتباطها واتحادها. ولكن إصراره على فصل تلك الظواهر عن المثيرات الخارجية

ورفضه لوجود أية علاقة بينهما، ونظرته لكل طرف منهما على أنه نقيض للطرف الآخر، ولا يملك معه أي شيء مشترك، ذلك كله قاده إلى طريق مسدودة، رغم محاولاته معرفة أسباب اتحاد العناصر النفسية في صور ومفاهيم.

إنّ وجود الإنسان وسط عالم الأشياء والبشر والتأثيرات المتبادلة بينهما هو الأساس الموضوعي الذي يجب الانطلاق منه؛ لتفسير تلك الصور والمفاهيم. وإنّ أي نظرة إلى الوعي كوجود مستقل تدفع صاحبها لا محالة إلى استنتاجات خاطئة، منها القول بأن عناصر الوعي هي الصفة الأولية للوعي. وهو ما فعله " تيتشنر " وأتباعه تماماً حينما أرادوا أن يدرسوا النفس، فاختاروا طريق تحليلها إلى عناصرها الأولية على غرار ما يفعله الكيميائي عندما يدرس المادة من خلال تحليلها إلى عناصرها والتعرف إلى خصائص كل واحدة منها. ومع أنهم لم ينسوا، في أثناء محاكاتهم للكيميائي، أن يشيروا إلى اختلاف خصائص النفس عن خصائص مركباتها، وأن ينسبوا ذلك إلى حركتها واتحادها في مستويات مختلفة، فقد وقفوا دون القوانين التي تتحكم بتلك الحركة وتنظم هذا الاتحاد. وعجزوا عن إدراك الأسباب التي تكمن وراء تعاقب الأوضاع والحالات النفسية واتجاهها. وظلت هذه المسائل معلقة، ولم يهتد مؤسس مدرسة كورنيل أو أي من مساعديه إلى الطريق المؤدية إلى حلها رغم إحساسهم بأهمية هذا الهدف على صعيد الكشف عن طبيعة الواقعة النفسية (عبد الخالق، ٢٠٠٢).

يمكن ذكر أهم أفكار " تيتشنر " فيما يأتي:

- ١- الفكرة الرئيسية في أعمال " تيتشنر " هي وحدة العلم، حيث تبين له أن جميع العلوم إنما تنبع من أساس واحد هو عالم " التجربة الإنسانية ".
- ٢- عرّف الشعور بأنه خبرات الشخص وتجارب جميعها في موقف معين.
- ٣- عرّف العقل بأنه خبرات الشخص جميعها من المهد إلى اللحد.

٤- يرى أن علم النفس يدرس الخبرات، والتجارب، على أنها غير مستقلة عن الشخص.

٥- استبعد " تيشنر " علم الطفل وعلم النفس الحيوان من مجال علم النفس.

٦- من أهم الأفكار التي أضافها " تيشنر " إلى فكر " فونت " اعتقاده بضرورة ابتعاد علم النفس عن دراسة ما بعد الظواهر الفيزيائية في علم النفس.

يُعدّ تكنر " Tichener, E " والذي عاش في الفترة بين (١٨٦٧) إلى (١٩٢٧) من أهم تلامذة " فونت "، وقد حاول جاهداً من خلال العديد من المنشورات والأبحاث نشر البنائية بالولايات المتحدة إلا أنها انتهت مع وفاته. من أهم الأفكار التي أضافها " تكنر " إلى فكر " فونت " اعتقاده بضرورة ابتعاد علم النفس عن دراسة ما بعد الظواهر الفيزيائية في علم النفس لتأثير ذلك في تكامل العلم. يفسر العمليات العقلية العليا إجمالاً من منطلق بنائي، فيرى أنها مجموعة أفكار، وأن هذه الأفكار تتكون من مجموعة من الصور الشعورية المدركة حسياً أو الخيالات. يفسر " تكنر " عملية الفهم والتفكير من خلال نظريته في " تقرير المعنى " والتي تقول إن معاني الأشياء تأتي من ارتباط الإحساسات بالمجال الذي تحدث فيه، أو من خلال ترابطها بالإحساسات الأخرى السابقة.

حاول بعض علماء النفس تطوير الاتجاه، ومنهم برنتانو " Berentano " الذي أسس علم نفس الفعل " Act Psychology " حيث يُعدّ دراسة عملية الأحداث الشعورية في ارتباطها بالبيئة الخارجية موضوعاً لعلم النفس، وبمعنى آخر فإن الفعل النفسي يكون نتاجاً للعوامل الداخلية والخارجية.

وإجمالاً فإن المدرسة البنائية حاولت الربط بين الاتجاه الوضعي والحسي في كل من بريطانيا وفرنسا بالاتجاه العقلي الألماني. حيث ركزوا على المدركات الحسية مع اعترافهم بالعمليات العقلية، إلا أن تفسيرهم للعمليات العقلية لم يكن

موفقاً إذ عدوه مجموعة لهذه المدركات " تفسير بنائي فيزيائي "، كما أن اعتمادهم على منهج التأمل الباطني ليس علمياً والمتأمل يتأثر بالذاتية. ونتيجة لهذه العيوب فقد انتهت المدرسة البنائية بموت تكرر.

كما تتلمذ " دورد فشنر " على يد " فونت "، والذي تحمل بعد ذلك مسؤولية مختبر تجريبي جديد لعلم النفس في جامعة " كورنيل " في أمريكا، وأصبح من البارزين في هذا المجال وقائداً للمدرسة البنيوية في أمريكا.

الانتقادات الموجهة للمدرسة البنيوية:

- لقد وجه للمدرسة البنيوية مجموعة من الانتقادات من أهمها ما يأتي:
- ١- الإنسان وهو منفعل لا يستطيع أن يصف الخبرة الشعورية بصورة علمية.
 - ٢- إن الطريقة المتبعة في البحث لا تتصف بالموضوعية؛ لأنها تعتمد الاستبطان التحليلي؛ أي اعتمادها على ذاتية الفرد في وصف مشاعره.
 - ٣- أخفقت في دراسة الفروق الفردية والقياس العقلي لعدم موضوعيتها في البحث، كما أنها لم تهتم بتعلم الحيوانات.
 - ٤- اهتمت بدراسة الوعي، وأن الحياة النفسية للإنسان لا تقتصر فقط على هذا الجانب، فهي لم تهتم مثلاً بالسلوك.
 - ٥- تنظر إلى العقل على أنه مجرد مجموعة من الوحدات الهيكلية وفي الوقت الذي هو أكثر تعقيداً وتشابكاً.
 - ٦- الطلاب الذين أجريت عليهم التجارب كانوا يتدربون على هذه التجارب قبل أن تجري عليهم التجارب (Eugene, 2011, 427).
 - ٧- صعوبة الحصول على معلومات دقيقة بوساطة الاستبطان؛ لأن طريقة الاستبطان غير واضحة المعالم وغير محدودة، بل مبهمة أحياناً؛ فضلاً عن صعوبة إجراء الاستبطان على الأطفال والحيوانات.

٨- عدّ أصحاب هذا الاتجاه بعض الظواهر النفسية معقدة، مثل: " التفكير، واللغة، والروح المعنوية، والسلوك غير السوي وغيرها " من الموضوعات النفسية غير الصالحة للاستبطان.

إنّ المدرسة البنيوية تحصر نفسها في إطار ضيق؛ إذ لا تشمل كل موضوعات الدراسة في علم النفس، وعلى الرغم من أن أهميتها الآن قد أصبحت أهمية تاريخية، فإن علماء النفس قد تعلموا بوساطتها الكثير، وقد دخلت المناهج الدقيقة للبنائية في نطاق علم النفس الحديث.

التطبيقات التربوية للمدرسة البنائية:

من أهم التطبيقات التربوية للمدرسة البنائية ما يأتي:

- تدريس المهارات " الحسابية والسمعية والبصرية ".
- بناء المناهج الدراسية " فيما يتصل بمحتوى المادة الدراسية ".
- أصبحت البنائية في الوقت الحاضر تمثل أهمية كبيرة للتربية، وإنه في الأعوام القادمة ستصبح البنائية محط الاهتمام، وذات وزن وأهمية كبيرتين - في مجال التربية - من خلال تحسين بناء المعلومات لدى التلاميذ.
- لها تأثير في ثقافة الحجرة الصفية، وفي السياق الاجتماعي الواسع، وغرس المعرفة الجديدة للتلاميذ، وتعليمهم المهارات التي سوف يستخدمها في التفكير وقوة التعليم، بالإضافة لبناء أفكار التلاميذ ومساعدتهم من خلال التعامل مع الآخرين.
- البنائيون يؤكدون على المبادئ النفسية في التعلم، وعلى الخبرة الإنسانية السابقة كشرط للتعلم النشط وبناء المعرفة



الفصل الثالث

المدرسة الوظيفية



الفصل الثالث

المدرسة الوظيفية

ترى المدرسة الوظيفية " **Functionalism** " (١٨٩٠-١٩٣٠) أنَّ على علم النفس أن يدرس وظيفة الشعور وليس تركيبته. وسميت هذه المدرسة بالوظيفية؛ لأنها ترى أن وظيفة الشعور أو العمليات الشعورية تتمثل بمساعدة الفرد على التكيف مع البيئة؛ أي إنَّ أصحاب هذه المدرسة أكدوا أهمية الشعور إلا أنهم لم يهتموا بتحليل عناصره كما فعل البنيويون؛ بل اهتموا به على أساس أهميته في تحقيق تكيف الفرد لبيئته.

كما يرى أصحاب هذه المدرسة أن جميع إحساسات الفرد وانفعالاته هي أعمال إرادية وما هي إلا تعبير عن تكيف الفرد مع البيئة التي يعيش فيها، ويرون أنه لو كانت الأفعال الانعكاسية قادرة على تمشية حياة الفرد لما كان هناك وجودٌ للأحاسيس والمشاعر التي يعيشها الفرد. وقد استندت هذه المدرسة إلى نظرية التطور؛ إذ يرى أصحاب المدرسة الوظيفية أن العمليات العقلية ظهرت عبر مراحل من خلال الحاجة التي تؤدي إلى ظهورها لمساعدة الفرد على تحقيق التكيف؛ إذ ظهرت أبسط أشكال الشعور عندما عجزت الأفعال الانعكاسية عن إشباع حاجات الكائن الحي.

تعود هذه المدرسة إلى اثنين من رواد علم النفس، هما: العالم الأمريكي وليم جيمس " James, W. "، والفيلسوف والمربي الشهير جون ديوي (١٨٥٩ - ١٩٥٢) " Dewey, J. " منذ بدايات القرن العشرين. ويُعدّ كل من " جيمس

رولاند إنجل " (١٨٦٩-١٩٤٩)، وهارفي كارل (١٨٧٣ - ١٩٥١) من أبرز مؤسسي هذه المدرسة.

عابت الوظيفية على البنائية الطابع التحليلي والوصفي لها، وتؤكد الوظيفية أن علم النفس يجب أن يدرس وظائف العمليات العقلية للإنسان أكثر من دراسته لمحتوى الشعور فقط أو مكوناته، وتهتم الوظيفية بدراسة القدرة على التكيف لدى الأفراد، فالسلوك عندها وظيفته تكيف أفضل مع البيئة ودرست كذلك وظيفة الإدراك بوصفه نشاطاً يعتمد على بقية الوظائف مثل الحاجات والانفعالات، وتركز الوظيفية على ما يقوم به الكائن العضوي أكثر من اهتمامها بتحليل ما يقوم به إلى ذرات أو عناصر أو مركبات.

فقد تم استبدال التساؤل الرئيس عند أنصار المدرسة البنائية عن " ما هو الشعور "؟ إلى تساؤل آخر عند أصحاب هذه المدرسة. " ما الغرض من الشعور ووظيفته "؟ بمعنى أن الوظيفة أو الفعل أصبحت محل اهتمام هؤلاء العلماء والفلاسفة بدلاً من الاهتمام بالبنية والمحتوى عند " تشرنر " (عكاشة، ٢٠٠٠).

آراء الوظيفية ومعتقداتها:

- ويمكن ذكر أهم آراء الوظيفية ومعتقداتها بما يأتي:
- قامت المدرسة الوظيفية كرد فعل على المدرسة البنائية.
- يُعدّ " وليم جيمس " مؤسس المدرسة الوظيفية، ويؤكد استعمال منهج البحث العلمي.
- لا يمكن تحليل الخبرة الشعورية إلى أجزاء، أو عناصر شعورية تخضع لقوانين ميكانيكية.
- يحدد " وليم جيمس " موضوع علم النفس بأنه دراسة الوظائف العقلية.

- ظهر أثر المدرسة الوظيفية بظهور مدرستين وظيفيتين في أمريكا، هما: مدرسة شيكاغو، وقد انصبَّ اهتمامها على ربط علم النفس بالحياة اليومية، ومن أهم روادها " جيمس إنجل "، ومدرسة كولمبيا، وقد خرجت بفكرة متكاملة عن التوافق ومن أهم روادها " كاتل "، والذي ركَّز على القياس النفسي والاختبارات العقلية.
- يجب أن يدرس علماء النفس العمليات العقلية وموضوعات أخرى كثيرة تتضمن سلوك الأطفال والحيوانات البسيطة والشذوذ والفروق الفردية.
- يتعين أن يستعمل الاستبطان غير الشكلي والطرق التجريبية المتحررة نسبياً من التحيز.
- لا بد من تطبيق المعلومات السيكولوجية على المسائل العملية مثل التربية والقانون ومجال الأعمال.

حفظ البقاء والاستمرار، والتكيف والتلاؤم، والنشوء والارتقاء ومفردات أخرى شبيهة بها وقريبة منها أضحت الأدوات الأكثر تداولاً من قبل السواد الأعظم من المثقفين الأوروبيين والأمريكيين في مداخلاتهم ومناظراتهم الفكرية خلال الربع الأخير من القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين. ولم يتأت لهذه المفردات أن تجد طريقها إلى العقول إلا لأنها تجسد نمطاً جديداً في التفكير عليه أن يتعاطى مع إفرازات التقدم العلمي والاجتماعي. فقد عرفت أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية منذ النصف الثاني للقرن التاسع عشر ظهور شبكة واسعة من المؤسسات الإنتاجية والخدمية والتعليمية (معامل، شركات تجارية، مدارس، معاهد، جامعات، مراكز تربوية وتكوينية وتنقيفية... إلخ).

وأمام هذا الواقع كان لا بدّ من وضع قواعد وأسس لتنظيم العلاقات بين الأطراف المختلفة داخل تلك المؤسسات، وتحديد موقف الفرد فيها وتقوّم سلوكه بعد أن تبين

لكثير من الباحثين قصور النظرة الميكانيكية التي ميزت الفكر طيلة القرون الماضية. فوجد هؤلاء في الأفكار التي حملتها النظريات التطورية، ومنها الداروينية والسبنسرية بوجه خاص، مصدراً يعينهم على أداء هذه المهمة.

ويمكن القول: إن هذه النظريات تنطلق في دراستها للكائن الحي من مبدأ وحدته مع بيئته الطبيعية وصراعه الدائم معها. فلكي يستمر الكائن الحي على قيد الحياة عليه أن يرد على التحديات الخارجية ويواجه تقلبات الظروف الطبيعية وتحولاتها. ولن يستطيع ذلك ما لم يتسلح بأدوات وأجهزة ملائمة. وفي مجرى هذه العلاقة تتكون لديه تلك الأدوات والأجهزة، ومع استمرارها تنمو وتتطور. فالأحداث الخارجية تؤثر فيه. وبالمقابل فإنه يستجيب لها ويرد عليها بأفعال وعمليات معقدة كثيراً أو قليلاً تبعاً لمستوى تطوره. وبفضل ذلك تنمو لديه وظائف نفسية وتشكل أخرى. ومن هنا بدا لفريق من العلماء الأمريكيين أن معرفة آليات نشاط الوعي الإنساني والوظائف التي يقوم بها تقع ضمن اهتمامات علم النفس وصلاحياته. ذلك لأن موضوع البحث المركزي يكمن، من وجهة نظرهم، في الوصول إلى معطيات قابلة للتطبيق الميداني. والحقيقة أن القول بضرورة دراسة الوظائف النفسية ليس بالأمر الجديد على الفكر الإنساني. فقد شددت هذه المسألة إليها انتباه أنصار نظرية الملكات منذ قرنين. ورأى هؤلاء أن النفس تتألف من ملكات رئيسية، وأخرى فرعية أو ثانوية. ونجم عن هذا التقسيم وجود ملكة التذكر وملكة التخيل وملكة التفكير... الخ.

نشأة المدرسة الوظيفية:

ومن بين الحقائق التي يعترف بها المؤرخون هي أن قيام علم النفس الوظيفي جاء كرد فعل على المخطط الميكانيكي الذي وضعه علم النفس البنيوي بزعماء فوندت، ومن بعده تيتشنر. ومعلوم أن قاعدة هذا المخطط هي تجزئة الوعي إلى

عناصره النهائية من دون أن يكلف واضعوه أنفسهم مهمة التعرف إلى تشكيلها وتطورها، وهذا يعني أن علم النفس البنيوي أسقط من حسابه تماماً العلاقة القائمة بين العضوية والبيئة ودورها في نشوء الوعي وعناصره.

ومن هذا المنطلق ذهب رواد علم النفس الوظيفي إلى القول بوجوب بناء المخطط البديل على أساس التلاؤم البيولوجي؛ ليصبح بالإمكان تفسير الوعي وتجلياته، وفي مقدمتها الفعل واتجاهه نحو حل المشكلات الحيوية التي تعترض حركة العضوية.

وتأثرت المدرسة الوظيفية بأفكار " تشارلز دارون " عن الصراع من أجل البقاء، والبقاء للأصلح. وأصبح مفهوم " التوافق للبيئة " بتأثير من المدرسة الوظيفية ذا مركز مهم في الدراسات السيكلوجية، مع ملاحظة أن العمليات الإدراكية والحسية جوانب مهمة للتوافق (عبد الخالق، ٢٠٠٢).

أفكار المدرسة الوظيفية:

ولعلّ علماء النفس الوظيفي، عندما أولوا اهتمامهم الخاص بدراسة الفعل كوسيلة لتذليل العقبات التي يصادفها الفرد وما يحققه لهم من فوائد ومنافع ذاتية، إنما كانوا يعبرون عن قوة هذه السمة وقدرتها على توجيه السلوك. فلا عجب أن تكون هذه الفكرة جوهر الفلسفة البراغماتية " النفعية " التي ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية على يد كل من جيمس وديوي، وأصبحت بالنسبة للوظيفيين ركناً ثانياً أقاموا عليه آراءهم وتصوراتهم.

اعتقد الوظيفيون بوجود أجهزة وظيفية على غرار ما هو معروف في ميادين علمية أخرى كعلم الأحياء والتكنولوجيا وسواهما. فالعضوية تتألف من عدد من الأجهزة التي يؤدي كل منها وظيفة محددة تكمل الوظائف التي تقوم بها الأجهزة

الأخرى وتحقق معها عملية التلاؤم، مثل: جهاز دوران الدم، والجهاز العصبي، وجهاز التنفس، وجهاز الهضم... إلخ. والآلات الميكانيكية تتركب - هي الأخرى - من مجموعة من الأجهزة، يقوم كل جهاز منها بوظيفة معينة وتتكامل مع الوظائف التي تقوم بها الأجهزة الباقية لتسيير الآلة، كجهاز الاحتراق، وجهاز ضخ الماء والتبريد، وجهاز توليد الكهرباء في محرك السيارة. ولذا فإنهم يتحدثون عن جهاز للتفكير، وثن للتذكر، وثالث للإدراك... وهكذا. ويعينون لكل واحد من هذه الأجهزة وظيفة يُنَاط به أداؤها. ذلك لأن مساعهم لا يتوقف عند حدود التعرف إلى الأجهزة النفسية، وتحليل كل واحد منها إلى مركباته، كما هو الشأن بالنسبة للبنويين؛ بل إنهم يتعدون ذلك إلى الكشف عما يقوم به كل جهاز نفسي من وظائف داخل الإطار العام لسلوك الفرد.

وبعبارات أخرى، فإن مهمة البحث في علم النفس التي حددها فوندت وأتباعه في الإجابة على سؤال "ما هي مركبات الوعي؟" و"كيف تعمل؟" تتحول عند الوظيفيين إلى الإجابة على سؤال "ماذا يفعل الوعي؟" و"لماذا؟". فالبحث عن أجهزة النفس (أو الوعي) ليس هدفاً بحد ذاته، وإنما هو خطوة على طريق التعرف على نشاط النفس وأهدافه.

إن من شأن طرح المسألة بهذه الكيفية، بالنسبة للوظيفيين، إقامة الارتباط بين البيئة الداخلية والبيئة الخارجية للفرد انسجاماً مع مبدأ تطور السلوك تحت تأثير الشروط البيئية كفعل تكيفي؛ وبالتالي كوسيلة للبقاء. ولكن هذا الطرح - من حيث معناه وجوهره - ليس جديداً على الفكر السيكولوجي، كما يدعي أصحاب الاتجاه الوظيفي. فالدراسات التي أجريت في ميادين علم النفس المختلفة، والتي كان لها الفضل في ظهورها، لم تتوقف عند حدود معرفة عناصر الوعي وماهيته؛ بل

وعملت على تحديد مستوى علاقة الفرد وطبيعتها بالوقائع والحوادث الطبيعية والاجتماعية (عامود، ٢٠٠١).

وبتأثير من المدرسة الوظيفية نمت الاختبارات النفسية، وتطور علم النفس التطبيقي. وما زال كثير من مسلماتها جلياً فيما سمي حالياً بعلم النفس المعرفي.

مؤسسو المدرسة الوظيفية:

وليام جيمس:

يُعدّ وليام جيمس (١٨٤٢-١٩١٠) من أبرز مؤسسي الاتجاه الوظيفي في علم النفس. وقد ولد في مدينة نيويورك. ونشأ وترعرع في كنف أسرة غنية. وكان في صباه شديد الحساسية، متنوع الميول. فمن ولع بالفن إلى اهتمام بالكيمياء وعلوم الأحياء إلى حب للفلسفة، كان عالماً باهراً. بدأ في دراسة الطب، ولكن انقطع عن دراسته بسبب إصابته بالمرض دفعته إلى تحويل اهتمامه إلى علم النفس، ودفعه مرضه بتشجيع من والده إلى السفر والتجوال في الكثير من بلدان أوروبا الغربية. وهناك وجد في النشاطات العلمية، ولا سيّما في الفيزيولوجيا، ما يستجيب لميوله. ولمس عبر ذلك إمكانية استقلال علم النفس. ومن الدراسات التي اطلع عليها وقتذاك، وأعجب بها دراسة فخر في السيكوفيزياء ودراسة هيلمهولتز في الإدراك البصري. ولكنه عاد فيما بعد واعترض عليها؛ عاداً إياها مدخلاً خاطئاً لدراسة الظواهر النفسية، وفي تلك الأعوام تعرف عن قرب إلى الأفكار التطورية الإنكليزية. وأعرب عن اعتقاده بقدرتها على تأدية الدور الذي عجزت الدراسات الفيزيولوجية الألمانية عن القيام به.

وعقب عودته إلى بلاده عُين في عام (١٨٧٢) مدرساً للفيزيولوجيا في هارفارد. وقد أتاح له هذا المنصب فرصة إلقاء مجموعة من المحاضرات تحت عنوان "العلاقة بين الفيزيولوجيا وعلم النفس". اعتمد فيها بشكل رئيس على "مبادئ علم النفس" لسبنسر.

وفي أثناء ذلك انتسب إلى "منتدى الميتافيزياء" الذي أسسه في هارفارد فريق من الشباب المتحمس للعلم والثقافة. وكانت آراء الفيلسوف تشارلز بيرس الموجه لنشاطات هذا المنتدى الفكرية. وهي التي أضحت بعد ذلك حجر الزاوية في نظرية جيمس البراغماتية.

ومن أهم تلك الآراء اقتراح بيرس البدء بالسؤال عن علاقة الذات بالموضوع والنتائج التي تتمخض عن أفعال الذات الموجهة نحو الموضوع؛ لأن معرفة الإنسان بتلك النتائج هي - في رأيه - السبيل إلى فهم المغزى الحقيقي للموضوع. ولما كانت هذه العلاقة تتجلى على نحو واضح وقابل للملاحظة المباشرة من خلال الفعل العملي، الخارجي، لا من خلال تركيب الوعي، فإن هذا الفعل يجب أن يكون - في تصوّر بيرس - نقطة الانطلاق في البحث المعرفي الإنساني.

عرض جيمس أفكاره في مجموعة من الأعمال، أهمها مقالته "ما الدوافع؟" التي نشرها عام (١٨٨٤)، وكتابه "مبادئ علم النفس" الذي صدر بجزأيه عام ١٨٩٠، ومحاضراته المنشورة عام ١٨٩٦ تحت عنوان "حوارات مع المعلمين حول علم النفس"، ومداخلته في المؤتمر الدولي الخامس لعلماء النفس الذي عقد في روما عام ١٩٠٥ "هل الوعي موجود؟".

وقد تأثرت أفكار "جيمس" بأفكار داروين ونظريته في الاختيار والانتقاء الطبيعي. وترى نظرية "داروين" أن نوع الكائن الحي واستمرارية حياته تأتي عن طريق عملية الاختيار عبر الزمن، وحاول "جيمس" أن يطبق نظرية "داروين"

على الإنسان حيث لاحظ أن الوعي أو الشعور هو من أهم الصفات التي تميز الإنسان، وهكذا استنتج أن موضوع علم النفس هو دراسة وظيفة الشعور وليس تركيبته، كما انتقد جيمس المدرسة البنائية " التركيبية " بأنها أهملت جوهر الخبرة الشعورية والتي يرى أنها تتكون من عناصر فإنها تصل في النهاية إلى نقطة ثابتة تضع حداً لهذا التيار المتدفق من الأفكار؛ أي إن " جيمس " يريد أن يدرس ويفهم هذا التيار نفسه والذي سماه تيار الوعي. وهكذا فإن المدرسة الوظيفية اهتمت أكثر بالأفراد، وكيف وكيف الناس سلوكياتهم مع العالم الحقيقي، وقد حاولت طرح موضوعات جديدة لخدمة الناس، فمثلاً بدل الاهتمام بدراسة الإدراك والمشاعر والأحاسيس ركزت على موضوعات مثل نمو الطفل والاختبارات العقلية والعمليات التربوية والاختلافات السلوكية بين الجنسين، ومن العلماء الذين درسوا هذه المواضيع جون ديوي وجيمس كاتل.

ولعلّ المحطة الأولى التي تستوقف المرء خلال قراءته لمؤلفات جيمس، وخاصة " المبادئ " هي وقفته الطويلة أمام فوندت، وهجومه العنيف على تصوره للنفس كحاصل جمع الإحساسات البسيطة. فالحياة النفسية، عند جيمس، ليست مجرد " فسيفساء حسية " أو طبقات متفاوتة التركيب والتعقيد؛ وإنما هي عبارة عن تيار من الشعور أو الوعي دائم التدفق والجريان. وفي هذا يقول: "في كل واحد منا تجري بعض العمليات الواعية في أثناء اليقظة " وكذا في وقت النوم غالباً ". وفي داخلنا يجري تيار من حالات الوعي شتى: الإحساسات والرغبات والتأملات.. إلخ التي يتتابع بعضها إثر بعض كالأمواج أو الحقول، أو سمّها ما شئت ". وهكذا فإن القضية التي يجب على علم النفس أن يتصدى لها هي تفسير هذه الحالات الدينامية ومعرفة شروطها وانعكاساتها المباشرة على وجود الفرد. ولئن وقف جيمس مطولاً عند الحالات الدينامية؛ ليقدم وصفاً مفصلاً لعلائقها وعملها، فإنه لم يفعل

ذلك مع شروطها؛ مما دفع بالمؤرخين إلى التساؤل عما يعنيه جيمس بهذا المفهوم، والتعرف إلى المضمون الذي حمله إياه والموقع الذي يحتله بين بقية المفاهيم.

ولقد ذهب معظم هؤلاء إلى القول إن ما قصده جيمس به هو البنية الجسدية والعصبية للوعي. ولعل هذا المدلول ينسجم مع روح منطلقات جيمس وفهمه للوعي. فهو ينظر إلى الوعي، نظرتة إلى أعضاء الجسم وأجهزته، كأداة تتوسط علاقة الفرد بمحيطه، وتسهم في تكيفه وتوازنه معه. وعلى هذا الأساس يشدد على ضرورة دراسة وقائع الحياة النفسية بارتباطها الوثيق مع البيئة الفيزيائية. ويستمد الدليل على استحالة الفصل بين الفرد وعالمه الخارجي لدى دراسة الظواهر النفسية من التاريخ الطبيعي للكائنات الحية التي يتميز بصراعاها الحاد والدائم مع المحيط. وما نشأة تلك الظواهر وتطورها سوى نتيجة طبيعية وحتمية لهذا الصراع. فهي، والحالة هذه، كأدواتٍ تظهر في لحظة من لحظات الصراع ليتمكن الحيوان والإنسان من التكيف مع العالم الذي توجد فيه باستمرار. يقول جيمس في هذا الصدد: "لقد تطورت مختلف عمليات الإحساس والتفكير قبل تلك الحالة التي هي عليها الآن بفضل فائدتها على صعيد القيام بتأثيراتنا " استجاباتنا " في العالم الخارجي".

الانفعالات عند " جيمس ":

لعل الجانب الجديد والطريف في نظرية جيمس هو موقفه من الحالات النفسية " الانفعالات " عند الإنسان. فقد خصّ هذا الموضوع بحيزٍ مهم من أعماله، بدأه بمقالة نشرها عام (١٨٨٤) بعنوان " ما الانفعالات؟ ". وفي هذه المقالة يرى " جيمس " أن الانفعال يتكون بسبب التغيرات التي تطرأ على العضوية، فالمثير الخارجي يستدعي اضطراباً " Perturbation " في العضلات والأجهزة الداخلية للجسم يحسّ به الفرد على صورة حالة انفعالية. إلى هنا يبدو الأمر عادياً. ولكن جدّة هذا التصوّر وطرافته تتجلى في معارضته لما هو شائع ومألوف في الأوساط

العلمية من أنّ الانفعال هو مصدر التغيرات الفيزيولوجية التي تحدث في الأجهزة المختلفة للعضوية (الجهاز العضلي، دوران الدم، جهاز التنفس... إلخ)، وليس نتيجة لها. فبدلاً من أن يكون البكاء نتيجة الحزن، والارتعاش نتيجة الخوف، والضحك نتيجة الفرح - كما هو معروف - يعكس " جيمس " هذه العلاقة ليصير البكاء سبباً للحزن، والارتعاش سبباً للخوف، والضحك سبباً للفرح. وبكلمات أوضح، فإن " جيمس " أراد أن يقول إن إدراك حادثة أو واقعة ما يستجر ردود أفعال جسدية معينة. وهذه - بدورها - تؤثر في حالة الفرد النفسية، أو لنقل خبرة يكابدها الفرد كحالة نفسية خاصة.

الوعي ومستوياته عند " جيمس ":

عندما يتحدث " جيمس " عن وظائف الوعي، فإنه يشير إلى مستويين من التكيف، هما:

المستوى الأول بسيط: ويرى أن العادات والمهارات التي يخزنها الفرد تتولى مهمة التكيف على المستوى الأول التي تتضمن حركات العضوية في المحيط وتماثلها مع عناصره وأشياءه.

المستوى الثاني معقد: فإنه لا يتم إلا عن طريق الوعي ويتجلى هذا الأخير (الوعي) حين تعترض سبيل الفرد مشكلات في التكيف، وتعجز الانعكاسات عن حلها. فتصدر عن الفرد مجموعة من الأفعال الراقية كحصر المثيرات ومقارنتها وتصنيفها وتوجيه السلوك وضبطه على نحو يتناسب مع الموقف الجديد. ولكن " جيمس " لا يتوقف عند حدود ربط الوعي بالتكيف؛ وإنما يتعداها إلى جانب آخر من العلاقات والارتباطات، وهو جانب الشخصية. فالوعي يرتبط - عنده - ببنية الشخصية التي تتخذ الذات فيها أشكالاً أربعة، هي:

- الأنا المادي: ويشمل البدن والأشياء التي تعود ملكيتها إلى الشخص، كاللباس والأدوات والنقود وغيرها.
- الأنا الاجتماعي: ويبدأ بنزوع الشخص للظهور بصورة معينة أمام الآخرين والصلات التي يقيمها معهم، وينتهي بنظرتهم إليه وموقفهم تجاهه.
- الأنا الروحي: ويضم أوجه النشاط النفسي المختلفة التي يمارسها الشخص.
- الأنا الخالص أو المحض: ويعني الشعور بالهوية.

جيمس ولانج:

لم ينفرد جيمس وحده بهذا التصور؛ وإنما شاركه فيه العالم الدانماركي ك. لانج من غير أن يكون لأيٍّ منهما تأثير في ذلك على الآخر. ففي الفترة نفسها التي نشر فيها جيمس مقالته، عرض لانج "وبمعزل عن جيمس" رأيه في العلاقة بين الجانب العضوي والجانب النفسي عند الفرد، مدّعيًا أن الفرح والحزن، والسعادة والتعاسة كمظاهر انفعالية مدينة بنشأتها للتغيرات العضوية. ولهذا فإن الأدبيات السيكلوجية غالباً ما تقرر اسمي هذين الرجلين عند عرضها لمواقف العلماء من الانفعال. فنجد عناوين رئيسة أو فرعية مثل نظرية جيمس -لانج في الانفعال، أو الانفعال عند جيمس -لانج... إلخ اعترافاً منها بفضلهما معاً في صياغة هذه الفرضية.

وعندما يبرز الباحثون أهمية الانفعالات في حياة الإنسان، ويشيرون إلى صعوبة دراستها، فإنهم يتوقفون عند فرضية جيمس ولانج؛ محاولين معرفة الغاية التي سعيا إلى تحقيقها من وراء ذلك. وهنا يذهب بعضهم إلى القول إن هذه الفرضية هي بمنزلة الدعوة إلى إلحاق الانفعالات بقائمة موضوعات البحث الطبيعي. ولكنهم، في الوقت ذاته، يجدون أنها فرضية تأملية تجانب الحقيقة وتبتعد عن التفسير العلمي. ويستشهد ياروشيفسكي للبرهان على ذلك بواقعتين. تتمثل

الأولى منهما في قيام شيرنغتون بفصل المخ عن الأعضاء الداخلية عند الكلب عن طريق قطع نخاعه الشوكي والأعصاب الشاردة (الجوالة). وعلى الرغم من غياب التنبيه العصبي لدى الحيوان، فقد لاحظ شيرنغتون تكوّن الحالات الانفعالية عنده كالخوف والغضب. أما الثانية فتتمثل في محاولة وكيون، أحد تلاميذ جيمس، للتحقق من صحة فرضية أستاذه. فقد استأصل كيون الجزء السمبثاوي من الجملة العصبية للقطّة بواسطة عملية جراحية. ووجد - مع ذلك - أنّ القطّة تستجيب بالحركات نفسها التي كانت تميز استجابتها قبل إجراء العملية. فهي الآن ترفع قائمتها وتنشّب مخالبتها، وتصدر أصوات التهديد، وتجحّظ عينيها وتكشر عن أنيابها لمجرد رؤيتها الكلب وهو يقترب منها.

جون ديوي:

إلى جانب آراء وليم جيمس كانت آراء جون ديوي (١٨٥٩-١٩٥٢م) هي الأخرى تلقى صدًى إيجابياً في صفوف المهتمين بعلم النفس والفلسفة. وقد بسطها في باكورة أعماله "علم النفس" عام ١٨٨٦، الذي كان أول مرجع أكاديمي أمريكي في ميدان علم النفس. ومن ثم في مقاله حول "مفهوم الفعل الانعكاسي في علم النفس" (١٨٩٦) الذي عارض فيه النظرة السائدة إلى قوس الانعكاس بوصفه الوحدة الأساسية للسلوك.

ينفق ديوي مع جيمس في أهم المواقف والأفكار التي تميز الاتجاه الوظيفي. فقد رفض بحزم أن يقسم الوعي إلى عناصره أو وحداته، ونصح بدراسة فاعلية الكائن الحي ككلّ عبر تفاعله مع العالم الخارجي، وتعقب الوظائف التي يؤديها الوعي كونه مصدر تلك الفاعلية وأداتها. وهو، أي الوعي، يؤلف - حسب رأيه - وحدة متكاملة. فمن الخطأ أن ينظر إليه على أنه سلسلة من الأقواس الانعكاسية المنفصلة والمستقلة.

وعلى الرغم من دعوة ديوي إلى الأخذ بمبدأ وحدة العضوية والبيئة الخارجية، فإنه لم يتردد في تجاوزه، وحذف الحلقة الأولى من قوس الانعكاس التي تتجسد في المثير الخارجي (الصوت، الضوء، الحرارة، الرائحة...) والتي عدّها معظم العلماء شرطاً ضرورياً لتكون الوعي. وقصر حديثه على الحلقات التي تتشكل داخل العضوية ذاتها. الإثارة (الإحساس)، النشاط المركزي (عمليات التحليل والتركيب) الذي يقوم به الدماغ، التفريغ الحركي (الفعل).

وليس من الصعب أن ندرك خلفيات هذا الرأي وأصوله التي ترجع إلى تعاليم بيرس الذرائعية وتشديده على مقولة الفعل لدى دراسة السلوك البشري. ويصبح تأثير ديوي في الأوساط العلمية واضحاً، خاصة بعد سفره إلى جامعة شيكاغو عام ١٨٩٤ بدعوة من إدارتها. وهناك التقى مجموعة من السيكولوجيين الشباب الذين لم يخفوا مقتهم لبنوية فوننت وأتباعه، وتعاطفهم مع جيمس وإعجابهم بأفكاره.

ووفقاً للمدرسة الوظيفية يمكن تحليل الشعور إلى عمليات حسية وعمليات تذكر، وتخيلات واستدلالات ووجدانيات إلى غير ذلك. إن " ديوي " يقوم على التحليل المنطقي البحت، حيث يتساءل عن: كيف يفكر الإنسان؟ فيجيب عن هذا التساؤل بتحليله للتفكير التأملي في خطوات مستقلة على النحو الآتي:

- ١- الشعور بالمشكلة.
- ٢- تحديد المشكلة وتعريفها.
- ٣- استنباط ما يتضمنه الحل المقترح من نتائج عن طريق الاستدلال.
- ٤- إجراء الملاحظات والتجارب التي تؤدي إلى قبول الحل المقترح أو رفضه (عكاشة، ٢٠٠٠).

ورغم انتشار هذا التحليل لعملية التفكير عند " ديوي " إلا أنه لا يوجد دليل تجريبي يجعلنا نقبله أو نرفضه.

جيمس أنجيل:

كان جيمس إنجل (١٨٦٩-١٩٤٩) زعيم مجموعة السيكلوجيين الشباب الذين لم يخفوا مقتهم لبنوية فوندت وأتباعه والذين التقى بهم ديوي، فوجد ديوي من أنجيل وزملائه تجاوباً كبيراً ساعده على المضي في الاتجاه الذي بدأ عمله من أجله والتبشير له بحماس شديد. كما لاقى هؤلاء في آرائه ومواقفه حافزاً لهم على المثابرة والنشاط والمشاركة في النهوض بهذا الاتجاه.

وفي هذه الأجواء نشر أنجيل مقالاً بعنوان "مجال علم النفس الوظيفي" عام (١٩٠٦). وللقارئ أن يتكهن بمحتوى هذا المقال من خلال عنوانه. فقد خصّصه صاحبه لعرض المسائل التي ينبغي على علم النفس الوظيفي مناقشتها ومعالجتها. وتكمن المسألة المركزية التي تتفرع عنها المسائل الأخرى، في رأي أنجيل، في دراسة العمليات العقلية التي تتوسط علاقة العضوية بالبيئة، وتساعد على إشباع الحاجات " الطبيعية والمكتسبة " للعضوية. ومما يستوقفنا في هذا المقال زيادة على ذلك، هو تطابق وجهتي نظر أنجيل وجيمس فيما يتعلق بالهدف النهائي الذي تنتشده العضوية. فهما يريان أن التكيف هو غاية ما يسعى إليه الكائن الحي. ولكن ذلك لا يتحقق على مستوى البشر بفضل العمليات العقلية فقط؛ بل إن ثمة عمليات أخرى أقل درجة تجري داخل الفرد، وتشارك فيه، كالدوافع والانفعالات. ثم إن الفرد قبل ذلك هو حصيلة تفاعل وتعاون أجهزة بيولوجية. فيفضل تلك العمليات العقلية والدوافع والانفعالات والوظائف التي تقوم بها تلك الأجهزة يستمر تفاعله، ويتحقق تكيفه مع العالم الخارجي. وهذا يعني، باختصار، أن العضوية تعمل ككل بالتعاون والتكامل بين بنيتها النفسية وبنائها الفيزيقي.

وفي ضوء هذا الفهم يجد أنجيل أن اهتمام علم النفس يتعدى حدود الوعي ليشمل أشكال العلاقات المختلفة بين الفرد وعالمه الخارجي. وهذا ما يوضحه في قوله: "بالنسبة لي يتمثل جوهر ما أفهمه من الوظيفية وأعارض به الذرية السيكلوجية أو البنيوية الجامدة في الآتي: تحليل الجوانب الرئيسة ووصفها من التجربة العقلية، ومحاولة إدخالها في مجرى العضوية الفيزيائية، ووضع ذلك في جو عام من الاعتراف بضرورة السلوك التكيفي، ومحاولة الكشف في كل مرة عن الخدمة الخاصة التي تؤديها عمليات الوعي على صعيد هذه الأفعال التكيفية".

لم تكن أفكار أنجيل لتؤلف نظرية جديدة في علم النفس. ولم يطمح هو نفسه إلى ذلك. وكل ما كان يرمي من وراء طرحها أن تكون إعادة أو تأكيداً للمفاهيم والتصورات التي كانت تشكل منذ القديم مدخلاً لعلم النفس الوظيفي الذي عملت بنبوية تيتشنر على زعزحته وتقويضه.

هافي كير:

ومن الذين تزعموا الاتجاه الوظيفي بعد أنجيل هافي كير (١٨٧٣-١٩٥٤م) صاحب كتاب "علم النفس" الصادر عام (١٩٢٥). ولقد شاطر كير الوظيفيين الآخرين موقفهم من موضع علم النفس. حيث اقترح أن يتولى الباحث السيكلوجي دراسة النشاط الذهني " Mental activete " الذي يشمل الوظائف النفسية: الإدراك، والتذكر، والتفكير، والتخيل، والمشاعر، والإرادة.

وإذا كان علم النفس الوظيفي يشكل اتجاهاً سيكلوجياً عاماً يعارض تقسيم الوعي إلى عناصره الأولية، ويتناول أدواره ووظائفه، فإن رواده وأنصاره لم ينزعوا إلى استعمال طريقة في البحث دون سواها، واستعملوا الاستبطان والملاحظة وتحليل نتائج النشاط (اللغة، الفن...) والتجربة الفيزيولوجية والروائز. بينما بقيت

التجربة السيكلوجية بالنسبة لهم مجرد ملاحظة تقويمية. وفي هذا الموضوع يقول أنجيل: "خصص علماء النفس حتى الآن القسم الأعظم من جهودهم للبحث في بناء النفس. غير أنه في المدة الأخيرة ظهر استعداد للاهتمام اهتماماً أكثر جدية بوجوهها الوظيفية والنمائية. إن تحديد كيفية تطور الشعور وعمله لا يقل أهمية عن اكتشاف العناصر المكونة للشعور. إنّ الطريقة السيكلوجية الأساسية هي الاستبطان... وهو الفحص المباشر من قبل الإنسان لعملياته النفسية... ومن الممكن إكمال الاستبطان بالملاحظة الموضوعية المباشرة للأفراد الآخرين.."(عاقل، ١٩٨١، ٥١).

من خلال هذا العرض الموجز لأهم أفكار أعلام الاتجاه الوظيفي نجد أن هناك نقطتين أساسيتين تستحقان المراجعة والتعقيب:

النقطة الأولى: تتعلق بدور النفس في توجيه السلوك بهدف التكيف مع العالم الخارجي. حيث وقفنا على إجماع الوظيفيين على الأهمية القصوى التي يكتسبها إبراز ما للظواهر (الوظائف) النفسية من فائدة للفرد في تحقيق استقراره وتوازنه مع المحيط. وظلّت العلاقة بين النفس والنشاط العملي، الخارجي - عندهم - تسير في اتجاه واحد. وبقي الاتجاه العكسي خارج دائرة اهتمامهم. فلم يطرح أحد منهم مسألة الأثر الذي يتركه نشاط الإنسان مع العالم الموضوعي في قدراته وإمكاناته مع ما يحمله طرحها ومعالجتها من قيمة علمية وعملية.

إنّ استجلاء الكيفيات التي تتم بها علاقة الإنسان في مراحل حياته مع عناصر العالم الخارجي وأشياءه عبر نشاطاته العملية "النشاط الاستكشافي، نشاط اللعب، العمل... إلخ" يعد أحد الموضوعات الرئيسة التي يعالجها علم النفس المعاصر. فهو وسيلة حاسمة للتعرف إلى محددات التطور النفسي، ووضع أساليب ووسائل لتوجيه هذا النشاط أو ذاك بغية الارتقاء بالسلوك الإنساني.

النقطة الثانية: الصيغة التي اقترحها الموظفون لتحديد الصلة بين الجانب النفسي والجانب العضوي، فعلى أساس نظرتهم إلى الظواهر النفسية كجزء من التيار العام للقوى البيولوجية، ارتبطت هذه الظواهر بأفعال الإنسان الموجهة إلى الموضوعات الخارجية.

ولكن هذه الصيغة لم تكن موضع احترامهم على الدوام. وغالباً ما كانت عرضة للتجاوز أو التناقض مع الحلول المقترحة لمسألة العلاقة بين النفس والدماغ التي تقوم على التوازي السيكوفيزيولوجي.

وهنا يطرح السؤال الآتي: كيف يمكن للعمليات النفسية أن تؤثر في العضوية والسلوك، إذا كانت تجري بموازاة العمليات الفيزيولوجية؟ وفي الرد على هذا السؤال يؤكد أنجيل أن الموازنة بين ما هو نفسي "عقلي" وما هو فيزيولوجي تُعدّ الصيغة الأنسب لدراسة النفس دراسة تتأى بها عن فيزيولوجية الدماغ. وهذا تناقض صارخ وقع فيه أنجيل مع نفسه حينما أكد في مكان آخر ضرورة النظر إلى العضوية ككل سيكوفيزيائي (عامود، ٢٠٠١).

طريقة البحث المتبعة في المدرسة الوظيفية:

إنّ الطريقة المتبعة في البحث هي الطريقة الموضوعية؛ ذلك لأن الموظفين يرون أن طريقة الاستبطان التي يتبعها البنيويون هي طريقة غير واضحة ولا يمكن الاعتماد عليها.

مميزات المدرسة الوظيفية وإيجابياتها:

من السهل إغفال أهمية إسهام الوظيفية في علم النفس بسبب التواضع الذي اتسم به عملها صحيح أنها لم تنشئ نظرية متميزة ولم تكن كذلك مدرسة أو نظاماً بالمعنى القاطع للكلمة، ولكن معارضتها المبكرة لتصنيفات البنيوية قدمت خدمة حقيقية لعلم النفس في وقت كانت فيه خطوط هذا العلم الجديد أهمية الارتسام.

من أهم مميزات المدرسة الوظيفية وإيجابيات ما يأتي:

- ١- إنها تتبع الموضوعية في البحث.
- ٢- اهتمت بدراسة الفروق الفردية والعمليات العقلية والشذوذ وسلوك الأطفال.
- ٣- العمل على تطبيق الحقائق السيكلوجية في الحياة العملية، وبخاصة في مجال التربية والتعليم.
- ٤- تهتم بدراسة العمليات العقلية لا على أساس كونها حقائق موجودة؛ بل لدورها في تكيف الفرد لبيئته.
- ٥- تهتم بوظائف الفرد أكثر من اهتماماتها بتحليل ما يقوم به الفرد.

الانتقادات والسلبيات الموجهة للمدرسة الوظيفية:

من أهم الانتقادات والسلبيات الموجهة للمدرسة الوظيفية ما يأتي:

- ١- أهملت المدرسة الوظيفية الجانب اللاشعوري في سلوك الفرد.
- ٢- إن الوظيفية ليست موقفاً على ما يكفي من التحديد من أجل أن تعد نظاماً ذا معنى.
- ٣- أخذ بعض النقاد المتقدمين على الوظيفية كونهم في اشتغالهم بالفاعليات النفعية لا يميزون العلم الخالص من العلم التطبيقي.
- ٤- غالباً ما اتهم الوظيفيون بالانتقائية السطحية غير المميزة بسبب قبولهم أنواعاً كثيرة من مسائل البحث وتقاناته.



الفصل الرابع
مدرسة التحليل النفسي





الفصل الرابع

مدرسة التحليل النفسي

تُعدّ مدرسة التحليل النفسي " Psychology Analysis School " من أشهر المدارس التي تهتم بتفسير سلوك الكائن الإنساني ككل، والمعروف أن جميع نظريات تفسير الشخصية تبدأ بدراسة السلوك، وذلك لتحديد أنواع السلوك التي تميل إلى التجمع أو الترابط في شكل نماذج محددة، ويمتاز الاتجاه التحليلي بأنه يتجاوز مجرد وصف الشخصية، ويهتم بطبيعتها الديناميكية؛ وذلك بمعرفة الدوافع التي تكمن وراء السلوك؛ بغية التمكن من التنبؤ بسلوك الفرد في المستقبل. ومن أهم نظريات التحليل النفسي نظرية " فرويد، ويونغ، وأدلر ".

أ- مدرسة " سيجموند فرويد " Freud, S. 1856-1939 :

ولد " فرويد " في عام (١٨٥٦) في فريبورغ " Freiburg " من مقاطعة مورافيا الواقعة في حدود تشيكوسلوفاكيا الحالية. وقد انتقلت أسرته إلى فيينا عام (١٨٦٠)، حيث درس وأقام القسم الأكبر من حياته فيها.

وفي خريف عام (١٨٨٥) سافر " فرويد " إلى باريس بمنحة دراسية لمتابعة دراسته على يد " شاركو ". وقد أثبت " شاركو " أن الأعراض الهستيرية وقائع طبيعية تضبطها قوانين دقيقة، كما أثبت أن الرجال خلافاً للرأي السائد حتى ذلك الحين يمكن أن يصابوا بالهستيريا بالتنويم الإيحائي. وعاد " فرويد " إلى فيينا، واستقر فيها طبيباً وتزوج واختص بالأمراض العصبية. وقد كان " فرويد " في فيينا حين احتلها النازيون عام (١٩٣٨) فغادرها إلى إنكلترا، ثم إلى الولايات المتحدة، حيث توفي في العام التالي، أي في عام (١٩٣٩).

يُعدّ " فرويد " أبا النظرية الشخصية، كما يُعدّ أبا التحليل النفسي، فعلى من يتعرض لنظريات الشخصية عليه أن يبدأ " بفرويد " وأن ينتهي به أيضاً، ذلك أن الغالبية ممن كتب في مجال الشخصية بدأ بتلك المقدمات المنطقية الأساسية التي وضعها " فرويد ". وقد أحرزت نظرية التحليل النفسي انتشاراً واسعاً لدى علماء النفس خاصة ولدى غير المتخصصين في هذا المجال بصفة عامة. ورغم ما أثير من جدل حول التحليل النفسي وما وجه إليه من نقد، فقد أمدت حركة التحليل النفسي علم النفس باتجاه ديناميكي في دراسة الشخصية. ولعل نظرية " فرويد " في النفس البشرية هي أشهر نظريات علم النفس قاطبة.

لقد نشأت حركة التحليل النفسي عندما بدأ " فرويد " يفكر في أعراض بعض المرضى الذين أتوا إليه وراء العلاج النفسي. ولقد اهتم على وجه الخصوص بالأعراض الهستيرية كشلل الذراع أو الرجل من دون وجود أسباب عصبية، أو فقدان حساسية الجلد " Glove Anesthesia " التي تشبه حالة الفرد الذي يرتدي قفازاً في يده، وعدّ " فرويد " هذه الأعراض الهستيرية ضرورية لمحافظة الكائن الحي على توازنه، واتبع منهج دراسة تاريخ الحالة، واعتقد أن الأعراض الحالية للمرض النفسي إنما تتبع جذورها في خبرات الفرد الماضية. كذلك اتبع منهج التداعي حيث يسرد المريض كل ما يرد على خاطره من أفكار وخواطر، وذلك لمعرفة الأمور التي تتكرر أكثر في حديث المريض والأمور المرتبطة عنده. وعن طريق دراسته للأحلام استنتج أن الأحلام عبارة عن تعبير مقنع عن الديناميكيات الداخلية للشخصية.

كذلك جمع معلومات عن هفوات أو زلّات المريض في الكلام، وحالات السهو أو الإغفال وعن الحوادث، واعتقد أن أمثال هذه الاستجابات التي تختلف عن السلوك المتعمد المقصود؛ لا بد وأنها تسهم في تكوين نوع تكيف الفرد.

مبادئ الشخصية عند " فرويد ":

تخضع شخصية الإنسان في نموها وتطورها؛ وفقاً لوجهة نظر " فرويد " لمبادئ عدّة منها، الآتي:

١- مبدأ اللذة: ينظر " فرويد " إلى الإنسان على أنه باحث عن اللذة ويقصد " فرويد " باللذة هنا أن الإنسان تحركه الرغبة في اللذة وتجنب الألم، وأن الإنسان يهدف في سلوكه إلى الأفعال والأشياء التي تؤدي إلى خفض التوتر المؤلم عنده، ويبلغ حالة التوازن، فالإنسان يهدف إلى تجنب الألم والحصول على اللذة.

٢- مبدأ الواقع: والمبدأ الثاني عند " فرويد " لتفسير السلوك هو مبدأ الواقع، فالإنسان لا يبحث فقط عن اللذة، ولكنه مرتبط أيضاً بالواقع المحيط به، والذي يكشف له " أنه في لحظة ما يجب أن يؤجل لذاته المباشرة من أجل لذة أخرى آجلة أكثر أهمية من اللذة العاجلة " فهو وإن كان باحثاً عن اللذة إلا أنه واقعي في بحثه هذا. ومبدأ الواقع مبدأ مكتسب متعلم، وليس غريزياً نولد به. وإذا كان الطفل يأتي إلى الدنيا مزوداً بمبدأ اللذة، فإنه من خلال الحياة والتطبيع الاجتماعي يكتسب الإحساس بمبدأ الواقع في تعامله مع نفسه ومع بيئته.

٣- مبدأ الازدواج: تؤدي بنا دراسة كتابات " فرويد " إلى القول بوجود قوتين متعارضتين دائماً في حياة الإنسان، ويظهر هذا الازدواج أو الثنائية في كل شيء في الحياة. فهناك: الصواب والخطأ، والحسن والردىء، والذكر والأنثى، والأبيض والأسود، والأعلى والأسفل، والحياة والموت وهكذا.

٤- مبدأ إجبار التكرار: يؤكد " فرويد " دور العادة وتكرار الخبرات في سلوك الإنسان. فالإنسان يميل بطبيعته إلى تكرار الخبرات القوية الماضية التي يمرّ بها، فالإنسان يميل إلى تكرار النشاط الذي يعتاد عليه بالطريقة نفسها

لدرجة تجعله يؤدي دون كثير من التفكير الشعوري، فالإنسان في نظر " فرويد " كائن تسيّره العادة. وطالما أنه يميل إلى تكرار كل ما هو ناجح، وهكذا سلوكه أكثر ثباتاً وجموداً في حياته العادية.

دوافع السلوك عند " فرويد ":

وترى مدرسة التحليل النفسي أن دوافع السلوك تتبع من طاقة بيولوجية عامة ويمكن تصنيفها إلى نوعين:

١- دوافع الحياة:

- وهي النزعات البنائية أي قوى الحياة، ويطلق عليها " إيروس "، وهي قسمان:
- دوافع الأنا: وهي تحفظ بقاء الذات خلال إشباع حاجات البدن، ويحدث هذا بأسلوب مقبول اجتماعياً حيث يوجهها مبدأ الواقع. ومقر هذه الدوافع هو الشعور، ويمثلها في الجهاز النفسي " الأنا والأنا الأعلى ".
- دوافع الليبيدو " دوافع الجنس ": وتعبّر عن نفسها في تشكيلة واسعة من النشاطات الباحثة عن اللذة حيث يوجهها مبدأ اللذة. ويبدو هذا في حب الذات وحب الآخرين والسعي المطلق وراء اللذة ومقرها اللاشعور، ويمثلها في الجهاز النفسي " الهو ".

٢- دوافع الفناء:

وهي نزعات هدامة تعبّر عن نفسها في صور عدوانية موجهة نحو الآخرين كالحقد والقتل. ويوجه هذه الدوافع مبدأ " نرفانا " وهو النزعة الغالبة على الحياة النفسية لخفض التوتر والتخلص منه، وإعادة المادة الحية إلى العضوية التي كانت عليها من قبل، وهي حالة تتميز بالسكون والثبات. ومقر دوافع الموت والفناء هو اللاشعور، ويمثلها في الجهاز النفسي " الهو " (Patterson, 1996, 213-214).

بناء الشخصية عند " فرويد " :

تتكون الشخصية في رأي " فرويد " من ثلاثة نظم أساسية تفاضلت عن بعضها، حيث يكون اللاحق منها عن سابقه ويولد منه، وهذه النظم هي الهو " Id " والأنا " Ego " والأنا الأعلى " Super Ego " (طه، ٢٠٠٠).

وبالرغم من أن لكل جزء من هذه الأجزاء النوعية للشخصية الكلية وظائفه وخصائصه ومكوناته ومبادئه التي يعمل وفقاً لها، فإنها جميعاً تتفاعل معاً تفاعلاً وثيقاً، بحيث يصعب إن لم يكن مستحيلاً فصل تأثير كل منها، ووزن إسهامه النسبي، ونادراً ما يعمل أحد هذه النظم بمفرده دون النظامين الآخرين. ويتحدد دور كل نظام من هذه النظم على النحو الآتي:

١- الهو " Id " :

وهو النظام الأصلي للشخصية، وهو الكيان الذي يتميز منه " الأنا " و " الأنا الأعلى " فيما بعد. ويتكون " الهو " من كل ما هو موروث وموجود سيكولوجياً منذ الولادة بما في ذلك " الغرائز "، ويُعدّ منبع الطاقة الحيوية النفسية (Gilliand, et al, 1984, 13).

و " الهو " مستودع الطاقة النفسية، كما أنه يزود العمليات التي يقوم بها النظامان الآخران بطاقتهم، و " الهو " وثيق الصلة بالعمليات الجسمية التي يستمد منها طاقته. ويطلق " فرويد " على " الهو " اسم " الواقع النفسي الحقيقي "؛ لأنه يمثل الخبرة الذاتية للعالم الداخلي، ولا تتوفر له أية معرفة بالواقع الموضوعي. ومن وظائف " الهو " تخليص الكائن الحي من التوتر الذي قد يتعرض له سواء كان داخلي المنشأ أم خارجياً. ويسمى مبدأ خفض التوتر الذي يعمل " الهو " وفقاً له مبدأ اللذة " Hedonism ". فالهو عند الطفل الجائع يبحث بشكل عنيف وعاجل

إلى أن يحصل الفرد على ما يريد، وذلك من أجل حصول الطفل على الراحة والهدوء بعد هذا الاشباع.

ولكي يحقق " الهو " هدفه في تجنب الألم وتحقيق اللذة، فإن عمليتين تعملان تحت سيطرته، وهما: " الفعل المنعكس "، مثل العطس والغمز بالعين، وهي تؤدي عادةً إلى خفض التوتر مباشرةً، و " العمليات الأولية "، مثل أحلام الليل التي تعبر عن بعض الرغبات الواقعية في حياة هؤلاء الأشخاص، وتعد هذه الصور الذهنية التي تهدف إلى تحقيق الرغبة بمنزلة الواقع الوحيد الذي يعرفه " الهو ".

وقد أشار " باترسون، ١٩٩٦ " إلى أن " الهو " يمثل الحقيقة النفسية الصحيحة، حيث يمثل عالم الخبرات الداخلية للفرد وليس لديه أي معرفة بالحقيقة الموضوعية، ويعمل " الهو " على تحقيق الرغبات من دون الاهتمام بالقيم أو العادات والتقاليد والأعراف أو بما هو خير أو شر ولا يحكمه المنطق (Patterson, 1996, 212).

ومما سبق يتضح أن العمليات الأولية في ذاتها غير قادرة على خفض التوتر. فالشخص الجائع لا يمكنه أن يأكل الصور الذهنية للطعام. ونتيجة لذلك تظهر عمليات جديدة أو عمليات نفسية ثانوية، وعندما يحدث هذا، فإن بناء النظام الثاني للشخصية " الأنا " يبدأ في التكوين.

٢- الأنا " Ego ":

هو الجزء السطحي من " الهو " الذي تعدل بتأثير الخبرة؛ أي أنه ذلك الجزء المنظم من " الهو " وهو يخرج إلى الوجود؛ لأن حاجات الكائن البشري تتطلب تعاملات مناسبة إزاء عالم الواقع الموضوعي. و " الأنا " هو الجهاز الإداري للشخصية، فهو يتحكم في " الهو "، ويسيطر على منافذ العقل والسلوك، ويختار من

البيئة الجوانب التي تستجيب لها، ويقرر؛ أي الغرائز التي سوف تشبع والكيفية التي يتم بها ذلك الإشباع. وتتكون بالفعل من التنشئة الاجتماعية، وذلك أن حاجات الكائن الإنساني تتطلب طريقة مناسبة للتعامل مع العالم الخارجي؛ أي تتطلب تعلماً لكيفية إشباع الفرد لحاجاته الفطرية دون معارضة من العالم الخارجي " العالم الواقعي " أو كف " Inhibition " لها أو إحباط " Frustration " .

و " الأنا " مركز للشعور والإدراك والتفكير وتبصر للعواقب، لهذا فهو يقوم بالحد من اندفاعات " الهو " وتعديل سلوكه، لذلك فإنه يخضع لمبدأ الواقع، ويعمل طبقاً للعمليات الثانوية؛ أي للتفكير الواقعي، فيشبع هذا الدافع، ويُرجى ذلك من دون إصراف في الإشباع أو الإرجاء، ويتميز بهذه الصفات أنا الراشد السوي، بينما يكون أنا الطفل فجاً " Immatur " يخضع لمبدأ اللذة. ويسير " الأنا " حسب مبدأ الواقع، وليس مبدأ اللذة كما هو الحال بالنسبة " للهو " . وهو لذلك يؤجل الإشباع المباشر لبعض الدوافع حتى تحين الفرص المناسبة والمقبولة اجتماعياً. " فالأنا " تعمل كوسيط بين الذات العليا المتمتعة؛ صاحبة المبادئ والمثل الأخلاقية وبين " الهو " صاحب مبدأ اللذة والشهوة (Freud,1953).

ويصور فرويد علاقة " الأنا الأعلى " على أنها علاقة تسلط وتدمير. " فالأنا الأعلى " لا يسعى إلى إخضاع "الأنا" لسلطته فقط؛ بل وإلى نفيه والقضاء عليه. ويتجلى هذا المسعى في الإحساس بالذنب الذي يعاني منه مريض العصاب، والذي ينشأ تحت ضغط " الأنا الأعلى " . ومن هنا يفسر فرويد ظاهرة القلق. فيتحدث عن مصدرين اثنين للقلق الذي يصيب " الأنا " : مصدر داخلي، وآخر خارجي، ويميز بين ثلاثة أنواع من القلق: القلق الواقعي، أو الموضوعي، ومصدره العالم الخارجي، والقلق الأخلاقي، ومصدره " الأنا الأعلى " ، والقلق العصبي ومصدره " الهو " .

ويحدد فرويد مهمة التحليل النفسي في تخليص " الأنا " من أشكال الضغوط المختلفة، والعمل على زيادة قوته إلى المستوى الذي يجعله قادراً على أداء وظيفته بصورة متوازنة. ولكي يتحرر " الأنا " من التوتر الناجم عن ضغوط " الهو و " الأنا الأعلى " ومتطلباتهما التي غالباً ما تكون متناقضة، يلجأ الفرد إلى اتباع أساليب محددة يطلق عليها فرويد " آليات الدفاع "، وهي: الكبت، والإسقاط، والتثبيت، والنكوص، والتصعيد " التسامي ". ويقصد فرويد بالكبت تحية المشاعر والأفكار من ساحة الوعي إلى ساحة اللاوعي تحية نشطة. ولدى انتقالها إلى اللاوعي (فرويد، ١٩٨٥، ٤٢).

٣- الأنا الأعلى " Super Ego " :

الوظيفة الأساسية " للأنا الأعلى " هي السعي نحو تحقيق المبادئ الأخلاقية والكمال والتحكم في السلوك، فالطفل في بداية حياته يخضع لمبدأ اللذة، ولا يخضع سلوكه لمعايير المجتمع، ولا يكف الطفل عن الإتيان بالسلوك غير المقبول إلا في حضور السلطة الضابطة لهذا السلوك " الأب أو الأم "، ولكن بمرور الوقت يمتص هذه المبادئ وتصبح مبادئه هو ومعاييرها. " فالأنا الأعلى " خلقي وملتزمة في التمسك بالمبادئ الأخلاقية.

" فالأنا الأعلى " يسعى لتحقيق الكمال الخلقي أكثر من كونه واقعياً " فالأنا الأعلى " هو السلطة الداخلية الرادعة في الإنسان، وهو يمثل الآباء، ويتكون من الأوامر والنواهي التي يلقيها الآباء على الطفل.

ما وظائف " الأنا الأعلى " :

إنّ الدور الذي يؤديه " الأنا الأعلى " في الشخصية يظهر كما يأتي:

١- محاولة كبح جماح الهو وخاصة العدوانية والجنسية.

٢- محاولة الوصول بالفرد إلى الكمال.

٣- تعمل " الأنا الأعلى " على إمكانية إقناع " الأنا " بأن تحل الأهداف الأخلاقية محل الأهداف الواقعية.

هذه هي العناصر الثلاثة المكونة للشخصية، أما عن العلاقة بينها فإنها علاقة صراع بين " الهو " و " الأنا الأعلى "، صراع بين الخير والشر، ويحدث هذا الصراع في نطاق اللاشعور، ومن هنا كانت ضرورة وظيفة " الأنا " للتوفيق بين قوى الخير والشر في الإنسان.

ديناميات الشخصية:

بالرغم من أن كل جزء من هذه الأجزاء أو النظم للشخصية الكلية له وظائفه وخصائصه ومكوناته ومبادئه التي يعمل وفقها وديناميكياته وميكانيزماته، فإنها جميعاً تتفاعل معاً تفاعلاً وثيقاً بحيث يصعب إن لم يكن مستحيلاً فصل تأثير كل منها، ووزن إسهامه النسبي في سلوك الإنسان. فالسلوك يكون دائماً - في الغالب - محصلة تفاعل بين هذه النظم الثلاثة، ونادراً ما يعمل أحدها بمفرده من دون النظامين الآخرين. " فالهو والأنا الأعلى " يمثلان كلاهما تأثير الماضي. " فالهو " يمثل الوراثة، " والأنا تمثل التأثيرات الأبوية، أما الأنا الأعلى فتحدد أساساً خبرة الفرد الخاصة ويمثل الحاضر الواقعي.

إن وظيفة " الأنا " هو توجيه وتنظيم عمليات توافق الشخصية مع البيئة، وكذلك تنظيم الدوافع وتوجيهها التي تحفز الشخصية إلى العمل. وهو الذي يسعى جاهداً لتحقيق إمكانيات الشخصية والوصول بها إلى الأهداف المنشودة. إلا أن " الأنا " مقيد في هذه العمليات بما يصدر عن " الهو " من رغبات محظورة، وكذلك بما يصدر عن " الأنا الأعلى " من أوامر ونواهٍ وتأثيرات وتوجيهات قد تمنعه من

العمل، كما يحدث في حالة الأمراض العصابية أو في حالة إيقاع الضرر أو العقاب بالذات. إذا عجز " الأنا " عن التوافق بين ما يتطلبه " الهو والأنا الأعلى " فإن الفرد يقع فريسة للاضطرابات النفسية التي تتعدد أعراضها.

بعد الحديث عن مكونات الشخصية الرئيسة الثلاثة " الهو والأنا و الأنا الأعلى " سوف نتحدث عن موضوع جديد له علاقة قوية بهذه المكونات التي تتمثل في عملية الشعور واللاشعور.

ميز " فرويد " العقل البشري بما يسمى اللاشعور، وقال إن العمليات العقلية ليست مصادفة؛ إنما هي عملية جسدية، وإن كثيراً من السلوك والفكر يوجد من دون معرفة واعية بالسبب، لذا فهو يقسم العقل إلى ثلاثة أجهزة " اللاوعي والوعي وبين الوعي "، وهناك تداخل بين هذه الأجهزة عند محاولة الشخص للتخلص من العنصر غير المرغوب به في الوعي. إن عناصر اللاوعي تعمل حسب دوافع أولية، وهي تخص الأطفال إلا أنها تتطور وتصبح دوافع ثانوية تركز على تأجيل تحقيق الرغبة، ومعرفة الحقيقة ومعرفة عناصر البيئة المستحبة؛ بهدف استغلالها للتخلص من الطاقة البيولوجية " الليبيدو ".

وأشار " فرويد " إلى أن مستويات الوعي الإنساني " الشعور، وما قبل الشعور، واللاشعور " تؤثر في نمو الشخصية على النحو الآتي:

١- الشعور " Consciousness "

هو عبارة عن حالة الوعي الكامل المتصلة بالعالم الخارجي، وكذلك الداخلي في اللحظة الحاضرة، وقد عبر " فرويد " في نظرية التحليل النفسي عن ذلك بأنه جزء سطحي من أجزاء الجهاز النفسي. إلا أن الإنسان يكون واعياً أو شاعراً بعدد

من الأشياء لفترة محددة، ولا يكون الفرد واعياً لجميع المنبهات به، فمثلاً عندما تكون مستغرقاً بمشاهدة برنامج على التلفزيون لا تنتبه إلى الأحداث المحيطة بك.

٢- ما قبل الشعور " Per consciousness " :

حيث أشار " فرويد " إلى ذلك على أنه كل ما يحتوي على ما هو كامن وليس موجوداً في منطقة الشعور، ولكن يسهل استدعاؤه إلى الشعور، مثل: استدعاء الذكريات والمعارف والكلام.

٣- اللاشعور " Unconsciousness " :

لقد أكد " فرويد " أن أكثر دوافع الشخصية مصدرها اللاشعور. واللاشعور هو عبارة عن قوة ديناميكية محركة للسلوك، وهذا المحرك كامن في مستوى اللاشعور، هو يحوي ما هو كامن أو مكبوت ومن الصعب استدعاؤه، ويُكوّن معظم الجهاز النفسي، ويُعدّ من أشهر مكتشفات " فرويد " في مجال علم النفس، ويعتقد " فرويد " أنه محدد سلوك الإنسان، فالفرد لا يكون واعياً بالنشاط العقلي الذي يحدث في هذا الجزء من العقل، كما لا يستطيع استحضاره إلى الشعور؛ بل إن الفرد يقاوم ذلك؛ لأن قوى الكبت تعارض عملية استدعاء هذه الخبرات من اللاشعور. فمثلاً الشخص الذي يكره أمه، ولا يعي ذلك الكره يسعى دائماً للتعبير، والظهور في الشعور، إلا أن هذا الشخص يبذل طاقة ليبقيها في اللاشعور، وهذا يؤدي إلى استمرار الصراع داخل الفرد وهو لا يعي ذلك.

وقد حدد " فرويد " الرغبات المكبوتة التي يحولها اللاشعور بأنها ذات طابع جنسي، ويقول إن المكبوتات تسعى إلى شق طريقها من اللاشعور إلى الشعور عن

طريق الأحلام، وكذلك لا يمكن بأي حال أن تحدد اللاشعور في أي جزء من أجزاء الجسم (Patterson, 1996, 215).

إن العمليات اللاشعورية ما هي إلا رغبات وأفكار لا تتوافق مع الشعور؛ مما يؤدي إلى كبتها، ويظهر ذلك من خلال أن اللاشعور بطبيعته حيوي وديناميكي، وليس خالياً من النشاط، وذلك من خلال ما يقوم به الإنسان من عمليات كبت ومحاولة إيجاد منفذ لها، وإن الغالبية من الميول الجنسية تسيطر على منطقة اللاشعور. ولهذا فإن الذي يحكم اللاشعور هو منطق الاتصال والوجدان أكثر مما يعتقد بعض الباحثين أن التفكير هو الذي يحكم اللاشعور.

فاللاشعور لدى " فرويد " أساس الحياة النفسية، وهو المنطقة الأوسع التي تضم بين جوانبها منطقة الشعور الأضيق نطاقاً. واللاشعور عند " فرويد " مستودع الميول والرغبات الغريزية، ومنها الكثير الذي يكبت في مرحلة مبكرة من نمو الشخصية. كما أن اللاشعور قوة ديناميكية، وليس سلة مهملات كبيرة للأفكار والذكريات التي سقطت وراءه؛ لأنها غير مهمة. فالعكس هو الصحيح، ومحتوياته حجت عن الوعي، لأنها من الدلالة بحيث تشكل خطراً على الشخصية (Freud, 1969).

إن دور اللاشعور هو المسلمة الأولى في التحليل النفسي، ولا بد من الإشارة إلى أن " فرويد " مؤسس التحليل النفسي، لم يبتكر اللفظ؛ بل النقط أفكاراً كانت شائعة في الجو ونماها في نظريته، والواقع أن اللاشعور تاريخ قديم في الفكر الإنساني يمكن أن نرده إلى " أفلاطون " الذي لمح إليه في حديثه عن التذكر.

مراحل تطور الشخصية عند " فرويد ":

بناءً على مفهوم " فرويد " فإن مراحل نمو الطفل الجنسية تقوم بدور مهم في تطور الشخصية، وإن الطفل يستطيع أن يحصل على اللذة الجنسية من خلال مصّ الثدي والإصبع أو تناغم المثيرات في أي جزء من أجزاء جسم الطفل. وقد أشار " فرويد " إلى أن الطفل يمر خلال مراحل نموه بسلسلة من المراحل الجنسية، وهذا المفهوم قد يظهر من خلال التصرفات التي تتمثل بالإعجاب أو الحبّ والسعادة التي تجلبها مناطق خاصة في الجسم، وهذه المراحل هي على النحو الآتي:

1- المرحلة الفمية " The Oral Stage ":

وتسمى بهذه التسمية؛ لأن الطفل يشق إشباعه الأول عن طريق الفم، ولما كان الطفل يتلقى لذة الامتصاص والغذاء والدفع من أمه، فتتشأ عنده رابطة عاطفية قوية بأمه.

وتبدأ هذه المرحلة منذ الولادة وحتى السنة الثانية من العمر، حيث تكون وظيفة الفم وقبل ظهور الأسنان هي عملية إدخال الطعام واكتشاف العالم الخارجي، وكذلك عملية مصّ الإصبع والثدي وعندما تبدأ الأسنان بالظهور يبدأ الطفل بالشعور بالسعادة عندما يقوم بالمص والبلع والعضّ، وينتج عن ذلك تأثيرات إيجابية على شخصية الطفل من ثقة وتفاؤل واهتمام بالمعرفة. أما الطفل الذي يتأخر عنده العض " Biting " فينمو الحس عنده، ويتطور بضرورة التصرف والظلم والاستبداد والمجادلة والسخرية.

وترتبط هذه المرحلة الفمية بالشفيتين، حيث يستعمل الطفل الشفتين عند الولادة؛ للحصول على الطعام، وهو مصدر الإشباع واللذة، والفم هو عضو الرضاعة والتغذية، ويشعر الطفل بلذة حين يمصّ الثدي ثم يمصّ بعد ذلك أصابعه. وإن

التقبل عند الكبار أو التدخين وما إلى ذلك من أفعال يتصل بالفم تعود كلها إلى تلك اللذة الأولى (Patterson, 1996, 216).

٢- المرحلة الشرجية " The Anal Stage " :

وتسمى كذلك؛ لأن الطفل يجد لذته في عمليات الإخراج المختلفة، ولأن عمليات التدريب على الإخراج تمثل أهم مشكلة يتعرض لها الطفل في هذه المرحلة. ويتعلم الطفل عادة ضبط الإخراج ؛ لأنه بينه وبين والديه علاقات وارتباطات ودية يعمل الطفل على إطاعتها والتعاون معهما حتى يحظى بحبهما وقبولهما (Gilliand, et al, 1984, 15).

وكذلك ينشأ عند الطفل في هذه المرحلة نوع من الاستقلال عندما يطالبه الآخرون بأن يمارس نوعاً من الضبط الذاتي فإنه يطيع، وقد يعصى ولا يطيع. وهنا نجد أن نوع المعاملة من حيث القسوة أو اللين مع الطفل، ونوع التأديب أو العقاب أو الثواب، ومدى السماح معهم. هذا كله له آثار كبيرة في شخصية الطفل ونموه اجتماعياً.

٣- المرحلة القضيبية " The Phallic Stage " :

الطفل في هذه المرحلة يهتم بأعضائه الجنسية؛ كونها مصدر إشباع ولذة، وفي هذه المرحلة من نمو الشخصية تحتل المشاعر الجنسية والعدوانية المرتبطة بوظائف الأعضاء التناسلية مركز الثقل. فمشاعر اللذة المرتبطة بالاستمتاع وب حياة التخيل لدى الطفل، والتي تصاحب نشاطه الشهوي الذاتي تهيئ السبيل لظهور عقدة

أوديب*. وقد عدَّ " فرويد " كشف عقدة أوديب " Oedipus Complex " واحداً من أكبر اكتشافاته.

وتبدأ هذه المرحلة من النمو النفسي عند الفرد بين السنة الثانية والخامسة، وخلال هذه الفترة العمرية لدى الطفل يبدأ بالشعور باللذة عن طريق العبث بأعضائه التناسلية، وذلك من خلال تطور النمو الإدراكي، وتتكون لديه المعرفة بهذه الأعضاء في هذه الفترة، وتظهر معاً أيضاً نمط العلاقة الاجتماعية والعاطفية بوالديه، وهذا يؤدي بدوره إلى تهيئة عقدة أوديب عند الطفل الذكر، حيث يتكون هذا الشعور من خلال حب الطفل الذكر لأمه. ويجد في والده منافساً له؛ مما يؤدي إلى إحساس الطفل الذكر بالعداء نحو والده، وكذلك شعور بالإثم، غير أن خوفه من عقاب والده الذي يتخذ صورة الخوف من " الخصاء " يضع حداً لحبه الشديد نحو أمه ويدفعه إلى التخلص من عقدة أوديب، حيث يقوم بكبت رغبته نحو أمه، ومن ثم التوحد مع أبيه. أما ما يحدث مع الأنثى فإنها تطور علاقتها بوالدها، وتجد في أمها منافساً لها؛ مما يشكل لديها نوعاً من الشعور بالعداء وكذلك الإثم، وسميت هذه المرحلة بالقضيبيّة؛ لأن الطفل الذكر يشعر باللذة من خلال هذا القضيبي الذي لديه، وكذلك شعوره أن والده يملك عضواً أكبر، وإذا عوقب الطفل بسبب عبثه بهذا العضو فإنه يخاف من فقدان هذا العضو من خلال الأب، وكذلك يحدث مع الفتاة حيث تطور الخوف نفسه عند افتقارها للقضيبي؛ لأن شيئاً ما حدث، وأدى إلى إزالة هذا القضيبي منها، وقد أشار " فرويد " إلى أن الطفل الذي يتعلق بالأم قد يؤدي ذلك في المستقبل إلى خضوع الذكر للنساء، وأشار أيضاً إلى ما يحدث من خلال الأسرة والتنشئة الاجتماعية وسلطة الأب والأم، فإذا كانت سلطة الأم قوية والأب

* عقدة أوديب وعقدة إكثرا أسمان استمدهما " فرويد " من الأساطير اليونانية

ضعيفة، فإن الطفل في هذه الحالة يتجه لحب أبيه، وهذا ما أطلق عليه " فرويد " بعقدة أوديب السلبية.

وقد سمي ما يحدث مع الطفل الأنثى كما سبق بعقدة إلكترا " Electra Complex " حيث تشعر الفتاة أن أجسام الناس كما هو في جسمها، وفي أكثر الأحيان تعتقد الأنثى بأنه كان لها عضو ولكنها فقدته؛ مما يولد لديها مشاعر الكراهية نحو والدتها، واللذة الجنسية في الفتاة مركزة في عضوها الأنثوي. وخوفها من العقاب وخوفاً من فقدان حب الوالدين تكبت هذه المشاعر الاستثنائية نحو الوالدين من كلا الولد والبنت. وإن إدراك البنت لعدم واقعية الاستمرار في ميولها الجنسية لأبيها يجعلها تقوم بكبتها، ومن ثم التوحد مع أمها عن طريق اتخاذ دور الأنثى، وبذلك تتعلم كيف تحوّل حبّها لأبيها إلى رجال آخرين في مرحلة الرشد.

وقد أشار " فرويد " إلى أن الذكر والأنثى إذا لم تحل لهم مشكلة عقدة أوديب وعقدة إلكترا قد تسبب لهم بعضاً من الأمراض النفسية.

٤- مرحلة الكمون " Latency Period "

حيث تبدأ هذه المرحلة في سن الخامسة وحتى سن السادسة، ويكون الفرد خاملاً من الناحية العاطفية الجنسية مقارنة مع المرحلة السابقة، وهنا يظهر نوع من التطور على هذه الأحاسيس التي كانت في المرحلة السابقة مشبعة بالناحية الجنسية على عملية الشعور بالإعجاب، ويظهر الهدوء بهذه المرحلة، ولا سيما في عملية ضبط الدوافع الجنسية لدى الفرد (Gilliand, et al, 1984, 16).

٥- المرحلة التناسلية " Genital Stage " :

وفي هذه المرحلة يحدث تطور مهم في شخصية الفرد، ولاسيما في ذاتية الفرد حيث يظهر تحول من حب الفرد لذاته إلى شخص اجتماعي يحب الآخرين، ويفضل مصلحة الآخرين على مصلحته الذاتية، ويحدث أيضاً النمو الإدراكي للفرد من حيث يستقبل المتعة عن طريقة العلاقة مع شخص من الجنس الآخر، ويظهر لديه حب الآخرين، وكذلك تطور في تفكيره واستعداده لعملية الزواج (Freud, 1969).

ميكانزمات الدفاع عند " فرويد " :

هي ميكانزمات تتبعها الأنا لكي تواجه التهديدات الخطرة من " الهو أو الأنا الأعلى " أو العالم الخارجي والقلق المرتبط بهم. وأهم هذه الميكانزمات، هي:

١- الكبت " Repression " :

وهو عبارة عن محاولة الفرد التخلص من دوافع مثيرة للقلق، ويرفض ببساطة الاعتراف بوجودها، وهنا لا يرى الشخص ما هو واضح، ويُعدُّ " فرويد " أسلوب الكبت الحجرَ الأساسي الذي يركز عليها كل بناء التحليل النفسي. ورغم أن " فرويد " يقول إن هذا المفهوم جاءه بصورة مستقلة، إلا أن " أوتورنك " يرجعه إلى الفيلسوف " شوبنهاور " في قوله عن الصراع ضد قبول الحياة المؤلمة كدافع.

ورغم أن الكبت يعمل على نمو الشخصية الطبيعي، إلا أن بعض الناس يعتمدون عليه كحيلة دفاعية، وهم عادةً تكون شخصيتهم متوترة متصلبة، وتكون عندهم الأنا الأعلى أكثر سيطرة من الأنا. إلا أن الكبت بمرحلة الطفولة يعمل على تقوية " الأنا " وتساعده عندما يكبر، وأحياناً يسبب الكبت بمرحلة الطفولة مخاوف لم يعد لها صلة بالواقع. فالكبت له آثار إيجابية وأخرى سلبية على " الأنا و الأنا الأعلى " عند الطفل.

٢- الإسقاط " Projection " :

هو إنكار صفة معينة في الفرد وإلصاقها بفرد آخر. وهذا يؤدي إلى تشويه الواقع لاشعورياً، وهذا الميكانزم شيء غير مقبول للذات؛ مما يدفع الفرد للتصرف بشكل مختلف. والأمثلة كثيرة على ذلك مثلاً: إذا رسب الطالب في الامتحان، فيقول إن الأسئلة لم تكن ضمن المنهاج، وإذا كان فيه صفة البخل، فيقول: إن فلاناً بخيل. فكثيراً ما نعزو أسباب فشلنا إلى عوامل خارج الذات. أما النجاح فعادةً ما نعزوه إلى الذات.

٣- التسويغ أو التبرير " Rationalization " :

هو العملية التي من خلالها نسوّغ بها أخطاءنا أو للدفاع عن سلوك ناتج من دوافع لاشعورية. وهو عملية لاشعورية تمثل خداع الذات قبل أن تكون خداعاً للآخرين، ويحاول الشخص من خلال التسويغ إضفاء تفسير متماسك من وجهة نظره المنطقية أو مقبول من جهة نظر خلقية لموقف أو فعل أو فكرة. والتسويغ حيلة دفاعية تأخذ شكلاً منطقياً لخداع الذات أو الضمير حتى تخفف الشعور بالذنب أو الخجل وحتى يسهل على الأنا تقبّل سلوك الفرد وانفعالاته، ويسهم التسويغ في تحويل القلق العصابي والقلق الخلقي إلى قلق واقعي أقل خطورة. كما يقلل من قيمة بواعث العداة وأسبابه كعذر مقبول ومتعقل للتصالح مع الأعداء والتسويغ يكون واضحاً في الحالات الآتية:

- موظف يشي بزميله عند رئيس العمل يسوّغ ذلك بأنه يعمل لمصلحة زميله أو بأن مصلحة العمل أهم من الزمالة.
- تلميذ ضعيف المستوى يسوّغ فشله دائماً بسوء حظه في الامتحانات.
- الشخص الذي يسوّغ فشله في الحصول على شيء ما بأنه لا يريده.

٤- التقمص " Identification ":

حيث يتقمص الشخص بعض خصائص الآخرين الذين يمثلون آماله وطموحاته سواء عن طريق ملاحظة الآخرين أو القراءة عنهم، ولا شك في أن هذه الوسيلة تُعدُّ إيجابية إذا كانت الشخصية التي تتقمصها تمثل قدوة حسنة لنا وللمجتمع.

٥- النكوص " Regression ":

ويقصد بالنكوص العودة إلى ممارسة السلوكيات والتصرفات الطفولية التي كان يمارسها في السابق غير أنها تكون مرفوضة في هذا العمر. فالأمر طبيعي عند الطفل أن يقوم بالبكاء عندما يكون جائعاً، ولكن هذا السلوك لا يكون مقبولاً عند الفرد الذي تجاوز عمره عشرين عاماً. ولجوء الفرد إلى النكوص يعوق نمو شخصيته.

٦- التكوين العكسي " Reaction Formation ":

حيث يظهر الفرد عكس ما يبطن لإخفاء دافع غير مقبول اجتماعياً، فالمبالغة في التلطف أو الزهد قد تخفي وراءها دافعاً عكسياً مكبوتاً. أو تتمثل في إمكانية تشكيل ردود فعل ضد عوامل القلق الناتجة عن دوافع تحلُّ محلَّ دوافع معاكسة أو مخالفة لها تماماً، فيعبر الفرد عن الانفعالات غير المقبولة، مثل الكراهية بتحويلها إلى عكس ذلك، وهي انفعالات الحب بدل الكراهية.

٧- التحويل أو الهروب " Conversion ":

ويعني الهروب عن طريق الأعراض الجسمية المرضية، ففي المواقف الضاغطة قد يستجيب الفرد معها ببعض الأعراض الجسمية، مثل: " الصداع، ألم في المعدة وغيرها " .

٨- أحلام اليقظة " Day Dreams ":

وهو ميكانيزم دفاعي يصاحب الإنكار في حالات كثيرة، حيث الحاجات غير المشبعة في الواقع يتم إشباعها في خيال الفرد وأحلامه. فأحياناً لا يستطيع الفرد تحقيق آماله في الواقع، فيلجأ إلى تحقيقها في الخيال أو في أحلام اليقظة.

وأحلام اليقظة تحقق بعض الوظائف الدفاعية إذا كانت معتدلة، وهذا أمر مطلوب. أما إذا زادت عن الحدّ حالت دون قيام الأنا بتحقيق وظيفتها على أفضل وجه حيث تؤدي إلى تزييف الإدراك وخطأ التعامل مع الواقع. وهكذا يحلم الضعيف بالقوة، والفقير بالثروة، والمظلوم يحلم بالبطش والانتقام.

٩- الإزاحة " Displacement ":

الإزاحة من العمليات اللاشعورية التي تقوم بها الأنا لأغراض دفاعية، فالاندفاعات الخطيرة يمكن أن يحدث لها إزاحة، كالطفل الذي يضرب لعبته بدلاً من أخيه، والراشد الذي يرفع صوته على زوجته بدلاً من رئيسه، ويعد الانقلاب على الذات أحد صور الإزاحة، وتعني تحويل الدوافع العدوانية من موضوع خارجي يخيف الفرد إلى ذاته، هذه العملية تتم في البداية لاشعورياً، ويمكن أن تؤدي بالفرد إلى الضرر بالذات أو محاولة الانتحار.

١٠- التسامي " Sublimation " :

ميكانزم دفاعي لاشعوري يحول الدوافع المحرمة كالقتل والعدوان إلى سلوك مقبول اجتماعياً، مثل الرياضة العنيفة " مصارعة وملاكمة ". أو التسامي بالدافع الجنسي إلى سلوك مقبول اجتماعياً مثل كتابة الشعر العاطفي أو القصص العاطفية. ويختلف التسامي عن ميكانزمات الدفاع الأخرى في أنه يمثل سلوكاً سويًا ومثالياً يشجع عليه المجتمع. وهو الحل الحقيقي للغرائز المحرمة والمستهجنة اجتماعياً، وهو ذو فائدة للفرد وللمجتمع.

تقويم نظرية " فرويد " :

مما سبق يمكن القول: إن نظرية " فرويد " كانت لها إسهاماتها المبكرة في مجال الشخصية، والتي تمثلت في العدد الكبير من علماء الشخصية الذين تتلمذوا على يد " فرويد ". وكذلك كان " لفرويد " الفضل في تقديم بعض المفاهيم الجديدة مثل " اللاشعور والحيل اللاشعورية ومراحل الشعور ". كما كان للتحليل النفسي الفضل في ظهور المقاييس الإسقاطية، إلا أن هذه النظرية افتقدت في الوقت نفسه الكثير من مقومات التفكير العلمي. وهو ما أدى إلى انصراف العديد من الباحثين عنها، وفيما يلي أهم جوانب القصور التي تتطوي عليها نظرية التحليل النفسي " لفرويد " سواء في منهجها أو مفاهيمها:

١- استطاع " فرويد " بناء نظريته في الشخصية من خلال تعميمات ملاحظاته للمرضى النفسيين الذين كان يعالجهم. كذلك يعترف بأنه لم يسجل لفظياً ما كان يحدث بينه وبين مرضاه في أثناء العلاج؛ بل كان يعتمد على الذاكرة في تفسيراته فيما بعد. ولاشك في أن عوامل النسيان والتحريف والحذف وغيرها يضعف من عوامل الثقة فيما سجله " فرويد " من معلومات.

٢- لقد نظر " فرويد " إلى السلوك الإنساني بطريقة تشاؤمية وسلبية.

- ٣- لقد ركّز " فرويد " على اللاشعور وعدّ أن كل أنواع السلوك التي تصدر عن الفرد تعود إلى ما هو في أعماقه.
- ٤- التعميم الشديد الذي وصل إليه " فرويد " من نتائج ملاحظاته للمرضى النفسيين النمساويين من الطبقة فوق المتوسطة والعليا على أساس أن تفسيره لشخصياتهم ينطبق على كل البشر في كل زمان ومكان بصرف النظر عن جنسياتهم وثقافتهم وطبقتهم الاجتماعية الاقتصادية.
- ٥- تأكيد المبالغ فيه لأهمية الغرائز البيولوجية؛ وخاصة الجنسية في تحديد شكل السلوك البشري ومساره، وإهماله لدوافع السلوك الاجتماعية. كما أنه نسب إلى الطفل منذ ولادته رغبات شهوية وتدميرية.
- ٦- القصور الواضح والخطير في الخطوات التجريبية التي استعملها " فرويد " في إثبات صدق فروضه، وغموض مفاهيمه وعدم قابليتها للتعريف الإجرائي، ومن ثم صعوبة قياسها. ومن أمثلة ذلك مفهوم " الليبيدو والغريزة وعقدة أوديب ... إلخ ".
- ٧- أوضحت بعض الدراسات بطلان فرض " فرويد " الذي يعتمد على عدم صدق مفهوم " عقدة أوديب " كما تصوره " فرويد " والذي يتمثل في أن مشاعر البغض الموجهة من الابن إلى الأب مصدرها هو الرغبة الجنسية في الأم والغيرة من الأب، وخاصة في المجتمعات التي تصادف أن الأب لا يقوم بوظيفة التأديب؛ وإنما يقتصر دوره على حب الأم، وعندئذ وجد أن مشاعر البغض توجه إلى الراشد القائم بالتربية، أي الخال في قبائل " الترويرياند " في بعض جزر جنوب غرب المحيط الهادي.
- ٨- لجوء " فرويد " إلى الأسلوب الأدبي الأسطوري في تناوله لنظريته؛ مما يبعدها عن خصائص التناول العلمي الدقيق. وكذلك استعمال " فرويد " في تفسيره لجوانب الشخصية لمفاهيم غامضة أقرب إلى التصورات الخرافية

منها إلى المفهومات العلمية، منها تشبيه " فرويد " للشخصية بالمرسح الذي تتصارع فيه قوى " الأنا والهو والأنا الأعلى " وكأن لها كياناً خاصاً.

٩- تأكيده أهمية المراحل المبكرة من العمر في تشكيل شخصية الفرد وإهماله لأشكال الاكتساب الأخرى التي تحدث عبر مراحل العمر المختلفة. وكل التنبهات المحيطة به.

١٠- تفترض نظرية التحليل النفسي للشخصية أن أسلوب الشخص مرسح لأنواع من الصراع بين مكوناتها المتعارضة ودوافعها وحاجاتها، فالإنسان منذ لحظات عمره الأولى في صراع مع نفسه. وفي هذا الجانب يبالغ " فرويد " في إضفاء رموز لاشعورية على ما يميز الشخص من تصرفات.

١١- الكثير من أجزاء النظرية لا يترتب عليها نتائج تجريبية؛ بمعنى أنها نظرية عقيمة لعدم قدرتها على توليد فروض قابلة للتحقق، ويمكن اختبارها تجريبياً.

١٢- فشل أساليب العلاج النفسي التي استعملها " فرويد " فقد تبين على سبيل المثال عدم صدق نتائجها الخاصة بعلاج حالة طفل يعاني من مخاوف مرضية على أساس حل عقدة أوديب التي يعاني منها الطفل.

ب- " يونغ C. Jung, 1875-1961 "

ولد كارول غوستاف يونغ في زوريخ عام (١٨٧٥)، وكان أول رئيس للجمعية الدولية للتحليل النفسي، ولكنه سرعان ما عارض إلحاح " فرويد " على الجنس، وانشق عنه عام (١٩١٤). ومنذ ذلك الحين وحتى مات عام (١٩٦١)، أمعن في بعده عن النظرية الفرويدية بحيث لا تكاد أن تكون له أدنى صلة بها. وكانت له معارف واسعة في الدين والفلسفة والأساطير والحضارات استعملها أوسع استعمال (Jung, 1976).

يُعدّ " يونغ " واحداً من أهم المفكرين النفسيين في القرن العشرين، فقد كرس ما يزيد على ستين عاماً من الجهد المتواصل في كشف أغوار النفس البشرية، وأسفر ذلك عن عشرين مجلداً استفاد منها العديد من الباحثين والأطباء.

فلقد كان والده من رجال الدين المسيحي ويعمل قسيساً، ولقد رأى " يونغ " حتماً جعله يتحول إلى دراسة العلوم الطبيعية فاستجاب للحلم مباشرة وانتهى به ذلك إلى دراسة الطب الذي برز فيه، وقاده إلى أن يصبح من أعلام التحليل النفسي البارزين، ومؤسس إحدى مدارسه الرئيسية.

الأنظمة الشخصية:

واستقل " يونغ " بنظرية خاصة تذهب إلى أن الشخصية الكلية للفرد أو النفس كما يسميها، تتكون من عدد من الأنظمة المنفصلة والمتفاعلة برغم ذلك. وهذه الأنظمة، هي: " الأنا، واللاشعور الشخصي، واللاشعور الجمعي، والعقد، والقناع،

والظل، والذات، ومبدأ التزامن، والأنيميا والأنيموس، ". وما يقصده " يونغ " بكل نظام من هذه الأنظمة باختصار هو ما يأتي:

١- الأنا " Ego ":

وهو العقل الشعوري، ويتكون من المدركات الشعورية والذكريات والأفكار والوجدانات والأنا مسؤول عن شعور المرء بهويته واستمراريته. وهو من وجهة نظر الشخص ذاته يُعدُّ في مركز الشخصية. ويقتنع " يونغ " بأن " الأنا " كائن ضعيف نسبياً دائماً ما يكون في موضع يتطلب الرحمة بين أكثر من قوة كبيرة.

٢- اللاشعور الشخصي " Personal Unconscious ":

وهو منطقة مرتبطة بالأنا. ويتكون من خبرات كانت شعورية فيما مضى، إلا أنها كبتت، وقمعت ونسيت أو تم تجاهلها، ومن خبرات كانت بالغة الضعف في المقام الأول، بحيث لم تترك انطباعاتاً شعورياً عند الشخص. ومحتويات اللاشعور الشخصي شأنها شأن مواد ما قبل الشعور عند " فرويد "، يمكن للشعور أن يصل إليها، وهناك قدر كبير من الحركة في الاتجاهين بين اللاشعور الشخصي والأنا. فاللاشعور الشخصي هو أكثر أنواع اللاشعور سطحية، ويحتوي على الخبرات الشخصية التي كبتها الفرد أو لم يكن واعياً لها قط.

يبدأ اللاشعور الشخصي في التكون منذ الميلاد، وهو يحتوي على المادة المشتقة من الخبرة الشخصية التي لم تظهر كثيراً أو لم تظهر بعد في المستوى الشعوري للشخص، فبعض الذكريات تنسى بسهولة؛ لأنها ليست ذات أهمية، وكثير من الذكريات من السهل تذكرها عند الطلب، وخبرات أخرى كبتت في اللاشعور؛ لأنها ذات طبيعة مؤلمة.

٣- اللاشعور الجمعي " The Collective Unconscious " :

وهو أحد مفاهيم " يونغ " التي ابتكرها. ويقصد به مخزن آثار الذكريات الكامنة التي ورثها الإنسان عن ماضي أسلافه الأقدمين. فهو بمنزلة المخلفات النفسية لنمو الإنسان وارتقائه. تلك المخلفات التي تتراكم نتيجة الخبرات المتكررة عبر أجيال كثيرة. إنها تكاد تكون منفصلة تقريباً عن أي شخص في حياة الفرد. فهي مشاع أو مشترك بين البشر جميعاً. فجميع البشر لديهم اللاشعور نفسه، وإن تفاوتت درجاته. ويُرجع " يونغ " شيوع اللاشعور الجمعي وعموميته إلى تشابه بناء العقل بين جميع البشر. فاللاشعور الجمعي أعمق وأقدم من اللاشعور الشخصي، ويحمل إرث الأجيال مطبوعاً على أكثر أجزاء الجهاز العصبي بدائية.

وغالباً ما شبهت صورة النفس عند " يونغ " بسلسلة من الجزر في البحر. فالقسم الظاهر من الجزر هو العقل الشعوري الفردي، ويليه تحت الماء اللاشعور الفردي، في حين يقبع في قاع البحر الذي تقوم عليه هذه الجزر اللاشعور الجمعي الذي يحتوي على تراث الإنسانية ككل (حمصي، ١٩٨٦).

٤- العقد:

وهي مجموعة منظمة، أو تجمع من الأفكار والوجدانات والمدرجات والذكريات توجد في اللاشعور الشخصي. إنها نواة تعمل كنوع من عوامل الجذب للخبرات المختلفة التي يمرُّ بها الفرد.

٥- القناع " The Persona " :

فقد أخذ " يونغ " فكرة القناع من مصطلحات المسرح، ويقصد بها في نظريته أن لكل منا قناعاً يبدو به أمام الناس، وغالباً ما يكون مغايراً لحقيقته التي يعرفها هو

عن نفسه، فكأنه يظهر بشخصية معينة ذات صفات معينة وتصرفات معينة وأخلاق معينة أمام الناس، اتفاقاً مع تقاليد المجتمع؛ وتماشياً مع ما يرتضيه الناس، واستجابة لمقتضيات الواقع. وهذا خلاف شخصية الفرد الخاصة والتي يحاول إخفاءها عن الآخرين خلف الواجهة الاجتماعية التي يظهر بها. فكأن الفرد أمام الآخرين يقوم بتمثيل شخصية ليست هي حقيقته، كما يقوم بتمثيل شخصية في رواية مسرحية. ومن هنا استعار " يونغ " فكرة القناع.

٦- الظل " The Shadow " :

يتكون النمط الأولي للظل من الغرائز الحيوانية الموروثة، ومن المواد المكبوتة في اللاشعور الشخصي حيث إنها مخزية وغير سارة. وهو الجانب غير المرغوب به من الشخصية، والظل بوصفه نمطاً أولياً مسؤولاً عن مفهوم الخطيئة الأولى لدى الإنسان، وعندما يسقطه إلى الخارج يصبح الشيطان أو العدو. والظل مسؤول كذلك عن الشعور وعن السلوك غير السار والأفكار والمشاعر والأفعال المنبوذة اجتماعياً، والتي قد يعتمد القناع إخفاءها بعيداً عن أنظار العامة الآخرين، أو تكبت في اللاشعور الشخصي.

٧- الذات " The Self " :

وهي محور الشخصية الذي تتجمع حولها جميع النظم الأخرى، فهي تجمع هذه النظم معاً وتمد الشخصية بالوحدة، والتوازن والثبات. وإذا تصورنا العقل الشعوري بحيث يمثل " الأنا " مركزه، في مقابل اللاشعور، وإذا ما أضفنا لتصورنا عملية تمثل اللاشعور، فإننا نستطيع التفكير في هذا التمثيل بوصفه نوعاً من التقارب بين اللاشعور والشعور، بحيث لا يعود مركز الشخصية مطابقاً مع " الأنا "؛ وإنما مع نقطة في منتصف الطريق بين الشعور واللاشعور.

٨- مبدأ التزامن " Synchronism ":

يفسر به اتفاق حدوث أشياء مرتبطة في الوقت نفسه، كأن يَرِدُ على بالك شخص ما ثم به يحضر لزيارتك، أو تحتاج في لحظة ما إلى مساعدة فرد بعينه فإذا به يحضر إليك في التَّوَّ، أو تحلم بشيء في نومك فإذا به يتحقق عندما تستيقظ. مع مراعاة أن هذا التوافق يبدو كأنه صدفة لا تعلله مسببات تربط بين هذه الأمور الاتفاقية. وكأن مجرد التفكير في شيء ينتج عنه حدوثه الفعلي في عالم الواقع؛ أي أن الفكر يؤدي إلى التجسيد. ولقد فسر " يونغ " بهذا المبدأ بعض ما يُشاع عن توارد الخواطر وعن طريق رؤى الأحلام. ولعل في تاريخ حياة " يونغ " ما يفسر ولعه بالأمور الغيبية والميتافيزيقية.

٩- الأنيميا والأنيموس " Anima & Animus ":

ينسب " يونغ " الجانب الأنثوي في شخصية الرجل والجانب الذكري في شخصية المرأة إلى الأنماط الأولية. ويطلق على النمط الأولي الأنثوي لدى الرجل اسم " الأنيميا "، ويطلق على النمط الأولي الذكري لدى المرأة اسم " الأنيموس ". وهذان النمطان الأوليان، وإن كان من المحتمل أن يكونا رهناً بالمورثات الجنسية، هما نتاج الخبرات العضوية للرجل مع المرأة والمرأة مع الرجل. وهذان النمطان لا يجعلان كل جنس يكشف عن خصال الجنس الآخر فحسب؛ ولكنهما يعملان بوصفهما صوراً جمعية تدفع كل جنس إلى الاستجابة لأفراد الجنس الآخر ولفهمهم. فالرجل ينتفهم طبيعة المرأة بفضل ما لديه من " أنيما "، كما أن المرأة تنتفهم طبيعة الرجل بفضل ما لديها من " أنيموس ".

نمط الشخصية عند " يونغ ":

يذهب "يونغ" إلى أن الشخصية تتحرك في اتجاهين مختلفين " الانطواء أو الانبساط ". وقد فُكّر " يونغ " في النمطين نتيجة عمله الطبي مع المرضى العصبيين، وهو يرى أن كل فرد يمتلك " الانطوائية والانبساطية "، ولكن غلبة أحدهم على الآخر هو الذي يحدد نمط الفرد.

فالمنطوي كما يرى " يونغ " إنسان مشغول بعالمه الداخلي من خيال ونشاط بدني، وهو غير قادر على المشاركة الاجتماعية، ويميل إلى العزلة وعدم الاختلاط، فاقد المرونة، وشديد الحساسية، وغير قادر على التوافق الاجتماعي، وشديد الشك، ويؤذيه النقد. ويتجه الليبيدو " الطاقة النفسية " عنده إلى الداخل نحو عالمه الشخصي، على عكس المنبسط الذي يتجه الليبيدو عنده إلى البيئة الخارجية، ويهتم بالعلاقات الاجتماعية، ويجد فيها إشباعاً لحاجاته الليبيدية. ويتميز الشخص المنبسط بالنشاط والحيوية، والمشاركة الاجتماعية، والتوافق الاجتماعي السريع، والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية، ولا يهتم بالنقد.

ومعنى ذلك أن المنطوي: " العوامل الذاتية هي التي تؤدي أهم دور في توجيه سلوكه "، ويجد فيها إشباعاً، والمنبسط: " الأمور الخارجية هي أهم العوامل التي توجه سلوكه بطريقة مباشرة، ويجد فيها إشباعاً لحاجاته الليبيدية.

وأهم نقاط القوة والضعف المحتملة في كلّ من النمط المنطوي والنمط المنبسط يوضحهما جدول رقم (٣)، و جدول رقم (٤) كما يلي:

جدول رقم (٣)

أهم نقاط القوة والضعف المحتملة في النمط المنطوي

نقاط القوة المحتملة	نقاط الضعف المحتملة
مستقل	يسيء فهم الظروف الخارجية
يعمل وحيداً	يتفادى الآخرين
مجد في عمله	يتصرف بالسرية
يعطي انطباعاته	يفقد الفرص المتاحة للتصرف
يتعامل بالأفكار	يسيء فهم الآخرين
منفتح حريص على التعميمات	يحتاج إلى هدوء حتى يعمل
حريص قبل التصرف	لا يحب أن يقاطعه أحد

وجنول رقم (٤)

أهم نقاط القوة والضعف المحتملة في النمط المنبسط

نقاط القوة المحتملة	نقاط الضعف المحتملة
يفهم الظروف الخارجية	يتمتع بقدر أقل من الاستقلال
يتفاعل مع الآخرين	لا يعمل من دون آخرين
منفتح وحريص على التعميمات	يحتاج إلى تغيير وتنوع
يتصرف ويعمل	مندفع
مفهوم من الآخرين	ينفذ صبره من الروتين

(السيسي، ٢٠٠٢: ٥٩).

إلا أن "يونغ" لم يتمكن من تصنيف الحالات كلها إلى هذين النمطين "الانبساطي والانطوائي"؛ مما أدى به إلى افتراض أربع وظائف نفسية لكل نمط من

النمطين هي: " الإحساس، والوجدان، والتفكير، والحدس ". وتلك تمثل المصادر التي يستطيع أن يتعامل على أساسها الفرد مع العالم الخارجي، وهذه الوظائف الأربع توجه إلى موضوعات داخلية، فينتج عن ذلك ثماني إمكانات لتصنيف أي فرد؛ تبعاً لنمط الاتجاهات ونمط الوظائف لديه.

هذان هما الاتجاهان اللذان يسلك من خلالهما الليبدو، ويعدان اتجاهين أساسيين للشخصية ومؤثراً مهماً في العلاقات الشخصية وفي الصور العامة لحياتنا، وتفريق " يونغ " بين النمطين ذو قيمة علمية في فهمنا للسلوك التكيفي.

ويُعدّ " يونغ " هذين النمطين نمطين بيولوجيين أساسيين متضادين، وأنهما يشيران إلى اتجاهات أساسية تميز كل مظاهر التكوين النفسي للفرد. ويرى " يونغ " أن نظرة الفرد للمستقبل وحالته النفسية هي التي تحدد تحركاته في تحقيق وجوده الذاتي، وتجعله يتعايش مع التجارب والأحداث التي يمر بها مهما كانت شدة فرحها أو ألمها.

كما يرى أن صمود الفرد النفسي يأتي من خلال التوجه نحو المستقبل؛ فضلاً عن مجموعة من القيم التي يتصف فيها الفرد، وتجعله أكثر قوة وأكثر عزيمة في مواجهة الظروف الصعبة، وهذه القيم تتمثل في التعاون مع الآخرين ومساندتهم ومشاركتهم أحزانهم وأفراحهم وألمهم والالتزام بالواجبات تجاههم.

ويؤكد أن الفروق بين الأفراد في درجة صمودهم، إنما تعود لاختلاف طرقهم في الاستجابة للمثيرات الداخلية والخارجية؛ وبالتالي الاختلاف في أنماط شخصياتهم. فهناك المنبسط الوجداني والمنطوي الوجداني المنبسط الحسي... إلخ (Boher, 2004, 289).

تقييم نظرية " يونغ ":

على الرغم من أن الإضافة الحقيقية لنظرية " يونغ " تتمثل في تقديمه ووصفه للانبساط والانطواء بشكل اعتمدت عليه الدراسات الحديثة في الشخصية، فإن هناك جوانب قصور عديدة توجه إلى هذه النظرية نذكر منها الآتي:

١- تعدد مفاهيم " يونغ " وتداخلها بشكل تقترب فيه إلى حد كبير من مفاهيم

" فرويد "، هذا فضلاً عن صعوبة تعريف معظم هذه المفاهيم إجرائياً.

٢- إنَّ النظرية الحديثة للشخصية ترفض التصنيف الفئوي الثنائي المفصل

لأنماط الشخصية بالشكل الذي قدمه " يونغ ". فالانبساط والانطواء طرفا

بُعدٍ متصل يتوزع الأشخاص عليه توزيعاً اعتدالياً بناءً على درجاتهم على

أحد مقاييس الانبساط والانطواء. فلا يوجد نمط منطوي نقي أو منبسط نقي

فأغلب الناس يقع بين المنبسط والمنطوي وإن اختلفت درجة بعدهم أو قربهم

من الوسط. كما وجهت اعتراضات كثيرة لهذا التصنيف الثنائي؛ لأنها تعمل

على تصنيف الأفراد إلى فئات حادة التقسيم، وهذا يتضمن توزيعاً متعدد

القيم لتوزيع السمات، فالانطوائيون مثلاً يتوقع لهم أن يتجمعوا في طرف

من طرفي التوزيع، بينما الانبساطيون في الطرف الآخر، وتصبح نقطة

الانفصال بين التجمعين واضحة تماماً.

٣- الافتقار إلى الأسلوب العلمي حيث انتقد البناء التركيبي للا شعور الجمعي

عند " يونغ " على أنه غامض، ويفتقر إلى الأساس العلمي والشيء نفسه

بالنسبة لاعتقاده في الباراسيكولوجي والنموذج الميتافيزيقي لليبيدو.

٤- إنَّ لجوء " يونغ " للوظائف الأربع التي قدمها، لم يكمل النقص الذي يتسم

به تصوره النظري الضيق لتصنيف البشر.

ج- ألفرد آدلر " 1870 – 1937 Adler, A. " :

ولد " آدلر " عام (١٨٧٠) في فيينا من أسرة متوسطة، وكان ضعيف البنية، ولم يكن " آدلر " سعيداً في طفولته؛ بل كانت حياته مليئة بالمرض والخوف من الموت، حيث أصيب في طفولته المبكرة بالكساح وبتقلص في البلعوم وفي سن الثالثة توفيت أمه، وهي نائمة إلى جانبه في فراش واحد. وكان تحصيله المدرسي متوسطاً، وقد قدم أحد المدرسين نصيحته إلى والده بأن يرسله ليتعلم مهنة ما لعله ينجح فيها أكثر من المدرسة، وكان " آدلر " ضعيفاً في موضوع الرياضيات، لكنه عن طريق المثابرة والجد والعمل ارتفع مستواه حتى أنه أصبح أفضل طالب في صفه.

ولقد تابع " آدلر " دراساته في الطب. وكانت أول مقابلة بين " آدلر وفرويد " عام (١٩٠٢) في ظروف طبية، وكان لا يزال غير معروف. وكان من أوائل المنضمين إلى " فرويد " الذي راق له الأسس البيولوجية لنظريته، وهو الذي كان مهتماً لبعض الوقت بقدرة الجسم على التعويض عن النقص العضوي. وسافر إلى الولايات الأمريكية عام (١٩٣٦) وحاضر في جامعاتها، وتوفي في منطقة " اسكوتلندا " عام (١٩٣٧).

ويُعدُّ " آدلر " من أحد الأعضاء المؤسسين لجمعية " فيينا " للتحليل النفسي، ثم أصبح رئيساً لها فيما بعد. وأطلق على نظريته اسم علم النفس الفردي " Individual Psychology "؛ لأنه ركّز على فردية كل شخص، فكل فرد في رأي " آدلر " هو أساساً مخلوق اجتماعي ليس بيولوجياً، وشخصياتنا صاغت بها بيئاتنا

الاجتماعية الفردية والتفاعلات، ولم تصغها حاجاتها البيولوجية، ولا محاولتنا المستمرة لإرضائها.

كان اهتمام " آدلر " بمسائل التربية والعناية النفسية بالأطفال اهتماماً كبيراً، وقد ظهر تأثير اهتمامه بمسائل التربية من خلال اتجاهاته في المعالجة النفسية وفي سيرها (Gilliland, et al, 1984).

كان " آدلر " أحد أعضاء مدرسة التحليل النفسي الذين عارضوا موقف " فرويد " من " الغريزة الجنسية "، وعدّها الدافع المركزي للسلوك البشري. ومع تسليمه بأهمية هذه الغريزة، فإنه - بالمقابل - رفض أن تكون كل شيء في حياة الإنسان. وقد أقام رفضه على قاعدة نظريته الإيجابية إلى المجتمع. وبدأ له - عبر هذه النظرة - الدور الكبير الذي تقوم به الأسرة في تنشئة الطفل وإعداده.

ويرى " آدلر " أن الإنسان تحركه توقعاته للمستقبل أكثر مما تحركه خبرات في ماضيه، وهذه التوقعات تجعله أكثر قصديّة في الحياة، وأكثر قدرة على تحملها، فيسعى جاهداً للتغلب على مشاعر النقص والسعي للتفوق والكمال؛ مما يجعله قادراً على الصمود في وجه تحديات الحياة الثلاث: " المجتمع ، والناس ، والجنس "، والتكيف معها (عباس، ٢٠٠٢).

كما أن الفرد يشكل أسلوب حياة خاصة ومتفرد به يضمن به الوصول إلى فهم أوضح للحياة ، وأن كان هذا الفهم قائم على نجاحات أو إخفاقات في الوصول إلى الكمال، لكنه يُوصِلُ الفرد لاكتشاف معنى لحياته، هذا المعنى يحقق للفرد صموده النفسي.

المفاهيم الأساسية لنظرية " آدلر ":

لقد أشار " آدلر " في نظريته إلى عدد من المفاهيم، والتي يمكن من خلالها فهم الشخصية الإنسانية منها الآتي:

١- التعويض " Compensation ":

يعتقد " آدلر " أن الشعور بالنقص قائم في نفوس الناس جميعاً من دون استثناء، وقد ذكر أن الشعور ليس بذاته أمراً شاذاً؛ بل هو العلة في كل تقدم وصل إليه الجنس البشري. ويرى " آدلر " أن الشعور بالنقص يدفع الفرد منذ الصغر إلى البحث عما يضمن له الأمن، ويخفف شعوره بالذل والضعف، ويحاول الفرد التعويض عن النقص أو الضعف الموجود لديه.

ويعطي " آدلر " لشعور الفرد بالنقص الدور الأكبر في سعيه نحو القوة والسيطرة لتعويض هذا النقص ورد الاعتبار إلى الذات. ومن أشهر الأمثلة للتعويض عن القصور أو النقص " ديموستينيس Demosthene " (٣٨٤ - ٣٢٢ ق.م) الذي يُعدّ أشهر خطباء اليونان قاطبة، والذي كان نطقه ضعيفاً وغير سليم، ويقال إنه كان يضع الحصى في فمه وهو يتكلم حتى تخرج كلماته صحيحة النطق.

ويصنف آدلر المواقف التي تتوافر من خلالها الشروط الرئيسية لنشأة الشعور بالنقص في الأربع أو الخمس سنوات الأولى من حياة الفرد في ثلاث فئات هي كما يأتي:

الفئة الأولى: وتشمل نسبة لا بأس بها من الأطفال الذين ينمو لديهم الشعور بالنقص نتيجة عاهة أو نقص عضوي. وهم ينظرون إلى عاهتهم أو نقصهم كعائق يحول دون حياتهم العادية. ومع ذلك فإن وضعهم يتحسن حينما يجدون الأسلوب المناسب في الحياة، فيعالجون نقصهم ويتمثلون معاناتهم الناتجة عن هذا النقص

بصورة إيجابية وفاعلة. وبصرف النظر عن المسحة التشاؤمية التي تطبع علاقاتهم بالواقع المحيط، فإنهم يجتهدون لاستيعاب أساليب وتقانات تمكّنهم من تغطية عاهتهم وتجاوزها؛ بل ومن إحراز التفوق في الميادين التي تتطلب مستوى عالياً من توظيف العضو، موضوع العاهة. ويضرب آدلر أمثلة معروفة في تاريخ الأدب والفن تدل على أن " كل ذي عاهة جبار ". ومن هذه الأمثلة قصة الموسيقار الألماني المشهور بيتهوفن الذي دفعه ضعف قدرته السمعية إلى رفع التحدي وتحقيق تفوق كبير وانتصار عظيم. ومنها أيضاً قصة الأديب الشاعر الألماني شيلر الذي ساعده ضعف بصره على كتابة أروع المسرحيات. ولم ينسَ آدلر أن يربط نتائج صراع الإنسان من أجل تأكيد ذاته بعوامل شتى، أهمها التشجيع الذي يتلقاه من الآخرين.

الفئة الثانية: وتضم الأطفال المدللين الذين يحاطون من ذويهم بحماية مفرطة، ويعيشون حياة رغبة وسهلة، ولعل ما يميز هؤلاء الأطفال هو غياب الشعور بالقيمة الذاتية لديهم؛ الأمر الذي يعني ضعف شخصياتهم وعدم قدرتهم على الصمود أمام أول امتحان يتعرضون له بمفردهم. وعندما تضع ظروف الحياة حداً للمساعدات التي كان يهرع أهلهم لتقديمها لهم أو التخلص منها، فإن الغد يبدو لهم تعيساً. ويفقدون كل أمل في أن يجلب لهم المستقبل الدفء العاطفي والراحة النفسية. ويعجزون عن إيجاد صيغ للتفاهم مع الآخرين وإقامة علاقات عادية معهم.

الفئة الثالثة: فإنها تحتوي على الأطفال القساء، المشاكسين الذين يلقون أنفسهم دوماً في حالة عدا مع الآخرين.

ويعتقد " آدلر " أن الطفل يتعرف صفاته وإمكاناته العضوية من خلال تجربته الاجتماعية. وبفعل المعاناة الطويلة من الشعور بالنقص يتبلور هدفه في تجاوز ضعفه الطبيعي وتذليل العقبات والصعوبات التي تواجهه في بناء علاقاته الاجتماعية. وكلما أدرك الطفل تلك العقبات والصعوبات وأحس إزاءها بضعفه،

كان أكثر تصميماً ومثابرة على البحث عن مواطن قوته وتلمسها وتوظيفها من أجل التفوق. ويحدث ذلك مع نهاية العام الثاني من الحياة، حينما يكتشف الطفل (أنه) ويبدأ برسم هدفه الأخير.

وهكذا فإن مهمة المحلل النفسي، بالنسبة لآدلر، تكمن في الحكم على الهدف النهائي للإنسان. وهذا ما لا يتيسر إلا عبر معرفة الكيفيات التي يتجاوز بها الفرد مصاعب الحياة. ومن شأن أداء هذه المهمة أن يفسح المجال واسعاً أمام التعرف إلى أسباب ظهور هذه الخصائص النفسية أو تلك، والتنبؤ بالملاح التي سوف تتخذها الشخصية في المستقبل " الطبع، والانفعال، والخلق، والحس الجمالي، والتفكير... إلخ ". كما يمكن المحلل من تحديد مدى انحراف الفرد عن القواعد العامة للسلوك وحجم المخاطر التي تنجم عن ذلك.

رغم " آدلر " على أهمية التعويض الزائد وأبرزها كحيلة أو وسيلة من حيل التوافق التي تلجأ إليها الشخصية لعلاج موقف الإحباط الذي تكون فيه. فلقد دارت سيكولوجية " آدلر " على محور التعويض الزائد كحيلة تلجأ إليها الشخصية في مراحل نموها المختلفة لقهر " عقدة النقص Inferiority Complex " التي تصيبها من جراء إحساسها بالضعف والعجز. وبهذا تعيد الشخصية ثقها في امتلاك القوة والسيطرة والتفوق، فتندفع في أنشطة معينة، وتهيئ لنفسها من الظروف ما يمكنها من ذلك.

٢- الترتيب الميلا دي " Birth Order ":

يعلق " آدلر " أهمية كبيرة على الترتيب الميلا دي للطفل في الأسرة، ويؤكد أن الوضع داخل الأسرة غير متكافئ بالنسبة لكل الأطفال. فالطفل الأول يتمتع بفترة مؤقتة على اعتبار أنه مركز الاهتمام الذي لا ينازع، وهذا المركز الممتع من

المحتمل أن يتضمن تدليلاً كبيراً وهذه الفترة تصل إلى نهايتها بصورة مفاجئة وعنيفة بوصول الأخ الأصغر. وذلك لأن خلع الطفل الأول من على عرشه بتلك الصورة المؤلمة ولّد فيه عقدة النقص ولهذا السبب فإن الأطفال الذين يولدون أولاً هم أكثر عرضة في المستقبل وأكثرهم احتمالاً؛ لأن يصبحوا مصابين بالعصاب، ومجرمين، ومدمني خمر، ومنحرفين.

ويتعرض الطفل الأوسط لضغوط من الجانبين، فهو يتصرف كما لو كان في سباق، وكما لو كان هناك شخص ما يسبقه بخطوة أو خطوتين، وعليه أن يسعى كي يلحق به ويسبقه، أما الطفل الأصغر فيواجه بوجود عدد من المنافسين الأكبر منه سناً، ويميل لأن يكون طموحاً بشكل بالغ، والطفل الوحيد غالباً ما يكون مدلاً ولديه توقع غير حقيقي؛ لكونه مركز اهتمام الآخرين باستمرار.

إن الطفل الذي يولد بعد الطفل الأكبر أو بعد إخوته بسنوات عديدة سوف يعامل معاملة أقرب إلى الطفل الوحيد. وبأن أفضل فاصل زمني بين مواليد الأخوة حوالي ثلاث سنوات تقريباً حتى يكون الطفل قد نضج بدرجة كافية، ويتقبل استعداد الوالدين للمولود الجديد في الأسرة.

٣- أسلوب الحياة " Life Style " :

ويمثل مفهوم " آدلر " عن أسلوب الحياة نظرتة إلى الشخصية الإنسانية. من حيث تنظيمها واتساقها وتفرداها، فيعتقد أن كل الأهداف النهائية تدور أساساً حول الميل إلى التفوق. إن أسلوب الحياة هو مبدأ النظام الذي تمارس بمقتضاه شخصية الفرد وظائفها، وإنها الكل الذي تأمر الأجزاء، وأسلوب الحياة هو المبدأ الأساسي الفردي عند " آدلر " فهو المبدأ الذي يفسر لنا تفرد الشخص. ولكل شخص أسلوب في الحياة وليس هناك شخصان لهما الهدف نفسه، ينشأ هذا الأسلوب في مرحلة

الطفولة المبكرة في حوالي الأربع سنوات الأولى من حياة الطفل، وتنصهر خبرات الحياة التالية في هذا الأسلوب، وذلك فإنه من الصعب تغير خط الحياة فيما بعد (Dinkmeyer, & Pew, 1979).

يقر " آدلر " بأن كل أسلوب للحياة، وكل شخصية تُعدّ وحدة مستقلة، فإننا لا يمكن أن نجد اثنين من البشر متشابهين تماماً، ورغم ذلك لا يمكن تجنب وصف الإنسان في شكل أنماط للشخصية، وذلك لأن تعبيراتنا تقتصر إلى الدقة الكافية لكي تصنف كل الفوارق الدقيقة التي تميز إنساناً عن آخر، فهناك الأطفال ذوو النمط البصري الذين يميلون إلى الرسم والجغرافيا، وأطفال آخرون ذوو النمط السمعي، وهؤلاء يتأثرون غالباً بما يسمعون، ويبقى آخرون الذين تسيطر عليهم الرغبة في الحركة والنشاط، وعلم النفس الفردي يخصص اعتبارات معينة للسمات العامة للشخصية، وهذه السمات تعطي معلومات جوهرية عن أسلوب حياة الشخص.

٤- الاهتمام الاجتماعي " Social Interest " :

ويظهر الاهتمام الاجتماعي من خلال علاقة الفرد بالآخرين حيث لا يستطيع أي من الأفراد أن ينفصل كلياً عن المجتمع وعن الالتزامات نحو المجتمع، وأكد " آدلر " أن الميول الاجتماعية عبارة عن تعويض حقيقي يقوم به الفرد تجاه الآخرين، بسبب ما يعانيه أفراد الجنس البشري من ضعف طبيعي؛ لذا فإن ما يقوم به الفرد من كفاح من أجل التفوق يأخذ طابعاً اجتماعياً وليس فردياً. وتحل المثل العليا والقيم لمجتمع كامل محل الطموح الشخصي، والمنفعة محل الأنانية، فبالعمل من أجل الصالح العام يعوض الإنسان ضعفه، وحسب مفهوم " آدلر " فإن الميل الاجتماعي فطري، وأن الإنسان مخلوق اجتماعي بطبيعته، وهذا لا يظهر تلقائياً؛ وإنما بالتوجيه والتدريب، فالوليد يجد نفسه منذ الولادة في موقف يتطلب التعاون مع

الآخرين مع أعضاء العائلة، ومن ثم مع الآخرين. وقد أكد " آدلر " أهمية تأثير الأم في تعليم الطفل مفاهيم التعاون والرفق والشجاعة. فالطفل عندما يصبح راشداً وينظر إلى الآخرين بعين العداء والريبة سوف يتعامل مع مشاكل الحياة بالاتجاه نفسه. فالأشخاص الذين لا يملكون شعوراً بالاهتمام الاجتماعي يصبحون أشخاصاً غير مرغوب فيهم اجتماعياً.

٥- الكفاح من أجل التفوق أو السيطرة " Superiority " :

لم يقصد " آدلر " بالكفاح من أجل التفوق بأن كل واحد منا يكافح ليصبح أعلى من أي شخص آخر في المركز أو الامتياز، ولكن ما عناه الكمال. فيكافح الناس من أجل الكمال. وقد وصف ذلك " آدلر " بألفاظ متباينة، " الكفاح نحو الأعلى، والاندفاع من أسفل إلى أعلى، أو الدفع من السلب إلى الإيجاب "، هذا الدفع العظيم للأعلى يوازي النمو العضوي، وهو جزء ضروري في الحياة، فكل شيء تقوم به يتبع دفع هذا الكفاح وتوجيهه الذي يعمل باستمرار، ونحن لا يمكن أن نخلو منه لأنه الحياة نفسها، فكل شيء يتم بهذا الكفاح من أجل التفوق للكمال واعتماداً على مفهوم " دارون "، ومفهوم التطور (Adler, 1979).

خطوات العلاج عند " آدلر " :

الجوانب الأساسية التي ركّز عليها " آدلر " في خطوات العلاج:

أهم هذه الجوانب ما يأتي:

- ١- عدم الاهتمام بالغرائز أو الجنس؛ بل التركيز على ديناميات الأسرة ومركز العميل بين أخواته وأبويه.
- ٢- مساعدة العميل على التخلص من عقدة النقص، وذلك من خلال إثارة ميكانيزمات التحدي لدى العميل.

٣- العمل على مساعدة العميل في تصحيح أسلوب الحياة الخاطئ ونمطها والخبرات المبكرة بتأكيد ما لدى الفرد من إمكانيات وقدرات، وإعادة الثقة إلى العميل.

٤- إنّ مفهوم العلاج عند " آدلر " يقوم على عدم جعل العميل يهرب إلى اللاشعور، ومن ثمّ إلى عملية الكبت؛ بل كان يجعل العميل يواجه ما يشعر به ويساعده على الاندماج بالمجتمع.

٥- إنّ كان العميل طفلاً فإنّ " آدلر " يلجأ إلى علاج الأبوين والمدرّبين والمربين والاجتماع بهم قبل أن يعالج الطفل.

تقويم نظرية " آدلر ":

لقد حظيت نظرية " آدلر " في الشخصية بتأييد من الكثيرين الذين نفرتهم الصورة المخيفة التي أعطاها " فرويد " للبشرية. إنّ نظرية " آدلر " كان فيها الكثير من الحقائق التقريبية ممكنة التطبيق في الحياة، وإنّ مفاهيم نظريته أسهل من نظرية " فرويد " من حيث الفهم والتطبيق، وكان لها أثر كبير في مساعدة الأطفال على التغلب على مشاكلهم بصورة خاصة.

نقد نظرية " آدلر ":

وقد تعرضت نظرية " آدلر " إلى عدد من الانتقادات، ولا سيما من زعيم المدرسة التحليلية " فرويد "، ومن أهم هذه الانتقادات ما يأتي:

١- المبالغة في التأكيد على العوامل الاجتماعية: إنّ محاولات " آدلر " لتحديد الشخصية ككل في مصطلح العلاقات الشخصية هو موضع انتقاد، فعلم النفس الاجتماعي بحق هو نظام مهم، ولكنه فرع واحد فقط في علم النفس الحديث، ومعظم النظريات الحديثة توافق على أنّ الشخصية موجودة، ويمكن دراستها بمعزل عن الوجود الإنساني.

٢- المبالغة في التأكيد على الشعور بالنقص: مصدر آخر للجدل في اقتناع " آدلر " بأن كل عصابي وذهاني ومجرم يعاني من عقدة النقص، فالإحساس المغالى فيه بالعجز يؤدي دوراً مهماً في العديد من الاضطرابات الجسمية والعقلية، ولكن يمكن التساؤل هل يمكن تفسير الأنواع المختلفة من الأمراض النفسية بسبب واحد؟ وهنا يكمن خطورة التناقض في الاعتماد على سبب واحد للسلوك عموماً، وهذا يشبه موضوع " الجنس " في التحليل النفسي عند " فرويد ".

٣- إن أعمال " آدلر " تشبه إلى درجة كبيرة أعمال " فرويد ويونغ "، حيث لم يؤيدوا نتائجهم بواسطة بيانات إحصائية تؤكد الموضوعية في إقرار هذه النتائج مما يجعل الشك يتطرق إلى أذهان بعض الباحثين حول ذاتية ملاحظاته. ولم يضع " آدلر " خطوط خاصة للتمييز بين المستوى المعتدل من الحب الأمومي والتدليل، أو بين المستوى الأدنى من التهذيب الكافي، والإهمال أو القسوة.

٤- إسراف التبسيط: التبسيط صفة معيبة لأي نظرية، فوصف " آدلر " للحياة يتناقض مع فلسفة " يونغ " للحياة العقلية. حيث يبدو أن علم النفس الفردي هو وصف مبالغ فيه لعقدة السلوك الإنساني.

٥- رفض " آدلر " السماح للتأثيرات الوراثية في الشخصية أن تظهر بصورة جزئية وهو أمر مشكوك فيه؛ فضلاً عن بعض مظاهر الضعف في مدخله في تفسير الأحلام والعصاب والتحول.

٦- لم يتمسك " آدلر " باعتقاده المعترف به في فردية كل شخصية إنسانية، فلقد ذكر مراراً سمات الشخصية، وأنماط الأحلام، وتشابهات أخرى بين المخلوقات الإنسانية. وقد أوضح أن الأطفال " المدللين أو المهملين " لديهم أساليب للحياة تتضمن الكثير من العوامل المشتركة.

الفصل الخامس

الاتجاهات الحديثة في التحليل النفسي





الفصل الخامس

الاتجاهات الحديثة في التحليل النفسي

لم تسر الأمور داخل حركة التحليل النفسي مثلما كان يتمنى ويخطط " فرويد ". فقد تتبنا فيما سبق تلك الجهود المكثفة التي بذلها من أجل أن تبلغ تلك الحركة التي أسسها وحدد مسارها وغاياتها مدى عالمياً واسعاً ومنظماً. غير أن الانشقاقات التي عرفت في وقت مبكر خيبت آماله، وتركت في نفسه أثراً سلبياً عميقاً لم يستطع إخفاءه أو كتمانها رغم محاولاته إظهار موقفه القوي، والهجمات العنيفة التي كان يشنها ضد " المنشقين ".

آنا فرويد وعلم نفس الأنا:

وأياً كانت الآثار التي خلفها خروج " أدلر ويونغ " عن الخط العام الذي رسمه " فرويد " ومخالفتهما لآرائه، فقد حافظ مؤسس التحليل النفسي على ذلك الخط، واستمر في توضيح آرائه وإعادة النظر فيها وتصويبها في ضوء المستجدات الفكرية والعلمية والاجتماعية والملاحظات العيادية، وقد مست هذه العملية العديد من المفاهيم التي تميزت بها نظريته. ومن بينها مفهوم الأنا وعلاقته بالهو والأنا الأعلى. حيث خصص له جزءاً مهماً من رسائله: " سيكولوجية الجماعة وتحليل الأنا " (١٩٢١). و " الأنا والهو " (١٩٢٣) و " الكف والعرض والحصص " (١٩٢٥)، ومقالاته: " الإنكلو " (١٩٢٥) و " انشطار الأنا في أثناء عمليات الدفاع " و " التحليل النفسي مكتملاً وغير مكتمل " (١٩٣٧).

والحق أن رجوعه المتكرر إلى " الأنا " وحديثه عن موقعها في الجهاز النفسي ودورها ووظائفها هو رد فعل على الانتقادات التي وجهت إليه بسبب تضخيمه للهو وتعظيمه لدوره على حساب الأنا. ففي أعماله المذكورة يقدم رؤية جديدة إلى مكونات النفس وأنظمتها، وعلاقة كل نظام بالنظامين الآخرين. وقد سعى من وراء ذلك إلى إزالة اللبس وتصحيح التصور الشائع عن التحليل النفسي ومهمته واهتمامه أساساً باللاوعي، وتبيان أن الأنا هي أحد المحاور التي يعنى بدراستها. بيد أن التفتيحات والتعديلات التي أدخلها على نظريته، لاسيما جانب آليات الدفاع منها، لم تغير من جوهر موقفه من مقومات الشخصية. وبقي " الأنا "، عنده، ذلك الجزء البسيط من النفس، الملحق بالهو. وهذا ما أثار لدى بعض المتحمسين للتحليل النفسي الرغبة في إلقاء المزيد من الضوء على الأنا وبنيتها ووظائفها. ولقد شكلت دراسات هؤلاء تياراً في التحليل النفسي عرف بـ " علم نفس الأنا ". وكان من أشهر ممثليه " آنا فرويد وهارتمان وريكسون وكلين وكريس ".

وتتمثل مهمة علم نفس الأنا- كما حددتها " آنا فرويد "- في الحصول على أكمل معرفة ممكنة بكل المنظمات الثلاث التي نعتقد أن الشخصية النفسية تتألف منها، وأن نتبين ما عليه علاقاتها بعضها مع بعض ومع العالم الخارجي. ومعنى ذلك: فيما يتصل بالأنا، أن نتقصى مضمونها وحدودها ووظائفها، وأن نتبين تلك التأثيرات من جانب العالم الخارجي والهو والأنا العليا..."(فرويد آ، ب. ت، ٨).

ويبدو واضحاً من خلال هذه الكلمات أن " آنا فرويد " ومن حذا حذوها لم يرفضوا المسلمة الأساسية التي وضعها " فرويد "، وهي أن الشخصية تتألف من " الهو والأنا والأنا الأعلى ". وما يتعين عمله هو ربط تلك الأبعاد أو الأنظمة

بعضها ببعض، والوقوف على ما بينها من صلات على أساس وحدة الشخصية الإنسانية.

وهكذا ودونما تفريط أو تشكيك بالدور المهم الذي يؤديه اللاوعي في تكون الشخصية وتطورها، وجه أنصار " علم نفس الأنا " أنظارهم نحو دراسة الجوانب التي أغفلها " فرويد " والمتعلقة بنظام الأنا. لقد تحدث " فرويد " عن الأنا والوظائف التي تؤديها على صعيد السلوك الفردي. ولكنه - في رأيهم - لم يقدم وصفاً عن بنيتها الداخلية باستثناء ما ذكره عن آليات الدفاع.

ولقد توصل علماء نفس الأنا إلى أن الأنا تشتمل على ثلاثة أجهزة، وكل جهاز يؤدي وظيفة محددة هي كما يأتي:

- ١- الجهاز الحسي: الجهاز الحسي يتولى عمليات التوجه في المحيط.
- ٢- الجهاز الحركي: يمكن الشخصية من القيام بالأفعال مع أشياء وموضوعات العالم الخارجي.
- ٣- الجهاز الذاكري: ينظم الجهاز الذاكري الأحداث والوقائع الماضية ويكون المفاهيم.

ويُعدّ ممثلو هذا التيار أن العضوية تملك منذ البداية القدرة على الحس والحركة والتذكر، زيادة على الرغبة التي قصر " فرويد " حياة العضوية على وجودها. ولم تمنع نظريتهم الأنا في ارتباطها الوثيق بكل من " الأنا الأعلى والهو "، من استخلاص أن عمل أجهزتها يتم بصورة ذاتية وبمعزل عن الرغبة.

ومن نافلة القول: إن غاية ممثلي هذا الاتجاه لم تكن معارضة علم نفس الهو الفرويدي بعلم نفس الأنا؛ وإنما تقديم إضافات له وإيضاح الغامض من جوانبه التي كانت مثار احتجاجات وتساؤلات شتى. وتلك حقيقة ينبغي ألا تختفي وراء

مصطلح " علم نفس الأنا ". فهو وإن كان استعماله يعكس - ولا ريب - اهتماماً خاصاً بمحتوى الأنا ودورها في نشاط الشخصية، إلا أنه لا يعبر عن الإطار الذي وضع أتباعه أنفسهم فيه.

إن تركيزهم على الأنا لم يتم إلا في ضوء المبادئ والمسلمات التي وضعها فرويد، كالهو والغريزة الجنسية وأطوارها وأشكالها والعقد النفسية واللاوعي. وفي تحليلهم لبنيتها سلكوا الطرائق نفسها التي أنشأها، كتفسير الأحلام والتداعي الحر، وأضافوا إليها تحليل نشاط اللعب.

ولتحقيق ذات الغاية جرت محاولات أخرى اتبع فيها أصحابها طرائق مختلفة، وتعرضوا لنواحي أخرى من النظرية الفرويدية بالتحليل والنقد. ومن بينها ما قامت به " هورني وفروم وسوليفان ورايش ". وعلى الرغم من أن كلاً منهم تناول التحليل النفسي من زاويته، فإنه بالإمكان تصنيف أعمال " هورني وفروم وسوليفان " تحت عنوان واحد هو الاتجاه السيكو - ثقافي، وأعمال " رايش " تحت اسم الاتجاه السيكو - اجتماعي في التحليل النفسي.

وتزامن بروز هذا الاتجاه مع تفاقم الأزمة الاقتصادية التي عرفتها البلدان الغربية، وما نجم عنها من اضطرابات اجتماعية وسياسية. وفي ظل هذه التحولات السريعة انتشرت في الحياة الثقافية الأوروبية على وجه الخصوص أشكال جديدة من النزعة الفلسفية التشاؤمية حيال الوجود الإنساني. وكان من الطبيعي أن تلقى الأحداث والوقائع البارزة أصداءها في أفكار المشتغلين في العلوم الإنسانية والاجتماعية. ولعلنا ندرك هذه الأصداء بوضوح أكثر في نظريات " هورني وفروم وسوليفان ".

كارن هورني "Horney, K. 1885-1953":

تُعدّ "هورني" من الفرويديين الجدد، فقد تتلمذت على أفكار "فرويد"، إلا أنها كغيرها رفضت بعض أفكاره، وحاولت أن تعدل في نظرية "فرويد". نالت "هورني" شهرة عالية لأفكارها عن العُصابيين خلال العقد (١٩٤٠-١٩٦٠)، وقد كان لها تأثير واسع، ولا سيما في الاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين والأطباء. وقد عارضت "هورني" رأي "فرويد" في لاشعورية الإحساسات والتفكير (حقي، ٢٠٠١، ٦٥).

عملت هورني خلال عشرينيات القرن العشرين محللة نفسية متدربة في مستشفيات برلين. وقد عرفت آنذاك بانتمائها إلى الفكر الفلسفي الماركسي. وعقب ذلك هاجرت إلى الولايات المتحدة الأمريكية. وهناك أعلنت عن تخليها عن الماركسية.

وترى "هورني" أن البيئة الاجتماعية لها دور أساسي في تشكيل شخصية الفرد ومدى توافقه وشعوره بالكفاية أو عدمها. فالفرد الذي يُشبع حاجاته من خلال البيئة الاجتماعية، تخلق لديه توجهات إيجابية وهي التعايش مع الآخرين والعمل معهم بكل إرادة في مواجهة كل الظروف، والشعور بالقوة في مواجهة العالم الخارجي، والشخص الذي يثبت على هذه الحالة تتسم شخصيته بالصلابة وعدم الاتكالية على الآخرين في سد حاجاته النفسية والبيولوجية.

وتفترض "هورني" وجود قوة داخلية مركزية للفرد، أطلقت عليها اسم الذات الواقعية التي تُعدّ نوعاً من النمو الصحي السليم الذي يعمل على تأزر جميع طاقات الفرد الطبيعية وتتأسقها، وترى "هورني" أن هذه الذات دينامية، وأنها

تطور أفعال الفرد وسلوكياته تساعده على مواجهة العقبات الداخلية والخارجية والصمود في وجهها.

كما تؤكد أهمية خبرات الطفولة ودور الأسرة في تشكيل شخصية الفرد، وفي تشكل شخصية الفرد، وفي تعزيز قدرته على مواجهة الصراعات وتحملها (شقيير، ٢٠٠٥).

أولت هورني الجوانب الثقافية والعلاقات الاجتماعية اهتماماً خاصاً. ولقد زادت ملاحظاتها الميدانية اقتناعاً بأهمية الشروط الثقافية في تكوين الشخصية. حيث وقفت خلال ممارستها العيادية على أنواع جديدة من الاضطرابات والأمراض النفسية عند مرضاها الأمريكيين تختلف عما كانت تلاحظه لدى المرضى الأوروبيين. وتعزيزت قناعتها هذه بنتائج الدراسات الأنثروبولوجيا الثقافية التي نشرتها " مارغريت ميد Mid, M. وروث بنديكت Benedict, R. ومالينوفسكي Malinofsky, B. " في أواسط الثلاثينيات. فقد جاءت هذه النتائج لتدحض مزاعم " فرويد " حول الحتمية البيولوجية ودور الغريزة الجنسية في تكوين الشخصية ومظاهرها الفمية والشرجية والقضيبية وعقدة أوديب وعقدة إكتر. وبينت في الوقت ذاته أن الثقافة والتنشئة الاجتماعية هما العامل المحدد للشخصية.

فالمرهقون في جزر الساموا وغينيا الجديدة لا يتعرضون لأزمة المراهقة التي أكد " فرويد " حتميتها، ولا يعانون من أية صراعات كتلك التي يعاني منها المراهق في المجتمعات المتمدنة. ولاحظت " ميد "، صاحبة الدراسة، أن دخول طفل تلك القبائل إلى مرحلة المراهقة يتم دون اضطرابات أو مشكلات. وترجع الباحثة السبب في ذلك إلى التنشئة الاجتماعية والمعتقدات التي تؤمن بها القبيلة التي ينتمي إليها الطفل.

كما كشفت دراسة " بنديكت " عن وجود اختلاف في فترة المراهقة من مجتمع إلى آخر. ففي الوقت الذي تستمر فيه هذه المرحلة سنوات عديدة في المجتمعات الحديثة، نرى أنها لا تستغرق إلا شهوراً قليلة في المجتمعات البدائية. وتمكّنت الباحثة من أن تقف على نمطين للانتقال من الطفولة إلى المراهقة: النمط المتصل، والنمط المنفصل الذي يتميز بالفصل بين ما يتلقاه الطفل في مرحلة الطفولة، وما ينبغي عليه استيعابه والقيام به لكي يصبح راشداً.

لقد أجزنا لأنفسنا الوقوف قليلاً عند أهم النتائج التي انتهى إليها الأنثروبولوجيون الأمريكيون لإبراز أهمية الظروف الاجتماعية والثقافية التي يترعرع الطفل في ظلها على صعيد استمرارية مرحلة المراهقة من جهة، ووجود " أو غياب " ما دعاه فرويد بأزمة هذه المرحلة وصراعاتها من جهة ثانية، وطبيعة الانتقال من الطفولة إلى المراهقة من جهة ثالثة.

إن نظرة "هورني " إلى الشخصية عبر أهمية المحدد الثقافي في تكوينها جعلتها تقف موقفاً نقدياً من نظرية " فرويد "، وقادتها؛ وبالتالي إلى معارضة نزعة البيولوجية واعتقاده بأن السلوك الإنساني، السوي منه والشاذ؛ إنما تقرر الطاقة الجنسية، وأن الدوافع التي تشكل المستويات المختلفة لنشاط الفرد تتوقف عن النمو بعد السنة الخامسة أو السادسة من العمر. وقد بسطت موقفها بصراحة في مؤلفها "طرائق جديدة في التحليل النفسي" وفيه تقول: "إن نظرية الليبيدو وجميع إثباتاتها لا تقوم على أساس علمي. وبعد أن تنفي الوراثة العضوية لعقدة أوديب " لا تُعدّ عقدة أوديب موروثاً بيولوجياً " تعلن رفضها لـ" كل الإنشاءات التي بنيت على هذه النظرية " (Horney, 1939, 84).

وبدلاً من التفسير الجنسي لـ " عقدة أوديب " تقترح " هورني " تناولها في إطار العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة. فالمخاوف التي يبديها الطفل تجاه والده

لا ترجع إلى توقع الخفاء بسبب ميله الجنسي نحو أمه؛ وإنما إلى الدور الذي يمثله الأب في نظر الطفل كمسؤول مهيم في الأسرة. كما أن البنت لا تحسد الولد لأنه يملك قضيباً؛ بل لشعورها بالمكانة المتميزة التي يخصصها لها الوالدان تحت تأثير الموقف الاجتماعي الذي يفضل الذكر على الأنثى. إن ثقافة المحيط الاجتماعي هي التي تحدد السلوك، وهي المسؤولة بصورة مباشرة عن الأمراض العصبية. تقول هورني: "إن العصابات هي في المحصلة تعبير عن الخلل في الوشائج المتبادلة بين الناس" (فورست، ١٩٥٧، ٣٣٢).

ومما يلفت الانتباه في أعمال "هورني" تلك الصيغة الفلسفية التي تكتسيها معالجتها لقضايا علم النفس المرضي. فقد وجدت في كتابيها "صراعاتنا الداخلية" "Our Inter Conflicts" (1945) والعصاب وتطور الإنسان "Neurosis And Human Growth" (1950) أن الصراع الداخلي هو ظاهرة ملازمة للإنسان، وأن وجوده لا يعد وحده دليلاً كافياً للحكم على الشخصية بالمرض. وهي ترى أن هذا الصراع يرجع إلى "القلق الأساسي" الذي يعاني منه الإنسان بصورة دائمة ومستمرة؛ نتيجة إحساسه بضعفه وعجزه عن مواجهة القوى الطبيعية والاجتماعية. ويقارن الباحثون مفهوم "القلق الأساسي" بمفهوم "عقدة النقص" عند آدلر. ويجدون أنهما يتشابهان في الكثير من الجوانب. فكلاهما يعبر عن شعور ينتاب الإنسان - كل إنسان - لدى مواجهته للعالم الخارجي. بيد أن "هورني" لم تعتمد على "آدلر" اعتمادها على "برغسون" و"كيركجارد" اللذين كثيراً ما تعود إلى كتاباتهما وتستشهد بأقوالهما وتردد المفاهيم التي اصطبغت فلسفتها بها كـ "الخوف" و "اليأس".

وانطلاقاً من مفهوم "القلق الأساسي" طرحت "هورني" مسلماتها حول "الصراع الأساسي" داخل الشخصية. ويتجلى هذا الصراع في انعدام قدرة الإنسان

على تلمس سبيله نحو معرفة حقه للمستجدات والتغيرات التي تفرزها الحضارة. وفي سياق تحليلها لبنية الدافعية في علاقاتها مع المحيط الاجتماعي تميز ثلاثة أنواع من الحاجات، هي:

- الحاجة إلى الآخرين.

- الحاجة إلى معاداة الآخرين.

- الحاجة إلى الابتعاد عن الآخرين.

وترى أنّ في كلّ نوع من هذه الأنواع عنصراً من العناصر الرئيسة للقلق الأساسي يسيطر على تركيبه ويتغلب على العناصر الأخرى. ففي النوع الأول يتغلب الضعف الإنساني على بقية العناصر. وفي النوع الثاني تكون العدوانية هي الأقوى. بينما يتفوق الانسحاب والعزلة على غيرهما من العناصر في النوع الثالث. ويعني اختلال التوازن بين هذه الحاجات، بالنسبة " لهورني "، عصابية الشخصية.

لقد اتخذت " هورني " من هذا التحليل قاعدة لتصنيف الشخصية العصابية، فوجدت أن العصابين يتوزعون على ثلاث فئات هي كالآتي:

- فئة التنازليين: ويتسم النمط التنازلي بالاتكالية والاعتماد على الآخرين في شؤون الحياة كافة. ويغلب عليه الغيرية والتعاطف مع الناس والاندفاع نحو تقديم الخدمات لهم.

- فئة العدوانيين: ويتميز النمط العدواني بالحدق على الآخرين ومعاداتهم والسعي إلى السيطرة عليهم بالوسائل المتاحة كلها.

- فئة الانسحابيين " : أما النمط الانسحابي، فيتميز بالعزوف عن الآخرين والاستخفاف بالقيم والمعايير الاجتماعية.

وخلافاً " لفرويد " الذي تتوقف عمليات البناء النفسي عنده على النزعة العدوانية الفطرية، تعتقد " هورني " أن الإنسان يحمل في داخله من القوى المبدعة ما يعينه على شحذ مواهبه وتحقيق ذاته. وتقيم اعتقادها هذا على أساس الإيمان بوجود " نزعة إلى تحقيق الذات " لدى الإنسان. وتجد أن هذه النزعة الفطرية تجسد " الحاجة المتأصلة في الإنسان إلى التطوير الذاتي لإمكاناته الداخلية. كما يشكل هذا النزوع أيضاً هدفاً للتطور البشري يحدد اتجاهات قيم الشخصية، وسبل عملها وأشكال سلوكها" (ليبين، ١٩٨١، ١٦٤).

ويحتل البحث في تطور الشخصية ومكوناتها المختلفة وارتباطه بـ"النزعة إلى تحقيق الذات " جزءاً مهماً من نظرية " هورني ". وفي هذا الصدد توصلت إلى القول بتشكيلات نفسية داخلية، مثل " الأنا الواقعية " و " الأنا المثالية " و " الأنا الحاضرة " و " الأنا التجريبية ". " فالأنا الواقعية " تملك قوة حيوية، وتعرفها " هورني " بأنها القوة المركزية الداخلية المشتركة بين جميع الناس، ولكنها الوحيدة في نوعها لدى كل إنسان بمفرده التي تؤلف المصدر العميق للنماء" (Horney, 1950, 24).

وتتظر " هورني " إلى هذه القوى الحيوية على أنها اندفاعات لا واعية، ذات طبيعة مزدوجة: بيولوجية واجتماعية. وقد أطلقت عليها " النزعة إلى الأمن والرضا ".

أما " الأنا المثالية " فهي الصورة التي ترسمها الشخصية العصابية لذاتها. وترغب في امتلاكها. و " الأنا الحاضرة " هي الشخصية بخصائصها الجسمية والنفسية كما تبدو في اللحظة الراهنة.

ومن خلال ذلك تتجلى بوضوح عودة " هورني " إلى التحليل النفسي الفرويدي. وهذه العودة لم تتوقف عند حدود استعانة " هورني " بمفهوم الاندفاعات اللاواعية لوصف الشخصية؛ بل تجاوزتها إلى مفاهيم أخرى، كالإزاحة والمقاومة، واستعمال تقانات تفسير الأحلام وطريقة التداعي الحر. فقد اتفقت في هذه المرحلة من عملها مع فرويد حول الأهمية القصوى التي يحتلها الكشف عن دينامية الرغبات أو الاندفاعات اللاواعية؛ كونه المهمة المركزية التي يجب على التحليل النفسي أن يتصدى لها. وبهذا تكون قد تخلت عن أهم منطلقاتها عندما لم تتطرق ولو تلميحاً إلى دور الثقافة في أثناء حديثها عن " النزعات الانفعالية ". واكتفت بالتأكيد على استحالة تواجدها معاً في وقت واحد، وأن بعضها يزيج بعضها الآخر ويحل مكانه؛ مما يعني غياب الارتباط بين دينامية القوى اللاواعية ووقائع الحياة الخارجية التي طالما تمسكت بها.

إننا لا نجانب الحقيقة عندما نقول إن الثقافة الاجتماعية التي تحدثت " هورني " عن دورها الفاعل في تحديد الشخصية، وما يستتبع ذلك من إنشاءات لم تكن سوى عملية تعويض مفاهيم ومسلمات تقتصر إلى السند القوي والحجة المقنعة بأخرى أقل إثارة للشكوك والاحتجاج؛ بغية إكساب التحليل النفسي حلة جديدة مقبولة، وتزويده بأسباب البقاء والاستمرار. وهو ما أفصحت عنه " هورني " منذ البداية حينما وجدت أن مهمتها تكمن في تنقية " النظرية التقليدية " في التحليل النفسي، واستبعاد كل ما من شأنه أن يثير التحفظ أو الاعتراض والاحتفاظ بما هو إيجابي ومفيد منها. وعبرت عنه فيما بعد بدرجة أوضح حين حددت موقع نظريتها بالنسبة لـ " النظرية التقليدية " عبر إجابتها على سؤال حول مدى اعتمادها على التعاليم الفرويدية وأوجه خلافاً معه. وقد تولت صياغة هذا السؤال على النحو الآتي:

" بما أن الكثير من تفسيراتي تختلف عن التفسيرات الفرويدية، فإن بوسع بعض القراء أن يسأل عما إذا كان يتعين أن تعد نظرياتي تحليلاً نفسياً ". حيث أجابت بقولها: " إذا كان فهم التحليل النفسي على أنه جميع النظريات التي طرحها فرويد، فعندئذ لا تكون النظرية التي أنشأتها تحليلاً نفسياً".

وبعد أن تشير إلى أن المقصود بالتحليل النفسي ليس كل ما جاء به فرويد من الألف إلى الياء. وإنما المقصود هو اللاوعي وتقانات معالجة الأمراض العصبية التي تعتمد في جوهرها على إخراج ما هو موجود في اللاوعي إلى حيز الوعي، تعلن أنه: " في ضوء هذا الفهم تعدّ منظومتها تحليلاً نفسياً" (Horney, 1939, 5).

ومن تلك الوقائع الميدانية والموقع الفلسفي التي بنت عليها " هورني " تصوراتها حول بنية الشخصية والعوامل التي تؤدي إلى نشوء اضطراباتها وأمراضها، ينطلق " فروم " ليصوغ أفكاره وآراءه حول انعكاسات حضارة القرن العشرين على البنية النفسية للإنسان. فقد عارض هذا العالم تأكيدات " فرويد " أهمية القوى البيولوجية البدائية " الغريزة الجنسية "، وعدّه إياها المحرك الوحيد للسلوك البشري. ودلل على خطأ هذا الاعتقاد بملاحظاته حول سلوك مرضاه. حيث وقف خلال ممارسته العيادية على أعراض مرضية لم تكن موجودة في زمن " بروير وفرويد ". ونفى أن تكون هذه الأعراض نتيجة لنشاط الغريزة الجنسية في أطوار الطفولة الأولى، كما رفض تفسير " فرويد " للعقد النفسية. ورأى أن ظهورها مرتبط بمعاناة الفرد من الأعباء الثقيلة التي تفرضها عليه الحياة المادية والاجتماعية. وتتمثل هذه الأعباء، حسب اعتقاده، في تزايد حجم الحاجات التي يحس الإنسان بعجزه عن تلبيتها. وكلما ازداد هذا الإحساس حدة تضاعفت المعاناة وتفاقت الأزمة النفسية لديه.

مسلمات نظرية "هورني":

من أهم مسلمات نظرية "هورني" ما يأتي:

- ١- بدلاً عن الجنس هناك مجموعة من الحاجات الأساسية للإنسان، أهمها الحاجة للحب والقبول، والاعتراف، ثم الحاجة لتحقيق الذات.
- ٢- ترى أهمية العلاقات الأسرية وتُعدها الأساس في إشباع الحاجات الأساسية أو إحباطها.
- ٣- تمثل خبرات الطفولة سواء كانت إيجابية أو سلبية الأساس لبناء الشخصية في المستقبل.
- ٤- قلق في نظرها يتمثل في إهمال الوالدين للطفل ورفضهما له.
- ٥- يأخذ كفاح الفرد لتحقيق الأمن وتحقيق الذات نمطين تبعاً لحدة القلق، هما:
 - أ- نمط الكفاح السوي: تبقى حاجات الفرد الأساسية في حدود السواء، ويكافح من أجل تحقيقها مع الاحتفاظ بأهدافه الاجتماعية.
 - ب- نمط الكفاح غير السوي: حيث تتحول الحاجات إلى حاجات عُصابية ملحة، وتشمل الحاجة العُصابية الحاجة للحب والعاطفة والقبول.
- ٦- تحدد "هورني" أربعة جوانب للذات كما يدركها الفرد، هي: الذات المثالية، والذات الحقيقية، والذات الواقعية، والذات المحنقة.

تفسير "هورني" للقلق:

تعتقد "هورني" أن الطبيعة الإنسانية قابلة للتغير نحو الأفضل، فهي تُعدّ من العلماء المتفائلين بقدرات الإنسان وإمكاناته نحو التقدم والارتقاء، وتعتقد "هورني" أن الثقافة من شأنها أن تخلق قدراً كبيراً من القلق في الفرد الذي يعيش في هذه الثقافة، والنظرية الاجتماعية "لهورني" أظهرت مفهوماً أولياً عندها،

ونعني به مفهوم القلق الأساسي " Basic Anxiety "، وقد عرفت " هورني " القلق الأساسي بقولها: إنه الإحساس الذي ينتاب الطفل لعزلته وقلة حيلته في عالم يحفل بالتوتر والعدوانية، وترى " هورني " أن القلق استجابة انفعالية تكون موجهة إلى المكونات الأساسية للشخصية، كما ترى أن القلق يرجع إلى ثلاثة عناصر، هي:

١. الشعور بالعجز.

٢. الشعور بالعداوة.

٣. الشعور بالعزلة.

كما تعتقد أن القلق ينشأ من العناصر الآتية:

أ. انعدام الدفء العاطفي في الأسرة وتفككها، وشعور الطفل بأنه شخص منبوذ في المنزل، وهو يُعدّ أهم مصدر من مصادر القلق.

ب. المعاملة التي يتلقاها الطفل لها علاقة وطيدة بنشأة القلق، فنوع العلاقة بين الوالدين عامة والأم خاصة، لها انعكاس على ظهور حالات القلق عنده، وهذا ما ذهب إليه " فولبة " حين بين أن علاقة الطفل بأمه علاقة مترابطة متسقة، وهي مهمة لشعور الطفل بالأمن والطمأنينة، وأن كثيراً من المشكلات التي يظهرها الطفل في مستقبل حياته ترجع . إلى حد كبير إلى حرمانه من الدفء العاطفي بين الطفل وأمه في طفولته المبكرة.

ج. البيئة التي يعيش فيها الطفل تسهم إسهاماً إيجابياً في نشأة القلق عنده؛ لما بها من تعقيدات ومتناقضات، وتؤكد أبحاث فيلد " Field " أن رفض الآباء للطفل يمنعه من النمو السليم، ويؤدي به غالباً إلى أنواع من الاضطرابات السلوكية،

فالقلق في نظر "هورني" يرجع بصورة أساسية إلى علاقة الفرد بالآخرين، ويزداد هذا مع الزمن بسبب ما يسود المجتمع من تعقيد في القيم الثقافية؛ بل ومن تناقض بينها.

وتتفق "هورني" مع وجهة نظر "فرويد" في تعريف كلٍّ من القلق والخوف بأنه ردّ فعل انفعالي للخطر، وهي ترى أن هناك اختلافاً وتشابهاً بين القلق والخوف، يظهر الاختلاف من خلال ما يأتي:

- فالخوف ردّ فعل لخطر معروف وواقعي، أما القلق فهو ردّ فعل لخطر غامض غير معروف.
- موضوع الخوف يكون معروفاً ومدركاً من الفرد، وكذلك الخطر. أما القلق فالفرد يخاف من شيء مجهول. ويشعر الفرد بالعجز تجاه الخطر في حالة القلق؛ لأنه لا يعرف مصدره.
- في حالة الخوف يكون الخطر خارجياً، أما في حالة القلق، فيكون ذاتياً أو متوهماً، وتهتم "هورني" بهذا العامل الذاتي المصاحب للقلق والذي يميزه عن الخوف، وهي ترى أن هذا العامل الذاتي يتكون من شعور الفرد بخطر عظيم مُحْدِق به مع شعور بالعجز أمام هذا الخطر.
- قد لا يكون هناك قيمة حيوية مهددة عند الشخص في حالة الخوف، بينما في القلق فالخطر موجه إلى جوهر الشخصية ووجودها.

أما جوانب التشابه فهي كالآتي:

- أنهما استجابة لموقف يهدد الفرد بالخطر.
- تتشابه مظاهره في التغيرات الفسيولوجية عند الفرد إلى حد ما.
- السمة الانفعالية واحدة إلى حد ما (Raymond, 1984).

وهي ترى أيضاً أن بعض العوامل النفسية الداخلية تقوم بخلق الخطر أو تقوم بتعظيمه، وأن شعور الفرد بالعجز يكون متوقفاً على اتجاه الفرد نفسه، ولذلك ترى " هورني " أن شدة القلق تكون مناسبة لمعنى الموقف عند الفرد.

أما الاختلاف بين " فرويد وهورني "، فيكمن في أن " فرويد " صبَّ جُلَّ اهتمامه على الدوافع الجنسية والعدوانية، ورأى فيها عوامل الخطر التي تهدد " الأنا "، أما " هورني "، فقد اهتمت بالدوافع العدوانية أكثر من اهتمامها بالدوافع الجنسية، ورأت في شدة الدافع العدواني أهم مصدر للخطر الذي يثير القلق في الأمراض العُصابية، وتختلف أيضاً عن " فرويد " في نقطة أخرى، فهي ترى أن الخطر الذي يثير القلق ليس كما يعتقد " فرويد " مجرد زيادة التنبيه وشدة الإثارة الصادرة عن دافع العدوان؛ وإنما هو خوف الفرد من توجيه هذا العدوان إلى الأشخاص الذين لهم أهمية عنده، والذين يعتمد عليهم ويحبهم؛ وذلك لأن توجيه العدوان إلى هؤلاء الأشخاص سيؤدي إلى قطع علاقة بهم وهو أمر لا يستطيع الفرد احتماله، ولذلك يكبت الطفل عادة دوافعه العدوانية، وتظهر هذه الدوافع فيما بعد في الخيالات وفي الأحلام وكثيراً ما يسقطها الفرد على أشياء أخرى خارجية.

وتسمى " هورني " القلق الذي يسبب العصاب بالقلق الأساسي، وهو أساسي من ناحيتين:

الأولى: لأنه أساس العُصاب، والثانية: لأنه ينشأ في المرحلة الأولى من الحياة نتيجة اضطراب العلاقة بين الطفل والديه. كما ترى " هورني " أن السلوك الإنساني السوي يُستمدُّ من الشعور بالطمأنينة، وأن أساس القلق يرجع إلى عدم قدرة الفرد على الوصول إلى حالة الطمأنينة، والتي ترجع إلى علاقته مع والديه. وهذا يؤدي إلى تكوين نظرة عدائية للعالم؛ كونه عدواً مهدداً له.

أوجه الشبه والاختلاف بين " هورني وفرويد ":

- تأثرت " هورني " بأفكار " فرويد " إلى درجة كبيرة إلا أنها لا تتفق معه في تركيزه على أهمية الجنس.
- لم تبد اهتمامات ببناءات الشخصية التي ذكرها " فرويد "، وتتعامل مع الشخصية كوحدة واحدة.
- ترى أن للإنسان الدافعية للنمو مدى الحياة.
- تتفق مع " فرويد " في أهمية خبرات الطفولة المكبوتة.
- تتفق مع " فرويد " حول أهمية اللاشعور إلا أنها لا تربطها بال رغبات الجنسية بل بفقدان الحب والاعتراف.

مميزات نظرية " هورني " في الشخصية:

- تتميز نظرية " هورني " في الشخصية بما يأتي:
- أكدت أهمية السياق الاجتماعي في شخصية الفرد.
- اعتقدت أن شخصية الأطفال المتنوعة تنتج أنواعاً مختلفة من الشخصيات والصراعات.
- أكدت الآثار السلبية للإحساس بالعزلة أو الضعف في شخصية الفرد.
- نظرتها إلى الإنسان متفائلة عكس " فرويد " الذي ينظر إلى الإنسان نظرة تشاؤمية.

تقويم نظرية " هورني ":

لقد أسهمت " هورني " إسهاماً كبيراً في مجال التحليل النفسي، ولا سيما محاولتها إلقاء الضوء على الثقافة ودورها في عملية تشكيل السلوك العصابي، وكذلك في نظرتها إلى القلق الأساسي ومحاولتها التقليل من أهمية العوامل

البيولوجية في سلوك الفرد واهتمامها في العُصاب، وما أضافت إلى نظرتها
للشخصية الإنسانية وتركيزها على النماذج في السلوك.

نقد نظرية " هورني ":

هناك بعض الانتقادات لنظرية " هورني " منها ما يأتي:

- ١- لقد حاولت أن تجعل مفهوم القلق الأساسي واضحاً لدى الجميع بقدر ما هو واضح لها.
- ٢- فشلت في تحديد عملية الملاحظة وبناء المفاهيم بشكل جيد.
- ٣- تجاهلت أشكال الاستجابات الداخلية والعلاقات الخارجية، فلم تحدد أي طريقة للتمييز بين هذه الأشياء المتعلمة.
- ٤- لم تحدد أسلوباً جديداً في العلاج.

إريك فروم " 1900 - 1980 E. Fromm " :

لقد ذهب " إريك فروم " إلى أن وجود الإنسان يحكمه عدد من الحاجات ومنها الحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى الهوية. وعندما يتحدث فروم عن الحاجات فإنه يتجاوز الحاجات البيولوجية. فالجوع والعطش والجنس عنده، هي من الأمور التي يشترك فيها الناس جميعاً؛ وبالتالي فهي ليست مصدر الاختلاف والتباين بينهم. إن ما يعنيه بالحاجات، إذن، هو شيء مختلف، ووثيق الصلة بالثقافة الاجتماعية، مثل الحب والكراهية، والرغبة في التسلط والسيطرة والاستعداد للانصياع والخضوع. فمن هذه الحاجات تولد الفروق في الميول والاتجاهات بين البشر. ويرى فروم أن تفاوت الناس في دوافعهم؛ إنما يعكس ثقافة المجتمع والعلاقات السائدة فيه، وإن من الخطأ أن ننظر إليه كنتاج للبناء العضوي للفرد.

ويؤكد فروم أن الإنسان يستطيع أن يربط نفسه بالآخرين بروح من الحب، والعمل المشترك، أو يجد الأمن في الخضوع للسلطة، والامتثال للمجتمع، وفي الحالة الأولى يستعمل الإنسان حريته لتنمية مجتمع أفضل، وفي الحالة الثانية يكتسب قيئاً جديداً.

أثر " فرويد " في فكر " فروم " :

يمكن توضيح أثر " فرويد " في أفكار " فروم " بما يأتي:

١- تأثر بشكل أساسي بفكر كل من " كارل ماركس " الاجتماعي وفكر

" فرويد " في التحليل.

٢- تأثر في تبني هذا الموقف بالأزمات الاجتماعية والاقتصادية الناتجة عن

الحربين العالميتين.

- ٣- اختلاف مع " فرويد " الذي يركز على الحاجات أو الغرائز الجنسية والعدوانية. يحدد " فروم " ست حاجات اجتماعية أساسية، هي: " الحاجة للارتباط، والحاجة للنمو، والحاجة للانتماء، والحاجة للهوية، الحاجة للإثارة، والحاجة إلى معتقد يعمل كإطار للتوجيه ".
- ٤- لم يبدِ اهتماماً ببناءات الشخصية الفرويدية.
- ٥- اهتم بأثر الخبرات اللاشعورية عند " فرويد ".
- ٦- يرفض أن يكون الإنسان سلبياً (عاقلاً، ١٩٨١).

نقاط الاختلاف بين " فروم " و " فرويد ":

يخالف " فروم " النظرية الفرويدية في نقاط عدة:

- ١- يؤخذ عليه أنه يعتقد بوجود انفصال أساسي بين الإنسان والمجتمع وبأن الطبيعة الإنسانية سيئة في وجودها.
- ٢- ينتقد " فروم " الاتجاه البيولوجي الفرويدي بتعابير ماركسية، فهو يقول إن العلاقات الإنسانية- كما يراها " فرويد " - شبيهة بالعلاقات الاقتصادية التي تميز الفرد في المجتمع الرأسمالي.
- ٣- يرى " فروم " أن نظرية " فرويد " التي تقول بفرد مزود بحاجات ومجتمع يستطيع تلبيتها نظرية غير صحيحة. فالمسألة السيكلوجية الأساسية هي مسألة علاقة الفرد بعالمه، وليست مسألة إرواء غريزة أو إحباطها، وهذه العلاقات متغيرة باستمرار، وليست سكونية.
- ٤- يرى " فروم " أن مفهوم الغريزة لدى " فرويد " في حاجة إلى توضيح؛ لأنه قد يعني نماذج السلوك الموروث، كما يعني الحاجات البيولوجية والدوافع (حمصي، ١٩٨٦).

المسلمات الأساسية في نظرية " فروم " :

تتلخص أهم المسلمات الأساسية في نظرية " فروم " بما يأتي:

١- أهمية الحاجات الإنسانية، وتشمل الحاجة إلى الارتباط والسمو والانتماء والهوية والحاجة إلى معتقد.

٢- يرى أن الحرية المطلقة كوسيلة لتحقيق الذات هي الأساس في كثير من مشكلاتنا النفسية.

٣- قسم الشخصية إلى: الشخصية المنتجة، والاعتمادية، والانسحابية، والعدوانية، والمتاجرة.

٤- الشخصية غير السوية: تسيطر عليها مادية المجتمع، وتسعى للتملك، وهو ما أطلق عليها النمط " To have "؛ أي التملك.

٥- الشخصية السوية: تسعى لتحقيق حاجتها كوسيلة لتحقيق الشخصية، وهو ما أطلق عليها " To be "؛ أي لتكون (Fromm, 1941,188)

يحدد لنا " فروم " الاختلافات بين تفسيره النفسي الاجتماعي والأسس التي يقوم عليها التحليل النفسي عند " فرويد " في الآتي:

أ - المسألة البشرية باعتبارها مشروطة تاريخياً من دون أن يقلل من دلالة العوامل البيولوجية التي تمثل الأساس عند " فرويد ".

ب - على حين أن المبدأ الجوهرى عند " فرويد " هو أن الإنسان كذاتية نظام مغلق، زودته الطبيعة بدوافع فسيولوجية؛ وبالتالي يفسر تطور شخصيته كرد فعل على الإشباع والإحباطات الخاصة بهذه الدوافع يقوم فهم " فروم " للشخصية الإنسانية على أساس علاقة الإنسان بالعالم وبالآخرين والطبيعة، وأن الإنسان كائن اجتماعي. وعلى هذا فإن علم النفس الفردي هو أساساً علم نفس اجتماعي.

ج - ميل " فرويد " انطلاقاً من اتجاهه الغريزي وقوله إن الطبيعة البشرية شريرة

إلى تفسير جميع الدوافع المثالية في الإنسان، بينما يعتقد " فروم " أن المثل: " كالحق والعدل والحرية "، يمكن أن تكون نوازع أصيلة، وأن أي تحليل لا يتناول هذه النوازع كعوامل دينامية هو تحليل مضلل. فالمثل عند " فروم " ليس لها أي طابع ميتافيزيقي، لكنها كامنة في ظروف الحياة الإنسانية.

د - التمييز بين الظواهر السيكولوجية الخاصة بالحاجة وتلك المتعلقة بالوفرة وما يترتب عليها من القول إن الأفعال الحرة هي دائماً ظواهر وفرة؛ بينما علم النفس عند " فرويد " هو علم نفس الحاجة.

آليات الهروب من الحرية:

إنّ الحالة الاجتماعية والأحداث التي عاشتها أوربا في فترة ما بين الحربين العالميتين وما خلفته من آثار على الفرد والجماعة تركت بصماتها - ولا شك - على آراء " فروم " وصبغت نظريته في حضارة هذا القرن بالسوداوية والتشاؤم. فقد رأى أن الحرية التي منحتها هذه الحضارة للإنسان قد تحولت إلى عبء ثقيل لا يحتمل. وقضت على الهدوء والطمأنينة التي كان يعيشها إنسان القرون الوسطى. واستبدلت التضامن والتعاون بين الأفراد والأمن الاجتماعي الذي كان سائداً آنذاك بالعداء والتنافر وشعور الإنسان بعزلته. وللخروج من هذا الوضع البائس يقترح " فروم " حلين لا ثالث لهما. فإما أن يهرب الإنسان من الحرية مهما كانت هذه الحرية، وإما أن يصعد من " الحرية السلبية " إلى " الحرية الإيجابية ". وحسب تقديره فإن معظم البشر يتبعون الحل الأول. ويقيم هذا التقدير على الاعتقاد أن الإنسان يحمل رغبة لا تقهر في هذا الشكل من التخلص من أعباء الحرية.

وعندما أراد " فروم " أن يتحرى آليات هذه الرغبة اللاواعية وجد أن السبيل الأنسب هو العودة إلى التراث " الفرويدي " والاعتماد على طريقة التداعي الحر

وتفسير الأحلام وتوظيف المفاهيم التي تعبر عن تلك الآليات. وقد توصل بفضل ذلك إلى أن تجليات الهروب من الحرية تتجسد في التسلطية والسادية والمازوخية والتدميرية والانسجام الآلي. وصدر كتاب بعنوان "الهروب من الحرية" لعالم النفس "إريك فروم" أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية عام (١٩٤١).

تتمثل أهم آليات الهروب من الحرية ما يأتي:

١- التسلطية:

أولى آليات الهروب من الحرية، كما يحددها "فروم"، هي التسلطية التي تشتبك فيها السادية بالمازوخية، وينتقي في فلسفتها مفهوم المساواة. فليُنظر كل منا في المرأة على ضوء ما يرسم "فروم" من علامات الشخص المتسلط الذي يعبد الماضي، ويعتقد أن ما كان سيكون أبداً، ويؤثر الأوضاع التي تحد الحرية الإنسانية، وقد يردد التسلطي رواسم معينة تتعلق بالحرية والديمقراطية، لكن أفعاله تتناقض مع أقواله، فهو غير معني بمجتمعه، ويتركز اهتمامه بالسيطرة على الأضعف والخضوع للأقوى.

٢- السادية والمازوخية:

السادية هي نزعة الإنسان للتخلص من مشاعر القلق والخوف والعزلة عن طريق إخضاع الآخرين والسيطرة عليهم. وتتخذ هذه النزعة وجهاً محرفاً يدعوه "فروم" بالمازوخية. والمازوخية تجسد النزعة إلى الضعف والخضوع للآخر.

٣- التدميرية:

التدميرية تشير إلى رغبة الإنسان في تدمير الآخر قبل أن يقوم الآخر بتدميره. وهي آلية من آليات الهروب من الحرية. و "ل فروم" كتاب ضخيم فيها

هو " تشريح التدمير البشرية "، وقد سماها " فروم " لاحقاً بالنكروفيليا، وحددها على أنها شغف بالتدمير، يُستعمل فيها الواجب والضمير والوطنية أقنعة لتدمير الآخرين أو لتدمير الذات.

وتنهض النكروفيليا مقابل البوفيليا، أي محبة الحياة. وتنمو الأولى عندما تعانق الثانية. ولئن كان الإنسان موهوباً بيولوجياً بالقدرة على محبة الحياة، فلهذه أيضاً الاستعداد للتدمير.

٤- الانسجام الآلي والتخلي عن الفردية:

يعني الانسجام الآلي تلك الخاصة النفسية التي تتجلى في تقبل الفرد لمطالب المجتمع والرضوخ إليها حتى ولو لم يكن مقتنعاً بها، فهي آلية التخلي عن الفردية، لينتأثر الفرد مع الجماعة التي هي حوله أو يروم الانتساب إليها. فيفقد ذاته ليحيا ما يفرض عليه من الخارج من أفكار وأحاسيس، كما لو أنها أفكاره وأحاسيسه، ويكون في حالة قصوى من فقدان الأمان، ويستحوذ عليه الشك، وتراه يبحث عن استحسان الآخرين له واعترافهم به، لعله يتغلب على الهلع الذي يسكنه، والسبب لكل ذلك هو محاولة التغلب على الشعور بالعجز.

تنتج آليات الهروب بمحاولة المرء أن يصير جزءاً من كل أكبر وأقوى خارج نفسه، حيث تكون السلطة " حزباً أو مؤسسة أو شخصاً أو الأمة أو الضمير... إلخ "، فتنمحق الذات الفردية ويصبح الفرد جزءاً من سلطة يعتقد أنها قوية وأبدية وأخاذة، أما السر في تخليه عن حريته، فهو اكتساب الأمان من عذاب الشك ومن مسؤولية اتخاذ القرار، ومن الشك في معنى الحياة.

وجود هذه الآليات لا يقتصر على فئة من المجتمع فقط؛ وإنما يقدمها " فروم - كما فعلت " هورني - على أنها خاصية كل إنسان. وهذا ما دفعه إلى الحكم

على جميع الناس الذين يعيشون في المجتمع الرأسمالي بأنهم مرضى عصابيون. يقول: "إن المجتمع الغربي هو مجتمع مريض. والأغلبية الساحقة من الناس الذين يعيشون فيه، إن لم يكن جميعهم - هي - إلى هذا القدر أو ذاك مريضة نفسياً. لقد حدث هذا لأن العقل والمعارف والحقيقة، أو، بكلمات أخرى؛ لأن النشاط العقلي حلت محله الدافعية العمياء. ذلك كله إنما صنعتها الحرية السلبية المضنية التي جاءت بها الرأسمالية".

الوجود الإنساني عند " فروم ":

لقد انصبَّ اهتمام " فروم " منذ البداية نحو البحث في معضلة الوجود الإنساني وغاية الإنسان والأساليب والوسائل التي ينبغي أن يستعملها من أجل الخلاص من حالته المرضية التي يعيشها في ظل التغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي حملتها المدنية البورجوازية. ويلاحظ في هذا الباب أن الإنسان المعاصر يحيا تناقضات وصراعات داخلية لم تعرف طريقها إلى إنسان الأزمنة السابقة.

فالحضارة الحديثة منحت له حرية أوسع، ولكنها، في الوقت نفسه، سلبته القيم الأخلاقية التي كان يحملها من قبل. وهذا ما خلق لديه الشعور بالقلق والخوف والاغتراب. وجعله فريسة اللامبالاة بمسائل الحياة. كتب يقول: " أصبحت تتهدد الإنسان قوتان جبارتان وعملاقتان، هما رأس المال والسوق. وغدت علاقته بغيره من الناس الذين تحول كل منهم - بالنسبة له - إلى منافس محتمل، علاقة باردة وعدائية. فأن يكون الإنسان قد وجد نفسه حراً؛ إنما يعني أنه أصبح وحيداً منعزلاً لا يحس سوى بالأخطار من حوله "(Fromm, 1941, 62, 63).

يقترح " فروم " في كتابه " فن الوجود " ، لأجل أن يجعل الإنسان لوجوده معنى، أن يعلم نفسه التركيز والتأمل، ويحاول إجابة نفسه عن مجموعة من الأسئلة، مثل: على من أعتمد؟ ما هي مخاوفي الكبرى؟ ماذا كان مقدراً لي عندما خلقت؟ ماذا كانت أهدافي؟ وكيف تغيرت؟ ماذا كانت العقبات في طريقي عندما اتخذت طريقاً خاطئاً؟ ما هي الجهود التي بذلتها لأصحح الخطأ وأعود إلى الطريق السليمة؟ من أنا الآن؟ من سأكون إذا اتخذت دائماً القرارات الصائبة وتجنب الأخطاء المصيرية؟ من الشخص الذي كنت أريد أن أكونه في الماضي والحاضر والمستقبل؟ ما الصورة التي رسمتها لنفسي؟ ما الصورة التي أرغب أن يراها الآخرون عني؟ أين التناقضات بين الصورتين؟ ما هي التناقضات بين الصورتين وبين ما أشعر أنه الحقيقة؟ من الشخص الذي سأكونه إذا استمررت في العيش كما أفعل الآن؟ ما الظروف المسؤولة عن التطور الذي تعرضت له؟ ما البدائل أمامي لتطور اهتمامي؟ ماذا يجب أن أفعل؟

معنى الحياة وهدفها مرتبطان بالحاجات الإنسانية التي نسعى لتحقيقها. ولكن الأكثر صعوبة هو كيف نميز بين الأصل والزائف في هذه الاحتياجات والمعاني. ويمكن - على سبيل المثال - ملاحظة القدر الهائل من المنتجات غالية الثمن، وهي في الحقيقة عديمة القيمة، والعكس صحيح أيضاً؛ يمكن ملاحظة مجموعة كبيرة من المتطلبات والاحتياجات الفكرية والمادية، ولكنها مهمة ولا يُلتفت إليها.. تكاد مسألة الوجود تكون هي التمييز بين الأصل والمزيف!

يعتقد " فروم " أن إحدى عقبات الوجود هي التفاهة، وأسوأ التفاهات هي الحديث التافه، لأنها برأيه تشكل الإنسان على نحو ضحل وضعيف، يتعلق بظاهر الأمور فحسب؛ وليس بأسبابها أو بما يتضمنه جوهرها. وهو يستشهد بمقولة بوذا: " لن أشارك في حديث عن الأشياء السخيفة؛ الأكل والشرب

والملبس والسكن والعمور والأقارب والأجداد والقرى والمدن والنساء والرجال... إلخ". في المقابل، فإن الكلام في المعرفة والتواضع والفضيلة والحكمة يساعد على تصفية الذهن، وتحمل المسؤولية.

العزلة والتوق للاتحاد عند " فروم ":

إن فكرة العزلة تُعدّ فكرة جوهرية في نظرية " فروم "، وقد عبّر عنها بأشكال مختلفة في معظم كتبه، ففي كتابه " الهروب من الحرية " يطلق على عملية انفصال الإنسان عن الطبيعة والأشياء من حوله " الروابط الأولية " مصطلح " الاصطباغ بالصبغة الفردية "، حيث تنمو فردية الإنسان من خلال الوعي بالانفصال، وفي مقابل هذا الجانب الإيجابي، هناك جانب سلبي، حيث الشعور بالوحدة والعزلة، وفقدان الشعور بالأمن الذي كانت توفره " الروابط الأولية ".

ويلجأ " فروم " في مؤلفاته: " الهروب من الحرية " و " الإنسان في تصوره الذاتي " و " المجتمع السليم نفسياً " و " التحليل النفسي والدين " و " اللغة المنسية " على ضرورة تناول الإنسان من حيث هو كائن طبيعي وروحي، وعدم الفصل بين ما هو طبيعي وما هو روحي فيه. وقد وجد خلال بحثه أن الإنسان يحمل مجموعة من التناقضات التي يمكن تصنيفها في مجموعتين: التناقضات الوجودية، والتناقضات التاريخية. فالإنسان، في رأيه، كائن ضعيف. وضعفه يتأتى من كونه جزءاً من الطبيعة وخاضعاً لقوانينها. وهو في الوقت ذاته، قوي بفضل قدرته على فهم ذاته وإدراك ضعفه.

ويوضح " ليبين " موقف " فروم " من هذا التناقض بقوله: " إن الإنسان في أثناء اصطدامه بجملة من القرارات المتناقضة لا يستطيع أحياناً اختيار الصحيح منها؛ مما يولد لديه عدم الثقة والخوف والقلق؛ مما يدل على وجود " ازدواجية "

وجودية أخرى، نظراً لأنّ الثمن الذي يدفعه الإنسان لقاء الوعي هو عدم الثقة بالنفس" (ليبين، ١٩٨١).

ومن بين الأمور الجوهرية التي يعيها الإنسان نهايته المحتومة. ويُعدّ " فروم " حقيقة حياة الإنسان وحتمية موته " التناقض الوجودي " الرئيس. ويتجلى التناقض في الإمكانيات الكبيرة التي يتمتع بها الإنسان، وعجزه عن استغلالها وتوظيفها بسبب قصر حياته. إن التناقض الوجودي يتمثل في محاولات الإنسان الرامية إلى إعادة الانسجام مع العالم الخارجي من دون أن يظهر أي استعداد للتخلي عما يميز شخصيته. فهو يبدي مرونة في أثناء تفاعله مع المحيط، وفاعلية في بناء علاقات طيبة مع الغير، ولكنه لا يفرط باستقلاليته عنهم. ومع أن " فروم " يعترف بوجود تباين في مواقف الناس تجاه هذه التناقضات تبعاً لثقافتهم، إلا أنه لم يجد لديهم ما يخلصهم منها ويبعد تأثيراتها السلبية عنهم.

أما في كتابه " الإنسان من أجل ذاته " فيقول إن جدار الوحدة والتلاؤم مع الطبيعة الذي صدعه وعي الإنسان قد خلق من التناقضات، وتقسم التناقضات إلى قسمين هما كالآتي:

أولاً- التناقضات الوجودية: مثل وعي الإنسان بأنه ميت في نهاية المطاف، حيث يخلق هذا الوعي شعوراً مؤلماً وعميقاً في داخل الإنسان، وقد حاولت الأيديولوجيات الدينية معالجة هذا الشعور بافتراض خلود الروح. التناقض الوجودي الآخر، هو بين عمر الإنسان القصير، وتطلعاته الروحية، وكذلك بسبب شعوره بالوحدة ورغبته في الوقت نفسه بالارتباط بالآخرين وبالشعور بالتضامن مع أئداده البشر من الأجيال الماضية أو المقبلة.

ثانياً- التناقضات التاريخية: هذا النوع من التناقضات ليس جزءاً ضرورياً من طبيعة الوجود الإنساني، ولكنها من صنع الإنسان، وهي - على عكس الانقسامات

الوجودية- قابلة للحل، مثل التناقض المعاصر بين وفرة الوسائل التقنية والعجز عن استعمالها من أجل السلام ورفاه الشعب حصراً.

والفرق الأساسي بين هذين النوعين من الانقسام أنه بوسع الإنسان أن يستجيب للتناقضات التاريخية بإلغائها من خلال عمله؛ ولكنه لا يستطيع إلغاء الانقسامات الوجودية، رغم أنه يستطيع أن يستجيب لها بطرق مختلفة.

وتختلف " التناقضات التاريخية " عن " التناقضات الوجودية " من حيث مصدرها وطبيعتها. فبينما يمثل الوجود الإنساني ذاته مصدر " التناقضات الوجودية " التي تتصف بالديمومة، تنشأ " التناقضات التاريخية " بفعل ظروف حضارية معينة. ولذا يُعدها " فروم " تناقضات مرحلية وعرضية. ويسوق عليها أمثلة مستمدة من التشكيلات الاجتماعية المختلفة التي ظهرت عبر التاريخ البشري. ومنها التناقض الذي تعيشه الحضارة المعاصرة والمتمثل في التقدم السريع للعلم والتقانة الذي جرد الإنسان من قيمه الروحية عوضاً من أن يسخرها لرفاهه وسعادته. ولقد بدا " فروم " متفائلاً في نظرته إلى هذا التناقض. حيث يرى أن هناك إمكانية لحله. بيد أنه بدلاً من أن يبحث عن حل جماعي وشامل، راح يستنهض الفرد ويستحث وعيه وطاقاته الكامنة للاضطلاع بهذه المهمة الصعبة والمعقدة.

ماذا يفعل الإنسان أمام هذه التناقضات الوجودية؟

يرى " فروم " أنّ الحلّ الوحيد لهذه المشكلة أن يواجه الإنسان الحقيقة، ويعترف بوحده الأساسية وانفراده في كون لا يبالي بمصيره، وأن يتبين أن لا وجود لقدرة تفوقه يمكن أن تحل له مشكلته، " إن على الإنسان أن يقبل المسؤولية عن نفسه، وأنه لا يستطيع أن يخلع المعنى على حياته إلا باستعمال قدراته"، ولكن

المعنى لا يعني اليقين؛ بل إن اليقين يقف في سبيل البحث عن المعنى و"عدم اليقين هو الشرط الفعلي الذي يجبر الإنسان على إظهار قدراته".

إذن هناك من جهة جانبان رئيسان: طبيعة الإنسان، والمحددات الاقتصادية والاجتماعية، ومن جهة أخرى، فإن طبيعة الإنسان قابلة للتكيف مع النماذج الثقافية المختلفة، ولكن عندما تكون هذه النماذج مناقضة لطبيعة الإنسان فإن الأخيرة تكشف عن اضطرابات عقلية وانفعالية، لذلك يحرص " فروم " على ضرورة تبني فلسفة أخلاقية إنسانية تقوم على فهم الطبيعة الإنسانية؛ الأمر الذي يعني معرفة ما يوافق هذه الطبيعة من معايير وما لا يوافقها، ومن أجل ذلك ينتقد " فروم " الموقف النسبوي " الذي يرى أن أحكام القيمة والمعايير الأخلاقية هي أمور تذوق أو تفضيل تحكمي، ولكن بما أن الإنسان لا يستطيع أن يعيش من دون قيم ومعايير، فإن هذه النسبوية تجعله فريسة سهلة لأنظمة القيمة غير العقلية.

ورفض الموقف النسبوي هذا لا يعني، بالنسبة " لفروم "، أن على الإنسان الانخراط في أحد الأديان التي توفر له الأحكام القيمية والأخلاقية المطلقة؛ لأن هذه الأحكام يجب أن تنبع من ذات الإنسان، إن المطلوب هو دين إنساني، " فالمعايير الأخلاقية يمكن أن يشكلها عقل الإنسان وعقله وحده "، إن الحل هو بالعودة إلى تراث الفكر الأخلاقي الإنساني الذي وضع الأسس لأنظمة القيم المبنية على استقلال الإنسان وعقله، وهذه الأنظمة مبنية على مقدمة فحواها " أنه لكي يعرف الإنسان ما هو جيد أو رديء بالنسبة إلى الإنسان عليه أن يعرف طبيعة الإنسان ".

في مقابل فلسفة الأخلاق الإنسانية هناك فلسفة الأخلاق التسلطية، حيث تنص سلطة خارجية على ما هو خير للإنسان وتضع القوانين ومعايير السلوك،

ويمكن التمييز بين هاتين الفلسفتين بمقياس: أحدهما شكلي، والآخر مادي، " فمن الناحية الشكلية تتكر فلسفة الأخلاق التسلطية قدرة الإنسان على معرفة الخير والشر، ومانح المعيار هو على الدوام سلطة تتجاوز الفرد. ومادياً أو مضموناً، تجيب فلسفة الأخلاق التسلطية عن سؤال ما هو جيد أو رديء. وفي المقام الأول على أساس مصالح السلطة لا مصالح التابع " والإثم الذي لا يغتفر في فلسفة الأخلاق التسلطية هو العصيان؛ أي مناقشة حق السلطة في سن المعايير ومناقشة بديهيته القائلة إن المعايير التي تشرعها السلطة هي من أجل خير الرعية.

أما فلسفة الأخلاق الإنسانية فإنها " من الناحية الشكلية، تقوم على مبدأ أن الإنسان نفسه هو وحده الذي يمكن أن يحدد مقياس الفضيلة أو الإثم، وليس السلطة التي تتجاوزه، وهي من الوجهة المادية تقوم على مبدأ أن " الخير " ما هو خير للإنسان و " الشر " ما هو ضار للإنسان، والمقياس الوحيد للقيمة الأخلاقية هو حسن حال الإنسان ".

ينطلق " فروم " إذن من فلسفة الأخلاق الإنسانية، حيث التحليل النفسي عنده لا يفصل عن الجانب الأخلاقي، وذلك باعتبار نظرته للإنسان التي ترى فيه كائناً نزوعاً لخلق المعنى والقيمة، ولكي يبين لنا " فروم " هذه النظرة، فإنه يعطينا ما يشبه النظرية في التاريخ، تاريخ ظهور الإنسان.

ينتقد " فروم " موقف من يرى ثبات الطبيعة الإنسانية، حيث استغل هذا الموقف - برأيه - المفكرون التسلطيون في إثبات أن أنظمتهم الأخلاقية ومؤسساتهم الاجتماعية هي بالضرورة غير قابلة للتغير، وقد حدث هذا في اللحظة التي انكشف للإنسان وعيه بذاته وانفصاله عن الطبيعة " لقد بزغ التاريخ الاجتماعي للإنسان ببزوغه من حالة التوحد مع العالم الطبيعي إلى وعي نفسه كذاتية منفصلة عن الطبيعة والناس المحيطين به "، ويشبه " فروم " هذه العملية بما

يحدث مع الطفل، فالطفل في بداياته يكون في حالة توحد مع الأم، ولا يشعر بانفصاله عنها، وهذا الاتحاد يعطيه شعوراً بالأمان، ثم مع نموه يبدأ يرى انفصال أمه عنه عندما تمتنع عن إرضاعه، وكذلك انفصال الأشياء من حوله عندما يعجز عن الحصول عليها.

من هنا ينتقد " فروم " موقف من يرى ثبات الطبيعة الإنسانية، حيث استغل هذا الموقف - برأيه - المفكرون التسلطيون في إثبات أن أنظمتهم الأخلاقية ومؤسساتهم الاجتماعية هي بالضرورة غير قابلة للتغيير، وفي الوقت نفسه ينتقد الموقف المقابل له والقائل إن الطبيعة البشرية قابلة للتطبيق غير المحدود، فمن شأن المعايير والمؤسسات غير الموافقة لحسن حال الإنسان - بالفعل - أن تكون لديها الفرصة لتقوّل الإنسان إلى الأبد في نماذجها من دون إمكانية أن تتعبأ القوى الجوهرية في طبيعة الإنسان وتنزع إلى تغيير هذه النماذج.

إن الدراسة النفسية للسلوك يمكن أن تكون علماً، لكنها ليست علماً خاصاً بالإنسان، إنها علم خاص بأناس غرباء عن السلوك الإنساني وبطرق غريبة يتولاها خبراء خاصون، هذه الطريقة لها القدرة على أن تعطي للإنسان مظاهر وأشكالاً مختلفة، لكنها - وبالتحديد - لا تعطي جديداً فيما يختص بالصفات الإنسانية الأصلية للإنسان .

المزاج والطبع عند " فروم ":

يشير المزاج إلى شكل الاستجابة وهو متعلق ببنية الجسم ولا يتغير؛ والطبع تشكله استجابات الشخص، لا سيما تجاربه في حياته البكرة، وهو قابل للتغيير إلى حد ما، بالتبصرات والأنواع الجديدة من التجارب ، وتكمن أهمية التمييز بين المزاج والطبع في أن " التفضيلات فيما يتعلق بالاختلافات في المزاج هي مجرد

مسائل ذاتية، ولكن الاختلافات في الطبع لها من الوجهة الأخلاقية أكبر الأهمية "؛ بمعنى أن أحكامنا الصادرة التي تتعلق بتفضيل مزاج على آخر هي أحكام ذوقية ذاتية لا يترتب عليها حكم أخلاقي موضوعي، أما تلك المتعلقة بتفضيل طبع على آخر لها جانب من الموضوعية الأخلاقية.

يتابع فروم نظرية الطباع عند " فرويد " في مسائل أساسية منها: افتراض أن سمات الطبع تكمن في أساس السلوك ويجب أن يستدل عليها منه، وأنها تشكل القوى التي قد يكون الشخص غير شاعر بها رغم قوتها، ويتابعه كذلك في افتراض أن الكيان الأساسي في سمة الطبع ليس سمة طبيعية واحدة بل النظام الكلي للطبع الذي يتتابع منه عدد من سمات الطبع الفردية، وهو ما يسميه فروم " توجه الطبع".

والاختلاف الأهم في نظرية الطباع التي يقدمها " فروم " عن نظرية " فرويد " هو أن " الأساس الجوهرى للطبع لا يتم النظر إليه في الأنماط المختلفة للنظام الليبىدي " الغريزة الجنسية "؛ بل في الأنواع الخاصة من اتصال الشخص بالعالم"، وذلك من خلال عملية الاستيعاب " وصل الإنسان نفسه بالعالم باكتساب الأشياء واستيعابها"، وعملية المشاركة " وصل نفسه بالناس وبذاته"، من هنا يعرف " فروم " الطبع بأنه " الشكل " الدائم نسبياً " الذي توجد فيه الطاقة الإنسانية في عملية الاستيعاب والمشاركة الاجتماعية".

إن وظيفة الطبع، فضلاً عن سماحه للفرد بالاتساق والتصرف " بصورة معقولة"، فهو كذلك يشكل الأساس لتوافقه مع المجتمع، وذلك من خلال " الطبع الاجتماعى " الذي يطبع مجتمعا وثقافة معينين.

يميز فروم بين نمطين أساسيين في توجه الطبع:

١. التوجهات غير الإنتاجية:

أ. التوجه التلقفي: " يشعر الشخص في التوجه التلقفي بأن مصدر كل الخير هو في الخارج، ويعتقد أن السبيل الوحيد للحصول على ما يريد - سواء كان مادة أم عاطفة أم معرفة أم لذة - أن يتلقفه من الآخرين، وفي هذا التوجه تكاد تكون مشكلة الحب حصراً هي " أن يكون محبوباً ".

ب. التوجه الاستغلالي: في هذا التوجه، كما في التوجه التلقفي، يشعر الشخص بأن مصدر كل الخير هو في الخارج، والاختلاف " أن النمط الاستغلالي لا يتوقع أن يتلقى الأشياء من الآخرين بوصفهم هبات؛ بل أن يسلبها من الآخرين بالقوة والخبث، وفي مجال الحب والعاطفة يميل هؤلاء الناس إلى أن يخطفوا ويسرقوا، وهم لا يشعرون بالانجذاب إلا إلى الناس الذين يستطيعون سلبهم من شخص غيرهم ".

ج. التوجه الادخاري: " هذا التوجه يجعل الناس ضعيفي الإيمان بأي شيء جديد يمكن أن يحصلوا عليه من العالم الخارجي، ويقوم أمنهم على الادخار والتوفير، في حين يُعتقد أن الإنفاق تهديد ".

د. التوجه التسويقي: يركز " فروم " على هذا الطبع؛ لأنه يدخل في صلب نقده الأسس للمجتمع الرأسمالي الحديث، ومحدداته الاجتماعية والاقتصادية التي تخلق هذا الطبع التسويقي، فمن خلال نظرة إنسانية ثاقبة يرى " فروم " أن " مفهوم السوق للقيمة، وهو تأكيد القيمة التبادلية بدلاً من الاستعمالية، قد أدى إلى مفهوم مشابه للقيمة فيما يتعلق بالناس وبصورة خاصة بنفس الفرد ".

يرى " فروم " أن هناك ما يسميه بـ " سوق الشخصية " وفي هذه السوق يعتمد الموظفون - على اختلاف وظائفهم ودرجاتهم - على القبول الشخصي بهم من

الذين يحتاجون إلى خدماتهم أو الذين يستعملونهم "، والحقيقة أنه ليس كافياً لكي يصيب الفرد النجاح أن تكون لديه البراعة والمؤهلات اللازمة لأداء مهمة معينة، ولكن قدرة الفرد على أن يجعل شخصيته تبدو مقبولة "؛ إذ يعتمد النجاح إلى حد كبير على كم يجيد الشخص بيع نفسه في السوق، كم يجيد إثباته شخصيته، كم هو "حزمة ظريفة".

وعلى هذا الأساس لا يكون تقدير الفرد لذاته نابعاً مما يحمله من قدرات ومؤهلات، وبلغة السوق، من قيمته الاستعمالية؛ وإنما ينظر لنفسه بوصفه سلعة؛ لا بل بوصفة البائع والسلعة التي تباع معاً "، والشخص ليس معنياً بحياته وسعادته؛ بل بأن يغدو رائجاً.

ويرى " فروم " أن مصادر مثل الصحف والمجلات المصورة وأشرطة الأخبار السينمائية التي تنتشر صور الناجحين والإعلانات المصورة " والسوشيال ميديا بلغة العصر"، كلها تخلق نموذجاً ما يمكن أن أسميه أنا " السلعة الأرقى " التي يسعى الفرد للتشبه بها ليدخل في المنافسة على النجاح.

بالإضافة إلى هذا يكون الشخص قلقاً دائماً من خسارة تقدير الآخرين له، وخائفاً أيضاً من أي هفوة قد تسقطه من الدرجة التي اكتسبها في النجاح، بينما الإنسان الناضج والإنتاجي يستمد إحساسه بالكرامة من خبرته أنه الفاعل المتحد مع قدراته، ويمكن أن نعبر عن هذا الشعور بـ "أنا ما أفعل ". أما الشخص الذي ينظر إلى قدراته كسلع، الغاية منها ليس تحقيق الذات والاتحاد مع قدراته؛ وإنما الرواج في " سوق الشخصية " فإن شعوره يقول " أنا كما تريدني ".

المفهوم الإنتاجي، نحن معنيون " بموقف بطريقة استجابة المرء وتوجهه نحو الآخرين ونحو نفسه في سياق العيش، نحن معنيون بقيم الإنسان، لا بنجاحه ".

إن هناك فرقاً أساسياً بين الأنواع الثلاثة الأولى من التوجهات غير الإنتاجية، وبين التوجه التسويقي، فكل توجه هو شكل للاتصال الإنساني إذا كان مهيمناً على الشخص فهو مخصوصه الذي يميزه، وللتوجهات الثلاث الأولى جوانبها الإيجابية إضافة إلى جوانبها السلبية، إلا أن التوجه التسويقي لا يبرز شيئاً كامناً في الإنسان، وإنما الخاصية الدائمة في مثل هذا التوجه هي مجرد قابلية تبديل الموقف، حيث تبرز صفة معينة، أو تختفي، بحسب رواجها في " سوق الشخصية " .

٢. التوجه الإنتاجي:

يشير التوجه الإنتاجي في الشخصية إلى موقف أساسي؛ إلى طريقة اتصال في كل مجالات الخبرة البشرية، " وهي تشمل استجابات الفرد العقلية والانفعالية والحسية للآخرين، ولنفسه وللأشياء، وكلمة " الإنتاجية " مرتبطة بالإبداع، ولا سيما الإبداع الفني، والإنتاجية ليست مرادفة للنشاط، فقد يكون النشاط غير إنتاجي مثل نشاط الشخص المُنوم مغناطيسياً، أو الشخص الخاضع للسلطة.

في المفهوم الإنتاجي، نحن معنيون " بموقف، بطريقة استجابة الفرد وتوجهه نحو الآخرين ونحو نفسه في سياق العيش، نحن معنيون بقيم الإنسان، لا بنجاحه"، واستطاعة الإنسان الاستفادة الإنتاجية من قدراته هي فاعليته؛ وعدم استطاعته هو عجزه، حيث تكمن خبرة العالم خارج نفس المرء بطريقتين: طريقة إعادة الإنتاج، القائمة على فهم الوجود الفعلي، وهذا يتطلب المشاركة الفاعلة من الذهن، وتوليداً بتصور هذه المادة الجديدة، وبعثها حية وإعادة خلقها من خلال النشاط العفوي لقدرات الفرد العقلية والانفعالية، فوجود كلتي قدرتي إعادة الإنتاج والتوليد هو الشرط المسبق للإنتاجية، " إن الإنتاجية ليست مجموع القدرتين أو توحيدهما؛ وإنما هي شيء جديد ينشأ عن تفاعلها " .

سوليفان وأفكاره في التحليل النفسي " Sullivan, H. S. 1892-1949 :

لقد أسهم " سوليفان " إسهاماً كبيراً في دراسته للشخصية والسلوك الإنساني، وقد كانت مفاهيمه عن الشخصية مختلفة عن غيره من الفرويديين الجدد، وذلك لأن أسلوبه اعتمد في دراسته للشخصية على الطب النفسي، وكذلك على علم النفس الاجتماعي حيث يدرس هذا العالم العلاقات بين الناس والأفراد، وكان يعتقد أن شخصية الفرد لا يمكن دراستها بمعزل عن الآخرين؛ لأنها لا توجد بشكل منعزل عن الأفراد الآخرين الذين يحيطون به.

وأشار " سوليفان إلى أن كل جانب من جوانب شخصية الفرد ما هي إلا نتيجة للعلاقات الشخصية التي مر بها الفرد في حياته، ابتداءً من ولادته. وشخصية الفرد تظهر عنده عن طريق التفاعل الاجتماعي.

وعلى خلفية معارضة المسلمات الفرويدية الأساسية صاغ الطبيب النفسي الأمريكي " هاري ستاك سوليفان " نظريته في التحليل النفسي. وقد استمد أفكاره وتصويراته من ملاحظاته اليومية لسلوك مرضاه من جهة، والاستنتاجات التي خلّص إليها الباحثون الذين تناولوا الجانب الاجتماعي في الشخصية، وأثر التفاعل الاجتماعي فيها، أمثال: عالم الاجتماع " كولي " وعالم النفس " ليفين "، وعلماء الأنثروبولوجيا " بنديكت، وميد، ومالينوفسكي " من جهة ثانية.

وتقترب نظرية " سوليفان " من نظريتي " هورني وفروم " ليس في رفضه للمحددات البيولوجية وحسب؛ بل وفي طرحه البديل الثقافي والاجتماعي. وتعرف هذه النظرية باسم " نظرية العلاقات الشخصية المتبادلة ".

بسط " سوليفان " آراءه في كتاب " نظريات في الطب النفسي المعاصر " الذي نشر عام (١٩٤٧)، وفي محاضراته ومقالاته التي جمعت بعد وفاته في كتابين: " نظريات العلاقات الشخصية المتبادلة في الطب النفسي " و " المقابلة

الطبية النفسية " . ولعل بوسعنا إدراج أعماله ضمن المباحث التي تناولت نشوء الشخصية وتطور سماتها ومحدداتها، وظهور الاضطرابات فيها والأسباب المؤدية لها. فقد كان الفرد في الجماعة مدخلة العام في دراسة السلوك السوي والسلوك المرضي. وهذا ما جعله ينظر إلى الشخصية في نموها، وتبلورها عبر شبكة العلاقات الجماعية القائمة بين الأفراد (ليبين، ١٩٨١، ١٧٣).

ولقد كان لطبيعة عمل " سوليفان " أثر واضح في توجيه اهتمامه نحو الظواهر النفسية المرضية، والفصام " الشيزوفرينيا " Schizophrenia " منها على وجه الخصوص. وخلافاً " لهورني وفروم " فإن " سوليفان " يرفض طريقة " التداعي الحر " معللاً ذلك باختلاف مرض الفصام عن الأمراض العصابية التي تولى فرويد ومن بعده " هورني وفروم " علاجها. ويقترح بدلاً منها المقابلة العيادية التي يجد أنها تمده بإمكانية تحري نشأة الحالة المرضية وأسبابها وأعراضها المختلفة.

وربما يتبادر للذهن أن " سوليفان " بإعلانه عن " العلاقات الشخصية المتبادلة بين الناس " كموضوع للبحث، والمقابلة العيادية كطريقة للتشخيص والعلاج النفسيين قد قطع كل صلة بالتعاليم الفرويدية وصبغتها البيولوجية. ولكن الحقيقة هي غير ما يتراءى لنا من خلال بعض الآراء المطروحة والأدوات المقترحة. فإذا ما مضينا قدماً في قراءتنا لأعمال " سوليفان " وجدناه يتحدث عن ثلاثة مبادئ، هي: " مبدأ الوجود الاجتماعي، ومبدأ النشاط الوظيفي، ومبدأ التنظيم "؛ عاداً نقل هذه المبادئ من " البيئة البيولوجية " إلى " البيئة النفسية عملاً مشروعاً؛ لأنها - حسب اعتقاده - قوانين نهائية لا تحتاج صلاحيتها والاعتماد عليها في دراسة الشخصية إلى برهان. ولدى تحليله لبنية الشخصية يرى أنها تشتمل على " القلق " و " الانفصال " و " التصعيد " و " الفكرة المسيطرة " و " الحسد " . وقد أطلق على هذه المركبات اسم ديناميات السلوك الإنساني؛ مستعملاً إياها في وصف علاقة الفرد بالآخرين في المواقف الاجتماعية شتى.

ويتناول " سوليفان " ديناميات السلوك كطاقة يزود بها الكيان الإنساني منذ الولادة. وبذا فإنه ينسبها إلى مكونات اللاوعي من الجهاز النفسي. فالقلق، مثلاً، هو سمة من بين السمات التي تلازم الإنسان طوال حياته. ويتجلى وجودها في إحساس الطفل بالحاجة الدائمة إلى عطف أمه ومساندتها، واقتران ذلك بخوفه المستمر من الانفصال عنها.

وليس من العسير أن نلاحظ الشرط الاجتماعي الذي وضعه " سوليفان " لظهور الديناميات، فهو- كما يقول- يبرز من خلال تفاعل الفرد مع الآخرين وبحته عن تلبية حاجاته المتنامية في أثناء ذلك. ويرى سوليفان أن عدم وصول الفرد إلى تلبية حقيقية لحاجاته يقود إلى نشوب صراع داخلي لديه؛ وبالتالي نشوء الأعراض المرضية التي تحدد مستوى علاقته بالعالم الخارجي. ويعزو السبب في ذلك إلى تعارض حاجات الفرد مع الأساليب الاجتماعية التامة، أو إلى ما يعانيه الفرد من " قلق " إزاء وضعه في المجتمع.

إنّ التأكيد على دور المجتمع في نشأة الحاجات وتوجيه مسار ديناميات السلوك يفقد قدراً كبيراً من مصداقيته حينما ينظر إليه من خلال موقعه الحقيقي ضمن الإطار العام لتصورات " سوليفان " حول آليات النشاط النفسي. ذلك لأن دينامية هذا النشاط تقررهما طاقة محددة سلفاً وثابتة نسبياً. ولأن دور الظروف الاجتماعية يقتصر على توفير موضوعات هذا النشاط وتحديد وجهته. ويتبين هذا من خلال بحث " سوليفان " عن أسباب انفصام الشخصية والاكتئاب وجنون العظمة في المعطى القبلي المتمثل في النقص الطبيعي الذي يدركه الإنسان في ذاته، بدلاً من البحث عنه في الخبرة والتاريخ الاجتماعيين للفرد. وعليه فإن السبيل إلى معالجة هذه الأمراض النفسية يمر- في اعتقاده- عبر " استئصال " أجزاء الدافعية اللاواعية التي تقف عقبة كأداة في وجه الفرد، وتحول بينه وبين إقامة صلات اجتماعية حسنة.

وهكذا تكون إرادة " سوليفان " في تقديم فكر جديد ومتميز في الطب النفسي قد بقيت حبيسة النزعة الانتقائية والتوفيقية التي اتسمت بها الاتجاهات الجديدة في التحليل النفسي. ولم تقدم نظريته شيئاً كثيراً على صعيد العلاقة بين الشخص والمجتمع، ما عدا بعض الإشارات والإيماءات إلى أثر اختلاف العلاقات الاجتماعية والانحلال الأخلاقي في المجتمعات الغربية في التصدع النفسي وزيادة الحالات المرضية. وبدلاً من أن يتوجه إلى معالجة الظواهر الاجتماعية السلبية وإصلاحها بوصفها المسؤولة عن الاضطرابات النفسية المتفاقمة، كما يوحي بذلك اسم نظريته، انصرف للبحث عن التقانات الكفيلة بتكوين اتجاهات إيجابية عند الفرد تجعله يتقبل مجتمعه ويتكيف مع ظروفه، وتمكنه من بناء علاقات عادية مع الآخرين (عامود، ٢٠٠١).

العلاقة بين أفكار " سوليفان " وفرويد :

من أهم هذه الأفكار ما يأتي:

- ١- تأثر بأفكار " فرويد ويونغ "، كما تأثر من جانب آخر بالاتجاه المعرفي في علم النفس، ولهذا فقد أدخل هذا الجانب كواحد من المتغيرات في نمو الشخصية.
- ٢- يتفق مع " فرويد " في أهمية الكبت؛ بل استعمل مصطلح العزل ليؤكد وحدة الشخصية، وتأثر " بفرويد " في تأكيده على مراحل النمو النفسي.
- ٣- يؤكد كما فعل غيره من علماء التحليل النفسي أهمية الطفولة.
- ٤- لم يحدد بناءات للشخصية كما فعل فرويد أو يونغ.
- ٥- ركز على أهمية العلاقات الشخصية المتبادلة بدءاً بالعلاقة بالأم ثم المقربين فأعضاء المجتمع.
- ٦- تأثر في بناء نظريته ببعض خبراته الشخصية في المراهقة (الشناوي، ١٩٩٤).

تفسير القلق والفصام عند " سوليفان ":

من خلال عمله لمدة طويلة مع الفصامين توصل " سوليفان " إلى تفسير للقلق والفصام ينسجم مع مسلماته النظرية حيث ينسجم تفسيره لهما مع المسلّتين الأساسيتين في نظريته، وهما: أهمية أثر الخبرة المعرفية، والعلاقات الشخصية المتبادلة. ولهذا يختلف إلى درجة كبيرة عن التفسيرات السابقة من حيث ارتباطها بدوافع محددة كالجنس أو العدوان أو من حيث ارتباطه بالخبرات اللاشعورية . حيث يرى أن القلق ينتج من طبيعة العلاقات المتبادلة وطريقة تفسير الفرد لطبيعة هذه العلاقة " الإدراك المعرفي " حيث يرى:

١- للمراحل المبكرة أهمية كبيرة، وذلك بسبب ما يأتي:

- الطفل في مراحله الأولى لا يميز ذاته عن المحيط، ثم في مرحلة تالية لا يفرق بين ذاته أو مشاعره عن ذات الأم ومشاعرها. ولهذا فإن قلق الأم هو قلقه، ولأنه لا يقوم بأي فعل تجاه القلق، فإن على الأم القيام بذلك، وهما شيء واحد، أما إذا كانت قلقة أو كانت سبباً في القلق، فإنه لا يمكن خفض قلق الطفل إلا بانخفاض قلق الأم.
- في المرحلة الثانية تكون الخبرات تراكمية متعاقبة إلا أنه لا يدرك العلاقة السببية بينها، قلقه يرتبط بالنتائج السلبية الحادثة من دون الارتباط بالسبب حيث تصبح النتيجة مصدراً للقلق.
- في المرحلة الثالثة يرتبط القلق بالنتائج المرتبطة بشكل واضح بالأسباب.

٢- يتم عزل الخبرات المؤلمة أو المقلقة ويبقى أثرها مستمراً. وكما هو الحال في الخبرات المكبوتة " من وجهة النظر الفرويدية " تبقى الخبرات المعزولة ذات أثر في شخصية الفرد.

٣- عندما يزداد القلق بدرجة كبيرة تظهر الأعراض الفصامية حيث تتفصل الخبرات من الوعي ومن مراقبة الذات. وهذا ما سماه بالخبرات المعزولة، هذه الخبرات أساساً تدور حول موضوع مهم لدى الشخص قبل دخول الفرد في الفصام. هذا يعني أن الفصام يرتبط بالخبرات الماضية، فهو تطور لعملية الحياة التي تتحول فيها بعض الدوافع إلى مركز اهتمام الفرد وعامل مشترك في الخبرات الاجتماعية.

القلق والتوتر عند " سوليفان ":

يرى " سوليفان " أن التوتر يقوم بدور بارز في تكوين الشخصية، والناس دائماً يكافحون لخفض التوتر والقلق الناشيء عن مديرين أساسيين هما كالاتي:

- الحاجات البيولوجية.
- عدم الأمان الاجتماعي.

ولذلك يصبح الحصول على الرضا والأمان هدفاً لكل أنواع السلوك، وعدم إزالة التوتر يؤدي إلى القلق. لقد أشار " سوليفان " في مؤلفاته إلى أن السلوك المضطرب ينشأ من تفاعلات الأسرة في الحياة اليومية، فالسلوك المضطرب لا يختلف عن السلوك العادي في النوع، ولكن في درجة السلوك فقط.

أسباب الحلول الفاشلة للقلق عند الفرد من وجهة نظر " سوليفان ":

تعود هذه الأسباب إلى ما يأتي:

- ١- عدم توفر فرص التعلم المناسبة للطفل، ولا سيما في مرحلة الطفولة المبكرة التي تدفعه إلى الاستجابات البديلة.

- ٢- التعلم المباشر وذلك عن طريق الملاحظة؛ إذ يتعلم الطفل من والديه ومن المحيطين به عادات غير جيدة.
- ٣- الاهتمام ببعض السلوكيات التي يعتقد الفرد أنها قد حققت له بعض النتائج الإيجابية التي أدت إلى تقليل القلق لديه (الزيود، ١٩٩٨).

تقويم نظرية " سوليفان ":

- إنّ تقويم نظرية " سوليفان " من الجانب الإيجابي يظهر من خلال ما يأتي:
- ١- قدم " سوليفان " عرضاً وافياً لتطور السلوك في المراحل العمرية التي يمرّ بها الفرد.
 - ٢- ما تميزت به النظرية في نظرتها إلى الإنسان على أنه كائن اجتماعي.
 - ٣- أسهم " سوليفان " في نظريته في التأكيد على سلوك الأفراد الراشدين بأنها أكثر تعقيداً، وذلك من خلال العلاقات الشخصية المتبادلة.
 - ٤- أسهمت نظرية " سوليفان " في البحث عن علم الأمراض النفسية، ولا سيما فيما يتعلق بعلاج الفصام، وأكد إمكانية علاجه.

أهم الانتقادات التي وجهت إلى نظرية " سوليفان ":

- أما نقاط الضعف في نظرية "سوليفان"، فأهمها ما يأتي:
- ١- إعطاء العلاقات الاجتماعية أهميتها في تحديد نمو الشخصية بادرة جيدة إلا أن ما يؤخذ على " سوليفان " هو التركيز على هذه - العلاقات المتبادلة وإهمال أهمية العوامل والدوافع الأولية.
 - ٢- بالرغم من أن انفصال الخبرات عرض أساسي للفصام، فإن تفسير " سوليفان " للفصام سطحي، ويخالف كثيراً من نتائج الأبحاث الحديثة.
 - ٣- أهمل تصنيف العواطف والأحاسيس والإدراك وكيفية تأثيرها في السلوك.

- ٤- إن أسلوب النظرية من النوع السهل بالنظر إلى الإطار العام للنظرية.
- ٥- أعطى "سوليفان" أهمية كبيرة للتعليم، إلا أن ملاحظاته عنه كانت محدودة.

التطبيقات التربوية لمدرسة التحليل النفسي:

- من أهم التطبيقات التربوية لمدرسة التحليل النفسي ما يأتي:
- قيام المرشد الطلابي بطمأنة المسترشد وتأكيد ثقته بنفسه، وتكوين علاقة مهنية سليمة معه تعتمد على التقبل والتفاعل الاجتماعي السليم.
 - إعطاء المسترشد الفرصة للتعبير، عما يدور في ذهنه من خلال التداعي الحر حتى يتمكن من التحدث عن نفسه بطلاقة، لإخراج المشاعر والخبرات المؤلمة المكبوتة بداخله.
 - إمكانية الاستفادة من الألعاب الرياضية والتمارين السويدية بأنواعها المختلفة للطلاب الذين يظهرون ميولاً عدوانياً مثلاً من خلال التعاون مع معلم التربية البدنية بالمدرسة.
 - إمكانية وقوف المرشد الطلابي على المشاعر الانفعالية التي يظهرها المسترشد للكشف عن صراعه الأساسي المكبوت أو الدفين.
 - تشجيع المرشد للمسترشد في بعض المواقف وإقناعه القيام بسلوك يعتقد المسترشد أنه خاطئ ولم يتم، مما يجبره على القيام بهذا السلوك.
 - مهاجمة الأفكار والحيل الدفاعية التي توصل المرشد إلى معرفتها من خلال الجلسات الإرشادية مع المسترشد، وإبدالها بأفكار أخرى مقبولة اجتماعياً.
 - التركيز على مراحل النمو في الشخصية في العملية التربوية والتركيز على نظام الذات من خلال التمثيل المسرحي بين الطلاب في المدارس عن طريق لعب الأدوار وعلى محاولة إيجاد بيئة سوية في الأنظمة المدرسية.



الفصل السادس
المدرسة السلوكية



الفصل السادس

المدرسة السلوكية

لم تشهد مدرسة من مدارس علم النفس سعة الانتشار والنفوذ اللذين عرفتهما السلوكية، فقد بدأت في علم النفس وامتدت إلى علم الاجتماع والسياسة وغيرها من الميادين؛ بل انتشرت أحياناً انتشار الدين أو الحركات الشعبية بالرغم من كون الواطسونية وجهة نظر بين عدة وجهات نظر أخرى ممكنة في السلوكية إلا أن " واطسون " يُعدّ المؤسس لهذه المدرسة والسلوكية هي اتجاه في علم النفس يرفض الوعي كموضوع للبحث ويرد النفس إلى أشكال مختلفة للسلوك الذي يفهم كمجموعة من ردود فعل الجسم للمثيرات البيئية وتشمل السلوكية كل نظام يبذل فيه الجهد لإحلال المعطيات الموضوعية ومنهج الاستبطان والسلوكية أسلوب في العلاج النفسي يقوم على أساس نظريات التعلم ولم تولد السلوكية كاملة النمو بل نمت تدريجياً في أحضان الفلسفة وعلم النفس.

ظهرت المدرسة السلوكية سنة (١٩١٢) في الولايات المتحدة، ومن أشهر مؤسسيها واطسون، ومن مرتكزات النظرية التمرکز حول مفهوم السلوك من خلال علاقته بعلم النفس، والاعتماد على القياس التجريبي، وعدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة والقياس.

ويمثل السلوك كل المظاهر النفسية للفرد سواء كانت هذه المظاهر قولاً أو فعلاً، أما الاستجابة فهي كل ما يظهر لدى الفرد من ردود فعل على مثير يتعرض له (ملحم، ٢٠٠٦).

يرجع الفضل في بلورة هذا الاتجاه إلى جون واطسون " Watson " (كفافي، ١٩٩٠، ٢٣)، الذي أطلق تسمية السلوكية على هذا الاتجاه انطلاقاً من اهتمامه بالسلوك الملاحظ.

تهتم هذه النظرية بشخصية الفرد؛ كونها تمثل مجموعة تصرفات الفرد؛ وبالتالي تهتم بما يفعله الأفراد وليس بما يتصفون به، والناس يتصرفون في ضوء ما يحصلون عليه من تعزيز في الماضي، فإذا قام الفرد بسلوك وأعقبه عقاب فهناك احتمال لعدم تكراره والعكس إذا قام الفرد بسلوك معين وأعقبه ثواب فهناك احتمال لتكراره.

وتعتمد هذه النظرية على نظرية " سكر " في التعزيز، فسلوك الأفراد يتشكل من خلال توقعات الناس عن الثواب والعقاب المحتمل في موقف ما وتتشكل هذه التوقعات ليس فقط من خبرات الفرد بل أيضاً من ملاحظة الآخرين أو الاستماع إليهم أو القراءة عنهم وأهم ما يعيب هذه النظرية إهمالها الصفات الشخصية للفرد.

فالمدرسة السلوكية تهتم بالتركيز على ما يفعله الكائن؛ وبالتالي فالشخصية هي مجموعة الأساليب السلوكية المتعلمة والثابتة نسبياً " العادات " التي تميز الفرد عن غيره والعادة هي المفهوم الأساسي في النظرية وهي روابط من المثيرات والاستجابات.

ومن البراهين التي يسوقها السلوكيون ضد وجود الشعور ما يأتي:

- ١- إن نقاد الموقف السلوكي قد تساءلوا عن كيفية تفسير حدوث الثغرات في الشعور في أثناء النوم.
- ٢- يؤكد السلوكيون أن المثير هو الشيء المهم حقاً في الاستبطان، وليس المصاحبات الشعورية المزعومة.

٣- إنّ السلوكيين يدّعون أن افتراض أحداث غير فيزيائية يخرق مبدأ الطاقة خرقاً واضحاً.

٤- إنّ السلوكيين يلحون على إمكان تطبيق مبدأ حفظ الطاقة على وجهة النظر التي تقول بالظواهر الثانوية المصاحبة.

الاتجاهات التي صدرت عنها السلوكية:

أهم الاتجاهات التي صدرت عنها السلوكية هي على النحو الآتي:

١- التقاليد الفلسفية:

خطا الخطوات الأولى نحو استعمال المعطيات الموضوعية في علم النفس ثلاثة فلاسفة، هم: "ديكارت، وهوبز، ولاميتري" ولعل الأهم هو "أوغست كونت" الذي يرى أن المعرفة الاجتماعية القابلة للملاحظة الموضوعية هي وحدها الثابتة وأنكر "كونت" أهمية العقل الفردي، وانتقد المناهج الذاتية بشدة، فهو يرى أن الاستبطان يحمل في ذاته استمالته أو منافاته للعقل، فعلى العقل أن يتوقف عن العمل من أجل أن يصبح الاستبطان ممكناً إلا أن هذا العمل هو بالذات ما ترد ملاحظته.

وقد حدد "كونت" نمطين واضحين لدراسة الوظائف النقدية، هما:

النمط الأول: تحديد الشروط الفيزيولوجية التي تتوقف عليها هذه الوظائف.

النمط الثاني: ملاحظة السلسلة السلوكية (إبراهيم، ١٩٩٤).

٢- علم النفس الحيواني:

الذي خطا خطوات واسعة كان لها تأثير مهم في تطور علم النفس في القرن العشرين، ولاسيما علم النفس الوظيفي وربما كانت نظرية التطور "لدارون" أكثر المسلمات تأثيراً حاسماً في علم النفس بين مسلمات العلوم الأخرى، ففيهما أتيحت

الفرصة للانصراف عن كل شكل من أشكال الفصل بين أشكال سلوك الإنسان وسلوك الحيوان. نشأ علم النفس الحيواني إلى حد بعيد عن النظرية التطورية، ولكن خصوم " الداروينية " هبوا لردّ الفرضية القائلة بوجود استمرار نقش بين الإنسان والحيوان كما هبّ أنصارها لدعمها.

وكانت فكرة داروين الأساسية أن السلوك الانفعالي لدى الإنسان نتيجة وراثته السلوك كان مفيداً للحيوان والإنسان في مرحلة ما إلا أنه لم تعد له فائدة الآن وتابع علم النفس الحيواني تقدمه على أيدي الكثير من العلماء من أبرزهم " مورغان، ولوب، وثوراندايك، وبافلوف " (الزباد، ٢٠٠٥).

٣- النزعة الوظيفية:

كان موقف " ثوراندايك " أقرب إلى السلوكية الحديثة، وكذلك " كاتل " الذي عرف علم النفس بأنه معظم العمل الذي قام به في مخبره. أما " ماكدوجل " فقد عرف علم النفس أنه العلم الوضعي للسلوك؛ وبهذا أخذت السلوكية من النزعة الوظيفية جزءاً من تقليدها الأبوي، وحن الوقت لقيام موضوعات أرسخ في علم النفس وكان " واطسون " يمثل تلك الروح في ذلك العصر (الزيود، ١٩٩٨، ١٩).

أهمية النظرية السلوكية:

تكمن أهمية النظرية في الوظائف التي تضطلع بها في حقل المعرفة الإنسانية، والتي تتمثل بالآتي:

- تعمل على تجميع الحقائق والمفاهيم والمبادئ وترتيبها في بناء منظم منسق؛ مما يجعل منها ذات معنى وقيمة.
- تقدم توضيحاً وتفسيراً لعدد من الظواهر والأحداث الطبيعية والإنسانية والكونية.

- تساعد في التنبؤ بالعديد من الظواهر وتوقع حدوثها أو عدمه في ظل معطيات ومؤشرات معينة.
- توجه الفكر العلمي: فهي بمنزلة الموجه لإجراءات وعمليات البحث العلمي والاستدلال العقلي (الزغول، ٢٠٠٣، ١٣٤)

مسلمات النظرية السلوكية:

من أهم مسلمات النظرية السلوكية ما يأتي:

- ١- اهتم أصحاب هذه المدرسة بدراسة المثيرات البيئية؛ كونها المهددات الرئيسية لتشكيل سلوك الإنسان.
- ٢- ركزت على مبدأ المثير والاستجابة في دراسة السلوك الإنساني.
- ٣- تقوم على أساس الدراسة الموضوعية للسلوك الإنساني.
- ٤- المدرسة السلوكية لا تأخذ بلحسبان العوامل الوراثية.
- ٥- ركزت هذه المدرسة على التعلم وهو تعديل السلوك وتغييره.
- ٦- معظم السلوك الإنساني متعلم ومكتسب. وعليه السلوك المرضي هو سلوك متعلم ومكتسب.
- ٧- السلوك المضطرب المتعلم لا يختلف عن السلوك العادي المتعلم والفرق بينهما أن السلوك المرضي سلوك غير ملائم أو غير متوافق؛ بينما السلوك العادي سلوك متوافق مع الفرد.
- ٨- يكتسب الفرد سلوكيات نتيجة التعرض المتكرر للخبرات التي تؤدي إليه ومن ثم يحدث ارتباط شرطي بين هذه الخبرات وهذا السلوك.
- ٩- تمثل العناصر السلوكية المضطربة نسبة معينة من السلوك الكلي للفرد تزداد أو تنقص بين الأفراد.
- ١٠- زملة الأعراض النفسية ينظر إليها كتجمع لعادات خاطئة متعلمة.

١١- السلوك المضطرب يمكن تعديله.

١٢- الأساس والأصل في السلوك الإنساني يكمن في وجود دوافع فسيولوجية أولية لدى الفرد وعن طريق التعلم يكتسب الفرد دوافع جديدة قد ترتبط بأساليب تعلم غير توافقية وحينئذ لا بد من تعديل هذه الأساليب لأحداث التوافق في سلوك الفرد (حمصي، ١٩٨٦، ٤٤).

مبادئ النظرية السلوكية:

تتلخص مبادئ النظرية السلوكية بما يأتي:

١- وصف السلوك أو الأداء الذي يقوم به المتعلم، وتحديد، وتحليله، وتجزئته إلى عناصره الفرعية.

٢- التعلم ينتج من تجارب المتعلم وتغيرات استجاباته.

٣- استندت إلى أساس التعزيز ودوره في تكوين سلوك الكائن الحي، وتقديم التعزيز المناسب لتدعيم السلوك المطلوب.

٤- التعلم يُبنى بدعم الأداء القريب وتعزيزه من السلوك

٥- الاهتمام بعمليات تكرار السلوك؛ لتقوية الربط بين المثيرات والاستجابات.

٦- التعلم مرتبط بالنتائج، والتعلم هو تغير في السلوك نتيجة للمعلومات التي يحصل عليها الفرد.

٧- التعلم يرتبط بالسلوك الإجرائي الذي نريد بناءه.

٨- صياغة مثيرات المحتوى بطريقة متدرجة: من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد، واستعملت مبدأ التدرج في استعمال الأساليب العلاجية.

٩- القدرة على تشكيل السلوك للتحكم في البيئة الخارجية.

١٠- التعلم المقترن بالعقاب هو تعلم سلبي.

خصائص المدرسة السلوكية وسماتها:

للمدرسة السلوكية خصائصها وسماتها التي تتميز بها عن باقي المدارس، ومنها ما يأتي:

١- إنها مدرسة علمية تطبيقية تقوم على وضع فرضيات عن السلوك التنظيمي، وأثره في الإنتاجية ثم فحص هذه الفرضيات بأسلوب علمي ثم تطبيق النتائج في محيط العمل.

٢- إنها مدرسة معيارية تقوم على معايير قيمية " Normative Value Centered " تهدف إلى تطبيق الأبحاث السلوكية في مجال العمل بغرض إحداث تغيير في اتجاهات سلوكية محددة، وهي إذن لا تكتفي بالجانب الوصفي؛ بل تحاول التأثير في السلوك الإداري من أجل حل مشكلات العمل ورفع كفاءة التنظيم.

٣- إنها مدرسة إنسانية تقوم على التفاوض، وعلى عدّ أن حوافز الإنسان وحاجاته تحدد سلوكه، ومن ثم تؤكد أهمية هذه الحاجات وهي تتميز أيضاً بنظرة متفائلة عن الإنسان وقدراته على الإحداث والإبداع والإنتاج والمساهمة الفاعلة في تحقيق أهداف الإنسان.

٤- إنها مدرسة تهدف إلى تحقيق التوازن بين أهداف العاملين وأهداف المنظمة.

٥- إنها مدرسة تتميز بنظرتها الشمولية التي تهدف إلى تغيير المناخ، ولا تكتفي بالإصلاحات الجانبية والجزئية، مثل: الأحوال الطبيعية " كالإضاءة " أو زيادة الرضا الوظيفي عن طريق تغيير بعض أساليب العمل " كإدخال نظام القطعة أو فترات الاستجمام "، فهي تهدف إلى تحقيق نظام إشراف فاعل، وإلى التعرف إلى حاجات العاملين، ومساعدتهم على إشباعها وتنمية شعور الإنجاز لديهم.

٦- تهتم مدرسة العلوم السلوكية بالجماعات وتفاعل هذه الجماعات وتستعمل

ديناميكيات الجماعة لتحقيق أهداف المنظمة.

٧- تستعمل مدرسة العلوم السلوكية المشاركة كأداة للعمل الإداري، فالمشاركة

هنا ليست استشارية كما جاء في مدرسة العلاقات الإنسانية تمنح العامل

فقط الإحساس بالمشاركة؛ وإنما هي مشاركة فعلية في مراحل اتخاذ القرار

جميعها.

٨- تنمية المهارات الإنسانية والعلاقات بين الأفراد والمجموعات. ويشمل ذلك

مفهوم الإنسان عن الآخرين وتقويمه لهم وأسلوب تعامله معهم، وما ينتج

عن ذلك من ردود أفعال، كما يشمل أيضاً مستوى الثقة والانفتاح في

التعامل مع الآخرين وسهولة الاتصال بهم.

٩- اهتمت المدرسة السلوكية بدراسة التفاعل بين الفرد والمنظمة والبيئة

الخاصة في تناولها لموضوع الدافعية من منظور شامل.

١٠- تهتم المدرسة السلوكية بالتغيرات التنظيمية كعملية مستمرة هادفة لإحداث

التعديلات في أهداف الإدارة وسياساتها وعناصر العمل التنظيمي وذلك

لملاءمة التنظيم مع التغيرات والظروف البيئية التي يعمل فيها أو

استعملت أساليب إدارية وأوجه نشاط جديدة تحقق للتنظيم سبقاً على غيره

من التنظيمات، وتوفر له الحيوية والفاعلية وتُعَدُّ إدارة التغيير أحد

النشاطات المهمة في المؤسسة إذا ينبغي أن يكون التغيير عملية تلقائية

في المؤسسة يتم دون مقاومة (منسي، ٢٠٠١، ٢٣١؛ الزغلول، ٢٠٠٣،

٣٢١).

رواد المدرسة السلوكية:

احتلت المدرسة السلوكية مكانة مهمة في علم النفس حيث نشأت وتطورت على أيدي مجموعة من العلماء نذكر من أبرزهم:

• إيفان بافلوف (I. Pavlov) :

ولد "بافلوف " عام (١٨٤٩) روسي الجنسية عالم في علم النفس الفيزيولوجي، وقد اكتشف "بافلوف " المنعكسات الشرطية وأهميتها في سلوك الحيوان والإنسان، وقد رأى أن الظواهر النفسية الأكثر، مثل: العادة والإرادة يمكن إرجاعها إلى سلسلة من المنعكسات الشرطية، وقد أسهمت أفكاره في تطبيقات عملية عدة: كالعلاج النفسي بالسلوك وعلاج النفور والولادة دون ألم.

ومن أشهر مؤلفاته: محاضرات في المنعكسات الشرطية عام (١٩٢٠) دروس في فاعلية القشرة الدفاعية (١٩٢٩) المنعكسات المشروطة والطب النفسي (١٩٣٠)، وقد توفي عام (١٩٣٦)(عباس، ١٩٩٦).

١- نظرية " بافلوف " في الاشتراط الكلاسيكي:

لاحظ بافلوف في سياق دراسته الباكورة على الإفرازات الهضمية وآليات عملها لدى الكلاب أن قطرات اللعاب كانت تسيل من فم الكلب حين تقديم الطعام أو حين يشم رائحته. وعَدَّ أن إفراز اللعاب استجابة غدية انعكاسية مثيرها الطبيعي هو الطعام، وليس رؤية الطعام وشم رائحته أو قرب مواعده.

لقد كان لاكتشاف " بافلوف " وما تلاه من دراسات وأبحاث تأثير عظيم في نظريات التعلم لا بل عدها علماء النفس نظريةً أو أساساً لنظرية جديدة في التعلم، أطلق عليها التعلم الإشرطي البافلوفي.

إنّ التعلم الشرطي يكون الفعل المنعكس الشرطي هو تلك العملية التي يتعلم فيها الكائن الحي أن يستجيب بطريقة معينة لأي مثير بيئي محايد لم يكن قادراً على استدعاء هذه الاستجابة من قبل، ويكتسب هذا المثير المحايد قدرة على التأثير في وظائف الجسم الطبيعية والنفسية من خلال اقترانه أو ارتباطه المتكرر مع مثير آخر غير حيادي - طبيعي من شأنه أن تستدعي هذه الاستجابة الانعكاسية الطبيعية وأن الإشرط الكلاسيكي هو في جوهره حدوث ارتباط زمني - عصبي بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية وخاصة إذا كان المثير الشرطي يشتمل على معلومات تساعد الكائن الحي على التوقع بوجود علاقات معنية بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي.

• فرضيات نظرية التعلم الشرطي

- ١- يمكن إشرط الكائن الحي عن طريق المثيرات المحايدة التي تتم قبل الإشرط.
- ٢- تقديم المثير الشرطي وحده يضعف الاستجابة الشرطية ويطفئها في نهاية الأمر.
- ٣- تعميم المثير يتم وفق أسس محددة.
- ٤- يتم الإشرط من درجة أعلى عندما تستطیع المثيرات البديلة استدعاء الاستجابة الشرطية.
- ٥- الإشرط الكلاسيكي قد لا يتطلب بالضرورة مثيراً بيولوجياً قوياً غير شرطي.
- ٦- الاستجابات الانفعالية المشروطة يمكن تكوينها إذا اشتمل الإشرط على مكونات دافعية.
- ٧- الخوف حافظ للتعلم (الشرقاوي، ١٩٨٣).

• الشروط الضرورية لتكون الفعل المنعكس الشرطي :

- لقد سمي الفعل المنعكس الشرطي؛ لأن تكونه رهن بعدة شروط هي كالاتي:
- ١- الاقتران في الزمن بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي اقتراناً مباشراً.
 - ٢- تكرار الاقتران بين المثيرين الشرطي والطبيعي.
 - ٣- استعمال أحد الدوافع الأولية " الجوع عادة " إذ كلما كان الحيوان جائعاً زادت شدة الاستجابة.
 - ٤- أن يكون الكائن الحي موضوع التجربة يقظاً وفي حالة صحية جيدة.
 - ٥- كلما أمكن استبعاد مشتتات الانتباه أصبح الإشرط أسهل.

• خصائص الفعل المنعكس الشرطي:

- يتميز الفعل المنعكس الشرطي بعدد من الخصائص نذكر أهمها ما يأتي:
- ١- فعل مكتسب متعلم خلافاً للفعل المنعكس ذي الطبيعة الوراثية الفطرية.
 - ٢- إنه فعل قابل للتعديل والتغيير قوة وضعفاً، ويرتبط بالشروط والعوامل المختلفة التي تؤثر في الكائن الحي في أثناء تكونه.
 - ٣- لا يتطلب تكوينه وجود مستقبل محدد متخصص في استقبال مثيراته.
 - ٤- قابل للانطفاء والإمحاء؛ إذ يمكن إمحاء الفعل المنعكس الشرطي بعد تكونه؛ ورسوخه وذلك باتباع طريقة معاكسة لتكوينه.
 - ٥- الفعل المنعكس الشرطي متعدد المستويات أو الدرجات.

• نماذج الاستجابة الشرطية:

١- نموذج الإشرط المتزامن:

حيث يتم في هذا النموذج تقديم المثير الشرطي وفق تقديم المثير غير الشرطي نفسه " يقدمان معاً "، وهذا التزامن في تقديم المثيرات يؤدي إلى إضعاف فاعلية الإشرط بصورة عامة.

٢- نموذج الإشراف المرجأ:

حيث يقدم المثير الشرطي قبل تقديم المثير غير الشرطي بفترة قصيرة، ويستمر وجوده حتى تقديم المثير غير الشرطي أو عقب ظهوره في الموقف ولا يتأثر تكوين الاستجابة الشرطية بذلك.

٣- نموذج إشراف الأثر:

حيث يقدم فيه المثير الشرطي، ويسحب من الموقف قبل تقديم المثير غير الشرطي؛ مما يسمح بوجود فاصل زمني أطول بين المثيرين واحتمالات تأثر الإشراف بذلك.

٤- نموذج الإشراف العكسي:

حيث يقدم المثير الشرطي بعد تقديم المثير غير الشرطي وهذا ما يجعل التعلم وفق هذا النموذج من الأشراف ضعيفاً.

• تأثير " بافلوف " في علم النفس بدراسة السلوك:

لقد ترك " بافلوف " أثراً عميقاً في سائر المجالات وميادين علم النفس، ولكن التأثير الأهم له يمكن في النواحي المنهجية. فقد كانت أبحاثه وتجاربه نموذجاً لآلاف التجارب المخبرية في علم النفس، وشملت هذه التجارب سلوك الحيوان والإنسان كما كانت السبب في تصميم الكثير من الأجهزة ووسائل القياس الدقيقة وفي التوصل إلى قواعد أكثر تحديداً وموضوعية في ضبط السلوك والتحكم به؛ مما جعل علم النفس يستند إلى أسس علمية وتجريبية راسخة. وهذا ما نجد تأكيداً عليه في قول بافلوف: " لقد حررت تعاليم بافلوف القائمة على أسس علمية علم النفس التجريبي من أوهام وخرافات الماضي المثالية " حيث فتحت دراسة ظواهر الإشراف آفاقاً واسعة لدراسة السلوك الإنساني البسيط وتحديد عناصره والعوامل المؤثرة فيه كما أتاحت إمكان دراسة السلوك الإنساني المعقد المتمثل في السلوك اللغوي وسلوك حل المشكلات...إلخ. ولاسيما بعد أن تلقت نظريته تطويراً

شاملاً وعميقاً سواء في الاتحاد السوفياتي على يد (غورسكي، وسمولنسكي، وفيتشنكايا) وغيرهم أو في الغرب وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية على يد أعلام المدرسة السلوكية (واطسن، ثورندايك، وسكنر).

وعلى الرغم من أن "بافلوف" أكد في مناسبات عديدة أنه عالم فيزيولوجي فحسب وأنه بعد اطلاعه على أعمال علماء النفس الذين عاصروه ونتيجة لاحتكاكه الدائم معهم وبسبب اكتشافاته العلمية المتتالية لأثر العوامل النفسية في الظواهر الفيزيولوجية التي درسها قال عن نفسه "أنا عالم نفس تجريبي"، وهكذا أسهمت أعمال "بافلوف" إسهاماً كبيراً في إقامة جسر ربط قوي ليس بين علم النفس والفيزيولوجيا فقط؛ بل بين العلوم الطبيعية – الحيوية والعلوم السلوكية.

جون واطسون:

ولد واطسون "J. Wattson" عام (١٨٧٨) سلوكي أمريكي بدأ حياته العلمية في جامعة شيكاغو حيث شرع في دراسة الفلسفة، لكن سرعان ما انتقل إلى دراسة علم النفس التجريبي ودرس الفيزيولوجيا وعلم الأعصاب وحضر رسالة دكتوراه تناولت الترابط بين التعقيد المتزايد لسلوك الفأر ونمو العصبية المركزية. وهناك بحث آخر وهو تحليله للمفاتيح الحسية في تعلم الفأر للمتاهة وفي عام (١٩٠٨) تابع عمله المخبري على الحيوانات بصفته مدرساً في الجامعة.

ومنذ عام (١٩١٣) بدأ "واطسون" نشر بعض المقالات العلمية في المجالات النفسية حيث نشر كتابه الأول السلوك: مدخل إلى علم النفس المقارن الذي صدر عام (١٩٣٤) وفي عام (١٩١٩) نشر كتاب آخر بعنوان: علم النفس من وجهة النظر السلوكية وفي (١٩٢٥) نشر كتابه السلوكية.

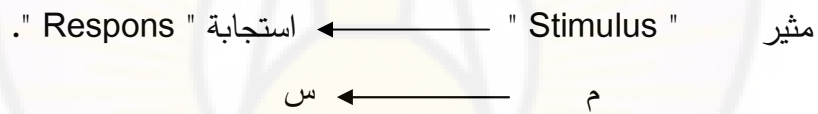
وقد أجرى " واطسون، وراينر " بعض التجارب التي أسهمت في ظهور العلاج السلوكي حيث قاما عام (١٩٢٠) بتجربة للتأكد من دور التعلم في إحداث السلوك العادي والمنحرف، وكانت التجربة تدور حول تعرف الطفل (البرت) عمره (١١) شهر على أرنب أبيض لم يكن يثير الخوف لدى هذا الطفل، ولكن بعد تعريض الأرنب للطفل ولمرات عدة صاحبها أصوات مفزعة لصوت قطار أصبح الطفل بعدها يخاف من ظهور الأرنب بعدما كان ظهوره كان أمراً عادياً، وتطور الأمر بالطفل بأن عمم خوفه من الحيوانات التي تشبه الأرنب، واستنتج " واطسون وراينر " أن إشكال السلوك المنحرف كالمخاوف الشاذة والأمراض النفسية ما هي إلا استجابات وعادات شاذة يكتسبها الشخص عن طريق الخبرات الخاطئة التي يمر بها (عبد الرحمن، ٢٠٠٦، ٥١٧).

وقد نشر " واطسون " العديد من الكتب والمؤلفات، وقد تابع النشر على الرغم من التأييد والمعارضة له، ولقد توفي واطسون عام (١٩٥٤) (الشناوي، ١٩٩٦).

يرى " واطسون " أن موضوع علم النفس يمثل في السلوك، ويُقصد بالسلوك الأفعال والتصرفات المتعلمة وغير المتعلمة التي تصدر عن الكائنات الحية والبشر والحيوانات، والقابلة للملاحظة والقياس؛ أي تلك الأفعال والتصرفات التي يمكن دراستها باستعمال المناهج العلمية ولاسيما التجريبية المستعملة في العلوم الطبيعية وقد نتج عن دعوة " واطسون " إلى استعمال المنهج التجريبي في علم النفس نبذ الوعي أو الشعور كموضوع لعلم النفس وكذلك المفاهيم والعمليات المتصلة به، مثل: الإدراك، والتصور، والتفكير والإرادة، والرغبة، وعدها مخلفات عصر الخرافة والسحر.

أما الأسباب التي دفعت " بواطسون " لرفض المنهج الاستبطاني فتكمن في أن هذا المنهج يقود إلى الذاتية التي تتعارض مع موضوعية المنهجية العلمية

الطبيعية وتعود بالتالي إلى تعددية لا حصر لها في علوم النفس لقد أعجب واطسون بأبحاث " بافلوف " وتجارب؛ لأنها قدمت له منهجاً موضوعياً لدراسة السلوك دون الاعتماد على التحليل الاستبطاني أو الشعوري ولأنها توصلت إلى طرائق محددة في تكوين الأفعال الانعكاسية الشرطية ووضعت بين يديه المفتاح الرئيس للبناء النظري لتعاليمه وأفكاره الجديدة كما مكنته من وصف سلوكيات الحيوانات والناس على الرغم من تنوعاتها الكثيرة وتباين درجات تعقيدها بأنها مكونة من مثيرات واستجابات. والمثير هو كل شيء من أشياء البيئة الخارجية وكل تغير من تغييرات الأنسجة يرتبط بالوضع الفيزيولوجي للحيوان. أما الاستجابة فهي كل ما يفعله الكائن الحي رداً على المثيرات التي يتعرض لها كالاقتراب من الضوء أو الابتعاد عنه أو كالنشاطات الأكثر تنظيماً، مثل: وضع الخطط، تأليف الكتب... إلخ؛ أي إن السلوك يتكون من المثيرات والاستجابات المترابطة فيما بينهما وفق المعادلة .



وبعبارة أخرى كل مثير فعلي تقابله استجابة معينة وإن الاستجابة آنية، أما المثير الفعلي أو الفعال، فيقصد به كل مثير له درجة من شدة التنبيه أو الإثارة تتيح له تخطي المقاومة الطبيعية لمرور الدفع الحسي من أعضاء الحواس حتى العضلات.

يصنف " واطسون " الاستجابات إلى:

- ١- استجابات خارجية ظاهرة كلها أفعال يمكن ملاحظتها بسهولة من دون وسائط؛ لأنها في الغالب أفعال حركية.

٢- استجابات داخلية خفية فهي ترتبط بالأجهزة العضلية والغدية و " لواطسون " تصنيف آخر للاستجابات يستند إلى التميز بين الاستجابات المتعلمة والفطرية؛ علماً بأنه كان يعتقد أن معظم ما يقوم به الإنسان هو من نوع الاستجابات المتعلمة أو المكتسبة.

وفي ضوء ما تقدم يرى " واطسون " أن نظرية الأفعال الانعكاسية الشرطية " لبافلوف " هي التي شكلت نقطة تحول حاسمة على طريق فهم العلاقة بين تكون العادات وإشراط المثيرات والاستجابات. ومن هنا كان التقدير الفائق والإعجاب الشديد الذي كان مكّنه " لبافلوف " في عمله، فهو يؤكد أن النظرية الإشراطية هي الحصيلة الإيجابية المهمة التي حققها علم النفس منذ قرون عدّة.

لقد حاول " واطسون " تفسير السلوك بكل أنماطه ومستوياته؛ انطلاقاً من العلاقة بين المثيرات والاستجابات فرأى أن الطفل الإنساني لا يملك عند الولادة إلا استجابات ومنعكسات بسيطة ومحدودة وأن الجزء الأكبر في سلوكه يتكون بعد الولادة وبصورة تدريجية وفق آلية تكون الأفعال الانعكاسية الشرطية نتيجة لعمليات التعلم والتدريب. وإلى هذا يشير في قوله المشهور " أعطوني اثني عشر طفلاً سليمي التكوين وأنا كفيل أن أجعل من كل واحد منهم بعد تعليمه اختصاصاً في مجال اختاره أنا فبوسعي أن أجعل منهم طبيباً أو نجاراً، محامياً ، فناناً، لصاً، متسولاً إلخ بغض النظر عن مواهبه وميوله ومهنة أبيه وأسلافه " .

ومن الأسباب الثانوية وراء النجاح المذهل لدعوة " واطسون " السلوكية ما

يأتي:

١- إن السلوكية كانت من البساطة بحيث يمكن فهمها واستيعابها بسهولة، لا سيما إذا قورنت بالغشتالتية والبنويّة.

- ٢- تتمتع بميزة أخرى بالنسبة لعلماء النفس الأمريكيين هي كونها نتاجاً أمريكياً خالصاً.
- ٣- شخصية " واطسون " القوية التي أسهمت في نشر أفكاره.
- ٤- إن السلوكية كانت جذابة؛ لأنّ بعض الناس يجتذبون من جانب كل ما هو غريب ومخالف للمألوف.

• إدوارد ثورندايك:

ولد ثورندايك " Thorndike, E. " عام (١٨٧٤) في أسرة برجوازية متدينة أمريكي الجنسية اشتهر بنظريته المعروفة باسم نظرية المثير والاستجابة وبحوثه في مجال التعلم حيث نشر أول كتاب له بعنوان: ذكاء الحيوان عام (١٨٩٨). يؤكد " ثورندايك " بالنموذج الذي ساقه المحاولة والخطأ وأن التعلم عملية ميكانيكية بسيطة لا علاقة لها بقدرة الذكاء.

تُعَدّ سيكولوجية المثير - الاستجابة لدى " ثورندايك " (١٨٧٤-١٩٤٩) أقرب منهج إلى الربطية الخالصة منذ " جيمس ميل ". وقد بدأ " ثورندايك " حياته المهنية بالدراسة المخبرية للتعلم الحيواني، ولكنه سرعان ما حول اهتماماته إلى التعلم البشري وإلى جوانب عدة من علم النفس التربوي والاجتماعي وبالرغم من أن " ثورندايك " لم يعلن انتماءه إلى مدرسة معينة فقد كان تفكيره ربطياً في كل أبحاثه التي تناولت ميادين متعددة. ولذلك يمكن القول: إن ارتباطية " ثورندايك " تمثل تطبيقاً واسع المدى للربطية على المسائل السيكولوجية.

كانت بدايات " ثورندايك " في مجال نظريات التعلم والتعليم من خلال أبحاثه التي طرحها في عام (١٩١٣ - ١٩٢٤) عندما نشر كتابه علم النفس التربوي المؤلف من (٣) أجزاء حيث قام بطرح أفكاره الناتجة عن أبحاثه التجريبية والإحصائية، وتوضح مبادئ قوانينه التي اعتمد عليها في وضع نظريته الخاصة فيما يتعلق بطريقة التعلم سواء التعلم الإنساني أو التعلم الحيواني.

طريقة البحث لدى " ثورنडाيك " :

تقوم طريقة " ثورنडाيك " في البحث على أساس الملاحظة وحل المشكلات وذلك على النحو الآتي:

- ١- وضع الإنسان أو الحيوان في موقف يتطلب حل مشكلة ما، مثل: محاولة الهرب من مكان مغلق.
- ٢- رتب توجهات الإنسان أو الحيوان؛ أي ردود أفعاله أو استجاباته المتوقعة.
- ٣- اختر الاستجابة الصحيحة من بين خيارات متعددة.
- ٤- راقب سلوك الحيوان أو الإنسان.
- ٥- سجل هذا السلوك في صورة كمية ورقمية؛ أي باستعمال المقاييس والمعايير.

وقد استعمل " ثورنडाيك " أسلوبه هذا في تجاربه الأولى على القطط في جامعة " هارفرد " ومن بين أشهر تجاربه الأولى هي تجربة الإثابة بالحلوى، وهي التجربة التي استعملت فيما بعد على تجارب الإشرط الإجرائي.

• قوانين ثورنडाيك :

وضع ثورنडाيك نظريته الارتباطية والتي رأى من خلالها أن عملية التعلم تتأثر وتعتمد على أربعة قوانين رئيسة، هي:

- ١- قانون الاستعداد " law of readiness " : وهو أول قوانين " ثورنडाيك " الأولية وهو مبدأ يعبر عن خصائص الظروف التي تجعل الاستعداد للقيام باستجابة معينة وكيفية الهروب من المتاهة؛ وفقاً لوضع محدد ووضع معين كالحبس في صندوق المتاهة مرتبط بفكرة الإثابة والعقاب. فالاستجابة تكون مشبعة في الحالة الثانية " العقاب " . ويشير قانون

الاستعداد إلى أنه كلما كانت الوحدات العصبية التوصيلية مستعدة للتوصيل؛ أي لأداء سلوك ما، فسيكون هذا الأداء مريحاً ومرضياً.

٢- قانون التكرار أو التدريب " law of exercise " : وهو ثاني قوانين " ثورنडाيك " إذ يرى أن العلاقة الارتباطية بين الوضع " الحبس في صندوق " والاستجابة وكيفية الهروب، تقوى كلما تكررت هذه الاستجابة على ذلك الوضع. ويشير قانون التكرار إلى تقوية الروابط نتيجة التمرين " الاستعمال "، وأن التدريب يجب أن يكون موجهاً " تغذية راجعة "؛ ليكتشف المتعلم أخطاءه.

٣- قانون الأثر والتأثير " law of effect " : إن عامل السرور أو الارتياح الناتج عن الاستجابة يعمل على تقوية الروابط بين المثير والاستجابة، ويرى " ثورنडाيك " أن العلاقة الارتباطية بين المثير والاستجابة تزداد قوتها إذا كانت نتيجة الاستجابة مرضية " ارتباط ذو إشباع " وتضعف قوتها إذا كانت نتيجتها غير مرضية " ارتباط ذو ضيق ".

٤- قانون الإهمال: ويشير إلى أن الارتباطات تضعف نتيجة عدم ممارستها وإهمالها، ويعيق الإهمال سير الارتباطات اللازمة لحدوث عملية التعلم وسهولتها وبموجب هذا فسر " ثورنडाيك " النسيان.

٥- قانون العناصر السائدة " law of prepotency " : ويعنى أن المتعلم قادر على أن يستجيب للعناصر السائدة في المشكلة؛ أي يكون لديه القدرة على أن ينتقى العناصر المهمة في المواقف، وأن يوجه استجاباته إليها.

٦- قانون اليسر: كلما كانت الاستجابة في متناول الفرد وفي مقدورته أن يعملها، كان أكثر سهولة في ارتباطه بموقف التعلم، ويهتم هذا القانون بعامل النضج.

٧- انتقال أثر التعلم: ينتقل التعلم إلى المواقف الجديدة بسبب العناصر المشتركة بين الموقف القديم والموقف الجديد.

سكنر:

ولد سكنر " skinner " عام (١٩٠٤) في مدينة صغيرة بولاية بنسلفانيا الأمريكية وعاش حياة مستقرة، وترك إعجابه الشديد بأفكار " واطسون وبافلوت " أكبر أثر في التحاقه بدراسة علم النفس في جامعة "هارفرد " حيث حصل على شهادة الدكتوراه عام (١٩٣١)، ولقد طور " سكنر " ما عرف باسم صندوق " سكنر " للكشف عن مبادئ ضبط السلوك.

ومن أهم مؤلفاته: سلوك الكائنات العضوية عام (١٩٣٨)، والعلم والسلوك الإنساني (١٩٥٣)، وتكنولوجيا التدريس (١٩٦٨)، احتمالات التعزيز (١٩٦٩)، وما وراء الحرية والكرامة (١٩٧١)، والسلوك اللفظي (١٩٧٢)، (الشناوي، ١٩٩٤، ٤٠).

اهتم "سكنر " بدراسة الظاهرة السلوكية من خلال دراسة السلوك نفسه ليس عن طريق أية دراسات أخرى خارج مظاهر السلوك. تتلخص نظرية " سكنر " أن التعلم يحدث عندما تعزز الاستجابات الصحيحة؛ بمعنى إذا تم تدعيم الاستجابة لمثير معين بشكل ما، فإن هذه الاستجابة ستقوى وتعزز وتكرر مرة أخرى في وجود المثير.

وقد حدد " سكنر " ثلاثة عوامل رئيسية تساعد في حدوث التعلم، وهي:

١- توفر موقف يحدث فيه التعلم.

٢- حدوث السلوك نفسه.

٣- ظهور نتائج السلوك.

وينظر " سكر " إلى أن السلوك في الإشراف الإجرائي يتكون من وحدات سماها الاستجابات والبيئة تتكون من وحدات سماها المثيرات ركز " سكر " على السلوك الإجرائي لدى الكائنات، وحيث إن هذا السلوك معقد ولا يعتمد على الارتباط البسيط بين مثير معين واستجابة معينة. فقد اهتم " سكر " بالاستجابة في ظل ضبط المثيرات وبسبب تعقيد السلوك الإجرائي يدعو " سكر " للنظر إلى السلوك الإجرائي من دون النظر للمثيرات. فالاستجابة تنشأ عن المجموع الكلي للمثيرات، وتتكون نظرية " سكر " من ثلاثة أجزاء رئيسية، وهي:

أولاً- البيئة، وقد قسمها " سكر " إلى مستويات عدّة:

١- المستوى الأول: المثيرات المتصدرة:

وهي استجابات نمطية على طريقة السلوك الاستجابي، وتسبق حدوث الاستجابة.

٢- المستوى الثاني: المثيرات المعززة:

وهي الاستجابات التي تعقب حدوث الاستجابة، وتساعد في زيادة احتمال تكرار الاستجابة في المواقف التالية، وهي التي تصبح أكثر احتمالاً في السلوك، وتسمى الاستجابات الإجرائية.

٣- المستوى الثالث: المثيرات المميزة:

مثيرات موجودة، ولكنها ليست مستدعية للاستجابة، ولكنها تميزها وتزيد من حدوثها.

٤- المستوى الرابع: المثيرات المحايدة:

وهي المثيرات التي تظهر في أثناء الموقف السلوكي للكائن الحي.

ثانياً- تعلم السلوك الإجرائي:

هناك فرق بين السلوك الإجرائي والسلوك الاستجابي في طريقة اقتران المعزز. السلوك الاستجابي يقترب المعزز بالمثير في السلوك البسيط، ويقترب المعزز بالاستجابة في السلوك الإجرائي.

ثالثاً- التعزيز:

لقد فرق " سكر " بين نوعين من التعزيز:

١- التعزيز الإيجابي:

بمعنى إثابة السلوك المطلوب، ويتم ذلك بإثابة الفرد على السلوك السوي المطلوب مما يعززه، ويؤدي إلى النزعة إلى تكرار السلوك المطلوب نفسه إذا تكرر الموقف.

٢- التعزيز السلبي:

يعني العمل على ظهور السلوك المطلوب، وذلك بتعريض الفرد لمثير غير سار في أثناء السلوك غير المرغوب، ثم إزالة المثير غير السار مباشرة بعد ظهور الاستجابة المطلوبة (زهران، ٢٠٠٥).

الإنطفاء عند " سكر ":

هو إغفال السلوك المتعلم وتضاؤله وخموده واختفاؤه إذا لم يمارس ويعزز، وفي هذا الأسلوب يحاول المرشد محو السلوك غير المتوافق وذلك بإغفاله حتى ينطفئ؛ حيث يغفل السلوك غير المرغوب إلى أن يظهر السلوك السوي المطلوب فيثبته ويعززه.

ولما كان السلوك خلال الإنطفاء ناتجاً عن الاشتراط الذي سبقه، فإن الإنطفاء يحدث بسرعة عندما تكون مرات التعزيز قليلة، أما إذا كان التعزيز كثيراً فإن الانطفاء يحدث ببطء.

• كلارك هل:

ولد هل " Hull. G. " عام (١٨٨٤) في نيويورك وقد كان عليلاً خلال طفولته وعانى من ضعف البصر طيلة عمره كما ترك له شلل الأطفال ساقاً عرجاء، وكان يعتقد أن هذه العاهة كانت وراء الكثير من إنجازاته، وتأخرت دراسته من جراء المرض، ولكنه انتهى في الحصول على شهادة الدكتوراه من جامعة " وسكونسن "، وكان موضوع دراسته في تكوين المفهوم وبقي في قسم علم النفس في جامعة " وسكونسن " بعد تخرجه، وقد نشر كتاباً بعنوان: روز القابلية عام (١٩٢٨). وكان اهتمامه التالي يتصل بقابلية الإيحاء الذي استمر لعشر سنوات، ونشر كتاباً بعنوان التنويم المغناطيسي والقابلية للإيحاء (١٩٣٣)، وقد توفي عام (١٩٥٢).

تعرف هذه النظرية بأسماء أخرى مثل نظرية الدافع، ونظرية " هل " في السلوك النظامي أو ترابطية " هل " السلوكية. تصنف هذه النظرية ضمن النظريات السلوكية التي تؤكد مبدأ المثير والاستجابة ومثير تعزيزي وهي أيضاً من النظريات الوظيفية التي ترى أن للسلوك وظيفة معينة، وهي تنظر إلى التعلم على أنه العملية التي يتم من خلالها ارتباط استجابات بمثيرات معينة وأن مثل هذا التعلم يحدث على نحو تدريجي بحيث تزداد الارتباطات قوة بالمران والتدريب مع وجود التعزيز أو المكافأة (الزعلول، ٢٠٠٣).

طور هذه النظرية عالم النفس " كلارك هل " وتُعدّ نظرية " هل " سلوكية ميكانيكية بالوقت نفسه ويتمحور اهتمامها حول مفهوم العادة.

الافتراضات الرئيسة لنظرية "هل":

أولاً- ينطوي التعلم على تشكيل العادات:

يجعل مفهوم العادة رابطة مستمرة بين المثير والاستجابة بوجود التعزيز أو المكافأة ويفترض أنها تزداد قوة بعدد مرات التدعيم أو التعزيز.

ثانياً- تأخير التعزيز يضعف قوة العادة:

إذا تشكلت عادة رابطة بين مثير واستجابة بوجود تعزيز معين، فإن قوة مثل هذه العادة تضعف إذا تم تنفيذ الاستجابة وتأخر ظهور العادة.

ثالثاً- تضعف قوة العادة بازدياد الفاصل الزمني بين تقديم المثير الشرطي والمثير غير الشرطي:

يرى "هل" أن قوة العادة في حالة الإشرط الكلاسيكي تتناقص بسبب وجود فاصل زمني بين ظهور المثير الشرطي والمثير غير الشرطي. وقد أطلق على هذا الانحراف الزمني اسم اللاتزامن بين المثير والاستجابة وحتى تكون العادة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بخفض الحاجة يفترض ألا يكون الفاصل الزمني طويلاً. ويرى "هل" أن اللاتزامن الأمثل بين المثير والاستجابة ذلك لا يتجاوز ٢/١ ثانية .

رابعاً- ينعكس أثر حجم التعزيز في دافعية الباحث:

افترض "هل" في كتابه الذي نشره عام (١٩٤٣) أن حجم التعزيز هو مظهر من مظاهر التعزيز بحيث كلما كان حجمه أكبر كان تخفيف الدافع أكبر؛ مما يتسبب في ذلك زيادة أكبر من قوة العادة.

خامساً- عدد مرات التعزيز يقوي العادة على نحو متناقض؛ أي إن أثر التعزيز في قوة العادة يتناقض على نحو متناقض:

أي إن أثر التعزيز في قوة العادة يتناقض على نحو تدريجي مع عدد مرات التعزيز.

سادساً- تتمثل آثار التعزيز في خفض الحافز " الباعث " :
خلافًا لما افترضه العديد من علماء النفس من حيث التعزيز بحد ذاته يشكل دافعاً للقيام بسلوك ما فهو يرى أن المعززات ترتبط دائماً بدوافع نوعية عند الحيوان والإنسان.

سابعاً- من خلال الإشراف الكلاسيكي يمكن للمثيرات المحايدة أن تصبح مثيرات تعزيزية.
من خلال اقترانها بالمثيرات التعزيزية الأولية ومثل هذه المثيرات يمكن أن تؤثر في السلوك في المواقف المختلفة، وهذا يتضمن ضرورة أن تقارن هذه المثيرات بمثيرات أولية لها القدرة على خفض الحافز " الباعث " .

ثامناً- يمكن تعميم العادات إلى مثيرات جديدة غير تلك المتضمنة في الإشراف الأصلي:
إذا تعلم فرد ما سلوكاً معيناً في موقف معين؛ فإنه من الممكن لهذا الفرد استعمال مثل هذا السلوك في مواقف أخرى مشابهة، وهذا بالطبع يشير إلى مفهوم تعميم التعلم.

تاسعاً- تنشيط السلوكيات المتعددة بفعل الدافع:
يرى " هل " أن الدوافع تعمل على إثارة السلوك وتنشيطه؛ لأن الدافع يعكس الحاجة الكلية لدى العضوية.

• قيمة نظرية " هل " :

يمكن تصنيف نظرية " هل " ضمن النظريات الوظيفية التي تؤكد الآلية التي تمكن الفرد من البقاء والاستمرار، فهي ترى أن السلوك يعمل على إرضاء الحاجات والدوافع؛ ولذلك تعمل العضوية على تعلم السلوك الذي ينجح في خفض المثير الحافز بحيث يصبح جزءاً من حصيلتها السلوكية؛ وبذلك فإن نظرية " هل " تقوم على الدوافع والدافعية أكثر من كونها نظرية ارتباطية.

ولا تكمن أهمية هذه النظرية في تأكيدها على المتغيرات أو العوامل المتدخلة فحسب؛ ولكن في دقتها الكمية من حيث قدرتها على ربط المسلمات معاً على نحو يؤدي إلى معادلات وصيغ رياضية يمكن من خلالها التنبؤ بالسلوك على نحو دقيق وفقاً لعدد مرات التعزيز المتتالية.

" ألبرت باندورا :

ولد " باندورا " A. Bandura " عام (١٩٢٥) في شمال مقاطعة ألبرتا بكندا، وكان والداه فلاحين يزرعان القمح وينحدران من أصل إسباني، وحصل على درجة الإجازة في علم النفس في عام (١٩٤٩) وقد منح جائزة نظراً لتفوقه في الدراسة، ثم حصل على درجة الماجستير في عام (١٩٥١)، ثم على درجة الدكتوراه في عام (١٩٥٢)، ثم عمل كاختصاصي إكلينيكي.

بدأ " باندورا " برنامجاً للبحث التجريبي يستهدف دراسة أثر التعليم الاجتماعي بالملاحظة والتقليد في السلوك العدواني للأطفال. ومن أشهر مؤلفاته: عدوان المراهقين عام (١٩٥٩)، التعليم الاجتماعي ونمو الشخصية عام (١٩٦٣)، تحليل في ضوء التعلم الاجتماعي (١٩٧٣)، نظرية التعلم الاجتماعي (١٩٧١).

ويُعدّ "ألبرت باندورا A. Bandura" أبرز أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي حيث يركز أصحاب هذه النظرية على الموقف الذي يتصرف فيه الفرد؛ إذ يرون أهمية المحددات البيئية والموقفية للسلوك. إن السلوك كما يرى "باندورا" نتيجة تفاعل مستمر بين المتغيرات الشخصية والبيئية. كما تشكل الظروف البيئية السلوك خلال التعلم؛ وبالتالي سلوك الفرد - بدوره - يشكل البيئة.

إن الأفراد والمواقف يؤثر كل منهما في الآخر بشكل تبادلي، ويحتاج عالم النفس حتى يتنبأ بالسلوك من وجهة نظر التعلم الاجتماعي إلى أن يعرف كيفية تفاعل خصائص الفرد مع خصائص الموقف.

وقد طور "باندورا" اتجاهه الفريد في تعديل السلوك الذي يقوم على فنية النمذجة "Modeling"، ثم وجه اهتمامه إلى دراسة أثر فاعلية الذات المدركة على إثارة الخوف وفي القدرة على مواجهة المواقف المهددة. ونظراً لإسهامات "باندورا" في مجال علم النفس فقد تلقى العديد من الجوائز من الجمعية الأمريكية لعلم النفس، ومن رابطة علم النفس.

التفاعل بين الشخص والموقف:

يرى "باندورا" أن سلوك الفرد في أي موقف يعتمد على ثلاثة عوامل هي على النحو الآتي:

- ❖ الخواص المعينة للموقف.
- ❖ تقويم الشخص لذلك الموقف.
- ❖ تدعيم السلوك في مواقف مشابهة، أو ملاحظة الآخرين في مواقف مشابهة.

إننا لسنا مستجيبين سلبين للظروف الموقفية، فالعلاقة بين سلوكنا والمواقف التي نواجهها في الحياة علاقة متبادلة، ويقوم الأشخاص إلى حد معين بإنتاج الظروف البيئية التي تؤثر في سلوكهم من خلال ما يقومون به من أفعال، فالشخص الذي يتصرف بطريقة فظة خشنة كثيراً ما يواجه بيئة اجتماعية عدوانية؛ لأن سلوكه يثير عدااء الآخرين، على حين أن الشخص الودود الماهر في جعل الآخرين يشعرون بالراحة سيواجه بيئة مختلفة تماماً. إن المواقف تعد جزئياً من صنعنا.

التعلم الاجتماعي والتدعيم:

يؤثر العقاب والثواب كثيراً في سلوك الشخص، وتبعاً لهذه النظرية فإن الفروق الفردية في السلوك تنتج في جانب كبير منها عن الفروق في أنواع خبرات التعلم التي يواجهها الفرد خلال نموه، وبعض أنواع السلوك يتم تعلمها خلال الخبرة المباشرة، مثال على ذلك: يثاب الشخص أو يعاقب نتيجة لسلوكه طريقة معينة؛ أي خلال التعلم بالملاحظة أو التعلم البديل " Vicarious " فيمكن أن يتعلم الشخص بملاحظة سلوك غيره من الناس، ومن ملاحظة عواقب سلوكهم. أنها ستكون عملية بطيئة وغير فاعلة في الحقيقة إذا كانت أنواع السلوك كلها الصادرة عنها يجب أن نتعلمها من خلال التدعيم ليس ضرورياً للتعلم، على الرغم من أنه يسهل التعلم بتركيز انتباه الشخص على الاتجاه المناسب (Patterson, 1996).

المتغيرات الشخصية:

يركز أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي على التنبؤ بنوع السلوك الذي سيصدر عن الشخص في موقف معين، وعلى أهمية الفروق الفردية في النمو

المعرفي، وفي خبرات التعلم الاجتماعي أكثر من تركيزهم على السمات الدافعية،
مثل: " العدوان، والاستقلال".

وفيما يلي بعض الفروق الفردية، أو المتغيرات الشخصية المتصلة بالفرد،
والتي تتفاعل مع الظروف الموقفية التي تؤثر في السلوك، وهي كما يأتي:

- ١- الكفاية: تتضمن القدرات العقلية والمهارات الاجتماعية والجسمية والقدرات
الخاصة الأخرى، ماذا تستطيع أن تعمل؟
- ٢- الاستراتيجية المعرفية: كيف ترى الموقف؟
- ٣- التوقعات: ماذا يحدث؟
- ٤- القيم الذاتية: ماذا يستحق؟
- ٥- التنظيم لذاتي: كيف ستحقق ذلك؟ (عبد الخالق، ٢٠٠٢).

وتتدرج هذه النظرية تحت الاتجاه السلوكي في علم النفس، والمدرسة السلوكية
لها مسلمات عدة منها الآتي:

- ١- إن علم النفس هو علم السلوك.
- ٢- يمكن اختزال السلوك الإنساني في رابطة المثير يؤدي إلى الاستجابة.
- ٣- يسلم السلوكيون بالاحتمية النفسية، فكل مثير له استجابة وإنه يمكن التنبؤ
بنوع الاستجابة التي يثيرها مثير معين.
- ٤- البيئة هي العامل الأساسي في تكوين الشخصية؛ وبالتالي فالشخصية
تمثل مجموعة تنظيمات وأساليب سلوكية منظمة وثابتة نسبياً تميز الفرد
عن غيره؛ وبالتالي فالعادات هي محور الشخصية (السيسي، ٢٠٠٢).

نقوم نظرية " باندورا " في التعلم على تصور مفاده أن السلوك البشري نتاج
تفاعل حتمي بين المحددات النابعة عن الفرد من جهة والصادرة عن البيئة من
جهة أخرى، وعدها نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة وأن هذه المحددات هي

احتمال بطبيعتها أكثر من كونها حتمية سببها أي حتمية متبادلة والحتمية المتبادلة غدت نظرية معقدة وشاملة للسلوك الإنساني أمكن التوصل إليها بطريقة مخبرية؛ وذلك لأن السلوك الإنساني من وجهة نظر الحتمية المتبادلة هو وظيفة للمحددات السابقة القديمة والمحددات اللاحقة الجديدة في الوقت نفسه والمحددات السابقة هي حملة التغيرات التي تحدث قبل حدوث السلوك الفعلي وتشمل التغيرات الفيزيولوجية والانفعالية والأحداث المعرفية أما المحددات اللاحقة أو التالية، فهي تلك التغيرات التي تلي إصدار السلوك أو الاستجابة وتشمل أشكال التعزيز أو العقاب التي قد تكون خارجية أو داخلية أو استشارة ذاتية وكل مجموعة من المحددات تشتمل على متغيرات ذات طابع معرفي إلى حد كبير. وهذه الأشكال في المعرفة تتكون لدى الفرد من خلال ملاحظة سلوكه والنتائج التي تترتب عليه أو من خلال ملاحظته سلوك الآخرين وفي ضوء ذلك يرى " باندورا " أن هناك مصدرين رئيسيين للتعليم، هما:

١- التعلم بالعمل أو ما يطلق عليه التعلم بالمحاكاة أو التقليد.

٢- التعلم بالملاحظة.

ونظراً لأن عمليات المعرفة تؤدي دوراً مركزياً في نظرية " باندورا " الوظيفية الإنسانية، وتعدّ نظاماً تمثيلية رمزية وتأخذ عادة شكل أفكار ومخططات وصور عقلية فإنها عمليات تتحكم في سلوك الفرد في البيئة وهي في الوقت نفسه محكومة به أيضاً. وانطلاقاً مما ذكر تبدو الحتمية المتبادلة نظرية في التعلم والسلوك الإنساني أنتجت عدداً كبيراً من البحوث والدراسات وقدمت تفسيرات لجوانب متعددة من سلوكيات الإنسان، وطوّرت، وضّحت إجراءات تنفيذية في مجالات إكلينيكية وتربوية عدّة، وأسهمت بالتالي في فهم الطبيعة البشرية والتعلم الإنساني.

• القضايا الرئيسية في نظرية " باندورا ":

تناول " باندورا " في نظريته ثلاث قضايا مركزية تكون الإجابة عنها أو معالجتها بطريقة ما تفسيراً معيناً لعملية التعلم أو نظرية معينة من نظريات التعلم، وهي قضايا أو مسائل جوهرية لا تستطيع أية نظرية في التعلم تجاوزها أو التغاضي عنها، وهي:

١- اكتساب الاستجابات الجديدة:

إن الناس يتعلمون الاستجابات الجديدة من خلال ملاحظتهم سلوك الآخرين؛ لأن سلوك الآخرين بالنسبة لهم لم يعد نموذجاً يتم الاقتداء به ومحاكاته.

٢- الآليات المتوسطة بين الملاحظة والأداء:

وتتعلق هذه القضية بما يقوم به الإنسان خلال الفترة الفاصلة بين ملاحظة نموذج الاستجابات أو السلوك اللذين يرغب في تعلمها وما يعقب ذلك من أداء لهذه السلوكيات من قبل الملاحظ.

٣- العوامل المؤثرة في الطبيعة الانتقائية للتعلم بالملاحظة:

تدور هذه القضية حول الجانب الانتقائي للتعلم بالملاحظة على سبيل المثال: عند تعرض الأطفال إلى النموذج نفسه فإنهم جميعاً لا يتعلمون الشيء ذاته، وإنما ينتقي كل واحد منهم جوانب معينة من سلوك النموذج تختلف باختلاف اهتماماتهم وخبراتهم ونمط شخصياتهم.

فرضيات نظرية التعلم بالملاحظة:

- ١- الكثير من التعلم الإنساني معرفي.
- ٢- نتائج الاستجابات أحد المصادر الرئيسة للتعلم الإنساني.
- ٣- التعلم بالملاحظة مصدر رئيس من مصادر التعلم.

٤- عملية الانتباه تتأثر بالنموذج الملاحظ والشخص الملاحظ وظروف الباحث.

٥- الترميز والتكرار يساعدان على الاحتفاظ.

٦- عملية الاسترجاع الحركي تتطوي على صور وأفكار توجه الأداء الظاهر

٧- عملية الدافعية تتأثر بما يلي:

(١) التعزيز الخارجي.

(٢) التعزيز البديل.

(٣) التعزيز الذاتي.

٨- معلومات الاستجابة في التعلم بالملاحظة تنقل خلال التوضيح المادي أو الكلمات أو الصور.

٩- التعرض لنموذج ما يؤدي إلى آثار مختلفة.

١٠- التعلم بالملاحظة مصدر رئيس لتعلم القواعد والمبادئ.

١١- التعلم بالملاحظة مصدر رئيس للسلوك.

٥- نظرية " ولبى " في العلاج السلوكي:

• جوزيف ولبى:

ولد " ولبى " J. Wolpe " عام (١٩١٥) وأمضى معظم حياته في جنوب إفريقيا درس وجهة نظر " فرويد " حول السلوك الإنساني والتحليل النفسي. وهذا ما قاده عام (١٩٤٥) إلى دراسة المنعكسات الشرطية.

حصل على شهادة الإجازة الجامعية عام (١٩٣٩) وعلى الدكتوراه في الطب النفسي عام (١٩٤٨)، وتجلت قمة كتاباته في كتاب العلاج النفسي بواسطة الكف بالنقيض عام (١٩٥٨)، وأوضح أن إزالة الخوف يعتمد عن الكف بالنقيض. وبناءً

عليها طوّر الطريقة الشهيرة الآن علاج الخوف والتي تعرف بالتخلص التدريجي من الحساسية (عبد الرحمن ، ١٩٩٨ ، ٢٥).

شهدت السنوات الماضية اهتماماً متزايداً بالإجراء المعروف باسم تعديل الحساسية التدريجي والذي كان " جوزيف ولبي " قد طوره عام (١٩٥٨)، وقد وصف " ولبي " الأساس النظري الذي استعمله هذا الإجراء في كتابه العلاج النفسي بالكف المتبادل، فقد اقترح: أن تقليل الحساسية التدريجية هو أحد أشكال استعمال قوانين التعلم؛ بهدف استبدال الاستجابة بأخرى.

فكانت الفرضية التي استند إليها " ولبي " في تطوير هذا الإجراء هي " أنه بالإمكان محو أو علاج الاستجابة الانفعالية غير المرغوب بها إذا استطعنا إحداث استجابة مضادة لها بوجود المثير الذي يستجربها؛ أي إن الاستجابات المتناقضة لا يمكن أن تحدث في آن واحد فتستعمل إحداها لمنع حدوث الأخرى وهذا ما يطلق عليه اسم الكف المتبادل وعرف " ولبي " الكف المتبادل بأنه إضعاف أو إزالة الاستجابة القديمة واستبدالها بأخرى جديدة مناقضة لها. وقام " ولبي " بإجراء تجارب عدة على رد الفعل العصابي لعدد من القطط حيث أحدث لديها استجابات عصابية بوساطة تعريضها لصدمات كهربائية ثم يطفئ هذه الاستجابات بوساطة الطعام الذي كان يقدمه لها بكميات صغيرة ثم تزداد بالتدريج في أثناء الصدمة الكهربائية المحدث للقلق العصابي وهو ما أسماه " ولبي " (بالكف الشرطي للقلق).

وتؤكد النظرية أن الإنسان بإمكانه تعلم كيفية تغيير سلوكه من خلال التدريب بحيث يتعلم تكوين رابطة بين المثير الشرطي والاستجابة؛ وذلك باقترانه تحت ظروف معينة مع مثير غير شرطي الذي يستجرب الاستجابة لعدد من المرات. والاستجابة الأساسية للمثير غير الشرطي تسمى الاستجابة غير الشرطية، بينما تسمى الاستجابة المتعلمة للمثير الشرطي بالاستجابة الشرطية. إذن فالتعلم يحدث

إذا اقترن المثير غير الشرطي بمثير آخر لمرات عدّة بهذا المثير سوف يستجر الاستجابة نفسها.

والتعزيز مهم في هذه النظرية. والمعزز عبارة عن أي مؤثر يزيد احتمال الاستجابة وقوتها أو يزيد قوة العلاقة بين مثير ما والاستجابة الناتجة عنه، ويتأثر التعزيز بعدد من العوامل، منها أن يسبق المثير الشرطي المثير غير الشرطي بفترة قصيرة، كذلك فإنه كلما قصرت الفترة الزمنية بين حدوث الاستجابة والمكافأة المؤدية إلى الدافع القوي ازدادت العلاقة بين المثير والاستجابة والتعزيز المنقطع أكثر فاعلية من التعزيز المستمر. عندما يتكرر حدوث المثير الشرطي من دون أن يعقبه مثير غير شرطي أو تعزيز، فإن الاستجابة سوف تنطفئ أو تتمحي.

٦- نظرية دولارد وميلر:

• جون دولارد (J. Dollard)

ولد " دولارد " عام (١٩٠٠)، وحصل على الإجازة الجامعية من جامعة " وسكونسن " عام (١٩٢٢)، ثم على درجة الدكتوراه الفلسفة وعلم الاجتماع من جامعة شيكاغو (١٩٣١) ومن مؤلفاته: " أطفال الرفيق " كما نشر كتاباً في جزأين عن التحليل النفسي للخوف كما نشر (١٩٥٩) مع كتاب تسجيل دوافع الإنسان، وتوفي في عام (١٩٨٠) (الشناوي، ١٩٩٨، ٤٣).

• نيل ميلر:

ولد " ميلر " Miller, N. عام (١٩٠٩)، وحصل على الإجازة الجامعية من جامعة واشنطن عام (١٩٣١) ودرجة الماجستير من جامعة ستانفورد عام (١٩٣٢)، ودرجة الدكتوراه في علم النفس عام (١٩٣٥)، ركزت بحوثه المبكرة

على دراسة السلوك في البيئة الطبيعية. وفي الخمسينيات تحول اهتمامه إلى دراسة الميكانيزمات السيكلوجية، ودور الدوافع والتعزيز في ظهورها.

ومن أهم مؤلفاته: الإحباط والعدوان، التعلم الاجتماعي والمحاكاة عام (١٩٤١)، الشخصية والعلاج النفسي (١٩٥٠) وكان لميلر إسهام فاعل هو التغذية البيولوجية الراجعة.

إن هذه النظرية تسمى بالنظرية العاملة؛ لأنها أقامت افتراضاتها نتيجة اختبارات عملية وتعتمد على افتراضات مادية تفسر لنا أهم عملية تحصل عند الإنسان وهي عملية التعلم وهذه النظرية تمثل جهود شخصين، هما: دولارد وميلر وقد تشكلت هذه النظرية بفضل نظرية " هل " ونظرية التحليل النفسي، وقد حاول " دولارد وميلر " الاستعانة بكتابات المحللين النفسيين وفسروا كثيراً من أسس التحليل النفسي ولكن بطريقة مختلفة عما يقدمه التحليليون.

وتقوم فلسفة هذه النظرية على أن العصاب سلوك متعلم أكثر منه نتيجة عوامل فطرية أو بيولوجية عضوية داخل الفرد، ويحكم هذا التعلم قوانين بعضها تم اكتشافه وبعضه الآخر قد نحصل عليه من دراسة الاضطرابات العصابية.

وعلى هذا، فإن كلاً من التعلم والعلاج النفسي يكمل كل منها الآخر. ويؤكد " دولارد وميلر " على أنه لا يمكن فهم السلوك الإنساني إلا بالإدراك الكامل للسياق الحضاري الذي حدث فيه السلوك؛ وتمدُّنا سيكولوجيا التعلم بفهم أسس التعلم. أما علم الأنثربولوجيا الاجتماعية فيمدنا بشروط التعلم (Patterson, 1986, 76).

وقد تبين أن الاتجاه لدى " دولارد وميلر " يكمن في وصف الأحداث أو الوقائع التي تدور خلال عملية العلاج النفسي في إطار نظرية التعلم ولم ينكر كل من " دولارد وميلر " نموذج التحليل النفسي التقليدي الذي كان سائداً لفترة طويلة

ولكنهما اعتمدا في تفسير السلوك على مبدأ رئيس وهو أن ما يحدث في أثناء العلاج يجب أن يفسر على أساس نظرية التعلم (الشرقاوي، ١٩٨٣).

مفهوم الشخصية عند "دولارد وميللر":

الشخصية في نظرهما تتكون أساساً من عادات الاستجابة المتكررة التي تصبح على شكل عادات، يكتبها الشخص من استجابته للمثيرات الطبيعية عن طريق عملية التعلم، والمبدأ الأساسي هنا هو قيام ارتباط أو صلة بين هذه المثيرات والاستجابات التي تستثار في وجودها، وهنا ينصب الاهتمام على المثير الطبيعي الموضوعي كونه الحادثة التي تستثير الإجابة، والتي يمكن تحديدها من دون الرجوع إلى الكائن الحي المستجيب (الزيود، ١٩٩٨: ١٤٥).

أما وصف الشخص، فإنه يتم في ضوء الأنظمة المكتسبة لعادات الاستجابة، فالشخصية إذن تنمو في ضوء مبادئ التعلم. وهذا يدل على أن الشخصية يمكن أن تتعدل وتتغير في ضوء ما يتعرض له الشخص من ظروف يمر بها، ومفهوم العادة "Habit" بلغة المثير والاستجابة وهو الأساس في بناء الشخصية ويعني أنه كلما حدث موقف معين "المثير" تحدث الاستجابة المعتادة لدى الكائن الحي، ولهذا تتخذ العادة صفة الثبات النسبي.

الشخصية السوية عند "دولارد وميللر":

والشخصية السوية برأي "دولارد وميللر" هي الشخصية التي تحافظ على التكيف المناسب مع البيئة، فتعمل على اختزال الدافع بالشكل المناسب. والشخصية غير السوية هي التي تقوم بسلوك متعلم باعتباره وسيلة للتعبير عن الدوافع المكبوتة، وهي بذلك تساعد على تخفيض القلق والتوتر، وليس على اختزال الدوافع.

العمليات اللاشعورية عند "دولارد وميللر":

يتفق كل من "دولارد وميللر" مع "فرويد" في قبولهما للعوامل اللاشعورية كمحددات مهمة في سلوك الإنسان. إلا أن التفسير الذي يقدمه كل من "دولارد وميللر" لمنشأ تلك العمليات يختلف عن تفسير "فرويد" لهذه العمليات اللاشعورية، ولشرح تعلم الكبت والعمليات الشعورية الأخرى، يقسم "دولارد وميللر" المحددات اللاشعورية إلى الآتي:

- ١- تلك التي لم يسبق لها أن كانت شعورية على الإطلاق، ويتضمن البواعث والاستجابات والدلالات التي تم تعلمها، مثل: "ظهور الكلام" بسبب عدم وجود تسميات لها، ولهذا فإن كثيراً من صراعات الطفولة لا شعوري.
- ٢- جميع الأدلة والاستجابات التي سبق أن كانت شعورية، ولكنها من خلال الكبت لم تعد موجودة في الشعور، والكبت عبارة عن تجنب لأفكار معينة، ومثال ذلك: "فتاة لها أخ يصاب بالمرض ثم يموت هذا الأخ"، فيؤدي إلى شعور الفتاة بالكآبة والخوف من هذه الحالة باعث ثانوي؛ لأن هذا الباعث تم عن طريق الاكتساب والتعلم في البيئة الخارجية، والموت أدى إلى سلوك القلق.

• إدوارد تولمان :

ولد تولمان " E. Toiman " عام (١٨٨٦) وهو سلوكي أمريكي خالف ما ذهب إليه واطسون حيث رأى أن السلوكية كنسق في علم النفس لا تكفي وحدها وإنما لا بد من جانب آخر هو الفرضية أو القصدية وهو جانب فلسفي؛ أي إنه أضاف إلى السلوكية بعداً تأملياً غائباً كما يمتاز " تولمان " بنزعة أخلاقية، وانضم إلى لجنة الدفاع عن الحريات المدنية، وأصدر كتباً عدة، منها:

- الدوافع للحروب، صيغة جديدة للسلوكية (١٩٢٢).

- السلوك الغرضي لدى الحيوان والإنسان (١٩٣٢).
- مبادئ السلوك الغرضي (١٩٥٩).

والغرضية تعني: أنّ الإنسان أو الحيوان يقصد إلى شيء من سلوكه أو أن له غرضاً من سلوكه يريد تحقيقه؛ أي القصدية من مسائل الشعور، وكان " تولمان " يهتم بالسلوك ككل، ويدرسه دراسة مجردة، وهو يرى أن المثير والاستجابة لا تصلح وحدها لدراسة السلوك؛ لأنها تتجاهل صاحب السلوك؛ لذلك لا بد من وضع الكائن الحي في الحسبان توفي تولمان عام (١٩٥٩) (عباس، ١٩٩٦).

أهداف الإرشاد السلوكي:

يهتم المعالج النفسي الذي يستعمل هذا النوع من العلاج بتحديد أهداف واضحة يريد الوصول إليها في نهاية جلسات العلاج، فيحدد سلوكاً معيناً يأمل العميل في التخلص منه، مثل: التخلص من الخوف من الأماكن المرتفعة واكتساب تصرف معين، مثل: تأكيد الذات. ويركز المعالج السلوكي عمله على تغيير السلوك من دون تكريس أو تخصيص وقت طويل لفهم طفولة المريض مع والديه أو أصدقائه. وتعتمد فكرة التغيير في السلوك على مبادئ التعلم، فيعمل المعالج على تشجيع المريض لكي يتصرف بطريقة مختلفة. وأخيراً يتم قياس وتقويم أثر التدخلات السابقة. ويمكن عمل تغييرات وتبديلات في خطة العلاج حسب المطلوب (الزريقات، ٢٠٠٧).

إننا في الإرشاد السلوكي لا نتحدث عن أهداف موحدة للعلاج، وإنما يتخذ العلاج السلوكي الفرد محوراً له؛ وبذلك فإن الأهداف الإرشادية تُعدّ خصيصاً لكل فرد على أساس من مشكلاته، والقاعدة الأساسية أنه لا يوجد أسلوب إرشادي واحد، ولا يوجد هدف نمطي واحد ما يحدث في عملية الإرشاد؛ وإنما يتخذ جزئياً

عن طريق الأهداف التي تُعدّ بالاشتراك بين المرشد والمسترشد وتكون الأهداف في الإرشاد السلوكي محددة في صورة ما سيفعله المسترشد وأين ستقع هذه الأفعال والتصرفات وإلى أي درجة ستتم هذه التصرفات ووجود الأهداف بطريقة واضحة في هذا النوع من الإرشاد يساعد من ناحية أخرى في تقويم النتائج.

هناك أربع خطوات يجب اتباعها لوضع الهدف والأسلوب الذي يتخذ لتحقيقه،

وهي:

تحديد المشكلة:

عن طريق استخلاصها من المسترشد، وتحديد أين؟ ومتى؟ ومع من يقع السلوك غير الملائم والأحداث التي تؤدي إليه؟ وهل تلاحظ في سياقه الواقعي؟

التاريخ التطوري والاجتماعي للمسترشد:

حيث إن تسجيل تاريخ المسترشد مهم بالنسبة لتحديد مناطق النجاح والفشل في حياته ونقاط قوته وضعفه؛ وإنما العلاقات الشخصية وأنواع السلوك التوافقي والمناطق المشكلة وكذلك أي أسباب عضوية وجسمانية.

وضع أهداف محددة للإرشاد:

يعمل السلوكيون في اتجاه واحد في الوقت الواحد؛ أي يتناولون مسألة بعينها حسب الأولوية في الاهتمام إذ إن أهداف الإرشاد يجب أن تتحدد في خطوات دقيقة، وهي تختلف من فرد إلى آخر، والهدف النهائي هو مساعدة العميل على تدبير أمره بحيث يستطيع التحكم في مصيره، فالمرشد والعميل يجب أن يتعاونوا معاً لوضع أهداف الإرشاد وما الذي يريدانه منه.

تحديد الأساليب والوسائل التي ستستعمل لتحقيق الأهداف:

ومن المهم أن تكون الأساليب مرنة وغير جامدة وقابلة للتعديل؛ وفقاً لقدرات العميل والأهداف المرجوة.

تطبيقات المدرسة السلوكية في عملية الإرشاد النفسي:

يتسم الإرشاد السلوكي بمجموعة من الخصائص التي تميزه عن غيره وهذه الخصائص، هي:

١- التركيز على السلوك "الأعراض"، أكثر من التركيز على أسباب مفترضة: يرى إن معالجو "مرشدو" السلوكيات أن التركيز ينبغي أن ينصب على السلوك موضوع المشكلة "الأعراض" أكثر من البحث عن الأسباب الكامنة وراء السلوك، وإن اهتمام المعالج يكون في تناول هذا السلوك أكثر مما هو بحثه عن الأسباب ومحاولة القضاء عليها.

٢- يرفض الإرشاد السلوكي النظرية الكلاسيكية للسمات: يُعدّ مفهوم السمات واحداً من المفاهيم التي لاقت جدلاً واسعاً وانتقادات كثيرة، وتعتبر السمة عن خاصية مستقرة ودائمة نسبياً للشخصية تميل بها إلى أداء سلوكيات معينة في المواقف المتعددة.

٣- السلوكيات غير المتوافقة هي استجابات متعلمة: تركّز نظريات الإرشاد السلوكي على أن الإنسان هو نتاج البيئة التي يعيش فيها؛ وبذلك فإن قوانين التعلم التي يستفيد منها الإرشاد السلوكي تفسر لنا كيف تؤثر البيئة في الناس وبالرغم من الاختلاف بين السلوك المتوافق وغير المتوافق في تأثيرها في الأفراد، فإن المعالجين السلوكيين ينظرون لكلا الفرعين من السلوك على أنهما مكتسبات بالتعلم ويخضعان للقواعد نفسها.

٤- فائدة قواعد التعلم في تعديل السلوك غير المتوافق:

لا ينظر الإرشاد السلوكي إلى الاستجابات غير المتوافقة على أنها ناشئة عن شخصية مضطربة، ومن ثم فلن يكون هدف المرشد تسهيل عملية إعادة التنظيم أو إعادة بناء شخصية المسترشد؛ وإنما يكون الهدف هو المساعدة على إزالة المشكلات النوعية التي تؤثر في أداء المسترشد.

٥- يُعدّ المرشد السلوكي طريقة العلاج بما يناسب مشكلة المسترشد:

إنّ المرشد السلوكي لا يلزم بطريقة إرشادية واحدة؛ وإنما يستعمل طرقاً متنوعة، وهذا يتوقف على طبيعة المشكلة.

٦- هنا والآن:

لا يهتم المرشد السلوكي بالبحث في الماضي البعيد للمسترشد ... وإنما يهتم أكثر بما يحدث الآن " السلوك والأعراض " وكذلك في موقف الإرشاد.

٧- الإرشاد السلوكي يقوم على أساس تجريبي:

يؤكد الإرشاد السلوكي أهمية اتباع المنهج العلمي كأسلوب للحصول على النتائج التي تساعد على تحسين فنيات الإرشاد، وفي الإرشاد السلوكي، فإن المرشد يهتم عادة بتحديد خط البداية للسلوك الذي يتناوله، كما يهتم بتقويم نتائج الإرشاد حتى يتسنى له إجراء المقارنات.

خطوات الإرشاد السلوكي:

وتتم عملية الإرشاد النفسي في الإرشاد السلوكي، وفق الخطوات الآتية:

١- تحديد السلوك المستهدف:

الخطوة الأولى في أي برنامج إرشادي في تعديل السلوك هو تحديد السلوك المستهدف سواء كان مرغوباً أو غير مرغوب والمهم هو السلوك الذي يمكن ملاحظته، ويجب الابتعاد عن السلوكيات التي يصعب ملاحظتها ولتحديد نوع السلوك المستهدف يتعين تحديد حدوده بالشكل الذي يمكن قياسه والتعبير عنه بطريقة كمية وكذلك تحديد أوقات حدوثها وعدد المرات وطول زمن حدوثها.

٢- تعريف السلوك المستهدف:

بعد تحديد السلوك المشكل، والتعرف إلى طبيعته وقوته، لا بد من الاتفاق مع الفرد أو أولياء الأمور لاتخاذ قرار رسمي حول إمكانية التعديل، وكيفيته لتنفيذ عملية التعديل المطلوب. وهناك شروط حددها "بيراوين، ١٩٩٦" بالآتي:

(١) يجب أن يصاغ السلوك المراد تحقيقه بعبارات سلوكية إجرائية قابلة للقياس ومحددة.

(٢) أن يكون السلوك قابلاً للتحقيق من قبل الفرد؛ أي أن يتلاءم مع قدرات الفرد الذاتية.

(٣) أن يكون السلوك متصفاً بالموضوعية والشمولية.

(٤) تحديد معايير السلوك النهائي وشروطه.

وبالتالي فإن التعرف الدقيق يساعدنا على الكثير من الأمور التي نتوقف على

دقة التعريف، مثل:

■ تحديد الأسلوب الأمثل في التعامل مع السلوك المستهدف.

- إنّ تحديد السلوك المستهدف بصورة قاطعة يحدد معيار قياس نتائج الخطة العلاجية.
- يساعد التعرف الدقيق على معرفة الأساليب التي تؤدي لظهور هذا السلوك.

٣- تصميم خطة تعديل السلوك:

إنّ أولى خطوات تصميم الخطة الإرشادية هي صياغة الأهداف السلوكية منها، وهناك خصائص يجب أن يتميز بها الهدف، منها: أن يكون الهدف واضحاً ومحددًا وقابلًا للقياس موقتاً بمدة زمنية معينة والخطوة الثانية هي تحديد نقاط القوة لدى الفرد والمهارات التي يمكن استعمالها في التعديل تنفيذ الخطة الإرشادية بعد إعداد الخطة وتصميمها بناءً على الخطوات السابقة، تأتي مرحلة تنفيذ الخطة الإرشادية ويستوجب نجاح عملية التنفيذ ما يأتي:

(١) أن يتم الاتفاق بين جميع الأفراد والجهات التي تتعامل معها حول مضمون الخطة.

(٢) أهمية المرونة عند تنفيذها والقيام بالتغييرات المناسبة.

(٣) ينبغي تنبيه الفرد دائماً على التقدم الذي يحرزه؛ ليكون ذلك دعماً للفرد إلى جانب عوامل الدعم الأخرى.

٤- تقويم فاعلية الإرشاد:

وهذا التقويم هو المرحلة التي يتم فيها الوقوف على ما يتم تحقيقه في الخطة التعديلية، ولا بد أن يكون التقويم بشكل دائم، وخلال تنفيذ الخطة بصورة دورية (الشمي، ٢٠٠٩).

٥- متابعة الحالة:

بعد عملية تعديل السلوك ليس من المنطقي ترك المتابعة بشكل نهائي بعد انتهاء عملية تعديل السلوك، وتحقيق النتائج المرجوة، فلا بد من المتابعة الدورية، وذلك:

- لملاحظة سلوك المتعلم المرغوب فيه في المواقف المختلفة.
- لتكوين خلاصة عامة بما وصل إليه السلوك المرغوب فيه.
- لتحديد مدى إفادة المتعلم من عملية تعديل السلوك.
- لتفسير المعلومات الخاصة بنتائج قياس السلوك النهائي للمتعم وتحليلها.
- لتفسير البيانات والمعلومات الخاصة بنتائج تقويم فاعلية خطة تعديل السلوك وتحليلهما.

إجراءات الإرشاد السلوكي:

يُعدّ الإرشاد السلوكي من أبرز أساليب الإرشاد النفسي، ويستمد هذا الأسلوب بما يتضمنه من إجراءات من خلال النظرية السلوكية (جمل الليل، ٢٠٠٢)، ويهدف الإرشاد السلوكي بصفة عامة إلى تغيير السلوك وتعديله وضبطه مباشرة بما في ذلك محو تعلم مظاهر السلوك المضطرب والمطلوب التخلص منه.

وهناك مجموعة من الخطوات الإجرائية التي يمكن اتباعها، وتتضمن هذه الإجراءات الآتي:

- ١- تحديد السلوك المضطرب المراد تعديله أو تغييره أو ضبطه.
- ٢- تحديد الظروف والخبرات والمواقف التي يحدث فيها السلوك.
- ٣- تحديد العوامل المسؤولة عن استمرار السلوك المضطرب.
- ٤- إعداد جدول التعديل أو التغيير أو الضبط.
- ٥- تنفيذ خطة التعديل أو التغيير أو الضبط عملياً.

أساليب الإرشاد السلوكي:

من أهم أساليب الإرشاد السلوكي هو الاسترخاء والكف بالنقيض:

• الاسترخاء " Relaxation " :

الاسترخاء استجابة تعتمد على مبدأ فيزيولوجي وهو أنه بالاسترخاء التصاعدي للعضلات تتلاشى في أثناء النشاط الذهني شيئاً فشيئاً كما تتلاشى الاضطرابات الانفعالية.

ويمكن أن يقدم الاسترخاء مصاحباً للعلاج بالكف بالنقيض وذلك بوضع المريض في حالة الاسترخاء على أن تقدم له في هذه الأثناء المثيرات التي أدت إلى قلقه أو خوفه المرضي ويرجع الفضل في استعمال الاسترخاء للتخلص من حالات التوتر الانفعالي إلى العالم جاكبسون " Jacobson " الذي استعمل طريقة الاسترخاء التصاعدي (الزرد، ٢٠٠٥).

حيث ظهرت له مجموعة من الكتب والدراسات كان أبرزها الاسترخاء التصاعدي المتدرج والبرنامج الذي يعتمده " جاكبسون " برنامج مطول، ويحتاج إلى الوقت والجهد أما البرنامج المستعمل في التحصين المنظم، فهو محدود ولا يتجاوز السبع جلسات؛ مقارنة مع برنامج " جاكبسون " الشامل حيث إن العلاج السلوكي يركز اهتمامه على مجموعة خاصة من العضلات مثلاً عضلة اليد اليسرى ومقدمة الذراع ويعطي المريض التعليمات كي يشد عضلاته، وتساعد على تحقيق الاسترخاء بشكل تدريجي، ويبقى مستمراً في ملاحظة هذه المشاعر والأحاسيس. ومن المسلم به أنه بعد محاولات تدريب عدة يحقق المريض بعض التحكم الرمزي في هذه المجموعة من العضلات بالطريقة نفسها حتى يتمكن المريض من تحقيق الاسترخاء لمعظم عضلات جسمه.

يقابل المعالج المريض عادة ويتفق معه على فترات التدريب التي تقسم أيضاً إلى أقسام فرعية داخل كل جلسة علاجية وقد تبين أن تقسيم جلسة المريض يؤدي إلى راحة المريض وعدم إرهاقه، ويمكن للمعالج أن يحدد هذه الفترات؛ وذلك حسب حاجة المريض وحالته النفسية واستجابته للعلاج.

ويقوم معظم المعالجين بتدريب المريض على الاسترخاء من أجل نقل الخبرة الاسترخائية إلى مواقف الحياة اليومية حيث تصادفه مواقف فعلية أو مؤثرة وكما أشرنا. فإن هذا الاتجاه يعتمد على تقانات " جاكبسون " في الاسترخاء التصاعدي كما يعتمد على عملية توليد الأفكار بواسطة الإيحاء الذاتي وتُعدّ عملية الاسترخاء هذه من أهم ركائز العلاج السلوكي وطريقة الكف بالنقيض التي نحن في صددنا ويسبق عادة تمارين الإيضاحات أو التعليمات عن كيفية عمل الاسترخاء في الحالات العلاجية؛ ذلك لأن مثل هذه الإيضاحات والتعليمات تقلل من استفسار المريض على سيطرته أو عن ضبطه لحالة الاسترخاء نتيجة عامل معين.

ويرى المعالجون النفسيون ضرورة مراعاة شروط البيئة بحيث تسمح بإجراء عملية استرخاء مفيدة كأن تكون غرفة العلاج هادئة وبعيدة عن كل ما يزعج أو يقطع عملية الاسترخاء مع تأمين الراحة والتهوية اللازمتين. ومن الضروري أن يكون الكرسي الذي يجلس عليه المريض مريحاً وغير مرتفع كثيراً بحيث تسمح للمريض أن يستلقي بشكل مريح، ويفضل أن يكون مرتفعاً قليلاً، ويدرب المريض حوالي (٦ - ١٠) مقابلات، ويخصص لكل مقابلة (٢٠ - ٣٠) دقيقة، ويطلب من المريض عمل تدريبات في المنزل يومياً. ويذكر " الحجار " في كتابه فن العلاج في " الطب النفسي السلوكي " أن هناك عدة مبادئ عامة لتحقيق الاسترخاء المفيد والمهارة في تعلم الاسترخاء. من بينها:

١- اختيار الكلمات المناسبة في التوجيه.

٢- يجب على المعالج عرض عملية الاسترخاء ببطء في بداية التعلم التدريجي وعدم الإسراع في عرض الكلمات الإيحائية - الاسترخائية مع فواصل زمنية.

٣- مراعاة الفروق الفردية في تقانة الاسترخاء، وتفسير هذه الخبرة وأهدافها وفوائدها.

٤- الابتعاد عن السلبية، وتجنب التضخيمات والصور السلبية.

٥- إدراك علامات التوتر: يجب على المعالج ملاحظة علامات التوتر عند المريض. فالسعال والحركة غالباً ما تكون مظاهر لتبديل الأسلوب أو للاستعلام عن صعوبة المواجهة.

٦- على المريض في نهاية كل جلسة علاجية أن يحصل على تغذية الراجعة حيث يتكلم المعالج مع المريض عن مشاعره وردود أفعاله والمقاومات النفسية التي ظهرت خلال الجلسة وحسب التغذية الراجعة يمكن أن يعدل المعالج طريقة العلاج.

٧- يجب تنبيه المريض إلى أهمية بقاءه يقظاً خلال الاسترخاء.

ويتمثل منهج الاسترخاء في تعليم المرضى الاسترخاء والإيحاء الذاتي، وتركيز الانتباه وتنمية الخيال والقدرة على السيطرة على العمليات العقلية اللاإرادية، بهدف رفع نشاط المريض. وهناك مرحلتان متميزتان للتدريب الذاتي على الاسترخاء.

المرحلة الأولى: التدريب على الاسترخاء والإحساس الذاتي بالوزن والحرارة والبرودة؛ مما يبين للمريض أنه قادر على تنظيم وظائفه الداخلية.

المرحلة الثانية: تحقيق الحالات التنوعية بمستوياتها المختلفة (الزرد، ٢٠٠٥، ١٢٨).

هناك ثلاثة عوامل ذكرها " باتيل " peatle مهمة في التركيز في التدريب على الاسترخاء، وهي:

١- الدافعية: بمعنى أن توجد لدى الفرد الدافعية والاستعداد للحصول على الاسترخاء وتعلم وسائل الاسترخاء وطرقه، فكلما كان للفرد رغبة في تقبل هذا النوع من التدريب كانت النتائج أفضل؛ بالمقارنة مع شخص ليس لديه الدافعية لذلك النوع من التدريب، مثل هؤلاء الذين يعانون من درجات مرتفعة من الاكتئاب النفسي.

٢- الفهم: يجب أن يفهم الفرد الأسباب التي دفعته للقيام بهذه التمارين والفائدة المرجوة منها والفلسفة التي تقوم عليها.

٣- الالتزام: يجب أن يلتزم الفرد بالاستمرار بممارسة التمارين ويجب أن يحدد الفترة الزمنية للقيام بهذه التمارين يومياً أو أسبوعياً وبشكل دوري ومستمر. مما يبدو من خلال هذا العرض أن الاسترخاء العضلي هو عبارة عن توقف كامل لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر.

وثمة مجموعة من الشروط الواجب اتباعها عند ممارسة الاسترخاء العضلي:

- (١) أن يقوم المرشد أو المعالج بتبنيه المفحوص أن الاسترخاء العضلي ما هو إلا طريقة من طرق خفض التوتر النفسي.
- (٢) أن يوضح للمتعالج أنه مقبل على تعلم خبرة جديدة لمهارة لا تختلف عن أية مهارة سابقة يكون قد تعلمها في حياته.
- (٣) ينصح المرشد أو المعالج المفحوص أو المريض أن تكون أفكاره كلها مركزة في لحظة ممارسة التدريب على العضو المراد التحكم به؛ وذلك لتعميق الإحساس به.

٤) يوضح المرشد أو المعالج للمفحوص أو المريض أن استماعه لتعليمات المرشد ستساعد على زيادة قدرته على الاسترخاء (العاسمي، ٢٠٠٦).

• الكف بالنقيض:

الفكرة الأساسية الذي يعتمد عليه هذا الأسلوب أنه في حالة القلق أو الخوف كثيراً ما نجد المريض يعاني من اضطرابات تتعلق بمخاوف مقلقة، ويتكون لدى المريض شعور بالخوف نحو مثير معين وأساسي، وإلى جانب هذا المثير نجده يخاف أو يقلق من بعض المثيرات الثانوية الأخرى المشابهة أو المرتبطة بشكل ما مع المثير. وتتضمن طريقة الكف بالنقيض مبادئ نفسية أهمها:

١- التشخيص:

وهو أول خطوة لتحديد المرض ونوعه وتحديد الأسلوب المناسب للمشكلة؛ لإضعاف الرابطة بين المثير والاستجابة وإزالة الحساسية الانفعالية والتعليل منها؛ وبالتالي يؤدي ذلك إلى انطفاء تدريجي لقوة الفعل المنعكس الشرطي وتكوين استجابة مضادة سوية، ويُستخدم المعالج السلوكي في مرحلة التشخيص أساليب وفنيات علاجية تتفق مع طبيعة المشكلة كمعرفة تاريخ الحالة ومعرفة استجابة المريض لاختبارات القلق وغيرهما.

٢- التحصين:

وهدفه تخليص المريض عن طريق الاسترخاء العضلي والفكري التام من الحساسية الانفعالية وإلغائها تماماً؛ وذلك بتقديم المعالج سلسلة من المثيرات المتدرجة تبدأ بمثيرات ضعيفة ثم قوية حتى يألف المريض هذه المثيرات ويبدأ في تكوين استجابة مضادة بعد أن يتمكن المريض من التخلص من السلوك غير المرغوب فيه، والعودة إلى حالته الطبيعية التي تتسم بالاتزان والسواء.

٣- التطمين التدريجي أو التشكيل التدريجي للسلوك:

يمثل هذا المفهوم أحد أهداف عملية العلاج النفسي بالطريقة السلوكية؛ حيث يسعى المعالج إلى تشكيل سلوك جديد ومقبول يحل محل السلوك الذي يسعى إلى إزالته، ويستمر المعالج بتعزيز كل إضافة إيجابية على هذا السلوك تؤدي في النهاية إلى تكوين السلوك المطلوب (ملحم، ٢٠٠٦).

والتشكيل التدريجي للسلوك معناه بث الطمأنينة في نفسية المريض بطريقة تدريجية وتشجيعية لمواجهة مواقف القلق والتوتر والخوف ومساعدته على تقليل الحساسية الانفعالية أو إلغائها تماماً بحيث يتم تجديد مشاعر المريض نحوها؛ وبهذه الطمأننة التدريجية تزول الاستجابة المريضة وتبدأ استجابة معارضة للقلق في التكوين والبروز ومن المهم اقتران العلاج بالتعزيز؛ لأن اقتران التعزيز مع ظهور المثير وتكرار هذا اقتران يساعد الشخص على التخلص من الحساسية الانفعالية، ويبدأ في اكتساب استجابة جديدة مضادة ومرغوب بها بدلاً من الاستجابة المريضة التي أراد المعالج تخليص المريض منها (مدن، ٢٠٠٦).

الممارسة السالبة:

يطلب المرشد من المسترشد أن يمارس السلوك غير المرغوب بتكراره، فتؤدي هذه الممارسة إلى نتائج سالبة - التعب والملل - حتى يصل لدرجة التشبع لا يستطيع عندها ممارستها.

تقويم المدرسة السلوكية:

أ- أهم الإيجابيات التي تتمتع بها المدرسة السلوكية:

إن المدرسة السلوكية من خلال تأكيدها على المتغيرات البيئية التي تحدث أنواعاً من السلوك قد أضافت بطريقة أساسية إلى كل من علم النفس الإكلينيكي ونظرية الشخصية. ولقد جعلتنا ننظر إلى الأفعال الإنسانية من حيث هي استجابات لأنواع محددة من البيئات، وأن نركز على الطريقة التي تتحكم فيها هذه البيئات في سلوكنا، ومن ثم تعديل السلوك غير التكيفي وتغييره. ومن أهم الإيجابيات الآتي:

- ١- التأكيد على العلاقة الوثيقة بين الفرد وبيئته.
- ٢- السلوك السوي والسلوك الشاذ هو سلوك متعلم خاضع للبيئة المحيطة، وفي هذا تأكيد على دور العملية التربوية في تعديل سلوك الأفراد من خلال المؤسسات التربوية المتعددة وخاصة الأسرة والمدرسة.
- ٣- إن الهدف الأساسي للإرشاد يمكن في مساعدة الناس على مصالحة الحياة بشكل أفضل.
- ٤- الدقة في تحديد التقانات والأساليب الإرشادية المستعملة في الإرشاد السلوكي.
- ٥- تزويد طريقة الإرشاد السلوكي المسترشد بمعلومات كافية وقوية عن مستوى تقدمه وما يحققه من نجاح في العلاج.
- ٦- تُعدّ النظرية السلوكية أن الإنسان ذو طبيعة محايدة من حيث الخير والشر، وأن هذا يخضع لظروف البيئة التي يعيش فيها.
- ٧- تتيح للمسترشد علاج القلق والخاوف والاضطرابات الجنسية وحالات الأرق والسمنة والإدمان الكحولي وبعض المشاكل الأخرى. قد تصل نسبة

- الشفاء أو التحسن باستعمال النظرية السلوكية إلى نسبة (٩٠%) في مقابل (٥٠% إلى ٧٥%) في النظريات غيرها.
- ٨- يركّز العلاج السلوكي المنبثق من النظريات السلوكية على الاهتمام بالمشكلة الحالية للعميل وبسلوكه الحاضر من دون الاهتمام بصورة كبيرة بالإحداث الماضية.
- ٩- تتيح للمسترشد الفرضية للتعامل مع الجوانب الذاتية للسلوك غير المتوافق.
- ١٠- الاعتماد المطلق على الأبحاث التجريبية والمخبرية.
- ١١- إنه أقل تكلفة، وأسرع من أشكال العلاج الأخرى.
- ١٢- تعطي فرصة النقل من موقف الإرشاد إلى موقف الحياة.
- ١٣- تعطي طريقة الإرشاد السلوكي للمرشد دوراً واضح المعالم.
- ١٤- تعطي المرشد مستوى عالياً من الثقة بالنفس.
- ١٥- تشجيع المرشد على أن ينتبه للتعليمات غير اللفظية من جانب المسترشد.
- ١٦- تزويد المرشد بقاعدة واضحة لفهم سلوك المسترشد.
- ١٧- يمكن أن يشارك فيها كل من الوالدين والأزواج والممرضات (جمل الليل، ٢٠٠٢؛ زهران، ٢٠٠٥).

ب- أهم السلبات التي تتمتع بها المدرسة السلوكية:

- ويذكر " باترسون، ١٩٩٢ " أن المدرسة السلوكية شأنها شأن المدارس السابقة لم تسلم هي أيضاً من الانتقاد، ومن هذه الانتقادات الآتي:
- ١- لا تأخذ ماضي الفرد بالحسبان.

٢- اختزال الإنسان إلى ما يشبه الآلة؛ وبالتالي التقليل من فرص الابتكارية أمام المسترشد.

٣- تشجع طريقة الإرشاد السلوكي المسترشد على أن ينظر لمشكلاته من الخارج.

٤- إن إعطاء المرشد دوراً كبيراً في عملية العلاج، يعرض المعالج غير المتمرس لتقديم نماذج وأساليب خاطئة.

٥- إهمال جوانب أساسية من حياة الإنسان النفسية وفي مقدمتها الجوانب المعرفية والانفعالية وتركيزها على السلوك الإنساني الملحوظ والظاهر للمسترشد وإغفالها للسلوك الخفي كالمشاعر والأفكار والانفعالات الدفينة التي تشكل جزءاً مهماً من الشخصية؛ وبالتالي تعجز عن مساعدة المسترشد على استبصار متكامل عن نفسه.

٦- بنت المدرسة السلوكية مفاهيمها وقواعدها على أساس من تجارب طبقت على الحيوانات في المختبر، ولاشك في أن التعميم المباشر لهذه التجارب على الإنسان أمر يحتاج إلى وقفة؛ لأن الإنسان مخلوق له خصوصياته.

٧- النظرة للسلوك الإنساني على أنه نتاج البيئة، وليس للفرد دور في هذا السلوك، وهذا لا يتفق مع كون الإنسان مسؤول عن سلوكه.

٨- يتجاهل الاتجاه السلوكي في العلاج تكوين العلاقة الإرشادية الجيدة في أثناء العمل الإرشادي بالرغم من وجود هذه العلاقة، ولكن لا تعطي الاهتمام اللازم. إنه يقلل دور العلاقة العلاجية، ويتجاهل قيمة فهم الذات في عملية التغيير.

٩- الاتجاه السلوكي يجعل الدور العلاجي بيد المرشد أكثر من المسترشد؛ حيث يقوم الأول بإلقاء الأسئلة وتحديد المعالم المهمة في شخصية

المسترشد وتحديد الأسباب المسؤولة عن وجود المشكلة والأسباب المسؤولة عن استمرارها وغير ذلك؛ مما يجعل دور المسترشد أكثر سلبية. ١٠- أحيانا يكون الشفاء وقتياً عابراً.

١١- يركز الاتجاه السلوكي في العلاج على الأعراض السلوكية للمشكلة التي يواجهها المسترشد كنتيجة لهذه المشكلة التي يواجهها من دون الاهتمام بالأسباب الحقيقية والتاريخية لهذه المشكلة، مما قد يؤدي إلى ظهور أعراض سلوكية جديدة. إن علاج الأعراض قد يؤدي إلى ظهور أعراض أخرى؛ لأن البيئة الداخلية لم تتغير.

التطبيقات التربوية للمدرسة السلوكية:

من أهم التطبيقات التربوية للمدرسة السلوكية ما يأتي:

- ضرورة الاهتمام بكل مكونات الموقف التعليمي وعدم التركيز على أحدها فقط .
- إن الارتباط الحادث بين الاستجابة المتعلمة والموقف لا بد من تقويته من خلال الممارسة والتدريب.
- عدم إهمال الاستجابة المتعلمة لفترة طويلة لأن هذا يؤدي إلى نسيانها.
- لا بد من الاهتمام بالتعلم المبني على الأداء والابتعاد عن أنماط التعلم التي تقوم على مجرد الإلقاء والتلقين.
- لا بد من الاهتمام بالمكافأة والتعزيز في موقف التعلم.
- أن يؤخذ في عين الاعتبار الموقف التعليمي الذي يوجد فيه التلميذ، والتركيز على الأداة والممارسة وليس الإلقاء.
- يُعطى التلميذ فرصة بذل الجهد في التعليم وتقوية الارتباط بين الاستجابة والموقف ربط مواقف التعلم بمواقف مشابهة لحياة التلميذ اليومية.

- الاهتمام بالتدرج في عملية التعلم من السهل إلى الصعب من الوحدات البسيطة إلى الوحدات المعقدة.
- إعطاء فرص كافية لممارسة المحاولة والخطأ مع عدم إغفال أثر الجزاء المتمثل في قانون الأثر لتحقيق السرعة في التعليم والفاعلية.
- عمليه الاقتران مهمة في العمل التربوي، فالربط بين الصورة والكلمة والتعميم والتمييز من العمليات المهمة في التعامل مع المواد الدراسية.
- تشكيل العادات الحميدة: يمكن تشكيل عادات واتجاهات حميدة نحو الأشياء والمواضيع والمواد الدراسية والمدرسة ككل من خلال إقران المدرسة بأنشطة محببة أو إقران المادة التعليمية بذلك، وأيضاً تشكيل العادات من خلال إقران تلك التصرفات بالمعززات.
- محو بعض العادات السلوكية: من خلال إقران العادات غير المرغوب بها بمثيرات منفرة.
- تنمية بعض جوانب السلوك اللغوي: تنمية الجانب اللغوي المتعلق بالتعرف على الأشياء وتسميتها من خلال إقران اللفظ بالصورة أو إقران اللفظ بالمعزز.
- علاج المخاوف من المدرسة: يتم ذلك من خلال إزالة الرابطة بين المثير المخيف والمدرسة، ويتم ذلك إما باستخدام تقليل الحساسية التدريجي أو المعززات.

الفصل السابع
مدرسة الغشالة



الفصل السابع

مدرسة الغشتالت

تُعدّ مدرسة الغشتالت واحدة من المدارس التي ظهرت كردّ فعل على الروح الميكانيكية التي سادت الفكر السيكلوجي في أوائل القرن العشرين التي تمثلت في المقام الأول في النظرية السلوكية، ونظرية التحليل النفسي، ومثل سائر المدارس الجديدة استبعدت نظرية الغشتالت بعض المسائل القديمة في علم النفس، ومهدت السبل لمسائل جديدة. حيث انصب اهتمامها أولاً وقبل كل شيء على كلية النفس البشرية وانتظامها في وحدتها وترابطها حيث إن الكل سابق الوجود على الأجزاء التي تكونه، وهو أكبر من مجموع هذه الأجزاء في الوقت نفسه.

نشأت مدرسة الغشتالت في ألمانيا، واستعملت من كلمة غشتالت صيغة لها، وهي كلمة ألمانية عامة معناها شكل أو صورة أو صيغة كما يقابلها أيضاً بالعربية: الكل، النمط، الهيئة، البيئة، النظام. وعلماء النفس الغشتالتيون يسمون أحياناً بفلاسفة الشكل، وبعد أن واجه العلماء صعوبة في ترجمتها بدقة إلى اللغات؛ لذا أبقوا عليها كما هي في الأصل الألماني. وانطلقت هذه النظرية في دراستها من موضوع الإدراك الذي ظل المسألة المركزية في علم النفس الغشتالتي، والميدان الذي حققت فيه أعظم كشوفها. والغشتالت بصورة عامة كل مترابط الأجزاء باتساق وانتظام، وهو نظام تكون فيه الأجزاء المكونة له مترابطة ترابطاً ديناميكياً فيما بينهما وبين الشكل الذي ينتمي إليه (حمصي، ١٩٨٦).

لمحة تاريخية لمدرسة الغشتالت:

نشأت هذه المدرسة في ألمانيا، وازدهرت فيها خلال العشرينيات وأوائل الثلاثينيات في القرن العشرين. ولدت هذه المدرسة عام (١٩١٢)، مع مقالة ماكس فريتهايمر (١٨٨٠-١٩٤٣) عن الحركة الظاهرة، وترتبط نظرية الغشتالت باسم كورت ليفين "Levin" وفريتهايمر "Wertheimer" وكوفكا "koffa" وكوهلر "kohler"، ويُعد بيرلز (١٨٩٣-١٩٧٠) "perls" مؤسس هذه النظرية ومطوّرها. ولد في برلين وتعلم فيها، وحصل على درجة علمية في الطب "M.D" من جامعة فريدريك ويلهم (١٩٢٠).

درس "بيرلز" في برلين وفي فيينا في معهد التحليل النفسي، وتدريب كمحلل نفسي على يد ريتش "W.Reich"، ولقد تعرف إلى عدد من المحللين المشهورين وتأثر بهم، من بينهم: كارن هورني "Horney" وأدلر "Adler"، وعرف عدداً من علماء النفس الغشتالتيين وتأثر بهم، منهم: ولفغانغ "Wolfgang" وكوهلر "Koheler" ليفين "Levin". وفي عام (١٩٢٦) عمل مساعداً لجلب "Gelb" وجولد ستين "Goldstein" في معهد جولد ستين للمرضى الذي يعانون من إصابات بالدماغ في فرانكفورت بألمانيا.

وبعد ظهور هتلر هاجر مؤسسو الغشتالت إلى الولايات المتحدة بعد قيام الحكم النازي، وساعد هذا على نشر مبادئ الغشتالت باللغة الإنكليزية وأصبحت هذه المدرسة من المدارس البارزة في علم النفس في أواخر الثلاثينيات والأربعينيات. وقد أثرت وما زالت تؤثر في أعمال عدد غير قليل من علماء النفس المشهورين ودراساتهم (kohler, 1947,135).

سيكولوجية الغشالت:

ولدت سيكولوجية الغشالت عام (١٩١٢) ومثل سائر المدارس الجديدة استبعدت سيكولوجية الغشالت بعض المسائل القديمة في علم النفس، ومهدت السبل لمسائل جديدة، وألحت على مسألة تنظيم العناصر في كليات، وعلى قوانين هذا التنظيم. وهكذا بدأ النمط الغشالتي في فحص ظواهر إدراكية كالصور التالية والحركة الظاهرة، وكانت سيكولوجية الغشالت منذورة لسوء الفهم في أمريكا نظراً لكونها نتاجاً للثقافية الأوروبية.

إلا أن هجرة مؤسسي الغشالت إلى الولايات المتحدة بعد قيام الحكم النازي ساعد على نشر مبادئ الغشالت باللغة الإنكليزية، وهكذا بدأ سوء الفهم المبكر بالتبدد. وإلحاح الغشالت على الفينومينولوجية جعل من الصعب على مستعملي الاستبطان اليوم تجاهل المحتويات الفيزيولوجية للخبرة؛ أي التقارير المباشرة الساذجة الصادرة فلم تعد هناك ضرورة للمحاكاة حول أخطاء المثيرات التي يفترض أنها ناجمة عن معرفة سابقة حول المثيرات (كالفن هال، ١٩٩٣).

تعريف بأصحاب النظرية:

فردريك بيرلز:

يُعدّ صاحب هذه النظرية مؤسس نظرية العلاج الغشالتي وقد ولد في برلين عام (١٨٩٣) لأسرة يهودية فقيرة، وقد حصل على شهادة الطب العام سنة (١٩٢٠) من جامعة " Frederrich withelm "، وقد منح الدكتوراه الفخرية من لوس أنجلوس عام (١٩٥٠). عمل مديراً للمكتب الطبي في الجيش الألماني خلال الحرب العالمية الأولى. وعمل مساعداً لجولد شتاين، ثم درس في معاهد التحليل النفسي في فيينا، وذهب عام (١٩٣٤) إلى جوها نسبيرغ ثم غادرها إلى الولايات

المتحدة الأمريكية، واستقر في مدينة نيويورك، ومكث فيها مدة عشر سنوات، التقى خلالها بالعالم بول جودمان حيث عاصر التمييز العنصري هناك، وأسس مع زوجته لورا معهد نيويورك لعلاج الغشالتية عام (١٩٥٢)، وقد انتقل عام (١٩٦٤) إلى ولاية كاليفورنيا وأسس فيها معهد إيسالن وتوفي (١٩٧٠) في الفترة التي كان يجهز خلالها لتأسيس مؤسسة غشطالتية في جزيرة فانكوفر (الزيبود، ١٩٩٨، ٢١٩)

ماكس فرتهايمر، ولفغانغ كوهلر، وكورت كوفكا:

نشأت نظرية الغشالطت " Gestalts " في ألمانيا حوالي (١٩١٢)، ممثلة في مذهب الفكر السيكلوجي الذي كان يعرف باسم " علم النفس الغشالتية " على يد رائدها ماكس فرتهايمر " Wertheimer " الذي كان له دراسات كثيرة في الإدراك، وأوضح قانون الامتلاء الذي يشتمل على التشابه والتقارب والإغلاق. واهتم بدراسة التعلم عند الإنسان وتطبيقاته في مجال التربية، كما اعترض على فكرة تحليل السلوك إلى وحداته ومكوناته الأساسية. وقال إن هذا التحليل يجعل السلوك يفقد معناه.

بينما يرجع الفضل في انتشار أفكار هذه المدرسة إلى كل من كوهلر (١٨٨٧ - ١٩٤١) " Kholer " وكوفكا (١٨٨٧ - ١٩٤١) " Kafka " حيث قام الأول بإجراء تجارب عديدة على القروء، وانتهى بتوضيح مبدأ التعلم بالاستبصار، وتنظيم الخبرات السابقة بدلاً من التعلم بالمحاولة والخطأ.

بينما ألف " كوفكا " كتاب نمو العقل وفي عام (١٩٣٧) نشر كتابه على أسس علم الغشالت قدم فيه نقداً لنظرية " ثورندايك " في التعلم بالمحاولة والخطأ. وقد أكد علماء الغشالت إنَّ عَدَّ مفهوم الإدراك من بين أهم المفاهيم وأكثرها

مركزية في النظرية الغشتالتية، ويقصد بالإدراك العملية العقلية التي تتم بها معرفتنا للعالم الخارجي عن طريق المنبهات الحسية، فالإدراك يعني إضفاء معنى ودلالة على ما تنقله إلينا حواسنا وأحاسيسنا. وقد تناولت علماء علم النفس الغشتالتية موضوع الإدراك بالبحوث والدراسات؛ مما نتج عنه توضيح خصائص تلك العملية والتواصل إلى أكثر من مئة مبدأ أو قانون يحكم هذه العملية (رزوقي، ٢٠١٨، ٢٤٧).

أسس مدرسة الغشتالت:

نستطيع أن نحدد أسس مدرسة الغشتالت فيما يأتي:

- ١- لا يقبل أصحاب نظرية الغشتالت الاتجاه التحليلي العنصري الذري الذي تقوم عليه النظريات السلوكية؛ وبالتالي يرفضون إمكانية تحليل السلوك إلى وحدات الاستجابات الأولية التي ترتبط بمثيرات محددة في العالم الخارجي، ولكن ينظرون للسلوك على أنه سلوك كتلي أو كلي؛ أي غير قابل للتحليل، وأن هذه الصفة الكلية الكتلية هي التي تحقق لأجزاء الغشتالت الاعتماد الوظيفي فيما بينها المستمد بدوره من هذه الصيغة الكلية.
- ٢- اهتمت مدرسة الغشتالت بتنظيم الموقف أو المجال وقت حدوث السلوك، وتُعدّ أثر ذلك التنظيم وأهم من أثر الخبرة السابقة.
- ٣- يؤكد الغشتالتيون على ضرورة عدم فصل الكائن الحي عن بيئته؛ لأن سلوك الإنسان في أي موقف من مواقف حياته هو نتيجة لتفاعل الفرد مع ما يحيط به من بيئة وظروف.

٤- يؤكد الغشتالتيون أهمية الإدراك الكلي للأشياء وأن إدراك الكل سابق على إدراك الجزء، وأن الكل أكبر من مجموع أجزائه (عبد الحميد، ١٩٩٥).

الإجراءات التجريبية لمدرسة الغشتالت:

تناول " كوهلر " في كتابه " عقلية القردة " التجارب التي أجراها على القردة في جزر الكناري حيث يضع القرد وهو جائع في قفص، ويعلق الطعام في سقف القفص، أو يضعه خارجه، بحيث لا يستطيع القرد الوصول إليه في الطرق الطبيعية، كما كان يصنع في مجال رؤية القرد وسيلة يستطيع عن طريقها الوصول إلى الطعام، وفي بعض التجارب كانت الوسيلة المستعملة هي صندوق أو أكثر، وفي تجارب أخرى كانت الوسيلة عصا أو عصوين وفيما يأتي عرض لبعض هذه التجارب:

أولاً- تجارب الصندوق:

وُضِعَ القرد في قفص، وهو جائع، وكان الطعام " موزة " وهو وسيلة إشباع دافع الجوع معلقاً في سقف القفص بحيث لا يمكن الوصول إليه؛ باستعمال الطرق الطبيعية " اليد مثلاً " في ركن القفص وضع صندوق حيث هو الوسيلة الوحيدة والطريقة التي يمكن الوصول للطعام وقد لاحظ " كوهلر " أن القرد حاول أن يأخذ الموز بمد يده أو الوثب، ولكنه فشل ثم أخذ ينتقل من ركن إلى ركن في حيرة، وأخيراً لاحظ الصندوق، فنظر إليه ونظر إلى الموزة، وفجأة جذب الصندوق إلى الموضع الصحيح تحت الموزة ثم قفز فوقه ووصل إلى هدفه، فالقرد في هذه التجربة أدراك العلاقة بين الصندوق وإمكانية الوصول إلى الطعام.

وقد كررت هذه التجربة، ولكن وَضَعَ صندوقين بدلاً من صندوق واحد، أحدهما أكبر من الآخر، وقد وجد " كوهلر " أن القرد قد تعلم بالاستبصار إدراك علاقة وضع الصندوق فوق الآخر لكي يصل للطعام، إلا أنه لم يتمكن من إدراك ثبات التركيب إلا بالمحاولة والخطأ (شكر، ٢٠٠١).

ثانياً- تجارب العصا:

وضع القرد في القفص وهو جائع، ووضع الطعام خارج القفص، ووضعت عصا قصيرة هي الوسيلة الوحيدة للطعام في ركن القفص، ولاحظ " كوهلر " أن القرد حاول الوصول إلى الطعام في اليد ففشل، وبعد مدة لاحظ وجود العصا فأمسك بها وبدأ يلعب بها ثم أخذ ينفذها من بين قضبان القفص، وفي هذه الأثناء وقع نظره على الطعام، وفجأة تغير سلوكه، واستعمل العصا في جذب الطعام. وقد كررت هذه التجربة وقد استعملت فيها أكثر من عصا حيث استعملت في تجربة عصوين أحدهما قصيرة وضعت في ركن القفص، والأخرى عصا طويلة وضعت خارج القفص، حيث إن العصا الطويلة هي الوسيلة الوحيدة التي من خلالها يمكن الوصول للطعام، وفي تجربة أخرى استخدم عصوان قصيرتان لا تكفي أحدهما لجذب الطعام؛ وإنما يمكن إدخال إحداها في طرف الأخرى وعمل عصا طويلة والتي من خلالها يمكن الوصول للطعام ولاحظ " كوهلر " الملاحظات التي حدثت في التجربة الأولى. وكذلك لاحظ أنه عندما أعيدت التجربة فإن القرد بدأ من حيث انتهى أن يلجأ على الفور إلى ما تعلم ويستعمل العصا بنجاح وبسرعة في جذب الطعام بمجرد وضعه في القفص.

وفي ضوء ذلك فسر " كوهلر " عن طريق الاستبصار حيث لاحظ أن حل الموقف يتم بصورة فجائية، وذلك بعد فترة تريث وتأمل وتفكير يمارس فيها القرد عملية إعادة تنظيم المجال الإدراكي في صورة جديدة، وذلك بعد ما قام به من

محاولات استطلاعية استكشافية لم توصله إلى حل المشكلة (أبو ناهية، ١٩٩١، ٢٦).

تفسير التعلم عند الغشتالت:

يختلف تفسير التعلم عند أصحاب نظرية الغشتالت عن أصحاب النظرية السلوكية، فيما يحدث التعلم في النظرية السلوكية تدريجياً بعد محاولات عدّة يتم من خلالها الارتباط بين المثيرات والاستجابات تجد أن التعلم عند نظرية الغشتالت يحدث فجأة؛ بمعنى يحدث من مرة واحدة تسبقها فترة تأمل وتفكير يمارس فيها الحيوان عملية إعادة تنظيم مجال إدراكي في صورة جديدة، وذلك بعد ما قام به من محاولات استطلاعية استكشافية لم توصله لحل المشكلة. إذاً فأصحاب نظرية الغشتالت يفسرون التعلم على أنه إعادة تنظيم للمجال الإدراكي الذي يوجد فيه الكائن الحي.

فإدراك الكائن الحي للعناصر والموضوعات الموجودة في المجال الذي يوجد فيه، وكذلك العلاقات التي تربط تنظيم المجال في كل أو في صورة جديدة هو الكل أو هذا الكل أو هذه الصورة هي ما يفسره أصحاب نظرية الغشتالت بالتعلم الذي ينشأ بواسطة عملية الاستبصار من الكائن الحي إلى الموقف الموجود فيه من عناصر وعلاقات حيث إن المتعلم يرى الموقف ككل في طريقة جديدة تشتمل على الفهم للعلاقات المنطقية بين عناصر الموقف أو على الإدراك بين هذه العناصر (الشرقاوي، ١٩٩١، ٣٦٣).

المجال النفسي الفيزيقي:

يحدد السلوك بواسطة المجال النفسي الفيزيقي. هذا المجال الذي يعني أن ما هو نفسي وما هو فيزيقي من طبيعة واحدة. ففي إطار هذا المجال هناك عوامل

شخصية تتكون من الأنا وعوامل خارجية تمثل المحيط، أو البيئة السلوكية، وكلاهما يساهم في تحديد السلوك الإنساني.

الأنا عند الغشالت:

الأنا نظام منفصل ودائم ضمن المجال النفسي الفيزيقي. ولأنا حدود، ولكنها حدود غير ثابتة، أحياناً لتشمل أشياء " ملابسي، عائلتي، وطني " كما قد تنقلص لاستثناء أشياء أخرى، إنه نظام ثابت يحافظ على هويته في نظام ظروفه المتغيرة. كما أنه يتطور دائماً ليصبح نظاماً أو غشالتاً أكثر ثباتاً وأشد رسوخاً.

المحيط السلوكي عند الغشالت:

يشتمل المحيط السلوكي على أي شيء يمكن أن يدخل ضمن الإدراك أو الخبرة المحسوسة، ويمكن تحديده عن طريق توزيع القوى في المحيط الجغرافي أو الفيزيقي. هذه القوى أو المثيرات تسقط على حواس الفرد لتنتقل منها إلى الجهاز العصبي، ومنه إلى العقل (Sullivan, 1964, 42).

التقدير عند الغشالت:

هو العملية التي يكتشف فيها الفرد ذاته، فالطفل يقول لوالديه " انظر إلي " عندما يلعب، والتقدير الذاتي للطفل يؤدي به إلى تنمية شعوره بذاته وتقدير لوجوده الشخصي (الشناوي، ١٩٩٤).

التمائل عند الغشالت:

المعنى الحرفي لهذا المفهوم المهم هو " التشابه أو التطابق " من دون ضرورة للتشابه في المحتوى أو في المادة التي يتكون منها الشكل. فعلى سبيل المثال إن الدائرة المرسومة بالطباشير على السبورة تُعدّ مختلفة في الجوهر عن شكل

الموجات الضوئية المنعكسة من الدائرة المرسومة بالطباشير. وهذه هي الخبرة عن الدائرة. لكن هذه الأشكال الثلاثة لها الشكل الدائري نفسه، فهي متماثلة. إن التماثل هو الجواب الذي تقدمه سيكولوجية الغشتالت لمسألة عقل الجسم.

لذا فإن الشكل والترتيب في الخبرة يتطابقان " يتماثلان " مع الشكل والترتيب في العالم المادي ومع الشكل والترتيب في العمليات الفسيولوجية.

إنّ الترتيب لم يُفرض على العقل على هيئة كتلة مشوشة من النبضات العصبية. إن النبضات العصبية لها شكل معين، وهذا هو نمط الفوضى. إن الترتيب والتنظيم والشكل سائدة في كل شيء في هذا العالم (koffka, 1935, 84).

الإغلاق عند الغشتالت:

فالشكل الناقص أو المفتوح يميل إلى أن يصبح كاملاً أو مغلقاً. فالدائرة التي بها فتحة في محيطها ترى كالدائرة المغلقة تماماً. ويؤدي الإغلاق دوراً في التفكير والتعليم. فأيّة مشكلة أو وظيفة حين يراد تعليمها. تُعدّ غشطالتاً مفتوحاً، أو غير كامل، ومن ثم تخلق التوتر عند الإنسان. وعند حلها أو تعلمها، يتم الإغلاق، ويزول التوتر (Kohler, 1956, 83).

قانون الاستمرار الجيد عند الغشتالت:

يوضح هذا القانون أن استمرار الشكل يؤدي إلى سهولة إدراكه؛ بمعنى آخر تمثل المثيرات التي تتصف بالاستمرارية إلى الانعزال عن المجال الإدراكي مكون غشتالت؛ أي أن تنظيم المجال الإدراكي الحسي يميل إلى أن يحدث على نحو يستمر فيه الخط المستقيم مستقيماً أو الدائرة دائرة وهكذا.

قانون الشكل والأرضية عند الغشتالت:

إنّ مجال الخبرة أو الشعور الذي هو المحيط السلوكي يتميز إلى شكل أو أرضية. انظر مثلاً إلى النقطة السوداء على قطعة الورقة البيضاء. فالشكل هو غشتالت أو " كل منظم ينفصل عن الأرضية بحدود أو خطوط "، فأى شيء أو جسم هو شكل.

وتقدم الأرضية الإطار الذي يظهر فيه الشكل، فالأرضية تبدو ممتدة ومتصلة، وهي أكثر وأبسط تجانساً، أو أقل تأثيراً من الشكل. هي أكثر ثباتاً. ويبدو الشكل أكثر بروزاً من الأرضية، وهو مكتنز، وذو بنية قوية، وأكثر تأثيراً من الأرضية ويحاول الشكل أن يحافظ على ثباته، ولكنه يتغير بفعل عوامل متباينة وأهم هذه العوامل، هي: الشكل التام أو الإكمال، والإغلاق، والأثر البعدي للشكل.

قانون الشكل التام والإكمال عند الغشتالت:

الكلّ منظم، وذلك يعني أن الشكل هو دائماً منتظم، ومتناسق وبسيط وثابت طالما تسمح الظروف بذلك. وهذا ما يسمى بقانون الشكل التام والإكمال.

الأثر البعدي للشكل عند الغشتالت:

إذا كان شخص ما ينظر بتركيز شديد في مربع أسود، ولدقائق عدّة ثم ينظر إلى مربع أبيض، فإن إحساسه بالمربع الأبيض يكون مشوهاً بفعل الإحساس السابق بالمربع الأسود. وهذا مثلاً للأثر البعدي للشكل، وهو يشير إلى أن الصورة التي تدرك بها جسماً ما تظل مرتبطة بما كنا ننظر إليه قبل لحظات (koffka, 1935, 43).

الاستبصار عند الغشالت:

الاستبصار: هو العملية التي اعتمد عليها الغشالت في تفسيرهم للتعلم، وقد اختلف علماء النفس في بيان معنى الاستبصار، فمنهم من يذكر أنه الطريقة التي يتم تكوين كل منظم جديد من مجموعة العلاقات الموجودة في الموقف أو أنه الاستجابة لظروف الموقف ككل، أو الاستجابة للعلاقات ذات المعنى في الموقف أو أنه يتضمن العلاقة بين ثلاثة عوامل: هدف ووسيلة وعقبات، أو إدراك الكائن للعلاقة بين هذه العوامل الثلاثة. وعلى ذلك فهناك تعريفات مختلفة لكلمة استبصار، وخير توضيح لمدلولها هو ذكر خصائص عملية الاستبصار ذاتها التي نلخصها فيما يأتي:

- ١- يعتمد الاستبصار على تنظيم الموقف المشكل، فالاستبصار لا يحدث بسهولة إلا إذا نظمت أساسيات الحل بحيث يمكن إدراك العلاقات بينها.
- ٢- يعتمد الاستبصار على الفهم وإدراك العلاقات بين عناصر الموقف.
- ٣- إن الحل الذي يصل إليه الحيوان عن طريق الاستبصار يمكن أن يطبق في المواقف الجديدة.
- ٤- إن الاستبصار يوجد لدى الحيوان والإنسان بدرجات متفاوتة طبقاً لمستوى الذكاء، فيزداد بارتفاع نسبة الذكاء.
- ٥- إن إدراك عناصر الموقف يظهر فجأة؛ أي إن الانتقال من مرحلة ما قبل الحل إلى مرحلة حل المشكلة يكون مفاجئاً.
- ٦- التعلم الذي يتم عن طريق الاستبصار يتم الاحتفاظ به لفترة طويلة نسبياً.
- ٧- الأداء المعتمد على الحل الذي يتم التوصل إليه بالاستبصار يتسم عادة بأنه سلس ومتحرر من الأخطاء (الخطيب، ٢٠١٠، ٢٣٧).

مفهوم البنية أو التركيب عند الغشتالت:

فكل غشتالت بنية متأصلة فيه، ومتميز عن غيره ومهمة الغشتالت تتمثل في وصف الأبنية أو التراكيب الطبيعية بطريقة لا تشوه أصولها أو كنهها. وبالطبع فإن مفهوم البنية عند الغشتالت بعد ثورة على ذات المفهوم في المدرسة البنائية عند " فونت ونيشنر " ونظرتهم التحليلية للإدراك، فظاهرة فاي أو الحركة الظاهرة ليست مجموعة من الإحساسات الأولية؛ وإنما هي نوع من التنظيم الإدراكي؛ إنها ظاهرة وليست مركباً من وحدات من الذرات الحسية (عكاشة، ٢٠٠٠، ٤٤).

الإدراك أساس التعلم عند الغشتالت:

يرى علماء الغشتالت أنه إذا ما أردنا أن نفهم لماذا يقوم الكائن بالسلوك الذي يسلكه، فلا بد لنا أن نفهم كيف يدرك هذا الإنسان نفسه. والموقف الذي يجد نفسه فيه. ومن هنا كان الإدراك من القضايا الأساسية في التحليل الغشتالتي بأشكاله المختلفة.

والواقع أن التعلم في صورته النموذجية عملية انتقال من حالة يصبح معها ما كان غير معروف أو غير مفهوم أمراً واضحاً، ويعبر عن معنى ما، ويمكن فهمه والتكيف معه. فالأساس في التعلم والفهم والاستبصار والإدراك؛ لذا يهاجم علماء النفس الغشتالتيون الاستظهار والحفظ من دون معنى والارتباط والمحاولة والخطأ والإشراف. ويفضلون عليها الأثر التعليمي الأكثر عطاء والأقرب إلى الحياة المتمثل في تأكيدهم على الاستبصار.

الكل والجزء عند الغشتالت:

إن القضية الأساسية في النظرية الغشتالتية هي قضية الاهتمام والتناقض بين ما يسمى الكليات التي تساوي تماماً المجموع الكلي للأجزاء المكونة لها وتتجاوزه. حيث يرى الغشتالتيون أن معظم الكليات العقلية هي أكثر من مجموع أجزائها، فالمثلث ليس مجرد مجموع ثلاثة خطوط مستقيمة وثلاث زوايا مناسبة، ولكن المثلث هو مجموع هذه العناصر الستة مضافاً إليه عنصر سابع ألا وهو الصيغة الغشتالتية أو الصيغة الشكلية للمثلث. واللحن الموسيقي ليس مجرد مجموع الكل للنغمات التي تكونه؛ بل هو مجموع أجزائه مضاف إليها الصيغة الغشتالتية (بلان، ٢٠١٠، ١٣١).

إعادة التنظيم عند الغشتالت:

ترفض النظرية الغشتالتية وجهات النظر التي تُعدّ التعلم عملية آلية غير واعية إنّ وجهات النظر هذه ترسم صورة غير واقعية للتعلم الحقيقي؛ لأنه ينطوي على الفهم، وليس على الإشراف أو تكوين ارتباطات اعتباطية إنه قائم على استبصار العلاقات الداخلية لما يراد تعليمه وتعين خصائص المواقف التي تجد الكائنات الحية نفسها فيها عن طريق إعادة تنظيم هذه المواقف بشكل يؤدي هذه الإعادة في التنظيم إلى إدراك العلاقة بين عناصر الموقف أو المجال أو العلاقة بين الوسائل والغايات وإعادة التنظيم تعني استبعاد التفاصيل التي لا جدوى منها إظهار المشكلة على حقيقتها في صورة أكثر وضوحاً والوصول إلى إعادة التنظيم الذي يُعدّ لب عملية التعلم يكون عن طريق الاستبصار الذي هو العملية المفاجئة أو اللمعان الخاطف الذي يحدث في الدهن. وهكذا فإن التعلم غالباً ما ينطوي على تغيير إدراكنا الأولي للموقف المشكل، وإعادة تنظيم ذلك الإدراك حتى نحقق النجاح.

نظرية المجال لليفين:

أما نظرية المجال لليفين (١٨٩٠-١٩٤٧)، فقد تُعدّ ضمن نظريات الغشتالت أو قريبة منها. فهي تشبه الغشتالت في أنها نظرية كلية تهتم بالموقف ككل، وتُعدّ السلوك وظيفة لطريقة إدراك الفرد للبيئة الخارجية، معتمداً في ذلك على دوافعه وميوله وتنظيم شخصيته. فلكل شخص مجال حيوي يختلف عن المجال الجغرافي. والمجال الحيوي ملء بأشياء لها جاذبية موجبة أو سالبة، فهي محبة أو كرهية للنفس. هذه الجاذبية لها قدرة موجبة للسلوك فهي إما تجذب أو تتغير. تماماً مثل القوى المغناطيسية.

والأشياء لها جاذبية موجبة أو سالبة حسب علاقتها بحاجة الإنسان ودوافعه- فالطعام له جاذبية موجبة للشخص الجائع في حين أنه له جاذبية سالبة للشخص المريض (عوض، ١٩٩٩).

القاعدة الثنائية للتوازن:

تأتي الثنائيات نتيجة التمايز عن نقطة صغيرة التي تحدد عدم التمايز، وإذا بقينا يقطين في المركز يمكننا أن نكتسب قدرة عالية على رؤية كلا الطرفين لأي حدث أو صورة كاملة لنصف غير مكتمل، ويتفرع عن المفهوم العام للمتقابلات مفهوم الاتزان الذي يمثل ميل كل كائن للوصول إلى الاتزان، ويواجه الكائن في كل لحظة بعوامل تجعل هذا الاتزان مضطرباً وبعض هذه العوامل خارجية. أما بعضها الآخر فهو داخلي وينشأ ميل لدى الفرد لاستعادة التوازن، ويؤدي إشباع الحاجة إلى خفض التوتر واستعادة التوازن.

إنّ الوعي بالحاجة يصبح الشكل مع وجود خلفية له، أما الحاجة غير المشبعة فإنها تمثل غشتالت غير كاملة، والحاجة المسيطرة تصبح الشكل على حين تتراجع الحاجات الأخرى مؤقتاً لتصبح الخلفية(المالكي، ٢٠٠٥، ١٢٢).

الأبعاد المقسمة للذات:

تأخذ صورة أشخاص يدركون أنفسهم على طرف واحد فقط من تدرج قوي، ضعيف؛ ولأن الفرد يرى نفسه عند طرف واحد فقط؛ فإنه لا يحقق على الإطلاق من القيمة الكاملة لهذا الحظ، فالشخص الذي لا يعترف أنه ضعيف ولا يستطيع إطلاقاً تقدير القوة التي عنده. من أشهر الانقسامات التي تحدث عنها " بيرلز " الصوت العالي: الذي يمثل السلطوية وتوقعات الآخرين والصوت المنخفض الذي يمثل الفأر وهذا التكسر في الشخصية إلى حاكم ومحكوم ينتج عنه صراع داخلي لا يمكن إكماله(باترسون، ١٩٩٢، ١٤٠).

أهداف الإرشاد حسب مدرسة الغشتالت:

الهدف الأول:

جعل المسترشد يكتشف أنه يستطيع أن يعمل أشياء كثيرة إيجابية، وبذلك تتم مساعدة المسترشدين على تحقيق قوتهم الذاتية وإمكاناتهم الخاصة، وتسهل تحرك المسترشد من الاعتماد على البيئة وتلقي المساندة منها إلى الاعتماد على الذات، وكذلك مساعدته على النمو والنضج، وأن يتحرك نحو تحقيق الذات. وهذا الهدف كما لاحظ " بيرلز " لا يتحقق بسهولة حيث يقول: إن قليلاً من الناس هم الذين يذهبون للعلاج طلباً للشفاء، وإنما يأتون ليحسنوا حالة الأعصاب لديهم. وعادة فإن المسترشدين يحاولون دفع المعالج إلى مساندتهم بالطريقة نفسها التي تعلموا بها أن يدفعوا الآخرين؛ وبالتالي يجب أن يكون هدف العلاج هو أن نجعل المريض لا

يعتمد على الآخرين، وأن نجعله يكتشف منذ اللحظة الأولى في الإرشاد أنه يستطيع أن يعمل أشياء كثيرة " إيجابية " أكثر مما يعتقد أنه بوسعه أن يعمل، وبذلك يصبح من أهم الأشياء للمعالج الغشالتى وهو مساعدة المسترشدين على تحقيق قوتهم الذاتية وإمكاناتهم الخاصة بتنظيم الذات.

الهدف الثاني:

المساعدة على النضج وتكامل الشخصية، حيث إن بعض الأفراد يأتون إلى العلاج في صورة غير مكتملة، ولأنه يكون عليهم أن يبقوا على صورة الذات المفروضة عليهم من خارجهم فإنهم يقسمون أنفسهم إلى أجزاء عن طريق الإسقاطات والانتشاءات والازدراءات، فيكون هدف الإرشاد هنا هو إعادة توحيد الأجزاء المنفصلة وإدماجها.

الهدف الثالث:

مساعدة المسترشدين على تحمل المسؤولية عن تصرفاتهم وقراراتهم واستجاباتهم، وعن الأجزاء والجوانب المبعدة من الذات وحين نجد أن هؤلاء الأفراد صاروا يتقبلون المسؤولية عن الجوانب المبعدة والمجزئة من ذاتهم، فإنهم يكونون متجهين نحو تحقيق التكامل في شخصياتهم.

الهدف الرابع:

يتمثل بالوعي حيث يحتاج التحريك من مساندة البيئة إلى المساندة الذاتية من دخل الفرد نفسه إلى تحقيق الوعي بالحاجات والوعي بالأجزاء المنفصلة عن الذات ويعد " بيرلز " أن الوعي بحد ذاته شافياً. وعندما يكون الأفراد واعين فإنهم يقومون بالأداء؛ تبعاً للقاعدة الصحيحة للغشالت. واستعادة الوعي يُعدّ هدفاً مهماً للمرشد (عبد الحميد، ١٩٩٥).

تطبيقات المدرسة الغشتالية في عملية الإرشاد النفسي:

في هذه العملية إن الإرشاد الغشتالي يوفر للمسترشد الاهتمام الكامل وعلى الرغم من ذلك فإنه لا يقدم له كل ما توقعه مثل الإجابات التي يرى المسترشد أنها ضرورية أو التقدير بذلك، فعلى الرغم من أن المسترشد يحصل على بعض الإشباع، فإنه يصاب بالإحباط. ولا يهتم الإرشاد الغشتالي بالأسباب الكامنة وراء سلوك المريض والتي تشتق من ماضي المسترشد ومن اللا شعور والأحلام، والتي يمكن أن تؤدي إلى إسقاط المسؤولية. ويركز الإرشاد الغشتالي على الخصائص الحالية لسلوك المسترشد الذي لا يكون واعياً به، وعدم الوعي لا يقتصر على المواد المكبوتة فقط. وإنما يشمل أيضاً المواد التي لم تأت إطلاقاتاً إلى الوعي والتي توارت أو التي لم يتم تمثيلها، وهي تشتمل على المهارات وأنماط السلوك والعادات الحركية واللفظية وغيرها؛ وبالتالي فإن الوعي وعدم الوعي ليست أنشطة عقلية فقط وإنما هي أيضاً أنشطة حسية حركية.

وتعدّ الأحلام مفيدة في عملية الإرشاد لأنها تمثل محاولة لإيجاد حل لتناقض واضح ولا يقوم المسترشد بتفسير الأحلام وإنما يستخدمها لمساعدة المسترشد على اكتشاف هذا التناقض، وكل أجزاء الحلم سواء الأشياء أو الأشخاص تمثل أجزاء مسقطة أو مبعدة من الشخصية والتي ينبغي أن يعيد المسترشد حيازتها وإدماجها في ذاته وبذلك فإن الإرشاد يجب أن يتعامل حينئذ مع السلوكيات والاهتمامات الراهنة من خلال تنمية الوعي بـ - هنا - الآن.

وإن الإرشاد الغشتالي هو نوع من الإرشاد المتصل بالخبرات، وبذلك فإنه يهتم سؤال المسترشد، بل ويدفعه إلى معاشة أقصى ما يمكنه من خبرات ذاتية والتركيز على " أنا " باعتبارها تعبير عن الذات أو الفرد، فيصبح واعياً بالعلاقات

بين الشعور والسلوك في مجالات مختلفة ويصبح بذلك قادراً على إدماج الأجزاء المفككة من شخصية وينشئ توازناً ملائماً وحدوداً مناسبة بين الذات والبيئة (الشناوي، ١٩٩٦).

أساليب الإرشاد المستعملة عند الغشتالت:

هناك مجموعة من الأساليب الإرشادية التي يشتمل عليها الإرشاد الغشتالتي وأهمها:

١- الوعي بـ " هنا - والآن " .

إن العبارة الأساسية في الإرشاد الغشتالتي هي " هنا والآن "، ويُعدّ الآن نقطة الصفر بين الماضي والمستقبل، حيث لا يوجد أي منهما؛ وإنما الموجود فقط هو " الآن " والشخص العصابي ليس شخصاً لديه مشكلة من الماضي. والماضي يؤثر في السلوك فقط على النحو الذي نراه في الحاضر. والحاضر في هنا والآن هو موقف العلاج نفسه. وفي المقابلة الإرشادية مثلاً، ليس من الضروري أن يسبر المسترشد غور الماضي أو أن يحصل على التاريخ الشخصي للمسترشد، لا يسمح للمسترشد أن يتحدث عن المشكلة في صيغة الزمن الماضي أو في صورة ذكريات؛ وإنما يطلب منه أن يعايش مشكلاته الآن، ويلامس خبراته الشخصية قدر الإمكان. فمهمة المرشد هنا هي جذب اهتمام المسترشد إلى سلوكياته وخبراته ومشاعره، وليس تفسيره هذه الجوانب وكذلك ليس استكشاف " لماذا "، وإنما هو معرفة كيف يمنع المسترشد الوعي بالأعمال " الغشتالتات " غير المنتهية أو غير الكاملة؛ وبالتالي إيجاد الوعي في المسترشد؛ ليستجمع الأجزاء المبعدة من شخصيته ويدمج بينها.

٢- تكوين المسؤولية في المسترشد:

إن استجابات المسترشد للأسئلة الخاصة بالوعي لفظاً أو في صورة غير لفظية يقدم مؤشرات عن الشخصية الكلية؛ لأنها تُعدّ تعبيرات عن الذات، ويلاحظ المرشد هذه الاستجابات، كما يوجه المزيد من الأسئلة للمسترشد. وعادة فإن استجابات المسترشد تكون استجابات تجنب أو تساؤلات يوجهها للمعالج أو قد تشمل مؤثرات أخرى في محاولة لاستبعاد المسؤولية الشخصية عن السلوك (منسي، ٢٠٠٤).

٣- استعمال الدراما والتخيل:

يمكن للمرشد أن يزيد من سرعة عملية الإرشاد بالبداية في عدد من الأساليب الأخرى التي تشتمل على نشاط درامي وعلى التخيل من جانب المسترشد. ويمكن للمرشد أن يعمل مع سلوك المسترشد وخبرته في التخيل. كما في الواقع. وهذه الطريقة تفيد إذا كان المسترشد بعيداً عن التعامل مع الواقع والتخيل. يتم من خلال عملية الترميز وينتج واقعاً على نطاق أضيق، ولكنه ذو معنى في ارتباطه بالواقع ويمكن أن يشتمل التخيل على مجموع من الأساليب الدرامية المتنوعة. ومن هذه الأساليب ما يأتي:

أ- أسلوب المكوك:

يعتمد هذه الأسلوب على توجيه انتباه المسترشد للوراء والأمام من نشاط إلى نشاط آخر، والتحرك بين الكلام والإصغاء لنفسه. وقد يقوم المرشد بتسهيل العملية بلفت نظر المسترشد إلى ما قاله. ويدخل أسلوب المكوك في أساليب أخرى، مثل: محادثات الصوت العالي والصوت والمنخفض والمقعد الخالي.

ب- الصوت العالي والصوت المنخفض:

قد يأتي المسترشد ولديه جوانب متضادة في الشخصية. فيطلب المرشد من المسترشد أن يأخذ كل جزء من الصراع عن طريق محاوره ثنائية. فالصوت العالي يمثل صوت المجتمع أو الضمير، وهو يمثل ما ينبغي غرسه في الفرد عادة بوساطة والديه، مثل الاستقامة والكمال والعقاب، والصوت المنخفض هو بدائي ملتصق بالأعذار، ويتجاهل مطالب الصوت العلوي. ونستطيع القول: إن الصوت العالي مشابه "لأننا الأعلى" عند فرويد، أما الصوت المنخفض فيشابه "الهو". وعندما يصبح المسترشد واعياً بهذا الانشقاق في الشخصية، فيكون حل هذا الصراع من خلال الجمع بين كلا الجانبين "الصوت العالي والمنخفض" من الشخصية والمكاملة بينهما من قبل المسترشد.

ج- أسلوب المقعد الخالي:

هو أسلوب لتسهيل المحاوره بين المسترشد وآخرين، وبين أجزاء من شخصية المسترشد ويقوم المرشد بمراقبة الحوار، وقد يرشد المسترشد إلى تغيير المقعد عند الحاجة. لذلك يستخدم هذا الأسلوب بشكل خاص في الإرشاد الجماعي حيث يوضع مقعدان كل منهما يواجه الآخر، أحدهما يمثل المسترشد أو جانب من شخصيته "الصوت العالي مثلاً"، والثاني يمثل شخصاً آخر أو الجزء المقابل من الشخصية وعندما يقوم المرشد بتغيير دوره فإنه ينتقل إلى المقعد الثاني (الحمصي، ١٩٨٦، ٥٠).

٤- العمل مع الأحلام:

يرى "بيرلز" أن الأحلام هي الطريق الوريدي إلى التكامل والاندماج الشخصي في حين رآه "فرويد" الطريق الوريدي إلى اللا شعور. وحين يعمل المثل

النفسي مع المتداعيات والعناصر الفردية في الحلم ويفسرها، فإن المرشد الغشتالتي يحاول أن يجعل المسترشد يعيش الحلم من جديد في الحاضر، بما في ذلك التعبير عنه وتمثيله، ويتحاشى المعالج عملية التفسير للمسترشد، والأحلام في الإرشاد الغشتالتي تمثل أو تحتوي على بعض صورة المواقف غير المتمثلة أو غير المكتملة (باترسون، ١٩٩٢، ٢٣٤).

٥- الواجبات المنزلية:

يطلب المرشد الغشتالتي من المسترشدين أن يحاولوا عمل بعض الواجبات المنزلية التي تشمل قيامهم بمراجعة الجلسات الإرشادية وتخيل أنفسهم في داخلها مرة أخرى. وإذا وجد المسترشد حاجزاً في طريق إعادة معايشة هذه الخبرة، فإن عليه أن يحاول معرفة ما الذي أوجد الاضطراب.

٦- الإدماج " التكامل ":

إن التركيز في الإرشاد الغشتالتي يكون على الإدماج النفسي، وليس على التحليل، كما يحدث في التحليل النفسي، ويجب استعادة تلك الجوانب المسقطة أو المبعدة أو التي تجد مقاومة من الذات، وتمثلها. إن تحقيق الإدماج والتكامل يمكن تحقيقه بجعل المسترشد يتعامل مع أي أجزاء تتصل بشخصيته ككل " الجسم، والانفعالات، والتفكير والكلام "، وكذلك مع البيئة الطبيعية والاجتماعية حيث إنها جميعاً توجد في وحدة وظيفية واحدة (الشناوي، ١٩٩٨، ١٥١).

دور المرشد النفسي من وجهة نظر الغشتالت:

إنّ وظيفة المرشد هي إحباط حاجات المسترشد إلى المساعدة والمساندة كي يتعلم ويدرك أن مصادر حل المشكلات يكمن في داخله. ولكن المرشد متعاطف مع المسترشد، وعملية الإحباط تتم في جو من التعاطف والمودة حيث يقدم المرشد خطراً مأموناً ينخرط فيه المسترشد في عملية يصبح فيها ذاتي العون ودور المرشد هنا هو المسهل أو المهيأ لنجاح هذه العملية. فهو خبير في توجيه العملية التي بها يصل المسترشد إلى المأزق ثم إلى كسر الحاجز؛ وبالتالي تحصيل الوعي والمعرفة ثم الاستقلال. فالمرشد يجب أن يكون واعياً وقادراً على أن يحيط بالتواصل الكلي للمسترشد خصوصاً غير اللفظي، كما يركز المرشد على خصائص سلوك المسترشد الحالية التي يكون مدركاً وواعياً لها، ويعطي المرشد المسترشد صفة الانتباه.

إنّ المرشد في الإرشاد الغشتالتي يختلف عنه في أنظمة الإرشاد النفسي الأخرى، فهو لا يقدم المساندة؛ لأنه يعتقد أن مشكلة المسترشد تأتي من اعتماده على البيئة بدلاً من الاعتماد على نفسه، وإذا قدم المرشد المساندة الكاملة فإنه بذلك يعزز الدور السلبي " المريض " الذي يقوم به المسترشد.

يقول " بيرلز " في هذا الشأن: إننا نحبط المريض بطريقة يدفع بها إلى تنمية طاقاته، نحن نستعمل إحباطاً بدرجة كافية من المهارة بحيث ندفع المريض إلى أن يجد طريقه الخاص، وأن يستكشف إمكاناته الخاصة وطاقاته الخاصة. ويكتشف أن ما ينتظره أو يتوقعه من المعالج بوسعه أن يقوم بمثله وعلى المستوى نفسه بنفسه. إن الطاقة التي يستعملها المسترشد بشكل سيء، للحصول على المساندة من البيئة يمكن أن تستعمل لتحقيق الذات بدلاً من محاولة تحقيق صورة الذات ويجب أن يتعلم المريض هنا بنفسه، ولا يغني عن ذلك التعلم والإشراف وتقديم

المعلومات والتفسير ونحوها. وعادة فإن المريض يكون لديه نوع من الفوبيا، وينمي نوعاً من التعامي وبذلك لا يستطيع أن يرى بوضوح. ولكن المعالج بما يقدمه من إحباطات للمريض يجعله وجهاً لوجه مع الموانع الخاصة به، ومع الجوانب المكفوفة لديه ومع أساليبه في تجنبه الاتصال بالبيئة الاتصال الصحيح، وعند هذه النقطة يزداد وعيه فيكتشف أن الطريق المسدود في أكثره أوهام، وأن لديه الإمكانيات ليمرّ من هذا السد(الشناوي، ١٩٩٤).

تقويم مدرسة الغشتالت:

يمكن تقويم مدرسة الغشتالت من خلال الإيجابيات والسلبيات، وهي كما يأتي:

أ- أهم الإيجابيات التي تتمتع بها مدرسة الغشتالت:

يتحدث الإرشاد الغشتالتي عن قاعدتين مهمتين اهتمّ بهما " بيرلز " وهما: القاعدة الكلية التي ترى أن الناس هم كليات منظمة، وقاعدة ثنائية المتضادات التي تشمل ضمنها على قاعدة الاتزان. وإن معاشية الفرد لحاجة من الحاجات يؤدي إلى عدم الاتزان، ويستجيب لهذا الوضع في محاولة لاستعادة التوازن عن طريق إشباع الحاجة، وينخرط الكيان العضوي في سلوك حسي وحركي في تفاعل مع البيئة ليحصل على إشباع للحاجة. وعندما يتم إشباع الحاجة وتكمل الغشتالت، فإن الغشتالت تفعل، كما يشتمل الإرشاد على إعادة عملية النمو بتمكين المسترشد من أن يصبح واعياً بحاجاته غير المشبعة وأعمال غير المنتهية أو الغشتالت غير المكتملة.

ويرى " باترسون، ١٩٨٩ " أن الإرشاد الغشتالتي لا يحاول أن يعالج الماضي عن طريق التحليل، فالغشتالت غير الكاملة من الماضي تظهر نفسها في الحاضر

وخاصة في السلوكيات غير اللفظية والأحلام، ويركز العلاج على السلوك في هنا والآن الذي يؤدي إلى الوعي بالصراعات التي لم تحل مع الآخرين، وفي داخل الذات ومع الوعي، فإن المسترشد يكون حينئذ قادراً على حل صراعاته وإعادة استدماج الأجزاء البعيدة من الذات ويشبه الإرشاد الغشتالتي الإرشاد المتمركز حول الشخص في أنه ظواهري في توجهه، فهو يقرر أن الفرد يخلق عالماً شخصياً تبعاً لميوله وحاجاته والواقع الداخلي وليس الخارجي هو الواقع الوحيد الذي يهمننا.

ب- أهم السلبيات التي تتمتع بها مدرسة الغشتالت:

يمكن إجمال سلبيات المدرسة الغشتالتية بما يأتي:

- ❖ طابع النظرية ضبابي، وارتفاع معدل التنظير فيها.
- ❖ إن سيكولوجية الغشتالت لم تقدم نظاماً يتمتع بقوة تنبؤية.
- ❖ إن تفسيرات الفيزيولوجية في أكثرها تأملات نظرية.
- ❖ التجريب لدى الغشتالتين قليل الضبط وغير كمي ولا إحصائي.
- ❖ إن مفهوم الاتزان مفهوم فيزيولوجي ولا يسمح بالارتقاء والنمو.
- ❖ إغفال الإرشاد الغشتالتي لجانب " الهو " في شخصية الإنسان.
- ❖ يبدو أن طريقة الإرشاد في هذه النظرية فوضوية " افعل ما تريد وأنا أفعل ما أريد "، فذلك يشجع النرجسية لدى أولئك الأفراد الذين لديهم القليل من المنطق.
- ❖ لا ينفع الإرشاد الغشتالتي مع الأفراد المفتقدين للسلوك الاجتماعي مثل السيكوباتية.

التطبيقات التربوية لمدرسة الغشتالت:

- من أهم التطبيقات التربوية لمدرسة الغشتالت ما يأتي:
- إن التعلم الفعال في إطار مدرسة الغشتالت يقوم أساساً على فهم المتعلم وإدراكه للعناصر والعلاقات الموجودة في الموقف التعليمي.
- على المدرس عند عرضه للدرس أن يعرضه بصورة كلية في بداية الحصة أي عرض الأفكار والنقاط الرئيسة في الموضوع، ثم بعد ذلك الانتقال إلى عرض الجزئيات، وهذا يؤدي إلى فهم المعنى العام الكلي للموضوع بصورة أكثر دقة.
- من النتائج المهمة المترتبة على مدرسة الغشتالت استخدام الطريقة الكلية في تعليم الأطفال القراءة والكتابة، حيث يتعلم الطفل الجملة ومعناها، ثم بعد ذلك يتعلم كلمات الجملة وحروفها.
- ربط المادة العلمية بالواقع وتركيز المدرس على عاملي المعنى والفهم. وإدراك العلاقات بدلاً من التركيز على الحفظ والابتعاد عن التعزيز غير المنتمي للموقف التعليمي.
- إن وصول الطالب إلى حلول للمشكلات التي تعترضه بنفسه يترك لديه شعوراً ممتعاً يتمثل في خبرة " آه وجدتها ". وهذا الشعور يدعم ميل الطالب إلى تكرار المرور بهذه الخبرة من ثم يجب على المدرس ترتيب مواقف ومهام التعلم بحيث يتيح لعدد كبير من الطلاب المرور بهذه الخبرة عن طريق بحث الغموض في الموقف ثم مساعدة الطالب على استجلاء الموقف وكشف الغموض.



الفصل الثامن
المدرسة المعرفية



الفصل الثامن

المدرسة المعرفية

في الوقت الذي كانت فيه المدرسة السلوكية متصدرة المشهد التربوي ظهر العديد من الانتقادات لهذه المدرسة التي تتجاهل العمليات العقلية المعقدة كالفهم والتفسير والتحليل، وتكتفي بالتركيز على السلوك والاستجابات التي يقدمها المتعلم تجاه المثيرات الخارجية. ومن هنا أتت محاولات علماء النفس لسبر أغوار العقل البشري، ودراسة العمليات العقلية وتوظيفها في ميدان التعلم، وقد أثمر عن ذلك ظهور المدرسة المعرفية التي يمكن أن نلخص أهم ملامحها بأنها منحنى تعليمي يعنى بالعمليات العقلية وتوظيفها لأجل عملية تعلم نشطه يكون دور المتعلم فيها مكتشفاً ومحللاً ومنظماً للمعارف.

وظهرت المدرسة المعرفية " Cognitive " نتيجة لتضافر جهود عدد من علماء النفس الذين انصب اهتمامهم على سيكولوجيا التعلم وعمليات التفكير، وعلى رأسهم " ماكس فرتهايمر وكيرت كوفكا " .

وانبثقت تحت مظلة المدرسة المعرفية عدد من النظريات المعرفية التي أثبتت فائدتها في حقل التعليم وتأثيرها الإيجابي في عملية التعلم كنظرية " بياجيه " في التعلم ونظرية التعلم بالاكشاف التي وضعها " جيروم برونر " ونظرية التعلم ذي المعنى " لديفيد أوزبل " ونظرية معالجة المعلومات التي تزامنت مع ظهور الحاسوب.

وقد أسهمت المدرسة المعرفية في تغيير أدوار المعلم والمتعلم على حد سواء فتحول دور المعلم من ملقن للمعارف إلى مُعدِّ ومنظم للمثيرات التي ينبغي أن يمر

بها الطالب داخل بيئة الصف من أجل ضمان حدوث التعلم، وبذلك أصبح التعلم إيجابياً ونشطاً يتحسس المشكلات، ويكتشف الحلول، ويعيد توظيف ما يتوصل إليه في مواقف جديدة.

إنّ علم النفس المعرفي يقوم بدراسة العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان، ومنها التذكر والتعلم والفهم والاستيعاب وغيرها من العمليات والنشاطات العقلية، كما يهتم علم النفس المعرفي بدراسة المراحل كافة التي يقوم بها.

تعريف بالمدرسة المعرفية:

هي من المدارس التي أسهمت بدور كبير وفاعل في تطوير عملية التعلم والتعليم من خلال تفسيراتها وتحليلاتها لعملية اكتساب اللغة عند الطفل. فما هذه المدرسة؟

هي مدرسة نفسية تثير تساؤلات عدّة: كيف يتعلم الفرد؟ وكيف يتذكر معارفه؟ وهل يختلف من فرد إلى آخر؟

ظهرت المدرسة المعرفية في النصف الأول من القرن العشرين كرد فعل على الحركة السلوكية التي كانت تحصر التعلم في مبدأ مثير - استجابة. فمبادئها تناقض كل ما جاءت به المدارس السلوكية من أفكار وخاصة فيما يتعلق بنمو العمليات العقلية، فالمعرفة جاءت لتصحيح رؤية السلوكيين في عملية التعلم.

وقد استفادت هذه المدرسة من أبحاث " تشومسكي " وآرائه؛ إذا تُعدّ امتداداً للنظرية العقلية، وهذه المدرسة، وإن كانت في الواقع تتعارض مع المرتكزات الفكرية للنظرية الفعلية التي قال بها تشومسكي بخاصة القول بوجود تنظيمات موروثّة تساعد على تعلم اللغة (حسابي، ٢٠٠٩).

وتعرف المدرسة المعرفية بالمدرسة البنائية نسبة إلى مؤسسها " جان بياجيه " الذي أسس نظرية علمية تدرس النمو العقلي لدى الطفل، ولذلك " بياجيه " لم يركز على مقياس الذكاء أو وظائف المكونات العقلية؛ وإنما اهتم بالدرجة الأولى بدراسة النمو الذي يحدث في العمليات المعرفية (الزغلول، ٢٠٠٦ ، ٢٣٨).

وتُعدّ نظرية " بياجيه " إحدى النظريات المعرفية؛ لأنها تعني بالكيفية التي تنمو من خلالها المعرفة لدى الفرد فعرفها " جلاسر فيلد " من خلال المبدئين الآتيين:

- ١- تبني المعرفة بسبب من النشاط الذاتي للفرد المتعلم.
- ٢- تمثل عملية الوصول إلى المعرفة عملية تكيف قائم على خبرة المتعلم وهذه الخبرة بدورها تستمر في تغيير المعرفة (قطامي، ٢٠١٣).

ترتبط المدرسة المعرفية بالأسس التي جاء بها " بياجيه " كما يتفق " بياجيه وتشومسكي " صاحب النظرية العقلية الذي يرى أن اللغة نتاج للذكاء ويؤكد " بياجيه " أن الذكاء هو أساس التوازن لدى الفرد، فالذكاء يشكل حالة التوازن التي تسعى إليها التكيفات المتتابة كافة ذات الطابع الحركي - الحسي الإدراكي والتبادلات كافة التكيفية والتوفيقية بين الجسم والبيئة (كمانويل، ٢٠٠٢، ١٧)

المفاهيم الأساسية للمدرسة المعرفية:

يولد الأطفال وهم مزودون ببنى معرفية واستعدادات ذاتية تمكّنهم من تنظيم قدراتهم وخبراتهم، فكل فعل يقوم به الطفل ليس بالضرورة هو سلوك قصدي نحو إمساك الطفل للأشياء تقوم عملية تكوين الأبنية المعرفية عند الطفل انطلاقاً من عملية التوازن، وتشتمل عملية التوازن على قدرتين فطريتين، هما: قدرة التنظيم،

وقدرة التكيف والتوافق اللتان تندمجان وتتفاعلان معاً لبناء المعرفة، ومساعدة الفرد على تحقيق التوازن مع البيئة.

ويمكن تعريف التوازن بأنه حالة الاستقرار في البيئة المعرفية للفرد، ويتطلب نمو هذه البنية فقدان الفرد لهذا الاستقرار من خلال سلسلة من حالات التوازن المعرفي تنمو البنية العقلية للفرد وتتضح شريطة ألا يؤدي فقدان الاتزان إلى تثبيط الهمم. والإحباط أي أن تكون المشكلة التي ينبغي على الفرد مواجهتها وحلها تتناسب مع طبيعة بنيته العقلية الحالية وخالية من التعقيد.

١- التنظيم " Organization " : تُعدّ قدرة التنظيم نزعة فردية تولد لدى الفرد بحيث تمكنه من تنظيم خبراته وعملياته المعرفية في بنى معرفية وباختصار؛ فإن عملية التنظيم تعني العلاقة الجديدة في البنية الذهنية للمتعلم. وبهذا يستطيع المتعلم إدماج المعارف الجديدة وفق البنى المعرفية الموجودة في ذهنه.

٢- التكيف " Adaptation " : هو بمنزلة استعداد فطري لدى الإنسان يساعده على العيش في بيئة معينة. ففي الوقت الذي تعمل فيه قدرة التنظيم داخل الفرد نجد أن قدرة التكيف تعمل في الخارج، وبذلك يمثل " التكيف " الهدف الثاني لعملية التوازن، ويتضمن التغيرات التي تطرأ على الكائن الحي استجابة لمطالب البيئة (الزغلول، ٢٠٠٦؛ محمد، ٢٠١٤).

ويشرح بياجيه ذلك من خلال الآليتين " التمثيل + التلاؤم = التكيف "، ويحدث التكيف من خلال عمليتين متكاملتين، وهما:
أ- التمثيل " Assimilation " والاستيعاب:

عبارة عن الطريقة العقلية التي بواسطتها يقوم الفرد بدمج الأمور الإدراكية الجديدة أو الأحداث المثيرة في المخططات العملية الموجودة عنده.

التمثيل والاستيعاب عملية تحول الخبرات والأفكار الجديدة إلى شيء يناسب التنظيم المعرفي الذي يمتلكه الفرد ودمجها في هذا التنظيم، فالتمثيل بهذا المعنى هو التكيف للواقع الخارجي مع البيئة المعرفية القائمة عند الفرد (عبد الهادي، ٢٠٠٦، ١٧٤ - ١٧٥).

حيث يُستعمل وفق هذه العملية البنى المعرفية واستراتيجيات التفكير الموجودة لديه لتفسير الواقع الخارجي. فالتمثيل آلية تقضي إدخال معارف جديدة في مخطط داخل البنى المعرفية متوفرة سابقاً عند الطفل وعملية التمثيل تشبه عملية المضغ والهضم التي تهدف إلى تحويل الطعام إلى شيء يستطيع تمثيله؛ أي تحويل الطعام إلى مواد تسهم في تكوين الجسم ذاته.

فالتمثيل هو عملية تحويل الخبرات والأفكار الجديدة إلى شيء يناسب التنظيم المعرفي السابق الذي يمتلكه الفرد ودمجها في هذا التنظيم (العوييرة، ٢٠٠٤، ١٥٦).

ب- التلاؤم " Accommodation ": عملية تغيير أو تعديل البنى المعرفية لدى الفرد لتتناسب مع الخبرات الخارجية. وهو تعديل الاستجابة التي أصدرها الفرد في عملية التمثيل التي أثارها المتعلم نتيجة جمع المعلومات الجديدة (محمد، ٢٠١٤، ١٨٣).

فالطفل يقوم بتعديل معارفه السابقة المتواجدة لديه لتتوافق مع المعارف الجديدة، فهو يلجأ إلى تعديل خبراته وأساليبه لتتلاءم مع العالم الخارجي، فيعتمد إلى تغيير كل سلوك عند انعدام التوافق بين ما اكتشفه ومعارفه السابقة.

يرد " بياجيه " مصدر النشاط القائم على التمثيل والتكيف إلى مسارات التوازن التلقائي حيث يقوم الكائن الحي البشري بتكوين البنية العامة لمعارفه باستمرار في أثناء تعلمه، وذلك حفاظاً على توازنه. ومن ثمة فهو يواجه كل العوارض والاضطرابات التي تعوق عملية نموه المعرفي وذلك بواسطة آلية تنظيمية (تازورتي، ٢٠٠٣، ٦٨).

مبادئ المدرسة المعرفية:

تتمثل مبادئ المدرسة المعرفية بما يأتي:

- ١- يركّز المعرفيين على العمليات العقلية المعرفية، مثل: " التذكر، الإدراك، والتعلم "، والتي تتوسط المثير الخارجي والاستجابة.
- ٢- البيئة المعرفية الداخلية " العوامل الداخلية " تساعد على تنظيم الخبرات، وتذهب بالتعلم إلى ما وراء المعرفة.
- ٣- المتعلم كائن نشط يقوم بمعالجة المعلومات وتخزينها واسترجاعها بصورة مستمرة.
- ٤- إعطاء المتعلمين حرية التفكير لحل المشكلات.

أهداف المدرسة المعرفية:

تصاغ في شكل أهداف عامة، منها:

- ١- تزويد المتعلم بالأهداف المعرفية والأهداف المهارية.
- ٢- التفاعل مع الخبرات التعليمية عن طريق البنى المعرفية.
- ٣- تركيز على القدرات الابتكارية.
- ٤- التعرف إلى الأفكار المختلفة وظيفياً والمرتبطة بمشكلة المريض، وتحديد المواقف والأحداث والخبرات التي تقلق المسترشد.

- ٥- مساعدة المرضى على تغيير المخططات الكامنة والمختلة وظيفياً لديهم.
 - ٦- التعرف على العلاقة بين المعارف والانفعالات والسلوكيات، وفحص الدليل مع الاعتقادات والأفكار التلقائية السلبية لدى المريض أو ضدها.
 - ٧- تشجيع المريض على مقاومة الأفكار والاعتقادات الخاطئة ودحضها وتكوين اعتقادات وأفكار أكثر فاعلية ومنطقية.
 - ٨- مساعدة المريض على رؤية الحياة والمشكلات لديه من منظور واقعي والمساهمة في حلها.
 - ٩- تشجيع المريض على التفكير المنطقي والدقيق والصحيح، وتكوين فلسفة سوية في الحياة.
 - ١٠- مساعدة المرضى على استكشاف أنماط الاعتقادات الكامنة لديهم والتي تؤدي إلى التفكير السلبي وغير السوي واستبدالها بأفكار مفيدة وواقعية.
 - ١١- مساعدة المرضى على إزالة الأفكار السلبية التي تسبب لهم الصعوبات واستبدالها بأفكار ومعتقدات واقعية ومنطقية تساعد على التحكم في انفعالاتهم.
 - ١٢- مساعدة المرضى على إدراك أفكارهم ومخططاتهم، واستنتاج الأخطاء لديهم.
 - ١٣- التعامل مع عملية تحريف التاريخ التي تبدو لدى مرضى البانوراي في صورة هذيان كذلك في بعض الأمراض الأخرى.
 - ١٤- تعليم المرضى أن يتعرفوا إلى أفكارهم الخاطئة، وتحديدها والتي ترتبط بانفعالات مؤلمة وبالسلوك المضطرب لديه.
- تدريب المرضى على التقانات المعرفية لمقاومة أفكارهم واعتقاداتهم الخاطئة (بلان، ٢٠١٠، ١٠٩).

السمات العامة للمدرسة المعرفية:

هناك عدد من السمات التي تميز المدرسة المعرفية، وتتبع هذه السمات من افتراضاتها الرئيسية حول موضوع التعلم والنمو الإنساني.

- ١- تُعدّ نظرية " بياجيه " في الأساس نموذجاً بيولوجياً ينظر إلى الإنسان على أنه بناء ذاتي التنظيم وهو مصدر كل الأنشطة التي يقوم بها، فالإنسان له القدرة الذاتية على إعادة تنظيم نفسه وليس مجرد آلة تخزن ما يُعطى لها.
- ٢- يمثل الإنسان نظاماً متكاملًا ذا بعدين رئيسيين، هما: العلاقات المتبادلة بين مكوناته وخصائصه وعمليات التفاعلات المستمرة مع البيئة فالنمو الإنساني والتغير السلوك للفرد يحدث نتيجة تمكّن الفرد من التكيف والتلاؤم والتفاعل مع البيئة.

- ٣- لا تعني هذه النظرية بالعلاقات أو الارتباط بين المثيرات والاستجابات فهي ترفض كون العملية التعليمية تحدث نتيجة لمثيرات معينة كما في السلوكية بل الاستجابات هي نتيجة للأبنية المعرفية التي يشكلها الفرد.
- ٤- ترى أن الإنسان يولد بعض الأبنية التي تمكنه من إصدار العديد من ردات الفعل الانعكاسية؛ أي إن الطفل يولد وله استعداد فطري يمكنه من تعلم اللغة.

من خلال السمات السابقة نستخلص أن اهتمام " بياجيه " انصب على دراسة التطور المعرفي لدى الأفراد؛ أي كيفية تشكل المعارف، فهو يقارن بين العملية التي يستطيع الفرد بموجبها أن يتكيف مع التغيرات البيئية من جهة، والعملية التي يستطيع الأطفال بموجبها تنظيم وفهم أكثر للعالم الذي يعيشون فيه من جهة أخرى. وهو يرى أن ما ينظم نحو الذكاء هو العمليات نفسها التي تحدد نحو الشكل العام للفرد (الزغلول، ٢٠٠٦، ٢٣٣).

افتراضات المدرسة المعرفية:

التعلم كما يحلو " لبياجيه " أن يحدده: هو عملية تنظيم ذاتية تؤدي إلى فهم العلاقات بين عناصر المفهوم الواحد المحدد، وفهم كيف يرتبط هذا المفهوم المحدد بالمفاهيم التي سبق تعلمها؟ (حجاج، ١٩٨٣).

وترتكز المدرسة المعرفية في عملية التعلم على مجموعة من الافتراضات تتمثل فيما يلي:

١- التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجيه، ويتضمن هذا الافتراض المضامين الآتية:

- التعلم عملية بنائية:

وهذا يعني أن التعلم عبارة عن عملية إبداع مستمرة يقوم بها المتعلم لتراكيب معرفية جديدة " منظومات معرفية " تنظم وتفسر خبراته مع معطيات العالم المحسوس، فالمتعلم يعيد تنظيم ما يمر به من خبرات لكي يسعى لفهم أوسع وأشمل من الفهم الذي توصي به الخبرات المحددة. ويؤكد " بياجيه " التعلم القائم على الفهم أو التعلم؛ أي المعنى.

- التعلم عملية نشطة:

ويعني ذلك أن المتعلم يبذل جهداً عقلياً للوصول لاكتشاف المعرفة بنفسه، فعندما يواجه مشكلة يقترح فرضيات معينة لحلها، ويحاول أن يختبر الفرضيات حتى يصل إلى نتيجة معينة ويختلف التعلم النشط عند " بياجيه " عن التعليم المبرمج حيث التعلم يكون نشطاً غير أن نشاطه يوصله لمعرفة محددة مسبقاً داخل إطار البرنامج، ولكن على المتعلم أن يبنى المعرفة بنفسه.

- التعلم عملية غرضية التوجيه:

فالتعلم من وجهة النظر المعرفية تعلم غرضي يسعى المتعلم من خلاله إلى تحقيق أغراض معينة تسهم في حل مشكلة ما أو تجيب على أسئلة لديه أو ترضي نزعة ذاتية لديه نحو تعلم موضوع معين حيث توجه الأغراض أنشطة المتعلم، وتجعله مثابراً في تحقيق أهدافه. وهذا مبدأ يؤكد أهمية تحديد أغراض التعلم من واقع حياة المتعلم واهتماماته واحتياجاته.

٢- تتهياً أفضل الظروف للتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية:

يؤكد " بياجيه " أهمية أن تكون مهام التعلم ومشكلاته حقيقية؛ أي ذات علاقة بخبرات المتعلم الحياتية، فالتعلم القائم على أسلوب حل المشكلات يساعد المتعلمين على بناء معنى لما يتعلمونه، وينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات، وبذلك يحس المتعلمون بما يتعلمونه لعلاقته الوثيقة بحياتهم (زيتون، ٢٠٠٣، ١٠٠).

إنّ تكرار هذه الأنشطة في العملية التعليمية قد يؤدي بالمتعلمين إلى الملل، ويفقددهم لبعض المهارات التي لا تحققها أنشطة حل المشكلات؛ لذلك يجب أن تشمل العملية التعليمية على أنشطة مختلفة بحيث تأخذ بالحسبان المحتوى، وطبيعة المتعلم وبيئته.

٣- تتضمن عملية التعلم إعادة بناء المتعلم لمعرفته من خلال التفاوض الاجتماعي:

يرى " بياجيه " أن المتعلم لا يبني معرفته عن معطيات العالم التجريبي المحسوس والظواهر الطبيعية والاجتماعية، من خلال أنشطته الذاتية فقط والتي يكون من خلالها معان خاصة في عقله، وإنما قد يتم أيضاً من خلال مناقشة ما وصل إليه من معان مع الآخرين؛ وذلك من خلال التفاوض والنقاش بينه وبينهم؛ وبذلك تعتدل هذه المعاني لدى المتعلم. تؤكد المدرسة المعرفية أهمية الحوار

والنقاش في العملية التعليمية حيث يشير بعض التربويين إلى أهمية المناقشة بين المعلم وتلاميذه أو بين التلاميذ أنفسهم، فهي تؤدي دوراً مهماً في التعلم من خلال إعطاء المتعلمين الفرصة للتفاعل مع أقرانهم حيث تعمل هذه المناقشة إلى توليد الأسئلة، والعمل على حل المشكلات المطروحة، وإيجاد الحلول المناسبة ويكون دور المعلم من خلال هذا الافتراض ميسراً للعملية التعليمية حيث يشجع المتعلمين على إعطاء كل منهم الفرصة لطرح أفكاره، وتبادل الآراء حتى يصلوا إلى رأي مشترك (محمود ، ٢٠٠٧ ، ٤٥).

٤- المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى:

معرفة المتعلم القبلية شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى حيث إن التفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة القبلية يعد أهم مكونات التعلم ذي المعنى. وقد تكون المعرفة القبلية جسراً موصلاً للمعرفة الجديدة أو عائقاً نحو الوصول إليها.

إن المعرفة التي تنشأ في ذهن المتعلم تتأثر بخبراته السابقة وبالسباق الذي تطرح فيه؛ لذلك على المعلم تزويد المتعلم بالمعارف والخبرات التي تمكنه من ربطهما بمعارفه السابقة؛ وذلك لإعادة تشكيل المعارف السابقة بما يتفق مع المعارف السليمة، لكن هناك معارف تلقائية يكتسبها المتعلمون ذاتياً من خلال التفاعل مع البيئة، ويسمونها التربويون بالفهم غير السليم أو الفهم الخطأ.

٥- الهدف الجوهرى من عملية التعلم هو إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط

المعرفية الممارسة على خبرة المتعلم:

المقصود بالضغوط المعرفية عناصر الخبرة التي يمر بها المتعلم ولا تتوافق مع توقعاته؛ وبذلك تمكنه من تحصيل النتائج، كما يريد لها فعندما يتعرض المتعلم إلى ضغوط معرفية، فهو يقوم بالتكيف معها عن طريق إحداث تغييرات في

التركيب المعرفية حيث يطورها أو يوسعها أو يبدلها لتتواءم مع الضغوط أو يهمل تلك التركيب إذا لم تعد صالحة (زيتون، ٢٠٠٣ ، ١٠٤).

في أثناء هذه العملية والضغوط المعرفية، يبدأ المتعلم باستحصار معارفه السابقة للوصول إلى حالة الاتزان فهو بتلك الخبرات الجديدة مدعياً أنها غير صحيحة؛ وبهذه الحالة تبقى معارف المتعلم على حالها أو أنه يقوم بتعديل بنائه المعرفي وتنظيمه حتى يتواءم مع المعرفة الجديدة. وهنا يتشكل التعلم ذو المعنى أو أنه ينسحب من الموقف، وهنا لا يحدث التعلم لانخفاض دافعية المتعلم.

رواد المدرسة المعرفية:

١- جان بياجيه:

ولد " بياجيه " عام (١٨٩٦) في سويسرا، وكتب مقالته الأولى وعمره (١٣) عام، وحصل على شهادة الدكتوراه في علم الأحياء وعمره (٢٢) عاماً وترى نظرية " بياجيه " في النمو المعرفي " Cognitive Development " أن النمو عملية ارتقائية موصولة من التغيرات التي تكشف عن إمكانيات الطفل، وركز " بياجيه " على أهمية إكساب الطفل الخبرات التعليمية المختلفة التي تساعدهم على اكتساب المفاهيم المختلفة خلال طفولتهم.

يرى " بياجيه " أن التفكير ينمو لدى الطفل تدريجياً لذلك ما نراه سهلاً لدى الراشد يكون صعباً لدى الطفل؛ كونه يحتاج إلى مقدمات وحقائق أولية تعد متطلباً أساسياً للإدراك، ولكن قد يكون تقديم الحقائق والمقدمات الأساسية للطفل عديم الفائدة؛ لأن الطفل غير جاهز لتعلم المفهوم. بعد لذلك طور " بياجيه " نموذجاً يبين كيف يتطور فهم الفرد لما حوله.

أ- العوامل المؤثرة في النمو المعرفي عند بياجيه:

١- النضج البيولوجي: الذي يُعدّ من أهم العوامل التي تؤثر في طريقة فهمنا للعالم من حولنا، وهو تغير جيني موروث ضمن السلسلة النماية التي يمر بها الكائن الحي، وهذا العامل يرثه الفرد منذ لحظة التكوين، ولا يمكن له أن يغير أو يبدل فيه.

٢- التوازن: يحدث عندما تتفاعل العوامل البيولوجية مع البيئة الفيزيائية. فكلما نما الفرد جسدياً كانت قدرته على الحركة والتفاعل مع المحيط الذي حوله أفضل. ومع التجريب والفحص والملاحظة تتطور عملياتنا العقلية. وإن التغيرات الحقيقية في التفكير تحدث من خلال عملية التوازن التي يمثل نزعة الفرد لتحقيق التوازن. والتوازن هو المسؤول عن نمو التفكير وتطور الحصيلة المعرفية؛ لذلك لا بد من تمتع الطفل بالنشاط والحيوية حتى يكون أقدر على تحقيق عملية الاتزان ولهذا فإن " بياجيه " يرى أن الإنسان السلبي لا يكتسب المعرفة.

٣- الخبرات الاجتماعية: يؤدي النضج إلى زيادة القدرة على التفاعل؛ مما يؤدي إلى اكتساب الخبرات من الآخرين والاستفادة من سلوكياتهم حيث إن الطفل يعمل على تبادل المعلومات مع الراشدين، ويحاول أن يوائم سلوكه مع أنشطة الآخرين الذين يحتلون مكانة في حياته حيث إن هذا التفاعل بين النضج والنشاط وما يترتب على ذلك من معلومات يكتسبها الطفل تؤثر تأثيراً حاسماً في مراحل النمو المعرفي التي يمر بها.

ب- خصائص الطفل المعرفية عند " بياجيه ":

١- التمرکز حول الذات:

وهي حالة ذهنية تتسم بعدم القدرة على تمييز الواقع من الخيال والذات من الموضوع والأنا من الأشياء الموجودة في العالم الخارجي. وإن الطفل ينظر إلى الأمور والمحيط من خلال عالمه الخاص، ومن منظوره الخاص بناءً على مخططاته المعرفية وقدراته العقلية.

٢- الإيحائية:

يضيي الطفل الحياة والمشاعر على كل الأشياء الجامدة والمتحركة فالشيء الخارجي يبدو له مزوداً بالحياة والشعور.

٣- الاصطناعية:

يعتقد الطفل أن الأشياء في الطبيعة من صنع الإنسان؛ لذلك فإنها تتأثر برغباته وانفعالاته.

٤- الواقعية:

يدرك الطفل الأشياء عن طريق تأثيرها الظاهر أو نتائجها المحسوسة ولا يربطها بأسبابها الحقيقية، فهو يكتفي بالفعل المحسوس، ويتقبله دون البحث عن علاقة وأسبابه (سارنوف، ١٩٨١، ٣٠٦).

ومن الأسباب التي تجعل " بياجيه " أقل قبولاً لدى الأكاديميين الأمريكيين منه لدى زملائهم الأوروبيين ما يأتي:

١- هو صعوبة أسلوب " بياجيه " فضلاً عن غزارة كتاباته.

٢- هو الطبيعة المجردة لنظريته؛ مما جعل قراءته عسيرة على قراء اعتادوا الدراسات التجريبية المفصلة التي تتضمن من الوقائع المشخصة أكثر مما تتضمنه من التقريرات النظرية.

- ٣- نقص الإحصائيات في منهج البحث لدى " بياجيه " هو خطيئة مميتة بالنسبة للقراء الأمريكيين المولعين بالجدول الإحصائية.
- ٤- صعوبة تقبل الأمريكيين " لبياجيه " هو اتجاهه العقلي الذي تشجبه السلوكية.

مراحل النمو المعرفي عند " بياجيه ":

يتميز النمو المعرفي عند " بياجيه " بما يأتي:

- ١- إنّ تفكير الطفل يتغير كلما تقدم به العمر الزمني وإنّ النمو المعرفي يسير في مراحل معينة يستعمل فيها الطفل عمليات عقلية تختلف باختلاف هذه المرحلة.
- ٢- يرى " بياجيه " أن النمو المعرفي يسير وفق أربع مراحل متسلسلة ومتراصة فلا يمكن الوصول لمرحلة دون المرور بالمرحلة السابقة.
- ٣- لم يحدد أعمار زمنية دقيقة تحدث فيها كل مرحلة، دائماً هي أعمار تقريبية وليست ثابتة تتباين بتباين الأفراد.
- ٤- يرى " بياجيه " أن هذه المراحل عامة لجميع البشر.
- ٥- يؤكد " بياجيه " أنه ليس بالضرورة أن يجتاز جميع الأفراد هذه المراحل (الشرقاوي، ١٩٨٣، ٩١).

ويأتي النمو المعرفي في أربع مراحل رئيسة عند " بياجيه " هي على النحو الآتي:

- ١- المرحلة الحسية الحركية.
- ٢- مرحلة ما قبل العمليات.
- ٣- مرحلة العمليات المادية.
- ٤- مرحلة العمليات المجردة.

أولاً: المرحلة الحسية الحركية " Sensorimotor Stage ":

تمتد من الميلاد حتى السنتين، وهي من أهم مراحل النمو عند " بياجيه "، وتتحقق فيها الكثير من المهارات العقلية والحركية. وتقابل هذه المرحلة النمائية من حيث الزمن الفترة المحددة للطفولة في مرحلة المهد والتي تشمل العامين الأوليين من حياة الطفل، وأهم ما يميز هذه المرحلة عند " بياجيه " أن الطفل في هذه المرحلة يكتسب المهارات والتوافقات البسيطة التي هي من النوع السلوكي.

ويعمل الطفل في هذه المرحلة على مستوى الفعل المنعكس ومستوى التمرکز حول الذات " Egocentrism " في البداية، ثم ينتقل إلى مستوى متسق نسبياً من الأفعال الحسية الحركية إزاء البيئة التي يعيش فيها. لكن التنظيم في هذه المرحلة تنظيم عملي؛ لأنه يتضمن القيام بالتوافقات الإدراكية والحركية مع الأشياء أكثر من المعالجات الرمزية لهذه الأشياء، وهو ما يميز المرحلة التالية من النمو العقلي.

يتميز النمو العقلي في العامين الأوليين من حياة الطفل بما يعرف وفقاً لنظرية " بياجيه " بالنشاط العقلي الحسي الحركي، وإذا كان النمو العقلي عند " بياجيه " هو نوع من التوافق مع البيئة، فإن تطور نمو القدرة على التوافق مع البيئة هو دلالة على التقدم في النمو العقلي.

ويعتمد الطفل الرضيع في هذه المرحلة من عمره على حواسه في التعرف إلى الأشياء، وكثيراً ما يستعمل فمه، فنجد أنه يضع الأشياء في فمه للتعرف إليها. والذكاء في هذه المرحلة يكون حسياً حركياً، ويكون نمو الذكاء خلال هذه المرحلة سريعاً. فالطفل في سن (٦) شهور يستطيع تمييز وجوه أبويه وإخوته من وجوه الغرباء، وفي سن سنة ونصف من عمره يمكنه التمييز بين طبق وفنجان، وفي سن سنتين يمكن للطفل أن يرسم خطاً أفقياً، وأن يعرف اسمه، وأن ينطق جملة قصيرة مكونة من (٣) كلمات.

ويختلف العلماء في تسمية هذه المرحلة، فيسميها " بياجيه " مرحلة النمو الحسي الحركي، على حين يسميها برونر Bruner " مرحلة الممارسة الفعلية " Enactive Stage، "، ويسميها فيجوتسكي Vygotsky " مرحلة ما قبل اللغة. ولكن الجميع يوافقون على أن هذه المرحلة المبكرة جداً في حياة الطفل، يكون فيها تفاعله مع بيئته محكوماً بما يسمونه بالأحداث الظاهرة " Overt Actions " سواء أحداث حسية، مثل: " الرؤية، والسمع " أو أحداث حسية حركية، مثل: القبض Grasping " أو اللمس Touching " أو الوصول Reaching " إلى المص Sucking " (الطواب، ٢٠٠٠، ١٨٦).

والتذكر عند الطفل من العمليات العقلية المهمة التي يقوم بها في سن مبكرة، فهو يتذكر ما مرَّ به من خبرات، فالطفل إذا اضطُحِب مع أبيه إلى منزل أحد الأقارب، وقدم إليه حلوى من علبة موضوعة في مكان معين، نجد أن الطفل في المرات التالية يتجه مباشرة إلى المكان الذي توضع فيه علبة الحلوى.

ويقول علماء التحليل النفسي " فرويد، يونغ، آدلر " أن الطفل يستطيع أن يتذكر أشياء حدثت له في مواقف سارة، في حين ينسى الخبرات التي سببت له الألم والحزن، فهي تكبت في اللاشعور (معوض، ٢٠٠٤).

من خلال المرحلة الحسية الحركية تعتمد عمليات التوافق مع البيئة على الخبرات والاستجابات الحسية والحركية المباشرة للبيئة، ولا يكون للكلمات أو الرموز دور أساسي في تفاعل الطفل مع البيئة؛ أي إن النمو العقلي في العامين الأوليين من حياة الطفل هو نمو حسي حركي، وأن هذا الطور من أطوار النمو يتتابع في مراحل نمائية عدّة تعتمد على الأفعال المنعكسة.

وفي هذه المرحلة يسيطر على النشاط العقلي عند الطفل ذلك التآزر بين الأفعال البسيطة والإدراكات الحسية والأفعال الحركية، لتكون فاعلية النشاط الحسي الحركي عند الطفل مؤشراً مهماً لاضطراد نموه العقلي في المراحل التالية، هذا التآزر بين الاستجابات الحسية الحركية عند الطفل في خلال العام الثاني من الحياة يكون من قبل السلوك الغرضي الذي يساعد الطفل على التوافق مع البيئة. وجدير بالذكر أن تفكير الطفل في بدايته لا يحمل معنى التخطيط أو القصدية أو الغرضية " Intending " بل يكون محكوماً بالأفعال المنعكسة والصدفة المحضة، أما بالنسبة للكبار، فتتمثل الموضوعات أو الأحداث تمثيلاً عقلياً بطريقة أو بأخرى.

يتمثل ذلك في نواحي التقدم التي يحرزها الطفل إبان العام الثاني من عمره، فهو يبدأ في تعلم مقومات السلوك العقلي الذي يركز على عمليات ترميز الأشياء والظواهر والمواقف، حيث يبدأ في تعلم استعمال الرموز اللغوية كتمثيلات عقلية تحل محل الأشياء المادية، وهذا مظهر أساسي لنموه العقلي، فتأخذ عملياته العقلية كالتفكير والتذكر وغيرها طابعها الرمزي وما ينطوي عليه ذلك من تطور واضح في نمو الطفل (عبد الغفار وآخرون، ١٩٩٧، ١١٥).

ويرى " بياجيه " أن الذكاء في هذه المرحلة يكون " حسيّاً - حركياً " ، ويمكننا الاستدلال على النمو العقلي للطفل من خلال قدرته على التمييز بين المثيرات الحسية المختلفة التي تظهر كما يلي:

- فعندما يبلغ الطفل الشهر الرابع يمكنه أن يتتبع ببصره ضوءاً يتحرك ببطء.
- عندما يبلغ الطفل الشهر السادس يمكنه أن يميز بين الأشخاص المألوفين لديه والغريباء.
- عندما يبلغ الشهر التاسع يستجيب بصورة نفسه في المرأة.
- عندما يبلغ عامه الأول يمكنه أن يفعل ما يطلب منه.

- عندما يبلغ ثمانية عشر شهراً يمكنه أن يميز بين الصحن والكأس.
- عندما يبلغ عامه الثاني ينفذ الأوامر البسيطة، ويمكنه أن يرسم خطاً أفقياً بعد أن يراه أمامه.

ومما سبق يتبين لنا أنه في الشهور الأولى يكون إدراك الطفل إدراكاً حسيّاً؛ بمعنى أنه يدرك الأشياء من خلال حواسه المختلفة التي تساعده على التفاعل مع بيئته التي يعيش فيها، ثم ينتقل إلى القبض على الأشياء وفحصها بأصابعه، وهكذا تنتقل معرفة الطفل من مرتبة دنيا لمرتبة أعلى. لذا فمن الضروري أن نتيح للطفل فرصة كاملة وحرية تامة لممارسة الأشياء والموضوعات المختلفة عن طريق الحواس. وعلى ذلك فمن الضروري الاهتمام بالنمو العقلي للطفل من خلال إشباع حاجاته لحب الاستطلاع واختبار قدراته، ومن خلال التعبير عن نفسه.

ويمكننا تقسيم مرحلة النمو الحسي الحركي بدورها إلى ست مراحل هي على النحو الآتي:

- المرحلة الأولى: مرحلة النشاط الانعكاسي " Reflex Activity "

وتمتد من الميلاد إلى الشهر الأول، وفي هذه المرحلة تصدر استجابة حركات امتصاص الحلمة نتيجة التنبيه الصادر من الحلمة، وهذه الاستجابة تمثل سلوك التكيف عند الطفل.

- المرحلة الثانية: مرحلة الاستجابات الدورية الأولية " Primary

: " Cuircular Reactions

وتمتد من الشهر الأول إلى الشهر الثالث، وفيها يحدث تكرار لأفعال بسيطة تكون بغرض التكرار فقط، مثل: " مصّ الأصابع المتكرر، أو فتح قبضة اليد وغلقها بصفة متكررة ". إن أسلوب الطفل الصغير خلال الشهر الأول من حياته يكون مقيداً تماماً بممارسة الأفعال المنعكسة التي يولد بها. أي تتميز هذه المرحلة

بالأفعال المنعكسة التي يولد الطفل مزوداً بها. هذه الانعكاسات، مثل: " المص، والنظر وغير ذلك " من انعكاسات ممكنة.

- المرحلة الثالثة: مرحلة الاستجابات الدورية الثانوية " Secondary Cuircular Reactions "

تمتد من الشهر الرابع إلى الشهر السادس، حيث تصدر من الطفل استجابات متكررة بغرض التسلية، ومثال على ذلك أن يركل الطفل وسادة أو لعبة معلقة في سريره اكتشف بالصدفة أنها تحدث تغييراً مسلياً في البيئة الخارجية المحيطة به. ويمكن أن نرى خلال هذه المرحلة ما هو معروف بالغرضية في السلوك؛ بمعنى أن الطفل يبدأ في عمل أشياء عن عمد وقصد. أي إن الطفل يقوم بأعمال موجهة نحو الأشياء والأحداث خارج حدود جسمه؛ أي يمكن أن يكتسب الطفل أنماطاً سلوكية جديدة تحدث غرضاً خلال الحركات العشوائية. كما يمكن القيام ببعض الأفعال الخارجية.

إن طفل الأربعة شهور من عمره سيحاول أن يكرر الحدث أو السلوك، وسوف يتعلم ببطء كيف يتقن هذا السلوك بل يفعله أيضاً عن عمد وقصد. على الطفل أن يفهم أن هناك ارتباطاً بين السلوك والنتيجة بين حركة يده مثلاً، وحركة اللعبة المعلقة في سريره.

- المرحلة الرابعة: مرحلة التآزر بين المخططات الثانوية " Co- ordination of Secondary Schemes "

تمتد من الشهر السابع إلى الشهر العاشر، وفي هذه المرحلة من العمر يحدث شيء مهم، وهو أن الطفل يبدأ باستعمال استراتيجيات قديمة في مواقف جديدة. إنه يوجد لدى الطفل قصد واضح لحل نوع المشكلات، كما يخترع استراتيجيات يمكن أن تكون فاعلة.

فالطفل لم يعد يستجيب فقط لشيء مجرد أنه يحدث صدفة؛ بل على العكس تماماً فالطفل يحاول أن يحدث هذا السلوك أو هذا الحدث حيث يبدأ الطفل في حل المشكلات البسيطة، فتصدر منه استجابات؛ بهدف تحقيق غرض معين، ومثال على ذلك أن يركل الطفل الغطاء بقدميه حتى يحصل على لعبة مخبأة تحت الغطاء.

- المرحلة الخامسة: مرحلة الاستجابات الدورية الثالثة " Tertiary Cuircular Reactions "

تمتد من الشهر الحادي عشر إلى الشهر الثامن عشر، وهنا يبدأ الطفل بالتعلم عن طريق التجريب بالمحاولة والخطأ، فنجده ينوع استجاباته خلال هذه الفترة أو يقوم باستجابات جديدة من أجل الوصول إلى الهدف نفسه.

وتتميز هذه المرحلة بالتجريب لاكتشاف وسائل وطرق جديدة. كما تتميز بظهور تغير مقصود في السلوك من أجل أشكال جديدة من السلوك. ويجب أن نلاحظ أن الطفل في هذه المرحلة يمشي ويكتشف العالم بصورة أكثر فاعلية، وبإمكانات مهمة في اكتساب الخبرات المتنوعة.

- المرحلة السادسة: مرحلة بداية الفكر " Beginning of Thought "

تمتد من الشهر الثامن عشر إلى العامين، فالطفل في هذه المرحلة يفكر في الآثار المترتبة على استجابته، كما يقدر فاعلية هذه الاستجابات قبل أن تصدر عنه، وفي هذه المرحلة يحاول الطفل إتيان أو اختراع وسائل جديدة عن طريق التأليف. وفي هذه المرحلة تظهر قدرة الطفل على ممارسة التمثيلات العقلية " Intellectual Representations " في طرق جديدة.

وفيها نجد الطفل يبلغ درجة أعلى في سلم التطور العقلي. والطفل في هذه المرحلة يعتمد أيضاً على المحاولة والخطأ ومعرفة نتائج السلوك، ويعدل من استجاباته بناء على النتائج (محمود، وآخرون، ١٩٩٨، ٢٢٢).

وتمتاز هذا المرحلة بظهور التمثيلات العقلية ونتيجة لذلك يتمكن الطفل من:

- (١) حل المشكلات حلاً رمزياً .
- (٢) ظهور اللعب الوظيفي .
- (٣) ظاهرة التقليد المؤجل .
- (٤) اكتمال ظاهرة بقاء الشيء .

ثانياً: مرحلة ما قبل العمليات " Pre operational " :

تتميز بتحول نوعية التفكير في الخبرة الحسية المباشرة إلى الاحتفاظ بها وتأجيل إظهارها، وظهور بعض أنماط التفكير المتمثل في الربط بين الأشياء وإدراك العلاقات بينها، ولكن في صورة ليست منطقية بمفهوم الكبار، ويقسمها الباحثون إلى مرحلتين فرعيتين:

(أ) - مرحلة ما قبل المفاهيم " Pre conceptual " :

وتسمى أيضاً مرحلة ما قبل التصورات، وهي من سنتين إلى أربع سنوات، وتتميز بإدخال الخبرة رمزياً لظهور اللغة، ولكن الطفل غير قادر على استخلاص المفاهيم. وفي هذه المرحلة تتحدد بداية النشاط الرمزي - فتتحدد استجابات الطفل على أساس المعنى المثير، وليس على خصائصه الفيزيائية، فالطفل في هذه المرحلة يعد العروسة طفلاً أو ينظر إلى العصا أو يستعملها على أنها بندقية.

وينمي الأطفال في العام الثاني مخططات أكثر تعقيداً أو أبنية معرفية مركبة، ويصبحون بشكل متزايد أكثر قدرة على التكيف في بيئاتهم؛ ولأنهم يكتسبون مخططات جديدة كلما نموا.

إن الأطفال في الأعمار المختلفة سوف يتعاملون أو يفهمون المثيرات نفسها على نحو مختلف. فالحذاء للوليد قد يكون شيئاً يضعه في فمه ويلوكه بلسانه، وبالنسبة لطفل ما قبل المدرسة قد يستعمله كآلة تقوم مقام التليفون ويضعه على أذنه، وبالنسبة لطفل المدرسة فقد يهتم بعد الثقوب في مقدمة الحذاء (Sigelman, & Shaffer, 1995, 175).

(ب) - مرحلة التفكير الحدسي " Intuitive Thought " :

يكون فيها عمر الطفل العقلي من أربع إلى ست سنوات، وهي تمثل مرحلة الروضة، وتعد فرصة رائعة لتطوير اللغة. وفي هذه المرحلة تزداد مفاهيم الطفل في النمو والتعقد، وإن كانت مفاهيم الطفل في هذه المرحلة ما زالت تتركز على ما يراه الطفل أو يشعر به، كما أن استجابات الطفل في هذه المرحلة تتركز على جانب حسي واحد من المثير.

تتميز مرحلة ما قبل العمليات بما يأتي:

- استعمال اللغة استعمالاً كبيراً والقدرة على التعامل مع الرموز.
- القدرة على تأدية الدور حيث تزداد القدرة على المحاكاة والتقليد في هذه المرحلة، كما يميز الطفل جنسه، ويتجه نحو تأدية الأدوار المتمثلة في الجنس.
- عدم القدرة على التصنيف لا يستطيع الطفل التفكير بالأشياء في ضوء أكثر من بعد، ولكنه ينتج في تصنيف الأشياء وفقاً لبعد واحد.

- عدم القدرة على الاحتفاظ، وذلك لأن الطفل لم يطور مفهوم التعويض في هذه المرحلة.
- التفكير الإحيائي: يمارس الطفل في هذه المرحلة مفهوم الإحيائية، وهي إسقاط صفة الحياة على الجمادات التي تسهم في توسيع خبرات الفرد وأساليبه المعرفية.
- سيادة التمرکز حول الذات.
- نمو ظاهرة حب الاستطلاع (منصور، ١٩٨٨).

ثالثاً: مرحلة العمليات الفكرية العيانية " الواقعية " Concrete Operations :

وهي تبدأ من سبع سنوات إلى إحدى عشرة سنة، وتمثل هذه المرحلة إعادة تنظيم الأبنية العقلية لدى الأطفال، وبدء ظهور المنطق وإدراك العلاقات الوظيفية، وإن كانوا يميلون إلى استعمال الارتباطات الحسية ويلجؤون إلى التعميم الخاطئ.

ووفقاً لنظرية " بياجيه " في النمو العقلي، فإن مرحلة العمليات العيانية الممتدة من (٧-١١) سنة هي المرحلة المميزة للنمو العقلي والمعرفي في مرحلتها الطفولة المتوسطة والطفولة المتأخرة من (٦-١٢) سنة، وسميت بمرحلة العمليات العيانية لتمييزها بأحداث عقلية على درجة عالية من التعقيد " الجمع - الطرح - التصنيف... إلخ "، وتتميز هذه العمليات بقابلية العكس، فالطفل يفهم أن " الطرح " عملية عكس عملية " الجمع ".

وتتميز مرحلة العمليات العيانية بما يأتي:

- ٥- تنمو بعض المهارات المعرفية، فيتمكن من القيام ببعض الأعمال العقلية، كالجمع والطرح ذهنياً.
- ٦- تزداد القدرة على التصنيف.

- ٧- يدرك الطفل مفهوم التعويض.
- ٨- التخلص من التمرکز حول الذات.
- ٩- يدرك مفهوم الاحتفاظ.
- ١٠- يدرك مفهوم الزمن، ويبدأ في التمييز بين الماضي والحاضر والمستقبل.
- ١١- يبدأ في تكوين المفاهيم المادية.
- ١٢- القدرة على التدريب المتسلسل للأشياء.
- ١٣- يستطيع عمل الاستنتاجات المنطقية المرتبطة بالأشياء المادية.

رابعاً: مرحلة العمليات الفكرية الرمزية أو الصورية " Formal Operations " :
وتبدأ من سن الحادية عشرة والنصف وتتميز بتحول العقل من العيانية إلى المنطق الصوري واستعمال استراتيجيات الفكر المجردة وفهم الاستعارات والكنائيات، وباختصار فإن " بياجيه " يعد أن الإنجاز الحقيقي في هذه المرحلة هو الوصول إلى قمة القدرة على إتمام العمليات الرياضية المنطقية " Logico - mathematical op "، حيث تعطى الرياضيات سمة الرمزية والمنطقية صفة المعقولة. أي في هذه المرحلة يظهر التفكير المنطقي عند الطفل، حيث يكتسب الطفل عدداً كبيراً من القدرات المهمة التي لم تكن موجودة من قبل، وأهمها الانتقال من التفكير الواقعي الحقيقي إلى التفكير الممكن؛ أي من الشيء الذي هو موجود وكائن إلى الشيء الذي يمكن أن يكون.

والتفكير الصوري في الأساس تفكير افتراضي قياسي، ويعتمد القياس هنا على القضايا القائمة على فرضيات، وليس مجرد حقائق واقعية. كذلك يتميز تفكير الطفل بالانتقال من عملية الاستقراء إلى عملية الاستنباط؛ بمعنى أن الطفل يستطيع أن ينتقل من العام إلى الخاص. ومن خصائص النمو العقلي لهذه المرحلة تفتح الميول وبزوغها كنتيجة لتمايز القدرة العقلية العامة والقدرات الخاصة.

ويتطور تخيل الطفل، فيتحول من مرحلة التخيّل الإيهامي اللاواقعي إلى مرحلة التخيّل الواقعي. وتبدأ قدرة الطفل على الابتكار بالوضوح تدريجياً أكثر مما كانت عليه في المراحل السابقة، ويؤدي تطور القدرات اللغوية واللفظية دوراً كبيراً في تحقيق ذلك. كما يتميز إدراك الطفل بالقدرة على تحديد المدركات الكلية نتيجة لتطور قدرته على إدراك المفاهيم "العلاقات المجردة". كما يعتمد تذكر الطفل في هذه المرحلة على الفهم المجرد ممثلاً في الصور الرمزية والبصرية، وذلك كنتيجة لنمو الذاكرة نمواً مطّرداً (الهوارنة، ٢٠١٠، ١١٥، ١١٦).

إنّ مرحلة العمليات الفكرية الرمزية لا يصل إليها كل الأطفال، وهذا يختلف عن المرحلة السابقة التي تلاحظ بوضوح في الثقافات جميعها، إن نسبة ما يصل إليها من أطفال المجتمع الأمريكي هي بين نصف إلى ثلثين فقط من نسبة السكان، وتكون هذه النسبة أقل في المجتمعات الأدنى تمدناً (Bee, 1995).

وتُعدّ مرحلة العمليات الفكرية الصورية هي نهاية المطاف في النمو العقلي المعرفي عند الأطفال؛ وفقاً لنظرية "بياجيه" وهي بمنزلة تتويج لهذا النمو الذي يصله الأطفال في سن (١٢-١٣) سنة تقريباً. فإذا كان طفل مرحلة العمليات العيانية الواقعية يعتمد على المعرفة بالأشياء والأحداث من حيث هي كذلك، فإن طفل هذه المرحلة يقوم أيضاً بهذه العمليات، ويضيف إليها بعداً آخر يجعل تفكيره صورياً أكثر منه محسوساً.

التغيير الذي يحدث على العمليات المعرفية ليس كمياً فحسب؛ بل هو نوعي أيضاً إذ تنتقل عملية التفكير من العالم الخارجي لتصبح عملية داخلية خاصة بالفرد.

وتتماز هذه المرحلة بالآتي:

- نمو القدرة على وضع الفرضيات واختبارها.
- نمو القدرة على المفاضلة بين البدائل.
- نمو القدرة على عمل الاستدلالات والاستنتاجات المنطقية على أساس رمزي تجريدي.
- نمو القدرة على التفكير المنظم، والبحث في الأسباب المحتملة جميعها لحدوث ظاهرة ما.
- نمو القدرات على التعليل الاستقرائي الذي يتمثل في استعمال بعض الملاحظات المحددة للوصول إلى تعميمات ومبادئ معينة.

الصمود النفسي عند " بياجيه " :

يركز " بياجيه " في تفسيره للصمود النفسي على العلاقة بين العمر ونضج البنى المعرفية من جهة وتطور أحكام الفرد وسلوكياته من جهة أخرى. وإن الناس كلما أصبحوا أكثر نضجاً من الناحية المعرفية أصبحوا أكثر صموداً نفسياً؛ وذلك يعود لتطور قدرة الأفراد على فهم الآخرين وفهم عالمهم الاجتماعي على اعتبار أن كل سلوك الفرد ما هو إلا نتيجة للتفاعل الديناميكي بين البنى المعرفية والعمليات الداخلية من جهة، ومتطلبات الموقف من جهة أخرى (Hestren, & Krets, 2004, 105).

ويؤكد " بياجيه " دور العمليات المعرفية في الشعور بالصمود النفسي. فالأفراد الأكثر صموداً نفسياً أكثر نضجاً من الناحية المعرفية، فهم يتمتعون بإدراك صحيح للتحديات وتفسيرها بواقعية وإيجابية من دون متابعة كما أن لديهم تصوراً واضحاً؛ لقدراتهم فضلاً عن أنهم يمتلكون تقويماً متعدد الأبعاد للحياة؛ متضمنة الأحكام المعرفية حول الرضا عن الحياة (Diener, 2010, 394).

١- جيروم برونر:

تصدى كثير من علماء النفس والمربين لنقد نظريات التعلم التقليدية، وعبروا عن قناعتهم بأن أفضل صياغة لنظرية في التعليم ينبغي أن تعتمد على علم النفس المعرفي ببحوثه ومبادئه. ومن هنا حاول بعض علماء النفس الاهتمام بالعمليات المعرفية، كال تفكير واللغة وحل المشكلات وتكوين المفاهيم ومعالجة المعلومات. ولكن هذه المحاولات لم تلقَ الاهتمام؛ وذلك لأن الاهتمام في تلك الحقيقة كان منصرفاً إلى النظريات السلوكية كما أن هؤلاء العلماء لم يستطيعوا تقديم نظرية واضحة المعالم تنافس النظرية السلوكية. والخطأ الذي وقع فيه هؤلاء العلماء هو مهاجمتهم للأفكار السلوكية رغم اهتمامهم بها، من هنا تعرضوا للنقد.

ولقد صاغ النظرية المعرفية العديد من العلماء " كيباجيه وأوزيل وبرونر "، ويُعدّ " برونر " عالم نفس معرفي له شهرته الواسعة، ومن أكبر المدافعين عن نظرية التعلم، وبذل جهداً كبيراً في تطوير نظريته واستعمالها في مجال التطبيق والعمل.

- نظرية " برونر " المعرفية في التعلم:

حاول " برونر " بمشاركة الآخرين تحديث التربية العلمية وتطويرها في المدارس الابتدائية والثانوية فيما يتصل بالمناهج والتعليم. وقد أشار إلى أهمية تنظيم المعرفة بحيث يكون لها بنيتها. ويقترح " برونر " هنا وجوب تحول المناهج التعليمية على الاهتمام بالحقائق الجزئية إلى الاهتمام ببناء المعرفة؛ لأنها تساعد التلميذ على ربط الحقائق الجديدة بما لديه من معارف سابقة.

كما أنه أدرك أهمية الاستعداد للتعلم، وتناول نمو التلاميذ العقلي ومضامين ذلك النمو بالنسبة للمناهج التعليمية والتعليم، ويقترح " برونر " في نظريته للنمو العقلي مساراً يتألف من ثلاثة أنظمة متتابعة، وهي:

- (١) التوضيح النشط.
- (٢) التوضيح بالصور.
- (٣) التوضيح الرمزي.

وبرأيه لا بد أن ترتبط نظرية النمو مع نظرية المعرفة ونظرية التعليم، فالأطفال الصغار يستطيعون فهم الأشياء بشكل أفضل عن طريق الأعمال. أما التوضيح بالصور؛ فالمقصود به هو أن الأطفال يستطيعون أن يفهموا المعلومات من دون أن تتم في صورة أفعال وأنشطة أمامهم؛ وذلك لأن لديهم صورة لم تعد تعتمد على الفعل، وهذه نقلة مهمة في نمو العقل (عبد الرحمن، ١٩٩٨).

أما في مرحلة التوضيح الرمزي فالأطفال هنا يستطيعون ترجمة الخبرة إلى لغة. وهنا على حد رأي " برونر " يمكن للفرد أن يشكل خبرته عن العالم الذي يعيش فيه بصورة قوية وفاعلة واستعمل ذلك للبحث عن حل للمشكلة التي يتصدى لها.

كما أن " برونر " لا يؤمن بوجود مواد صعبة لا يستطيع التلميذ تعلمها في الصفوف الأولى، وهو يذهب إلى أن كل شخص حتى الطفل له طريقته الخاصة في رؤية العالم وتفسير هذه الرؤية لنفسه كما أنه يرى أن المعلم إذا كان يفهم طريقة التلميذ في تصور عالمه، فإنه يستطيع تعلّم أصول أي موضوع.

ويدرك " برونر " بأن فهم الموضوع فهماً أعمق يمكن تحقيقه في مراحل متأخرة من البرامج التعليمية. ولقد أدت هذه الفكرة إلى التوصية باستعمال التنظيم الحلزوني للمنهج.

عمليات التعلم عند " برونر " :

ويتضمن التعلم عند " برونر " ثلاث عمليات:

الأولى: اكتساب المعلومات الجديدة التي تحل محل المعرفة السابقة. فالتعلم عنده عملية تدريجية .

الثانية: عملية التحويل ذلك أن التعلم يتضمن تحويل المعرفة بحيث تكون مفيدة للتلميذ.

الثالثة: التقويم وتهدف هذه العملية إلى تحديد التحول الذي طرأ على المعرفة الجديدة بحيث تناسب الأعمال التي يتصدى لها الفرد، ويقوم بهذا التقويم المعلم نفسه ودور المعلم مهم جداً في الحالات جميعها؛ لأنه يساعد التلميذ على تنمية مهاراته؛ ليقوم بتقويم تقدمه التعليمي بنفسه.

٢- أوزبل في التعلم الاستقبالي ذي المعنى:

دايفيد ب ، أوزبل " D.P.Ausubel " من علماء النفس المعاصرين المهتمين بالتعلم المعرفي في مجال التعلم اللفظي ذي المعنى، وضع تصوره النظري للتعلم ثم صمّم في ضوءه نموذجاً تعليمياً لتطبيقه في غرفة الصف، كرس كل جهوده من أجل الوصول إلى تعلم وتعليم فاعلين للمقررات الدراسية وإن التعلم المعرفي أي المعنى نوع من التعلم يعتمد في معالجة المعلومات على العمليات المعرفية، مثل: " الفهم والتفكير والاستبدال، والاستنتاج والتجريد والتعميم والاستبصار... إلخ "، وليس على الربط العشوائي بين المثيرات والاستجابات؛ أي إنه يتطلب التمكن من استيعاب المفاهيم وإدراك العلاقات واستنتاج المبادئ؛ لأن استيعاب المفاهيم والمبادئ وإدراك العلاقات القائمة بينها؛ باستعمال استراتيجيات معرفية منظمة يجعل هذه الوحدات المعرفية والعلاقات بينها ذات معنى، ويشدد أصحاب نظريات التعلم المعرفية بصورة عامة ونظرية التعلم اللفظي ذي المعنى

" أوزيل وروبسون " على عملية فهم المادة التعليمية ومعرفة مكوناتها، واكتشاف العلاقات القائمة بين هذه المكونات، وكذلك العلاقات القائمة بينها وبين المواد المتعلمة الأخرى كلما أمكن ذلك؛ لأن ما يسعون إليه من وراء التعليم هو تكوين بنى معرفية تمكن المتعلم من التوجه في محمل العلاقات التي ينطوي عليها موثق تعليمي، ما وليس مجرد تكوين ارتباط معززة فقط.

إن التعلم ذي المعنى يتطلب ربط أفكار مادة التعلم الجديدة ومعانيها بالمعلومات المعرفية لتكوين أفكار جديدة، الأمر الذي يشير إلى مجموعة النشاطات العملية رفيعة المستوى (منصور، ٢٠٠٤، ٤٥٢).

من خلال ما ذكر يمكن القول: إن التعلم ذا المعنى يقتضي أن يكون المتعلم في وضعية نشطة وفاعلة؛ بدءاً من عملية استقبال المعلومات الحسية ثم معالجتها وتحويلها وترميزها ثم إعطائها القيمة أو مراتب القيم التي تنطوي عليها في الهرم المعرفي لدى المتعلم؛ وذلك لأن فاعلية المتعلم في هذا النوع من التعلم لا تحدد حاضراً الخبرة المتعلمة ومكانتها في خبرة المتعلم ككل؛ بل تحدد كذلك احتمالات استرجاعها في المستقبل، وفرص النجاح في هذا الاسترجاع.

طرائق تقديم المادة التعليمية عند " أوزيل ":

يرى " أوزيل " أن هناك طرائق متعددة يتم بواسطتها تقديم المادة التعليمية وتتخذ هذه الطرائق شكلين هما كالآتي:

١- النوع الأول: يقوم فيه المعلم بالدور الرئيس في العملية التعليمية، فيعد المادة وينظمها ويصوغها في شكلها النهائي ثم يقدمها إلى المتعلم، ويطلق على التعلم في هذا الحال التعلم الاستقبالي، كما يحدث حين يقرأ الفرد كتاباً مناسباً لسويته المعرفية، ويتلقى منه معلومات مترابطة وذات معنى بالنسبة له.

٢- النوع الثاني: يؤدي فيه المتعلم الدور الرئيس في العملية التعليمية -
التعلّمية، فيقوم معتمداً على نفسه في المقام الأول باكتشاف المادة
التعليمية جزئياً أو كلياً، ويسمى التعلم في هذه الحالة بالتعلم
الاكتشافي(منصور، ٢٠٠٩، ٤٥٤).

أنماط التعلم عند " أوزيل ":

من أهم أنماط التعلم عند " أوزيل " ما يأتي:

١- التعلّم الاستقباليّ ذو المعنى: في هذا النمط من التعلم يتلقى المتعلم
المعلومات معدة مرئية ومنظمة تنظيماً منطقياً ومصوغة بلغة مناسبة، فيقوم
باستيعاب معانيها ومضامينها وربطها بخبراته المعرفية: أي إن المتعلم لا
يقوم في هذا النمط من التعلم بأي دور لاكتشاف المعلومات؛ بل تقتصر
مهمته على استقبال المعلومات ومعالجتها عندما تعرض عليه.

٢- التعلم الاستقبالي القائم على الحفظ الآلي، يشير هذا النمط من التعلم إلى
أن المادة التعليمية تقدم في صيغتها النهائية بأسلوب غير مناسب إما
لصعوبتها أو لعدم كفاية المتعلم المعرفية، فيقوم عندئذ باستظهارها وحفظها
عن ظهر قلب من دون أن يتمكن من إدماجها أو إدخالها في بنيته
المعرفية؛ أي بحفظ المادة التعليمية من دون تأمل ودون تفكير.

٣- التعلم الاكتشافي ذو المعنى: يشير هذا النمط إلى اكتشاف المتعلم
للمعلومات جزئياً أو كلياً وإدخالها ودمجها بخبراته المعرفية؛ أي يقوم
المتعلم باكتشاف المعاني والعلاقات في المعلومات المقدمة له، ويستوعبها
من خلال إدراك معاني البيانات، والربط بينها وبين البيانات والمعلومات
المخزنة في خبرته.

٤- التعلم الاكتشافى الآلى " الصم ": ويشير إلى عملية قيام المتعلم باكتشاف المعلومات جزئياً أو كلياً وتم قيامه باستظهارها أو حفظها عن ظهر قلب من دون القدرة على دمجها أو إدخالها فى البنية المعرفية. وهنا يقوم المتعلم بالبحث عن حل لمشكلة ما فيتوصل إلى الحل دون أن يتمكن من جعله جزءاً من خبرات بنيته المعرفية.

تطبيقات المدرسة المعرفية فى عملية الإرشاد المعرفى:

وتستند عملية الإرشاد المعرفى إلى مجموعة من المبادئ، أهمها:

١- المشاركة العلاجية:

حيث يعد التعاون بين المعالج والمتعالج مكوناً أساسياً فى علاج الإرشاد المعرفى؛ لأن الخبرة فى تحديد الأهداف العلاجية محيط العلاج من جهة، وبجهد المتعالج من جهة أخرى، لذلك يكون من المهم الفهم المشترك للعلاقة العلاجية بينهما كأن يعمل الطرفان كفريق. حيث أثبتت الدراسات وجود تفاوت بين توقعات المريض ونوعية العلاج الذى يتلقاه بالفعل. هذا يؤثر تأثيراً عكسياً فى النتائج فمن المفيد عدُّ العلاقة بين المعالج والمتعالج جهداً مشتركاً، فليست مهمة المعالج إصلاح المريض بل يحاول أن يتحالف معه ضد مشكلته كما أن التركيز على الاهتمام فى حل مشكلة المريض لا فى عيوبه الشخصية، ويساعد على أن يتخلص من مصاعبه بموضوعية أكثر، ويذهب عنه مشاعر الخجل والدونية. وهذا يستدعى أن يتصف المعالج بخصائص كالنقبل والدفء والفهم(بيك، ٢٠٠٠، ٢٣٢).

٢ - بناء الثقة:

يتطلب بناء الثقة تجنب الطرائق التسلطية التي تقود من جهة إلى تقبل أعمى من جانب بعض المتعالجين للتفسيرات والافتراضات، ومن جهة أخرى تقود للمقارنة والرفض لدى بعض المتعالجين، والأسلوب الأكثر ملاءمة لبناء الثقة هو أن ينقل المعالج إلى المريض رسالة مثل إن لديك أفكاراً معينة هي التي تحزنك أو تؤلمك، فقد تكون صحيحة أو خاطئة فدعنا نفحصها.

وإنّ أفضل أسلوب لبناء الثقة هو اتخاذ موقف محايد؛ مما يشجّع المريض على أن يعبر عن أفكاره المشوهة ليبدأ بعد ذلك وباحتراس أسلوب المحاولة والخطأ.

٣ - تخفيف المشكلات:

ينطوي تخفيف المشكلات على ثلاث خطوات، هي:

١. التعرف إلى المشكلات ذات الأسباب المتشابهة وتجميعها معاً ليستطيع المعالج اختبار التقانات المناسبة لكل مجموعة من المشكلات.
٢. التركيز على العناصر التي تشكل المفتاح للاضطراب.
٣. تحديد الحلقة الأولى من سلسلة الأعراض والتأكيد عليها (باترسون، ١٩٩٢، ٣٧).

٤ - تعلم أن تتعلم:

ليس من الضروري أن يساعد المعالج المتعالج على أن يحل كل مشكلة تزعجه، وليس من الضروري أن يتوقع المعالج كل المشكلات التي يمكن أن تحدث بعد انتهاء العلاج، ويحاول أن يحلها مقدماً؛ لأنه بالمشاركة العلاجية يمكن أن يساعد المتعالج على استنباط طرائق جديدة ليتعلم من خبراته وسائل جديدة لحل مشكلاته؛ بمعنى أن المتعالج يتعلم كيف يتعلم (بيك، ٢٠٠٠، ٢٣٥).

خطوات عملية العلاج المعرفي:

تتمثل خطوات عملية العلاج المعرفي بما يأتي:

- ١- الخطوة الأولى: يتم فيها توضيح منطق العلاج المعرفي للمريض.
- ٢- الخطوة الثانية: يتم فيها استعمال الإرشادات المنهجية مع التمارين، وإبراز الاستعارات الإشكالية، مثل: التشوهات الإدراكية وأنماط التفكير غير المناسبة مع الواقع. والهدف هنا يفترض مبدئياً أن تصبح الاستعارات التي تجري بشكل آلي مدركة بالنسبة للمريض.
- ٣- الخطوة الثالثة: يتم إخضاع المعرفيات الإشكالية إلى تحليل، ويميز " بيك " ثلاثة أنواع من التحليل:
 - أ- التحليل المنطقي: يتم فيه اختبار المعرفيات؛ استناداً إلى الأخطاء المنطقية كقرط التعميم والعواقب العشوائية والتجريدات الانتقائية.
 - ب- التحليل الإمبيرقي: يهتم بتطابق الفرضيات الضمنية للمريض مع المعطيات الدافعية.
 - ت- التحليل الذرائعي: تتم فيه دراسة ماهية العواقب العملية التي تمتلكها فرضيات وقناعات محددة للمريض.

تقانات الإرشاد المعرفي:

تتمثل تقانات الإرشاد المعرفي بما يلي:

١- التعرف إلى الفكر اللاتكيفي:

يعني مصطلح الأفكار اللاتكيفية ذلك التفكير الذي يعطل القدرة على التكيف مع خبرات الحياة، ويفسد التوافق الداخلي من دون داع، ويولد استجابات انفعالية غير مناسبة أو مفرطة حتى الألم. إننا نناشد المريض في العلاج المعرفي أن يركّز على تلك الأفكار مع الصور التي تورثه حقيقة وألماً لا مسوغ لها أو تدفعه

إلى سلوك سلبي أو انهزامي. إن هذه الألوان من التفكير اللاتكيفي هي عبارات ذاتية يقولها المريض لنفسه وإن إنكار المريض للأفكار اللاتكيفية هي شيء إرادي؛ وبإمكانه أن يغيرها بإرادته، وبإمكان المريض أن يوقف هذا النوع من التفكير بعد تدريب كاف.

٢- ملّ الفراغ:

عندما يسجل المرضى الأحداث وردود أفعالهم حيالها يوجد عادة فراغ بين المثير والاستجابة في نظرية إليس A-B-C حيث تعتبر (B) هي الفراغ وواجب العلاج أن يملأه. وهذا يمكن تحقيقه بتعليم المرضى التركيز على التصورات التي تحدث في أثناء مروره بخبرة المثير والاستجابة (باترسون، ١٩٩٢، ٣٨). ويمكن لتقانة ملّ الفراغ أن تكون عوناً كبيراً للمرضى الذين يعانون من الخجل المفرط أو القلق أو الغضب أو الحزن في المواقف الشخصية أو مع غيرها.

٣- تغيير القواعد:

يستعمل الناس قواعد معينة لتنظيم حياتهم الخاصة، وفي محاولة تعديل سلوك الآخرين بل إنهم يطلقون العبارات، ويفسرون الأمور، وقيمونها؛ وفقاً لمجموعة من القواعد. وحين تكون هذه القواعد مصوغة في حدود مطلقة أو تكون غير واقعية أو مستعملة بطريقة غير ملائمة، فكثيراً ما يؤدي إلى سوء التوافق، وكثيراً ما تقضي في النهاية إلى لون من القلق أو الاكتئاب أو الرهاب أو الهوس، ولكي تصبح القواعد مجدية ومفيدة يجب أن تُعاد صوغها بحيث تكون أكثر دقة ومرونة، وأقل تمركزاً على الذات. ويرى الكثير من المعالجين أن مساعدة المريض على تعديل أفكاره اللاتكيفية وبناء اتجاهات أكثر واقعية

قد أدت إلى زوال الأعراض المعوقة من قلق أو رهاب واكتئاب وغيرها(بيك، ٢٠٠٠، ٢٤٧).

٤- تدقيق الاستنتاجات:

على الرغم مما نحاوله مع المرضى ليصبحوا قادرين على أن يميزوا بين العمليات العقلية الداخلية والمثيرات الخارجية إلا أنهم لا يزالون بحاجة إلى أن يتعلموا أساليب الحصول على المعلومات الدقيقة، يشتمل هذا معرفة أن ما يعتقدونه ليس الحقيقة، وأن الاستنتاج ليس واقعياً، ويساعد المعالج المرضى على استكشاف استنتاجاتهم وتمحيصها مع الواقع واستعمال قواعد البرهان(سعد، ٢٠٠٠).

تقويم المدرسة المعرفية:

أ- أهم الإيجابيات التي تتمتع بها المدرسة المعرفية:

اهتم المرشدون المعرفيون بالتكامل بين الأساليب السلوكية واستقراء التخييلات وإعادة البناء من أجل تنشيط المخططات المعرفية وتعديل التفكير والوجدان. ومن الصعب في الحقيقة أن ينقد الإرشاد المعرفي من دون توظيف الأساليب السلوكية سواء لتنشيط المريض المكتئب أو توظيف أساليب معالجة اضطراب الهلع مع الوسواس أو تعديل أنماط السلوك وأنماط التخاطب لدى الأزواج. وإن الإرشاد المعرفي ليس علاجياً سهلاً ينبغي أن يكون المعالج إيجابياً نشيطاً مخلصاً ومؤثراً وأن الاعتقاد أن هناك علاجاً معرفياً واحداً فقط أمر شديد الضيق، والأكثر من ذلك أن العديد من المعالجين المعرفيين يدخلون أعمالاً ونماذج نفسية أخرى مع أعمالهم بشكل متكامل، فقد أدى بعضهم العمل مع مرضى يتسمون بشدة المراس؛ وذلك بمساعدة المعالجين على فهم مخططات المريض ومقاومته للتغيير(يوسف، ٢٠٠٦، ٢٦).

ب- أهم السلبات التي تتمتع بها المدرسة المعرفية:

- ١- إنّ نظرية المعرفة تقوم على فكرة أساسية، وهي عدم عقلانية التفكير، وتشويش الواقع كأسباب أساسية للمرضى.
- ٢- تركّز النظرية على التعامل مع الأفكار فقط وتتجاهل المشاعر؛ أي التركيز على الجوانب العقلية المعرفية من دون الانفعالية.
- ٣- العلاقة الإرشادية بين المعالج والمتعالج غير واضحة.
- ٤- إنّ الإرشاد المعرفي غير فاعل مع المرضى ذوي الاضطرابات الشديدة، ولا تصلح مع ضعاف العقول.
- ٥- إنّ العلاقة بين المعرفة والاضطرابات الانفعالية والسلوكية أكثر تعقيداً مما تصورته هذه النظرية.
- ٦- إنّ الإرشاد المعرفي مبسط جداً.

التطبيقات التربوية للمدرسة المعرفية:

من أهم التطبيقات التربوية للمدرسة المعرفية ما يأتي:

- وضع مواد دراسية تتفق مع طبيعة العمليات العقلية للأطفال ، فلا يمكن أن ندرّس الطلاب في المرحلة الابتدائية مناهج ومعارف هي فوق طاقاتهم العقلية حيث يستحيل عليهم تصورها أو فهمها بل يجب أن تكون هذه المناهج متناسبة مع هذه المرحلة. وضع مواد دراسية تتفق مع طبيعة العمليات العقلية للأطفال المراحل التعليمية المختلفة.
- أن يكون المعلم على علم بخصائص التفكير لكل مرحلة. إن إعداد المعلم تربوياً يساعده على تقديم المادة العلمية الصحيحة وأن يتعرف على المراحل العمرية لطلابه وأن يتعرف على القدرات العقلية والفروق الفردية وأن يعطي كل فرد على قدر حاجته وقدرته.
- الاختلاف في طرائق التدريس حسب مراحل العمر ففي بعضها يلزم استخدام المحسوسات وتجنب المجردات وذلك في المرحلة الابتدائية نظراً لما يناسب عمر الطفل وما يتناسب مع عقله ومعرفته، وفي المرحلة الثانوية نستعمل المجردات ونناقش القضايا الغيبية ونسلك مع كل مرحلة ما يناسبها من المعرفة.
- تساعد مراحل النمو المعرفي وخصائصه ومصممو المناهج على وضع مواد دراسية تتفق مع طبيعة العمليات العقلية للأطفال المراحل التعليمية المختلفة.
- توفر خصائص النمو المعرفي إمكانية وضع اختبارات تقيس مستوى النمو العقلي عند المتعلمين.



مراجع الكتاب



مراجع الكتاب

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، عبد الستار (١٩٩٤). العلاج السلوكي المعرفي الحديث أساليبه ومبادئ تطبيقه. القاهرة: دار الفجر.
- أبو ناهية، صلاح الدين محمد (١٩٩١). أسس التعلم ونظرياته. القاهرة: مكتبة دار النهضة العربية.
- أحمد، محمد أبو العلا (١٩٩٥). علم النفس العام. القاهرة: مكتبة عين شمس.
- باترسون، س. هـ. (١٩٨٩). نظرية الإرشاد والعلاج النفسي. ترجمة. عبد العزيز الفقي، حامد. ج ١. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
- باترسون، س. هـ. (١٩٩٢). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ترجمة. عبد العزيز الفقي، حامد. ج ٣. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
- بلان، كمال يوسف (٢٠١٠). نظريات الإرشاد النفسي. ج ٢. دمشق: منشورات مطبعة جامعة دمشق.
- بلعيد، صالح (٢٠١٧). علم النفس التربوي. ط ٣. الجزائر: دار هومة للنشر والتوزيع.
- بيك، أرون (٢٠٠٠). العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية. القاهرة: دار الأفاق العربية.
- تازورتي، حفيظة (٢٠٠٣). اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري. ط ١. الجزائر: دار القصبة للنشر.

- جمل الليل، محمد جعفر (٢٠٠٢). المساعدة الإرشادية النفسية. ط٢. جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع.
- حجاج، علي حسين (١٩٨٣). نظريات التعلم. الكويت: سلسلة عالم المعرفة. العدد (٧٠).
- حساني، أحمد (٢٠٠٩). دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات. ط٢. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية بن عنكون.
- حقي، ألفت محمد (٢٠٠١). علم النفس المعاصر. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- حمصي، أنطوان (١٩٨٦). مدارس علم النفس. دمشق: منشورات مطبعة جامعة دمشق.
- الخطيب، محمود جواد محمد (٢٠١٠). دور التربية المدنية في التنمية ومرونة الأنا في الشخصية الفلسطينية. مجلة جامعية الأزهر بغزة. سلسلة العلوم الإنسانية.
- رزوقي، رعد (٢٠١٨). التفكير وأنماطه. ط١. دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر .
- الزراد، محمد فيصل (٢٠٠٥). العلاج النفسي السلوكي لحالات القلق والتوتر بطريقة الكف بالنقيض. بيروت: دار العلم للملايين.
- الزريقات، إبراهيم عبد الله (٢٠٠٧). تعديل سلوك الأطفال المراهقين. عمان: دار الفكر.
- الزغلول، عماد (٢٠٠٣). نظريات التعلم. عمان: دار الشروق.

- الزغلول، عماد (٢٠٠٦). علم النفس التربوي. ط٢. عمان: دار الشروق.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٠). التوجه والإرشاد النفسي. ط١. القاهرة: عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٥). علم نفس الطفولة والمراهقة. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، كمال (٢٠٠٣). التعلم والتدريس من منظور البنائية. ط١. القاهرة: عالم الكتب.
- الزيود، نادر فهمي (١٩٩٨). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ط (١). عمان: دار الفكر.
- سارنوف، ميدنيك (١٩٨١). التعلم. ترجمة. إسماعيل، محمد عماد الدين. القاهرة: دار الشرق.
- سعد، علي (٢٠٠٠). علم الشذوذ النفسي. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- السيد، عبد الحليم محمود؛ سليمان، شاكِر عبد الحميد؛ الصبوة، محمد نجيب؛ يوسف، جمعة سيد؛ خليفة، عبد اللطيف محمد؛ عبد الله، معتز سيد؛ الغباشي، سهير فهمي (١٩٩٠). علم النفس العام. ط (٣). القاهرة: مكتبة غريب.
- السبسي، شعبان علي حسين (٢٠٠٢)، علم النفس؛ أسس السلوك الإنساني بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية. المكتب الجامعي الحديث.
- الشرقاوي، أنور محمد (١٩٨٣). التعلم ونظرياته وتطبيقاته. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشرقاوي، أنور محمد (١٩٩١). التعلم نظريات وتطبيقات. ط٤. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- شقير، زينب (٢٠٠٥): الشخصية السوية والمضطربة. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- شكر، أحمد طلال (٢٠٠١). مبادئ علم النفس. القاهرة: جامعة عين شمس.
- شكيب، مصطفى (٢٠٠٧). أشهر مدارس علم النفس. القاهرة: مكتبة علم النفس.
- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٦). العملية الإرشادية. القاهرة: دار غريب.
- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٤). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة: دار غريب.
- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٨). العلاج السلوكي الحديث. ط٤. القاهرة: دار قباء.
- الشيمي، داليا (٢٠٠٩). كيف تغير سلوك أطفالنا. لبنان: الدار العربية للعلوم.
- طه، فرج (٢٠٠٠). أصول علم النفس الحديث. القاهرة: دار قباء.
- طه، فرج عبد القادر (١٩٨٩). أصول علم النفس. ط١. القاهرة: دار المعارف.
- الطواب، سيد محمود (٢٠٠٠). النمو الإنساني؛ أسسه وتطبيقاته. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- العاسمي، رياض؛ رحال، ماريو (٢٠٠٦). الإرشاد النفسي التربوي. دمشق: منشورات جامعة دمشق التعليم المفتوح.
- عاقل، فاخر (١٩٨١). مدارس علم النفس. ط٥. بيروت: دار العلم للملايين.

- عامودا، بدر الدين (٢٠٠١). علم النفس في القرن العشرين. ج ١. دمشق: منشورات اتحاد كتاب العرب.
- عباس، فيصل (١٩٩٦). موسوعة علماء النفس والتربية معجم أعلام علم النفس والتربية. بيروت: دار الفكر العربي.
- عباس، فيصل (٢٠٠٢). العيادة النفسية. بيروت: دار المنهل اللبناني.
- عبد الحليم، محمود؛ محمود، سيد (٢٠٠٢). مدخل إلى علم النفس التربوي. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- عبد الحميد، جابر (١٩٩٥). سيكولوجيا التعلم ونظريات التعلم. القاهرة: النهضة العربية.
- عبد الخالق، أحمد محمد (٢٠٠٢). أسس علم النفس. ط (٣). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨). نظريات الشخصية، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد الرحمن، محمد السيد (٢٠٠٦). نظريات الشخصية. ط ٢. الرياض: دار الزهراء.
- عبد الغفار، محمد؛ السيد، سناء؛ عبد الجواد، وفاء؛ الحاروني، مصطفى حسانين؛ السيد، وهمان همام (١٩٩٧)، علم نفس النمو. القاهرة: مركز نور الإيمان.
- عبد الله، مجدي محمد (١٩٩٠). أبعاد الشخصية؛ بين علم النفس والقياس. الإسكندرية: دار الفطر الجامعي.

- عبد الهادي، جودت (٢٠٠٦). *نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية*. ط١. عمان: دار الثقافة.
- عكاشة، محمود فتحي (٢٠٠٠). *علم النفس العام*. الإسكندرية: مطبعة الجمهورية.
- علي، علي أحمد؛ الديب، مدحت عزمي؛ عز الدين، أمينة (٢٠٠١). *العلوم السلوكية*. القاهرة: مكتبة عين شمس.
- عمران، محمد إسماعيل (١٩٩٣). *مدخل إلى علم النفس*. ط٤. كلية التربية: جامعة عين شمس.
- عوض، عباس محمود (١٩٩٩). *علم النفس العام*. الإسكندرية. دار المعرفة الجامعة.
- العوييرة، عمر (٢٠٠٤). *علم النفس التربوي*. ط١. الجزائر: دار الهدى.
- العيسوي، عبد الرحمن محمد (١٩٩٦). *معالم علم النفس*. الإسكندرية: دار المعرفة.
- فرويد، سيغموند (١٩٨٥). *الأنثى والهو*. ترجمة. نجاتي، محمد عثمان. ط٤. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- قطامي، يوسف (٢٠١٣). *النظرية المعرفية في التعلم*. ط١. عمان: دار المسيرة.
- كفافي، علاء الدين (١٩٩٠). *الصحة النفسية*. القاهرة: هجر للطباعة.
- كمانوئيل، يولاند (٢٠٠٢). *جان بياجيه سيكولوجيا النكاء*. ط٢. بيروت: عوידات للنشر والطباعة.

- المالكي، موزة عبد الله (٢٠٠٥). *مهارات الإرشاد النفسي وتطبيقاته*. ط١. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث.
- مجمع اللغة العربية (١٩٨٥). *المعجم الوسيط*. الجزء (٢). القاهرة: مجمع اللغة العربية.
- محمد، أحمد (٢٠١٤). *المقارنة بين النظري والتطبيقي*. الجزائر: دار الهدى.
- محمود، إبراهيم وجيه؛ الصفتي، مصطفى محمد؛ محمود، أحلام حسن؛ مكاري، نبيلة ميخائيل (١٩٩٨). *علم نفس النمو*. الإسكندرية: جامعة الإسكندرية.
- محمود، عايش (٢٠٠٧). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. ط١. عمان: دار الشروق.
- مدن، يوسف (٢٠٠٦). *العلاج النفسي وتعديل السلوك الإنساني*. بيروت: دار الهدى.
- معوض، خليل ميخائيل (٢٠٠٤). *سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة*. ط٤. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.
- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٦). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*. عمان: دار المسيرة.
- المليجي، حلمي (١٩٨٤). *علم النفس المعاصرة*. ط٦. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- منسي، حسن (٢٠٠٤). *التوجيه الإرشادي النفسي ونظرياته*. عمان: دار الكندي.

- منسي، عبد الحليم (٢٠٠١). *التعلم*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- منصور، حازم علوان (٢٠٠٩). *قوة التحمل النفسي*. سلسلة محاضرات علم النفس. العراق: جامعة بغداد.
- منصور، علي (١٩٨٨). *علم النفس التربوي*. دمشق: منشورات مطبعة جامعة دمشق.
- منصور، علي (٢٠٠٤). *التعلم ونظرياته*. ط٣. دمشق: منشورات مطبعة جامعة دمشق.
- الهوارنة، معمر نواف (٢٠١٠). *اكتساب اللغة عند الأطفال*. دمشق: وزارة الثقافة. الهيئة العامة السورية للكتاب.
- هورني، كارين (١٩٨٨). *صراعاتنا الباطنية نظرية بناءة عن عرض العُصاب*. ترجمة: محمود العلي، عبد الودود. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
- يوسف، عصام (٢٠٠٦). *التوجيه التربوي والإرشاد النفسي*. عمان: دار أسامة.
- يونس، انتصار (٢٠٠٠). *السلوك الإنساني*. الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Adler, A. (1979). *The structure of neurosis. Superiority and social interest*. A collection of Alfred Adler's later writing. New York: Norton.
- Bee, H. (1995). *The Development Child*. (7th ed). Harper Collins College Publishers.
- Boher, N. (2004). *personality Theories*. New York: Monotype composition.
- Boring, E. G. (1950) *A history of Experimental psychology*. Appleton century. New_York: Grofts.
- Cormbach, Lee. J. (1984). *Educational Psychology*. New York: Harcourt. Brace and Co.
- Diener, S. (2010) subjective well veing a general over view. south Africa. *Journal of psychology*. 39 (4) P. 391 – 406 .
- Dinkmeyer, D. C. & Pew, W. L.(1979). *Adlerian Counseling and Psychotherapy*. Monterey. CA. Brooks-Cole.

- English, H. B. & English, A. C. (1958). *A comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms*. New York: Langmans.
- Eugene V. K. (2011) . *The Logic of Chance: The Nature and Origin of Biological Evolution* .FT Press Science. a division of Pearson Education, Inc. p.427. ISBN 013262317 X .
- Eysenck, H. (1973). *Eysenck on Extraversion*. London: Grosby Lockwood stapless.
- Feldman, R. S. (1987). *Understanding Psychology*. N.Y. McGraw. Hill Book Company.
- Freedman, J. (1982), *Introductory Psychology*. Addison Wesley.
- Freud, S. (1953). *The interpretation of dremns*. In standard edition London. Hogarth press.
- Freud, S. (1969). *An outline of Psychoanalysis*. New York: Norton.
- Fromm, E. (1941). *Escape from Freedom*. Halt. Reinhart and Winston. New York.
- Gilliland, B, C. & Jamea, P. K. & Roberts. G. T. & Bowman, J. T.(1984). *Theories and strategies in*

counseling and psychotherapy prentice. New Jersey:
Hall. Inc. Englewood.

- Hestren , F.V. & Krebs. B.L. (2004) . *The Development of Altruism.* To wordon Intergrative Modal. Development Review. vol. 14 P 103 – 150.
- Jung, C. G. (1976). *Psychological types.* Princeton University Press.
- Koffka, k.(1935). *principles of Gestalt Psychology.* New York: Harcourt. Brace.
- Kohler, w.(1947). *Gestalt psychology* New York: Liveright.
- Kohler,w. (1956).*The Mentality of Apes* .New York: Random House. rev .ed.
- Kosslyn, Stephen M. & Rosenberg, Robin S. (2005). *Fundamentals of Psychology; the brain. the person. the world.* Second edition. pearson educatin. Inc.
- Marx . M. H. & Hillix . W. A. (1979). *systems ans Theorors in psychology.* New York. M c Graw. Hill.
- Patterson, C. H.(1996). *Theories of Counseling and Psychotherapy.* New York: harper and Row Publishers.

- Raymond, J. Corsini, R. and Contributor, S. (1984). *Psychotherapies*. F.E. Peacock Publishers Inc.- Itasca. Illiniois.
- Reber, A. S. (1995). *Penguin Dictionary of Psychology*. London.
- Sigelman, C & Shaffer, D. (1995). *Life- Span Human Development*. (2nd ed). Books Cole Publishing Company Pacific Grove. California.
- Sullivan , H.s.(1964). *The Fusion of psychiatry and social Science*. New York:Norton.
- Thomas S. K. (1966). *The Structure of Scientific Revolutions*. (2nd). University of Chicago Press. ISBN. 0226458121. A paradigm governs, in the first instance, not a subject matter but rather a group of practitioners. Any study. must begin by locating the responsible group or groups .
- Watson . R. L. (1979). *Basic wrtings in the History of psychology*. New york: oxford Unversity press .

اللجنة العلمية:

١- أ.د. علي منصور

٢- أ.د. علي نحيلي

٣- أ.د. محمود ميلاد

المدقق اللغوي: أ.د. فخري بوش

حقوق الطبع والترجمة والنشر محفوظة لمديرية الكتب والمطبوعات