

أصول علم النفس

دكتور أحمد عزت راجح
أستاذ علم النفس بجامعة الإسكندرية

الطبعة السابعة

مراجعة منقحة

١٩٦٨

دار الكاتب العربي للطباعة والنشر
بالمطبعة
فرع الساحل

البابُ الأول

المدخل

الفصل الأول : موضوع علم النفس وفروعه

الفصل الثاني : مناهج البحث فيه ومدارسه المعاصرة

الفصل الأول

موضوع علم النفس وفروعه

١ - تمهيد

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

فمن التعاريف المألوفة لعلم النفس اليوم :

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

٢ - أنه العلم الذي يدرس سلوك الانسان ، أي ما يصدر عنه من أفعال وأقوال وحركات ظاهرة .

٣ - أنه العلم الذي يدرس أوجه نشاط الانسان وهو يتفاعل مع بيئته ويتكيف لها . ✓

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

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

تفاعل الانسان وبيئته :

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

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

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

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

مباحث علم النفس :

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

١ - كل ما يفعله الانسان ويقوله أى كل ما يصدر عنه من سلوك حركي أو لفظي كالمشي والجري والأكل والكتابة والكلام والهرب والاعتداء والضحك والابتسام . .

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

٣ - كل ما يستشعره من تأثيرات وجدانية وانفعالية ، كالأحساس باللذة أو الألم ، وكالشغور بالضيق أو الارتياح ، بالحزن أو الفرح ، بالخوف أو الغضب . . وكل ما ينزع ويميل اليه ، أو يريده ، أو يرغب فيه ، أو ينفر منه .

النشاط الموضوعي والنشاط الذاتي :

من هذا يتضح لنا أن علم النفس يدرس ثلاثة أوجه من النشاط ، أحدها - وهو السلوك الحركي واللفظي - نشاط ظاهر خارجي «موضوعي» objective أى يمكن أن يلاحظه وأن يبحثه أشخاص كثيرون غير الشخص الذي يصدر منه . أما النشاط الذهني العقلي وكذلك النشاط الوجداني

والانفعالي فكل منهما نشاط داخلي باطن «ذاتي» subjective أى لا يمكن أن يشعر به وأن يدركه وأن يلاحظه إلا صاحبه وحده دون غيره من الناس .
لذا تسمى جملة هذا النشاط الذاتى بالحالات الشعورية أو « الخبيرات الشعورية » ويطلق رجل الشارع فى العادة على هذه الضروب من النشاط الذاتى اسم النشاط «النفسى» لأنه نشاط غير مجسم ولا ملموس ولأنه لا يصدر عن الجسم أو عن عضو خاص منه كما هو الحال فى النشاط الحركى واللفظى الظاهر ، وهو السلوك . وأغلب الظن أنه يعتقد أن هذا النشاط النفسى يصدر عن «شئ» مستقل عن الجسم ، أو مغاير له ، أو حال فيه هو «النفس» أو «العقل» أو «الذهن» (١) . أما علم النفس فلا يقصر دراسته ، كما رأينا ، على ما يسمى فى العادة بالنشاط النفسى ، بل يعتبر النشاط الحركى نشاطا نفسيا أيضا مادام يصدر عن الانسان وهو يتعامل مع بيئته . فالظواهر التى يدرسها علم النفس ، عقلية كانت أم وجدانية أم حركية ، تشترك كلها فى أنها أوجه نشاط تعكس تأثير الانسان ببيئته وتأثيره فيها . ومن هنا يتضح أن مفهوم كلمة «نفسى» فى علم النفس أوسع وأشمل منه عند عامة الناس . . . وأن الحياة النفسية خبرات شعورية (٢) وسلوك .

النفسى والجسمى :

ان اصرار عامة الناس على الفصل الحاسم بين ما هو « نفسى » وما هو «جسمى» يبدو فى تمييزهم «الحساب العقلى» عن «الحساب العملى» .
ففى الحساب العملى يجرى الشخص العمليات الحسابية مستعينا بالورق والقلم وكتابة الأرقام ورؤيتها بعينه . . . أما فى الحساب العقلى فيجرى الشخص العمليات فى ذهنه ، يراها بعين « العقل » دون القيام بنشاط جسمى عضلى .

على أن الانسان حين يفكر فى موضوع أو ينتبه اليه ، فان هذا النشاط العقلى تصحبه فى الوقت نفسه تغيرات جسمية مختلفة : توترات عضلية ، ونشاط فى الحواس ، ومفرزات غدية ، وتغيرات فى التنفس ودورة الدم وعملية الهضم ، وكذلك فى التيارات الكهربائية بالمخ والانسجة والأعضاء المختلفة ، هذا فضلا عن المظاهر السلوكية الخارجية كالحركات

(١) هذا رأى يقول به بعض الفلاسفة أيضا .

(٢) سترى فيما بعد أن الحياة النفسية تنطوى كذلك على جانب لاشعورى لا يقل

أهمية وخطرا عن الجانب الشعورى منها .

والتعبيرات والاضاع الجنسية الخاصة التي يتخذها الانسان أثناء تفكيره أو انتباهه . بل لقد دلت التجارب على أن التفكير غالبا ما يقترن بكلام باطن ، أى بنشاط حركى دقيق فى أعضاء النطق - الحنجرة واللسان والشفتين - وهى حركات يمكن تسجيلها بأجهزة دقيقة . وقد يحدث أحيانا أن يكلم الانسان نفسه بصوت مسموع وهو يفكر . .

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

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

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

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

وحدة الانسان

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

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

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

٢ - العلم يصف ويفسر

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

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

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

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

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

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

ما المقصود بالانتباه ؟ وما العوامل الجسمية والنفسية والخارجية
التي تؤدي الى شروذ الذهن والعجز عن تركيز الانتباه ؟

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

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

لماذا ننفل ؟ وما الصلة بين الدوافع والانفعالات ؟

ما أثر الانفعالات القوية كالخوف والغضب والحزن في تفكير المرء
وسلوكه وفي وظائفه الجسمية ؟ والى أي حد يستطيع الانسان ضبط
انفعالاته ؟

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

موجز القول أن علم النفس يدرس :

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

٢ - كيف يحدث هذا النشاط ويتم ؟

٤ - لماذا يحدث ؟

هذه هي الاسئلة الرئيسية الثلاث التي يحاول علم النفس الاجابة

عليها .

٣ - علم السلوك

كان علم النفس فى الماضى ، والى عهد قريب ، يعرف بأنه « علم الشعور » أى الذى يدرس الحالات والخبرات الشعورية كالتفكير والتذكر والانفعال . . . يصفها ويحللها الى احساسات وأفكار وصور ذهنية ومشاعر . . . كما يحلل الكيمايى المواد الى عناصرها . . . وكانت الطريقة المتبعة فى البحث هى طريقة « الملاحظة الداخلىة » أو « التأمل الباطن » وتتلخص فى ملاحظة الفرد ما يجرى فى شعوره من خبرات حسية أو فكرية أو وجدانية مختلفة بقصد وصف هذه الخبرات وتحليلها أو تأويلها أحيانا كأن يلاحظ ما يجرى فى شعوره أثناء عملية التفكير أو أثناء انفعال الحزن أو الغضب . وكان المعتقد أن كل شىء لا يمكن دراسته عن طريق التأمل الباطن لا يدخل فى نطاق علم النفس .

فونت Wundt

غير أن الدراسات التجريبية التى أجراها علماء النفس ابتداء من أواخر القرن الماضى ، وبعد أن أسس العالم الألمانى « فونت » (١٨٣٢ - ١٩٢٠) أول معمل لعلم النفس التجريبى . . دلت دلالة قاطعة على أن معظم الوظائف النفسية كالتفكير والتعلم والتذكر والنسيان والانفعال ، يمكن أن تدرس دراسة موضوعية أى دون الاشارة الى الحالة الشعورية للفرد الذى تجرى عليه التجربة . . وفى دراسة التذكر مثلا يعطى الفرد درسا يحفظه فى ظروف معينة - وهو مستريح أو وهو منفعل أو وهو وسط ضوضاء - ثم يسجل المجرى مدى اتقانه الحفظ وسرعته . ثم يعطى بعد ذلك درسا آخر مساويا فى الصعوبة للدرس الأول لكن فى ظروف أخرى غير الظروف الأولى . . ويلاحظ المجرى ما اذا كان الحفظ فى الحالة الأولى أحسن أو أقل منه فى الحالة الثانية . ومن ثم يمكن الكشف عن الظروف المواتية للحفظ ، واستخلاص نتيجة عن طبيعة عملية التذكر . . وخلال

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

Darwin دارون

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

فرويد Freud

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

هذه المقدمات جميعها أدت الى تحول تدريجى من الاهتمام بوصف الحالات الشعورية الى ملاحظة السلوك الظاهر للانسان أو الحيوان فى

ظروف معينة . لقد كان « فونت » الذي يلقب بأبي علم النفس العلمي يقول ان علم النفس هو علم الشعور ، وان منهجه الرئيسي هو التأمل الباطن . . لكنه لا يستطيع اليوم الا أن يعدل عن تعريفه لعلم النفس وعن منهجه الوحيد في البحث . .

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

دراسة الحالات الشعورية والاشعورية :

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

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

علم السلوك :

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

وما يشعرون به من انفعالات ، وما يحتضنونه من عواطف ومعتقدات
وما يتسمون به من قدرات ومواهب واستعدادات .
وبما أن السلوك ظاهرة طبيعية (١) ، فعلم النفس الحديث .
العلوم الطبيعية كالفيزياء والكيمياء وعلم الأحياء .
على هذا النحو لا يعود هناك تعارض أو تناقض جوهرى بين التعريف
السابق الذى ينص على أن علم النفس هو العلم الذى يدرس الحياة النفسية،
وبين التعريف الذى يقول انه علم السلوك . فليس السلوك الا جزءا
متكاملا من الحياة النفسية لا ينقسم عنها . (انظر الفقرة الأولى من هذا
الفصل) .

٤ - عملية التكيف للبيئة

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

المقصود بالبيئة :

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

البيئة الواقعية والسيكولوجية :

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

(١) يقصد بالطبيعة جملة الاشياء والوقائع والاحداث المشاهدة التى تحيط بنا
والتي ندركها بحواسنا .

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

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

المجال Field

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

هذا الرجل الذي يسبح وهو يغنى طربا في بحر يزخر بكلاب البحر دون أن يعرف ذلك - بيئته الواقعية مميتة ، لكن بيئته السيكولوجية لذيدة آمنة . وهذه الباخرة التي تمخر عباب البحر هدف واضح مفر لمدافع الأعداء ونيرانهم ، لكننا ان صبغنا ظاهرها بطريقة

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

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

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

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

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

المنبهات والاستجابات :

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

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

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

الموقف situation

وحيث تكون المنبهات معقدة مركبة كتلك التي تصدر من البيئة الاجتماعية يسمى مجموعها « الموقف » . فضوء أحمر أو وخزة ابرة تعتبر منبهات ، لكن المدرس الذي يقوم بتفهم تلميذ مسألة حسابية يشكل

موقفاً • فالوقف هو جملة المنبهات التي تجعل الفرد يستجيب لها برمته ،
بكلية • هو بيئة سيكولوجية مؤقتة •

والفرد يرد على هذه المنبهات باستجابات مختلفة • ويقصد

« بالاستجابة » Response كل نشاط يثيره منبه • وقد تكون
الاستجابة (١) حركية كتحريك الذراع للتحية أو انقباض حدقة العين أو
الهرب من خطر ، أو (٢) فسيولوجية كارتفاع ضغط الدم أو إفراز غدة ،
أو تكون الاستجابة (٣) لفظية كالرد على سؤال ، أو (٤) عقلية كال تفكير
أو التذكر ، أو (٥) انفعالية كالغضب من سماع كلمة معينة ، (٦) بل
قد تكون الاستجابة بالكف عن الحركة كالوقوف عن الحركة عند سماع
أمر معين •

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

عملية التكيف Adaptation

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

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

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

فى عمل مناسب . ومن أمثال ذلك أيضا تكيف القروى لجو المدينة ، وتكيف
المطلبة الجدد لجو الجامعة ، وتكيف الثرى لفقر مفاجىء ، أو الفقير لثراء
مفاجىء ، أو المريض لجو المستشفى الذى انتقل اليه .

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

٣ - أن يغير الفرد بيئته نفسها كأن يبني ما فى منزله من حشرات ،
وكان يرغم من يناقشه على التنازل عن رأيه ، أو كان ينقل الرئيس أحد
المشاعبين من مرءوسيه الى عمل آخر .

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

ولئن نجح الفرد فى التكيف لبيئته المادية والاجتماعية قيل انه
« متوافق » adjusted فان اخفق فهو « سىء التوافق » . ولسوء التوافق
مجالات عدة ، فهناك سوء التوافق المهني ، وسوء التوافق الأسرى . وسوء
التوافق الاجتماعى . . .

٥ - أهداف علم النفس

لعلم النفس - شأنه فى ذلك شأن العلوم الأخرى - أهداف ثلاثة :

- ١ - فهم السلوك وتفسيره .
 - ٢ - التنبؤ بما سيكون عليه السلوك .
 - ٣ - ضبط السلوك والتحكم فيه بتعديله وتحويره وتحسينه .
- الهدف الأول والنظرى لعلم النفس هو جمع وقائع وصوغ مبادئ
عامة وقوانين يمكن بها فهم السلوك وتفسيره . فهو يعيننا على فهم أنفسنا
وفهم من نعاشرهم ونعاملهم من الناس :

١ - فهم الدوافع الحقيقية لا الدوافع الزائفة أو المتوهمة التي تحركنا وتحرك غيرنا من الناس .

٢ - فهم نواحي القوة والضعف في شخصياتنا وما لدينا من إمكانيات واستعدادات خافية عنا .

٣ - معرفة أسباب ما يبدو في سلوكنا أو سلوك زملائنا أو أطفالنا من انحراف وزيغ .

٤ - الكشف عن العوامل التي تفسد تفكيرنا أو تعطل عملية التعلم لدينا أو تميل بنا الى شرود الذهن الموصول أو تجعلنا ننسى كثيرا مما حصلناه ووعيناه . . . وغنى عن البيان أن هذا الفهم يجعلنا أكثر تسامحا وسعادة وانتاجا .

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

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

ثم ان فهم الظاهرة ومعرفة أسبابها وخصائصها يعين على التنبؤ بحدوثها وعلى ضبطها والتحكم فيها . وهذان هدفان عمليان من أهداف العلم ، كل علم . فإذا عرفنا أسباب الفيضان مثلا تسنى لنا أن نتنبأ بحدوثه وأن نستعد له العدة فنقى أنفسنا من شر مقبل . وإذا عرفنا أن التربية القاسية في عهد الطفولة تمهد الطريق لاصابة الفرد بمرض نفسى

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

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

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

٦ - فروع علم النفس

كان علم النفس فى الماضى يقتصر على دراسة الانسان الراشد الكبير ذى البشرة البيضاء . غير أن اتساع آفاقه وتعدد مسائله اضطراره الى التخصص والتفرع كما فعلت علوم الطب والهندسة والفيزياء ، فظهرت له فروع نظرية وتطبيقية مختلفة أما الفروع النظرية فلا تهدف الى نفع مباشر ، بل الى العلم لجرد العلم ، أى الى مجرد الكشف عن المبادئ والقوانين التى تهيم على السلوك . وأما الفروع التطبيقية فتستهدف تحقيق أغراض عملية وحل مشكلات عملية فى شتى نواحي الحياة .

فمن أظهر الفروع النظرية :

١ - علم النفس العام : يدرس أوجه النشاط النفسى التى يشترك الناس فيها جميعا ، كالتفكير والتعلم والنسيان والانفعال . . . وهو أساس كل الفروع الأخرى .

٢ - علم النفس الفارق : يدرس ما بين الأفراد أو الجماعات أو السلالات من فوارق فى الذكاء أو فى الخلق أو الشخصية أو الاستعدادات والمواهب الخاصة . كما يدرس أسباب هذه الفوارق مستندا الى الحقائق التى يكشف عنها علم النفس العام . فإذا كان علم النفس العام يبين لنا كيف تتشابه الأفراد ، فعلم النفس الفارق يبين لنا كيف يختلفون ، وإلى أى حد يختلفون .

٣ - علم النفس الارتقائى : يدرس مراحل النمو المختلفة التى يجتازها الفرد فى حياته ، والخصائص السيكولوجية لكل مرحلة، والمبادئ العامة التى تصف مسيرة هذا النمو والارتقاء . ومن فروع علم نفس مرحلة الرضاعة ، وسيكولوجية الطفل ، وسيكولوجية المراهقة ، وسيكولوجية مرحلة الرشد ، وسيكولوجية الشيخوخة .

٤ - علم النفس الاجتماعى : يدرس سلوك الأفراد والجماعات فى المواقف الاجتماعية المختلفة ، وبعبارة أخرى فهو يدرس الصور المختلفة للتفاعل الاجتماعى - أى التأثير المتبادل - بين الأفراد بعضهم وبعض ، وبين الجماعات بعضها وبعض ، وبين الأفراد والجماعات : بين الآباء والأبناء ، بين التلاميذ والمدرسين ، بين العمال وصاحب العمل ، أو بين العمال بعضهم وبعض ، بين المعالج والمريض ، بين الرئيس ومرؤسه . . . فمن صور التفاعل الاجتماعى : التعاون والتنافس ، الحب والكراهة ، والارتياح

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

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

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

٧ - علم النفس المقارن : يقارن سلوك الانسان بسلوك الحيوان وسلوك الطفل بسلوك الراشد ، وسلوك الانسان البسدي بسلوك المتحضر ، وسلوك الشخص السوي بسلوك الشاذ . .

ومن فروع علم النفس التطبيقي :

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

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

(١) يجب التمييز بين علم النفس الشواذ وبين الطب النفسى الذى هو فرع من الطب يقوم على دعمتين من الطب وعلم نفس الشواذ . ويختص بفحص الاضطرابات النفسية والعقلية المختلفة وعلاجها عمليا ورعايتها والوقاية منها (انظر كتاب الامراض النفسية والعقلية ، للمؤلف . دار المعارف ١٩٦٤) .

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

(٣) علم النفس التجاري : يهتم بدراسة دوافع الشراء وحاجات
المستهلكين غير المشبعة وتقدير اتجاهاتهم النفسية نحو المنتجات الموجودة
في السوق . . كما يدرس سيكولوجية البيع ، ويهتم باختيار عمال
البيع ، وطرق تأثير البائع في المشتري من حيث تركية السلعة في نظره .
ومواجهة اعتراضاته ، وتحطيم مقاومته ، وانتهاز اللحظة السيكولوجية
المناسبة لانعام الصفقة : هذا فضلا عن اهتمامه بسيكولوجية الاعلان :
تصميم الاعلان ونوعه وجمه ولونه وموضعه ومرات تكراره . وذلك على
أساس أن الاعلان الجيد هو الذي يسهل تذكره عند الحاجة ، والذي يوحى
الى المستهلك بأنه في حاجة بالفعل الى السلعة موضوع الاعلان .

(٤) علم النفس الجنائي : فرع تطبيقي من علم نفس الشواذ ،
يدرس العوامل والدوافع المختلفة التي تتضافر على احداث الجريمة ،
ويقترح أنجع الوسائل لعقاب المجرم أو علاجه أو اصلاحه .

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

« الشهادة » وقيمتها والعوامل المختلفة التي تؤثر في ذاكرة الشاهد فتجعله يحرف ما يقول على غير قصد منه . وهو الى ذلك يبحث في أثر الرأي العام والصحافة والاذاعة وما يتردد بين الناس من اشاعات في توجيه الدعوى .

(٦) علم النفس الحربى : تستعين الجيوش الحديثة بخبراء نفسيين لوضع كل عامل بالجيش فى العمل أو المكان الذى يتناسب مع ذكائه واستعداداته وسمات شخصيته . ثم تدريب هؤلاء جميعا بالطرق العلمية على اتقان أعمالهم فى أقصر وقت وبأقل جهد . كما تستعين بهم لدعم الروح المعنوية فى الجيش . وتحسين العلاقات الانسانية بين فرقه وأفراده، وكذلك لمحاربة الدعايات والاشاعات الضارة ، ومقاومة أثر الحرب النفسية، وكيفية مواجهة المفاجآت ، والتغلب على القلق أثناء انتظار الهجوم هذا الى أن عملية تمويه المنشآت العسكرية كالبوراج والبروج والمدافع وحصون السواحل وملابس الجنود وخوذاتهم . . من صميم ما يقوم به الاخصائيون النفسيون .

(٧) علم النفس الكلينيكى : يستهدف تشخيص وعلاج الاضطرابات النفسية الخفيفة علاجا نفسيا ، كعيوب النطق والتخلف الدراسى وبعض حالات القلق والهبوط الخفيفة ، والشعور الموصول بالنقص أو بالحيرة والتردد أو بفقد الأمن والطمانينة وبعض الأمراض النفسية . والقياس السيكولوجى جزء من وظائف الخبير الكلينيكى . ويقصد به ملاحظة وتحليل وتقدير ما لدى المريض من ذكاء وقدرات عقلية وسمات خلقية واتجاهات نفسية الى غير تلك من الصفات التى لو أضيفت الى الفحص الجسمى للفرد ودراسة حالته الاجتماعية أعطت صورة متكاملة عنه تساعد على تقديم الاقتراحات والوصايا اليه .

٧ - صلة علم النفس بالعلوم الاخرى

علم النفس علم وصفى تقريرى يصف السلوك ويفسره على ما هو عليه ، ولا يضع معايير للسلوك والتفكير والتذوق كما تفعل علوم المنطق والأخلاق والجمال . فاذا كان علم المنطق يعلمنا كيف ينبغى لنا أن نفكر على نحو يعصمنا من التناقض فى التفكير ويكفل لنا الوصول الى نتائج تلزم عن مقدماتها . فعلم النفس يقتصر على وصف الطريقة التى تتم بها عملية التفكير بالفعل . واذا كان علم الأخلاق يعلمنا كيف ينبغى لنا أن نسلك ان أردنا أن نكون قوما صالحين فعلم النفس يدرس السلوك الفعلى ، خيرا

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

ولعلم النفس صلات وثيقة بعلم الأحياء وعلم وظائف الأعضاء وتعلم الاجتماع • فسلوكنا يتوقف إلى حد كبير على تكويننا البيولوجي : الجسمي والعصبي والغدي وعلي ما ورثناه من استعدادات فطرية • فمن المحقق أن هناك صلة بين الذكاء والمواهب الخاصة والمهارات الحركية وبين الجهاز العصبي • كما أن الاضطراب في مفرزات الغدد الصم أو التلف الذي يصيب المخ قد يكون له أثر خطير في شخصية الفرد وصحته النفسية •

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

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

٨ - علم النفس والفلسفة

من علم الروح إلى علم السلوك :

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

الرقعة والشفوف . حتى اذا جاء « أفلاطون » (٤٢٧ - ٣٤٧ ق . م) قال ان لأفكار الانسان تأثيرا كبيرا في سلوكه ، لكنه كان يرى أن هذه الأفكار لها وجود مستقل عن الانسان ، فهي تقيم في الجسم أثناء الحياة ثم تتركه عند الموت . ثم خطا علم النفس كخطوة كبرى في الاتجاه العلمى حين أشار « أرسطو » (٣٨٤ - ٣٢٢ ق . م) الى أن الروح أو النفس هي مجموع الوظائف الحيوية لدى الكائن الحى ، أى وظائف الجسم ، وبها يتميز عن الجباد ، ومن دونها لا يكون الجسم أكثر من جثة . وعلى هذا يكون السلوك والحالات النفسية نتيجة عمليات جسمية . وقد ترتب على هذه النظرة أنه لم يعد من الضرورى البحث عن تفسير للسلوك والحالات النفسية خارج نطاق الانسان . كما أنه كان أول باحث حاول أن يفهم بصورة منظمة الطرق التى يفكر بها الانسان ، وصاغ قوانين في « تداعى المعانى » سادت علم النفس أكثر من عشرة قرون . لذا يمكن اعتباره بحق المؤسس الأول لعلم النفس .

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

ديكارت :

وقد حاول الفيلسوف الفرنسى « ديكارت » (١٥٩٦ - ١٦٥٠) حل هذه المشكلة - مشكلة العلاقة بين العقل والجسم - فقال انهما « شيان » مختلفان متميزان كل التمايز ، وليس بينهما ارتباط طبيعى . فالخاصة الجوهرية للجسم هي الامتداد ، أى شغل حيز من الفراغ ، فى حين أن خاصة العقل عند الانسان هي التفكير والشعور . أما الصلة بينهما فصلة تفاعل ميكانيكى يحدث فى الغدة الصنوبرية فى المخ . لقد كان ديكارت يرى أن الكائن الحى من انسان وحيوان ماهو الا آلة معقدة ينشطها الضوء والصوت وغيرهما من المنبهات التى يحمل أثرها مائع رقيق سماه « أرواح الحيوانات » الى الغدة الصنوبرية ومنها الى العضلات فى صورة دوافع تؤدى الى حركة الجسم - هذا كل ما يحدث فى الحيوان .

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

المدرسة الترابطية :

وحوالى الوقت الذى كان فيه ديكارت ينشر مذهبه ظهرت فى انجلترا مدرسة تسمى « المدرسة الترابطية » أو « المدرسة الانجليزية » لأن أغلب أتباعها من الانجليز (مؤسسها « لك » Locke ١٦٣٢ - ١٧٥٤ ، ومن أنصارها البارزين « هارتلى » ١٧٠٥ - ١٧٥٧ و « هيوم » ١٧١١ - ١٧٧٦ و « ستيوارت مل » ١٨٠٦ - ١٨٧٣ و « هربرت سبنسر » ١٨٢٠ - ١٩٣٣) . وقد كان لهذه المدرسة أثر كبير فى توجيه الدراسات النفسية حتى نهاية القرن الماضى .

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

ولقد ظل علم النفس فرعا من الفلسفة العقلية التأملية أكثر من

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

أثر العلوم الطبيعية :

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

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

الفلسفة نقد ورقابة :

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

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

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

فلسفة العلوم :

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

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

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

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

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

تغيير تركيبها كى تحتضن وقائع جديدة أو تضع الوقائع الجديدة فى شكل مبسط ، بل لمجرد تقدير قيمتها باعتبارها أدوات للتفسير . كذلك تحرص فلسفة العلوم على ألا تتناقض التفسيرات التى يقدمها العلم الواحد بعضها مع بعض ، أو مع تفسير غيره من العلوم .

من هذا كله نرى أن كل علم من العلوم لا يستطيع أن يستغنى عن الفلسفة - فلسفة العلوم - ولا يستطيع أن ينفصل عنها انفصالا مطلقا . وينسحب هذا بوجه خاص على علم النفس لأنه يثير مشكلات فلسفية أكثر مما يثيره غيره من العلوم .

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

فالقول اذن بأن علم النفس أصبح علما مستقلا لا يعنى أنه طلق الفلسفة طلاقا بائنا ، بل يعنى أنه استبدل بمنهج النظر والتأمل فى البحث المنهج الذى يقوم على ملاحظات منظمة ، ويلتزم الموضوعية فى بحثه ، ويستخدم التجربة لاختبار صحة الفروض التى يصل إليها ، ويتيح الفرصة للغير لاعادة التجارب فى نفس الظروف للتأكد من صحة هذه الفروض أو بطلانها .

٩ - خصائص علم النفس الحديث

١ - هو علم يدرس السلوك بمنهج البحث العلمى الذى تتبعه العلوم الطبيعية كالفيزيكا physics والكيمياء ، والذى يعتمد على الملاحظات المنظمة والتجارب المضبوطة ، لا على التأمل والبحث والملاحظات العارضة وما يجرى على ألسنة الناس من قصص وروايات عن سلوك الانسان والحيوان .

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

٣ - وهو لا يهتم بما يسمى بالبحوث الروحانية كتحضير الأرواح ومخاطبة الموتى ، ولا يلقي أغلب الباحثين فيه بالا كبيرا الى مشكلة «التخاطر» telepathy أى انتقال الحواطر والأفكار من شخص الى آخر ، أو الى مسألة الإدراك عن بعد بغير وساطة الحواس .

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

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

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

الفصل الثاني

مناهج البحث في علم النفس

١ - المنهج العلمي

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

ويتميز المنهج العلمي بجمع الوقائع والمعلومات :

١ - عن طريق الملاحظة المنظمة لا العارضة .

٢ - الملاحظة الموضوعية لا الذاتية أى الملاحظة التى لا تتأثر بميول الباحث وعواطفه وانحيازاته وأفكاره السابقة وما يقوله عامة الناس .

٣ - الملاحظة التى يمكن التحقق من صحتها ، أى التى يمكن أن يعيدها باحثون آخرون ويظفرون بنفس النتائج . وليس التجريب الا ملاحظة تجرى فى ظروف خاصة كما سنرى بعد قليل .

والمنهج العلمى هو الفيصل بين مايمكن أن يسمى علما وبين غيره من ضروب المعرفة . فالطب والفيزيكا والكيمياء وعلم الأحياء لم تدخل فى نطاق العلم الا يوم أن خضعت لدراستها بالمنهج العلمى . كذلك علم النفس لم يصبح علما الا حين بدأ العلماء يطبقون المنهج العلمى فى دراسة الوظائف النفسية والسلوك .

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

٢ - منهج التأمل الباطن

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

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

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

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

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

اعتراضات على الاستبطان :

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

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

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

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

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

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

الاستبطان لا غنى عنه :

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

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

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

٤ - وأثناء العلاج النفسي يستمع المعالج الى ما يرويهِ المريض من مشاعر ومخاوف وأوهام وأفكار تتسلط عليه وتستبد به فلا يستطيع منها خلاصا ، ويستترشد بما يرويهِ المريض في تشخيص مرضه ومعوته على الشفاء .

٤ - بل ان الاستبطان هو الوسيلة الوحيدة لدراسة بعض الظواهر والأحوال النفسية كالأحلام وأحلام اليقظة والحالة الشعورية للشخص أثناء انفعال الخوف أو الغضب ، أو ما يجده من سهولة ويسر كلما تقدم في تعلم مهارة من المهارات كالكتابة على الآلة الكاتبة مثلا .

٥ - وهناك أحوال لايجدى بل يضل في بحثها الاقتصار على ملاحظة السلوك الظاهر وحده ، كما لو أردنا أن نعرف الفوارق بين مجموعة من الناس من حيث ميلهم الى أنواع معينة من الطعام مثلا . فقد يكون أحدهم كلفا بنوع معين من الطعام لكنه يمسك عنه لأنه يسبب له سوء الهضم ، على حين يلتهم آخر طعاما لا يحبه كي يرضى مضيفه . وقد نستنتج أن الدافع الذي حمل موظفا معيناً على ترك عمله هو عدم رضاه عن عمله على حين أن الدافع الحقيقي هو أنه وجد عملاً أفضل أو عملاً قريباً من منزله .

ملحوظة : لا يستخدم الاستبطان بطبيعة الحال لدراسة الحالات والعوامل اللاشعورية بل يقتصر على التأمل الذاتي في محتويات الشعور .

٣ - الملاحظة الإسقاطية

هي ملاحظة السلوك الظاهر للغير من انسان وحيوان وتأويله على أساس من خبراتنا الشعورية نحن . فإذا تخزنا طفلاً بأبرة أنار الوخز فيه سلوك الصباح وافترضنا أنه يشعر بالألم . ومع أننا لا نستطيع أن نعرف شعوره هذا على التحديد غير أننا لا يسعنا الا أن نقول انه يشعر بشعور شبيه بشعورنا حين تخزنا ابرة . وإذا رأينا شخصا يجرى وقد امتنع لونه وجحظت عيناه استنتجنا أنه خائف . وإذا رأينا شخصا يبتسم استنتجنا أنه مسرور . وإذا لاحظنا قفا تقوس ظهره وانتفش وبره وثبتت عيناه استدللنا من سلوكه هذا على أنه غاضب . ونحن نستخدم هذا المنهج في حياتنا اليومية حين نحكم على نيات الناس وأحوالهم النفسية وتفكيرهم بما نراه من سلوكهم الظاهر فنصف أحدهم بأنه قلق أو مرتبك أو ضجر أو متعب أو منقبض .

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

ويسلكون كما نسلك نحن لو وجدوا في نفس ظروفنا ، أى أنه يفوم على « اسقاط » حالاتنا الشعورية على الغير كما تسقط الصورة السينمائية على الستار . وظاهر من هذا أن المنهج الاسقاطى لا بد أن يعتمد على التأمل الباطن ، اذ كيف يتسنى لنا القول بوجود هذه الحالات الشعورية لدى الغير ان لم نكن قد خبرنا ذلك من ملاحظتنا لأنفسنا ؟

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

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

ومن مزالق هذا المنهج أيضا أن السلوك الظاهر للناس كثيرا ما لا يكون

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

٤ - الملاحظة الموضوعية

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

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

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

كذلك يستخدم هذا المنهج الموضوعي على نطاق واسع في علم نفس

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

الطفل ، وعلم نفس الشواذ ، وعلم النفس الاجتماعي ، وعلم النفس
المقارن .

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

وقد تجرى الملاحظة بنوعيهما - الموضوعية والاسقاطية - في ظروف
طبيعية أو في ظروف صناعية . وفي هذه الحالة الأخيرة تكون بصدد
تجريب .

الملاحظة في مجال الطبيعة :

هى الطريقة الوحيدة لدراسة السلوك الذى لا يمكن احداثه في معامل
علم النفس ، أو السلوك الذى يشوه وينحرف ان حدث في المعمل . هنا
يلاحظ السلوك كما يحدث تلقائيا في ظروفه الطبيعية . لذا تستخدم
هذه الطريقة في علم نفس الحيوان لدراسة السلوك الاجتماعي للقرود مثلا
وميلهم الى أن يحاكي بعضهم بعضا . كما يكثر استخدامهما في علم نفس
الطفل لدراسة لغة الأطفال في سن معينة ، أو دراسة ألعابهم أو تطور
تفكيرهم أو تغير مظاهر الغضب لديهم بتقدم العمر . كل ذلك وهم يلعبون
أو يعملون على سحيتهم في ظروف طبيعية لا تشعرهم بالحرج ولا تدعوهم
الى التسكف ولا تجعلهم يتمنعون أو يتهربون ان سيقنهم الى معامل علم
النفس لاجراء التجارب عليهم . كذلك يكثر استخدامهما في بحوث علم
النفس الاجتماعي لدراسة الصور المختلفة للتفاعل الاجتماعي لدى العمال
في المصانع ، أو المهاجرين من القرية الى المدينة ، أو لدى الطلبة عند
التحاقهم بالجامعة .

الملاحظة التتبعية :

احدى صور الملاحظة الموضوعية . وتستخدم لعدة أغراض منها تتبع
نمو قدرة جسمية أو عقلية أو سمة خلقية أو مزاجية لدى الانسان من
طفولته الى مرحلة المراهقة مثلا ، كتتبع نمو الذكاء أو اللغة ، أو تطور
الشعور الدينى أو العاطفة القومية أو الميول أو القدرة على ضبط النفس . .

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

وقد استخدمها « تerman » في تتبع الأطفال الموهوبين ذوي
الذكاء الرفيع من سن مبكرة حتى أتموا دراستهم وتزوجوا وانخرطوا في
الحياة العامة ، فوجد أنهم احتفظوا بلاكائهم مرتفعاً من الطفولة الى مرحلة
الرجولة . كما وجد أنهم كانوا أصح أجساماً وأطول أعماراً وأبعد عن
الأمراض النفسية وأقوم خلقاً وأقوى شخصية ، وأكثر توفيقاً في الحياة
الزوجية والمهنية من متوسط عامة الناس .

أو تستخدم لتتبع نمو قدرة معينة كالذكاء في سلم التطور من الخليفة
الدنيا الى الانسان .

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

٥ - منهج التجريب

لو اقتصر العلم في بحوثه على انتظار وقوع الأحداث والظواهر
لملاحظتها لكان سيره بطيئاً . لذا كان لا بد له أن يتدخل فيرتب الظروف
التي تقع فيها الظواهر ترتيباً معيناً ، ثم يلاحظ ما يحدث - وهذه هي
« التجربة » . فليست التجربة الا ملاحظة مقصودة مقيدة بشروط تجعلها
تحت مراقبة الباحث وشرافه . هي تغيير مدبر « مع سبق الاصرار » أى
يحدثه الباحث عمداً في ظروف الظواهر . أو هي أحداث ظاهرة في ظروف
صناعية معينة يرتبها الباحث قبل اجراء التجربة بقصد جمع معلومات عن
الظاهرة تعيينه على التحقق من صحة فرض افتراضيه .

الفرض Hypothesis :

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

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

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

مثال لتجربة :

كلنا يلاحظ أن مكفوف البصر يبطيء السير حين يقترب من عقبة فى الطريق ثم يحدد عنها كى لا يصطدم بها . لكن كيف يدرك الأعمى وجود هذه العقبة ؟ ان العمى أنفسهم لا يعرفون على التحديد كيف يتجنبون العقبات . وكانت هناك عدة آراء - فروض - لتفسير هذه الظاهرة ، من أشيعها أن مكفوفى البصر لديهم حساسية غير عادية فى جلد الوجه وأعضابه ، وهى حساسية تساعدهم على ادراك ما يحدث من تغير فى ضغط

الهواء حين يقتربون من عقبة • أى أن العمى يرون بوجوههم • وقد أجريت سلسلة من تجارب بسيطة على أشخاص مكفوفين وآخرين مبصرين عصبت أعينهم فحسنت فى الأمر اذ بينت أن المبصرين معصوبى العيون يستطيعون أيضا أن يتفادوا العقبات ولكن بدقة أقل من المكفوفين • كما بينت أن هؤلاء وأولئك ان طليت وجوههم بطبقة من الشمع ، لم يمنعهم هذا الطلاء من تحاشى العقبات • الى هنا فندت التجربة الرأى الذى كان شائعا ، لكنها لم تبين لنا كيف يتفادى المكفوفون العقبات ؟

المعروف أن الحفاش يحدث أثناء طيرانه ذبذبات ذات تردد عال جدا ، وأن هذه الذبذبات تنعكس على ما يعترضه من عقبات -على طريقة الرادار- فتجعله يطير فى الظلام دون أن يرتطم بشيء • وقد أوحى هذه الظاهرة بأن المكفوفين قد يستعينون بالصوت المنعكس فى تجنب العقبات • فأجريت عليهم تجربة أخرى سدت فيها أذانهم فاذا بهم أصبحوا عاجزين عن ادراكها قبل الاصطدام بها • ومن ثم اتضح أنهم يتجنبون العقبات عن طريق السمع وليس لزيادة الحساسية فى جلد الوجه • وقد تأكد هذا مرة أخرى من ملاحظة عجز العمى الصم عن تجنب العقبات • من هذه التجربة أو التجارب تتضح لنا أشياء كثيرة تميز التجربة على الملاحظة منها :

مميزات التجربة :

- ١ - أن المجرّب صمم خطة دقيقة قبل اجراء التجربة •
- ٢ - وأنه جعل الظاهرة تحدث فى ظروف معينة معروفة تسمح له بأن يلاحظها ملاحظة دقيقة ، كما تسمح له ولغيره أن يعيد اجراء التجربة مرة أخرى وأن يكرر ملاحظة ما يحدث •
- ٣ - وأنه يستطيع تغيير ظروف التجربة وملاحظة ما يصحب هذه التغيرات وما ينجم عنها • فقد وضع المجرّب أنواعا مختلفة من العقبات فى طريق الأشخاص الذى أجرى عليهم التجربة ولاحظ سلوكهم فى كل حالة ، ووضعا فى مواضع مختلفة ، وعلى أبعاد مختلفة منهم ، وكان يسمعهم أصواتا مختلفة من مصادر مختلفة • وبعبارة أخرى استطاع أن يتحكم فى العوامل الهامة التى تؤثر فى الظاهرة •
- ٤ - بل لقد أتاحت التجربة قياس أثر العوامل التى تسهم فى احداث الظاهرة ، أى تقديرها تقديرا كميا عدديا • فقد استطاع أن يقيس بالسنتيمترات المسافة بين المكفوف والعقبة قبل أن يدرك وجودها ، وكذلك

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

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

٦ - وواضح أن التجربة تجرى لاختبار صحة الفروض لا لدعمها وتأييدها .

تجربة أخرى :

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

ضبط العوامل :

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

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

وقد تيسر التجربة أحيانا عن أن هذا العامل الذى ندرس أثره لا صلة له بالظاهرة . فان كانت له صلة بها ، تمضى التجربة لبيان مدى أثر هذا العامل فى الظاهرة ، أى لقياسه . فالقياس شرط ضرورى لتقدم العلم .

: Variables

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

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

: الاستعانة بالاحصاء :

ونظرا لعجزنا عن ضبط هذه المتغيرات ضبطا تاما ، وبما أن سلوك مختلف الأفراد يختلف ازاء نفس الموقف الخارجى ، فمن الضرورى فى أغلب الأحيان تكرار التجربة على عدد كبير من الأفراد وأخذ متوسط النتائج . وكلما تقاربت النتائج زاد الايمان بها . هنا تعيننا الطرق

الإحصائية إذ ترينا الى أى حد يمكن الاعتماد على النتائج حتى ان لم نحظ بجميع المتغيرات التي تؤثر في الظاهرة ، أو عرفناها وتعذر علينا ضبطها (١) . هذا الى أن هذه الطرق بمختلف أنواعها وسائل لتحليل الملاحظات وعرضها حتى يتسنى للباحث ادراك ما بين أجزائها من علاقات ، وقراءة ما تنطوى عليه من معان .

٦ - المجموعة التجريبية والضابطة

لا يكفي في كثير من الأحيان اجراء التجربة على مجموعة واحدة من الأفراد بل يتعين استخدام مجموعتين أو أكثر . ويكون ذلك حين لا يمكن مقارنة سلوك نفس الأفراد في مواقف مختلفة :

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

وتسمى المجموعة الأولى التي تدربت على العمل الذي يراد معرفة أثره « المجموعة التجريبية » ، أما المجموعة الثانية فتسمى « المجموعة

(١) أنظر كتاب « الاحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية » للدكتور

السيد محمد خيرى .

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

٢ - ولنفرض أننا نتساءل « هل الافضل أن تعلم المدرسة الأطفال النظام أو العناية بكتبتهم وكراساتهم عن طريق الشدة والقسر أم عن طريق الترغيب والتشجيع ؟ هنا لا يمكن اجراء التجربة على مجموعة واحدة من الأطفال بطبيعة الحال، لذا يتعين اجراؤها على مجموعتين متكافئتين من حيث السن والجنس والذكاء والوسط المنزلى . . ندرّب احدهما على النظام مثلا عن طريق الضغط والعقاب ، والثانية عن طريق التشويق والقوة الحسنة ، ثم نختبر كليهما في نهاية فترة التدريب ، وبعد فترات متتالية من نهاية التدريب ، وبذا يتسنى لنا أن نعرف أية الطريقتين أجدى وأنفع - أيتها يدوم أثره مدة أطول ، وأيتها ينتقل أثره من المدرسة الى البيت، وأيتها لا تكون مصحوبة بمشكلات ومتاعب وصراع في نفوس الأطفال . وهنا يلاحظ أن كل مجموعة يمكن اعتبارها تجريبية وضابطة بالنسبة للمجموعة الأخرى .

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

٧ - حدود التجريب في علم النفس

المنهج التجريبي هو المنهج المثالي لكنه ليس المنهج الوحيد لاختبار صحة الفروض . فهناك طريقة أخرى غير مباشرة . لكنها طريقة علمية أيضا - لاختبار صحتها ، وتتلخص في التنبؤ بما يمكن أن ترتب على الفرض من نتائج ، فان أيدت الملاحظات والواقع هذا التنبؤ كان الفرض صحيحا ، والا لزم استبعاده أو تحويره . . . والأمثلة على ذلك كثيرة في العلوم الطبيعية التي لا تخضع للتجريب كالفلك والجيولوجيا والتاريخ الطبيعي . . . فلقد فسر « نيوتن » حركة القمر حول الأرض بأنها تنشأ عن جاذبية الأرض للقمر . . . ولما كان من المحال أن يجرى تجربة للتحقق من صحة هذا الفرض ، فقد استخلص من هذا الفرض إحدى نتائجه ، وهي أنه ان كانت الأرض تجذب القمر حقا لزم أن ينحرف القمر في مداره ٢٦ قدما تقريبا في الدقيقة . وقد أيدت الملاحظة الفلكية صدق هذه النتيجة ، فتأكدت صحة الفرض .

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

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

(١) الطفل المشكل طفل يصدر عنه سلوك شاذ متكرر لا يصدر ممن في سنه وظروفه من الاطفال ، ولايمكن علاجه بالطرق المألوفة لدى الوالدين والعلمين . كالطفل الذى يداب باستمرار على السرقة أو الكذب أو الهرب من البيت أو قضم أظفاره أو الاعتداء على الغير أو الغيرة العنيفة من اخوته أو الخوف الشاذ من حيوان لا يخيف بالصرار أو الأرنب . وقد سمى طفلا مشكلا لأنه بسبب مشكلة لذويه .

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

٨ - القياس فى علم النفس

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

لقد كان القياس العامل الرئيسى فى تقدم العلوم الطبيعية بل ان ما تتميز به هذه العلوم بعضها عن بعض هو درجة اقترابها من القياس الدقيق المضبوط . والحق أن أية مجموعة من المعلومات لا يمكن أن تصبح علمية بالمعنى الدقيق الا اذا أمكن التعبير عنها تعبيراً كيميا الى جانب التعبير الكيفى الوصفى . فالأرقام روح العلم . وقياس السلوك يرمى الى صوغه فى أرقام وصبه فى قالب كمي .

والقياس فى علم النفس لا يختلف عن القياس فى العلوم الطبيعية الأخرى لأن كليهما يقيس ظواهر خارجية موضوعية ، فالقدرة الحسابية أو سمة الأمانة أو قوة الدافع . . لا يمكن قياسها الا اذا تجسدت وبرزت للعيان وأمكن التعبير عنها باللغة أو بحركات (أنظر ص ١٢) . غير أن القياس فى العلوم الطبيعية أكثر ضبطاً ودقة من القياس السيكولوجى بوجه عام . ولا يرجع هذا الى اختلاف المقاييس فى نوعها ، أو اختلاف فى نوع الأخطاء ، فالأقيسة فى علوم الطبيعة عرضة لجميع الأخطاء التى تفسد الأقيسة السيكولوجية ، غير أن الخطأ فيها طفيف يعجز الشخص العادى عن التفتن اليه ، على حين يرى فيه الفيزيقي مثلاً عيباً فاضحاً . فقد كان لتصحيح سرعة الضوء بضع مئات من الأمتار دوى شديد بين علماء الفيزيكا - سرعة الضوء تساوى ١٦٨ ألف ميل فى الثانية - على أن هذا الفارق

فى دقة القياس ليس بمستغرب وهذا نظرا لتعدد الظواهر السيكولوجية،
وتداخل العوامل المختلفة فيها .

لكن كثيرا من الناس لا يزالون فى ريب من امكان دراسه الحالات
النفسية والعقلية . فهم يسلّمون باننا نستطيع ان نزن حجرا او نقيس
طول حائط ، لكنهم لا يؤمنون باننا نستطيع ان نقيس الأفكار والقدرات
والصفات النفسية وهم لا يرون غرابة فى ان نسبر عور بشر ، لكنهم
لا يصدقون اننا نستطيع ان نسبر عور انفعال معين . وعلى هذا فمن الحمق
ان نحاول قياس أثر المدرس الجيد فى تلاميذه ، أو قياس مدى حب الأم
لأطفالها ، أو مقدار التذوق الجمالى لأثر فنى . وفاتهم ان الانسان كان دائما
يقيس القدرات العقلية والصفات الحلقية لمن يعاشرهم من الناس ، أى
يقدرها تقديرا كميّا فيحكم أن فلانا أكثر ذكاء أو أقل غرورا من غيره . .
وأن المدرسين يقدرّون ما لدى تلاميذهم من قدرات وصفات مختلفة دون
الاستعانة بأجهزة أو اختبارات خاصة . بل ان الفرد لا يستطيع ان يتعلم
شيئا جديدا عن قصد دون ان يختبر نفسه ، كما أنه لا يستطيع تعليم
شيء دون أن يختبر من يريد أن يعلمه . وليست الامتحانات المدرسية
العريقة فى القدم الا وسائل للتقدير الكمي والقياس ، وما الأحاجي
والألغاز المشاعة بين الناس الا نوعا من الاختبارات العقلية . صحيح أنها
مقاييس ساذجة غير دقيقة لأنها تقوم على التقدير الشخصى الذاتى . لكنه
من الاسراف أن نقول ان قياس القدرات العقلية والسمات الحلقية أمر
محال . وقد قال « ثورنديك » : « كل شيء موجود فهو موجود بمقدار ،
وليس القياس الا وصف هذا المقدار » .

الواقع أن الحزنة السيكولوجية تزخر اليوم بفيض من الأدوات
والأجهزة والاختبارات والاستخبارات وموازن التقدير المختلفة . .
تستهدف قياس الذكاء ، والقدرات الخاصة : اللغوية والعددية والموسيقية
والميكانيكية ، والقدرة على الابتكار ، وتذوق الأدب والشعر ، وصلاحية
الفرد للقيادة ، ومستوى التحصيل الدراسى للتلميذ ومستوى طموحه ،
واستعداد الفرد للإصابة بمرض نفسى وقدرته على احتمال الألم الجسمى
أو التعب . . لقياس الاتزان الانفعالى والقدرة على المشاورة أو
التعاون الى غير تلك من القدرات والسمات التى كان يظن أن قياسها أمر
محال .

مدارس علم النفس المعاصرة

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

١ - المدرسة السلوكية Behaviorism

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

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

٢ - السلوكية الجديدة Neobehaviorism

عصف النقد من كل مكان بالمدرسة السلوكية وتعاليمها المتطرفة

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

٣ - المدارس الغرضية Purposive Schools

يطلق هذا الاسم على كل مدرسة أو مذهب ينكر أن السلوك يمكن
تفسيره تفسيراً كاملاً على أساس ميكانيكية ، كما زعمت السلوكية ، ويرى
أن الغايات والأغراض تقوم بدور هام فى تحديد سلوك الكائن الحى
وتوجيهه ، فكل سلوك يصدر عن الكائن الحى - انساناً كان أم حيواناً -
يهدف الى غاية ، ويتجه الى تحقيق غرض حتى ان لم يكن شاعراً بهذا
الغرض . فالطائر الذى يجمع القش لبناء عشه لا يكون من دون شك
شاعراً بالغرض البعيد من سلوكه ، وهو المحافظة على نوعه ، أو حتى
بالغرض القريب وهو بناء العش . بل ان الانسان كثيراً ما يقوم بأفعال
لا يكون الغرض منها واضحاً فى ذهنه ، كأن يرفع صوته أثناء الحديث على
حين فجأة ، أو يفضل السير فى طريق دون آخر ، أو يجد نفسه مدفوعاً
الى غسل يديه عدة مرات فى اليوم .

من هذه المدارس مدرسة علم النفس النزوعى للعالم الاسكتلندى
« مكدوجل » Mc Dougall (١٨٧١ - ١٩٣٨) ، ومدرسة التحليل النفسى
التي أسسها « فرويد » . وبعض أتباع المدرسة السلوكية الجديدة .

٤ - مدرسة التحليل النفسى Psychoanalysis

مؤسس هذه المدرسة الطبيب النمساوى « فرويد » الذى سبق أن
أشرفنا الى كشفه عن الجانب اللاشعورى من النفس . بدأت هذه المدرسة
طريقة لعلاج بعض الأمراض النفسية ثم أصبحت نظرية ونظاماً سيكولوجياً
كان له أبلغ الأثر ليس فقط فى علم النفس بل وفى سائر العلوم والفنون
الانسانية من علوم الاجتماع والتربية والسياسة الى الأدب والفن وتاريخ
الحضارة الانسانية وغيرها .

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

٥ - مدارس التحليل النفسى الجديدة Neopsychoanalysis

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

٦ - مدرسة الجشطالت Gestalt Psychology

ظهرت هذه المدرسة فى ألمانيا فى أوائل هذا القرن . وكلمة Gestalt بالألمانية معناها الكل المتكامل الأجزاء ، أو الصيغة الإجمالية أو النمط Pattern . ظهرت هذه المدرسة فى وقت أسرف فيه كثير من علماء النفس فى تحليل الظواهر النفسية الى عناصر جزئية . كانوا يحللون الإدراك الى احساسات جزئية ، وعملية التعلم الى روابط عصبية ، والشخصية الى سمات مختلفة . فكان من الطبيعى أن يودى ذلك الى رد فعل شديد . وقد

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

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

٧ - مدرسة تحليل العوامل Factor Analysis School

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



رأينا من هذا الاستعراض السريع ما تختلف فيه هذه المدارس من حيث موضوع البحث ومنهجه ووجهة النظر الى الظاهرة السيكولوجية . وهو اختلاف حدا ببعض النقاد أن يعرضوا عن تسميتها «مدارس» تنضوى تحت علم نفس واحد ، وقالوا بأنها « علوم نفس » مختلفة . على أن هناك عوامل تجمع بين هذه المدارس كلها وتعمل على التقارب بينها . من ذلك أنها تعمل جميعها فى نفس الميدان العام . وهو دراسة سلوك الفرد : الانسان والحيوان ، الطفل والراشد ، السوى والشاذ ، كما أنها تعمل جميعا - حتى السلوكية - على دراسة الفرد باعتباره وحدة وكلا . هذا الى أن أغلبها يستخدم التجريب منهجا للبحث ، وهذا من شأنه أن يقارب بين نتائجها ، ويؤاخي بين وجهات النظر التي تبدو مختلفة اليوم والحق أن الفوارق بين هذه المدارس فلسفية أكثر منها علمية - اذ هي تنتمي الى مذاهب فلسفية مختلفة . بل ان هذه الفوارق أقل من ناحية عددها وأهميتها العلمية من نواحي الاتفاق بينها . لذا يرى المتفائلون أن التوفيق النهائى بين هذه المدارس مرهون بتحسين مناهج البحث السيكولوجية ، خاصة منهج التجريب والقياس .

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

أسئلة وتمارين

- ١ - يبدو التكيف للبيئة بشكل واضح حين تعترض الفرد مشكلة - اضرب أمثلة توضح هذه العبارة .
- ٢ - ليس البيت الواحد بيئة سيكولوجية واحدة لجميع من به من الأطفال - اشرح هذه العبارة .
- ٣ - بين كيف تستطيع أن تقوم ببحث عن تطور الميول عند المراهقين .
- ٤ - صمم بحثاً تجريبياً يبين صلة الفقر بالجريمة .
- ٥ - حين تشير طبيياً فانك تقدم له معلومات استبطانية وأخرى موضوعية عن حالته - اضرب أمثلة لكل نوع .
- ٦ - أراد طالب أن يعرف هل الأفضل أن يذاكر في الصباح أو في المساء ، فأخذ يذاكر الرياضيات في الصباح واللغة الانجليزية في المساء . فوجد أن درجاته في اللغة قد تحسنت ، فاستنتج أنه من الأفضل أن يذاكر في المساء . ما وجه الخطأ في هذه التجربة ؟
- ٧ - التجربة دون فرض عمياء ، والفرض دون تجربة فرض أعرج - اشرح المقصود من ذلك .
- ٨ - اضرب أمثلة لأنواع من السلوك استطعت أن تتنبأ بحدوثها ، وما هي الأسس التي أقمت تنبؤك عليها ؟
- ٩ - قال أحد علماء النفس الأمريكيين : « بدأ علم النفس بدراسة الروح لكن زهقت روحه ، ثم أصبح علم العقل لكن ذهب عقله ، ثم أصبح علم الشعور وأخشى أن يفقد شعوره » - ماذا كان يقصد بهذه العبارة ؟
- ١٠ - يرى البعض أن اختلاف المدارس يؤدي الى تقدم العلم ، ويرى آخرون عكس هذا الرأي - فما رأيك أنت فيما يتعلق بعلم النفس .

مراجع الباب الأول

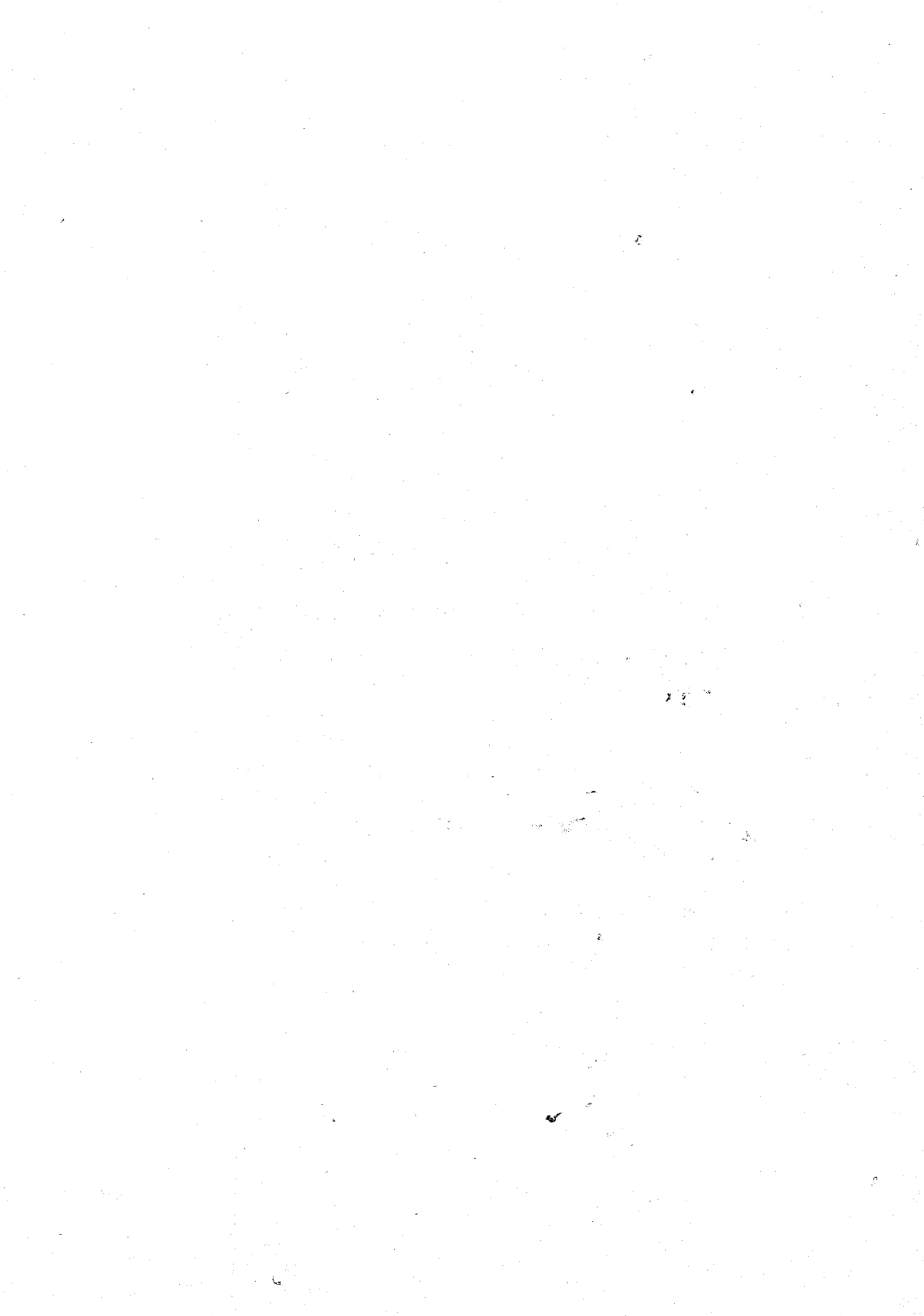
- BORING and LANGFELD** : Introduction to Psychology, 947.
- CATTELL** : General Psychology.
- CUIVILLIER** : Précis de Philosophie, Tome I, Psychologie, 957.
- FLUGEL** : One Hundred Years of Psychology, 1938.
- GARRETT** : General Psychology, 1950.
- GUILFORD** : General Psychology, 1948.
- GUILLAUME** : Psychologie, 952.
- HARTLEY** : Outside Readings in Psychology, 959.
- HILGARD** : Introduction to Psychology, 962.
- MUNN** : Fundamentals of Human Adjustment, 961.
- WOODWORTH and MARQUIS** : Psychology, 961.

الباب الثاني

دوافع السلوك

تمهيد وتعريف

- الفصل الأول : الدوافع الفطرية .
- » الثاني : الدوافع المكتسبة .
- » الثالث : الدوافع اللاشعورية .
- » الرابع : الانفعالات .



دوافع السلوك

تمهيد وتعريف

١ - أهمية دراسة الدوافع

موضوع الدوافع من أكثر موضوعات علم النفس أهمية واثارة لاهتمام الناس جميعا . فهو يهم الأب الذى يريد أن يعرف لماذا يميل طفله الى الانطواء على نفسه والعزوف عن اللعب مع أترابه ، أو لماذا يكون طبعاً ممثلاً فى المدرسة ، ومشاكساً معتدياً فى البيت ؛ أو لماذا يسرف فى الكذب أو فى الاستسلام لأحلام اليقظة ؟ كما يهم الطبيب اذ يريد أن يعرف سبب التشكى الموصول لمريض يدل فحصه على خلوه من أسباب المرض الجسمى ، أو لماذا يهمل بعض المرضى اتباع نصائحه وارشاداته ، أو يسرون على عكس ما يشير به ؟ فان كان طبيباً نفسياً تطلع الى معرفة الدوافع التى تكمن وراء هذيان المجنون وأوهام المخبول وتشنج الهستيرى والتهرد الشاذ عند المريض بالوسواس ؟ ورجل القانون يهمل أن يعرف الأسباب والدوافع التى تحمل بعض المجرمين على معاودة الجريمة بالرغم مما يوقع عليهم من عقاب أليم ؟ وصاحب العمل يهمل أن يعرف ما يدفع العمال الى التمرد بالرغم من كفاية الأجور واعتدال ساعات العمل ؟

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

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

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

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

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

٢ - تعريف الدافع

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

الدافع مفهوم افتراضي Hypothetical construct

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

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

أنواع الدوافع وخصائص الدافع

مما تقدم نرى أن .

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

٢ - قد يكون حالة مؤقتة كالجوع والغضب أو حالة دائمة ثابتة نسبيا كحب الاستطلاع والدافع الاجتماعي .

٣ - قد يكون الدافع فطريا موروثا كالجوع أو مكتسبا كالشعور بالواجب .

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

ضرورة افتراض الدوافع

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

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

دوافع الانسان ودوافع الحيوان

دوافع الانسان لا عدد لها ولا حصر ان قيسست بدوافع الحيوان : الجوع والعطش ، الخوف والغضب ، الحب والكراهة ، الحاجة الى الأمن والحاجة الى التقدير الاجتماعى ، والحاجة الى التعبير عن الذات وما يتفرع على هذه الحاجات الأساسية من حاجات فرعية ومطالب لا اعداد لها : كالحاجة الى تعلم لغة أجنبية ، أو شراء سيارة ، أو قراءة جريدة معينة . أو اختيار ملابس معينة . . هذا الى عواطف وميول شتى كعاطفة الولاء للأسرة أو للوطن أو لصديق أو لمبدأ ، وكالميل الى القراءة أو الى الرحلات أو النشاط الاجتماعى أو الرياضى . . يضاف الى هذا كله أهداف الانسان وفلسفته فى الحياة وضميره . . وهى من الدوافع الانسانية القوية . ومن الدوافع الانسانية الهامة أيضا الشعور بالنقص والشعور بالذنب والشعور بالقلق وما يحمله الفرد من عقد نفسية مختلفة .

وليس هناك حيوان يكاد يقترب من الانسان فى عدد دوافعه ونوعها، وفى سيطرة هذه الدوافع عليه ، وفى عدد العقبات والحواجز التى تحبط هذه الدوافع وتخنقها . فالانسان لا يزال يدأب على ارضاء دوافعه واشباعها ، ولا يبرح يخلق لنفسه دوافع جديدة متى فقدت الدوافع القديمة جاذبيتها وفتنتها . أما الحيوان فمتى سد رمقه وأرضى دوافعه القليلة الأخرى - وأغلب نشاطه يدور على الغذاء والتناسل - ارتاح وهذا أو استسلم للرقاد ، لا يحلم بمزيد من الطعام ، أو بطعام أشهى وأدسم أو بمستقبل أزهى وأزهر أو بأهداف أعلى وأبعد . . وهكذا نرى الانسان لا يكاد يرضى دافعا حتى يلج عليه دوافع أو دوافع أخرى من جراء حياته الاجتماعية المعقدة وما يغشاها من شد وجذب وتنافس وكفاح . ومخلوق هذا شأنه معرض لا محالة لضروب شتى من الحرمان والتوتر والتأزم النفسى . هذا التأزم يعد من أقوى الدوافع وأشدّها لدى الانسان .

وسط هذا التيه الشاسع من الدوافع المختلفة الأشكال والألوان

كان من الضروري تنظيم هذه الدوافع وتصنيفها أصنافا تسهل دراستها واستخدامها لتفسير السلوك .

٣ - تصنيف الدوافع

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

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

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

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

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

٥ - أن الدوافع كثيرا ما تبدو في صور ومزية متنكرة . فالسرقة قد تكون تعبيرا عن دافع جنسي مكبوت ، والقيء دون سبب جسمي قد يكون رمزا الى التفرز والنفور .

٦ - أن السلوك الانساني ينذر أن يصدر عن دافع واحد ، وأغلب

الأمر أن يكون نتيجة لتداخل عدة دوافع يتضافر بعضها مع بعض ، أو يتنافر بعضها مع بعض . فالإنسان قد يتصدق اختيارا أو اضطرارا ، طمعا أو خوفا ، سخاء أو تساخيا ، حرصا أو زهدا أو اختيالا أو ذرا للرماد في العيون ، والأغلب أن يكون بمجموعة من هذه الدوافع . كما أنه قد لا يتصدق مع وجود دافع يحمله على الصدقة لأن لديه دوافع أخرى تمنعه من ذلك كاستحياء مثلا . كذلك الإنسان لا يكذب ويكذب في الحياة للحصول على لقمة العيش فقط ، بل وطلباً للأمن والتقدير الاجتماعي ، أو للظهور والسيطرة ، أو لكي يساعد أهله وأقاربه ، أو لكي يتزوج ويسهم في الخدمات العامة ، أو لأن العمل يتيح له التمييز عن شخصيته وإظهار ماله من قدرات ومواهب . . . أو بمجموعة من هذه الدوافع .

لهذا كله كان من العسير تصنيف الدوافع الإنسانية على أساس منطقي ، بحيث تكون متميزة فلا يتداخل بعضها في بعض ، غير أننا نستطيع أن نقدم تصنيفاً عملياً بسيطاً يعين على وضع شيء من النظام في هذا الميدان المعقد المتشعب ، وهو تصنيف يقوم على مصادر الدوافع وأهدافها :

- ١ - دوافع فطرية ودوافع مكتسبة ، وقد يكون كل منهما عضواً جسيماً أو نفسياً اجتماعياً .
- ٢ - دوافع شعورية ودوافع لا شعورية .

٤ - تحديد بعض المصطلحات

المنبه أو المثير والدافع :

الأصل في الدافع أن يكون كامناً غير مشعور به حتى يجد من الظروف ما ينشطه ويثيره . والمنبه أو المثير داخلياً كان أم خارجياً هو ما يحيل الدافع من حالة الكمون إلى حالة النشاط . فالطائر لا يبني عشه إلا في أوقات معينة ، والبخيل أو المغرور لا يبدو أثر هاتين الحصلتين في سلوكهما إلا في مواقف معينة ، وحب الأم لأطفالها لا يكون ماثلاً في شعورها في كل لحظة وحين . من هذا نرى أن المنبه مؤثر عارض في حين أن الدافع استعداداً يوجد لدى الفرد قبل أن يؤثر المنبه فيه . فكأن المنبه كالزناد لا يخلق الطاقة بل يحررها ويطلقها من مكنها .

الدافع والباعث :

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

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

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

الدافع والحافز

قدمنا أن الحافز هو الوجه المحرك للدافع . هو حالة من التوتر والضيق تنشيط الكائن الحي لكتها لا توجهه السلوك توجيها مناسباً . لذا قد يكون السلوك الصادر عن الحافز وحده سلوكاً أعمى ، في حين أن السلوك الصادر عن الدافع يكون موجهاً - خاصة في حالة الدوافع الشعورية كما سنرى فيما بعد . وبعبارة أخرى فالحافز هو مجرد « دفعة من الداخل » في حين أن الدافع « دفعة في اتجاه معين » . أما الباعث « فجذبة في اتجاه معين » .

الرغبة desire

دافع يشعر الفرد بغايته وهدفه أي يتصور أن هذا الهدف يرضى حاجة لديه كالرغبة في قراءة كتاب معين : أو تناول طعام معين أو القيام

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

الحاجة Need

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

على أن كثيرا من علماء النفس يستخدمون اصلاح « الحاجة » على أنه مرادف لاصلاح الدافع بوجه عام . فيقولون أن أغلب الناس ، ان لم يكونوا جميعا ، لديهم حاجة الى الأمن ، وحاجة الى التقدير الاجتماعي ، وحاجة الى الافصاح عن الذات وتوكيدها ، هذا فضلا عن الحاجة الجنسية أي الدافع الجنسي والحاجة الى الطعام ، والحاجة الى الشراب .
فالحاجة اذن قد تعني الدافع أو تكون مرادفة للدافع المعاق .

الهدف والغرض

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

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

او دافع الامومة أو الشعور بالنقص . . ذلك أن انتباه الناس يكون موجها
في العادة الى الغاية ، ولأنهم لا يعرفون الدوافع التي تحركهم وأغلبها
دوافع لا يشعرون بوجودها .

كل سلوك غائي

من خصائص سلوك الانسان والحيوان أنه نشاط يهدف الى غاية
هي ارضاء دوافع الفرد أى خفض مايعانيه من ضيق وتوتر يثيره نشاط
الدافع . فهو يشرب ارواء للظمأ ، ويبحث وينقب ارضاء لدافع
الاستطلاع ، ويعتدى ردا على اهانة ، أو لا يعتدى خوفا من العقاب . .
وسلوك الكائن الحي فى هذه الناحية يختلف عن حركة الجمادات .
فالكرة المتحركة أو الحجر المتحرك لا تلبث حركته أن تنتهى ان اعترضه
حائط أو ارتطم بحاجز . وهذا على خلاف سلوك الاحياء اذ يمضى فى
محاولاته حين يرتطم بعقبة ، بل قد تزيده العقبة اصرارا والحاحا .
فالكلب الجائع لا يبرح يغير من اتجاهاته ، ويفتش عن الطعام هنا وهناك ،
يدخل حجرة ويخرج منها ، ثم يتجه الى الشارع ، ومن شارع الى آخر . .
حتى يقع على طعام أو يصيبه الكلال والاعياء . عندئذ يهدأ وقد يستسلم
للرقاد . كذلك الطفل ان لم يجد لعبته فى مكانها المهود أخذ يتلمسها
فى جميع مظانها ، ولا تهدأ نائرتها حتى يعثر عليها أو يشغله شاغل
عنها . وقل مثل ذلك فى حالة شخص يؤله ضرسه لما شديدا . من
هذا نرى أن سلوك الكائن الحي لا يقف حتى يصل الى غاية معينة ينتهى
سلوكه متى بلغها .

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

غير أنه ليس من الضروري أن تكون الغاية من السلوك شعورية
أى أن تكون واضحة ماثلة فى ذهن الفرد أثناء قيامه بالسلوك . فالطائر
الذى يهاجر من مكان الى آخر فى أوقات معينة لا يشعر على التحقيق
بالغاية من هجرته . والفار الجائع ليست لديه فى أكبر الظن صورة

ذهنية عن الطعام الذي يبحث عنه • كذلك الرضيع الجائع • والوسواسى
الذى يغسل يديه ألف مرة فى اليوم لا يفتن الى الغاية من سلوكه هذا •
بل اننا جميعا لا نشعر البتة فى كثير من الأحيان بالغاية التى يرمى اليها
سلوكنا • فقد نتباهى ونتفاخر تعويضا عن نقص فينا دون أن نفتن الى
الغاية من سلوكنا هذا •

على هذا النحو نستطيع أن نقول ان كل سلوك يهدف الى غاية
ويرمى الى تحقيق غرض حتى ان لم يكن الفرد شاعرا بهذه الغاية أو
الغرض •• هذا هو رأى المدارس الغرضية فى علم النفس (أنظر ص
٥١) • وهو الرأى الذى سنأخذ به فى هذا الكتاب • والذى ينكره
ويرفضه أتباع المدرسة السلوكية وأغلب أتباع السلوكية الجديدة
(ص ٥٠) •

الفصل الأول

الدوافع الفطرية

١ - تعريف الدافع الفطري

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

اذن ماذا نعنى حين نقول ان الجوع أو العطش أو اللعب دوافع فطرية ، وأن عاطفة الشفقة أو الشعور بالنقص أو الميل الى جمع طوابع البريد دوافع مكتسبة ؟

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

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

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

علامات الدافع الفطري :

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

٢ - ومن هذه العلامات أن يكون الدافع عاما مشتركاً بين أفراد النوع الواحد جميعاً مهما اختلفت بيئاتهم وحضاراتهم كالدافع الجنسي ودافع الأمومة ، في حين أن الدافع المكتسب يكون خاصاً بفرد أو بجماعة من الأفراد . غير أن هذا المعيار يجب ألا يؤخذ على إطلاقه ، إذ قد يكون الدافع مكتسباً بالرغم من شيوعه بين الناس جميعاً على اختلاف حضاراتهم، كالدافع الاجتماعي - في نظر كثير من العلماء المحدثين - وهو الدافع الذي يبدو في ميل الإنسان الى الاجتماع ببنى جنسه والعيش في جماعات ، مما سنفضله في الفصل القادم .

٣ - واشتراك الإنسان مع الحيوانات العليا في بعض الدوافع كثيراً ما يتخذ علامة على فطرية هذه الدوافع . من أمثال ذلك دوافع الجوع والعطش والنوم والدافع الجنسي ودافع الاستطلاع ودافع اللعب .

٤ - لكن أهم علامة تميز الدافع الفطري هي ثبات هدفه الطبيعي بالرغم من تغير السلوك الذي يحقق هذا الهدف حتى لنستطيع أن نعرف الدافع الفطري بأنه ما يدفع الفرد ، انساناً كان أم حيواناً ، الى التماس أهداف طبيعية موروثية ، أي مقررة من قبل في فطرته ، مغروزة في جهازه العصبي . لذا تسمى الدوافع الفطرية بالفرائز Instincts . وقد يكون السلوك الصادر عن الفرائز فطرياً جامداً موحد الصورة كما هي الحال عند أغلب الحيوانات : بناء العش عند الطيور ، وهجرة الأسماك ، وإدخال الطعام عند النمل ، أو يكون هذا السلوك مكتسباً كأغلب سلوك الإنسان المنبعث عن دوافعه الفطرية .

أثر البيئة والتعلم :

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

من هذا نرى أنه يندر أو يستحيل أن نرى دافعا فطريا نقياً عند الراشد الكبير من بنى الانسان أى لا يتضمن عناصر مكتسبة . وبعبارة أخرى فكل دافع عند الراشد الكبير فطري ومكتسب فى آن واحد . وقد حدا بهذا بعض العلماء الى القول بأنه من العبث محاولة التمييز بين الدافع الفطري والدافع المكتسب . . . غير أن فريقا آخر يرون أن الدافع الفطري هو ما كان هدفه فطريا حتى ان جمعت مثيراته مثيرات مكتسبة الى جنب المثيرات الفطرية ، وحتى ان اختلف السلوك الصادر عنه عن السلوك البدائي له . . . ومع هذا الفريق نصنف الدوافع الفطرية على النحو التالى:

تصنيف الدوافع الفطرية :

- ١ - دوافع تكفل المحافظة على بقاء الفرد ، وتسمى بالحاجات العضوية أو الفسيولوجية ، كالجوع والعطش والنوم .
 - ٢ - دوافع تكفل المحافظة على بقاء النوع ، وهي الدافع الجنسي ودافع الامومة .
 - ٣ - دوافع الطوارئ. وهي دوافع وثيقة الصلة بالمحافظة على بقاء الفرد وبقاء النوع ، وهي دافع الهرب ، ودافع المقاتلة .
 - ٤ - دوافع تمكن الفرد من التعرف على البيئة وتساعد على اعداده للحياة ، وهي دافع الاستطلاع ودافع اللعب .
- وستعرض لدراسة هذه الدوافع مابينين كيف يتناولها المجتمع بالتحوير والتعديل من ناحية مثيراتها وطرق ارضائها ومما يلاحظ أنها دوافع مشتركة بين الانسان والحيوان .

٢ - الحاجات العضوية

مبدأ الاحتفاظ بالتوازن Homeostasis

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

التوتر الناجم عن الحاجة ، أى يستهدف استعادة التوازن (١) .
ويشترك الانسان مع الحيوان فى عدة حاجات عضوية يتوقف بقاؤه وبقاء النوع على ارضائها . من هذه الحاجات الحاجة الى الطعام (دافع الجوع) ، والحاجة الى الماء (دافع العطش) ، والحاجة الى التنفس ، والحاجة الى الاخراج أى التبول والتبرز ، وهى حاجة يزداد الحاجها ان لم تقض فى الوقت الملائم ، كما تخلق مشاكل للطفل الصغير وهو يتعلم التوفيق بين دوافعه الغريزية ومطالب البيئة الاجتماعية .

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

اثر الحضارة :

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

لقد ظهر أن طرق تناول الطعام ومقداره ومكانه ومواقفته وعدد الوجبات اليومية وألوانه والاطعمة المحرمة تختلف باختلاف الجماعات البشرية . فمن الشعوب ما يشعر أفرادها بالجوع مرتين كل يوم ، ومنها ما يشعر به خمس مرات . أى أن الشعور بالجوع لا تثيره الحركات الايقاعية لجدران المعدة أو حاجة الجسم الى المواد الغذائية بقدر ما تثيره عادات الجماعة . ومن الشعوب ما ينفر أفرادها من مجرد التفكير فى أكل الفيران أو الثعابين أو الجراد فى حين أن جماعات أخرى تقبل على هذه الاطعمة وتعتبرها غذاء زكيا . والمسلمون يأكلون لحم البقر الذى يحرم

(١) يرى كثير من علماء النفس أن هذا المبدأ لا يقتصر فقط على أوجه النشاط الفسيولوجى بل يصدق أيضا على أوجه النشاط النفسى . فالشخص المتعب يريد من جهده ومن تركيز انتباهه كى يحتفظ بمستواه العالى فى الانتاج ، والذى يعانى شعورا بالنقص والفشل يلجأ الى التباهى والتفاخر تمويضا عن نقصه ، والشخص المخطئ أو المنحرف يلجأ الى تبرير سلوكه الخاطئ أى انتحال أسباب مفعوله له حفاظا على احترامه لنفسه ..

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

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

٣ - الدافع الجنسي

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

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

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

أثر العوامل النفسية والاجتماعية :

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

(١) الهرمونات مواد كيميائية ذات فاعلية شديدة تفرزها الغدد الصم بهتادير طفيفة لكنها كبيرة الأثر • أما الغدد الصم أو اللاقنوية فهي غدد تصب افرازاتها في الدم مباشرة دون قنوات أو منافذ ، كالفدة لدرقية والفدة النخامية - لذا سميت بالصم تمييزا لها عن الغدد القنوية التي تصب مفرزاتها في احدى فتحات الجسم أو على سطحه بواسطة قنوات كالفدد اللماية والمرقية والدلمية • وقد ثبت أن للهرمونات أثرا عميقا في النمو الجسمي والجنس والانفعال •

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

الجنسية الطفلية :

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

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

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

ومما يجدر ذكره بهذا الصدد أن كثيرا من الناس ينسبون الى «فرويد» والى مدرسة التحليل النفسى قولها أن الامراض النفسية تنشأ من كبت الغريزة الجنسية ، فتكون الاباحة الجنسية وقاية من هذه الامراض! وهذا خطأ وبهتان . فالذى قالته هذه المدرسة هو أن كبت هذه الغريزة فى عهد الطفولة - لا فى عهد الكبر - من العوامل المههدة لهذه الامراض النفسية .

٤ - دافع الأمومة

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

لقد لوحظ أن الفأرة غير الحبل لا تهتم بصغار الفيران بل قد تتخذ منها موقفا عدائيا أما الحبل فتبدأ فى الاهتمام بها . ان لقيت واحدا منها حملته من عنقه من مكان الى آخر . وقد دلت التجارب المعملية على أن حقن الفأرة غير الحبل بهرمون البرولاكتين prolactin الذى يفرزه الفص الأمامى للغدة النخامية يثير فيها هذا الدافع فاذا بها تنزع الى احتضان صغار غيرها . كما أن حقن الفأرة الأم بهذا الهرمون يزيد من قلقها حين تعزل عن صغارها فاذا بها تعيدها الى مكانها وتحميها بشتى الطرق .

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

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

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

الرغبة في الانجاب :

على أنه يجب التمييز بين ناحيتين مختلفتين هما رغبة الأم الانسانية في انجاب الاطفال وبين حبها للطفل واهتمامها به بعد ولادته • فقد دل احصاء أجرى في الخارج على أن الرغبة في انجاب الاطفال ليست عامة شائعة بين جميع النساء أى ليست فطرية ، اذ صرح كثير من الحوامل ، في أمريكا ، أنهن كن يرجون ألا يكن حوامل • وقد ظهر من احصاء آخر أن نسبة كبيرة ممن حملن لم يعملن عامدات على الانجاب ، كما صرح بعض من حملن بارادتهن أنهن فعلمن ذلك تلبية لرغبة أزواجهن فى اقامة أسرة ، أو لأنهن يردن شاغلا يشغلن به أوقاتهن ، أو لأنهن يعتقدن أن المرأة يجب أن يكون لها أطفال •• غير أن كثيرا ممن يصرحن بأنهن لا يرغبن فى الانجاب ، يبدين مع ذلك عطفًا واهتمامًا ملحوظين بالأطفال بعد انجابهم •

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

٥ - دافع الهرب وانفعال الخوف

أو دافع التماس الأمن

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

كيف تكتسب المخاوف :

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

أو الكرسي الذي يجلس عليه الا بعد شيء من التلبث والتحرج . فكلمنا زاد فهمه زاد حرصه .

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

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

على هذا النحو يكتسب الفرد مخاوف جديدة كثيرة بتقدمه في العمر: مخاوف مادية كالخوف من الوالدين أو من المدرس أو من الظلام أو رؤية الدم أو الميكروبات والمرض والفقر . . . ومخاوف معنوية كالخوف من الضمير ومن العار ومن القانون أو من شعوره أنه منبوذ مكروه من المجتمع . وصفوة القول أننا نرث استعدادا عاما للخوف وتجنب ما يؤذينا ، لكننا لا نرث مخاوف نوعية غير تلك القلائل التي أشرنا اليها .

تحوير سلوك الهرب والتجنب :

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

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

التقدير الاجتماعي والانتماء :

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

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

فالتقدير الاجتماعي والانتماء من الوسائل المكتسبة لارضاء الدافع
الفطري الاساسى الى الامن .

٦ - دافع المقاتلة وانفعال الغضب

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

ومما يثير هذا الدافع عند الطفل ، فضلا عن تقييد حركاته ، منعه من عمل ما يريد ، وأمره بعمل مالا يريد ، وإهماله أو عدم الاهتمام بما يقول أو يفعل . وهو يستجيب لكل أولئك بالصياح والضرب والخمش أو الاعتداء الجسمي . غير أن الانسان بتقدم العمر ، وعن طريق عملية التعلم ، يتخلص من كثير من المثيرات الطفلية للغضب ، ومن التعبيرات البدائية عنه ، حين يرى استنكار المجتمع لها . لكنه يثور دائما ويغضب مما يعوق أعماله ، أو يتدخل فى حقوقه ، أو يصطدم بمبادئه ومعتقداته واحترامه لذاته ، بل يغضب من كل شخص أو موقف يشعره بالتحكم والضغط والحرمان . وحبذا لو أفلحت التربية فى إعلاء هذا الدافع والتسامي به sublimation أى فى ربطه بمشيرات سامية أرقى من مثيراته البدائية كالغضب للحق أو لتأييد مبدأ والقتال لنصرة الضعيف ومغالبة ما يزره به العالم من آلام .

ومما يجدر توكيده أن الانسان لا يربث ميلا الى المقاتلة والعدوان حبا فى العدوان ، كما يرى بعض العلماء ، بل حين يعان سلوكه وتحبط دوافعه وتقييد حريته .

تعور سلوك المقاتلة :

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

والشتم بأسلوب مهذب كالسخرية باللفظ أو الإيحاء أو النكتة أو الابتسامة ، وكالتعريض المتقنع ، واستصغار المفضوب عليه ، أو هجوه أو مقاضاته . فان لم تغلح هذه الطرق نكص الانسان وتراجع الى استخدام أساليب بدائية أو صبيانية . صحيح أن المجتمعات الراقية لاتشجع المقاتلة عن طريق العنف الجسمي والتجريح اللفظي ، بل أقامت المحاكم لرد الحقوق . غير أن تعقد اجراءاتها وتكاليفها يحمل البعض على النكوص الى طرق بدائية مباشرة .

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

٧ - دافع الاستطلاع

تثير هذا الدافع الاشياء والمواقف الجديدة غير المسرفة في الغرابة . وهو ينزع بالفرد الى استطلاع الشيء أو الموقف بفحصه وامتحانه أو السؤال عنه أو البحث والتنقيب وارتياك الاماكن الغريبة .

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

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

وقد يحطم آتية الزهر أو ألعابه بدافع من الاستطلاع لا بدافع من التدمير
كما نطن .

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

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

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

٨ - دافع اللعب

اللعب والجد :

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

ويتميز اللعب عن العمل الجدى بأنه نشاط حر غير مفروض أى يقوم به الفرد من تلقاء نفسه حرا مختارا بحيث يمكنه الكف عنه أو الاسترسال فيه بمحض الارادة ودون الزام . ومما يتميز به اللعب أيضا أنه لا يرمى الى غايات ونتائج نفعية ، كأن اللعب غاية فى ذاته ، أو كان غايته هى مجرد السرور الناجم عنه . على أن الفسارق بين اللعب والجد يكون فى موقف الفرد لا فى نوع النشاط أو مبلغ الجهد المبذول . فصنع الزهور الصناعية لكسب الرزق عمل جاد ، وتسلق جبال الألب قد يكون تسلية ولعبا . والطالب الذى يقصر نفسه على لعبة رياضية لا يجهد جاد غير لاعب . ومع هذا ف كثيرا ما يكون الفاصل بين العغل والجد مانعا غير محدد .

على أنه يجب التمييز ، منذ البدء ، بين اللعب من حيث هو دافع ، وبين اللعب من حيث هو سلوك . فكل ما يرثه الفرد استعداد عام جدا للقيام بنشاط حر تلقائى . أما نوع هذا النشاط فيتوقف على سن الفرد وجنسه وحالته النفسية والجسمية كما يتوقف على نوع الحضارة التى ينتمى إليها .

وقد صيغت نظريات كثير لتفسير ظاهرة اللعب ، سنكتفى بذكر اثنتين منها هما أهم هذه النظريات وأكثرهما أنصارا .

نظرية الاعداد :

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

ولما كان الانسان أكثر الحيوانات عجزا عند ميلاده كان اشتد الحاجة الى الاستعداد للمستقبل ، ومن ثم كان أطولها طفولة وأكثرها لعبا . وفى ذلك يقول «جروس» : ان اللعب هو طريقة الطبيعة فى التربية .

موجز هذه النظرية أن للعب وظيفة حيوية هى اعداد الصغار لحياة الكبار . الواقع أننا اذا نظرنا الى ألعاب الاطفال المختلفة فى مراحل نموهم المختلفة استظعننا أن نعتبرها جميعا بمثابة تدريب وتنمية لوظائفهم الجسمية العقلية والاجتماعية المختلفة :

١ - فالطفل فى سن الرضاعة لا يكاد يجد شيئا الا أمسكه بيده أو وضعه فى فمه أو ألغاه على الارض أو أخذ فى تفكيكه ، وبهذا يتعلم الكثير من خصائص الاشياء - ملمسها وصلابتها أو طراوتها أو انفعالها وخشونتها .

٢ - وعندما يستطيع النطق ببعض المقاطع والالفاظ تصبح اللغة العوبة جديدة يلهو بها ، فتراه يردد فى سرور ما سمعه من الفاظ ويناغى بها نفسه بمئات المرات وهو وحده أو قبيل رقاذه كأنه يمرن أعضائه الصوتية ويدربها على المهمة الشاقة التى تنتظرها .

٣ - فاذا ما استطاع المشى واتسع عالمه الخارجى أصبح هذا العالم مختبرا يجرى فيه ما يشاء من تجاربه . ويبل للاشياء يومئذ من يديه .

٤ - ولا يخفى ما لألعاب الصيد والجرى والتسلق من أثر فى تنشيط جسمه وتقوية عضلاته ، وتلك خسارة لا يعوضها الطفل المقعد أو المكفوف .

٥ - ولا ننسى ما للألعاب الخيالية من أثر فى حياته النفسية - كان يتخذ من العصا قطارا أو حمارا ، أو كان تجعل الطفلة من وسادتها ابنة لها - لا ننسى ما لهذه الألعاب من أثر فى تنمية خياله والتنفيس عن انفعالاته .

٦ - ثم تأتى بعد ذلك الألعاب الفكرية كالألعاب الورق والألغاز والأحاجى مما له أثر فى تدريب قدرته على الملاحظة والتفكير .

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

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

نظرية التخفف من القلق :

هذه نظرية مدرسة التحليل النفسي . وهي تنصب على ألعاب الاطفال بوجه خاص . انها ترى أن اللعب يقوم بوظيفة هامة في الحياة النفسية للطفل هي معونته على التخفف مما يعانیه من قلق . والقلق انفعال أليم قوامه الخوف ، يحاول كل انسان ، كبيرا كان أم صغيرا ، التخلص منه والتحرر من وطأته بكل طريقة وبأى ثمن - واللعب احدي هذه الطرق . . وللقلق مصادر كثيرة . فقد ينشأ عن رغبات معوقة لا يستطيع الفرد تحقيقها في عالم الواقع ، أو ينشأ عن مخاوف تلازم الفرد وتنقله بحملها، كما ينشأ عما يحمله الفرد في أعماق نفسه من عدوان أو كراهية لغيره من الناس ، ومن أسبابه أيضا متاعب نفسية لا شعورية أى لا يفطن الفرد الى وجودها .

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

فالطفل الذي يحمل لآبيه كراهية لا شعورية - أى لا يشعر بوجودها في نفسه - ان أتاحت له الفرصة أن يلعب بدمى وشخص و أشياء مختلفة ، قد يختار واحدة منها يخال أنها الأب فيفقا عينها أو يلقيها على الأرض أو يدفنها في التراب أو يضعها في فراش متعب غير مريح . . والطفل في هذه الحالة يعبر باللعب عن مشاعره الدفينة ، يعبر بلغة خاصة رمزية عن مشكلة حين استعصت عليه لغة الكلام . لذا فالأم تستطيع أن تستشف شيئا عن الحالة النفسية لطفلها من طريقة معاملة لدميته . فهو يضرب دميته ، أو يضع « القطرة » في عينيها أو يأمرها بالتأديب وعدم الكلام ، أو يلقيها من النافذة . وهذه كلها رموز تشير الى أشياء تجلب له القلق والضيق .

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

متروكا خارجة • وهذا طفل كان أبوه مزوجا مطلقا بما آذى نفسه فكان يرسم على الورق صورة لامرأة ثم يمحوها بالمحاة ، ثم يرسم امرأة ثانية ويمحوها ، ثم تالفة ويمحوها من الوجود وهكذا •

وعن طريق اللعب يتغلب الطفل على مخاوفه ويتخفف منها • فالطفل الذي يخاف العقاريت أو أطباء الاسنان يكثر من الالعب التي يمثل فيها دور عقريت أو طبيب أسنان • والاطفال الذين قصفت بلادهم بالقنابل أثناء الحرب كانوا يكثر من ألعاب الحروب ومن رسم المدافع والطائرات على جدران المنازل • • ذلك أن تكرار الموقف المخيف يجعل الفرد يآلفه ويعتاده ، والمألوف لا يثير فينا الخوف لأننا نعرف كيف نتصرف حياله تصرفا ملاءما ، ويكون لدينا الوقت الكافي لهذا التصرف • وهذا على خلاف غير المألوف • وصانع الصنم لا يتوجس منه خيفة كعابده •

واليك حالة تبين لنا كيف يكون اللعب مسرحا يمثل عليه الطفل متاعبه النفسية بصورة رمزية : طفل في منتصف الثانية من عمره كانت أمه تتركه وحده فترات طويلة ، فكانت لعبته المفضلة التي يكررها مرات ومرات هي أن يمسك ببكرة عليها قطعة من الخيط فيقذف بها تحت السرير حتى تختفي ، وهنا يصبح منزعجيا ، ثم يجذبها اليه فيخرجها فرحا بعودتها مرحبا بظهورها ! • فالطفل في لعبته هذه يمثل بصورة رمزية مأساة يكابدها ، ويجسم خبرة مؤلمة يعانها ، هي مأساة اختفاء المحبوب وعودته • وبذا كان يتخفف مؤقتا من حالة القلق التي تسيطر عليه (١) •

اللعب تشخيص وعلاج :

رأينا أن ألعاب الاطفال تمثيلات موضوعها متاعب الطفل ، وهدفها التخفف من القلق الذي ينجم عن هذه المتاعب • من أجل هذا كان اللعب طريقة فذة لاستشفاف الحياة النفسية الشعورية واللاشعورية للطفل وأداة فريدة لتشخيص متاعبه وما ينوء به من أعباء نفسية • • بل هو فضلا عن

(١) يلاحظ ان اللعب في امثال هذه الحالات لايسم بالحربة والتلقائية اللتين يتسم بهما لعب الاسوياء ، بل هو اذنى أن يكون نشاطا قسريا اضطراريا يكرره الطفل المشكل أو المريض نفسيا بالرغم من ازادته كما يكرر المصاب بمرض الوسواس غسل يديه مائة مرة ومرة في اليوم الواحد ، ولو حيل بينه وبين غسل يديه اشتد ما يعاناه من

ذلك أداة ذات قيمة في العلاج النفسى للأطفال المشكلين والمصابين
باضطرابات نفسية . ففى العيادات النفسية التى تعالج هذه الاضطرابات
توجد غرف خاصة للعب تحتوى على عرائس ودمى تمثل الأب والأم والاخوة
والاخوات والطفل نفسه ، ودمى تمثل حيوانات مختلفة ، وقطع خشبية
لبناء البيوت ، وقطع أثاث مما يوجد فى البيوت ، وكميات من الرمل
والماء . . . يترك الطفل ليلعب على سجيته أو مع خبير نفسى يوجه اليه بعض
الاسئلة ، ويراقب نوع الالعاب وتعليق الطفل عليها ، ويشجعه على تكرار
المواقف التى تمس متاعبه الانفعالية وأن يعبر عن المشاعر التى كان يخاف
من التعبير عنها فى هذه المواقف . . . وهكذا يتاح للطفل مجال للتنفيس
والتصريف الانفعالى يخفف عنه بعض ما يعانىه من قلق على هذا النحو
يكون اللعب أسلوب الطبيعة فى الشفاء الذاتى ابان مرحلة الطفولة .

لكن ألا يمكن القول بأن التخفف من القلق صمام أمن يقى الطفل أن
يختل ميزانه النفسى الاجتماعى اختلالا شديدا ومن أن تسوء صلاته
الاجتماعية ، ويصبح عاجزا عن التوافق الاجتماعى . . . فيكون بهذا المعنى
من وسائل الاعداد للحياة وتحمل أعبائها ؟

الفصل الثاني

الدوافع المكتسبة

١ - تعريف وتصنيف

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

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

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

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

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

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

٢ - الدوافع الاجتماعية العامة

الدافع الاجتماعى :

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

المحاكاة والاستغاثة :

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

كثيرا من العلماء يميلون اليوم الى اعتبارها دافعا مكتسبا يتعلمه الانسان
لأنه يرى أن من صالحه أن يتعلمه ..
ومما كان يعتقد أيضا أن الانسان يرث دافعا فطريا الى الاستغاثة ،
وهو دافع يثيره فشل دافع المقاومة وحاجة الفرد الى المعسونة فيصرخ
مستغيثا .. غير أن هذا الدافع - كالدافع الاجتماعى - يقوم على عجز
الانسان وقلة حيلته والى حاجته فى سنواته الاولى من حياته الى من يرعاه .

٣ - الدوافع الاجتماعية الحضارية

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

دافع السيطرة :

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

ولقد اعتبر «مكدوجل» ، مؤسس المدرسة النزوعية فى علم النفس،
اعتبر السيطرة بغيرية ، أى دافعا فطريا ، يثيره وجود الفرد مع افراد أدنى
منه وأضعف ، أو وجوده فى موقف يشعره بأنه ذو بأس ونفوذ . وهو
دافع يقترن بانفعال « الزهو » ، وينزع بالفرد الى التحكم والتزعم واطهار
القوة وتوكيد الذات أمام الآخرين ، أو الى التفاخر والغرور والخيلاء . كما
يبدو لدى الطفل اذ يحاول لفت الانتظار اليه ، وفى مقاومته أو امرنا والقيود

(١) الانثروبولوجيا الاجتماعية هى العلم الذى يدرس النظم الاجتماعية المختلفة،
فى المجتمعات البدائية وغيرها ، دراسة تكاملية شاملة تبين تفاعل هذه النظم بعضها
مع بعض ، وشاباك بعضها ببعض ..

التي نعرضها عليه . بل لقد ذهب «أدلر» Adler مؤسس مدرسة علم النفس الاجتماعي للفرد ، ذهب الى أن السيطرة أقوى غرائز الإنسان .

غير أن البحوث الانثروبولوجية بينت أن دافع السيطرة لا أثر له في بعض الشعوب والقبائل البدائية . ففي قبيلة «أرابش» Arapesh التي تقطن غينيا الجديدة تعتبر السيطرة وتوكيد الذات سلوكا شاذا ان بدا لدى أحد من الافراد . . انها قبيلة يسود أفرادها التعاون والمسالمة والصدقة وانكار الذات . وهم ينفرون من التسلط والتنافس ويهربون من التزعم ولا يطبقونه بما يحمل القبيلة ، عند الحاجة ، على أن تقرض الزعامة على بعض الافراد بالرغم منهم . .

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

غريزة العدوان وروح الاعتداء

قدمنا أن « المقاتلة » دافع فطري يثيره كل ما يقف عقبة في سبيل تحقيق أى دافع آخر لدى الفرد (ص ٨٢) . فالانسان يقاتل ويعتدى لدفع الأذى عن نفسه ولإزالة العقبات المادية والمعنوية التي تحبط دوافعه (هذا ان صح أن نسمى المقاتلة لدفع الأذى عدوانا) . وقد كان «فرويد» منشى مدرسة التحليل النفسى يرى أن العدوان ينشأ من كبح الميول الجنسية وكتبتها ، لكنه ذهب آخر الأمر الى أن العدوان استعداد غريزى قائم بذاته لدى الانسان ، أى أنه مغروز فى فطرة بنى آدم حتى ان لم يعتد عليه معتد . فالانسان يكره أخاه بالفطرة ، ووراء المحبة الظاهرة بين الناس عداً كامن مستور . وليست طيبة الانسان الا وهما وخرافة . فالظلم من شبيم النفوس . . وبعبارة أخرى فالعدوان حاجة فطرية كالجوع ، فلا بد للانسان أن يعتدى كما لا بد له أن يأكل ، بكل وسيلة وبأى ثمن . موجز القول أن العدوان ليس مجرد وسيلة الى غاية بل غاية فى ذاته ، تثيره حالة من الاهتياج والتوتر الجسمى . وهو المسئول عن اشتعال الحروب وعن الصراع الموصول بين الناس وبين الشعوب بعضها وبعض .

غير أن البحوث السيكولوجية والانثروبولوجية فندت هذا الرأي .
فقد دلت البحوث التجريبية في علم النفس على أن العدوان غالباً ما يكون
نتيجة لاجباط شديد يصيب دوافع الفرد ، أو لتوقع هذا الاجباط ، كما
كشفت البحوث الانثروبولوجية أن العدوان بالمعنى الذي يراه « فرويد »
لا أثر له في بعض القبائل البدائية مثل قبيلة أرابش السابقة الذكر ،
تلك القبيلة التي يتسم أفرادها بالهدوء والدعة والمسالمة ، ويمقتون الصلف
والغرور مقتاً شديداً .

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

دافع التملك والادخار :

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

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

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

فان بدا دافع التملك ملحوظا فى المجتمعات الرأسمالية فلأن امارة النجاح فيها هى كنى المال والممتلكات ، ولان الرجل المحترم فيها هو من جمع ثروة .

٤ - الدوافع الاجتماعية الفردية

(أ) الاتجاهات والعواطف

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

- ١ - أشياء كالميل الى كتاب معين أو النفور من طعام معين .
- ٢ - أشخاصا كحب شخص لآخر أو كره مرءوس لرئيسه أو اعجاب شخص بآخر .
- ٣ - جماعة كالتعصب لشعب معين أو طائفة أو سلالة معينة .
- ٤ - أفكارا أو مبادئ ونظما اجتماعية كالميل الى النظام الديمقراطى ، أو تحبيذ تحديد النسل أو تأميم الطب أو نظرية التطور ، أو الاعراض عن حركات التجديد .
- ٥ - بل قد تكون «ذات» الفرد نفسه موضوعا لاتجاه نفسى ، كحب الذات أو احترامها أو الرضاء عنها أو استصغارها أو تنزيها أو ادانتها . أو السخط عليها أو كرهها أو ضعف الثقة فيها . وهذه الاتجاهات هامة وذات أثر كبير فى شعور الفرد وسلوكه . فمن كره نفسه كره غيره ، ومن استصغر نفسه استصغر غيره ، ومن شك فى نفسه ساوره الشك فى

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

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

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

تكون الاتجاهات والعواطف :

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

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

أثر القابلية للاستهواء suggestibility

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

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

على أن هناك فئة قليلة من الاتجاهات والعواطف نكتسبها عن قصد وعن طريق التفكير الهادئ والتحليل ويكون ذلك حين نريد أن نحدد موقفنا من موضوع جدلي أو مشكلة اجتماعية يدور عليها النقاش في بوتنا أو مجتمعنا ، كمشكلة تحديد النسل أو الغاء عقوبة الإعدام . . .

الاتجاهات والعواطف المعنوية :

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

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

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

أثر الاتجاهات في الآراء والسلوك :

الرأى opinion هو حكم أو وجهة نظر الى موضوع معين : هو اعتقاد يأخذ به الشخص على أساس من المعرفة والواقع لا على أساس العاطفة والرغبة .. غير أن هذه الموضوعية المفترضة للرأى غالباً ما تكون خداعاً للذات ، اذ الواقع أن أغلب آرائنا وأحكامنا تعبر عن اتجاهاتنا وعواطفنا بدرجة أكبر مما نظن ، فان كان اتجاه المرموس نحو رئيسه اتجاهًا جافياً بغيضاً ، فسر المرموس كل ملاحظة أو نقد من رئيسه على أنه تحكم فيه واستبذاد به أو محاولة لتسقط أخطائه . أما ان كان اتجاهًا راضياً طيباً فسر الملاحظة أو النقد على أنه توجيه لصالحه . ولو سألت المرموس في الحالة الأولى عن رأيه في رئيسه لبدأ يعدد لك مساوئه ويفلو في وصفها ، ومن البعيد أن يذكر لك محاسنه ومزاياه . وقديماً قيل «حك الشيء يعنى ويصم» أى يعنى عن رؤية العيوب ويصم عن سماع المثالب والمآخذ . وبما أن كل اتجاه ينطوى على رأى ، ويتضمن حكماً بالقبول أو الرفض ، فأراء الفرد أو الجماعة تعطى فكرة يعتد بها على اتجاهاتها النفسية . لذا تدرس الاتجاهات الجماعية للشعب أو لفئة منه عن طريق استطلاع الآراء الجماعية . ويكون ذلك مثلاً حين نريد معرفة اتجاهات الناس حيال موضوعات مثل تحديد النسل أو التسعيرة الجبرية .

ومن ناحية أخرى فالاتجاهات والعواطف - المعنوية بوجه خاص - تهب سلوك الفرد شيئاً من الثبات والاستقرار ، أى لا تجعله نهياً للظروف والمواقف الخارجية والعبوة في يدها . فالطفل قد يكذب في المدرسة ولا يكذب في البيت ، وقد يغش في الامتحان ولا يغش في اللعب ، وقد يسرق

فى موقف ولا يسرق فى آخر ، ومن ثم لا نستطيع أن نتنبأ بسلوكه ، وهذا على خلاف الراشد الذى اكتسب اتجاهات وعواطف معنوية - أى مبادئ - فنحن نستطيع أن نتنبأ بسلوكه ان عرفنا مبادئه ، فنحكم مثلاً على أنه سيتصرف بأمانة فى أغلب المواقف التى يلقاها ، حتى فى المواقف التى يتاح له فيها أن يكون غير أمين .

الاتجاهات والمعلومات :

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

طرق غرس الاتجاهات :

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

١ - الممارسة الفعلية والخبرة الشخصية والمجهود الذاتى والأخذ والعطاء . لذا يجب أن نهى للنشء ظروفًا ومواقف اجتماعية مختلفة فى البيت وفى المدرسة وفى الملعب وأثناء الرحلات يمارسون فيها ما تستهدف غرسه فى نفوسهم من اتجاهات وعواطف . فالاتجاهات تتكون ولا تلقن .

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

٣ - ثم ان القدوة الحسنة والمثال الفعلي والايحاء - أى التأثير دون اقناع منطقي - تقوم بدور كبير فى تكوين الاتجاهات . فالافعال أعلى صوتا من الاقوال ، وايحاء السلوك أقوى من ايحاء الالفاظ .

ولو عرف كل أب ومدرس أن الاتجاهات والعواطف التى توضع أصولها فى عهد الطفولة ذات أثر باق فى حياة الفرد كلها وفى خلقه وطرق معاملته للناس . . . وهى اتجاهات وعواطف تستعصى على التغيير الى حد كبير . . . نقول لو عرفنا ذلك لبادرا الى غرس ما يجب غرسه منها بالطرق الصحيحة ومن غير تسويق .

(ب) الميول المكتسبة

الميل المكتسب أو الاهتمام interest اتجاه نفسى ، لكنه اتجاه موجب اقدمى بطبيعة الحال . فنحن نميل الى شخص أو الى مهنة أو هواية أو مبدأ أو كتاب معين أى نقبل عليه ونرحب به ونحبه فى العادة .

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

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

كيف تكتسب الميول :

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

١ - فقد يميل الفرد الى مهنة معينة ان كان يرى فيها ارضا لبعض دوافعه الاساسية كدافع الأمن أو التقدير الاجتماعى أو توكيد الذات .

أو يميل الى لعبة معينة لأنها ترضى في نفسه دوافع المقاتلة والجنس والتقدير الاجتماعي .

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

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

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

(ح) حكم العادة

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

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

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

العادات الطبيعة والمستعصية :

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

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

(د) مستوى الطموح

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

ويشعر الفرد بالنجاح ان بلغ مستوى طموحه ، أما ان قصر عن بلوغه شعر بالفشل والاحفاق . فكان مستوى الطموح معيار يحكم به على نجاحه أو فشله فيما يقوم به من أعمال وفيما يستهدف تحقيقه من غايات . ومستوى طموح الفرد وثيق الصلة بفكرة الفرد عن نفسه وبمكانته الاجتماعية ورغبته فى الظفر باحترام الجماعة التى يعيش فيها . لذا يزداد اعتباره وتقديره لنفسه متى أفلح فى الوصول الى مستوى طموحه ، فان أخفق فى ذلك هبط تقديره لنفسه .

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

Level of aspiration (١)

Level of achievement (٢)

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

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

فكرة المرء عن نفسه Self-concept

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

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

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

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

٤ - ما يقدمه للمجتمع من أعمال وانجازات نافعة تشعره بأن له
كيانا وأنه موضع تقدير اجتماعى .

٥ - ما يلقاه فى الحياة من نجاح أو فشل . فالنجاح الموصول

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

مستوى الطموح والصحة النفسية :

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

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

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

الفصل الثالث

الدوافع اللاشعورية

(١) أدلة على وجودها

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

النوم المغناطيسي Hypnosis

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

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

المخاوف الشاذة Phobias

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

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

٢ - أمثلة من حياتنا اليومية

رأينا من المثالين السابقين كيف يصدر السلوك عن دوافع لا يشعر بها المرء ولا يظن الى وجودها . كما رأينا أن السلوك الذى يصدر عن هذه الدوافع اللاشعورية سلوك غريب أو سخي أو شاذ أو قسرى أى يصدر عن المرء رغم ارادته . وقد يذهب بنا الظن الى أن الدوافع اللاشعورية لا يبدو أثرها الا فى مثل هذه الحالات غير المعتادة - حالة النوم المغناطيسى وحالة مصاب بمرض نفسى - غير أن « فرويد » متشئ مدرسة التحليل النفسى والذى يرجع اليه الفضل فى بيان أثر هذه الدوافع وخطورتها . . . قدم لنا أدلة أخرى كثيرة تؤيد ما لها من أثر فى سلوكنا العادى فى حياتنا اليومية : فيما نتورط فيه من فلتات اللسان وزلات القلم وأخطاء القراءة ونسيان المواعيد وتققدان الأشياء .

فلتات اللسان وزلات القلم :

هى تلك الهفوات والأخطاء التى يتورط فيها لسان الانسان أو قلمه على غير قصد ظاهر منه والتى قد تقلب المعنى الذى يريد رأسا على عقب فتسبب له كثيرا من الحرج أحيانا . فمن أمثال فلتات اللسان أن وقف أستاذ فى الجامعة يثنى على سلفه فاذا به يقول أمام الحفل : لا يسعنى الا أن أهنته على « جموده » فى البحث بدل أن يقول على « جهوده » فى البحث . ومن ذلك أيضا ما قاله رجل لزوجته « اذا مات احدنا قبل الآخر فسأخذ الاسكندرية مقاما لى ! » . ومن زلات القلم ما كتبه رجل لآخر : لقد كان لقاؤنا « أنحسن » مناسبة لعقد الصفقة ، بدل أن يقول « أحسن » مناسبة لعقد الصفقة . وما كتبه شخص الى زميل له : أشكر الله على ما أنت فيه من « نعمة » وذلك بدلا من « نعمة » .

لقد كانت أمثال هذه الهفوات تنسب قبل فرويد الى السهو والغفلة أو الى المصادفة أو العجلة أو التعب .. غير أنه بأسلوبه الخاص فى التحليل النفسى بين أن وراء كل هفوه دافع لاشعورى لا يفتن الشخص الى وجوده أو الى صلته بالهفوة : كراهية لاشعورية أو غير لاشعورية ..

النسيان :

كذلك اتضح أن كثيرا من حالات النسيان تكون تعبيرا مباشرا عن دوافع لاشعورية كنسيان المواعيد التى نحددنا للناس مخلصى الرغبة فى حضورها . هنا يكون النسيان رمزا الى رغبة لاشعورية فى الفرار من الشخص وعدم لقائه لأمر ما . وقل مثل ذلك فى نسيان بعض الناس ما يستردونه من كتب أو ما يقتضونه من مال ، ونسيان الزوج عيد ميلاد زوجته . ونسيان القاء خطاب فى البريد أياما معدودة .. ويحدثنا أحد أئمة التحليل النفسى أنه أعد مرة خطابا ليرسله لكنه تركه على مكتبه عدة أيام . وقد دهش أول الأمر لهذا السهو ثم أخذه معه ليلقيه فى صندوق البريد فاذا الخطاب يرد اليه لأنه نسى أن يعنونه بالعنوان الكافى ، فأكمل العنوان وألقاه فى البريد لكن الخطاب كان فى هذه المرة غفلا من طابع البريد . وعندئذ اضطر الى أن يعترف لنفسه بأنه لم يكن مرتاحا لارسال هذا الخطاب .

ومن حالات النسيان الغريبة بل المذهلة أن ينسى أحدهم فى التاكسي حقيبة مملوءة بالأوراق المالية أو المجوهرات ، أو ينسى الشاب موعد عقد قرانه ، أو تنسى الأم طفلها النائم فى القطار وهى تغادره !

اضاعة الأشياء :

لا تكون اضعاء الأشياء دائما نتيجة اهمال . بل ان الظروف والملابسات تشير فى كثير من الأحيان الى أنها نتيجة قصد دفين لاشعورى لا يفتن الى وجوده . فنحن نضيع الأشياء متى رثت أو بليت أو أردنا أن نستبدل بها خيرا منها أو ان انصرفت النفس عنها أو ان جاءتنا من أشخاص لم يعد بيننا وبينهم ود موصول . فقللم الحبر الذى تريد تغييره بأخر أحدث منه يختفى على حين فجأة . وكم من تلميذ حريص لا تضيع ساعتها أو حافظة كتبه الا فى اليوم السابق لعيد ميلاده . ويصرح علماء التحليل النفسى بأن كثيرا من الفتيات اللاتى يضعن خاتم الخطبة ينتهى

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

تحطيم الاثاث :

يحدثنا « فرويد » أن مكتبه كان يزخر بكثير من التحف الفنية
القابلة للكسر لكن لم يتفق له أن كسر شيئا منها • وذات يوم اذا بحركة
طائشة من ذراعه تطيح بالغطاء الرمزي لمحبرة المكتب فتلقيه كسارا •
ويقول فرويد انه كان قبل الهفوة بقليل يطلع أخته على مجموعته الفنية
المثينة فأعجبت بها الا هذه المحبرة التي قالت انها لا تنسجم مع سائر
ما على المكتب • وما كاد يعود من نزهة له حتى نفذ « القضاء » في هذه
المحبرة بعينها دون غيرها من التحف • ويعلق فرويد على ذلك بأن حركة
يده لم تكن طائشة كما وصفها بل كانت حركة ماهرة مقصودة
- لا شعوريا - اذ انها حققت له غرضا في نفسه • والدليل على ذلك أنها
تجنبت جميع الأشياء الثمينة المحيطة بالمحبرة •• ولعل أمثال هذه
الحادثة تبين لنا أن اسراف بعض الخدم في كسر الأواني أو تحطيم الاثاث
لا يمكن أن تفسر جميع حالاته بالاهمال أو نتيجة خرق في حركات
الخدم •

الأفعال العرضية

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

العاب الأطفال :

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

أحلام النوم :

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

٣ - تعريف الدافع اللاشعورى

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

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

فالدافع اللاشعورى بوجه عام هو الدافع الذى يدفع الفرد الى

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

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

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

٤ - عملية الكبت

الكبت repression هو استبعاد الدوافع المؤلمة أو المخيفة أو التى تثير فى نفوسنا الشعور بالذنب أو الحزى أو النقص أو القلدى ، واکراهها على التراجع والبقاء فى ذلك « الجانب » الحفى المظلم من النفس والذى يسمى « اللاشعور » أو « العقل الباطن » . فمن الدوافع ما يؤذى نفوسنا أو يجرح كبرياءنا أو يسبب لنا الألم والضيق لو ظل مائلا فى شعورنا : كشعورنا بالنقص من عيب فىنا ، أو رغبتنا فى الانتقام من صديق ، أو شعورنا بالذنب من عمل أتيناها ، أو ميلنا الجنسى الى بعض محارمنا ، أو ارتياينا فى شخص نشق فيه ، أو خوفنا من الفشل ، أو غيرتنا من منافس . . كل هذه دوافع نستبعدنا من شعورنا ونلقى بها فى غيابة النفس وقراراتها حتى لا تكون مصدر ازعاج دائم لنا .

ويتضمن الكبت فوق ذلك الوقوف بالمزصاد للدوافع التى أصبحت لاشعورية ومنعها من اقتحام الشعور أى منعها من أن تصبح شعورية مرة أخرى .

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

The Unconscious العقل الباطن

اللاشعور أو العقل الباطن هو مجموعة العوامل والعمليات والدوافع التي تؤثر في سلوك الفرد وتفكيره ومشاعره دون أن يكون شاعرا بها أو بكيفية تأثيرها . وما يجب توكيده أن « الشعور » و « اللاشعور » ليسا منطقتين منغلقتين في النفس كأنهما طابقين مستقلين في بيت يعلو أحدهما على الآخر ، بل هما « صفتان » توصف بهما العوامل والعمليات النفسية . فإذا قلنا مثلا أن الكبت أو التبرير عملية لاشعورية فهذا يعني أنها عملية غير مقصودة أي لا يقوم بها الفرد عن قصد ظاهر أو إرادة منه . وإذا قلنا أن العقدة النفسية استعداد لاشعوري فهذا يعني أنها استعداد لا يفظن الفرد إلى وجوده ولا يعزف كيفية تأثيره في سلوكه . وإذا قلنا أن فلانا يتصرف بطريقة لاشعورية فهذا يعني أنه يتصرف بطريقة آلية لا تسبقها روية أو تفكير .

وظائف الكبت

يقوم الكبت بوظيفتين أساسيتين في الحياة النفسية :

١ - فهو وسيلة وقائية دفاعية ، أي يدفع بها الفرد عن نفسه كما قدمنا ما يخلجه ويزعجه ويخيفه ويجرح كبريائه . فنحن نكبت في العادة ، من الدوافع وغيرها ، ماتعافه نفوسنا وما يسبب لنا الضيق وما يتنافى مع مثلنا الخلقية والاجتماعية والجمالية وكل ما من شأنه أن يمس احترامنا لأنفسنا . وبعبارة أخرى فالكبت وسيلة لخفض القلق والتوتر النفسي .

٢ - أما الوظيفة الثانية فهي صد الدوافع الشائنة المحظورة ، خاصة الدوافع الجنسية والعدوانية ، التي تهدد بالأفلات من زمام الفرد وأن تتحقق بالفعل بصورة صريحة سافرة مباشرة مما قد يكون خطرا على الفرد أو ضارا بصالحه في المجتمع .

الكبت والقمع :

قد يبدو غريبا أن نقول إن الكبت عملية لاشعورية - أي تصد

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

ذلك أن القمع Suppression هو الاستبعاد الارادى المؤقت للدوافع ، وكذلك الأفكار والذكريات ، المؤلمة من الشعور ، كما يقمع المرءوس مظاهر غضبه من رئيسه ، وكما يقمع الفرد شعوره بالكراهية المحدثه حتى ينتهى الحديث بينهما بسلام ، أو كما يقمع اشمنزازه من عمل آتاه ، أو مظاهر خوفه من الامتحان •• ففي القمع نشعر بالدافع ونعترف به ولا ننساه ، أما فى الكبت فلا نشعر بوجود الدافع بل لا نعترف بوجوده •• فكان القمع مرادف لضبط النفس على وجه التقريب • وغالبا ماينتهى تكرار القمع بالكبت •

الكبت خداع للنفس :

مما يميز الكبت عن القمع أيضا أن الكبت ينطوى على خداع للنفس • فالطفل الذى يكبت رغبته فى تقبل العطف والحب من والديه لايزال يحن حنينا لاشعوريا الى هذا العطف لكنه ينكر ذلك ولا يعترف به لنفسه وللناس • وأنت اذا قاومت رغبته فى الذهاب الى السينما فهذا ليس بكبت ، اما ان اعتقدت مخلصا أنك لا تريد الذهاب الى السينما فهذا هو الكبت • والجندى الذى يصاب بشلل فى ساقيه فى جبهة القتال من جراء كبتة لحوفه ، لا يبرح ينكر هذا الخوف ولا يعترف به لنفسه وللناس ، ولو قد اعترف به ما أصابه الشلل • والذى يعانى كبتا جنسيا ينكر أن للدافع الجنسى سلطانا عليه •

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

نفسه • وهذا هو خداع النفس • وبعبارة أخرى فالكبت يشطر الشخصية شطرين شطر يريد وشطر لا يريد ، شطر ينكر وشطر لا ينكر • وهذا الانتظار في الشخصية هو أساس ما يصيب الشخصية من اضطرابات شتى ، لأنه يعني توترا نفسيا وصراعا لاشعوريا موصولا •

عواقب الكبت واضراره

١ - يؤدي الكبت الى تسيان الأحداث والذكريات الاليمة والظروف التي حدثت فيها الصدمة الانفعالية • فقد تنسى الأم التي فقدت وحيدها ملابس مرضه وموته ، أو ينسى الشخص الذي راودته فكرة السرقة أو الغش وكاد أن ينفذها •• ظروف الزمان والمكان لهذا الاغراء •• وكثيرا مايكون هذا التسيان جزئيا لا كليا •

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

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

٤ - وقد يفلح الكبت في خفض مالدي الفرد من قلق وتوتر ان كان الدافع المكبوت غير قوى أو غير ملح وزالت الظروف التي تستفز هذا الدافع وتثيرة . أما ان كان ملحاً وعملت الظروف على استثارتة دوما تراكم التوتر النفسى الجسمى وتضخم بما يجعل الفرد عاجزا عن ضبط سلوكه حتى ان ادرك أنه يتصرف تصرفا غريبا . لذا كان السلوك الصادر عن الكبت سلوكا قسريا أى لا يمكن ردهه بالارادة . فالموظف المكبوت لا يستطيع أن يكف نفسه عن الاحتكاك برؤسائه حتى ان كان على يقين أنه سيضار من هذا الاحتكاك . كذلك الشاب الذى يعرض شفثيه ويقضم أظفاره فى عنف واستمرار مرغما مقسورا . بل قد يتخذ السلوك القسرى طابعا اجراميا فاذا بالفرد تمتد يده رغما عنه الى سرقة شيء تافه لا حاجة له به ، أو الى طعن صديق ، أو اشعال النار فى كومة من القش دون اصرار سابق ودون مبرر أو سبب معقول كأنما تحركه يد ساحر !

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

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

٥ - العقد النفسية

العقدة Complex مجموعة من ذكريات وأحداث مكبوتة مشحونة بشحنة انفعالية قوية من الذعر أو الغضب أو الاشمئزاز أو الكراهية أو الغيرة أو الاحساسن الخفى بالذنب . والعقدة استعداد لاشعورى مكبوت يقسر الفرد على ضروب شاذة من السلوك والشعور والتفكير . وقد تنشأ العقدة من صدمة انفعالية واحدة أو تنشأ من خبرات

مؤلة متكررة أو من تربية رعناء في عهد الطفولة : تسرف في الكبح والتخويف والتدليل والتأنيب أى اشعار الطفل بأنه مخطيء مذنب من كل مايفعل . مثل هذه التربية من شأنه أن يخلق في نفسه مشاعر بغيضة بالنقص والذنب والقلق أو عواطف هدامة كالحقد والكراهية والغيرة . وهى مشاعر وعواطف ثقيلة على النفس لا تلبث أن تكبت فتنشأ عنها عقدة أو عدة عقد .

والعقدة استعداد لاشعورى لا يظن الفرد الى وجوده ولا يعرف أصله ومنشأه ، وكل ما يشعر به هو آثار العقدة فى سلوكه وشعوره وجسمه : كالقلق الذى يغشاه ، أو الشكوك التى تساوره ، أو اضطرابات فى وظائف المعدة أو القلب أو التنفس أو غيرها . فالذين يقولون ان لديهم عقدة معينة كعقدة النقص مثلا انما يبنون حكمهم هذا على ما استنتجوه مما قرءوه فى الكتب أو سمعوه من الناس .

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

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

وسنضرب مثالين لعقدتين ، ثم نستعرض بعض العقد الهامة :

مدرسة شابة ذات طبع هادىء منظر . كلما وجدت نفسها بمفردها فى حجرتها اعترها خوف شديد أن يكون احد خلفها واضطرت الى الالتفات وراءها ولاتزال خائفة حتى تفتش كل أركان الحجره . لقد كانت تعترف بسخف هذا الفعل القسرى الذى تجد نفسها مرغمة على القيام به ، لكنه كان الشيء الوحيد الذى ينقذها من الخوف الشديد . وقد دل فحص التاريخ الماضى لها على حادثة مخيفة وقعت لها فى طفولتها . فقد حبستها أخت لها ذات يوم فى المرحاض ثم تركتها وحدها وخرجت من المنزل ، فدعرت الطفلة وأخذت تتلفت خلفها خشيمة أن يكون فى الظلام أحد . ومما يذكر أنها حين تذكرت هذه الحادثة التى كانت قد نسيته نسيانا تاما . اعترتها نوبة شديدة من الخوف ، أى انطلق هاكانت تحملها من خوف مكبوت ، فتلاشى الفعل القسرى من فوره .

وهذه فتاة أخرى يعترئها خوف شديد من رذاذ الماء والماء الجارى .
وقد دام هذا الخوف الشاذ لديها سنين طويلة ، فكان يصيبها الذعر من
نافورات الماء فى الطريق ، وكان أهلها يتكاتفون جميعا لحملها على
الاستحمام اذ كانت ترتعد منه . وكانت اذا ركبت القطار أسدلت
ستائر التوافذ حتى لا يقع نظرها على الترع ومجارى المياه مما يمر به
القطار . ولم تكن تعرف لهذا الخوف الشاذ أصلا أو سببا الى أن بلغت
العشرين من عمرها . اذ ذاك زارتها خالة لها لم تكن قد رأتها منذ ثلاثة
عشر عاما ، فدار بينهما حديث أدت شجونه بالفتاة الى أن تتذكر حادثة
وقعت لها وهى فى السابعة من عمرها ، اذ كانت تسير مع خالتها هذه
فى غابة من الغابات لقد خرجت البنت فى هذه السن للتنزه مع خالتها
بعد أن وعدت أمها أن تطيع أوامر خالتها ولا تعصى لها أمرا . غير أن
البنت أفلتت من خالتها فى الطريق وانسلت بعيدا عنها . . . وقد ذهب
الناس يبحثون عنها فالفوها ملقاة بين الصخور على حافة مجرى ماء
سقطت فيه بين رذاذ المتناثر . وكان الماء يتدفق فوق رأسها وهى تصرخ
من الرعب . فأنقذتها خالتها من هذه الكارثة ووعدها ألا تخبر أمها
بها . وكان من الطبيعى ألا تخبر البنت أمها بهذه الحادثة المزعجة التى
نجمت عن مخالفتها أوامر أمها وخالتها فأسرتها البنت فى نفسها خوفا
وخجلا مما أدى الى كبت ذكرى هذه الصدمة ونسيانها ، فكانت نتيجة
الكبت تلك المخوفة الشاذة . ومن الغريب أن تذكر الفتاة لهذه الحادثة
والكلام عنها والخوض فى تفاصيلها واعترافها بذنب الطفولة ، ونظرتها
الى الحادثة كلها نظرة شخص راشد لا نظرة طفل . . . كل أولئك أدى
الى شفائها من خوفها .

والحالة التى ذكرناها فى مطلع هذا الفصل عن الرجل الذى كان
بخاف من التجوال بعيدا عن منزله مثال ثالث لعقدة نفسية .

العقد والأمراض النفسية :

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

الشخصية هي العقد التي تتكون في مرحلة الطفولة الباكرة ، خاصة من صلة الطفل بوالديه .

عقدة النقص والتعويض المسرف :

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

أما عقدة النقص فاستعداد لا يفظن الفرد الى وجوده ونوعه ولا يعرف منشأه ، بل يحمله على عدم الاعتراف بنقصه ، كما يسوقه الى أنواع مغربة من السلوك لا يفهم دلالتها ولا يدرك الصلة بينها وبين شعوره الغامض الدفين بالنقص : الزهو الشديد ، والاسراف في تقدير الذات ، والتظاهر بالشجاعة أو تكلف الوقار أو ميل شديد الى السيطرة والعدوان والاستعلاء . . . وغير تلك من مظاهر التعويض المسرف . أو يبدو في صور متكلفة سخيفة من السلوك كمحاولة استرعاء الاهتمام والانتباه بالتفاخر الكاذب والتباهي الزائف واختلاق والكذب أو التأنق غير المتحشم في الملابس والتحدلق في الكلام أو الاغراب في ابداء الرأي أو التطرف في كل ما يقول و يفعل .

عقدة الذنب وادانة الذات :

استعداد لاشعوري يقسر الفرد على الشعور الشاذ بالذنب وعلى القيام بأعمال مختلفة لا يذاء نفسه وعقابها أو اذلالها والغض من شأنها ، وللتكفير عن ذنوب يتوهم أنه ارتكبها . وتنشأ هذه العقدة في بواكير الطفولة من تربية تسرف في لوم الطفل وتأنيبه وعقابه واشعاره بالذنب من كل ما يفعل ، أو تمنع في تهويل أخطائه وتهوين حسناته مما يؤدي الى تضخم خبيث في تكوين ضميره - والضمير هو السلطة النفسانية التي تنقدنا

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

وتزداد هذه العقدة حدة وشدة ان اقتترنت صرامة الضمير برغبات وعواطف محرمة مكبوتة ككراهية الأب أو الأخ ، أو اشتهاه محرم ، أو الغيرة من أخ أصغر وتمنى الموت له .

الحاجة اللاشعورية الى عقاب الذات :

كما أن الطفل الصغير ان أخطأ فى غيبة والديه ظل فى حالة من القلق والتوتر لا تهدأ أو تزول الا اذا اعترف لهما بذنبه فأنزلا به العقاب - فى أية صورة من صوره - كذلك المصاب بعقدة ذنب لا يستطيع أن يتخفف مما يعانىه من شعور خفى موصول بالذنب الا اذا ورط نفسه - عن غير قصد ظاهر منه - فى متاعب ومشاكل وصعوبات مالية أو مهنية أو عائلية أو صحية لا يناله منها الا العنت والتعب والمشقة والعذاب . بل قد يستفز عدوان الغير عليه أو عدوان المجتمع بارتكاب جريمة ، فاذا حل به العقاب هدأت نفسه وزال عنه ما يغشاه من توتر مقيم . فكأن هذا الفرد فى حاجة موصولة الى عقاب نفسه سواء كان هذا العقاب ماديا أو معنويا - ماديا بارتكاب جريمة أو ادمان على المخدرات أو تهاون فى رعاية الصحة ، ومعنويا بارتكاب ما يضر بسمعته أو بالتغافل عن انتهاز الفرص التى تفيده أو بالتكاسل والاهمال فى عمله ، أو بتقبل الاهانات دون دفاع عن نفسه ، أو برؤية الأمور على شر ما يمكن أن تكون عليه . والانتحار أقصى حالات عقاب الذات .

الواقع أن الحاجة إلى عقاب النفس صورة خاصة من الحاجة إلى الغفران . فالفرد يرحب بعقاب نفسه طمعا في التخفف من مشاعر الذنب التي تفوق هذا العقاب ايلاما . أي أنه يختار أهون الشرين - وبعض الشر أهون من بعض .

عقدة أوديب Oedipus complex

في أساطير الاغريق أن أوديب كان طفلا لأحد الملوك فتكهن أحد المنجمين بأنه سيقتل أباه حين يكبر . فأمر الملك بنبد ابنه في العراء . فلما كبر أوديب التقى بأبيه في إحدى رحلاته - ولم يكن يعرفه - ولأمر ما تنازعا قتل أوديب أباه ثم مضى حتى بلغ مدينة أبيه فتزوج ملكتها - وهي أمه - دون أن يعرفها . وقد استعار شيخ مدرسة التحليل النفسي اسم هذه الأسطورة فأطلقه على مأساة شبيهة بها يعانيها الطفل الانساني إبان طفولته الباكرة في صلته بوالديه ، سماها عقدة أوديب . وهي عقدة ذات خطر كبير - عند التحليليين - إذ هي ذات صلة وثيقة بتكوين ضمير الفرد وخلقه ، كما أنها حجر الزاوية ونواة جميع الأمراض النفسية . وتتخلص في رغبة مكبوتة لدى الولد في الاستئثار بأمه والاستحواذ عليها ، مع غيرة ونفور وخوف وكرهية مكبوتة للأب .

وتفصيل ذلك أن الطفل خلال السنوات الثلاث أو الأربع الأولى من حياته تكون علاقاته العاطفية والاجتماعية بوالديه قد أخذت تنمو وتتعمد . والطفل الذكر يحب والديه في أول الأمر على حد سواء . غير أنه لا يلبث أن يزداد تعلقه بأمه وحبها كما تأخذ بوادر العزوف عن أبيه والأعراض عنه تدب في نفسه وتبدو في سلوكه حتى إن تساوبا في الاحسان اليه والعطف عليه . وهذا أمر يجب ألا يبدو غريبا أو مربيا أو بعيد الاحتمال . فلعل الطبيعة تعده بهذا لوظيفته الطبيعية في سن البلوغ ، وتعيينه على حب شخص آخر من غير جنسه ، وعلى أن يكون لنفسه فكرة عن جنس الآخر . والطفل - ككل محب - يؤدي نفسه أن يكون له شريك فيمن يحب ، كما تأخذ الغيرة ممن ينافسه في هذا الحب ، بل يأخذ الحق على كل من يعتدي على « حقه » في هذا الحب الغامر . لكنه حقد يولد في نفسه الحوف من أبيه ، كما يقترب في نفسه بالشعور بالنقص والشعور بالذنب تجاه هذا المنافس القوي . هذا الموقف الغريب الذي يمتزج فيه حب الأم والتعلق الشديد بها

بالخوف من الأب والرغبة في استبعاده ومشاعر أخرى متصارعة
بغضبة يسمى « الموقف الأوديبى » . وبما أنه يتألف من عواطف
ومشاعر كريمة غير مسأغة فسرعان ما يلفه الكبت فتتكون من ذلك
« عقدة أوديب » . ويحدث عكس هذا على وجه التقريب لدى الطفلة .

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

فإن لم تتح الظروف للطفل حل هذه العقدة حلا سليما كانت هذه
العقدة نواة المرض النفسى فيما بعد . فكل عصابى ، فى نظر مدرسة
التحليل النفسى ، لا يزال متعلقا تعلقا شديدا شادا بأمه ، ولا يزال يكره
أباه وكل سلطة ويخافهما . وقد يؤدي به هذا التعلق الشديد بالأم الى
الامتناع عن الزواج أو يصيبه بالعجز الجنسى ان تزوج أو يميل به الى
التخنث واللواطية أو ينزع به الى الزواج من امرأة تكبره فى السن حتى
لتقارب أمه أو تشبهها أو يجعله يضار على زوجته غير شديدة شادة ، وهى
غير تنطوى على خوف شديد من فقدانها ، فهى بديلة الأم التى لا يزال
يتعلق بها تعلقا أنانيا لاشعريا . أما عداؤه لأبيه فيبدو فى صورة خصام
ظاهر أو باطن ، صامت أو علنى مع أبيه أو مع من يمثلون الأب فى نظره
من الرؤساء ومن يدهم السلطة والنفوذ .

٦ - الأحلام

الأحلام من الألفاظ التى حيرت الناس والفلاسفة على مر العصور
وقد صيغت لتفسيرها نظريات شتى ، منها نظرية تنبؤية ترى أن
الأحلام تحذرننا من مصاعب وأخطار ستحقيق بنا فى المستقبل وتذكر لنا
ماذا يحدث لو فعلنا هذا أو ذلك . . من أمثالها حلم فرعون والبقرات
السبع . ومن هذه النظريات ما يرى أن الأحلام تنشأ من سوء الهضم
واضطرابات جسمية أخرى . وقد شاعت نظرية ترى أن الأحلام تنشأ
كما تنشأ هلوسات الحمى من احتياج خلايا معينة فى المخ بما يؤدي الى
ظهور الذكريات المختزنة فى هذه الخلايا فى وضوح الشعور . وقالت
نظرية آخر أن الأحلام تنتج عن مؤثرات حسية خارجية وبدنية ، فطبيعة

الأحلام تتوقف على طبيعة هذه المؤثرات ، لذا فليست للأحلام أهمية من الناحية النفسية . . .

نظرية فرويد :

أما معلوماتنا الحديثة عن الأحلام فتبدأ من فرويد الذي كان أول من طبق المنهج العلمي في تأويل الأحلام - أحلامه وأحلام مرضاه ، ودرس أكثر من ألف حلم . . . يرى فرويد أن الحلم ليس خليطاً جزافياً من الأفكار والصور الذهنية اجتمع بعضها مع بعض عن طريق المصادفة ، بل هو نشاط نفسى ينطوى على معنى ومغزى ، ويخدم غرضاً ويؤدي وظيفة فى الحياة النفسية . . . كما يرى أن الأحلام لا تكشف عن المستقبل بل عن متاعب وصراعات نفسية يعانيتها النائم فى الوقت الحاضر ، كما أنها تلقى الضوء على رغباته المكبوتة منذ الطفولة المبكرة .

حراسة النوم :

أما وظيفة الحلم عند فرويد فهي حراسة النوم ومعوثة النائم على أن ينام . . . حراسته مما يحتمل أن يزعجه من مؤثرات خارجية وداخلية . فمن المؤثرات الخارجية تلك المنبهات الحسية التى ترشق النائم : الأصوات الأضواء ودرجة الحرارة . . . ومن المزعجات الداخلية آلام عضوية أو مشكلات نفسية معلقة ، وأعمال لم تتم ، واهتمامات شاغلة ، أو دوافع نائرة كالجوع والعطش والدافع الجنسى ، وأهمها جميعاً رغبات مكبوتة تنتهز فرصة النوم وضعف الرقابة النفسانية فتلج جاهدة فى الظهور . هذه المزعجات المختلفة من شأنها أن تقض مضجع النائم وتقطع حبل النوم .

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

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

ومزية الحلم :

هذا عن الرغبات الشعورية البريئة التى لا بأس من ارضائها في الحلم بصورة سافرة صريحة . أما الرغبات المكبوتة أى المحظورة - جنسية محرمة أو عدوانية - فيغريها على الانطلاق ضعف الرقابة النفسية أثناء النوم لكنها مع ضعف الرقابة لا تستطيع أن تظهر عارية والا أزعجت النائم وأيقظته . هنا يتعين عليها أن تتنكر وتلبس غير لبوسها فتبدو في شعور النائم بصورة رمزية ملتوية ممسوخة . فقد يحلم الشاب الذى يحمل لأبيه كراهية لاشعورية ، يحلم أنه يقتل ثعبانا أو حيوانا ضاريا ، أو أنه يصارع ويقهر رجلا من ذوى السلطة كأحد رجال الشرطة أو كبار الرؤساء . أو يرى النائم الذى يحمل لأمه كراهية لاشعورية أن خالته - وليست أمه - هى التى اصطدمت سيارتها وماتت . أو يرى الشخص الذى يشتهي احدى محارمه أنه يلامس خادمة فى نفس حجمها وسمتها .

ويرى فرويد أن أغلب الأحلام ارضاء رمزي لرغبات مكبوتة ، أكثرها من عهد الطفولة ، أى رغبات لا يستطيع الحالم أن يصرح بها نفسه في حالة اليقظة . . . وبعبارة أخرى فالأحلام صمام أمن سوى طبيعى لرغباتنا المكبوتة .

مادة الحلم :

تشتق مادة الحلم عادة من : ١ - مشكلات اليوم السابق ومتاعبه ، ٢ - ومن الأحداث المؤثرة التى وقعت لنا فى الماضى القريب ، ٣ - ومن

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

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

الأحلام التنبؤية :

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

كل الرغبات ، وقد كان من الممكن ألا تتحقق ... والتنبؤ في أمثال هذه الحالات ليس تكهننا بالغيب بل ارتباط بين مقدمات ونتائج .

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

الفصل الرابع

الانفعالات

١ - تعريف الانفعال

يستخدم بعض العلماء اصطلاح الانفعال emotion بمعنى واسع بحيث يشمل جميع الحالات الوجدانية رقيقها وغلظها ، وبدا يجمعون بين الخوف والغضب والفرح والحزن وبين ذلك الشعور السار الهادي الذي يجده الانسان في نفسه وهو يتأمل منظرا جميلا أو يقرأ كتابا مسليا أو يشرب فنجالا من الشاي الجيد ، أو ذلك الشعور المنافر غير المساغ الذي يستشعره الفرد وهو يلمس قطعة من ورق الصنفرة أو وهو ينتظر طعام الإفطار . أما الانفعال بمعناه الضيق الذي يأخذ به أغلب المحدثين من علماء النفس فهو حالة وجدانية تتسم بسمات ثلاث :

١ - فهو حالة قوية تكون مصحوبة باضطرابات فسيولوجية حشوية بارزة تغشى أجهزة التنفس والدورة والهضم والجهاز العضلي والجهاز الغدي الهرموني .

٢ - وهو حالة تبده الفرد بصورة مفاجئة .

٣ - كما تتخذ صورة أزمة عابرة طارئة فلا تبقى وقتا طويلا . وعلى هذا يمكن تعريف الانفعال بأنه حالة جسمية نفسية نائرة أي يضطرب لها الانسان كله جسما ونفسا ، أو بأنه حالة وجدانية قوية طارئة مفاجئة . وبدا يكون الرعب والهلع من الانفعالات ولا يكون الاشفاق من شيء انفعالا . ويكون الحزن انفعالا لكن حالتي الابتئاس أو القنوط لا تدخلان في زمرة الانفعالات ، وتكون الشهوة انفعالا ولا يكون الحب انفعالا .

المركبات الانفعالية :

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

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

الانفعال والعاطفة :

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

الحالة المزاجية mood

حالة انفعالية معتدلة نسبيا تغشى الفرد فترة من الزمن أو تعاوده بين حين
وآخر ، أي أنها حالة مؤقتة . وقد تصطبغ بالمرح أو الاهتياج أو الانقباض
أو التهجم . ان استثير الفرد أثناءها انطلق الانفعال الغالب على الحالة
عنيفا . كما أنها تجذب الأفكار التي تنسجم معها ، فالمنقبض تراوده أفكار
الانقباض ، والمهتاج يرحب بأفكار الاعتداء . موجز القول أن الحالة المزاجية
أقل عنفا وأطول بقاء من الانفعال . فالفرد حين يسمح خبيرا شيئا قد يشعر
بالحزن ، وهذا انفعال عابر . فان لآزمه الحزن يوما أو عدة أيام أو أسابيع
سمى « أسي » ، والأسى حالة مزاجية .

الحالات الانفعالية المزمنة :

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

٢ - لماذا نفعل ؟

١ - نحن نفعل حين يثار أحد دوافعنا اثاره عنيفة وبصورة مفاجئة غير متوقعة بحيث لا نستطيع أن نتصرف تصرفا ملائما أو لا يكون لدينا وقت لذلك ، كما هي الحال حين تفجأ الفرد سيارته مسرعة في الطريق ، أو حين يباغته أحد باهانة غير متوقعة فلا يستطيع الرد عليها من فوره ، أو حين يفاجئنا موت شخص عزيز علينا .

٢ - ومن ناحية أخرى فنحن نفعل حين يعاق دافع من دوافعنا الأساسية أى يعطل السلوك الصادر عنه عن بلوغ هدفه . أما ان اسباب السلوك سهلا الى غايته لم يشعر الفرد من الانفعال الا أقله . ويحدثنا المحاربون الذين شهدوا المعارك أن الخوف يبلغ أشده لديهم وهم فى ساعات الانتظار لا يعملون شيئا ، فاذا ما بدأ القتال خفت حدة الخوف . كما يحدثنا صيادو الوحوش أن الخوف لا يكون عنيفا ان وفق أحدهم الى طريقة سهلة للهرب حين يفجأه وحش منها على حين غرة . وقل مثل ذلك فى الرعب العنيف الذى تصاب به أثناء أحلام الكابوس لأننا لا نستطيع الحركة والهرب . كذلك الحال حين يثار دافع المقاتلة لدى الفرد فان غضبه يشتد حين لا يدري كيف يتصرف بالقول أو بالفعل ، أو عندما ينشط الدافع الجنسى فيقف له المجتمع بالمرصاد . بل ان الرغبة المعتدلة فى شراء سلعة أو كتاب تزداد وتلح ان لم نجد ما نريد فى الأسواق .

٣ - ونحن نفعل كذلك حين ترضى حاجتنا وميولنا وأمانينا ارضاء فجائيا لا نتوقه . كان ينجح تلميذ كان من المحقق رسوبه ، أو ينجو شخص من عملية جراحية كان من المرجح فشلها . هنا ينخفض التوتر والضيق على حين فجأة ويأخذنا الابتهاج والتهلل والفرح أو الضحك بل قد تأخذ فى البكاء .

٣ - جوانب الانفعال

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

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

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

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

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

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

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

٤ - طرق دراسة الانفعال

يستخدم علماء النفس طريقتين لدراسة الانفعالات :

- ١ - الطريقة التعبيرية وهي طريقة موضوعية تتلخص في تسجيل وقياس التغييرات الفسيولوجية والجسمية التي تصاحب الانفعال .
- ٢ - الطريقة التأثيرية وهي تدرس الحالة الشعورية الذاتية للانفعال

عن طريق التأمل الباطن • وأغلب الباحثين يستخدمون الطريقتين معا •
واليك اختبارا يعتبر مثالا جيدا للطريقة التأثيرية :

اختبار تلغى المعانى :

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

واليك مثالا لشطر من اختبار أجرى على شخص عزم على الانتحار غرقا فى أثر نوبة من الهبوط والاكتئاب •

زمن الرجوع	الجواب	الكلمة المنبهاة
١ر٤ ثانية	شعر	١ - رأس
» ١ر٦	زرع	٢ - أخضر
» ٥	عميق	٣ - ماء
» ١ر٦	سكين	٤ - عصا
» ١ر٢	مائدة	٥ - طويل
» ٣ر٤	يفرق	٦ - سفينة
» ١ر٦	يجيب	٧ - يسأل
» ١ر٦	يفزل	٨ - صوف
» ٤	ماء	٩ - بحيرة
» ١ر٨	سليم	١٠ - مريض
» ١ر٢	أسود	١١ - حبر
» ٣ر٨	يستطيع العوم	١٢ - يعوم

ما يلاحظ طول زمن الرجوع في الأجوبة ٣ ، ٦ ، ٩ ، ١٢ كما أن
الجواب رقم ١٢ يستلقت النظر بوجه خاص .

دراسات كانون Cannon :

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

- ١ - زيادة سرعة النبض وشدته بما يساعد على سرعة توزيع الدم
الى جميع أجزاء الجسم والى الأطراف خاصة ليزيد من نشاطها .
- ٢ - ارتفاع ضغط الدم .

- ٣ - وقف نشاط المعدة والأمعاء حتى تتجه الطاقة الجسمية بأسرها الى مواجهة الموقف الانفعالي .
- ٤ - انقباض الأوعية الدموية التي في الجلد مما يدفع بالدم الى العضلات أكثر منه الى الجلد والأمعاء - والفرد في حالات الطوارئ في حاجة الى عضلاته أكثر من أى شيء آخر .
- ٥ - اتساع مسالك الهواء في الرئتين مما يسهل عملية التنفس .
- ٦ - انطلاق السكر المخزون في الكبد مما ينشط العضلات ويؤخر ظهور التعب العضلي .
- ٧ - زيادة سرعة تخثر الدم مما يقى الفرد من النزيف الموصول ان أصيب بجراح .
- ٨ - وزيادة افراز الادرينالين تؤخر ظهور التعب بما يمكن الفرد من القيام بأعمال لا يستطيع القيام بها في الاحوال العادية .
- وقد حدا هذا كله بكانن الى أن يصوغ نظرية في الانفعالات تعرف بنظرية الطوارئ (١) وفحواها أن الانفعال رد فعل طبيعي يصدر عن الفرد بأسره لمواجهة الطوارئ واعداه للهرب أو القتال . وينسب كانن الى هذه التغيرات الفسيولوجية تلك الأعمال الحارقة للعادة التي يأتيها الفرد في حالة الطوارئ - كالتقفز فوق سور ارتفاعه متران - والتي تمكنه من الخلاص من الأخطار .

٥ - الانفعالات والدوافع

بين الدوافع والانفعالات صلة وثيقة لكنها صلة معقدة . فلقد رأينا أننا ننفل حين تثار دوافعنا استثارة فجائية ، وحين ترضى ارضاء غير متوقع وحين تعاق ويصيبها الاحباط .

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

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

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

٦ - الانفعال والمزاج

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

١ - درجة تأثر الفرد بالمواقف التى تثير الانفعال : هل هو تأثر سطحي أو عميق ، سريع أو بطيء ؟
٢ - نوع الاستجابة الانفعالية : هل هي قوية أو ضعيفة ، سريعة أو بطيئة ؟

٣ - ثبات حالاته المزاجية mood أو تقلبها .

٤ - الحالة المزاجية الغالبة على الفرد : هل هي المرحة أو الانقباض أو الاهتياج أو التجهيم .

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

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

تبدو لديهم فوارق مزاجية • كما لوحظ أن التوائم الصنوية ، أى التى تنشأ من انشطار نفس البويضه المخصبه فتكون لها نفس الوراثة ، تبدى تشابها ملحوظا فى صفاتها المزاجية حتى ان نشأ أحدهما منفصلا عن الآخر أى فى غير بيئته ، فى حين أن التوائم اللاصنوية - أى التى تنشأ من بويضات مختلفه فتختلف وراثه أحدهما عن الآخر - تبدى اختلافا ظاهرا فى هذه الصفات حتى ان نشأت فى بيئه واحده •

٧ - نمو الانفعالات وتطورها

النمو بوجه عام - جسميا كان أم عقليا أم انفعاليا - هو سلسله من التغيرات التقدميه المستمرة •• ويتوقف النمو على لى من وراثه الفرد وبيئته ، وبعبارة أخرى على عمليتي النضج الطبيعى والتعلم • أما النضج الطبيعى فيقصد به النمو الذى يحدث بتأثير العوامل الوراثية وحدها دون تأثير التعلم • وأما التعلم فهو النمو الذى يتوقف على الخبرة والتدريب والممارسة وتأثير العوامل الاجتماعيه المختلفه • ويقوم كل من النضج والتعلم بدور هام فى نمو انفعالات الفرد وترقيها

اثر النضج الطبيعى :

دلت ملاحظات وتجارب كثيره على عدد كبير من الرضعاء ولمده أشهر متتابعه على أن انفعالات الرضيع ليست واضحه المعالم يتميز بعضها عن بعض كما هى الحال عند كبار الأطفال والراشدين • فالرضيع ان أثرناه بأشياء مما تثير الانفعال عند الكبار - كأن سلطنا على وجهه نيار هواء ، أو وخزناه باربه ، أو قيدنا حر كاته ، أو أحدثنا أصواتا عاليه بجواره - لم يبد عليه الا انفعال واحد غير متمايز نستطيع أن نسميه «الاهتياج العام» (١) • وحوالى الشهر الثالث من العمر يمكن ملاحظه نوعين من هذا الاهتياج هما «الابتهاج» (٢) و «الضيق» (٣) وخلال الأشهر الثلاثة التى تليها يتمايز الضيق الى خوف وغضب ونفور • وفى تمام السنه الأولى تقريبا يتمايز الابتهاج الى انفعالى المرح والعطف ثم انفعال الفرح بعد ذلك •• ثم يستمر تمايز الانفعالات كلما تقدم الطفل فى العمر وزادت خبراته كما تتفرع الفروع والأغصان على جذع الشجرة • أما انفعال الغيرة فيظهر بين الشهر الثانى عشر والثامن عشر •• وأكبر الظن أن هذا النمو والتمايز فى

excitement (1) delight (2) distress (3)

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

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

اثر التعلم :

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

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

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

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

وما يدل على أثر التعلم والمحاكاة في هذا التكيف الاجتماعى
للتعبيرات الانفعالية الفطرية اختلاف التعبيرات الانفعالية من شعب لآخر،
وبين الرجال والنساء ، وجمود الوجه النسبى لدى مكفوفى البصر الذين
لا يقدرّون على محاكاة تعبيرات الوجه . خذ على سبيل المثال انفعال الدهشة
surprise . فنحن نعبر عنه برفع الحاجبين وانفراج العينين ، لكن سكان
الصين يعبرون عنه باخراج السننهم ! ونحن نعبر عن انفعال الارتباك
بحك مؤخر الرأس أو هرش الأذن أو الحد ، لكن هذا هو التعبير عن
الشعور بالسعادة عند الصينيين .

٨ - النضج الانفعالى

النضج الانفعالى حالة تتميز بالسماة الآتية :

١ - أن يكون الفرد متحررا من الميول والاتجاهات الصيبانية
كالأنانية والانتكال على الغير والخوف من تحمل المسؤولية . فغير الناضج
من هذه الناحية طفل كبير .

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

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

٤ - القدرة على ضبط النفس فى المواقف التى تثير الانفعال ، والبعد
عن التهور والاندفاع . . . ومضطرب الشخصية لا يقدر على ذلك . مظاهر

الانفعال عنده أطول بقاء منها عند السوى ، كما أنها تتسم بطابع القسر
فلا يستطيع كفها بإرادته .

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

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

النضج الانفعالي والصحة النفسية :

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

الواقع أن عدم النضج الانفعالي سمة مشتركة بين جميع المصابين
بأمراض نفسية وأمراض عقلية ، وأن النضج الانفعالي مرتبة لا يصل اليها
أغلب الناس حتى من نضجت أجسامهم وعقولهم .

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

بأنفعالاته البغيضة لذويه حتى لا يكتبها نتيجة لما تشيره في نفسه من شعور بالذنب .

٩ - أثر الانفعال في العمليات العقلية والسلوك

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

أما الانفعالات النائرة الهائجة فلا تكاد تنجو من أثرها الضار وظيفية من الوظائف العقلية . فالانفعال العنيف يشوه الادراك ، ويعطل التفكير المنظم ، ويضعف القدرة على التذكر ، ويشل سيطرة الازادة بما يجعل الزمام يفلت من الفرد فيندفع الى ضروب من السلوك الصبياني أو البدائي أو غير المهذب . . فترى المناقش الهادى الرزين يلجأ حين يفهم ويرتج عليه الى الصياح أو اللجاج والمكابرة ، وإذا به أضحى عاجزا عن الفهم ، عاجزا عن اخفاء ما تنطوى عليه نفسه من شك وارتياب أو خوف أو بغض . بل قد يرتد العالم الرصين فينكص الى المستوى التفكيرى الخرافى والحجة الأسطورية .

أما عن أثر الانفعال الثائر فى تشويه الادراك فحسبنا أن نشير الى سلوك الغضبى الذى لا يرى فى خصمه الا عيوبه ، ولا يسمع فى كلامه الا اهانات موجبة اليه ، أو الى سلوك الغيران الذى يرى فى كل حدث برىء أشياء ومعانى لا وجود لها فى الواقع، أو الى سلوك الحائفين الذين يحسبون كل صيحة عليهم العدو .

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

والانفعال الشديد هو العدو للدود للتفكير الهادى المنظم . ذلك أن المنفعل يركز ذهنه ويجمده فى فكرة واحدة ليس غير هى موضوع انفعاله ، كما أن الانفعال يعميه عن رؤية كثير من الحقائق ، ولا يتيح له الهدوء والتأمل اللازمين للتفكير السليم الذى يقتضى النظر الى الموقف من نواح مختلفة وتحليله الى عناصر ووزن كل عنصر . وآية ذلك ندم المنفعل على ما قد

يتخذ من قرارات أو يصدره من أحكام أو يصل إليه من نتائج أثناء انفعاله .

يضاف الى هذا أن الانفعال العنيف يجعل صاحبه ساذجا سريع التصديق شديد القابلية للايحاء . فاندماج الفرد في حشد منفعل يسارع به الى تصديق ما يتطير من أقوال واشاعات . كذلك الحال أثناء الغارات الجوية .

١٠ - الصدمات الانفعالية واضطرابات الشخصية

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

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

٢ - وصدمة تنشأ من التعجل أو التعسف أو القسوة في تعليمه ضبط مثاقفه وأمائه .

٣ - وأخرى تنشأ من الفطام المفاجيء غير المقترن بالعطف . فالنظام أزمة في حياة الطفل لأنه ليس مجرد تبديل طعام بأخر بل هو انفصال عن شخص يزوده بالعطف والغذاء في آن واحد .

٤ - وصدمة تنشأ بعد ذلك من علاقة الطفل بوالديه وأخوته وأخواته . فالأبوان أو من يقوم مقامهما يعملان منذ عهد مبكر على ترويض

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

اضرار الكبت :

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

١١ - الانفعال والأمراض الجسمية

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

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

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

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

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

المتحدة أن أمراض القلب بمختلف أنواعها ارتفعت نسبة الإصابة بها من ٨٪ عام ١٩٠٠ الى ٣٢٪ عام ١٩٤٨ أى بزيادة أكثر من ٤٠٠٪ ، كما دلت نفس الإحصاءات على أن نسبة الوفيات بأمراض الشريان التاجي ، الذى يغذى القلب ، فى انجلترا أقل منها فى الولايات المتحدة ، لكنها أخذت فى الارتفاع بدرجة كبيرة ، وأنها فى سويسرا أقل منها فى انجلترا ، لكنها تزداد بسرعة ...

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

انها أمراض جسمية ترجع فى المقام الأول الى عوامل نفسية سببها مواقف انفعالية تثيرها ظروف اجتماعية . لذا فهى أمراض لا يجدى فى شفاؤها العلاج الجسمى وحده ، فى حين أنها تستجيب للعلاج النفسى الى حد كبير .

الطب السيكوسوماتي :

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

اسئلة في الدوافع والانفعالات

- ١ - ما الدوافع التي يحتمل أن تلقى اشباعا كبيرا في حياة كل من :
الطبيب - الوزير - العالم - عامل التليفون ؟
- ٢ - ما الدوافع التي يحتمل أن تقوم وراء : زهو الأم بأطفالها ،
لعب كرة القدم ، السرقة ؟
- ٣ - ما أهم الاتجاهات النفسية والعادات التي يجب أن نعنى
بفرسها في نفوس الأطفال ؟
- ٤ - اشرح العبارة التي تقول ان الأخلاق تتكون ولا تلقن
- ٥ - بين كيف قامت عاطفة الصداقة بينك وبين أحد أصدقائك
- ٦ - ما صلة الميول المكتسبة بشخصية الفرد وصحته النفسية ؟
- ٧ - بين أهمية انتماء الفرد الى جماعة في ارضاء دوافعه الاساسية
الطورية والمكتسبة .
- ٨ - العادة نعم الخادم وبئس السيد - اشرح هذه العبارة
- ٩ - بين بالمثل كيف تسهل العادات الحسنة عملية التكيف ، وكيف
تعطل العادات السيئة عملية التكيف .
- ١٠ - تؤثر اتجاهاتنا النفسية في أحكامنا وآرائنا وسلوكنا
وشعورنا - اشرح مع التمثيل .
- ١١ - ما العوامل المختلفة التي تسهم في رسم مستوى الطموح ؟
- ١٢ - جهل الانسان بدوافعه مصدر لكثير من متاعبه ومشاكله
واندفاعاته - اشرح .
- ١٣ - اذكر أمثلة تبين أن السلوك لا يمكن فهمه وتفسيره دون
الاستعانة بالدوافع اللاشعورية ؟
- ١٤ - تتيح المدرسة للمدرس فرصا كثيرة لدراسة الدوافع
اللاشعورية عند تلاميذه خارج الصف وداخله - بين كيف تتاح هذه الفرص
وكيف يفيد منها المدرس .
- ١٥ - انحرافات سلوك الطفل دليل على دوافع مكبوتة لديه ، لكن
هذا لا يعنى أن نجعله يهلق العنان لدوافعه - اشرح .

- ١٦ - بين بالمشال كيف تؤثر العقد النفسية فى تفكيرنا وشعورنا وسلوكنا .
- ١٧ - ماذا كان يحدث لو كان الناس جميعا لا يشعرون بالنقص ؟
- ١٨ - نحن لا نتعلم الخوف ولكننا نتعلم ما نخافه - اشرح هذه العبارة مع التمثيل .
- ١٩ - ما الشروط المختلفة التى يجب توافرها حتى يتم للفرد أن يصل الى مستوى كاف من النضج الإنفعالى .
- ٢٠ - ما الآثار المختلفة التى تنتج عن شعور الطفل بالفشل ؟
- ٢١ - الشعور بالنقص يخفض مستوى الطموح وعقدة النقص ترفعه أكثر مما يجب - اشرح هذه العبارة .
- ٢٢ - ناقش القول الآتى : الشخص الذى يثير الخوف لا يمكن أن يكون خاليا من الخوف .
- ٢٣ - قارن بين المظاهر الانفعالية المختلفة التى تبدو فى سلوك الطالب أثناء الامتحان الشفوى وأثناء الامتحان التحريرى .
- ٢٤ - اذا كان الكبت هو أساس ما يصيب الشخصية من اضطرابات مختلفة فما الطرق العملية التى يجب اتباعها للحيلولة دون الطفل أن يسرف فى كبت دوافعه وانفعالاته ؟
- ٢٥ - اشرح العبارة التى تقول ان الطبيب يعرف المرض والحكيم يعرف المريض والمرضى .
- ٢٦ - الى أى حد أفادتك دراسة الدوافع فى معرفة نفسك ومن حولك من الناس ؟

مراجع الباب الثاني

- ALEXANDER : Fundamentals of Psychoanalysis, 1952.
CANNON : Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage,
929.
DOLLARD : Fear in Battle, 1943.
DOLLARD and MILLER : Frustration and Aggression, 1950.
FLUGEL : Men and their Motives
FREUD : Introductory Lectures on Psychoanalysis.
FREUD : Psychopathology of Everyday Life, 1914.
GOODENOUGH : Developmental Psychology.
HUNT (ed.) : Personality and the Behavior Disorders, 945.
MAC CURDY : Psychology of Emotion, 1927.
MC DOUGALL : An Introduction to Social Psychology, 931.
MUNN : Fundamentals of Human Adjustment, 961.
NEWCOMB : Social Psychology 952.
THOULESS : General and Social Psychology.
TOLMAN : Purposive Behavior in Animals and Men.
YOUNG : Motivation of Behavior, 936.
ZANGWILL : An Introduction to Modern Psychology, 931.

الباب الثالث

العمليات العقلية

الفصل الاول : الانتباه والادراك

» الثاني : التعلم

» الثالث : التعلم والتعليم

» الرابع : التذكر والتسيان

» الخامس : التفكير

» السادس : الاستدلال والابتكار

الفصل الأول

الانتباه والادراك الحسى

١ - تمهيد

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

بل هما الأساس الذى تقوم عليه سائر العمليات العقلية الأخرى فلولاها ما استطاع الفرد أن يعى شيئاً ، أو أن يتذكر أو يتخيل شيئاً ، أو أن يتعلم شيئاً ، أو أن يفكر فيه . فلكى نتعلم شيئاً أو نفكر فيه يجب أن نتنبه اليه وأن ندركه .

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

وللانتباه والادراك علاقة متينة أيضاً بشخصية الفرد وتوافق الاجتماعى . فالعجز عن الانتباه وعن ادراك ما يرغب فيه الناس ، وما يشعرون به حيالنا وعن أثر سلوكنا فيهم وسلوكهم فينا ، مدعاة لسوء الفهم والتفاهم بيننا وبينهم وسبيل الى سوء التوافق الاجتماعى . وحسبنا أن نشير الى أن اضطراب الانتباه واضطراب الادراك الحسى من السمات المميزة والمشاركة بين المصابين بأمراض عقلية على اختلاف أنواعها وشذتها .

الانتباه والادراك

لقد جمعنا بين دراسة الانتباه والادراك لأنهما عمليتان متلازمتان في العادة . فإذا كان الانتباه هو تركيز الشعور في شيء ، فالادراك هو معرفة هذا الشيء . فالانتباه يسبق الادراك ويمهد له أي أنه يهيئ الفرد للادراك أو كأن الانتباه يرتاد ويتحسس ، بينما الادراك يكتشف ويعرف ، فأن انتبه الى هذا الصوت المفاجيء فأدرك أنه صوت باب يقفل ، أو أنتبه الى شخص قادم يلبس منظارا فأدرك أنه ليس صدقي الذي انتظره ، غير أن الانتباه قد لا يعقبه ادراك أحيانا فقد ننظر لكننا نعجز عن الرؤية ، أو نصت لكننا نعجز عن سماع ما نتوقع سماعه .

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

٢ - الانتباه

الانتباه اختيار وتركيز

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

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

والانسان حين يكون منتبها الى شيء - كأن يكون منهمكا في قراءة موضوع مهم أو التفكير في مسألة عويصة - فهو لا يشعر بما حوالبه من الناس والأشياء الا شعورا غامضا . في هذه الحالة يقال ان موضوع انتباهه يمثل « بؤرة » شعوره . أما ما عداه فيكون في « هامش » شعوره أو « حاشيته » . فالضوضاء التي يعج بها الشارع والأشخاص الذين يروحون ويحيئون من حوله ودرجة حرارة الجو وضغط الملابس على جسمه . . كل هذه تكون في هامش الشعور ، بل ان فوارة الانفجار أو طرقة عنيفة من باب لا يكاد يسمعا من كان منهمكا في عمل أو مستسلما لأحلام اليقظة .

٣ - أنواع الانتباه

يقسم الانتباه من ناحية مثيراته أقساما ثلاثة :

١ - **الانتباه القسرى** : فيه يتجه الانتباه الى المثير رغم ارادة الفرد كالانتباه الى طلقة مسدس أو ضوء خاطف أو صدمة كهربية عنيفة أو ألم واخر مفاجيء في بعض أجزاء الجسم . هنا يفرض المثير نفسه فرضا فيرغمنا على اختياره دون غيره من المثيرات .

٢ - **الانتباه التلقائي** : هو انتباه الفرد الى شيء يهتم به ويميل اليه . وهو انتباه لا يبذل الفرد في سبيله جهدا ، بل يمضى سهلا طيعا .

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

عوامل اختيار المثيرات

ونتساءل الآن عن العوامل التي تجعل بعض المنبهات والمواقف تجذب انتباهنا دون غيرها من المنبهات والمواقف ، أى عن العوامل التي نهيمن على اختيار المنبهات . هناك منبهات خاصة تفرض نفسها علينا فرضاً بحكم خصائصها فتجذب انتباهنا إليها ، كالرعد القاصف أو البرق الحاطف . . غير أن انتباهنا لحسن الحظ ليس ألعوبة فى يد هذه المنبهات ، فبناك عوامل داخلية ذاتية تعارض أثرها أو تخفف من قوتها كما سنرى .

٤ - عوامل الانتباه الخارجية

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

شدة المنبه : فالأضواء الزاهية والأصوات العالية والروائح النفاذة أجذب للانتباه من الأضواء الخافتة والأصوات الضعيفة والروائح المعتدلة . غير أن المنبه قد يكون شديداً ولا يجذب الانتباه وذلك لتدخل عوامل أخرى أكثر وزناً فى جذب الانتباه من الشدة كأن يكون الفرد مستغرقاً فى عمل يهيمه .

تكرار المنبه : فلو صاح أحد « النجدة » مرة واحدة فقد لا يجذب صياحه انتباه الآخرين ، أما ان كرر هذه الاستغاثة عدة مرات كان ذلك ادعى الى جذب الانتباه . . على أن التكرار ان استمر رتيباً وعلى وتيرة واحدة فقد قدرته على استرعاء الانتباه . وهذا ما يلاحظه المعلنون اذ يلجئون الى التنوع المستمر فى اعلاناتهم . وصوت المدرس ان كان رتيباً أدى الى اغفاء التلاميذ .

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

التباين : contrast كل شئ يختلف اختلافاً كبيراً عما يوجد فى محيطه من المرجح أن يجذب الانتباه اليه . فنقطة حمراء تبرز فى مجال انتباهنا ان كانت وسط نقط سوداء ، كذلك وجود امرأة بين عدد من الرجال

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

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

موضع المنبه : وجد أن القارئ العادى أميل الى الانتباه الى النصف الأعلى من صفحات الجريدة التى يقرأها منه الى الانتباه الى النصف الأسفل وكذلك الى النصف الأيسر منه الى النصف الايمن - هذا فى الجرائد الاجنبية •

٥ - عوامل الانتباه الداخلية

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

الحاجات العضوية : فالجائع ان كان سائرا فى الطريق استرعت انتباهه الأطعمة وروائحها بوجه خاص •

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

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

الذوايق الهامة : فلدنى الانسان تهيؤ ذهنى موصول للانتباه الى المواقف التى تنذر بالخطر أو الألم . كما أن دافع الاستطلاع يجعله فى حالة تأهب مستمر للانتباه الى الأشياء الجديدة أو غير المألوفة . ثم ان اهتمام المرء بما يقوله الناس ويفعلونه وبأداء واجباته نحوهم يجعله فى حالة استعداد مستمر لأداء هذه الواجبات : تحييتهم عند لقائهم ، وملاحظة آداب الطريق ، والاصغاء اليهم حين يتحدثون .

الميول المكتسبة : يبدو أثرها فى اختلاف النواحي التى ينتبه اليها عدد من الناس حيال موقف واحد : فى اختلاف الأشياء التى ينتبه اليها رجل وزوجته وطفله وهم يسرون فى الطريق ، أو فيما ينتبه اليه قاض ومدرس وطبيب وهم يشهدون مسرحية أو يشاهدون منظرا طبيعيا ، أو فيما يلتفت اليه عالم نبات وجيولوجى وسيكولوجى يزورون حديقة الحيوان . أما أولهم فتلفت نظره غالبا وبوجه خاص الزهور والنباتات ، وأما الثانى فينتبه بوجه خاص الى ماقد يوجد بالحديقة من أحجار وصخور وأما الثالث فيجذبه سلوك الحيوانات داخل الأقفاص ، أو بالأحرى سلوك من يتفرجون عليها خارج الأقفاص !

٦ - حصر الانتباه

لا يثبت الانتباه على شىء واحد الا لحظة وجيزة من الزمن . وما عليك الا أن تلاحظ عينى شخص يستطلع منظرا طبيعيا أو لوحة فنية ، لترى أنهما تنتقلان من نقطة الى أخرى كل ثانية أو ثانيتين . وحتى اذا كانت العينان مثبتتين على موضوع خارجى خاص ، لم يلبث الانتباه أن ينتقل منه الى فكرة أو خاطر فى ذهن الفرد . ثم حاول أن تنتبه الى دقائق تلك الساعة التى يأتيك صوتها من بعيد . . . فأنت تجد أنك تسمع دقائقها لحظة ثم ينقطع الصوت ، ثم تعود تسمعه وهكذا .

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

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

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

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

٧ - مشتتات الانتباه

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

ويرجع العجز عن الانتباه - الانتباه الارادى بطبيعة الحال - الى عدة عوامل بعضها يرجع الى الفرد نفسه وهذه عوامل جسمية ونفسية وبعضها الى عوامل خارجية ، طبيعية أو اجتماعية .

العوامل الجسمية :

قد يرجع شرود الانتباه الى التعب والارهاق الجسمى وعدم النوم والاستجمام بقدر كاف أو عدم الانتظام في تناول وجبات الطعام ، أو سوء التغذية أو اضطراب افراز الغدد الصم . هذه العوامل من شأنها أن تنقص حيوية الفرد وأن تضعف قدرته على المقاومة بما يشتمت انتباهه . وقد لوحظ أن اضطراب الجهازين الهضمى والتنفسى مسئول بوجه خاص عن كثير من حالات الشرود لدى الأطفال . فقد أدى علاج هذه الاضطرابات - كاستئصال لوزتين ملتهبتين أو تطهير الأمعاء من الديدان - الى تحسن ملحوظ فى قدرتهم على التركيز .

العوامل النفسية :

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

العوامل الاجتماعية :

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

العوامل الفيزيائية :

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

فالضوضاء المتصلة أضرها دون أثر الضوضاء المتقطعة أو غير المألوفة، أى أن الضوضاء المتواصلة التي تصدر عن جماعة يكتبون على الآلة الكاتبة ليس لها من الأثر المشتت ما للضوضاء التي تصدر عن أبواب السيارات فى الطريق أو عن أشخاص يدخلون الحجره بين آن وآخر ويطلقون وراءهم الأبواب أو عن أشخاص يرفعون أصواتهم بالكلام بين حين وآخر .

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

وقد أسفرت التجارب أيضا عن أن تأثير الضوضاء فى الفرد يتوقف على وجهة نظره اليها ودلالاتها عنده . فان كان يرى أنها شيء ضرورى لا بد منه ولا يمكن أن يتم العمل بدونها - كضوضاء آلات المصانع بالنسبة للعمال - لم تكن مصدر ازعاج كبير له فى انتاجه . أما ان شعر العامل أن الضوضاء ترجع الى عدم اكترات ادارة المصنع براحتة ، كانت مصدر ازعاج وتشتيت . . .

والخلاصة التي يمكن الخروج بها من مختلف هذه البحوث هي أن الانسان يستطيع أن ينتج في الضوضاء قدر ما ينتج في الهدوء بشرط أن تكون دوافعه الى العمل قوية وأن يبذل جهداً يزداد بزيادة الأثر المشتت للضوضاء . وبعبارة أخرى فالجهد الذي يبذله للتغلب على أثر الضوضاء يكون على حساب أعصابه . ولكل فرد حد للاحتمال وبذل الجهد ان تجاوزه سارع التعب اليه وزاد احتياجه وكثرت أخطاؤه في عمله وأصبح عاجزاً عن أقل الانتباه .

الادراك الحسي

١ - الاحساس والادراك

الاحساس Sensation

حين تفرغ المنبهات الحسية حواسنا ينتقل أثر هذه التنبيهات عن طريق أعصاب خاصة - هي الأعصاب الموردة - الى مراكز عصبية خاصة في المخ . وهناك تترجم هذه الآثار ، بطريقة لا تزال لغزاً من أغاز العلم ، الى حالات شعورية نوعية بسيطة هي ما تعرف بالاحساسات . فالاحساس هو الأثر النفسى الذى ينشأ مباشرة من انفعال حاسة أو عضو حاس وتأثر مراكز الحس في الدماغ ، كالاحساس بالألوان والأصوات والروائح والمذاقات والحرارة والبرودة والضغط وتنقسم الاحساسات بوجه عام أقساماً ثلاثة :

١ - احساسات خارجية المصدر هي الاحساسات البشرية والسمعية والجلدية (١) والشمية والذوقية .

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

٣ - احساسات عضلية أو حركية تنشأ من تأثر أعضاء خاصة في العضلات والأوتار والمفاصل . وهي تزودنا بمعلومات عن ثقل الأشياء

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

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

Perception الإدراك الحسى

لو اقتصر موقفنا من العالم الخارجى عند هذا الحد من الحس والشعور الخام لم يكن نصيبنا من هذا العالم الا مجموعة منطسة متداخلة متزاحمة من احساسات غفل : بصرية وسمعية وجلدية وشمية وغيرها ، ولما استطعنا أن نكيف أنفسنا للبيئة التى نعيش فيها . فلو أننى قابلت فى الطريق نمرا فلم يصبنى من مروره الا بضع ألوان جذابة وأصوات ورائحة ما كنت أحفل به أو أحرك ساكنا ، لكننى أدركه حيوانا ذا صفات تنطوى على معنى خطير ، ومن ثم أسلك نحوه السلوك اللائق به . ولو أننى قابلت عند مقترق الطريق وأنا أسوق سيارة ضوءا أحمر فلم أحس حياله الا باحساس بصرى كان المرجح أن أرتطم بسيارتى ، لكننى أدركه فى الواقع رمزا يفيد معنى هو التوقف عن السير ، ولو أننى نظرت الى هذه الصفحة المكتوبة فلم أحس حيالها الا باحساسات بصرية ما خرجت من النظر إليها بشيء ، لكننى أدرك فيما أراه منها رموزا تفيد معانى مختلفة .

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

فالادراك الحسى هو عملية تأويل الاحساسات تأويلا يزودنا بمعلومات عما فى عالمنا الخارجى من أشياء . أو هو العملية التى تتم بها معرفتنا ما حولنا من أشياء ، عن طريق الحواس ، كأن أدرك أن هذا الشخص المائل أمامى صديق لى ، وأن هذا الحيوان الذى أراه حمار ، وأن هذا الصوت الذى أسمعه صوت سيارة مقبلة أو مدبرة ، وأن هذه الرائحة التى أشمها رائحة سمك يقلى ، وكان أدرك أن هذا التعبير الذى ألمح على وجه شخص هو

تعبير الغضب ، وأن هذه التفاحة أكبر من تلك ، أو أن جلدي قد لوحته الشمس - وجسم الانسان جزء من عالمه الخارجي - أو أن عضلة معينة في ساقى فى حالة تشنج .

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

ماذا ندرك ؟

يتلخص ما ندركه فى : (١) أشياء متميزة منفصل بعضها عن بعض (٢) وهى أشياء تنطوى على دلالة ومعنى . فلو ألقينا نظرة من النافذة لرأينا على الفور بيوتا وأشخاصا وعربات متميزة لا يتداخل بعضها فى بعض ولم نر مجموعات متراكبة من رقع ملونة . وهذه اللوحة الفنية التى أنظر إليها ليست مجرد مجموعات من أشعة وموجات ضوئية ذات ذبذبات مختلفة ، بل وحدة مستقلة منفصلة عما حوالىها من أشياء ، ولها معنى خاص . . كذلك الحال فى صوت الاستغاثة الذى أسمع من مسكن جازى . فهو ليس مجرد موجات صوتية تفرع أذنى ، بل انه صوت متميز يبرز فى مجال ادراكى على ما أسمع من أصوات أخرى ، كما أنه ينطوى على معنى خاص .

كيف ندرك ؟

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

لقد كان علم النفس الترابطى القديم يرى أن الأشياء تبرز فى مجال ادراكنا نتيجة نشاط عقلى يربط بين احساسات منفصلة مختلفة ، ومن هذا الترابط تتألف الأشياء التى ندركها كما يتألف الحائط من قوالب مترابطة من الطوب . وبعبارة أخرى فالعالم الخارجى عالم فوضى وعماء يقوم العقل

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

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

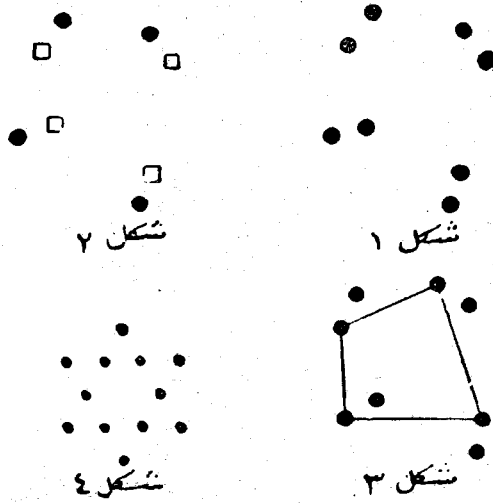
١ - التنظيم الحسى
٢ - عملية التأويل

٢ - قوانين التنظيم الحسى

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

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

٢ - عامل التشابه : فالتنبيهات الحسية المتشابهة ، كالأشياء أو النقط المتشابهة فى اللون أو الشكل أو الحجم أو السرعة أو الشدة أو اتجاه الحركة ••• ندركها صيغاً مستقلة «أنظر شكل ٢» • وسلسلة من النغمات العالية يدعو بعضها بعضاً فى مجال الادراك ، كذلك النغمات المنخفضة أو التى تعزف بألة واحدة ، كذلك الألفاظ التى تصدر عن شخص واحد ، فهى تنزع الى الائتلاف والتفرد والبروز فى مجال الادراك وسط الضوضاء والجلبة لأنها متشابهة من حيث مصدرها •

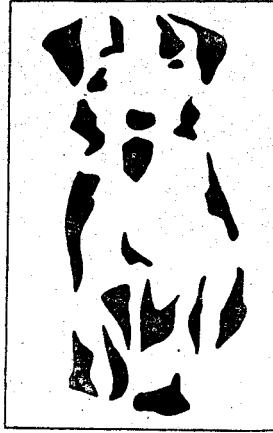


٣ - عامل الاتصال : فالنقط التي تصل بينها خطوط مستقيمة أو غير مستقيمة تدرك صيغة «شكل ٣» . كذلك الحال في سلسلة من النغمات الصاعدة أو الهابطة .

٤ - عامل الشمول : فشكل «٤» يميل بنا الى أن ندركه نجمة لا شكلين سداسيين أو مثلثين متداخلين ، لأن النجمة باحتوائها وشمولها جميع العناصر . صحيح أن هذين الشكلين يفرضان نفسيهما على الناظر بين حين وآخر ، لكنهما لا يضاحيان في قوتها وبروزهما شكل النجمة .

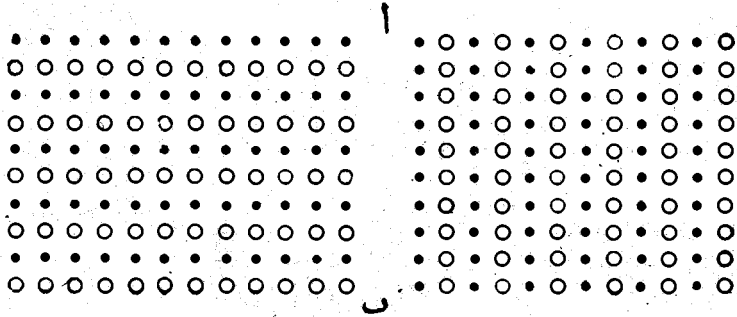
٥ - عامل التماثل : فالتنبهات المتماثلة تمتاز على غيرها من التنبهات فتبرز صيغا .

٦ - عامل الإغلاق : من الملاحظ أن التنبهات والأشكال الناقصة تميل الى الاكتمال في ادراكنا . فنحن نرى الدائرة التي بتر جزء منها دائرة كاملة ، ونستطيع أن ندرك وجه شخص معين من عدة خطوط بسيطة مرسومة . ومن «الشكل ٥» ندرك صورة حيوان مكتمل . كذلك الحال في التنبهات السمعية . فقد دلت تجارب على أن الناس حتى أدهم سمعا لا يسمعون بالفعل الا ٧٥٪ من الأصوات في محادثاتهم العادية ، وهم يملئون الثغرات من ملابسات الحديث وموضوعه .



شكل ٥

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



ج

شكل ٦

تبين رسوم هذا الشكل تأثير التقارب والنشانه والاتصال ، في (أ) نرى أزواجا من نقط متقاربة لا أزواجا من نقط متباعدة . في (ب) يسهل علينا رؤية أعمدة أو صفوف من عناصر متشابهة ويشق علينا رؤية أعمدة من عناصر مختلفة . في (ج) يشق علينا كثيرا أن نفعل عن الاتصال في كل من الخطين المتعرج والزواى بأن نرى رسما مكونا من عدة أجزاء من الخط الأول مؤتلفة من أجزاء من الخط الثانى .

٣ - عملية التأويل

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

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

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



شكل ٧

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

التنظيم يسبق التأويل عادة :

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

أثر الخبرة والتعلم :

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

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

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

أثر الملابس فى التأويل :

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

ملعب كرة غير الصرخة في مستشفى ، ورسم الفم نفسه قد يبدو جميلا في صورة قبيحا في صورة أخرى ، والحركة الصحيحة في السباحة قد تكون نفسها معيبة في الرقص ، وقطع الشطرنج لا تعني في ذاتها شيئا بل يتحدد معنى كل قطعه بعلاقتها بالقطع الأخرى . ولو أنك قابلت في الطريق رجلا يصفع قفاه مرات متتالية لحسبته مجنونا ، لكنك لو عرفت أنه يحاول طرد حشرة تلح عليه ، أى لو عرفت الملائسات التي تحيط بسلوكه هذا ، لبدا لك سلوكه معقولا . . . فالتأويل يتوقف على الموقف الكلي الذي يوجد فيه الشيء لأن الجزء لا يمكن فهمه الا في صلته بالكل الذي يضمه ويشتمل عليه .

الخلاصة :

من هذا نرى أن الإدراك ليس عملية بسيطة بل عملية معقدة ، إذ تتدخل الذاكرة والمخيلة وإدراك العلاقات في تأويل ما ندرك .

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

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

وسنرى بعد قليل أن الإدراك كالانتباه عملية انتقائية .

٤ - الإدراك يسير من المجهل الى المفصل

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

العامية ، والادراك الاجمالي العام سابق على التحليل وتعرف الاجزاء : هذا هو السير الطبيعي لعملية الادراك - من المجمال الى المفصل ، ولا يبدو هذا غريبا لأن التحليل والتفصيل يقتضى بذل الجهد ، والانسان يميل بطبعه الى القصد فى الجهد .

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

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

وقد أجريت تجارب عدة دلت على أن الادراك عند الانسان - خاصة الادراك البصرى - يكون فى مبدئه اجماليا كليا . فالطالب الكبير ، فى عملية القراءة ، لا يقرأ حرفا بحرف أى لا تنتقل عينيه من حرف الى حرف ، بل تنتقل فى قفزات تعقب كل قفزة وقفة ، ويتم الادراك أثناء الوقفات (١) ، اذ يتعرف القارئ مجموعات معينة من الحروف يشغله

(١) دلت بحوث أجريت فى الخارج على أن أبطأ طلبة الجامعة يقرأ من ١٠٠ الى ١١٥ كلمة فى الدقيقة ، غير أنه بالتدريب يستطيع قراءة ٦١٥ كلمة فى الدقيقة ، كما دلت على أن سرعة القراءة تتفاوت من ٤٦ الى ١٠٠٠ كلمة فى الدقيقة وذلك باختلاف نوع المادة المقروءة . كما وجد أن هناك صلة وثيقة بين سرعة القراءة والفهم ، فكلما زاد زادت سرعة القراءة ، والعكس صحيح لان الكلمات المفردة لا تفهم الا عن طريق السياق والجمل التى تحتويها .

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

٥ - الادراك والشخصية

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

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

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

الحالة الجسمية للفرد : عرض أحد الباحثين عددا من الرسوم المبهمة وراء حاجز من الزجاج المصنفر غير الشفاف على فريقيين من الافراد أحدهما فى حالة جوع والثانى فى حالة شبع . فرأى الفريق الأول فى هذه الرسوم شطائر وفواكه وأطعمة مختلفة ، وذلك على خلاف الفريق الثانى . وقديما قال أبو الطيب بما يشير الى أثر الحالة الجسمية فى افساد المدركات: ومن يك ذا قم مر مريض يجد مرا به الماء الزلالا

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

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

وفي حالات الانفعال يشوه الإدراك وتزداد ميوعته . فالمنفعل يرى من عيوب خصمه ما لا يراه في حالة هدوئه . والزوج الغيران يؤول كل حدث برى تأويلا فاسدا .

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

العواطف والانحيازات : لا يخفى ما لعواطفنا من أثر عميق في تشويه ما ندركه حتى قيل « حيك الشيء يعمى ويصم » . ولقد قال الشاعر .

وعين الرضا عن كل عيب كليله ولكن عين السخط تبدى المساويا

أثر الكبت : الكبت يفسد ادراكنا للواقع ولأنفسنا فهو يجعلنا نعمى عن عيوبنا ودوافعنا ومقاصدنا السيئة . بل انه يجعلنا نسقط هذه العيوب والمقاصد على غيرنا من الناس فنسىء تأويل سلوكهم . فالمرتاب في نفسه ، الذى لا يعترف لنفسه بذلك ، يرى الريبة في غيره ، والذى يكبت العداوة للغير يرى العداوة في سلوكهم ، والزوج الذى تنطوى نفسه على رغبة لا شعورية في خيانة زوجته يميل الى اتهامها بالخيانة . والذين لا يشعرون بانهم بخلاء أو مغرورون أو أنانيون يكترون من نسبة هذه السمات الى الناس ويغالون في تقديرها لديهم .

والكبت يحول دون الفرد أن يدرك وقع سلوكه فى الناس فيدهش من نفورهم منه أو تباعدهم عنه أو كرههم اياه . وهكذا يكون الكبت عقبة

فى سبيل التفاهم والتعامل السليم مع الناس • فالزوج الذى يحمل لزوجته كراهية لا شعورية قد يفاجأ ذات يوم بغضبها من تصرف صندره منه نحوها ، ذلك أنه لا يفتن الى كرهه الدفين لها ولا يدرك أنه قد أساء إليها •

أثر المعتقدات : وقع الأثنريولوجى الشهير «ملينوفسكى Malinowski

على جزيرة يقطنها شعب بدائى يعتقد أفراده أن الشخص يرث صفاته الجسمية برمنها من أمه وأنه لا يرث شيئاً من أبيه ، فلما لفت نظرهم الى التشابه الصارخ بين أحد الأبناء وأبيه دهشوا لذلك أشد الدهش ، وبدت لهم هذه الملاحظة سخيفة أشد السخف • لقد عجزوا عن ادراك هذ التشابه لأن معتقداتهم تنكره ولا تعترف به ، فكأنهم يرون بأعين الناس لا بأعينهم •

أثر القيم Values : القيم هى الأشياء والأفكار والأهداف التى يرى

الفرد أنها صالحة أو هامة أو ذات وزن ، فهو يرغب فيها ويفضلها ويؤمن بها • فهى من قبيل المعتقدات التى تتضمن أحكاماً عقلية وانفعالية على العالم الإنسانى والاجتماعى والمادى الذى يحيط بالفرد • وهناك القيم الاجتماعية والدينية والاقتصادية والجمالية وغيرها • والقيم استعدادات دافعة مكتسبة تؤلف جانباً هاماً من شخصية الفرد • وتؤثر فى سلوكه وشعوره وادراكه •

وهناك تجربة مأثورة قام بها « برونر Bruner » و « جودمان »

Goodman تبين كيف يتأثر الإدراك بالقيم الاقتصادية التى يؤمن بها الناس • فقد طلب هذان الباحثان الى مجموعة من الأطفال أن يقدروا مساحات قطع مختلفة من النقود : ملليم ، قرش ، نصف ريال ، ريال مثلاً وذلك بواسطة جهاز خاص يسقط ضوءاً مستديراً يمكن زيادة مساحته وانقاصها • ثم جاء بمجموعة أخرى من الأطفال وطلب اليهم - عن طريق الجهاز نفسه - تقدير مساحات دوائر من الورق المقوى مساحتها كمساحات النقود فى التجربة الأولى • فظهر أن أطفال المجموعة الأولى يميلون الى المبالغة فى تقدير مساحات النقود ، على حين أن أطفال المجموعة الثانية لم يختلف تقديرهم لمساحات الدوائر عن الواقع الا اختلافاً يسيراً • فكان فى هذه التجربة إشارة الى أثر القيم الاقتصادية فى الإدراك • بعد ذلك أجرى الباحثان تجربة تقدير مساحات النقود وحدها على مجموعتين من أطفال فقراء وأطفال أغنياء ، فجاءت النتيجة تعزز نتيجة التجربة الأولى ، إذ كان الفقراء يبالغون فى تقدير مساحات النقود بدرجة أكبر بكثير من مبالغة الأغنياء فى تقديرها •

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

٦ - الإدراك والسلوك

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

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

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

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

لا يجيبن الاضائة الجديدة لأنها اذ تنعكس على وجوههن تذهب بنضارتها وتجعلهن يبدون شاحبات صفر الوجوه كالموتى !

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

٧ - الخداعات والهلاوس

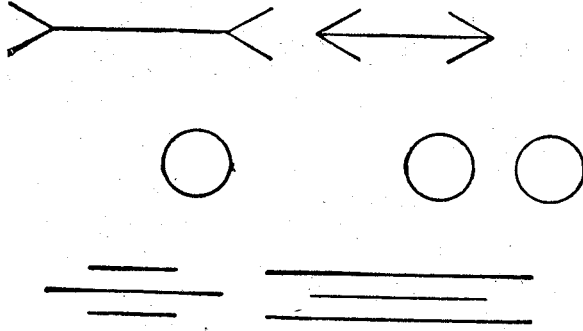
الخداع Illusion سوء تأويل-للواقع . هو ادراك حسى خاطيء ، كأن تسمع صرير الباب فتظنه صديقا يناديك ، أو صرخة ألم ، أو شخصا يسب آخر . واذا كنت تعتقد أن شخصا بالغرفة المجاورة لك ، فالأصوات التى تصل اليك منها أصوات كلام أو وقع أقدام . والذرة الصغيرة ان دخلت العين حسبتها فى حجم الحمضة . وجميع المؤثرات الصوتية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

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

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

ومن الخداعات السيكلوجية ما يرجع الى التوقع والتهيؤ الذهني ، فلو انسربت منك قطعة من النقود وأخذت تبحث عنها ، رأيتها فى كل شىء مستدير يلمحه بصرك ملقى على الأرض .

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



شكل ٨

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

الهالوس Hallucinations

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

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

والهالوس شائعة في حالات التسمم بالمخدرات ، وأثناء النوم

المغناطيسى ، وقبيل النوم وفي حالات النعاس . كما أنها تعرض للناس جميعا بصورة عابرة طارئة . غير أنها ان كانت معاودة قسرية ، وتحدث فى غيبة الظروف التى تدعو الى اللبس بين الخيال والواقع ، كانت فى أكبر الظن أعراضا لأمراض عقلية ، أى لجنون . وقد تدفع بالمريض الى الاعتداء على الغير أو الى الانتحار تنفيذا لما توحى به الهلاوس .

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

أسئلة وتمارين

- ١ - تصفح جريدة أو مجلة واذكر العوامل التى تجذب انتباهك بوجه خاص الى ما بها من اعلانات .
- ٢ - اذكر بعض عادات عدم الانتباه التى تؤدى الى تكدير الصلة بين الصديق وصديقه ، وبين الزوج وزوجته .
- ٣ - اذكر بعض الطرق التى تستطيع بها حصر انتباهك فى عمل من المحتمل أن يشرذ ذهنك وأنت توديه .
- ٤ - اشرح العبارة التى تقول : نحن من دون الاحساس لا ندرك شيئا ، وبالإحساس وحده لا ندرك شيئا .
- ٥ - من الخطأ أن نقول اننا نرى بأعيننا واننا نسمع بأذاننا - ناقش هذه العبارة .
- ٦ - كثيرا ما نرى بأعين الناس لا بأعيننا - ما المقصود بهذه العبارة؟
- ٧ - الى أى حد يشوه الكبت ادراكنا للعالم الخارجى ؟
- ٨ - يتوقف سلوك الفرد فى موقف معين على كيفية ادراكه لهذا الموقف - اضرب أمثلة لذلك .
- ٩ - بين بالمثل أننا لا ندرك الا ما نريد ادراكه .
- ١٠ - ما الصلة بين الادراك والشخصية ؟
- ١١ - اضرب مثلا من الحياة اليومية لخداع حسى يرجع الى أسباب موضوعية خارجة عن الفرد ، ومثلا آخر يرجع الى عوامل شخصية .
- ١٢ - يتلخص تمويه المنشآت العسكرية فى تحويل البيئة السيكولوجية الى بيئة واقعية - اشرح .

الفصل الثاني

التعلم

١ - معنى التعلم وصوره

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

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

التعلم من حيث هدفه

- ١ - تعلم حركى يستهدف كسب عادة أو مهارة حركية أى يغلب فيها النشاط الحركى كعادة السباحة أو الكتابة على الآلة الكاتبة أو سوق سيارة أو العزف على آلة موسيقية .
- ٢ - تعلم معرفى يرمى الى اكتساب طائفة من المعلومات أو المعانى والأفكار .
- ٣ - تعلم لفظى يرمى الى كسب عادات يغلب فيها النشاط

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

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

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

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

التعلم من حيث بساطته وتعقيده

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

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

دور التعلم فى الحياة النفسية

يقوم التعلم بدور كبير فى كل مجال من مجالات النمو : النمو الجسمى والحركى ، النمو العقلى واللغوى ، النمو الاجتماعى والانفعالى . . لذا فهو يكاد يتصل بكل موضوع من موضوعات علم النفس . ولقد رأينا دوره فى تحويل الدوافع الفطرية واكتساب الاتجاهات والعواطف والميول والعقد النفسية ، وكذلك فى طبع التعبيرات الانفعالية بطابع اجتماعى وحضارى . وسنرى فيما بعد أثره فى اكتساب المعانى والافكار العامة واكتساب القدرة على التفكير السليم ، وكذلك فى تكوين الشخصية

والخلق والضمير ، وخطره في، توجيه الصحة النفسية للفرد الى الاستواء أو الاعتلال ، حتى لقد قيل ان المرض النفسى ما هو الا عادة سيئة اكتسبها الفرد نتيجة لضغط الحياة وتربية غير رشيدة .

وللتعلم صلة وثيقة بالعمليات العقلية جميعا . فلقد رأينا من قبل دوره فى تأويل المدركات الحسنية ، بل ان التعلم يغير طريقة ادراكنا العالم وفهمه . فتغيرات الرياح والضغط الجوى قبل التعلم لا تعنى فى نظرنا شيئا ، لكنها بعد التعلم تعنى المطر أو العاصفة . ثم ان تذكرنا لشيء يقتضى أن نكون قد حصلناه وتعلمناه من قبل . وبين التعلم والتفكير صلة مزدوجة . فنحن نفكر بما تعلمناه ووعيناه ، وعن طريق التفكير نتعلم أشياء لم نعرفها من قبل . يضاف الى هذا أن التعلم غالبا ما يتطلب الانتباه والملاحظة والتصور والتخيل .

كذلك يرتبط التعلم بالذكاء ارتباطا مباشرا ، فمن تعاريف الذكاء أنه القدرة على التعلم . فأذكى اثنين أقدرهما على التعلم وأسرعهما فيد وأقدرهما على تطبيق ما تعلمه فى حل ما يعترضه من مشكلات .

اثر التعلم فى حياة الفرد :

تبدو أهمية التعلم وخطورته فى حياة الانسان لو تصورنا شخصا كبيرا فقد كل ما تعلمه وما اكتسبه طول حياته . ترى ماذا تكون حاله ؟ لا شك أنه لن يستطيع ارضاء دوافعه حتى حاجاته العضوية بصورة انسانية ، ولن يستطيع أن يلبس ملبسه أو يعرف معناها ، ولن يستطيع النطق الا ببضعة أصوات أو مقاطع غريبة ومن ثم يعجز عن الاتصال بالغير . أما الآداب الاجتماعية وعادات النظافة والتوقيت ، والتمييز بين الصواب والخطأ أو الحق والباطل . . . فمن الطبيعى ألا يكون لها أثر عنده البتة . بل تصبح البيئة المحيطة به لا معنى لها فى نظره . فوالداه واخوانه واصدقاؤه تصبح مخلوقات غريبة لا يعرفها ولا يتعرفها . . . هذا الى أنه سيكون محروما من جميع مظاهر التراث الاجتماعى التى تناقلتها أجيال الانسان عن طريق اللغة والحضارة . .

ان عملية التعلم تبدأ منذ مرحلة الرضاعة ، فنحن نتعلم أن نصيح كى يحملنا أحد ، وأن نبتعد عن بعض المنبهات المؤلمة قبل أن تصل إلينا . وفى الطفولة المبكرة نتعلم عادات حركية كثيرة كالقبض على الأشياء ، والوقوف دون مساعدة الأم ، وأن نلبس ثيابنا بأنفسنا . كذلك نبدأ فى كسب بعض المهارات اللفظية كنطق الألفاظ وجمعها فى جمل ثم كتابتها .

وفي الوقت الذي نكتسب فيه هذه العادات الحركية واللفظية نتعلم حل بعض المشكلات البسيطة مما يعرض لنا في الحياة اليومية كالاختفاء من شخص يماكسنا ، أو الصعود على كرسي لأخذ شيء نريده من الرف ، أو حمل غيرنا من الأطفال والكبار على مساعدتنا ، أو التخلص من بعض المواقف التي تسبب لنا الضيق . وكلما مرت الأيام تعلمنا حل مشكلات أصعب ، كاصلاح لعبة عطبت . . . وان ما نكتسبه من معلومات عن أنفسنا وعن العالم الذي يحيط بنا يسهل علينا كسب عادات وحل مشكلات أخرى . . على هذا النحو تنتقل انتقالا تدريجيا من ضروب التعلم البسيط الى مستوى حل المشكلات الذي يتطلب استخدام التفكير .

حاجة الإنسان الى التعلم :

الواقع أن الانسان أكثر الحيوانات حاجة الى التعلم ، كما أنه أقدرها على التعلم . فالحيوانات تولد مزودة بالفطرة بأنماط سلوكية على قدر قليل أو كبير من التحجر والجمود ، هي ما تعرف بفرائز الحيوان ، كفريزة بناء العش ، والهجرة من صقع الى آخر عند الطيور والأسماك وفريزة ادخار الطعام عند بعض الحيوانات كالنمل والسنجاب ، هذا الى أنماط موروثه من السلوك الجنسي وسلوك الأمومة . . وهي أنماط تكفي لأشباع حاجاتها وتمكنها من التكيف لبيئاتها المحدودة الضيقة الثابتة نسبيا . . أما الانسان فلا يوجد لديه عند ولادته الا النزر اليسير من هذه الأنماط السلوكية الفطرية . وأكبر الظن أنها لا تتجاوز عمليات الرضاعة والزحف والحبو وانتصاب القامة والخطو والمشي والقبض على الأشياء باليد واصدار أصوات كلامية بسيطة . . لذا كان عجزه عند الميلاد عن مواجهة مطالب الحياة المادية والحياة الاجتماعية أكبر من أي حيوان آخر ، ومن ثم كان لزاما أن تطول مدة حضانه ورعايته حتى يتعلم ويكتسب ضروبا من السلوك تمكنه من ارضاء دوافعه وحاجاته التي لا حصر لها ، وتمكنه من العيش في بيئته الانسانية المعقدة المتغيرة التي تتطلب مرونة بالغة في التكيف حتى ان ما يصلح للفرد فيها قد لا يصلح لأولاده .

تعريف التعلم :

للتعلم تعاريف كثيرة من أكثرها شيوعا وقبولاً أنه «تغير في سلوك الفرد أو تفكيره أو شعوره» أي « في السلوك أو الخبرة » . غير ان هذا التغير مشروط بشروط كثيرة :

١ - فهو تغير ثابت أى يبدو أثره فى نشاطات الفرد التالية بحيث يجعل الفرد يميل الى أن يعمل أو يفكر أو يشعر كما يحتمل أو فكر أو شعر من قبل .

٢ - غير ان هذا الثبات نسبى غير مطلق . اذ قد ينسى الفرد شيئاً تعلمه ، أو يتحول ما تعلمه ويتحول فى ضوء خبراته التالية .

٣ - ثم انه تغير ينجم عن مواجهة الفرد موقفاً جديداً ، وقيام الفرد نفسه بنشاط يكسبه قدرة جديدة ، أى بنشاط ينتج عن الممارسة والتدريب أو الملاحظة أو المحاكاة . فكل تعلم نشاط ذاتى .

٤ - ويشترط ألا يكون هذا التغير نتيجة للنضج الطبيعى الذى تحدده الوراثة ، أو نتيجة لظروف طارئة عارضة كالتعب أو المرض أو التخدير .

فالتعلم اذن هو « تغير ثابت نسبياً فى السلوك أو الخبرة ينجم عن النشاط الذاتى للفرد لا نتيجة للنضج الطبيعى أو ظروف عارضة »

شروط التعلم :

للتعلم شروط ثلاثة لا يتم بدونها :

١ - وجود الفرد - انساناً كان أم حيواناً - أمام موقف جديد أو عقبة تعترض ارضاء دوافعه وحاجاته أى أمام مشكلة يتعين عليه حلها .
فان كان الموقف مألوفاً استعان الفرد بالذاكرة أو بسلوكه العادى ولم يكن هناك مجال للتعلم .

٢ - على هذا يتضمن التعلم وجود دافع يحمل الفرد على التعلم .
فلا تعلم بدون دافع .

٣ - بلوغ الفرد مستوى من النضج الطبيعى يتيح له أن يتعلم .

٢ - التعلم والنضج الطبيعى

النضج الطبيعى ضرب من النمو يحدث نتيجة للتكوين الوراثى للفرد ولا يحتاج الى تمرين أو تدريب أو ملاحظة . أما التعلم فنمو يتطلب ممارسة وتدريباً أو ملاحظة الفرد لأداة الغير ، لكنه يتوقف الى حد ما على مستوى النضج الذى بلغه الفرد . فالمشى عند الأطفال نتيجة نضج لا تعلم لأن الطفل يستطيع المشى دون معونة من غيره ودون تدريب متى بلغ جهازه

العظمى وجهازه العصبى درجة من النضج تسمح له بهذا النشاط . وفل
مثل ذلك فى قدرة الطفل على النطق ببعض الاصوات ، وقدرته على ضبط
عضلات مئنته وهذا ينسحب على الانسان والحيوان جميعا . فالطائر
الصغير يستطيع الطيران حتى لو قيدنا حركات جناحيه فترة من الزمن
مما يدل على أن الطيران لا ينجم عن تمرين جناحيه . وغريزة اصطيد الفأر
لا تظهر لدى القطيطة الا بعد شهرين تقريبا من ولادتها ، أما قبل هذا
التاريخ فتستطيع القطيطة التى تنشأ بمعزل عن أمها أن تعيش الفأر فى
أمن وسلام . حتى اذا ما استوت المقومات العصبية والعضلية للغريزة بدت
على حين فجأة وبجميع مظاهرها : مطاردة الفأر والقبض عليه وهداعبته ثم
قتله وهى تزجر ثم نهشه .

وكما تبدو آثار النضج الطبيعى فى مجال النمو الجسمى والحركى
كذلك تبدو فى مجال النمو العقلى والانفعالى . فالقدرة على الحفظ والتذكر
بوجه عام ، والقدرة على التخيل وعلى التفكير ، بل والذكاء نفسه . كل
تلك تربو وتنمو بتقدم الطفل فى العمر دون أن يتدرب عليها تدريبا خاصا ،
بل يكفى لهذا النمو مجرد التغذية والمنبهات العادية فى بيئة الفرد .

كذلك الحال فى النمو الانفعالى . ولقد شرحنا من قبل أثر كل من
النضج والتعليم فى هذا النمو (أنظر ص ١٣٥) .

لكن هناك استعدادات وقدرات لا يمكن أن تنمو ، بل لا يمكن أن
تظهر الا بتدريب وتعليم خاص ، كالقدرة على السباحة والقدرة على العزف
على آلة موسيقية والقدرة على حل معادلات من الدرجة الثانية مثلا .

لا تعلم بدون نضج :

بين النضج والتعلم صلة وثيقة . فالفرد لا يستطيع أن يتعلم شيئا
الا اذا بلغ مستوى كافيا من النضج يتيح له أن يتعلمه . فمن العيب ومن
الخطأ أن نحاول تعليم الطفل ضبط عضلات مئنته فى نهاية العام الأول
من عمره ، ومن العيب أن يخاطب المدرس صغار التلاميذ بالفاظ ومعان
مجردة . وقد دلت التجارب على أن تعلم الكتابة يتطلب مستوى معيناً من
النضج الجسمى والحركى ، ومستوى خاصاً من النضج العقلى يتيح للطفل
أن يفهم معنى ما يكتب ، وكذلك مستوى معيناً من النضج الاجتماعى
والانفعالى يدفعه الى الاهتمام بما يكتب وادراك أهميته له ولغيره . كما دلت
التجارب أيضا على أنه من الخطأ البدء بتعليم الطفل القراءة قبل أن يصل

الى درجة كافية من النضج تتضمن قدرا معيناً من حدة البصر والسمع وعمراً عقلياً (١) لا يقل عن ست سنوات ونصف ، هذا الى درجة معينة من الضبط الانفعالي والرغبة في القراءة ، فضلاً عن محصول كاف من الخبرة السابقة . وحتى ان كان عمره الزمني سبع سنوات ولم يصل عمره العقلي الى ست سنوات ونصف فمن المرجح أن يجد صعوبة في القراءة مما قد ينفره منها .

موجز القول أن النضج الطبيعي عملية تلقائية تحددها استعدادات وراثية ، ومن ثم فهي عملية حتمية-عامة يشترك فيها جميع الأفراد الذين ينتمون الى نوع واحد . أما التعلم فتحدده وتوجهه مطالب وأهداف مفروضة على الفرد . وبعبارة أخرى فالنضج يقارب بين أفراد النوع الواحد بقدر كبير أو قليل ، أما التعلم فيؤدى الى فوارق كبيرة فيما بينهم من حيث ما يتعلمون .

على أنه من المحال في أغلب الأحيان التمييز بين النمو الناتج عن النضج والنمو الناتج عن التعلم . ونمو اللغة عند الطفل مثال للتفاعل المعقد بين النضج والتعلم . فالطفل لا يستطيع الكلام الا في سن معينه لكن اللغة التي يتعلمها هي اللغة التي يسمعا .

٣ - نظريات التعلم

ان الصور المختلفة للتعلم التي عرضناها منذ قليل صور يصاحب بعضها بعضاً ، ويتداخل بعضها في بعض ، ويؤثر بعضها في بعض ، فهل هي أنواع يختلف بعضها عن بعض اختلافاً جوهرياً بحيث يجب تفسير كل واحدة منها بنظرية خاصة ، أم أنها يمكن أن ترد جميعها الى نظرية واحدة مشتركة ؟ لقد أدى اختلاف العلماء في تفسير ظاهرة التعلم الى ظهور نظريات مختلفة للتعلم . ومهما يكن من أمر هذا الاختلاف فكل نظرية تستهدف الكشف عن كيفية حدوث التعلم ، وصوغ القوانين التي تهيم على عملية التعلم . كل نظرية ترمى الى تفسير هذه العملية أى تحديدها مختلف الشروط التي يتم بها اكتساب أنماط جديدة من السلوك والتفكير والشعور .

(١) العمر العقلي هو مستوى الذكاء الذي بلغه الفرد . وزيادة عمر الطفل العقلي على عمره الزمني دليل على أنه فوق المتوسط في الذكاء

ومما يجدر ذكره أن دراسة التعلم يشترك فيها أكثر من فرع من فروع علم النفس . فعلم النفس العام يقصر اهتمامه على دراسة موضوع الحفظ والتذكر ، واكتساب المهارات الحركية ، وحل بعض المشكلات وتعلم المواد الدراسية . وعلم النفس الاجتماعي يهتم بدراسة اكتساب الاتجاهات النفسية والعقائد والقيم والأخلاق والعادات الاجتماعية . وعلم النفس التربوي يهتم بدراسة سيكولوجية التعلم في صلتها بالمعلم والمتعلم . كما يعنى بطرق تعلم بعض المواد الدراسية . وهو لا يقف ، كما قدمنا ، عند تطبيق المبادئ والناتج التي يصل إليها علم النفس العام والاجتماعي بل يصوغ بنفسه ولنفسه المبادئ اللازمة للبحث في مشكلات التربية والتعليم .

أما نظريات التعلم فيمكن تصنيفها بوجه عام صنفين :

١ - النظريات الترابطية : وهي ترى أن عملية التعلم تتلخص في عقد أو تقوية روابط بين مثيرات واستجابات . ويندرج في هذا الصنف نظريات التعلم الشرطي بمختلف أنواعها ، ونظرية المحاولات والأخطاء للعالم الأمريكي « ثورنديك » .

٢ - نظرية الجشططت وهي ترى أن عملية التعلم عملية فهم وتنظيم واستبصار قبل كل شيء .

التجريب على الحيوانات :

سنلتقي في دراستنا لعملية التعلم بتجارب كثيرة تجرى على مختلف الحيوانات . ولا يقتصر الغرض من هذه التجارب على معرفة قدرة الحيوانات على التعلم ، وهو موضوع يهتم به علم النفس من دون شك ، بل انها تستهدف فوق ذلك دراسة هذه العملية في صورتها البدائية البسيطة مما عساه أن يلقي الضوء عليها عند الانسان كما تلقي دراسة هيكل الكوخ الصغير الضوء على هيكل البناء الكبير . ذلك أن الانسان على درجة كبيرة من التعقيد مما يجعل دراسة العمليات العقلية عنده أمرا شاقا في كثير من الأحيان . وهو في تعلمه يلجأ ويستعين بوسائل كثيرة يعجز عنها الحيوان ، منها اللغة والرموز ، فضلا عن تأثره في تعلمه بعوامل اجتماعية وثقافية لا توجد لدى الحيوان ، وهي عوامل لا يسهل التحكم فيها وضبطها عند اجراء التجارب عليه . وغنى عن البيان أن الباحث لكي يخرج بنتائج علمية من هذه التحارب يجب عليه أن يلاحظ سلوك الحيوان

ملاحظة موضوعية بحثة أى دون أن يرى فى هذا السلوك صفات انسانية بأية حال .

٤ - التعلم الشرطى

من المعروف أن المطر لا يثير الخوف فى نفس الطفل الصغير لكن الرعد يثيره ، على أن ارتباط المطر بالرعد يجعل المطر مثيرا مخيفا .
والاصل ان زيت الحروع لا يثير فينا النفور والتقزز الا اذا وضع فى الفم ، غير أننا عن طريق عملية الترابط نتقزز من مجرد رؤيته أو سماع اسمه .
والشخص المعرض لدوار البحر قد يصيبه الدوار قبل أن تقلع السفينة .
ومن المعروف أن الرضيع يقوم بحركات امتصاص ان مس شفثيه ثدى أمه، أما رؤيته الثدى فلا تثير فيه هذه الحركات ، لكن ارتباط اثاره الفم برؤية الثدى أو زجاجة اللبن تجعله يتمصص عند مجرد رؤية الثدى أو الزجاجة فاذا به قد أخذ يتمصص قبل أن يوضع الثدى فى فمه . والطفل الذى نأخذه الى عيادة الطبيب ليعطيه حقنة من ذراعه ، يذهب فى المرة الأولى فرحان جدلا ويمد ذراعه للطبيب فى زهو واطمئنان ، حتى اذا وخزته الابرة صاح وانسحب ، لكنه بعد ذلك يصرخ وينسحب لمجرد رؤية الابرة ثم لمجرد رؤية الطبيب ، بل لمجرد ذكر اسم الطبيب .

هذا التعلم البسيط السلبي غير المقصود الذى رأينا أثره من قبل فى تحوير مشيرات الدوافع الفطرية (انظر ص ٨٠ و ٨٢) - هو ما يعرف بالتعلم الشرطى أو « الاشرط » . وهو يتلخص فى ارتباط مثير طبيعى بمثير صناعى جديد - أى غير طبيعى - يخلق على المثير الصناعى قوة المثير الطبيعى فاذا به أصبح قادرا على اثاره السلوك . فالرعد فى المثال السابق مثير طبيعى للخوف ، لكن المطر مثير صناعى .

تجارب بافلوف Pavlov

حوالى ١٩٠٠ كان الفسيولوجى الروسى « بافلوف » يقوم بدراسة عملية الهضم عند طائفة من الكلاب المروضة فى معمله . غير أنه لا حظ بعض ملاحظات جعلته يغير اتجاهه فى البحث وأن يجرى تجارب جديدة أحدثت انقلابا فى علم النفس الحديث خاصة فى النظر الى عملية التعلم وتفسيرها : من المعروف أن الكلب يسيل لعابه حين يوضع الطعام فى فمه،

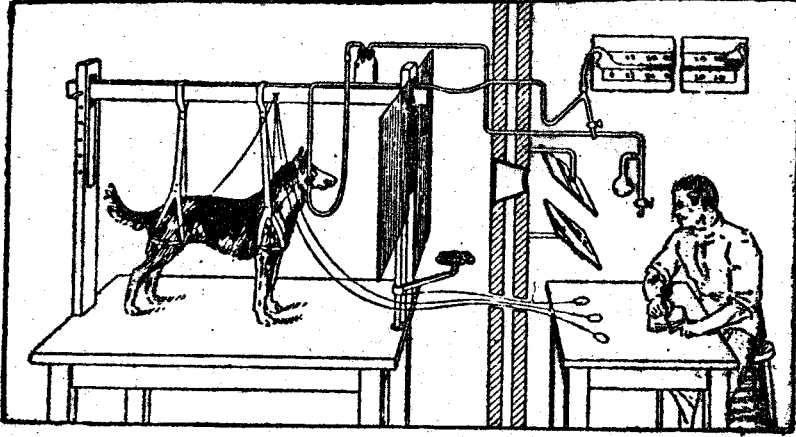
وهذا فعل منعكس طبيعي (١) reflex غير أن بافلوف لاحظ أن الكلب يسيل لعابه أيضا لمجرد رؤيته الطعام ، أو رؤية الشخص الذي يقدم له الطعام ، أو لمجرد سماعه وقع أقدام هذا الشخص وهو قادم . أى أن لعابه يسيل قبل أن يوضع الطعام في فمه .

وقد أطلق بافلوف على افراز اللعاب في هذه الحالة «الافراز النفسى» تمييزا له عن الافراز الذى يثيره وضع الطعام فى الفم . . هذه الملاحظة لم تكن فى ذاتها تنطوى على دلالة كبيرة اذ من المعروف أن لعاب الانسان يسيل عند رؤيته الشخص الذى يقدم له الطعام أو عند سماعه الجرس الذى يؤذن بالطعام .

غير أن بافلوف رأى أنه من الممكن أن يتخذ من هذه الاستجابة وسيلة لدراسة وظائف المخ ، وافترض أن حدوث هذا الافراز النفسى يعنى انفتاح ممرات عصبية جديدة فى المخ ، فاذا به يترك دراسة فسيولوجيا الهضم الى دراسة فسيولوجيا المخ الذى كان يعتبره المركز الرئيسى المسئول عن السلوك الزاقي لدى الفقريات العليا ، واذا به يبدأ فى اجراء سلسلة من التجارب للتحقق من صحة ما طرأ على ذهنه من فروض . فمن التجارب النموذجية التى اجراها أنه كان يجيء بكلب فيثبته على مائدة التجارب (شكل ٩) ثم يضع على لسانه مقدارا من مسحوق اللسحم المجفف فيسيل لعابه بطبيعة الحال . بعد ذلك كان يقرع جرسا كهربيا يسمعه الكلب قبل أن يضع المسحوق فى فمه مباشرة - بوضع ثوان - فكان يلاحظ بعد تكرار هذه التجربة عدة مرات تتراوح بين ١٠ و ١٠٠ مرة - والكلب جائع فى كل مرة - كان يلاحظ أن مجرد قرع الجرس يكفى لافراز لعاب الكلب دون أن يتلو ذلك وضع الطعام فى فمه ، لكن الافراز يكون بكمية أقل فى هذه الحالة . فأعاد التجربة مستعيضا عن قرع الجرس باضاءة مصباح امام الكلب قبل أن يلقيه المسحوق مباشرة ، فجاءت نتيجة هذه التجربة كنتيجة سابقتها . فأعاد التجربة وهو يرتب على ظهر الكلب أو كتفه قبل أن يضع المسحوق مباشرة ، فكان يسيل لعاب الكلب بعد تكرار

(١) الفعل المنعكس حركة جبرية بسيطة غير مكتسبة تحدث من الفرد وليس لازادته دخل فى احدائها او منعها ، ولا يقتضى حدوثها شعور الفرد بها عادة ، كضيق حدة العين ان سُلط عليها ضوء ، وكدمع العين ان دخلها غبار ، وكحركة القلب والأمعاء وافراز الغدد ، وكزرقرة الجلد متى اشتدت برودة الجو ، وكالسعال والمطاس وافراز اللعاب عند رؤية طعام شهى . والفعل المنعكس يحدث استجابة لتثبيته حسي ينتقل فى عصب حسي الى أحد المراكز العصبية ومنها الى العضلات والغدد عن طريق عصب حركى .

التجربة عدة مرات ٠٠ ومن أمثال هذه التجارب التي قام بها بافلوف وزملاؤه أنه كان يعرض الكلب لصدمة كهربية خفيفة في ساقه قبل أن يعطيه المسحوق مباشرة ، فوجد أنه بتكرار هذه التجربة يسيل لعاب الكلب لمجرد تعرضه للصدمة الكهربائية ٠٠



شكل ٩

ترى ماذا يمكن استخلاصه من أمثال هذه التجارب ؟

ان صوت الجرس أو اضاءة المصباح أو الربت على جسم الكلب أو تعريض ساقه لصدمة كهربية ليست مثيرات فطرية طبيعية لافراز لعاب الحيوان ، فلا بد أنها اكتسبت هذه الخاصة لاقترانها المباشر بالمثير الطبيعي وهو وجود الطعام في فم الحيوان ٠ وقد أطلق بافلوف على هذه المثيرات البديلة الجديدة اسم «المثيرات الشرطية» كما أطلق على الاستجابة للمثير الشرطي اسم «الفعل المنعكس الشرطي» (١) أو المشروط لانه يحدث بشروط **conditions** خاصة منها :

١ - الاقتران الزمني للمثير الجديد بالمثير الطبيعي اقترانا مباشرا بحيث تكون الفترة بينهما وجيزة جدا ٠ فقد وجد أن هذه الفترة الزمنية بين المثيرين ان زادت على ٣٠ ثانية لم يحدث الفعل المنعكس الشرطي ٠

٢ - أن يتكرر هذا الاقتران عدة مرات كانت تبلغ في بعض الاحيان ١٠٠ مرة أو تزيد ٠

conditioned reflex (١)

٣ - أن يكون الحيوان جائعا متيقظا وفي حالة صحية جيدة .

٤ - عدم وجود مشتتات لانتباه الحيوان في المعمل .

ونضع ماتنقم في صورة أخرى فنقول لقد تعلم الحيوان أن يستجيب بافراز اللعاب لمثيرات بديلة رمزية (١) جديدة ليس بينها وبين المثيرات الطبيعية علاقة منطقية ، ان هو الا ظهورها قبيل المثيرات الطبيعية عدة مرات ، أى اقتران ظهورها بالمثيرات الطبيعية . ومنذ ذلك الحين أطلق على هذا النوع من التعلم البسيط اسم التعلم الشرطى أو «الاشراط» ويتلخص في تعود الاستجابة لمثير جديد ، أو اكتساب فعل منعكس شرطى .

ولم تقف تجارب بافلوف وأتباعه عند اكتساب الافعال المنعكسة الشرطية اللعابية عند الكلاب ، بل تجاوزتها الى الافعال المنعكسة الحركية والافعالية عند الكلاب وغيرها من الحيوانات ، بل على الانسان أيضا ، كأن يسحب الحيوان ساقه عند سماعه جرسا معينا اقترن بصدمة كهربية تصيبه فيها . . بل لقد أمكن اشراط بعض الافعال الارادية لديها . فلو أننا عرضنا قطة جائعة تكاد تثب على فأر بصدمة كهربية ، وكررنا ذلك عدة مرات لانتهى الامر بالقطة الى أن تتجنب الفأر كما لو كان وحشا ضاريا بدل أن يكون طعاما شهيا .

الاشراط عند الانسان :

اتسع نطاق التجريب في ميدان التعلم الشرطى بما اثبت وجود هذا النوع من التعلم لدى الحيوانات الدنيا والاطفال حديثى الولادة والكبار . فمن الافعال المنعكسة الشرطية التى أمكن اثارها تجريبيا بمثيرات شرطية لدى الانسان : افراز اللعاب وفتح الفم وتحريك جفن العين وتغير سرعة النبض وسرعة التنفس ومنعكس الركبة وانقباض حدقة العين . . من ذلك مثلا أن انسان العين يتسع ان قل الضوء ويضيق ان اشتد - وهذان فعلان منعكسان طبيعيان . وقد أمكن عن طريق الاقتران الشرطى جعل انسان العين يتسع أو يضيق عند سماع الشخص صوت جرس معين . ففي احدى التجارب اقترن صوت الجرس بضوء متغير الشدة ، وبعد تكرار هذا الاقتران حوالى ٤٠٠ مرة «تعلم» انسان العين أن يتسع أو يضيق عند سماع الصوت وحده ، أى أصبح الصوت وهو مثير غير طبيعى وغير فعال يحدث ما يحدثه المثير الطبيعى وهو الضوء .

(١) رمز الشيء هو كل ما يتوب عن الشيء أو يشير اليه أو يعبر عنه أو يحل محله في غيابه .

وقد أمكن عن طريق الاقتران الشرطي أيضا فضح ادعاء الاشخاص الذين يزعمون أنهم صم لا يسمعون في حين أنهم أسوياء يسمعون . ويكون ذلك بقرع جرس متدرج الشدة بالقرب منهم (مثير شرطي) يعقبه مباشرة تعريضهم لصدمة كهربية في أيديهم (مثير طبيعي) تجعلهم يسحبون أيديهم (فعل منعكس طبيعي) . وبتكرار ذلك عدة مرات كان الشخص غير الاصم يسحب يده عند مجرد سماع الجرس كما لو كان المثير هو الصدمة الكهربائية . وهذا دليل على أنه كان يسمع الصوت . أما الغرض من جعل الصوت متدرجا في الشدة فهو معرفة المستوى الذي يصبح فيه الصوت غير مسموع دون الاعتماد على سؤال الشخص .

الاستجابة الشرطية :

اتضح أن كثيرا مما سماه بافلوف بالمنعكسات الشرطية ليس أفعالا منعكسة بالمعنى الدقيق لأنها لا تتسم بما تتسم به هذه الأفعال عادة من جبرية وتجر واستعصاء على التعديل والتحوير ، بل هي استجابات يبدو فيها أثر الإدراك والتمييز والمرونة والتكيف للموقف . من ذلك مثلا أن إفراز لعاب الكلب عند سماعه الجرس أو رؤيته الضئوء أقل بكثير منه عندما يأكل بالفعل ، وأن حركات الكلب عند سماعه الجرس تختلف عن حركاته وهو يأكل ، وأن الكلب يكف عن الإفراز ان تكرر سماعه الجرس دون أن يتبع ذلك بتقديم الطعام اليه . فالكف عن الإفراز في هذه الحالة يعني أن الكلب ميز بين الموقف الذي يقدم له فيه الطعام وبين الموقف الذي لا يقدم له فيه ، أي أنه تكيف للموقف الجديد . ولو كان إفراز اللعاب استجابة آلية لما تغيرت صورته. ولما ظهر في صورة أخرى تلائم ما حدث في الموقف من تغيير . كذلك الطفل الذي احترقت النار يديه ذات مرة فهو لا يستجيب لرؤية النار مرة أخرى بسحب يده أو بالبكاء بل بعدم الاقتراب من النار . لذا اتفق العلماء على تسمية هذه المنعكسات الشرطية بالاستجابات الشرطية ، لان كلمة الاستجابة أوسع وأشمل من الفعل المنعكس ، ولأنها تشمل الحركات الارادية والحركات اللاارادية جميعا .

ولنذكر دائما أن للاستجابة الشرطية خاصيتين :

١ - فليست هناك علاقة منطقية بينها وبين المثير الشرطي - ليست هناك علاقة منطقية بين سماع الكلب صوت جرس وإفراز لعابه ، أو بين سماع الانسان صوت جرس وضيق حدة عينه ، أو بين رؤية الطفل ألبرت قطعة من القطن وخوفه منها (انظر ص ٨٠) ، وقل مثل ذلك في مختلف

المخاوف الشاذة السخيفة كالخوف من حيوان أليف أو من عبور الشوارع أو من المكث في مكان ضيق ..

٢ - أن الاستجابة الشرطية لا تحدث نتيجة تذكر أو تفكير بل هي استجابة غير شعورية . فالطفل الذي أصبح يخاف النار ليس في حاجة أن يتذكر خبرته الأليمة الأولى بالنار . كذلك الحال في كثير من عاداتنا اليومية . فالإنسان يستجيب للمثير 8×7 بقوله ٥٦ دون حاجة إلى أن يتذكر خبرات الطفولة التي تعلم فيها هذه الاستجابة .

٥ - قوانين بافلوف الاشرائية

لم تقف تجارب بافلوف عند بيان أثر المثيرات البديلة حين تقترن بالطعام في تكوين الاستجابة الشرطية . بل قام هو وتلاميذه وأتباعه بدراسة خصائص هذه الاستجابة والعوامل التي تؤثر فيها ، مما أوضح أن التعلم الشرطي أعقد بكثير مما كان يبدو في أول الامر . وسرعان ما حورت طرقة في البحث حتى يمكن استخدامها مع الاطفال والراشدين . وقد ربط بافلوف بين ملاحظاته وتجاربه وبين كثير من الظواهر المألوفة في حياتنا اليومية . كما خرج من بحوثه التجريبية الدقيقة بعدد من القوانين أيدتها بحوث أجريت في معامل أخرى . وهي قوانين من المرونة والشمول بحيث يمكن أن تفسر جوانب كثيرة من عملية التعلم عند الحيوان والإنسان . من أهم هذه القوانين :

١ - قانون المرة الواحدة

لقد كان بافلوف في تجاربه الأولى يكرر ربط المثير الشرطي بالمثير الطبيعي عدة مرات قد تبلغ المائة أو تزيد ، غير أنه اتضح أن الاستجابة الشرطية قد تتكون من فعل المثير الشرطي مرة واحدة ليس غير . ويحدث هذا بوجه خاص في الحالات التي تقترن فيها التجربة بانفعال شديد . ولذلك أمثلة كثيرة في الحياة اليومية . فالطفل الذي لسعته النار أو لدغه زئبق مرة واحدة يحجم عن الاقتراب منهما بعد ذلك . كذلك الطفل الذي أوشك على الغرق ذات مرة . بل لقد استطاع « واطسن » Watson وغيره أن يجعل الطفل يخاف الأرنب من مرة واحدة (أنظر ص ٨٠)

وهذا القانون كما نرى يقلل من أهمية التكرار في التعلم الشرطي وتكوين العادات .

٢ - قانون التدعيم Reinforcement

التدعيم هو تقوية الرابطة بين المثير الشرطى والاستجابة الشرطية .
ومما يدعم الاستجابة أى يقويها ويميل بالفرد الى تكرارها واختيارها دون غيرها من الاستجابات هو أن يقترن المثير الطبيعى بالمثير الشرطى أو يتبعه مباشرة عدة مرات . فقد لاحظ بافلوف أنه اذا عود كلبا أن يسيل لعابه عند مجرد سماعه الجرس ثم كرر عليه التجربة فى اليوم التالى لم يسيل لعاب الكلب أول الامر عند سماعه الجرس ، لكنه بعد تكرار سماعه الجرس مقترنا بالطعام عدة مرات فان لعابه يبدأ فى الافراز . غير أن هذه الاستجابة الشرطية لم تثبت وتبقى يوما بعد يوم الا بعد تكرار هذه التجربة عدة أيام متتالية . والاستجابة الشرطية متى تكونت وتمكنت بقيت عدة شهور أو ما يزيد .

من هذا نرى أن الاستجابة الشرطية لا تثبت وتبقى بل لا تتكون الا اذا اقترن المثير الطبيعى بالمثير الشرطى أو تبعه مباشرة . والتدعيم فى هذه الحالة نشأ عن اشباع دافع الجوع عند الحيوان وانخفاض حالة التوتر التى يعانيتها . فكان تقديم الطعام كان بمثابة مكافأة للكلب ونوع من «الثواب» reward لقاء استجابته المقبلة .

ومما يجدر ملاحظته أن الثواب فى هذه الحالة جاء قبل الاستجابة لا بعدها . وسنعرض بعد قليل لنوع آخر من التدعيم يجرى فيه الثواب بعد الاستجابة لا قبلها ، وذلك عند الكلام على الاشراف المجدى .

٣ - قانون الانطفاء Extinction

هو عكس قانون التدعيم . ويتلخص فى أن المثير الشرطى ان تكرر ظهوره دون أن يتبعه المثير الطبيعى من آن لآخر أى دون تدعيم تضاءلت الاستجابة الشرطية الثابتة بالتدرج حتى تزول قاطبة . فالكلب الذى تعود أن يسيل لعابه عند سماعه جرسا لا يعسود يسيل لعابه ان تكرر سماعه الجرس مرات كثيرة دون أن يتلو ذلك تقديم الطعام اليه . والامثلة على ذلك كثيرة فى الحياة اليومية . فالطفل الصغير لا تعود تبدو عليه علامات البشر والسرور (استجابة شرطية) ان تكرر سماعه صوت أمه (مثير شرطى) دون أن تحضر الى جانبه (مثير طبيعى) - وقل مثل ذلك فى الطفل الذى نكث من تهديده بالعقاب ولانعاقبه فانه لا يعود يعبأ بتهديدنا . ونحن لا نعود نخاف صفارات الانذار (الخوف هنا استجابة شرطية) ان

نكرر سماعنا لها (مثير شرطي) (١) دون أن يقترن ذلك بإطفاء الأنوار أو القصف (مثير طبيعي) .

ولندكر أن انطفاء الاستجابة نوع من التعلم ، هو تعلم الكف عن القيام بعمل لا يقترن بتدعيم كما أنه ليس ضربا من النسيان كما ينسى الطالب دروسه ان تركها دون مذاكرة مدة من الزمن ، لان النسيان بالترك لا تحدث فيه استجابة شرطية ، أما الانطفاء فينجم عن ظهور الاستجابة دون تدعيم .

ولندكر أيضا ما أشرنا اليه منذ قليل من أن هذا الانطفاء دليل على أن الاستجابة الشرطية ليست استجابة آلية ميكانيكية محضة ، بل استجابة يبدو فيها أثر الإدراك والتمييز والتكيف للموقف الجديد . لذا يعتبر الانطفاء ضربا من « التكيف السلبي » (٢) .

الاستئصال الشرطي والشفاء التلقائي :

أفاد بعض المعالجين النفسيين من ظاهرة الانطفاء في علاج بعض المخاوف الشرطية الشاذة كخوف الطفل من أرنب أو فأر أو من الظلام أو خوف الكبار من ركوب المصاعد الكهربائية . والطريقة هي أن يقدم الشيء المخيف الى الشخص الحائف عدة مرات في ظروف آمنة أو سارة لا تثير في نفسه الخوف ، كأن يعرض الأرنب على الطفل وهو على مسافة بعيدة منه ، أو وهو محبوس في قفص ، أو مجرد صورة للأرنب . . ومتى تكررت رؤيته للأرنب دون أن يناله منه أذى ، أي في ظروف لا تدعم الخوف في نفسه ، تضائل خوفه من الأرنب تدريجا حتى يزول . وتسمى هذه الطريقة في العلاج بطريقة الاستئصال الشرطي .

وعن طريق الانطفاء الشرطي يمكن تفسير الشفاء التلقائي لبعض الأمراض النفسية كالمخاوف الشاذة . لنفرض أن شخصا يخاف خوفا شديدا من القطط لأن احدها عضته عضمة مؤلمة . هذا الشخص سيلتقي حتما بقطط كثيرة . والقط الذي سيلتقي به مثير شرطي ، لكنه مثير لا يتبعه تدعيم - أي دون أن يعضه عضمة شديدة كتلك التي أحدثت الخوف الشاذ في

(١) سماعنا الصغارة والقصف في أول مرة مثير طبيعي للخوف، اما سماعنا الصغارة بعد ذلك فمثير شرطي اذ لا يمكن ان يتكرر نفس المثير بعينه في المواقف المختلفة بل مشرات متشابهة أو متقاربة .

Negative adaptation (٢)

الأصل . وبعبارة أخرى سيواجه هذا المريض خلال حياته المثير الشرطي عددا كبيرا من المرات دون أن يتبعه المثير الأصلي ، فتضعف الاستجابة الشرطية - وهي الحوف الشاذ - بالتدريج حتى تنطفىء كلية .

٤ - قانون تعميم المثيرات St. Generalization

لوحظ أن الكلاب تستجيب بافراز اللعاب ، في أول الأمر ، لجميع المثيرات التي تشبه المثير الشرطي من بعض الوجوه . فالكلاب التي تعلمت ان يسيل لعابها عند سماع نغمة ذات تردد معين (١٠٠٠ ذبذبة / ثانية) يسيل لعابها أيضا عند سماعها نغمات نفترب في تردددها من هذه النغمة (٨٠٠ ذبذبة / ثانية) ، وأن الكلاب التي تعودت أن يسيل لعابها لرؤية دائرة مضيئة يسيل لعابها أيضا عند رؤية قطع ناقص ، وأن تلك التي تعلمت أن تستجيب باللعب ان ربتناها على كفها أو خاصرتها يسيل لعابها أيضا ان ربتناها على نقطة أخرى قريبة من الأولى . وكلما زاد التشابه والتقارب بين المثير الشرطي والمثير الأصلي زادت قوة الاستجابة الشرطية وكانت أكثر دواما وبقاء .

هذا هو قانون تعميم المثيرات ويتلخص في انتقال أثر المثير أو الموقف الى مثيرات ومواقف أخرى تشبهه أو ترمز اليه . وهو يفسر لنا كثيرا من سلوكنا اليومي ، فمن لدغة ثعبان فانه يخاف من رؤية الحبل ، والطفل الذي عضه كلب معين يخاف جميع الكلاب الأخرى . كذلك الطفل الذي يخاف أو يكره أباه يخاف أو يكره كل من شابه أباه في المركز أو النفوذ أو الشكل فإذا به يتوجس أو ينفّر من المدرسين والرؤساء ورجال الشرطة والأطباء . والشباب الذي نشأ على خجل شديد من المحرمات من قريباته قد يمتد خجله الى النساء جميعا . وتهييب الطالب من مواجهة جماعة والحديث اليها قد يكون منشؤه سخرية المدرس منه أمام زملائه في الصف وهو تلميذ صغير . والمصاب بمرض نفسى يتأثر ويشتد انفعاله حيال المواقف التي تشبه الموقف الأصلي الذي أصيب فيه بصدمة ، فالبنات التي سقطت في جدول ماء بين الصخور وكادت تموت أصابها خوف شديد شاذ من رذاذ الماء والماء الجاري (ص ١١٨)

وهذا يعني أن العادات التي اكتسبناها في موقف معين يميل أنثرها الى أن ينتقل الى مواقف أخرى شبيهة بالموقف الأول ، كعادة المثابرة أو الأمانة . وكلما زاد هذا التشابه كان احتمال انتقال الأثر أى التعميم كبيرا .

٥ - قانون التمييز Discrimination

لوحظ أن المثيرات المتشابهة التي يستجيب لها الكلب بافراز اللعاب في أوائل التجربة ، لو تدعم أحدها - أي اقترن بتقديم الطعام - ولم يتدعم الآخر استجاب الكلب للمثير الذي ناله التدعيم ولم يستجيب للآخر . من ذلك أن أحد الكلاب قد تعلم أن يستجيب عند سماع نغمة ترددها ٨٠٠ ذبذبة في الثانية ، فكان في أول الأمر يستجيب لنغمات أعلى حتى ما بلغ تردده ١٠٠٠ ذبذبة في الثانية . لكن المجرّب عن طريق تدعيم بعض هذه المثيرات وعدم تدعيم الأخرى استطاع أن يجعل الكلب يميز بين نغمات ترددها ٨٠٠ و ٨١٢ و ٨٢٥ ذبذبة في الثانية ، أي يستجيب لبعضها ولا يستجيب لبعضها الآخر .

فالتمييز هو التغلب على التعميم أي التفرقة بين المثير الأصلي والمثيرات الأخرى الشبيهة به نتيجة لتدعيم المثير الأصلي وعدم تدعيم المثيرات الشبيهة به . فهو نوع من « التدعيم الانتقائي » أساسه التدعيم والانطفاء .

ويبدو أثر هذا القانون في مظاهر كثيرة . فالطفل الصغير يسمى كل رجل يراه « بابا » ، لكنه بفضل التدعيم وعدم التدعيم من البيئة الاجتماعية لا يلبث أن يصحح خطأه هذا وتعميمه الفضفاض فلا يعود يطلق هذا اللفظ إلا على أبيه فقط . كذلك الحال وهو يتعلم أسماء الأشياء: كلب، قط ، تفاح ، قلم . . . فهو يعمم أولا ثم يصحح أخطائه بالتمييز تدريجا .

٦ - قانون الاستتباع

دلت التجارب على الحيوانات أن المثير الشرطي ينتقل أثره الى مثير آخر يسبقه مباشرة . فان كان الضوء الذي يبشر بقدم الطعام يسيل لعاب الكلب فالجرس الذي يسبق الضوء مباشرة يسيل لعابه أيضا . وتسمى الاستجابة الشرطية في هذه الحالة استجابة من الرتبة الثانية . فاذا كان ظهور العصا يحمل الطفل على تلبية ما تأمره به ، فسماعه كلمة التحذير التي تسبق ظهور العصا يكفي لحمله على الاطاعة . بل نستطيع أن نذهب الى أبعد من ذلك فنجعل الكلب يسيل لعابه لصدمة كهربية خفيفة تسبق دقة الجرس السابق مباشرة ، أي أننا نستطيع تكوين استجابة شرطية من الرتبة الثالثة . . . وهكذا . . . وهذا يبدو في حالة الطفل الصغير اذ يكف عن البكاء حين ترضعه أمه ، ثم حين تحمله ، ثم حين يراها ، بل حتى حين يسمع صوتها قبل أن يراها . . .

٦ - دور الاشراف في التعلم

١ - يقوم التعلم الشرطي بدور هام في كسب العادات عند الانسان والحيوان ، ولا يشق علينا أن نرى الاستجابة الشرطية في العادات جميعا . فليست العادة - كل عادة - الا استعداد الفرد لأن يستجيب لعلامات ورموز تنوب عن المثيرات والمواقف الأصلية . خذ على سبيل المثال ترويض الحيوان تر أنه يتلخص في الاستعاضة عن مثيرات طبيعية - كاطعامه أو ضربه أو ملاحظته - بعلامات ورموز منها كلام المروض وإشارات أو مثيرات صناعية أخرى . فلتعليم الدب أن يرقص عند سماعه الموسيقى يضع المروض الدب على لوحة معدنية ساخنة ، فيبدأ الدب في رفع قدميه واحدة بعد الأخرى لاتقاء حرارة اللوحة التي تلتسه ، وفي هذه الأثناء تعزف الموسيقى . . . وهكذا حتى يتعلم الحيوان آخر الأمر أن يرفع قدميه على التتالي أي يرقص عند سماعه الموسيقى وحدهما . لقد أصبحت الموسيقى مثيرا غير طبيعي يؤدي مهمة المثير الطبيعي وهو الحرارة المسلطة على قدمي الحيوان . والحيل يمكن تعليمها التوقف عن السير بأن نسمعها كلمة « هس » مثلا وربط هذه الكلمة بجذبة قوية مؤلفة للجرام الموضوع في فمها .

أما فيما يتصل باكتساب العادات عند الانسان فحسبنا أن نشير الى أن الرضيع تقوم شفثاه بحركات ارتشاف اللبن لمجرد رؤيته أمه أو زجاجة اللبن قبل أن يوضع الثدي في فمه ، وأن النوم يبدأ في مداعبة الطفل حين يرانا نعد له فراشه أو نغنى له أغنية خاصة .

٢ - كذلك يبدو أثر التعلم الشرطي واضحا في تعلم الطفل الكلام . فهو ينطق بكلمة « بابا » مثلا ويسمع نفسه وهو ينطقها ، أي أن النطق ارتبط بسماع الكلمة فتصبح الكلمة المسموعة مثيرا شرطيا يدعو الطفل الى نطقها مرة أخرى ، وهكذا يمضي في تكرارها حتى يغلبه التعب أو يشغله شيء آخر .

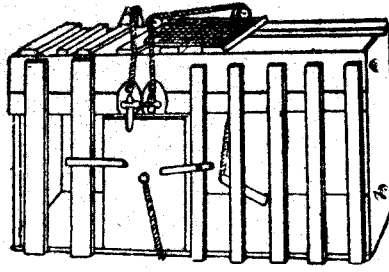
٣ - وفي تعلم القراءة يعرض المدرس للتلميذ على السبورة رسم حيوان صغير والى جانبه رمز معين هو كلمة « قط » . ففي أول الأمر لا يكون هناك ارتباط من أي نوع بين هذا الرمز ومعنى القط ، أما بعد التدريب فيمكن الاستغناء عن صورة القط . وهنا تكفي رؤية كلمة « قط » لاثارة معنى القط في ذهنه . وكذلك الحال في جميع ما يتعلمه من أسماء وصفات .

٤ - كذلك يقوم الشرطي بدور كبير في تكوين الشخصية في مرحلة الطفولة المبكرة أثناء عملية التطبيع الاجتماعي وتأديب الطفل . ذلك أن العقاب - ماديا كان أو معنويا - مثير طبيعي للألم والخوف ، وغالبا ما يكون العقاب قوة رادعة تكف الفرد عن القيام بالسلوك الذي يعاقب عليه . وتكرار ارتباط الذنب بالعقاب يجعل ارتكاب الذنب بل مجرد التفكير في ارتكابه مثيرا شرطيا للخوف والألم من شأنه أن يمنع الطفل عن اقتراح ما ننهاء عن عمله . على هذا النحو نستطيع أن نعتبر « الضمير » مجموعة من استجابات شرطية . فالضمير هو جانب الشخصية الذي يوجه سلوكنا وينقد أعمالنا ، ويردعنا عن اتيان ما لا يرتضيه ، ويعذبنا بوخزه الشديد الأليم ان انحرفنا عما لا يرتضيه .

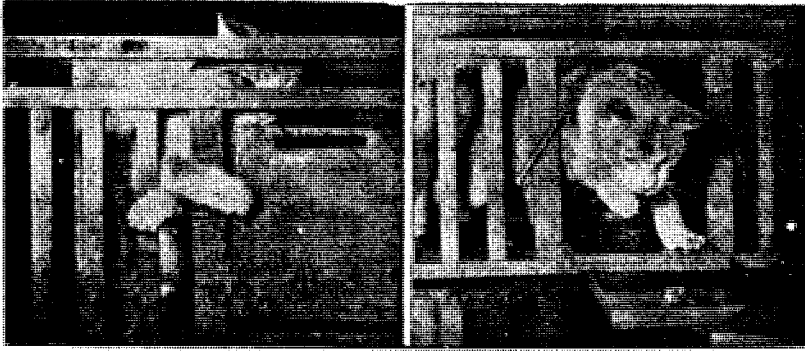
٥ - وأثر التعلم الشرطي ظاهر في تحوير دوافعنا الفطرية من ناحية مثيراتها ، وفي تكوين ميولنا المكتسبة عن طريق ارتباط العمل الجاف بآخر مما يشوق الفرد ، وكذلك في اكتساب المخاوف الشاذة مما عرض لنا فيما سبق أكثر من مرة .

٧ - التعلم بالمحاولة والخطأ

قام العالم الأمريكي « ثورنديك » Thorndike (١٨٧٤ - ١٩٤٩) وهو عالم سلوكي النزعة باجراء تجارب عدة على أنواع مختلفة من الحيوانات - كالكلاب والقطط والدجاج والأسماك والقرود . وذلك لدراسة قدرتها على التعلم . فمن تجاربه الماثورة وضع قط جائع في قفص لا يمكن أن يفتح بابه الا بالضغط على لوحة خشب او جذب حبل ثم رفع مزلاج بسيط أو ادارة مقبض (أنظر شكلي ١٠ و ١١) ، ثم اغراؤه بقطعة من السمك خارج القفص . لقد لاحظ أن القط يصبح في حالة عنيفة من التهيج والاضطراب : يعض قضبان القفص ويضربها بمخالبه ويحاول أن يتحتم جسده بين القضبان . ويأتي بكثير من الحركات العشوائية الفاشلة ، الى أن يتفق له أن تمس يده أو جزء من جسمه لوحة الخشب أو المزلاج فيفتح الباب ، فيندفع الحيوان الجائع ليلتهم طعامه . وكان المحرب يسجل الزمن الذي يستغرقه القط في تخبطه هذا حتى يتاح له فتح الباب ، ثم يعيد التجربة ويسجل الزمن الذي يمضيه القط في محاولته الثانية ثم الثالثة وهكذا حتى يستطيع الحيوان تعلم فتح الباب ، أي الخروج من القفص بمجرد وضعه فيه دون محاولات أو أخطاء . وقد خرج ثورنديك من هذه التجربة وأمثالها - على القط وغيره من الحيوانات - بأن الحركات العشوائية الفاشلة



شكل ١٠

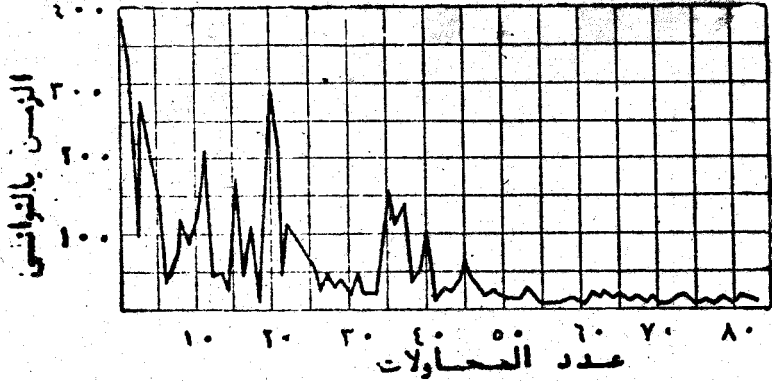


شكل ١١

التي يقوم بها الحيوان تزول بالتدرج وببطء في محاولاته المتكررة ، كما يتناقص الزمن اللازم لخروجه أيضا لكنه تناقص غير ثابت أو منتظم ، أي أن سلوك الحيوان لا يتحسن تحسنا مطردا . وقد جرت العادة في أمثال هذه التجربة أن تسجل نتائجها في صورة رسم بياني يسمى « منحى التعلم » . وهو رسم يبين الصلة بين عدد المحاولات التي قام بها الحيوان وبين الزمن اللازم لفتحه الباب (أنظر شكل ١٢) .

تحايل هذا الموقف التعليمي :

- ١ - يلاحظ أن القط كان حيال موقف جديد لم يسبق له أن خبره أي أنه كان حيال « مشكلة » .
- ٢ - كما كان في حالة جوع أي تحت تأثير دافع معين .
- ٣ - وقد اضطره الجوع إلى القيام بعدد من الاستجابات للتغلب على



شكل ١٢

منحنى التعلم لقط من قطف ثورنديك ، وفيه يُضح تناقص الزمن بتكرار المحاولات لكنه تناقص غير منتظم . ففي المنحنى ارتفاعات بعد انخفاضات . وهذا ما جعله يعتقد أن الحيوان يتخبط في تعلمه .

المشكلة وإزالة العائق ، وقد مضى في محاولاته حتى نجحت احداها فأشبع الحيوان دافعه ، أى أن التعلم تم نتيجة للنشاط الذاتي للحيوان .

٤ - كما يلاحظ أن الاستجابة الناجحة تثاب وتدعم إذ يظفر الحيوان بعدها مباشرة بالطعام .

نتائج ثورنديك^{١١}

من هذه التجارب وأمثالها بدأ ثورنديك يتساءل: هل يتعلم الحيوان عن طريق التفكير ، أى استخدام الأفكار ، أم عن طريق التخبط الأعمى والتعميت (١) الذى لا يقوم على الملاحظة والفهم وإدراك العلاقات ؟ غير أنه ما لبث أن استبعد الفرض الأول لأن منحنيات التعلم تدل على تحسن تدريجي غير منتظم ولا تشير إلى أن الحيوان قد انتقل انتقالاً فجائياً من حالة الجهل إلى معرفة حل المشكلة . فلو كان الحيوان يتعلم عن طريق التفكير لاستطاع أن يحل المشكلة سريعاً حين تعاد عليه التجربة . كما استبعد أيضاً أن الحيوان يتعلم عن طريق المحاكاة . فقد دلت تجارب قام بها على أن القطة والقردة لا تستطيع أن تفيد من خبرة حيوان آخر يعرف حل المشكلة ويقوم بهذا الحل أمامها بل تلجأ إلى التخبط حين توضع في

(١) التعميت هو أن يطلب المرء الشيء بيده قبل أن يبصره .

هذا الموقف نفسه • لذلك وصل الى النتيجة الآتية : وهي أن الحيوان لا يتعلم عن طريق الملاحظة والتفكير بل عن طريق التخبط الحركي الأعمى الذي تزول فيه الحركات الفاشلة بطريقة آلية تدريجية عميةاء وتثبت الحركات الناجحة حتى يأتي الحل مصادفة واتفاقا • وقد سمي هذا التعلم بالتعلم عن طريق المحاولات العمياء أو التعلم بالمحاولة والخطأ لأنه يتلخص في محاولة عدة طرق أغلبها خاطيء • ونستطيع أن نسميه في كلمة واحدة « التعلم بالتعميت » •

ولم تقتصر تجارب ثورنديك على الحيوانات فقط بل أجرى فيضا من التجارب المتنوعة على الانسان وخرج منها بأن التعلم بالمحاولة والخطأ ليس وفقا على الحيوان ، فالانسان يتعلم المهارات الحركية ، كلعبة التنس ، لاعن طريق التفكير والفهم والاستبصار بل عن طريق استجابات حركية متنوعة تزول منها الحاطئة وتثبت الناجحة •

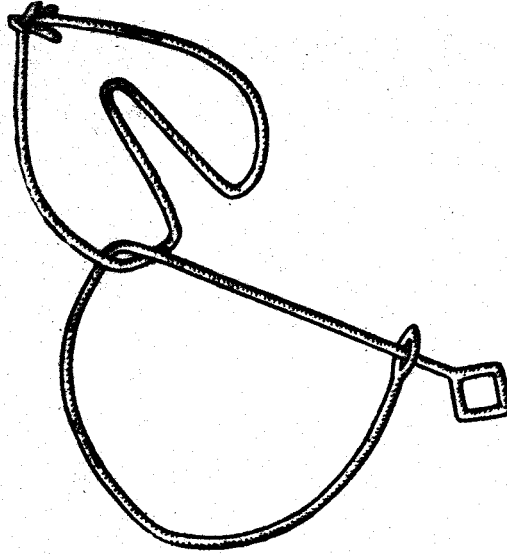
وقد ترتب على مقارنته خطوط التعلم عند الانسان بخطوط التعلم عند الحيوان أن اقتنع بأن الصفة الآلية التي تهيمن على تعلم الحيوان هي أساس تعلم الانسان أيضا • ومع أنه لا ينكر أن تعلم الانسان أكثر دقة وأبعد مدى من تعلم الحيوان الا أنه كان يميل ميلا شديدا الى تفسير التعلم المعقد بالتعلم البسيط ، والى مضاهاة الصورة البسيطة من التعلم الانساني بتعلم الحيوان •

وقد اراد ثورنديك أن يصوغ نظريته هذه في قالب فسيولوجي فقال ان التعلم الانساني والحيواني يتلخص في تكوين روابط في الجهاز العصبي بين الأعصاب الحسية التي تتأثر بالمثيرات وبين الأعصاب الحركية التي تحرك العضلات فتؤدي الى الاستجابة الحركية •

موجز هذه النظرية أن التعلم عند الانسان والحيوان يحدث عن طريق المحاولات والأخطاء ، ويتلخص في ترابط آلي بين مثيرات واستجابات •

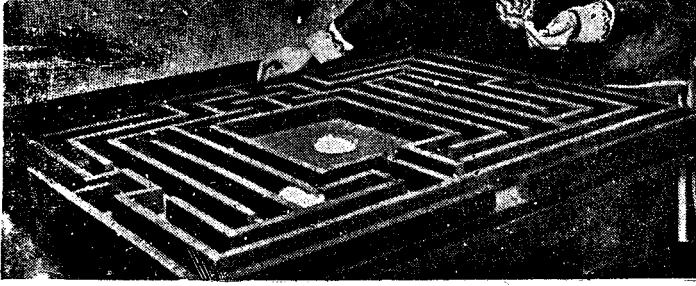
التعميت عند الانسان

ترى هل يتعلم الانسان حقا بالتعميت والتخبط الأعمى الذي يراه ثورنديك أساس تعلم الحيوان ، أم أنه يختلف عنه وما هو وجه الاختلاف؟ ولما كان من المحرج وضع انسان في قفص بعد تجويعه فالمتبع أن يعطى لغزا ميكانيكيا ليحله • ومن الألفاظ التي تستخدم حلقتان من السلك متداخلتان (أنظر شكل ١٣) لا يمكن فصل احدهما عن الأخرى الا اذا



شكل ١٣

كانت كل منهما في وضع خاص . تدل الملاحظة على أن الانسان يبدأ في العادة بمحاولات عشوائية كثيرة يبدو أنها لا تختلف عن تخبطات القط المحبوس في القفص . فاذا به يندفع في شد الحلقتين وجذبهما وتقليبيهما في كل اتجاه ، واذا به يكرر أحيانا نفس الحركات الحاطئة عدة مرات . وقد يأخذه الانفعال فيزداد تخبطه وتزداد حركاته بقدر ما تقل ملاحظته . غير أن الملاحظة الدقيقة تبين أن سلوكه هذا لا يخلو من شيء من التفكير ، لأننا نراه يتوقف بين حين وآخر ليتأمل وضع الحلقتين ويفحصهما كأنه يبحث عن مفتاح يحل به هذه المشكلة المستغلفة . وحتى ان اتفق له أن يقع على الحل مصادفة - فلم يفهم مفتاح الحل - ثم أعدنا عليه التجربة لم يسرف في التخبط كما فعل في المرة الأولى ، بل نراه قد أفاد من محاولاته وملاحظاته السابقة فلم يعد يكرر كثيرا من أخطائه ، بل أخذ يركز انتباهه في الأوضاع التي يرجح أنها كانت السبيل الى حل المشكلة . وهكذا يقترب من الحل الصحيح أسرع بكثير من الحيوان . ولا ننسى أن الانسان يستخدم في هذه الحالة أسلحة لا توجد لدى الحيوان ، منها اللغة . فباللغة يستطيع الانسان عقد حديث مع نفسه . وتحليل محاولاته وتذكرها . هذا الى ما لديه بطبيعة الحال من قدرات أضخم على التصور والملاحظة والتذكر والتفكير ، وما ينجم به من قدرة على ضبط النفس تحد من اندفاعه وتهوره بما لا يقاس الى الحيوان ، ثم ما يتميز به من مهارة يدوية فائقة .



شكل ١٤

الفأر في المتاهة :

من الوسائل الأخرى التي تستخدم لدراسة التعلم عند الحيوان ، أن نضعه - وهو جائع أو عطشان - عند مدخل متاهة maze مرتفعة الجدران ، وقد وضع طعامه أو شرابه عند مخرج المتاهة . وتتكون المتاهة من عدة دهاليز متداخلة بعضها مسدود والآخر مفتوح ، وعلى الحيوان أن يجد طريقه الصحيح الى نهايتها للظفر بما يشبع دافعه (أنظر شكل ١٤) . والحيوان المفضل في هذه التجارب هو الفأر الأبيض . لقد لوحظ أن الفأر يجري خلال الدهاليز أول الأمر بصورة عشوائية ، وكثيرا ما يعود الى الجرى في دهاليز خاطئة أو مسدودة . ثم يظل في تخبطه هذا حتى يقع على الطعام آخر الأمر مصادفة . غير أنه لوحظ أنه بتكرار المحاولات يوما بعد آخر ، تقل أخطاؤه تدريجا ، ويقل تلكؤه في الدهاليز المسدودة ، حتى انه ليتردد بعد عدد من المحاولات في أن يلجها ، وأخيرا يمر بها دون أن يلتفت اليها . وبعبارة أخرى لقد تعلم الفأر شيئا ما . كما لوحظ أننا اذا عرضناه لصدمة كهربية وهو يسير في دهليز مسدود تجنب السير فيه على نحو اسرع .

تقول المدرسة السلوكية الميكانيكية لمنشئها « واطسن » ان التعلم في هذه الحال كان نتيجة لترابط آل بين منبهات واستجابات حركية . غير أن هذا التفسير لا يلبث أن ينهار حيال التجربة الآتية : فقد صنعت متاهة خاصة وغمرت دهاليزها بالماء بحيث تضطر الفأر الى أن يسبح فيها حتى يصل الى طعامه أى يستخدم حركات وعضلات مختلفة . فكان الفأر المدرب يتبع نفس الطريق الصحيح الذى تعلمه من قبل . مثل

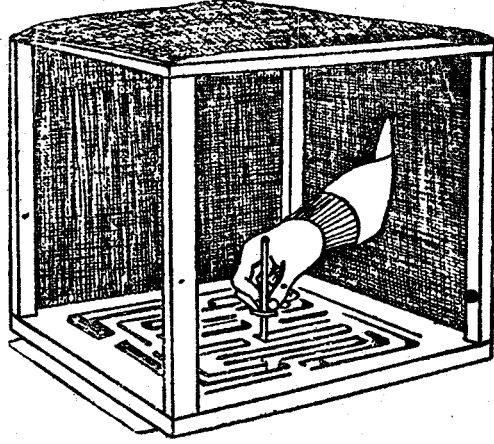
الفأر فى هذه الحال كمثل كلب كسرت احدى سيقانه ، فهل يعجز عن الذهاب الى بيته ؟ • انه لا يزال يتعرف بيته فيذهب اليه جريا على سيقانه
الثلاث الباقية • وفى هذا ما يدل على أن ما تعلمه الفأر ليس مجرد حركات
آلية متسلسلة • فماذا يتعلمه الفأر اذن ؟ • يبدو أنه يكون فكرة عامة
غامضة عن المتاهة من حيث هي وحدة وكل ، وأنه يدرك بعض العلاقات
بين أجزاء المتاهة ، دهاليزها المسدودة والمفتوحة وجدرانها واتجاهاتها
وزواياها والطعام والرائحة المنبعثة منها والأصوات التي تصدر عن وقع
أقدامه ، ويحاول تحديد هذا الأجزاء جميعها فى المتاهة من حيث هي صيغة
ادراكية اجمالية فيكون مثله كمثل شخص يهبط لأول مرة مدينة كبيرة
لا يعرفها • فاذا به يأخذ فى تحديد ما يراه من شوارع وحارات ومفترقات
ومسافات وعلامات مميزة بما يعينه على بلوغ المكان الذى يقصده ، كما
يهتم بتمييز بعضها عن بعض تبعا لبعض علاماتها التي تثير انتباهه ، حتى
تصبح المدينة بالتدريج مكانا مألوفا • وبعبارة أخرى لا تكون حركات
الفأر آلية عمياء ، بل يحكمها وسيطر عليها ادراكه وانتباهه الى المعالم
التي يكتشفها تدريجا ، وتمييزه بين الدهاليز المسدودة والمفتوحة • على
هذا النحو تقل أخطاؤه رويدا رويدا بتقدمه فى التدريب حتى تزول •
وبعبارة أخرى لا يكون التعلم فى هذه الحالة آليا أعمى ، بل تعلم يهتدى
بالانتباه والادراك والتمييز •

على هذا النحو أيضا يتعلم الحمام أن يعود وحده من الحقل كل مساء
الى منزل صاحبه ، ويستطيع الحمام الزاجل أن يعود الى مأواه الأول بفضل
طائفة من المعالم تراها عيناه الحادثان •

الانسان والمتاهة :

تستخدم للتجريب على الانسان متاهات مرسومة على الورق، أو من
قطع من المعدن بها أخاديد تقوم مقام الدهاليز فى متاهات الحيوان • وعلى
الشخص المفحوص أن يمر بقلم معدنى فى هذه الأخاديد حتى نهاية المتاهة،
بحيث لا يرى المتاهة أو يكون معصوب العينين (أنظر شكل ١٥) •

وقد أسفرت هذه التجارب بدورها عن عدة فوارق يتميز بها تعلم
الانسان عن تعلم الحيوان • من ذلك أن الراشد يكون أكثر أناة وروية وأقل
اندفاعا من الحيوان • كما أنه يحاول تجنب الممرات المسدودة حين يكتشفها
حتى لا يقع فى الخطأ مرة أخرى • يضاف الى هذا أنه يستعين باللغة فى



شكل ١٥

تعلم المتاهة • فهو يقول لنفسه مثلا « مرة الى اليمين ثم مرتين الى اليسار ثم مرتين الى اليسار أيضا » مما يثبت في ذهنه التفاصيل وخط السير •

ويشير التأمل الباطن الذي يقوم به المفحوصون الى ما يتعلمه الشخص في المتاهة : فقد قال أحدهم انه يعرف الاتجاه العام نحو الهدف بعد محاولة أو اثنتين ، وأنه بعد محاولات أخرى يلاحظ المعالم البارزة للطريق الصحيح ، وأنه يتعرف هذه المعالم حين يعود اليها مرة أخرى فيعرف أنه يسير في الطريق الصحيح • وسرعان ما يحفظ هذه المعالم التي تكون بمثابة موجبات تهديه الى بلوغ هدفه • وهنا يجب أن نشير الى ما يتميز به الانسان عن الحيوان من قدرة كبيرة على التذكر والاسترجاع • فالانسان بعد أن يتعلم المتاهة يستطيع أن يعمل لها رسما تخطيطيا يبين فيه الطريق الصحيح الى الهدف في حين أننا لا نستطيع أن نثبت أن الفأر يستطيع أن يتذكر شيئا عن المتاهة بعد خروجه منها •

٨ - خصائص التعيين ودوره في التعلم

رأينا أن التعلم بالمحاولة والخطأ نوع من التعلم يستجيب فيه الفرد للمعالم العامة للموقف بمحاولات عشوائية متنوعة ، ثم تزول الاستجابات الفاشلة تدريجا وتثبت الاستجابات الناجحة ، حتى يقع الفرد على الحل مصادفة واتفاقا •

وهو نوع شائع من التعلم لدى الحيوانات الدنيا ٠٠ وربما كانت لا تعرف غيره حين ترتطم بمشكلة ٠ كما أن الطفل يفضل على التلمس المتند والتأمل والتفكير ٠ بل يلجأ اليه الراشد في حالات الانفعال أو حين تستعصى المشكلة على الحل من كل طريق ٠ كما أنه أساس اكتساب العادات والمهارات الحركية كتعلم السباحة والتنس أو العزف أو الكتابة على المكتاب أو القفز على حاجز ٠٠٠ اذ ليس في وسع انسان أن يعرف أية مجموعات من الانقباضات العضلية يتعين عليه القيام بها لأداء الافعال اللازمة ٠ فالطفل الذي يحاول أن يسير على حافة الطوار لايعرف على التحقيق شيئاً عن الشروط النظرية للتوازن ، لكنه يكرر الحركات التي تجعله يحتفظ بتوازنه ، ويتجنب تلك التي تؤدي الى سقوطه ، ولا يفهم السبب في قيامه ببعض حركات التوازن ٠٠ كذلك الحال في التدريب الصناعي حين يأخذ العامل المبتدىء في التمرن على استخدام الأدوات المختلفة كالمطرقة أو المخرطة أو المثقاب أو غيرها ٠ وعن طريق التعييث أيضاً يتعلم المريض أو الجريح تجنب الحركات المؤلمة أثناء مشيه أو نومه ٠

انه نوع عام من التعلم المقصود أو غير المقصود يلجأ اليه الانسان والحيوان حين تعوزهما الخبرة أو المهارة أو الذكاء لحل مشأكلهما ٠ فمن الطبيعي أن يلجأ الفرد اليه حين يرتطم بمشكلة غامضة أو معقدة يكون الطريق فيها الى الهدف خافياً مستغلقاً ، وانه ليمضى في تخبطه حتى تتضح له المشكلة فلا يعود في حاجة الى هذا التخبط فيتركه ٠

وقد تكون المحاولات والأخطاء صريحة ظاهرة كجرى الفأر في المتاهة ، أو تكون مضمرة باطنة تحدث بأسرها في الذهن كما في حل مسألة حسابية في الذهن ، أو تكون خليطاً من محاولات ذهنية وحركية في آن واحد كما هي الحال في حل الأغاز الميكانيكية ٠

ويشك أتباع مدرسة الجشطلت في وجود تعلم يقوم على التخبط الأعمى المحض المجرد من كل ملاحظة أو تفكير ، خاصة لدى الانسان والحيوانات العليا ٠ ومن ثم يتوقف مدى التخبط ومقداره على ذكاء الفرد وسنه وخبرته واهتمامه ودقة ملاحظته كما يتوقف أيضاً على نوع المشكلة وصعوبتها ٠ ومن الطبيعي أن يجتاز الانسان طور التخبط أسرع من الحيوان لما له من قدرة على التخيل والتأمل وتصور الغاية ووضع الخطط الملائمة لبلوغها مما لا يقدر عليه الحيوان ٠

على أن هناك خصائص تميز التعلم التخبطي المحض عن التعلم الذي يقوم على التفكير والفهم والاستبصار ، منها :

١ - أن الفرد يندفع من أول الأمر فى نشاط حركى دون أن يضع خطة أو تصميمًا لما يريد عمله ، ودون أن يحدد المشكلة أو يحلها • فهو تعلم يبدأ بالتحرك لا بالتأمل •

٢ - أنه يكرر المحاولات الخاطئة دون أن يدرك ما بها من خطأ •

٣ - وبما أنه لا يقوم على الملاحظة والفهم واستنباط قاعدة أو مبدأ لعمل ، فهو تعلم لا يعين الفرد على تعميم ما تعلمه ، أى على تطبيق ما تعلمه فى نواح أخرى •

٩ - كيف يؤدي التعيين إلى التعلم

قانون التكرار

تصف لنا المحاولات والأخطاء سلوك الفرد أثناء التعلم ، لكنها لا تفسره • فهي لا تبين لنا السبب فى زوال الأخطاء وثبات الحركات الناجحة • وقد كان ثورنديك يرى أول الأمر أن « التكرار » يقوى الروابط العصبية بين المثيرات والاستجابات ويسهل حدوث السلوك ، فى حين أن الترك وعدم الاستعمال والتكرار يضعف هذه الروابط • لكن سرعان ما ظهر له أن عامل التكرار لا يفسر عملية التعلم ، فالحيوان يكرر الحركات الخاطئة أكثر بكثير من الحركات الناجحة ، ومع هذا فالذى يثبت هو الحركات الناجحة • وفى هذا ما يدل على أن تكرار عمل معين أقل أهمية من النجاح فيه • كما دلت تجارب أخرى على أن التكرار وحده لا يكفى للتعلم • من ذلك أن المحاولات المتكررة التى يقوم بها شخص معصوب العينين لرسم خط مستقيم طوله ١٠ سم بالضبط لم تؤد إلى تحسن فى الأداء مهما بلغ عدد مرات التكرار • أما إذا أخبرنا هذا الشخص بنتيجة رسمه بعد كل محاولة فذكرنا له أن الخط أطول أو أقصر من ١٠ سم ، أدت به هذه المعرفة بنتائج عمله إلى تحسن ملحوظ • فاستنتج ثورنديك من ذلك أن التكرار وحده لا قيمة له ، وأن التعلم لا بد أن ينطوى على عامل آخر يقوى الرابطة فى حالة النجاح ويضعفها فى حالة الفشل • وقد صاغ هذا العامل الجديد فى صورة قانون سماه « قانون الأثر » •

قانون الأثر Law of Effect

يتلخص هذا القانون فى أن الفرد يميل إلى تكرير السلوك الذى يصحبه أو يتبعه ثواب ، كما ينزع إلى ترك السلوك الذى يصحبه أو

يتبعه عقاب . فالاستجابة الناجحة في موقف معين تقترن بحالة من الرضا والارتياح والسرور ، وهذا من شأنه تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة الناجحة بما يؤدي الى تثبيت هذه الاستجابة وتذكرها واطراد حدوثها حين يتكرر الموقف أى الى تدعيمها ، في حين أن حالة عدم الرضا والارتياح التي تنجم عن فشل استجابة معينة تقلل من احتمال حدوث هذه الاستجابة مرة أخرى .

وبعبارة أخرى فالثواب والعقاب يقومان بدور جوهري في التعلم . أليس هذا هو القانون الذي يتبعه الآباء والمربون منذ أقدم العصور في التربية والتعليم وذلك بتشجيع السلوك المرغوب واثابته واستهجان السلوك غير المرغوب وعقابه ؟

الواقع أن أغلب انواع التعلم لا يمكن تفسيرها دون اشارة الى ثواب او عقاب . ففي تكوين الاستجابة الشرطية لدى الكلب وهي افراز اللعاب كان الطعام هو الثواب ، وفي انطفاء هذه الاستجابة نفسها كان عدم تقديم الطعام بمثابة عقاب . وفي تجارب الفأر والمتاهة كان وجود الفأر في نهاية المتاهة بمثابة ثواب وكانت الصدمة الكهربائية التي يتعرض لها حين يمر في دهليز مسدود بمثابة عقاب . فالثواب يجعل الفرد يختار ويكرر الاستجابة الصحيحة ، والعقاب يجنب الفرد الاستجابة الخاطئة أو يجعله يتركها الى غيرها .

تعديل قانون الأثر

دلت ملاحظات وتجارب كثيرة قام بها ثورنديك وغيره على أن الثواب يحمل الفرد على تكرار ما ائيب عليه ، أى على تدعيمه ، فهو يقوى الرابطة بين المثير والاستجابة دائماً، في حين أن العقاب نتائجه غير مؤكدة وغير مضمونة ، فقد لا يمنع من معاودة الخطأ ، وتلك حال الاطفال الذين لا يستمعون الى نصح آبائهم بالرغم من تكرار عقابهم . بل قد يؤدي العقاب أحيانا الى تكرير الخطأ ورسوخه كما هي الحال في عقاب طفل مشكل يهرب من البيت أو يقضم أظفاره على الدوام أو يتبول تبولا قسريا ففي هذه الأحوال لا يزيد العقاب الطين الا بلة .

بل لقد بينت بعض التجارب أن الأثر المزعج لا يقل فاعلية عن الأثر السار في تسهيل التعلم . فقد اتفق « طولمن » Tolman مع مجموعة من الاشخاص كان بجرى عليهم تجربة في التعلم على أن أحدهم ان اخطأ في الاجابة كان جزاؤه على هذا الخطأ صدمة كهربية

تصيبه فى يده ، لما اتفق مع مجموعة أخرى على أن أحدهم ان أصاب كان جزأوه صدمة أيضا • وكان افراد المجموعتين لا يعرفون أنهم أصابوا أو اخطئوا الا عن طريق الصدمة • فكانت النتيجة أن تعلمت المجموعتان ما يراد تعلمه بنفس السرعة • ومغزى هذه التجربة أن الاجابة الصحيحة حتى ان اقتربت بألم وعقاب فان هذا الألم يسهل التعلم ولا يعطله •

وهكذا اضطر ثورندريك الى التخلي عن النصف الثانى من قانون الأثر بعد أن تبين له أن العقاب قد يقوى الرابطة بين المثير والاستجابة •

غير ان هذا لا يعنى أن العقاب لا أثر له فى التعلم على الاطلاق ، إذ لا شك فى أن الطفل الذى لسعه موقد النار يتعلم أن يتجنب هذا الموقد وغيره ، وأن الصدمة الكهربائية التى تصيب القط الجائع وهو يكاد يثب على فأر تجعله ، متى تكررت ، يتجنب هذا السلوك •• بل يعنى ان للعقاب شروطا يجب مراعاتها حتى يكون مشمرا فى عملية التعلم • وهى شروط سنعرض لها فى الفصل التالى • وبعبارة أخرى فقانون الأثر فى صورته الاصلية لا يزال صحيحا باستثناء حالات معينة •

التدعيم ثواب وعقاب :

التدعيم كما قدمنا هو تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة ، كما يطلق ايضا على العامل الذى يدعم أى الذى يقوى هذه الرابطة • ويتلخص التدعيم فى تجارب بافلوف كما رأينا فى اقتران المثير الشرطى (سماع الجرس) بالمثير الطبيعى (الطعام) قبل الاستجابة • أما اليوم فيستخدم العلماء اصطلاح التدعيم ايضا حين يتبع الاستجابة ثواب أو عقاب ، كالطعام الذى يلقاه القط بعد أن يفتح باب القفص وكالصدمة التى تصيب الفأر وهو يدخل دهليزا مسدودا • ويطلق على الثواب اسم « التدعيم الايجابى أو التدعيم فقط » وعلى العقاب اسم « التدعيم السلبي » •

غير أننا اذا أردنا أن نجعل الثواب يشمل كل حالات التدعيم تعين علينا أن نبسط مفهوم الثواب عن مفهومه فى اللغة الدارجة • فالثواب فى اللغة الدارجة باعث خارجى ، هو أى شىء أو موقف يجلب للفرد الراحة والرضا والسرور فهو يلتمسه ويود أن يظفر به وأن يحتفظ به • وذلك فى مقابل العقاب وهو أى شىء أو موقف يجلب للفرد الألم أو السخط أو الخوف فهو يعمل على تجنبه أو تغييره •• أما الثواب بمعناه الواسع الذى ينجم عنه تدعيم الاستجابة فيشمل :

١ - كل ما يرضى دافعا عند الانسان أو الحيوان كالحاجة الى الطعام أو الدافع الجنسي أو الحاجة الى الأمن أو التقدير الاجتماعى أو النجاح أو الظهور . .

٢ - كل ما يبشر بارضاء دافع حتى ان اقترن بالم وعقاب معتدل . فالصدمة الكهربائية فى تجربة « طولن » يمكن اعتبارها نوعا من الثواب لأنها علامة على نجاح الفرد فى التجربة . وما قيمة صدمة كهربية خفيفة اذا قيست الى ارضاء دافع كالتقدير الاجتماعى عند الانسان ؟

٣ - كل ما يقى الفرد من موقف مؤلم أو خطير ، واقع أو متوقع . فتجنب فأر المتأهة صدمة كهربية تصيبه ان دخل دهليزا مسدودا يمكن اعتباره نوعا من الثواب يدعم استجابة التجنب عنده ، كذلك الحال فى تجنب الطفل موقد النار الذى لسعه من قبل . وافلات التلميذ دون عقاب من ذنب ارتكبه كالغش مثلا نوع من الثواب يشجعه على تكرار الغش ، وتجنب شخص لديه خوف شاذ من القطط للاماكن التى يحتمل أن يرى فيها قطا وارتياحه لأنه نجا من عضة قط . . هذا التجنب يعتبر نوعا من الثواب يدعم فى نفسه الحوف من القطط ، لأن هربه هذا يقيه من مواجهة موقف خطر . وهذا هو السبب فى بقاء المخاوف الشاذة طول العمر أحيانا . والطالب الذى يتعين عليه أن يختار الالتحاق بين كليتين فى الجامعة ، وكان فى حيرة وتردد شديدين ، ثم قطع فى الأمر فاستراح ، تكون راحته هذه نوعا من الثواب يدعم هذا القرار ويثبتته فى نفسه ، والعامل المستجد الذى يتدرب على آلة جديدة فى المصنع ان ظل يتدرب دون أن يعرف هل يتقدم ويتحسن فى تدريبه أم يتأخر . . كان جهله مصدر قلق وتوتر لديه ، فان عرف استراح ، فكانت هذه الراحة حافزا له على التقدم فى تدريبه . .

بهذا المعنى الشامل نستطيع أن نعرف الثواب بأنه كل ما يؤدي الى خفض القلق والتوتر عند الفرد حتى ان اقترن بالم . وكننا يعرف أننا فى حياتنا اليومية نحاول ونعاود ونكرر السلوك الذى يوصلنا الى تحقيق رغباتنا وأمانينا مهما لاقينا فى سبيل ذلك من مشقة وألم . أما العقاب فعلى عكس ذلك كل ما يؤدي الى زيادة التوتر حتى ان كان غير مؤلم فارغام طفل على تناول طعام لا يسيغه نوع من العقاب . .

صفوة القول أن التدعيم عامل تمييز واختيار لأنه يميل بنا الى تكرير السلوك المقترن بالثواب دون غيره مما يقترن بعقاب وهو بهذا المعنى عامل أساسى فى تكوين العادات والابقاء عليها . فلا تعلم بدون تدعيم .

١٠ - الاشراف والتعبيث

الاشراط المجدى Instrumental conditioning

كان المعتقد أن التعلم بالمحاولة والخطأ يختلف في نواح هامة أساسية عن التعلم الشرطى وأن القوانين التى تهيمن عليهما قوانين مختلفة كل الاختلاف . غير أن هناك تجربة قام بها العالم الأمريكى « سكينر Skinner » وهى بين أن هذين النوعين من التعليم لا يناقض أحدهما الآخر بل يكمل أحدهما الآخر .

تتلخص هذه التجربة فى صندوق صغير ذى غطاء زجاجى ولايحتوى الا على وعاء صغير وقضيب من المعدن بجوار الوعاء . وخارج الصندوق آلة ان دارت أسقطت قطعاً صغيرة من الطعام فى منحدر يصل الى هذا الوعاء الصغير قطعة فى كل مرة ، وهى تدور ان وقع ضغط على قضيب المعدن يوضع فأر جائع فى الصندوق ، فيأخذ فى ارتياده واستطلاع انحاءه واللعب بمحتوياته ، فان اتفق أن ضغط على القضيب مصادفة دارت الآلة فهبط عليه الطعام فيأدر الى التهامه ، وسرعان ما يتعلم الفأر أن يضغط على القضيب كى يظفر بقطع أخرى من الطعام اذ أن ما يأكله منه فى المرة الواحدة لا يكفى لاشباع جوعه . وقد لوحظ أن الفأر ان تكرر ضغطه على القضيب دون أن يهبط اليه الطعام كف عن الضغط ، أى انطفأت استجابته . وفى هذا ما يدل على أن الطعام - وهو نوع من الثواب - يدعم الاستجابة ويثبتها ويقويها ، فى حين أن الحرمان من الطعام - وهو نوع من العقاب - يتضاءل بالاستجابة ويطفئها وقد استخدم هذا الصندوق نفسه بعد تكييفه لاجراء تجارب على القردة والشمبانزى والاطفال .

وبين هذه التجربة وتجارب بافلوف فوارق كثيرة من أهمها أن الاستجابة الشرطية المكتسبة فى تجربة سكينر ، وهى الضغط على القضيب ، استجابة مجددة أى تؤدى بالفعل الى « اثابة » هى الظفر بالطعام ، أما فى تجارب بافلوف فالاستجابة المكتسبة الشرطية ، وهى سيل اللعاب ، ليست مجددة أى لا تؤدى بأية حال الى الطعام مهما سال لعاب الحيوان . لذا توصف تجربة سكينر وأمثالها بأنها تجارب « اشراف مجد » على حين توصف تجارب بافلوف بأنها تجارب اشراف بسيط أو اشراف مأثور . الفارق الثانى هو أن الاستجابة فى الاشراف المجدى استجابة ارادية كتتحريك اليدين أو الجسم ، فى حين أن الاستجابة فى

الإشراط المأثور غالباً ما تكون استجابة لا إرادية كإفراز اللعاب أو سحب اليد نتيجة لصدمة كهربية .

ومع هذه الفوارق بين الإشرط المجدى « الفعال » والإشرط البسيط « المنفعل » فالخطوات التى يتم بها التعلم واحدة فى الحالتين .
ففى الإشرط المأثور :

رؤية الطعام أو سماع الجرس (مثير شرطى) - الاستعداد لسيل اللعاب (استجابة شرطية) - وجود الطعام فى الفم (مثير أصلى) - سيل اللعاب نتيجة لوجود الطعام فى الفم (استجابة أصلية) .

وفى الإشرط المجدى :

رؤية القضيب (مثير شرطى) - الضغط عليه (استجابة شرطية)
الظفر بالطعام (مثير أصلى) - الأكل (استجابة أصلية) .

فإذا كان الإشرط المأثور يتلخص فى اكتساب استجابة شرطية فالإشرط المجدى يتلخص فى تعلم استجابة تكون وسيلة الى المثير الطبيعى وهو الطعام . فى الحالة الأولى يدرك الفرد شيئاً فيظفر بالطعام ، وفى الحالة الثانية يعمل الفرد شيئاً ليظفر بالطعام .

ومن ناحية أخرى لو أمعنا النظر لوجدنا أن صندوق سكينر يشبه صندوق ثورنديك من عدة وجوه . لكنه أبسط منه فهو لا يتيح للحيوان مجالاً كبيراً للتخبط كما يفعل القط فى صندوق ثورنديك . لذا يتم التعلم فيه بسرعة كبيرة لكنه يتبع نفس الخطوات :

فى صندوق ثورنديك :

رؤية أكرة الباب (مثير شرطى) - إدارة الأكرة (استجابة شرطية)
الظفر بالطعام (مثير أصلى) - الأكل (استجابة أصلية) .

من هذا يتضح أن التعلم بالتعبيث ماهو آخر الأمر الا ارتباط مثير شرطى باستجابة شرطية مجددة . ومنه يتضح أيضاً أن تجربة سكينر تسد الثغرة بين إشرط بافلوف وتعبيث ثورنديك ، وهما صورتان من صور التعلم كان يظن أن احدهما تختلف عن الأخرى اختلافاً كبيراً .

قوانين الإشرط المجدى

ومما يذكر أن بعض قوانين بافلوف الإشرطية تنطبق أيضاً على الإشرط المجدى ، منها قوانين التدعيم والانطفاء والتعميم والتمييز .

فمن طريق الاشرط المجدى يكتسب الانسان والحيوان عادات كثيرة ويقلعان عن عادات أخرى . . من ذلك أن الاستجابة الشرطية يجب أن تدعم لتبقى والا انطفأت . وقد رأينا أن الفأر ان تكرر ضغطه على القضيبي دون أن يهبط اليه الطعام كف عن الضغط (مع مراعاة أن التدعيم هنا يأتي بعد السلوك لا قبله كما في الاشرط المأثور) . ثم أنظر الى الرضيع وهو يتعلم الرضاع من ثدى أمه ، تراه يحل هذه المشكلة كما تعلم فأر سكنر حل مشكلته على وجه التحديد . فالرضيع يقوم أول الأمر بحركات عشوائية توجهها أمه الى حد ما ، حتى يضع فمه في الثدي فيشبع دافع الجوع كما ضغط الفأر على القضيبي فاشبع جوعه . . كذلك يتعلم سلسلة من الحركات مستخدما الاشرط المجدى لارضاء حاجاته الجسمية الأخرى . . والطفل ان اتفق له أن يضع اصبعه في فمه فوجد لذة في مضه مال الى تكرار هذا السلوك وسرعان ما تتكون لديه عادة مص الاصبع ، وان اتفق له أن يلمس شيئا حارا فسرعان ما يتعلم أن يتعد عنه .

أما فيما يتصل بانطفاء العادات والاقلاع عنها عن طريق العقاب - أى التدعيم السلبي - فيكفى أن نذكر أننا اذا عرضنا فأرا ذكرا لصدمة كهربية في كل مرة يقترب فيها من فأرة أنثى فسرعان ما يتجنب الاقتراب من انثى الفئران . . ومدمن الحمر يبدأ في النفور من شربها ان قدمناها له عدة مرات وقد مزجت بعقار يثير عنده قيئا عنيفا . . والطفل الذى يمص أصابعه باستمرار قد يقلع عن هذه العادة السيئة ان دهننا أصابعه بمادة مرة .

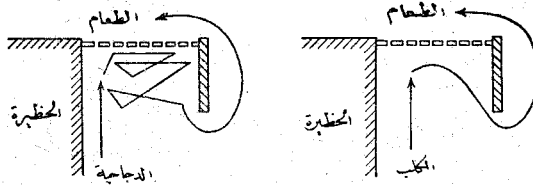
وعن طريق التدعيم والتعميم تتكون أغلب اتجاهاتنا النفسية نحو الناس والأشياء وكذلك عاداتنا الخلقية كالصدق والأمانة أو الكذب والقسوة . . فهي تتكون تدريجا في مواقف خاصة واحدا بعد الآخر ثم يمتد أثرها الى مواقف أخرى .

ويبدو قانون التمييز في حالة الطفل الذى يرى سلوكا معيناً يحوز رضاه والديه فيميل الى تكريره مع الغير أى تعميمه على المواقف المشابهة ، لكنه كثيرا ما يرى أن السلوك الذى ينال استحسان والديه - أى الذى يدعمه تدعيما ايجابيا - يقابل بالاعراض والاستهجان من الغير - أى يدعم تدعيما سلبيا - وهنا يضطر الطفل الى أن يتعلم التمييز أى أن يتصرف مع البعض بسلوك خاص ومع الآخرين بسلوك مغاير .

١١ - التعلم بالاستبصار

عابت مدرسة الجشطلت على ثورنديك أن الأقفاص التي كان يستخدمها في تجاربه لا تسمح للحيوان بإظهار قدرته على التعلم ، لأن المزاليج والأكر والأزوار وغيرها من مفاتيح الأقفاص مخبوءة خافية بحيث لا يستطيع الحيوان معالجتها الا عن طريق المصادفة وهو يتلمس الخروج من مأزقه ، في حين أن الاختبار الصالح لقياس القدرة على التعلم يجب أن تكون جميع عناصره واضحة ماثلة أمام عيني الحيوان ، فإن كانت لديه قدرة على الملاحظة وإدراك العلاقات تسنى له أن يحل المشكلة بغير هذا التخبط الذي تفرضه طبيعة المشكلة . لذا أجرى أتباع هذه المدرسة تجارب تفادوا فيها هذا العيب - أجروها على الطيور والأسماك والأرانب والقطط والقردة والأطفال . وكان من أبرعها تلك التجارب التي أجراها « كهلر » Koehler على القردة العليا .

فمن الاختبارات الواضحة البسيطة التي استخدموها أن يضعوا الحيوان الجائع أمام عقبة بطبيعة الحال - في قفص مؤخره غير مغلق وواجهته من قضبان يستطيع الحيوان أن يرى من خلالها طعاما (شكل ١٦) . من هذا الشكل يتضح لنا الى أي حد يختلف سلوك الدجاجة عن الكلب في حل هذه المشكلة . فالكلب لم يلبث أن قام بحركة التفاف بمجرد ولوجة القفص دون تردد أو تريث أو اندفاع الى الأمام للوصول الى الطعام،

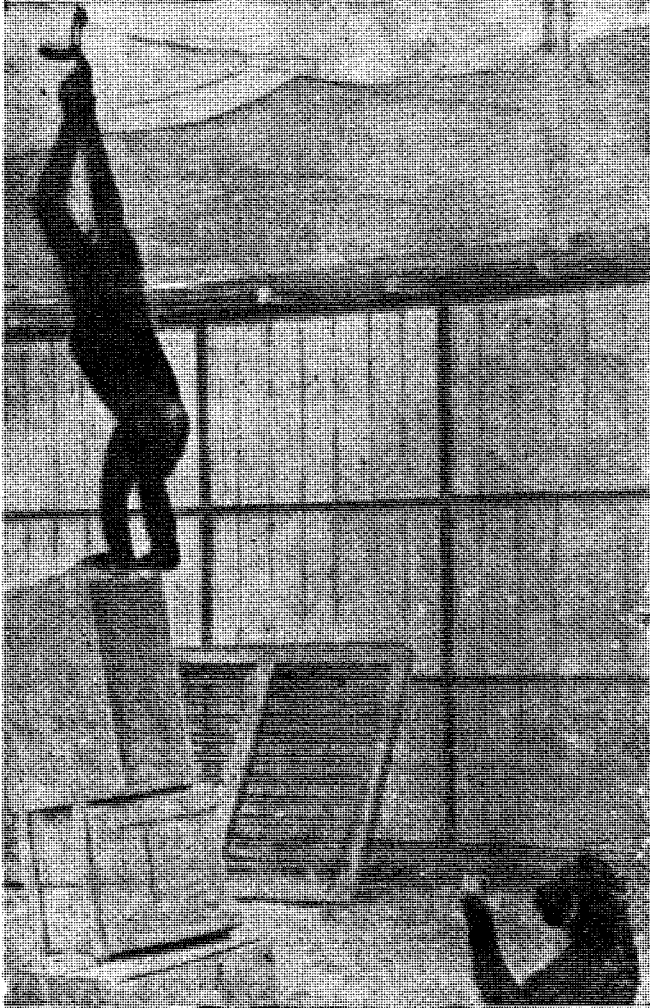


شكل ١٦

في حين أن سلوك الدجاجة يبدو فيه التخبط والمحاولات العمياء والاندفاع المباشر للنفاذ من واجهة القفص . ولو أعدنا التجربة وجدنا الدجاجة تظل في تخبطها ولكن بدرجة أقل منه في المرة الأولى . أما الكلب فيبدو من سلوكه أنه لاحظ وأدراك على حين فجأة العلاقة بين الوسيلة والهدف ، بين حركة الالتفاف والظفر بالطعام . وهذا يأذن لنا أن نستنتج أنه حل المشكلة حين لاحظ أن الطريق المباشر الى الطعام لا يجدي - هذا الحل **الفجائي** للمشكلة الذي يقوم على الملاحظة وإدراك العلاقات هو التعلم بالاستبصار .

تجارب كهلر على الشمبانزى

من تجارب هذا العالم أنه وضع أحد القرود العليا ، وهو جائع ، فى حظيرة يتدلى من سقفها بعض ثمرات الموز مما لا يستطيع الحيوان الوصول اليه بذراعه أو بالوثوب اليه . وكان بالحظيرة عدة صناديق فارغة تقع فى مجال ادراك الحيوان (أنظر شكل ١٧) . فبدأ الحيوان بمحاولات كثيرة



شكل ١٧

يجدر ملاحظة « الزميل » الجالس على الارض ، وما تم عنه قبضة يده ونظراته من مشاركة وجدانية ومن « أعجاب » أيضا

لكلوثوب لم تنته بالنجاح طبعا ، وكان يستسلم بعدها ويرتد الى مؤخرة الحظيرة غضبان أسفا ، وعلى حين فجأة اندفع الى أقرب صندوق وأخذ يزيحه حتى أصبح أسفل الموز ثم وثب عليه فلم يفلح فى بلوغ غايته ، فبدت عليه مظاهر اليأس والانفعال . وعلى حين فجأة اندفع الى صندوق آخر وأخذ ينظر اليه تارة والى الموز طورا ، ثم دفعه دفعة خفيفة ، ثم عاد ينظر الى الموز مرة أخرى ، حتى اذا ما أصبح الصندوق قاب قوسين أو أدنى من مسقط الموز حمله فوضعه على الصندوق الأول ، ثم وثب عليهما لكنه لم يوفق ، فأعاد محاولاته الفاشلة واعتراه الانفعال ، حتى انتهى الى وضع صندوق ثالث ، ثم وثب عليها جميعا واستولى على غنيمته فرحا بها وجديرا بها أيضا . . الحق أنه اكتشف « مبدأ » لا يقل فى روعته عن مبدأ الوصول الى القمر بصاروخ ذى عدة مراحل !

ومما يجدر ذكره أن الصناديق ان كانت بمنأى عن مجال ادراك الحيوان ازدادت المشكلة صعوبة أو تعذر عليه حلها .



شكل ١٨

واليك تجربة أخرى أجراها العالم نفسه على الشمبانزى «سلطان»
أذكى مألديه من القردة العليا ، ولم يفلح فى حل المشكلة من بينها غيره .
وضع سلطان فى حظيرة واجهتها من قضبان حديدية ، ووضع خارج
الحظيرة ثمرات الموز مما لا يستطيع القرد بلوغه بذراعه . وكان بداخل
الحظيرة ، وفى مجال ادراك الحيوان ، قضبتان احدهما طويلة والأخرى
قصيرة . وكل منهما لا تكفى وحدها لبلوغ الموز أن اتخذها القرد أداة
لجذبه . فلبث القرد أكثر من ساعة يجرب كل قضبة بمفردها ويفشل
بطبيعة الحال ، حتى يأس واستسلم وارتد الى مؤخرة الحظيرة . ثم أخذ
يلعب بالقصبتين ، وبينما هو كذلك اذا بطرف قضبة يلج فى طرف
الأخرى ، عن طريق المصادفة فيما يبدو ، عندها وثب القرد على التو الى
واجهه الحظيرة وأخذ يستخدم هذه القضبة المركبة فى جذب الموز . وبينما
هو كذلك اذ انفصلت القضبتان احدهما عن الأخرى فسارع الى وصلهما
(انظر شكل ١٨) ، وظفر سلطان بالموز عن استحقاق يتفق مع «فخامة»
اسمه . لكنه لم يقف لياكل الموز ، بل طفق يجذب بأداته المبتكرة أشياء
أخرى ملقاة على الأرض وقد بدت على وجهه أمارات الفرح والرضا كما
يفرح الإنسان بمسألة حلها أو اختراع وفق اليه . فلما أعيدت عليه
التجربة فى اليوم الثانى لم يلبث غير بضع ثوان ثم شبك القضبتين كما
فعل بالأمس . بل لقد استطاع فى تجارب تالية أن يركب قضبة طويلة من
ثلاث قضبات قصار . ومما يجدر ذكره مرة أخرى أن القضبات ان لم تكن
فى مجال ادراك الحيوان ازدادت المشكلة صعوبة أو تعذر عليه حلها .

مفهوم الاستبصار Insight

يرى كهلر أن القرد تعلم حل المشكلة عن طريق الاستبصار لأنه
استطاع أن يلاحظ أن القضبة الجديدة قادرة على أن تعينه على بلوغ هدفه
بعد أن عجزت عن ذلك القضبات القصيرة . أى أن حل المشكلة قام على
فهمها أى ادراك ما بين أجزائها من علاقات كانت خافية عليه فى أول الأمر .
ومما يدل على أن الحل جاء نتيجة استبصار :

١ - أن الحيوان انتقل انتقالا فجائيا لا تدريجيا من محاولاته
العشوائية الفاشلة الى استخدام القضبة المركبة .

٢ - أنه حين أعيدت عليه التجربة لم يلجأ الى التخبط بل حلها فى
بضع ثوان مما يدل على أنه فهم « سر » المشكلة ومفتاحها .

أما الاستبصار فهو عند مدرسة الجشطت الإدراك الفجائي أو الفهم الفجائي لما تنطوي عليه المشكلة من دلالة ومعنى بعد محاولات فاشلة تطول أو تقصر . هو الإدراك الفجائي لما بين أجزاء الموقف الكلي من علاقات أساسية . وأجزاء الموقف الكلي في تجارب القرد هي القرد والقصبة أو الصندوق والهدف .

خصائص التعلم بالاستبصار :

أجرى كثير من علماء النفس - من أتباع مدرسة الجشطت وغيرهم - تجارب مختلفة على الحيوانات الدنيا والعليا وعلى الأطفال والراشدين فخرجوا منها بالنتائج الآتية :

١ - أن الاستبصار لا يتضح في تعلم الحيوانات الدنيا اتضاحه في تعلم الحيوانات العليا وخاصة القردة وذلك لما لها من قدرة أكبر على الملاحظة ، كما أنه أظهر لدى الراشدين منه لدى الأطفال ، وأظهر لدى كبار الأطفال منه لدى صغارهم - وبعبارة أخرى تتوقف قدرة الفرد على التعلم بالاستبصار على مستوى ذكائه وكذلك على سنه وخبراته . وهنا نذكر أن الذكاء عند مدرسة الجشطت ضرب من الاستبصار .

٢ - كما دل الاستبطان على أن التعلم بالاستبصار تسبقه غالبا مرحلة من المحاولات والأخطاء الذهنية لدى الكبار من بنى الانسان ، وربما كان الأمر كذلك لدى الأطفال .

٣ - والفهم الذى يتضمنه الاستبصار قد لا يظهر على نحو فجائي كما تصرح مدرسة الجشطت ، بل قد يكون هذا الفهم تدريجيا ، أما الاستبصار الفجائي فأجدر أن يسمى «بالالهام» Inspiration أو «الإشراق» Illumination .

٤ - أن الحل الذى يظفر به الفرد عن طريق الاستبصار فى موقف يفيد منه الفرد فى مواقف أخرى جديدة تختلف عن الموقف الأول بعض الاختلاف ، وهذا على خلاف التعلم عن طريق التعيين . فالقرد الذى تعلم استخدام عصا للاستيلاء على ثمرات من الموز معلقة فى سقف حظيرته ، ان لم يجد لعصا استخدام بدلا عنها أشياء تختلف عنها شكلا وحجما ولونا

ومادة ، فقد يستخدم بدلا عنها غصن شجرة أو لوحا من الخشب أو قضيبا من الحديد أو قصبه من الخيزران ، كأنه اكتشف « مبدأ » . كما أنه يستخدم العصا نفسها للاستيلاء على أشياء أخرى غير الطعام ليست فى متناوله .

التعلم عملية فهم وتنظيم :

تنكر مدرسة الجشططت أن التعلم ينتج عن ترابط آلى بين مثيرات واستجابات كما يقول الاشرطيون ، كما تنكر أنه يقوم على التخبط الأعمى الخالى من الملاحظة والتفكير والذكاء كما يقول بعض السلوكيين - وترى أن التعلم يقوم على الفهم الكلى للموقف برمته . وهكذا يكون التعلم ضربا من التفكير والتأليف والابتكار ، أو على حد قولهم ضربا من الاستبصار .

وهى لا تنكر أثر المحاولات والأخطاء فى عملية التعلم ، لكنها تنكر أنه تخبط أعمى لا صلة له بالمشكلة . فالقط المحبوس فى القفص كانت حركاته من بدء التجربة موجهة وذات معنى . فقد كان ينظر دائما الى الطعام وقضبان القفص ولم يكن ينظر الى الساعة المعلقة على حائط الحجره أو الى الكرافت الحمراء التى يلبسها المجرى ، وكان ينتبه حين تعاد عليه التجربة الى موضع المزلاج ثم الى المزلاج نفسه . وهذا يمكن اعتباره استبصارا فى مستوى حطيط . ومما يدل على أن حركات القط لم تكن آلية ميكانيكية أنه حين تعلم فتح الباب كان يفتحه مرة بمخلبه ، وأخرى بظهره ، وثالثة بفمه مما يشير الى أن سلوكه لم يكن نتيجة ترابط آلى بين مثيرات واستجابات - وبعبارة أخرى لم يكن سلوك الحيوان عشوائيا محضا ، بل كان سلوكا يلاحظ ويختار .

كما أنها لا تنكر عامل المصادفة فى الوقوع على الحل الصحيح ، لكنها تنكر أنها أهم ما يحدث فى عملية التعلم .

وأتباع هذه المدرسة يرون أن التفكير والاستبصار أكثر من أن يكون نهاية لمحاولات وأخطاء كثيرة فى ذهن الفرد ، كما يزعم السلوكيون ، بل يرون أنه يحدث نتيجة لاعادة تنظيم المجال الإدراكى بما يعين على بروز الحل ، أى لاعادة تنظيم المشكلة على نحو يسمح بإدراك العلاقات الهامة بين عناصرها . وبعبارة أخرى فالحل لايتاح بالاستبصار الا اذا أعيد تنظيم الموقف العلمى تنظيما يسمح بأبراز جميع عناصره الهامة فى مجال ادراك الفرد . وهذه ناحية يجب أن يراعيها كل مدرس فى تدريسه ، أى لا

ينبتق الاستبصار الا فى اللحظة التى تبدو فيها المشكلة فى شكل جديد واضح .

يتضح مما سبق أن التعلم بالاستبصار لابد أن يقوم على الفهم الكلى للموقف بأجمعه لا لأجزائه فرادى . وهذه ناحية هامة تميز نظرية الجشطلب عن النظريات الترابطية التى ترى أن التعلم يتلخص فى عقد روابط بين جزئيات ، أى بين مثيرات واستجابات . فاكمال سلسلة الأعداد التالية مثلا : ٦ - ٧ - ٩ - ١٢ - ١٦ - ٢١ - ٢٧ - لا يمكن أن يتم الا بالنظر الى السلسلة فى جملتها وادراك ما بين أجزائها من علاقات . كذلك الحال فى اكمال جملة ناقصة ، أو تصنيف عدد من الأشياء ، أو حل قرين هندسى ، أو تشخيص مرض معين .

هذه أهم النواحي التى تميز بها نظرية الجشطلبت عن النظريات الترابطية فى التعلم . الواقع أن الانسان عبتا يحاول أن يجد فى هذه النظريات الأخيرة اشارة الى أهمية الفهم والاستبصار فى التعلم ، أو الى ما بين تعلم الطلاب وتعلم الأسماك من فارق كان تعليم الطلاب وترويض الحيوان صنوان متكافئان . لذا كانت نظرية الجشطلبت أكثر هذه النظريات فائدة للمدرسين والمعالجين النفسيين والأطباء وكل من يقوم بعملية التعليم .

١٢ - تعلم الانسان وتعلم الحيوان

مع أن قوايتين التعلم متشابهة عند الانسان والحيوان الا أن هناك فوارق جمّة فى التعلم عند كل منهما بما جعل قدرة الانسان على التعلم أكبر وأشمل بكثير منها عند الحيوان :

١ - فدوافع الانسان الى التعلم وبواعثه على التعلم أكثر عددا وأوسع مدى من دوافع الحيوان وبواعثه .

٢ - والانسان أدق فى الملاحظة ، وأقدر على التصور الذهنى والتذكر ، وأسرع فى تنفيذ التعليمات ، وأقدر على رؤية العلاقات الهامة ، وكذلك على التعميم والتمييز .

٣ - هذا الى أن الانسان أقدر على ضبط انفعالاته وأبعد عن الارتباك والتخبط الحيوانى ، لذا فهو يوجه جزءا أكبر من طاقته ووقته الى حل المشكلة التى تواجهه .

- ٤ - أما ميزة الانسان الكبرى فهي قدرته على استخدام الرموز :
اللغة والأرقام والاشكال الهندسية . . كذلك قدرته على التخطيط واستنتاج
المبادئ العامة ، ووزن الاحتمالات المختلفة في ذهنه لاجراكتة .
٥ - هذا الى ما يتميز به من مهارة يدوية لا يدانيه فيها حيوان .

١٣ - الموقف الحاضر من عملية التعلم

استعرضنا ثلاث نظريات للتعلم ، ترى اولها أن التعلم ترابط شرطي
يفسره قانون الاقتران المتأني والمتتابع ، واثانية ترى أن التعلم محاولات
وأخطاء يفسره قانون الأثر ، والثالثة ترى أن التعلم استبصار يفسره قانون
تنظيم المجال الادواكي .

ويرى بعض العلماء أن التعلم الشرطي أبسط أنواع التعلم ، وأنه
مجرد نوع من أنواع عدة من التعلم ، ويرى آخرون أن التعلم الشرطي
أساس كل تعلم ، فليس هناك تعلم دون اشراط ، وجميع ضروب التعلم
وتكوين العادات عند الانسان والحيوان يمكن أن تفسر بالتعلم الشرطي .
فقوانين اكتساب الاستجابة الشرطية - وهى التدعيم والانطفاء والتعميم
والتمييز والاستتباع وغيرها - تقوم بدور فى كل تعلم : من تعلم لعبة
التنس الى تعلم لعبة الشطرنج، ومن تعلم القراءة الى تعلم الهندسة التحليلية،
ومن تعلم الفأر الخروج من متاهه الى تعلم الطفل ربط حذائه ومن تعلم
القفزة على سور عال الى ادمان المخدرات . أما كيف يحدث الاشرط ويتم
فمشكلة لم يتفقوا بعد عليها جميعاً .

ومما يجدر ذكره أن هذا الفريق الأخير وعلى رأسهم « هل » Hull
و « سكينر » Skinner و « جاثرى » Guthrie وغيرهم من أتباع
المدرسة السلوكية الجديدة . أو ماتسمى بمدرسة « المثير والاستجابة »
يؤكدون أن التعلم عند الانسان والحيوان ارتباط ميكانيكى بين مثيرات
واستجابات ، ويتفقون جميعاً على أن مبدأ « الغرضية » لا مجال له فى
عملية التعلم ، وهو المبدأ الذى ينص على أن الأغراض علاوة على المثيرات
تقوم بدور هام فى تعيين السلوك وتوجيهه أثناء التعلم (انظر ص ٦٩)
ويدخل فى زمرة هؤلاء من يرون أن التعلم عند الانسان والحيوان
عملية عمياء تتم بطريقة ميكانيكية أو تحدث عن طريق محاولات وأخطاء
حركية ظاهرة أو ذهنية باطنة ، وأن التعلم يفسره قانون الأثر . على رأس
هؤلاء « ثورنديك » .

فى مقابل هؤلاء الترابطيين جميعاً ترى مدرسة الجشطلت أن التعلم

عند الانسان والحيوان لا يتم عن طريق ترابط آلى ، أو بمحاولات وأخطاء .
عمياء ، بل عن طريق الاستبصار أى عن طريق الملاحظة والفهم وادراك
العلاقات ، أى تنظيم المجال الإدراكى . فعملية التعلم عملية غرضية ارتيادية
ابتكارية قوامها الفهم والتنظيم .

من هذا يتضح لنا أنه ليس فى علم النفس اليوم نظرية واحدة تفسر
مختلف انواع التعلم ، بل هناك أكثر من نظرية ، بل خلاف حتى بين
النظريات المتعددة التى تنطوى تحت مدرسة واحدة .

وقد يرجع بعض هذا الخلاف الى أن التعلم عملية شديدة التنوع
لأنها تتصل بكل تغير يطرأ على أفعالنا وأفكارنا وحالاتنا النفسية الشعورية
واللاشعورية ، كما أنها على درجات مختلفة من التعقيد . كما يرجع بعضه
الآخر الى اختلاف المواقف التعليمية التى يدرسها العلماء ويجرون عليها
التجارب ، ثم محاولة تعميم التفسير على مواقف من نوع آخر .

الوقائع والنظريات

لقد دلت التجارب على أن هناك تعلمًا يبلغ فيه التخييط ذروته
ويكون التحسن فيه تدريجياً وفيه لا يفهم الفرد بوضوح كيف يحدث
التحسن ، كما أن هناك تعلمًا يدرك فيه المتعلم بوضوح العلاقات التى
تؤدى الى الحل ، أى يفهم ما يجب عليه عمله كى يصل الى هدفه ، وهذا
يمكن أن نسميه التعلم بالاستبصار . هذا الى تعلم يقع بين الطرفين اذ
يتضمن استبصاراً جزئياً مقترنا بمحاولات عمياء . غير أنه يجب التمييز
بين التعميت - وهو نوع من الاشرط كما قدمنا - والاستبصار من حيث
هما واقعتان حاصلتان وطريقتان للتعلم وبين التعميت والاستبصار من
حيث هما نظريتان تزعم كل واحدة منهما أنها تفسر جميع صور التعلم .
الأسئلة الآتية .

كلمة ختامية

بالرغم من هذا الخلاف الظاهر بين نظريات التعلم فى الوقت الحاضر
الا أننا نستطيع أن نفيد من كل واحدة منها بما يعيننا على الاجابة على

- لماذا نتعلم ؟ لوجود دافع لدينا ووجود مشكلة أمامنا .

- كيف نصل الى الاستجابة الصائبة ؟ عن طريق المحاولة والخطأ ،
وعن طريق الاستبصار ، وعن طريق التمييز •

- لماذا نختار الاستجابة الصائبة ونكررها دون غيرها ؟ لأن سلوكنا
يخضع لقانونى التعزيز والانطفاء •

- كيف نكتسب العادات والمهارات الاتجاهات ؟ عن طريق التعزيز
أى انتقال أثر التعلم من موقف الى آخر شبيه به •

الفصل الثالث

التعلم والتعليم

مبادئ التعلم والتعليم :

بين التعلم والتعليم فارق جوهرى . فالتعليم هو مجهود شخص لمعونة آخر على التعلم ، أما التعلم فمجهود شخصى ونشاط ذاتى يصدر عن المتعلم نفسه بمعونة المعلم وارشاده . وبعبارة أخرى فالتعليم هو توجيه عملية التعلم ، هو حفز المتعلم واستثارة قواه العقلية ونشاطه الذاتى وتهيئة الظروف التى تمكنه من التعلم أيا كان نوعه . لذا كان من الطبيعى أن يقوم التعليم على قوانين التعلم ومبادئه مع مراعاة العوامل المختلفة التى تؤثر فى عملية التعلم فتسهلها أو تعطلها .

لقد رأينا من استعراض نظريات التعلم فى الفصل السابق أنها بالرغم من اختلافها فى تفسير عملية التعلم الا أنها تتفق جميعها على النقاط التالية :

- ١ - لا تعلم بدون دافع ، ٢ - لا تعلم بدون تدعيم أى بدون ثواب أو عقاب ، ٣ - التعلم نشاط ذاتى يقوم به المتعلم نفسه نتيجة لحاجة لديه ، ٤ - الاقلال من أهمية التكرار فى عملية التعلم ، ٥ - انتقال أثر التعلم من الموقف الأصيل الى المواقف الشبيهة به .

كما رأينا أن مدرسة الجشطلت تؤكد أهمية وضوح مادة التعلم وتنظيمها وفهمها ..

على أن البحث فى موضوع التعلم لم يقتصر على معامل علم النفس، فقد أجريت بحوث وتجارب كثيرة فى صفوف الدراسة بالمدارس وفى ميدان الصناعة والتدريب المهنى وفى ساحات القوات المسلحة ، وفى حلقات التوجيه والاصلاح الاجتماعى ، وخرج الباحثون بعدة مبادئ تهيمن على عملية التعلم أيا كان نوعه : من التعلم الذى يستهدف حفظ قصيدة من

الشعر الى تعلم ادارة مخرطة أو منشار كهربي ، ومن التعلم الذي يستهدف
تحصيل المعاني والأفكار الى تعلم القواعد الحلقية والاجتماعية . هذه المبادئ
ما هي الا قواعد تسهل عملية التعلم على المتعلم والمعلم جميعا . فهي تعين
المتعلم على حفظ دروسه واستذكارها وتذكرها والافادة مما يقرأ ويحصل
•• كما تعين المعلم -مدرسا كان أم أبا أم طبيبا أم معالجا نفسيا أم اخصائيا
اجتماعيا أم مدربا صناعيا - على اتقان عمله التعليمي بمراعاة شروط التعلم
الجيد .

التعلم الجيد :

يتميز التعلم الجيد بسمات أربع هي :

- ١ - أنه لا يتطلب أن ينفق المتعلم في سبيله وقتا أطول مما يجب .
 - ٢ - ولا يقتضى أن يبذل المتعلم في سبيله جهدا كبيرا لا داعى له .
 - ٣ - وهو التعلم الذى يبقى أثره فلا يسارع اليه النسيان .
 - ٤ - كما أنه التعلم الذى يستطيع المتعلم استخدامه والافادة منه في
مواقف جديدة كثيرة .
- وستتناول بالتفصيل أهم هذه المبادئ والقواعد .

١ - الدوافع والتعلم

يتعلم الانسان ان كانت لديه رغبة في التعلم ، وكانت لديه القدرة
على التعلم ، واتيحت له الفرصة للتعلم ، وقدم اليه الارشاد فيما يتعلم .
غير أن القدرة والفرصة والارشاد لا تجدى جميعا ان لم يكن لدى المتعلم
ما يدفعه الى التعلم . فلا تعلم بدون دافع . ذلك أن التعلم كما قدمنا هو
تغير في السلوك أو التفكير أو الشعور يتجم عن نشاط يقوم به الفرد ،
والفرد لا يقوم بنشاط من غير دافع . ولقد رأينا من التجارب التى
تجرى على الحيوانات أن الحيوان لا يبدأ نشاطه التعلمى الا بتأثير دافع
الجوع أو العطش أو الاستطلاع أو الهرب من قفص أو تجنب موقف مؤلم ،
كذلك الحال فى تعلم الانسان السير فى متاهة أو حل لغز ميكانيكى ،
فقد يكون الدافع هنا مجرد الرضا من تعلم السير فى المتاهة ، أو كلمة
تشجيع من المحرب ، أو دافع الظهور والتغلب على العقبات . كما رأينا من
قبل أن « التدعيم » يتوقف على الدوافع . فان كان الحيوان جائعا وجب

اثابته بالطعام ، وان عشوره على الطعام يحدد اختياره الطريق الصحيح في المتاهة . فالتدعيم عامل اختيار .

لذا يجب أن يقوم التعليم - كل تعليم - على الدوافع الأساسية والفرعية للمتعلمين وعلى مآلديهم من اتجاهات نفسية وميول ، على أن يذكر المعلم أن حاجات المتعلمين وميولهم وأهدافهم قد تختلف اختلافا تاما عما يظن . فقد يخطيء طالب في القراءة أمام الصف فيضحك الطلاب ، فان كان الطالب في حاجة شديدة الى جذب الانتباه اليه ، أدى هذا الضحك الى تدعيم وقوعه في الخطأ أثناء القراءة .

فالدافع شرط ضروري لكل تعلم . وكلما كان الدافع قويا زادت فاعلية التعلم أى مثابرة المتعلم عليه واهتمامه به ، على أن نذكر أن الدافع ان زادت شدته على حد معلوم عطل التعلم . فالخوف الشديد من الفشل في الامتحان قد يعطل الطالب عن التحصيل .

وقد أدى اهمال الدوافع والميول في ميداني التعليم والصناعة بوجه خاص ، أدى الى نتائج سيئة أو خطيرة ، منها استخدام المتعلم أو المتدرب قدراته الى أدنى حد ، أو استخداما عقيما ، أو مسارعة التعب والملل الى نفسه . فمن الملاحظ أن تلاميذ المدارس ينفقون ثلاثة أعوام أو تزيد في تعلم لغة أجنبية لا يتقنها أغلبهم ، مع ما دللت عليه الملاحظة من أن الجندي المتوسط في الجيش الامريكى يستطيع الحديث بلغة أجنبية فى بضعة أشهر ولا شك أن هذا الفارق الكبير يرجع بعضه الى أن الجيش يصطنع طرقا أفضل فى التعليم ، غير أن أغلبه يرجع فى أكبر الظن الى قوة الدافع لدى الجندي لأنه يستطيع أن يفهم وأن يلمس السبب الواقعى لدراسة اللغة وذلك على نحو أسرع وأسهل من التلميذ الذى قد يرى أن تعلم اللغات مطلب تفرضه عليه برامج التعليم ليس غير . وكثيرا ما نخفق فى تعليم الأمين من الكبار القراءة والكتابة لأننا لم نخلق فى نفوسهم الرغبة فى التعلم قبل البدء فى تعليمهم . بل كثيرا ما نجد صعوبة فى تعليم الاطفال القراءة والكتابة للسبب نفسه . والملاحظ أن الموظف الذى يوعد بالترقية الى درجة أعلى ان ظفر بشهادة معينة فى دراسة معينة ، الملاحظ أنه يتكبد على الدراسة حتى يتمها فى وقت قصير . كذلك الفتاة التى تصبو أن تشغل وظيفة سكرتيرة سرعا نما تتعلم الكتابة على الآلة الكاتبة وتلخيص ما يعلى عليها فى بضعة أسابيع . ودون هذه الدوافع الخاصة قد يتلأأ الموظف أو الفتاة فلا يتعلمان ما تعلماه الا بعد عدة سنين .

والدوافع ليست ضرورية لبدء التعلم فحسب بل ضرورية أيضا للاستمرار فيه ولاتقائه وللتغلب على ما يعترضه من صعوبات وعقبات ولاستخدامه في مواقف جديدة . ذلك أن الدافع القوي يزيد من اليقظة وتركيز الانتباه ، ويؤخر ظهور التعب ، ويحول دون ظهور الملل ، ويجعل المتعلم أكثر تقبلا لما يوجه إليه من نصح وارشاد ، كما يزيد من مثابرتة وقدرته على مقاومة ضروب الاغراء .

وضوح الغرض من التعلم :

الغرض كما قدمنا غاية أو هدف شعورى يدركه الفرد أو يتصوره ويعقد العزم على بلوغه . والغرض بهذا المعنى دافع يثير السلوك ويوجهه ويملى على الفرد اختيار الوسائل الملائمة . وقد كانت التربية القديمة تلقن الطالب معلومات وتحمله على كسب مهارات لأغراض لا يعلمها ولا يشعر بها ولا يهتم لها ، ولما رأوا فتور همته وعدم اهتمامه حفزوه ببواعث مصطنعة الجوائز والامتحانات تثير فى نفسه دافع الخوف . وحتى فى يومنا هذا لا يعرف أغلب الطلاب الغرض من دراستهم قواعد اللغة وكثيرا مما يقدم لهم فى دروس الرياضيات والعلوم الطبيعية والاجتماعية . لذا يتعين على المعلم أن يوضح للمتعلمين الأهداف القريبة والبعيدة التى ترمى اليها الدروس ويحددها لهم تفصيلا ويذكرهم بها ان نسوها أو غفلوا عنها كي يستطيع الطالب أن يسعى اليها وأن يترجمها الى أعمال تفيده فى حياته اليومية . فوضوح الغرض من التعلم فى ذهن المتعلم يسهل عملية الحفظ والتحصيل ، ويزيد من درجة الفهم والجهد وتركيز الانتباه . وليذكر المعلم أن التعلم الذى يشعر المتعلم بالغرض منه أجدى وأنفع من التعلم الذى يأتى عفوا ، أو يفرض فرضا ، وأن الاهداف تزداد قوة وحيوية حين ترتبط بالدوافع الأساسية للفرد وميوله . كما يجب عليه ألا يضع أمام المتعلمين فى أول الأمر أهدافا بعيدة أو يكلفهم القيام بأعمال صعبة أو معقدة حتى لا تثبط همهم ويفتر اهتمامهم ، بل يجب عليه أن يتدرج فى التعلم على حسب طاقتهم .

وكما يتعين على المعلم تحديد الهدف من التعلم لطلابه كذلك يتعين على المتعلم - طالبا كان أم غير طالب - أن يحدد لنفسه الغرض من قراءة كتاب معين . أو مذاكرة درس معين ، اذ لا شك أن هناك فارقا أساسيا بين القراءة لمجرد القراءة أو لقتل الوقت وبين القراءة بقصد الفهم أو الحفظ أو لغرض خاص عند القارئ ككتابة مقال ، أو لاجتياز امتحان أو استقصاء

موضوع معين ، أو تلخيص أحد فصول الكتاب • ذلك أن القراءة أو الدراسة لغرض خاص تحمل الفرد على رؤية العلاقات بين الاشياء التي يريد تحصيلها ، والربط بين بعضها وبعض ، والاهتمام بها مما يجعله يفكر فيها بطريقة شعورية ولا شعورية ، وهذا ما يفوت القارئ الذي لا يقرأ لغرض خاص • ولنفرض أنك أجريت التجربة الآتية على أحد زملائك : تطلب اليه أن يذكر لك الكلمة اليسرى حين تنطق أمامه بالكلمة اليمنى :

قماش	ليمون
خبز	مدرسة
فنجان	محراث
كتاب	قبعة

وافرض أنك طلبت اليه بعد أن حفظ الكلمات بهذا الترتيب الأفقى أن يسترجعها بترتيبها الرأسى • المرجح أنه لا يستطيع لأنه لم يقصد الى الحفظ بهذا الترتيب •

واليك تجزبة أخرى تبين أثر الحفظ والتحصيل لغرض خاص : كلفت مجموعات ثلاث من الطلاب حفظ قطعة أدبية ، على أن تهتم المجموعة الأولى بملاحظة المعانى فى هذه القطعة ، والثانية بملاحظة عدد الكلمات ونوعها ، والثالثة بمجرد قراءتها • ثم اختبرت المجموعات الثلاث فى المعانى التى تتضمنها القطعة ففأقت المجموعة الأولى المجموعتين الأخرين فوقاً ملحوظاً •

تعهد الحفظ والتعلم

نحن نصعد درجات السلم مئات المرات فى الشهر الواحد ومع هذا قد لا نعرف على التحديد عددها ، كذلك سرعان ما ننسى أسماء الأشخاص الذين نتعرف بهم ولا نأبه لحفظ أسمائهم • ولو سألك أحد عن لون عيني أحد أصدقائك ممن تراهم كل يوم فقد لا تستطيع لأنك لم تقصد الى ذلك والراكب الى جنب سائق السيارة الذى لا يهتم بحفظ معالم الطريق يجد صعوبة فى تعرف الطريق ان اضطر الى السير بمفرده • وفى الشهادات القضائية يكثر خطأ الشاهد وتحريفه للواقع عن غير قصد لأنه لم يقصد الى حفظ ما رآه من تفاصيل الحادثة • ويروى أحد العلماء أنه ظل ٢٥ عاماً يرتل بعض الصلوات فى الكنيسة بما بلغ عدده ٥٠٠٠ مرة ومع هذا لم يستطع أن يسترجع هذه الصلوات بمفرده •

هذا لا يعني أن ليس هناك تعلم عرضي غير مقصود . فنحن نكتسب شيئا من المعاني والاتجاهات النفسية والصفات الخلقية والمخاوف الشاذة بطريقة عارضة غير مقصودة ، وهي مكتسبات على جانب كبير من الأهمية . بل يعني أن الأشياء التي يتعين علينا أن نتعلمها لكي نتذكرها أو نقيدها فيها بعد ، يجب أن تكون في بؤرة انتباهنا ساعة تحصيلها وان يكون تحصيلها مقترنا بقصد وتصميم على تذكرها .

معرفة المتعلم مدى تقدمه :

هذه المعرفة من أقوى دوافع التعلم . فلو كنت ترمي هدفا بسهم مرات متتالية دون أن تعرف نتائج رميك لم تستطع أن تتعلم التصويب ، في حين أنه معرفتك بالنتائج أولا فأول تعينك على تكيف رميتك ، ان كانت أعلى من الهدف خفضتها ، أو كانت دونه أعلتها . وقد دلت تجارب كثيرة على أن ممارسة العمل دون علم بنتائجه لا يؤدي أحيانا إلى تعلم الهتة ، وأن علم المتعلم بنتائج تعلمه يعينه على إجادة التعلم وزيادة إنتاجه من حيث مقداره ونوعه وسرعته . ذلك أن هذه المعرفة : ١ - تعين المتعلم على تصحيح استجاباته الخاطئة وعلى تكرار الاستجابات الناجحة وحدها ، ٢ - كما أنها تجعل العمل أكثر تشويقا ، لأن الميل إلى أداء عمل يأخذ في الفطور بمرور الزمن عادة ، ومعرفة مدى التقدم ينشط الميل ان كان قد أخذ يفتر ، ٣ - هذا إلى أن معرفة المتعلم مدى تقدمه تحمله على منافسة نفسه وغيره بأن يعمل على أن يبذل نفسه أو غيره . أما الجهل بنتائج التعلم فقد يلقي في روع المتعلم أنه قد وصل إلى الذروة فلا يبذل جهدا في سبيل التقدم والتحسين ، أو يلقي في روعه أنه لا يتقدم فيقتر تجسسه واهتمامه ، ٤ - ثم ان هذه المعرفة تستغل قانون « الطاقة المتزايدة » الذي ينص على أن الفرد متى اقترب من بلوغ هدفه زاد ما يبذله من جهد كازدياد نشاط الطلاب في نهاية العام ، ونشاط العمال عند الاقتراب من نهاية العمل .

لقد أجريت تجربة طلب فيها إلى عدة أشخاص أن يرسموا خطوطا ذات أطوال معينة وهم معصوبوا العينين . وكان المحرب يطلمهم على نتائج أعمالهم بقوله « ان هذا الخط أقصر من اللازم ، أو أطول من اللازم » وذلك بمجرد انتهائهم من الرسم . كما أجريت التجربة على مجموعة ضابطة لم يطلم المحرب أفرادها على نتائج رسوماتهم ، وكذلك على مجموعات ثلاث أخرى كان يخبر الأولى بالنتائج بعد ١٠ ثوان ، والثانية بعد ٢٠ ثانية ، والثالثة بعد ٣٠ ثانية من انجاز أعمالهم . فكان معدل الاجوبة الصحيحة

في ٥٠ محاولة على النحو الآتي : ٤٧٤٤ للمجموعة التجريبية ، و ٢٥٠٠ للمجموعة الضابطة ، و ٢١٨٠ و ١٥٠ و ١٤ للمجموعات الثلاث الأخرى .
والفائدة العملية التي نخرج بها من هذا هي ضرورة اطلاع المتعلم أو المدرب على نتائج عمله بأسرع ما يمكن . وربما كان هذا من بين الأسباب التي تدعو المدارس اليوم الى الاكثار من الاختبارات الدورية والشميرية .

الدوافع الذاتية والوساطية :

الدوافع التي تحفز الانسان على التعلم ، وعلى العمل بوجه عام ، على أنواع ثلاثة :

١ - دوافع لصيقة بموضوع التعلم كـرغبة الطفل في تعلم القراءة لأن القراءة تلذ له وتشوقه ، وكـرغبة الكبير في تعلم القانون لأن هذا الموضوع ممتع في ذاته . فالتعلم هنا يكون كاللعب وكالفن - نشاط يزيد الاهتمام به لذاته على الاهتمام به من أجل غاية خارجية . هذه هي الدوافع الذاتية . Intrinsic

٢ - دوافع غير ذاتية لكنها ترتبط بظروف التعلم ارتباطا وثيقا مباشرة كـرغبة المتعلم في التقدير الاجتماعي أو الظهور أو احترام نفسه أو التعبير عنها .

٣ - دوافع خارجية عن موضوع التعلم كـرغبة المتعلم في التعلم ارضاء لوالديه أو معلمه أو طمعا في المظهر بجائزة أو حاجته الى جمع المال أو اشباع هواية لمديه . هذه هي الدوافع الوساطية Extrinsic ولا يخفى أن الدافع الوساطي يمكن أن يشبع بطرق مختلفة ملتوية كالتودد الى المعلم ومداهنته ، ذلك أن النشاط الصادر عنه وسيلة الى غاية وليس غاية في ذاته كما هي الحال في الدافع الذاتي الذي لا يرضيه الا التعلم . ولا شك أن هناك فارقا كبيرا بين طالب يكره العمل لكنه يتقنه من أجل جائزة ، وبين آخر يحب عمله ويظهر بجائزة نتيجة لذلك . فالطالب الثاني أدنى الى الافادة مما يتعلمه والى تطبيقه في مواقف جديدة ، بخلاف الطالب الأول .

وتما أنه من الغلو أن نطلب من كل المتعلمين التعلم من أجل العمل ذاته ، فأحكم ما نستطيع عمله هو أن نهتم بالجو الاجتماعي للتعلم كي نشبع ما لدى من دوافع نفسية اجتماعية أي كي يتسنى له أن يجد

لذة فى عمله من ارضاء دوافع تتصل به اتصالا مباشرا . فان عجزنا عن ذلك وجعلنا الدوافع الواسطية فى المرتبة الاولى كان هذا اعترافا منا بالفشل .

٢ - الثواب والعقاب

ان « قانون الأثر » الذى صاغه ثورنديك (انظر ص ٢٠٤) جعل الدوافع تحتل مركز الصدارة فى عملية التعلم . وقد أدى ذلك الى الاهتمام بقضية الثواب والعقاب فى المدارس والاصلاحيات والسجون ، ولم يكن الاهتمام بالدوافع مألوفاً فى ذلك العهد ، كما أدى الى اجراء بحوث كثيرة فى هذا الموضوع . وهامى ذى بعض النتائج التى توصل اليها جمهرة الباحثين فى موضوع الثواب والعقاب :

١ - أن الثواب أقوى وأبقى أثراً من العقاب فى عملية التعلم ، وأن المدح أقوى أثراً من الذم بوجه عام . ومن التجارب التى تذكر بهذا الصدد أن كلفت مجموعات ثلاث من الاطفال تعلم بعض المسائل الحسابية ، وكانت الاولى تتعلم دون نقد أو تشجيع ، على حين كان المجرب يخبر أفراد المجموعة الثانية على الدوام بمدى تقدمهم وتحسنهم ، أما المجموعة الثالثة فكان يقال لأفرادها أثناء التعلم أنهم أغبياء كسالى غير أكفاء . وقد أسفرت التجربة عن أن المجموعة الاولى كان تقدمها فى التعلم دون المجموعتين الأخرين ، أما المجموعتان الأخرى اللتان أثبتت احدهما وعوقبت الأخرى أثناء التعلم فقد ارتفع مستوى التعلم لديهما فى أول الامر ، لكن سرعان ما انحط مستوى المجموعة التى عوقبت انحطاطاً ملحوظاً فى حين ظل تقدم المجموعة التى أثبتت مستمراً موصولاً . وفى هذا ما يشير الى أن أثر العقاب مؤقت لا يدوم .

٢ - أن الجمع بين الثواب والعقاب أفضل فى كثير من الاحوال من اصطناع كل منهما على حدة ، فيستخدم العقاب لكف السلوك المعوج حتى يستقيم فيثاب عليه الفرد ، فيكون العقاب فى هذه الحالة بمثابة ألم مؤقت فى سبيل لذة أكثر دواما . يعزز هذا ما لوحظ من أن كثيراً من نزلاء السجون لا يجدى فى تهذيبهم ما يبذل من جهود مثيبة ان لم يقترن ذلك بالتهديد بالعقاب ، وكل أب أو مرب يلمس ضرورة استخدام العقاب واللوم فى تطبيع الاطفال .

٣ - أن أثر الثواب ايجابي فى حين أن أثر العقاب سلبى ، لأن

العقاب يحذر الفرد من أن يسلك سلوكا معيناً في موقف معين يجلب له الأذى والألم ، أو لأنه يخيف الفرد من شيء معين ، وذلك دون أن يرشده إلى ما يجب عمله .

٤ - ومما وجدته ثور نديك وغيره أن اثر الجزاء - ثوابا كان أم عقابا - يبلغ أقصاه حين يعقب السلوك مباشرة ، ولكن أثره يضعف كلما طالت الفترة بينه وبين السلوك . فلكي يكون الجزاء مثمرا يجب أن يكون عاجلا مباشرا ، أو على الأقل لا يكون متأخرا إلى حد كبير - خاصة مع الأطفال . فخير الجزاء عاجله .

٥ - أن العقاب المعتدل المعقول مدعاة في كثير من الأحيان إلى أخذ الحيطة والحذر وتجنب الأخطاء ، أما العقاب الذي يجرح كبرياء الفرد أو الذي يتخذ شكل توبيخ علني فنوع ضار عقيم من العقاب تزيد أضراره على فوائده إذ أنه قد يولد في نفس المعاقب الكراهية أو الشعور بالنقص أو فقد الثقة بالنفس ومن التجارب التي تدل على الأثر النافع للعقاب المعتدل تجربة أجريت على مجموعتين كل منهما ٤٠ طالبا يتعلمون السير في متاهة يدوية (انظر ص ٢٠٢) وكان المخطئ في المجموعة الأولى يجازى على خطئه بصدمة كهربية خفيفة ، في حين كان الخطأ في المجموعة الثانية لا يعاقب عليه بشيء . وقد أسفرت النتيجة عن أن هذا العقاب المعتدل أنقص عدد المحاولات اللازمة للتعلم بمقدار النصف ، كما أنقص الزمن اللازم للتعلم بمقدار ٣٠٪ ، وكان أفراد المجموعة الأولى أكثر حرصا إذ كان الزمن الذي يستغرقونه في المحاولة الواحدة أطول من الزمن الذي يستغرقه أفراد المجموعة الثانية ، كما أنقص هذا العقاب العدد الكلي للأخطاء بمختلف أنواعها . على أن هناك تجارب أخرى تدل على أن العمل الذي يراد تعلمه ان كان بسيطا والعقاب شديدا ، عرقل العقاب التعلم بدل أن يساعد عليه .

٦ - اتضح من بحث تجريبي دقيق أن الأطفال المنبسطين يضاعفون جهودهم عقب اللوم ، في حين أن المنطوين يضطرب إنتاجهم عقب اللوم . كما ظهر أيضا أن بطيء التعلم يحفزته الثناء أكثر من النقد ، في حين أن النقد واللوم أجدى مع الموهوبين منه مع بطيء التعلم .

هذه التجربة الأخيرة توجه أنظارنا إلى ضرورة مراعاة الفروق بين الأفراد في توقيع العقاب . فالعقاب الذي يجدى مع المرأة قد لا يجدى مع الرجل ، والذي يجدى مع الطفل قد لا يجدى مع الكبير .

ومما تجدر الإشارة إليه أخيرا هو أن ما نظنه نحن الكبار عقابا قد يعده الطفل ثوابا . فقد يعتبر الطفل ضربنا له نوعا من الثواب لو كان يؤول هذا الضرب على أنه مظهر للاهتمام به ان كان ظمنا الى اهتمامنا به .

٣ - المنافسة

تلجأ بعض المدارس والجامعات الى اذكاء روح التنافس بين الطلاب لاستفزاز ما لديهم من دوافع الى التعلم وذلك ببذل العطاء والدرجات والمكافآت للممتازين المتفوقين - وهم قلة قليلة في العادة - وحرمان غيرهم من هذه الامتيازات أو اشعارهم بالتخلف والقصور . غير أن جبهة كبيرة من المربين المحدثين لا يقرون التنافس على هذا الوجه ، اذ يزون أن التنافس بطبيعته يحمل في ثناياه قدرا كبيرا من الكراهية المدمرة ، وبذا يكون عامل هدم وتحطيم للعلاقات الانسانية الطيبة في الصف أو المدرسة بأسرها . بل يرون أنه لا يتمشى مع المثل الديمقراطية التي تنص على تكافؤ الفرص بين الناس ، ويرون الاستعاضة عنه بالقوة الدافعة التي تنجم عن العمل الجماعي المشترك والتعاون الديمقراطي اذ يشترك أفراد الجماعة في انجاز عمل يرون فائدته وأهميته ، ويتضافرون طوعا لا كرها على اتمامه .

الواقع أن التنافس هو في جوهره صراع يستهدف الانتصار والتفوق على الغير ، ويتضمن احباط نجاح الغير وجهوده أى يتضمن تعارض المصالح . وكثيرا ما يرى التنافس في منافسيه أعداء له ، أو على الأقل حجر عثره في سبيل تقدمه . على أن التنافس يصبح محقق الضرر وابعثا على الحسد والبغضاء وشبوط الهمة في الأحوال الآتية :

١ - حين يكون من الشدة والعنف بحيث يؤدي الى اضطراب انفعالي لدى المتنافسين وسوء توافق اجتماعي بينهم .

٢ - حين يقوم بين أفراد متباعدي القوى والإمكانيات بحيث يصبح الفوز وقفا على فئة قليلة من المتنافسين . اذ المرجح في هذه الحال أن يكون التنافس ضارا بالكاسب والخاسر جميعا .

٣ - اذا ترتب على الاخفاق في المنافسة ضياع احترام الفرد في أعين زملائه أو غيرهم من الناس .

ة - حين يكون التوكيد على الفوز واحتلال مركز الصدارة عنيفا ملحا بحيث يحول دون أى تعاون جماعى ويذهب بالقيمة الذاتية للتعلم .
فحين يصبح الهدف الرئيسى من التنافس أن يكون الطالب أحسن زملائه أو أولهم ترتيبا يصبح ما دون ذلك مرادفا للفشل والإخفاق . فى هذه الحال لا تعود للتعلم قيمة فى ذاته بل يصبح مجرد وسيلة للانتصار أو الهزيمة . وبما أن الصفوة الممتازة من الطلاب يؤلفون فى العادة فئة قليلة فأغلب الطلاب مقضى عليهم بالفشل . بل ان مثل هذا الجو قد يضطر الطالب الصادق الأمين الى اصطناع الغش والخداع أو العمل على تحطيم جهنود غيره .

فان كان لابد من التنافس فليكن التنافس الودود بين أفراد يتقاربون فى القوة ، أو ليكن التنافس الذاتى بين المرء ونفسه اذ يقوم بمقارنة انتاجه اليوم بانتاجه فى الأمس ، ومن ثم يستطيع تقييم عمله والكشف عما به من عيوب وأخطاء فيعمل على تجنبها وعلى تحسين نفسه بحيث يصبح فى الغد خيرا منه اليوم . ولندكر أن الانسان لا يزعجه فشله فى التفوق على نفسه كما يزعجه فشله فى التفوق على منافس ، خاصة ان كان خجولا أو ممن تثبط همته بسهولة . ولندكر كذلك أن الحكم على الطالب بالقياس الى غيره فيه اعتداء على مبدأ الفروق الفردية فى القدرات والاستعدادات ، ذلك المبدأ الذى يجب أن يراعيه كل معلم .

ومن شروط التنافس المحمود أن يتوقع كل طالب منه ثوبا على مجهوده ، لذا يجب ألا يشترك الطالب فى منافسة لا يكون لديه فيها أى احتمال للكسب .

٤ - تنظيم مادة التعلم وفهمها

دل التجريب على أن المادة التى يراد تعلمها متى كانت مفهومة منظمة وذات معنى كان تعلمها أسرع وأدق وكانت أعصى على النسيان . واستطاع المتعلم أن يستخدمها وأن يطبقها فى مواقف جديدة . نعم ، قد يتعلم الفرد أشياء لا يفهمها ، لكن التعلم فى هذه الحالة يكون أبطأ وأبعد عن الدقة وأقرب الى النسيان . والطلاب الذين يحفظون دروسهم بتكرارها تكرارا أصم دون تنظيمها وفهم ما تنطوى عليه من معنى لا تثبت الدروس فى أذهانهم ولا يسهل عليهم الافادة منها . فالمواد المفهومة كالأطعمة المهضومة هى التى يفيد منها الجسم ويذر ما عداها . هذا الى أن الفهم يثير اهتمام المتعلم ورغبته فى العلم .

هذا مبدأ يجب أن يفيد منه كل معلم في تعليمه ، وكل متعلم في
تحصيله .

ومما يعين على فهم المادة ويسهل تعلمها وتذكرها : ١ - انتظامها في
وحدات طبيعية أو منطقية ، ٢ - الربط بينها وبين غيرها من المواد ،
٣ - وأن تكون ذات معنى لدى المتعلم ، ويكون ذلك حين تتصل بميوله
وترتبط بحياته وتشعره بأن لها قيمة .

لقد بينا من قبل أن الشيء لا يتضح معناه الا في الملابسات التي
تحيط به ، وأن الجزء لا يمكن فهمه الا في صلته بالكل الذي يحتويه
(انظر ص ١٦٦) فالكلمة تشتق معناها من الجملة التي تضمها ، والنغمة
يختلف جرسها باختلاف اللحن الذي يحتضنها ، وشاعر كالبحتري لا يمكن
فهمه الا في العصر الذي عاش فيه ، كذلك الاحداث والوقائع الاجتماعية
لا معنى لها في ذاتها ، انما تكتسب معناها حين تدرج في اطار نظرية عامة
••• لذا يتعين على المعلم ألا يكتفى بتقديم مادته في شكل أجزاء متناثرة بل
يحاول ادماج هذه الاجزاء في وحدات كلية تيسر فهمها وتجعل لها معنى ،
وذلك بالربط بين اجزاء المنهج جميعا ، والربط بين مادة الدرس وحياة
الطالب • كذلك يجدر بالطالب في مذاكرته ألا يكتفى بتحصيل اجزاء
المادة فرادى بل يحاول الكشف عن الفكرة أو المبدأ الذي يتخلل هذه
الاجزاء جميعا • ان المعلومات المتناثرة غير المنظمة أو المترابطة لا قيمة لها
ولا يمكن أن تسمى « معرفة » وهي لا تصبح ذات معنى وقيمة الا اذا تكاملت
وتألفت في صيغة واحدة • أما ان ظلت فرادى مستقلة كما هي عليه كانت
كاجزاء الاناء المكسور حين تلصق جنبا الى جنب كيفما اتفق فلا تلبث أن
تتطاير من أول صدمة •

الملاحظ أن أغلب الناس لا يستطيعون أن يتذكروا تذكروا مباشرة من
حروف الهجاء ان عرضت عليهم فرادى الا ما يتراوح بين ٦ و ٨ حروف ،
أما ان انتظمت حروف الهجاء في كلمات تضمها جملة استطاعوا أن يتذكروا
عشرات منها • واليك تجربة تبين أن المادة التي يراد حفظها متى كانت
ذات معنى مترابطة الاجزاء كانت أسهل في التعلم وأسهل في التذكر
وأثبت في الذهن : حاول أن تحفظ القوائم الآتية التي تتألف اولها من
١ - الفاظ لا معنى لها والثانية ٢ - من كلمات ذات معنى لكن لا صلة بين
بعضها وبعض ، والثالثة ٣ - ذات معنى وبينها ارتباط منطقي ، والرابعة
٤ - من كلمات تنتظمها جملة أي ذات ارتباط طبيعي • حاول أن تحفظ

كل قائمة منها وسجل عدد المرات اللازمة لتكرار كل واحدة ، ثم حاول أن تتذكرها بعد يوم ويومين وأسبوع وشهر ، وسجل ما بقي في ذاكرتك من كل قائمة .

(٤)	(٣)	(٢)	(١)
خرج	رأس	غطاء	كمر
محمد	ياقة	خرج	حجل
من	كرافته	ليمون	رنب
البيت	جاكته	فريس	صحو
في	جسم	رباط	ماس
ساعة	يد	ذنب	سرم
مبكرة	حذاء	ياكل	طبس
أمنس	قدم	قلعة	مرى

والحافظ انكى لا يقنع بمجرد التكرار ان كان عليه أن يحفظ قائمة من الفاظ لا معنى لها ، أو قائمة طويلة من الاسماء أو الارقام ، بل يعيدها أول الأمر عدة مرات فيخرج بانطباع عام عن طولها وتكوينها ، ثم يأخذ في البحث عن أوجه للشبه أو التضاد بين عناصرها تتيح له أن يربط بينها ، أو يفرغ على الالفاظ والارقام معاني من عنده ، أو يسلك العناصر المبعثرة في وحدات .

والآن حاول أن تستظهر هذا العدد ٢٦٢٢١٩١٥١٨٥ فما هي أفضل طريقة لاستظهاره في سرعة وسهولة ؟

٥ - طرق التعلم

١ - مبدأ النشاط الذاتي Self-activity

عرفنا التعلم بأنه تغير ثابت في السلوك أو التفكير أو الشعور ينجم عن الخبرة والممارسة والتدريب أى عن نشاط يقوم به المتعلم . فمن دون هذا النشاط الذاتي لا يمكن أن يكون تعلم . فالحق لم يتعلم الخروج من القفص بنشاط المتجرب بل بنشاطه الخاص ، والانسان لا يتعلم الخروج من متاهة أو من مازق بنشاط غيره بل بنشاطه وجهده الخاص ومحاولاته وأخطائه ولعمد أراد بعض الباحثين تعليم القران السير في متاهة بأن يخط ليمنعها من دخول الممرات المسدودة فوجد أن من المحال

أن تتعلم بهذه الطريقة ، بل لا بد لكي تتعلم من أن تقوم هي نفسها بمحاولات حرة ترتكب فيها أخطاء ثم تصححها بنفسها . وعلى هذا فجلوس الطلاب واصفاؤهم الى ما يقوله المعلم ، ثم تكرارهم ما تلقوه تكرارا سدييا رتبيا . . . ليس من التعلم في شيء . فالمعلومات التي نلقنها لهم لا تعلمهم ، انما الذي يعلمهم هو استجاباتهم الخاصة لهذه المعلومات ، وذلك بالتفكير فيها أو تطبيقها أو تلخيصها . وأقدر المعلمين لا يستطيع أن يمنح معلوماته ومهاراته لطلابه ، وكل ما يستطيعه هو أن يحفزهم على التعلم ويوجههم في تعلمهم . فالنشاط الذاتي اذن ليس طريقة مفضلة من طرق التعلم بل هو الطريقة الوحيدة للتعلم الحق . فالتعلم مجهود شخصي وبحث وتنقيب ومحاولات وأخطاء . أما المهمة الحقيقية للمعلم فهي الحفز والتوجيه وتهيئة الظروف التي تسهل التعلم وإزالة العوائق التي تعطله . مثل المعلم في التربية الحديثة كمثل الدليل ، ومثل الطالب كالسائح في بلد غريب . ان لم يقيم بالتجوال بنفسه لم يفد من الرحلة شيئا . غير أنه مما يدعو الى الأسف أن نرى كثيرا من الدروس تصف الرحلة للسائح وهو جالس يصغي دون أن يترك مكانه !

ليس المهم اذن ما يبذله المعلم من جهد في الشرح والايضاح ، بل المهم ما يبذله الطالب من جهد في البحث والتفكير . لذا فكثيرا ما يتعلم الطالب من زملائه أو خارج المدرسة أو عن طريق المراسلة أو الانتساب خيرا مما يتعلمه في حلقات الدروس ، لأن هذه الطرق تثير من نشاطه الذاتي ما لا يثيره المعلم . ومن المعلمين من يملك خبرة واسعة ومع هذا يكون تعليمه من النوع الرديء لأنه لا يتيح للمتعلمين فرصا كافية لاستغلال نشاطهم الذاتي .

وفي العلاج النفسي يجب أن يراعى أن يكشف المريض بنفسه كيف نشأ مرضه وتطور حتى وصل الى وضعه الحال . فالمعالج المدرب يهيء جوا طليقا يتيح للمريض التعبير عن انفعالاته والافصاح عن متاعبه في جو سمح يشجعه على البحث والتنقيب في نفسه بنفسه ، ويساعده على الاستبصار في نفسه ، أي على فهم العلاقة بين أسباب مرضه وأعراضه . أما ان لجأ المعالج الى المحاضرة أو الوعظ والنصح لم يؤد العلاج الى ما يرجى منه .

ومبدأ النشاط الذاتي ينسحب على التعلم بمختلف صورته : التعلم الحركي والمعرفي والحلقي والاجتماعي . . . فكما أن الانسان لا يستطيع أن يتعلم السباحة الا بالسباحة ، ولا يستطيع الكتابة على المكتاب الا اذا

قام هو نفسه بأداء الحركات اللازمة لهذا العمل ، ولا يستطيع تحريك
أذنيه كما تفعل بعض الحيوانات مهما وضعنا له الطريقه . وكما أنه
لا يستطيع النطق الصحيح من مجرد معرفته بقواعد النحو ، كذلك فهو
لا يستطيع التفكير الصحيح الا اذا فكر وقد مر بنفسه عدة مرات وأصاب
وأخطأ . وقل مثل ذلك فى اكتساب الاتجاهات النفسية والصفات الخلقية
والاجتماعية . فالانسان لا يستطيع ضبط نفسه الا بمجاهدتها ورياضتها
ومقاومة أهوائها بالفعل مرة بعد أخرى . كذلك لا يستطيع أن يتعلم معنى
الحرية أو المسئولية أو الديمقراطية أو الفضيلة الا بعد أن يمر هو نفسه
فى عشرات من الخبرات والمواقف المختلفة يشعر فيها بمزايا هذه المعاني .
ومن العيب أن يحاول تعلم هذه القدرات والصفات بمجرد أن يقرأها فى
كتاب أو يستمع إليها من معلم أو أب أو ناصح . لذلك قيل ان الأخلاق
تتكون ولا تلقن . بل ان شخصية الفرد لا يمكن أن تنمو عن طريق الوعظ
والنصح والتلقين بل عن طريق الاتصال بالناس ، والأخذ والعطاء معهم ،
وعن طريق مواجهة الصعوبات والتمرس بالتبعات .

ويدهش كثير من المعلمين من أن الطلاب يتكرر وقوعهم فى نفس
الأخطاء وسوء الفهم مع أنهم يلفتون أنظارهم مرة بعد أخرى الى الوقائع
الصحيحة والطرق الصحيحة . ذلك أن المعلم يسارع الى تصحيح خطأ
الطالب دون أن يتيح له الفرصة لاصلاح الخطأ بنفسه . كذلك الحال فى
تدريب القدرة على التفكير عند الطالب ، اذ لا يكفى لذلك أن نطلعه على
نتائج تفكير الغير ، بل يجب أن تتاح له الفرص للتفكير بنفسه .
موجز القول أن المعرفة الحقة هضم وتمثيل لا مجرد اضافة وتلقين ،
والهضم والتثيل يتطلبان نشاطا داخليا ذاتيا يقول به المتعلم نفسه ،
لا المعلم . ليست المعرفة لباسيا نرتديه أو مظهرا خارجيا يلقيه الفرد على
نفسه ، بل جهاد نفسى داخلى .

المذاكرة عملية تفكير :

ان قراءة صفحة من كتاب واستظهارها لا يعنى تعلمها ، انما يكون
التعلم بأن ينتزع المتعلم معناها بنفسه ويجعلها موضوع تأمل وتعليق
وتطبيق . فالمتعلم يجب أن يستجيب لما يقرأ أو يسمع لا أن يقف منه
موقفا سلبيا . هذا هو دستور عملية استذكار الدروس . فالاستذكار
الحقيقى study عملية تفكير وتحليل وتقليب وموازنة وتأويل . وعلى
قدر ما يبذل الطالب من جهد فى استذكاره يزداد فهمه وتثبت المعانى
والمعلومات فى ذهنه . أما من يحاول التعلم من القراءة السلبية فمثلته كمثل

من يحاول تعلم مهارة يدوية بترك يده يقودها ويحركها شخص آخر .
فليسأل الطالب نفسه وهو يذاكر دروسه أسئلة من هذا النوع : ماذا
يقصد المؤلف أو المحاضر من هذه العبارة ؟ كيف أعبر عن هذه الفكرة
بلغتي الخاصة ؟ ما الفكرة الرئيسية في هذه الفقرة ؟ هل فهمت هذه
النقطة بوضوح ؟ كيف أوضح هذه الافكار والمبادئ التي يقولها المؤلف
بأمثلة من خبراتي الخاصة ؟ هل أستطيع أن أخلص المضمون الجوهرى
لهذه الفقرة ؟

ومن خير طرق المذاكرة الفاعلة التي تقوم على النشاط الذاتى أن
يجيب الطالب على أسئلة تتصل بموضوع المذاكرة ، وأن يشرح الدرس
لغيره أو يناقشه مع نفسه ، وأن يلخص الدرس بلغته الخاصة ، أو يحاول
تطبيق ما يحتويه من أفكار ، وأن يصرف شطرا كافيا من وقت المذاكرة
فى التسميع الذاتى ، وألا يتطلب المعونة من غيره على فهم شيء غامض الا
إذا كان فى حاجة ماسة إليها .

٢ - طريقة التسميع الذاتى :

يقصد به محاولة المتعلم استرجاع ما حفظه أو فهمه من مادة يحصلها
وذلك أثناء الحفظ أو بعده بيمدة معقولة . ولهذا التسميع أكثر من فائدة :
١ - فهو يبين له مقدار ما حصله ومقدار ما غاب عنه أو صعب عليه فيزيده
عناية وتكرارا ، ٢ - هذا الى أنه دافع على بذل الجهد والتهيؤ للحفظ اذ
أن ما يشعر به المتعلم من لذة الفوز أو ألم الخيبة يحملانه على اتقان التعلم ،
٣ - والتسميع الذاتى يثبت الاستجابات الصحيحة بفضل تكرارها . .
وغنى عن البيان أنه لا يجب البدء بالتسميع الذاتى الا بعد أن تكون المادة
قد فهمت واستوعبت الى حد معقول ، فمن بعض البحوث أن هذا التسميع
قد يكون ضارا ان لم تكن المادة قد فهمت فهما كافيا .

ومن خير الطرق للتسميع الذاتى أن يحاول المتعلم الاجابة على أسئلة
تتصل بالموضوع ، أو يقوم بتلخيص ما تم حفظه أو فهمه .

٣ - الطريقة الكلية والطريقة الجزئية :

إذا كان المقصود حفظ قصيدة من الشعر عن ظهر قلب أو استيعاب
المعانى فى فصل من كتاب ، فهل الافضل أن يجزىء المتعلم المادة التى يريد
تحصيلها الى أجزاء ويتقن كل جزء منها على حدة ، ثم يؤلف أخيرا بين

الاجزاء ، أم أن يحصلها بكليتها دون تجزئة؟ لكل طريقة محاسنها وعيوبها ومجالها ، ويتوقف نجاحها على عدة عوامل منها طول المادة ونوعها وصعوبتها وسن المتعلم وذكاؤه وخبرته . . . وقد دل التجريب على أن الطريقة الكلية تفضل الطريقة الجزئية حين لا تكون المادة طويلة أو صعبة ، وحين تكون لها وحدة طبيعية أو تسلسل منطقي . فدراسة فصل من كتاب بالطريقة الكلية تسمح للمتعلم أن يدرك ما بين أجزائه من علاقات هامة وأن يفهم بعض الاجزاء التي لا يستطيع فهمها الا في ملاسباتها الكلية ، وهذا ما لا يتسنى له ان قسم الفصل الى اجزاء ودرس كل جزء على حدة . أما ان كانت المادة مسرفة في الطول أو في الصعوبة فيحسن تقسيمها الى اجزاء ملائمة يؤلف كل جزء منها وحدة طبيعية ثم تدرس كل وحدة على حدة .

وتبدو قيمة الطريقة الكلية بوجه خاص لدى الكبار والأذكياء وذلك لما لهم من قدرة على ادراك العلاقات الهامة بين المعاني واستيعاب المادة كوحدة . كما ظهر أنها أفضل في حفظ الشعر ان لم تكن القصيدة طويلة والا وجب تجزئتها . غير أنها قد لا تلائم الطفل لأنه يريد أن يشعر أنه حفظ شيئاً ولا صبر له على الانتظار حتى يتم تحصيله الموضوع بأسره ، في حين أن الطريقة الجزئية تشعره بذلك وتشعره بمدى تقدمه أو تخلفه . ومن عيوب الطريقة الكلية حتى مع الكبار أنها تقتضى من المتعلم تكرير الاجزاء السهلة دون داع حين تختلف اجزاء المادة في صعوبتها .

وفي كثير من الاحيان يجدر بالمتعلم أن يصطنع طريقة مرنة تجمع بين محاسن الطريقتين ، فيبدأ بدراسة الكل واستيعاب معناه الاجمالي ، ثم يركز اهتمامه بعد ذلك على الاجزاء الصعبة يحصلها جزءاً جزءاً ثم يدمج كل جزء في الاطار الكلي . . . هذه الطريقة الجزئية التراجعية أفضل من الطريقة الجزئية البحتة . . . وتتلخص الاولى في ربط كل جزء يحفظ أو يستوعب معناه بالجزء السابق الذي تم تحصيله .

٤ - أثر التكرار في التعلم

يستطيع الانسان أحيانا أن يتعلم أشياء وأعمالاً بسيطة من مرة واحدة ، غير أن الأعمال المعقدة تحتاج في العادة الى تكريرها عدة مرات . فالطفل ان أحرقت النار يده تعلم من مرة واحدة الا يقربها . وعن طريق المحاكاة قد نتعلم شيئاً من مرة واحدة ، غير أن تعلم الكتابة على الآلة الكتابة أو استخدام الأسلوب العلمي في التفكير يحتاج الى تكرار كثير .

على أن التكرار لا يكفي وحده للتعلم وتكوين العادات . فكلنا يعرف أن تكرار تعاطي الدواء لا يؤدي الى اكتساب عادة تعاطيه . ونحن نصدق السلم يوميا ولا نعرف عدد درجات السلم فيه ، ونرى البيت مرات ولا نعرف عدد نوافذه لأننا لا نشعر بحاجة الى معرفة ذلك فالتكرار دون تدعيم لا يثبت الأشياء في أذهاننا بطريقة آلية فونوغرافية . ولقد رأينا ثورنديك من قبل يقرر أن أساس التعلم هو التكرار المقترن بثواب أى بتدعيم ، وقد استدلل على ذلك من تجربته المشهورة على أشخاص معصوبي الأعين يكلفون برسم خط طوله ١٠ سم دون أن يخبروا بنتائج ما يعملون ، فلم يبد التحسن في رسوماتهم مهما كانت مرات التكرار . (انظر ص ٢٠٤) .

يضاف الى هذا أن التكرار الحرفي الأصم لحركات خاطئة أو طرق خاطئة في التحصيل لا يؤدي البتة الى التعلم والتحسن ، بل فيه تدمير للوقت والجهد ، وقد يمتد الدافع الى التعلم . أنظر الى الطفل المبتدئ في تعلم الكتابة وقارن بين حركاته أول الأمر وحركاته بعد إتقانه الكتابة ، تر أن حركاته تكون في البدء بطيئة خرقاء غير متأززة تختلف من الناحيتين الفسيولوجية والنفسية عن الحركات الدقيقة السريعة المتأززة التي يقوم بها بعد إتقان الكتابة . فلو كان التكرار يعنى تكرار الحركات الخاطئة وحدها ماتعلم الكتابة قط .

من هذا نرى أن التكرار المثمر الذى يفيد فى عملية التعلم هو :

١ - التكرار المقترن بالانتباه والملاحظة وفهم الموقف والتمييز بين الاستجابات الخاطئة والصائبة .

٢ - وهو التكرار الذى يقترن بمعرفة الفرد مدى تقدمه فى التعلم

٣ - كما أنه التكرار المقترن بتدعيم .

الممارسة السلبية :

بل قد يؤدي التكرار المقصود الى « انطفاء » العادات وزوالها :
فها هو ذا « دنلاب » Dunlap يحدثنا أننا نستطيع أن نتعلم الصواب اذا نحن كررنا الخطأ . فقد كان يخطئ فى كتابة كلمة the على الآلة الكتابة فيكتبها دائما hte . وبدلا من أن يجلس الى الآلة الكتابة فيكرر كتابة الكلمة الصحيحة عزم على أن يكرر كتابة الكلمة الخاطئة عن عمد -

وهو يقصد ألا يكررها في المستقبل - عدة مئات من المرات . وسرعان
ما زال هذا الخطأ من كتابته . وقد جرب غيره هذه الطريقة فنجحت
وسميت طريقة « الممارسة السلبيّة » . وقانون الأثر يفسر طريقة دنلاب
تفسيرا معقولا . فهو حينما كان يكتب كلمة hte كان يعرف أنها
خاطئة ، وكان يضيق صدره لهذا الخطأ المستمر في كل مرة يكرر فيها
كتابة الكلمة . والشئ الجوهرى الذى يجعل هذه الطريقة مجدية في
استئصال العادات هو أن تكرر الممارسة مؤلّم بالفعل ، وما يقترن بالألم
يميل الفرد الى تركه .

ويؤكد دنلاب أنه استطاع بهذه الطريقة استئصال عادة التدخين
المستعصية لدى المدخنين دون زجعة . فكان المدخن يحضر يوما بعد يوم
فيجلس مع المعالج ساعة يدخن فيها باستمرار واحدة بعد أخرى دون
هوادة أو تهمل ، وهو يركز انتباهه عن عمد على كل نفس يأخذه وعلى
كل احساس يشعر به في حلقة وصديره .

• مما تقدم يتضح أن التكرار في ذاته لا يقوى التعلم ولا يضعفه ، بل
يتيح الفرص لعوامل أخرى تؤثر في التعلم تأثيرا ايجابيا أو سلبيا . أى
أنه يتيح الفرص لاكتشاف الطرق التى تؤدى الى النجاح ، كروية تفاصيل
جديدة ، أو علاقات جديدة أو أوجه شبه جديدة أو فرصة لاعادة تنظيم
الموقف أو معرفة الأخطاء . وفى ميدان التعليم والصناعة هناك أناس
لا يبذلون تحسنا طوال سنوات كثيرة الى أن يتلقوا تدريبا خاصا فاذا
بأداتهم قد تحسن تحسنا ملحوظا فى مدة قصيرة . ذلك أن التدريب
يتيح للفرد فرصة يعرف فيها أخطائه .

٥ - التعلم المركز والموزع :

دل التجريب على أن التعلم الموزع على فترات أفضل بوجه عام من
التعلم المركز فى وقت واحد . ويصدق هذا المبدأ على استظهار البشر
والنثر وعلى كسب المهارات الحركية ، كما تتضح فائدته فى تعلم الأعمال
الصعبة أو الطويلة أكثر منه فى الأعمال اليسيرة أو القصيرة . فان اقتضى
استظهار موضوع معين أن يكرر ٢٠ مرة مثلا ، فالأفضل أن يكرر فى
يومين كل يوم ١٠ مرات من أن يكرر ٢٠ مرة فى يوم واحد وفى جلسة
واحدة ولو لزم حفظ موضوع تكراره لمدة ٥٠ دقيقة فالأفضل أن يكرر لمدة
١٠ دقائق على خمسة أيام من أن يكرر لمدة ٥٠ دقيقة فى يوم واحد ،
ومن أن يكرر فى يومين كل يوم ٢٥ دقيقة أو فى ثلاثة أيام كل يوم ١٧

دقيقة • ودراسة علم النفس ساعة واحدة كل يومين لمدة عشرة أسابيع أفضل من دراسته لمدة ٣٥ ساعة في الأيام الثلاثة الأخيرة قبل الامتحان • ومن الملاحظ أن الطالب الذي يستذكر دروسه من أول العام بنظام يكون أحفظ لها وأوعى ممن يتركها ثم ينكب على مذاكرتها قبيل الامتحان •

ويبدو أن التعلم الموزع أفضل :

١ - لأن التعلم المركز يؤدي غالباً الى التعب أو الملل •

٢ - ولأنه قد اتضح أن فترات الراحة تثبت ما حصله الفرد •

ذلك أن الاستجابات الخاطئة تنسى في العادة أسرع من الاستجابات الصحيحة • فالتعلم الموزع يتيح للاستجابات الخاطئة أن تزول أثناء فترات الراحة •

٣ - ثم ان ترك التعلم فترة من الزمن يجعل المتعلم يقبل عليه بعد انتهائها باهتمام وانحفاز أكبر •

٦ - اشباع الحفظ والتعلم . Overlearning

يجب ألا يكف المتعلم عن التحصيل بمجرد شعوره أنه حفظ أو فهم فقد دل التجريب على أن المضي في تكرار ماتم تعلمه أدعى الى ثباته في الذهن وأمان له من النسيان ، كما دلت بعض التجارب على أننا ننسى حوالي ٦٠٪ من المواد التي لم نشبع حفظها ، أي التي حفظناها حفظاً سطحيًا ، بعد يوم واحد من حفظها • والملاحظ أننا لانسى أسماءنا أو جدول الضرب أو أناشيد الطفولة لأننا زدنا من تكرارها على حد الحفظ • ومن بعض التجارب أن طلبة المدارس والكليات ينسون ما تعلموه من مواد بعد تركهم الكليات أو حين ينقطعون عن دراستها : فقد اختبر طلبة إحدى الكليات الأمريكية. ممن درسوا علم النفس بعد خمس سنوات من اتمام دراسته فظهر أن نتائجهم فيه لاتعلو الا بمقدار جد طفيف على نتائج غيرهم ممن لم يدرسوه اطلاقاً • فلو اعتاد الطلاب أن يراجعوا ما سبق لهم تحصيله بين آن وآخر ، وأن يتجاوزوا به حد الحفظ بالتفكير المتواصل فيه ، ومناقشته ، أو بتطبيقه وربطه بمواد جديدة أو بالحياة ، أو بالاجابة على أسئلة تتصل به ، أو إعادة مفهموه بلغتهم الخاصة ، لامنوا بذلك من نسيانه •

٦ - الارشاد أثناء التعلم

ثبت بالتجربة أن التعلم المقترن بالارشاد أفضل بكثير من التعلم بدونه ، بل ان الرغبة في التعلم قد لاتؤدي الى الغرض المنشود منها ، من دون ارشاد . ذلك أن المتعلم ان ترك وشأنه فقد يصطنع طرقا عقيمة أو خاطئة أو تحتاج الى بذل كثير من الجهد والوقت . واليك بعض النتائج التي يمكن أن يفيد منها المعلم والمدرّب في موضوع الارشاد :

١ - اتضح أن الارشادات والتعليمات الايجابية المفصلة المشجعة أفضل من التعليمات السلبية الاجمالية المثبطة . ويقصد بالاجابية تلك التي توجه نظر المتعلم وجهده الى الاتجاهات والنواحي الصحيحة وليست تلك التي تنهاه عن الاتجاهات والنواحي الخاطئة . ذلك أن التعليمات السلبية قد توحى اليه بفعل المنوع ، كما أنها لاتدله على ما يجب عمله ، هذا الى أن توجيه النظر الى الخطأ ينقص من الانتباه اللازم الى الصواب .

٢ - كما يجب أن تكون التعليمات دقيقة محددة أى تشير بالتحديد الى ما يجب عمله . فأغلبنا يستطيع أن يتلو الحروف الأبجدية أ ب ت ث ج . . على هذا الترتيب بسرعة ، لكن قليلا يستطيعون أن يبدؤوا بالعكس من الحروف ي أو من حرف أوسط ثم يتلون الحروف بسرعة على ترتيب عكسى .

٣ - كذلك يجدر بالمعلم أو المدرّب أو المرشد ألا يعطى توجيهات كثيرة في وقت واحد ، وأن يصوغ توجيهاته في لغة سهلة بسيطة ، ولتكن التوجيهات متتدة غير سريعة حتى تتاح للمتعلم فرصة للتعلم .

٤ - ويجب عدم الاسراف في الارشاد لأن ذلك يعطل التعلم اذ لا يتيح للمتعلم فرصة كافية لأداء عمله بمجهوده الشخصى والافادة بنفسه من أخطائه .

د - كذلك يجب أن تقدم الارشادات عند الحاجة لاعند الطلب . فكثيرا ما يطلب المتعلم توجيهها كان يستطيع أن يعرفه بنفسه لو اتد وأخذ يفكر .

٦ - ويجدر بالمعلم أو بالمدرّب أن يميز بين اظهار الأخطاء وتصحيح الأخطاء . فعليه أن يشير الى الخطأ للمتعلم ثم يحثه على تصحيحه بنفسه فالارشاد يجب أن يكمل النشاط الذاتى للمتعلم لا أن يكون بديلا عنه .

٧ - وليذكر المعلم والمدرّب أن الحيلولة دون ظهور الأخطاء أسهل من محوها بعد وقوعها . فمن المشاهد أن ارشاد شخص ثبتت لديه

أخطاء في التعلم أشق بكثير من إرشاد شخص لم يبدأ بعد في التعلم .
٨ - ويتعين عليهما أيضا أن يشجعا المتعلم على التساؤل والاستفسار ، وأن يعيدا عليه التفسير الهامة أو الصعبة ، وألا يغضنا من قدرته على الفهم ، أو يبالغا في تقديرها أكثر مما يجب .

٧ - انتقال أثر التعلم

Transfer of Learning

أصحیح ما يقال من أن تعلم الرياضيات يقوى التفكير بوجه عام ؟
أى فى النواحى السياسية والتجارية والقانونية وفى حل مشاكل الحياة اليومية ؟ وأن دروس مشاهد الطبيعة تقوى الملاحظة بوجه عام ؟ وأن حفظ الشعر يقوى الذاكرة بوجه عام ؟ وهل اذا تعلمنا اللغة الانجليزية سهل علينا تعلم الفرنسية ، وهل ما يتعلمه الرياضى من نظام واحترام للقانون فى ساحة اللعب ينتقل أثره فيبدو فى تعامله مع الناس ؟ وهل ما يتعلمه الطالب من مبادئ فكرية وخلقية فى المدرسة أو الجامعة يفيد منه فى حياته العامة ؟ وهل التدرب على عمل صناعى معين كالخرافة يسهل أداء عمل صناعى آخر كالبرادة ؟

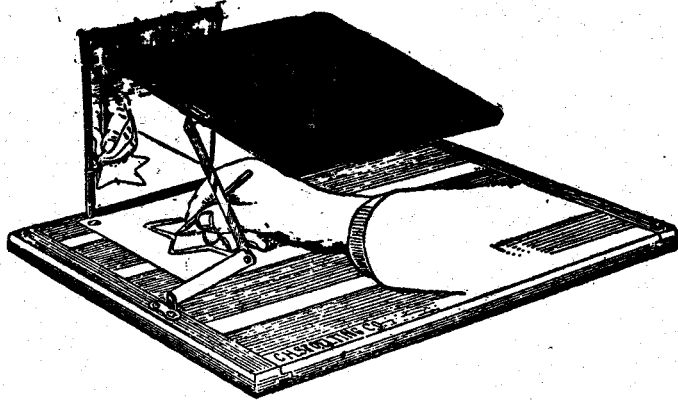
الانتقال الايجابى والسلبى :

تدل التجارب على أن اكتساب معلومات أو عادات أو مهارات معينة يؤثر فى اكتساب معلومات أو عادات أو مهارات أخرى . وقد يكون هذا الأثر ايجابيا فيسهل التعلم السابق التعلم اللاحق ، أو يكون سلبيا فيعطل التعلم السابق التعلم اللاحق . وفى الحالة الأولى يقال اننا بصدد انتقال ايجابى لأثر التدريب أو انتقال لأثر التدريب فقط ، وفى الثانية نكون بصدد انتقال سلبى لأثر التدريب ، أو بصدد « تداخل » أو « تعطيل » Inhibition .

ومن أبسط الأمثلة على الانتقال الايجابى أن معرفة اللغة الفرنسية تسهل تعلم اللغة الايطالية ، وأن تعلم الجبر يسهل تعلم التفاضل والتكامل ، وأن تعلم التنس يساعد على تعلم لعبة كرة الطاولة ، وأن تدريب اليد اليمنى على أداء عمل معين يؤدي الى تحسن فى أداء اليد اليسرى لهذا العمل نفسه ، بل قد ينتقل أثر التدريب من اليد الى الساق أو العكس .
ومن الأمثلة على الانتقال السلبى أن معرفتك رقم التليفون الجديد لصديقك

تتداخل مع الرقم القديم فتخلط بينهما ، وأن وجود أو اكتساب طرق وحركات خاطئة في التدريب على عمل معين يعوق المتدرب على الأداء الصحيح لهذا العمل . فتعلم الكتابة على المكتب باصبع واحدة يعوق تعلمها بطريقة اللمس .

والتجربة الآتية تبين هذين النوعين من الانتقال (انظر شكل ١٩) : يطلب الى الشخص أن يمر بالقلم ، وبأسرع ما يمكن بين الخطين المتوازيين



شكل ١٩

الذين يكونان الاطار الخارجى للنجمة السداسية التى لا ترى الا صورتها فى المرآة ، ويكون السير فى اتجاه عقرب الساعة ، ثم يسجل الزمن اللازم لكل محاولة وعدد الاخطاء - أى الخروج عن المتوازيين - فى كل منها . وتتلخص الصعوبة فى هذه التجربة ، والتى تعوق الشخص عن التقدم السريع الصحيح ، فى أنه مضطر الى القيام بمجموعات جديدة من الحركات المتأزرة تخالف ما لديه من مجموعات متأزرة وتعاندها - وهذا هو الانتقال السلبى . وقد لوحظ أن الرسم يكون فى أول الأمر متعرجا وبه أخطاء كثيرة ثم تقل الأخطاء والزمن بالتدريج حتى إنه بعد ١٥ محاولة تقريبا يبدو تحسنا ملحوظا عند أغلب الأشخاص . فإذا ما أعيدت هذه التجربة باليد اليسرى التى لم تدرب كان الزمن اللازم للتعلم والاطفاء التى برتكبها المفحوص أقل منه فى حالة اليد اليمنى ، وذلك لدى جميع من أجريت عليهم التجربة دون استثناء - وهذا هو الانتقال الايجابى . بل لقد بدت آثار هذا الانتقال بنوعيه حين استخدمت الساقان بدلا من اليدين لاجراء نفس التجربة .

أفكار خاطئة عن الانتقال :

يظن الكثيرون أن الانتقال يحدث من تلقاء نفسه بطريقة آلية ،
فما يتعلمه الطالب من أساليب علمية ومبادئ وقواعد خلقية في المدرسة
ينتقل أثره تلقائيا الى حياته العامة خارج المدرسة . غير أن الواقع يشهد
بأن كسب المعلومات والمهارات في المدرسة لا يضمن تطبيقها واستخدامها
والإفادة منها خارج المدرسة ، بل يشهد بأن كثيرا مما يتعلمه الطلاب في
موقف معين يعجزون عن تطبيقه في مواقف أخرى تختلف اختلافا بسيطا
عن الموقف الأول . من ذلك ما اتضح من أن كثيرا من الطلاب الذين تعلموا
حل مسائل الجبر التي تكون فيها المجهولات s و v قد يعجزون عن
حل المسائل نفسها حين يستعاض عن الرمز s بالرمز $أ$ و v بالرمز $ب$
فقد ظهر من أحد اليحوث أن ٢٨٪ من مجموعة من طلاب الثانويات لم
يستطيعوا إيجاد مربع $أ + ب$ ، لكن ٦٪ فقط من المجموعة نفسها عجزوا
عن تربيع $s + v$.

نظرية الملكات والتدريب الشكلي :

ومن أشيع هذه الأفكار الخاطئة أن الانتقال يحدث عن طريق
« التدريب الشكلي » القائم على نظرية قديمة أصبحت اليوم أسطورة من
أساطير علم النفس تسمى « نظرية الملكات » . ترى هذه النظرية أن العقل
يتألف من بضع ملكات عامة مستقلة منها الذاكرة والمخيلة والمفكرة
والملاحظة والإرادة . أما التدريب الشكلي - وقد أصبح نظرية من
نظريات التربية - فيزعم أن مهمة التربية هي تقوية هذه الملكات المختلفة ،
وأن اللغة والرياضيات هي أهم المواد من حيث قيمتها في تدريب العقل ،
أى تدريب ملكاته الرئيسية ، في حين أن الألعاب الرياضية خير اداة
لتدريب الخلق والشخصية . ومما تزعمه نظرية التدريب الشكلي فوق
ذلك أن الملكة متى دربت في ناحية قويت في سائر نواحيها ، فالتدريب
على حفظ الشعر أو حفظ التاريخ أو حفظ الأرقام يقوى الذاكرة بوجه
عام ، والتدريب على الانشاء أو على كتابة القصص يقوى ملكة التخيل
بوجه عام، والتدريب على المنطق أو على حل المسائل الرياضية يقوى ملكة
التفكير بوجه عام في مجالات السياسة والتجارة والاقتصاد وغيرها .
فكان الملكة كالسكين متى شحذت قطعت الجلد والورق والقماش والخشب
وغیرها .

وقد قام العلماء في أوائل هذا القرن بتجارب عدة للتحقق مما تزعمه

نظرية التدريب ، فبينت التجارب الأولى أن أثر التدريب خاص وليس عاما ، فالتدريب على حفظ الشعر يسهل حفظ الشعر فقط لا حفظ شيء غيره ، ودراسة الهندسة أو الجبر لا تقوى التفكير في غير هذين المجالين ، والتدريب على تقدير أطوال خطوط مستقيمة بدقة لا يؤدي إلى الدقة في تقدير المساحات . . ثم اتضح بعد ذلك أن الانتقال يمكن أن يحدث لكن بشروط خاصة سنعرض لها بعد قليل .

ما الذى ينتقل أثره ؟

١ - انتقال أثر التعلم من موقف إلى آخر شبيه به . وهذا ماسبق أن عرفناه باسم « قانون التعميم » . فالطفل الذى يخاف أباه قد يخاف كل من يشبه أباه فى السلطة أو المركز أو النفوذ أو الشكل .

٢ - انتقال أثر طريقة من طرق التعلم : فتعلم استذكار مادة دراسية معينة بالطرق الصحيحة للاستذكار قد ينتقل أثره إلى مواد أخرى ، وتعلم استخدام الأسلوب العلمى فى المدرسة قد يدعو الفرد إلى استخدامه لحل ما يلقاه من مشكلات خارج المدرسة .

٣ - انتقال أثر اتجاه نفسى كالثقة بالنفس من حل المسائل الحسابية فى الصف إلى حل مشكلات الحياة بوجه عام . فالطالب ان اتاحت له الفرص للتعبير عن نفسه فى الصف قد تنمو لديه هذه القدرة خارج الصف فى الندوات والمناظرات .

٤ - انتقال أثر عادة أو مهارة من مجال إلى مجالات أخرى ، كعادة النظافة أو النظام من البيت إلى المدرسة أو من المدرسة إلى البيت .

٨ - شروط انتقال أثر التعلم والتدريب

دلت البحوث التجريبية على أن لانتقال أثر التدريب شروطا موضوعية وأخرى ذاتية لا يتم بدونها .

فمن الشروط الموضوعية :

١ - تشابه محتويات وعناصر المادة أو المهارة الأولى مع محتويات وعناصر المادة أو المهارة الثانية . فتعلم الجمع ينتقل أثره إلى تعلم الضرب لأن الضرب يتضمن الجمع . كذلك الحال فى الرياضيات والطبيعة ،

أو القانون والمنطق . وتعلم لعبة التنس قد يسهل تعلم لعبة تنس الطاولة، لكنه لا يسهل تعلم الكرة الطائرة ، أو أية لعبة أخرى لانتشبه لعبة التنس في عناصرها .

٢ - تشابه طرق التعلم والتحصيل : فمعرفة اللغة الفرنسية أو العربية أو الانجليزية تعين على تعلم أية لغة أخرى حتى الصينية ، لأن هناك طرقاً خاصة متشابهة لتعلم اللغات بوجه عام . كذلك الحال في تعلم التصوير الى هدف باليد اليمنى فإنه يسهل التصوير باليسرى ان استخدم الفرد نفس طريقة التعلم في التصوير .

٣ - تشابه مبادئ التعلم في الحالتين : فقد وجد أن مراعاة مبادئ التعلم الجيد في حفظ الشعر وحفظ مقاطع عديمة المعنى قد تساعد الطلبة على حفظ مواد أخرى بصورة ملحوظة لم تكن منتظرة . ويقصد بشروط التعلم الجيد : التيقظ والتركيز واستخدام الطريقة الكلية ، والتكرار الموزع ، ومعرفة النتائج وبذل الجهد للفهم والربط ، واشباع الحفظ . . ومن التجارب الماثورة في انتقال أثر « المبادئ » أن قام المحرب بتعليم مجموعة من الأطفال مبادئ انكسار الضوء ، وترك مجموعة أخرى لم يعلمها هذه المبادئ ، ثم كلف المجموعتين التصوير بأسهم الى هدف مغمور في الماء . فكان نجاح المجموعتين متساوياً تقريباً . لكنه عندما أراح الهدف عن موضعه الى موضع آخر كان فوز المجموعة الأولى أكبر بكثير من الثانية .

هذا الانتقال الإيجابي لأثر التعلم من جراء تشابه العناصر وطرق التعلم والمبادئ هو الأساس الذي يقوم عليه تدريب العمال في كثير من الصناعات وذلك عن طريق نماذج مصغرة للأجهزة والآلات الضخمة التي سيديرونها بعد تدريبهم ، أي تدريبهم على أعمال مشابهة للأعمال التي سيؤدونها بعد ، كما يتبع أحياناً في تدريب سائقي الترام .

أما الشروط الذاتية لانتقال أثر التعلم فهي :

١ - الذكاء : إذ لا شك في أن الذكي أقدر على ادراك العلاقات وأوجه التشابه بين الأشياء والمواقف المختلفة ، كما أنه أقدر على الفهم والتعلم من غير الذكي .

٢ - ادراك المتعلم ما بين المواقف المختلفة من عناصر مشتركة : لا يكفي أن يتعلم الطالب قاعدة، أو مبدأ في درس من الدروس على أنه

قطعة مستقلة من المعرفة ، بل يجب أن يعرف معرفة صريحة واضحة بأن هذه القاعدة أو المبدأ يمكن تطبيقه في مواقف أخرى . لا يكفي أن يعزف الطالب خطوات المنهج العلمي في معمل الطبيعة أو الكيمياء ، بل يجب أن يتعلم فوق ذلك أن هذا المنهج يمكن تطبيقه في حل المشكلات العلمية والاجتماعية خارج المدرسة . فعلى المعلم اذن ألا يكتفى بتقديم القواعد الأساسية وشرحها وتفهيما ، بل عليه أكثر من هذا أن يقنع الطلاب بأن ما تعلموه من قواعد ومبادئ في المدرسة يمكن تطبيقه على مواقف أخرى معززا ما يقول بأمثلة عملية .

واجب المعلم

رأينا أن انتقال أثر التعلم ليس عملية آلية تحدث من تلقاء ذاتها بل لا بد لحدوثها من توافر شروط موضوعية وذاتية يجب مراعاتها ان أردنا أن يفيد الطالب في حياته العامة من كثير من الصفات والمبادئ الفكرية والخلقية التي يتعلمها في المدرسة أو في الجامعة . وخير سبيل لبلوغ هذا الغرض هو ربط المدرسة أو الجامعة بالحياة الخارجية والبيئة ربطا يبرز ما بينهما من عناصر مشتركة وتشابه ويحفز الطالب على تطبيق ما تعلمه في المدرسة أو الجامعة من مبادئ وقواعد واتجاهات نفسية على ما يعرض له في الحياة من مشكلات . ولعمري ما جدوى المال والجهد الذي ينفق على المدارس والجامعات ان لم ينتقل أثر ما يتعلمه الطالب فيها من مبادئ واتجاهات الى حياته العامة خارج المدرسة أو الجامعة ؟

وبعبارة أخرى فالتعليم الذي يكفل انتقال أثر التعلم والتدريب هو الذي يعين على التعميم وتطبيق المبادئ العامة على مجالات مختلفة . وهو الذي يهتم بتكوين اتجاهات نفسية عامة لدى المتعلمين نحو الدقة والنظام والثقة بالنفس وغيرها .

لقد دلت التجارب على أن دراسة الرياضيات لا تقوى التفكير في نواح أخرى الا اذا :

١ - عرف الفرد خطوات التفكير الصحيح التي تتبع للوصول الى النتيجة .

٢ - ثم قام بتطبيقها في ميادين أخرى .

٣ - وأيقن من فائدتها . كما دلت التجارب أيضا على أن دراسة

العلوم لا تجعل الفرد موضوعيا في تفكيره بوجه عام أى فى مجالات أخرى غير مجال العلوم . صحيح أنها تعلمه الحرص والحذر وتعليق أحكامه وضرورة جمع المعلومات والمقدمات الكافية لحل المشكلات . لكن فى مجال دراسته ليس غير .

واليك تجربة تبين نوع التعلم الذى يؤدى الى تعميم ما يكسبه الطالب من اتجاهات نفسية : دربت مجموعتان من الأطفال على مراعاة الترتيب والنظام فى دروس الحساب ، لكن بطريقتين مختلفتين فقد لجأ المعلم الى القسوة والعقاب فى تعليم المجموعة الأولى، فى حين أنه أخذ يوجب النظام والترتيب فى دروس الحساب مع المجموعة الثانية ويناقشهم فى ذلك متناقشة جماعية ، على أنه لم يتخذه الى المجموعتين عن النظام والترتيب فى غير دروس الحساب . فكانت النتيجة أن نجح فى الحالتين غير أن نجاحه مع المجموعة الأولى كان مقصورا على دروس الحساب وحدها ليس غير ، فى حين أظهر أطفال المجموعة الثانية تحسنا فى مراعاة النظام والترتيب لافى دروس الحساب وحدها بل وفى مختلف الدروس الأخرى بوجه عام . . .

الانتقال السلبي :

من الأمثلة على هذا النوع من الانتقال أننا فى نهاية العام قد نستمر فى كتابة تاريخ العام الماضى فى رسائنا ، أو نستمر فى كتابة شهر مايو بدلا من شهر يونية، وأنا نستمر فى الاتصال بصديق لنا باستخدام رقمه السابق فى التليفون . . . ومن المعروف أن الشخص الذى تعلم سوق سيارة عجلة قيادتها الى اليسار يجد صعوبة كبرى فى سوق سيارة أخرى عجلة قيادتها الى اليمين . ومما يلاحظ أن مدربي كرة القدم لا يرحبون بممارسة لاعبي الكرة للسباحة لأن السباحة تؤدى الى طراوة العضلات ورخاوتها بينما يتطلب لعب الكرة عضلات قوية صلبة . ومن الامور التى يحرص على مراعاتها المدربون والمرشدون المبادرة بتعليم المبتدئين الطرق الصحيحة للتعلم وأداء الاعمال خوفا من حدوث انتقال سلبي ، فما يستدعى النظر فى المدارس والمصانع سهولة أخذ المبتدئين المستجدين بطرق خاطئة فى التعلم والاستذكار والعمل . ومتى اعتادوها شق عليهم التخلص منها واصطناع الطرق الصحيحة .

أسئلة في التعلم

- ١ - بين كيف يفسر التعلم الشرطي كثيرا من استجاباتنا الانفعالية؟
- ٢ - تعلم السير في متاهة مثال شائع لما يعرض لنا في حياتنا اليومية من مواقف - اشرح مع التمثيل
- ٣ - لماذا تبقى بعض المخاوف الشاذة بالرغم من أنها لا تلقى تدعيمًا من البيئة؟
- ٤ - هل الأفضل لمن يريد تعلم لعبة التنس أن يأخذ عدة دروس فيها قبل أن يبدأ في تعلمها ، أم يأخذ هذه الدروس بعد عدة محاولات للعب ؟
- ٥ - اضرب بعض أمثلة للتعلم بالاستبصار عند الانسان
- ٦ - تعتبر نظرية الجشطالت في التعلم مكملة لنظرية ثورنديك وليست معارضة لها - اشرح
- ٧ - كيف نفسر استمرار طفل في سلوك غير محمود بالرغم من عقابنا له ؟
- ٨ - التكرار في ذاته لا يقوى التعلم ولا يضعفه ، انما يتيح الفرص لعوامل أخرى تآثر في التعلم تأثيرا ايجابيا أو سلبيا - اشرح مع التمثيل .
- ٩ - يكتفى بعض الطلبة بأخذ مذكرات موجزة أثناء المحاضرات ثم اكمالها وتفصيلها بعد ذلك ، ويعمد آخرون الى كتابة كل ما يستطيعون أثناء المحاضرات والاكتفاء بقراءته بعد ذلك - أي الطريقتين أفضل ولماذا ؟
- ١٠ - أذكر أمثلة لمواقف من شأنها أن تشير التنافس الضار بين طلبة المدارس أو الكليات .
- ١١ - حلل موقفا تعليميا يبدو فيه تضافر الاشراف والتعويض والاستبصار .
- ١٢ - بين دور الاشراف في التأديب الخلقى للأطفال
- ١٣ - ان تعلم قراءة لغة أجنبية لا يساعد على التكلم بها - لماذا ؟
- ١٤ - وضع بالامثلة كيف أن استشارة ميول الطلاب لا تتعارض مع حملهم على بذل جهد كبير في التعلم .

- ١٥ - ترسخ بعض أنواع المعرفة في الذهن دون حاجة الى تكرار تحصيلها - بين أسباب ذلك .
- ١٦ - ان قيام المدرس بتعليم طلابه أيسر عليه من أن يحفزهم على أن يتعلموا بأنفسهم - اشرح .
- ١٧ - بين بالمثل أن التعلم المثمر ينتقل أثره الى أكبر عدد ممكن من المواقف الأخرى .
- ١٨ - الى أى حد نجحت مدارسنا في نقل أثر ما يتعلمه الطلاب فيها الى حياتهم العامة خارج المدرسة ؟
- ١٩ - التعلم في الصغر كالنقش على الشجر وليس كالنقش على الحجر - ما رأيك في هذه العبارة .
- ٢٠ - يقول بعض علماء الاخلاق ان اكتساب فضيلة من الفضائل يساعد على اكتساب غيرها - ما الاساس النفسى لهذه العبارة .
- ٢١ - اشرح قول الغزالي : اعمل بما تعلم لينكشف لك ما لم تعلم .
- ٢٢ - اشرح قول ابن خلدون : يجب أن يسير التعلم من المجرى الى المفصل .
- ٢٣ - ماذا كان يقصده أفلاطون حين قال : كل تعلم بالاكراه لا يستقر في الذهن.
- ٤٤ - يقول « ديوى » : اعطوا الطلاب شيئاً يعملونه لا شيئاً يحفظونه - أذكر الأسس النفسية لهذه العبارة .
- ٢٥ - التعليم الصحيح أقرب الى الايحاء منه الى التلقين ، أقرب الى تنشيط الفكر منه الى تكديس المعلومات ، أقرب الى اثارة المشكلات منه الى حلها - هات أمثلة توضح هذه العبارة .

الفصل الرابع التذكر والنسيان

١ - معنى التذكر وطرقه

الاسترجاع والتعرف :

التذكر بمعناه العام هو استحياء ما سبق أن تعلمناه واحتفظنا به .
فاذا تذكرت لسم صديق ، فهذا يعنى اننى تعلمت هذا الاسم فى زمن
مضى واننى احتفظت به طول هذه الفترة التى انتهت بتذكرى اياه .
فكان التذكر يتضمن التعلم والاكتساب كما يتضمن الوعى والاحتفاظ .
وإذا قابلت شخصا فشعرت باننى أعرفه من قبل ، فهذا أيضا ضرب
من التذكر يتضمن كسابقه اننى رأيت هذا الشخص من قبل ، واحتفظت
بصورته فلما رأيته الآن لم يبد لى شيئا غريبا عنى أو جديدا على . وعلى
هذا يكون هناك طريقتان للتذكر ، هما الاسترجاع والتعرف .

فأما الاسترجاع recall فهو استحضار الماضى فى صورة الفاظ
أو معان أو حركات أو صور ذهنية . فنحن نسترجع بيتا من قصيدة ،
أو فكرة من الافكار ، أو حادثة وقعت لنا منذ عهد بعيد ، أو منظرا من
رحلة قمنا بها ، كما نتذكر طريقة السباحة أو العزف على آلة موسيقية .

وأما التعرف recognition فهو شعور الفرد أن ما يدركه الآن
جزء من خبراته السابقة ، وأنه معروف مألوف لديه وليس شيئا غريبا
عنه أو جديدا عليه . ويبدو التعرف فى قولنا « أنا أعرف هذه القطعة
الموسيقية من قبل » أو « هذا هو الكتاب الذى أبحث عنه » أو « ليس
هذا هو الكتاب الذى أبحث عنه » .

وقد يحدث الاسترجاع دون تعرف . فقد استرجع الاسم الصحيح
الذى أبحث عنه لكننى أشعر أنه ليس الاسم الصحيح ، وقد ينتحل
الكاتب أو الشاعر فكرة أو بيتا دون أن يشعر أنها من صنع غيره . كذلك

قد يتم التعرف دون استرجاع ، فقد أعجز عن استرجاع اسم أو رسم أو قصيدة أو تاريخ ، لكنني أستطيع أن أتعرف هذه الأشياء متى عرضت علي .

فالاسترجاع إذن هو تذكر شيء غير مائل أمام الحواس ، في حين أن التعرف هو تذكر شيء مائل أمام الحواس . هذا الشخص الواقف أمامك ، تتعرف وجهه وتسترجع اسمه . وهذا الاسم الذي يذكر لك ، تتعرفه وتسترجع وجه صاحبه .

ما تقدم نرى أن البحث في عملية التذكر يتضمن دراسة عمليات أربع :

- ١ - التعلم أو التحصيل أو الحفظ ، ٢ - الاحتفاظ أو الوعي ،
- ٣ - الاسترجاع ، ٤ - التعرف .

أما التعلم ويشمل الحفظ والتحصيل فقد فصلناه تفصيلا في الفصلين السابقين ، فلندرس العمليات الثلاث الباقية .

٢ - الوعي والنسيان

يقصد بالوعي (١) retention احتفاظ الفرد بما مر به من خبرات وبما حصله من معلومات وكسبه من عادات ومهارات . ولولا هذه القدرة على الوعي ما استطعنا أن نسترجع درسا حفظناه ، أو نتعرف شخصا رأيناه ، بل لولاها ما استطعنا أن نتصور شيئا أو أن نفكر فيه ، أو أن نتعلم شيئا على الإطلاق . والقدرة على الوعي استعداد فطري له أساس فسيولوجي عصبى يختلف باختلاف الأفراد ، فلا سلطان للفرد على نمائه أو تقويته بالتدريب . على أن عمق الوعي وسعته لا يترتب عليه بالضرورة سهولة الحفظ وثباته أو سهولة الاسترجاع . فقد يكون الذهن حاشدا بالمعلومات لكن على صورة مهوشة غير مرتبة بحيث يشق على الفرد أن يتذكر ما حصله حين يحتاج إليه مع وجوده في ذهنه .

ويبدو لنا أن نتساءل : هل ما حفظه الانسان ووعاه يمكن أن ينسى كل النسيان وأن يمحي امحاء تاما ؟ يجيب أغلب علماء النفس بالنفي ، إذ يرون أن هناك من الأدلة ما يؤيد خلود آثار الخبرات في الذهن وأنه

(١) وعى الشيء جمعه وحواه ، ووعى الزاد ونحوه جمعه في الوعاء .

ليس من المحال ، نظريا على الأقل ، تذكر أى شىء مر بنا . فان صعب تذكره فما ذاك الا لضعف هذه الآثار أى سوء تنظيمها ، أو اختفائها مؤقتا وراء خبرات وأحداث جديدة . هؤلاء يرون أنه من الأحرى أن يكون سؤالنا : « لماذا نعجز عن التذكر ؟ » بدل أن نقول « لماذا ننسى ؟ » . ومن الأدلة التى يسوقونها أن خبرات الطفولة التى يظن أنها تنسى كل النسيان يمكن استحيائها بطرق خاصة ، كالتنويم المغناطيسى أو التحليل النفسى . كما أنها قد تطفو بتأثير مرض شديد كالحمى ، ومن المعروف أيضا أن الانسان تعرض له أثناء الاختناق أو الغرق صور ذهنية حافلة سريعة لحياته السالفة جميعا . ويرى آخرون أن هذا الرأى متطرف وليس هناك ما يقطع بصحته .

وأيا كان مقطع الرأى فى هذا الموضوع فمن المحال أن نبرهن على أننا ننسى شيئا تعلمناه نسيانا تاما .

والذى يهمننا من الناحية العملية هو تذكر الماضى عند الحاجة اليه ، واعتبار ما دون ذلك فى حالة نسيان ، سواء امحى أو صعب تذكره . فالذاكرة الجيدة هى ما أسعفت صاحبها بما يحتاج اليه من المعلومات والمعانى والخبرات فى الوقت الملائم . وعلى هذا يمكن تعريف النسيان بأنه فقدان طبيعى ، جزئى أو كلى ، مؤقت أو دائم ، لما اكتسبناه من ذكريات ومهارات حركية . فهو عجز عن الاسترجاع أو التعرف أو عمل شىء

ويجب التمييز بين النسيان الطبيعى والنسيان المرضى (بفتح الراء) ، فقد يفقد الفرد ذاكرته على حين فحاة عقب اصابة دماغية أو صدمة انفعالية ، أو يكون فقدان الذاكرة تدريجيا كما هى الحال فى بعض الأمراض العقلية . فمن أمثال النسيان الفجائى أن رجلا صدمته سيارة وهو عائد من عمله الى منزله فأغمى عليه ، ولما أفاق استطاع أن يتذكر الأحداث التى وقعت له فى الصباح لكنه عجز تماما عن تذكر ما حدث منذ أن خرج من عمله حتى أفاق .

٣ - اسباب النسيان

ان ما يبدو نسيانا قد يكون نتيجة لانطباعات ضعيفة أو عارضة أو غير كافية أثناء التأثر والملاحظة . فكثيرا ما نعجز عن تذكر الأسماء أو الناس أو الأشياء لأننا لا ننتبه اليها عند سماعها أو رؤيتها انتباها كافيا . وتلك هى الحال أيضا فى تذكر الحوادث أثناء الشهادات

القضائية . وفي تذكر ما يقع أثناء الحوادث المزعجة أو المثيرة . لكن
لفرض أن الملاحظة أو الإدراك قد تم بانطباع كاف ودون صدمات
انفعالية . فلماذا يحدث النسيان في هذه الاحوال ؟ هناك نظريات
ثلاث تحاول تعليل النسيان هي :

١ - نظرية الترك والضمور

ترى أن الذكريات والخبرات السابقة تضعف آثارها وتضمحل نتيجة
لعدم استعمالها كما تضمحل العضلة ان تركت مدة طويلة من الزمن دون
استعمال . هذه النظرية ربما تفسر بعض حالات النسيان في عقابيل بعض
الأمراض وفي الشيخوخة . غير أن هناك أدلة كثيرة على خطئها من ذلك ما تدل
عليه الملاحظات الكلينيكية من أن الطفل ان فقد بصره في سن الرابعة أو
الخامسة وصل الى سن النضج دون أن يفقد ما تعلمه عن طريق حاسة
الابصار ، بحيث يمكن تمييزه بوضوح في سن النضج عن شخص ولد
أعمى . وهذا يعنى أن الترك يحدث أثرا .

٢ - نظرية التداخل والتعطيل

لوحظ أن النسيان في أثناء النوم يكون أبطأ منه في أثناء اليقظة ،
كما لوحظ أن الأطفال يتذكرون في سهولة ووضوح ما يروى لهم من قصص
قبيل النوم على حين لا يتذكرون تفاصيل ما يتلى عليهم من قصص أثناء
النهار . وقد فسر ذلك بأن أوجه النشاط المتعاقبة التي يقوم بها الفرد أو
التي تعرض له أثناء النهار يتداخل بعضها في بعض كما تتداخل ألوان
الطيف فينتج عن هذا التداخل أن يطمس بعضها بعضا .

التعطيل الرجعي Retroactive inhibition

كما لوحظ أيضا أن الشخص ان أتم حفظ موضوع معين كقصيدة
من الشعر مثلا ، ثم شرع بعد ذلك مباشرة - ودون أن يأخذ فترة من
الراحة (١) في حفظ مادة أخرى كقائمة من الأرقام ، فان نسبة ما ينساه
من الشعر تكون أكبر بكثير منها لو كان قد استراح فترة بعد حفظ الشعر
كان حفظ الأرقام قد تداخل في حفظ الشعر فطمس عليه فسأخذ على
نسيانه . وقد سميت هذه الظاهرة التي أيدها التجريب بالتعطيل الرجعي .

(١) يقصد بالراحة الاسترخاء أو النوم أو سماع الراديو أو قراءة مجلة غير دسمة .

ويقصد به تداخل التعلم اللاحق في التعلم السابق بما يؤدي الى نسيان بعض ماتم تعلمه . لذا يتعين على الطالب الا يبادر بتحصيل موضوع بعد آخر الا بعد أن يأخذ فترة من الاستجمام الكافي .

التعطيل اليعدي Proactive inhibition

وقد دل التجريب أيضا على أن التعلم السابق قد يحرف أو يعطل التعلم اللاحق ويساعد أيضا على نسيانه أو تشويبه بقدر قليل أو كثير . فتعلم السباحة قد يعطل تعلم كرة القدم وحفظ درس في اللغة الانجليزية قد يعطل حفظ درس يتلوه في اللغة الفرنسية ويساعد أيضا على نسيانه . هذان النوعان من التعطيل مثالان للانتقال السلبي لآثر التدريب الذي شرحناه في الفصل السابق (أنظر ص ٢٤٨) .

ومما أسفرت عنه التجارب :

١ - أنه كلما زاد التشابه بين المادتين، السابقة واللاحقة ، في المعنى أو المحتوى أو الشكل ، زادت درجة انطماش احدهما بالآخرى . وكلما اختلفا - كان تكون احدهما قصيدة تحفظ والآخرى أغنية تحفظ - قلت درجة نسيان كل منهما . من أجل هذا يتعين على الطالب ألا يذاكر مادتين متشابهتين احدهما بعد الأخرى ، ويتعين على ادارة المدرسة مراعاة ذلك أيضا في ترتيب جداول الدروس فلا تتبع درسا في اللغة بدرس في لغة أخرى ، أو تتبع درس التاريخ بدرس في الجغرافية أو الأدب ، اذ الأفضل أن يتبع درس اللغة درسا في الرياضيات وأن يبع درس التاريخ درسا في الالعب الرياضية مثلا . بل ربما تدعونا هذه الظاهرة الى عدم تعليم الطلاب لغتين اجنبيتين في وقت واحد .

٢ أن التعطيل بنوعيه يكون ضعيف الأثر ان تم تعلم المادتين وفق شروط التعلم المثمر . فالمواد المفهومة والمنظمة والتي أشبع حفظها لا ينال منها التعطيل ما يناله من غيرها . فمن أراد ألا ينسى فليحسن التحصيل . فالنسيان وفق هذه النظرية ليس عملية سلبية تنجم عن مجرد مرور الزمن ، كما تزعم نظرية الترك والضمور ، بل عملية تنشأ عن تداخل ايجابي لأوجه نشاط مختلفة من بعض الوجوه ، أي عما يقع في الزمن من أحداث .

٣ - نظرية الكبت

رأينا من دراسة الدوافع اللاشعورية أن نسيان المواعيد والتواريخ والأسماء والأحداث . . قد ينبجم عن رغبات مكبوتة . ويرى « فرويد » أنا ننسى عن طريق الكبت - مالا نهتم به ، ومالا نريد تذكره ، وما هو مصطبغ بصبغة وجدانية منافرة أو مؤلمة ، خاصة ما يجرح كبرياءنا . وقد دلت الملاحظات وكذلك التجريب على صدق هذه النظرية الى حد كبير وعلى أنها تفسر كثيرا من حالات النسيان لاكلها . فقد ننسى اسم شخص لأننا نكرهه أو لأنه يذكرنا بشخص آخر نكرهه ، أو نخافه أو نغار منه . ويندر أن ننسى اسم شخص نحبه أو عنوانه أو رقم تليفونه . ولو سجل الانسان في قائمة قبيل نومه مايعتزم القيام به في الغد من أعمال وواجبات ومطالب ، ثم عاد الى هذه القائمة في تمام اليوم التالي لوجد أن مانسيه هو مالم يكن يرغب لاشعوريا في أدائه . ولقد كان « دارون » يسجل على الفور جميع الوقائع والملاحظات والأفكار المضادة لرأيه، فقد علمته خبرته أن أمثال هذه الأفكار والوقائع أسرع الى النسيان من تلك التي تؤيد صدق فروضه . وهؤلاء الاشخاص الذين يتحسرون على الماضي ويرددون دائما « الله يرحم زمان » انما يفعلون ذلك لا لأن الماضي كان غفلا مما يكدر ويزعج ولكن لأن الانسان يميل الى نسيان المؤلم وتذكر السار .

وقد أجريت تجارب كثيرة جدا فأيدت هذه النظرية . من هذه التجارب أن طلب الى ٥١ طالبا أن يسجلوا جميع خبراتهم السارة وغير السارة خلال الأسابيع الثلاثة التي سبقت التجربة ، وبعد ثلاثة أسابيع طلب اليهم أن يسترجعوا القائمتين فوجد أنهم استرجعوا ٥١٪ من الخبرات السارة و٣١٪ من غير السارة . كما دل التجريب أيضا على أن كلا من الخبرات المؤلمة والسارة أسهل تذكر من الخبرات التي لا يهتم بها الفرد ولا يلقي اليها بالا .

والنسيان وفق هذه النظرية عملية انتقائية لها وظيفة حيوية هي حماية الفرد مما ينغصه ويؤلمه ، وحمايته من التوافه الطفيلية وما لا قيمة له في نظره حتى يتاح له أن يتفرغ لما هو أهم وأجدي .

الواقع أن النسيان بالكبت يمكن اعتباره نسيانا بالتداخل - تداخل رغبة لا شعورية لا يفظن الفرد الى وجودها مع رغبة شعورية هي القصد الظاهر للفرد كما هي الحال في فلتات اللسان وزلات القلم .

ومما يذكر أن النسيان بالكبت يعتبر عجزا عن الاسترجاع وليس قصورا أو ضعفا في الوعي والاحتفاظ ، اذ أن المكبوت المنسى يمكن أن

يظهر ويستحي أثناء جلسات التحليل النفسى أو أثناء النوم المغناطيسى أو فى حالات الخدر الخفيف ، وقد ينطق به الفرد أثناء نومه .

الخلاصة : أن نسيان المواد المختلفة والنسيان فى المواقف المختلفة يتطلبان تفاسير مختلفة . فبعض الحالات ترجع الى ضعف الانطباع الأصيل ، وبعضها يرجع الى عدم الاهتمام ، وحالات أخرى ترجع الى التعطيل الرجعى أو البعدى ، أو الرغبة فى النسيان ، أو الاضطراب الانفعالى . وأكثر حالات النسيان التى يشكو منها الطلاب سببها عدم مراعاة شروط التحصيل الجيد .

قياس الوعى والنسيان

هناك طرق ثلاث لقياس درجة الوعى أو النسيان :

١ - طريقة الاسترجاع : وتتلخص فى تقدير قدرة الشخص على استرجاع درس حفظه أو قائمة من الأسماء أو الأرقام أو الصور بعد فترة معينة من الزمن ويلاحظ أنه اذا كان المطلوب قياس الوعى عن ظهر قلب ، فيجب أن تكون المادة جديدة وغير مألوفة حتى لا يتدخل عامل المعنى أو الميل أو أثر المعلومات السابقة . وهنا يستخدم الباحثون قوائم من ألفاظ غير مترابطة أو مقاطع عديمة المعنى أو قائمة طويلة من الأرقام ، وذلك حتى يكون لدى الحافظ شئ يتعلمه، وحتى يكون فى موقف جديد عليه كموقف الفأر فى المتاهة .

٢ - طريقة التعرف : وفيها تعرض على المفحوص مادة معينة كمجموعة من الجمل أو من الصور الفتوغرافية . وبعد فترة تطول أو تقصر ، تعرض عليه نفس المجموعة وقد أضيفت اليها طائفة جديدة من الجمل أو الصور . وعليه أن يتعرف ما سبق أن رآه فى العرض الأول .

٣ - طريقة إعادة الحفظ : وفيها يكلف المفحوص حفظ قائمة من الأرقام أو قصيدة من الشعر أو فقرة من فصل حتى يتسنى له استرجاعها دون خطأ . ثم يطلب اليه أن يسترجعها أو أن يتعرفها بعد فترات متفاوتة الطول : بعد ساعة ويوم وعشرة أيام وشهر وعشرة شهور ، فان عجز عن تذكرها دون خطأ . كلف أن يعيد تحصيلها حتى يحفظها جيداً . فاذا فرضنا أنه كررها فى التجربة الأولى ٥٠ مرة ، وفى التجربة الثانية ١٠ مرات فقط ، كان الرقم ٤٠ مقياس الوعى والرقم ١٠ مقياس النسيان ، أى أنه نسى ٢٠٪ من المادة .

وقد وجد أن الشعر المحفوظ ، حتى ان ترك ٤٠ عاما دون استرجاع ، فمن الممكن حفظه مرة أخرى في وقت أقل من حفظ شعر جديد . وحتى ان نسي الحافظ ما حفظه نسيانا تاما فانه يجد سهولة نسبية في اعادة الحفظ . ويتخذ العلماء هذه الظاهرة دليلا على أن النسيان ليس امحاء ما سبق اكتسابه بل مجرد صعوبة في تذكره .

نتائج تجارب النسيان

أدت التجارب التي أجريت في موضوع النسيان الى نتائج كثيرة من أهمها

١ - أن بين الناس فروقا كبيرة من حيث قدرتهم على الوعي ومن حيث سرعة النسيان .

٢ - أن العادات والمهارات الحركية أعصى على النسيان من المعلومات والمحفوظات اللفظية .

٣ - أن المبادئ والاتجاهات والأفكار العامة وطرق التفكير أعصى على النسيان من الوقائع والمعلومات . فنحن نسي كثيرا من المعلومات التي حصلناها في المدرسة ، لكننا نحتفظ بكثير من المهارات العقلية والاتجاهات السليمة التي اكتسبناها فيها ، كطرق الاستدكار المثمرة والطرق الصحيحة لحل المشكلات العلمية .

٤ - أن المادة المفهومة ذات المعنى والمادة التي أشبع حفظها يكون نسيانها أبطأ من غيرها .

٥ - أن نوع النشاط الذي يمارسه الفرد بعد الحفظ والتحصيل يؤثر الى حد ما في درجة النسيان .

٦ - أن النسيان أثناء النهار أسرع منه أثناء النوم .

٧ - أن النسيان يكون في أول الأمر سريعا جدا حتى لقد يفقد المرء نصف ما حفظه خلال العشر الساعات الأولى من حفظه ، ثم يأخذ النسيان في التباطؤ تدريجيا بمضى الزمن حتى يصبح في النهاية بطيئا جدا . وتتوقف هذه السرعة بطبيعة الحال على نوع المادة ودرجة تنظيمها وفهمها واشباعها . من هذا نرى أن اختيارا قصيرا أو مراجعة يجريها المدرس في آخر الدرس تتلوها مناقشة أجدى في تأخير النسيان من المراجعات الشكلية التي يجريها بعد عدة أيام أو أسابيع .

٨ - ولم تؤيد التجارب الرأى الشائع بأن من يحفظ سريعا ينسى سريعا . فان كانت سرعة الحفظ ترجع الى يقظة الحافظ وانتباهه الى الحقائق والعلاقات فيما يحفظ كان حفظه أثبت ممن يحفظ ببطء لعدم انتباهه أو ضعف ذكائه .

٤ - الاسترجاع

الاسترجاع هو استحضار الماضي . وقد يكون الاسترجاع جزئيا أو كليا . فاذا سألتنى هل أستطيع أن استرجع قصيدة معينة للمتنبى فى مدح سيف الدولة ، فقد أجبتك بالاثبات ، وهذا لا يعنى أكثر من أننى أتذكر الأبيات الأولى من القصيدة ومضمونها العام ، فالاسترجاع هنا جزئى يختلف عن استحضار القصيدة بأسرها :

الاستدعاء : Recollection

قد يكون الاسترجاع ناقصا أو مكتملا . فالاسترجاع المكتمل أو « الاستدعاء » ، هو استرجاع تكون فيه الذكريات محددة فى الزمان والمكان . فقد أستطيع أن استرجع اسم شخص أو بيتا من الشعر لكنى لا أستطيع أن أتذكر متى حفظت هذا البيت ورأيت هذا الشخص ، وفى أى مكان حفظت البيت أو رأيت الشخص . فالاستدعاء استرجاع وتحديد فى الزمان والمكان .

المداومة : perseveration

وقد يكون الاسترجاع تلقائيا أو استجابيا . فالتلقائى هو ما يحدث دون مؤثر ظاهر ودون قصد كوثوب أسسم أو أغنية الى الذهن دون مناسبة صريحة لوثوبها وقد يتخذ الاسترجاع التلقائى شكل ميل فسرى الى استرجاع الأفكار والمشاعر دون مؤثر ترايطى أو مؤثر ظاهر ، كما هى الحال فى « القلق » worry يفرض نفسه علينا فرضا ويشغل بالنا حين لانتم الأمور التى بدأناها أو التى ننتظرها كما نريد وكما هى الحال فى الاحلام أيضا حين تتكرر رؤيتنا حلما واحدا بعينه عدة مرات قد تطول . ويكون ذلك فى العادة حين يدور الحلم حول مشكلة معلقة يستعصى علينا حلها . وغالبا ما يختفى هذا الحلم حين تجل المشكلة . ويسمى الاسترجاع فى هذه الحالة « بالمداومة » والمداومة شبيهة بالقصور الذاتى فى العالم المادى .

Redintegration الاستكمال

هو استرجاع خبرة ماضية بأسرها أو القيام باستجابة مكتملة نتيجة لتأثير جزء بسيط من الموقف الأصلي . فقد نرى رسماً تخطيطياً بسيطاً فنعرف فيه صورة بونابرت مثلاً ، والاستجابة الشرطية نوع من الاستكمال ، إذ أن صوت الجرس يكفي وحده ليثير في الكلب ما كان مثيره الجرس ومسحوق اللحم معاً كذلك يمكن اعتبار الاستجابة الناشئة عن العقد النفسية نوعاً من الاستكمال فالفتاة التي كانت تخاف من رذاذ الماء (انظر ص ١١٨) كانت تثير فيها رؤية الرذاذ وحده ما أثاره الموقف الأصلي كله في نفسها من رعب .

والاسترجاع ليس نتيجة حتمية للوعى الجيد ، فقد نعرف باسم شخص ولكننا لا نستطيع استرجاعه الآن ، بل فيما بعد . وكثير من الطلبة يعرفون الإجابات الصحيحة على أسئلة الامتحان ، لكنهم في زحمة الامتحان يدونون بأجوبة خاطئة أو لا يتذكرون الاجوبة الصحيحة الا بعد انتهاء الامتحان . وقد ذكرنا في الفقرة اسبقه ان التداخل والكبت يعطلان الاسترجاع ويؤديان الى النسيان ، وسنعرض الآن لأهم العوامل الذاتية والموضوعية التي تسهل عملية الاسترجاع .

٥ - العوامل الذاتية المسيرة للاسترجاع

١ - **الاسترخاء وعدم بذل الجهد** : الملاحظ أن الانسان ان استعصى عليه استرجاع اسم شخص أو تاريخ أو حادثة ، وأصر على استرجاعه لم ينفذ هذا الاصرار . فان ترك هذه المحاولة وأعمل فكره في موضوع آخر فقد يثب الاسم الى ذهنه من تلقاء نفسه . ولهذا السبب نفسه يطلب المحلل النفسي الى المريض أثناء جلسات التحليل النفسي أن يضطجع على متكأ أو أريكة وأن يسترخى حتى يتسنى له أن يطلق العنان لخاطره وأفكاره وأن يذكر كل ما يطراً على ذهنه من ذكريات قديمة .

٢ - **التهيؤ الذهني mental set** وهو استعداد الفرد وتأهبه للقيام بنشاط معين، ذهنياً كان أم حركياً . ويبدو أثر التهيؤ في الاسترجاع اذا ذكرنا أن ما ينساه الطلبة من المواد بعد الامتحان أكثر بكثير مما ينسونه قبيل الامتحان وهم في حالة تهيؤ شديد لاسترجاعه . وقد وجد أن الطلبة الذين يهيؤون لاسترجاع مادة معينة في وقت معين يكون استرجاعهم لها أكثر وأحسن مما لو استرجعوها وهم لا يتوقعون أن نطلب اليهم استرجاعها . .

والتجارب كثيرة على أثر التهيؤ في سهوله الاسترجاع . فقد عرضت مجموعة من الصور الملونة على ثلاث مجموعات من الأشخاص ، وطلب الى المجموعة الأولى أن تلاحظ أشكال الصور ، والى الثانية أن تلاحظ ألوانها ، والى الثالثة أن تلاحظ الشكل واللون معا ، فتفوقت المجموعة الثالثة على المجموعتين الأخرين تفوقا ملحوظا في اختبار لاسترجاع أشكال الصور وألوانها .

٣ - الميل الى الاعلاق : من الملاحظ أن الأعمال التي يبدأها الانسان ثم يضطر الى عدم اتمامها تخلق في نفسه توترات لا تزول الا اذا أتم هذه الأعمال وأغلق دائرة نشاطه . وقد طلب « ليفين » Lewin أحد أئمة مدرسة الجشططت الى مجموعة من الأشخاص القيام بأعمال مختلفة كحل مسائل رياضية أو حل الغاز أو حفظ بعض الكلمات . وبينما هم منهمكون في أعمالهم هذه اذا به يطلب الى فريق منهم الكف عن العمل قبل أن يتموه بينما سمح للباقيين أن يمضوا في أعمالهم حتى النهاية . وقد أبدى أفراد الفريق الأول دهشتهم واحتجاجهم على ذلك وكانوا يبادرون الى استئناف أعمالهم متى أنسوا من المحرب غفلة . وبعد ٢٤ ساعة من هذه التجربة طلب الى أفراد المجموعة كلها أن يتذكروا بعض الموضوعات التي كانوا يعملونها ويحلونها فكان الفريق الأول أكثر حفظا وتذكرا من الفريق الثاني . ذلك أن الفرد حين يقاطع في أثناء عمل بهمه اتمامه فانه يظل يرقب انتهاء المقاطعة وهو في حالة من التأهب والتوقع والتوتر بما يجعله على ذكر مما يريد اتمامه . ولعل في هذا درسا يفيد منه المعلمون والمحاضرون . فالدروس التي تثير اهتمام الطلاب دون الاجابة على كل ما تتطلبه من أسئلة ، أو التي تحفزهم على اكمال معلوماتهم عنها من المراجع ، أسهل في التذكر من الدروس المكتملة التي ترضى استطلاع الطلاب وشوقهم بما ليس بعده مزيد . لذا يحسن أن تعد الدروس والمحاضرات بحيث تجعل الطلاب في حالة تأهب للمزيد عليها والاضافة اليها كي تعيش في ذاكرتهم بعد الخروج من الدروس أو المحاضرات وتثير في نفوسهم عددا من علامات التعجب والاستفهام .

٦ - العوامل الموضوعية المسيرة للاسترجاع

اذا لم تسيطر العوامل الذاتية السابقة على الاسترجاع ، فالعوامل الموضوعية التالية يكون لها الصدارة في تسهيل عملية الاسترجاع . وتعرف هذه العوامل الموضوعية بقوانين التداعي الثانوية :

١ - قانون التردد أو التكرار : فتكرار رؤيتك لشخص أو سماعك أغنية أو رواية بيت من الشعر يسهل عليك استرجاعه .

٢ - قانون الحدائث : ينص على أن الأشياء أو الأشخاص أو الأمور التي خبرتها أو التقيت بها حديثا. تكون أسهل تذكر من غيرها ، كآخر يوم خرجت فيه من المستشفى ، وآخر مرة التقيت فيها بأحد اصدقائك وآخر محاضرة أو آخر مرة ذهبت فيها الى السينما .

٣ - قانون الجلة أو الاولية : فالأحداث التي نلتقى بها لأول مرة تكون أوقع في الذاكرة وأسهل ذكرها من غيرها ، كأول مرة ذهبت فيها الى الجامعة أو الى مسرح ، وأول انطباع عن شخص معين ، وأول درس فى مادة جديدة .

٤ - قانون التشددة : فالأشياء والاحداث العنيفة التي يكون لها وقع شديد فى النفس أو تثير انفعالات شديدة تكون أسهل استرجاعا من غيرها ، كيوم دعيت الى الحديث الى جمهور كبير من الناس أو دعيت الى حفلة كبيرة ؛ أو أجريت لك فيه عملية جراحية .

٥ - قانون اكتمال الملابسات : فوجود الفرد فى نفس المجال الذى اكتسب فيه الذكرى يعينه على استرجاعها . فقد تعجز عن تذكر اسم شخص تراه فى بيئة جديدة بينما تستطيع تذكر اسمه فى بيئته العادية ، واحضار الشاهد الى مكان الجريمة قد يثير فى ذهنه سلسلة جديدة من الذكريات والحواطر المتصلة بها . والتلميذ الذى تعلم غناء نشيد معين وهو واقف قد يعز عليه تذكره وهو جالس أو وهو أمام حفل من الناس . وقد دل التجريب على أن أداء الطلاب للامتحان يكون أحسن حين يجرى فى نفس المكان الذى تلقوا فيه دروسهم .

٧ - تحريف الذكريات

الاسترجاع انتقاء وتاويل وتمييز :

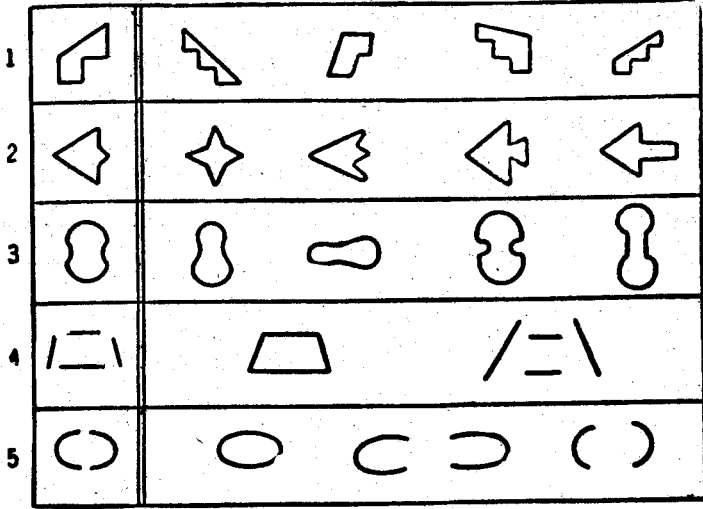
لا تكون الذكريات التي نسترجعها صورا طبق الأصل من أصولها البتة . فهناك عوامل شتى ذاتية وموضوعية من شأنها تحريف ما نسترجعه من ذكريات . فمن العوامل الذاتية الحالة الجسمية والمزاجية أثناء الاسترجاع ، وكذلك التعب والمرض والانفعال ، وما لدى الفرد من ميول واتجاهات وانحيازات دائمة ، وتهيؤةذهني أثناء الاسترجاع ، هذا الى كيفية ادراكه للموقف الأصلي . ومن العوامل الموضوعية غامل الزمن ، ونعنى به ما يجرى فيه من أحداث تتداخل فى الذكريات وتتناولها

بالتعديل والتغيير والتحريف . فليست الذكريات مناديل محفوظة في صندوق ، وليست صوراً مثبتة على شريط سينمائي بحيث يمكن استرجاعها بنصها وفصها كما كانت عليه في الأصل كامله دقيقة . وقد وصف أحد الكتاب هذا التحريف وصفاً دقيقاً حين قال : شتان بين ذاكرتي ومذكرتي ، ان رجعت الى مذكرتي وجدنتني شخصاً ساخطاً جزعاً متبرماً بالحياة لا أجد لذة فيها ، فان سألت ذاكرتي لم أر الا أياماً جميلة وحياة تشع بالرضا والحب ، واليك مثالا لبعض العوامل التي تؤدي الى تحريف الذكريات :

عدم دقة الادراك : فان كان الادراك الأصلي للموقف أو المنظر أو الحادثة أدراكاً غير دقيق أو غير صحيح نجم عن ذلك حذف بعض التفاصيل أو اضافة أخرى ، هذا ان لم يكن الادراك نفسه محرفاً بفعل العوامل الذاتية المعروفة (انظر ص ١٦٩) .

الانحياز والانتقاء : ان ما لدى الفرد من ميول ورغبات وانحيازات توجه الاسترجاع وجهات معينة دون غيرها ، فيميل - دون قصد ظاهر - الى تذكر ما يريد تذكره ، وأن ينتقى من ذكرياته ما يريد انتقاؤه . ومن التجارب التي بينت ذلك أن عرضت لبرهة وجيزة صورة لمنظر مشاجرة في أحد أحياء مدينة أمريكية وكان من بين ما فيها منظر رجل أمريكي أبيض يظن زنجياً بسكين . فلما طلب من المشاهدين استرجاع ما رأوه في الصورة تذكر أغلب « البيض » أن الزنجي هو الذي كان يمسك بالسكين ويظن !

الميل الى التأويل : دلت البحوث التجريبية على أن لدى الانسان ميلاً قوياً الى تأويل ما يدركه وما يتذكره ، والى خلع معنى على المواقف والحوادث الغامضة التي لا يفهمها ، واقامة علاقات منطقية بين الأشياء . فهو يميل عن غير قصد ظاهر الى خلق أسباب للحوادث التي يدركها أو يتذكرها ، والى نسبة دوافع أو مبررات للسلوك الذي يراه أو يسترجعه وهو ميل يبدو لدى الانسان منذ طفولته اذ يسرف في التساؤل والاستفسار عن أسباب الأحداث ومنشئها ومصيرها ، ولا يرتاح الا اذا قدمنا له الأسباب والدوافع ، أو اختلق من عنده أسباباً للتفسير والتبرير . وربما كان هذا من أهم العوامل في تحريف الشهادات القضائية حين يروي الشاهد - عن غير قصد الى الكذب - ما يظنه معقولاً أو محتملاً وليس ما رآه بالفعل . فان كان قد رأى شيئاً يسقط من أعلى منزل فلا بد أن أحداً رماه ، ومن المحتمل أن من رماه كان ينوى إيذاء أحد المارة في الطريق !



شكل ٢٠

وقد رأى بعض العلماء أن يبرزوا أثر العوامل التي تؤدي إلى تحريف الذكريات بأجراء تجارب قوامها أشكال بسيطة لا معنى لها ، تعرض لمدة وجيزة ، ١٥ ثانية مثلا ليفحصها الشخص ثم يعيد رسمها من الذاكرة (أنظر شكل ٢٠) . فلو كانت الأشكال المعروضة أشكالا هندسية مألوفة كالمربع أو الدائرة لم يجد الشخص صعوبة في إعادة رسمها ولو كانت رسما لكلب أو زجاجة أو شيء مألوف حفظ المفحوص اسمها ورسمها دون نقص أو تحريف . ولكن بنا أن الأشكال المعروضة (وهي المرسومة في العمود الأيسر) لا معنى لها كانت مهمته أصعب . وقد خرج العلماء من أمثال هذه التجارب بعدة عوامل تعمل على تحريف الذكريات من أهمها :

١ - عامل التسوية Levelling : وهو عامل يميل بالفرد إلى سد الثغرات وإكمال النقص فيما يسترجع ، وكذلك إلى تنظيمه وتنسيقه وحذف التفاصيل غير المفهومة منه وتبسيطه .

٢ - عامل الإرهاف Sharpening : عكس العامل السابق ، وقد يقترن به . ويتلخص في إبراز بعض العناصر والمبالغة فيها وتوكيد العناصر التي تؤثر في الشخص تأثيرا خاصا - ويبدو أثر هذين العاملين معا في الصفيين ٥٤ و ٥٥ من الشكل السابق .

٣ - عامل التمثيل Assimilation ويتلخص في تحويل الأشياء
المألوفة الى أشياء يألفها الشخص وافراغ معنى على ما ليس له معنى -
الصفان ٣١٢ .

وقد وجد أن هذه العوامل نفسها تؤدي الى تحريف ما يدور على
ألسنة الناس من قصص واشاعات ، خاصة عامل التمثيل الذي ينجم عنه
تحريف الذكريات وفق ميول الفرد ومعتقداته وانحيازاته وما يؤمن به
من قيم .

الخلاصة : أن الذهن لا يحتفظ بالذكريات كما يحتفظ الشريط
السينمائي بالصور المثبتة عليه والتي يمكن استرجاعها حرفيا ، بل الامر
على عكس ذلك اذ تبدأ الذكريات في التغير والتحول عقب الادراك مباشرة
وهذا من شأنه أن يجعل عملية التذكر عملية خلق واختلاق وتمييز
وانتقاء اكثر من أن تكون مجرد استرجاع لصور مخزونة . ولنا في
أحلام النوم أكبر شاهد على ما يصيب الذكريات من مختلف ضروب
التحريف . من هذا نرى أن الاسترجاع كالادراك ، كلاهما عملية فاعلة .

الشهادات القضائية :

دلت نتائج التجارب التي أجريت في هذا الموضوع على أن صدق
الشهادة أمر نادر شاذ لا يتفق مع توكيد الشاهد وشعوره اليقيني ومن
هذه النتائج أيضا :

- ١ - أن كثيرا من أخطاء الشهادة يرجع الى ادراك مضطرب غير دقيق
للحادثة نتيجة التأثير الانفعالي للشاهد في أثناء ادراكها .
- ٢ - أن أكثر الأخطاء شيوعا في الشهادة هو حذف التفاصيل .
- ٣ - أما التحريف الايجابي وهو اضافة تفاصيل لم تقع ، فقل
شيوعا من حذفها .
- ٤ - أن الشاهد الذي يذكر التفاصيل بحدافيرها يدعو الى الظن
بأنه شاهد زور .
- ٥ - أن تقارير الشهود عن الأشياء والأشخاص ونشاطهم أدق من
تقاريرهم عن صفات الأشياء والأشخاص ومميزاتهم .
- ٦ - أن سؤال الشاهد يزيد من مقدار شهادته لكنه يزيد أيضا
من أخطائه ويتوقف عدد الأخطاء الى حد كبير على درجة الايحاء في

الأسئلة التي توجه اليه • والأسئلة الإيحائية عامل هام في تحريف الشهادة ، كان يقال للشاهد : هل كان المتهم يلبس معطفا أزرق أو أسود ، في حين أنه لم يكن يرتدي معطفا •

٧ - أن تقارير الشهود عن الزمان والمسافات خاطئة الى حد كبير •

٨ - كلما طال الزمن بين الحادثة والشهادة ، زادت الشهادة تحريفا ، وازداد يقين الشاهد في الوقت نفسه •

٩- أن الشهادة ان اقتصرت على الأشياء التي يوقن الشاهد بحدوثها أو وجودها ، زاد صدقها بعض الشيء •

١٠ - أن السماح للشاهد بتكرار شهادته يزيد من شعوره اليقيني دون أن يزيد من صدق شهادته •

١١ - كلما كثر عدد الشهود قلت قيمة الشهادة •

٨ - التعرف

التعرف هو الشعور بالآلفة حيال الأشياء والأشخاص التي أدركها الفرد من قبل • وهو حالة شعورية قد تكون مضمرة أو صريحة ، غامضة أو واضحة ، وقد تكون سريعة أو بطيئة كما لو نظرت الى شخص يبدو مألوفاً لديك وشعرت بأنك لا بد أن تكون قد رأيته في مكان ما • فلا يزال هذا الشعور ملازماً لك حتى تتذكر أين رأيته وفي أية مناسبة •

وللتعرف صورة أخرى عملية تبدو في سلوكنا حيال الأشياء العادية المألوفة ، كما يتعرف الفرد طريقه الى منزله بينما هو يفكر في شيء آخر ، أو كما يبتسم الطفل لشخص سره من قبل ، أو كما نعرف استخدام الأدوات العادية كالكرسي والقلم والساعة •

والتعرف أيسر من الاسترجاع • فقد يعجز الفرد عن استرجاع اسم أو رسم أو قصيدة أو تاريخ لكنه يستطيع تعرف هذه الأشياء حين تعرض عليه • ذلك أن الفرد في الاسترجاع يتعين عليه أن يستحضر ما سبق أن حصله أو خبره أو درسه ، بينما تعرض عليه المادة أو الموضوع في عملية التعرف • الواقع أن التعرف أقرب الى الإدراك الحسي منه الى الاسترجاع • فهو الخطوة الأولى بعد الإدراك فأنت تدرك أن هذا الشيء كتاب ، وأنه الكتاب الذي أهدها لك صديقك •

وقد يعين الاسترجاع على اكمال التعرف الجزئي كما لو لقيت أحد من تعرفهم في غير بيئته العادية فقلت لنفسك اني اعرفه ، ولكن من هو؟ فاذا بك تحاول أن تسترجع الزمان والمكان والظروف التي عرفته فيها من قبل . كذلك قد يكمل التعرف الاسترجاع كما لو كنت تحاول تذكر اسم شخص فاسترجعت عدة أسماء لم ترضك ، وأخيرا تسترجع اسما يبدو لك أنه الاسم الصحيح أى تتعرفه ، فتتم عملية الاسترجاع .

خداعات التعرف :

التعرف كالادراك عرضة للاخطاء والخداعات ، فمن بين خداعاته :

١ - الشعور بالألفة حيال موقف جديد غير مألوف ، كان يشعر الفرد أنه سبق له أن زار مكانا وهو لم يزره أو أنه سمع هذا اللحن مع أنه لم يسمعه من قبل ، أو أنه صاغ هذا الرأي مع أنه ليس من بنات أفكاره ، بل من صوغ غيره .

٢ - العجز عن تعرف المألوف : وقد يرجع هذا العجز الى أن الفرد لم يكن يتوقع أن يرى ما رآه ، أو الى رؤية الشيء المألوف في ظروف غير ظروفه العادية ويبدو هذا الخداع بشكل صارخ في بعض الأمراض العقلية . فترى المريض لا يعود يعرف صديقه أو زوجته ، بل يراها غرباء عنه ، أو تراه لا يعود يتعرف الأشياء المألوفة ، كالسكين أو القلم أو الساعة ، فلا يعود يقدر على استعمالها .

ومع أن التعرف يكون في العادة أكثر صدقا وأبعد عن التحريف من الاسترجاع ، غير أننا يجب أن نحذر من خداعاته . وفي سجلات المحاكم حالات أدين فيها المتهم وحكم عليه بالسجن مدة طويلة ثم ثبت أخيرا أنه لم يكن في مكان الجريمة ، بل لم تكن له صلة بالجريمة . أمثال هذه الحالات تهيئ بنا أن نلزم الحذر فنقف من ذكرياتنا موقفا ناقدا حريصا وذلك فيما يتصل بالتعرف والاسترجاع جميعا ، ان كنا من الشاهدين .

٩ - هل يمكن تقوية الذاكرة ؟

اتضح لنا ما تقدم أن الذاكرة الجيدة ليست الذاكرة الاسفنجية التي تمتص كل شيء وتذكره ، بل هي عملية فرز واختيار لما يوعي ويسترجع أو يتعرف . وعلى هذا لا يكون النسيان دائما ضد التذكر بل يكون مساعدا عليه .

وقد رأينا أن للتذكر صوراً مختلفة هي التذكر الحركي والتذكر اللفظي وتذكر المعلومات والوقائع والحوادث والتواريخ ثم تذكر المعاني والأفكار دون التقييد بالألفاظ والاهتمام بالتفاصيل . والملاحظ أن أغلب من يشكون ضعف الذاكرة تنصب شكواهم في العادة على تذكر المعلومات والحوادث والدروس وأشباهها .

أثر الرغبة والاهتمام :

كما أنه من الملاحظ أيضاً أن هؤلاء لا يشكون من ضعف ذاكرة المعلومات بوجه عام ، بل تجاه موضوعات خاصة دون غيرها . فالطالب « العصري » الذي يجد صعوبة في تذكر دروسه فد يعي ويتذكر في سهولة أسماء المثليين والمثليات الأحياء منهم والأموات . والسيدة التي تشكو ضعف ذاكرتها بوجه عام كما تقول نجدتها تعي وتتذكر طرز الملابس وألوانها وجميع ما لبسته من « الفساتين » من يوم شبت عن الطوق . والتعليل الواضح لهذا أن الإنسان لا ينسى ما يهتم به ، وينسى ما لا يهتم به . فالرغبة والاهتمام هما العامل الأساس في ذاكرة المعلومات . ذلك أن الاهتمام بشيء يجعل الفرد ينتبه إليه انتباهاً خاصاً ، ويرجع إليه كثيراً ، ويربطه بغيره من الأشياء ، أي أنه « يشبعه » حفظاً وتحصيلاً . وإن كثيراً ممن يشكون ضعف الذاكرة للأسماء أو التواريخ أو المواعيد . . لا يلبثون أن يجدوا أنفسهم وقد تحسنت قدرتهم على التذكر في هذه النواحي حين يأخذون في الاهتمام بها اهتماماً جدياً موصولاً

التحصيل الجيد :

كذلك حال الطالب الذي يشكو ضعف ذاكرته . . غير أن ضعف الذاكرة في هذه الحال لا يرجع فقط إلى نقص في الاهتمام بمادة أو عدة مواد ، بل يرجع أيضاً إلى عامل آخر لا يقل أهمية إن لم يزد على عامل الاهتمام وهو عدم مراعاة شروط التحصيل الجيد : التركيز ، والتسميع الذاتي ، والنشاط الذاتي ، والطريقة الكلية ، والتكرار الموزع ، وتنظيم المادة ، وإشباع الحفظ ، والحفظ لغرض معين . .

الانتباه والتذكر :

ومما يجدر ذكره أن الناس كثيراً ما يخلطون بين ضعف الذاكرة وبين العجز عن تركيز الانتباه ، فإذا بأحدهم يشكو من ضعف الذاكرة في حين أن علته الحقيقية هي عجزه عن الانتباه . وكثيراً ما يعجز الطلاب عن

تذكر ما يقرءون أو ما يقول المحاضر لأنهم لا ينتبهون الانتباه الكافي ،
أو يركزون كل انتباههم في أخذ تفاصيل المذكرات فلا يلتفتون الى جوهر
الموضوع ومعناه، مع أن الطريقة الصحيحة هي الاصفاء أولا و صرف انتباه
ثانوى لأخذ المذكرات ، أى يجب أخذ المذكرات على فترات ، والاقتصار
على تسجيل الجوهرى والأساسى - أما المذكرات المفصلة فمن خصائص
أضعف الطلاب !

ان تحسين الذاكرة لا يقصد به تحسين القدرة على الوعى اذ هو
استعداد فطرى ثابت لا يستطيع الانسان تغييره الا أن يستطيع تغيير
لون عينيه أو لون جلده . . أما القدرة على الاسترجاع والقدرة على التعرف
فلا يتسنى ضبطهما ، كما رأينا ، الا بمقدار والى حد محدود . وعلى هذا
فالذى يمكن تقويته وتحسينه هو عملية التعلم والتحصيل .

أما المشكلة الكبرى فهى خلق الرغبة والاهتمام بمادة لا يميل اليها
الطالب ومن الطرق التى يوصى بها فى مثل هذه الحال أن يأخذ الطالب
نفسه بدراسة هذه المادة لأول عهده بها دراسة جادة شاقة مهما كلفه
ذلك من عناء ، فإذا ماوفق فى اجتيازها أو الظفر بدرجة عالية فيها أعانه
ذلك على الميل اليها والتحمس لدراستها . اذ لا شئ يخلق الاهتمام بشئ
مثل النجاح فيه . والطريقة الثانية هى أن يقرأ الطالب الدرس قبل أن
يتلقاه . ففى هذا ما يسهل فهمه للدرس فيكون سبيلا الى الاهتمام به .

امثلة

- ١ - اذكر عدة أمثلة تبين أن ميولنا واهتماماتنا تؤثر فيما نتذكره .
- ٢ - حاول أن تتذكر أكبر عدد من الحقائق وللبادىء التي عرفتھا من دراستك علم النفس ، والتي أعانتك على فهم مواد أخرى كالتاريخ أو الأدب أو الفلسفة أو العلوم الاجتماعية .
- ٣ - أضرب أمثلة من تجاربك الخاصة تدل على أثر العوامل الانفعالية في تعطيل عملية التذكر .
- ٤ - اشرح أفضل الطرق التي ترى أن تتبعھا في مذاكرة موضوع من موضوعات علم النفس ، كي يثبت في ذهنك ، مبينا الأساس النفسية التي تقوم عليها هذه الطرق .
- ٥ - ناقش العبارة التي تقول ان من يحفظ سريعا ينسى سريعا .
- ٦ - قارن بين وظيفة النسيان ووظيفة الأحلام عند مدرسة التحليل النفسي .
- ٧ - لماذا ننسى كثيرا من أحلام النوم ؟
- ٨ - النسيان عملية انتقائية وكذلك الاسترجاع - اشرح هذه العبارة .
- ٩ - كيف يستطيع الفرد أن يستخدم ذاكرته في تحسين شخصيته .
- ١٠ - ما المقصود بذكرى تستطيع أن تسترجعها من ذكريات طفولتك، وكيف تعرف أنها ذكرى واقعية وليست من نسج خيالك .
- ١١ - أضرب أمثلة لأثر العوامل الاجتماعية المضارية في عملية التذكر .
- ١٢ - صمم تجربة تبين قيمة « الشهادة » عند الأطفال وعند الراشدين .
- ١٣ - يقول بعض الكتاب : « الثقافة الحقة هي ما يبقى في عقولنا بعد أن ننسى ما حصلناه » - اشرح هذه العبارة .

الفصل الخامس

التفكير

١ - تعريف التفكير

الانتقال من دراسة التعلم الى دراسة الوعي ثم الى دراسة التفكير انتقال منطقي لأننا نفكر بما تعلمناه ووعيناه . واذ كنا نفكر بما تعلمناه ووعيناه فعن طريق التفكير نتعلم أشياء لم نعرفها من قبل . وبعبارة أخرى فالتفكير في أشياء نعرفها يعلمنا أشياء لا نعرفها . فالمخترع يربط بين طائفة من المعلومات التي تتصل بمشكلة يعالجها ثم ينظم هذه المعلومات فيصل الى شيء جديد يزيد من علمه .

والتفكير هو كل نشاط عقلي أدواته الرموز ، أى يستعاض عن الأشياء والأشخاص والموقف والأحداث برموزها بدلا من معالجتها معالجة فعلية واقعية .

الرموز Symbols

يقصد بالرمز كل ما ينوب عن الشيء أو يشير اليه أو يعبر عنه أو يحل محله في غيابه . والرموز التي يستخدمها التفكير أدوات له مختلفة شتى ، منها : الصور الذهنية والمعاني والألفاظ والأرقام ، ومنها الذكريات والاشارات والتعبيرات والايماءات ، وكذلك الحرائط الجغرافية والعلامات الموسيقية والصيغ الرياضية .

بهذا المعنى يشمل التفكير جميع العمليات العقلية ، من التصور والتذكر والتخيل وأحلام اليقظة الى عمليات الحكم والفهم والاستدلال والتعليل والتعميم والتخطيط والنقد وغيرها . من هذا يتضح أن للتفكير مستويات تختلف صعوبة وتعقيدا . وسنعالج في هذا الفصل أدوات التفكير المختلفة وصلة التفكير باللغة بوجه خاص ، وسنخصص الفصل التالي لدراسة طرازين من طرز التفكير الراقى المعقد هما : الاستدلال

والإبتكار - فأما الاستدلال فهو نشاط عقلي يستخدم الرموز لحل المشكلات،
وأما الإبتكار فهو نشاط عقلي يستخدم الرموز لخلق شيء جديد أصيل .

على أن استخدام الرموز في التفكير لا يعنى قطع الصلة بيننا وبين العالم الخارجى الواقعى حين تفكر ، لا يعنى أن نغمض أعيننا ونكف أذرعنا عن الحركة - وان كان هذا ما نفعله أحيانا - فقد يقترون التفكير بالملاحظة الخارجية ومعالجة الأشياء معالجة فعلية حركية كما هى الحال عندما نلعب الشطرنج أو نشرع فى حل لغز ميكانيكى ، غير أننا فى مثل هذه الأحوال لا نستجيب للأشياء من حيث هى بل وفقا لما اكتسبته من معان نتيجة لخبرتنا السابقة بها .

مزايا التفكير :

التفكير من حيث هو نشاط يستخدم الرموز قد أعان الانسان على استعراض الماضى والانتفاع من خبراته السابقة ، كما أعانه على التنبؤ بالمستقبل والاستعداد له ، وعلى أن يتبصر فى عواقب أعماله . فيفضله تسنى للانسان أن يعيش فى الماضى وفى المستقبل ، واستطاع أن يميز على الحيوان بقدرته على تصور الغاية من سلوكه وتخيل الوسائل وإبتكار الحيل التى تؤدى الى تحقيق هذه الغاية . وبفضله استطاع الانسان أن يتعلم من خبرات الآخرين ممن هم فى غير زمانه ومكانه .

والتفكير قد وفر على الانسان كثيرا من الوقت والجهد وعصمه من كثير من الأخطار . فعن طريقه يستطيع الانسان حل كثير من مشاكله فى ذهنه وهو راقد فى فراشه دون أن يكلف نفسه عناء معالجتها فى العالم الخارجى الواقعى أو اختبارها اختبارا فعليا . فاذا أزف موعد القطار مثلا وكان عليه أن يختار أسرع وسيلة يصل بها الى المحطة استطاع أن يستعرض وسائل النقل المختلفة وأن يوازن بينها وأن يختار أفضلها، فى ذهنه بدل أن يجربها بالفعل ليرى أيتها أجدى من الأخرى . وبالتفكير استطاع الانسان أن يستخدم جدول الضرب ليعرف أن $8 \times 7 = 56$ بدلا من أن يستخدم الحصى أو يعد على أصابعه . وبالتفكير نستطيع أن نرسم الى كمية الرصاص فى سبيكة معدنية من الرصاص والقصدير بالرمز ص وأن نستخدم هذا الرمز فى حل مسألة دون حاجة الى استعراض العبارات الطويلة العريضة التى تعبر عن معناه الكلى . لذا يعرف التفكير بأنه « تجربة ذهنية » وليس « تجربة فعلية » . والنتيجة اختصار فى الوقت والجهد وزيادة فى الفاعلية والانتاج . هذا الى أن التفكير فى الامور

بدلا من اختبارها على الفور اختبارا فعليا من شأنه أن يجنبنا التعرض
للأخطار في كثير من الأحيان .

٢ - أدوات التفكير

لا يمكن التفكير دون استرجاع ماتعلمناه من قبل . فنحن لا نستطيع
حل تمرين هندسى أو الاجابه على سؤال أو حل مشكلة اجتماعية أو حتى
الاستسلام لأحلام اليقظة دون استخدام ما تعلمناه فى الماضى .
فالاسترجاع شرط ضرورى للتفكير . غير أن التفكير يتضمن أكثر من مجرد
الاسترجاع ان كان يستهدف حل مشكلة أو ابتكار شئ جديد ، إذ يقتضى
فى هذه الأحوال إعادة تنظيم الماضى لحل المشكلة الحاضرة . وقد دل
الاستبطان التجريبي على أننا نستطيع أن نسترجع الماضى بطرق مختلفة
منها :

١ - الصور الذهنية وتشمل الصور الحسية والصور اللفظية كما
سنرى بعد قليل . وهذا هو التصور أو التخيل .

٢ - عن طريق الكلام الباطن واللغة الصامتة ، أى عن طريق نشاط
حركى دقيق غير ظاهر لأعضاء النطق وهى الحجره واللسان والشفقتان .
وتبدو هذه اللغة الصامتة حين يتحدث الانسان الى نفسه وهو يفكر .
فكثيرا - لا دائما - ما يكون التفكير حديثا أو حوارا بين المرء ونفسه ،
يكلم الفرد فى أثنائه نفسه ويصدر أوامر الى نفسه ، وينقد نفسه ، أو
يزجى لها النصح . . وقد يكون هذا الحوار الداخلى من العنف بحيث يرتفع
صوت المفكر أثناء تفكيره ، كما هى الحال لدى الأطفال وهم يفكرون بصوت
يسمعه من يحيط بهم من الناس . كذلك يبدو هذا الكلام الباطن أثناء
القراءة الصامتة وأثناء الكتابة . وقد دل التجريب على أن التفكير غالبا
ما يقترن بهذا الكلام الباطن . ففى احدى الدراسات كان يوضع قطبان
كهربيان على لسان المفصص أو تحت شفثيه ثم يوصل القطبان
بجلفانومتر - وهو جهاز يسجل مرور التيارات الكهربائية - فكان مؤشر
الجهاز يتحرك اذا طلب الى الشخص أن يعد سلسلة من الأرقام ، أو يتذكر
قصيدة أو أغنية ، أو يتخيل أنه يذكر تاريخ اليوم لأحد أصدقائه ، أو أن
يفكر فى اللانهاية والحلود .

٣ - كما دلت التجارب الاستبطانية أيضا على أننا نستطيع أن
نسترجع الماضى وأن نفكر دون صور ذهنية ودون كلام باطن ، بل عن
طريق التصور العقلى لمعان وأفكار غير مصوغة فى الفاظ ، كما فى التفكير

الرياضي والفلسفي . بل ان ظهور الصور والكلام الباطن في مثل هذه الاحوال قد يعوق التفكير ويعطله عن السير في مجراه المتدفق .

٣ - الصور الذهنية

اذا كنت تنظر الى كتاب أمامك وتراه ، فالكتاب في هذه الحالة « مدرك حسي Percept » ، فان أغمضت عينك استطعت أن تراه أيضا ، وما تراه في هذه الحالة يسمى « صورة حسية » بصرية للكتاب . واذا كنت تفكر في صديق غائب فأكبر الظن أنك تستطيع أن تتمثله « بعين العقل » ، وأن تسمع صوته أيضا . وهاتان صورتان حسيتان أولاها بصرية والثانية سمعية . ولو تسنى لك أن تنعم في خيالك بشدى وردة أو طعم تفاحة فالخيال الأول صورة شمية والثاني صورة ذوقية . ولو استطعت أن تتصور ملمس قطعة من الجليد أو من « الصنفرة » فهذه صورة حسية لمسية . ولو تصورت قيامك بحركة انحناء للتقاط شيء من الأرض فهذه صورة حسية حركية .

في مقابل هذه الصور الحسية توجد الصور اللفظية . وهذه اما لفظية بصرية كتصور كلمة مكتوبة على ورقة ، ولفظية سمعية كتصور كلمة ينطق بها أحد ، ولفظية حركية كتصور كتابة كلمة ، ولو تسنى لك أن تتصور نطق كلمة من الكلمات عن طريق الاحساسات العضلية التي تشعر بها عند النطق فهذه صورة لفظية صوتية حركية .

فالصورة الذهنية اذن اما حسية أو لفظية . هي خبرة أو واقعة ذات طابع حسي يستحضرها الفرد في ذهنه . واذا كان الإدراك الحسي هو تفتن الفرد لأشياء حاضرة بالفعل تؤثر في حواسه ، فالتصور هو استحياء هذه الأشياء في الذهن على هيئة صور في غيبة التنبهات الحسية .

طرز التصور :

ويختلف الناس من حيث نوع الصور الذهنية التي تغلب على تفكيرهم ، فبعضهم يسهل عليه تصور المناظر وأشكال الأشياء ، وآخرون يسهل عليهم تصور الأصوات والأنغام ، ويقال ان فريقا من الناس يسهل عليهم تصور المرئيات والمسموعات ، وأن هناك من يتصورون الأشياء عن طريق رائحة خاصة . وقد حدا هذا بعض العلماء الى تصنيف الناس حسب الصور الغالبة على تفكيرهم الى طرز تصورية فهناك « البصريون »

و « السمعيون » و « الحركيون » . فالبصريون يفضلون استخدام الصور البصرية ويعجزون عن استخدام غيرها من الصور أو يستحضرونها في غموض . غير أن التجارب الحديثة دلت على فساد هذا الرأي ، فأغلب الناس صغارا كانوا أم كبارا من صنف خليط ، وأقلهم يقتصر تصوره كله على نوع واحد من الصور . كما دلت التجارب أيضا على أن التصور البصرى غالب في مرحلة الطفولة عنه في أية مرحلة أخرى ، وأن الصور البصرية السمعية أكبر أثرا في تفكير الانسان من الشمية والذوقية وغيرها .

ومما يجدر ذكره أن أغلب الصور الذهنية مركب أى يتسكون من عناصر حسية مختلفة يندمج بعضها فى بعض ، وأنا نصف الصورة غالبا بأظهر عنصر فيها .

٤ - المعانى

فى الإدراك الحسى تكون بصدد أشياء وأحداث فردية جزئية خاصة . فنحن نرى بيتا معيناً أو نسمع صوتا معيناً أو نشم رائحة معينة هى الأشياء الماثلة أمام حواسنا ، وبذا لا نستطيع أن نتحدث أو نفكر إلا فى هذه الجزئيات الخاصة وبعبارة أخرى فالمعانى التى نفرغها على الأشياء فى الإدراك الحسى معانى مصطبغة بأعراض حسية خاصة بهذه الأشياء وحدها دون غيرها . وغنى عن البيان أن تفكيرنا لو وقف عند هذا المستوى من الإدراك ما استطعنا ن نفكر أو أن نتحدث عن البيوت بوجه عام أو عن الكتب بوجه عام أو عن الأصوات أو الروائح بوجه عام . غير أننا نحن الكبار نستطيع أن نفكر فى البيوت أو المعادن أو الكتب بوجه عام مهما اختلفت أشكالها وألوانها وحجومها وما بها من تفاصيل وعرضيات . وبعبارة أخرى فنحن نستطيع أن نستخدم الأفكار العامة والمعانى الكلية أدوات لتفكيرنا ، أى أننا نستطيع أن نفكر فى مستوى أعلى وأرقى من مستوى الإدراك الحسى .

والمعنى الكلى أو المعنى فقط Concept هو فكرة عامة نخرج بها نتيجة تجربتنا بصنف معين من الأشياء يشترك أفراده فى بعض الصفات وتختلف فى صفات أخرى . فمعنى « القط » يشير الى صنف من الحيوان يشترك أفراده فى بعض الصفات مع أنها تختلف فى صفات أخرى كالحجم واللون والشكل وطول الشعر وكثافة الذيل . ومعنى « المثلث » يشير الى صنف من الأشكال يشترك أفراده فى بعض الصفات مع اختلافها

في المسافة أو اللون أو الزوايا أو طول الاضلاع ، ومعنى « الشجرة »
يشير الى صنف يتشابه أفراده في نواح وتختلف في الشكل والحجم
والطول ونوع الزهور أو الثمار . وان قسطا كبيرا من الكلمات في أية
لغة معقدة راقية يمثل معاني وأفكارا عامة . فكلمات « المعدن » أو
« الكلب » أو « السائل » أو « الجمال » وغيرها تعبر في لغتنا عن أوجه
للمشبه بين أشياء وموضوعات يختلف بعضها عن بعض في كثير من
النواحي .

المعنى السيكلولوجي والمنطقي :

وبما أن معنى الشيء هو حصيلة خبراتنا بهذا الشيء لذا تختلف
معاني الأشياء باختلاف السن والثقافة وندركه ومدى الاتصال بالناس
والأشياء وقد يكون هذا الاختلاف كبيرا بما يؤدي الى سوء التفاهم بين
الناس في أحاديثهم ومناقشاتهم ومعاملاتهم . فمعنى « المسجد » أو
« العدل » أو « افضيلة » قد يختلف اختلافا كبيرا أو اختلافا كليا بين
الناس . لذا يجب التمييز بين « المعنى السيكلولوجي » و « المعنى المنطقي » .
فالأول معنى ذاتي خاص بالشخص الذي يحمله وبملكه أى أنه مثقل
بكثير من الصور الحسية والمشاعر والذكريات ، أما المعنى المنطقي فهو
المعنى الذي يحاول العلم تحديده ، وهو معنى موضوعي محدد . ومن
الوظائف الأساسية لكل علم تحديد المعاني التي يتناولها حتى يتفق
الجميع عليها . فالفيزيقا تحدد معنى الحرارة والضوء والطاقة ، وعلم النفس
يحدد معاني الذكاء والشخصية والانفعال .

وتسمى عملية اكتساب المعاني عملية « ادراك الكلي » أو عملية
« الادراك العقلي » conception وهي عملية تصور المعاني والأفكار العامة
التي ترمز الى الأشياء ، وذلك في مقابل « الادراك الحسي » Perception
الذي هو تصور المفردات الجزئية الخارجية بتأثير المنبهات الحسية
مباشرة .

٥ - كيف نكتسب المعاني

التعميم والتمييز :

تبدأ عملية اكتساب المعاني منذ الطفولة الأولى وتقوم على الادراك
الحسي وملاحظة الطفل ما يحيط به من أشياء وأشخاص وأحداث . وتقوم
عمليتنا « التعميم » و « التمييز » بدور هام في هذا الاكتساب ، وهما

عمليتان أساسيتان كما قدمنا فى التعلم الشرطى (أنظر ص ١٨٩) .
فالطفل الصغير يرى فى كل رجل أباه ، وان رأى شيئا صغيرا متحركا
وسمعا نقول انه « كلب » فانه يرى فى كل قط أو أرنب أو فأر كلبا .
فهو ينزع الى التعميم الساذج الفضااض أول الأمر ، لكنه يتعلم بعد ذلك
عن طريق التعميم الاجتماعى أن يميز بين هذه الأشياء بعد أن يلاحظ
ما بينها من فوارق . وهكذا ينتقل تدريجا من تعميمات غامضة خاطئة
الى تعميمات أدق وأكثر تحديدا . لكنه لكى يصل الى هذا المستوى من
التعميم الدقيق يتعين عليه أن يقوم بعملية موازنة وعملية تجريد .

ففى الموازنة يقارن الطفل بين ما يراه من كلاب مختلفة الأشكال
والألوان والحجوم ، كما يقارن بين الكلاب والقطط والأرانب والقرود
وغيرها ، ومن هذه الموازنة يدرك أن بالكلاب صفات مشتركة تجعلها
مخالفة للقطط والأرانب والقرود .

التجريد Abstraction

التجريد هو عزل أو انتزاع بعض الصفات المشتركة بين أفراد
صنف من الأشياء وتوجيه الانتباه الى هذه الصفات المنتزعة دون غيرها .
فحين نقول ان هذا الشخص « طويل » مثلا فصفة الطول هذه مما يشترك
فيه هذا الشخص مع كثير غيره من الأشخاص . لكننا نعزل هذه الصفة
المشتركة عن جميع الصفات الأخرى التى يتميز بها هذا الشخص ونوجه
انتباهنا اليها دون غيرها من الصفات . والأشخاص الذين ابتكروا كلمة
« كلب » لأول مرة لا بد أنهم لاحظوا أن الكلاب مهما اختلفت ألوانها
وأشكالها وحجومها تشترك فى صفات معينة . كذلك الطفل وهو يتعلم
معنى « كلب » لا بد أن يقوم بهذه الملاحظة نفسها فقد يكون أول كلب
رآه كلبا عاديا بلديا يسمعا نسميه « كلب » ، لكنه بعد ذلك يسمع
كلمة كلب تقترن بحيوان آخر يختلف فى ظاهره عن الأول اختلافا كبيرا
ألا وهو الكلب السلوقى ، ثم يسمعا بعد ذلك نسمى الكلب الأرمنى
بالكلمة نفسها . ومن هذه الموازنة ينتزع الصفات المشتركة التى يراها
فى كل كلب ويوجه انتباهه اليها دون غيرها من الصفات العرضية .
وهذه هى عملية التجريد . انها عملية تحليل وفصل واختيار وانتباه .

فان رأى الطفل بعد ذلك كلبا من فصيلة البيوندوج لم نسمه من
قبل فى حضوره كلبا واستطاع أن يقول انه كلب فلا بد أنه لاحظ أنه
يشترك فى شيء مع الكلاب الأخرى التى تختلف عنه فى الشكل والحجم

واللون . وتسمى هذه العملية التي يصل بها الى فكرة عامة من خبرات متنوعة ، التي يصل بها الى حكم عام من عدة أفراد ، التي يطلق بها صفة أو أكثر من الصفات المجردة على جميع الأفراد التي تشترك فيها أو أكثرها . . تسمى عملية « التعميم » .

وبمى تم اكتساب معنى كلى انصب فى قالب « كلمة » حتى يمكن الاحتفاظ به والإفادة منه .

خطوات تكوين المعنى الكلى :

مما تقدم نرى أن هناك خطوات أربع فى اكتساب المعنى الكلى :

- ١ - الإدراك الحسى والملاحظة .
- ٢ - الموازنة .
- ٣ - التجريد .
- ٤ - التعميم .

على هذا النحو يتعلم الطفل معنى « الكتاب » و « الحصان » و « الكرة » ومعنى « الخضرة » أو « الحمرة » من خبرات متعددة بأشياء مختلفة حمراء أو خضراء - ملابس ومنازل وزهور وأثاث ، أو يكتسب معنى « المثلية » من خبرات متعددة بمثلثات مختلفة الزوايا والأضلاع والمساحات والألوان . فاكساب المعانى يبدأ من مفردات محسوسة وينتهى بأفكار عامة . وهذه ناحية يجب مراعاتها فى تعليم الطفل المعانى الكلية المختلفة .

وجدير بالذكر أن عمليات الموازنة والتجريد والتعميم عمليات ضمنية لا شعورية أى لا يقوم بها الفرد عن قصد عامد منه الى التحليل والانتزاع والاختيار والتأليف .

المعنى فى اللغات البدائية :

مما لاحظته علماء الأنثروبولوجيا أن المعانى الكلية العامة لا توجد فى لغات كثير من الشعوب البدائية . فمعنى « الشجرة » لا وجود له فى لغات بعض القبائل الاسترالية ، فترى القوم يستخدمون لفظا معيناً للدلالة على شجرة الجوز ، وآخر للدلالة على شجرة الصمغ ، وثالثاً للدلالة على شجرة الكافور ، وليس لديهم لفظ للإشارة الى ما هو مشترك بين

هذه الأشجار جميعا • وعند الاسكيمو كلمات مختلفة للثلج وهو يفظى الأرض ، وللثلج أثناء سقوطه ، وللثلج وهو يدور فى مهب الريح • • وفى قبائل أخرى لا توجد كلمة واحدة للفعل «يجرى» بل كلمات مختلفة للجرى عند كل حيوان • أما الصفات ، وهى ألفاظ مجردة ، فلا توجد الا على قلة وندور • لذا لا تستطيع بعض القبائل التعبير عنها الا عن طريق الموازنة بأشياء محسوسة ، فبدل أن يقولوا هذا « جامد » يقولون « مثل الحجر » ، وبدل أن يقولوا هذا « طويل » يقولون « مثل الشجرة » • ولذلك نجد هذه اللغات البدائية تزخر بعدد ضخم من الألفاظ ، غير أن هذا الثراء الظاهر فى الألفاظ ما هو فى الحقيقة الا جذب فى المعانى والأفكار العامة •

التجريد والتعميم عند الحيوان :

كان أغلب علماء النفس الى عهد قريب يرون أن القدرة على التجريد وعلى التعميم من خصائص الانسان وحده • فالانسان هو الحيوان الوحيد الذى يقدر على التفكير بالمعاني • غير أن ملاحظة سلوك بعض الحيوانات تشير الى أنها تحتضن بعض المعاني • فلو وضعنا قردا من فصيلة الشمبانزى فى حظيرة قد تدلى من سقفها بعض ثمرات الموز لم يجد القرد صعوبة فى استخدام عصا يراها للاستيلاء على الموز • فان لم يجد عصا استخدم بدلها غصن شجرة أو قضيبا من الحديد أو لوحا من الخشب أو قصبه من الخيزران ، كأنه اكتشف « مبدأ » لحل المشكلة • وهذا تجريد وتعميم لا شك فيه • ومن ناحية أخرى فانه يستخدم هذه الأدوات نفسها - وهى أدوات متشابهة ومختلفة فى آن واحد - ليضرب بها أو ليحفر بها أو ليبعد بها شيئا غريبا أو ضارا • • كذلك أمكن تعليم الفيران أن تستجيب للمثلثات وحدها دون غيرها من الأشكال الهندسية المختلفة ، بل وأن تستجيب كذلك لصفة « المثلثية » أى للصفة المشتركة المجردة فى جميع المثلثات وذلك بتدريبها على أن تذهب لتأخذ طعامها من مقصورة صغيرة رسمت على بابها صورة مثلث - أيا كانت مساحته ولونه وأطوال اضلاعه ونوع زواياه وسواء كان المثلث معتدلا أو مقلوبا رأسه الى أسفل - وألا تتجه لتستحوذ على الطعام من مقصورة رسمت على بابها صورة دائرة •

٦ - المعاني واللغة

لكي يفيد الانسان مما يكسبه من معان ويتسنى له أن يعبر عنها وأن يستخدمها في تعامله لا معدى له عن أن يرمز ايها برموز حسية تشير اليها : بكلمات أو أعداد أو علامات . هذه الرموز المجسمة هي القوالب التي تصب فيها المعاني حتى يمكن الاحتفاظ بها والافادة منها . فالمعاني تظل حائرة في الذهن حتى تستقر في رموز مناسبة فتثبت وتتبلور وتتركز وتتحدد ، وعندئذ يسهل وعيها وتذكرها واستخدامها في التفكير ، كما يمكن التعامل بها ونقلها من جيل الى جيل . فبغير لغة (١) أو رموز مجسمة من أى نوع كان يستحيل علينا أن نحفظ بأغلب المعاني التي تعلمناها ، أو أن ننقل أفكارنا الى الغير . فإطلاق الأسماء على المعاني يحفظها من الضياع ، ويسهل تذكرها عند الحاجة اليها ، ويميز بينها وبين غيرها من المعاني . مثل الأسماء في هذه الحال كمثل الطاقات التي تلصق على قناني الدواء تيسر استخدامها وتميز بعضها عن بعض إذ تبين محتوى كل منها ، أو كمثل الحواتيم التي تطبع بها قطع الكاغذ في دار سك النقود فتبين قيمة كل قطعة وتحيلها عملة شرعية قابلة للتداول بين الناس . وهكذا تكون اللغة عوننا كبيرا على التفكير .

مزالق اللغة :

غير أن اللغة كثيرا ما تحجب الفكر الواضح وتضله وتضل عليه . فهناك الألفاظ المبهمة والملتبسة والمزوقة والملتوية ، وهناك الألفاظ الرنانة والجوفاء وتلك التي تقول شيئا وتعني شيئا آخر ، وهناك الألفاظ التي تثير العاطفة والانفعال والانحياز فتسدد الطريق دون التعقل والتفكير السليم . ففي الدعاية كثيرا ما يهتم الخطيب بوقع ألفاظه لا بوقع أفكاره . وقد يكون الرأي وجيها أو مشروعا لكن طريقة التعبير عنه تشوهه أو تجعله يبدو غير مشروع ، أو يكون الرأي حرجا أو شائكا أو غير مشروع لكن طريقة التعبير عنه تجعله يستحق المناقشة . من هذا يتضح لنا أن مجرد الكلام قد لا يكون تفكيرا ، بل قد يكون لغوا وبيغائية لا معنى لها . إنما يقتصر التفكير على الكلام ذي المعنى .

ومن مزالق اللغة وأخطارها فضلا عن ذلك أنها كثيرا ما تميل بنا

(١) اللغة أى نظام من الرموز اللفظية وغير اللفظية يصطنعه القوم للاتصال فيما بينهم . وهي رموز تحمل محل الأشياء والأفكار والأحداث والعلاقات ، فيسهل استخدامها .

الى تجسيم المعاني المجردة التي لا وجود لها الا في أذهاننا فتجعلنا نحسبها أشياء ووقائع وموجودات مستقلة قائمة بذاتها . فكثير من الناس يحسبون الأسماء أشياء فيعتقدون أن « النفس » أو « الذاكرة » أو « المرض » أشياء مستقلة قائمة بذاتها ، أو يظنون أن « الإرادة » أو « الضمير » أو « اللاشعور » سلطات مستقلة تتحكم فى الانسان .

معانى دون ألفاظ :

لا يذهب بنا الظن مما تقدم أنه من المحال أن تقوم للمعاني قائمة من دون ألفاظ . فلدينا نحن الكبار طائفة لا حضر لها من المعانى لا نجد لها الألفاظ المناسبة ، وكثرة من الأفكار يستعصى علينا التعبير عنها . من ذلك أننا نقول ان الطيف الشمسى يحتوى على سبعة ألوان ، مع أن مناطق تداخل هذه الألوان تحتوى على ظلال شتى دقيقة لطيفة من الألوان ليست لدينا أسماء لتسميتها وفي هذا يقول « سبيرمان Spearman » : ما أشبه ميدان المعرفة بمحيط تناثرت فوق سطحه جبال الجليد . . . وليست هذه الجبال الا الفكر الذى أمكن تجميده فى الألفاظ .

كذلك الحال لدى الطفل الصغير فكثير من المعانى البسيطة تقوم فى ذهنه قبل أن يستطيع الكلام . ونحن نستنتج هذا من سلوكه الظاهر حين يكون هذا السلوك واحدا حيايا أشياء متشابهة ومختلفة فى آن واحد ، حين يعبى بحركاته وانفعالاته عن معنى « السخونة » مثلا كلما شرب لبنا أو شايا ساخنا وكلما مست يده ماء ساخنا .

وقد رأينا منذ قليل وجود التفكير بالمعاني لدى الحيوان الأعجم .

٧ - التفكير كلام باطن !

رأينا مما تقدم أن التفكير يتوقف الى حد كبير على الصور اللفظية البصرية والسمعية ، وكذلك على الكلام الباطن . كما رأينا أن اللغة من عوامل تنظيم التفكير وتيسيره وتوضيحه . ومن ثم كانت اللغة عونا كبيرا على التفكير . وقد استهوت هذه الصلة الوثيقة بين اللغة والتفكير بعض العلماء فزعموا أن اللغة شرط ضرورى لكل تفكير ، أى أنه لا تفكير بغير لغة بل لقد صرح « وطسن » مؤسس المدرسة السلوكية الميكانيكية بأن « التفكير ما هو الا مجرد كلام باطن » . وأكبر الظن أنه قد اتضح لنا فساد هذا الرأى فى أكثر من موضع مما تقدم :

١ - فقد رأينا أن التفكير قائم لدى الحيوان ولدى الطفل قبل أن يستطيع الكلام .

٢ - ولسنا في حاجة الى القول بأننا نستطيع أن نعبر عن أفكارنا بالإشارات أو الإيماءات وما يماثلها دون حاجة الى اللغة .

٣ - هذا بالإضافة الى ما دل عليه الاستبطان التجريبي من أننا نفكر أحيانا بالصور الذهنية، ومن أن التفكير قد يتم دون أن يقترن بكلام باطن، بل انه قد يتهرب أحيانا من هذا الكلام ويتجنبه .

٤ - ولو كانت اللغة شرطا ضروريا للتفكير لاستطعنا أن نعبر عن أفكارنا جميعا . بل من المشاهد المعروف أن اللغة قد لاتتمشى مع التفكير في كلامنا العادي ، اذ قد يفكر الانسان في شيء وينطق بآخر . وقد يستطيع الانسان أن يعيد قصيدة حفظها عن ظهر قلب وهو يفكر في موضوع آخر يختلف عنها كل الاختلاف .

٥ - وقد يكون التفكير سريعا متلاحقا بحيث لا تسعفه اللغة ، فيريد المرء التعبير عن معنى ولكنه يعجز عن اقتناص الكلمات اللازمة للتعبير عنه . أو يقف الاسم الذي يريد استرجاعه « على طرف لسانه » دون أن يتجسم في اللفظ . والمشاهد أننا كثيرا ما نفهم قبل أن نصوغ الجواب، أو نتردد بين عدة صيغ لفظية ممكنة نرفض بعضها ثم ينتهي الأمر بأن نختار واحدة منها . وفي هذا كله ما يدل على أن الفكر أسرع من أن تلحق به اللغة وأغزر من أن تعبر عنه اللغة .

٦ - وقد دل التجريب على أن الزمن اللازم لقراءة صفحة من كتاب قراءة صامتة أقل من نصف الزمن اللازم لقراءتها جهرية مهما كانت سريعة . فقد تبلغ السرعة في القراءة الصامتة ٨٠٠ كلمة في الدقيقة ، أما في القراءة الجهرية فتتراوح بين ١٤٠ و ١٥٠ كلمة في الدقيقة . ذلك أننا في القراءة الصامتة لا نقرأ حرفا بحرف بل نفهم المعنى من يعرف مجموعات معينة من الحروف المألوفة تعرفا اجاليا (أنظر ص ١٦٨) . فلو كان التفكير كلاما باطنا لتساوى زمن القراءة الصامتة مع زمن القراءة الجهرية .

على هذا النحو يتراءى لنا أن التفكير ليس مرادفا للكلام الباطن ، بل نشاط عقلي أسرع من هذا الكلام وأسبق وأكثر منه وفرة وثراء . وعكس هذا صحيح ، فكل كلام باطن أو ظاهر لا يعنى تفكيراً لأن المرء قد ينطق بالفاظ لا يفقه لها معنى . ولثم كانت اللغة هي العملة الورقية التي

يتداولها الفكر ، فهذه العملة تستمد قيمتها من رصيدها الذهبي وهو المعاني ، والا كنا حيال عملية شقشقة وبيغائية لا عملية تفكير .

وهكذا يتضح لنا ما بين رأى « وطنس » ورأى صغار الأطفال من شبهه . فالطفل الصغير ان سألته « بأى شيء تفكر ؟ » أجاب بأنه يفكر بقمه !

٨ - تطور المعاني وترقيها

ليس المعنى الذى نكونه عن الشيء صورة ذهنية لهذا الشيء ، كما أنه ليس لصيقا بهذا الشيء . فهو لا يوجد الا فى العقل الذى يتصوره أو يستجيب له . بيد أن معانى الأشياء تتحور وتغزر و تنضج وتنمو بأطراد ، لا لأن الأشياء تتغير فى العالم الخارجى بل لازدياد خبراتنا بها وادراكنا ما بها من تفاصيل ومميزات وما بين بعضها من علاقات . فمعنى « علم النفس » يتغير عدة مرات لدى من يدرسه ويتحدد ويغزر كلما أوغل فى دراسته . ومعنى « الصديق » يتغير من كثرة اختلاطنا بالناس والأصدقاء ، كذلك معنى « الحرية » ومعنى « الواجب » ، فالألفاظ تبقى كما هي ، لكن المعاني تتغير وتتحوّر وتتهذب وتتحدد وتندق .

من الاحيائي الى الموضوعي

وقد قام العالم السويسرى « بياجيه » Piaget ببحوث طريفة على الأطفال فيما بين الثالثة والثالثة عشرة من العمر ، فألقت الضوء على ما يجول فى أذهانهم من معان عن العالم الذى يحيط بهم . من ذلك أن الطفل الصغير ينسب الحياة الى الجمادات (١) ، وأن الحياة فى نظره مرادفة للشعور . فالشجرة تحزن حين تغيب الشمس ، والمسمار يتألم وهو يدق فى الحائط . وحوالى الخامسة أو السادسة من العمر يمر بمرحلة أخرى تكون فيها الحياة مرادفة للحركة . فأوراق الشجر حية حين تطير مع الريح ، ميتة حين لا تطير . ولا تتخذ هذه المعانى فى ذهنه دلالاتها عند الراشد الكبير الا حوالى الثانية عشرة من عمره . عندئذ لا يعود ينسب الحياة الا الى الحيوانات والنباتات .

(١) تسمى هذه الظاهرة بالاحيائية

من الحسى الى المعنوى

والملاحظ أن الأطفال يدور أغلب تفكيرهم فى مستوى الإدراك الحسى أى يدور حول أشياء مفردة ، محسوسة ومشخصة ، لا على أفكار عامة ومعان كلية . ويبدو هذا فيما لو طلبت الى اطفال فى المدرسه الابتدائية أن يدكروا لك بضعة أشياء أو أن يكتبوا أى شىء يريدون كتابته فى موضوع يختارونه ، فكل ما يستطيعون كتابته لا يعدو أن يكون أوصافاً لمواقف وأحداث محسوسة . كما يبدو ذلك فى تعريف الأطفال للأشياء - وتعريف الشئ يعكس معناه عند الفرد - فاطفل فى سن الخامسة أو السادسة يعرف الأشياء بفواتدها وطرق استخدامها أو بتعاريف عملية ساذجة : فالكرة شىء يلعب به ، والسكين شىء يقطع به الخبز ، والكرسى شئ تجلس عليه ، وانمر حيوان يأكل الانسان . . . وكلما تقدم الطفل فى العمر اقترب على التدرج من فهم المعانى المجردة واستخدامها أداة لتفكيره . وقد دل التجريب على أن الطفل ، قبل الثانية عشرة من عمره ، يعجز عن تعريف « الشفقة » أو « العدل » تعريفا مرضيا ، بل يكون تعريفه لهما أبتز ويدور حول أشياء وأمثلة حسية حتى اذا بلغ الثانية عشرة أجاب بأن « العدل » هو أن تعطى الناس ما يستحقون ، وأن « الشفقة » هى أن تجزن لمصائب الغير ، وأن « الاحسان » هو أن تساعد المحتاجين . . .

البيغائية . .

ومن بحوث تجريبية كثيرة ظهر أن الأطفال كثيرا ما يعرفون الألفاظ دون أن يدركوا معانيها ، وأن معانيها تكون بعيدة كل البعد عن المعانى الصحيحة . فأفكارهم العامة عن الحيوانات والنباتات ومشاهد الطبيعة والأزمنة البعيدة والأماكن البعيدة . . . أفكار غامضة ممسوخة الى حد كبير .

الخبرات الحسية أساس المعانى الواضحة . .

ان الشطر الأكبر من التربية العقلية والحلقية التى تقوم بها المدارس يجب أن يستهدف تزويد التلاميذ والطلاب بذخيرة من المعانى الجديدة المفيدة ، وتهذيب مألديهم من معان غامضة مهوشة . وبما أن المعانى تتكون ، كما رأينا ، عن طريق الخبرة الفعلية المباشرة بالناس والأشياء ، لذا يجب أن تتيح لهم فرصا كافية للاتصال المباشر بالناس والمعالجة

الحسية للأشياء ، وموازنة بعضها بعض وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بين بعضها وبعض لى يتسنى لهم تكوين افدار واضحة عنها ، من لم تفعل كان محصولهم ألفاظا جوفاء لا يفقهون معناها ، وعجزوا عن التفكير السليم . فمن شروط التفكير السليم ان يملك الفرد عددا كبيرا من المعاني الواضحة المتميزة . ولعل هذا هو السبب سى ان كثيرا من الكبار يتشددون بالفاظ وعبارات ويجادلون فيها وهم ابعدا ما يكون عن فهم دلالاتها الصحيحة الدقيقة . ومن الغريب ان كثيرا من المدارس لا تزال حتى اليوم تقدم للتلاميذ حتى صغارهم الافكار العامة المجردة مصوغة فى مصطلحات فنية ، ورموز رياضية ، وقواعد لغوية ، وقوانين علمية ، او تقدم لهم دروسا فى الفضائل المجردة كالامانة والشفقة والنظام ، مع ان هذه الافكار المجردة ما هى الا النتاج الاخير لخبرات وتجارب فعلية مرت بها الانسانية فى عدة عصور متعاقبه . وقد أدى تلقين هذه الافكار من دون الخبرات الحسية التى هى أساسها . . أدى الى عجز التلاميذ عن فهمها وتطبيقها والافادة منها ، ومن ثم لم يكن لها أثر فى تنمية عقولهم أو تكوين شخصياتهم أو تحسين معاملاتهم مع الغير . ومن الأمثلة الصارخة على تأثير البغائية فى السلوك أن كثيرا من الناس يبدوون غداهم أو نفورهم من مذهب اجتماعى أو سياسى معين ، لكنهم يبدوون ترحيبا وتحبيذا لكثير من أساليب هذا المذهب فى الحكم والتنظيم وهم لا يشعرون ! لهذا كله تدعو التربية الحديثة الى «التعلم بالعمل» لا بالالفاظ ، وعن طريق الخبرة المباشرة لا عن طريق الكتب .

٩ - مستويات التفكير

المستوى الحسى

أشرنا منذ قليل الى أن تفكير الأطفال يدور أغلبه فى مستوى الإدراك الحسى ، أى يدور حول أشياء مفردة ، محسوسة ومشخصة لا على أفكار عامة ومعان كلية . وهذه ناحية يجب مراعاتها فى تعليمهم .

المستوى التصورى

فوق هذا المستوى العيائى الحسى هناك المستوى التصورى أو التخيلى . وفيه يستعين التفكير بالصور الحسية المختلفة . والتفكير بالصور أكثر شيوعا عند الأطفال منه عند الكبار ، من حيث مقداره ووضوح الصور ، حتى ليتمكن القول بأن تفكير الطفل يكاد يقع كله فى

هذا المستوى بالإضافة الى المستوى العياني الحسى . ويبدو دور الصور فى حل المشكلات عنده فى العابه الإبهامية ورفقائه الخياليين الى جنب أحلام اليقظة وأحلام النوم عنده .

أما الكبار الراشدون فقد يكون التفكير بالصور عوناً بهم على حل بعض المسائل ، أو يدون عقبه فى سبيل تقديرهم . خذ على سبيل المثال هذه المسألة : مكعب طول ضلعه ٦ سم وهو ملون من جميع أوجهه . اذا قسم الى مكعبات صغيرة طول ضلع كل منها ٣ سم ، فكم من هذه المكعبات يكون ملونا من ثلاثه اوجه وكم منها يكون ملونا من وجهين فقط ، وكم يكون ملونا من وجه واحد ، ولم مكعبا تكون أوجهها كلها غير ملونة ؟ لا شك أن التصور البصرى الواضح ذو قيمه كبيرة فى حل هذه المسألة لدى أغلب الناس . فان كانت هذه الصور البصرية غير واضحة كان الحل ببطئا . ثم حاول أن تحل المسألة التالية : مدرسة بها ٦٠ تلميذا ، منهم ٢٠ تلميذا يدرسون اللغة الانجليزية و١٨ يدرسون الفرنسية و٢٢ لا يدرسون الفرنسية ولا الانجليزية ، فكم تلميذا يدرسون اللغتين معا ؟ لاشك فى أنك ستجيب على الفور بأنهم ١٠ تلاميذ ، لكنك لو كنت معلما وطلبت الى تلاميذك الذين فى سن العاشرة جوابا ما استطاعوا أن يجيبوا بهذه السرعة . ولو أردت أن تشرح لهم الحل لوجب عليك أن تستعين بوسائل حسية وكثير من الصور الذهنية ليفهموها ، فتقول مثلا : لنفرض أن التلاميذ الذين يدرسون الانجليزية موجودون فى الفصل وأن بقية التلاميذ فى الملعب ، فيكون عدد من فى الملعب ٤٠ تلميذا . فاذا أراد معلم الفرنسية أن يجمع تلاميذه وذهب الى الملعب لم يجد منهم الا ٨ ، لأن ٣٢ تلميذا من الأربعين لا يدرسون أيا من اللغتين ، فلا بد أن يكون ١٠ من تلاميذه فى فصل الانجليزية . وعلى هذا فعدد من يدرسون اللغتين معا هو ١٠ تلاميذ - لقد وصلت أنت الى الحل سريعا لأنك لم تستخدم الصور البصرية بل استخدمت المعانى والألفاظ والأرقام أدوات لتفكيرك وهذا ما يشق على الأطفال فى سن العاشرة .

التفكير المجرد . .

وهذا يسلم بنا الى مستوى من التفكير أرقى من المستوى التصورى - ألا وهو مستوى التفكير المجرد abstract thinking أو المعنوى . وهو التفكير الذى يعتمد على معانى الأشياء وما يقابلها من ألفاظ وأرقام لا على ذواتها المادية المجسمة أو صورها الذهنية . هو التفكير الذى يرتفع عن مستوى الجزئيات العينية الملموسة .

ولا يخفى أن حل المشكلة الواحدة قد يقتضى التفكير فى هذه المستويات الثلاثة على درجات متفاوتة .

التفكير بالقواعد والمبادئ ..

لا يستعين التفكير ويسترشد بالمعاني وهى فرادى فقط ، بل انه يستعين بها كذلك وقد اختلفت فى مجموعات مختلفة . فاذا تعلمنا النظرية الهندسية التى تنص على « ان مجموع زوايا المثلث يساوى زاويتين قائمتين » - وهذه عبارة تجمع بين عدة معانٍ جمعاً يبين ما بين بعضها وبعض من علاقات - أصبحت فى متناولنا اداة نافعته لحل كثير من المسائل الهندسية . كذلك الحال فيما نتعلمه من قواعد الحساب وقواعد النحو وقواعد آداب السلوك وقواعد لعبة معينة وقواعد السير فى الطريق .. فما هذه القواعد كلها الا مجموعات من المعانى نستهدى بها فى تفكيرنا وأعمالنا . وقل مثل ذلك فى قوانين الطبيعة التى نستخدمها فى تفكيرنا العلمى . كذلك الحال ان كنا بصدد القيام بمشروع معين يقتضى ضبط الأعصاب ومرونة كافية فى التعامل مع الناس ، فان تذكرنا الحكمة التالية كان لها أثر فى تفكيرنا وسلوكنا : « لا تكن رطباً فتعصر ولا يابساً فتكسر » . وما هذه الحكمة الا عدة معانٍ اختلفت فى علاقة معينة تستحق منا النظر والاعتبار .

لذلك يعرف التفكير المجرد أو المعنوى أحياناً بأنه التفكير عن طريق المعانى والقواعد والمبادئ العامة وذلك فى مقابل التفكير الذى يعتمد على الجزئيات والأشياء الخاصة .

الفصل السادس

الاستدلال والابتكار

١ - تعريف الاستدلال

التفكير في حل المشكلات

الاستدلال reasoning هو العملية العقلية التي تستهدف حل مشكلة أو اتخاذ قرار جلا ذهنيا أي عن طريق الرموز والخبرات السابقة هو عملية تفكير لكنها تتضمن الوصول الى نتيجة من مقدمات معلومة . وهذا ما يميز الاستدلال عن غيره من ضروب التفكير . فالجديد فيه هو الانتقال من معلوم الى مجهول . فرجل المباحث الجنائية يستدل على القاتل من مجموعة من العلامات ، ونحن نبرهن على النظريات الهندسة من مجموعة من البديهيات والمسلمات ، والعالم يصوغ فرضا أو نظرية جديدة من مجموعة من الوقائع ، كذلك المثال أو الشاعر أو الروائي يخلق عملا فنيا جديدا من مجموعة من الانطباعات . والاستدلال يقتضى تدخل العمليات العقلية العليا كالذكر والتخيل والحكم والفهم والتجريد والتعميم والاستنتاج والتخطيط والتمييز والتعليل والنقد .

الاستدلال ادراك علاقات

والاستدلال في جوهره ادراك لعلاقات . ففي التذكر والتخيل ادراك علاقات بين خبرات ماضية وخبرات حاضرة ، وبين الخبرات الحاضرة بعضها وبعض . والحكم ادراك علاقة بين معينين ، والاستنتاج ادراك علاقة بين مقدمات ونتائج ، والتعليل ادراك علاقة بين علة ومعلول ، والفهم ادراك علاقة بين معلوم ومجهول ، والتعميم ادراك علاقة بين جزئيات خاصة وحكم أو مبدأ عام ، ومعنى الشيء يقوم على ادراك علاقته بغيره من الأشياء . هذه العلاقات قد تكون علاقات زمانية أو مكانية أو عددية أو منطقية أو سيكولوجية ، وقد تكون علاقات اضافة أو علاقات تشابه أو تضاد .

المشكلة Problem

المشكلة هي كل موقف غير معهود لا تكفي لخله الخبرات السابقة والسلوك المألوف . وتنجم المشكلة عن عائق في سبيل هدف لا يمكن بلوغه بالسلوك المألوف ، لذا يشعر الفرد اراءها بشيء من الحيرة والتردد والضيق يحمله على الخروج من المألوف والتخصص مما يسعر به من ضيق . والمشكلة في جوهرها موقف اتضحت بعض عناصره وخفى بعضها الاخر ، وعلى الفرد أن يسد الشقرة بين ما هو واضح وما هو خفى عنه ، عليه أن ينتقل مما هو معلوم الى ما هو مجهول . والمشكلة أمر نسي . فما يعده الطفل مشكلة قد لا يراه الكبير مشكلة ، وما هو مشكله بالنسبة للحيوان قد لا يعتبره الانسان مشكلة .

والمشكلة أنواع منها النظرى والعملى ، ومنها الشخصى والاجتماعى فمن أمثالها مرض يراد تشخيصه ، أو جريمة يراد الكشف عن فاعلها ، أو عطب فى سيارة يراد معرفة أسبابه ، أو خلاف فى أسرة يراد حسمه ، أو أزمة نفسية يحاول الفرد تلمس أسبابها ، أو سؤال صعب فى الامتحان يحاول الطالب الاجابة عليه .

أما الدوافع التى تقوم وراء حل المشكلات فتتصل اما بالاستطلاع الفكرى الذى يدفع العالم الى تفسير ظاهرة أو اختيار فرض علمى أو تطبيق مبدأ عام على حالات فردية للتحقق من صحته . أو يتصل الدافع بضرورات الحياة العملية كالخروج من مأزق اجتماعى أو صعوبة مما يعرض للانسان فى حياته اليومية ومما يجدر ذكره أن الدافع ان كان عنيفا عطل الاستدلال . وان كان ضعيفا لم يكف لحث الفرد على المثابرة للوصول الى الحل .

الاستدلال والتعميت . . .

ليس الاستدلال الوسيلة الوحيدة لحل المشكلات . فقد تحل عن طريق التخطيط والتعميت والمحاولات العمياء . ويتميز الحل بالاستدلال عن الحل بالتعميت من ناحيتين :

١ - ففي الاستدلال يجرب الفكر المسالك والاحتمالات المختلفة فى ذهنه بدل أن يندفع على الفور فى نشاط حركى لا يسبقه تخطيط .

٢ - أن يستهدى الفرد فى محاولاته حل المشكلة بما توحى اليه ذاكرته وخبراته السابقة لا بمجرد ما تزوده به الملاحظة المباشرة لخصائص

الموقف المشكل . فلكى يكون هناك استدلال يجنب أن يكون الفرد محتفظاً بخبرات ماضية ، وأن يكون قادراً على استرجاعها عند الحاجة إليها ، وأن يعيد تنظيمها بحيث تعين على حل المشكلة .

فاذا أردت أن تبحث عن كتاب مفقود فى منزلك مثلاً فاندفعت من من حجرة الى أخرى ، ومن هنا الى هناك ، وأخذت تثب فوق الأثاث وتدخل تحت السرير بحثاً عنه دون روية أو تصميم ، فهذا هو التخبط والتعيب . أما ان أخذت تتأمل وأمسكت نفسك عن الحركة وأخذت تفكر فى آخر مكان تركته فيه وفيما اذا كنت أعرتة لصديق أو أخذته معك الى الكلية ، فهذا هو التفكير الاستدلالي الذى يعفك من كثير من الجهد والوقت وسخرية الناس .

وحل المشكلات بالاستدلال عملية وكشف وارتياح فيها يستخدم المفكر أدوات التفكير المختلفة : فهو يسترجع المعانى التى كسبها من قبل يسترجعها بمعونة رموزها اللفظية ، ثم يعيد تنظيمها ويختار منها ما يلائم المشكلة ، وقد يضطر الى ابتكار معان جديدة تعينه على الحل ، كما يسترجع القواعد والمبادئ العامة التى يعرفها ويجربها واحدة بعد أخرى . وفيها تعين اللغة المفكر على أن يحدث نفسه ويحدث غيره عن المشكلة .

٢ - خطوات الاستدلال وشروطه

لو تتبعنا حركة العقل وهو يقوم بعملية استدلال نموذجية ألفينا يمر فى الخطوات أو المراحل الآتية . ولنفرض أن الاستدلال يدور حول مرض عضال يحاول الطبيب تشخيصه وعلاجه :

١ - الشعور بوجود مشكلة ، أى الشعور بضرورة التصرف والا لم يكن هناك دافع الى حلها . فلو كان المرض الذى يحاول الطبيب تشخيصه مرضاً مألوفاً لديه واضح الأعراض لم يكن بمثابة مشكلة فى نظر الطبيب .

٢ - تحديد ابعاد المشكلة أى تحليلها الى عناصرها وتقدير قيمة كل عنصر ، وجمع البيانات والمعلومات واسترجاع الذكريات المختلفة ثم محاولة التأليف بين كل أولئك والنظر فيما ينطوى عليه هذا التأليف من معنى . هذه مرحلة جمع وتحليل واختيار وحذف وتأليف . والطبيب يبدأ فى العادة باستماع الى ما يشكو منه المريض من أعراض : متى بدأت ومتى اشتدت ، ثم يأخذ فى قياس درجة حرارته والتسمع الى دقات قلبه وربن

صدره ، وقد يقيس ضغط الدم أو ينظر في حلقه أو في باطن جفونه .

٣ - فرض الفروض أو استشفاف الاحتمالات المختلفة أو اقتراح حلول مؤقتة . ولنلاحظ أن العناصر الموجودة . مدمكات كلفت أم ذكريات ، لا تعطى الحل وانما تعين على اقتراحه ، وأن كل محاولة للحل يمكن اعتبارها فرضا مضمرا . والطبيب أثناء فحص المريض تعرض لذهنه عدة فروض واحتمالات : أيكون المرض حمى ميكروبيية ، أم اضطرابا في الكبد ، أم اضطرابا في مفرزات بعض الغدد الصم . وفرض الفروض أهم خطوة في الاستدلال الانساني .

٤ - مناقشة الحلول أو غريبة الفروض أو تجربة الاحتمالات المختلفة ومناقشتها واحدا واحدا لاختبار صحة كل منها وقيمتها المنطقية والعملية بما يؤدي إلى استبعاد بعضها والتمسك بالبعض الآخر . وهذه مرحلة تتطلب التؤدة وعدم التسرع في الحكم ، كما تتطلب النقد والبحث عن الحالات المناقضة التي قد تلقى الشك على الفرض . والطبيب الذي يفحص المريض يختبر ما يعرض له من فروض اختبارا ذهنيا ، أو اختبارا فعليا صريحا بأن يطلب تحليل دم المريض أو بوله أو عمل رسم بالأشعة لمرارته ونتيجة لهذه الاختبارات الذهنية والفعلية يستبقى الطبيب بعض الفروض ويندر البعض الآخر .

٥ - التحقق من صحة الرأي الأخير أو الحل النهائي وذلك بالاستمرار في جمع الملاحظات والبيانات ، أو التنبؤ بما يمكن أن يترتب على هذا الفرض من نتائج فان أيدت الملاحظات والواقع هذا التنبؤ كان الفرض صحيحا والا وجب استبعاده الى غيره . فالطبيب المدرب قبل أن يقطع بصحة الفرض الأخير الذي انتهت اليه كل الفروض قد يطلب الى المريض اجراء كشوف وتحليلات أخرى ، أو يصف له دواء يتعاطاه لمدة محدودة ليرى ما يؤدي اليه من نتائج ، أو يطلب اليه الكف عن تناول أطعمه معينة أو عن الاجهاد العقلي ثم يتتبع حالته ، وفي هذا التتبع ما يكشف له عن صحة فروضه أو بطلانها .

هذه هي الخطوات التي تجتازها عملية الاستدلال والتي لا يتم الا بها ، لكنها ليست الخطوات التي يتبعها الناس في العادة . وليس من الضروري أن تتعاقب هذه الخطوات واحدة بعد الأخرى على النحو الذي قدمناه ، فقد يشب الحل الى الذهن دون تحديد واضح صريح للمشكلة ، كما أن مناقشة الحلول قد تؤدي الى التراجع بحثا عن معلومات جديدة لزيادة وضوح المشكلة .

الاستقراء والقياس ..

ينتقل المفكر في مرحلة فرض الفروض من الجزئيات التي أمامه الى نوع من الاعتقاد أو التخمين هو ما نسميه بالفرض ، ويعرف هذا الانتقال بالاستقراء induction والاستقراء بوجه عام هو تتبع الحالات الجزئية للوصول منها الى فكرة عامة أو حكم كلي . أما في مرحلة تحقيق الفروض فيسير المفكر على عكس هذا ، اذ ينتقل من نتيجة عامة الى حالات جزئية ، ويسمى هذا الانتقال بالقياس deductive . والقياس بوجه عام هو تطبيق النتيجة العامة أو المبدأ العام على حالات فردية جزئية . فاذا كان الاستقراء عملية تكوين بالقياس عملية تطبيق ، وإذا كان الاستقراء عملية بحث فالقياس عملية برهان ، وكلاهما كالشهيقي والزفير في عملية التنفس الفكرى .

والاستقراء والقياس من دعائم كل بحث علمي . فالعلم يستهدف الوصول الى قوانين عامة من وقائع فردية ، وهذا هو الاستقراء ، ثم تطبيق القانون العام على وقائع فردية لتفسيرها ، وهذا هو القياس . فتفسير الظاهرة يعنى ردها الى قانون عام . لقد توصل العلم الى قانون الجاذبية من الوصف المفصل الدقيق لأشياء كثيرة تسقط على الأرض ، ثم استخدم هذا القانون لتفسير كثير من الظواهر الفلكية . وقانون « التعميم » فى التعلم الشرطى وصل اليه العلماء عن طريق الوصف المفصل لوقائع فردية كثيرة ، ثم اتخذ أداة لتفسير كثير من ضروب السلوك .

٣ - الاستدلال ومنهج البحث العلمى

مما تجدر ملاحظته أن خطوات الاستدلال كما قدمناها توازى خطوات المنهج العلمى الذى يتبعه العلماء للوصول الى النظريات والقوانين . فالعالم حين يريد تفسير ظاهرة يكون بصدد مشكلة تتطلب الحل ، فاذا به يقوم بجمع معلومات شتى تتصل بهذه الظاهرة ، مع ملاحظة الظروف المختلفة التى تسبق الظاهرة والتى تصحبها وتبعتها ، ثم ينظم هذه المعلومات والظروف ويصنفها تبعا لتشابهها أو تضادها أو تجاورها حتى يسهل عليه العثور عليها متى أراد دون أن يجدها مختلطة بغيرها من المعلومات والظروف . وقد يضطر الى اجراء تجارب مبدئية للظفر ببعض المعلومات . هذه هى الخطوة الأولى فى منهج البحث العلمى : خطوة جمع المعلومات وتصنيفها . وهى هى بعينها خطوة تحديد المشكلة فى عملية الاستدلال .

ونتيجة هذا الجمع والتصنيف أو أثناءهما يعرض لذهن الباحث « فرض » أو عدة فروض . وليس الفرض كما أشرنا من قبل الا محاولة مبدئية لتفسير الظاهرة ، أو علاقة يتخيلها العالم بين الظاهرة وغيرها من الظواهر . غير أن هذه الفروض يجب أن تتمحن لاختبار صحتها بما يؤدي الى استبعاد بعضها أو تهديبه والتمسك ببعض الآخر . وما يذكر بهذا الصدد أن عالم الفلك « كبلر Kepler صاغ ١٩ فرضا عن مسارات الكواكب وعدل عنها بعد أن ثبت خطأها قبل أن يقع على الفرض العشرين الذي ثبتت له صحته وهو أن مسارات الكواكب قطاعات ناقصة .

فان أيد الفرض عدد كبير من الوقائع والملاحظات تحول الى « نظرية » theory فالنظرية فرض لم تثبت صحته نهائيا مثل نظرية دارون في أصل الأنواع . والنظرية وان كانت أعز سندا من الفرض الا أنها أقل يقينا من « القانون » . فان ثبتت صحة الفرض على نحو قاطع بحيث أصبح قادرا على تفسير الماضي والتنبؤ بالمستقبل ، ارتقى الى مرتبة القانون law .

٤ - نمو القدرة على الاستدلال

كانوا يزعمون في الماضي أن الاستدلال ملكة لا تظهر لدى الفرد الا في مرحلة المراهقة وعلى نحو فجائي . فالطفل عاجز عن الاستدلال . وقد ترتب على ذلك أن انصرفت المدارس الابتدائية عن تدريب التلاميذ على الاستدلال ، وركزت جهودها في تدريب الذاكرة - كانوا يسمون الطفولة بالعهد الذهبي للذاكرة . غير أن هذا الرأي لا تسانده الوقائع في الوقت الحاضر ، وكانت تؤيده في الماضي نظرية خاطئة في علم النفس كانت تسمى نظرية « الظهور المتعاقب للقوى العقلية » .

الواقع أن الأطفال يفضلون التعميث على الاستدلال في حل مشاكلهم ، لكننا لا نستطيع أن ننكر أن الطفل يفكر ويقدر وبتكر ويوجد في بعض الآونة حلولا لما يعترضه من مشكلات في ألعابه وفي صلاته بالناس والأشياء ، قد تكون على درجة كبيرة من الأصالة والابداع . صحيح أنه يخطيء ، ومن منا لا يخطيء ؟ . وصحيح أنه يعتمد في استدلاله الى حد كبير على المحسوسات المشخصات ويقوم بمحاولات وأخطاء كثيرة لا نلجأ إليها نحن الكبار ، لكنه مع هذا يفكر ويدرك من العلاقات ما يعينه على التصرف وحل مشكلاته الصغيرة خلا ذهنيا يبدو

فيه إثر افادته من خبراته السابقة . فالقارق بين استدلاله واستدلال الراشد قارق في الدرجة وليس قارقاً في النوع . والواقع أننا نستطيع أن نجد مظاهر الاستدلال عند الأطفال في سن الرابعة أو ما دون ذلك فالأسئلة اللانهائية التي يرشقنا بها الطفل ذو الثالثة عن أسباب الأشياء والأحداث تدل على شعوره بمشكلات ورغبته في حلها . وقد دلت بعض البحوث على أن الأطفال في سن الثالثة يستطيعون التعبير عن بعض مشكلاتهم العملية وأن يجدوا لأنفسهم منها مخارج معقولة . كما دلت بحوث أخرى على أن الأطفال الأكبر من هؤلاء سناً يستطيعون حل مشكلات أعقد وأن يسوقوا أدلة مقنعة على ما يقدمونه من حلول . بل تشير بعض الدراسات إلى أن الأطفال في سن الثالثة يستطيعون اكتشاف مبدأ وتطبيقه على مواقف جديدة . وكلما تقدمت بهم السن زادت براعتهم وقلت أخطأؤهم في حل المشكلات .

خصائص استدلال الطفل :

غير أن استدلال الطفل تعوزه الدقة والضبط لأسباب كثيرة منها قلة خبرته وقله ثروته اللفوية مما يجعله عاجزاً عن التعبير عن أفكاره ، ومنها غموض المعاني في ذهنه ، وعجزه عن ادراك العلاقات المجردة ، وضعف قدرته على النقد والتحقيق ، ومنها تسرعه في التعميم ووثوبه إلى النتائج من مقدمات غير كافية . ومن هذه الأسباب أيضاً تقديره الأمور من ناحية ذاتية غير موضوعية ، ومنها أن أحكامه على الأشياء والأشخاص والسلوك أحكاماً نفعية ، فهو يحكم على هؤلاء من حيث فئدتهم أو ضررهم له لا من حيث حقيقتهم أو من حيث المعايير الاجتماعية ، يضاف إلى هذا غلبة الانفعال والهوى والتحيز على عقله . غير أن تقدمه في السن والذكاء ، واكتسابه عادات صحيحة للتفكير كفيل بأن يجعل استدلاله أكثر وضوحاً وتنظيماً وتجريداً .

بحوث بيرت Burt :

أجرى العلماء اختبارات عقلية لقياس قدرة الأطفال على الاستدلال في الأعمار المختلفة ، فظهر للعالم الانجليزي « بيرت » أن الأطفال في سن السادسة والنصف يستطيعون الإجابة عن أسئلة كالاتية : « إذا كان أحمد أذكى من حسن ، وعثمان أغبي من حسن ؛ فأى الثلاثة أغبي ؟ » ، وأنهم في سن السابعة يستطيعون الإجابة عن أسئلة كالاتية : « إذا كان

للحيوان اذنان طويله فهو اما حمار او بغل ، واذ كان له ذنب غليظ فهو اما حمار أو بغل ، فماذا يكون الحيوان ان كانت له اذنان طويله وذنب غليظ ؟ ، وانهم في الثامنة يستطيعون الاجابة عن أسئلة كالاتية : « اذا كنت لا أحب الرحلات البحرية ، ولا أحب شواطئ البحار ، فالى أين اذهب لاقضى اجازتى : الى اليونان أم الى الأرياف أم الى الاسكندرية ؟ » ، غير أنهم يعجزون عن الاجابة على أمثال الأسئلة الآتية قبل الحادية عشر من العمر : « اذا كان معي أكثر من ١٠٠ قرش فسأذهب بتاكسي أو بالقطار ، واذا أمطرت الدنيا فسأذهب بالقطار أو الأوتوبيس ، فاذا أمطرت وكان معي ٥٠٠ قرش فكيف أذهب ؟ » .

وقد خرج هذا العالم من دراساته هذه بأن الطفل يستطيع ابتداء من سن السابعة أن يفكر تفكيراً منطقياً (١) ، لذا يجب تدريبه منذ هذه السن على الاستدلال العلمى والمناقشة المنطقية بشرط أن تكون المقدمات التى يستخلص منها النتائج قليلة بسيطة مألوفة محسوسة وأن تكون المعانى والمفاهيم العلمية التى تعرض عليه مما يتسنى له فهمه فهما واضحا .

وقد ظهر أن هناك وثبة ملحوظة فى القدرة على الاستدلال ابتداء من الثامنة من العمر ، ومن المرجح أنها تتوقف على : ١ - زيادة قدرته على ادراك العلاقات بين الأشياء ، ٢ - زيادة خبرته ، ٣ - اكتسابه بعض عادات التفكير .

بحون بيلجيه Piaget

يرى هذا العالم السويسرى أن الطفل لا يستطيع أن يستدل استدلالاً منطقياً قبل الحادية عشرة أو الثانية عشرة ، إذ يعجز عن ادراك ما بين المقدمات والنتائج من علاقات منطقية ، كما أنه كثيراً ما يقلب الأوضاع فيجعل النتيجة سبباً والسبب نتيجة ، أى أنه يعجز عن التعليل الصحيح .

كذلك يرى أن الاستدلال الصورى لا يظهر لدى الطفل قبل سن ١١ أو ١٢ . ويقصد به الاستدلال الذى يحترم قواعد المنطق دون أن يهتم بمادة الفكر ، أى دون أن يهتم بما اذا كانت المقدمات مطابقة أو غير

(١) التفكير المنطقى هو الذى يصل الى نتيجة تلزم عن مقدماتها ، فاذا سلمنا أن كل حيوان له أجنحة طائر ، واذ كان النحل له أجنحة ، فالنتيجة المنطقية هى أن النحل طائر . من هذا نرى أنه ليس من الضرورى أن تكون النتيجة المنطقية مطابقا للواقع .

مطابقة للواقع . فقبل هذه السن يجد الطفل صعوبة كبرى فى التفكير من مقدمات نفترضها ونسلم بها لمجرد الافتراض والتسليم : كل الحيتان من الثدييات ، والانسان نوع من الحيتان ، اذن فالانسان من الثدييات .

النقد المنطقي :

تدل كثير من الدراسات على أن القدرة على النقد المنطقي أو ما يسمى « التفكير الهدمي » لا تبدو لدى الطفل الا فى سن متأخرة فقد وجد أن الطفل لا يستطيع قبل العاشرة أن يكشف عن الأغلوطة فى العبارة الآتية : « لى ثلاثة أخوة هم حسن وشعبان وأنا » . كما وجد أن ٤٠٪ من الأطفال لا يستطيعون قبل سن ١٣ أو ١٤ أن يكشفوا عما تنطوى عليه العبارة الآتية من تناقض : « قام أحد الرجال بثلاث رحلات حول العالم ، وقد قتلته الوحوش فى إحدى هذه الرحلات ، فأية رحلة كانت هذه ، الأولى أم الثانية أم الثالثة ؟ » .

٥ - عوائق الاستدلال السليم

قلة قليلة من الناس هم الذين يستدلون استدلالا سليما فيكون تفكيرهم فى حل المشكلات واتخاذ القرارات موضوعيا لا ذاتيا ، واقعيا لا خياليا ، منطقيًا يخلو من التناقض . فهناك عوائق شتى مختلفة تحول بينهم وبين الاستدلال السليم ، منها ما يرجع الى قلة المعلومات ، ومنها ما يرجع الى طريقة الاستدلال ، على أن أهم هذه العوامل المعوقة هي عوامل انفعالية وعاطفية كما سنرى .

١ - عدم كفاية المعلومات

من العوامل التى تعطل الاستدلال عدم كفاية المعلومات والمقدمات اللازمة لحل المشكلات واتخاذ القرارات ، أو أن تكون مقدمات ومعلومات لا صلة بينها وبين الموضوع مما يربك المفكر ويعوق تفكيره . وربما كان هذا من أهم الأسباب فى سقم الاستدلال عند الشخص العادى ، وكذلك الطفل ، الذى لا يملك قدرا كافيا من المعلومات الصائبة التى تكفل له التفكير فى أغلب مشكلات الحياة الحديثة ، خاصة المشكلات الاجتماعية هذا الى أنه لا يعرف مصادر هذه المعلومات ، وحتى ان عرفها فالأغلب أنه لا يستطيع فهمها واستيعابها . . واذا كانت وفرة المعلومات شرط ضرورى للاستدلال السليم ، فهى شرط غير كاف ، لأنها يجب أن تنظم وترتب كى تجدى فى حل المشكلة .

٢ - غموض المعاني وإبهامها :

غموض المعاني وإبهامها من أكبر عوامل سوء الفهم والتفاهم بين الناس، وعقبة كثود في سبيل حل المشكلات واتخاذ القرارات الشخصية والاجتماعية . فمن موضوعات الجدل الذي لا ينتهي الكلام عن حقوق المواطنين وامتيازاتهم على أساس ما يقال من أن الناس خلقوا «متساوين» . ذلك أن كلمة «التساوى» هنا لا تعنى ما تعنيه في الرياضيات ولا تعنى أن الناس يولدون متساوين في القدرات والاستعدادات وسمات الشخصية ، بل تعنى وجوب التساوى بينهم في الحقوق والفرص : حق الحرية وحق التمتع بالحياة ، وأن يتكافأوا في فرص التعلم والعمل والتقدم كل على حسب قدراته ومواهبه وانتاجه بصرف النظر عن المولد والقرابة والطبقة الاجتماعية .

٣ - علم مراعاة شروط الاستدلال :

فالمشكلة التي لم تحدد عناصرها تحديدا كافيا أو صادقا لا يمكن أن تحل . والعجز عن تحديد المشكلة لا يرجع في الغالب الى نقص في الخبرة أو الذكاء بقدر ما يرجع الى ما يغشى الفرد من انفعال حين تعترضه مشكلة . والانفعال من ألد أعداء التفكير كما بينا من قبل . وهذا هو السبب في صعوبة حل المشكلات التي تقوم بين الزوج وزوجه أو الصديق صديقه لأن كل طرف يرى عيوب خصمه ولا يرى عيوب نفسه ، فتظل المشكلة غير مكتملة العناصر بما يعرقل حلها .

الجهود :

ومن شروط الاستدلال السليم فرض عدة فروض ومناقشة كل فرض في تودة حتى يتبين السمين من الغث . وعلى هذا فمما يعطل الاستدلال استمساك المفكر بفرض أو فكرة والتشبث بها دون غيرها مهما ظهر عدم جدواها دون محاولة لتجربة غيرها من الأفكار والفروض، فيظل المفكر كأنه ابرة جرامفون قد علققت على اسطوانة مخدوشة وتوقفت عن السير بما يعطل عن سماع الأغنية . هذا الجمود في التفكير يحول دون النظر الى المشكلة من زوايا مختلفة أى يحول دون حلها . وقد يرجع هذا الجمود الى عوامل انفعالية . فقد وجد أن هناك تناسبا عكسيا بين المرونة في التفكير وبين القلق وعدم الطمأنينة . وقد يرجع أيضا الى نقص في الذكاء ، فمن تعاريف الذكاء أنه مرونة التكيف . لقد ظل أحد الاشخاص

في تجربة تجرى عليه لغل ميكانيكي ، ظل عشر ساعات في محاولة واحدة لم يتركها الى غيرها . ولما طلب اليه المحرب في نهاية هذه المدة أن ينتقل الى محاولة أخرى لم يستمع اليه بل ظل ساعة ونصف ساعة أخرى دائما على محاولته الفاشلة !

التعجيل :

وعكس الجمود في التفكير التعجيل وسرعة الانتقال من فكرة الى أخرى أو من فرض الى آخر قبل أن يفحص الفرض الأول فحسبا كلفيا للتحقق من صحته أو بطلانه . فالمفكر المدرب من يشابر على اختبار الفروض فلا يتخاذل أو يسارع الى التسليم الا بعد جهد يبذله .

٤ - التسرع في الحكم والتعميم :

من أظهر عوائق الاستدلال المتمر التسرع في الحكم والتعميم من مقدمات غير كافية أو ملاحظات عارضة أو غير مأمونة كما هي الحال لدى الطفل والشخص العامي . فالمفكر المدرب من يعلق أحكامه حتى يجمع من المعلومات والأدلة ما يآذن له بالقطع والبت . ذلك أن الانطباعات الأولى التي تأخذها عن الناس والأشياء غالبا ما تكون انطباعات مضلة . والمفكر المدرب لا يعمم من حالة واحدة دون النظر الى الحالات السلبية الكثيرة التي تحول دون التعميم المشروع . فالشخص العامي ان تحقق له حلم واحد اعتقد أن جميع أحلامه وأحلام غيره لا بد أن تتحقق بل تلك حالنا حين نتحكم على شخصية فرد من مجرد تصرف واحد صدر منه ، أو خبر واحد سمعناه عنه ، أو مرة واحدة قابلناه فيها ، أو حين نزور بلدا أجنبيا زيارة عارضة فنحكم على أهله جميعا بأنهم بخلاء أو لصوص أو ملحدون من حادثة واحدة اتفق لنا أن خبرناها . وقل مثل ذلك في كثير منا يعتقد سواد الناس اذ يظنون أن التلميذ الفاشل في المدرسة يكون ناجحا في الحياة ، أو أن أقرباء الجسم ضعاف العقول . . . حتى العلماء أنفسهم ليسوا بمنجاة من الاسراف في التعميم . فمما يأخذه النقاد على « فرويد » واتبعاه أنهم يعممون دون تحوط ما وجدوه في مضطربي الشخصية أو ما وجدوه في حضارة خاصة على الناس جميعا في كل زمان ومكان .

ومما يذكر بهذا الصدد أن كثيرا من الحرافات (١) والإباطيل ماهى
الآ تعميمات سريعة خاطئة من حالات فردية عارضة كالزعم بأن الكنس
بالليل يجلب الشر ، أو أن السفر يوم الاثنين يجلب الخير ، أو أن المرأة
الوحى يولده طفلها وعلى جسمه آثار ما وحته .

أما العلم فلا يعمم من مشاهدات اتفافية بتراء ، بل من مشاهدات
منظمة متكررة على عدد كاف من الأفراد لا أثر للتحيز في انتقائهم .

٥ - التعليل السحري :

هو اقامة علاقات غيبية بين الأشياء ، وعدم رد الظواهر الطبيعية
الى ظواهر من نفس العالم الطبيعي . والتعليل السحري (٢) شائع لدى
الطفل والانسان البدائي ، فبكلأهما يعتقد أن العالم يزخر بأرواح خيرة
وشريرة ومقاصد ونيات وأن أسباب الأحداث قوى شاعرة مغرضة ،
وكلاهما يعتقد أن مجرد الرغبة في وقوع حدث كموت شخص يؤدي
بالفعل وبأذات الى وقوعه . من ذلك أن طفلا غضب من أمه واتفق أن
ماتت الأم بعد مدة وجيزة فاعتقد أن غضبه منها هو السبب في موتها
فتولاه من ذلك دعر شديد وشعور عميق بالذنب كان له أسوأ الأثر في
صحته النفسية . كذلك الانسان البدائي يقيم بين الظواهر علاقات
سحرية من نسج خياله وأوهامه أو متأثرا بمعتقداته . فان رأى تمساحا
يأكل شخصا لم ينسب الموت الى التمساح بل الى روح شريرة ، وان دنس
أحد من الناس احدى مقدسات القبيلة ثم هبت عاصفة اثلقت الزرع
والضرع ، فالأولى سبب الثانية . . وفي القرون الوسطى بأوربا كان
القوم يعتقدون أن الليمون يشفى أمراض القلب . لماذا ؟ لأن الليمون
له نفس شكل القلب تقريبا ، وكذلك لأن لونه ذهبي - والذهب ملك
المعادن فلا بد أن يشفى « ملك » أعضاء الجسم !

٦ - اعتبار الارتباط سببا

إذا ارتبطت حادثتان أو وقعت احدهما قبل الاخرى بإطراد فهذا
لا يعنى دائما أن الأولى سبب الثانية . فالنهار سابق الليل لكنه ليس

(١) الخرافة اعتقاد جماعى خاطيء فيما يتصل بأسباب الأحداث وتفسير الظواهر؛
كالاعتقاد القديم بأن فيضان النيل سببه بكاء الآلهة ، وأن القط له سبع أرواح .
(٢) السحر ضرب من الخرافة هو محاولة التأثير والتحكم في العالم الخارجى،
عالم الناس والأشياء والأحداث ، بطرق غير الطرق الطبيعية وغير الوسائل . والفارق
الجوهري بين السحر والعلم هو السببية الخاطئة .

سببه ، وملوحة ماء البحر ليست السبب في زرقته ، والعكس صحيح ،
والارتباط بين التدخين وسرطان الرئة لا يعنى أن الأول سبب الثانى ،
فقد يرجع الاثنان الى عامل آخر هو الوراثة أو الاجهاد وضغط العمل . واذ
وجدنا أن أكثر الفنانين مصابون بأمراض نفسية فهذا لا يعنى أن المرض
النفسى سبب الابداع الفنى أو العكس فقد تكون هناك أسباب تقوم وراء
كل من الفن والعصاب كالكتبت العنيف مثلا . غير أننا كثيرا ما نتورط فى
هذا الأغلوطة المنطقية بما يفسد تعليلنا للظواهر والحوادث . ولو صح
هذا لتجنبنا النوم على الفراش ، لأن أغلب من يموتون يموتون وهم رقود
فى الفراش !

٧ - الأذعان والانحياز لافكار سابقة

كانت عيوب النطق والكلام - كاللجاجة والحبسة - كانت تعالج فى
أوروبا ، حتى أوائل القرن الحالى بكى اللسان أو قطع جزء منه لأن
« أرسطو » أفتى بأنها غيب فى اللسان نفسه ، وكثيرا ما كان العلاج يؤدى
الى زيادة العلة أو الى فقد القدرة على الكلام ، لكن أحدا من الجراحين أو
المرضى لم يكن ليجرؤ على الكفربكلام أرسطو الذى ظل مقدسا نحو ألفى
سنة ، بل كان مجرد الشك فى هذا الكلام يعتبر فى القرون الوسطى
الحادا ، حتى ظهر أن العوامل الجوهرية فى أغلب هذه العيوب عوامل نفسية
أهمها القلق وفقد الشعور بالامن وفقد الثقة بالنفس والشعور بالنقص
والرهبة من مواقف خاصة كالمواقف التى يشعر فيها بأنه مراقب وهو يتكلم
يؤيد هذا أن المصابين يستطيعون الكلام بطلاقة ان تحدثوا الى صديق
يطمئنون اليه ، أو حيوان يحبونه ، أو أن تحدثوا لانفسهم ، أو أثناء اللعب
أو النوم وأن كثيرا من هذه الحالات تتحسن بتزويد الفرد بالثقة فى نفسه .

٨ - الميل والهوى

يميل الانسان بفطرته الى تصديق ما يحب والى انكار ما يكره
واعتباره باطلا ، وحين يكون الواقع مريرا يتخاذل المنطق . غير أنه يعز
علينا أن نعترف بأننا كثيرا ما نعتقد ما نريد أن نعتقد ، وأن آراءنا تتأثر
برغباتنا وعواطفنا الى حد كبير ، خاصة آراءنا فى الناس وفى أنفسنا .
زد على ذلك أن قليلا هم الذين يفكرون قبل أن يسلكوا ، فالأغلب أننا نسلك
أولا ثم نلجأ بعد ذلك الى التفكير لتبرير سلوكنا وآرائنا والدفاع عنها ،
أى أننا نبدأ من نتيجة مقررة من قبل لدينا بصورة نهائية - لا على شكل

فرض - ثم نأخذ في تبرير هذه النتيجة • وهذا عكس التفكير المنطقي ،
لانه يستهدف الدفاع لا البرهان - هذا هو « منطق العاطفة » •
وكثيرا ما تؤول الامور والوقائع كما نرغب أن تكون عليه • وهذا
هو التفكير الارتغابي (١) الذي توجهه الرغبات لا الوقائع • وهو نقيض
التفكير الواقعي (٢) الذي يبذل جهدا في تعرف الوقائع ثم يقصر نشاطه
العقلي عليها • والتفكير الارتغابي الذي لا يتقيد بالواقع ولا يحفل بالقيود
الاجتماعية والمنطقية • • ينقص من تمتعنا بالحياة لانه يعرضنا دائما لخيبة
الامل ، كما أنه يشوه الامور في أعيننا فنراها كما نريد لا كما هي عليه في
الواقع ، ومن ثم فهو يحول دون حل المشكلات • وتفكير كثير من الناس في
الزواج يعكس التفكير الارتغابي • فبالرغم مما شاهدوه وخبروه بأنفسهم
من متاعب ومصاعب تحف بالحياة الزوجية فانهم يصورونه لانفسهم كما
يرغبون فيه - مهادا من الورود خاليا من المتاعب والصعاب والاشواك •

٩ - ضعف الثقة بالنفس

دلت دراسة شخصيات بعض كبار المفكرين على أن أكثرهم أضالة
يتميز بقدر كبير من الثقة بالنفس • كما دلت بحوث كثيرة في استدلال
الاطفال على أن نجاحهم في حل المشكلات مرهون الى حد كبير بما لديهم
من ثقة في نفوسهم وبما يتسمون به من جرأة واقدام في معالجتها • وتنشأ
هذه الثقة بالنفس عن عدة أسباب من أهمها نجاح الطفل وتشجيعه • ومن
أهم ما يفقد الطفل ثقته بنفسه اسراف الكبار في نقد أخطائه ، والسخرية
مما يبديه من روح المبادأة ، وكبحه حين يختلف رأيه عن آرائهم ، فسرعان
ما يتعلم أن أفكاره تسبب له المتاعب ، ويرى من الخير ان ينقاد ويمتثل
بدلا من أن يوجه نفسه بنفسه • لذا يجب على المدرسة أن تشجع كل
طالب بقيمته •

٦ - التدريب على الاستدلال

ضرورة التدريب

يتوقف النجاح في الحياة وفي العمل والدراسة الى حد كبير على

Wishful thinking (١)

realistic thinking (٢)

تدرة الفرد على الاستدلال الواضح المنتظم المنتج المستقل . ان حكم كان حكمه سليما ، وان استنتج كان استنتاجه صحيحا ، وان عمم كان تعميمه مأمونا ، وان علل ابتعد عن الخرافة والاباطيل : (١) ذلك أن الحياة لا تعدو أن تكون مشكلة في اثر مشكلة ، فان لم يكن في قدرة المرء أن يتناولها بحلول سليمة نجا الى التخطيط فانحط مستوى انتاجه ، أو عمد الى تجاهل المشكلات والهرب منها . والهرب من مشكلات الحياة الدنيا هو النافذة الكبرى التي تطل على دنيا الامراض النفسية والعقلية كما سنرى . عند دراسة هذه الامراض (٢) هذ الى أن تفكير المرء بنفسه لنفسه يعفيه من التوصل الى كل من هب ودب طلبا لحل مشكلاته فتزداد ثقته بنفسه واحترامه لها (٣) ولئن صح هذا في كل زمان ومكان فهو الزم وأدعى في النظم السياسية التي تقوم على الشورى وابداء الراى كالنظام الديمقراطي الذي يحتم على الفرد أن يفكر بنفسه تفكيرا مستقلا وأن يناقش ويتقد ويحكم ويقدر ويبحث ويقترح طرق الاصلاح ، وألا يتقبل كل ما يسمع أو يقرأ فلا ينقاد لاول ناعق ولا يبيع شخصيته رخصة لكل ذي رأى (٤) ولقد رأينا من قبل أن الاستدلال يعين طالب العلم على التحصيل والفهم والتذكر ويزوده بطريقة منظمة للتعلم والانتفاع بما تعلمه عند الحاجة .

اهداف هذا التدريب

يقصد بالتدريب على الاستدلال عدة أشياء من أهمها :

- ١ - معونة الفرد على تجنب عوائق الاستدلال العقلية والانفعالية ، فأغلب الناس يغلب على تفكيرهم التناقض وربط الاشياء بغير أسبابها ، وأغلبهم لا ينظرون الى الامور العامة نظرة موضوعية بل نظرة ذاتية فردية يشوبها الانحياز والهوى الى حد كبير ،
- ٢ - معونة الفرد على اكتساب عادات جيدة للتفكير في مختلف المواقف والظروف التي تقابله في حياته ، في المنزل وفي العمل وفي صلاته العديدة بالناس وحبذا لو ركزت المدارس والجامعات جهودها على تدريب الطلاب على اتباع منهج البحث العلمى في حل مشكلاتهم داخل المدارس والجامعات وخارجها ،
- ٣ - تدريب الفرد على الاستدلال المستقل الناقد الذي يحصنه من التقاط الآراء والافكار دون نقد أو تمحيص . المشاهد أن كثيرا من الناس أن لم يكن أغلبهم يلتقطون الافكار والآراء بالعدوى كما يلتقطون مرض الحصبة دون تدبر أو تأمل ودون جهد في مناقشتها أو تصفيتها مما لمصق

بها من شوائب الغيب . في هذا يقول أحدهم : « ان الفكرة التي أفكر فيها ليست فكرتي بل فكرة من فكر أنه يتحتم على أن أفكر فيها » ،

٤ - معونة الفرد وتشجيعه على التفكير في جماعة . فمن الناس من يحسنون التفكير الفردي في حل المشكلات لكنهم يضطربون ويشوشون تفكيرهم ان اضطروا الى التفكير في جماعة .

التدريب من وقت مبكر

على أنه يجب ألا ننتظر حتى يدخل الطفل المدرسة لتقوم بهذا التدريب بل يجب أن يسهم البيت بنصيب في هذه المهمة ومن سنن مبكرة ، ويكون ذلك بعدة وسائل منها :

١ - عدم التدخل والمساعدة الى حل ما يعترضه من مشكلات في العابه ومع أترابه بل تركه يحاول التفكير فيها وحلها بنفسه ،

٢ - لفت نظره الى ما بين الاشياء والاجداث من أوجه للشبه والاختلاف ، فالاستدلال في جوهره ، كما قدمنا ، ادراك للعلاقات بين الاشياء ،

٣ - الاجابة على أسئلته على قدر ما يسمح به ادراكه وفهمه ، بشرط أن تكون هذه الأسئلة صادرة عن ميل الى المعرفة لا عن ميل الى الظهور أو مضايقة من يوجه اليه السؤال

٤ - أن نترك له الحرية في اختيار ما يراه من ملابس وأصحاب والعباب وكتب . . . أي أن نتيح له مختلف الفرص للتفكير بنفسه والتصرف بنفسه

٥ - أن نبتعد عن السخرية منه وتسفيه ما يدلى به من أفكار حتى لا تضيق ثقته بنفسه ويرى السلامة في أن يذعن ويمتثل لأفكار الغير لا في أن يفكر بنفسه ويظهر برأيه .

واجب المنزلة

١ - تنزع المدارس الحديثة الى الابتعاد عن طرق التدريس التي يتحمل فيها المعلم كل الأعباء ولا يقوم فيها المتعلم بشيء . لقد كان المعلم يقوم بأعداد الدروس وتحضير الأسئلة والإمثلة والشرح والايضاح والتلخيص وتمهيد كل السبل للمتعلم بحيث لا يترك له فرصة للاستدلال بنفسه . أما اليوم فتعرض الدروس ما أمكن على هيئة « مشكلات »

تتحدى تفكير الطالب حتى يعتاد أن يستدل بنفسه . هذا بشرط أن تكون المشكلات مما يثير اهتمام الطالب وشوقه ومما يتصل بحاجاته وميوله ويتمشى مع مستواه العقلي . فان كانت غير ذلك خلقت لديه مشكلات أخرى هي الرغبة في التخلص منها . لقد كانت التربية في الماضي تقدم لصغار الطلاب مشكلات الكبار بدعوى أن هذه هي الطريقة المثلى لاعدادهم للمستقبل والتمرس بحياة الكبار . وقد ترتب على ذلك أن عطلت نموهم وألحقت بهم الضرر ، فكان مثلها كمثل الام التي تتعجل اعطاء الرضيع مأكولات الكبار من لحم وفرنيبيط بدل اللبن ، أو كان مثلها كمثل من يتعجل اخراج فرخ الضفدع من الماء ليعلمه التنفس في الهواء لان مصيره أن يتنفس في الهواء ! . أما التربية الحديثة فلا تخرج الاطفال من حياتهم لتعلمهم الحياة .

سيقول بعض المعلمين : « لو استخدمنا طريقة التفكير والاستدلال في التدريس فوقفنا عند كل مشكلة ساعة أو يوما أو أسبوعا لم نتقدم ولم تنته مقررات الدروس » . لكن ما فائدة اكمال المقررات ان لم يترك وراءه الا ركاما وأنقاضا ؟

٢ - ومما تهتم به المدارس الحديثة استخدام منهج البحث العلمي وتدريب الطلاب عليه خاصة بعد مرحلة التعليم الاولى حين يصبح الطالب قادرا على فرض الفروض ومناقشتها . والحق أن استخدام هذا المنهج كفيل بازالة كثير من عوائق الاستدلال السليم كالتسرع في الحكم والتعميم وكالميل الى التعميث بدل الاستبصار في حل المشكلات .

٣ - وحيدا لو عملت المدرسة على تنمية روح النقد عند المتعلمين بتدريبهم على توخي الحيطة والحذر في تقبل الاراء وفي الاستنتاج والتوكيد ، ولا سيما ان كان الجو المحيط بالمشكلة ينحاز أو يميل الى رأى معين أو استنتاج مفضل كما هي الحال في أجواء الدعاية والأغراء والاطراء . فعودتهم التؤدة في الحكم وتعليق الرأى والبحث عن الحالات السالبة المناقضة التي تشكك في النتائج ، والموازنة بين الحجج والاعتراضات ، وأن ينفقوا آراءهم ومعتقداتهم كما ينفقون آراء الغير . ومعتقداتهم ، فذلك من خير الوسائل لتنمية روح النقد والاتجاه الموضوعى في التفكير لديهم .

الاستدلال الجماعى

من خير الطرق لتدريب الفرد على الاستدلال الجماعى اشتراكه في مناقشة جماعية تجرى باشراف مدير يحسن ادارتها وتوجيهها . في

أمثال هذه المناقشات يدل كل عضو برأيه أو يعلق أو يعترض أو يوضح ، ويقترح ، وفيها يتعلم الاخذ والرد ، ويعرف أن الفرض الواحد والاقتراح الواحد قد يؤدي الى نتائج عدة كلها معقولة ، وفيها تبرز نواحي القوة والضعف في آراء المتناقشين ، وتتقارب وجهات نظرهم بما يقلل مسافة الخلف وسوء التفاهم ، وفيها تخف وطأة العوامل الذاتية التي تفسد الحكم والتفكير ؛ هذا الى مالها من قيمة تنفيسية عما يعتلج في النفوس من مشاعر وانفعالات مكظومة . ثم ان تعدد وجهات النظر الى المشكلة يفضي الى كثير من الاقتراحات والنقد والتمحيص بما يعين على حلها . وقد دلت الدراسات التجريبية على أن الاستدلال الجماعي أفضل وأكثر سدادا من استدلال الشخص المتوسط في الجماعة ، وعن طريقه تصل الجماعة الى قرارات ونتائج لا يمكن الوصول اليها لو قام كل فرد فيها بالتفكير بمفرده .

وتلجأ بعض المدارس والجامعات الى الاكثار من « المناظرات » لتشجيع الطلاب على الاستدلال المستقل والاستدلال الجماعي في الوقت نفسه . ولا شك أن للمناظرات قيمتها في التدريب على التعبير ومواجهة الجمهور والإحاطة بالموضوع . غير أن ظروفها لا تؤدي في الغالب الى الاستدلال الصائب السليم . ذلك أن المناظر غالبا ما يصرف جهده في الغض من شأن الوقائع التي لاتتفق مع ما يراه لا في البحث عن الحقيقة ، كما أنه يكون أدنى الى قلب الحقائق لمجرد المعارضة وتأييد وجهة نظره بدل تأييد الحق . والمعروف أن كثيرا من المحاضرات يجدى فيه التمهيد بالمناوذة والمداورة مالا يجديه الرأي الخالص من شوائب الترويج ، كما أن المناظر يتعين عليه غالبا أن يتخذ على الفور رأيا ، وهذا مما يتعارض مع مقتضيات التفكير المتشد السليم .

الابتكار والابداع

الابتكار invention هو ايجاد شيء جديد ، أو حل جديد لمشكلة ، أو طريقة جديدة للتعبير الفني . وقد تكون المشكلة علمية أو اجتماعية أو مجرد مشكلة شخصية مما يعرض للفرد في حياته اليومية . أما الجدة فأمر نسبي اعتباري فما يعده الفرد جديدا مبتكرا بالقياس الى نفسه قد لا يكون جديدا اصيلا بالقياس الى ما يشيع في المجتمع من مبتكرات ، وقد لا تكون له قيمة اجتماعية البتة . بهذا المعنى يكون الناس جميعا - باستثناء ضعاف العقول - مبتكرين بقدر قليل أو كبير :

وليس الابتكار وفقا على العلماء والادباء والفنانين والمهندسين ،
فابتعاد نظام جديد للحكم ، أو نظام اجتماعي أو اقتصادي أو تروبي جديد
قد لا يقل روعة وأصالة عن ابتكارات العلماء والفنانين . .

والابتكار على درجات ومستويات تختلف من حيث أصالتها ومن حيث
قيمتها الاجتماعية . فالطفل في كثير من ألعابه رسومه مبتكر أصيل، ونحن
في أحلام اليقظة وأحلام النوم نبتكر حلولا جديدة « أصيلة » وإن تكن
غريبة أو شاذة لما نعانيه من مشكلات وأزمات نفسية ، بل إن القرود الذي
شبه عصا في أخرى واستخدم العصا الجديدة أداة للظفر بطعامه . . قرد
مبتكر .

فإن اتسم الابتكار بقدر كاف من الأصالة - بمعيارها الاجتماعي
لا الفردي واقترن ظهوره بنوع من الإلهام والاشراق سمي « ابداعا »
creation

الابتكار والاستدلال

يميز غالبا بين الاستدلال والابتكار فيقال ان الاستدلال هو الكشف
عن أشياء أو علاقات خافية كانت موجودة من قبل ، في حين أن الابتكار
هو خلق أشياء أو علاقات جديدة لم تكن موجودة من قبل . كأن الاستدلال
مرداف للكشف ، وكأن الابتكار مرداف للخلق . فجاليليو « ابتكر »
المنظار المسمى باسمه لكنه « اكتشف » توابيع المريخ . الواقع أن
الاستدلال كالابتكار يتلخص كل منهما في ادراك علاقات ، في الكشف
عن علاقات . وليس الفارق بينهما مطلقا كما يبدو لأول وهلة . فكل
استدلال يمكن اعتباره ابتكارا إن أتى بشيء جديد أصيل أو بحل جديد
للمشكلة . وكل ابتكار مهما بلغت أصالته يستخدم ويستغل ويستعين
بمواد قديمة موجودة من قبل ، والجديد فيه هو التنظيم والتأليف بين
هذه العناصر القديمة . ومن ناحية أخرى فكل اكتشاف يمكن اعتباره
ابتكارا ، لأن الاكتشاف يتضمن بالضرورة وجهة نظر جديدة الى الأشياء ،
ومن ثم يمكن اعتباره الى حد ما خلقا جديدا لهذه الأشياء . فحين
« اكتشف » باستور تأثير اللقاح وحين « اكتشف » فلمنج تأثير البنسلين
تغيرت وجهة النظر الى هذه المواد ورأها الناس في ضوء جديد . .

على أن هناك فارقا بين الاستدلال والابتكار من حيث الطريق الذي
يسلكه كل منهما . فالاستدلال يتبع طريقا مستقيما ذا معالم واضحة هي
خطوات الاستدلال التي بينها من قبل . أما الابتكار ، خاصة ابداع ،
فله طريقه الخاص ، وهو طريق يوجهه نحو الهدف بخطوات غير منتظمة

ولا يمكن التنبؤ بها . . . كما يتميز الابداع فضلا عن ذلك بفترة من الحضانة والاختبار ، وانبعث الحل غالبا في صورة الهام مما سيتضح بعد قليل .

فيم يتلخص الابتكار ؟

١ - يتلخص الابتكار غالبا في رؤية الأمور والمشكلات من زوايا جديدة بأن يفرغ عليها المبتكر معنى جديدا أو وظيفة جديدة . فالطفل الصغير الذى ياتى بملعقة أو بمسطرة أو بعضا ليخرج بها كرتة التى انسربت منه تحت خزانة الملابس . . . طفل مبتكر لأنه لم ينظر الى الملعقة من حيث هى شىء يستخدم لتناول الطعام ، بل من حيث هى أداة لتناول الكرة ، أى أنه رأى فيها وظيفة جديدة غير وظيفتها الأصلية . كذلك القرد الجائع الذى رأى قطعة من الموز مدلاة من سقف حظيرته المرتفع فوثب على شجيرة مائلة أمامه وانتزع منها غصنا استخدمه أداة للحصول على الموز . . . قرد مبتكر لأنه لم ينظر الى الغصن باعتباره جزءا مندمجا فى شجرة بل باعتباره أداة يمكن أن تستغل للتغلب على عقبة اعترضته ولبلوغ هدف معين . وفى هذا يقول شوبنهاور : « ليس المهم أن نرى شيئا جديدا بل الاهم أن نرى معنى جديدا فى شىء يراه كل الناس » ، أى أن توحى الينا الاشياء المألوفة بأفكار جديدة . فكلنا يرى البخار يتصاعد من ابريق الشاى لكن شخصا واحدا أوحى اليه هذه الملاحظة المألوفة بابتكار جديد . ان كثيرا من الاختراعات والكشوف العلمية والادبية والفنية ظهرت حين أفرغ المخترعون والمكتشفون معانى جديدة على الوقائع التى يعرفها كل الناس والظواهر التى يلاحظها كل الناس . فقد أوحى سقوط التفاحة من الشجرة الى نيوتن بأسس قانون الجاذبية كما أوحى فيضان الماء على جوانب حمام السباحة الى أرشميدس بقاعدته المشهورة فى الاجسام الطافية . والقصى المبدع ليس فقط من يأتى بموضوعات وأفكار جديدة، بل هو أيضا من ينظر الى الموضوعات المتداولة من زوايا جديدة أو يلقى عليها أضواء جديدة .

٢ - كما يتلخص الابتكار أيضا فى القدرة على الكشف عن أوجه للشبه بين أشياء وظواهر مختلفة ، أو عن أوجه للاختلاف بين أشياء وظواهر يراها الناس متشابهات . فمن أروع الكشوف السيكلوجية فى العصر الحديث ما وصل اليه « فرويد » من أن الاحلام وألعاب الاطفال وفلتات اللسان وزلات القلم وأعراض الامراض النفسية وأساطير الأولين وطقوس البدائين والمبتكرات الفنية والانحرافات الجنسية . . . تشترك جميعها وتشابه فى أنها تعبيرات رمزية وضروب من الارضاء المقنع لحاجات

ورغبات يخشى الفرد أن يرضيها وأن يعبر عنها بصورة سافرة صريحة .
وهكذا استطاع أن يدرك وجوها للتشبه بين ظواهر تختلف في ظاهرها
اختلافا كبيرا فيرى انها لا تعدو أن تكون لهجات مختلفة للغة واحدة .

٣ - كذلك يبدو الابتكار في إعادة تنظيم المشكلة بما يؤدي الى حلها
بطريقة جديدة غير مألوفة . من أمثال ذلك أن العالم الرياضى الشهير
« جاوس » Gauss عندما كان فى السادسة من عمره تلميذا بالمدرسة
الابتدائية ، طلب معلمه من الصف أن يجمعوا فى أذهانهم سلسلة الارقام
الآتية ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ فوثب جاوس على الفور وأدلى بالجواب
الصحيح مما أدهش المعلم الذى سأله كيف وصل الى الجواب بهذه السرعة .
لقد كان التلاميذ يجمعون بالطريقة التقليدية وهى ضم الارقام بعضها
الى بعض ، أما جاوس فقد أعاد تنظيم المشكلة حين رأى أن $11 = 1 + 10$
وأن $11 = 2 + 9$ وأن $11 = 3 + 8$ أى حين رأى أنها يمكن ردها
الى ٥ أزواج كل زوج منها $= 11$ ، وعلى هذا فمجموعها هو
 $50 = 11 \times 5$

الابتكار تحطيم وتاليف

اتضح لنا مما تقدم فيم يتلخص الابتكار ، فرأينا أنه يمكن أن يرد
الى الكشف عن علاقات جديدة ، أو خلق علاقات جديدة . غير أن هذا
الكشف أو الخلق لا يمكن أن يتم الا على أساس عمليتين من الهدم والبناء،
من التحطيم والتاليف . ذلك أن الكشف عن علاقات جديدة ، أو خلق
علاقات جديدة يتطلب قبل كل شيء التحرر من قيود الماضى وتحطيم وجهات
النظر القديمة التى تسيطر على عقول الناس وتقيدها وتجعلهم أسرى
القديم . وليس الابتدال والكسل العقلى والاذعان للمألوف الا مظاهر
للامتثال للقديم . والابتكار يتعارض مع هذه السلبية . لذا يرتطم الابتكار
دائما بعقبات شتى داخلية وخارجية ، أى نفسية واجتماعية . فمن العقبات
الداخلية القصور الذاتى العقلى الذى يجذب الفكر ويجعله يجرى دائما
فى نفس مجراه الاصلى . ومن العقبات الخارجية ميل المجتمع بل تشبته
بالمحافظة على القديم، والقصور الذاتى للانظمة الاجتماعية . لذا فالاختراعات
تثير دائما ، فى المجتمعات البدائية والمتحضرة ، روح العداوة وذلك فى الميدان
العلمى وغيره . فالمبتكرون فى الفلسفة يعتبرون مجانين وفى الميدان
الاجتماعية والخلقية يعتبرون متمردين أو دعاة فوضى ، وفى ميدان الفن
يعتبرون شواذا منحرفين وفى ميدان العلم تتهم نظرياتهم بأنها تصدم الفهم
العام وتميل الى الهدم والتدمير . ومتى تحرر العقل من قيود العلاقات

القديمة ووجهات النظر القديمة استطاع أن يفرغ على عناصر المشكلة ما يراه من معان جديدة ووظائف جديدة ، وأن يؤلف بين هذه العناصر في وحدة جديدة ذات خصائص فريدة ، كما ألف بين رأس الانسان وجسم الاسد في وحدة أبى الهول . وكثيرا ما تبرز الوحدة الجديدة أو الفكرة الجديدة على حين فجأة ودون توقع من المبتكر ، كأنها ضرب من الوحي أو الالهام قد هبط عليه .

٨ - الالهام

سئل كثير من ذوى المواهب الابداعية عن الطريقة التى يظفرون بها بتلك النفحات والومضات الرائعة فلم يتسن لهم أن يجيبوا بوضوح أو أجابوا بأن الالهام inspiration هو أهم عامل فى الابداع . . . الالهام الذى يهبط عليهم على حين فجأة بينما تكون أذهانهم منصرفة عن موضوع الابداع . فهذا يأتيه الالهام وهو سائر فى الطريق أو هو فى قاعة السنينما أو وهو فى الحمام . وذاك يأتيه الالهام فى أثناء النوم أو وهو يهيم بركوب السيارة أو وهو منهنك فى عمل لا صلة له البتة بموضوعه ، كأن الالهام ، قوة خارجة خارقة مسيرة . فهذا يقول « لست أنا الذى أفكر انما هي أفكارى التى تفكر لى ! » ، وذاك يقول « لست أنا الذى يصنع الألحان بل هي التى تصنعنى ! » ، وثالث يقول « لست أعمل بل أنصت كان شخصا مجهولا يهمس فى أذنى » . ولقد رأى « ترتينى » Tartini الموسيقى الكبير ، رأى فى نومه أن الشيطان يعزف المقطوعة التى بذل فى تأليفها جهودا موصولة دون جدوى ، فاستيقظ وسجل على الفور ما ألفه « الشيطان » فى الحلم ، وكانت هذه هي « سوناتا زمردة الشيطان » . كأن الالهام يهبط على المبدع من خارج كما يقول أفلاطون . ومما لا شك فيه أن الالهام من خلق المبدع نفسه لكنه فى العادة يكون سريعا خاطفا بحيث لا يستطيع الملهم ملاحظته عن طريق التأمل الباطن . ويرى علماء النفس ، بناء على ما يذكره أغلب المبدعين ، أن العملية التى يتم بها الابداع تجتاز أربع مراحل :

١ - مرحلة الإعداد أو التحضير Preparation

فيها تحدد المشكلة وتفحص من جميع نواحيها وتجمع المعلومات من الذاكرة ومن المطالعات وتهضم جيدا . ويربط بعضها ببعض بصورة مختلفة ، ثم يقوم المبدع بمحاولات للحل يستبعد بعضها ويستبقى البعض الآخر ، لكن يصعب الحل وتبقى المشكلة قائمة . وقد قال «جوته» Goethe

فى وصف هذه المرحلة : « كل ما نستطيعه هو أن نجعم الحطب ونتركه حتى يجف ، وستبدب النار فيه فى الوقت المناسب » ، ويقول اديسون Eddison ان أكثر الهامه كان جهدا وكدا وعرقا ، ولعله كان يقصد الى المشقة التى كان يعانيتها أثناء مرحلة الاعداد .

٢- مرحلة الحضانة أو الاختمار Incubation

هى مرحلة تريث وانتظار . لا ينشئه فيها المبدع الى المشكلة انتباها جديا . غير أنها ليست فترة خمود بل فترة كمون ، فيها يتحرر العقل من كثير من الشوائب والمواد التى لا صلة لها بالمشكلة ، وفيها تطفو الفكرة بين آن وآخر على سطح الشعور ، ويشعر المبدع شعورا غامضا بأنه يتقدم نحو غايته ، وفيها تنزع المشكلة التى استحوذت على الذهن الى اقتناص الذكريات والأفكار والصور الذهنية التى يتم بها الابداع . وقد تطول هذه المرحلة لعدة سنين بل يعتمد بعض المبدعين الى استبعاد أفكارهم عن قصد بعد مرحلة الاعداد والقيام بعمل آخر أو ترويح آخر

ويرى بعض علماء النفس أن المشكلة تكون أبان هذه الفترة تحت تأثير عمليات لاشعورية مختلفة مستمرة كتلك العمليات الهامة الخافية التى تحدث فى البيضة أثناء مرحلة الحضانة ، غير أن هذا أمر من الصعب اثباته أو نفيه ، والأرجح فيما يراه البعض أن النشاط الذهنى الذى انارته المشكلة يستمر بعد ترك المشكلة وفق ظاهرة «المدائمة» (انظر ص ٢٥٩) وعامل «الاعلاق» (انظر ص ٢٦١) .

ولنا أن نتساءل عن السبب الذى يعوق المبدع عن حل المشكلة بعد أن جمع المعلومات والمقدمات اللازمة ؟ ربما كان السبب أنه يسير فى طريق مسدود أو غير صحيح ، أو لعله افترض افتراضا غير صحيح ، أو لعله ضل فى زحمة التفاصيل وعجز عن تحديد الاطار الكلى للمشكلة ، أو ربما انشغل وارتبك ببعض التفاصيل التى لا صلة لها بالموضوع . . . وهذه العوامل الطفيلية من شأنها أن تعطله وتعوقه عن الحل مادام يمضى فى تفكيره دون تمهل أو استجمام . فهو فى هذه الحالة يحتاج الى وجهة نظر طازجة الى المشكلة يتيحها الاستجمام وترك الموضوع دون الاستمرار بقلق فى مسالك عقيمة .

٣ - مرحلة الالهام أو الاشراف

فيها يشب الحل الى الذهن ويتضح على حين فجأة لئنا كان أم رسما أم كشفا علميا أم قصيدة كما يشب الاسم المنسني الذي يحاول الفرد تذكره الى ذهنه فجأة بعد أن عجز عن تذكره بالارادة أو بمثل ذلك كمثل من ينظر الى شيء بعيد غير واضح في الأفق ، فتارة يبدو له هذا الشيء بصورة ، وطورا بصورة أخرى ، وإذا به قد اتضح وتحدت معالنه على حين فجأة ، أو كمثل من ينظر في صورة من تلك الصور المفلوذة يحاول أن يكشف فيها عن رسم غزال مختبئ ، أو صياد متربص ، أو طائر على شجرة فكان الالهام ضرب من « الاستبصار » insight (انظر ص ٢١٤) أو « الحدس » intuition (١) بفضلله تبرز الفكرة الجديدة أو الحل الجديد بغتة ، وعن طريقة تتكامل الأجزاء والعناصر في وحدة جديدة فريدة وقد يكون الالهام مصحوبا في بعض الآونة بانفعال شديد .

٤ - مرحلة اعادة النظر أو التحقيق Verification

قد يكون الالهام الخطوة الأخيرة في التفكير الابداعي أحيانا غير أنه في أغلب الأحيان يتعين على المبدع أن يختبر الفكرة المتبدعة ويعيد النظر فيها ليرى هل هي فكرة صحيحة أو مفيدة أو تتطلب شيئا من الصقل والتدبير الواقع أن كثيرا من المبدعين يجدون أن ابداعهم لا يولد مكتملا بل يكون في حاجة الى تعديل كبير وتحوير وتصويب وتكييف غير قليل وفي هذا ما يدل على أن الالهام ليس آخر المطاف بل لا بد أن تتلوه مرحلة مجهود آخر ولاشك في أن هناك فارقا كبيرا بين الظفر بفكرة لصورة فنية ، أو لقصة أو لقصيدة أو لنظرية أو لاختراع وبين رسم هذه الصورة ، أو كتابة هذه القصة ، أو اخراج هذا الاختراع ، أو صوغ هذه النظرية والتحقق من صحتها - وظاهر أن هذه المرحلة في التفكير الابداعي شبيهة بالخطوة الأخيرة في الاستدلال (انظر ص ٢٩١) .

(١) الحدس : نوع من الإدراك المباشر أو الحكم المباشر السريع أو الاستنتاج المباشر الفجائي الذي يصل اليه المرء عن طريق علامات طفيفة أو مقدمات لا يدركها ادراكا شعوريا واضحا هو حكم أو استنتاج لا يسبقه وبمهد له تأمل عقلي شعوري واضح وكثيرا ما يؤدي الحدس الى أحكام دقيقة صادقة على الناس والاحداث ، قد تفوق في صدقها مانصل اليه من أحكام عن طريق التفكير والتأمل الشعوري الصريح ويقوم الحدس بدور كبير في حياتنا اليومية واحكامنا على الناس والأشياء دون أن نلفظ الى وجوده غير أن بعض علماء النفس يرون أنه طريقة غير علمية للمعرفة والحكم والاستنتاج لأنه يقوم على انطباعات ذاتية مهمة غير محددة ، في حين يرى آخرون أنه ذو قيمة بالغة فلا يجب الاعراض عنه ، بل من الحكمة أن يوضع موضع اعتبار .

الإبداع موهبة ومجهود

يخطيء الكثيرون اذ يزعمون أن الموهبة تكفي وحدها للإبداع ، ومنهم من يركز الى التكاثر اعتمادا على ما لديهم من مواهب . وهانحن قد رأينا أن الإبداع لابد أن تسبقه دائما وأن تتبعه غالبا فترات من الجهد العنيف الموصول . وفي هذا يقول اديسون : تدين العبقرية بجزء واحد الى الإلهام وبتسعة وتسعين جزءا الى الكد والمجهود . وقد صرح نيوتن بأنه غير صحيح أنه اكتشف الجاذبية بمجرد رؤيته تفاحة تسقط - كما يظن الكثيرون - بل لأنه كان يفكر فيها دائما ، وإن نتائج بحوثه ترجع الى العمل والكد الدائب الصبور . ولقد بدأ اينشتين وهو طالب في الثامنة عشرة من عمره يهتم ببعض المسائل الأساسية التي تلور حول معنى سرعة الضوء ، وظل يعالج هذه المسائل سبع سنوات طويلا ، ولما وجد أنها يمكن أن تحل بإعادة النظر في المفهوم الدارج للزمن لم ينفق أكثر من خمسة أسابيع في كتابة بحثه المشهور عن النسبية . فاذا دهشنا لسرعة كتابة هذا البحث فيجب ألا ننسى سنوات التحضير والاعداد . . . وليس هذا الجهد المبذول وقفا على الابتكارات العلمية وحدها ، فها هو ذا « فالري » Valery الشاعر الفرنسي الكبير يصرح بأن كل خلق « مأساة » يكذب فيها المؤلف ويترث ويتردد ويعاود بعد الفشل ويصحح نفسه دون انقطاع .

أسئلة وتمارين

- ١ - غالبا ماتكون اللغة عوننا على التفكير ، لكنها تقف أحيانا عقبة في سبيل التفكير الواضح - اشرح مع التمثيل .
- ٢ - بين كيف تؤدي وحدة اللغة بين القوم الى وحدة الفكر .
- ٣ - وضع بالمثل كيف تعطل لغتنا العامية التفكير الصحيح الواضح .
- ٤ - ما الفوارق الأساسية بين استدلال الطفل واستدلال الراشد .
- ٥ - ما أوجه الشبه بين استدلال العوام من الناس واستدلال الأطفال .
- ٦ - وفرة المعلومات شرط ضروري لكنها شرط غير كاف للاستدلال - اشرح .
- ٧ - بين كيف يساعد التفكير على التذكر وعلى تحصيل الدروس

- ٨ - مهما اختلفت المشكلات التي تعرض للفرد من حيث نوعها ودرجة تعقيدها فان طرق حلها واحدة - وضع بالأمثلة .
- ٩ - ما العوامل المختلفة التي تعوق الفرد عن حل مشكلاته الشخصية وأزماته النفسية ؟
- ١٠ - بين كيف يمكن استخدام المنهج العلمي في تشخيص وعلاج مشكلة سلوكية لدى طفل من الأطفال .
- ١١ - الاستدلال المستقل لا يتنافى مع الاستدلال الجماعي - ناقش هذه العبارة .
- ١٢ - لماذا كانت « المناظرات » وسيلة عقيمة في التدريب على الاستدلال السليم ؟
- ١٣ - أذكر أمثلة للتفكير الخرافي الشائع بين عامة الناس .
- ١٤ - حاول أن تحل المسألة الآتية وبين الأسباب التي تعوقك عن حلها في سهولة : كيف تصنع أربعة مثلثات متساوية الأضلاع من ستة عيدان من ثقاب متساوية الطول ؟ .
- ١٥ - ما أوجه الشبه وأوجه الخلاف بين التفكير الاستدلالي والتفكير الابداعي ؟ .
- ١٦ - من قال ان الحاجة أم الاختراع فقد قال نصف الحق لا الحق كله - ناقش .
- ١٧ - احباط دافع من الدوافع الأساسية للانسان يكون بمثابة مشكلة تواجهه ويتعين عليه حلها - اشرح بالمثال .
- ١٨ - اشرح قول شوينهاور : « ان الحق لم يعرفه الناس بعد ، لا لأنهم لم يبحثوا عنه ، بل لأن الباحثين كانوا يستهدفون دائما العثور على أفكار عزيزة عليهم مقربة من نفوسهم » .

مراجع الباب الثالث

فى الإدراك والتعلم والتذكر والتفكير

- ANDERSON (Ed.) : Creativity and its Cultivation, 1959.
- BARTLETT : Thinking : An Experimental and Social Study, 1958 .
- BARTLEY : Principles of Perception, 1958.
- BERNARD : Psychology of Learning and Teaching, 1952.
- BLAIR, JONES and SIMPSON : Educational Psychology, 1955.
- CRONBACH : Educational Psychology, 1964.
- DEESE : Psychology of Learning, 1958.
- DEWEY : How we Think, 1910.
- GATES and OTHERS : Educational Psychology 1948 (2 vol.).
- GUILLAUME : La Formation des Habitudes, 1936.
- GUILLAUME : Psychologie de la Forme, 1937.
- GUILLAUME : Psychologie Animale, 1940.
- HILGARD : Theories of Learning, 1958.
- JOHNSON : Psychology of Thought and Judgement, 1955.
- KOEHLER : Gestalt Psychology, 1930.
- LINDGREN : Educational Psychology in the Classroom, 1956.
- MARX : Psychological Theory : Contemporary Readings, 1951
- NOLL and NOLL (Ed.) : Readings in Educational Psychology, 1962.
- PIAGET : Langage et Pensée chez l'Enfant, 1930.
- PIAGET : Child's Conception of the World, 1929.
- SMITH : Psychology in Teaching.
- VALENTINE : Psychology and its Bearing on Education.
- WHORF : Language, Thought and Reality, 1956.
- WOODWORTH and SCHLOSBERG : Experimental Psychology, 1954.

البابُ الرَّابِعُ

تمهيد في الفروق الفردية

الذكاء والاستعدادات

الفصل الأول : طبيعة الذكاء

» الثاني : خصائص الذكاء

» الثالث : الاستعدادات



الفروق الفردية

١ - أنواع الفروق

درسنا في الأبواب السابقة العوامل النفسية والعمليات العقلية التي يشترك فيها الناس جميعا دون أن نهتم بما بين بعضهم وبعض من وجوه الاختلاف . والناس بالرغم من أنهم يخضعون جميعنا لنفس القوانين السيكولوجية في ادراكهم وتعلمهم وتذكرهم وتفكيرهم وفيما يدفعهم الى السلوك الا أنه يبعد أن يكونوا متساوين في نكويهم انفسى . فكل شخص فذ فريد في نوعه ، له نمطه الخاص من الصفات الجسمية والقدرات العقلية والسمات الخلقية والاجتماعية . وكما يختلف الناس بعضهم عن بعض في الشكل والحجم والمظهر كذلك يختلفون في الذكاء والمزاج والخلق والاستعدادات الخاصة وقوة الدوافع والقدرة على التعلم والقابلية للتعب واحتمال الشدائد الحرمان وأظهر هذه الفروق تبدو في الصفات والمميزات الجسمية كالطول والوزن واللون وهيئة الوجه . . . فهي تثب الى عين الملاحظ على التو وبصورة مباشرة . أما الفوارق في السلوك فأقل ظهورا ووضوحا . فقد نلاحظ أن طريقة شخص في الكلام أو في المشى أو في التحية باليد تختلف عن طرق غيره ممن نعرفهم من الناس ، لكنه لا يتسنى لنا أن نعرف الى أى حد يختلف سلوكه عن سلوك الآخرين بما يميزه عنهم تمييزا واضحا الا بعد أن نعاشره وننتصل به عن قرب مدة كافية من الزمن . وحتى في هذه الحال فأغلب الأمر أن تفوتنا ملاحظة كثير من ملامح سلوكه المميزة له . فنحن لا نلاحظ في الناس الا ما يطفو على السطح من صفاتهم ومميزاتهم الظاهرة . أما الصفات والمميزات الباطنة أو التي يخفيها الناس عنا - عن قصد أو غير قصد - فلا نستطيع الكشف عنها الا اذا درسنا الفرد كما يدرسه علماء النفس عن طريق مقاييس واختبارات معينة تستهدف امانة اللثام عما بين الأفراد من فروق سيكولوجية كالفروق بينهم في الذكاء أو الاستعدادات الخاصة أو قوة الدوافع أو درجة احتمال التعب الواقع أن كثيرا من هذه الصفات تغيب عن الفرد نفسه مما يحمله على أن يسأل الغير فيها - حين يرغب في امتحان مهنة معينة - عما اذا كان يصلح أو لا يصلح لهذه المهنة .

٢ - الفروق في الفرد نفسه

كما يختلف الأفراد بعضهم عن بعض من حيث قدراتهم وسماتهم الشخصية ، كذلك تختلف قدرات الفرد الواحد وسماته من حيث القوة والضعف . فقد يكون الفرد رفيع الذكاء لكنه ضعيف الإرادة أو سئ الخلق أو مصابيا بمرض نفسى . وقد يكون متفوقا فى القدرة الموسيقية ودون المتوسط فى القدرة اللغوية ، أو يكون ماهرا فى ادارة الآلات غير ماهر فى ادارة الناس ، ماهرا فى الرسم وغير ماهر فى الخطابة أو يكون شديد الميل الى دراسة العلوم الاجتماعية بادى النفور من دراسة العلوم الرياضية وقد يكون لديه استعداد كبير للأعمال الكتابية واستعداد ضعيف للأعمال الميكانيكية . وأن يكون ذا قدرة كبيرة على احتمال الألم الجسمى لكنه ضعيف الاحتمال للألم النفسى وقد يكون ولوعا بالقراءة هلوعا من الاختلاط بالناس . ولعلك سمعت بأولئك الأشخاص الذين يستطيع أحدهم أن يجرى فى ذهنه ، ودون استعانة بالقلم والورق ، عمليات ضرب لستة أرقام فى سبعة أرقام ، أو استخراج الجذر التربيعى أو التكعيبي لأعداد كبيرة . . هؤلاء الأشخاص قد يكون مستواهم دون المتوسط فى الذكاء العام ، ودون المتوسط بكثير فى القدرة اللغوية .

وبناء على هذا فمن يصلح لدراسة أو لعمل معين قد لا يصلح لدراسة أو لعمل آخر . ومن يفشل فى دراسة أو عمل معين لا يتحتم أن يفشل فى أعمال أخرى ، ومن يكون بارزا نابها فى عمل لا يتحتم أن يحتفظ بمركزه هذا ان نقل أو رقى الى عمل آخر - وهذه حقيقة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار فى عمليات التوجيه التعليمى والمهنى والاختيار المهنى والتدريب المهنى وفى توزيع الطلاب على الشعب الدراسية المختلفة أو على الكليات الجامعية المختلفة وكذلك فى عمليات التعيين والنقل والترقية للعمال والموظفين .

٣ - وجوب مراعاة الفروق الفردية

ان اغفال ما بين الأفراد - رجالهم ونسائهم ، كبارهم وصغارهم - من فوارق جسمية وعقلية ومزاجية واجتماعية . . له أسوأ الأثر بالفرد نفسه وبالمجتمع الذى يعيش فيه . فلو أغفلنا هذه الفوارق ما استطعنا أن نحفزهم على العمل ، أو نسوسهم ونعاملهم بما يستحقون ، أو أن نرعى العدل فى انابتهم أو عقابهم ، بل ما استطعنا أن نحل مشاكلهم ، أو نوجههم الى المهن والأعمال ونوع التعليم الذى يناسبهم ، أو نختار من بينهم أكفأهم

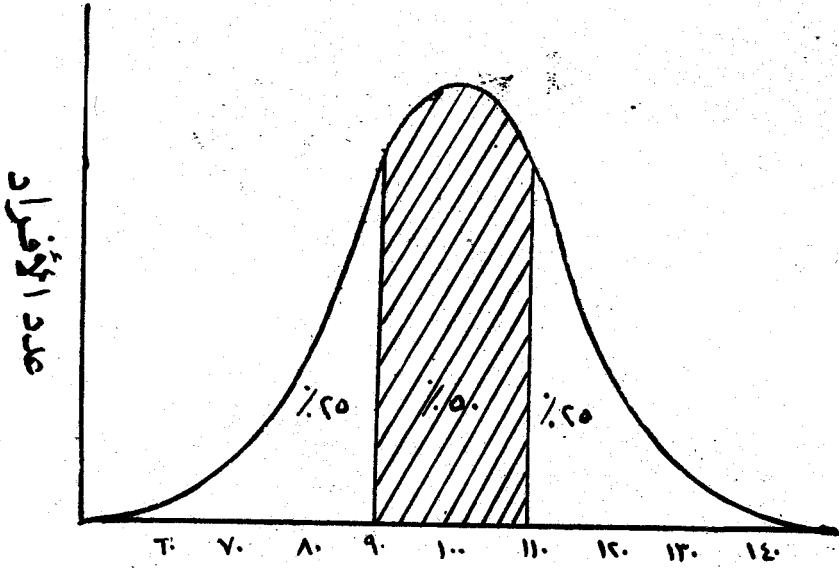
لعمل معين ، أى ما استطعنا أن نضع الشخص المناسب فى المكان المناسب . . . وينسحب هذا على الطلاب فى المدرسة أو الجامعة ، وعلى العمال فى المصنع أو المتجر ، وعلى الجنود فى الجيش . والنتيجة المحتومة لذلك هبوط مستوى الانتاج ، واتساع نطاق الاخفاق فى الدراسة ، واضطراب الصحة النفسية للفرد الذى نكلفه القيام بعمل أو بدراسة لا يقوى عليها أو لا يميل إليها ، وفساد العلاقات الانسانية ، هذا فضلا عما يصيب الاقتصاد القومى والتنظيم الاجتماعى من تدمير وخسارة وضياع .

الواقع أن الشخص العادى لا يستطيع أن يدرك ما بين الناس من فوارق ضخمة فى الذكاء والقدرات والشخصية . فآباء الأطفال الموهوبين لا يعرفون فى الغالب مستوى أطفالهم الرفيع من الذكاء ، وآباء الأطفال المتخلفين لا يدركون فى الغالب مدى ما يعانیه أطفالهم من قصور عقلى حتى يبدأ الطفل فى التعثر الدراسى الموصول . ولقد قيل أن الفرق بين ذكاء الشخص المتوسط فى يومنا هذا وبين ذكاء أرسطو كالتفارق بين ذكاء القرد المتوسط والانسان المتوسط . الواقع أن الفوارق بين الناس فى الذكاء على درجة من الاتساع بحيث إن القرد المتوسط أكثر ذكاء من الشخص المعتوه ضعيف العقل . . . كذلك الحال فيما بين الناس من فوارق فى الشخصية والحلق والمزاج . . . من مدير الأعمال الذى ينظم ويوجه ويقترح وينقد الى العامل الرعديد الذى يخشى تحمل أقل قدر من المسئولية . . . ومن الشخص الطيب الذى يحاسب نفسه على الكلمة تصدر منه والحركة يأتى بها الى المجرم العاتى الذى لا تغشاه مسحة من الشعور بالذنب لما يرتكبه من أعمال غير انسانية تكرأ .

وفى مجتمعنا اليوم من الممكن أن نساوى بين الناس فى الحقوق والفرص لكنه من غير الممكن أن نساوى بينهم فى القدرات العقلية والسمات المزاجية بما يجعلهم قادرين على التنافس العادل المشروع بين بعضهم وبعض ، كما نستطيع أن نتيح لكل منهم فرصة التعلم والعمل لكننا لا نستطيع أن نساوى بينهم فى نوع التعليم أو العمل أو الأجر .

٤ - توزيع القدرات والسمات

يدلنا الاحصاء على أننا اذا قسا أية صفة لدى مجموعة كبيرة جدا من الأفراد وجدنا أن توزيع هذه الصفة يتبع نموزجا خاصا مهما كان نوع الصفة المقيسة : جسمية كانت كالتطول أو الوزن أو حدة البصر . أو قوة القبضة باليد ، أم عقلية كالذكاء أو القدرة اللغوية أو القدرة على تذكر الأرقام ، أم خلقية كالصدق أو الأمانة ، أو مزاجية كالاتزان الانفعالى أو



نسب الذكاء

شكل ٢١

القدرة على احتمال الشدائد ، أم اجتماعية كالتعاون أو الانطواء على النفس .
 •• هذا النموذج يمثل رسم بياني معين يتضح منه أن أغلب الأفراد
 يملكون هذه الصفة بدرجة متوسطة معتدلة ، ثم يقل عددهم تدريجياً كلما
 اتجهنا إلى طرفي الرسم . والمنحنى الآتي (انظر شكل ٢١) يمثل توزيع
 نسبة الذكاء في مجموعة كبيرة جداً من الأفراد . ومما يلاحظ في هذا
 التوزيع أن نصف المجموعة متوسط الذكاء ، أي تتراوح نسب ذكائهم
 بين ٩٠ و ١١٠ ، وأن عدداً ضئيلاً من المجموعة ينحط ذكاؤه عن ٦٠ ، ثم
 يزداد هذا العدد بصورة تدريجية حتى يبلغ نهايته العظمى عند نسبة
 ١٠٠ ، ثم يتناقص بعد ذلك بصورة تدريجية أيضاً وعلى نفس النحو الذي
 ازداد به حتى يصل إلى نهايته الصغرى عند نسبة ١٤٠ . وبعبارة أخرى
 فالشطر الأكبر من المجموعة متوسط الذكاء في حين أن العباقره وضعاف
 العقول أقل المجموعة عدداً . وقل مثل ذلك في سائر الصفات الانسانية .
 ويسمى هذا المنحنى « منحنى التوزيع الطبيعي » أو « المنحنى
 الاعتدالي » . وبما أنه يتكون من شقين متماثلين ، وأن شكله شبيه بشكل
 الجرس ، لذا يسمى أحياناً « منحنى الجرس » .

مما يجدر ملاحظته أن التوزيع توزيع متصل يمثل جميع نسب الذكاء من أصغرها الى أكبرها دون أن تتخلله ثغرات ، أى أنه يمثل الذكاء فى مختلف درجاته ومستوياته . وهذا على خلاف ما يبدو للانسان العادى الذى يميل بطبعه الى ألا يرى من الأمور الا أطرافها : فاما ذكاء أو غباء ، واما طول أو قصر ، واما بياض أو سواد ، واما صحة أو مرض ، واما نوم أو يقظة ... ولا شيء بين الطرفين .

٥ - أسباب الفروق الفردية

الفطرى والمكتسب

احتدم الجدل منذ القدم بين العلماء عن أسباب الفروق الفردية بين الناس فى القدرات والسمات المختلفة ، أهى ترجع الى الوراثة أو الى عوامل البيئة ؟ والقول الفصل فى هذه القضية اليوم هو أن البيئة ليست قوة مستقلة عن الوراثة أو قوة تضاف اليها بل قوة تتفاعل معها فتؤثر كل منهما فى الأخرى وتتأثر بها . ومن تفاعلها يتم نمو الفرد وسلوكه وما يتسم به من صفات جسمية وعقلية ومزاجية واجتماعية شتى . فالاستعدادات الفطرية الوراثة لا يمكن أن تظهر وأن يتضح أثرها من دون عوامل البيئة ، كالاستعداد للكلام أو لمرض جسمى أو نفسى . فالطفل الذى ينشأ بين الحيوانات يشب كالحيوان عاجزا عن الكلام بالرغم من أنه يملك استعدادا وراثيا للكلام يميزه عن الحيوان ولا بد له من بيئة انسانية لتحليل هذا الاستعداد الفطرى الى قدرة فعلية للتعبير بالغة العربية أو الأسبانية . هذه البيئة نفسها عبتا تحاول أن تحمل الحيوان على الكلام . غير أن البيئة الانسانية العادية ان كانت تكفى لكسب القدرة على الكلام فهى غير كافية لتحويل كثير من الاستعدادات الانسانية الكامنة الى قدرات فعلية كالقدرة على العزف على القيثارة أو القدرة على حل معادلات من الدرجة الثانية . هنا يجب أن يتعلم الفرد تعليما خاصا وأن يتدرب تدريبا قد يكون طويلا .

ومن ناحية أخرى فالمهارات والاتجاهات المهنية والاجتماعية والخلقية التى نكتسبها ونتعلمها كالقدرة على قيادة سيارة ، أو حب التعاون ، أو الشعور بالنقص لا يمكن أن تقوم الا على أساس من الاستعدادات الوراثة .

ونضع ماتقدم فى صورة أخرى فنقول ان فرخ الطائر الذى يكاد يموت من الجوع لن يستطيع الطيران مهما حاول ، فى حين أننا لو قدمنا لكلب كل ما بالدنيا من طعام فلن يستطيع أن يطير .

موجز القول أننا أبناء الوراثة والبيئة في آن واحد . ومن المحال أن نفصل أثر الوراثة عن أثر البيئة الا اذا استطعنا فصل مياه رافدين يصبان في نهر واحد . من أجل هذا لم نعد نتساءل . هل هذه القدرة أو السمة وراثية أو مكتسبة ؟ بل أصبحنا نتساءل الى حد هي وراثية أو مكتسبة ؟ وذلك لنعرف الأهمية النسبية لكل من الوراثة والبيئة في تكوينها .

غير أننا نميل في العادة الى أن نصف القدرة أو السمة بأنها فطرية موروثة اذا توافر لها شرطان :

أولهما : اذا لم يتطلب ظهورها واتضح أثرها تعليماً أو تدريباً خاصاً ، كالقدرة على الابصار ، والقدرة على المشي . والذكاء - فالطفل ليست به حاجة الى من يعلمه الابصار أو المشي ، والتلميذ ليس في حاجة الى دروس خصوصية كي يتضح ذكاؤه . أما مانسميه في العادة بالقدرة أو السمات المكتسبة فهي التي تحتاج الى تدريب خاص أو وقت طويل لتظهر ويتضح أثرها كالقدرة على السباحة أو الرقص ، أو القدرة على حل قضايا في المنطق الرياضي ، أو اكتساب سمة المثابرة أو عاطفة الولاء للجماعة . .

ثانيهما : اذا كانت القدرة أو السمة ثابتة نسبياً ، أي لا تستطيع عوامل البيئة العادية أن تغيرها الا في حدود ضيقة ، أو حين تحدث في البيئة تغييرات عنيفة فالبيئة العادية لا تستطيع أن تغير لون الجسم من الأسود الى الأصفر ، أو تحيل شخصاً ذا مزاج دموي الى آخر ذي مزاج صفراوي ، أو تزيد من ذكاء شخص أو تنقص منه الا في حدود طفيفة جداً . أما مانسميه في العادة بالقدرة والسمات المكتسبة فهي القدرات والسمات المرنة التي تستطيع العوامل البيئية تغييرها تغييراً كبيراً كالمهارات المهنية التي نتعلمها ، وكميولنا الى الأشخاص أو الكتب أو الموسيقى ، وكالصفات الخلقية والاجتماعية التي نتسم بها . ففي وسع البيئة أن تنمي في الفرد ميولاً لم تكن لديه ، وفي وسعها أن تزيل مالهديه من خصال كالغش والكذب أو الشعور بالنقص ، وفي وسعها أن تخلق في نفسه عواطف واتجاهات نفسية جديدة كعاطفة الولاء للوطن واتجاه التسامح أو الشعور بالواجب ، وفي استطاعة البيئة أيضاً أن تكسب الفرد مهارات حركية شتى لم يكن يقدر عليها من قبل ، كالقدرة على سياقة السيارة ، وقدرة الانسان على تحريك أذنيه .

وقد اتضح من دراسات كثيرة أن تأثير الوراثة أكبر بكثير من تأثير

البيئة فيما يتصل بالصفات والقدرات الجسمية والحركية والحسية ،
تليها في ذلك الصفات المزاجية كالاتزان الانفعالي والحيوية العامة للفرد ،
ثم تلي ذلك القدرات العقلية والفنية كالذكاء والمواهب الخاصة ، أما السمات
الخلقية والاجتماعية فأكثر تأثرا بعوامل البيئة الى حد بعيد .

أنصار الوراثة وأنصار البيئة

بالرغم من أن الرهط الأغلب من العلماء المحدثين يجمعون على أن كل
سلوك يصدر عن الانسان - سواء كان رمي كرة أو تهجي كلمة أو بناء
جسر أو نظم قصيدة - إنما هو نتيجة لتفاعل عوامل وراثية وعوامل
بيئية ، فلا يزال هناك فريقان متطرفان يؤكد أحدهما أثر البيئة في ذكاء
الانسان وقدراته وشخصيته توكيدا يتلاشى الى جانبه أثر الوراثة . فكل
طفل صحيح الجسم يستطيع في زعمهم أن يظفر عن طريق التدريب
والتعليم المناسب بذكاء عبقرى وشخصية مكينة فيكون عالما نابها أو فنا
ممتازا أو سياسيا طويل الباع . ولعلنا لانزال على ذكر من كلمة
« وطن » الشهيرة بهذا الصدد (انظر ص ٥٠) وقد يحظى هؤلاء
الغلاة باستحسان القوم ، لكننا يجب أن نذكر أنه ليس أقرب الى التشاؤم
من مثل هذا التفاؤل المفرط .

وفي الطرف الآخر يرى أنصار الوراثة وغلاتهم أن أي تدريب أو
تأثير بيئي لا يمكن أن يرفع نسبة ذكاء الطفل أو أن يغير من شخصيته
الأساسية . وأن ما يقوله أنصار البيئة المتطرفون لا يعدو أن يكون نوعا
من التفكير الارتعابي .

الواقع أن لهذا الخلاف آثارا اجتماعية خطيرة . إذ لو كان الحق في
جانب الأولين كان أمل الانسانية مرهونا بتحسين طرق التربية والاجراءات
الصحية ونوع التغذية والظروف المواتية للعمل والترويح . وان كان الحق
في جانب أنصار الوراثة فالأمل الوحيد هو تحسين النسل بمنع غير
الصالحين من الانجاب - لكن الحق غالبا ما يكون وسطا بين طرفين .

٦ - قياس الفروق الفردية

ترأى لنا مما تقدم أنه من الخطأ أن نتساءل : أيتهما أهم في تعيين
ذكاء فرد معين أو شخصيته ، الوراثة أم البيئة ؟ ، لاننا نكون كمثل من
يتساءل : أيهما أهم لحياة الفرد ، المعدة أو الطعام ؟ ، أو أيهما أهم في
سير السيارة ، الماكينة أم البنزين ؟ . والصواب ألا يطرح هذا السؤال

الا اذا كنا نقارن بين فرد وآخر ونسأل عن سبب اختلافهما في الذكاء أو الشخصية أى اذا كنا نتساءل عن فروق بين الأفراد أو الجماعات فنتساءل لماذا كان زيد أذكى أو أقوى من عمرو ؟ • هنا يعنى السؤال : هل يختلف الناس في الذكاء أو في الشخصية لاختلاف وراثتهم أو لاختلاف بيئاتهم ، فنكون كمن يسأل هل تفوق سيارة أخرى لجودة ماكينتها أو لجودة البئزين أولهما معا • فيكون الجواب أن الفوارق بين الناس قد ترجع الى العوامل الوراثية وحدها أو الى عوامل البيئة وحدها أو الى كليهما بنسب متفاوتة •

وتستخدم الاختبارات السيكولوجية Tests بمختلف أنواعها لقياس الفروق بين الأفراد أو الجماعات ، أو الفروق بين الفرد ونفسه في فترات مختلفة • ويمكن تصنيف هذه الاختبارات من حيث موضوعها على النحو التالي :

١ - اختبارات ذكاء •

٢ - اختبارات قدرات واستعدادات ، كالقدرة اللغوية والإستعداد الموسيقى •

٣ - اختبارات الشخصية وتدخل في نطاقها استفتاءات الميول والاتجاهات النفسية والقيم واختبارات قوة الدوافع والاتجاهات النفسية والقيم واختبارات قوة الدوافع والسمات الخلقية والمزاجية ومستوى الطموح •••

٤ - اختبارات التحصيل الدراسي للطلاب والكفاية المهنية للعمال والموظفين •

الفصل الأول

طبيعة الذكاء

ماذا نعنى حين نقول ان الشمبانزى أقل ذكاء من الانسان وأكثر ذكاء من الفأر ؟ وأصحيح مايقال من أن الحيوان تحركه الغريزة وأن الانسان يحركه الذكاء ؟ ولماذا نقول ان الراشدين أعلى ذكاء من الأطفال ؟ ولماذا نعتبر اينشتين أذكى من أغلب الناس ؟ وهل مانهميه بالذكاء قدرة عامة قائمة بذاتها أم أنه يتألف من قدرات خاصة مستقلة أو متكاملة ؟ والى أى حد يتأثر الذكاء بكل من الوراثة والبيئة ؟ وهل يتحتم أن يكون الذكى حسن الخلق ؟ وما الفوائد العملية لاختبارات الذكاء التي ذاع تطبيقها في المدارس والمصانع والقوات المسلحة والعيادات النفسية ؟ - هذه بعض الأسئلة الأساسية التي سنحاول الاجابة عليها في هذا الباب .

١ - الغريزة والذكاء

امثلة للسلوك الغريزى

لو تأملنا عالم الحيوانات ، خاصة الدنيا منها ، رأيناها تقوم بأفعال غريبة معقدة تؤدي الى نتائج تكون فى العادة ذات فائدة للحيوان أو نوعه ، وهى أفعال لم يتعلمها الحيوان من قبل ، ولا يمكن أن يكون قد تصورها أو رغب فيها سبقا . فثمة نوع من الفراشات تذهب أنثاه متى اقترب موعد وضعها البيض فتختار زهرة معينة مهيأة للاخصاب فتضع بيضها فى مبيض الزهرة ، ثم تأخذ فى جمع اللقاح من زهور ناضجة فتضعه فى مبيض الزهرة التى اختارتها . ولا تعيش الفراشة لترى صفارها ، فكل جيل منها يموت قبل ظهور الجيل الذى يليه . وهناك نوع من الزنابير متى أشرفت أنثاه على وضع البيض حفرت فى الأرض حفرة ثم أخذت تبحث عن نوع معين من الديدان أو العناكب ، تلسع الواحد منها لسعة تخدره ولا تميته ، ثم تجره الى حفرتها ، ثم تأتى بشان وثالث . . تفعل بها نفس الشيء ، وتمون بها الحفرة ، ثم تضع بيضها

على هذا الزاد ، ثم تولى الأدبار فلا يتاح لها أن ترى صغارها حين ترى صغارها النور . . فاذا خرجت صغارها من البيض وجدت لحما طازجا غير متعفن فأخذت تأكله !! والطيور تبني أعشاشها لكل نوع عش خاص به يتميز عن أعشاش غيره من الطيور من حيث المواد والمكان والعماد ، حتى ان عالم الحيوان يستطيع أن يتعرف نوع الطائر من بناء عشه ولو كان غير موجود فيه . والدجاجة التي لا تجد حاجتها من الجير أثناء فترة البيض تأخذ في التهام قشور البيض الذي تضعه ، وقد تنقر أظفار من يقترب منها أو أزرار ملابسه . وحيوان السنجاب يجمع في الصيف طعام الشتاء من البندق والجوز ، يدفنه في الأرض على عمق ، ٢ أو ٣ سم ثم يتعرقه عند الحاجة اليه بحاسة الشم ويستخرجه . ثم انظر الى سلوك الفأرة البيضاء بعد أن تلد مباشرة : انها تلحق صغارها ، وتقطع حبلها السرى ، وتأكل مشيمتها ، ثم تبني عشا من مختلف الأشياء التي في متناولها ثم تضع صغارها فيه واحدا واحدا ثم ترقد عليها . وهو سلوك معقد تتابع حلقاته بالطريقة نفسها لدى كل فأرة ، سواء منها ما تلد لأول مرة أو للمرة العاشرة ، سواء شاهدته لدى غيرها أم لم تشاهده .

هذه الأفعال المعقدة المكتملة - التي يظنها البعض دليلا على ذكاء رفيع - أفعال فطرية أو غريزية ، أي لا يكتسبها الحيوان عن طريق الخبرة أو عن طريق التعلم أو المحاكاة . كما أنها أفعال عامة يشترك فيها جميع أفراد النوع الواحد على نحو موحد متشابه الصورة الى حد بعيد . مع وجود فوارق فردية لا تغير من الاتجاه العام للسلوك . وتسمى هذه الأفعال بالفرائز instincts

الارتقاء يعني المرونة

من الملاحظ أن الحيوان كلما ارتقى في سلم التطور قل جمود سلوكه الغريزي وزادت قدرته على تعديل هذا السلوك وفق مطالب البيئة الخارجية وعلى تعلم أنواع مختلفة من السلوك المكتسب . فالسلوك لدى الحشرات متصلب لا مجال فيه للتعدل والتحول والتعلم الا بقدر طفيف . كذلك الحال عند البرمائيات والزواحف والأسماك ، فسلوكها جامد متحجر رتيب ، ذلك أنها تولد مزودة بمسالك وروابط عصبية مفروزة من قبل في تكوينها العضوي تفرض عليها هذه الأنماط السلوكية الغريزية . وهي أنماط تكفي لاشباع حاجاتها وتمكنها من التكيف لبيئتها المحدودة الضيقة الثابتة نسبيا . أما عند الطيور والثدييات الدنيا كالفيران فيقل هذا الجمود في السلوك شيئا ما ، مع بقاء ضروب السلوك

الموروثة لديها • فالطيور ليست في حاجة الى من يعلمها الطيران أو بناء أعشاشها ، ولدى الفيران أنماط موروثة من السلوك الجنسى وسلوك الأمومة • غير أن جمود السلوك وتحجره عند الفيران أقل منه عند الطيور • ويرجع هذا في أكبر الظن الى أن الجهاز العصبي للفأر أكثر تعقيداً من جهاز الطائر • ومما يذكر أن الفأر يولد في حالة من العجز وقلة الحيلة أكثر من حالة فرخ الطائر ، كما أنه يحتاج الى رعاية أطول من الفرخ : فالفرخ يستطيع عول نفسه بعد بضعة أيام ، أما الفأر فلا يستطيع ذلك الا بعد أسبوع أو أسبوعين •

أما الانسان فلا نجد لديه عند ولادته الا النزر اليسير من هذه الأنماط السلوكية الغريزية • والمرجح أنها لا تتجاوز عمليات الرضاعة والزحف والحبو وانتصاب القامة والخطو والمشي والقبض على الأشياء باليد واصدار أصوات كلامية بسيطة ، لذا كان عجزه عند الميلاد أكبر من أى حيوان آخر ، من ثم كان لزاماً أن تطول مدة حضانه ورعايته حتى يتعلم ويكتسب عادات تمكنه من ارضاء حاجاته ودوافعه التي لا حصر لها •

السلوك الغريزي والسلوك الذكي

إذا عرفنا الذكاء بأنه مرونة التكيف - وهو تعريف يجمع عليه العلماء المحدثون - اتضح لنا مما تقدم أن الغريزة والذكاء يتصاحبان ويتضافران ويبدو أثر كل منهما في سلوك الكائنات الحية بنسب متفاوتة ، فكلما ارتقى الحيوان في سلم التطور ضعف أثر الغريزة واتضح دور الذكاء •

غير أننا إذا أردنا قياس ذكاء الحيوان وجب أن نحدد المقصود بالسلوك الذكي تحديداً اجرائياً عملياً يتيح لنا أن نصوغ اختبارات لقياسه • وخير طريقة لهذا التحديد أن نميز بينه وبين الغريزي من ناحية ، وبينه وبين السلوك التخبطي العشوائي من ناحية أخرى •

فأما السلوك الغريزي فهو ١ - سلوك جامد متحجر الى حد كبير أى لا يتغير حين يتغير الموقف الخارجى ، حتى ان فشل وتأكد فشله كما لو كان سلوكاً أعمى لا يرى التغيرات الخارجية ، كأنه ابرة توقفت على اسطوانة غناء مخدوشة ، وبعبارة أخرى فهو سلوك تعوزه مرونة التكيف • ٢ - هذا الى أنه سلوك نوعى أى لا يصلح الا لمواقف خاصة • فالنحلة التي تثير الدهشة بسلوكها في خليتها لا تستطيع أن تخرج من زجاجة فارغة دخلتها خطأ • ومن الحشرات ما يترك فريسته ان قطعنا قرون الاستشعار

التي يجز الفريسة منها مع أنه يستطيع - لو لم يكن سلوكه غريزيا - أن يجرها من ساقها . وفي هذا ما يدل على أن السلوك الغريزي متخصص ضيق المجال .

أما السلوك العشوائي فهو السلوك الذي يؤدي الى الحل عن طريق المصادفة وبعد تخبط طويل تزول فيه الأخطاء-تدريجيا ، كما أنه لا يبرح يورط الفرد في نفس الأخطاء حتى بعد أن يحل المشكلة (انظر ص ٢٠٤) .

خصائص السلوك الذكي

ويرى « كهلر » الجشطلتي أن السلوك الذكي يتميز باصطناعه الحيلة للوصول الى هدفه . وتتخذ هذه الحيلة صوراً ثلاث :

١ - اتباع الفرد طريقاً ملتوياً detour غير الطريق المباشر المستقيم ، لبلوغ الهدف كأن يلتف حول الهدف ليناله من خلاف (انظر سلوك الكلب والدجاجة في الشكل ص ٢١١) .

٢ - استخدام أداة كما يستخدم القرد عصا للاستحواذ على طعامه .

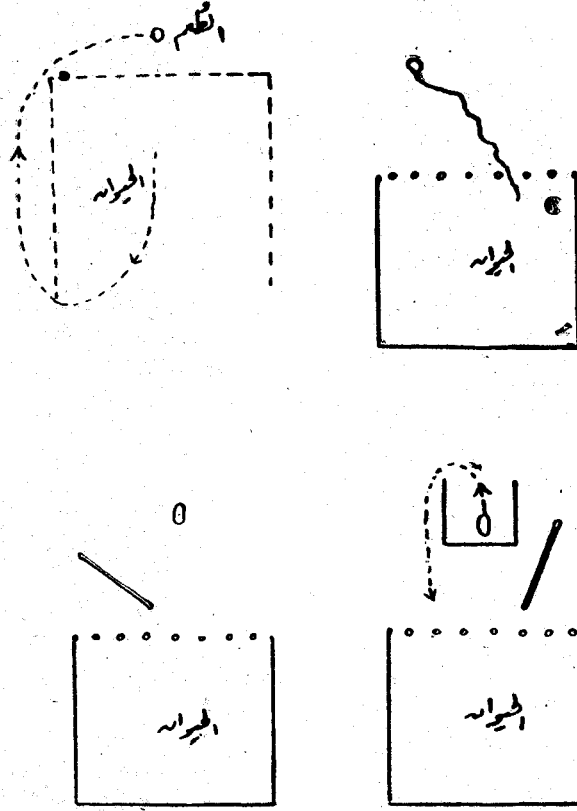
٣ - ابتكار أداة لبلوغ الهدف كما شبك الشمبانزي عصا في أخرى فتألفت منهما عصا طويلة (انظر ص ٢١٣) .

٤ - كما يتميز أيضا بأنه يؤدي الى الحل الفجائي للمشكلة بعد محاولات فاشلة تطول أو تقصر . فالذكاء عند مدرسة الجشطلتي نوع من الاستبصار (انظر ص ٢١٤) .

واليك بعض التجارب التي أجراها كهلر للمقارنة بين ذكاء قرود عليا ودنيا وحيوانات مختلفة (انظر شكل ٢٢) على أساس معايير الأربعة للسلوك الذكي .

١ - لو وضعنا قرداً جائعاً في قفص مؤخره غير مغلق ووضعنا أمام القفص طعاماً لم يجد القرد - أياً كان نوعه - صعوبة في القيام بحركة التفاف (الشكل الأعلى الى اليسار) يصل بها الى هدفه . كذلك الحال تقريباً ان استبدلنا بالقرد كلباً أو قطاً . أما ان وضعنا في القفص دجاجة لجأت الى كثير من التخبط قبل أن تقوم بحركة الالتفاف .

٢ - ولنفرض أننا جعلنا العقبة على صورة أخرى ، فوضعنا الطعام أمام القفص وربطناه في خيط يكون في متناول الحيوان ، فماذا يصنع ؟ أما القرد فيجذب الخيط ويفترق بالطعم . وأما الكلب فيعجز عن ذلك حتى



شكل ٢٢

ان كان الخيط ينتهي بحلقة معدنية تسهل عليه جذبها . وقد يشرع الكلب في اللعب بالخيط فيتحرك الطعم أمامه ، لكنه لا يفهم هذه الحادثة الهامة ولا يستغلها .

٣ - ولنحور العقبة مرة أخرى فنضع الطعام أمام القفص بعيدا عن متناول الحيوان ، ونضع أمام القفص عصا ، هنا يعجز القرد العادي عن استخدام العصا أداة للاستيلاء على الطعم ، مع أنه يستطيع أن يلعب بالعصا كما يزيد . فان اتفق أن مست العصا الطعم مصادفة أخذ يجذب العصا نحوه وبمجرد أن يرى الطعم ينفصل عن العصا اذا به يتركها فورا . لكنه لا يحاول البتة وضع العصا وراء الطعم وجذبه اليه من خلاف . أما الشمبانزي فلا تشق عليه هذه المشكلة بل يستخدم العصا كما يستخدمها

الانسان . بل انه يستطيع اختيار عصا ذات طول مناسب من بين عدة عصى ، أو استخدام قضيب من حديد أو لوح من خشب ، أو قطعة من السلك لبلوغ هدفه . وقد يثب إلى شجرة في مجال ادراكه فينتزع منها عصا يستخدمه أداة له .

٤ - ولنعتقد المشكلة أكثر من ذلك ، فنضع الطعم في درج صغير أعلاه مفتوح وكذلك جانبه البعيد عن القفص ، بحيث لا يستطيع الحيوان الاستيلاء على الطعم الا بعد أن يدفعه خارج الدرج ، أى بعد أن يبعده عن نفسه ، ثم يجذبه إليه بعد ذلك . فلم يفلح في حل هذه المشكلة الا أذكى انقروذ البعليا . ذلك أن هذه المشكلة تنطوى على صعوبتين : أولاها أن القرد يريد تقريب الطعم منه لا إبعاده عنه . فإبعاد الطعم حركة لو نظرنا إليها ذاتها لا يكون لها معنى ، بل تكون دليلا على الحمق لكن ، ان نظرنا الى الموقف في جملته فرأينا أنها وسيلة الى غاية أصبح لها معنى . انها جزء من كل فلا يفهم الا فى صلته بالكل . الصعوبة الثانية أنها حركة ترغم الحيوان على مقاومة اندفاعه الغريزي الى تقريب الطعام منه .

ويلاحظ أن جميع هذه الاختبارات والمواقف جديدة على الحيوان وتتطلب منه تكييفا وابتكارا . وقد طبقها البرت Alper بعد تعديلها بطبيعة الحال ، على أطفال بين الثانية والرابعة من العمر .

وقد دلت هذه التجارب وغيرها على أن الذكاء درجات ومستويات أدناها أن يكون الفرد متفطنا ولو على نحو غامض الى الصلة بين سلوكه والهدف ، وراقها ما يكون الحل فيه سريعا فجائيا نهائيا .

٢ - ذكاء الانسان : مظاهره ومراتبه

الشخص الذكي

لا يزال تعريف الذكاء موضع خلاف بين العلماء ، غير أنهم يتفقون ، هم والناس جميعا ، على الصفات التي تميز الشخص الذكي عن غير الذكي . فالذكي - طالبا كان أم عاملا أم سياسيا أم تاجرا أم مديرا - يتميز بأنه : ١ - أشد يقظة وأسرع في الفهم من غيره ، ٢ - وأنه أقدر على التعلم وأسرع فيه وأقدر على تطبيق ماتعلمه لحل ما يعترضه من مشكلات ، ٣ - وأنه أقدر على ادراك ما بين الأشياء والألفاظ والأعداد من علاقات ، ٤ - وأنه أقدر على الابتكار وحسن التصرف واصطناع الحيلة لبلوغ أهدافه ، ٥ - كما أنه أقدر على التبصر في عواقب أعماله

٦ - وغالبا ما يكون أنجح في الدراسة وفي الحياة وفي أداء الأعمال الفكرية بوجه عام - أن كانت صحته النفسية سليمة متزنة .

و يميز الناس عادة بين الذكاء وغزارة العلم ، وبينه وبين قوة الذاكرة ، وبينه وبين المواهب الخاصة كالموهبة الموسيقية أو الفنية .

ولكي يتضح لنا مفهوم الذكاء ويتحدد بما يعيننا على فهم التعاريف والنظريات المختلفة التي صاغها العلماء له يجدر بنا أن نلقى نظرة على مراتبه الدنيا والعليا لدى الانسان . « وبضدها تتميز الأشياء » .

ضعف العقل Mental Deficiency

ضعيف العقل هو من أنحط ذكاؤه بحيث أصبح عاجزا عن التعليم المدرسي وهو صغير ، وعاجزا عن تدبير شئونه الخاصة دون اشراف وهو كبير - وضعف العقل طبقات متداخلة منها المعتوه والأبله والأهوك .

فأما المعتوه idiot فشخص يبدو عجزه عن التعلم بحيث لا يستطيع أن يتعلم كيف يغسل يديه أو يلبس ثيابه ، بل قد يعجز عن أن يطعم نفسه بنفسه وعن أن يضبط مثانته وإمعاثه . أما لغته فلا تزيد في العادة على بضعة مقاطع مما يجعله عاجزا عن الاتصال بغيره عن طريق اللغة . ومن أهم ما يميزه عجزه عن القيام بأى عمل ارادي ، وعجزه عن أن يبقى نفسه من أخطار الحياة اليومية ، فهو يضع يده في النار ويظل في مكانه ان رأى سيارة قادمة . . . ومهما كبر عمره الزمنى لم يزد مستواه العقلي على مستوى طفل سوى في الثانية أو الثالثة من عمره .

وأما الأبله imbécile فيستطيع أن يتجنب ما يعرض له في الحياة اليومية من أخطار ، كما أنه يقدر على بعض الكلام ، لكنه يعجز عن تعلم القراءة وعن القيام بكثير من الأعمال النافعة اللهم الا بعض الأعمال البسيطة كتنظيف الارض والأثاث والكنس وقطع الحشائش . ومهما اكبرت سن الأبله لم يزد مستواه العقلي على مستوى طفل سوى في السادسة .

وأما الأهوك moron فيتسنى له القيام ببعض الأعمال النمطية البسيطة دون اشراف موصول كترتيب الأسرة في المنزل وشراء بعض الأشياء . وأعلى هؤلاء درجة يستطيعون العناية بالحيوانات والأطفال والقيام بأعمال النجارة أو التجليد أو الكي أو الطباعة . وقد نجحت مؤسسات ضعاف العقول في تدريب بعض الهوكي على كثير من المهن النافعة ، خاصة

ان كانوا من ذوى المزاج المستقر غير المتقلب . غير أنهم مع هذا فى حاجة الى اشراف عام من دونه يعيشون أموالهم ويسسيئون استخدام أوقات فراغهم . ومن اليسير اغراء البنين منهم بالنشئل والسرقه ، والبنات بممارسة البغاء . والأهوك فى سنن الكبر يتراوح مستواه العقلى بين ٨ و ١١ سنة عقلية .

وضعف العقل عند البله والمعاتية اما ورائى أو ولادى (١) ، أما الهوكى فليسوا حالات باثولوجية فى العادة بل أشخاص على درجة كبيرة من البغاء .

الألمعية والبقرية

الألمعية ذكاء رفيع . غير أن الألمعية وحدها لا تكفى لبلوغ مرتبة البقرية أى مرتبة الأصالة والابداع فى العلوم أو الفنون أو السياسة أو الأدب . فالى جانب الذكاء الرفيع هناك المواهب الخاصة والالهام وصفات بخلقية شتى يجب توافرها ليكون الشخص عبقرى (٢) genius . وقد يكون الشخص ذا ذكاء لامع دون أن تكون لديه موهبة خاصة للموسيقى أو لقيادة الناس . غير أن الثابت هو أن الفرد لا يتسنى له أن يبرز وينبغ فى مجال خاص دون قدر عال من الذكاء . وتشير دراسة حياة العباقرة الى عوامل أخرى غير الذكاء والمواهب الخاصة كان لها أثر بليغ فى عبقريتهم منها : المثابرة والطموح والثقة بالنفس والرغبة فى التفوق والمقدرة على التركيز الشديد وولع خاص بناحية خاصة ، هذا الى الصمود واحتمال سخرية الناس - فالعقرية فى نظر أغلب الناس نوع من العدوان عليهم لأنها تثير فيهم مشاعر النقص . والمقطوع به أن هؤلاء العباقرة كانوا فى صغرهم أطفالا موهوبين .

(١) الصفة الولادية ما توجد لدى الفرد منذ ميلاده لكنها لا تكون بالضرورة وراثية . اذ قد تكون مكتسبة أثناء الحمل ، فالزهري الولادى مثلا غير موروث لانه ينشأ عن عدوى الجنين من أمه . والتمه الولادى قد ينجم أحيانا عن عيب وراثى فى الجهاز العصبى أو عن اضطراب هرمونى فى حياة الجنين ، أو عن إصابة المخ أثناء عملية الولادة إصابة شديدة .

(٢) كثيرا ما نطلق البقرية على أشخاص ميزتهم الشهرة لا العظمة . أما البقرى بمعناه غير المتبدل فهو من يسمى عامدا ويقدر على أحداث تغيير أصيل فى ناحية من نواحي الحياة الاجتماعية أو السياسية أو العلمية أو الفنية أو الأدبية . هو من يأتى بفتح جديد فى ناحية ما .

الاطفال الموهوبون Gifted Children

تبدو بشائر الألفية والعبقورية من سن مبكرة لدى من يسمون بالأطفال الموهوبين . وقد قام « تerman » الأمريكي بدراسة ألف طفل من ذوى الذكاء الممتاز من الجنسين ممن تتراوح نسب ذكائهم بين ١٣٠ و ٢٠٠ وهؤلاء يمثلون ٢٪ من مجموع السكان . وكان يتبعهم فى الدراسة وبعد أن أتموها وانتهوا منها وتزوجوا وانخرطوا فى الحياة العامة .

وقد اتضح أنهم كانوا أسبق وأسرع وأكثر تفوقا فى تحصيلهم الدراسى من زملائهم خاصة فى المواد التى يتطلب النجاح فيها القدرة على التفكير المجرد كاللغة والرياضيات ، كما كانوا أكثر إقبالا على القراءة وكلفا بها ، وكانت ميولهم العقلية والاجتماعية خارج المدرسة أحفل وأكثر تنوعا من ميول غيرهم . ومما يستحق الذكر أنهم احتفظوا بذكائهم مرتفعا منذ الطفولة الى مرحلة الرجولة . فقد كانوا فى الذروة من الذكاء وهم فى سن الثلاثين كما كانوا صغارا .

كما دلت اختبارات الخلق والشخصية على أنهم بوجه عام يفوقون المتوسط فى قوة الارادة والمثابرة والرغبة فى التفوق ، والثقة بالنفس ، والحذر ، والقدرة على القيادة والتزعم ، والابتعاد عن الغرور ، وحب زملائهم لهم ، والامانة ان عرضت لهم فرص للغش . وعلى الجملة فقد كانت مرتبة الطفل الموهوب ذى التاسعة فى هذه الاختبارات كمرتبة الطفل المتوسط ذى الثانية عشرة .

كما وجد تerman أن من بين ٨٠٠ من الذكور الموهوبين ، حصل ٧٨ على شهادة الدكتوراه أو مايعادلها ، كما حصل ٤٨ على اجازة الطب ، و ٨٥ على اجازة الحقوق ، كما امتهن ٧٤ مهنة التدريس بالمدارس الثانوية ، منهم ٥١ اشتركوا فى مركز البحوث للعلوم والهندسة . وكان أكثر من ١٠٠ مهندسين . وقد وجد أن هذه الأعداد أكبر منها لدى عامة السكان ممن يساؤونهم فى الأعمار بما يتراوح بين ١٠ الى ٢٠ أو ٣٠ مرة . أما عدد الكتب الجدية التى ألفوها والمقالات التى كتبوها فلا عد لها ولا حصر . ومن ناحية أخرى كانوا فى جملتهم أصح أجساما وأطول أعمارا وأقوم خلقا ، وأقوى شخصية ، وأبرع فى التوافق الاجتماعى ، وأكثر توفيقا فى الحياة الزوجية ونجاحا فى المهنة ، وأقدر على التزعم والقيادة من متوسط عامة الناس . وقد اتضح أن الذين فشلوا من هؤلاء الموهوبين كانت تعوزهم الثقة بالنفس والقدرة على المثابرة ومقاومة ضروب الاغراء .

وهكذا أثارت هذه الدراسة كثيرا من الشك فيما كان يزعمه الناس من أن النابغ أو العبقرى شاذ أو منحرف أو ضعيف الجسم أو منحل الأخلاق أو أكثر تعرضا للأمراض النفسية والعقلية من غيره في عهدهى الصغر والكبر .

ومما يجدر ذكره أن أغلب هؤلاء الموهوبين ، لا جميعهم ، كانوا من بيوت ذات مستوى اجتماعى واقتصادى أعلى من غيرهم . وكانت نسبة الإصابة بالأمراض العقلية (الجنون) فى أسرهم أقل من نسبتها بين الناس عامة .

أمثال هؤلاء غالبا ما يكونون مشكلات لآبائهم ومدرسيهم وزملائهم الا اذا انتقاهم المجتمع وأتاح لهم الفرص لاستغلال مواهبهم . وتوجد الآن بالخارج مدارس خاصة للموهوبين يتعلمون فيها القراءة والكتابة ومبادئ الحسبأب فى ربع الوقت الذى يصرف فى تعليمها بالمدارس العادية ثم يتفوقون باقى الوقت فى أعمال ومشروعات تشجع مآلديهم من نهم الى الاستطلاع .

والموهوبون لا يختلفون فى سميتهم ومظهرهم عن سائر زملائهم بالمدارس العادية ، ولولا اختبارات الذكاء لظل الكثير منهم فى حسبان الناس دون ماهم عليه بالفعل من مواهب وذكاء رفيع .

٣ - مقاييس ذكاء الانسان

لمقاييس الذكاء الانسانى الحديثة تاريخ غير قريب .

١ - فقد اتجه الباحثون فى أول عهدهم بالقياس العقلى الى قياس بعض الأمارات والصفات الجسمية طمعا فى أن يجدوا فى بعضها دلائل على القوة العقلية ، فبدأ القياس العقلى بقياس الرأس وأبعاد الجمجمة وما بها من تنوعات . . حتى جاء « بيرسون » Pearson فى أوائل هذا القرن وأثبت أن الارتباط بين القوة العقلية والمظاهر الجسمية ارتباط جد ضعيف لا يعتد به .

٢ - بعد ذلك اتجه القياس العقلى الى تقدير بعض القدرات العقلية والجسمية البسيطة كالقدرة على التمييز الحسى ، ودرجة الحساسية للألم ، وسرعة الحركة ، والقدرة على تحمل التعب . . لكنه ظهر بالتدرج أن الذكاء كما يعرفه الناس لا يمكن أن يقاس بقياس أمثال هذه القدرات البسيطة .

٣ - فاتجه الباحثون الى قياس العمليات العقلية العليا كالتفكير والفهم والتخيل . . غير أنه كان على قياس الذكاء أن ينتظر ظهور العالم الفرنسى « بنيه » Binet حتى يظفر بمقياس واف للذكاء يحتوى على وحدة ثابتة للقياس تستعمل لتحديد المستويات العقلية المختلفة . ذلك أن وزارة المعارف الفرنسية عهدت فى عام ١٩٠٤ الى لجنة أن تبحث عن وسيلة دقيقة للتمييز بين الأطفال الأسوياء وبين شديدى الغباء ممن لا يصلحون للدراسة فى المدارس الابتدائية ، وكان « بنيه » أحد أعضاء هذه اللجنة ، فأخذ يدرس القوى العقلية لطفليه دراسة مسهبة . وكان هدفه الأول ابتكار وسيلة تقيس مستوى الذكاء العام لأى طفل كما يقيس المتر أطوال الأشياء . ولم يحفل « بنيه » بتعريف الذكاء تعريفا محددًا ، بل كان موقفه من مهمته موقف الفنان لا موقف العالم : موقف الفنان الذى لا يعوقه عن البحث غموض الفكرة ما دامت تفيد من الناحية العملية . وقد انتهى رأيه الى أن الذكاء يفصح عن نفسه فى أربع من القدرات العقلية هى : الفهم والابتكار والنقد والقدرة على توجيه الفكر وجهة معينة واستبقاؤه فى هذا الاتجاه . فبدأ يصوغ أنواعا من الاختبارات تجس العقل فى هذه النواحي المختلفة : اختبارات للفهم وأخرى تقيس القدرة على الحكم والتذكر والموازنة والكشف عن السخافات والاستخدام الصحيح للغة ومقاومة الإيحاء . . وقد جاءت نتائج هذه الاختبارات بما كان يرجح منها بالفعل ، بل كان مقياسه هذا أساسا لذيوع مقاييس أخرى للذكاء .

الواقع أن قياس الشئ قبل معرفة حقيقته ليس بدعة فى تاريخ العلم . فنحن لانزال نجعل حقيقة الكهرباء ، لكننا على يقين من امكان قياسها ، وندفع « لمحصل النور » طوعا فى أول كل شهر عما سجله عداد الكهرباء من أرقام .

ومما يذكر أن « بنيه » راعى فى مقياسه كما سنرى بعد قليل :

- ١ - أن تكون اختبارات منوعة مختلفة بدل أن يقتصر على بضعة أنواع من الاختبارات كما كان يفعل سابقوه .
- ٢ - وأن تكون اختبارات من النوع الذى يقيس الذكاء الخالص من أثر المعلومات المدرسية أو التعلم الخاص .

٣ - هذا الى أنه اتجه الى قياس العمليات العقلية العليا الى حد كبير كالنقد والفهم والتفكير والتخيل وذلك بدل أن يقيس الذكاء عن طريق بعض العمليات الجسمية والحسية والعقلية البسيطة كما كان المهود فى عصره .

وقد تناول « بنيه » أول مقياس وضعه بالتعديل والتنقيح عدة مرات
 لإصلاح ماظهر به من عيوب . وكان آخر تعديله ظهر له عام ١٩١١ .
 ويتكون من مجموعات من الاختبارات تصلح كل مجموعة منها لعمر معين
 ابتداء من الثالثة وتتكون كل مجموعة من ٤ أو ٥ اختبارات . فإذا نجح
 طفل في الإجابة عن جميع الاختبارات الى عمر ٩ سنين مثلا وعجز عن
 الإجابة فيما بعد ذلك ، كان مستوى ذكائه يعادل مستوى ذكاء طفل عمره
 ٩ سنين . وأن استطاع طفل عمره الزمني ٤ سنوات أن يتجح في
 اختبارات سن السادسة فهو أذكى بكثير من المتوسط . وإذا كان عمره
 الزمني ٩ سنوات ولم يرق الى مستوى سن السادسة ، فهو متأخر وربما
 كان ضعيف العقل . وهكذا أدخل « بنيه » القياس الكمي في ناحية عقلية
 لم يحلم بها الناس في عهده . فقبله كان من الممكن الاختبار لا القياس .
 وقد ترجم مقياس « بنيه » الى عدة لغات ، وطبق في كثير من البلاد ،
 فبدت الحاجة الى تعديله وتنقيحه حتى يلائم حالة كل بلد وثقافتها ،
 وامتدت مجموعات اختباره فظهرت مجموعة تقيس ذكاء صغار الأطفال
 ممن هم في عامهم الأول أو مادون ذلك ، وأخرى لقياس ذكاء الراشدين
 وثالثة لقياس ذكاء النابغين الممتازين ، لكن ظلت مبادئ قياس الذكاء كما
 سنها بنيه كما هي . ومن أشهر هذه التنقيحات تنقيح « ترمان Terman
 الأمريكي المسمى تنقيح « ستنفرد » نسبة الى الجامعة التي يعمل بها
 « ترمان » ، وكان آخرها تنقيح عام ١٩٣٧ . وقد نقل هذا التنقيح الأخير
 الى اللغة العربية بعد أن أدخلت عليه بعض التعديلات كي يلائم البيئة
 المصرية .

أمثلة من مقياس معدل لبنيه

لكي نأخذ فكرة عما تقيسه اختبارات (١) الذكاء بالفعل ومعرفة
 ما تستخدمه من مواد وما يتطلبه إجراؤها من عمليات عقلية سنذكر أمثلة
 لبعض الاختبارات أى الأسئلة ، التي استخدمها بنيه واتباعه لمستويات
 الأعمار المختلفة :

مستوى ٢ سنة : يطلب الى الطفل أن يزيل الغلاف المحيط بقطعة
 من الشيكولاته قبل أن يضعها في فمه .

(١) المقياس امتحان مقنن يتألف من عدة اختبارات أى أسئلة ، لكننا كثيرا ما نطلق

اصطلاح الاختبار على القياس .

مستوى ٢٥ سنة : يعرض على الطفل ٥ لعب معروفة له ويطلب منه تسمية ٤ منها .

مستوى ٣ سنين : يعطى الطفل خيطا وكمية من الخرز ويطلب اليه أن يسلكها فى الخيط . وينجح اذا سلك ٤ خرزات على الأقل فى مدة لا تتجاوز دقيقتين .

مستوى ٦ سنوات : تعرض عليه ٤ صور لوجوه انسانية قد حذفت منها بعض الأجزاء كالأنف وعين واحدة مثلا ، ويطلب اليه الاشارة الى الأجزاء المحذوفة . وينجح اذا أعطى الجواب الصحيح لثلاث صور .

مستوى ٩ سنوات : يطلب اليه أن يذكر أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الخشب والفحم ، وبين المركب والسيارة ، بين التفاح والبرتقال .

مستوى ١٢ سنة : يطلب اليه أن يقدم تأويلا صحيحا لصورة حادثة تعرض عليه .

مستوى ١٤ سنة : تعرض عليه صورة أضيفت اليها وحذفت منها بعض الأجزاء ، ويطلب اليه لماذا تبدو الصورة مسخيفة ؟

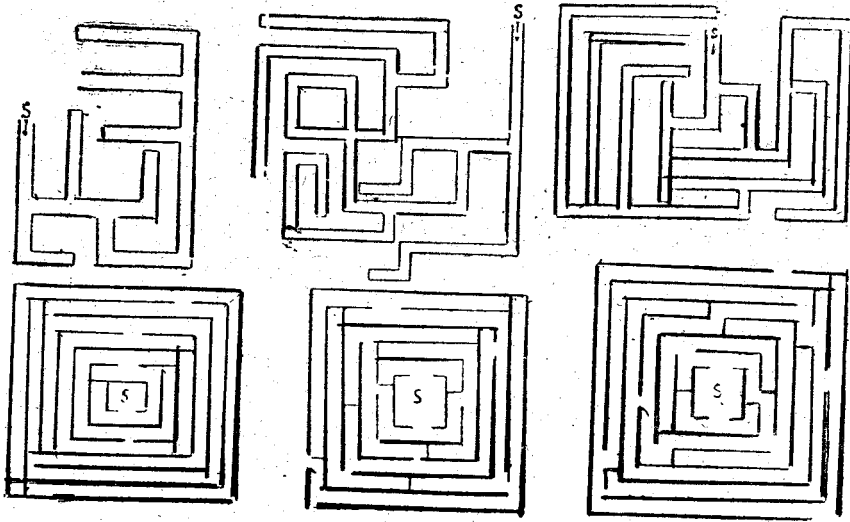
٤ مستويات للراشدين : يطلب الى المفحوص أن يقدم تعريفات حرة لـ ٢٠ و ٢٣ و ٢٦ و ٣٠ كلمة من قائمة بها ٤٥ كلمة .

وقد يبدو لنا أن نتساءل على أى أساس يقوم تقدير الدرجات لهذه الاختبارات . لماذا يطلب من المفحوص أن يعطى ٤ أجوبة صحيحة من ٥ ، أو ٤ أو من ٤ فى اختبار آخر ، أو أن يعرف ٢٠ كلمة من ٤٥ ؟ الواقع أن هذا التقدير لا يقوم على أساس تعسفى ، فالاختبارات تجرب قبل أن تطبق على أعداد كبيرة من الأطفال والراشدين ممن هم فى نفس العمر ، ثم تعدل وتكيف حسب مستوى الأفراد المتوسطين فى الأعمار المختلفة .

المقاييس العملية Performance Scales

هذا النوع من مقاييس الذكاء لا تكون الاجابة عن أسئلته باللغة كما هى الحال فى أغلب اختبارات « بنيه » بل تكون الاجابة بالرسم أو القيام

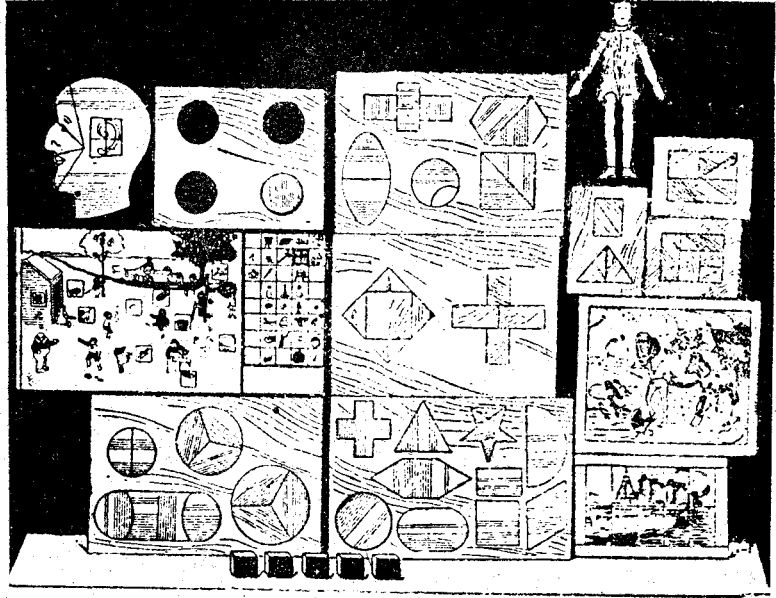
بعمل حركي كان يطلب الى الفحوص أن يبنى برجاً من عدة مكعبات ، أو أن يؤلف صورة لمنظر من أجزائها المبعثرة ، أو أن يمر بقلم في متاهة مرسومة على الورق كي يخرج منها من أقصر طريق شكل ٢٣ أو أن يرسم صورة لأي شخص لمعرفة ما اذا كان سيغفل عن بعض التفاصيل الهامة أو العلاقات الهامة في رسمه ، أو يعطي لوحة بها ثقب لأشكال هندسية مختلفة وعليه أن يملأ هذه الثقوب بقطع من الخشب ، ثم تسجل أخطاؤه والزمن الذي يستغرقه لانجاز هذا الاختبار . ومن أشهر هذه المقاييس مقياس « بنتنر وباترسون » أنظر شكل ٢٤ ، وهو من أحسن المقاييس العملية ، ويطبق على الأطفال من سن ٤ الى ١٤ .



(شكل ٢٣)

لاحظ تدرج المتاهات في الصعوبة - كل متاهة تقدم مطبوعة على ورقة منفصلة .
 فاذا نجح الفحوص في اجتيازها تقدم له المتاهة التالية .

وتستخدم هذه المقاييس العملية لقياس ذكاء الأيمن أو الأجنب أو الصم البكم أو صغار الأطفال أو ضعاف العقول أو من لديهم عيوب في النطق .



(شكل ٢٤)

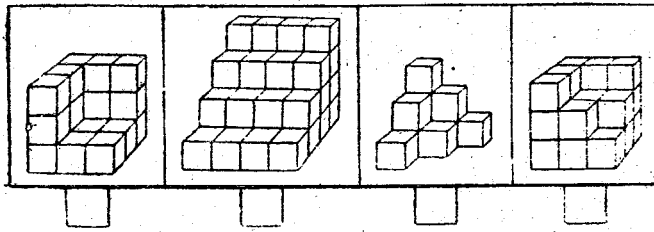
في الجزء الأعلى الى اليمين رجل من خشب ، وفي الجزء الأعلى الى اليسار بروفيل لوجه من خشب - يعرضان على المفحوص قطعا مجزأة ، عليه أن يكون منها الهيكل العام ، كذلك الحال في لوحات الأشكال وصورة الفرس والمهر وصورة السفينة والصورة التي في الأعلى الى اليمين ، أما المكعبات الظاهرة في الأسفل الى اليسار فتوضع ٤ منها أمام المفحوص ويستخدم المختبر المكعب الخامس للنقر عليها بنظام وترتيب معين عدة مرات ويطلب الى المفحوص في كل مرة أن يحاكي النقر بنفس الترتيب .

المقاييس الجمعية

لا تجرى هذه المقاييس على كل فرد على حدة كما في مقاييس « بنيه » بل على مجموعة من الأفراد في وقت واحد ، ولا تتطلب أجهزة أو أدوات خاصة ان هو الا الورق والقلم . ومن الأمثلة عليها « مقاييس الجيش » التي أجرتها الولايات المتحدة الأمريكية في الحرب العالمية الاولى على أكثر من مليون ونصف مليون من المجندين والضباط للتمييز بين الاغبياء الذين لا يصلحون للقيام بواجبات الجندي وبين الأذكياء الذين يقدرون على القيام

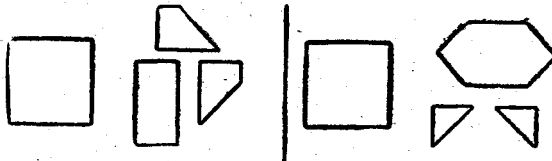
بواجبات الضابط وتكون هذه المقاييس من مقياسين « ألفا » alpha و « بيتا » beta . وقد صيغ المقياس الأول لقياس ذكاء من يعرفون القراءة والكتابة لأنه مقياس لفظي . فيه اختبارات لقياس درجة الانتباه . وأخرى للتفكير اللغوي ، وثالثة تتلخص في حل مسائل حسابية ، ورابعة لقياس القدرة على ادراك أوجه الشبه والتضاد بين أشياء ، واختبارات يطلب فيها الى المفحوص ترتيب عدد من الكلمات أو تكلمة سلاسل من الأعداد واختبارات لتقدير المعلومات العامة .

أما مقياس « بيتا » فمقياس عملي للأمين مادته رسوم وأشكال ورموز ومناهات ، أنظر شكلي ٢٥ و ٢٦ .



(شكل ٢٥)

كم مكعبا في كل مجموعة ؟ اكتب العدد في المربع الخالي



(شكل ٢٦)

ارسم في كل مربع خطوط توضح مواضع الاجزاء التي قسم اليها المربع الموجود بجانبه والمقاييس الجمعية أكثر اقتصادا في الوقت والجهد من المقاييس الفردية كمقياس بنيه ، ولكنها لا تعدها في الدقة والضبط ، ولا تعطى فكرة عن الكيفية التي يستجيب بها الفرد للمقياس أى ملاحظة سلوكه أثناء الاختبار : هل هو مهتم بالاختبار أو غير مكترث ، هل هو خجول أو مدعور أو مسرف في التادب ، أو مجامل ، هل يكتر من السؤال ، هل هو قليل الصبر ، سريع الاهتياج ، هل يستطيع تركيز انتباهه ، ويشاير ان ارتطم بصعوبة؟ لذا يجب تطبيق المقاييس الفردية على الأفراد الذين تبدو نتائجهم في المقاييس الجمعية مريبة تقتضى مزيدا من الدراسة للتحقق من صحتها، وكذلك يحسن استعمالها مع صغار الأطفال وضعاف العقول والأطفال

المشككين والجانحين • أما المقاييس الجمعية فيتعين استعمالها لتصفية الاعداد الكبيرة من العمال والموظفين المتقدمين لشغل عمل أو وظيفة معينة ، وكذلك لانتقاء الصالحين ممن يتقدمون الى المدارس والجامعات •

مقاييس جمعية أو فردية

هناك مقاييس يمكن اجراؤها بطريقة جمعية أو فردية ، كمقياس الأنسة «ميرا» Mira بمعهد التوجيه المهني ببرشلونة الذي اقتبسه الأستاذ اسماعيل القباني وعدله بما يلائم قياس ذكاء تلاميذ المدارس الثانوية بالقطر المصرى ، ممن تقع أعمارهم بين ١٢ و ١٨ سنة • ويتألف المقياس من ٥٨ سؤالاً مكتوبة في كراسة وتندرج من السهل الى الصعب ، والزمن اللازم لاجرائه ٤٠ دقيقة • وقد أعد للمقياس نموذج للاجابات الصحيحة - شأنه شأن جميع مقاييس الذكاء - حتى يكون تصحيحه موضوعياً لا يتأثر بوجهة نظر المصححين أو ميولهم وانحيازاتهم • واليك أمثلة لبعض ماورد فيه من أمثلة ، وأمام كل سؤال رقمه فى المقياس :

١ - ضع خطأ تحت كلمتين من الكلمات الآتية تكون العلاقة بين معنييهما كالعلاقة بين العين والبصر :

الأذن - الشعرة - أزرق - السم - البحر - البحيرة •

٤ - اكتب العددين المكملين لسلسلة الأعداد الآتية :

٢ - ٤ - ٨ - ١٦ - ٣٢ - ٦٤ -

٦ - ضع خطأ تحت الجواب الصحيح :

الأسفنج هو : سائل - عنصر - مادة ليفية - حيوان - حجر ذو مسام - شئ مصنوع •

١٠ - ضع خطأ تحت كلمتين تكون العلاقة بين معنييهما مثل العلاقة بين مستشفى ومرضى :

طبيب - ملجأ - سجن - قاض - جمعية خيرية - مجرمون - مفتش

١٤ - اذا رسم ثلاثة أقطار داخل دائرة ، فالى كل قسم تنقسم ؟

٢٤ - ضع خطأ تحت الكلمات الأجنبية المقابلة للكلمات العربية التى تحتها خط مع مراعاة أن ترتيب الكلمات فى اللغة الأجنبية لا يتفق دائماً مع الترتيب العربى :

قاف بضام الك - هو يطائب مالا

كرمين بلو الك - يطلب الفقير رغيفا

قاف باو كراك - هو يأكل رغيفا

٣٠ - « لتكن مذاهبنا الفلسفية ما تكون ، فان الناس يعلمون في الحقيقة أكثر مما يظهر أنهم يعلمون ، ويعرفون القوانين أكثر مما يخضعون لها » .

ضع علامة × أمام جملتين من الجمل الآتية يكون معنى كل منهما متفقا تماما مع الفكرة المقصودة من العبارة السابقة :

(أ) من عرف الحق اتبعه .

(ب) لا تصل أعمالنا في السمو الى مستوى أفكارنا .

(ج) آراؤنا الفلسفية توجه أعمالنا .

(د) قد نأتى من الأفعال ما نعلم أنه ينبغي ألا يعمل .

٣٣ - أكمل الجملة الآتية بوضع كلمة واحدة في كل مسافة منقطة :

أما الكنز الذى جاء يبحث عنه فإنه فى الغالب يوجد

فى مخيلته .

٣٧ - صندوق يحتوى على صندوقين آخرين ، وفى كل من هذين الصندوقين توجد ٣ صناديق أخرى . وفى كل من هذه الصناديق الأخيرة توجد ٤ صناديق أخرى . فما عدد الصناديق جميعها ؟

٤٤ - « لكل قاعدة شواذ ، حتى هذه القاعدة »

هذه العبارة غير معقولة . والمطلوب أن تضع علامة × أمام أحسن جملة تبين سبب كونها غير معقولة من الجمل الآتية :

(أ) أنها ليست قاعدة .

(ب) أن بعض القواعد ليس لها شواذ .

(ج) أنها تناقض نفسها .

(د) أننا لا يمكننا أن نعرف ما هى الشواذ .

٥٣ - ما عكس « مفاجيء » .

٥٨ - (٦٣ ٧٣٥١ ٤٢٦٧٣ ٧٩٢٣ ٦٥ ٧٣٥١ ٧٣)

(٨١) هذه الأرقام تكون جملة مكتوبة بلغة سرية . وكل رقم فيها رمز لحرف معين . والمطلوب منك ترجمتها ، مع ملاحظة ما يأتى :

- (أولا) أن الحرف أ هو أكثر الحروف تكرارا في الكلمات العربية .
 (ثانيا) أن ١ = ج و ٩ = ض و ٢ = ف

٤ - الحكم على الذكاء من مقاييسه

لو تأملنا مقاييس الذكاء التي استعرضناها لوجدنا أنها تشترك في النواحي الآتية :

١ - أنها منوعة مختلفة الى حد كبير . فهي تقيس القدرات اللفظية والعددية والمكانية ، وما يتطلبه قياس هذه القدرات من عمليات الإدراك والتذكر والتفكير .

٢ - أن كثيرا من أسئلتها يتطلب استخدام المعلومات والخبرات السابقة . ويتضح هذا حين نسأل المفحوص أن يعرف كلمة معينة أو نسأله عن فهمه معاني بعض الكلمات . كذلك الحال في اختبار رسم شخص وتكملة صورة . غير أن هذا يبدو أقل وضوحا في اختبارات المتاهة إذ من المحتمل ألا يكون المفحوص قد التقى من قبل بشيء كالمتاهة . ومع هذا فقد تعينه خبرته السابقة حتى في هذه الحال ، إذ ربما يكون قد تعلم فائدة الحرص والتؤدة وضرر التسرع والاندفاع مما هو ضروري للنجاح في هذه الاختبارات .

٣ - أما الاختبارات التي تتلخص في مجرد استرجاع الماضي فقليلة جدا أو معدومة . وأغلب الاختبارات تضع المفحوص في موقف جديد الى حد ما . فهو يعرف جيدا كلا من الفحم والخشب ، لكنه لم يسبق له في أغلب الظن أن فكر فيم يتشابهان وفيم يختلفان . وقد سبق للمفحوص أن أجرى مسائل حسابية كثيرة ، لكن خلط عدة مسائل بعضها مع بعض يضعه أمام مشكلة جديدة .

٤ - ومما يلفت النظر في هذه المقاييس على اختلاف أنواعها أن الغالبية العظمى من أسئلتها تتطلب استنباط العلاقات : بين ألفاظ أو أرقام أو رسوم أو أشكال أو جمل . . . ويبدو هذا بوجه خاص في اختبارات التصنيف ، واختبارات التشابه وتكميل سلاسل الأعداد ، واكمال الجمل الناقصة أو الرسوم الناقصة ، وفي اختبارات الأضداد - ما عكس كلمة « مفاجيء » وكذلك في اختبارات اللغة المجهولة ، والأمثال ، والمتاهات .

٥ - ثم ان تدرج الاختبارات في الصعوبة والتعقيد ، وتحديد ازمة معينة لأغلبها يجعل لعامل المثابرة وعامل السرعة وزنا في النجاح .

الى هنا نستطيع أن نقول ان الذكاء - الذي تقيسه المقاييس التي حسن تأليفها - يبدو في استطاعة الفرد مواجهة مواقف جديدة وحل مشكلات في ضوء الخبرات السابقة وذلك بفضل ادراك العلاقات الهامة بين أجزاء الموقف أو المشكلة ، وأن أذكى شخصين هو أقدرهما على حل مشكلات أكثر صعوبة وتعقيدا وفي وقت أقصر .

ونضع ما تقدم في صورة أكثر تفصيلا فنقول ان مقاييس الذكاء تميز بين الأفراد من حيث :

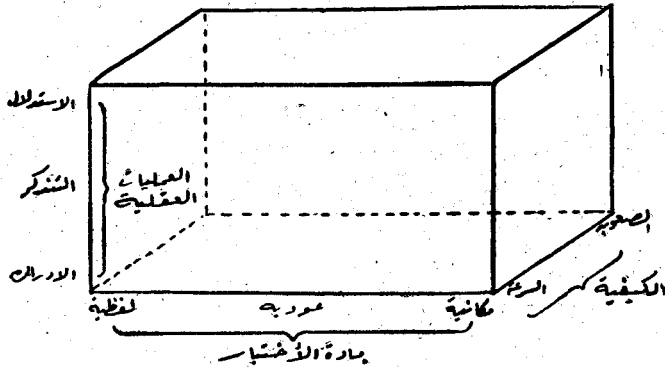
١ - قدرتهم على معالجة الألفاظ والأرقام والأشكال وغيرها في سهولة ويسر .

٢ - مدى تفوقهم في عمليات الادراك والتذكر والاستدلال ، وكلها عمليات تنطوي عليها عملية التعلم .

٣ - ما يتسمون به من يقظة وسرعة في النشاط العقلي .

٤ - ما لديهم من اهتمام ورغبة ومثابرة وتحمس في الأداء يدفعهم الى حل مسائل أصعب وأكثر تعقيدا .

من هذا التحليل يتضح لنا أن الذكاء الذي تقيسه مقاييس الذكاء الجيدة ليس وظيفة بسيطة أو ملكة مستقلة ، بل وظيفة مركبة تتكامل فيها عدة مقومات عقلية وغير عقلية ، وبعبارة أخرى فهو وظيفة مركبة ذات أبعاد مختلفة يوضحها الشكل ٢٧ ويجب أن يعمل لكل بعد منها حسابه في قياس الذكاء .



(شكل ٢٧)

٥ - تعاريف الذكاء

لا يزال العلماء مختلفين على تعريف الذكاء تعريفا منطقيا جامعا مانعا، أى يجمع كل ما ينطوى تحته ، ويمنع مالا يدخل فيه . فمنهم من يعرفه من حيث وظيفته وغايته ، ومنهم من يعرفه من حيث بناؤه .

الذكاء من حيث وظيفته وغايته :

يعرف « تزمان » الأمريكى Terman الذكاء بأنه القدرة على التفكير المجرد وهو تعريف لا غبار عليه ان نظرنا الى الانسان فحسب ، لكنه يتضمن أن الحيوانات لا تتسم بالذكاء ، كما أنه يغفل عن اختلاف مستويات الذكاء من حيوان لآخر ، وهو اختلاف أثبتته التجارب .

ويقول « شترن » الألمانى Stern ان الذكاء هو القدرة العامة على التكيف العقلى للمشاكل ومواقف الحياة الجديدة .

ويرى « كهلر » الجشطلتى Kohler أن الذكاء هو القدرة على الاستبصار ، عند الانسان والحيوان (أنظر معنى الاستبصار ص ٢١٤) ويعتقد « كلفن » الأمريكى Colvin أن الذكاء هو القدرة على التعلم .

ويقول « جودارد » الأمريكى Goddard ان الذكاء هو القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة فى حل المشكلات الحاضرة والتنبؤ بالمشكلات المستقبلية .

الواقع أن هذه التعريفات ليست متنافية أو متمانعة ، كما قد يبدو من ظاهرها ، بل متداخلة وبين بعضها وبعض أوجه شبه ؛ فالتعلم يتطلب تكييفا وتفكيريا ، والتكيف يقتضى تفكيريا واستبصارا أو ابتكارا . لذا يرى بعض العلماء أننا لو أردنا أن نقدم تعريفا شاملا للذكاء فى مستوياته الحيوانية والانسانية ، ولا يتعارض مع التعريفات السابقة ، فالذكاء هو « مرونة التكيف » .

الذكاء من حيث بناؤه :

ثم أنظر الى تعريفات العلماء الذين اهتموا ببناء الذكاء وتحليله : يقول « بنيه » الفرنسى Binet أن الذكاء يتألف من قدرات أربع

هي الفهم والابتكار والنقد والقدرة على توجيه الفكر في اتجاه معين واستبقاؤه فيه .

ويقول « ثرستون » الأمريكي Thurstone ان الذكاء يتألف من بضع قدرات عقلية أولية .

ويرى « سبيرمان » الانجليزي Spearman ومؤسس مدرسة تحليل العوامل أن الذكاء قدرة فطرية عامة أو عامل عام يؤثر في جميع أنواع النشاط العقلي مهما اختلف موضوع هذا النشاط وشكله .

ويرى « ثورنديك » Thorndike ان ليس هناك شيء اسمه الذكاء العام بل عدد كبير من قدرات خاصة مستقل بعضها عن بعض ، وأن ما يسميه العامة بالذكاء ليس الا المتوسط الحسابي لهذه القدرات عند الفرد .

ومن الغريب أن العلماء مع جهلهم بطبيعة الذكاء واختلافهم على تقديم تعريف منطقي موحد له ، كانوا ولا يزالون يصوغون مقاييس شتى له تقوم على أساس عملي محض ، وهي مقاييس تميز بالفعل بين الأذكاء وغير الأذكاء ، وبين الناجحين والفاشلين في الدراسة والادارة والمهن الفكرية . كما أن نتائجها وأحكامها على الذكاء تتفق الى حد كبير مع تقديرات المعلمين أو الرؤساء أو رجال الادارة ممن يتصلون بالناس في شتى المجالات . هذا ما دلث عليه مئات التجارب والدراسات . وقد كان هذا مبررا كافيا لاستخدام مقاييس الذكاء في التنظيم المدرسي ، وانتقاء الطلبة للجامعة ، وفي ميداني الاختيار والتنمؤ المهني والتعليمي . . . ونسارع الى القول بأن هناك عوامل أخرى تعين على النجاح في هذه المجالات ، كجودة التدريس والمثابرة والحظ والاتزان الانفعالي ، لكن الذكاء له أثر كبير من دون شك في هذا النجاح .

التعريف الاجرائي Operational definition

ليس من اليسير دائما الوقوع على تعريفات منطقية دقيقة محددة للمفاهيم والظواهر مما يؤدي في كثير من الأحيان الى اختلاف الباحثين في فهمها والى الخلط واللبس بينها وبين غيرها من المفاهيم والظواهر . ولئن صح هذا في كل علم فهو أصح في علم النفس وقد رأينا كيف يختلف العلماء في تعريف أكثر مصطلحاته : في تعريف الدافع والانفعال والمنبه والسلوك واللاشعور . . . بما يؤدي بالفعل الى كثير من الحيرة والارتباك

خاصة لدى المبتدئين في دراسة هذا العلم . وقد اتجهت العلوم الطبيعية الى طراز من التعريفات لا يهتم بالوصف اللفظي المنطقي للظواهر والمفاهيم بل بوصف الاجراءات والعمليات التجريبية التي تستخدم لملاحظتها وقياسها . فعلماء الفيزياء يعرفون « السعرة » بأنه كمية الحرارة اللازمة لرفع أو خفض جرام من الماء درجة واحدة ، ويعرفون « الأوم » وهو الوحدة العملية لقياس المقاومة الكهربائية بأنه مقاومة عمود من الزئبق في درجة الصفر المئوي اذا كان طول العمود ١٠٦ر٣ سم ومساحة مقطعه مليمتر مربع واحد . وميزة هذه التعريفات الاجرائية انها تحول دون الاختلاف في فهم الظاهرة وتفسيرها ، وتميز بينها وبين غيرها من الظواهر تمييزا واضحا ، وتسمح باجراء التجارب عليها .

وينحو علماء النفس الى الأخذ بهذا الطراز من التعريفات لتحديد المفاهيم والظواهر السيكولوجية وذلك بترجمتها الى سلوك يمكن ملاحظته واجراء التجارب عليه وقياسه . وقد بدت هذه التعريفات الاجرائية في تعريف كل من « بنيه » و « ثرستون » الذكاء بأنه يتألف من قدرات معينة محددة يمكن قياسها . ومن التعريفات الاجرائية الرائجة للذكاء اليوم « ان الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء ! » . وقد يبدو هذا التعريف دوريا (١) معيبا لكنه في الواقع ليس كذلك لأن اختبارات الذكاء كانت تصاغ ولا تزال تصاغ دون تعريف خاص أو تعريف واضح للذكاء ، بل بتحديد القدرات والعمليات العقلية اللازمة للنجاح فيها ، وكذلك الخطوات التجريبية والمواد اللازمة لاجرائها - تلك الاختبارات التي تميز بالفعل بين الأذكياء وغير الأذكياء .

٦ - التحليل العامل للذكاء

عندما أراد علماء الكيمياء معرفة خواص المواد المختلفة قاموا بتحليلها لمعرفة العناصر التي تتألف منها والنسب التي توحد بها هذه العناصر والتشكيلات التي تكون عليها ، وبذا استطاعوا أن يميزوا بين أكثر من سبعمئة ألف مادة ، ربعها يتألف من أربعة عناصر بسيطة هي الاكسجين والازوت والايديروجين والكاربون . وبعبارة أخرى لقد أعانت معرفة العناصر ونسبها وتشكيلاتها على فهم خواص المواد وكيفية تفاعلها . على هذا النحو تحاول مدرسة تحليل العوامل الكشف عن أقل عدد ممكن من

(١) التعريف الدوري هو الذي يشتمل على المرفق فلا تتضح منه حقيقة الشيء المراد تعريفه . فلا يصح تعريف المعدن بأنه المادة المعدنية .

العناصر أو العوامل الأولية - أي التي لا يمكن ردها الى أبسط منها - التي تتألف منها المركبات السكولوجية كالذكاء والشخصية . وتعتمد هذه المدرسة في بحوثها على تطبيق الاختبارات السيكولوجية المختلفة ومعالجة النتائج بطرق احصائية تصل أحيانا الى درجة كبيرة من الصعوبة والتعقيد . وتحليل معاملات الارتباط جانب هام من المعالجات الاحصائية التي تستخدمها .

معامل الارتباط Correlation coefficient

مقياس احصائي يدلنا على مدى التلازم في التغير أو مدى التشابه في العناصر بين متغيرين - أي بين ظاهرتين أو قياسين يتغيران معا . وهو معامل تتراوح قيمته بين + ١ و - ١ .

١ - فإذا كان التغير في المتغير الأول يصحبه دائما وبنفس النسبة تغير في المتغير الثاني كان معامل الارتباط بينهما موجبا جزئيا مرتفعا ورمزنا اليه بالرقم ١ كما هي الحال في الارتباط بين تمدد الأجسام وارتفاع درجة الحرارة .

وإذا سلمنا جدلا بأن معامل الارتباط تام مطلق بين اختبارين يقيسان قدرتين معينتين فهذا يعني أنهما يقيسان نفس القدرة .

٢ - وإذا كان التغير في المتغير الأول يصحبه غالبا وبنفس النسبة تغير في المتغير الثاني كان معامل الارتباط بينهما موجبا جزئيا مرتفعا ورمزنا اليه بكسر من الواحد ٧٠ . أو ٨٠ . أو ٩٠ . كما هي الحال في الارتباط بين ذكاء توأمين صنويين (٠٩٥) ، أو بين القدرة على تحصيل التاريخ والقدرة على تحصيل الجغرافية (٠٧٥) ، أو بين سمة السيطرة وسمة الانبساط (١) (٠٧٦) . وهذا يعني أن ذكاء توأم يكاد يطابق ذكاء أخيه ، وأن هناك تشابها كبيرا واشتراكا كبيرا في العناصر بين القدرتين أو السميتين . وإذا فرضنا أن معامل الارتباط بين الطول والوزن هو ٠٦٥ فهذا يعني أن زيادة الطول ترتبط بزيادة الوزن لكنها ليست العامل الوحيد في زيادة الوزن .

٣ - وإذا كان التغير في المتغير الأول يصحبه أحيانا وبنفس النسبة تغير في المتغير الثاني كان معامل الارتباط بينهما موجبا جزئيا منخفضا .

(١) الانبساط ضد الانطواء على النفس .

فاذا كان معامل الارتباط بين الذكاء والخلق ٠٢٠ فهذا يعني أن الذكي
يحتمل احتمالا ضعيفا أن يكون حسن الخلق ، وبعبارة أخرى أنه في ٢٠/
فقط من الحالات يكون الذكي حسن الخلق . وإذا كان معامل الارتباط
بين القدرة اللغوية والقدرة على الرسم ٠٢٥ فهذا يعني أن العناصر
المشتركة بين القدرتين طفيفة ، أو أن التشابه بينهما طفيف .

٤ - وإذا لم تكن هناك علاقة بالمرّة بين تغير المتغير الأول وتغير
الثاني قلنا ان معامل الارتباط بينهما « صفر » كما هي العلاقة بين ذكاء
الفرد وحجم أنفه ، أو بين القدرة على حفظ الشعر والقدرة على رفع
الأثقال .

٥ - فإذا حدث أن اقترنت كل زيادة في المتغير الأول وبنفس النسبة
ينقص في المتغير الثاني ، قلنا ان الارتباط بينهما « تام سلبي » ، ورمزنا
الى معامل الارتباط بالرقم - ١ كما هي الحال في العلاقة بين حجم الغاز
وضغطه .

الارتباط والتنبؤ ..

ولمعامل الارتباط فائدة كبيرة في التنبؤ . فإذا دل الاختبار على
وجود ارتباط مرتفع بين المهارة اليدوية للفرد حين تقاس باختبار من
الاختبارات النفسية الحركية وبين مهارته بعد أن يعمل في مصنع من
المصانع ، استطعنا أن نتنبأ باحتمال نجاح الفرد أو فشله قبل أن يلتحق
بالمصنع ووفرنا عليه وقتاً وجهداً ومتاعب كثيرة . كذلك الحال ان كان
معامل الارتباط مرتفعاً بين الذكاء والتحصيل الدراسي اذ تستطيع أن
تتنبأ باحتمال نجاح طالب أو فشله قبل أن يلتحق بالجامعة . أما ان كان
معامل الارتباط جزئياً منخفضاً لم يكن التنبؤ جائزاً . فقد وجد أن معامل
الارتباط بين المعلومات الاخلاقية والسلوك الخلقى للأطفال ٠٢٥ وهذا
يعنى أننا لا نستطيع التنبؤ بسلوك طفل من معلوماته عن الأخلاق الا
بدرجة طفيفة من الدقة . ولقد كان الأمريكيون ابان الحرب العالمية الأولى
يرتابون أول الأمر في قيمة اختبار ذكاء الجنود حتى ظهر أن الارتباط
مرتفع بين نتائج اختبارات الذكاء الموجزة ، وبين نتائج شهور من الجندية
في معسكرات التدريب وميدان القتال . عندئذ أيقنوا بفائدة اختبارات
الذكاء حين اتضح أن قيمتها التنبؤية أكبر من قيمة الامتحانات أو السجلات
المدرسية أو آراء المدرسين .

٧ - نظرية سبيرمان في الذكاء

أراد سبيرمان مؤسس مدرسة تحليل العوامل أن يتحقق عن طريقة التجربة والاختبار من صحة الفرض الذى يقوله عامة الناس وهو أن الذكاء قدرة عامة يبدو أثرها فى نواح شتى . فالناس يرون أن الذكى فى الناحية السياسية لابد أن يكون ذكيا فى ميدان التجارة أو الاقتصاد أو الخدمة الاجتماعية أو فى مجال البحث العلمى أو فى معالجة مشاكل أطفاله . فإن لم يكن الأمر كذلك فلامعنى للقول بوجود ذكاء عام ، بل يجب الكلام عن قدرات خاصة تفيد كل واحدة منها فى نوع خاص من المواقف . لذلك أجرى سبيرمان عددا كبيرا من الاختبارات العقلية والاختبارات الدراسية . أى التى تقيس التحصيل الدراسى ، على مجموعات كبيرة من الأفراد تم قدر معاملات الارتباط بين كل واحد منها وسائرها . فإن كل التفوق فى قدرة يرتبط بالتفوق فى القدرات الأخرى كان هذا دليلا على وجود « ذكاء عام » . وإن كان التفوق فى قدرة مستقل عن التفوق فى القدرات الأخرى لم يكن هناك ذكاء عام . فلاحظ أن جميع المعاملات موجبة جزئية . أما كونها موجبة فيشير الى أن هناك عاملا مشتركا يؤثر فيها جميعا ، وأما كونها جزئية فيشير الى أن هناك عوامل أخرى « غير هذا العامل المشترك ، تؤثر فيها . ومن ثم خُصص الى النتائج الآتية :

١ - أن كل اختبار ، وبالتالي كل انتاج عقلى ، يؤثر فى أدائه عاملان : عامل عام مشترك يؤثر فى نتيجة هذا الاختبار أو الانتاج وفى نتيجة كل اختبار أو انتاج آخر يؤديه الفرد ، وعامل نوعى يقتصر أثره على هذا الاختبار أو الانتاج وحده دون غيره . فقدرة الفرد على الانشاء التحريرى ، أو التصميم الهندسى ، أو التفكير السياسى ، أو التعامل التجارى ، أو الاستدلال المنطقى ، كذلك قدرته على الخطابة أو السباحة أو حفظ الشعر أو العزف على آلة موسيقية تتوقف كل واحدة منها على فعل عامل عام - هو القاسم المشترك الأعظم بينها - وعلى عوامل نوعية خاصة بكل قدرة منها . وقد أطلق سبيرمان الحرف S على العامل العام والحرف S على العوامل النوعية فى مجموعها . وسنطلق عليهما الحرفين « ع » و « ن » فكان « ع » يقابل الاستعداد العقلى العام للفرد ، وكان « ن » يقابل الاستعداد العقلى الخاص لأداء عمل خاص .

٢ - كذلك وجد سبيرمان عن طريق الاختبار والاحصاء دائما أن الاختبارات التى تقيس العمليات العقلية العليا كالاستدلال والابتكار تتطلب النجاح فيها قدرا كبيرا من « ع » ، أى يتوقف النجاح فيها على

العامل العام أكثر من توفقه على العوامل النوعية ؛ ومن ثم قال ان هذه العمليات العليا منتبجة بالعامل العام ، في حين أن الاختبارات التي تقيس عمليات حسية حركية أو التي تقيس التذکر يتوقف النجاح فيها على العوامل النوعية أكثر من توفقه على العامل العام . وعلى هذا فقد يكون الاستعداد العقلي العام للفرد قويا ومع ذلك يعجز عن اجادة الرسم أو العزف أو الغناء أو الرقص ان كانت استعداداته الخاصة في هذه النواحي ضعيفة . وقد يكون استعداده العقلي العام غير قوى ومع ذلك يتفوق في هذه النواحي ان كانت استعداداته الخاصة النوعية لها قوية .

ونضع ما تقدم في صيغة أخرى فنقول ان العامل العام يؤثر في جميع القدرات والعمليات العقلية من الادراك الحسي الى التصور والتخيل والتذكر الى الاستدلال والابداع . . . لكنه يؤثر فيها بنسب متفاوتة . وهو أمس وألزم لبعضها منه للبعض الآخر . فهو أمس والزم للتفكير في مستواه الراقي ، أى لتلك العمليات التي تتطلب ادراك علاقات جديدة ، أو خلق علاقات جديدة . وفي هذا يقول سبيرمان « تكون العملية مشبعة بالعامل العام على قدر ما تتطلب من استنباط العلاقات وأطراف العلاقات أى المتعلقة » (١) .

٣ - وقد وجد سبيرمان وأتباعه أن أحسن الاختبارات التي تقيس الذكاء كما يفهمه عامة الناس هي أكثر الاختبارات تشبيها بالعامل العام ، فأتجهوا الى تسمية هذا العامل العام « ع » بالذكاء أو الذكاء العام .
خلاصة هذه النظرية :

١ - ان الذكاء ليس عملية عقلية معينة كالاستدلال والتذكر أو التعلم ، بل عامل عام أو قدرة عامة تؤثر في جميع العمليات العقلية بنسب متفاوتة وتشارك معه عوامل نوعية تختلف باختلاف العملية . وبعبارة أخرى فالذكاء جوهر النشاط العقلي كله .

٢ - أن الفروق بين الناس في الذكاء تبدو في اختلاف قدرتهم على استنباط العلاقات والمتعلقات . فكلما استطاع الفرد استنباط علاقات أكثر تعقيدا وتجريدا كان مستوى ذكائه رفيعا . أى أن الذكاء في جوهره ادراك للعلاقات الصعبة أو الدقيقة .

(١) المتعلقات Correlates : اذا كانت العلاقة بين البياض والسواد علاقة تضاد ، فالبياض والسواد طرفا هذه العلاقة .

٣ - أن خير الاختبارات لقياس الذكاء ما كان مشبعاً بالعامل العام
أى ما تضمن استنباط العلاقات وأطرافها : العلاقات والمتعلقات الجديدة
غير المألوفة . وهذا يبدو واضحاً فى أسئلته اختبار الذكاء للاستاذ
اسماعيل القباني (ص ٣٤١) .

٨ - نظرية ثرستون

يرى ثرستون ممثل مدرسة تحليل العوامل بأمريكا . أن ما يسميه
سبيرمان بالذكاء أو العامل العام يمكن تحليله الى عدد من القدرات أو
العوامل الأولية . فقد طبق عدداً ضخماً من الاختبارات اللفظية والعملية
المتنوعة التى يقتضى أدائها ما نسميه بالذكاء على عدد ضخم من طلبة
المدارس الثانوية والكليات ، وقدر معاملات الارتباط بين كل اختبار
وسائر الاختبارات فاتضح له ما يأتى :

(١) أن اختبارات الذكاء لا تقيس قدرة عامة واحدة بل سبعة من
القدرات العقلية أو العوامل الأولية هى :

- ١ - القدرة على فهم معانى الألفاظ .
- ٢ - الطلاقة اللفظية ويقصد بها سهولة استرجاع الألفاظ أو
تأليف كلمات من حروف معينة .
- ٣ - القدرة العددية وهى القدرة على اجراء العمليات الحسابية
الأربع ، الجمع والطرح والضرب والقسمة ، فى سرعة ودقة .
- ٤ - القدرة على التصور البصرى المكاني : وهى القدرة على تصور
العلاقات المكانية والأشكال والحكم عليها بدقة ، أو على تصور حركات
الأشياء وأوضاعها المختلفة أثناء هذه الحركة .
- ٥ - سرعة الادراك وتبدو فى سرعة تعرف الشخص أوجه الشبه
والاختلاف بين عدة أشياء .

٦ - القدرة على التذكر الأصم أى الاسترجاع أو التعرف المباشر
لكلمات أو رسوم أو أرقام .

٧ - القدرة على الاستقراء أى الكشف عن مبدأ عام أو قانون أو
نظام خاص فى سلسلة من الأشياء .

(٢) أن هذه القدرات الأولية مستقل بعضها عن بعض استقلالاً
نسبياً لا مطلقاً بمعنى أن الشخص الذى يتفوق فى اختبارات قدرة منها
كالقدرة العددية مثلاً ينزع الى التفوق فى اختبارات القدرات الأخرى ،
غير أن هذه النزعة أضعفت بكثير من نزعتها الى التفوق فى الاختبارات التى

تقيس قدرة واحدة • فالارتباط بين القدرة العددية والقدرة اللفظية أضعف من الارتباط بين القدرة على الجمع والقدرة على الطرح والقدرة على الضرب أو على القسمة •

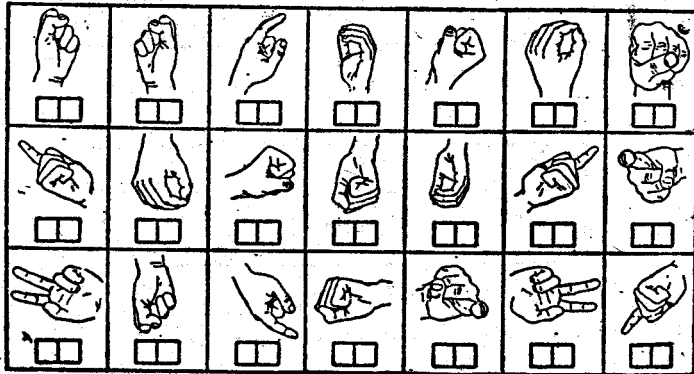
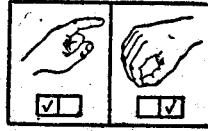
(٢) أن هذه القدرات يتضافر بعضها مع بعض في الانتاج العقلي خاصة المعقد •• فيندر أن يقوم الشخص بانتاج معقد لا تؤثر فيه هذه القدرات جميعا بنسب متفاوتة • من ذلك أن قدرة الشخص على حل تمرين هندسي أو فهم مقال عن الطاقة الذرية أو نظم قصيدة من الشعر أو تعلم سياقة سيارة •• تتوقف على تضافر القدرات الأولية ، غير أن القدرة العددية والقدرة على التصور البصري والقدرة على الاستقراء ألزم لفهم الهندسة منها لقرض الشعر مثلا •

على هذا النحو يرى ثرستون أن الذكاء العلم مركب يتألف من بضع قدرات أولية ، لذا فهو يرى الاستعاضة عن اختبارات الذكاء التقليدية باختبارات للقدرات الأولية •

٩ - أمثلة لاختبارات لهذه القدرات

القدرة على التصور البصري المكاني : الشكل ٢٨ بين اختبارا لقياس

هذه القدرة

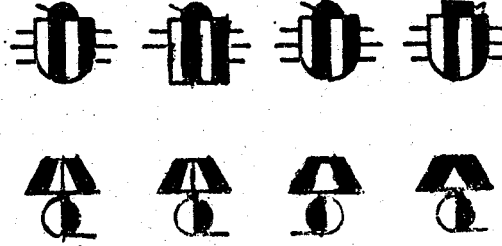


(شكل ٢٨)

ضع علامة في المربع الأيمن إن كانت اليد هي اليمنى وعلامة في المربع الأيسر إن كانت اليد هي اليسرى • وذلك على نحو ما تراه في المربعين المرسومين فوق الشكل

سرعة الادراك :

الشكل ٢٩ يبين اختباراً لقياس هذه القدرة

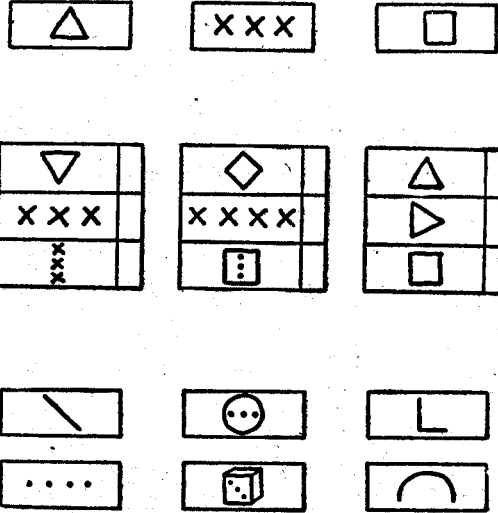


(شكل ٢٩)

ضع علامة على الشكلين اللذين يشابهان تمام التشابه

القدرة على التذكر الأصم :

الشكل ٣٠ يبين اختباراً لقياس هذه القدرة



(شكل ٣٠)

تأمل الصف الأعلى من الشكل لمدة كسر من الثانية تأملاً يتيح لك أن تعرف ما به من رسوم انرايتها مرة أخرى . ثم أنظر الى الصف الأوسط وضع علامة على يمين الرسم الذي رأيت . ثم تأمل الصف الأسفل تأملاً يتيح لك أن تعرف ما به من رسوم إن رأيتها مرة أخرى ، ثم ضع علامة على المتعرفه منها في مجموعة من ٦٠ رسماً آخر ستعرض عليك .

١٠ - التوفيق بين سبيرمان و نرستون

لقد وجد نرستون كما قدمنا أن القدرات الأولية مستقل بعضها عن بعض استقلالاً نسبياً لا مطلقاً . كما اتضح بالفعل أن هناك ارتباطاً بين ما يعرف بالذكاء وبين كل قدرة من هذه القدرات ، لكنه ارتباط يختلف قيمته من قدرة الى أخرى على نحو يستوقف النظر : فالارتباط بين الذكاء وبين القدرة على الاستقراء ارتباط مرتفع محوظ (٠٨٤) ، وهو أقل ارتفاعاً ووضوحاً بين الذكاء والقدرة اللفظية (٠٦٧) ، وبينه وبين القدرة العددية (٠٦٠) في حين أن معامل الارتباط بينه وبين القدرة على التذكر يبلغ (٠٤٧) وبينه وبين القدرة على التصور المكاني (٠٢٤) . الا يسمح لنا هذا بأن نقول ان الذكاء قدرة تؤثر في جميع العمليات العقلية لكن بدرجات متفاوتة ، فهو أهم وألزم لبعضها من البعض الآخر . الواقع أن نرستون اضطر آخر الأمر ، وعن طريق منهجه الخاص في تحليل العوامل الى الاعتراف بوجود عامل عام مشترك يؤثر في كل إنتاج عقلي . وعلى هذا أصبح العامل العام - من حيث هو قدرة عقلية عامة - حقيقة لا يرقى اليها الشك عند أكثر أتباع مدرسة تحليل العوامل .

خاتمة :

ونتساءل أخيراً : أهناك فرق بين مفهوم الذكاء كما وصل اليه العاملون وبين الذكاء كما حكمنا عليه من مقاييسه ؟ لقد اتضح أن أظهر ما تقيسه هذه المقاييس بالفعل هو هذا العامل العام أو القدرة العامة وذلك بالرغم من أن هذه المقاييس صيغت على غير هذا الأساس . وبعبارة أخرى فمقاييس الذكاء الحالية تعطي فكرة عامة عن المستوى العقلي العام للفرد .

على أنه يجب التمييز بين الذكاء من حيث هو قدرة عقلية فطرية (١) هي القدرة على ادراك العلاقات وأطرافها وبين الذكاء كما تقيسه المقاييس والذي يتضمن فضلاً عن ذلك عوامل مزاجية واجتماعية كالاهتمام والسرعة والمثابرة والرغبة في النجاح والتحمس في الأداء .

(١) سنرى مما يلي أن الذكاء قدرة فطرية وان الفوارق بين الأفراد في الذكاء ترجع في المقام الاول الى الوراثة .

الفصل الثاني

خصائص الذكاء

١ - العمر العقلي ونسبة الذكاء

بعد تقدير درجة الفرد في مقياس الذكاء يقدر ما يسمى بالعمر العقلي له Mental age أو M.A. ويقصد به مستوى الذكاء الذي بلغه الفرد في الوقت الذي نجري عليه المقياس . أو هو درجة ذكاء الفرد بالمقياس الى أفراد من نفس سنه . فيقال ان عمره العقلي ٩ سنوات مثلا ان استطاع أن ينجح في الاختبارات التي يجتازها طفل متوسط عمره الزمني ٩ سنوات . ولا يخفى أن العمر العقلي في ذاته لا يدلنا على أن الفرد ذكي أو غبي . فالطفل الذي عمره العقلي ٨ سنوات مثلا يكون غبيا ان كان عمره الزمني ١٢ سنة ، ويكون طفلا ذكيا ان كان عمره الزمني ٥ سنوات . ومن ثم كان من الضروري أن نوازن بين العمر العقلي للفرد وعمره الزمني، أي عدد السنين التي عاشها فعلا ، ان أدنا أن نحكم على ذكائه . فان كان عمره العقلي يقترب من عمره الزمني فهو متوسط الذكاء ، وان كان يزيد عليه فهو فوق المتوسط في الذكاء . لذا اصطلح العلماء بعد « بنيه » على اتخاذ النسبة بين العمر العقلي والعمر الزمني وسيلة للدلالة على مقدار ذكاء الفرد أو غيائه . وتضرب هذه النسبة عادة في ١٠٠ لازالة الكسور . وتسمى القيمة الناتجة « نسبة الذكاء » Intelligence quotient أو I.Q. فنسبة الذكاء لتلميذ عمره العقل ١٠ سنوات وعمره الزمني ٨ سنوات هي $100 \times \frac{8}{10} = 80$. ويقدر ما تزيد هذه النسبة على ١٠٠ يعلو ذكاء الفرد عن المتوسط ، وعلى قدر ما تقل عن ١٠٠ يكون ذكاء الفرد منخفضا قليل أو كبير .

نمو العمر العقلي :

أجرى العلماء عديدا من مقاييس الذكاء على نطاق واسع وفي أعمار مختلفة وخرجوا من ذلك بأن العمر العقلي أو مستوى الذكاء ينمو ويزداد بسرعة في بضع السنوات الأولى من حياة الفرد ، ثم يزداد بخطى ثابتة

الى سن ١٣ أو ١٥ ، ثم يببطىء نموه تدريجيا حتى سن ١٦ أو ١٨ ، أما بعد هذه السن فلا يمكن تسجيل زيادة فى نموه عن طريق المقاييس ، ثم يأخذ فى الانحدار ببطء شديد ابتداء من حوالى سن ٣٠ ، وبعد الخمسين تزداد سرعة هذا الانحدار نسبيا ، لكنه انحدار تدريجى غير ملحوظ لا يمكن الكشف عنه الا بالاختبار الدقيق . فان أصاب نسيج المخ عطب أو تلف نتيجة لاصابة أو تورم أو تلوث ميكروبى أو تسمم كحولى أو تصلب فى الشرايين . . كان الانحدار سريعا ظاهرا ملحوظا .

وقد أسفرت الملاحظات على أنه من المحال إقامة تواز تام بين زيادة وزن المخ وزيادة الذكاء ، ذلك ان المخ يصل وزنه الى نهايته العظمى فى سن ١٥ ، لكنه يصل الى أكثر من ٩٠ ٪ من وزنه فى منتصف الخامسة من العمر !

أما وقوف نمو مستوى الذكاء فى جوالى السادسة عشرة أو الثامنة عشرة فقد كان متناورا لكثير من الدهشة بل والاحتجاج . لأنه يعنى أن مستوى ذكاء الفرد فى هذه السن المبكرة هو نفس مستوى ذكائه وهو فى الأربعين أو الستين . غير أن هذا لا يفيد أن التعلم والتربية يقفان عند تمام نضج مستوى الذكاء أو أن حكمة الشاب وخبرته بالحياة وألفته بالدنيا هى خبرة الكهل وحكمته وثقافته وما كسبه من عادات فى تفكيره وسهولة فى أداء أعماله . فوقوف نمو مستوى الذكاء لا يعنى وقوف نمو الخبرة والتعلم ، وكل ما يعنيه أن مستوى الذكاء - كما تقيسه المقاييس - واحد لدى كل منهما . أما الذى ينمو بعد هذه السن فليس مستوى الذكاء ، بل المادة التى يستخدمها الذكاء . لذا يجب التمييز بين المستوى العقلى والانتاج العقلى . وعلى هذا فاذا أردنا تقدير نسبة الذكاء لشخص فى الأربعين مثلا ، حسبنا عمره الزمنى ١٦ أو ١٨ سنة فقط .

ومن الغريب أننا لا ندهش ولا نشور حين يقال لنا ان أجسامنا يتم نموها فى حوالى العشرين من العمر ، لكننا نعجب ونحتج حين يقال ان ذكاءنا يتم نموه حوالى السابعة عشرة ! غير أننا يجب أن نذكر أن عقولنا لا تبدأ فى النمو الا بعد أن يتم نمو ذكائنا . فالحكمة والثقافة والتذوق لا تبدأ فى التفتح والظهور الا بعد السادسة عشرة عادة ، ذلك أن تحصيلنا الفكرى فى الطفولة كان يقوم على ذكاء فح غير مكتمل .

ومما دلت عليه المقاييس أيضا أن نمو مستوى الذكاء يكون أسرع لدى الأطفال الأذكياء ويستمر لمدة أطول منها لدى متوسطى الذكاء ، كما أن نموه لدى الأعمياء وضعاف العقول يكون أبطأ ولمدة أقصر منها لدى

متوسطى الذكاء . فمستوى الذكاء يقف نموه لدى الأغبيا قبل سن ١٤
أو ١٥ ، لكنه يستمر لدى الأذكيا بعد سن ١٨ بقليل .

٢ - ثبات نسبة الذكاء

من المقرر الثابت أن ذوى الذكاء الرفيع من الأطفال يظلون طول
حياتهم يتسمون بهذا الذكاء الممتاز ، وأن ضعاف العقول وشديدي الغباء
يظلون كذلك أيضا . لكن ما بال الأطفال الذين يقعون بين هذين الطرفين؟
لقد قدرت نسبة الذكاء لعدد ضخم من هؤلاء خلال فترات مختلفة الطول
فوجد أن نسبة ذكاء الفرد الواحد تظل ثابتة أو تتغير تغيرا طفيفا جدا
اذ قيس ذكاه مرتين بينهما عام أو أكثر منه بقليل . فنسبة الذكاء فى
السادسة تكون بعينها فى السابعة من العمر غير أنه ان طالت الفترة بين
القياسين ، تغيرت نسبة الذكاء فى المتوسط ، بزيادة أو نقص بين ٥ و ١٠
درجات ، مع استثناء حالات قليلة جدا كان التغير فيها بين ٢٠ و ٢٥
درجة . وقد يرجع هذا التغير الى استخدام مقاييس مختلفة فى الأعمار
المختلفة ، أو لاختلاف من يقومون بإجراء المقياس فى الأعمار المختلفة أو
يرجع التحسن فى نسبة الذكاء الى ألفة الطفل بمقياس الذكاء . هذه
هى العوامل التى تؤثر فى نسب الذكاء حين يختبر الأطفال أنفسهم مرات
متتالية من بدء الطفولة المبكرة الى سن المراهقة . وقد اتضح أن التغيرات
الطفيفة فى نسبة الذكاء قد ترجع الى تغيرات مؤقتة فى الحالة الجسمية أو
النفسية للطفل ، أو الى عوامل انفعالية أو لاختلاف الدافع والاهتمام
لديه ، أما التغيرات طويلة الأمد فقد ترجع الى تأثير عوامل انفعالية أو
بيئية لمدة طويلة من الزمن . من هذا نرى أن لنسبة الذكاء المقيسة فى
الطفولة قيمة تنبؤية كبرى . فاذا كانت نسبة الذكاء لطفل فى السادسة
من العمر ١٣٣ مثلا، استطعنا أن نتنبأ على وجه الترجيح لا على وجه اليقين،
أنها ستظل كذلك حين يبلغ من العمر ١٣ سنة زمنية ، وأنه بعد ذلك
سيكون ممتازا فى دراسته الجامعية . ولدينا اليوم مقاييس للذكاء يعتمد
عليها فى التنبؤ لدى الراشدين وكبار الأطفال ، أما قبل السادسة من
العمر أى قبل دخول المدرسة فليست لدينا الى اليوم مقاييس يوثق بها
فى هذا التنبؤ .

وقد لوحظ أن الأطفال الذين عولجوا من عمى أو صمم جزئى (١)

(١) وجد ان متوسط نسب ذكاء العمى حوالى ٩٠ والصم حوالى ٨٠ على فرض
اختبارهم بمقاييس مناسبة . ويرجع هذا الى أنهم متغولون من الناحية السيكولوجية
عن المؤثرات الثقافية بقدر قليل أو كبير .

يبدون أحيانا ارتفاعا ملحوظا ودائما في نسبة الذكاء . كما لوحظ أن التعليم المدرسي قد يرفع نسبة الذكاء بدرجة ملحوظة أحيانا ، وأكبر الظن أن هذه الزيادة ترجع الى أن أغلب مقاييس الذكاء تقيس قدرات لازمة للنجاح المدرسي . لكن هذا لا يعني ان التربية تستطيع أن تصنع من الأقرام عمالقة أو من الأقدام فلاسفة وكل ما تستطيعه هو أن تستغل ما لدى الفرد من عطاء موهوب .

موجز القول أن نسبة ذكاء الفرد تظل ثابتة طول حياته ، بوجه عام ، مع تغير يتراوح بين ٥ و ١٠ درجات زيادة أو نقصا .

مستوى الذكاء ونسبة الذكاء :

مما يدعو الى اللبس وسوء الفهم أننا نستخدم كلمة الذكاء بمعنيين . فأحيانا نعني به مستوى الذكاء أو العمر العقلي ، وأحيانا أخرى نعني به نسبة الذكاء ، مع ما بينهما من اختلاف . وعلى هذا يجب التمييز بين المعنيين اعتمادا على السياق . فإذا قلنا ان الذكاء صفة ثابتة يتميز بها سلوك الفرد وتفكيره ، وتميزه عن غيره من الناس ، فهذا يعني نسبة الذكاء . وإذا قلنا ان الذكاء ينمو سريعا في مطلع الحياة ، فهذا يعني العمر العقلي . وإذا قلنا ان ذكاء الاناث لا يختلف في الجملة عن ذكاء الرجال ، فهذا يعني نسبة الذكاء . ولنلاحظ أن نسبة الذكاء هي الأساس في مقارنة الفرد بغيره ، وأن العمر العقلي هو الأساس في مقارنة الفرد بنفسه في أعمار مختلفة . وبعبارة أخرى اذا نظرنا الى الذكاء باعتباره مستوى عقليا فهو ينمو الى أن يبلغ حدا يقف عنده ، شأنه في ذلك شأن كل كائن حي وكل وظيفة حيوية ، أما ان أردنا به صفة يتميز بها الفرد فهو ثابت لا يتغير في العادة الا في حدود طفيفة .

٣ - الذكاء بين الوراثة والبيئة

يؤكد الغلاة من البيئيين أثر التربية والبيئة بوجه عام فيما بين الناس من فوارق في الذكاء ، ويؤكد الغلاة من الوارثيين أثر العوامل الوراثية بما لا يكاد يقيم للعوامل البيئية وزنا (انظر ص ٣٢٣) . والسبيل الى البت في هذا الأمر هو أن نلجأ الى التجريب لفصل أثر الوراثة عن البيئة ودراسة كل منهما على حدة . فلتقدير أثر البيئة لجأ الباحثون الى دراسة أفراد من وراثة واحدة نشئوا في بيئات مختلفة ،

ولتقدير أثر الوراثة درسوا أفرادا من وراثات مختلفة نشئوا في بيئات
واحدة أو متشابهة على قدر المستطاع .

طريقة التوائم :

من المعروف أن التوائم نوعان : صنتوية (١) وغير صنتوية (٢) ،
أما الصنتوية فنشأ من انشطار نفس البويضة المخصبة ، من انشطار الجنين
في مرحلة مبكرة جدا من تكوينه . أى أن لهما عين « المورثات: » genes
أى عين الوراثة . وهما دائما من جنس واحد ، يشبه أحدهما الآخر عند
الميلاد بحيث يتعذر التمييز بينهما . وكلتا تقدم بهما العمر زاد التشابه
بينهما بدل أن يقل . وظاهر أن هذا النوع من التوائم مادة جيدة للتجربة ،
اذ قد ينشأ أحدهما مع الآخر في نفس البيت والمدرسة ، أو ينشأ في
بيئتين مختلفتين كل الاختلاف . أما التوأمان غير الصنتويين فينشأان من
بويضتين مستقلتين خصبتا بحيوانين منويين مختلفين ، فوراثة أحدهما
غير وراثته الآخر . وقد يكونان من جنس واحد ، أو يكون أحدهما ذكرا
والثاني أنثى .

وقد طبقت اختبارات للذكاء على توائم صنتوية ربيت معا وعلى توائم
غير صنتوية وعلى أخوة عاديين ، أى غير توائم ، فوجد أن الأولى أكثر تقاربا
في الذكاء من الثانية والثالثة (تحسب درجة التقارب من تقدير معاملات
الارتباط) . من ذلك أن معامل الارتباط بين التوائم الصنتوية بعضها
وبعض هو ٠.٩٥ تقريبا ، فى حين أنه بين التوائم غير الصنتوية بعضها
وبعض ٠.٦٥ تقريبا ، وأن معامل الارتباط بين الأخوة العاديين يتراوح
بين ٠.٥٠ و ٠.٦٠ من هذا نرى أن ذكاء توأم صنتوى وآخر يكاد يكون
كذكاء طفل واحد نقيس ذكاه اليوم وبعد أسبوع . وهذا دليل على أن
للوراثة أثرا بالغا فى تعيين الذكاء .

كما دلت نتائج الاختبارات أيضا على أن التوائم الصنتوية التى تربى
وتنشأ فى بيئات مختلفة تكون أكثر تقاربا فى الذكاء من التوائم غير
الصنتوية التى تربى معا ، وأن ذكاء الأطفال قريب من ذكاء آبائهم حتى
ان نشئوا فى بيوت غير بيوت آبائهم .

ذكاء أطفال الملاجىء :

من المعروف أن حياة أطفال الملاجىء تكون فى العادة متشابهة الى

fraternal twins (٢)

identical twins (١)

حد كبير : فى ظروف المعيشة والمعاملة والتعليم والزملاء والطعام وضروب الترويح . . فلو صح رأى « أنصار البيئة » لتساوى أو تقارب ذكاء من بالملجأ من أطفال ، خاصة أولئك الذين نشئوا فيه من سن مبكرة وأمضوا فيه وقتا طويلا . وإذا كانت الوراثة هى المسئول الأول عن الذكاء لاختلف الأطفال فى ذكائهم اختلافا ظاهرا . وقد دلت التجارب على أن الفروق الفردية فى الذكاء بين أطفال الملجأ الواحد تكاد تكون كالفروق الفردية بين الأطفال خارج الملجأ .

ومن الوقائع المقررة أن الفروق فى الذكاء بين أفراد طبقة اجتماعية بعينها أكبر بكثير من الفروق بين متوسطات الطبقات الاجتماعية المختلفة . هذه الواقعة لا يستطيع أنصار البيئة تفسيرها . . كذلك لا يستطيعون تفسير واقعة أخرى غير نادرة بل تحدث كثيرا ، هى انجاب ضعاف العقول أطفالا أذكيا بل على مستوى رفيع من الذكاء . والعكس صحيح . غير أنها يمكن تفسيرها على أساس الوراثة .

من هذه التجارب والوقائع وأمثالها خرج الباحثون بأن أثر التربية فى تغيير الذكاء وتحسينه زهيد طفيف ، وإن كانت التربية الصحيحة والخبرة قد تؤديان الى شىء من التحسن فى نتائج الذكاء كما تقيسه المقاييس الحالية . الواقع أن التربية لا تقوى الذكاء ولا تنميه ولا تحسنه وكل ما تستطيعه هو أن تعين الفرد على أن يحسن استخدامه . ومما يجدر ذكره أن مقاييس الذكاء قد خطت خطوات واسعة فى قياس الذكاء من حيث هو قدرة فطرية ، لكن نتائجها لا تزال تتأثر الى حد كبير بالخبرة والتعلم . وهذا الأثر لا بد أن يعمل له حسابا فى تأويل هذه النتائج .

٤ - الذكاء والمعرفة المكتسبة

متى سلمنا بأن الذكاء قدرة فطرية فلا بد لقياسه نقيما من عزله عن أثر الخبرة والمعلومات المكتسبة ، أى عن أثر البيئة التى يعيش فيها الشخص الذى نختبره . غير أن كل مقياس نطبقه يتوقف النجاح فيه فى الواقع على معرفة مكتسبة . خذ على سبيل المثال اختبارا من اختبارات « بنيه » ، وليكن اختبار كشف السخف فى العبارة الآتية « اذا بلغ بى اليأس حدا يدفعنى الى الانتحار فلن اختار للانتحار يوم الجمعة لأنه يوم نحس بجلب لى الشقاء » . فلكى يجب لطفل عن هذا السؤال يجب أن يعرف من بين ما يعرف معانى الكلمات وأن يعرف أن الميت لا يسعد ولا يشقى . ولو وضع هذا الاختبار بلغتنا لأطفال من الصين ما استطاعوا

أن يجيبوا عنه مهما أوتوا من الذكاء . أو خذ الاختبار الذي يطلب فيه الى أطفال في الثامنة تسمية قطع مختلفة من النقود أو تكلمة سلسلة من الأعداد . . هذه الاختبارات وغيرها تقتضى للإجابة عنها قدرا من المعلومات، بل ان فهم الاختبار نفسه للإجابة عنه يتطلب معلومات مكتسبة ، لأن الانسان لا يولد وهو يعرف معانى الألفاظ، أو دلالات الصور التي يتألف منها الاختبار .

الواقع أن الذكاء لا يمكن قياسه في فراغ ، بل في صلته بالمعرفة . غير أننا في مقياس الذكاء لا نريد قياس المعرفة من حيث هي ، بل قدرة الفرد على تحصيلها وتطبيقها والانتفاع بها ، فالذكاء استخدام للمعرفة أكثر مما هو امتلاك للمعرفة . وثمة فرق كبير بين معرفة خامدة ميتة تكون الصلة بينها وبين العقل كالصلة بين الماء والوعاء الذي يحتويه ، وبين معرفة حية مهضومة تكون الصلة بينها وبين العقل كالصلة بين الغذاء والجسم .

ولننظر الآن في الأسئلة الآتية لنرى ما بينها وبين اختبارات الذكاء من فارق : ما أكبر مدينة في بوليفيا ؟ ما اسم العملة المتداولة في البرازيل ؟ كم عدد أصحاب الأطقم الصناعية الذين خلعوا أسنانهم في مصر هذا العام ؟ متى بدأت الثورة على نظام الحريم في هونج كونج ؟ . ما النسبة بين متانة خيط من الحرير وسلك من الصلب حين يتساويان في السمك ؟ . هذه الأسئلة لا يستطيع أى شخص الإجابة عنها الا ان كان قد تعلمها في المدرسة أو قرأها في مرجع خاص أو سمعها مصادفة و اتفاقا . أما المعرفة التي تتطلبها مقياس الذكاء فهي المعرفة التي لا يمكن أن تفوت الشخص ذا الذكاء العادى . هي المعرفة التي لا تتوقف على تعليم خاص أو قراءات خاصة بل يكتسبها الشخص حتما وعن غير قصد أثناء حياته اليومية في بيئته العادية . انها معرفة لا يبحث عنها الشخص بل هي التي تبحث عنه وتلقى بنفسها عليه . وهذا على خلاف الأسئلة السابقة أو الامتحانات المدرسية التي تختبر المعرفة التي لا يمكن أن يعرفها الشخص العادى الا ان فتش عنها في أماكن خاصة .

فاختبارات الذكاء السابقة لم تدرج في مقياس الذكاء الا بعد أن ثبت لمؤلف المقياس بالتجربة على عدد كبير من الأطفال في بلده أن الطفل ذا الذكاء المتوسط يتعلم أسماء قطع النقود مثلا من تجاربه العادية في بيئته وفى سن الثامنة . من هذا يتضح أن المقياس الذى يصلح لقياس الذكاء فى بلد قد لا يصلح لقياسه فى بلد آخر . فهذا الاختبار مثلا لا يصلح

لقياس الذكاء لاطفال لا تتيح لهم بيئتهم التمييز بين قطع النقود في سن
اشامنة ها والمقياس الذى يصلح لقياس ذكاء الانجليز لا يتحتم أن يصلح
لقياس ذكاء البرتغاليين ، والذى يصلح لقياس ذكاء أهل المدن لا يتحتم
أن يصلح لقياس ذكاء أهل الريف ، والذى يصلح لقياس ذكاء التلاميذ
فى المدارس النموذجية لا يتحتم أن يصلح لقياس ذكاء التلاميذ فى
المدارس العادية .

ومما يدل على أن مقاييس الذكاء يجب أن تكيف لنوع ثقافة المجتمع
الذى يراد قياس ذكاء أفراده أن أحد الباحثين صاغ اختبارا لقياس ذكاء
سكان استراليا الأصليين - والمعروف أن لهؤلاء قدرة كبيرة على اقتفاء
الأثر - وكانت مادة الاختبار صورة فوتوغرافية لمواقع أقدام ، فلم يقل
مستوى اجاباتهم عن مستوى اجابات البيض الذين اختبروا عن طريق
القلم والقرطاس . وقد طبق أحد الباحثين اختبارا مادته رسم حصان على
أطفال قبيلة من الهنود الحمر فكان مستواهم أعلى بكثير من مستوى البيض
حين أجرى عليهم نفس الاختبار .

٥ - توزيع الذكاء

تدلنا نعيبة الذكاء على أن الفرد ذكى أو غيبى أو متوسط ، لكنها لا تدلنا
على مدى ما لديه من تفوق أو تأخر . فنسبة الذكاء ان زادت على ١٠٠
كانت دليلا على أن صاحبها فوق المتوسط فى الذكاء ، لكن هل تشير
النسبة ١٣٠ مثلا الى ذكاء خارق ونبوغ ، أم أنها أمر شائع بين الناس ؟
وهل النسبة ٨٠ تشير الى غباء مطبق أم أنها أمر مألوف ، ومن ثم فالمدلول
الحقيقى لنسبة الذكاء لدى فرد معين لا يمكن معرفته على وجه التحديد الا
اذا درسنا توزيع نسب الذكاء بين الناس جميعا . وقد طبقت مقاييس
الذكاء على نطاق واسع فدللت نتائجها على أن الذكاء موزع بين الناس
توزيعا طبيعيا وفق المنحنى الاعتدالى (انظر ص ٣٢٠) أى أن السواد
الأعظم منهم متوسطون فى الذكاء فى حين أن النوابع وضعاف العقل قلة
قليلة . فالذين تزيد نسب ذكائهم على ١٤٠ لا يتجاوزون ١٪ من الناس
والذين تقل نسبتهم عن ٦٠ لا يتجاوزون ١٪ أيضا . وقد اتفق العلماء
على أن :

من تزيد نسبة ذكائه على ١٤٠ يعد ألميا .

من تكون نسبة ذكائه من ١٢٠ الى ١٤٠ يعد ذكيا جدا .

- من تكون نسبة ذكائه من ١١٠ الى ١٢٠ يعد فوق المتوسط
- من تكون نسبة ذكائه من ٩٠ الى ١١٠ يعد متوسط الذكاء
- من تكون نسبة ذكائه من ٨٠ الى ٩٠ يعد دون المتوسط
- من تكون نسبة ذكائه من ٧٠ الى ٨٠ يعد غيبيا جدا
- من تكون نسبة ذكائه أقل من ٧٠ فهو ضعيف العقل
- فان كانت نسبة ذكائه من ٥٠ - ٧٠ فهو أهوك
- وان كانت نسبة ذكائه من ٢٠ أو ٢٥ - ٥٠ فهو أبله
- وان كانت نسبة ذكائه أقل من ٢٠ أو ٢٥ فهو معتوه

اختلاف الشعوب والجنسين في الذكاء :

بعد هذا يبدو لنا أن نتساءل : هل تختلف الشعوب في الذكاء كما يختلف الأفراد ؟ لقد طبقت مقاييس الذكاء على جموع هائلة من الأطفال في أمريكا ، فكان البيض الأمريكيون والصين واليابانيون في مستوى واحد تقريبا ، يليهم في ذلك الهنود فالزنجير . كيف نفسر هذا ؟ أيرجع هذا الاختلاف الى اختلاف الشعوب في الوراثة ، أم الى اختلاف في الاتجاه الذي يتخذه الذكاء عند كل شعب ، أم أن للبيئة أثرا في ذلك . الجدل هنا كثير . والقول الوسط هو أن في كل شعب بل وفي كل سلالة فروقا بعيدة المدى في الذكاء ، فكثير من الزنجير يبذون الامريكي الأبيض المتوسط ، وبعض الهنود يفوق متوسط الصين . فالفروق الفردية أهم بكثير من الفروق الشعبية والسلالية . لذا لا يصح الحكم على ذكاء الفرد من سلالته أو من جنسيته ، هذه احدى نتيجتين هامتين خرج بها علماء النفس . أما النتيجة الأخرى فهي أن السلالات races ان كلفت تختلف حقا في الذكاء الهطري فهذا الاختلاف أقل بكثير مما كان يظن .

كما دلت المقاييس أيضا على أنه لا يوجد فارق يستحق الذكر بين الذكور والاناث في الذكاء العام ، وان كانت الفروق الفردية بين الذكور أكبر من الفروق بين الاناث ، فعدد العباقرة وذوى الذكاء الرفيع أكثر بين الذكور من بين الاناث وكذلك عدد الأغبياء وضعاف العقول .

٦ - الذكاء والنجاح في الدراسة

يتوقف النجاح في الدراسة على عوامل شتى صحية وعقلية وانفعالية واجتماعية ، والذكاء عامل رئيسي من هذه العوامل . ولقد نالت فائدة اختبارات الذكاء على نحو لا يرفى اليك في التنبؤ بالنجاح الدراسي والا لاديمي حتى يميل كثير من العلماء اليوم الى تسميه اختبارات الذكاء باختبارات « الاستعداد الدراسي » او « القدرة الاكاديمية » . من ذلك ان الطالب لا يرجي له نجاح في الدراسة الثانوية ان كان ذكاؤه دون المتوسط ، ولا يرجي له نجاح في الدراسة الجامعية ان لم يكن ذكاؤه فوق المتوسط ، كما ان النجاح في بعض الكليات يتطلب مستوى من الذكاء اعلى من النجاح في كليات اخرى . فالدراسة بكلية الطب أو الهندسة تقتضى قدرا أكبر من الذكاء اللازم للنجاح في كليتي التجارة والآداب .

على أنه قد اتضح ان الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي أكبر وأوثق منه في مراحل التعليم الأولى منه في المراحل العليا والجامعة . فمن احصاء أمريكي أن معامل الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي هو ٠.٧٥ لدى تلاميذ المدارس الابتدائية ، وأنه يتراوح بين ٠.٦٠ و ٠.٦٥ . وبين طلاب المدارس الثانوية ، في حين يهبط الى ٠.٥٠ بين طلبة الجامعات . فاما كون هذه المعاملات جزئية فيشير الى أن التحصيل يتأثر بعوامل أخرى غير الذكاء ، وأما انخفاضها بتقدم المرحلة التعليمية فالمرجح أنه يرجع الى أن التحصيل في الجامعة يتوقف الى حد كبير على الاستعدادات الخاصة وعلى الميول والاهتمامات والاتزان الانفعالي للطلاب ، أو لأن بعض الأذكياء الممتازين ينصرفون عن التحصيل الى نواح أخرى . وبمهما يكن الأمر فالارقام السابقة تشير الى أن التنبؤ بالنجاح الدراسي على أساس اختبارات الذكاء أصدق وأقل عرضة للخطأ في مراحل التعليم الأولى . ومع هذا فقد أجريت اختبارات الذكاء في الولايات المتحدة على آلاف مؤلفة من المتقدمين للجامعات فظهر أن المتفوقين في هذه الاختبارات يتفوقون في دراستهم الجامعية ، وأن من تكون نتائجهم فيها غير مرضية يفشلون في دراستهم الجامعية أو يجتازونها في عسر . وهذا يعني أن نجاح الطالب في الدراسة الجامعية يمكن التنبؤ به بدرجة كبيرة من الدقة على أساس نجاحه في اختبار ذكاء يجرى عليه قبل دخوله الجامعة . وأكبر الظن أننا لو أجرينا عليه الى جنب اختبار الذكاء اختبارا يقيس استعداده الخاص للدراسة في الكلية المعنية التي يريد الالتحاق بها لفضلنا الى حد كبير عدد من تلفظهم الكليات في سنواتها الأولى . ومما يستأنس بذكره هنا

ما دلت عليه دراسات واسعة في أمريكا ولندن من أن الاختبار الشفوي الشخصي الذي تعقده بعض الجامعات لانتقاء طلابها قد فشل فشلا ذريعا في التنبؤ بنجاح الطالب أو تعثره في الدراسة الجامعية .

غير اننا قدمنا منذ قليل أن الذكاء لا يمكن تنميته وتحسينه ، فما موقف المعلم من هذه المشكلة ؟ لا يتطرق الى الذهن أن الذكاء لم يعد من شأن المعلم . فذكاء الطلاب أعز شيء في يده ، وليس في الصف أو في المدرسة أو في المحيط الاجتماعي للطلاب أو في خبراتهم السابقة . . . ليس في كل أولئك شيء يضمن له النجاح في مهمته كذكاء طلابه . غير أن المعلم ان عاجز عن تحسين الذكاء وانماه فهو قادر على تعليم طلابه كيف يستغلونه ويطبقونه وينتفعون به . وقليل هم الذين يستغلون استعداداتهم الفطرية على أتم وجه والى نهاية الحدود التي رسمتها الوراثة . ثم ان هناك «الاستعدادات الخاصة» ومجال التدريب فيها متسع . ولقد قال «سيرمان» في نهاية بحوثه عن العامل العام والعوامل النوعية : « ان كل انسان يستطيع أن يكون نابغة في ناحية ما » .

٧ - الذكاء والنجاح في المهنة

يقتضى النجاح في المهن والأعمال المختلفة نسبيا مختلفة من الذكاء . فالمهن التي تتطلب التخطيط والتصميم والحكم والابتكار والدهاء وسعة الخيلة ، أو تتطلب أشخاصا يستطيعون العمل دون اشراف دقيق عليهم . . . يتوقف النجاح فيها على قدر كبير من الذكاء على تفاوت واختلاف في هذا المقدر . من تلك مهن السياسة وادارة الشركات والطب والمحاماة والتدريس بالجامعات . . . ومن ناحية أخرى فالمهن التي تقتصر على أعمال آلية رتيبة بسيطة لا تحتاج الى خبرة فنية أو تدريب خاص لا تتطلب الا قدرا طفيفا منه . من تلك مهن البواب والكناس والحمال والساعي وماسح الأحذية وبنائح الصحف . . . وبين هذين الطرفين مجال تتراعى فيه مئات من المهن الصناعية والكتابية والادارية تتطلب مستويات مختلفة من الذكاء .

غير أن النجاح في بعض المهن يتطلب من القدرات والاستعدادات الخاصة أكثر مما يتطلبه من الذكاء العام . فقد يكون نصيب الفرد من الذكاء كبيرا لكنه يعجز عن النجاح في أداء الأعمال الميكانيكية أو الحركية أو عن اجادة الرسم والعزف أو الغناء أو الرقص ان كانت استعداداته الخاصة في هذه النواحي ضعيفة . وقد يكون ذكاؤه متوسطا أو دون المتوسط لكنه يتفوق في هذه النواحي ان كانت استعداداته الخاصة لها

قوية . وهنا تكون اختبارات الذكاء محدودة الفائدة في التنبؤ بالنجاح المهني .

بل إن الذكاء الرفيع قد يكون ضارا ببعض المهن كالمهن الرتبية البسيطة التي لا تتطلب تفديرا وتفكيرا . وقد دل التجريب على أن ذوى الذكاء المرتفع أكثر عرضة للملل من غيرهم ، تضجرهم الأعمال التكرارية التي لا تنوع فيها ، فإن مارسوها زادت أخطاءهم وكثرت حوادثهم ولم يبلغوا بها حد الاتقان، في حين أن أصحاب الذكاء الخفيض يرتاحون بوجه عام إلى أوجه النشاط التي تجري على وتيرة واحدة .

كما وجد أن هناك صلة بين الذكاء الفرد وترقيه في وظيفته ، فذوو الذكاء المنخفض ينزعون إلى البقاء في مناصبهم الدنيا ، في حين يرقى الأذكياء إلى مناصب أعلى . هذا ما اتضح في الأعمال الكتابية والمكتبية بوجه خاص .

وقد اتضح أن هناك ارتباطا وثيقا بين الذكاء وحسن اختيار المهنة . وهذا ليس بمستغرب . فالذكي أقدر على فهم نفسه والحكم على قدراته وميوله وعلى ما تتطلبه المهن المختلفة من قدرات وصفات، كما أن مستوى طموحه لا يكون في العادة مسرفا في البعد عن الواقع .

من هذا نرى ما لأختبارات الذكاء من قيمة كبيرة في كثير من النواحي المهنية والصناعية . وقد كان هذا مما شجع علماء النفس على الاستمرار في تحسين هذه الاختبارات وجعلها أكثر صلاحية لقياس الذكاء من الاختبارات التقليدية في مطلع حركة القياس العقلي . غير أننا رأينا أن النجاح في بعض المهن يتطلب من القدرات الخاصة أكثر مما يتطلبه من الذكاء العام . لذا يتحتم في كثير من الأحيان أن يقترن اختبار الذكاء باختبارات للقدرات الخاصة في عمليتي التوجيه المهني والاختيار المهني .

٨ - الذكاء والتوافق الاجتماعي

التوافق الاجتماعي حالة تبدو في قدرة الفرد على عقد صلات راضية مرضية مع من يعاملهم من الناس ، وقدرته على مجاراة قوانين الجماعة ومعاييرها . . فان عجز عن ذلك كان « ساء التوافق » . ولسوء التوافق الاجتماعي مظاهر عدة منها الأمراض النفسية والأمراض العقلية والأجرام غير تلك من ضروب الزيغ الاجتماعي والحلقى .

والذكاء شرط ضروري للتوافق الاجتماعي ، فالذكي أقدر من غيره على التكيف وحسن التصرف ، وأقدر على التبصر في عواقب أعماله . . غير أن الذكاء ليس الا عاملا واحدا من العوامل الكثيرة المختلفة التي تسهم في تعيين السلوك وتوجيهه . فالى جنب الذكاء هناك الدوافع الشعورية واللاشعورية ، وما يحتضنه الفرد من معايير ومثل أخلاقية ، فضلا عن قدرته على ضبط النفس ومقاومة الاغراء . . وقد لا يعز على الفرد أن يميز بين الخير والشر ، بين المباح والمحظور لكنه يعجز عن ضبط اندفاعاته القسرية ان كان مصابا بمرض نفسى . بل قد يكون الذكاء عوننا على التعمية والتنمية واطفاء ما يتورط فيه صاحبه من سلوك مضاد للمجتمع ولندكر بعد هذا كله أن الذكاء يزود المرء بالوسائل لا بالدوافع ، فهو يوجه ويرشد لكنه لا يدفع ويحفز فهو يرشد اللص الى افضل طريقة للسرقة لكنه لا يحفزه على السرقة . من ذلك نرى أن الذكاء شرط ضروري لكنه شرط غير كاف للتوافق الاجتماعي . . فلو نشأ الذكي على تربية قوامها القسوة والكبح والرعب ، فلن يعصمه ذكاؤه من أن يصاب بمرض نفسى ان أثقلت عليه الدنيا بعد ذلك بصدماتها وكان مهيبا بالوراثة لهذا المرض . ولو نشأ الذكي على تربية قوامها الحقد والكراهية والشعور بالظلم وكان محوطا بجو تشجيع فيه الجريمة ، فلن يغنيه ذكاؤه عن الانحراف الاجتماعي رغما عنه . وقد عززت الدراسات الاحصائية هذه النتيجة اذ بينت أنه لا يوجد ارتباط ذو دلالة بين الذكاء والاصابة بمرض نفسى .

ومما يستأنس بذكره في هذا الصدد ما اسفرت عنه دراسة «ترمان» للموهوبين من أن ٨١٪ من الكبار الموهوبين كان توافقيهم الاجتماعي سليما مرضيا . وأن ١٥٪ لم يكن توافقيهم مرضيا الى حد كبير بل شبه مرضي ، وأن ٣٪ أصيبوا باضطرابات خطيرة في الشخصية غير الجنون ، وأن ١٪ كانوا ضحية الجنون . لكنها أسفرت في الوقت نفسه عن أنه لا يوجد ارتباط أي علاقة بين مستوى التوافق ونسبة الذكاء ، فقد يكون أعلاهم ذكاء أكثرهم اضطرابا أو يكون أحسنهم توافقا . والعكس صحيح .

الذكاء والخلق . .

أما فيما يتصل بالعلاقة بين الذكاء والخلق فقد ظهر من بعض البحوث أن معامل الارتباط بين الذكاء والصفات الخلقية ارتباطا موجب لكنه

طيف قد يقل في بعض الأحيان عن ٠.٢٠ ، وهو ارتباط يخلف الظن فيما يراه الناس عادة .

ونتساءل الآن عن الصلة بين الذكاء وبين جناح الأطفال والمراهقين وجرائم الكبار . لقد دلت بحوث « بيرت » Burc الدقيقة على الأحداث الجانحين الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ و٦ سنة ، دلت على أن نسبه ضعاف العقول بينهم تساوى خمسة أمثالها بين الإسوياء من طلاب المدارس . وهو يعلق على هذا بأن ضعف العقل عامل هام في أحداث الجريمة ، أي لا يقوم فيها بدور ثانوى بل بدور رئيسى ، لكنه دور سلبي أى أن ضعف العقل فى ذاته لا يحفز على الجريمة لكنه يمهّد الطريق لعوامل أخرى تسهل التردى فى الجريمة . فهو يعوق صاحبه عن التبصر فى العواقب ، ويزيد من قابليته للإيحاء مما يجعله أكثر تأثرا وانقيادا للمثل السيء ودعاة الشر ، وبذا يخلو الطريق لضروب الاغراء والدوافع الثائرة . وبعبارة أخرى فضعف العقل ليس سببا مباشرا للجريمة ، كما أنه ليس السبب الوحيد فى أحداثها ، إذ لو أخطنا ضعيف العقل بما يقيه من المؤثرات الضارة لم يتورط فى الجريمة . ومما يذكر بهذا الصدد ما يلاحظ من تمرد أغبياء الطلاب وخروجهم على النظام وسوء سلوكهم . لقد كان يظن أن الغباء هو السبب المباشر لسوء سلوكهم ، والواقع أن انحراف هؤلاء يرجع الى الطريقة التى يعاملون بها والى اكرامهم على أعمال لا تتناسب مع قدراتهم والى ما يشعرون به من نقص وعجز حين يقارنون أنفسهم بالأذكياء .

ومن بحث آخر أجرى على ١٦٩٠ نزيلا بأحد السجون الأمريكية ظهر أن ٣٠٪ منهم تقل نسب ذكائهم عن ٧٠ ، وأن ٥٠٪ منهم تقل نسب ذكائهم عن ٩٠ . غير أنه ظهر من دراسات أخرى أن ضعف العقل ليست شائعا بهذا القدر الكبير بين المجرمين ، صغارهم وكبارهم .

على أن هذا لا يعنى أن الأجرام من حظ الأغبياء وضعاف العقول وحدهم : فقد أتضح من دراسات كثيرة أن الجريمة قدر مشاع بين الأطفال والكبار فى جميع المستويات العقلية . ولئن كانت نسبة الأذكياء بين المجرمين أقل من نسبة الأغبياء وضعاف العقول فربما كان السبب أنهم أقدر على التعمية والتمويه والافلات من قبضة العدالة ، أو أقدر على الظفر بما يتوقون اليه فى الحياة دون حاجة الى اللجوء الى الجريمة ، هذا الى ما يمتازون به من قدرة على التبصر فى عواقب أعمالهم . ومما يستأنس

بذكوره ما دلت عليه بحوث « ترمان » وغيره من أن الاجرام نادر بين
الأطفال والأحداث الموهوبين .

ومهما يكن من أمر فقد تأكد اليوم أن اضطراب الحياة الانفعالية
للشرد وما يعانیه من صراعات وأزمات نفسية أقوى بكثير في الدفع الى
الجريمة من أثر العوامل العقلية (١) .

(١) أنظر كتاب « علم النفس الجنائي » للمؤلف . طبع بغداد عام ١٩٤٢ ، الباب

الفصل الثالث

الاستعدادات

١ - تمهيد

الاستعداد والقدرة

« الاستعداد » aptitude هو مدى ما يستطيع الفرد أن يصل اليه من الكفاية في مجال معين ، كالرياضيات أو الموسيقى أو الدراسات الجامعية ، ان توافر له التدريب اللازم ، فأحسن اثنين استعدادا من استطاع أن يصل الى مستوى أعلى من الكفاية ، بمجهود أقل ، وفي وقت أقصر . ، أى كان إنتاجه أعلى وتعلمه أسرع وأيسر من ذى الاستعداد الحفيظ . فالطالب الذى يتفوق فى دراسة الرياضيات أو الأدب بجهد معقول يبذله فى التحصيل يملك استعدادا أكبر فى هذين المجالين ممن يبذل فى دراستها جهدا مضنيا ولا ينجح الا فى عسر . واذا اتاحت لشخصين مدة بعينها للتدرب على آلة موسيقية معينة أو الكتابة على الآلة الكاتبة ، فكان أحدهما أكثر اتقانا ودقة من صاحبه فى نهاية هذه المدة فهو أكثر استعدادا منه . وقد دلت التجارب على أنه فى اكتساب المهارات الحركية المعقدة قد يكون أمهر المتدربين أقدر بعشر مرات أو عشرين مرة من أقلهم مهارة فيها . فالاستعداد قدرة كامنة يحيلها النضج الطبيعى والتعلم قدرة فعلية ، أو هو قابلية الفرد للاستفادة من التعلم .

أما القدرة ability فهى كل ما يستطيع الفرد أدائه فى اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو من دون تدريب ، كالقدرة على المشى والقدرة على حفظ الشعر أو القدرة على الكلام بلغة أجنبية أو على إجراء الحساب العقلى . وقد تكون القدرة فطرية كالذكاء أو مكتسبة كالسباحة ، بسيطة كالقدرة على التمييز بين الألوان أو مركبة كالقدرة الميكانيكية أو اللغوية . فالقدرة اصطلاح عام شامل ، لذا كثيرا ما تطلق على الاستعداد فيقال القدرة الموسيقية أو القدرة

الموسيقية أو القدرة الحسابية بدلا من الاستعداد الموسيقي والاستعداد الحسابي .

وقد يكون الفرد غير قادر في اللحظة الراهنة على قيادة طائرة لكنه يملك استعدادا كبيرا يرشحه للنجاح الباهر في هذا المجال ان أتيح له التدريب الكافي ، أو يكون حديد البصر خفيف الأصابع قادرا على الادراك الدقيق للأشياء عن قرب الى غير تلك من الاستعدادات التي تؤهله أن يكون ضائع ساعات ماهر ، لكنه ان لم يتلق التدريب اللازم لم يعرف من الساعة الا كيف يديرها ويحملها .

• • ضرورة الكشف عن الاستعدادات

قدمنا أن الذكاء ضروري للنجاح في كثير من الدراسات والمهن ، غير أنه لا يكفي وحده للنجاح فيها ان كان أداؤها يتطلب وجود استعدادات خاصة لدى الفرد . فلا يكفي للنجاح في الأعمال الميكانيكية أو الفنية أن يكون الفرد ذكيا بل لابد له أن يملك استعدادات خاصة في هذه النواحي . ولا يكفي أن يكون الطالب ذكيا كي ينجح في كلية الهندسة ، بل لابد له علاوة على ذلك من استعداد خاص للرياضيات العليا واستعدادا ميكانيكي واستعدادا للتصور البصري المكاني .

فلو استطعنا قياس استعدادات شخص نريد أن نختار له المهنة أو الدراسة التي تناسبه وفرنا عليه كثيرا من الوقت والجهد . وعصمناه من فشل محقق يعيبه لو التحق بمهنة أو دراسة هو غير مؤهل لها . كذلك الحال لو أردنا أن نختاره مهنة معينة . ولو استطعنا قياس استعداد شخص قبل أن يبدأ التدريب على عمل معين لأعفيناه والمجتمع من خسارة مؤكدة لاداعي لها . فكثير من الشبان يتوقون الى أن يكونوا طيارين لكن بعضهم يفشل فشلا ذريعا أثناء التدريب بما يكلف الدولة خسائر في العتاد والأرواح . كذلك الحال فيمن يتوقون الى الدراسة بالجامعة وليست لديهم الاستعدادات الكافية للنجاح فيها . فمعرفة الاستعدادات ضرورة في عمليتي التوجيه المهني والاختيار المهني .

التوجيه والاختيار المهني

التوجيه المهني هو معونة الفرد على اختيار مهنة تناسبه ، وعلى اعداد نفسه لها ، وعلى الالتحاق بها ، وعلى التقدم فيها بصورة تكفل له النجاح فيها والرضا عنها والنفع للمجتمع . ولا تقتصر مهمة التوجيه على

ذلك بل تتجاوزه الى نصح الفرد بالابتعاد عن مهن معينة لا يصلح لها .
وتتطلب عملية التوجيه مطلبين :

١ - دراسة تحليلية شاملة للفرد تكشف عن قدراته المختلفة
الجسدية والحسية والحركية والعقلية ، وكذلك سماته المزاجية والاجتماعية
والخلقية .

٢ - تحليل المهن والأعمال المختلفة من نواحيها الفنية والصحية
والاقتصادية والسيكولوجية أى من حيث ماتتطلبه من استعدادات ومهارات
وسمات مختلفة .

والى جانب التوجيه المهني هناك التوجيه التعليمي ويقصد به معونة
الطالب وارشاده الى نوع الدراسة التي تلائمها ، أو نصحه بامتحان مهنة
بدلا من المضى فى الدراسة ، أى معونته على فهم استعداداته وامكانياته
المختلفة ومعرفة متطلبات الدراسة والمهن المختلفة . ومما يعنى به التوجيه
التعليمي أيضا معونة الطلاب الموهوبين والمتخلفين دراسيا وارشادهم .

أما الاختيار المهني فيقصد به انتقاء أصح الأفراد وأكفئهم من
المتقدمين لعمل من الأعمال . وهو يرمى الى نفس الهدف البعيد الذى
يرمى اليه التوجيه المهني ألا هو وضع الشخص المناسب فى المكان
المناسب . كما أنه يتطلب بدوره دراسة الفرد دراسة شاملة من ناحية ،
والاقتصار على تحليل المهنة أو العمل المعين تحليلا مفصلا لمعرفة متطلباته
ولا تقتصر وظيفة الاختيار على انتقاء أكفأ الأفراد لمهنة معينة ، بل هو
يفيد أيضا فى توزيع الأعمال على العمال داخل المصنع أو المتجر أو
الجيش ، كما يفيد فى ترقية العمال والموظفين الى مناصب أعلى ، وكذلك فى
نقلهم من عمل الى آخر ، كما يفيد بوجه خاص فى انتقاء رؤساء العمال
والمشرفين عليهم .

ومما يجدر ذكره أن المصانع والشركات تهتم باختيار العاملين فيها
من عمال وموظفين على أساس استعدادهم للنمو لا على أساس قدرتهم
الفعلية أثناء عملية الاختيار . فشخص ذو استعداد ضعيف قد تكون
قدرته الحالية - ان كان قد تلقى تدريبا طويلا - أعلى من قدرة شخص
آخر ذو استعداد قوى ولكنه لم يثلق تدريبا غير أن الثانى سرعان ما يبرز
الأول بعد قليل من التدريب .

٢ - خصائص الاستعدادات

١ - حين نقول ان استعداد شخص لمهنة معينة أعلى من استعداد شخص آخر فهذا لا يتضمن أن الاستعدادا فطري أو مكتسب . والمؤكد أن أثر الوراثة في تعيين الاستعداد أعمق بكثير من أثر التعليم . ومع هذا لا يسعنا أن نغفل عن أثر الاكتساب في تكوينه . فبعض الأشخاص يرثون أصابع أطول وأخف في الحركة من غيرهم ، فإن أتيح لهم أن يتعلموا الكتابة على الآلة الكاتبة أو العزف على البيانو أو اصلاح الساعات أو اجراء عمليات جراحية كانوا أكثر تفوقا من غيرهم ممن يملكون أصابع قصيرة غليظة . وبعض الأفراد يرثون بنية جسمية قوية تؤهلهم أكثر من غيرهم للأعمال التي تتطلب جهدا عضليا عنيقا . غير أن هذه الصفات الموروثة ليست كل شيء في الاستعداد ، إذ لابد أن نأخذ ميل الفرد بعين الاعتبار . فقد يملك الفرد أصابع ماهرة رشيقة لكنه لا يميل على الاطلاق الى صناعة الساعات أو اصلاحها ، فان انخرط في هذه المهنة تفوق عليه شخص آخر يقل عنه في القدرة الفطرية لكن يزيد عليه في الميل .

٢ - وقد يكون الاستعداد خاصا كاستعداد الفرد لأن يكون كهربائي رادار أو ربان طائرة أو جراحا أو مهندسا معماريا . أو يكون الاستعداد عاما كالأستعداد الطبي الذي يؤهل الفرد للنجاح في مهنة الطب على اختلاف فروعها وتخصصاتها ، وكالأستعداد الميكانيكي للتفوق في الأعمال الميكانيكية بوجه عام على اختلاف أنواعها .

٣ - والأستعدادات مستقل بعضها عن بعض بقدر قليل أو كبير . فقد يكون لدى الفرد استعداد كبير للدراسة الجامعية واستعداد خفيض للموسيقى ، أو يكون لديه استعداد مرتفع للأعمال الكتابية واستعداد ضعيف للأعمال الميكانيكية ، أو استعداد قوى للتدريس لا للطيران . وربما استطعنا أن نجعل منه طيارا ، لكن هذا يقتضى وقتا وجهدا غير عاديين ، ومع هذا فلن يكون طيارا ناجحا بالقياس الى من لديهم استعداد للطيران .

٤ - وتتوزع الاستعدادات بين الناس من حيث قوتها أو ضعفها وفق منحنى التوزيع الطبيعي (أنظر ص ٣٢٠) فأغلب الناس أوساط من حيث مستوى الاستعداد لديهم . وهذا لا ينفي أن يملك البعض استعدادات واسعة المدى فهم يستطيعون التفوق في كثير من الأعمال ، وآخرون تكون استعداداتهم ضيقة المدى فلا يستطيعون التفوق الا في بضعة أعمال .

٥ - ولا تبدو الاستعدادات واضحة متميزة في العادة في عهد الطفولة ، بل تبدأ في التخصص والتميز من مطلع المراهقة وذلك نتيجة للنضج الطبيعي من ناحية ، ولاءتمام الطفل وفرص التدريب من ناحية أخرى . ويتضح هذا من ارتفاع معاملات الارتباط بين القدرات الخاصة عند الأطفال اذا قيسست اليها عند الراشدين . فمعامل الارتباط بين القدرة اللغوية والقدرة العددية لدى الأطفال هو ٠,٨٣ . في حين أنه لدى الراشدين يساوى ٠,٢٦ فقط . كذلك الحال في القدرات الأخرى . ومن الملاحظ لدى الأطفال قبل سن ١١ أو ١٢ سنة أن المتفوق منهم في اللغة يكون متفوقا في الرياضيات والتاريخ وغيرها . وقد ثبت أن النجاح الدراسي والفروق في التحصيل قبل هذه السن تتوقف في المقام الأول على الذكاء العام - بشرط أن يقترن بالجد والمثابرة . أما من مطلع المراهقة فيبدأ أثر الاستعدادات في الاتضاع والظهور ، لذا قد يتخلف المراهق في التاريخ ويتفوق في الرياضيات وقل مثل هذا في الاستعدادات المهنية . لذا يجب عدم المبادرة بتوجيه الطفل الى دراسة معينة أو مهنة معينة من سن مبكرة ، أي من سن ١٠ سنوات مثلا .

٣ - الاستعداد والميل

من العلامات التي تبشر بنجاح الفرد في مهنة معينة تشابه ميوله مع ميول أشخاص ناجحين في هذه المهنة . غير أنه من الممكن أن يميل الفرد الى عمل دون ن يملك الاستعداد الكافي للنجاح فيه . وقد وجد سترونج Strong أن هذا المعيار صادق الى حد كبير اذا اتضح له أن الأشخاص الذين ينجحون في دراسة معينة أو مهنة معينة كدراسة الهندسة أو مهنة البيع تتشابه ميولهم بينما تختلف عن ميول الناجحين في مهن أو دراسات أخرى . فالشخص الذي تتفق ميوله اتفاقا كبيرا مع ميول المهندسين مثلا ينزع الى أن يكون مهندسا جيدا . غير أن ميله الى الهندسة لا يضمن بطبيعة الحال أنه سينجح في هذه المهنة ، لكنه يوحى بأنه سيحب هذه المهنة وينجح فيها بدرجة أكبر من نجاحه في مهن أخرى لا يميل اليها . على هذا الأساس صاغ سترونج استخبارا يستهدف قياس درجة اتفاق ميول الفرد مع ميول الأفراد الناجحين في مهنة معينة ، ويقدر ميل الفرد المهني بمقارنته بأجوبة هؤلاء الناجحين . ويسمى الاستخبار « صفحة الميول المهنية » (١) . وهو من أشيع استخبارات الميول وأدقها . ويستعان به في عملية التوجيه المهني للكبار .

يتألف هذا الاستخبار من ٤٠٠ سؤال تمثل أوجه النشاط في طائفة واسعة المدى من المهن ومواد الدراسة والألعاب الرياضية وضروب التسلية وأوجه منوعة من النشاط العقلي . وعلى المفحوص أن يشير أمام كل سؤال بما اذا كان يجب هذا النشاط أو يكرهه أو لا يهتم به . وللاستخبار صورتان واحدة للرجال وأخرى للنساء . ثم تصنف الأجوبة على أساس تشابهها مع ميول رجال ونساء ناجحين في أعمالهم .

وقد ثبت أن هذا الاستخبار أصدق في الكشف عن الميول المهنية الحقيقية من طريقة سؤال الشخص عن طبيعة ميله وشدته .

٤ - قياس الاستعدادات

للاستعدادات اختبارات خاصة تستهدف التنبؤ بصلاحية الفرد ومدى نجاحه في عمل لم يتدرب عليه . من هذه الاختبارات اختبارات الاستعداد الدراسي أو الأكاديمي واختبارات الاستعداد المهني . وتستخدم الأولى في التوجيه التعليمي والاختيار التعليمي للطلاب عند التحاقهم بالجامعة مثلا . وتستخدم الثانية في عمليتي التوجيه والاختيار المهني .

ويتألف الاختبار من عدة أسئلة يجيب عنها المفحوص ، وقد تكون الأسئلة مشكلات أو تمارين يطلب منه حلها، أو أعمالا يؤديها . وهو يصاغ بحيث يستطيع التنبؤ بقدرة الفرد المستقبلية على تعلم أعمال أخرى لا يتحتم أن تكون شبيهة بالأعمال والتمارين التي يتضمنها الاختبار .

وتختلف اختبارات الاستعدادات عن اختبارات الذكاء في أن الثانية ترمي الى اعطاء فكرة عامة عن المستوى العقلي العام للفرد مع أن ماتقيسه بالفعل هو استعدادات أو قدرات خاصة: اللغوية والعديدية والمكانية والقدرة على التذكر والتفكير كما رأينا من قبل . غير أنها تختلف عن اختبارات الاستعدادات في : ١ - أنها تقيس عددا كبيرا من الاستعدادات في آن واحد ، ٢ - وفي أن اختبارات هذه الاستعدادات بها أسهل وأقل تعقيدا منها في اختبارات الاستعدادات مما سيتضح لنا بعد قليل .

كما تختلف عن اختبارات التحصيل في أن هذه الأخيرة ترمي الى قياس القدر على القيام بعمل بعد التعلم والتدرب عليه . فالاختبارات المدرسية كلها اختبارات تحصيل . وبعبارة أخرى فاختبارات الاستعداد تنظر الى المستقبل في حين أن اختبارات التحصيل تنظر الى الماضي .

الواقع أن اختبار الاستعداد ما هو الا اختبار قدرة ، فهو قياس أداء
حالي اتضح بالتجربة أنه يستطيع التنبؤ بالقدرة على التعلم في المستقبل
في مجالات أخرى أوسع من مجال الاختبار .

أما قبل ظهور علم النفس العلمي فكانت الاستعدادات تقدر بطريقة
عشوائية ، فكانوا ينصحون الطالب بالاتجاه الى دراسة معينة أو مهنة على
أساس الحزر والتخمين ، وكان أصحاب المصانع يختارون العمال على هذا
الأساس أيضا . فان لم يفلح الفرد في أداء عمله كان مضيره الطرد . أما
اليوم فيقوم التوجيه والاختيار التعليمي والمهني على أساس من اختبارات
موضوعية .

وسندرس فيما يلي بعض الاستعدادات الهامة وطرق اختبارها .
ومما يجب ذكره أن ما سنعرضه ليس اختبارات كاملة بل مجرد أمثلة
لنوع الأسئلة التي تتألف منها هذه الاختبارات . وأن هذه الاختبارات
يمكن تعديل صعوبتها بحيث تناسب المستويات العقلية المختلفة ابتداء
من سن الخامسة حتى مستوى الراشدين الكبار الممتازين .

٥ - الاستعداد اللغوي

يبدو هذا الاستعداد في القدرة على معالجة الأفكار والمعاني عن
طريق استخدام الألفاظ . اذ لا يخفى أن الالفاظ رموز مجسمة وقوالب
تصب فيها الأفكار ، وبدائل عن أشياء وأحداث وصفات وعلاقات .
ويبدو الاستعداد اللغوي في عدة مظاهر منها (١) سهولة فهم الالفاظ
والجمل والافكار المتصلة بها ، (٢) ادراك ما بين الالفاظ أو ما بين الجمل
من علاقات مختلفة ، علاقات تشابه أو تضاد مثلا ، (٣) سهولة التعبير
التحريري والشفوي و (٤) استرجاع أكبر عدد من الالفاظ في سرعة .
من هذا يتضح أن الاستعداد اللغوي ليست قدرة بسيطة بل قدرة مركبة
يمكن تحليلها الى عوامل factors أبسط منها . ويقاس هذا الاستعداد
باختبارات كالآتية :

(١) ما أقرب كلمة من الكلمات الآتية تفيد معنى كلمة «صريح» :
شعبي ، مكشوف ، مندفع ، جرى

(٢) ضع علامة x أمام جملتين من الجمل الآتية يكون معنى كل
منهما متفقا تمام الاتفاق مع هذا المثل (معظم النار من مستصغر الشرر) :

١ - افعال الصغار يولد الكبار

٢ - لا دخان بغير نار

٣ - لكل جواد كبوة

٤ - القطرة الى القطرة بحر

(٣) ضع خطاً تحت كلمتين من الكلمات الآتية تكون العلاقة بين معنييهما مثل العلاقة بين (العين والبصر) : الأذن - الشعر - أزرق - السمح - البحر - البحيرة .

(٤) اكتب خمس كلمات تبدأ بالحرف ع وتنتهي بالحرف ف لأشياء مختلفة .

(٥) اذكر ثلاثة مرادفات لكل من الكلمات الآتية : خشن - مرح -

صدق .

ولا يخفى أن الاستعداد اللغوي ضروري للنجاح في مهن وأعمال مختلفة كالتأليف والتحرير والخطابة والصحافة والتدريس والمحاماة . كما هو لازم بوجه خاص لمن يتولى قيادة المناقشات الجماعية بين العاملين وإدارة العمل لحل مشكلات أو اتخاذ قرارات أو عرض وجهات نظر جديدة . . . إذ يتعين عليه أن يجيد صوغ الأسئلة التي تثير التفكير ، واستعراض الآراء والمشاعر التي يعبر عنها الأعضاء بصورة أوضح وأدق وأعمق منهم ، وتلخيص ما سبقت مناقشة من أفكار للتأكد من فهم الأعضاء لها . . . والحق أن القدرة اللغوية في ثقافتنا الراهنة ليس كمثلها شيء في تذليل الصعاب وانقاذ صاحبها من الورطات .

٦ - الاستعداد الحسابي

يبدو في اجراء العمليات الحسابية في سهولة وسرعة ودقة ، وكذلك في القدرة على ادراك ما بين الأعداد من علاقات ، وفي سرعة التفكير الحسابي ودقته بوجه عام . ويقاس باختبارات كالاتية :

١ - راجع العمليات الآتية لترى ما اذا كانت نتائجها صحيحة أو

خاطئة :

$$٩٩ = ٤٥ + ٣٨ + ١٦$$

$$١٨٦ = ٨٣ + ٦١ + ٤٢$$

$$٤٤٨ = ٧ \times ٦٤$$

$$١٦٦ = ٤ \times ٣٩$$

٢ - أكمل سلاسل الأعداد الآتية بعددين من عندك في الخانات الشاغرة :

$$- ٢٢ ، ١٤ ، ٨ ، ٤ ، ٢$$

$$- ، ٣٠ ، - ، ١٤ ، ١١ ، ٨$$

٣ - ضع بدل علامة ؟ شيئا يوضح المطلوب :

$$- ، ٢٧ ، - ، ٢٣ - ٢٣ ، ٢٣ ، ١٩ ، ١٩ ، -$$

$$١٢ \text{ على } ؟ = ٤$$

$$١٥ = ٣ ؟ ٥$$

٤ - ضع علامة على كل عدد يزيد بمقدار ٣ على سابقه :

$$١١ \quad ٧ \quad ٨ \quad ٥ \quad ٢٥ \quad ٢٢ \quad ٢٩ \quad ٢٦ \quad ٢١ \quad ١٩ \quad ١٥$$

٥ - كيف يمكننا الحصول على ٧ لتر من الماء ، وليس معنا الا انايين سعة الأول ٤ لتر والثاني ٩ لتر .

والقدرة الحسابية لازمة للنجاح في مهن المحاسبة والاحصاء وتدريس الرياضيات وكثير من الأعمال الكتابية .

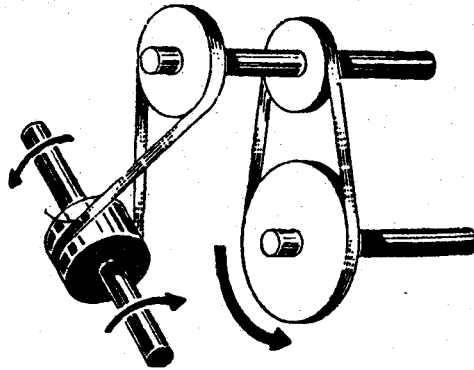
٧ - الاستعداد الميكانيكي

الاستعداد الميكانيكي استعداد ضروري لكل من يدور عمله حول فهم الآلات وادارتها وصيانتها واصلاحها وحلها وتركيبها وادراك العلاقات بين اجزائها . وقد يظن البعض أن هذا الاستعداد مرادف أو أنه يتلخص الى حد كبير في المهارة الحركية والعضلية . ولاشك أن المهارة الحركية والعضلية لها أثر في الاستعداد الميكانيكي ، لكن فهم الآلات وادراك العلاقات بين بعض اجزائها وبعض ، وادارتها . كل أولئك يتطلب قدرا من الذكاء - فالذكاء في جوهره ادراك للعلاقات - أو من الفهم الميكانيكي العام . بل لقد وجد أن العمال الميكانيكيين والصناع المهرة يتناسب نجاحهم أو فشلهم في أداء أعمالهم على مآلديهم من قدرة على الفهم الميكانيكي العام لا على مآلديهم من مهارة عضلية ، حتى لقد أدرج بعض العلماء هذا الاستعداد في زمرة الاستعداد العقلية . وعلى هذا يكون الاستعداد الميكانيكي بمعناه الضيق استعداد عقلي ، وبمعناه الواسع استعداد عقلي واستعداد حركي .

ثم أخذ هؤلاء العلماء يتساءلون هناك استعداد ميكانيكي عام مفرد يؤثر في جميع الأعمال التي يؤديها الفرد ، أم أن هناك استعدادات ميكانيكية متخصصة مختلفة يؤثر كل واحدة منها في عمل بذاته دون غيره من الأعمال ؟ وقد هداهم البحث والتحليل الى أن هناك استعدادا ميكانيكيا مركزيا عاما أسموه « الاستعداد الميكانيكي العام » أو « الذكاء الميكانيكي » والى جانب هذا الاستعداد العام ، استعدادات متخصصة مختلفة ، أو عوامل نوعية منها :

١ - عامل التصور البصري Visualisation

وهو يبدو في القدرة على ادارة الأشكال ، المسطحة والمجسمة ، وتقليبها في الذهن وتصور ماستؤول اليه بعد دورانها، أو تصور حركات الآلات والأجسام وأوضاعها المختلفة أثناء هذه الحركة ، وكيف تتطور هذه الأوضاع . (أنظر الاشكال ٣١ و ٣٢) :



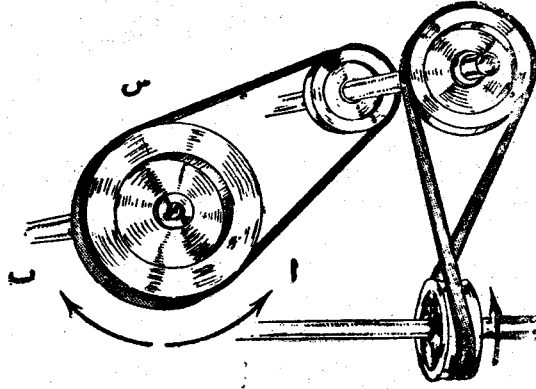
(شكل ٣١)

إذا دارت العجلة الكبرى الى اليمين في الاتجاه المبين ففي أى اتجاه تدور البكرة اليسرى ؟

كما يبدو في القدرة على تصور الاشياء الخافية أو الناقصة داخل أو خلف جهاز أو آلة أو شكل هندسي مجسم (أنظر الشكل ٢٥ ص ٣٤٠)

٢ - عامل العلاقات المكانية

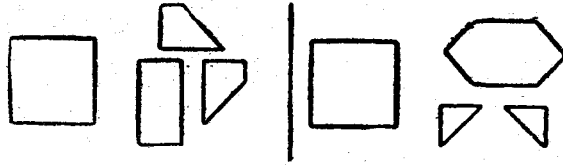
يبدو في القدرة على تقدير المسافات والابعاد بدقة- الطول والعرض والارتفاع والعمق والسماك أو المساحة أو الحجم - وكذلك في ملاحظة



(شكل ٣٢)

في أى الاتجاهين تدور البكرة (س) إذا كانت البكرة اليمنى الى اسفل تدور في الاتجاه المين ؟

ما بين الاشكال من تشابه أو اختلاف ، والمقارنة بين أشكال الاشياء وأوضاعها وحجومها ، كما يبدو في القدرة على تكوين شكل من أجزائه المبعثرة . وسائق السيارة يحتاج الى قدر معين من هذا العامل ، وكذلك عامل «الونش» والا أخطأ في التقاط الاشياء وفي ارسائها وتسبب في اتلافها والشكلان (٣٣ و ٣٤) نماذج لاختبارات تقيس هذا العامل .

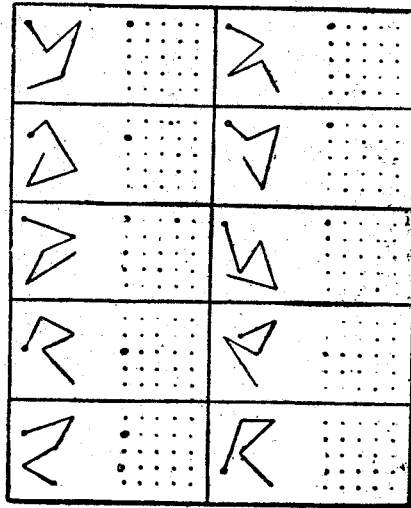


(شكل ٣٣)

ارسم في كل مربع خطوطا توضح مواضع الاجزاء التى قسم اليها المربع الموجود بجانبه

ففى الشكل (٣٣) يطلب الى الشخص أن يرسم فى كل مربع خطوطا تبين موضع الاجزاء التى قسم اليها المربع ، ويسمى اختبار «التفصيل» . وفى الشكل (٣٤) يطلب اليه أن يمر بقلمه على النقط اليمنى ليؤلف أشكالا كالأشكال المرسومة ، ويسمى « اختبار النقل » .

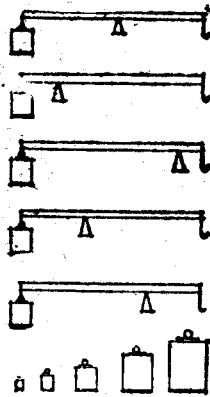
ولا يخفى أن عامل العلاقات المكانية به بعض الشبه بعامل التصور البصرى المكانى ، غير أن هذا العامل الاخير يتصل بالقدرة على تقليب الصور الذهنية للأشياء ومعالجتها فى الذهن أكثر مما يتصل بمعالجة مدركات حسية .



(شكل ٣٤)

٣ - عامل المعلومات الميكانيكية

عامل يتطلبه أداء أكثر من الاعمال الميكانيكية • والشكل (٣٥) يمثل
 أحد اختبارات هذا العامل • وفيه يطلب الى الشخص المبحوث أن يختار
 من الاثقال الخمسة الموجودة في أسفل الشكل الثقل الذي يحدث التوازن
 في كل من الروافع الخمس •



(شكل ٣٥)

ومما يذكر بهذا الصدد أن ذا الاستعداد الميكانيكي يكون في العادة أميل الى التقاط المعلومات الميكانيكية من غيره .

ومع أن الذكاء الميكانيكي أهم عامل للنجاح في كثير من الاعمال الميكانيكية ، الا أن هذه العوامل النوعية الثلاثة ضرورية بوجه خاص للنجاح في أعمال ميكانيكية معينة .

وتستخدم اختبارات الاستعداد الميكانيكي ، في المقام الاول ، لاختيار العمال للأعمال التي تتطلب حذقا ميكانيكيا ، كتركيب الماكينات قبل ادارتها ، وصيانة الماكينات ، واصلاح الاجهزة والتركيبات المنزلية الميكانيكية .

٨ - الاستعداد للأعمال الكتابية

الاعمال الكتابية على أنواع مختلفة ، فمنها امساك الدفاتر ، واجراء الحسابات والكتابة على الآلة الكاتبة أو استخدام الآلة الحاسبة ، وحفظ الاوراق في الملفات يعد تبويها ، والنقل والتلخيص . وهناك مجموعات مختلفة من الاختبارات تقيس الاستعدادات النوعية والسمات المختلفة اللازمة للنجاح في هذه الاعمال على اختلافها وهي تستخدم عند اختيار أصلح المتقدمين للوظائف الكتابية . فمما تقيسه هذه الاختبارات :

- ١ - القدرة على التصنيف والتبويب والتنسيق
- ٢ - القدرة على تلخيص الأفكار الأساسية
- ٣ - القدرة على اكتشاف الاخطاء
- ٤ - القدرة على ملاحظة التفاصيل بسرعة والكشف عنها حين تكون مندمجة في أشياء لا تمت إليها بصلة
- ٥ - الدقة والسرعة في النقل من الجداول
- ٦ - القدرة على الكتابة بالآلة الكاتبة أو استخدام الآلة الحاسبة في سرعة ودقة ونظام
- ٧ - الدقة والسرعة في اجراء العمليات الحسابية البسيطة
- ٨ - القدرة على فهم التعليمات
- ٩ - الصبر على احتمال العمل الآلي الرتيب .

ولا يخفى أن هذه القدرات تختلف باختلاف نوع العمل الكتابي ومستواه ، فامسك الدفاتر لا يتطلب من الذكاء ما يتطلبه اجراء الحسابات، والكتابة على الآلة الكاتبة تقتضى قدرا من المهارة الحركية واليدوية والقدرة اللغوية ، واستخدام الآلة الحاسبة يتطلب قدرة عددية ودقة فى الحساب وملاحظة التفاصيل أكثر من غيره .

٩ - الاستعدادات الأكاديمية

تستخدم كثير من الجامعات فى الخارج اختبارات استعداد لمن يريدون الالتحاق بالكليات المختلفة . وهى تشبه مقياس الذكاء الى حد كبير ، غير أنها تختلف عنها فى توكيد النواحي اللازمة للنجاح فى كل كلية . فاختبارات الاستعداد الطبى تشتمل على اختبارات تقيس القدرة اللغوية والقدرة العددية والقدرة على التفكير المنطقى والقدرة على التذكر البصرى والقدرة على فهم المطبوعات الصعبة . . هذا بالإضافة الى اختبارات تتصل بالمبادئ الاساسية للعلوم الطبيعية كالفيزيقا والكيمياء وعلم الاحياء . . وهناك أيضا اختبارات استعداد لانتقاء الطلبة لكليات الحقوق أو المعلمين، وكلها تشبه اختبارات الذكاء من عدة نواح وترتبط بها ارتباطا عاليا .

ومن أشمل هذه الاختبارات اختبار «زيف» Zyve المسمى اختبار ستانفورد للاستعداد العلمى . ويتألف من ١١ قسما يستهدف كل قسم قياس واحدة من القدرات الاساسية اللازمة للنجاح فى البحث العلمى والهندسة ، وهى : الاتجاه التجريبي ، وضوح التعريفات ، الاحكام المعلقة، الاستدلال ، تعرف التناقضات ، تعرف الاغاليط ، الاستقراء والقياس والتعميم ، الحرص والحذر والاتقان ، التمييز بين القيم فى اختيار وترتيب المعطيات التجريبية ، دقة التأويل ، دقة الملاحظة .

١٠ - الاستعداد الموسيقى

من أظهر من بحثه العالم «سيشور» Seashore الذى ذهب الى أنه يمكن تحليله الى نحو ٣٠ عنصرا يمكن أن تجمع فى ستة قدرات أساسية هى :

- ١ - تمييز الانغام من حيث تردد ذبذبتها
- ٢ - تمييز شدة الصوت من حيث الارتفاع والانخفاض
- ٣ - تعرف الايقاع

٤ - تذكر الأنغام

- ٥ - التمييز بين المجموعات المتوافقة وغير المتوافقة من الانغام .
- ٦ - تمييز المسافات الزمنية بين الانغام . هذه القدرات الست مسجلة على اسطوانات تدار فيحكم على المفحوص وتقدر موهبته الموسيقية على أساس أجويته الصحيحة : وقد دلت التجارب على أن هذه القدرات مستقل بعضها عن بعض وعن الذكاء العام .

١١ - الفوارق بين الجنسين

بين الذكور الاناث فوارق في القدرات العقلية يرجع بعضها الى عوامل فطرية ، وبعضها الآخر الى عوامل اجتماعية وحضارية ، وهي فوارق يجب أن تراعى في عمليتي التوجيه والاختيار لاولئك وهؤلاء .

لقد دلت أغلب اختبارات الذكاء كما قدمنا على أنه لا يوجد فارق يستحق الذكر بين الذكور والاناث في الذكاء العام ، وان كانت الفروق الفردية بين الذكور أبعد مدى منها بين الاناث . فعدد العباقره وذوى الذكاء الرفيع أكثر بين الذكور منه بين الاناث ، وكذلك عدد ضعاف العقول . .

أما فيما يتصل بالقدرات العقلية فقد تأكد أن الاناث يتفوقن في القدرة اللغوية على الذكور ، وذلك منذ الطفولة المبكرة . فالطفلة الصغيرة تبدأ الكلام قبل الطفل الصغير بشهر تقريبا ، كما أنها أسرع منه في التقاط الالفاظ ، وأقل منه تعرضا للتلعثم واعتقال اللسان . كما ظهر أن البنات يتفوقن على الاولاد في عدد الكلمات التي يستخدمنها أو يفهمنها ، وأنهن يستخدمن في الكلام جملا أطول ، وذلك منذ الطفولة الاولى ، وأنهن أقدر على الانشاء في المدرسة من الاولاد . . وقد دلت الاختبارات اللغوية على أن البنات والنساء يفقن الذكور في أنواع كثيرة منها ، كاختبارات القراءة ومعرفة الكلمات وازدادها وتكميل الجمل الناقصة . . ترى أيرجع هذا التفوق الى عوامل وراثية أو بيئية ؟ : لم يستطع أحد حتى اليوم أن يقدم تفسيراً مقبولاً يؤكد أثر البيئية في هذا التفوق .

وتدل نتائج الاختبارات العقلية أيضا على أن الاولاد والرجال يتفوقون على البنات والنساء في القدرة الرياضية العنودية ، والقدرة على ادراك العلاقات المكانية ، والقدرة على التصور البصرى ، بما يجعلهم يفضلون الاناث في الاعمال الميكانيكية . انها نتائج يعززها ما نراه في الواقع .

ففى ميدانى الصناعة والتجارة نرى النساء أسرع وأكثر دقة وأكثر رضا من الرجال فى الاعمال الكتابية ، وهذا على خلاف ما نلاحظه فى الاعمال التى يتوقف النجاح فيها على القدرة الميكانيكية : ترى هل ترجع هذه الفوارق الى العرف وعوامل اجتماعية ؟ من الصعب أن نقطع بذلك ، خاصة لأننا نجد هذه الفوارق نفسها ، فى الاستعداد الكتابى والاستعداد الميكانيكى ، حتى لدى الأولاد والبنات ممن هم دون سن العمل . ففى الاختبارات التى تقتضى سرعة ودقة قراءة الأسماء أو الأعداد من قوائم ، نجد أن نسبة الأولاد الذين يرقون الى مستوى البنات المتوسطة تتراوح بين ٢٠ و ٢٥ ٪ فقط ، فى حين أن نسبة البنات اللاتى يرقين الى مستوى الولد المتوسط ، فى اختبارات الفهم الميكانيكى تتراوح ٢ و ٤٠ ٪ فقط . وقد يقال ان تفوق الأولاد فى القدرة الميكانيكية يرجع الى أن الأولاد يفضلون اللعب بألعاب ميكانيكية منذ عهد الصغر . لكن هذا التفسير ان صح ، فكيف نفسر تفوق البنات فى أوجه النشاط الكتابية ؟

أما فيما يتصل بالقدرات الحركية النفسية فقد ظهر أن الذكور يتفوقون بوجه عام فى الاختبارات التى تتطلب قوة عضلية وتأزرا حركيا ، فى حين يتفوق الاناث ، كبارهن وصغارهن ، فى الاختبارات التى تتطلب سرعة الحركة ودقتها وخفة الأصابع وسرعة التكيف لما يحدث من تغيرات فى العمل . وبعبارة أخرى فالمرأة تفوق الرجل فى المهارة اليدوية بما يرضحها للنجاح فى أعمال فرز الأشياء الدقيقة وتصنيفها وترتيبها وتجميع الأجزاء الصغيرة لتكوين وحدات كبيرة . لكن هل يرجع هذا التفوق الى عوامل فطرية أو لأن البنات تبدأ منذ عهد مبكر فى أداء حركات يدوية دقيقة كاشغال الخياطة والتطريز . . ؟ ان الجواب على هذا لا يزال يتطلب دراسات أوسع فى هذا الموضوع .

فاذا انتقلنا الى الفوارق بين الجنسين فى الميول المهنية ، رأينا أن الذكور يميلون بوجه عام أوجه الى النشاط العلمى والميكانيكى والسياسى والقانونى والحربى ، كذلك الى الأعمال التى تتطلب مجهودا بدنيا كبيرا أو قدرا أكبر من المجازفة والمغامرة ومن تحمل المسئولية ، فى حين يميل الاناث الى المهن الأدبية والكتابية والفنون والموسيقى والتدريس والخدمات الاجتماعية ، والأعمال التى تؤدى داخل المكاتب أو المصانع لا الأعمال الحولية . ولندكر أن المرأة بحكم تكوينها الجسمى ووظيفة الأمومة التى أعدت لها أكثر ميلا من الرجل الى أعمال الرعاية وأشد حساسية لمشكلات الناس ، لذا كان اتجاهها الى رعاية الأطفال والمرضى والمسنين والفقراء .

أسئلة في الذكاء والاستعدادات

- ١ - الذكاء شرط ضروري لكنه شرط غير كاف للتفكير العلمي - اشرح هذه العبارة .
- ٢ - الى أي حد تستطيع أن تستدل على ذكاء شخص من لغته ؟
- ٣ - ما أهم الوسائل الأخرى غير اختبارات الذكاء والتي يستطيع المعلم استخدامها للوقوف على مستوى ذكاء طلابه؟ وما قيمة هذه الوسائل؟
- ٤ - كيف تقيس ذكاء طفل أعمى ؟
- ٥ - لو خلق الناس جميعا على مستوى واحد من الذكاء فما العواقب الاجتماعية والاقتصادية التي كانت تترتب على ذلك ؟
- ٦ - قارن بين نظرية سيرمان ورأى مدرسة الجشطت في الذكاء .
- ٧ - ما الفرق بين الذكاء من حيث هو قدرة فطرية وبين الذكاء كما تقيسه اختبارات الذكاء .
- ٨ - اختبارات الذكاء اختبارات استعداد عام واختبارات قدرة عامة في آن واحد - اشرح .
- ٩ - اذا كان معامل الارتباط منخفضا بين التفوق الدراسي والتفوق في الألعاب الرياضية ، فماذا نستنتج من ذلك ؟
- ١٠ - التسليم بثبات نسبة الذكاء كاف للاستدلال على أن الأذكاء أسرع في نموهم العقلي من الأغبياء - اثبت صحة هذه العبارة .
- ١١ - ما نسبة الذكاء لرجل عمره الزمني ٣٥ سنة وعمره العقلي ١٧ سنة ؟ واذا ظلت نسبة ذكائه ثابتة منذ أن كان عمره الزمني ١٠ سنوات فماذا كان عمره العقلي في ذلك الوقت ؟
- ١٢ - كيف تفسر تغير نسبة الذكاء بخمس أو ست درجات اذا أعدنا قياس الذكاء لفرد بعد اسبوع ؟
- ١٣ - لماذا يكون التنبؤ بالنجاح في الدراسة الجامعية على أساس اختبارات الذكاء أكثر عرضة للخطأ منه في الدراسة الابتدائية ؟

- ١٤ - ما القدرات الخاصة اللازمة لنجاح كل من الآتين في عمله :
المحامى ، معلم الرياضة البدنية ، مصمم الأزياء .
- ١٥ - صنم اختبارا لقياس القدرة على التصور البصرى .
- ١٦ - ما الصلة بين الاستعداد لعمل معين والميل اليه ؟
- ١٧ - ما العلاقة بين الذكاء والتفكير ؟
- ١٨ - بين كيف يشبه الاختبار السيكولوجى التجربة العلمية ؟
- ١٩ - النجاح فى الدراسة الابتدائية يتوقف على الذكاء العام
أكثر من توقفه على القدرات الخاصة - ناقش هذه العبارة .
- ٢٠ - الذكاء شرط ضرورى لكنه شرط غير كاف للتوافق الاجتماعى-
اشرح .
- ٢١ - وضح بالمثل العبارة التى تقول ان الذكاء استخدام للمعرفة
أكثر مما هو امتلاك للمعرفة .

مراجع الباب الرابع
في الذكاء والاستعدادات

- ANASTASI and FOLEY : Differential Psychology, 1949.
ANASTASI : Psychological Testing, 1954.
BURT : The Young Delinquent, 1940.
CRONBACH : Essentials of Psychological Testing, 1960.
CATTELL : A Guide to Mental Testing, 1953.
CRUICKSHANK (Ed.) : Psy. of Exceptional Children and Youth, 1955.
EYSENCK : Uses and Abuses of Psychology, 1953.
FREEMAN : Mental Tests, 1939.
CHISELLI and BROWN : Personnel and Industrial Psychology, 1955.
HEPNER : Psych. Applied to Life and Work, 1957.
KOEHLER : Gestalt Psychology, 1930.
KOEHLER : Mentality of Apes, 1925.
MAIER : Psychology in Industry, 1955.
PIAGET : Psychology of Intelligence, 1950.
SPEARMAN and JONES : Human Abilities, 1950.
TERMAN and ODEN : The Gifted Group at Mid-Life, 1959.
TERMAN and MERRILL : Measuring Intelligence, 1937.
TIFFIN and McCORMICK : Industrial Psychology, 1958.
THURSTONE : Primary Mental Abilities.
VERNON : Structure of Human Abilities, 1950.

البابُ الخامسُ

الشخصية

الفصل الأول : بناء الشخصية

الفصل الثاني : الحكم على الشخصية

الفصل الثالث : نمو الشخصية



الفصل الأول

بناء الشخصية

١ - تعريف الشخصية

كل صفة تميز الشخص عن غيره من الناس تؤلف جانباً من شخصيته . فذكائه وقدراته الخاصة وثقافته وعاداته ونوع تفكيره وآرائه ومعتقداته من مقومات شخصيته ، كذلك مزاجه ومدى نباته الانفعالي ومستوى طموحه وما يحمله في أعماق نفسه من مخاوف وعقد مختلفة ، وما يتسم به من صفات اجتماعية وخلقية كالصدق أو الكذب ، التسامح أو التشدد ، الانطواء أو الانبساط . . هذا كله الى ما يتميز به من صفات جسمية كالقوة والجمال ورشاقة الحركات وحدة الحواس . . لذا نستطيع أن نعرف الشخصية - تعريفاً مبدئياً - بأنها جملة الصفات الجسمية والعقلية والمزاجية والاجتماعية والخلقية التي تميز الشخص عن غيره تمييزاً واضحاً .

غير أن هذه الصفات منها ما يبرز أثره ويثقل وزنه حين نحكم على شخصية فرد من الافراد . فحدة الحواس أو قدرة الفرد على التذكر أو مهارته اليدوية أو استعداده الدراسي . . لا يكون لها في العادة وزن كبير اذا قيست الى قدرته على التعامل مع الناس ، أو على ضبط نفسه ، أو اتزانه الانفعالي ، أو مسابرة المعايير الاجتماعية والخلقية في بيئته ، بل ان الذكاء نفسه قد يحجب أثره ووقعه ما يتسم به الفرد من سمات اجتماعية وخلقية . فالدنيا تزخر بأذكياء فشلوا وتضاءلت شخصياتهم في أعين الناس من جراء سوء علاقاتهم بالناس وبعبارة أخرى فمظهر الشخصية البارز هو المظهر الاجتماعي . لذا تعرف الشخصية أحياناً بأنها مجموع صفات الشخص كما تبدو في علاقاته مع الناس ، أو أنها مركب من صفات مختلفة تميز الشخص عن غيره خاصة من ناحية التكيف للمواقف الاجتماعية . .

ليس هذا هو التعريف الوحيد للشخصية ، فلقد أحصى أحد علماء النفس حوالي خمسين تعريفاً للشخصية ، ولعله غفل عن تعريفات أخرى .

انه تعريف يهتم بالمظهر الخارجى للشخصية ونظرة الناس الى الشخص .
وهناك تعريفات أخرى تهتم بالتكوين الداخلى للشخصية منها تعريف
مدرسة التحليل النفسى الذى ينص على أن الشخصية تنظم دينملى dynamic
أى حركى داخلى لعوامل نفسية وفسىولوجية يحقق تكيف الفرد لبيئته .

الشخصية والخلق : الخلق هو الشخصية اذ ننظر اليها فى ضوء
المعايير الاخلاقية ، فتحكم على سلوك الشخص بأنه خير أو شر ، صواب
أو خطأ . فالسرقة والخيانة من سمات الخلق ، فى حين أن التفاؤل أو
الاطواء أو مرونة التصرف من سمات الشخصية . وبعبارة أخرى فالخلق
جانب من الشخصية وليس الشخصية كلها : انه نظام من الاستعدادات أو
السمات التى تمكننا من التصرف بصورة ثابتة نسبيا ، حيال المواقف
الاخلاقية والعرف وذلك بالرغم من العقبات وضروب الاغراء . . . ويمتيز عن
الشخصية ، كما رأينا ، فى الحكم على السلوك من الناحية الاخلاقية ، كما
يتميز عنها أيضا بتوكيده الناحية الارادية الشعورية من السلوك .

الشخصية والمزاج : المزاج كما رأينا من قبل ، هو جملة الصفات
التي تميز انفعالات الفرد عن غيره (أنظر ص ١٣٤) ، ومن ثم فهو يؤلف
جانبا من الشخصية لا الشخصية كلها . وهو جانب يتوقف فى المقام
الاول على عوامل وراثية منها حالة الجهازين العصبى والغدى الهرمونى ،
كما يتوقف على عملية الأيض وعلى الصحة العامة للفرد ، لذا كان من
العسير أو المجال تغيير السمات المزاجية للشخصية .

الشخصية والذكاء : لا شك أن الشخص يتميز عن غيره بذكائه كما
يتميز بقوة أخلاقه أو بسرعة غضبه : والذكاء من تعريفه قدرة ومرونة فى
التكيف ، لذا فهو جزء متكامل من الشخصية كالخلق والمزاج . . . لكن
كثيرا من علماء النفس وأطباء النفس المحدثين يستبعدون الذكاء وغيره من
القدرات العقلية من بناء الشخصية ، فاذا أرادوا الحكم على شخصية فرد
أو قيامها ~~على السمات الاجتماعية والخلقية والمزاجية~~ ليس غير ،
كما أنهم لا يعدون ضعف العقل اضطرابا فى الشخصية . . . وحثهم فى ذلك
مادلت عليه الدراسات الكلينيكية من أن الامراض النفسية والاضطرابات
الانفعالية قسمة بين الاذكياء وغير الاذكياء . فالذكاء لا يعصم صاحبه من
أن يصاب بأحد هذه الامراض ولا يحول بينه وبين سوء التوافق الاجتماعى
(أنظر ص ٣٦٧) . ومن ناحية أخرى فقد دل التحليل العماطى على أن
الارتباط بين القدرات العقلية والسمات الخلقية ارتباط ضعيف لا يعتمد

به • أي أن الذكي لا يتحتم أو لا يرجح أن يكون حسن الخلق • لذا فهم يستبعدون الذكاء من نطاق الشخصية •

٢ - سمات الشخصية

نحن نحكم على شخصيات الناس في حياتنا اليومية أحكاما عامة نخرج بها من انطباعات عامة ، فنقول ان فلانا ذو شخصية « قوية » أو « جذابة » أو (مسيطرة) أو «مهزوزة» • غير أن علم النفس لا ترضيه هذه الانطباعات العامة ولا تغنيه • فهو ينظر الى الشخص الذي تجرى عليه تجربة ، أو الذي يذهب الى العيادة النفسية للاستشارة في مشكلة يعانيها ، أو الذي يذهب الى مركز التوجيه المهني طلبا لمعونه على اختيار مهنة • • ينظر الى هؤلاء نظرة تحليلية من زوايا مختلفة • هذه الزوايا هي ما تسمى «سمات» الشخصية ، traits أو «أبعاد» الشخصية dimensions ومفهوم البعد مستمد من مفاهيم العلوم الرياضية والطبيعية • فالامانة والسيطرة والميل الى الاعتكاف عن الناس وعمدة النقص والقدرة على احتمال الشدائد • • من سمات الشخصية أو من أبعادها •

ونستطيع أن نعزف السمة بأنها استعداد دينامي أو ميل ، ثابت نسبيا ، الى نوع معين من السلوك ، أي يبدو أثره في عدد كبير من المواقف المختلفة • فالسيطرة استعداد أو ميل الى الظهور أو التسلط في أكثر المواقف التي تعرض للسيطر - نقول في أكثرها لا في جميعها : والمثابرة استعداد للاستمرار في العمل رغم صعوبته وجفافه في مواقف كثيرة يختلف فيها نوع العمل • والشخص الذي نسمة بالامانة ليس الشخص الذي يتصرف بامانة في جميع المواقف والظروف على اختلافها ، بل هو الذي يتصرف بامانة في عدد كبير منها وفي ظروف اتيح له فيها أن يكون غير أمين • ولو عرض لشخص نسمة بضبط النفس أن يثور مرة أو مرتين ابان فترة طويلة من الزمن فهذا لا ينفي عنه سمة ضبط النفس • • وبعبارة أخرى فالسمات التي تميز شخصيات الناس بعضها عن بعض ليست سمات طارئة عابرة عارضة أي تتوقف على المواقف الخاصة التي تعرض للفرد بل سمات ثابتة نسبيا أي يبدو أثرها لديه في عدد كبير من المواقف المختلفة • وعلى هذا فمعرفة سمة معينة لشخص تعين على التنبؤ بسلوكه الى حد كبير •

ثبات السمة واختلاف السلوك :

مما تجدر الإشارة اليه أن السمات الثابتة نسبيا قد تبدو في صور

مختلفة من السلوك تبعا لاختلاف وجهة نظر الفرد الى الموقف الخارجى . فالمدرس العدوانى قد يكون مكروها من طلابه لكنه يكون محبوبا من الناس خارج المدرسة ، لا لان سمة العدوان تزول من شخصيته بخروجه من المدرسة ولكن لأنه يرى أن أسلوبه فى معاملة الطلاب لا يغنى فى ارضاء هذه السمة خارج المدرسة فلا بد أن يستبدله بأخر . كذلك الطفل قد يكون دكتاتورا فى البيت ، وديعا مسالما فى المدرسة . وقل مثل ذلك فى سلوك الزوج قبل الخطبة وبعدها . وبعبارة أدق فاختلاف السلوك باختلاف الموقف لا ينفى وجود سمات ثابتة نسبيا لدى الفرد .

٣ - السمات العامة والسمات الموقفية

يرى فريق من العلماء - وما أكثر اختلافهم فى موضوع الشخصية وسماتها - أن الشخصية تتألف من سمات عامة ثابتة ثباتا مطلقا ، أى من استعدادات داخلية عامة مستقلة عن الظروف والمواقف الخارجية . فالأمين أمين فى كل موقف ، فى بيته وفى عمله ومع أصدقائه . وكذلك الجبان والكسول وقوى الإرادة ، فالسمات صفات ثابتة لاصقة بالفرد كأنها بصمات أصابعه . وهذا رأى يشبه رأى رجل الشارع حين يظن أن صفات من يعاشرهم تلصق بهم فى كل زمان ومكان . فالجبان جبان فى كل الظروف ، وقوى الإرادة قويها فى كل المواقف ، والكسول كسول حيثما ذهب . . .

وعلى الطرف النقيض من هؤلاء فريق يرون أن الشخصية لا تتكون من سمات عامة ثابتة ، ثباتا مطلقا أو ثباتا نسبيا ، بل من مجموعة من السمات أو العادات النوعية ، أى التى تتوقف على نوع الموقف . وهذا هو رأى الغلاة من أتباع المدرسة السلوكية ، وبعبارة أخرى فسلوك الفرد مقيد بالموقف الذى يكون فيه لا بسمات عامة ثابتة لدى الفرد . وعلى هذا فلا معنى للقول بأن فلانا أمين أو متفائل أو مثابر بوجه عام . ويعزز هؤلاء رأيهم بتجربة أجراها «هارتشرورن» Hartshorne و «ماى» May على ثمانية آلاف طفل من مختلف طبقات المجتمع الأمريكى بقصد قياس بعض السمات الخلقية لديهم كالامانة والتعاون ، فوجدا أن الطفل قد يغش فى الامتحان ولا يغش فى اللعب ، وقد يكذب على مدرس ولا يكذب على زميل له ، وقد يسرق فى موقف ولا يسرق فى موقف آخر . فاستخلصوا من هذه التجربة وأمثالها أن ليس هنالك أطفال أمناء وأطفال غير أمناء ، بل أفعال آمنة

وأفعال غير آمنة • موجز هذا الرأي أن الفرد العوبة في يد البيئة والظروف الخارجية المتغيرة (١) •

الواقع أن كلا الرأيين متطرف ، وأن كليهما يعمي عن كثير من الوقائع • فليس الفرد أسير الظروف الى الحد الذي تزعمه السلوكية ، وليست سماته عامة بحيث يظل سلوكه ثابتا مهما اختلفت المواقف والظروف • فأغلب الناس أمناء في بعض المواقف وغير أمناء في مواقف أخرى • والقلة القليلة من يبدون الامانة أو الخداع في كل ظرف وفي كل حين • وقد دلت البحوث التجريبية على خطأ هذين الرأيين جميعا ، وأثبتت أن سلوك الكبار الراشدين - من غير مضطربى الشخصية - ثابت الى حد كبير ، لكنه ليس ثابتا مطلقا •

الحق أن السلوكيين قد تورطوا في خطأ مزدوج حين سارعوا الى التعميم من تجارب أجريت على الاطفال ، من ناحية ، وعلى سمات معينة دون غيرها ، من ناحية أخرى • ذلك أن الامانة والتعاون من السمات والاتجاهات النفسية العامة المجردة • فهي تحتاج الى وقت وتدريب طويل حتى تتكون وتستوى في نفس الفرد • فنحن نعلم الطفل أن يكون آمينا في مواقف خاصة واحد بعد الآخر ولا بد له من وقت طويل حتى ينتقل اثر تدريبيه الى مواقف أخرى شبيهة بالاولى • نقول لا بد له من وقت حتى يكتسب مبدأ الامانة • ولقد قدمنا أن أمثال هذه الاتجاهات المجردة لا ياحتمل أن تستقر في نفس الفرد قبل مرحلة المراهقة (أنظر ص ٩٧) • فليس من المستغرب اذن أن تدل نتائج الاختبارات على أن هذه السمات وأمثالها غير ثابتة لدى الاطفال • زد على ذلك أننا لو سلمنا جدلا بأن الامانة سمة غير عامة أو ثابتة ، فهذا لا يعنى أن غيرها من السمات غير عام أو ثابت • وقد دل التجريب بالفعل على أن « حب الاجتماع بالناس » و « سرعة الاهتياج » سمتان على جانب كبير من الثبات عند الصغار والكبار جميعا •

(١) ومن النتائج الأخرى التي أسفرت عنها هذه التجربة : ١ - أن الاطفال الاذكاء يفشون أقل من متوسطى الذكاء ومن هم دون المتوسط في الذكاء ، ٢ - وان اطفال الطبقات الاجتماعية الاقتصادية المسورة يفشون أقل من اطفال الطبقات الفقيرة (هذا فى أمريكا) ٢ - أن التعليم الدينى ومدارس يوم الأحد ذات أثر طفيف فى اكساب الاطفال سمة الامانة ان كان المستوى الاجتماعى الاقتصادى خفيا •

٤ - السمات الأولية

يبدو للبعض أن يتساءل عن عدد السمات المختلفة التي تتكون منها الشخصية ؟ وهذا سؤال عسير . أكبر الظن أنها لو استتبنا قواميس اللغة لوجدناها تحتوى على آلاف من صفات الشخصية . غير أن كثيرا من هذه الصفات غالبا ما يعنى أو يكاد يعنى نفس الشيء ، أى غالبا ما تكون الصفات مترادفة أو متداخلة أو متقاربة كالمقلق والخوف والتوجس والجزع والحصر والرهبة . وتحاول مدونة تحليل العوامل التي سبق أن أشرنا الى جهودها في باب الذكاء ، تحاول الكشف عن أقل عدد من السمات الأولية الأساسية ، أو العوامل المستقلة التي يتكون منها بناء الشخصية . وهي تستخدم في بحوثها ، كما قدمنا ، معاملات الارتباط للاستدلال على مدى تداخل السمات أو استقلالها . فلو كان معامل الارتباط مرتفعا بين سمة التفاؤل وسمة المرح مثلا أى بين ضروب السلوك التي نسماها بالتفاؤل وتلك التي نسماها بالمرح ، كان هذا دليلا على أن التشابه بينهما كبير ، أو على وجود سمة أخرى أساسية غير ظاهرة تجمع بينهما . ولو كان المعامل منخفضا فهذا دليل على أن التشابه بينهما طفيف لا يعتد به . أما ان كان المعامل صفرا فهذا دليل على أنهما سمتان مستقلتان لا صلة بين احدهما والاخرى ، شأنهما في ذلك شأن خطي الطول والعرض لا ارتباط بينهما اطلاقا . ولو ظهر أن الارتباط مرتفع بين سمات الحجل والانزواء وفرط الحساسية ، قيل ان هذه السمات تصدر عن مصدر واحد هو سمة أولية أساسية . هذه السمات الأولية تتفرع عليها السمات السطحية التي هي أساس تصرفاتنا المختلفة .

ومن السمات الأولية أو العوامل التي كشف عنها بعض أتباع هذه المدرسة وأكد وجودها : السيطرة أو الخضوع ، الذكورة أو الانوثة ، الرصانة الانفعالية ، الاندفاعية ، الأنسة بالناس ، التأمل الفكري .

غير أنه ظهرت في العهد الاخير أدلة عدة لا تأذن بأن نقرر أن أساس الشخصية بناء بسيط من عدد صغير من السمات أو العوامل ، وأدلة أخرى على أن السمات الأساسية للشخصية ليست مستقلة استقلالاً تاما .

٥ - السمات الشعورية والاشعورية

هناك سمات واضحة ظاهرة يشعر الفرد بوجودها كسمات الصداقة أو ضبط النفس أو الروح الاجتماعية ، وأخرى بعيدة الغور لاشعورية مكتوبة لا يفتن الفرد الى وجودها أو لا يدرك الصلة بينها وبين سلوكه

كالرغبات والعواطف والمقاصد والمخاوف المكبوتة . وهي سمات يصدر عنها سلوك يتسم بما يتسم به كل سلوك صادر عن الكبت (أنظر ص ١١٦) . فهو سلوك رمزي قسرى مستغرب أو شاذ . وتنقسم هذه السمات المكبوتة الى قسمين :

السمات العصابية المنطلقة

هي سمات تبدو في صورة سلوك يعبر عن انطلاق المكبوت ، كأنطلاق الخوف المكبوت في صورة قلق ، وانطلاق البغض المكبوت في صورة عدوان أو نوبة غضب مباغتة غريزية ، أو انطلاق عقدة النقص في صورة تخاذل أو عدم ثقة بالنفس ، أو الحجل المكبوت في صورة حيرة وتردد وارتباك . وغالبا ما يكون هذا السلوك العصابي مشتطا قسريا . فالأم التي تحب طفلها وتعوها انفجارات من الغضب نحوه هي أم تكن له ، في أكبر الظن ، غيرة مكبوتة اما لان زوجها يؤثره عليها ، أو لانها تحمل له كراهية لا شعورية لأمر ما : لانها لم ترد انجاب أطفال ، أو لانها تعذبت أثناء الحمل ، أو لانها تكاد تفقد عملها من أجله ، أو لانها تكره أباه ، أو لا تعرف له أبا ، أو لانه ولد مشوها . . وهي لا تستطيع أن تكف نفسها عن هذه النوبات .

ومن خصائص السمات العصابية أنها تتعارض مع الخلق المعهود للشخص ، كالتلميذة المهذبة التي تضبط متلبسة بكتابة خطابات قذرة ، أو الشخص البليد الغافل الذي تثور حميته على حين فجأة ، أو الزوجة العاقلة التي تستبد بها غيرة حمقاء ، أو القائد العظيم الذي يخاف الفيرين أو الصراير .

السمات العصابية العكسية

هي سمات تبدو في صورة سلوك هو نقيض السلوك الذي يصدر عن انطلاق المكبوت عادة . فكم من مظاهر للرحمة تخفى وراءها باطنا من القسوة ، وكم من مستبشر ضاحك يخفى وراء استبشاره انقباضا دفيناً . وكثيرا ما يكون الورع والزهد تمويها غير مقصود على ميول شهوية أو عدوانية مكبوتة ، أو يكون التدين القسرى الوسواسي رد فعل لرغبة علوية مكبوتة في التمرد على الوالدين أو على السلطة بوجه عام . واسراف الام اسرافا شديدا في العناية بطفلها يخفى وراءه ، في أكبر الظن ، كراهية لا شعورية له . وقل مثل ذلك في الخشونة التي يبدو بها بعض الأزواج

حيال زوجاتهم ، اذ كثيرا ما تكون ستارا يخفى حنيننا لا شعوريا الى العطف
بجهد الزوج في ستره حرصا على كبريائه . ويقال ان المرأة عندما تكره
فلا يد أنها تحب ، أو أنها قد احبت ، أو أنها ستحب . . . وتسمى هذه
الحالة التي تتجاذب فيها الفرد رغبتان أو اتجاهان أو عاطفتان متعارضتان
بظاهرة « التناقض الوجداني » ambivalence

ومن خصائص السمات العكسية أنها مشتتة مسرفة دائما لان عليها
أن تحجر على السمة المضادة حجرا تاما ولا تدع الفرد يشعر بوجودها
اليتة . وهي سمات مزمنة باقية لانها يجب أن تظل دائما ترصد السمات
المكبوتة خشية أن تنطلق .

فلئن كانت السمة العصابية المنطلقة تعبرا عن قوة مكبوتة ، فالسمة
العكسية تعبر عن قوة كابته . فان كبت الطفل خوفه وتظاهر ، عن غير
قصد ، بالشجاعة فهذه سمة عكسية ، أما ان انطلق خوفه في صورة قلق
فهذه سمة منطلقة .

٦ - الشخصية وحدة متكاملة

معنى التكامل Integration

التكامل بمعناه العام هو انتظام وحدات صغيرة في وحدة أكبر
وأرقى . والوحدة المتكاملة ليست مجموعة من أجزاء مرصوفة ، بل أجزاء
متفاعلة بينها علاقات ويجمعها تنظيم معين . . . ومن أمثلة التكامل في
العالم الفيزيقي : المجموعة الشمسية ، واللون الأبيض المؤلف من عدة
ألوان يندمج بعضها في بعض ، وكذلك اللحن الموسيقي ، واللوحة
الفنية . . . وجسم الكائن الحي مثل رانع للتكامل في العالم البيولوجي فهو
مجموعة من أعضاء ووظائف ينسجم بعضها مع بعض ، ويكمل بعضها
بعضا . . . ومن أمثلة التكامل في العالم الاجتماعي الأمة المستقرة أو
الجيش ، وفي العالم السيكلوجي الشخصية السوية المتزنة فهو وحدة
متكاملة من سمات مختلفة يأنف بعضها مع بعض ؛ ولا يبغى بعضها على
بعض .

ولكل وحدة متكاملة خصائص فذة فريدة ليست مجموع خصائص
أجزائها . فللماء خواص غير مجموع خواص الاكسجين والايروجين، وللون
البرتقالي خصائص غير خصائص اللونين اللذين يتألف منهما ، وللحن
الموسيقي في جملته خصائص غير مجموعة خصائص نغماته ، وللشخصية

السوية خصائص ليست مجموع خصائص سماتها المختلفة ، فقد توصف الشخصية بالجمود أو سهولة التكيف ، وهي خصائص تميز بها من حيث هي كل ووحدة .

ولو حللنا الوحدة المتكاملة عناصر وأجزاء فقدت خصائصها الفريدة فلو حللنا الماء الى عنصرية فقد خاصته الأساسية وهي ازواء الظما ، ولو فككنا جسم الانسان أصبح جثة هامدة . من أجل هذا يجب ألا ننسى ونحن نحلل شخصيات الناس الى سمات مختلفة أن الائتمان وحدة نفسية جسمية اجتماعية . وليست السمات الا جوانب أو مظاهر مختلفة لهذه الوحدة . فليست الشخصية مجموعة كتب ، بل كتاب واحد له عدة صفات : الطول والحجم والشكل واللون وعدد الفصول ونوع المادة ونحن نلجأ الى تحليل الوحدة لسهولة وصفها ودراستها وفهمها ليس غير . الواقع أن تحليل الشخصية الى سمات مختلفة ضرورة علمية ولا يشير الى حقيقة واقعة . فسمات الشخصية ليست عناصر منعزلة مستقلة يتكون منها بناء الشخصية ، بل صور فتوغرافية تؤخذ للشخص بأجمعه من زوايا مختلفة . ونحن نعزل بعضها عن بعض عن طريق الفكر والتجريد لنبحثها ونقيسها . فاذا تم لنا هذا العزل وقياس السمات فرادى لدى شخص معين فيجب أن تتلو هذا القياس للجزئيات نظرة تأليفية أى تنظر الى الشخص فى جملته بعد أن نكون قد جسسنا نبضه فى نواح مختلفة من شخصيته عن طريق الاختبارات التى سنعرض لها فى الفصل القادم .

التكامل يتضمن التنظيم :

تتألف كل وحدة متكاملة من عناصر وعلاقات بين هذه العناصر . وقد تتساوى وحدتان فى عدد ما تحتويه كل منهما من عناصر ، لكنهما تختلفان :

١ - ان اختلفت بروز العناصر وقوتها فى واحدة عن الأخرى . فوجوه الناس جميعا يحتوى كل وجه منها على عيين وأذنين وأنف وفم وشفتين لكننا لا نجد وجهين متشابهين كل التشابه . كذلك الحال فى الشخصيات فكنا يشترك فى كثير من السمات لكن درجة بروز هذه السمات تختلف من شخص لآخر اختلافا قد يكون كبيرا بما يعاين بين الشخصيات بعضها بعضا وبعض الى حد بعيد .

٢ - كذلك تختلف الوحدات المتكاملة باختلاف ما بين عناصرها من

علاقات وبسبب . فمن خمس نقط نستطيع تكوين أشكال هندسية تختلف باختلاف ما بين هذه النقط من مسافات . ومن عدد بعينه من الطوب نستطيع بناء بيوت يختلف بعضها عن بعض من حيث المظهر والجمال والمتانة . كذلك قد يتساوى شخصان في عدد سمات شخصيتيهما وقوتها ، ومع هذا تختلف شخصية أحدهما عن الآخر . فقد يتساويان في الحيوية والثقة بالنفس والتسامح والروح الاجتماعية ، لكن تختلف شخصيتاهما اختلافا قد يكون كبيرا . وقد يبدو من ملاحظة سلوك شخصين أنهما متساويان في سمتي السيطرة وحب التملك ، لكن الفحص الدقيق يدل على أن حب التملك عند الأول وسيلة للسيطرة على الناس ، وأن السيطرة لدى الثاني وسيلة للاستحواذ والتملك . . . وهذا يدعونا الى ألا نغفل عن العلاقة بين العناصر والسمات وأثر بعضها في بعض . ولندكر أن الاسراف في النظر الى العناصر قد يعمينا عن رؤية ما بينها من علاقات وعن رؤية الوحدة بكليتها كما يعمينا النظر الى الشجر عن رؤية الغابة .

شروط التكامل :

لتحقيق تكامل الشخصية شروط بيولوجية ونفسية مختلفة . فالجهاز العصبى والجهاز الغدى الهرموني ان كان بهما عطب أو اصابهما عيب أو تلف كان ذلك عائقا عن تكامل الشخصية . فان كانا في حالة سلامة واستواء فاهم عامل لتحقيق التكامل هو خلو الشخصية من الصراعات النفسية الموصولة العنيفة ، الشعورية واللاشعورية ، كالصراع بين غرائز الفرد وضميره ، بين نزواته وعاطفة احترامه لنفسه ، أو بين ما يريده الفرد وما يقدر عليه بالفعل ، أو بين ما تنطوى عليه نفسه من معتقدات وأفكار ومبادئ وقيم وانحيازات وأطباع مختلفة . . . مثل الشخصية المتكاملة كمثل فريق من لاعبي كرة القدم يكمل بعضهم بعضا ، ويشد بعضهم أزر بعض ، ويتكاتفون جميعا من أجل هدف واحد ولئن دب بينهم التنافر والشقاق كان مصيرهم الهزيمة والانحيار . فالتكامل توافق وتماسيق ووحدة واتزان . انه الوحدة فى التنوع . والاتلاف فى الاختلاف وهذا هو الجمال . وعدم التكامل يعنى الفرقة والانقسام واضطراب الشخصية .

وهنا نستطيع أن نقدم للشخصية تعريفا أوفى وأدق من التعريف السابق فنقول ان الشخصية نظام متكامل من سمات مختلفة تميز الفرد

عن غيره من ناحية التوافق الاجتماعى . وهو تعريف يؤكد فكرة التكامل ،
وفكرة التوافق ، وفكرة التمييز .

عواقب عدم التكامل ومظاهره .

تكامل الشخصية شرط ضرورى للصحة النفسية والتوافق الاجتماعى السليم . فمن تعرض للعوامل التى تخل هذا التكامل اعتلت صحته وساء توافقه الاجتماعى ، وبدا هذا الاعتلال وسوء التوافق فى صور شتى ودرجات تختلف شدة وعنفا . فقد يبدو فى صورة انحراف خفيف أو سلوك مقرب ، أو فى صورة مشكلة سلوكية مما يعرض لكثير من الأطفال ، كما قد يبدو فى تمرد المراهق وثورته أو ميله الى الانطواء ، وقد يبدو فى صور أشد عنفا كالأعراض النفسية والانحرافات الجنسية . وأخطر أنواع سوء التوافق هى الأمراض العقلية ، الجنون ، التى تجعل الفرد غريبا عن نفسه وعن الناس ، أو خطرا على نفسه وعلى الناس ، مما يقعه عن العمل ويقتضى من المجتمع عزله والاشراف عليه والعناية به .

٧ - طرز الشخصية

اهتم الانسان منذ القدم بتصنيف من يعاشره من الناس شخصيات مختلفة يرجعها الى طرز معينة . ويقصد بالطراز type فئة أو صنف من الأفراد يشتركون فى نفس الصفات العامة وإن اختلف بعضهم عن بعض فى درجة اتسامهم بهذه الصفات .

الطرز المزاجية :

من أشهر هذه التصانيف التصنيف الرباعى القديم الذى يعرى الى هبوقراط والذى يقسم الناس وفق المزاج الغالب لديهم الى :

١ - الطراز الموى : وصاحبه متفائل مرح نشيط ممتلىء الجسم سهل الاستثارة سريع الاستجابة ، لا يهتم الا باللحظة الحاضرة ، ولا يأخذ الأمور جدا ، ومن أظهر ما يميزه الثقل فى السلوك ، وهو ما يعرف فى اللغة الدارجة « بالهوائى » .

٢ - الطراز الصفراوى : قوى الجسم طموح عنيد ، وأهم ما يميزه حدة الطبع وسرعة الغضب .

٣ - الطراز السوداوى : متأمل بطيء التفكير لكنه قوى الانفعال ثابت الاستجابة ، يعلق أهمية بالغة على كل ما يتصل به ، يجد صعوبة

في التعامل مع الناس ، وأهم ما يميزه الوجود والانقباض والانطواء والتشاؤم .

٤ - الطراز البلغمي أو اللمفاوي : بطيء الاستثارة والاستجابة ،
خامل بليد ، ضحل الانفعال . يدين يميل الى الشره .

وقد زعم القدماء أن كل طراز يرجع الى غلبة عنصر أو « مزاج »
خاص humor في الجسم : الدم أو الصفراء أو البلغم أو ما أسموه
بالسوداء . ومن الطريف أنهم كانوا يرون أن الشخصية السوية المتزنة
تنشأ من توازن هذا الأمزجة الأربعة كما نقول اليوم انها نتيجة توازن بين
السمات .

الطرز الجسمية :

هناك اعتقاد شائع بأن الناس يمكن تصنيفهم طرزا جسمية ، وأن
الطراز الجسمي يحدد شخصية صاحبه على نحو ما . من أمثال هذه
التصانيف التي لاقت رواجا في العصر الحديث تصنيف « كرتشمير »
Kretschmer الذي زعم أن هناك ثلاثة طرز جسمية :

١ - الطراز المكتنز pyknie وهو القصير السمين ويتميز
صاحبه بالمرح والانبساط والضراحة وسرعة التقلب وسهولة عقده
الصدقات .

٢ - الطراز الواهن asthenic وهو الطويل النحيل ، ويتميز
صاحبه بالانطواء والاكتئاب .

٣ - الطراز الرياضي athletic ويتميز بالنشاط والعدوان
غير أنه سرعان ما ظهر أن الناس أكثر من أن تصنف الى هذه الطرز وحدها
ليس غير ، وأن اصحابها لا يتحتم أن تكون سماتهم كما ذكر كرتشمير .
فقد ظهر من إحدى الدراسات أن ٥٠ ٪ من الطراز المكتنز يتسمون
بالانبساط وأن ٣٠ ٪ يتسمون بالانطواء .

الطرز الهرمونية

يصنف « برمان » Berman الأمريكي الشخصيات حسب النشاط
الهرموني السائد لديهم . فهناك الطراز الذرقي وصاحبه متهور سهيل
الاستثارة ، قلق ، نشط ، يميل الى العدوان . وهناك الطراز الأدرنالييني
وصاحبه متأثر نشط قوى ، أما الطراز الجنسي فصاحبه خجول سهيل

استشارته للضحك والبكاء في حين أن الطراز النخامي يتميز أفراده بضبط النفس والسيطرة عليها ، أما الطراز التيموسى فصاحبه ذو نزعة لواطية ويتميز بانعدام المسئولية الخلقية . . ولقد أطلق برمان وأتباعه على الغدد الصم اسم «غدد الشخصية» أو «غدد المصير» يشيرون بذلك الى أننا نرث جهازا غديا يطبع شخصياتنا ويوجهها الى الخير أو الشر ، الى الصحة أو المرض . فمأ طراً على شخصية « بونا بورت » من تغير أثناء حملته على روسيا وبعدها يرجع الى قصور فى غدته النخامية . ولو قد حدث ما يحول دون ذلك لتغير وجه التاريخ . . ومما يلاحظ فى هذا التصنيف أن أصحابه يغفلون أثر العوامل الاجتماعية والثقافية اغفالا تاما فيما بين الشخصيات من فوارق .

الطرز النفسية . .

يرى « يونج » Jung الطبيب النفسى السويسرى أن الناس يمكن تصنيفهم من حيث أسلوبهم العام فى الحياة واهتماماتهم الغالبة الى منطوى ومنبسط .

فالنطوى Introvert يؤثر العزلة والاعتكاف ويجد صعوبة فى الاختلاط بالناس فيقصر معارفه على عدد قليل منهم ويتحاشى الصلات الاجتماعية ، ويقابل الغرباء فى حذر وتحفظ . وهو خجول شديد الحساسية لملاحظات الناس ، يجرخ شعوره بسهولة . وهو كثير الشك فى نيات الناس ودوافعهم ، شديد القلق على ما قد يأتى به الغد من أحداث ومصائب يطير صوابه فى ساعات الحرج والشدة . . يهتم بالتفاصيل ويضخم الصغائر . متقلب المزاج دون سبب ظاهر . يستسلم لأحلام اليقظة ويكلم نفسه . كثير الندم والتحسر على مافات . يسرف فى ملاحظة صحته ومرضه ومظهره الخارجى . لا يعبر عن عواطفه فى صراحة . وهو الى هذا دائم التأمل فى نفسه وتحليلها ، يهتم بأفكاره ومشاعره أكثر من اهتمامه بالعالم الخارجى . ويفكر طويلا قبل أن يبدأ عملا . فان انهيار وأصيب بمرض نفسى كان نصيبه العصاب الوسواسى .

أما المنبسط Extravert فعلى العكس من ذلك . يقبل على الدنيا فى حيوية وعنف وصراحة ، ويصافح الحياة وجها لوجه ، ويلائم بسرعة بين نفسه والمواقف الطارئة ، ويعقد مع الناس صلات سريعة ، فله أصدقاء أقوياء وأعداء أقوياء لا يحفل بالنقد ، ولا يهتم كثيرا بصحته أو مرضه أو هندامه أو بالتفاصيل والأمور الصغيرة . وهو لا يكتفم ما يحول فى نفسه

من انفعال . ويفضل المهن التي تتطلب نشاطا وعملا واشتركا مع الناس
ان انهار وأصيب بمرض نفسي كان نصيبه الهستيريا .

نقد الطرز

هذه التصانيف ، وغيرها ، تشترك جميعها في بعض العيوب ، منها
أنها تشعر بوجود حدود فاصلة حاسمة بين الطرز بعضها وبعض . وانواع
ان الطرز لا تمثل الا الحالات المتطرفة من الشخصيات ، وأن السواد الأعظم
من الناس خليط منها على درجات كبيرة متفاوتة . من ذلك أنه لما ابتكرت
اختبارات تقيس الانطواء والانبساط وطبقت على عدد كبير من الناس ،
وجد أنهم لا ينقسمون الى مجموعتين متميزتين من المنطوين والمنبسطين ،
بل ان أكثرهم ليسوا من أولئك أو هؤلاء ، فكما أن سواد الناس ليسوا
أقزاما أو عمالقة بل متوسطو الطول ، وكما أنهم لسوا أقداما أو عباقرة
بل ذوو ذكاء متوسط ، كذلك تدل الاختبارات على أن أكثرهم ليسوا
منطوين أو منبسطين بل وسط بين ذلك ، يبدون الانطواء في بعض المواقف
والانبساط في أخرى . لكن يبدو أن الإنسان يميل بطبعه الى الأ يرى من
الأمر الا أطرافها غافلا عما يقوم بين الأطراف من درجات ومستويات
وسطي : فاما بياض أو سواد ، واما طول أو قصر ، واما نوم أو يقظة ،
واما صحة أو مرض واما شعور أو لاشعور ولا شيء بين الطرفين .

هذا الى أن نظريات الطرز لا تنظر الى الشخصية الا من جانب واحد
أو جوانب محدودة ، ولا تحفل بما بين الشخصيات من فواق أخرى
هامة . فالمنطوي قد يكون ذكيا أو غبيا ، طموحا أو بليدا ، أنانيا أو
غيريا ، مثابرا أو غير مثابر . . .

٨ - الشخصية عند مدرسة التحليل النفسي

مدرسة التحليل النفسي أكثر مدارس علم النفس المعاصرة اهتماما
واضافة الى موضوع الشخصية في حالتها استوائها واعتلالها . فهي لم
تقف عند وصف سمات الشخصية بل كانت أول من قدم لنا صورة
عن مكونات الشخصية ووظيفتها وتفاعل بعضها مع بعض ومع العالم
الخارجي بما يؤدي الى ظهور السمات وتغيرها وانحرافها . يرى مؤسس
هذه المدرسة أن الشخصية جوانب ثلاثة هي « الهو » و « الأنا »
و « الأنا الأعلى » .

الهو Id

هو منبع الطاقة البيولوجية والنفسية التي يولد الفرد مزودا بها . فهو يضم الدوافع الفطرية ، الجنسية والعدوانية ، وغيرها والتي ترجع الى ميراث النوع الانساني كله . وبعبارة أخرى فهو طبيعة الانسان الحيوانية قبل أن يتناولها المجتمع بالتحوير والتهديب . وهو جانب لاشعوري عميق ليس بينه وبين العالم الخارجي الواقعى صلة مباشرة . لذا فهو لا يعرف شيئا عن الأخلاق والمعايير الاجتماعية ، ولا يعرف شيئا عن المنطق أو عن الزمان والمكان . فالرضيع يصرخ ويرفس ويتبول متى شاء وحيث شاء وكيف شاء . والهويسيربوجي (مبدأ اللذة) . أى يندفع الى اشباع دوافعه اندفاعا عاجلا كاملا بكل صورة وبأى حين . فان استعصى عليه أرضاؤها فى عالم الواقع أرضاها فى عالم الخيال . وبعبارة أخرى فالهو هو الصورة البدائية للشخصية .

الانا Ego

هو جانب من الشخصية يتكون بالتدرج من اتصال الطفل بالعالم الخارجي الواقعى عن طريق حواسه . فالطفل الصغير يرى اللهب جذابا فيلمسه فيشعر بالألم فيتعلم أن يتجنب اللهب ، كذلك يتعلم عن طريق السمع أن هناك أصواتا تعنى الخطر فيتفادى مصدرها أو يقي نفسه منها . وعن طريق صلته بأمه وخبراته الحسية يتعلم أنه لا يستطيع أن يظفر بما يريد متى أراد وكيفما أراد . وأن هناك ضروبا من السلوك تجلب له السرور . وأخرى تجلب له الألم ، كما يدرك أن الارضاء الفورى يجلب له المتاعب فيبدأ فى تعلم الانتظار والإحتمال المؤقت . على هذا النحو يتكون « الأنا » وينمو بتأثير الخبرات المؤلمة والتربسطة واللعب فيجد من غلواء « الهو » واندفاعه ويعمل على ضبطه وتوجيهه ، فيحمى الطفل من الأخطار التى تهدد كيانه اذا انساق لمطالب الهو فى غير جذر . فوظيفته اذن وقائية . وهو شبيهه بقشرة الشجرة وهى جزء منها تصلب بفعل عوامل الجو الخارجية ليحمى الشجرة .

والأنا هو مركز الشعور والادراك والحكم والتصرفى العواقب ، كما أنه المشرف على أفعالنا الارادية أى المشرف على الجهاز الحركى الإرادى ، فعن طريقه تتحقق الدوافع أو لا تتحقق .

ونضع ما تقدم فى صورة أخرى فنقول أن للأنا وجهين : وجه يطل على الدوافع الفطرية الغريزية فى الهو ، وآخر يطل على العالم الخارجي

عن طريق الحواس . ووظيفته هي التوفيق بين مطالب الهو والظروف الخارجية . فهو أداة التكيف للبيئة ، أداة تقييم الواقع وتكييف السلوك

وأنا الطفل الصغير ضعيف فج ، لذا وجبت علينا حمايته حتى يشتد أناه . أما أنا الراشد السوى الناضج فيسير على هدى (مبدأ الواقع) لا مبدأ اللذة ، وهو مبدأ يحمل الفرد على أن يرضى أشباع دوافعه ورغباته ، وعلى أن يحتمل ما يترتب على هذا الإرضاء والتنازل من ألم وقتى فى سبيل اللذة الآجلة . وبعبارة أخرى فالأنا ، عند الراشد السوى ، يحاول إرضاء دوافع الهو بغير الطرق البطرية الساذجة التى قد تضر بالفرد ، ويكون ذلك إما بكبت هذه الدوافع أو بتحويلها أو تأجيل إشباعها أو الاستعاضة عنها بغيرها .

أما الأنا عند الطفل والمصابين بأمراض نفسية وعقلية وكثير من المجرمين فلا يزال يخضع لمبدأ اللذة الى حد قليل أو كبير .

والأنا هو ما نستطيع أن نسميه على وجه التقريب بالشخصية الشعورية أو الإرادة .

الانا الاعلى Superego

تتلخص تربية الطفل منذ عهد مبكر جدا من حياته فى صراع دائم بين ما يريد عمله وبين ما يريده عليه والداه أو من يحيطون به . وللوالدين أساليبهما الخاصة من الثواب والعقاب فى هذه التربية . وسط هذا الصراع الموصول يرى الطفل نفسه مضطرا الى أن يكف نفسه عن كثير مما يشتهى والى أن يقوم بأشياء لا يميل اليها بطبعه كى يتجنب استهجان الكبار أو عقابهم . والطفل السوى يتعلم على كره منه وبعد مرات لا حصر لها من التمرد والاحتجاج ، يتعلم أن يكيف سلوكه وفق المعايير التى يراها والداه لازمة لمن فى سنه من الأطفال . فاذا به قد أصبح يكف نفسه عن المشى فى الماء وتسلق الأثاث والنظر من النافذة وكسر الآنية ومشاكسة أخيه الأصغر وجذب ذيل القط والكشف عن عورته ، واذا به قد أخذ يتعلم أن يراعى قواعد النظافة وأن يأكل من طبقه الخاص وأن يحبى بيده اليمنى وأن ينام حين يأمر والداه . على هذا النحو تتبلور فى نفس الطفل بالتدريج وعلى غير قصد منه أوامر الوالدين ونواهيها وأفكارهما عن الصواب والخطأ ، عن الخير والشر ، عن الحق والباطل ، عن العدل والظلم . تتبلور على شكل « سلطة داخلية » تقوم مقام الوالدين حتى فى غيابهما فيما يقومان به من نقد وتوجيه

وإثابة وعقاب . وهكذا تضطره التربية الى أن يقيم على نفسه حارسا من نفسه : هذا الحارس أو « الرقيب النفسى » هو « الأنا الأعلى » أو ما نستطيع أن نسميه تجوزا بالضمير Conscience . فبعد أن كان الطفل يعمل المباح ويمتنع عن المحظور خوفا من سلطة خارجية ، أصبح يحمل بين جانبيه « مستشارا خلقيا » يرشده الى ما يجب عمله وينهاه عما لا يجب عمله ، ويحكم له بالصواب ان أصاب وبالخطأ ان أخطأ ويجزيه راحة وسرورا ان فعل ما يرضاه ويعذبه بوخز الضمير - وهو الشعور بالذنب - ان حاد عما يريد .

والأنا الأعلى يبدأ تكوينه من سن مبكرة ، وبما أنه يكتسب في بواكير الطفولة فهو لا شعورى الى حد كبير . وهو ككل استعداد أو اتجاه يكتسبه الفرد فى طفولته ذو أثر عميق باقى حياته كلها . نعم قد يصيبه التحوير والتعديل بازدياد ثقافة الفرد وخبرته وصلاته الاجتماعية فى المدرسة بمن يحبهم ويحترمهم أو يعجب بهم من الناس فلا يظل صورة طبق الأصل من تعاليم الوالدين ، لكنه يظل دائما محتفظا بقدرته على الحكم والعقاب ان فعلنا ما يخالفه أو حتى لمجرد تفكيرنا فيه . فالنية عند الضمير مثل الفعل سواء بسواء . ويبدو هذا الأثر الباقي للضمير فى تثبيت الكبار المثقفين بتقاليد بالية وانحيازات طفلية واتجاهات وأفكار لا تتماشى مع المنطق ولا تساير على الإطلاق ما بلغوه من مستوى ثقافى وعلمى .

ونجمل ما تقدم فى أن الأنا الأعلى :

- من حيث تكوينه هو جملة القيم والمعايير والمعتقدات والمبادئ الخلقية التى يستخدمها الفرد فى الحكم على دوافعه وسلوكه والتى يهتدى بها فى تفكيره وأفعاله .

- وهو من حيث وظيفته جانب الشخصية الذى يوجه وينقده ويوقع العقاب . فله سلطة تشريعية قضائية تنفيذية فى آن واحد .

- أما من حيث هو قوة محركة فىمكن تعريفه بأنه استعداد لاشعورى دافع مانع رادع مكتسب على أساس من الخوف والحب والاحترام .

صراعات الشخصية :

عند نشوء الأنا الأعلى يزداد العبء على « الأنا » . فبعد أن كان الأنا تتنازعه قوتان فقط يعمل على التوفيق بين مطالبهما وهما الهو والواقع ، اذ به يصبح محط شد وجذب بين ثلاث قوى عليه أن يرضيها جميعا وأن

يوفق بينها جميعا . فان ثار دافع من دوافع الهو تعين على الأنا أن يرضيه بصورة لا تضرب مصالح الفرد في المجتمع ولا يترتب عليها شعوره بالذنب من جراء سخط ضميره فان نجح الأنا في هذه المهمة التوفيقية العسيرة مباركت الحياة النفسية سيرا سويًا واتجهت الشخصية الى التكامل والأنزان . وان فشل في هذا التوفيق لشطط في القوى الثلاث المحيطة به ، اختل التوازن النفسي وكانت النتيجة مرضا نفسيا أو عقليا أو سلوكا اجزاميا أو غير ذلك من ضروب الاضطراب .

تكامل الشخصية وقوة الأنا :

تمثل الأنا القوى السوى كمثل الحكومة الديمقراطية تستمع للجميع ، وتعترف بحاجات الجميع ، وتوسط ليرضى الجميع . فالتربية التي تكفل تكامل الشخصية واتزانها هي التربية التي تعمل على تقوية الأنا حتى يقوم بمهمته التوفيقية التكاملية خير قيام ، وحتى يصبح قادرا على احتياله الحرمان والاحتياط والألم الوقتي . وبما أن الأنا يتكون في عهد الطفولة فعلينا أن نعززه بأن نعين الطفل على كسب عادات الاعتماد على النفس وضبط النفس والثقة بالنفس ، وبأن نراعى الاعتدال والحزم والرفق في معاملته فتكون سياستنا له وسطا بين الاشباع المفرط لدوافعه وبين كبها الشديد .

الصورة الدينامية للشخصية :

فاذا كانت الشخصية تمثيلية ، فهذه القوى - الهو والأنا والأنا الأعلى - ممثلوها الثلاثة . أما منظر الرواية فمنظر معركة . وبعبارة موجزة فالشخصية ميدان لصراخ كثير من القوى والدوافع وهو ميدان يضطرب بدوره مع ميدان البيئة الاجتماعية والثقافية - هذه الصورة الدينامية المتدافعة الجوانب للشخصية الانسانية تعد من أهم ما أضافته مدرسة التحليل النفسي لا الى نظرية الشخصية فحسب ، بل والى علم النفس بوجه عام .

ونشير أخيرا الى أن الهو والأنا والأنا الأعلى ليست ثلاثة « أشياء » أو ملكات مستقلة قائمة بذاتها بل هي مجرد مفاهيم افتراضية علمية تسمح بتفسير الظواهر النفسية المشاهدة .

الفصل الثاني

الحكم على الشخصية

١ - أهدافه وطرقه

للحكم على الشخصية أهداف عملية وعلمية مختلفة . فمن الأهداف العملية : التوجيه المهني ، والاختيار المهني ، وتشخيص أسباب سوء التوافق لدى المشكلين والجانحين ومضطربي الشخصية ، وقياس مدى التحسن في العلاج النفسى . أما الأهداف العلمية فتدور حول دراسات نظرية للاجابة عن أسئلة كالتالية : كيف تتغير شخصية الفرد بتقدمه في العمر ؟ ما صلة الشخصية بالوضع الاجتماعى الاقتصادى للفرد ؟ هل تختلف التوائم الصنوية فى شخصياتها ؟ ما أثر البيوت المعيبة المحطمة فى شخصيات من ينشئون فيها . من الأطفال ؟

طرق خاطئة للحكم :

من الوسائل التى تأكد خطأها فى الحكم على شخصيات الناس :

- ١ - المميزات الجسمية للشخص كملامح وجهه ومشيته أو نبرات صوته أو مظهره الخارجى أو أبعاد رأسه أو شكل جمجمته أو خطوط يده أو شكل أصابعه أو شذوذ فى تكوينه التشريحي . فمن الناس من يرون أن الجبهة العريضة دليل على الذكاء ، وأن مضافجة اليد بضعف دليل على ضعف الإرادة ، أو أن ارتجاج انسان العين دليل على عدم الأمانة ، وأن الأصابع الطويلة الرفيعة ترتبط بالوهبة الموسيقية . ٢ - الحكم على الشخصية من الصور الفوتوغرافية : فقد دلت البحوث التجريبية على أنها ليست دلالة صادقة أو ثابتة يمكن الاعتماد عليها لتقدير السمات المزاجية أو الاستعدادات المهنية للفرد ، ٣ - الحكم على الشخصية من كيمياء الجسم كما حاول بعض العلماء الربط بين طرز الشخصية ومفرزات الغدد الصم .

الحكم الذاتي والموضوعي :

الحكم الذاتي هو الذي يميل مع الهوى ويتأثر بالانطباعات العارضة وعوامل عاطفية أخرى تخرجه عن دائرة الأحكام العلمية الموضوعية . أما الحكم الموضوعي فيتطلب استخدام أدوات مقننة (١) للملاحظة أو القياس أو جمع البيانات ، حتى يتسنى لأكثر من باحث أن يكرر هذه الدراسة ويستوثق من مدى صحة نتائجها . وقياس سمات الشخصية أى استخدام الأرقام للتعبير الكمي عنها هو الطريقة الوحيدة التي تقى من التأثير بالأهواء والانطباعات الذاتية في الحكم ، فالعلم يحاول دائماً أن يستخدم الأرقام لا الصفات لتمثيل ما يلاحظه . غير أن هذا المطلب عسير تطبيقه إلى حد كبير في دراسة موضوع شديد التعقيد كالشخصية الانسانية . لذا لا يزال علم النفس يلجأ إلى الحدس والاستبصار في كثير من الأحيان للحكم على الشخصيات ، أو إلى طرق ذاتية يحاول تقنينها على قدر ما يستطيع ، أو يجمع بين الحكم الذاتي والحكم الموضوعي لتقييم الشخصية .

الطريقة الجزئية والطريقة الكلية :

يرى علماء النفس التجريبيون الذين لا يرضون بغير القياس الموضوعي وعلى رأسهم أتباع مدرسة تحليل العوامل أن الطريقة الصحيحة للحكم على الشخصية هي استخدام الاختبارات والاستخبارات وموازين التقدير لقياس السمات . وهذه هي الطريقة الجزئية في الحكم أى التي تستهدف قياس أجزاء الشخصية وعناصرها . في حين يرى أتباع مدرسة الجشطالت ومدرسة التحليل النفسي وأطباء النفوس أن الطريقة الحقة للحكم على الشخصية هي دراسة الإنسان بكيئته لا بدراسة سمات مجردة . فالشخصية وحدة ، أى أكثر من مجموع أجزائها . كما أن السمات الجزئية لا يمكن أن تفهم إلا على ضوء البناء الكلي للشخصية . ودراسة السمات فرادى لا تعلمنا عن الشخصية الحية إلا كما تعلمنا العلامات الموسيقية المنقوشة على الورق عن اللحن الموسيقى . لذا يتبع أنصار التحليل النفسي والأطباء

(١) المقياس المقنن هو المقياس الذي حددت طريقة اجرائه ، وطريقة تقدير نتائجه ، والزمن اللازم لاجرائه ، والظروف الخارجية التي يجزى فيها .. بحيث تكون هذه الاجراءات والظروف واحدة عند تطبيقه على أية جماعة من الناس . فالتقنين توحيد .

طريقة المقابلة الشخصية وطريقة التداعي الحر وتأويل الأحلام مما توسم بأنها طرق كلية ذاتية . كما يفضل الجشطلتيون ملاحظة سلوك الفرد في موقف معقد وبناء حكمهم على ما يخرجون به من انطباع عام لا على النتائج العددية والكمية لاختبارات تقيس السمات . . ذلك أن هذه الاختبارات تمزق « الشخصية الكلية » للفرد وتذهب بوحدها ، في حين أن وضوح الفرد في موقف معقد يستثير تلقائية التي تستثار في ظروف الحياة العادية ، كما يتيح له التعويض عما لديه من قصور بوسائل من عنده .
واليك بعض الطرق الشائعة للحكم على الشخصية .

٢ - دراسة الحالة

تسمى أيضا بطريقة « الملاحظة الكلينيكية » . وتستخدم في تشخيص وعلاج من يعانون اضطرابات نفسية أو انحرافات خلقية أو مشكلات دراسية ممن يقدون إلى العيادات النفسية . وتتلخص في جمع كل ما يمكن جمعه من معلومات تعين على فهم « الحالة » أي الفرد . ويكون ذلك بالبحث في تاريخه الماضي وفي ظروفه الحاضرة عن جميع العوامل الجسمية والنفسية والاجتماعية التي يحتمل أن يكون لها صلة بانحرافه . . وذلك بنتيج حالته من طفولته المبكرة لمعرفة ما تعرض له من أمراض جسمية وصدمات انفعالية ومشاكل عائلية ومتاعب دراسية أو مهنية أو اقتصادية . . هذا إلى « مقابلة شخصية » يقوم بها الطبيب النفسى أو الخبير النفسى بالعيادة معه ، يتيح له فيها التحدث عن مشاكله ومتاعبه ، كيف نشأت ومتى نشأت ، وكيف أثرت في نفسه وغيرت مجرى حياته . . وكثيرا ما تجرى عليه اختبارات سيكولوجية لتقدير ذكائه أو قدراته الخاصة وسمات شخصيته .

ويختلف هدف دراسة الحالة عن هدف التجارب والدراسات الاحصائية في أنها تهتم بحالات فردية . . غير أن هذا لا ينفي التعميم من هذه الحالات الفردية ومما يذكر أن دراسة الحالة تسمى مع منهج البحث العلمى الآ تقوم على جمع المعلومات والبيانات ثم تحليلها وتصنيفها ، ثم فرض الفروض واختبار صحتها .

٣ - التداعي الحر وتأويل الأحلام

التداعي الحر منهج ابتكره « فرويد » لجوب الحياة النفسية اللاشعورية وارتباطها والتكشيف عما تنطوى عليه من عوامل وعمليات ودوافع وذكريات دفينية . وهو الطريقة الرئيسية التي يستخدمها المحللون النفسيون لجمع معلومات عن شخصية المريض ولعلاجه أيضا . ولقد ثبت أنها تكشف عن نواح خافية من الشخصية ذات دلالة وصللة وثيقة بما يعانيه المريض من أعراض . ففي التداعي الحر يسترخي المريض على متكا ، ثم يشجعه المحلل على أن يطلق العنان لحواطره وأفكاره فيذكر كل ما يرد على ذهنه منها دون أن يهتم بمعناها أو تماسكها أو ما قد تنطوى عليه من دلالات تافهة أو غريبة أو مخجلة ، فلا يحاول ضبط نفسه عن ذكرها بل يستسلم لها استسلاما . هذا والمحلل يقظ لما يبدو على وجه المريض من انفعال أو لما يأتيه من حركات عصبية أو لما يتورط فيه من زلات لسان أو لما يعتريه من تلعثم أو تردد أو توقف أو تحرج أو تأخر في تسلسل التداعي ، أو لما قد يدل به من تعليق أو اعتراض على عملية التداعي ، بل يتخذ المحلل من هذا كله دلائل صوتها أعلى من صوت المريض نفسه . وقد يتدخل المحلل أحيانا ليشجع أو يوجه أو يستفسر أو يطلب من المريض أن يزيد من كلامه عن ناحية خاصة يرى المحلل فيها موطنا من مواطن الحرج ، إذ ربما كانت لها صلة بشيء يكتمه المريض في قرارة نفسه .

وتكون نقطة البدء في التداعي اما بعض الأعراض التي يعانيها المريض ، أو حلم رآه في نومه ، أو فلتة لسان تورط فيها ، أو ملاحظة أدلى بها ، أو أى مظهر آخر لحياته اللاشعورية . ويستعين المحللون بالتداعي الحر للنفاذ الى باطن الأحلام وتأويلها . فالأحلام ، كما يقول فرويد ، هي الطريق الأمثل الى اللاشعور .

ومما يذكر أن المريض تعتربه أثناء جلسات التحليل النفسي انفجارات انفعالية فيبكي أو يصيح أو يغضب أو يشتمز أو يسب ويلعن - وذلك حين تتكشف له النواحي المكبوتة من شخصيته ، تلك التي كان يخفيها وينكرها ويستنكرها ولا يبوح بها للناس ولنفسه . وغالبا ما يكون لهذه الثورات أثر علاجي تنفيسي ذو قيمة .

٤ - المقابلة

المقابلة interview حديث أو مجموعة أسئلة شفوية يوجهها شخص أو عدة أشخاص الى آخر بقصد الحصول على معلومات معينة عن شخصيته وسلوكه أو للتأثير فيه . والمقابلة طريقة معروفة لاختيار المرشحين في كثير من المهن والأعمال ، كما أنها طريقة من طرق التشخيص والعلاج النفسى .

فوائد المقابلة : ١ - المقابلة وسيلة ضرورية للتأليف بين المعلومات التى تجمع عن الفرد من مصادر مختلفة : من التقارير التى تكتب عنه ، والاختبارات التى تجرى عليه ، وطلب الإستخدام الذى يقدمه ، وما يقوله الآخرون فيه ، ٢ - كما أنها ضرورية كأداة للحكم على الفرد فى جملته بعد أن نكون قد جسسنا نبضة فى نواح مختلفة من قدراته وسماته ، بعد أن تكون الفحوص والاختبارات المختلفة قد تناولته من زوايا خاصة لا من حيث هو وحدة وكل ، ٣ - هذا الى أنها تعيننا على التحقق من صحة المعلومات والاجابات التى نشك فيها والتى نكون قد حصلنا عليها من اجراء امتحان تحريرى على الفرد أو تقديم استفتاء اليه ، ٤ - يضاف الى هذا أن المقابلة تزودنا بمعلومات عن الفرد لا يعطيها الامتحان التحريرى ٥ - زد على ذلك أن اختبارات الشخصية لا تزال فى المرحلة الأولى من نشأتها ، ولا تزال عاجزة عن قياس كثير من السمات كالقدرة على التعامل مع الغير والقدرة على التعاون ، وهنا لا مفر من الالتجاء الى المقابلة .

عيوب المقابلة : مع ما للمقابلة من فوائد فلها عيوب ونقائص كثيرة تحدث من قيمتها كوسيلة للحكم على الشخصية . من هذه العيوب : ١ - تأثر الحكم بخبراتهم السابقة مما يجعلهم يتحيزون دون قصد ظاهر ، هذا فضلا عن التحيز المقصود ، ٢ - تأثر الحكم فى تقديراتهم بالانطباع العام الذى يأخذونه عن المحكوم عليه ، فان كان انطباعا سارا مرضيا أو سمة بارزة فى ناحية مالوا الى تقديره تقديرا جيدا فى جميع السمات التى يريدون تقديرها لديه ، وان كان انطباعا سيئا أو منافرا مالوا الى الغض من شأنه فى جميع هذه السمات . وتعرف هذه النزعة « بالآثر الهالى » Halo effect . ٣ - ميل الحكم الى تعميم ما يلاحظونه من سمات لدى المفحوص ، فان رأوه دقيقا أو متسرعا عند القاء سؤال عليه مالوا الى وصفه بالتسرع أو التدقيق فى جميع أعماله ، وان رأوه أنيقا أو منظما فى ملبسه ظنوه كذلك فى عمله ، ٤ - وقد وجد عن طريق الدراسات التجريبية أن

الشخص الذى يقوم بدور الحكم ان كان يحمل فى أعماق نفسه سمات مكبوتة أى لا يظن الى وجودها كالعدوان أو التعصب أو الجشع فانه يرانح فى تقدير هذه السمات لدى غيره . أما ان فطن الى وجودها كان أقرب الى العدل فى الحكم على الناس . فمن شروط الحكم الصائب أن يكون الشخص الحكم مستبصرا فى عيوبه وإنجازاته .

ولقد أشرنا من قبل أن المقابلة قد فشلت فشلا ذريعا فى انتقاء الطلبة للجامعات والتنبؤ بنجاحهم فى الدراسات الجامعية ، فى حين كان التنبؤ عن طريق اختبارات الذكاء معقولا الى حد كبير . وهذا يعنى بلغة الاحصاء أن نتيجة المقابلة تنزع الى أن يرتبط ارتباطا سلبيا بنتائج اختبارات الذكاء ، أى أن الحكم كانوا يميلون الى انتقاء أغنى الطلاب لا أكثرهم ذكاء !

تهذيب المقابلة : من أجل هذا كان لا بد من تهذيب المقابلة وتدارك ما بها من عيوب وذلك :

١ - عن طريق تعيينها أى تحديد وتوحيد ظروف اجرائها ، ونوع الأسئلة التى تلقى فيها ، وشكل هذه الأسئلة ، وطريقة القائها حتى يفهمها الجميع على حد سواء ، وكذلك بتوحيد هذه الأسئلة وترتيبها ترتيبا خاصا بحيث تبدأ بأسئلة تمهيدية عامة لا تمس الفرد ثم تتدرج الى غيرها . . . هذا الى تحديد معنى السمات التى يراد الحكم عليها بحيث تكون واضحة مفصلة الى عناصر مختلفة لا أن تكون سمات مبهمه فضفاضة يفهمها كل حكم على طريقته الخاصة كالسمات الآتية : سعة الحيلة ، ضيق الصدر ، رباطة الجأش ، سرعة البديهة ، اعتدال المزاج . . . من أجل هذا كثيرا ما تطيح أسئلة المقابلة حتى يراعيها الحكم ولا يسرف فى الجيود عنها .

٢ - تدريب الحكام بأشراف اخصائيين . الحق أن المقابلة فن رفيع يتطلب من الحكم قدرا غير قليل من التجرد والاستبصار والموضوعية قد لا يفنى عنه الذكاء وطول الخبرة . فالحكم الماهر سرعان ما يقوم بينه وبين من يحكم عليه نوع من الوثام والتجاوب والتآمر rapport فلا يلبث أن يكسب ثقته وأن يظهر على مواطن الحرج وأسباب التكلف أو التوتر عنده . والحكم الماهر من يتحاشى الأحكام الفجسة الفظيرة ، فالانطباعات الأولى غالبا ما تكون مضلة خاطئة ، بل يظل حكمه معلقا حتى يتاح للمفحوص أن يفسح عن نفسه . والحكم الماهر من يستطيع التمييز بين الاستجابات اللاصقة بشخصية المفحوص والاستجابات الظرفية المؤقتة التى ترجع الى

المقابلة وأن يبنى حكمه على الاستجابات الثابتة دون غيرها ٠٠ وقد وجد أن التدريب العملي ذو قيمة ملحوظة في زيادة اسبصار الحكم وابتعاده عن الأحكام السطحية السريعة .

٣ - ومن وسائل تهذيب المقابلة تعدد الحكماء الذين يشتركون فيها . فالحكم الواحد عرضة للتحيز ، لكن التحيز لدى عدد من الحكماء يغلب ألا يكون في اتجاه واحد بل في اتجاهات مختلفة يرجع أن يعادل بعضها بعضا . ومن المفيد أن يناقش الحكماء تقديراتهم وأن يحاولوا التوفيق بينها . فذلك أفضل من قيام كل منهم بتقديره مستقلا عن الآخر . ومن بعض الدراسات التجريبية أن أثر العوامل الذاتية في المقابلة يقل حين يتفق الحكماء على أهداف المقابلة وما يمكن استخلاصه منها والنواحي الهامة وغير الهامة فيها .

٤ - ومن المفيد أن يستعين الحكم « بميزان تقدير بياني » لتحديد مدى وجود السمة لدى المفحوص .

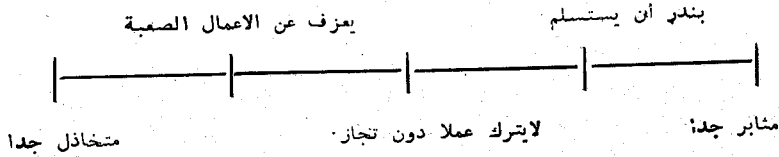
٥ - موازين التقدير

موازين التقدير *rating scales* هي وسائل لتقدير السمات الاجتماعية والمزاجية والحلئية ووصفها وصفا كميًا وتقدير مدى وجودها لدى الفرد (١) . فبدل أن يقال عن شخص معين انه غير ثابت انفعاليًا أو انه ضعيف الثقة بالنفس أو انه غير مثابر تحاول موازين التقدير أن تبين مقدار ما لديه من هذه السمات بنسبة مئوية أو رسم بياني . فأكثر الناس مرحا يعطى ١٠٠ درجة ، وأشدهم اكتئابا تكون درجته صفرا ، والمتوسط تكون درجته ٥٠ . هذه الموازين يستطيع أن يطبقها الآباء والمدرسون على أطفالهم وطلابهم ، كما يستطيع أن يطبقها الكبار على أنفسهم فتسمى في هذه الحال « الموازين الذاتية » .

والشكل ٣٦ ميزان تقدير بياني لقياس سمة المثابرة . فيه يطلب الى المفحوص أن يضع علامة × على نقطة في الخط يرى أنها تتفق مع مالدبه

(١) تستخدم هذه الموازين أيضا لتقدير القدرات العقلية والمهارات والاتجاهات واليول والاستعداد المهني .

من مثابرة • وليس من الضروري أن تكون العلامة فوق احدى العبارات المكتوبة ، بل عند أية نقطة تطابق تقديره • وقد وجد بالتجربة أنه يجب ألا تقل الدرجات على ميزان التقدير عن خمس درجات للحصول على نتائج ثابتة •



(شكل ٣٦)

ومن فوائد هذه الموازين أنها تحمل المقدر على أن يكون حريصا في تقديره ، وعلى أن يعقد مقارنة بين المفحوصين بعضهم وبعض فيتخذ الشخص المتوسط فيهم معيارا لسائرهم بدلا من أن يتخذ نفسه هو معيار التقدير • ولتجنب « الأثر الهالي » تقدر كل سمة من السمات لدى المفحوصين واحدا بعد الآخر وذلك بدلا من تقدير السمات جميعها على التعاقب لدى كل مفحوص على حدة :

وتزداد درجة الاعتماد على هذه الموازين بازياد عدد المقدمين واهتمامهم وكفائتهم • كما تزداد أيضا كلما كانت السمة واضحة محددة معرفة تعريفا اجرائيا (انظر ص ٣٤٦) • فسمّة المثابرة مثل هي قدرة الفرد على الاستمرار والصمود في عمل ما بالرغم من التعب أو الملل أو الألم أو الاغراء •

أما الموازين الذاتية فقد ثبت أنها لا يمكن الاعتماد عليها ان لم تقارن بتقديرات الغير •

٦ - الاستخبار

الاستخبار أو الاستبيان أو الاستفتاء Questionnaire قائمة من تعطى أو ترسل الى جماعة من الأفراد ليجيب عنها كل واحد منهم كتابة « بنعم » أو « لا » أو باجابة موجزة • وقد يجرى الاستخبار عن طريق المقابلة الشخصية • وأساس الاستخبار غالبا ما يقوم به الفرد من استبطان وتحليل ذاتي لأحواله النفسية الشعورية • فهو يسأل الفرد عما يعرفه أو عما

يشعر به أو عما يرغب فيه أو عما ينوى عمله أو عما ينتظر أو عما فعل أو عما يفعل . . . والاستخبار أداة مفيدة في التشخيص متى كانت أسئلته واضحة ومفصلة تفصيلا كافيا ، ومتى توخى الفرد الصدق والأمانة في الإجابة عليها . ومن ميزاته مقارنة الأفراد بعضهم ببعض على أساس التقدير الكمي للسمات المقيسة .

والاستخبارات أنواع : ١ - فمنها ما يحاول الكشف عن الآراء والمعتقدات والاتجاهات النفسية حيال الدين أو السياسة وغيرها . . . ، ٢ - ومنها ما يحاول الكشف عن الميول المهنية والثقافية وغيرها ، ٣ - أو عن سمات اجتماعية وخلقية معينة كالانطواء أو الاتزان الانفعالي أو التطرف في الحكم على الأمور أو الأمانة ، ٤ - ومنها ما يستهدف الكشف عن المتاعب الشخصية أو المخاوف أو مشاعر النقص عند الأفراد . ومن الاستخبارات المعروفة اختبار « ودورث » Woodworth للكشف عن الاستعدادات العصابية - العصاب هو المرض النفسي . وكان الغرض من صوغ هذا الاختبار الكشف عن المجندين المرشحين للاصابة بأمراض نفسية بالجيش الأمريكى إبان الحرب العالمية الأولى فقد جمع هذا الميكولوجى طائفة من أعراض الأمراض النفسية وجعلها فى صورة أسئلة يجيب عنها الشخص نفسه أو أحد من يعرفونه جيدا ، ومنها اختبار « ثرستون Thurstone وهو شبيهه بالسابق . ومن الأسئلة التى وردت فيه :

- هل كنت تحب اللعب بمفردك وأنت طفل ؟ نعم لا
- هل يصعب عليك التخلص من البائع ؟ نعم لا
- هل تشعر أن الحياة عبء لا يحتمل ؟ نعم لا
- هل تخاف السقوط ان كنت تظل من مكان مرتفع ؟ نعم لا
- هل يجرح الناس شعورك بسهولة ؟ نعم لا
- هل يصعب عليك أن تضحك ؟ نعم لا

وقد كانت الاستخبارات تستهدف فى أول الأمر قياس سمات مفردة كالانطواء أو الانبساط ، السيطرة أو الخضوع ، الذكورة الحلقية أو الأنوثة، ثم صيغت استخبارات لقياس عدة سمات مثل اختبار « برنرويتز » Bernreuter الذى يحتوى على ١٢٥ سؤالا ويستهدف قياس أربع سمات مختلفة : الاستعداد العصابى أو حالة السوء النفسى ، الانطواء أو

الانبساط ، السيطرة أو الخضوع ، الاكتفاء الذاتي أو الاتكال . ومن
الأسئلة التي وردت فيه :

- هل تتغير ميولك بسرعة ؟ نعم لا
- هل تشتت انتباهك كثيرا وبدرجة تجعلك تفقد الصلة بها عمله ؟ نعم لا
- هل تعجز عن التصميم حتى تفلت منك الفرصة ؟ نعم لا
- هل تشعر بالوحدة حين تكون مع الناس ؟ نعم لا
- هل تحب أن تتحمل المسؤولية وحدك ؟ نعم لا

وقد دل التحليل العاملي على أن هذه الأبعاد الأربعة يمكن اختصارها
الى بعدين ، اذ قد ظهر أن الاستعداد العصابي هو الانطواء نفسه ، وأن
السيطرة هي الاكتفاء الذاتي نفسه .

وصوغ الاستخبار ليس بالأمر الهين . فهناك بضع خطوات وتحولات
يجب أن تراعى قبل اجراء الاستخبار بالفعل . من أهمها اختبار الاستخبار
بتجربته على مجموعة صغيرة من الأفراد تجربة تحسسية قد توجه النظر
الى ما به من صعوبات وعيوب وإبهام ، وقد تبين ما اذا كان يقيس السمات
التي يريد قياسها بالفعل أم سمات غيرها ، وما اذا كانت الأسئلة مناسبة
أم غير مناسبة . . . وكثيرا ما تؤدي هذه التجربة المبدئية الى حذف بعض
الأسئلة المبهمة التي تحتمل اكثر من معنى . فالسؤال الذي يكون واضحا
فى ذهن السائل قد يكون مبهما عند المسئول ، كما هي الحال فى أسئلة
الامتحانات أحيانا . كذلك يجب ألا تكون الأسئلة ايحائية أى توحي
للمسئول بجواب معين ، وألا تكون من النوع الذى يجرحه أو يربكه .
بل لقد ظهر أن ترتيب السؤال نفسه قد يحدد نوع الجواب . . . كذلك
الحال فى صيغة السؤال . فقد لوحظ أن الاجابة بالنفى على السؤال
الآتى : « هل كنت دائما تذكر لمصلحة الضرائب جميع دخلك ؟ » أكثر
من الاجابة بالاثبات على السؤال التالى : « هل حدث أن خدعت مصلحة
الضرائب فلم تصرح لها بجميع دخلك ؟ » .

عيوب الاستخبار :

وللاستخبارات على اختلاف أنواعها عيوب منها عجز المسئول عن
وصف أحواله النفسية بدقة ، وعجزه عن معرفة دوافعه اللاشعورية ،
ونفوره من الافصاح عن دوافعه الحقيقية ، ومنها تأثر اجابته بما حدث له

من خبرات حديثة . فقد يجيب شخص بأن لديه شعورا مقيما بالتعب ان لم يكن قد نال حظه من النوم في الليلة السابقة لاجراء الاستخبار . أو يذكر أحدهم أنه سيء الحظ ، لا لأنه مقتنع بأنه سيء الحظ ، بل لأنه كان ضحية حادثة وقعت له منذ عهد قريب .

ومن عيوب الاستخبار أيضا سوء فهم الأسئلة أو التخمين أو الاجابة باهمال ، وأهمها عدم الأمانة في الاجابة . ذلك أن الأسئلة الشخصية الحميمة مما يضايق الناس فلا يجيبون عنها بصورة يمكن الاعتماد عليها . غير أننا يجب أن نذكر أنه ما دامت كل سمة تقاس بعدد كبير من الأسئلة تنصب على مواقف مختلفة فمن البعيد أن يحرف المفحوص اجاباته عن جميع هذه الأسئلة .

وللتحوط من خداع المفحوص في الاجابة عدة طرق منها : تكرار نفس السؤال مع اختلاف بسيط في صيغته في أجزاء مختلفة من الاستخبار ومقارنة أجوبة المفحوص على هذه الأسئلة « المتكررة » المتشابهة المتغايرة في آن واحد . فإذا كان أحد الأسئلة : « هل يؤدي نفسك أن يحاسبك أبوك على كل صغيرة وكبيرة ؟ » وضع السؤال التالي في مكان آخر من الاستخبار : « هل يتدخل والدك في كل تصرفاتك ؟ » . ومن هذه التحوطات أن يعنون الاستخبار بعنوان بحيث يبدو أنه يختبر شيئا آخر غير ما يريد بالفعل أو أن تدرج فيه أسئلة غريبة عن موضوعه الأصلي زيادة في التضليل .

اختبارات الشخصية :

يختلف الاختبار عن الاستخبار في أنه يكلف المفحوص عادة أداء عمل معين ثم تقدر النتيجة بمقدار ما أنجزه ، أو بدرجة صعوبته ، أو بما استغرقه من وقت لأدائه . وقد يتألف الاختبار من أسئلة شبيهة بأسئلة الاستخبار فلا يكون هناك فارق بينهما . ومع هذا فثمة فوارق أساسية بينهما . ففي الاستخبار لا يكون هناك اتصال شخصي بين الفاحص والمفحوص ، ومن ثم يزداد احتمال سوء فهم المفحوص لأسئلة الاستخبار هذا الى أن المفحوص في الاستخبار يستطيع أن يلجأ الى الخداع في الاجابة بدرجة أكبر منها في الاختبار .

واختبارات الشخصية اما « موقفية » أو « اسقاطية » .

٧ - الاختبارات الموقفية Situation Tests

ليس من العسير اختبار معلومات شخص عن قواعد السلوك الحسن او الدياسة او الأمانة او التعاون . لكن المعرفة شيء والسلوك الفعلي شيء آخر . والاختبارات الموقفية ترمى الى تهيئة مواقف وظروف فعلية واعمال يؤديها المفحوص فتبرز بالفعل ما لديه من سمات يراد قياسها ، دون أن نطلع على الغرض من الاختبار بطبيعته الحال . من هذه الاختبارات اختبار « هارنثورن » و « ماى » لقياس سمة التعاون لدى الأطفال . ويتلخص فى أن يقدم المعلم لكل تلميذ من تلاميذه هدية مكونة من أقلام ملونة ومساطر ومماح ودفاتر وغيرها ، ولكل منهم أن يتصرف فى هذه الأشياء كيف يشاء فقد أصبحت ملكا له . ثم يتقدم اليهم المعلم بعد ذلك باقتراح من مدير المدرسة فحواه أن كثيرا من تلاميذ مدرسة أخرى بهم حلجة الى هذه الأشياء المهداة . فمن أراد أن يمنحهم شيئا من عنده فليضعه فى مطروف يكتب عليه اسمه ثم يدعه عند معاون المدرسة ، ومن لم يرد فلا لوم عليه . ثم تسجل نتائج الاختبار بطريقة مقننة ، وتقدر درجاته فى مقياس التعاون . ومما يدل على جدوى هذه الاختبارات وميزتها ما وجدته هذان الباحثان من أن الارتباط بين المعلومات الاخلاقية والذكاء حوالى ٧٠٪ . لكن الارتباط بين المعلومات الاخلاقية ونتائج الاختبارات الاخلاقية الموقفية حوالى ٢٥٪ فقط .

وهناك اختبارات موقفية مماثلة لقياس سمات الأمانة والعدوان والمثابرة والقابلية للإيحاء والتهور . وقد زاد الاهتمام فى العهد الاخير باستخدام هذه الاختبارات فى اختيار الجنود وضباط الجيش وغيرهم ممن يقومون بأعمال المخابرات والأعمال السرية . من ذلك أن يكلف المرشحون من الجنود والضباط وهم فى كامل عدتهم الحربية نقل معدات أو عتاد أو قوات الى جهة نائية تحف بها العقبات والمخاطر وتقتضى عبور أنهار أو تسلق جبال أو السير فى أرض مبلغومة وذلك بأقصى سرعة مع المحافظة على ما ينقلونه من عتاد أو رجال . وقد يكون هذه التكاليف متعذرا أو مستحيلا ، لكن المهم هو ملاحظة الطريقة التى يتصرف بها الرجال حيال المشكلة وليس حلها . هل ينم سلوكهم عن الذكاء والمرونة أم العناد والغباء ، وهل يبدو من تصرفاتهم التعاون والقدرة على الاحتمال أو على القيادة أو المبادأة .

ومما يذكر أن كثيرا من المؤسسات والوزارات تسير على نهج هذه الاختبارات فى اختيار الرؤساء والمديرين فيها . من ذلك ماتفعله وزارة

التربية حين تضع المرشح لإدارة المدرسة في مركز مدير المدرسة بالفعل مدة من الزمن يتضح في أثنائها ما إذا كان يصلح أو لا يصلح لهذه الوظيفة

٨ - الاختبارات الإسقاطية Projective Tests

لاصطلاح « الإسقاط » في علم النفس أكثر من معنى : فهو بمعناه الأصلي الذي وضعه « فرويد » يعني ميل الفرد إلى أن ينسب عيوبه وأخطاءه ورغباته المستكرهه المكبوتة أى التي لا يشعر بوجودها إلى غيره من الناس والأشياء ، فالبخيل الذي لا يفتن إلى أنه بخيل ينسب البخل إلى غيره ، وكذلك الأناني والكذاب والمغرور . . غير أن علماء النفس توسعوا في معنى الإسقاط إلى حد كبير فاتخذ لديهم أكثر من معنى منها :

١ - أنه تأويل سلوك الغير على أساس خيراتنا الشعورية نحن (أنظر ص ٣٦) .

٢ - تأويل ما ندركه من مدركات مبهمه غامضة غير محددة البناء سواء كانت أصواتا أو اشارات أو كلمات أورشوما على أساس أحوالنا النفسية الشعورية والاشعورية : ما نخشاه ، وما نتوق إليه ، وما نتمناه . وما نتوقه ، وما نهتم به . . (أنظر ص ١٦٥) كان الفرد « يسقط » على المدركات في عملية التأويل هذه ما لديه من توقعات وانحيات ورغبات ومخاوف شعورية ولا شعورية .

٣ - تجسيد أحوالنا النفسية الشعورية والاشعورية في الألعاب والرسوم والقصص والتعبير اللفوى بالانشاء والأحلام والفلكلور وغيرها .

الاختبارات التأويلية والتجسيدية :

وتتلخص الطرق الإسقاطية لدراسة الشخصية في عرض مدركات مبهمه غير محدد البناء unstructured على الشخص الذي يراد فحصه ثم نطلب إليه أن يصف ما يراه أو يسمعه فيها ، كأن نعرض عليه بقعا غير منتظمة من الحبر ، أو صورا مبهمه ، أو أصواتا خافتة لا تكاد تسمع ، أو نعرض عليه جملا ناقصة ونطلب إليه اكتمالها . هذه هي الطرق الإسقاطية التأويلية . . أو أن نعرض عليه قطعا من الصلصال ، أو مواد ودمى يمكن أن تتخذ ألعابا ، أو نطلب إليه رسم شخص ، ثم ننظر في كيفية معالجته هذه الأشياء وترتيبها أو رسمها . هذه هي الطرق الإسقاطية

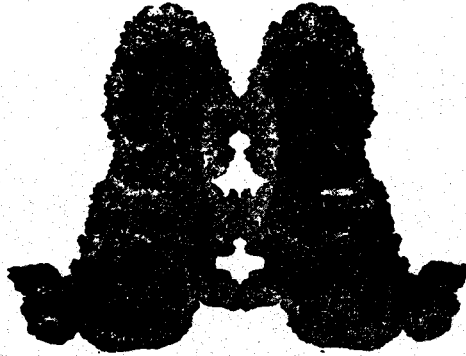
التحسدية • فان كانت هذه الطرق مقننة من حيث طريقه اجراها
وطريقه تاويلها سميت « اختبارات اسقاطية » .

ولا تستخدم هذه الاختبارات لقياس سمة معينة أو عدة سمات. من
الشخصية ، بل للحكم على الشخصية في جملتها بطريقة غير مباشرة .
ويرى من يطبقونها أنها وسيلة ذات قيمة في الكشف عن الجوانب الخافية
اللا شعورية من الشخصية .

واليك أمثلة لهذه الاختبارات

اختبار رورشاخ Rorschach

من الاختبارات الاسقاطية التي ذاع استعمالها حديثا خاصة في
عيادات الطب النفسى اختبار بقع الحبر للعالم « رورشاخ » ، ويتكون من
عشر بقع من الحبر منها خمس ملونة وخمس غير ملونة (أنظر شكل ٢٧) .



(شكل ٢٧)

بقعة من اختبار رورشاخ

تعرض الواحدة بعد الأخرى على من يراد فحصه ويطلب إليه أن يذكر
ما يراه فيها ، وأن يعلق عليها تعليقا حرا فيصف ما تذكره به وما يتوارد
على ذهنه من خواطر بصددتها • وله أن يديرها في أى اتجاه يشاء .

— أيرى فيها صورة اناس أو حيوانات أو نباتات أو مناظر طبيعية ؟

— أيرى البقعة في جملتها أم يرى ما بها من تفاصيل ؟

— أيتأثر بشكل البقعة أم بلونها ؟

— أيرى الناس والأشياء في حالة حركة أم سكون ؟ ..

ثم تسجل أجوبته حرفيا وتدرس من حيث محتواها ونوعها ودرجتها
من الاغراب ، ويقال ان رؤية البقعة في جملتها لا فى تفاصيلها تشير الى

أن الشخص يتسم بالقدرة على التأليف والتجريد ، وأن رؤية التفاصيل تشير الى تفضيله الأشياء الحسية العيانية ، وأن التأثر بالألوان يدل على الاندفاع ، كما أن رؤية الناس في حالة حركة تشير الى الانطواء ، على حين أن رؤية أشياء محددة حاسمة التقاسيم تشير الى ضبط النفس . فمن تطبيقه يستطيع المختبر أن يخرج بالنتيجة الآتية مثلا « هذا الشخص هادئ في ظاهره لكنه يقل في باطنه ، وانه يعاني من صراعات نفسية لكنه يضبط نفسه ، وأن إنتاجه لا يعلو الى مستوى قدراته » .

لقد استخدم هذا الاختبار في التحليل النفسي ، وفي دراسة الأطفال الأسوياء والمشكلين ، ودراسة طرز الشخصية ، وفي التوجيه المهني ، وفي التمييز بين الأسوياء والمصابين بأمراض عقلية ، وبين مختلف أنواع هذه الأمراض . بل يقول المشتغلون به انه يعطى فكرة عن المستوى العقلي للشخص ونوع ذكائه بالإضافة الى ما يكشف عنه من نواح وجدانية بعيدة الغور . وقد حاول رورشاخ وأتباعه عمل تقنين لهذا الاختبار حتى يكون أداة نافعة للتشخيص .

اختبار تفهم الموضوع أو التات TAT

يتكون من ٢٠ صورة غامضة لكن ليست في غموض بقع الحبر ، بعضها للذكور وبعضها للإناث وبعضها للأطفال . وهي صور تمثل مواقف مثيرة (أنظر شكل ٣٨) تحتوى كل منها على شخص يمكن أن يتقمص



المفحوص أى على شخص من جنسه وحيندا لو كان من نفس سنه . نعم يطلب اليه أن يروى قصة توحى بها الضوطة وتتحدث عن أحوال من فيها من الأشخاص وقد لوحظ أن المفحوص فى وصفه وتأويله غالبا ما يتكلم عن حياته هو وعن رغباته ومتاعبه دون أن يفطن الى ذلك . وهو يفعل هذا لأن التقمص يحمل على اسقاط مشاعره والتعبير عنها فى روايته . وقد تكرر فى رواياته هذه أحاديث عن الانتحار أو الموت أو الحب أو الشقاء مما يلقي الضوء على ما يعاينه .

(شكل ٣٨)

اختبار تكميل الجمل :

من الاختبارات الاسقاطية أيضا • ويتكون من بضع جمل ناقصة يطلب من المفحوص أن يكمل كل واحدة منها بأسرع ما يستطيع ، دون توقف أو تفكير بل بأول ما يطرأ على ذهنه :

- الطريقة التي كانت والدتي تعاملني بها كانت تجعلني أشعر
- أشعر بالسعادة حين
- أصدقائي لا يعرفون أنني أخاف من
- الأغنياء يستطيعون أن يشتروا
- أحب
- أكره
- أريد أن أعرف
- أشعر ان أبي
- لو كان أبي
- وددت لو كان أبي
- المرأة الكاملة
- اعتقد أنى قادر على

وبلاحظ أن الأسئلة ليست مصوغة كيفما اتفق بل تغمز أوتارا حساسة معينة ، ومناطق معينة للصراعات اللاشعورية •

اختبار الأصوات الخافتة :

يطلب الى المفحوص الاصغاء الى صوت انساني خافت مسجل على شريط هو عبارة عن حروف متحركة لا تكاد تسمع ، ثم يسأل عما سمعه • فقد يجيب بأن الصوت يقول « كن حذرا ، كن حذرا » أو « لماذا فعلت ما فعلته ؟ » أو « يجب أن تعمل ما تركته » ، أى أنه يؤول ما يسمعه فى ضوء حالاته النفسية •

اختبار تداعى المعانى :

اختبار اسقاطى يسهل الكشف عن العقد النفسية وعن الرغبات أو المخاوف المكبوتة • وقد شرحناه تفصيلا من حيث هو طريقة من طرق دراسة الانفعال (أنظر ص ١٣١) •

مشرح العرائس :

يستخدم مسرح العرائس وغيره من الألعاب لتشخيص متاعب الأطفال المشكلين (أنظر ص ٨٩) . في هذه الألعاب يفصح الطفل دون أن يشعر عن مخاوفه ورغباته وعداواته التي لا يستطيع أو التي يتحرج من التعبير عنها بالألفاظ . فكسر دمية قد يكون رمزا الى كراهية لا شعورية للأب ، أو يفصح الطفل عن شعوره الخفي بالنقص أو انعدام الأمن بأن يقصر ألعابه على بعض الدمى دون الاتصال الاجتماعي بغيره من الأطفال .

وقد استخدمت هذه الطرق والاختبارات التجسيدية أول الأمر للتشخيص غير أنه وجد أن تطبيقها غالبا ما تكون له فائدة علاجية لأنها تعطى للمفحوص فرصة للتنفيس عما يعتلج في نفسه . بل لقد ظهر أن لها قيمة أخرى في بيان مدى تقدم العلاج .

مزايا الاختبارات الإسقاطية وعيوبها :

من مزايا هذه الاختبارات أنها طرق غير مباشرة تحول دون تحرج المفحوص أو خوفه من التصريح بمشاعره ومخاوفه ورغباته مما لا تظفر به المقابلة أو الاستخبارات العادية ، وأنها تكشف عن الجوانب اللاشعورية من شخصيته ، وأن احتمال التحريف والتزييف فيها أقل بكثير منه في الطرق المباشرة ، هذا الى أنها تثير من اهتمام المفحوص ما لا تثيره الطرق الأخرى .

أما عيوبها فهي أن الكثير منها غير مقنن تقنيا دقيقا من حيث طريقة إجرائه أو طريقة تأويله ، لذا يختلف المختبرون في تأويلها اختلافا كبيرا .

٩ - مثال للطريقة الكلية في الحكم على الشخصية

كان المتبع في الاختيار المهني أن تحلل المهنة المراد انتقاء الأكفاء لها الى ما تتطلبه من قدرات وسمات ثم تصاغ اختبارات لقياس هذه القدرات والسمات ثم يختار من المرشحين أعلاهم درجة فيها . غير أن مدرسة الجشطلت تعارض ، كما قدمنا ، هذه الطريقة التجزئية في الحكم على الشخصية . وقد تأثر علماء النفس الحربى من الألمان بهذا الاتجاه ، ثم

أخذهم عنهم علماء النفس الحربى من الانجليز ، وأخيرا اتبعه مكتب الخدمات الاستراتيجية بأمريكا لاختيار رجال الجيش وتوزيعهم على الأعمال التي يصلحون لها به وكذلك لاختيار رجال المخابرات وغيرهم ممن يقومون بأعمال سرية واستراتيجية وعسكرية خاصة . . . وقد استخدموا فى هذا الاختيار جميع الأدوات السيكولوجية التي تتخذ للحكم على الشخصية : المقابلة وموازن التقدير واختبارات الذكاء والاستعدادات واختبارات موقفية مختلفة الأنواع . وكانوا يرون أن « المقابلة » لا تعدنها طريقة أخرى من طرق الحكم على الشخصية . فهي خير وسيلة للجمع بين المعلومات واصدار الحكم الأخير على الشخص .

كان المرشحون يفدون فى جماعات و يقيمون مع الحكام فى بناء واحد لمدة ثلاثة أيام . أما الحكام فمن علماء النفس والأطباء النفسيين ورجال الجيش . وأما الطريقة فتتلخص فيما يأتى :

١ - ملاحظة سلوك المرشحين من اللحظة الأولى لوصولهم الى مركز الاختبار : طريقتهم فى تحية زملائهم وفى تحية الحكام ، وسلوكهم أثناء تناول الطعام ، ونوع أحاديثهم مع زملائهم ، وتصرفاتهم المختلفة فى هذا الموقف الجديد .

٢ - اجراء اختبارات مختلفة لتقدير ذكائهم واستعداداتهم وكذلك بعض الاستخبارات لتقدير بعض نواحي شخصياتهم .

٣ - تطبيق اختبارات موقفية تستهدف الكشف عن مبلغ ما لدى كل منهم من قدرة على التعاون والتفكير الجماعى والترزعم .

٤ - تكليف المرشحين القيام بمقابلات مع أشخاص آخرين تدور حول موضوعات غير يسيرة كالتحقيق مع جندى هارب أو استجواب جندى أسير فر من جبهة الأعداء ، أو فض مشكلة قامت بين المفحوص وزملائه .

٥ - عقد مقابلة مع المرشح تستهدف الكشف عن قدرته على احتمال الضغط والتوتر والانفعال والاجهاد ذهنى : فيسلط على وجهه ضوء ساطع شديد ولا يسمح له أن يدير رأسه أو أن يحجبه بيده ، ثم توجه اليه سلسلة من أسئلة سريعة خاطفة محرجة غير منتظرة تضيق عليه الحناق ، ويطلب اليه الاجابة دون تمهل ودون أن يسمح له بلحظة من التلثب أو الاسترخاء ، أو توجه اليه ملاحظات عنيفة تنقصد بعض أعماله ، أو تعليمات متضاربة لا يتفق أحدها مع الآخر . . . فإن هم بالاسترخاء ووضع

ساق على الأخرى نهره الحكام ، وان أحنى رأسه لتفادي الضوء زجروه ،
وان بدت نغره في تلامه انهموه بالكذب . وبعد عشر دقائق من عدم الضغط
والعنت يقولون له ان لديهم الآن أدلة كافية على أنه كان يكذب طول
الوقت ، ثم يأمرونه بالانصراف بعد أن يكونوا قد قدروا له أثناء هذه
المقابلة درجة على قدرته على الضبط الانفعالي من ملاحظة تخرج وجهه
وجفاف شفثيه وما يسيل على وجهه من عرق وما يعتريه من تلعثم أثناء
الكلام . . . وتسمى هذه المقابلة العنيفة « بمقابلة الانعصاب »
ss interview

لا شك أن هذه الطريقة تكشف الكثير عن المرشح : قدرته على بذل
الجهد وعلى الاحتمال وضبط النفس وقدرته على التعاون والتفكير الجماعي
وعلى القيادة والمبادأة والابتكار وكنتم الأسرار . . . غير أنها لا تزال في طفولتها
تنتظر البرهان على أنها أفضل من غيرها من الطرق لتبرير ما تتطلبه من
جد ووقت وتكاليف .

الفصل الثالث

نمو الشخصية وعوامل تكوينها

١ - معنى النمو ومبادئه

النمو بمعناه العام سلسلة من التغيرات المستمرة المطردة التي تتجه نحو هدف نهائي هو اكتمال النضج **maturity** وتحدث هذه التغيرات في الحجم أو الشكل أو التنظيم ، كما تحدث في البناء أو الوظيفة أو القدرة أو التكامل . . .

والنمو كما قدمنا ضربان (أنظر ص ١٣٥) ضرب يحدث نتيجة للتكوين الوراثي للفرد وهذا هو النضج الطبيعي ، وضرب يتطلب ممارسة وتدريباً ، وهذا هو التعلم . وغالباً ما يصعب التمييز بين هذين الضربين من النمو .

وللنمو مجالات مختلفة ، فهناك : ١ - النمو الجسمي ويشمل النمو الحركي والنمو الحاسي ، ٢ - النمو العقلي ويشمل النمو اللغوي ، ٣ - النمو الاجتماعي وهو وثيق الصلة بالنمو الانفعالي ، ٤ - النمو الجنسي . . . ومما يذكر أن السير النمو أو اضطرابه في مجال من هذه المجالات يؤثر في سيره أو اضطرابه في المجالات الأخرى ، مع أن هذه المجالات مستقلة بعضها عن بعض استقلالاً نسبياً . فقد يمضي النمو العقلي ويعاقب النمو الاجتماعي والانفعالي ، أو يمضي النمو الحركي ويعطل النمو الجنسي لأسباب خاصة .

ونمو الشخصية - بعد أن أخرج المحدثون من نطاقها الذكاء والقدرات العقلية - يعنى النمو الاجتماعي والنمو الانفعالي المزاجي .

وللنمو مهما اختلف مجاله خصائص أو مبادئ عامة يسير بمقتضاها من أهمها :

النمو عملية تمايز Differentiation

لو نظرنا الى الرضيع الوليد لم نستطيع أن نميز في شخصيته الا نوعا من النشاط الحركي العام المنتشر وتعبيرا انفعاليا عاما لا تتمايز فيه الانفعالات بعضها عن بعض (أنظر ص ١٣٥) . وكلما تقدمت به الأيام أخذت حركاته تتحدد على درج وبدأت انفعالاته تتمايز ، ثم يطرده ظور سمات أخرى كالأنانية والعناد والسيطرة والأناش بالناس أو الانطواء والحجل أو التجهم والعدوان . . حتى اذا ما استوى راشدا أصبحت سمات شخصية من الكثرة والتعدّد والتعقد بما لا يمكن حده وحصره . . وهي سمات تكون في أول الأمر مهمة غير متميزة ثم تتجه التدريج نحو التمايز والتحدد والوضوح . فالتمايز يعنى الانتقال من العام الى الخاص ، من الكل الى الأجزاء ، من المجل الى المفصل . . .

النمو حذف واطافة

لا يقتصر نمو الشخصية على تمايز السمات وزيادة عددها بل يبدو كذلك في زوال بعض السمات وظهور أخرى . فكما أنه يبدو في اكتساب دوافع واتجاهات وعواطف وعادات وميول جديدة ، كذلك يتضح في ترك سمات طفلية كثيرة أو تحويرها وتكييفها للمجتمع ، كالأنانية والاندفاع والاتكال على الغير وطرق اشباع الدوافع والتعبير عن الانفعالات . .

النمو تنظيم وتكامل

غير أن هذه الاضافة والحذف لا يعنيان مجرد زيادة ونقص في الكم والمقدار ، بل يعنيان تغيرا في الكيف والنوع والتنظيم ، مثل نمو الشخصية كمثل نمو متجر صغير ، لا يتلخص في زيادة عدد حجراته أو عماله أو حذف بعض الحجرات والسلع ، بل يتلخص كذلك في تنظيم جديد ومعاملات جديدة . فالراشد الناضج لا يتميز عن الطفل بكثرة دوافعه وعاداته وميوله وسماته الخلقية أو بقله ما لديه من عادات وسمات طفلية ، بل يتميز عنه بانتظام هذه السمات في مجموعة متكاملة متأزرة مؤتلفة . لا يبطرغ بعضها مع بعض ، ولا يبغى بعضها على بعض ، ولا يشذ بعضها عن نظام هذه الوحدة . فان شذت سمة بأن تضخمت أو ضمرت أو توقف نموها أو ثارت على الوحدة أو انفصمت عنها واستقلت . . . كأن هذا الشذوذ عائقا عن التكامل أو عاملا من عوامل التفكك . من أمثال

هذا المشدود الاسراف في مراعاة الدقة والنظام أو النظافة • والخوف الشديد من أشياء تافهة ، أو الاعراض عن الاشتراك في نشاط الجماعة ، أو التأثير الانفعالي العميق من مشيرات عادية ، أو العجز عن ضبط النفس •

٢ - النمو تفاعل بين الوراثة والبيئة

تتقوم الشخصية وتتشكل وتنمو نتيجة تفاعل الفرد وما لديه من ميراث فطري مع البيئة ، خاصة البيئة الاجتماعية الثقافية • وتفصيل ذلك أن الانسان يولد مزودا بأنواع شتى من الاستعدادات الجسمية والعصبية والنفسية ، منها الدوافع الفطرية ، والذكاء والقدرة على التعلم ، والمزاج ودرجة خاصة من الحساسية والتأثر ، وأخرى من الحيوية والتحمل والصلادة ••• وسرعان ما تنوشه المؤثرات المختلفة من بيئته المادية والاجتماعية • هنا يبدأ التفاعل بين الفرد وبيئته • فمن مطلع الحياة تكون الصلة بين الرضيع وغيره صلة تفاعل ، وليست صلة سلبية قابلة • فهو يستجيب للجوع أو للألم بالصياح • واستجابته هذه تكون بمثابة منبه لأمه التي تستجيب بوضع الثدي في فمه • هذه الاستجابة تصبح بدورها منبها للطفل يستجيب له بالرضع الذي تستجيب له الأم ••• ثم تأخذ الأسرة في صقله وتشكيله حتى يندمج في الاطار الثقافي العام للمجتمع وفي اطارها الثقافي الخاص بها • حتى اذا ما تقدمت سنه واتسع محيطه الاجتماعي أضحي عرضة لمؤثرات أخرى تأتيه من المدرسة ومن رفاقه في اللعب ومما يستطيع أن يقرأه أو يسمعه أو يطلع عليه فاذا ما شب عن الطرق وانتظم في حلقات اجتماعية أو اشترك في نشاطات اجتماعية كان عرضة لتأثيرات أخرى على نطاق أوسع ومن نوع آخر •

في أثناء هذا التفاعل تتعدل دوافعه الفطرية ، ويتكون وينمو ضميره واتجاهاته نحو الحق والباطل ، والصواب والخطأ ، والمباح والمحظور •• وفي أثنائه تتكون فكرته عن نفسه • ويكتسب أسلوبا خاصا في حل مشاكله وفي تعامله مع الناس ، كما يكتسب عادات وميولا شتى ، ويتخلى عن عادات وميول أخرى ويرسم لنفسه مستوى طموح خاص ، ويتخذ لنفسه مبادئ ومثلا وأهدافا في الحياة •• الى غير تلك من سمات اجتماعية وخلقية شتى •

وغنى عن البيان أن موقف الانسان من بيئته ليس موقفا مطاوعا سلبيا ، أى أنه لا ينفعل بها طيعا ولا يتشكل كما يتشكل الصلصال فى يد الصانع . كما أن البيئة ليست شيئا سلبيا تأذن له أن يظفر منها بما يريد ، كيف يريد ، بل انها تقاومه وتؤثر فيه . فالعلاقة بينهما علاقة تفاعل ، وأخذ وعطاء ، وشد وجذب ، وتعاون وتنافس ، وسيطرة واثتبار ، واشباع وحرمان ، وصراع موصول . وفى أثناء هذا التفاعل المطرد تتكون شخصيته وتنمو ويتعين شكلها وتتعدل بفعل ما يمر به من خبرات . . حتى لتعرف الشخصية احيانا بأنها طبيعة الفرد بعد أن يحورها التفاعل الاجتماعى . ولقد صور لنا « فرويد » هذا الصراع وبين لنا أصوله البيولوجية والاجتماعية فى تشريحه البديع للشخصية الانسانية الى جوانب ثلاثة هى « الهو » و « الأنا » و « الأنا الأعلى » (انظر ص ٤٠٦) .

فكما أن الأخذ والعطاء بين الرثتين والهواء ضرورى للحياة ونمو الجسم ، كذلك الأخذ والعطاء بين الفرد وبيئته شرط ضرورى لنمو الشخصية .

نمو الشخصية نضج وتعلم

ما تقدم يتضح أن نمو الشخصية عملية اكتساب وتعديل وتحوير وتهذيب للسماة ، أى أنه عملية تعلم بأوسع معنى لهذه الكلمة . الواقع أن الطفل منذ ميلاده يتعلم كيف يستجيب للبيئة المحيطة به بسماة مختلفة ولا تقتصر طريقته فى التعلم على التعلم الشرطى وحده كما يزعم السلوكيون ، بل يتعلم أيضا بعد ذلك عن طريق المحاولات والأخطاء وعن طريق الاستبصار أيضا .

غير أن هذا ان صح على اكتساب السماة الاجتماعية والخلقية بالتعاون والأمانة والمثابرة والحجل ، فهو لا يصدق على السماة المزاجية كالحبوية أو الحمول ، ودرجة التأثير الانفعالى ، وكقوة الاستجابة أو ضعفها . . . فهذه سماة تتوقف فى المقام الأول على التكوين الوراثى للفرد (انظر ص ١٣٤) . ومن ثم لا يحتاج ظهورها واتضح أثرها الى تعلم أو تدريب خاص ، اذ تكفى لظهورها عملية النضج الطبيعى وحدها . وكل من لاحظ الرضعاء حديثى الولادة لا يفوته أن يرى ما بين بعضهم وبعض من فوارق مزاجية ، فبعضهم لا يكاد يصدر صوتا بينما لا يكف آخرون عن الصراخ ماداموا غير نائمين ، وبعضهم يتسم بالحبوية فيطوحون أذرعهم

فى قوة ويرفسون بأرجلهم فى عنف بينما يسيطر على غيرهم السكون والهدوء ، وبعضهم يمسك بالندى فى تشبث وإصرار بينما يبدو على غيرهم عدم المبالاة عند الرضاعة . . وهذه سمات تلازمهم وتلون سلوكهم طول الحياة بلونها الخاص . يضاف إلى ذلك ما دلت عليه التجارب من أن هناك تكوينات وراثية تهىء الفرد لانفعالات معينة دون غيرها . فقد دلت الاستخبارات والتقارير الاستبطانية على أن التشابه بين التوائم الصنوية أكبر بكثير منه بين التوائم اللاصنوية من حيث ما يغشاها من مخاوف وقلق وشعور بالثقة بالنفس ، كما أن التشابه بين التوائم الصنوية أكثر منه بين الأخوة العاديين من حيث عنف الاستجابة للمواقف التى تثير الانفعال كما يقىسها الرسام الكهربى للمخ . فمن المعروف أن مخ الإنسان تصدر عنه باستمرار سلسلة من النبضات الكهربائية الايقاعية . وهذه الموجات المخية تبدو فى نماذج محددة يمكن تسجيلها بأجهزة كهربية دقيقة . وقد وجد أن هذه الموجات تتشابه لدى التوائم الصنوية بنسبة ٩٦٪ فى حين أنها تختلف لدى التوائم اللاصنوية بنسبة ٩٥٪ . كما وجد من دراسات تجريبية احصائية أخرى أجريت على توائم صنوية ولا صنوية من الأسوياء وكذلك على توائم عصابية أى تعاني من عدم الاستقرار الانفعالى ، وجد أن قابلية الفرد للاصابة بالعصاب ، وهو المرض النفسى ، أى neuroticism تحددها الوراثة إلى مدى بعيد .

وعسى أن يكون فيما تقدم رد على من يرون أن الشخصية مركب اجتماعى بحت ، أو أنها مجرد انعكاس لثقافة المجتمع على الفرد . . كأن الإنسان يولد صفحة بيضاء ينقش عليها المجتمع ما يريد !

تغير الشخصية وتغيرها

يكون نمو الشخصية وتغيرها سريعا فى السنوات الأولى من العمر ، ثم يأخذ فى الانبساط ، حتى إذا تجاوز الفرد مرحلة الشباب المبكر لا يكون هذا التغير ملحوظا . وتتغير الشخصية بتغير العادات والاتجاهات والخبرات وطرق التفكير . وكما تتغير الشخصية بتغير هذه المقومات كذلك تغير الشخصية هذه المقومات فتزداد قدرة الفرد على التكيف للمواقف المختلفة . وتغير الشخصية قد يحدث عن قصد كما تغير وزن أجسامنا بتغير نوع الغذاء ومقداره ، أو عن غير قصد كما يتغير وزن أجسامنا دون أن نقصد إلى زيادته أو نقصه .

ومما يجدر ذكره أن السمات المزاجية والسمات العصائية وسمات الطفولة المبكرة لا يمكن تغييرها بمجهود الفرد الذاتي ، وأتينا كلما بادرننا بعلاج السمات التي تتكون في الطفولة المبكرة كانت أقرب الى التحور والتحسن مما لو تركت تشب مع الطفل ، وأن كثيرا من الناس يستطيعون تغيير شخصياتهم بمجهودهم الذاتي في بعض نواحيها ، خاصة بتغيير استجاباتهم حيال المواقف الاجتماعية ، لكنهم لا يفعلون ذلك لأنهم يرضون بأنفسهم كما هم عليه ، وهذا يمنعهم من أن يعترفوا لأنفسهم بأن لديهم سمات يمكن تحسينها .

عوامل تكوين الشخصية

رأينا أن الشخصية تتقوم وتتشكل وتنمو من تفاعل طبيعة الفرد مع بيئته الخارجية ، وسنعالج فيما يلي أهم العوامل الوراثية والبيئية التي يتفاعل بعضها مع بعض فتجعل كل شخص منا يشبه جميع الناس من بعض الوجوه ، ويشبه بعض الناس من بعض الوجوه ، ولا يشبه أحدا من الناس من وجوه أخرى . سنعالج أثر الغدد الصم ثم أثر البيئة الجغرافية ثم أثر العوامل الاجتماعية .

٣ - الشخصية والغدد الصم

أشرنا من قبل الى أن بالجسم غددا صما تفرز مواد ذات فاعلية شديدة تسمى « الهرمونات » وهي مواد ان لم تفرز بقدر معلوم اختل ميزان الجسم ، وبدت تغيرات ملحوظة في مظهر الشخص وبنيته ومزاجه وذكائه وسمات شخصيته . واليك كلمة موجزة عن أهم هذه الغدد صلة بالشخصية (١) .

الغدة الدرقية : لافرازها صلة مباشرة بعملية الأيض أى بالتغيرات البنائية والهدمية في الأنسجة . فان أفرط نشاطها زاد نشاط العمليات الحيوية ، وأصبح الفرد قلقا ضجرا سريع الاحتياج غير مستقر انفعاليا وحركيا ؛ وان فتر نشاطها أى قل افرازها أصبح الفرد خاملا بليسا ،

(١) أدرجنا هذه الغدد في عداد العوامل الوراثية التي تؤثر في بناء الشخصية. غير أن هذه الغدد قد تكون سليمة بالوراثة ثم يصيبها عطب أو مرض يخل من وظائفها فتتأثر من ذلك شخصية الفرد .

وأصابه البطء في تفكيره وتذكره وحركاته . وسارع اليه التعب وأصيب
بالهبوط وفقد الشهية . . .

غدتا الأدرنالين : يفرز نخاعهما مادة الأدرنالين . وهو هرمون قوى
يزداد افرازه في حالات الانفعال العنيف كالخوف والغضب والألم الجسمي
والجوع فيعين الجسم على تعبئة طاقته لمواجهة الطوارئ ويعد الفرد للهرب
أو القتال (أنظر ص ١٣٣) . أما قشرة هاتين الغدتين فتفرز هرمون
« الكورتين » وهو لازم للعمل العقلي الموصول ومقاومة العدوى . ان زاد
افرازه أدى الى تضخم خصائص الذكورة عند الرجل والى ظهور سمات
الرجولة عند المرأة فيغلظ صوتها ويأخذ الشعر ينبت فى لحيتها ويتساقط
شعر رأسها . أما ان قل افرازه أصيب الفرد بالضعف وفترت رغبته
الجنسية وانخفضت عملية الأيض عنده .

الغدة التناسلية : هي المبيضان لدى الأنثى والخصيتان لدى الذكر .
تفرز هذه الغدد نوعين من المفرزات أحدهما خارجى هو الحيوانات المنوية
عند الذكر والبويضات عند الأنثى ، والثانى داخلى هو الهرمونات الجنسية،
ولهذه الهرمونات أثر كبير فى نمو أعضاء التناسل وفى النمو الانفعالى .
فهي تعين على نضج الأعضاء التناسلية وعلى ظهور الخصائص الجنسية
الثانوية لدى الجنسين كظهور اللحية وتضخم الصوت عند الذكور ، ونمو
الفخذين وبروز الصدر وترسب الشحم تحت الجلد عند الاناث . كما أنها
تسهم فى ظهور سمات الذكورة والأنوثة النفسية لدى الجنسين ، وفى
تنشيط الدافع الجنسي لدى الجنسين ، بشرط الا ننسى أثر العوامل النفسية
والاجتماعية فى تنشيط هذا الدافع أو تعطيله أو انحرافه لدى الانسان
(أنظر ص ٧٥) .

الغدة النخامية : لافراز الفص الأمامى منها صلة وثيقة بالنمو الجسمى
العام ونمو الوظيفة الجنسية . فان قصر هذا الافراز فى عهد الطفولة أدى
الى القزامة وضعف عضلات هيكل الجسم وتعطل نمو الأعضاء التناسلية ،
وإذا بالطفل قد مال الى الاستكانة والاستسلام وأصبح سريع التعب . أما
ان زاد هذا الافراز أدى الى المرودة وخشونة الجلد والنضج الجنسي المبكر ،
وبدا الطفل مقاتلا معتديا . أما آثار اضطراب الفص الخلفى فغير معروفة
جيدا .

تفاعل الغدد والشخصية

وكما تؤثر الغدد الصم في بناء الشخصية ونشأة بعض السمات ، كذلك تؤثر الشخصية في وظائف هذه الغدد تأثيراً قد يكون دائماً مزمناً فقد اتضح أن التوتر الانفعالي الموصول يؤدي الى تضخم الغدة الدرقية وزيادة افرازها ، وأن الهبوط النفسى الموصول يؤدي الى فتور نشاط هذه الغدة وقلة افرازها . وهكذا يتجلى لنا مرة أخرى ما سبق أن أكدناه من أن الانسان وحدة جسمية نفسية اجتماعية ان اضطرب جانب منها اضطربت له الجوانب الأخرى .

ولنذكر أن تأثير الغدد في الشخصية تأثير غير مباشر في أغلب الأحيان . فنقص هرمون نخامى خاص قد يؤدي الى القزامة . والملاحظ أن القزم عدواني مغرور محب للظهور . لكنه من الخطأ أن نقول ان نقص الهرمون هو السبب المباشر لعدوان القزم . فالعدوان نتيجة تأثير البيئة في شخصية القزم . ولو أنه نشأ في بيئة أخرى لاختلف خلقه في أكبر الظن .

ولنحذر أخيراً من أن ننسب كل تغير يطرأ على الشخصية الى تغير أو اضطراب هرموني . فمع أن تفريط الدرقية يميل الى احداث البلادة والخمول ، وأن افراطها يميل الى زيادة النشاط الا اننا يجب ألا نتسرع في الحكم بأن كل شخص أصابه الحمول مصاب بقصور في الدرقية ، أو أن كل شخص أصبح « عصبياً » قد زاد افرازها لديه . كذلك الحال ان وجدنا شخصاً أصيب بضعف جنسى أو غلطة جنسية فيجب ألا نسارع باتهام غده التناسلية ، إذ قد يرجع السبب الى اضطراب غدد أخرى أو الى عوامل نفسية واجتماعية .

٤ - أثر العوامل الجغرافية في الشخصية

يتغاضى كثير من الباحثين عن أثر هذه العوامل في تشكيل الشخصية مع مالها من أثر في تنمية بعض السمات وابعازها أو تعطيل سمات أخرى وغوبها عن الظهور فمن المشاهد المعروف أن أسلوب حياة الجماعة بأسرها يتأثر لأنها تعيش في الصحراء أو بين الجبال أو في جزيرة أو منطقة معتدلة المناخ ، أو لأنها تعيش في أرض قاحلة تضطربها الى الكدح الموصول ، أو في واد خصب وفي الخيرات هذه العوامل المختلفة ذات أثر في شخصية الجماعة بأسرها ، وفي شخصيات الأفراد التي تتكون منهم هذه الجماعة .

خذ على سبيل المثال « الاسكيمو » سكان شبه جزيرة جرينلاند .
 هؤلاء قوم يعيشون في ظروف جغرافية قاسية عنيفة بحيث لا يقوى على
 العيش الا الأقوياء أما الضعيف أو المريض أو العاجز عن كسب قوته
 فمصيره الهلاك أو الانتحار أو أن يقتل من ذويه . كما قضت عليهم هذه
 الظروف الجغرافية أن يكون نظامهم الاجتماعي فرديا الى حد كبير . قضت
 عليهم أن يصنع كل واحد منهم أدواته وأسلحته بنفسه ، وأن يخرج الى
 الصيد ليصطاد لنفسه . وحتى ان خرجوا الى الصيد معا في عرض البحر ،
 خرج كل بزورقه الخاص . فان انقلب الزورق كان عليه أن ينجو بنفسه
 دون معونة من غيره . أما الأسرة فوحدة اقتصادية تكفي نفسها بنفسها ،
 وحتى ان عاشت عدة أسرة في بيت واحد أثناء الشتاء ، فكل امرأة تطهو
 طعام أسرتها في قدرها الخاص وعلى موقدها الخاص . ذلك أن الطهو
 الجماعي متعذر أو مستحيل لأنه يستنفد وقتا أطول لاعداده على مواقد من
 الدهن ، كما أنه من العسير نقل الموقد الكبير من منازل الشتاء الى منازل
 الصيف . وبعبارة أخرى فالتكيف الفردي في هذه البيئة أيسر من التكيف
 الجماعي . لذا كانت أظهر السمات في شخصية « الاسكيمو » التحدى
 والاعتماد على النفس والمبادأة و « الأنا » القوي القادر على الاحتمال .

وهذه قبيلة « أرابش » Arapesh في غينيا الجديدة ، تعيش في
 منطقة جبلية تكفل لهم الأمن من الغزو ، وتمدهم بما يكفيهم من الطعام .
 أي أنهم في أمان من الخطر الخارجى ومن المجاعات . لذا لم يتكون لديهم
 نظام اجتماعى قوى ، وأصبح القوم يتسمون بالوداعة والمسألة وزوج
 الصداقة ، بل يمتنون التنافس والتفاخر والخشونة ، يبنذون الشخص
 الغيور الطموح الذى يتطلع الى التملك .

٥ - أثر العوامل الاجتماعية

أثر ثقافة المجتمع

للمجتمع والثقافة الميزة له Culture (١) صلة وثيقة بشخصيات
 من يحضنهم من أفراد . فلو كنا نشأنا في صقيع الاسكيمو أو في الجزر

(١) ثقافة المجتمع وحدة متكاملة من المعلومات والافكار والمعتقدات والمواضع
 الاجتماعية ، وطرق التفكير والتعبير والترويح ، وطرق كسب الرزق ، والصنائع اليدوية
 وغيرها من الظواهر السائدة بين أفراد المجتمع ، والتي تنتقل من جيل الى جيل ،
 ويكتسبها الافراد عن طريق الاتصال والتفاعل الاجتماعى لاعن طريق الوراثة البيولوجية =

المتناثرة في المحيط لكانت لنا عادات وتقاليد ومثل تختلف في الكثير عما نحن عليه ، بل ولاختلفت نظرتنا الى الكون ومكانتنا فيه اختلافا كبيرا . بل ان ثقافة المجتمع تؤثر في طرق تفكيرنا وتعبيرنا عن انفعالاتنا وارضائنا لدوافعنا وفيما نتعلمه من معايير المباح والمحظور ، والعدل والظلم ، والحق والباطل . . . كذلك فيما نكسبه معلومات ومهارات وعواطف وأذواق . . . كل أولئك يحدده نوع الثقافة الى حد كبير : أهي ثقافة ديمقراطية أم غير ديمقراطية ، تعاونية أم تزاخمية ، مادية أم روحية ، مسالمة أم عدوانية ، مستنيرة أم غير مستنيرة . يضاف الى هذا أن الثقافة هي التي تعين الأساليب والطرق التي يتبعها الوالدان في تنشئة الأطفال : هل تقوم هذه التنشئة على التسامح أم التشدد ، على التزمت أو التراخي ، هل تسير على نمط سريع فتفرض على الطفل تكاليف الرجولة من عهد مبكر أم تسير على وتيرة تدريجية متتدة ، هل يقوم الوالدان بتربية الطفل أم بدائل عنهما ؟ . وثقافة المجتمع تعيش فينا كما نعيش فيها ، أو أننا مرآة تنعكس عليها صورة هذه الثقافة ، حتى قيل ان الشخصية هي المظهر الذاتي للثقافة . وهذا حق لكنه ليس كل الحق ، لأن الشخصية تتأثر بعوامل أخرى غير الثقافة هي العوامل الوراثية .

أثر الثقافات الفرعية

غير أن هذا لايعنى أن أفراد المجتمع الواحد يشابه شخصياتهم كما تتشابه نسخ الكتاب المطبوع . فحتى لو نشأنا في رحم ثقافي واحد أو أو متقارب الظلال ، كالقلايم المصرى مثلا ، لاختلفت شخصياتنا في نواح هامة منها اختلافا قد يكون كبيرا : هل نشأنا في الواحات أو على الساحل أو على ضفاف النيل ، في الريف أم في الحضر ، في منزل أو في ملجأ ، في أسرة فقيرة أم ميسرة ، محافظة أم مجددة ، مثقفة أو غير مثقفة ، متدينة أو غير متدينة ، متماسكة أو مهلهلة ، حانية أم جافية ، مكتظة أو محدودة العدد؟ وهل التحقنا بمدارس قديمة أو حديثة؟ وهل كان لنا أصدقاء ورفاق لعب كثيرون ، وما نوع هؤلاء وأخلاقهم ؟ وهل كنا ننخرط في نواد وجمعيات أم كنا نؤثر العزلة والاعتكاف ، وما الدور الاجتماعي والمهني الذى نؤديه ؟

= ولكل ثقافة جانبان : جانب مادي هو ماتنتجه عقل الجماعة من أشياء ملموسة ، وجانب لا مادي يتألف من المعارف والمعتقدات والقيم . . . وتضم الثقافة الأساسية في المجتمعات المعقدة ثقافات فرعية خاصة بالطبقات المختلفة أو الجمعيات أو الاقليات التى يحتويها المجتمع الكبير .

الثقافة والوراثة

اتضح أن كثيرا من الظواهر وضروب السلوك التي كنا نظنها ترجع الى عوامل بيولوجية موروثية ، هي في الواقع نتيجة عوامل ثقافية أو متأثرة بها الى حد بعيد . فقد كنا نظن أن المرأة بطبيعتها مخلوق طبع سلبى عيل مستسلم مدعن ، وأن الرجل بطبعه مخلوق مسيطر ناشط عدواني . غير أن الأثروبولوجيين وجدوا ثقافات تتسم شخصيات الرجال فيها بالسلمات التي نسميها أنثوية وتتسم شخصيات النساء بالسلمات التي نسميها « ذكرية » بل انهن فوق ذلك يقمن بأدوار اجتماعية ومهنية يحتكرها الرجال في الثقافة الغربية . فقد وجدت « مرغريت ميد » أن المثل الأعلى للرجل في قبيلة « أرابش » (أنظر ص ٩٣) في غينيا الجديدة هو الرجل الوديع الرقيق الطبع المسالم السلبى ، كذلك حال المرأة ، بحيث يمكن القول بعدم وجود فوارق بين الجنسين في هذه القبيلة ، أو أن كلا الجنسين ذو طبع أنثوى لين . أما المثل الأعلى للرجل في قبيلة تجاورها لكن تختلف عنها في الثقافة - هي قبيلة « موندوجومر » (أنظر ص ٩٤) فهو الرجل الخشن الغليظ العدواني المقاتل المنتقم . وكذلك المرأة . فهي تقوم بكل أعمال الرجل ولها مثل صفاته . أما في قبيلة « تشامبولي » التي تجاور هاتين القبيلتين فينقلب دور الرجل والمرأة فيها عما هو معهود في الثقافة الغربية . فالمرأة هي العنصر المسيطر الغالب المتصرف في كل الأمور ، فهي تقوم بصيد السمك ونسج الشباك وغيرها من الأعمال الشاقة ، أما الرجل فيتعهد شئون الأطفال وينصرف الى الاهتمام بالرقص والحفر والنقش وغيرها مما لا تهتم به المرأة هناك . ومع أن النظام الاجتماعى في هذه القبيلة أبوى - أى الحكم فيه للأب - وبيح تعدد الزوجات - وهذا من شأنه الغض من شأن المرأة - إلا أن النساء هن أصحاب الأمر والنهي بالفعل .

وكان كثير من علماء النفس يرون أن مرحلة المراهقة . في كل زمان ومكان مرحلة أزمات نفسية وصراعات ترجع الى ما يعترى المراهق من تغيرات بيولوجية عنيفة ، دون اعتبار لثقافة المجتمع الذى ينتمى اليه المراهق ، حتى دلت البحوث الأثروبولوجية الحديثة على أن المراهقة فى كثيرا من الشعوب البدائية ليست مرحلة تأزم حرجة بل مرحلة هينة تخلو من الصراعات ومن الأمراض النفسية والجناح . ومن التمرد على الكبار . ويرجع هذا الى أنهم يسمحون للفرد من سن البلوغ بالاضطلاع بأعباء الكبار وواجباتهم الاجتماعية والاقتصادية . والدينية والتمتع بامتيازاتهم من زواج واشترراك فى الصيد والحفلات . . فكان المراهقة

المتأزمة من سمات المجتمعات المتحضرة وحدها . وهي نتيجة لمعاملتنا اياه .
فالمراهق ناضج من الناحية الفسيولوجية لكننا نعتبره طفلا من الناحيتين
الاجتماعية والاقتصادية فنقيده نشاطه الجنسي ورغبته في الاستقلال وتحمل
التبعات . فمن الطبيعي أن يستجيب أغلب المراهقين لذلك بالتمرد أو
العدوان أو الانحراف .

٦ - عملية التطبيع الاجتماعي

لا يولد الطفل « انسانا » أو اجتماعيا ، وعلى المجتمع أن يأخذ في
صقله وترويضه وتعليمه حتى تظهر انسانيته من ثنايا طبيعته الحيوانية .
وتسمى هذه العملية التي يتم بها تكييف الفرد - خاصة الطفل - لبيئته
الاجتماعية عملية التطبيع الاجتماعي . انها عملية تربية وتعليم يقوم بها
الآباء والمعلمون وغيرهم من الذين يمثلون ثقافته واتباع تقاليده والخضوع
لالتزاماته ومجاراة الآخرين بوجه عام . والتربية الاجتماعية والخلقية التي
يقوم البيت والمدرسة بأكبر جانب منها هي لب عملية التطبيع .

وتبدأ عملية التطبيع من المهد ثم تستمر طول الحياة . فمما يجب
أن يتعلمه الطفل :

١ المشي والفظام وضبط المثانة والأمعاء في مرحلة الطفولة المبكرة ،
والاستحياء الجنسي ، وكف العدوان على الاخوة والأبوين والكبار - في
كثير من المجتمعات .

٢ - القدرة على كف بعض دوافعه غير المرغوبة أو الحد منها . ومما
يجدر ذكره أن أكبر شطر من عملية التطبيع يتخلص في اقامة حواجز
وعقبات ضد الاشباع المباشر للدوافع الجنسية والدوافع العدوانية ، وهي
حواجز لأزمة لبقاء كل مجتمع ، لذا فهي توجد على نحو ما حتى في أكثر
الشعوب بدائية . غير أنها حواجز كثيرا ما تسبب الضيق لأفراد المجتمع
وتكون مثارا لصراعات عنيفة .

٣ - القدرة على تحويل اهتمامات الفرد أو تعلقه بموضوعات محظورة
- كالأم وغيرها من المحارم - الى بدائل مقبولة .

٤ - كثير من العادات وطرق التصرف الملائمة والآداب الاجتماعية ،
هذا الى اتجاهات معينة نحو الآخرين ونحو المبادئ والسلطة - نحو الدين
والأسرة والمدرسة والحكومة . فضلا عن تعليم الذكور والاناث الأدوار
المعينة التي يرسمها المجتمع لكل منهما .

٥ - القدرة على التوقيت المنظم : أى القيام بأعمال معينة فى أوقات معينة .

وعملية التطبيع وان كانت تكف الطفل عن فعل كثير مما يشتهى الا انها تعينه فى الوقت نفسه على أن يتعلم كيف يحقق كثيرا مما يريد . بها ننهاه عن القيام بأعمال يميل اليها بطبعه ، ونأمره بأداء أعمال لا يميل اليها بطبعه . فان أراد أن يتجنب عقاب الكبار وأن يظفر بما يعدونه من ألوان الثواب فلا بد له أن يكف بعض دوافعه الملحة وأن يرغم نفسه على فعل ما لا تسيغه نفسه . على هذا النحو تقيم التربية والتطبيع فى نفسه سلطة داخلية - سبق أن أشرنا اليها - هى « الضمير » . ومتى تكون الضمير أصبح الفرد يحمل مقومات الثقافة الاجتماعية والحلقة للمجتمع الذى يعيش فيه .

ثم تمضى عملية التطبيع فى المدرسة وخارج المدرسة ، فى الملعب وفى الحفلات وفى النوادى والجمعيات والمنظمات ، وأثناء الاحتكاك الموصول بالناس فى السوق وفى الشارع وفى المعبد وغيرها . . غير أن التطبيع يكون أشد تركيزا وعنفا فى مرحلة الطفولة المبكرة عنه فى أية مرحلة أخرى من مراحل النمو .

وعملية التطبيع يحف بها الحرج والصراع دائما بقدر قليل أو كبير . اذ قد تشتت بعض المجتمعات فى وسائل الكبح والأحباط والحرمان تفرضها فى غير هودة على الأفراد فى عهدى الطفولة والكبر . وعاقبة هذا أن يحتضن الفرد حيال هذه القيود الثقافية كراهية شعورية ولا شعورية يتراكم بعضها فوق بعض لتفصح عن نفسها فى صورة قلق وضيق وسخط وقنوط ، أو فى صورة أمراض نفسية أو عقلية أو جسمية أو اجرام أو غير تلك من ضروب الاعتلال النفسى والجسمى والاجتماعى مما يدل على فشل عملية التطبيع . وحبذا لو استهدف التطبيع معونة الفرد على استدماج الأنماط الثقافية للمجتمع وهو غير كاره لها . لكنه هدف بعيد المنال

ثم ان كل ثقافة مجتمعية تحتضن عناصر خير وشر ، عناصر تقليد وعناصر تجديد ، عناصر جمود وعناصر تطوع وتجريب ، نزعات رضوخ وامتنال ونزعات جرأة واقدام . وربما كان السواد الأعظم من الناس من الصنف المحافظ الممثل الذى يؤثر السلامة ولا يجهر بالتجديد أو لا يقدر عليه . وعلى هذا يكون التشدد والتزمت فى عملية التطبيع عامل جمود

وخمود ووقوع ، اذ يؤدي لا محالة الى تكوين الشخص « العادي » المتوسط . ولا يخفى أن حركات التحرير الاجتماعي والابداع والاصالة لا يمكن ان تصدر من أمثال هؤلاء . هذا الى ما يؤدي اليه التزمّت من حد لتلقائية الفرد وحرّيته بما يعسر صلته الاجتماعية بالناس . لذا يجب أن نلتزم جانب المرونة والاعتدال في عملية التطبيع حتى يستطيع الفرد أن يستدمج كلا من القوى المحافظة والمبدعة في المجتمع الذي يعيش فيه . وعلى هذا يتعين علينا أن نجعل من أهداف التطبيع مغونة الفرد على التعاون مع أعضاء المجتمع الذين يستمسكون بقيمة ومثله المفيدة ، والذين يسعون الى تحسين ما بل منها وفسد .

٧ - أثر الأسرة في الطفولة المبكرة

كانت الأسرة ولا تزال أقوى سلاح يستخدمه المجتمع في عملية التطبيع الاجتماعي ونقل التراث الاجتماعي من جيل الى جيل . وقد اجمعت تجارب الناس ودلت تجارب العلماء على ما للتربية في الأسرة من أثر عميق خطير يتضاءل دونه أثر أية منظمة اجتماعية أخرى في تعيين الشخصيات وتشكيلها خاصة خلال عهد الرضاعة والطفولة المبكرة ، أي السنوات الخمس أو الست الأولى من حياة الفرد ، وذلك لأسباب عدة منها أن الطفل في هذه المرحلة لا يكون خاضعا لسلطان جماعة أخرى غير أسرته ، ولأنه يكون فيها سهل التأثر ، سهل التشكل ، شديد القابلية للايحاء وللتعلم ، قليل الخبرة ، عاجزا ضعيف الإرادة قليل الحيلة ، في حاجة دائمة الى من يعوله ويرعى حاجاته العضوية والنفسية المختلفة ، ولأن التطبيع فيها يكون مركزا عنيقا . اذا عرفنا هذا قدرنا ما يمكن أن يكون لها من أثر في تشكيل شخصية الطفل وتوجيهها الى الخير أو الى الشر ، الى الصحة أو الى المرض . فكما أن السنوات الأولى من حياة الجنين فترة حاسمة في تكوينه الجسمي ان اضطرب النمو فيها خرج الوليد مسخا ، كذلك السنوات الأولى من الفرد فترة حاسمة خطيرة في تكوين شخصيته . وتتلخص خطورتها في أن ما يفرس في أثنائها من عادات واتجاهات وعواطف ومعتقدات يصعب أو يستعصى تغييره أو استئصاله فيما بعد ان لم يبادر الى تغييره دون تسويق ، ومن ثم يبقى أثره ملازما للفرد في عهد الكبر - هذه واقعة كشفت عنها وأيدتها :

١ - الدراسات التتبعية للاطفال .

٢ - الدراسات الكلينيكية والتحليل النفسي للكبار .

٣ - الدراسات الأثنوبولوجية لطرق تنشئة الأطفال في كثير من الشعوب البدائية والمتحضرة .

الأثر الباقي للطفونه

لقد اضح أن ضمير الفرد ، وفكرته عن نفسه ، وأسلوبه الخاص في معاملة الناس وفي حل مشائله ، وما يكتسبه ابن الطفونه من اتجاهات دينية وقومية وسلاميه غير تلك . . . بل أولئك يصعب تحويره فيم بعد . كما اضح أن اتجاهاتنا نحو الناس وصلاتنا العاطفية بهم ، اتجاهات وصلات تعلمناها في محيط الأسرة على غرار صلاتنا بأمهاتنا وإبائنا وأخواتنا وأخواتنا : اتجاهاتنا نحو الرؤساء والمرؤسين والأصدقاء والزلاء والزوجة والأولاد والغرباء . . . ففي الصغونه توسع بدور الصداقات والعداوات المقبلة . . . وحين يقول أتباع مدرسة التحليل ان السمات الرئيسية للشخصية واخلق توضع أصولها في مرحلة الطفونه فهذا لا يعنى أن الفرد يصبح بعد الطفولة عاجزا عن التعلم والتكيف ، بل يعنى أن ما انطبع في نفوسنا من آثار إبان هذه المرحلة يكون له اثر دائم في شخصياتنا . فنحن نرى الشبان الكبار يتكيفون بصورة مرضية غالبا للبيئات الثقافية الجديدة ، ويكتسبون كثيرا من السمات الجديدة . وكما يستطيع الانسان تعلم لغة جديدة في سن متقدمة ، كذلك يستطيع تعلم عادات جديدة ونظرة جديدة الى أهدافه ومثله . أما ما يظل مستعصيا على التغيير فهو السمات التي تكونت في مرحلة الطفولة الباكزة : كالحجل أو الجرأة ، الحرص أو التعجل ، التفاؤل أو التشاؤم ، العدوان أو الاستكانة ، الاتكال على الغير أو الاستقلال ، الأخذ أو العطاء ، الثقة بالنفس أو عدم الثقة فيها ، النظام أو الإهمال ، هذا الى ما ترسخ في ضمائرنا من اتجاهات وعواطف عميقة نحو الدينا .

والبحوث الكليينيكية تعلمنا أن البيوت التي يفسهاها الود والتفاهم القائمان على الثقة والاحترام والمحبة والتقدير ، والتي تحتفظ بتوازن جميل بين القيد والحرية هي البيوت التي يتخرج فيها الأصحاء الأسوياء من الراشدين . أما البيوت التي تبت في نفوس الأطفال عواطف النقمة والحقد القائمة على الرعب والغيظ فهي التي تخرج للحياة قوافل المنحرفين والمشكلين والعصابيين والجانحين . فمن نشأ في بيئة عدائية لم يشعر بالصداقة في كبره أينما ذهب ، ومن حرم الأمن والعطف في طفولته رفض أن يتقبل الحب . ممن يريدون أن يمنحوه الحب ، وعز عليه أن يمنح أطفاله الأمن والحب ، أو أخذ يختطفها في كبره بكل طريقة وبأى ثمن . ومن دله أبواه في عهد الطفولة انتظر من رؤسائه وزملائه أن يدللوه وهو كبير ، ومن شب على

الهرب من المشكلات والتبعات استقبال عهد الرجولة خانعا خائفا . وقد دلت مقارنة تواريخ حياة من خرجوا من الحرب منهارين في أثر أمراض نفسية أن المشاكل السلوكية في طفولتهم - كالمخاوف الشاذة واضطراب النوم والتبول القسري - كانت أكثر بثلاثة أمثالها منها عند من خرجوا من الحرب سالمين . وهاهو ذا « بيرت » Burt الذى درس الأحداث الجانحين دراسة نفسية واجتماعية مستفيضة يقول « ان أشيع العوامل وأكثرها خطرا وتدميرا هي العوامل التى تدور حول حياة الأسرة فى الطفولة » .

اما الدراسات الأنتروبولوجية الحديثة فجاءت تؤيد وجود علاقة وثيقة بين تنشئة الأطفال الصغار فى الشعوب البدائية وغيرها وبين شخصيات الكبار فى هذه الشعوب . من ذلك أن القوم فى قبيلة « أرابش » السالفة الذكر تتسم شخصياتهم بالعدوة والهدوء والمسالمة والتعاون والصدقة ، ينفرون من التنافس والسيطرة ، ويمقتون الصلف والغرور والعدوان مقتنا شديدا . وقد لوحظ أن الطفل الصغير فى هذه القبيلة يكون موضع مودة وعطف بالغ : ترضعه أمه كلما صاح ، وتطيل مدة رضاعه ، وتحمله أينما ذهبت ، وتداعبه على السدوام . وانطفل فى هذه القبيلة لا يعاقب لبتته ، يوحى اليه من سن مبكره ان كل شئ فى الدنيا « طيب » خير : البيت والعم والجار والناس . . ولنقارن هذا بما يحدث فى قبيلة « موندوجومر » المجاورة لهذه القبيلة التى يتسم أفرادها بالعدوان المفرط والارتياب المتبادل فى كل انسان . فمن هذه المقارنة يتضح لنا ما بين شخصيات الكبار وطرق تنشئة الصغار من علاقة وثيقة (أنظر ص ٩٤) . وفى قبائل « الدوبان » Doubans بميلانيزيا لوحظ أن شخصيات الكبار الزاشدين تتسم بطابع العدوان المجنون والارتياب الشديد ، وقد اتضح أن هذا وثيق الصلة بما يشعر به الطفل من عداوة وارتياب نتيجة لتغيب أمه عنه فترة طويلة من الزمن لظروف اقتصادية ، يقوم فيها اخوته وأخواته بالاشراف عليه اشرافا صارما قاسيا . وفى المجتمعات الغربية الحديثة اتضح أن موقف الكبار المتزمت الصارم من الأمور الجنسية نتيجة طبيعية لما نشئوا عليه أنفسهم من تطبيع صارم فيما يتصل بتعليم ضبط المثانة والأمعاء ، وكذلك للحظر الشديد على التعبيرات الجنسية فى عهد الطفولة .

وظيفة الأسرة

ويتوقف أثر الأسرة فى عملية التطبيع الاجتماعى على عوامل عدة منها وضعها الاجتماعى الاقتصادى ، ومستواها الثقافى ، وحجمها وتماسكها واستقرارها ، وجوها العاطفى الذى يتجلى فى معاملة الوالدين للطفل ،

ومعاملة الوالدين بعضهما لبعض ، وما يقوم بين الاخوة والاخوات من تنافس . . ومهما تكن حالتها ومستواها فوظيفة الأسرة هي طبع الطفل بالطابع الثقافي العام للمجتمع في حدود ثقافتها الخاصة ، ووسطها الاجتماعي الخاص . وظيفتها توجيه نمو الطفل في اتجاهات خاصة داخل اطار عام من القيم والأفكار والمعتقدات والمعايير الخلقية والروحية الشائعة بين السواد الأعظم من أفراد المجتمع .

٨ - المدرسة والتطبيع الاجتماعي

انتقال الطفل من البيت الى المدرسة بعد الطفولة المبكرة حدث حرج خالد في حياته . فهو انتقال من مجتمع صغير بسيط منطوق على نفسه الى مجتمع أوسع وأعد وأكثرت اتصالا بالحياة . فالمدرسة بيئة جديدة ، ذات نظم وقوانين جديدة ، وبها من التكاليف والواجبات ما لم يعهده الطفل من قبل ، وفيها أخذ وعطاء من نوع جديد . فيها صلات جديدة ، ومنافسات جديدة ، ومغامرات جديدة ، وفيها يضطر الطفل الى التضحية بكثير من الميزات التي كان ينعم بها في البيت ، فبينما كان في البيت يحتل مركزا خاصا اذا به أصبح في المدرسة مجرد طفل بين عدد كبير من الأطفال يعاملون على حدسواء وقد يصبوا الى ما كان يظفر به في البيت من مدح وتقدير ، لكنه يرى أن زملاءه يمنحونه ذلك أو يمسكونه عنه على أساس رغباتهم هم لا رغبته هو . . حتى المعلم ، وهو الراشد المهم في حياته اليوم ، لا يعده أكثر من ولد أو بنت صغيرة بعد أن كان يرى نفسه في البيت مركز « الكون » كله . وفوق هذا فالمدرسة معناها الانفصال عن الوالدين ، خاصة الأم .

هذا التغير العنيف في بيئة الطفل له أثر كبير في شخصيته وخلقه وسلوكه الاجتماعي . ذلك أن عادات التصرف الاجتماعي التي ألفها في البيت لا تعود تكفي لسلوكه في المدرسة . فالمواقف الجديدة تفرض على الانسان واجبات جديدة . وفي المدرسة يضطر الطفل لأول مرة أن يخضع لنظام يفرضه عليه غير والديه ، فلا يعود الوالدان المصدر الوحيد للسلطة والنفوذ . وفيها يتعين عليه أن يراعى النظام وأن يلزم التأدب ، وألا يهزأ من أخطاء غيره ، وأن يلتفت الى من يحدثه وألا يقاطع غيره أثناء عمله أو لعبه ، وأن يلزم الصمت في أوقات معينة ، وألا يغضب ان اقتضت مصلحة الجماعة ألا يأخذ أكثر من نصيبه . . والتعاون في المدرسة يعني احترام

قوانينها • والاشتراك في الأشغال والألعاب ، ويعنى حفظ الوعود ،
والمحافظة على نظافة المدرسة وأثاثها •

وعلى هذا فالطفل المدلل أو « الدكتاتور » أو الطفل الذى يلقي من
العناية التامة مما يجب قد يفيدون كثيرا من هذه البيئة الجديدة التى
نحملهم بعض التبعات وتعصمهم ولو الى حين من جو البيت • وقل مثل
دك فى الطفل الوحيد أو الطفل البليد • وقد لوحظ أن كثيرا من الاطفال
يسهل عليهم اكتساب العادات اليومية فى الطعام واللعب والاستجمام
والنوم حين يوجدون مع اطفال آخرين • كما لوحظ أن الصغار الذين
يرتادون « رياض الاطفال » أو المدارس الابتدائية الحديثة لا يتعرضون
للآثار السيئة التى تنجم عن الكبت الشديد أو الكبح العنيف فى البيت
لأنها تتيح لهم فرصا للتعبير عن حياتهم الخيالية وطبعها بطابع اجتماعى
هذا فضلا عن أن المدرسة الابتدائية فى سنواتها الأخيرة تتيح للطفل قدرا
من الاستقلال وتوسع صلاته الاجتماعية • اذ يصبح قادرا على التجوال
فى المدينة ، واللعب مع اطفال المدارس الأخرى • والذهاب الى السينما ••
كما أنها تقربه من الواقعية بفضل مناهجها وجوها وما تعالجه من موضوعات
عن البيئة المحلية وغير المحلية •

التحرر من مركزية الذات

ومن أظهر الفوائد الطبيعية للمدرسة الابتدائية انتزاع الطفل من
« مركزية الذات » egocentrism التى تسيطر على تفكيره ولغته وسلوكه
اجتماعى وخلقه حتى السابعة من عمره فيما يراه « بياجيه »
Piaget • فالطفل حتى هذه السن يكون شديد الخضوع لدوافعه
وحاجاته ، مستغرقا فى اهتماماته وأموره الخاصة ، بما يجعله عاجزا عن
الاهتمام بمشاعر الغير وشئونهم والتعاون معهم ، عاجزا عن تقدير الأمور
والحكم على الناس والأشياء من وجهة نظر الغير ، بل من وجهة نظره وحده •
وتنشأ هذه الظاهرة من اعتقاده أنه مركز الكون والعالم الخارجى بأسره ،
وأن كل شئ خلق من أجله • أليست رغباته فى البيت كالشمس يدور
حولها كل أفراد الأسرة ؟ وكلنا كان يعتقد وهو صغير أن القمر يسير معه
أيضا سار • وأنه اذا أغمض عينيه فان الناس لاتراه ••• غير أن دخول
الطفل المدرسة يكون له أثر كبير فى زوال هذه الظاهرة • ففي المدرسة
لا يعود الطفل مركز العالم بل جزء من العالم مساو للآخرين ••

صفوة القول أن المدرسة الابتدائية عامل هام فى تنمية شخصية

الطفل مع أنه يخرج من البيت وقد تأثرت شخصيته به تأثيرا عميقا .
 الواقع أنها تستطيع أن تفعل الكثير من أجل الطفل ان قامت برسالتها كما
 ينبغي لها أن تفعل . فهي تستطيع : ١ - أن تدعم كثيرا من العادات
 والاتجاهات السليمة التي تكونت في البيت . ٢ - أن تقوم بعض ما كسبه
 من عادات واتجاهات غير سليمة فيه . ٣ - بل تستطيع أن تحصنه بكثير
 من العادات والاتجاهات الصحية والحلقة والاجتماعية السليمة ، ٤ - أن
 تهون ما يكون قد علق بنفسه من صراعات أليمة من جراء اتصاله بوالديه
 واخوته ، ٥ - أن تدربه على العلاقات الانسانية السليمة بطريقة منظمة
 مقصودة لا عارضة . ولئن لم ترق المدرسة الى مستوى مهمتها هذه فقد
 تورت في نفسه هذه الصراعات وتلهيها .

أثر المدرسة الثانوية

أكبر الظن أن المدارس الثانوية ، عندنا وعند غيرنا ، ليست وسيلة
 نافذة لتطبيع المراهق : فأغلب هذه المدارس ذو جو مصطنع لا يرضى
 الحاجات الأساسية للمراهق ، ولا يعترف بشخصيته ، ولا يحترم ميوله ،
 ولا يتحدى تفكيره ، ولا يتيح له الفرص لبدء رأيه ، ولا يشبع رغبته في
 البحث والمناقشة ، ولا يحفل بتوجيهه والاستماع الى مشاكله ، ولا يعطي
 صورة حية أو صادقة عن الحياة بما يجعل الطالب لا يحفل بها ولا يقبل
 عليها بل يهرب منها أو يستخف بها .

ولقد أجريت بحوث واسعة النطاق في الولايات المتحدة عن أثر
 المدرسة في تكوين الخلق والشخصيات فظهر منها أن انجح المدارس في
 هذه الناحية هي التي ترضى حاجات الطالب من حيث هو فرد ، والتي
 تتيح له الفرص لكسب المهارات والاتجاهات الاجتماعية ، والتي تكون على
 اتصال بالبيت بما يقى الطالب من التعرض للقيم المتعارضة بينهما ، هذا
 كله بشرط أن يكون المعلمون ممن تكاملت شخصياتهم واتزنت وممن
 يتمتعون بروح اجتماعية عالية .

٩ - منظمات الشباب والتطبيع الاجتماعي

مرحلة المراهقة Adolescence

الجزء الأكبر والأسبق من مرحلة الشباب يسمى مرحلة المراهقة .
 وهي المرحلة التي تبدأ من سن البلوغ Puberty - وهي سن القدرة

على التناسل - وتنتهي في مجتمعنا حوالى سن ٢٢ . وتختلف بداية هذه المرحلة وطولها باختلاف الشعوب والجنس . ومرحلة المراهقة تزخر ، عند الشعوب المتحضرة ، بكثير من الأزمات النفسية والمشكلات السلوكية ، خاصة في شطرها الأول الذى يلي مرحلة الطفولة ، ثم تخفت حدة هذه الأزمة تدريجاً حتى يصل الشباب السوى فى نهايتها الى درجة كافية من الاتزان الانفعالى والنضج الاجتماعى .

فى مطلع المراهقة يسرع النمو الجسمى وتعتبره تغيرات واضحة فى الشكل والحجم والمظهر ، فتبرز الفوارق بين الجنسين . وفى حوالى سن ١٦ يكتمل نمو الذكاء كما قدما فى حين يكون النمو الانفعالى والنمو الاجتماعى غير مكتملين الى حد بعيد . لذا تحتوى شخصية المراهق على كثير من بقايا الطفولة . وفيها يزداد شعور « الطفل » بنفسه من جراء تلك التغيرات الجسمية البارزة التى تفجأ ويشتد نقده لنفسه ولغيره فيصبح شديد الحساسية للمدح واللوم من جراء بروز القدرة على النقد لديه (أنظر ص ٢٩٦) .

ومن أظهر ما تتسم به هذه المرحلة اشتداد الرغبة الجنسية . ويميل المراهق ميلاً عارماً الى التحرر من قيود الأسرة ، وجنوحه الى الاعتداد الشديد بنفسه ، وتوقه الشديد الى الاستقلال المفرط . فهو يريد أن يقرر أموره بنفسه دون تدخل والديه ، وأن يختار أصدقاءه وملابسه ومطالعاته بنفسه على غير ما تفرضه الأسرة . . كما تشتد حاجته الى الانتماء الى جماعة : جماعة رياضية أو اجتماعية أو ثلة من ثلل الشباب تجمع بين أفرادها هوية معينة أو اهتمام خاص أو حى واحد . ذلك أنه يدرك أن الجماعة ترضى ما لديه حاجات نفسية كثيرة لا يرضيها البيت ولا المدرسة ، لذا فهو يسعى الى الاندماج فى احداها ويفرغ عليها من ولائه واخترامه لقوانينها الشيء الكثير . . حتى قيل إن المراهقة مرحلة فطام من السلطان الفردى للأب والمدرس الى سلطان الجماعة .

أزمة المراهقة

تنشأ هذه الأزمة عند المراهق فى الثقافات الغربية من تضافر عوامل جسمية ونفسية واجتماعية شتى . فالتغيرات الجسمية والفزيولوجية تسبب له كثيراً من القلق . وتدقق طائفة من الدوافع والحاجات الجديدة الغربية عليه تسبب له الكثير من الحيرة لأنه لا يفهمها فهماً كاملاً ، وهى دوافع وحاجات لا بد أن تلاقى احباطاً لأن المراهق لا يكاد يعرف ما يريد ، ومن

ثم لا يعرف كيف يصل الى ما يريد . وليست لديه من الخبرة أو الحكمة ما يستطيع أن يتجنب به المتاعب والمصاعب التي تنجم عن ارضاء هذه الدوافع أو الاستسلام لها . وهو بعد ذلك مضطر الى أن يبدأ في تعلم أدوار جديدة مختلفة حيال والديه وحيال الجنس الآخر وحيال الغير . مما يضطره الى التخلي عن كثير مما اكتسبه والأخذ بجديد . . أما العوامل الاجتماعية في هذه الأزمة فأهمها موقف الكبار منه . وأسلوب معاملتهم له وما يحيطونه به من قيود يراها قيوداً تعسفية أو لا معنى لها . . هذه العوامل والظروف المختلفة من شأنها أن تخلق لديه طائفة من الصراعات والتأزمات النفسية من أهمها :

- ١ - صراع بين شعوره الشديد بذاته وشعوره الشديد بالجماعة .
- ٢ - صراع بين مغريات الطفولة ومخلفاتها وبين مغريات الرجولة ومتطلباتها . فالفتى يجتاز مرحلة لا يعود فيها طفلاً ولا يكون فيها رجلاً . فهو يحن الى الطفولة تارة ويتلهف على الرجولة طوراً .
- ٣ - صراع بين ميله الجديد الى الاستقلال ورغبته القديمة في الاعتماد على غيره . أو بين رغبته في الاستقلال وخوفه من الاستقلال . أو بين ميله الى التحرر من قيود الأسرة وبين سلطة الأسرة .
- ٤ - صراع بين طموحه الزائد وبين قلة حيلته أو نفوره من الاعتراف بعجزه - بين الواقع ومثالية الشباب .
- ٥ - صراع جنسى بين الدافع المتيقظ المتحفز وبين تقاليد المجتمع ، أو بينه وبين ضميره .
- ٦ - صراع دينى بين ماتعلمه من شعائر وهو صغير ، وبين ما يصوره له تفكيره الناقد الجديد .
- ٧ - وأعنف هذه الصراعات هو الصراع الثقافى بين جيله والجيل الماضى ، خاصة فى مراحل التغير الاجتماعى السريع أو العنيف . انه صراع بين ضميرين أو بين مزاجين ، وهو يزداد حدة حين يرى المراهق أن الآراء التي يؤيدها الآباء بقوة يعارضها أناس أعلى قدراً وأكثر حكمة من الآباء .

مظاهر الازمة

تبدو هذه الصراعات النفسية المختلفة فى سلوك المراهق وشعوره وتفكيره على عدة صور من أظهرها :

١ - تقلبات مزاجية ظاهرة ، فاذا بالفتى يترجح سريعا ودون سبب ظاهر كاف بين التحمس والفتور . بين الاقدام والاحجام ، بين السيطرة والخنوع ، بين الحشونة والميوعة ، بين الرحمة والقسوة ، بين المحافظة والتطرف ، بين الروية والاندفاع ، بين الأثرة والايثار ، بين الضحك والبكاء . يصر اليوم على حقه فى اتخاذ قراراته بنفسه ، ويلتمس النصح والمعونة غدا فى اتخاذ قرارات أسهل منها وأبسط .

٢ - شعور بالخوف والقلق ينجم عن انتقاله من منطقة معروفة الى منطقة مجهولة وهو لا يدري ان كان يسير فى طريق الصواب أو فى طريق الخطأ . فهو يشعر بالخوف لما يواجهه من مواقف غير واضحة أو محددة أو مستقرة . وهو غير مستعد لها استعدادا كافيا ، وذلك فى صلاته الاجتماعية ومحاوراته الجنسية ، وعند محاولته اختيار مهنة . يشعر بالخوف أن يطغى دافعه الجنسى فيفلت الزمام من يده . ومما يزيد من خوفه رغبته الشديدة فى التحرر من الدية والتخلص من رباط الأسرة . سنده الروحى . ومما يزيد حدة هذا القلق عنده عدم ثقتنا فيه أو اعترافنا به أو تقبلنا اياه . لذا كان كل مراهق فى أمس الحاجة الى صديق أو مرشد أو جماعة أو عقيدة تشعره بالأمن .

٣ - هذه الأزمة النفسية يستجيب لها المراهقون كل حسب استعداده الفطرى ، ونوع تربيته فى الطفولة المبكرة ، وما ارتطم به من صدمات فى مطلع المراهقة ، وما يلقاه من مساندة وتوجيه ابان هذه المرحلة . فمنهم من يستجيب استجابة واقعية موفقة ، ومنهم من يستجيب بالتمرد أو العدوان ، أو بالانسحاب والانطواء والهرب المادى ، أو السيكولوجى ، ومنهم من ينهار أو ينحرف .

وللتمرد صور وأشكال مختلفة . فقد يكون سافرا صريحا كالتمرد على تقاليد الأسرة وقيمها واخلاقياتها وعقيدتها والمهن التى ترتضيها . أو يبدو فى شكل مخالقات صغيرة فى الملبس أو تمضية أوقات الفراغ . وقد يحدث فى الواقع أو فى أحلام اليقظة . وهو لا يقف عند التمرد على الأسرة بل قد يتجاوزها الى التمرد على المدرسة والمجتمع جميعا .

ثلل الشباب Gangs

مما يزيد هذه الحال سوءا واضطرابا أننا نعامل الفتى بطريقة تزيد من حيرته وقلقه وارتبائه . ان تصرف كالطفل سخرنا منه . وان

صرف للكبير ضحكنا عليه . إن اقترب من جماعه الكبار أعرضوا عنه ، وإن ارتد الى جماعات الطفولة لم يرحبوا به . كل أولئك يجعله يشعر انه غريب عن عالم الصغار . دخیل على عالم الكبار . فكان الفتى المراهق في وضعه هذا مسافر وصل الى الحدود وأغلقت من ورائه أبواب الطفولة لكنه لا يحمل جواز سفر يسمح له باجتياز الحدود فان اتجه الى المدرسة ألفاها لا ترضى حاجاته الاساسيه ولا تعترف بشخصيته ولا تحفل بتوجيهه . . . والمراهق المعاصر - خاصة الفتاة المراهقة - يشدو من أنه يعيش غريبا وسط أناس لا يفهمونه ، ويتحكمون فيه دون أن يوجهوه أو ينصحوه أو يستمعوا الى مشاكله . . . لقد تخلى عنه الكبار وخذلته المدرسة . . . هنا لا يجد الفتى بدا من أن يرتدى في أحضان ثلة من شباب في نفس سنه . وسرعان ما يجد أنها ترضى في نفسه حاجات كثيرة ، وأنه يجنى من الاندماج فيها فوائد كثيرة : فهي تبت في نفسه الشعور بالأمن والانتماء ، وتتيح له الفرص لظهار نفسه وتوكيد ذاته ، وتكون بمثابة متنفس للتعبير عن شخصيته المقيدة وحرينه المكبوحه . . . ومن فوائدها أنها تزوده بخبرات ومهارات جديدة ، وتنمي قدرته على الحكم على مشاعر الآخرين وما يتوقعونه وما يطربون له وما يستاءون منه ، ومنها يتعلم بعض حقوق الغير ، ويشعر أن الحياة تعامل موصول لا يأخذ فيه الا من يستطيع العطاء . . . فحبيذا لو استثمرنا هذا الميل الغامر لدى الفتى فقمنا بتنظيم هذه الثلل والاشراف عليها وجعلها نواة الأندية المدرسية وجمعيات النشاط والمخيمات الصيفية وغيرها .

الفوائد الطبيعية للمنظمات

نشأت منظمات الشباب اللامدرسية يوم شعرت المدارس أنها عاجزة عن أن ترضى الكثير من حاجات الشباب الأساسية ، وعن أن تزودهم بالقدر الكافي من التربية الاجتماعية والترويحية والرياضية والثقافية الحية الواقعية ، وأن تستغل أوقات فراغهم ، خاصة بعد أن اتضح أن تعليم الشباب استغلال أوقات الفراغ لا يقل أهمية عن تعليمهم العمل . وقد كان في اقبال الشباب على هذه المنظمات خير دليل على أنها تستجيب لحاجاتهم وميولهم ورغباتهم ، هذا فضلا عما لها من فوائد طبيعية وقائية، وأخرى انشائية ، بل وفوائد علاجية أيضا .

فقد وفقت في توجيه الشباب الى استثمار أوقات فراغهم أي صرفها فيما يعود عليهم وعلى المجتمع بفائدة بدلا من « قتلها » وتبديدها كيفما اتفق

دون هدف أو تنظيم بما يضر الشباب والمجتمع معا . وفى ضروب النشاط التي يمارسها الشباب فيها ما يباعد بينه وبين الملل « كابوس اليقظة » . كما أنها تقيه من الانطواء على نفسه بما يؤدي به الى فرط والحساسية والتهيب . هذا الى أنها تجد من سلوكه الأناني وتواكله اذ تحمله على العمل من أجل الآخرين . يضاف الى هذا أن هذه الألوان من النشاط خير وقاية له من طغيان دوافعه الجنسية والعدوانية ، اذ تمتص فضل ما لديه من طاقة وتيسر له سبلا سليمة لاعلاء هذه الدوافع والتسامي بها . ولا ننسى ما لهذه المنظمات من أثر فى وقايته من حياة الترهل والنعومة وتعويدته الحسونة والصمود وتدريبه على الاحتمال .

أما الفوائد الانشائية لهذه المنظمات فكثيرة منها أنها تزود الشباب بخبرات ومعلومات ومهارات من نوع جديد لا يستطيع أن يظفر به فى المدرسة عادة . ومنها أنها تعينه على اكتشاف نفسه ، على اكتشاف قدراته وامكانياته الخافية أو المهملة ، ونواحي القوة والضعف فيه . وفى هذه المنظمات ارضاء لكثير من الحاجات النفسية للشباب كالحاجة الى الأمن ، والحاجة الى التقدير الاجتماعى ، والحاجة الى الانتماء الى جماعة ، والحاجة الى المخاطرة ، والى الاستطلاع . ولندكر أن اختلاط الجنسين فى هذه المنظمات ذو قيمة صحية بالغة ، فهو يبدد الأفكار الغامضة التي يخلقها الخيال - ولا يصححها الواقع - فى نفس كل جنس عن الجنس الآخر . كما أنه يزيل المخاوف والشكوك والشعور بالاثم وروح العداة أو الاستعلاء أو الازدراء التي قد يكنها أحد الجنسين للجنس الآخر . وفى هذا الاختلاط اعلاء لكثير من الميول الجنسية وغير الجنسية .

ولندكر أخيرا أن النشاط الاجتماعى المنظم الهادف علاج نفسى جماعى . فليس كمثله شئ يزيد من ثقة الفرد بنفسه ، خاصة عند من تعوزه هذه الثقة ولا شئ يدعو الى تكامل شخصية الشاب واتزانها مثل تعبئة قواه المختلفة وقدراته وميوله لعمل شئ يرضى نفسه ويرضى المجتمع .

١٠ - أثر الدور الاجتماعى فى الشخصية

الدور Role هو نمط السلوك الذى تنتظره الجماعة وتتطلبه من فرد ذى مركز معين فيها . وهو سلوك يميز الفرد عن غيره ممن يشغلون مراكز أخرى . فالمجتمع ينتظر من الرجل غير ما ينتظره من المرأة . ومن الراشد غير ما ينتظره من الطفل . ومن الطفل ذى العاشرة غير ما ينتظره

من ذى الثالثة ، ومن الأب أن يوجه أولاده ويعلمهم ويحميهم ويؤدبهم . .
وغنى عن البيان أن الدور يختلف باختلاف ثقافة المجتمع وباختلاف سن
الفرد وجنسه ومهنته . ولقد رأينا فى الفقرة الخامسة من هذا الفصل كيف
تؤثر ثقافة المجتمع فى الدور الذى يقوم به الفرد وتحدهه . اذ رأينا النساء
فى بعض الشعوب البدائية يتسمن بسنمات الرجال ، ويقمن بأعمال
الرجال فى الثقافات الغربية .

وكل دور يفرض على صاحبه أن يتسم بسنمات معينة وأن يتخلى عن
سمنات أخرى . فدور الأب غير دور القاضى غير دور الشرطى أو مأمور
الضرائب . . وأستاذ الجامعة تصفه الروايات والأفلام بأنه شارذ الذهن ،
مرتبك ، غير عملى . . فى حين تصف الطبيب بأنه شخص حازم جازم
صبور ذو سلطة ونفوذ ، هذا الى أنه يعرف كل شىء . . بل ان اختلاف
سمنات الشخصية للأفراد الذين يزاولون مهنة معينة عن سمنات من يزاولون
مهنا أخرى كان الأساس لصوغ اختبار ناجح لقياس الميول هو « صفحة
الميول المهنية لـ «سترونج» (أنظر ص ٣٧٥) ولقد فرضت الثقافة الغربية
على الرجل أن يتسم بالتحدى والسيطرة والاكتفاء الذاتى والثقة بالنفس
مما لم تفرضه على المرأة . . من هذا نرى أن للدور أثرا كبيرا فى تنمية
بعض سمنات الشخصية أو تعطيلها أو تضخيمها أو الانحراف بها أحيانا .
ولا يخفى أن عجز الفرد عن أداء دوره كما يجب مما يهز فكرته عن نفسه
ويمس عاطفة احترامه لذاته بما قد يعرضه لصراع نفسى شديد يتهدد
شخصيته .

صراع الأدوار

يندر أن يقوم الفرد العادى بدور واحد بل بأكثر من دور فى حياته ،
فيكون الرجل ابنا وأبا وزوجا وصديقا وموظفا وعضوا فى ناد . . وتكون
المرأة زوجة وأما وعاملة وعضوا فى جمعية . . وقد تنسجم متطلبات هذه
الأدوار بعضها مع بعض أو تتصارع وتتنافر بحيث لا يستطيع الفرد
التوفيق بينها مما يكون له أثر سىء فى شخصيته ، فمن العسير على الممثل
أو الموسيقى الذى ينفق وقت عمله بالليل أن يقيم حياة منزلية مستقرة .
وقل مثل هذا فى التاجر المتنقل الذى يضطره عمله الى ترك منزله فترات
طويلة ، أو الموظف الذى يضطر الى مقابلة رؤسائه بوجه ومقابلة مرءوسيه
بوجه آخر مختلف كل الاختلاف مما لا يرتاح اليه .

لحظات حرجة

ويبدو أثر الصراع بين الأدوار بشكل واضح حين يتغير اتجاه الفرد في الحياة أو حين تضطره الظروف الى ذلك مما قد يؤدي به الى أزمات نفسية عنيفة ، وتلك حال الطفل عند دخوله المدرسة لأول مرة ، وحال الصبي في مبتدأ سن البلوغ ، أو حين ينتقل المراهق من المدرسة الثانوية الى الجامعة ، أو حين ينتقل الشاب من الجامعة الى ميدان العمل ، أو من الحياة المدنية الى الحياة العسكرية ، أو من حياة العزوبة الى الزواج ، أو حين ينجب طفلا ، أو يتقاعد عن العمل . . ذلك أن الانتقال من دور الى دور نوع من الفطام والتكيف للجديد . وكل فطام عسير لأنه يقتضى من الفرد التنازل عن عادات مألوفة والأخذ بأخرى جديدة غير مألوفة .

مركز الطفل في الأسرة

لمركز الطفل في أسرته صلة وثيقة بدوره الاجتماعي ومن ثم بشخصيته . فالابن الأكبر يعتبر نفسه « الأب المساعد » في الأسرة ، لذا فهو يميل الى السيطرة ، وينمو لديه شعور قوى بالمسئولية . كذلك الطفل الوحيد والطفل الأخير . . . الواقع أن مركز الطفل في أسرته قد يجعله الأثير المفضل ، أو الطفيلي الدخيل ، وقد يجعله يظفر بكثير من الامتيازات أو ببعضها ، أو يجعله عبئا ، أو يجعله شرا لا بد منه . فهناك الطفل الأول ، والطفل الوحيد ، والأوسط ، والأصغر . وهناك الذكر بعد عدة إناث ، والأنثى بعد عدة ذكور ، والطفل الذي يولد بعد عدة وفيات من أخوته وأخواته ، أو بعد فترة طويلة من عدم الانجاب . فهل لهذه العوامل آثار ذات بال في شخصية الطفل اذا تساوت العوامل والظروف الأخرى ؟

لقد لوحظ أن **الطفل الأكبر** أكثر ورودا على العيادات النفسية من سائر أخوته وأخواته . وربما كان مرجع هذا : (١) قلة خبرة الوالدين بتربية الأطفال و (٢) تلهفهما عليه وحمايته أكثر مما يجب ، أو (٣) أنهما حديثا عهد بالزواج ولم يستعدا بعد استعدادا كافيا لهذا التغير الطارىء على نظام الأسرة ، فإذا بهما لا يرحبان به أو (٤) أن بقاء الطفل وحيدا عدة سنوات يحرمه من فوائد الزمالة والتنافس والأخذ والعطاء مع أطفاله . يقاربونه في السن أو (٥) ما يحس به الطفل الأكبر من مرارة الغيرة حين ترزق الأسرة بمولود ثان يغتصب منه ما كان ينعم به من عطف ورعاية . وقد وجد أن الطفل الأكبر ، في رياض الأطفال ، تعوزه الثقة بالنفس ،

وأنه يميل الى المحافظة والتشبيث بامتيازاته كما أنه لا يميل الى التزعم والتحدى .

أما الطفل الوحيد فتتأثر شخصيته الى حد كبير بانظروف والعوامل التي حدث بالوالدين الى قصر النسل على طفل واحد : (١) فقد يعتقد الوالدان أن السن تقدمت بهما بما لا يأذن لهما بأكثر من طفل واحد . وامثال هذين الوالدين يكونان في أكبر الظن من الصنف المتلهف أو المسرف في تسامحه أو المتراخي في تربيته ، (٢) فان كان الطفل الوحيد الطفل الباقي بعد موت أخ أو أخت ، اتسم موقف الوالدين منه بالقلق الزائد . (٣) أو يعتقد الوالدان أنهما لا يستطيعان أن يربيا أكثر من طفل واحد على النحو الذي يرتضيانه ، ومن المرجح أن يكونا اذن من النوع المدقق المتزمت الذي يحاول صب الطفل في قالب معين ، (٤) فان كان السبب نظرة الوالدين المتشائمة الى الحياة ، تأثرت شخصية الطفل بهذه النظرة ، (٥) أو يكون السبب شقاقا بينهما ، وهنا يكابد الطفل الآثار السيئة للبيت المحطم . يضاف الى هذا أن الطفل الوحيد يجد نفسه على الدوام بين كبار يعجز عن التعامل والأخذ والعطاء معهم ، بل انه من أجل هذا معرض لاصطناع أساليب غريبة لاسترعاء أنظارهم . وقد لوحظ أنه لا يكون في العادة محبوبا من أترابه لأنه لم يألّف التعامل مع أطفال من نفس سنه . وقد تدفّعه رغبته في التزامل الى اتخاذ « رفيق وهمي » . ومن المشاكل الشائعة بين أمثاله : العناد والانطواء والحساسية المرهفة وفرط الاعتماد على والديه .

والطفل الاخير : يكون في العادة عرضة للتراخي في المعاملة أو الاهمال . لأنه قد يولد يوم لا يعود الأطفال في نظر الأسرة شيئا طريفا أو مستحبا ، فاذا به في عين الأب فم جديد ، ومصدر ازعاج جديد ، وفي نظر الأم حمل لا مفر منه ، وفي نظر الاخوة هدف جديد للمشاكسة والاضطهاد ، مما يفقده الشعور بالأمن أو يبيت في نفسه الشعور بالنقص حين يقارن نفسه باخوته أو أخواته الكبار وما يحظون من قوة أو امتيازات .

وقد قام فريق من علماء النفس الكلينيكي بدراسة وافية لمعرفة ما يترتب على مركز الطفل في الاسرة من آثار في شخصيته ، فوجدوا :

١ - أن مركز الطفل ليس الا عاملا من عوامل عدة تؤثر في شخصيته .

٢ - وأن مركز الطفل قد يكون، ميزة له ، أو كارثة عليه ، أو لأهمية

له - والامر كله مرهون بموقف الوالدين منه ، والجو العام الذى يسود الاسرة .

٣- وأن نفس المشاكل السلوكية تعرض للاطفال فى كل مركز يحتلونه وبنفس النسبة .

١١ - الفوارق بين الشخصيات

رأينا من دراسة الذكاء أنه قدرة عامة فطرية موروثية، أى أن الفوارق الفردية فى الذكاء ترجع فى المقام الاول الى الوراثة . وتنساءل الآن : أيهما أهم فى تعيين شخصية الفرد وفى التمييز بين شخصيات الافراد ، البيئة أم الوراثة ؟ والنتيجة التى خرج بها أغلب الباحثين هى الاعتراف بأثر هذين العاملين معا . ذلك أن الشخصية مركب من سمات مزاجية انفعالية وأخرى اجتماعية وخلقية . والسمات المزاجية تتوقف فى المقام الاول على الوراثة . وقد ضربنا أمثلة لذلك فى الفقرة الثانية من هذا الفصل ، فى حين أن السمات الخلقية والاجتماعية لا بد أن يكتسبها الفرد ، فليس فى طبيعة التكوين الوراثى للهنود ما يجعلهم يقدسون البقر ، أو فى طبيعة الأمريكين ما يجعلهم يكرهون الزوج ، أو فى طبيعة اليابانيين ما يجعلهم يؤلهون الاباطرة .

غير أن كثيرا من علماء الانثروبولوجيا والاجتماع وبعض علماء النفس الاجتماعى يؤكدون أثر البيئة ويسرفون فى ذلك الى حد جعلهم ينكرون أثر العوامل الوراثية ، فيقولون ان الشخصية مركب اجتماعى صرف ، وأنها مجرد انعكاس لثقافة المجتمع ، غافلين عما بين الافراد من فوارق ترجع الى عوامل وراثية وبيولوجية . هؤلاء هم المتطرفون من أنصار البيئة . وفى الطرف الآخر فريق أغلبهم من الأطباء وأطباء النفس يؤكدون أثر العوامل الوراثية والبيولوجية توكيدا يتلاشى الى جانبه أثر العوامل الاجتماعية الثقافية غير أن الدراسات التجريبية بينت ما ينطوى عليه هذان الرأيان المتطرفان من اسراف وتجاهل للواقع ، وأن الحق غالبا مايكون وسطا بين طرفين .

حجج على غلاة الوراثيين

١ - لقد ظهر أن التوائم الصنوية ، أى المتطابقة الوراثة ، ان نشأت فى بيئات اجتماعية وثقافية مختلفة ، تبدى تشابها ملحوظا فى سماتها

المزاجية من سن مبكرة جدا ، لكنها تبنى بتقدمها في العمر اختلافا ظاهرا في سماتها الاجتماعية واتجاهاتها النفسية باختلاف البيئة ، بل قد يصبح أحدها مجرما والآخر صالحا .

٢ - والمرجح أن درجة التوازن الهرموني عند أغلب الناس تدور حول المعدل السوى ، وأن الإفراط أو التفريط الزائد في إفراز الغدد الصم من حظ قلة من الناس . ومع هذا فأغلب الناس تختلف شخصياتهم اختلافا كبيرا . وهذا يرجع في أغلب الظن الى اختلاف تنشئتهم الاولى وما يقومون به من أدوار اجتماعية مختلفة ، الى غير تلك من العوامل الاجتماعية .

٣ - ولو كانت الوراثة مسئولة وحدها عن الفوارق بين الشخصيات فلماذا تتحسن السمات الاجتماعية والخلقية الشاذة ، كالكذب والسرقة عند الاطفال المشكلين ان انتزعناهم من بيوتهم الى بيئة أخرى أصلح من الاولى ؟

٤ - ولقد رأينا من قبل كيف تختلف شخصيات المراهقين في الشعوب البدائية عنها في الشعوب المتحضرة ، وكيف تختلف شخصيات الرجال والنساء في هذه الشعوب عنها في تلك لاختلاف الادوار الاجتماعية التي تفرضها ثقافة المجتمعات المختلفة .

حجج على المنظرين من انصار البيئة

١ - اتضح أن التوائم اللاصنوية التي تنشأ في بيئة واحدة تبدي تفاوتا ملحوظا في سماتها المزاجية من سن مبكرة جدا .

٢ - كما اتضح أن الاطفال المشكلين من سمات خلقية منحرفة ان انتقلوا من بيئتهم الى أخرى أصلح منها تحسنت سماتهم الخلقية وبقيت سماتهم المزاجية كما هي تستعصي على التغيير .

٣ - ثم لماذا تختلف شخصيات الافراد الذين ينشئون في بيت واحد ، أو ينتمون الى طبقة اجتماعية واحدة ، أو يقومون بأدوار اجتماعية واحدة ؟ صحيح أن البيت الواحد أو الطبقة الاجتماعية الواحدة ليسا بيئة سيكولوجية واحدة لجميع من بهما من الافراد ، لكنهما من دون شك أكثر تجانسا وتشابها ان قيسا الى بيوت أخرى أو طبقات اجتماعية مختلفة .

موجز القول أننا يجب أن نعمل لكل من الوراثة والبيئة حسابا في تعيين شخصيات الافراد وما بينها من فوارق . والذي نريد توكيده هو

أن الشخصية ليست نتيجة اضافة عددية لهذير-العاملين بل نتيجة تفاعل بينهما . ولقد سبق أن ذكرنا أن البيئة لا تشكل الفرد كما يشكل الصانع الصلصال ، بل انها تحفره كما يحفر السوط الحصان . فالسوط لايزيح الحصان الى أمام بل يستحثه على السير بنشاطه الذاتي وجهده الخاص وما لديه من دوافع . فطفلان مختلفان في الوراثة تختلف استجابتهما لنفس النوع من المعاملة ، هذا يستجيب للمعاملة القاسية بالتمرد والعدوان ، وذلك بالاستسلام والانطواء . . . وشخصان مختلفان في الوراثة يختلف أسلوب أدائها لنفس الدور الاجتماعي . هذا يؤديه في لين ورفق ، وذلك في غلظة وعنف . فالنار التي تذيب الدهن هي نفسها التي تجعل البيض يتجمد .

اسئلة وتمارين

- ١ - وازن بين تعريف الشخصية فى اللغة الدارجة والتعريف المقدم فى هذا الكتاب .
- ٢ - بين على ميزان تقدير بيانى قوة الدافع الى التقدير الاجتماعى لدى عدة أشخاص ممن تعرفهم جيدا .
- ٣ - اعمل قائمة بعشرة أسئلة يمكن أن تستخدم فى استخبار يقيس سمة السيطرة أو الخضوع .
- ٤ - صمم اختبارا موقفيا لتقدير السمات الآتية : عدم الاكتراث ، القدرة على كتم السر ، القابلية للايحاء .
- ٥ - كلما اعتمد الحكم على الشخصية على القياس الموضوعى كان دقيقا لكنه يكون سطحيا ، وكلما اعتمد على التقدير الذاتى كان عميقا لكنه يكون غير دقيق - اشرح هذه العبارة .
- ٦ - ما هى الاخطاء التى يحتمل أن يقع فيها رئيس وهو يقدر شخصيات مرءوسيه .
- ٧ - الى أى حد نستطيع الحكم على شخصية فرد من نوع حديثه وطريقته فى الحديث ؟
- ٨ - كيف يمكن تفسير نمو الشخصية بنظريات التعلم ؟
- ٩ - بين دور التعلم الشرطى فى تكوين سمات الخجل والتعاون والامانة .
- ١٠ - يزداد نمو الشخصية باتساع الصلات الاجتماعية للفرد - اشرح .
- ١١ - ما أهم تغيرات المراهقة التى ترجع الى النضج الطبيعى ، وتلك التى ترجع الى التعلم ؟
- ١٢ - ما أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الشخصية فى مرحلة الطفولة المبكرة وفى المراهقة ؟

١٣ - وازن بين أثر الاسرة فى مرحلتى الطفولة المبكرة والمراهقة على شخصية الفرد .

١٤ - ما أهم العوامل التى تعطل نمو الشخصية ؟

١٥ - ما المقصود بالصورة الدينامية للشخصية ؟

١٦ - اذكر أهم ما أضافته الدراسات الانثربولوجية الى سيكولوجية الشخصية .

١٧ - ناقش الرأى الذى يقول ان المجتمع مرآة يرى الفرد فيها نفسه .

١٨ - القول بأن الشخصية مرآة تنعكس عليها ثقافة المجتمع . قول حق لكنه ليس كل الحق - لماذا ؟

١٩ - بين بالمثال كيف أننا لا نستطيع أن نفهم شخصية فرد اذا فصلنا بينه وبين المجتمع الذى يعيش فيه .

٢٠ - تؤثر ثقافة المجتمع فى شخصيات أفرادها وتتاثر بها - اشرح .

٢١ - كل فرد منا يشبه جميع الناس من بعض الوجوه ، ويشبه بعض الناس من بعض الوجوه ، غير أنه فى الوقت نفسه لا يشبه أحدا غيره من الناس - ناقش و اشرح .

٢٢ - الى أى حد ساعدتك دراسة علم النفس على فهم شخصيات من يعاشرونك من الناس ؟

مراجع باب الشخصية

- Alexander : Fundamentals of Psychoanalysis, 1952.
Allport : Personality, 1937.
Anastasi : Differential Psychology, 1949.
Bellak (Ed.) : Projective Psychology, 1950.
Bonner : Social Psychology, 1954.
Cattell : Personality, 1950.
Crow : Adolescent Development and Adjustment, 1956.
Eysenck : : Dimensions of Personality, 1947.
Eysenck : Sense and Nonsense in Psychology, 1960.
Freud : New Introductory Lectures on Psychoanalysis, 1933.
Flugel : Man, Morals and Society, 1945.
Goodenough : Developmental Psychology, 1945.
Hall and Lindzey : Theories of Personality, 1957.
Hunt (Ed.) : Personality and the Behavior Disorders, 2 vol.
1945.
Kardiner : Psychological Frontiers of Society, 1945.
Kluckhohn and Murray : Personality in Nature, Society and
Culture, 1948.
Krech and Crutchfield : The Individual and Society, 1956.
Linton : Cultural Background of Personality, 1945.
Lindzey (Ed.) : Handbook of Social Psychology, 1954.
Mead, M. : Growing Up in Somoa, 1945.
Newcomb : Social Psychology, 1952.
Staton : Dynamics of Adolescent Adjustment, 1963.

الباب السّاس

الصحة النفسية

الفصل الأول : الأزمات النفسية

الفصل الثاني : الأمراض النفسية والعقلية

الفصل الثالث : مبادئ الصحة النفسية



الفصل الأول

الآزمات النفسية

١ - الصراع والأزمة

مقدمة

بين شخصية الفرد وصحته النفسية صلة وثيقة . ولقد أشرنا من قبل الى أن تكامل الشخصية شرط ضرورى للصحة النفسية والتوافق الاجتماعى . فمن تعرض للعوامل التى تخل هذا التكامل اعتلت صحته النفسية وساء توافقه الاجتماعى . من هذه العوامل الصراعات النفسية العنيفه الموصلة ، الشعورية واللاشعورية (انظر ص ٤٠٢) ذلك أن الصراع conflict يعنى قيام حرب فى ثنايا الشخصية مما يحول دون وحدتها واتزانها ويميل بها الى التفكك أو التصدع والانحلال . فالصراع اذن هو همزة الوصل بين الشخصية السوية والشخصية الشاذة . فمن أراد فهم اضطراب الشخصية واعتلال الصحة النفسية تعين عليه دراسة هذا الصراع : أنواعه ومصادره ومظاهره .

والصراع بمعناه العام هو تعارض قوتين احدهما دافعة والأخرى مانعة . والصراع قانون من قوانين الحياة الأساسية : فالكائنات الحية تتصارع من أجل البقاء ، وفى ثنايا الكائن الحى صراع بين عوامل البقاء وعوامل الفناء ، والانسان فى صراع مع العالم المادى من أجل العيش ، ومع العالم الاجتماعى طلباً للأمن والتقدير والرفاهة واثبات الذات . والرجل فى صراع مع المرأة ، والجديد فى صراع مع القديم ، والقوى فى صراع مع الضعيف . فاذا اتجهنا الى الحياة النفسية ألفينا حياة الفرد كلها لا تعدو أن تكون سلسلة من صراعات شتى تختلف شدة وتأثيراً وموضوعياً . فاول صراعات يعانيتها الرضيع يدور رحاها وبينه وبين أمه وذلك حين تحاول تقييد حركاته أو تنظيم مواعيد ارضاعه وحين تفضيه من الثدي . ثم تتلو ذلك صراعات أخرى بين رغبته فى ارضاء دوافعه الفطرية وخوفه من العواقب أو خوفه من ضميره . وما أكثر الصراعات

التي تخلقها معاملة والديه له وموقفه من اخوته وأخواته ، ومعاملة المدرسين له ، والجو الاجتماعي الذي يسود المدرسة ، هذا فضلا عن الصراعات التي تبهظه في مرحلة المراهقة (أنظر ص ٤٥٠) ، وتلك التي تنشأ في مرحلة الرشد حول حياته المهنية والزوجية والاجتماعية العامة بين حقوقه وواجباته ، وبين ما يريد وما يقدر عليه .

أنواع الصراع :

والصراع أنواع : ١ - فهناك الصراع الخارجي المصدر الذي يقوم بين الفرد وما يعترضه من عقبات خارجية ، مادية أو اجتماعية أو جسمية تعوق ارضاء حاجاته ورغباته وامانه . فالقحط والفقر وقوانين المجتمع والعاهات والأمراض الجسمية المزمنة أو المستعصية أمثلة لعقبات خارجية مثيرة للصراع . وهناك الصراع الداخلي الذي ينشأ حين يدب التعارض والتناحر بين الدوافع المختلفة للفرد : بين شهواته ومبادئه ، بين نزواته وضميره أو بينها وبين عاطفة احترامه لنفسه ، أو بين ما تنطوي عليه نفسه من معتقدات وأفكار وقيم وانحيازات وأطباع مختلفة . . . ومما يجدر ذكره بهذا الصدد أن العقبات الخارجية ليست في ذاتها مصادر للاجباط والضيق والألم عند جميع الناس ، بل يتوقف تأثيرها على وقعها وصددها في النفوس المختلفة . فالبوؤس في ذاته لا يحرك الناس بل الشعور بالبوؤس . ومن الناس من يتقبلون الفقر ويطيقونه في صبر يدعو الى الإعجاب . . (راجع ما ذكرناه عن البيئة الواقعية والبيئة السيكولوجية ص ١٣) . وعلى هذا فكل صراع خارجي لا يكون له أثر محرك أو أثر ضار الا حين يتقلب الى صراع داخلي نفسي .

٢ - وقد يكون الصراع عابرا طارئا أو دائما مقيما . فمن الصراعات العابرة التعارض بين رغبة الطالب في الذهاب الى السينما ورغبته في البقاء بالبيت للمذاكرة . ومن الصراعات الدائمة تلك الصراعات الباقية في نفس الفرد من عهد الطفولة كتلك التي تدور حول رغبته في الاعتماد على أمه ، أو كرهه لأبيه ، أو حنينه الى العطف . . وهذه صراعات لاشعورية كما سيوضح معناه بعد قليل .

٣ - وقد يكون الصراع بسيطا أو معقدا حسب عدد الدوافع التي تشترك فيه وشديتها . فأبسط أنواع الصراع ما يتضمن اجباط دافع واحد ، أي اعاقته عن بلوغ هدفه ، كما هي الحال حين تمنع الطفل الصغير على الجري أو وضع الأشياء في فمه ، أما الصراعات المعقدة فمن أمثالها تردد

الفرد بين عمليين أو مشروعين هامين لهما صلة بمستقبله مثلا . أيلتحق
بكلية الآداب أم بكلية الحقوق .

٤ - والصراع اما شعورى أو لا شعورى . فان شعورى هو الذى
يفطن الفرد الى طرفيه أى الى القوتين أو للداعين المتعارضين فيه . أما
الصراع اللاشعورى فهو الذى يكون أحد طرفيه أو لثامها خفيا لا يشعر
الفرد بوجوده ، كالصراع بين حب الطفل الشعورى لأبيه وكرهه
اللاشعورى له ، أو بين ثقته الشعورية بشخص وإرتياك اللاشعورى
فيه ، أو بين رغبة محظورة وبين ضمير الفرد - وإلضمير كما قدمنا جهاز
نفسى لا شعورى (أنظر ص ٤٠٩) .

وترى مدرسة التحليل النفسى أن الصراعات الشعورية لاينجم عنها
ضرر بليغ . فهى قد تسبب لصاحبها بعض الضيق والنفرة لكنها
لا تسبب اضطرابا فى الشخصية . أما الصراعات اللاشعورية فعامل
أساسى فى اضطراب الشخصية وتفككها أى فى الأمراض النفسية وكثير
من الأمراض العقلية . ذلك أن الصراع الشعورى يمكن سياسته وتديير
أمره وحسمه بطريقة أو بأخرى ، وهذا على عكس الصراع اللاشعورى
الذى يستحيل على الفرد حله وحسمه فإذا به ينزع الى الأزمان والدوام .
ومن أخطر هذه الصراعات اللاشعورية وأبقاها أثرا فى شخصية الفرد
وسلوكه تلك الصراعات الأساسية أو الجذرية التى تتكون فى مرحلتى
الرضاعة والطفولة المبكرة من اتصال الطفل بأمه وأبيه وأخوته وأخواته ،
والتي تعتبر أهم العوامل المهتنة للإصابة بالأمراض النفسية فى عهد
الكبر - بل يعتبر هذا من أهم الكشوف التى أضافها « فرويد » الى الطب
النفسى الحديث .

تعريف الصراع :

موجز القول أن للصراع مصادير خارجية وداخلية مختلفة هى بمثابة
عقبات أو حواجز تعترض ارضاء دوافع الفرد وتحقيق أهدافه ، وأن
الصراع الخارجى يؤثر بطريقة غير مباشرة حين يصبح صراعا داخليا
نفسيا ، وأن صراعات الطفولة اللاشعورية ذات أثر باق فى التصير النفسى
للفرد . ويميل علماء النفس الى قصر اصطلاح « الصراع » على الصراع
النفسى الداخلى حين لا يكون عابرا مؤقتا . فيكون تعريفه أنه تعارض
موصول بين دافعين لا يمكن ارضاؤهما فى وقت واحد . وقد يعرف أحيانا
بأنه حالة نفسية ثابتة نسبيا من القلق والتوتر تنشأ من هذا التعارض .
وبهذا المعنى يكون الصراع مرادفا للآزمة النفسية .

ولندكر بهذا الصدد تلك الصورة الدينامية للشخصية التي بين لنا فيها « فرويد » أن الشخصية ميدان لصراع كثير من القوى والدوافع، وهو ميدان يصطرع بدوره مع ميدان البيئة الاجتماعية والثقافية ، وان تكامل الشخصية رهن بقوة « الأنا » . . فان تخاذل الأنا أو ضعف مالت الشخصية الى أن يختل تكاملها (أنظر ص ٤١٠) .

الأزمات النفسية :

لا تخلو حياة انسان من صعوبات وعقبات ، مادية ومعنوية ، خفيفة وعنيفه ، تعوق سير دوافعه نحو أهدافها . والطريق الطبيعي لازانه هذه العقبات أو التغلب عليها هو أن يضاعف الفرد جهوده وان يدرر محاولاته لتتخطتها من طريقه . فان لم يفلح فالخطوة الطبيعية الثانية هي أن يأخذ في البحث والتفكير عن طرق أخرى حل هذه « المشكلة » التي تعترضه ، كان يحاول الالتفاف حول العقبة ، أو ارضاء دوافعه المعوقة بطرق أخرى ، أو تأجيل هذا الارضاء الى حين . . وقد يقع على الحل بعد جهد وعناء يطول أو يقصر ، أو يطول تفكيره ومحاولاته دون جدوى فيتمنع عليه الحل مهما بذل من جهد وتفكير . . في هذه الحال يقال ان الفرد يعاني أزمة نفسية، أو أنه في حالة « صراع » أو في حالة « احباط » Frustration .

وتختلف الأزمات النفسية من حيث شدتها وطول بقائها واستعصاؤها على الحل . فتكون أشد وأعمق أثرا ان كانت الدوافع المعوقة قوية ملحة ، أو حيوية هامة ، أو كانت أهدافها ذات قيمة كبيرة للفرد . وتكون مستعصية على الحل ان تضمنت دوافع لا شعورية لا يفتن المتأزم الى وجودها ، أو كانت المشكلة تفوق قدرة الفرد على حلها أو احتمالها .

وتتقرن الأزمات عادة بحالة من التردد والحيرة والقلق والتوتر الانفعالي ، هذا الى ما يترتب على احباط الدوافع من مشاعر أليمة كثيرة بالنقص والحيرة والعجز ، أو الشعور بالذنب والحجل والاشمئزاز والخزي أو الشعور بالقلق والخوف أو الشعور بالظلم والراء للذات ، أو الشعور بالعزلة والوحدة ، أو شعور الفرد بفقد احترامه لنفسه .

مصادر أزمات شديدة :

من المواقف التي تسبب لأغلب الناس أزمات نفسية شديدة :

١ - الأفعال أو المواقف التي تثير وخز الضمير .

- ٢ - كل ما يمس كرامة الفرد واحترامه لنفسه ، وكل ما يحول بينه وبين توكيد ذاته .
- ٣ - حين تثبت الظروف للفرد أنه ليس من الأهمية أو من القوة ما كان يظن .
- ٤ - حين يستبد به الخوف من فقدان مركزه الاجتماعى أو حين يتوهم ذلك أو حين يفقده بالفعل .
- ٥ - حين يشعر بالعجز وقلة الحيلة إزاء عادة سيئة يريد الاقلاع عنها .
- ٦ - حين يبتلئ برئيس مستبد .
- ٧ - حين يعاقب عقاباً لا يستحقه .
- ٨ - حين يمنع من تحقيق ما يريد منعا تعسفياً .
- ٩ - حين يشعر ببعده الشقة بين مستوى طموحه ومستوى اقتداره .
- ١٠ - حين يشعر ببعده الشقة بين ما يملك وما يراه حقاً له .
- ١١ - حين يرى الغير يكافئون دون استحقاق .

وصيد الإحباط Frustration tolerance

يختلف سلوك الناس حيال ما يعترضهم من عقبات ومشكلات اختلافاً كبيراً :

- ١ - فمنهم من يمضى فى التفكير والتقدير وبذل الجهد للخروج من المأزق حتى ان كان فى حالة من التوتر الشديد .
- ٢ - ومنهم من يسارع الى الاستسلام والتخاذل على الفور .
- ٣ - ومنهم من يضطرب ويختل ميزانه بعد محاولات تطول أو تقصر، فإذا به قد أصبح نهباً للغضب أو الذعر أو الخزي وغير تلك من المشاعر التى تنجم عن الفشل والاحفاق ، وبدل أن يتجه بجهوده الى حل المشكلة اذا به يلجأ الى طرق وأساليب معوجة أو ملتوية أو متطرفة تنقذه مما يكابده من توتر وتآزم نفسى . وهى ساليب لا تدينه من هدفه ، بل تنأى به عنه ، أى أنها لا تحقق التوافق بينه وبين بيئته ، أو بينه وبين نفسه . وبعبارة أخرى فمن الناس من يلجأ الى ساليب واقعية انشائية ، ومنهم من يلجأ الى طرق معوجة أو سلبية أو غير واقعية لحل مشاكله . فالرجل

السوى أن فقد عمله جد فى البحث عن عمل آخر ، لكن غيره قد يثور على النظام الاقتصادى ، وينسب فقد عمله الى مؤامرة دبرت ضده ، أو يوقن أنه مضطهد ، أو يأخذ فى استجداء العيون واستدرا العطف من غيره ، أو يظل دون حراك يجتر أفكار الظلم ، أو ينهار فيصاب بمرض نفسى أو عقلى .

ويطلق اصطلاح « وصيد الاحباط » على قدرة الفرد على احتمال الاحباط دون أن يلجأ الى أساليب ملتوية غير ملائمة لحل أزمته ، أى لاستعادة توازنه النفسى . فمن كان وصيد احباطه مرتفعاً استطاع تحمل الاحباط والحمرمان والصمود أكثر من غيره ، وكان نضجه الانفعالى أكمل وأتم من غيره (أنظر ص ١٢٧) .

وتتوقف حساسية الفرد للمواقف المحبطة على عوامل عدة منها وراثته ، ونوع تربيته فى الطفولة ، وما يفرغه على الموقف من دلالة وأهمية . فمن المؤكد أن العوامل الوراثية لها أثر كبير فى حساسية الفرد للاحباط واحتماله ، ومن المؤكد أيضاً أن خبرات الطفولة لها أثر فى تعيين المواقف التى تشعر الفرد بالاحباط . فالرئيس المستبد قد يكون مصدراً للضيق والقلق عند مرءوسيه ، لكنه يكون شيئاً لا يطاق عند مرءوس كان أبوه يستبد به فى طفولته .

ومما يجدر ذكره أن وصيد الاحباط من أهم السمات التى تطبع شخصية الفرد وتميزه عن غيره من الأفراد .

٢ - عواقب الازمات النفسية

تؤثر الازمات النفسية فى سلوك الفرد وشغوره وتفكيره وكذلك فى وظائفه الجسمية . ويختلف هذا التأثير باختلاف شدة الأزمة ومدى بقائها ووصيد الاحباط لدى الشخص المتأزم . وللأزمات عواقب مباشرة وأخرى تتضح ان ظلت الأزمة قائمة غير محسومة مدة طويلة من الزمن . فمن العواقب المباشرة سرعة الاهتياج والغضب ، والبعض عن ضبط الانفعالات ، والقلق الحركى الذى يبدو فى عجز الشخص عن البقاء ساكناً فى مكان واحد مدة كافية ، وفى إسرافه فى فرك يديه أو فرقة أصابعه أو قضم أظفاره أو حك مؤخرة رأسه أو السير جيئة وذهاباً فى الغرفة . . كما قد تبعو هذه فى الاسراف فى التدخين أو تعاطى المخدرات ، بل وفى الاسراف فى الأكل والكلام والنوم أو القراءة هرباً مما يعانیه من توتر

موصول . . ومن هذه العواقب أيضا الاعتداء أو الاستسلام بإصدار الاحباط أو الجمود أو النكوص مما سنفصله فيما يلي .

ومن العواقب التي تظهر ان طال أمد الأزمة : حالة من التوتر والانفعال المزمع تنتهي بإعياء جسمي ونفسي عام . فان كان الفرد مهيننا بحكم وراثته وتنشئته الأولى أمسى عرضة للإصابة بمرض نفسي أو مرض عقلي أو مرض سيكوسوماتي (أنظر ص ١٤١) .

ولننظر الآن في أهم العواقب المباشرة للأزمات النفسية :

٣ - العواقب المباشرة للأزمات النفسية

١ - العدوان Aggression

العدوان هو إيذاء الغير أو الذات أو مايرمز اليهما . وللعدوان صور عدة منها العدوان عن طريق العنف الجسمي ، والعدوان باللفظ : بالكيد والايقاع والتشهير والتناوب والمشي بنميم . وقد يتخذ العدوان أشكالا أخرى كاسراف الوالد في مطالبه ونواهييه ، وتضييق المعلم على طلابه بإفراطه في النقد والتهديد وطلب النظام . أو يبدو العدوان في الغمز والتندر حين تنم النكتة اللاذعة عن عداة دفين . بل ان الاهمال والاستخفاف بشخص أو بشيء قد يكون ضربا من العدوان الشديد . . وكذلك الحسد وهو تمنى زوال النعمة عن الغير .

وقد كان « فرويد » يرى أن العدوان فطري أصيل في بني آدم (أنظر ص ٩٣) . غير أن البحوث التجريبية وأظهرها بحوث « دولارد » Dollard لاتساند هذا الرأي ، وتري أن العدوان يكون في العادة نتيجة احباط سابق ، أو توقع لهذا الاحباط . فالاحباط يؤدي عادة - لا دائما - الى العدوان ان لم يحدث ما يكف العدوان .

وفم الانسان أول أداة يستخدمها للعدوان حتى وهو لا يزال في نعومة أظفاره . فهو يستخدمه للعض والبصق والقيء ثم السب والشتم . كذلك العين واليد واللسان . فالتجسس هو اختلاس شيء من آخر لتهديده به . وتصف اللغة بعض النظرات بأنها « مميته » كما تصف بعض الألفاظ بأنها « جارحة » .

العدوان المزاج :

من الغريب أن العدوان لا ينصب دائما أو حتما على الأشخاص أو الأشياء التي أثارته . فان حالت عقبات دون العدوان على مصدر الاحباط بان كان شخصا مخوفا أو محترما أو محبوبا ، أو كان المعتدى عليه ممن نشئوا على الاعتقاد بان كل عدوان اثم وخطيئة تحول العدوان وانصب على أول « كبش فداء » يلقاه في طريقه ، انسانا كان أم حيوانا أم جمادا فالطفل الغاضب قد يضرب ذميته أو يحطم الأثاث أو يكسر آنية الزهر . والأب الغاضب من رئيسه قد يصب جام غضبه على أولاده . والموظف المعرض لتحكم رئيسه يعقد العمل ويضع في سبيله شتى العقبات والعراقيل . وقد دل احصاء أمريكي على أن حوادث الاعتداء على الزوج في جنوب الولايات المتحدة تزداد وتشتد كلما هبطت أسعار القطن كان الزوج هم المسئولون عما حل بهذا المحصول من بوارا وفي هذا ما يشهد بان الانسان ليس مخلوقا منطقيا بقدر ما هو مخلوق سيكولوجي أى أن ينزع بطبعه الى استعادة توازنه النفسى دون نظر الى من يصب عليه عدوانه : طالما كان أو مظلوما .

ولقد أبدت التجارب هذا العدوان المزاج لدى الحيوانات . فقد درب « ميلر » Miller أزواجا من الفيران على أن يقتل أحدهما الآخر ، وذلك بان كان يضع كل زوج فى قفص أرضيته مكهربة ، ولا يقفل التيار الا اذا بدءا يتقاتلان . وبعد التدريب كان يضع معهما فى القفص دمية بيضاء صغيرة من البلاستيك ، لكنهما كانا يتجاهلانا ويشترعان فى القتال . غير أنه حين كان يضع فارا واحدا فى القفص مع الدمية ، فان الفار يبدأ فى القتال معها .

العدوان المرتد أو الإيذاء الذاتى Mnesism

ان استعصى تصريف العدوان فى العالم الخارجى بأية صورة كانت ، تحول العدوان وارتد على صاحبه فآلهب فى نفسه الشعور بالذنب وأثار فيها الحاجة الى عقاب الذات ، تلك الحاجة التى درسنا نشأتها ومظاهرها فيما سبق (أنظر ص ١٢٠) . فاذا بالشخص قد أصبح يفتش - على غير قصد ظاهر - عن عقاب نفسه عقابا ماديا أو معنويا . من هذه الصور للايذاء الذاتى : التورط فى أعمال ومواقف مؤذية أو مهينة ، واستفزاز الآخرين ، وتكرار الخطأ ، والصبر على الذل ، ورفض النعمة وتلقى المصائب باستسلام أو بصدر رحب ، أو أن يحرم الفرد نفسه من مباحج الحياة

أو ن يغفل عن انتهاز الفرص مما يحرمه من الترقى والتقدم . . بل قد تكون الجريمة أو الانتحار من الوسائل التي يتخذها البعض هرباً من وطأة الشعور بالذنب .

وقد ينشأ العدوان المرتد من خوف الشخصى خوفاً شديداً أن يصب عدوانه على المعتدى حتى لا يتعرض لاىذائه العنيف . . وهذا يحمله على أن يتقمص شخصية المعتدى فيوجه العدوان الى نفسه بدلاً أن يوجهه الى المعتدى . وتلك حال الطفل المغتاط الذى يضرب رأسه فى الحائط أو يشد شعره أو يلقي بنفسه على الأرض حين يعجز عن توجيه عدوانه الى والده . كما كانت تلك حال بعض أسرى المعتقلات النازية اذ كانوا يتقمصون شخصيات حراسهم العتاة فيحاكونهم فى كلامهم ولباسهم وأفكارهم ، ويستسلمون لهم استسلاماً ، ويعاملون من يفد الى المعسكرات من أسرى - عدد معاملة جافية عاتية . أو حال بعض الطلبة حيال بعض المدرسين .

٢ - الاستسلام Resignation

هو الازعان والامثال والكف عن كل محاولة للتكيف مع الموقف المثير للأحباط اقراراً من الفرد بعجزه ، كأن اليأس احدى الراحتين . ويقترن الاستسلام عامة بالتبلىد وعدم الاكترات واللامبالاة وقد يكون الاستسلام نتيجة لعدوان مرتد أو لا يكون كذلك وتلك حال الرعايا فى بعض البلاد التي يستبد بها حكام طغاة، أو حال العامل الذى فقد كل أمل فى تحسين حاله ، أو حال المريض الذى أيقن من دنو أجله ، فكان الاستسلام هنا بمثابة انسحاب كل من الموقف المحيط .

٣ - الجمود Fixation

هو تشبث الفرد بسلوك معين وتكراره بصورة متحجرة بعد أن اتضح له أنه لا يفتنى ولا يفيد ، مما يحول دون الفرد أن يستعيض عنه بسلوك آخر ذى قيمة وفائدة . فهو شبيه من بعض الوجوه بتلك الأفعال القسرية التي يدأب على ممارستها المصابون بمرض الوسواس اذ يغسلون أيديهم مئات المرات فى اليوم الواحد . ومن مظاهر الجمود عند المتأزم العناد الأعمى ، والرفض البات لقبول الآراء الجديدة حتى ان دلت التجربة على عقم الآراء القديمة . كما يبدو لدى الأب أو المدرس أو المدير الذى يمضى فى توقيع العقوبات وهو يرى أنها لا تزيد الطين الا بلة .

هو تراجع الفرد الى أساليب طفلية أو بدائية من السلوك والتفكير والانفعال حين تعترضه مشكلة أو يلتقى بموقف أزم ، فإذا به يستبدل بالطرق المعقولة لحلها أساليب ساذجة يبدو فيها تهلل التفكير وغلبة الانفعال . فترى المناقش الهادئ الرزين يلجأ حين يفحم الى الصياح واللبجاج والمكابرة ، وإذا به أضحى عاجزا عن الفهم ، عاجزا عن اخفاء ما تنطوى عليه نفسه من شك وارتياب وخوف وبغضاء . بل قد يرتد العالم الرصين فينكص الى التفكير الحرافي والحجة الأسطورية . ومن مظاهر النكوص السب والصراخ والتمارض والغيرة والعناد والبكاء عند الارتطام بالمساكن ، والتحكم في الأهل والأصدقاء ، والاعراض عن الزواج خوفا من تحمل التبعات ، والاسراف في الحنين الى الماضي « أيام زمان » ، خاصة عند من كانت طفولتهم يعشاها الأمن والطمأنينة . كذلك شدة القابلية للايحاء أى سرعة تصديق المرء وتقبله للآراء والأفكار دون مناقشة لها أو تمحيص كما يفعل الأطفال ، قد تكون سلوكا نكوصيا .

والنكوص غير مقصور على الكبار فالطفل ذو السادسة قد يأخذ في التبول القسرى أو في مص أصابعه أو يكثر من العناد والعصيان ان رأى أخاه الأصغر قد استأثر بعناية أمه وعطفها من دونه . فهو ينكص الى أمسه - نكوصا لا شعوريا - بطبيعة الحال - عسى أن يصيبه شيء من الحنان المفقود . وكلنا يعرف الطفل الذى يستسلم لأحلام اليقظة حين يشعر أنه غير مرغوب فيه ، والطفل الذى يتشبث بشباب أمه حين يتشاجر والداه ، أو الذى يأخذ في قضم أظافره حين تترك أمه البيت .

ويبدو النكوص واضحا لدى كثير من الناس فى حالة المرض الجسمى ، لكنه أكثر وضوحا فى الأمراض النفسية والأمراض العقلية اذ يتخذ أشكالا عنيفة منها التجهم والصراخ والغيرة العنيفة والغضب الشديد والضحك أو البكاء الصبياني والاندفاع والذعر من أشياء تافهة . . وكذلك الكلام واللعب الصبياني فى بعض حالات الجنون .

ومما يذكر أن هذه الاستجابات المباشرة للأزمات مظاهر فطرية للغضب والخوف لا يكتسبها الفرد عن طريق الخبرة والتعلم . كما أنها ليست فقط مظاهر أو عواقب للأزمات ، بل انها فى الوقت نفسه محاولات من الفرد لحفض ما يعانیه من قلق وتوتر .

٤ - الطرق السليمة لحل الأزمات النفسية

الطريقة المثلى لحل الأزمة هي أن يجعل منها الفرد موضوعا لتفكيره وتأمله الهادىء الموضوعى ، كما لو كان يواجه أية مشكلة أخرى ، نظرية أو عملية أو اجتماعية . والشرط الأول لكل تفكير مثمر هو أن يلزم الفرد جانب الروية والهدوء ، ثم ينظر الى المشكلة من جميع نواحيها نظرة فاحصة شاملة موضوعية فى جرأة وصراحة ، ثم يأخذ فى تحليل عناصرها السارة وغير السارة ، ووزن كل عنصر فى غير تهور أو اندفاع . وليحذر الفرد أن يخدع نفسه بأن يغض من خطورة المشكلة ، أو أن يتعامى عن عيوبه الخاصة ونواحي ضعفه ، أو أن يضخم من قدراته وامكانياته ، أى ليعمل على أن يكون أمينا واقعيا فى هذا التفكير . فقد يهدية التفكير الى مضاعفة جهوده أو الى تحصيل معلومات جديدة أو كسب مهارات جديدة ، أو يحمله على طلب النصح أو التعاون مع الغير أو على التعويض عما به من نواحي للنقص تعويضا واقعيا مباشرا ، كأن يعمل الطالب المتخلف فى دروسه لأسباب عقلية على أن يتفوق فى الألعاب الرياضية أو الأنشطة الاجتماعية ، وكان يلجأ الفقير الى الكدح والمثابرة وتنمية ما لديه من قدرات واستغلالها . والصعوبة الكبرى فى اصطناع هذه الطريقة هي أن كثيرا ممن تؤذى نفوسهم هذه العيوب لا يفتنون الى السبب الحقيقى لمتاعبهم ، كما يجد أصدقاؤهم حرجا فى الكلام اليهم عنها .

فان كان مصدر الأزمة دوافع أو أهدافا متصارعة ، فليحاول الفرد التوفيق بين بعضها وبعض ، بترجيح أحدها أو تأجيل اشباعه حتى تحين فرصة مواتية . ومن خير الطرق لحل أمثال هذه الأزمات أن يسجل المرء كتابة مزايا كل من الهدفين ومساوئه أثناء التفكير فى المشكلة عدة أيام أو أسابيع حتى يتسنى له الموازنة الاجمالية بينهما . ذلك أن المزايا والمساوىء لا تبدر كلها الى الذهن دفعة واحدة فى العادة ، كما أنه من العسير الاحتفاظ بهاجميا فى الذهن فى وقت واحد . وفى هذا التسجيل أمان من أثر التغيرات النفسية والمزاجية الطارئة التى قد تشوه النظر الى المشكلة

والأسلوب الناجح فى حل الأزمات هو الذى يرضى الدوافع ويتحقق الأهداف بصورة ترضى الفرد والمجتمع فى وقت واحد ، أو على الأقل بصورة لا تضر بالغير ولا تتناقض مع معايير المجتمع .

الحيل الدفاعية Defense mechanisms

ان لم يوفق الفرد الى حل أزمته النفسية أى ما يعانیه من صراع بطريقة ايجابية واقعية بأن كانت المشكلة تفوق قدرته على حلها أو احتمالها ، أو كانت لا شعورية خافية الجوانب ، أو لأنه لم يتعلم فى ماضيه حل المشكلات بالطرق السليمة الناجحة ، ظل الفرد فى حاله احباط موصول ، ولجأ الى طرق أخرى ملتوية أو سلبية أو خادعة هي ما تعرف « بالحيل الدفاعية » أو « خافضات القلق » لأنها تدفع عن « الأنا » Ego غائلة التوتر والقلق، وتقيه مشاعر العجز والفشل والخوف والحجل والرناء للذات واستصغارها . وهي حيل تعمل ، كما سنرى بصورة آلية لا شعورية غير مقصودة . كما أنها لا تستهدف حل الأزمة بقدر ما ترمى الى الخلاص من التوتر والقلق وتزويد « الأنا » بشيء من الراحة الوقتية حتى لا يختل توازنه . ويمكن تصنيف هذه الحيل بوجه عام الى :

- ١ - حيل خداعية أى تنطوى على خداع الذات ، وذلك بالتمويه على المشكلة أو انكارها أو التنصل منها أو عدم الاعتراف بها .
- ٢ - حيل تعويضية أى يحاول أن يعوض بها الفرد عما يشعر به من نقص أو حرمان .

٥ - الحيل الخداعية

١ - الكبت Repression

هو أول حيلة للتخفف من الأزمة بخداع الذات (أنظر ص ١١٤) ، والكبت حيلة كل « أنا » ضعيف ، لذا فهو حيلة عادية فى عهد الصغر ، لكنها غير طبيعية فى عهد الكبر . ومع هذا فكلنا يلجأ الى الكبت بمقدار . والكبت كغيره من الحيل الدفاعية يحتمل أن يصبح من قبيل العادات السيئة الثابتة ان أسرف الفرد فى الالتجاء اليه فى طفولته بعد أن وجد فيه مخرجا من مشكلاته وأزماته النفسية . وترى مدرسة التحليل النفسى أن الكبت أساس الحيل الدفاعية جميعها .

٢ - التبرير Rationalization

هو أن ينتحل المرء سببا معقولا لما يصدر عنه من سلوك خاطيء أو معيب ، أو لما يحتضنه من آراء ومعتقدات وعواطف ونيات حين يسأله

الغير أو حين يسائل نفسه • هو تقديم أعداء تبدو مقنعة مقبولة لكنها ليست الأسباب الحقيقية • فالتلميذ المتخلف يبرر تخلفه بأن المقرر صعب عسير ، أو يغش في الامتحان ويعتذر بأن الامتحان نيس وسيله عدلة لاختبار الكفايات • ومن الآباء من يبررون عقابهم الشديد لأطفالهم بأن ذلك لصالحهم في حين ان الدافع الحقيقي هو تصريف غضب الآباء • ونحن نبرر عدم دهبنا الى الطبيب بثرة اعماننا في حين أن الدافع الحقيقي هو الخوف من الذهاب • وقد يسرف الرئيس في عصب مرءوسه ثم يبرر سلوكه بأن يخلق له عيوباً لا توجد فيه • ومن الناس من يرون الاستكانة تواضعاً ، والتواكل توكلاً ، والتبذير كرماً ، والمجون مرحاً ، وابخل حرصاً ، والفوضى حرية ، والقعود قناعة ، والقسوة حزماً • من هذا نرى أن التبرير غالباً ما يكون محاولة لحل أزمة « مشكلة » أخلاقية •

وللتبرير صور عدة منها اعتذار الفرد عن فشله في الحصول على شيء بأنه لا يميل الى هذا الشيء أو يكرهه ، فيكون ملته كمثل الثعلب الذي عجز عن بلوغ العنب فادعى أنه لا يجب العنب • ويسمى هذا الأسلوب من الاعتذار بأسلوب « العنب الحصرم » • ومن أمثاله اعراض الفقير عن تحسين حاله باقتناء المال لأن المال لا يستحق الكد من أجله • أو ذلك الرجل يصرح بسروره لعدم انجابه أطفالاً لأن الأطفال عبء ومسئولية وعناء كبير ! وعكس هذا النوع من التبرير قبول الواقع المر والرضا به بحجة أنه لا مفر منه أو أنه خير الأمور دون أن يبذل الفرد جهداً لتغيير الحال • ويسمى هذا الأسلوب التبريري بأسلوب « الليمون الحلو » ، الذي يتخفف به الفرد من عجزه وقعوده واستسلامه ، ويخدع نفسه بأنه غير عاجز أو فاجر الهمة أو كسول •

ويجب التمييز بين التبرير والكذب • ففي الكذب يدرك الفرد السبب الحقيقي لسلوكه ، لفشله مثلاً ، لكنه يتعمد التحريف • فالكذب محاولة مقصودة لخداع الغير لا تتضمن خداع الذات • أما في التبرير فيعتقد الفرد ويؤمن بأن ما يقوله هو الحق • فجوهر التبرير خداع الذات ، وقد يؤدي أولاً يؤدي الى خداع الغير • والتبرير كالكبت حيلة لاشعورية غير مقصودة تصدر عن الفرد بصورة آلية تلقائية لا تسبقها روية أو تفكير •

من هذا نرى أن التبرير حيلة يدفع بها المرء عن نفسه ما يؤديها ويسبب لها القلق • هو حيلة يتنصل بها الفرد من عيوبه ومثالبه ويموه عليها • هو حيلة يلجأ اليها كل مقصر أو فاشل أو معتد أو عاجز أو نزاع

أو مخطيء . وهو حيلة مشاعة بين الكبار والصغار خاصة بين من تناقض
أفعالهم ما لديهم من مبادئ خلقية ومن ينساقون وراء عواطفهم ونزواتهم
وعاداتهم الضارة .

٣ - الإسقاط Projection

حيلة لا شعورية تتلخص في أن ينسب الشخص عيوبه ومناقضه
ورغباته المستبكره ومخاوفه المكبوتة التي لا يعترف بها ، الى غيره من
الناس او الأشياء أو الاقدار أو سواء الطالع وذلك تنزيها لنفسه وتخففا
مما يشعر به من اقلق أو الحجل أو النقص أو الذنب (١) . فتري الكاذب
أو الجحود أو الاناني أو المتعصب - الذي لا يشعر بوجود هذه الصفات في
نفسه - ينسب الكذب أو الجحود أو الأناية أو التعصب الى غيره . والزوج
الذي تنطوي نفسه على رغبة مكبوتة في خيانة زوجته يميل الى اتهامها
بالخيانة وكثيرا ما يكون ترتيب الفرد في الناس وعدم ثقته فيهم اسقاطا
لارتيابه في نفسه وعدم ثقته فيها . ومن مظاهر الإسقاط وعظ الناس
وارشادهم الى تقويم انفسهم من عيوب يتسم بها الواعظ وهو لا يدري .
بل كثيرا ما يكون تصيد أخطاء الناس دليلا على عقدة ذنب . . فبالإسقاط
نحكم على أنفسنا حين نحكم على الغير . . انها اعترافات أكثر من أن تكون
اتهامات .

والإسقاط شائع عند جميع الناس ، صفارهم وكبارهم . بدرجات
تختلف شدتها . فكثيرا ما ننسب الرسوب في الامتحان الى صعوبته ،
والتأخر في الحضور الى ازدحام المواصلات ، ورداءة الخط الى نوع القلم ،
والفشل في المشروعات الى الخط ، وسوء سلوك الطفل الى وراثته لا الى
سوء تربيتنا اياه ، واغراء المرأة كان على الدوام عذرا للرجل في كسل
العصور . فقديما أنجى آدم باللوم على حواء ، فأنحت حواء باللوم على
الشيطان ، فأخرجهما العليم بذات الصدور ، الذي يعلم السر وأخفى ،
أخرجهما من الجنة . ولقد صدق من قال :

نعيب زماننا والعيب فينا

وما لزماننا عيب سوانا

ويختلف الإسقاط عن التبرير في أن التبرير دفاع واعتذار حينما
الإسقاط هجوم واعتداء وقذف

(١) الإسقاط معنى آخر ذكرناها في الفصل الثاني من الجزء الثاني (١٢٢)

والاسقاط يؤدي غرضا مزدوجا : فيه تتخفف من مشاعرنا ودوافعنا البغيضة ونعمى عن رؤية أنفسنا كما هي عليه فى الواقع - لذا كان حيلة خداعية - كما أنه يجعلنا فى حل من نقد الناس واتهامهم والمبادرة الى لومهم قبل أن يلومونا ، كما هي الحال عندما تصطدم سيارتان فى الطريق فيبادر كل سائق من فوره الى القاء اللوم على الآخر . بل انه يجعلنا نحاسب الناس حسابا عسيرا ان بدت لديهم عيوب ونقائص شبيهة بعيوبنا ونقائصنا نحن . فالأب الفاشل فى عمله ينتهم أبنه بالاهمال فى دراسته ، والمدرس الكسول أو البليد لا يغفر لتلاميذه الكسل أو البلاهة لأنهم يصورون له الناحية التى يكرهها من نفسه . كذلك نرى القاضى الذى تعتلج فى أعماق نفسه ميول إجرامية يميل الى الصرامة فى أحكامه .

والاسقاط واضح كل الوضوح فى كثير من الأمراض العقلية اذ يسقط المريض رغباته الدفينة وشكوكه وكرهيته اللاشعورية على العالم الخارجى ، فيخيل اليه أنها صادرة موجودة فى نفوس الآخرين . فقد تنهم المريضة رجلا بأنه يحبها ويغازلها ويراسلها فى حين أنها هي التى تحبه وتود أن تغارله وأن تراسله . وقد يتوهم المريض أن الناس تنهمه باللوافية فى حين أنه هو الذى تنطوى نفسه على رغبة لوافية لاشعورية ، بل انه قد يسمع بالفعل فى هلاوسه أصواتا تناديه وتتهمه بهذه الحصلة . فهو يقرأ فى نفوس الناس نياته ورغباته الدفينة .

٤ - التكوين العكسى Reaction formation

محاولة لا شعورية أى غير مقصودة من الفرد للتمويه على دافع دفين بغيض بأن يظهر فى سلوكه على عكس ما يضمر فى أعماق نفسه . وقد رأينا أمثلة كثيرة لذلك حين درسنا السمات العكسية للشخصية (انظر ص ٣٩٩) . تلك حال الطفل الذى يرفض تقبيل العطف من أحد بينما هو يكن فى أعماق نفسه حيننا شديدا الى العطف . ولندكر ان كثيرا ممن لا يحفلون بالنقد تنطوى نفوسهم على الاهتمام الزائد به ، وكثير ممن يلتمسون من الناس أن ينقدوهم نقدا صريحا تنطوى نفوسهم على الرغبة فى الثناء ، وآية ذلك أنهم يغضبون حين يوجه اليهم النقد . وناهيك بمن يهاجمون الأباطيل وهم يؤمنون بها فى تمارة نفوسهم ، أو بمن يدعون للسلم وهم أشد الناس خصاما وعنفا حين يدافعون عن قضيتته . والاستكانة الظاهرة التى يبدو بها المريض بعصاب الوسواس تخفى وراءها بالفعل نفسا تموج بالعدوان والتخدى والغناد . بل ان الاسراف

في التظلف وانتادب أو التذلل لشخص معين كثيرا ما يكون غلالة تخفي وراءها عداوة لاشعورية له . كذلك الاسراف في الورع والزهد كثيرا ما يكون تمويها لا شعوريا ، أى غير مقصود ، على ميول شهوية أو عدوانية مكبوتة . ولعلك لاحظت أن أهدأ الفتيات وأكثرهن خجلاهن اللاتي يطلن أظفارهن بما يشبه مخالب النمر !

ويجب التمييز بين التكوين العكسي والتصنع المقصود . ففي التصنع يكون الفرد شاعرا بالميل المحظور أو اذدافع غير المساغ ويرغب عامدا في اخفائه . أما التكوين العكسي فهو حيلة أو سلوك لا شعورى ينجم عن دوافع محظورة مكبوتة ، أى لا يقطن الفرد الى وجودها ، بل ينكرها مخلصا في انكاره . وهنا يتجلى خداع الذات .

على أنه من الخطأ أن نظن أن كل سمة خلقية مشتتة نتيجة تكوين عكسي ، إذ قد تكون نتيجة ارضاء دافع لا نتيجة كبتة والتمويه هليه . فالرغبة الشديدة في المعارضة والمخالفة قد تكون ارضاء لدافع المقاتلة أو الظهور ، والشفقة الزائدة قد تكون ارضاء لعاطفة خيرة أو رد فعل لقسوة مكبوتة .

٦ - الحيل التعويضية

١ - التعويض المسرف Overcompensation

يطلق على مجموعة الاستجابات المسرفة أو السخيفة التي يحاول بها الفرد التخفف من التوتر الناشئ من عقدة نقص (أنظر ص ١١٩) أنه نوع من التعويض يتجاوز الحدود المعقولة المقبولة حتى ليندو متكلفا أو سخيفا أو مضادا للمجتمع . ويحدثنا الباحثون في جناح الأحداث أن ما يرتكبه هؤلاء من ذنوب وعدوان على الناس أو الممتلكات ماهو الا نتيجة لعقدة نقص في أغلب الأحيان . فإذا بالحدث يهزب من البيت أو يسرق أو يعتدى أو يتحدى العرف حتى يثبت لنفسه وللناس أنه غير ضعيف وأن لديه من القوة ما يستطيع أن يتحدى به حتى القانون .

ومن المشاهد أن بعض الطلبة الذين يعانون صراعات انفعالية من مشكلات شخصية أو مالية أو عائلية أو اجتماعية ، يتكيفون لهذه المشكلات عن طريق التعويض المسرف فيسرفون في المذاكرة والدرس . تراهم فى القمة من الناحية الدراسية لكنهم ليسوا من الصنف الجيد من الناحية

النفسية . فالطالب المتزن الجيد هو من يستطيع أن يتمتع بالحياة في مجالات كثيرة علاوة على اهتمامه الكبير بدراسته .

٢ - أحلام اليقظة

أحلام اليقظة قصص يرويها الانسان لنفسه بنفسه عن نفسه . هي نوع من التفكير الذى لا يتقيد بالواقع ولا يحفل بالقيود المنطقية والاجتماعية التى تهيمن على التفكير العادى . وتستهدف هذه الأحلام ارضاء رغبات وحاجات لم يستطع الفرد ارضاءها فى عالم اواقع . فيها تبنى القصور فى الهواء ، وتوضع الخطط للمستقبل الذى ينشده الحالم ويعجز عن بلوغه . فيها يجد المرء عزاء وسلوى وخلصا من القلق الناجم عن احباط دوافعه ، فترى الضعيف يحلم بالقوة ، والفقير بالثروة ، والمظلوم بالبطش ، والفبى بالذكاء . وقد يضع نفسه بطلا لرواية يؤلفها وينعم فى ثناياها بما ينعم به الأبطال ، أو يضع نفسه موضع البطل المظلوم المذبذ الذى يلقي الذل والهوان فى أول الأمر ثم تتكشف بطولته فيلوم الناس أنفسهم ويردون اليه اعتباره وما هو أهل له من الاحترام والتقدير . من هذا ترى أن أحلام اليقظة صمام أمن للرغبات المكبوتة والدوافع المحبطة ، أو هي نوع من التعويض الوهمى أو العزائى .

فوائدها ومضارها

وأحلام اليقظة ظاهرة طبيعية عادية لا ضرر منها ان التجأ الفرد اليها بمقدار . كما أنها ليست دائما من النوع العايب . فالشعور بالرضا من الحل المؤقت للمشكلات فى عالم خيالى جديد قد يحفز الفرد على تحقيق ما تدور عليه أحلامه ، وقد يزوده بخطة للتغلب على الصعوبة فى عالم الواقع . كما أن حل صراع النفسى حلا ناجحا فى الأحلام قد يذهب بما لدى الفرد من سخط أو تهيب أو وساوس عابرة . أما ان زحمت الاحلام الحياة النفسية فامتصت جزءا كبيرا منها أمست ضارة بالفرد وخيمة العاقبة . فقد يؤدى الاسراف فيها الى التباس الخيال بالواقع ، أو الى أن يقنع بها الفرد فتعفيه من التنفيذ الفعلى لرغباته وآماله كذلك تصبح الأحلام ضارة متى أثرت فى نشاط الفرد وصلاته بالناس متى أصبح ملكا لها بدل أن تكون ملكا له وتصبح أمرا خطرا متى أثر الاحتما بها والانطواء على نفسه كلما ارتطم بموقف مشكل . فمن الناس من يحلون مشاكلهم مع الناس فى هذه الأحلام فيعتدون عليهم فى

الخيال ، وهذا يكفيهم . ومن الناس من تدور حياتهم الجنسية كلها على ممارسة العادة السرية . ومن أخطارها أيضا أنها قد تكون بعيدة عن الواقع بعداً كبيراً فتقعنا عن السعى خوفاً من الاخفاق . ان كثيراً من حالات الاخفاق فى الزواج ترجع الى ما كونه الفرد فى أحلامه من خيالات مضخمة عنه لا يحققها الواقع . ومن أشد أخطارها أنها قد تسهل التورط فى أفعال إجرامية حين تتشابه ظروف الواقع والظروف التى يتخيلها الحالم .

وأحلام اليقظة نشاط ذهنى مشاع فى عهد الطفولة ومقتبل الشباب وفى عهد الشيخوخة أيضا . ولكن اذا رأينا ان طفل أو الشاب يسرف فى الاستسلام لها كان هذا دليلا على أنه يعانى أزمة أو أزمات موصولة . ونشير أخيرا الى نها تمتص شطرا كبيرا من حياة المصابين بأمراض نفسية وأنها تستنفد الشطر الأكبر من حياة المصابين بأمراض عقلية .

٣ - التقمص Identification

هو اندماج شخصية الفرد فى شخصية آخر أو فى شخصية جماعة نجحت فى الظفر بالأهداف التى يفتقدها ، أو للتخفف من صراع نفسى . فنحن نميل الى تقمص من ينعمون بما حرماننا حين نقرأ عنهم أو نفكر فيهم أو نشاهدهم على المسرح . من ذلك أن تتقمص الفتاة المحرومة شخصية الممثلة التى تعجب بها ، وأن يتقمص الطفل شخصية أبيه ليشعر بالقوة التى يصبو اليها وأن يتعلق التلميذ الضعيف تعلقا شديدا بمدرس المادة المتخلف فيها ، وأن يتقمص الفتى شخصية النادى أو الجماعة التى ينتمى اليها ويقاخر بذلك تعويضا عما يشعر به من نقص ، وأن يتقمص الرجل « شخصية » مهنته أو بلدته ، يزهو بما تتسمان به من شهرة وتقدير . بل قد يتقمص الآباء شخصيات أولادهم تقمصا تاما فيشعرون بما يشعر الأولاد من مختلف ألوان السرور والحزن والحب الكره . . . وغالبا ما تكون حظوظ هؤلاء الأولاد خيرا من حظوظ آبائهم ، ينعمون فى الحياة بما يفتقده الآباء منها . كذلك يمكن اعتبار رغبة بعض الناس فى تكوين أسرة نوعا من التقمص للأطفال ، يأمل به الأبوان نوعا من الخلود ، غير الخلود الموعود .

فمن الدوافع القوية الى التقمص الشعور بالنقص والعجز كما قدمنا ، وقد يكون الدافع اليه التماس الأمن والتحرر من القلق مما يبدو كثيرا فى العاب الأطفال ، حين يقوم الطفل بتمثيل دور طبيب الأسنان

ويقوم بخلع ضرس أخيه الأصغر . أو يكون التقمص للتغلب على الحزن
أحيانا كتلك الطفلة التي ماتت قطتها فأعلنت أنها صارت قطة وأخذت
تجبو على أربع وامتنعت عن الأكل على المائدة .

ويبدو التقمص واضحا فى هذين المصابين بأمراض عقلية حين
يعتقد أحدهم أنه نابليون بونابرت فيلبس ثيابه وقبعته ويحاكي حركاته
ويتخذ سمته وأسلوبه فى الأمر والنهى .

٧ - وظيفة الحيل الدفاعية وخصائصها

رأينا أن الحيل الدفاعية وسائل لخفض القلق والتوترات المصاحبة
للأزمات النفسية على اختلاف أنواعها ومصادرها . فهي تهون من وطأة
العقبات المادية والمعنوية التي تعترض الفرد ، كما تقيه من معرفة عيوبه
ونقائصه ونياته الدفينة الذميمة والرجيمة فتقيه من مشاعر النقص والذنب
ومن استصغار نفسه واتهامها وتبقى له على احترامه لنفسه . وعبارة
أخرى فهي ذرائع تقي الفرد من الآلام التي تأتيه من جسسه ومن نفسه
ومن الناس ، ومن ثم فهي تعينه على تحمل أعباء الحياة وصددماتها ، وتبهبه
شيئا من الراحة والهدوء ولو بصورة وقتية وهمية . وهي تشترك جميعها
فى عنصر واحد هو إخفاء الصراع أو الهرب منه بدلا من مواجهته . وفى
عبارة واحدة نقول ان وظيفة هذه الحيل هى وقاية « الأنا » وحمايته مما
يحتمل أن يخل توازنه ، فكأنها شبيهة من بعض الوجوه بتلك العمليات
العصبية الحركية التي يقوم بها الجسم على الفور وبصورة آلية متى أوشك
اتزانه أن يختل فيسقط .

١ - وهى حيل لا شعورية ، أى تعمل بطريقة آلية لا تسبقها روية
أو تفكير ، كما لا يمكن ضبطها بالارادة .

٢ - كما أن ههلبها فطرى لا يكتسبه الفرد عن طريق الخبرة
والتعلم ، كالكتب والتقمص وأحلام اليقظة . أما التبرير والاستسقاط
والتكوين العكسى فممن الحيل التي يمكن أن يكتسبها الفرد فى طفولته
عن طريق الملاحظة ومحاكاة من حوله . غير أن اختيار الفرد بعضها دون
البعض الآخر فيمكن تفسيره بقانون التدعيم (أنظر ص ٢٠٦) .

٣ - والحيل الدفاعية ليست حيلة شاذة ، فكل الناس يصطنعونها

بقدر قليل أو كبير ، كبارهم وصغارهم ، وان كانت توجد بارزة مشتتة عند المصابين بأمراض نفسية وأمراض عقلية كما رأينا . والواقع أنها تؤلف شطرا هاما من أعراض هذه الأمراض ، كما أنها تبدو في حالات الشدة والتأزم بشكل واضح لدى الأسوياء من الراشدين والأطفال .

غير أنها تصبح ضارة أو شاذة (١) متى أفرط الشخص في الالتجاء اليها كلما صدمه أمر مشكل أو موقف آزم بدل أن يواجهه في جرأة وصراحة ويعمل على حله بطريقة واقعية مباشرة ، (٢) ان أعمت الفرد عن رؤية عيوبه ومشاكله الحقيقية أو أخفتها عنه اخفاء تاما موصولا ، أو ان أثرت في تقدير الفرد لنفسه وفي صلته بالآخرين تأثيرا ضارا .

الفصل الثاني

الأمراض النفسية والعقلية

١ - سوء التوافق Maladjustment

ان استطاع الفرد أن يعيش في زحمة هذه الحياة عيشة راضية مرضية منتجة في حدود قدراته واستعداداته قيل انه حسن التوافق . أما ان عاجز عن ذلك بالرغم مما يبذله من جهود فهو « سئ التوافق » . ويعرف سوء التوافق بأنه حالة دائمة أو مؤقتة تبدو في عجز الفرد وإخفاقه في حل مشكلاته اليومية ، خاصة الاجتماعية ، أخفاقاً يزيد على ما ينتظره الغير منه ، أو ما ينتظره من نفسه . وسوء التوافق مجالات مختلفة ، فهناك سوء التوافق المهني ، وسوء التوافق الأسرى ، وسوء التوافق الاقتصادي أو الديني أو السياسي . . . غير أن هذه الضروب المختلفة لسوء التوافق ما هي في الواقع الامظاهر لسوء التوافق الاجتماعي الذي يبدو في صلات الفرد بمن يعاملهم من الناس : والداه وإخوته وزملائه ومدرسه وزوجته وأطفاله ورؤسأؤه ومرءوسيه . . ويندر أو يبعد أن يسوء التوافق في مجال واحد ليس غير .

مظاهر سوء التوافق :

لسوء التوافق مظاهر شتى ودرجات تختلف شدة وعنفا وإزمانا وابستعصاء على الاصلاح أو العلاج . فقد يبدو في صورة انحراف خفيف . . أو سلوك مغرب لا يكاد يوصف بالشذوذ ، أو في صورة مشكلة سلوكية مما يعرض لكثير من الأطفال ، كقضم الأظفار ، أو التبول القسري ، أو التفرقة أو العناد ، أو السرقة أو الكذب . . كما يبدو في صورة تمرد شديد لدى المراهق أو ميله الشديد الى الانطواء . . وقد يبدو في صور أشد عنفا كالأمراض النفسية Neuroses ، والأمراض النفسية المهنية ، والأمراض النفسية الجسمية والانحرافات الجنسية ، والاجرام . . وأخطر ضروب سوء التوافق هو الأمراض العقلية Psychoses التي تسمى في اللغة الدارجة بالجنون ، تلك الأمراض التي تجعل الفرد غريباً عن نفسه

وعن النفس ، خطرا على نفسه وعلى الناس ، مما يقعه عن العمل ، ويتطلب من المجتمع عزله والاشراف عليه وعلاجه .

أسباب سوء التوفيق

ان لم يوفق الفرد الى حل أزمته النفسية عن طريق الحيل الدفاعية المعتدلة « المنوية » ، أصبح معرضا للاصابة بمرض نفسي أو عقلي أو سيكوسوماتي أو اضطراب آخر يتوقف نوعه وشكله وشدته على عوامل كثيرة منها : وراثية الفرد ، وتربيته في الطفولة ، وما مر به من تجارب ، وما كسبه من عادات وعواطف واتجاهات . في هذا الحال تكون هذه الأمراض المختلفة من قبيل المحاولات الشاذة لحل الأزمة التي استعصى حلها ، وزاد على طاقة الفرد تحملها . شأنها في ذلك شأن الأمراض الجسمية الميكروبية . فكما أن الجسم يقاوم أثر الميكروب بوسائل دفاعية غير عنيفة في أول الأمر ، ثم يلجأ آخر الأمر الى وسائل عنيفة هي أعراض المرض ، كذلك الحال حين يعجز عن الاحتفاظ بتوازنه النفسي عن طريق الحيل الدفاعية المعتدلة « السوية » ، فانه يصطنع آخر الأمر وسائل أخرى شاذة لحل المشكلة النفسية وليست هذه الوسائل الشاذة الا حيلة دفاعية قسرية مشتتة يبدو كثير منها في صور رمزية غامضة لا يفهم المريض أو غيره معناها ودلالاتها .

٢ - الشخصية السوية والشاذة

ليس الفصل بين الشخصية السوية والشخصية الشاذة بالأمر اليسير دائما ، وذلك لاختلاف معيار السواء والشذوذ بين العلماء ومن مجتمع الى آخر . من هذه المعايير :

١ - **المعيار المثالي** : يرى أن السوي هو الكامل أو ما يقرب منه . ففوق الابصار السوية ليست قوة الابصار المتوسطة بل الكاملة . هذا هو المعيار الذي يقصده أتباع مدرسة التحليل النفسي حين يقولون « ليست هناك شخصية سوية » .

٢ - **المعيار الاحصائي** : يرى أن السوي بوجه عام هو من لم ينحرف كثيرا أو اطلاقا عن المتوسط . فهو الذي يمثل الشطر الأكبر من المجموعة وفق منحني الوزيع الطبيعي (أنظر ص ٣٢٠) . فالعبقري

وذات الجمال الصارخ وذو القوة الجسمية الخارقة شواذ وفق هذا المعيار شأنهم في ذلك شأن ضعيف العقل أو ذو الجسم الهزيل المريض . . غير أن هذا المعيار في علم نفس الشواذ يقصر الشذوذ على الانحراف في الناحية السلبية فقط ، فيضم المعتسوه لا العبقري ، والمجنون لا ذا الشخصية التي بلغت شأوا كبيرا من النضج والاتزان . ومن ميزات هذا المعيار أنه يراعى ما بين ضروب الانحراف من تدرج ، فيميز بين الحالات الخفيفة والمتوسطة والعنيفة من سوء التوافق مثلا . غير أنه معرض لأن يتورط في الجمع بين ضروب متشابهة في الظاهر من حالات تختلف اختلافا كبيرا من حيث أسبابها . من ذلك أنه قد يجمع بين توهم المجنون الذي يعتقد أنه عنتره العبسي أو أنه نبي مرسل أو أن الناس يضطهدونه ويكيدون له وبين توهم الانسان البدائي الذي يعتقد أن ابنه مات نتيجة سحر ساحر أو أن رب القبيلة يرتاب فيه ويكيدله . فمع ما بين هذين السلوكين من تشابه ظاهري إلا أنهما يختلفان كل الاختلاف من حيث أسبابهما . فتوهم البدائي سلوك يقره مجتمعه ويفرضه عليه فرضا ، وهو حين يقتل شخصا لأنه يعتقد أنه سحرله فانه يسترد توازنه الانفعالي بصورة دائمة ازاء هذه الحادثة اذ يرتد اليه احترامه لنفسه . ولو استطاع البدائي عن طريق التربية والتنوير أن يستبصر في نفسه وفي المواقف التي تثير توهمه لاستطاع أن يتخلص من سلوكه هذا أو أن يحوره . أما توهم المجنون فهو كما سنرى محاولة منه لحل صراع لاشعوري أى أزمة نفسية يعانها . انه حيلة يدفع بها عن نفسه التوتر والقلق . وهو يعجز عن الاستبصار في نفسه وردها الى الصواب مهما حاول . وهو حين يقتل شخصا يعتقد أنه يضطهده فانه يحل هذه الأزمة حلا مؤقتا لا دائما . من هذا نرى أن توهم المجنون لا يمكن مطابقته بأية حال مع توهم البدائي مع تشابهها في الظاهر . فتوهم البدائي عادة فرضتها عليه ثقافة مجتمعه ، في حين أن توهم المخبول عرض شاذ ومحاولة لاسترداد توازنه النفسى ، كالحمى التي تكون في الوقت نفسه عرضا ومحاولة للشفاء . . كذلك اللواط أو الاستنماء قد يكون سلوكا يقره المجتمع أو سلوكا ينجم عن صراع لاشعوري .

٣ - **المعيار الثقافي والاجتماعي** : يرى أن السوى هو المتوافق مع المجتمع ، أى من استطاع أن يجارى قيم المجتمع وقوانينه ومعاييره وأهدافه ولهذا المعيار أكثر من عيب . فهو يرى السواء في الامتثال التام لقوانين المجتمع وقيمه حتى ان كانت فاسدة تتطلب من الفرد العمل على اصلاحها وتغييرها بدلا من التكيف لها . ومن عيوبه أيضا أنه يختلف من ثقافة الى

أخرى • فمن المؤلف في بعض القبائل البدائية أن يتزوج الرجل أما وابنتها في آن واحد • وواد البنات خشية الاملاق لم يكن جريمة في الجاهلية العربية • والانتحار في الثقافة الغربية دليل على اضطراب نفسى أو عقلى في حين أنه ظاهرة سوية في اليابان في بعض الظروف • والارتياب الشديد وتوهم العظمة والاضطهاد التي نراها من أعراض « جنون التوهم » تعتبر سلوكا لا انحراف فيه عند الهنود الحمر في بعض قبائل الساحل الشمالى للمحيط الهادى •

٤ - المعيار السيكولوجى أو الطبئفسى : يرى أن الشخصية الشاذة ما كان أساس انحرافها صراعات نفسية لا شعورية ، أو تلفا فى الجهاز العصبى • ومن مزايا هذا المعيار أنه يمكن تطبيقه على أى مجتمع ، وأنه يتفادى عيوب المعيارين السابقين :

ومع أن السواء والشذوذ يتداخل بعضهما فى بعض كما تتداخل فصول السنة بحيث لا يمكن أحيانا تحديد الحد الفاصل بينهما تحديدا حاسما ، غير أن هناك طرزا من الشخصيات الشاذة لا يرقى الشك الى شذوذها وذلك لما تتم به من سمات مرضية ملحوظة •

الاضطرابات العضوية والوظيفية

جرت العادة على أن تصنف الشخصيات الشاذة صنفين : صنف يسمى بالاضطرابات العضوية أو البنائية للشخصية ، وآخر يسمى بالاضطرابات الوظيفية • فالأولى هى ما كان للاضطراب فيها أساس عضوى فسيولوجى معروف كتلف فى النسيج العصبى للمخ أو تصلب فى شرايينه • أو اختلال هرمونى عميق ، أو تلوث ميكروبى ، أو اضطراب كبير فى عملية « الأيض » • من أمثالها بعض الأمراض العقلية كجنون الشيخوخة و« جنون المخدبات » والشلل الجنونى العام • أما الاضطرابات الوظيفية فهى التى ترجع فى المقام الأول الى أحداث فى التاريخ السيكولوجى للشخص ، أى الى صدمات انفعالية وأحداث اليمة واضطرابات فى العلاقات الانسانية تعرض لها الفرد منذ طفولته البكرة الى أن أصيب بالاضطراب • وبعبارة أخرى فهى اضطرابات تكون العوامل النفسية الجوهرية غالبية فى أحداثها • من أمثالها الأمراض النفسية ، والأمراض السيكوسوماتية ، وبعض الأمراض العقلية ، والانحرافات الجنسية ،

والاجرام النفسى المنشأ . . . وسنجزئ هنا بكلمة عن الامراض النفسية
والامراض العقلية الوظيفية . وللمستزيد أن يرجع الى المراجع الخاصة (١) .

٣ - الأمراض النفسية

المرض النفسى أو العصاب Neurosis هو اضطراب وظيفى فى الشخصية يبدو فى صورة أعراض نفسية وجسدية مختلفة منها القلق والوساوس والأفكار المتسلطة والمخاوف الشاذة والتردد المفرط والشكوك التى لا أساس لها وأفعال قسرية يجد المريض نفسه مضطرا الى أدائها بالرغم من ارادته . ومن هذه الأعراض تعطل حاسة من الحواس أو شلل عضو من الأعضاء دون أن يكون لهذا التعطل أو الشلل سبب جسمى أو عضبى . . . هذا هو المرض النفسى من حيث أعراضه ، أما من حيث هدفه فهو كما قدمنا محاولة شاذة لحل أزمة نفسية مستعصية . ومن الأمراض النفسية: الهستيريا وعصاب القلق وعصاب الوسواس وغيرها . ويجب التمييز بين المرض النفسى والمرض العضبى .

المرض العضبى Nervous disease اضطراب جسمى ينشأ عن تلف عضوى يصيب الجهاز العضبى . ومن الأمراض العضبية وأكثرها انتشارا « الشلل النصفى » الذى ينجم عن انفجار أو انسداد فى الشريان الذى يغذى المراكز الحركية فى جانب من المخ ومنها حالات « الصرع » وهى مجموعة متنوعة من الاضطرابات العضبية تتميز فى المقام الأول بنوبات تشنجية يخلتف عنفها وتواترها ، مع اظلام فى الشعور تختلف شدته ومدته ومن هذه الأمراض أيضاً « التهاب الدماغ السباتى » أو مرض النوم الذى ينشأ عن التهاب فى مادة المخ أو فى أغشيته .

وكثيرا ما يخلط الناس بين هذين النوعين من الامراض بما يجعلهم يلتبسون علاج الامراض النفسية لدى طبيب الأعصاب بدلا من الطبيب النفسى أو المعالج النفسى أو المحلل النفسى أو يندفعون فى علاجها الى الأدوية والعقاقير التى يقال انها تقوى الأعصاب أو تهدئها . وهذا عبث لا فائدة منه . فالتجاء العصابى الى طبيب الأعصاب لا يعدله فى الحق

(١) انظر « الأمراض النفسية والعقلية - اسبابها وعلاجها وآثارها الاجتماعية »

للمؤلف - طبع دار المعارف ١٩٦٥ .

الا التجاء فتي حطم الحب « قلبه » الى أخصائي في أمراض القلب ليخفف عنه ما يكابده من ألم الصبابة والوجد !
وللأمراض النفسية تصنيفات كثيرة منها :

١ - الهستيريا Hysteria

لهذا المرض أعراض نفسية وحسية وحركية شتى لا توجد مجتمعة كلها في مريض واحد . فمن أعراضه النفسية أن يفقد المريض الذاكرة لطائفة معينة من الحوادث المؤلمة ، كالآلام التي تنسى كل ما يمت الى موت ابنها بصلة ، على حين تستطيع أن تتذكر ما عدا ذلك من أحداث لم تعاصر هذه الفاجعة . ومن هذه الاعراض ، « التجوال النومي » أى المشى أثناء النوم . أما أعراضه الحسية فمنها العمى الهستيرى الذى يصيب بعض الطلبة قبيل الامتحان فيعفيهم من حضوره ، أو الصمم الهستيرى الذى يصيب الفتاة التى تكثر أمها من لومها وتقريعها واسماعها ما لا تحب . ويقصد بالعمى الهستيرى ما لا ينشأ عن تلف فى شبكة العين ، أو فى العصب البصرى ، أو المركز البصرى للمخ .

ومن أعراضه الحركية نوبات الاغماء المعروفة ، وهى غير نوبات الصرع . وتبدو فى صورة تشنج وتوتر عضلى عام وسلوك غريب فيه ضحك وبكاء كسلوك المصاب بهوس خفيف . وغالبا ما يثيرها موقف انفعال أزم . انها حيلة لاشعورية يستدر بها المريض العطف من الغير أو يهرب من موقف مشكل ، أو يجنى من ورائها ربحا كاخضاع الوالدين أو الزوج لرغبات يريد المريض تحقيقها . فنوبة الهستيريا التى تصيب الزوجة حين يرفض زوجها شراء شئ طلبته اليه ، قد تحملها على الاستجابة لما طلبت . ومن هذه الاعراض أيضا الشلل الهستيرى ، وهو شلل لا ينتج عن نزيف أو تلف فى المناطق الحركية بالمخ ، بل استجابة لموقف خارجى أو نفسى لا يطيقه المريض ، وذلك كالشلل الذى يصيب بعض الجنود فى سيقانهم أو أيديهم وهم فى جبهة القتال . وهو بدوره حيلة لاشعورية يتنصل بها المريض من تبعه ويجنى من ورائها ربحا . فهذا الشلل عذر مقبول لاعفاء الجندى من القتال دون لوم من المجتمع ، ودون لوم من ضميره بوجه خاص ، ومن أمثال هذا الشلل أيضا « تشنج اليد » cramp الذى يصيب بعض العمال أو الكتبة وغيرهم ممن يجدون أنفسهم مرغمين على المضى فى عمل يكرهونه . فان لما أحد هؤلاء الى استخفاف يده اليسرى بدلا من اليمنى برئت اليمنى وتشنجت اليسرى ، مما يشير الى أن السبب فى هذا التشنج

نفسى ، وأن التمرد هو تمرد « النفس » لا تمرد اليد . وقد نصاب الأم
بشلل فى ذراعها بما يكفها عن ضرب طفلها ويعيقها من الصراع بين العطف
عليه والشعور بالذنب .

والهستري يكون فى العادة متقلب المزاج ، مرهف الحساسية مركزى
البدنات (أنظر ص ٤٤٧) ، مشتط الخيال ، منبسط غير مستقر من
الناحيتين الانفعالية والاجتماعية ، يغشى أعماله طابع الطفولة وعدم النضج .
ومما يتميز به أيضا عدم ميلاته فترى المريض يقص عليك بالتفصيل
أعراض شلله أو عماه دون أية مسحة من الانفعال .

ومن العوامل التى تمهد الفرد للهستيريا القابلية الشديدة للإيحاء ،
والاتكال الشديد على الغير فى عهد الطفولة ، والايرواق فى التبرير
واستدرار العطف وخذاع الذات . وهى سمات تتكون وتترسخ لدى
الطفل الذى نسرف فى تدليله والثناء عليه ، ونكث من إطرانه واثابته
على عمل الواجب ، أو نفرط فى العناية به أثناء مرضه ، ونحرص على
حمايته من أقل ضرر أو خطر ، ولا نترك له فرصة للعمل المستقل والتفكير
المستقل بل ندعه يعتمد علينا فى كل شىء .

٢ - عصاب الوسواس

من الاعراض البارزة لهذا العصاب : ١ - وسواس و ٢ - دفعات
قسرية و ٣ - أفعال تكفيرية ، أما الوسواس Obsession فهو فكرة
متسلطة تلازم الفرد كظله فلا يستطيع منها خلاصا مهما بذل من جهد ،
ومهما حاول اقناع نفسه بالعقل والمنطق هذا مع اعتقاده بسخف هذه
الفكرة ، كالشاب الذى تستحوذ عليه فكرة أن الفتيات لا تحبه أو الشخص
الذى تستبد به فكرة أنه آثم ، أو أنه لا يصلح لشىء ، أو أنه مريض بمرض
معين . وقد تكون هذه الفكرة مشكلة فلسفية أو دينية فإذا به يظل يسائل
نفسه « ما مصيرى بعد الحياة ؟ » أو « لماذا خلقت ؟ » . وقد تدور الوسواس
حول موضوعات غير اجتماعية كضرب الناس أو اشتهاه المحارم أو قتل
الأقارب والأطفال والناس جميعا ، الى غير ذلك من الحواطر والأفكار
الصيانية .

وفى الدفعات القسرية Compulsions يجد الفرد نفسه متحفزا لأداء
بعض الأفعال ، لكنه قد ينفذها بالفعل أو لا ينفذها . فمن الدفعات التى
ينفذها عد أعمدة المصابيح فى الشوارع ، أو قضم الأظافر ، أو التلطف

بكلمات وعبارات معينة ، أو عد درجات السلم كلما صعد أو لمس كل شجرة يمر بها ، أو يأتي بخلجات عصبية معينة في رأسه أو رقبته أو كتفيه ، أو الإمساك بقلم وتسويد كل حرف من حروف الفاء مثلا حين يلتقي به في جريدة يقرأها . ومن الاندفاعات التي لا ينفذها القاء نفسه من مكان مرتفع أو أمام قطار يجرى ، أو طعن نفسه بسكين ، أو صفع آخر على قفاه ، أو لطمه على وجهه .

والأفعال التكفيرية تدخل في نطاق الدفعات القسرية التي ينفذها الوسواسي . وهي أفعال تحملنا على أن نستنتج أنه يعاني من عقدة ذنب وأن لديه حاجة موصولة الى عقاب نفسه (أنظر ص ١٢٠) والى التكفير حتى يتخفف من وخز ضميره الصارم الأرعن . ولقد رأينا من قبل أن مثل هذا الضمير الغاضب لا يهدئه الا انزال العقاب بالذات . من أمثال هذه الأفعال الإسراف في غسل اليدين الى حد الشطط ، والمغلاة في مراجعة الدقة والنظام والنظافة وقواعد العرف والمواعيد ، وطقوس متكررة لا معنى لها يجب نفسه مقسورا على أدائها قبل أن ينام ، وهي طقوس تستغرق منه وقتا طويلا وجهدا كبيرا ، كالتأكد مرات عدة من أن الباب مقفل ، ومن أن أحدا لا يوجد تحت السرير ، بل لقد كان أحد الوسواسيين لا بد له من أن يرتب ما لديه من أحذية في صف واحد ، وأن يقبل صورة والده عدة مرات من فمه قبل أن ينام .

ومما يجب توكيده أن الوسواسي يفتن الى أن ما يستبد به من وساوس وأفعال أمور سخيفة حمقاء لكنه لا يملك لنفسه من أمره وشدا . ولو منعناه من أدائها اشتد به القلق والضيق والتوتر . فكأنها لديه بمثابة الحمر والمخدرات لدى من يلتجئون إليها ، كأنها حيل دفاعية تدرا عنه ما يعانیه من شعور شاذ بالذنب وتوتر نفسى موصول .

والمصابون بالوسواس يغلب على سلوكهم العناد والحذقة والشح والتردد والتشكك المفرط المعطل . ان كتب أحدهم خطابا أعاد كتابته وتصحيحه أو مزقه وكتبه من جديد ، وان كتب خطابين وأقفلهما فانه يفضهما ليتأكد له أن كل خطاب في مظهره . والوسواسي طبع هادئ في ظاهره ، لكنه مرجل يغلي في الباطن . فهو في دخيلة نفسه متحد عنيد يتوق الى السيطرة والتسلط .

في زمرة هؤلاء يندرج بعض الموظفين من ذوى الشخصيات الروتينية المتزمتة الذين يسرفون في المراجعة والتدقيق ، وفي الاهتمام بالتوافه والصغائر والشبكليات ، وفي التردد حيال كل قرار يتعين عليهم أن

يتخذوه ، يضيعون الوقت في التلكؤ والتكرار ، ويفزعون من المرونة والتصرف ، ويتهربون من الأعمال التي تتطلب البت السريع .

والمعرضون للوسواس هم من شبوا على عقدة ذنب ومن شجعوا على العناد المسرف في الطفولة ثم كبت هذا العناد لديهم كبتا عنيفا بالعقاب والتهديد .

ويرى « فرويد » أن من أهم العوامل المهمة للإصابة بهذا المرض التعجل والقسوة في تعليم الطفل ضبط أمعائه في مواعيد معينة دقيقة مع تطلب النظافة التامة . فاسراف الوسواسي في مراعاة النظافة والنظام والمواظبة سمات ثبتت لديه فلم يستطع أن يتخلى عنها ، وأصبح يشعر بضرورة التشبث بها والا أغضب الناس كما كانت تغضب أمه حين كان يتخلى عنها . فالوسواسي يتصرف كأنه يلتمس الأمن في النظام والتدقيق والنظافة ، ويرى في الخروج عليها تهديدا لأمنه .

٣ - عصاب القلق

القلق أو الحصر (يفتح الحاء والصاد) anxiety انفعال مركب من الخوف وتوقع الشر والخطر أو العقاب . غير أنه يختلف عن الخوف من ناحيتين : ١ - فهو خوف من خطر محتمل غير مؤكد الوقوع كخوف الطالب من نتيجة الامتحان أو خوف مذنب من افتضاح أمره أو خوف المريض من الموت . فهو خوف من المجهول والحفي والغريب وغير المتوقع . ٢ - وهو خوف معتقل محبوس لا يستطيع أن ينطلق في مجراه الطبيعي كالهرب أو الاختفاء أو الهجوم . انه انفعال مؤلم نشعر به حين لا نستطيع أن نفعل شيئا حيال موقف مخيف يتهددنا بالخطر .

والقلق أنواع منها : القلق الموضوعي العادي ، وفيه يكون مثير الخوف خارجيا كخوف الجنود في الخنادق ، وخوف التاجر من الافلاس ، أو قلقنا على شخص عزيز مصاب بمرض خطير . هنا يكون مصدر الخطر خارجيا ويكون للخوف ما يبرره ، لكنه ليس خوفا بالمعنى الدقيق لأنه خوف معتقل لا تتاح له فرصة الانطلاق . ومخاوف صغار الأطفال من هذا النوع ، لأن الرضيع الخائف أو المدعور لا يستطيع أن يفعل شيئا محددا ازاء ما يخيفه . وهناك القلق الذاتي العادي ، وفيه يكون مصدر الخطر داخليا يشعر الفرد بوجوده . فالإنسان لا يخاف فقط من القنابل أو المرض أو من فقد عمله ، بل يخاف أيضا من ضميره حين يهمل بالقمام

بعمل غير مشروع ، ويخاف من انطلاق دوافعه المحظورة ، الجنسية والعدوانية ، حين تلج في الأشباع . لكن الانسان لا يستطيع أن يهرب من نفسه . وهنا يندلع القلق .

القلق العصابي : يتميز هذا النوع من القلق بأنه :

١ - قلق داخلي المصدر ، لكن الفرد لا يعرف له أصلا ولا يستطيع أن يجد له مبررا موضوعيا أو سببا صريحا واضحا ، فهو خوف أسبابه لا شعورية مكبوتة .

٢ - ثم انه قلق تثيره مثيرات غير كافية ، فان كانت المثيرات كافية بدا الخوف غنيقا مشتطا مستمرا .

٣ - وبما أنه خوف غير ذي موضوع معين لذا فهو يبدو في صورة توجس هائم طليق يتأهب لأن يلقى بنفسه على كل شيء يستطيع أن يتخذ منه تعلقة لوجوده (١) .

والقلق العصابي عرض مشترك في جميع الامراض النفسية والعقلية، لكنه في عصاب القلق أظهر الاعراض وأكثرها بروزا ، فهو أشد عنفا وأطول بقاء وأكثر تعظيلا للفرد . فترى المريض بهذا العصاب يتوقع الشر من كل شيء ومن كل مصدر ، ويرى في كل حدث نذير سوء ، ويؤول كل ظن على أسوء وجه ، لا يرى الجانب المفرح من الامور ولا يترقبه ولا يتصوره . ان سافر قدر أن القطار سيصطدم أو أن الباخرة ستغرق أو أن الطائرة ستسقط ، وان رأى في الطريق سيارة الحريق فهي ذاهبة الى بيته ، وان تبعه أحد في السير فهو مكلف بمراقبته . دائم القلق على صحته وعمله ومستقبله . حياته كلها خوف وحذر وتشاؤم وارتياب .

ومن الاعراض النفسية الاخرى لهذا العصاب سرعة الاهتياج وضعف القدرة على التركيز وشرود الذهن والهبوط بين آن وآخر . هذا فضلا عن التردد الشاذ والتشكك وتزاحم الافكار المزعجة على المريض ، مع فقد الشهية للطعام وأرق وأحلام كابوس متواترة يرى فيها أن أحدا يطارده أو يهاجمه أو بأنه يسقط أو يفشل في مشروع قام به . ومن الطبيعي أن يؤدي به هذا القلق الموصول والتوتر الدائم وصعوبة النوم الى شعور شديد

(١) يلاحظ أن بعض العلماء يقصرون القلق على القلق الذاتي المادي ، كما أن كثيرا منهم يخلطون بين القلق الذاتي والعصابي .

بالتعب والارهاق الى غير تلك من الاعراض التي كانت تدرج فيما كان يسمى « النواستنيا » .

أما الاعراض الجسمية التي تصاحب حالات القلق العصابي فهي أعراض الخوف : اضطراب التنفس ، وتقبض القلب وخفوقه ، وارتفاع ضغط الدم ، مع شحوب وعرق وارتجاف . . هذا الى كلال في البصر ودوار شديد وكثرة في التبول واسهال وانتفاخ في البطن ، وغصة في الخلق ، وعدم استقرار حركي . وقد يخطئ المريض فيظن أن ما يشعر به من خوف نتيجة طبيعية لاضطراب حالته الجسمية ، بل قد يخطئ الطبيب نفس خطأ المريض .

من العوامل التي تهيب الفرد لهذا العصاب بعد الاستعداد الوراثي المخاوف الشديدة في الطفولة المبكرة من جراء مرض أو اختناق ، أو فقدان الأم أو القسوة في المعاملة ، أو تلهف الوالدين وقلقهم الزائد على الطفل . ولنذكر أن حرمان الطفل من العطف أكثر شيء يفقد الطفل شعوره بالامن ويبعث في نفسه الخوف .

على أن مخاوف الطفولة لا تكفي وحدها لخلق عصاب القلق عند الكبار خاصة ان بادرنا بعلاج هذه المخاوف وأشعنا الامن في حياة الطفل . أما ان عززتها في الكبر مخاوف أخرى موضوعية أو خلقية ، زاد احتمال الاصابة بهذا العصاب . فمن العوامل المباشرة لاندلاع هذا المرض مصادر الخطر والاحباط الشديد ، عائلية كانت أم مالية أم مهنية أم جنسية ، وكذلك المواقف التي تسبب توترا نفسيا شديدا كالاستعداد للامتحان مثلا .

٤ - سمات مشتركة بين العصابين

الى جانب السمات الخاصة التي يتميز بها كل طراز عصابي عن غيره، هناك سمات عامة يشترك فيها العصابين بوجه علم . من أظهرها :

١ - أن العصابي لا يجد للحياة طعما ، فهو لا يعيش حياته بل يكابدها ، وذلك لكثرة ما يعانیه من توترات وصراعات غير محسومة ، وما يقترن بهذه الصراعات من مشاعر اليأس بغيضة ، ثم لعسر صلاته الاجتماعية بالناس ، ولأن طاقته وجهوده لا تنصب في المعادة على أهداف واقعية يجد في بلوغها اشباعا حقيقيا .

٢ - وكل عصابي يتسم بعدم النضج الانفعالي (أنظر ص ١٢٧) .
فهو يتسم بانانية الطفولة وغضبها ومخاوفها وقسوتها وسرعه احتياجاتها .
ومن سماته الرئيسية الخوف من تحمل التبعات ومن مواجهة مشاكل الحياة
وضعف الثقة بالنفس . كما أن حبه من النوع الاستحواذي الطفلي الذي
ياخذ ولا يعطي . ومن هذه السمات « مركزية الذات » أي انشغاله الزائد
بحاجاته وشئونه الخاصة دون اهتمام كاف بمشاعر الآخرين . فشخصيته
تظفي عليها عواطف الطفولة وانفعالاتها وأنماطها السلوكية . إنه يريد
من رئيسه أن يكون أبا له ، ومن زوجته أن تكون أما له ، ومن زملائه أن
يكونوا اخوة يغفرون له أخطاءه ويتفاضون عن عيوبه .

٣ - والعصابي شخص جعلته خبرات طفولته شديد الحساسية
لمواقف معينة : لمواقف النقد أو الاحباط أو للمواقف التي يشتم منها
رائحة الكراهية أو الازلال أو فقدان العطف أو الذنب . . فإذا به يستجيب
لهذه المواقف استجابة مشتتة أو شاذة . انه شخص يحس وخز الابرّة
طعنة خنجر ، ويرى الحبة يحسبها قبة ، ويسمع الهمسة صيحة . مثل
الحساسية النفسية الزائدة كمثل الحساسية الجسمية الزائدة سواء بسواء .
فمدخن التبغ يألف جسمه النيكوتين تدريجا حتى يصبح قادرا على
احتمال مقدار منه كان يكفى لقتله وهو مبتدىء . على أن اسرافه في
التدخين قد يؤدي به ذات يوم الى رد فعل عنيف ، فإذا بالمدخن الذي
اعتاد أن يدخن عددا ضخما من اللقافات في اليوم الواحد قد أصبح
لا يطيق على حين فجأة تدخين واحدة منها .

٤ - والتعب بعد المجهود القليل عرض يشكو منه أغلب العصابين .
فالشخصية العصابية شخصية هدتها الصراعات النفسية واستنفذ الكبت
الشديد حيويتها . وهو تعب لا يجدى فيه النوم أو الاستجمام أو غير
ذلك من ضروب الترويح .



والأمراض النفسية شائعة بين الناس أكثر مما نظن . وكلما
اشتدت زحمة الحياة وزاد الصراع بين الناس ، وعنف المجتمع بأفراده
فاشتد في مطالبه ، كلما زاد شيوعها وتفاقت أضرارها . غير أنها أكثر
شيوعا من الأمراض العقلية . وأصحابها لا يعزلون في العادة في معازل
خاصة ، بل ينتشرون في كل مكان . ومع أنهم مصدر متاعب كثيرة لمن
يتصلون بهم اتصالا قريبا ، الا أنهم لا يكونون في العادة خطرا على غيرهم
أو على أنفسهم .

٥ - الأمراض العقلية

المرض العقلي أو « الذهان » بضم الذال Psychosis اضطراب خطير في الشخصية بأسرها يبدو في صورة اختلال شديد في القوى العقلية وادراك الواقع وعجز بالغ عن ضبط النفس مما يحول دون الفرد وتدبير شئونه ويمنعه من التوافق في أى صورة من صورته : التوافق العائلي والاجتماعى والمهنى ، والدينى .

والأمراض العقلية اما عضوية وهي ما كان لها أساس عضوى معروف كتلف النسيج العصبى من الزهري و المخدرات أو تصلب شرايين المخ . أما الأمراض العقلية الوظيفية فهي التى تكون العوامل النفسية غالبية فى احداثها . وسنكتفى بالكلام عن هذا الصنف الأخير النفسى المنشأ .

الفصام Schizophrenia

من الاعراض الرئيسية لهذا المرض الحمول والبلادة ونقص شديد فى الحيوية ، فترى المريض لا يتكلم ولا يجيب ولا يهتم بشيء مما يدور حوله ، ولا يبذل أى جهد ليعمل شيئاً ، بل يختار ركناً يجلس فيه الساعات الطوال ذاهلاً واجماً وقد خلا وجهه من كل تعبير . ومن أعراضه البارزة قطع المريض كل صلة له بعالم الواقع فإذا به يوجه كل طاقته الذهنية لخلق عالم من الأوهام والخيالات يعيش فيه فيعفيه من مواجهة مشاكله ومن الاهتمام بأى شيء ، فإذا به يشعر أن ما حواليه من العالم الخارجى وهم لا حقيقة ، وإذا به يستجيب لما يراه فى عالمه الوهمى من هلاوس سمعية وبصرية وغيرها (أنظر ص ١٧٤) كما لو كانت أشياء واقعية حقيقية فتهواه يصيح دون سبب ظاهر أو يهاجم الغير ويعتدى عليه . وقد تكون هذه الثوبات استجابة لهلاوس بصرية يراها أو لهلاوس تسبه وتشتمه أو توحى اليه إلتئام بأعمال معينة . وقد تكون من الوضوح بحيث يجيبها المريض ويناقشها أو ينقذ أوامرها بنصها وفصها . أنه حالم فى عالم مستيقظ . ومن أعراض هذا المرض اضطراب ظاهر فى الحياة الانفعالية . فترى المريض يثور لأتفه الأسباب ، ولا يتأثر بأشياء تثير فى الشخص السوى انفعالات ظاهرة ، فهو يتقبل موت أبيه كما يتقبل طعامه . والتناقض الوجدانى يبدو لديه على نحو شاذ ، إذ توجد العاطفتان المتناقضتان معا فى شعوره ، أو تتعاقبان بسرعة فإذا به يؤذى

من كان يتودد اليه منذ لحظة و يأخذ في البكاء بعد نوبة من الضحك ،
ولا غرو أن يؤدي به هذا الى سلوك اندفاعي غير مفهوم .

في هذا المرض تنفصم الصلة بين شعور المريض وتفكيره وسلوكه
الظاهر على نحو يدل على تصدع ظاهر في شخصيته . فترى المريض
يضحك لما يؤلم ويبكى لما يسر ، ويقوم بكنس الأرض ورشها مع أنه يعتقد
أنه نابليون بونابرت . هذا الى انحرافات جنسية شتى منها الاستمناء
العلى ، وكشف العورة علانية واللواط ، واضطرابات أخرى منها العجز
عن ضبط المثانة والأمعاء ، وتبذل في الكلام والحركات والعادات .

هؤلاء المرضى يتسم تاريخهم الماضى بالحساسية المفرطة وسرعة
الاهتياج والحجل والحياء الشديد والانطواء والسلبية وعدم الاشتراك في
نواحي النشاط الاجتماعي ، والاتكال الزائد على الغير .

وللفصام أشكال مختلفة ليس هذا مقام الافاضة فيها . وحسبنا
أن نشير الى أن الكثرة الكثيرة من حالاته تستعصى على الشفاء ، وكلما
تقدم بالمريض زادت شخصيته تصدعا وانحلالا . ويقال ان الفصامين
يؤلفون ربع ضحايا الأمراض العقلية وأن ٦٠ ٪ منهم من المراهقين
والشباب .

٢ - الذهان الدوري Manic-depressive psychosis

ويسمى أيضا « النوب » - بضم النون - وهو اضطراب عقلي
تتناوب المريض فيه حالات من الاهتياج والهوس وأخرى من الاكتئاب
والهبوط دون سبب ظاهر أو مثير واضح من الظروف المحيطة بالفرد .
ففي نوبات الهوس mania تغزر أفكار المريض وتبرز انفعالاته ، وتكثر
حركاته وكلامه ، ويحاول تنفيذ جميع ما يطرأ على ذهنه من خواطر، كما
يفصح عما يعتلج في نفسه من توهمات العظمة والاستعلاء . وقد ينقلب
هذا النشاط الفاضل اعتداء على الناس والأشياء ، وقولا للفحش . وفي
نوبات الهبوط depression أو السواد تتبذل حركات المريض ، ويخمد
جسمه ، ويفتر اهتمامه بعمله وأسرته وأصدقائه والعالم الخارجي، وتسود
الدنيا في عينيه فتغشاه ذكريات قاتمة ووساوس وقلق وقنوط وشعور
شديد بالذنب وادانة شديدة للنفس مما قد يحمله على الانتحار ، وإذا
به يعزف عن النوم والطعام . فاذا كان المريض في نوبات الهوس يوجه
عدوانه الى العالم الخارجي، فهو في نوبات الهبوط يوجه العدوان الى نفسه
من جراء تضخم خبيث في ضميره .

وتستغرق نوبة الهوس أو الهبوط أياما أو شهورا تتوسطها فترة افاقة تكون في العادة أطول من فترة المرض ، وفيها يبدو المريض سويا مستتبصرا في حالته ويمكن الحديث اليه . لكنه لا يستطيع ضبط ما يعتريه من نوبات . ولهذا المرض طراز آخر تتعاقب فيه نوبات الهبوط مع فترات الافاقة دون نوبات هوس ، وطراز ثالث يخلو من نوبات الهبوط .

وهذا المرض كغيره يتكون تدريجا وعلى فترة طويلة ، ولا يعرف الا حين تبرز أعراضه فيأتي المريض بأعمال لا يمكن غض النظر عنها .

العصاب والدهان :

يرى بعض العلماء أن الأمراض النفسية أشكال خفيفة من الأمراض العقلية ، ويرى كثيرون أنهما يختلفان في الدرجة وفي النوع . الواقع أن هناك حالات كثيرة من الاضطراب يصعب القطع فيما اذا كانت عصابية أم ذهانية ، وأخرى تبرز فيها الفوارق بينهما على نحو لا يخطئه التقدير . من تلك :

١ - أن الذهان اضطراب يبدو في جوانب الشخصية كلها، في حين أن العصاب اضطراب يبدو واضحا في الجانب الانفعالي منها بوجه خاص، فلا تضطرب الوظائف العقلية فيه الا بدرجة طفيفة عارضة .

٢ - وفي الذهان يشوه الواقع في نظر المريض فيراه بصورة تختلف عما يراه العصابي اختلافا كبيرا .

٣ - كما يبدو النكوص (أنظر ص ٤٧٤) لدى الذهاني بشكل أوضح وأظهر منه لدى العصابي . فالتبريز والتبول العلني من دون خجل ليست من سمات العصابي .

٤ - وفي الذهان تضطرب اللفة وتماسكها اضطرابا ملحوظا مما لا يلاحظ في العصاب .

٥ - كما يبدو أن الهلاوس والثوهمات مما تنفرد به الأمراض العقلية . ففي توهم التعاطم يعتقد المريض أنه شخصية عظيمة ذات جاه ومال أو نفوذ كبير . وفي توهم الاضطهاد يعزو المريض قسله في الحياة أو ما يصادفه فيها من عقبات الى مؤامرات تدبر له لا يذائه . وفي التوهم الديني يعتقد الذهاني أنه نبي مثلا . وفي التوهم السوادي يعتقد أنه مذنب آثم مسئول عن جميع ما بالدنيا من مصائب .

٦ - والذهاني لا يكون لديه في العادة استبصار Insight في حالته بخلاف العصابي ، أي لا يكون متفطنا الى حقيقة حالته النفسية وما هي عليه من شذوذ . ولا يقصد بالاستبصار هنا فهم المريض لأسباب مرضه أو طبيعته بل شعوره باضطراب حالته . ولهذا الفارق أهمية من ناحية العلاج . فالمريض ان كان مستبصرا بحالته استطاع المعالج أن يظفر بتعاونه أما ان كان ينكر ماهو عليه من شذوذ لم يستطع المعالج ذلك . غير أن هذا الفيصل ليس حاسما فبعض الذهانيين يفتنون الى شذوذ حالتهم ، وبعض الأسوياء لا يشعرون البتة بما هم عليه من حيود ، كالشخص المغرور الذي يعتقد أنه شخص متواضع .

٦ - أسباب الاضطرابات الوظيفية

تضافر العوامل

كان الناس والعلماء يعززون هذه الاضطرابات الى الوراثة أو الى الصدمات العنيفة التي تصيب الانسان في حياته . أما اليوم فلم يعد يعتقد أحد من الثقاة أن لها سببا واحدا . فالحياة النفسية ليست من البساطة بحيث يكون اعتلالها رهنا بحادثة واحدة أو صدمة واحدة - اذ لابد من عدة طبقات من القطران كي تحول الصفحة البيضاء الى اللون الأسود الحالك . الواقع أن اضطراب الشخصية ، كتكوينا ، ينجم عن تضافر عوامل داخلية وخارجية وتفاعل بعضها مع بعض . وتصنف هذه العوامل عادة الى :

١ - عوامل ممهدة ٢ - عوامل معززة ٣ - عوامل مباشرة أو معجلة .

العوامل الممهدة : يقصد بها العوامل التي ترشح الفرد للاضطراب وتكون بمثابة تربة صالحة له ، وتتم هذه العوامل :

العوامل الوراثية : أو بعبارة أصح العوامل الجبلية (١) التي تفرق بين الناس من حيث درجة الحساسية والتأثر ، ومن حيث الحيوية وقوة الدوافع ودرجة احتمال الاحباط والتأزم والحرمان . ويبدو أن جبلة المرشحين لهذه الاضطرابات حساسة لدرجة تشبث بها الخبرات المؤلمة بوجه خاص . ولقد دلت دراسة التوائم الصنوية وغير الصنوية على أن الجبلة تقوم بدور

(١) Constitution : الجبلة (بكر الجيم والباء) هي مجموعة العوامل

الوراثية والولادية أي التي تعرض لها الجنين أثناء الحمل .

ظاهر ، كعامل مهمد للعصاب ، لكن أثرها في التمهيد للدماغ أعمق بكثير منه في تهيئة الفرد للاصابة بالعصاب .

خبرات الطفولة المبكرة : من أهم الكشوف التي قدمها « فرويد » لعلم النفس المرضى الحديث هو أثر الماضي المبكر من حياة الفرد في حاضره ، هو أثر الصدمات الانفعالية ابان مرحلتى الرضاعة والطفولة المبكرة في التمهيد لاضطراب شخصية الفرد في عهد الكبر . وقد عززت البحوث الكليينكية والتحليلية رأيه هذا على نطاق واسع . من ذلك ما وجده « بولبى » Bowlby طبيب الأمراض النفسية بلندن من أن الاطفال الصغار الذين يربون فى مؤسسات خاصة بعيدا عن رعاية الأم ينشئون وقد ترسخت فى نفوسهم اتجاهات عدائية نحو المجتمع وانحرافات فى الشخصية والخلق مما يصعب اصلاحه وعلاجه . وهو فى هذا يقول « ان حب الأم فى عهدى الرضاعة والطفولة له من الأهمية فى ارساء قواعد الصحة النفسية مالفيتامينات من أهمية للصحة الجسمية » . وقد دلت مقارنات تواريخ حياة من خرجوا من الحرب منهارين من أثر العصاب أن المشااكل السلوكية فى طفولتهم - كالمخافات الشاذة واضطراب النوم والتبول واللازمى - كانت ثلاثة أمثالها عند من خرجوا من الحرب سالمين .

العوامل المعززة : وتتضمن الخبرات التى تتوسط بين الطفولة وعهد الكبر ، كالأثار السيئة التى تتركها المدرسة والامتحانات والفشل فى نفس الطفل ، وكأزمات المراهقة ، أو الصبر على ظلم واضطهاد طويل ، أو عدم رضا الشاب عن مهنته ، أو خوفه الموصول من فقدان مركزه ، أو خلافات عائلية ، أو زواج غير موفق أو ارهاق جسمى موصول ، أو حرمان جنسى موصول ، ومن أخطر هذه العوامل شطط مستوى الطموح الذى يرسمه الفرد لنفسه . هذه الخبرات المختلفة مما يدعم أزمات الطفولة فيزيد من حساسية الفرد ويضعف من مقاومته . وقد تكون هذه العوامل ذات أثر بالغ فى بعض الشخصيات فتكفى لظهور أعراض الاضطراب ، أى تكون بمثابة العوامل المباشرة .

العوامل المباشرة : هى العوامل التى تندلع فى أعقابها أعراض الاضطراب ، هى القشة التى تقسم ظهر البعير ، والقطرة التى يطفح بها الكأس . وقد تكون هذه العوامل جسمية كالاجهاد أو الضعف أو المرض . وهذا ما يلاحظ عند بعض الطلبة قبيل الامتحان ، أو عند بعض الجنود الحديثى العهد بالحياة العسكرية . أو تكون العوامل المباشرة

صددمات نفسية كخسارة مالية فادحة ، أو موت عزيز ، أو فشل في حب ، أو خلف ظن بزوجة ، أو فضيحة اجتماعية ، أو فقدان المركز الاجتماعي ، أو تغيرات سريعة أو عنيفة في حياة الفرد كاختلاف الجو المنزلي بعد الزواج عنه قبل الزواج ، أو كنتك التغيرات التي تطرأ على حياة من يهجرون الريف الى الحضر ، أو الحياة الزراعية الى الصناعية ، أو تلك التي تبده طلبه البعثات اذ ينتقلون من حضارة الى أخرى جد مغايرة للأولى . من أجل هذا تكثر الانهيارات النفسية في المراحل المرجحة من حياة الفرد : في سن البلوغ ، وعند الزواج أو الانجاب ، وفي سن اليأس ، و سن التقاعد .

ومما يجب ملاحظته أن هذه العوامل المعجلة على عنفها ، لا تكفي وحدها لظهور الاضطراب الا ان كان الفرد مهيبا له من قبل بحكم جبلته وتربيته الأولى أى الا اذا تضافرت وتجاوبت (١) مع العوامل الممهدة . فليس كل فشل في الحب أو كل خسارة مالية يؤدي الى اضطراب . فان كانت العوامل الممهدة قوية عارمة ، لم يكن ثمة حاجة الى عنف العوامل المعززة والمعجلة . والعكس صحيح .

معنى الصدمة

من الغريب أن نرى أناسا ينهارون في أثر حوادث لا تبدو في نظرنا صدمات على الاطلاق ، بل تبدو لنا تافهة أو غريبة ، كأن ينهار أحدهم ان بدأ عملا جديدا أو متى عاد الى عمله بعد غيبة طويلة ، أو ان تغير رئيسه في عمله ، بل من الناس من يختل ميزانه النفسي أن رقى الى منصب أعلى من منصبه . . غير أن ما يبدو في نظرنا تافها قد يبدو

(١) يبدو لنا هذا التجاوب بين العوامل الممهدة والعوامل المباشرة في حالة الفتاة التي كان يعترها خوف شديد من رذاذ الماء (انظر ص ١١٨) ومن حالة رجل تزوج امرأة تكبره وكانت تسيطر عليه من كل الوجوه . فلما هجرته أصابته حالة حصر شديدة ، وقد اتفق له أن يزور مستعد رأسه وأن يطوف بأحد المحلات التجارية هناك ، فوجدها نفسه يضرب في المحل على غير هدى . فلما اقترب من باب الخروج اعترضه ضيق شديد وزاد حصره . وهنا تذكر من تلقاء نفسه انه حين كان صغيرا خرج مع أمه لكنه اترق عنها وضل الطريق فوقف يصيح مدعورا على باب هذا المحل نفسه . وهنا شعر على الفور براحة وتخفف وقد ظهر من فحصه النفسي أن هجر زوجته له أثار في نفسه من الرعب ما أصابه حين فقد أمه .

في نظر غيرنا كارثة أو موقفا لا يطاق احتمالاه . في مثل هذه الأحوال لابد أن يكون العامل المباشر طرفا أو موقفا يمس مالمدى الفرد من خبرات واتجاهات لاشعورية مسا عنيفا فيحرك مالمديه من أزمات نفسية غير محسومة ، فيكون مثله كمثل الزتاد أو عود الثقاب الذى يفجر البارود المختزن من قبل . من هذا يبدو أن العوامل الجوهرية فى الاضطراب هى العوامل الممهدة لا المباشرة .

وهكذا يتضح أن الاضطراب ينتج عن تفاعل عوامل عدة . هذا ماعبر عنه « فرويد » حين قال ان الاضطراب حصيلة تتآمر بين كبت عنيف فى الطفولة المبكرة مع احباط شديد فى عهد الكبر .

ومتى اضطربت الشخصية وتصدعت لم .تتصدع كيفما اتفق ، بل تبعا لخطة مرسومة من قبل فى جيلة الفرد وتربيته الأولى . فكما أن بلورات الأملاح المعدنية ان سقطت على الارض لم تتفتت كيفما اتفق ، بل وفق « خطوط » مرسومة فى بناء كل بلورة ، كذلك الشخصية الانسانية حين يصيبها الاضطراب .

٧ - الارشاد والعلاج النفسى

الارشاد counseling بمعناه العام هو معونة الفرد على فهم مشكلاته التوافقية المختلفة وعلى حلها . فهناك الارشاد التربوى والارشاد المهنى والارشاد الأسرى والارشاد الاجتماعى ، وهناك الارشاد النفسى ويقصد به معونة الفرد على حل مشكلاته الانفعالية البسيطة التى لا يستطيع حلها بنفسه ، والتى لا يكاد ينجو من التعرض لها أحد من أسوياء الناس ، والتى لا تصل الى حد المرض النفسى أو العقلى أو غيرها من اضطرابات الشخصية الخطيرة . من أمثال هذه المشكلات بعض حالات القلق المستمر والهبوط الخفيف أو الشعور الموصول بالنقص أو بفقد الأمن والحيرة والتردد . والأصل فى الارشاد أن يرمى الى معونة الأسوياء من الناس ، غير أنه يتداخل ويتدخل أحيانا كثيرة فى العلاج النفسى . أما **العلاج النفسى Psychotherapy** فيقصد به استخدام الطرق النفسية بمختلف أنواعها لمعونة من اضطرت شخصياتهم اضطرابا ملحوظا يقتضى احداث تغييرات أساسية عميقة فيها ، أى فى عادات المريض وطريقة تفكيره وأسلوب حياته وفكرته عن نفسه ونظرته الى الناس . . أكثر مما يقتضى احداث

تغيرات في البيئة الخارجية للمريض . والفارق بينه وبين الارشاد فارق في الدرجة لا في النوع . فكلاهما يهتم بالفرد وشخصيته أكثر من اهتمامه بمشكلته الخارجية وبيئته . وللعلاج النفسي طرق شتى لكل طريقة ميدانها وميزاتها وما يناسبها من الحالات والظروف ، وكثير ماتسهم عدة طرق منها في العلاج . فهناك العلاج بالإيمان والعلاج بالإيحاء ، والعلاج بالأقناع ، وهناك التحليل النفسي ، والعلاج الجماعي والسيكودراما . ويقوم بالعلاج النفسي عادة طبيب نفسي أو سيكولوجي كلينيكي أو خصائى اجتماعى طبيئسى .

ولكل علاج نفسى صحيح خطوات يتبعها هى :

١ - معونة المريض على فهم نفسه ومعرفة مصدر اضطرابه ومشاكله أى معونته على لاستبصار فى نفسه .

٢ - معونته على وضع خطة للعلاج ، وارشاده الى اتباع أساليب جديدة للتوافق ومواجهة مشاكله تكون أجسدى وأجدر من الأساليب الهروبية أو الفاشلة التى يتبعها .

٣ - معونته على تنفيذ هذه الخطة .

من طرق الارشاد

تشجيع الفرد وحمله على الافصاح عن صعوباته ومتاعبه ومخاوفه وما يخجل من ذكره . ويقوم هذا الارشاد على مالايعترف من أثر فى تخفف الفرد من متاعبه ومشاكله . ثم ان بوح الفرد عما تكنه نفسه من شأنه توضيح المشاكل والمتاعب ، وابرار نواحيها الغامضة ، وتقديرها تقديرا موضوعيا ، واستيعابها ككل تتضح فيه صلة الأجزاء بعضها ببعض ، وصلة السبب بالنتيجة .

وقد يؤدي شرح المشكلة ومناقشة أصلها وطبيعتها الى تحسن كبير . وينسحب هذا على المشكلات الجنسية التى يعانىها المراهق ، وعلى كثير من المشكلات الزوجية غير العصابية . على ألا يكون التفسير محاضرة تضطر المسترشد الى الاصغاء اليها . بل يجب أن يقدم اليه تدريجا حين تتطلبه أسئلته ، وحين يكون مستعدا لقبوله . ويكون ذلك فى صورة

شرح مبسط لسيكولوجية الدوافع ، وطرق خفض التوتر بالحيل الدفاعية المختلفة .

وهناك **الارشاد المفروض** . وفيه يقف المرشد من المسترشد موقف المعلم الأمر المسيطة من تلميذه . يكلفه القيام بأعمال خاصة ، أو ينظم له أوقات فراغه وعمله بما يراه صالحا لتخفيف مآلديه من عدوان أو حجل أو لزيادة شعوره بالأمن مثلا . وقد يضع له خطة يومية لعمله وراحته ، أو يقدم اليه من المعلومات والنصائح ما يراه كفيلا بتصحيح مآلديه من معتقدات خاطئة أسهمت في سوء توافقيه . وقد ينصح له بقراءة كتاب خاص أو مقالة خاصة يراها نافعة لازالة مآلديه من جهل أدى به الى أن يقف من الحياة موقفا خاطئا .

والارشاد النفسي شائع في الولايات المتحدة : في المدارس والجامعات والمؤسسات الصناعية لتناول مشكلات الطلبة والعمال قبل أن تستعصى .

العلاج بالايحاء

يستخدم العلاج بالايحاء في حالة يقظة المريض أو وهو في حالة نوم مغناطيسي لبث أفكار سلبية في نفسه أو بأن حالته ستتحسن بكل تأكيد . ويرى كثير من المعالجين أن الايحاء طريقة عقيمة في العلاج لأنه لا يتيح للمريض الاستبصار في حالته ، ولأنه يهاجم أعراض المرض لا أسبابه . ويرى آخرون أن الايحاء يعين على تحرير المريض من بعض معتقداته الخاطئة . فالهستري المصاب بشلل في ساقه يعتقد أنه لا يستطيع المشى . ومادام يعتقد هذا فلن يستطيع المشى فالذى يقعده عن المشى هو اعتقاده هذا ، وربما كانت رغبته كذلك . والواقع أنه يستطيع المشى لولا هذا الاعتقاد . والدليل على ذلك أنه لو تحرر من اعتقاده الفاسد تسنى له أن يمشى . والايحاء كفيلا بتحريره من اعتقاده هذا . كما يرون أنه كبير النفع في علاج بعض الحالات الخفيفة التي لا يكون فيها أصل الاضطراب بعيد الغور ، وفي علاج متاعب الحياة اليومية التي تسبب القلق والانقباض والأرق . هذا الى ماله من قيمة كبيرة في تهدئة الاضطرابات السيكوسوماتية البسيطة كالصداع العصبى الذى ينشأ عن القلق ، والذى يمكن شفاؤه في بضع دقائق عن طريق الاسترخاء والايحاء .

التحليل النفسى

يستهدف التحليل البحث عن مصدر الاضطراب في الصدمات

الانفعالية والحبرات والدوافع المكبوتة في الطفولة المبكرة . ولكن بما أن المكبوت يؤدي نفس المريض لو اطلع عليه ، فلو حاولنا استدراجه الى حيز الشعور فمن المحقق أن يقاوم المريض هذه العملية مقاومة شديدة : فلا بد إذن من ابتكار طريقة خاصة للتغلب على هذه المقاومة حتى يتسنى اإماتة اللثام عن المصادر الخفية اللاشعورية للاضطراب . وقد اهتمدى « فرويد » الى طريقة تعين على قهر هذه المقاومة ، هى طريقة التداعى الحر وتحليل الأحلام التى شرحناها من قبل (أنظر ص ٤١٤) . وأهم مايجب مراعاته فى التحليل أن يكشف المريض بنفسه كيف نشأ اضطرابه وتطور . وهنا تبدو مهارة المحلل فى أن يدع الأسباب تفصح عن نفسها حتى يدركها المريض بنفسه وبمجهوده الخاص ويعرف صلته بحالته . على أن مجرد معرفة المريض لذكرياته المنسية ودوافعه اللاشعورية لا يكفى للشفاء بل لابد له أن يشعر بما لصق بهذه الذكريات من انفعالات مكبوتة كالغضب أو الخوف أو الكره أو الاشمزاز أو الشعور بالذنب أو الرثاء للذات . وبعبارة أخرى فاستدعاء الذكريات لا يكفى ، بل لابد من استحيائها أى استرجاعها بمصاحباتها الوجدانية . « ان مجرد المعرفة لا يعنى قى الشفاء الا كما تغنى معرفة ماتحتويه قائمة للطعام فى تهدئة الجوع لدى شخص جائع » .

والتحليل النفسى عملية شاقة طويلة تحتاج الى جهد وصبر كبيرين من المحلل والمريض . ولا بد لمن يقوم به من خبرة نظرية واسعة بالنفس الانسانية ، ومن تدريب عملى طويل ، والا أصبح التحليل فى يده كالمشروط فى يد الجراح الأخرق .

ويستخدم التحليل اليوم على نطاق واسع خاصة فى حالات المرض النفسى أو السيكوسوماتى الشديد كما يستخدم أيضا فى علاج المرضى بالفصام حين تستطيع العقاقير المهدئة انتزاعهم من عالم الخيال وردهم الى عالم الواقع فترة من الوقت .

ونظرا لطول الوقت الذى يقتضيه التحليل ، فقد رأى بعضهم اجراءه أثناء نوم المريض نوما مغناطيسيا ، أو بعد حقنة بمخدر لاضعاف مقاومته وتيسير استدعاء الذكريات المنسية المكبوتة . وقد استخدم الأطباء الأمريكيون التحليل بالتخدير أثناء الحرب الأخيرة فى علاج من أصيبوا بعصاب الحرب . وللمستقبل القطع فى الصلاحية النسبية لهذه الطرق .

العلاج المعقود على المريض :

بدأ « روجرز » Rogers الأمريكي هذا النوع من العلاج لأغراض الارشاد ، ثم استخدم بعد ذلك للعلاج النفسى . انه ضرب من المقابلة الشخصية يقف فيه المرشد أو المعالج من المسترشد أو المريض موقفا سلبيا قابلا أكثر منه ايجابيا فاعلا . اذ يمتنع المعالج من تشخيص الحالة ، أو تقديم حل للمشكلة ، أو الادلاء بنصيحة ، أو توجيه أمر أو فرض رأى ، بل يصغى لما يقوله المريض ويوجه المناقشة الى هذه النقطة أو تلك ، ابتغاء معونته على الكشف عن مشكلته وفهمها بنفسه ووضع خطة لتدبير أموره بنفسه . وبعبارة أخرى يقع عبء العلاج على كاهل المريض لا المعالج ، فكل ما يصنعه المعالج هو تهيئة جو طليق يتيح للمريض الافصاح عن انفعالاته ، والتعبير عن متاعبه ، وتجسيد مشاعره وتوتراته فى جو سمح رضى يشجعه على البحث والتنقيب بنفسه ، ويساعده على الاستبصار فى مشكلته . وتأويل ذلك ما يراه « روجرز » من أن الشخص الذى يجد عسرا فى حل مشاكل الحياة غالبا ما يكون شخصا نشأ على تربية اتكالية لم تكون فيه عادة الاعتماد على نفسه ، اذ كان أبواه يرسمان له كل خطة. ويضعان له كل قرار ولا يتيحان له الفرص للاستقلال برأى أو عمل ، فكان اذا ارتطم بمشكلة أو صعوبة استغاث وطلب النجدة ممن حوله . لذا أصبح من الضرورى معونته على أن يعين نفسه ، أى على اتخاذ قراراته بنفسه وتنفيذ ما يراه صالحا منها ، فلا شئ يخلق الشعور بالمسئولية مثل تحمل المسئولية . ومن هنا يلقي عليه المعالج المسئولية لحل مشكلته حتى فيما يتصل بالعودة اليه فان قال له المريض : هل تريد أن أزورك مرة ثانية ؟ اجابه « هذا أمر أتركه لك ، ان شعرت أنك تريد العوجة عد » . ومتى رأى المريض أن ماظفر به أثناء العلاج من استبصارات وقرارات من صنع نفسه لا من صنع المعالج ، كان أكثر تقبلا لها والعمل بمقتضاها .

ويرى كثيرون أن هذا النوع من العلاج يمكن أن يحل محل التحليل النفسى بل يمتاز عنه بأن ما يستغرقه من وقت أقل بكثير مما يتطلبه التحليل ، فى حين يرى التحليليون أنه علاج ضحل لا يصل الى أعماق الشخصية .

العلاج الجماعى Group therapy

هو علاج حالات سوء التوافق فى موقف جماعى ، أى أنه علاج

يستغل مايقوم بين أفراد الجماعة من تفاعل وتأثير متبادل يكون له أثر في تغيير سلوكهم ونظرتهم الى الحياة والى أعراضهم . وقد ذاع استخدامه على نطاق واسع ابان الحرب الأخيرة لازدياد حالات اضطراب الشخصية وقلة عدد المعالجين النفسيين . ويستخدم الآن لعلاج الأطفال المشكلين عن طريق اشتراكهم فى جماعات اللعب والنشاط الحر ، ولعلاج العصائين وبعض حالات الفصام

ومن صور هذا العلاج أن يشترك عدد من المرضى - بين ١٠ و ١٥ - ممن تتشابه أعراضهم وسماتهم الشاذة. فى مناقشات جماعية تعقد عدة مرات أسبوعيا وتدور حول مشكلاتهم ومشاعرهم فى جو سرح وتحت قيادة مشرف يحرص على ألا يحتكر المناقشة بل يشجعها . وقبل المناقشة يعقد هذا المشرف المعالج مقابلة شخصية مع كل واحد منهم لأخذ فكرة عن نوع متاعبه ، ثم يحضر المناقشة على ألا يتخذ فيها دور الرئيس الرسمى مصدر السلطة والتوجيه ، بل يقوم بحث كل واحد منهم على التعليق أو تأويل متاعب الآخرين .

ولهذا العلاج أثر تنفيسى ذو قيمة اذ فيه مجال كبير لانطلاق الانفعالات واسقاطها على أعضاء الجماعة . وحين يرى المرضى أن متاعبهم ومشاكلهم ليست وقفا عليهم بل يشاركون فيها غيرهم من الناس ، لا تعود هذه المشاكل مصدر ازعاج وتنغيص لهم ، بل يصبح ذلك عاملا يقوى شعورهم بالانتماء الى الجماعة وثقتهم فيها وتوحدتهم بها . وهذا شعور يكون سندا عاطفيا للمريض يعينه على الاستبصار فى تقيييه وفهمها .

أثر العلاج النفسى

ثبت أن العلاج النفسى وسيلة نافذة فى علاج كثير من حالات سوء التوافق غير العنيفة . وهو لا يؤدى الى نتائج سلبية فقط أى الى راحة المريض من وطأة آلامه وأعراضه فقط ، بل هو الى هذا يزيد من قدرته على احتمال صدمات الحياة وشدائدها أى أنه يرفع « وصيد الاحباط » عنده . فهو من هذه الناحية بمثابة عملية « تليد » تقلل من حساسية الفرد الشديدة لبعض المواقف . زد على ذلك أنه يعين الفرد على مواجهة مشاكله بطرق أجدى وأنفع ، واستغلال امكانياته على وجه أفضل . كما أنه يغير نظرتة الى الناس والى نفسه ، وبفضله يتخفف الفرد مما يحمله من كراهية وعدوان وتعصب ، وما يتسم به من اندفاع وتهور ، وبذا يصبح أقرب الى التسامح وسعة الصدر والتعاون والايثار .

فالعلاج النفسى تطهير وتبليد وتحصين وتعليم .

٨ - متى نستشير اخصائيا نفسيا ؟

يتعين على الفرد طلب المعونة من اخصائى نفسى فى الحالات الآتية :

١ - متى استبد به الضيق والقلق بصورة موصولة وعجز عن تحديد مشكلته ومصدر قلقه .

٢ - ان عرف مشكلته لكنه لم يجد من خبراته ومعلوماته مايعينه على حلها ، أى كان حلها فوق امكاناته .

٣ - ان جرب حلولا مختلفة واحدا بعد الآخر فلم ترضه هذه الحلول أو لم تفده فى حل المشكلة ، بأن كانت حلولا خيالية أو غير عملية واقعية .

٤ - ان كان يتهرب من مواجهة مشكلته بتجاهلها أو استصغارها أو تناسيها أو انكارها أو التمويه عليها أو التنصل منها ، أو ادعاء العجز عن حلها . فخداع الذات والهرب من الواقع هو لب اضطراب الشخصية .

٥ - ان كان ينسب قيام المشكلة بأسرها الى الناس والظروف فيلقى كل اللوم عليهم ، دون أن يجد من الشجاعة مايحمل نفسه شيئا منها .

٦ - ان اشتد اضطرابه وانفعاله من كل ما يذكره بمشكلته .

الفصل الثالث

مبادئ الصحة النفسية

١ - الأعباء النفسية للحضارة الحديثة

من السمات البارزة للحضارة الغربية الحديثة شيوع القلق والحيرة والارتياب والارتباك بين الناس ، وذلك من أثر التغير الاجتماعي السريع الشامل الذي يده الناس في الستين سنة الأخيرة . فقد شهد العالم حربين عالميتين تمخضت في أعقابهما هزات اقتصادية عنيفة ، واضطرابات في العلاقات السياسية بين الأمم ، وانقلابات ثورية في أشكال الحكومات ، وصراعات ثقافية وبيولوجية مختلفة ، وتقدم صناعي وتكنولوجي لم يسبق له مثيل . وبعبارة أخرى لقد مر الناس بالوان شتى من الأزمات والتجارب القاسية . ومن المعروف أن مراحل الأزمات مراحل تغير عنيف في معتقدات القوم واتجاهاتهم النفسية ، لأن المعتقدات والاتجاهات المألوفة لا تعود تكفي في أوقات الشدائد للتمشي مع سلوك الناس وعاداتهم في حياتهم اليومية . ومما زاد الأمر تعقدا أن هذا التغير كان سريعا متلاحقا لم تستطع أن تسايره قدرة الانسان على التوافق للجديد . ومن ثم لم تكن سرعة التغير أقل اشكالا من التغير نفسه .

ومن ناحية أخرى فالمجتمعات المتحضرة الحديثة تزداد بمرور الزمن تعقيدا ، وهذا من شأنه أن يخلق لها مشكلات جديدة منها ازدياد الاحتكاك بين الناس ، واحتدام الصراع بينهم في تعاملهم الاجتماعي والاقتصادي إذ يتناحرون على ارضاء حاجاتهم المادية والنفسية . وعلى الذود عما يعترض هذا الارضاء من موانع وعقبات . ومن ثم اشتد العدوان وزاد خوف الانسان من الانسان ومن الفشل . وأصبح الناس حيرى تمزقت نفوسهم بين الدعوة الى التعاون والتكافل وبين هذا التنافس المرير . ولقد كان للانقلاب لصناعي الضخم في الغرب أثره أيضا في خلق بعض المشكلات النفسية والاجتماعية كانت نتيجة طبيعية لزيادة التخصص في العمل ، وحشد المصانع بالألات والعمال ، والتغيرات التكنولوجية السريعة ،

والتقلبات المنتظرة وغير المنتظرة فى السوق لعالمية ، وهجرة الناس من الريف الى الحضر ، والبطالة .

ان الحضارة الغربية الحديثة - كما يصفها كثير من علماء النفس الحديث - حضارة تشعر الفرد بأنه منبوذ مهجور فى عالم يستغله ويغشه ويخدعه ، حضارة تشغره بالعزلة والعجز وقلة الحيلة فى عالم عدائى يغشاه من كل جانب . فقد شجعت التنافس المسعور بين الناس ، وأضعفت الصلة بين العامل وصاحب العمل ، وأوهنت روابط الأسرة ، وزلزلت أركان الايمان ، وجعلت كل انسان يعيش لنفسه . فهى فى جملتها حضارة مادة وهوس وسرعة وتوتر وضجيج . فلا عجب اذن أن اقترنت هذه الحضارة باعتلال الصحة النفسية ، واختلال الصحة الحلقية ، وذيوع الاضطرابات السيكوسوماتية والجريمة والانتحار والمخدرات والطلاق وغير ذلك من المشكلات الاجتماعية . هذا الى ماتزخر به من أفراد فقدوا سعادتهم واتزانهم النفسى وغشيهم اليأس والقنوط والتوجس والسخط وعدم الرضا بشئ . ومن هنا بدت الحاجة ماسة الى تحسين الانسان ووقايته من شر هذه الحضارة التى لم تزوده بأساس ثابت للطمأنينة والاستقرار ، بل حفلت بالعوامل التى تعطل النمو وتخفق الشخصية . . . وهكذا ولد علم الصحة النفسية .

٢ - علم الصحة النفسية

هو علم تطبيقى يستهدف مكافحة الاضطرابات النفسية والعقلية بمختلف أنواعها وأشكالها ودرجاتها ، لا فى صورها العنيفة فحسب ، بل وفى صورها الخفيفة الشائعة بين الناس ، مضافا الى ذلك ضعف العقل ، وذلك بوقاية الناس منها ، وتزويدهم بالمعلومات اللازمة للمحافظة على صحتهم النفسية . ولما ظهر أن العلاج المبكر لاضطراب ناشئ كثيرا ما يكون وقاية للفرد من اضطراب مقبل خطير قد يستعصى على الشفاء ، شملت مناهج هذا العلم ناحية العلاج أيضا . فمن أساليب الوقاية ازالة العوامل الاجتماعية التى تؤدى الى سوء التوافق فى البيت والمدرسة والمصنع والجيش والمستشفى والملاجئ والأندية واصلاحيات الأحداث . ومن وسائل الصيانة وتدعيم الصحة النفسية تنوير الناس وتفهمهم واسداء النصح اليهم ومعونتهم على مواجهة مشاكلهم وفهمها وحلها بطرق صحيحة وتعليمهم أساليب الكفاح الناجحة . ثم العلاج الذى لا يقتصر على الطرق النفسية فقط بل يتجاوزها الى الطرق الطبية كذلك .

انه حركة تربوية صحية تهتم بمشكلات التوافق جميعا ، لدى
الأسوياء وغير الأسوياء ، الصغار والكبار ، الأذكياء والأغبياء ، أصحاب
الجسم والمرضى وذوى العاهات ، الجانحين وغير الجانحين . فهي تستهدف
معونة كل فرد وتدريبه على العيش السعيد المنتج فى بيئته الاجتماعية .
وعلم الصحة النفسية يفيد من منتجات علوم النفس والتربية
والاجتماع وكذلك علوم الأحياء والطب والطب النفسى . غير أن صلته
وثيقة بوجه خاص بعلم نفس الطفل . فالاضطرابات الوظيفية توضع
أصولها كما رأينا فى الطفولة المبكرة ، وكذلك بعلم النفس الاجتماعى الذى
يستهدف تحسين العلاقات الانسانية بين أفراد الجماعة ، هذا الى ما يفيد
من علم النفس الصناعى الذى يرمى الى حل المشكلات الصناعية حلا علميا
انسانيا يهتم براحة العامل وصحته وكرامته كما يهتم بزيادة انتاجه .

أما الاجراءات العملية التى يقوم بها هذا العلم فأهمها :

- ١ - تنوير الآباء والأمهات .
- ٢ - تنظيم المدارس بما يتماشى مع مبادئ الصحة النفسية .
- ٣ - نشر العيادات النفسية بمختلف أنواعها .

٣ - علامات الصحة النفسية

ليست الصحة النفسية مجرد خلو الفرد من الأعراض الشاذة
الصريحة ، العنيفة أو الخفيفة ، التى تبدو فى صورة وساوس أو هلاوس
أو توهمات أو مخاوف شاذة ، أو فى صورة عجز ظاهر عن معاملة الناس
أو ضبط النفس . . . بل انها حالة تتميز الى جانب هذه العلامات السلبية
بأخرى ايجابية ، موضوعية وذاتية : موضوعية أى يمكن أن يلاحظها
الآخرون ، وذاتية أى لا يشعر بها الا الفرد نفسه . من هذه العلامات :

١ - **التوافق الاجتماعى** : وهو قدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية
راضية مرضية : علاقات تتسم بالتعاون والتسامح والإيتار فلا يشوبها
العدوان أو الاتياب أو الاتكال أو عدم الاكترات لمشاعر الآخرين .

٢ - **التوافق الذاتى** : ويقصد به قدرة الفرد على التوفيق بين
دوافعه المتصارعة توفيقا يرضيها جميعا ارضاء متزنا . غير أن هذا
لا يفيد أن الصحة النفسية تعنى الخلو من الصراعات النفسية ، اذ لا يخلو
انسان أبدا من هذه الصراعات ، انما تعنى القدرة على حسم هذه

الصراعات والتحكم فيها بصورة مرضية ، والقدرة على حل الأزمات النفسية
حلا ايجابيا انشائيا بدلا من الهرب منها أو التمويه عليها . وغنى عن
البيان أن من ساء توافقه الذاتي تحتم أن يسود توافقه الاجتماعى .
والعكس صحيح .

٣ - ارتفاع وصيد الاحباط : يقصد به قدرة الفرد على الصمود
للسدائد والأزمات دون اسراف فى العدوان والتهور أو النكوص أو
استدراار العطف أو الرثاء للذات .

٤ - الشعور بالرضا والسعادة : أى استمتاع الفرد بالحياة :
بعمله وأسرته وأصدقائه ، وشعوره بالطمأنينة وراحة البال فى أغلب
أحواله .

٥ - الانتاج الملائم : يقصد بذلك قدرة الفرد على الانتاج المعقول فى
حدود ذكائه وحيويته واستعداداته ، اذ كثيرا مايكون الكسل والعود
والخمود دلائل على شخصيات هدتها الصراعات واستنفد الكبت حيوياتها .

٦ - الجهود البناءة : يقصد بذلك قدرة الفرد على احداث تغييرات
اصلاحية بنائية فى بيئته . أى عدم رضوخه وامتناله المطلق لما يراه فى
جماعته من معايير وتقاليد قليصة بالية ، على ألا يكون هذا صادرا عن رغبة
فى مخالفة العرف أو توكيد الذات أو عن دوافع عدوانية مكبوتة .

والصحة النفسية حالة نسبية تتفاوت درجاتها باختلاف الأفراد .
وشرطها الأساسى تكامل الشخصية والنضج الانفعالى فيما عرض لنا أكثر
من مرة على صفحات هذا الكتاب .

٤ - تنوير الآباء والأمهات

لاشك فى أن مهمة الوالدين اليوم أشق بكثير منها بالأمس . فقد
زاد شعورهما بجسامة المسئولية الملقاة على عاتقهما ، كما اتسع نطاق
هذه المسئولية . فلم تعد التربية مجرد اطعام الطفل وتعويده الطاعة
العمياء لما يقوله الكبار ، بل أصبحت تكوين شخصيات وتزويد الفرد
بالأساليب الناجحة لللكفاح فى الحياة . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى
فقد أصبح الاطفال والمراهقون أكثر تحررا وجرأة نتيجة لتعرضهم لمؤثرات
خارجية لم تكن معهودة بالأمس ، كالاذاعة والسينما والتلفاز والصحف
وزيادة الاختلاط . . . وهذا يتطلب مزيدا من الرقابة لحمايتهم مما قد
تطوى عليه هذه المؤثرات من نواح ضارة . . .

وتتوقف معاملة الوالدين للطفل على عوامل شتى شعورية ولاشعورية ، منها استعدادهما الفطري ، ونوع التربية والثقافة التي نشأ عليها ، وما مر بهما من تجارب في مراحل النمو المختلفة ومبلغ توافقهما في الحياة الزوجية ونظرتهما اليها . . . وقد يقال ان جهل الوالدين بأصول التربية الصحيحة عامل هام في سوء سياستهما ومعاملتها لأطفالهما ، غير أن الدراسات الكلينيكية الحديثة بينت أن « النضج الانفعالي » للوالدين أخطر العوامل جميعها في تنشئة الاطفال ، فالأب والأم لا تغنيهما ثقافتها السيكولوجية وعلمها بشروط التربية السليمة ان لم يكن لديهما قدر كاف من النضج الانفعالي يعينها على احتمال أعباء الأبوة وتكاليفها وتبعاتها وواجباتها وما تتطلب من تضحية وانكار للذات ورفق وحزم وحب جواد غير أناني أى حب يعطى ولا يأخذ . . .

بعض ورمطات الوالدين

كشفت البحوث الحديثة في علم النفس أن الآباء والأمهات كثيرا ما يتخذون من أطفالهم كباش فداء وهم لا يشعرون ، بل كثيرا ما يتخذونهم مسارح يمثلون عليها ما يكابدونه أنفسهم من صراعات وعقد نفسية . وغالبا ما يكون الدافع في معاملة الاطفال ارضاء حاجات شعورية ولا شعورية لدى الوالدين قبل أن يكون مصلحة الطفل . وقد رأينا من دراسة « الحيل الدفاعية » أن الوالد المهمل يتهم أولاده بالاهمال ويؤاخذهم عليه . وكذلك الوالد الكسول أو المقصر . كما رأينا كيف يصب الوالد المضطهد في عمله جام غضبه عليهم ، وكيف يقحم الوالد الذي حرم من دراسة معينة أو مهنة معينة . . . كيف يقحم ابنه فيها بالرغم من عدم ميله أو استعداده . . . وكيف تكون العناية الزائدة والتهلف الزائد على الطفل رد فعل على كراهية مكبوتة للطفل . بل قد يكون مصدر هذه العناية الزائدة دوافع أنانية خالصة كارضاء غرور الأم ، أو رغبة عارمة في السيطرة لديها ، أو لأنها لا تملك هواية أو مسلاة غيره . . . ومن الآباء والأمهات من يجهد في الاستحواذ على كل حب طفله له ، فلا يطيق أن يتجه الطفل ببعض حبه هذا الى شخص أو شيء آخر وأكبر الظن أن يكون أمثال هؤلاء قد حرموا من الحب والعطف ابان طفولتهم . بل ان رغبة الأم الشاذة في التملك قد تحملها على التدخل في كل شئون طفلها بما يشعره أنه لا يمكن أن يستغنى عنها . وهاهو ذا رجل لا يريد أن ينجب أكثر من طفل واحد ، ويصر على ذلك اصرارا يبرره بأن تحديد النسل خير طريقة لتربية

الأطفال • غير أن التحليل النفسي دل على أن نديه رغبة قديمة دفينه فى أن يكون وحيد أمه • وقد اتخذ من طفله وسيلة لتحقيق هذه الرغبة فتقمص شخصية أمه وأخذ يدلل ابنه على غرار ما كان يـرجو أن تدلله أمه هو •• أى أن الغرض من تحديد النسل لم يكن مصلحة الابن ، بل حاجة الأب الى تحقيق رغبته الطفلية اللاشعورية •

أما الوالد العصاى ، أو مضطرب الشخصية ، فحتى ان كان يعرف الطرق الصحيحة للتربية ، فهو يتساهل حين يجب العزم ، ويتهاون حين يجب التشدد ، ويقسو ويشتد لأمر تافهة ، ويكثر من الشكوى والهياج والتأنيب والسخرية ، ويكون عقابه أقرب الى الانتقام منه الى الإصلاح والتهديب ، وليس للتسامح وسعة الصدر مجال كبير فى نفسه ازاء أولاده ، هذا الى تذبذبه وعدم ثباته فى معاملتهم ، فاذا به يعاقب اليوم على ما كان يثيب عليه بالأمس • وليس ببعيد أن يغار من ميلاد طفل جديد له ، وأن يضيق بمطالب أطفاله من زوجته ، أو ان يهاجم كل من يحاول أن يستحوذ على حب أطفاله له • وبعبارة موجزة فالجو الذى يخلقه مثل هذا الوالد فى البيت - أبا كان أو أما - ليس جو أمن واستقرار •

أسس التربية السليمة •

من نافلة القول أن نذكر أن « العطف » هو ذلك الجو الجميل الذى يجب أن يحاط به الفرد فى غضاضة عمره • فهو الموازن الطبيعى للضعف الذى يشعر به كل صغير حيال الكبير • ولكى نعطف على الطفل ونحبه بالرغم مما قد يكون به من عيوب يتعين علينا أن نفهمه ، ولكى نفهمه يجب علينا أن نعرفه • ومعرفة الطفل تتضمن أشياء كثيرة من أهمها :

١ - معرفة دوافعه وحاجاته الأساسية وما يترتب على احباطها وكتبها من أضرار •

٢ - معرفة منطقة الخاص وطريقة تفكيره الخاصة ، ونظرته الخاصة الينا والى العالم الذى يحيط به •

٣ - هذا الى معرفة ما تنطوى عليه مرحلة الطفولة من أهمية وخطورة فى حياة الفرد كلها وفى تشكيل مصيره النفسى • وقد اتضح لنا فى أكثر من موضع مما سبق أثر هذه المرحلة فى تعيين شخصية الفرد وطبعها بطابعها الخاص ، وتوجيهها الى الصحة أو الى المرض • فلنبادر دون

تسويق بغرس ما يمكن غرسه من اتجاهات وعادات صحية وخلقية ،
ولنبادر دون تسويق أيضا بعلاج ما قد يبدو لدى الطفل من مشكلات
سلوكيه وخلقية خشية أن تثبت وتستعصى على التغيير ان تركت
ليعالجها الزمن !

وليذكر الآباء والأمهات أن لهم مهمة مزدوجة . فهي لا تنلخص في
مجرد الابتعاد عن القسوة والتخويف والتدليل أو الاهمال أو التقلب في
معاملة الطفل بل تتجاوز ذلك الى تزويده بالأساليب الناجحة الواقعية
للكفاح في الحياة ومعاملة الناس ، ومن أهمها : كيف يعتمد على نفسه ،
وكيف يضبط انفعالاته ، وكيف يسوس دوافعه العدوانية ، وكيف
يتصرف ازاء ضروب الفشل والاحباط والحرمان .

غير أن معرفة الطفل لا تكفي وحدها لحسن سياسته ومعاملته ،
بل لا بد لذلك أيضا من أن يعرف الوالدان نفسيهما . وحبذا لو تستي
لهما أن يعرفا مختلف الدوافع التي تحركهما ازاء أطفالهما ، ومختلف
الحيل الدفاعية التي يلجآن اليها . . . وقد يكون للوالدين العذر في
معاملة أولادهما معاملة ضارة أو غير رشيدة ، لكن معرفة الدوافع التي
تحركها تساعدنا على التحكم فيها . فالشعور بالدافع يتيح للفرد
فرصة لقمعه ، أو تحويل السلوك الضادر عنه ، أو ارجاء تحقيقه ،
أو ارضائه بطرق أفضل ، أى يجعل الفرد مستعدا لمواجهة السيطرة
عليه بدل أن يكون أسيرا له .

التقمص الوجداني Empathy

ولو استطاع كل والد أن يضع نفسه موضع أولاده لتسنى له أن
يرى الأمور من وجهات نظرهم ، وأن يدرك أحوالهم النفسية ، وأن ينفذ
الى مشاعرهم وحاجاتهم وآلامهم ومتاعبهم ، ولتسنى له فوق ذلك أن
يشعر بوقع سلوكه في نفوسهم فيعدله ان كان منافرا أو بغيضا . هذه
القدرة على « التقمص الوجداني » تعين الوالد على أن يستشف ما تحت
السطح من مشاعر يخفيها الولد فيبدو هادئا في ظاهره ، وان كان باطنه
مرجل يغلي ، كما أنها تعينه على أن يدرك أن ما يبدو تافها أو سخيفا في
عينه قد يكون عميق الأثر في أعين أولاده . وفي هذا ما يحول دون الوالد
أن يحاسب أولاده كما يحاسب الكبار ، أو أن يؤول سلوكهم في ضوء
دوافعه هو .

دور الام :

لتذكر الأم أنها أول معلمة للعلاقات الانسانية ، وأول وسيط بين الطفل والعالم الخارجي . فان احسنت تقديمه الى هذا العالم زادت ثقته فيها وفي هذا العالم ، وان أساءت تقديمه ظل يشعر طول حياته بالوحشة والاعتراب . كما أنها أول مصدر للأمن عنده لأنه لا يفهم شيئاً مما يدور حوله بما يثير توجسه وقلقه . وعطف الأم كقيل بدرء هذا القلق . . . ويتوقف نجاح الام في تطبيع الطفل على مهارتها في استهجان سلوكه غير المرغوب دون أن تشعره أنه فقد حبها .

ومما يكون له أسوأ الأثر في شخصية الطفل هو غياب الأم أو انفصالها المتكرر أو الطويل عنه ، خلال السنوات الثلاث الأولى من حياته ذلك أن الطفل عاجز عن ادراك معنى الزمن ، عاجز عن أن يدرك أن الأشياء التي تغيب عن نظره لا تزال موجودة - فهو يغطى عينيه ويعتقد أن أحدا لا يراه - فغياب الأم يشعره أنها هجرته وأنه قد ضاع ، فكلما اختفت عنه شعر بشقاء ربما لا يعدله الا حزن الشخص الكبير لفقد عزيز عليه . وحتى ان حل محل الأم بديل عنها فالتناوب المتكرر لبديلات عن الأم يفقد الطفل شعوره بالأمن والطمأنينة ويورث في نفسه الشعور بالحيرة والارتباك والقلق . هذا ما أيدته بحوث كثيرة من أظهرها بحوث « بولبي » Bowlby . الطبيب النفسى ومدير احدى العيادات النفسية بلندن من أن الأطفال الذين كانوا يجلسون عن المدن الكبرى ، ابان الحرب العالمية الثانية ، فيحرمون من عناية أمهاتهم ويوكل أمرهم الى أفراد يعاملونهم « بالجملة » لافرادى ، دلت على أن هؤلاء الأطفال يبدون على وجوههم الشعور بالوحشة والعزلة ، ويعجزون عن عقد صداقات مع غيرهم من الأطفال أو الكبار وعن تقبل الحب أو تبادله مع غيرهم من الناس كما بدت لديهم نزعات عدوانية صريحة نحو المجتمع فى سن الشباب ، وكانوا أعصى على العلاج والتقويم من غيرهم من الشبان المشكلين والجانحين .

الحاجات الاساسية للطفل :

هى دوافع عامة مشتركة بين الأطفال فى مختلف الثقافات الاجتماعية وكذلك بين المراهقين . وقد سميت أساسية اذ تشتق منها حاجات فرعية كثيرة ، وتتضمن هذه الحاجات :

١ - الحاجات العضوية (أنظر ص ٧٣)

- ٢ - الحاجة الى الامن .
- ٣ - الحاجة الى التقدير الاجتماعي .
- ٤ - الحاجة الى توكيد الذات والتعبير عنها .
- ٥ - الحاجة الى الحرية والاستقلال .
- ٦ - الحاجة الى الاستطلاع والظفر بخبرات جديدة .
- ٧ - الحاجة الى اللعب .

الحاجة الى الامن :

يرضى هذه الحاجة اشباع الحاجات العضوية المختلفة للطفل ، وأن يكون موضع عطف ومودة وعناية من والديه وذويه ، وأن يلقي تجاوبا انفعاليا منهم اذ يهتمون بأمره ، ويتحدثون معه ، ويحييون على أسئلته ، ويشاطرونه ألعابه . ومما يرضى هذه الحاجة أيضا وجود سلطة ضابطة ترسم له الحدود وتبين له ما يجب عمله وما يجب تركه وماذا يحقق به ان حاد عن السلوك المرغوب . فالطفل يفقد شعوره بالأمن ان تنازل الكبار عن سلطانهم عليه تنازلا تاما . يضاف الى هذا أن شعور الطفل بالانتماء الى أسرته أو مدرسته مما يقوى دعائم الطمأنينة في نفسه .

ومما يهدد هذه الحاجة ويحيطها الاكثار من تهديد الطفل ونقده وعقابه ، أو اهماله أو نبذه ، أو التذبذب في معاملته ، وكذلك الشجار بين الوالدين ، أو قلقهم الزائد عليه ، فالخوف ينتقل بالعدوى كالمرض . ومما يفقد الطفل شعوره بالأمن فرض الأعباء عليه من سن مبكرة ، والاسراف في تحذيره من الحياة ، وكذلك التربية الدينية أو الجنسية غير الرشيدة .

وقد يؤدي كبت هذه الحاجة أو احتباطها بشدة الى أن يصبح الطفل متوجسا هيبا من كل شيء : من الناس ومن المنافسة والاقدام والمغامرة والابتكار ومن الجهر بالرأى وتحمل التبعات . ويبدو ذلك في صور شتى منها الحجل والتردد والارتباك والانطواء والحرص الشديد والذعر من شبح الفشل والعجز عن ابداءالرأى والدفاع عن النفس حتى ان كان الحق في جانبه . أو يبدو أحيانا في صورة تحد وعدوان ولا مبالاة . والخوف قرين الشعور بالنقص وضعف الثقة بالنفس . كما أنه صنو الكراهية . فمن خاف شيئا كرهه . ومما يجمع عليه العلماء وغيرهم أن

الأثر التهذيبي للخوف في تقويم النفوس المعوجة أثر طفيف لا يكاد يذكر ، وأنه سلبي على كل حال .

الحاجة الى التقدير الاجتماعي : يرضى هذه الحاجة شعور الطفل أنه موضع قبول وتقدير واعتبار من الآخرين ، فلا يكون موضع استهجان أو نبد أو كراهية . لذا يرضيها نجاح الطفل في أعماله وألعابه ، وثقتنا فيه ، وتقبلنا له ، واعترافنا به . .

ومما يهدد هذه الحاجة النفسية ويحبطها فشل الطفل لتكليفه القيام بأعمال فوق مقدوره ، أو تشييط همته ان لم يصل في تحصيله الدراسي الى المستو الذي تفرضه عليه ، وكذلك الاسراف في لومه ، وقسره على مباراة من هم اقوى منه . ومن هذه العوامل أيضاً موازنة الآباء بين أطفالهم موازنة طائشة تنير في بعضهم الغرور وفي البعض الآخر الشعور بالنقص ، ومنها الاحباط الشديد لحاجة الطفل الى التعبير عن نفسه وتوكيد شخصيته . ولهذه الحاجة صلة وثيقة بالحاجة الى الأمن (أنظر ص (٨١) .

الحاجة الى توكيد الذات والتعبير عنها : تبدو هذه الحاجة في ميل الطفل الى التعبير عن نفسه والافصاح عن شخصيته في كلامه وأعماله وألعابه ورسومه وما يقدمه من خدمات للآخرين . . ومما يحبطها تحكم الكبار ، وتدخلهم في وجوه النشاط التي يقوم بها ، أو الاسراف في تقييد الطفل ، والسخرية من أسئلته وأفكاره ، أو اشعاره بأنه عديم القيمة والأهمية .

الحاجة الى الحرية والاستقلال : تبدو هذه الحاجة في ميل الطفل الى القيام ببعض الأعمال دون معونة من والديه ، كأن يعقد رباط حذائه بنفسه . وأن يختار كتبه وملابسه وأصدقائه وألعابه بنفسه . كما تبدو لدى المراهق بشكل واضح اذ يتوق الى الاستقلال المفرط وتقرير أموره بنفسه دون تدخل من والديه ، والى أن تكون له بالبيت حجرة خاصة به ويجب أن تستغل هذه الحاجة في تعويد الطفل الاعتماد على نفسه وتحمل المسؤولية . .

أما الحاجة الى الاستطلاع والحاجة الى اللعب فقد فصلنا القول فيهما في فصل الدوافع الفطرية

معاملة المراهق

مما يشكو منه المراهق المعاصر - وكذلك الفتاة المراهقة - أنه يعيش غربيا وسط أناس لا يفهمونه ، ويتحكمون فيه دون أن يوجهوه . ومما يشكو منه أيضا تلك القيود التي تحد من حريته في ابداء الرأي والتصرف دون رقيب ! . وربما كان أكثر ما يغيظه أنه لا يستطيع أن يفضى بمشكلاته لوالديه لانعدام الثقة المتبادلة بين الطرفين ، أو لعدم اهتمام الوالدين . الواقع أن المراهق يرحب بالمعونة والاقتراحات والنصائح حين تصدر ممن يثق فيهم ويحترمهم ، ويود أن يرى في والديه صديقا يلتصق مشورته ، ويوحي اليه بأسراره ومشاكله ، ويستمد منه العون في ساعات الضيق . انما يؤذى نفسه أن يجد والديه لا يكثران له أو يعرضان عنه أو يتخكمان فيه أو يتناولانه بالنقد واللوم دون أن يقدما اليه توجيهات ايجابية .

فمن واجبات الوالدين في هذه المرحلة أن يفسحا صدرهما الي ما يعتلج في نفوس الشباب من شكوك وشبهات وأسئلة محيرة بدل أن يصدوهم عنها صدا أو يقفا عند مجرد اللوم والانذار . فالعقول المفتوحة تنفر من القسر والزجر لكنها تقبل الاقتناع والمجادلة بالحسنى وعليهما ألا يفرضا تقاليد عصرهما ومثله بحذافيرها وبالقوة على جيل غير جيلهما . وحبذا لو تنازلا عن شيء من نفوذهما التقليدي كي يعينا المراهق على عملية « الفطام النفسى » أى تحريره من عادات الطفولة والرغبة فى حماية الوالدين والاتكال الفعلى عليهما . وليذكرا أن الهفوات والزلات بعض ضرورات مراحل التطور ، خاصة بعد الحرمان الطويل والضغط العنيف . حتى اذا ما ألف الشاب الحرية ومارسها واستشعر لذتها تسنى له أن يفرق بين الحرية والفوضى ، بين الاحترام والتناول ، بين التنبجج وابداء الرأى ، بين ما له من حقوق وما عليه من واجبات ، بين الأخلاق والقيود ، بين التحضر والتحلل . .

٥ - عواقب التربية الخاطئة

القسوة والنبذ : أما القسوة والتربية الصارمة فتؤدى لا محالة الى خلق ضمير صارم أرعن يحاسب الطفل على كل كبيرة وصغيرة . كما أنها تولد الكراهية للسلطة الأبوية وكل ما يشبهها أو يمثلها فيتخذ الطفل من الكبار ومن المجتمع عامة موقفا عدائيا قد يدفعه الى الجناح ، وفى هذا ما يلقي الشك على الرأى الشائع بأن جناح الأحداث يرجع الى انعدام الضبط والعقاب ، أى الى ضعف الضمير أو عدم وجوده . وقد يستسلم

الطفل أو يستكين للقسوة ويطيع ، لكنها طاعة مصطيغة بالحقد والنقمة وتحين الفرص لارتكاب العمل المحظور لا حبا فيه بل انتقاما لنفسه فاذا به يلتمس اللذات المختلصة . أو يكف نفسه عن أغلب وجوه نشاطه لأنه لا يعمل شيئا الا عوقب عليه . أو يرى الخلاص في تملق والده فيأخذ في تزلفه ويجد لذة في الخنوع . وهذا الموقف السلبي الخانع من الأب يمنع الطفل من تقمص صفات الذكورة ، ويميت ثقته بنفسه ، ويبث فيه الشعور بالنقص ، ويقتل فيه روح المبادأة والاستقلال ، ويجعله عاجزا عن الدفاع عن حقوقه .

ومن الأمهات والآباء من ينبذون أطفالهم نبذا صريحا أو مضمرا ، بالقول أو بالفعل . ويبدو النبذ في كراهية الطفل أو التنكر له أو اهماله أو الاسراف في تهديده وعقابه أو السخرية منه أو ايثار اخوته وأخواته عليه أو طرده من البيت . والنتيجة المحتمومة لهذا فقدان الطفل شعوره بالأمن . فان كان النبذ صريحا بث في نفسه روح العدوان والرغبة في الانتقام وازدادت حساسيته وشقاؤه ، فاذا به يصبح شموسا عنيدا حقودا قلقا ، ولا يكون في العادة محبوبا من أترابه الأطفال . وقد لوحظ أن نبذ الطفل عامل مشترك في كل حالات الجناح عند الأطفال والشباب . وغالبا ما يكون الطفل المنبوذ قلقا متلهفسا الى العطف تواقا الى استرعاء النظر اليه ، يستجديه بطرق تجعل الناس تضيق به . فان كان النبذ مضمرا مال الطفل الى الاستكانة والاستسلام وأصبح خائفا متهيبا لا يقدر على تركيز انتباهه مما يؤدي به الى التخلف الدراسي . وقد يسلك الطفل المنبوذ سلوكا سويا ويبدو سعيدا الا أن التجاوب العاطفي معه أمر محال .

التراخي والتدليل : وليس التراخي في معاملة الطفل بأقل ضررا من التشدد والتزمت في معاملته . وللتراخي صور عدة منها عدم تدريب الطفل على الامتثال لأية قيمة أو نظام أو تحمل أية مسئولية : في حياته بالمنزل وفي أعباه وفي معاملاته للناس وحتى في استذكار دروسه . لقد وجد أن الطفل الذي ينشأ على تراخ وتهاون معرض لاضطرابات الشخصية والسلوك كالطفل الذي يعامل بقسوة . ذلك أن الأب - أو الأم - المتراخي أو الضعيف نموذج سيء يحتذيه الطفل هذا من ناحية . ومن ناحية أخرى فهو لا يتيح للطفل أن يظهر عداءه نحوه ، لا خوفا من عقابه ، بل لما يعتري الطفل من شعور بالحجل أو الندم ان أظهر عداءه لمثل هذا الأب «الرحيم» . وكلما « ترفق » به الأب زاد شعوره بالذنب من اتجاهه العدواني نحو

أبيه . ثم ينتهي به الأمر الى كبت هذا العدوان ليقاسى فيما بعد عواقب هذا الكبت .

وللاسراف في تدليل الطفل عواقب وخيمة شتى . ويقصد بالتدليل قضاء كل ما يريده الطفل مهما كان سخيفا أو تعسفيا أو غير مشروع ، وأن يكون الجميع رهن اشارته يتحكم فيهم دون داع ، فلا شيء ينقصه ولا شيء يضايقه ، كما ينطوى التدليل على التراخي والتجاوز عن الأخطاء . وفي التدليل يأخذ الطفل ولا يعطى - وهذا غير العطف الذى يحمل الطفل على التنازل عن بعض ما يريد لقاء ما نفرغه عليه من عطف . والتدليل يؤدي الى الشعور بالنقص والحيبة حين يصطدم الطفل بالعالم الخارجى أو يذهب الى المدرسة أو حين يولد له أخ جديد . كما أنه يخلق من الطفل شخصا خروعا يضيق بأهون المشكلات ولا يطبق مواجهة الصعوبات فيجهد فى الخلاص منها بأى ثمن وسرعان ما يستجدى المعونة من الغير . والتدليل الشديد قد يوهم الطفل بأنه مركز العالم الذى يعيش فيه ، فمتى ذهب الى المدرسة أو احتك بالناس خاب ظنه واعتقد أن الناس تتحامل عليه أو تأتمر به . وقد يكون هذا نواة شعور بالاضطهاد يلح عليه فيصبح عاملا هداما فى كيان شخصيته ، أو يصطنع فى المدرسة حيلة شتى لجلب النظر اليه كالعصيان أو الهرب أو الاعراض عن الطعام أو تصعير الحد ، الى غير ذلك من الحيل التى تؤدى الى عقابه ، فهو يؤثر أن يعاقب على أن يكون موضع اهمال . والطفل المدلل ينتظر من رؤسائه حين يكبر التغاضى عن زلاته والتساهل معه والا ثار وشعر بالظلم . ولا شك فى أن التدليل يضيع ثقة الطفل بنفسه ، ويميت فيه روح التفرد والاستقلال ، ويخلق فى نفسه على مر الزمن صراعا بين رغبته فى الاتكال على غيره ورغبته فى التحرر وتوكيد شخصيته . الواقع أن الأم أو الأب الذى يدلل طفله لا يحبه حبا ناضجا حقيقيا ، بل يعده للشقاء فى مستقبل حياته لأنه لم يعده لتحمل الحرمان فى الحياة والواجب أن نعلم الطفل أن الأمور لا يمكن أن تسير دائما على ما يريد ، وذلك بالأنا نعطيه كل ما يطلب ، وأن نعوده التنازل عن بعض رغباته ، وأن نعوده الأخذ والعطاء .

التدلبب فى المعاملة : والتقلب فى معاملة الطفل بين اللين والشدة أو القبول والرفض من أشد الأمور خطرا على خلقه وصحته النفسية . فإذا به يثاب على العمل مرة ، ويعاقب عليه هو نفسه مرة أخرى . يعاقب على الكذب أو على الإعتداء على الغير حيناً ، ولا يعاقب حيناً آخر . يجاب الى مطالبه المشروعة مرة ، ويحرم منها مرة أخرى دون سبب معقول . يعاقب

أن اختلس شيئا من المنزل ويشجع ان اختلس شيئا من الخارج . هذا التذبذب في المعاملة يجعل الطفل في حالة دائمة من القلق والحيرة ، ولا يعينه على تكوين فكرة ثابتة عن سلوكه وخلقه . كما أنه يهز ثقته بوالديه ولا يدري ان عمل عملا أثناب عليه أو يعاقب من أجله . وقد يفضى به ذلك الى اصطناع النفاق والكذب والحثل وأن يكون ذا وجهين . ولقد ظهر أن الشدة المعقولة الثابتة أهون شرا من هذا التذبذب .

التلف والقلق الزائد : من الأمهات والآباء من يبدون تلهفا شديدا على الطفل : يقيدون أوجه نشاطه خشية أن يصاب بحادثة أو عدوى ، فلا يسمحون له باللعب على سجيته مع غيره من الأطفال ، ولا يشجعونه على الاندماج معهم ، ولا يأذنون له بالمجيء والروح الا في صحبة كبير خونا عليه من الغرباء أو السيارات . فان مرض أبدوا اهتماما زائدا بمرضه حتى ان كان طفيفا ، فمنعوه من الذهاب الى المدرسة وأبقوه في الفراش أياما طويلا . مثل هذا الطفل يستجيب لهذه المعاملة بالقلق والتهيب . ويزداد اتكاله على أبويه لأنه لم يتعلم قط مواجهة موقف بمفرده ، وكثيرا ما يصاب الطفل بقلق شديد موصول على صحته ، هذا الى شعور الطفل بأهميته الزائدة مما يعطيه سلاحا قد يستغله ضد والديه لتوكيد ذاته أو لعاقبهما . وقد تضعف هذه المعاملة ثقة الطفل بوالديه حين يدرك ضعفهما ، وفي هذا اضعاف لنفوذهما .

الشجار بين الوالدين : الشجار بين الوالدين أمام الطفل يفقد الطفل شعوره بالأمن خوفا على مصيره ، أو خشية أن يتحول عدوان أحدهما عليه ، أو لأنه قد يظن أنه سبب الشجار ، أو لأن كل خصام لابد أن ينتهي بغالب ومغلوب ، وسواء كان المغلوب أباه أو أمه فكل منهما أشد من الطفل وأقوى ، فكيف تكون الحال اذن حين يصبح نفسه طرفا في خصام مع أحد منهما ؟ يضاف الى هذا أن عدم الوفاق بين الوالدين قد يؤدي الى الاسراف في تدليل الطفل أو تملقه . فيشعر الطفل - والأطفال شديدي الحسد لشعور والديهم نحوهم - أن هذه العناية الفائقة لا تفرغ عليه من أجله هو . زد على ذلك أن الشجار يجعل الطفل حائرا بين الولاء لأبيه أو لأمه ، وقد يتعلم أن يستغل أحدهما ضد الآخر ، أو يستخدم أحد الوالدين هذه الوسيلة مما يبيت في نفس الطفل الشعور بالذنب ويفقده شعوره بالأمن . ولنذكر أن الخصام الصامت بين الوالدين أشد أثرا في نفس الطفل من الخصام الصريح . وغنى عن البيان أن الخصام - أيا كان نوعه - يضعف ثقة الطفل بوالديه ، ومن ثم بالناس جميعا .

هذا الى أنه يعطى الطفل فكرة سيئة عن الحياة الزوجية والطمأنينة في البيت مما يبدو أثره ضارا في مستقبل حياته . ويحدثنا علماء النفس أن الخصام عامل بالغ الأثر في نشأة كثير من الاضطرابات النفسية . وعلى هذا قد يكون الطلاق خيرا وأبقى على الصحة النفسية للطفل من الشقاق الدائم الموصول .

٦ - الصحة النفسية في المدرسة

تتمشى الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم مع الأهداف التي مى إليها علم الصحة النفسية . فكل منهما يرمى الى تكوين شخصيات متكاملة أى ناضجة سعيدة قادرة على الانتاج والتعاون . ولكل منهما أهداف وقائية وأخرى انشائية : أى أهداف تقى النشء من كل ما يعطل نموه ، وأخرى تعينه وتدربه على العيش السعيد المنتج فى بيئته الاجتماعية وتزويده بطائفة من المهارات العقلية والاجتماعية والمهنية . ويتضح هذا متى استعرضنا ما تهتم به المدارس النموذجية الحديثة وما ترجو تحقيقه .

المدارس النموذجية الحديثة

١ - تجهد المدرسة الحديثة فى أن يكون الجو الاجتماعى الذى يسودها جوا ديمقراطيا من القسر والعسف ، يتعاون الطلاب والمعلمون فيه على أداء أعمال حيوية مفيدة ، فردية وجماعية . ومن دعائم النظام الديمقراطى الايمان بقيمة كل طالب ، واحترام رأى الجماعة واعطاء الطلاب حرية المناقشة والاختيار وتوجيه أنفسهم والاشتراك فى التخطيط ، والابتعاد عن المنافسة غير العادلة .

٢ - ولم تعد مهمة المدرسة الحديثة تلقين المعلومات والاعداد للامتحانات ، بل تهيئة جو الصف والمدرسة ومواقف التعلم على نحو يكفل النمو السليم لشخصيات الطلاب فى المراحل المختلفة ، وتجنب ما يعطل هذا النمو ، وتنمية العلاقات الانسانية السليمة القائمة على التعاون وايتار الغير والتسامح والمودة .

٣ - من أجل هذا تهتم المدارس الحديثة بالتعلمين قبل أن تهتم بمواد الدروس . أى تهتم بالأحياء قبل أن تهتم بالأشياء . فالطالب هو مركز الاهتمام . ومن دوافعه وحاجاته المختلفة تبدأ عملية التعلم على أساس نشاطه الذاتى . ويتمشى مع هذا الاهتمام بالطالب مراعاة ما بين الطلاب من فوارق عقلية ومزاجية على قدر المستطاع .

٤ - كذلك تهتم التربية الحديثة اهتماما خاصا باختيار المعلمين وتزويدهم بمبادئ الصحة النفسية . ذلك أن أمس ما تحتاج إليه المدارس من ناحية الصحة النفسية معلمون تتيح لهم شخصياتهم وتدريبهم خلق الجو الملائم لنمو الشخصيات السوية . ولا نغفلوا اذا قلنا انه ليست هناك مهنة ان امتهنها ذو شخصية معتلة كانت أجلب للضرر على غيره وعلى نفسه من مهنة التدريس . فالمعلم العصابي ينشر الاضطرابات النفسية بين طلابه كما لو كان مصابا بالجدري أو حمى التيفود . وسلوكه نحو طلابه يتسم بنفس الصفات التي يتسم بها سلوك الوالد العصابي نحو أولاده . وترجع خطورة المعلم الى أنه يقوم بعدة أدوار في وقت واحد . فهو بديل عن الوالد ، وهو رئيس ومشرف وموجه وخبير وعالم ولواقع أن المعلم لا تغنيه ثقافته أو مهارته في التدريس أو حبه للعمل أو الملمه الواسع بمشكلات مهنته ، لا يكفي هذا كله للنجاح في مهمته ان لم تكن له القدرة على الفهم والعطف والاستبصار الوجداني في نفوس طلابه .

٥ - والمدرسة الحديثة تعين مراكز التوجيه المهني على القيام بمهمتها اذ تحتفظ لكل طالب بملف خاص تسجل فيه مستواه العقلي ومستواه الدراسي وسماته البارزة واتجاهه الخلقى العام وميوله وذلك لما بين الصحة النفسية للفرد وعمله من صلة وثيقة .

٦ - كذلك تهتم المدارس النموذجية بما يبسود لدى الطلاب من مشكلات وانحرافات سلوكية وحلقية ، وتعمل على العلاج المبكر لها قبل أن يستفحل أمرها ويستعصى شفاؤها . من أجل هذا تهتم المدرسية بالتعاون مع البيت للكشف عن أسباب هذه المشكلات ، أو تحيلها الى « العيادات النفسية » الملحقة بالمدارس الكبيرة أو بمناطق التعليم . ومما يجدر ذكره بهذا الصدد « مكاتب التوجيه والارشاد » الملحقة بكثير من المدارس والجامعات في الخارج ، وهدفها فعونة الطلاب على حل ما يعرض لهم من مشكلات ومتاعب مدرسية وغير مدرسية : الخوف من الامتحانات ، القلق على الصحة ، صعوبة تركيز الانتباه ، العجز عن تنظيم أوقات المذاكرة وأوقات الفراغ ، عدم معرفة طرق التحصيل الصحيحة للمواد المختلفة ، الاعراض عن بذل الجهد ، الاسراف في الاعتماد على المدرس والافتصار على المحاضرات ، التجرم بالدراسة أو الشعور بأنها عبء ثقيل ، العجز عن التعامل السليم مع الآخرين ، ضعف الحساسية الاجتماعية وعدم الاشتراك في المناشط الاجتماعية والرياضية ، الانحرافات الجنسية المختلفة ، المتاعب المالية هذا الى دراسات خاصة في موضوع « الصحة النفسية »

لتعين الشباب على المحافظة على صحته النفسية وعلى التحرر من بعض مشكلاته النفسية .

من هذا نرى الى أى حد تهتم التربية الحديثة بحياطة الصحة النفسية للطلاب ، ووقايتها من عوامل الاضطراب الكامنة فى كل مدرسة ، وتزويدهم بأساليب الكفاح الناجحة . ذلك أن العلم ليس الا سلاحاً واحداً من الأسلحة اللازمة لحوض معركة الحياة . وكثير من حملة العلم تنقصهم الخبرة بالناس والدنيا فلا يستطيعون الانتفاع بما تعلموه أو نفع غيرهم به أو التمتع بما كسبوه من طيبات التراث الفكرى .

٧ - العيادات النفسية

العيادة النفسية مؤسسة اجتماعية تستهدف معونة الناس ، كبارهم وصغارهم ، على حل مشكلاتهم التوافقية المختلفة : النفسية والمهنية والأسرية والاجتماعية والعيادات النفسية أنواع منها :

١ - عيادات ارشاد الأطفال : وتهدف علاج مشكلات الأطفال السلوكية المختلفة التى تنجم بوجه خاص عن صراعات نفسية واجباط : كمشكلات التغذية والنوم والنطق والتمرد والهرب من البيت والتبول اللاارادى والمخافات الشاذة وتوبات الغضب ، هذا الى السرقة المتكررة أو الاسراف فى الكذب أو الغش . والمتبع فى هذه العيادات استدرج الأم أو الأب لعالجها الى جانب علاج الطفل ، اذ يغلب أن يكون الطفل المشكل ثمرة والدين مشكلين . واضطراب شخصية أحدهما أشد أذى بالطفل من جهله بأصول التربية الصحيحة .

٢ - العيادات النفسية التربوية : وترمى الى علاج مشكلات التلاميذ الدراسية والمدرسية التى لا تقدر المدرسة على حلها ، كمشكلة التخلف الدراسى وما يلقاه التلميذ من صعوبات خاصة فى القراءة أو فى تعلم مادة أو عدة مواد . كما تهتم بمشكلة التغييب الموصول دون سبب كاف ، أو سوء سلوك التلميذ مع زملائه ومدرسيه ، وما ينشأ عن جو المدرسة من مشكلات خاصة . ومن هذه العيادات ما يهتم أيضاً بمسألة التوجيه التعليمى للتلاميذ .

٣ - عيادات الأحداث الجانحين : تختص عادة بعلاج مشكلات الأحداث التى تتخذ صورة عدوان على المجتمع بما يقتضى تدخل السلطات : كالاعتداء

بالعنف ، والاعتداء الجنسي ، والاعتداء على ممتلكات الغير ، والحس والتخريب والتشرد ، وتلحق عادة بمحاكم الأحداث .

٤ - عيادات عيوب النطق : من المعروف أن كثيرا من عيوب النطق عند الأطفال كالعقلة والتلعثم والفأأة واللغج ترجع الى عوامل نفسية كالقلق وفقدان الثقة بالنفس والشعور بالنقص وعم الشعور بالأمن . . . وقد يكون بعضها حيللا لا شعورية لطلب النظر الى الطفل أو لاعفائه من الأسئلة فى الفصل . . . وتختص هذه العيادات بعلاج هذه الحالات بالطرق النفسية والتقويمية المعروفة .

٥ - عيادات التوجيه والتأهيل المهني : وتستهدف توجيه المراهقين أو الشيوخ أو ضعاف العقول أو العصائين أو المصابين بعاهات جسمية مستديمة أو أمراض مزمنة . . . توجيههم الى المهن التى تناسبهم وتستغل ما لديهم من امكانيات .

وهناك عيادات للارشاد الزوجي وحل المشكلات الزوجية . وعيادات لارشاد الأمهات ، وعيادات تشخيص وعلاج حالات سوء التوافق العنيفة كالعصاب والذهان .

وتتكون العيادة عادة من طبيب بدني ، وطبيب نفسى وخبير نفسى كلينيكى وعدد من الاخصائين النفسيين ، والاحصائين والاحصائيات الاجتماعيات ، وذلك لدراسة الحالة من جميع نواحيها الجسمية والنفسية والاجتماعية ، الماضية والحاضرة (انظر ص ٤١٢) . ثم يجتمع الأعضاء جميعا لمناقشة الحالة وتلمس أوجه العلاج ، وتتبعها للإشراف على سير العلاج . بالاضافة الى هؤلاء تضم كل عيادة عددا من الاحصائين فى الناحية التى تهتم بها بوجه خاص : احصائين فى العلاج التقويى لعيوب النطق ، أو فى التعليم العلاجى ، أو فى علاج الاطفال باللعب ، أو فى التأهيل التعليمى ، أو التحليل المهني .

وللاخصائى أو الاحصائية الاجتماعية مكانة هامة فى هذه العيادات . فهى التى تقوم بجمع المعلومات الاجتماعية التى تفيد فى فهم الحالة النفسه للفرد وخاصة دراسة ظروف أسرته ، ثم تقوم بتحليل هذه المعلومات والتعليق عليها وكتابة تقرير منظم عنها وهى الوسيط بين العيادة والأسر ، اذ تقوم بتفهم الوالدين ما يجب عمله لسياسة الطفل فى المستقبل . وحي التى تتخذ الاجراءات اللازمة ان دعت الحاجة الى نقل الطفل من منزله الى

بيت كافل أو بيئة أخرى • وهى التى تشرف فى العادة على تنفيذ سير
العلاج أو الاصلاح •

ولا يقتصر عمل العيادة النفسية على التشخيص والعلاج ، بل لها الى
ذلك وظائف أخرى • فالعيادات تكون فى العادة مراكز للتوجيه والتنوير
بما تعقده من محاضرات وندوات ومناقشات مبسطة يفيد منها أغلب الناس
وكثيرا ما تكون مراكز للبحث العلمى نظرا لوفرة ما يتردد عليها من حالات
مختلفة ، كما أنها تقوم كذلك بوظيفة تدريب الاخصائيين ممن أتموا
دراستهم النظرية ولا بد من تدريبهم العملى حتى يكون اعدادهم مكتملا •

٨ - كيف تحافظ على صحتك النفسية

اليك بعض المبادئ التى تعينك على الاحتفاظ بما لديك من صحة
نفسية ، وعلى وقاية نفسك من كثير من المتاعب التى لا داعى لها •

١ - اعرف نفسك : أكبر الظن أن آخر شيء يريد الانسان أن
يعرفه وأن يفهمه هو حقيقة نفسه ، فهو يخفيها عن الناس وعن «نفسه» •
ولعله لو اطلع على ما تكنه لأزعجه ذلك كثيرا • وهذا هو سر الاخفاء •
غير أنه من الخير أن يعرف الانسان نفسه ، وأن يقدر ما بها من نواح للضعف
وأخرى للقوة من امكانيات خافية أو مهملة ، وأن يحدد الأغراض والدوافع
التي تقوم وراء سلوكه تحديدا كافيا • وحينذا لو استطاع أن يعرف
ما يلجأ اليه من حيل دفاعية للتخفف من متاعبه اليومي • وحينذا لو واجه
مخاوفه وحلها ، فضوء النهار يطرد الأشباح ••• كل ذلك دون تمويه
أو خداع ذاتي • فالجهل مصدر لكثير من متاعبنا وصراعاتنا النفسية
واندفاعاتنا • وكثير من السخط والشقاء الذى يكابده الانسان يرجع الى
أنه لا يعرف ما يريد • فمن أراد أن يتحكم فى نفسه ، وأن يكون حرا
فليعرف نفسه • ومن أراد أن يتوافق مع الناس ومع نفسه فليعرف نفسه •
واعترف لنفسك بما يحفزك من دوافع حتى لو كانت كريهة غير مساغة •
واعترف لنفسك بأن هناك مشكلة قائمة أمامك ، فلا تنكرها ولا تهون
من أمرها ولا تخدع نفسك بتركها للزمن ، بل اعترف بها أولا • ان شر
الحروب هى الحرب التى يشنها الانسان على نفسه ، لكنها حرب لا مفر منها
ان أراد أن يحتفظ بصحته النفسية • على ألا تنصرف فى التأمل والتحليل
الذاتى اذ قد ينقلب الى استغراق فى العجب بالذات أو الرثاء لها •

٢ - تعلم حل المشكلات بالطرق الصحيحة : الأسلوب العلمى حل

المشكلات هو الأسلوب الوحيد لحلها حلا واقعيا سليما ، لأنه أسلوب يقتضى الروية والتفكير والنظر الى المشكلة من جميع نواحيها السارة وغير السارة ووزنها وتحليلها ، هذا الى أنه أسلوب موضوعي يتطلب أن يسترشد الانسان أولا بالوقائع والمشاهدات الموضوعية لباحثه الذاتية ومخاوفه وشكوكه . أما الأسلوب غير العلمى فقد يخفى المشكلة فى الظاهر لتعود سرا مما كانت عليه ، أو لتتمخض عن عدة مشكلات . وحاول أن تحسم مشكلاتك فور ظهورها ، وان تبت فى الأمور دون تسويق كبير وأن تصل الى قرارات حاسمة غير مائعة . فتعليق الأمور يبعث فى النفس القلق ، ويثير الصراعات القديمة ، بل يخلق صراعات جديدة . فان أعجزك حل المشكلة فاستشر . وأن ظلمك الواقع فاستقبل المحتوم ببشر ، وخذ الأمور هونا على قدر ما تستطيع . ووطن نفسك على أن الفشل والحزنان من طبع الحياة فلا مناص من قبوله ، ثم تعلم كيف تنحنى للعاصفة .

٣ - **اتخذ لنفسك هدفا فى الحياة** : فهذا الهدف من شروط تكامل الشخصية ، لأنه يوفق بين دوافعك المختلفة ، ويحول دون تبديد طاقتك فى نشاط عشوائى عقيم لا يثمر ، وينظم تصريف هذه الطاقة . هذا الى أنه يقيك من الانطواء والاسراف فى التأمل الذاتى ، كما يحثك على أن تحيا حياة ناشطة فاعلة ، ويحول بينك وبين الحمود والركود والقعود .

٤ - **اتخذ لنفسك صديقا** : ليست الصداقة مجرد تبادل للخواطر والأفكار بل بث الشكوى وتجاوب المشاعر والرغبات ، فالصديق شخص يسمع ويفهم ويحنو وينصح والتعبير له عن متاعبك ومشاكلك باللفظ يهون من شدتها ، ويزيدها وضوحا وتحديدا ، ويجعلك تنظر اليها نظرة موضوعية ، مما ييسر تحليلها وفهمها ونقدها والكشف عما قد يكون بها من مبالغات . والبوح للصديق بما تخافه أو تخجل منه أمان من الكبت . والصديق يعفيك من أن تبت شكواك ومتاعبك لكل من هب ودب فلا ينالك من ذلك الا خيبة الأمل وسوء الظن بالناس : ذلك أن من تشكو اليه قد يستضعفك - والناس لا تحترم وتخشى الا الأقوياء - أو يسخر منك ، أو يشمت فيك ، أو يكره ان يستمع اليك لأنك تصور له ناحية يكرها فى نفسه ، أو لديه من الهموم ما يشغله عنك ، وغير بعيد أن يستغل شكواك ضدك ان انقلب عليك ومن ثم كانت الصداقة عاملا هاما فى تنظيم شخصية الفرد ، وكان انعدام الأصدقاء علامة على سوء التوافق خاصة فى مرحلتى المراهقة والشباب .

٥ - **كن صريحا فى معاملتك** : اذا كانت الصراحة مع النفس نوعا

من الأمانة فالصراحة مع الغير نوع من الشجاعة • والبعد عن التصنع والتكلف واللف والمواربة في معاملة الناس يعفك من كثير من الحرج والتورط والصراع ولا يلبس عليك الأمور ، أو يحرف حقيقة صلاتك بالناس • فلو أصابك من أحد سوء أو مكروه فمن الخير أن ترد الأمانة من أن تكتمها في نفسك زمنا تتراكم عليها فيه أمثالها • وأعلم أن الإبقاء على الصلات لا يكون بتكرار التفاضى عن الهفوات، فهذا لا ينجم عنه الا الانفجار أو صب الأذى على شخص برىء •

٦ - **ركز انتباهك في الحاضر** : لا تكثر من التحسر على مافات ، والتوجس مما هو آت ، بل درب نفسك على تركيز انتباهك في الحاضر ، فهذا خير وسيلة للاتقان وسرعة البت والاعداد للمستقبل • غير أن هذا لا يعنى اغفال الخبرة الماضية وما يقتضيه المستقبل ، بل يعنى أن خير الطرق للاستعداد للغد هي أن نركز اهتمامنا ونشاطنا في انهاء عمل اليوم على خير ما يكون دون اسراف في تأمل الماضى والمستقبل لذاتهما تأملا يغشاء القلق • فالقلق لا يسلب الغد أحزانه ، لكنه يسلب اليوم قوته •

٧ - **اتقان عملك** : لا تحاول أن تنجز ثلاثة أشياء في وقت واحد ، لأن هذا يعنى قصورك عن اتقان أى واحد منها • ولو كان شعارك « الكيف قبل الكم » كان خيرا وأبقى • ففي الاتقان أمانة وشعور بالنجاح والفوز ، وهذا أفضل سبيل الى زيادة الثقة بالنفس • والاتقان لا يعنى أن تزهد نفسك بالاسراف في العمل • فقد يكون هذا الاسراف حيلة رناعية ضد القلق • وهذا نوع من التبذير يجب أن ينتبه اليه الفرد وأن يعمل على ازالة أسبابه •

٨ - **اشترك في نشاط اجتماعي** : ففي هذا النشاط فوائد انشائية ووقائية وعلاجية تعرضنا لها في أكثر من موضع من هذا الكتاب •

أسئلة في الصحة النفسية

- ١ - مواجهة الواقع دون خداع للنفس شرط أساسى للصحة النفسية .- اشرح هذه العبارة .
- ٢ - الى أى حد يستطيع الفرد تحسين شخصيته بمجهوده الذاتى ؟
- ٣ - صف أزمة نفسية حلت بك ، وبين أسبابها وما آلت اليه .
- ٤ - بين الصحة النفسية والصحة الخلقية صلات وثيقة - وضع هذه العبارة بأمثلة محسوسة .
- ٥ - ماذا يمكنك أن تفعله لصديق يشكو من ضعف شديد فى ثقته بنفسه ؟
- ٦ - كيف تنصح لشخص يعانى صراعا شديدا من اختلاف معايير الأخلاق فى منزله عنها بين زملائه ؟
- ٧ - ما المقصود بالعبارة الآتية : سعادة الفرد فى تكامل شخصيته .
- ٨ - ينشأ المرض النفسى من اضطرابات فى العلاقات الانسانية ، ويبدو فى صورة اضطراب فى العلاقات الانسانية - اشرح
- ٩ - ماذا نعنى حين نقول ان العلاج النفسى تربية جديدة للمريض ؟
- ١٠ - خداع النفس عن طريق الحيل الدفاعية يعين الفرد على تحمل أعباء الحياة اشرح ؟
- ١١ - تتوقف معاملة الوالد لأولاده والمعلم لطلابه على مدى ما يتمتع به كل منهما من صحة نفسية .
- ١٢ - الى أى حد يتمشى الجو الاجتماعى فى مدارسنا مع ما نرجوه لأطفالنا من صحة نفسية سليمة ؟
- ١٣ - ناقش الرأى الذى يقول : « ليس هناك طفل مشكل ، بل آباء ومربون مشكلون »
- ١٤ - ما هى الحاجات النفسية الأساسية للطفل ، وما العواقب التى تترتب على احباط كل حاجة منها .

- ١٥ - ما الظروف العامة في البيت وفي المدرسة والتي تفقد الطفل شعوره بالأمن ؟
- ١٦ - أيهما أضر بنمو الطفل : (أ) الإفراط أو التفريط في اطلاق الحرية له .
- (ب) الإفراط أو التفريط في تربيته الحلقية .
- ١٧ - كثيرا ما يكون الأطفال مسرحا يمثل عليه الوالدان ما يضمران من دوافع وصراعات لا شعورية - اشرح
- ١٩ - كيف توضح لشباب أن ما يعانیه من مشكلات نفسية لا يختلف عن مشكلات غيره من الشباب .
- ٢٠ - اقترح بعض الطرق التي يستطيع بها الوالد أو المعلم رفع وصيد الاحباط عند أولاده وطلابه .
- ٢١ - خزوج الانسان من أزماته النفسية منتصرا من العوامل التي تقوى شخصيته - وضح بالمثال .
- ٢٢ - يتوقف نجاح الفرد في علاقاته الاجتماعية على مدى فهمه لنفسه وفهمه لغيره - اشرح .
- ٢٣ - ما نوع التربية في الطفولة التي تهىء الفرد : للانطواء ، وللفقد الثقة بالنفس ، وللعنوان .
- ٢٤ - « اعرف نفسك » مبدأ يعرفه كثير من الناس لكنهم لا يحاولون تطبيقه على أنفسهم - لماذا ؟
- ٢٥ - ضع في لغة سيكولوجية قول أحد الحكماء : « اللهم هبني القوة لتغيير ما أستطيع تغييره من الأمور ، والصبر على ما لا أستطيع تغييره من الأمور ، والحكمة للتمييز بين هذه وتلك » .

مراجع الصحة النفسية

- Alexander : Theory of Neurosis, 1945.
Ashdown and Brown : Social Service and Mental Health, 1953.
Bowlby : Child Care and Growth of Love, 1953.
English and Pearson : Emotional Problems of Living.
Eissler (Ed.) : Searchlights on Delinquency, 1949.
Eysenck (Ed.) : Handbook of Abnormal Psychology, 1961.
Flugel : Psychoanalytic Study of the Family, 1948.
Hadfield : Psychology and Mental Health, 1953.
Horney : The Neurotic Personality of our Times, 1952.
Hunt (Ed.) : Personality and the Behavior Disorders, 1954.
Katz and Tiegs : Mental Hygiene in Education.
Klein : Mental Hygiene, 1949.
Lockart : Improving your Personality, 1939.
Shaffer and Shoben : Psychology of Adjustment, 1954.
White : The Abnormal Personality, 1956.



معجم انجليزي عربي لمصطلحات علم النفس

A

<i>Aberration</i>	زيغ . حيود
<i>Ability</i>	قدرة
<i>Abnormal</i>	شاذ . غير سوى
<i>Abortive</i>	مبتسر . متعجل . جهيش
<i>Abreaction</i>	تصريف . تنفيس
<i>Abstinence</i>	التأبى . التعفف
<i>Abstraction</i>	تجريد
<i>Acquired</i>	مكتسب (مقابل فطرى)
<i>Acquisitions</i>	مكتسبات
<i>Act</i>	فعل
<i>Active</i>	فاعل . ناشط (ضد فاعل)
<i>Activity</i>	نشاط . فاعلية
<i>Adaptation</i>	تكيف . تهايؤ . توازم
	تكيف سلبى
<i>Adaptation / negative</i>	
<i>Adjustment</i>	توافق
<i>Adolescence</i>	المراهقة . الفتوة
<i>Adult</i>	الراشد
	وجدان . حالة وجدانية
<i>Affect, feeling</i>	
<i>After-images</i>	صور بعدية أو تلويز
<i>Agglomerate</i>	رصيص
<i>Aggression</i>	عدوان تحدى . تأكيد
<i>Agnosia</i>	عمه (بفتح العين والميم)
<i>Agoraphobia</i>	الخوف من الحلاء
<i>Aim</i>	هدف
<i>Allergy</i>	استهداف مرضى . لا قابلية
<i>Alloeroticism</i>	الشهوية الغيرية
<i>Altruism</i>	الغيرية . الايثار
<i>Ambiguity</i>	ليس . التباس
<i>Ambivalence</i>	التناقض الوجدانى
<i>Amnesia</i>	نساوة (بكسر النون)

<i>Amorph</i>	مانع
<i>Amorous</i>	عشقى
<i>Anal</i>	شرجى
<i>Animal Spirits</i>	ارواح الحيوانات
<i>Animism</i>	الاحيائية
<i>Antagonism</i>	تصارع . تعارض
<i>Anticipation</i>	سبق . تكهن
<i>Anthropomorphism</i>	التشبيهية
<i>Anxiety</i>	حصر (بفتح الصاد) . قلق
<i>A priori</i>	قبل
<i>A posteriori</i>	بعدى
<i>Apathy</i>	خمول . تبلد . جمود الحس
<i>Aphasia</i>	حبسة صوتية
<i>Aphonia</i>	حبسة كلامية
<i>Aptitude</i>	استعداد
<i>Apposition</i>	تراكب
<i>Arbitrary</i>	تحكمى . تعسفى . عرفى
<i>Archtypes</i>	صور أولية بدائية
<i>Argument</i>	حجة
<i>Ascendance</i>	سيطرة تسلط
<i>Asocial</i>	لا اجتماعى
<i>Aspiration</i>	طموح . تطلع
<i>Assimilation</i>	تمثيل
<i>Association</i>	ترابط . تداعى
<i>Associations</i>	مترايطات . مستدعيات
<i>Asthenic</i>	واهن
<i>Atrophy</i>	ضمور
<i>Attitude</i>	اتجاه نفسى
<i>Autism</i>	التفكير الاجترارى
<i>Auto-erotism</i>	الشهوية الذاتية
<i>Autonomy</i>	استقلال ذاتى
<i>Automatizms</i>	آليات
<i>Auto-regulation</i>	التعديل الذاتى
<i>Auto-suggestion</i>	الايحاء الذاتى
<i>Axioms</i>	بديهيات
<i>Awareness</i>	تفطن

B

Background	أرضية ، بطاقة ، مهاد
Backwardness	تخلف دراسي
Barrier	حاجز • عقبة • سد المصادرة على المطلوب
Begging the question	
Behavior	سلوك
Behaviorism	المدرسة السلوكية
Bias	انحياز
Biology	علم الأحياء
Blocking	عاقبة
Border-line case	حالة بينية

C

Capacity	وسع • استطاعة
Caprice	نزوة
Castration	خصاء
Categorical	قطعي • مطلق
Catharsis	تطهير • تنفيس
Cathexis	شحنة انفعالية
Cause	علة
Causality	العلية
Censor	الرقيب
Chaos	عماء
Character	خلق
Character, national	الطابع القومي
Characteristics	مميزات • مشخصات
Chorea	مرض الخوريا (الرن)
Chronograph	مزمان
Chronometer	ميقت
Chronological age	العمر الزمني
Clairvoyance	الاستشفاف
Clarity	صفاء
Clash	تدافع • تضارب
Classic	مأثور
Classics	المأثورات ، الباقيات الجيدات
Closure	الإغلاق (الجسطلت)
Clue	مفتاح • إشارة

Clumsiness	خرق (بضم الحاء)
Coefficient	معامل
	معامل الارتباط
Coefficient of Correlation	
	معامل الثبات
Coefficient of Reliability	
	معامل الصدق
Coefficient of Validity	
Coexistence	معاصرة
Cognitive	معرفي
Coherent	ملتئم
Coincidence	التلاقي في المكان والزمان
Coitus	مجامعة • ملامسة
Comedy	مسلاة
Common sense	الحس المشترك • الذوق الفطري العام
Compensation	تعويض
Complex	عقدة نفسية
	تراضي • حل ودي • حل وسط
Compromise	
Compulsive	قسري
	مدرك عقلي • معنى كلي • مفهوم
Concept	
Conception	تصور المعاني الكلية
Concomitant	ملازم • مصاحب
Concrete	عياني • مشخص • مقوم
Condition	شرط
Conditioning	تعلم شرطي • اشراط
Conduct	مسلك
Conflict	صراع
Configuration	صيغة
Conformity	مجاراة • تشاكل اجتماعي
Confusion	خلط
Congenital	ولادي (غير الوراثي)
Conscience	ضمير
Conscientiousness	تخرج • تائم
	متماسك • خال من التناقض
Consistent	
Constitution	جيلة • تكوين
Contiguity	تجاور

Contrast	تباين .. مقابلة
Control	ضبط . هيمنة . اشراف
Conviction	اقتناع
Convulsion	تشنج
Co-ordination	تآزر . تناسق
Correlates	المشغلات (أطراف العلاقات
Correspondence	تناظر
Counseling	ارشاد (علاج نفسى)
Counter-proof	دليل عكسى
Counter-part	نظير . ند
	عقال (بضم العين وتشديد القاف
Cramp	
Cretinism	قصاع (بضم القاف)
Criterion	محك . علامة . فيصل
Critical Point	نقطة التآزر
Cross-section	مستعرض
Crucial	حاسم . مرجع
Culture	ثقافة المجتمع
Custom	عرف

D

Data	معطيات . مقدمات
Day-dreams	أحلام اليقظة
Death instinct	غريزة الموت
Debate	مناظرة
Deduction	استدلال قياسي
Defence mechanism	حيلة دفاعية
	ضعف أو نقص عقل
Deficiency / mental	
	تنكس (عودة الى حالة سابقة
Degeneration	
Delinquency	جناح « جرائم » الصغار
Delirium	هتار (بضم الهاء)
Delusion	أضلولة . توهم
Demand	مطلب
Dementia	خيل
Demonstration	برهان
Dependent	عيل (على أهله)
Dependency	افتقار

Depression	هبوط . اكتئاب
Deprivation	حرمان
Desire	رغبة
Determinism	الجنمية . القول بالجبهر
Development	ترقى . تحسن . نمو
Dexterity	حذق
Differentiation	تمايز . تباير
Discharge	تفريغ (الانفعال
Disgust	اشمئزاز تقزز
	التدريب الشكلى

Discipline / formal

Disintegration	تفكك . انحلال
Disorder	اضطراب . اختلال
Displacement	نقل . ازاحة
Disposition	استعداد
Dissociation	تفكيك . فصلى
Distinct	متميز
Distress	ضيق
Disturbance	اضطراب
Disruption	تفكك
Diversions	الاهى
Divination	تكهن . تخمين
Dogmas	عقائد دينية
Dogmatic	قطعى جزمى
	تجسيم المعانى (فى الأحلام)
Dramatisation	
Dread	رهبة
Drive	حافز
Dynamic	دينامى . حراكى

E

Eccentricity	اغراب
Echolalia	ترجيع
Eclectism	مذهب توفيقى
Ecology	علم التبيؤ (أثر البيئة)
Ecstasy	وجد . افتتان . جذب
Effect	نتيجة . معلول . اثر
Efficiency	كفاية
Ego	أنا . الذات

Egocentricity	مركزية الذات
Egoism	حب الذات . أنانية
Egotism	صلف وادعاء
Elation	مرح
Elan Vital	دفعة الحياة
Elusive	مراوغ . مليص
Emergent evolution	التطور الفجائي
Emotion	انفعال
Empathy	تقمص وجداني
	المذهب الاكتسابي أو الاختباري
Empiricism	
End	غاية
Energy	طاقة
Entity	موجود مستقل بذاته
Enuresis	التبول القسري ، بوال
Environment	بيئة
E/geographical	البيئة الجغرافية
E/behavioral	البيئة السلوكية
Envy	حسد
Epistemology	نظرية المعرفة
Equivalent	نظير . مكافئ . عدل
Erotism	شهوة
Essence	ماهية
Etiology	علم الاقصاص (تتبع الاسباب)
Eugenics	علم تحسين النسل
Euthenics	علم تحسين البيئة
Euphoria	انشرح ، نشوة
Evidence	بينة . بدهاة
Exaltation	حمية
Excitement	سورة . شدة الاحتياج
	استعراء . كشف العورة علانية
Exhibitionism	
Experience	خبرة (حالة شعورية)
Experiment	تجربة (ملاحظة مدبرة)
Explanation	تفسير (وصف وتعليل)
Extraversion	الاتساض (ضد الانطواء)
Extrinsic	خارجي (خارج عن جوهر الشيء)

F

Facies	سحنة
Fact	واقعة
Factor	عامل
Factor analysis	تحليل العوامل
Faculty	ملكة
Fallacy	غلط . مغالطة . اغلوطة
	مذهب القضاء والقدر «القدرية»
Fatalism	
Fear	خوف
Feeling	وجدان
	فتيشيه (اشباع الشهوة بأثر من
Fetichism	المشوق)
Fetus	الحمل (بفتح الحاء)
Field	مجال
Field/behavioral	مجال سلوكي
Field/theory	نظرية المجال
Figure	شكل (على أرضية)
Finalism	مذهب الغائية
Fixation	تثبيت (الوقوف عند مرحلة
	بدائية والتثبيت بها) . جمود
Fixed idea	فكرة ثابتة ، مستحوزة
Folklore	المأثورات الشعبية
Foresight	بصر . استبصار قبل
Form	شكل . صورة . صيغة
Fortuitous	اتفاقي
Frame of reference	اطار لدلالة
Frigidity	برودة النساء
Free Will	حرية الارادة
Frustration	تأزم . حبوط
	وصيد الاحباط
Frustration tolerance	
Functionalism	المذهب الوظيفي

G

Gang	ثلة
Genes	ورثات (بكسر الواو)
	الشلل الجنوبي العام
General paralysis	

Genetic	نشوئي • تنمى • تكويني
Genetics	علم الوراثة
Genital	تناسلي •
Genius	عبقري
Gest	ايماءة
Gestalt	جشطلت • صيغة

نظرية الجشطلت أو الصيغ

Gestalt theory

Gifted موهوب

Gigantism مرودة • عملاقة

Goal هدف

Goiter مرض الجذرة (يفتح الجيم والبدال)

Grief كمد (حزن مكتوم)

Growth نمو

Guidance توجيه

Guidance/vocational التوجيه المهني

Guidance/educational التوجيه التعليمي

Guilt ذنب • اثم

Guilt/sense of الشعور بالذنب • وخز الضمير

H

Habitual تعودى

Hallucination هلوسة • تخيل

Harmony وفاق • تناغم • اتساق

Haunted ملبوس (من الجان)

Health/mental الصحة النفسية

Heart failure افلاس القلب

Hedonism مذهب اللذة

Heterosexuality الجنسية الغيرية

Heterosuggestion ايهاء غيرى • خارجي

Hindsight استبصار بعدي

Homeostasis الاحتفاظ بالتوازن أو التعديل الذاتي

Homosexuality الجنسية المثلية

Hormic Psy علم النفس النزوعي « مكدوجل »

Hypnoanalysis التحليل التنويمى

Hypnotism التنويم المغناطيسى

Hypocondria توهم المرض

Hypostatisation تجسيم المعانى المجردة

I

Id الهو

Idea فكرة • معنى

Ideal مثل أعلى

Identical متطابق • عيني

Identical twins توأم صنيوية

Identification تقمص • توحد

Identity هوية (بضم الهاء)

Idiot معتوه

Idiosyncrasy خصوصية • فاردة

Illumination اشراق

Illusion خداع (الحواس)

Image-mental صور ذهنية

Imagery تصور

Imagination تخيل

Imbecile ابله

Imitation محاكاة

Immanent حال فى • مقيم فى

Immature فح • فطير

Imperative/categorical الامر الجازم

Implicit ضمني • مضمون

Impotence عنة (بضم العين)

Impulsive اندفاعى

Inborn, innate فطرى

Incarnation تجسد

Incentive باعث

Incest اشتهاؤ المحارم

Inclination نزعة

Indecision حيرة

Indeterminism اللاحتمية • القول بالاختيار

Individuality فردية

Individuation افراد • عزل

Induction استقراء
Inertia قصور ذاتي • استمرارية
Infantilism طفالة (بقاء صفات الطفولة)
Inferiority دونية • نقص
Inherent لاصق • لازم طبعاً •
Inhibition كف • تعطيل
تعطيل رجعي

Inhibition/retroactive
Initiative مبادأة
Insanity جنون
Insight استبصار • فراسة

Inspiration الهام
Instability قلق • بلبلية
Instinct غريزة

Integration تكامل
Intelligence الذكاء
Intellectual عقلي • فكري

Intentional عمدى
Interactionism مذهب التفاعل
Interest اهتمام • ميل

Interpretation تأويل
Interview مقابلة • استخبار
Intrinsic ذاتي •

Introjection استدماج
Introspection تأمل باطن • استبطان
Introversion انطواء

Intuition الحدس (غير التخمين)
Inversion ارتكاس (انقلاب الى الضد)
Involutary قسرى

J

Judgement حكم
Justaposition رص

K

Katabolism الانتقاص (فى عملية الايض)
Kleptomania الدغار (السرقة بدافع قهري)

L

Latent كامن
Latency Period فترة الكمون
Lesion ندبة • صدع
Lethargy سبات (بضم السين)
Libertinism اباحية
Libido الليبد
فترة الافاقة (فى الجنون)
Lucid interval

M

Maladjustment سوء توافق
Mania هوس
Manic-depressive psychosis الجنون الدوري

Masochism المازوخية • حب العذاب
Masturbation استمناء
Materialism المذهب المادى
Maturation النضج الطبيعى

Maturity/emotional النضج الانفعالى
Maze متاهة
Mean متوسط (فى الاحصاء)
Meanness ضعة

Median الوسيط (فى الاحصاء)
Mediation ميلانخوليا • سواد (بضم السين)
Melancholia

Mental عقل • ذهنى
Mental age (M.A.) العمر العقلي
عملية الايض (فى الجسم)

Metabolism
Metamorphosis انسلاخ • انبدال
Method منهج • طريقة

Mind reading قراءة الافكار
Modesty احتشام • تواضع
Monism مذهب الواحدية
Monotony رتابة
Mood الحال المزاجية

Moron	أهوك
Morphology	علم التشكل
Motive	دافع
Myth	أسطورة

Opposition	تقابل (في المنطق) تعارض (في اللغة الجارية)
Overt	صريح . ظاهر
Over-learning	اشباع الحفظ

N

Nanism	قزامة
Narcissism	الترجسية
Narcoanalysis	التحليل التخديري التربة والتربية
Nature and Nutruere	
Naughtiness	شراسة . عرامة
Nausea	غثيان . تهوع
Need	حاجة
Nervous breakdown	انهيار عصبي
Nervous illness	مرض عصبي
Nervousness	انصائية
Neurology	طب الأعصاب
Neurosis	مرض نفسي . عصاب (بضم العين)
Neurotic	عصابي كابوس . جنام (بضم الجيم)
Nightmare	
Nomenclature	مصطلحات العلم
Norm	معيار
Normality	السواء . الاستواء
Normative Sc.	العلوم المعيارية
Nursery	محضن

O

Object	موضوع
Objective	موضوعي
Obligation	الزام
Obsession	وسواس عصاب الوسواس
Obsessional neurosis	
Oedipal situation	الموقف الاوديبى
Oedipus complex	عقدة أوديب
Ontology	مبحث الوجود

P

Pansexualism	نظرية الجنسية الشاملة
Parallelism	مذهب التوازي
Paranoia	جنون التوهم
Passion	هوى
Passive	قابل . سلبى . منفعل . مطاوع
Pathology	علم طبائع الأمراض
Pattern	قالب . نموذج . صورة
Perception	الادراك الحسى
Periodic	دورى . لفيف الشخصية الأساسية
Personality, basic	
Personality, peripheric	الشخصية الهامشية
Personification	تشخيص
Persuasion	اقناع . تضريب
Perversion	انحراف . تنكب
Phantasy	خيال
Phase	طور
Phlegmatic	بلغمى (المزاج)
Phobia	قوبيا . مخافة شاذة
Physics	علم الفيزيكا
Physical	فيزيقي
Physical reality	الوجود الخارجى . الوجود فى الاعيان
Pineal gland	الغدة الصنوبرية
Plasticity	لدونة . قابلية التشكل . مطاوعة
Plateau	هضبة (فى التعلم)
Possibilities	امكانات
Postulates	مسلمات
Posture	وضعة (بكسر الواو)
Potentiality	الوجود باقوة

<i>Precipitating factor</i>	عامل معجل • مهبر
<i>Predisposing factor</i>	عامل مههد • مؤهب
<i>Precocity</i>	تبكير • تبدير
<i>Preconscious</i>	القيشعور • قيشعورى
<i>Predetermined</i>	مقرر سبقا
<i>Premature</i>	ميتسر
<i>Presumption</i>	قرينة
<i>Pretext</i>	تعلة
<i>Primitive</i>	بدائى
<i>Principle/Pleasure</i>	مبدأ اللذة
<i>Principle/reality</i>	مبدأ الواقع
<i>Probability</i>	احتمال • ظن
	موقف مشكل • مشكلة سلوكية
<i>Problem</i>	
<i>Problem Child</i>	طفل مشكل
<i>Profile Psy.</i>	مبيان نفسى
<i>Projection</i>	اسقاط • قذف
<i>Prognosis</i>	التنبؤ بسير المرض
<i>Promiscuity</i>	الشيوعية الجنسية
<i>Proof</i>	حجة • دليل
<i>Prophylaxis</i>	الوقاية
<i>Psychic</i>	نفسى
<i>Psychical</i>	روحانى
	الطب العقلى • الطب النفسى
<i>Psychiatry</i>	
<i>Psycho-analysis</i>	التحليل النفسى
<i>Psycho-pathology</i>	علم النفس المرضى
<i>Psychopathic</i>	سيكوباتى
	سيكوسوماتى • نفسجسمى
<i>Psychosomatic</i>	
<i>Psychotherapy</i>	العلاج النفسى
<i>Psychosis</i>	مرض عقلى
<i>Puberty</i>	سن البلوغ
<i>Purity</i>	الطهر
<i>Purpose</i>	غرض
<i>Purposivism</i>	المذهب الغرضى
<i>Puzzle box</i>	محاارة

Q

<i>Quality</i>	كيف
<i>Questionnaire</i>	استخبار
<i>Quotient</i>	حاصل • نسبة
	نسبة الذكاء
<i>Quotient -intelligence (I.Q.)</i>	
	النسبة الدراسية
» <i>educational (E.Q.)</i>	
» <i>accomplishment</i>	نسبة السعى

R

<i>Racism</i>	سلالية
<i>Random</i>	عشوائى
<i>Rating scales</i>	موازين التقدير
<i>Rationalisation</i>	تسويع • تبرير
<i>Reaction</i>	رد فعل • رجع
<i>Reaction time</i>	زمن الرجوع
<i>Reaction-formation</i>	تكون عكسى
<i>Reality</i>	الواقع • الوجود
<i>Racall</i>	استرجاع
<i>Recitation</i>	تسميع • تلاوة
<i>Recognition</i>	تعرف
<i>Recollection</i>	استدعاء
<i>Recurrent</i>	معاود
<i>Redintegration</i>	استكمال
<i>Reduction</i>	خفض
<i>Reflection</i>	تأمل
<i>Regression</i>	نكوص • تراجع • ردة
<i>Rehabilitation</i>	تأهيل
<i>Representation</i>	تصوير • تمثيل
<i>Repression</i>	كبت
<i>Resentment</i>	استياء • امتعاض
<i>Resistencé</i>	مقاومة (أثناء التحليل)
<i>Response</i>	استجابة
<i>Retention</i>	وعى • احتفاظ
	مكاشفات • مشاهدات صوفية
<i>Revelations</i>	
<i>Rigid</i>	جاسى
<i>Rites</i>	طقوس • حفلات دينية

Rough غليظ . جافى
Rythm إيقاع

S

Sadism السادية
Sample عينة
Satisfaction ارضاء . اشباع
Schema صورة تخطيطية
Schizophrenia فصام (يضم الفاء)
Self-activity النشاط الذاتي
Self-abasement الخنوع . الاستكانة
Self-assertion حب السيطرة
Self-analysis التحليل الذاتي
self-consciousness تهيب . استحياء
Self-denial انكار الذات
Self-pity الرثاء للذات . نذب الحظ
Self-punishment الايذاء الذاتي
Self-renuciation جحود الذات
Sensation احساس
Sensual شهوانى . نزاء
Sentiment عاطفة
Sex جنس
Sign علامة
Signal اشارة
Significance دلالة . مدلول
Simulation تصنع
العسر (استعمال اليد اليسرى)
Sinistrality
Situation موقف
Six-fingered أعنسى . أزمع
Socialization التطبيع الإجتماعى
Solidarity تماسك
Somnambulism نومشة . تجوال نومى
Spasm تقلص . اختلاج
Special خاص
Specific نوعى
Specimen نموذج
Speculation النظر العقلى
Spontaneous تلقائى
Stability ثبات . استقرار . رصانة

Stage مرحلة . طور
عقلة (وقفة يصعب تحريكها)

Stammering

بللجة (حركة يصعب وقفها)

Stuttering

Standard معيار . مستوى . منسوب

Standardization تقنين (الاختبارات)

Stereotypy نمطية

Stethoscope مسماع

Stigma وصمة بدنية

Stimulus منه . مشر

Stress اجهاد . انعصاب

Structure بناء . تكوين

Style of Life أسلوب الحياة

Subconscious شيشعورى

Subjective ذاتى

Sublimation اعلاء . . تسامى . ترويض

Substance جوهر

Substitute بديل

Substratum طبقة تحتية

Suggestion الايحاء . الاستهواء

Suggestibility القابلية للاستهواء

Super-ego الانا الأعلى

Suppression قمع

Sympathy مشاركة وجدانية . تعاطف

Symposium معرض آراء

تشكيلة الاعراض أو المتلازمة

Syndrome

Syncretic اجمالى

» **perception** ادراك اجمالى

» **reasoning** استدلال اجمالى

Synchronous متزامن

System نظام . منظومة . نسق

Systematic تنظيم . مطرد

T

Taboos محرمات

Technique خطة . صنعة

	الاحساس عن بعد . الاستحساس
<i>Telepathy</i>	
<i>Telescope</i>	مقراب
<i>Temperament</i>	مزاج
<i>Temptation</i>	غواية
<i>Tendency</i>	ميل . نزعة
<i>Tenderness</i>	مودة . حنان
<i>Tension</i>	توتر
<i>Test</i>	اختبار
<i>Threshold</i>	عتبة . وصيد (الاحساس
<i>Thrill</i>	هزة . انتفاضة
<i>Thwarting</i>	زمت . عوق . احباط
<i>Tic</i>	خلجة عصبية
<i>Tolerance</i>	تسامح . رحابة الصدر
<i>Topographic</i>	موقعي وصفي
<i>Trance</i>	غيبوبة . حالة تجل
	انتقال أثر التدريب
<i>Transfer of training</i>	
	التحويل (التحليل النفسي)
<i>Transference</i>	
	انتقال الحواطر . تخاطر
» <i>of thought</i>	
	تعييت . المحاولة والخطا
<i>Trial and error</i>	
<i>Tropism</i>	انتحاء
<i>Tupe</i>	طراز

U

<i>Unconditioned</i>	مطلق . غير مشروط
<i>Unconscious</i>	لا شعوري . لا شعوري
<i>Unconsciousness</i>	غيبوبة
	على وتيرة واحدة . وحيد النسق
<i>Uniform</i>	
<i>Universal</i>	عمومية
<i>Unrighteousness</i>	ضلالة
<i>Unvoluntary</i>	لا ارادي
<i>Utopia</i>	طوبى

V

<i>Validity</i>	صحة . صدق
<i>Variety</i>	ضرب
<i>Verbalism</i>	بيفائية . شقشقة
<i>Verification</i>	تحقيق
<i>Vertigo</i>	دوار
<i>Vitalism</i>	المذهب الحيوي
<i>Voluntary</i>	ارادي
<i>Voyeurism</i>	ملاوصة

W

<i>Warming up</i>	الحمو
<i>Weaning/Psy.</i>	القطام النفسي
<i>Will</i>	الارادة
<i>Wish</i>	رغبة
<i>Wishful thinking</i>	تفكير ارتغابي
<i>Wit.</i>	نكته
<i>Worry</i>	هم

للمؤلف

١ - الكتب

- ١ - المهارة اليدوية والتوجيه المهني : (بالفرنسية) بحث تجريبي احصائي حصل به المؤلف على درجة الدكتوراه من جامعة باريس عام ١٩٣٨ .
- ٢ - علم النفس الجنائي : طبع بغداد عام ١٩٤٢ .
- ٣ - مشكلات الشباب النفسية : مكتبة الجيل الجديد بالقاهرة ١٩٤٥ .
- ٤ - التربية التجريبية : دار النشر والثقافة بالاسكندرية ١٩٤٨ .
- ٥ - الأمراض النفسية والعقلية : دار المعارف ١٩٦٤ .
- ٦ - علم النفس الصناعي : الدار القومية ١٩٦٥ .

٢ - بحوث منشورة

- ١ - الأسس النفسية لتدريس العلوم : من منشورات معهد التربية العالي على صورة « علوم عامة » : بالاسكندرية ١٩٤٨ .
 - ٢ - الاختبارات السيكولوجية في انتقاء طلبة الجامعة : الكتاب السنوي في علم النفس ١٩٥٤ .
 - ٣ - مشكلة العلاج النفسي في مصر : من محاضرات جامعة الاسكندرية ١٩٥٧ .
 - ٤ - سيكولوجية المجرم العائد : المجلة الجنائية القومية يوليو ١٩٥٨ .
 - ٥ - برامج الرعاية النفسية للشباب : من محاضرات جامعة الاسكندرية ١٩٥٩ .
 - ٦ - المنهج النفسي لدراسة الشخصية : من محاضرات جامعة الاسكندرية العربية : ١٩٦٠ .
- أصول علم النفس - ٥٤٥

٣ - كتب مترجمة

- 1 - FREELAND G.: Modern Educational Practice in the Elementary School.
- 2 - FREUD S.: Introductory Lectures on Psychoanalysis.
- 3 - FREUD S.: New Introductory Lectures on Psychoanalysis.
- 4 - PIAGET J.: Le Langage et La Pensée chez l'Enfant.
- 5 - WALLON H.: La Psychologie Appliquée
- 6 - JOUSSAIN: Les Classes Sociales (مراجعة)
- 7 - GUILLAUME : Psychologie de la Forme (مراجعة)