علم النفس العام

الفصل الاول

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 كالادراك 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 لاتشغل

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

الرابعة: اقترانه بالسلوك وبخاصة بعد ظهور المدرسة السلوكية على يد بالوف Pavlov ووطسن 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، واشار ابن خلدون الى نظرية في التعلم عندما قال بوجود ميل فطري الى التجمع، والى الصلة بين سمات 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 فونت Wundt اول معمل تجريبي لعلم النفس في مدينة لايبزك بالمانيا.

تحديد مصطلح علم النفس الحديث واهدافه واهميته:

يعرف علم النفس الحديث اوالمعاصر بانه : العلمالذي يدرس السلوك والعمليات العقلية[٣] اوانه علم نشاطات الفرد كما يرى ودورث Woodworth سواء اكانت تلك النشاطات حركية Motor او عقلية (معرضية) 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 مستوي الجماعات .

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

٣. البحث النظري والمجالات التطبيقية .

٤. الاهتمام بسلوك الحيوانات

ام اهداف علم النفس[١] فقد حددتها الادبيات النفسة 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 اوبينها وبين ظواهر نفسية اخرى .

٢. التفسير Explanation : ويتمثل في الكشف عن العلاقات السببة 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 التنبوء بالظاهرة النفسية اذا كان الباحث قادرا على وصف ماسوف 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 لأن التطورات العلمية والتكنولوجية التي شهدها انسان هذا القرن فرض عليه مشكلات تتطلب من علم النفس تشخيصها اواتخاذ 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 ا لمهنية 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 الانسان المناسب في المكان المناسب.

٤. **علم نفس الشواذ Abnormal Psychology**

ويهتم بدراسة الاسس النفسة 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 Psysiological-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 بالمراهقة والشباب والنضج وانتهاء بالكهولة.

٨. **علم النفس الاجتماعي Social Psychology**

ويهتم بدراسة علاقة الشخص بالجماعة وعلاقة الجماعات بعضها بالبعض، 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 الحربي**	**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 الرأي 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 .

علاقة 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 نحوٍ 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. وان للمجتمع والثقافة السائدة أثراً عميقاً في صياغة شخصية الفرد وتفكيره وسلوكه، وان سلوك الإنسان يصدر من كائن حي يعيش في مجتمع، فلابد 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.

مدارس 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 ،اذ ترى هذه المدرسة انه بدلاً من تحليل العمليات العقلية (البناءات) لابد 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 الجشطلت	**5- مدرسة التحليل النفسي**	**6- مدرسة علم النفس الإنساني**
أنشأت هذه المدرسة في المانيا على يد العالم (فريتمر)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 كتابة أراء أهل المدينة الفاضلة فرع علم النفس الاجتماعي وذلك بتحديده 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):-

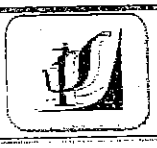
لقد اهتم ابن سينا بالإدراك الحسّي حيث إنه وضح لنا كيف يدرك العقل الكليات، وله آراء متنوعة عن بعض الانفعالات لدى الإنسان التي تميزه عن الحيوانات مثل إنفعال الضحك والبكاء والتعجب والخجل وأهتم بالأمراض الجسمية التي نشأت لأسباب نفسية وهو ما يعرف الآن بأسم (الطب الجسمي النفسي) وهو فرع من فروع علم النفس المعاصر.

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 بنوعيها الحب والكره 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 كالتفكير 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 لقلة 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 بالتعقد والمرونة معاً إذ يكون معقد لأنه يتبع ما يكون عليه من رقي في مضمار السلم ألنشوئي 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):-

اولاً: 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 متنحية 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 المتنحية لون الجلد الأبيض الشعر الأحمر العيون الزرقاء .

العوامل الوراثية المؤثرة في السلوك في البيئة الجنينية:-

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 اقل ينتج عنه التخلف العقلي.

2- عامل (R H) الذي يسمى بالعامل الريزيسي وهو احد 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.

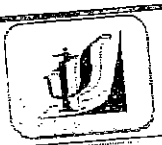
3- هناك بعض الأمراض التي تنتقل بالوراثة والتي تنقلها جينات متنحية ومنها (السكري) وهناك أمراض الخلايا العصبية والنخاع الشوكي والتي ثبت إنها تنتقل بالوراثة مما يؤدي إلى الشلل والعمى والضعف العقلي مما يؤثر على سلوك الطفل.

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 هذهِ 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 لاحقا 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 وان يكون سلوكهم سوياً وان لعلاقة الطفل بوالديه وعلاقة الوالدين فيما بينهم لها دور كبير في نمو شخصية الطفل نمواً سليماً مما يؤثر بالتالي على سلوكه سلباً أو ايجابياً. 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 أو السلوك العدائي والتمرد وعدم القدرة على تبادل العواطف وسوء التوافق مع الآخرين.

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 الغرباء والتشبث بالأم 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/ الدوافع

إن **مفهوم الدافعية** كان محوراً لاهتمام العديد من الباحثين، إذ نلاحظ في الأدب الذي كتب عن الدافعية 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 إستمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف.

فالدافع بهذا يشير على انه عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو تحقيق هدف محدد في البيئة التي يتفاعل معها.

وظيفة الدافع:-

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

الدافعيـة

السلوك الانسانى نتاج مؤثرات كثيرة ، مركبة ومتغيرة ، تتجمع وتتشابك وتتغير على نحو مستمر • واذا أردنا أن نتنبأ بسلوك شخص ما فى موقف معين علينا أن ندرس هذا المركب من التأثيرات ، وفقا للعناصر الأربعة التالية :

(١) خصائص الموقف الخارجى •

(٢) الحقائق الثابتة المتعلقة بالتكوين البيولوجى للشخص •

(٣) التاريخ الماضى للشخص المتعلق بعوامل الاثابة والعقاب فى مواقف مشابهة وبحصيلة من الخبرة السابقة •

(٤) الحالة الراهنة للدافعية ، أى ما يتعلق بحاجاته أو دوافعه ••

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

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

معنى الدافعية

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

متضافرة في نسيج متشابك • وتعرف القوى التي تهيىء السلوك الى الحركة وتعضده ، أو تنشطه وتبعث الطاقة اللازمة فيه ، بالدوافع أو الحوافز أو الحاجات بشكل متنوع • واذا كان السلوك ذاته يمكن ملاحظته ، الا أن الدوافع يمكن الاستدلال عليها من السلوك ذاته •

مثال : طالب يدخل المكتبة ، ويتوجه الى أرفف الكتب ، ويأخذ في 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 التي قام بها الطالب يستنتج معظم الباحثين دافعا من الدوافع : أن الطالب « أراد » كتابا معينا أو « احتاج الى » كتاب معين • واذ أخفق في أن يجده بسهولة ، طفق يبحث عن طريقة أخرى يلقى فيها التوفيق المنشود • وحالما يتوصل الى الشيء الذي يرغبه ويصير في متناول يديه ، ينتهي التتابع الأولي للسلوك (البحث) ويبدأ تتابع جديد (القراءة) •

يوضح هذا المثال خصائص معينة تشترك فيها الدافعية : فالدافع يستثير النشاط ايحركة ، ويحدد الوجهة التي يأخذها النشاط ، في سبيل الوصول الى الهدف وتحقيقه •

وتتضمن معظم تعريفات الدافعية كل هذه الخصائص • فعلى سبيل المثال ، يعرف « بول توماس يونج » (١٩٦١) الدافعية على أنها « عملية استثارة وتحريك السلوك او العمل ، وتعضيد النشاط الى التقدم ، وتنظيم نموذج النشاط » • أما « دونالد لندزلى » (١٩٥٧) فيعرف الدافعية على أنها مجموعة القوى التي تحرك السلوك وتوجهه وتعضده نحـــو هدف من الأهداف » •

يؤكد كلا هذان التعريفان ، وهما لاثنين من أعظم الثقاة في سيكولوجية الدافعية على الوظيفتين الأساسيتين للدافعية :

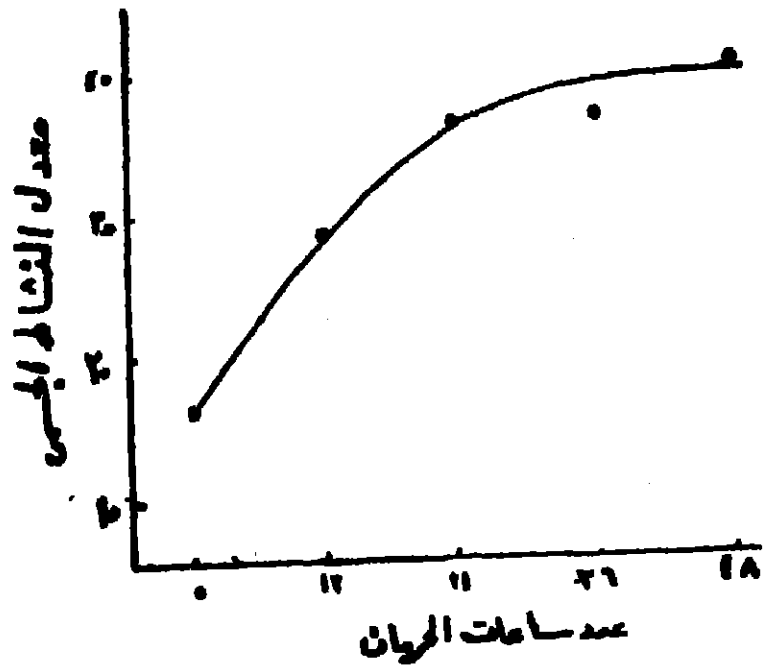
(١) الوظيفة التنشيطية energizing function (أو الوظيفة التحريكية arousing function).

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

وترتبط هاتان الوظيفتان ببعضهما ارتباطا وثيقا .

الوظيفة التنشيطية للدافعية :

لعل أبسط ايضاح يبين كيف أن الدوافع تنشط السلوك هو الخبرة العامة لتزايد النشاط البدنى أو النفسى حينما يكون الشخص « مدفوعا » ، أى يسلك تحت تأثير دافع معين . توضح تجارب « سيبجل وشتاينبرج » (١٩٤٩) هذه الحقيقة باستخدام أساليب قياسية متقنة : فحينما تحرم الفيران من الطعام ، وبالتالى تكون مدفوعة بالجوع ، يتزايد نشاطها الجسمى بالنسبة لعدد ساعات الحرمان من الطعام . (أنظر شكل رقم ٣) .



شكل (٣) : العلاقة بين تزايد النشاط الجسمى وعدد ساعات الحرمان من الطعام (سيجل 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 أي أشياء أخرى حوله . هذه الظاهرة قد درسها « لاذاروس وآخرون » (١٩٥٣) ، ووجدوا أن الأشخاص في حالة الجوع الشديد كانوا أسرع الى التعرف على صور الطعام أكثر من التعرف على صور الأشيـــاء 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 ، الا أنها كانت علاقة مركبة ، أكثر منها علاقة بسيطة واضافية . 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.

تعني 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 اساسيا 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) ، فى حين أن الأفعال أو الاداءات المختلفة التى تسبق الانجاز وتجعله ممكنا تعرف بـ « الاستجابات الوسيلية Instrumental responses .

وفى ضوء ما سبق ، يمكننا تعريف الدافع على أنه : « حالة للكائن الحى يمكن أن يستدل عليها من تتابعات السلوك الموجهة نحو اهداف معينة ، يؤدى تحقيقها الى انهاء التتابع • وتعمل هذه الحالة على استثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو الهدف » •

والدافعية بذلك « تكوين فرضى • وهى عملية استثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو الهدف » •

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

ففى حالة الجوع : يمثل الفئة الأولى من الأحداث أو الوقائع ـ عدد ساعات الحرمان من الطعام ، مقدار الوزن المفقود ، والتغيرات فى مستوى السكر فى الدم ، ومعدل انقباض المعدة • ومن ناحية أخرى ، يمثل الفئة الثانية ـ سرعة وقوة السعى الى الطعام ، والمثابرة على البحث ، والتلذذ بالطعام حينما يوجد •

تخضع كل هذه الأحداث أو الوقائع للقياس بوسيلة أو بأخرى • وتعتبر الأحداث « الداخلة » كمسبب 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 التى تقع «قبل» و «بعد» الجوع • وعن طريق هذه المقاييس يمكننا التوصل الى شبكة من العلاقات التى نعنى بها مصطلح « دافع الجوع » مثلا •

تهتم دراسة ديناميات السلوك أساسا، اذن ، 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 ، الميـــل ، الرغبـــة ، الغرض ، الهدف ، القصد ، النية ، الارادة ، وبعض هذه الألفاظ يكاد يكون مرادفا للآخر وبعضها يحتاج الى تحديد وتمييز .

فالمنبه مؤثر عارض في حين أن الدافع استعدادا 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 خارجة . والبواعث نوعان : ايجابية وسلبية . فالايجابية ، ما تجذب الفرد اليها 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 اليه ، هي النهاية التي يقف عندها السلوك المتواصل . ومع ذلك قد تكون نهاية لبداية أخرى وهكذا في تتابع سلوكي مستمر ، في حركة نشطة موصولة ـ هي الحياة ذاتها .

نظام الدوافع

يسلم الاتجاه الديناميي في فهم السلوك الانساني بان لكل سلوك هدف ـ هو اشباع حاجات الفرد .

والحاجة هي حالة توتر أو عدم اتزان تتطلب نوعا معينا من النشاط يؤدي الى اشباع الحاجة . والحاجات قد تشبع بطريقة مباشرة أو غـــير مباشرة . فالجوع ، مثلا ، حاجة تعبر عن نفسها في السعي الى الطعام . ولكن بعض الناس قد يشبعون هذا السعي فورا عن طريق تدخين سيجارة.

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

تناول طعام الغذاء لا تختف 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 لحاجاتنا 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 للدوافع (نظرية ماسلوفى الدافعية) :

تعتبر نظرية « أبراهام ماسلو » فى الدافعية من أعظم النظريات الرائدة فى هذا الميدان • تنتمى هذه النظرية الى المدرسة الوظيفية functionalism التى تزعمها ديوى ، وتختلط بالمدرسة الكلية holism لدى فرتيمر وجولدشتين وعلم النفس الجشطالتى ، وبالمدرسة الدينامية dynamism لدى فرويد وآدلر (أ• ماسلو ، ١٩٥٤ ، ص ٨٠) •

واذا 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 الكل 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 • وبقول آخر، السلوك « متعدد الدافعية » Multi — Motivated .

يقدم ماسلو مفهوم التصاعد الهرمي للغلبة أو السيطرة (Hierarchies of Prepotency) ليسير فهم نظام الدوافع وعملها المركب المتشابك • 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 يؤدى اشباع حاجة من الحاجات الى اطلاق الفرد ليحاول اشباع حاجات أخرى • فالشخص محكوم ليس باشباعاته ولكن بما يعوزه ويحتاج اليه •

وبالرغم من أن ماسلو يؤكد كلية الفرد ، الا أنه يتصور الحاجات مرتبة وفقا لنظام هرمي يمتد من أكثر الحاجات فسيولوجية الى أكثرها نضجا وتمدينا من الناحية النفسية • لذا يفترض خمس مستويات لنظام « الحاجات الأساسية » Basic needs. على النحو التالى :

المستوى الأول : الحاجات الجسمية ـ الفسيولوجية Physiological needs ، وهى الأكثر أساسية ، وتتمثل فى السعى الى الطعام والماء والهواء والدفء والاشباع الجنسى وهكذا •

المستوى الثانى : حاجات الأمن Safety needs ، وتتمثل فى تجنب الأخطار الخارجية أو أى شىء قد يؤذى الفرد •

المستوى الثالث : حاجات الحب Love needs وتتمثل فى الحصول على الحب والعطف والعناية والاهتمام والسند الانفعالى ، وذلك بواسطة شخص آخر أو أشخاص آخرين •

المستوى الرابع : حاجات التقدير والاحترام Esteem needs ، وهى الحاجات التى ترتبط باقامة علاقات مشبعة مع الذات ومع الآخرين ، وتتمثل فى أن يكون الفرد متمتعا بالتقبل والتقدير كشخص يحظى باحترام الذات ، وان يكون محترما ، وله مكانة ، وان يتجنب الرفض أو النبذ أو عدم الاستحسان •

المستوى الخامس : الحاجة الى تحقيق الذات Self ـ Actualization ، وترتبط بالتحصيل والانجاز والتعبير عن الذات : ان يكون مبدعا او منتجا ،

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

ويتضح من هذا النسق الذى تنتظم فيه الحاجات :

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

ثانيا ـ تتوقف مقدرة الفرد على اشباع الحاجات « العليا » بطريقة متسقة على المدى الذى 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 السوى للحب ، أو يعاق ، نتيجة لعدم اشباع الحاجات الأساسية كالحاجة الى الطعام أو الماء أو النوم .

يقول ماسلو :

« هذه الاهداف الأساسية مرتبطة ببعضها الآخر ، ومرتبة وفقا لتنظيم متصاعد هرمى لغلبة أو سيطرة مستوى من مستويات الحاجات . ويعنى هذا أن الهدف الأكثر غلبة وسيطرة سوف يحتكر الوعى وسوف يميل بذاته الى تنظيم تعبئة امكانات الاورجانزم المختلفة . ويقدر ما تتضاءل الحاجات الغالبة أو المسيطرة ، بقدر ما تخضع حتى للاغفال أو الانكار ، ولكن حينما تشبع حاجة من الحاجات اشباعا طيبا ، تبزغ 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 ـ كما يقرر ماسلو ـ جزئيا أكثر منه اشباعا كليا . الاشباع الجزئى ، اذن ، حالة سوية يتعلم معظم الأشخاص ان يتكيفوا لها . الا أنه اذا كانت احباطات الفرد ـ الناتجة أما من الاشباع غير الكامل للحاجات الأساسية أو من تعطل دفاعاته ـ كبيرة للغاية ، فانه يجبر فى

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

ومن الملاحظ فى نظرية ماسلو ، انه يضع « تحقيق الذات » على قمة نظامه الهرمى المتصاعد للحاجات • تشير هذه الحاجة ـ كما يقول ـ « الى رغبة الانسان فى مطابقة الذات Self-Fulfillment ويعنى بذلك ميله الى أن يصبح مالديه من امكانات Potentials محققا » (ماسلو ، ١٩٥٤ ، ص ٩١ ـ ٩٢) •

وهكذا يمكننا أن نعتبر تحقيق الذات على أنه القوة الدافعية الوحيدة، والحاجات النفسية كالأمن والحب والاحترام على أنها أجزاء منها •

انواع الدوافع :

يمكن تصنيف الدوافع الى فئتين كبيرتين :

(١) الدوافع البيولوجية ، ويطلق عليها **الدوافع الأولية** •

(٢) الدوافع المكتسبة أو المتعلمة ، ويطلق عليها **الدوافع الثانوية** •

الدوافع الأولية

وهى الدوافع التى تكمن فى الطبيعة البيولوجية للنوع الانسانى ، لذا تسمى كذلك **بالدوافع البيولوجية** • وتتضمن أساسا تجنب الجوع ، تجنب الألم ، والحاجة الى الاشباع الجنسى •

يطلق أحيانا على التكوينات الجسيمة الداخلية التى تنظم السلـــوك المرتبطة بالحاجات الأساسية كالأكـــل والشرب والنشاط الجنسى مصطلح « الغرائز »

فى بداية القرن الحالى ساد اتجاه يفترض ان الغرائز هى القوى الدافعة الأولية للسلوك الانسانى • وكان على راس هذا الاتجاه « وليم ماكدوجل » • يقرر هذا العالم الانجليزى أن القوى الدافعة الأساسية لكل أفكارنا 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 التعجب ، غريزة الهرب ويقابلها انفعال الخوف، الغريزة الاجتماعية ويقابلها انفعال الميل الى التجمع ، غريزة السيطرةويقابلها انفعال الزهو ، الغريزة الوالدية ويقابلها انفعال العطف والحنان ، وغير ذلك من الغرائز •

والتعريف التقليدى للغريزة هو أنها نموذج منظم ومركب للسلوك ، غير متعلم وغير مرن بدرجة أو بأخرى ، يميز النوع الواحد فى موقف معين • وقد استخدم مصطلح « غريزة » بمعانى 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 فى ظروف حضارية معينة• فمن المتعذر بدرجة كبيرة عزل ما قد يعتبر غريزى أوبيولوجى عن تاثير التعلم والخبرة ، بل حتى بين الحيوانات الدنيا تؤثر البيئة تأثيرا بالغا فى النشاط الغريزى •

ومع ذلك يمكننا التميز بين الدوافع الأولية والدوافع الثانوية •

فالدافع الأولى عام مشترك بين أفراد النوع الواحد جميعا مهما اختلفت بيئاتهم وحضاراتهم ، فحاجة الجسم الى الطعام والشراب لا يشذ عنها أحد ، فى حين أن الدافع المكتسب خاص بفرد او جماعة من الأفراد •

الدوافع الأولية يمارسها الكائن دون تعلم لأنه يولد مزودا بها • اما الدوافع المكتسبة فمتعلمة من البيئة الاجتماعية التى يعيش فيها الفرد • وبالرغم من شيوع بعض الدوافع بين الناس جميعا على اختلاف حضارتهم الا أنها مكتسبة • مثال ذلك الدافع الاجتماعى ، وهو الدافع الذى يبدو فى ميل الانسان الى الاتصال الاجتماعى والعيش فى جماعات •

الدوافع الأولية عضوية أى تثيرها عوامل فسيولوجية داخلية مثل دافع الجوع الذى يحدث نتيجة تقلصات المعدة • أما الدوافع الثانوية المكتسبة فهى بعيدة عن التكوين العضوى ، فالذى يثيرها عوامل نفسية واجتماعية مثل دافع التملك الذى يتاثر بالظروف المحيطة بالفرد •

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

أ ــ دوافع تعمل على المحافظة على وجود الفرد مثل حاجة الجسم الى الطعام والشراب والراحة والتخلص من الفضلات .

ب ــ دوافع تعمل للمحافظة على وجود النوع ككل مثل الدافع الجنسى ودافع الأمومة .

واذا كانت الدوافع الأولية تتضمن نواح ثلاث : هى الناحية الفسيولية والشعورية والنزوعية ، فهل يمكن تعديل الدوافع الأولية الفطريـــة ؟ لا يمكن التحكم فى الناحية الفسيولوجية لانها تتم آليا سواء رضينا أم لم نرض ، وكذلك لا يمكن تعديل الناحية الشعورية مثل حالة الجوع ، فلابد من حدوث تقلصات فى المعدة ولابد من الشعور بالالم . أما الناحية النزعية فهى التى يمكن تعديلها فى السلوك الذى تشبع به الدوافع بحيث لا يكون سلوكا منبوذا لا يرضى عنه المجتمع . وهنا تظهر أهمية البيئة والتعلم فى تعويد الفرد على اكتساب السلوك السليم وفى تهذيب وترقية الدوافـــع الفطرية .

وفيما يلى نتناول نوعا من الدوافع الأولية :

دافع الجوع :

فى حالة حرمان الكائن الحى من الطعام لفترة طويلة تحدث عدة تغيرات جسمية :

(١) انقباضات معدية .

(٢) تناقص معدل السكر فى الدم .

(٣) تزايد نشاط الجهاز العصبى المركزى .

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

هذه النتائج قد أيدتها بحوث كثيرة : فقد اتضح أنه بعد قطع الأعصاب من المعدة الى المخ ، كان المفحوصون يستجيبون كما لو كانوا فى حالة من الجوع • ومعنى ذلك أن الانقباضات المعدية حدث داخلى ضرورى لدافع الجوع ولكنها واحد من المتغيرات العديدة التى عادة ما تتضافر لاحداث الجوع •

وتوضح البيانات التجريبية ، من ناحية أخرى ، ان تأثيرات الجوع على السلوك تتغير مع الخبرة بدرجة كبيرة • ولذا حينما اخضعت الفئران لجدول منظم من الحرمان مع اطعامها فى نهاية كل فترة من الحرمان ، وجد أنها بعد عدة مرات قليلة أخذت تتناول كمية ثابتة من الطعام فى كل مرة بدلا من التهام أكبر قدر ممكن من الطعام • وتبين بعض هذه البحوث انه اذا ارتبطت الأطعام التجريبية مع الفترة المعتادة لتناول الطعام ، فان الحيوانات سوف تأكل أكثر مما لو كان الاطعام غير مرتبط بالفترات المنتظمة لتناول الطعام (مورجان ومورجان ، ١٩٤٠ ، لاورنس وماسون ، ١٩٥٥) •

وهكذا يتبين من الدراسات المختلفة ان 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 هى المحددات الأكبر للسلوك ، بل هى المحددات المسيطرة التى تتعلق بالوجود والبقاء •

الدوافع الثانوية

وهى تلك الدوافع التى يبدو أنها تشتق من خبرة الفرد وخاصة داخل ثقافة من الثقافات • لذا يطلق عليها كذلك مصطلح الدوافع المتعلمة او الاجتماعية •

تؤكد هذه الدوافع على أهمية عوامل الثواب والعقاب ـ تلك العوامل التى تتحدد اجتماعيا ـ فى تشكيل النماذج السلوكية التى تنبع منها • فمن حيث أصل الدوافع المكتسبة ، لا يكون لدى الطفل الوليد دوافع متعلمة • فالتعلم الذى يحدث خلال الطفولة يوجه ويتوسط بواسطة عوامل الثواب والعقاب المتعلقة بالدوافع البيولوجية ـ والوسائل الوجيدة للضبط التى يستطيع الوالدان مباشرتها فى هذا الصدد هى تقديم الطعام للطفل

بطريقة معينة وتجنيبه الألم وتوفير وسائل الراحة له ، وغير ذلك من وسائل اشباع حاجات الطفل المختلفة التى 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 استجابات منتظمه لا ترتبط بأى حافز بيولوجى • فمثلا ، اذا كان الاستحسان الوالدى لازما لاشباع الجوع خاصة فى البداية ، فان نمو الحاجة المتعلمة الى الاستحسان تتضح حينما يستجيب الفرد لموقف جديد يكون الاستحسان هو الهدف الوحيد فيه • وهكذا اذا كانت الدوافع المتعلمة فى أصلها تنشأ مرتبطة بالدوافع البيولوجية ، الا أنها تتباعد عنها بالتدريج وتتمايز لتشكل مجموعة منتظمة من الدوافع المكتسبة تكمن بدرجة كبيرة وراء تحريك النشاط النفسى وتوجيهه فى مسارات مختلفة من السواء والانحراف •

وتتسم الدوافع الثانوية أو المتعلمة بخصائص كيفية معينة • فاذا كانت الدوافع البيولوجية تشبع بعد تناول الطعام مثلا فى حالة دافع الجوع وبالتالى تختزل الحالة الدافعية ، فان الدوافع المتعلمة لا تسير موازيـــة باستمرار للدوافع البيولوجية بهذه الطريقة • وعلى العكس من ذلك غالبا ما يؤدى تحقيق الهدف الى خلق مثيرات جديدة تعمل على زيادة الدافع الاصلى • فمثلا، تحقيق درجة من النجاح يدفع الفرد الى المزيد من القدرة على الانجاز ، أو كما يقول المثل « النجاح يؤدى الى النجاح» •

... وتهتم دراسة الشخصية والسلوك اهتماما فائقا بقياس قوة الدوافع المتعلمة لدى الأفراد • واذا 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 الا انه بالنسبة للدوافع المتعلمة تكون المتغيرات الداخلة أقل وضوحا بصفة عامة لأنها لا تكمن فى الحاجات المباشرة لخلايا والأنسجة التكوين الحيوى للفرد ، ولكن ترتبط بتاريخ حياة الفرد . بما فيه من عوامل الثواب والعقاب ، الذى أدى الى اكتساب الدافع • وهذا ما لا يتيسر قياسه بسهولة ، فلقياسه ينبغى على الباحث ان يحاول

ضبط المتغيرات الداخلة التى سوف تستنشط أو تستثير الدافع وان ينتقى بعض الاستجابات الملائمة التى سوف تسمح له بقياس قوتها • ففى 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 يلى نتناول بعض الدوافع المتعلمة الأساسية فى بنية الشخصية، والتى تلعب دورا هائلا فى مستويات فاعلية عملية التعلم ، وفى تحديد مستويات السواء والانحراف كذلك • ويمكن تصنيف هذه الدوافع الى فئتين أساسيتين :

الفئة الأولى :

ويطلق عليها «الدافعية السلبية » ، كدوافع القلق والذنب والعدوان • وهى مجموعة من الدوافع المتعلمة كنواتج غير سارة لمواقف مؤلمة او مخيفة أو ضاغطة أو حتى صادمة •

الفئة الثانية :

ويطلق عليها « الدافعية الايجابية » ، كدوافع الاعتماد والتواد والانجاز • وهى تلك المجموعة من الدوافع التى تؤدى بالناس الى البحث عن العشرة والألفة والصداقة والمودة مع الآخرين ، والى تقديم العون والاغاثة والتضحية للآخرين •

الدافعية السلبية

(القلق ـ الذنب ـ العدوان)

القـــلق

اذا لاحظنا شخصا في حالة من الذعر أوالخوف أو اذا انصتنا اليهوهو يعبر عن مخاوفه ، من السهل أن نفهم أن سلوكه مدفوع بالقلق • ولكن غالبا ما يخبر الناس القلق بطرق مستترة دقيقة ، الأمر الذى يتطلب استنتاج الحالة الدافعية القائمة على القلق من عدد من الاستجابات المختلفة • ويمكن أن نحدد أربع فئات من الاستجابات تتبين القلق منها :

(١) السلوك الظاهرى الذى يصدر عن الفرد كنتيجة لبعض المثيرات•

(٢) التغيرات الجسمية ، خاصة فى الجهاز العصبى الذاتى أو التلقائى (autonomic nervous system).

(٣) الحركات اللاارادية مثل الارتعاشات •

(٤) المشاعر الذاتية للخوف أو الضيق ، والتى يمكن التعبير عنها لفظيا للشخص الملاحظ •

أنواع القلق :

يمكن تصنيف القلق الى نوعين أو مستويين أساسيين :

(١) القلق الموضوعي :

وهو تلك الحالة التى يشعر فيها الفرد بدرجة من التوتر حيال مواقف أو مشكلات معينة ، وهى تزول بزوال المؤثر ، مثل قلق الأب فى حالة مرض ابنه • ويتميز القلق فى هذه الحالة بأنه رد فعل طبيعى لهذه المواقف الضاغطة• ويعكس الظروف الموضوعية التى 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 تهديد الشخصية •

(٢) القلق المرضى (العصابى) :

وهو حالة مستمرة ، منتشرة ، يشعر فيها الفرد بالضيق والهم بطريقة غامضة • ولا يجد الفرد لهذه الحالة تفسيرا موضوعيا • ومثل هذه الدرجة المرضية من القلق تكون مصحوبة بمشاعر التهديد لكيان الفرد (قلق مهدد)، وتنسحب على مواقف واشارات متعددة (تعميم مثيرات القلق) • وهذه الدرجة من القلق عادة ما تتداخل مع الأعراض المرضية لتكون زملات (مركبات) للأعراض التى تتصف بها اضطرابات الشخصية •

مصادر القلق :

تولى مدرستا التحليل النفسى والسلوكية اهتماما كبيرا بدراسة القلق ـ طبيعته ومصادره وعلاجه ، لأنه يعتبر فى الكثير من الحالات محورا لاضطراب الشخصية •

أولا ـ مدرسة التحليل النفسى :

يذهب فرويد ، مؤسس مدرسة التحليل النفسى ، الى أن القلق يكمن فى التوقع : توقع « حالة الخطر » • ويعتبر أن « صدمة الميلاد » هى الخطر الأولى والنموذج لكل مواقف الخطر التالية واشاراته ، بل ان (أوتورانك) يعتبر كل قلق تكرار لصدمة الميلاد •

تتكون حالة الخطر من تقدير الشخص لقوته بالنسبة الى مقدار الخطر، ومن اعترافه بعجزه أمامه ـ عجزا بدنيا اذا كان الخطر موضوعيا ، وعجزا نفسيا اذا كان الخطر غريزيا • وهو فى عمله هذا يكون موجها بالخبرات الواقعية التى مر بها • (وسواء كان الشخص مخطئا فى تقديره أم غير مخطىء فليس لذلك أهمية فى النتيجة) • ويطلق فرويد على الخبرة الواقعية بحالة العجز التى من هذا النوع : « حالة صدمة » •

ويظهر الفرد قلقا هاما فى حفظ ذاته اذا استطاع أن يتنبأ بمثل حالة الصدمة هذه التى تؤدى الى العجز وأن يتوقعها بدلا من مجرد إنتظار وقوعها • ويسمى فرويد الحالة التى تتضمن سببا لمثل هذا التوقع : « حالة

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

« انني أتوقع حدوث حالة أشعر فيها بالعجز » أو « ان الحالة الحاضرة تذكرني بحالة صدمة سابقة ، ولذلك فانني أتوقع وقوع صدمة ، وانى اتصرف كما لو ان الصدمة وقعت فعلا ، بينما لا زال يوجد وقت لتجنب هذه الصدمة » .

فالقلق اذن هو من جهة توقع وقوع صدمة ، وهو من جهة أخرى تكرار للصدمة في صورة مخففة . وعلى ذلك ترجع علاقة القلق بالتوقع الى حالة الخطر التي هي حالة عجز يدركها الفرد ويتذكرها ويتوقعها (فرويد ، ١٩٥٧ ، ١٨٥ ـ ١٨٨) .

ولا يختلف تفسير أصحاب التحليل النفسي للقلق ومصادره عن تفسير رائدهم فرويد . فالقلق ينشأ من سعي الفرد الى الاستقلالية والتجديد من ناحية ، وشعوره بالأمن في التبعية والانضواء في جماعة القطيع من ناحية أخرى (أريك فروم ، وهاري ستاك سوليفان) . أما آدلر فيذهب الى ان مصدر القلق كامن في الشعور بالدونية والنقص .

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

ثانيا ـ المدرسة السلوكية :

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

تقوم الدراسات السلوكية التقليدية على اقتران مثير محايد بمثيرمؤلم، بما يؤدى الى حدوث تغيرات جسمية ذاتية (لا ارادية) لدى الفرد والى تعلم سريع لأى استجابة تساعد على التخلص من الألم والى تجنب المثير المحايد (والذى أصبح الآن مثيرا شرطيا) فى الظروف المقبلة .

ولا يختلف السلوكيون الجدد فى تفسير القلق كثيرا عما قدمته الفرويدية أو السلوكية الكلاسيكية . يفسر « ماورر» (١٩٥١) القلق فى « نظريته عن المثير ـ 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 يعتبرالقلق فىطبيعته 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 ـ يمكننا أن نطلق على ذلك تعلما للقلق عن طريق « العقاب » . أى أن القلق (عند أصحاب هذا الاتجاه) مرادف للتهديد بالعقاب وتوقعه » (أ.ماورر ، ١٩٥١ ، ص ٤٩٤ ـ ٤٩٦) .

هذا النموذج الذى تقدمه السلوكية ، وهو نموذج معمل أساسا ،لتفسير القلق ومصادره غير كاف . فعلى سبيل المثال : تصدر عن الطفل الوليد استجابات عن الضيق فى حالة ما يفزعه صوت عال أو حينما يفقد السند فجأة . بل وتبدى الحيوانات المتوحشة احجاما وسلوكا هروبيا وغير ذلكمن 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 أشكال اللاسويات السلبية ، خاصة الاضطرابات التي تتضمن حالات الاكتئاب ، ولكنه لم يلق الاهتمام العلمي الكافي الا في الفترة الأخيرة .

ترتبط معظم دراسات دافع الذنب بمفهوم « الضمير » conscience أو بمفهوم « الأنا الأعلى » super-ego عند أصحاب 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 الاغراء .

(٢) التهذيب الذاتي لاطالة قواعد السلوك .

(٣) الدلالة الواضحة للذنب حينما حينما يكسر الطفل هذه القواعد .

تدل هذه المظاهر السلوكية أن الطفل يتمتع بـ « ضبط مستدخل » internalised control قد مارسه بواسطة ما تعرض له من قبل من اثابة وعقاب . فالسلوك يخضع للضبط بواسطة المثيرات 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 حددها « سيرز وزملاؤه » ، وذلك في ضوء نظرية التعلم :

(١) مقاومة الاغراء : (resistance to temptation)

ويتضح ذلك حينما يعزف الفرد عن الاقدام نحو مثير يجذبه أو يغويه .

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

ومن ثم تعتبر مقاومة الاغراء حالة خاصة من التعلم الاحجامى 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 يغويه الشىء أو حينما يخطط للسرقة أو حينما يقوم بالفعل ببعض التحركات بطريقة استطلاعية 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 للمبادىء المعنوية الأخلاقية تتعلم بواسطة المبادىء 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 المبادىء 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 المبادىء 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

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 • واذا كان ذلك يحدث بدرجة كافية فان الطفل يتعلم أن أيسر وسيلة لكي يسترد بها عطف والديه اذا اقترف عملا خاطئا هو أن يعترف ويأخذ تصيبه من العقاب ، وأن يكف عن مثل هذه الأفعال بدون إرجاء • فتوقع النبذ والسعي الى العقاب الذى يتبع مخالفة القواعد الخلقية هـــو ما يصفه الفرد ذاته كشعور بالذنب • وبالنسبة للشخص الراشد قد يظل الشعور بالذنب محتفظا بمستوى متواتم يتزايد ويتناقص وفقا للاحتمال الحقيقي للعقاب •

الذنب المرضي :

يقوم التحليل السابق على تناول الذنب في ضوء مبادىء التعـــــلم الاجرامي • وهذا التحليل لا يختلف كثيرا عن تصور الذنب كما حددتـــه مدرسة التحليل النفسى التى اهتمت أساسا بالذنب المرضى الذى يظهر فى سلوك الأفراد الذين يبدو أنهم يسعون بصفة متكررة الى العقاب ولكن يتوصلون الى التخفف الوقتى منه •

يلخص « هندريك » (١٩٣٤) وجهة نظر أصحاب التحليل النفسى 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 التى تدرك على أنهما صور من تعذيب الضمير أو على أنها مشاعر عدم الكفاية • فمثلا ، الزوج الذى يعانى من زوجة « شاذة » قد يتلقى المدح من الغير عن طيبته فى تحملها والتضحية من أجلها ، بينما يكشف التحليل أنه يتحملها لأن الايذاء الذى تسببه يرضى لديه « حاجـــة لا شعورية الى العقاب » • ويلاحظ فى بعض الأحيان أن موت مثل هذه الزوجة أو الطلاق منها يؤدى الى التفاقم الملحوظ الصريح للعصاب النفسى الذى كان غائبا أو خفيفا من قبل ، لأن الذنب اللاشعورى كان يلقى ارضاءا بواسطة المعاناة الزوجية » •

ومع ذلك ، لا يثبت التحمل المستمر للعقاب فى المواقف الاجتماعية أو فى مواقف العلاقات المتبادلة بين الأشخاص أن الشخص الضحية يعانى من الذنب • ولكننانستطيع أن نرى أن الشخص الذى يكسر بعض التحريمات الاجتماعية بصفة متكررة قد يخفى وراءه تاريخ من السعى اللاشعورى الى العقاب وتعذيب الذات •

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

العدوان

يولى علماء النفس للعدوان aggresison والسلوك العدوانى اهمية خاصة فى دراساتهم • ويعنى مفهوم العدوان ذلك السلوك الذى « يقصد منه» ايذاء أو اقلاق شخص آخر ، وليس السلوك الذى يكون فيه الايذاء عرضيا بالنسبة لتحقيق هدف من الأهداف • أما العداوة hostility ، فهى حالة دافعية قد تؤدى الى سلوك عدوانى • وغالبا ما يلجأ علماءالنفس الى دراسة الاشكال الرمزية أو البديلة الدالة على العدوان ، كأن يذكر الفرد حكايات عدوانية أو يرسم صورا تنطق بالعدوان ، وهكذا •

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

العدوان كاستجابة للاحباط :

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

وهناك مصادر محتملة كثيرة تتعارض مع تحقيق هدف من الأهداف . فقد تكون العراقيل خارجية ـ أى شيء قد يمنع الفرد فيزيقيا من الوصول الى الهدف . وقد تكون العراقيل داخلية ـ فربما يكون موضوع الهدف من الممنوعات والمحظورات ، ولذا يعاق الاتجاه نحو الهدف بالخوف من العقاب أو أن الفرد تعوزه القدرة على الوصول الى هدفه وبالتالى يواجه باحباط مستمر فى مسعيه وجهده .

وتكشف الدراسات المختلفة التى أجريت على العدوان عن طبيعةالعدوان على النحو التالى :

(١) تؤدى مواقف العقاب المتكررة الى توليد شحنة عدوانية فى الفرد .

(٢) قد يخضع العدوان للكف بدرجة أكبر فى حالة وجود قوى تهدد بالعقاب (كالأشخاص ذوى المركز أو السلطة) منها فى حالة عدم وجود هذه القوى التى تبعث على العدوان .

(٣) يستدعى الاحباط استجابات لا عدوانية اذا كانت البيئة لا تتضمن مثيرات كافية للعدوان .

(٤) يتوقف شكل الاستجابة العدوانية ذاتها على المثيرات المرتبطـــة بالاتيان بالعمل العدوانى .

الدافعية الايجابية

(الاعتماد ، التواد ، الانجاز)

الاعتماد

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

ويعني الاعتماد الحاجة لأن يقوم الآخرون بحل مشكلة الفرد ، وبتهيئة الأمان له ، وبمساعدته 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 يستدعي 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 ذي قطبين) ، يكون قطباه (نهايتاه) متعارضين يجب أحدهما الآخر • يتضمن قطب الاعتماد على النفس أن الفرد 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 خانعا 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 السعي الى طلب العون من الآخرين سواء لاشباع حاجة ايجابية أو للحصول على الحماية من بعض الأحداث التي تبعث على الاشمئزاز أو التهديد •

وأحد 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 . أي أن السلوك الاعتمادي dependent behavior وسيلة للحصول على موضوعات أخـــرى للهدف .

أما في حالة الدوافع المتعلمة الأخرى ، فان 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 . الا أن الاعتماد لا يمكن أن يحدث في غياب دافع من الدوافع الأخرى ـ فحينما يتحول الفرد الى الآخرين طلبا للمساعدة ، فان هناك شيئا ما يريده مساعدة بشأنه .

ولهذا السبب ، يعمل دافع الاعتماد حينما يبدو الاتجاه الى طلـــب المساعدة من الآخرين أكثر اقتصادية مما لو قام الشخص بنفسه بحـــل 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 هذه المعايير . فمثلا ، في أمريكا لا يعتبر الشخص معتمدا اذا سعى الى مساعدة مهنية من المحامي أو الطبيب ، ولكنه يعتبر معتمدا اذا كان يسأل الآخرين باستمرار لكي يقرروا أي لون لرباط العنق يلبسه أو كيف يتصرف في أحد المطاعم أو النوادي ، وهكذا . ومن ثم ، فان تحديدنا للاعتماد يميل الى أن يكون نسبيا وفقا للموقف الذي يوجد فيه الفرد ووفقا لتوقعـــات المجتمع .

التواد

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

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

يحدد « موراى » الحاجة الى التواد (n Aff) على النحو التالى : «أن نكون صداقات وروابط ، أن نرحب بالآخرين ونتحادث معهم بطريقة اجتماعية، أن نحب أن نرتبط بالجماعات » (ص ٧٤٣) . ويقرر أن « الهدف من الحاجة الى التواد هو أن تشكل ائتلافا synergy : علاقة مع شخص آخر ـ مستمرة ، قائمة على التعاون والتبادل بطريقة منسجمة » (ص١٧٥) .

أما الجانب الاكبر من الأعمال العلمية التى أجريت حول دافعية التواد، فقد استكملها تلاميذ موراى . 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 « ماكليلاند» (١٩٥٣) ان هذه الحاجة تتضمن مكونين : الجانب الاقدامى ويتضمن السعى الى التواد لأن العلاقة التوادية affiliative relationship مثير سار ، والجانب الاحجامى 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 الفيزيقى 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 يلى نورد مثالين لقصص تبين الحاجة المرتفعة والمنخفضة الى التواد :

« هناك 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 التى 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 يقم بعمل واجباته التى يأخذ عليها مصروفا 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 أتكنسون 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 •

الانجاز

لقيت دراسة الحاجة الى الانجاز (n achievement) من علماء النفس اهتماما أكبر مما حظيت به معظم الدوافع الاجتماعية • وقد استثارت أعمال « ماكليلاند وآخرين » (١٩٤٩) سلسلة من الدراسات عن هذه الحاجه ، وصارت من أبرز معالم دراسة الدافعية •

وقد كان هنرى موراى (١٩٣٨) كذلك أول من قدم مصطلح « الحاجة الى الانجاز» على أنه يعنى مايلى : «ان تتغلب على الصعوبات • أن تمارس القوة • أن تسعى الى أن تقوم بشىء صعب على نحو طيب وسريع بقدر الامكان»(ص٧٤٣)• « أن نسود أو نتناول أو ننظم الأشياء المادية ، أو الكائنات الانسانية ، أو الأفكار • أن نفعل هذا بطريقة سريعة ومستقلة بقدر الامكان • أن نحقق مستويات عالية • أن نتفوق • أن ننافس الآخرين ونتفوق عليهم • أن نزيد من اعتبار الذات بواسطة الممارسة الناجحة للموهبة » (ص ١٦٤) •

ويعتبر «سيرز» (١٩٤٢) أبرز من حدد معنى هذا الدافع على النحـــو التالى (ص ٢٣٦) :

« يوجد العديد من المصطلحات التى تشير الى هذا الحافز المتعلم : الاعتزاز ، السعى الى التفوق ، دفع الأنا ego-impulse ، احترام الذات ، استحسان الذات ، واثبات الذات • ولكن هذه المصطلحات تمثل تأكيدات مختلفة أو أنظمة اسطلاحية مختلفة ، وليست أساسا بمفاهيم مختلفة • ولكن ما هو عام ويجمع بينها هو تلك الفكرة بأن الشعور بالنجاح يتوقف على اشباع هذا الحافز ، وينتج الفشل 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 فى دافعية الانجاز ، وعلى أنه جوهر طبيعة هذا الشكل الراقى من اشكال الدوافع النفسية •

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

(١) التخيل الانجازى : achievement imagery

أى الاشارة الى السعى من أجل مستوى للتفوق أو الامتياز ، كالانجاز الفريد فى الفنون ، أو الاعداد الطويل لمهنة من المهن ، أو محاولات معينـــة لتحقيق هدف محدد •

(٢) النشاط الوسيلى : instrumental activity

أى الدليل على وجود شخصيات فى القصة تنخرط فى نشاط يسعى الى تحقيق الهدف •

(٣) الحالات التوقعية للهدف : anticipatory goal states

أى توقع شخص ما فى القصة للنجاح أو الفشل فى الوصول الى الهدف•

(٤) الصعوبات او المعوقات : obstacles or block

أى ما يظهر في القصة من أى أحباط أو صعوبة قد تخلق معوقات تقف في طريق تحقيق الهدف (وقد تكون المعرقات داخل الفرد ذاته مثل نقص القدرة أو التعليم ، أو في البيئة مثل وقوع كوارث) ٠

ويفترض هذا النظام من المعالجة ، مثل استخدام اختبار تفهم الموضوع، أن الحالات الدافعية تنعكس فى الأوهام أو الخيالات ٠ ويفترض كذلك أنه حينما يستثار الدافع بواسطة مثير خارجي ، فان طريقة التعرف على الأوهام أو الخيالات سوف تكشف عن حالة دافعية اقوى ٠

الحاجة الى الانجاز والخوف من الفشل :

لم تتضح دائما العلاقة بين دافع الانجاز والدوافع الأخرى ٠ فعلى سبيل المثال ٠ قام « ماكليلاند وليبرمان » (١٩٤٩) بتقديم سلسلة من الكلمات عن طريق جهاز تاكستسكوب لمجموعة من المفحوصين : بعض هذه الكلمات يتعلق بالانجاز ، بينما كان البعض الآخر محايدا أو يتعلق بالحاجة الى الأمان٠ وقد تعرف المفحوصون أصحاب الحاجة المرتفعة الى الانجاز على الكلمات الدالة على الانجاز الايجابى (النجاح) بطريقة أسرع ، بينما صدر التعرف على الكلمات الدالة على الانجاز السلبى (الفشل) عن مفحوصين يتصفون بمستوى متوسط فى حاجاتهم للانجاز ٠ ويفترض ذلك أن حاجات الانجاز ذات القوة المتوسطة قد تستند أكثر على الخوف من الفشل منه على الأمل فى النجاح ٠

وثمة جانب آخر يتعلق بعنصر الخوف فى دافعية الانجاز يتبين من دراسة الأقدام على المخاطرة لدى الأطفال (ماكليلاند ، ١٩٥٨) ٠ فى هذه الدراسة سمح للأطفال المشتركين فى لعبة القاء الأطواق بأن يقفوا بالقرب من المنضدة كما يرغبون أو على بعد ست أو سبع أقدام ٠ ومن الطبيعى أن يعنى الاقتراب زيادة فرص النجاح ، ولكنه يخفض أيضا معدل الانجاز الذى وضعه الطفل لنفسه ٠ وقد فضل الأطفال ذوو الحاجة المرتفعة للانجاز المخاطرات المتوسطة (٢٠ ــ ٥٠ بوصة بعيدا عن المنضدة) ، بينما قام الأطفال ذوو الحاجة المنخفضة للانجاز ــ بالرغم من اختيارهم غالبا للمخاطرة المتوسطة ــ باختيار مواقع المخاطرة المنخفضة والمرتفعة أكثر غالبا مما فعل الأطفال الآخرون ٠

وهكذا . فان مستوى طموح الشخص ذى الحاجة المرتفعة الى الانجاز يدو ان يكون توفيقا بين الرغبة فى النجاح التى قد تدفعه الى عدم الاقدام على لخاطرة وبين الحقيقة التى تقرر أن 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 فىذلك كمثل عالم الفيزيقا 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 هذهِ 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.

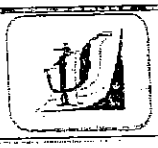
ثانياً: الدوافع الثانوية (النفسية والاجتماعية):- وهي التي تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها. وتشمل هذهِ الدوافع مجموعة الحاجات النفسية والاجتماعية مثل: الحاجة إلى الانتماء والصداقة،السيطرة ،حب الاستطلاع،التملك،الدافع الديني،الدافع للتقدير ،الدافع للإنجاز ،السلطة، 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، فالحيوان 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 أحدى 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 بقدرة الألم الذي يتحمله 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 اداء 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 مهندس، 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.

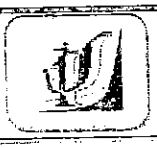
فضلاً عن ذلك فإن دافع التحصيل يؤدي دوراً كبيراً في مدى ارتفاع وجدية العمل وفي مدى تحقيق النجاح الأكثر في حياة الأفراد. ومثال ذلك وجود الدافع المرتفع للتحصيل والذي يؤدي إلى زيادة الهمة نحو رفع الكفاءة لدى التلاميذ وهي كفاءة تزداد ارتفاعاً مع مواقف الحياة المتعددة مستقبلاً، وبعكس ذلك تكون دافعية التحصيل 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/ الإنفعالات

تعريف الإنفعال:- هو تغير مفاجئ يشمل الفرد كله نفسياً وجسمياً 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 الإنفعال:

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:

1- نظرية جيمس-لانك	2- نظرية كانون	3- نظرية شاشتر-سنجر
وهي من أقدم النظريات في تاريخ علم النفس الحديث، توصل إليها العالم الامريكي(وليم جيمس) وكذلك العالم الدانماركي (كارل لانك) "من دون أن يعرف أحدهما الآخر" وهي النظرية المنسوبة إلى كليهما تقول: (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. — نحن نستجيب لهذا الموقف. - نحن نلاحظ استجابتنا . معنى ذلك أن شعورنا وإدراكنا لاستجاباتنا هو أساس الانفعال وعلى ذلك فإن الخبرة الانفعالية أو ما نشعر به من انفعال يحدث بعد حدوث التغيرات الجسمية. أي أن التغيرات الجسمية هي التي تسبق الخبرة الانفعالية وتؤدي إليها.	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 الآخر. كما تشير هذه النظرية إلى إن الانفعالات هي بمثابة (استجابة طوارئ) تهيئة الكائن الحي للمواقف الضاغطة. فهي على نقيض نظرية (جيمس- لانك) فإنها تشير إلى إن الاستجابات الجسمية وما نشعر به من انفعال كل منهما مستقل عن الآخر أي أن العلاقة بينهما ليست علاقة سببية بل علاقة عرضية لمجرد حدوثهما في نفس الوقت.	وهي من النظريات الأكثر حداثة وقد ظهرت في أواخر القرن العشرين تقوم هذهِ النظرية على أساس إن الانفعالات التي نشعر بها إنما تكون بسبب تأويلنا أو تفسيرنا لما يصيب الجسم من استثارات. وتشير ايضاً إلى إن الحالة الجسمية التي تصاحب الاستثارة الانفعالية أو الهيجان الانفعالي هي ذاتها تقريباً في معظم الانفعالات بحيث أننا طبقاً لهذهِ النظرية نعاني الانفعال الذي يبدو وكأنه مناسب للموقف الذي نجد أنفسنا فيه. فتسلسل الوقائع الانفعالية طبقاً لهذهِ النظرية يسير على النحو الآتي:- — إدراك موقف يحتمل أن يثير انفعالاً. - استثارة جسمية نتيجة إدراك هذا الموقف وهذهِ الاستثارة غامضة. — تفسير الاستثارة الجسمية أو الحالة الجسمية وتأويلها بما يتفق مع الموقف الإدراكي أو المعرفي.

أهمية الانفعالات:

للانفعالات أهمية كبيرة في حياتنا وتكمن أهميتها في عدة نواحي هي:

أولاً: الإثارة: تدفع الانفعالات إلى العمل والجد والمثابرة فإذا قام المدرس بتوبيخ طالب أمام زملائه لعدم اداءه الواجب فان ذلك يشعره بالخجل مما يدفعه إلى أن لايكرر 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- الخـــوف : هو استجابة انفعالية تتضمن العديد من المشاعر التي يعانيها الفرد الخائف. هذهِ 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 يتهدده 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 نحتاط له بالتوفير والتدبير.

2-القلق : هو حالة من التوتر النفسي وعدم الارتياح يصاحبه شعور بالخوف والتهديد والضيق وعدم القدرة على التركيز. والقلق قد يعكس ضعفاً عاماً وإحساساً بالضجر، وضياع قيمة الذات، ويمكن أن يشل حياة الفرد ويجعله متوتراً غير قادر على مزاولة الأنشطة، وغير قادر على الإنتاج. ويؤثر القلق أحياناً على الوظائف العقلية تأثيراً ضاراً فيجعل الفرد ينسى أشياء يعرفها، ويؤثر في القدرة على الكلام فيتعرض الفرد لاضطراب النطق، كالتلعثم، والفأفأة، والتأتأة. 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 وان 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 والجنس0فالمريض 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 لابد 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 أزمات 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 تعرف 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

التعـــلم

التعلم وعلاقته بعلم النفس التربوى :

تعتبر سيكولوجية التعلم Psychology of Leaning احـــد الفروع المتخصصة لعلم النفس التربوى Educational Psychology ، ذلك الفرع من علم النفس الذى يهتم أساسا بعملية النمو التربوى .

فمن الواضح الآن أن الحاجة الى التربية تزداد بتطور حضارة المجتمع وتزايد مطالبه ، مما يترتب عليه ضرورة تعلم الأفراد كثيرا من المهارات وأساليب السلوك.وهنا يأتى دور التربية ، وبخاصة علم النفس التربوى. وفى هذا المجال يأتى دور علماء النفس فى الكشف عن المناهج والأساليب التى تستخدم فى سبيل الحصول على النتائج المطلوبة من عملية النمـــو التربوى بأقصى درجة من الكفاية .

وعندما نتناول وظيفة علم النفس التربوى ومجال دراسته كاحـــد العلوم النفسية التى تهتم بعملية النمو التربوى ، فاننا نواجه مجموعة من الآراء المتنوعة عما يدخل فى 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 أساسا بعملية النمو التربوى للأفراد .

ومن المشكلات الرئيسية التى يتناولها علم النفس التربوى ، المشكلات التى ترتبط بنضج التلاميذ ونموهم النفسى والاجتماعى ، ودور العوامل النفسية فى ذلك . ثم الأهداف التربوية التى تحدد على ضوء أهداف المجتمع وفلسفته الاجتماعية والاقتصادية والاتجاهات والقيم التى تسود المجتمع . فعلى ضوء حقائق ومبادىء علم النفس ، تقوم المدرسة بترجمة هذه الأهداف

الى مجموعة اجراءات سلوكية • هذا بالاضافة الى أن علم النفس التربوى يقوم بدراسة هذه الأهداف ، ومعرفة مدى ملاءمتها للتلاميذ • وذلك بالاستفادة من دراسة مراحل النمو ومظاهره فى تحديد ملاءمة كل منها للمستويات المختلفة •

كذلك فان أساليب التعليم نفسها تقوم على بعض الأسس والقواعد النفسية • ولكن يكون التدريس جيدا وأكثر فاعلية ، فان هذه الاجراءات والقواعد يجب أن تقوم أساسا على سيكولوجية التعلم ، وفهم الجوانب والمؤثرات المختلفة فى عملية التعلم ، وكيف يمكن تجنب العوامل أوالمؤثرات التى تؤدى الى اعاقة عملية التعلم ، وعدم اكتساب المهارات ، وتكوين العادات التى تعتبر القصد من الموقف التعليمى ، حيث أن الموضوع الواحد قد يستخدم فى تدريسه أكثر من أسلوب ، كما يمكن أن تتعدد المواقف التعليمية لاكتساب مهارة معينة أو حل مشكلة او تعلم طريقة اداء •

ولكى نحقق تعلما أكثر فاعلية ، فانه من الضرورى أن يكون لدينا معلومات وافرة عن قدرات التلميذ وميوله ، ومستوى تحصيله فى المواد المختلفة ، وخصائص شخصيته مستخدمين فى ذلك الاختبارات والمقاييس المقننة ، والأساليب الأخرى التى تتناسب مع كل موقف تعلمى •

وكما يحتاج المعلمون الى معرفة كيف يوجهون عملية التعلم واكتساب المهارات فى المواقف التعليمية المختلفة ، فان الطلاب فى حاجة كذلك الى معرفة طرق وأساليب التحصيل ، واكتساب أساليب التفكير وحل المشكلات، فبواسطة تعلم أفضل أساليب وطرق الدراسة ، يستطيع الطلاب تحقيق مستوى أداء أفضل مع توفير الجهد والوقت بشكل ملحوظ (ايلليس ، ١٩٦٩) •

معنى التعلم واهميته

مما عرضناه عن وظيفة ومجال علم النفس ا لتربوى يتبين لنا اهمية سيكولوجية التعلم كأحد الفروع المتخصصة من علم النفس التربوى • ويهتم علماء نفس التعلم بمعرفة الأسس والمبادىء والقوانين التى تقوم عليها عملية التعلم مع دراسة أساليب اكتساب انماط السلوك المختلفة •

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

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

ولذلك يعرف التعلم على أنـــه عملية تغير شبه دائم فى سلوك الفرد على التعلم ، فاننا لا نستطيع أن نقول أن كل تغير فى الاداء يعتبر تعلما . لأننا نستطيع أن نتنبأ بسلوك الفرد فى المستقبل فى بعض المواقف ، وذلك بالتدخل فى هذه المواقف السلوكية لاجراء جراحة استئصال بعض أجزاء الجسم مثلا ، أو وضع الكائن الحى تحت تاثير المخدرات مثلا . وبالتالى فان التغيرات التى تحدث فى السلوك وتنشأ عن مثل هذه العمليات لا يمكن اعتبارها تعلما ، وذلك لأنها لا تتطلب ممارسة لاظهار آثارها فى السلوك . (سيد عثمان وأنور الشرقاوى ، ١٩٧٧) .

وتأتى أهمية التعلم كأحد الفروع المتخصصة لعلم النفس التربوى من أننا اذا أردنا أن نفهم السلوك ، والفرق بين مظاهره المختلفة ، يجب أن نفهم أولا كيف تتكون الاستجابات التى تختلف من موقف الى آخر ، ومن حالة الى أخرى ، والعوامل والمتغيرات التى تحكم المواقف السلوكية بوجه عام .

وتعتبر اللغة ـ وهى سلوك متعلم ـ الخاصية الرئيسية التى تضع الانسان فى مستوى متميز بين باقى الكائنات الحية . وفى مستوى آخر من مستويات السلوك نجد أن أغلب ميولنا ، اتجاهاتنا ، آراءنا ، معتقداتنا ، والخرافات التى نتمسك بها ، وخصائص سلوكنا متعلمة . أى أننا نتعلم كيف نكون أفرادا متمايزين فيما بيننا .

ولذلك فان عملية التعلم لا تهم « المعلم » بالمعنى المحدود فقط ، ولكنها عملية حياتية تهم اى فرد يحاول فى موقف ما ان يؤثر فى الأفراد الآخرين وفى تعلمهم . ويندرج تحت ذلك الطالب ذاته الذى يحاول ان يعلم نفسه أمورا

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

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

متغيرات الموقف التعلمى :

يتضمن أى موقف تعلمى مجموعة من المتغيرات تؤثر فيه ، ويتأثر بها . من هذه المتغيرات ما يوجد فى الموقف التعلمى 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 بالمثيرات Stimuli . ويتضمن الاختلاف فى مثيرات الموقف التعلمى شكل هذه المثيرات ونوعها والمستوى الذى تظهر او تؤثر به فى الموقف السلوكى .

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

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

وتتوقف استجاباته لهذه المثيرات على عدة عوامل وشروط منها ما يرتبط بالكائن الحى ذاته ومنها ما يرتبط بخصائص او مكونات هذه المثيرات ومنها ما يرتبط بالمجال الذى توجد فيه هذه المثيرات .

أما النوع الآخر من المتغيرات التى توجد فى الموقف التعلمى ، فهى الاستجابات Responses الصادرة عن الفرد ، والتى يمكن ملاحظتها

وقياسها ، ويتوقف شكل وقوة الاستجابات على المثيرات الموجودة فى الموقف، وكذلك على المتغيرات الاخرى التى تتوسط ما بين المثيرا توالاستجابات .

ويستخدم علماء النفس مصطلح « استجابة » بشكل أوسع مما هـــو شائع ومعتاد فى الحياة اليومية . فان تعريفهم للاستجابة يشير الى أنها « أى افراز غدى أو فعل عضلى ، أو أى مظهر سلوكى يحدد موضوعيا فى سلوك الكائن الحى » . وبذلك نستطيع أن نحدد الاستجابة فى أى شكل من الاشكال 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 العمليـــات النفسية التى يمارسها الفرد أثناء وجوده فى الموقف التعلمى ، وذلك مثـل التفكير والادراك والفهم والتذكر والحفظ . وتؤدى هذه المتغيرات دورا هاما فى ا لسلوك ، حيث يتوقف عليها شكل الاستجابات الصادرة عن الفرد . وقد يكون المتعلم 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 ـ كما أن نتاج التعلم ذاته يتاثر بـــأى تغيرات تحدث فى العمليات النفسية سواء فى نوع أو فى مستوى هـــذه العمليات .

تفسير عملية التعلم

اهمية النظرية فى التعلم :

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

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

ومنذ زمن بعيد ، كان الأفراد يتعلمون كثيرا من أمور حياتهم بدون اى معوقات أو عقبات . فكانوا يعتقدون أن الخبرة هى الوسيلة الأساسية فى تعلم كثيرا من أمور الحياة ، بدون أى مشكلات حول عملية التعلم . فالاباء يعلمون أولادهم ، ورجال الاعمال والحرفيون يعلمون الصناع . وكان الابناء والصناع يتعلمون بدون أن يشعر الآباء أو رجال الأعمال أنهم فى أدنى حاجة الى نظرية للتعلم . وكان التلقين وغيره من الأساليب التقليدية هى الوسائل الرئيسية فى عملية التعليم بالمدرسة ، مع وجود أساليب العقاب المختلفة فى حالة عدم الوصول الى المستوى المطلوب .

ولكن عندما تطورت المدرسة وأصبح ينظر اليها على أنها مؤسسةخاصة أنشأها المجتمع لتقوم بعملية التربية والتعليم ، أصبح ينظر الى عملية التعلم بشكل أكثر جدية عن ذى قبل ، وخاصة بعد أن أصبح التعليم فى كثير مـن المجتمعات وبدأت تظهر مع ذلك كثيرا من المشكلات التربوية . وأدرك المدرسون أن التعلم فى المدرسة ليس بمستوى الكفاية المطلوبة .

وبعد أن ظهرت الدراسات والابحاث المتخصصة فى 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 التى تمثل هذه الدراسات والأبحاث تتضمن بوضوح أو بشكل غير واضح ـ نظرية للتعلم . وبالتالى أصبحت نظرية التعلم تقوم بدور الاداة أوالوسيلة فى عملية التعلم . (كلاوزمير ، ١٩٧١) .

ومع ذلك ـ مما تأكد للباحثين فى ميدان سيكولوجية التعلم ـ لا توجد نظرية واحدة تستطيع أن تفسر جميع مظاهر عملية التعلم فى مجالاته المختلفة

مما نشأ عن ذلك اختلاف الأساليب وتعدد النظريات والنظم التى تفسر كلا منها جانبا من جوانب عملية التعلم أو تتبنى فى تفسيرها وجهة نظر معنية .

ولذلك يقسم علماء النفس نظريات ونظم التعلم الى مجموعتين من النظريات :

المجموعة الأولى : **النظريات السلوكية** التى تنظر الى السلوك على أنه وحدة معقدة يمكن تحليلها الى وحدات أبسط منها ، وهذه الوحدات هى الاستجابات الأولية التى ترتبط بمثيرات محددة . والعلاقة التى تربط بين الاستجابات ومثيراتها أى (م ← س) هى علاقة موروثة أى سابقة على الخبرة والتعلم .

ومن النظريات التى تدخل فى اطار النظريات السلوكية :

نظرية الارتباط أو المحاولة والخطأ لثورندبك ، ونظرية الاشتراط البسيط لبافلوف ، ونظرية الاقتران لجاثرى ، ونظرية الاشتراط الاجرائى عند سكينر وغيرها من النظريات .

المجموعة الثانية : **النظريات المجالية أو المعرفية** ، والتى 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 الذى يأخذ به أصحاب النظريات السلوكية .

ومن النظريات التى تمثل هذه الاتجاه : نظرية الجشطلت ، التى يمثلها فرتهيمر وكوفكا وكوهلر ، ونظرية المجال التى يمثلها ليفين . ونشأ عن هذا الاتجاه نظريات وتفسيرات معرفية أخرى .

ونعرض فى الجزء التالى لبعض النظريات التى تمثل كلا الاتجاهين : الاتجاه السلوكى ، والاتجاه المجالى المعرفى .

الاشتراط البسيط

يعتبر « ايفان بافلوف Ivan Pavlov » (١٨٤٩ ـ ١٩٣٦) ، العالم الفسيولوجى الروسى فى القرن العشرين ، صاحب الفضل فى ظهور نظرية الاشتراط البسيط Classical Conditioning.

لقد كان بافلوف مهتما بدراسة فسيولوجيا الهضم لدى الكلاب عندما اكتشف بالصدفة الفعل المنعكس الشرطى • فقد لاحظ عندما كان يدخل حجرة التجربة أن لعاب الكلاب يسيل قبل بداية اجراء التجربة • ولم يتنبه بافلوف حينئذ الى حقيقة هذه الظاهرة التى لم يعطها اهتماما كثيرا فى بداية الأمر لاهتمامه بالجوانب الفسيولوجية فى التجارب التى كان يقوم بها • ولذلك أرجع أسباب 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 • وفى جميع هـــذه التجارب كان يختبر تأثير المثير غير الطبيعى على استجابة افراز اللعاب ، وفى أحد التجارب كان يصدر صوت من شوكة رنانة لمدة ٧ أو ٨ ثوانى ، وعقب انتهاء صوت الشوكة الرنانة مباشرة يقوم بوضع مسحوق اللحم فى فم الكلب ، وحينئذ لاحظ سيل اللعاب • وقد استمرت عملية تعاقب تقديم مسحوق اللحم بعد انتهاء صوت الشوكة مباشرة الى حوالى عشرة مرات • وبعد حوالى ٣٠ مرة من تعاقب اصدار الصوت وتقديم مسحوق اللحم بدأ الكلب فى 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 الشرطى » conditioned reflex (تاربى ، ١٩٧٥) •

متغيرات السلوك الشرطى :

١ – المثير غير الشرطى Unconditioned Stimulus :

وهو أى مثير قوى يعمل على اظهار استجابة غير متعلمة بشكل منتظم نسبيا ؛ ويمكن قياسها ، وفى أغلب التجارب التى أجراها بافلوف كان المثير غير الشرطى هو مسحوق الطعام • ويرمز له بالرمز (م ط) •

٢ – الاستجابة غير الشرطية Unconditioned Response :

وهى الاستجابة غير المتعلمة المنتظمة نسبيا والتى يمكن قياسها •وتتكون

عن طريق مثير غير شرطي (م ط) • وكانت في تجارب بافلوف افراز اللعاب عند الكلب • وقد تكون الاستجابة غير الشرطية افراز غدة أو شد عضلة أو غلق ا لعين أو تغيرات فى سرعة ضربات ا لقلب عند الانسان • ويرمز لها بالرمز (س ط) •

٣ ـ المثير الشرطي : 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 ـ الاستجابة الشرطية : Conditioned Response

وهى الاستجابة المتعلمة (س ش) التى تشبه الاستجابة غيرالشرطية وكانت فى تجارب بافلوف افراز اللعاب لمثير الصوت أو لمثيرات شرطية اخرى •

الاجراءات التجريبية :

من الخواص الرئيسية فى الاشتراط البسيط إن 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 التدريبية الاولى التى يتم فيها ظهور هذه المثيرات أمام الكائن الحى •

ويسير تكوين الاستجابة الشرطية بثلاث مراحل رئيسية على النحـــو التالى : ففى المرحلة الأولى 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 وغ يرالشرطى) ، فان الارتباط بينهما يتكون طبقا لقانون الاقتران • وبمجرد أن تتكون العلاقة الشرطيـــة

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 المثيرالشرطي والمثير غير الشرطي • ولكن بعد تكوين هذا الاقتران ، يؤدى تقديم المثـــير الشرطي (م ش) فقط بدون أن يعقبه المثير غير الشرطي (مط) الى اضعاف الاستجابة ، ويترتب على ذلك ظهور ما يسمى بالانطفاء Extinction ، اى أن الاستجابة الشرطية تاخذ فى التضاؤل حتي تختفى من الموقف •

بعض العمليات الأساسية في السلوك الشرطي :

الكف : Inhibition تناولت الدراسات والابحاث التى أجراهـــا بافلوف نوعين من الكف :

١ ـ الكف غير الشرطى Unconditioned inhibition : ويرجع الى تغيرات قد تحدث فجأة فى الجهاز العصبى للكائن الحى أو الى بعض التغـيرات فى الخصائص الطبيعية والكيميائية للدم ، مما يتسبب عنها عدم ظهور الاستجابة الشرطية •

٢ ـ الكف الشرطى Conditioned Inhibition : وهو عـــدم ظهور الاستجابة الشرطية كليا ، أوضعف قوتها بشكل واضح وذلك نتيجة حدوث أى شيء غير عادى ، أو غير متوقع قبل أو أثناء تقديم المثير الشرطي •

الانطفاء Extinction : تاخذ الاستجابة الشرطية فى التضاؤل او الاختفاء أثناء الموقف التجريبى نتيجة عدم تعزيزها بالمثير غير الشرطى • وقد يشار الى ظاهرة اختفاء الاستجابة الشرطية نتيجة عدم الممارسة بالنسيـــان Forgetting فى السلوك الانسانى •

وقد تعود الاستجابة الشرطية مرة اخرى بعد فترة راحة بدون تقديم التعزيز • وتسمى هذه الظاهرة بالاسترجاع التلقائى Spontaneous Recovery. الا أن الاستجابة تكون فى هذه الحالة عادة أضعف من الاستجابة الاصلية •

التعميم Generalization :

ويعنى انـــه حينما يتم اشتراط الاستجابة بمثير معين ، فان المثيرات الأخرى المشابهة للمثير الاصلى يصبح لديها القدرة على استـــدعاء نفس الاستجابة • وتشاهد هذه الظاهرة فى السلوك الحيوانى وكذلك فى السلوك الانسانى • ففى حالة تعلم الكلب استجابة سيل اللعاب لمثير صوت الجرس أو 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 الاخرى 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 تعتبرمن 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 لجاثرى ، ونظرية الأثر لثورنديك ، ونظرية التوقع لتولمان • وقد تاثر كثير من الباحثين فى مجال ا لتعلم بالآراء والنتائج التى خرجت بها هذه النظريات الثلاث •

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

أهمية النظرية :

يعتبر ادوارد لى ثورنديك Edward L. Thorndike (١٨٧٤ ــ 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

اجراءها على الحيوان والانسان على السواء للقواعد التى يقوم عليها المنهج العلمى فى دراسة وتفسيرالظواهر السلوكية • كما اهتم ثورنديك اهتماما كبيرا بتطبيق نتائج دراساته على التعلم فى الفصل الدراسى الأمر الذى كان يهدف اليه ويسعى الى تحقيقه •

وتسمى نظرية ثورنديك باسماء مختلفة • فاحيانا يطلق عليها النظرية الارتباطية أو الوصلية Connectionism ، أو نظرية الارتباط أو الوصل Connection ، واحيانا اخرى يطلق عليها نظرية المحـــاولة والخـــطأ Trial-and-Error أو نظريـــة الاشتـــراط الـــذرائعى أو الوسيلى instrumental conditioning كما يطلق عليها نظرية الأثر Effect Theory

الاجراءات التجريبية :

أجرى ثورنديك تجاربه على أنواع مختلفة من الحيوانات ، اغلبهـــا وأشهرها تجارب القطط • وكان موضوع التعلم فى هذه التجارب هو فتح باب القفص والحصول على الطعام • وقد صممت الأقفاص التى توضع فيها القطط بطريقة خاصة ، اذ يمكن فتح باب القفص باكثر من طريقة ، كان يجذب الحيوان حبلا أو يدير مفتاحا خاصا ، أو يضغط على رافعة ، أو يحرك سقاطة •

وقد أعد الموقف التجريبى الذى كان يتضمن وضع القط 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 الهروب من الموقف • وبعد فترة زمنية استطاع الحيوان التغلب على العائق والخروج لتناول الطعام •

ونلاحظ الاعتبارات التالية فى هذا الموقف التجريبى :

١ ـ 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 ـ وجود عائق لم يسبق أن مر فى خبرة الحيوان ـ ويجب على الحيوان

أن يتغلب على هذا العائق بطريقة ما من الطرق السابق الاشارة اليها للخروج من القفص ٠

٣ ــ يقاس مدى التحسن فى أداء الحيوان بالفترة الزمنية التى يستغرقها فى التغلب على العائق وازالته وفتح باب القفص موضوع التعلم ٠ (أحمد زكى صالح ، ١٩٧٢) ٠

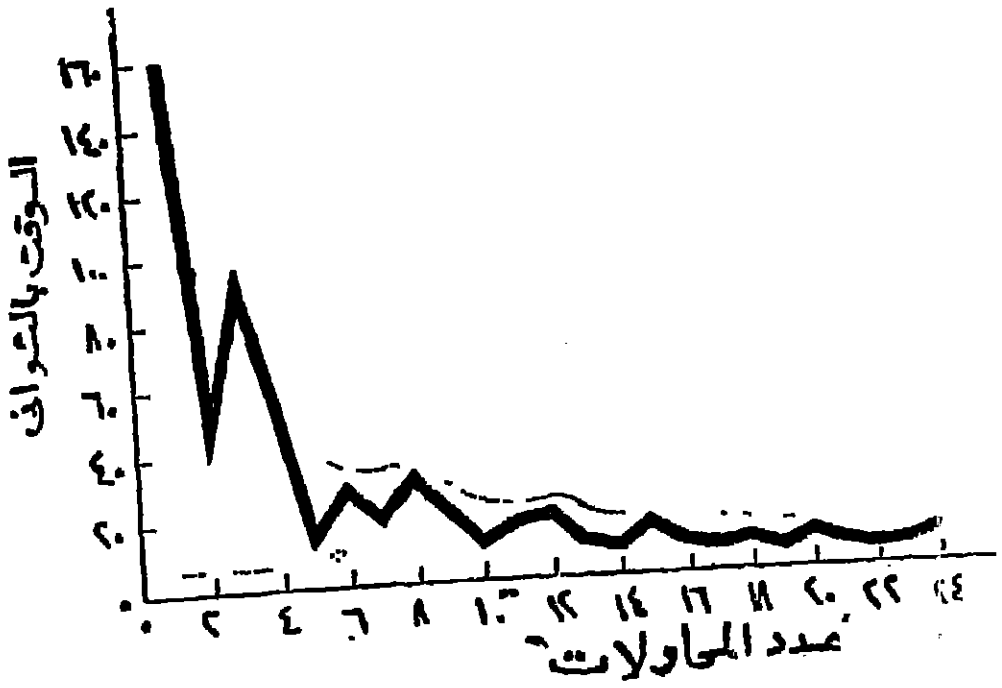
وقد لاحظ ثورندیك أن الحيوان يقوم فى بداية اجراء التجربة ببعض الحركات العشوائية فى سبيل الوصول الى الهدف وهو الطعام الموجود خارج القفص ٠ الا أنه فى المحاولات الأخيرة ، لاحظ تناقص هذه الحركات ، كما لاحظ تناقص الزمن المستغرق فى كل محاولة الى أن وصل الزمن الى سبع ثوان فى المحاولات الأخيرة بعد أن كان يتذبذب بين ٩٠ و ١٦٠ ثانية فى المحاولات الأول ٠ وبذلك حدث تغير فى أداء الحيوان ، وهو تعلم فتح باب القفص فى أقل زمن ممكن بعد زوال الحركات العشوائية ٠ (أحمد زكى صالح ، ١٩٧٢)٠

تفسير التعلم :

رأينا فى الاجراءات التجريبية كيف يصل الحيوان الى الهدف وتحقيق اشباع الدافع بعد التغلب على العائق وذلك بعد أن يقوم الحيوان بعـــدة محاولات يصل بها الى الاستجابة الناجحة التى يتم تعلمها لأنها الاستجابة التى تؤدى الى الحصول على التعزيز وهو الطعام ٠ ولذلك تصبح هذه الاستجابة أكثر تكرارا أو أكثر احتمالا فى الظهور فى المحاولات التالية من الاستجابات الأخرى الفاشلة التى لا تؤدى الى حل المشكلة ٠ وتمثل هذه العملية الجانب التعلمى فى هذا الأداء ٠ واذا لم تؤد هذه الاستجابة الى الحصول على المكافأة ، فان سلوك الحيوان يضعف ويأخذ فى التناقص تدريجيا ٠ (تاربى ، ١٩٧٥)٠

واذ يعتبر ثورندیك من زعماء المدرسة السلوكية ، فانه يبدأ تفسير التعلم من المبدأ الرئيسى (م ــ س) أى لا استجابة دون مثير ، ولكل استجابة مثيرها الخاص بها ٠ ومن هذه الوحدات الأولية البسيطة التى تتكون كل منها من (م ــ س) يتكون أى نمط من السلوك المعقد ٠ ولذلك يعتبر ثورندیك ان تعلم أداء فتح باب القفص انما هو عملية تدعيم تدريجى للارتباط ما بين المثير والاستجابة ٠ فالحركات العشوائية الاولية التى يقوم بها الكائن الحى تحذف

من الوقف لانها لا تؤدى الى الحصول على المكافأة • بينما الاستجابة الصحيحة التى تؤدى الى فتح باب القفص تقوى تدريجيا بالتدريب لانها الاستجابة المعززة ، كما يتضح من منحنى التعلم فى تجارب ثورندیك (شكل ١٨) •



شكل (١٨) : منحنى التعلم بالمحاولة والخطا فى تجارب ثورندیك • ويوضح المعدل الذى يستطيع به الحيوان أن يكون قادرا على تنظيم الاستجابة التمييزية الملائمة • فى المحاولات الأولى يكون التعلم بطيئا ، ولكن بعد عدة محاولات (المحاولات العشر الأولى) يتعلم الحيوان الاتيان بالاستجابة الملائمة • (ثورندیك ، ١٩٣١) •

ويفسر ثورندیك الارتباط بين المثير والاستجابة ليس على انه علاقة جديدة ناشئة فى الجهاز العصبى للكائن الحى ، بل هو تدعيم وتقوية للمسارات العصبية الموجودة بالفعل لديه • ولذلك فان وظيفة الترابط من وجهة نظر ثورندیك هى مساعدة المراكز العصبية الخاصة بكل مثير ، حتى يسهل على هذه المراكز العصبية القيام بدورها • وبالتالى فان التعلم لا يعنى تكوين ارتباطات عصبية جديدة ، ، وانما يقتصر دوره على تدعيم وتقوية المسارات العصبية القائمة فعلا فى الجهاز العصبى للكائن الحى • وهذا ما أدى الى تسمية النظرية بالنظرية الارتباطية او نظرية الارتباط •

قوانين التعلم :

فسر ثورندیك قوة الارتباط الحادث بين المثيروالاستجابة ليس علىأساس تكرار العلاقة بين المثير والاستجابة كما ذكر واطسون ـ الـذى يعتبر أن الارتباطات ا لتى تنشأ بين المثيرات والاستجابات انما تعتمد علىقانونىالتكرار Law of Frequency والحداثـة Law of Recency ـ ولكن ثورندیك يؤكد على أن هذا الارتباط انما هو نتيجة للأثر الطيب الناشىء عن حالـة التعزيز واللاحق لحدوث الاستجابة ، وهو التفسير الذى يقوم عليه القانون الرئيسى فى النظرية وهو قانون الأثر Law of Effect الذى ارتكزت عليه كثير من نظريات التعلم التالية ويفسر كثيرا من أساليب السلوك الانسانى .

يقرر ثورندیك بانه اذا تبع مثير ما استجابة معنية ، واعقب هـذه الاستجابة حالة ارتياح ، فان الارتباط يقوى بين هذا المثير وهذهالاستجابة ، اما اذا تبع المنير استجابة واعقبها حالة عدم ارتياح ، فان الارتباط يضعف بينهما . ولذلك فان حالة الارتياح أو حالة عدم الارتياح هى التى تحـدد نوع الارتباط بين المثير والاستجابة . بمعنى أن حالة الارتياح هى التى تعمل على تقوية الاستجابة المعززة ، وبالتالى فانها تميل الى الحدوث فى المستقبل . أى أن تعزيز الاستجابة يزيد من احتمال حدوثها فى المحاولات التالية ، مما جعل بعض علماء النفس يسمون نظرية ثورندیك بنظريةالأثر Effect Theory

ويصيغ ثورندیك قانون الأثر فى العبارات التالية :

« حينما يحدث تعديل فى مسار المثير والاستجابة الطبيعى ، فان هذه للعلاقة 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 التى يحدث خلالها الارتباط ، كما ان الأثر غير الطيب يضعفها » . (أحمد زكى 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 حـل مشكلات التربية التى كانت موضع اهتمامه •

ويلاحظ فى كتابات « سكينر » عن الاشتراط الاجرائى اهتمامـاته 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 مراجعة شاملة لأساليب ممارسة النشاط المدرسى وكيف يمكن الاستفادة من الأبحاث والدراسات التى تجرى فى مجال التعلم للوصول بأساليب التعليم الى مستوى أفضل •

انواع السلوك :

يميز سكينر بين نوعين رئيسيين من السلوك :

أولا : **السلوك الاستجابى** Respondant Behavior : : وينشأ هـذا النوع من السلوك نتيجة وجود مثيرات محددة فى الموقف السلوكى ، وتحدث الاستجابة بمجرد ظهور المثير مباشرة • ويتكون السلوك الاستجابى مـن الارتباطات المحددة بين المثيرات والاستجابات والتى 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 الاستجـابى البسيط الذى سبق الاشارة اليه • فبينما يتميز السلوك الاستجابى بأنه

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

ولذلك نجد أن اهتمام سكينر ينصب أساسا على دراسة الاستجابات ذاتها الصادرة عن الكائن الحي ، وليس على المثيرات الموجودة في الموقف السلوكي كما في النظريات الأخرى وخاصة النظريات الارتباطية . ومن دراسة الاستجابات الصادرة عن الكائن الحي يمكن أن 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 البسيط عند بافلوف . (ايلليس ، ١٩٦٩) .

متغيرات الاشتراط الاجرائي :

المثيرات والاستجابات : يعتبر سكينر أن السلوك في الاشتراط الاجرائي مكون من وحدات يطلق عليها الاستجابات ، كما أن البيئة ذاتها التي يحدث فيها السلوك مكونة من وحدات يطلق عليها المثيرات . كما يعتبر أن المثيرات لا تنشيء الاجراءات أو أنماط السلوك الاجرائي كما يحدث في الاشتراط البسيط حيث تؤدي دورا هاما في انشاء أنماط السلوك الاستجابي ، ولكنها تساعد على تحديد نمط السلوك الاجرائي المحتمل حدوثه في الموقف .

ويكتسب المثير هذه الخاصية خلال عملية التمييز التي تحدث في الموقف التعلمي ، فاذا حدث وتم تعزيز اجراء معين في وجود منير محدد ، ولم يتم تعزيز هذا النمط من السلوك الاجرائي في وجود مثير آخر مختلف عن الأول ، فان الميل للاستجابة في حالة ظهور المثير الثاني كاحتمال في الانطفاء لعدم تعزيزها

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

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

انواع التعزيز :

يميز « سكينر » فى نظام الاشتراط الاجرائى بين نوعين رئيسيين من التعزيز هما :

١ ـ **التعزيز الايجابى :** وينشأ نتيجة تقديم معزز موجب يعمل على استمرار الاستجابة الصحيحة المرغوب تعلمها . ومن أمثلة المعززات الموجبة التى استخدمها سكينر فى دراساته : حبات الطعام للفئران ، والحبوب للحمام، والحلوى للافراد .

٢ ـ **التعزيز السلبى :** وينشأ نتيجة استبعاد معزز سالب من الموقف التعلمى . بمعنى آخر ، حذف أو ازاحة المعززات المؤلمة أو المنفرة من الموقف الموجود فيه الكائن الحى . وتعتبر المعززات السالبة بمثابة مثيرات منفرة يعمل الكائن الحى على تجنبها . مثال ذلك الصدمة الكهربائية التى تعتبر بمثابة معزز سالب . وازاحة المعزز السالب من الموقف ينشأ عنه تقوية الاستجابة واحتمال تكرار ظهورها فى المرات التالية .

تعلم السلوك الاجرائى :

يخضع تعلم السلوك الاجرائى كما حدده « سكينر » لعملية اشتراط فى الموقف السلوكى . ولكنه ليس اشتراط الافعال المنعكسة البسيطة كما هو الحال عند بافلوف ، بل ان تعلم الاشتراط الاجرائى يشبه الى حد ما نمط التعلم الارتباطى عند « ثورندايك » .

ويعتمد تعلم السلوك الاجرائى أساسا على التعزيز . فاذا حدثت الاستجابة الاجرائية وأعقبها التعزيز ، فان ذلك يؤدى الى زيادة احتمال حدوث هذه الاستجابة مرة أخرى .

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

الاجرائى هو المكافأة • ولذلك فان مكافأة الاستجابة الاجرائية يجعلها أكثر احتمالا فى الحدوث مرة أخرى مما يساعد على التعلم حتى ولو كان مثير الاستجابة الاجرائية غير معروف •

وقد اجرى سكينر أغلب ابحاثه علىجهاز 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 ا لتعزيز ، مع وجود أداة معينة مثبته بالجهاز يستطيع الكائن الحى عن طريقها الحصول على المعزز •

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

ويعتبر سكينر أن الاستجابات التى يقوم بها الكائن الحى هى التى تؤدى به الى الحصول على التعزيز • وتسمى هذه الاستجابات بالاجراءات الحرة لأن الكائن الحى يقوم بها بما يتناسب مع سرعته فى الاداء • ويعتبر معدل الاجراء الصادر عن الكائن الحى بمثابة مقياس للاستجابة فى أغلب الدراسات والابحاث التى اجراها سكينر • (هيل ، ١٩٧١) •

تشكيل السلوك :

اهتم سكينر بتشكيل السلوك كاسلوب لتدريب الحيواناتوالافراد على اداء بعض الاعمال المعقدة التى تكون أكبر من الامكانيات السلوكية العادية للكائن الحى • فقد كانت اهتماماته تتركز حول تدريب الحيوانات والأفراد على أداء الاستجابات الاجرائية لتعلم بعض ا لمهارات المعينة • كما اهتم كذلك بمشكلات تعلم بعض المهارات المعقدة •

وقد استطاع سكينر بواسطة أسلوب تشكيل السلوك الاجرائى أن يدرب بعض الحيوانات على أداء بعض الاعمال مثل تدريب الحمام على

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

الجشطلت

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

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

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

تعنى كلمة جشطلت فى اللغة العربية « شكل أو صفة "Form" أو « صورة Configuration » وهى تفسر الاساس الذى تقوم عليه النظرية وهو أن السلوك يتصف بالكلية ، بمعنى أن السلوك وحدة معينة نتيجة لوجود الكائن الحى فى موقف معين ، وهذا الموقف يتميز ببعض العوامل التى تؤثر على الكائن الحى فتجعله يستجيب له بطريقة معينة ، حتى يحقق تكيفه وتوافقه مع هذا الموقف .

هكذا لا ينظر علماء نفس الجشطلت الى السلوك الحيوى بصفة عامة والسلوك الانسانى بصفة خاصة هذه النظرة التحليلية الميكانيكية التى يأخذ بها علماء نفس الاتجاه السلوكى الارتباطى الشرطى ، 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 بصبغتها حسب المواقف المختلفة التي يحدث فيها .

التعلم بالاستبصار :

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

ويبدأ التفسير الجشطلتي للتعلم باثارة المشكلة التالية : **كيف يتعلم الفرد ادراك الموقف الموجود فيه ؟** لذلك يهتم علماء نفس الجشطلت 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 (الجشطلتي) اتجاه ديناميكي يهتم بالكليات المتحدة، أي انه اتجاه كتلي أو كلي ، فان الاتجاه (الارتباطي) اتجاه ميكانيكي يهتم بمكونات السلوك والارتباط بينها ، اي انه اتجاه تحليلي .

في اطار النظريات السلوكية الشرطية يأخذ التعلم صفة التدريج ، أي يحدث بعد عدة محاولات يتم فيها الارتباط بين المثيرات والاستجابات . **وعلى العكس من ذلك في نظرية الجشطلت ، فان التعلم يحدث نجاة 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 الجشطلت لفهم طبيعة عملية التعلم ، الاجابة على المشكلة الرئيسية التي يدور حولها تفسير التعلم لدى علماء الجشطلت وهي : كيف يتعلم الفرد ادراك الموقف الموجود فيه ؟

يفسر علماء نفس الجشطلت عملية التعلم على أساس انها عملية اعادة تنظيم للمجال الادراكى الذى يوجد فيه الكائن الحى • فادراك الكائن الحى للعناصر والموضوعات الموجودة فى المجال الذى يوجد فيه ، وكذلك للعلاقات التى تربط بين عناصر وأجزاء المجال ، من شانه أن يؤدى بالكائن الحى الى اعادة تنظيم المجال فى كل أو فى صورة جديدة • هذا الكل أو هذه الصورة هى ما يعتمد عليه أصحاب النظرية فى تفسير التعلم الذى ينشأ بواسطة عملية استبصار من الكائن الحى للموقف الموجود فيه بما فيه من عناصر وعلاقات • ولذلك فان التعلم بالاستبصار يتضمن عمليتين من أهم العمليات العقلية التى يمارسها الفرد فى مواقف التعلم المعقد وهما : عمليتى الفهم ، وادراك العلاقات • وهما خاصيتان لا توجدا فى التعلم فى النظريـــات السلوكية التى يتم فيها التعلم على أساس الارتباط بين المثيرات والاستجابات (هيل ، ١٩٧١) •

الوقائع التجريبية :

يعرض كوهلر فى دراساته التى قام بها على القردة الوقائع التجريبية التى يفسر بها تعلم حل المشكلات الذى 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 ، التى لم يسبق أن مرت بخبرة الحيوان قبل ذلك •

وقد أعدت الاجراءات التجريبية بحيث يوضع الطعام – الموز – فى أعلى سقف القفص الذى يوجد به القرد • كما يوضع صندوق أو اثنين فى أحد أطراف القفص تستخدم للوقوف عليها للوصول الى الطعام ، أو أن يوضع خارج القفص أو داخل القفص بعض العصى التى يمكن للحيوان الاستعانة بها فى جذب الطعام اليه •

وقد وجد كوهلر نتيجة للدراسات التى قام بها أن الحيوان لا يصل الى حل المشكلة فجاة فقط بل غالبا ما كان يصل الى الحل بشكل فورى عقب فترة تامل وانتظار يمكث فيها الحيوان وكانه يفكر فى أسلوب جـــديد لحل المشكلة •

أى أن الحيوان فى هذه التجارب يمارس عملية الادراك للعناصرالموجودة فى المجال فى علاقتها بموضوع الهدف ، بالاضافة الى ادراكه للعلاقات التى تربط بين هذه العناصر بعضها بالبعض الآخر • كما أن فترة التأمل والانتظار يمارس فيها الحيوان عملية اعادة بناء المجال •

الشكل والأرضية :

من الموضوعات التى تناولها علماء نفس الجشطلت فى دراسات الادراك موضوع الشكل والأرضية الذى يعتبر من الاضافات الواضحة للنظرية • فعلى الرغم من انهم يركزون على الكليات المتحدة فى ادراك العالم الخارجى، الا أنهم يعتبرون أن الجشطلت « الصورة أو الصفة » يمكن أن ينظر اليها على أنها كل معزول بنفسه أو منفصل عن الكليات الاخرى •

ومن هذا التصور للجشطلت وعلاقته بالجشطالتات الأخرى ، خرجت فكرة الشكل والأرضية • ويشير فرتهيمر الى أنه يمكن فى ظروف خاصة النظر الى الجشطلتات على أنها كليات متمايزة منفصلة عن الارضية التى تختلف عن الشكل مما يجعل التمايز بينهما واضحا حيث يعتبر الشكل Figure فى ادراك الفرد له على أنه الجشطلت « الصورة أو الصيغة »البارزة المتمايزة أمام الفرد • فى حين أن الارضية Ground تعتبر الخلفية الاقل تحديدا وتمايزا والتى يظهر عليها الشكل •

مثال ذلك يعتبر اللحن المميز كالعزف على القانون أو على العود ـ وسط مجموعة الآلات الاخرى ـ بمثابة الشكل لانه أكثر تمايزا وتحديدا من نغم الآلات الاخرى التى تكون بمثابة الارضية التى يظهر عليها الجشطلت ـ يتبع ذلك أن تحديد ما هو شكل ، وما هو أرضية انما هو امر نسبى ويرتبط بظروف معينة وخاصة العناصر الموجودة فى المجال الادراكى •

قوانين تنظيم المجال الادراكى :

يعتمد علماء نفس الجشطلت فى تفسيرهم للظواهر السيكولوجيـــة وخاصة ما يرتبط فيها بالادراك على مجموعة قوانين ومبادىء تشكل الاطار العام للنظرية • ومن هذه القوانين ما يلى (١) :

---

(١) ارجع أيضا الى الفصل السابع (الاحساس والادراك) •

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

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

٢ ـ 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 فان التعلم يكون أفضل اذا تحققت فكرة القانون في المجال الذي يوجد فيه الموقف التعلمي .

★

ويمكن للقارىء 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 ا لتعلم . فلا شك أن مجموعة النظريات السلوكية تعتمد في تفسيرها للتعلم على مجموعة مبادىء 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 اطار المدرسة السلوكية . والامر كذلك داخل اطار مجموعة النظريات المجالية المعرفية ، فرغم أن مبدأ كلية السلوك ووحدته يعتبر أهم المبادىء التي يقوم عليها التفسير المجالي للتعلم ،

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

من هذا التمايز والاختلاف فى وجهات النظر بين أصحاب نظريات ونظم التعلم تبرز مجموعة صور أو نماذج لعملية التعلم يعتمد كل منها على أحد المبادىء أو على مجموعة من المبادىء التى تشكل وتميز نظرية معينة على أخرى . ومن هذه النماذج والصور لعملية التعلم نعرض الآتى :

١ ـ التعلم كعملية ارتباطية :

من التفسيرات الأساسية لعملية التعلم وأكثرها شيوعا ، التفسير القائم على مبدأ تحليل عملية التعلم التى تقوم على الارتباط بين المثيرات والاستجابات . والعلاقة التى تؤلف الارتباط بين الاستجابات ومثيراتها هى علاقة كامنة فى الجهاز العصبى ، وهى سابقة على كل خبرة وتعلم واكتساب . ولذلك فان التعلم لا يعنى تكوين ارتباطات عصبية جديدة لدى الكائن الحى ، وانما تقتصر وظيفة التعلم على تقوية احتمال استعمال بعض الوصلات العصبية القائمة فعلا فى الجهاز العصبى ، وان قوة الارتباطات التى توجد لدى الكائن الحى انما تعتمد على قانون رئيسى وهو « قانون الاثر Law of Effect الذى يبين أن الاثر الطيب الناتج عن حالة التعزيز يقوى الوصلات العصبية التى يحدث خلالها الارتباط .

٢ ـ التعلم كعملية تعزيز :

وهذا التفسير يرتبط بالتفسير السابق ، حيث أن مبدأ تعزيز السلوك الناشىء عن قانون الأثر من شأنه أن يدعم ويقوى نمط السلوك الذى يمارسه الكائن الحى ، مما يؤدى الى تعلم هذا النمط من السلوك . ولذلك فـــان احتمال ظهور هذا النمط يكون أقوى من عدم احتمال ظهوره فى سلوك الكائن الحى .

٣ ـ التعلم كعملية ادراكية :

يفسر التعلم من وجهة نظر علماء نفس الجشطلت على أنه تغير فى نظرة الفرد الى البيئة المحيطة به . أى أنه أساسا عملية ادراك للعنـــاصر

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

٤ ـ التعلم كعملية فهم وتنظيم :

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

٥ ـ التعلم كعملية تمييز :

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

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

٦ ـ 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 في علاقات جديدة لتكوين كليات جديدة مما يحقق عملية التكامل واعادة التنسيق والتنظيم .

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

فعندما ترتبط الافعال أو الافكار بطريقة جديدة ، فان الجزئيات تفقد بعضا من خصائصها الذاتية لكي تصبح عناصر في كل جديد من السلوك . فالاهمية ليست في الجزئيات في حد ذاتها ، بل في علاقاتها مع الجزئيات الأخرى ، مما يحقق عملية التكامل .

المبادىء الأساسية في التعلم

يخضع الموقف التعلمي بصفة عامة الى مجموعة من المبادىء الاساسية أو الشروط والعوامل التي تساهم في تحقيق التعلم . بعضها يعتبر من المبادىء أو الشروط الرئيسية التي لا يتحقق التعلم في أي صورة من الصور الا اذا توفر هذا الشرط او هذا المبدأ ، وبعضها الآخر يعتبر بمثابة « العوامل المساعدة » على تحقيق التعلم وتأكيد فاعليته .

وعلى الرغم من أن علماء النفس يلجأون عادة الى تقسيم الموقف التعلمي أو تحليله الى عناصره ومكوناته الاولى حتى يتسنى لهم معرفة كيف يتعلم الانسان أو الحيوان — وهم في هذا يختلفون مع بعضهم البعض في وجهات النظر حول طريقة اجراء التجارب والوسائل المستخدمة فيها ، بل في المصطلحات الواردة في هذه الدراسات — الا أن هناك اتفاق عام بين كثير من علماء نفس التعلم — رغم كل هذه الاختلافات — حول المبادىء الاساسية التي تؤثر في تعلم الانسان والحيوان على حد سواء أو التي تيسر عملية التعلم في جوانبها المختلفة .

ويمكن تلخيص هذه المبادىء العامة المتفق عليها بين أغلب الاخصائيين في سيكولوجية التعلم الى أربعة مبادىء وهي :

١ ـ وجود دافع او استعداد للتعلم .

٢ ـ تكرار الاستجابات الصادرة عن الكائن الحي وتنوعها .

٣ ـ التعزيز .

٤ ـ 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 التعلمي .

ويفسر المبدأ الثالث عملية احتفاظ الكائن الحي بالاستجابة الصحيحة.

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

١ ـ الدافعية : (١)

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

١ ـ انها تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة للكائن الحي ، والتي تثير نشاطا معينا سواء كانت الدوافع فطرية أو مكتسبة .

٢ ـ انها تملي على الكائن الحي ان يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الاخرى ، ولذلك فانها تؤدي دورا هاما في توجيه سلوك الكائن الحي الى أساليب معينة من السلوك دون الاخرى .

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

---

(١) يرجع القارىء الى (الدافعية) بالفصل الخامس لكي يتعرف على الجوانب المختلفـة 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 انما تعتمد على مجموعة عوامل أخرى تتأثر بها الحالة الدافعية مثل عمر الكائن الحي ومستوى ذكائه واهتماماته . كما أن تنوع الدوافع فى التعلم أمـــر جوهـــرى لتحقيق فاعلية التعلم ، لان ما يصلح فى موقف معين قد لا يصلح فى موقف آخر وهكذا .

٢ ــ تكرار الاستجابات وتنوعها :

يستمر المتعلم فى اصدار الاستجابات ويكررها حتى يصل الى الاستجابة الصحيحة . وقد يصل اليها ويربط بين عوامل النجاح فى محاولة واحدة كما يحدث فى التعلم القائم على الاستبصار فى نظرية الجشطلت . أو قد يحدث ذلك فى اطار سلسلة من المحاولات كما فى 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 التى قد تكون لدى المتعلم ، وكذلك على مستوى نضجه .

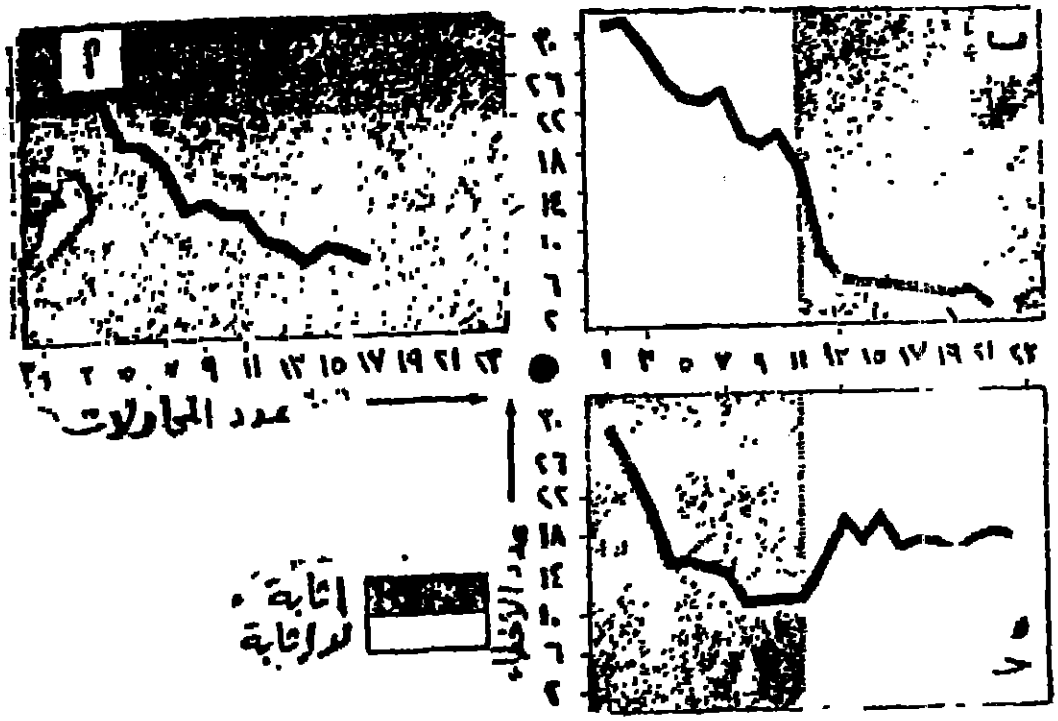
وهنا يأتى دور التربية التى تضع ضمن مهامها وواجباتها العمل على تقليل فترة تكرار الخطأ ومساعدة المتعلم على تكوين استجاباته الصحيحة بشكل أسرع وأكثر فاعلية .

٣ ــ أثر التعزيز :

يؤدى التعزيز دورا ملحوظا فى التعلم واكتساب الفرد لكثير من انماط السلوك . ويظل المتعلم يستجيب الى المثيرات والموضوعات الموجودة فى الموقف التعلمى عدة مرات حتى يصل الى الاستجابة الصحيحة التى تؤدى به الى حل المشكلة والوصول الى الهدف . وبالتالى يعزز أو يدعم هذا النمط ، السلوك ــ الذى حقق الوصول الى الهدف ــ من احتمال تكرار الاستجا الصحيحة المطلوب تعلمها . وبذلك يحقق تعزيز أو تدعيم هذه الاستجاب تكوين نمط السلوك المراد تعلمه .

ويبدو أثر التعزيز من خلال دراسة منحنى التعلم والذى يلاحظ منه سرعة الوصول الى الاستجابة الصحيحة وقلة الاخطاء والزمن المستغرق فى كل محاولة من محاولات التعلم واكتساب المهارة .

يوضح الشكل رقم (١٩ أ ، ب ، جـ) أثر تعزيز سلوك الحيوان في المتاهة بتقديم الاثابة (توفر التعزيز) أو سحبها (غياب التعزيز) على تعلم الحيوان في المتاهة (تولمان وهونزيك ، ١٩٣٠) .



شكل (١٩) : أثر توفر وغياب التعزيز (الاثابة) على تعلم الحيوان في المتاهة . (تولمان 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 (جـ) في حالة تقديم الطعام في المحاولات العشر الأولى ومنعه بعد ذلك .

. ورغم أنه قد حدث تعلم في كل المواقف الثلاث ، الا ان أكثر مواقف التعلم فاعلية هي التي كانت تقوم على التعزيز (الشكل أ) . واذا 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 العاشرة) قد تحقق بصورة فعالة يدل عليها الانخفاض السريع في عدد الاخطاء . وكان العكس بالنسبة للموقف التجريبي الثالث (الشكل جـ) .

٤ ـ دور الممارسة في تكوين العادة :

بعد أن يصل المتعلم الى الاستجابة الصحيحة نتيجة التعزيز ، فانه 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 جدوى وأشد فاعلية من التكرار في مواقف التعلم المختلفة .

ويلاحظ أمرين بالنسبة للممارسة حتى تحقق دورها كاحد المبـــادىء الأساسية في عملية التعلم :

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

٢ ـ لقد تبين أن بعض أساليب الممارسة قد اثبتت فاعليتها أكثر من غيرها . فمثلا 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 ، ١٩٦١) .

العوامل المساعدة على التعلم

ناقشنا في الجزء السابق بعض المبادىء والشروط الاساسية في التعلم وسنناقش 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 الاشارة اليها وشروط وعوامل مساعدة .

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

أولا : تحديد الاهداف ووضوحها :

تقوم المدرسة ، كمؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لكي تحقق عملية النمو التربوي لدى الافراد ، بدور أساسي في عملية توجيه النمو . واذا لم يحدد المعلم مسبقا الاهداف المراد تحقيقها في عملية النمو التربوي ، وان يخطط لتحقيقها ، فان نمو التلاميذ سيخضع للظروف دون ضبط وتوجيه . ومن ناحية أخرى ، يعتبر وضوح الاهداف وتحديدها بالنسبة للتلاميذ ، من العوامل الهامة في عمليتي النمو والنضج لديهم . ذلك أن الافراد بوجه عام يفضلون معرفة ما يفعلونه وطرق تحقيق ذلك .

ومن العوامل التي تساعد على وضوح الهدف وتحديده ، ان تكون الأهداف المطلوب الوصول اليها ليست بعيدة عن امكانية التحقيق . فمن مظاهر النضج الانفعالي ، قدرة الافراد على العمل لتحقيق الاهداف الموضوعة . لذلك يمكن الوصول الى مستوى أفضل في الأداء اذا كانت الاهداف الموضوعة محددة وواضحة .

ثانيا : تنمية الميول لتحقيق الاهداف :

أوضحت كثير من الدراسات والابحاث التجريبية أن الميول تعتبر من المحددات الرئيسية للتعلم . ويمكن أن تكون الميول مباشرة أو غير مباشرة . من الميول المباشرة الاهتمام بالناس ورؤية المناظر الطبيعية وسماع الموسيقى

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

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

ثالثا : مستوى العمل وعلاقته بمستوى الفروق الفردية :

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

ويرتبط الاختلاف في مستوى العمل بمستوى القدرة بدرجة ما . هذا بالاضافة 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 أدائهم ، وفي كمية العمل الناتج وكفايته . وهذا يؤكد على ضرورة أن يتعرف المعلم على الحاجات الضرورية للتلاميذ المختلفين بدرجة كافية . وأن يعمل على اشباع هـذه الحاجات حتى يتحقق مستوى تعلم أفضل ، وبالتالي يتحقق التوافق لدى المتعلمين .

رابعا : انتقال اثر التدريب والتعلم :

من الأهداف الرئيسية التي تسعى المدرسة لتحقيقها لدى التلاميذ هو العمل على اعدادهم للتوافق مع مواقف الحياة خارج المدرسة . واذا لم يتحقق هذا الانتقال في المهارات وأساليب السلوك الى المجتمع الخارجي ، فان ذلك يجعل عملية التعلم تفقد كفايتها وفاعليتها . ومن العوامل التي تساعد على هذا الانتقال ما يعرف بالتعلم المباشر . ويعني ذلك امكانيـة 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 يؤدى بالتالى الى نسيان كثير من الكلمات والمصطلحات التى سبق تعلمها •

ولذلك فان من نتائج طريقة التعلم المباشر للمهارات وأساليب السلوك المختلفة أنها تتيح لهذه المهارات أن تستخدم فى المواقف الأخرى التالية • (ايلليس ، ١٩٦٩) •

انتقال أثر التدريب والتعلم

عندما نشير الى عملية انتقال أثر التدريب أو انتقال أثر التعلم كاحد العمليات الاساسية المرتبطة بعملية التعلم ، فإننا نعنى بذلك تاثير التدريب على موضوع معين أو على مهارة معينة فى تعلم وأداء موضوع آخر أو مهارة أخرى •

وقد تكون آثار الانتقال ايجابية أو سلبية • يحدث الانتقال الايجابى حينما يسهل التدريب على وظيفة معينة التدريب على وظيفة اخرى ، كما هو الحال مثلا فى دراسة الرياضة والطبيعة ، أو اللغة والتاريخ • فانالتدريب على الفهم اللغوى والدقة فى التعبير تعتبر من العوامل المساعدة على تعلم المواد الأخرى التى تعتمد على اللغة فى تعلمها •

أما الانتقال السلبى فانه يحدث حينما يعوق التدريب على وظيفةمعينة أو على موضوع معين التدريب على وظيفة اخرى أو موضوع آخر • كما يحدث فى بعض الاحيان فى تعلم كتابة لغتين اجنبيتين فى وقت واحد ، كتعلم كتابة اللغة العربية واللغة الانجليزية فى وقت واحد ، فان تاثير تعلم احديهما يؤثر تاثيرا سلبيا على الأخرى اذا تمت ممارسة عمليتا التعلم فى نفس الوقت •

كما يمكن فى ظروف معينة الا يحدث أى انتقال من موضوع الىآخرأومن مهارة الى أخرى ، أى أن تاثير الانتقال فى مثل هذه المواقف يكون غير واضح أو يكون محدود •

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

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

وفى عام ١٨٩٠ شكك عالم النفس الامريكى « وليم جيمس » فى جدوى التدريب الشكلى القائم على نظرية الملكات . كما أن «ثورندايك» قد أعلن فى عام ١٩٠٣ نتيجة للدراسات التجريبية التى أجراها بأن التغير أو التأثير على وظيفة عقلية يؤثر على وظيفة عقلية أخرى بقدر ما يكون بين الوظيفتين من عوامل مشتركة تساعد على الانتقال . (لوفيل ، ١٩٧١) .

وكان من نتيجة الدراسات التجريبية التى أجراها علماء النفس والباحثون فى مجال التعلم ، أن تغير مصطلح نظرية التدريب الشكلى Formal discipline الى انتقال أثر التـــدريب Transfer of Training أو الى انتقال التعلم .

مظاهر الانتقال :

يحدث انتقال أثر التدريب والتعلم الى كثير من مجالات السلوك التى يمارسها الأفراد . ومن المجالات الواضحة التى يحدث فيها الانتقال مجال تعلم المهارات الحركية فان التدريب أو تعلم مهارة معينة قد يساعد على انتقال آثارها الى المهارات الأخرى المشابهة معها ، فان ركوب الدراجة مثلا قـــد يساعد على تعلم ركوب الموتوسيكل . كما أن تعلم قيادة السيارة بصفة عامة يمكن أن ينتقل الى تعلم قيادة السيارات المختلفة التصميم ذات الاعداد

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 الايجابى مثلا سيهيء الفرد لاكتساب اتجاهات أخرى كالتحرر من الاستعمار ، ومساعدة الحركات الوطنية في العالم • كما أن الاتجاه نحو المساواة والاخاء يسهل اكتساب الاتجاه نحو معارضة التمييز العنصرى واستغلال الافراد •

كما أن الانتقال يمكن أن يحدث في مجال **تكوين العادات الفكرية** • فلا شك أن طريقة التفكير التى 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 المبنى على جمع الحقائق ، والنقد الموضوعى ، وحل المشكلات ، وأساليب التفكير الناقد والابداعى • ولذلك تهدف المدرسة الى تنمية العادات الفكرية في اكتساب المعـــلومات والمعارف وحل المشكلات حتى يمكن أن تنتقل آثارها الى مواقف الحياة خارج المدرسة سواء في حياة الطالب الاجتماعية أو العملية •

العوامل التى تساعد على الانتقال :

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

١ ــ أن تدريب الفرد تدريبا معينا يكسبه القدرة على حل المشكلات التى تواجهه في نفس مجال التدريب •

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

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

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

٥ ـ 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 ـ أن الانتقال في المراحل العمرية المبكرة يكون محصورا في نطاق الموضوعات المتشابهة ، بينما الانتقال في مرحلة المراهقة وما بعدها يمتد الى انتقال الوسائل المستخدمة في حل مشكلة معينة الى مشكلات نوعية مختلفة عن مجال المشكلة الأولى .

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

٨ ـ أن زيادة التمكن من موضوع معين أو مهارة ما يؤدي الى 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 يهمه لحاجاته وحالاته النفسية الموقتة والدائمية كما أنه يختار بعض الموضوعات ويركز شعوره فيه فهو يتجاهل ماعداه 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.

انواع 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 بالمثير الذي يجذب الانتباه وتدفع الفرد إلى الانتباه إليها بالرغم من وجود أشياء أخرى وتتمثل بـ:

1- **طبيعة المثير:** 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 المثير:**المثير المتحرك أكثر لفتاً للانتباه من الثابت مثل الإعلانات المتحركة.

3-**تغير المثير:** المثير المتغير يجذب الانتباه أكثر من المتكرر. مثال ذلك تغيير صوت المدرس في أثناء الشرح .

4-**موضع المثير:** وجود المثير أمام العين يجذب الانتباه أكثر من المرتفع أو المنخفض عن العين فالصفحة الأولى أكثر جذباً للانتباه من الصفحات الأخرى.

5-**شدة المثير:** من المعروف إن الصوت المرتفع واللون الزاهي يثير الانتباه أكثر من غيره.

مشتتات الانتباه: تشتيت الانتباه معناه شرود الذهن عن متابعة المثيرات المطلوبة، ويشتكي 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 فيزيقية:** 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 المعرفى عند الانسان خاصيته الراقية المتميزة التى تجعله فرد بحضارة راقية تحمل فى ثناياها مقومات وركائز استمرار نموها ونعاطها ، لأنها تقوم على هذه الخاصية الأصلية فى الانسان .

جوهر النشاط المعرفى « نماذج » يستوعبها الانسان عن الواقع المحيط به . هذه النماذج المعرفية تقوم على وحدة الخبرة الحاسية وصورها التجريدية المالية . وهى تؤلف مضمون الوعى الانسانى وميكانزماته (كالتحليل والتركيب ، التجريد والتعميم ، التفكير والتصور ، الذاكرة والاستدعاء ، الخ) التى تسمح ليس فحسب بتكوين نماذج كلية من الاحساسات المتفرقة عن الموضوعات والأشياء المختلفة المحيطة بالفرد (الادراك) ، ولكن ايضا باسترجاع وبتبصر هذه النماذج الكلية فى الوعى فى حالة غياب الاتصال المباشر مع هذه الموضوعات أو الأشياء ذاتها . وعلاوة على ذلك ، تسمح ميكانزمات الوعى هذه بتكوين نماذج معرفية متميزة بدرجة هائلة عما يخبره الفرد فى واقع حياته العملية .

وتكوين النموذج المعرفى عملية نشطة تهدف الى حل مشكلة معرفية معينة . فارتباطا بالمشكلة التى تواجه الفرد يتم انتقاء وتنظيم المعلومات . وترتبط عملية انتقاء وتنظيم المعلومات « بحالة » الفرد التى تتضح فى توجيهية انتباهه نحو خصائص وعلاقات معينة فى الأشياء والظاهرات والأحداث ، بكون لها معنى موضوعى بالنسبة للنشاط العملى .

هذه النماذج المعرفية تعمل فى توازن ديناميكى متميز : فهى من ناحية تتغير باستمرار ، وفى نفس الوقت تظل محتفظة بحالة من الثبات النسبى . لذا تعمل النماذج المعرفية على تنظيم سلوك الانسان .

الاحساس

من العمليات الأساسية فى تفاعل الانسان مع بيئته تلك العملية التى تحكم استقبال الانسان للمعلومات الخاصة بالمثيرات والأحداث والظاهرات المحيطة به • فهو ينبغى أن يتوقف بالشارع حينما يضيء النور الأحمر ، ويصغى الناموسة حينما تحوم حوله ، ويرد على التليفون حينما يرن جرسه • وهو يميز صوت الصديق ، ومجيء الأتوبيس الذى سيستقله ، ورائحة المخبز • وهو يحكم على نوعية مشروب جديد ، وعلى تسريح ثوب جديد ، وعلى ملمس نوع من الصوف • هذا الحشد الهائل وغيره من النمـــــاذج السلوكية يتوقف هكذا على ميكانزمات استقبال وتفسير المعلومات •

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

(٢) الثانى ويتعلق بالمعلومات التى نستقبلها ، ولكن فى ارتباطها وتآلفها مع المعلومات الأخرى والخبرات السابقة ، ويطلق عليه **الادراك**

تعنى هاتان العمليتان (الاحساس والادراك) اذن : دراسة للاحساسات ذاتها ، ودراسة للخبرات التى تتوافر لنا من خلال الاحساسات •

طبيعة الاحساس :

الاحساس هو أبسط العمليات النفسية ، ينشأ كنتيجة لتأثير الأشياء أو الظاهرات أو الاحداث المتواترة فى العالم الخارجى على أعضاء الحس ، وكذلك كنتيجة لتأثير الحالات والتغيرات العضوية الداخلية ، ويترتب على هذا التأثير انعكاس للخصائص الفردية لهذه الأشياء أو الظاهرات أو الأحداث الخارجية أو الداخلية •

• بفضل الاحساسات نتعرف على ثراء العالم المحيـــــط 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 ، وغـــير ذلك •

• وتعطينا الاحساسات ، بالاضافة الى ذلك ، معلومات عن التغيرات التى تجرى فى داخل أجسامنا : نحس بالحركة وبوضع أعضاء الجسم ، وباختلال عمل بعض أعضائنا الداخلية ، الخ •

• وبفضل أعضاء الحس يتلقى الكائن الحى الانسانى ، فى شكل احساس ، معلومات مختلفة عن حالة الوسط الخارجى (البيئى) والداخلى (الحشوى) •

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

وتوفر أعضاء الحس للانسان امكانية الانتظام الموجه فى العالم المحيط به • ويمكننا أن نتصور هنا انسانا تعوزه كل أعضاء الحس ــ فهو لا يعرف ما يجرى حوله ، ولا يستطيع أن يقبل على الناس المحيطة به أو يجد طعامه أو يتجنب الخطر ، وغير ذلك مما يمكن أن نتوقعه حقيقة من انفار الحياة المعرفية والنفسية لهذا الشخص •

فالانسان بحاجة فى كل وقت الى أن يتلقى معلومات عن العالم المحيط به • ويتوقف تكيف الكائن الحى 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 فى شكل احساسات •

الاحساسات فى جوهرها اذن اشكال ذاتية للعالم الموضوعى

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

انواع الاحساسات

يطلق على الميكانزمات التى بها تتحول طاقة المثير stimulus energy الى طاقة عصبية neural energy مصطلح « الحواس » senses : حواس الابصار ، والسمع ، والشم ، والذوق ، والجلد ، والحركة ، والاتزان (١) . وقد تصنف الحواس على أساس نوع الطاقة الجسمية التى تتحول الى طاقة عصبية . وقد تقسم أيضا على أساس تحول الطاقة فى الخلايا او ناقلات القدرة transducers التى تتموضع فى اجزاء مختلفة من الجسم . يتضح هذا بصفة خاصة اذا أخذنا حواس الجلد أو الحساسية الجلدية ، فهناك أكثر من نوع واحد من مستقبلات الالم وأكثر من مستقبل واحد للاحساس بالضغط ، وهذان الميكانزمان التى بهما يتغير الاحساس بالحرارة يعملان فى نسق متفاعل مركب . وبالنسبة لحاسة الابصار توجد خلايا مستقلة تستقبل ألوانا معينة وخلايا أخرى تقوم بتحويل الألوان السوداء والبيضاء فقط الى طاقة عصبية. ولهذا السبب لا يلقى السؤال الخاص بعدد الحواس التى يتمتع بها الانسان اجابة محددة وواضحة .

وبالرغم من هذا يمكن تقسيم الاحساسات الى مجموعتين :

أولا – الاحساسات التى تستثيرها أعضاء الحس ، المتوزعة على سطح الجسم أو قريبا منه ، وتعكس خصائص الأشياء الواقعة خارجنا . وتتضمن هذه المجموعة الاحساسات التالية :

(١) الاحساسات البصرية : توفر حاستا الابصار والسمع استقبال ومعالجة المثيرات الحاسية الصادرة من مواضع بعيدة . العين هى عضو البصر. والضوء هو مثير عضو البصر ، أى تلك الموجات الكهرومغنطيسية التى يتراوح طولها من ٣٩٠ الى ٨٠٠ ملليميكرون أى بين اللون البنفسجى والأحمر ، وبينهما تختلف الموجات وتظهر للعين كالبرتقالى والأصفر والأخضر والأزرق وكذلك ما بينهم من تحول فى الألوان . فحقيقة الاحساسات البصرية أنها احساسات للألوان . فما يكون بلا لون هو الأشياء الشفافة ، أى غير المرئية .

---

(1) Vision, audition, olfaction, gustation, skin senses, kinesthesis, equilibratory senses.

وتنقسم كل الألوان الى مجموعتين كبيرتين :

(أ) الألوان الأكـــروماتية (اللالونية) وهى الأبيـض والأسمر والرمادى .

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

(٢) **الاحساسات السمعية** : الأذن هى عضو السمع . والموجـــات الصوتية هى منبر عضو السمع ، أى ذبذبات الهواء بتردد يتراوح من ١٦ الى ٢٠ر٠٠٠ ذبذبة فى الثانية الواحدة .

وتنقسم الاحساسات السمعية الى مجموعتين :

(أ) احساسات الأصوات الموسيقية (أصوات الغناء ، الآلات الموسيقية، الرنين) و(ب) احساسات الضوضاء (خشخشة ، تزييق ، نقر ، قرقعة، صلصلة، قصف .. الخ) . وتتصف الاحساسات الصوتية بثلاث خصائص : الشدة، الارتفاع ، والرنين .

(٣) **الاحساسات الشمية** : تمثل الخلايا الشمية المتموضعة فى الجزء العلوى من التجويف الأنفى أعضاء الشم . وتعمل الذرات المعباة برائحـــة الأشياء والتى تدخل فى الأنف مع الهواء كمثير لأعضاء الشم .

(٤) **الاحساسات الذوقية** : تمثل براعم التذوق على اللســـــان عضو الاحساسات الذوقية . وتعمل الأجسام المذاقية المذابة (فى الماء أو اللعاب) كمثيرات لعضو الذوق . وللاحساسات الذوقية أربعة خصائص مختلفة هى : **الحلاوة ، والحامضية ، الملوحة ، المرارة** . وتختلف حساسية اللسان للاحساس بالذاقيات مع أن الجزء الطرفى من اللسان حساس لكل المذاقات ، الا أن جانبيه أكثر حساسية للمواد المالحة والحلوة .

(٥) **الاحساسات الجلدية** : فعن طريق الجلد ، وكذلك الغشاء المخاطى للفم والأنف ، يمكن أن تتوفر احساسات ذات أشكال أربع :

أ ــ الاحساس باللمس أو الاحساسات اللمسية .

ب ــ الاحساس بالبرودة

جـ ــ الأحساس بالحر

د ــ الاحساس بالألم .

فنقاط معنية من الجلد تعطى فقط احساسا باللمس (نقاط اللمس) ، ونقاط أخرى تعطى فقط احساسا بالبرودة (نقاط البرودة) ، وثالثة احساسا بالحرارة (نقاط الحرارة) ، ورابعة احساسا بالألم (نقاط الألم) • وتختلف حساسية المناطق الجلدية المختلفة لكل من هذه الأشكال الأربعة للاحساس ، فمثلا ، الحساسية اللمسية تبدو أكثر فى طرف اللسان وفى أطـــراف الأصابع •

ثانيا ـ الاحساسات التى تستدعيها أعضاء الحس ، المتوزعة فى داخل الأنسجة (كالعضلات مثلا) أو على سطح الأعضاء الداخلية (على جدران المعدة والأمعاء مثلا) • فهى تعطى معلومات عن حركة أجزاء معينة من الجسم وعن حالة أعضاء معينة • وتتضمن هذه المجموعة الاحساسات التالية :

(أ) **الاحساسات الحركية** : تتمركز أعضاؤها فى العضلات والأوتار والمفاصل والعظام • وتحمل الاحساسات الحركية اشارات عن درجة انكماش العضلات ، وعن وضع أعضاءنا ، وعن تأهبها للعمل بشكل أو بآخر •

ويعرف امتزاج الاحساسات الجلدية والحركية ، التى نتلقاها فى حالة تحسس الأشياء ، أى فى حالة تلمس اليد المتحركة لها ، باللمس • وتتمثل أعضاء اللمس فى اليد بما فيها من أعضاء للحس جلدية وعضلية ومفصلية•

(ب) **الاحساس بالتوازن** : تقع أعضاء الاحساس بالتوازن فى الأذن الداخلية • وهذه الأعضاء تعطى اشارات عن حركة ووضع الرأس • وتلعب هذه الاحساسات دورا بالغ الأهمية بالنسبة للعاملين بالطيران والفضاء •

(ج) **الاحساسات العضوية** : تتمركز أعضاؤها فى جدران معظم الأعضاء الداخلية : المريء ، المعدة ، الأمعاء ، الأوعية الدموية ، الرئتين ، الخ • من هذه الاحساسات العضوية تلك التى نختبرها فى حالة الجوع أو العطش أو التقزز أو الآلام الداخلية وغير ذلك • وفى الحالات التى نشعر فيها بالصحة والشبع وحينما تعمل الأعضاء الداخلية على نحو سليم ، لا نلاحظ تقريبا أية احساسات عضوية ، فهى تعطى أساسا اشارات عن اختلال عمل الأعضاء الداخلية •

الحساسية والعتبات الفارقة

الحساسية sensitiveness من الموضوعات الهامة فى دراسة الاحساس، وهى تنقسم الى شكلين :

أ ـ الحساسية المطلقة ، وتعنى القدرة على الاحساس بالمثيرات الضعيفة .

ب ـ الحساسية للاختلاف ، وتعنى القدرة على الاحساس بالفروق بين المثيرات .

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

بقدر ما يقل حد عتبة الاحساس ، تزداد الحساسية المطلقة للمثيرات الموجودة . فاذا كان شخص يحس باللمس فى حالة ضغط ٣ جرام على واحد ملليمتر مربع ، بينما يلزم شخص آخر لكى يحس بذلك ٦ جرام على واحد ملليمتر مربع ، فان هذا يعنى أن عتبة الاحساسات اللمسية لـــدى الشخص الثانى أعلى بمرتين ، أما الحساسية المطلقة فهى أصغر بمرتين ، من الشخص الاول . وهكذا ، تتصف الحساسية المطلقة بمقدار ، يكون عكس العتبة المطلقة للاحساس .

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

أما الحساسية للاختلاف فترتبط بمقدار العتبة الفارقة . فاذا وضعنا فى يدنا ثقلا وزنه مائة جرام ثم أضفنا اليه جراما واحدا ، فان هذه الاضافة

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

ومن الملاحظ أن الثقل المضاف ينبغى أن يرتبط ارتباطا محددا بالثقل الأول ، حتى نحصل على تزايد ملحوظ للاحساس • فاذا 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 حوالى١/٣٠ من ثقله • وهكذا تتصف الحساسية للاختلاف بمقدار ، يكون عكس العتبة الفارقة •

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

ولا تمثل الحساسية المطلقة والحساسية للاختلاف مقدارا دائما ، وانما تتغيرا ارتباطا بظروف مختلفة ، ويمكن أن نحدد ثلاث أسباب لتغـــير الحساسية :

١ ــ تتغير الحساسية بسبب مواءمة عضو الحس وتكيفه مع المثيرات الواقعة عليه •

٢ ــ وقد تتغير بتأثير احساسات أخرى تعمل فى نفس الوقت •

٣ ــ وقد تتغير ارتباطا بظروف الحياة وخاصة المتطلبات التى يفرضها النشاط الذى يقوم بها الانسان •

تفاعل الاحساسات

ترتبط الحساسية لمثير معين ارتباطا قويا بالاحساسات الأخـــرى ، 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 فى الظلام نقطة مضيئة ضعيفة ، فانى أستطيع رؤيتها بدرجة أسهل اذا وقع فى مجال البصرى نقاط مضيئة ضعيفة اخرى • ولكن اذا كان فى مجال البصر ضوء قـــوى ، أدى ذلك الى صعوبة رؤيـــة الضوء الضعيف • ومما يؤثر على الحساسية البصرية الاحساسات التى يتلقاها الفرد من أعضاء الحس الأخرى : الأصوات غير العالية أو الاحساس الهادىء بالتذوق أو السخونة ترفـــع الحساسية البصرية ، فى حين أن الأصوات القوية والمزعجة أو البرودة أو السخونة الزائدة تخفض من هذه الحساسية •

من المظاهـــر الواضحة لتفاعـــل الاحساسات ـ **تضاد الاحساسات** sensations contrast فبعد تناول قطعة من الحلوى يبدو الشاى مرا ، فى حين اذا احتسينا الشاى قبل قطعة الحلوى فانه يبدو حلوا بطعم السكـــر المذاب فيه • ويبدو المستطيل الرمادى على الأرضية البيضاء قاتما أكثر من المستطيل على أرضية سوداء • والمستطيل الرمادى على أرضية حمراء يبدو بلون أخضر ، وعلى أرضية صفراء يبدو بلون أزرق •

يسبب التضاد يتغير الاحساس فى ناحية الاحساسات المضـــــادة المتجاورة أو السابقة • فعلى الأرضية الغامقة تتصبغ الألوان ، بينما تكون غامضة على الأرضية الناصعة وبفضل التضاد يتقوى الاختلاف بين الاحساسات المتجاورة أو المتتابعة وراء بعضها • ويحمل هذا أهمية كبيرة فى عملية الادراك، لأن الاحساسات تنفصل وتتفرع هكذا الواحد عن الآخر •

الادراك

الادراك عملية عقلية ـ 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 أجـــزاؤها : فالانطباعات ليست تراكمية أو تجمعية ، وانما يقوم العقل بتفسيرما 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 ـ أنثى) ومستوى ذكائهم وخبراتهم السابقة •

هنا يمكن تحديد الاختلاف بين الاحساس والادراك والانتباه : الاحساس هو **الاستجابة الأولية** لعضو الحس ، والادراك هـــو **التبصر ذو المعـــنى** meaningful apprehension بالموضوع المثير ، أما الانتباه فهو تركز 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 الاستجابـــة النهائية • وقد يختلف المثير الحسي ولكن يظل الادراك كما هو (ثبـــات الادراك) ، أو قد يظل المدخل الحسي 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 الحالي 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 الادراكية وتحدد طبيعتها :

أ ـ محددات خارجية ، موضوعية تتعلق بالمثير أو الموقف الراهن نفسه ، كما يوجد وكما يتواتر في العالم الخارجي •

ب ـ محددات داخلية ، ذاتية تتعلق بالشخص نفسه ـ خبراته السابقة، حاجاته ودوافعه واهتماماته وتكوينه النفسى بصفة عامة • وفيما يلى نتناول هاتين الفئتين من محددات الادراك •

أولا ـ المحددات الخارجية (الموضوعية) للادراك

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

الشدة والتضاد :

تمثل شدة المثير intensity عاملا مؤثرا فى تحديد ما سوف ننتبه اليه وبالتالى ما سوف ندركه • فالأضواء القوية المبهرة ، الأصوات العالية ، التغيرات الشديدة فى درجة الحرارة ـ 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 يحتوى نباتات خضراء ، شخص طويل وسط أقزام ، وهكذا •

التغير والحركة :

تميل الأشياء فى حالة الحركة الى جذب انتباهنا وتوجيه ادراكنا ـ مثل النور الذى يضىء ويطفىء على واجهات المحلات ، أو 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 ـ من العوامل المثيرة التى تتطلب ملاحظة • الا أن المثيرات المتكررة اذا استمرت حتى تصبح رتيبة ، فانها تأخذ 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 تتوافر كيفما كان وبدون نظام • فالضوضاء ، رغم الحاحها على سمعنا ، الا أنه لا تستحوذ على انتباهنا

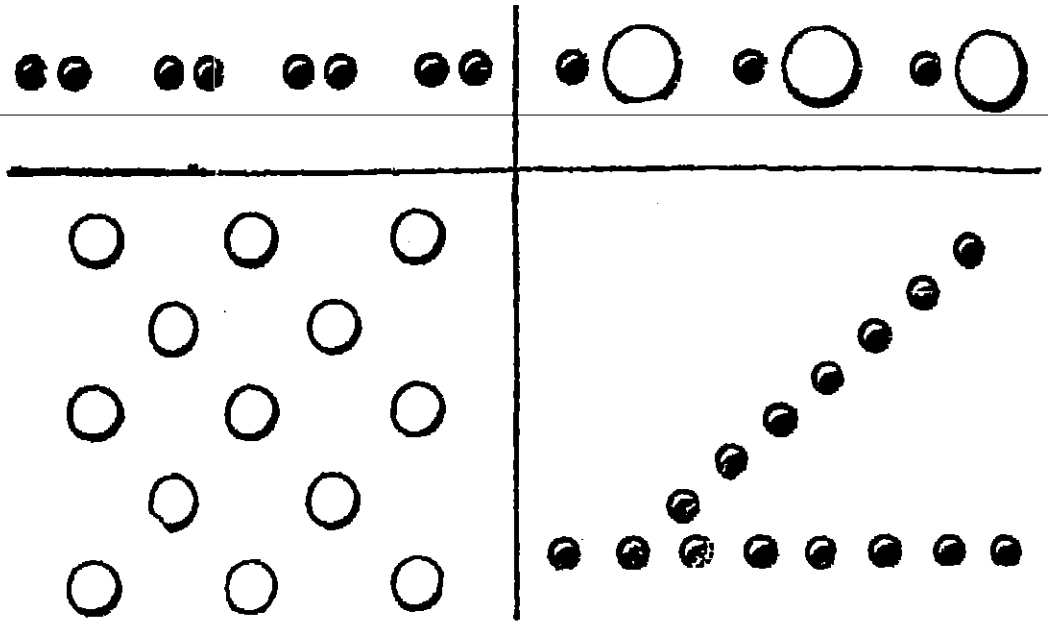
وتكون اقل ادراكا من النغمات والألحان ، لأنها ذات نظام معين • ويتوقف عدد الأشياء التى ندركها حينما ننتبه الى شيء ما على الوقت المسموح بـــه للملاحظة ، وكذلك على عدد الأشياء المنفصلة المقدمة • فاذا نظرنا الى مشهد من شارع مزدحم ، يبدو كما لو أننا ندرك عددا هائلا من الأنشطة • الا أن عدد الانطباعات المنفصلة والمحددة التى يستطيع أن يدركها الشخص الملاحظ فى لحظة الانتباه يكون ضئيلا نسبيا •

لقد أجريت تجارب عديدة فى معامل علم النفس على **هـــدى الادراك** perceptual span (وغالبا ما يطلق عليه مدى الانتباه) عن طريق عرض صور لأشياء على شاشة لفترة قصيرة من الوقت ــ وليكن ١/٢٠ الى ١/١٠٠ من الثانية • وتعتبر فترات العرض هذه قصيرة للغاية بدرجة لا تسمح للعين بالحركة الباحثة عن خصائص المثير ، لذا يخرج الشخص الملاحظ فحسب بلمحة سريعة عن المثيرات • فى ظل هذه الشروط المقيدة ، لا يكون مدى الادراك كبيرا : خمسة أو ستة أشياء أو حروف منفصلة • ومما يبعث على الاهتمام أن نلاحظ أنه حينما تنظم الحروف فى كلمات أو جمل ، فان عدد الحروف التى تدرك فى فترات العرض القصيرة هذه تتزايد الى خمسةوعشرين حرفا او أكثر • ويوضح ذلك الى أى حد ندرك الكلمات كوحدات ذات معنى وليست كمجرد حشد لرموز •

وحينما يسمح للشخص الملاحظ بفترات أطول من الوقت (من حوالى خمس الى عشر ثوان) ، فانه يستطيع تحريك عينيه على الأشياء المقدمة اليه • ويعرف عدد الأشياء التى يمكن أن يدركها ويقررها بـ « **مدى التبصر** » apprehension span . ويعتبر مدى التبصر أكبر من مدى الادراك ، ولكنه ليس أكثر من ست الى عشر أشياء منفصلة يدركها خلال خمس أو ستثوان• لكى تتأكد من هذه الحقيقة ، حاول أن تنظر من نافذة على منظر مكان مزدحم، ثم اترك النافذة واحسب عدد الأشياء المنفصلة التى يمكنك تسميتها• ويتضح مدى التبصر ، فى الحياة اليومية ، حينما يشير شخص الى عدد الأشياء التى يدركها فى حركة الانتباه •

التركيبات والنماذج :

يذخر علم النفس ببيانات تجريبية عديدة توضح أن التجمعاتالطبيعية أو النماذج فى العالم المحيط بنا تدرك على الفور ككليات منظمة organized wholes (انظر شكل ٤) • اذا استرد شخص كفيف بصره فجأة فانه يرى العالم من حوله كتركيب منظم وليس كمزيج مختلط من الأشكال والالوان •



شكل رقم (٤)

توضح مجموعات الدوائر تاثير التقارب والتشابه والاستمرار ،
فالدوائر تتجمع كازواج او نراها كنموذج او زاوية .

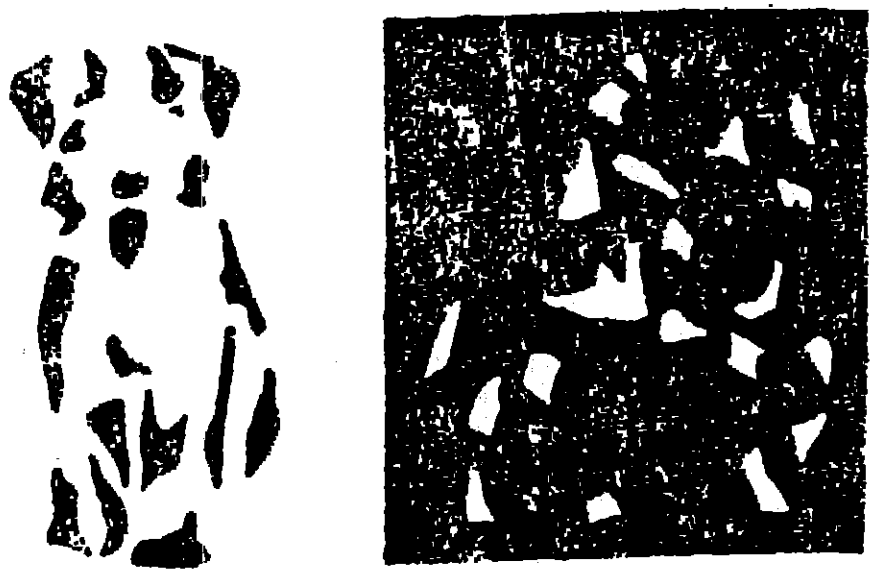
توضح التجارب التى أجريت على ما يعرف بـ « البقعة العميـــاء » blind spot أن للخبرة خاصية « الكلية » . يطلق على النقطة التى عندها يترك العصب البصرى شبكية العين مصطلح البقعة العمياء ، وقد اتضح اننا لا نرى صور الاشياء التى تقع على هذه الرقعة . فالبقعة العمياء هى تلك البقعة غير المحسوس بها على شبكية العين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

شكل رقم (٥)

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

ونحن نميل الى ادراك الأشياء فى ترتيب مستمر ، وليس على أنها مليئة بالفجوات والثغرات ،لأن البنية الكامنة فى المناظر الطبيعية (وفى أنفسنا) تميل الى سد الفجوة التى تسببها البقعة العمياء . يطلق على ميل الانسان الى ادراك الفجوات على أساس ملئها وسدها مصطلح « الغلق » closure أى أن مبدأ أو قانون الغلق فى الادراك يعنى الميل الى سدالفجوات، كما يحدث فى المجال البصرى ، وبالتالى لا يدركها الفرد كفجوات وانما كاشكال مكتملة ذات معنى .مثال ذلك: ارسم على السبورةدائرة غير مكتملة، بها فتحة بسيطة لا يتصل عندها الخط الدائرى ، واسألالتلاميذ 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 فى الماضى . والتمثل assimilation بذلك ظاهرة نفسية أساسية : ففى الشكل رقم (٦) ، على سبيل المثال ، ندرك غالبا الخطوط المتقطعة على أنها رسم « كلب » ، بينما تكون رؤية الفارس على ظهر الحصان أكثر صعوبة ـ أى ندرك الشكل ككل ، وليس على أنه تجمع لأجزاء متقطعة. هنا يمكن أن نقف على العلاقة بين التمثل والغلق ، فالغلق هو الفعل النهائى



شكل رقم (٦)

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

لذى ينتج عن التمثل • اذا تصفحنا جريدة أو مجلة فاننا غالبا ما نخفق فى كشف الكلمات الخاطئة أو الحروف الناقصة فى الكلمة ، طالما أننا نقرؤها على انها كلمات وليس حروف •

ثانيا ـ المحددات الداخلية (الذاتية) للادراك

لا يتحدد ادراك الانسان للمثيرات الخارجية أو المواقف المثيرة بخصائصها الموضوعية فحسب ، ولكن هذه الخصائص الخارجية الموضوعية كثيرا ما تتناغم مع الخصائص الداخلية الذاتية ، أى مع التكوين النفسى للشخص الملاحظ ذاته ، بل ان هذه الخصائص الموضوعية قد تخضع للتعديل أو التغيير أو حتى للتشويه والتحريف وفقا لخبرة الشخص السابقة وحاجاته واهتماماته وخصائص شخصيته بصفة عامة • فالشخص الجائع ، مثلا ، قد يدرك محلا على أنه مطعم ، والشخص الذى تسود فى جوانب حياته النفسية عواطف الحب والتواد والخير فانه يدرك الآخرين من منظور هذه العاطفة الايجابية (١) ، أما الشخص الذى تتمكن 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 وبالتالى ما ندركه ، وتوجه انتباهنا وادراكنا وفقا لخصائص ومستويات مختلفة تتم بها العمليـــة الادراكية •

الحالة والتوقع :

كثيرا ما يتحدد انتباهنا الى مثيرات معينة وادراكنا لها بتوافقنا معهـا أو استعدادنا وتهيؤنا لها • هذا التوافق أو الاستعداد والتهيؤ لعمل معين يعرف بـ « الحالة » set. • فى الكثير من تجارب علم النفس تتحدد الحالة بالتعليمات التى توجه للمفحوصين • وتذخر حياتنا اليومية بالكثير مـــن « الحالات » التى توجه انتباهنا وادراكنا للمثيرات • فالشخص الذى ينتظر خطاب التعيين بقلق يفسر أى صوت يطرق الباب على أنه ساعى البريد •

---

(١) يقول الشاعر : كن جميلا ترى الوجود جميلا •••

(٢) يقول المثل العربى . كل اناء ينضح بما فيه •

سائق الأتوبيس يكون يقظا للاستجابة لاشارات المرور ، بينما قد لا ينتبه الركاب الى هذه الاشارات • وهناك فى الأمثال الشعبية الكثير من الأمثلة التى تعبر عن « الحالة » ، مثل : « اللى يخاف من العفريت يطلع له » ، وغير ذلك كثير •

فى كل هذه الحالات ، يكون الفرد فى حالة من التهيؤ او الاستعداد للاستجابة ، مثل المشتركين فى سباق للجرى الذين ينتظرون اشارة بدء السباق للانطلاق فى عدوهم • وحينما يسيطر على سلوك الشخص حالة او توقع ، فان المثير الحقيقى لا يتعدى أن يكون اشارة لعمل قد تحدد قبلا بالفعل •

توضح بعض التجارب (سيبولا ، ١٩٣٥) أثر « الحالة » على قراءة كلمات فيها خطأ فى التهجى : عرض على مفحوصين من الكبار عن طريق جهاز التاكستسكوب عشرة بطاقات ، تحوى كل بطاقة على كلمة مطبوعة • وطلب من المفحوصين كتابة ما راوته على كل بطاقة ، وقد كانت بعض الكلمات حقيقية ، والأخرى غامضة أو مصطنعة • وقد كانت التعليمات الموجهة الى المجموعة الأولى من المفحوصين أن الكلمات التى ستعرض عليهم تتعلق بأسماء الحيوانات والطيور ، أما المجموعة الثانية فكانت التعليمات الموجهة اليهم بأن ما سيعرض عليهم يتعلق بالسفر والمواصلات • وقد تبين أن المفحوصين كانوا يقرأون الكلمات وفقا للحالة التى تكونت عندهم ارتباطا بتعليمات معينة • فعلى سبيل المثال ، كلمة pasrort (وهى كلمة مصطنعة لا وجود لها فى القاموس) ، ولكن كانت تقراها مجموعة المفحوصين التى تكونت عندها « حالة » بأن ما سيعرض عليها من كلمات يتعلق بالحيوانات والطيور ــ على أنها parrot أى ببغاء) ، فى حين أن المجموعة الأخرى من المفحوصين التى تكونت عندها « حالة » بأن ما سيعرض عليها من كلمات يتعلق بالسفر والمواصلات كانت تقراها على انها passport (أى جواز سفر) • ويعنى ذلك أن « الحالة » تجعل الفرد مهيا لان يستجيب بطريقة تتفق معها •

وكثيرا ما تتحدد العلاقات بين الناس على أساس « الحالة » التى 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 فى توجيه انتباهه وادراكه لمثيرات معينة • فعلى سبيل المثال ، فى معرض للكتب قد يدرك الفرد عناوين بعض الكتب بطريقة تتعلق بميوله نحو ميادين معينة • وقد لا ينتبه بعض التلاميذ فى الفصل لموضوعات معينة ، ولكن سرعان ما يستردوا اهتمامهم بالموضوع اذا استطاع المعلم ربطه باهتماماتهم وميولهم • وتتوقف القوة الجاذبة التى قد تباشرها علينا الموسيقى أو الألعاب أو الأحداث الاجتماعية والسياسية على الميول والاتجاهات والعادات التى تتعلمها ارتباطا بها • وكثيرا ما تتحدد وتتكون ادراكات الفرد للآخرين باتجاهاته نحوهم • مثال ذلك : الاتجاهات العنصرية لدى البيض نحو الملونين فى أمريكا ، تجعل البيض يدركون الملونين بصورة معينة تتفق مع هذه الاتجاهات •

الايحاء :

ما ندركه كثيرا ما يتحدد بالايحاء ، الذى يكون مباشرا فى بعض الاحيان ومستترا فى أحيان أخرى • ويعنى الايحاء suggestion التقبل غير الناقد لفكرة أو معنى أو اتجاه • ويكون الأطفال أكثر قابلية للايحاء من الكبار ، فدرجة الايحائية تتوقف على مستويات النضج والذكاء • وأمثلةدور الايحاء فى الادراك كثيرة • فقد تجرى الاجابة على الاسئلة الاستدراجية أو الايحائية leading questions للطريقة التى يرغبها السائل وخاصة اذا كان صاحب سلطة أو واثقا من نفسه •

ومن الخبرات ذات الدلالة فى هذا الشأن : اذا جلس شخص فى حجرة مظلمة ، تتراءى له نقطة من الضوء ثابتة فى الواقع على أنها متحركة • تعرف هذه الظاهرة بالخداع الحركى الذاتى autokinetic illusion : فالحركة تنشأ بواسطة مثيرات تنبع من داخل الفرد نفسه • ولقد وجد أن مدى الحركة التى يراها شخص ملاحظ واحد سوف يتغير حينما يرى الظاهرة شخصان أو أكثر معا •

ومن المحتمل أن شخص ملاحظ ، صغير أو ساذج ، بتغيير تقريره عن واقعة أو ظاهرة أو موقف لكى يتفق مع تقرير شخص آخر يتمتع بسلطة أو بمكانة معينة • وفى التجمعات السياسية كثيرا ما يتأثر المرء ويؤخذ بالطريقة والدرجة التى يستطيع بها متكلم مؤثر التحكم فى آراء ومعتقدات سامعية • وغالبا ما يستطيع الشخص القوى والمقنع أن يغير تماما من المعنى الذى قد يكون لموقف فى دماغ عدد كبير من الأشخاص •

من التجارب المعملية الطريفه التى توضح كيف أن الايحاء يؤثر فى الادراك الحسى ، تلك التجربة التى كان فيها المفحوصون فى حجرة مظلمة يستمعون الى صوت يتزايد فى 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 يأتى أولا ثم يتبعه الصوت بعد حوالى ١٥ ــ ٣٠ ثانية . وطلب من المفحوصين أن يضغطوا على مفتاح حينما يسمعون الصوت ويظلوا ضاغطين طالما يسمعونه • وقد قرر اثنان وثلاثون مفحوصا من أربعين شخصا اشتركوا فى التجربة أنهم يسمعون الصوت حينما يقدم الضوء فقط • ومن الواضح ، أنه طالما أن المفحوصين توقعوا الصوت مقترنا بالضوء ، فان أثر ايحاء الضوء كان قويا لدرجة أنهم قرروا سماعهم للصوت حينما يظهر الضوء • وأمثلة هذه الظاهرة كثيرة فى الحياة اليومية •

الحاجات والقيم :

تكشف دراسات عديدة عن أن ادراكات الفرد تكون محكومة بتلك الحالات الداخلية مثل الجوع والانفعال ، أو بنظامه من القيم • فى سلسلة من التجارب قام « ماكليلاند وآخرون » (١٩٤٨) بدراسة أثر الدرجات المختلفة من الجوع على الادراك • وقد اختلفت فترة الحرمان من الطعام من ١ ــ ١٦ ساعة • وقد أخبروا المفحوصين (١٠٨ بحارا) أن التجارب تتعلق بحدة الابصار ، وهو شرط هام لعملهم • وقد عرضت صور غامضة على شاشة وطلب من المفحوصين كتابة ما قد رأوه • وفى بعض هذه التجارب كانت تعطى ايحاءات لفظية مثل « توجد ثلاث أشياء على المنضدة ، ما هى ؟ » أو تقدم تلميحات ترتبط بالطعام والأكل • وكان يطلب منهم فى بعض الأحيان أن يقدروا أيهما أكبر ــ 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 واطباق ، كلما تزايد عدد ساعات الحرمان من الطعام • ومن النتائج التى تبعث على الاهتمام أن موضوعات الطعام كانت تميل الى أن تتكرر فى استجابات المفحوصين أكثر من الموضوعات غير المتعلقة بالطعام • ولا يغيب عن أذهاننا ما ينطوى عليه المثل الشعبى « الجوعان يحلم بسوق العيش » من دلالة فى هذا الصدد •

وفى تجارب أخرى مماثلة عن أثر الحاجة الى الطعام على ادراكات المفحوصين كما تتضح فى استجاباتهم لاختبار بقع الحبر لرورشاخ ، اتضح

أن عدد موضوعات الطعام التى ارتآها المفحوصون فى البقع قد ازداد بشكل واضح تحت وطأة الجوع ، بالاضافة الى ازدياد أعراض الاكتئاب كما كشفت عنها بعض اختبارات الشخصية .

وقد يؤثر **التوتر والقلق** أيضا على طبيعة ادراك الفرد للظاهرات او الأحداث . فى تجربة قام بها « برونر وبوستمان » (١٩٤٩) . طلبا من المفحوصين مزاوجة حجم رقعة مستديرة من الضوء على شاشة برقعة مماثلة يقوم المفحوص بعملها بواسطة قرص مستدير . وقد أجريت الدراسة فى ظل ظروف تجريبية أربعة : (أ) تجربة للمزاوجة البسيطة ، (ب) مزاوجة يتعرض فيها المفحوص لصدمة كهربية خفيفة حينما يتناول القرص ، (ج) مزاوجة ولكن مصحوبة بصدمة كهربية شديدة ، (د) مزاوجة بدون صدمة . وقد بينت النتائج أن المفحوصين قد أتوا بمزاوجات فى الفترة الأخيرة أكبر من الفترة الأولى ـ اى أن القرص قد ظهر أكبر فى الحجم . ويعنى ذلك أن التخفف من التوتر والقلق قد أثر فى تقدير المفحوص للحجم . وتبين تجارب أخرى (تايلور وهينينج ، ١٩٦٣) أن القلق والشدة والضغط يمكن أن يؤثر حتى فى السرعة التى يمكن بها أن يتعلم المفحوصون الارتباط البسيط.

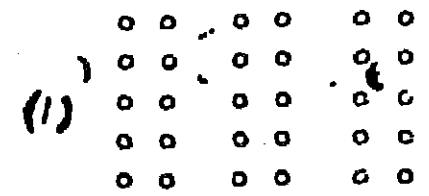
وتوجد دراسات عديدة توضح **أثر القيم على الادراك** . من الدراسات الأولى الرائدة فى هذا الصدد ، تلـــك التى قام بها « برونر وجودمان » (١٩٤٧) . وقد أظهرت هذه الدراسة أن الأطفال الفقراء كانوا يميلون الى زيادة تقدير حجم العملة بدرجة زائدة عما فعل الأطفال الأغنياء . فى هذه التجربة طلب الباحثان من مجموعة من الاطفال الاغنياء والفقراء فى سن عشر سنوات مزاوجة أقراص مختلفة من الورق بنقود مختلفة القيمة . وأوضحت المقارنة بين استجابات الفئتين من الأطفال أن الأغنياء تكون لديهم حاجة أقل الـــى النقود ومن ثم يميلون الى الاقلال من حجمها ، وأنه بقدر ما تزداد الحاجـــة الاجتماعية أو القيمة بقدر ما يتضخم الشىء المدرك .

وفى 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 التى تتفق مـــع قيمهم كما اتضحت من الاختبار .

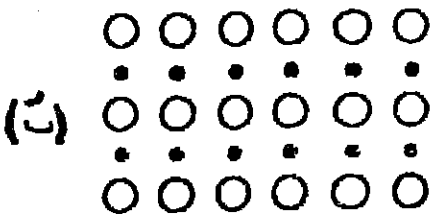
تكشف هكذا دراسات كثيرة عن التأثير الهائل لنظام الحاجـــات والاتجاهات والقيم كمحددات ذاتية للادراك .

مبادىء التنظيم الادراكى

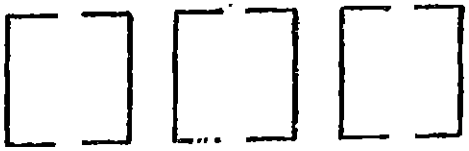
يتحدد نوع العالم الذى نعيش فيه بمجموعة من المبادىء أو القوانين التى تنظم ادراكنا له • هذه المبادىء أو القوانين المختلفة ، بالاضافة الى ما سبق ذكره من عوامل أو محددات الادراك ، توفر التنظيم والمعنى للادراك • وفيمايلى نعرض لأهم مبادىء أو قوانين التنظيم الاد perceptual organization كما كشفت عنها مدرسة الجشطالت أساسا :



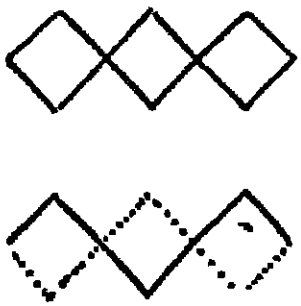
(أ)



(ب)



(جـ)



(د)

شكل رقم (٧)
ويوضح مبادىء التقارب «أ» ، والتشابه «ب» ، والغلق «جـ» ، والاستمرار «د» فى الادراك

التقارب Proximity :

تميل الأجزاء التى تكون متقاربة من بعضها فى الزمان أو المكان الى ادراكها معا • يوضح شكل رقم (٧ أ) كيف نرى الدوائر فى ثلاث مجموعات أو وحدات •

التماثل similarity :

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

الغلق closure :

يوجد ميل فى ادراكنا الى تكملة الأشكال الناقصة ـ أى الى سد الفجوات لكى ندرك المثيرات ككل ذى معنى • ففى شكل رقم (٧ جـ) ندرك ثلاث مربعات رغم أن الأشكال غير مكتملة •

الاستمرار continuity :

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

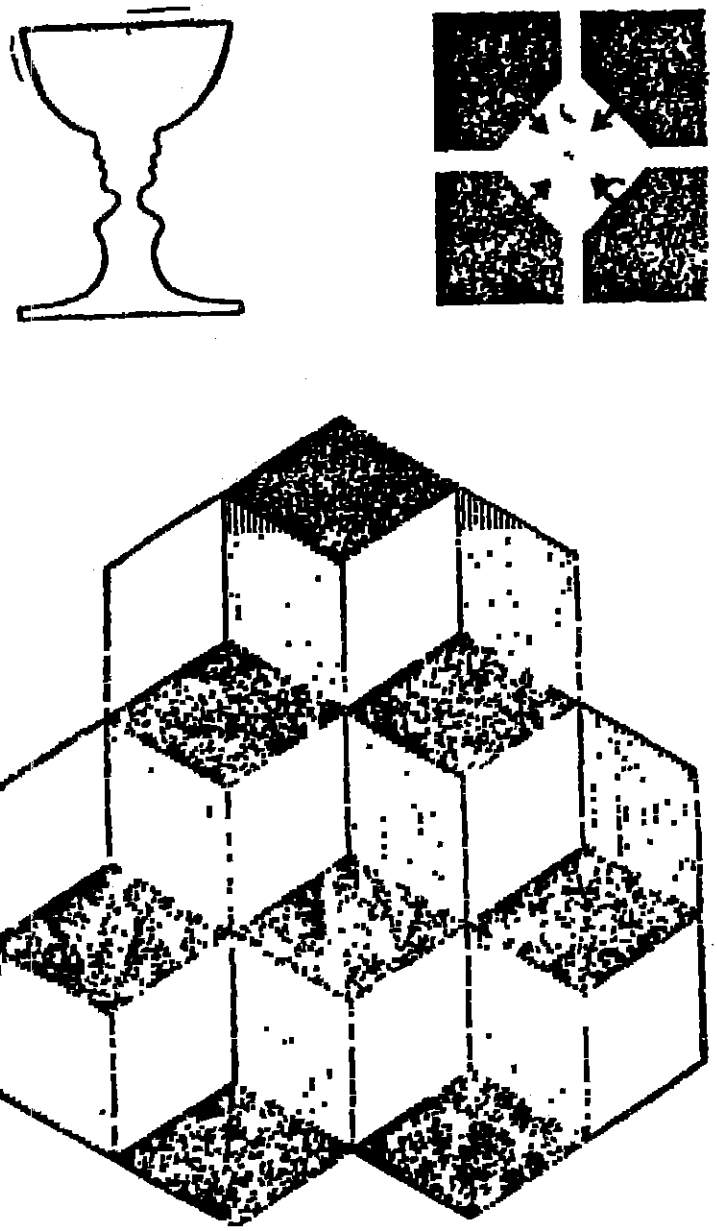
الامتلاء Prägnanz :

ويعنى الميل الى ادراك الشكل على أنه شكل « جيد » بقدر الامكان فى اطار شروط المثير • والشكل « الجيد » هو ذلك الشكل الذى يكون متناسبا ، بسيطا ، ثابتا ، والذى لا نستطيع جعله أكثر بساطة أو أكثر نظاما •

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

العلاقة بين الشكل والأرضية : Figure — ground relationship :

كل شكل ندركه غالبا على أرضية : ففى أى مثير ادراكى يوجد فى الغالب جانب أو جزء من المثير يبرز كشكل فى وقت معين على أرضية معينة•



شكل رقم (٨)

يوضح ظاهرة الأشكال المتعاكسة : فاحيانا ندرك الشكل على انه رأس أو كاس ، أو الجزء الأبيض أو الأسود فى المربع أو تتحرك المكعبات نحو الشخص الملاحظ أو بعيدا عنه . فالتمييز بين الشكل والأرضية غير واضح

ويتضح هذا المبدأ فى ملاحظاتنا اليومية : الجبل يبرز على السماء التى تبدو من خلفه ، والبرتقال على أوراق الشجرة الخضراء ، والمشلون على الفرقة . وفى رسم لوحة ، يقسم الرسام الموضوع أو الفكرة الرئيسية على أرضيـــة معينة ، كأن تكون معركة أو حقل فى القرية أو شارع فى المدينة . وفى تقديم قطعة موسيقية يبرز اللحن المميز ليعبر عن الفكرة أو المعنى (الشكل) على ارضية من المصاحبات الموسيقية .

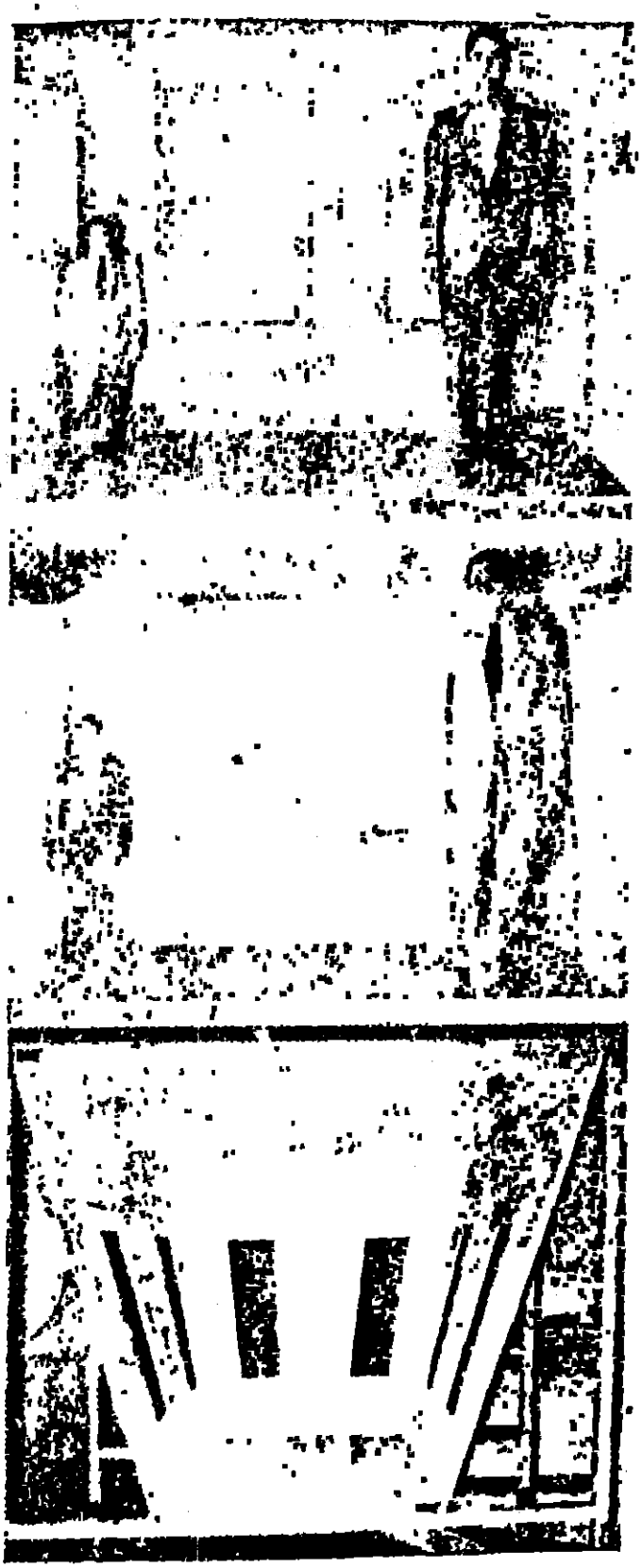
وحينما لا يتحدد الشكل والأرضية بوضوح ، قد تحدث تنقلات وتحولات فى الادراك بسبب نقص المرجع reference أو المرسى anchorage . . فالعلاقة بين الشكل والأرضية للأجزاء المختلفة من المثير قد تتغير فى أوقات مختلفة بما يطلق عليه « الأشكال المتعاكسة » (reversible figures) . ويتضح ذلك من الشكل رقم (٨) : فمرة يبرز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

ويستخدم مبدأ « الأشكال المتعاكسة » 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 الادراك Constancy :

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

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



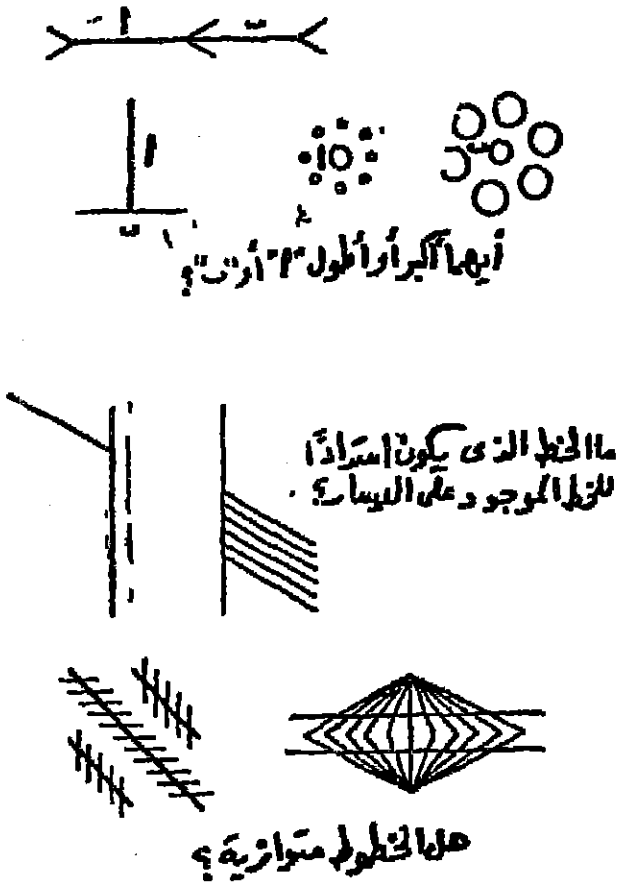
شكل رقم (٩)

ويوضح كيف اننا لو نظرنا الى الشخصين بعين واحـــدة يبدوان متساويين فى الطـول تقريبـــا ، ولـكن اذا نظرنا اليهما بكلا العينين يبـــدوان مختلفين تماما • ولكن بالتمعن فى هـــذه الأشكال ندرك أن رســـم الحجرة هو المضلل لادراكنـــا ، وان الشخصـين ليسا غير متساويين فى الطول بدرجة هائلة •

فج يقرر أن معرفة العالم تتالف من تسجيل سلبى لتلك المثيرات التى تتواتر على أعضاء الحس بحيث أن ادراكنا ، وفقا لهذه النظرية هو عبارة عـــن انعكاس كمرآة للعالم المحيط بنا • ومن الحقائق التى تبدت ضد هذهالنظرية أن ثبات الشكل واللون والحجم يصبح مقررا فى مرحلة المراهقة خاصة • هنا تؤكد معظم نظريات الادراك على عوامل التعلم والخبرة • ويكون الادراك بذلك هو الناتج النهائى لمجموعة من الاتصالات الحاسية • فبسبب الحصيلة السابقة من الخبرة ، يكون فى مقدورنا الخروج بمعنى من الادراك حتى حينما تتعرض خبراتنا الحاسية للبلبلة تجريبيا • فى شكل رقم (٩) يظهر شكل الحجرة المحرف بمهارة كشكل عادى اذا نظرنا اليه « بعين واحدة » منموضع محدد ، فيبدو الرجلان متساويين فى الطول تقريبا • ولكن اذا نظرنا الى الشكل بنظرة عادية (أى بكلا العينين) ، يبدو الرجلان مختلفين فى الطول تماما • الا أننا نفسر الاختلاف فى 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 ، فانه يعد كنوع من معـــدل الاستجابة average response أى « الاستجابة الأكثر احتمالية » فى ضوء ما نعرفه • فالشخص الراشد الذى ينظر من مبنى عال على حركة السيارات فى الشارع يدركها كسيارات وليس كلعب ، بخلاف طفل الرابعة من العمر الذى يدركها كلعب وليس كسيارات بحجمها الطبيعى •

خداع الادراك : Illusion :

تنطوى دراسة خداع أو الادراك الخاطئ للمثيرات على مصدر غنى من البيانات والمعلومات عن العمليات الادراكية • والخداع هو ادراكـــات مضطربة أو قائمة على سوء التأويل • وهو فى ذلك يختلف عن «الهلوسات» hallucinations التى تعتبر ادراكاتمزيفة تماما للواقع ، مثل الشخص الذى يسمع أصواتا لا يسمعها أحد غيره • وتذخر الدراسات المعملية بتجـــارب متعددة توضح كيف أن الادراك يتحدد بالشخص الملاحظ أكثر مما يتحدد بالمثير الموضوعى • ويوضح الشكل رقم (١٠) بعض التجارب الكلاسيكيةالتى تكشف عن هذه الظاهرة • • •



شكل رقم (١٠)

خداع الادراك ـ يتأثر خداع الحجم والاتجاهات بعاداتنا الادراكية

ففى الرسوم العليا من الشكل رقم (١٠) يبدو الخداع فى أن «أ» أطول أو أكبر من «ب» بسبب الأسهم أو التقاطع بالنسبة للخطوط أو وجود الدائرة الوسطى فى نسقين مختلفين من الدوائر • وفى الرسم الأوسط قد يتراءى لنا على أن الخط الأول هو الامتداد للخط الموجود على اليسار ، فى حين أن الامتداد الحقيقى هو الخط الثالث • وفى الرسوم السفلى ينتج الخداع من الخطوط التى تبعث على البلبلة والتشويش الموجودة كخلفية لها ، فى حين أنها خطوط متوازية بالفعل •

ومن ظاهرات خداع الادراك 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 مثيرات متعددة متضاربة لا نستطيع تحديد هويتها

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

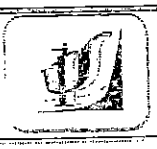
ويمكن تفسير الكثير من ظاهرة خداع الادراك بميل الشخص الملاحظ الى عمل كليات متكاملة ذات معنى من المثيرات المركبة المقدمة اليه •

الادراك فوق الحسى Extrasensory perception (ESP) :

من التحديات التى تواجـــه أصحاب نظريات سيكولوجية الادراك الاعتقاد بأن المعلومات قد تنتقل خلال قنوات أخرى غير الميكانزمات الحاسية المعروفة • ويتضح ذلك فى الظاهرات غير العادية التالية :

التخاطر (اتفاق الخواطر) telepathy ـ وهو انتقال الفكر من عقل لآخر ، **الفراسة** clairvoyance ـ وهى معرفة ما يقع فى وقت آخر أو مكان آخر ، **وسبق المعرفة** precognition ـ أى التنبؤ بالأحداث فى المستقبل • ومن هذه الظاهرات أيضا ما يتردد عن قدرات بعض الأفراد « الحساسين » ، الذين يستطيعون مثلا أن يتحسسوا لون المثير باللمس وبدون رؤية •

ورغم أن ظاهرات الادراك فوق الحسى غير عامة وغير متكررة بحيث يمكن اخضاعها للضبط والتناول العلميين ، ورغم أن علماء النفس نتيجة لذلك يميلون غالبا الى اغفالها فى بحوثهم ، الا أنها ولا شك تمثل تحديا لعـــلم النفس ، وتترك الباب مفتوحا لمزيد من البيانات العلمية فى المستقبل •



سابعاً/ 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 كافيه بقدر الإمكان لكي تعطي معلومات موثوقة.

العوامل المؤثرة في الشخصية: هنالك محددات كثيرة تدخل وتؤثر في تكوين شخصية الفرد يمكن حصرها في محددين:

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 المثيرات والاستجابات لها.

2- التكوين الغدي: حيث تؤثر الغدد الصم على الشخصية، وهذهِ الغدد الصم تصب إفرازاتها في الدم مباشرة ويسمى إفرازها بالهرمون وكمية الهرمونات التي تفرزها صغيرة جداً ولكنها ذات تأثير كبير، وهذهِ الغدد تقوم بدور هام في نمو الجسم وعمليات الهدم والبناء والنمو العقلي والسلوك الانفعالي، ومن أهم هذهِ 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، وهنالك درجات للشعور، فخلال اللحظات التي تسبق تماماً النوم العميق أو خلال وقت التعب يأخذ شعورنا بالضعف التدريجي وتبدأ درايتنا 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 التكيفات الشخصية الخاصة.

3- **الشخصية تسعى لتحقيق أهداف خاصة:** إن وجود الأهداف في حياة الإنسان هي الخاصية الثالثة المهمة للشخصية ، اذ 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 متسق 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 يفتقده 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:** كالأنانية 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 آملاً 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 هذهِ 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 غيران 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 التسلطية 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 بكليته لمسؤوليته وان 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 أوحت له به .