

ف

م

س

ي

370.15

370.15;M941A

معوض و رياض .

FET LIB.

370.15

M941A



~~21 APR 68~~

~~10 APR 68~~

JAFET LIB. 1993

24 FEB 1993

~~5 MAY 1984~~

~~1 JUN 1985~~

J. Lib.

~~1972~~

J. Lib.

~~1 OCT 1981~~

~~JAFET LIB. 1982~~

J. Lib.

~~1 FEB 1982~~

J. Lib.

~~1 FEB 1985~~

JAFET LIB.

~~9 JAN 1993~~
JAFET LIB.

25 JAN 1993

مقدمة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وبعد فهذه هي الطبعة الثانية من كتاب (علم النفس التربوي) بذل مؤلفه قصارى الجهد ليجمع شتات الموضوعات السيكولوجية التي تهتم المربين بوجه عام وطلاب معاهد التربية والمعلمين بوجه خاص ، على قدر ما اتسع له حجم الكتاب ووقت واضعه ، فاستعرضنا فيه تطور الدراسات السيكولوجية إلى أحدث الاتجاهات فيها ، وموضوع علم النفس ومباحثه بصفة عامة . ثم توفرنّا على بحث بعض الموضوعات الهامة كدراسة الدوافع النفسية ، والشخصية ، وسيكولوجية التعلم ، والقدرات العقلية العامة والخاصة والتأخر الدراسي وأسبابه وعلاجه ، وفلسفة النمو ومراحله وغير ذلك من الدراسات السيكولوجية الحيوية . ولم يشأ واضع الكتاب أن يعالج موضوعاته على نمط مدرسة سيكولوجية بعينها ، بل حاول أن يضمّنّها مختلف الأبحاث ، حتى يكون كتابه صورة صادقة بقدر الإمكان للدراسات السيكولوجية الصحيحة ، كما حاول أن يضمّنّها أحدث الاتجاهات في تلك الدراسات .

ولعلّ بذلك أكون قد أدّيت بعض الواجب نحو زملائي وتلاميذي من المربين وطلاب معاهد التربية والمعلمين بصفة خاصة ، والمشتغلين بشئون التربية والتعليم بصفة عامة .

والله ولي التوفيق .

القاهرة في ١/٥/١٩٥٤

للمؤلف

- ١ - أصول التربية وسيكولوجية التعليم . الناشر دار المعارف
بالأسكندرية ١٩٤٨
- ٢ - المنزل والمدرسة والمجتمع ، دراسة تربوية . مطبعة الجهاد
بأسيوط ١٩٤٩
- ٣ - محاضرات في التربية وعلم النفس . مطبعة مؤسسة البنين
بشبين الكوم ١٩٥١
- ٤ - علم النفس التربوي . الناشر مكتبة الأنجلو المصرية ١٦٥
(شارع محمد بك فريد بالقاهرة) الطبعة الأولى سنة ١٩٥٣ والطبعة
الثانية سنة ١٩٥٤

الفصل الأول

تطور الدراسات النفسية

علم النفس القديم

الباب الأول

علم النفس : موضوعه ومباحثه

الفصل الأول - تطور الدراسات النفسية .

الفصل الثاني - مباحث علم النفس .

الفصل الثالث - طرق البحث السيكولوجي .

الفصل الرابع - مدارس علم النفس وتفسير السلوك .

(١) رجع إطلاق « سيكولوجيا » على الدراسات النفسية إلى رودلف جوكليوني
Rudolf Goclenius الذي وضع مؤلفه « Psychologia »
وهي مركبة من Psyché (نفس) و Logos (علم) .

الفصل الأول

تطور الدراسات النفسية

علم النفس القديم :

قبل أن يصل علم النفس إلى شكله الحالي في موضوعه ومباحثه قد مر في أدوار مختلفة منذ عهد الإغريق إلى الوقت الحاضر . ذلك أن « علم النفس » ولو أنه حديث التسمية « سيكولوجيا (١) » ، إلا أن الدراسات النفسية ذاتها شغلت أذهان المفكرين منذ أكثر من ألفي عام :

(١) فمنذ حوالي ٥٠٠ سنة قبل الميلاد كان الإغريق يعللون بعض سلوك الإنسان إلى « قوة خفية » كامنة فيه أسموها « الروح » Psyche ولكي يدرسوا كنه هذه « الروح » كان عليهم أن يلاحظوا « مظاهرها » في سلوك الإنسان . ولم يقصد بالروح ذلك المعنى الديني الذي نعرفه الآن بل كان مرادفاً لما يمكن أن نسميه العقل . ولقد ذهبوا في تفسير كنه « الروح » مذاهب شتى فمن قائل إنها (لهب داخلي) كائن في الإنسان ، ومن قائل إنها نوع من الماء ، ومن قائل إنها نوع من البخار يفارق البدن عند الوفاة .

(٢) ولكن أفلاطون (٤٢٧ - ٣٣٧ ق م) دحض في كتابه « الجمهورية »

(١) يرجع إطلاق « سيكولوجيا » على الدراسات النفسية إلى رودلف جوكلينوس Rudolf Goclenius الذي وضع مؤلفاً عام ١٥٩٠ بعنوان « سيكولوجيا » Psychologia وهي كلمة تتألف من لفظي Psyche بمعنى (نفس) و Logos بمعنى (علم) .

الفكرة القائلة بأن الروح بخار رقيق، واتجه إلى إثبات أن الروح كائن يختلف عن الجسم اختلافا جوهريا ، وأن الروح لا يمكن إدراكها بالحس وإنما تدرك بالعقل فقط ، وأن حلول الروح في الجسم هو الذى يعطيه الصفات التى نألفها .

(٣) أما أرسطو (٣٨٤ - ٣٢٢ ق م) فعنده أن العقل ليس شيئا مستقلا عن الجسد (١) ، فهو الذى يؤدى به إلى الحركة ، بل هو الذى تأتى عن طريقه جميع وظائفه . وقال فى ذلك « لو تخيلنا مثلا العين المبصرة كائنا حيا فان روح ذلك الكائن الحى تكون البصر . وكما أن البصر وحادقة العين تتكون من مجموعهما العين ووظيفتها ، فبالمثل نجد أن الروح والبدن يتكون من مجموعهما الكائن الحى . وعلى ذلك يتضح لنا أن الروح ليست شيئا مستقلا عن الجسد ، . وكان أرسطو يرى أن الجسم يقوم بوظائف كثيرة بينما العين مثلا لا تقوم إلا بوظيفة واحدة . وهذه الوظائف خمس هى : امتصاص الطعام ، والحركة ، والإحساس ، والشعور ، والفكر .

فبينما نجد أن النبات لا يقوم إلا بالوظيفة الأولى وهى امتصاص الطعام ، نجد أن الحيوان يقوم بالوظيفتين الأولى والثانية منها وهما امتصاص الطعام والحركة . فى حين أن الإنسان يقوم بها جميعا . وكان أرسطو يعتقد أن الأفكار والآراء تتولد عند الإنسان نتيجة أثر البيئة عليه . ذلك أن الحركات الموجودة بالبيئة تنتقل بواسطة أعضاء الحس فتصل إلى (القلب) وتترك آثارا تكون فيما بعد مصدرا للأفكار ، وترتبط هذه بعضها ببعض عن طريق قوة التفكير ، وتلك الآراء والأفكار هى التى تؤدى إلى أن يسلك الإنسان سلوكا معينا فى وقت معين .

(٤) وهكذا ظل الفلاسفة الإغريق ينظرون إلى الروح على أنها أساس الحياة ومصدر سلوك الكائنات الحية . وطال تفكير الفلاسفة في الروح وكنهها ، ولم يهتدوا إلى نتيجة حاسمة . وانقسم المفكرون (١) إلى قسمين قسم اختص بالروح وهم علماء الدين وقسم اختص بالعقل وهم الفلاسفة . وبذلك تغير موضوع علم النفس ، فبعد أن كان علم الروح أصبح علم العقل .

وهنا ظهر خلاف بين تعريف الجسم وتعريف العقل ، وفي تحديد العلاقات بينهما . فلما جاء ديكارت Descartes خلال القرن التاسع عشر قدم ما اعتقده حلاً لهذه المسألة فاعتبر كلا من الجسم والعقل مادة . ولكن مادة الجسم تشغل حيزاً من الفراغ ، وأما مادة العقل فإنها لا تشغل حيزاً من الفراغ . وأما العلاقة بين الحياة الجسمية والحياة العقلية فقد قرر أن قاعدتها هي الغدة الصنوبرية Pineal gland في أسفل المخ . وقرر كذلك أن العقل خاص بالإنسان دون الحيوان ووظيفته الشعور وما يتبعه من العمليات العقلية العليا كالإدراك والتفكير وما إليهما . ولذلك يعتبر ديكارت المؤسس (٢) الثاني لعلم النفس (بعد أرسطو) .

(٥) ومن ذلك الوقت بدأ علماء النفس يبحثون في الشعور ، وأصبح علم النفس في نظر الكثيرين هو « علم الشعور » . على أن العلماء اختلفوا في تحديد معنى « الشعور » فقال البعض إن المقصود بالشعور هو المعرفة والإدراك وقال البعض إن الشعور هو ذلك الذي يزداد في درجته عندما يستيقظ الفرد من أقسى حالات النوم إلى أشد لحظات اليقظة . أو هو ما يميز النائم عن

(١) أسس علم النفس وتطبيقاته التربوية للدكتور عبد العزيز القوصي .

(2) Sandiford : Educational psychology , P . 2.

السلوكيون له بأن يفرض تأملاته الذاتية الخاصه على عالم العلم الحقيقي التجريبي. ويعززون أنفسهم بأنهم وإن كانوا يخسرون التأمل الباطني كطريقة من طرق جمع المادة في علم النفس الحقيقي إلا أن لديهم مادة كبيرة يمكن جمعها من الملاحظة والتجريب لعدد ضخم من الأطفال والشواذ ، الكبار والحيوانات ، وكلها فئات لا يمكن أن تتأمل نفسها تأملا باطنيا .

ونحن رغم اعترافنا بما يعترى التأمل الباطني من صعوبات ، لا يمكن أن نهمل جانب الشعور في العمليات العقلية إهمالا تاما على النحو الذي ذهب إليه السلوكيون ، إذ قصرُوا دراستهم لسلوك الإنسان على أساس أنه تلبية أو رد فعل Response لمؤثر معين Stimulus بصرف النظر عن حالة الشعورية التي تحدث بين المؤثر والاستجابة له ، فأهملوا بذلك جانبا كبيرا ، يعنى به المشتغل بعلم النفس .

علم النفس والظواهر الاجتماعية :

ورغم أن علم النفس بطريقة السلوكيين يكاد يكون علمايولوجيا، إلا أن طبيعة المادة التي يبحث فيها هذا العلم تدخل في نطاق العلوم الاجتماعية. فعلماء النفس يبحثون في مسائل تدخل في ميدان رجال الاجتماع . فكل فرد في المجتمع يتأثر بغيره من أفراد هذا المجتمع ، كما أنه يؤثر بدوره فيهم . بل إن حياة الكائن البشري عند ولادته تكاد تعتمد اعتماداً كلياً على غيره من الكائنات البشرية كالأم مثلا، وعلى ذلك فهو في علاقة دائمة مع بني البشر. وتلك العلاقات الدائمة هي التي تحول طبيعته الحيوانية البيولوجية إلى « طبيعة بشرية » . Human Nature . وبذلك نجد أن مجموع تجاربه وميوله واتجاهاته وخلقته بل وشخصيته بصفة عامة ، هذه كلها نتاج لكل من المؤثرات

البيولوجية والاجتماعية معا. ورغم ما قد يصل إليه الفرد من نضوج واستقلال عن الأم أو الأب أو الأخوة أو سائر أفراد المجتمع ، رغم ذلك كله نجد أن الفرد يظل متأثراً بالعلاقات الاجتماعية فيؤلف الجمعيات والنوادي أو غيرهما من وسائل الاتصال بالمجتمع . وهذه العلاقات الاجتماعية لا يمكن إخضاعها لظروف التجارب في العيادة أو المعمل . ولكن ذلك لا يبرر إهمالها من جانب علم أصبح ميدانه ملاحظة السلوك البشري من جميع نواحيه (١) .

وعلى ذلك فيجب ألا يهمل علم النفس عاملين اجتماعيين هامين :

الأول — أثر البيئة الاجتماعية في النمو النفسى للفرد .

الثانى — دراسة سلوك الجماعات دون الاقتصار على سلوك الأفراد .

(١) فعلماء النفس وعلماء الاجتماع يهتمون الآن بأثر علاقات الجوار

والصداقة وغيرهما من العلاقات الاجتماعية في نمو الشخصية .

مثالى ذلك : أننا لانستطيع أن نفهم شخصية فرد ما ، خصوصا شواذ

الأفراد كالعصابيين (٢) والذهانيين ، إلا إذا عرفنا ظروف البيئة الاجتماعية

الأولى التى درج فيها . وبالمثل إذا أردنا أن ندرس دراسة مقارنة

لصفات جنس بشرى خاص أو مجموعة قومية خاصة وأن نقارن هذه أو

تلك بغيرها ، لانستطيع أن نتجاهل أثر البيئة الثقافية لكل منها . وهنا بالذات

يتعاون علم النفس مع علم الأجناس (الأنثروبولوجيا) .

(٢) أما عن العامل الثانى فلم تهمله الدراسات السيكولوجية حتى القديمة

(1) Munn. Educational Psychology P,15 — 17 .

(٢) يقصد « بالعصابى » المريض نفسيا Neurotic ويقصد بالذهانى المريض عقليا

Psychotic.

منها . وهنا يتعاون علم الاجتماع مع علم النفس في دراسة سلوك الجماعات والأمم والجمهير المحتشدة والنظارة وغير ذلك من المواقف الجماعية . فقد لوحظ أثر المواقف الجماعية في سلوك الفرد سواء في حياته اليومية أو أثناء تجاربننا عليه في المعمل ، وخصوصاً أثر الاستهواء والمحاكاة في مسائل الأزياء والرأى العام وفن الإعلان والمظاهر الدينية والحروب .

تعريف علم النفس :

والآن بعد أن استعرضنا الأدوار التاريخية التي مرت بها الدراسات النفسية ووصلنا إلى أحدث التطورات فيها نستطيع أن نضع تعريفاً لعلم النفس . فعلم النفس بدأ بدراسة الروح ، ثم مالبت أن انتقل منها إلى دراسة العقل ، ثم اختص بجانب الشعور ، وأخيراً أصبح علم دراسة السلوك .

لذلك نجد من بين تعاريف علم النفس تعريف جماعة السلوكيين الذين يقولون إن « علم النفس هو علم الخبرة والسلوك » فهم بذلك لا يدرسون الإنسان إلا كآلة تخضع لأنواع معينة من المؤثرات Stimuli فتستجيب لها استجابات معينة هي التي نسميها « السلوك » . وإن كان هناك نوع من الجانب الشعوري يعتري الإنسان بين المؤثر والاستجابة ، فإن هذا الجانب الشعوري لا يمكن ملاحظته بالطرق العلمية الصحيحة ، ولا يمكن إخضاعه للتجريب في المعمل . لذلك يهملون الجانب الشعوري في دراساتهم . ونحن لانستطيع أن نوافقهم على إهمال هذا الجانب الهام من الحياة النفسية .

وهناك تعريف أعم وأشمل يجمع بين أغلب الأدوار التي مر بها علم النفس في تاريخه الطويل ، فهو يجمع بين العقل والشعور والاشعور والسلوك ، الذي هو نتاج هذا كله . فيقول « إن علم النفس يدرس السلوك بوجه عام

من حيث الناحية العقلية شعورية كانت أو لاشعورية .

وهذا التعريف كما ذكرنا تعريف عام شامل يتلافى ما أهمله السلوكيون ولكن يمكن أن نعدل فيه تعديلاً يسيراً لكي نجارى التطور الأخير في الدراسات النفسية في السنين الأخيرة والذي سبقته الإشارة إليه ، ذلك التطور الذي يؤكد أثر البيئة الاجتماعية في سلوك الأفراد ، بحيث لا نستطيع أن ندرس سلوك الفرد كفرد ، بل ندرس سلوكه على أنه عضو في جماعة متحركة (ديناميكية) يؤثر فيها ويتأثر بها .

فنقول إن « علم النفس هو العلم الذي يدرس سلوك الأفراد من الناحيتين الشعورية واللاشعورية كأعضاء في مجتمع ديناميكي متحرك » .

البشرية بالمقارنة مع سلوك الكائنات الأدنى مرتبة ، وهذه الدراسات هي المفهومة اصطلاحاً من كلمة « علم نفس » ، إذا ذكرت بمفردها .

(٦) علم نفس الحيوان Animal Psychology : ويطلق عليه أحياناً اسم علم النفس المقارن ، وهو فرع تجريبي أفادنا فائدة قصوى ، إذ أن معظم قوانين التعلم التي تطبق الآن بنجاح في المدارس قد وصلنا إليها من ملاحظتنا لسلوك الحيوان أثناء إجراء تجارب التعلم عليه .

(٧) علم النفس الفردي Individual psychology . ويدرس الفروق الفردية بين سلوك الأفراد ، فالأفراد يختلفون في سلوكهم وفقاً للجنس (الذكورة والأنوثة) ودرجة الذكاء الخ . . . ونواحى الاختلاف بين الأفراد تهتمنا في علم النفس أكثر من نواحى التشابه بينهم .

(٨) علم النفس الجماعى Group Psychology : ويختص بسلوك الفرد من حيث تأثره بالجماعة التي ينتمى إليها . ويجب أن نميز بين علم الاجتماع الذي يختص بدراسة الجماعات البشرية المختلفة .

(٩) علم النفس البحت Pure psychology . وهو المختص بدراسة قوانين السلوك العامة دون العناية بتطبيقها في الحياة تطبيقاً عملياً .

(١٠) علم النفس التطبيقي Appliepsychology : ومن أهم فروعه علم النفس التربوى ، وعلم النفس الصناعى ، وعلم النفس الجنائى . ووظيفته تطبيق نتائج علم النفس البحت في مواقف الحياة العملية ، وبذلك فإنه يتوقف على الأبحاث التي يقوم بها العالم البحت الذي يرمى إلى كشف الحقائق العلمية لذاتها .

أما فروع علم النفس الأخرى كعلم النفس التجريبي ، وعلم النفس
الфизиولوجي فهي طرق من طرق الدراسات النفسية أكثر منها فروع اعلم
النفس. كما ينطوي تحت علم النفس التطبيق سيكولوجيا الإعلان وسيكولوجيا
الأديان وسيكولوجيا الحساب أو الجبر أو القراءة الخ . . .

علم النفس التربوي :

علم النفس التربوي اذن فرع من فروع علم النفس التطبيق ، فهو يستخدم
القوانين التي يكتشفها علم النفس البحت في مضمار التربية والتعليم ، فموضوعه
هو سلوك الإنسان فيما يختص بالعملية التربوية . وبذلك فهو يهتم بالصغير
أكثر من الكبير ، وبالمواقف التعليمية في المدرسة أكثر من المواقف العامة .
ولكن علينا أن نلاحظ أن علم النفس التربوي أصبح شيئاً أكبر من أن
يعتمد اعتماداً كلياً على النظريات والقواعد التي يصل إليها علم النفس العام .
فهو حقاً يستمد منه الكثير من قوانين التعلم ، ولكن عليه أن يواجه حقائق
ومشاكل في ميدان التاييق التربوي وعليه أن يحاول حلها .

ويندرج تحت علم النفس التربوي الموضوعات الآتية :

١ - طبيعة الإنسان الفطرية: فعلم النفس التربوي يهتم بقدرات الأطفال
واستعداداتهم وميولهم التي يمكن اتخاذها أساساً لتربيتهم . كذلك يهتم
بسلوك الصغار واستعداداتهم الفطرية وذكائهم العام ، وبعبارة أخرى جميع
مواهبهم الفطرية .

٢ - عملية التعلم . وتتضمن كيف يستطيع المعلم أن يهيئ الظروف
التربوية الصالحة ، ومن هنا اكتشفت قوانين التعلم ، وأصبح من الميسور

الآن تهية أنسب العوامل لعلم مفيد سريع .

٣ — سيكولوجيا الطرق الخاصة : ذلك أنه بعد اكتشاف قوانين التعلم العامة أصبح من الميسور تطبيقها في مواد خاصة كالقراءة والحساب والهجاء والجبر واللغات الخ .. وعلى ذلك فإن هذه الموضوعات تندرج تحت عملية التعلم من حيث أنها تطبيق لها على المواد الدراسية المختلفة .

٤ — دراسة الطفل : ومن بين موضوعاته متى ينضج الطفل لتعلم اللغات؟ ومتى تظهر لدى الأطفال الاستعدادات المختلفة؟ وغير ذلك من موضوعات تطور سلوك الأطفال ونموهم النفسى .

٥ — الإحصاءات التربوية : ذلك أن سلوك الكائنات الحية سلوك متغير . ولذلك لا بد لهذا السلوك من مقاييس رقمية، وتحتاج الأرقام المتجمعة إلى طرق إحصائية علمية دقيقة . ولهذا فإن تطبيق الطرق الإحصائية على المقاييس التربوية من أهم مباحث علم النفس التربوى .

أهمية علم النفس التربوى للمدارس :

كان يستأثر أول من أكد أهمية دراسة المدرس لعقليات تلاميذه بعد أن كانت الفكرة السائدة عن مهنة التدريس أنها مجرد إتقان من جانب المدرس للمادة التى يقدمها لتلاميذه . وبدأت العقول تنبّه إلى الحقيقة الهامة وهى أن المدرس لى يدرس مادة من المواد يجب أن يعرف أولا تلك المادة ، وثانيا التلميذ الذى ستقدم له هذه المادة . وبعبارة أخرى لا يكفى المدرس أن يكون ملما بمادته بل يجب أن يكون ملما أيضا بنفسية الطفل ، أى على جانب من دراسة «علم النفس التربوى» . ولا

يكفى أن يأخذ المدرس قواعد من علم النفس ، بل عليه بدوره أن يد علم النفس بما صادفه من مشا كل ليحارل العلم حلها ، وبذلك يساهم فى تقدم هذا العلم :

١ - وأول مايجب أن يلم به المدرس هو عقلية التلميذ ، فعليه أن يعرف ما يكون عليه التلميذ من قدرة عقلية عامة هى التى يعبر عنها بالذكاء ، والذي يمكن قياسه الآن قياسا صحيحا إلى حد بعيد بواسطة اختبارات الذكاء ، وبذلك يستطيع المدرس أن يتخير طريقة التدريس المناسبة لتلاميذه وأن يراعى ما بينهم من فروق فردية . كما يستطيع المدرس أن يكتشف القدرات العقلية الخاصة لدى كل من تلاميذه ، فهناك ذوى القدرة اللغوية وذوى القدرة الحسابية وذوى القدرة اليدوية الخ . . .

٢ - ولعل فى فهم المدارس لمعنى القدرة العقلية العامة وأثرها فى التربية والتعليم أن تعمل على إجراء اختبارات الذكاء وتقسيم تلاميذها فى الفرق المختلفة على أساسه ، بحيث تتكون منهم مجموعات متناسقة فى القدرة العقلية فيسبرون وينهض بهم المدرس دون عائق أو مانع .

٣ - وهذه الاختبارات ذاتها - خصوصا الدقيقة منها - تستطيع أن تكشف عن ضعف العقول من التلاميذ ، والذين لا يستطيعون أن يسايروا التعليم العادى ، وبذلك يمكن التقاطهم وإرسالهم إلى مدارس خاصة بهم تستطيع أن تقدم لهم المستوى التعليمى الذى يتناسب مع استعدادهم المتواضع وأن تكشف ما قد يكون لدى أحدهم - رغم ضعفه العقلى - من قدرة خاصة فننميناها إلى أقصى حد تستطيع أن تبلغه ، وتؤدى به الى كسب العيش فى مستقبل حياته .

ولقد حدثني ناظر مدرسة لضعاف العقول بجي كلاهام Clapham بلندن عن طالب ضعيف العقل لم تكن ترجى له أى حرفة يصلح لها للحصول على قوته بعد التخرج من المدرسة، أمكنهم أن يكشفوا لديه جانباً من القدرة اليدوية الخاصة ؛ فتعهدوها بالتنمية والتدريب حتى أصبح من البارزين في عملية شحن سيارات نقل الموبليات ؛ وأصبح بعد تخرجه يكسب عيشه من هذه الحرفة .

٤ - ولا تقتصر أهميه علم النفس التربوى بالنسبة للمدرس على كشف الفروق الفردية العقلية بين التلاميذ، بل تتعداها إلى الفروق الوجدانية والمزاجية بحيث يستطيع أن يتعامل معهم تعاملاً ناجحاً يستجيبون له، ويؤدى فى النهاية إلى تكوين عاطفة حب نحو المدرس ومادته ؛ وبالتالى نحو المدرسة والتعليم بوجه عام . أما المدرس الجاهل بالأساليب السيكولوجية فى معاملة التلاميذ فإنه يلجأ إلى التخويف والإرهاب وفى يده أدوات التأديبية المقيمة المسماة بالعصا ، يظن أنه يستطيع بها أن يفعل فعل السحر ، فيؤدى ذلك إلى تكوين عاطفة الكراهية نحو شخصه ونحو مادته ، ولا تلبث أن تنتقل عاطفة الكراهية إلى المدرسة والتعليم بوجه عام ، مما قد يؤدى بالتليذ إلى الفشل التام . فضلاً عما قد يتكون لديه من عقد نفسية ، وما تؤدى إليه من إذلال وإضعاف للشخصية .

(٥) وعلم النفس التربوى هو الذى أنار أمامنا السبيل فأفهمنا طبيعة الأطفال وما جبلوا عليه من استعدادات موروثة ، نستطيع أن نتخذها أساساً لتربيتهم ، ومن هنا كانت التربية الصحيحة ترمى إلى تعليم الأطفال

بفاعليتهم ونشاطهم الذاتي ، لا أن يفرض عليهم التعليم فرضاً وتلقن لهم الدروس تلقيناً .

(٦) وعلم النفس هو الذي كشف لنا عن عناصر الشخصية ، فأضحى الطريق أمامنا ميسوراً نحو العمل على تكوين شخصيات قوية متكاملة .

(٧) كما أننا نستطيع أن نكشف عن المتأخرين تأخراً دراسياً عاماً أو خاصاً من بين التلاميذ ، وأن نصل إلى سبب التأخر سواء أكان عقلياً كنقص في الذكاء أو لعوامل بيئية منزلية أو مدرسية . ومتى اكتشفنا سبب التأخر استطعنا أن نقترح العلاج .

(٨) ومن الأبحاث الهامة التي يقدمها لنا علم النفس موضوع دراسة « التعب ، Fatigue » ، فأمكننا أن نعرف أحسن الطرق لتوزيع فترات العمل وفترات الراحة وطول كل فترة . فإذا كانت فترات العمل المدرسي طويلة جداً نشأ الملل وحل التعب . وإذا كانت قصيرة جداً قلت الفائدة المطلوبة . كذلك فترات الراحة لايجوز أن تكون قصيرة بحيث لايزول التعب عن التلاميذ ، ولاطويلة فيفقدون حماسهم للعمل . وكل هذه الدراسات لها أكبر الأثر في تنظيم العمل المدرسي .

(٩) وقد أمكن لعلم النفس التربوي أن يحلل كل مادة تعليمية إلى عناصرها الأولية من حيث القدرات والعمليات العقلية التي تتدخل فيها . فقد تناول بالتحليل القراءة والكتابة والحساب واللغات والرسم والزخرفة والمواد العملية كالأشغال اليدوية ، وحل جزء كبير منها إلى عناصره الأولية عقلية كانت أو يدوية . ومن نتائج هذه البحوث أن أصبح في استطاعة

المدرس أن يعرف ما يناسب التلميذ حسب استعداداته .

(١٠) ولعل دراسة النمو ومراحله عند الأطفال والمميزات العقلية والوجدانية لكل مرحلة من هذه المراحل أكبر الأثر في تنظيم مراحل التعليم وإرشاد القائمين بوضع خطط الدراسة ومناهجها بما يناسب كل مرحلة من هذه المراحل .

(١١) بل أن علم النفس التربوي هو المرشد الأكبر للمهيمين على نظم التعليم في البلاد ، فيوجههم إلى تنظيم مراحل التعليم تنظيمًا سليماً . ولعل خير الأمثلة على ذلك مبدأ توحيد مدارس المرحلة الأولى وتنويع مدارس المرحلة الثانية . ففي المرحلة الأولى لا تكون قد تميزت لدى الأطفال قدراتهم بشكل واضح في هذه السن المبكرة . أما بعد سن الحادية عشرة فإن هذه القدرات تبدأ في التميز بشكل جلي واضح ، مما جعل نظم التعليم في البلاد الراقية تؤمن بتقسيم التلاميذ بعد المرحلة الأولى إلى أقسام حسب استعداداتهم ومواهبهم ، فيوجه الأذكاء ذوي الاستعدادات العلمية النظرية إلى المدارس الثانوية العلمية التي تؤدي فيما بعد إلى الجامعات والمعاهد العالية ، وذوي الاستعدادات الفنية إلى المدارس الثانوية الفنية ، وغير هؤلاء وهؤلاء إلى المدارس الثانوية العمالية التي تؤدي بهم فيما بعد إلى الحياة العامة ينزلون ميدانها في أي عمل ملائم .

بل لقد تحكمت الدراسات السيكولوجية في نظام التعليم الإنجليزي مثلاً إلى حد كبير إذ أظهرت تلك الدراسات أن بعض الاستعدادات الخاصة لدى الأطفال قد يتأخر ظهورها لديهم إلى ما بعد سن الحادية عشرة - وهي سن الانتهاء من المرحلة الأولى - فقد تظهر في سن الثانية عشرة أو

الثالثة عشرة وبذلك فربما يكون التلميذ قد وجه إلى نوع التعليم الثانوى الذى لا يلائمه . فعملوا على تلافى ذلك وفتح المجال أمام المواهب التى قد تتأخر فى ظهورها ، بأن وحدوا خطة الدراسة ومناهجها فى السنتين الأولى والثانية بجميع أنواع التعليم الثانوى الثلاثة (العلى والفنى والعملى) بحيث إذا ظهرت موهبة خاصة عند أحد التلاميذ فى هذه السن المتأخرة يمكن تحويله من نوع إلى آخر فى سهولة ويسر .

فأعل كل ماسبق يبين لنا بوضوح وجلالة أهمية علم النفس التربوى للمدرس بوجه خاص وللنظم التعليمية بوجه عام ، بحيث أصبح ذلك العلم هو المرشد الأول لنا فى ميدان التربية والتعليم .

الفصل الثالث

طرق البحث السيكولوجي

يتساءل الكثيرون عما إذا كان علم النفس علماً بالمعنى المعروف من كلمة «علم» Science . والجواب على ذلك أن الدراسات النفسية تصبح دراسات علمية إذا جمعت مادتها بواسطة الطرق العلمية الصحيحة .

عرض عام لطرق البحث :

طرق البحث إذن حيوية لعلم النفس كسائر العلوم . فالبحث السيكولوجي يجب أن يتبلور حول مسائل معينة . أما إذا جمعت المعلومات بشكل عشوائي ، فإنها تفقد قيمتها العلمية . فالباحث السيكولوجي لا يجمع الحقائق فحسب ، وإنما يتعدى الأمر إلى استقصاء مشاكل يهمة حلها ، وبحيث إذا وصل إلى حلها يضيف إلى العلم كسبا نظريا وعمليا .

وطبيعة المسألة المبحوثة هي التي تحدد طرق البحث فيها : فإذا كانت المسألة خاصة بجانب شعوري فإن الباحث يستخدم طريقة التأمل الباطني Introspection فهو يطلب إلى المختبر أن يصف شعوره تحت ظروف معينة . أما إذا كانت المسألة المطلوب بحثها خاصة بجانب سلوكي كالتعلم الحركي مثلا فإننا نستخدم الطريقة التجريبية المصحوبة بالإحصاء كأن نحصى مرات الخطأ ومرات الصواب عند المتعلم وقد نطلب إلى المختبر أيضا أن يتأمل نفسه تأملا باطنيا فنسكون قد استخدمنا طريقتين أو أكثر في مثل هذه المسألة .

وبعض المسائل تحتاج إلى جمع المعلومات بطريقة تتبعية Genetic ترجع فيها إلى التاريخ الماضى . مثال ذلك أننا إذا أردنا أن نعرف أثر الوراثة فى سلوك الكائن الحى فإننا نحتاج إلى البحث بشكل رجعى فى تاريخه الماضى .

ونلاحظ أن السيكولوجى لا يبدأ بحث سلوك معين بشكل عام ، وإنما يضع سؤالاً ويحاول أن يحصل — بطرق البحث السابقة — على الجواب . ولنفرض أن لدينا هذا السؤال « أى نوع من التعديل السلوكى يحدث للكائنات الحية عن طريق التعلم ؟ » — هذا سؤال عام لا يمكن بحته هكذا دفعة واحدة ، بل يتطلب البحث الصحيح تجزئته إلى أسئلة أخص منه مثل : أى الكائنات الحية أقدر من غيرها على التعلم ؟ وما نوع الجهاز العصبى لذلك الكائن ؟ وما مقدار القابلية للتعلم عند نوع آخر من الحيوان له جهاز عصبى أكل نمواً وأكثر رقياً ؟ وماذا يحصل لعملية التعلم إذا استأصلنا جزءاً معيناً من مخ الحيوان ؟ وإلى أى حد تتأثر عملية التعلم إذا أجريناها على فترات متقطعة ؟ . فكل من هذه الأسئلة تصبح نقطة بدء لبحث بل لأبحاث علمية ، ولا نستطيع أن نصل إلى حل للسؤال الكبير ، وهو إمكان تعديل سلوك الكائنات الحية عن طريق التعلم ، إلا بعد حل الأسئلة الفرعية الخاصة الأخرى التى ذكرناها .

وعلى ذلك يمكن حصر وسائل البحث فى علم النفس بالطرق الآتية :

(١) الملاحظة الطبيعية Naturalistic Observation

(٢) التجريب Experimentation

(٣) الطريقة العلاجية أو التتبعية Clinical Procedure

(٤) الطريقة الإحصائية Statistical Method

(٥) التأمل الباطني Introspection

الملاحظة الطبيعية

يمكن ملاحظة الكثير من أنواع السلوك الاجتماعي وقت حدوثه ،
شأننا في ذلك شأن الباحث الفلكي والباحث الجيولوجي اللذان يستخدمان
طريقة الملاحظة في جمع المعلومات ، لأن الأحداث الفلكية والجيولوجية
أحداث طبيعية يتعذر نقلها إلى المعمل ، أو تتغير معالمها إذا نقلت إليه ،
وهذا ما ينطبق تماما على بعض أنواع الظواهر السيكولوجية ولناخذ لذلك
مثلا :

إذا أراد باحث سيكولوجي أن يبحث في العلاقات الاجتماعية لمجتمع
بدائي خال من الثقافة خلواً تاماً . فعليه في هذه الحالة أن يقوم بدراسة
ذلك لدى الحيوان ، لأنه لا يوجد جنس بشري مهما كان بدائياً يخلو تماماً
من نوع من أنواع الثقافة . وهنا يحسن أن يختار الباحث أرقى الحيوانات
وهي القرود العليا Apes . وليس في ذلك مجال للبحث التجريبي في المعمل ،
بل إن الطريقة الوحيدة هي أن يخرج الباحث بنفسه إلى الغابة فيلاحظ
العلاقات الاجتماعية بين أفراد القرود دون أن يتنبه الحيوان لوجوده في
الغابة . وفي هذه الحالة يشترط أن يكون الباحث قد سبق له التمرن على
الملاحظة العلمية الصحيحة من جهة ، وأن يكون على دراية بطبيعة الحيوان
الذي يسعى وراء دراسة سلوكه من جهة أخرى . ثم عليه أيضا أن يحدد
المسائل التي يريد ملاحظتها ، وعليه كذلك أن يأخذ صوراً متحركة لأهم

ما يلاحظه حتى يستطيع هو أو غيره فيما بعد أن يعيد عرضها فيتأملها من جديد في ظروف قد تكون أكثر ملاءمة من ظروف الغابه . وعليه أن يعد أسئلة خاصة لأنه لا يستطيع أن يلاحظ كل مظاهر السلوك الاجتماعي دفعة واحدة . ومن هذه الأسئلة كم حيوان يظهر في كل عائلة ؟ كم منها من الذكور وكم منها من الإناث ؟ هل يقتصر الذكر في جماعة التناسل على أنثى معينة أو لا يقتصر ؟ هل يحدث الشجار كثيراً بين فرد وآخر ؟ وما شكل الشجار ؟ هل يتعاون أفراد الحيوان ؟ وبهذه الطريقة يستطيع أن يجيب على هذه الأسئلة من طريق ما يقوم به من ملاحظة ، وتكون ملاحظاته في هذه الحالة معدة منظمه لأشوائية صدفة .

وتستخدم أيضاً طريقة الملاحظة الطبيعية في سيكولوجيا الأطفال للوصول إلى حل لمثل هذه الأسئلة : ما متوسط السن التي يتفوه فيها الطفل بالكلمة الأولى ؟ وهل يغلب على مفردات الطفل اللغوية في السنوات الثلاث الأولى من عمره الأسماء أم الأفعال ؟ وكيف يعبر الأطفال في سن الخامسة عن غضبهم ؟

وفي سيكولوجيا الشواذ يمكن ملاحظة الظروف الاجتماعية التي تؤدي إلى ، الذهان ، أو الجنون وأنواع الاضطرابات العقلية . ولكن في معظم الأحوال يجب تكملة الحقائق المتجمعة من الملاحظة الطبيعية بالسائل التجريبية التي لها من المزايا ما لا يتوفر لطريقة علمية أخرى .

التجريب Experimentation

لكي نكشف عن سلوك الكائنات الحية ، وعلاقتها بعضها ببعض

الآخر ، وتأثيرها في البيئة وتأثرها بها ، لابد أن نخضع عواملها لظروف مضبوطة . وبعبارة أخرى إخضاع هذه العوامل وتغييرها وتبديلها وفقاً لما يتطلبه البحث . والباحث لا يستطيع أن ينتظر لحين حدوث مظاهر السلوك المختلفة بظروفها التلقائية ، كما هي الحال في الملاحظة الطبيعية .

ويتأثر السلوك بعوامل كثيرة منها :

- (١) نوع الكائن الحي . بشراً أم حيواناً ، طفلاً أم راشداً .
 - (٢) ما يكون قد تعلمه الكائن الحي من قبل ، سواء أكانت معلومات أو مهارات .
 - (٣) حالة الكائن الحي وقت إجراء التجربة من حيث الجوع أو الشبع ، ومن حيث الراحة أو التعب .
 - (٤) نوع المؤثر الذي يتعرض له كالضوء أو الأمواج الصوتية .
- والعملية التجريبية تغير واحداً من هذه العوامل مع إبقاء الظروف الأخرى ثابتة ، ثم يدون الباحث ما يشاهده من تغيرات . والعوامل التي نغيرها في كل تجربة أو نبقىها ثابتة هي في العادة المؤثرات Stimuli والظروف السيكلولوجية العامة .

أما « المؤثر » فيقصد به في علم النفس ذلك العامل — الداخلي أو الخارجي — الذي يخلق في الكائن الحي نوعاً معيناً من النشاط . ومن الأمثلة على المؤثرات الخارجية الموجات الصوتية ، والموجات الضوئية ، وتغيرات درجات الحرارة . والمواد الشمسية ، والعلاقات الاجتماعية . . . أما المؤثرات الداخلية فمن الأمثلة عليها التعب ، وقلة السكر في الدم ، وكمية

الأدرنالين في الدم ، وحالة الأعصاب .

ومن الأمثلة على ضبط المؤثرات الخارجية وفقا للتجربة المطلوبة إجراء التجربة في حجرات ممانعة للضوء أو ممانعة للصوت وغير ذلك . أما ضبط المؤثرات الداخلية فمن أمثلتها حرمان الكائن من الطعام ، أو إعطائه كمية من مادة الكافيين (١) Caffeine ، أو حقنة بالأدرنالين ، أو استئصال معدته لتلافي تقلصاتها التي تؤثر في ظروف التجربة ، أو قطع الحبل الفقري لمنع أعصاب أسفل الجسم من الاتصال بالمخ والتأثير فيه وهكذا . وطبيعي أن التجريبتين الأخيرتين يصعب إقدامنا على إجرائهما للإنسان لقيمتيه البشرية ، ولكن يسهل علينا إجرائهما على الحيوان .

وكما يجب على الباحث أن يغير من ظروف المؤثرات الداخلية أو الخارجية التي تؤثر في الكائن الحي ، يمكنه أيضا أن يغير من حالة الكائن الحي نفسه كأن نهيم لدى الكائن الحي اتجاهها نفسيا خاصا عند إجراء التجربة . مثال ذلك أننا نخضعه لعدة مؤثرات ثم نطلب إليه أن ينتبه إلى واحد منها فقط ، أو أن يستجيب بطريقة معينة عند رؤية ضوء أحمر ثم يستجيب بطريقة غيرها عند رؤيته لضوء أخضر ، أو يقال له إننا نختبره في شيء معين في حين أننا نختبره في شيء غيره ، أو يقال له إنه حقن بالكحول في حين أننا حقناه بماء مقطر .

كذلك يحتاج الباحث السيכולوجي في بعض الموضوعات إلى ضبط عنصر الوراثة . فلو فرضنا أنه أراد أن يبحث مدى تقدم الأطفال في المهارات

(١) المادة المتوفرة في القهوة وهي مادة منبهة .

الحركة وهل يحسن أن يدربوا عليها في سن مبكرة أم يتركوا لاكتسابها من تلقاء أنفسهم بمضى الزمن ؟ فعليه أن يستخدم مجموعتين من الأطفال، إحداهما تدرب على المهارات الحركية ، وتترك الأخرى دون تدريب . ولكي لا تتأثر النتيجة بعنصر الوراثة يجب أن نعطل أثر هذا العنصر ، وخير وسيلة لذلك أن نستعين بمجموعات من الأطفال التوائم بحيث أن كل توأمين متشابهين ينضم أحدهما إلى المجموعة الأولى وينضم الآخر إلى المجموعة الثانية وهكذا . ثم ندرب إحدى المجموعات ونترك الأخرى ، وبعد مدة معينة نقارن بين المجموعتين .

والكائن الحي الذى يوضع موضع التجربة في علم النفس يسمى « الموضوع » ويقسم سلوكه لتسهيل البحث العلمى إلى ثلاث :

- (١) السلوك الظاهر وهو السلوك الواضح للعيان والذى يمكن أن يلاحظه أى ملاحظ ، كملاحظة سلوك كائن حي أثناء الخروج من تواهة وضعناه فيها ، أو الضغط على زر معين ، أو السلوك الكلامى ، أو احمرار الوجه خجلا .
- (٢) النشاط السيكلوجى الداخلى كازدياد ضربات القلب ، وازدياد كمية السكر فى الدم . . وهذه كلها تقاس بأجهزة خاصة وباختبارات كيميائية .
- (٣) الجانب الشعورى وهذا يصفه لنا الشخص الذى نخبره ومن ذلك التفكير والسمع والرؤية الخ . . .

الطريقة العلاجية المتتبعية Clinical Procedure

والمادة المتجمعة فى هذه الحالة تجمع أثناء العلاج النفسى . فالسيكولوجى المعالج يستخدم الاختبارات المقننة لتلقى بعض الضوء على نوع المشكلة التى تواجهه . فالطفل المتأخر دراسيا قد يرجع تأخره الدراسى إلى نقص فى

الذكاء، وقد يكون لفقره، وقد يكون لبطئه في الاستجابة أو لكثرة حركات عينيه، عن المعتاد أثناء القراءة . فالاختبارات المقتنة هي التي تكشف عما إذا كان السبب يرجع إلى نسبة الذكاء أو إلى نقص حركي أو حسي .

ولكن قد يرجع السبب إلى نقص التدريب في الصغر ، أو إلى ظروف مدرسية غير مؤاتية ، أو إلى سوء البيئة المنزلية ، ونصل إلى ذلك بدراسة تاريخ كل حالة على حدة . وتاريخ الفرد يمكن الحصول عليه من مقابلات المعالج المريض ولمعارفه . ويستطيع المعالج لما لديه من نتائج الاختبارات ، ومن تاريخ المريض ، ومن حالته الاجتماعية ، يمكنه من مجموع ذلك كله أن يصل إلى سبب المرض النفسي وأن يقترح العلاج .

الطرق الإحصائية Statistical Procedure

التحليل الإحصائي يمكن السيكولوجي من أن يرتب نتائجه ، ويكتشف عن طريقها ما تدل عليه تلك النتائج ، ودرجة ارتباطها بعضها مع البعض الآخر . وأول موضوع سيكولوجي استخدمت فيه الإحصاءات الدقيقة هو موضوع « الفروق الفردية » ولم يعد في وسع الباحث الآن الاستغناء عن الإحصاءات بأي حال من الأحوال .

والطرق الإحصائية متممة للطرق السابقة ، كالملاحظة والتجريب . مثال ذلك : أننا لو فرضنا أننا لاحظنا عدد مرات الشجار بين أفراد مجموعات كثيرة مختلفة العدد من الحيوان . فإذا أردنا أن نعرف عدد مرات الشجار لكل مجموعة ومتوسط عدد كل مجموعة ، والعلاقة بين عدد أفراد كل مجموعة وعدد مرات الشجار فيها ، لابد لنا من أن نلجأ إلى الطرق الإحصائية .

وكذلك في المادة المتجمعة من الطريقة التجريبية ، فإن على الباحث أن يحدد العلاقات بين مختلف تجاربه التي قد تبلغ عدداً هائلاً ، وهنا يحتاج إلى الطرق الإحصائية .

كما أننا لا نستغنى عن الطرق الإحصائية في تقنين اختبارات الذكاء ، والشخصية ، وسائر الاختبارات السيكولوجية .

طريقة التأمل الباطني Introspection

وهي طريقة لوصف الحالة الشعورية التي تمر بنا في وقت معين ، عن طريق تأملها وإمعان النظر فيها . وقد كانت هذه الطريقة في القرن الماضي أساس جمع المعلومات والحقائق في الدور الذي كان يغلب فيه على علم النفس أنه « علم الشعور » . على أن هذه الطريقة لم تعد الطريقة الوحيدة لعلم النفس بعد أن أصبح « علم السلوك » بوجه عام ، وبعد أن تحول إلى علم حقيقي أساسه البحث والتجريب لدرجة أن « السلوكيين » أهملوها إهمالاً تاماً كطريقة من طرق البحث السيكولوجي ، ووجهوا لها نقداً مرأً ملخصه :

(١) في التأمل الباطني نطالب العقل أن يلاحظ ما يقوم به وهو أمر غير يسير ، لأنه لكي يلاحظ العقل نفسه يجب أن يوزع انتباهه بين موضوعين (١) الأول العملية العقلية التي يقوم العقل بها ، والثاني أن يتأمل العقل هذه العملية .

(٢) أنه لا بد قبل أن نصف عملية عقلية من سابق مرورنا على هذه العملية . مثال ذلك أنه ليس في مقدور أي إنسان أن يصف شعوره بالغضب إلا إذا سبق له الشعور بالغضب . أي أن التأمل الباطني في كل حالة هو في الحقيقة تأمل باطني

استرجاعي Retrospection يصف ذكرياتنا عن حوادث إما إنها قد مضت بالفعل أو أنها على وشك المضي .

(٣) إن تأمل العملية العقلية الحادثة يغير كثيراً من هذه العملية. مثال ذلك أنه إذا قال المتأمل لنفسه : أنا غضبان ، ولا بد لي من أن ألاحظ هذا الغضب ، فإن عملية التأمل تحتاج إلى شيء من الهدوء ، وهذا الهدوء لا بد وأن يبدد حالة الغضب المطلوب تأملها ، فنكون أشبه بمن يضع يده على قمة (١) المغزل الدائر ليلمس حركته ، أو كمثل الذي يغلق بسرعة مفتاح غاز الاستصباح ليرى كيف يكون الظلام .

(٤) إن العمليات العقلية عرضة للتغير بسرعة بحيث أن التأمل الباطني لا يمكن أن يلاحظ إلا البطيئة منها ، فأنا لا أستطيع أن أتأمل تأملاً باطنياً ما يحدث لي من عمليات عقلية أثناء كتابة هذه الجملة ، وهذا ما يحدث لكل شخص في مثل هذا الموقف .

(٥) ليس في استطاعة كل إنسان أن يتقن عملية التأمل الباطني .

(٦) هناك حالات شعورية كثيرة لها أسباب لا شعورية ، فقد نأت أعمالاً نجد أنفسنا مجبرين على إتيانها دون مبرر واضح ، فليس الدافع لها شعورياً مما يخرجها عن نطاق التأمل الباطني .

(٧) إن روح العلم الحقيقي هو الملاحظة تحت ضوء التجريب وهذا لا يتوفر في ظل التأمل الباطني المتروك لحالة التأمل والتي لا يمكن أن يتأملها غيره .

(٨) إن القائمين بالتأمل الباطني إما من العلماء ، أو على الأقل من العاديين

من الناس ، أما المعتوهين والمجانين فليس في مقدورهم أن يتأملوا أنفسهم تأملاً باطنياً .

ومن أجل ذلك هجر السلوكيون هذه الطريقة هجراناً تاماً ، مكنتين بالتجريب العلمى . ولكنهم غالوا في ذلك كثيراً ، فقد رأينا أن البحث السيكولوجى له طرق شتى كالملحظة ، والتجريب ، والطريقة التتبعية ، والإحصاء ، والتأمل الباطنى . وأن الطريقة الصالحة هى التى يستدعيها نوع الموضوع المطلوب بحثه ، بحيث أننا نلجأ لطريقة بعينها من طرق البحث أو لعدة طرق منها فى الموضوع الواحد . وطريقة التأمل الباطنى تفيدنا كثيراً فى وصف الحالات الشعورية الداخلية التى تخرج عن نطاق الملاحظة أو التجريب العلمى .

قواعد أخرى للبحث :

(١) يعتمد علم النفس كذلك على مبدأ البحث عن العلل أو الأسباب Principle of Causation - مثال ذلك - أخطأ محمد فى هجاء كلمة (نشء) فلماذا أخطأ ؟ وماذا كان سبب الخطأ ؟ فعلم النفس يحاول أن يربط السبب بالنتيجة (وهى الخطأ الهجائى) فإذا نجح فى ذلك قيل إنه أمكنه معرفة سبب الخطأ .

(٢) يتبع علم النفس الخطوات المعروفة فى التفكير المنطقى Logical Thinking مثال ذلك إذا لاحظ السيكولوجى نوعاً معيناً من السلوك ، فإنه يضعه على هيئة « مشكلة » Problem ، ثم يفرض لها تفسيراً فرضياً ، ثم يبدأ فى الملاحظة وإجراء التجارب . فإذا أثبتت التجارب صدق هذا الفرض Hypothesis فإن هذا « الفرض » ، يرقى إلى مرتبة « النظرية » ، Theory . ثم لا يلبث أن يوسع ميدان تجاربه ، فإذا لم يجد أى جانب من الخطأ أو الضعف فى النظرية فإنها ترقى إلى مرتبة « قانون » Law أو « قاعدة »

Principle وحينئذ نستطيع أن نطبق هذا القانون تطبيقاً عملياً للتأكد نهائياً من صحته . ولذلك فإن علم النفس لم يصل حتى الآن إلا إلى عدد محدود من القوانين الصحيحة . وسوف تزيد هذه على مر الأيام كلما تقدم ميدان البحث العلمي في علم النفس ، فما زال علم السلوك حتى الآن حدثاً لم يبلغ أشده بعد . (٣) وإلى جانب هذه الطرق العلمية المألوفة السابقة هناك طرق لا تشترك فيها سائر العلوم ، بل تعتبر قاصرة على البحث السيكولوجي ، ومن بين هذه الطرق :

١ - التقارير الشفوية Verbal reports فالإنسان هو الحيوان الوحيد الذي يستطيع أن يستجيب عن طريق الكلام .

ب - الاختبارات Tests ومن بينها اختبارات الذكاء ، والاختبارات التحصيلية . ولقد تمكنا بهذه الاختبارات من تقسيم السلوك البشري إلى درجات مختلفة . وهنا تلعب الدراسات الإحصائية دورها الهام ، وقد سبق الكلام عليها .

ج - الاستفتاءات Questionnaires كأن نطرح أسئلة عامة على مجموعات هائلة من الجماهير بصفة عامة ، أو على هيئات معينة ، للكشف عن اتجاه الرأي العام في مسائل معينة ولمعرفة آرائهم أو معتقداتهم ، ونصل إلى نتائج الاستفتاءات وما تدل عليه بالطرق الإحصائية المعروفة .

الفصل الرابع

مدارس علم النفس

المقصود بمدارس علم النفس :

يقصد بمدرسة في علم النفس مجموعة من السيكولوجيين ، لهم أفكار سيكولوجية خاصة . وطرق معينة في البحث السيكولوجي ، يرون فرضها على كل دارس لعلم النفس لكي يصبح علماً حقيقياً له نظريات ثبتت صحتها من الناحية العلمية ، ويمكن تطبيقها تطبيقاً عملياً ناجحاً .

وبهذا المعنى ، نجد أنفسنا أمام عدة مدارس منها ، كلها وليدة القرن الحالي .

وقد اتخذت كل مدرسة ناحية من نواحي السلوك ميداناً لأبحاثها ، ولكن تطرف أصحاب المدرسة الواحدة ، كان يؤدي بها إلى الظن أن طريقتهما وفكرتهما هي الوحيدة التي يجب أن يفسر على أساسها السلوك البشري كله .

والواقع أن هذه المدارس ، وإن اختلفت في شكلها ، إلى أن كلا منها يكتشف في ميدانه الخاص وبطريقته الخاصة معلومات جديدة تضاف إلى علم النفس فالمدرسة التكوينية تركز بحثها في الإحساسات ، ومدرسة الجشتمت في الإدراك ، والمدرسة الترابطية في التعلم والتذكر ، ومدرسة التحليل النفسي في الرغبة ، والمدرسة الغرضية في النشاط الغرضي ، والسلوكيون في النشاط الحركي .

نشأة مدارس علم النفس :

متى وكيف نشأت تلك المدارس ؟ لو رجعنا لتاريخها لوجدنا أنها ترجع كلها إلى الفترة ما بين سنة ١٨٩٨ وسنة ١٩١٢ ، فما السبب في تركيزها جميعاً في أوائل القرن الحالى ؟

يلزمنا للأجابة على ذلك استعراض حالة علم النفس سنة ١٩٠٠ ، إذ كانت هناك طرق ونظريات سائدة في علم النفس في القرن التاسع عشر . جعلت السيكلوجيين يشورون عليها ، وكانت الفسكرة أساسها إرجاع جميع العمليات للعقلية إلى عملية الترابط ، فقالوا بأن كل عمليتين تحدثان معا في لحظة واحدة ، إذا أثرت إحداها فيما بعد فإنها تثير الأخرى معها .

ولكن حدثت تطورات خطيرة في أواخر ذلك القرن : —

(١) إذ أن تقدم علم الكيمياء أدى إلى اتباع « طريقة التحليل » في علم النفس لتحليل عناصر الشعور واكتشاف القوانين التي تترابط على أساسها .

(٢) وكذلك تقدم علم الفسيولوجيا فأصبح علماً تجريبياً . فأدى ذلك إلى اتباع الطريقة التجريبية في علم النفس أيضاً ، وأنشئت معامل لعلم النفس كان أولها من حيث أهميته المعمل الذى أنشأه « فنت » Wundt سنة ١٨٧٩ فى ليبزج بألمانيا ، وتبعته معامل عدة فى ألمانيا والولايات المتحدة . وأصبح علم النفس فى سنة ١٩٠٠ علماً تجريبياً ، وثار السيكلوجيون على طرق البحث السيكلولوجية القديمة .

(٣) كما أن تقدم علم الحياة باكتشاف « نظرية التطور » فتح أمام عيون السيكلوجيين مبادئ لم تكن تخطر على بالهم من قبل ، كالنمو العقلى

عند الفرد ، وهل هو متأثر بالبيئة أم بالوراثة ، وعلم نفس الأطفال .
وعلم نفس الحيوان ، والفروق الفردية بين الأفراد وبين الأجناس
وهكذا بدأت تظهر أبحاث جديدة في علم النفس في أوائل القرن الحالى ،
لم تكن مطروقة من قبل .

(٤) وتقدم علم الطب النفسانى Psychiatry وسار شوطا بعيداً في
علاج المرضى الذهانيين . كذلك ظهرت اختبارات لقياس ذكاء الأفراد .
كل هذا التغير في ميادين علم النفس ، وفي طرق البحث فيه ، أدى إلى
انفصال علم النفس عن الفلسفة ، فتحرر من ذلك الاتصال التقليدى القديم
بينهما ، وأنشئت له أقسام خاصة في الجامعات الأمريكية على
الخصوص .

ومن هنا بدأت النهضة الهائلة في علم النفس مع بداية القرن الحالى ،
وبدأ السكولوجيون الجدد يواجهون الحقائق الجديدة . فعلم النفس أصبح
« علم السلوك » بعد أن كان « علم الشعور » وطريقة البحث أصبحت
عملية تجريبية بعد أن كان أساسها التأمل الباطنى . ومن هنا بدأ
التشعب بين السيكلوجيين ، كل يختار ميداناً لبحثه ، وكل يفضل طريقة
من طرق البحث ، مكوناً « مدرسة » خاصة . ولكن هذا الاختلاف
الشكلى إن أدى إلى شيء ، فقد أدى إلى تقدم معلوماتنا عن السلوك البشرى
تقدماً واضحاً .

مدارس علم النفس المعاصرة :

وبذلك أصبح لدينا ، منذ أوائل القرن الحالى ، المدارس السيكلوجية

الآتية : —

١ - المدرسة الوظيفية Functional School . وميدانها الرئيسي

ماذا يفعل الانسان؟ وكيف؟ ولماذا؟ فنحن ندرك الأشياء ، ولكن كيف ندركها . ونحن نحل المشاكل ، ولكن كيف نحلها؟ (١) ونحن نغضب ، ولكن كيف نغضب ؟ ولديهم طريقتان في البحث : الطريقة الفسيولوجية وطريقة التأمل الباطني . فإذا كنا نسأل كيف نبصر ؟ فالجواب يأتي من دراسة تركيب العين فسيولوجيا ، ومن تأمل الشخص لنفسه تأملا باطنيا أثناء النظر .

٢ - الترابطيون الحديثون Associationists إذ ظهرت من طريقة

الترابط القديمة دراسات واسعة ميدانها التعلم كقانون الأثر أو النتيجة ، وقد توصل اليه من إجراء تجارب على الحيوان لمعرفة طريقة تعلمه . فوصل إلى أن هناك « ميل إلى تكرار السلوك المؤدى إلى النجاح ، كما أن هناك ميل إلى تجنب السلوك المؤدى إلى الفشل »

٣ - السلوكيون Behaviorists وعلى رأسهم وطسون، وعلم النفس

عندهم هو علم السلوك فقط لا علم الشعور ، وميدانها الانسان والحيوان ، وطريقته الطريقة التجريبية فقط مع إهمال طريقة التأمل إهمالا تاما، وتجنب التعبيرات «العقلية» كالحساس والادراك والانفعال ، واستخدام التعبيرات «السلوكية» كالمؤثر والاستجابة الخ .. وكل سلوك عندهم هو «فعل منعكس»

(1) Woodworth : Contemporary Schools of Psychology (1949) P 11.

وكل شعور هو تغير عضوى داخلى ، وكل تعلم هو تكوين لروابط عصبية جديدة .

٤ - مذهب الجشتالت Gestalt : وهى مدرسة قامت فى المانيا ويرى

أصحابها أن الخبرة أو السلوك يجب أن تدرس كوحدة كلية « جشتالت » فهم يعترضون على الترابطيين بأنهم يحاولون تغيير النشاط العقلى بتحليل عناصره فيفقدون « الصفة الكلية » المميزة له . ويعترضون على السلوكيين أيضا لمثل هذه النظرة التحليلية فى السلوك إلى مؤثر واستجابة . وبالجملة (١) فهم يرون أن التفريق بين العناصر والمركبات فى علم النفس اتجاه مضلل ، وأن خواص الكليات فى تجاربنا وسلوكنا هو ما يجب أن يتجه اليه البحث . فالكائن الحى « جشتالت » أو « وحدة شكلية منتظمة » وليس مجموعة من الأجزاء . والسلوك ليس قائما على فكرة المؤثر والاستجابة ، وإنما هو كل ينتظم تدريجيا أثناء تكيف الكائن الحى نفسه للبيئة التى يعيش فيها وهذا التكيف له خاصة السعى إلى غرض معين ، فإذا ألححت على الفرد حاجة أولية نشأت عنده حالة من القلق وعدم الاتزان تهدف إلى تلبية هذه الحاجة فيسعى إليها قائما بسلوك يناسبها ، حتى إذا أشبعها عاد إلى حالة التوازن .

٥ - مدرسة التحليل النفسى : وقد نشأت فى الأصل من دراسات

طبية خاصة بعلاج المرضى العصبيين . وعلى رأس هذه المدرسة الطبيب النمساوى « فرويد » ، وأساس دراساتهم أن تصرفات الإنسان ليست كلها شعورية بل أن بعضها يرجع إلى طبقات عميقة فى النفس سماها « للاشعور » . ولذلك فإن الإنسان يجد نفسه مجبرا أحيانا على إتيان أعمال معينة بطريق لا شعورى

٦ - المدرسة الغرضية Hormic وعلى رأسها « وليم مكندوجل » ،

والنظرية الغرضية من أهم النظريات لتفسير مشكلات علم النفس ، فتقول إن السلوك يصدر بوجه عام من الدوافع والبواعث والمثيرات الداخلية الموجودة عند الإنسان والحيوان ، والتي يثيرها مثير مناسب من البيئة الخارجية. وأنه من الممكن إرجاع أعقد أنواع النشاط الإنساني إلى أصولها من الأشكال البسيطة للسلوك (١) الحيوان .

تلاقى وجهات النظر :

إذن يرجع الاختلاف بين المدارس المختلفة إلى اختلافات ميادين البحث وإلى حماس كل عالم نفسى لاكتشافه مبدأ يفسر بصورة يقينية لبعض الحقائق فيجميعه عن قيمة غيره من المبادئ التي تفسر حقائق أخرى .
ولذلك يمكننا ، إذا نظرنا نظرة واسعة ، أن نجد بوادر الاتفاق بين هذه المدارس فكل منها أنار معرفتنا عن سلوك البشر في ميادين خاصة وبطرق معينة وكل منها يكاد يكون مكملًا للباقيين . وإن كان هناك بعض التعارض فهو يسير في جوهره ، ويمكن تلاقى وجهات النظر فيه في المستقبل . بل هناك فعلا اتفاق كبير في ميادين واحدة . فالنظرية الغرضية مثلا ، حين فسرت السلوك بالاستعدادات الفطرية العامة والخاصة ، لا تتضارب مع المذهب السلوكي إذا أخذناه بمعناه الواسع ، أى إذا ما اعترفنا بوجود الصلة بين المؤثر والاستجابة . ثم أن لها علاقات تربطها بنظرية التحليل النفسى التي تسلم بوجود استعدادات لا تشعر وهي التي تكون اللا شعور ، وتسبب العقد الموجودة في أعماق النفس .

(١) « علم النفس قديما وحديثا » تأليف فرنسيس إيفلنج ترجمة محمد عماد اسماعيل وعطية محمود هنا ص ٨٦ .

كما أن أكبر دليل على الاتفاق الجوهرى بين المدارس المختلفة : هو أن النظريات التى توصلت إليها كل من هذه المدارس نجحت نجاحا عظيما عند تطبيقها تطبيقا عمليا فى جميع فروع « علم النفس التطبيقي » كعلم النفس التربوى وعلم النفس الطبى وعلم النفس الجنائى وعلم النفس الصناعى .

حقا وجه بعض النقد من أصحاب كل مدرسة إلى المدارس الأخرى
وأحيانا وصل إلى درجة النقد المر الشديـد ولكن إن تكون لهذا النقد من
نتيجة سوى الفائدة المرجوة لتقدم هذا العلم الحديث وازدهاره .

البَابُ الثَّانِي

الدوافع النفسية

- الفصل الخامس - النظريات المختلفة للدوافع النفسية .
- الفصل السادس - نظرية الغرائز والحاجات النفسية .
- الفصل السابع - اتجاه حديث لتفسير السلوك : -
- (١) الدوافع الفسيولوجية .
 - (٢) الدوافع الاجتماعية العامة .
 - (٣) الدوافع الشخصية : تكوين الميول والاتجاهات .
- الفصل الثامن - استغلال الدوافع والميول والاتجاهات في التربية .

الفصل الخامس

النظريات المختلفة للدوافع النفسية

أشرنا في الفصل السابق إلى المدارس المختلفة لعلم النفس . وعرفنا أن هذه المدارس تختلف في ميادين أبحاثها كما تختلف في طرق البحث السيكولوجي . وربما كانت أكبر نقطة للخلاف في الوقت الحاضر هي طبيعة الدوافع النفسية التي تدفع الإنسان إلى السلوك . وسنحاول في هذا الفصل أن نستعرض الآراء المختلفة فيها .

النظرية الغرضية و « الغرائز » :

كانت النظرية السائدة لتفسير السلوك ، ولا زالت في الكثير من الدوائر العلمية رغم شدة الاعتراضات الموجهة إليها ، هي النظرية المعروفة بنظرية الغرائز . وكان الاتجاه إليها نتيجة كشف « نظرية التطور » ، القائلة بأن الحياة تطورت على وجه الأرض وتدرجت من الحيوانات الدنيئة ، حتى الحيوانات الثديية الراقية ، ثم الإنسان أخيراً . فالإنسان أحدث الكائنات الحية على وجه البسيطة وأرقاها تركيباً . ولا بد إذن أنه قد ورث في طبيعته استعدادات فطرية من آثار هذا التطور . وهذه الاستعدادات الفطرية في نظرهم هي الدوافع للسلوك الإنساني . ويرون أن نفس هذه الدوافع موجودة عند جميع الكائنات الحية ، وذلك بالرغم من أن سلوك الإنسان يميزه في الظاهر عن تلك الكائنات ، لدرجة اعتقد معها الناس قديماً أن هذا السلوك إنما يصدر عن العقل فقط .

وتدرجوا في دراسة هذه الطبيعة الغريزية عند الحيوانات ، وظلوا يرتقون في السلم إلى دراستها عند الانسان .

فهناك نوع من الحشرات عند ما توشك أن تضع بيضا تختار إزهره من نوع خاص وتضع البيض في ميسمها ، وهذه الحشرة بالذات لا تعيش حتى ترى نتيجة عملها ، كما أن سلوكها ليس تقليداً عن سابقتها لأن كل جيل منها ينقرض قبل أن يظهر الجيل التالي ، مما يدل على أنه سلوك فطري بحت . وصغار الدجاج تلتقط الحب بعد انقضاء ساعات قليلة على خروجها من البيض دون أن تتعلم هذا السلوك . وهكذا كلما ارتقينا في سلم التطور الحيواني إلى أن نصل إلى الانسان نجد أن الطفل يولد ولديه استعدادات فطرية . فكثيراً ما نشاهد الطفل يسلك سلوكاً بدائياً صرفاً فهو يخاف من الأصوات العالية كما يخاف من الظلام ومن الوجوه الغريبة عليه ، والدافع إلى هذا السلوك هو غريزة الخوف . وهكذا نجد أن لدينا غرائز عديدة تدفعنا إلى أنواع مختلفة من السلوك . وبعبارة أخرى يمكن القول إن السلوك يصدر بوجه عام من الدوافع والبواعث والمثيرات الداخلية الموجودة عند الانسان والحيوان والتي يثيرها مثير مناسب من البيئة الخارجية . ويرمى أصحاب هذه النظرية إلى بيان أنه من الممكن إرجاع أعقد أنواع النشاط الانساني وأرقاها ، سواء أكان اجتماعياً أو أخلاقياً أو سياسياً أو دينياً ، إلى أصولها من الأشكال البسيطة للسلوك الحيواني . غير أنهم يرون أن الغرائز عند الانسان أرقى نتيجة للتطور ، فهي تتعدل بما عنده من ذكاء يفوق سائر أنواع الحيوان . وما يتاح للانسان من فرص صالحة للتعام ، كما أنها تتميز عن الغرائز الحيوانية بوضوح عنصر الإدراك والوجدان والنزوع فيها . مثال ذلك أن الانسان في حالة السلوك الغريزي يدرك الموقف الذي

أمامه ، ثم يشعر بانفعال معين نتيجة هذا الإدراك ، فيؤدي به ذلك إلى أن ينزع أو على الأقل يشعر بنزوع نحو إتيان سلوك معين .
ولقد كان طبيعياً أن يختلف السيكولوجيون من أنصار نظرية الغرائز على أمرين :

(الأول) عدد هذه الغرائز .

(الثاني) الإسم الذي يطلق عليها .

(١) أما عن عدد هذه الغرائز فإننا نرى أن وليم جيمس مثلاً ، في أواخر القرن التاسع عشر ، عدد ما يقرب من ٣٢ غريزة . منها غريزة الصيد ، الصراخ ، الخوف ، التقليد ، اللعب ، التسلق ، الخجل ، الغيرة ، الطاعة ، النظام ، التنافس ، الشفقة ، النظافة الخ ..

ثم جاء ثورنديك سنة ١٩١٣ فوضع للإنسان ما يقرب من ٤٢ غريزة من بينها : الأكل ، القبض على الأشياء ، الجمع ، المقاتلة ، الغضب ، الضحك ، البكاء ، الرضاغة ، العض الخ ..

ويأتى بعد هؤلاء مكيدوجل ، زعيم المدرسة التقليدية للغرائز ، حيث ذكر في أول الأمر ، أن للسكان الحى أربع عشرة غريزة ، وأن كل غريزة تتميز بانفعال خاص مصاحب ، وهذه الغرائز فى نظر مكيدوجل هى (١) : غريزة الهرب وانفعالها الخوف ، المقاتلة وانفعالها الغضب ، الوالدية وانفعالها الجنو ، النبذ وانفعالها التقزز ، السيطرة وانفعالها الزهو ، الخنوع وانفعاله الشعور بالدلة ، الاستطلاع وانفعاله التعجب ، الاجتماع

(١) راجع القائمة من كتاب « أصول التربية و سيكولوجية التعليم » للمؤلف طبعة سنة ١٩٤٨ ص ٥٥ .

وانفعاله الشعور بالوحدة ، الجنسية وانفعالها الشهوة ، الانشاء والتكوين وانفعاله المرح ، البحث عن الطعام وانفعاله الجوع ، التملك وانفعاله لذة التملك ، الاستعانة وانفعالها الشعور بالشدة .

ثم أضاف مكيدوجل إلى هذه القائمة ، في كتاب نشر له عام ١٩٣٣ ، غرائز أخرى منها غريزة النوم ، غريزة الهجرة .

وهكذا أعطى كل من أنصار نظرية الغرائز قائمة . ولكننا لا نجد تشابها كبيرا بين هذه القوائم . على أننا نجد غرائز مشتركة في معظم القوائم وهي : البحث عن الطعام ، التعجب ، الخوف ، المقاتلة ، السيطرة ، الدافع الجنسي ، الوالدية .

(٢) كذلك اختلفوا في تسمية تلك الاستعدادات الفطرية « بالغرائز » . لأنهم رغم اعترافهم بأنها طبيعة فطرية في الانسان ، إلا أن تسميتها « غرائز » يجعل الذهن يتبادر إلى الخط من شأن الانسان ووصمه بالحيوانية . فنحن لا نأتى أعمالا معينة ثابتة كالخشرات أو الطيور ، ولكن سلوكنا « الغريزي » مرن من جهة ، كما يمكن تعديله من جهة أخرى . ورغم أن (١) « الغريزة » هي التي تحقق « هدف » الانسان ، إلا أن « ذكاؤه » هو الذي يحدد الطريقة التي سيتحقق بها هذا الهدف . مثال ذلك أن غريزة الوالدية هي التي تجعل الأم تهدف إلى خير طفلها ، ولكن ذكاؤها هو الذي يحدد لها الطريق إلى تحقيق هذا الخير بإعطائه زيت كبدة الخوت .

فالمعنى البيولوجي لكلمة « غريزة » ، يخلف عن المعنى الذي قصده

(1) Rex & Knight, A Modern Introduction to Psychology
(1949) P. 177.

أصحاب النظرية الغرضية ، فوجه أصحابها بنقد شديد ، لدرجة أن
مكدوجل ذاته ، وهو رأس أنصار نظرية الغرائز ، أسف لتسميتها «غرائز»
واستخدم في كتاباته الأخيرة تعبير «حاجة فطرية» Propensity بدلا من
كلمة «غريزة» Instinct

كما عمد فالنتين Valentine ، وهو من الأنصار الحديثين للنظرية ، إلى
وجوب تسمية الغرائز «بالميول الفطرية» (١) Innate Tendencies إذ يقول
«إن بعض السيكولوجيين لا يوافقون الآن على التسمية» إذ يرون أن كلمة
«غريزة» يجب أن تكون قاصرة على الأعمال الميكانيكية الآتية كالموجودة
عند الحيوان . والتي لا تتميز بكثير من الذكاء ، ولا تعدل كثيراً بالخبرة.
كما أن هذه التسمية قد لا تفهم على مدلولها الأصلي ، وتصم الدوافع
الإنسانية بصفة التشابه والاستمرار ، وهما صفتان ليستا واضحتين في السلوك
الإنساني بنفس درجة وضوحهما في السلوك الحيواني ، ولذلك رأى فالنتين
وجوب تسمية الغرائز بالميلول الفطرية.

مدرسة التحليل النفسي :

وهناك اتجاه آخر يتفق مع نظرية الغرائز في أنها الدوافع الأساسية
للسلوك البشري ، ولكنه يختلف عنها في إرجاع جميع أفعال الإنسان إلى
غريزة واحدة :

(١) فنجد أن فرويد Freud يرى أن الغريزة الجنسية هي المصدر الأساسي
لنشاط الكائن الحي ، كما يختلف عن النظرية الغرضية في أن أفعالنا ليست

(١) وذلك في أن أحدث مؤلفاته عام ١٩٥٠ Psychology and Its Bearings
on Education

كلها « غرضية » تهدف دائما إلى أغراض محددة ، ولكنها « حتمية » جبرية نتيجة مكوناتنا اللاشعورية ، فنحن أحيانا نجد أنفسنا « مجبرين » على سلوك معين بدافع لاشعورى .

(٢) أما آدلر ، وهو أيضا من أنصار مدرسة التحليل النفسى ومن تلاميذ فرويد ، فإنه يفسر جميع أفعال الانسان بغريزة واحدة هى « النزعة إلى السيطرة » Will to Power . على نحو الطريقة التى عمم بها فرويد تفسيره للسلوك البشرى بالغريزة الجنسية .

وكلا الرأيين رغم أنه يفسر فعلا الكثير من سلوك الانسان ، إلا أننا لا نستطيع تعميم هذه التفسيرات على سلوك الانسان كله .

مدرسة السلوكيين

ويتزعم واطسون رأيا يفسر سلوك الانسان بالفعل المنعكس ، أى على أساس فكرة المثير والاستجابة ، مع تجاهل الحالة الشعورية بينهما ، وهذا تفسير عصبي يجعل السلوك متوقفا على تنبيه المراكز العصبية بمؤثرات خارجية ، متجاهلين بذلك الأحوال النفسية التى تقع بين التأثير والاستجابة .

فمدرسة السلوكيين لا تعترف بتوارث استعدادات ترمى إلى حفظ الكائن الحى ، ويحللون كل فعل سلوكى إلى أجزاء ويصلون كل جزء منها بالأعصاب والعضلات التى تنشط معه ، ومن ثم يحاولون أن يقفوا على الشروط التى يتم بمقتضاها هذا النشاط العصبى والعضلى فيشرون كل سلوك فى ضوء فعل الأعصاب والعضلات ، فيقولون إن السلوك البسيط نتيجة لفعل منعكس بسيط ، يتكون من عصب متصل بعضو الحس ، وعصب

حركى متصل بالعضلات ، ووصلات عصبية بين الحس والحركة ، فاستثارة الحس تنشط عضو الحركة عن طريق هذه الوصلات .

وقد يكون هذا التعديل مقنعا فى أعمال بسيطة، كغمض العين إذا اقترب منها مؤثر ، أو جذب اليد إذا وخذها دبوس . ولكن إذا ما واجهنا فعلا معقدا فإنهم يعملونه بوجود سلسلة متعاقبة من الأفعال المنعكسة تنشط بمؤثرات داخلية أو خارجية وأن عملها آلى فى دقة حركة الساعة .

ونظرية السلوكيين هذه رغم أنها نظرية دقيقة منظمة ولكننا (١) لا نعلل :

(١) اختلاف استجابة الكائن الحى للمؤثر الواحد فالدجاجة إذا هاجمها كلب قد تهرب وقد تهاجمه وهكذا فالمسألة إذن ليست مجرد مؤثر واستجابة .

(٢) ينكرون وجود حالة شعورية بين المؤثر والاستجابة ، وحتى إذا اعترف بها بعضهم فإنهم لا يدخلونها فى نطاق دراستهم لأن الحالة الشعورية لا يمكن دراستها فى رأيهم بالطريقة التجريبية وهى الطريقة الوحيدة التى يعترفون بها فى البحث السيكولوجى .

(٣) كما أنهم يخرجون من حسابهم أن للسلوك « هدفاً » أو غرضاً ، ويرون أنه مجرد أفعال منعكسة متتابعة .
وطبعى أنه لا يمكننا التسليم بهذه النظرية .

أحدث الاتجاهات لتفسير السلوك :

يتضح لنا من النظريات السابقة أن نظرية « الغرائز » كانت أكثرها تفسيراً

لسلوك الإنسان . لأن مدارس التحليل النفسى قصرت تفسير السلوك على غريزة واحدة ، كما أن مدرسة السلوكيين عجزت عن تفسير السلوك الإنسانى الرافى المعقد .

غير أن نظرية الغرائز وجه إليها نقد مر شديد فى السنوات الأخيرة ، وخصوصاً من علماء النفس الأمريكين : —

(١) فأكثرهم اعتدالا يفضل استعمال كلمة « حافز » Drive بدلا من الاستعداد الغريزى أو الفطرى ، بسبب تعذر تحليل أى عامل فطرى خصوصاً بعد أن يشب الطفل وينمو ويتعقد سلوكه .

(٢) أما علماء الأجناس البشرية (الأنثروبولوجيا) فقد وجدوا أن بعض الشعوب التى مازالت على فطرتها تختلف فيما بينها إختلافا كبيرا فى غريزتين من الغرائز المزعومة وهى المقاتلة والتملك . فبينما نجد قبيلة تتصرف بالوحشية والعنف ، والميل إلى القتال ، ولا يحترم أفرادها من بينهم إلا المقاتل الصارم . نجد قبيلة غيرها تمتاز بالمسالمة (١) والهدوء الكامل والبعد عن المقاتلة . وبذلك يصل هؤلاء الأنثروبولوجيون إلى أن سلوك الإنسان هو نتاج لأثر البيئة الاجتماعية ، ومن آثار العادات والتقاليد والمعتقدات السائدة ، وأن الغرائز قليلة الأهمية كدوافع للسلوك ويرد أصحاب نظرية الغرائز على ذلك بردود منشير إليها فى حينها .

(٣) والبعض الآخر يعتقد أن هناك « حاجات » بيولوجية Needs أساسية كالطعام والمشى والإشباع الجنسى . أما باقى الدوافع ،

(1) Margaret Mead : Sex and Temperament in Three Primitive Societies.

Motivation ليست فطرية بل ترجع في أصلها إلى الخبرة المكتسبة من البيئة، وإلى أثر التدريب . ويوجه فالتين النقد إلى هؤلاء ، في أحدث مؤلفاته ، بأنهم رغم قوهم هذا يعودون من وقت إلى آخر فيشيرون إلى استعدادات فطرية في الأطفال كالسيطرة والتقليد وهو ما قالت به النظرية الغرضية للغرائز ، كما أنهم يهملون في رأيه دراسة السنوات الأولى من حياة الأطفال حيث تظهر تلك الاستعدادات بشكلها الفطري الذي يصعب وضوحه فيما بعد بسبب أثر البيئة والتعلم .

النظرية الديناميكية السلوك :

يمكن تسمية النظرية الأخيرة التي أشرنا إليها في الفقرة السابقة والقائلة بأن دوافعنا أغلبها مكتسبة لافطرية بانظرية الديناميكية . وتقول هذه النظرية بأن السلوك يعتمد على مجموعة من العوامل ، بعضها في الكائن الحي نفسه ، وبعضها يرجع إلى المواقف الخارجية .
أى أننا لكي نقوم بسلوك معين يلزم أن يكون وراء هذا (١) السلوك (١) دافع يدفعنا لما نقوم به من نشاط وحركة ، فالدافع هنا هو القوة الداخلية المحركة .

(٢) وإلى جانب الدوافع هناك التكوين العضوى نفسه ، ويشمل ذلك الجهاز العصبي ، والأعضاء التي يتكون منها الجسم ، والحواس ، والغدد داخ ...
(٣) وهذه كلها وسائل استقبال وإرسال تتأثر بالبيئة الخارجية التي يعيش فيها الفرد والتي تحوى القوى والعناصر اللازمة لتحقيق الغرض

الذى يكمن وراء الدافع ، وهنا يظهر بجملاء أثر البيئة فى إشباع حاجات الفرد المختلفة .

وعلى ذلك فإن ما يدفعنا إلى السلوك يرجع إلى أحد أمرين :
إما وجود حالة احتياج فى الجهاز العصبى تتطلب سدها .
وإما وجود حالة ضغط داخلى تتطلب التنفيس عنها .

مثال ذلك الجوع ، فهو حالة نقص تدفعنا إلى طلب الطعام . وهذا النقص يسبب حالة من التوتر Tension ، تدفع الكائن الحى إلى النشاط والحركة إلى أن تسد تلك الحاجة أو هذا الضغط الذى سبب التوتر عن طريق تناول الطعام فى حالة هذا المثال . وعندها يعود الكائن الحى إلى حالة الاستقرار أو التوازن التى كان عليها قبل تحقيق الهدف .

وفى رأى أصحاب النظرية الديناميكية أيضا أن الانسان كثيرا ما يكتسب ميولا نتيجة إحتكاكه بالبيئة . فتصبح فى نفسها دوافع . والانسان فى كل دور من أدوار النمو يكتسب عدداً من الاتجاهات والميول والعادات نتيجة ما يقوم به من نشاط فى بيئته . وهذه التكوينات الجديدة يمكن أن تصير فى ذاتها قوى دافعة تؤدى إلى أنواع شتى من السلوك . وهذا لا يمنع أن تكون تلك التكوينات الجديدة مشقة أحيانا من الدوافع الفطرية وأن الانسان ، كما أنه يكتسب المهارات عن طريق التعلم ، قد يكتسب دوافع سلوكه عن طريق التعلم كذلك .

وعلى ذلك فإن أهم أسس النظرية الديناميكية : (١)

(١) أنها تعتبر أن الدوافع الفطرية هى تلك المرتبطة بحاجات فسيولوجية

كالطعام والعطش والاشباع الجنسي الخ . . وإنها لا تحاول أن تحدد عدد هذه الدوافع كما فعلت الغرائز .

(٢) أن هناك دوافع اجتماعية يكتسبها الفرد من علاقاته الاجتماعية مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه ، وهى وإن تشابهت فى الكثير من بنى البشر حتى أصبحت عامة فيهم ، فإنما يرجع هذا التشابه إلى تشابه تاريخ حياة الفرد فى معظم الجماعات البشرية . ومن هذه الدوافع الاجتماعية التملك والمقاتلة الخ . . . والنظرية الديناميكية لا تحدد هنا أيضاً عدد هذه الدوافع .

(٣) وأن هناك دوافع شخصية يكتسبها المرء خلال ظروفه الخاصة فى حياته . وأن هذه الدوافع قد تكون فى أول الأمر وليدة الصدقة ولكنها قد تنمو تدريجياً حتى تصبح ذات أثر فعال فى توجيه سلوكه فى المستقبل .

(٤) وبذلك فإن الفرد فى حياته يكتسب اتجاهات Attitudes وميول Interests ، وهذه كلها تكون ذات أثر فعال فى توجيه سلوكه .

(٥) وأن هناك دوافع لاشعورية لها أثر كذلك فى توجيه السلوك وتؤدي إلى تفسير الأمراض النفسية كالخوف ، والقلق العصبي ، والهستيريا والنورستانيا ، إلى غير ذلك من العلل التى تؤدي إلى انحراف السلوك .

وسنتناول فى الفصلين المقبلين كلا من نظرية الغرائز والنظرية الحديثة للدوافع نظراً لأهميتهما .

الفصل السادس

نظرية الغرائز

عرفنا أن أصحاب النظرية الغرضية حاولوا هدم الفكرة القائلة بوجود فرق أساسي بين الانسان والحيوان ، والتي تتضمن أن الانسان محكوم بذكائه والحيوان محكوم بغريزته . ووصلوا إلى أن الغرائز موجودة عند الانسان ، وأن الذكاء لم يحل محل الغرائز ، وإنما كان عاملاً مهماً في ضبطها وتعديلها وتوجيهها . وذهبوا إلى أن خير طريقة لدراسة الغرائز هو أن ندرسها أولاً في الحشرات والحيوان . إذ نرى الأسماك مثلاً تضع بيضها في أماكن فيها غذاء ، بحيث إذا فقس البيض يجد صغار السمك غذاء له .

كذلك نرى العصفور بعد أن تلقح ، تطير في جد واجتهاد باحثة عن الأعشاب الجافة وقطع الطين ، وتظل تبني عشها بإحكام ، ثم ترقد فيه لتضع البيض . فإذا باضت رقدت عليه ليستمر دافئاً . فإذا فقس عاملت صغارها بحنو بالغ وأطعمتها إلى أن يتم نموها وتكبر ، فتتصرف العصفور إلى سبلها .

من تلك الملاحظات وغيرها نجد أن الذي يجذب الحيوان إلى أي عمل غريزي ويدفعه إليه هو مؤثر حسي . فالمؤثر الحسي هذا يستثير سلوكاً خاصاً محدوداً . وهذا السلوك مشترك في جميع أفراد النوع في الظروف المتشابهة . كما أن هذا السلوك هو إما في مصلحة الفرد ، أو الفصيلة التي ينتمي إليها ، أو يضمن بقاء النوع — أي حفظ النسل .

وعلى هذا الأساس بدأ أصحاب النظرية الغرضية يقولون إن الدوافع

الغريزية هي أساس السلوك الحيواني والبشري رغم ما يكتسبه الفرد من تعديل لهذه الغرائز
وحاول مكدوجل Mc Dougall ، أن يحلل الفعل الغريزي فرأى أنه يتضمن إدراكاً لشيء ما ، وشعوراً خاصاً نحوه ، ثم نزوعاً من نوع خاص نحو هذا الشيء . ولتأخذ مثلاً ، غريزة الخلاص ، عند الإنسان . فإن الإنسان إذا رأى حيواناً مفترساً قادماً نحوه أثناء مسيره في غابة . (١) فإنه يعرف أنه سبب له أذى فيدرك إدراكاً حسيّاً مقدار خطورة هذا الحيوان وهذه هي مرحلة الإدراك . (٢) فتبدأ مظاهر الخوف المعروفة تظهر عليه ، كسرعة دقات القلب ، وسرعة التنفس . . . وهذه كلها علامات انفعالية ، أي مرحلة الوجدان أو الانفعال . (٣) وبمجرد حدوث ذلك يندفع بدون سابق معرفة أو خبرة إلى طلب النجاة والهرب وهذه هي مرحلة النزوع .

وفي كل غريزة نجد هذه المظاهر الثلاثة . وعلى هذا الأساس وضع مكدوجل تعريفاً للغريزة هذا نصه : —

« الغريزة ميل فطري جسمي نفسي يدفع صاحبه إلى أن يدرك وينتبه إلى أشياء من نوع معين ، ثم يشعر بانفعال خاص على أثر هذا الإجراء ، ثم يقوم بعمل من نوع خاص نتيجة لهذا الانفعال ، أو على الأقل يشعر بنزوع نحو هذا العمل » .

ثم اختلف أصحاب مذهب الغرائز على عددها فرأى مكدوجل أن يميز كل غريزة بالانفعال المصاحب لها .

وعلى هذا الأساس يعدد مكدوجل في أول مؤلفاته (١) ١٤ غريزة

بعضها انفعاله واضح ظاهر . وبعضها مظهره الانفعالي أقل وضوحاً ، وقد أطلق عليها فيما بعد حاجات فطرية ويطلق عليها بعضهم الآن الميول الفطرية وهى : —

- ١ — الميل إلى الخلاص أو طلب النجاة أو الهرب وانفعاله الخوف
- ٢ — « المقاتلة » الغضب
- ٣ — « الوالدية » الخنو
- ٤ — « النبذ » التقزز
- ٥ — « السيطرة » الزهو
- ٦ — « الخنوع » الشعور بالذلة
- ٧ — « حب الاستطلاع » التعجب
- ٨ — « الاجتماع » الشعور بالوحدة
- ٩ — « الاشباع الجنىسى » الشهوة
- ١٠ — « الانشاء والتكوين » لذة الابتكار
- ١١ — « الضحك » المرح
- ١٢ — « البحث عن الطعام » الجوع
- ١٣ — « التملك » لذة التملك
- ١٤ — « الاستغاثة » الشعور بالشدة

ثم أضاف إليها أربع أخرى فى أحدث مؤلفاته (١) من بينها الهجرة والاخراج والنوم .

تعديل الغرائز :

ثم ذهب أصحاب نظرية الغرائز إلى أنه نتيجة للتعلم والترقي تتعدل هذه الميول الفطرية خصوصاً في مظهرها الإدراكي والنزوعي . ففي حالة مرحلة الترقى الطويلة التي وصلنا بها إلى النوع الانساني جرت كثيراً من التعديلات أظهرت الفرق بين غرائز الانسان والحيوان لدرجة أن بعض الباحثين جعل يشك في أن الانسان له غرائز . وظنوا أن الله وهب الانسان العقل محل الغرائز وتبعاً لذلك حسبوا أن الذكاء والغرائز طرفي نقيض . أما رأى أصحاب النظرية فهو أن الغرائز موجودة عند الانسان ، وأن ذكاء الانسان لم يحل محلها بل كان له فضل تعديلها .

ومعنى ذلك أن السلوك الغريزي عند الحشرات أو الطيور يوجد عندها في صورته الفطرية . أما الانسان فإن غرائزه تتعدل كثيراً بفعل التدبر والذكاء وتدخل هذه التعديلات في رأيهم تحت أربعة أنواع :

(١) التعديل في الناحية الإدراكية : فنلاحظ أن بعض ما كان يستثير الغريزة قد لا يثيرها . فالصوت العالي مثلاً مثير طبيعي لانفعال الخوف . ويستثار الخوف بالأصوات العالية سواء أكان مقترناً بخطر يؤذى الفرد أو لا يؤذيه . ولكن قد يتعلم الفرد بالتجربة أن الصوت العالي غير مقترن بخطر فيسمعه دون خوف كما يحدث في المهاجر والمناجم فالعمال يعملون ولا يبدو عليهم أى خوف .

(٢) التعديل في الناحية النزوعية : وهذا النوع من التعديل واضح جداً في حياة الانسان . ولناخذ لذلك مثلاً الميل الفطري إلى المقاومة وانفعاله الغضب ويستثيره كل ما يقف في سبيل تحقيق الميول الفطرية الأولى . فالحيوان الجامع إذا اختطف منه حيوان آخر مامعه من طعام كان هذا سبباً في غضب

الأول وهجومه على الثانى لضربه ومقاتلته .

وكذلك الحال فى الانسان إذ يشار انفعال الغضب لديه فى مثل هذه المواقف وخصوصاً فى الصغر ويكون سلوك الطفل بالضرب أو المقاتلة . ولكن يتعلم الانسان بالخبرة طرقاً للسلوك كما يكتسب مشيرات أخرى للغضب (١) فالذى يثير غضب البالغ قد يكون اتهام بأن مايقوله من الشعر مسروق ولكن سلوكه فى هذه الحالة ليس الذهاب إلى من اتهمه بذلك لضربه وعرضه ومقاتلته ، بل قد يكون سلوكه نظم قصيدة لهجاء النافذ: ومعنى ذلك أن المظهر النزوعى لغريزة المقاتلة معدل فى هذه الحالة . ولذلك نجد أن من الأدلة على تعديل الغريزة فى ناحيتها النزوعية تنوع طرق القتال : فهناك الملاكمة والمصارعة والمبارزة والسب والهجاء وتدير المؤامرات وترويج الاشاعات وغير ذلك .

(٣) والنوع الثالث للتعديل الغريزى ناشئ من استثارة أكثر من غريزة واحدة فيكون الانفعال الذى يصحب هذه الغرائز المثارة انفعالا مركباً . وهذا الانفعال المركب يخفى وجود إحدى الغرائز على حدوثها . فمثلاً الإعجاب بشخص من الأشخاص هو فى الحقيقة انفعال مركب ، لأنك لو حللت الإعجاب لوجدت أنه مركب من انفعالين : الأول انفعال الشعور بالذلة الذى يصاحب غريزة الخنوع ، والثانى انفعال التعجب الذى يصاحب غريزة حب الاستطلاع . فإذا رأيت شخصاً يسير على حبل فإنك تشعر بالخنوع لأنك لا تقدر أن تقوم بعمل كهذا . وفى الوقت نفسه تشعر بالتعجب ، إذ كيف يستطيع هذا اللاعب أن يفعل هذا .

(٤) كذلك قد تتجمع الغرائز نحو شيء واحد أو شخص واحد أو فكرة

وحينئذ يتكرن مانسميه بالعاطفة نحو هذا الشيء أو هذا الشخص أو تلك الفكرة. وأهم هذه العواطف الحب والكراهية. فتجد أن الحب ليس انفعالا بسيطاً مركباً، إنما في حد ذاته عاطفة تتكون عند الانسان من جميع انفعالاته منصهرة مع بعضها. فالحب يشعر نحو حبيبه بالحنوع كما أنه يشعر بالزهو نحو محاسنه وبالغضب إذا صابه مكروه... فالعواطف في نظر أصحاب نظرية الغرائز ميول مكتسبة ولو أن مادتها الخام، وهى الانفعالات، من أصل فطرى. والعواطف السامية هى التى تؤدى إلى السلوك الراقى وإلى تكامل الشخصية.

ميول فطرية عامة :

ثم تدرج مكدوجل إلى أن هناك ميول فطرية أخرى، عدا الغرائز، ولكنها لا تتميز بانفعال خاص مصاحب لها، فسماها الميول الفطرية العامة وهى .

(١) قابلية الفرد والجماعه للاستواء (٢) الميل إلى المشاركة الوجدانية .

(٣) الميل إلى تقليد الآخرين . (٤) الميل الفطرى إلى اللعب .

على أن نظرية الغرائز لم تشر إلى تفسير بعض أنواع السلوك التى يأتيا الانسان مجبراً فى بعض الأحيان ، والنى تصل فى أحيان أخرى إلى شكل مرضى ، كما هى الحال عند بعض العصائين والذهانين . ومن حسن الحظ أن مدرسة التحليل النفسى كانت تعمل فى هذا الميدان ، ومن أهم ماوصلت إليه أضرار الكبت الغريزى وما قد يؤدى إليه :

الكبت أو القمع Repression وأثره

للغرائز كما رأينا طاقة معينة تدفع الانسان إلى غرض خاص ، فإذا

استثيرت الغريزة ، نجد أن الانسان في حالة قلق شديد لا يزول إلا بتحقيق الغرض المنشود منها ، وأى كبح لجماح الغريزة ومنعها من بلوغ مآربها لآى سبب من الأسباب كالعرف أو التقاليد الاجتماعية ، نسميه كبتاً . فالغريزة الجنسية لغير المتزوج مثلاً لا يمكن تحقيقها لأن التقاليد الاجتماعية تأبى ذلك فيحدث كبت . فالكبت معناه مقاومة المظهر الزوعى للغريزة والوقوف في وجه طاقتها . وتشبه طاقة الغريزة تيار النهر الجارف ، ففي حالة الكبت كأننا نقيم سداً أمام طاقة الغريزة فيحدث أحد أمور ثلاثة :

(١) إما أن يكون السد ضعيفاً فينكسر السد .

(٢) وإما أن يكون السد قوياً فتبحت الطاقة عن مخرج آخر تتسرب منه كارتكاب العادة السرية مثلاً في حالة عدم تحقيق طاقة الغريزة الجنسية .

(٣) وإذا لم يحدث أحد الأمرين السابقين فقد يحدث صراع في النفس .

وسواء أ كان الكبت يتم بأحد الطرق الثلاثة السابقة ، فكل منها يدل على أن هناك طاقة عصبية ممنوعة من الظهور في مجراها الطبيعي الأصلي .

ومن هنا ينشأ الضرر من كبت هذه الطاقة وكل غريزة من الغرائز الفطرية عرضة لهذا الكبت إذا منعت من الظهور بمظهرها الزوعى الأصلي . وقد ظن فرويد Freud أن كل الاضطرابات العصبية ناشئة عن كبت الغريزة الجنسية . كما ظن أن هذه الغريزة موجودة منذ طفولة الانسان . وتظهر في شعور الطفل باللذة عند مص أصابعه أو احتضان أمه له فهذه اللذة في نظر فرويد إن هي إلا لذة جنسية مبكرة . لذلك أقام وزناً كبيراً لهذه الغريزة وجعل كبتها مصدراً للاضطرابات العصبية .

كما أن عدم إمكان تحقيق غريزة النجاة أثناء الحروب كثيراً ما تسبب ظهور اضطرابات نفسية وعصبية عند بعض الضباط والجنود على نحو ما أظهرت دراسة سيكولوجية (اللاشعور) بعد الحرب العظمى الماضية (١٩١٤ - ١٩١٨). وخلاصة ذلك أن كبت المظهر الزوغي للغريزة يسبب معظم الاضطرابات العصبية. ولكن آدلر Adler أحد تلاميذ فرويد يقول إن كبت غريزة السيطرة هو الذى يسبب الاضطرابات النفسية، ويمثل لذلك بأن وجود ضعف جسماني مثلاً في الإنسان يشعره بالنقص فيحاول أن يعوض ذلك بالظهور بمظهر الكبرياء. فالكبرياء تعويض لغريزة السيطرة المكبوتة. وأحياناً يزداد هذا لدرجة التخيلات Delusions التي تدل على اختلال التوازن العقلي كالخادم التي تعتقد أنها ملكة.

القلب Perversion

ومعنى ماسبق أن الوقوف في وجه الطاقة الغريزية في نظر أصحاب هذه النظرية، قد يؤدي إلى أن تتخذ الغريزة مجرى سرياً ضد مصلحة المجتمع، فعدم إشباع الملكية قد يؤدي بالشخص إلى النهب أو السرقة. وإشباع الغريزة عن هذا الطريق يسمى «قلبا» لها وبالمثل غريزة الاستطلاع إذا كبتت عند الطفل، ولم يجد الفرصة المواتية للتعبير عنها، فقد تنبجه إلى التجسس ومحاولة الاطلاع على أسرار الناس وهكذا. فكأن «القلب» تعبير عن الطاقة الغريزية بأسلوب لا يقبله المجتمع.

التسامي أو الاعلاء Sublimation

ولذلك يجب أن نمطى أبناءنا الفرصة للتعبير عن ميولهم الفطرية بأسلوب

راق يقره المجتمع ، ويتفق مع الأخلاق . فنشبع ميل الطفل إلى الملكية بتشجيعه وتهيئة الفرصة المناسبة له لجمع طوابع البريد ، أو مقتطفات الجرائد والمجلات ، أو عينات من البذور والنباتات ، أو جمع أنواع الصخور المختلفة لتزويد متحف المدرسة بها وهكذا . وإشباع ميله إلى الاستطلاع عن طريق إجابته لما يسأل عنه في حدود الطاقة والمعقول ، وإثارة المشاكل المختلفة أثناء الدروس بحيث يعمل الطفل فكره للوصول إلى حل لتلك المشاكل وهكذا ، فكان « الإعلام » أو « التسمي » بالميل الفطرية معناه التعبير عن الطاقة الغريزية بأسلوب يوافق عايه المجتمع ويكون عادة أرقى من الأسلوب البدائي .

الإبدال Substitution

ولكن في بعض الحالات يجد المرء صعوبة في إيجاد طريقة لإعلاء الغرائز ، فيعمل على الإقلال من مشيراتها الخارجية ويستشير لدى نفسه ميولا أخرى يشغل بها وقته . والغريزة الجنسية بصورتها التناسلية من الغرائز التي يصعب عادة إعلائها . إذ أن إعلائها معناه إرضائها بطريقة يوافق عليها المجتمع ، أي بطريق التزاوج المشروع ، وهذا أمر غير ميسور دائما ، لأن التزاوج المشروع لا يتم عادة إلا بعد أن ينضج المرء أو يستقل من الناحية الاقتصادية . وهذا النضج الاقتصادي يتأخر موعده تدريجا كلما تعقدت المدنية ، وبذلك تزداد المسافة الزمنية بين النضج الكامل للغريزة الجنسية والنضج الاقتصادي . وهذه الفترة تكثر فيها مشاكل المربين . فليس أمامنا إذن إلا أن نربي في أطفالنا قبل بلوغهم سن المراهقة ميولا مختلفة تشغل كل نشاطهم كالميل الرياضية والموسيقية وغير ذلك . وانشغال

المرب بميول مختلفة في وقت معين حتى لا تظهر فيه ميول أخرى لايسهل إشباعها كاملة بطريق يوافق عليه المجتمع يسمى « إبدالاً » .
ونلاحظ أن « التسامي » بالميول الفطرية يمكن أن يكون حلاً دائماً ،
أما الإبدال فيحسن النظر إليه كحل مؤقت .

الاستعدادات الفطرية والتربية :

فلو أخذنا بفكرة الاستعدادات الفطرية الغريزية للإنسان لا يمكن القول بان فكرة « جون لوك » القائلة بأن الطفل يولد وعقله « صفحة بيضاء » فكرة غير صحيحة ، وإنما يولد وعنده قوى تدفعه للقيام بأنواع من السلوك ، يخدم كل منها غاية حيوية معينة . وقد أدى ذلك إلى تغيير موقف المربي إزاء عمله ، وأصبحت وجهة المربي في الوقت الحاضر تختلف اختلافاً أساسياً عنها في القرن الماضي وما قبله . فبعد أن كان المفروض أن المربي يمكنه أن يقوم بأي عمل لتكوين الطفل بالصورة التي يريد ، أصبحت مهمة المربي تنحصر في تهيئة الظروف لإنباء القوى الموجودة في الطفل على أحسن ما يمكن . وهذه القوى مرنة عند الإنسان وخصوصاً أثناء الطفولة ويمكن تعديلها بصور مختلفة ، وظهرت الفكرة بأن الأطفال يجب أن يتعلموا بفاعليتهم ونشاطهم الذاتي ، أي بما لديهم من استعدادات فطرية .

الحاجات النفسية

نظراً للنقد الشديد الذي وجه إلى تسمية الاستعدادات الفطرية بالغرائز ظهرت مدرسة جديدة لا تختلف كثيراً عن نظرية الغرائز إلا من حيث تسمية هذه الاستعدادات الفطرية وتبسيط عددها .

وقد وجد هؤلاء أن الاستعدادات الغريزية، وإن كانت تفسر في نظرهم سلوك الأطفال، إلا أنه لايسهل دائماً لمس غايتها وإدراكها. فوصاوا إلى تفسيرات أكثر وضوحاً منها وسموها «الحاجات النفسية»

. Psychological Needs

مثال ذلك : أن الطفل يعبت بما يحيط به من أشياء، فيرى مكندوجل أن الذي يدفعه إلى ذلك هو غريزة حب الاستطلاع وغريزة الحل والتركيب والميل القطري إلى اللعب. ولكن أصحاب فكرة الحاجات يقولون إن الطفل يرغب في الشعور بالأمن في بيئته التي يتعامل معها، وبما يزيد شعوره بالأمن الوقوف على أسرار هذه البيئة. ولذلك نجده دائماً البحث في محتوياتها :

والتفسير الشائع للحاجات النفسية هو أنها ست حاجات وهي : —

- ١ — الحاجة إلى الأمن
- ٢ — الحاجة إلى المحبة
- ٣ — الحاجة إلى التقدير
- ٤ — الحاجة إلى الحرية
- ٥ — الحاجة إلى النجاح
- ٦ — الحاجة إلى سلطة ضابطة أو مواجهة

(١) الحاجة إلى الأمن — فالطفل في حاجة إلى الأمن الجسمي والأمن

العقلي، فهو حين يريد أن يتغدى أو ينام أو يحافظ على نفسه من التغيرات الجوية كالبرد والحر، إنما يدفعه إلى ذلك حاجته إلى الأمن الجسمي، وهو حين يلعب ويعبت بما يحيط به من أشياء ويقوم بالكشف والاطلاع والحل والتركيب إنما يدفعه إلى ذلك رغبته بالشعور بالأمن العقلي في بيئته التي يحتمك بها ويتعامل معها. ومن ثم نجده دائماً البحث في محتوياتها للوقوف على أسرارها. وتبدو كذلك حاجة الطفل إلى الأمن العقلي في خوفه من

كل غريب ومحاولة دراسته بالطرق التي يأنفها حتى يتيسر له أن يطمئن إليه أو يبتعد عنه . ويلاحظ أن الطفل لا يتقدم في ميدان ما بسهولة إلا إذا اطمأن وشعر بالأمن .

وعلى ذلك وجب أن يهيأ للطفل في جو المنزل والمدرسة ما يمكنه من إشباع حاجته إلى الأمن ، وذلك بتقديم الغذاء اللازم والرعاية الطبية الواجبة ، وتهيئة الوسائل المناسبة حتى يشعر الطفل بالأمن الجسمي . ويجب على المدرسة عدم إثارة مخاوف الطفل بتجنب القسوة والابتعاد عن رواية القصص المزعجة ولا بد من تيسير الظروف التي تساعد الطفل على الوقوف على أسرار العالم المحيط به، بمنحه الحرية الكافية في مختلف صورها، وإشراكه مختاراً في أوجه النشاط المدرسي ، وإمداده بأنواع اللعب المختلفة ، وجعل المناهج الدراسية تقوم على أساس دراسة البيئة عن طريق الخبرة الشخصية والنشاط الذاتي حتى يتحقق للطفل حاجته إلى الأمن العقلي .

(٢) الحاجة إلى المحبة : - وتبدو بوضوح في رغبة الطفل في التمتع

بحب والديه وعطف من حوله، ورغبته في التعبير لهم كذلك عن حبه نحوهم ولذا وجب أن يسود المنزل روح الحب والعطف وأن يخلو ما أمكن من الجفاف في المعاملة ولا بد من عطف المدرس على التلميذ حتى يأنس إليه ويوليه ثقته ، وإلا نقر منه ومن الاستفادة من تعليمه .

(٣) الحاجة إلى التقدير : - وننسبها في شغف الأطفال بأن يعترف

بهم، وأن يعاملوا كأفراد لهم قيمتهم . فإذا كلنا الطفل فيحسن أن نلتفت إليه ولا نقدم عليه غيره في كل مرة أونهمله ويستحسن أي ثقب به ونذكر إليه أعمالا تشعره بقيمته عندنا وتشعره بقيمته في نظر نفسه . ويجب أن نشجعه

بعرض أعماله ومبتكراته في المعارض المدرسية لإشباع هذه الحاجة .

(٤) الحاجة إلى النجاح : — يميل الطفل إلى النجاح ويتطلع له . وهو الذى يجعله يثق بنفسه ويقوم بمحاولات أخرى لتحسين سلوكه . ويتضاعف معنى النجاح عنده إذا شجعه من حوله وأظهروا سرورهم به ، ولذا لا يجوز وضع الطفل في موقف يتكرر فيه شعوره بفشل محاولاته . ولا يجوز أن ندفع الطفل للوصول إلى مستوى بعيد عنه يتكرر فيه فشله في محاولة الوصول إليه . وينبغي أن يكون النشاط المدرسى متعدد النواحي وفي حدود مقدرة الطفل ، بحيث يعطيه فرصة إشباع هذه الحاجة . ونلاحظ أن الحاجة إلى النجاح ترتبط أشد الارتباط بحاجة الطفل إلى التقدير .

(٥) الحاجة إلى الحرية : — وتبدو في أبسط صورة في غضب الطفل إذا قيدنا حركاته وشغفه باللعب والتسلق والجري وميله للحرية ثم ميله لحرية التعبير وحرية الكلام وحرية التفكير . وفي المدرسة فرص لا حصر لها لإشباع هذه الحاجة سواء أكان ذلك في حجرة الدراسة أو في فناء المدرسة والملاعب أو في الرحلات والجمعيات أو على المسرح والحفلات حيث يتمكن الطفل من إظهار مواهبه وقدراته الخاصة على سجيتها فيكون منشئاً (ومبتكراً) .

(٦) الحاجة إلى سلطة ضابطة أو موجهة : — ذلك أن الطفل ولو أنه يميل إلى الحرية إلا أنه يتضايق من الحرية المطلقة ، لأنه يود أن يعلم من آخر حدوده وما يراود منه عمله . ويريد أن يكون متأكداً من سلوكه

إن كان يوافق عليه الغير أولاً. ومن هنا ينشأ الميل إلى عامل موجه أو سيطرة ضابطة ترشد الطفل وتوجهه ولكنها لا تقيد به بقيود جامدة تؤخر من نموه الجسمي والعقلي .

يتضح مما سبق أن عدم إشباع هذه الحاجات يترتب عليه إضرار بجسم الطفل وتعويق لنموه الجسمي إذا حيل بينه وبين الغذاء الصحي الكافي أو حيل بينه وبين ميله للعب وهو ميدان فسيح لتدريب أعضاء بدنه وتنمية أعضائه . ويترتب عليه كذلك أضرار في صحته العقلية تبدو في قلة محصوله اللغوي ومدركاته الحسية والكلية وعدم تدريب حواسه التدريب الصحيح وقلة معلوماته عن البيئة التي يعيش فيها فيعجز عن تفهم أسرارها والتعامل معها إذا لم يشبع فيه ميله للاستطلاع واللعب والحل والتركيب . وقد لا يتقدم الطفل خطوة في الصلاحية الاجتماعية فلا يتذوق مثلاً معنى التعاون ولا يتعرف بوضوح فكرة الأخذ والعطاء والحق والواجب والتضحية والمسئولية وسائر الفضائل إذا لم تشبع حاجاته النفسية ، وكذلك تتأثر صحته الخلقية . وقد يترتب على عدم إشباع حاجة الطفل للأمن والمحبة والعطف أسوأ الأثر فيما يخص بصحته النفسية فيسكون الصراع النفسي وما يترتب عليه من السكبت وتكوين العقد النفسية .

وتمتاز نظرية « الحاجات النفسية » عن نظرية الغرائز بسهولة تفسيرها للسلوك وتوجيه العلاج ، ولكن لو أمعنا النظر فيها لوجدنا أنها تتفرع فعلاً منها لأنها تتشابه مع الغرائز في أنها فطرية ، وفي أنها هي بالذات دون غيرها دوافع للسلوك البشري .

نقد نظرية الغرائز :

رأينا أن نظرية « الحاجات النفسية »، إن هي إلا تعديل لفكرة الغرائز كتفسير للسلوك ، وكل ما عملته أنها تلافت الخلاف حول عدد هذه الغرائز فجمعتها في هيئة « حاجات نفسية » محدودة العدد تسهلاً لتفسير السلوك .

ولكن مع ذلك تبقى أوجه نقد شديدة توجه إلى نظرية الغرائز ذكرنا بعضها في سياق الحديث عنها ، ولكن نرى ألا نخطو خطوة أخرى قبل تأنيسها : —

(١) يوجه أولبرت نقداً مؤاده أن نظرية الغرائز تقدم عدداً منها ينسب إليه السلوك الإنسان في كل مراحله ، وتعتبرها مصادر السلوك ، في حين أن دوافع الإنسان الراشد ، وإن كانت قد نمت من دوافع سابقة ، إلا أنها مستقلة عنها . والعلاقة بينهما كالعلاقة بين البذرة والشجرة ، فالشجرة الحالية وإن كانت بذرة في الأصل ، إلا أن العلاقة بينهما بعد نضوج الشجرة علاقة تاريخية فقط .

(٢) ويعترض على النظرية بأن « الغرائز » لو كانت دوافع فطرية موروثية لظهرت كلها منذ الطفولة . ولكن أصحاب النظرية يردون أن بعضها يكون كامناً إلى أن يظهر في سن معينة . فبعض الاستعدادات الغريزية يظهر مبكراً وبعضها يظهر متأخراً كالغريزة الجنسية ، وتأخر ظهورها لا يعني أنها لم تكن كامنة في الكائن الحي .

(٣) كذلك يعترض عليها أنها فصلت الاستعدادات الغريزية بعضها عن

بعض ، فهذه غريزة المقاتلة ، وتلك غريزة الوالدية وهكذا ... في حين أن السلوك يكون سلوك الذات بأكملها .

(٤) كذلك يعترض على أن الغرائز عامة في أفراد النوع ، مثال ذلك : أننا لو اعتبرنا الميل إلى التملك غريزة لكان الميل إليه عاما في جميع الأجناس البشرية في حين أن دراسات بعض الأنثروبولوجين ، ومن بينهم «مارجريت ميد» التي قامت بدراسات على ثلاثة شعوب ساذجة ، بينت أن القبائل التي مازالت على فطرتها ، والتي كان يجب أن تتصف بالسلوك الغريزي الفطري بشكل أوضح من الشعوب الراقية ، تختلف فيما بينها في الميل إلى الملكية. فبعض القبائل التي قامت بدراساتها كل ما في القبيلة مشاع لجميع أفرادها. وكذلك بالنسبة لليل إلى المقاتلة ، فبعض هذه القبائل يمتاز بالعنف وحب القتال واحترام المقاتل العنيف ، وبعضها مسالم إلى أقصى حدود المسالمة والهدوء .

(٥) كما أن أصحاب نظرية الغرائز قالوا بأن كل غريزة يصاحبها انفعال خاص ، في حين أننا نجد أن بعض الغرائز لا يصاحبها انفعال خاص . فالخوف انفعال ظاهر في حالة غريزة الهرب ، كما يتضح الحنو في حالة غريزة الوالدية . ولكن هناك غرائز لا يظهر فيها أثر الانفعال كغريزة التملك ، والحل والتركيب .

(٦) ومن الاعتراضات على نظرية الغرائز أن السلوك الغريزي ليس محددًا في الإنسان وإن كان محددًا في الطيور والحشرات ، ومادام هذا التحديد منعدما في الإنسان فمعناه اتساع الخلاف بين أنواع السلوك وأنه لا يمكن التسليم بقطريتها .

ويرد المناصرون للنظرية بأنه صحيح أن أساليب المقاتلة مثلا تختلف من شخص إلى آخر ، كما تختلف في الشخص الواحد من سن إلى سن . ولكن هذا الاختلاف يرجع إلى أثر البيئة (١) .

لذلك سنتقل في الفصل التالي إلى دراسة أحدث النظريات لتفسير السلوك البشرى وهى « نظرية الدوافع الديناميكية » .

(١) راجع الفصل الثالث عشر من (علم النفس ، أسسه ، وتطبيقاته التربوية) للدكتور

عبد العزيز القوصى (طبعة ١٩٥٢) .

الفصل السابع

اتجاه حديث لتفسير السلوك

نظرية الدوافع الديناميكية :

هناك عوامل داخلية وعوامل خارجية تؤثر في السلوك . ومظاهر السلوك التي تكون متأثرة بعوامل خارجية فقط لا تسمى « دوافع » . مثال ذلك العقرب المائية التي يمكن تحريكها في أى اتجاه بمجرد تغيير الضوء الذي نسلطه عليها ، لا يمكن القول إن سلوكها هذا « بدافع » لانعدام العامل الداخلى فيه . وبالمثل كلما ارتقيننا في السلم، من الكائنات البسيطة إلى الكائنات الحية الراقية كالإنسان ، نجد أن السلوك النمطي أقل وضوحاً . فالكائنات الراقية تؤثر فيها حالات فسيولوجية متغيرة كالجوع والعطش ، وتغيرات عصبية ناتجة من سابق خبرتها وتجاربها فلا يمكن أن نتنبأ بأن حيواناً معيناً سيقدم على شرب الماء ، إلا إذا علمنا أنه عطشان . وبالمثل لا يمكن أن نتنبأ بأن طفلاً سيقرب من النار الموضوعه أمامه أو يبتعد عنها ، إلا إذا كنا على علم بسابق خبرته وتجاربته عن النار . فدراسة الدوافع هي دراسة لعوامل داخلية ، مصدرها التغيرات الفسيولوجية ، والخبرة السابقة . وبعبارة أخرى يمكن القول إن دراسة الدوافع ، هي الدراسة التي تبحث في المنابع الداخلية للسلوك . وإذا نظرنا إليها من زاوية أخرى نقول ، إن سيكولوجية الدوافع البشرية ترمى إلى الكشف عن السبب الذي من أجله نسلك « سلوكاً بشرياً » .

وبذلك يمكننا تحديد الدوافع البشرية عن طريق الملاحظة فنحن

نلاحظ أنواعا مختلفة من السلوك تشترك كلها في أنها (١) تابعة من الداخل (٢) وبدرجة ثانوية من مثير خارجي. ونحن نطلق كلمة « دوافع » على العامل الداخلي، ونسميها حسب ما تهدف إليه. فإذا كان نشاط الكائن الحي موجهاً نحو الحصول على الطعام سميناه « دافع الجوع »، وإن كان موجهاً نحو الحصول على الماء سميناه « دافع العطش » وهكذا...

وبعض الدوافع، كالجوع والعطش، ليس لها إلا تفسير فسيولوجي. فهي فطرية، وعامة في الجنس، ويتوقف كيان الكائن الحي على إشباعها. كما أن معظم الدوافع الأخرى تنتمي، بطريق مباشر أو غير مباشر، إلى أساس فسيولوجي. بل إن البعض يتطرق في ذلك فيقول إن كل الدوافع فسيولوجية. أو بعبارة أخرى أننا لو فرضنا أننا جردنا الإنسان من كل دافع فسيولوجي كالجوع والعطش والدافع الجنسي، فإنه يصبح كآلة دون وقود أو كساعة دون زمبرك.

وهذا صحيح، ولكن القول بأن كل دافع هو فطري فينا وفي تكويننا الفسيولوجي لا يفسر لنا الكثير من الدوافع البشرية التي ليست لها علاقة كبيرة مباشرة أو واضحة بالتركيب الفطري الفسيولوجي.

لأننا لو فحصنا معظم الدوافع البشرية، ولا نقول كل الدوافع البشرية، نجد أنها ترجع إلى تاريخ الفرد نفسه وما حدث له. لأن التجارب الماضية لها أثرها في جهازه العصبي، وبالتالي في دوافع سلوكه.

والدوافع التي تعتمد على تاريخ الفرد، قد تكون عامة في الجنس البشري لأن التاريخ العام لحياة الفرد البشري يكاد يكون متشابها. فكلنا يعتمد على الآخرين حتى بعد أن نصبح راشدين. ومثل هذا الدافع هو ما يسمى الدافع إلى « الاجتماع » فهو دافع يتعلمه الإنسان وقد تعلمه جميع أفراد

الإنسان لتشابهها جميعاً في عجزنا الأول وقت الطفولة .

ثم هناك دوافع أخرى تعتمد على تاريخ الفرد الخاص ، فلا نجد لها عامة في جميع البشر ، ولكننا نجد لها منتشرة في جنس بشري بالذات . مثال ذلك ، نرى الجندي الياباني يقدم على الانتحار ويفضله على الاستسلام لأنهم تعلموا منذ الطفولة أن الاستسلام عار عليهم وعلى أجدادهم المقدسين وبذلك فالموت في سبيل ذلك شرف ما بعده شرف .

وبعض الدوافع التي تعتمد على تاريخ الفرد ذاته ، شخصية صرفة . كالميل إلى جمع طوابع البريد ، أو التحف . أو الرغبة في الزواج بواحدة بالذات ، أو الميل إلى السياحة أو الميل إلى أن يصبح الفرد طبيباً أو محامياً أو مهندساً . ومثل هذه الدوافع الشخصية يحتاج فهمنا لها إلى معرفة تاريخ الشخص ذاته بصفة خاصة .

وعلى ذلك فهناك :

(١) دوافع فسيولوجية

(٢) دوافع اجتماعية ، وقد تكون عامة في البشر لتشابه التاريخ العام لحياة الإنسان خصوصاً طفولته .

(٣) دوافع شخصية ترجع إلى تاريخ حياة الفرد بالذات ، ومنها « الميول والاتجاهات » .

ومستناول بالدراسة كلا من هذه الدوافع.

أولاً — الدوافع الفسيولوجية

الحاجات : يحتاج الإنسان إلى أن يأكل ليعيش ، كذلك يحتاج إلى

أن يشرب ، وإلى أن يطرد المواد السامة وغير اللازمة عن جسمه أى يحتاج إلى الإخراج . وكذلك يحتاج إلى حفظ النوع عن طريق النشاط الجنسي ، ويحتاج إلى الراحة من وقت لآخر .

فلدينا إذن عدد من الحاجات أساسها فسيولوجى بحت . وإذا لم تحقق تلك الحاجات الفسيولوجية نجد أن التوازن الفسيولوجى للكائن الحى يحدث له نوع من الاختلال . فيحدث نوع من النشاط يظل ملحاً إلا أن تشبع الحاجة أو إلى أن يجهد ذلك الكائن . مثال ذلك أن الحاجة الغير مشبعة إلى الطعام تثير فينا نشاطاً يؤدي بنا إلى الحصول على الطعام الذى يزيل عنا الجوع . وفى الكثير من هذه الحاجات نجد أن الاتجاه الذى تتخذه الحاجة وسيلة لتحقيقها يجب أن يكون متعلماً . ففي حالة الجوع ، نجد أن الحيوان الرضيع الذى تدفعه الحاجة إلى الطعام لأول مرة فى حياته . يرضع ، غير أنه قد يرضع أول الأمر كل ما يأتى إلى فمه سواء أ كان شعراً أو جلداً أو قشاً أو ملابس أم حلبة الشدى . ولكنه يتعلم بالتدريج أن الجوع لا يشبع إلا إذا كان ما يرضعه هو حلبة الشدى بالذات ، ومن ثم فإن الحيوان يتعلم ألا يرضع سواه .

الدافع : عرفنا أن الحالات المصحوبة بالحرمان من الحاجات المطلوبة (كالطعام) تدفع الكائن إلى النشاط . ولذلك تستخدم كلمة « دافع ، عند معالجة سلوك الحيوان ، ونجد أن الدوافع الفطرية التى تنبع فى الأطفال من حاجات فسيولوجية يمكن تمييزها من الدوافع الأقل أهمية . ونحن نسمى تلك الدوافع التى يحتاج إليها الكائن أثناء حياته « دوافع فسيولوجية ، أو « دوافع حيوانية ،

الدوافع الفسيولوجية : فالدوافع الفسيولوجية تطلق بنوع خاص على

(١) نوع العمل الذى ينتهى بنشاط عام (٢) ونوع الحرمان الذى يسبب نوعاً من النشاط (٣) أو يرتبط بظروف فسيولوجية كالتقباض المعدة وهبوط كمية السكر فى الدم ، وغير ذلك من مصاحبات الجوع .

الباعث : والأشياء ذاتها (كالطعام نفسه) التى تؤدى إلى النشاط نسميها « باعثاً ، والسلوك الناشئ من توجيه الباعث نسميه « دافعاً » فالحيوان المدفوع بالجوع يكتسب دافعاً للبحث عن الطعام .

وأهم الدوافع الفسيولوجية :

(١) الجوع : أجريت أبحاث تجريبية دوّن خلالها النشاط الذى يقوم به الكائن وهو جائع ولو حظت الظروف الفسيولوجية المصاحبة . وقد لوحظ أن الجوع يؤدى إلى تقلصات فى المعدة . وإذا حقن الكائن بالإنسولين لنقل من كمية السكر فى الدم تزداد تقلصات المعدة . فى حين لو أعطى « جلوكوزاً » ليرفع كمية السكر فى الدم ، فإن تقلصات المعدة تقف . وإذا حقننا كلباً طاعماً بكمية من دم كلب جائع ، فإن الأول تحدث لمعدته تقلصات . وبالعكس إذا حقننا حيواناً جائعاً بدم حيوان طاعم فإن تقلصات المعدة تنتهى .

والكائن يحتاج فى غذائه إلى مواد بروتينية ، ودهن ، ومواد كربوادرية إلى جانب الأملاح والفيتامينات . والنقص فى أى من هذه المواد يخلق فى الكائن شبيهة نحو الحصول عليه . وقد لوحظ أن مرضى السكر يميلون إلى الحلوى . وبعض الاستراليين الأصليين ، الذين يقل فى غذائهم اللحم لندرة الحيوان فى بيئتهم (بوسط استراليا) وبالتالي يندر لديهم الحصول على المواد الدهنية ، يتسكون لديهم نهم شديد نحو المواد الدهنية بالذات ، وهذا النهم قد يؤدى بهم أحياناً إلى التهام اللحوم البشرية .

ولكن كيف ينتقى الكائن الحي غذاءه الذى يناسبه . قد يكون الانتقاء فى أول الأمر عن طريق « المحاولة والخطأ » أى أن الكائن الحي يختاره أولاً بعامل الصدفة ، ثم يتعلم أن بعض المواد الغذائية تزيد ماله من « توتر » أو تعيد توازنه الفسيولوجى ، وأن غيرها لا تؤدى نفس النتيجة . وهناك تعليل آخر محتمل ، وهو أن الحاجة الفسيولوجية تؤثر مباشرة على حاسة الذوق والشم أو كليهما معا ، فينجذب الكائن الحي نحو بعض المواد الغذائية ويهمل غيرها . ولو قبلنا هذا الفرض ، فإن الحاجة إلى المواد البروتينية قد تجعل اللحم حلو الرائحة حلو المذاق ، فيجذب الكائن الحي .

وفى الإنسان بالذات ، نلاحظ أن شهيتنا للطعام قد تزيد بالنظر إلى الطعام وبشمه وتذوقه رغم عدم وجود الجوع الفسيولوجى . كذلك تزيد شهيتنا بالمشهيات المنوعة أو برؤيتنا لغيرنا يتناول الطعام ، وهذا كله نتاج اجتماعى . وحتى عند الحيوان ، لوحظ أن كمية الطعام التى يأكلها الحيوان فى عزله أقل من الكمية التى يأكلها وهو فى صحبة غيره من الرفاق . ونحن نأكل ثلاث مرات يومياً سواء كنا جائعين أم لا ، وذلك بحكم العادة . كما أن العادة والتقاليد تتحكم فى نوع الطعام ، فقد يستسيغ بعض الأقسام لحم الحصان ولا يستسيغه نحن بل نستعجنه .

(٢) الدافع الجنسى : لوحظ أن هناك دورة جنسية منتظمة عند الحيوان

مرتبطة بإفرازات الغدد . ولكن الإنسان ، رغم عدم وجود دورات جنسية منتظمة لديه كالحيوان ، إلا أنه يشترك معه فى أن نشاطه الجنسى له أساس غددى . فإذا استأصلنا المبايض من أنثى قبل سن البلوغ ، نلاحظ عليها عدم ظهور المميزات الأنثوية وتلاشى الدافع الجنسى . ويختلف

الدافع الجنسي في قوته من شخص إلى آخر ، كما يختلف في طريقة إشباعه .
فالعوامل المكتوبة ، كالاعتقاد بأن الجماع الجنسي شر ، يؤدي إلى اختفاء
الرغبة الجنسية ، رغم أن الفرد قد يكون عادي التركيب . وبعض الرجال
والنساء يتصفون بالبرود الجنسي والبعض بحرارة جنسية غير عادية .

(٣) العطش : الشرب كتناول الطعام يميل إلى أن يكون دوريا .
وإذا حرم الكائن من الماء لعدة ساعات ، فإنه يندشط ولو كانت سائر
حاجياته مشبعة . ومن هذا يتضح أن هناك شيئا داخل الكائن الحي يظهر
وقت حرمانه من الماء يدفعه إلى النشاط .

والعطش لبضع ساعات يجعل الفم والحنجرة جافين ، وهذا الجفاف
يؤدي إلى نقص كميته في أنسجة الجسم ، فيؤدي إلى العطش ، فيعمد الكائن
إلى النشاط باحثا عن الماء .

(٤) دوافع فسيولوجية أخرى : ونلاحظ أن الدوافع الفسيولوجية

كثيرة ، ولا داعي لعمل قائمة بها . بل قد لاستطيع أن نحصر بعضها لأنها
تشيع بشكل « أوتوماتيكي » لدرجة أنها في الظروف العادية لا تعتبر كذلك
ولنأخذ لذلك مثلا حاجتنا إلى الأوكسجين ، فبأننا لانحس بالحاجة إليه في
الظروف العادية ، ولكننا نحس بها إذا صعدنا على ارتفاع ما بين ٢٠٠٠٠
قدم إلى ٢٧٠٠٠ قدم حيث تقل كميته في طبقات الجو العليا .

وبعض الحاجات لها أساس فسيولوجي واضح كالحاجة إلى الطعام ،
والحاجة إلى الماء ، والحاجة إلى النشاط الجنسي ، والحاجة إلى الإخراج
والحاجة إلى تجنب ضرر الأنسجة . والبعض الآخر تقل فيه درجة الوضوح
الفسيولوجي كالحاجة إلى الراحة . وبعضها يشبع بطريقة أوتوماتيكية كالحاجة

الى الاكسجين ، بينما يشبع البعض الآخر ، كالجوع ، بمجهود الفرد لتكييف نفسه للبيئة .

ونلاحظ أيضا أن حياة الجماعات البشرية تنظم على أساس إشباع الحاجات . فنشاطنا الزراعى مرتبط إلى حد كبير بدافع الجوع . كما نجد أن الكثير من تقاليد الجماعات البشرية مرتبط بتنظيم النشاط الجنسي كالتقاليد الخاصة بالزواج مثلا . كما أننا لا نستطيع أن ننكر أن وفرة المواد الغذائية فى الأقطار الحارة تؤدي الى إشباع دافع الجوع دون حاجة الى كبير نشاط مما أدى بسكان تلك البلاد الى التواكل والكسل .

الدوافع الفسيولوجية والغرائز : عرفنا أن أصحاب نظرية الغرائز يقولون إن الحاجات الفسيولوجية تشبع بطرق شتى عامة فى النوع ، ولا يتعلمها الأفراد . فالقار يتناسل بنفس الطريقة كسائر أفراد الفيران ، ولو أنها طريقة مغايرة لطريقة الكلاب أو القطط أو القرود . وهذه الاستجابات غير المعتدة ، غير المتعلمة ، هى التى قد تسمى غرائز . ويستخدم معظم السيكلوجيين اليوم كلمة « غريزة » على الأعمال غير المتعلمة . وهناك اختلاف كبير بينهم حول عددها عند الإنسان . كما أننا رأينا فى الفصل السابق أن السيكلوجيون فى الماضى استخدموها فى معان مختلفة ، فكأنهم متفقون على أنها غير متعلمة وفطرية ، ولكنهم اختلفوا فى كل ما عدا ذلك - فبعضهم كان يطلق كلمة غريزة على كل عمل لا نكتسبه بالتعلم ، فالمشى فى نظرهم غريزة . والبعض أطلقها على الدوافع الفسيولوجية الفطرية . والبعض أطلق كلمة « حاجة فطرية » (١)

تعريف
لغرائز

Propensity أو ميلا فطريا (١) innate Tendency بدلا من « دافع » ، Drive سواء أكان ذلك ميلا إلى البناء أو الجمع أو القتال ، وبصرف النظر عن نوع السلوك الذي يؤدي إليه . وكتبت مئات المقالات عن قانون الغرائز ، فأنكر البعض وجوها وتطرفوا إلى القول بأن كل سلوك نقوم به هو نتيجة تعلم . ولكن النظرة الصحيحة الأخيرة (٢) أمكن الوصول إليها بعد التفريق بين :

Inborn Drives

(١) الدوافع الموروثة

Reflex Actions

(٢) الأفعال المنعكسة

Instincts

(٣) الغرائز

فأمكن الوصول إلى الرأي الذي بدأنا الكتابة عنه في أول هذا الفصل ، وهو أنه بينما تظهر الغرائز بوضوح عند الحيوان ، تظهر بغموض أو ربما لا توجد عند الإنسان .

وحتى مكدوجل ذاته ، اقترب من فكرة أن الغرائز تتميز بها الحيوانات الدنيا أكثر من الإنسان ، فقال « إن الأفعال الغريزية بمعناها الكامل قاصرة على الحيوانات الدنيا . وشيوع الاستعمال بالنسبة لسلوك الحيوانات الراقية والإنسان أدى إلى غموض العلاقات الحقيقية بين الأفعال الدنيا والأفعال العليا (٣) » .

وعلى ذلك فالغريزة لا تفسر السلوك ، ولكنها تبين الطريق إلى هذا

(1) Valentine : Psych. and its bearings on Ed. (1950)

(2) Munn : Psychology (1949)

(3) Mc Dougall, Energies of Man (1933) p. 78.

التفسير. فعملية الطيران عند الطائر غريزة ، ولكن الدافع للطيران قد يكون بحثاً وراء الطعام ، أو بحثاً لإشباع جنسى ، أو لغير هذا وذاك . فيمكن اعتبار « الدوافع الفسيولوجية » دوافع سلوك ، في حين لا يمكن اعتبار « الغرائز » دوافع له . والغرائز ولو أنها عامة في كثير من الحيوان لا تؤدي إلى نفس السلوك ، فالكسكس كوت المدفوع بالجوع يلتقط ، والحيوان الشدي المدفوع بالجوع يرضع وهكذا . وقد رأينا أن الكائن الصغير عليه أن يتعلم الوجهة التي يوجه إليها نشاطه المرتبط بدوافعه الفسيولوجية .

أى أنه يمكن القول أنه ليست كل غريزة مدفوعة بدافع فسيولوجى : فالطيران عند الطيور والسباحة عند السمك وغير ذلك من الأعمال غير المتعلقة ، هذه كلها غرائز ، وقد تخدم واحداً أو أكثر من « الدوافع » . وقد رأينا في مثال الطائر أن الطيران ، وهو غريزة ، قد يكون بدافع الجوع أو النشاط الجنسي أو كليهما . وقد يحدث الطيران في حالة غياب أى دافع من هذه أو غيرها .

ومن هنا نصل إلى نتيجة : —

(١) أن الغريزة تخدم دافعا أو حاجة ، وليست دافعا في ذاتها .

(٢) أن الغريزة قد تحدث في حالة غياب جميع الدوافع الفسيولوجية .

والطفل البشرى يولد عاجزاً عن تدبير أى شأن من شئونه ، وقبل أن تتكون لديه « صيغ السلوك » ، Behavior Patterns تشبع حاجاته بواسطة الآخرين (كالأم مثلا) .

وبعض صيغ السلوك ، ولو أنها لا تظهر عند الولادة ، ولكنها إلى حد كبير محكومة بالتركيب الوراثى للكائن الحى (كالأعصاب) فالإنسان

مثلاً لا يستطيع أن يطير رغم أنه يلاحظ الطيور في طيرانها ، ورغم محاولته تقليدها . ولكن تركيبه معد للحبو والمشي لا الطيران . والطفل الحديث الولادة ، إذا حمل جيداً في وضع خاص للوقوف ، قد يعرض علينا ما يشبه خطوات المشي ولو أنها غير مجدية له في هذه السن ، إلا أنها تفيد فيما بعد عند ما يتقدم جهازه العصبي في النمو . والطفل يملك تركيباً حركياً ولفظياً . وواضح أن القليل من مظاهر السلوك التي تؤدي بالإنسان الراشد إلى إشباع حاجاته لا تظهر إلا بالنضوج . فهي « عادات » يتعلمها الإنسان أثناء اعتمادنا على الغير في طفولتنا . فالطفل غير المتمدين يتعلم صيد السمك ومقاتلة الوحوش ، ومحاربة كل من يهدد كيانه ، ونحن نتعلم طرقاً متمدينة راقية تؤدي نفس الأغراض . فالطفل يتعلم خلال فترة اعتماده على الآخرين طقوسهم في إشباع حاجاتهم الفسيولوجية . وانهم هنا هو التأكيد أن إشباع حاجاته الفسيولوجية يعتمد على العادات التي يتعلمها من قومه .

ونحن حتى الآن لا نستطيع أن نجزم بمظاهر السلوك البشري التي قد يسلكها شخص منعزل تماماً عن البشر . ولكننا في الوقت نفسه نعلم أن الحاجات البشرية تشبع بطرق مختلفة ، وليست بطرق نمطية موحدة Stereotyped كما هي الحال عند الحيوانات الدنيا .

ثانياً — الدوافع الاجتماعية العامة

Common Social Motives

الدوافع الفسيولوجية عامة في الإنسان ، لأنها جزء من ميراثه الحيواني .

وهناك دوافع اجتماعية عامة في معظم البشر ، على أنها لا ترجع في أصلها إلى ميراثه الحيواني ، بل ترجع إلى ميراثه الاجتماعي . ذلك أن المذهب الديناميكي الذي نحن بصددده يرى أن هناك أدلة على أن الفرد يكتسبها خلال حياته واسكنهم لا يحددون عدد هذه الدوافع الاجتماعية ، ولذلك سنختار منها على سبيل المثال لا الحصر : الاجتماع ، التملك ، السيطرة ، المقاتلة . وسنبين في دراستنا أمرين : الأول ، مصدر هذه الدوافع . والثاني طبيعة البحث العلمي الذي اتبع في هذه الدراسة .

الاجتماع Gregariousness : إذا بدأنا بالطيور ثم تدرجنا صعوداً في

سلم التطور الحيواني ، نجد أن هناك ميلاً لدى الحيوانات المنعزلة إلى العودة للاندراج في سلك الجماعة . فنجد الدجاجة تصرخ إذا عزلت وتظل كذلك إلى أن تنضم إلى رفاقها . ونجد الشمبانزي يصرخ صراخاً حزيناً في نفس الظروف . ونحن نشعر بمرارة العزلة والحزن إلى الاجتماع بالرفاق وسائر الناس . وعلى ذلك فالاجتماع ، وهو الدافع إلى العودة إلى أفراد النوع في حالة العزلة ، هو أكثر الدوافع الاجتماعية شيوعاً بعد الدوافع الفسيولوجية . وهذا ما حدا بالبعض إلى الظن بأنه دافع فطري غير مكتسب في حياة الأفراد لجميع الحيوانات الاجتماعية تقضي باكورة عمرها في علاقات صداقة مع سائر الأفراد . والإنسان كذلك ، حيث نجد أن حياة الطفل تعتمد اعتماداً كلياً في أيامه المبكرة على إشباع حاجاته عن طريق الآخرين . فالأم في أول الأمر ليست إلا وسيلة لإشباع حاجات الطفل الأساسية ، ولكن قبل أن تنتهي هذه المهمة ، تكون قد أصبحت في نظره ركناً هاماً أساسياً من أركان بيئته ، وبالمثل يصبح سائر الأفراد المرتبطين بإشباع حاجته كالأب والإخوة

ومعظم حاجتنا النفسية ولوجية تشبع عادة عن طريق أفراد آخرين . وكلما
كبرنا كبرت معنا دائرة علاقاتنا الاجتماعية . مثال ذلك ، نجد الطفل
يتعلم محبة الصور المتحركة (السينما) في صحبة الآخرين ، بحيث لو أتيحت له
فيما بعد فرصة مشاهدة « فيلم » بمفرده قد لا يشعر بنفس السرور . ولما كنا
نعتمد على الآخرين فترة طويلة من حياتنا ، إلى جانب ممارستنا للمذاتنا منذ
الولادة في صحبة الآخرين ، فلاداعي إذن للفرض بأن حاجتنا الشديدة إلى
الاجتماع حاجة فطرية . والاقرب إلى العقل أن نفرض أن الاجتماع
مكتسب بالتعلم . صحيح أنه من الصعب أن نجرى تجارب على الكائنات
البشرية لإثبات ذلك ، إذ علينا في هذه الحالة أن نقوم بعزل أطفال
عن العلاقات الاجتماعية عزلا تاما منذ ولادتهم مع إبقائهم أحياء وهذا
متعذر بل مستحيل .

ولكن أجريت فعلا تجارب على صغار الدجاج أثبتت أن الاجتماع
دافع مكتسب .

التملك : عرفه مكندوجل على أنه الدافع أو الميل أو الحاجة الفطرية إلى
اكتساب الأشياء النافعة أو الجذابة ، وتملكها ، والدفاع عنها . ويقول إن
هذا الميل لا يوجد إلا في بعض أنواع الحيوان ، إلا أنه عام في الإنسان .
ولكن النظرية الحديثة تنكر أولا هذا التعميم ، ذلك أن بعض القبائل
الاسترالية لديها الطعام والماء ملك مشاع للقبيلة بأسرها . فبيئة هؤلاء شحيحة
الماء ، وطعامهم نادر وقوامه الحشرات والأفاعي والنمل وحيوان
الكنجaro . ويخرج أفراد القبيلة سعيًا وراء الماء والطعام ولكنهم
لا يأكلون ولا يشربون إلا إذا عادوا بكل حمولتهم منهما ، ومن ثم يوزعون

عليهم جميعاً . فالفرد منهم لا يحتفظ لنفسه بما وجدته . ويعلمون أطفالهم ضرورة اقتسام طعامهم وشرابهم مع الآخرين . ومن هنا يرى أصحاب هذا المذهب الديناميكي أن التملك بالفطرة غير موجود . والنقطة الهامة هنا أن أسلاف تلك القبائل تعلموا مزايا الشيوعية في مثل بيئتهم تلك ، وأصبح تقليداً لديهم أن يكون سلوكهم شيوعياً . وبالمثل نجد أن التملك نادر أو منعدم في بعض الجماعات التي تملك كميات وافرة من المواد التي تشبع الحاجات الفسيولوجية ، وتقتصر الملكية عند هؤلاء على أشياء محدودة مرتبطة بترائهم الاجتماعي .

أما وجود الدافع إلى التملك بشكل عام في مجتمعنا فيرجع إلى أن الإنسان منذ طفولته المبكرة تصوغه المؤثرات الاجتماعية ، فهو يتعلم مزايا التملك . فالطفل يتعلم في باكورة حياته أن بعض الأشياء ملكاً خاصاً له وبعضها ملكاً لغيره والآباء يشيرونه بالجوائز المادية ، فيشب متوقفاً مثل ذلك من غيرهم . وعندما يكبر أكثر ، يلاحظ أن من يملك أكثر من غيره يمكنه الحصول على مزيد ، وأن الإنسان كلما ازداد ما يقتنيه ، كلما كان أكثر احتراماً في نظر الآخرين . ويتعلم كذلك أن الوسيلة لإشباع الكثير من الحاجات هي التملك والاقتناء والادخار . ومثل هذه المؤثرات وغيرها تلعب دوراً هاماً في نمو كل طفل في مجتمعنا الذي نعيش فيه وبذلك فلا نعجب إذا رأينا هذا الدافع عاماً .

وما دام التملك غير موجود في بعض الجماعات ، وما دامت هناك فرص لتعلمه في الجماعات التي توجد فيها ، فليس هناك داعٍ إذن لأن نفرض أنه فطري .

السيطرة : وهذا أيضا دافع عام قـرى ، فهو يظهر على شكل ميل إلى « السيطرة » والقيادة والظهور . ويظهر مكدوجل أن هذا الميل الذى اعتبره فطريا . إلى جانبه ميل فطرى آخر إلى « الخنوع » وهو الميل الفطرى إلى الطاعة والتبعية فى حضور من يفضلوننا . ويقول آدلى Adler إن الفرد العادى فى مجتمعنا لديه « نزعة نحو السيطرة » ، وأن هذه النزعة أقوى فى نظره من النزعة الجنسية ، ومن هنا شاع تعبير « مركب النقص » .

فما هو أصل هذا الدافع ؟ هل هو فطرى كما اعتقد مكدوجل وأصحاب نظرية الغرائز ؟ أم هل هو مكتسب كما قال أصحاب النظرية الديناميكية على نحو ما ذهبوا فى دافع الاجتماع ودافع التملك ؟

يقول أصحاب المذهب الديناميكي إن الدليل الوحيد المزعوم لفطرية الدافع إلى السيطرة ، هو أنه دافع عام فى الجنس البشرى . وهنا يردون بأن الفرص سانحة لكى تتعلمه خلال حياتنا . مثال ذلك ، إذا أرادت الأم إرغام طفلها على تناول طعام يمقته ، نجده يتقايأ ، وقد يترك الطعام نهائيا .

وهذا يؤدى به إلى الحصول على مزيد من عطف الأم وحنوها . وكلما كبر يتعلم أنه يحصل على حاجاته بإظهار نفسه ، والمطالبة بحقوقه . وبذلك تنهيا الظروف له إما « للسيطرة » وإما « للخنوع » كما أننا نجد أن هذا الميل ليس عاما فى الجنس البشرى ، فلا نجده مثلا فى قبيلة « أرابش » Arapesh فى غانة الجديدة ، ولا فى قبائل « زوني » Zuni حيث تذهب تقاليدهم إلى أن الفرد الذى يتفوق فى المباريات تفوقا بارزا يمنع من دخول مباريات أخرى .

المقالة : كان الاعتقاد السائد أن كل البشر ، والحيوانات كذلك ، لديهم

الفصل يتعلم
من خلال
الممارسة
الإيجابية

دافع فطرى إلى المقاتلة . وكانوا يفسرون حدوث الحروب على أساس وجود هذا الدافع الفطرى المزعوم ، بذلك فلا يمكن منع الحروب نهائيا من تاريخ البشرية . وأن الحروب فى نظرهم تحدث لمجرد رغبة الإنسان فى المقاتلة ، لا كوسيلة لتحقيق غايات خاصة . ولكن لا يؤمن بذلك الآن إلا القليل من السيكلولوجيين .

فالملاحظة تدلنا على أن المقاتلة لا تحدث إلا إذا توفر عاملان أو أحدهما: الأول ، الوقوف فى سبيل تحقيق الحاجات الفسيولوجية . والثانى ، تعليم الأفراد حب المقاتلة . فالمقاتلة يقوم بها الإنسان أو الحيوان ضد أولئك الذين يهددون حياته ، أو الذين يقفون حائلا أمام تحقيق حاجاته الأساسية كالجوع أو العطش أو الإشباع الجنسي . فنحن نكتسب الكراهية لأشخاص أو لمواقف خاصة لهذه الأسباب . فنكتسب اتجاهنا عن طريق علاقاتنا الاجتماعية . مثال ذلك : كل أمة لها عدوها التقليدى حيث يكتسب الطفل كراهيته لعدو أمته عن طريق التربية والتعليم بالقصص والأساطير ودراسة التاريخ . . . ونرى الأمم خلال الحروب تلهب الرغبة إلى القتال فى نفوس المواطنين المهددة حياتهم تهديداً كافيا لإثارة الغضب فى نفوسهم ضد العدو .

ولو كانت الرغبة للمقاتلة فطرية لوجدناها عامة فى الحيوانات الثديية ، فهى لا تحارب إلا إشباعا للجوع أو العطش أو الرغبة الجنسية أو ردأ لهجوم غيرهم . والكثيرون من الجماعات البشرية مثل قبيلة «أرابش» لا يظهرون ميلا إلى القتال . بل نجد من بين الكتاب من يود أن يبين أن الإنسان مسالم بطبيعته . حقا هناك بعض الجماعات البشرية ، مثل جماعة «موندوجومور»

Mundugumor في غانة الجديدة ، ومن أكلة لحوم البشر ، ميالون إلى القتال .
ولكن السبب يرجع إلى عنصر التعلم والتدريب . فالطفل يولد غير مرغوب
فيه من جانب والده ، فيشب وسط عالم عدائى ، والشجار دائم بين الأب
والأم ، وثقافة القوم مؤداها أن الفرد يجب أن يشب عنيفا متنافسا
غوراً مقاتلاً .

والخلاصة أن الإنسان لا يولد مقاتلاً ولا مسالماً ، بل أن لديه حاجات
فسيولوجية تحتاج إلى إشباع ، فإن أمكن تحقيقها دون عائق اتسم سلوكه
بالهدوء والمسالمة ، وإن وقف في سبيلها حائل أثير غضبه وظهرت اتجاهات
المقاتلة عليه . كما أن الثقافة التى ننشأ عليها ، والكرهه التقليدية هى التى توجهنا
وجهة عدائية نحو أقوام دون آخرين .

الدوافع الشخصية

الميول والاتجاهات :

يختلف الأفراد في دوافعهم الفسيولوجية قوة وضعفاً ، وبالمثل في دوافعهم
الاجتماعية . مثال ذلك : يختلف الأفراد في درجة الدافع إلى التملك ، كما
أنهم يختلفون في الوجهة التى يتجه إليها هذا الدافع . فقد يملك الفرد نقوداً
أو عقاراً أو أرضاً أو ماشية ، وقد يجمع طوابع بريد أو تحف أثرية الخ ...
وهذه الاختلافات في السلوك قد ننظر إليها على أنها اختلافات شخصية
في الدوافع الفسيولوجية والاجتماعية . ولذلك نطلق لفظ دوافع شخصية
على تلك الدوافع التى ، برغم أنها مرتبطة بالدوافع الفسيولوجية والدوافع

الاجتماعية ، إلا أنها في ذاتها ليست عامة في الجماعة الثقافية الواحدة . مثال ذلك « الميول والاتجاهات » Interests and attitudes التي يكتسبها الفرد فقد يميل الفرد لأن يصبح طبيبا . أو يميل إلى دراسة الأدب الإنجليزي وهكذا . وهذه الدوافع الشخصية قد ترجع بأصولها إلى الدوافع الفسيولوجية أو الاجتماعية ، رغم أنه من الصعب تتبع هذه العلاقة .

على أن تتبع هذه العلاقة يعتبر في بعض الحالات أمرا ضروريا بالنسبة للطبيب النفسي الذي يريد معرفة مصدر سلوك شاذ لأحد مرضاه لتفسيره وعلاجه . كأن يعرف السبب في وجود « إلزام لا شعوري » لدى بعض مرضاه نحو إشعال النار ، أو نحو سرقة أشياء ليس المريض النفسي في حاجة إليها ، أو نحو مهاجمة النساء الخ . . فلو عرف السيكولوجي أصل هذه الدوافع لتيسر علاجها . وعلى ذلك فالدوافع الشخصية لا تفهم إلا بدراسة كل حالة على حدة . ومن الأمثلة على الدوافع الشخصية إدمان المخدرات وتكوين أهداف الحياة . فهناك الدافع لدى الفرد لأن يكون طبيبا أو محاميا أو ماليا أو تاجرا أو مدرسا . . وأصل كل من هذه « الاتجاهات » يختلف عند الأفراد . فقد يريد أن يكون الشخص طبيبا ليكسب مالا ، أو لرغبة مبكرة منذ طفولته نحو استطلاع وظائف أعضاء الجسم ، أو لأن تعاليمه الدينية في نظره لابد أن تهدف إلى خدمة الإنسانية عن طريق علاج المرضى وهكذا . .

العادات : والعادات المكتسبة من دافع أو أكثر قد تدوم حتى بعد زوال هذا الدافع . مثال ذلك أننا إذا أشبعنا دافع الجوع بأكل أطعمة مجهزة بطريقة معينة ، فإننا نرفض عادة أى طعام آخر مجهز بطريقة أخرى

غير مألوفة لنا . وبالمثل إذا تعودنا على قضاء فترات الاستجمام والراحة بالمنزل في القراءة ، فقد نقاوم قضاء أوقات فراغنا في لعب الميسر ، ويعبر عن ذلك « بقوة العادة » . ولكن لا يجب أن نبالغ في ذلك إلى الحد الذي وصل إليه « وليم جيمس » ، حينما قال : إن العادة هي عجلة المجتمع ، ذلك أننا نستطيع أن نقلع عن عاداتنا كما هي الحال في أوقات الشدة أو الطوارئ أو أوقات الحروب حينما نغير الكثير من عاداتنا المعيشية .

الميول والاتجاهات : الميول والاتجاهات كلها مكتسبة ومتعلمة نتيجة التفاعل مع البيئة بشكل معين . فالحیوان الجائع يكون أكثر استقبالا للطعام من أى مظهر آخر من مظاهر البيئة . وبالمثل نجد الطالب الميال إلى العلوم يكون أكثر استقبالا لعلم الطبيعة من الأدب الانجائزى . والشخص الميال إلى حزب معين يود أن يرى نجم حزبه يبرز ، ويأفل نجم غيره من الأحزاب .

(١) الميول : نجد كلا من الميول والاتجاهات تدفع الكائن إلى التفاعل بطرق خاصة . وكلاهما مكتسب بالتعلم ، ويكون مصحوباً بانفعال . فنحن نميل إلى شخص أو مهنة أو هوية أو كتاب . والشخص عادة يحب ما يميل إليه . والميول إيجابية ، فنحن نبحت وراء عمل الأشياء التي نميل إليها . وقد تكتسب الميول في الطفولة المبكرة وقد تكتسب فيما بعد . وبعض الميول يتغير بتغير السن ، وبعضها يظل ثابتاً طول الحياة . وهي تنمو مرتبطة بالدوافع الأساسية . فالطفل أثناء إشباع الحاجة إلى النشاط أو الاستطلاع أو كليهما معاً ، قد يلعب بلعبة تمثل قطاراً ، وقد يذهب إلى فناء المحطة لمشاهدة القطارات في ذهابها وإيابها ، وهكذا . وهذا الاهتمام بالقطارات قد يكون منشؤه في الأصل قيامه برحلة في قطار ، أو سروره بلعبة قطار أهديت

اليه . وقد يؤثر هذا الميل في مستقبل أيامه بحيث قد يكسب عيشه فيما بعد من عمل متصل بالقطارات . وفي الوقت نفسه قد يفقد الطفل ميله نحو القطارات لو أهدينا لعبة أخرى أهم من لعبة القطار ، أو إذا غير حي السكن بعيداً عن المحطة ، أو انشغل عنها بالمدرسة . ففي هذه الحالات قد يفقد اهتمامه بالقطارات ، أو يقل هذا الاهتمام ، أو يوجهه وجهة أخرى .

(٢) الاتجاهات : قد يكون « الميل » إيجابياً . أما « الاتجاه » فقد

يكون إيجابياً ، وقد يكون سلبياً ، فاتجاهنا نحو حزب سياسي ، أو نحو شخص ، أو جنس ، أو أمة معينة ، أو كتاب . . . قد يجعلنا في جانب هذه الأشياء وقد لا يجعلنا . و « الميل » يوجه نحو أشياء خاصة أو أشخاص معينين ، أما الاتجاهات فلها ميدان أوسع فيوجه نحو أشياء أو أجناس أو أمم أو جماعات الخ . . . وكذلك الاتجاهات تكون سلبية أكثر من الميول فقد تكون لدينا اتجاهات ولكن لا نفعل شيئاً حيالها ، ولكن العكس في حالة الميل . أما في حالة رغبتنا في البت في الأشياء أو العمل أو إبداء الآراء ، نجد أن اتجاهاتنا تحدد ذلك ، والاتجاهات الخاصة نحو شعوب أو أجناس أو أفكار معينة يقال لها « تحيزاً » Prejudice ، فإذا كنا متحيزين ضد شخص معين متهم في جريمة فسنعتبره مذنباً رغم عدم وجود الأدلة ضده ، وإن كانت هناك بعض الأدلة ضده ، فإننا نفحصها بتحيز . وبالمثل قد تتحيز في صالح شخص معين أو شيء معين فنقول مثلاً إن بلادنا لا تخطيء ، أو إن أطفالنا أجمل الأطفال وأحسنهم خلقاً ، أو أن مدرستنا خير المدارس وهكذا . . . وقد عمل السيكلوجيون مقاييس لقياس اتجاهات الأشخاص ، كاتجاهاتهم نحو دور العبادة ، أو الشيوعية ، أو تحديد النسل .

موازنة بين نظرية الغرائز ونظرية الدوافع الديناميكية : —

وبعد ، نخير ما نختتم به دراستنا لاختلاف النظريات في الدوافع النفسية ، هو أن نعقد موازنة سريعة تبين نقط الخلاف الرئيسية بين نظرية الغرائز والنظرية الديناميكية : —

نظرية الغرائز	النظرية الديناميكية
١ — دوافع السلوك من أصل فطري ، وإن كان بعضها مكتسباً (كالعواطف والعادات) إلا أنها ترجع بجذورها إلى ذلك الأصل الفطري .	١ — دوافع السلوك أغلبها مكتسب نتيجة التفاعل مع البيئة ، وإن كان بعضها مرتبط بحياة الفرد الماضية ولكنها تنفصل عن الماضي وتصبح مستقلة .
٢ — تحاول نظرية الغرائز تحديد عدد الدوافع ، فوق أنصارها في اختلاف كبير من هذه الناحية	٢ — لا تحاول تحديد عدد الدوافع ، فالطبيعة البشرية مرنة ، وقد يضيف الفرد إلى دوافعه السابقة دوافع جديدة يكتسبها خلال حياته .
٣ — سلوك الفرد يهدف إلى إشباع غريزة معينة أو مجموعة من الغرائز ، وقد يكون إشباعاً لعاطفة أو عادة معينة .	٣ — سلوك الفرد لا يهدف إلى إشباع دافع بعينه ، بل لإشباع الذات <u>بأكملها</u> . فليست الذات مجموعة من القوى النفسية المنفصلة ، بل وحدة متكاملة .

٤ - تتكون العواطف نتيجة تركز الانفعالات حول شيء أو شخص أو فكرة معينة . ولما كانت الانفعالات فطرية ، فالعواطف - ولو أنها مكتسبة - إلا أنها من أصل فطري غريزي .

٥ - تعدل الدوافع الفطرية بالتعلم . فالتعلم لا يخلق دوافع جديدة للسلوك ، وإنما يعدل الدوافع الفطرية الأصلية .

٥ - قد يخلق التعلم دافع جديدة ، وبالمثل يستطيع التعلم أن يمحو دوافع موجودة فعلا . فطبيعتنا مرنة قابلة للتغير والتبدل ، أى « طبيعة ديناميكية »

الفصل الثامن

الدوافع النفسية والتربية

من حسن الحظ أن النظرية الديناميكية (١) للدوافع النفسية إذا جاءت إلى دور التطبيق العملي في التربية والتعليم لا تختلف اختلافاً كبيراً عن نظرية الغرائز . فالنظرية الديناميكية تستغل « الدوافع النفسية » في التربية بمثل استغلال نظرية الغرائز « للدافع الفطرية » في التربية . وتعمل النظرية الديناميكية على تكوين « الميول والاتجاهات » الصالحة عند النشء ، بمثل ما تنادي به النظرية الثانية من حيث تكوين « عواطف » سامية . إلا أن النظرية الديناميكية المؤمنة بمرونة الطبيعة البشرية ، ترى سهولة الإقلاع عن الميول والاتجاهات الضارة ، وسهولة تكوين غيرها وإحلالها محلها .

أهم اتجاهات التربية الحديثة :

فإذا استعرضنا أهم النقط الرئيسية لاتجاهات (٢) التربية الحديثة وجدناها تتلخص فيما يأتي : —

١ — اعتبار الطفل كائناً ناشطاً ، ومن ثم برزت فكرة النشاط الذاتي وفاعلية الطفل .

(١) نذكر القاري بأن هذه النظرية هي التي قال فيها جماعة الجشطات :

(٢) راجع التقرير الأول لمؤتمر أساليب التربية الحديثة فبراير سنة ١٩٤٥ .

٢ - اعتبار الحياة العقلية وحدة متكاملة بنواحيها المختلفة المعرفية والوجدانية والزوعية .

٣ - تجمع مواد الدراسة حول الطفل وحاجاته وتجاربه ومشكلاته الخاصة .

٤ - الاهتمام بالفروق الفردية ، ويؤدي هذا الى مرونة المناهج والامتحانات :

مدى اتفاق نظريات الدوافع النفسية مع اتجاهات التربية الحديثة :

وقد رأينا مدى اتفاق نظرية الغرائز (١) ونظرية الحاجات النفسية مع اتجاهات التربية الحديثة . والآن نبحث مدى اتفاق نظرية الدوافع الديناميكية مع تلك الاتجاهات ، فنجدها تتفق معها كبيراً اتفاقاً ، وأهم ما ترمى اليه : -

(١) استغلال الدوافع النفسية في التربية : فالمدرسة تستطيع أن تستغل

الدافع الى الاجتماع في بث روح التعاون بين التلاميذ ، وتوجه الدافع الى التملك نحو جمع الأشياء ذات الفائدة التربوية والتعليمية ، وتستغل دافع الاستطلاع كوسيلة لتوجيه التلاميذ نحو البحث العلمي ، وتوجيه الدافع الى المقاتلة وجهة نافعة بتشجيع المباريات الرياضية وهكذا .

(١) راجع الفصل السادس من هذا الكتاب فيما يختص « بالفرائز والتربية » ص ٩٧

« والحاجات النفسية والتربية » ص ٦٨ - ص ٧١ .

(٢) العوامل المساعدة للدوافع : على أن الدوافع النفسية لا تكفى

وحدها لتربية التلاميذ وتوجيههم الوجهة التي نريدها ، بل لابد من تهيئة مجموعة من العوامل المساعدة كأن نستغل الجوائز في تكوين « الاتجاهات » السليمة عند الأطفال ، أو نفرض العقوبات للإقلاع عن الاتجاهات الضارة ولكن علينا أن نراعى أن الثواب والعقاب أثرهما مؤقت ، ويحسن أن نعتمد على الوسائل الدائمة المبنية على الرغبة ، ومن بينها أن نقرن الدافع بعامل السرور . مثال ذلك أن الطفل في حاجة إلى تقدير الآخرين له ، فإذا أشعرناه بالتقدير لما يقوم به من عمل ، نكون قد ربطنا هذا العمل بعامل السرور . كما أن الطفل يميل إلى التغلب على العقبات ، ولكن علينا أن نحذر وضع العقبات التي تفوق مستواه ولا يمكنه التغلب عليها فنشعره بالعجز .

(٣) الدوافع والتعلم : الدافع شرط من شروط التعلم ، فهو الذى يسببه

ويسر تحقيقه . ولا يوجد تعلم دون أن يكون مصحوبا بدافع . لذلك يجب على المربين أن يعملوا على إيجاد التوافق بين المادة الدراسية (موضوع التعلم) وبين دوافع الطفل ، كأن يختاروا مثلا الموضوعات التي تتفق مع ميول التلاميذ وحاجاتهم المختلفة .

(٤) تكوين « الاتجاهات والميول » : لما كانت طبيعتنا البشرية طبيعة

مرنة . فإن التعلم بدوره يستطيع أن يكون فينا دوافع منها ما سميناه بالاتجاهات العقلية والميول (١) فعلى المدرسة أن تنبه إلى هذه الحقيقة ،

فلا نكتفي بإشباع ميول الطفل الحاضرة ، بل نعمل على تكوين ميول
واتجاهات جديدة مرغوب فيها ، وفي الوقت نفسه نعمل على نحو الميول
والانجاذبات غير المرغوب فيها .

كيفية تكوين الاتجاهات :

وهناك طرق كثيرة يكتسب بها الفرد اتجاهاته (١) وأهمها :

(١) عن طريق الإيحاء (٢) : فالفرد يكتسب اتجاهات عقلية خاصة لمجرد

وجوده في بيئة تسود فيها هذه الاتجاهات . ففي البلاد الديمقراطية مثلاً
يكتسب الفرد اتجاهاً ديمقراطياً عن طريق الإيحاء ، لأنه وازن بين
الديموقراطية وغيرها من المبادئ فوجد أنها تتميز عنها ، بل لأنها المعيار
السائد في المجتمع الذي يعيش فيه . وبالمثل نحن نكتسب معايير سياسية
وخلقية ودينية عن طريق الإيحاء .

(٢) عن طريق تعميم الخبرات الشخصية : فالطفل يكتسب خبرات

مبسكرة في أمور معينة ، فهو يدرّب منذ الصغر على قول الصدق مثلاً ، أو
احترام حقوق الآخرين ، أو عدم الغش . على أنه يقوم بهذه الأعمال

(١) يمكن تعريف الانجاذب « بأنه الحالة العقلية التي توجه استجابات الفرد » راجع

كتاب الدوافع النفسية للدكتور مصطفى فهمي ص ١٤٥ .

(٢) يمكن تعريف القابلية للإيحاء أو الاستهواء بأنها استعداد الشخص لامتناس (أو

تقبل) فكرة من شخص آخر أو أشخاص آخرين مع عدم وجود أسباب منطقية تبرر ذلك .

راجع كتاب « أصول التربية » للاستاذ رياض مدهوش .

في أول الأمر تلبية لإرادة الوالدين أو المعلمين ، ولكنه عندما يكبر ، ويصبح قادراً على تكوين معايير خلقية خاصة ، يستطيع أن يعمم هذه الخبرات المبكرة بحيث تصبح « اتجاهات » توجه سلوكه في الحياة .

(٢) عن طريق الانفعالات الشديدة : فقد يكتسب الإنسان اتجاهاً

معيناً ثم لا يلبث أن يغيره إلى اتجاه آخر مضاد تماماً نتيجة لتجربة انفعالية شديدة . مثال ذلك الأب المؤمن إيماناً شديداً بالله واعتباره حامياً لأولاده من كل سوء ، لو أصيب جميع أولاده بحوادث مميتة قد يتجه نحو الإلحاد . فالإلحاد والكفران بالله في هذه الحالة « اتجاه عقلي » اكتسبه نتيجة لتجربة انفعالية شديدة .

الاتجاهات المرغوب فيها : والاتجاهات العقلية التي يجب أن نعمل على

تكوينها الاتجاه نحو مواجهة الحقائق ، والثقة على مواجهة مشاكل الحياة ، والثقة بالغير ، والاعتراف بحقوق الآخرين ، والمرونة في الأخذ والعطاء ، وتدريب النفس على عدم التحيز أو التعصب ، وهكذا .

الاتجاهات غير المرغوب فيها : أما الاتجاهات العقلية التي يجب أن

تعمل المدرسة على عدم تشجيعها فهي الاتجاه نحو الاستغراق في أحلام اليقظة (السرحان) والانسحاب من عالم الحقيقة ، والاتجاه نحو الكراهية والقسوة ، والتشكك في الآخرين ، والكف عن المكافأة في الحياة ، وهكذا ...

الميول النافعة : وكما نستطيع أن نكون في الأطفال اتجاهات عقلية

نافعة، وإقلاع عن أخرى ضارة ، كذلك نستطيع أن نكون فيهم « ميولا ،

نافعة . مثال ذلك تستطيع المدرسة أن تعمل على أن يمضى بعض التلاميذ أوقات فراغهم فى عمل نماذج للسفن والبوارج الحربية، فتكون لديهم ميولا نحو هذا العمل قد يدفعهم فى المستقبل إلى العمل فى صناعة السفن الحربية أو احتراف البحرية . وكلما تعددت مثل هذه الوسائل فى المدرسة كلما كانت مدعاة لتكوين ميول متعددة قد تختلف من تلميذ إلى آخر ، وقد توجه كلا منهم وجهة خاصة .

ومن ثم يجب أن تكون طبيعة التربية هى العمل على إكساب الفرد دوافع جديدة (اتجاهات وميول الخ . .) عن طريق الخبرة والتعلم .
وسنعالج فيما يلى من فصول موضوعا هاما هو التعلم .

الباب الثالث

التعلم

الفصل التاسع - التعلم كتعديل للخبرة .

الفصل العاشر - نظريات التعلم :

(١) التعلم الشرطي .

(٢) ، بالمحاولة والخطأ .

(٣) ، بالاستبصار .

الفصل الحادى عشر - التعلم والتفكير .

الفصل الثانى عشر - كسب المهارات وانتقال أثر التدريب .

الأول - أن الفرد تعلم ككل . فالعلم لا يواجه عقل العقل فقط ،

بل يواجه مفعلاً عاماً دوج فى أسرة ، ونشأ على ثقافة معينة ، وحصل على

خبرات من المنزل ومن أصدقاء اللعب ، وله ميول تتفق مع سنه ، ولديه

عادات بعضها صالح وبعضها طالح ، وبدأ يتخذ لنفسه ، أسلوباً فى الحياة ،

فالدرس يواجه كل ذلك . فلا يكفيه إذن أن يعرف نظريات التعلم لحسب

بل عليه أن يترجم تلك النظريات إلى وسائل عملية يستطيع بها أن يهيء

الطفل للحياة .

الثانى - أن عملية التعلم تصاحبها عملية أخرى هى النمو الطبيعى للطفل .

الفصل التاسع

التعلم كتعديل للخبرة

التعلم والمعلم :

يحتاج المعلم لأن يعرف كيف يتعلم الكائن البشرى . ذلك أن نمو الشخصية أساسه - إلى جانب النمو الطبيعى - التعلم عن طريق الخبرة . ولقد أنشأ الانسان المتمدين المدارس وزودها بالمعلمين الذين أخذوا على عاتقهم تعهد « عملية التعلم » وهنا يجب أن نلاحظ (١) منذ البداية أمرين هامين : -

الأول - أن الفرد يتعلم ككل . فالمعلم لا يواجه عقل الطفل فقط ، بل يواجه طفلاً حياً درج فى أسرة ، ونشأ على ثقافة معينة ، وحصل على خبرات من المنزل ومن أصدقاء اللعب ، وله ميول تتفق مع سنه ، ولديه عادات بعضها صالح وبعضها طالح ، وبدأ يتخذ لنفسه « أسلوباً فى الحياة » فالمدرس يواجه كل ذلك . فلا يكفيه إذن أن يعرف نظريات التعلم فحسب بل عليه أن يترجم تلك النظريات إلى وسائل عملية يستطيع بها أن يهيء الطفل للحياة .

الثانى - أن عملية التعلم تصاحبها عملية أخرى هى النمو الطبيعى للطفل .

لذلك يجب ألا يكون التعلم مجرد حشد للحقائق والمعلومات في ذهن الطفل ، بل يجب أن يكون عملية زيادة مستمرة لخبرات الطفل وتعديل لما سبق أن اكتسبه من تلك الخبرات ، ويجب أن يكون الدافع له في كل تصرفاته ، ويهيء له سبيل النمو الصحيح ، ويوجه نشاطه نحو الأهداف الهامة . فليست المعلومات التي يكتسبها الطفل في حجرة الدراسة كافية لتكوين شخصيته ، بل يجب أن نغنى إلى جانبها بالجو الاجتماعي للعلاقات بين المدرس وتلاميذه ، وبين التلاميذ وبعضهم . ولذلك يجب أن ندرس سيكولوجية التعلم على ضوء الفائدة الحقيقية للمتعلم .

التعلم والنواحي المعرفية والانفعالية والعملية :

لعلنا أدركنا أن التعلم ليس مرادفاً لكسب المعلومات المعرفية فحسب كما قد يتبادر إلى بعض الأذهان . فالتعلم يشمل النواحي المعرفية والانفعالية والعملية : —

(١) النواحي المعرفية : فالتعلم يتضمن مظاهر المعرفة لدى الفرد ، ومن ذلك تعلم اللغة والقراءة مثلاً . وهذان يعتهدان في تعليمهما على استخدام قدرات عقلية إلى جانب القدرات الحسية ، إذ يشترك في ذلك السمع والبصر وأجهزة النطق الخ .

(٢) النواحي الانفعالية : فنحن نكتسب عن طريق التعلم عواطف واتجاهات وميول ، كما قد تتكون عقد نفسية مما يمر بنا من تجارب انفعالية شديدة . وهذه كلها تؤثر في سلوكنا وتوجهه . ومن الأمثلة على تكوين عاطفة مبكرة عاطفة حب الطفل لأمه . فهو في الأسابيع الأولى من حياته

تكون علاقته بأمه أساسها أنها مصدر تحقيق حاجاته الأساسية ، فهي التي ترضعه وتغذيه وتغير ملابسه المبتلة الخ . ولكنه مع النمو العقلي يستطيع أن يميز بين ذاته وبين أمه . وحينئذ تنشأ بينهما علاقات جديدة أساسها « عاطفة المحبة » التي يكتسبها الطفل ، أي يتعلمها عن طريق صلته بأمه .

وكما نكتسب العواطف بالتعلم ، فقد نكتسب العقد النفسية ، مثال ذلك أن الطفل الذي يتعرض لانفعال الخوف الشديد ويتأثر شعوره بالأمن النفسي ، تتكون له عقد نفسية تؤثر فيه وتؤدي الى صور مختلفة من اضطراب السلوك .

(٢) النواحي العملية : كذلك يتعلم الفرد الكثير من المهارات اليدوية والمهارات الحركية كالمشي والجري والقفز وركوب الدراجات والسباحة وقيادة السيارات والطائرات وما الى ذلك مما يحتاج الى خبرات تتصل بجسم الإنسان وأعضائه المختلفة .

التعلم كتعديل للخبرة :

فما هو التعلم إذن ؟ اذا لاحظنا ماسبق نستطيع أن نصل الى تعريف التعلم . غير أننا نفضل أن نتأمل المثالين الآتيين قبل الوصول الى التعريف المطلوب : -

(مثال ١) . وضع أمام عدد من (١) صغار الدجاج (الكناكيت) مقدار

من مح (صفار) البيض بين قطع من بياض البيض ، فكانت تلتقطها . ثم وضع لها بعد ذلك قطع من قشر البرتقال ، وهى صفراء كمح البيض ، وسط بياض البيض فالتقطتها أيضا ثم ما لبثت أن لفظتها لطعمها غير السار ، ثم كرر وضع قشر البرتقال وسط بياض البيض فلم تعد تلتقطه فى تلك المرة . وهكذا فى كل مرة تالية لم تعد لالتقاطه . فصغار الدجاج ، فى حالة هذا المثال ، قد اكتسبت خبرة جديدة عدلت من خبرتها السابقة .

(مثال ٢) : طفل عمره ثلاث سنوات كان لا يخشى الكلاب أو القطة . ولكنه حدث بعد خروجه من مستشفى ومعه ممرضة يتأهب لركوب السيارة أن هاجمه هو والممرضة كلب ضخم ينبح بشدة ، فصار منذ ذلك الوقت يفرح فرحا بالغاً بمجرد رؤيته لأى حيوان أو شئ ذى فراء . وفى حالة هذا المثال حدث تعديل فى خبرة الطفل نحو الحيوانات والأشياء الفرائية .

[تعريف التعلم : تغير تعريف للتعلم أنه عملية تعديل فى السلوك أو الخبرة

فقد رأينا فى المثالين السابقين ، وكما سنرى من الأمثلة المتعددة التى سترد فيما بعد ، أن هناك تعديل فى سلوك الكائن الحى . فالكنايت تجنببت التقاط القطع الصفراء (قشر البرتقال المر) بعد أن كانت تلتقط صفار البيض ، والطفل أصبح يخاف الأشياء الفرائية بعد أن كان لا يخافها ولولا هذه الخبرات الجديدة لما حدث أى تعديل فى السلوك . وهذا التعديل فى السلوك هو نوع من أنواع التعلم .

ولكى يتم هذا التعديل فى السلوك أو الخبرة يلزم أن يقوم الكائن الحى بنشاط معين ، والذي يوجه هذا النشاط مجموعة من العناصر ، بعضها خارج

الكائن الحى (العناصر الموجودة فى البيئة) وبعضها داخل الكائن الحى (مالمديه من دوافع واتجاهات وميول) . كما أن هذا التعديل فى الخبرة ليس شيئاً عارضاً فى حياة الفرد ، بل هو شىء ثابت نسبياً . فان (١) ماتعلمه قد يستمر معنا أياماً أو أسابيعاً أو شهوراً أو سنيناً وقد يستمر مدى الحياة .

التعلم والنمو :

ولكن ليس معنى ذلك أن كل تعديل أو تغير يعتبر تعلماً . ذلك أن بعض أنواع التعديل ينشأ عن عملية النمو الطبيعية ، وهى عملية دائمة مستمرة حتى ولو كان الكائن الحى فى حالة ركود أو عدم نشاط (٢)

فالتعلم Learning يختلف عن النضج الطبيعي Maturation الناشئ عن النمو فى مظهرين هامين :

(١) أن التعلم تعديل ناشئ عن نشاط ، أما النضج فهو تعديل ناشئ عن نمو طبيعي .

(٢) أن التعلم يؤدي إلى التقدم والترقى فى الاستجابات التى يتميز بها بالذات ويعتبر أحد مكونات شخصيته . أما الاستجابات الناشئة عن النضج فلا يختلف فيها الأفراد كثيراً ، بل تكاد تكون عامة فى أفراد النوع غير الشواذ .

(1) Munn : Psychology . P. 89.

(٢) لذلك أكدنا شرط قيام الكائن الحى بنشاط ليحدث التعلم .

مصاحبات التعلم :

والتعلم يعتمد كثيراً على النضج الجسمي والعقلي ، بل يمكن القول ان التعلم والنمو عاملان متصاحبان يؤثر كل منهما في الآخر .

(١) التعلم والنضج الجسمي : فالنمو ، وما يصحبه من نضج ، شرط أساسي (١) من شروط التعلم . فالنضج الجسمي يسهل التدرب والتمرن المؤديان الى التعلم . ولذلك ليس من السهل اكتساب بعض أنواع الخبرات في سن مبكرة ، بل إن كل خبرة لا تتم إلا إذا بلغ الطفل درجة من النضج تؤهله لها . مثال ذلك أن الطفل لا يتقن الكتابة إلا إذا وصل إلى سن يتيح له التحكم في عضلاته الممسكة بالقلم .

(٢) التعلم والنضج العقلي : فالعلاقة وثيقة بين العمر الزمني للطفل وقدرته على التعلم . ويمر النضج العقلي للطفل في مراحل تدريجية ، فإدراك الطفل في سن المهد « إدراك حسي » أي إدراك « المحسوسات » التي تقع تحت سمعه أو لمسه أو بصره أو شمه ، ولكنه لا يستطيع إدراك « المعنويات » المجردة إلا في سن متأخرة . وعلينا أن نراعي ذلك في التربية . مثال ذلك ألا نعلم الطفل العادي القراءة والكتابة قبل سن السادسة ، ونحتاج إعطاء الأطفال « تعاريف » للأشياء أو الموضوعات قبل من متأخرة لأن التعاريف مدركات مجردة لا يستطيع الطفل إدراكها في سن مبكرة ، كذلك يجب أن نراعي أن قدرة الطفل على التذكر والحفظ تزيد مع العمر .

(١) راجع كتاب (سيكولوجية التعلم) للدكتور مصطفى فهمي ص ١٥

الفصل الثاني

نظريات التعلم

هناك ثلاث نظريات أساسية عن طبيعة التعلم : —

Conditioned Learning

(١) نظرية التعلم الشرطي

• Trial and Error Learning

(٢) د د بالمحاولة والخطأ

Learning by Insight

(٣) د د بالاستبصار

التعلم الشرطي

نظرية التعلم الشرطي هي النظرية التي أخذ بها « السلوكيون » . وأول من قال بها هو العالم الروسي « بافلوف » ، ثم انتقلت إلى أمريكا فأخذ بها واطسون ومساعدوه .

تجارب بافلوف :

وجد بافلوف (١) أننا إذا قدمنا قطعة من اللحم للكلب يسيل لعابه ، وهذه استجابة طبيعية تحدث نتيجة للعلاقة الطبيعية بين الشم والذوق من جهة

(١) راجع كتاب « أصول التربية وبيكولوجية التعلم » للاستاذ رياض معوض الفصل

والغدة اللعابية من جهة أخرى . على أن بافلوف لاحظ في تجاربه أنه إذا دق ناقوسا في نفس اللحظة التي يقدم فيها اللحم للكلب ، أن لعابه يسيل بمجرد سماعه لدق الناقوس حتى في حالة عدم تقديم اللحم له . ونحن نعلم أنه ليست هناك علاقة طبيعية بين دق الناقوس وسيل اللعاب ، فكأن سيل اللعاب في الحالة الأخيرة يعتبر استجابة مكتسبة بالتعلم ، وتوضحه المعادلة الآتية :

المثير (اللحم) $\rightarrow$ استجابة (إرسالة اللعاب — استجابة طبيعية)

المثير (صوت الناقوس) $\rightarrow$ استجابة (الاستجابة الطبيعية للأصوات)

المثير + المثير (مقترنان في وقت واحد) $\rightarrow$ استجابة (إرسالة اللعاب)

المثير (الناقوس بمفرده) $\rightarrow$ استجابة (إرسالة اللعاب)

أى أن صوت الناقوس أدى إلى إرسالة اللعاب ، وفي هذه الحالة تسمى هذه الاستجابة ، وهى إرسالة اللعاب ، استجابة شرطية Conditioned Response ، أى أن دق الناقوس أصبح شرطا ضروريا لإرسالة اللعاب . وسبب هذه التسمية أن الاستجابة إذا كانت طبيعية ، كسيل اللعاب في حالة تقديم الطعام ، تسمى استجابة طبيعية (أو غير شرطية) . أما إذا كانت غير طبيعية ، كسيل اللعاب في حالة دق الناقوس ، سميت استجابة صناعية (أو شرطية) .

ولقد نوع بافلوف في تجاربه فكان يصل في كل مرة إلى نفس النتيجة .

فبدلاً من استخدام الناقوس لإحداث الاستجابة الشرطية عند الكلب كان يחדشه بالقرب من ضلوعه في كل مرة يقدم له الطعام . وبعد تكرار تلك العملية عدة مرات أصبح إعجاب الكلب يسيل عند خدشه بالقرب من ضلوعه حتى ولو لم يقدم إليه الطعام . ثم كرر التجربة بحيث كان يلامس جسد الكلب بقطعة من الثلج عند تقديم الطعام إليه ، فأصبحت ملازمة الثلج لجسد الكلب مؤثراً شرطياً لإسالة لعابه . وهكذا كانت تتكون رابطة مشير واستجابة جديدة . أى أن عملية التعلم كانت تحدث ، على أنه يجب ملاحظة أن عملية التعلم لم تكن تنبنى إلا على أساس واحد هو وجود استجابة طبيعية في أول الأمر .

تجارب وطسون :

ثم انتقل ميدان التجارب إلى أمريكا ، فأحضر وطسون طفلاً يدعى (البرت) - عمره ١١ شهراً . وكان هدفه ربط انفعال الخوف في ذهن الطفل برؤيته لفأر أبيض ، وذلك أنه قدم للطفل في أول الأمر فأراً أبيض فسر بمنظره ، وحاول أن يمسكه بيده ، ولم يثر منظره أى انفعال خوف لديه . ثم أعاد التجربة بتقديم الفأر للطفل وفي نفس الوقت أحدث صوتاً مزعجاً بطرق قضيب من الصلب بمطرقة طرقاً شديداً . وأعيدت التجربة عدة مرات بحيث ارتبط في ذهن الطفل منظر الفأر الأبيض بذلك الصوت المفزع . فبدأ الطفل يفزع بمجرد رؤية الفأر الأبيض حتى لو قدم إليه دون إحداث الصوت المزعج .

على أن البرت لم يعد يصرخ من منظر الفأر الأبيض فقط ، بل أصبحت استجابته مشابهة عند رؤيته لأي حيوان أو شيء ذى فراء . فكان يفرع عند رؤية أرنب أو كلب أو معطف من الفرو أو قطعة من القطن أو شعر الخ . كل هذه الأشياء كانت تشير فيه الفزع وتؤدي به إلى البكاء .

وهكذا يتعلم الأطفال في سن مبكرة أشياء كثيرة بالاقتران أى بالتعلم الشرطى .

التعليق على نظرية التعلم الشرطى :

يرى أصحاب النظرية أن كل تعلم يرجع إلى الاستجابات الشرطية . ولكن الأبحاث الحديثة (١) كلها تدل على أن التعلم الشرطى قاصر على أبسط أنواع التعلم ، فهو واضح عند الحيوان أكثر من الراشدين . فتعلم الأطفال للكلام فى أول الأمر يكون تعلمها شرطيا كربط كلمة « ماما » بظهور الأم ، أو كلمة « كرة » بظهور الكرة أمامه وهكذا . ولكن لوحظ أن التعلم الشرطى يقل بعد سن الرابعة أو الخامسة .

لذلك ظهرت نظرية ارتباطية أخرى أساسها أن التعلم يحدث حقا بالاقتران والتكرار ، ولكن ذهبت إلى أن مجرد التكرار وحده لا يؤدي إلى التعلم ، ولكن الذى يؤدي إليه أن الكائن الحى أثناء تكرار محاولاته يستفيد خبرة فى كل مرة بحيث أنه فى النهاية لا يكرر الأساليب الخاطئة غير المؤدية إلى النجاح ، ويكرر الأساليب الناجحة المؤدية إلى التعلم ، وسميت

هذه النظرية بنظرية التعلم بالمحاولة والخطأ .

التعلم بالمحاولة والخطأ

أجريت معظم التجارب المتعلقة بهذه النظرية (١) على الحيوانات المختلفة كالفيران والقطط والكلاب، وسنورد بعض هذه التجارب .

تجارب على الفيران :

لكي ندرس التعلم عند الفأر ، يوضع الفأر في متاهة «تواهة» لها ممرات متعددة ، بعضها يؤدي إلى صندوق في وسط المتاهة به طعام ، والبعض الآخر لا يؤدي إليه . ثم يراقب الفأر لمعرفة المحاولات التي يقوم بها حتى يصل إلى الطعام . ونورد هنا مذكره وودورث (٢) Woodward : عندما أدخل الفأر في المتاهة بدأت عملية استكشاف . فأخذ يشم، ويروح ويغدو ويدخل جميع الممرات حتى وطئت قدماه تقريبا كل جزء من المتاهة مرة على الأقل ، إن لم يكن مرات ، ولكنه فشل في دخول صندوق الطعام مع أنه لمس من الخارج . ثم وضع الفأر من جديد ، مرة ثانية ، في مدخل المتاهة ، فبدأ يفعل مثلما فعل في المرة الأولى ولكن بشكل أسرع وأقل تخبطا في الممرات التي لا تؤدي إلى صندوق الطعام . وهكذا في كل مرة

(١) ظهرت هذه النظرية على يد ثورنديك سنة ١٨٩٨ ثم عدلت بواسطة تلاميذه وكانت ولا تزال إلى حد كبير السائدة عند المدرسين . ولم يظهر لها معارضون في أمريكا قبل سنة ١٩٢٠ عندما بدأت تشيع نظرية الجشطات .

(2) Woodward : Psychology. A Study of Mental Life . p. 503.

كان يقل عدد ولوجه للهرات التي لا تؤدي إلى الصندوق ولا يتعمق في السير فيها ويتجنبها بسرعة ، وفي النهاية كان يسير من مدخل المتاهة حتى يصل إلى صندوق الطعام دون أدنى خطأ ، فإذا حللنا ذلك لمعرفة عملية التعلم عند الفأر لو وجدنا أنه كان يتجنب الحركات غير المؤدية إلى نتيجة .

تجارب القطط :

أجرى ثورنديك Thorndike تجارب لمعرفة عملية التعلم عند الحيوان من بينها تجاربه المشهورة على القط . وذلك بأن وضع قفصا جائعا داخل قفص مقفل ، ووضع خارج القفص طعاما مناسباً (سمكة) على بعد معين بحيث لا يستطيع القط أن يحصل عليها بمجرد مد مخالبه من بين أسلاك القفص . وهذا النوع من الأقفاس يمكن فتحه بسهولة بالضغط على زر . ولكن القط لا يعرف سر الباب ، وكل ما يدركه أن هناك ما يحول بينه وبين الطعام ، فتدفعه غريزته للعمل على الخلاص من القفص حتى يصل إلى الغذاء الذي يتلف عليه . فلهو اجتهاد هذا الموقف الجديد عليه ، يندفع في القيام بحركات مختلفة ، معظمها طائش لا يمكن أن يوصل إلى الغاية المطلوبة . فيحاول إخراج رأسه أو مخالبه من بين الأسلاك ، ويجذب هذا السلك أو بعض ذاك ، ويحاول الإمساك بأي شيء يراه خارج القفص ، حتى إذا عثرت يده صدفة بالزر الذي يفتح الباب ، خرج منه مسرعاً نحو الطعام . فقد جرب القط استجابات مختلفة ، وكلها فشلت استجابة جرب غيرها حتى نجح . ولكنه لم يبد عليه أنه كان يفكر في الاستجابات التي قام بها أو أنه رسم خطة في ذهنه . وما يؤيد ذلك أننا لو أعدنا وضعه في القفص وهو

جوعان ، وجدناه يعود إلى سلوكه الطائش ، ويندفع في القيام بحركات مختلفة كالمرّة السابقة حتى يصل إلى الحركة الناجحة . ويتكرر هذا كلها تكرر وضعه في القفص . وإنما لاحظ أن الحركات الفاشلة تقل تدريجياً مرة بعد أخرى ، وينقص تبعاً لذلك الزمن الذي يلزم له كي ينجح في فتح الباب . وإذا تكررت التجربة مرات كافية أمكن القط في النهاية أن يفتح الباب بمجرد وضعه في القفص .

تفسير ثورنديك للتعلم :

وتفسير ذلك أن الارتياح الذي ينشأ من الحركة الناجحة يشبثها شيئاً فشيئاً ، وعدم الارتياح الذي يصحب الحركات الفاشلة يؤدي إلى حذفها (١) تدريجياً . ذلك أن الحيوان في نظر أصحاب هذه النظرية لا يتعلم بالتفكير بل يتعلم بالتخبط ، أو بالمحاولة التي تؤدي إلى النجاح أو الفشل . وأهم حقيقة في ذلك أن الكائن كان يتعلم بالعمل ، أي بالاستجابات الناشطة . فالقط الجائع في الصندوق كان يشم رائحة السمك خارج الصندوق فقام بحركات سماها ثورنديك « سلوكاً عشوائياً » حيث كان يتخبط في أي شيء . ومن خلال أعماله العشوائية وتخطّاته أتى أخيراً بالفعل الناجح . لذلك قالوا إن السلوك كان أعمى عرضياً صدفياً ، فسمى هذا النوع من التعلم بالمحاولة والخطأ .

(١) لذلك يحسن أن نطلق على هذا النوع من التعلم (التعلم بالمحاولة والنجاح) أو (التعلم بالمحاولة وحذف الإخطاء) .

وقد عملت منحنيات من تدوين أصحاب النظرية للزمن اللازم لتخليص الحيوان لنفسه ، وكانت المنحنيات جميعها ذات شكل واحد في كل حالة . ذلك أن الزمن اللازم كان يقل بالتدريج . ولكن كانت تحدث حالات قليلة يهبط فيها الزمن كثيراً وهي ظاهرة هامة استغلها أصحاب نظرية الجشطالت فيما بعد في اتخاذ تفسير جديد لعملية التعلم سنشير إليه .

ثم وجه ثورنديك اهتمامه إلى التعلم عند الإنسان فلاحظ طفلاً صغيراً أعطى عقدة من الحبال ، فاتبع نفس المحاولات « العمياء » والحركات العشوائية . وأجريت نفس التجربة على قرد فقام بنفس السلوك إلى أن وصل إلى النجاح بالصدفة .

قوانين ثورنديك :

واستطاع ثورنديك أن يصل إلى قوانينه المشهورة في التعلم . وقد أفاد المدرسون كثيراً من تلك القوانين التي أدت إلى تغيير كبير في أساليب التدريس :

(١) قانون الأثر Law of Effect ونصه : « هناك ميل لتكرار السلوك المؤدى إلى النجاح (أو الارتياح) عند الكائن الحي ، كما أن هناك ميل لتجنب السلوك المؤدى إلى الفشل (أو الألم) ، ويرى ثورنديك أن هذا القانون ينطبق على التعلم عند الإنسان والحيوان على السواء . ففي حالة العزف على البيانو نجد أن النغم النشاز يبعث على عدم الارتياح فيتجنبه ، في حين أن النغم المتناسق يبعث على الارتياح فتعلمه . كذلك في

حالة الانزلاق على الجليد نميل الى تجنب السقطات والكبوات لأنها مؤلمة
فنتعلم الانزلاق الصحيح لأنه سار .

على أننا يجب أن نحذر من تكوين الارتباطات الخاطئة . مثال ذلك
أن الطفل تتكون لديه عادة الثورة والغضب إذا وجد أن صرخة غضبه
توجه انتباهنا دائما إليه ، لأن الطفل يسر إذا وجد نفسه موضع الانتباه .
وبالمثل فالمدرس الذى يستخدم الواجب المنزلى كطريقة من طرق العقاب ،
يربط العمل المدرسي بالعقاب والألم .

(٢) قانون التمرن Law of Exercise ومغزاه أن القيام بعمل من
الأعمال يسهل القيام به فيما بعد ، وبالعكس نجد أن الفشل فى القيام بعمل
يجعل من الصعب القيام به فيما بعد . وهناك عاملان رئيسيان يؤثران فى
قانون التمرن . العامل الأول هو « التكرار » ، إذ أن التمرن يكون فعالا
إذا كنا نقوم به من وقت لآخر دون انقطاع . والعامل الثانى هو « الحداثة »
إذ أن التمرن يكون فعالا كلما كان حديث العهد . وقانون التمرن عظيم
الأهمية فى التعلم ذلك أن تكرار القيام بعمل معين يسهل حدوث الاستجابة
لدرجة أننا نجد بعض أعمالنا كحلاقة الذقن أو فتح باب أو نافذة نقوم بها
بأقل قدر ممكن من الشعور . ومثل هذا السلوك « الأوتوماتيكى » نسميه
بالعادات Habits . ومن أهم الشروط التى يجب توافرها لكي يؤدي
« قانون التمرن » إلى التعلم ، أن يكون عند الفرد الرغبة فى التعلم . فإذا
كررنا حفظ شيء معين تكراراً سهلياً دون أى ميل الى الحفظ ، قد لا يؤدي
الى أى تعلم يذكر .

(٢) قانون الاستعداد Law of Readiness : « إذا كان لدى

السكائن الحى الاستعداد لسلوك معين، فإن هذا السلوك يؤدي الى الارتياح، أما إذا لم يكن لديه الاستعداد لذلك السلوك فإنه يؤدي الى الألم . وإذا كان السكائن الحى مستعداً لسلوك معين فإن الوقوف في وجه هذا السلوك يؤدي الى الألم ، فليس هناك أبعد الى ألم النفس إذا أرغم المرء على القيام بعمل وهو في حالة أعياء أو إجهاد ، في حين أن القيام بأعنف الأعمال بعد راحة كافية يحدث في النفس شعوراً بالارتياح . والتلميذ الذي يقفز راغباً في الإجابة ، يسر سروراً بالغاً إذا مكناه من ذلك ، ويتألم أشد الألم إذا تجاهله المدرس .

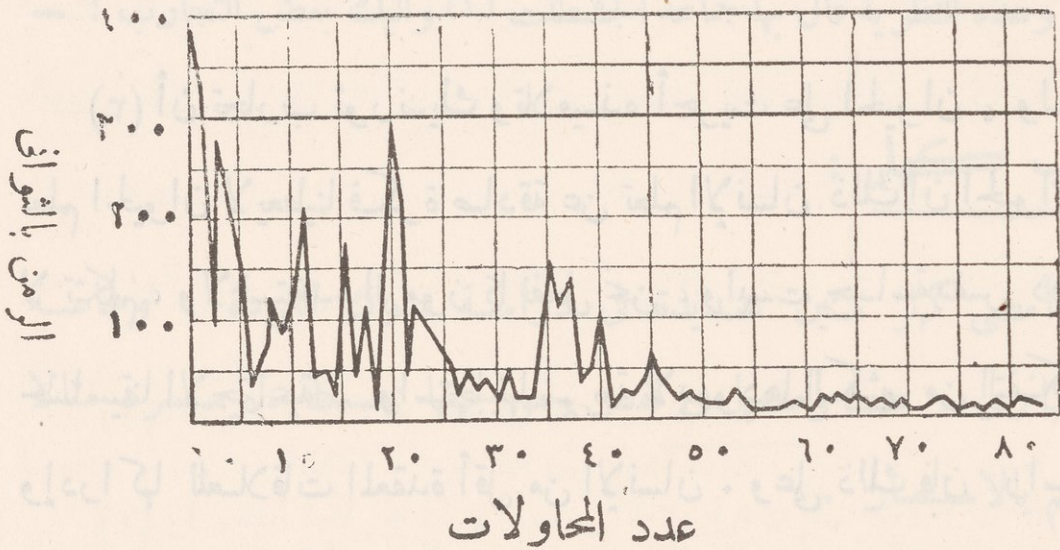
ثم أضاف ثورنديك بعد ذلك خمس قوانين أخرى للتعليم لا مجال لسردها في هذا المجال .

التعليق على تجارب ثورنديك ونظريته في التعلم :

كان أساس تجارب ثورنديك كلها ملاحظة قطط وكلاب وقرود بينما كانت تحاول طريقها الى الخروج من المتاهات التي وضعت فيها مدفوعة بعامل الجوع للوصول الى الطعام الموضوع خارج المتاهات . وكان ثورنديك يحسب الزمن الذي يستغرقه كل منهم ويحسب في كل مرة عدد المحاولات الخاطئة ، ويلاحظ طريقهم الى الحل . فوصل إلى نتيجة هي أن الحيوان لا يتعلم بالتفكير ولكنه يتعلم بالتخبط ، أو بالمحاولة التي تؤدي إلى النجاح أو الفشل ، أى ان سلوكه أعمى عرضياً صديقاً .

وقد عملت منحنيات من تدوين الزمن اللازم لتخليص الحيوان لنفسه ،
فكانت المنحنيات جميعها ذات شكل واحد في كل حالة : ذلك أن الزمن
اللازم كان يقل بالتدرج . وكانت تحدث حالات قليلة يهبط فيها الزمن كثيراً ،
(أنظر الشكل)

ولكن مع ذلك كانت الأخطاء تحذف ببطء ، ثم خطوة بخطوة كانت
تحدث الاستجابات الصحيحة . وأخيراً ، وبعد عدة محاولات ،
كان الحيوان يصل مباشرة الى الحل ويخلص نفسه . أى أنه ، تعلم ،
بالمحاولة والخطأ .



خط بيان لتعلم القط الخروج من القفص (حسب ثورنديك)

وهنا يوجه النقد الشديد الى النظرية : (١) اذا كان الكائن الحي يتعلم
عن طريق المحاولة والخطأ فقط ، دون إدراك للوقوف ، فما تعليل بعض
حالات الهبوط المفجائية في الزمن اللازم لخروجها في بعض المرات لأنه

لو كان التعلم بالحاولة والخطأ فقط ، لكان انخفاض الخط اليان
انخفاضا مطرداً منتظماً . فالهبوط المفاجيء في الخط اليان للتعلم فجأة
دليل على أن الحيوان فاز بلمحة من الإدراك أو « الاستبصار » أثناء
محاولاته .

(٢) أن الذي كان يدعو الحيوان الى التخييط الأعمى داخل المتاهات
لا يرجع الى عدم استبصار من جانبه بقدر ما يرجع إلى تعقد آليات
المتاهات إذ كانت صممة بطريقة يصعب معها الوصول الى سر فتح
أبوابها .

(٣) أن تجارب ثورنديك وتلاميذه أجريت على الحيوان ، ولكن
تعلم الحيوان لا يعطينا فكرة صادقة عن تعلم الإنسان . ذلك أن الحيوانات
لا تتكلم ، ولا تستخدم الرموز كما نفعل نحن ، وليست حساسة بنفس درجة
حساسيتنا الاجتماعية . واستجاباتها سريعة لا يسودها الكثير من التفكير ،
وإدراكها للعلاقات المعقدة أقل من الإنسان . وعلى ذلك فإن دراسات
ثورنديك عند ما تذكر « عماء المتعلم » ، وعشوائية استجاباته ، وعدم
وجود عنصر إدراك في التعلم . فقد لا تنطبق نظريته إلا عن التعلم عند
الحيوانات والأطفال الصغار وقليل الخبرة أكثر من انطباقها على الأطفال
الكبار والراشدين . وقد ينطبق على المهارات التي لا تتطلب كلاماً أو
إدراكاً كلياً ، كالرقص مثلاً ، فإن مدرس الرقص يكاد لا يجد ما يقوله لتلاميذه
ولن يكون في مقدورنا تقليد مدرس الرقص إذا كنا لا نستطيع التحكم

في عضلاتنا . لذلك سنتكلم عن نوع من التعلم يلعب فيه عامل الإدراك دورا كبيرا .

التعلم بالاستبصار

النظريتان السابقتان لاتعللان إلا أبسط أنواع التعلم : كالتعلم عند الحيوانات ، والأطفال الصغار ، وقليل الخبرة . ولكن نظرية التعلم بالاستبصار تعلل لنا أنه تحت ظروف معينة يحدث تعلم سريع وفهم واضح وهو ما يصبو إليه المعلمون .

وهذه النظرية قال بها جماعة الجشطالت (١) واليك بعض التجارب : -

تجارب كهلر :

أمضى كهلر سنين عديدة في دراسة سلوك القردة ، وخاصة الشمبانزى ، عند وضعها في قفص ومواجهتها بمشكلة . وسنسردها مثالا للتعلم بالاستبصار .

« تشيجو » ، أنثى من أناث الشمبانزى ، نشأت في بلاد الكمرون

(١) نظرية الجشطالت نظرية ألمانية في الاصل ، وقد انتشرت أخيراً في أمريكا على يد العلماء الألمان الفارين من ألمانيا النازية ومنهم فريتزر Wertheimer وكهلر Kohler وكوفكا Kofka ولفن Lewin . وقد اتبعتها بعض الأمريكان من أمثال أوجدن Ogden وهوبار Wheeler وهارتمان Hartmann .

(بغرب أفريقية) ، ولا تعرف شيئاً عن خبرتها السابقة بموطنها الأصلي .
وقد عزلها كهلر سنة ونصف قبل إجراء التجارب عليها ، ثم وضعت في
قفص ، وكان يوضع خارج القفص على مسافة أبعد من طول ذراعها موزاً ،
وداخل القفص عدداً من العصي . وبذلك فقد تحددت المشكلة : فرد جائع
يواجه طعاماً .

كانت تشيجو تحاول ان تصل الى الموز بيدها ولكن دون جدوى ،
ثم ترجع القهقري وتمدد على الأرض . ثم تحاول محاولة أخرى ثم تيأس ،
وهكذا تتكرر هذه المحاولات لمدة نصف ساعة أو أكثر ، ثم ترقد وقد
يئست نهائياً . وفجأة نجد تشيجو تقف على قدميها ، عند ما تصبح إحدى
العصى والموز في مجال واحد ، تمسك بالعصا وتجذب بها الموز إلى أن يصل
إلى مدى يدها .

فإذا حللنا تعلم « تشيجو » نجد كهلر يؤكّد أن :

(١) الحل يأتي فجأة عن طريق لمحة من الاستبصار .

(٢) وأن هذا الحل له أثره المستمر الذي يؤدي الى حدوثه في التجارب

التالية .

(٣) وأن « الاستبصار » ، أتى إلى المتعلم عن طريق إدراك الموقف ،

أكثر من أنه مجرد استجابة لمثير كما يقول أصحاب نظرية التعلم الشرطي .

وعلى ذلك فإن أهم ما يؤكده « الجشطالت » ، هو « الاستبصار » الذي

يأتي فجأة عند ما يحاول المتعلم حل المشكلة .

وقد استمر الجشطلتيون في إجراء تجاربهم مدى أربعين عاما على الحيوان والإنسان ، وكلها تجارب تتراوح ما بين الإدراك البسيط لبعض المواقف إلى أعقد مراحل التفكير لحل المشاكل . وكلها دلت على أن انخولات للوصول إلى الحل لم تكن مجرد تخبط ، كما قال أصحاب نظرية المحاولة والخطأ ، ولكن كان هناك عنصر من « الاستبصار » فيها . فكان الحيوان في كل حالة يشعر بأنه في حاجة إلى « إطالة ذراع » ، كي يصل إلى الطعام ، فكانوا يبحثون في القفص وراء ما يعاونهم في ذلك ودي وصل الحيوان إلى الحل فإنه لا يعود إلى التخطيط مرة أخرى بل يهدف إلى الحل مباشرة . وكان يلاحظ أن رؤية الحيوان للطعام بمفرده (دون رؤية العصا في نفس الوقت) لا يؤدي إلى حل . في حين أن رؤية الطعام إلى جانب العصا أو على مدى البصر بحيث يرى العصا والطعام معاً في مجال واحد ، يؤدي به إلى إدراك العلاقة واستخدام العصا في الوصول إليه . وعلى ذلك فليست العبرة بوجود عدة عناصر للمشكلة ، ولكن ترتيب هذه العناصر هو الذي سهل الوصول إلى الحل . فإهم عامل أساسي في التعلم هو إدراك العلاقة ، وإن الشمبانزي كانت تصل إلى لمحة من الاستبصار عندما ترى العصا والطعام في وقت واحد ، فالمهم هو العلاقة ذات المعنى أو الصيغة أو « الجشطلت » .

كيف نتعلم ؟ :

لقد بينا خلاصة النظريات الثلاث للتعلم ، فما هي النتائج التي نصل إليها : —

أولاً — كل من النظريات الثلاث كشفت لنا كشفاً هاماً عن ناحية من نواحي التعلم .

ثانياً — تختلف النظريات الثلاث في فهمها لطبيعة عملية التعلم . ففي نظرية التعلم الشرطي نجد التأثير على « تكرار الاستجابة » . وفي نظرية المحاولة والخطأ نجد أن التأكيد على دوافع المتعلم وحاجاته والآخر الذي يثبت النشاط الأعمى العشوائي المؤدى إلى النجاح . أما عند الجشطت فالتأكيد قد تحول إلى « العلاقات » ، فالمتعلم ومجاله كل لا يتجزأ ، والمتعلم يكتشف علاقات تنظم وصوله إلى الهدف فجأة عن فهم وإدراك « استبصار » .

ثالثاً — تؤكد النظريات الثلاث أن التعلم ينشأ عن نشاط ، ولو أن هذا النشاط آلى في نظرية التعلم الشرطي ، وفي النظرية الثانية النشاط طريق إلى هدف المتعلم ، وعند الجشطت النشاط هو المؤدى إلى الفهم والإدراك .

رابعاً — هناك اتفاق بين النظريات الثلاث على أهمية الحرية للوصول إلى التعلم ، فقد دلت جميع الأبحاث على أن التقدم في التعلم وازدهاره يتوقف على مقدار الحرية الممنوحة للتعلم .

خامساً — لكي يتعلم الكائن جيداً يجب أن يكون مدفوعاً بدافع . وهذا الدافع إما ناشئ من داخل الكائن الحى أو من البيئة الخارجية ، وفي حالة الإنسان يضاف إلى هذين أثر البيئة الاجتماعية . فالمادة التى يستطيع أن يبني عليها المعلم هى الحاجات البيولوجية والاجتماعية والوجدانية للتعلم . ولقد زادت معلوماتنا عن مصدر هذه الحاجات ، فبدلاً من القول بأنها من غرائز ، نرى أنها من التفاعل بين الكائن الحى وميدانه الاجتماعى .

سادسا - في بعض المواقف المعقدة المنطوية على مشاكل نسلك سلوكا يخيل إلينا أنه تخبط عشوائي وكأنه نوع من المحاولة والخطأ . لذلك يجب أن نحل إدراك العلاقات بدلا من النجاح العرضي ، وتمحيص الفروض بدلا من السلوك العشوائي ، والمحاولات المنظمة بدلا من التخبط غير الواضح .

سابعا - تؤكد الدراسات العلمية أن المعلم العاقل يجب أن يفهم أن التعلم يزدهر إذا وجد الباعث عن طريق الجوائز مثلا ، وأن التعلم يكون على أحسن حالته إذا كان مصحوبا بدافع ، وأنه يكون مجديا إذا كان متعلقا بميول المتعلم . وأن من أهم بواعث التعلم تحقيق حاجة الطفل إلى الأمن والتقدير .

ثامنا - يجب ألا نترك التلاميذ يتعلمون تعلمًا عشوائيا أو يتخبطون في الظلام بل يجب أن نوجههم من خطوة إلى أخرى . لأنهم بذلك يدركون المواقف ، ويبحثون عن العلاقات بين الأشياء ويكتشفون العلاقات السككية بينها .

المعلم في حاجة إلى نظرية صحيحة في التعلم :

هذه كلها نتائج أبحاث خمسين عاما في التعلم ، فنحن نريد نظرية صحيحة عن تعلم الإنسان ، نبني عليها طرق تدريسنا .

فإذا نظرنا إلى النظريات الثلاث نرى أن المدرس يجد في كل منها شيئا هاما . مثال ذلك أن المتعلم « يتخبط » وهو طفل صغير أو إذا كان قليل الخبرة وإلى درجة أقل وهو « أشد » وبعض أعمالنا استجابات شرطية ، ونحن نقع في عادات « عمياء » ، ونحن نحاول ثم نحاول إلى أن نتجح ،

ولكننا إلى جانب ذلك نحل مشاكل عن طريق الاستبصار وعن طريق الإدراك السريع . فليس أمامنا أن نختار بين إحدى النظريات الثلاث ولكن علينا أن نبني نظرية تأخذ عناصرها من النظريات الثلاث وتصلح للتطبيق المباشر على حاجات المتعلم في البيت والمدرسة . ولقد بين لنا الجشطالت كيف يجب أن يكون التعلم ، فبدلاً من التعلم البطيء المبني على التكرار في التعلم الشرطي ، يجب أن نقود المتعلمين إلى الفهم والإدراك بالاستبصار . وبدلاً من أن نهيم الموقف لاستجابات عمياء يجب أن نخلق مواقف تسمح للمتعلم باكتشاف العلاقات . لذلك يلزمنا أن ننقل إلى مظهر هام من مظاهر دراسة سيكولوجية التعلم وهو « التفكير » فالنظريات الثلاث أعطتنا معلومات هامة ، ولكننا نشعر أنه لا يزال ينقصنا شيء هام للوصول إلى نظرية صائبة في التعلم ونقصد مواجهة المواقف التي تحتاج إلى تفكير يؤدي إلى حل المشاكل . وهذه هي النظرية الصائبة في التعلم أي « التعلم عن طريق التفكير وحل المشاكل » .

الفصل الحادى عشر

التعلم والتفكير

يمكن القول إن التفكير هو أرقى مراحل التعلم التى أبسط درجاتها التعلم الشرطى ، وأقصاها درجة التفكير العلمى المنظم الذى يقوم به العالم أو (الفيلسوف) .

التعلم والتفكير :

كلما كبرنا نجد أن معظم ما نتعلمه يكون عن طريق التفكير ، أى عن طريق التأمل فيما حولنا ، واستخدام الرموز بدلا من الأشياء والمواقف والحوادث . ولذلك يسمى التفكير أحيانا « التعلم بالرموز » ، Symbolic Learning . والقدرة على التفكير فى الأشياء ، وفى حالة عدم وجودها ملبوسة أمام عيوننا ، هو أول أشكال التفكير الراقى المعقد . وحدوث استبصار عند حل بعض المواقف المنطوية على مشاكل يدل على وجود نوع من التفكير . وأحيانا يكون الاستبصار مسبوقا ببعض المحاولات والأخطاء . وهذا كله فى مجموعه عمليات من التفكير البسيط .

وعلى ذلك فالتفكير على درجات : فالتفكير الراقى المنظم يختلف عن

التفكير البسيط في أن الأول يشتمل على استخدام الأفكار والآراء .
والتفكير البسيط لا يزيد عن كونه مجرد « تداعى معانى » ، أما التفكير الراقى
فهو المؤدى إلى حل مشكلة من المشاكل . والتفكير البسيط يكون الارتباط
فيه عشوائيا ، أما فى التفكير الراقى فإن الارتباط « يبدأ بالشعور بوجود
مشكلة وينتهى بحل لهذه المشكلة » .

كما أن هناك فرق بين التفكير وأحلام اليقظة (السرحان) فالأول
واقعى أما الثانى فليس كذلك . لاحظ هذا المثال : إذا صادفتك أزمة مالية
فقد تتخيل أنك ربحت ورقة يانصيب أو عثرت على كنز بحديقة المنزل أو
مات قريب غنى لك وترك لك ميراثا ضخما ، فهذه كلها أحلام يقظة
Phantasy . أما إذا وضعت خططاً سليمة لحل مشكلتك كأن تفكر فى
الحصول على عمل بمرتبة أكبر ، أو يبيع بعض ممتلكاتك ، أو زيادة ساعات
عملك للحصول على أجر أكبر وهكذا ، فهذه كلها حلول عملية واقعية تؤدى
إلى حل المشكلة التى تواجهك وترقى إلى مرتبة التفكير المنظم . ولذلك قال
أرسطو « إن الإنسان حيوان مفكر » .

والتفكير يستتار نتيجة مواجهة مشكلة من نوع معين ، ولذلك فنحن
لا نفكر تفكيراً منظماً حين نقوم بأعمالنا الربية الآلية التى نأتىها بحكم العادة ،
ولسكننا إذا واجهنا موقفاً لم نعتمد مواجهته نبداً فى التفكير . وبعض المشاكل
اليومية التى نواجهها لنفكر فيها هى كيف نعمل الأشياء ؟ وكيف نسير شيننا
توقف عن المسير ؟ وكيف نحصل على الطعام ؟ وكيف نذهب إلى الجهة التى
نقصدها ؟ وكيف نتجنب مواقف ضارة ؟ الخ . وهنا نلاحظ أن ما يعتبر مشكلة

فى نظر العلماء أو الراشدين ذوى العقليات العلية قد لا يعتبر كذلك بالنسبة للأفراد العاديين .

وتؤكد التربية الحديثة ضرورة تعليم التليذ كيف يفكر ، أى كيف يحل المشا كل . وهذا بالطبع رد فعل للفكرة التقليدية التى كانت تذهب إلى أن التعلم هو جمع المعلومات والحقائق . ولكن التعلم كما يقول جون ديوى Dewey هو « أن يتعلم الإنسان (١) كيف يفكر ، وأن الجانب العقلى من التربية هو تكوين عادة التفكير الدقيق المنظم .

خطوات التفكير العلى :

التفكير إذن هو النشاط العقلى الذى يرمى إلى حل مشكلة ما ، أو هو الحالة العقلية التى تنشأ عند ما يواجه الإنسان مشكلة أو يعترض طريقه عائق . ويقول جون ديوى أن العقل يتبع فى التفكير خمس خطوات :

١ - الشعور بالمشكلة - ذلك أن الإنسان إذا أدرك أنه يواجه موقفاً جديداً يتطلب الحل فإنه يشعر بأنه يواجه مشكلة فينشط عقله للوصول إلى حل لهذه المشكلة . لذلك يجب أن يدرك المعلم أن مهمته ليست مجرد تلقين المعلومات للتلاميذ ، ولكن إشعارهم بمشكلة تواجههم ، بشرط أن تكون من النوع الذى يثير اهتمام التلاميذ وإلا لما دفعهم إلى التفكير .

٢ - تحديد المشكلة - ذلك أن الإنسان بعد أن يواجه مشكلة يحددها على شكل سؤال يسأله لنفسه . وهذا ما يحدث فى البحث

الأعلى أيضا ، كأن يحدد عالم النفس مثلا مشكلة لبحثها عن التعلم بالشكل الآتي : كيف يتعلم المكنن الحى ؟ لذلك يجب على المدرس أن يحدد السؤال لتلاميذه بشكل محكم ، وبذلك يعينهم على التفكير المنظم السليم . وفى هذه الخطوة يتم فحص عناصر المشكلة لتحديد موضع الصعوبة بدقة ، وهى تشبه حالة الطبيب حين يفحص المريض للوصول إلى التشخيص الصحيح ، وكلما كان التشخيص صحيحاً كلما كان العلاج صحيحاً أيضا .

٣ - مقترحات أو فروض لحل المشكلة - فبعد فحص الحقائق فى الخطوة السابقة يبدأ الإنسان فى فرض الفروض لحل المشكلة . فإذا توقفت سيارتك فى الطريق عن المسير فإنك تفرض أن خزان البنزين خال فتفحصه فإذا وجدته مليئاً بالبنزين عدت إلى فرض جديد وهو انسداد « ماسورة البنزين » وهكذا ، وتتوقف الفروض على خبرة الشخص بموضوع المشكلة كما تتوقف على قدرته العقلية من حيث الذكاء أو الغباء .

٤ - بحث الفروض المختلفة وتمحيصها ، وذلك بأن نمحص فرضاً وراء فرض لمعرفة مدى انطباق كل منها على عناصر المشكلة . والفرض الذى يصلح لجميع الحقائق التى لدينا يكون صحيحاً . أما إذا خالف بعض المقدمات التى لدينا يكون فرضاً خاطئاً يتعين البحث عن غيره .

٥ - أما المرحلة الأخيرة فهى تحقيق صحة الفرض الأخير الذى استقر عليه رأى . فهى مرحلة قياسية يقصد منها معرفة مبلغ ما يوصل إليه الفرض من نتائج ، والتحقق من وجود هذه النتائج بين الحقائق الأولى وما يتشعب منها . وبذا نكون قد وصلنا إلى الحل الصحيح الممحص الدقيق للمشكلة .

الفصل الثمانى عشر

كسب المهارات وانتقال أثر التدريب

أولا - كسب المهارات

يقصد « بالمهارة » Skill القدرة على القيام بعمل من الأعمال بشكل يتم بالدقة والسهولة والسيطرة والاقتصاد فيما يبذله الفرد من جهد . فكلما أتقن الإنسان عملا نتج عن إتقانه لهذا العمل نقص فى عدد المحاولات العشوائية غير المنتظمة ، فيستطيع بعد شىء من الترن والتكرار إزالة الحركات الفاشلة غير المفيدة وتثبيت الحركات الناجحة التى تتضمن اقتصاداً فى كل نشاط يقوم به المتعلم فيما بعد .

والمهارات إما حركية Motor أو لفظية Verbal

(١) المهارات الحركية : وهى إما بسيطة كالقدرة على الحركة والمشي

والقبض على الأشياء الخ ، وهذه مهارات يكتسبها الطفل عادة فى سن مبكرة أو معقدة كالكتابة على الآلة الكاتبة وقيادة الطائرات والسيارات والعزف على الآلات الموسيقية الخ . وهنا يحدث التعلم عن طريق المحاولة والخطأ ، ولكن أثناء هذه المحاولات قد يحدث نوع من « الاستبصار » ، مما يؤدي إلى سرعة التعلم وكسب المهارة .

وقد أجريت تجارب لدراسة كيفية كسب المهارات الحركية لدى الإنسان ومنها تجارب المazes ، إذ يوضع المختبر فى متاهة ويطلب اليه

الخروج منها ، فوجد أنه يتبع طريقة المحاولة والخطأ ، ولكن مع ذلك فعنصر التفكير كان غالباً عند الإنسان في اكتشاف طريقه . كما أجريت تجارب أخرى مؤداها أن يعطى صندوق مغلق بطريقة معقدة إلى الشخص ويطلب إليه فتحه . فثبت أن الإنسان يفتحه بصعوبة أول الأمر ، ثم لا يلبث أن يكتسب مهارة في فتحه نتيجة التدريب ، كما ثبت أنه يصل إلى هذه المهارة نتيجة عناصر مختلفة منها قدرته اليدوية Manual Dexterity ، وقدرته على الملاحظة ، وإدراك العلاقات ، والتفكير .

ولوحظ كذلك أن عرض صور متحركة أمام المتعلم توضح خطوات المهارة المطلوب تعلمها تسهل عليه كثيراً جداً كسب هذه المهارة أكثر من مجرد ملاحظة خبير يقوم بها أمامه لأن هذا العرض المتحرك (السينمائي) يوفر على المتعلم وقتاً وجهداً كان لابد من إضاعته في المحاولة والخطأ ، كما أنها تسهل حدوث « استبصار » لدى المتعلم منذ البداية .

(٢) المهارات اللفظية : ويكتسبها كبار الأطفال والراشدين عن طريق التذكر غالباً ، ومن الأمثلة عليها كسب المهارة اللفظية (الكلام) . على أن الكلام يعتبر مهارة حركية معقدة إلى جانب كونه مهارة لفظية ، فهو يكتسبها وهو رضيع من طريق المناغاة ، ثم عن طريق تقايد نطق الآخرين ، وبالمحاولة والخطأ .

والمهارة اللفظية يمكن إجراؤها تجاربها في المعمل على حفظ الشعر والنثر وحفظ قوائم من الكلمات والمقاطع . ولكن خير ما يستخدم لذلك المقاطع التي لا معنى لها مثل (فج - جوك - ريل الخ) وذلك لكي لا يتميز شخص قد تمرن من قبل على حفظ الشعر أو النثر ، فيتفوق في

التجربة على شخص لم يتمرن على حفظ شيء منها . فتعطي قائمة المقاطع التي لا معنى لها ليحفظها الشخص ثم يطلب اليه تذكرها ، وسنشير إلى أمثال تلك التجارب عند الكلام على انتقال التدريب .

تكوين العادات : وتتحول بعض المهارات المكتسبة المعقدة سواء أ كانت حركية أم لفظية ، إلى مهارات بسيطة ثابتة لا تتغير مع التكرار والخبرة بحيث يتم العمل بشكل آلي دون حاجة إلى بذل الجهد أو تركيز الانتباه ، ومثل هذه المهارات نسميها «عادات» . مثال ذلك : الطير ان يأتيه الطيار أولاً عند بدء التعلم بشيء كثير من الجهد والانتباه ، وبعد مدة من كسب المهارة تجده يأتيه بشكل آلي « أوتوماتيكي » وهناك أمثلة كثيرة من حياتنا اليومية : خذ مثلاً ركوب الدراجة وما يحتاج إليه من تركيز شديد للانتباه في أول تعلمنا إياه ، لدرجة أن الإنسان يكون متيقظاً لكل حركة بأتيها كحركة الرجلين والقيادة ومحاولة اتزان الجسم الخ . وبعد تمرين متصل تجده يقوم بكل هذه الحركات بشكل « أوتوماتيكي » ولا يفكر في شيء منها ، بل قد يستغرق في مناقشة أو ، يسرح ، قليلاً أثناء القيادة .

منحنى تعلم المهارات : وإذا رسمنا منحنى لتعلم المهارات لوجدنا أن عدد

الأخطاء يقل كلما زاد عدد مرات التدريب ، إلى أن يصل الفرد إلى كسب المهارة . ونلاحظ في بعض المنحنيات انخفاضاً كبيراً بعد أول محاولة نتيجة إدراك المتعلم لطبيعة المشكلة التي يتعلمها ، وبعد ذلك يكون التقدم بطيئاً لأنه لم يعد هناك شيئاً جديداً يتعلمه . وكل ما هنالك تدريب على زيادة سرعة العمل .

ثانياً — انتقال أثر التدريب

معنى انتقال أثر التدريب : أن كسب مهارة من المهارات قد يسهل أحياناً كسب مهارة أو مهارات أخرى تحت شروط وظروف خاصة . فتعلمنا لقيادة الدراجة قد يسهل علينا تعلمنا لقيادة السيارات . كذلك تعلمنا للعبة « التنس » يسهل علينا تعلم لعبة « بادمينتن » لما بينهما من تشابه .

تجارب لدراسة انتقال أثر التدريب : وقد أجريت تجارب عدة لمعرفة الظروف التي يتم بها الانتقال من مهارة الى أخرى : —

(١) تجربة المرأة : يطلب الى المختبر المرور بقلم على نجمة موضوعة أمام امرأة ومخفية عنه بلوح من الخشب بحيث أنه لا يرى النجمة الا في المرأة . فيسير بقلمه مع خطوط النجمة في اتجاه عقرب الساعة دون أن يعبر الخطوط ، بحيث أنه اذا عبر خطأ يدق جرس كهربائي معدداً خطأ . والذي يصعب المسألة عليه أن المرأة تعطيه صورة مقلوبة للنجمة .

والغرض من التجربة معرفة مدى انتقال المهارة من اليد اليمنى الى اليد اليسرى وأخذت لذلك مجموعتان : مجموعة (١) تدربت على التجربة باليد اليسرى مرة — ثم باليد اليمنى — ثم باليد اليسرى .

ومجموعة ثانية تدربت على التجربة باليد اليسرى — ثم راحة — ثم باليد اليسرى . فكانت النتيجة أن المجموعة الأولى (المتعلمة) قد اكتسبت

(١) تؤخذ عادة للموازنة مجموعتان : مجموعة تدرب وتسمى « مجموعة التجربة » ومجموعة أخرى لضبط التجربة وتسمى « مجموعة الضبط » .

مهارة للبرور على النجمة باليد اليسرى أكثر من المجموعة الثانية .
وهذا معناه أنه حدث انتقال في أثر التدريب من اليد اليمنى إلى اليد
اليسرى .

(٢) تجارب المتاهات : إذ وجد أن التدريب على الخروج من متاهة
ينتقل أثره في تسهيل الخروج من متاهة أخرى .

وتؤخذ لذلك مجموعتان : « مجموعة التجربة » وتدريب على تعلم الخروج
من المتاهة « أ » وترك « مجموعة الضبط » دون تدريب . ثم تعاد التجربة على
المجموعتين معاً للخروج من متاهة ثانية « ب » فنجد أن « مجموعة التجربة » أكثر
تقدماً ، مما يدل على انتقال أثر التدريب من المتاهة « أ » إلى المتاهة « ب » .

(٣) انتقال التدريب من نشاط إلى آخر : إذ لوحظ مثلاً أن تعلمنا لعبة
« التنس » يسهل علينا تعلمنا لعبة « بادمين » أو أى لعبة أخرى مشابهة ،
ولكنه لا يسهل تعلم لعب كرة أخرى غير مشابهة مثل كرة « البيسبول » ،
Baseball . أى لا بد من التشابه كي يحدث الانتقال .

(٤) انتقال أثر التدريب في المهارات اللفظية : فقد لوحظ عند حفظ
المقاطع التي لا معنى لها أن ذلك يؤدي إلى حفظ غيرها فيما بعد ، فكان
الفرد يتعلم كيفية حفظ هذا النوع . وكذلك لوحظ أن الأطفال الذين
تمرنوا على حفظ الشعر يسهل عليهم حفظ شعر غيره ، ولكنه لا يسهل
حفظ شيء آخر .

الآراء المختلفة في انتقال أثر التدريب

يهمنا الآن أن نعرف الحدود التي يمكن أن تمتد إليها آثار التدريب ،

لأن ذلك أمر له أهميته في النظريات التربوية، وعليها يتوقف تحديد المناهج وطرق التدريس. وسنستعرض هنا النظريات المختلفة في انتقال أثر التدريب قديماً وحديثاً.

نظرية التدريب الشكلي : هذه هي النظرية القديمة التي كانت سائدة من القرن السادس عشر إلى القرن التاسع عشر. وأثبتت التجارب الحديثة، التي أشرنا إلى بعضها، عدم صحتها. ولكن نظراً لأنها كانت مسيطرة على عقول المربين فترة طويلة من الزمن يلزم أن نعرف شيئاً عنها.

نظرية التدريب الشكلي كانت مبنية على نظرية الملكات. فالفكرة القديمة كانت أن العقل مقسم إلى « ملكات » وكل ملكة منها مستقلة عن الأخرى، وأهمها ملكة التذكر، والتفكير، والتمييز، والحكم، والإرادة، والتخيل وهكذا. وما دامت هذه الملكات لازمة لنا في حياتنا، فمن واجب التربية تدريب هذه الملكات عن طريق تدريس مواد الدراسة الصالحة لذلك. وبذلك لا تدرس مادة دراسية معينة لقيمتها في ذاتها بل لكونها وسيلة لتقوية ملكة من الملكات، وكانوا يعتقدون أن دراسة مادة من المواد، كاللغة اللاتينية أو الرياضة، كافية لتقوية ملكة من الملكات وكانوا يعتقدون أيضاً أن أثر التدريب ينتقل من ملكة إلى أخرى، بل وينتقل إلى كل نواحي الحياة. وبعبارة أخرى كانوا يعتقدون بانتقال أثر التدريب دون قيد أو شرط. فتعلم اللغة اللاتينية أو الرياضة يقوى العقل عامة بحيث يستفيد الإنسان من ذلك في أي مشكلة من مشاكل الحياة. وقد أثبتت التجارب الحديثة أن هذا الرأي فيه تطرف كبير جداً بحيث لم يعد السيكلوجيون الحديثون يؤمنون بنظرية التدريب الشكلي للأسباب الآتية :

(١) أثبتت الأبحاث الحديثة أنه ليست لدينا ملكات مستقلة كالتذكر والتخيل الخ ، فليست لدينا ملكة واحدة للتذكر مثلا ، بل لدينا ذاكرات خاصة عديدة . فلدينا قدرة خاصة بتذكر الأسماء وأخرى بتذكر الأرقام وهكذا ، ولذلك فلا يمكن أن تدرب الذاكرة بصفة عامة بدراسة مادة من المواد الدراسية .

(٢) أجريت تجارب عديدة — أشرنا إلى بعضها — لمعرفة الظروف والشروط التي يجب أن تتوفر لحدوث انتقال أثر التدريب . وكلها أوصلتنا إلى نتيجة واحدة ، وهي أننا لانعارض مبدأ انتقال التدريب ولكن نعتقد أن الانتقال لا يتم إلا في حدود ضيقة وتحت شروط خاصة أهمها أن التدريب ينتقل أثره إذا كانت هناك عوامل مشتركة بين مادة وأخرى ، أو أن الطريقة التي تتبع في المادتين أو المهارتين واحدة .

انتقال أثر التدريب لتشابه العناصر : ارجع الى التجارب التي ذكرناها ، فإنك تجد أن الانتقال حدث من مهارة إلى أخرى لوجود عناصر متشابهة بينهما . فقد انتقلت المهارة في اجتياز متاهة إلى اجتياز متاهة أخرى وذلك لوجود تشابه بين المتاهات المختلفة فكلاهما متشابهة تقريبا في التركيب وتحتاج إلى استجابات متشابهة ، فالإلمام بواحدة يساعد على الإلمام بالأخرى حتى إذا اختلفوا في بعض النواحي ، كذلك رأينا من تجربة رسم النجمة أمام المرأة أن رسم النجمة باليد اليمنى أو اليسرى متشابهة ، ذلك أن المختبر كان عليه المرور على خطوط النجمة عكس الاتجاه الذي يراه في المرأة سواء يده اليمنى أو اليسرى . ولذلك ينتقل التدريب من إحدى اليدين إلى

الآخرى . وبالمثل رأينا في تجربة حفظ المقاطع التي لا معنى لها . وفي العلوم المدرسية ، نجد أنها إذا تشابهت حدث الانتقال . فهناك انتقال من المهارات الرياضية إلى المهارات الميكانيكية الهندسية لأن كلاهما تستخدم فيه نفس الرموز ونفس العلاقات الرمزية . وكذلك يحدث انتقال من لغة إلى أخرى إذا كان التركيب اللغوي والنحوي متشابهاً . مثال ذلك أنه يحدث انتقال كبير جداً ما بين اللغة الإسبانية واللغة البرتغالية لتشابههما ، كما يحدث انتقال بدرجة أقل من اللغة الإنجليزية إلى الفرنسية للتشابه في الكثير من الكلمات .

انتقال التدريب عن طريق التعميم : ذلك أن أية خبرة يمكن أن تعمم وتطبق في نواح أخرى من خبرات الإنسان ، مثال ذلك أن الطالب إذا تعلم حل المشاكل بالطريقة العلمية فإنه يستطيع أن يستفيد من ذلك بحيث يعمم ذلك في حياته فيستطيع أن يدرس مشاكل الحياة ويحلها بنفس الطريقة العلمية كذلك . وإذا درس الطالب « علم المنطق الشكلي » فقد يستطيع بعد ذلك أن يستفيد منه عملياً في تفكيره بحيث يفكر تفكيراً منطقياً ، فنقول في هذه الحالة ، قد حدث انتقال في التدريب عن طريق التعميم .

أثر الدراسات الحديثة في انتقال التدريب على نظريات التربية : من هنا يتضح لنا أن اختيار بعض المواد الدراسية ووضعها في خطة الدراسة لأنها « تقوى ملكة التفكير » أو « تقوى التذكر » أمر ثبت خطؤه وعلينا أن نختار للتلاميذ أنواع النشاط التي تلائم الحياة الواقعية ، والتي تؤدي إلى زيادة الخبرة ، والتدريب على مختلف المواقف الاجتماعية ، وأن نوجه الطفل إلى إدراك مشاكل الحياة ، وأن ندرسه على حل تلك المشاكل بالطريقة العلمية .

الباب الرابع

سيمكولوجية الفروق الفردية

الفصل الثالث عشر - الشخصية .

الفصل الرابع عشر - الذكاء (القدرة العقلية العامة) .

الفصل الخامس عشر - القدرات العقلية الخاصة .

الفصل السادس عشر - مراعاة الفروق الفردية في التربية والتعليم .

الفصل السابع عشر - التأخر الدراسي : طرق تشخيصه وعلاجه .

فالشخصية ليست مجرد مجموع العناصر التي يتكون منها الفرد ، وإنما هي الاتحاد الكلي لتلك العناصر ، فأنت تميز (١) عن غيرك بشخصيتك ، وشخصيتك تشمل عناصر كثيرة منها قدراتك الحسية والإدراكية ، وقدرتك على التعلم ، وقدرتك على التذكر ، والتفكير ، وتفاعلاتك الحركية ، وسلوكك مع الناس ، وقابليتك للاستثارة ، وطريقة حديثك ، وهندامك ، ودوافعك النفسية ، ومقدار فهمك لمعنى الخير والشر ، وسفالتك الخلقية كالأمانة وغيرها ، ومظهرك الجسمي من حيث الطول أو القصر ، والنحافة أو السمنة ، والنظافة أو القذارة ، والأناقة أو عدمها . وكل ذلك له أثره في أسلوب حياتك ، حسب نوع تفاعلك مع الناس ،

في المنهج

الأخرى . وبالمثل رأينا في تجربة حفظ المقاطع التي لا معنى لها . وفي العلوم المدرسية ، نجد أنها إذا تشابهت حدث الانتقال . هناك انتقال من المهارات الرياضية إلى المهارات العلمية الهندسية لأن كلاهما تستخدم فيه نفس الرموز ونفس العلاقات الرمزية . وكذلك يحدث انتقال من لغة إلى أخرى إذا كان التركيب النحوي والمحتوى متشابهين . مثال ذلك أنه يحدث انتقال كبير جدا ما بين اللغة الأسبانية واللغة البرتغالية لتشابههما ، كما يحدث انتقال بدرجة أقل من اللغة الإنجليزية إلى العربية . ~~فإننا نلاحظ~~ ^{فإننا نلاحظ} من الكلمات . (فدلنا فلفعا قسقا) . لاننا - نشد ويا انا حفظا

نلاحظ فلفعا قسقا ان بقا - نشد ويا انا حفظا . انتقال التدريب عن طريق التعميم : ذلك أن أية تجربة يمكن أن تعمم . ~~يلتصق في حالة ان في حالة~~ ^{يلتصق في حالة ان في حالة} . ~~نلاحظ فلفعا قسقا~~ ^{نلاحظ فلفعا قسقا} . ونطبق في نواح أخرى من خبرات الإنسان . مثال ذلك أن الطالب إذا تعلم عمل المشاكل بالطريقة العلمية فإنه يستطيع أن يستفيد من ذلك بحيث يعمم ذلك في حياته فيستطيع أن يدر من مشاكل الحياة ويعملها بنفس الطريقة العلمية كذلك . وإذا درس الطالب وعلم المنطق الشكلي فقد يستطيع بعد ذلك أن يستفيد منه عمليا في تفكيره بحيث يفكر تفكيراً منقها ، فنقول في هذه الحالة ، قد حدث انتقال في التدريب عن طريق التعميم .

أثر الدراسات الحديثة في انتقال التدريب على نظريات التربية من هنا
يتضح لنا أن اختيار بعض المواد الدراسية ووضعها في خطة الدراسة لأنها تقوى ملكة التفكير ، أو تقوى التذكر ، أمر ثبت خطؤه . علينا أن نختار للتلاميذ أنواع النشاط التي تلائم الحياة الواقعية ، والتي تؤدي إلى زيادة الخبرة ، والتدريب على مختلف المواقف الاجتماعية ، وأن نوجه الطفل إلى إدراك مشاكل الحياة ، وأن ندرسه على حل تلك المشاكل بالطريقة العلمية .

الفصل الثالث عشر

الشخصية

كلمة عامة: كانت دراستنا حتى الآن دراسة عامة تنصب على أفراد البشر جميعاً دون نظر إلى اختلاف الأفراد وتمايزهم . والآن نريد أن نعرف لماذا يتميز حسن عن عمر عن علي عن محمد الخ . لأنه ليس هناك شخصان تشابه شخصياتهما تشابهاً تاماً . فقد يشابه حسن وعمر مثلاً في مكونات شخصيتيهما جسمياً وعقلياً ولكنهما مع ذلك يختلفان في ظاهرة التمايز أو الانفرادية بحيث أن لكل منهما « شخصية » خاصة به .

فالشخصية ليست مجرد مجموع العناصر التي يتكون منها الفرد ، وإنما هي الاتحاد الكلي لتلك العناصر ، فأنت تتميز (١) عن غيرك بشخصيتك ، وشخصيتك تشمل عناصر كثيرة منها قدراتك الحسية والإدراكية ، وقدرتك على التعلم ، وقدرتك على التفكير . وتفاعلاتك الحركية ، وسلوكك مع الناس ، وقابليتك للاستشارة ، وطريقة حديثك ، وهندامك ، ودوافعك النفسية ، ومقدار فهمك لمعنى الخير والشر ، وصفاتك الخلقية كالأمانة وغيرها ، ومظهرك الجسمي من حيث الطول أو القصر ، والنحافة أو السمنة ، والنظافة أو القذارة ، والأناقة أو عدمها . وكل ذلك له أثره في « أسلوب حياتك » حسب نوع تفاعلِكَ مع الناس ،

وتفاعل الناس معك . فإذا تحاشاك الناس وتجاهلوك لمظهرك أو صفاتك أو سلوكك فقد تتخذ لنفسك أسلوب الانزواء أو تهرب من عالم الحقيقة إلى عالم الخيال فتستترسل في أحلام اليقظة وهكذا . أما إذا وجدت قبولاً منهم وتقرباً ، فقد تتخذ لنفسك أسلوب الغرور أو السيطرة وهكذا .

تعريف الشخصية : والآن لندرس الشخصية دراسة أكثر تعمقاً :

أول ما ظهرت كلمة شخصية Personality من كلمة Persona اللاتينية ومعناها « القناع » ، الذي كان يضعه الممثلون أيام الإغريق والرومان في روايات الدراما ليخفوا وجوههم ويمثلوا به الدور المطلوب منهم تمثيله كدور الشيطان أو البطل الخ . وبذلك أصبح معنى الشخصية قديماً الحالة الخاصة التي يظهر عليها الشخص أمام الناس ، أى أنها كانت لا تحمل أكثر من معنى المظهر الخارجى المنطوى على التصنع .

ثم اتسع معنى الشخصية فأصبح يطلق على مجموع صفات الفرد ، الجسمية والعقلية . فكان ينظر إليها على أنها حاصل جمع صفات الفرد الجسمية ، واستعداداته الفطرية (دوافعه وميوله وغرائزه الخ) واستعداداته المكتسبة (عاداته وعواطفه الخ) . ولكن يؤخذ على ذلك أن الشخصية وحدة متماسكة ، وأن الفرد أكثر من مجرد مجموع صفاته ، وكل صفة من صفاته لا معنى لها إلا فى وجود باقى الصفات . ويشبه البعض (١) ذلك بالفرق بين المخلوط

(١) هذه العبارة الأخيرة مقتبسة من كتاب « تحايل الشخصية » للدكتور محمد خليفة

والمركب في الكيمياء . فالخلوط ، يمكن فصل مكوناته عن بعضها بسهولة وصفاته هي مجرد مجموع صفات العناصر الداخلة في تركيبه ، بينما نجد المركب الكيميائي ، ينتج لنا مادة جديدة لها خصائصها التي تخالف صفات مركباتها . كذلك الشخصية نجد فيها عاملاً أساسياً هاما هو تفاعل مكوناتها بعضها مع البعض الآخر بحيث ينتج من هذا التفاعل « تكوين عام » ، أو « تكوين منتظم » لمجموعة الصفات ، أو « وحدة مترابطة » ، فهي إذن أكثر من حاصل جمع هذه الصفات .

لذلك جاءت النظرية الحديثة عن الشخصية ، وخير تعريف نراه في هذا السبيل ما قال به أولبرت Allport بأن الشخصية (١) « هي ذلك التنظيم الديناميكي للاستعدادات الجسمية النفسية التي تميز فرداً بالذات عن سائر الأفراد والتي تحدد أسلوبه الذي ينفرد به للتكيف مع بيئته » .

فإذا حللنا هذا التعريف الهام لوجدنا أن :

(١) تعبير « التنظيم الديناميكي » يقصد به أن الشخصية ليست مجرد حاصل جمع مكوناتها بل التفاعل بين هذه المكونات بحيث تفتح شيئاً فريداً يتميز به الفرد بالذات .

(1) « Personality is the dynamic organization within the individual of those psychophysical systems that determine his unique adjustments to his environment »

راجع كتاب أولبرت عن الشخصية Personality ص ٤٨ طبعة ١٩٤٩ .

(٢) تعبير ، الاستعدادات الجسمية النفسية ، يشير إلى صفات الفرد الجسمية والعقلية معا ، ومن بينها عاداته وعواطفه واتجاهاته العقلية .

(٣) يقصد ، بالتكيف ، Adjustment مع البيئة أنه ليس مجرد تفاعل بين الكائن الحي وبيئته كما هي حال النبات والحيوان ، ولكنه « تكيف » فيه عنصر الخلق والإبداع Creative إلى جانب عنصر التلقائية .

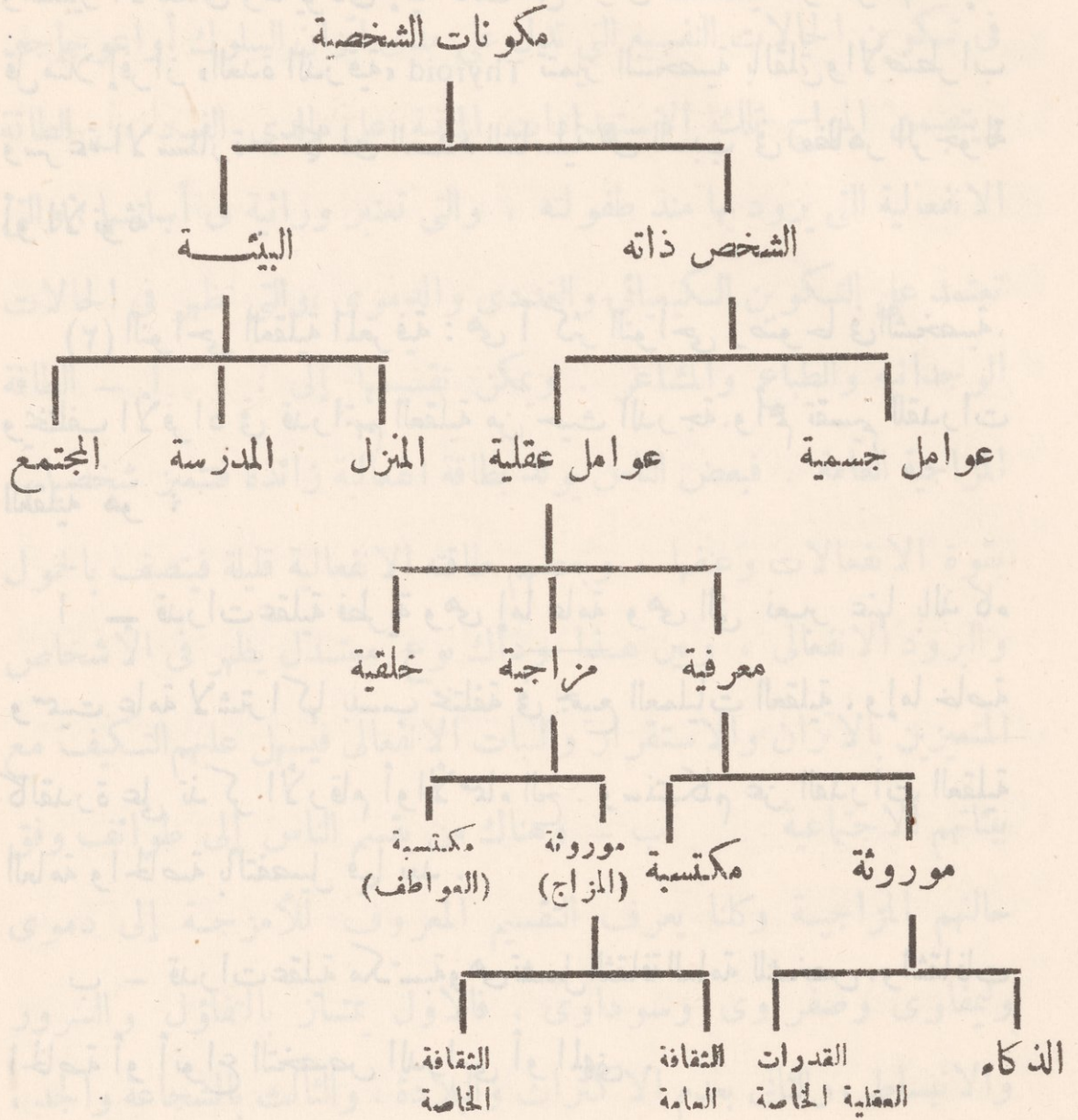
(٤) إن فكرة « التمايز » هي أهم فكرة في معنى الشخصية . ذلك التمايز الذى يجعل الفرد مختلفاً عن غيره من الأفراد بحيث لا يتشابه اثنان تشابهاً تاماً فى شخصياتهم .

وعلى ذلك فالشخصية وحدة ، أو تنظيم كلى عام تتفاعل عناصره ومكوناته الجسمية والعقلية . وإذا كنا نتحدث عن « مكونات الشخصية » فإنما ذلك لغرض الدراسة ليس غير ، بحيث يجب أن نضع فى أذهاننا دائماً فكرة اندماج هذه المكونات وتفاعلها المستمر . فهى كالقطعة الموسيقية التى تتكون من نغمات ، كل نغمة فيها لا معنى لها بمفردها ، ولكن معناها فى اتحادها وانسجامها كوحدة كلية .

مكونات الشخصية : ما دامت الشخصية وحدة كاملة متفاعلة العناصر

فمن الصعب إحصاء هذه العناصر أو المكونات . ولكن لابد لنا من ذلك لغرض الدراسة العلمية فقط أو لغرض دراسة شخصية شخص معين أو طالب معين . وأهم مكونات الشخصية العوامل الجسمية والعوامل العقلية . والآخرى تدخل تحتها العوامل العقلية المعرفية ، والعوامل المزاجية والعوامل الخلقية .

والجدول الآتي (١) يوضح ذلك : —



ولندرس كلا من هذه المكونات على حدة :

(١) النواحي الجسمية : فالتكوين الجسمي له **كبير** الأثر في تكوين

الشخصية ، ومن ذلك شكل القامة والهيئة وتوافق النمو الجسمي مع النمو العقلي والاجتماعي . كما أن « الغدد الصماء » لها أثر في النمو الجسمي والحركي والتعبير الانفعالي وما يؤدي إليه ذلك من ائزان الشخصية أو انحرافها . فإذا قل مثلاً إفراز « الغدة الدرقية » Thyroid تتميز الشخصية بالقلق والاضطراب وسرعة الاستثارة . كما أن الغدد التناسلية هي السبب في مظاهر الرجولة أو الأنوثة .

(٢) النواحي العقلية المعرفية : هي أكثر النواحي وضوحاً في الشخصية . ويختلف الأفراد في قدراتهم العقلية من حيث الدرجة . وأهم تقسيم للقدرات العقلية هو :

أ - قدرات عقلية فطرية وهي إما عامة وهي التي نعبر عنها بالذكاء وسميت عامة لاشتراكها بنسب مختلفة في جميع العمليات العقلية ، وإما خاصة كالقدرة على تذكر الأرقام أو الأسماء الخ . وسنتكلم عن القدرات العقلية العامة والخاصة بالتفصيل فيما بعد .

ب - قدرات عقلية مكتسبة وهي تشمل الثقافة العامة للشخص . والثقافات الخاصة أو أنواع التخصص الدراسي أو المهني .

ومن درجات الذكاء العباقرة والأذكاء والمتوسطون والأغبياء وضعاف العقول . فدرجة الذكاء إذن من أهم العلامات المميزة للشخصية . وقد اتضح أن شخصية الذكي تتميز غالباً بالسلامة الجسمية والخلقية ، لأن الذكي يستطيع أن يدرك أهمية الاحتفاظ بصحته الجسمية وتهئية الظروف الاجتماعية المحيطة به بشكل يساعد على تحسين مستواه . في حين أن

ضعاف العقول تتميز شخصياتهم بالقصور والتفكك .

(٣) النواحي المزاجية : إن التكوين المزاجي من أبرز نواحي الشخصية

في تكوين الحالات النفسية التي تدل على مدى اتزان السلوك وأعواجاجه .

ويتضمن المزاج تلك الاستعدادات المبنية على مالمدى الفرد من الطاقة

الانفعالية التي يزود بها منذ طفولته ، والتي تعتبر وراثية في أساسها ، والتي

تعتمد على التكوين الكيميائي والغددى والدموى ، والتي تظهر في الحالات

الوجدانية والطباع والمشاعر . ويمكن تقسيمها إلى : أ - الطاقة

المزاجية العامة . فبعض الناس يولد بطاقة انفعالية زائدة فتتميز شخصياتهم

بقوة الانفعالات وعنفها ، وبعضهم طاقته الانفعالية قليلة فيتصف بالخنول

والبرود الانفعالى ، وبين هذا وذاك نوع معتدل يظهر في الأشخاص

المتميزين بالاتزان والاستقرار والنبات الانفعالى فيسهل عليهم التكيف مع

بيئاتهم الاجتماعية . ب - وهناك من يقسم الناس إلى طوائف وفق

حالتهم المزاجية وكلنا يعرف التقسيم المعروف للأمزجة إلى دموى

وليفاوى وصفراوى وسوداوى ، فالأول يمتاز بالتفاؤل والسرور

والانبساط ، والثانى بعدم الاكتراث والبلادة ، والثالث بالشجاعة والجد ،

والرابع يمتاز بالتأمل والخيال . وهناك تقسيم أحدث من ذلك أساسه

تقسيم الناس إلى « باطنين » Extraverts وصفاتهم الحسامية والخنجل

والتأمل والحذر والانكاش والهدوء وحب العزلة والاستغراق فى عالم

الخيال ، وهناك « الظاهريون » Introverts ويتصفون بحب الاختلاط

والمرح والجرأة وكثرة التحدث وسهولة التعبير وحب الظهور والميل لمجاراة

أواقع في تفاؤل وانسراح ، وبين هذين النقيضين يوجد عدد كبير من الناس هم الغالبية يمتازون بالاعتدال بين هذه الصفات وتلك وأولئك هم « المعتدلون ، Ambiverts (ج) أما الصفات المزاجية المكتسبة فأهمها « العواطف ، وهي تنظيمات انفعالية يكتسبها الفرد وتتمركز حول أشياء أو أشخاص أو أفكار خاصة بحيث تجعل الشخص يسلك سلوكاً خاصاً في مواقف الحياة المختلفة . ولذلك يمكن تقسيم الناس إلى أنواع من الشخصيات على أساس العواطف الغالبة عليهم ، فبعض الأشخاص تسود عندهم العاطفة إلى الدين أو حب الذات أو حب المال أو حب العلم أو الميل إلى المثل العليا . ويتأثر كل في أسلوب حياته بما يكون عنده من عواطف قوية . ومن الصفات المزاجية المكتسبة أيضاً ، الاتجاهات العقلية ، ويتكلم عنها الأمر يكون في نفس معنى « العواطف ، عند الانجليز ، وقد سبق الكلام عنها في موضع آخر من هذا الكتاب .

(٤) النواحي الخلقية : الخلق هو نتيجة تفاعل القوى المزاجية والعقلية مع مؤثرات البيئة الاجتماعية . ومن مظاهر النواحي الخلقية العادات Habits ، والميول Interests . والصفات الخلقية Character traits وقد سبق لنا الكلام عن العادات (١) والميول . أما الصفات الخلقية عند الفرد فهي نتيجة ما يتكون لديه من مبادئ ومثل العليا يمتصها من يحيطون به في المنزل والمدرسة والمجتمع العام .

(١) راجع صفحة ١٣٥ من هذا الكتاب عن العادات ، و صفحة ٩٩ عن

تكامل الشخصية : عرفنا أن الشخصية لها مكونات ، وأنها عبارة عن تفاعل هذه المكونات ، وتكامل الشخصية معناه مدى توافق وانسجام هذه المكونات بحيث ينتج منها وحدة منسجمة . ويعتبر مكدوجل أن تنظيم العواطف وتناسقها وانسجامها هو أساس تكامل الشخصية ، وأن « عاطفة اعتبار الذات ، هي أعم العواطف التي تؤدي إلى هذا التنسيق والانسجام . فالشخص الذي تكون عنده عاطفة اعتبار الذات قوية يظهر في خلقه التناسق وتتجه سائر عواطفه نحو أهداف محددة . أما الشخص الذي تكون عاطفة اعتبار الذات عنده ضعيفة ، وبالتالي لا تقوى على عمل التنظيم اللازم في باقي العواطف ، فإنه يكون مفكك الشخصية بسبب عدم تناسق عواطفه واختلاف أهدافها .

ولكن التكامل أوسع معنى من ذلك ، إذ ينطوي على النمو مع التوافق والانسجام بين عناصر الشخصية لتتكون منها « وحدة » أو « كل عام » . والكمال التام أمر لا يمكن الوصول إليه ، ولكن لكل شخصية درجة من التكامل تتوقف على عوامل كثيرة . وغاية التربية أن تصل بشخصية الفرد إلى أقصى درجة ممكنة له من التكامل . والتكامل يتقدم بتقدم مراحل نمو الشخصية عند الفرد ، فالطفل الصغير تكون تصرفاته مفككة ، ولكن بمرور الزمن يحدث بينها نوع من التوافق والتجمع كما يحدث في تكوين العادات مثلا ، ثم يحدث التكامل في مجموعات من العادات والصفات فتتكون الطبائع العامة ، وهذه تتكامل مع العواطف لتتكون منها الصفات الخلقية وهكذا إلى أن يصل الفرد إلى أقصى ما يمكنه من مراحل تكامل الشخصية . ويقال إن أرقى مراحل تكامل الشخصية هو أن تنسجم جميع

عناصر الشخصية ومكوناتها نحو هدف سام يرمى به صاحب الشخصية المتكاملة إلى إسعاد البشرية بأكملها دون نظر إلى مصالحة الشخصية أو غيرها . ولذلك لا يصل إلى أرقى مراحل تكامل الشخصية إلا الأنبياء والمرسلون .

وتكامل الشخصية بما ينطوي عليه من توافق بين مكونات الشخصية عامل هام في الصحة النفسية . في حين أن عكس ذلك يؤدي إلى انحلال الشخصية وما يتبعه من نواحي الشذوذ المختلفة ومن أمراض نفسية .

الفصل الرابع عشر

الذكاء

عرفنا أن القدرات العقلية نوعان :

قدرات عقلية عامة وهى التى تعرف بالذكاء ، وقدرات عقلية خاصة .
وسنبدأ بدراسة الذكاء .

الفروق الفردية فى القدرات العقلية العامة :

يؤكد علماء النفس أن الذكاء طبيعى غير مكتسب . فهم لا يختلفون فى أن بعض الناس يولد غنياً وبعضهم ذكياً كما أنهم يتفقون على أن الإنسان عموماً أكثر ذكاء من الشمبانزى ، وأن الشمبانزى أكثر ذكاء من الكلاب ، وأن الأخيرين أكثر ذكاء من الخنازير وهكذا . . . كما أنهم يسلّمون كذلك أن بعض الناس يولدون ناقصي العقول ، وأننا مهما بذلنا لهُؤلاء من أساليب التربية والتدريب فلن نستطيع أن نرفعهم إلى مستوى الأفراد العاديين . فى حين أن البعض الآخر يولدون عباقرة ، فيصلون إلى مستوى عقلى رفيع . وهذه الاختلافات الفردية لانجدها بين أفراد النوع البشرى فحسب ، بل وبين أفراد سائر الأنواع : فأفراد الشمبانزى ليسوا جميعاً على درجة واحدة من الذكاء ، وبالمثل أفراد الكلاب وهكذا .

طبيعة الذكاء :

نسمع عادة كلمة « الذكاء » من الرجال العاديين بل ومن المربين بمعنىين ،

مرة بمعنى (ذكاء) وأخرى بمعنى (العمر العقلي) وهذا خلط كبير . فيقال مثلا « هذا الصبي البالغ من العمر خمس سنوات ، ولد ذكي ، وذكاءه يوازي ذكاء صبي في الثامنة من العمر » . فكلمة « ذكي » الأولى تشير إلى درجة ذكائه بالمقارنة إلى الأطفال المساوين له في العمر ، « فالذكاء » هنا أمر نسبي ويعبر عنه « بنسبة الذكاء » Intelligence Quotient أما الاستعمال الثاني لكلمة ذكاء في الجملة السابقة، أى في قولنا « يوازي ذكاء » ، فيشير إلى « عمره العقلي » Mental Age في حين أن هناك فرق بين « نسبة الذكاء » و « العمر العقلي » ، فبينما تظل نسبة الذكاء ثابتة لدى الفرد ، نجد أن العمر العقلي للطفل يزداد نمواً مع الزمن إلى أن يقف عن النمو عند سن معينة .

نظرية سبيرمان في طبيعة الذكاء :

نشر سبيرمان عام ١٩٠٤ بحثاً جاء فيه : « أن كل فروع النشاط العقلي لها وظيفة أساسية واحدة ، أما العناصر الأخرى (الخاصة) فإنها تختلف عن الأولى اختلافاً بيناً ، وكانت هذه العبارة أول ما نشر عن نظريته التي سميت فيما بعد « بنظرية العاملين (١) » .

ويسمى العامل الأول « بالعامل العام » General Factor والعامل الثاني « بالعامل الخاص » Specific Factor .

(١) ثم جاء سيريل بيرت بعد ذلك فقال أن هناك عاملاً عاماً (الذكاء) . وعوامل خاصة بكل عملية عقلية على حدة ، وعوامل طائفية (تجمع القدرات الخاصة المتشابهة) .

ويقصد « بالعامل العام » القدرة العقلية العامة أو الذكاء العام ، وهو ثابت عند الفرد ، كما أنه عنصر مشترك بنسب مختلفة في قدرات الفرد الخاصة ، وهذا يساعد على وجود معامل ارتباط بين تلك القدرات . أما العامل الثانى ، وهو « العامل الخاص » فهو تلك القدرات الخاصة لدى الفرد ، « كقدرته الموسيقية » عند عزفه للموسيقى ، أو « قدرته الحسائية » فى العمليات الحسائية ، وهكذا ... وقد تختلف قدرة الفرد الواحد فى هاتين القدرتين الخاصتين ، كأن تكون قدرته الموسيقية كبيرة ، فى حين أن قدرته الحسائية ضعيفة أو العكس ... فكأن سبب الاختلاف يرجع إلى اختلاف القدرات الخاصة المستقلة عن بعضها . وبذلك يكون مقدار نجاح الفرد فى أى عمل من الأعمال يتوقف على كل من العاملين « العام والخاص » مجتمعين . أى يتوقف نجاح الفرد فى عمل ما على قدرته « العامة » أو ذكائه وأيضاً على قدرته « الخاصة » لهذا العمل بالذات .

ومما يهمنى أن نعرف بالتحديد أى أنواع العمليات العقلية أكثرها تشبعا بالعامل العام . وقد وضع سبيرمان طريقة رياضية دقيقة لاكتشاف درجة تشبع أى عملية به ثم طبقها على مختلف الوظائف العقلية ، فوصل إلى أن أكثرها تشبعا به العمليات التى تنطوى على إدراك العلاقات واستنباط أطراف العلاقات ، وأقلها تشبعا به العمليات الحسية أو الحركية البسيطة التى تتوقف على عمل مركز خاص من المراكز العصبية .

ولإيضاح معنى استنباط العلاقات وأطرافها نقول إن المعنيين « طويل ، و « قصير ، مثلا بينهما علاقة هى التضاد ، وهما طرفا هذه العلاقة . فإذا

أعطينا اللفظين لشخص ما ، لاختبار ذكائه ، فإنه قد يستطيع أن يستنبط هذه العلاقة . وكذلك إذا أعطينا العلاقة وأحد طرفيها ، فإنه قد يستطيع أن يستنبط الطرف الآخر ، أى أن يعرف أن المعنى الذى يرتبط مع « طويل » بعلاقة التضاد هو « قصير » . وهكذا فى سائر العلاقات التى يمكن تصورها بين الأشياء والأفكار .

نمو الذكاء :

ولقد دلت اختبارات الذكاء ، على أن الذكاء يظل ينمو منذ الولادة ثم يقف نهائيا عن النمو عند سن معينة . ولكن العلماء اختلفوا فى تحديد تلك السن ، كما اختلفوا أيضا فى درجة نموه فى المراحل المختلفة . ولكن مع ذلك يمكننا أن نقول إن الذكاء يظل ينمو ببطء ، ولكن يطراد إلى أن يقف عن النمو فى سن يرجح أن تكون سن ١٦ عند الأفراد العاديين ، أما الأطفال الأذكاء فيكون ذكاؤهم أسرع نمواً ، كما أنه لا يقف فى نموه عند سن ١٦ ، بل يستمر إلى ما بعد تلك السن ، أى قد يستمر فى نموه حتى سن ٢٣ أو ٢٤ . أما الأطفال « ضعاف العقول » ، فإن نمو ذكائهم يكون أبطأ من العاديين ، كما أنه يقف عن النمو عند سن مبكرة .

أما ما يحدث عقب الوصول إلى السن التى يقف عندها نمو الذكاء ، أو ما يمكن أن نسميها بـ « النضوج » Maturity فلا نعرفه تماماً ، ولكننا نفترض أن ذكاء الإنسان يظل ثابتاً بعد ذلك ، وليس معنى هذا أن الرجل فى سن الأربعين مثلاً لا يعرف أكثر من ولد فى سن ١٦ ، ولكن معناه فقط أن ذلك الولد فى سن ١٦ يستطيع أن يجيب على اختبارات الذكاء

بمقدار ما يجنيه رجل في سن ٤٠ . ولكن المعلومات والخبرة تزداد عند الإنسان باطراد كلما تقدم في السن ، ولكن بقدر ما عنده من ذكاء .

ثم أن هناك نقطة أخرى ، وهي أن الذكاء في جميع الحالات يكون مطرداً في نموه حتى سن النضوج ، إلا إذا أصاب الفرد مرض يعرقل من إطراد نموه ذكائه .

الذكاء والتعلم :

قلنا إن نمو الذكاء يقف عند الأفراد العاديين عند سن ١٦ ، أما عند النابغين فيستمر نموه إلى سن ٢٣ أو ٢٤ ، بل قد يستمر نموه عند العباقرة الأفاضل إلى سن ٣١ . أما عند ضعاف العقول فيختلف على حسب درجة الضعف العقلي : فعند المعتوهين يقف سن الذكاء عند سن ٣ ، والبله عند سن ٧ أو ٨ ، والمأفونين Morons (أخف درجات الضعف العقلي) عند سن ١١ أو ١٢ . وهذه المستويات جميعها من تحديد الطبيعة ، ولكن ليس معنى ذلك ، كما سبق أن ذكرنا ، أن معلومات الإنسان تقف عند هذه المستويات السابقة . بل تستمر في الازدياد تبعاً لعمر الإنسان ، ولكن مع ذلك فمقدار ما يكتسبه الإنسان من معلومات وخبرة في حياته المقبلة يتوقف ، مهما كانت الأحوال على مستوى ذكائه الطبيعي . فكأن التربية لا يمكن أن تغير من مستوى ذكاء الفرد ، ولكنها تزيد في معلوماته وخبراته وتدريبه على قدر ما عنده من ذكاء . ومعنى ذلك أن النابغ يستطيع أن يتعلم أضعاف ما يتعلمه متوسط الذكاء ، ومتوسط الذكاء يستطيع

أن يتعلم أضعاف ما يتعلمه ضعيف العقل وهكذا . ولذلك يعرف بعض علماء النفس الذكاء بأنه القدرة على التعلم .

تاريخ قياس الذكاء :

ضلت اختبارات الذكاء الأولى السبيل ، تارة لأنها كانت تعتمد في قياس الذكاء على صفات جثمانية . وأخرى لأنها كانت تقيس قدرات عقلية بسيطة . وترتب على ذلك أنها لم تكن قادرة على التمييز بين الغبي والذكي بشكل دقيق . فقد كان أحد العلماء سنة ١٧٧١ ، وهو لافاتر Lavater يحاول الحكم على قدرات الأفراد من ملامح وجوههم . ويمكننا أن نجزم لأول وهلة أن هذه طريقة خاطئة ، إذ كيف يستطيع المدرس مثلاً أن يقسم تلاميذه إلى أذكاء ومتوسطين وأغبياء من مجرد النظر إلى وجوههم . وبالمثل نستطيع أن نحكم على فشل طريقة جول Gall سنة ١٧١٠ من تمييزه للأذكاء من الأغبياء بواسطة قياس الجمجمة . وكذلك فشلت جميع الاختبارات التي تلت ذلك وكانت تقيس زمن الرجوع Reaction time والقدرات الحسية Sensory Capacities فشلت جميعها كقياس لقياس للذكاء ، ذلك لأن أضعاف العقول لا يختلفون عن الأشخاص العاديين في قدراتهم الحسية كالسمع أو البصر ، بقدر اختلافهم في القدرة على التفكير أو الربط أو الحكم .

ولكن تقدمت بعد ذلك مقاييس الذكاء تقدماً محسوساً في كل من فرنسا وإنجلترا وألمانيا والولايات المتحدة ، إذ ظهرت اختبارات للذكاء

لا حصر لها . وأول مقياس هام للذكاء ظهر في فرنسا على يد بينيه Binet .

اختبارات بينيه Binet :

ولما كانت اختبارات بينيه هي أول الاختبارات التي نجحت إلى حد كبير في قياس الذكاء يحدر بنا أن نشير إلى أسباب نجاح بينيه : —

١ — أنه استخدم عدداً متنوعاً من الاختبارات ، لأن العمليات العقلية كثيرة ومتنوعة ، فيجب أن يشتمل المقياس بقدر الإمكان على أسئلة متعددة نقيس أكبر عدد ممكن من « عينات » العمليات العقلية ، كما حاول بينيه أن يستبعد أثر البيئة من اختباراتهِ لأن الأسئلة التي تبني على البيئة المحلية قد يحسن الإجابة عليها من يقيمون في تلك البيئة ، وقد تصعب الإجابة عليها لمن يعيشون في بيئة مغايرة .

٢ — كذلك « قن » بينيه اختباراتهِ ، فسهل بذلك على غيره مهمة إجرائها ، بحيث تعطى نتائج يمكن مقارنتها ببعضها ، وسنفسر عملية « التقنين » Standardisation في النقطة الآتية .

٣ — استخدم بينيه تعبير « العمر العقلي » لأول مرة ، فالطفل الذي يكون « عمره الزمني » خمس سنوات ، ويكون في الوقت نفسه « عمره العقلي » خمس سنوات كذلك . يكون طفلاً عادياً (متوسط الذكاء) ، ويستطيع أن يقوم عادة بالأعمال التي يقوم بها الأطفال في سن الخامسة . ومعنى ذلك أننا نقيس ذكاء كل فرد بالمقارنة إلى الأفراد المشابهين له في العمر الزمني . فإذا أجاب عن الاختبارات بأحسن ممن هم في عمره الزمني قيل إنه ذكي .

وإذا أجابها بأقل منهم قيل إنه غبي أي ان اختبارات بينيه ، كما قدمنا ، هي أول اختبارات مقننة .

واختبار بينيه الأصلي يحتوى على ٩٥ سؤال . وقسمت الاختبارات فيه إلى مجموعات يختص كل عمر بمجموعة منها . فهناك عدد من الاختبارات (خمسة تقريباً) ثلاثم الأطفال من عمر ٣ سنوات . ومثلها لعمر ٤ سنوات . ولعمر ٥ سنوات وهكذا حتى عمر ١٣ سنة . وعلى سبيل التمثيل نأخذ اختبارات عمر ٨ سنوات وهى :

(١) يقرأ الطفل فقرة ثم يطلب إليه بعد ذلك أن يتذكر فكرتين منها .

(٢) يطلب إليه أن يعد تسع قطع من النقود موضوعة أمامه فى صف واحد .

(٣) يطلب إليه أن يذكر أسماء الألوان الأربعة الأولية .

(٤) يعد إل الوراء أى عدأ عكسياً من ٢٠ إلى صفر .

(٥) يكتب جملة تملى عليه .

(٦) يوضح الفرق بين شيئين مألوفين كالزجاج والخشب ، أو القماش والورق .

فإذا أردنا قياس ذكاء طفل ما ، نعطيه اختبارات كل عمر حتى يصل إلى أعلى عمر ينجح فى اختبارات ، فيؤخذ هذا العمر على أنه « العمر العقلى » ، لهذا الطفل فإذا نجح فى جميع الاختبارات إلى عمر ٨ سنوات مثلاً ، ثم أخطأ فى الإجابة عن سائر الاختبارات التى تلى ذلك يعتبر عمره العقلى ٨ سنوات

مهما يكن عمره الزمني . وبعبارة أخرى يعتبر في مستوى عقل الطفل المتوسط الذي يبلغ من العمر ٨ سنوات .

وأمكن بذلك استخراج ما نسميه بنسبة الذكاء Intelligence quotient على أساس أن :

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

فإذا أخذنا لذلك مثلاً طفلاً عمره الزمني ٥ سنوات وظهر باختبارات الذكاء أن عمره العقلي ٥ سنوات كذلك ، تكون نسبة ذكائه كالآتي :

$$\frac{5}{5} \times 100 = 100 \text{ (أى أنه متوسط الذكاء)}$$

أما إذا أثبت الاختبار أن ذلك الطفل عمره العقلي ٧ سنوات ، فتكون نسبة ذكائه :

$$\frac{7}{5} \times 100 = 140 \text{ (أى أنه ذكى جداً)}$$

وإذا أثبت الاختبار أن عمره العقلي ٤ سنوات تكون نسبة ذكائه :

$$\frac{4}{5} \times 100 = 80 \text{ (أى أنه غبي)}$$

ويعين الجدول الآتي دلالة نسب الذكاء المختلفة :

إذا كانت نسبة الذكاء أقل من ٧٠ كان الشخص ضعيف العقل .

وإذا كانت من ٧٠ - ٨٠ غيباً جداً .

وإذا كانت من ٨٠ - ٩٠ كان الشخص دون المتوسط .

» ٩٠ - ١١٠ » متوسط الذكاء .

» ١١٠ - ١٢٠ » فوق المتوسط .

» ١٢٠ - ١٤٠ » ذكياً جداً .

» ١٤٠ فما فوق » عبقرياً .

أنواع اختبارات الذكاء :

(أولاً) الاختبارات اللفظية ، وهى نوعان :-

(١) الاختبارات اللفظية الفردية : Verbal individual Tests ومن

بينها اختبارات بينية . وهى أن المختبر يجرى اختباراه على شخص واحد . وهذه دون شك تستنفذ وقتاً طويلاً . فاختبار بينية مثلاً يجيبه طفل ذكى عمره ١٠ سنوات فيما لا يقل عن ساعة من الزمن .

(٢) لذلك وضعت الاختبارات اللفظية الجمعية Verbal Group Tests

وهى الاختبارات التى يمكن أن نجريها على عدد كبير من الناس فى وقت واحد . وأول اختبار جمعى ناجح هو اختبار الجيش الأمريكى ، وضعه ليف من علماء النفس الأمريكين خلال الحرب العالمية الأولى لقياس ذكاء المجندين . ويرجع الفضل فى وضع مجموعة اختبارات جمعية ناجحة إلى أوتيس Otis وكل اختبار منها يحوى عدداً من الأسئلة القصيرة أو المسائل ، مطبوعة على ورقة واحدة ، وتحتاج فى إجابتها إلى أقل قدر ممكن من

الكتابة وفي مقدور تلميذ عادى أن يجيب على نحو مائة من تلك الأسئلة فيما لا يزيد عن نصف ساعة . ولذلك أصبحت الاختبارات الجمعية خير أنواع اختبارات الذكاء بالنسبة إلى سهولة إجرائها واقتصادها للوقت حتى لتكاد تصبح النوع الشائع بين الاختبارات في الوقت الحاضر .

ولنأخذ مثالا لهذا النوع من الاختبارات (١) ، وهو أحد الأسئلة المطلوب الإجابة عليها من بين أسئلة « اختبارات الجيش الأمريكى » .

لماذا نطلى البوارج الحربية بطلاء رمادى اللون ؟

— لأن اللون الرمادى أرخص الألوان .

— لأنه يجعل رؤية البوارج صعبة .

— لأنه يتحمل أكثر من الألوان الأخرى .

فكل ما يطلب من المفحوص هو أن يضع علامة + بجانب أحسن جواب للسؤال فى رأيه .

على أن الاختبارات اللفظية السابقة بنوعها ، الفردية والجمعية ، تحتاج إجابتها إلى إلمام الطفل باللغة . وهذا لا يتيسر للطفل الأجنبى أو الأصم ، أو الطفل الصغير جداً قبل تعلمه القراءة والكتابة . ومن أجل ذلك عملت اختبارات خاصة هى الاختبارات العملية .

(١) لدينا فى مصر من الاختبارات اللفظية الجمعية « اختبار الذكاء الابتدائى » واختبار الذكاء الثانوى للاستاذ اسماعيل القبانى .

(ثانياً) الاختبارات العملية Performance Tests وفي هذه الاختبارات لا يطلب المفحوص بالإجابة شفويًا ، بل يكلف القيام بأعمال معينة تتطلب الانتباه والفهم والتفكير . ومن هذا النوع اختبار تركيب الصور ويتألف من صورة مقطعة إلى عدة أجزاء يطلب من المفحوص تركيبها للحصول على الصورة الأصلية . وهذه الاختبارات بعضها فردية وبعضها جماعية ومن بين الفردية اختبارات بنتنر وباترسون Pintner and Paterson وهي عبارة عن مجموعة من اللوحات عليها رسوم أو صور بعضها مفكك ويطلب إلى المفحوص إعادة تركيبها تركيباً صحيحاً . وطبيعى أن الطفل الذكى يفعل ذلك فى أقل وقت ممكن وبأقل عدد من المحاولات الخاطئة . أما الغبى فيأخذ فى ذلك وقتاً طويلاً وقد يفشل إطلاقاً فى تركيبها .

فوائد قياس الذكاء :

لقد شاع استخدام مقاييس الذكاء فى أوروبا وأمريكا لقياس ذكاء المجندين لمعرفة مدى صلاحيتهم للأعمال الحربية المختلفة ، ولقياس ذكاء العمال فى المصانع لتحديد أنسب الأعمال لكل منهم ، كما شاع قياس ذكاء التلاميذ فى المدارس لتوجيههم التوجيه الذى يتناسب مع قدراتهم العقلية . فما بالناس فى مصر نضن فى المدارس بإجراء اختبار للذكاء لا يستغرق فى إجرائه أكثر من ساعة ونصف الساعة لنحصل على النتائج الآتية :

(١) مقاييس الذكاء تساعد على اكتشاف أسباب حالات التأخر الدراسى . فالتلميذ المتأخر تأخراً دراسياً عاماً يجرى عليه اختبار للذكاء لاستخراج نسبة ذكائه ، فإن كان غيباً أو ضعيف العقل كان تأخره نتيجة

طبيعية لذلك ، وفي هذه الحالة يوضع في فصل يناسبه وتوجه إليه عناية خاصة . أما إن وجد ذكيا فيتعين البحث عن سبب آخر كعدم صلاحية البيئة المنزلية أو غير ذلك من الأسباب .

(٢) تساعدنا مقاييس الذكاء على تقسيم التلاميذ إلى فصول متجانسة في القدرات العقلية وبالتالي متجانسة على امتيعاب المناهج الدراسية . فيوضع الأذكياء في فصل ، والمتوسطون في فصل ، والأغبياء في فصل ويراعى المدرسون في طريقة تدريسهم ظروف كل فصل : ففي فصل المتأخرين يسرون ببطء ، ويقتصرون على الضروريات ، ويتحاشون المسائل الصعبة والتطبيقات المعقدة ، ويكثر من الأمثلة المحسوسة . وراعون كثرة التكرار والمراجعة . أما في فصل الأقوياء فيسرون بسرعة أكبر في دراسة المنهج حتى لا يملوا ، ويتسعون في دراسة الموضوعات ، ويعطون تطبيقات ومسائل أكثر صعوبة . وبذلك نفسح المجال للتلاميذ ليتمشوا مع ميولهم ، فهيم للضعفاء فرصة النجاح ، ونمهد للمتفوقين سبيل النبوغ .

(٣) تشتمل نظم التعليم في البلاد الراقية على النقاط « ضعاف العقول ، من التلاميذ ووضعتهم في مدارس خاصة بهم لأنهم لا يستطيعون مسايرة التعليم في المدارس العادية . وعندئذ يتلقون دراسة خاصة تناسبهم وتوهمهم في المستقبل لعمل لا يحتاج إلى ذكاء . وخير وسيلة لاكتشاف ضعاف العقول في المدارس هي اختبارات الذكاء وخصوصاً الاختبارات الفردية والاختبارات العملية ، إلى جانب الاختبارات الجمعية ، لأنه لا يمكن أن

نعول على اختبار واحد لكي نحكم على تلميذ أنه ضعيف العقل .

(٤) تعمل المدارس في إنجلترا واسكتلندا وغيرهما على توجيه التلاميذ بعد إتمام مرحلة التعليم الابتدائي إلى نوع التعليم الثانوي الذي يصلحون له على أساس نتائج اختبارات الذكاء إلى جانب الاختبارات التحصيلية، وقدرات التلاميذ الخاصة وبذلك يوجهونهم إلى المدارس الثانوية النظرية أو الفنية أو العملية. فيسيرون في التعليم المناسب لاستعداداتهم ويكون نجاحهم فيه مضمونا .

(٥) وبالتالي نجد أن لاختبارات الذكاء أثر كبير في وجوب توجيه التلاميذ توجيهاً مهنياً ، فالبلاد الأمريكية والأوروبية تفهت إلى ضرورة إرشاد التلاميذ إلى مهنتهم المستقبلية إرشاداً مبيناً على فحص استعداداتهم وأمزجتهم وسائر سماتهم العقلية والجسمية والخلقية . وفي مقدمة الاختبارات التي تجرى لهذا الغرض اختبارات الذكاء .

الفصل الخامس عشر عشر

القدرات العقلية الخاصة

عرفنا أن الذكاء هو القدرة العقلية العامة عند الفرد ، بمعنى أنه « عامل عام ، يشترك في جميع العمليات العقلية التي تقوم بها ، وإن كان هذا الاشتراك بنسب مختلفة من عملية عقلية إلى أخرى . وإلى جانب الذكاء العام يوجد لدى الفرد « قدرات خاصة » يكون قادراً على التفوق فيها دون غيرها . وكانت هذه القدرات الخاصة كانت تسمى قديماً « ملكات » ، إذ كانوا يعتقدون أن العقل مقسم إلى ملكات : كالذكر ، التخيل ، التفكير ، الانتباه الخ . . . ولكن الأبحاث السيكولوجية الحديثة لا تؤمن بذلك . فلو أخذنا مثلاً « التذكر » ، لما وجدناه قدرة واحدة ، ولما أمكننا أن نقول إن فلاناً ذاكرته عموماً قوية أو ضعيفة ، فقد يسهل عليه تذكر الأسماء في حين يصعب عليه تذكر الأرقام ، وقد يسهل عليه تذكر مادة دراسية ويصعب عليه تذكر غيرها ، وقد يتذكر بسهولة أفلام السينما ويصعب عليه تذكر أعماله المدرسية وهكذا . ومعنى ذلك أنه ليست هناك ملكة عامة للذاكرة ، بل هناك ذاكرات عديدة مختلفة لدى الشخص الواحد ، يحسن أن نعتبرها قدرات خاصة نسميها « قدرات التذكر » . وبالمثل بالنسبة « لقدرات التفكير » ، وهكذا . لذلك يتكلم علماء النفس الحديثون عن وجود « قدرات خاصة » ، بدلاً من الملكات . وبالتالي فإن

القدرات أو الاستعدادات الخاصة ليست عناصر بسيطة، وإنما تعتبر قدرات مركبة من قدرات فرعية . والقدرات الخاصة هي : -

(١) قدرات الذاكرة : إذ لا توجد قدرة واحدة للتذكر بل هناك قدرات عديدة بحسب تعدد أنواع التذكر من حيث المادة أو الزمن . فهناك القدرة على تذكر الأسماء ، الأرقام ، الشعر ، النثر الخ .

(٢) قدرات التفكير : ويقسمها البعض إلى تفكير استقرائي وتفكير استنتاجي . ويمكن تحليلها إلى القدرة على التصميم ورسم الخطة والقدرة المنطقية في الاستنتاج والتصميم والقدرة على الفصل في المواقف ، وكثيراً ما تختلط هذه القدرات بالقدرة العقلية العامة أو الذكاء ، وذلك لأن الذكاء (كعامل عام) يدخل بنسبة أكبر في قدرات التفكير عن سائر القدرات الخاصة .

(٣) القدرات الإدراكية : وأساسها إدراك الشكل الكلي العام والقدرة على التحكم في نتائج خداع البصر وإدراك الأمور على حقيقتها . والعوامل الإدراكية هي أساس قوة الملاحظة .

(٤) القدرات اللفظية : فهناك فروق فردية بين الناس في القدرات اللفظية ، وتوضح الفروق أيضاً بين تلاميذ المدارس ، وهي أساس التفوق في دراسة اللغات . ويختلف العلماء في تقسيمها إلى قدرات خاصة من حيث العدد ، ولكن من بين هذه التقاسيم تقسيمها إلى القدرة على فهم

الألفاظ ، التعبير اللفظي ، سرعة استحضار الألفاظ ، سرعة توارد المعاني .

(٥) القدرات الميكانيكية : وهي واضحة عند بعض الناس بشكل ظاهر . ويتفوق فيها البنون على البنات عاليا . وهي ذات أهمية في اختبار من يصلحون للأعمال الهندسية والتي نحتاج إلى فهم عمل الآلات المختلفة .

(٦) القدرات الحسائية : وبعض الأفراد لهم قدرات حسائية خارقة ، ويختلف تلاميذ المدارس في هذه القدرات اختلافا كبيرا . وهي أساس التفوق في الدراسات الرياضية كالعلوم الهندسية والجبر وحساب المثلثات الخ .

(٧) القدرات الموسيقية : ويختلف فيها الناس اختلافا كبيرا جداً . وتشتمل هذه القدرات على القدرة على تمييز النغمات الموسيقية ، القدرة على التعبير عنها بالعزف أو الغناء ، القدرة على تقدير الجمال الخ .

(٨) قدرات التوافق الحركي : وتشمل المهارات الحركية واللاتزان الحركي والمهارة اليدوية . وتظهر عند الصنّاع المهرة وفي أشغال الإبرة والعزف على الآلات الموسيقية ، كما تظهر في الكتابة والرسم . ولهذه القدرات ارتباط كبير بالقدرات الميكانيكية ولها أهمية خاصة في توجيه المهني .

(٩) قدرات القصور البصري المكان : والشخص الذي لديه هذا

الاستعداد يكون في الغالب قادراً على النجاح في الدراسات التي تدخل فيها الهندسة الفراغية . ويهتمون في إنجلترا الآن بقياس هذا العامل حيث يوجه التلاميذ إلى نوع المدارس الثانوية الذي يصلحون له (علمية أو عملية أو فنية) على أساس نتائج عدد من الاختبارات من بينها اختبارات تقيس هذا العامل . وهذا العامل يكون واضحاً ما بين سن ١١ ، ٣٠ سنة ، ويتفوق فيه البنين على البنات .

وهناك عاملان آخران هما القدرة على الرسم والقدرة على تقدير الجمال أهمية قياس القدرات الخاصة : يهمننا إذن أن نعرف أى القدرات يتفوق فيها التلميذ فيستطيع أن نوجهه توجيهاً علمياً وفق قدراته الخاصة . فمن التلاميذ من يتفوق في القدرة الحسابية ومنهم من يتفوق في القدرة الميكانيكية أو الموسيقى أو اللفظية الخ ، فتخير لكل التعليم الثانوى المناسب له (علمى أو عملى أو فنى) ، كذلك نوجهه في آخر المرحلة الثانوية (المرحلة التوجيهية) وفق استعداداته الخاصة فتضمن له سبيل النجاح . وكمن طالب فشل في دراسته لأنه لم يوجه التوجيه المناسب لقدراته الخاصة . كذلك على أساس قياس نسبة الذكاء وقياس القدرات الخاصة لدى الفرد يمكن أن نوجهه توجيهاً مهنياً أى إلى المهنة التي يصلح لها، وفي بعض البلاد كالولايات المتحدة الأمريكية يوجد « موجهون مهنيون » Vocational Counselors لإبداء النصيح في هذا السبيل .

الفصل السادس عشر

الفروق الفردية والانتفاع بها في المدرسة

من دراساتنا السابقة يتضح لنا أن هناك فروق فردية كبيرة بين مختلف التلاميذ في العمر الواحد . وهذه الفروق يمكن إرجاعها إلى عوامل ثلاثة : عقلية ومزاجية واجتماعية : —

(١) الفروق الفردية في القدرات العقلية : يختلف التلاميذ في قدراتهم العقلية العامة والخاصة :

١ — أما عن الاختلاف في القدرات العقلية العامة (أو الذكاء) فقد دل قياس ذكاء تلاميذ المدارس المصرية (١) أن حوالي ٦٧ ٪ منهم متوسطو الذكاء أو فوقه أو دونه بقليل ، ١٦ ٪ منهم أذكاء وأذكاء جداً ، ١٦ ٪ منهم أغبياء . كما أن هناك نسبة ضئيلة جداً من النوابغ (٢ في الألف) ومثلها من ضعاف العقول على اختلاف مستوياتهم (من ١ — ٢ في الألف) لذلك من الخطأ وضع التلاميذ المتفاوتي القدرة العقلية في الفصل الواحد . لأن المدرس في هذه الحالة سيكون طريقة تدريسه على أساس التلاميذ المتوسطي الذكاء فهم العالية في أي مجموعة غير منتقاة على أساس التلاميذ المتوسطي الذكاء فهم الغالبة في أي مجموعة غير منتقاة خاصة . ويترب

(١) هذه الاحصائيات بناء على النتائج التي وصل إليها الاستاذ اسماعيل القباني في قياس ذكاء ٥٠٠٠ طفل من تلاميذ المدارس الابتدائية بالقاهرة .

على ذلك أضرار جسيمة ، فالتلميذ الذكي يصيبه الملل لسهولة المادة المعطاة له بالنسبة لمستواه العقلي الرفيع ، وقد يصاب بالغرور ، أو يهرب بذهنه عن الدرس فيستغرق في أحلام اليقظة ، وقد يتحول إلى المشاكسة . وبالمثل يصيب الضرر الأغبياء من التلاميذ . لأنهم لن يستطيعوا متابعة سائر التلاميذ فيصيبهم ضعف الثقة بالنفس ، أو يسلكون سلوكاً شاذاً تعويضاً لعجزهم الدراسي ، وعلاج ذلك أنه يجب تقسيم التلاميذ إلى فصول على أساس « العمر العقلي » للتلاميذ ، فيتبع المدرس الطريقة المناسبة للمستوى العقلي لكل فصل : فيسير بسرعة أكبر مع الأذكياء ويعطيهم التطبيقات الملائمة لمستواهم وهكذا . وفي فصل الأغبياء يسير ببطء ويكثر من المراجعة وهكذا .

وهناك مسألة أخرى ، وهي أن مدى الفروق (١) بين الأطفال Range of differences في القدرات العقلية لا يكون كبيراً قبل سن السابعة . مثال ذلك أننا إذا قسمنا مجموعة كبيرة من الأطفال في سن السادسة ومجموعة أخرى في سن العاشرة ولو وجدنا أن هناك فروقا واضحة جداً بين أفراد مجموعة أطفال سن العاشرة أوضح بكثير من الفروق بين أفراد مجموعة أطفال سن السادسة . فالأطفال الأغبياء بين مجموعة من العاشرة يكون مستواهم أقل بكثير جداً من مستوى العاديين في هذه السن ، كما أن الأذكياء يكونون أكثر تفوقاً بشكل واضح من العاديين ، وهكذا

يكون مدى الفروق كبيراً كلما زاد عن الأطفال . وقد لوحظ بالتجارب أن سن الحادية عشرة تقريباً هي السن التي تكون فيها الفروق العقلية على أوضح ما تكون بين الأفراد ، ولذلك نجد أن المدارس الإنجليزية مثلاً تبدأ في توجيه التلاميذ في سن الحادية عشرة إلى نوع التعليم الثانوي الذي يصلحون له . فالتلاميذ الأذكياء ولديهم قدرات خاصة للدراسات النظرية يلحقون بالمدارس الثانوية النظرية المؤدية إلى التعليم الجامعي وهكذا ، أما «ضعاف العقول» من التلاميذ ، فلا يصلحون للسير في نظام التعليم العادي ، فيلتقطون ويحولون إلى «مدارس خاصة» بهم ، حيث يتلقون دراسة تناسب مستواهم العقلي الضئيل .

ب — كذلك هناك فروق في الاستعدادات العقلية الخاصة بين التلاميذ وقد تكلمنا عليها في الفصل السابق . فوظيفتنا أن نكتشف عن الاستعدادات الخاصة لدى كل تلميذ ونحاول أن ننمّيها ونهيء لها السبيل ونوجه التلاميذ توجيهاً علمياً وفق هذه الاستعدادات العقلية الخاصة إلى جانب نسبة الذكاء . فذوى القدرات الميكانيكية الفائقة يوجهون إلى التعليم الفني الهندسي أو الصناعي وذوى الاستعدادات الحسابية يوجهون إلى التعليم النظري المؤدى إلى التخصص الجامعي في الرياضيات وهكذا . كما أنه يجب مراعاة القدرات الخاصة عند توجيهه إلى مهنة معينة .

(٢) الفروق المزاجية : لا يختلف الأطفال في قدراتهم العقلية فحسب بل في النواحي المزاجية أيضاً . فهناك الطفل المنطوي على نفسه المحب للعزلة والراغب عن الاشتراك في الدرس ونواحي النشاط المدرسي . وهناك الطفل المنبسط المحب للظهور والدائب النشاط والحركة والرغبة في العمل .

وهناك الطفل السوى المعتدل الذى يتوسط فى صفاته بين هذا وذاك .
والمدرس الناجح هو الذى يفتن إلى الفروق المزاجية بين تلاميذه بحيث
يواجه حالة كل طفل على حدة ، مع الاحتفاظ بالمستوى العام للفصل .
وعليه أن يشجع التلميذ المنطوى على الاشتراك فى الدرس والمناقشة والانضمام
إلى الجماعات المدرسية ، كما يشجع حاجة المنبسط بتكليفه ببعض الأعمال
المدرسية أو الإشراف على مجموعة من إخوانه فى الجولات والرحلات
والجماعات المدرسية وهكذا .

(٢) الفروق الاجتماعية : ذلك أن الأطفال يختلفون من حيث

البيئة المنزلية والظروف الاجتماعية . فنجد طفلاً يشب فى بيت يحوى
النافع من الكتب ، وتدور به الأحاديث التهذيبية ، ويفهم أربابه معنى
الرحلات وكيفية قضاء العائلات وبصدق فيه الآباء أبناءهم فيرشدونهم
إرشاداً يؤدى بهم إلى النجاح الدراسى . فى حين أننا نجد طفلاً آخر يشب
وسط عائلة يكاد يكون أفرادها من الأميين . بينما نرى طفلاً ثالثاً ينشأ
فى عائلة أفرادها عديدون ، بحيث أنه يهمل فيها إهمالاً يكاد يكون تاماً .
ومعنى ذلك أن هناك ظروف تساعد بعض الأطفال على النجاح الدراسى ،
وظروف أخرى تعرقل غيرهم . وواجب المدرسة الاتصال بأولياء أمور
التلاميذ وتبصيرهم بواجباتهم نحو أبنائهم . وإعداد ثقافة تربوية لهم وهذا
مايسمونه « تعليم الآباء » ، Parents' Education .

الفصل السابع عشر

التأخر الدراسي

معنى التأخر الدراسي : يحكم الآباء والمدرسون عادة على تأخر تلميذ في دراسته إذا كان عمره أكبر بكثير مما ينتظر من نفس مستواه الدراسي . مثال ذلك ، إذا تكرر رسوب تلميذ عمره فوق السادسة عشرة في السنة الرابعة الابتدائية فإنه يعتبر متأخراً دراسياً . ولكن هذه الطريقة تخمينية ، ولا بد من اتباع الطريقة العلمية لتشخيص التأخر الدراسي . وهناك ثلاث خطوات لهذا الغرض :

أولاً - قياس العمر العقلي للطفل Mental Age وقد عرفنا الطريق إلى ذلك عند الكلام على قياس الذكاء .

ثانياً - قياس العمر التحصيلي للطفل Educational Age وذلك بواسطة اختبارات دراسية مقننة نستطيع أن نعرف بواسطتها المستوى التحصيلي (الدراسي) للتلميذ فإذا وجدنا أن تلميذاً عمره (١) الزمنى عشر سنوات وعمره التحصيلي سبع سنوات مثلاً ، وكان مستوى تحصيله في الدراسة يساوى مستوى تحصيل طفل متوسط عمره الزمنى سبع سنوات . وهذا الطفل يعتبر متأخراً ثلاث سنوات تحصيلية عما ينتظر له بالنسبة لعمره الزمنى . ولكن يجوز أن استعداده العقلي لا يتماشى مع عمره الزمنى ، أى أنه يجوز مثلاً

(١) راجع « أسس الصحة النفسية » للدكتور عبد العزيز القوصي .

أن يكون عمره العقلي سبع سنوات ، وبذلك لا يعتبر متأخراً في مستوى تحصيله عما ينتظر له بالنسبة لمستواه العقلي ، وفي هذه الحالة يعتبر عادياً من حيث التحصيل .

ثالثاً — لذلك نستخرج « النسبة التحصيلية » Educational Quotient وهي نسبة العمر التحصيلي إلى العمر العقلي ثم ضرب الناتج في ١٠٠ للتخلص من الكسور .

$$\text{أي أن : النسبة التحصيلية} = \frac{\text{العمر التحصيلي}}{\text{العمر العقلي}} \times 100$$

فإذا أمكننا أن نعرف هذه النسبة التحصيلية لتلميذ ما، ووجدنا أنها أقل من ١٠٠ بدرجة واضحة ، حكمنا عايه بالتأخر الدراسي، ووجب علينا البحث عن العوامل التي أدت إلى ذلك لعلاج الحالة. وليس من السهل علينا في مصر في الوقت الحاضر ، مع الأسف ، أن نحدد بالدقة درجة التأخر الدراسي لعدم توافر الاختبارات التحصيلية (الدراسية) المقتنة التي تقيس المستوى التحصيلي للتلميذ ، ونرجو أن نتقدم في هذا الميدان .

أسباب التأخر الدراسي : للتأخر الدراسي أسباب كثيرة أهمها :

(١) عوامل عقلية عامة فقد لوحظ أن ٧٥ ٪ من حالات التأخر الدراسي يرجع سببها إلى نقص في الذكاء كالغباء أو النقص العقلي .

(٢) عوامل عقلية خاصة كضعف قدرات التذكر أو ضعف إحدى القدرات الخاصة التي يلزم وجودها بنسبه كبيرة للتقدم في مادة دراسية

معينة كالقدرة اللغوية أو القدرة الهندسية أو غير ذلك .

(٣) عوامل وجدانية عامة كضعف الثقة بالنفس أو الخمول ، أو خاصة مثل كراهية مادة دراسية معينة لارتباطها في الذهن بموقف مؤلم من جانب المدرس أو الزملاء أو غير ذلك من الحالات الوجدانية المختلفة التي قد تنشأ من داخل الفصل أو خارجه .

(٤) عوامل جسمية ، يؤدي إلى نقص عام في الحيوية وبالتالي تقلل من قدرة الشخص على بذل أقصى جهد ، كفقر الدم أو الأمراض الطفيلية كالانكلستوما والبلهارسيا أو الإصابة بمرلات البرد المتكررة أو الروماتزم أو تضخم اللوزتين الخ . وهناك عوامل جسمية خاصة تؤدي إلى التأخر الدراسي كضعف البصر أو السمع .

(٥) عوامل بيئية مدرسية كهروب التليذ من المدرسة لقلة جاذبية العمل بها ، أو لعدم ملاءمة الجو الدراسي العام ، أو كثرة تنقلات المدرسين بعد بدء الدراسة من فرقة دراسية إلى أخرى بسبب تغيير الجداول ، أو لعدم شعور بعض التلاميذ بقيمة العمل المدرسي خصوصا بعد سن المراهقة ، أو لانجذاب بعض التلاميذ ضعاف الخلق الى المغريات الموجودة خارج المدرسة الخ .

(٦) عوامل بيئية منزلية مثل عدم ملاءمة جو المنزل للدراسة والعمل الهادئ ، أو سوء معاملة الوالدين ، أو انعدام الرقابة المنزلية ، أو كثرة شجار الوالدين ، أو وفاة الوالدين الخ .

(٧) وهناك عوامل أخرى تؤدي إلى التأخر الدراسي مثل كثرة تنقل التلميذ من مدرسة إلى أخرى بسبب تنقل الوالد من بلدة إلى أخرى مما يترتب عليه اضطراب التلميذ بن طرق تعليمية مختلفة وضياع بعض أجزاء المنهج . أو انتقال الطالب انتقالات فجائية من نوع من التعليم إلى نوع آخر كما يحدث عند تنقل التلميذ بين مدارس أجنبية وأخرى مصرية وهكذا .

(٨) وقد ينشأ التأخر الدراسي أحيانا من سوء طريقة التدريس أو ضعف مادة المدرس أو لجهله بالتربية وعلم النفس فيتبع أساليب عنيفة في العقاب . ولكن يجب أن نعلم تماما أن أغلب حالات التأخر الدراسي سببها نقص في القدرات العقلية العامة أو الخاصة والقليل منها يرجع إلى الأسباب الأخرى المتعددة التي ذكرناها .

وقد لوحظ أن التلميذ المتأخر دراسيا لا يقتصر الأمر على تأخره الدراسي بل في الغالب يكون تأخره مصحوبا بسلوك سيء شاذ . والسبب في ذلك أن شعوره بالتأخر والنقص يؤدي إلى اتخاذ أساليب تعويضية تعوض بطريق لا شعوري هذا النقص كمعاكسة المدرسين أو الاعتداء على زملاء أو السرقة أو الهروب من المدرسة أو ممارسة التدخين أو الأعمال الجنسية وهكذا . لذلك فعلاج التأخر الدراسي لا يكون أمرا حيويا بالنسبة للناحية التحصيلية الدراسية فحسب ، بل بالنسبة لسلوك الطالب وملافة شذوذه كذلك .

علاج التأخر الدراسي : علاج التأخر الدراسي تجري أولا اختبارات

تحصيلية لمعرفة مدى التأخر ثم نحاول بعد ذلك أن نصل إلى سبب التأخر ومتى وصلنا إليها سهل علينا العلاج . وفي العادة يحول التلميذ المتأخر دراسياً إلى « العيادة السيكولوجية » Psychological Clinic وهي مكونة عادة من طبيب ونفسان وزائرة اجتماعية :

(١) فالطبيب يفحص التلميذ فحصاً جسمياً كاملاً للتأكد من خلوه من أمراض ضعف الحيوية كفقر الدم أو الطفيليات الخ . وإن وجد لديه مرض من هذه الأمراض يقوم بعلاجها فوراً . والطفل إذا كان عييه في المرض الجسمي فقط غالباً ما يتقدم في الدراسة إذا عولج المرض .

(٢) ثم يبدأ دور الاختصاص النفساني فيبدأ بقياس ذكاء الطفل . وتستخدم لذلك عدة اختبارات لا اختبار واحد لكي تكون النتيجة مؤكدة . ومن هنا يحسن اختياره باختبارات متعددة ثم باختبار فردي كاختبار بينيه . فإذا كان الطفل غيباً أو ضعيف العقل اتضح أن سبب تأخره هو النقص في القدرة العقلية العامة ، ولن نستطيع أن نحول الغبي إلى ذكي ، ولكن العلاج في هذه الحالة يكون أبوجه في فرقة دراسية تناسب مستواه ، فتكون مجموعات من الأطفال المنشابهين في التأخر ونعلمهم تعليماً فردياً Individual teaching أي نعالج كل تلميذ على حدة بقدر الامكان .

(٣) وأخيراً يمكن عن طريق الزائرة الاجتماعية زيارة منزل الطفل الوقوف على جوه وأحواله ودرجة ملامته للدراسة ، وقد وجد بالتجارب أن الطفل المتأخر دراسياً ، إذا كان سليم الجسم والعقل ، فلا بد أن يكمن السبب في البيئة المنزلية . ويكون علاج الظروف المنزلية بإبداء النصح للوالدين وإرشادهم .

أو تقديم المعونة المالية للعائلات الفقيرة ، أو تغيير بيئة الطفل بنقله إلى مكان
أصلح للدراسة إذا كانت الظروف ميسرة لذلك .
وليس من السهل أن توجد «عيادة سيكولوجية» في كل بلدة أو مدرسة ،
ولذلك يجب أن يتعاون النظار والمدرسون والآباء على اكتشاف أسباب
التأخر الدراسي للتلاميذ . ومتى اكتشف السبب اتضح سبيل العلاج .

الباب الخامس

النمو ومراحله

الفصل الثامن عشر - النمو وخصائصه .

الفصل التاسع عشر - مرحلة الطفولة المبكرة .

الفصل العشرون - مرحلة الغلومة .

الفصل الحادى والعشرون - المراهقة والشباب .

النمو هو التغيرات الجسدية والنفسية التي تحدث في الفرد من الولادة إلى الشيخوخة. وتتميز هذه التغيرات بكونها متسلسلة ومتداخلة. وتحدث هذه التغيرات نتيجة لتفاعل العوامل الوراثية والبيئية. وتختلف سرعة وتوقيت هذه التغيرات بين الأفراد. وتعد مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل الهامة في النمو، حيث تحدث فيها التغيرات الجسدية والنفسية الأساسية. وتعد مرحلة الغلومة من المراحل الهامة في النمو، حيث تحدث فيها التغيرات الجسدية والنفسية الأساسية. وتعد مرحلة المراهقة والشباب من المراحل الهامة في النمو، حيث تحدث فيها التغيرات الجسدية والنفسية الأساسية. وتعد مرحلة الشيخوخة من المراحل الهامة في النمو، حيث تحدث فيها التغيرات الجسدية والنفسية الأساسية.

(1) Outline of Educational Psychology by Pincher & others.
p. 30 (1947).

(2) لا علم النفس العام، الدكتور يوسف مراد، ٢٠٠٥ (مئة ١٩٤٤).

أو تقديم المعونة المالية للعائلات الفقيرة، أو منح بيئة الطفل بنقله إلى مكان

أصلح للدراسة إذا كانت الظروف لا تسمح

وليس من السهل أن توجد عيادة ميكولوجية، في كل بلدة أو مدينة.

ولذلك يجب أن يتعاون النظار على التلاميذ في الآباء على اكتشاف أسباب

التأخر الدراسي للتلاميذ. ومن اكتشاف السبب اتضح سبل العلاج.

معالجة نقص غذاء - يشد نهكاً - راحة

في كبد أو قاعاً قهراً - يشد نهكاً - راحة

قد يولد قهراً - يشد نهكاً - راحة

بإشاعة قهراً - يشد نهكاً - راحة

20
48
64
320
3200

الفصل الثامن عشر

النمو وخصائصه

وحدة الكائن الحي وبيئته : يولد الإنسان غير ناضج ، ثم لا يلبث أن ينمو وينضج بالتدرج . ويتوقف النمو على عاملين (١) : أحدهما داخلي والآخر خارجي . فالعامل الداخلي هو خصائص عملية النمو التلقائية وسنشير إليها بعد قليل . أما العامل الخارجي فهو أثر البيئة وظروفها ، ذلك أن البيئة تحدد أنواع التغيرات التي تحدث للكائن الحي وأنواع التعلم ، في حين أن النضج الطبيعي التلقائي يحدد مقدار هذه التغيرات لكل فرد من الأفراد . ولذلك لا يمكن فصل النمو عن البيئة ، بل هما وحدة متشابكة خلال حياة الإنسان . والكائن الحي (٢) يتفاعل مع بيئته في جميع مراتب السلوك . فالكائن وبيئته يكونان وحدة منظمة ، أو نظاماً ديناميكياً متكاملًا يعمل دائماً بطريقة شاملة كلية . وبذلك تتحول الوحدة البيولوجية التي تكون الكائن الحي من حيث هو حيوان إلى وحدة سيكولوجية واجتماعية . وتتجلى هذه الوحدة المتكاملة في شخصية الإنسان المندمج في مجتمع .

(1) Outline of Educational Psychology by Pintner & others.
p. 30 (1947).

(٢) « علم النفس العام » للدكتور يوسف مراد ص ٢٨٥ (سنة ١٩٤٨) .

معنى النمو : يمر الفرد بعملية نمو وتحول حتى يصل إلى التكوين النفسى والجسمى الذى يميز الراشد الناضج . والنمو عبارة عن تغيرات تقدمية تتجه نحو النضج . فهو تغير فى الحجم . إذ يزداد طول الطفل ووزنه كما ينمو ذكاؤه عاما بعد آخر . وهو تغير فى النسبة ، إذ ليس الطفل مصغرا (١) رجل بل إن نسب النمو الجسمى تختلف فى الطفل عنها فى الراشد ، ومن للناحية العقلية يقل التخيل عند الراشد مثلا وتزيد القدرة على التفكير وهكذا . كما أن عملية النمو عملية متصلة مستمرة ولو أن سرعتها ليست مطردة فى كل المراحل ، إذ يزداد النمو فى فترات ويقل فى غيرها ، فهو بطيء فيما بين سن ٦ - ١٢ وبين ١٥ - ١٨ سنة ، سريع فيما عدا ذلك .

أسباب النمو : وترجع التغيرات التى تحدث كنتيجة للنمو (جسميا وعقليا) إلى سببين : الأول ، النضوج التلقائى وهو نمو خصائص موروثه . والثانى ، التعلم إذ يتغير التركيب الجسمى والسلوك بالتعلم والتمرن . والنضج والتعلم عاملان متشابكان (٢) متفاعلان فى عملية النمو . فلكى تنمو خاصية معينة لابد من نضوجها تلقائيا ، ثم تناولها بالتمرن والتعلم فى الوقت الملائم فيتاح لها أن تصل إلى نهاية نموها الطبيعى .

خصائص النمو : (١) ليس النمو مجموعة من التغيرات تتتابع دون نظام أو ترتيب ، وإنما خاضعة لنظام ونمذج معين يخضع له جميع الأطفال

(1) Susan Isaacs : The Nursery Years. P. 12. (1945).

(٢) « النمو النفسى » الامتياز عبد المنعم الملهي ص ٢٦ (سنة ١٩٥١)

العاديين في العمر الواحد تقريبا ، مع عدم إنكار الفروق الفردية . ومع هذا فضعاف العقول (بطيئو النمو) والعباقرة (سريعو النمو) من الأطفال يتبعون في نموهم النموذج العام للأطفال العاديين مع اختلاف في السرعة فقط .

(٢) ينتقل النمو من الاستجابات العامة إلى الجزئية - بمعنى أن الطفل يستجيب في بادئ الأمر استجابة عامة ثم تخصص وتنوع سواء في النمو الحركي أو العقلي . فمن الناحية الحركية يتحرك الوليد أول الأمر بكل جسمه ولا يستطيع حصر الحركة في اليدين إلا بعد فترة ، ولا يستطيع حصر الحركة في يد واحدة إلا بعد ذلك وهكذا . وفي الكلام يبدأ بأصوات عامة ثم تتحد تدريجا ، وفي النهاية تخصص على شكل كلمات . وفي انفعالاته يستجيب بادئ الأمر استجابة ضيق عام أو ارتياح عام ، ثم يتميز الضيق إلى حزن وفرح وغضب وهكذا .

(٣) أن النمو عملية مستمرة - إذ لا تنمو صفة معينة دفعة واحدة بل نجد النمو عملية دائمة متصلة منذ بدء الحمل حتى ينضج الفرد . ولذلك إذا قسمنا النمو إلى مراحل فإنما هو تقسيم اعتباري صرف لغرض الدراسة العملية ليس غير ، وإشارة فقط إلى أن النمو المتصل تغلب عليه في فترة معينة صفات خاصة .

(٤) هناك فروق فردية في سرعة النمو - وهذه الفروق تظل قائمة في مراحل النمو المختلفة . فالأطفال البادئون بنمو سريع يغلب أن يظل نموهم بنفس السرعة ، والأطفال بطيئو النمو يغلب أن يظل نموهم بطيئا . فإذا

أخذنا مثلاً النمو العقلي للأطفال العباقرة نجده سريعاً طوال مراحل نموهم ،
في حين أن ضعف العقول يظلون متخلفين في نموهم عن المستوى العام بل
ويتزايد تخلفهم بترديد العمر .

(٥) لوحظ أن الطفل المتوسط الذكاء (العادي) يكون نموه العام
الجسمي والعقلي الاجتماعي متوسطاً كذلك . في حين أن ضعف العقول
يغلب عليهم قصر القامة وضعف النمو العام . كما أن هناك ارتباط قوى بين
الذكاء العالي والنضج الجنسي المبكر ، وبين الذكاء الضعيف والنضج الجنسي
المتأخر وهكذا طبعاً دون إغفال ما للعوامل المناخية وسائر العوامل البيئية
من أثر لا ينكر .

(٦) كل مرحلة من مراحل النمو تتميز بميزات خاصة . فالسلوك الذي
نعتبره شاذاً بالنسبة لمرحلة لا نعتبره كذلك بالنسبة لغيرها . مثال ذلك
الطفل في سن الرابعة إذا بكى عندما تعترضه مشكلة يعتبر سلوكه هذا عادياً
أما إذا بكى المراهق عندما يواجه نفس المشكلة كان سلوكه هذا شاذاً
وهكذا .

(٧) كل فرد من الأفراد يمر بجميع مراحل النمو على الرغم من أن
الزمن اللازم لاكتمال نمو كل مرحلة يختلف طويلاً وقصراً من فرد إلى
آخر .

النمو عملية مستمرة : أهم ما نلاحظه أن الطفل ينمو ككل من نواحيه
الجسمية والعقلية والاجتماعية ، وأن هذه النواحي كلها متصلة متحدة متفاعلة ،
ولا انفصال فيها بين نمو جسمي وعقلي واجتماعي . إنما هي كلها مزيج
متفاعل ووحدة كاملة كما سنرى . كما أن عملية النمو عملية مستمرة دائمة ،

فالطفل فى نمو دائم فى كل نواحيه ، وحتى بعد أن يصل إلى ما يسمى بسن
« النضوج » ، والرشد نرى أن الراشد يظل ينمو كذلك فالطفل والراشد (١)
ينموان ، والفرق بينهما فى طريقة النمو ، فالراشد يستخدم قدراته المختلفة
ويحصل على خبرات جديدة تجدد من نمو قدراته وتساعد على التقدم أى
تساعد على النمو . ومن هنا يقول « جون ديوى » إن الفرق بين الطفل
العادى والراشد العادى ليس فرقاً بين النمو واللائمو ولكنه فرق فى الطرق
التي يسلكها كل منهما لنموه ، . وما دام النمو (٢) بهذا المعنى عملية مستمرة
دائمة عند الأطفال والراشدين على السواء فمعنى ذلك أن عملية التربية ،
وهدفها النمو لا يجب أن تقتصر على سنى المدرسة بل يجب أن تستمر بعد
تخرج الفرد من المدرسة بصرف النظر عن عمره .

مراحل النمو : وقد اصطلح على تقسيم فترات نمو الطفل من الولادة
إلى سن الرشد إلى « مراحل » . ولكننا نؤكد هنا مرة ثانية أن هذا التقسيم
اغرض الدراسة العلمية وأنه تقسيم اصطلاحى صرف لأن واقع الحياة
النفسية لا يخضع للتقسيم الزمنى فهو وحدة متصلة لا تقبل التجزئة ، وإنما
ذلك تقريبا للأذهان على اعتبار أن كل مرحلة تقابل فترة زمنية من العمر
وتغلب عليها خصائص معينة تميزها عن غيرها من المراحل ورغم
ما بين المراحل من تداخل ورغم استمرار بعض خصائص أية مرحلة إلى

(1) John Dewey : Democracy and Education.

(٢) « أصول التربية » الاستاذ رياض معوض ص ٢٢ (سنة ١٩٤٨) .

المراحل التالية كما تؤكد أن الصفات التي ننسبها إلى مرحلة ما هي صفات عامة تنصب على المتوسط العام لأطفال سن معينة فقد رأينا أن هناك فروق فردية كبيرة بين الأفراد . ونؤكد أخيراً أن الحياة النفسية حياة شاملة ووحدة كاملة لا انفصال فيها بين وجداني واجتماعي وعقلي وإنما هي جميعاً مزيج متفاعل العناصر « ديناميكي » .

بعد أن تؤمن جيداً بما سبق نستطيع أن نقول إن مراحل النمو من الولادة إلى الرشد هي : الطفولة المبكرة ، الغلومة ، المراهقة والشباب . وسنتكلم عن كل من هذه المراحل في الفصول التالية .

الفصل التاسع عشر

مرحلة الطفولة المبكرة

نقصد بالطفولة المبكرة تلك الفترة من ميلاد الطفل حتى نهاية السنة الخامسة من عمره . وتتميز السنتان الأوليان بميزات تجعلنا نخصص دراستها أولاً ، ثم دراسة ميزات نمو السنوات الثلاث التالية ، من سن الثالثة إلى الخامسة :

(أولاً السنتان الأوليان : « سن المهد »)

يقطع الطفل منذ ميلاده حتى نهاية السنة الثانية مراحل طويلة من حيث نموه العقلي والنفسي والجسمي (علماً بأن هذه النواحي كلها من النمو وحدة متفاعلة) . فإذا أخذنا النمو الحسي في هذه الفترة نجد أن الوليد يعتمد بعد ميلاده مباشرة على حاستين فقط هما اللمس والشم ، فهو يتصل بأمه عن طريقهما . أما عن الإبصار فإن الوليد لا يستطيع أن يبصر إلى أبعد من سبعة أقدام قبل الشهر الثالث ، ولا يتم الإدراك البصري الدقيق قبل النصف الأول من السنة الأولى . أما عن السمع فإن الرضيع لا يسمع في الأسابيع الأولى سوى الأصوات المرتفعة ، ثم يتدرج حتى يستطيع بين الشهر الثاني والرابع أن يميز بين الأصوات المختلفة الشدة . ويتأثر بها فيفزع الصوت المفاجيء ويرتاح للصوت الهادئ ، ثم يستطيع بعد الشهر الرابع أن يميز بين أصوات المتصلين به كالأم والأب .

أما عن النمو الحركي فالطفل يقوم بكثير من الحركات منذ ميلاده ثم يزداد نموه الحركي ، على أننا نعود فنؤكّد أن القدرة الحسية ليست منفصلة عن القدرة الحركية ، فالطفل كائن ينمو من جميع النواحي ، ونمو الناحية الحسية مرتبط أشد ارتباطاً بالناحية الحركية ، فالطفل مثلاً يحاول أن يمسك عمداً بالأشياء منذ الشهر الثالث ، ويقوم بحركات عشوائية عدة بكل جسمه ويديه ورجليه . والقدرة على القبض على شيء يدرك بالبصر مرتبط بالقدرة على الربط بين الحس والحركة . وحوالي الشهر الخامس يستطيع أن يرى الشيء فيقبض عليه بيده ، وبستطيع أن يبصر الشيء الذي بيده ، أي يتم لديه التوافق الحسي الحركي . وفي النصف الثاني من السنة الأولى لا يكتفي بالقبض على الشيء بل يقلبه بين يديه . وبانتهاء السنة الأولى يكون قادراً على أن يشارك وهو في مكانه أفراد الأسرة فيدرك ويعبر عن انفعالاته بمختلف الاصوات والمقاطع ويمسك بالأشياء ويفهم التعبيرات الصوتية الخ .

وأهم مظهر للنشاط الحركي يظهر خلال العامين الأولين هو المشي إذ يستطيع في نهاية العام الثاني أن يقف ثم يمشي بمساعدة الغير . والمشى وإن كان تطوراً جسمياً هاماً إلا أنه يؤدي إلى تطور عقلي نفسي كبير . فالمشي استقلال عن الأم وتحور من الارتباط الدائم بها . كما أنه وسيلة لزيادة علمه بالمجتمع عن طريق الكشف والاستطلاع . كما أنه تطور اجتماعي إذ يتيح للطفل المشاركة في نشاط البيئة والاتصال المباشر بالأشياء والأشخاص . وتطور وجداني إذ يشعره يقدر من الاستقلال .

والنمو الإدراكي مرتبط بالنمو الجسمي والحركي . ففي أول الأمر لا يدرك الطفل سوى ما يشمه أو يلمسه ، وعند ما تكتمل وظيفة الأبصار

يكشف الطفل لأول مرة أن الشيء قد يبقى موجوداً دون أن يكون في متناول لمسه أو شمه ، فهو يبكي إن سارت عنه الأم ويصمت إن رآها قادمة . وهكذا يتم نموه الإدراكي جنباً إلى جنب بزيادة التوافق الجسمي الحركي ، ثم تزداد معرفته كثيراً عن طريق المشي الذي يساعده على فحص الأشياء والأشخاص . وعند ما يكتسب القدرة اللغوية يستطيع أن يوجه الأسئلة فيزداد نموه الإدراكي وهكذا . فالنمو إذن وحده وليس النمو الحسي منفصلاً عن الحركي أو الإدراكي ، فالشكل وحدة والنمو عملية واحدة مستمرة .

وهناك ظاهرة أخرى هامة في هذه المرحلة وهي التسنين ، وقد تظهر بشاؤها في النصف الثاني من العام الأول ، وبظهورها تزداد خبرات الطفل فيتذوق بها أطعمة جديدة ويكتشف بها الأشياء ويعض بها انتقاماً الخ .

والفطام حادث هام خطير يحدث في حياة الطفل في نهاية عامه الأول ، إذ ينتقل إلى ساعات جديدة : فمن الرضاعة من لبن الأم ذى الطعم الواحد والسيولة والحرارة المعبنة . إلى طعام يحتاج إلى مضغ بالأسنان ثم بلع . ومن إحساس يحضن الأم إلى عملية جافة بعيدة عن حضنها . والفطام منع للثدي ، وبالتالي كان منعاً للحب ، لذلك يجب النظر إلى الفطام على أنه عملية خطيرة في حياة الطفل ، ويجب أن يتم بالتدريج ولا يتم فجائياً بأي حال من الأحوال . وفي الوقت نفسه لا يجب أن تؤخر فطام الطفل كثيراً عن المعتاد ، لأن تأخيره يؤدي إلى تثبيت عادات الطفولة ، بحيث قد تظهر في حياته المقبلة وهو راشد .

أما عن النمو الانهعالي في الشهور الأولى من حياة الرضيع فإننا

لا نكاد نميز سوى « تهبجاً عاماً » ، لا تتبين فيه انفعالا بالذات . وكلها كبر تميزت الانفعالات بالتدرج تم أخذت في التنوع والتزايد . ففي سن ثلاثة شهور نميز الارباح والضيق ، أما في سن ستة شهور فميز إلى جانبها الغضب والخوف والنقرز الخ .

والنمو اللغوى تدريجى كذلك ، فالصراخ عند الوليد وسيلة التعبير عن الألم ، ثم يبدأ بإخراج أصوات عشوائية ، فأصوات مقصودة ، إلى أن يبدأ في تقليد نطق الكبار في بداية السنة الثانية حتى يستطيع الكلام بالتدرج . ويتوقف الكلام على أجهزة المنطق (الحلق ، الأسنان ، اللسان ، الأنف ، الحنجرة الخ) ولكنه مع ذلك يتوقف على الذكاء والقدرات الإدراكية لأن الكلمة صوت دال على فكرة ، والفكرة تحتاج إلى قدر من النمو العقلى لإدراكها . أما عن النمو الاجتماعى فأول علاقة اجتماعية فى حياة الطفل هى علاقته بأمه ، وحتى بعد الفطام والمشى واستقلاله عنها نوعاً ما تظل محور آماله . لذا يتوقف أسلوب الطفل فى التعامل الاجتماعى على موقف الأم منه فى هذه الفترة ، وهى التى تقدم له أول نموذج للنظام والقانون . ويأتى دور الأب بعد الأم أهمية فى هذه الفترة .

واجب الوالدين إذن فى هذه المرحلة البدء بتغذيته تغذية طبيعية عن طريق ثدى الأم فيشعر الطفل بالأمن فضلاً عن أن لبن الأم لا تعادله أى تغذية صناعية ، وبعد بضعة شهور تساعد الرضاعة الطبيعية تدريجاً بتغذية أخرى مناسبة مكمله . ويجب ألا يؤخر الآباء فطام الطفل عن مواعده الطبيعى (من تسعة شهور إلى سنة) حتى لا تثبت عادات الطفولة ، ولكن

براعى أن يكون الفطام تدريجياً لا فجائياً . كذلك يجب تعويد الطفل العادات السليمة في الأكل والإخراج .

(ثانياً) « فترة الحضانة » : من سن الثالثة إلى الخامسة

هذه الفترة التي تبدأ بانتهاء السنة الثانية وتستمر حتى نهاية الخامسة أو السادسة تعتبر من أشد الفترات وأحرجها في حياة الطفل لدرجة أن البعض يسميها « أزمة الحضانة » : « أزمة » لأن الطفل في هذه الفترة عنيف الانفعالات شديد التأثير والحساسية ، ويبدأ فيها أول صراع نفسى في حياته و « الحضانة » ، لأن هذه الفترة يلحق فيها بعض الوالدين أطفالهم بفصول الحضانة Nurseries لكي ينمون نمواً وجدانياً سليماً في وسط اجتماعى سليم يتكون من عدد وفير من الأطنال في مجتمع أوسع من مجتمع الأسرة المحدود .

منذ بدء السنة الثالثة من حياة الطفل تجده قادراً على المشى والكلام بادئاً بكسب مهارات حقيقية في المشى والجري والقفز والتسلق والقذف بالأشياء والتوازن . وهو يأتى كل ذلك دون حاجة إلى تعليمه إياها . وتزداد قدراته على التحكم في أطرافه وضبط عضلاته . ويميل إلى مختلف أشكال النشاط اليدوى مثل لضم الخرز والنسيج على نطاق واسع وتركيب العرائس واللعب بالطين والصلصال والورق . كما يستطيع أن يقضى بعض حاجاته دون تدخل الكبار كلبس الحذاء .

أما عن النمو الحسى والعقلى فيزداد بالتدريج دقة إدراك الحجم والشكل واللون والمساحة . ويزداد ولع الطفل بمزاولة مهاراته الإدراكية الجديدة فيمزج الألوان ويكون الاشكال . وتكون عملياته النفسية منحصرة فى انفعالاته وتخيله . ويبقى تفكيره حتى سن الخامسة أو السادسة أقرب إلى التخيل منه إلى التفكير المنطقى فالتخيل يشغل جزءاً كبيراً جداً من النشاط العقلى للأطفال فى هذه المرحلة ، لدرجة أن التمييز بين الوهم والواقع يكاد يكون أمراً صعباً على أطفال الثالثة أو الرابعة . فقد يحلم الطفل حلماً ويتخيل أنه صحيح . ومن هنا يتضح لنا أن أكاذيب الأطفال فى هذه الفترة ليست أكاذيب بالمعنى المفهوم ، ولكنها تخيلات وأحلام يقظة يراها الطفل أحياناً حقائق واقعة . ولذلك يغلب عليهم فى هذه الفترة ، اللعب الإيهامى ، Make believe play ، فهو يتخيل نفسه ممتطياً جواداً أثناء جره للعصا ، أو راكباً طائراً يقودها بمهارة وماهى إلا كرسى . أما عن تفكير الطفل فى هذه المرحلة فيكون عملياً صرفاً ، يهدف إلى خدمة أغراضه وتحقيق رغباته الخاصة ، كما أنه فى المستوى الحسى ، أى يعتمد على الصور الحسية أكثر من اعتماده على المعانى المجردة . وتزداد عنده الرغبة فى الاستطلاع ، فينهال علينا بالأسئلة مستفسراً عن شتى نواحي الحياة، وعلينا أن نجيبه باختصار .

ويزداد النمو اللغوى للطفل فى هذه المرحلة زيادة كبيرة . فبينما يكون عدد مفردات الطفل اللغوية فى نهاية السنة الثانية حوالى ٢٧٢ كلمة ، إذ بها تصل فى نهاية السنة الخامسة إلى مايقرب من ٢٥٠٠ كلمة . ولذلك سميت تلك الفترة (فترة ما قبل المدرسة ، أو فترة الحضانه) بالعصر الذهبى للغة فى حياة الفرد .

النمو الانفعالي : تبلغ حدة الانفعالات أقصاها عند نهاية السنة الثالثة

تقريباً ، ولذلك أشرنا إلى تسمية هذه الفترة (من الثالثة إلى الخامسة)
« بأزمة الحضنة » ، فكل انفعال يشعر به الطفل يكون قويا حاداً بشكل لم
يعهده من قبل ولن يعهده من بعد في مراحل (١) الطفولة . ومن هذه
الانفعالات حنقه على التضيق المفروض عليه ، خوفه الوهمي أو الحقيقي ،
نوبات الفزع التي تنتابه ليلاً ، حبه الشديد لأمه وغيرته عليها حتى من أبيه
وإخوته الخ . وتتميز حياته الانفعالية بالتقلب الفجائي من الضحك إلى البكاء
ومن الحنو إلى العدوان وهكذا . وليس بوسعنا أن ننظم دوافعه أو يضبطها
فسلوكة مفكك أهوج متقلب . ولعل السبب في حدة انفعالاته وأزمته
النفسية هو شعوره بأنه لم يعد موضع الرعاية كما كان في السنتين الأوليين
وخصوصاً إذا استقبلت الأسرة وليداً جديداً تنتقل إليه الرعاية . وكذلك
بسبب بدء الصراع النفسي في حياة الطفل في هذه الفترة بسبب حبه لأمه
وخشيته من فقدانها وخوفه من تخليها عنه ، والحنق عليها عندما توجه اهتمامها
لغيره ، مما يسبب له صراعا نفسياً عنيفاً .

النمو الاجتماعي : يتوقف شعور الطفل نحو والديه وعلاقته (٢) بهما

على نوع المعاملة التي يلقاها منهما ، فإن كانت الأم تحنو على الطفل حنواً
بالغاً يشوبه القلق كان ذلك مدعاة لبذر بذور القلق في نفسه ،

(١) هناك مرحلة أخرى بعد الطفولة تشبه هذه المرحلة في حدة انفعالاتها مما يجعلنا

نطلق عليها فترة « أزمة » في حياة الفرد ، وتلك هي « أزمة المراهقة » .

(٢) راجع « النمو النفسي » للاستاذ عبد المنعم الميحيى ص ١٠٧ وما بعدها .

وإن كانت تقتر عليه العطف فقد الثقة والأمان .

ولذلك فالحب الكفيل بإشاعة الأمن في نفس الطفل هو الحب الثابت المتزن ، فهذا يطبع علاقات الطفل الاجتماعية بطابع الثقة ، كما أن علاقة الطفل بإخوته لها أكبر الأثر في تشكيل حياته المقبلة وفي تعيين نوع شخصيته : فإن تضامنوا معه نشأ سليم الوجدان سليم النمو ، وإن كانت المنافسة حادة ثارت الغيرة في نفسه وأثرت على « أسلوب حياته » في المستقبل . لذلك يعطى أنصار « مدرسة التحليل النفسي » وعلى رأسها فرويد Freud أدلر Adler ، أهمية كبيرة جداً لهذه المرحلة ، ويعتبرونها أساس سلامة الطفل العقلية في مستقبل حياته ، وأساس تكوين « أسلوب الحياة » الذي سيطبع حياته المقبلة .

نهاية المرحلة أو نهاية الأزمة : يصبح الطفل في نهاية السنة الخامسة أكثر استقراراً في حياته الانفعالية ، وتصبح علاقاته الاجتماعية أكثر رزانة واستقراراً ، ويتحرر من التبعية الكلية للكبار ، ويدخل في المرحلة التالية من النمو . والسبب في هذا الاستقرار هو اتساع دائرة معارفه واتصالاته ، فتجد ميول العدوان والتنافس منصرفاً لها خارج أفراد الأسرة وتوجه نحو أفراد جماعات أخرى في اللعب ، فتقل حدتها ، وتترقى علاقاته الاجتماعية .

واجبنا إذن في هذه الفترة : أن نحاول أن ندمج الطفل في « مدارس الحضانة » ، Nurseries إن كانت الظروف مهيأة لذلك . فهي ليست مدارس بالمعنى المعروف ، بل بيئة ينمو فيها الطفل نمواً جسمياً وعقلياً

واجتماعيا سليما ، في حدائقها المشمسة ، ولعبها التربوية المفيدة ، وأناشيدها وقصصها وجولاتها المحلية المفيدة ، بإشراف مربية مستنيرة ، وبرعاية طبيب يفحصه يوميا . وأهم ما في الأمر أن اتساع دائرة علاقات الطفل الاجتماعية وسط عدد كبير من الأطفال يفوق كثيرا ما في الأسرة يخفف من حدة انفعالاته وروحه العدوانية والتنافسية مع إخوته بالمنزل ، فيخرج من « أزمة الحضانة ، سليم النفس والعقل ، بعيداً عن العقد النفسية ، ويدخل بسلامة إلى مرحلة النمو التالية التي يمكن أن نسميها مرحلة الطفولة أو « مرحلة الغلومة » .

كذلك يجب أن نراعي معاملة الطفل معاملة تتصف بالثبات والاتزان ، فلا يجوز مثلاً أن نظهر له الرضا على عمل من الأعمال في مرة من المرات ثم نظهر له الغضب على نفس العمل في ظرف آخر ، وبذلك نساعد على الاستقرار النفسي وتكوين « القيم الأخلاقية » .

كما يجب علينا ألا نظهر أمامه تمييزاً لأحد إخوته عليه ، بل نعاملهم على قدم المساواة .

الفصل العشرون

مرحلة الغلومة

(من سن ٦ إلى البلوغ)

بعد أن يبارح الطفل السنة الخامسة من عمره يبدأ مرحلة استقرار وهدوء . ولذلك تسمى هذه المرحلة أحياناً بمرحلة « الطفولة المتأخرة » ، أو « الطفولة الهادئة » ، أو « مرحلة الغلومة » ، التي يصبح فيها الطفل غلاماً . وهذه المرحلة تعادل من الناحيتين التعليمية مرحلة رياض الأطفال . (من سن ٥ أو ٦ إلى ٨) ثم مرحلة المدرسة الابتدائية (من سن ٨ إلى سن ١٢) .

النمو الحسى : تزداد حساسية الأطفال اللبسية في هذه المرحلة إزدياداً كبيراً جداً قد تبلغ حساسية الراشد فيها ، كما تنمو سائر حواسهم السمعية والبصرية ولكن بدرجة أقل . أما عن النمو الحركى فإن الطفل في سن السادسة تكون قد تمت له السيطرة على العضلات الكبرى كالأذرع والسيقان الخ ، في حين أن السيطرة على العضلات الدقيقة كالأصابع وغيرها لا تظهر بوضوح قبل سن الثامنة . لذلك لا يجب أن نطلب من الطفل الأعمال الدقيقة في أول الأمر ، أو الكتابة الدقيقة إلا بعد أن يتم للطفل السيطرة على عضلاته الدقيقة .

النمو العقلى : نقبين من اختبارات الذكاء المختلفة أن إدراك الطفل لما

بين الأشياء المحسوسة من فروق أسهل من إدراكه لما بينها من أوجه الشبه ، ولكنه لا يستطيع إدراك الفروق الدقيقة إلا في وقت متأخر . ثم في أواخر هذه المرحلة يستطيع أن يستخلص ما بين الأشياء من أوجه الشبه إلى أن يستطيع أن يدرك المعنويات إلى جانب إدراك المحسوسات ، ويدرك العلاقة بين الأشياء ، وهو ما يبدأ في أواخر هذه المرحلة ويتم نضجه في مرحلة المراهقة . أما من حيث الانتباه فالطفل أقل قدرة على الانتباه الإداري من الطفل الكبير والراشد سواء من حيث مدى الانتباه أو مدته . وتنمو هذه القدرة نمواً تدريجياً مع نمو قدرته على التنظيم العقلي والسلوكي . لذلك يجب أن نراعى لأطفال السادسة أو السابعة بساطة المادة وقلتها . كما أن الطفل في سن السادسة أو السابعة يصعب عليه تركيز انتباهه لشيء واحد فترة طويلة ، وهذه الفترة تطول أو تقصر تبعاً لاهتمام الطفل بالعمل . لذلك يجب أن نوجه همنا إلى الأشياء التي تثير اهتمام الطفل . كذلك يجب في دروس رياض الأطفال والمدارس الابتدائية أن تكون مشيرة لاهتمام التلاميذ ومتصلة بحاجاتهم النفسية . ثم تزايد القدرة على الانتباه الإداري فيما بين السابعة والحادية عشرة لذلك يجب أن يحرص الطفل في سن العاشرة على تثبيت انتباهه بمجهود إداري متصل . كما يجب أن نلاحظ أن الطفل إذا واصل عملاً دون أن يكون مهتماً يصيبه الملل . كما أن التعب يعتريه إذا طالت مدة الدروس التي تحتاج إلى توتر عضلات العين والأصابع كدروس الحساب أو الكتابة (كما في دروس الإنشاء) . أما عن قدرات التذكر فإنها تنمو نمواً كبيراً جداً في هذه المرحلة . وقدرة الطفل على التذكر تزداد مع العمر من حيث استيعاب أكبر عدد ممكن من

من العناصر ، ومن حيث الاحتفاظ بالمعلومات أطول مدة ممكنة . وقدرة
الطفل على التذكر المنطقي في سن العاشرة أقوى من قدرته على التذكر الآلى ،
ولذلك يجب أن تكون الدروس المعطاة له ليحفظها ذات معنى ومرتبطة
بنواحي اهتمامه .

أما عن التخيل في هذه المرحلة فلدى الطفل منه القدرة على التخيل
الاسترجاعى ، أى يقتصر على استرجاع صور واقعية حقيقية . كما تظهر لديه
القدرة على التخيل « الإبداعى » ، وهو القدرة على تركيب أو إبداع صور
لا توجد في الواقع . ويجب أن تستغل هذه القدرة في المدارس الابتدائية
فنستخدمها في النشاط الفنى والرياضى والعمل كفلاحة البساتين والأشغال
اليديوية الخ . أما عن قدرات التفكير فإن الطفل دون السابعة يستطيع أن
يدرك العلاقات في أبسط صورها ، وكلما نما كلما زادت قدرته في
هذه الناحية .

النمو الوجدانى : الطفل بعد سن الخامسة يبدأ في توجيه طاقته الوجدانية
إلى خارج أفراد الأسرة ، وإلى الاهتمام بالعالم الخارجى . ولذلك يتصف
سلوكه في هذه المرحلة باليسر والسلامة والهدوء ، وذلك لأن الطفل خلال
هذه الفترة يستطيع — عن طريق التربية والتعليم — أن « يكبت »
الزغبات غير المرغوب فيها ، وأن « يتسامى » برغباته التى لا يقرها المجتمع
وتحويلها من هدف محظور إلى هدف مقبول . مثال ذلك أنه يلعب بالرمل
أو الصلصال بدلا من اللعب بافرازاته أو أعضائه التناسلية ، ويمزق الأوراق
بدلا من عض إخوته ومقاتلتهم الخ . ويشعر الطفل في هذه المرحلة بالأمن
والثقة نظرًا لتوزيع طاقته الوجدانية من بيئة المنزل المحدودة إلى بيئة أوسع

تشمل المعلمين وزملاء الدراسة وزملاء اللعب . وباتساع حياته الاجتماعية ،
ولذلك يبدأ الطفل في فهم « القيم الأخلاقية » ، في هذه المرحلة .

نهاية المرحلة : لا تنتهى هذه المرحلة فجأة بالدخول إلى البلوغ الجسمي بل يكون الانتقال تدريجياً . فنلاحظ على الأطفال قبل نهاية الفترة - أى منذ سن العاشرة تقريباً - تغيرات وجدانية هي بمثابة انتقال إلى الفترة التالية وهي فترة « المراهقة » . وقيل « المراهقة » - التى تبدأ بانبثاق الوظائف الجنسية وما يصاحبها من تغيرات - نجد فترة ينفر فيها الولد من البنت ، والبنت من الولد . فالزمالة بين الولد والبنت عادية في سن الثامنة ، أما في سن الحادية عشرة فيجد كل منهما حرجاً في مصاحبة الآخر . كما تمتاز الفترة قبيل المراهقة « بنشاط زائد » عند كل من البنين والبنات . وتفيد هذه الدفعة من النشاط « قبيل البلوغ » ، في تعبئة مواهب الطفل العقلية والفنية وقدراته الجسمية وأمانيه الوجدانية ، ولهذا تتضح في هذه للفترة « الفروق الفردية » ، ونستطيع أن نتيين بؤادر التفوق في الاستعدادات المختلفة . كذلك يبدأ الطفل قبيل البلوغ فى التحرر من الصفات الوجدانية للطفولة ، ويزداد شعوره بالمسؤولية والاستقلال ، ويشعر بحاجته إلى أن يعترف به كراشد ويتخلى عن أمور طفلية فيقبل ألا يصاحب أمه مثلاً فى زياراتها ، ويرغب فى التنزه مع أقرانه بدلاً من أفراد الأسرة . أى يتحرر من التبعية الطفلية ، على أنه فى قرارة نفسه يود الاستمتاع بالتبعية الطفلية ، ولذلك تبدأ مرحلة صراع نفسى جديدة تمهد للأزمة المقبلة « أزمة المراهقة » .

واجبنا إزاء هذه المرحلة استخدام طريقة التعليم باللعب واتباع طرق عملية « كطريقة المشروع ، وإشباع ميل الطفل إلى الاقتناء بتكوين متحف بالمدرسة

يتألف مما يجمعه التلاميذ بأنفسهم . وتكوين جماعات الكشف ، لأن الأطفال في هذه المرحلة ميالون إلى تكوين عصابات . كما يجب الإكثار من وسائل الإيضاح الحسية في الدروس لميل الأطفال إلى إدراك المحسوسات عن المغنويات في هذه المرحلة ، ولا يجب أن نستغل زيادة قدراتهم على التذكر في هذه الفترة لحفظ أشياء لا يدركونها بل نستغلها في إدراك الحقائق الجديدة وربطها بالحقائق السابقة حتى تكون وحدة متماسكة . ونظراً لشدة قابلية الأطفال في هذه المرحلة إلى الاستهواء ، يجب أن يكون المدرس قدوة حسنة . كما يمكن استغلال ميل بعض الأطفال إلى الزعامة في هذه المرحلة لإدخال نظام الحكم الذاتي ، بطريقة أولية تمهد لإدخاله بشكل جدى في مرحلة المراهقة (التعليم الثانوى) فنشركهم في الإشراف على المكتبة والمتحف والجماعات المدرسية الخ . فيتعودون تحمل المسؤولية . وأخيراً يجب أن نهيء جو المدرسة بحيث يتم الانتقال التدريجى من المنزل إلى المدرسة . إذ يتوقف على ذلك تكوين عاطفته الأولى عن حياة المدرسة ، إما حب نحوها أو كراهية لها . لذا يجب أن نراعى في السنة الأولى الابتدائية ألا نحد كثيراً من حريته ، وأن تكون الدروس قليلة العدد ، والمناهج عامة بها الكثير من الأشغال اليدوية والألعاب والأناشيد . والإكثار من وجود التلاميذ في الهواء الطلق ، وعدم القسوة في المعاملة بل معاملتهم بالحنو والمحبة .

الفصل الحادى والعشرون

المراهقة والشباب

بدء مرحلة المراهقة ومميزاتها : رأينا أن مرحلة الغلومة أو الطفولة الهادئة ، تمتاز بالاتزان الوجدانى ، مما يوفر للطفل فرصة طيبة للنشاط والتحصيل الدراسى والاتصال الاجتماعى الناجح . ثم يحدث البلوغ حوالى سن الرابعة عشرة للبنين والثالثة عشرة للبنات فى المتوسط ، فنحدث معه تغيرات جسمية عنيفة ، إذ يزيد الطول والوزن زيادة كبيرة ، ويكثر نمو الشعر ، ويتضخم الصوت عند البنين ، وتنمو الثديان عند البنات ، وتنشط الغدد التناسلية مع نمو فى حجم الأعضاء التناسلية . وتكون التغيرات الجسمية فى أعضاء الجسم غير متناسبة أول الأمر ، فيوجد انتباه الفرد إلى جسمه ويشعر فى تأمله وينتابه القلق . ثم تتبدل تبعاً لذلك حياته الوجدانية فتحدث له الانفعالات عنيفة متقلبة ، وحساسية زائدة ، وشعور بالخل ، وتظهر عليه عواطف جديدة كالحب والوطنية والتدين . ويكتشف عالماً جديداً غير العالم الخارجى . وقد ينطوى على نفسه أو يندفع إلى الحياة الاجتماعية من وقت إلى آخر ليرى نفسه من القلق . وتنتاب المراهق آلام نفسية إذ تلح عليه رغبات جارفة ، ويضايقه تعارض إرادته مع إرادة المجتمع ، لذلك تعتبر هذه المرحلة « أزمة » من أزمات النمو تؤدى فيما بعد إلى الدخول فى حياة جديدة واكتمال النمو « الشباب » . ويزداد النمو العقلى

إذ يتم في هذا الدور نمو الذكاء، ويشتد الخيال ويتجه اتجاهات واضحة نحو الرسم أو النحت أو الكتابة الأدبية أو الموسيقى أو الشعر. وينتقل تدريجياً من التفكير في المحسوسات الواقعية إلى التفكير في المعنويات والأفكار المجردة. ويزيد ميله إلى البحث والإطلاع والسفر ومعرفة أحوال الشعوب. كذلك تظهر في هذه المرحلة الغروق الفردية بين الأفراد بشكل واضح في الميول والاستعدادات العقلية الخاصة، ففي الأعمال المدرسية مثلاً تظهر الميول اللغوية والرياضية والعلمية والعملية والفنية الخ.

ومن مميزات مرحلة المراهقة ميل المراهقين إلى كتابة مذكرات خاصة يخطونها بالسرية، وهي وسيلة من وسائل التنفيس عن رغباتهم، وهذه المذكرات تدل على حرارة انفعالات المراهق، وعنف غضبه، وخاوفه، وسخطه على المجتمع، ورقة عاطفته، وشدة حساسيته لأقل الأسباب ويفضل المراهق القصة العاطفية على قصص المغامرات.

كذلك ينتاب المراهق عادة شعور بالتمرد إذ يغيبه عجزه عن تحقيق آماله الواسعة ومشروعاته الضخمة. وهو لا يرى أن هذا العجز راجعاً إلى قلة قدراته، وإنما يرجعها إلى عقبات تضعها الأسرة أو المجتمع في طريقه. وهذا التمرد قد يؤدي إلى عواقب سيئة، ولكنه في النهاية يؤدي إلى النضج واكتمال النمو النفسي. وقد يكون التمرد على الأسرة، أو المدرسة، أو التقاليد، أو المجتمع، وأحياناً على الإنسانية بأسرها، بل وقد يتمرد أحياناً على نفسه بالانتحار. ويجب أن يراعى المدرس جيداً نفسية المراهق ولا يتجاهلها فالمراهق معتز بذاته، شديد الحساسية للنقد، زائد الاهتمام بشخصيته وتأكيده ذاته.

وفي هذه المرحلة تتم يقظة الشخصية عامة وتزدهر القوى النفسية المختلفة كحب الاستطلاع والنشاط الاجتماعي ، إما لخدمة الإنسانية ، أو ينحرف البعض إلى الاندراج في سلك العصابات الإجرامية ، أو يقظة دينية عامة وروح تأملية وعبادة وكفاح في سبيل الله .

ورغم تشابه نفسية الفتاة والفتى في هذه المرحلة إلا أن هناك فروق جوهرية بين الجنسين خصوصاً في التغيرات الجسمية وما ينجم عنها من آثار نفسية ، فأول ما يوجه انتباه الفتاة في المراهقة الحيض (العادة الشهرية) فتستولي عليها الدهشة ، خصوصاً إذا لم تكن الأم قد هيأت ذهنها لذلك . ويصحب الحيض قلق شديد ومحاولات كبت عنيفة ومخاوف شديدة ، كما أن نمو القامة وبروز الصدر يؤدي إلى انفعالات متناقضة : قلق من ناحية وزهو من ناحية أخرى ، وتبدأ في استكشاف أجزاء جسمها باللمس والإبصار . ويكون لدى الفتاة حماس ديني في هذه المرحلة لرغبتها في الأمن ، وخوفها من عنف رغباتها الجنسية فتلجأ إلى هذا الحماس الديني .

نهاية الأزمة والدخول في دور الشباب : تنتهي أزمة المراهقة من ناحية

التحولات الجسمية والعقلية حوالي سن الثانية عشرة حين يتم نضج الأعضاء التناسلية وحين يبلغ الذكاء منهاه . ولكن الاضطرابات الوجدانية قد تستمر إلى سن العشرين . وطبيعي أن هناك فروق كبيرة بين الأفراد في هذا الشأن تبعاً لاختلاف استعداداتهم . وتكوينهم المزاجي ، وظروف البيئة . ولا تنتهي الأزمة على نحو فجائي ، بل يعود الاتزان الوجداني بالتدريج ، فيدخل المراهق في مرحلة الرشد والشباب : إذ تستقر النفس ، وتهدأ حدة الانفعالات ، ويقل الخيال ، وتقل التصرفات الهوجاء ، ويتقبل الأمور في

هدوء ، ويبدأ في التفكير في الأشياء تفكيراً موضعياً ، ويحكم حكماً متزنًا ، ويتحرر بالتدريج من التأمل الذاتي ، وبعبارة أخرى ينتقل المراهق من مرحلة المراهقة إلى الرشد الذي أول مراحل الشباب . وهذا الانتقال في جوهره انتقال من غمار الحياة الداخلية إلى الحياة الخارجية ، فيرى نفسه على حقيقتها ويرى العالم على حقيقته . وباختصار يبدأ « الرشد » في الناحية الوجدانية بقلة الانفعالات نسبياً ، وفي الناحية العقلية بظهور التفكير الموضوعي والتكيف الواقع ، وفي الناحية الاجتماعية بالانتقال من الاهتمام بالذات إلى التوافق مع المجتمع . وحينذاك نقول إن الشخص قد اجتاز « الأزمة » ودخل دور الرشد .

واجبنا التربوي إزاء مرحلة المراهقة — استغلال ميل المراهق الشديد إلى الاستطلاع بتوجيهه إلى البحث العلمي يقوم به بنفسه ، ومن خير الطرق لذلك « طريقة دالتون » التي تعودده البحث والمسئولية وتنظيم الوقت . كذلك يجب الامتناع عن العقاب البدني ، فالمراهق يعتقد أنه رجل مسئول . وتعويدهم « الحكم الذاتي » فينظموا أمور أنفسهم ، وتلجأ بعض المدارس إلى إنشاء « مجالس الطلبة » الذي يكون من مندوبين عن الفصول ومهمته بحث نواحي النشاط الاجتماعي والرياضي وإصدار الأحكام على الطلبة والفصل في رغباتهم . وأخيراً وجوب مراعاة نفسية المراهق عند معاملته وعدم تجاهلها بأي حال من الأحوال ، فقد يفشل المدرس الذي يتجاهل هذه الحقيقة .

فهرس

الباب الأول : علم النفس ، موضوعه ومباحثه

صفحة

الفصل الأول - تطور الدراسات النفسية :

٧

علم النفس القديم . علم النفس الحديث . علم النفس
والظواهر الاجتماعية . تعريف علم النفس .

الفصل الثاني - مباحث علم النفس :

١٦

أهداف علم النفس . فروع علم النفس . علم النفس
التربوي . أهمية علم النفس التربوي للمدرس .

الفصل الثالث - طرق البحث السيكولوجي :

٢٦

عرض عام لطرق البحث . الملاحظة الطبيعية .
التجريب . الطريقة التتبعية . الطرق الإحصائية .
طريقة التأمل الباطني . قواعد أخرى للبحث .

الفصل الرابع - مدارس علم النفس :

٣٨

المقصود بمدارس علم النفس . نشأة مدارس علم النفس .
مدارس علم النفس المعاصرة . تلاقى وجهات النظر .

الباب الثانى : الدوافع النفسية

صفحة

٤٧ الفصل الخامس — النظريات المختلفة للدوافع النفسية .

النظريات الغرضية والغرائز . مدرسة التحليل النفسى .

مدرسة السلوكيين . أحدث الاتجاهات لتفسير

السلوك . النظرية الديناميكية للسلوك .

٥٨ الفصل السادس — نظرية الغرائز :

الغرائز . تعديل الغرائز . الميول الفطرية العامة .

« القلب » التسميى أو الإغلاء . الإبدال .

الاستعدادات الفطرية والتربية . الحاجات النفسية .

نقد نظرية الغرائز .

٧٥ الفصل السابع — اتجاه حديث لتفسير السلوك .

نظرية الدوافع الديناميكية . الدوافع الفسيولوجية .

الجوع . الدافع الجنسى ، العطش ، دوافع فسيولوجية

أخرى . الدوافع الاجتماعية : الاجتماع ، التملك ،

السيطرة ، المقاتلة . الدوافع الشخصية : الميول

والاتجاهات . موازنة بين نظرية الغرائز ونظرية

الدوافع الديناميكية .

منحة

٩٧ الفصل الثامن — الدوافع النفسية والتربية :

أهم اتجاهات التربية الحديثة . مدى اتفاق نظريات
الدوافع النفسية مع اتجاهات التربية الحديثة . كيفية
تكوين الاتجاهات . الاتجاهات المرغوب فيها .
الاتجاهات غير المرغوب فيها . الميول النافعة .

الباب الثالث : التعلم

١٠٥ الفصل التاسع -- التعلم كتعديل للخبرة :

التعلم والمعلم . التعلم والنواحي المعرفية والانفعالية
والعملية ، التعلم كتعديل للخبرة . تعريف التعلم .
التعلم والنمو . مصاحبات التعلم .

١١١ الفصل العاشر — نظريات التعلم :

التعلم الشرطي . تجارب بافلوف . تجارب واطسون .
التعليق على نظرية التعلم الشرطي . التعلم بالمحاولة
والخطأ . تجارب على الفيران . تجارب على القطط .
تفسير ثورنديك للتعلم . قوانين ثورنديك . التعليق على
تجارب ثورنديك ونظريته في التعلم . التعلم بالاستبصار
(نظرية الجشطالت) . تجارب كهالر . كيف نتعلم ؟ .
المعلم في حاجة إلى نظرية صحيحة في التعلم .

صفحة

✓ الفصل الحادى عشر - التعلم والتفكير : ١٢٩

التعلم والتفكير . خطوات التفكير العلى .

✓ الفصل الثانى عشر - كسب المهارات وانتقال أثر التدريب : ١٣٣

كسب المهارات . المهارات الحركية . المهارات اللفظية . تكوين العادات . منحى تعلم المهارات . انتقال أثر التدريب . معناه . تجارب لدراسته . الآراء المختلفة فى انتقال أثر التدريب . نظرية التدريب الشكلى . انتقال التدريب لتشابه العناصر . انتقال التدريب عن طريق التعميم . أثر الدراسات الحديثة فى انتقال التدريب على نظريات التربية ،

الباب الرابع : سيكولوجية الفروق الفردية

✓ الفصل الثالث عشر - الشخصية : ١٤٣

كلمة عامة . تعريف الشخصية . مكونات الشخصية . النواحي العقلية المعرفية . النواحي المزاجية . النواحي الخلقية . تكامل الشخصية .

✓✓ الفصل الرابع عشر - الذكاء : ١٥٣

الفروق الفردية فى الذكاء . طبيعة الذكاء .

نظرية سيبرمان . نمو الذكاء . الذكاء والتعلم .
تاريخ قياس الذكاء . اختبارات بينيه . العمر
العقلي . نسبة الذكاء . أنواع اختبارات الذكاء .
فوائد قياس الذكاء .

✓ الفصل الخامس عشر - القدرات العقلية الخاصة : ١٦٧

قدرات الذاكرة . قدرات التفكير . القدرات
الإدراكية . القدرات اللفظية . القدرات
الميكانيكية . القدرات الموسيقية . قدرات
التوافق الحركي ، قدرات التصور البصري
المكاني . أهمية قياس القدرات الخاصة .

✓ الفصل السادس عشر - الفروق الفردية والانتفاع بها في المدرسة : ١٧١

الفروق الفردية في القدرات العقلية . الفروق
المزاجية . الفروق الاجتماعية .

✓ الفصل السابع عشر - التأخر الدراسي : ١٧٥

معنى التأخر الدراسي . أسباب التأخر الدراسي
علاج التأخر الدراسي

الباب الخامس - النمو ومراحله

✓ الفصل الثامن عشر - النمو وخصائصه : ١٨٣

وحدة الكائن الحي وبيئته . أسباب النمو .

صفحة

خصائص النمو . النمو عملية مستمرة . مراحل النمو .

١٨٩ الفصل التاسع عشر - مرحلة الطفولة المبكرة :

أولاً - السنتان الأوليان : النمو الحسي . النمو

الحركي . النمو الإدراكي . الفطام . النمو

الانفعالي . النمو اللغوي . ثانياً - من سن

الثالثة إلى الخامسة : النمو الحسي والعقلي . النمو

اللغوي . النمو الانفعالي . النمو الاجتماعي .

نهاية المرحلة . واجبنا في هذه المرحلة .

١٩٨ الفصل العشرون - مرحلة الغلومة (من سن ٦ إلى البلوغ) :

النمو الحسي . النمو العقلي . النمو الوجداني .

نهاية المرحلة . واجبنا في هذه المرحلة .

٢٠٣ الفصل الحادي والعشرون - المراهقة والشباب .

بدء مرحلة المراهقة وميزاتها . « نهاية الأزمة »

والدخول في دور الشباب . واجبنا التربوي

إزاء « أزمة المراهقة » .

١٨٩
١٩٨
٢٠٣

DATE DUE

370.15:M94iA:c.1

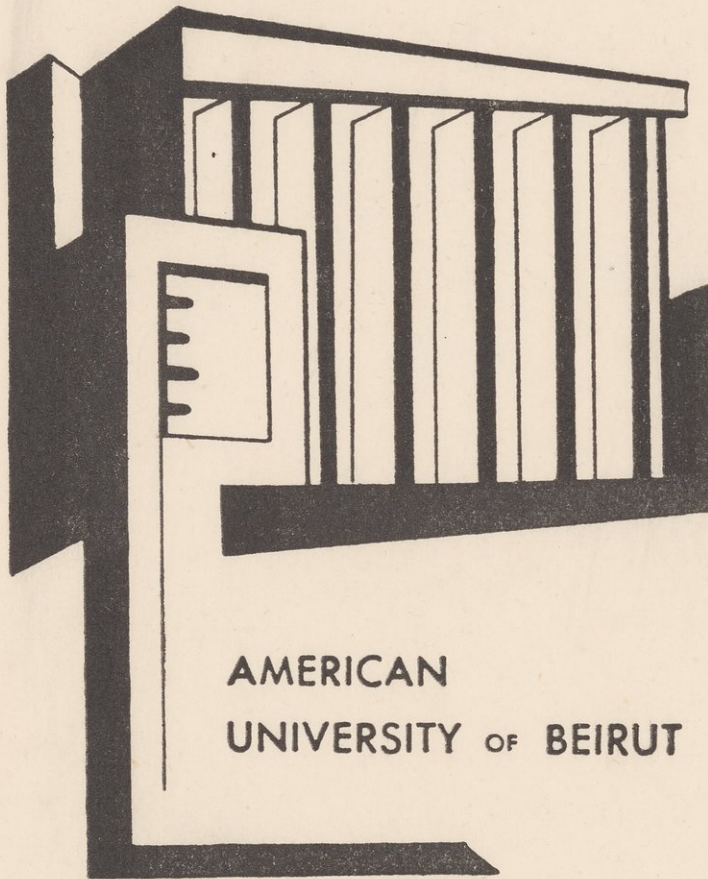
معوض، رياض

علم النفس التربوي

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES



01021556



AMERICAN
UNIVERSITY OF BEIRUT

