

المادة : علم النفس العام

عدد الساعات: ٣

مفردات المنهج

المرحلة: الأولى

الفصل: الأول

أولاً. علم النفس

- نظرة تاريخية

- مفهومه ، أهدافه ، فروعته ، علاقة علم النفس بالعلوم الأخرى.

- مدارس علم النفس

- مع التركيز على دور العلماء العرب والمسلمين

ثانياً. السلوك

- معنى السلوك ، جوانب السلوك ، النظرة الكلية في السلوك ، العوامل المؤثرة في السلوك :
البيئة والوراثة.

ثالثاً. الدوافع

- معنى الدوافع ، وظيفة الدافع ، قياس قوة الدافع ، أنواع الدافع (الأولية ، والثانوية) ، مقارنة بين
الدوافع الأولية والدوافع الثانوية، أمثلة على الدوافع ، مع التركيز على دفع الانجاز المدرسي.

رابعاً. الانفعالات

- تعريف الانفعال ، خصائص الانفعال ، التغيرات الفسلجية المصاحبة للانفعال ، النظريات التي
فسرت الانفعال ، أهمية الانفعالات ، الخوف ، القلق ، الغضب ، أسبابها ونتائجها.

خامساً. التعلم

- معنى التعلم ، شروط التعلم ، التعلم والنضج ، أنواع التعلم (التركيز على التعلم المدرسي) ،
نظريات التعلم ، التركيز على نموذجين ١. التعلم الشرطي / بافلوف

٢. التعلم بالاستبصار / كوهلر ، التطبيقات التربوية

سادساً. الإحساس والإدراك والانتباه

- معنى الإحساس ، الأسس النفسية والعصبية للإحساس ، الحواس الخمس ، معنى الإدراك ،
الأسس النفسية والعصبية للإدراك ، أهمية الأراك.

- معنى الانتباه ، العوامل المؤثرة في الانتباه (العوامل الداخلية والخارجية) ، أنواع الانتباه ،
مشتقات الانتباه.

سابعاً. الشخصية

- معنى الشخصية : العوامل المؤثرة في الشخصية ، خصائص الشخصية، أنواع الشخصية.

علم النفس العام

الفصل الأول

المدخل الى علم النفس

التطور التاريخي لعلم النفس (نبذة مختصرة)

لخص ودورث Woodworth تاريخ علم النفس بعبارة لطيفة مفادها ان علم النفس عند اول ظهوره زهقت روحه، ثم خرج عقله، ثم زال شعوره ولم يبق منه الا المظهر الخارجي وهو السلوك⁽¹⁾.

ولعل المتفحص لمقولة ودورث حول تاريخ علم النفس سيجد ان هذا العلم قد مر باربعة ادوار يمكن ايجازها بالاتي:

الاولى: اقترانه بالروح قبل ظهور الدراسات المنظمة لكل من ارسطو وافلاطون وسقراط.

الثانية: اهتمامه بالفعل بدلا من الروح على اعتبار ان الاختصاص بالروح هو من اختصاص العلماء الروحانيين، وقد تجلى ذلك في البحوث الشيقة لسقراط في العمليات العقلية كالدراك العقلي والحسي، وفي تقسيمات ارسطو للنفس الى شهوية وغضبية وناطقة.

الثالثة: اقترانه بالشعور وبخاصة في القرن السابع عشر عندما اشار ديكارت امام الفلسفة الحديثة الى اعتبار كل من الجسم والعقل مادة بيد ان مادة الجسم تشغل حيزاً من الفراغ بخلاف مادة العقل فانها لا تشغل

حيزا من الفراغ وكذلك العقل خاص بالانسان دون الحيوان،
ووظيفته الشعور وما يتبعه من العمليات العقلية كالادراك والتفكير
وغيرها.

الرابعة: اقترانه بالسلوك وبخاصة بعد ظهور المدرسة السلوكية على يد بالوف
Pavlov ووطنس Watson وانتقال البحث من امور تخمينية
غامضة الى امور محسوسة يمكن اخضاعها لطرائق البحث العلمي
كالملاحظة والتمرين.

ومهما يكن من امر فقد قدم علماء العرب^(٢) الكثير في مجالات علم
النفس المختلفة، فقد بحث ابن سينا في الادراك الحسي وفي التخيل
والانفعالات التي لانجدها عند الحيوانات مثل الضحك والتعجب والبكاء
والخجل، و اشار ابن خلدون الى نظرية في التعلم عندما قال بوجود ميل
فطري الى التجمع، والى الضلة بين سميات الشخصية وبين احتمالات
النجاح او الفشل في مهنة معينة، اما الغزالي فقد تناول موضوع السلوك
ودوافعه واشكاله المختلفة عندما اوضح كيف يسمو بالسلوك في ضوء نور
اليقين والمعرفة بالله سبحانه وتعالى، كما تناول الغزالي الدوافع الفطرية
والمكتسبة، وتكوين العادات وانواعها واثارها، فضلا عن الانفعالات
والذاكرة والادراك الحسي.

وعلى اية حال بعد عام ١٨٧٩ عام تأسيس علم النفس الحديث عندما
انشأ فونيت Wundt اول معمل تجريبي لعلم النفس في مدينة
لايبزك بالمانيا.

تجديد مصطلح علم النفس الحديث واهدافه واهميته:

يعرف علم النفس الحديث او المعاصر بانه : العلمالذي يدرس السلوك والعمليات العقلية⁽³⁾ اوانه علم نشاطات الفرد كما يرى ودورث Woodworth سواء اكانت تلك النشاطات حركية Motor او عقلية (معرفية) Cognitive او انفعالية Enstional هذا على مستوى التعريف اما على مستوى ميادين علم النفس فقد اشار سالفورد Sandiford الى ان هذا العلم يهتم بموضوعات :

١ . العاديين : من كبار البشر وصغارهم على مستوى الافراد وعلى مستوى الجماعات .

٢ . الشواذ او غير العاديين ابتداء من الدوابع وانتهاء بالمضطربين نفسيا وعقليا .

٣ . البحث النظري والمجالات التطبيقية .

٤ . الاهتمام بسلوك الحيوانات

ام اهداف علم النفس^(١) فقد حددتها الادبيات النفسية باربعة اهداف

وهي :

١ . الوصف description : ويتمثل في استقصاء او وصف الظاهرة النفسية كما هي قائمة في الوقت الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها او بينها وبين ظواهر نفسية اخرى .

٢ . التفسير Explanation : ويتمثل في الكشف عن العلاقات السببية للظاهرة النفسية .

٣. التحكم Control : ويتمثل في التحكم بطبيعة المتغيرات ومعرفة فيما اذا كانت الظاهرة النفسية تتغير وفق هذا التحكم او الضبط .

٤. التنبؤ Prediction : ويتمثل في التنبؤ بالظاهرة النفسية اذا كان الباحث قادرا على وصف ما سوف يحدث لها في بعض المواقف المرتبطة بها .

وبعد ان تم تحديد مصطلح علم النفس الحديث واهدافه يمكن تحديد بعض الاعتبارات التي تحدد اهمية علم النفس على صعيد الفرد والجماعة والتي تتمثل بالاتي :

١. ان علم الفيزياء اذا كان علم القرن السابع عشر ، وعلم الكيمياء علم القرن الثامن عشر ، وعلم الاحياء علم القرن التاسع عشر فان علم النفس يعد بحق علم القرن العشرين وذلك لان التطورات العلمية والتكنولوجية التي شهدتها انسان هذا القرن فرض عليه مشكلات تتطلب من علم النفس تشخيصها واتخاذ الاجراءات المناسبة لعلاجها .

٢. ان هذا العلم سيمكن الانسان من معرفة دوافعه لضبطها وتعديلها ، ومعرفة دوافع غيره بهدف اقامة افضل العلاقات الانسانية معهم .

٣. ان هذا العلم يتصدى للكثير من المشكلات المهنية بقصد تشخيصها وعلاجها ، ووضع الانسان المناسب في المكان المناسب .

٤. الارتقاء بالانسان الى اعلى المراتب وذلك عن طريق اثراء معرفته وزيادة خبراته وصولا الى تحقيق ذاته وطموحاته .

٥. العمل على تحقيق التوافق النفسي للفرد وصولا الى صحة نفسية

سليمة تتلأم مع طبيعة المشكلات التي يتعرض لها انسان القرن العشرين .

٦ . العمل على تحسين طرائق البحث العلمي في مجال علم النفس لزيادة وضوح الظاهرة النفسية واثراء المعرفة النفسية من اجل سعادة الانسان ومعالجة مشكلاته .

فروع علم النفس:

على الرغم من كثرة فروع علم النفس الحديث الا انه يمكن استعراض اهم هذه الفروع وهي :

١ . علم النفس العام **General Psychology**

ويهتم بالمبادئ والقوانين العامة التي تحكم سلوك الانسان السوي ، ومن الموضوعات الرئيسة التي يهتم بها علم النفس العام الدافعية والانفعالات والذكاء والقدرات العقلية كالادراك والتفكير والذاكرة والانتباه ، وكذلك يهتم بالتعلم والشخصية .

٢ . علم النفس التربوي **Educational Psychology**

ويعني بالمبادئ الاساسية لعملية التعلم خاصة وفي تسهيل العملية التربوية عامة حتى يتمكن المربون من وضع المناهج التعليمية واجراء التجارب العلمية للارتقاء بمستوى الطالب ابتداء من المرحلة الابتدائية ومروراً بالمرحلة الثانوية وانتهاء بالمرحلة الجامعية .

٣. علم النفس الصناعي Industrial Psychology

ويهتم بتطبيق مبادئ علم النفس في ميدان الصناعة لرفع الكفاية الانتاجية للعاملين، ووضع الانسيان المناسب في المكان المناسب.

٤. علم نفس الشواذ Abnormal Psychology

ويهتم بدراسة الاسس النفسية لسلوك الاشخاص الشواذ والمنحرفين، وتعد الامراض النفسية والعقلية من بين الموضوعات المهمة التي يهتم بها هذا الفرع من فروع علم النفس الحديث.

٥. علم النفس العسكري Military Psychology

ويهتم بتطبيق مبادئ علم النفس في القوات المسلحة وفي برامج تدريبها وفي سيكولوجية القيادة والروح المعنوية والدعاية بهدف زيادة كفاءة هذه القوات.

٦. علم النفس الفسيولوجية Psychological-Prichology

ويهتم بدراسة الجهاز العصبي ووظائفه، ووظائف الغدد الصماء وغير الصماء وتأثيراتها على السلوك الانساني.

٧. علم نفس النمو Developmental Psychology

ويهتم بنمو الانسان وقوانين هذا النمو ابتداء من مرحلة الطفولة ومرورا بالمرحلة والشباب والتضج وانتهاء بالكهولة.

٨. علم النفس الاجتماعي Social Psychology

ويهتم بدراسة علاقة الشخص بالجماعة وعلاقة الجماعات بعضها ببعض، كما يهتم بالتطبيع الاجتماعي للانسان وتأثره بالثقافة والحضارة

التي يعيش فيها .

٩ . علم نفس الفروق الفردية:

ويهتم بدراسة الفروق بين الاشخاص والجماعات والاجناس ،
واسبابها وطريقة تكوينها والعوامل المؤثرة فيها .

١٠ . علم نفس الحيوان *Animal Psychology*

ويهتم بدراسة الاسس النفسية العامة لسلوك الحيوان بهدف معرفة
وظائف المخ واعراض المصاب للاستفادة منها في مجال السلوك الانساني .

١١ . علم النفس الارشادي *Counseling Psychology*

ويهتم بمساعدة الاشخاص الاسوياء من الناس وحل مشكلاتهم
بهدف تحقيق ذواتهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي .

١٢ . علم النفس الجنائي *Criminal Psychology*

ويهتم بالدوافع التي تؤدي الى حدوث الجريمة ويقترح افضل
الاساليب لاصلاح المجرمين وتأهيلهم وارجاعهم الى حالة السواء في
حياتهم المهنية والاجتماعية .

وانطلاقا مما تقدم يمكن ان نحدد خصائص علم النفس الحديث
بالاتي :

١ . دراسة الظاهرة النفسية بمنهج البحث العلمي سواء اكانت نزعة هذا
المنهج طبيعية كالبحث التجريبي او الوصفي او ذا نزعة انسانية كما في
المنهج الاكلينيكي .

٢ . الاهتمام بدراسة الظاهرة النفسية وفق رؤية نظرية محددة ابتداء من

تشخيص المشكلة ومرورا باجراءات البحث وانتهاء بتفسير النتائج التي
سيخرج بها البحث عند تصديه لهذه الظاهرة.

٣. زيادة الاهتمام بالنواحي النظرية لزيادة الرصيد المعرفي للظاهرة النفسية
فضلا عن الاهتمام بالمشكلات التطبيقية لرفع الكفاءة الانتاجية على
جميع الاصعدة التربوية والاجتماعية والصناعية والتجارية
الخ.



ثانياً/ الفروع التطبيقية:- اهتمت الفروع التطبيقية لعلم النفس بأساليب وطرق الاستفادة مما توصلت إليه البحوث النظرية العلمية المرتبطة بمجالات علم النفس الأساسية وأهمها:-

1- علم النفس التربوي	2- علم النفس الصناعي	3- علم النفس التجاري	4- علم النفس الجنائي
يهتم بتطبيق مبادئ علم النفس وقوانينه على ميدان التربية والتعليم حلاً للمشكلات التي قد تظهر في هذا الميدان ودراسة مراحل النمو المختلفة للمتعلمين في المؤسسات التربوية لكي يتسنى للقائمين على العملية التربوية كيفية التعامل معهم ووضع انسب المناهج الدراسية لمستويات النضج المختلفة لهم لتحقيق الأهداف المنشودة.	يهتم بتطبيق مبادئ وقوانين ونظريات علم النفس في مجال الصناعة لزيادة الكفاءة الإنتاجية للعامل أو للجماعة العاملة.	يدرس دوافع الشراء وحاجات المستهلكين وتقدير اتجاهاتهم النفسية نحو المنتجات الموجودة	يهتم هذا الفرع بدراسة الجريمة والعوامل والدوافع التي أدت إليها لاقتراح أنسب الوسائل والأساليب لمعاقبة المجرم أو علاجه وإصلاحه.
5- علم النفس القضائي	6- علم النفس الجرمي	7- علم النفس الإكلينيكي	8- علم النفس الإرشادي
يدرس العوامل التي يحتمل أن يكون لها الأثر في جميع من يشتركون في الدعوى الجنائية (المدعي، المتهم، الشهود، القاضي السراي العام)	يهتم هذا الفرع بتطبيق مبادئ علم النفس في المجال العسكري لزيادة كفاءة القوات المحاربة .	يهتم بتشخيص اضطرابات السلوك النفسية والعقلية والعصبية، وكذلك اضطرابات التعلم، والتأخر العقلي، ثم اضطرابات اللغة والكلام ووسائل علاجها	يعنى هذا الفرع بمساعدة الأسوياء من الناس الذين يعانون من المشكلات التوافقية لتقديم الحلول المناسبة لها والعمل على تجاوزها .

خلاصة علم النفس بالعلوم الأخرى:-

يعد علم النفس علم وصفي تقديري يصف السلوك ويفسره على ما هو عليه ، ولا يضع معايير للسلوك والتفكير والتذوق كما تفعل علوم المنطق والأخلاق والجمال فعلم المنطق يعلمنا كيف ينبغي لنا إن نفكر على نحو يعصمنا من التناقض في التفكير ويكفل لنا الوصول إلى نتائج ترتبط منطقياً بمقدماتها . فعلم النفس يقتصر على وصف الطريقة التي تتم بها عملية التفكير، أما علم الأخلاق فيعلمنا كيف ينبغي لنا إن نسلك إن أردنا أن نكون قوماً صالحين ، فعلم النفس يدرس السلوك الفعلي خيراً أم شراً وإذا كان علم الجمال يضع للتذوق في الفنون والآداب معايير، فعلم النفس يدرس ما تتذوق بالفعل جميلاً كان أم قبيحاً.

وأن لعلم النفس صلات وثيقة بعلم الإحياء وعلم وظائف الأعضاء وعلم الاجتماع ، فسلوكنا يتوقف على تكويننا البيولوجي : الجسمي والعصبي والغددي وعلى ما ورثناه من استعدادات فطرية ، فهناك صلة بين الذكاء والمواهب الخاصة والمهارات الحركية وبين الجهاز العصبي كما ويدرس علم النفس العقل وسلوكه ونموه ويدرس أيضاً العمليات العقلية المختلفة التي تؤدي إلى المعرفة والابتكار . وإن للمجتمع والثقافة السائدة أثراً عميقاً في صياغة شخصية الفرد وتفكيره وسلوكه، وإن سلوك الإنسان يصدر من كائن حي يعيش في مجتمع، فلا بد لفهمه وتفسيره من معرفة شروطه العضوية وشروط الاجتماعية ويساعدنا علم الإحياء وعلم وظائف الأعضاء على معرفة شروطه العضوية، في حين علم الاجتماع يساعدنا على فهم شروطه الاجتماعية. لذا يعد علم النفس من العلوم الطبيعية ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعلوم البيولوجية والعلوم الاجتماعية.



مداخل علم النفس:-

1- المدرسة البنائية	2- المدرسة الوظيفية	3- المدرسة السلوكية
تأسست هذه المدرسة على يد العالم الألماني (فونت) الذي أنشأ أول مختبر لعلم النفس في جامعة ليبزك، سمي أتباعه بالبنائيين لأنهم كانوا يدعون أن الخبرات العقلية هي بناءات و بالتالي اكتشاف مكونات هذه الخبرات عن طريق تحليلها و الطريقة المتبعة لذلك هي الاستبطان (الملاحظة الذاتية الداخلية للخبرة الشعورية)	ظهرت هذه المدرسة في أمريكا على يد العالم (وليام جيمس) كرد فعل للمدرسة البنائية، إذ ترى هذه المدرسة انه بدلاً من تحليل العمليات العقلية (البناءات) لا بد من دراسة الوظيفة التي تقوم بها والتي تتمثل في تكيف الفرد والطريقة لجمع المعلومات هي الملاحظة الاستبطان والتأمل الذاتي	ظهرت هذه المدرسة على يد العالم الأمريكي (واطسن) ،حيث نادى بضرورة اعتبار السلوك الذي يمكن للباحث ملاحظته ملاحظة مباشرة ودراسته دراسة موضوعية هو موضوع علم النفس.
4- مدرسة الحشيت	5- مدرسة التحليل النفسي	6- مدرسة علم النفس الإنساني
أنشأت هذه المدرسة في ألمانيا على يد العالم (فريدمر) كرد فعل على المدرسة البنائية والمدرسة السلوكية ، نادى أنصارها بضرورة الانتباه إلى النمط الكلي للخبرة لأن الخبرة النفسية في كليتها أمر مختلف عن مجرد مجموعة العناصر التي تتكون منها وان ما نتعلمه هو الكل وليس الأجزاء والكل هو الأسبق في الإدراك من عناصره المكونة له	تأسست هذه المدرسة على يد الطبيب النمساوي (فرويد) وتهتم هذه المدرسة بتحليل العمليات العقلية اللاشعورية التي تؤثر في سلوك الأفراد من غير أن يكونوا هم على وعي بها وكانت الطريقة المستخدمة في ذلك هي تأويل التداعيات الحرة لأفكار المريض وتحليل الأحلام .	تأسست هذه المدرسة كرد فعل للمدرسة السلوكية والتحليل النفسي ، حيث يرى علماء النفس الإنسانيين أن سلوك الإنسان يتحدد أساساً بواسطة إدراكه للبيئة المحيطة به والحاجات الداخلية بدافع تحقيق القوى الكامنة لديه .ومن أبرز رواد هذه المدرسة العالمان الأمريكيان ماسلو ، و روجرز

دور العلماء العرب والمسلمين في ميدان علم النفس:-

لقد قدم علماء العرب المسلمين الكثير والكثير في مختلف مجالات العلوم والمعرفة ففي ميدان علم النفس قدموا ما لم يقدمه غيرهم في ذلك الوقت حتى إن كتاباتهم أثرت بالفعل في معظم علماء الغرب ومن أهم الإسهامات الآتي:

إسهامات الفارابي (259 - 339 هـ ، 872 - 950 م)

تناول العالم أبو نصر الفارابي في كتابه آراء أهل المدينة الفاضلة فرع علم النفس الاجتماعي وذلك بتحديدته أساساً فطرياً للحياة الاجتماعية لكل من الفرد والمجتمع، كما تناول أيضاً الحديث عن سمات الشخصية التي ينبغي أن يتصف بها زعيم الجماعة ،والأسس النفسية لتماسك الجماعة وهذا جوهر علم النفس الاجتماعي المعاصر .



إسهامات ابن الهيثم (354-430 هـ ، 965-1040م):-

أهتم بدراسة الإدراك البصري، وانطلق في تفسيره لهذه الظاهرة من قوانين البصريات. وقادته ملاحظته الدقيقة إلى القول بأنها تتم نتيجة انعكاس الموضوع الخارجي وتكون شكله على شبكية العين بوصفها جهازاً بصرياً. فحادثة الإبصار تعني بالنسبة لابن الهيثم، وجود الأثر المباشر للمنبهات الخارجية أولاً، ونشاط العقل الذي يمكن من إدراك أوجه الاختلاف والتشابه بين الموضوعات المرئية ثانياً. وقد افترض ابن الهيثم أن هذه العملية تتم بصورة لا شعورية فوجد ابن الهيثم أن الإنسان لا يستطيع أن يدرك الموضوعات إدراكاً صحيحاً لدى عرضها أمامه لفترة قصيرة إلا إذا كانت معروفة بالنسبة له من قبل، ويرجع ذلك برأيه إلى أن التأثير المباشر للمثيرات الضوئية لا يكفي وحده لتكون الشكل البصري، ولا بدّ بالإضافة إليه من وجود الآثار التي خلفتها الانطباعات السابقة في الجهاز العصبي.

إسهامات ابن سينا (370 - 428 هـ، 850 - 1008 م):-

لقد اهتم ابن سينا بالإدراك الحسي حيث إنه وضح لنا كيف يدرك العقل الكليات، وله آراء متنوعة عن بعض الانفعالات لدى الإنسان التي تميزه عن الحيوانات مثل إنفعال الضحك والبكاء والتعجب والخجل وأهتم بالأمراض الجسمية التي نشأت لأسباب نفسية وهو ما يعرف الآن بأسم (الطب الجسدي النفسي) وهو فرع من فروع علم النفس المعاصر.

إسهامات الإمام الغزالي (450 - 505 هـ، 1059 - 1111 م)

تناول الإمام الغزالي العديد من الموضوعات النفسية منها الانفعالات النفسية مثل الخوف والغضب وأثارها في السلوك. كما تحدث عن العاطفة بنوعها الحب والكراهة وعلاقتها بالسلوك. كذلك تناول الدوافع الأولية والدوافع الثانوية المكتسبة وتحدث عن الذاكرة والحواس والإدراك والخيال وغير ذلك من الموضوعات النفسية.

إسهامات ابن خلدون (450 - 505 هـ، 1059 - 1111 م)

كان من أوائل من تحدثوا عن علم النفس الفارق فقد أهتم بالمقارنة بين تأثير حياة البداوة والحضارة في سمات الشخصية ومنها الشجاعة والخير والذكاء كما كان له أيضاً آراء حول الصلة بين سمات الشخصية وبين احتمالات النجاح والفشل في مهنة معينة وهذا أساس التوجيه المهني، والتوجيه فرع من فروع علم النفس المعاصر.



ثانياً / السلوك

➤ مفهوم السلوك:- هو كل نشاط يقوم به الكائن الحي خلال تفاعله مع الآخرين أو مع البيئة المحيطة به سواء كان هذا النشاط (خارجي أي ظاهري) يمكن ملاحظته وقياسه من قبل الغير كالنشاطات الحركية أو اللفظية أو النشاط (الداخلي الغير ظاهري) الذي لا يمكن ملاحظته كالنشاطات النفسية والعقلية كال تفكير والتذكر وغيرها

➤ جوانب السلوك:- ميز علم النفس الحديث بين نوعين من السلوك هما :

- 1- السلوك العقلي: ويقصد ما يقوم به الفرد من فعاليات ذات صلة وثيقة بالحياة كالحركة والحديث والضحك والمشي إلخ.
- 2- السلوك الانعكاسي (الآلي): ويقصد به استجابة الفرد بشكل رتيب وثابت مثل ابساط العين أو انقباضها تبعاً لقلعة الضوء أو شدته.

➤ النظرة الكلية في السلوك:-

ويعني كل ما يقوم به الفرد أو الكائن العضوي من نشاط في محيطه محفزاً بدوافعه الفطرية والمكتسبة. فالدوافع الموروثة والمكتسبة والانفعالات والرغبات الرئيسية والثانوية والحاجات والمحفزات تعد كلها من العوامل التي تحمل الفرد على القيام بنشاط معين لتحقيق هدف ما. إذ كلما كان الكائن أكثر تطوراً ورقياً وأوسع نمواً اتصف سلوكه بالنعقد والمرونة معاً إذ يكون معقد لأنه يتبع ما يكون عليه من رقي في مضمار السلم النشئوي ويكون مرناً لأنه يكون على جانب كبير من اكتمال عمليات الدماغ والعقل وفقاً للمواقف التي تعترضه في الحياة وهذه ميزة يتفرد بها الإنسان.

➤ العوامل المؤثرة في السلوك (الوراثة والبيئة):-

أولاً: الوراثة : تعد الوراثة من العوامل المهمة التي تؤثر في السلوك عن طريق الموروثات (الجينات) وللوراثة دور كبير في النمو والسلوك الإنساني وذلك من خلال المحافظة على النوع ونقل الصفات العامة من جيل إلى آخر وحفظ النوع من الانقراض فالإنسان ينجب إنسان وهكذا وللوراثة دور كبير في المحافظة على الصفات العامة لكل السلالات فالعرب يختلفون عن الأوربيين في صفاتهم والوراثة تلعب دور كبير في أن يرث الطفل نصف صفاته من والديه وربع صفاته من الجيل الثاني من الأجداد وهكذا تتوالى الأنساب وهناك صفات متتالية كاملة ممتدة من أجيال سابقة وهناك صفات سائدة قد تظهر في الأجداد ثم تختفي في الأبناء.

ومن أمثلة الصفات السائدة لون العين البني، ولون الجلد الأسمر، وفصائل الدم. أما الصفات المتتالية لون الجلد الأبيض الشعر الأحمر العينون الزرقاء .



العوامل الوراثية المؤثرة في السلوك في البيئة الجينية:-

- 1- اختلاف أو شذوذ في عدد الكروموسومات أو شكلها الطبيعي عند الأب والأم إذ إن عددها الطبيعي (46) كروموسوم فإذا كان عددها أكثر تتسبب بمرض المنغولية وإذا كان أقل ينتج عنه التخلف العقلي.
- 2- عامل (RH) الذي يسمى بالعامل الريزي و هو أحد مكونات الدم فإذا كان الأب والأم موجب لا توجد مشكلة أما إذا كان عند الأم سالب وعند الجنين موجب بوراثته من أبيه يؤدي إلى اضطراب في توزيع الأوكسجين وتدمير كريات الدم الحمراء.
- 3- هناك بعض الأمراض التي تنتقل بالوراثة والتي تنقلها جينات متنحية ومنها (السكري) وهناك أمراض الخلايا العصبية والنخاع الشوكي والتي ثبت إنها تنتقل بالوراثة مما يؤدي إلى الشلل والعمى والضعف العقلي مما يؤثر على سلوك الطفل.

ثانياً: البيئة: تتمثل البيئة بكل ما يحيط بالفرد من مؤثرات مادية أو اجتماعية أو ثقافية منذ لحظة تكوينه وحتى مماته. ومن الباحثين من يقسم البيئة إلى قسمين وهما:

1- بيئة ما قبل الولادة :

يمثل الرحم البيئة الأولى التي تؤثر على الفرد والتي تسمى البيئة الرحمية وتشمل كافة المثيرات التي تؤثر على الطفل خلال مرحلة الحمل. وتعد الأحداث التي يتعرض لها الجنين خلال هذه الفترة انعكاساً لحالة الأم وصحتها الجسمية والنفسية. فتعرض الأم في الأشهر الأولى من الحمل ببعض الأمراض كمرض الحصبة الألمانية من شأنه أن يؤثر في سلامة الجنين لأنه جزء من تركيبها الفسيولوجي. كما أن تعرض الأم للإشعاع أو تناولها للعقاقير يمكن أن يؤثر في سلامة الجنين وصحته الجسمية والعقلية. كذلك إن عمر الأم له دور كبير في تكامل نمو الجنين مما يؤثر على سلوكه لاحقاً فالعمر الأمثل للحمل والولادة هو بين العشرين والخامسة والثلاثين أما إذا كان عمر الأم اصغر أو اكبر يؤدي إلى أمراض عند الجنين ومنها (المنغولية).

وقد بينت الدراسات أيضاً أن لسوء التغذية خلال فترة الحمل لاسيما في أشهره الثلاث الأولى تأثير كبير في صحة الجنين العقلية بسبب تأخر نمو الخلايا العصبية نتيجة لسوء التغذية، فضلاً عن ذلك فإن للحالة النفسية للأم أثر كبير في سلامة الجنين، إذ إن تعرض الأم للصدمات الانفعالية قد يترتب عنها وفاة الجنين بسبب زيادة كمية الهرمونات التي تفرزها الغدد الصم.



2- بيئة ما بعد الولادة :

تعتبر الأسرة الخلية الأولى للمجتمع وهي الموطن الأول الذي ينشأ فيه الطفل فكلما ازدادت بصيرة الآباء بخصائص نمو أبنائهم في الناحية (الجسمية والعقلية والاجتماعية) كلما ساعد ذلك على نموهم وأن يكون سلوكهم سويًا وأن لعلاقة الطفل بوالديه وعلاقة الوالدين فيما بينهم لها دور كبير في نمو شخصية الطفل نمواً سليماً مما يؤثر بالتالي على سلوكه سلباً أو إيجابياً. وكذلك لأساليب الرعاية الاجتماعية الخاطئة للطفل في الأسرة تأثيراً سيئاً على سلوك الطفل وصحته النفسية فالرفض أو الإهمال ونقص الرعاية والحب يؤدي بالطفل إلى الشعور بالوحدة وإيداع الطفل في المؤسسات مثل مؤسسة رعاية الأيتام وغيرها حيث إن الطفل الرضيع المحروم من حنان والديه يسلك في النصف الثاني من عامه الأول سلوكاً يبدو كأنه اعتراض على الحرمان العاطفي مثل الصراخ الزائد والخوف من الغباء والتشبث بالأُم أو من يقوم مقامها كما إن الأطفال الذين يعيشون في هذه المؤسسات قد يظهرون مجموعة من الأعراض منها (الصدمة الانفعالية والقلق ونقص التركيز وعدم التفاعل مع الآخرين).

ثالثاً / الدفاع

إن مفهوم الدفاعية كان محورياً لاهتمام العديد من الباحثين، إذ نلاحظ في الأدب الذي كتب عن الدفاعية محاولات لتوضيح هذا المفهوم منها:

- مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الكائن الحي من أجل إعادة التوازن الذي يختل.
 - الحالات الداخلية والخارجية التي تحرك سلوك الكائن الحي وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين وتحافظ على إستمراره حتى يتحقق ذلك الهدف.
- فالدافع بهذا يشير على أنه عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو تحقيق هدف محدد في البيئة التي يتفاعل معها.

وظيفة الدفاع :-

هناك ثلاث وظائف أساسية للدافع هي:

- 1- يحرر الطاقة الانفعالية في الفرد، فيثير نشاطاً معيناً لديه.
- 2- يجعل الفرد يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى، ويدفعه للتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف.
- 3- يجعل الفرد يوجه نشاطه وجهة معينة، حتى يشبع الحاجة الناشئة عنده، ويزيل التوتر الكامن لديه، أي حتى يحقق هدفه.

الفصل الخامس

الدافعية

السلوك الانساني نتاج مؤثرات كثيرة ، مركبة ومتغيرة ، تتجمع وتشابك وتغير على نحو مستمر . واذا اردنا ان نتبأ بسلوك شخص ما في موقف معين علينا ان ندرس هذا المركب من التأثيرات ، وفقاً للعناصر الأربعة التالية :

- (١) خصائص الموقف الخارجى .
- (٢) الحقائق الثابتة المتعلقة بالتكوين البيولوجى للشخص .
- (٣) التاريخ الماضى للشخص المتعلق بعوامل الاثابة والعقاب في مواقف مشابهة وبصيلة من الخبرة السابقة .
- (٤) الحالة الراحنة للدافعية ، أى ما يتعلق بعاجاته او دوافعه .

هذه العناصر الأربعة لا يمكن فهمها فهما جيداً مستقلة احداها عن الأخرى . فالخصائص البيولوجية للشخص ، على سبيل المثال ، تؤثر فى حساسيته لأنواع مختلفة من الدافعية . والبيئة الخارجية قد تستثير أنواعاً معينة من الدافعية . ومن ناحية أخرى ، قد تحدد حالته الدافعية أى الجوانب من البيئة يدركها ، وكيف يراها ويظهرها .

وبالرغم من هذا التداخل والترابط ، فانه من الأهمية بمكان أن نستفرد جانباً ، ونتناوله بالدراسة والتحليل ، ونتبصر علاقة العناصر الأخرى به . هذا الجانب من النشاط النفسى هو الدافعية والرها على الحياة النفسية .

معنى الدافعية

السلوك ظاهرة نشطة تعمل فى حركة ، وفى تغير مستمرين . وكل سلوك مرغوب أو غير مرغوب ، سوى أى شئاذ ، نتاج أسباب عادة ما تكون

متضالرة فى نسيح متشايك • وتعرف القوى التى تهيبء السلوك الى الحركة وتعضده ، او تنشطه وتبعث الطاقة اللازمة فيه ، بالدوافع او الحوافز او الحاجيات بشكل متنوع • واذا كان السلوك ذاته يمكن ملاحظته ، الا ان الدوافع يمكن الاستدلال عليها من السلوك ذاته •

مثال : طالب يدخل المكتبة ، ويتوجه الى ارفف الكتب ، ويأخذ فى تناول كتاب وراء الآخر ، يتفحص العناوين ويعيد الكتب مرة ثانية • وهو ينتقل من كتاب لآخر بسرعة متزايدة ، ثم يتوقف ويعدل رقبته ، ويذهب الى بطاقات الفهرس ويسحب بطاقة ويسجل رقما على قطعة من الورق ، ويعود الى رف آخر ويسحب كتابا ثم يجلس بهدوء مع الكتاب على احدى المقاعد •

من هذا التتابع للأفعال التى قام بها الطالب يستنتج معظم الباحثين دافعا من الدوافع : ان الطالب « اراد » كتابا معيننا او « احتاج الى » كتاب معين • واذا اخفق فى ان يجده بسهولة ، طلق يبحث عن طريقة اخرى يلقى فيها التوفيق المنشود • وحالما يتوصل الى الشئ الذى يرغبه ويصير فى متناول يديه ، ينتهى التتابع الاولى للسلوك (البحث) ويبدأ تتابع جديد (القراءة) •

يوضح هذا المثال خصائص معينة تشترك فيها الدافعية : فالدافع يستثير النشاط اى حركة ، ويحدد الوجهة التى يأخذها النشاط ، فى سبيل الوصول الى الهدف وتحقيقه •

وتتضمن معظم تعريفات الدافعية كل هذه الخصائص • فعلى سبيل المثال ، يعرف « بول توماس يونج » (١٩٦١) الدافعية على انها « عملية استشارة وتحريك السلوك او العمل ، وتعضيد النشاط الى التقدم ، وتنظيم نموذج النشاط » • اما « دونالد لىزلى » (١٩٥٧) فيعرف الدافعية على انها مجموعة القوى التى تحرك السلوك وتوجهه وتعضده نحو هدف من الأهداف •

يؤكد كلا هاتين التعريفان ، وهما لاثنين من اعظم الثقات فى سيكولوجية الدافعية على الوظيفتين الأساسيتين للدافعية :

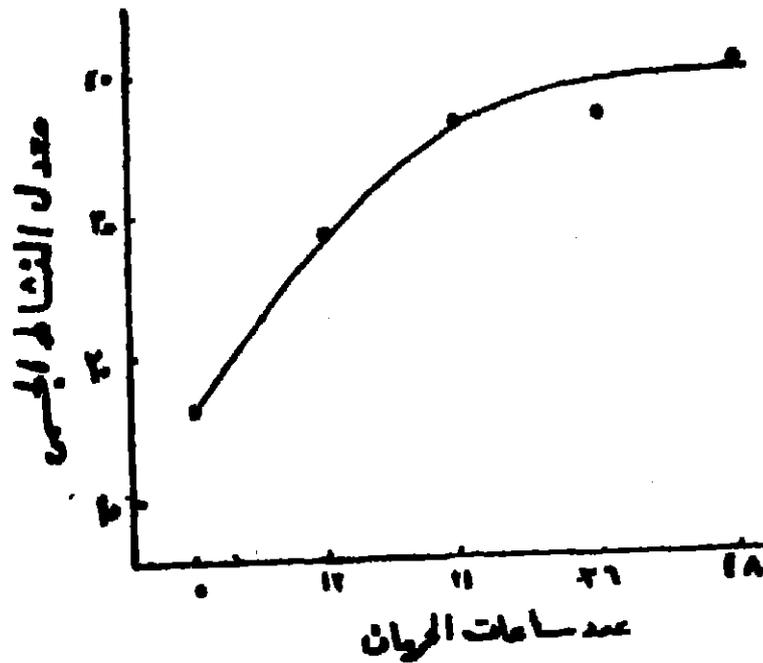
(١) الوظيفة التنشيطية energizing function (أو الوظيفة التحريكية
(arousing function)

(٢) الوظيفة التوجيهية directive function (أو الوظيفة التنظيمية
(regulative function).

وترتبط هاتان الوظيفتان ببعضهما ارتباطا وثيقا .

الوظيفة التنشيطية للدافعية :

لعل أبسط إيضاح يبين كيف أن الدوافع تنشط السلوك هو الخبرة
العامة لتزايد النشاط البدني أو النفسي حينما يكون الشخص « مدفوعا » ،
أي يسلك تحت تأثير دافع معين . توضع تجارب « سيبجل وشتاينبرج »
(١٩٤٩) هذه الحقيقة باستخدام أساليب قياسية متقنة : فعندما تحرم
الفيران من الطعام ، وبالتالي تكون مدفوعة بالجوع ، يتزايد نشاطها الجسمي
بالنسبة لعدد ساعات الحرمان من الطعام . (انظر شكل رقم ٣) .



شكل (٣) : العلاقة بين تزايد النشاط الجسمي
وعدد ساعات الحرمان من الطعام . (سيبجل
وشتاينبرج ، ١٩٤٩) .

خير مثال يوضح لنا كيف أن الدوافع توجه السلوك ، كما تنشطه كذلك ، يتمثل فيما يعرف بـ « الانتباه الانتقائي » (Selective attention). فالشخص ، في حالة الجوع مثلا ، يكون أكثر انتباها الى مناظر وروائح الطعام أكثر من أى أشياء أخرى حوله . هذه الظاهرة قد درسها « لاداروس وآخرون » ، (١٩٥٣) ، ووجدوا أن الأشخاص في حالة الجوع الشديد كانوا أسرع الى التعرف على صور الطعام أكثر من التعرف على صور الأشياء الأخرى . وهنا أيضا ، على الرغم من أن العلاقة العامة بين الدافعية في بعض صورها (كما تقدر بعدد ساعات الحرمان من الطعام) والادراك (سرعة التعرف على الصور المعروضة بسرعة في جهاز « التاكستسكوب ») كانت واضحة ، إلا أنها كانت علاقة مركبة ، أكثر منها علاقة بسيطة وإضافية . ومن الواضح ، مع ذلك ، أن دوافعنا تعمل على توجيه انتباهنا حيال بعض الأشياء المعينة في البيئة وبعيدا عن أشياء أخرى . فالانتباه الانتقائي له تأثير معين يتمثل في تحديد وتوجيه استجاباتنا في اتجاه هدف من الأهداف . تعنى الوظيفة التوجيهية للدافعية أن النشاط الانساني الواعي هو نشاط موجه نحو هدف معين goal — directed activity . فلا دافعية بدون هدف يوجه السلوك وجهة معينة . لذا يعتبر مفهوم الهدف مكونا أساسيا لطبيعة الدافعية .

الهدف :

لقد وصفنا الدافع على أنه ما يحرك (ينشط) ويوجه تتابع السلوك . لكن ما يؤدي بالوصول بهذا التتابع السلوكي الى نهايته هو ما يعرف بالهدف أو بموضوع ذلك الدافع . فالطعام هدف لدافع الجوع ، والشراب هدف لدافع العطش ، وهكذا . ولكن معظم الدوافع الانسانية ليست هكذا أولية مثل هذه الدوافع ، ولذا لا يكون لها مثل هذه الأهداف البدنية البسيطة . فالمكانة والوجدان والمعرفة وغيرها من الحالات المركبة الأخرى الكثيرة قد تكون أهدافا أيضا .

ويطلق على العمل أو الأداء المعين الذي يحقق الهدف مصطلح «الاستجابة الانجازية» ، Consummative response (تناول الطعام ، مهاجمة العدو ،

وهكذا) ، في حين أن الأفعال أو الاداءات المختلفة التي تسبق الانجاز وتجعله
ممكنا تعرف بـ « الاستجابات الوسييلة Instrumental responses » .

وفي ضوء ما سبق ، يمكننا تعريف الدافع على أنه : « حالة للكائن الحي
يمكن أن يستعمل عليها من تتابعات السلوك الموجهة نحو اهداف معينة ،
يؤدي تحقيقها إلى انهاء التتابع . وتعمل هذه الحالة على استثارة السلوك
وتنشيطه وتوجيهه نحو الهدف » .

والنافعية بذلك « تكوين فرضي » وهي عملية استثارة السلوك
وتنشيطه وتوجيهه نحو الهدف » .

يفترض هذا التعريف أنه طالما أن ملاحظة تتابعات السلوك هي الطريقة
الوحيدة لدراسة الدوافع ، فإن قيمة أي مقياس للدافعية تتوقف على كيف يقيس
أو يتنبأ بتلك التتابعات . فالدوافع في الحقيقة هي تكوينات تمثل تصوراتنا
للعلاقة بين أحداث أو وقائع معينة يمكن قياسها . وتقع هذه الأحداث في
فئتين : الأولى يمكن أن تسمى بـ «الأحداث القبلية» antecedent events
أو الأحداث الداخلة ، input events ، أما الفئة الثانية فهي «الأحداث
الناجبة» Consequent events أو الأحداث الخارجية Output events .

ففي حالة الجوع : يمثل الفئة الأولى من الأحداث أو الوقائع - عدد
ساعات الحرمان من الطعام ، مقدار الوزن المفقود ، والتغيرات في مستوى
السكر في الدم ، ومعدل انقباض المعدة . ومن ناحية أخرى ، يمثل الفئة
الثانية - سرعة وقوة السعي الى الطعام ، والمثابرة على البحث ، والتلذذ
بالطعام حينما يوجد .

تنضج كل هذه الأحداث أو الوقائع للقياس بوسيلة أو بأخرى . وتعتبر
الأحداث « الداخلة » كسبب للاحساس بالجوع . أما الأحداث « الخارجة » ،
من ناحية أخرى ، فتتغير أو تختلف فحسب كنتيجة للتغيرات الداخلة .
ولذا يمكن القول أنها تتغير نتيجة للجوع . وهكذا يمكننا قياس الأحداث
التي تقع «قبل» و «بعد» الجوع . وعن طريق هذه المقاييس يمكننا التوصل
إلى شبكة من العلاقات التي نعتى بها مصطلح « دافع الجوع » ، مثلا .
(م ٨ - أساس علم النفس)

تهتم دراسة ديناميات السلوك أساساً ، إذن ، بالكشف عن العلاقات بين الأحداث الداخلة والخارجة ، وبفهم العمليات التي تتوسطها أو تحكمها .

ويتردد مفهوم الدافعية بمصطلحات كثيرة مختلفة تحمل معنى الدوافع منها : المنبه ، الباعث ، الحاجة ، الحافز ، النزعة ، الميل ، الرغبة ، الغرض ، الهدف ، القصد ، النية ، الإرادة ، وبعض هذه الألفاظ يكاد يكون مرادفاً للآخر وبعضها يحتاج الى تحديد وتمييز .

فالمنبه مؤثر عارض في حين أن الدافع استعداداً يوجد لدى الفرد قبل أن يؤثر المنبه فيه . والباعث موقف خارجي ، مادي أو اجتماعي يستجيب له الدافع . فالطعام باعث يستجيب له دافع الجوع ، والماء باعث يستجيب له دافع العطش أي أن الدافع قوة داخل الفرد والباعث قوة خارجية . والبواعث نوعان : ايجابية وسلبية . فالإيجابية ، ما تجذب الفرد إليها كوجود جائزة أو مجال للترفيه ، أما البواعث السلبية فهي ما تحمل الفرد على تجنبها والابتعاد عن عواقبها . أما مصطلحات الغاية والرغبة والغرض والهدف فهي ما يتجه السلوك إليه ، هي النهاية التي يقف عندها السلوك المتواصل . ومع ذلك قد تكون نهاية لبداية أخرى وهكذا في تتابع سلوكي مستمر ، في حركة تسلسلية موصولة - هي الحياة ذاتها .

نظام الدوافع

يسلم الاتجاه الدينامي في فهم السلوك الانساني بان لكل سلوك هدف - هو اشباع حاجات الفرد .

والحاجة هي حالة توتر أو عدم اتزان تتطلب نوعاً معيناً من النشاط يؤدي الى اشباع الحاجة . والحاجات قد تشبع بطريقة مباشرة أو غير مباشرة . فالجوع ، مثلاً ، حاجة تعبر عن نفسها في السعي الى الطعام . ولكن بعض الناس قد يشبعون هذا السعي فوراً عن طريق تدخين سيجارة .

وعادة ما تعمل الحاجات في نظام مركب ، تعتمد على بعضها الآخر ، وتؤثر أحدها في الأخرى . فالتوترات التي يشعر بها بعض الناس في وقت

تناول طعام الغذاء لا تخف عن طريق تناول الطعام وحده . فليس الغذاء بالنسبة لهم الا فرصة تقليدية لتناول الطعام والاتصال بالآخرين ، أى يمثل تناول الطعام موقفا اجتماعيا يرتبط بحاجة جسمية . لذا يشعرون بالاحباط اذا أكلوا وحدهم لأن الحاجة الى الاتصال تظل غير مشبعة . وبالنسبة لمعظمنا لا يعنى مجرد التغذية اشباعا لحاجتنا المرتبطة بوقت تناول الطعام : فالطعام ينبغى أن يعد ويقدم بطريقة مقبولة بالنسبة لمعايير جماعتنا ، أو يعتبر غير ملائم للتناول . الا أنه حينما نضطر الى أن نقابل فترات طويلة بدون طعام، تكون الأفضلية والغلبة للحاجة الخالصة الى الطعام ، ويتم اشباعنا بأى نوع من الطعام سواء كان معدا بطريقة ملائمة أو غير ملائمة .

النظام الهرمى للذوائف (نظرية ماسلو للدافعية) :

تعتبر نظرية « أبراهام ماسلو » فى الدافعية من أعظم النظريات الرائدة فى هذا الميدان . تنتمى هذه النظرية الى المدرسة الوظيفية functionalism التى تزعمها ديوى ، وتتخلط بالمدرسة الكلية holism لدى فونيمر وجولدشتين وعلم النفس الجشطالتي ، وبالمدرسة الدينامية dynamism لدى فرويد (أدلر) (ماسلو ، ١٩٥٤ ، ص ٨٠) .

وإذا كان ماسلو عالما نفسية لا ينتمى الى المدرسة الظاهرية phenomenology (التى تحاول فهم سلوك الفرد كما يراه ويدركه) ، خلافا للعالمين « سنيج وكومبز » ، الا أنه أفاد كثيرا من نظريتهما الظاهرية .

يؤكد ماسلو أننا ينبغى أن ننظر الى الفرد ككل مركب . فالشخص الكلى total person ، وليس فقط جزء منه ، هو الذى يكون مدفوعا .

وقد نتكلم ، لأغراض عملية ، عن حاجات معينة أو عن دوافع محددة ، ولكن الكائن الحى الكلى هو الذى يتحرك الى النشاط . ومن ثم يؤكد أن أى سلوك مدفوع يمكن أن يشبع حاجات كثيرة فى نفس الوقت . ويقول آخر ، السلوك « متعدد الدافعية » Multi — Motivated .

يقدم ماسلو مفهوم «التصاعد الهرمي للغلبة أو السيطرة (Hierarchies of Prepotency) ليسير فهم نظام الدوافع وعملها المركب المتشايك • ويعنى بهذا المفهوم ان الحاجة ذات المستوى الأرقى لا تظهر حتى يتم اشباع حاجة أخرى أكثر غلبة وسيطرة • والحاجة التي تشبع لا تعد حاجة بعد ، ولذا يؤدي اشباع حاجة من الحاجات الى اطلاق الفرد ليحاول اشباع حاجات أخرى • فالشخص محكوم ليس باشباعاته ولكن بما يموزه ويحتاج اليه •

وبالرغم من أن ماسلو يؤكد كلية الفرد ، الا انه يتصور الحاجات مرتبة وفقا لنظام هرمي يمتد من أكثر الحاجات فسيولوجية الى أكثرها نضجاً وتمديناً ، من الناحية النفسية • لذا يفترض خمس مستويات لنظام « الحاجات الأساسية ، Basic needs. على النحو التالي :

المستوى الأول : الحاجات الجسمية - الفسيولوجية Physiological needs ، وهي الأكثر أساسية ، وتمثل في السعى الى الطعام والماء والهواء والدفء والاشباع الجنسي وهكذا •

المستوى الثاني : حاجات الأمن Safety needs ، وتمثل في تجنب الأخطار الخارجية أو أي شيء قد يؤدي الفرد •

المستوى الثالث : حاجات الحب Love needs وتمثل في الحصول على الحب والعطف والعناية والاهتمام والسند الإنفعالي ، وذلك بواسطة شخص آخر أو أشخاص آخرين •

المستوى الرابع : حاجات التقدير والاحترام Esteem needs ، وهي الحاجات التي ترتبط باقامة علاقات مشبعة مع الذات ومع الآخرين ، وتمثل في أن يكون الفرد متمتعاً بالتقبل والتقدير كشخص يحظى باحترام الذات ، وان يكون محترماً ، وله مكانة ، وان يتجنب الرفض أو النبذ أو عسقم الاستحسان •

المستوى الخامس : الحاجة الى تحقيق الذات Self —Actualization وترتبط بالتحصيل والانجاز والتعبير عن الذات : ان يكون مبدعاً او منتجاً ،

ان يقوم بافعال وتصرفات تكون مفيدة وذات قيمة للآخرين ، ان يحقق
امكاناته ويترجمها الى حقيقة واقعة .

ويتضح من هذا النسق الذي تنتظم فيه الحاجات :

اولا - تنتظم الحاجات وفقا لاهميتها بالنسبة للفرد . فالحاجة الى
الهواء والماء مهمة بالنسبة لاستمرار الحياة ذاتها ، بينما لا تكون الحاجة
الى المركز أو المكانة بنفس الأهمية السابقة .

ثانيا - تتوقف مقدرة الفرد على اشباع الحاجات « العليا » بطريقة
متسقة على المدى الذي يكون فيه قادرا على اشباع حاجاته الأكثر أساسية .
فمن الصعب على الفرد ، مثلا ، أن يعمل بكفاية اذا شعر بأنه لا يحظى بالتقدير
من جماعته أو اذا شعر بأنه غير محبوب . ويقل تقبلنا السوي للحب ، أو
يعاق ، نتيجة لعدم اشباع الحاجات الأساسية كالحاجة الى الطعام أو الماء
أو النوم .

يقول ماسلو :

« هذه الاهداف الأساسية مرتبطة ببعضها الآخر ، ومرتبطة وفقا لتنظيم
متصاعد هرمي لغلبة أو سيطرة مستوى من مستويات الحاجات . ويعنى
هذا أن الهدف الأكثر غلبة وسيطرة سوف يحتكر الوعي وسوف يميل بذاته
الى تنظيم تعبئة امكانات الاورجانزم المختلفة . ويقدر ما تتضائل الحاجات
الغالبية أو المسيطرة ، بقدر ما تخضع حتى للاغفال أو الانتكار ، ولكن حينما
تسبب حاجة من الحاجات اشباعا طيبا ، تبرز الحاجة الغالبة (الأرقى) التالية،
وبالتالى تسيطر على الحياة الواعية وتعمل كمركز لتنظيم السلوك ، حيث ان
الحاجات المشبعة ليست بقوى دافعة motivators فعالة » (ماسلو ، ١٩٤٣ ،
ص ٣٩٥) .

وعادة ما يكون الاشباع - كما يقرر ماسلو - جزئيا أكثر منه اشباعا
كليا . الاشباع الجزئي ، اذن ، حالة سوية يتعلم معظم الأشخاص ان يتكيفوا
لها . الا أنه اذا كانت احباطات الفرد - الناتجة أما من الاشباع غير الكامل
للحاجات الأساسية أو من تعطل دفاعاته - كبيرة للغاية ، فانه يجبر في

هذه الحالة تهديدا نفسيا . ويقول ماسلو : « يمكن ارجاع كل الامراض النفسية جزئيا ، مع استثناءات قليلة ، الى تلك التهديدات » (ماسلو ، ١٩٤٣ ، ص ٣٩٦) .

ومن الملاحظ في نظرية ماسلو ، انه يضع « تحقيق الذات » على قمة نظامه الهرمي المتصاعد للحاجات . تشير هذه الحاجة - كما يقول - « الى الرغبة الانسان في مطابقة الذات Self-Fulfilment ويعنى بذلك ميله الى ان يصبح مألديه من امكانات Potentials محققا » (ماسلو ، ١٩٥٤ ، ص ٩١ - ٩٢) .

وهكذا يمكننا ان نعتبر تحقيق الذات على انه القوة الدافعية الوحيدة، والحاجات النفسية كالامن والحب والاحترام على انها اجزاء منها .

انواع الدوافع :

يمكن تصنيف الدوافع الى فئتين كبيرتين :

- (١) الدوافع البيولوجية ، ويطلق عليها الدوافع الاولى .
- (٢) الدوافع المكتسبة او المتعلمة ، ويطلق عليها الدوافع الثانوية .

الدوافع الاولى

وهي الدوافع التي تكمن في الطبيعة البيولوجية للنوع الانساني ، لذا تسمى كذلك بالدوافع البيولوجية . وتتضمن اساسا تجنب الجوع ، تجنب الالم ، والحاجة الى الاشباع الجنسي .

يطلق احيانا على التكوينات الجسدية الداخلية التي تنظم السلوك المرتبطة بالحاجات الاساسية كالاكل والشرب والنشاط الجنسي مصطلح « الغرائز » .

في بداية القرن الحالى ساد اتجاه يفترض ان الغرائز هي القوى الدافعة الاولى لسلوك الانسان . وكان على راس هذا الاتجاه « وليم ماكدوجل » . يقرر هذا العالم الانجليزي ان القوى الدافعة الاساسية لكل افكارنا واعمالنا وتصرفاتنا تعتبر فطرية . ويحدد قائمة بعدد من الغرائز وما يرتبط بها من

انفعالات معينة ، مثل : غريزة المقاتلة ويقابلها انفعال الغضب ، غريزة حب الاستطلاع ويقابلها انفعال التسبب ، غريزة الهرب ويقابلها انفعال الخوف ، الغريزة الاجتماعية ويقابلها انفعال الميل الى التجمع ، غريزة السيطرة ويقابلها انفعال الزهو ، الغريزة الوالدية ويقابلها انفعال العطف والحنان ، وغير ذلك من الغرائز .

والتعريف التقليدي للغريزة هو أنها نموذج منظم ومركب للسلوك ، غير متعلم وغير مرن بدرجة أو بأخرى ، يميز النوع الواحد في موقف معين . وقد استخدم مصطلح « غريزة » بمعاني مختلفة ، ولم يتفق العلماء على طبيعة الغريزة ولا على عدد الغرائز . بل ان الدراسات الانثربولوجية قدمت نتائج تتعارض مع ما قدمه العلماء من تصورات عن الغرائز ، فما قد يعتبره البعض غريزة قد لا يوجد لدى أعضاء جماعة انسانية معينة في ظروف حضارية معينة . فمن المتعذر بدرجة كبيرة عزل ما قد يعتبر غريزي أو بيولوجي عن تأثير التعلم والخبرة ، بل حتى بين الحيوانات الدنيا تؤثر البيئة تأثيرا بالغا في النشاط الغريزي .

ومع ذلك يمكننا التمييز بين الدوافع الأولية والدوافع الثانوية .

فالدافع الأولى عام مشترك بين أفراد النوع الواحد جميعا مهما اختلفت بيئاتهم وحضاراتهم ، فحاجة الجسم الى الطعام والشراب لا يشك عنها احد ، في حين ان الدافع المكتسب خاص بفرد أو جماعة من الأفراد .

الدوافع الأولية يمارسها الكائن دون تعلم لأنه يولد مزودا بها . اما الدوافع المكتسبة فتتعلم من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد . وبالرغم من شيوع بعض الدوافع بين الناس جميعا على اختلاف حضاراتهم الا أنها مكتسبة . مثال ذلك الدافع الاجتماعي ، وهو الدافع الذي يبدو في ميل الانسان الى الاتصال الاجتماعي والعيش في جماعات .

الدوافع الأولية عضوية أي تثيرها عوامل فسيولوجية داخلية مثل دافع الجوع الذي يحدث نتيجة تقلصات المعدة . أما الدوافع الثانوية المكتسبة فهي بعيدة عن التكوين العضوي ، فالذي يثيرها عوامل نفسية واجتماعية مثل دافع التملك الذي يتأثر بالظروف المحيطة بالفرد .

ويمكن تقسيم الدوافع الأولية من حيث الهدف الذي تسعى الى تحقيقه الى نوعين :

- أ - دوافع تعمل على المحافظة على وجود الفرد مثل حاجة الجسم الى الطعام والشراب والراحة والتخلص من الفضلات .
- ب - دوافع تعمل للمحافظة على وجود النوع ككل مثل الدافع الجنسي ودافع الأمومة .

وإذا كانت الدوافع الأولية تتضمن فواح ثلاث : هي الناحية الفسيولوجية والشعورية والنزوعية ، فهل يمكن تعديل الدوافع الأولية الفطرية ؟ لا يمكن التحكم في الناحية الفسيولوجية لأنها تتم آليا سواء رضينا أم لم نرض ، وكذلك لا يمكن تعديل الناحية الشعورية مثل حالة الجوع ، فلا بد من حدوث تقلصات في المعدة ولا بد من الشعور بالألم . أما الناحية النزوعية فهي التي يمكن تعديلها في السلوك الذي نشجع به الدوافع بحيث لا يكون سلوكا منبوذا لا يرضى عنه المجتمع . وهنا تظهر أهمية البيئة والتعلم في تعويد الفرد على اكتساب السلوك السليم وفي تهذيب وترقية الدوافع الفطرية .

وفيما يلي نتناول نوعا من الدوافع الأولية :

دافع الجوع :

في حالة حرمان الكائن الحي من الطعام لفترة طويلة تحدث عدة تغيرات جسمية :

- (١) انقباضات معدية .
- (٢) تناقص معدل السكر في الدم .
- (٣) تزايد نشاط الجهاز العصبي المركزي .

ويشيع الاعتقاد خطأ بأن الجوع يتسبب عن التغيرات الحشوية المرتبطة بالانقباضات المعدية . ولكن يصف بعض الباحثين مريضا خضع لعملية استئصال للمعدة (Gastrectomy) ولكنه كان يقرر فيما بعد أنه يشعر كالعادة باحساسات الجوع . كذلك تميزت استجابات الفيران ، التي تعرضت لاستئصال المعدة ، للحرمان من الطعام بنفس « سلوك الجوع » مثل مجموعة الفيران الضابطة (أي التي لم تخضع لمثل هذا الاستئصال) .

هذه النتائج قد أيدتها بحوث كثيرة : فقد اتضح أنه بعد قطع الأعصاب من المعدة إلى المخ ، كان المحوصون يستجيبون كما لو كانوا في حالة من الجوع . ومعنى ذلك أن الانقباضات المعدية حدث داخل ضروري لدافع الجوع ولكنها واحد من المتغيرات العديدة التي عادة ما تتسافر لأحداث الجوع .

وتوضح البيانات التجريبية ، من ناحية أخرى ، أن تأثيرات الجوع على السلوك تتغير مع الخبرة بدرجة كبيرة . ولذا حينما أخضعت الفئران لجول منظم من الحرمان مع إطعامها في نهاية كل فترة من الحرمان ، وجد أنها بعد عدة مرات قليلة أخذت تتناول كمية ثابتة من الطعام في كل مرة بدلا من التهام أكبر قدر ممكن من الطعام . وتبين بعض هذه البحوث أنه إذا ارتبطت مع الأاطام التجريبية مع الفترة المعتادة لتناول الطعام ، فإن الحيوانات سوف تأكل أكثر مما لو كان الاطعام غير مرتبط بالفترات المنتظمة لتناول الطعام (مورجان ومورجان ، ١٩٤٠ ، لاورنس وامسون ، ١٩٥٥) .

وهكذا يتبين من الدراسات المختلفة أن الدوافع الأولية ليست بدوافع بيولوجية فطرية خالصة ، وليست بمعزل من أثر التعلم والخبرة . ومع ذلك ، يمكننا أن نعتبر هذه الدوافع بالبيولوجية ، حيث تعتبر العوامل البيولوجية هي المحددات الأكبر للسلوك ، بل هي المحددات المسيطرة التي تتعلق بالوجود والبقاء .

الدوافع الثانوية

وهي تلك الدوافع التي يبدو أنها تشتق من خبرة الفرد وخاصة داخل ثقافة من الثقافات . لذا يطلق عليها كذلك مصطلح الدوافع المتعلمة أو الاجتماعية .

تؤكد هذه الدوافع على أهمية عوامل الثواب والعقاب - تلك العوامل التي تتحدد اجتماعيا - في تشكيل النماذج السلوكية التي تنبع منها . فمن حيث أصل الدوافع المكتسبة ، لا يكون لدى الطفل الوليد دوافع متعلمة . فالتعلم الذي يحدث خلال الطفولة يوجه ويتوسط بواسطة عوامل الثواب والعقاب المتعلقة بالدوافع البيولوجية - والوسائل الوجدانية للضبط التي يستطيع الوالدان مباشرتها في هذا الصدد هي تقديم الطعام للطفل

بطريقة معينة وتجنبه الألم وتوفير وسائل الراحة له ، وغير ذلك من وسائل اشباع حاجات الطفل المختلفة التي يقوم بها الوالدان بشكل أو بآخر . وبهذه الوسائل يمكن للوالدين أن يهيئا اضطراد تعلم الانماط السلوكية لدى الطفل .

ويتم اكتساب الدوافع المتعلمة حينما يستدعى هدف من الأهداف استجابيات منتظمة لا ترتبط بأي حافز بيولوجي . فمثلا ، إذا كان لاستحسان الوالدي لازما لاشباع الجوع خاصة في البداية ، فإن نمو الحاجة المتعلمة الى الاستحسان تتضح حينما يستجيب الفرد لموقف جديد يكون الاستحسان هو الهدف الوحيد فيه . وهكذا إذا كانت الدوافع المتعلمة في أصلها تنشأ مرتبطة بالدوافع البيولوجية ، إلا أنها تتباعد عنها بالتدرج وتتمايز لتشكّل مجموعة منتظمة من الدوافع المكتسبة تكمن بدرجة كبيرة وراء تحريك النشاط النفسي وتوجيهه في مسارات مختلفة من السواء والانحراف .

وتتسم الدوافع الثانوية أو المتعلمة بخصائص كيفية معينة . فإذا كانت الدوافع البيولوجية تشبع بعد تناول الطعام مثلا في حالة دافع الجوع وبالتالي تختزل الحالة الدافعية ، فإن الدوافع المتعلمة لا تسير موازية باستمرار للدوافع البيولوجية بهذه الطريقة . وعلى العكس من ذلك غالبا ما يؤدي تحقيق الهدف الى خلق مشيرات جديدة تعمل على زيادة الدافع الاصلى . فمثلا ، تحقيق درجة من النجاح يدفع الفرد الى المزيد من القدرة على الانجاز ، أو كما يقول المثل ، النجاح يؤدي الى النجاح .

... وتهتم دراسة الشخصية والسلوك اهتماما فائقا بقياس قوة الدوافع المتعلمة لدى الأفراد . وإذا كان من الممكن قياس قوة الدوافع البيولوجية عن طريق تناول المتغيرات الداخلية (أو متغيرات المدخلات Input Variables مثل مدة الحرمان ، وقياس المتغيرات الخارجية (أو متغيرات المخرجات) Output Variables مثل مستويات النشاط إلا أنه بالنسبة للدوافع المتعلمة تكون المتغيرات الداخلة أقل وضوحا بصفة عامة لأنها لا تكمن في الحاجات المباشرة لخلايا وأنسجة التكوين الحيوي للفرد ، ولكن ترتبط بتاريخ حياة الفرد . بما فيه من عوامل الثواب والعقاب ، الذي أدى الى اكتساب الدافع . وهذا ما لا ييسر قياسه بسهولة ، فلقياسه يلغى على الباحث أن يحاول

خبط المتغيرات الداخلة التي سوف تستنشط أو تستثير الدافع وان ينتقى بعض الاستجابات الملائمة التي سوف تسمح له بقياس قوتها . ففي حالة القلق ، على سبيل المثال ، يمكن قياس قوة القلق لدى أى فرد بواسطة مقدار التهديد اللازم لاستدعاء الاستجابة أو بواسطة مقدار الاستجابة المستدعاة بواسطة تهديد معين .

وفيما يلي نتناول بعض الدوافع المتعلقة الأساسية في بنية الشخصية، والتي تلعب دورا هائلا في مستويات فاعلية عملية التعلم ، وفي تحديد مستويات السواء والانحراف كذلك . ويمكن تصنيف هذه الدوافع الى فئتين أساسيتين :

الفئة الأولى :

ويطلق عليها «الدافعية السلبية» ، كدوافع القلق والذنب والعنوان . وهي مجموعة من الدوافع المتعلقة كنواتج غير سارة لمواقف مؤلمة أو مخيفة أو ضائقة أو حتى صادمة .

الفئة الثانية :

ويطلق عليها «الدافعية الإيجابية» ، كدوافع الاعتماد والتواد والانجاز . وهي تلك المجموعة من الدوافع التي تؤدي بالناس الى البحث عن العشرة والألفة والصدقة والمودة مع الآخرين ، والى تقديم العون والإغاثة والتنضيد للآخرين .

القلق - الدنب - العنوان

القلق

إذا لاحظنا شخصا في حالة من الذعر أو الخوف أو إذا انصتنا اليه وهو يعبر عن مخاوفه ، من السهل أن نفهم أن سلوكه مدفوع بالقلق . ولكن غالبا ما يخبر الناس القلق بطرق مستترة دقيقة ، الأمر الذي يتطلب استنتاج الحالة الدلالية القائمة على القلق من عدد من الاستجابات المختلفة . ويمكن أن نحدد أربع فئات من الاستجابات تبيّن القلق منها :

- (١) السلوك الظاهري الذي يصدر عن الفرد كنتيجة لبعض المثيرات .
- (٢) التغيرات الجسمية ، خاصة في الجهاز العصبي الذاتي أو التلقائي (autonomic nervous system).
- (٣) الحركات اللاإرادية مثل الارتعاشات .
- (٤) المشاعر الذاتية للخوف أو الضيق ، والتي يمكن التعبير عنها لفظيا للشخص الملاحظ .

انواع القلق :

يمكن تصنيف القلق الى نوعين أو مستويين أساسيين :

(١) القلق الموضوعي :

وهو تلك الحالة التي يشعر فيها الفرد بدرجة من التوتر حيال مواقف أو مشكلات معينة ، وهي تزول بزوال المؤثر ، مثل قلق الأب في حالة مرض ابنه . ويتميز القلق في هذه الحالة بأنه رد فعل طبيعي لهذه المواقف الضاغطة . ويعكس الظروف الموضوعية التي أدت الى هذه الحالة . ويكون الفرد واعيا بهذه الظروف . ومثل هذا المستوى من القلق يعمل على تنشيط الحياة النفسية للفرد بهدف محاولة حل الموقف المشكل ، ولا يصل الى درجة تهديده الشخصية .

(٢) القلق المرضي (العصابي) :

وهو حالة مستمرة ، منتشرة ، يشعر فيها الفرد بالضيق والهم بطريقة
نامضة . ولا يجد الفرد لهذه الحالة تفسيراً موضوعياً . ومثل هذه الدرجة
لمرضية من القلق تكون مصحوبة بمشاعر التهديد لكيان الفرد (قلق مهدد) ،
تنسحب على مواقف وإشارات متعددة (تعميم مشيرات القلق) . وهذه الدرجة
من القلق عادة ما تتداخل مع الأعراض المرضية لتكون زملا (مركبات)
للأعراض التي تتصف بها اضطرابات الشخصية .

مصادر القلق :

تولى مدرسة التحليل النفسي والسلوكية اهتماماً كبيراً بدراسة القلق -
طبيعته ومصادره وعلاجه ، لأنه يعتبر في الكثير من الحالات محورا لاضطراب
الشخصية .

أولاً - مدرسة التحليل النفسي :

يذهب فرويد ، مؤسس مدرسة التحليل النفسي ، الى أن القلق يكمن
في التوازن : توقع وحالة الخطر ، . ويعتبر أن «صدمة الميلاد» هي الخطر
الأولي والنموذج لكن مواقف الخطر التالية وإشارات ، بل ان (أوتورانك)
يعتبر كل قلق تكرر لصدمة الميلاد .

تتكون حالة الخطر من تقدير الشخص لقوته بالنسبة الى مقدار الخطر ،
ومن اعترافه بسجوه أمامه - عجزاً بدنياً اذا كان الخطر موضوعياً ، وعجزاً
نفسياً اذا كان الخطر غريزياً . وهو في عنله هذا يكون موجها بالخبرات
الواقعية التي مر بها . (وسواء كان الشخص منطناً في تقديره أم غير
منطناً ، فليس لذلك أهمية في النتيجة) . ويطلق فرويد على الخبرة الواقعية
بحالة العجز التي من هذا النوع : « حالة صدمة » .

ويظهر الفرد تقديماً هاماً في حفظ ذاته اذا استطاع أن يتنبأ بمثل
حالة الصدمة هذه التي تؤدي الى العجز وأن يتوقعها بدلا من مجرد إنتظار
وقوعها . ويسمى فرويد الحالة التي تتضمن سببا لمثل هذا التوقع : « حالة

خطر ، ثم يقرر : « ان اشارة القلق تحدث في مثل هذه الحالة ، وتعلن
الإشارة ما يلي :

« اننى أتوقع حدوث حالة أشعر فيها بالعجز ، أو « ان الحالة الحاضرة
تذكرنى بحالة صدمة سابقة ، ولذلك فانى أتوقع وقوع صدمة ، وانى اتصرف
كما لو ان الصدمة وقعت فعلا ، بينما لا زال يوجد وقت لتجنبه .
الصدمة » .

فالقلق اذن هو من جهة توقع وقوع صدمة ، وهو من جهة أخرى تكرر
للصدمة في صورة مخففة . وعلى ذلك ترجع علاقة القلق بالتوقع الى حالة
الخطر التى هي حالة عجز يدركها الفرد ويتذكرها ويتوقعها (فرويد ،
١٩٥٢ ، ١٨٥ - ١٨٨) .

ولا يختلف تفسير اصحاب التحليل النفسى للقلق ومصادره عن تفسير
رائدم فرويد . فالقلق ينشأ من سعى الفرد الى الاستقلالية والتجديد من
ناحية ، وشعوره بالأمن في التبعية والانضواء في جماعة القطيع من ناحية
أخرى (أريك فروم ، وهارى ستاك سوليفان) . أما أدلر فيذهب الى ان
مصدر القلق كامن في الشعور بالدونية والنقص .

ترى (كارن هورنى) ان القلق استجابة انفعالية لخطر يكون موجها الى
المكونات الأساسية للشخصية ويهدد قيمة حيوية بالنسبة للشخص . وتحدد
هورنى ثلاث مصادر للقلق : الشعور بالعجز ، الشعور بالعداوة ، الشعور
بالعزلة . وهذه المصادر بدورها ترتبط بأسباب معينة هي : الحرمان من
الحب في الأسرة ، اساليب المعاملة الخاطئة كالسيطرة وعدم العدالة بين
الأخوة وعدم احترام الطفل ، البيئة وما تحويه من تعقيدات وتناقضات وما
تتضمن عليه من أنواع الحرمان والأحباط . وتقرر هورنى انه « مهما كانت
مصادر القلق وأشكاله ، فانها تنبع من مصدر واحد هو شعور الفرد بأنه
عاجز وضعيف ولا يلهم نفسه ولا الآخرين وأنه يعيش وسط عالم عدائى
مليء بالتناقض » .

ثانيا - المدرسة السلوكية :

تنطلق الدراسات السلوكية من مفاهيم التعلم وقوانينه لتفسير الحياة النفسية ، واعتبار جوهر النشاط النفسى انماطاً سلوكية متعلمة .

تقوم الدراسات السلوكية التقليدية على اقتران مثير محايد بمثير مؤلم ، بما يؤدي الى حدوث تغيرات جسدية ذاتية (لا ارادية) لدى الفرد والى تعلم سريع لاي استجابة تساعد على التخلص من الألم والى تجنب المثير المحايد (والذي أصبح الآن مثيراً شرطياً) فى الظروف المقبلة .

ولا يختلف السلوكيون الجدد فى تفسير القلق كثيرا عما فسسته الفرويدية او السلوكية الكلاسيكية . يفسر « ماورر » (١٩٥١) القلق فى « نظريته عن المثير ... الاستجابة فى القلق » ، على أنه نمط سلوكى متعلم ، ويقول :

« القلق يتعلم خلال العقاب ، فالقلق استجابة متعلمة ، تحدث وفقا لاشارات (المثيرات الشرطية) تكون منذرة بوقوع مواقف الأذى والألم (المثيرات غير الشرطية) . ولذلك يعتبر القلق فى طبيعته حالة توقعية أساسا . فالفرد اذا شعر بحاجة يصحبها توقع وقوع أى شكل من أشكال عدم الارتياح ، واذا كان هذا الفرد الواقع تحت تأثير هذه الحاجة يملك وسائل محو هذا الشكل من عدم الارتياح ، واذا اكتسب الفرد خلال ذلك سلوكا جديدا - يمكننا أن نطلق على ذلك تعلما للقلق عن طريق « العقاب » . أى أن القلق (عند أصحاب هذا الاتجاه) مرادف للتهديد بالعقاب وتوقعه » (ماورر ، ١٩٥١ ، ص ٤٩٤ - ٤٩٦) .

هذا النموذج الذى تقسمه السلوكية ، وهو نموذج معلى أساسا ، لتفسير القلق ومصادره غير كاف . فعلى سبيل المثال : تصدر عن الطفل الوليسه استجابات عن الضيق فى حالة ما يفرغه صوت عال أو . حينما يفقد السند فجأة . بل وتبى الحيوانات المتوحشة احجاما وسلوكا هروبيا وغير ذلك من دلائل الضيق ، حينما تواجه ببعض المثيرات حتى ولو لم يكن لها خبرة مؤلمة سابقة معها .

الذنب

شاع استخدام مفهوم الذنب guilt فترة طويلة لايضاح بعض اشكال
اللاسيويات السلبيه . خاصة الاضطرابات التي تتضمن حالات الاكتئاب ،
ولكنه لم يلق الاهتمام العلمي الكافي الا في الفترة الاخيرة .

ترتبط معظم دراسات دافع الذنب بمفهوم « الضمير » conscience
أو بمفهوم « الأنا الأعلى » super-ego عند اصحاب التحليل النفسي .
يستثار الضمير حينما يقترف شخص فعلا يعلم أنه من الأفعال المحظورة أو
يخفق في أن يقوم بعمل من الأعمال التي يلتزم بها ، وهكذا يخلق نشاط
الضمير مشاعر الذنب .

معايير الضمير :

يحدد « سيرز وزملاؤه » (١٩٥٧) ثلاث معايير تكشف عن الضمير لدى
الطفل . وهي :

- (١) مقاومة الإغراء .
 - (٢) التهذيب الذاتي لاطالة قواعد السلوك .
 - (٣) الدلالة الواضحة للذنب حينما يكسر الطفل هذه القواعد .
- تدل هذه المظاهر السلوكية أن الطفل يتمتع بـ « ضبط مستدخل »
internalized control قد مارسه بواسطة ما تعرض له من قبل من اثناء
وتغاب . فالسلوك يخضع للضبط بواسطة المثبات التي قد تحدث في بيئة
الطفل ، أو قد يصدر عن أفعال الطفل ذاتها ، أو قد يحدث كاستجابات جسمية
داخلية مثل الانفعالات .

يقدم « هيل » (١٩٦٠) تحليلا وافيا لهذه المعايير الثلاثة للضمير كما
حددتها « سيرز وزملاؤه » ، وذلك في ضوء نظرية التعلم :

(١) مقاومة الإغراء : (resistance to temptation)

ويتضح ذلك حينما يعزف الفرد عن الإقدام نحو مشر يجذبه أو يفويه .

وذلك لأنه يعتبر خاطئا أو لا أخلاقيا من وجهة نظر ثقافته . وتفسير ذلك ان استجابة الأقدام تخضع للكف بواسطة بعض جوانب الموقف المتير التي ترتبط بالعقاب فى الماضى ، حتى ولو كانت هذه الجوانب غير واضحة للملاحظة أو للشخص ذاته .

ومن ثم تعتبر مقاومة الاغراء حالة خاصة من التعلم الاجبامى .
avoidance learning

فالطفل الذى تعرض للعقاب بسبب السرقة قد يجد فرصة للسرقة فى ظل ظروف قد لا ينكشف فيها . وقد يصير قلقا ولذا يكف الاستجابة حينما يفويه الشيء أو حينما يخطط للسرقة أو حينما يفوم بالفعل ببعض التحركات بطريقة استنطاعية نحو عمل ذلك . وتتوقف النقطة التى يصير عندها قلقا بدرجة كبيرة على نفس النقطة التى عوقب عليها فى الماضى . فاذا كان العقاب نادرا ما يوقع أو يوقع بعد ارجاء طويل ، فقد لا تنمو مقاومة الاغراء على وجه الاطلاق .

(٢) التعليم الذاتى : (self-instruction)

يذهب « هيل » الى أن الطاعة القائمة على التعليم الذاتى للمبادئ المعنوية الأخلاقية تتعلم بواسطة المبادئ والأحكام اللفظية التى يتفوه الوالدان بها . والمبدأ الأساسى الذى يخضع له مثل هذا التعلم هو المحاكاة أو التعلم الانتقالى (vicarious learning)

وقد يخفق الطفل فى تعلم هذا النوع من التعليم الذاتى اما بسبب أن هذه المبادئ لم يتلفظ بها الوالدان له أو بسبب عدم توفر المواقف والظروف اللازمة لتقليد الوالدين . لهذا السبب فان الأطفال الذين ينشأون فى مؤسسات أو ملاجىء لا يتوفر فيها النموذج الأبوى الثابت قد يظهرون صعوبة أكثر من غيرهم فى تعلم المبادئ الأخلاقية المعنوية .

(٣) الدلالة الواضحة للشعور بالذنب (overt evidence of guilt)

يشير مصطلح « الذنب » حقيقة الى بعض المظاهر السلوكية المتعددة مثل : الاستجابات الانفعالية (الحشوية) ، التلفظ بمشاعر الذنب أو ربما (م ٩ - أسس علم النفس)

الميل الى البحث عن عقاب الذات - فما يقوم به الطفل أحيانا ببعض الأفعال الخاطئة غالبا ما يتبع بالتأنيب أو عدم الرضا من قبل الوالدين وغير ذلك من أشكال العقاب . وإذا كان ذلك يحدث بدرجة كافية فإن الطفل يتعلم أن أيسر وسيلة لكي يسترد بها عطف والديه إذا أقرتف عملا خاطئا هو أن يعترف ويأخذ نصيبه من العقاب ، وأن يكف عن مثل هذه الأفعال بدون إرجاء . فتوقع التبدل والسعي الى العقاب الذي يتبع مخالفة القواعد الخلفية هو ما يصفه الفرد ذاته كشعور بالذنب . وبالنسبة للشخص الراشد قد يظل الشعور بالذنب محتفظا بمستوى متوازم يتزايد ويتناقص وفقا للاحتمال الحقيقي للعقاب .

الذنب المرضي :

يقوم التحليل السابق على تناول الذنب في ضوء مبادئ التعلم الإيجابي . وهذا التحليل لا يختلف كثيرا عن تصور الذنب كما حددته مدرسة التحليل النفسي التي اهتمت أساسا بالذنب المرضي الذي يظهر في سلوك الأفراد الذين يبدو أنهم يسعون بصفة متكررة الى العقاب ولكن يتوصلون الى التخفف الوقتي منه .

يلخص هندريك ، (١٩٣٤) وجهة نظر أصحاب التحليل النفسي عن الذنب :

« يبين التحليل أن الخبرة المؤلمة قد تستثار ذاتيا بطريقة لا شعورية لأن كثير من الأفراد يجد أنه من الأسهل أن يتحمل الألم الواقع من أن يواجهوا ضغط الأوهام اللاشعورية التي قد تدرك على أنها صور من تعذيب الضمير أو على أنها مشاعر عدم الكفاية . فمثلا : الزوج الذي يعاني من زوجة « شاذة » قد يتلقى المدح من الغير عن طبيبته في تحملها والتضحية من أجلها ، بينما يكشف التحليل أنه يتحملها لأن الإيذاء الذي تسببه يرضى لديه « حاجة لا شعورية الى العقاب » . ويلاحظ في بعض الأحيان أن موت مثل هذه الزوجة أو الطلاق منها يؤدي الى التفاقم الملحوظ الصريح للعصاب النفسي الذي كان غائبا أو خفيفا من قبل ، لأن الذنب اللاشعوري كان يلقي ارضاءا بواسطة المعاناة الزوجية » .

ومع ذلك ، لا يثبت التحمل المستمر للعقاب في المواقف الاجتماعية أو في مراقبة العلاقات المتبادلة بين الأشخاص أن الشخص الضحية يعاني من الذنب . ولكننا نستطيع أن نرى أن الشخص الذي يكسر بعض التحريمات الاجتماعية بصفة متكررة قد يخفى وراءه تاريخ من السعي اللاشعوري الى العقاب وتعذيب الذات .

... وبالرغم مما عرضنا له من تحليل لدافع الذنب ، فلا زالت البحوث التجريبية (الأمبريقية) أقل ، كما وكيفا ، مما تناولته دراسات مشكلات القلق .

العدوان

يولي علماء النفس للعدوان *aggression* والسلوك العدواني أهمية خاصة في دراساتهم . ويعنى مفهوم العدوان ذلك السلوك الذى « يقصد منه » إيذاء أو اقلق شخص آخر ، وليس السلوك الذى يكون فيه الإيذاء عرضيا بالنسبة لتحقيق هدف من الأهداف . أما العداوة *hostility* ، فهي حالة دافعية قد تؤدي الى سلوك عدواني . وغالبا ما يلجأ علماء النفس الى دراسة الاشكال الرمزية أو البديلة الدالة على العدوان ، كأن يذكر الفرد حكايات عدوانية أو يرسم صوراً تنطق بالعدوان ، وهكذا .

وتتلخص المشكلات الأساسية للنظريات والدراسات التى تناولت موضوع العدوان فى التصدى للاجابة على الأسئلة التالية : كيف تكتسب المثيرات قوة أظهار العدوان وتحريكه ؟ وكيف يتم التعبير عن العدوان فى حالة ما يستثار ؟ ونعرض فيما يلى لأهم هذه النظريات والدراسات .

العدوان كاستجابة للأجباط :

تعتبر نظرية « دولارد ، دوب ، ميلر ، ماورر ، سيرز (١٩٣٩) عن استثارة السلوك العدواني من بين الأعمال الأساسية التى تكشف عن طبيعة العدوان . فاستنادا الى بعض أفكار فرويد الأولى تذهب هذه النظرية الى أن العدوان نتاج الاجباط . ويتمثل الاجباط بدوره فى أى شئ يتعارض مع « استجابة نابعة من الهدف فى وقتها المناسب من تتابع السلوك » .

وهناك مصادر محتملة كثيرة تتعارض مع تحقيق هدف من الأهداف .
فقد تكون المراقيل خارجية - أي شيء قد يمنع الفرد فيزيقيا من الوصول
الى الهدف . وقد تكون المراقيل داخلية - فربما يكون موضوع الهدف من
المنوعات والمحظورات ، ولذا يعاق الاتجاه نحو الهدف بالخوف من العقاب أو
أن الفرد تعوزه القدرة على الوصول الى هدفه وبالتالي يواجه باحباط مستمر
في مسعيه وجهده .

وتكشف الدراسات المختلفة التي أجريت على العدوان عن طبيعة العدوان
على النحو التالي :

- (١) تؤدي مواقف العقاب المتكررة الى توليد شحنات عدوانية في الفرد .
- (٢) قد يخضع العدوان للكف بدرجة أكبر في حالة وجود قوى تهدد
بالعقاب (كالأشخاص ذوي المركز أو السلطة) منها في حالة
عدم وجود هذه القوى التي تبعث على العدوان .
- (٣) يستدعي الاحباط استجابات لا عدوانية اذا كانت البيئة لا تتضمن
مثيرات كافية للعدوان .
- (٤) يتوقف شكل الاستجابة العدوانية ذاتها على المثيرات المرتبطة
بالإتيان بالعمل العدوانى .

الدافعية الايجابية (الاعتماد، التواد، الانجاز)

الاعتماد

يعتبر دافع الاعتماد dependency من أهم الدوافع الايجابية لانه يظهر في فترة مبكرة من الحياة ، وقد يكون الأساس لنمو بقية الدوافع .

ويعنى الاعتماد الحاجة لأن يقوم الآخرون بحل مشكلة الفرد ، وبتهيئة الأمان له ، وبمساعده على تحقيق حاجاته الأخرى . ويعرف «روتر» (١٩٥٤) الاعتماد على أنه « الحاجة لأن يقوم شخص آخر أو مجموعة من اشخاص بمنح الاحباط أو العقاب وبتوفير الاشباع للحاجات الأخرى » . أما « كوفرو آبل » (١٩٦٤) فيحددان الاعتماد على أنه « سلوك يستدعى العون ، المساعدة ، الراحة ، وغير ذلك من الآخرين » .

وقد توصل « جيلفورد » (١٩٥٩) من تلخيصه لنتائج مجموعة من الدراسات التجريبية الى تحديد بعد من أبعاد الشخصية يطلق عليه « الاعتماد على النفس في مقابل الاعتماد ، self-reliance versus dependence) . ويعتبر هذا البعد « عاملا متقطبا ، bipolar factor أي ذى قطبين) ، يكون قطباه (نهايتاه) متعارضين يجب احدهما الآخر . يتضمن كطلب الاعتماد على النفس أن الرد يمكن الاعتماد عليه ، أي يكون قادرا على الوفاء بالتزاماته ، معتمدا على أحكامه ، ولا يسعى الى جذب انتباه الآخرين أو الحصول على استحسانهم ، ولا يذهب الى الآخرين طلبا للمساعدة أو النصيحة ، ولا يكون خاضعا أو خائفا عن ارادة ، ولا يتوقع أن يقوم الآخرون بخدمته .

يتضح من ذلك أن هناك تداخلا والتباسا في تحديد دافع الاعتماد ، ولكن المحور الأساسي في هذه التعريفات هو فكرة السعى الى طلب العون من الآخرين سواء لاشباع حاجة ايجابية أو للحصول على الحماية من بعض الأخطار التي تبعث على الاشمئزاز أو التهديد .

واحد الجوانب التي تميز دافع الاعتماد عن غيره من الدوافع الأخرى هو تلك الحقيقة التي تقرر بأنه ليس لهذا الدافع هدف مستقل في حد ذاته . فالاعتماد يعني التحول الى شخص آخر من أجل طلب المساعدة في الوصول الى هدف آخر مثل الهرب من الخطر أو الحصول على الطعام . أى أن السلوك الاعتمادى dependent behavior وسيلة للحصول على موضوعات أخرى للهدف .

أما في حالة الدوافع المتعلقة الأخرى ، فإن الأنماط السلوكية المستقرة أساسا كوسائل للوصول الى هدف معين قد تؤدي الى نمو استقلال هدفها الأصلي وتعمل في حد ذاتها كمحركات للسلوك . فعلى سبيل المثال ، قد يتعلم الفرد أصلا أن يعمل لكي يحصل على النقود بهدف شراء الطعام وخلافه ، ولكن قد يصير الحصول على النقود فيما بعد دافعه الذاتي . إلا أن الاعتماد لا يمكن أن يحدث في غياب دافع من الدوافع الأخرى - فحينما يتحول الفرد الى الآخرين طلبا للمساعدة ، فإن هناك شيئا ما يريد مساعدة بشأنه .

ولهذا السبب ، يعمل دافع الاعتماد حينما يبدو الاتجاه الى طلب المساعدة من الآخرين أكثر اقتصادية مما لو قام الشخص بنفسه بحل المشكلات .

وليس من الممكن دائما أن نتحقق بطريقة مباشرة من أن الدرجة التي يصل اليها الفرد في طلب المساعدة تكون ذات قيمة بالنسبة له . ومع ذلك ، يمكننا أن نستنتج الاعتماد عن طريق افتراض أن لكل ثقافة ولكل موقف معيار للاعتماد ، وأن دافعية الاعتماد تتكشف حينما يتجاوز سلوك الفرد هدف المعايير . فمثلا ، في أمريكا لا يعتبر الشخص معتمدا إذا سعى الى مساعدة مهنية من المحامي أو الطبيب ، ولكنه يعتبر معتمدا إذا كان يسأل الآخرين باستمرار لكي يقرروا أى لون لرباط العنق يلبسه أو كيف يتصرف في أحد المطاعم أو النوادي ، وهكذا . ومن ثم ، فإن تحديدنا للاعتماد يميل الى أن يكون نسبيا وفقا للموقف الذي يوجد فيه الفرد ووفقا لتوقعات المجتمع .

التواد

تمثل الحاجة الى التواد (أو الانضمام أو العشرة) *n Affiliation* أحد الدوافع الانسانية الأساسية .

يعتبر « هنرى موراي » أول من قدم هذا المفهوم ، فى كتابه «استكشافات فى الشخصية » (١٩٣٨) ، لعلم النفس الحديث .

يحدد « موراي » الحاجة الى التواد (*n Aff*) على النحو التالى : «أن تكون صداقات وروابط ؛ أن نرحب بالآخرين ونتحدث معهم بطريقة اجتماعية . أن نحب أن نرتبط بالجماعات » (ص ٧٤٣) . ويقرر أن « الهدف من الحاجة الى التواد هو أن نشكل اثلافا *synergy* : علاقة مع شخص آخر ... مستمرة ، قائمة على التعاون والتبادل بطريقة منسجمة » (ص ١٧٥) .

أما الجانب الأكبر من الأعمال العلمية التى أجريت حول دافعية التواد، فلقد استكملها تلاميذ موراي . يحدد « شبلى وفيروف » (١٩٥٢) الحاجة الى التواد على أنها الرغبة فى استعادة علاقة قائمة على الصداقة أو المحبة ، أو الاحتفاظ بها ، أو التوصل اليها . وتبين دراسات « ماكلياند » (١٩٥٣) ان هذه الحاجة تتضمن مكونين : الجانب الأقدامى ويتضمن السعى الى التواد لأن العلاقة التوادية *affiliative relationship* منير سار ، والجانب الأحجامى وهو السعى الى التواد لأن النبذ مثير مؤلم .

وتقاس الحاجة الى التواد أساسا بواسطة استخدام طرق خاصة لمعالجة اختبار تفهم الموضوع « التات » . وقد صمم « شبلى وفيروف » (١٩٥٢) دليلا حددا فيه درجات التصور العالى أو المنخفض للحاجة الى التواد ، حيث تتضمن القصة التى تحكى حول صورة من صور هذا الاختبار تقريرا حول :

- (١) أن يكون منبوذا أو مرفوضا ، (٢) الوحدة أو قلة الأصدقاء ،
- (٣) الرحيل الفيزيقي لصديق أو لشخص محبوب بما فى ذلك الموت ، (٤) الانعزال النفسى مثل التشاجر مع صديق ، (٥) الحب أو الصداقة غير المجزية ، (٦) الاصلاح أو التكفير للاحتفاظ بعلاقة من العلاقات . وفيما يلي نور مثالين لقصص تبين الحاجة المرتفعة والمنخفضة الى التواد :

« هك صديقان قديمان من أيام الكلية ، يلتقيان بعد فترة طويلة ، وهما مسروران باستعادتهما لصداقتهما وسط زحمة الناس حيث لا يعرفهما الكثيرون . وهما يتصافحان ، ويستعيدان ذكريات الأيام التي مضت وما كان بينهما من ود وصداقة . وحينما يقترب هذا اللقاء على الانتهاء ، قام هذان الصديقان بالتخطيط للمزيد من تقاربهما ودعم صداقتهما ، (حاجة مرتفعة الى التواد) .

« أب يتحدث الى ابنه الذى لم يتم بعمل واجباته التى يأخذ عليها مصرونا أسباعيا . ويشير الأب الى أن الابن قرر أن يقوم بواجباته كما يفعل الكبار . ويقرر الطفل أنه سيحاول أن يفعل أفضل فى المرة القادمة . (حاجة منخفضة الى التواد) .

وتبين دراسات أتكسون وآخرين (١٩٥٤ ، ١٩٥٦) أن الأشخاص ذوى الحاجة المرتفعة الى التواد كانوا يظهرون ميلا متزايدا وسعيا أكيدا نحو توطيد علاقاتهم بالآخرين ونحو الحصول على التأييد النفسى من هذه العلاقات القائمة على المحبة والصداقة .

الإنجاز

لعبت دراسة الحاجة الى الانجاز (achievement) من علماء النفس اهتماما أكبر مما حظيت به معظم الدوافع الاجتماعية . وقد استشارت أعمال « ماكلياند وآخرين » (١٩٤٩) سلسلة من الدراسات عن هذه الحاجة ، وصارت من أبرز معالم دراسة الدافعية .

وقد كان هنرى موراي (١٩٢٨) كذلك أول من قدم مصطلح « الحاجة الى الانجاز » على أنه يعنى ما يلى : « أن تتغلب على الصعوبات . أن تمارس القوة . أن تسعى الى أن تقوم بشئ صعب على نحو طيب وسريع بقدر الامكان » (ص ٧٤٣) . « أن تسود أو تتناول أو تنظم الأشياء المادية ، أو الكائنات الانسانية ، أو الأفكار . أن تفعل هذا بطريقة سرية ومستقلة بقدر الامكان . أن تحقق مستويات عالية . أن تتفوق . أن تنافس الآخرين وتتفوق عليهم . أن تزيد من اعتبار الذات بواسطة الممارسة الناجحة للموهبة » (ص ١٦٤) .

ويعتبر «سيرز» (١٩٤٢) أبرز من حدد معنى هذا الدافع على النحو التالي (ص ٢٢٦) :

« يوجد العديد من المصطلحات التي تشير الى هذا الحافز المتعلم : الاعتراز ، السعى الى التفوق ، دفع الأنا egs-impulse ، احترام الذات ، استحسان الذات ، واثبات الذات ، ولكن هذه المصطلحات تمثل تأكيدات مختلفة أو أنظمة اصطلاحية مختلفة ، وليست أساسا بمفاهيم مختلفة . ولكن ما هو عام ويجمع بينها هو تلك الفكرة بأن الشعور بالنجاح يتوقف على اشباع هذا الحافز ، وينتج الفضل من احباط هذا الحافز » .

ومن هنا ، يعتبر الدارسون للانجاز السعى الى مستوى من الامتياز أو التفوق competition against a standard of excellence على أنه العملية الأساسية في دافعية الانجاز ، وعلى أنه جوهر طبيعة هذا الشكل الراقى من اشكال الدوافع النفسية .

ويستخدم « اختبار تفهم الموضوع » (التات) في قياس دافع الانجاز ، حيث يقوم المفحوص بتأليف قصص لوصف صور « التات » وتسجل القصص وتحسب درجاتها وفقا لوجود خصائص معينة تتضمن :

(١) التخيل الانجازي : achievement imagery

أي الإشارة الى السعى من أجل مستوى للتفوق أو الامتياز ، كالانجاز الفريد في الفنون ، أو الاعداد الطويل لمهنة من المهن ، أو محاولات معينة لتحقيق هدف محدد .

(٢) النشاط الوصيل : instrumental activity

أي الدليل على وجود شخصيات في القصة تنخرط في نشاط يسعى الى تحقيق الهدف .

(٣) الحالات التولعية للهدف : anticipatory goal states

أي توقع شخص ما في القصة للنجاح أو الفضل في الوصول الى الهدف .

(٤) الصعوبات أو المعوقات : obstacles or block

أى ما يظهر فى القصة من أى أحياط أو صعوبة قد تخلق معوقات تقف فى طريق تحقيق الهدف (وقد تكون المعوقات داخل الفرد ذاته مثل نقص القدرة أو التعليم ، أو فى البيئة مثل وقوع كوارث) .

ويقترض هذا النظام من المعالجة ، مثل استخدام اختبار تفهم الموضوع ، أن الحالات الدافعية تنعكس فى الأوهام أو الخيالات . ويقترض كذلك أنه حينما يستثار الدافع بواسطة مثير خارجى ، فإن طريقة التعرف على الأوهام أو الخيالات سوف تكشف عن حالة دافعية أقوى .

الحاجة الى الإنجاز والخوف من الفشل :

لم تتضح دائما العلاقة بين دافع الإنجاز والدوافع الأخرى . فعلى سبيل المثال . قام « ماكلييلاند وليبرمان » (١٩٤٩) بتقديم سلسلة من الكلمات عن طريق جهاز تاكستسكوب لمجموعة من المنحوصين : بعض هذه الكلمات يتعلق بالإنجاز ، بينما كان البعض الآخر محايدا أو يتعلق بالحاجة الى الأمان . وقد تعرف المنحوصون أصحاب الحاجة المرتفعة الى الإنجاز على الكلمات الدالة على الإنجاز الإيجابى (النجاح) بطريقة أسرع ، بينما صدر التعرف على الكلمات الدالة على الإنجاز السلبى (الفشل) عن منحوصين يتصفون بمستوى متوسط فى حاجاتهم للإنجاز . ويقترض ذلك أن حاجات الإنجاز ذات القوة المتوسطة قد تستند أكثر على الخوف من الفشل منه على الأمل فى النجاح .

وثمة جانب آخر يتعلق بعنصر الخوف فى دافعية الإنجاز يتبين من دراسة الأقدام على المخاطرة لدى الأطفال (ماكلييلاند ، ١٩٥٨) . فى هذه الدراسة سمح للأطفال المشتركين فى لعبة القاء الأطواق بأن يقفوا بالقرب من المنضدة كما يرغبون أو على بعد ست أو سبع أقدام . ومن الطبيعى أن يعنى الاقتراب زيادة فرص النجاح ، ولكنه يخفض أيضا معدل الإنجاز الذى وضعه الطفل لنفسه . وقد فضل الأطفال ذوو الحاجة المرتفعة للإنجاز المخاطرات المتوسطة (٢٠ - ٥٠ بوصة بعيدا عن المنضدة) ، بينما قام الأطفال ذوو الحاجة المنخفضة للإنجاز - بالرغم من اختيارهم غالبا للمخاطرة المتوسطة - باختيار مواقع المخاطرة المنخفضة والمرتفعة أكثر غالبا مما فعل الأطفال الآخرون .

وهكذا . فان مستوى طموح الشخص ذى الحاجة المرتفعة الى الانجاز
بدو ان يكون توفيقا بين الرغبة فى النجاح التى قد تدفعه الى عدم الاقدام على
لمخاطرة وبين الحقيقة التى نقرر ان النجاح بدون مخاطرة لا يبعث على الرضا .

الخلاصة :

تحتل دوافع السلوك هكذا منزلة كبير فى علم النفس نظرا لأنها تمثل
الأسس العامة لعملية التعلم وطرق التكيف مع العالم الخارجى والمقومات
الأولية للصحة النفسية . وعلى مدى تنظيم هذه الدوافع واشباعها يتوقف
التنظيم العام للشخصية .

والدوافع قوى لا نلاحظها ملاحظة مباشرة ، بل نستنتجها استنتاجا من
الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها . مثلنا فى ذلك كمثل عالم الفيزيكا لا يلاحظ
الجاذبية مباشرة بل يلاحظ ظواهر مختلفة تشترك كلها فى نزعة واحدة هى
النزعة الى التحرك نحو مركز الأرض .



أنواع الدوافع:-

هناك نوعين رئيسيين من الدوافع هما:

أولاً: الدوافع الأولية (البيولوجية):- وتحدد هذه الدوافع عن طريق الوراثة ونوع الكائن الحي، وتتصل اتصالاً مباشراً بحياته وحاجاته البيولوجية الأساسية كدافع الجوع والعطش ودافع الأمومة أو الأبوة وغير ذلك من الدوافع.

ثانياً: الدوافع الثانوية (النفسية والاجتماعية):- وهي التي تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها. وتشمل هذه الدوافع مجموعة الحاجات النفسية والاجتماعية مثل: الحاجة إلى الانتماء والصدقة، السيطرة، حب الاستطلاع، التملك، الدافع الديني، الدافع للتقدير، الدافع للإنجاز، السلطة، المكانة الاجتماعية الشهرة وغيرها من الدوافع.

ويمكن إيجاز الفروق بين الدوافع الأولية والثانوية بالآتي:

1. كلما زاد النضج يقل تأثير الفرد بالدوافع الأولية ويزيد تأثيره بالدوافع الثانوية.
2. إن توافق الفرد مع البيئة ومع المجتمع هو دلالة على اهتمامه بهذا العالم الخارجي والمكون للمثيرات والدوافع الثانوية، وذلك أكثر من اهتمامه بالحاجات الأولية.
3. تتنوع الدوافع الثانوية وتنمو وتكثر، بينما الحاجات والدوافع الأولية لا تنمو.

قياس قوة الدافع:-

اتجه علماء النفس إلى قياس الدوافع وذلك مستخدمين الحيوانات ككائن حي يشترك مع الإنسان في تلك الحاجات الأساسية، ولقد كان أسلوب قياس الدوافع لدى الحيوانات بواسطة جهاز يتكون من غرفتين بينهما ممر وتوصل أرضية هذا الممر بشبكة كهربائية، أو بموصل للحرارة ويوضع الحيوان في إحدى الغرفتين ويحرم من إحدى الحاجات الأولية، وتوضع له في الغرفة الأخرى المادة التي تقوم بسد تلك الحاجة وتعويضها ثم توصل أرضية الممر بالمصدر الكهربائي أو الحراري، وتقاس شدة الدوافع بقدر الألم الذي يتحملة الحيوان في عبوره الممر المكهرب أو الساخن للوصول إلى ما يسد حاجته. وقد تبين إن الدوافع تختلف في شدتها حيث كانت الحاجة للماء أقوى من الحاجة إلى الطعام وهذا أقوى من دافع آخر.



أمثلة على الدوافع:-

- 1- دوافع الحفاظ على البقاء كالجوع والعطش
2. دوافع الحفاظ على النوع كالجنس ودوافع الأمومة ودوافع الدفاع والاتجاه كالعدوان وتجنب الألم.
3. دوافع النشاط والإثارة مثل الإكتشاف، والتحكم، والاستثارة الحسية.
- 4- دافع التحصيل (الإنجاز المدرسي): يتعلق هذا الدافع بمدى تميز الإنسان بدرجة من الطموح تدفعه إلى أداء عمل متقن وناجح، وقد دلت الملاحظة والتجربة على إن مستوى الطموح يتغير من وقت إلى آخر عند الشخص نفسه وتبعاً لنجاحه أو فشله، فكثيراً ما يطمح تلميذ لأن يصبح طبيباً ولكنه لا يكاد يلاحظ المستوى التالي المطلوب من الذي يطمح لدراسة الطب حتى يغير رأيه ويقبل أن يصبح صيدلانياً أو مهندساً، ولا شك فإن الفشل يساعد في تخفيض مستوى الطموح في حين يدفع النجاح إلى رفع هذا المستوى وقد دلت التجارب على وجود علاقة وثيقة بين دافع التحصيل وبين مستويات العوامل الاجتماعية وأساليب التنشئة في مراحل الطفولة المبكرة.. فعامل التنافس، مهم جداً في هذا الصدد ، ذلك لو أخبرنا تلميذاً أن فلاناً من رفاقه الذي يعتقد هو أقل منه كفاءة قد قام بعمل يفوق عمله ففي مثل هذه الحال يميل التلميذ عادة إلى رفع مستواه بشكل ظاهر.

فضلاً عن ذلك فإن دافع التحصيل يؤدي دوراً كبيراً في مدى ارتفاع وجدية العمل وفي مدى تحقيق النجاح الأكثر في حياة الأفراد. ومثال ذلك وجود الدافع المرتفع للتحصيل والذي يؤدي إلى زيادة المهمة نحو رفع الكفاءة لدى التلاميذ وهي كفاءة تزداد ارتفاعاً مع مواقف الحياة المتعددة مستقبلاً، ويعكس ذلك تكون دافعية التحصيل المنخفضة تعمل على كبح جماح الطموح لدى التلاميذ. ومن الأمور المهمة التي يقوم بها المعلم لاستثارة دافعية المتعلمين لتحسين مستوى الانجاز المدرسي :

- 1- استثارة اهتمامات الطلبة وتوجيهها.
- 2- استثارة حاجات الطلبة للإنجاز والنجاح.
- 3- تمكين الطلبة من صياغة أهدافهم وتحقيقها.
- 4- استخدام برامج تعزيز مناسبة.



رابعاً / الإنشآت

تعريف الإنفعال :- هو تغير مفاجئ يشمل الفرد كله نفسياً وجسماً ويؤثر في سلوكه وخبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية.

خصائص الإنفعال :- يتميز الانفعال بخصائص أهمها:

- 1- انه استجابة مركبة عند الإنسان وليست بسيطة.
- 2- إن الانفعال يصاحبه تغيرات على الأصعدة النفسية والفسيولوجية.
- 3- يحدث الانفعال خلخلة في قدرة الإنسان على حفظ توازنه.
- 4- قد تكون الانفعالات لها آثار إيجابية.
- 5- قد تكون الانفعالات سطحية وقد تكون عميقة.

التغيرات الفسيولوجية المصاحبة للإنفعال:

هي التغيرات التي تحدث في نشاطات مختلف أجزاء الجسم الداخلية والتي تحدث نتيجة التعرض لموقف أو منبه أو حدث مثير للانفعال ومنها:

- 1- زيادة التوصيل الكهربائي للجلد ويتمثل بتصبب العرق أو رطوبة الجلد وهو مظهر الاستجابة الجلدية.
- 2- تغيرات ضغط الدم ومقداره ومعدل ضربات القلب.
- 3- تغيرات في التنفس ودورته أكثر سرعه أو أقل سرعه.
- 4- زيادة درجة الحرارة وتصبب العرق على الجلد في حالة الاستثارة الانفعالية الخائف تبرد يديه أو تصبح رطبتين والغاضب يكون ساخناً في منطقة العنق.
- 5- يختلف التغير في حجم العينين واتساعها باختلاف مستوى الضوء وباختلاف الحالة الانفعالية.
- 6- ضبط إفرازات الغدة اللعابية بواسطة الجهاز العصبي السمبثاوي واللاسمبثاوي مثل جفاف الفم في حالة الخوف.
- 7- التوترات العضلية والتغيرات في ملامح الوجه ونبرة الصوت.
- 8- استجابة الأعصاب التي تؤدي إلى وقوف شعر الجلد في حالة الخوف.



النظريات التي فسرت الانفعال:

3- نظرية شاشتر-سنجر	2- نظرية كانون	1- نظرية جيمس-لانك
<p>وهي من النظريات الأكثر حداثة وقد ظهرت في أواخر القرن العشرين تقوم هذه النظرية على أساس إن الانفعالات التي نشعر بها إنما تكون بسبب تأويلنا أو تفسيرنا لما يصيب الجسم من استثارات. وتشير أيضاً إلى إن الحالة الجسمية التي تصاحب الاستثارة الانفعالية أو الهيجان الانفعالي هي ذاتها تقريباً في معظم الانفعالات بحيث أننا طبقاً لهذه النظرية نعاني الانفعال الذي يبدو وكأنه مناسب للموقف الذي نجد أنفسنا فيه. فتتسلسل الوقائع الانفعالية طبقاً لهذه النظرية يسير على النحو الآتي:-</p> <ul style="list-style-type: none"> - إدراك موقف يحتمل أن يثير انفعالاً. - استثارة جسمية نتيجة إدراك هذا الموقف وهذه الاستثارة غامضة. - تفسير الاستثارة الجسمية أو الحالة الجسمية وتأويلها بما يتفق مع الموقف الإدراكي أو المعرفي. 	<p>تشير دراسات العالم الأمريكي (كانون) إن الانفعالات والاستجابات الجسمية كل منها مستقلة عن الأخرى والذي يحدث هو إن كلاً منهما يثار في نفس الوقت الذي يثار فيه الأخر. كما تشير هذه النظرية إلى إن الانفعالات هي بمثابة (استجابة طوارئ) تهيئ الكائن الحي للمواقف الضاغطة.</p> <p>فهي على نقيض نظرية (جيمس-لانك) فإنها تشير إلى إن الاستجابات الجسمية وما نشعر به من أفعال كل منهما مستقل عن الآخر أي إن العلاقة بينهما ليست علاقة سببية بل علاقة عرضية لمجرد حدوثهما في نفس الوقت.</p>	<p>وهي من أقدم النظريات في تاريخ علم النفس الحديث، توصل إليها العالم الأمريكي (وليم جيمس) وكذلك العالم الدانماركي (كارل لانك) "من دون أن يعرف أحدهما الآخر" وهي النظرية المنسوبة إلى كليهما تقول:</p> <p>(إننا نشعر بالأسى لأننا نبكي، أو أننا نشعر بالغضب لأننا نتشاجر، أو أننا نشعر بالخوف لأننا نرتعش) وتفترض نظرية (جيمس-لانك) هذا التتالي في تفسير الشعور بالانفعال: - نحن نشعر أو ندرك الموقف الذي يحدث الانفعال.</p> <p>- نحن نستجيب لهذا الموقف.</p> <p>- نحن نلاحظ استجابتنا.</p> <p>معنى ذلك أن شعورنا وإدراكنا لاستجاباتنا هو أساس الانفعال وعلى ذلك فإن الخبرة الانفعالية أو ما نشعر به من أفعال يحدث بعد حدوث التغيرات الجسمية. أي أن التغيرات الجسمية هي التي تسبق الخبرة الانفعالية وتؤدي إليها.</p>



أهمية الانفعالات:

للانفعالات أهمية كبيرة في حياتنا وتكمن أهميتها في عدة نواحي هي:
أولاً: الإشارة: تدفع الانفعالات إلى العمل والجد والمثابرة فإذا قام المدرس بتوبيخ طالب أمام زملائه لعدم اداءه الواجب فان ذلك يشعره بالخجل مما يدفعه إلى أن لا يكرر ذلك .

ثانياً: التنظيم : تساعدنا الانفعالات على تنظيم خبراتنا فحالاتنا الانفعالية هي التي تشكل إدراكنا لذاتنا وإدراكنا للآخرين فإذا كان الفرد في مزاج مريح فكل شيء في ما يحيط به يكون بالنسبة له على ما يرام، وعندما يكون مزاجه سيئاً فان كل الأشياء تبدو له سيئة تبعاً لذلك وعندما تكون غاضباً فانك ترى الآخرين غاضبين كذلك حتى وان لم يكونوا كذلك.

ثالثاً: توجيه السلوك والمحافظة عليه: إن الشخص الخائف يمكن أن يهرب في الحال فنلاحظ إن انفعال الخوف قد دفعه إلى سلوك الهرب، والشخص المبتهج فانه يميل إلى العمل والنشاط ، كما ان الانفعالات ليست فقط موجهة للسلوك وإنما تحافظ على استمرار يته فإذا كنت خائفاً فانك على الأغلب سوف تسرع في الركض بدرجة اكبر مما عليه الحال فيما لو كنت ضجراً.

رابعاً: التواصل: إن التعبيرات الانفعالية مثل تعابير الوجه ، ونغمة الصوت، وأوضاع الجسد كلها تنقل إلى الآخرين رسائل بين السطور فالشخص قد يعبر لك بشكل لغوي انه معجب بحديثك ومستمتع به ولكن ظهور علامات التثاؤب وعدم الارتياح على وجهه تشير إلى انه خلافاً لما يقول فهو ضجر من ذلك الحديث.

ومن أمثلة الانفعالات:-

1- الخوف : هو استجابة انفعالية تتضمن العديد من المشاعر التي يعاينها الفرد الخائف. هذه المشاعر تتضمن الشعور بالتهديد أو الخطر والرغبة في الهرب والاختفاء. وهو انفعال فطري يتسم بالشدة وينتج عنه سلوك عند الشخص الخائف يتضمن الإثارة والرغبة في الفرار. وعلى هذا الأساس فإن الخوف يحدث بسبب إدراك الكائن الحي لما يهدده من خطر أو ضرر في البيئة المحيطة به. وقد تكون هذه الأخطار أو الأضرار مادية مثل الخوف من الإصابة بأحد الأمراض المعدية، ونفسية فهي ما يهدد شعور الفرد بقيمة الذات كأن يعنفه أحد أو يلومه. فالخوف شأنه شأن العديد من الانفعالات كأنه ضرورة من ضرورات الحياة لأنه يؤدي بالإنسان أن يتخذ أوضاع الدفاع أو الهجوم أو الهرب أو التجنب أو طلب العون. مثلاً لأننا نخاف من المرض نلتزم بتعليمات الطبيب و لأننا نخاف من المستقبل فإننا نحاط له بالتوفير والتدبير.



2-القلق : هو حالة من التوتر النفسي وعدم الارتياح يصاحبه شعور بالخوف والتهديد والضييق وعدم القدرة على التركيز. والقلق قد يعكس ضعفاً عاماً وإحساساً بالضجر، وضياع قيمة الذات، ويمكن أن يشل حياة الفرد ويجعله متوتراً غير قادر على مزاوله الأنشطة، وغير قادر على الإنتاج. ويؤثر القلق أحياناً على الوظائف العقلية تأثيراً ضاراً فيجبل الفرد ينسى أشياء يعرفها، ويؤثر في القدرة على الكلام فيتعرض الفرد لاضطراب النطق، كالتلعثم، والأفأأة، والتأثأة. والقلق عادة يأتي من الداخل من اللاشعور، فالطفل الذي يعاني من القلق ليس لديه مشكلة خارجية فهو لا يخاف شيئاً بعينه، وإنما ينتابه إحساس داخلي بعدم الأمان.

3-الغضب: هو استجابة انفعالية تتميز بالحدة والتوتر وتشتمل على مشاعر الكراهية والعداء. وهذه الاستجابة الانفعالية تصاحب العديد من مواقف الحياة اليومية والتي يواجه فيها الفرد أحد المواقف التي من شأنها كف إحدى نشاطاته أو منع أحد أو بعض دوافعه من الإرضاء أو شعور الإنسان بأنه ظلم. وعلى هذا الأساس فإن الغضب هو الانفعال الحامي عند الإنسان وهو يرفع جاهزيته لكي يتخذ وضعه اتجاه مثيرات الغضب.

❖ أسبابها:

إن أسباب الخوف والقلق والغضب بالنسبة للإنسان كثيرة وقد يكون سبب الخوف في العادة واضحاً ومباشراً أما عندما يكون الموقف غامضاً وإن الفرد لا يدري أو انه غير متأكد مما سيحصل فانه يشعر بإحساس من الغموض وبالتالي يتحول هذا الإحساس إلى قلق ويكون القلق احد الانفعالات الناتجة عن الإجهاد وهو عامل أساسي في مختلف الاضطرابات النفسية. كما إن أسباب غضب الإنسان كثيرة وتختلف حسب خصائصه النفسية وعمق إيمانه وحسب المواقف وشدتها والمرحلة العمرية والجنس (فالمريض أسرع غضباً من السليم ، والمرأة أسرع غضباً من الرجل،والصبي أسرع غضباً من الرجل الكبير، وذو الخلق السيء أسرع غضباً من صاحب الفضائل.

❖ نتائجها

إن الصدمات الانفعالية تعد من أهم الأسباب التي قد تصيب الفرد بالانهيار العصبي أو العقلي لان الانفعال المكبوت أو الهائج الذي يصيب الفرد لايد له من مخرج يظهر في صورة أمراض جسمية أو نفسية وقد دلت البحوث التي أجريت على عدد كبير من المصابين بضغط الدم على إنهم يعانون من أزمت انفعالية عنيفة قوامها الخوف والقلق والغضب وإنهم لم يجدوا مخرجاً أو متنفساً يخفف ما لديهم من توتر واضطراب كالفرد الذي لا يستطيع الهرب في حالة الخوف أو الدفاع في حالة الغضب هذه هي الأسباب المثيرة للانفعال والذي يؤدي في آخر الأمر إلى بعض الأمراض المزمنة كارتفاع ضغط الدم أو الربو أو قرحة المعدة وغيرها من الأمراض والتي تُعرف بالأمراض السيكوسوماتية، وأخيراً إذا لم تمكن انفعالاتنا من التعبير الظاهر عن نفسها بصورة مناسبة تولت أجسامنا التعبير عنها ظاهرياً في صورة أمراض نفسية وجسمية ❖

الفصل العاشر

التعلم

التعلم وعلاقته بعلم النفس التربوي :

تعتبر سيكولوجية التعلم Psychology of Learning أحد الفروع المتخصصة لعلم النفس التربوي Educational Psychology ، ذلك الفرع من علم النفس الذي يهتم أساساً بعملية النمو التربوي .

فمن الواضح الآن أن الحاجة إلى التربية تزداد بتطور حضارة المجتمع وتزايد مطالبه ، مما يترتب عليه ضرورة تعلم الأفراد كثيراً من المهارات وأساليب السلوك . وهنا يأتي دور التربية ، وبخاصة علم النفس التربوي . وفي هذا المجال يأتي دور علماء النفس في الكشف عن المناهج والأساليب التي تستخدم في سبيل الحصول على النتائج المطلوبة من عملية النمو التربوي بأقصى درجة من الكفاية .

وعندما نتناول وظيفة علم النفس التربوي ومجال دراسته كأحد العلوم النفسية التي تهتم بعملية النمو التربوي ، فإننا نواجه مجموعة من الآراء المتنوعة عما يدخل في مجال هذا العلم من موضوعات ، وما يمكن أن يحققه من وظائف . ومع اختلاف هذه الآراء حول موضوعات هذا الفرع من علوم النفس فليس هناك خلاف لدى المختصين على أنه يهتم أساساً بعملية النمو التربوي للأفراد .

ومن المشكلات الرئيسية التي يتناولها علم النفس التربوي ، المشكلات التي ترتبط بنضج التلاميذ ونموهم النفسي والاجتماعي ، ودور العوامل النفسية في ذلك . ثم الأهداف التربوية التي تهدف إلى ضوء أهداف المجتمع وفلسفته الاجتماعية والاقتصادية والاتجاهات والقيم التي تسود المجتمع . فعلى ضوء حقائق ومبادئ علم النفس ، تقوم المدرسة بترجمة هذه الأهداف

الى مجموعة اجراءات سلوكية . هذا بالاضافة الى ان علم النفس التربوي يقوم بدراسة هذه الاهداف ، ومعرفة مدى ملامتها للتلاميذ . وذلك بالاستفادة من دراسة مراحل النمو ومظاهره في تحديد ملامة كل منها للمستويات المختلفة .

كذلك فان اساليب التعليم نفسها تقوم على بعض الاسس والقواعد النفسية . ولكن يكون التدريس جيدا وأكثر فاعلية ، فان هذه الاجراءات والقواعد يجب ان تقوم اساسا على سيكولوجية التعلم ، وفهم الجوانب والمؤثرات المختلفة في عملية التعلم ، وكيف يمكن تجنب العوامل أو المؤثرات التي تؤدي الى اعاقة عملية التعلم ، وعدم اكتساب المهارات ، وتكوين العادات التي تعتبر القصد من الموقف التعليمي ، حيث ان الموضوع الواحد قد يستخدم في تدريسه أكثر من أسلوب ، كما يمكن أن تتعدد المواقف التعليمية لاكتساب مهارة معينة أو حل مشكلة أو تعلم طريقة أداء .

ولكن نحقق تعلمًا أكثر فاعلية ، فانه من الضروري أن يكون لدينا معلومات وافرة عن قدرات التلميذ وميوله ، ومستوى تحصيله في المواد المختلفة ، وخصائص شخصيته مستخدمين في ذلك الاختبارات والمقاييس الفنية ، والأساليب الأخرى التي تتناسب مع كل موقف تعليمي .

وكما يحتاج المعلمون الى معرفة كيف يوجهون عملية التعلم واكتساب المهارات في المواقف التعليمية المختلفة ، فان الطلاب في حاجة كذلك الى معرفة طرق واساليب التحصيل ، واكتساب اساليب التفكير وحل المشكلات ، فبواسطة تعلم افضل اساليب وطرق الدراسة ، يستطيع الطلاب تحقيق مستوى أداء افضل مع توفير الجهد والوقت بشكل ملحوظ (ايليس ، ١٩٦٩) .

معنى التعلم واهميته

مما عرضناه عن وظيفة ومجال علم النفس التربوي يتبين لنا أهمية سيكولوجية التعلم كأحد الفروع المتخصصة من علم النفس التربوي . ويهتم علماء نفس التعلم بمعرفة الاسس والمبادئ والقوانين التي تقوم عليها عملية التعلم مع دراسة اساليب اكتساب انماط السلوك المختلفة .

والتعلم كعملية نفسية لا نستطيع ملاحظته ملاحظة مباشرة ، وإنما يستدل عليه من السلوك الصادر من الكائن الحي ، لأنه يعتمد على عمليات أخرى غير عملية التعلم ، ولذلك فنظر الى التعلم ذاته على أنه عملية افتراضية Hypothetical Process ، يستدل عليها من ملاحظة السلوك ذاته .

ولذلك يعرف التعلم على أنه عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة لا يلاحظ بصفة مباشرة ولكن يستدل عليه من تغير الاداء لدى الكائن الحي .

ولذلك يعرف التعلم على أنه عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد على التعلم ، فأننا لا نستطيع أن نقول أن كل تغير في الاداء يعتبر تعلمًا . لأننا نستطيع أن نتنبأ بسلوك الفرد في المستقبل في بعض المواقف ، وذلك بالتدخل في هذه المواقف السلوكية لاجراء جراحة استئصال بعض أجزاء الجسم مثلا ، أو وضع الكائن الحي تحت تأثير المخدرات مثلا . وبالتالي فإن التغيرات التي تحدث في السلوك وتنشأ عن مثل هذه العمليات لا يمكن اعتبارها تعلمًا ، وذلك لأنها لا تتطلب ممارسة لظهور آثارها في السلوك . (سيد عثمان وأنور الشرقاوى ، ١٩٧٧) .

وتأتى أهمية التعلم كأحد الفروع المتخصصة لعلم النفس التربوي من أننا إذا أردنا أن نفهم السلوك ، والفرق بين مظاهره المختلفة ، يجب أن نفهم أولا كيف تتكون الاستجابات التي تختلف من موقف الى آخر ، ومن حالة الى أخرى ، والعوامل والمتغيرات التي تحكم المواقف السلوكية بوجه عام . وتمتبر اللغة - وهي سلوك متعلم - الخاصية الرئيسية التي تضع الانسان في مستوى متميز بين باقي الكائنات الحية . وفي مستوى آخر من مستويات السلوك نجد أن أغلب ميولنا ، اتجاهاتنا ، آراءنا ، معتقداتنا ، والخرافات التي نتمسك بها ، وخصائص سلوكنا متعلمة . أي أننا نتعلم كيف نكون أفرادا متميزين فيما بيننا .

ولذلك فإن عملية التعلم لا تهم « المعلم » بالمعنى المحدود فقط ، ولكنها عملية حياتية تهم أي فرد يحاول في موقف ما أن يؤثر في الأفراد الآخرين وفي تعلمهم . ويندرج تحت ذلك الطالب ذاته الذي يحاول ان يعلم نفسه أمورًا (م ١٦ - أسس علم النفس)

كثيرة متعددة ، وأولياء الأمور الذين تقع عليهم مسئولية تعلم وتربية اولادهم ،
والافراد الآخرين معلمين وموجهين ورجال السياسة والاعلام ورجال الدين ،
وغيرهم مما لا يعتبرون « معلمين » بالمعنى المحدود .

ولذلك فان فهم مبادئ وأسس عملية التعلم تساعد مساعدة كبيرة في
فهم كثير من استجابات الافراد في مواقف السلوك المختلفة .

متغيرات الموقف التعليمي :

يتضمن أى موقف تعليمي مجموعة من المتغيرات تؤثر فيه ، ويتأثر بها .
من هذه المتغيرات ما يوجد في الموقف التعليمي من عناصر وموضوعات وعلاقات
بين هذه العناصر والموضوعات . وتختلف هذه المتغيرات وتتعدد ، والاختلاف
والتعدد ينشآن من اختلاف مواقف التعلم ذاتها ، وما يرتبط بها من مؤثرات
مادية واجتماعية .

وتعرف هذه المتغيرات بالمتغيرات Stimuli . ويتضمن الاختلاف في
متغيرات الموقف التعليمي شكل هذه المتغيرات ونوعها والمستوى الذي تظهر او
تؤثر به في الموقف السلوكي .

ويعرف المثير Stimulus من الناحية الشكلية بأنه « أى تغير في نشاط
الكائن الحي يطرأ على المستقبل الحسى المرتبط بهذا المثير » .

لما المثير من الناحية الوظيفية فيعرف بأنه أى حدث أو موضوع يعمل
لحدوث السلوك . ومن ذلك يتعرض الكائن الحي لكثير من الاحداث والموضوعات
في حياته اليومية والتي تعتبر بمثابة مثيرات قد يستجيب لبعضها ، وقد لا
يستجيب للبعض الآخر .

وتتوقف استجاباته لهذه المثيرات على عدة عوامل وشروط منها ما يرتبط
بالكائن الحي ذاته ومنها ما يرتبط بخصائص أو مكونات هذه المثيرات ومنها
ما يرتبط بالمجال الذي توجد فيه هذه المثيرات .

أما النوع الآخر من المتغيرات التي توجد في الموقف التعليمي ، فهي
الاستجابات Responses الصادرة عن الفرد ، والتي يمكن ملاحظتها .

وقياسها ، ويتوقف شكل وقوة الاستجابات على المثيرات الموجودة في الموقف ، وكذلك على المتغيرات الأخرى التي تتوسط ما بين المثيرات والاستجابات .

ويستخدم علماء النفس مصطلح « استجابة » بشكل أوسع مما هو شائع ومعتاد في الحياة اليومية . فان تعريفهم للاستجابة يشير الى أنها « أى افراز غدي أو فعل عضلى ، أو أى مظهر سلوكى يحدد موضوعيا فى سلوك الكائن الحي » . وبذلك نستطيع أن نحدد الاستجابة فى أى شكل من الأشكال السابقة طالما يمكن لنا ملاحظتها وقياسها وتسجيلها .

كما يوجد نوع آخر من المتغيرات يتوسط ما بين المثيرات والاستجابات يطلق عليها المتغيرات المتوسطة *Intervening Variables* أو العمليات النفسية التى يمارسها الفرد أثناء وجوده فى الموقف التعلّمى ، وذلك مثل التفكير والادراك والفهم والتذكر والحفظ . وتؤدى هذه المتغيرات دورا هاما فى السلوك ، حيث يتوقف عليها شكل الاستجابات الصادرة عن الفرد . وقد يكون التعلّم على وعى ببعض هذه العمليات ، وبمستوى معين منها ، ولكنه فى كثير من المواقف لا يستطيع أن يصل الى ذلك .

ويتضمن أى موقف سلوكى نظام معين من هذه العمليات ، ويتوقف عددها ومستوى أدائها على كثير من العوامل منها ما يرتبط بالمثيرات الموجودة فى الموقف ، ومنها ما يرتبط بالمتعلم ذاته والظروف النفسية والاجتماعية التى يكون عليها أثناء وجوده فى الموقف . كما أن نتاج التعلّم ذاته يتأثر بأى تغيرات تحدث فى العمليات النفسية سواء فى نوع أو فى مستوى هذه العمليات .

تفسير عملية التعلّم

أهمية النظرية فى التعلّم :

النظرية فى العلوم الطبيعية أو العلوم الحيوية هى إطار عام يشمل الوقائع والقوانين التجريبية التى تجمع هذه الوقائع والقوانين بقصد تحديده العلاقات المتداخلة بين هذه القوانين بعضها والبعض ، وينتهى بها الأمر الى وضع تصور عام .

بيد أن الأمر يختلف في العلوم السلوكية ، حيث أن النظرية في علم النفس يقصد بها المسلمات الأولية التي يفترض التسليم بصحتها دون برهان، ويتضمن ذلك مجموعة المفاهيم ذات الحد الأقصى من التجريد التي تسمى عادة تكوينات فرضية تحدد العلاقات الوظيفية بين متغيرات المثيرات من ناحية (المتغيرات المستقلة) ومتغيرات الاستجابة والسلوك (المتغيرات التابعة) من ناحية أخرى (أحمد زكي صالح ، ١٩٧٢) .

ومنذ زمن بعيد ، كان الأفراد يتعلمون كثيرا من أمور حياتهم بدون أي معوقات أو عقبات . فكانوا يعتقدون أن الخبرة هي الوسيلة الأساسية في تعلم كثيرا من أمور الحياة ، بدون أي مشكلات حول عملية التعلم . فالآباء يعلمون أولادهم ، ورجال الأعمال والحرفيون يعلمون الصانع . وكان الآباء والصانع يتعلمون بدون أن يشعر الآباء أو رجال الأعمال أنهم في أدنى حاجة إلى نظرية للتعلم . وكان التلقين وغيره من الأساليب التقليدية هي الوسائل الرئيسية في عملية التعليم بالمدرسة ، مع وجود أساليب العقاب المختلفة في حالة عدم الوصول إلى المستوى المطلوب .

ولكن عندما تطورت المدرسة وأصبح ينظر إليها على أنها مؤسسة خاصة أنشأها المجتمع لتقوم بعملية التربية والتعليم ، أصبح ينظر إلى عملية التعلم بشكل أكثر جدية عن ذي قبل ، وخاصة بعد أن أصبح التعليم في كثير من المجتمعات وبدأت تظهر مع ذلك كثيرا من المشكلات التربوية . وأدرك المدرسون أن التعلم في المدرسة ليس بمستوى الكفاية المطلوبة .

وبعد أن ظهرت الدراسات والأبحاث المتخصصة في مجال التربية وعلم النفس بدأ يتجه رجال التربية نحو نتائج هذه الدراسات ليجدوا فيها العون والمساعدة لحل كثير من المشكلات التربوية . وكانت كل مدرسة من المدارس التي تمثل هذه الدراسات والأبحاث تتضمن بوضوح أو بشكل غير واضح - نظرية للتعلم . وبالتالي أصبحت نظرية التعلم تقوم بدور الاداة أو الوسيلة في عملية التعلم . (كلاوزمير ، ١٩٧١) .

ومن ذلك - ما نأمله للاختين في ميدان سيكولوجية التعلم - لا توجد نظرية واحدة تستطيع أن تفسر جميع مظاهر عملية التعلم في مجالاته المختلفة

مما نشأ عن ذلك اختلاف الأساليب وتعدد النظريات والنظم التي تفسر كلا منها جانبا من جوانب عملية التعلم أو تتبنى في تفسيرها وجهة نظر معينة .
ولذلك يقسم علماء النفس نظريات ونظم التعلم الى مجموعتين مسن النظريات :

المجموعة الأولى : النظريات السلوكية التي تنظر الى السلوك على أنه وحدة معقدة يمكن تحليلها الى وحدات أبسط منها ، وهذه الوحدات هي الاستجابات الأولية التي ترتبط بمثيرات محددة . والعلاقة التي تربط بين الاستجابات ومثيراتها أي (م — س) هي علاقة موروثية أي سابقة على الخبرة والتعلم .

ومن النظريات التي تدخل في اطار النظريات السلوكية :
نظرية الارتباط أو المحاولة والخطا لثورنديك ، ونظرية الاشتراط البسيط لبافلوف ، ونظرية الاقتران لجائري ، ونظرية الاشتراط الاجرائي عند سكينر وغيرها من النظريات .

المجموعة الثانية : النظريات المجالية أو المعرفية ، والتي تعتبر أن السلوك وحدة كلية غير قابلة للتحليل . وأن مبدأ تحليل السلوك الى وحداته البسيطة يفقده معناه ومضمونه . فالكل سابق على الأجزاء ، وأنه أكبر من أجزائه . ولذلك يرفض أصحاب النظريات المجالية مبدأ تحليل السلوك الذي يأخذ به أصحاب النظريات السلوكية .

ومن النظريات التي تمثل هذه الاتجاه : نظرية الجشطالت ، التي يمثلها فرتهايمر وكوفكا وكوهلر ، ونظرية المجال التي يمثلها ليفين . ونشأ عن هذا الاتجاه نظريات وتفسيرات معرفية أخرى .

وتعرض في الجزء التالي لبعض النظريات التي تمثل كلا الاتجاهين :

الاتجاه السلوكي ، والاتجاه المجالي المعرفي .

الاشتراط البسيط

يعتبره إيفان بافلوف Ivan Pavlov (١٨٤٩ - ١٩٣٦) ، العالم الفسيولوجي الروسي في القرن العشرين ، صاحب الفضل في ظهور نظرية الاشتراط البسيط Classical Conditioning .

لقد كان بافلوف مهتما بدراسة فسيولوجيا الهضم لدى الكلاب عندما اكتشف بالصدفة الفعل المنعكس الشرطي . فقد لاحظ عندما كان يدخل حجرة التجربة أن لعاب الكلاب يسيل قبل بداية اجراء التجربة . ولم يتنبه بافلوف حينئذ الى حقيقة هذه الظاهرة التي لم يعطها اهتماما كثيرا في بداية الامر لاهتمامه بالجوانب الفسيولوجية في التجارب التي كان يقوم بها . ولذلك أرجع اسباب هذه الظاهرة الى عوامل نفسية . الا أنه قد لاحظ استمرار هذه الظاهرة عدة مرات ، ولذلك تحول اهتمامه الى دراسة الكشف عن أصل هذه الاستجابات وكيفية تكوينها .

أجرى بافلوف عدة تجارب لدراسة هذه الظاهرة . وفي جميع هذه التجارب كان يختبر تأثير المنير غير الطبيعي على استجابة افراز اللعاب ، وفي أحد التجارب كان يصدر صوت من شوكة الرنانة لمدة ٧ أو ٨ ثواني ، وعقب انتهاء صوت الشوكة الرنانة مباشرة يقوم بوضع مسحوق اللحم في فم الكلب ، وحينئذ لاحظ سيل اللعاب . وقد استمرت عملية تعاقب تقديم مسحوق اللحم بعد انتهاء صوت الشوكة مباشرة الى حوالي عشرة مرات . وبعد حوالي ٣٠ مرة من تعاقب اصدار الصوت وتقديم مسحوق اللحم بدأ الكلب في افراز كمية كبيرة من اللعاب فور سماعه صوت الشوكة الرنانة فقط .

وقد فسر « بافلوف » ظاهرة سيل اللعاب بمجرد سماع صوت الشوكة الرنانة ، بأن الكلب قد تعلم توقع تقديم مسحوق اللحم ، وان صوت الشوكة الرنانة اكتسب القدرة على افراز اللعاب . وقد أطلق على هذه الظاهرة «الفعل المنعكس الشرطي» ، *conditioned reflex* (تاربي ، ١٩٧٥) .

متغيرات السلوك الشرطي :

١ - المنير غير الشرطي *Unconditioned Stimulus* :

وهو أي منير قوى يعمل على اظهار استجابة غير متعلمة بشكل منتظم نسبيا ؛ ويمكن قياسها ، وفي أغلب التجارب التي اجراها بافلوف كان المنير غير الشرطي هو مسحوق الطعام . ويرمز له بالرمز (م ط) .

٢ - الاستجابة غير الشرطية *Unconditioned Response* :

وهي الاستجابة غير المتعلمة المنتظمة نسبيا والتي يمكن قياسها . وتتكون

عن طريق مثير غير شرطى (م ط) . وكانت فى تجارب بافلوف افراز اللعاب عند الكلب . وقد تكون الاستجابة غير الشرطية افراز غدة أو شد عضلة أو غلق العين أو تغيرات فى سرعة ضربات القلب عند الانسان . ويرمز لها بالرمز (س ط) .

٣ - المثير الشرطى : Conditioned Stimulus

وهو المثير الاصلى (م ش) الذى يسبق تقديم المثير غير الشرطى (م ط) . وفى بعض التجارب التى اجراها بافلوف كان المثير الشرطى هو ذبذبات صوت الشوكة الرنانة .

٤ - الاستجابة الشرطية : Conditioned Response

وهى الاستجابة المتعلمة (س ش) التى تشبه الاستجابة غير الشرطية وكانت فى تجارب بافلوف افراز اللعاب لمثير الصوت أو لمثيرات شرطية اخرى .
الاجراءات التجريبية :

من الخواص الرئيسية فى الاشتراط البسيط ان الاحداث أو المثيرات التى تقدم للكائن الحى فى الموقف التجريبى يجب أن تكون مستقلة عن سلوكه . بمعنى انه لم يسبق أن مرت بخبرته مثل هذه المثيرات أو هذه الاحداث ، والا ستتأثر الاستجابة الشرطية المطلوب تكوينها بالخبرة السابقة لديه . وعلى ذلك فان الاستجابة ، سواء كانت سيل اللعاب أو سحب القدم مثلا ، لا تظهر فى حالة تقديم المثيرات فى المراحل التدريجية الاولى التى يتم فيها ظهور هذه المثيرات أمام الكائن الحى .

ويسر تكوين الاستجابة الشرطية بثلاث مراحل رئيسية على النحو التالى :
المرحلة الاولى لا يؤدى ظهور المثير الشرطى (م ش) الى تكوين أى استجابات لدى الكائن الحى ، بينما يؤدى تقديم المثير غير الشرطى (م ط) الى تكوين الاستجابة غير الشرطية (س ط) ، حيث تعتبر هذه المرحلة بمثابة تدريب للكائن الحى على تكوين الاستجابة الشرطية المطلوبة . أما فى المرحلة الثانية ، وبعد تكرار تقديم المثيرين (الشرطى وغير الشرطى) ، فان الارتباط بينهما يتكون طبقا لقانون الاقتران . وبمجرد أن تتكون العلاقة الشرطية

يصبح للمثير الشرطي (م ش) قدرة انشاء الاستجابة الشرطية (س ش)
في حالة غياب المثير غير الشرطي (م ط) . وتعتبر تلك الخطوة المرحلة الثالثة
في تكوين الاستجابة الشرطية .

يشير هذا التتابع الى تكوين أو اكتساب خاصية الاقتران بين المثير الشرطي
والمثير غير الشرطي . ولكن بعد تكوين هذا الاقتران ، يؤدي تقديم المثير
الشرطي (م ش) فقط بدون أن يعقبه المثير غير الشرطي (م ط) الى اضعاف
الاستجابة ، ويترتب على ذلك ظهور ما يسمى بالانطفاء Extinction ، أي
أن الاستجابة الشرطية تأخذ في التضاؤل حتى تختفي من الموقف .

بعض العمليات الأساسية في السلوك الشرطي :

الكف : Inhibition تناولت الدراسات والابحاث التي أجراها
بافلوف نوعين من الكف :

١ - الكف غير الشرطي Unconditioned inhibition : ويرجع الى
تغيرات قد تحدث فجأة في الجهاز العصبي للكائن الحي أو الى بعض التغيرات
في الخصائص الطبيعية والكيميائية للدم ، مما يتسبب عنها عدم ظهور
الاستجابة الشرطية .

٢ - الكف الشرطي Conditioned Inhibition : وهو عدم
ظهور الاستجابة الشرطية كليا ، أو ضعف قوتها بشكل واضح وذلك نتيجة
حدوث أي شيء غير عادي ، أو غير متوقع قبل أو أثناء تقديم المثير الشرطي .

الانطفاء Extinction : تأخذ الاستجابة الشرطية في التضاؤل أو
الاختفاء أثناء الموقف التجريبي نتيجة عدم تعزيزها بالمثير غير الشرطي . وقد
يشار الى ظاهرة اختفاء الاستجابة الشرطية نتيجة عدم الممارسة بالنسيان
Forgetting في السلوك الانساني .

وقد تعود الاستجابة الشرطية مرة أخرى بعد فترة راحة بدون تقديم
التعزيز ، وتسمى هذه الظاهرة بالاسترجاع التلقائي Spontaneous Recovery .
الا أن الاستجابة تكون في هذه الحالة عادة أضعف من الاستجابة الاصلية .

التعميم Generalization :

ويعنى انه حينما يتم اشتراط الاستجابة بمثير معين ، فان المثيرات الأخرى المشابهة للمثير الاصلى يصبح لديها القدرة على استدعاء نفس الاستجابة . وتشاهد هذه الظاهرة فى السلوك الحيوانى وكذلك فى السلوك الانسانى . ففى حالة تعلم الكلب استجابة سبيل اللعاب لمثير صوت الجرس او دقات المترونوم فانه يصبح قادرا على الاستجابة كذلك الى المثيرات الأخرى المشابهة سواء كانت أصوات مرتفعة أو منخفضة . وفى حالة تعلم الطفل الخوف من بعض الحيوانات ، فان استجابة الخوف تظهر عليه حينما يشاهد الحيوانات الأخرى المشابهة وذلك لعدم قدرته على التمييز بين المثيرات وخاصة فى مراحل العمر المبكرة . (جاريت ، ١٩٦١) .

الارتباط

يشير علماء النفس الى أن الفترة ما بين عام ١٩٤٠ وعام ١٩٥٠ تعتبر من أهم فترات ازدهار علم النفس ، وخاصة سيكولوجية التعلم . وذلك يرجع الى ظهور كثير من الدراسات والأبحاث التى قامت على ثلاث نظريات سادت فى هذه الفترة وهى نظرية الاقتران لجائرى ، ونظرية الأثر لثورنديك ، ونظرية التوقع لتولمان . وقد تآثر كثير من الباحثين فى مجال التعلم بالآراء والنتائج التى خرجت بها هذه النظريات الثلاث .

والأهمية الثانية لهذه النظريات الثلاث هى أنها قد أثارت كثيرا من المشكلات التى تبنت عناصرها بعض النظريات التالية ، والتى كانت فى ذاتها امتدادا طبيعيا للنظريات الثلاث المشار اليها . (كيرماك ، ١٩٧٥) .

أهمية النظرية :

يعتبر ادوارد لى ثورنديك Edward L. Thorndike (١٨٧٤ - ١٩٤٩) ، عالم النفس الأمريكى ، من أبرز علماء النفس الذين يمثلون الاتجاه السلوكى فى تفسير التعلم . وقد تبنى ثورنديك المنهج العلمى فى تفسير السلوك بوجه عام ، والتعلم بصفة خاصة . ولذلك خضعت دراساته فى تفسير التعلم التى

أجرأما على الحيوان والانسآن على السواء للقواعد التى يقوم عليها المنهج العلمى فى دراسة وتفسير الظواهر السلوكية . كما اهتم ثورنديك اهتماما كبيرا بتطبيق نتائج دراساته على التعلم فى الفصل الدراسى الأخر الذى كان يهدف إليه ويسعى الى تحقيقه .

وتسمى نظرية ثورنديك بأسماء مختلفة . فإحيانا يطلق عليها النظرية الارتباطية أو الوصلية Connectionism ، أو نظرية الارتباط أو الوصل Connection ، وإحيانا أخرى يطلق عليها نظرية المحاولة والخطأ Trial-and-Error أو نظرية الاشتراط السذرائعى أو الوصيلى Instrumental conditioning كما يطلق عليها نظرية الأثر Effect Theory .

الإجراءات التجريبية :

أجرى ثورنديك تجاربه على أنواع مختلفة من الحيوانات ، أغلبها وأشهرها تجارب القلط . وكان موضوع التعلم فى هذه التجارب هو فتح باب القفص والحصول على الطعام . وقد صممت الأقفاص التى توضع فيها القلط بطريقة خاصة ، إذ يمكن فتح باب القفص بأكثر من طريقة ، كأن يجذب الحيوان حبلا أو يدير مفتاحا خاصا ، أو يضغط على رافعة ، أو يحرك سقطة .

وقد أعد الموقف التجريبى الذى كان يتضمن وضع الفط وهو فى حالة جوع فى القفص . وبواسطة جذب الخيط المثبت فى القفص ، أو استخدام أى من الوسائل السابقة ، يفتح الباب ويستطيع القط الحصول على الطعام . وفى المحاولات الأولى كان يلاحظ أن الحيوان يتجول فى القفص كما لو كان يود الخروج من الموقف . وبعد فترة زمنية استطاع الحيوان التغلب على العائق والخروج لتناول الطعام .

ونلاحظ الاعتبارات التالية فى هذا الموقف التجريبى :

١ - وجود حاجة لم تشبع لدى الحيوان . موضع التجربة ، وهى الحاجة الى الطعام ، التى لا يتحقق اشباعها الا عن طريق فتح باب القفص والحصول على الطعام الموجود خارجه .

٢ - وجود عائق ، لم يسبق أن مر فى خبرة الحيوان - ويجب على الحيوان

أن يتغلب على هذا العائق بطريقة ما من الطرق السابق الإشارة إليها للخروج من القفص .

٣ - يقاس مدى التحسن في أداء الحيوان بالفترة الزمنية التي يستغرقها في التغلب على العائق وإزالته وفتح باب القفص موضوع التعلم . (أحمد زكي صالح ، ١٩٧٢) .

وقد لاحظ ثورنديك أن الحيوان يقوم في بداية اجراء التجربة ببعض الحركات العشوائية في سبيل الوصول الى الهدف وهو الطعام الموجود خارج القفص . إلا أنه في المحاولات الأخيرة ، لاحظ تناقص هذه الحركات ، كما لاحظ تناقص الزمن المستغرق في كل محاولة الى أن وصل الزمن الى سبع ثوان في المحاولات الأخيرة بعد أن كان يتذبذب بين ٩٠ و ١٦٠ ثانية في المحاولات الأولى . وبذلك حدث تغير في أداء الحيوان ، وهو تعلم فتح باب القفص في أقل زمن ممكن بعد زوال الحركات العشوائية . (أحمد زكي صالح ، ١٩٧٢) .

تفسير التعلم :

رأينا في الاجراءات التجريبية كيف يصل الحيوان الى الهدف وتحقيق اشباع الدافع بعد التغلب على العائق وذلك بعد أن يقوم الحيوان بمسدة محاولات يصل بها الى الاستجابة الناجحة التي يتم تعلمها لأنها الاستجابة التي تؤدي الى الحصول على التعزيز وهو الطعام . ولذلك تصبح هذه الاستجابة أكثر تكرارا أو أكثر احتمالا في الظهور في المحاولات التالية من الاستجابات الأخرى الفاشلة التي لا تؤدي الى حل المشكلة . وتمثل هذه العملية الجانب التعلمي في هذا الأداء . وإذا لم تؤد هذه الاستجابة الى الحصول على المكافأة ، فإن سلوك الحيوان يضعف ويأخذ في التناقص تدريجيا . (تاربي ، ١٩٧٥) .

وإذا يعتبر ثورنديك من زعماء المدرسة السلوكية ، فإنه يبدأ تفسير التعلم من المبدأ الرئيسي (م - س) أي لا استجابة دون مثير ، ولكل استجابة مثيرها الخاص بها . ومن هذه الوحدات الأولية البسيطة التي تتكون كل منها من (م - س) يتكون أي نمط من السلوك المعقد . ولذلك يعتبر ثورنديك أن تعلم أداء فتح باب القفص إنما هو عملية تدعيم تدريجي للارتباط ما بين المثير والاستجابة . فالحركات العشوائية الأولية التي يقوم بها الكائن الحي تحذف

من الوقت لأنها لا تؤدي إلى الحصول على المكافأة • بينما الاستجابة الصحيحة التي تؤدي إلى فتح باب القفص تقوى تدريجياً بالتدريب لأنها الاستجابة المعززة ، كما يتضح من منحنى التعلم في تجارب ثورنديك (شكل ١٨) •



شكل (١٨) : منحنى التعلم بالمحاولة والخطأ في تجارب ثورنديك • ويوضح المعدل الذي يستطيع به الحيوان أن يكون قادراً على تنظيم الاستجابة التمييزية الملائمة • في المحاولات الأولى يكون التعلم بطيئاً ، ولكن بعد عدة محاولات (المحاولات العشر الأولى) يتعلم الحيوان الاتيان بالاستجابة الملائمة • (ثورنديك ، ١٩٣١) •

ويفسر ثورنديك الارتباط بين المثير والاستجابة ليس على أنه علاقة جديدة ناشئة في الجهاز العصبي للكائن الحي ، بل هو تدعيم وتقوية للمسارات العصبية الموجودة بالفعل لديه • ولذلك فإن وظيفة الترابط من وجهة نظر ثورنديك هي مساعدة المراكز العصبية الخاصة بكل مثير ، حتى يسهل على هذه المراكز العصبية القيام بدورها • وبالتالي فإن التعلم لا يعني تكوين ارتباطات عصبية جديدة ، ، وإنما يقتصر دوره على تدعيم وتقوية المسارات العصبية القائمة فعلاً في الجهاز العصبي للكائن الحي • وهذا ما أدى إلى تسمية النظرية بالنظرية الارتباطية أو نظرية الارتباط •

قوانين التعلم :

فسر ثورنديك قوة الارتباط الحادث بين المثير والاستجابة ليس على أساس تكرار العلاقة بين المثير والاستجابة كما ذكر واطسون - السفى يعتبر أن الارتباطات التي تنشأ بين المثيرات والاستجابات انما تعتمد على قانوني التكرار Law of Frequency والحداثة Law of Recency - ولكن ثورنديك يؤكد على أن هذا الارتباط انما هو نتيجة للأثر الطيب الناشئ عن حالة التعزيز واللاحق لحدوث الاستجابة ، وهو التفسير الذي يقوم عليه القانون الرئيسي في النظرية وهو قانون الأثر Law of Effect الذي ارتكزت عليه كثير من نظريات التعلم التالية ويفسر كثيرا من أساليب السلوك الانساني .

يقرر ثورنديك بأنه اذا تبع مثير ما استجابة معينة ، واعتقب هذه الاستجابة حالة ارتياح ، فان الارتباط يقوى بين هذا المثير وهذه الاستجابة ، اما اذا تبع المثير استجابة واعتقبها حالة عدم ارتياح ، فان الارتباط يضعف بينهما . ولذلك فان حالة الارتياح أو حالة عدم الارتياح هي التي تحدد نوع الارتباط بين المثير والاستجابة . بمعنى أن حالة الارتياح هي التي تعمل على تقوية الاستجابة المعززة ، وبالتالي فانها تميل الى الحدوث في المستقبل . أى أن تعزيز الاستجابة يزيد من احتمال حدوثها في المحاولات التالية ، مما جعل بعض علماء النفس يسمون نظرية ثورنديك بنظرية الأثر Effect Theory

ويصاغ ثورنديك قانون الأثر في العبارات التالية :

« حينما يحدث تعديل في مسار المثير والاستجابة الطبيعي ، فان هذه العلاقة تقوى اذا كانت نتيجة هذا التعديل نجاحا أو ارتياحا ، وتضعف هذه العلاقة اذا أدى هذا التعديل الى فشل وعدم ارتياح . بعبارة أخرى ، ان الأثر الطيب يقوى ويعزز السيالات العصبية التي يحدث خلالها الارتباط ، كما ان الأثر غير الطيب يضعفها » . (أحمد زكي صالح ، ١٩٧٢) .

الاشتراط الاجرائى

يرجع الفضل الى «سكينر» B.F. SKINNER ، عالم النفس الامريكى المعاصر ، فى ظهور الاشتراط الاجرائى Operant Conditioning كاحد أساليب التعلم الشرطى . ويعتبر سكينر من علماء النفس الارتباطيين الذين ارتكزوا على التعزيز كعامل أساسى فى عملية التعلم الذى يهدف الى حل مشكلات التربية التى كانت موضع اهتمامه .

ويلاحظ فى كتابات «سكينر» عن الاشتراط الاجرائى اهتماماته الواضحة ومحاولاته المتعددة فى تطبيق الاسس التى يقوم عليها الاشتراط الاجرائى على المواقف العملية المتعددة ، ومجالات التطبيق المختلفة . ومن ذلك انه تناول كثيرا من جوانب مشكلات التعلم فى الفصل الدراسى ، ودعى الى تعديل أساليب التعليم بوجه عام ، والاتجاه الى الأساليب التكنولوجية فى العملية التعليمية وذلك كله من خلال عمليه مواجهة شاملة لأساليب ممارسة النشاط المدرسى وكيف يمكن الاستفادة من الأبحاث والدراسات التى تجرى فى مجال التعلم للوصول بأساليب التعليم الى مستوى أفضل .

أنواع السلوك :

يميز سكينر بين نوعين رئيسيين من السلوك :

أولا : السلوك الاستجابى Respondant Behavior : وينشأ هذا النوع من السلوك نتيجة وجود مثيرات محددة فى الموقف السلوكى ، وتحدث الاستجابة بمجرد ظهور المثير مباشرة . ويتكون السلوك الاستجابى من الارتباطات المحددة بين المثيرات والاستجابات التى يطلق عليها الانعكاسات . ويشير سكينر الى أن تعلم السلوك الاستجابى يندرج تحت نمط السلوك الشرطى البسيط لأنه يقوم على الارتباطات بين مثيرات محددة فى الموقف والاستجابات .

ثانيا : السلوك الاجرائى Operant Behavior : يعتبر سكينر أن كثيرا من أنماط السلوك فى الحياة تختلف كثيرا عن نمط السلوك الاستجابى البسيط الذى سبق الإشارة اليه . فبينما يتميز السلوك الاستجابى بأنه

سلوك ارتباط ما بين منير معين واستجابة ، فان السلوك الاجرائي يختلف كلية عن ذلك ، لانه سلوك لا يرتبط بمثيرات محددة مسبقا في الموقف كما يحدث في السلوك الاستجابي ، وليس هناك منير معين يعجل على استدعاء الاستجابة الاجرائية ، بل انه عبارة عن كل ما يصدر عن الكائن الحي في العالم الخارجي .

ولذلك نجد ان اهتمام سكينر ينصب اساسا على دراسة الاستجابات ذاتها الصادرة عن الكائن الحي ، وليس على المثيرات الموجودة في الموقف السلوكي كما في النظريات الاخرى وخاصة النظريات الارتباطية . ومن دراسة الاستجابات الصادرة عن الكائن الحي يمكن ان نستدل على المثيرات المكونة لهذه الاستجابات ، وبالتالي فان التعزيز ، الذي يؤدي دورا هاما في تعلم الاشتراط الاجرائي ، انما ينصب على الاستجابة ذاتها وليس على المثير كما رأينا في نظرية الاشتراط المسبق عند بافلوف . (ايليس ، ١٩٦٩) .

متغيرات الاشتراط الاجرائي :

المثيرات والاستجابات : يعتبر سكينر ان السلوك في الاشتراط الاجرائي مكون من وحدات يطلق عليها الاستجابات ، كما ان البيئة ذاتها التي يحدث فيها السلوك مكونة من وحدات يطلق عليها المثيرات . كما يعتبر ان المثيرات لا تنشئ الاجراءات او انماط السلوك الاجرائي كما يختصت في الاشتراط البسيط حيث تؤدي دورا هاما في انشاء انماط السلوك الاستجابي ، ولكنها تساعد على تحديده فقط السلوك الاجرائي المحتمل حدوثه في الموقف .

ويكتسب المثير هذه الخاصية خلال عملية التمييز التي تحدث في الموقف للتعلم ، فاذا حدث وتم تعزيز اجراء معين في وجود منير محدد ، ولم يتم تعزيز هذا النمط من السلوك الاجرائي في وجود منير آخر مختلف عن الاول ، فان الميل للاستجابة في حالة ظهور المثير الثاني تأخذ في الانطواء لحتم تعزيزها

ومن ذلك فان سكينر ، يهتم اساسا بالسلوك ومحدداته الخارجية وليس ما يحدث داخل الكائن الحي من ارتباطات بين مثيرات واستجابات لا تعتبر واضحة من وجهة نظره . وبدلا من ان يفسر السلوك في ضوء الارتباطات

العصبية بين المثير والاستجابة ، فانه يتناول هذا التفسير في ضوء معدل الاجراء
الذى يحدث تحت شروط معينة مما يؤدي الى تعلم نمط السلوك المطلوب .

انواع التعزيز :

يتميز « سكينر » في نظام الاشتراط الاجرائي بين نوعين رئيسيين من
التعزيز هما :

١ - التعزيز الايجابي : وينشأ نتيجة تقديم معزز موجب يعمل على
استمرار الاستجابة الصحيحة المرغوب تعلمها . ومن أمثلة المعززات الموجبة
التي استخدمها سكينر في دراساته : حبات الطعام للفئران ، والحبوب للحمام ،
والحلوى للانفراد .

٢ - التعزيز السلبي : وينشأ نتيجة استبعاد معزز سالب من الموقف
التعلمي . بمعنى آخر ، حذف أو ازالة المعززات المؤلمة أو المنفرة من الموقف الموجود
فيه الكائن الحي . وتعتبر المعززات السالبة بمثابة مثيرات منفرة يعمل الكائن
الحي على تجنبها . مثال ذلك الصدمة الكهربائية التي تعتبر بمثابة معزز
سالب " وازاحة المعزز السالب من الموقف ينشأ عنه تفوية الاستجابة واحتمال
تكرار ظهورها في المرات التالية .

تعلم السلوك الاجرائي :

يتخضع تعلم السلوك الاجرائي كما حدده « سكينر » لعملية اشتراط في
الموقف السلوكي . ولكنه ليس اشتراط الافعال المنعكسة البسيطة كما هو
الحال عند بافلوف ، بل ان تعلم الاشتراط الاجرائي يشبه الى حد ما نمط
التعلم الارتباطي عند « ثورنديك » .

ويعتمد تعلم السلوك الاجرائي أساسا على التعزيز . فإذا حدثت
الاستجابة الاجرائية وأعقبها التعزيز ، فان ذلك يؤدي الى زيادة احتمال
حدوث هذه الاستجابة مرة أخرى .

وبينما يكون المعزز في استجابات الافعال المنعكسة البسيطة عند
بافلوف ، هو المثير غير الشرطي عادة ، فان المعزز في استجابات الاشتراط

الاجرائى هو المكافاة . ولذلك فان مكافاة الاستجابة الاجرائية يجعلها اكثر احتمالا فى الحدوث مرة اخرى مما يساعد على التعلم حتى ولو كان مشير الاستجابة الاجرائية غير معروف .

وقد اجرى سكينر اغلب ابحائه على جهاز يعرف بصندوق سكينر ويختلف تصميم هذا الجهاز فى التكوين والحجم طبقا لاختلاف الكائن الحى الذى تجرى عليه الدراسة . والاجراء الذى يقوم به الكائن الحى فى هذا الجهاز هو عبارة عن معالجة بسيطة يقوم بها فى سبيل الحصول على التعزيز ، مع وجود اداة معينة مثبتة بالجهاز يستطيع الكائن الحى عن طريقها الحصول على الممزز .

وتختلف هذه المعالجة طبقا لاختلاف الكائن الحى ، فقد استخدم سكينر ضغط الفئران على رافعة ، وقر الحمام على دائرة معينة فى الجهاز تشبه مفتاح التلفراف ، كما استخدم جذب الافراد لذراع معين فى الجهاز او اى شىء آخر يتناسب مع امكانيات الكائن الحى الذى تجرى عليه الدراسة .

ويعتبر سكينر ان الاستجابات التى يقوم بها الكائن الحى هى التى تؤدى به الى الحصول على التعزيز . وتسمى هذه الاستجابات بالاجراءات الحرة لان الكائن الحى يقوم بها بما يتناسب مع سرعته فى الاداء . ويعتبر معدل الاجراء الصادر عن الكائن الحى بمثابة مقياس للاستجابة فى اغلب الدراسات والابحاث التى اجراها سكينر . (هيل ، ١٩٧١) .
تشكيل السلوك :

اهتم سكينر بتشكيل السلوك كاسلوب لتدريب الحيوانات والافراد على اداء بعض الاعمال المعقدة التى تكون اكبر من الامكانيات السلوكية العادية للكائن الحى . فقد كانت اهتماماته تتركز حول تدريب الحيوانات والافراد على اداء الاستجابات الاجرائية لتعلم بعض المهارات المعينة . كما اهتم كذلك بمشكلات تعلم بعض المهارات المعقدة .

وقد استطاع سكينر بواسطة اسلوب تشكيل السلوك الاجرائى ان يدرّب بعض الحيوانات على اداء بعض الاعمال مثل تدريب الحمام على (م ١٧ - اساس علم النفس)

ممارسة لعبة تنس الطاولة بأسلوب مبسط وكذلك المشي على الرقم ثمانية
باللغة الانجليزية كما تناول تدريب بعض الافراد على تعلم بعض الاعمال
من خلال أسلوب الاشتراط اللفظي .

الجشطلت

في تقسيم نظريات التعلم الى مجموعتين رئيسيتين : مجموعة النظريات
السلوكية ومجموعة النظريات المجالية المعرفية رأينا كيف تعتمد النظريات
السلوكية الشرطية على المبدأ الرئيسي في تفسير السلوك وهو مبدأ تحليل
السلوك الى مكوناته الرئيسية ، لأن اصحاب النظريات السلوكية الشرطية
ينتظرون الى السلوك على أنه وحدة معقدة يمكن تحليلها الى وحدات بسيطة .
هذه الوحدات هي الاستجابات الأولية التي ترتبط بمثيرات محددة .

أما النظريات المجالية المعرفية فانها تنظر الى السلوك نظرة تختلف كلية
عما رأيناه لدى اصحاب النظريات السلوكية . فالسلوك لدى علماء نفس
المجال هو عبارة عن وحدة كلية غير قابلة للتحليل . وسلوك الفرد في موقف
ما يخضع لقواعد تنظيم المجال الذي يوجد فيه الفرد .

ومن النظريات المجالية المعرفية التي تقوم على الاساس السابق المشار
اليه نظرية الجشطلت Gestalt Theory التي يمثلها ماكس فرتيهير
Max Wertheimer وولفجانج كوهلر W. Kohler وكيرت كوفكا K. Koffka

تعني كلمة جشطلت في اللغة العربية « شكل أو صفة Form
أو « صورة Configuration » وهي تفسر الاساس الذي تقوم عليه
النظرية وهو أن السلوك يتصف بالكلية ، بمعنى أن السلوك وحدة معينة
نتيجة لوجود الكائن الحي في موقف معين ، وهذا الموقف يتميز ببعض
العوامل التي تؤثر على الكائن الحي فتجمله يستجيب له بطريقة معينة ،
حتى يحقق تكيفه وتوافقته مع هذا الموقف .

كذا لا ينظر علماء نفس الجشطلت الى السلوك الحيوي بصفة عامة
والسلوك الانساني بصفة خاصة هذه النظرة التحليلية الميكانيكية التي يأخذ
بها علماء نفس الاتجاه السلوكي الارتباطي الشرطي ، بل انهم ينظرون الى

السلوك نظرة كلية أو كتلية ، بمعنى أن السلوك غير قابل للتحليل . فما
يعنيهم من السلوك بوجه عام والسلوك الانساني بصفة خاصة هو تلك الخاصية
الكلية التي تصبغ السلوك بصيغتها حسب المواقف المختلفة التي يحدث
فيها .

التعلم بالاستبصار :

يستطيع الفاحص لنظرية الجشطت والتفسيرات التي وضعها علماء
النظرية في الادراك أن يتلمس تفسيرهم للتعلم الذي تناولوه خلال تفسيرهم
للسلوك في اطار الفهم الجشطتلي له .

ويبدأ التفسير الجشطتلي للتعلم باثارة المشكلة التالية : كيف يتعلم
الفرد ادراك الموقف الموجود فيه ؟ لذلك يهتم علماء نفس الجشطت بدراسة
كيفية ادراك الفرد للموقف الموجود فيه ، وكيف يستجيب له في اطار معرفي ،
في حين ينحصر اهتمام علماء نفس الاتجاه السلوكي في كيفية تعلم الارتباط
بين العناصر الموجودة في الموقف .

فاذا كان الاتجاه (الجشطتلي) اتجاه ديناميكي يتم بالكليات المتعددة ،
أي انه اتجاه كتلي أو كلي ، فان الاتجاه (الارتباطي) اتجاه ميكانيكي يتم
بمكونات السلوك والارتباط بينها ، أي انه اتجاه تحليلي .

في اطار النظريات السلوكية الشرطية يأخذ التعلم صيغة التدرج ،
أي يحدث بعد عدة محاولات يتم فيها الارتباط بين المنبئات والاستجابات .
وعلى العكس من ذلك في نظرية الجشطت ، فان التعلم يحدث نجة دون
مقدمات ، بمعنى انه قد يحدث من محاولة واحدة تسبقها فترة تأمل وانتظار ،
أي يحدث التعلم بالاستبصار .

تحاول دراسات الاستبصار Insight ، التي تعتبر من أكبر
الاضافات التي تناولها علم نفس الجشطت لفهم طبيعة عملية التعلم ، الإجابة
على المشكلة الرئيسية التي يدور حولها تفسير التعلم لدى علماء الجشطت
وهي : كيف يتعلم الفرد ادراك الموقف الموجود فيه ؟

يفسر علماء نفس الجبطلت عملية التعلم على أساس انها عملية اعادة تنظيم للمجال الإدراكي الذي يوجد فيه الكائن الحي . فإدراك الكائن الحي للعناصر والموضوعات الموجودة في المجال الذي يوجد فيه ، وكذلك للعلاقات التي تربط بين عناصر وأجزاء المجال ، من شأنه أن يؤدي بالكائن الحي إلى اعادة تنظيم المجال في كل أو في صورة جديدة . هذا الكل أو هذه الصورة هي ما يعتمد عليه أصحاب النظرية في تفسير التعلم الذي ينشأ بواسطة عملية استبصار من الكائن الحي للموقف الموجود فيه بما فيه من عناصر وعلاقات . ولذلك فإن التعلم بالاستبصار يتضمن عمليتين من أهم العمليات العقلية التي يمارسها الفرد في مواقف التعلم المعقد وهما : عمليتي الفهم ، وإدراك العلاقات . وهما خاصيتان لا توجد في التعلم في النظريات السلوكية التي يتم فيها التعلم على أساس الارتباط بين المثرات والاستجابات (هيل ، ١٩٧١) .

الوقائع التجريبية :

يعرض كوهلر في دراساته التي قام بها على القرود الوقائع التجريبية التي يفسر بها تعلم حل المشكلات الذي يقوم على الاستبصار . وقد صممت التجارب على أساس أن يوضع الموز كوسيلة لاشباع الدافع - بعيدا عن متناول الحيوان . ولا يتم اشباع الدافع الا بعد التغلب على حل المشكلة ، التي لم يسبق أن مرت بخبرة الحيوان قبل ذلك .

وقد أعلنت الاجراءات التجريبية بحيث يوضع الطعام - الموز - في أعلى سقف القفص الذي يوجد به القرود . كما يوضع صندوق أو اثنين في أحد أطراف القفص تستخدم للوقوف عليها للوصول إلى الطعام ، أو أن يوضع خارج القفص أو داخل القفص بعض العصي التي يمكن للحيوان الاستعانة بها في جلب الطعام إليه .

وقد وجد كوهلر نتيجة للدراسات التي قام بها أن الحيوان لا يصل إلى حل المشكلة فجأة فقط بل غالبا ما كان يصل إلى الحل بشكل فوري عقب فترة تأمل وانتظار يمكث فيها الحيوان وكأنه يفكر في أسلوب جديد لحل المشكلة .

أى أن الحيوان فى هذه التجارب يمارس عملية الإدراك للعناصر الموجودة فى المجال فى علاقتها بموضوع الهدف ، بالإضافة الى إدراكه للعلاقات التى تربط بين هذه العناصر بعضها بالبعض الآخر . كما أن فترة التأمل والانتظار يمارس فيها الحيوان عملية إعادة بناء المجال .

الشكل والأرضية :

من الموضوعات التى تناولها علماء نفس الجشططت فى دراسات الإدراك موضوع الشكل والأرضية الذى يعتبر من الإضافات الواضحة للنظرية . فعلى الرغم من أنهم يركزون على الكليات المتحدة فى إدراك العالم الخارجى ، إلا أنهم يعتبرون أن الجشططت « الصورة أو الصفة » يمكن أن ينظر إليها على أنها كل معزول بنفسه أو منفصل عن الكليات الأخرى .

ومن هذا التصور للجشططت وعلاقته بالجشططتات الأخرى ، خرجت فكرة الشكل والأرضية . ويشير فرتهيمر الى أنه يمكن فى ظروف خاصة النظر الى الجشططتات على أنها كليات متميزة منفصلة عن الأرضية التى تختلف عن الشكل مما يجعل التمايز بينهما واضحا حيث يعتبر الشكل Figure فى إدراك الفرد له على أنه الجشططت « الصورة أو الصيغة » البارزة المتميزة أمام الفرد . فى حين أن الأرضية Ground تعتبر الخلفية الأقل تحديدا وتمايزا والتى يظهر عليها الشكل .

مثال ذلك يعتبر اللحن المميز كالعزف على القانون أو على العود - وسط مجموعة الآلات الأخرى - بمثابة الشكل لأنه أكثر تمايزا وتحديدا من نعم الآلات الأخرى التى تكون بمثابة الأرضية التى يظهر عليها الجشططت - يتبع ذلك أن تحديد ما هو شكل ، وما هو أرضية إنما هو أمر نسبي ويرتبط بظروف معينة وخاصة العناصر الموجودة فى المجال الإدراكى .

قوانين تنظيم المجال الإدراكى :

يعتمد علماء نفس الجشططت فى تفسيرهم للظواهر السيكولوجية وخاصة ما يرتبط فيها بالإدراك على مجموعة قوانين ومبادئ تشكل الإطار العام المنظرية . ومن هذه القوانين ما يلى (1) :

(1) ارجع أيضا الى الفصل السابع (الاحساس والإدراك) .

١ - قانون التنظيم Law of Pragnanz : يعتبر من القوانين الرئيسية في النظرية لأنه يقوم على مجموعة قوانين فرعية هامة منها : ان الكل أكبر من مجموع الأجزاء وأن ادراك الكل سابق على ادراك الأجزاء ، وجزء في كل غير هذا الجزء في كل آخر ، وذلك وفقا للوظيفة التي يحققها هذا الجزء في موقف من المواقف .

ولذلك فان عامل النهم وعامل ادراك العلاقات التي ينشئها المجال الادراكي للمشكلة الموجودة أمام الكائن الحي يفسران ادراك العلاقة لعناصر المجال والتي يتم بطريقة حاسة سريعة ، وهو ما يسمى بالاستبصار .

٢ - قانون الغلق : Law of Closure :

ويعتمد هذا القانون على أن ادراك الاشكال المغلقة أو شبه الكاملة يكون أفضل كما أنه يكون أكثر ثباتا من الاشكال الناقصة أو المفتوحة . ولذلك فإن التعلم يكون أفضل اذا تحققت فكرة القانون في المجال الذي يوجد فيه الموقف التعلمي .



ويمكن للقارئ أن يرجع الى الكتب المتخصصة في سيكولوجية التعلم لمزيد من التعمق في نظريات ونظم التعلم وما يرتبط بها من أساليب وقوانين وخاصة ما يفسر التعلم الانساني .

نماذج التعلم

من استعراض نظريات ونظم التعلم التي أشرنا الى بعضها في الجزء السابق ، يمكن أن نستخلص مجموعة نماذج أو صور لعملية التعلم . فلا شك أن مجموعة النظريات السلوكية تعتمد في تفسيرها للتعلم على مجموعة مبادئ أساسية أهمها مبدأ تحليل السلوك الى مكوناته الرئيسية من المثيرات والاستجابات . ومن خلال هذا التصور نجد أن عملية التعلم يمكن أن تتمايز من وجهة نظر الى أخرى في إطار المدرسة السلوكية . والامر كذلك داخل إطار مجموعة النظريات المجالية المعرفية ، فرغم أن مبدأ كتلية السلوك ووحدته يعتبر أهم المبادئ التي يقوم عليها التفسير المجالي للتعلم ،

الا أننا نجد بعض التمايز بين وجهات النظر حول طبيعة عملية التعلم لدى
اتصار هذا الاتجاه .

من هذا التمايز والاختلاف في وجهات النظر بين اصحاب نظريات
ونظم التعلم تبرز مجموعة صور أو نماذج لعملية التعلم يعتمد كل منها على
أحد المبادئ أو على مجموعة من المبادئ التي تشكل وتميز نظرية معينة على
أخرى . ومن هذه النماذج والصور لعملية التعلم نعرض الآتي :

١ - التعلم كعملية ارتباطية :

من التفسيرات الأساسية لعملية التعلم وأكثرها شيوعاً ، التفسير القائم
على مبدأ تحليل عملية التعلم التي تقوم على الارتباط بين المنعرات والاستجابات .
والعلاقة التي تؤلف الارتباط بين الاستجابات ومثيراتها هي علاقة كائنة
في الجهاز العصبي ، وهي سابقة على كل خبرة وتعلم واكتساب . ولذلك
فإن التعلم لا يعني تكوين ارتباطات عصبية جديدة لدى الكائن الحي ، وإنما
تقتصر وظيفة التعلم على تقوية احتمال استعمال بعض الوصلات العصبية
القائمة فعلاً في الجهاز العصبي ، وإن قوة الارتباطات التي توجد لدى الكائن
الحي إنما تعتمد على قانون رئيسي وهو « قانون الاثر Law of Effect
الذي يبين أن الاثر الطيب الناتج عن حالة التعزيز يقوى الوصلات العصبية
التي يحدث خلالها الارتباط .

٢ - التعلم كعملية تعزيز :

وهذا التفسير يرتبط بالتفسير السابق ، حيث أن مبدأ تعزيز السلوك
الناسي عن قانون الاثر من شأنه أن يدعم ويقوى نمط السلوك الذي يمارسه
الكائن الحي ، مما يؤدي الى تعلم هذا النمط من السلوك . ولذلك فإن
احتمال ظهور هذا النمط يكون أقوى من عدم احتمال ظهوره في سلوك
الكائن الحي .

٣ - التعلم كعملية ادراكية :

يفسر التعلم من وجهة نظر علماء نفس الجشطالت على أنه تغير في
نظرة الفرد الى البيئة المحيطة به . أي أنه أساساً عملية ادراك للعناصر

الموجودة في المجال والعلاقات التي تربط بين هذه العناصر ، مما يجعل الفرد يغير من نظرتة للمجال نتيجة ادراكه له في شكل جديد مختلف عما كان عليه . وان عملية الادراك للمجال تحدث في كل متحده عكس النظرة التحليلية الجزئية عند السلوكيين . ولذلك يعرف التعلم احيانا على انه تغيير في ادراك نظام المجال . (لوفيل ، ١٩٧١) .

٤ - التعلم كعملية فهم وتنظيم :

يقوم هذا التفسير على أساس ادراكي . ولهذا فانه يرتبط بالتفسير السابق . حيث ينظر علماء نفس الجشطالت الى عملية التعلم على انها عملية فهم وتنظيم للمجال الذي يوجد فيه الكائن الحي ، حيث ان عامل ادراك العلاقات التي ينشئها المجال الادراكي المحيط بالكائن الحي ، وكذلك عامل تكوين فكرة عامة عن الحل الصحيح ، من شأنه ان يعيد تنظيم المجال بشكل معين يحقق الوصول الى الهدف . (بليز ، ١٩٦٨) .

٥ - التعلم كعملية تمييز :

غالبا ما تتكون المواقف التي يستجيب لها الكائن الحي من مجموعة من المثيرات المختلفة . وللتكيف مع هذه المواقف لا يكفي ان يدرك الكائن الحي خصائص هذه المثيرات بشكل عام ، اى في صورة ادراك كلى لها . فقد يتطلب الأمر في بعض المواقف ضرورة الالمام والتعرف على تفاصيل العناصر التي تشكل الموقف ، اى ان يمارس الكائن الحي عملية التمييز بين العناصر أو بين المثيرات الموجودة في الموقف .

وقد تبين من الدراسات التجريبية التي أجريت في مجال التعلم ، ان تمييز الخصائص المميّنة أو الجوانب الصحيحة أو المحددة للموقف الذي يوجد به الكائن الحي ، من شأنه ان يحقق الاختزال في الجهد ، ويقلل من الاخطاء مما يؤدي الى سرعة وفاعلية التعلم .

٦ - التعلم كعملية تكامل :

ان التعلم في كثير من المواقف ليس مجرد عملية تمييز ، أو انتقال من الكل الى الأجزاء المكونة له . فهو في كثير من المواقف التي يتم فيها تعلم

مهارات معينة ، يعتبر التعلم عملية بناء وتستلزم وضع الاجزاء مع بعضها
فى علاقات جديدة لتكوين كليات جديدة مما يحقق عملية التكامل وإعادة
التنسيق والتنظيم .

وتتميز الكليات المتكاملة بتنظيم وتنسيق معين يحقق لها شخصية
مستقلة تجعلها أكثر من مجرد تلخيص للاجزاء المكونة لها .

فمنما ترتبط الافعال أو الافكار بطريقة جديدة ، فإن الجزئيات تفقد
بعضاً من خصائصها الذاتية لى تصبح عناصر فى كل جديد من السلوك .
فالاصمية ليست فى الجزئيات فى حد ذاتها ، بل فى علاقاتها مع الجزئيات
الأخرى ، مما يحقق عملية التكامل .

المبادئ الأساسية فى التعلم

يخضع الموقف التعلّمى بصفة عامة الى مجموعة من المبادئ الأساسية أو
الشروط والعوامل التى تساهم فى تحقيق التعلم . بعضها يعتبر من المبادئ
أو الشروط الرئيسية التى لا يتحقق التعلم فى أى صورة من الصور الا اذا
توفر هذا الشرط أو هذا المبدأ ، وبعضها الآخر يعتبر بمثابة « العوامل
المساعدة » على تحقيق التعلم وتأكيد فاعليته .

وعلى الرغم من أن علماء النفس يلجأون عادة الى تقسيم الموقف التعلّمى
أو تحليله الى عناصره ومكوناته الأولى حتى يتسنى لهم معرفة كيف يتعلم الانسان
أو الحيوان - وهم فى هذا يختلفون مع بعضهم البعض فى وجهات النظر
حول طريقة إجراء التجارب والوسائل المستخدمة فيها ، بل فى المصطلحات
الواردة فى هذه الدراسات - الا أن هناك اتفاق عام بين كثير من علماء نفس
التعلم - رغم كل هذه الاختلافات - حول المبادئ الأساسية التى تؤثر فى
تعليم الانسان والحيوان على حد سواء أو التى تيسر عملية التعلم فى جوانبها
المختلفة .

ويمكن تلخيص هذه المبادئ العامة المتفق عليها بين أغلب الاخصائين
فى سيكولوجية التعلم الى أربعة مبادئ ، وهى :

- ١ - وجود دافع أو استعداد للتعلم .
- ٢ - تكرار الاستجابات الصادرة عن الكائن الحي وتنوعها .
- ٣ - التعزيز .
- ٤ - الممارسة .

ويفسر المبدأ الأول لماذا يتعلم الكائن الحي ؟

ويفسر المبدأ الثاني كيف يصل الكائن الحي الى الاستجابات الصحيحة من الاستجابات العديدة التي يصدرها في الموقف التعليمي .

ويفسر المبدأ الثالث عملية احتفاظ الكائن الحي بالاستجابة الصحيحة .

بينما يفسر المبدأ الرابع كيفية اكتساب الكائن الحي للمهارات وتكوين العادات السلوكية . (جاريت ، ١٩٧١) .

١ - الدافعية : (١)

تؤدي الدافعية دورا رئيسيا في التعلم واكتساب الكائن الحي ، سواء كان انسانا أو حيوانا ، كثيرا من أنماط السلوك التي يمارسها في حياته اليومية (٢) . وتحقق الدافعية ثلاث وظائف رئيسية في التعلم هي :

١ - انها تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة للكائن الحي ، والتي تثير نشاطا معيناً سواء كانت المواقف فطرية أو مكتسبة .

٢ - انها تملئ على الكائن الحي أن يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى ، ولذلك فانها تؤدي دورا هاما في توجيه سلوك الكائن الحي الى أساليب معينة من السلوك دون الأخرى .

٣ - انها توجه السلوك وجهة معينة حتى يستطيع الكائن الحي اشباع الحاجة الناشئة لديه .

(١) يرجع القارىء الى (الدافعية) ، بالتصل الخامس لكي يتعرف على الجوانب المختلفة لهذه العملية النفسية الهامة .

(٢) انظر شكل رقم (١٤) في الفصل السابق (ص ٢٣٠) ، وهو يوضح اثر الدافعية على التعلم واستبقاء المعلومات في الذاكرة .

كما يلاحظ أن دوافع التعلم إنما تعتمد على مجموعة عوامل أخرى تتأثر بها الحالة الدافعية مثل عمر الكائن الحي ومستوى ذكائه واعتماده . كما أن تنوع الدوافع في التعلم أمر جوهري لتحقيق فاعلية التعلم ، لأن ما يصلح في موقف معين قد لا يصلح في موقف آخر وهكذا .

٢ - تكرار الاستجابات وتنوعها :

يستمر المتعلم في إصدار الاستجابات ويكررها حتى يصل إلى الاستجابة الصحيحة . وقد يصل إليها ويربط بين عوامل النجاح في محاولة واحدة كما يحدث في التعلم القائم على الاستبصار في نظرية الجشطالت . أو قد يحدث ذلك في إطار سلسلة من المحاولات كما في أسلوب الاشتراط البسيط أو التعلم بواسطة المحاولة والخطأ . ويتوقف طول هذه المحاولات ومدى تطورها على صعوبة الخبرة أو المهارة المطلوب تعلمها ، ويتوقف كذلك على المهارات التي قد تكون لدى المتعلم ، وكذلك على مستوى نضجه .

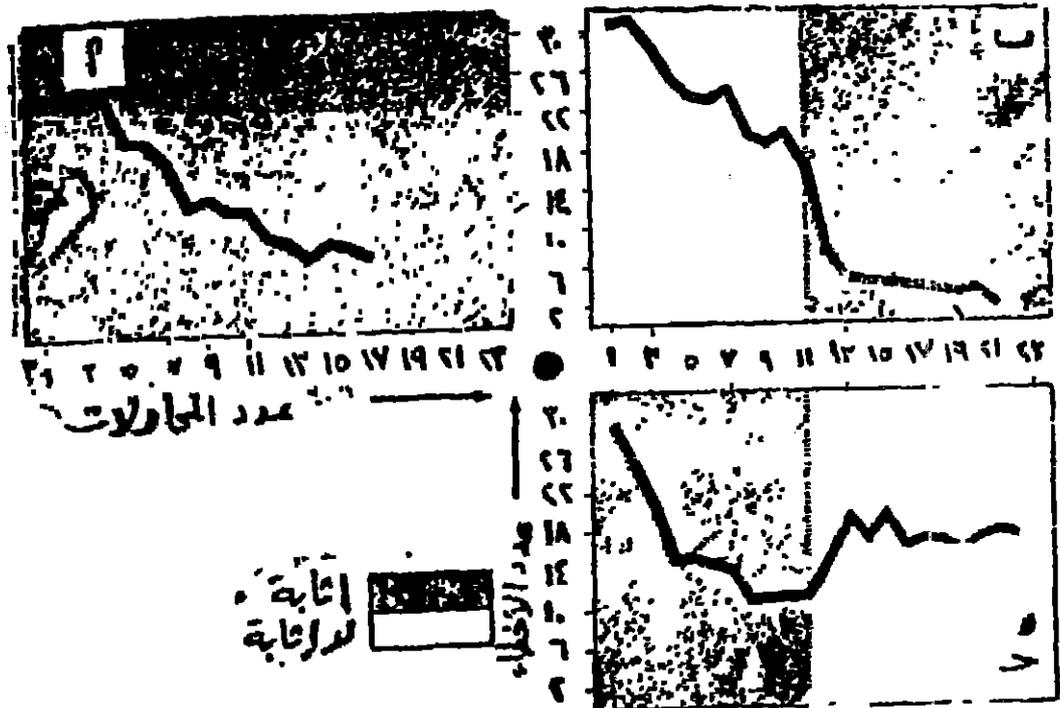
وهنا يأتي دور التربية التي تضع ضمن مهامها وواجباتها العمل على تقليل فترة تكرار الخطأ ومساعدة المتعلم على تكوين استجاباته الصحيحة بشكل أسرع وأكثر فاعلية .

٣ - أثر التعزيز :

يؤدي التعزيز دورا ملحوظا في التعلم واكتساب الفرد لكتبة من أنماط السلوك . ويظل المتعلم يستجيب إلى المثيرات والموضوعات الموجودة في الموقف التعليمي عدة مرات حتى يصل إلى الاستجابة الصحيحة التي تؤدي به إلى حل المشكلة والوصول إلى الهدف . وبالتالي يعزز أو يدعم هذا النمط ، السلوك - الذي حقق الوصول إلى الهدف - من احتمال تكرار الاستجابة الصحيحة المطلوب تعلمها . وبذلك يحقق تعزيز أو تدعيم هذه الاستجابة تكوين نمط السلوك المراد تعلمه .

ويبدو أثر التعزيز من خلال دراسة منحني التعلم والتي يلاحظ منه سرعة الوصول إلى الاستجابة الصحيحة وقلة الأخطاء والزمن المستغرق في كل محاولة من محاولات التعلم واكتساب المهارة .

يوضح الشكل رقم (١٩ ، ب ، ج) أثر تعزيز سلوك الحيوان في المتاهة بتقديم الاثابة (توفر التعزيز) او سحبها (غياب التعزيز) على تعلم الحيوان في المتاهة (تومان وهونزيك ، ١٩٣٠) .



شكل (١٩) : أثر توفر وغياب التعزيز (الاثابة) على تعلم الحيوان في المتاهة . (تومان وهونزيك ، ١٩٣٠)

يبين الشكل (أ) منحنى التعلم في حالة تقديم الطعام للحيوان بعد كل محاولة ، والشكل (ب) في حالة تقديم الطعام فقط بعد المحاولة العاشرة ، والشكل (ج) في حالة تقديم الطعام في المحاولات العشر الأولى ومنعه بعد ذلك .

ورغم أنه قد حدث تعلم في كل المواقف الثلاث ، إلا أن أكثر مواقف التعلم فاعلية هي التي كانت تقوم على التعزيز (الشكل أ) ، وإذا كان التعلم

قد تعثر في المحاولات العشر الأولى (الشكل ب) حيث لم يكن هناك تعزيز لسلوك الحيوان ، الا أن التعلم بعد تقديم التعزيز (بعد المحاولة المباشرة) قد تحقق بصورة فعالة يدل عليها الانخفاض السريع في عدد الأخطاء . وكان العكس بالنسبة للموقف التجريبي الثالث (الشكل ج) .

٤ - دور الممارسة في تكوين العادة :

بعد أن يصل المتعلم الى الاستجابة الصحيحة نتيجة التعزيز ، فإنه يبدأ في اكتساب مهارة وسهولة الأداء من خلال ممارسة هذه الاستجابة ، ويؤدي ذلك الى تقوية الاستجابات المنتقاة حتى تصبح عادات قوية لدى المتعلم . وتختلف الممارسة عن التكرار في أن الممارسة هي تكرار معزز وموجه ، مما يجعل الممارسة أكثر جنوى وأشد فاعلية من التكرار في مواقف التعلم المختلفة .

ويلاحظ أمرين بالنسبة للممارسة حتى تحقق دورها كأحد المبادئ الأساسية في عملية التعلم :

١ - إذا تم التكرار أو الممارسة بطريقة آلية دون اهتمام يصبحان بلا جدوى ، بل قد يؤديان أحياناً الى أن يفقد الكائن الحي الدوافع التي بدأ بها عملية التعلم ذاتها .

٢ - لقد تبين أن بعض أساليب الممارسة قد أثبتت فاعليتها أكثر من غيرها ، فمثلاً الممارسة الموزعة أي التي تكون على فترات أفضل من الممارسة المركزة التي تحدث على فترة واحدة ، لأن فترة التوقف عن الممارسة ثم العودة اليها باهتمام أكبر يؤدي الى استمرار الاداء وفاعليته . (جاريت ، ١٩٦٦) .

العوامل المساعدة على التعلم

ناقشنا في الجزء السابق بعض المبادئ والشروط الأساسية في التعلم وناقشنا في الجزء الحالي أثر بعض العوامل المساعدة على تحقيق كفاية التعلم

وفاعليته ، وذلك حتى يمكن التعرف على الجوانب المختلفة المؤثرة على عملية التعلم من متغيرات سبق الإشارة إليها وشروط وعوامل مساعدة .

وفيما يلي نعرض لبعض هذه العوامل التي كشفت عنها نتائج الدراسات والأبحاث التي أجريت في مجال سيكولوجية التعلم . فمع وجود أسس عامة ينبغي مراعاتها في جميع المواقف التعليمية ، إلا أن مواقف التعلم تختلف بدرجة كبيرة باختلاف الموضوعات المتعلمة والأفراد المتعلمين مما يجعل التحليل المسامح لمواقف التعلم أمر ضروري إذا أردنا أن نحقق عملية تعلم تتميز بالكفاية والفاعلية . ومن هذه العوامل التي تؤثر على كفاية التعلم وفاعليته ما يلي :

أولاً : تحديد الأهداف ووضوحها :

تنمو المدرسة ، كمؤسسة اجتماعية أوجدتها المجتمع لكي تحقق عملية النمو التربوي لدى الأفراد ، بدور أساسي في عملية توجيه النمو . وإذا لم يحدد المعلم مسبقاً الأهداف المراد تحقيقها في عملية النمو التربوي ، وان يخطط لتحقيقها ، فإن نمو التلاميذ سينحصر للظروف دون ضبط وتوجيه . ومن ناحية أخرى ، يعتبر وضوح الأهداف وتحديدتها بالنسبة للتلاميذ ، من العوامل الهامة في عمليتي النمو والنضج لديهم . ذلك أن الأفراد يوجه عام يفضلون معرفة ما يفعلونه وطرق تحقيق ذلك .

ومن العوامل التي تساعد على وضوح الهدف وتحديدته ، أن تكون الأهداف المطلوب الوصول إليها ليست بعيدة عن إمكانية التحقيق . فمن مظاهر النضج الانفعال ، قدرة الأفراد على العمل لتحقيق الأهداف الموضوعية . لذلك يمكن الوصول إلى مستوى أفضل في الأداء إذا كانت الأهداف الموضوعية محددة وواضحة .

ثانياً : تنمية الميول لتحقيق الأهداف :

أوضحت كثير من الدراسات والأبحاث التجريبية أن الميول تعتبر من المحركات الرئيسية للتعلم . ويمكن أن تكون الميول مباشرة، أو غير مباشرة . من الميول المباشرة الاهتمام بالناس وروية المناظر الطبيعية وسماع الموسيقى

مثلا ، بينما يمكن أن يكون جمع المال والحصول على درجات مرتفعة في التحصيل الدراسي من الميول غير المباشرة ، لا يمكن أن يحققه المال من وظيفة في المجتمع ولما يمكن أن تحققة الدرجات المرتفعة من تأكيد للذات والنفوق وتحقيق المكانة الاجتماعية سواء داخل المدرسة أو خارجها .

وتنمية الميول المباشر والتربوية بوجه عام تساعد على تحقيق فاعلية التعلم بدرجة أفضل من تنمية الميول غير المباشرة والبعيدة .

ثالثا : مستوى العمل وعلاقته بمستوى الفروق الفردية :

تنطلب دراسة مستوى العمل وملاسته لمستوى قدرات التلاميذ وامكانياتهم أن يضع المعلم في الاعتبار كلا من مستوى الجماعة التربوية والفروق الفردية داخل هذه الجماعة . ومشكلة تحقيق التوافق بين الفروق الفردية لدى التلاميذ في الفصل الدراسي ، تعتبر من المشكلات التربوية الهامة .

ويرتبط الاختلاف في مستوى العمل بمستوى القدرة بدرجة ما . هذا بالإضافة الى الاختلاف الكبير في مستوى العمل لدى الافراد الذين يكونون في نفس مستوى القدرة . وهذا يعني انه مع تثبيت متغير الزمن المحدد للعمل ، فان الافراد يختلفون بدرجة كبيرة في مستوى ادائهم ، وفي كمية العمل الناتج وكفايته . وهذا يؤكد على ضرورة أن يتعرف المعلم على الحاجات الضرورية للتلاميذ المختلفين بدرجة كافية . وأن يعمل على اشباع هذه الحاجات حتى يتحقق مستوى تعلم أفضل ، وبالتالي يتحقق التوافق لدى المتعلمين .

رابعا : انتقال اثر التدريب والتعلم :

من الاهداف الرئيسية التي تسمى المدرسة لتحقيقها لدى التلاميذ هو العمل على اعدادهم للتوافق مع مواقف الحياة خارج المدرسة . واذا لم يتحقق هذا الانتقال في المهارات وامناليب السلوك الى المجتمع الخارجي ، فان ذلك يجعل عملية التعلم تفقد كفايتها وفعاليتها . ومن العوامل التي تساعد على هذا الانتقال ما يعرف بالتعلم المباشر . ويعني ذلك امكانية ممارسة الفرد في المواقف المختلفة لأي مهارة يتعلمها . ويتطلب ذلك تعلم

الفرد بطريقة تتيح له استخدام ما اكتسبه من مهارات وأساليب سلوك في
المواقف المختلفة . من ذلك مثلا تعلم اللغات الأجنبية ، فان عدم ممارسة
هذه الاستجابات يؤدي بالتالي الى نسيان كثير من الكلمات والمصطلحات
التي سبق تعلمها .

ولذلك فان من نتائج طريقة التعلم المباشر للمهارات وأساليب السلوك
المختلفة انها تتيح لهذه المهارات أن تستخدم في المواقف الأخرى التالية .
(ايليس ، ١٩٦٩) .

انتقال اثر التدريب والتعلم

عندما نشير الى عملية انتقال اثر التدريب أو انتقال اثر التعلم كأحد
العمليات الأساسية المرتبطة بعملية التعلم ، فإننا نعني بذلك تأثير التدريب
على موضوع معين أو على مهارة معينة في تعلم واداء موضوع آخر أو مهارة
أخرى .

وإن تكون آثار الانتقال إيجابية أو سلبية . يحدث الانتقال الإيجابي
حينما يسهل التدريب على وظيفة معينة التدريب على وظيفة أخرى ، كما هو
الحال مثلا في دراسة الرياضة والطبيعة ، أو اللغة والتاريخ . فان التدريب
على الفهم اللغوي والدقة في التعبير تعتبر من العوامل المساعدة على تعلم
المواد الأخرى التي تعتمد على اللغة في تعلمها .

أما الانتقال السلبي فانه يحدث حينما يعوق التدريب على وظيفة معينة
أو على موضوع معين التدريب على وظيفة أخرى أو موضوع آخر . كما يحدث
في بعض الاحيان في تعلم كتابة لفتين أجنبيتين في وقت واحد ، كتعلم كتابة
اللغة العربية واللغة الانجليزية في وقت واحد ، فان تأثير تعلم احدهما يؤثر
تأثيرا سلبيا على الأخرى اذا تمت ممارسة عمليتا التعلم في نفس الوقت .

كما يمكن في ظروف معينة الا يحدث أي انتقال من موضوع الى آخر أو من
مهارة الى أخرى ، أي أن تأثير الانتقال في مثل هذه المواقف يكون غير واضح
أو يكون محدود .

وتد كان موضوع انتقال أثر التدريب **Transfer of Training** من الموضوعات التي شغلت اهتمام علماء النفس والتربية في نهاية القرن الماضي عندما امتدت المناقشة وساد الاعتقاد في ذلك الوقت بأنه إذا دربت « ملكة » من « الملكات » العقلية مثل « ملكات » التذكر ، والاستدلال ، قوة الملاحظة ، الانتباه ... الخ ، فإن تأثير التدريب سينتقل الى المواقف الاخرى التي تمارس فيها هذه الملكات كما يعتبر التدريب في حد ذاته عاملا هاما في تقوية هذه الملكات ذاتها .

ومن الأمور التي كانت شائعة في ذلك الوقت أن وظيفة التعلم في نظرية الملكات أنه يقوى التفكير ، ويدرب الذاكرة ، وهكذا يحدث التقدم والنمو في الملكات العقلية نتيجة دراسة الموضوعات الدراسية بهذه الطريقة .

وفي عام ١٨٩٠ شكك عالم النفس الامريكي « وليم جيمس » في جدوى التدريب الشكلى القائم على نظرية الملكات . كما أن « ثورنديك » قد أعلن في عام ١٩٠٣ نتيجة للدراسات التجريبية التي اجراها بأن التغيير أو التأثير على وظيفة عقلية يؤثر على وظيفة عقلية اخرى بقدر ما يكون بين الوظيفتين من عوامل مشتركة تساعد على الانتقال . (لوفيل ، ١٩٧١) .

وكأن من نتيجة الدراسات التجريبية التي اجراها علماء النفس والباحثون في مجال التعلم ، أن تغير مصطلح نظرية التدريب الشكلى **Formal discipline** الى انتقال أثر التدريب **Transfer of Training** أو الى انتقال التعلم .

مظاهر الانتقال :

يحدث انتقال أثر التدريب والتعلم الى كثير من مجالات السلوك التي يمارسها الافراد . ومن المجالات الواضحة التي يحدث فيها الانتقال مجال تعلم المهارات الحركية فإن التدريب أو تعلم مهارة معينة قد يساعد على انتقال آثارها الى المهارات الأخرى المشابهة معها ، فإن ركوب الدراجة مثلا قد يساعد على تعلم ركوب الموتوسيكل . كما أن تعلم قيادة السيارة بصفة عامة يمكن أن ينتقل الى تعلم قيادة السيارات المختلفة التصميم ذات الاعداد (م ١٨ - أسس علم النفس)

الخاص • كما أن تعلم الكتابة باليد اليسرى يساعد على الكتابة باليد اليمنى
كما في تجربة الرسم في المرآة •

ويحدث الانتقال كذلك في الاتجاهات والقيم ، فلا شك أن اكتساب
اتجاه قوى موجب ازاء الحياد الايجابي مثلا سببه الفرد لاكتساب اتجاهات
أخرى كالتحرر من الاستعمار ، ومساعدة الحركات الوطنية في العالم •
كما أن الاتجاه نحو المساواة والاخاء يسهل اكتساب الاتجاه نحو معارضة
التمييز العنصري واستغلال الافراد •

كما أن الانتقال يمكن أن يحدث في مجال تكوين العادات الفكرية •
فلا شك أن طريقة التفكير التي يمارسها الفرد في موقف معين بصفة شبه
دائمة يمكن أن تنتقل الى المواقف المشابهة • ولذلك من أهداف عملية التربية
العمل أن يكتسب الطلاب عادات التفكير الصحيح المبني على جمع الحقائق ،
والنقد الموضوعي ، وحل المشكلات ، وأساليب التفكير الناقد والابداعي •
ولذلك تهدف المدرسة الى تنمية العادات الفكرية في اكتساب المعلومات
والمعارف وحل المشكلات حتى يمكن أن تنتقل آثارها الى مواقف الحياة خارج
المدرسة سواء في حياة الطالب الاجتماعية أو العملية •

العوامل التي تساعد على الانتقال :

نتيجة للدراسات التي أجريت في مجال انتقال أثر التدريب والتعلم
تشير الى العوامل التالية كنموذج للعوامل الكثيرة التي خرجت بها نتائج هذه
الدراسات وهي :

١ - أن تدريب الفرد تدريبا معيناً يكسبه القدرة على حل المشكلات
التي تواجهه في نفس مجال التدريب •

٢ - أن قدرة الأفراد على حل المشكلات تكون أفضل عندما يشمل
تدريبهم حل مشكلات ذات نوعيات مختلفة •

٣ - أن كثرة تنوع المشكلات يحقق الوصول الى مستوى عال من
التفكير في حل المشكلات •

٤ - أن اكتشاف الطفل لأسلوب حل المشكلة بنفسه يزيد من فرص انتقال أسلوب الحل إلى المشكلات الأخرى المشابهة .

٥ - أن انتقال أثر التدريب والتعلم يحدث في كل الأعمار ، ولكن كيفية هذا الانتقال تتوقف على درجة تنفيذ خطة الحل المقدمة للأفراد وخاصة لدى الأطفال .

٦ - أن الانتقال في المراحل العمرية المبكرة يكون محصوراً في نطاق الموضوعات المتشابهة ، أما الانتقال في مرحلة المراهقة وما بعدها يمتد إلى انتقال الرسائل المستخدمة في حل مشكلة معينة إلى مشكلات نوعية مختلفة عن مجال المشكلة الأولى .

٧ - أن مدى ومستوى الانتقال يتوقف على درجة تكامل ودقة التدريب أو التعلم الأصلي .

٨ - أن زيادة التمكن من موضوع معين أو مهارة ما يؤدي إلى تزايد ثقة الفرد بنفسه وقدرته على أداء موضوعات أخرى . (لوفيل ، ١٩٧١) -



معنى الانتباه: يزخر العالم الخارجي بكثير من المنبهات الحسية المختلفة البصرية والذوقية وغيرها كما أن جسم الإنسان نفسه مصدر لكثير من المنبهات الصادرة من أحشائه وعضلاته ومفاصله والفرد لا ينتبه لجميع هذه المنبهات بل يختار منها ما يهمله لحاجاته وحالاته النفسية الموقنة والدائمة كما أنه يختار بعض الموضوعات ويركز شعوره فيه فهو يتجاهل ما عداه ولا يهتم له وتسمى عملية الاختيار هذه بالانتباه. وبذلك يمكن تعريف الانتباه: بأنه عملية توجيه وتركيز الشعور على الإحساسات الناتجة بفعل مثيرات خارجية موجودة في المجال البيئي الإدراكي للفرد أو المثيرات الداخلية التي تحدث داخله. والانتباه في الموقف التعليمي هو عملية تركيز الذهن في الموقف التعليمي.

أنواع الانتباه: يقسم الانتباه من حيث مثيراته إلى:

1- الانتباه القسري: ويعني أن الفرد يوجه انتباهه إلى المثير رغم إرادته، فالفرد عادة ينتبه رغم إرادته إلى الأصوات القوية كصوت الانفجار أو الخطر كالكهرباء أو التي تحدث فجأة كتسليط ضوء عالٍ على عينيه أو عندما يحصل ألم مفاجئ في جسمه وغيره.

2- الانتباه التلقائي: الإنسان في العادة ينتبه إلى الأشياء التي تقع ضمن اهتمامه وميوله فالموسيقار مثلاً ينتبه إلى ترتيب النغمات التي تصدر عن غيره، لذا هذا النوع من الانتباه لا يبذل فيها الفرد جهداً لأنه يُذكر لأنه ضمن اهتمامه وميوله.

العوامل المؤثرة في الانتباه: تنقسم العوامل المؤثرة على الانتباه إلى قسمين:

أولاً: العوامل الداخلية الذاتية: وهي عوامل تتعلق بالشخص نفسه وتؤدي إلى الانتباه وتتمثل بـ:

- 1- الدوافع: تلعب الدوافع والميول والحاجات دوراً في توجيه انتباه الفرد نحو مثيرات معينة. مثل: اهتمام طالب الثانوية بالبرامج التعليمية.
- 2- التأهب: أي توقع الشخص حدوث شيء ما. مثل: توقع وصول صديق يؤدي إلى الانتباه لدق الباب.
- 3- التعود: أي تعود الفرد على استجابة معينة لبعض المثيرات مثل: سماع جملة عربية في أثناء عرض فيلم أجنبي أو هندي.
- 4- الراحة: الشخص المرتاح أكثر انتباهاً من الشخص المرهق.



ثانياً: العوامل الخارجية الموضوعية: ويقصد بها العوامل المتعلقة بالمشير الذي يجذب الانتباه وتدفع الفرد إلى الانتباه إليها بالرغم من وجود أشياء أخرى وتتمثل بـ:

- 1- طبيعة المشير: إذ أن الشيء المنفرد على أرضية يجذب الانتباه أكثر من غيره مثال ذلك النقطة السوداء على صفحة بيضاء تجذب الانتباه، في حين لا يعود لها قيمة إذا كانت على صفحة سوداء.
- 2- حركة المشير: المشير المتحرك أكثر لفتاً للانتباه من الثابت مثل الإعلانات المتحركة.
- 3- تغير المشير: المشير المتغير يجذب الانتباه أكثر من المتكرر. مثال ذلك تغيير صوت المدرس في أثناء الشرح.
- 4- موضع المشير: وجود المشير أمام العين يجذب الانتباه أكثر من المرتفع أو المنخفض عن العين فالصفحة الأولى أكثر جذباً للانتباه من الصفحات الأخرى.
- 5- شدة المشير: من المعروف إن الصوت المرتفع واللون الزاهي يثير الانتباه أكثر من غيره.

مشكلات الانتباه: تشتت الانتباه معناه شرود الذهن عن متابعة المثيرات المطلوبة، ويشتكى عديد من الناس وبالأخص الطلبة. من تشتت الانتباه وشرود الذهن. وقد يرجع إلى ذلك إلى:

- 1- عوامل جسمية: مثل التعب الجسمي أو عدم النوم لساعات طويلة أو ضعف التغذية أو اضطراب في الجهاز الهضمي أو الدوري أو التنفسي.
- 2- عوامل نفسية: مثل عدم الميل إلى مادة معينة أو صعوبة هذه المادة بما يتجاوز ذكاء الطالب وقدرته أو تسلط بعض الأفكار القهرية الوسواسية عليه وغيرها.
- 3- عوامل اجتماعية: مثل التصدع الأسري والشقاق العائلي بحيث ينشغل الطالب عن التهيؤ للدروس.
- 4- عوامل فيزيائية: مثل سوء التهوية وارتفاع درجة الحرارة أو البرودة أو زيادة الرطوبة أو الضوضاء.

الفصل السابع

العمليات العقلية المعرفية الاحساس والادراك

مقدمة

المعرفة والعمليات العقلية

يمثل النشاط المعرفي عند الانسان خاصيته الراقية المتميزة التي جعلته مفرد بحضارة راقية تحمل في ثناياها مقومات وركائز استمرار نوعها ونعاطها ، لأنها تقوم على هذه الخاصية الأصلية في الانسان .

جوهر النشاط المعرفي « نماذج » يستوعبها الانسان عن الواقع المحيط به . هذه النماذج المعرفية تقوم على وحدة الخبرة الحاسوبية وصورها التجريدية المالية . وهي تؤلف مضمون الوعي الانساني وميكانيزماته (كالتحليل والتركيب ، التجريد والتنظيم ، التفكير والتصور ، الذاكرة والاستدعاء ، الخ) التي تسمح ليس فحسب بتكوين نماذج كلية من الاحساسات المتفرقة عن الموضوعات والأشياء المختلفة المحيطة بالفرد (الادراك) ، ولكن أيضا باسترجاع وبتبصر هذه النماذج الكلية في الوعي في حالة غياب الاتصال المباشر مع هذه الموضوعات أو الأشياء ذاتها . وعلاوة على ذلك ، تسمح ميكانيزمات الوعي هذه بتكوين نماذج معرفية متميزة بدرجة هائلة عما يخبره الفرد في واقع حياته العملية .

وتكوين النموذج المعرفي عملية نشطة تهدف الى حل مشكلة معرفية معينة . فارتباطا بالمشكلة التي تواجه الفرد يتم انتقاء وتنظيم المعلومات وترتبط عملية انتقاء وتنظيم المعلومات بحالة الفرد التي تتضح في توجيهية انتباهه نحو خصائص وعلاقات معينة في الأشياء والظواهر والأحداث ، يكون لها معنى موضوعي بالنسبة للنشاط العملي .

هذه النماذج المعرفية تعمل في توازن ديناميكي متميز : فهي من ناحية تتغير باستمرار ، وفي نفس الوقت تظل محتفظة بحالة من الثبات النسبي . لنا تعمل النماذج المعرفية على تنظيم سلوك الانسان .

الإحساس

من العمليات الأساسية في تفاعل الإنسان مع بيئته تلك العملية التي تحكم استقبال الإنسان للمعلومات الخاصة بالثيرات والأحداث والظواهر المحيطة به . فهو ينبغي أن يتوقف بالشارع حينما يضيء النور الأحمر ، ويصغع الناموسة حينما تحوم حوله ، ويرد على التليفون حينما يرن جرسه . وهو يميز صوت الصديق ، ومجيء الأتوبيس الذي سيستقله ، ورائحة الخبز . وهو يحكم على نوعية مشروب جديد ، وعلى نسيج ثوب جديد ، وعلى ملمس نوع من الصوف . هذا الحشد الهائل وغيره من النمساذج السلوكية يتوقف هكذا على ميكانزمات استقبال وتفسير المعلومات .

ومن المفيد أن نقسم دراسة استقبال الثيرات ووظيفتها الى جانبين :
(١) الأول يهتم باستقبال المعلومات ، ويطلق عليه الإحساس .
sensation .

(٢) الثاني ويتعلق بالمعلومات التي نستقبلها ، ولكن في ارتباطها وتآلفها مع المعلومات الأخرى والخبرات السابقة ، ويطلق عليه الإدراك .

تعنى مائتان العمليتان (الإحساس والإدراك) اذن : دراسة للإحساسات ذاتها ، ودراسة للخبرات التي تتوفر لنا من خلال الإحساسات .

طبيعة الإحساس :

الإحساس هو أبسط العمليات النفسية ، ينشأ كنتيجة لتأثير الأشياء أو الظواهر أو الاحداث المتواترة في العالم الخارجى على أعضاء الحس ، وكذلك كنتيجة لتأثير الحالات والتغيرات العشوية الداخلية ، ويترتب على هذا التأثير انعكاس للخصائص الفردية لهذه الأشياء أو الظواهر أو الاحداث الخارجية أو الداخلية .

• بفضل الإحساسات نتعرف على تراء العالم المحيط بنا ، على الأصوات والألوان والأضواء ، على الروائح ودرجة الحرارة والأحجام وغير ذلك كثير .

• بفضل أعضاء الحس نتعرف على خصائص الأشياء المحيطة بنا : صلابتها أو رخاوتها ، خشونتها أو نعومتها ، قوتها أو ضعفها ، وغير ذلك .

• وتعطينا الاحساسات ، بالإضافة الى ذلك ، معلومات عن التغيرات التي تجرى في داخل أجسامنا : نحس بالحركة وبوضع أعضاء الجسم ، وباختلال عمل بعض أعضائنا الداخلية ، الخ .

• وبفضل أعضاء الحس يتلقى الكائن الحي الانساني ، في شكل احساس ، معلومات مختلفة عن حالة الوسط الخارجى (البيئى) والداخلى (الحشوى) .

الاحساسات - مصدر معارفنا عن العالم . بها تتوفر المادة اللازمة للعمليات المعرفية الأخرى ، الأكثر تعقيدا : الإدراك ، التخيل ، التذكر ، التفكير . فأعضاء الحس تتلقى وتنتقى وتجمع المعلومات وتنقلها الى المخ . وينشأ عن ذلك انعكاس ملائم للعالم المحيط بنا ولحالة الكيان الحشوى (الأورجائزم) ذاته . وعلى هذا الأساس تتشكل الدفعات العصبية nerve impulses التي تنتقل الى الأعضاء المنفذة ، المسئولة عن تنظيم حرارة الجسم ، وعمل أعضاء الجهاز الهضمى ، وأعضاء الحركة ، والغدد الداخلية ، ونشاط أعضاء الحس ذاتها . ويتألف هذا العمل المعقد من عمليات عديدة للغاية ، تتم في الثانية الواحدة ، وتحدث بلا انقطاع .

وتوفر أعضاء الحس للانسان امكانية الانتظام الموجه

في العالم المحيط به . ويمكننا أن نتصور هنا انسانا تعوزه كل أعضاء الحس - فهو لا يعرف ما يجرى حوله ، ولا يستطيع أن يقبل على الناس المحيطة به أو يجده طعامه أو يتجنب الخطر ، وغير ذلك مما يمكن أن نتوقعه حقيقة من افتقار الحياة المعرفية والنفسية لهذا الشخص .

فالانسان بحاجة في كل وقت الى أن يتلقى معلومات عن العالم المحيط به . ويتوقف تكيف الكائن الحي مع الوسط المحيط به على مدى التوازن بينهما وفقا لما يتلقاه من معلومات تتوافر بصفة مستمرة خلال أعضاء الحس . وهنا تبدو حاجة الانسان الأكيدة لتلقى انطباعات عن العالم الخارجى في شكل احساسات .

الاحساسات في جوهرها اذن اشكال ذاتية للعالم الموضوعى

ويهتم « علم السيكوفيزيكا » (Psychophysics) بالقياس والوصف الدقيقين للاستجابة للمثيرات الواقعة على أعضاء الحس .

انواع الاحساسات

يطلق على الميكانيزمات التي بها تتحول طاقة المثير stimulus energy الى طاقة عصبية neural energy مصطلح « الحواس » senses : حواس الابصار ، والسمع ، والشم ، والذوق ، والجلد ، والحركة ، والاتزان (1) . وقد تصنف الحواس على أساس نوع الطاقة الجسمية التي تتحول الى طاقة عصبية . وقد تقسم أيضا على أساس تحول الطاقة في الخلايا او ناقلات القدرة transducers التي تتموضع في اجزاء مختلفة من الجسم . يتضح هذا بصفة خاصة اذا أخذنا حواس الجلد او الحساسية الجلدية ، فهناك أكثر من نوع واحد من مستقبلات اللم وأكثر من مستقبل واحد للاحساس بالضغط ، وهذان الميكانيزمات التي بهما يتغير الاحساس بالحرارة يعملان في نسق متفاعل مركب . وبالنسبة لحاسة الابصار توجد خلايا مستقلة تستقبل الوانا معينة وخلايا أخرى تقوم بتحويل الالوان السوداء والبيضاء فقط الى طاقة عصبية . ولهذا السبب لا يلقي السؤال الخاص بعدد الحواس التي يتمتع بها الانسان اجابة محددة وواضحة :-

وبالرغم من هذا يمكن تقسيم الاحساسات الى مجموعتين :

اولا - الاحساسات التي تستدعيها أعضاء الحس ، المتوزعة على سطح الجسم أو قريبا منه ، وتعكس خصائص الأشياء الواقعة خارجنا . وتتضمن هذه المجموعة الاحساسات التالية :

(1) الاحساسات البصرية : توفر حاستنا الابصار والسمع استقبال ومعالجة المثيرات الحسية الصادرة من مواضع بعيدة . العين هي عضو البصر . والضوء هو مثير عضو البصر ، أي تلك الموجات الكهرومغناطيسية التي يتراوح طولها من ٣٩٠ الى ٨٠٠ ملليميكرون أي بين اللون البنفسجي والأحمر ، وبينهما تختلف الموجات وتظهر للعين كالبرتقالي والأصفر والأخضر والأزرق وكذلك ما بينهم من تحول في الالوان . فحقيقة الاحساسات البصرية انها احساسات للالوان . فما يكون بلا لون هو الأشياء الشفافة ، أي غير المرئية .

(1) Vision, audition, olfaction, gustation, skin senses, kinesis, equilibrium, etc.

وتنقسم كل الألوان الى مجموعتين كبيرتين :

(١) الألوان الأكروماتية (اللالونية) وهي الأبيض والأسود والرمادي .

(ب) الألوان اللونية وهي بقية الألوان كالأحمر والأصفر والأخضر والأزرق ودرجاتها المختلفة .

(٢) الاحساسات السمعية : الأذن هي عضو السمع . والموجسات الصوتية هي منير عضو للسمع ، أي ذبذبات الهواء بتردد يتراوح من ١٦ الى ٢٠٠٠٠ ذبذبة في الثانية الواحدة .

وتنقسم الاحساسات السمعية الى مجموعتين:

(أ) احساسات الأصوات الموسيقية (لهوات الغناء ، الآلات الموسيقية، الزنين) و(ب) احساسات الضوضاء (خشبية ، تزييق ، نقر ، قرعة ، صلصلة ، قصف .. الخ) . وتتصف الاحساسات الصوتية بثلاث خصائص : الشدة، الارتفاع ، والزين .

(٣) الاحساسات الشمية : تمثل الخلايا الشمية المتوضعة في الجزء العلوي من للجويف الأنفي أعضاء الشم . وتعمل الذرات المعبأة برائحة الأشياء والتي تدخل في الأنف مع الهواء كمشير لأعضاء الشم .

(٤) الاحساسات الذوقية : تمثل براعم التذوق على اللسان عضو الاحساسات الذوقية ؛ وتعمل الأجسام المذاقية المذابة (في الماء أو اللعاب) كمثيرات لعضو الذوق . وللاحساسات الذوقية أربعة خصائص مختلفة هي : الحلاوة ، والحامضية ، الملوحة ، المرارة ، وتختلف حساسية اللسان للاحساس بالذوايق، فمع أن الجزء الطرفي من اللسان حساس لكل المذاقات ، إلا أن جانبيه أكثر حساسية للمواد المالحة والحلوة .

(٥) الاحساسات الجلدية : فمن طريق الجلد ، وكذلك الغشاء المخاطي للقيم والأنف ، يمكن أن تتوفر احساسات ذات أشكال أربع :

أ - الاحساس باللمس أو الاحساسات اللمسية .

ب - الاحساس بالبرودة

ج - الاحساس بالحر

د - الاحساس بالألم .

فنقاط معينة من الجلد تعطي فقط احساسا باللمس (نقاط اللمس) ،
ونقاط أخرى تعطي فقط احساسا بالبرودة (نقاط البرودة) ، وثالثة احساسا
بالحرارة (نقاط الحرارة) ، ورابعة احساسا بالألم (تقابل الألم) . وتختلف
حساسية المناطق الجلدية المختلفة لكل من هذه الأشكال الأربعة للاحساس .
فمثلا ، الحساسية للمسية تبدو أكثر في طرف اللسان وفي أطراف
الاصابع .

ثانيا - الاحساسات التي تستدعيها أعضاء الحس ، المتوزعة في داخل
الأنسجة (كالمضلات مثلا) أو على سطح الأعضاء الداخلية (على جدران
المعدة والأمعاء مثلا) . فهي تعطي معلومات عن حركة أجزاء معينة من الجسم
وعن حالة أعضاء معينة . وتتضمن هذه المجموعة الاحساسات التالية :

(أ) الاحساسات الحركية : تتمركز أعضاؤها في العضلات والأوتار
والمفاصل والعظام . وتحمل الاحساسات الحركية اشارات عن درجة انكماش
المضلات ، وعن وضع أعضائها ، وعن تأهبها للعمل بشكل أو بآخر .

ويعرف امتزاج الاحساسات الجلدية والحركية ، التي تتلقاها في حالة
تحسس الأشياء ، أي في حالة تلمس اليد المتحركة لها ، باللمس . وتمثل
أعضاء اللمس في اليد بما فيها من أعضاء للحس جلدية وعضلية ومفصلية .

(ب) الاحساس بالتوازن : يقع أعضاء الاحساس بالتوازن في الأذن
الداخلية . وهذه الأعضاء تعطي اشارات عن حركة ووضع الرأس . وتلعب
هذه الاحساسات دورا بالغ الأهمية بالنسبة للعاملين بالطيران والفضاء .

(ج) الاحساسات العضوية : تتمركز أعضاؤها في جدران معظم الأعضاء
الداخلية : المريء ، المعدة ، الأمعاء ، الأوعية الدموية ، الرئتين ، الخ . من
هذه الاحساسات العضوية تلك التي نخبرها في حالة الجوع أو العطش أو
التقزز أو الآلام الداخلية وغير ذلك . وفي الحالات التي نشعر فيها بالصحة
والشبع وحينما تعمل الأعضاء الداخلية على نحو سليم ، لا نلاحظ تقريبا
أية احساسات عضوية ، فهي تعطي أساسا اشارات عن اختلال عمل الأعضاء
الداخلية .

الحساسية والعتبات الفارقة

الحساسية *sensitiveness* من الموضوعات الهامة في دراسة الاحساس .
وهي تنقسم الى شكلين :

أ - الحساسية المطلقة ، وتعنى القدرة على الاحساس بالمشيرات الضعيفة .

ب - الحساسية للاختلاف ، وتعنى القدرة على الاحساس بالفروق بين المشيرات .

فليس كل مثير يستدعى احساسا . فنحن لا نحس بلمس ذرات القبار التي تقع على جلدنا ، ونحن لا نسمع أحيانا « تكتكة » ساعة الجيب أو اليد الموجودة في مكان ما بالحجرة . فلكي ينشأ احساس ، ينبغي أن أن تصل قوة الاستثارة الى قدر محدد معين . هذا القدر الأدنى للاستثارة ، الذي يستدعى احساسا ملحوظا ، يعرف بالعتبة المطلقة للاحساس . أما حالة الاستثارة ، التي تكون في مستوى أقل من العتبة الفارقة ، فلا تستدعى احساسا .

بقدر ما يقل حد عتبة الاحساس ، تزداد الحساسية المطلقة للمشيرات الموجودة . فإذا كان شخص يحس باللمس في حالة ضغط ٣ جرام على واحد ملليمتر مربع ، بينما يلزم شخص آخر لكي يحس بذلك ٦ جرام على واحد ملليمتر مربع ، فإن هذا يعني أن عتبة الاحساسات اللمسية لدى الشخص الثاني أعلى بمرتين ، أما الحساسية المطلقة فهي أصغر بمرتين ، من الشخص الاول . وهكذا ، تنصف الحساسية المطلقة بمقدار ، يكون عكس العتبة المطلقة للاحساس .

وتعتبر الحساسية المطلقة لأعضاء الحس لدينا هائلة للغاية . ففي الإبصار ، على سبيل المثال ، تساوى العتبة المطلقة للاحساس طاقة الضوء المرئي الواقع على واحد سنتيمتر مربع في الثانية من شمعة بعيدة عن العين بمائتين كيلومترا (في حالة صفاء الجو) . وليس هناك من جهاز يتمتع بمثل هذه الحساسية للضوء . كذلك تعتبر الحساسية للشم هائلة ، تلك الحساسية التي تكشف عن وجود كميات هائلة من الأجسام الدقيقة في الهواء .

أما الحساسية للاختلاف فتزبط بمقدار العتبة الفارقة . فإذا وضعنا في يدينا ثقلا وزنه مائة جرام ثم أضفنا إليه جراما واحدا ، فإن هذه الاضافة

لا يستطيع أى شخص أن يحس بها . فلكى نحس بازدياد الاحساس ، ينبغى أن نضيف الى هذا الثقل ليس أقل من ٣ - ٤ جرام . فالحد الأدنى للاختلاف بين الاستثارات ، الذى يعطى فارقا ملحوظا للاحاساسات ، يعرف بالعتبة الفارقة .

ومن الملاحظ أن الثقل المضاف ينبغى أن يرتبط ارتباطا محددًا بالثقل الأول ، حتى نحصل على تزايد ملحوظ للاحاساس . فإذا كان ينبغى أن يضاف ثلاث جرامات للثقل الذى يبلغ مائة جراما حتى يتضح ازدياد الوزن، ينبغى أن يضاف ٦ جرامات للثقل الذى يبلغ مائتين جراما . بقول آخر ، لكى نحس بازدياد الوزن ، ينبغى أن يضاف للثقل الأول حوالى ٣٠/١ من ثقله . وهكذا تتصف الحساسية للاختلاف بمقدار ، يكون عكس العتبة الفارقة .

فالعتبة الفارقة لقوة الضوء تساوى تقريبا ١٠٠/١ . وهذا يعنى انه فى حالة قوة الضوء الذى يبلغ مائة شمعة يلاحظ ازدياد درجة الضوء بإضافة شمعة واحدة . والعتبة الفارقة لقوة الصوت تساوى ١٠/١ فى المتوسط . فمثلا فى فرقة للغناء الجماعى من ١٠٠ شخصا ينبغى اضافة ما لا يقل عن عشرة أشخاص لكى نحس بازدياد قوة الصوت .

ولا تمثل الحساسية المطلقة والحساسية للاختلاف مقدارا دائما ، وإنما تتغير ارتباطا بظروف مختلفة ، ويمكن أن نحدد ثلاث أسباب لتغير الحساسية :

١ - تغير الحساسية بسبب مواعيد عضو الحس وتكيفه مع المثيرات الواقعة عليه .

٢ - وقد تتغير بتأثير احساسات أخرى تعمل فى نفس الوقت .

٣ - وقد تتغير ارتباطا بظروف الحياة وخاصة المتطلبات التى يفرضها النشاط الذى يقوم بها الانسان .

تفاعل الاحساسات

ترتبط الحساسية لمثير معين ارتباطا قويا بالاحساسات الأخرى ، العاملة فى الوقت نفسه . وتعتبر هذه العلاقة مركبة للغاية . ومن قوانين هذه العلاقة أن المثيرات الضعيفة تقوى الحساسية للمثيرات الأخرى العاملة فى نفس الوقت ، فى حين أن المثيرات القوية تضعف هذه الحساسية .

فاذا كان على أن أرى في الظلام نقطة مضيئة ضعيفة ، فاني أستطيع رؤيتها بدرجة أسهل اذا وقع في مجال البصرى نقاط مضيئة ضعيفة أخرى .
ولكن اذا كان في مجال البصر ضوء قسوى ، أدى ذلك الى صعوبة رؤية الضوء الضعيف .
ومما يؤثر على الحساسية البصرية الاحساسات التي يتلقاها الفرد من أعضاء الحس الأخرى : الأصوات غير العالية أو الاحساس الهادى بالتذوق أو السخونة ترفع الحساسية البصرية ، فى حين أن الأصوات القوية والمزعجة أو البرودة أو السخونة الزائدة تخفض من هذه الحسامية .

من المظاهر الواضحة لتفاعل الاحساسات - تضاد الاحساسات sensations contrast فبعد تناول قطعة من الحلوى يبدو الشاى مرا ، فى حين اذا احتسينا الشاى قبل قطعة الحلوى فانه يبدو حلوا بطعم السكر المذاب فيه .
ويبدو المستطيل الرمادى على الأرضية البيضاء قائما أكثر من المستطيل على أرضية سوداء .
والمستطيل الرمادى على أرضية حمراء يبدو بلون أخضر ، وعلى أرضية صفراء يبدو بلون أزرق .

بسبب التضاد يتغير الاحساس فى ناحية الاحساسات المضادة المتجاورة أو السابقة . فعلى الأرضية القائمة تنصح الألوان ، بينما تكون غامضة على الأرضية الناصعة وبفضل التضاد يتقوى الاختلاف بين الاحساسات المتجاورة أو المتتابعة وراء بعضها .
ويحمل هذا أهمية كبيرة فى عملية الإدراك ، لأن الاحساسات تنفصل وتتفرع هكذا الواحد عن الآخر .

الادراك

الادراك عملية عقلية - معرفية « تنظيمية » نستطيع بها معرفة الأشياء في هويتها الملائمة ، كأن تكون أشجارا ، أو أناسا ، أو مباني ، أو آلات وغير ذلك . والادراك في عمله ليس أشبه بالآلة التي تتجمع أجزاؤها : فالانطباع ليست تراكمية أو تجمعية ، وإنما يقوم العقل بتفسيرها يستقبله ويكامل بينه . الفنانون المختلفون لا يرون نفس الشيء في صورة من الصور، ويختلف شاهد عن آخر في تقريره عن نفس الحادثة التي رآها ، فاختلاف ادراكات الأشخاص يتوقف على عمرهم الزمني وجنسهم (ذكر - أنثى) ومستوى ذكائهم وخبراتهم السابقة .

هنا يمكن تحديد الاختلاف بين الاحساس والادراك والانتباه : الاحساس هو الاستجابة الأولية لعضو الحس ، والادراك هو التباصر ذو المعنى meaningful apprehension بالموضوع المثير ، أما الانتباه فهو تركيز نشاط أعضاء الحس على موقف مثير معين . ورغم هذا التمييز بين الاحساس والادراك والانتباه ، فلا يمكن الفصل بينها في واقع الخبرة كعمليات عقلية معرفية مستقلة عن بعضها تماما .

محددات الادراك

الادراك عملية وسطية mediating process سابقة على الاستجابة النهائية . وقد يختلف المثير الحسى ولكن يظل الادراك كما هو (ثبات الادراك) ، أو قد يظل المدخل الحسى sensory input ، كما هو ولكن يختلف الادراك (كما هو في حالة الأشكال الغامضة) . فما ندركه ، اذن ، يعتمد من ناحية على طبيعة المثير ، ومن ناحية أخرى وحتى بدرجة أكبر على الشخص المدرك نفسه . ومن ثم يكون الادراك في جوهره هو فهم الموقف الحالى في ضوء الخبرة السابقة .

يتحدد الادراك ، على هذا النحو ، وفقا لعوامل أو محددات معينة ، يمكن تصنيفها الى فئتين من العوامل أو المحددات التي تحكم العملية الإدراكية وتحدد ضيعتها :

أ - محددات خارجية ، موضوعية تتعلق بالمثير أو الموقف الراهن نفسه ، كما يوجد وكما يتوارث في العالم الخارجى .

ب - محددات داخلية ، ذاتية تتعلق بالشخص نفسه - خبرته السابقة ، حاجاته ودوافعه واهتماماته وتكوينه النفسى بصفة عامة . وفيما يلي نتناول هابن الفئتين من محددات الادراك .

أولا - المحددات الخارجية (الموضوعية) للادراك

تتباين خصائص المثيرات الخارجية تباينا شاسعا ، بل وقد تتفاير مع تغير المواقف التى توجد فيها فتكتسب خصائص معينة فى سياقات معينة . ويمكن أن نحدد هذه الخصائص التى توجه وتحكم العملية الإدراكية على النحو التالى :

الثقل والتضاد :

تمثل شدة المثير intensity عاملا مؤثرا فى تحديد ما سوف ننتبه اليه وبالتالي ما سوف ندركه . فالأضواء القوية المبهرة ، الأصوات العالية ، التغيرات الشديدة فى درجة الحرارة - كل هذه الخصائص تمثل مؤثرات قوية تتمكن من أعضائنا الحاسية وتوجه الادراك وجهة معينة . ويؤدى التضاد contrast أيضا الى توجيه انتباهنا وادراكنا ، وأمثلة ذلك كثيرة : ظهور ضوء فى الظلام ، وجود مجموعة من الورود الحمراء فى بستان بحسوسوى نباتات خضراء ، شخص طويل وسط أقزام ، وهكذا .

التغير والحركة :

تميل الأشياء فى حالة الحركة الى جذب انتباهنا وتوجيه ادراكنا - مثل النور الذى يضىء ويطفىء على واجهات المحلات ، او سيارة اطفاء حريق تنطلق بسرعة فى الشارع . ويعتبر التكرار ، اذا كان عاليا وشديدا ، مثلما يصيح شخص طلبا للمساعدة أو مناديا على اسمنا أو حينما يدق جرس باصرار - من العوامل المثيرة التى تتطلب ملاحظة . الا أن المثيرات المتكررة اذا استمرت حتى تصبح رتيبة ، فانها تاخذ فى فقدان قوة تأثيرها على ادراكنا وجذب انتباهنا ، الذى يصبح موجها نحو مثيرات أخرى .

العدد والترتيب :

تميل الأشياء التى تقع فى مجموعات طبيعية أو فى ترتيب منظم الى جذب انتباهنا وتوجيه ادراكنا أكثر من الأشياء التى تتوانر كيفما كان وبدون نظام . فالضوضاء ، رغم الحاحها على سمعنا ، الا أنه لا تستحوذ على انتباهنا

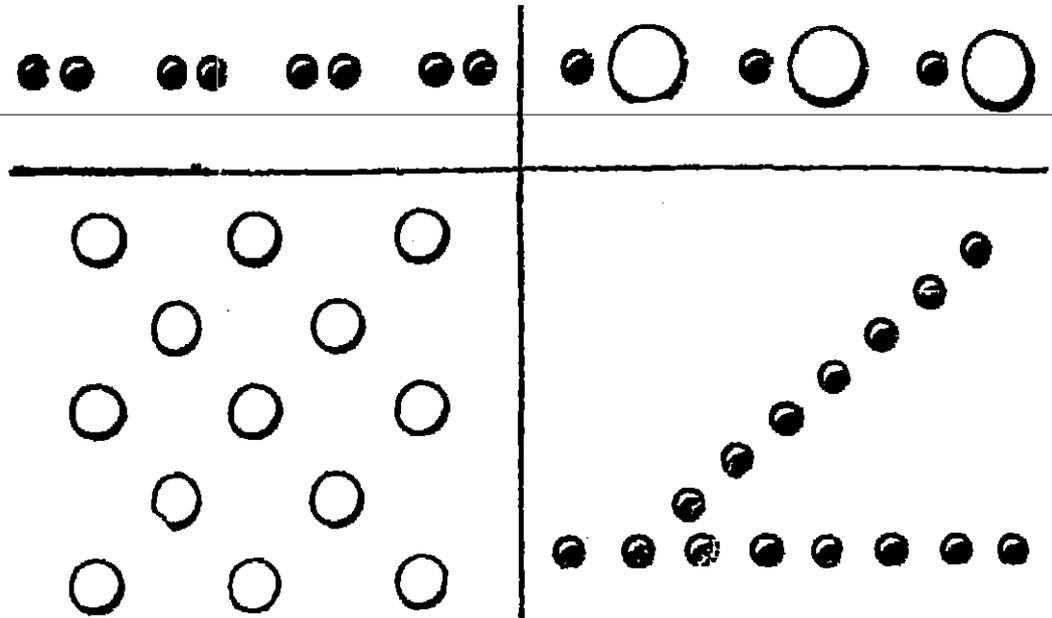
وتكون أقل إدراكا من النغمات والألحان ، لأنها ذات نظام معين . ويتوقف عدد الأشياء التي ندركها حينما ننتبه إلى شيء ما على الوقت المسموح به للملاحظة ، وكذلك على عدد الأشياء المنفصلة المقدمة . فإذا نظرنا إلى مشهد من شارع مزدحم ، يبدو كما لو أننا ندرك عددا هائلا من الأنشطة . إلا أن عدد الانطباعات المنفصلة والمحددة التي يستطيع أن يدركها الشخص الملاحظ في لحظة الانتباه يكون ضئيلا نسبيا .

لقد أجريت تجارب عديدة في معامل علم النفس على مدى الإدراك perceptual span (وغالبا ما يطلق عليه مدى الانتباه) عن طريق عرض صور لأشياء على شاشة لفترة قصيرة من الوقت - وليكن ٢٠/١ إلى ١٠٠/١ من الثانية . وتعتبر فترات العرض هذه قصيرة للغاية بدرجة لا تسمح للعين بالحركة الباعثة عن خصائص المثير ، لذا يخرج الشخص الملاحظ فحسب بلمحة سريعة عن المثيرات . في ظل هذه الشروط المقيدة ، لا يكون مدى الإدراك كبيرا : خمسة أو ستة أشياء أو حروف منفصلة . ومما يبعث على الاهتمام أن نلاحظ أنه حينما تنظم الحروف في كلمات أو جمل ، فإن عدد الحروف التي تدرك في فترات العرض القصيرة هذه تتزايد إلى خمسة وعشرين حرفا أو أكثر . ويوضح ذلك إلى أي حد تدرك الكلمات كوحدات ذات معنى وليست كمجرد حشد لرموز .

وحيثما يسمح للشخص الملاحظ بفترات أطول من الوقت (من حوالي خمس إلى عشر ثوان) ، فإنه يستطيع تحريك عينيه على الأشياء المقدمة إليه . ويعرف عدد الأشياء التي يمكن أن يدركها ويقررها بـ « مدى التبصر ، apprehension span » . ويعتبر مدى التبصر أكبر من مدى الإدراك ، ولكنه ليس أكثر من ست إلى عشر أشياء منفصلة يدركها خلال خمس أو ست ثوان ، لكي تتأكد من هذه الحقيقة ، حاول أن تنظر من نافذة على منظر مكان مزدحم ، ثم اترك النافذة واحسب عدد الأشياء المنفصلة التي يمكنك تسميتها . ويتضح مدى التبصر ، في الحياة اليومية ، حينما يشير شخص إلى عدد الأشياء التي يدركها في حركة الانتباه .

التركيبات والنماذج :

ينخر علم النفس بيانات تجريبية عديدة توضح أن التجمعات الطبيعية أو النماذج في العالم المحيط بنا تدرك على الفور ككليات منظمة organized wholes (انظر شكل ٤) . إذا استرد شخص كيف بصره فجأة فإنه يرى العالم من حوله كتركيب منظم وليس كمزيج مختلط من الأشكال والألوان .



شكل رقم (٤)

توضح مجموعات النوائر تأثير التقارب والتشابه والاستمرار ،
فالنوائر تتجمع كأزواج أو تراها كنموذج أو زاوية •

توضح التجارب التي أجريت على ما يعرف بـ « البقعة العمياء »
blind spot أن للخبرة خاصية « الكلية » • يطلق على النقطة التي عندها
يترك العصب البصري شبكية العين مصطلح البقعة العمياء ، وقد اتضح
اننا لا نرى صور الأشياء التي تقع على هذه الرقعة • فالبقعة العمياء هي تلك
البقعة غير المحسوس بها على شبكية العين حيث لا يتم توصيل المدرك البصري
من مقلة العين الى مراكز البصر في الدماغ • يوضح الشكل رقم (٥) هذه
الظاهرة : اغلق عينك اليسرى وثبت عينك اليمنى على العلامة X الموجودة
على الجانب الأيسر ، فان رسم الوجه الموجود على الجانب الأيمن سوف يختفى
حينما نمسك الكتاب على بعد حوالي عشر بوصات •



شكل رقم (٥)

البقعة العمياء • (امسك الكتاب بعيدا عن وجهك لمسافة عشر بوصات ،
واغلق عينك اليمنى ، وركز على علامة X بالعين اليسرى) •

ونحن نميل الى ادراك الأشياء في ترتيب مستمر ، وليس على أنها مليئة بالفجوات والثغرات ، لأن البنية الكامنة في المناظر الطبيعية (وفي أنفسنا) تميل الى سد الفجوة التي تسببها البقعة العمياء . يطلق على ميل الانسان الى ادراك الفجوات على أساس ملئها وسدها مصطلح « الغلق » Closure أي أن مبدأ أو قانون الغلق في الادراك يعنى الميل الى سد الفجوات ، كما يحدث في المجال البصري ، وبالتالي لا يدركها الفرد كفجوات وانما كاشكال مكتملة ذات معنى . مثال ذلك: ارسم على السبورة دائرة غير مكتملة ، بها فتحة بسيطة لا يتصل عندها الخط الدائري ، واسأل التلاميذ أو المشاهد عن هذا الشكل المرسوم ، فسوف يقرر معظمهم أنها دائرة ، مع أنها لا تمثل دائرة وفقا للمعايير الهندسية .

فنحن نتوصل الى معنى ما ندركه ، حينما يكون ذلك ممكنا ، بواسطة تمثل الحاضر في الماضي . والتمثل assimilation بذلك ظاهرة نفسية أساسية : ففي الشكل رقم (٦) ، على سبيل المثال ، ندرك غالبا الخطوط المتقطعة على أنها رسم « كلب » ، بينما تكون رؤية الفارس على ظهر الحصان أكثر صعوبة - أي ندرك الشكل ككل ، وليس على أنه تجمع لأجزاء متقطعة . هنا يمكن أن نقف على العلاقة بين التمثل والغلق ، فالغلق هو الفعل النهائي



شكل رقم (٦)

ويوضح سهولة ادراك شكل الكلب ، بينما يكون ادراك الفارس على ظهر الحصان أكثر صعوبة .

لذى ينتج عن التمثل • اذا تصفحنا جريدة او مجلة فائنا غالبا ما نخلق فى كشف الكلمات الخاطئة او الحروف الناقصة فى الكلمة ، طالما اننا نقرأها على انها كلمات وليس حروف •

ثانيا - المحددات الداخلية (الذاتية) للادراك

لا يتحدد ادراك الانسان للمثيرات الخارجية او المواقف المثيرة بخصائصها الموضوعية فحسب ، ولكن هذه الخصائص الخارجية الموضوعية كثيرا ما تتناغم مع الخصائص الداخلية الذاتية ، اى مع التكوين النفسى للشخص الملاحظ ذاته ، بل ان هذه الخصائص الموضوعية قد تخضع للتعديل او التغيير او حتى للتشويه والتحريف وفقا لخبرة الشخص السابقة وحاجاته واهتماماته بخصائص شخصيته بصفة عامة • فالشخص الجائع ، مثلا ، قد يدرك محلا على انه مطعم ، والشخص الذى تسب في جوانب حياته النفسية عواطف الحب والتواد والخير فانه يدرك الآخرين من منظور هذه العاطفة الايجابية (١) ، اما الشخص الذى تمكن منه نزعات العدوان والحقد فان ادراكه للاشياء والاشخاص والعلاقات يتلون بها (٢) •

وفيما يلى نعرض لبعض العوامل الذاتية النفسية التى توجد داخل الشخص الملاحظ ذاته ، وهى عوامل تحكم ما ننتبه اليه وبالتالي ما ندركه ، وتوجه انتباهنا وادراكنا وفقا لخصائص ومستويات مختلفة تتم بها العملية الادراكية •

الحالة والتوقع :

كثيرا ما يتحدد انتباهنا الى مثيرات معينة وادراكنا لها بتوافقنا معها أو استعدادنا وتهيؤنا لها • هذا التوافق أو الاستعداد والتهيؤ لعل معين يعرف بـ « الحالة » set . فى الكثير من تجارب علم النفس تتحدد الحالة بالتعليمات التى توجه للمفحوصين • وتلخر حياتنا اليومية بالكثير من « الحالات » التى توجه انتباهنا وادراكنا للمثيرات • فالشخص الذى ينتظر خطاب التعيين يقلق يفسر اى صوت يترق الباب على انه ساعى البريد •

(١) بقول الشاعر : كن جميلا ترى الوجود جميلا ...

(٢) يقول المثل العربى . كل انا ينضح بنا فيه •

صائق الأتوبيس يكون يقظا للاستجابة لاشارات المرور ، بينما قد لا ينتبه الركاب الى هذه الاشارات . وهناك في الامثال الشعبية الكثير من الأمثلة التي تعبر عن « الحالة » ، مثل : « اللي يخاف من العفريت يطلع له » ، وغير ذلك كثير .

في كل هذه الحالات ، يكون الفرد في حالة من التهيؤ او الاستعداد للاستجابة ، مثل المشتركين في سباق للجري الذين ينظرون اشارة بدء السباق للانطلاق في عدوهم . وحينما يسيطر على سلوك الشخص حالة او توقع ، فان التأثير الحقيقي لا يتعدى أن يكون اشارة لعمل قد تحدد قبلا بالفعل .

توضح بعض التجارب (سيبولا ، ١٩٣٥) اثر « الحالة » على قراءة كلمات فيها خطأ في التهجى : عرض على مفحوصين من الكبار عن طريق جهاز التاكستسكوب عشرة بطاقات ، تحوى كل بطاقة على كلمة مطبوعة . وطلب من المفحوصين كتابة ما راوه على كل بطاقة . وقد كانت بعض الكلمات حقيقية ، والاخرى غامضة او مصطنعة . وقد كانت التعليمات الموجهة الى المجموعة الاولى من المفحوصين أن الكلمات التي ستعرض عليهم تتعلق بأسماء الحيوانات والطيور ، أما المجموعة الثانية فكانت التعليمات الموجهة اليهم بأن ما سيرعرض عليهم يتعلق بالسفر والمواصلات . وقد تبين أن المفحوصين كانوا يقرأون الكلمات وفقا للحالة التي تكونت عندهم ارتباطا بتعليمات معينة . فعلى سبيل المثال ، كلمة passport (وهي كلمة مصطنعة لا وجود لها في القاموس) ، ولكن كانت تقرأها مجموعة المفحوصين التي تكونت عندها « حالة » بأن ما سيرعرض عليها من كلمات يتعلق بالحيوانات والطيور - على أنها parrot (أى ببغاء) ، فى حين أن المجموعة الأخرى من المفحوصين التي تكونت عندها « حالة » بأن ما سيرعرض عليها من كلمات يتعلق بالسفر والمواصلات كانت تقرأها على أنها passport (أى جواز سفر) . ويعنى ذلك أن « الحالة » تجعل الفرد مهيا لأن يستجيب بطريقة تتفق معها .

وكثيرا ما تتحدد العلاقات بين الناس على أساس « الحالة » التي يكونها الناس نحو بعضهم الآخر . وفى ذلك تبين بحوث متعددة أن ادراك الفرد للآخرين perception of others غالبا ما يكون محكوما بادراك الفرد لذاته self-perception .

الميول والاتجاهات :

تؤثر ميول الفرد واهتماماته في توجيه انتباهه وإدراكه لثيرات معينة .
فعلى سبيل المثال ، في معرض للكتب قد يدرك الفرد عناوين بعض الكتب بطريقة تتعلق بميوله نحو ميادين معينة . وقد لا ينتبه بعض التلاميذ في الفصل لموضوعات معينة ، ولكن سرعان ما يستردوا اهتمامهم بالموضوع اذا استطاع المعلم ربطه باهتماماتهم وميولهم . وتتوقف القوة الجاذبة التي قد تباشرها علينا الموسيقى أو الألعاب أو الأحداث الاجتماعية والسياسية على الميول والاتجاهات والعادات التي تتعلمها ارتباطا بها . وكثيرا ما تتحدد وتتكون ادراكات الفرد للآخرين باتجاهاته نحوهم . مثال ذلك : الاتجاهات العنصرية لدى البيض نحو الملونين في أمريكا ، تجعل البيض يدركون الملونين بصورة معينة تتفق مع هذه الاتجاهات .

الإيحاء :

ما ندرسه كثيرا ما يتحدد بالإيحاء ، الذي يكون مباشرا في بعض الأحيان ومستترا في أحيان أخرى . ويعنى الإيحاء suggestion التقبل غير الناقد لفكرة أو معنى أو اتجاه . ويكون الأطفال أكثر قابلية للإيحاء من الكبار ، فدرجة الإيحائية تتوقف على مستويات النضج والذكاء . وأمثلة دور الإيحاء في الإدراك كثيرة . فقد تجرى الإجابة على الاسئلة الاستدرجية أو الإيحائية leading questions للطريقة التي يرغبها السائل وخاصة اذا كان صاحب سلطة أو وثقا من نفسه .

ومن الخبرات ذات الدلالة في هذا الشأن : اذا جلس شخص في حجرة مظلمة ، تترائي له نقطة من الضوء ثابتة في الواقع على أنها متحركة . تعرف هذه الظاهرة بالخلط الحركي الذاتي autokinetic illusion : فالحركة تنشأ بواسطة مثيرات تنبع من داخل الفرد نفسه . ولقد وجد أن مدى الحركة التي يراها شخص ملاحظ واحد سوف يتغير حينما يرى الظاهرة شخصان أو أكثر معا .

ومن المحتمل أن شخص ملاحظ ، صفيح أو ساذج ، بتغيير تقريره عن واقعة أو ظاهرة أو موقف لكي يتفق مع تقرير شخص آخر يتمتع بسلطة أو بمكانة معينة . وفي التجمعات السياسية كثيرا ما يتأثر المرء ويؤخذ بالطريقة والدرجة التي يستطيع بها متكلم مؤثر التحكم في آراء ومعتقدات سامعية . وغالبا ما يستطيع الشخص القوي والمقنع أن يغير تماما من المعنى الذي قد يكون لموقف في دماغ عدد كبير من الأشخاص .

من التجارب العملية الطريقة التي توضح كيف أن الإيحاء يؤثر في الإدراك الحسي ، تلك التجربة التي كان فيها المفحوصون في حجرة مظلمة يستمعون الى صوت يتزايد في شدته من أكثر الدرجات انخفاضا بحيث يتعذر سماعه الى أكثرها وضوحا . وأثناء تقديم الصوت ، يتعرض الأشخاص لومضات من الضوء . وبعد أن صار المفحوصون يخبرون الصوت والضوء معا ، أخذ الضوء يأتي أولا ثم يتبعه الصوت بعد حوالي ١٥ - ٣٠ ثانية . وطلب من المفحوصين أن يضغطوا على مفتاح حينما يسمعون الصوت ويظنوا ضاغطين طالما يسمعون . وقد قرر اثنان وثلاثون مفحوصا من أربعين شخصا اشتركوا في التجربة أنهم يسمعون الصوت حينما يقدم الضوء فقط . ومن الواضح ، أنه طالما أن المفحوصين توقعوا الصوت مقترنا بالضوء ، فإن أثر إيحاء الضوء كان قويا لدرجة أنهم قرروا سماعهم للصوت حينما يظهر الضوء . وأمثلة هذه الظاهرة كثيرة في الحياة اليومية .

الحاجات والقيم :

تكشف دراسات عديدة عن أن ادراكات الفرد تكون محكومة بتلك الحالات الداخلية مثل الجوع والانفعال ، أو بنظامه من القيم . في سلسلة من التجارب قام « ماكلياند وآخرون » (١٩٤٨) بدراسة أثر الدرجات المختلفة من الجوع على الإدراك . وقد اختلفت فترة الحرمان من الطعام من ١ - ١٦ ساعة . وقد أخبروا المفحوصين (١٠٪ بحارا) أن التجارب تتعلق بحدة الإبصار ، وهو شرط هام لعملهم . وقد عرضت صور غامضة على شاشة وطلب من المفحوصين كتابة ما قد رآه . وفي بعض هذه التجارب كانت تعطى إيحاءات لفظية مثل « توجد ثلاث أشياء على المنضدة ، ما هي ؟ » لم تقم تلميحات ترتبط بالطعام والاكل . وكان يطلب منهم في بعض الأحيان أن يقدروا أيهما أكبر - طبق من الطعام أم صورة من الصور . توضح النتائج أن عدد الاستجابات للطعام كان يتزايد بقدر ما تزداد فترة الحرمان منه . كذلك تزايد عدد الاستجابات لادوات الطعام ، حيث كان المفحوصون يدركون أشكالا كثيرة على أنها ملاعق وشوك وأطباق ، كلما تزايد عدد ساعات الحرمان من الطعام . ومن النتائج التي تبعت على الاهتمام أن موضوعات الطعام كانت تميل الى أن تتكرر في استجابات المفحوصين أكثر من الموضوعات غير المتعلقة بالطعام . ولا يضيف عن أذهاننا ما ينطوي عليه المثل الشعبي « الجوعان يحلم بسوق العيش » من دلالة في هذا الصدد .

وفي تجارب أخرى مماثلة عن أثر الحاجة الى الطعام على ادراكات المفحوصين كما تتضح في استجاباتهم لاختبار بقع الحبر لرورشاخ ، انضغ

أن عدد موضوعات الطعام التي ارتأها المفحوصون في البقع قد ازداد بشكل واضح نحت وطاة الجوع ، بالإضافة الى ازدياد أعراض الاكتئاب كما كشفت عنها بعض اختبارات الشخصية .

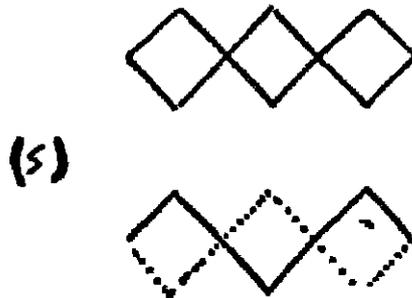
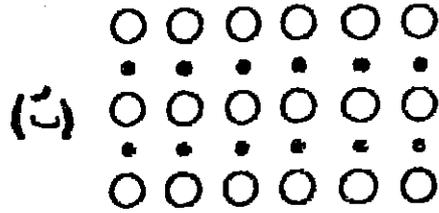
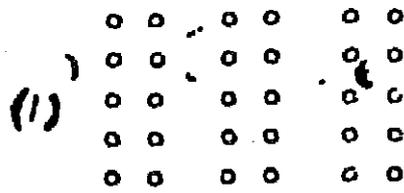
وقد يؤثر التوتر والقلق أيضا على طبيعة ادراك الفرد للظواهر او الأحداث . في تجربة قام بها « برونر وبوستمان » (١٩٤٩) . طلبا من المفحوصين مزاججة حجم رقعة مستديرة من الضوء على شاشة برقعة مماثلة يقوم المفحوص بعملها بواسطة قرص مستدير . وقد أجريت الدراسة في ظل ظروف تجريبية أربعة : (أ) تجربة للمزاججة البسيطة ، (ب) مزاججة يتعرض فيها المفحوص لصدمة كهربية خفيفة حينما يتناول القرص ، (ج) مزاججة ولكن مصحوبة بصدمة كهربية شديدة ، (د) مزاججة بدون صدمة . وقد بينت النتائج أن المفحوصين قد أتوا بمزاججات في الفترة الأخيرة أكبر من الفترة الأولى - أي أن القرص قد ظهر أكبر في الحجم . ويعنى ذلك أن التخفف من التوتر والقلق قد أثر في تقدير المفحوص للحجم . وتبين تجارب أخرى (تايلور وهينينج ، ١٩٦٣) أن القلق والشدة والضغط يمكن أن يؤثر حتى في السرعة التي يمكن بها أن يتعلم المفحوصون الارتباط البسيط . وتوجد دراسات عديدة توضح أثر القيم على الادراك . من الدراسات الأولى الرائدة في هذا الصدد ، تلك التي قام بها « برونر وجودمان » (١٩٤٧) . وقد أظهرت هذه الدراسة أن الأطفال الفقراء كانوا يميلون الى زيادة تقدير حجم العملة بدرجة زائدة عما فعل الأطفال الأغنياء . في هذه التجربة طلب الباحثان من مجموعة من الأطفال الاغنياء والفقراء في سن عشر سنوات مزاججة أقراس مختلفة من الورق بنقود مختلفة القيمة . وأوضحت المقارنة بين استجابات الفئتين من الأطفال أن الاغنياء تكون لديهم حاجة أقل الى النقود ومن ثم يميلون الى الاقلال من حجمها ، وأنه بقدر ما تزداد الحاجة الاجتماعية أو القيمة بقدر ما يتضخم الشيء المدرك .

وفي دراسة أخرى قام « بوستمان وبرونر وماك جينيز » (١٩٤٨) بتطبيق اختبار للقيم على مجموعة من المفحوصين لتحديد أبرز القيم الجمالية والدينية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية والفلسفية وغيرها لديهم . ثم عرض عليهم من خلال جهاز التاكستسكوب سلسلة من الكلمات تتعلق بهذه القيم . وقد اتضح أن المفحوصين قد أدركوا غالبا الكلمات التي تتفق مع قيمهم كما اتضح من الاختبار .

تكشف هكذا دراسات كثيرة عن التأثير الهائل لنظام الحاجيات والاتجاهات والقيم كمحددات ذاتية للادراك .

مبادئ التنظيم الإدراكي

يتحدد نوع العالم الذي نعيش فيه بمجموعة من المبادئ أو القوانين التي تنظم ادراكنا له . هذه المبادئ أو القوانين المختلفة ، بالإضافة إلى ما سبق ذكره من عوامل أو محددات الإدراك ، توفر التنظيم والمعنى للإدراك . وفيما يلي نعرض لأهم مبادئ أو قوانين التنظيم الإدراكي perceptual organization كما كشفت عنها مدرسة الجشطالت أساساً :



شكل رقم (٧)

ويوضح مبادئ التقارب «ا»، والتشابه «ب»، والفتق «ج»، والاستمرار «د» في الإدراك

التقارب : Proximity

تميل الأجزاء التي تكون متقاربة من بعضها في الزمان أو المكان الى ادراكها معا . يوضح شكل رقم (١٧) كيف ترى الدوائر في ثلاث مجموعات أو وحدات .

التماثل : similarity

تميل الى ادراك الأجزاء المتماثلة معا على أنها تشكل مجموعة (شكل ٧ ب) . فظالما أن الدوائر والنقط تبدو « منتمية » معا ، فاننا نميل الى ادراكها كصفوف بدلا من أعمدة .

الغلق : closure

يوجد ميل في ادراكنا الى تكملة الأشكال الناقصة - أي الى سد الفجوات لكي ندرك المثيرات ككل ذي معنى . ففي شكل رقم (٧ ج) ندرك ثلاث مربعات رغم أن الأشكال غير مكتملة .

الاستمرار : continuity

ويعنى الميل الى ادراك الأشياء كنماذج مستمرة بدلا من ادراكها كأجزاء منفصلة (شكل ٧ د) .

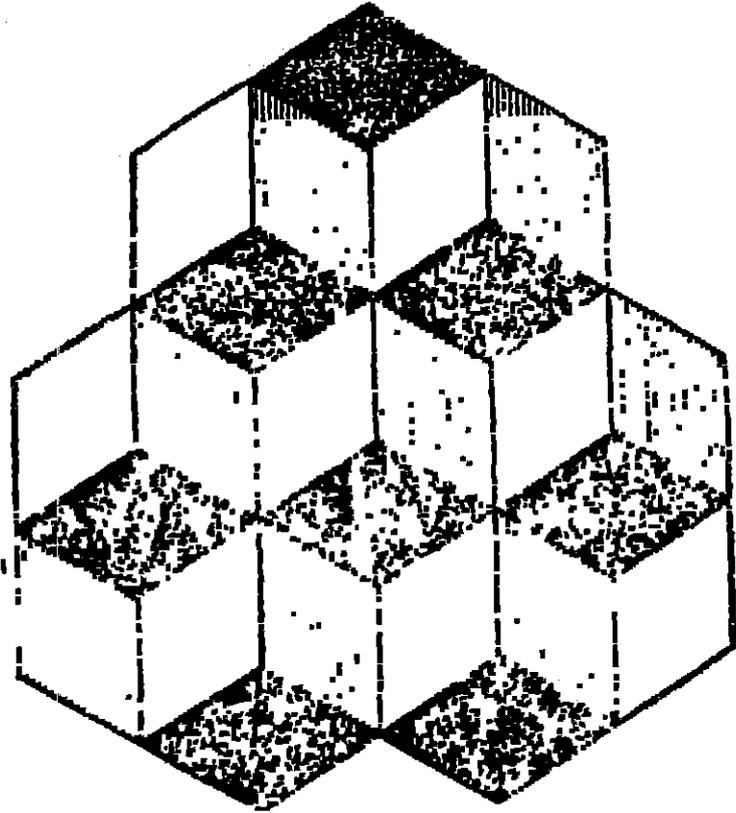
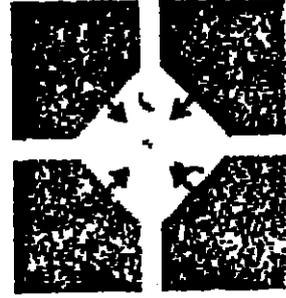
الامتلاء : Prägnanz

ويعنى الميل الى ادراك الشكل على أنه شكل « جيد » بقدر الإمكان في اطار شروط المثير . والعكس « الجيد » هو ذلك الشكل الذي يكون متناسبا ، بسيطا ، ثابتا ، والذي لا نستطيع جعله أكثر بساطة أو أكثر نظاما .

وتذهب بعض نظريات الادراك الى أن طرق ادراك المثير هذه غير متعلمة، كأمثلة فطريا في خصائص الفرد المدرك (بورنج ، ١٩٤٦) . ومع ذلك ، تبدو قضية المحددات الفطرية للسلوك الإدراكي موضع خلاف وجدل بين نظريات علم النفس .

العلاقة بين الشكل والأرضية : Figure - ground relationship

كل شكل ندركه غالبا على أرضية : ففي أي مثير إدراكي يوجد في الغالب جانب أو جزء من المثير يبرز كشكل في وقت معين على أرضية معينة .



شكل رقم (A)

يوضح ظاهرة الأشكال المتعكسة : فحيانا ندرك الشكل على انه رأس أو كأس ، أو الجزء الأبيض أو الأسود في المربع أو تتحرك المكعبات نحو الشخص الملاحظ أو بعيدا عنه ، فالتمييز بين الشكل والأرضية غير واضح

ويتضح هذا المبدأ في ملاحظتنا اليومية : الجبل يبرز على السماء التي تبدو من خلفه ، والبرتقال على أوراق الشجرة الخضراء ، والمثلون على الفرقة . وفي رسم لوحة ، يقدم الرسام الموضوع أو الفكرة الرئيسية على أرضية معينة ، كأن تكون معركة أو حقل في القرية أو شارع في المدينة . وفي تقديم قطعة موسيقية يبرز اللحن المميز ليبر عن الفكرة أو المعنى (الشكل) على أرضية من المصاحبات الموسيقية .

وحيثما لا يتحدد الشكل والأرضية بوضوح ، قد تحدث تنقلات وتحولات في الإدراك بسبب نقص المرجع reference أو المرسى anchorage . فالعلاقة بين الشكل والأرضية للأجزاء المختلفة من المثير قد تتغير في أوقات مختلفة بما يطلق عليه « الأشكال المتعكسة » (reversible figures) . ويتضح ذلك من الشكل رقم (٨) : فمرة يبرز الشكل كرأس أو كأس ، أو الجزء الأبيض أو الأسود ، أو تتحرك المكعبات نحو الشخص الملاحظ أو بعيدا عنه ، وهكذا بطريقة متناوبة متعكسة . في أشكال مثل هذه لا يوجد تمييز واضح بين الشكل والأرضية . لذا يبقى المثير الحسى كما هو ، ولكن يتغير الإدراك وفقا للمعنى الذى يحمله الموضوع بالنسبة للشخص الملاحظ .

ويستخدم مبدأ « الأشكال المتعكسة » ليبين أن الخبرة السابقة بمثيرات متشابهة والحالات العقلية للشخص الملاحظ يمكن أن تحدد أى أجزاء من المثيرات المركبة سوف تسيطر كشكل أولى . أى أن الخبرة ، فى هذه الحالة ، تحدد ذلك الجانب من المثير المركب الذى يبرز كشكل (ليبر ، ١٩٣٥) .

ثبات الإدراك Constancy :

من الحقائق ذات الدلالة فى سيكولوجية الإدراك ما يعرف بثبات موضوع الإدراك object constancy فالأشياء تحتفظ بشكلها وحجمها ولونها حينما تتغير الانطباعات الفيزيقية التى نستقبلها منها بشكل ملحوظ . ويحدد إدراك موضوع معين وبكل خصائصه على أنها ثابتة وغير متغيرة رغم الاحساسات المتغيرة باستمرار لتلك الخصائص التى نستقبلها عن طريق أعضاء الحسى - مجال ثبات موضوع الإدراك . فالمنضدة ، مثلا ، تظل شكلا قائم الزوايا ، رغم أنها قد تبدو لنا كزاوية حادة إذا نظرنا إليها من إحدى أركانها . وتميل الأشياء والأشخاص والحيوانات الى أن تحتفظ بحجمها المعروف وبخصائصها المألوفة حينما نراها من أبعاد مختلفة وفى شروط مختلفة من الوضوح .

وقد أدى تحديده مبدأ ثبات الإدراك الى دحض ما كان يعرف بـ « نظرية استنساخ الإدراك (Perception Copy theory) . تقوم هذه النظرية على افتراض



شكل رقم (٩)

ويوضح كيف اننا لو نظرنا
 الى الشخصين بعين واحدة
 يبدوان متساويين في الطول
 تقريبا ، ولكن اذا نظرنا
 اليهما بكلا العينين يبدوان
 مختلفين تماما . ولكن بالتمعن
 في هذه الاشكال ندرنا ان
 رسم الحجرة هو المثلل
 لادراكنا ، وان الشخصين
 ليسا بح متساويين في الطول
 بلوحة عائلة .

فج يقرر أن معرفة العالم تتألف من تسجيل سلبي لتلك المثيرات التي تتواتر على أعضاء الحس بحيث أن ادراكنا ، وفقا لهذه النظرية هو عبارة عن انعكاس كمرآة للعالم المحيط بنا . ومن الحقائق التي تبنت ضد هذه النظرية أن ثبات الشكل واللون والحجم يصبح مقررا في مرحلة المراهقة خاصة . هنا تؤكد معظم نظريات الادراك على عوامل التعلم والخبرة . ويكون الادراك بذلك هو الناتج النهائي لمجموعة من الاتصالات الحاسوبية . تسبب الحصيلة السابقة من الخبرة ، يكون في مقدورنا الخروج بمعنى من الادراك حتى حينما نتعرض لخبراتنا الحاسوبية للبلبلية تجريبيا . في شكل رقم (٩) يظهر شكل الحجر المحرف بمهارة كشكل عادي اذا نظرنا اليه « بعين واحدة » من موضع محدد ، فيبدو الرجلان متساويين في الطول تقريبا . ولكن اذا نظرنا الى الشكل بنظرة عادية (أى بكلا العينين) ، يبدو الرجلان مختلفين في الطول تماما . الا أننا نفسر الاختلاف في الحجم كمسألة ترتبط بالمسافة : فلا ندرك الشخص الموجود على الجانب الأيسر على أنه ضئيل الحجم ، والشخص الموجود على الجانب الأيمن على أنه عملاق . فلما كان الادراك يعتمد على استنتاجات نستخلصها من الخبرة السابقة ، فإنه يعد كنوع من معدل الاستجابة average response أى « الاستجابة الأكثر احتمالية » في ضوء ما نعرفه . فالشخص الراشد الذي ينظر من مبنى عال على حركة السيارات في الشارع يدركها كسيارات وليس كلعب ، بخلاف طفل الرابعة من العمر الذي يدركها كلعب وليس كسيارات بحجمها الطبيعي .

خداع الإدراك : Illusion :

تنطوي دراسة خداع أو الإدراك الخاضع للمثيرات على مصدر غنى من البيانات والمعلومات عن العمليات الإدراكية . والخداع هو ادراكات مضطربة أو قائمة على سوء التأويل . وهو في ذلك يختلف عن «الهوسات» hallucinations التي تعتبر ادراكات مزيفة تماما للواقع ، مثل الشخص الذي يسمع أصواتا لا يسمعها أحد غيره . وتذكر الدراسات العملية بتجارب متعددة توضح كيف أن الإدراك يتحدد بالشخص الملاحظ أكثر مما يتحدد بالمثير الموضوعي . ويوضح الشكل رقم (١٠) بعض التجارب الكلاسيكية التي تكشف عن هذه الظاهرة ...



أيهما أكبر أو أطول "أ" أو "ب"؟



ما الخط الذي يكون امتدادًا
للخط الموجود على اليسار؟



هل الخطوط متوازية؟

شكل رقم (١٠)

خداع الإدراك - يتأثر خداع الحجم والاتجاهات بعاداتنا الإدراكية

ففي الرسوم العليا من الشكل رقم (١٠) يبدو الخداع في أن «أ» أطول أو أكبر من «ب» بسبب الأسهم أو التقاطع بالنسبة للخطوط أو وجود الدائرة الوسطى في نسقين مختلفين من الدوائر . وفي الرسم الأوسط قد يتراعى لنا على أن الخط الأول هو الامتداد للخط الموجود على اليسار ، في حين أن الامتداد الحقيقي هو الخط الثالث . وفي الرسوم السفلى ينتج الخداع من الخطوط التي تبعد على البلبلة والتشويش الموجودة كخلفية لها ، في حين أنها خطوط متوازية بالفعل .

ومن ظاهرات خداع الإدراك ما يعرف بـ « خداع القمر »
(moon illusion)

حيث يظهر القمر عند الأفق على أنه أكبر مما لو كان عموديا فوقنا . وقد يتسبب الخداع عن وجود متغيرات متعددة متضاربة لا نستطيع تحديدها

وفقا للخبرة المعتادة • وينشأ الخداع أيضا من الحالة أو التوقع • فإذا كنا نقرأ في رواية في المساء تنخر بالعنف ، فقد نفسر صوت ارتطام الريح بالنافذة على أن لصا يحاول اقتحام المنزل • وحينما نبحث عن صديق وسط الزحام ، كثيرا ما يتراعى لنا خداعا في نموذج أشخاص آخرين •

ويكمن تفسير الكثير من ظاهرة خداع الإدراك بميل الشخص الملاحظ إلى عمل كلييات متكاملة ذات معنى من الثورات المركبة المقدمة إليه •

الإدراك فوق الحسي (ESP) Extrasensory perception :

من التحديات التي تواجه أصحاب نظريات سيكولوجية الإدراك الاعتقاد بأن المعلومات قد تنتقل خلال قنوات أخرى غير الميكانيكيات الحسية المعروفة • ويتضح ذلك في الظواهر غير العادية التالية :

التخاطر (اتفاق الخواطر) telepathy - وهو انتقال الفكر من عقل لآخر ، الفراهة clairvoyance - وهي معرفة ما يقع في وقت آخر أو مكان آخر ، وسبق المعرفة precognition - أي التنبؤ بالأحداث في المستقبل • ومن هذه الظواهر أيضا ما يتردد عن قدرات بعض الأفراد « الحساسين » ، الذين يستطيعون مثلا أن يتحسسوا لون المثير باللمس وبدون رؤية •

ورغم أن ظواهر الإدراك فوق الحسي غير عامة وغير متكررة بحيث يمكن إخضاعها للضبط والتناول العلميين ، ورغم أن علماء النفس نتيجة لذلك يميلون غالبا إلى اغفالها في بحوثهم ، إلا أنها ولا شك تمثل تحديا لعلم النفس ، وتترك الباب مفتوحا لمزيد من البيانات العلمية في المستقبل •



البيولوجية / الشخصية

معنى الشخصية: تعرف الشخصية على إنها مجموعة من السمات والخصائص التي تميز شخص عن شخص آخر. وتعرف أيضاً على أنها مجموع الأنشطة التي يمكن اكتشافها عن طريق الملاحظة الفعلية للسلوك لمدة كافية بقدر الإمكان لكي تعطي معلومات موثوقة.

العوامل المؤثرة في الشخصية: هناك محددات كثيرة تدخل وتؤثر في تكوين شخصية الفرد يمكن حصرها في محددتين:

أولاً: المحددات البيولوجية للشخصية: وتتمثل بـ:

1- الوراثة: وهي تلك الإمكانات التي يرثها الإنسان وتولد معه بالفطرة، وهي التي سوف تمكنه من التفاعل مع كافة المثبرات والاستجابات لها.

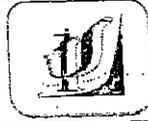
2- التكوين الغدي: حيث تؤثر الغدد الصم على الشخصية، وهذه الغدد الصم تصب إفرازاتها في الدم مباشرة ويسمى إفرازها بالهرمون وكمية الهرمونات التي تفرزها صغيرة جداً ولكنها ذات تأثير كبير، وهذه الغدد تقوم بدور هام في نمو الجسم وعمليات الهدم والبناء والنمو العقلي والسلوك الانفعالي، ومن أهم هذه الغدد: الدرقية والنخامية والكظرية وغيرها.

ثانياً: المحددات الاجتماعية للشخصية: وتتمثل بـ:

1- الثقافة والشخصية: الثقافة هي نتاج إنساني للتفاعل بين أفراد المجتمع، وتشتمل الثقافة النظم والعادات والتقاليد الاجتماعية.

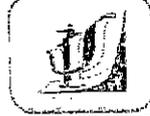
2- الأسرة: عن طريق الأسرة يشبع الطفل حاجاته النفسية وعن طريق الرعاية السليمة للطفل من قبل الوالدين تتكون الشخصية السوية.

3- المدرسة: انتقال الطفل من البيت إلى المدرسة حدث هام في حياته؛ لأن المدرسة بيئة جديدة لها نظم وواجبات لم يعهدها الطفل من قبل، ويذكر أن المدرسة قد تكون خبرة صدمية للطفل المدلل إلا أنه يستفيد منها فوائد جمة، أبرزها انتزاع هذا الطفل من مركزية الذات.



خصائص الشخصية:

- 1- الشخصية شعورية: إن الصفة المشتركة في جميع الشخصيات هي الشعور، تلك القابلية الفردية التي نمتلكها وندرك بها ما يجري، وهناك درجات للشعور، فخلال اللحظات التي تسبق تماماً النوم العميق أو خلال وقت التعب يأخذ شعورنا بالضعف التدريجي وتبدأ درابتنا لبيئتنا تقل شيئاً فشيئاً.
- 2- الشخصية تتوافق باستمرار مع بيئتها: إن جميع نشاطات الفرد هي توافق أو رد فعل لبيئته وحياته الداخلية فتصرفات الفرد إنما هي سلسلة من التكييفات الشخصية الخاصة.
- 3- الشخصية تسعى لتحقيق أهداف خاصة: إن وجود الأهداف في حياة الإنسان هي الخاصية الثالثة المهمة للشخصية، إذ يفسر السلوك الإنساني عن طريق فهم تلك المقاصد والأهداف التي توجه تصرفاته، فحينما يجهد الطالب نفسه لضبط مادة دراسية فإنه يسعى إلى هدف.
- 4- الشخصية تؤدي عملها من حيث هي ككل: نحن لا نستطيع أن ندرك نشاط أي عضو من أعضاء جسم الإنسان بمفرده، وأن أعضاء أي كائن حي في خدمة الكائن كله.
- 5- الفاعلية: فالشخص السوي يصدر عنه سلوك فعال، وموجه نحو حل المشكلات والتغلب على الضغوط عن طريق المواجهة المباشرة لمصدر هذه المشكلات والضغوط.
- 6- الكفاءة: الشخص السوي يستخدم طاقاته من غير تبديد لجهوده، وهو من الواقعية بدرجة تمكنه من أن يعرف المحاولات غير الفعالة، والعقبات التي لا يمكن تخطيها والأهداف التي لا يمكن بلوغها، وهو في هذه الأحوال يتقبل الإحباط وضياع الأهداف ويعيد توجيه طاقاته.
- 7- الملائمة: الشخص السوي لديه أفكار ومشاعر ملائمة، فإدراكه متنسق مع الواقع وأحكامه تقوم على أساس معلومات مناسبة ويجب أن يكون السلوك ملائماً لعمره والمستوى الذي بلغه من النضج.
- 8- المرونة: تعد المرونة من أول مستلزمات الإنسان لكي يحيا حياة متوافقة سوية، والعكس صحيح أي أن التصلب مدعاة لحدوث الاضطراب والتوتر وسوء التكيف.
- 9- القدرة على الاستفادة من الخبرات: يتميز الإنسان السوي بقدرته على التعلم من الخبرة والاستفادة من التجارب الماضية، وهو ما يفقده الشخص العصابي أو المعادي للمجتمع.



- 10- القدرة على التواصل الاجتماعي: تقوم حياة الإنسان على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والشخص المتوافق اجتماعياً يشارك في ذلك إلى أقصى حد، وتتميز علاقاته الاجتماعية وتفاعله بالعمق والاقتراب والاستقلال في الوقت ذاته.
- 11- تقديرات الذات: الشخص السوي المتوافق يتصف بتقدير ذاته إيجابياً، ويدرك قيمتها من دون إفراط أو تفريط، ويشعر بالاطمئنان والأمن، ويعترف بجوانب ضعفه ويحاول علاجها أو تقويتها.
- 12- القدرة على الاحتمال: تحمل الأزمات والنقد والإحباط والفشل.
- 13- التخلي عن أساليب السلوك الطفولية: كالأنايية والغيرة وحب التملك، فالشخص الناضج انفعالياً غير أناني يحب لغيره ما يحب لنفسه.

أنواع الشخصية: للشخصية الإنسانية أنواع عدة نذكر منها:

- 1- الشخصية الانطوائية: إن أهم ما يتصف به الشخص الانطوائي هو تحاشيه للاتصال الاجتماعي ورغبته في الانعزال والوحدة، وهو يميل إلى التأمل ولتجنب التماس مع الواقع إلا بأقل قدر لازم، ويرى أن الواقع عقبة أمامه، ويحاول تجنبه بكل وسيلة ممكنة، وهو قليل الاهتمام بالنواحي المادية من المحيط ويفضل عليها الاعتبارات النظرية والمثالية، وهو حساس المزاج.
- 2- الشخصية الانبساطية: خصائصها على نقيض الانطوائية، فالانبساطي اجتماعي الاتجاه، واقعي التفكير يميل إلى المرح، ينظر إلى الأشياء لقيمتها المادية لا لأهميتها المثالية، وهو قليل التحسس للإثارات العاطفية .
- 3- الشخصية الشيزية: خصائص هذه الشخصية تشبه إلى حد كبير خصائص الشخصية الانطوائية الشديدة يضاف إليها بعض المظاهر العاطفية أو الجمود العاطفي. وتبدو الانفعالات العاطفية أحياناً وهي غير موافقة في طبيعتها ودرجتها للعوامل التي تثيرها. وصاحب هذه الشخصية حساس، عنيد، شكوك، وكتوم قليل الرغبة في إقامة الصلات الاجتماعية أو الصداقات، ولا يرغب في ممارسة الألعاب الجماعية، يفضل الكتاب على الناس، وكثيراً ما يوصف وهو طفل أو حدث بأنه ملاك .
- 4- الشخصية الكئيبة: يميل صاحب هذه الشخصية إلى الانعزال، ويركن إلى التشاؤم، ولا يجد في حاضر الحياة متعة، ولا يرى في المستقبل أملاً يجذبه إليه. يشعر بعدم القدرة على العمل والإبداع، وأن شعر بذلك لم يجد في نفسه الدافع الكافي للسعي إليه وإدراكه. وهو عظيم التحسس بالمسؤولية يتمتع بضمير قوي، يحاسب نفسه على الخطأ، ويلوم نفسه لأقل الأسباب، ويحمل نفسه أكثر من حقها من المسؤولية عما يجري حوله.



5- الشخصية المتقلبة: صاحب هذه الشخصية يعرف بسرعة التقلب في الشعور والعاطفة من حالة إلى عكسها ويتأرجح مزاجه في حدود واضحة الفروق من هدوء أو عصبية ومن فرح إلى غم.

6- الشخصية القلقة: الصفة الغالبة في هذه الشخصية هي شعور الفرد بعدم الارتياح، وتوقع الخطر من مصدر ما غير واضح، وقد يكون المصدر واضحاً غير أن رد الفعل أكثر شدة وإقلاقاً للفرد بما يقتضيه الوضع للفرد المثير للقلق، لهذا نجد صاحب الشخصية القلقة في حالة استعداد وتحفز دائمة توقعاً للخطر وتأهباً لملاقاته وتجنباً له.

7- الشخصية التساوية الإلزامية: أهم خصائص هذه الشخصية التقيد بالدقة، والالتزام بالنظام والترتيب والحرص على النظافة. ويبدو صاحب هذه الشخصية وكأنه في حالة تحفز دائم للشك في ان ما يعمله هو الصواب، فهو دائم الرجوع إلى نفسه ومحاسبتها، يسعى نحو الكمال في كل شيء، ويتفرغ بكلية لمسؤوليته وإن كان يجد من الصعب عليه اتخاذ قرارات حاسمة فيها، وهو عنيد في الرأي وكأنه ملزم على هذا العناد إذا خطرت له فكرة لم يستقر أو يهدأ حتى ينفذ ما أوجت له به .

