

سلسلة تراث النهضة

١٧

علم النفس

بين الشخصية والتفكير

إعداد

الشيخ طالب محمد عويني



دار الكتب العلمية

بروف. نبيل

٠٠١٥١٣٩



Bibliotheca Alexandrina

سلسلة عالم النسخ

عَالَمُ الْنِسْخِ

بَيْنَ الْخَصِّيَّةِ وَالْفَكْرِ

إعداد

Branch of the Alexandria Library (GOAL)

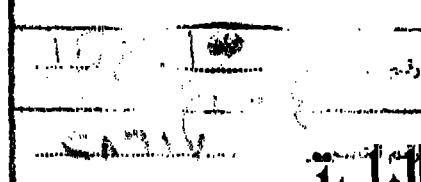
Bibliotheca Alexandrina

KAUFEL MUHAMMAD YOUSSEF

مراجعة

اد. محمد جابر البشري

عميد كلية اللغة العربية والآداب بجامعة الإسكندرية



دار الكتب العلمية

بيروت - لبنان

جميع الحقوق محفوظة

جميع حقوق الملكية الادبية والفنية محفوظة لدار الكتب
ال العلمية بيروت - لبنان ويحظر طبع او تنصير او ترجمة
أو إعادة تضييد الكتاب كاملاً أو جزءاً أو تسييله على أشرطة
كاسيت أو إدخاله على الكمبيوتر أو برمجته على أسطوانات
منوّية إلا موافقة الناشر خطياً.

Copyright ©
All rights reserved

Exclusive rights by DAR al-KOTOB al-ILMIYAH Beirut - Lebanon. No part of this publication may be translated, reproduced, distributed in any form or by any means, or stored in a data base or retrieval system, without the prior written permission of the publisher.

الطبعة الأولى
١٤١٦ هـ - ١٩٩٦ م

دار الكتب العلمية بيروت - لبنان

العنوان : رمل الظريف، شارع البختري، بناية ملకارت
تلفون وفاكس : ٣٤٣٨١ - ٣٣٦١٢٥ - ٦٠٢١٢٢ - ٩٦١ ١ ١١
صندوق بريد: ٩٤٢٤ - ١١ بيروت - لبنان

DAR al-KOTOB al-ILMIYAH
Beirut - Lebanon

Address : Ramel al-Zarif, Bohitory st., Melkart bldg., 1st Floore.
Tel. & Fax : 00 (961 1) 60.21.33 - 36.61.35 - 36.43.98
P.O.Box : 11 - 9424 Beirut - Lebanon

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

تقديم

يعتقد معظمنا بأننا نعرف ما نقصده عندما نتحدث عن الصحة. إلا أن قليلاً من التفكير الناقد سيكشف أن معنى الاصطلاح خداع للغاية. ونحن نفترض بأننا أصحابه عندما لا نكون مرضى. وكل فرد يعرف ما يعني أن يكون الإنسان مريضاً. إن ذلك يعني بأن جسمنا متعب، فعندما نصاب بالحمى فقدت الحيوية، وفقدت الاهتمام بكل شيء سوى أن نشفى. ولكن ما هي هذه الحالة الصحية التي فقدتها عندما تمرض؟ يصف الأطباء حالة الصحة باصطلاحات ذات أساس فسيولوجي من نوع أو آخر، فيقولون بأن درجة حرارة الجسم «عادية» ونسبة ضربات القلب وضغط الدم «عادية»... الخ. وهذه كلها علامات على أن جسمنا في حالة جيدة. ومن الواضح إذن أن الصحة ترمز إلى أسلوب للعمل الجسمي له قيمة فكل شخص يريد أن يكون ممتعاً بالصحة، وأن يكون جسمه حالياً من الآلام، ولديه طاقة تستمر لفترة طويلة. وربما يكون لدينا هنا تعريفاً للصحة: بأنها ذلك الأسلوب من عمل الأعضاء الذي يؤكد بأن الجسم سيكون حالياً من الآلام، يتميز بالحيوية ويعيش لفترة طويلة.

لكتنا اليوم عندما نتحدث عن الصحة فإننا نميز بين الصحة الجسمية

والصحة العقلية، فما الذي تعنيه بالصحة العقلية؟ هل هي تعني نفس الشيء كالصحة الجسمية؟ وهل يمكننا أن نقول بأن العقل الصحي هو الذي يخلو من الألم ولديه طاقة كبيرة ويعيش لفترة طويلة؟ أما أن هذا القول خاطئ، لأن العقل مفهوم تجريدي أكثر منه شيء عياني؟ فنحن نرى الجسم، ونشعر به، ونزنـه، ونقيسـه. ولا يمكن أن نتعامل مع العقل بهذا الشكل. وإذا كان الحال كذلك، فكيف يمكننا الحديث عن الصحة العقلية أو العقل الصحي.

وستستخدم الشخصية الصحية كبدائل لإصلاح الصحة العقلية. إلا أن الشخصية ليست شيئاً أو موضوعاً يمكن دراسته مثل الجسم؛ فالشخصية إصطلاح مجرد يرمز إلى أنماط السلوك الثابتة والمميزة التي يتصرف بها الشخص بالنسبة لموقف الحياة. ويمكن للملاحظ أن يرى شخصاً يتصرف في موقف معين وفي ضوء الملاحظة الطويلة، يستطيع أن يلاحظ اتساقاً في أنماط السلوك التي يتصرف بها الفرد. وهذا الاتساق في أنماط التصرف يسمى بالسمات.

ولا شك أن أي شخص يعرف سمات أمه أو أبيه أو زميله أو أصدقائه. فهو قد لاحظ الطرق التي يتصرف بها هؤلاء الناس في عدد متتنوع من المواقف، ويمكنه أن يتبعـ شيئاً من الدقة بكيفية تصرفهم في بعض المواقف المستقبلية. فعندما نقول بأنه يعرف شخصية أخيه فإنـنا نقصد أنه يعرف كيف يستجيب والده لموقف الحياة المختلفة. ولكن إذا كانت الشخصية ترمز إلى الأنماط الثابتة نسبياً لسلوك الفرد، فـما هي الشخصية السوية والصحية؟ من الواضح أنها ترمـز إلى طريقة التصرف التي لها قيمة. ولكن من الذي يقومـها؟

ويمكنـنا القول بشيء من التشدد: السوية أو الصحية ترمـز إلى طرق

التصرف التي تقوم بواسطة أخصائي «الصحة العقلية» أو أخصائي الصحة الشخصية. وقد نسأل عند هذا الحد (لماذا يجب أن يكون أخصائي الصحة الشخصية مؤهلاً للحكم على الكيفية التي يجب أن يتصف بها الناس ليصبحوا سعداء وأصحاء؟ والسبب هو أن أخصائي الصحة الشخصية وخاصة المعالجين الممارسين للشخصية قد درسوا الإنسان بدقة أكثر مما درس في أي وقت خلال التاريخ. وعلى أساس معلوماتهم الخاصة للجانب الذاتي للإنسان، فإنهم طوروا تدريجياً مفهوماً لقوى الإنسان الكامنة للنمو والسعادة والشفاء والنكوص أيضاً. كما أنهم بدأوا يبلورون معلومات عن الظروف التي يستخدم الإنسان في تحقيق السعادة والنمو، وعملوا تخطيطاً لما يمكن أن تكون عليه الشخصية الصحية أو السوية والسلوك الصحي. وما دامت الشخصية الصحية ترمز لطرق ذات قيمة في التصرف في مواقف الحياة، فلنحاول فحص مشكلة الشخصية بتفصيل أكبر. ولتوسيع ما يتناولها من ذكر، والله من وراء القصد، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

وكتبه،

كامل محمد محمد عزيزنة

مصر. المنصورة. عزبة الشال.

ش جامع نصر الإسلام،

الفصل الأول

الشخصية

لماذا يجب على المدرس دراسة موضوع الشخصية الإنسانية؟ لعل من أحد الأسباب أننا يومياً نصدر أحكاماً متعددة على الحصول الوجданية التي يتصف بها تلاميذنا أو زملاؤنا ولذلك فإنه من الضروري أن نتناول هذا الموضوع بالدراسة حتى نعرف إلى أي مدى يمكننا التعرف على الشخصيات المختلفة معرفة موثوقة بها لو اعتمدنا على مثل هذه الأحكام؟. وفضلاً عن هذا فإن تعلم التلاميذ وأدائهم يتأثر بالعديد من عوامل الشخصية. بالرغم من أنه لا توجد إلى الآن معادلة دقيقة يمكن استخدامها في توجيه التلاميذ متبنيي الحصول إلا أنه يوجد من الأسباب ما يدفعنا إلى القول بأن تفاوت تحصيل التلاميذ قد يرجع إلى سماتهم الشخصية والعقلية فقد يؤدي التعرف المبكر على التلميذ المضطرب إنفعالياً وتقديم المساعدة المناسبة له إلى الاستغناء عن العلاج الطويل المدى وإذا كان عمنا كمعلمين ينصب على تغيير إتجاهات تلاميذنا فإنه بمقدار معرفتنا لطرق تكوين الإتجاهات وتعديلها بمقدار ما يكون تأثيرنا عليهم.

إننا نقضي عادة وقتاً طويلاً نحاول فيه التعرف على شخصيات من

حولنا والتواافق معهم ما أمكن فنلاحظ كيف يتحرك الناس، كيف يتكلمون كيف يستجيبون للمواقف المختلفة، نلاحظ تعبيرات وجوههم ونحاول التعرف منها إلى اتجاهاتهم، كما نعدل من أنفسنا لكي نتكيف معهم في ظل الظروف المختلفة والدليل على ذلك اختلاف سلوك الإنسان عندما يكون مع أصدقائه أو عندما يكون في مقابلة رسمية للحصول على علم أو عندما يكون مع خطيبته أو زوجته إلا أن الملاحظة السطحية لنصرفات الأفراد وسلوكهم في مواقف معينة واستخدام نتائج تلك الملاحظة في وصف شخصيات هؤلاء الأفراد بشربها عيوب خطيرة وفضلاً عن هذا فإن محاولة تصنيف الناس في فئات معينة بوصفهم بصفات مثل «كريم» و«حاد الطبع» و«منعزل» وغير ذلك دون اعتبار للمعديد من الصفات الأخرى التي تسهم في تكوين «بروفيل» شخصية كل فرد فإنه يعتبر أمراً معيناً أيضاً. وعلى العكس من ذلك فإن المتخصصين في علم النفس قد اهتموا بوصف التنظيم الكلي لسلوك الشخص وهذا هو موضوع الفصل.

ومن العوامل التي أدت إلى تعدد تعريفات الشخصية صعوبة وضعها كبناء كلي.

وبالرغم من هذا التعدد فإن التعريف الذي يعتبر شاملاً ومناسباً لأغراضنا هو التعريف التالي:

الشخصية هي التنظيم الذي يتميز بدرجة من الثبات والاستمرار خلق الفرد ومزاجه وعقله وجسمه، والذي يحدد تواافقه المميز للبيئة التي يعيش فيها.

ويلاحظ على هذا التعريف أنه يميز بين الخلق والمزاج والعقل والجسم تميضاً دقيقاً وذلك لأن هذه المصطلحات لها معانٌ خاصة في علم النفس.

المزاج:

يطلق هذا المصطلح على الاستعدادات الوراثية المحددة للشخصية ومنها العوامل الفسيولوجية التي يولد الفرد بها، ومن هذه إختلاف معدلات إفراز الغدد الصماء للبيعيات المختلفة تلك التي تحدد قابليتها للاستشارة واتزاننا وهدوءنا وعلى هذا يمكن القول أن المزاج يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالاستعدادات الوراثية كما يرتبط بالجوانب الوجدانية التي تختلف من شخص إلى آخر. وتتميز السمات المزاجية بأنه يمكن إدراكها مباشرة شأنها في ذلك شأن الذكاء. كما أن تأثير العوامل البيئية عليها يكون منذ اللحظات الأولى للتكون. إلا أن هذا لا يعني أنه ليس للوراثة تأثير عليها والدليل على ذلك الدراسات التي أجريت على التوائم. فلقد بنت الدراسات إختلاف أنماط استجابات الأطفال حديثي الولادة من ينتمون إلى عائلات مختلفة حتى عندما يتعرضون لنفس الموقف. ففي إحدى التجارب وضعت أصابع أقدام الأطفال في ماء مثليج وبيت تباين إستجاباتهم: بعضهم سحبوا أقدامهم في هدوء بينما صرخ الآخرون، أو ظهرت عليهم علامات الفزع والهلع، أو سحبوا أرجلهم بسرعة.

الخلق:

هذا المصطلح ذو طابع تقييمي إذ يستخدم للدلالة على عدة سمات مثل الأمانة وضبط النفس والمثابرة وترتبط تلك السمات بالخصائص المقبولة أو المرفوعة اجتماعياً. كما تتضمن نمو الاتجاهات والقيم، وإذا كان التعبير عن السمات المزاجية الموروثة يؤدي إلى نمو الخلق فإنه يتوقف على الضغوط البيئية التي يواجهها الفرد. وهنا ينجب الإشارة إلى أن العلاقة بين الخلق والمزاج بالصورة التي أشرنا إليها ليست من نوع العلاقة بين الذكاء. إذ يولد

الفرد مزود بعد إمكانيات مزاجية تعتبر النواة الأولى لنمو الخلق ذلك النمو الذي يعتمد بدوره على عمليات التنشئة التي يتعرض لها الطفل. فما يتلقاه الطفل في بيئته متسامحة أو في بيئته تسلطية من مواجهات وقواعد يمكن اعتبارها كمحددات لأسلوب حياته الأخلاقية والاجتماعية (قيمه واتجاهاته نحو الفرق والدين والأعراف...) التي تعتبر جزءاً من إمكانيات الطفل المزاجية.

حيث أن تعريفنا للشخصية تضمن التوافق مع البيئة فمن الواضح أن الذكاء يلعب دوراً هاماً في شخصية الفرد، فالطفل اللامع يختلف توافقه عن توافق الطفل التخلف عقلياً. فاللامع يستطيع أن يتعامل على مستوى مجرد يفوق التخلف عقلياً. مما يجعله أكثر قدرة على مواجهة مشكلات الحياة بصورة مختلفة عن مواجهة التخلف عقلياً لنفس المشكلات. وفي ثنايا هذا الفصل سنعرض العلاقة بين البنية الجسمية والشخصية، مما يعتبر جزءاً من تعريف الشخصية.

نظريات الشخصية:

كأي مشكلة من مشكلات الخبرة الإنسانية اختلفت النظريات التي حاولت تعريف نمو الشخصية وتفسير ثبوتها وقياسها. ولا يعني هذا أن كل هذه النظريات مفيدة للمدرس في عمله. وحتى تلك النظريات التي يمكن أن تكون ذات نفع محدود فإنه يجب النظر إليها على أنها احتمالات غير مؤكدة وليس آراء قاطعة. إن الاهتمام بدراسة الشخصية له تاريخ طويل، فلقد اقترح جالينوس منذ القرن الثاني قبل الميلاد نظرية تسميطية للشخصية بناء على اختلاف توزيع أحشاط البدن أو سوائله (ذلك الأحشاط سبق أن ذكرها أبوقراط اليوناني في القرن الخامس قبل الميلاد).

قسم جاليوس الشخصيات إلى أربعة أنماط:

سوداوي ودموي، وبلغمي وصفراوي. والمجدول رقم (١١) بين الأخلط السائدة أو الغالبة في السمات السلوكية السائدة لكل نمط. ولاحظ أن السوداوي مناقض للدموي وأن البلغمي مناقض للصفراوي ويجب الإشارة إلى أن هذا التقسيم ظل تأثيره سائداً في العديد من المعاصرة (راجع نظرية إيزنك لشخصية)

جدول رقم ١١

السمات السلوكية	نمط الشخصية	السائل
متشائم، شكاك، مكتب	السوداوي	المراهق السوداء
مقابل، اجتماعي، سهل المعاشرة	الدموي	الدم
هادئ، يضبط نفسه، خامل	البلغمي	البلغم
نشط، سهل الاستشارة، أثاني	الصفراوي	المراهق الصفراء

ونظراً للتعدد النظريات المعاصرة فإننا سنتبين تقسيم فرنون لها كأساس لعرضها وتناولها، يرى فرنون أنه توجد ثلاث فئات أساسية لنظريات الشخصية هي: الساذجة، الخدبية، الاستدلالية أو الاستنتاجية ويمكن إضافة الفئة الرابعة وهي الإنسانية.

الاتجاهات الساذجة:

يقوم هذا الاتجاه على أساس الملاحظة السطحية لسلوك الآخرين وتفسيره تفسيراً لا يقوم على استخدام أي معايير مقتنة. وهنا تهب الإشارة إلى أن ما نراه في الآخرين محكم باستعداداتنا واتجاهاتنا ودوافعنا وتحيزاتنا واهتماماتنا كما أنها تصدر حكماً على الطبيعة البشرية بناء على خبراتنا

السابقة وتجاربنا العملية لا على المعرفة العلمية، وقد أشار البعض إلى أن ما ندركه في الآخرين يعتمد كلياً على التحايا التي نضيفها على سلوكهم وبعبارة أخرى إننا نسقط على الآخرين تفسيراتنا لسلوكهم وتراييدهم فمن السهل مثلاً تفسير سلوك الأطفال بأنه يتحرك بدافع سيئة أو شريرة، بينما لا يجدون أن يكون سلوكاً طفلياً بريئاً وفي هذه الحالة فإننا نسقط على سلوك الأطفال دوافع الكبار.

تتأثر أحکامنا بالعديد من المؤشرات والدلائل السلوكية وأهمها الخصائص الجسمية والاستجابات الاجتماعية وتتضمن الخصائص الجسمية تعبيرات الوجه وحركات البدن والملابس وخط اليد وطريقة الكلام، أما الاستجابات الاجتماعية فإنها تعكس دورنا الاجتماعي، سواء كان دوراً واقعياً مارسه أو نتصوره، والدليل على ذلك أننا نمارس بعض الظواهر السلوكية أو نتخذ بعض الأوضاع الاجتماعية التي تتفق مع ظروف الموقف وخصائصه ويوضح ذلك ما ذكره «جوفمان» من أننا حتى في اتصالاتنا البسيطة غير العامة نحاول أن نجسد الصورة التي نرى أنها مناسبة للموقف والتي تتوقع لها أن تواجه وتشبع توقعات الآخرين منا و كنتيجة لهذا فإننا تكون عديداً من الأспектات التي نستخدمها كنماذج لتحقيق مطامحنا فالطبيب أو ناظر المدرسة، ويجب أن تكون لديه صورة «نمطية» للطبيب، أو كنا نظر المدرسة تلك الصورة التي يحاول أن يحدو حذوها ويقللها ويسير على نهجها، والأطفال يستخدمون أساليب والديهم في التعامل مع الآخرين أو في علاج ما يواجههم من مشكلات ليما يجذب فإننا نتعلم الأدوار المختلفة في الحياة من ملاحظتنا للأشخاص من المهمين (أحياناً) يعرفون باسم نماذج الأدوار الذين يمارسون تلك الأدوار الذين يمارسون تلك الأدوار بصورة ثابتة ومحددة.

وربما كانت المقابلة أكثر الوسائل سطحية في الحكم على الشخصية والدليل على ذلك ما يبيّنه الدراسات من انخفاض صدق المقابلة وانخفاض ثباتها كأداة للاختبار وفي هذا يسوق فرنون العديد من الأدلة المعاصرة لاستخدام المقابلة في عملية الاختبار كما يبيّن عدم صلاحيتها لتقدير مستوى قدرات الأفراد للحكم على نتائج التدريس ويقول أيضاً:

«سنعرض فيما بعد في ثنايا كتابه» بالتفصيل المقابلات الإكلينيكية والإرشادية لو استخدمت في الآتي: مراجعة أو توضيح أو فحص البيانات المستمدّة من المؤهلات وتاريخ حياة الشخص فحص وتقدير الخصائص الجسمية والاجتماعية والعلقانية التي يمكن ملاحظتها أثناء المقابلة.

إلا أن المقابلة تصبح أداة سيئة للغاية لو تصور القائم بالمقابلة أنها وسيلة للآتي: اكتشاف الخصائص الأساسية للشخصية والخلق. تقدير وربط الأدلة المستمدّة من مصادر متعددة لاتزان قرار ما بالاعتماد على خبرة القائم بالمقابلة وتقديره لمتطلبات العمل.

لقد ذكر فرنون تعليقاته السابقة بعد مراجعته لنتائج الدراسات التي أجريت على المقابلة كما أن تعليقاته تثير العديد من الشكوك حول استخدام المقابلة بتصورتها التقليدية في تقدير قدرات وشخصيات الأفراد سواء على المستوى الابتدائي أو على المستوى الثانوي (اختيار المهنة) أو على المستوى الأعلى (اختيار الكلية أو الجامعة أو المهنة).

إن التفسيرات الساذجة للشخصية محكم عليها بالفشل لعدة أسباب فهذه التفسيرات تتحوّل نحو تبسيط الطبيعة البشرية تبسيطًا مخلاً وما يزيد من أثر هذا العامل أن الناس يتذمرون إلى ارتداء «الأقنعة» لكي يخفوا أو يظهروا خصائص معينة تتفق مع الظروف والمواصفات. كما أن هذه التفسيرات تمثل

إلى رصف السلوك بالاستخدام الجامد للأنمط المستمدة من الخبرات المحددة والمتخيزة وفضلاً عن هذا فإن الإطباعات الساذجة التي يكونها الناس عن بعضهم البعض تكون مقيدة بحدود التفاعل الحادث بينهم. وهذا التفاعل بدوره يقوم على أساس الاتصال السطحي بين الأفراد في مواقف محددة. وما يزيد الأمر تعقيداً أن الأفراد يلعبون أدواراً محددة عندما يريدون أن يظهروا في صور معينة كما أنها تميل إلى ملاحظة ما هو غريب لأن السلوك الخاص يمكنه واضحاً وبارزاً فالمظاهر السلوكية الغربية مثل نبرة الصوت والأزمات أو السلوك العدواني كلها تؤدي إلى تغيير أحکامنا، وفضلاً عن هذا فإننا نميل إلى أن نحط من قدر من يخالفنا في الرأي إن كل تلك المحاولات الضحلة لتحليل الشخصية لا تؤدي بنا إلى تكوين تصور شامل لشخصيات الآخرين.

نظرة علم النفس الإنساني للشخصية:

ما لا شك فيه أنه قد زاد الاهتمام في الستينيات بعلم النفس الإنساني ويزداد علم النفس الإنساني على أهمية النظرية الشاملة للإنسان كمحور لدراسة الشخصية (لا بعض عناصر السلوك الفردي) وعلى الميل الحتمي للإنسان في رغباته وفي سعيه لتحقيق أهداف الحياة ولقد انعكس هذا الاتجاه في عروق أنصار علم النفس الإنساني عن جمع البيانات من الجماعة وتحليلها للوصول إلى تعميمات شاملة وفي تفصيلهم لدراسة الإنسان كوحدة كافية وكدراسة حالة حياته شاملة كاملة وما اتجه إليه أنصار علم النفس الإنساني من ضرورة النظر إلى خبرة الفرد كما يخبرها ويعيشها ويعايشها ومن أهمية الحتمية الذاتية للإنسان ليست جديدة إذ تناولت مدرسة الجشطالت من قبل هذه الآراء بالدراسة وبعمق شديد ليس هذا

فحسب بل ولقد أكد علماء السلاطات والأجناس حديثاً أهمية دراسة الإنسان كوحدة كلية فردية وأهمية ما يقدمه الفرد من تفسيرات الدوافع أفعاله.

وتعتبر نظرية ملو في الشخصية من أكثر نظريات علم النفس الإنساني شيوعاً وقبولاً، وتقوم نظريتها في الشخصية على أساس التنظيم الهرمي للحاجات الإنسان، وما يشكل شخصية الفرد أثناء محاولته إشباع حاجاته وكما رأينا فإن ترتيب إشباع هذه الحاجات يعتبر أمراً أساسياً وجوهرياً، وأن الحاجات العليا في بناء ماسلو ينطبق على الراشدين أكثر مما ينطبق على الأطفال هذا وإن إعاقة إحدى الحاجات عن الإشباع يؤدي إلى إعاقة إشباع الحاجات الأعلى في البناء الهرمي فإذا أعيق مثلاً إشباع حاجة الفرد لتقدير ذاته فإن ذلك يؤدي إلى إعاقة تحقيق الذات وإلى تشويه الفهم المعرفي ومن دواعي الأسف أن نظرية ماسلو لم تلق المزيد من الدراسة والبحث لأنه ليس من السهل وضعها موضع التنفيذ الإجرائي (أي الفروض المنشقة منها والتتحقق منها) ولذا فإن نظريتها قد ظلت تبريراً نظرياً وصفياً لسلوك الأطفال ودوافعهم.

ويأتي كارل روجرز لكي يتقدم بنظرية ماسلو إلى الأمام إذ يرى أن الإنسان يدرك الخبرة التي يعيشها كحقيقة واقعة وأنه يستجيب لهذه الخبرة المدركة بطريقة تؤدي به إلى تحقيق ذاته. أي أن تحقيق الذات كقوة محركة وداعمة وبينس المعنى الذي ذكره ماسلو يعتبر مفهوماً أساسياً في نظرية كارل روجرز أيضاً. فالطفل الصغير مثلاً يتصرف ككائن كلي منظم (نظريه الجشطالت) وأن توجيه سلوكه يعتمد على العملية التي يقتضيها يقدر الفرد مدى جداره الخبرات التي يبر بها والتي قد تؤدي به إلى الحافظة على ذاته

الاجتماعية والعضوية وتنميتها وهنا تجنب الإشارة إلى أن الذات الاجتماعية ترتبط بمفهوم الذات إرتباطاً وثيقاً وأن مفهوم الذات عند روجرز هو جزء من وعي الإنسان بذاته باستخدام كل وسائل الإدراك المتاحة لديه. كما يعتبر هذا الوعي بمثابة الإطار المرجعي الذي يعتمد عليه الفرد في إصداره لأحكامه المتعلقة بوفاهيته البدنية والاجتماعية حتى يستطيع تحقيقه لذاته، هذا ويلعب مفهوم الذات دوراً هاماً في عملية التربية كما أثار اهتمام عديد من دراسات علم النفس الاجتماعي ولذلك فقد خصصنا جزءاً للإطلاع عليه كتبه بيرنز Burns وهو يتناول علاقة مفهوم الذات بالتحصيل.

يشكّل مفهوم الذات بناء على التعرض للعديد من المؤثرات المتعددة التي يواجهها الفرد ولكن يكون للوالدين التأثير الأكبر سواء بيراث الطفل لمزيد من السمات الفطرية (الميل للتحفظ، يقظة الضمير، الصمود، الإكتفاء الذاتي) مما يهيئ الفرد لكي يحدد موقفه من الأحداث ويفسرها ويستجيب لها أو سواء عن طريق المؤثرات الخارجية التي يواجهها الطفل أثناء عملية التنشئة الاجتماعية فالأطفال يلاحظون ويتخلّون عن الأساليب التي يستخدمها والدهم في علاج المشكلات اليومية التي تواجههم (بهدوء، بنظام، باستعجال).

تلك الأساليب تساعده على تكوين أبية لعمليات تقييم مفهوم الذات. يضاف إلى ذلك عامل آخر هو مدى تقدير الفرد لقدرته على حل المشكلات نتيجة لتفاعله مع الآخرين الذين يحتلون مكانة خاصة لديه (هل يثقون به؟ كيف يستجيبون لما يصل إليه من حلول؟... الخ) وتأثير مفهوم الذات على التحصيل الأكاديمي أمر لا يمكن إنكاره فالدراسات التي جمعها بيرككي Purkey والأبحاث التي قام بها بركوفر Brookover في أمريكا

تخدم دليلاً كافياً يوضح تلك العلاقة، فدور المدرس في تهيئة الفرص التي تسمح للطفل باكتشاف ما لديه من كفاءات داخل المدرسة يعتبر أمراً حيوياً وهاماً ولقد سبق لنا أن أشرنا إلى نماذج من ذلك في الفصل الثالث عند الحديث عن التوقعات وتحقيق الذات وفي هذا يقول بيرنز .Burns

«إن ما يتمتع به المدرسون من خبرة وسلطة وإمكانية في مجال تقييم التلاميذ يجعلهم ذوي المكانة العالية والهامة من يمكنهم دعم مفهوم الذات لدى التلاميذ تدعيمًا إيجابياً أو سلبياً أو محايدها ومن يمكنهم وضع أسلوب للتعامل يمكن أن يرفع أو يهبط بمستوى تحصيل التلاميذ».

النظريات الحدسية في الشخصية:

يعتبر فرويد من أشهر علماء النفس في كل العصور إذ يعرف بأنه أب علم نفس الأعماق وتعرف نظريته أيضاً بالنظرية النفسية الدينامية أو علم النفس الإكلينيكي وقد تبنت نظرية التحليل النفسي بانتشار واسع ك المجال للبحث وكأساس لعلاج المرضى العقليين أما الآن فلم يعد لكثير من مبادئها النظرية قائمة عملية كبيرة للمدرسين. ولم يزيد الاستزادة يمكنه الرجوع إليها ففيها عديد من المراجع المقيدة في هذا المجال، أما في هذا الفصل فإن حديثنا مقتصر على المبادئ الأساسية للنظرية التي توضح الاتجاه «الحدس» في النظر للشخصية.

يقصد بالحدسية هنا توضيح الأساس الذي قامت عليه نظرية التحليل النفسي من أن فهم السلوك الإنساني يكون فهماً ذاتياً غير متعلم.

لم تلق نظرية التحليل النفسي تقديرًا كبيراً من بعض السينكولوجيين منهم. إذ ترى السلوكيات أن آراء فرويد ما هي إلا افتراضيات تفتقد الدليل

العلمي القوي وأنها نظرية تنقصها الدقة على حد تعبير هدسون إذ يمكن تعديلها كلما ظهرت أدلة متناقضة ولقد وصفت الطرق التي استخدمها فرويد بأنها طرق غير علمية أو أنه اعتمد في دراسته على عينة من نساء فنissia المتعبيات للطبقة الوسطى التعطشات للجنس وفضلاً عن هذا فإن عدد من شفي باستخدام التحليل النفسي من هذه الحالات كان ضئيلاً لا يتجاوز نسبة حدوثه بالصدفة وأخيراً فإن فرويد قد بالغ كثيراً في عرض ما توصل إليه من اكتشافات. تلك هي التعليلات اللاذعة على نظرية فرويد وهي التي زودت الرجل العادي والسيكولوجي بطار للبذور الأولى لتكوين الشخصية ليس هذا فحسب بل إنها قد أثرت في لغتنا فزودتها بالعديد من المصطلحات (العقد، الكبت، الأنما، عقدة أورديب... إلخ) وفضلاً عن هذا فإن طرق فرويد وأساليبه قد زودت الدراسات السيكولوجية بمداخل جديدة للدراسة الإنسان (من أمثلة ذلك استخدام بياجييه أساليب وطرق إكلينيكية في دراساته الأولى للأطفال) كما أثارت نظريته عدداً من الدراسات في ميادين علم النفس كالدافعية والنمو، ولعل من إسهامات فرويد العظيمة التي قدمها للمدرسين أثارته الاهتمام إلى أنه يمكن النظر إلى الأطفال من زوايا جديدة وإلى أهمية العلاقة الوجدانية بين الطفل ووالديه وأخويه وأخواته وإلى وجود الدوافع الجنسية الطفالية، وإلى وجود قدر كبير من دوافع الإنسان اللاشعورية وإلى ذلك بعد التوصل بين السلوك السوي والعصبي، وإلى التناقض الوجوداني في علاقة الطفل بوالديه (عقدة أورديب، عقدة اليكترا) وإلى أهمية الأثر الذي تركه خبرات السنوات الأولى على حياة الطفل.

المبادئ الأساسية لنظرية فرويد:

بالإضافة إلى ما سبق ذكره فقد أكد فرويد على النقاط الآتية:

أـ . أن الواقعه التي تستثير سلوك الأسواء هي نفسها التي تستثير سلوك المرضى العقليين.

بـ . بالإضافة إلى المستوى الشعوري للعمليات العقلية يوجد اللاشعور (الآثار العقلية للخبرات الماضية التي كانت يوماً ما على المستوى الشعوري) تؤثر تلك الآثار اللاشعورية على سلوكنا دون أن نكون على وعي بها. وقد اعتبر فرويد أن الشعور ما هو إلا مخزن للخبرات غير المسارة المكتوّة (الكتب هو إقصاء للخبرة من الشعور كما سنوضح فيما بعد) مما يمكن التعبير عنها على المستوى الشعوري وقد افترض فرويد وجود ما يسمى ما قبل الشعور ويتضمن الآثار التي لا توجد في نطاق الشعور ولكن يمكن إدخالها إلى الشعور باسترجاج الخبرات الماضية.

جـ . تستثير الحيل الدافعية الدوافع اللاشعورية، وإذا كنا سنعرض لهذه الحيل فيما بعد إلا أنه يمكن القول بأنها طرق وأساليب للتصرف تمكّتنا من حماية أنفسنا من أثر الواقع الصراعية التي لا يمكننا تحملها.

دـ . خبرات الطفولة المبكرة هي المفتاح الذي يفسر الأنماط السلوكية التالية وبحسب رأي فرويد فإن اكتشاف الخبرات الجنسية التي مر بها الطفل تساعد على توضيح كيفية تكوين شخصيته.

وحين نبين وجهة نظر فرويد في القوى الدافعة والحركة للسلوك ونوضح باختصار أن القوى الأساسية المحرّكة هي الغرائز الليبرية (طاقة جنسية وغرائز الأنماط وطاقة بيولوجية) هذه القوى الطبيعية سماها فرويد «الهي» تلك القوى إذا لم يكبح جماحها أدت إلى استثارة السلوك الحيواني الذي يعني الإشباع الغير عادي بالمحرمات الثقافية التي يفرضها المجتمع على الأطفال بامتياص الطفل للأعراف الاجتماعية ويتمثله للأوامر والتواهي

الوالدية والاجتماعية يتكون الضمير أو «الأنا الأعلى» وثمة قوة اتصال بين الأنا الأعلى والهبي والواقع تعرف باسم الأنا ووظيفته تحقيق التوازن بين مطلب الهي البدائية التي تبغي الإشباع وبين ضغوط الأنا الأعلى ونواهيه.

لكن يمكن التوفيق بين رغبات الهي وضغط الأنا الأعلى يلجم الأنا إلى استخدام «الحيل الدفاعية» التي تمثل الدرع الواقي ضد الصراعات الحادة بين المطالب الصريحة للرغبات الحيوانية لدى الإنسان والضمير الذي نما أثناء تربية الطفل بفعل أوامر المجتمع ونواهيه ويكون السلوك الذي تستثيره الحيل الدفاعية سلوكاً ذا دوافع لا شعورية وقد اعتقاد فرويد بأن فلتات اللسان وزلات القلم والتذكر والاضطرابات العقلية الحادة وأحلام النوم وأحلام اليقظة ترجع كلها إلى عمليات لا شعورية وأن استخدام التحليل النفسي والتئيم المغناطيسي أو بعض العقاقير يؤدي إلى إيضاح هذه العمليات ومعرفة المزيد عنها.

ولنعرض بعض الحيل الدفاعية التي يمكن أن تراها في حياتنا العادلة.

التعريف:

يحدث التعريف عندما يستبدل الفرد أسلوب التعبير عن أحد الدوافع بأسلوب آخر غير مباشر. فالفتاة التي لا تتمتع بقدر مناسب من الجمال قد تعوض عن ذلك بالتفوق الدراسي و«الزوجان اللذان لم ينجبا أطفالاً قد يعاملان الكلب على أنه طفل والوالدان اللذان لم يصيحا حظاً من التعليم قد يضحيان كثيراً لكي يحقق أولادهما النجاح».

التوحد:

يطلق التوحد عندما يتصور الفرد نفسه على أن شخصاً آخر معجب به. فعند مشاهدة فيلم أو برنامج تليفزيوني فإننا نتوحد مع بعض الممثلين.

وفي بعض الأحيان يحاول الأطفال تقليد والديهم باعتبار أنهم يمثلون شخصيات ذوي سلطة بالنسبة لهم.

النكوص:

يطلق النكوص عندما يسلك الفرد سلوكاً يميز المراحل المبكرة من النمو وحتى بين الراشدين من الممكن أن نجد بعض الأفراد الذين يلتجأون إلى البكاء والصرخ وضرب الأرض بأقدامهم أو الرجوع إلى المنزل لأمهاتهم كمحاولة للتغلب على مشكلة أو موقف يواجههم، ويمكن تفسير ذلك بناء على أن هذه الأساليب السلوکية سبقت مواجهها في تحقيق رغباتهم في الطفولة. لذلك يلتجأون إلى استخدامها في الرشد.

الإعلاء:

عندما يعاق تحقيق رغبة الفرد فإنه قد يلجأ إلى أن يسلك سلوكاً مماثلاً ولكن في اتجاه آخر حتى يشبع هذه الرغبة. فعندما يفشل الطالب في أن يكون طيباً فإنه قد يلجأ إلى إعلاء رغبته بالعمل في مجالات أخرى مساعدة للطب (التمريض، العلاج الطبيعي، الصيدلة، العمل الاجتماعي الطبيعي).

الاستنطاط:

هو الصياغ رغبات الفرد وعيوبه الآخرين، فاحياناً قد تدعى الفتاة أن الشبان يراقبونها وهي في الحقيقة تعبر عن رغبتها هي لا عن حقيقة واقعة. والدولة قد تمشد القوات على حدود الدولة الأخرى وتعلن أن تلك الدولة الأخرى هي التي تحشد قواتها على حدودها.

سرى بعد قليل أن الإسقاط طريقة يستخدمها المعالج النفسي والتحليل النفسي للكشف عن الدوافع الخفية لدى الفرد.

التبرير:

تسمى هذه الحالة أحياناً «زملة العنبر» وهي في الحقيقة مثال لخداع النفس إذ نحاول إيجاد أعداء لنواحي قصورنا كالمقول بأن المذاكرة الكثيرة تؤدي العينين حين لا تكون مغفراً بالقراءة.

الكتبت:

نعرض للكتبت كمثال آخر للحيل اللاشعورية. ويقصد به الإقصاء المعتمد بسبب عوامل الكف الاجتماعية للقوى المهيمنة التي تسعى إلى الإشباع. والدوافع المكتبوتة لا تختفي تماماً ولكنها تتطلب كاتار في اللاشعور تؤثر على الأفراد عند مواجهتهم بعض المواقف غير السارة.

تحدث هذه الحيل الدفاعية والتعويضية. بحسب رأي فرويد. كردود أفعال طبيعية ولكن إذا زادت فإنها تؤدي إلى الإصابة بالعصاب كما يظهر في حالات القلق والمخاوف والمرضية والعصاب القهري والهيمستيريا، فالعصاب ينشأ نتيجة لعجز الفرد عن الوصول إلى طرق مألوفة للتوفيق مع مشكلات الحياة. وفي حالات العصاب لا يفقد المريض صلته بالواقع بالرغم من اضطرابه وجداً وعقلياً. أما في حالات المرض العقلي الشديد المعروفة باسم الذهان (أو الفصام، والهوس الاكتئابي)، مما تتضمن أغراضه بعض الهراءات) ومعها يفقد المريض صلته بالواقع تماماً. أما العصابي فإنه يحيا في العالم الواقعي ويعرفه على عكس الذهاني فإنه يحيا في عالم عقلي مختلف ثم إن عدم ارتباطه بالعالم الواقعي لا يقلقه.

لم تتوقف نظرية فرويد عند هذا الحد فلقد أكد تلميذه أولز ويوجن على مصادر أخرى لدافعية الإنسان كالنضال لتحقيق الذات والسيادة (دافع السيطرة عند أدلر) أو الحاجة للإنتماء (كارل بونج) أما الفرويديون الحديثون فلقد أثار اهتمامهم بواقع آخر مثل عدم الأمان في الطفولة (هورني، فروم) والعلاقات الاجتماعية المتبادلة (سوليفان) والابتكارية بالإضافة إلى ما سبق ذكره من نقد في بداية هذا الجزء للتحليل النفسي فإنه يجب الإشارة إلى صعوبة التتحقق من آراء علماء نفس الأعماق، وذلك أنهم لم يلووا اعتباراً كبيراً لقدرة الإنسان على التعديل والتشكيل إذ أنهم أكدوا أن المعايير الرئيسية لشخصية الفرد توضع في السنوات الأولى للعمر وأنه محظوظ عليه أن يعيش بها كما هي بقية حياته وفضلاً عن هذا فلقد أكدت الدراسات الأنثروبولوجية أن السلوك العدواني يمكن تجنبه وأنه ليس أمراً حتمياً في طبيعة الإنسان. هذا وقد لفت أحد الفرويديين الحديثين الانتباه إلى أهمية تأثير الظواهر الاجتماعية كمصدر للدافعية. وسنعرض في نهاية هذا الفصل بعض الطرق والأساليب التي يستخدمها علم نفس الأعمق.

النظريات الاستدلالية للشخصية:

تقوم هذه المجموعة من النظريات على أساس التحليل العلمي الموضوعي للشخصية، لذا فإنها تعتبر المجال الذي يستخدم فيه القياس النفسي، وتستمد هذه الحركة جذورها من الإعتقاد بأن ميول الإنسان السلوكية يمكن تصنيفها على أنها سمات أو عوامل يمكن قياسها باستخدام الاختبارات والحكم عليها باستخدام التحليل العائلي/ إن فكرة وجود السمات لدى الإنسان ليست جديدة فلقد سبق أن وضع جاليوس نظريته التميطية عن الشخصية بناء على أخلاط البدن. كما وضع يوجن نظرية تמיطية أخرى

تعتمد على «الانطواء - الإنبساط» وكان اعتماده في ذلك على الإعتقداد بوجود أنماط ثابتة لسمات الشخصية، ف يتميز المنبسط بأن للعالم الخارجي أهمية كبيرة في حياته كما أنه إيجابي أكثر منه سلبي. ويزادة ميله للمشاعر الذاتية أكثر منه للأفكار الموضوعية أما المنطوي فإنه يتوجه لعالمه الداخلي الشخصي أكثر من العالم الخارجي، كما أنه يميل للتأمل الذاتي أكثر من الفعل. إن هذا الوصف للأنماط ليس كاملاً ولكنه كاف ليوضح كيف تصور يوتج مفهومي الانطواء والإنساط ويجب الإشارة إلى أن هذه المفاهيم قد تبناها عديد من السينكولوجيين فيما بعد من أمثال أيرزنك الذي حدد السمات بزيد من الدقة.

نظريه أيرزنك:

فصل أيرزنك نظريته في الشخصية في كتب متعددة، أوضح فيها تصوري الشامل الموضوعي لدراسة الشخصية ولقد أثبت نظريته من أبحاثه التي أجراها على المرضى العقليين في مستشفى مودزملي بلندن. ولا تجاه المدرسة الإنجليزية في تصور بنية الذكاء ووضع أيرزنك تصوره الهرمي للشخصية.

على قمة هذا الهرم توجد أنماط الشخصية الثلاثة التي وضعها وهي «الإنبساط - الانطواء» (أحياناً تختصر إلى الإنبساط والسهولة التعبير الاستخدامي «المضائية - الإنزان) (العصامية للإختصار) «والذهانية .السواء» كما اعتقد أيرزنك أن الذكاء يمثل البعد الرابع. ولقد رأى أيرزنك أن الناس يتوزعون اعتدالاً على هذه الأبعاد بحيث يكون لدى غالبية الناس خليط من الصفات التي تدرج تحت هذه الأنماط. ولذلك فإنهم يحصلون غالباً على درجات تدور حول درجة المتوسط على هذا البعد ولقد كانت نقطة البدء

في دراسات أيرننك هي المرضى العقليين أي التطرفيين على الأبعاد المذكورة ولقد ساعدته دراساته على هؤلاء المتطرفيين في وضع اختبارات تستخدم في قياس أبعاد نظريته في الشخصية ولم يكن من السهل على أيرننك أن يوضح كيف أن كل بعد من هذه الأبعاد لا يتضمن مئات من الأفراد بل خطأً متصلاً يتوزع عليه الأفراد اعتدالياً. فلسواء الحظ أن استخدام مفاهيم «الانطواء، الإنبساط» يوحى بإيحاء خاطئاً بأن الناس لا بد أن يقعوا في إحدى الفئتين دون الأخرى.

ولكن نوضح الاعتماد المتبادل بين سمات الشخصية والتصور الذي وضعه أيرننك للعلاقة بين مستويات تنظيم الشخصية تلك التي تكون أساس النمط والصفات أو السمات التي يتصف بها مثل الشابرة، والجمود، والذاتية، والخجل، والقابلية للتبيح (التهيجية) ومثل هذه السمات ترتبط بدورها بطرق الشخص المعتادة في الاستجابة للمواقف المشابهة فمن المتوقع أن يكون المنطوي مثابراً عند قيامه بأعمال تتطلب الخدر والخرص واليقظة مثل حل مشكلة من المشكلات أو أداء عمل ميكانيكي وإذا كان من المتوقع أن يبدي الأفراد درجات متفاوتة من الخدر في الواقع التي تتطلب الخدر والخرص فإن المنطوي يكون ح德拉ً وحريصاً في كثير من استجاباته.

(العصبية - الاتزان):

استخدم مصطلح العصبية في أول الأمر للتعبير عن مجموعة من الأعراض العقلية الشاذة مثل القلق، والوسوس، الهيستريا، ففي الهيستريا تصاحب الحالات العقلية أعراض بدنية (يشار إليها أحياناً بالاضطرارات السيكسوماتية) فالإعياء والميل للقيء اللذان يسببهما الهلع (ما يصدر كاستجابة لواقف تستثير القلق كالامتحانات والمقابلات) تعتبر مظاهر للحالة

النفسية أو العقلية للفرد. إلا أن هذا المفهوم قد اتخد معنى خاصاً في نظرية أيزنك إذ رأى أن لدينا جميعاً درجة من العصبية تدرج من الاتزان إلى القلق المرتفع أو الإنهايار في الموقف الصعب أو الاستجابة الإنفعالية الزائدة عن الحد.

لقد سبق أن تبينا أن للقلق، الذي يرتبط بالعصبية ارتباطاً عالياً، أساس فسيولوجي فالهيوبولاموس (أو ما تحت المهد) هو المسيد على الجهاز العصبي اللارادي وإفرازات الغدد الصماء، وتعتمد استجابة الهيوبولاموس على عدة عوامل منها قيامه بوظيفته الذاتية كما تحكمها الوراثة. ومنها شدة الأزمة التي تستثير القلق لدى الفرد. ولقد سبق أن بيننا دور روابط الفصل الأمامي بالمخ على تقليل مستوى القلق الذي يديه الفرد. كما بيننا العلاقة بين مستوى الإثارة والدافعية وتوضح هنا أنه عند القيام بالأعمال الصعبة كلما ارتفع مستوى القلق، انخفض مستوى الأداء وعموماً سنعرض فيما بعد لبعض آثار العصبية على الأداء الأكاديمي للأفراد.

«التبساط - الإنطواء»:

يتميز التبسيط باستخدام تعبيرات أيزنك بأنه منطلق وأقل عرضة للكلف، مغرم بالأنشطة التي تحقق له الإتصال بالآخرين. لا تتحذبه الأنشطة التي تتحقق له الإتصال بالآخرين، ولا تتحذبه الأنشطة التي تؤدي بمعزل عن الجماعة كالمذاكرة، ببحث عن الاستشارة، عدواني لا يمكن الاعتماد عليه، سهل المعاشرة، متفاائق، أما المنطوي فإنه يتميز بعكس الصفات السابقة، ولحسن الحظ فإن لدى غالبيتنا كثيراً من هذه الصفات ولكن بدرجات متفاوتة، أي أن غالبيتنا ليسوا بالمنطريين أو التبسيطين وإنما تجمع بين حضان كل منهما، هذا البعد له أهمية كبيرة لدى علماء النفس التربويين، فبنظرهم

عابرة لقائمة الصفات السابق ذكرها يمكن أن نبين كيف أنها تتضمن عدداً من الصفات التي ترتبط باستخدام الأسلوب التقليدي في التربية ولكن قبل أن نتناول هذا الأمر بالتفصيل يجب أن نعرض لموضوعين نظريين جلديرين بالمناقشة.

لقد اقترح أيرنر نظرية حديثة حاول فيها الربط السببي بين الميكانيزمات الفسيولوجية للمخ وبين بعدي الانبساط والعصبية ونستطيع القول أن جهاز التشريح الشبكي الصاعد هو المحدد لمستوى استثارة الكائن عندما يواجهه مثيراً خارجياً ويفترض أيرنر وجود فروق فردية في مستوى الاستثارة بالإنساط - الإنطواء، فمسنوي الاستثارة عند مواجهة مواقف مشابهة يكون أعلى لدى المنططرين منه لدى المنبطفين، ويمكن أن نعزى هذه الفروق في الاستثارة إلى فروق موروثة في بناء المخ وثمة جزء آخر من المخ يعتقد أنه مسؤول عن الفروق الفردية في الإنفعالية وإذا قياس استخدام بعد العصبية يعرف باسم «المخ العميق».

تقدمنا تلك النظرية إلى عديد من الاقتراحات التي تويدتها بعض التأثير التجريبية. فال فكرة القائلة بأن الأحداث المشابهة تؤدي إلى مستويات مختلفة من الاستثارة لدى الأفراد ليست جديدة. بعض الناس يكونون أكثر إدراكاً ووعياً بالمشيرات من الآخرين. وبالمثل فإن بعض الأفراد يحتاجون إلى وقت طويل لكي يهدوا بعد الثورة، فإذا كان افتراض أيرنر صحيحاً فإنه تطبيقاً لعلماتنا عن وظيفة المخ الاستشارية يكون المنططرون للكف عند أداء عمل ما من المنبطفين لارتفاع مستوى استثارتهم كما يكون المنططرون أكثر قدرة على تركيز انتباهم لمدد أطول عند القيام بالأعمال التي تحتاج إلى حذر ويقطلة شديدين، ومرة ثانية يكون المنططرون أكثر عرضة للتشريع من

المبسطين. إن قلة التعرض للكف مع القدرة على تركيز الانتباه لدد أطول تعتبر ميزة في بعض الواقع التربوية الرسمية. كما أن المنطويين كانوا أكثر إجتماعية في طفولتهم ولا يجوز أن ننسى أنه عند استخدامنا لمفاهيم مثل منطوي ومنبسط. فإننا نقصد الحالات المتطرفة لأن غالبية الأفراد يجمعون بين خصال كل منهما. أي متوسطون في الانطوائية والإنبساطية معاً. لذلك فالنتائج التي سنشير إليها فيما بعد، مع غياب الأدوات المقتنة، تنطبق أساساً على الحالات المتطرفة.

وتحة صعوبة أخرى عند تناولنا للإنبساط والعصبية معاً، ومن هذه زيادة نشاط (اللُّغَة العميق)، بحيث يؤثر على مستوى استثارة جهاز التشريح الشبكي الصاعد. بعبارة أخرى فإن مرتفعي العصبية يكونون دائماً في حالة استعداد للاستثارة ولذا سيوجد أثر للتفاعل بين الإنبساط والعصبية.

من خلال مناقشات أينزك يظهر دعم واضح لا لبس فيه لوراثة سمات الشخصية وقد اتخد الجدل والنقاش حول هذا الموضوع نفس الشكل الذي اتبذه الجدل عرضة. فلقد بنت دراسات التوائم وجود ارتباط عال بين درجاتهم في الانطوائية وهم صغار بدرجاتهم في هذا البعد كباراً وثمة دليل آخر يدعم وراثة السمات هو ثبات بروفيلات شخصية الأطفال. ولقد قدم أينزك عرضاً دقيقاً ومفصلاً للأبحاث التي تؤيد وتعارض إمكانية وراثة سمات الشخصية.

نظريّة كاتل:

استخدم كاتل بالولايات المتحدة الأسلوب السيكومترية بنجاح. خصوصاً التحليل العاملی لاكتشاف تنظيم الشخصية. فباستخدام نفس

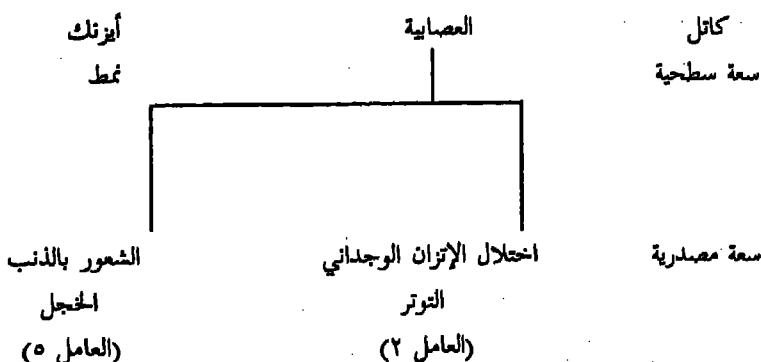
أسلوب التحليل العاملی الذي استخدمه أیزنک، ولكن مع مزيد من العمق والتطور، استطاع الحصول على ۱۶ عاملًا من عوامل الشخصية (تعرف باسم ۱۶ PF). ويفيد کاتل بين ما يسميه السمات المصدرية التي تعتبر الأساس الذي تتبع منه السمات السطحية، ويقصد بالسمات السطحية أنماط السلوك الظاهرية التي يمكن مشاهدتها ومتابعتها.

فالعصاية عند أیزنک تصبح سمة سطحية عند کاتل أما الصفات التي تكون العصاية عند أیزنک (مثل اختلال الأتزان الوجданی، والتوتر، والخجل... الخ) فتتصبح مصدرية عند کاتل. والشكل رقم (۲-۱۱) يوضح العلاقة بين وجهتي النظر. بالإضافة إلى ذلك توجد اختلافات في التفصيلات لدى كل منها فلا يمكن ضم عوامل کاتل الستة عشر مع بعضها لتعطي بعدي الإنبساط والعصاية عند أیزنک. ومع ذلك توجد درجة كبيرة من الإتفاق بين الإثنين.

هذا الاتجاه الذي تبناه السيكومتريون ورجال القياس يتعرض لعدة انتقادات، منها أن المصدر الأساسي للمعلومات التي حصلوا عليها لاكتشاف عوامل الشخصية كان اختبارات الورقة والقلم، تلك التي تشير عدة أسئلة، هل يميل الناس إلى الاستجابة على نحو يظهرهم في صورة إجتماعية مقبولة؟ هل يميل الناس إلى الاستجابة «بنعم» أو «لا» بصفة دائمة؟ وهل يمكن الحصول على برو菲ل كامل للشخصية الإنسانية، بعبارة أخرى هل تضمنت إستبارات الشخصية كل الأسئلة المناسبة واللازمة.

هل هذه العوال موجودة لدى المجموعات المختلفة؟ وما مدى ثباتها لدى الفرد الواحد؟.

وهل اختلاف درجات الأفراد بين القياسات المختلفة يمكن أن ترجع إلى عدم ثبات المقاييس المستخدمة أم إلى التغيرات الجوهرية التي تحدث بين تطبيق وآخر للمقياس؟ هذه الأسئلة وكثير غيرها تثار في وجه الاتجاه الاستدلالي للشخصية. ولحسن الحظ فإن طبيعة المفاهيم والاختبارات المستخدمة تسمح بمحاولة الإجابة على هذه الأسئلة بل لقد أصبحت هذه الأسئلة موضوعاً لبحوث عديدة معاصرة.



شكل ٢-١١: (المواطن المذكورة بين قوسين مصطلحات كاثل)

نظريه التكوين الشخصي عند كيلي:

حاول كيلي في نظريته التقرير بين وجهات النظر السلوكية، والخدسية والاستدلالية للشخصية ومن المسلمات الأساسية في نظريته أن وجهة نظر الإنسان في العالم الذي يحيط به تكون هي الأساس الذي يحاول استخدامه باستمرار لتفسيير ما يحدث حوله وبهذه الطريقة فإن الإنسان يفسر أو يعيد تفسير عالمه الخبري الخاص «فالعمليات التي يقوم بها الشخص تتشكل سيكولوجياً بطرق توقعه للحوادث» وتعتبر نظرية كيلي

مناقضة للنظريات الاستدللية في الشخصية، لأن اعتقاد كيلي الأساسي هو أن السلوك الإنساني سلوك توعي أكثر من رد فعل للمثيرات، أي أنها لا تستجيب للمثير ولكن للتفسير الذي نضعه للمثير فإذا عثر شخص أثناء حفظه على قطعة من المعدن فإنه قد يفسرها على أنها شيء أو على أنها كتلة معدنية، أو على أنها قطعة عملة رومانية أو قطعة قيمة من عهد قسطنطين العظيم أي أن تفسيره لها يتوقف على ما لديه من تكوينات خاصة بالرغم من تشابه الإحساس السطحي بالثير لديه ولدى الآخرين.

وضع كيلي طريقة تعرف باسم «طريقة الشبكة الجموعة» لمقارنة إستجاباتنا للأفراد ذوي المنزلة الهامة في حياتنا، ومن أشهر طرق تكوين هذه الشبكة أن تسأل الشخص أن يذكر أسماء بعض الأشخاص المعروفين لديه (ستة أشخاص مثلاً، كما في الشبكة التالية)، هؤلاء الأشخاص يمكنون من مقومات الشبكة، ويمكن أن تكون هذه المقومات أشياء أو مفاهيم بالإضافة إلى الأفراد أما الخطوة التالية فهي أن نسأل المستجيبين أن يرقبوا المقومات التي يمكن أن تضع الأم والأب والأخت والأخ وصديق العمل والرئيس والجار... في مجموعات ثلاثة (الطريقة الثلاثية)، بحيث يكون كل الثمان فيها متشابهين ولكن في نفس الوقت يختلفان عن الشخص الثالث في أمر معين وتسمى هذه «الأمور المعينة» بالتكوينات، وعادة يعبر عنها في صورة أقطاب مثل: قوي - ضعيف، قاس - عطف، ناضج - غير ناضج، كريم - بخيل، ذكي - غبي. فإذا سألنا المفحوصين أن يضعوا كل مقوم من مقومات الشبكة على أحد القطبين ($X =$ أحد الأقطاب، أما القطب الثاني فيترك خالياً) ويمكن تكوين الشبكة كما في الشكل التالي:

المقومات

التكويينات	٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١
أ - قوي - ضعيف	x x x x
ب - قاس - عطوف	x x x
ج - ناضج - غير ناضج	x x

من الشبكة الجموعة يمكن الحصول على كثير من المعلومات فإذا نظرنا لكل سطر أمكن أن نعرف كيف يحدد الفرد كل تكوين من التكويينات كما براه في معارفه وإذا نظرنا لكل عامود أمكن الحصول على بروفيل لكل شخصية كل قوم كما يدركه المستجيب ويمكن إجراء المقارنة بين المكونات بحساب عدد المقومات الخاصة بكل زوج منها وبذلك نحصل على «درجة مضاهاة» ويمكن تحديد ما إذا كانت ترجع إلى الصدفة أم لا باستخدام الجداول الإحصائية. فمثلاً بالنسبة للتكتويينات أ، ب في الشبكة زوج واحد يصلح للحصول على درجة مضاهاة المقوم الأول ولما كانت الصدفة تسمح بوجود ثلث درجات للمضاهاة فإن درجة درجة مضاهاة التكتويينات أ، ب هي $A = 3 - 2 = 1$. وبالمثل فإن درجة مضاهاة أ، ج هي $A = 3 - 2 = 1$ ، ودرجة مضاهاة ب + ح هي $B + H = 3 - 3 = 0$ صفر بعد ذلك تستخدم درجات المضاهاة التي أمكن الحصول عليها في إجراء معالجات إحصائية معقدة لا يمكن ذكرها في هذا المقام، والتي بها يمكن تصميم التكتويينات الخاصة بكل فرد، تلك التي يزعم كيلي أنها تمثل خصائص شخصية هذا الفرد.

فيما سبق فرضنا للطريقة الإكلينيكية التي تتضمن وصفاً لشخصيات الأفراد في مقابلة الطريقة التي تسعى نحو تحديد معالم شخصيات الأفراد بناء على متوسط درجات للميول أو المعاير كما في نظرية أيزنك وكائل.

وما تجدر الإشارة إليه أن طريقة الشبكة المجمعة أخذة في الانتشار كما أنها أثارت اهتمام الكثيرين.

الشخصية والتحصيل الدراسي:

للإنطواء والإنساط كما سبق تعريفهما، تطبيقاتهما وانعكاساتها على الأداء التربوي خصوصاً في ظل نظام تطول فيه فترات الدراسة، وبلغ تركيز الجهد والإنتباه ذروته، سواء عند القيام بالأعمال العامة أو عند الإعداد للامتحانات، وهذا معناه أن الشخصية تلعب دوراً هاماً في التحصيل والإنجاز، شأنها في ذلك شأن الذكاء والدافعية والنضج العقلي ورغم هذا فلم يكن للشخصية حتى عهد قريب دور رئيسي أو اهتمام كبير في ذهن المربين. وهذا أمر يثير الدهشة إذ كيف يمكن أن نتصور أنه ليس للمزاج والحوافر تأثيرهما على الأداء. ونستطيع القول أن هناك علاقة بين الأداء والدافع، وكان قانون «بركيرز - دودسون» أحد صورها هذا ولا تزال الدراسات تتزايد وتؤيد وجود علاقة بين الأداء والدافع فإذا كان الأمر كذلك أمكننا أن نتوقع أن لدى العصابيين رصيداً من الدافعية مما يمكن استخدامه في الأداء النافع لعمل من الأعمال، على ألا يكون العمل معتقداً جداً وإن أدى هذا إلى انخفاض وسوء الأداء والحقيقة أن العلاقة بين العصبية والأداء الأكاديمي ليست بتلك البساطة فلقد بینت مقاييس القلق (قلق الامتحان، قلق التحصيل، القلق كسمة أو حالة) ارتباط القلق العالي بالانخفاض التحصيلي في أي عمر، ولكن باستخدام مقاييس أيرزنك للعصبية فإن النتائج جاءت متناقضة خصوصاً بالنسبة للتلاميذ الكبار إذ أن الارتباط بين القلق والتحصيل كان سالباً لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والثانوية، ولكن الارتباطات كانت مختلطة بالنسبة لطلبة الجامعة، ومرة ثانية وجدت

فروق في العمر عندما استخدم مقياس كاتل لعوامل الشخصية فلقد كان الطلبة الصغار الناجحون (١٥ سنة فأقل) دائمًا منخفضي القلق بينما كان الطلبة كبار السن أعلى قليلاً كما انعكس ذلك في ارتفاع درجاتهم على عوامل اختلال الإتزان الوجداني والتصبحة والتججل، وفي انخفاض درجاتهم على عوامل الخضوع والثقة بالنفس وعاطفة الذات (أو تقدير الذات).

إن تفسير اختلاف الارتباطات وتعاكسها ليس بالأمر المعروف، فربما يرجع إلى أن كبار السن من التلاميذ أكثر خبرة بحيث يستطيعون ضبط طاقاتهم وتوجيهها أو أن المطلبات العقلية كما يدركها التلاميذ الصغار تكون أكثر تعقيداً بالنسبة لهم وذلك نظراً لقصور خبراتهم مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق لديهم والذي يؤدي بدوره إلى نتائج سيئة بالنسبة لتحسينهم وربما يرجع ذلك إلى أن الإختبارات التي استخدمت مع الأطفال لا تقيس نفس السمة بنفس المعنى لدى الكبار الراشدين.

أما الارتباط بين الانطوانية كما تفاص بمقياس أيزنث وبين التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية أو الجامعية فقد كان عالياً ومحباً. ويمكن تفسير ذلك بناء على خصائص المتخصص كما ذكرها أيزنث تلك التي تؤدي إلى سوء تحصيله فإذا كان الكف لديه عالياً فإن تركيزه أثناء أداء الأعمال الصعبة سيتأثر بفترات الراحة اللاإرادية مما يؤثر على بصيرته وحرصه، وفي أثناء مراجعة الإمتحانات يجد المتخصص صعوبة في الحافظة على ميله للقيام بالعمل الذي يعتبره ملأً وبين تلميذ المرحلة الابتدائية، ولا يحقق الانطواء نفس الفائدة التي يتحققها لدى كل من البنين والبنات. أما في المرحلة الثانوية أو الجامعية فإن الصلة تكون أوثق وأثبتت وأقوى عند استخدام مقياس كاتل للشخصية ظهر ارتباط بين النجاح الأكاديمي وبعض الخصائص

المعبرة عن بعد الإنطواء. الإنبساط في مراحل عمرية مختلفة فكلما أظهر الصغار إهتمامات إجتماعية (المشاركة والصداقة) أظهروا أيضاً بعض سمات الإنطواء (الإنصياع والمجدية والإكتفاء الذاتي) أما التلاميذ كبار السن فقد أظهروا كل سمات الإنطواء فيما عدا العدوانية والمنافسة.

بناء على هذا يمكن القول بأن طلبة الدراسات العليا تكون درجة العصبية والإنطواة لديهم أعلى من بقية الناس عامة إذ أنه بحكم تعريف المطوي فإنه يتتجنب مواقف المشاركة الاجتماعية بينما يستمتع بالأنشطة الأكاديمية المتعززة تلك التي يدعمها نظام التعليم الحالي والاختيارات التي يحدوها فلو كان التلميذ على درجة من الذكاء تسمح له بأن يواجه متطلبات الدراسات العليا فإن نظام الامتحانات ذاته يؤدي إلى الكشف عن مرتفعي العصبية والإنطواة وترشيحهم لهذه الدراسات. زيادة على ذلك فإن من بين طلاب الجامعة كان الطلاب المتخصصون في الدراسات العلمية أكثر إنطواة وأقل عصبية من طلبة الدراسات الأدبية.

بناء على نتائج الدراسات في هذا المجال يجب ألا نبالغ في الاعتماد على العلاقات المكتشفة والسابق الإشارة إليها خصوصاً في المرحلة الابتدائية، ولكن ما يجب أن نهتم به أساساً هو الدور العام الذي تلعبه سمات الشخصية سواء أكان ذلك بالنسبة لعملية التعلم أم لاتجاهات الأفراد نحو عملية التعلم.

كذلك فإن اختلاف تحصيل التلاميذ وتباينه لا يرجع فقط إلى العوامل العقلية أو الدافعية، أو مهارات التفكير. بل يمكن أن يرجع إلى خصائص الشخصية التي قد ترفع أو تخفض من مستوى كفاءة الأداء هذه الحقيقة فقط هي ما يبرر الاستمرار في إجراء الدراسات والبحوث في هذا المجال.

التفاعل بين التلميذ والمدرس:

إننا نعاني من قصور شديد في معلوماتنا عن التفاعل بين التلميذ والمدرس وعن أثر سمات المدرس على البيئة التعليمية للتلاميذ. إلا أنه بالرغم من المحاولات المتعددة لتصنيف نتائج الدراسات في هذا الموضوع فإنه لا يمكن القول بأنه توجد نتائج محددة وحاسمة. ومن أشهر تصنيفات سلوك القائد في أندية الشباب وفي الفصل الدراسي ذلك التصنيف الذي وضعه «ليبيت وهوایت». فالنظام التسلطی يخلقه المدرس الذي يجعل من نفسه محوراً للعمل والنشاط والذي يصر على التعامل الرسمي وعلى أن يكون محوراً لكل الإتصالات وعلى أن يكون مسيطرًا وعلى أن يوجد المنافسة بين التلاميذ وعلى أن يوقع العقاب بنفسه أما في النظام الديموقراطي فإن التأكيد يكون على دور الطالب أو المتعلم فهو محور العمل والنشاط وعلى ضرورة مشاركته في اتخاذ القرارات، وعلى أن تتسم العلاقات الإنسانية بالإفتتاح وبالتعاون. أما في النظام الثالث والسمى بالنظام الحر، فإن التلاميذ فيه يتمتعون بحرية مطلقة ولا يقدم المدرس فيه إلا التادر من التوجيه والإرشاد.

لقد لاحظنا آثار التنظيم الرسمي وغير الرسمي للالفصل الدراسي على كم التعلم وكيفه ولكن من وجهة النظر المتعلقة بالنظام. فإنه من الصعب الوصول إلى تعميمات بهذا الخصوص. من الواضح أن النظام الحر يؤدي إلى المزيد من المشكلات. فالطالب الذي لا يجد له قائداً يوجهه لا بد أن يبحث له عن قائد وعادة ما يكون قائداً غير عادي أو شاذ كما يضع التلاميذ لأنفسهم معايير لأدائهم وسلوكيهم مما يؤدي إلى عديد من المشكلات النظمية المزعجة وقد وجده على وجه العموم أن غالبية التلاميذ يفضلون الجو الديموقراطي التغييري داخل الفصل، ولكن يتوقف نفع هذه الطرق وقادتها على الأهداف التي تسعى لتحقيقها وعلى محتوى الدروس وعلى درجة

صعوبة هذا المحتوى، وعلى معلومات التلاميذ السابقة وعلى خط التفكير الذي يسعى المدرس إلى تعميمه لدى التلاميذ، كما يجب ملاحظة أن جو الفصل الممتع والشري بالمعلومات والأنشطة ذات الفائدة قد يشير عدداً من المشكلات السلوكية للمدرسين، وتلك المشكلات صنعت من فتنين هما: مشكلات الخلق ومشكلات الشخصية، وتتضمن مشكلات الخلق تلك المشكلات التي يديها التلاميذ مثل العصيان وعدم الاستقرار والتخرّب، أما مشكلات الشخصية فإنها تتضمن تلك المشكلات التي تتميز بالشعور بالدونية واحتلال الازان الوجданى، وبالرغم من وجود طرق متعددة لمعالجة هذه المشكلات، ووجود أساليب متنوعة لتشخيص هذه المظاهر السلوكية والعوامل التي أسهمت في إحداثها. فإن علماء النفس لم يستطيعوا التوصل إلى حلول عملية لها حتى الآن.

مقاييس الشخصية:

أدت النظريات السابق عرضها عن الشخصية إلى ابتكار عديد من الأساليب والطرق التي تستخدم في دراسة الشخصية من المشتغلين بعلم النفس يواجهون عملاً صعباً ومعقداً. لعل ذلك يرجع كما سبق أن بينما في تعريف الشخصية إلى اتساع مجال الشخصية وكثرة العوامل التداخلة في الدراسة. سواء كانت عوامل شخصية أم اجتماعية مما يؤدي إلى صعوبة تحليل الشخصية وتعقد دراستها، ولقد أشار فرنون بوضوح في كتابه «الاختبارات الشخصية وقياسها» إلى الصعوبات التي تواجه الدارس في مجال الشخصية^٤ وستعرض في الجزء التالي لمقاييس الشخصية سواء من الناحية الجسمانية أم المزاجية وسواء كانت الأساليب تجريبية أم فيزيقية، وسواء كانت تقديرات يضعها الإنسان لنفسه أم يضعها الآخرون له، سواء كانت

مقاييس للاتجاهات أو الميول. وكذلك للأساليب الإسقاطية الشهيرة والتي يستخدمها علم نفس الأعمق.

٤- النظرية التميطية لشيلدون عن الشخصية والبنية الجسمية:

تعتبر نظرية جالينوس السابق الإشارة إليها من أولى المحاولات للربط بين نمط الشخصية والسمات الفسيولوجية للشخص. وضع كرتشر حديثاً طبولوجيته (نظرته التميطية) عن الشخصية تلك التي طورها شيلدون فافتراض ثلاثة أنماط من البنية الجسمية لكل منها سماتها الزياجية الخاصة. وهذه الأنماط الثلاثة هي النمط الأندرومودفي والميزوموري والأكتوموري يتميز النمط الأول بأن الشخص يكون سميناً مستديراً رخواً. أما النمط الثاني فيتميز بأن الشخص يكون عضلياً قوياً. أما النمط الثالث فيتميز الشخص بأنه نحيف رقيق معتدل القامة.

ويستطيع البيولوجيون أن يتبينوا أن هذا التصنيف مستمد من طبقات الخلايا التي تكون الجنين بعد انقسام البووية. فالطبيقة الداخلية (المسؤولة عن تكوين الجهاز الهشوي الداخلي في الجنين) هي المسئولة عن تكوين النمط الأندروموري للشخصية. أما الطبيقة الخارجية (المسؤولة عن تكوين الجلد وأعضاء الحواس والجهاز العصبي بما فيه المخ في الجنين) هي المسئولة عن تكوين النمط الأكتوموري للشخصية أما الطبيقة الوسطى (المسؤولة عن تكوين العظام والعضلات والقلب والجهاز الدموي في الجنين) فهي المسئولة عن تكوين النمط الميزوموري للشخصية ولقد وضع شيلدون مقاييساً متدرجاً من سبع درجات لقياس كل بعد من أبعاد الأنماط الثلاثة لدى الشخص، فالشخص العادي يحصل على الدرجة الرابعة على كل بعد مما يؤدي إلى أن يصبح بروفيل شخصيته .٤-٤

رغم شيلدون وجود توازن وانسجام بين السمات المزاجية للشخص ومقاييسه البدنية.

وبالرغم مما توصل إليه شيلدون في دراساته من وجود ارتباطات بين البنية الجسمية والسمات المزاجية للشخص إلا أن هذه الدراسات تعرضت لانتقادات متعددة من حيث الطرق والأساليب الإحصائية التي استخدمها. وثمة أمر آخر هو عدم وجود تفسير كاف للتغيرات الجسمية التي تحدث مع العمر. والتي لا تكون مصحوبة بتغيرات مزاجية فالأفراد الذين ينماذرون باللين يزدادون سمنة مع التقدم في العمر إلا أن هذا لا يكون بالضرورة مصحوباً بتغيرات مزاجية.

التجارب الفيزيقية والشخصية:

يعتبر أيزنث من أكثر السبيكلولوجيين اهتماماً بوضع عديد من الاختبارات الفيزيقية التي تساعد على دراسة الشخصية وسماتها. من هذه الاختبارات جهاز التتبع الدوار للتمييز بين المنطويين والمنبسطين ويكون الجهاز من قرص يشبه أسطوانة جهاز المزاميفون وقرب حافته الخارجية يوجد قطعة معدنية في حجم القرش وعلى المفحوص أن يقي قلمًا معدنياً فوقها لأطول فترة ممكنة مع دوران القرص ومن الواضح أن أداء هذه التجربة يحتاج إلى تركيز شديد للانتباه مع مثابرة عالية لذلك ينخفض أداء الذين يتميزون بزيادة معدل الكف لديهم لذلك ينخفض أداء المنبسطين عن أداء المنطويين على هذا الجهاز وذلك لطول الفترة الزمنية (كما تقام بالعداد الكهربائي) التي يظل المنطوي فيها محتفظاً بالقلم المعدني فوق القطعة المعدنية. ولقد اخترع أجهزة أخرى متعددة لقياس الثابرة والتكيف للظلام والقابلية للتشريط، وغير ذلك وأخيراً فإنه بالرغم من أن الفروض التي

وضعها أينماك عن الإثارة والكاف لا تزال في مراحلها الأولى بحيث تؤدي إلى اختراع المزيد من الاختبارات والأجهزة المناسبة واللازمة لدراسة وظائف الشخصية الحسية والإدراكية ووظائف التعلم فلا زلتنا في حاجة إلى المزيد من الدراسات والبحوث قبل أن يمكن تطبيق نتائج هذه الدراسات في الواقع التربوي المختلفة.

٣- المقاييس المتردجة لتقدير الذات:

تعتبر الاختبارات من أكثر الوسائل شيوعاً في قياس أبعاد الشخصية مثل «العصبية - الانزعاج» و«الانطواء - الانبساط» و«سرعة الفهم - بطء الفهم» و«مفهوم الذات» وغيرها وعادة تتضمن هذه المقاييس وحدات بقيم الفرد نفسه على كل منها بأن يحدد درجة موافقته أو رفضه لها، وفيما يلي أمثلة بعض الوحدات التي توجد في بعض مقاييس الشخصية.

فيما يلي مجموعة من الأسئلة، المطلوب منك الإجابة عليها بما يعبر بدقة عن مشاعرك وتصيرفاتك وعاداتك... الخ، وذلك بوضع دائرة حول «نعم» أو «لا» أمام كل سؤال.

نعم	لا	هل أنت شخص عصبي؟
نعم	لا	هل تستمتع بعمل المقالب في الآخرين؟
نعم	لا	هل أنت متقلب المزاج غالباً؟
نعم	لا	هل كنت تخاف الظلام وأنت صغير؟
نعم	لا	أتفضل العمل مع الأشياء عن العمل مع الأشخاص؟
نعم	لا	استمتع بالمناقشات الجدلية المحكمة؟

باستخدام أسلوب التحليل العاملی يمكن تجميع الوحدات التي تقيس نفس البعد مع بعضها. وهنا يجب ملاحظة أن الوحدات السابقة اختيرت لتتمثل أبعاداً مختلفة في الشخصية. أما الوضع الطبيعي فهو أن يتضمن الاستخبار عددًا من الوحدات التي تقيس بعدًا معيناً ومن أكثر أنواع الاستخبارات شيوعاً تلك التي تقيس الإنطواء والعصبية ومقاييس القلق التي تصلح للاستخدام مع أطفال الثامنة من العمر وحتى سن الرشد.

أما في مجال مفهوم الذات فلقد ظهرت مقاييس متعددة وأهمها مقاييس التقدير الذاتي وعلينا أن نوضح أخيراً أن تطبيق الاختبارات وتوضيحها وتفسير نتائجها يتطلب مهارات معينة تستوجب التدرب عليها، ويجب ألا يحصل أي شخص على صور من هذه الاختبارات والمقاييس. حتى يمتنع تطبيقها على غير ذوي الدرأية بها.

إن كثيراً من البحوث السابق عرضها في حديثنا عن العلاقة بين العصبية والإنساط والتحصيل قد أجريت باستخدام مقاييس واستخبارات الشخصية كالسابق توضيحها ويفضل أن يحاول الدارس فحص الاختبارات والاستخبارات الموجودة بكلية للوقوف على نوع الأسئلة التي يستخدمها السينكولوجيون في دراستهم للشخصية.

وما تجدر الإشارة إليه أخيراً أن ثبات مقاييس الشخصية يكون عالياً سواء جسب الثبات بإعادة التطبيق على نفس المجموعة، أو باستخدام الصور المتكافئة ويلاحظ عند استخدام طريقة إعادة التطبيق، أنه كلما كانت الفترة الزمنية بين التطبيقات قصيرة كلما ارتفع معامل الثبات، والتحفظ الوحيد الذي نضعه في هذا الصدد هو هل تغير درجات الأفراد في التطبيقات يعتبر مؤشراً لعدم ثبات المقياس أم يعبر مقياساً دقيقاً للتغير الحادث في الشخصية (أو كلاماً)؟ زيادة على ذلك فإننا لا نستطيع التأكيد مما إذا كانت «كل»

أبعاد الشخصية قد مثّلتها الوحدات التي تتضمّنها كل مقاييس الشخصية
الحالية أم لا ولقد سبق أن واجهنا مشكلة كهذه عند مناقشتنا للذكاء.

٤- مع مقاييس الاتجاهات والميول:

يمكن القول بمعنى ما من المعاني أن إستخبارات الشخصية السابق
وصفها تعتبر مقاييس للاتجاهات إلا أن كلمة «الاتجاه» لتسخدم للتعبير عن
رأي الفرد نحو شيء أو فكرة أو مؤسسة، ويختلف الميل عن الاتجاه على
الأقل في أمور ثلاثة هامة:

- ١- الميل دائمًا إيجابي، أما الاتجاه فقد يكون إيجابياً أو سلبياً أو
محايداً.
- ٢- الميل دائمًا نشط، أما الاتجاه فقد يكون نشطاً أو غير نشط.
- ٣- الميل ذو طبيعة خاصة ويؤدي وظيفته هنا والآن، أما الاتجاه فهو
أكثر عمومية. وقد لا يؤدي وظيفته على الإطلاق.

وتعتبر مقاييس الاتجاهات من أكثر المقاييس شيوعاً وانتشاراً. فلقد
وضعت مقاييس لقياس اتجاهاتنا نحو كل أمور حياتنا تقريباً ابتداءً من
الصابون إلى الموضوعات الدراسية وتوجد عدة أساليب لتسخدم لهذا
الغرض لعل من أكثرها استخداماً مقياس ليكرون، يتضمن المقياس وحدات
قياس الاتجاه وأمام كل منها مقياساً متدرجاً من أقصى درجات القبول إلى
أقصى درجات الرفض، وبين هذين الطرفين توجد درجات متفاوتة تسخدم
للتعبير عن الفروق في درجات القبول والرفض. وفيما يلي بعض العبارات
المأخوذة عن مقياس الاتجاه نحو المدرسة، ويعبر المفهوس عن رأيه في كل
عبارة على مقياس متدرج من خمس نقاط هي:
١- ضرورية للغاية.

- ٢. هامة ولكن غير ضرورية.
 - ٣. متوسطة الأهمية.
 - ٤. قليلة الأهمية.
 - ٥. لا أهمية لها إطلاقاً.
- أو قد يأخذ شكل عبارات تصور المدرسة «المثالية» على أنها تلك التي يمكن أن يتتوفر فيها:

- أـ. الفرص المتاحة لممارسة الألعاب والتربية الرياضية.
- بـ. علاقات ودية مع هيئة التدريس.
- جـ. توفر بها أنشطة إجتماعية وثقافية.
- دـ. تعزل تلاميذ الصف السادس القدامى عن باقى التلاميذ.
- هـ. تهتم بإعداد التلاميذ للعمل في المستقبل.

إن استخدام خمس نقاط ليس بالأمر الضروري إذ يمكن استخدام مقاييس مكون من ٧٧ أو ٩٩ أو ١١١ نقطة وعادة تستخدم النقاط الفردية حتى يمكن الوصول إلى نقطة متوسطة محايدة على المقاييس.

وقد اتخذت مقاييس الميل أربع صور أساسية (٣٩) الميل العبر عنها وت تكون مقاييسها من عبارات مستفقة من أفراد يبحون شيئاً ما أو يكرهونه أو عادة ما تكون إجابات المفحوصين غير ثابتة إذ تتوقف على حالة الشخص الوجدانية الراهنة. فعند سؤال تلميذ: «هل تحب العلوم؟» فإن إجابته تختلف من يوم لآخر.

الميل الظاهر:

التي تظهر مشاركة الفرد في الأنشطة المرتبطة بموضوع الميل. وهذه

ذات طبيعة مضللة إذ قد يشترك الفرد في نشاط ما لا أنه يميل إليه بل بسبب دافع آخر مثل الرفاق أو الصحبة.

الميل الخبرية:

التي تم التثبت منها باستخدام المقاييس الموضوعية لمقدار معلومات الفرد عن موضوع الميل أو مجاله وهذه الطريقة تقوم على أساس افتراض أن الميل لمجال من المجالات يؤدي إلى زيادة معلومات الفرد في هذا المجال. لذلك يعتقد البعض أن قياس مقدار معلومات الفرد في مجال ما يعتبر مؤشرًا جزئياً لميله نحو هذا المجال. وما يمثل هذه المقاييس مقاييس للمعلومات العامة، ومقاييس ريتاشموند للثقافة.

وتقوم فكرة هذه المقاييس على أساس أن الفرد الذي يميل إلى نوع ما من النشاط فإنه يشعر بالسرور لمارسة هذا النشاط، كما يرجع قدرًا كبيراً من المعلومات أثناء ممارسته له. وفيما يلي مثالان من الأسئلة الموجودة في مقاييس المعلومات العامة:-

أـ. فيما يلي أسماء خمس كتب، ضع خطأً تحت إسم الكتاب الذي ألفه روبرت لويس ستيفنسن: روينسون كروزوـ. كلب كروزوـ. جزيرة المرجانـ. جزيرة الكفرـ. كتاب الغابةـ.

بـ. ما الذي يعتبر صحيحاً مما يأتي بالنسبة للبطريق:

- ١ـ. من الثدييات
- ٢ـ. طائر
- ٣ـ. سمكة
- ٤ـ. حشرة

أما النوع الرابع من الميل فهو المتضمن في «قوائم الميل» وتوضع هذه القوائم عادة لقياس الميل المهنية، وللوقوف على التفصيل المهني للشخص.

وقد اعتمدت الصور الأولى لقوائم الميل على أن يقوم المستجيب بترتيب موضوعات الدراسة أو المهن في صورة متدرجة، أو في صورة مقارنات ثنائية.

وقد بيّنت الدراسات عدم ثبات ميل الأطفال نحو المواد الدراسية، كما قيّست بالمقاييس السابقة وذلك عند مقارنتها بتخصصاتهم التي اختاروها، أو بالمهن التي امتهنواها أو عند حساب ارتباطها بتحصيلهم الدراسي.

أخيراً فإنه يوجد ارتباط ضعيف بين الميل والممواد الدراسية التي يدرسها الطالب، كما أن درجات الطالب على مقاييس الميل لا تزيد من دقة التنبؤ بالنجاح في الدراسة.

٥- الأساليب الإسقاطية:

من الفروق الجوهرية بين أنصار القياس النفسي وأنصار علم نفس الأعمق هو أساليبهم المستخدمة في دراسة الشخصية الإنسانية، فرجال علم نفس الأعمق بحكم اتجاههم الإكلينيكي لا بد أن يتصلوا وأن يكونوا علاقات تتسم بالخدس وبالذاتية مع المرضى النفسيين. ويحاول أنصار علم نفس الأعمق باستخدام التحليل النفسي، التوصل إلى مكونات اللاشعور في سعي للوقوف على أسباب السلوك الظاهري المضطرب للفرد وذلك بالكشف عن الدوافع الداخلية الحقيقة الكامنة. وهذا يستتبع استخدام وسائل غامضة وغير مباشرة بالنسبة للمريض ليكشف عن أسباب السلوك المرضي ومحاولة المخلل بعد ذلك تفسير ما توصل إليه من معلومات عن الأسباب الحقيقة لسلوك المريض ولذلك فقد يعقد جلسة خاصة لهذا

الغرض سواء بحضور المريض أو عدم حضوره. أي أن المدخل النفسي يحاول اختراق حاجز الحيل الدفاعية للمريض للكشف عن أصلها وسببها.

وهناك عديد من الأساليب الإسقاطية التي يستخدمها رجال التحليل النفسي ولعل التداعي من أكثر هذه الأساليب جاذبية ويقوم التداعي الحر على تقديم كلمة للمريض وفي الحال يحاول المريض إطلاق كلمة أخرى للرد على الكلمة الأولى. فمثلاً عند تقديم كلمة «سكن» ماذا سيكون رد المريض؟ من الاستجابات الشائعة لهذه الكلمة لقطة «شوكة» ولكن أحياناً تصدر إجابات غريبة وشاذة مثل «زنزانة» أو «قتل» ما قد تعبير عن معنى خفي لدى المريض أي أنه باستخدام كلمات معينة يمكن الحصول على سلسلة من الترابطات والتداعيات.

ومن الأساليب الإسقاطية أيضاً الجمل غير الكاملة التي يتطلب إلى المفحوص إكمالها مثل «الناس الآخرين...» أو «أبي...» وعموماً فإنها كانت التداعيات التي تظهر فإن أنصار التحليل النفسي يرون أنها تعبير عن دافع عميق لا يدركها المستجيب نفسه.

كما يستخدم أنصار التحليل النفسي «رواية القصة» في دراسة مفحوصيهيم، حيث يتطلب إلى المفحوص أن يكتب قصة عن نفسه. وقد أدى هذا الأسلوب إلى وضع «إختبارات تفهم الموضوع» وتعتبر أداة إسقاطية هامة. وفيها يتطلب إلى المفحوص أن يكون قصة تدور حول صورة من الصور وأن يبين العوامل التي أدت إلى المنظر الموجود بالصورة، وأن يتصور ماذا سيحدث فيما بعد وماذا سيحدث في المستقبل، ويعتقد أنه أثناء قيامه بهذا العمل فإنه يسقط مشكلاته على الشخصيات التي يرسمها في القصة. من أجل مزيد من الدراسة.

ومن الاختبارات الإسقاطية أيضاً الاختبار المعروف باسم «اختبار بقع الحبر لرورشاخ» ويكون هذا الاختبار من مجموعة من صور بقع الحبر أمكن الحصول عليها بوضع بقعة حبر على صفحة بيضاء. ثم عند الوسط (بتطبيق الورقة في النصف) ما أدى إلى الحصول على شكل متماثل. تقدم البطاقات للمفحوص ويطلب إليه أن يذكر ما يراه في الصورة. بعد ذلك تخلل استجاباته للكشف عن الدوافع الخفية العميقه المسئولة عن اختياره لهذه الاستجابات. وقد استطاع المهتمون بهذه الأداة وضع تصنيف شامل لاستجابات عدد كبير من الناس.

ولا شك أن اهتمام المدرس بهذا النوع من الاختبارات هو اهتمام أكاديمي صرف فإذا ما صادف المدرس تلميذاً يحتاج إلى مساعدة الطبيب النفسي فإن عليه أن يعمل على أن يحصل على المساعدة المطلوبة وعلى المدرس أن يسعى للحصول على النصيحة المهنية الخاصة بحالة تلميذ عنده إذا شك في أنه يعاني من حالة عقلية وفي هذا الصدد يجب أن يضع المدرس في اعتباره أن للتحليل النفسي بعض أوجه القصور فالتحليل النفسي الهادى قد يزيد من حدة المشكلة وتعقدتها دون أن يخفف منها.

ملخص:

إذا تضمن تعريف الشخصية معلوماتنا عن التنظيم الكلي للإنسان. فإن جميع دروب علم النفس التربوي تقودنا إلى مزيد من الفهم للشخصية. فالفضل ليس ببيئة عقلية فقط، ولكنه يتضمن أيضاً تفاعلات اجتماعية معقدة يمكن أن تؤثر في عمليات التعلم والتدريس إلا أنه من دواعي الأسى أن المدرسين لا يتناولون إلا المظهر السطحي لهذا الحشد المعد من السمات التي تحدد توافق الفرد، سواء كانت سمات مزاجية أو عقلية أو جسمانية.

ولقد عرضنا في هذا الفصل للفرق بين السمات المزاجية أي الاستعدادات الولادية الذاتية، والخلق أي ذلك المصطلح القيمي الذي يرتبط بالسلوك الاجتماعي كالأمانة والقسوة وضبط الذات.

ولقد تبينا وجهة نظر فرنون في تصنيفه لطرق دراسة الشخصية فقسمها تلك الطرق إلى أربعة (أ) الساذجة (ب) الإنسانية (ج) الحدسية (د) وأخيراً التفسيرات الإستدلالية للشخصية.

وتعتمد الطريقة الأولى في دراسة الشخصية على الملاحظات السطحية لسلوك الآخرين إذ بالربط بين ما هو خاص وما هو عام وعادي يمكن التوصل إلى تحفيظ مبدئي يوضح لماذا يتصرف الناس بأسلوب معين، بناء على ذلك توضع نظرية عن الشخصية الإنسانية أما المذهب الإنساني فلقد أكد أن الإنسان الفرد كوحدة كافية يسعى نحو تحقيق ذاته أما الاتجاه الحدسي فلقد قادته مدرسة التحليل النفسي بزعامة فرويد وأتباعه ويسمى هذا الاتجاه بالحدس لاعتماده على التقويم الذاتي لسلوك الفرد وقد بين اتجاه مدرسة التحليل النفسي وبين كيف أن مجال تطبيقها المباشر ضيق داخل الفصل الدراسي ومع هذا فإن الإسهام الخاص لمدرسة التحليل النفسي ينعكس في زيادةوعينا بأهمية الأثر الدائم لخبرات الطفولة الأولى في دفع الرشد وتغريمه وتوجيهه.

وقد مثلنا للنظريات الإستدلالية للشخصية بنظرية أيرنر وكائل اللنان اعتمدت على التحليل السيكومترى وناقشتبا بشيء من التفصيل الأبعاد التي وضعها أيرنر وهي: «الإنطواء، الإنبساط» و«العصاية - الاتزان الوجداني» كما بينما علاقتها بالتحصيل الدراسي كما ناقشنا العلاقة بين بعض الممارسات التربوية وبعض سمات الشخصية فالمتطوعون مثلاً يفضلون

صحيتهم الخاصة كما أنهم لا يشعرون بالكتف عند قيامهم بالأعمال الروتينية (كالمذاكرة مثلاً) وهذا يجعلهم في موضع يفضل التلاميد النبسطين.

وأخيراً تناولنا المشكلة التي تواجه السينكرونيجي عند محاولته التعبير الكمي عن سمات الشخصية وذلك بوصف بعض الطرق المستخدمة حالياً في قياس الشخصية ودراستها وقد تضمنت هذه الطرق الطريقة التنبيطية التي وضعها شيلدون عن الأنماط الجسمية والتجارب الفيزيقية والمقاييس المدرجة لاستخبارات وأخيراً الوسائل الإسقاطية. وبعد الاستطراد الموقف بالتجارب خلال صفحات هذه الباب سوف نوضح معنى الشخصية الإنسانية في صفحات الباب القادم.

الفصل الثاني

الشخصية الإنسانية

ما هي الشخصية؟

كلمة الشخصية من الكلمات الشائعة الاستعمال في حياتنا اليومية. ولكن استعمالها الشائع يختلف عن الاستعمال العلمي لهذه الكلمة. فنحن في استعمالنا العادي نقول مثلاً أن فلاناً من الناس له شخصية قوية، أو له شخصية ضعيفة أو ليست له شخصية على الإطلاق. كما أن هناك استعمالات أخرى للكلمة في مجالات القانون أو الدين مثلاً. ويركز الاستعمال الماري للكلمة إهتمامه على التأثير الاجتماعي للشخص، فإذا كان للفرد تأثير كبير على من هم حوله قيل إنه قوي الشخصية أما إذا كان يتأثر كثيراً بآراء الآخرين وأقوالهم قيل عنه أنه ضعيف الشخصية أو ليست له شخصية. الواقع أنه لا يوجد شخص بدون شخصية، فكل إنسان له شخصيته المميزة. وهذه الشخصية المميزة تحمل قسمات وملامح خاصة تميزها عن غيرها. وكل فرد يشبه الآخرين في بعض التوازي ويختلف عنهم في بعضها الآخر، ولكنه في النهاية ينفرد بتركيبة خاصة تجمع مختلف العناصر في كل واحد متكامل.

ولقد عرف علماء النفس كلمة الشخصية بتعريفات متعددة، تعكس الموقف العلمي النظري لصاحب التعريف. ولكننا نجد أن علماء النفس أميل إلى الأخذ بتعريفات سلوكية للشخصية، هذه التعريفات السلوكية تشير إلى مظاهر من السلوك يمكن ملاحظتها وقياسها. فنجد أن جيلفورد مثلاً يعرف الشخصية بأنّ شخصية الفرد هي طرازه الفريد من السمات «فالشخصية هنا هي مجموعة مميزة من السمات»، يمكن قياس كل سمة منها بالمقاييس الملازمة. وهذا التعريف يتصف بالبساطة، وإن كان يحتاج إلى مزيد من التفاصيل التي تزيده وضوحاً وثراءً. وهذا ما يفعله أيرنر حين يعرف الشخصية بأنها «ذلك التنظيم، الذي يتفاوت ثباتاً واستمراً للخلق، والمزاج، والعقلية، والبناء الجسسي، لأحد الأشخاص، والذي يحدد تواقه الفرد مع بيئته».

وهناك سؤال هام يواجهنا عند دراسة الشخصية.

هل هدفنا الإحاطة فهماً واستيعاباً بتنظيم أو غلو تلك الشخصية الفريدة التي تواجهنا في مواقف الحياة عندما يكون أمامنا زيد أو عمرو؟ أم أن هدفنا هو البحث عن القوانين التي تفسر تنظيم الشخصية ونموها أو بعبارة أخرى هل هدف علم النفس هو الوقوف عند الشخصية الفردية لخوالة فهمها؟ أم أن هدفه تجاوز الشخصية الفردية للوصول إلى القوانين العامة المفسرة للشخصية بوجه عام؟.

إن مسلك الشعراء والأدباء والفنانين وذوي التفكير الرومانطيكي هو أن يقفوا أمام الشخصية الفريدة، يحللونها، ويلقون الأضواء على ملامحها، وميزاتها، ومثالبها، ولا يودون أن يتركوا هذه الشخصية الفريدة قبل أن يأتوا على كل ما تحتويه من ملامح فريدة، وخصائص نادرة كما أنهم، عند تصويرهم لهذه الشخصية الفريدة يقدمون لنا نموذجاً من التصوير الأدبي أو الفني فريداً أيضاً في تعبيراته ومصطلحاته.

ولا يقتصر الأمر على الأدباء والفنانين في انتهاء هذا المنحى، وسلوك هذا المسلك بل يشاركون فيه بعض من يتناولون الشخصية بالدراسة والبحث.

وأما وجهة النظر المقابلة فهي وجهة النظر العامة التي تحاول الوصول إلى قوانين عامة متخصصة للخصائص الفريدة والملامح النادرة. ويتم ذلك عادة بدراسة أعداد كبيرة من الشخصيات، ومحاولة التعرف على ما بينها من أوجه الشبه والاختلاف، ثم صياغة القوانين العلمية العامة التي تحكم تشكيل الشخصية بحيث تأخذ هذه الصورة أو تلك من الصور الفريدة.

والواقع أن كلتا النظريتين: العامة والفردية ضروريتان في العلم، وهما حلقتان مكملتان إحداهما للأخرى. فالنظرية العامة يأخذ بها العلم الأساسي الذي يحاول الوصول إلى القوانين العلمية العامة، أما النظرية الفردية فيأخذ بها العلم التطبيقي الذي يحاول الاستفادة من نتائج وقوانين العلم بتطبيقاتها على فهم وتناول الحالة الفردية.

فمهمة علم الشخصية إذن دراسة الحالات العديدة بهدف الوصول إلى القوانين العامة التي تفسر مظاهر السلوك المختلفة. وبالإعتماد على هذه النتائج يقوم البناء النظري للعلم، الذي يتنظم تصوراتنا للشخصية. وبعد ذلك يأتي دور التطبيق التكنولوجي الذي يعتمد على القوانين النظرية للعلم في فهم الحالات الفردية والتأثير بسلوكها ومحاولة تغييره.

كيف تشكل الشخصية:

يولد الطفل كائناً حياً تحصر علاقته مع البيئة في جوانب محدودة تنصهر أساساً في التغذية والإخراج. ولكن سرعان ما تكتسب البيئة

الاجتماعية الخبيطة بالطفل أهمية بالغة. فالأم تقدم للطفل الطعام والراحة والدفء فيرتبط وجودها شرطياً بإرضاء حاجات الطفل، ويصبح وجودها في حد ذاته مطلباً هاماً عنده. كذلك الأب والراشدون الخبيطون بالطفل يداعبونه ويعطونه الاهتمام.. ويكتسبون أيضاً مع الأم أهمية كبيرة في الحياة النفسية للطفل.

هذه البيئة الاجتماعية الخبيطة بالطفل منذ الميلاد. وهي الأم والأب أساساً. يمكن النظر إليها باعتبارها مثلاً للمجتمع الأكبر تحمل قيمه ومثله، تقاليده وعاداته. ومن خلالها يحاول المجتمع أن يشكل الطفل الوليد حسب النماذج التي يرتضيها المجتمع. فبعض التصرفات التي تصدر عن الطفل يشجعها المجتمع ويدعمها، وبعضها يرفضها المجتمع ويعاقبها ولا يقبل وجودها لدى الطفل.

الطفل إذن متعلق ببيئة الخبيطة به لبقائه البيولوجي ورضائه النفسي والبيئة تحاول أن تشكل هذا الطفل حسب نماذج موضوعة مسبقاً. حتى إذا شب الطفل عن الطوق وخرج إلى أترابه يلعب معهم وجد أن هناك قواعد تحكم اللعب والصراع، وعندما يلتحق الطفل بالمدرسة، يكون وجهاً لوجه أمام ثقافة المجتمع ومعلمية الذين يحاولون جاهدين تشكيل سلوكه وتصرفاته وتكون فكره ومعاييره وقيمه. فإذا خرج الطفل من مدرسته واجه المؤسسات الاجتماعية الأخرى: الإعلامية، والعقلانية، والترفيهية... وغيرها. كلها تحمل طابع المجتمع تقدمه للفرد بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، عنيفة أو هادئة، قاصرة أو عفوية... هذه العملية الضخمة التي تستمر شطرأً عظيماً من حياة الفرد هي ما يسمى بعملية التطبيع الاجتماعي. ومن خلال عملية التطبيع الاجتماعي يشكل المجتمع أفراده حسب المعايير والقيم السائدة في المجتمع.

على أننا نبه هنا إلى التفاعل الذي يحدث بين البيئة كي تمثل أساساً في عملية التطبيع الاجتماعي، وبين الوراثة، حيث يرث الفرد جهازاً عصبياً وبناء جسدياً له خصائص معينة فيكون الفرد في النهاية محصلة للتفاعل الذي يحدث بين خصائصه الموروثة، وبيئة التي نما فيها.

ويتعلم الفرد خلال عملية النمو أن يسلك ويتصرف وفقاً لما يتوقعه منه المجتمع. ويقبل الفرد قيم المجتمع ومعاييره دون تفكير كثير، ودونوعي بأن هذه القيم والمعايير تختلف من مجتمع إلى آخر. فإذا كان المجتمع الذي نعيش فيه يقيّم النظافة والسرقة والعمل الجاد، فإننا نحاول أيضاً أن نتحلى بهذه الخصال، ويصبح الأفراد الذين يتحلون بها موضع تقديرنا وإعجابنا.

ومن أبرز التأثيرات التي تتركها الثقافة على الفرد الدور الجنسي. فمنذ بداية الحياة يولد الولد (الذكر) فيعطي دوراً جنسياً ذكورياً، والأثني تعطى دوراً جنسياً أنثوياً. وتختلف متطلبات الدورين من حضارة إلى أخرى. والدور الاجتماعي المميز للجنس قوي جداً لدرجة أن البعض يظنه راجعاً إلى الطبيعة البيولوجية للذكر والأثني، لكننا إذا دققنا النظر نجد أن الكثير من خصائص الدور الاجتماعي المميز للجنس يرجع إلى تأثير الحضارة التي يولد فيها الفرد.

وهناك أدوار اجتماعية أخرى نختارها نحن بارادتنا، ولكن المجتمع يشكل هذه الأدوار، ومن أمثلة هذه الأدوار: المهنة. فلكل مهنة من المهن دور اجتماعي خاص بها. فنجد أن هناك ملابس خاصة ولغة خاصة، وأساليب مميزة في التصرف وقيم ومعايير مميزة للمهن المختلفة. نجد أن هناك مثلاً رداءاً خاصاً لرجل الدين يختلف عن رداء الضباط وهو يختلفان عن رداء الجرسون في النادي، وعن رداء العامل في المصنع. ولا يقتصر الدور

على الملابس بل يمتد إلى قيم العمل وأساليب الكلام والتعامل مع الآخرين، والاتجاهات الاجتماعية. والتعليم أو التدريب الذي يمر به الفرد قبل إشغاله في المهنة لا يعلمه فقط المهارات الفنية للعمل، بل يعلمه أيضاً الدور الاجتماعي الذي يتصل بالمهنة.

وهذه الأدوار الاجتماعية تمكنا من التنبؤ بسلوك الأفراد في المواقف التي يمارس فيها الدور الاجتماعي. فنحن نستطيع أن نتنبأ بسلوك الراشدين في إحدى الحفلات أو في مبارات للكرة، أو في العمل، أو في غيرها من المواقف. وإذا كنا لا نجد أن كل فرد يشبه الآخر تماماً في تصرفاته المتصلة بدور معين، فإنما يرجع ذلك لوجود فروق فردية تحد من تأثير العطبيع الاجتماعي.

ولذلك نجد أن هناك أفراداً قلائل لا يشبهون المجتمع العام، أما الأغلبية العظمى من أفراد المجتمع فهم أكثر التصاقاً بالنموذج العام. ولعل ذلك يوحى بوجود طابع مميز للشخصية يميز شخصيات الأفراد في كل مجتمع من المجتمعات. فنجد أن الطابع الغالب للشخصية في أحد المجتمعات هو العدوانية بينما نجد أن الطابع الغالب في مجتمع آخر برود الأعصاب وفي مجتمع ثالث السلبية... ويتمشى ذلك مع الأفكار الشائعة عن الطابع القومي، فيقال مثلاً إن الفرنسيين يختلفون عن الإنجليز، وهؤلاء يختلفون عن الصينيين، وأولئك عن العراقيين أو الهنود... الخ. ولكن يلاحظ أنه رغم الضغوط الاجتماعية التي تحاول أن تفرض التشابه، وتزيد من تمايز الأفراد. منها الخبرات الخاصة التي يمر بها الفرد، ومنها الفروق بين الآباء في قيمهم وفي أساليبهم التربوية.

فمما لا شك فيه أن الرصيد الوراثي لأي فرد يختلف عما لدى غيره

من الأفراد (إذا استثنينا التوائم التماثلية). فاستجابات الشخص للمواقف تتأثر بخصائصه الوراثية، من بيئته جسمية، إلى ذكاء، إلى قدرات عقلية، إلى خصائص انفعالية ومن خلال احتكاك الفرد بالمجتمع يحدث تفاعل بين هذه الخصائص الوراثية والظروف البيئية ومن خلال التربية وأساليب الشواب والعقاب يتعلم الطفل أساليب السلوك المقبولة اجتماعياً ويتعلم الطفل أيضاً أن ينشد رضاء من حوله ويتناهى عن عدم رضاهم. وبعد ذلك يبدأ الطفل يشعر بأنه مسئول، ويتمثل معايير الجماعة التي يعيش فيها ليتخداها بعد ذلك هادياً له في سلوكه ليكسب رضاء من حوله ويتجنب غضبهم، أو ليرضي ذاته التي أصبحت تؤمن بمعايير الجماعة، وليتتجنب تأنيب الذات. وعندئذ يكاد يصبح الفرد صورة من النموذج الذي ينشده المجتمع.

وبالطبع هناك من يخرجون على هذا النموذج العام لأسباب متعددة، فهناك المبدع الذي يثور على المعايير السائدة لأنه يرى ما هو أفضل منها ويتمني لو طور مجتمعه لما هو أفضل، وهناك السيكوباتي الذي يستطيع أن يتعلم قيم مجتمعه ومعاييره لأنه عاجز عن التعلم والاستفادة من التجارب. والفرق بينهما أن الأول يشعر بالمسؤولية إزاء المجتمع أما الثاني فلا يشعر بالمسؤولية إزاء شيء من الأشياء.

بناء الشخصية:

كان حديثنا حتى الآن ينصب على كيفية تكون الشخصية من خلال التفاعل بين الرصيد الوراثي الذي يأتي به الكائن البيولوجي إلى الحياة وبين الخبرات والمؤثرات البيئية. ونتنقل الآن إلى الحديث عن بناء الشخصية. وفي هذه الحالة نكون في موقف من يأخذ قطاعاً عرضياً من الكائن ويضعه تحت المجهر ليرى تفاصيله ومكوناته وما بينها من علاقات أو تقسيمات.

والمفهوم الأساسي في بناء الشخصية هو مفهوم السمة. والسمة هي صفة أو خاصية للسلوك تتصف بقدر من الاستمرار ويمكن ملاحظتها أو قياسها. فالعدوانية سمة والخوف من الكلاب سمة والأمانة سمة والشجاعة سمة... إلى آخر خصائص السلوك وصفاته الأخرى. وتحتوي اللغة عادة على آلاف الكلمات التي يصلح لكل منها لأن تعتبره سمة من سمات السلوك. لكننا نبه هنا إلى أنه يوجد بين كلمات اللغة قدر كبير جداً من التداخل والتراويف والتضاد، بحيث أنه يمكن اختزال العدد الكبير من السمات إلى عدد محدود ويتم ذلك الاختزال باستخدام الأساليب العلمية من قياس إلى تحليل إحصائي فيؤدي ذلك إلى ما يسمى بالأبعاد الأساسية للشخصية. /

-

وهناك أنواع متعددة من سمات الشخصية، يصنفها جيلفورد في سبع فئات وهو يبين الشخصية ككل متكامل يمكن النظر إليه من اتجاهات مختلفة والفعاليات التي يذكرها جيلفورد على النحو التالي:

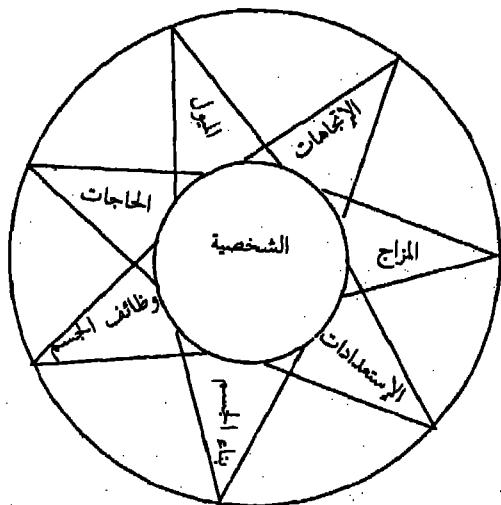
١- **بناء الجسم:** وهي السمات تتصل ببناء الجسم أو الملامح كالطول والوزن واللون... الخ.

٢- **وظائف الجسم:** وهي السمات المتعلقة بأداء الوظائف العضوية كسرعة النبض وحرارة الجسم... الخ.

ويميز جيلفورد بين ثلاثة أنواع من السمات الدافعة، وكلها تتعلق بالأشياء التي تناسب للحصول عليها وهي:

٣- **ال حاجات:** وهي رغبات ملحة للوصول إلى ظروف معينة، كالنecessity لأن يكون الشخص موضع اهتمام الآخرين، أو احترامهم أو الحاجة إلى الراحة.

- ٤- الميل: وهي رغبات طويلة الأمد في الانغماس في أنواع معينة من النشاط، مثل العمل اليدوي أو التفكير أو النقاش مع الآخرين.
- ٥- الإتجاهات: وهي السمات المتعلقة بالاتجاهات الشخص نحو الموضوعات أو المسائل الاجتماعية.
- ٦- الاستعدادات: وهي تتعلق بالقدرات. والقدرات متنوعة ومتعددة، وهناك قدرات عقلية كثيرة كما أن هناك قدرات جسمية متعددة.
- ٧- المزاج: وهي السمات المتصلة بالثقة بالنفس أو المرح أو الاندفاع أو القلق.



هذا الشكل يمثل الفئات المختلفة من سمات الشخصية (عن جيلفورد)

بعض أبعاد الشخصية:

أجرى أيزنك Eysenck العديد من الدراسات حول أبعاد الشخصية الأساسية، وتوصل منها إلى التعرف على الأبعاد الأساسية للشخصية وقد تأيدت نتائج أيزنك في عدد من الدراسات أجريت في مصر، وغيرها من البلاد (على سبيل المثال دراسات: سويف، ١٩٥٨، م. فرغلي، ١٩٧٠). وأبعاد الشخصية أشبه بخطوط الطول والعرض في الجغرافيا، بثابة مفاهيم تنتظم حولها حفائق عديدة. وهي تساعد على تحقيق الفهم المنظم للواقع، كما تساعد على الوصول إلى أحكام وتبؤات علمية وعملية؛ وتشير دراسات أيزنك إلى أربعة أبعاد أساسية. كما تشير الدراسات المصرية إلى بعد آخر من الأبعاد الأساسية للشخصية. وهذه الأبعاد هي:

١- الإنطواء - الإنبساط:

ويشيع استخدام هذا المفهوم بين غير المتخصصين، كما يشيع أيضاً الخطأ في تصور أن الناس ينقسمون إلى فئتين: إما منظرين أو منبسطين. والتطور العلمي الذي أدى إليه الدراسات التجريبية هو أن توزيع هذه السمة بين الناس هو التوزيع الاعتدالي. أي أن أغلب الناس متوسطين في هذه السمة وكلما ابتعدنا عن المتوسط كلما قد عدد الأفراد. بحيث أن عدد الأشخاص المنظرين جداً أو المنبسطين جداً عدد قليل إلى حد كبير. وقد تصور يوجن Jung الإنطواء على أنه سمة تميز الأشخاص الذين يهتمون أساساً بمشاعرهم وأفكارهم. أما الإنبساط فهو سمة تتميز بتعجيه اهتمام الشخص نحو العالم الخارجي فالشخص الإنبساطي أكثر استجابة أو تأثيراً بالمنبهات الاجتماعية وهو يتصف بقدر أكبر من التلقائية، وهو شخص عملي لا يميل إلى النظريات المجردة أما الإنطوائي فهو أكثر مثابرة وأكثر

ذكاء من الإنبساطي، ويربط أيزنك بين هذا البعد وبين عمليات الإثارة والكاف في الجهاز العصبي. فالإنطروائيون تزيد لديهم عمليات الإثارة بالجهاز العصبي، أما الإنطروائيون فيتصفون بحدوث الكاف السريع في الجهاز العصبي.

٢- العصبية - الإنزان الوجداني:

والعصبية هي المرض النفسي، وهي تختلف عن الذهانية أو المرض العقلي الذي سنتكلم عنه بعد قليل. وقد توصل أيزنك إلى هذا البعد من خلال دراساته العديدة.

وهناك عدد من الخصائص النفسية التي تميل إلى التراجد في حالة انخفاض موضع الشخص على هذا البعد. فالشخص المنخفض في الإنزان الوجداني يغلب أن يظهر عليه الميل للإعتماد على الآخرين وضيق الاهتمامات وانخفاض الطاقة. كما تنخفض حدة الحواس لديه خاصة الإبصار الليلي، كما يميل إلى القلق وإلى انخفاض القدرة على تحمل الإحباط، والواقف التي تنتهي على ضغوط نفسية، ويميل أيضاً إلى الشعور بالقص،

٣- الذهانية - الواقعية:

تبين من دراسات أيزنك أن الذهانية يُعد يقع الأسواء عند نقط متفاوتة منه، بينما يقع الذهانيون (المرضى العقليون) عند الطرف الأقصى لهذا البعد. ويغلب على هؤلاء الأفراد الذهانيين ظهور عدد من الخصائص المميزة منها الإنخفاض الشديد في تركيز الانتباه وضعف الذاكرة، وانخفاض المهارة اليدوية وعدم الاتصال بالواقع. وهؤلاء الأفراد يشرون عادة

إهتماماً بالمجتمع نظراً لما يصدر عنهم من تصريحات قد تكون خطيرة عليهم أو على غيرهم.

٤- التطرف - الإعتدال:

أظهرت الدراسات التي أجرتها الدكتور مصطفى سويف في مصر أن التطرف والإعتدال هما الأبعاد الهامة للشخصية. وقد وجد أن درجة التطرف ترتفع لدى المراهقين عنها لدى الراشدين. ولدى الماججين عنها لدى الأسواء. كما تبين من الدراسات التالية أن هناك نوعان من التطرف: تطرف موجب وتطرف سالب. وأن التطرف الموجب يزيد لدى الذهانين عنه لدى الأسواء. ويفسر التطرف بأنه يرجع إلى التوتر النفسي فكلما كان الشخص متخصصاً بالتوتر النفسي كلما كان أكثر ميلاً للتطرف وكلما كان الشخص منخفضاً في التوتر كلما كان أكثر ميلاً إلى الإعتدال في مشاعره وأحكامه.

ويوجد في وقتنا الحاضر العديد من المقاييس التي تقيس المظاهر اللاعقلية للسلوك. وتقيس هذه المقاييس سمات تتصل بالتعارف الإنفعالي، والعلاقات الشخصية، والدافع والميل والإتجاهات. وهذه المقاييس ليست مجرد مجموعة من الأسئلة التي يجب عليها المفحوص، أو النبهات التي يستجيب لها، بل إن هذه المقاييس تتصف بعدد من الخصائص أو الشروط التي تلزم توفرها في المقاييس كأدلة علمية.. وهذه الشروط هي ما يسمى بالتقين. ومن أهم ما يشتمل عليه التقين ما يسمى بثبات الاختبار وصدقه. ويقصد بالثبات أن يعطي المقياس نفس النتائج إذا استخدم تحت نفس الظروف، أكثر من مرة ويقصد بالصدق أن يقيس الاختبار ما يدعى أنه يقيسه.

وهناك أنواع عديدة من إختبارات الشخصية يمكن تصنيفها أساساً في فئتين:

١. إختبارات الشخصية المفصلة.
٢. إختبارات الشخصية الإسقاطية.

أولاً: إختبارات الشخصية المفصلة:

يكون إختبار الشخصية المفصل من عدد من البنود أو الأسئلة المفصلة التي يجب عليها الشخص بحيث يصف سلوكه وتصرفاته ومشاعره وصفاً دقيقاً ويسمى هذا النوع من المقاييس بالاستخبارات ويقدر عدد الاستخبارات المستخدمة في وقتنا الحاضر بحوالي خمسة وأربعين. وبعض هذه الإختبارات يقيس سمات محددة في الشخصية، وبعضها يحاول أن يقيس جملة من الأغراض. وتتفاوت هذه الاستخبارات في درجة ثباتها ودرجة صدقها كما تختلف في الأعراض التي تستخدم فيها: كالعيادات النفسية، أو البحث العلمي أو غير ذلك من الأغراض.

وهناك من بين هذه المئات من الاستخبارات عدد محدود يشيع استخدامه في كثير من بلاد العالم. ولعل أشهر المقاييس الشائعة استخداماً مقاييس مينيسوتا المتعدد الأوجه للشخصية Minnesota Multiphasic Personality Inventory وكذلك مجموعة مقاييس جيلفورد للشخصية وهي مقاييس Gamin, STDCV ومقاييس أفينك للشخصية EPI ومن أمثلة البنود التي تشمل عليها هذه المقاييس.

هل تخرج مشاعرك بسهولة؟	نعم لا؟
هل تغلب عليك السرعة في حركاتك؟	نعم لا؟
هل تتغير إهتماماتك بسهولة؟	نعم لا؟

ويجيز المفحوص على هذه الأسئلة بنعم أو لا، أما إذا لم يستطع الحسم أو تردد فإنه يضع دائرة حول «؟».

وتصبح هذه الإجابات حسب مفاسيد تصحيح خاصة بحيث يحصل المفحوص بعد ذلك على درجة كلية على الاستئناف. وهذه الدرجة الكلية يلزم مقارنتها بمعايير الاختبار لمعرفة دلالتها ومغزاها. ويتم إعداد هذه المعايير عادة بتطبيق الاختبار على مجموعات متقابلة كأن يطبق الاختبار في مرحلة الإعداد على مرضى نفسيين وأسياده ويكون لدينا معايير خاصة بالمرضى ومعايير خاصة بالأسياد وعند استخدام الاختبار في فحص أحد الأشخاص تقارن الدرجة التي يحصل عليها الشخص بدرجات الأسياد والمرضى لكي نعرف هل هو يشبه الأسياد أم يشبه المرضى. وبدون هذا لا يكون للاختبار قيمة.

ثالثاً: إختبارات الشخصية الإسقاطية:

تتميز الاختبارات الإسقاطية بأنها تقدم للمفحوص منها إجمالياً ينصف بالغموض في أغلب الأحيان، وهذا يعطي الفرصة لكي يسقط المفحوص مشاعره وحاجاته ومخاوفه على هذا النبه الغامض. فدرو النبه هنا يشبه شاشة السينما التي يسقط عليها المفحوص خصائص شخصيته. فالشخص ينظر إلى النبه الغامض وينسج بخياله ما يملأ التغرات لكي يزيل الغموض عن الموقف. وهذا الخيال هو انعكاس لشخصيته، وهناك أشكال من المقاييس الإسقاطية أكثرها شهرة:

٢- إختبار رورشاخ لبقع الخبر Rorschach Ink- Blot Test

٣- إختبار تفهم الموضوع Thematic Apperception Test (TAT)

وقد سبق أن تكلمنا عن هذا الموضوع بإيضاح.

اختبار رورشاخ لبقع الحبر:

وهو عبارة عن 10 بطاقات مرسوم على كل بطاقة منها بقعة حبر متماثلة (في نصفها الأيمن والأيس). وبعضها أسود ورمادي وبعضها ملون. وتعرض هذه البطاقات على المفحوص ويقال له «ما الذي تراه في البطاقة وما الذي يمكن أن تمثله بقعة الحبر» ويسجل كل كلام المفحوص، ويحلل مضمونه فيما بعد حسب قواعد خاصة.

اختبار تفهم الموضوع: (TAT)

يتكون هذا الاختبار من عدد من البطاقات على كل بطاقة منها صورة تتصف بالغموض. ويطلب من المفحوص أن يقول قصة تدور حول الصورة. والمفروض أن إدراك الشخص لعناصر الصورة، وخياله الذي يدور حولها يعكس حاجاته النفسية أو مخاوفه أو مشكلاته.

ويصبح الاختبار بعد ذلك بتحليل مضمون الاستجابات الصادرة عن المفحوص حسب قواعد خاصة.

وهناك بعض الأساليب الأخرى التي تستخدم لقياس الشخصية كالاختبارات الموقفية، حيث يوضع الشخص ضمن مجموعة من الأفراد لم يسبق له معرفتهم، ويكلفون بالقيام بعمل مشروع معين كبناء كرخ مثلاً، ويلاحظ سلوك كل فرد في هذا الموقف، ويصنف السلوك حسب مظاهر خاصة. وتبني على أساس هذه الملاحظات أحکام على شخصية الفرد.

ورغم كثرة اختبارات الشخصية فإن علماء النفس ينتقون من هذه

الاختبارات ما يستوفى الشروط العلمية للمقياس الجيد، وهي شروط الثبات والصدق والتقيين.. لذلك نجد أن علماء النفس أكثر ميلاً لاستخدام الاستبارات الموضوعية المفصلة لأنها تستوفي هذه الشروط ونجدتهم أقل ميلاً لاستخدام الاختبارات الإسقاطية نظراً لضعفها من هذه الناحية.

ولهذه الاختبارات قيمتها البالغة في البحوث العلمية في مجال الشخصية كما أن لها قيمتها في مجال التطبيق في العيادات النفسية في فحص المرضى النفسيين.

تعريفنا الذي طرحته للشخصية وجذبنا أنه يحتوي على عدد من العناصر التي توضح أسلوب تعامل عالم النفس مع الشخصية الإنسانية.

فهو أولاً: يتناول الشخصية على أنها مجموعة من الأبعاد أو السمات التي تنظم السلوك ويحظى الأفراد بأقدار متفاوتة منها، وهذا يتضمن فهماً مؤداه أننا نتصور خصائص الشخصية ليس على أنها صفات كيفية وإنما مقادير كمية، والتصور الذي يتبنّاه عالم النفس هنا هو تصوّر المتصل الكمي، بمعنى أن الخاصية يمكن تصوّر وجودها بدرجات متفاوتة على بعد واحد يمتد من أدنى الدرجات إلى أعلىها ويمكن أن تستخرج للفرد درجة على هذا البعد أو المتصل إذا استخدمنا أسلوب القياس الملائم. فنحن لا نقول مثلاً أن الشخص اجتماعي أو غير اجتماعي أو عدواني أو مسالم ولكن نقول أن الفرد يتصل بدرجة معينة على مقياس للاجتماعية سواء مرتفعة أو منخفضة ودرجة معينة على مقياس للعدوانية، وهذا يفترض أيضاً أننا لا نستطيع أن نجمع الأفراد فنقول هذه جماعة العدوانيين أو تلك جماعة المتصفين بالاجتماعية وإنما لكل فرد درجة مختلفة على مقياس للعدوانية أو الاجتماعية تميّزه عن غيره من الآخرين، وهذا يؤكّد فكرة الفروق الفردية بين

الأشخاص، وأنها نتيجة لازمة لاستخدام التصور الكمي للشخصية بالإضافة إلى حتميتها البيولوجية.

وتعريفنا للشخصية يركز أيضاً على فكرة الاتساق من موقف لأخر، ولتوسيع فكرة الاتساق هذه، دعنا نأخذ المثال التالي، لتصور أن شخصاً معيناً ولنسمه زيداً يتصف بدرجة مرتفعة من مقياس للتصلب (وهو سمة من سمات الشخصية التي تنتظم أشكالاً مختلفة من السلوك غير المرن وعدم الميل إلى التغيير، والسلوك النمطي)، وبمعنى مفهوم الاتساق في هذه الحالة أن زيداً هذا سيسلك بصورة عالية من النمطية في مواقف حياته المختلفة، فهو مثلاً لديه أفكار ثابتة يصعب أن تغيرها الخبرة عما هو صواب وعما هو خطأ، وهو يؤدي عمله بطريقة ثابتة لا تغير، ويسلك في ذهابه إلى عمله أو عودته نفس الطريق، وهو لا يغير من نظام حياته كثيراً، ويصعب عليه تغيير أصدقائه، وهو يميل إلى تبني الحلول التقليدية المتعارف عليها للمشكلات التي تواجهه ولا يحاول حلولاً جديدة متكررة. الاتساق إذن يعني أن السمة تكشف عن نفسها في مواقف الحياة المختلفة بطريقة ثابتة، والواقع أن البعض من علماء النفس يرفضون تبني مفهوم الاتساق في السلوك ويررون أن الموقف هو الذي يفرض السلوك الذي يلائم، وأن السلوك يتغير بتغير الموقف، وهؤلاء العلماء هم من يسمون بالمقفين نسبة إلى إلاء أهمية الموقف في تحديد السلوك، والواقع أن الموقف يفرض تأثيراته على السلوك، ولكن ليس إلى الحد الذي يلغى من تأثير سمات الشخصية ونحن عادة نجد أن استجابة أي شخصية لنفس الموقف ليست متشابهة تماماً. والأفضل أن نتصور أن هناك تفاعلاً بين سمات الشخصية وخصائص الموقف هو الذي يحدد شكل السلوك الذي يصدر عن الفرد.

الشق الأخير من تعريفنا يتضمن فكرة الاستقرار عبر الوقت لنفس السلوك في نفس الموقف. وهو هنا يختلف عن مفهوم الإتساق من حيث أن الأخير يعني صدور سلوك شبيه في مواقف مختلفة، والسؤال الذي يطرحه مفهوم الاستقرار في الشخصية هو، هل تظل درجة الفرد على مقياس لسمة من سمات الشخصية ثابتة عبر الوقت أم هي تخضع للتغيرات متغيرة نتيجة للخبرات التي يمر بها الفرد في تفاعلاته مع بيئته؟ هذا الطرح للسؤال يمكننا من إعادة صياغته ليكون كالتالي:

هل تلعب البيئة دوراً في تشكيل الشخصية أم أن الوراثة هي العنصر الحاكم الذي يحددها بالكامل؟.

الواقع أن موضوع الوراثة والبيئة ودور كل منها في تحديد السلوك موضوع أساسي وخلافي عبر تاريخ علم النفس وقد تراوحت المواقف فيه بين الذين يعتقدون في أن البيئة وما تفرضه من خبرات هي التي تحدد سلوك الفرد وسمات شخصيته وهو ما يسمى بال موقف البيئي المنطرف وأولئك الذين يعتقدون بدور حاسم للوراثة وأنها هي المسئولة عن سلوك الفرد وسمات شخصيته وهذا الموقف يسمى بالحتمية البيولوجية.

ويتم حسم هذه القضية من خلال إجراء الدراسات التجريبية على الخصائص السيكولوجية المختلفة، والتحقق من حجم إسهام كل من الوراثة والبيئة في تشكيل هذه الخصائص. وتتطلب هذه التجارب تصميماً خاصاً وأنواعاً معينة من الأشخاص. فهي تستخدم التوائم المتماثلة والمتائية كمادة أساسية للدراسة والتوائم المتماثلة هي التوائم التي نشأت نتيجة لانقسام بويضة واحدة مخصبة بحيوان متوي واحد إلى جينين، فنجد أن الطفلين يحملان نفس الخصائص الوراثية بالضبط، بينما نجد أن التوأم المتائي ينشأ

عن وجود برويكتين في الرحم في وقت الإخصاب تتحدد كل منها بحيوان منوي مختلف ويكون جينيين، وهنا تكون العلاقة بين الجينيين كأي علاقة بين الأخوة من الناحية الوراثية وإن كانا يشتراطان في بيئته رحمة واحدة، والإفتراض الذي يقوم عليه هذا النوع من الدراسة هو: أنه لو كانت سمات الشخصية محددة وراثياً أو تحدد الوراثة نسبة كبيرة منها فسنجد أن درجة التشابه بين التوائم التوأم في هذه السمات أعلى بكثير من درجة التشابه بين التوائم المتأخرة لكون الأولى تتصرف بنفس المصاديق الوراثية، ولو كانت هذه السمات تحددها ويلعب الدور الأكبر في تشكيلها البيئة لوجدنا أنه ليست هناك فروق بين التوائم التوأم والتوائم المتأخرة في هذا المجال، والواقع أن هذا الأسلوب ليس هو الأسلوب الوحيد لدراسة هذا الموضوع وإن كان أهمها.

وتشير نتائج الدراسات الحديثة إلى أن لكل من المصاديق الوراثية والعوامل البيئية إسهاماً رئيسياً في تشكيل الشخصية الإنسانية وأن الفرد يولد برصيد واستعدادات معينة تتفاعل مع الخبرات التي يمر بها في البيئة، وأن محصلة هذا التفاعل على المدى البعيد هي سمات الشخصية التي نلاحظها لدى الأفراد.

كيف نقيس الشخصية؟

إن الشخصية هي مجموع من الأبعاد الكمية التي تعبر عن السمات التي تنظم السلوك، وأكملنا على أهمية الفروق الفردية كحجر الزاوية الذي نستطيع من خلاله أن نفهم الشخصية، والسؤال هنا هو: كيف نقيس هذه السمات؟.

الواقع أن أشيع الأساليب لقياس الشخصية هو الاستئثار، والاستئثار هو مجموعة من العبارات التي تصف (عادة) أشكالاً من السلوك المعتاد متبرعة عادة بثلاث فعات للاستجابة، «نعم» و«لا» و«؟» ويطلب من الشخص أن يستجيب لهذه العبارات أو البنود بوضع دائرة حول «نعم» إذا كانت العبارة تنطبق عليه أو «لا» إذا كانت لا تنطبق أو «؟» إذا لم يستطيع التحديد. ومن أمثلة هذه العبارات ما يلي:

- ١- هل تستطيع أن تشيع جواً من البهجة في جلسة مملة؟
نعم لا؟
- ٢- هل تعاني من الأرق؟
نعم لا؟
- ٣- هل أنت من النوع الذي لا يستطيع تغيير عاداته بسهولة؟
نعم لا؟

والواقع أن عملية تكوين استئثار لقياس سمة من سمات الشخصية ليس بالعملية البسيطة السهلة، وإنما هو عملية مرحلة تبرر خطوات عديدة تأخذ الكثير من وقت الباحث المدقق في الشخصية والهدف من هذا الجهد هو الوصول إلى اختيار على درجة عالية من الصدق والدقة في قياس السمة موضوع البحث. وسنحاول هنا أن نتتبع الخطوات العملية التي يتبعها الباحث لتكون استئثار للشخصية علماً بأننا قد مررنا على هذا الموضوع في الباب السابق، ولكن سوف نبين ذلك بشيء من الإيضاح:

- ١- الخطوة الأولى في تكوين الاستئثار تبدأ بتحليل نظري جيد للسمة موضوع البحث. لنفترض مثلاً أنني أسعى لتكون استئثار يقيس سمة الاجتماعية: فالخطوة الأولى في هذه العملية هي قراءة كل ما كتب عن هذه السمة في التراث التجاري لعلم النفس ودراسات الشخصية، وتجميع التعريفات المختلفة لها، إذا فعلت ذلك أمكنني صياغة معان متعددة

تضم جوانب مختلفة من هذه السمة، فقد يقودني هذا التحليل مثلاً إلى أن الاجتماعية تشمل السهولة التي يخبرها الفرد في مواقف التفاعل مع الآخرين، والقدرة على تكوين صدقات جديدة بسهولة، والرغبة الدائمة في حضور الحفلات والسهرات وانتهاز الفرص للقاء بالآخرين، وحضور البديبة... الخ. كل هذه العناصر تمثل معانٍ مختلفة تشكل ما نسميه بالاجتماعية.

٢. الخطوة التالية تتضمن تحويل هذه المواقف إلى مجموعة من العبارات أو الأسئلة. وهنا لا بد أن نراعي عدداً من العوامل:

أ. أن تصاغ الأسئلة بطريقة سهلة واضحة بحيث يستطيع أغلب الناس فهم المقصود منها.

ب. أن تصاغ عدد من الأسئلة أكثر بكثير من العدد المطلوب حيث أنها سنضطر للتخلص من بعضها في العمليات التالية.

ج. أن تكون العلاقة بينها وبين العناصر المستخلصة في المرحلة الأولى علاقة وثيقة بعبارة أخرى أن تترجم هذه العبارات عناصر السمة المختلفة التي شملتها التعريف إلى مواقف سلوكية محددة.

٣. وللتتأكد من صحة الخطوتين (١)، (٢) يمكن أن نلجأ إلى عدد من المحكمين ويختاروا من المتخصصين في علم النفس ليقرروا رأيهم في مدى وضوح العبارات ومدى انطباقها واتساقها مع السمة موضوع البحث هذه الخطوة تدرج تحت ما يسمى بالصدق وهو هنا يسمى بالصدق السطحي أو الظاهري لأنه يهتم أساساً بمجرد اتساق المعنى مع السمة ومدى وضوحيه، ويترتب عليه بالطبع استبعاد البنود التي يرى المحكوم عدم صلاحيتها.

٤- الخطوة التي تلوي ذلك تسمى «تحليل البنود» وتحاول التتحقق مما يلي: إذا كانت هذه البنود التي تتحققنا من صدقها ظاهرياً تقيس نفس السمة فلا بد أن هناك علاقة ارتباط وثيقة بينها وبعضاها البعض من ناحية وبينها وبين مجموع الدرجات التي نحصل عليها بجمع الإجابات على كل البنود الدرجة على الاستخبار من ناحية أخرى، وللتتحقق من ذلك تخسب معاملات الارتباط وهو أحد الأساليب الإحصائية التي تتحقق بها من تلازم ظاهرتين في الحدوث وحجم وطبيعة العلاقة بينهما بين كل بند أو سؤال وبين البنود الأخرى وبين كل بند والدرجة الكلية على الاستخبار.

فإذا كانت هذه العلاقات مرتفعة تيقنا أن هذه البنود تقيس سمة واحدة وننقدم للخطوات التالية.

٥- الخطوة التي تلوي ذلك هي حساب «ثبات» الاستخبار ويعني درجة الخطأ الناتجة عن تدخل الصدفة في حساب الدرجات عليه فمن غير المسموح به أن تزيد هذه الدرجة من الخطأ عن مستوى معين لأن ذلك يقلل من موضوعية الاستخبار وقدرته على القياس الدقيق للسمة، وأعلى درجات الثبات تكون عندما نحصل على نفس الدرجة للشخص إذا أجرينا عليه الاستخبار مرتين وهذا الأسلوب لحساب الثبات يسمى الثبات بإعادة الاختبار.

٦- بعد البرهنة على أن الاختبار يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات يعني أن نبرهن على صدقه، ويعني الصدق في أبسط صوره أن يقيس الاختبار ما يدعي أنه يقيسه، فإذا أخذنا مقاييسنا للاجتماعية مثلاً كانت المهمة المطلوبة هي أن نبرهن على أنه يقيس الاجتماعية فعلاً وليس سمة أخرى من سمات

الشخصية ويتم ذلك عادة بمقارنته بمحك آخر للاجتماعية والتيقن من أنه يرتبط بهذا المحك ارتباطاً مرتفعاً، وقد يكون المحك في هذه الحالة إختبارات أخرى للاجتماعية سبق تصميمها وسبق التتحقق من ثباتها وصدقها، أو قد يكون معلومات أحصل عليها من مصدر آخر عن مدى اجتماعية أفراد جماعة معينة يطبق عليها الاستخبار كتقديرات المدرسون في المدرسة أو المشرفين في النادي، أو أهل الفرد فإذا تطابقت هذه البيانات مع درجة الفرد على الاستخبار قلنا عنه أنه صادق.

هذه - بإيجاز شديد - أهم الخطوات التي تتبعها لتكوين أداة علمية دقيقة لقياس سمة من سمات الشخصية.

تنظيم الشخصية:

ينظر علم النفس الحديث إلى الشخصية الإنسانية من حيث التنظيم أو البناء على أنها تخضع لما يمكن تسميته بالتنظيم الهرمي الذي يبدأ من قاعدته بأشكال السلوك النوعي الذي يمكن ملاحظته والذي يتسم بالتنوع الشديد، وعدم الانتظام ثم يتدرج إلى مستويات متفاوتة في عموميتها من الاستدلال من هذا السلوك الملاحظ بما يضفي عليه مزيداً من التنظيم ومزيداً من العمومية كلما تدرجنا إلى مستويات أعلى - نقطة البداية هي الاستجابات النوعية مستوى الاستجابات النوعية ونحن نعني هنا الاستجابات المفردة التي تصدر عن الفرد في مواقف مختلفة ومحددة وقد تكون هذه الاستجابات مميزة للشخص أو لا تكون مميزة له، المستوى التالي لهذا هو ما نسميه مستوى الاستجابات المعتادة وهو أدنى مستويات التنظيم أو هو المحاولة الأولى للبحث عن قدر من الانتظام في الاستجابات النوعية

وهي تشير إلى تكرار ظهور أثنيات محددة من السلوك لدى نفس الشخص عندما يواجه نفس الموقف فتحن هنا بقصد عادات سلوكية بمعنى ضرورة من السلوك المتكرر.

ولتناول مثلاً يوضح لنا ما تقصده: لك زميل بالكلية لاحظت مرة أنه يأتي نصف ساعة مبكراً عن موعد أول محاضرة، ويجلس في الصف الأول من المدرج ثم تكررت ملاحظتك هذه: كلما أتيت مبكراً وجدته قد حضر قبلك وأخذ مكانه في الصف الأول، هذا التكرار وهذا الثبات في السلوك يسمح لك بأن تستنتج أن لديه عادة مستقرة هي التكبير بالحضور في مواعيده، وهنا نستطيع أن نتحدث عن استجابة معتادة.

المستوى الثالث هو مستوى السمات الأولية والسمة تعبير عن النظام مجموعة من الاستجابات المعتادة ووجودها معًا، لا يتميز عادة بالتكبير المنتظم في الحضور فقط، وإنما يتصف غالباً بعدد من العادات السلوكية الأخرى فهو غالباً شخص مرتب، ومتضبط في مواعيده بشكل عام (وليس مجرد الحضور إلى الحاضرة) وهو غالباً يعمل كثيراً ويجد لإنجاز أهدافه في الحياة، ويستطيع أن يقضي وقتاً طويلاً في حل مشكلة دراسية معقدة وهكذا، وهنا نستطيع أن نتحدث عن اتساق مجموعة كبيرة من العادات السلوكية لديه وتزامنها معًا بعبارة أخرى ونستطيع أن نتحدث عن وجود سمة كأن نقول مثلاً أنه يتميز بالثابرة، وتقصد بها هنا ما هو مشترك بين مجموعة الاستجابات المعاادة إلى أوضاعها.

هذه السمات التي تختزل أو تعبير عن ما هو مشترك في العادات تجد أيضاً أنها تشارك مع سمات أخرى في عناصر متشابهة، وهذا المستوى الأعلى في قمة التنظيم الهرمي أو الأثنيات أو الطراز فنمط الشخصية تعبر

عما هو مشترك في مجموعة من السمات، فالثانية كسمة تشتراك في بعض عناصرها مع التصلب ومع الطيال الاجتماعي ومن القابلية للإثارة، وهنا نجد أننا بصدد الحديث عن الجوانب المشتركة الشديدة العمومية في الشخصية.

وميزة هذا التنظيم الهرمي الأساسي هو اعتماده الأساسي على السلوك الملاحظ كحجر أساسى للاشتغال بما يكتنأ دائمًا من اختبار صدق مفاهيمنا وتصوراتنا للشخصية من خلال العودة إلى ملاحظة السلوك ملاحظة موضوعية.

والجدير بالذكر أن بعض الباحثين في ميدان الشخصية يفضلون التوقف في تحليلهم للشخصية عند مستوى السمات ومن أمثال هؤلاء جيلغورود والبعض يواصل التحليل حتى مستوى الأبعاد وأهمهم هائززيك.

أنماط الشخصية الأساسية:

لعل أهم أنماط الشخصية التي تتناولها الدراسة في علم النفس الحديث هما بعدي الإنبساط - الإنطواء أو الإنفعالية (العصبية) كما ذكرنا في الباب الأول.

ويشير هذا التعريف إلى أنه اتجاه خارجي للعقل إلى الناس والأشياء الموجودة في العالم الخارجي، بينما يعرف الإنطواء على أنه توجه داخلي وتفضيل للأفكار المجردة على الحسوسات.

ولقد اتسع معنى المفهومين في علم النفس الحديث بحيث نجد أن الإنبساط يشير أيضاً إلى الاتجاهات الاندفاعية والإجتماعية، والجوع إلى المبهات، والتشوّق للإثارة، بينما يتضمن الإنطواء معانٍ أو من يمكن تسميته بالإنتوائي النموذجي، فهو شخص هادئ ورزين ومنزو، متأمل، يحب

الكتب أكثر مما يحب الناس، وهو متحفظ ومتبعاد إلا مع الأصدقاء الحميمين، وهو يميل إلى التخطيط للمستقبل، يتحسس خطاه، ولا يشق في وحي اللحظة، وهو لا يحب الاستشارة، ويتعامل مع أحداث الحياة اليومية بالجدية الازمة، ويجب أن يحيا حياة منظمة، وهو يتحكم في مشاعره بدرجة عالية، وتادراً ما يكون عدوانياً، ولا يفقد أعصابه بسهولة، وهو أمن يعتمد عليه، وهو متشائم نسبياً.

والإنبساط - الإنطواء ليس مجرد بعد للسلوك الاجتماعي، فالواقع أن التعبير السلوكي الاجتماعي لهذا البعد هو فقط أحد جوانبه وما نلاحظه من سلوك واقعي هو تعبير عن خصائص فزيولوجية في الجهاز العصبي، ويشير أينك إلى التكوين الشكلي ومستوى الاستشارة فيه كمحدد أساسي للإنبساط الإنطوائي كما يتكشف في السلوك، فالزيادة في درجة الاستشارة في التكوين الشبكي يصحبها زيادة في درجة الإنطواء، ويفسر أينك ديناميات هذه العملية على النحو التالي :-

أن هناك مستوى معين من الاستشارة في الجهاز العصبي يكون مثالياً من حيث تمكين المرء من أداء ما هو مطلوب منه في حياته اليومية، ومن حيث الإحتفاظ بحالة التوازن المثالي، والشخص المرتفع على بعد الإنبساط لديه قدر أقل من الاستشارة العصبية ومن ثم فهو يحاول دائماً أن ينشط سلوكياً وينزع في سلوكه للوصول إلى مزيد من الاستشارة حتى يقترب من ذلك الحد الأمثل. ومن ناحية أخرى فالشخص المنخفض جداً على بعد الإنبساط لكن أنه يميل إلى الإنطواء لديه قدر مرتفع من الاستشارة اللذجائية عن الحد الأمثل ومن ثم فهو يحاول جاهداً تجنب التنبهات وحصر بيته الاجتماعية ليتفادى المزيد من الاستشارة ويختفي من الاستشارة الموجودة لديه حتى يصل إلى الحد الأمثل المناسب.

وتؤثر هذه الخصائص الفزيولوجية على جوانب عديدة من السلوك، فنحن نجد مثلاً:

- ١- أن العبرات الحسية لدى الإنطوازيين أكثر انخفاضاً منها لدى الإنبساطيين.
- ٢- أن الذاكرة قصيرة لدى الإنبساطيين أكثر منها لدى الإنطوازيين والعكس صحيح في حالة الذاكرة طويلة المدى.
- ٣- يتصف الإنبساطيون في أدائهم للأعمال العقلية بسرعة أعلى وأخطاء أكثر بينما الإنطوازيين أبطأ كثيراً، ولكنهم قلما يخطئون.
- ٤- الإنبساطيون أقل قدرة على تحمل الحرمان الحسي لمدة طويلة ويفسر ذلك جوعهم الشديد للتتبّيه للحفظ على مستوى أمثل من الاستمارة.

وهكذا نجد أن الإنبساط - الإنطواء يدخل في جوانب كثيرة من حياتنا ويقدم تفسيراً لأنواع عديدة من السلوك، وذلك كما سبق أن ذكرت في الباب السابق.

والبعد الثاني الذي يفترضه أيزنک هو بعد الإنفعالية وتشير الإنفعالية إلى شدة الاستجابة الإنفعالية لدى الفرد فالشخص المرتفع على الإنفعالية يتصرف بأنه شخص عصبي قلق متقلب المزاج حساس جداً، لا يستقر ولا يهدأ، سهل الاستشارة بينما يتصرف الشخص المستقر إنفعالياً بأنه شخص هادئ وثابت المزاج، لا يستثار بسرعة.

ويربط أيزنک أيضاً بين الإنفعالية ونشاط الجهاز العصبي وبالتحديد الجهاز العصبي المستقل والمخ الحشوي فالأشخاص الأكثر إنفعالية يتصرفون

يمستوى أعلى من النشاط المعيشي المستقل ويكتشف لديهم من أنشطة أعلى للأجهزة الحشوية مثل القلب والمعده والمجاز الدوري.

ويفترض أيزنك أن العلاقة بين الإبساط - الإنطواء والإنتفالية علاقة متعمدة، بمعنى أنها علاقة صفرية. فوضع الفرد على بعد الإبساط - الإنطواء لا يحدد وضعه على بعد الإنفعالية، وكذلك فإن وضعه على العصبية ليس له علاقة بدرجته على بعد الإبساط - الإنطواء وجدير بالذكر أيضًا أن هذه الأبعاد ليس لها أي علاقة بالمرض النفسي وإنما هي تغير عن فروق في الشخصية لدى الأسواء.

سمات الشخصية:

يتعامل علماء النفس مع العديد من سمات الشخصية ويصفونها ويحددون خصائصها فنجد كاتل مثلًا يصف صفات عديدة في الإنسانية وكان في المدرسة اليونانية أباً لـ أول مدرس في الفلسفة اليونانية، وهو أرسطو.

١- مصدر التحكم في التدريم:

والملاحظ أن الأفراد عادة ما يكونون متسقين مع أنفسهم في تبريرهم لنتائج أعمالهم وما يحدث لهم فهناك من هم داخلين بمعنى أنهم يمثلون أكثر من غيرهم إلى نسبة أعمالهم وما يحدث لهم إلى مصادر داخلية من قدرة أو كفاءة أو عجز أو ضعف وهناك من يمكن تسميتهم بالخارجيين الذي يمثلون إلى نسبة كل ذلك عادة إلى العالم الخارجي سواء كان القدر أو الحظ أو مشيئة الآخرين الذين يتحكمون في هذا العالم.

ولقد قدم روتز مقياساً لمصدر التحكم في التدعيم سنة ١٩٦٦ ويكون هذا المقياس من أزواج من العبارات ليختار الفرد العبارة التي يؤمن بها أكثر من غيرها وتمجد أمثلة لبعض هذه العبارات فيما يلي:

- أ. يتوقف نجاحي في الحياة على قدراتي الذاتية.
- ب. النجاح في الحياة يتوقف على أن تكون في المكان المناسب في اللحظة المناسبة.
- ج. يمكن للرأي العام القوي أن يؤثر في قرارات الحكومة.
- د. قرارات الحكومة لا تتأثر على الإطلاق برأي الفرد العادي.

ولقد تطور مفهوم مصدر التحكم في التدعيم فيما بعد وتم تمييز جوانب أكثر تفضيلاً منه فنحو الآن مثلاً تتحدث عن أن هناك نوعين من المصادر الخارجية: الحظ أو القدر في مقابل الأفراد والمؤسسات القوية، كذلك يميز الباحثون بين نسبة الفشل ونسبة النجاح فقد تمجد أشخاصاً ينسبون النجاح عادة إلى مصادر داخلية بينما ينسبون الفشل إلى مصادر خارجية فإذا ثجحت في الامتحان مثلاً فهذا يعود إلى جهده ومتابرتك وإذا فشلت لا قدر الله فهذا يعود إلى تعسف الأستاذ وقوته في التصحيح.

ولقد درست بعض التغيرات التي ترتبط بمصدر التحكم في التدريم بصورة عامة فوجدت دراسات متعددة أن الداخليين أكثر تواجداً في الطبقات الوسطى من المجتمع، وهم أكثر تعليماً وهم أكثر عنابة بصحفهم البدني، فهم أكثر إقلاماً عن التدخين وهو يترددون على الأطباء بانتظام، وهم أقل قابلية للتغيير اتجاهاتهم الاجتماعية وهم أكثر توافقاً مع بيئتهم الاجتماعية وأقل إصابة بالأمراض النفسية.

٢- التصلب:

يشير مفهوم التصلب إلى العجز النسبي عن تغيير المرء لنصراته أو اتجاهاته عندما تتطبع الظروف الموضعية ذلك. ويرتبط مفهوم التصلب بمفاهيم أخرى عديدة لعل أهمها مفاهيم الجمود العقلي والتطرف في الاستجابة ووجه الشبه بين التصلب والجمود هو أن كليهما يعني مقاومة التغيير أما ما يميز بينهما فهو المجال الذي تكشف فيه هذه المقاومة فبينما يظهر الجمود في مجال الاعتقادات الاجتماعية ويرتبط بالأيديولوجيات المغلقة (الكلاذية والفاشية وغيرها) بصرف النظر عن مضمونها، يكشف التصلب عن نفسه في مجال العادات ومواقف السلوك.

ويرى عدد من علماء النفس أن التصلب يرتبط بالطرف في الاستجابة أو الميل إلى تبني اتجاهات حاسمة بالرفض أو القبول في الواقع المختلفة ارتباطاً وثيقاً حتى أنهم يستخدمون مقاييس التطرف في الاستجابة كمقاييس للتصلب. ولعل أهم هؤلاء الباحثين هو العالم المصري د. مصطفى سويف الذي يقدم نظرية متكاملة لطرف الاستجابة والتصلب سنعرضها في السطور القادمة.

يعود الاهتمام بمفهوم التصلب باعتباره مفهوماً أساسياً من مفاهيم الشخصية لدى د. سويف إلى بداية الخمسينات، حتى كان معيناً بدراسة الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي، ويتناول التكامل الاجتماعي في هذه الدراسة بمعنى التضامن الاجتماعي الذي يسمح بأن يتعدل نمطه من حين لآخر، فهو تضامن دينامي متتطور.

ويعرض د. سويف وهو ي�述د تكوين فكرة منظمة عن طبيعة عملية التكامل الاجتماعي لمفهوم النضج الاجتماعي، وقد كان السؤال الأساسي: كيف نصف النضج الاجتماعي للشخصية وكيف تقارن بين شخصين لنصل إلى القول بأن أحدهما أكثر نضجاً اجتماعياً من الآخر، وما هي المظاهر السلوكية التي تدخلها في اعتبارنا عندما نعقد هذه المقارنة.. فنرى أن كثرتها تعد دليلاً على انخفاض مستوى النضج؟ والإجابة التي يقدمها سويف مؤداها: أن السلوك يصل إلى مرحلة النضج من خلال زيادة مطردة في ثراء المواقف التي يتعامل معها الكائن وزيادة مقابلة في غنى وتعدد أنماط السلوك الذي يواجه به الكائن هذا الموقف، بعبارة أخرى: تزداد البيئة تعقداً وتتعدد وظائف السلوك ومظاهره التي تم من خلالها التفاعل مع البيئة. ومن خلال هذا التعقد يبدو بوضوح أن قدرة الشخص على التنسيق بين هذه الجوانب جميعاً، آخلاقة في النمو. وتقوم هذه الإجابة التي يقدمها متأثرة أساساً بدراسات ليفين وتلاميذه في التصلب وبناء الشخصية، ودراسات أندرسون في «السيطرة والسلوك التكامل الاجتماعي».

ويعرض د. سويف لهذه الدراسات عرضاً مكتفياً بنتهي منه إلى عدد من القضايا التي يقوم عليها معظم الدراسات التي أجرتها هو أو تلاميذه فيما بعد، هذه هي:

١- أن مفهوم المرونة (من مقابل التصلب) يفرض نفسه - إلى حد ما - كبطاقة عقلية لوصف السلوك الأقدر على تحقيق التوافق.

٢- أنه يفرض نفسه كإسم لسمة مستقرة إلى حد ما في بناء الشخصية وهي سمة تكشف عن نفسها من خلال غلبة السلوك المرن.

٣- أن مفهوم السلوك المرن ينطوي على معانٍ متعددة... أهمها ضخامة رصيد الشخص من قوالب السلوك التي يمكن أن يتشكل فيها أثناء مواجهته لمقدسيات التوافق، وزيادة عناصر البيعة التي يأخذها في اعتباره عند التوافق مع موقف ما، والقابلية للتدريج بدلاً من الإنتقال الكلي من طرف إلى ضدّه، وتأجيل الرغبات مع تحمل التوترات الناجمة عن هذا التأجيل، والقدرة على التنازل عن بعض الأهداف، والقدرة على التخلص من بعض العادات بسهولة معقولة.

إن السلوك المتصلب، يمكن أن يصدر إستجابة لموقف ذي خصائص معينة (أهمها أن يكون مهدداً لطمأنينة الشخص أو مقيداً للقائه).

أن مفهوم التصلب يستدعي أحياناً كثيرة استخدام مفهوم التوتر النفسي (وخاصية عندما نستعمله - أي التصلب - كصفة للسلوك أو نشير به إلى سمة موقفية)، على أساس أن ارتفاع مستوى التوتر النفسي يصحبه ارتفاع في درجة التصلب، والمقصود باستخدام مفهوم التوتر في هذا السياق، الإشارة إلى الأساس الدينامي القائم وراء الشعور بتهديد الطمأنينة، أو بتهديد أي اتزان قائم بالنسبة للشخص ككل، أو لجانب من جوانبه وما يترتب على ذلك من تحفز للقضاء على التهديد.

من هذه القضايا الأساسية ينطلق د. سيف لتكوين مقاييس التصلب،

يكون تعرضاً لهذه الأسس، وروعي في المقياس توافر عدد من العناصر، لعل أهمها: عنصر التدرج بمعنى أن تشير استجابة الشخص على الإختبار إلى قبول التدرج بشكل أو باخر إنطلاقاً من أن التدرج يشكل جوهر السلوك المرن... فهو يتضمن القدرة على تأجيل الإشباع وإدخال عديد من عناصر البيئة في الموقف، وتعدد قوالب السلوك التي يتعامل بها الفرد في الحياة، وعلى أساس من هذا العنصر بالإضافة إلى الحرص على استثارة استجابات يمكن وصفها بالمرونة بدلاً من سؤال الفرد عن سلوكه، وضمان البعد عن الموقف التي تتضمن تنميطاً للاستجابات، تم تكوين مقياس الصداقة الشخصية وهو عبارة عن قائمة لعدد الصفات يطلب من الشخص أن يعطيها تقديرًا من حيث أهميتها لقيام الصداقة هذا التقدير يتراوح من + 2: الصفات التي لا بد من توافرها، ثم + 1: الصفات التي أرغب في توافرها، ثم صفر: الصفات التي لا تهمني في حكمي على من أصادق، تليها - 1: الصفات التي لا أرغب في توافرها، ويمكن احتمالها، و - 2: الصفات التي لا يمكن قيام الصداقة في وجودها.

واعتبرت الاستجابات + 2، - 2 معاً مقياساً للتصلب باعتبارهما استجابتي تطرف سواء بالقبول أو بالرفض، ومن حيث هما استجابات تطرف، فهما مظاهر سلوكي للتصلب.

ولقد استخدم المقياس بعد تكوينه في سلسلة من الدراسات المتعددة الجوانب سواء في مصر أو في الخارج، ويمكن أن نلخص أهم النتائج التي أمكن التوصل إليها في هذه الدراسات فيما يلي:

- 1- إن الجماعات الاجتماعية الهامشية تميل إلى أن تصدر استجابات متطرفة أكثر من الجماعات غير الهامشية وفي هذا الصدد يصدر المراهقون

عدهاً من الاستجابات المتطرفة أكثر من الراشدين ويصدر الإناث استجابات متطرفة أكثر من الذكور، وال المسيحيون أكثر من المسلمين في بلد غالبية أبنائه مسلمون، وأبناء الطبقة المتوسطة الدنيا أكثر من أبناء الطبقة المتوسطة العليا.

٢- أن هناك فروقاً حضارية في الميل إلى التطرف، فأبناء الحضر يصدرون استجابات متطرفة أعلى من الأردنيين والسوريين والألمان يصدرون استجابات متطرفة أكثر من الإنجليز.

السلوك المنضبط والمسئول، وتجنب التتبّيه الشديد.

يتصور أيزنك بعداً متصلةً يمتد من الإنبساط بأقصى درجاته إلى الانطواء بأقصى درجاته ويتوزع كل أفراد المجتمع على هذا البعد، يعني أن لكل فرد درجة عليه، ويفترض أيضاً أن توزيع الأشخاص على هذا البعد هو توزيع اعتدالي ومعنى ذلك أن أغلبية الناس يحصلون على درجات متوسطة على هذا البعد وأن عدداً متناقضاً يحصل على درجات أكثر تطرفاً، أما في اتجاه مزيد من الإنبساط أو في اتجاه مزيد من الانطواء، ويعني ذلك أيضاً أننا لا نستطيع أن نصنف الأشخاص على أنهم إما إنبساطيين أو انطواءين وإنما نستطيع فقط أن نعطيهم درجة على هذا البعد.

ويقاس الإنبساط الإنطوائي بأحد مقاييس استخبار أيزنك للشخصية والشخص الذي يحصل على درجة مرتفعة على هذا المقياس في اتجاه الإنبساط (أو ما يمكن تسميته بالإنساطي النموذجي)، ويمكن وصفه على أنه شخص اجتماعي يحب المقابلات والتجمعات الاجتماعية، كثير الأصدقاء، يحتاج للآخرين ليتحدث إليهم، ولا يحب أن يقرأ أو يدرس بمفرده وهو دائم البحث عما يثير، يخاطر بنفسه، ويتصرف بوحى اللحظة، وهو عادة شخص مندفع، وهو حاضر البديهة، دائماً ولديه إجابة لكل سؤال، وهو

عادة يحب التغيير، ولا يحمل همّاً ومتناهلاً ويقضي وقته في حركة دائبة مشغلاً في عمل أو آخر، وهو ميال للعدوانية، ويفقد أعصابه بسرعة ويوجه عام يصعب عليه التحكم في مشاعره، وليس دائماً بالشخص الذي يمكن الاعتماد عليه.

- أما الشخص الذي يحصل على درجة منخفضة جداً على هذا المقياس
- ٣. ترتبط درجة التطرف العامة والتطرف الإيجابي + ٢ بالاختبارات الأخرى التي تقيس التصلب سواء لدى عينات سوية أو مرضية.
 - ٤. ليس هناك ارتباط واضح بين التصلب (كما يقام خلال التطرف) والعصبية والانطواء.
 - ٥. لا يوجد ارتباط بين التطرف والقلق.
 - ٦. يفرق التطرف الإيجابي بين الأسواء والمرضى بمستوى مقبول من الدلالة.

الفصل الثالث

بناء الشخصية السليمة

١- تعريفات الشخصية:

أـ إذا رجعنا إلى موضوع علم النفس وتعريفه بالنسبة للعلوم الإنسانية الأخرى وعرفنا أنه اختص بدراسة النفس الإنسانية المفردة بشتى ظواهرها المختلفة التي تبدو في سلوكنا اليومي، يمكننا أن نقول الآن أن تلك النفس المفردة ذات الظواهر السلوكية المتعددة هي بعينها ما نسميه «الشخصية» أي أن الشخصية هي الموضوع الأساسي لعلم النفس الذي يسعى لكشف مكوناتها ومعرفة ظواهرها ودراسة كل منها أولاً على حدة كالدافع والوجود والإدراك والتفكير وغيرها ثم تجميعها في النهاية لاستخراج صورة الشخصية السليمة السوية وكذلك الشخصية غير السليمة ومعرفة أسباب سلامة الأولى وعدم سلامة الثانية.

لكن ماذا يعني بالشخصية؟ وما هو تعريفها؟ أولاً: من الناحية اللغوية نجد أن لفظة «الشخصية» في اشتقاقها من الأصل اللاتيني Persona تعني القناع أو الوجه المستعار الذي يرتديه الممثل ليخرج به على خشبة المسرح

كي يظهر خصائص الشخصية التي يمثلها، ثم تمحورت اللفظة بعد ذلك وأصبحت تستخدم للدلالة على شخصية الفرد التي تميز بها في الحياة.

وفي اللغة العربية نجد أن الاشتقاد اللغوي لللفظة جاء من الفعل «شخص» حيث يقال دائمًا «شخص الشيء» أي عينه، ليس ظاهريًا فقط بل وداخليًا أيضًا وبالتالي يصبح المقصود من الشخصية أنها الفرد المعين الذي يشتمل على مميزات خاصة به تميزه عن غيره سواء كانت خارجية أو داخلية.

ب - هذا من الناحية اللغوية، أما من الناحية العلمية فإن تعريفات الشخصية متعددة جداً وأغلبها يدور حول محور واحد نستخدمه في حياتنا اليومية حين نقول أن فرداً ما تميز بشخصية قوية عكس الآخر ضعيف الشخصية أي أن الأول يمكنه أن يؤثر على الناس وأن تكون له مكانة واعتبار بينهم عكس الثاني الذي ينقاد دائمًا للآخرين بسبب ضعف شخصيته وذلك لعدم امتلاكه مميزات وصفات خاصة به، وبالتالي يكون المقصود من الشخصية كما جاء في أصل اللفظة العربية أنها مجموعة المكونات الداخلية والسلوك الخارجي الواضح الذي يميز كل فرد عن الآخر فإذا اختفت تلك المميزات ضعفت الشخصية.

أما عن تعريف العلماء فقد اختلفوا فيما بينهم، البعض يعرفها على أنها مظاهر سلوكية خارجية فقط، والآخر يهتم بالتكوينات الداخلية، والبعض الثالث ينظر لها نظرة إجتماعية خالصة، لكن يجب علينا بعد دراستنا التكاملية السابقة لشتي مستويات الفرد أن ننتهي إلى تعريف متكامل للشخصية يعتبر قريب من تعريف العالم «بيروت» الذي أجمع عليه كثير من

العلماء الأجانب والعرب والذي يعتبر خلاصة الآراء السابقة فالشخصية هي ذلك النظام المتكامل من الدوافع والاستعدادات الجسمية والنفسية (تشمل العقلية) الفطرية منها والمكتسبة الثابتة نسبياً، التي تميز فرداً معيناً وتحدد أساليبه في تكيفه مع البيئة المادية أو الاجتماعية.

وهكذا اشتمل هذا التعريف على كل مكونات الحياة النفسية التي درسناها سابقاً ووضع في الإعتبار المستويات الثلاثة للفرد وهي الجسمي والنفسي والاجتماعي حيث تتكامل كلها في تفاعل مستمر سمواً بـ «الشخص» بعد قليل.

٢- مراحل تكوين الشخصية:

أ- أولها مرحلة «اللاتغير» وهي التي يعيشها الرضيع في الخمسة شهور الأولى من ولادته حيث يعتبر كتلة جسمية تشتمل على جهاز عصبي يقوم بحركات الأفعال المتعكسة آلياً وبعض السلوك الغريزي وكلها تدور حول حاجاته العضوية كتناول الطعام والإخراج والنوم وغيرها... ولا يستطيع الرضيع في تلك المرحلة أن يميز عن غيره من الأجسام الأخرى بل ينظها كلها شيء واحد بل وإنه لا يستطيع أن يميز أجزاء جسمه بعضها عن البعض فنراه يمس أصابع قدميه ظاناً أنها أصابع يديه أو نهد أنه الذي يتناول منه الطعام، لذلك كله أطلق تلك المرحلة اسم «اللاتغير».

ب- وتبعد حالة التغير بعد ذلك بمرحلة «تبطئ الأنماط الجسمية» التي تبدأ من الشهر السادس حيث يشرع الطفل في إدراك أنه يتلك جسمًا خاصاً به منفصلاً عن الأجسام الأخرى، ومزوداً ببعض الحواس خاصة اللمس والبصر والسمع، وتظهر لديه الحركات الإرادية بعد أن ازداد نضج الجهاز العصبي

فيمكن للطفل أن يحرك يديه في الاتجاه الذي يرغبه وأن يمسك ما يشاء من الأشياء بعد أن كان عاجزاً عن ذلك من قبل.

وهكذا يصبح الجسم هو الآلة المنفصلة عن العالم الخارجي والتي تتصل به بواسطة الحواس والحركات الإرادية.

ج - والمرحلة الثالثة تبدأ في أوائل السنة الثانية وهي التي يطلق عليها اسم «مرحلة تبطن الأنما النفسي المعنوي» التي تشارك معها في نفس الوقت والنشأة المرحلة الرابعة وهي «مرحلة تبطن الأنما الاجتماعي» إن المرحلتين الأخيرتين تظهران في وقت واحد تقريباً لأنهما مرتبطتين الواحدة مع الأخرى الأنما النفسي المعنوي في مواجهة الأنما الاجتماعي ولا تفهم الواحدة منها إلا في ضوء وفي مواجهة الأخرى ويقصد بالأولى مجموعة أفكار الطفل وتأملاته الذاتية وعواطفه التي تدور حول ذاته فقط فالصغير يبدأ يدرك أن له أفكاراً يمكنه أن يخفيها عن غيره وأن له عواطف وخيانات يمكنها الانطلاق دون حدود وأنه يستطيع الإنطواء داخل نفسه بعيداً عن الآخرين عكس عما الحال إذا خرج من تلك الذاتية إلى المجتمع فسيجد القيد التي تحد من عالمه الخيالي الحر.

د - والمرحلة الرابعة التي تشارك مع السابقة من حيث النشأة هي «مرحلة تبطن الأنما الاجتماعي» فلها خصائص إجتماعية معينة حيث يشعر الطفل أن هناك مجتمعاً من الأفراد يجب عليه الإندماج فيه فيبدأ بعلاقاته الاجتماعية مع أفراد أسرته والتي تقتضي استخدام اللغة للتواصل بشتى أشكالها من الإشارة إلى الكلام وأن يختص الفرد باسم شخص يميزه عن الآخرين ويقتضي كذلك شعوره بالملكية لبعض الأشياء، كل هذه السمات

من شأنها أن توجد نوعاً من العلاقات بين الطفل والآخرين من أفراد أسرته والتي تزداد اتساعاً في المستقبل لتشمل جميع أفراد المجتمع الذي يحتك بهم حين يكبر.

٣- أنواع الشخصية سماتها، وقياسها:

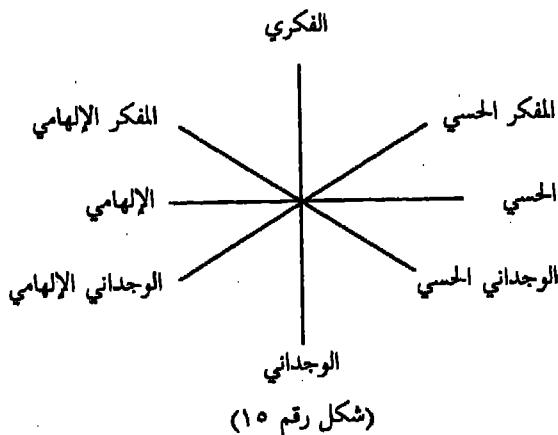
أ- حاول كثير من العلماء أن يقسموا الشخصية الإنسانية إلى عدة أنواع وأنماط ثابتة في مجموعة صفات موحدة تطبق على كل الأفراد الذين يدخلون تحتها وقد ظهر هذا الاهتمام لدى اليونان الأولين أمثال أبوقراط وجالينوس، وكذلك لدى العرب خاصة فخر الدين الرازى وأبن أبي طالب الدمشقى حيث ربطوا بين الأمرة الجسمية والأخلاقية والنفسيّة لكل فرد تميضاً لأن يستدلوا منها على طباعه وصفاته وهو ما يُعرف عند العرب باسم «علم الفراسة». وانتهوا إلى وجود أربعة أنواع أو أنماط تدرج تحتها كل الشخصيات الإنسانية هي: الدموي والصفياوي والسوداوي والبلشمي وقد اشتقوها من العناصر الأربع التي ورد ذكرها كثيراً لدى فلاسفة اليونان والعرب.

وإن هذه التقسيمات السابقة التي تمثل وجهة نظر القدماء اتجاه الشخصية من حيث مكوناتها وأنواعها قد ظلت سائدة حتى القرن التاسع عشر وهي ليست ذات أساس علمي تجريبي بل كان منهاجها تأملياً فلسفياً لذلك اضطر علماء النفس في القرن العشرين إلى رفضها، والبحث عن تقسيمات أخرى للشخصية يستخدم فيها المنهج التجريبي وملاحظة السلوك وإن أهم صفة حسنة في التقسيم القديم هو أنه وحد بين الجسم والنفس في وحدة متكاملة يحاول العلماء تحقيقها حالياً بالتجربة وليس بالتأمل.

ب - وفي بداية القرن العشرين ظهرت تقسيمات جديدة لأمراض الشخصية كان أبرزها تقسيم كارل بونج عالم النفس السويسري الذي توصل من ملاحظاته ودراساته إلى أنه يوجد نمطين للشخصية الإنسانية: المنبسط والمنطوي وأن لكل منها صفاته الخاصة به والتي يندرج تحتها معظم أفراد البشر، فالمتطوّي إنسان هادئ واسع الخيال ينفر من الناس ويحلق بخياله بعيداً عن الواقع وتشوب نظرته التزعة الذاتية والصرامة المتأالية المتأالية من مرونة الواقع. أما المنبسط فهو على النقيض يندمج في الجماعة وبهتم بالحقائق الموضوعية ويتكيف بسهولة مع البيئة ويؤثّر أن يملي دوراً جزئياً في الحياة بدلاً من أن يكون متفرجاً فقط. وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك في الفصل الأول.

وقد وضع بونج إلى جانب هذين النمطين السابقين أربعة وظائف أساسية للحياة تختلف فيها الأفراد حيث تتغلب إحداها على البقية وتسود في شخصية الفرد سواء كان منطويًا أو منبسطاً. هذه الوظائف هي: الإحساس، التفكير، الإلهام، الوجدان، وبين كل منها وظيفة أخرى وسط ولا بد أن يتصف كل شخص بإحدى هذه الوظائف أو يتوسط بينهما سواء كان منطويًا أو منبسطاً فالشخص الحسي هو الذي يعتمد في حياته على المؤثرات الحسية الخارجية ويتأثر بها جداً ويميل إلى التغيير المستمر ومثله كالطفل الصغير، وعلى العكس من ذلك نجد الشخص الفكري يميل إلى المعنويات، دون المحسوسات وتعتمد حياته على التأمل والاستدلال والحكمة، أما الشخص الإلهامي فهو الذي يصدر أحکامه بسرعة وعنف دون أن يفكر أو يستدل بالعقل والمنطق، إن أحکامه وسلوکه بثابة وهي منزل وأخيراً نجد الشخص الوجداني يعتمد أساساً على عاطفته ويميل إلى الفنون ويتميز

بالإنفعالات وهناك أشخاص أوساط يجمعون بين مميزات الفكر والحسي
مثلاً وذلك كما يبدو في (الشكل رقم ١٥).



ويصبح لدينا ستة عشر خطأً من الشخصيات الإنسانية هي: المنطوي الحسي والفكري والإلهامي والوجوداني ثم أوساطهم، وكذلك المنبسط الحسي والفكري والإلهامي والوجوداني ثم أوساطهم.

أخرى مما يجعله في حالة تغير دائم وتعديل في سلوكه سواء الفطري أو المكتسب.

لذلك كله انتهى علماء النفس المعاصرون وفي مقدمتهم «سييرل بيرت» إلى أن لكل شخص عدة سمات وميزات تشتراك في النوع الإنساني كله لكن بعض هذه السمات قد يكون يارزاً لدى شخص ما عن الآخر في حين أن السمات الأخرى تكون أقل وضوحاً عكس الشخص الآخر، وهكذا نجد أن كل شخص تميز ببعض هذه السمات التي ليس من الضروري أن تكون ثابتة بل قد تتغير حسب الظروف التي يوجد فيها وانتهوا إلى وضع قائمة السمات التالية التي يشتراك فيها جميع أفراد البشر لكن مع اختلاف في درجاتها لديهم:-

- ١- السمات الجسمية. القامة، القوة، الصحة، الحواس... الخ.
- ٢- الحركية: السرعة أو البطء، الكف، المثابرة... الخ.
- ٣- السمات العقلية: حل المسائل، التذكر، التخيل، والحكم السليم... الخ.
- ٤- السمات المزاجية: شدة الإنفعال، تأثير العواطف، نوع المزاج... الخ.
- ٥- التعبيرية عن الذات: السيطرة أو الخضوع، الانبطاء أو الإبساط... الخ.
- ٦- السمات الاجتماعية: التأثير بالمجتمع، العلاقات، الإشتراك في النشاط... الخ.

وقد يبرز الشخص في بعض هذه السمات عن الأخرى. فكيف نعرف ذلك حتى نحدد شخصيته؟ يتم هذا بواسطة استخدام الاختبارات المختلفة التي من شأنها أن تقيس هذه السمات واحداً إثر الأخرى فأصبحت لدينا

إختبارات لقياس الشخصية من حيث سرعة الحركة أو الظواهر العقلية والمزاجية وغيرها وذلك على غرار إختبارات الذكاء السابقة.

وهناك إختبارات أخرى تقيس الشخصية الإنسانية من جهة الأفكار والانفعالات والمشاعر والرغبات والمخاوف وغيرها هي التي ندعوها بالإختبارات الإسقاطية ونعتمد في أساسها على أن تعرض على الفرد بعض المثيرات الخارجية التي تدفعه لأن يصب فيها مشاعره الداخلية ويسقط عليها أفكاره وإنفعالاته المتعددة ويعتبر اختبار (روزشانخ) لبعض الخبر من أشهر تلك الإختبارات ويشتمل على عدة صور لبعض بقع الخبر المختلفة السوداء والملونة (شكل ١٦) تعرض على الشخص المفحوص كي يذكر ما يراه فيها وما توحى به إليه وسنجد أنه يفسر البقع تفسيراً لا يتفق مع الواقع بل يتفق مع عالمه النفسي الداخلي الذي يؤثر عليه تأثيراً كبيراً ويقوم الفاحص بتفسير استجابات الشخص وردوده المختلفة ومدى إنفعاله للألوان والشكل الكلي والحركة ويستنتج منها ما يعانيه الشخص المفحوص من أفكار وإنفعالات. وقد سبق أن تكلمنا عن هذه التجربة في الفصل الأول.

وكذلك الحال في بقية الإختبارات الإسقاطية الأخرى التي تؤكد أن لكل فرد عالمه الخاص به والذي يختلف باختلاف ظروفه داخل المجتمع.



مثال صورة نقطة الخبر من اختبار رورشاخ

وعلى هذا الأساس لا يمكننا أن نقسم الشخصيات الإنسانية إلى مجموعة ثابتة بل أن لكل منا شخصيته المتميزة عن الآخر لذلك أصبح العلماء يميلون حالياً إلى وضع «صورة جانبية» أو رسم لوحة بيانية لشخصية كل فرد تشمل على مجموعة السمات البارزة فيه ودرجة قوتها أو ضعف كل منها مستخدمين في قياسها الاختبارات الشخصية المتعددة.

وقد أدت هذه الاكتشافات والتطورات الجديدة إلى إثارة موضوع في غاية الأهمية في علم النفس يعرف باسم «الفرق الفردية» فقد تبين أن من الصعب أن تتشابه مجموعة كبيرة من الأفراد في ميزات خاصة كما فعل السابقون في تقسيماتهم للشخصية. بل أن هناك اختلافات بين الأفراد سواء ضئيلة أو كبيرة تجعل لكل فرد ميزاته وشخصيته الخاصة به فقط، فما هي طبيعة تلك الفرق الفردية؟ وما أسبابها؟ وكيف يمكن استغلالها؟.

الفصل الرابع

الفروق الفردية

١- معناها وتاريخها:

أـ إذا أقيمت نظرة فاحصة مدققة على جميع الكائنات في هذا العالم سواء كانت جماداً أو ذات حياة لما وجدنا كائنين منها في حالة متشابهة بال تماماً، بل لا بد أن توجد اختلافات وفروق بينهما مهما كان الأمر لأن هذه الاختلافات تعتبر ظاهرة طبيعية عادية أما التشابه العام فهو الشاذ وقد سلم الإنسان البدائي بوجود هذه الفروق بين الأفراد فهناك شخص ضعيف والأخر قوي الجسد والبعض لديه موهبة في مجال معين ليست لدى غيره كالتقليد السريع مثلاً وثالث ماهر في صيد الحيوانات باستخدام أدوات معينة عكس الرابع السباح الذي يز أقرانه في صيد الأسماك من النهر... الخ. وهذا يختلف كل فرد في قدراته الخاصة عن غيره من الأفراد الآخرين لكن هذا الإنسان البدائي فسر وجود تلك الفروق تفسيرات خرافية كان يرجعها إلى رغبة الآلهة مثلاً وذلك لقصور عقله عن التفكير العلمي.

والواقع أنه لا يمكن لأحد أن يفكر وجود تلك الفروق التي ترجع إلى أسباب مختلفة وقد أصبح لكل فرد قدراته الخاصة التي لا توجد لدى غيره

بنفس الدرجة والتي جعلت علماء النفس يحاولون تفسيرها علمياً باحثين عن أسبابها وطرق التحكم فيها لذلك ظهر مبحث «الفروق الفردية» أو «علم النفس الفارقي» الذي يهتم بالموضوعات التالية: طبيعة الفروق بين الأفراد وبعضهم من جهة وبين الجماعات وبعضها من جهة أخرى، العوامل التي تؤثر في نشأة هذه الفروق كالوراثة والبيئة وغيرها وكيف تتحكم ونؤثر في هذه الفروق بواسطة التدريب والتمرين.

كذلك آمن العرب الأقدمون بفكرة الاختلافات الفردية خاصة مسلم بن قتيبة الذي من الأفراد الأسود والأبيض والأبيض والأصفر والأحمر، السعيد والهزين، الكريم والبخيل، والحليم والشكور، والغبي والذكي... الخ. وقد استمر هذا الاهتمام قائماً بصورة متفرقة غير منتظمة طوال العصور الوسطى لدى فلاسفة المسيحية ثم في القرن الثامن عشر والتاسع عشر على يد فلاسفة آخرين.

لكن كانت هذه الاهتمامات السابقة ذات مسحة فلسفية تأملية بعيدة عن الروح العلمية التجريبية.

وقد كانت بداية الاهتمام العلمي بهذه المشكلة في أواخر القرن الثامن عشر وأوائل التاسع عشر بгадة المرصد المشهورة وما أثارته من دراسات بعد ذلك ففي عام ١٧٩٦ لاحظ مدير مرصد «كونيزيرج» بألمانيا أن مساعدته دائمًا ما يخطيء في تقدير زمن مسار بعض الأجرام السماوية التي يرصدها بمقدار ثانية واحدة فقط لذلك اضطر إلى فصله بسبب إهماله وقد كانت الطريقة التبعة لتقدير الزمن لا تعتمد على الأجهزة الحديثة بل على قدرة الشخص الخاصة بالنظر والسمع والتآزر القائم بينهما لدى الفرد.

وقد اهتم بهذه المشكلة أحد علماء الرياضة ويدعى «بيزيل» الذي درس قدرات أفراد عديدين وانتهى إلى أن مساعد الفلكي لم يخطيء عن قصد بل أن طبيعته من حيث القدرات السمعية والبصرية تختلف عن قدرات المدير وعن قدرات الآخرين أيضًا فتؤدي بالتالي إلى اختلاف تقديراتهم لمسار الكوكب الواحد بل وإن قدرات الشخص نفسه تختلف وتتغير حسب الظروف التي يوجد فيها وإن هذه قاعدة عامة تنطبق على جميع أفراد البشر، لذلك يجب أن نضع لها مقدماً اعتباراً في حسابنا.

وهكذا أثار «بيزيل» إنتباه العلماء إلى هذه المشكلة فشرعوا يقيسون مختلف القدرات الشخصية بالأجهزة والطرق العلمية كي يعرفوا طبيعتها ويستغلونها في المكان الملائم لها وقد صاحب هذه النشأة تكون وتأسيس علم النفس التجاري على يد فونت وفونز وغيرهم وظهرت اختبارات قياس الذكاء ثم اختبارات الشخصية على يد بيئيه وغيره والدراسات الإحصائية على يد جولتون، فاستخدمت كل هذه الإكتشافات لقياس القدرات الخاصة للشخصية ومعرفة الفروق بين الأفراد وهكذا تم الآن تأسيس علم النفس الفارقي حسب الطريقة العلمية التجريبية.

٢- طبيعة الفروق الفردية وتوزيعها:

أ. وقد ازداد اهتمام العلماء بدراسة تلك الفروق وحاولوا الكشف عن طبيعتها وتوزيعها داخل الفرد نفسه ثم داخل الجماعة كلها مستخددين في ذلك الاختبارات المتعددة التي من شأنها أن تقيس مختلف القدرات وانتها إلى القوانين العالمية:

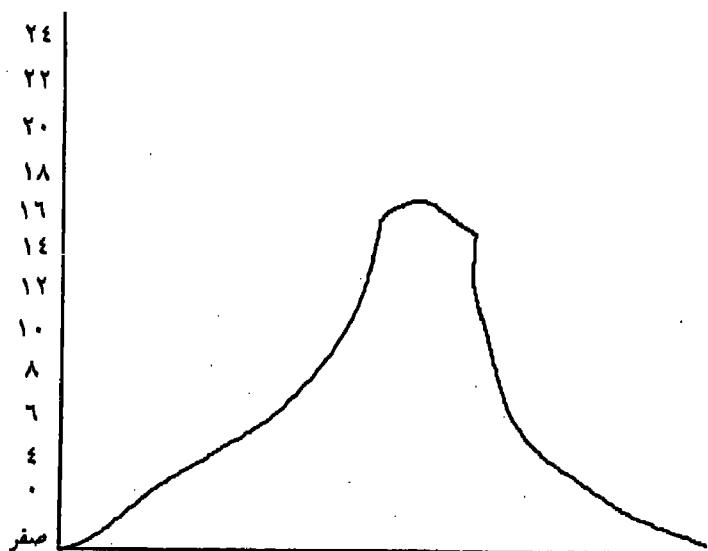
١. أثبتت التجارب أن كل فرد يمتلك جميع القدرات والسمات العامة للشخصية لكن في حالة تفاوت كبير بين القوة والضعف فمثلاً لا يوجد شخص لا يملك القدرة الميكانيكية مهما كانت وظيفته نظرية أو كحامية وإذا طبقنا عليه اختباراتها سنجده غالباً يملك القدرة لكن بنسبة ضئيلة جداً تقل بكثير عن نسبة قدرة العامل الميكانيكي الذي يعمل في المصنع.

٢. إذا اختربنا مجموعة كبيرة عشوائية من الأفراد وقسمنا إحدى سماتهم البدنية أو المزاجية أو العقلية بواسطة اختبارات الشخصية المختلفة فإننا سنجد أغلبية أفراد المجموعة ستحصل على درجات متوسطة في تلك السمة والأقلية الباقية بعضها ضعيف والآخر قوي أي أن الأغلبية للفعلة المتوسطة دائمًا.

٣. وعلى هذا الأساس إذا دوننا النتائج في شكل رسم بياني فإن الخط البياني الخاص بتلك السمة سيأخذ دائماً شكلاً معيناً يشبه المجرس أو القبة ويعرف باسم المنحنى التكراري المعدل.

بـ - أما عن التجارب المختلفة التي أثبتت النتائج والقوانين السابقة فإنها أكثر من أن تعد وتحصى وهذه بعض أمثلتها: طبق اختبار ستانفورد بينيه

للذكاء على مجموعة عشوائية من الأطفال تراوح أعمارهم بين الثانية والثانية عشر وتم توزيعها بعد ذلك في المنحنى التكراري الذي يبدو في الرسم البياني التالي:



- ٣٢٠٤٥ - ٥٥ - ٧٥ - ٨٥ ٩٠٠ ١٥ ١١ - ١٢ ١٢٥١ ٤٥ ١٥٢ ١١ ٧٥
٤٤ ٥٤ ٦٤١١ ٨٤ ٩٤ ١٠٤ ١١٤ ١٢٤ ١٤٤ ٠٤ ١٦٤ ١٣٤ ١٨٤
نسبة ذكاء ٢٩٠٤ أطفال أعمارهم بين ٢ و ١٨ سنة

نلاحظ من هذا الشكل صدق القوانين الثلاثة السابقة فنجد أولاً: أن كل طفل قدحصل على نسبة من الذكاء مهما كانت ضئيلة وهي التي تبدأ هنا من النسبة رقم (٣٥) وترتفع كل عشر درجات.

ثانياً: إن أكبر عدد من الأطفال قد حصلوا على نسبة من الذكاء متوسطة من (٩٥ - ١٠٤) وإذا ابتعدنا عن الوسط إلى الأطراف فإن نسبة عدد الأفراد تقل تدريجياً، فنجد أن عدد الشواذ وضعاف العقول قليل وكذلك عدد العباءة قليل.

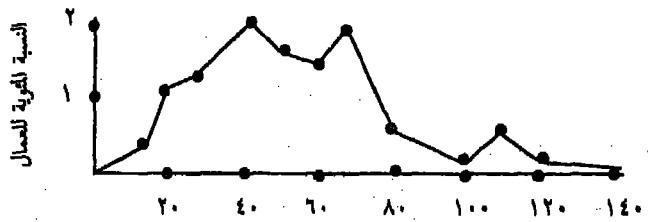
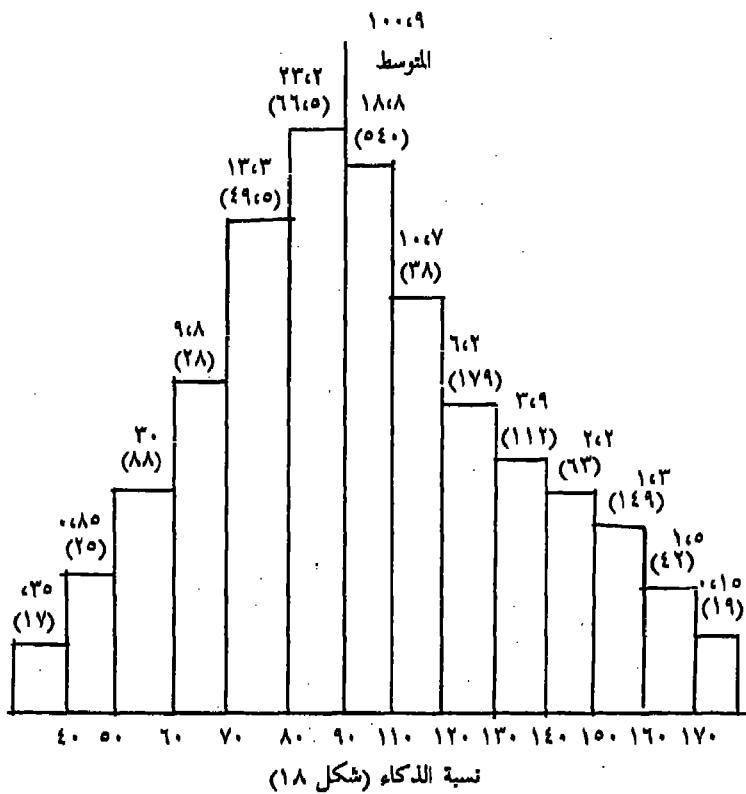
ثالثاً: إن شكل المنهج التكراري قريب من شكل المدرس كما ذكرنا من قبل.

جـ - وفي تجربة أخرى لقياس الفروق الفردية في الذكاء لمجموعة كبيرة من الأفراد أجرتها العالم النفسي «كاتل» وأثبتتها بالرسم على هيئة أعمدة بيانية (شكل ١٨).

فإذا استبدلنا الأعمدة بخط بياني منحنٍ خرج لنا على شكل المدرس الذي نسميه دائماً بالمنهج التكراري المعتدل وسنجد أن أكبر عدد من الأفراد (٦٦٥، ٥٤٠) يحصل على نسبة ذكاء متوسطة من (٩٠ - ١١٠) (في الشكل توضع النسبة ٩٠ بدل ٨٠) ثم يقل العدد في الأطراف بالنسبة للأحياء والعبقاء.

وهناك اختبار آخر لقياس المعلومات الميكانيكية لدى عدد من العمال المتقدمين للالتحاق بأحد مصانع أمريكا وكان شكله البياني يتافق تقريباً مع الأشكال السابقة وإن كان فيه بعض التعرجات في القمة (شكل ١٩).

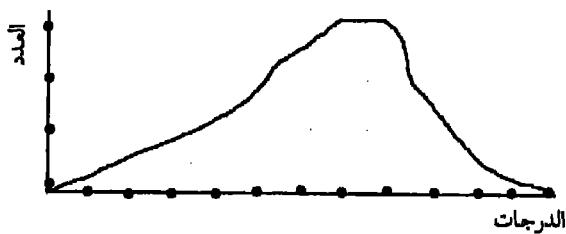
ويبدو فيه أن أكبر عدد من نسبة العمال وهو من (١٥ - ٢٠) قد حاز على درجات متوسطة في المعلومات الميكانيكية من (٤٠ - ٨٠) تقريباً والأقلية في الأطراف حيث حازت على درجات إما قليلة جداً أو كثيرة جداً.



الدرجات في اختبار المعلومات الميكانيكية / توزيع درجات ١١٢ عاملًا في اختبار المعلومات الميكانيكية

وقد يأتي التوزيع مخالفًا لشكل المنهج التكراري المعدل وغير متطابق معه بالضبط لكنه لن يخرج عن شكل الناقوس الذي يعتبر مثالياً غير ممكن التحقيق تماماً كما في (الشكل رقم ٢٠).

أما إذا اتّخذ شكلًا آخر غير قريب من الناقوس كالأنحدار الشديد أو الاستطالة المستقيمة أو الاشتغال على أكثر من قمة أو غير ذلك فيكون هذا دليلاً على وجود بعض الأخطاء في الإختبار المستخدم أو عدم حسن اختيار عينة من الأفراد كبيرة وعشوائية لأنه كلما كثر عدد الأفراد كلما ازداد صدق الإختبار، فقد تكون القلة التي اختبرت أغلبهم أغبياء بالصدفة فيؤثر هذا على شكل المنهجى عكس الحال بالنسبة للمجموعة الكبيرة التي ستشمل أغلب المستويات حسب القوانين السابقة.



المنهج التكراري المعدل

٣- العوامل المؤثرة في الفروق الفردية:

أ- أرجع بعض العلماء أسباب الفروق الفردية إلى عوامل وراثية باعتبار أن مختلف قدراتنا وخصائصنا نرثها من آبائنا بالضبط كما نرث الدوافع والسلوك الفطري وقد كانت الوراثة قد ياماً سراً مغلفاً على الأذهان حتى

استطاع أن يكشف «مندل» القوانين التي تحكم تلك الظاهرة فالكائن المرورث صفاتيه وميزاته المختلفة إلى نسله بواسطة «الموراثات» التي تنتقل خلال العملية التناследية، بعض هذه الصفات يكون سائداً أي يظهر في الجيل التالي مباشرة والبعض الآخر من الصفات متراجعاً ويظل كامناً حتى يظهر في الجيل الثالث أو أبعد من ذلك.

ولأن كل صفة في الإنسان كالطول أو لون البشرة أو عصبية المزاج وغيرها من السمات المختلفة لها درجات متفاوتة في تلك الموراثات لكنها لا بد وأن تظهر في الأجيال التالية حسب قوتها ودرجتها ولا يعني هذا أن الطفل يخرج شيئاً لوالده تماماً بل إنه يحمل بعض صفاته فقط أما صفاته الوراثية الأخرى فيأخذها من أمه ومن أجداده بالإضافة إلى جانب السلوك المكتسب، لذلك لن نجد شخصين متشابهين تمام التشابه ولو داخل الأسرة الواحدة إلا في حالة شاذة نادرة هي حالة العوائم التي تتكون من بويضة واحدة، عكس التوأمين اللذين من بويضتين متفصلتين فقد يحمل أحدهما صفات ليست لدى الآخر.

من هنا تنشأ الفروق بين الأفراد عامة وكذلك الأشقاء فقد يرث فرد ما قوة الإبصار إلى جانب ضعف الصحة وطول القامة من والدته عكس الآخر الذي يرث قصر القامة وقومة العضلات من والده. ونفس الوضع قائماً بالنسبة لتعيين ميزات الشخصية، فالنواحي المزاجية ترثها بدرجات مختلفة من أجدادنا كشدة الإنفعال أو الهدوء التام، وبالمثل في بعض النواحي العقلية العامة والقدرات الخاصة.

بـ - وهناك عامل آخر يؤثر في نشأة الفروق الفردية لكنه مكتسب هو «البيئة» بمعناها الواسع أي مجموعة المؤثرات التي يتلقاها الفرد منذ مولده

حتى موته والتي تتفاعل كلها في صورة متكاملة تحدد سلوك الفرد ويمكن تقسيمها ثلاثة أقسام بالترتيب التالي: المنزل والأسرة، الحي والاصدقاء، المدرسة والعمل، وتتأثيرها في الفرد واصبح ولو لاماً لأصبح الفرد كالحيوان البدائي الذي يعيش على سلوكه الفطري فقط.

ولكي يظهر لنا أثر تلك البيئة في نشأة القدرات الخاصة لدى الأفراد فلنلق نظرة سريعة على الأطفال المتتوحشين الذين عثر عليهم الصيادون في الغابات مثل طفل «أفيرون» الذي عثر عليه في غابة فرنسية عام ١٧٩٩ وكذلك الطفلين الذئبيتين وغيرهم، لقد ظهر أنهما تأثروا ببيئة البدائية المتتوحشة التي عاشوا فيها فظهرت لديهما قدرات تتفاوت مع تلك الطبيعة كالقدرة البدنية وحدة النظر وسرعة الحركة على أربع، لكن الأطفال العاديين الذين نشأوا في المجتمع الإنساني نراهم يتسلكون حتماً صفات وقدرات تختلف عن السابقة كالмышлبي والقدرة اللغوية والتفكير وغيرها، نجد أيضاً أن اتصال الأطفال بالكبار في بدء نشأتهم داخل المنزل أو المجتمع ينمي لديهم قدرات خاصة تزداد تنوعاً كلما ازداد اتساع البيئة.

وقد أجريت تجارب عدة لإثبات هذه النتيجة حيث طبق بعض العلماء اختبار «ستانفورد - بينيه» للذكاء على مجموعة من أطفال الجماعات المنعزلة عن الجو الحضاري وعدهم ٧٦ طفلاً من العجر المشهورين بانعزاليهم وكانت نسبة مواطبة أطفال القرارب على الدراسة ٥٪ وأطفال العجر ٣٢٪ وبعد فترة من الدراسة ارتفعت نسبة ذكاء أطفال القرارب إلى ٩٦,٦٪ وأطفال العجر إلى ٧٤,٥٪ وإن ارتفاع هذه النسبة راجع إلى ازدياد المواطبة على حضور الدراسة والاحتكاك الأكثر بالحضارة وإذا قارنا النسبتين معاً بنسبة ذكاء طفل حضري عادي لوجدنا أن متوسط نسبة ذكائه ١٠٠ أي

أعلى بكثير من الأطفال السابقين وذلك بسبب زيادة فرص الإحتكاك
الحضاري والجو الاجتماعي المترافق والمراقبة على تلقى الدروس.

وهكذا تنشأ الفروق بين الأفراد بفعل البيئة الاجتماعية بالإضافة إلى
تأثير البيئة الطبيعية أيضاً على قدرات الأفراد فالفرد الساحلي يمتاز بالقدرة
على السباحة مثلاً والبدوي اشتهر بحدة النظر لأن مدى الإبصار في
الصحراء طويل عكس المدينة ورجل الإسكيمو لديه قدرة عجيبة على
احتمال البرد لا توجد لدى غيره.

أيضاً لا تنكر قيمة التدريب والتعلم في نشأة الفروق الفردية المختلفة
وقد ظهر هذا الاهتمام حين تسائل العلماء: هل في الإمكانيات تدريب
الأطفال المتوجهين البدائيين وضعاف العقول كي ترفع من قدراتهم العقلية،
بدأت التجربة للإجابة على هذا السؤال في نهاية القرن الثامن عشر حين
تمهد عالم النفس الفرنسي «بينيل» وتلميذه «إيتار» أحد هؤلاء الأطفال
المتوجهين واستمروا في تدريسه خمس سنوات دون أن يرتفع مستوى العقلية
إلا بنسبة ضئيلة جداً لم يبلغ فيها مستوى ذكاء طفل صغير، فاختتم «إيتار»
أبحاثه بعد فشله بالجملة التالية: «أيها الشقي قد ضاعت جهودي ولم تثمر
تعاليمي، عذ إلى غابتكم ولالي مزاجك الفطري».

وبعد عدة سنين أكمل «سيجان» تلك الأبحاث بعد أن تقدمت وسائل
البحث نوعاً ما، وقام بتدريب الطفل بطرق معينة تتفق مع مستوى البسيط
وتدرج مع ثبوه وقد نجح «سيجان» فعلاً في تجاربه التي أكملها العلماء
المعاصرون، وانتهوا جميعاً إلى نتيجة هامة هي أن قيمة التدريب تكمن فقط
في اكتساب المهارات والقدرات الخاصة كالكلام والمشي وحل بعض
المشكلات البسيطة لكنه لا يرفع المستوى العقلي العام للفرد والذي كان

«بيغيل» السابق يحاول تحقيقه وفشل، وإن أي فرد من اعتقاد أن يمارس سلوكاً معيناً لفترات طويلة من الزمن كالكتابة على الآلة الكاتبة مثلاً، نجد لديه قدرة حركية في يديه تفوق قدرة من لا يقوم بذلك هذا العمل لكن وجود هذه القدرة وزيادة اتقانها لا يمكن أن يرفع المستوى العقلي العام لصاحبها كأن يجعله أكثر ذكاءً من غيره بعد أن كان غبياً بل إن هذا التدريب في الحقيقة يهدى بعض القدرات النوعية والمهارات الخاصة فقط لذلك هو غير أبدي ولا دائم.

وقد أجريت في أمريكا عدة تجارب لإثبات هذه النتيجة السابقة فقد جيء بمجموعتين من أطفال المدارس متساوين في العمر الزمني والسننة الدراسية والنضج والتحصيل والذكاء أعطيت كل منهما اختباراً لتذكر الأرقام إلا أن المجموعة الأولى أخذت تدريبات خاصة على تذكر الأرقام، قبل الامتحان لمدة 78 يوماً موزعة على خمسة شهور عكس الثانية التي لم تتدريب أبداً وفي الختام أعطيت كل من الجماعتين اختباراً نهائياً لتذكر الأرقام فظهر أن جماعة التدريب الأولى أحرزت تقدماً عن الثانية بفضل هذا التدريب ثم أجريت التجربة مرة أخرى باختبار جديد أجري لمدة أربعة أشهر ونصف على نفس الجماعتين فكانت نتائج الجماعة المدرية وغير المدرية متقاربة جداً وتکاد تتساوي، أي أن مفعول التدريب انتهى بعد فترة من توقفه دون أن يؤثر على الذكاء.

وهكذا توصل العلماء إلى أن التدريب يتصف بالتنوعية وأنه يؤدي إلى اكتساب مهارات خاصة مؤقتة لا تؤثر أبداً على الوظائف العقلية العامة كالذكاء وتؤدي في نفس الوقت إلى تمييز مختلف الأفراد بعضهم عن بعض من ناحية تلك القدرات فقط كل حسب التدريبات التي تعلمها وتمرن عليها.

دـ. كذلك نجد أن العمر الزمني للشخص له تأثير كبير على الفروق فكلما كان العمر قليلاً كانت الفروق غير واضحة ولا متمايزة بين الأفراد وكانت قدراتهم بسيطة لا يمكن اكتشافها أو قياسها واستغلالها، لكن إذا زاد العمر الزمني للطفل واقترب من المراهقة والرشد فإن قدراته ومهاراته الخاصة تبدأ في الظهور ويتسع مداها داخل الجماعة. إذن تقدم العمر عليه مهول كبير في ظهور الفروق الفردية واساعها وتشعبها.

أيضاً يتميز المستوى العقلي للفرد بتأثيره الواضح على وجود الفروق الفردية وقد انتهى «بینيه» وغيره إلى أنه كلما ازدادت الاليميات العقلية تعددت لدى الكائن كلما أدى هذا إلى زيادة وكثرة الفروق بينه وبين الآخرين من الأفراد وقد انتهى ثورنديك إلى نفس هذه النتيجة حين أجرى أبحاثه على الحيوانات والإنسان وشاركتهم في ذلك كثير من العلماء الآخرين.

وأخيراً لا يمكن إنكار أثر الجنس في اختلاف قدرات الأفراد فقد اكتشف العلماء أن النمو العقلي عند الإناث عادة ما يكون أسرع من نموه لدى الذكور حتى فترة المراهقة، ثم يتباطأ بعد ذلك مدة من الزمن حيث يقاربا في النهاية بل وإن لكل من أفراد الجنسين تفوقه على الآخر في بعض المهارات الخاصة والقدرات العقلية كتفوق الذكور في التواحي البدوية والميكانيكية وتحصيل العلوم الطبيعية والرياضية وتفوق الإناث في القدرات اللغوية والتذكرة والدراسات الأدبية والفنية.

٤- تطبيقاتها في ميادين علم النفس العملية:

أـ. بعد أن تأكدنا من ظاهرة وجود الفروق المتعددة بين الأفراد وعرفنا طبيعتها وأسباب نشأتها الوراثية والمكتسبة يجب علينا الآن أن نقيس تلك

الفروق والقدرات الخاصة كي تستفيد منها في حياتنا العملية، لذلك ظهرت الاختبارات المتعددة لقياس كل القدرات والمهارات التي يتميز بها الشخص وقد بدأت هذه المحاولة في أواخر القرن التاسع عشر منذ عصر فونت صاحب أول معلم تجربى لعلم النفس وتلامذته الذى توسعوا في حركة المقاييس والاختبارات العقلية والتي بلغت قمتها على يد «لينين» صاحب اختبار الذكاء المشهور وأصبحنا نستطيع بواسطه هذه الاختبارات الكشف عن قدرات الفرد ومهاراته التي يملكتها ثم توجيهه على أساس ذلك إلى العمل الذي يتلقى معها والذي يمكن استغلالها فيه. ويعرف هذا في علم النفس باسم «الاختبار والتوجيه» وتبعد أهميتها أيضاً في وجوب مراعاة هذه القدرات والفروق المختلفة عند تكليف الأفراد بتدريبات معينة في آية مهنة كما سرى فيما يلي:

ب - فمثلاً في ميدان الصناعة الحديثة نجد أن كل عمل يحتاج إلى توافر عدد معين من القدرات الخاصة لا توافر لدى أي فرد، فإن عمال مصانع الساعات في سويسرا لا بد أن يتميزوا بحدة البصر والمهارة اليدوية ودقة الإنتباه والصبر ووجد لكل منها اختبار لا بد أن يجري على المتقدمين للعمل فإذا توافرت لديهم تلك القدرات نجحوا حيث لا يهم بعد ذلك طول قامة الشخص أو ميله للاجتماع أو حاسنته الشمية... الخ. لأنه لا دخل لهذا كله في طبيعة العمل وهكذا أصبحت كل المصانع تقوم بعملية اختبار العمال وتوجيههم إلى الأعمال الملائمة لقدراتهم وتنج عن هذا أن ارتفعت نسبة الإنتاج لدى هؤلاء العمال المختارين عن نسبة إنتاج الذين لم يخبروا على الأساس السابق، ويرجع الفضل في هذا التقدم الإنتاجي كله إلى النتائج والأبحاث التي جاء بها في علم النفس الفارقي.

ونفس هذا الوضع قائم بالنسبة لاختبار المجندين فأصبحت أغلب جيوش العالم تطبق الاختبارات النفسية على المجندين والضباط والتي تقيس قدرات معينة ومهارات خاصة تتفق مع طبيعة الحرب كشدة الانتباه وحدة البصر وقة الإدراك والسرعة والتآزر السمعي البصري وغير ذلك ثم يوزع المقبولون بعد ذلك كل منهم على وحدات الجيش المختلفة التي تتفق مع قدراته السابقة حتى يمكن أن يؤدي عمله بنجاح أكبر عما لو التحق بوحدة تحتاج إلى مهارات لا تتوفر فيه فيكون من المحم أن يفشل في أدائه.

كذلك لا يمكن لعملية التعلم أن تتم بنجاح إلا إذا راعينا فيها تلك الفروق الفردية والقدرات الخاصة فكل نوع من التعلم يحتاج إلى عدد معين من القدرات فالثانوي العام مثلاً يحتاج من الفرد نسبة ذكاء فوق المتوسط خاصة في الاختبارات النظرية والميل للدراسة والتحصيل والقدرة على القراءة والفهم السريع أما التعليم الصناعي فإنه يشترط في الفرد الاستعدادات التالية:

القدرة الميكانيكية والميل إلى التركيب والخل، والصبر في الضوضاء، توافر المهارات اليدوية وإن مثل هذه القدرات لا توجد لدى كل الأفراد، لذلك لا بد أن نستخدم الاختبارات المختلفة لقياسها ثم نختار من توافر ليهم كي تلتحقهم بالتعليم الصناعي وبالمثل في بقية أنواع التعليم الأخرى من تجارية وزراعية وإن مراعاة هذه الفروق في الاختبار والتوجيه من شأنه أن يرفع نسبة النجاح ولا يسمح بظهور أي نوع من الفشل للطالب مستقبلاً.

الفصل الخامس

تكامل الشخصية الإنسانية

١- معنى التكامل ومستوياته:

أ- تستخدم لفظة «التكامل» في علوم مختلفة خاصة الرياضة وذلك بمعنى تجميع المترئات المتباينة في وحدة شاملة متناسقة ي يقوم بينها ترابط شديد وقد استعيرت هذه اللفظة بمعناها السابق في علم النفس الحديث على أساس أن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يمكنه أن يقوم بعملية التجمیع تلك، فلا يمكن حدوث التكامل بهذا المعنى إلا في مجال الكائن الحي تقريباً وهكذا اتسع معنى التكامل في علم النفس فأصبح يعني تأزر مختلف أجزاء الإنسان للقيام بمجموعة معينة من الأفعال هدفها حفظ نظام الكائن حسب مثال معين.

وهذا المعنى يقتضي أولاً وجود أجزاء وثانياً تجميعها بصلات مختلفة منتظمة وأنجيراً قيامها بوظائفها الجديدة لتحقيق المثال المعين والواقع أن الإنسان يشتمل على أجزاء مختلفة تتمثل في ثلاثة مجموعات من المستويات أو الوظائف كما قدمنا هي: الجسمية والنفسية والاجتماعية وكل

مجموعة تتفرع إلى أجزاء أقل منها وهكذا حتى تجد الإنسان في النهاية عبارة عن مئات من الأجزاء تتجمع في تلك المجموعات.

فهناك المستوى الجسمى بما فيه من أجهزة ومراکز عصبية وأفعال متعددة ثم المستوى النفسي بما فيه من وجدانيات وتخيل وعمليات تفكير عقلية وغيرها وأخيراً المستوى الاجتماعى ومختلف العمليات وال العلاقات التي تنشأ بين أفراد الجماعة هذه المستويات الثلاثة تتكامل كلها بشئى جزئياتها كي تكون الإنسان و يجعل منه وحدة مستقلة.

بـ- نحاول بعد ذلك أن نستخلص من دراستنا السابقة لوحدة الشخصية
نوضح فيها الدوافع الفطرية والمكتسبة وتكاملها ثم نجمع مستوياتهن الثلاثة
ال المختلفة وأمام كل مستوى جزئياته المتعددة التي يمكنون منها. وسوف تتكامل
كل هذه الجزئيات في النهاية لتعطينا صورة رائعة لأعقد ظاهرة في الوجود
هي الإنسان وحيث تعمل كلها في تأثير وتناسق تام.

لوحة تكامل الشخصية الإنسانية

أولاً: دوافع السلوك عامة.

- ١- دوافع أولية فسيولوجية (فطرية) المجموع، العطش، الجنس، وغيرها.
 - ٢- دوافع ثانوية اجتماعية (مكتسبة) تأكيد الذات، التملك، المقاتلة الاجتماعية.

ثانياً: مستويات نمو الشخصية.

- ١- المستوى الجسمي:
(أ) أعضاء الجسم
(ب) الحواس الظاهرية والباطنية

- (ج) الجهاز العصبي والأفعال المعاكسة
- (أ) وجذاني (الإشعاعات والعواطف)
- (ب) معرفي (التعلم والتفكير)
- (أ) النزل والأسرة
- (ب) الحي والمدرسة
- (ج) العمل والمجتمع
- ٢- المستوى النفسي:
- ٣- المستوى الاجتماعي:

٢- أهمية تحاشي عوامل الانحلال:

أ- إن البناء السابق لتكامل الشخصية هو في الحقيقة بناء مثالي غير ممكن التحقيق تماماً، بل تختلف درجات الأفراد في تكامل شخصياتهم بين القوة والضعف وذلك حسب الظروف التي نشأوا وعاشوا فيها وكثيراً ما يصيب الانحلال الأفراد في مستوياتهم الثلاثة الجسمية والنفسية والاجتماعية فيؤخرها عن زerb التكامل والنمو السليم.

فمثلاً الأمراض التي تصيب الجسم وضعف الأجهزة العصبية كلها شلود وفقدان أحد الأعضاء يعطل الإنسان عن أداء وظائفه والذي يفقد حاسة السمع أو البصر أو غيرها أو يكون غير قادر على الإيجاب لا يعتبر شخص سليم متكامل في مستوى الجسمي، لذلك يجب أن نهتم بأجسامنا ونتحاشى كل ما من شأنه الإضرار بها على اعتبار أن الجسم من أبرز صفات الشخصية ومن أهم مكونات الإنسان وبالمثل في المستوى النفسي بما فيه من عقل وتفكير ووجود فكثيراً ما يصاب الأفراد بالعديد من الأمراض النفسية ويعترفهم القلق والشلود ويختل جهازهم العقلي ويضطرب تفكيرهم بسبب اضطراب حياتهم النفسية داخل الأسرة خاصة وفي علاقاتهم مع الآخرين عامة وإن هذا يؤثر بدوره على اختلال المستوى الاجتماعي حيث يفقد الأفراد تلك الصلات الاجتماعية وهناك بعض الأفراد الأسواء نفسياً

مُجدهم يخرجون على المجتمع ويُشرون عليه بقصد تحطيم مثله وقيمه ومعتقداته وهو لاءً يعتبرون شواد لا يمكنهم أن يدركوا قيمة تعاون الفرد مع المجتمع.

بـ - وهكذا نجد أن اختلال أحد مستويات الشخصية يؤدي إلى انحلالها ويعطّلها عن أداء وظائفها التي تعمل كلها في صورة متأزرة متعاونة، ويصبح تكامل الشخصية بعد ذلك ليس إلا ثمناً مكوناتها ونضج جزئياتها على نحو معين من التوافق والانسجام بين مستوياتها ووظائفها ودراوتها المختلفة بحيث تلتقي جميعها في وحدة عامة متاسقة شاعرة بذلك وبقدراتها على العمل في مجتمع يحترمها ويعاونها.

والشخصية السوية المتكاملة تحسن التكيف مع نفسها ومع أفراد عائلتها ومع زملائها في المدرسة أو في العمل وهي تتفاعل في اتزان واستدال وائفة بنفسها مؤكدة ذاتها في غير تطرف موقفها دائمًا بين دافع القطرة وإرادة المجتمع وإذا ثارت فالأجل التطوير والإصلاح وليس التدمير، وبذلك تكون صلاتها طيبة مع الجميع وقوة احتمالها للشدائد كبيرة وإنما تتحقق وفي حدود طاقتها وسعادتها الداخلية عميقه بعيدة عن التوتر والقلق وانفعالاتها ثابتة معتدلة خاضعة للعقل وتفكيرها سليم وسلوكها مستقيم خال من التناقض.

ومعنى ذلك أن الفرد المتكامل هو من يواجه مشاكله بطريقة صحيحة غير ملتوية تتفق مع الواقع كلها جرأة وثبات وازان ومن يكون له انتاج متصل وفق استعداداته وقدراته وفي ميدان تخصصه ومن يحسن فهم غيره من أفراد المجتمع ويتفاعل معهم تفاعلاً غير منفر ومن يقبل على العمل ويضفي فيه دون تبرم، ومن يتعلم عنده الصراع النفسي المرضي.

وأخيراً فإن هذه الشخصية السليمة المتكاملة التي نسعى لتحقيقها لن تفيد الفرد فقط بل وأيضاً المجتمع الذي ينتهي إليه الفرد أما إذا فسد الأفراد فيكون هذا نذير التدهور العام ولو حاول كل فرد منا أن يصلح من أمور نفسه بنفسه في شتى المستويات الجسمية والنفسية والاجتماعية وأن يتحقق لشخصيته التكامل المنشود فلا بد وبالتالي أن يصلح أمر مجتمعنا العربي ويزداد قرة وتقديماً مع وضوح كل هذه الأفكار حول التنظيم المناسب، وتهيئة الظروف الملائمة للعمل، وما يتصل بأهمية إعداد جدول زمني للاستذكار بما يسمح بتجنب التعب والإرهاق، فإن هذه المسائل لا يشار إليها إلا نادراً من جانب المعلمين.

المشكلات الشخصية:

يتأثر أداء العديد من الطلاب بوجود المشكلات الشخصية التي يمكن أن تنشأ عن الحالات الإنفعالية أو الظروف الاجتماعية، أو الظروف المتصلة بالتحصيل الأكاديمي أو مواقف الدراسة ذاتها أو الصعوبات الناجمة عن الأعباء المادية أو ما يتصل بالمنسح الدراسية بالنسبة لطلاب الدراسات العليا أو غيرها والواقع أن نفاذ تأثير هذه المشكلات إلى مواقف التعلم من شأنه أن يجعل التعلم أكثر مشقة وأن يضعف من قدرة المتعلم على التركيز. وسواء كان الأمر متعلقاً بالتلamiento الصغار أو بالطلاب الكبار فإن مثل هذه المشكلات الإنفعالية والاجتماعية الضاغطة والصراعات العديدة في الحياة اليومية لها أثراًها الهام في ضعف كفاءة التعلم بالنسبة للجميع، حتى مع وجود ما يعارض ذلك، فيما تشير إليه بعض البحوث الأمريكية في هذا الصدد.

من جانب آخر يمثل الشعور بالعجز وعدم الكفاية مصدرآ آخر

للمشكلات كذلك تأثير العلاقة بين المعلم والمتلقي للتعليم تأثيراً كبيراً باتجاه الأخير نحو التعلم فحيثما توافرت مشاعر الصدقة الطيبة نحو السلطة التي يمثلها المعلم والتي لا تنبع أصلًا من وضع المعلم بوصفه معلماً بقدر ما تنبع من معرفته بالموضوع الذي يعلمه أدى ذلك إلى إيجاد مناخ مشجع على التعلم.

وثمة جانب آخر لم ينتمي إليه البحث بعد مما يدخل في علاقات «الתלמיד - المعلم» وهو أثر الأساليب الخاصة في التدريس على عادات المذاكرة ومهارات التعلم لدى الأطفال أو ما يمكن الإشارة إليه بوصفه «مشكلة التناقض» بين أساليب التدريس وأساليب التعلم.

مجموعة الأقران:

من المسائل التي قد لا تلقى إهتماماً كبيراً من المعلمين تأثير أصدقاء التلميذ أو زملائه على خططه فيما يتصل بالدراسة أو المذاكرة وقد قطع الباحثون الأميركيون شوطاً كبيراً في الكشف عن طبيعة الاتفاقات وأشكال التفاهم التبادل فيما بين طلاب الثانوي والتعليم العالي وبعضهم البعض وفيما يختص بأدوارهم كطلاب إذا قيس ذلك بما أجري من بحوث في هذا الموضوع في بريطانيا وما أمكن الوصول إليه من نتائج ضئيلة نسبياً، ويتعلق هذا الموضوع جزئياً بالتنافس والتعاون بين التلاميذ وبعضهم البعض عند مقارنة عملهم في صورة مناقشة المعايير والمتطلبات ومحنتوى الدرس. كذلك فإنه يتعلق بالدافعية التي يخلقها التنافس بين زملاء الفصل الدراسي الواحد على جذب انتباه المعلم، كما يتصل بأشكال التفاهم القائمة بين الأطفال وبعضهم البعض، مما يمكن الإشارة إليها جميعاً بوصفها «معايير الجماعة» في العمل (واللعب).

توافر المعنى في العمل المطلوب أداة:

يعتبر فهم المعنى في أي عمل شيئاً أساسياً لبلوغ التعلم الكفاءة، والكثير مما تتعلميه يتطلب فهم جوهر ما يطرح علينا فيه، وليس تردده بطريقة جوفاء، ولذلك فخبر ما يعيينا على تذكر ما تعلمته أن ندرك المعنى أو المتعلق الذي يقوم عليه.

وصحيف أن بعض الأشياء يتم تعلمها عن طريق الاستظهار أو الحفظ عن ظهر قلب. بعض هذه الأشياء ليس لها منطق تقوم عليه، كالحروف الأبجدية، والرموز الرقمية من (١) إلى (٩) مثلاً وبعضها الآخر كالمعادلات والمبادئ والقوانين العلمية والمقطوعات الشعرية (أو الأناشيد) والتاريخ... وغيرها كلها ما يتم تعلمها بالاستظهار حتى مع فهم المرء لمعنى الحقائق التي تكمن فيها وفي مثل هذه المواد يستخدم البعض ما يساعد له على الاستظهار أو الحفظ كالإيقاعات أو استخدام الحروف الأولى لمجموعة من الحقائق في خلق جمل ذات إيقاع بسيط يسهل تذكره... الخ.

المراجعة:

يتناقض بمعنى الوقت مقدار ما تذكره من المادة التي تم تعلمها، ولهذا تعتبر المراجعة شيئاً هاماً وضرورياً بالفعل، ومن المفيد عند تعلم مادة ما أن تخصص بعض الوقت أثناء جلسة التعلم وبعدها لاستعادة هذه المادة، أو التعليق عليها كتابة.ويرى بعض علماء النفس أنه ينبغي قضاء نصف وقت المذاكرة على الأقل في محاولة استعادة ما تم تعلمها بدلاً من قصائده كله في قراءة المادة دون فهم، وهذا ما يحدث غالباً بالنسبة للمكثرين منها، أما ما يساعد على الفهم قبل أي شيء آخر فهو أن يتم أثناء المذاكرة تنويع عملية

التعلم تخفيفاً لأثر الكف (وهو الميل إلى عدم تكرار الاستجابة التي سبق صدورها من قبل) كذلك فإن إعادة بناء المادة المعلمة وإعادة تنظيمها مما يساعد على تثبيتها في الذهن.

الطريقة الكلية والطريقة الجزئية في التعلم:

إذا كان هناك ما يحتاج للتعلم وكان ما يحتاج إلى تمثيل وحدات معرفية كثيرة العدد فربما لجأنا إلى قراءته من أوله إلى آخره عدداً من المرات حتى نحصل في ذهننا على صورة كلية للمحتوى ثم نحاول أن نحفظه، ويمكن أن نقسم القطعة إلى أجزاء، ونحفظ كل جزء بمفرده قبل أن نجمع الأجزاء مع بعضها، ويعزى هذا بصورة بدائية الفرق بين الطريقة الكلية والطريقة الجزئية في التعلم، وكل من الطريقتين لها ما لها وعليها ما عليها، وقد جرت لعدة سنوات بحوث ومناقشات دون أن تصل إلى توجيه محدد من حيث تفوق إحدى الطريقتين على الأخرى، والنتيجة التوفيقية هي أن طبيعة المادة، وتشترك معها ظروف المتعلم - هي التي تفرض صلاحية الطريقة وملائمتها والمنهج الكلي يفيدنا حيث تكون قطعة المعلومات صغيرة بحيث يمكن أخذها دفعة واحدة ويقال كذلك أنه يعطي الفرصة لإدراك المعنى إدراكاً جيداً وإدراك الصلات بين عناصر المادة إذا تم فهم المعنى لإطار قطعة المعلومات وإدراكها إدراكاً كلياً وليس من السهل عادةأخذ قطع المعرفة بهذه الطريقة خصوصاً إذا كانت المادة صعبة أو غير مألوفة ويتعين علينا في هذه الحالة تقسيمها إلى قطع صغيرة سهلة التناول والمسألة الأساسية هنا هي الفهم فإذا تحقق فهم النص أو السياق ككل فإن الطريقة الجزئية تكون فعالة ومجدية.

ومن تطبيقات الطريقة الكلية أو الطريقة الجزئية ما يحدث في مجال

تعليم مبادئ القراءة ولن نحاول هنا نصح الطلاب في تعليم القراءة ذلك لأنه من المستحبيل أن نصف ما يدور حول الموضوع من مناقشات في بعض فقرات في كتاب كهذا ثم إن أحداً لا يمكنه إعطاء توجيهات خاسمة للمعلمين الذي يعلمون مبادئ القراءة ونعرف أن القراءة لها مكانتها في مدرسة الصغار وإن الموضوع يستحق المعالجة الدقيقة، وسنقدم بعض البرامج الأساسية في هذا الشأن.

وبصورة عامة نجد أن الطريقة الجزئية القائمة على الصوت والحرف والربط بينهما تدعمها مدارس السلوكيين، أما الطريقة الكلية القائمة على القراءة للمعنى فقد دعمها مدارس الجشتالت.

وتشمل الطريقة الجزئية الطريقة الألفبائية والطريقة الصوتية، أما الطريقة الألفبائية فإنها تبدأ بتسمية الحروف الأبجدية حرفاً حرفاً واستخدام أسماء الحروف في بناء الكلمات فكلمة عمر تقدم للطفل على أنها عن ويم وراء، أما الطريقة الصوتية فتستخدم أصوات الحروف فكلمة عمر تصبح عـ وـ رـ وـ الخـاصـيـةـ الأسـاسـيـةـ أنـ أـسـمـاءـ الـحـرـوفـ لـاـ تـعـنـيـ بـالـنـسـبـةـ لـلـطـفـلـ شـيـشاـ وكـذـاـ أـصـوـاتـهـ وـيـعـلـمـ التـلـيمـ يـرـبـطـ الـحـرـوفـ إـلـىـ كـلـمـاتـ أوـ أـصـوـاتـ إـلـىـ كـلـمـاتـ وـيـلـاحـظـ أـنـ التـعـرـفـ عـلـىـ الـحـرـوفـ وـعـلـىـ الـعـلـاقـاتـ بـيـنـهـاـ وـبـيـنـ الـأـصـوـاتـ هـوـ أـسـاسـ الـطـرـيـقـةـ الصـوـتـيـةـ أـوـ الـأـلـفـبـائـيـةـ.ـ ومـيـزةـ أـيـ منـ هـاتـيـنـ الـطـرـيـقـتـيـنـ أـنـ يـكـنـ استـخـدـمـ نـسـقـ منـظـمـ فـيـ تـرـكـيبـ الـكـلـمـاتـ وـبـيـانـهـاـ.ـ وـلـكـنـ الـلـغـاتـ لـهـاـ صـعـوبـيـتـهـاـ فـكـلـمـةـ بـاـباـ تـكـبـ كـلـهـاـ أـمـاـ كـلـمـةـ (ـهـذـاـ)ـ فـتـخـتـلـفـ فـيـ قـاعـدـتـهـاـ عـنـ كـلـمـةـ (ـبـاـبـاـ)ـ وـلـلـطـرـيـقـةـ الصـوـتـيـةـ وـالـأـلـفـبـائـيـةـ صـعـوبـاتـ كـثـيرـةـ.

أما عند القراءة للمعنى فنجد طريقة «أنظر وقل» وطريقة الكلمات الكلية وطريقة الجمل الكلية وكل هذه تبني على أساس أن الطفل يتذكر

الشك العام ويربطه بالمعنى، ويحسن استخدام صورة، فهذه صورة جمل تخته كلمة جمل، وهذه صورة حمار تخته كلمة حمار وهذه صورة سمك تخته كلمة سمك. وبعد أن تتكرر الكلمات تتكرر فيها الحروف فإذا تكرر الحرف في كلمات مختلفة يمكن استخراجه لكل قائم بذاته.

فإذا قصصنا على الأطفال قصة قط يلعب مع كلب، ثم حدث أن القط ضرب الكلب فهاج الكلب فهرب القط طلوعاً فوق الشجرة، هنا يكون ٣ صور صورة لقط يلعب مع كلب، وصورة لقط يضرب الكلب، وصورة للقط يصعد فوق الشجرة، وتكتب للأطفال على السبورة بخط واضح وبحروف ثابتة.

القط لعب مع الكلب.

القط ضرب الكلب.

القط هرب من الكلب.

تتكرر كلمة القط في ٣ جمل مختلفة. كذلك كلمة الكلب. بعد مدة يحدث إدراك القط بمفردها، والكلب بمفردها ولعب مع بمفردها وضرب وهرب بمفردها وبعد مدة يحلل ضرب ويهرب فنجد الحروف: ر، ب ظهرت ويمكن استخدام هذه في التركيب.

ولكن يحسن الرجوع إلى كتاب اللغة والفكر لفهم الطريقة الكلية في أسسها وتفاصيلها.

الطريقة الشائعة في المدارس الإنجليزية هي طريقة أنظر وقل مطعمة بالطريقة الصوتية.

وخلال هذه الطريقة الكلية أنتا نبدأ فيها بالجمل والكلمات ونبدأ بأسماء

اللاميذ، وبعد نضج كاف ينتقل التلميذ من الجمل إلى الكلمات، ومن الكلمات إلى الحروف والأصوات ومن هذه تتركب الكلمات والجمل.

وكل لغة لها مشكلاتها في تعلم مبادئ القراءة والكتابة ولا بد من الرجوع إلى المراجع المتخصصة لدرس هذه المشكلات.

إنقال أثر التدريب:

كان مما يطبق على التقدمين للعمل كطيارين بالقوات الجوية الملكية بإنجلترا، بطارية من اختبارات الاستعدادات. أحد هذه الاختبارات كان عبارة عن لوحة مليئة بالأصابع الخشبية كل منها داخل ثقب مربع باللوحة وقد تم دهان كل إصبع بحيث يكون نصفه وقمه باللون الأبيض والنصف الآخر باللون الأسود أما طبيعة الأداء على هذا الاختبار تتطلب من المفحوص قلب أكبر عدد ممكن من هذه الأصابع في وقت محدد باستخدام اليد غير المفضلة وقد تبين من تطبيق هذا الاختبار على مختلف الأفراد أن عدداً منهم كان يتميز بمهارة طبيعية عادية في الأداء عليه لكن إلى جانب هؤلاء كان هناك آخرون أدوا الاختبار بقدر عالي من المهارة اليدوية من تبين أنه تتوافق لديهم خبرة سابقة في أعمال التغليف والتعبئة في الصناعة (صناعة الشيكولاتة والبسكويت أو غيرها من الأعمال التي يدخل فيها اللف أو التغليف عموماً) مما يدل على أن بعض المهارات التي تعلموها في موقف ما يمكنهم توظيفها في موقف آخر مشابه، وهذا ما نطلق عليه إسم «إنقال أثر التدريب» وأكثر ما يتبدى فيه هذا «الإنقال» المهارات الحركية والجسمية وإلى حد ما أوجه النشاط العقلي وفي نهاية القرن الماضي كان يسود الإعتقاد بين المعلمين والمشتغلين بعلم النفس أن بعض المواد الدراسية ينبغي تقريرها كنوع من التدريب والمران للمهارات العقلية، وشاع الإعتقاد

بأن الرياضيات تبني القدرات النطقية لدى الأطفال وأن تدريس العلوم يكسب الأطفال مهارات الملاحظة وأن تعلم اللغة اللاتينية والتاريخ أو الحفظ يشحذ الذاكرة ويعويها ولكن هذه الآراء لم تعد مقبولة الآن من معظم العلميين وعلماء النفس مع ذلك لا يزال هناك ما يدعو للاعتقاد أن بعض المهارات يتحقق لها هذا النوع من انتقال أثر التدريب وأن طبيعة المنهج الدراسي يمكن أن يؤدي دوراً في هذا الشأن ولقد عرفنا من بحوث السلوكيين أن فكرة تعليم المثير تتجلى في ميل الحيوانات والبشر إلى التعرف على مثير ما في حدود متسعة نسبياً وفي تجربة بافلوف هيأت الكلاب للاستجابة لذبذبات مختلفة التردد للشوكلات الرنانة أو زين الأجراس كما لو كانت جميعاً من نفس المثير (الذي كونت على أساسه الرابطة الشرطية). ورأينا أيضاً فيما يتصل بتكوين المفهوم (أو المدرك الكلي)، أننا نكون مفاهيمنا بصورة مرنة بحيث تعطى هذه المفاهيم مدى متسعاً من المفردات فمثلاً تبدي أمامنا القطة باشكال وأحجام مختلفة، ثم نعم أو نخلص إدراكاتنا هذه بحيث تتجسد جميعاً في مفهوم واحد هو «القط».

ولقد اتجهت بحوث كثيرة إلى الكشف عن عوامل الضرورة وراء «انتقال أثر التدريب» هذا وأكثر النتائج أهمية في هذه البحوث، هو ما يشير إلى أن احتمالات حدوث هذا الانتقال تزداد كلما كانت هناك عناصر مشتركة في مضمون عمليتين مختلفتين أو في إجراءات تنفيذهما أو في طريق الأداء لك منها ومثال لذلك أن المضمن في الرياضيات مثلًا... يمكن أن يفيد في مجال الفيزيقا والكيمياء كما أن بعض إجراءات أو نظم الخل في الرياضيات تفيد في مجال الإحصاء. من جانب آخر فإن المهارات الحركية أو الجسمانية التي تتضمن إجراءات متشابهة، بالصورة التي أوضحتها في أول

هذه الفقرة، هي ما ييسر انتقالها من موقف لآخر. كذلك فإن طول فترة التدريب له تأثيره الفعال في عملية الانتقال، كما في حالة الشخص الذي يركز جهوده لفترة طويلة في دراسة الموضوعات العملية ثم يصادف بعد ذلك من المواقف والمهام ما يتطلب قدرًا عالياً من التركيز والإيجاز ومن التركيب والتحليل لأنواع مختلفة من المعلومات.

وبيني الإشارة هنا إلى ثلاثة عوامل أخرى، تؤثر على الانتقال، أولها هو وعي الشخص بإمكانيات الانتقال في ظل افتراض وجود التشابه، بمعنى آخر أن هناك فرصة أفضل. في حالة وجود هذا التشابه في مضمون أو إجراءات أداء مهمتين في موقفين مختلفين. إذا كان المتعلم واعياً بإمكانية هذا الانتقال لأثر التدريب. وقد أوضحنا من قبل أن انتقال أثر التدريب كان لو شيوخة الواقع مع مفهوم «تعظيم المثير» عند السلوكيّة، وبهذا اعتبار فالمأمول أن ما فهمه القارئ عن هذا المفهوم هو الأخير، سوف ينتقل إلى مفهوم «انتقال أثر التدريب» وذلك بسبب تشابه المضمون الذي يقوم عليه كل منها وهذا يؤدي بنا إلى العامل المؤثر الثاني وهو أنه كلما تم تعلم أو فهم المهمة الأولى بدقة كافية زاد احتمال حدوث الانتقال لأثر التدريب، ما توافرت الشروط التي أشرنا إليها في الفقرة السابقة وبطبيعة الحال فإن هذا يساوي قولنا أنه إذا لم يتم تعلم مهمة ما بدقة، كان من الصعب أن يكون لها تأثير إيجابي على الأداء في مهمة ثانية متشابهة، كذلك يؤثر الذكاء على الانتقال لأثر التدريب فالأرجح أن الأطفال والراشدين الأكثر ذكاءً، يمكنهم اكتشاف العلاقة بين المهام المختلفة بسهولة.

والمهم أن كل ما قدم حتى الآن أمثلة على انتقال أثر التدريب الإيجابي، لكن من المؤكد أن هناك أمثلة أخرى عن انتقال أثر التدريب

السلبي، وذلك حينما يكون مضمون المهمة الثانية متعارضاً مع محتوى المهمة الأولى، أو تكون إجراءات الأداء في أي منها مختلفة عنها في الأخرى، وأكثر الأمثلة شيوعاً عن هذا النوع من انتقال أثر التدريب السلبي هو ما نلمسه حين نحاول تعلم أسلوب آخر في السباحة (مثلاً) بعد التمكن من تعلم أسلوب مغاير قبل ذلك، كما يتمثل في حالة تعلم لغة أجنبية جديدة، تكون قواعد النحو والصرف فيها (الصيغة والموصوف مثلاً)، أو قواعد التذكير والتأنيث... الخ) مختلفة عن ما سبق تعلمه في لغة أخرى، إلى الحد الذي يعوق الانتقال.

الاحتفاظ:

لأنه يمكننا استعادة المعلومات التي أمكننا تحصيلها من قبل فهذا هو ما يسوغ لنا افتراض وجود آليات للاحتفاظ في مكان ما في مخ كل واحد منا. ونحن نسلم بهذا الافتراض بقدر من الثقة، على الرغم من أننا لا نعرف إلا القليل عن طبيعة التغيرات المختلفة التي تمرى في هذا المخ، وتستهدف دراسة التذكر والنسيان الإجابة على عدد من الأسئلة أهمها ما يتصل بمدى كفاءة هذه الآليات في المخ. وكيف يمكننا التأثير فيها بحيث نزيد من كفاءتها؟ ولقد عرضنا منذ قليل بعض الأفكار حول العوامل المساعدة على التذكر ويفى أن نتناول موضوع النسيان فيما يلى.

معنى النسيان:

يعتبر أبجهاوس ومساعدوه أول من تناول موضوع التذكر والنسيان بالدراسة والبحث، ونعرف بمحاربه المشهورة حول العلاقة القائمة بين معدل النسيان ومضي الوقت مما نلاحظه جميعاً أن جزءاً كبيراً مما نتعلم يتبلاشى

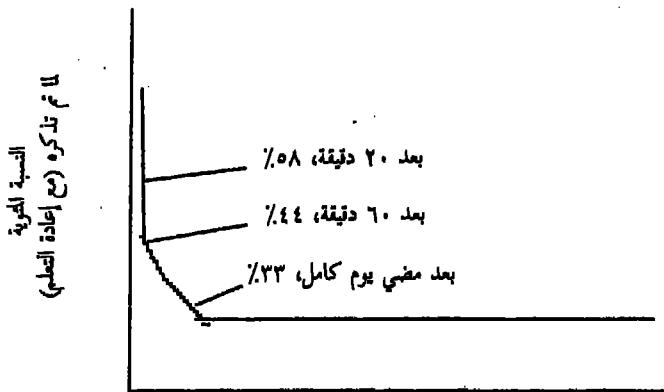
بالتدریج من ذاکرتنا، مع الزمـن، ونسـاء، وقد أجرى أینجهاوس العـدید من التجارب للكشف عن طبيعة ظاهرة النسيان هذه وما إذا كانت تميـز بـنمط خاص يمكن وصفه وتفسـيره وفي هذه التجارب كان يطلب من المـفحوصـين حفـظ عدد من المقاطع الصـماء عن ظـهر قـلب بـحيث يمكنـهم استـعادـتها كـاملـة بعد تـكرـار قـراءـتها مـرات عـدـيدـة، أما هـذه المقـاطـع نفسـها فـكانـ كلـ مـقطعـ منها يـمثلـ تـكـوـيناً منـ حـرـوفـ ثـلـاثـةـ، الـثـيـنـ مـنـها سـاكـنـينـ، يـتوـسـطـهـما حـرـفـ مـتـحـركـ، وقد أعدـ كلـ مـقـطـعـ بـحيـثـ لاـ يـمـثلـ أيـ كـلمـةـ منـ كـلمـاتـ اللـغـةـ، وـبـحيـثـ لاـ يـنـطـويـ عـلـىـ مـعـنـىـ أوـ دـلـالـةـ ماـ، وـبـماـ يـضـمـنـ أـنـهـ لمـ يـدخلـ منـ قـبـلـ فيـ خـبـرـةـ أـنـدـ المـفـحـوصـينـ وـأـنـ كـلـ فـردـ مـوـضـعـ التـجـرـبـةـ يـبـدـأـ منـ الصـفـرـ تـامـاـ بـالـنـسـبةـ لـلـمـقـاطـعـ الـتـيـ يـطـلـبـ مـنـهـ حـفـظـهـاـ وـكـانـ مـعـكـ التـعـلـمـ، أوـ النـقطـةـ الـتـيـ يـبـدـأـ مـنـ عـنـدـهـ تـحـدـيدـ الزـمـنـ هوـ إـمـكـانـ اـسـتـعـادـةـ المـفـحـوصـ لـقـائـمةـ مـكـوـنةـ مـنـ عـشـرـةـ مـقـاطـعـ مـثـلاـ بـدـقـةـ كـامـلـةـ، ثـمـ بـعـدـ اـكـتمـالـ وـلـمـ يـسـتـطـعـ المـفـحـوصـ تـذـكـرـ القـائـمةـ كـامـلـةـ (وهـذاـ مـاـ كـانـ يـحـدـثـ عـادـةـ) مـنـحـ المـفـحـوصـ وـقـتاـ إـضـانـياـ لـحـفـظـ مـقـاطـعـ القـائـمةـ مـنـ جـديـدـ وـتـلـخـصـ المـعـادـلـةـ المـسـتـخدـمـلاـ لـاستـخلـاـصـ الزـمـنـ الـلـازـمـ لـلـذـكـرـ الـآـتـيـ:

الـزـمـنـ الـمـسـتـغـرـقـ فـيـ الـتـعـلـمـ الـأـصـلـيـ - الـزـمـنـ الـمـسـتـغـرـقـ فـيـ إـعادـةـ التـعـلـمـ ١٠٠

الـزـمـنـ الـمـسـتـغـرـقـ فـيـ الـتـعـلـمـ الـأـصـلـيـ

والـنـاتـجـ هناـ يـمـثـلـ مـقـدـارـ الـوـفـرـ فيـ الـزـمـنـ الـلـازـمـ لـإـعادـةـ التـعـلـمـ مـعـبـراـ عـنـهـ بـنـسـبـةـ مـئـوـيـةـ، أـمـاـ مـاـ يـمـثـلـ مـنـحـنـىـ الـحـفـظـ (وـهـوـ الـوـجـهـ الـمـقـابـلـ لـلـنـسـيـانـ) فـهـوـ مـاـ يـتـجـهـ قـيـاسـ التـذـكـرـ عـبـرـ فـوـاـصـلـ زـمـنـيـةـ مـتـعـدـدـةـ، وـهـذـاـ مـاـ يـوـضـحـهـ الشـكـلـ التـالـيـ حيثـ تـعـبـرـ النـسـبـةـ الـمـغـوـيـةـ الـمـرـتـفـعـةـ عـنـ كـفـاعـةـ عـالـيـةـ فـيـ التـذـكـرـ وـالـعـكـسـ صـحـيـحـ أـيـضاـ وـلـاحـظـ هـنـاـ الـهـبـوـطـ السـرـيـعـ فـيـ مـقـدـارـ مـاـ أـمـكـنـ تـذـكـرـهـ مـنـ الـمـادـةـ

ولاحظ أيضاً استواء المنهج بعد اليوم الخامس من بدء التعلم عندما يقرب من ٢٢٪ من جملة ما تم حفظه أصلاً وعن أن الفروق الملاحظة في مقدار الحفظ تختلف باختلاف نوع المادة المعلمة.

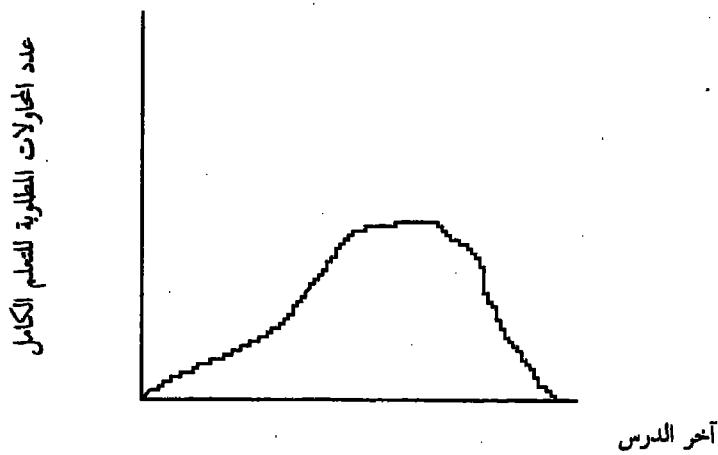


الأيام المنقضية على العلم منهجه النسيان (عن أنهجاوس)

سلسل التعلم:

يؤثر الموضع الذي تتحله معلومة ما في سياق أي برنامج تعلم تأثيراً ملحوظاً على مستقبل حفظ هذه المعلومة، فعن طريق استخدام المقاطع الصماء، يتبين أن أول ما يمكن تذكره منها هو ما كان موقفه في أول القائمة وفي آخرها، أما آخر ما يمكن تذكره فهي المقاطع التي تقع في وسط القائمة. وهذا ما يتصور حدوثه بالنسبة للمواد ذات المعنى أيضاً وبالتالي فإذا حددنا عدد المحاولات التي يتقتضيها تعلم مقطع ما، بناء على موضعه بالنسبة

لغيره في القائمة فسنخرج بمنحنى (يمكن أن نسميه منحنى التعاقب) يصدر العلاقة بينهما والشكل الآتي. ومثل هذه المعلومات لها فائدتها البالغة بالنسبة للمعلم فهي توجه انتباذه - عند إعداده للدرس - إلى ضرورة العناية بتسلسل تقديم نقاط موضوع درسه، سواء من حيث مستوى الصعوبة، أو من حيث ما يستغرقه من الوقت، كما تفيده في إعادة تنظيم الدرس لأغراض المراجعة.



شكل ٣.٧: يمثل منحنى التعاقب، ويصور العلاقة بين موضع المعلومة وعدد الحالات لحفظها.

الكف بأثر تدخل تعلم سابق أو تعلم لاحق:

نرج عن محاولة الإجابة عن السؤال (ماذا ننسى؟) ظهور نظريتين شهيرتين في مجال التعلم: إحداهما يمكن أن يطلق عليها إسم نظرية

«الضمور». أما الأخرى فيمكن وصفها باسم «نظرية التداخل»، وهي نظرية تلقى تأييد معظم المشغلين بعلم النفس. النظرية الأولى تقول بضمور أو تلاشي المعلومات نتيجة عدم الاستعمال وتقوم على تصور أن بعض المواد الكيميائية تسبب نوعاً من التغيرات في الأيض (عمليات بناء وهم الملايا) في جهاز «تخزين المعلومات» مما يؤدي إلى تحمل آثار الذاكرة ثم تلاشيهما من الجهاز العصبي آخر الأمر، أما نظرية التداخل فتؤكد على التفاصيل والاختلاط والتخلص مما يمكن أن يحدث عند تكون عناصر تذكر جديدة. تتدخل مع ما هو محفوظ بمخزن الذاكرة من قبل وبهذا المعنى فإن بعض الالكترونيات لا يختفي كلياً. بل تصبح مبهمة ومتخلطة بذكريات أحدث. وما يؤكد نظرية التداخل هذه الظهور المفاجيء للذكريات البعيدة، بصورة طبيعية، أو تحت تأثير التقويم الصناعي، بعد أن تلاشت معالمها من ذاكرتنا زمناً طويلاً.

وفيما يختص بالذاكرة القرية، فإن تذكر المعلومات يمكن أن يتعرض للضعف بإحدى طريقتين فإذا تعلمنا شيئاً يحصل بأداء «س» ثم ما يحصل بأداء العمل «ص» بعد ذلك بحيث تكون في طبيعة العمل «س» ما يؤثر على تذكر العمل «ص» تكون عندئذ بصدق ما نسميه «الضعف البعدي» أو (الضعف بأثر تعلم سابق) ويعرض أندورود لمثال مشهور بين العلميين، فقد قدمت إلى مجموعة من المفحوصين، في أيام متعاقبة، عدة قوائم من مادة لفظية متشابهة وطلبت إليهم حفظها جيداً عن ظهر قلب. وقد اتضح أن الأداء، مقاساً بقدر ما أمكن تذكره من هذه القوائم يزداد تدريجاً بالتدريج من أول قائمة قدمت إلى آخر القوائم، وأن الاستجابات الصحيحة التي تم ذكرها من القوائم التي قدمت أولاً قد أعادت تذكر الشخص لما تعلمها أخيراً.

السبيل الآخر للضعف عكس ما سبق تماماً ويحدث حين تكتف «ص»

(وهي المادة التي قدمت أخيراً) تذكر «س» (وهي المادة التي قدمت أولأ) وهذا ما نطلق عليه إسم الكف الرجعي أو (الكف باثر تعلم لاحق) وبالتالي فإنه إذا تكرر تعلم «ص» عدة مرات فإن كل فرصة تتاح لمزيد من هذا التعلم ستجعل تذكر «س» بل أنه بالاستمرار في ذلك يحدث جمود آلة صعبية أو تلاش للمادة «س» ذاتها.

والواقع أن هذه التجارب تكشف عن أن التداخل هنا هو دالة للتتشابه القائم بين (س) و(ص) وتقاربهما من حيث الزمن بمعنى أوضح أن الكف هنا يحدث كلما كان هناك تشابه في طبيعة المادتين وكلما ضاقت الفترة الزمنية الفاصلة بين تقديم كل منها والأخرى والمهم أن كلاً من «الكف البعدي» و«الكف الرجعي» يحدث حين يكون موضوع الدراسة متشابهاً وحتى حين تتوسط بين (س)، (ص) مادة ما من طبيعة مغايرة فإن التذكر للمادة (س) يكون أسوأ مما لو كانت هناك بدلاً من ذلك فترة راحة ولهذا السبب نفسه كان تحصيل قسط من النوم بين تعلم مادة ما وتذكرها مما يساعد على حفظها في الذاكرة.

في ظل هذه الحقائق يتضح أنه ينبغي أن تخلل ساعات الدرس فترات قصيرة من الراحة والاسترخاء كما يجب تقديم مواد متعاقبة متشابهة وبالنسبة للبعض فإن تعلم مادة ما قبل النوم مباشرة (بشرط ألا يكون الشخص مرهقاً جداً) من شأنه أن يحقق لهم تعلمًا فعالاً على أن يكون أول شيء يفعله الشخص في الصباح عمل مراجعة سريعة لما تعلمه.

الاختزان العصبي:

في عام ١٩١٣ اكتشف بالارد ظاهرة محيرة تبدلت في أن بعض الأطفال الذين أتيحت لهم فرصة تعلم قصيدة من الشعر استطاعوا أن

يتذكروها بعد مضي فترة من الزمن أفضل مما حدث عقب جلسة التعلم مباشرة وهذا ما عرف بعد ذلك باسم «ظاهرة الاختزال العصبي» وتظهر في صورة تحسن للأداء بغير تدريب أحد التفسيرات التي قدمت في هذا الصدد أنه ينشأ أثناء أداء العمل نوع من الكف وأن هذا يتبدد بمجرد ترك هذا العمل أو التوقف عن أدائه ولذلك يمكن للفرد بعد وقت قصير استعادة قدرته على الأداء أو التذكر بصورة أفضل. وفي بحث أجراه المؤلف على مجموعة من التلاميذ باستخدام اختبار حروف الهجاء المقلوبة تبين أن الأطفال العصبيين الإنساطيين كانت آثار الكف أو الاختزان العصبي لديهم أعلى بدرجة دالة حين قورنوا بالأطفال الإنطوائيين من يتسمون بالاختزان الإنفعالي وتفق هذه النتيجة من حيث الإتجاه مع فروض ألينك فيما يختص بمستويات الكف ومعدلات تبده في الأنواع المختلفة من الشخصية وإذا بما أنه تمو لدى الإنساطيين درجة عالية من الكف، فإننا نتوقع منهم أداء يزداد سوءاً مع استمرارهم في العمل، فإذا قورنوا بالإنطوائيين، الذين ينمو لديهم هذا الكف بدرجة أقل وبصورة أبطأ، وتبعداً لذلك أيضاً فإنه بعد فترة راحة قصيرة تكفي لتبييد الكف عند أفراد الفريقين نتوقع أن يحقق الإنساطيون تفوقاً مؤقتاً في الأداء على الإنطوائيين فكما أن الكف ينمو لدى الإنساطيين بدرجة أعلى وأسرع فإنه يتبدد أسرع والعكس صحيح في حالة الإنطوائيين وهكذا نلمس من جديد هذه العلاقة القائمة بين خصال الشخصية والأداء ما نرجو معه أن تمثل مصدراً خصباً للمعلومات يمكن للمعلمين الإفاداة منه في حجرة الدرس.

التدريب المكثف والتدريب الموزع:

يكون التدريب مركزاً أو مكثفاً حيث لا يسمح فيه بفترات راحة قليلة

أو لا يسمح بأي فترات راحة على الإطلاق خلال العمل الواحد أو بين عمل وأخر، أما حين يسمح بفترات من الراحة خلال التدريب على أداء مهمة ما أو بين مهمة وأخرى فهذا ما يسمى «التدريب الموزع» وقد تبين بوجه عام أن التعلم في ظروف يتم فيها التدرب بشكل مكثف يكون أقل مردوداً من التعلم الذي يتم في ظروف يتاح فيها التدرب الموزع ويرجع أن السبب في ذلك هو نفسه ما نوقش من قبل خاصاً بالتدخل المعمق والاختزان العصبي حيث أشير إلى الافتراض بأنه يحدث لعملية الاحتفاظ نوعاً من الكف، كلما استمر الفرد في أداء مهمة ما، وأنه بغير فترة راحة يستمر الكف، بحيث يؤثر تأثيراً سلبياً على الأداء آخر الأمر، وحيث تبين أن دور فترة الراحة هو أنها تمكّن من تبدد الكف.

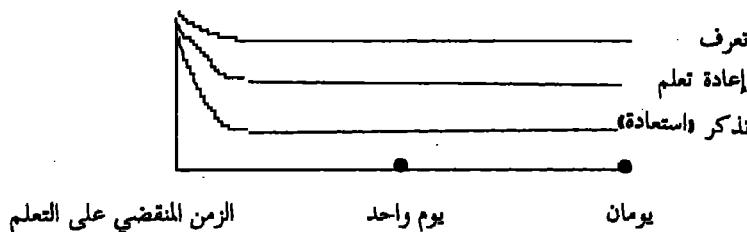
والواقع أنه لم يكن التوصل حتى الآن إلى إجابة مرضية عما ينبغي أن يكون عليه طول فترة الراحة، أو ما يتصل بالزمن الذي ينبغي أن تستمر فيه في عمل ما أو في تحصيل مادة دراسية معينة. بل أن التحديد لفترات الراحة في المدارس قد قام على أساس الإنطباع من الخبرة العملية أكثر منه على أساس علمية دقيقة فتحديد حصة الدرس في المدارس الإبتدائية على أساس ٣٥ دقيقة هي مسألة قامت على الحد تماماً وليس على أي شيء آخر، وحتى فكرة أن الأطفال الصغار لا يستطيعون التركيز على سماع قصة من معلم لأكثر من عشرين دقيقة لا تجد من السند التجاري إلا قليلاً مع ذلك فإن المعلمين اتّمموا إلى هذه التحديدات بناء على ملاحظاتهم خلال تعاملهم مع الأطفال واعتماداً على مؤشرات واضحة للتعب ونقص كفاءة الأداء وغيرها، ومن ثم نتوقع أن المعلمين ذوي الخبرة يمكنهم التنبّه إلى تلك المؤشرات الدالة على الكف، بالصورة التي عرضنا لها من قبل.

الاستعادة (أو التذكرة):

هناك طرق عديدة معروفة، يمكن استخدامها في استعادتنا أو تذكرنا للمعلومات. أول هذه الطرق أن نتعجب في ذكرياتنا بحثاً عن إجابة لسؤال معين، أو حل مشكلة ما، معتمدين في ذلك تماماً على قدرتنا في أن نستعيد أو نتذكر المعلومات المتصلة بها، هذه الطريقة في تذكر المعلومات، تعتبر طريقة بالغة الصعوبة بالقياس إلى التعرف وهي الطريقة الثانية في استعادة المعلومات والمعتاد في هذه الطريقة أن تقدم لنا مفاتيح للمعلومات أو يتقدم لنا من المعلومات ما يمكن أن نعثر فيه أو نتعرف فيه على ما يراه منا تذكره مما عرفناه أو تعلمناه من قبل وإلى حد ما يعتمد أسلوب الأسئلة التي تقوم على فكرة «الاختيار من متعدد» على طريقة التعرف هذه حيث تقدم فيه للمفهوس بدائل متعددة للإجابة على السؤال الواحد، وعليه اختيار واحدة منها هي فقط الإجابة الصحيحة. وفي العديد من الحالات لا بد أن يكون الحل قد تم تناوله من قبل وأن يكون مطابقاً لما قدم من بدائل حتى يمكن التعرف عليه، وهذا ما يجعل هذا النوع يتطلب مستوى عالياً من التذكرة، وكلنا بغیر شک قد عشنا خبرة ذلك الموقف الذي نصادف فيه وجه شخص ما في مجلة أو على شاشة التليفزيون مثلاً، ونعجز عن تذكر إسم صاحبه لكن بمجرد أن يبدأ أحد الأشخاص في ذكر عدد قليل من الأسماء فيها إسم صاحب الوجه، فإننا نتعرف عليه على الفور.. وبطبيعة الحال فإن طريقة التعرف هذه أسهل من طريقة التذكرة التي أشرنا إليها من قبل. وهذا ما يوضحه الشكل القادم والذي يوضح نتائج تجربة قرآن فيها بين الطرق المختلفة للاستعادة: التعرف، والتذكرة، وإعادة التعلم، وفيما يختص بهذه الطريقة الأخيرة لاستعادة المعلومات، وهي طريقة «إعادة التعليم» فإنه يتطلب إلى المفهوس فيها إعادة تعلم شيء ما من جديد بعد مضي فترة من الزمن على تعلمه له لأول مرة وفي هذه الطريقة تقاس

كفاءة الفرد في التذكر بقدار الزمن الذي استغرقه في إعادة تعلمه لهذا الشيء. وينبغي ألا يتبدّل إلى الذهن أن الفرق الملحوظ بين التذكر والتعرف يتعرّف فقط في تصميم امتحان يقوم على أسلوب «الاختيار المتعدد» ويتمثل أيضاً في طريقة التدريس الشائعة الانتشار، المعروفة باسم طريقة التعليم بالأسئلة والأجوبة والواقع أن استخدام طريقة التذكر وحدها يعد شيئاً فاسياً ومرهقاً لصغار السن عموماً، ولا بد أن يدخل فيها بصورة أو أخرى، بعض الأسئلة التي يعتمد في حلها على طريقة التعرف وكما نعرف فإن الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، أسهل من الترجمة من العربية إلى الإنجليزية والسبب في ذلك أننا نستطيع التعرف على الكلمات العربية (التي نعرفها جيداً) المقابلة للكلمات الإنجليزية بشكل أسرع، أما عكس ذلك فيبدو بال بالنسبة لمعظمنا - أمراً أكثر صعوبة. والملاحظ أيضاً أن إعادة تعلم شيء ما مما تكون قد نسيناه غالباً، تجعله أسهل تذكراً في آية فرصة تالية، وهذا هو السبب في أن المراجعة المستمرة تمثل جانباً له أهميته البالغة في الدراسة أو المذاكرة، كذلك فإنه مما يعين على الاستعادة، أن يكون التعلم الأصلي قد تم بطريقة منظمة أو دقيقة، ومفهومة من جانب التعلم. ولذلك فإن محاولة تذكر مادة تم حفظها بطريقة آلية بالاستظهار الأصم دون فهم، هي محاولة مولدة في صنيعها إذا قورنت بتذكر مادة ذات معنى تم حفظها عن فهم.

شكل يوضح كفاءة طرق ثلاثة للاستعادة



ملخص:

لأغراض الوصف والتوضيح قسمت عملية التذكرة عموماً إلى ثلاث مراحل هي: (أ) مرحلة الإكتساب (أو التعلم)، وهي المرحلة التي نحاول فيها، بشكل مقصود من جانبنا، أن نستظهره مادة ما (ب) مرحلة الاحتفاظ، التي يتم فيها تخزين ما تم استظهاره من معلومات، وهي مرحلة يدخلنا على وجودها كوننا نستطيع توليد أو استعادة هذه المعلومات في أي وقت يجهد إرادياً وواعيًّا من جانبنا ثم تأتي أخيراً المرحلة (ج) وهي فعل الاستدعاء أو التذكرة للمعلومات المخزونة في ذاكرتنا.

وفيما يختص بالإكتساب الكف فقد بينا أن أكثر ما يعنينا عليه عديد من السبل مما يعد مصدر فائدة لا شك فيها بالنسبة للمعلم، منها تنظيم المادة التي يتم تعليمها والضبط الدقيق لظروف العلم وخلو الموقف من المشتتات (سواء أكانت مشتتات فيزيقية أم كانت مشكلات انتفعالية أو اجتماعية أو تمثلت في صورة مشكلات تتصل بالتحصيل الأكاديمي أو الظروف المرتبطة به)، والتعامل أكثر مع المواد ذات المعنى ثم تكرار المراجعة خلال جلسة التعلم على أن النقطة الهامة التي أثارتها مناقشة هذا الموضوع هي أنه ليس هناك ما يعتبر طريقة واحدة مفضلة للدراسة أو المذاكرة، بل لا بد لكل شخص من أن يكشف بنفسه ما يعتبر ظروفاً مثلثاً بالنسبة له مما يحقق أكفاً مردود في عملية التعلم...

من ناحية أخرى فقد أشير إلى الجدل الدائر حول التعلم بالطريقة الكلية والطريقة المجزئية وما يحصل بذلك من الطرق المتعددة لتعليم القراءة، الطريقة الألفبائية، أو طريقة الكلمة الكاملة، أو غيرها من الطرق.

كذلك رأى أنه يمكن توقع انتقال أثر التدريب في موقف التعلم حينما

يكون هناك تشابه في مضمون المهمة التي يجري تعلمها في الموقفين أو تشابه في إجراءات تعلمها، وأن كفاءة الانتقال تتوقف على وضوح العناصر التي يمكن انتقالها من موقف لآخر، وعلى قدرة الفرد على رؤية هذه العناصر، وأيضاً على مدى تمكّنه من تعلم المادة المعينة في موقف التعلم الأول وعلى وعيه بالتشابهات في المضامين والعمليات.

ونوّش في غضون هذا الفصل أيضاً موضوع الاحتفاظ من خلال عرضنا للاختلاف في معدلات النسيان لكل من المقاطع الصماء، والمواد ذات المعنى وأوضحنا كذلك ما انتهت إليه الدراسات المختلفة فيما يتعلق بالفروق في مدى الإحتفاظ باختلاف الموضوع الذي تحمله المعلومة المعينة في سياق جلسة التعلم حيث تبين أن الاحتفاظ بالمعلومات يكون أكثر ما يمكن بالنسبة لما يقدم في أول الجلسة وأخرها أكثر مما يقدم في وسطها، وينطبق هذا بشكل خاص حين تكون المهمة التي يجري تعلمها صعبة أو تغطي نطاقاً واسعاً من المعلومات، من جانب آخر تبين أن لتوزيع جلسات التعلم، ولنوع النشاط الذي يسبق أو يعقب موقف التعلم، تأثيره الهام على كفاءة الإحتفاظ والاستعادة معاً. كذلك حظيت الموضوعات المتصلة بالاحتزان العصبي، والتدريب بالمركز والموزع بنفس القدر من الاهتمام والمناقشة.

وانتهينا أخيراً بتناول الطرق التي نستطيع بواسطتها استدعاء أو تذكر ما تم حفظه من ذكريات أو ما تم تحسيله من معلومات، والتي تتمثل في طريقتين على الأقل إحداهما طريقة الاستداعة أو «الذكر» التي يكون علينا فيها أن نق卜 عن المعلومات في أذهاننا ونستدعيها دون إن نلقن بما يعيننا على ذلك. والأخرى هي طريقة «التعرف» التي تقدم لنا فيها مفاتيح أو معلومات من مادة سبق لنا تعلمها، يمكننا التعرف عليها، وقد بينا أن الفرق

بين الطريقتين هو نفسه الفرق بين أسئلة الامتحان التقليدية التي يطلب منها الإجابة من الذاكرة والامتحان بأسلوب الإختيار من متعدد في الأسلوب الأول للإمتحان يعتمد تماماً على التذكر (أو الاستدعاء) بينما يقوم الأسلوب الأخير على طريقة التعرف. وواضح أن الأسلوب الأخير أيسر من الأسلوب الأول.

الفصل الخامس

اللغة والفكر

بعد اللغة أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة، وينبع كثير من أوجه النشاط الأساسي للإنسان من هذه الحصول الفريدة، التي يصبح عن طريقها متحرراً من عالمه المادي، وبقدر ما نستطيع أن نعرف، فإن الحيوانات تلجأ عادة إلى الفعل، لأن الميراث الفيزيقي تسيطرها فالقط ينقض على طائر أثار انتباذه كما أن الكلب يتلمس الطعام عندما يشمّه أو يراه، أو عندما تبدأ الحركات والطقوس المرتبطة بإعداد الطعام.

وعلى العكس من ذلك فإن الإنسان قد ينغمس في الأحلام التي تأخذه بعيداً عن الواقع الحاضر في عوامل الفكر الجرد وهو يخاطب نفسه عن طريق بعض الصيغ الرمزية كما أنه يستطيع أن ينقل أفكاره إلى الآخرين عن طريق استخدام هذه الصيغ الرمزية وهذا الاستعمالان للغة - أي استعمالها لكل من التخاطب الشخصي والاجتماعي - لها أهمية كبيرة جداً للمعلمين لأن عملهم يقوم على أساس كفاءة توصيل الأفكار، ثم أن أهمية التمكن من اللغة وإتقانها ودور المعلمين في التأكيد من استمرار تشجيع هذا الإتقان في المدارس كل هذا يعد نقطاً أساسية لاهتمام المشغلي بالتدريس

وكذلك المشتغلين في أقسام التربية والعلوم، وبعد ظهور تقرير «بولوك» دليلاً على تزايد العناية بمستويات القراءة والكتابة (الأبجدة).

وعندما نسأل إلى أي حد تعد اللغة نشاطاً مقصراً على الإنسان دون غيره؟ نعرف أن الحيوانات يمكنها أن تتوacial (وتتحاطب) وأن العمل والنحل والحيوانات الثديية من رتبة الرئيسيات كالقردة العليا، أمثلة معروفة للتواصل بين الحيوانات إلا أن مستوى هذا التواصل أولى بذلك إذ هو اعتبرادي (أي يقوم على أساس تكوين عادات) ويرتبط بموقف نوعي، ويستثيره عدد من الهاوبيات الداخلية أو الخارجية غير الرمزية ولدى الرئيسيات أجهزة صوتية تساعدها على البقاء على توفيق حاجاتها الانفعالية (التحيز وصياغة الولولة) وهي غير رمزية على أن جهاز إصدار الصوت لدى الرئيسيات لا يبدو أنه قادر على إنتاج ذلك المدى الواسع من الأصوات التميزة ذات المعنى ما يصوّره الكائن الإنساني. وقد قضت الشمبانزي التي تبناها عالماً النفس (س. هايس وك. هايس) ست سنوات من العمل الشاق لكي تتعلم أربع كلمات بطريقة ناقصة) أما بالنسبة للكائنات الإنسانية فإن إتقان تمثيل لغة منطقية يعد أمراً عاماً وسريعاً بالمقارنة بالمسئوليات الحيوانية الأخرى. بالإضافة إلى أنه من الممكن أن تخلق من التحاطب بين أفراد الإنسان معانٍ جديدة وأن توجد ثنائية، أي يوجد معنيان مختلفان لنفس الصوت.

خصائص اللغة المنطقية:

تم تعريف اللغة بأنها عبارة عن المصطلح الذي يشير إلى العمليات السيكولوجية التي تنظم الكلام، والكلام هو سلوك اللغة وتتمثل أهم خاصيتها في كونها: رمزية ومنظمة. ونحن نميل إلى النظر بطريقة

تجزئية على أنها تتألف من عناصر بسيطة، أو أنها تمثل تجمعاً من الكلمات ينتظم مع بعضه في جمل. لكل كلمة هوية منفصلة ومعنى خاص. مع أن هذه طريقة خاطئة للنظر إلى اللغة. لأن الكلمات يتم تجميعها مع بعضها بطرق خاصة لكي تحقق نظاماً (أو نسقاً) شديد الإتساق تحصل منه على أحد المعاني. وعلى هذا الأساس، لا تعني كل كلمة - في الجملة الواحدة - نفس المعنى الذي تعنيه الكلمة الأخرى كما أن المعنى الذي تنسبه لأحدى الجمل قد يتغير من سياق آخر. ثم إن تغيير وضع الكلمات في الجملة بغیر معنی الجملة - حتى مع بقاء نفس الكلمات، فالجملة «الشمس تشرق» ليست بنفس معنی جملة، «أتشرق الشمس؟» ليست اللغة إذن سلوكاً عشوائياً، وإنما هي سلوك منظم، ويقبل فيه ترتيب معين للكلمات واستخدام خاص على أنه يتضمن معانٍ محددة.

وتتمثل المادة الخام لكل لغة في الأصوات الأساسية، وهي التي تضفي الطابع الخاص على كل لغة وتشكل منهجاً للتمييز بين اللغات المختلفة ويطلق إسم «الوحدات الصغرى للنطق» على ما يمكن إدراكه من الأصوات الأساسية للكلام في اللغة. أما لماذا «ما يمكن إدراكه» فنظراً لإمكان اختلاف اتساع «مدى النطق» داخل نطاق كل ثقافة (قارن بين ناطقي الإنجليزية في اسكتلاندا، ولندن، ولانكستر)... (أو ناطقي العربية في القاهرة، والرباط، وبغداد)... مع أن أقوالهم جميعاً تحمل نفس التأويل ويقتصر بعض «وحدات النطق الصغرى» على لغة معينة مثل «The» وهي ليس لها ما يقابلها في الفرنسية. ويطلقها الفرنسي على أنها «z».. Z.. وتعبر عن هذا إحدى الفتيات الفرنسيات قائلة أن هذا النطق لـ The على أنها Z «ز» يجعلها لا تعرض على لسانها والتلفظ بأصوات تنتظم مع بعضها لكي

تكون «وحدات صغرى للنطق» تعد أصغر وحدات اللغة الدالة ذات الهدف التحوي و ليس من الضروري أن تكون كلمات بالمعنى الذي نعرفه فكلمة «مشروعات» تشتمل على وحدتين صغيرتين للنطق «ومشروع» وهو كلمة، وعلامة الجماع (ا ت) التي تخدم وظيفة نحوية هي تحويل المشروع إلى جملة مشروعات وهي ليست كلمة في ذاتها والمحرف أو الأدوات التي تتوضع في بداية الكلمات أو في نهايتها ونهاية الكلمات التي تحول الفرد إلى جمع أو تغير زمن الفعل، كلها «وحدات نطق صغرى» ويرى علماء اللغة أن هذه الوحدات أكثر فائدة من الكلمات لتعريف مضمون اللغة. وجملة مثل «أحبت الفتاة أن تلبس عروستها» تقسم إلى وحدات أصغر هي: أ + حب + ت + ال + فتا + ة + أ + ن + ت + لبس + عروس + أنها.

وتتضمن تنظيمات اللغة أنواعاً أعقد من المزج بين الرموز وكل وحدة نطق صغيرة لها وظيفة محددة، ويطلب تكوين جمل على أساس قواعد معينة من خلال المزج بين الوحدات. معرفة بالتحو و يطلق البعض عليه إسم علم بناء الجملة وسوف يتذكر معظم القراء - بل جميعهم - أنهم اكتشفوا أجزاء الكلام الذي تمتله الكلمات في جملة. وأنهم تأكروا أن هذه الكلمات تقدم، أو تذكر، بترتيب معين، بالنسبة لمعنى محدد، إلا أن أنواع المزج بين الوحدات الصغيرة للكلام بترتيب خاص لا يعني بالضرورة أن الجملة التي تنتج عن هذا الترتيب لها معنى، ويطلق على أنواع المزج بين وحدات الكلام لتكون كلمات، وترتبيها مع بعضها البعض لإعطاء معنى في لغة معينة، إسم «علم المعاني» فالجملة التالية (فاثلت الكعب الحضراء على التفاحة) تعد صحيحة من الوجهة التحوية إلا أنها لا معنى لها في ثقافتنا، وتتضمن دراسة المعنى حل مشكلة المعنى الذي نسبه إلى أنساق من وحدات الكلام.

إكتساب اللغة:

كيف يرثي الطفل الصغير العاجز لغويًا ويتحول إلى راشد ناطق مبين؟ ثمة اعتقاد سائد بأننا نولد مزودين بأعضاء صوتية ونجهاز عصبي يمكّننا من النطق، ولا يليست الطفل طويلاً حتى يكتشف ويستخدم مدى واسعاً من التلفظ بأصوات بعض النظر عن الثقافة التي ولد فيها. وبالمثل فإن السرعة التي تتحول بها هذه التلفظات إلى نطق له معنى (لدى كل من الطفل ووالديه) إلى أصوات قابلة للإعادة خلال السنوات القليلة الأولى من حياة الطفل، تعد شهادة مقنعة لما في وسع الطفل من قدرة على اكتساب اللغة ويفاصل هذه الطريقة البدائية التي تعلمت بها الشامبانزية «فيكي» أن تُنطق بأربع كلمات خلال ست سنوات، وحتى ذلك الحين لم يتتوفر إلا دليل ضئيل يدفع إلى افتراض أن تعلم الكلمات ليس أكثر من نتيجة من نتائج التشريط، ويضيق إلى نطق الكلمات قدراتان آخرتان تمكنان من التخاطب، هما، القدرة على إعادة إنتاج تلفظات بناء على الإرادة عند الاحتياج، وتحقق الشخص بأن نطقه مفهوم.

نمو المفردات:

تستمد أولى المؤشرات على قدرة الطفل على فهم المحيطين به من استخدامه للعلامات والإشارات والرموز، وكما رأينا فإن الرموز هي التي تتمكن الطفل من التخاطب مستخدماً الكلمات ويكون معدل قدرة الطفل على استخدام الكلمات وفهمها بطيئاً تماماً في المراحل الأولى من مراحل ارتقاء اللغة ويُمكّنا أن نلاحظ وجود فرق بين عدد الكلمات التي نستخدمها فعلاً (المفردات الإيجابية) وبين العدد الكبير من الكلمات التي نستطيع فهمها (المفردات السلبية) ويختلف الأطفال بطبيعة الحال اختلافاً

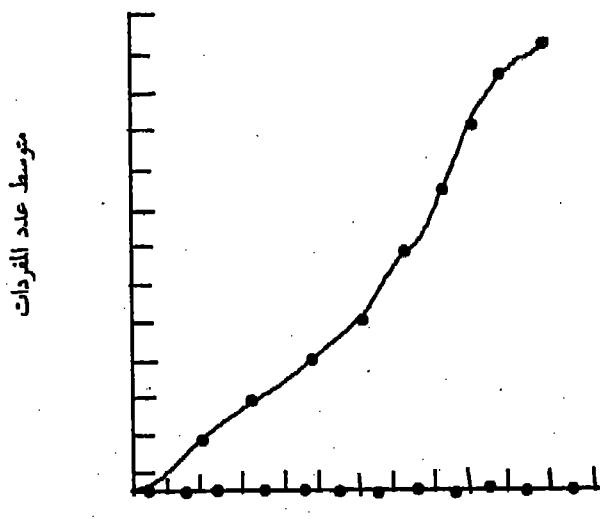
كبيراً في مقدار ما يفهمونه ومقدار ما يستخدمونه من مفردات مما يعتمد أساساً على قدراتهم العقلية وعلى ما تتوافر لهم من الفرص اللغوية. على أن الشكل القادم يوضح صورة عامة لمتوسط معدل ثبو المفردات لدى الطفل. ففي نهاية العام الأول من العمر يكون متوسط عدد الكلمات ثلاثة أو أربعة، وعند مستوى عمر عام ونصف يصبح متوسط عدد الكلمات حوالي عشرين كلمة، وعندما يتم الطفل عامين يرتفع هذا الرقم ارتفاعاً شديداً إلى حوالي المائتين.

ونلاحظ بالطبع كيف أن تقدم تحصيل المفردات اللغوية يكون بطريقاً في مرحلة الارتفاع المعرفي «الحسي - الحركي» وفقاً لنظرية بياجيه، ويستمر هذا الباء إلى مرحلة ما قبل التفكير العملي حيث يبدأ الطفل بالفعل في تجميع الكلمات أو تحصيلها. وبعد تقدير عدد متوسط للمفردات التي ينطقها الأطفال الصغار أمراً صعباً. لأن المرء لا يمكنه التأكد من أن الفرد قد أنتج كل أنواع التلفظ التي يستطيعها، أو التأكد من أن أنواع التلفظ قد تم فهمها (من يحيطون به) فعلاً ويستخدم البناء الصوتي على نطاق واسع كوحدة للعدد ويقدر ما لدى الأطفال عند دخول المدرسة الابتدائية بين ٤٠٠٠ و٧٠٠٠ وحدة، ترتفع إلى حوال ١٠٠٠ في سن ١٤ عاماً.

وتحت دراسات شاملة للنمو في تحصيل الصور الأولية ذات المعنى للغة الإنجليزية كما تتمثل في تكوين صيغ الجمع والأزمنة (ما يمثل مورفولوجية اللغة أو بناءها العام).

وأوضح «بيركوف» باستخدام المقاطع عديمة المعنى أن معظم الأطفال في سن السابعة، يستطيعون تكوين الجميع في الكلمات الإنجليزية عن طريق إضافة حرف S إلا أنهم يجدون صعوبة كبيرة عندما يتطلب الأمر إضافة (e)

٤) لتكوين الجمع كذلك تبين أنه لم يكن من الصعب على الأطفال إضافة (d) للكلمة الإنجليزية لتحويلها إلى الزمن الماضي، على حين أن الصيغة غير القياسية في التحويل للماضي لم يتمكن من القيام بها إلا حوالي ثلث الأطفال من بلوغوا سن السابعة، المهارة النحوية التي قيل أنها تحدث عندما يضع الطفل كلمتين معاً لكي يكون منهما تعبيراً ذا معنى، تظهر بوجه عام عندما يبلغ الطفل حوالي ستين.



حجم مفردات اللغة وفقاً لسنوات العمر

وقد أوضح البحث التفصيلي لمبلين أهمية بحث أربعة جوانب للغة لدى الأطفال من سن الثالثة حتى سن الثامنة. وهذه الجوانب هي:

١. التلفظ الواضح بأصوات الكلام.
٢. التمييز بين أصوات الكلام.
٣. بناء الجملة.
٤. حجم المفردات.

وأهم ما يستحق ملاحظته من النتائج المثيرة لهذا العمل القيم أنه فيما يتصل بمهارات التلفظ. فإن الطفل البالغ من العمر ثلاط سنوات، لا يزال يقع في ٥٠٪ من الأخطاء، على حين أنه عندما يبلغ ثمانى سنوات يكون دقيقاً في ٩٠٪ من مرات أدائه وفي سن خمس سنوات يقترب الطفل من بلوغ مستوى النضج في التلفظ ويتأخر في هذا البنون سنة عن البنات، كما يتأخر أبناء الطبقة العاملة عاماً عن أبناء الطبقة المتوسطة، وفما يحصل بالقدرة على تمييز أصوات الكلام. أي القدرة على تمييز الفروق السمعية بين أصوات الكلام - توجد زيادة متسقة لهذه القدرة، مع بطيء تدريجي في هذه الزيادة بعد سن خمس سنوات. ولا تبدو في الأعمر الدنيا أية فروق دالة بين الذكور والإناث، إلا أنه في سن ثمانى سنوات تتفوق البنات على البنين، ويبدو أن الجمل المستخدمة في هذه الدراسة أطول وأعقد حيث البناء. من تلك التي استخدمت في دراسات سابق عليها بحوالي ٢٥ سنة ولم توجد فروق بين الذكور والإناث، إلا أن أطفال الأسر التي تنتمي إلى الطبقة المتوسطة، استخدمو عبارات أطول وأعقد من تلك التي استخدمها أبناء الطبقة العاملة وكان حوالي نصف العبارات التي ذكرها الأطفال من سن ثلاث سنوات دقيقة من الوجهة النحوية وقد تحسنت نسبة العبارات الدقيقة

للأطفال في سن ثمانى سنوات وبلغ حوالي ثلاثة أرباع العبارات، ومثلت عملية عد المفردات عدة مشكلات ويبدو أن الاتفاق بين الباحثين قليل حول أساليب التمييز بين تعرف الأطفال الصغار أو تذكرهم للمفردات، أما تقدير المفردات الأساسية في دراسة «تمبلين» فكان يتراوح بين ١٣٠٠٠ و٢٣٠٠٠ رغم أن هذه الأرقام تعد مرتفعة إذا قورنت بما حصل على «لينبرج»، ويوصي تمبلين بأن إجمالي المفردات، أعلى أيضاً في سن ثمانى سنوات وقد يصل إلى ٢٨٠٠٠ كلمة.

نظرة ارتقائية للغة:

تبعد أولى مراحل إرتفاع اللغة في إقامة أصوات وما يترتب عليها من أنواع من النزج، إلى «بناءات صوتية» مقبولة ولا شك أن نقطة البداية في هذا تمثل في أنواع الضوضاء التي تصدر عن الطفل مصاحبة شعوره بعدم الراحة (نتيجة للجوع أو الألم) أو اللذة (كما تمثل في الضحكات الخافتة وللصوت الذي يشبه الهديل) تعبيراً عن الرضا، ففي مرحلة الثغثفة (ويعتقد أنها وراثية في بني الإنسان، لأن الأطفال الصم يبغضون أيضاً) - والتي تتدأحياناً ٦ شهور إلى ١٢ شهراً - يفهم الطفل بأصوات مثل «دادادادا» أو بابا بابا مما يشجع على تكوين المهارات الأساسية للصوت دون أن يكون هناك معنى رمزي. وأهم من ذلك أن الطفل يكتشف أن الناس (مثل والد في المثال السابق) يولونه إهتماماً خاصاً عندما يصدر أصواتاً معينة.

وعندئذ، يبدأ الطفل في ضم الأصوات التي يصدرها الراشدون إلى نظامه الخاص في النطق، فيتمثل أنواع التلفظ التي يتمثل فيها كل من «الوحدات الصغرى للكلام» والبناء الصوتي وفي هذه المرحلة تنشأ دعائم أشباء المفاهيم.

وبعد ذلك يبدأ الطفل، في اكتشاف القواعد التي يعتمد عليها النظام، فيتعلم شكل أو نهايات الكلمات التي تشير إلى صيغة الجمع، أو أي أنواع أخرى من الترجح بين البناءات الصوتية.

وتبدأ المهارات النحوية لديه عندما يستطيع أن يضع كلمتين معاً. (في سن ستين أو سنتين ونصف) وتكتسب قواعد اللغة عن طريق الاستماع إلى مواضع الكلمات وإلى تنعيم الراشدين وتنوع أشكال التأكيد على الكلمة. ويوجز «هيرريوت» إحدى وجهات النظر كالتالي: لا يلاحظ الأطفال بعض ملامح سلوك اللغة، ويستخدمون هذه الملامح لتكوين نسق فردي من التأليف الخاص بهم، على أن حاجتهم للتواصل مع الراشدين، وما يتطلبه هذا من تحصيل مزيد من الكلمات ومزيد من طرق تأليفها، يضطرهم إلى الاقتراب أكثر وأكثر من أنساق الراشدين. وهذا، يبرر بالطبع أهمية حاجة الطفل لأن يفهمه أشخاص آخرون متتنوعون لأن الطفل إذا اقتصر من يخاطبه على أمه أو أخيه التوأم فإنه قد يتآخر إلى مستوى لغة الطفل الحضرين، إلا أنه بمجرد أن يحتاج إلى مخاطبة أعضاء آخرين في المجتمع فإن قواعد الشفرة العرفية للغة تصبح أكثر ضرورة «بالنسبة له».

ومن غير المسلم به أن الأطفال يولدون باستعداد لغوي تام التخطيط في المخ، إلا أن الأرجح، هو أن انتظام سلوك اللغة الأكثر تفصيلاً، يصبح ممكناً مع زيادة إرتقاء المخ ونموه.

تعلم اللغة، والشريط الفعال:

قدم عالم النفس الأمريكي سكينر وجهة نظر مفصلة لاكتساب اللغة. وهو يرى أن اللغة عبارة عن مهارة ينمو إنشاؤها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ ويتم دعمها عن طريق المكافأة (كما يتم خمودها عن طريق

عدم تقديم المكافأة). وظهور الاستجابة اللغوية من جديد يرتبط ارتباطاً شرطياً باستقبال المكافأة. وبتعبير بسيط، إذا لم تلق مكافأة عندما تقوم بعمل ما، فإن الأرجح أن لا تقوم بتكرار هذا النشاط إذا سُنحت فرصة تالية. وفي حالة استخدام اللغة فإن المكافأة قد تكون أحد احتمالات عديدة. فالتأييد الاجتماعي أو التقبيل من الوالدين أو الآخرين للطفل عندما يقوم بتلفظ ما، هو الإحتمال الغالب في المراحل المبكرة من الإرتقاء.

ويميز «سكيبر» بين ثلاث طرق يتم بها تشجيع تكرار استجابات الكلام:

الأولى: وفيها قد يستخدم الطفل استجابات تردیدية حيث يحاكي صوتاً يقوم به آخرون يظهرون التأييد فوراً، وتحتاج هذه الأصوات لأن تتم في حضور شيء قد ترتبط به.

الثانية: وتتمثل في نوع من الطلب أو استجابة تبدأ كصوت عشوائي وتنتهي بارتباط هذا الصوت بمعنى لدى الآخرين والاستجابة التردیدية يتبعها غالباً تعبيرات طلب، حيث يلْجأ أحد الوالدين، بعد أن يستمع للطفل وهو يردد «ماما» أو «بابا» إلى استخدام هذا التعبير لتكوين كلمة، وتشجيع الطفل على تكرار التلفظ بالكلمة وب مجرد أن يتم غرس هذا الصوت بقوة، يصبح بالتدريج مرتبطة بأحد الأشياء.

وأخيراً، تظهر الاستجابة المتقدمة (وهي في الإنجليزية نقىض كلمة التماس أو الاتصال المباشر). ويتم القيام بإحدى الاستجابات اللغوية، عن طريق المحاكاة عادة في حضور الشيء. وبكافة الطفل بالتأييد، فإنه يرجح أن تظهر الاستجابة ثنائية. ومن الواضح أن هذه الأنواع من الاستجابات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعضها في المراحل المبكرة من تكوين اللغة لدى الأطفال.

ويكفيك أن تلاحظ مدى أهمية حضور أشخاص آخرين، إذ بدون وجود أحد حول الطفل يظهر له التأييد أو يقيس دقة التلفظ بالكلمات، فإن هذه التلفظات لا تثبت أن تستبعد بعد قليل.

ولا يرضي كل السيكولوجيين عن هذه الصيغة التي يقدمها سكينر أولاً لأن الاستجابات اللغوية سرعان ما تأخذ معنى، يوضحه مدى استخدامها، أوسع بكثير مما يفسره الإرتباط الفعال، وثانياً، هناك كثير من الكلمات التي لا تسمى أشياء (أي لا تشير إلى مسميات أو أشياء يرجع إليها) فمثلاً. من الصعب تفسير تعلم حرف تعريف مثل آد أو بعض علامات التكثير في ضوء كمصطلحات سكينر، يضاف إلى كل هذا أن عدداً هائلاً من مفردات الطفل يتراكم في فترة قصيرة نسبياً (أنظر بداية هذا الفصل وهذا ما لا تستطيع نظرية سكينر أن تزودنا بتفسير كامل له).

وقد اتخد «نورام تشومسكي» موقفاً مختلفاً تماماً من المشكلة. وذلك بتأكيد أن ثمة عوامل بنائية في جميع اللغات، من أبسط اللغات البدائية إلى أكثرها تعقيداً في العالم ورغم أن اهتماماته تتركز في النحو واللسانيات، فإن لديه رأياً خاصاً يتصل باكتساب اللغة.

وراثة التفوق اللغوي:

لا يبني تشومسكي وجهة النظر الميكانيكية التي تنظر إلى الإنسان على أنه يشبه الآلة الحاسبة، فيتم تغذيته بكلمات (تدخل) ويعاد إنتاجها (إخراجها) بالترتيب المطلوب على أساس برامج ملائمة تخزن لديه في طفوئه وبغض النظر عن كل شيء آخر فإن العملية الفعلية شديدة التفصيل والتعقيد، وحتى الحاسوب الآلي لا يمكنه التلازم مع بعض جزئيات وسع

الإنسان في استخدام اللغة. ونظراً لصعوبة نظرية الأصلية، فسوف نقتصر في هذا العرض على أهم ملامحها.

يستطيع الطفل - من خلال اتقانه للقواعد التي تحكم بناء لغته (بناء الجمل) - أن يقوم لنفسه بنوع من الإبداع والخلق والتعريم، وأن يفهم تلفظات الآخرين حتى إذا كانت جديدة عليه. إن اللغة مهارة «مفتوحة النهايات» (أي لا تقتصر على ما يتم تعلمه منها) وكل من يستطيع استخدامها يمكنه إنتاج، أو فهم، عبارات لم يسبق له استخدامها، أو السمع بها، من قبل. ووفقاً لتشومسكي، فإن نظريات «المثير - والاستجابة» لا تكفي لتفسير ما في وسع الطفل من قدرة خلاقة تبدو في استخدام اللغة أو في فهمه لعبارات جديدة.

أكثر من هذا، فإنه من المسلم به أنه لدى الأطفال استعداد لمهارة لغوية ولادية. ويطلق على تيسير عملية اكتساب اللغة إسم «جهاز اكتساب اللغة» وهو ميكانيزم افتراض داخلي، يمكن الأطفال من السيطرة على الإشارات القادمة، وإعطائهما معنى، وإنتاج استجابة وتقدم قواعد اللغة. فيما يبدو - إلى الأطفال بطريقة طبيعية حتى إذا كانوا ينتصرون لمستويات شديدة الاختلاف من الذكاء، والخلفية الثقافية ونطاعة القواعد (في حدود معينة) دون أن يظهر ما يدل على فهمها ويويد تشومسكي النظرية التي تذهب إلى أن الإنسان فريد فيما لديه من استعدادات لغوية وأنه لا سبيل إلى دراسته مع التسليم بنوع من المقارنة بينه وبين الحيوان لأنه يختلف عن باقي الحيوانات إختلافاً كييفياً وهذه الوجهة من النظر تعد بمثابة صرخة عالية يطلقها المنظور الإرتقائي ضد وجهة نظر سكينر السلوكية، التي سبق وصفها.

ويلاحظ هنا أننا نعود إلى مسرح الخلاف بين السلوكيين والمعرفيين.

ولاحظنا في الفقرة السابقة أن سكينر أنشأ نظرية للسلوك اللفظي دون إشارة لأية عملية داخلية للكائن الحي. وأقرب أساليب التبادل إلى وضع العمليات الداخلية في الحساب مع الإنتماء للسلوكيين هي النظرية الوسيطية لأوسجو (وهو من السلوكيين الجدد) وسنعرض لعمله في فقرة اللغة والمعنى في نهاية هذا الفصل، وهنا أيضاً نجد تأكيداً على ترابطات «المثير - الاستجابة» إلا أنه تم تحويلها إلى داخل الفرد ومن ناحية أخرى تكتنف لغة المعرفين بمصطلحات مثل «مخططات» و«أساليب» و«صور» وتركز على الحالة الذهنية للأفراد (في وقت معين) يهدف الإمساك بجواهر ما يحدث بين استقبال الكائن الإنساني لمعلومات وإرساله لها.

ولا يصعب الحصول على دليل على أن الطفل يصنع لنفسه قواعد خاصة، استمع إلى أي طفل عندما يصدر عنه ما يسميه هيريون «الأخطاء الفاضلة» وذلك بتطبيق قواعد معيارية على الحالات الاستثنائية فهو يقول: فارات بدلاً من فران، وخروفات بدلاً من خرفان كذلك يكثر حدوث أخطاء في أزمنة الأفعال المستخدمة حيث يستخدم الصيغة المضارعة للتعبير عن الماضي أو المستقبل، وتظل هذه الأخطاء تظهر حتى بعد فرص تعليم متعددة، يتم خلالها غرس استخدام الصحيح. ويرجع أن السبب في هذا هو أن الطفل ما زال يحاول تطبيق القاعدة الصحيحة (ومن هنا كانت التسمية بالخطأ الفاضل) مع عدم توفر الخبرة الكافية لديه لاكتشاف البناءات الصوتية التي لا تتطابق عليها هذه القواعد.

وبينبغي أن يتناول المعلم هذه الأخطاء بعناية، ويرر هيريون (وهو في هذا مثل آخرين كثريين) اللباقة والحرص في تناول الأخطاء في استخدام اللغة الناجمة عن المخالفة البريئة للقواعد عن طريق عدم ملائمتها المعروفة

بأنواع الاستثناءات. ويمكن للمدرس أن يحسن مواجهة هذه الأخطاء عن طريق تكرار الصيغة الصحيحة رداً على الطفل دون أن يجعلها تبدو شديدة الوضوح على أنها تصحيح لخطأ، أي بدون عقوبات أو تهكم أمام الآخرين وبعض الأخطاء قد تشير المرح. إلا أن إثارة الفكاهة خولها يشير إلى عدم حساسية وعدم خصوصية ويمكن أن نلاحظ أن التركيب هو أكثر الأمور أهمية في استخدام اللغة (أي استخدام النسق بطريقة ذات معنى) وليس المهم مجرد استخدام كلمات مفردة، أو جمل معزولة والمفاهيم الجديدة التي تمثلها كلمات أو جمل مفردة ينبغي أن تستخدم في سياق بناء اللغة كدليل على وجود تحسن في مهارات اللغة.

البيئة واكتساب اللغة:

لا يستطيع الأطفال تعلم اللغة إلا في المراحل المبكرة من ارتقاهم إذا سمعوا أو عندما يسمعون اللغة المنطقية. ولتحقيق البيئات اللغوية أثر متربع بالغ الشدة على استخدام اللغة، ولا يقتصر هذا على اللهجة المحلية، وإنما يتعداها إلى أسس اللغة نفسها وتقبل الأم عاملاً هاماً في المراحل المبكرة الأولى من ارتقاء اللغة عند أطفالها. وتؤثر مرات حديثها مع الطفل الحضين والدارج كما يؤثر مضمون هذا الحديث في تقدمه والأمهات اللاتي يزودن الأطفال بتفسيرات بسيطة إيجابة عن الأسئلة الكثيرة التي يوجهونها لهم، أو تهري معه حواراً أو تصف حشود الأشياء التي تحيط بالطفل، أو تلعب العاب تتضمن استخدامات للغة أو تقرأ قصصاً، أو تشترى له لعباً مما تبني المهارات اللغوية هؤلاء الأمهات يساعدن أبناءهن في الغالب على رفع المستوى اللغوي لديهم.

وما زال هناك خلاف حول ما إذا كان التمكن من اللغة يعد موهبة

ولادية أم لا، إلا أنه لم يعد هناك شك حول تأثير المخلفية الاجتماعية في مهارات اللغة ويطلق على نتيجة الظروف التي من شأنها إضعاف تقدم نمو اللغة إسمه «عيوب أو قصور في اللغة».

وتعود نظرية برنشتاين إحدى النظريات الحديثة لدراسة اللغة في علاقتها بالطبقة الاجتماعية التي تستحق الدراسة، وينتمي المنظور الأساسي لاهتماماته إلى علم الاجتماع إلا أن نتائجه تشير إلى تضمينات عديدة يمكن أن يفيد منها الدارسون في مجالات اللغة ومجالات المعرفة وهو يعتقد أن اللغة من أهم وسائل بده وتأليف ودعم طرق التفكير والوجدان والسلوك التي ترتبط وظيفياً بالجامعة الاجتماعية، والأطفال الذين ينتمون إلى خلفيات اجتماعية أكثر دقة ووضوحاً في النطق. وهو ينسبون غالباً إلى الطبقة الوسطى، ويتميزون إذا قورنوا بأبناء الطبقة العامة فيما يستخدموه من مفردات وفي طريق تنظيمهم لخبراتهم وفي درجة حساسيتهم عند استجابتهم لها.

ويبدو أن استخدام الصيغ اللغوية المختلفة يرتبط بالطبقة الاجتماعية وقد وصف برنشتاين هذه الصيغ بأنها عبارة عن «شفرة محدودة» (ووصفها أيضاً في وقت ما بأنها لغة عامة) «شفرة مفصلة» أي (لغة رسمية) والشفرة المحدودة تستخدمها الطبقة العاملة والطبقة المتوسطة. أما الشفرة المفصلة فيغلب أن يقتصر استخدامها على الطبقة المتوسطة.

ويحضر برنشتاين في بحث له قائمة مبدئية بعشرة فروق أساسية بين شفرات اللغة. ولإعطاء أمثلة لبعض هذه الفروق تذكر: أن مستخدمي الشفرة المحدودة يستخدمون جملأً قصيرة بسيطة نحوياً، وجملأً غير مروضحة النهاية ذات تركيب بنائي فقير. كما يلاحظ تكرار استخدام

أدوات الربط مثل: وهكذا، إذن، و... الخ. كذلك يكثر استخدام الأوامر القصيرة والأسئلة وقلما تستخدم الضمائر غير الشخصية أو التي لا تشير إلى شخص معين (مثل ذكر أحد الأشخاص) أو المبني للمجهول.

كذلك يكثر استخدام مصطلحات التعاطف الدائيرية، ومنها مثل: «أنت تعرف» و«أليس كذلك؟» وفي مقابل هذا فإن مستخدمي الشفرة المفصلة لديهم تركيب نحوي وبناء لغوي دقيق ويستخدمون جملًاً مركبة تتضمن حروف عطف وأدوات وصل، ويقومون باستخدامات يبدو فيها التمييز الدقيق بين الصفات والأفعال.

ومن الأمور الواضحة ما تقوم به الأسرة وخاصة الأم، في تعريض الصغار لاستخدام المحدود أو المفصل للغة. إذ يكون للمهارات اللغوية للوالدين وللأغراض التي تستخدم فيها اللغة أثار غالبة.

ويغلب أن ينشأ التفصيل في اللغة حيث توجد محادثة بين طرفين، كما هو الحال في الاستكشاف من خلال السؤال والجواب أكثر مما يحدث في حالة التخاطب من طرف واحد. مما يشتمل غالباً على تعليمات. وبالمثل فإن الفرص التي تناح في المنزل وما ينابح فيه من أنواع التشجيع لاستخدام اللغة سواء تمثل في صورة كتب، أو صحف، أو ألعاب تشتمل على كلمات (مثل لعبة: أنا أتجسس) أو حكايات قبل النوم - كلها وسائل هامة للإتصال اللغوبي.

كذلك يمكن للشفرة المحدودة أن يتتوفر لها فهم ضمني من خلال تعبيرات غير كاملة من الناحية التحديدية (أو من خلال التخاطب غير اللغطي) مثل التعبيرات الدائيرية التعاطفية والكلاشنرات الواسعة الانتشار والفهم وعندما يعرف الأشخاص بعضهم البعض (كالزوج وزوجته والأخوة

والأخوات) يوجد تعارض بين التعبير اللفظي والتعبيرات غير اللفظية بحيث ينفلط أحدهما ويضيق نطاقه إذا اتسع الآخر وقد تكون أحياناً نظرة عين لتحول محل جملة ومع هذا، يمكن أن تلاحظ قدرة الأشخاص من الطبقة المتوسطة على استخدام كل نوع من التعبيرات وتجد معظم الأمهات (والمرسات كذلك) سواء كن ينتمن إلى الطبقة العاملة أو المتوسطة، عند أمرهم أحداً بالجلوس يقلن «أجلس، ويس» (لغة مفيدة) في مقابل: «هل يمكنك الجلوس وتقلل من الضوضاء إذا سمحت يا حبيبي؟».

وهناك الكثير مما يستطيع المعلم أن يفعله فيما يتصل بتوسيع نطاق لغة الأطفال. فأحداث التنظيمات وتهيئة الظروف مما يشجع الأطفال على استخدام اللغة وما يهدى السبيل لاستخدام رموز اللغة الأكثر تفصيلاً كل هذا من الأمور الضرورية من نشاط المدرس في الفصل. ويعتقد برنشتاين أن استخدام الشفرة أو الطريقة المفصلة في التعبير اللغوي، تؤدي إلى إمكانات أكبر في البناءات التصورية المركبة، أكثر مما تؤدي إليه الشفرة المحددة ويتعلم الطفل تطبيق اللغة في سياقات مختلفة عن طريق التمارين على مهارات اللغة في كل من الفصل وخبرات الحياة الواقعية ومع أن للتدريبات أهميتها إلا أنها تمثل غالباً نوعاً من التجريدات المعاصرة، ويحتاج الأطفال بدلاً من هذا أن يقوموا بتجريب مفاهيم قابلة للتطبيق، مع مراعاة استخدام الخبرة اللغوية الممتدة في سياق معين، حيثما كان هذا ممكناً.

ولا تنافي كل عيوب اللغة من مساريء بيئية. إذ قد تترتب على ظروف فسيولوجية. والتهيج إحدى هذه الحالات غالباً. إذ يغلب أن تترتب على ضعف في تأثر حركات التنفس والتلفظ بالكلمات ومع أنه لم يتم اكتشاف سببها الرئيسي إلا أنها قد تبدأ كنوع من العيب الذي يتزايد

جسامته مع عدم العناية بتناوله مما يترتب عليه نوع من التوتر الانفعالي و يؤدي تدخل الكبار (بالتلقين المستمر) أو النهم من الطفل الذي يهبه إلى تفاقم الشكوى. وقد تكون حالة عيب بسيط في النطق يزداد بدخوله دائرة التوتر والحساسية التي قد تزداد أكثر من المعدل العادي.

وقد توجد عيوب جسمية أخرى في أعضاء الصوت أو اللسان أو الحنك (أي باطن أعلى الفم من الداخل) وكلها تنشأ عن تلف في أحد الأعضاء أو في المخ أو في حاسة السمع والتي تحدث لمناطق الكلام في المخ مما يترتب عليه ظهور عرض «حبسة» وهنا ينبغي أن تنبه لاكتشاف الأشخاص الذين يعانون من تأخر في ارتقاء النطق، ومع أن أسباب هذا التأخر غامضة إلا أنها تعرف أن بعض الأطفال، من لا يعانون من عيب جسمى أو عقلي ظاهر يكونون أبطأ كثيراً من المتاد، ولا يتحسنون بسرعة إلا في آخر حياتهم المدرسية، ومع هذا فإنه من الحكمة أن يسعى المعلم الذي يكتشف عيناً لغويًا في تلامذته، إلى الحصول على مشورة الأخصائين بأسرع ما يمكن وذلك لتقليل احتمالات حدوث أنواع من الشذوذ الجسدي أو العقلي.

رأي بياجي وفيجوتسكي في وظيفة الكلام:

ذكرنا في أول هذا الفصل أننا نرى أن الكلام يخدم هدفين هما التواصل الشخصي والاجتماعي ويشار إلى هاتين الوظيفتين بمصطلحين هما الكلام المترکز حول الذات، والكلام الاجتماعي ويتميز الكلام المترکز حول الذات بأن الطفل يسلك ويتكلم وكأن كل وجهات النظر تتسمى إليه شخصياً، ويبدو عليه أنه لا يستطيع أن يقدر وجهة نظر الآخر، ولا أن يتصور الأشياء من موضع آخر. وتكون المناجاة المترکزة حول الذات دائرة

حول التعليق على موقف الطفل الحالي مما يستخدم في الغالب كنوع من أنواع تنظيم الذات وتوجيهها.

وفي سن ثلاث سنوات، تقلل التلفظات المتمركزة حول الذات نصف ما ينطقه (على حين يكون باقي كلامه اجتماعياً) وتنخفض بسرعة نسبة الكلام المتمرکز حول الذات بعد تلك السن، إلى أن تصبح حوالي ربع كلام الطفل في سن السابعة.

وفيما يلي مقطع من حديث أو ثرثرة مسجلة على مسجل صوتي للطفلة «جين» وهي طفلة تبلغ من العمر عامين ونصفاً، وتسكن بجوار المؤلف، وتم تسجيل هذا الحديث عندما كانت بمفردها في حجرة نومها. يصور الحديث بعض ملامح اللغة لأحد الأطفال الصغار. كانت الطفلة تنظر إلى الخارج من نافذة ورأت كلباً لأحد الجيران يدعى «راجا» وبعد قليل من الشرطة حول زيارة منزل راجا استمرت في الحادثة مع (دب) لعبة. أو عن بعض الظروف التي تأمل في أن تستطيع والدتها أن تسمعها «أنظري ماذا يعمل هذا الرجل؟ تستطيعين رؤيته؟ لازم نسأل ماما» إذا كنا نقدر نروح لين ماما راجا (يلاحظ أن والدة راجا هي صاحبة الكلب). لا أستطيع أن أفتح هذا القفل، والأفضل أن نسأل ماما هل يمكن أن نخرج حوض التجديف إلى بيت أم راجا (ويعتقد أن هذا هو الحمام الذي سيدلك فيه جسمه). وعلينا أن نحاول فتحه. «جين راحت السرير يا ماما، لا، أنا شاطرة ومبسوطة دلوقي، ماما، أنا شاطرة ومبسوطة دلوقي. هذا الشراب التصوير، مش ينفع لي، أحسن تشوف إن كان ينفع للدب اللعبة».

ويلاحظ أن الفقرة الأولى من حديث الطفلة كانت تتسم بنوع من

الكلام الاجتماعي، حيث كانت جين تحاول أن تشجع شخصاً آخر ربما على الأم، التي على الرغم من عدم وجودها إلا أن ثمة ما يرجع أنها تكون على مسمع منها. وكانت تكرر ما تقوم به. إلا أنه ظهر عندئذ أنها توجه حديثها نحو شيء آخر (يغلب عليه دلالات المانحة التي يقصد منها توجيه الذات) وفي مرات كثيرة تهمهم بما ستقوله أو تفعله مثل «لازم نسأل ماما ماما... إذا كنا نندو نروح لبيت ماما راجا». «أنا شاطرة ومبسوطة دلو قتي». «أحسن نشوف إن كان ينفع للدب اللعبة». وهي أمثلة ثلاثة لهذه الهممـة. وليس من الضروري أن تكون عالمة الكلام المتمرـكـز حول الذات متمثلـة في تكرار كلمة «أنا» أو بالنسبة إلى الذات (مثل: قلمي) لأن المهم هو: لمـن توجه كلامـها فعلاً؟ هل قصدـ به توجـيهـ الذـاتـ.

أمـ هوـ مـحاـولةـ لـلـتـخـاطـبـ معـ الـآخـرـينـ؟

وقد كان الارتفاع النسبي لكل من الكلام المتمرـكـز حول الذات والكلام الاجتماعي وما يخدمـانـه هو حلقةـ الـصـلـةـ بينـ كلـ منـ بيـاجـيهـ وفيـجوـتسـكيـ وقدـ تـحـقـقـ لـمـوقـفـ فيـجوـتسـكيـ نوعـ منـ القـبـولـ منـ مـعـظـمـ الـبـاحـثـينـ، (بـماـ فـيـهـمـ بـاـجـيهـ)ـ وـيفـتـرـضـ فيـجوـتسـكيـ أنـ كـلـ أـنوـاعـ الـكـلامـ تعدـ اـجـتمـاعـيـةـ ضـمـنـيـاـ وإنـ كـانـ لاـ تـسـتـخـدـمـ دائـماـ كـوسـائـلـ لـلـتـخـاطـبـ معـ الـآخـرـينـ.

وـأـحـدـ مـصـادـرـ دـلـيلـ إـعـتقـادـ فيـجوـتسـكيـ فيـ أنـ الـكـلامـ مـصـدرـهـ اـجـتمـاعـيـ هوـ أـنـاـ إـذـاـ وـضـعـنـاـ طـفـلـاـ سـوـيـاـ معـ أـطـفـالـ صـمـ أوـ أـجـانـبـ فـسيـخـتفـيـ لـدـيـهـ الـكـلامـ المـتـمـرـكـزـ حولـ الذـاتـ، فـإـذـاـ لـمـ يـفـهـمـ الـأـشـخـاصـ الـذـينـ يـتـوـقـعـ أنـ يـكـونـواـ مـسـتـعـمـينـ، فـإـنـ الـكـلامـ لـاـ يـصـبـحـ صـرـيـحـاـ. لـقـدـ كـانـ الـكـلامـ المـتـمـرـكـزـ حولـ الذـاتـ شـدـيدـ الـأـهـمـيـةـ لـتـوجـيهـ أـعـمالـ الـطـفـلـ، وـكـمـ أـكـدـ بـاـجـيهـ مـرـةـ، فـإـنـ

هدف هذا مجرد مصاحبة الأفعال دون غرض آخر أى أن الطفل كان يستخدمه لوضع خطط أفعاله، يضاف إلى هذا، أن الكلام المتمرکز حول الطفل يعد خطوة انتقالية من الكلام الصادر عن أصوات خارجية ذات طابع اجتماعي إلى الكلام الداخلي، ويعني تمثيل الكلام داخلياً أنه تم تيسير عمليات التفكير، وأن توجيه الذات يتم دون مصاحبة كلام صريح. (ومن الصعب أو ما ليس له معنى محاولة معرفة ما الذي يتم تعلمه في البداية، التفكير أم الكلام. فعندما كانت «جين» تتكلم عن فعل معين، فإنه يحتمل أنها كانت تذكر نفسها بإحدى الأنكار).

وباختصار، فإننا نرى تغيراً في الوظيفة المنظمة للكلام من مصادر خارجية (مثل الأم)، حيث يتم خلال الكلام المتمرکز حول الذات مع كل شخص يراد له أن يسمع بما في ذلك الذات، وصولاً آخر الأمر للكلام بهدف التواصل والاتصال والكلام الممثل داخلياً بهدف تنظيم السلوك والتفكير المنطقي.

اللغة والتفكير:

لا يمكن أن نتحدث عن ارتقاء اللغة دون إدخال مهارات التفكير في حسابنا وثمة عدد من الأسئلة الهامة مما شغل علماء النفس المتعدين باللسانيات منذ سنوات عديدة، ومن هذه الأسئلة: هل نحن في حاجة إلى لغة لكي نستطيع التفكير؟ والعكس صحيح، وهل مهارات اللغة مهارات والتفكير تنمو ككيانات متصلة، أم أنها ترتبط بعضها منذ البداية؟.

ولا يوجد حتى الآن بيان شامل للعلاقة بين اللغة والتفكير، وكل ما لدينا هو عدد كبير من وجهات النظر والتأملات التي تقوم على أساس دلائل

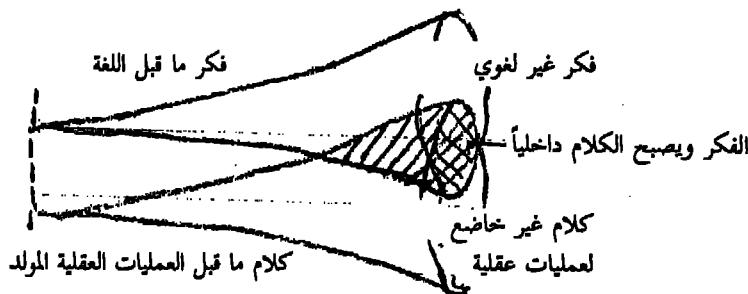
البحوث التي يصعب جداً جمعها. ووجهات النظر هذه متباعدة على مدى في غاية الاتساع ورغم أن العلاقة بين اللغة والمعرفة كانت دائماً موضع خلاف فإن الباحثين يكادون يتتفقون جميعاً الآن على أن هناك ارتباطاً بين كل منها.

ولم تظهر لدى أوائل الباحثين مشكلة حول هذا الموضوع. فقد انتهى «واطسن» الأمريكي إلى أن الفكر هو اللغة وبناء على هذا فإن التفكير عبارة عن تناول الكلمات في الذهن. ونظر إلى كلمات التفكير هذه على أنها عبارة عن حديث داخلي يظهر في الحركات تحت الصوتية لأعضاء الكلام، أما التجارب المفصلة التي تهدف إلى اكتشاف هذه الحركات - أثناء تفكير المقصوصين في حل إحدى المشكلات فإنهما لم تكن مقنعة تماماً وتوارد النظرية المعتدلة الحالية أهمية دور الجهاز العصبي المركزي أكثر من الجهاز الحركي الحسيطي مما تعدد أعضاء الكلام بعض أجزائه - فالطفل بناء على هذه النظرية - يتعلم بسرعة أن يقمع الجهاز العصبي الحسيطي، لهذا تتضاءل تدريجياً الأفعال الحركية المصاحبة للقراءة أو التفكير ولكنها لا تخفي تماماً، وكلما كان العمل اللغطي صعباً، ارتبط بحركات «تحت صوتية» ومرة أخرى علينا أن نذكر أن الأشخاص الصم الذي يقدرون على التفكير دون إصدار أية أصوات، يمثلون دليلاً على إمكان حدوث التفكير بدون واسطة جهاز اللغة كما نعرفه.

أصول اللغة والتفكير:

هناك وجهة نظر شائعة (فيجوتسكي) تنظر إلى كل من اللغة والتفكير على أنهما صادران من جذور مختلفة، ففي البداية يوجد ما يمكن وصفه بأنه فكر ما قبل اللغة وكلام ما قبل العمليات العقلية وكل منها يندمج في

الآخر بالتدريج كلما اقترب الطفل من مرحلة ما قبل العمليات. ومع هذا فإن اندماج كل من الفكر والكلام لا يكون تاماً. ويوضح الشكل التوضيحي التقريري الآتي وجود بعض جوانب إستقلال كل من اللغة والفكر واستمرار هذه الإستقلالية.



هذا الشكل نموذج توضيحي لنظرية العلاقة بين الفكر واللغة (نقلأً عن فيجوتسيكي) ويوجد كثير من الدلائل يشير إلى أن فكر ما قبل اللغة يقع في مرحلة النشاط الحسي الحركي. ويستمر بعد هذه المرحلة استخدام كل من «الصور الذهنية» و«المهارات الحركية» في الأعمال العملية، وقد يؤدي التعلم عن طريق «الحفظ عن ظهر قلب» دون أي استيعاب للمعنى، إلى كلام ما قبل العمليات الفكرية. ويرجع أن الطفلة «جين» كانت تردد «شاطرة ومبسوطة» مع قليل من الفهم لما تعنيه الكلمات (أنظر الفقرة السابقة) وقد ينتفع عن غرس سلاسل لغوية منتظمة في الذاكرة دون أي استدلال منطقي وراء المضمنون، نوع من الكلام لا يخضع للعمليات العقلية.
وهنا نعرض سؤالاً هاماً جداً ليس لدينا عنه إجابة شافية، وهو يتصل بمدى تأثير بناء اللغة في الطريقة التي نحدد بها عالمنا. فالفرق الذي توجد

بين اللغات في المصطلحات التي تتصل ببعض التعبيرات الاصطلاحية مما تمثل في كلمات أو جمل لا يمكن ترجمتها عن طريق ترجمة معاني كلماتها كلمة إلى لغة أخرى أمور يعرفها كل من يجيد لغة أخرى غير لغته الأصلية، فالصطلاح الألماني «جشطلت» ليس له ترجمة دقيقة للإنجليزية (أو غيرها) كذلك فإن الكثير من مصطلحات «بياجيه» الفرنسية ليس لها ما يقابلها عندما تترجم في لغة أخرى، ويلجأ المؤلفون مضطربين إلى الترجمة الحرافية. ولكن هل تؤثر فيما عندما نعمل في بيتنا تلك الخصائص اللغوية المميزة؟.

يؤيد وورف بقوة الإعتقاد بأن الفكر يرتبط باللغة التي يمارس خلالها، وتعرف هذه الوجهة من النظر باسم «فرض النسبية اللغوية» ويدرك أن اللغة عبارة عن القالب الذي يتم فيه تشكيل عقل الطفل ويقول أيضاً: إننا نجزء الطبيعة وننظمها في مفاهيم ونتفق من خلال جماعتنا الكلامية على شفرة تعتمد بناء اللغة أو على حين أن الفروق بين اللغات واضحة بذاتها فإنه توجد أوجه للشبه أساسية بين اللغات، وتقليل هذه الأوجه للتتشابه إلى أن تمحى الفروق، وفي دراسة عن النسبية اللغوية، استخدم فيها مقارنات بين تكوين المفهوم عند القبائل الأصلية وبين كل من الثقافتين الشرقية والغربية، يستنتاج كارول أن هذا الفرض لم يلق إلا نوعاً ضعيفاً جداً من التأثير وأحسن رأي يخلص به المؤلف حالياً دون توفر دليل حاسم عليه هو أن آثار بناء اللغة يكون محدوداً وموضعيّاً.

ارتفاع المعرفة والتصور:

وثمة معنى آخر لدراسة اللغة أثناء ارتفاع التفكير، مصدره «برونر» وهو يهتم باكتشاف وظائف اللغة في تكوين المفهوم أي يهتم بالإجابة عن

كيف، ولماذا، بالنسبة للغة والماهيم كما لاحظنا من قبل وقد ركز بياجيه على النمو المعرفي وبنائه . وهو يمثل منحني «ماذا يحدث في تكوين المفهوم؟».

كيف قمنا بتشييت أنواع الإنتظامات المتكررة لمشاهدتنا؟، بعبارة أخرى كيف نصور خبراتنا لأنفسنا؟، لقد أنشأ الإنسان خلال مراحل تطوره نظم وأساليب يستطيع بها أفعاله بكفاءة متزايدة، فهو أولًا: ابتكر استخدام الأدوات كامتداد لواسع قدراته الحركية، فأصبح المجراف امتداداً ليد الإنسان وضع أدوات لتحل محل بنية جسمه الأقل كفاءة. بعد ذلك قام بمد وسع قدراته الحسية عن طريق استخدام نظر الإشارات وسعياً وراء توسيع نطاق خبراته الحسية إنشاً التاليسكوب، والميكروسكوب، واستخدام الراديو لنقل الصوت عبر مسافات شديدة البعد وفي قمة مهارات التصوير اكتشف الإنسان نظام الرموز لكي ينقل من خلاله الخبرة بالأشياء الواقعية (أو المتخيلة) في غياب هذه الأشياء. وتتفق هذه التغيرات التطورية الثلاث مع مرور ارتقاء اللغة خلال المراحل الثلاث التالية لارتقاء التصور الحدوثي الفعلي التصوري الرمزي وهي المراحل التي صاغها بوند وتماثل إلى حد كبير ما ذهب إليه بياجيه في نظرته من مراحل.

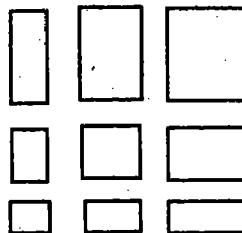
فالتصور الذي يعتمد على الحدوث الفعلي وهو يمثل أولى مراحل الارتقاء يجعلنا قادرين على تمثيل الاستجابات الحركية المتكررة، بحيث تصبح مع الوقت معتادة، وكثير من النشاط الحركي مما يتم في حياتنا بصورة اعتيادية كفتح أحد الأبواب المألوفة، وتنويم كرة ال宾ج بنج والكتابة والمشي،...الخ. كل هذه لا تتطلب دائمًا جهداً واعياً لتجويه عضلات الشخص لعمل أشياء معينة، وكان العضلات تسلك بطريقة وكان ذاكرة الأحداث المألوفة قد طبعت عليها دون عنون من الصور الذهنية. أما الأفعال

الدائرية التي يوحي بها بياجيه، فهي بدايات التصور الذي يعتمد على المحدث الفعلي.

وعندما تكنا الصور الذهنية من إنشاء صورة للبيئة، يصبح الاستحضار «المصور» ممكناً ونحو نضخم من الخبرة الحسية ونخرج بين هذه المدركات الحسية لإقامة صور، وهذه المحاكات المتمثلة. كما يسميها بياجيه - يرى برونو أنها تكون من تصور مركب يشتمل على أحداث عديدة متشابهة (فاستدعاء صوت جرس يتم من مزيج من أصوات الجرس سمعت في الماضي - الذهنية المطابقة).

ويتم التحول من الاستحضار المصور إلى الاستحضار الرمزي في سن الرابعة، رغم أن الطفل يبدأ في استخدام الرمز حوالي سن الثانية، ويساعد الاستحضار الرمزي على استخدام أنساق اللغة التي لا تشبه الموضوعات الفعلية فالرموز تمثل أكثر مما يمثل الواقع فهي تكنا من أن نحوه، وقد قام برونو بإثبات جيد لهذا التحول من الاستحضار المصور إلى العرض الرمزي، وكذلك قام بإثبات الوضع المركزي للغة، في إحدى تجاربه، ذلك أنه عرض على أطفال في سن الخامسة إلى الثامنة، تسعة أكواب من أحجام مختلفة تدرج في أحجامها كما في الشكل القائم.

وفي هذه التجربة طلب إلى الأطفال أن يصفوا الترتيب، مع توضيح.



شكل يمثل مصفوفة أكواب في تجربة التحول لبرونر نقاً عن...

كيف تتشابه الأكواكب أو تختلف. كانت الأكواكب مبعثرة وطلب من الأطفال إعادة ترتيبها بأكبر قدر من الشبه من الترتيب الأول. ونجح الأطفال في هذا العمل وبعثرت الأكواكب ثانية فيما عدا الكوكب الذي عليه العلامة «أ» حيث وضع في موضع آخر هو «س»، وطلب من الأطفال إعادة بناء النمط على أساس كل من «أ»، و«س»، وهنا لم ينجح الأطفال الصغار على حين أنجز هذه المهمة الأطفال الذين بلغوا سن السابعة.

ويشير هذا البحث وغيره إلى نتائج هامة للمعلم فالأطفال الذين ما زالوا يعتمدون على الاستحضار المصور «تسسيطر عليهم الصور التي يدركونها وهذا يتفق مع أفكار بياجيه مما يتصل بانحباس النظرة أو عدم انحباسها مما سبقت الإشارة إليه وبيني - وفقاً لبرونر - أن نعطي الأطفال كل فرصة لوصف الأحداث بهدف تشجيع التصور الرمزي أكثر من الاستحضار المصور، وهذا يدفعنا لأن نقول: ينبغي أن نعطي الفرصة لأطفالنا لكي يتكلموا أو يكتبوا حول خبراتهم، أي يعبرون عن أنفسهم باللغة كما يقومون بأفعال تماماً وقد أثبتت بحث قام به فرانك [إذكره] برورنر في (١٦) كما جاء في الجزء الثامن من ملحق القراءات باستخدام تجربة بياجيه للأووية مختلفة الأقطار حيث تم إخفاء الوعاء المستعمل على الماء عن نظر الأطفال (منفصلاً عن أعلى الأووية). أثبتت أهمية تحويل الطفل من الأسلوب البصري في التصور إلى الأسلوب الرمزي بوصفها مصاحبة هاماً للخبرة الإدراكية.

اللغة والمعنى: -

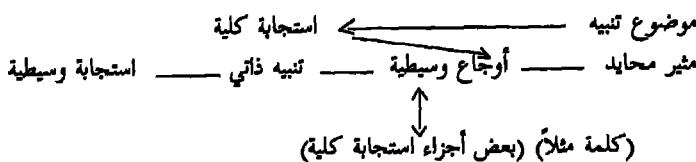
من المألوف لنا جميعاً، تلك المشاعر وردود الأفعال المتميزة عند استخدام علامات معينة. فبعض النسوة يتفضلن فرعاً استجابة لكلمة «تعبان»

أو «عنكبوت» ويحدث عند البعض تغير يمكن ملاحظته بالبصر عند رؤية صورة طفل أو مجرد الاستماع لكلمة «طفل» ويظهر كل من الراشدين والأطفال أنواعاً من السلوك غير الملائم أو المثير عند سماع كلمات معينة أو عند رؤيتها ويحدث أحياناً أن نقابل طفلاً صغيراً في فصل استقبال التلاميذ الجديد في أول العام، أو أحد التلاميذ الجديد بالمدرسة الثانوية - من كونوا رد فعل مشوه عن المدرسة (وخاصة إذا قال الوالدان: انتظر حتى تذهب إلى المدرسة. فإنهم سوف يفرزونك أو يكتشفون أمرك فيها. ولكن كيف يرتبط المعنى بالعلامات؟).

وقد لقيت نظرية «أوسجود» أكبر قدرة من الديوع إذا قورنت بأية نظرية أخرى معاصرة، وباختصار شديد افترض أوسجود أننا بالإضافة إلى التبيه المباشر من الرشد، نلقى خبرات أخرى من تبيهات تصبّع عن طريق التshireط مرتبطة بموضوع التبيه، كما تصبّع جزءاً من استجابتنا للمثير ويعطي أوسجود مثلاً بالعنكبوت الذي يغطيه الشعر وله جسم يشتمل على أرجل طويلة وحركات سريعة تمثل النمط البصري الذي تلقاه أعيننا، ويمكن في نفس الوقت النظر إليه من ناحية الوصف الخفيف لعاداته أو وصف الأم وهي تقفر بعيداً فرعاً من هذا الكائن. فإذا تم تكرار هذه الأرجاع الدخيلة جنباً إلى جنب مع موضوع التبيه فإنه ينشأ عن ذلك مركب سلوكي، وكلما وجد عدد كبير ومتعدد من التصاحب بين هذه الأرجاع الدخيلة وموضوع السلوك، فإن النمط العام للاستجابة يصبح شديداً التعقيد فإذا تم نطق كلمة «عنكبوت» في إحدى هذه المناسبات فإن جانباً من النمط الكلي للاستجابة سيترتب بالكلمة بحيث أن رؤية أو سماع كلمة «عنكبوت» تستثير هذا الجانب (أو هذا الجزء كما يطلق عليه أحياناً) من الاستجابة

الكلية وهذا النسق حيث ثُمَّد مثِيرًا سبق أن كان محايِداً (علامة) ويتضمن استجابة معينة (أو يتوسط بين مثير أو استجابة) يعرف باسم: العملية الوسطية التصورية وقد استخدمنا هنا المصطلح «تصوري» لأن الاستجابة الوسيطية التي نتجل عن علامة لا تمثل إلا جزءاً تصويريًّا من الاستجابة الكلية التي تظهر عادة في حضور موضوع التبيه.

ويساعد الرسم التوضيحي التالي على تلخيص هذه العملية:



ونستشهد بما كتبه أوسجود إذ يقول: يستثير موضوع التبيه غطاءً مركمباً من ردود الفعل من الكائن الحي «وَهُنَّ عِنْدَهُ تَظَاهُرُ تَبَيَّنَاتٍ مُخْلِفَةٍ عَنْ مَصْدَرِ التَّبَيَّنِ إِلَّا أَنَّهَا سَبَقَ أَنْ ارْتَبَطَتْ بِهِ وَأَنْ عُرِضَتْ فِي الْمَرَّةِ التَّالِيَةِ دُونَ مَسَانِدَتِهِ فَإِنَّهَا تَمْلِي إِلَى إِثْرَةِ بَعْضِ أَجْزَاءِ مُنْخَفَضَةٍ مِنِ السُّلُوكِ الْكَلِّيِّ الَّذِي سَبَقَ أَنْ اسْتَهَرَ مَوْضِعُ التَّبَيَّنِ».

ولا يترتب على هذا أن يعد الترابط المباشر مع موضوع التبيه أمراً ضرورياً لظهور العمليات الوسيطية لأننا قد نرى ثعباناً حقيقياً أو زرافات ومع ذلك قد تكون استجابات متميزة نحو علامات عن هذه الحيوانات، وتكتفي الصور أو الأوصاف النفعية للحيوانات لكي تكون إستجابة معينة وعندما تنشأ الإستجابة الوسيطية عن علامات أخرى غير الشيء الفعلي، نطلق عليها اسم «إستجابات منسقة» بمعنى أنها نسبت عن طريق الترابط مع علامات أخرى أكثر منها مع الشيء الواقعي».

وقد حاول أوسجود احتياز المسافة من النموذج النظري إلى المشكلة الواقعية العملية التي تتصل بكيف نقيس بالفعل المعنى الذي يعزى إلى المفهوم، عن طريق أسلوب «تمييز المعنى» الذي يحاول عن طريقه أن يختار من عالم المعنى الذي نشأ من الخبرة الماضية، وهو عالم الخبرة التي أحاطت بأحد المفاهيم ويتم هذا عن طريق استخدام عدد كبير من مقاييس التقدير التي تتضمن صفات ذات قطبين (جيد - رديء - سريع - بطيء - نشط - خمول). وهو يأمل بهذا أن يقوم بتحديد المعنى المعرفي والوجوداني مما شُبَّ الشخص على الرابط بينه وبين المفهوم.

وقد قسم كل مقاييس إلى عدد من النقاط يعبر كل منها عن درجة إتجاه التفصيل أو عدم التفصيل كما يتمثل في صفات على كل طرف من أطراف المقاييس. ويعبر وسط المقاييس عن الإتجاه الحايد. ونعد هذا الميل إلى طرف أو إلى آخر، تعبيراً عن المعنى، كما هو موضح في الشكل التالي:

مفهوم

جيد.....	رديء.....
بطيء.....	سريع.....
إيجابي.....	سلبي.....

محايد

وكان هدف أوسجود من استخدام صفات عديدة ذات قطبين هو تعريف أبعاد المعنى وبالتالي قياس «المعنى» الذي يلخصه الفرد بالمفهوم. وفي هذا يقول أوسجود وأخرون - ما يأتي: «نقصد بتمييز المعنى، التعديد المتتابع لأنحد المفاهيم على إحدى النقاط في فراغ متعدد الأبعاد للمعنى عن طريق اختيار أحد البذائل وعلى هذا الأساس. فالفارق بين مفهومين في المعنى ما هو إلا مجرد دالة للفروق في موقعهما على نفس البعد...».

وقد اشتملت إحدى الدراسات التي ضمنت في ملحق القراءات على بحث يصور مفهوم الذات بأسلوب أوسجود في تميز المعنى.

ونوجز هذا المجال الحساس للعلاقة بين اللغة والفكر، بأنه من الواضح عدم وجود تقصير في النظرية على حين تسود النذرة المخبرة للمعلومات القائمة على دعائم راسخة بحيث يمكن للمعلمين استخدامها ولقد لخص هذا الموضوع، تلخيصاً جيداً في كتاب جرين.

التخاطب غير اللفظي:

إننا لنعجب بذلك الكم الكبير من المعلومات التي تنتقل بوسائل غير لفظية، ومن أشهر الأمثلة لهذا فن التمثيل عن طريق محاكاة الحركات ويستطيع الأصدقاء غالباً القيام بحوار غير لفظي عن طريق إيماءات وتعبيرات الوجه ويسهل أن نرى تعبيرات المشقة وعدم السعادة أو الفرح على بعض الوجوه دون أن ينطق صاحبها بكلمة واحدة ويستخدم الأشخاص أثناء كلامهم عادة حركات الوجه والجسم مما يصبح بمثابة دلائل على معنى الكلمات المنطقية.

وتعقد الإشارة أكثر صور الاتصال غير اللفظي شيوعاً وهي لا تقتصر على مجرد حركات اليد وإنما تتضمن حركات لكل من الوجه والجسم فكل من قبضة اليد المطبقة بأحكام وظهور الأسنان والعبوس أو التجمهم وإخراج اللسان وضرب القدمين في الأرض في نوبة الغضب وتنغيم الصوت . كلها إشارات تساعد في الكشف عن الحالة المزاجية للشخص وأحياناً تضيف الإيماءات التي تصاحب أو تتدخل مع التخاطب اللفظي نوعاً من التأكيد أو توسيع هدف ما قاله الشخص وقيل أن حركات اليد

تصور شيئاً ما لدى المتكلم، وقد ضم إثبات أن الإشارات أكثر مقدرة على الكشف عن المعنى من الكلام المصاحب لها، ومع أن المحادثة تتسم بوضوح شديد حيث أنها تكشف عن أفكارنا ومشاعرنا بصراحة إلا أنها مع ذلك تميل إلى أن تسترشد فيما تقوله بالأعراف الاجتماعية السائدة في ثقافتنا وفي نفس الوقت ونظراً لأن دلالة الإشارات تكون أقل وضوحاً فإننا لا نستطيع أن نخفيها بنفس المهارة التي يتم بها الإخفاء عند التلفظ وربما لاحظت أنه يحدث بعض الأحيان بنوع من الصراع بين المعنى الضمني للإيماء والتعبير الصريح للرسالة الصادرة عن نوع من التخاطب اللغظي كما في حالة شخص يكذب أن تقرأ هذا الكذب في تعبير وجهه ونبرات صوته ثم أن في حسن استخدام الإشارات والحركات التعبيرية وفي دقة ملاحظتها ما يفيد العملية التعليمية إفادة كبرى ففي التنسيق بين تنعيم الصوت وتعابيرات الوجه ما يضيف الكثير إلى ما يقال للتلמיד أثناء الدرس. كذلك الحركات الواضحة كالمشي جيدة وذهاباً أمام التلاميذ ما يوقف انتباهم مما يذكر بما يحدث عند مشاهدة لعب التنس ثم أن مشاهدة تحركات وجه التلاميذ وأبدانهم تعكس حالتهم المزاجية كما تعكس مدى فهمهم ومدى استيعابهم. وقد ذكر أرجائيل بعض النقاط الهامة مما يتصل بدور الهدایات غير اللغظية في العلاقات بين الأشخاص وأشار على سبيل المثال إلى محكمات أساليب السلوك الاجتماعي ونعطي مثالاً على هذا أسلوبين أحدهما يتسم بالإلتئام والود، أما الآخر فيتتسم بالسيطرة ويسود كل من الأسلوبين في حجرة الفصل ومن أمثلة الأسلوب الأول. الإقتراب، لمس أجزاء من الجسم كالرقبة على الكتف والإتصال بالعين والحديث بنغمة ودية... الخ.

أما الأسلوب الآخر فيتمثل في الكلام بصوت مرتفع وبطريقة سريعة مع صوت يتسم بنغمة من الثقة ومقاطعة حديث الآخرين والتحكم في موضوع المحادثة وإعطاء أوامر أو استخدام أنواع من التأثير مع تجاهل محاولات الآخرين للتأثير والتزام نوع من التعبير الوجهي المتبع غير المبتسم مع وضع منصب للجسم ورأس مائل إلى الخلف كذلك يشيع استخدام أنواع الشواب والعقاب القائمة على إيماءات كما أن الحاجة للاجتماع تجعل الشواب يصدر عن الإبتسام والموافقة وإيماءة الرأس... الخ على حين يرتبط العقاب لكل من العبوس وإبعاد إتجاه النظر والنظرية المتبرمة وعدم الموافقة ونظر الشخص ل ساعته بفؤاد صبر.

وسوف يلاحظ الطلاب - بسرعة - عند ممارسة التدريس بإرجاع الفصل على الدرس عن طريق ملاحظة وجوه الأطفال، وتفسير السكوت إما كعلامة لإعجابهم واندماجهم، أو كعلامة على أنهم لم يعشروا على ما يهدفهم إلى تفهم ماذا يقول هذا الطالب الذي يدرّب على التدريس.

تعليم المهارات الشفهية للملة:

يشتمل استخدام اللغة على أكثر من مجرد القدرة على إجاده القراءة. ويرجح بطبيعة الحال أن يعني القارئ الجيد في ذاته مهارات لغوية أوسع فيما يتصل بمخاطبة الآخرين أو فهمهم، إلا أن عدداً كبيراً من المتعلمين قد أصبح على وعي بالحاجة إلى المواجهة المنظمة للاستخدام الأساس للغة لدى الأطفال مما يستحقعناية أكبر من العناية بمجرد القراءة ويتفق معظم مصممي البرامج على أهمية المساعدة في ارتفاع اللغة على أساس ثلاث مراحل على الأقل تتدخل فيما بينها، وهي:

الاستقبال أو التلقى (أي الاستماع بفهم) والترميز الداخلى (أي التفسير والاستدلال وتكوين مفهوم) والتعبير (أي التخاطب أو الإتصال والتواصل عن طريق الكلام أو الكتابة) وكما سبق أن ذكرنا في موضع آخر فإننا نحتاج لأن نتوسط بين كل من عملية التلقى وعملية الترميز الداخلى عملية ذلك الرموز، ويتمثل ذلك الرمز هذا في تحويل الإشارات الداخلية في صور يمكن تحويلها وتأويلها بدلالة الأكار السابقة في المخ، وبالمثل فإنه يعتقد أن نتاج التفكير يتحول ويتحول رموزه في صور وأشكال تمكن الفرد من أن يخاطب رفقائه ويتواصل معهم.

وقد يقسم البرامج الدراسية بحيث تتمي هذه المهارات الثلاث: التلقى، والترميز، والتعبير، ففي برنامج تكوين المفهوم بالنسبة للأطفال من عمر سبع إلى تسع سنوات يوجد ثلاثة وحدات أطلق عليها إسم: الاستماع مع الفهم وتكوين المفهوم و(التخاطب).

وتسعى الوحدة الأولى إلى مساعدة الأطفال في الفهم الشفهي وذلك عن طريق تشجيعهم على الانتباه إلى المعلومات التي تتطلب من الطفل تحديد موضع الأشياء المسماة. أو أن يقوم بإجراء مقارنات (مثلاً: ما هو الحيوان الأكبر أو الأصغر؟ أو ماذا يحدث إذا...؟ أو أسللة حول السبب: لماذا؟ أو بنود حول الوقت. أما الوحدة الثانية فتهدف إلى استخدام مصروفات تساعد الأطفال في لغة التصنيف، وتصنيف الخصائص، ويتمثل عملاً من صميم تكوين المفهوم حيث تقدم للأطفال صوراً عليهم أن يعيدوا ترتيبها حسب خصائص متشابهة تجمعها. أما الوحدة الثالثة فتتصل بالتخاطب وتهدف إلى زيادة المهارات الشفهية للأطفال على الوصف والبحث من خلال عملهم بعضهم مع البعض الآخر، فمثلاً يصف أحد

الأطفال صوراً معينة، ويحاول طفل آخر (أو مجموعة من الأطفال) رسم الصورة على أساس هذا الوصف، وتتحذذ دقة الرسم كمقاييس لدقة الوصف. ويشتمل هذا البرنامج أيضاً على مجموعة من لهجات جزر الهند الغربية مثل لهجات الكريوليين (أي الأمريكيين المنحدرين من أصل أفريقي).

ويتمثل الهدف النهائي لبرنامج «تكوين المفهوم». وفقاً لهذه البرامج التي تتصل بعملية الكلام مشافهة. في توجيه الاهتمام إلى الموانب الحرجية لإنقاذ اللغة الشفهية وفي إظهار العملية اللغوية التي تبدأ باستعمال الأصوات وترميزها. مما يتضمن تحليل المعلومات وارتقاء المفاهيم، ويبلغ هذا الهدف أوجه في إنتاج مادة للتalking صريحة وذات كفاءة. ولا شك أن كلّاً من عملية التدريس وعمليات البحث مما يتصل بالمشافهة وبالمهارات السيكولوجية المتصلة بتعلم اللغة ستتصبح من أهم نقط التركيز والإهتمام في التعليم الابتدائي.

ملخص:

لا يحتاج القارئ إلى ما يقنعه بأن اللغة من أهم المهارات في التعلم والاتصال الإنساني. وثمة شرطان أساسيان في اللغة هما: أنه ينبغي أن تكون رمزية وأن تكون منتظمة. وقد نوقشت الموانب الرمزية في هذا الفصل بما يتمثل في صور الأطفال الأولية والبناءات الأولية في علاقتها بالنمو والمعنى وبعد أن عرضنا دراسات العالم «التميلين». المتصلة بإقامة معايير للتلتفظ وتمييز صوت الكلام وتركيب الجملة وحجم المفردات لدى الأطفال من الثالثة حتى الثامنة. تلتها مقدمة مختصرة لبعض وجهات النظر لاكتساب اللغة. فنجد في أحد الأطراف الموقف السلوكي المتمثل في نظريات سكينر وهي التي ترى أن اللغة تم اكتسابها أساساً من خلال

عمليات محاكاة الأصوات المقبولة ودعمها. وفي الطرف الآخر نجد «تشومسكي» الذي لا يرفض إمكان التعلم من الأصوات الأولية والبناءات الأولية. إلا أنه لا يتقبل أن تكون الطبيعة الخلاقة للغة تصدر في أغلبيتها عن غرورج «سكير» في التشريح. إذ نلاحظ أن لديهم درجة من الطلاقة يستطيعون خلق جمل تامة في أصالتها ويستطيعون فهمها. فاللغة الإنسانية تتسم بأنها مفتوحة الطرفين بدرجة أكثر مما لدى الأنواع الأخرى فعلى حين يستطيع التخل أن يتصل ببعضه كما يستطيع أن يغير من درجة شدة رسائله بما يعطي ظللاً للمعنى.

(ويتناسب متغير النشاط لدى النحل مع مسافة التزويد باللقاء) على أن النحل لا يستطيع إعادة تركيب الشفرة لاعطاء رسائل تتسم بالأصالة. أما لدى الإنسان، فإن إمكانية التخاطب لديه تمثل في عدد لا نهائي من التبادل والتركيب الممكنة «وفي إمكان إيجاد قواعد جديدة للغة أو إمكان تكسير القواعد القائمة المعترف بها. ويحدث هذا بنوع خاص لدى الأطفال الصغار الذي يمكنون في مرحلة تعلم القواعد.

ويعتمد الاكتساب الكف للغة اعتماداً كبيراً على البيئة اللغوية التي يتعرض لها الأطفال وقد أوضح «برنشتاين» بعض الفروق الواضحة في أنماط اللغة ومهاراتها مما يستمد الأفراد من خلفيات أسرية مختلفة وأطلق على هذه الأنماط إسم الشفرة المحدودة، والشفرة المفصلة (أو الرمزية المحدودة والرمزية المفصلة).

وكانت وظيفة الكلام موضوعاً أساسياً للمناقشة منذ سنوات قليلة مضت، حيث اختلف كل من بياجيه ونيجوتسي على الأهداف التي يخدمها الكلام المبكر لدى الطفل. أما الآن فإنه من المقبول على نطاق

واسع أن كلاماً من الكلام المترکز حول الذات مما يمثل كلاماً قصد به أساساً مصلحة الشخص والكلام الاجتماعي مما قصد به مصلحة الآخرين. إنما يمثلان الوظيفتين الرئيسيتين للكلام. ويستخدم الكلام المترکز حول الذات لتوجيهه الذات - أي لإعطاء الشخص تعليمات لذاته. وب مجرد تمثل هذا الكلام داخلياً، يمكنه أن ينظم السلوك لأهداف شخصية أخرى اجتماعية.

وتعد الصلة بين اللغة والفكر أحد المصادر الأخرى للخلاف، ومع ذلك فمعظم اللغويين يعتقدون الآن أنهما يبدآن من مصادر مختلفة منذ المولد إلا أنهما يبدآن في التداخل والإندماج تدريجياً وبصورة جزئية. في السنوات الأولى. أما أن يندمجاً ليعتمد كل منهما على الآخر أو يظلا طول الحياة كتفكير غير لغوي أو كلام غير متصل بالعمليات العقلية.

ويمثل «وروف» وجهة نظر متطرفة تذهب إلى «افتراض النسبة اللغوية» وهو افتراض يرى أن تفكيرنا متجدد من خلال اللغة التي نستخدمها وإن كان مما لا يويد هذا الافتراض أن الإصابات العضوية لرا��ر اللغة في المخ لا تؤثر بالضرورة في عملية الاستدلال، ثم أن التفكير المعقول يمكن أن يصدر عن الأطفال الذي لم ترق مهارات اللغة لديهم بعد.

وقد تناولنا بعد ذلك دراسات «برونر» عن مكانة اللغة في تكوين المفهوم وعالجنا نظرية «أوسجود» وهي تقترح أن المعنى إنما ينبع إلى التبيه بحسب الإحساسات التي شعرنا بها وقت تقديم الشير، وتقرر أن عملية التصور الوسيطية التي يفترضها «أوسجود» تعد مسؤولة عن انماط ردود الأفعال (سواء كانت جسمية أو لفظية) وهي التي تحدث عند إعادة تقديم التبيه.

وروعي في التخاطب غير اللفظي أيضاً، أنه ذو أهمية بالنسبة للمعلم وأننا لا نخاطب مع أصدقائنا بالألفاظ فحسب وإنما بكل أفعالنا. وعرض الفصل للتطورات الحديثة لاستخدام برامج المشافهة حيث يتعلم الأطفال مهارات الاستماع للكلام والمنطوق، وصولاً إلى تعليم اللغة وتفسيرها من خلالها وإلى التخاطب والتواصل مما احتم به الفصل.

الفصل السادس

● قوة الإرادة

يقول الناس أن فلاناً (قوى الإرادة)، وأن فلاناً الآخر (ضعفها)، ويتحدثون عن (قوة الإرادة) و(ضعف الإرادة) حديثاً يوحى للسامع أن ثمة شيئاً قائماً بذاته إسمه (الإرادة) وأن هذه الإرادة (قوى) و(ضعف) وأن في الناس من يملك منها مقداراً أكبر من المقادير التي يملكونها الآخرون. فما هي الإرادة؟ وما (قوتها) وما (ضعفها)؟ وإن كان هناك شيء إسمه الإرادة فكيف تحصل على أكبر قدر منه؟.

إن بعض الأفعال البشرية تتم بصورة آلية دون أن يتدخل الإنسان - في المعتاد - في مجريها. فهضم الطعام ودوران الدم وإفرازات الغدد وما إليها بصورة آلية ولا يتدخل الإنسان فيها إلا في أحوال طارئة وظروف استثنائية. وهذه الأفعال أقرب ما تكون إلى صفة الإنسان الحيوانية، وعملها الأساسي حفظ بقائه. وما من أحد يسمى هذه الأفعال (أفعالاً إرادية).

ولكن بعض الأفعال الأخرى ليست آلية بالمقدار نفسه، ويستطيع الإنسان أن يتحكم فيها بعض التحكم. مثل ذلك التنفس، فمع أن التنفس عملية آلية في الأصل تم بذاتها وبدون تدخل من الإنسان، ولكنه يستطيع

أن يدخل فيها فسح، أو يعطي، ويعمقها، أو يجعلها سطحية متلاজفة وحين يسرع الإنسان في نفسه - مثلاً - يقال أنه فعل ذلك بإرادته، وهذا الفعل إذن إرادي.

على أن نوعاً ثالثاً من الأفعال يخضع لمشيئة الإنسان تماماً، فتحريكك يدك أو عدم تحريكك إياها، عمل إرادي. وخروجك على المألوف من عاداتك - أيًّا كان نوعها - عمل إرادي، وامتناعك عن بعض الأمور عمل إرادي.

ولقد تعارف الناس على القول بأن الذي يدخن لمدة طويلة مثلاً ثم يمتنع عن التدخين إنسان يمتاز بقوة الإرادة ويتصف بمضاء العزم، كما أجمعوا على أن الذي يتصدى لرغباته وأهوائه فيعمل ضدتها ويكتبتها إنسان قوي الإرادة حديدي العزم، أما الذي يخضع لأهوائه ويطيع نزواته فإنسان ضعيف الإرادة متهافت العزم.

ولذلك كان علينا أن نحاول التعرف على الفعل الإرادي أولاً، وأن نعمل على تبيين الصلة بين الرغبة والإرادة ثانياً.

كان القدماء من علماء النفس يرون أن كل فعل إرادي يتم على مراحل أربع: تصور، فمذكرة، فتصميم، فتنفيذ. ومعنى ذلك أن الإنسان - في رأيهما - كان يبدأ بتصور العمل الذي يريد القيام به ويتخيله، أي يحاول أن يراه ذهنياً، بكل صفاتاته ومتطلباته ومتضيياته. ثم ينتقل إلى النظر فيه ويوزن بين ما ينجم عن القيام به أو الامتناع عنه، ويأتي بالمؤيدات التي تدعمه، وينظر في الأسباب التي تضعفه. ويدعوه أن المذكرة معناها الشخص والتفكير والتسميم وأن عوامل كثيرة تتدخل فيها، مثل الاهتمام والعاطفة والواجب والإعتبارات الشخصية والوطنية والأخلاقية والاجتماعية،

وغير ذلك مما قد يحصل بالأمر المراد تنفيذه. وتنتهي المذاكرة عادة بالتصميم على القيام بالعمل أو عدم القيام به. وفي رأيهم أن التصميم هو جوهر العمل الإرادي ولبه وإن كل تصميم هو انتخاب لأمر وامتناع عن آخر، وهم يرون بعد ذلك أن النتيجة المنطقية للتصميم هي التنفيذ أي تحقيق الأمر الذي تم التصميم عليه، وذلك باتفاق الأمر المضاد وإطلاق الأمر المصمم عليه.

وواضح أن في هذا التحليل الشيء الكثير من الصحة، ولكن فيه الكثير من المطلق الذي لا ينطبق دوماً على ما يجري في الحياة العادية. فليس من العقول وليس من الواقعية في شيءٍ ببل وليس من الممكن أن يتصور الإنسان كل حركة من حركاته وأن يحاكمها وأن يصدم عليها ليتفذها، بل الإنسان لو أراد أن يفعل ذلك لما أمكنه، ولما توافر له الوقت الكافي، ولكن حياته جحيناً لا يطاق وسلسلة غير متقطعة من التفكير. ولكن الإنسان يضطر في حياته العادبة إلى أن يلتجأ إلى هذه العمليات في كثير من الأحيان، وبالنسبة إلى كثير من الظروف فالحياة تواجه الإنسان بفوارق ومواقف يضطر إلى اتخاذ موقف منها، وإلى قول (نعم) أو (لا). وبهمنا في موقتنا هذا - أن نتساءل عن الدور الذي تلعبه (الإرادة) آثنا. ولعل مثلاً نضربه - من الحياة العادبة - كفيفٌ بأن يوضح الأمور وبين ما قد يفهم منها.

لتفترض - وهذا أمر كثير الحدوث في الحياة العادلة . ولنفترض أن أحد رفقاء هبط عليه يغريه بترك الدرس ومرافقته إلى دار للسينما، حيث يشهدان شريطًا ممتعًا لممثلين محببين اليهما . ولنفترض أن الطالب حاول أن يعتذر بكثرة ما تبقى عليه من دروس للمذاكرة ، وأن رفيقه حاول إغرائه بترك

المذاكرة والذهاب إلى دار السينما، فما الذي يحدث في نفس الطالب؟ في نفس هذا الطالب رغبتان تتصارعان أولاهما رغبته في متابعة الدرس والمذاكرة، وإنهاء ما قدر ليومه من واجب، وبجانبه - نتيجة ذلك - في امتحاناته وحصوله على رضى المجتمع مثلاً في أبويه وأهله وأصحابه وأقرانه... وثانيةهما رغبته في مشاهدة الشريط وتمتعه بروية الممثلين المحببين وترويحه عن نفسه واستمتاعه بصحبة رفيقه...

وقد تتدخل في الأمر عوامل من مثل كرامة الطالب واعتياده التجاج دائمًا والحصول على درجات رفيعة وترتيب عالٍ، أو من مثل محبته لرفيقه أو رغبته في عدم إغضابه أو حرصه على لا يفوته شريط من أشرطة هذا الممثل أو تلك المثلة الخ...

بل قد تتدخل عوامل مثل يقينه بأن أبوه سيحرمه التعليم إن رسب، أو أن رفيقه سيخاصمه إن امتنع، أو ما إلى ذلك من عوامل قد تكون حاسمة في الأمر.

وعلى ضوء موازنته بين العوامل المختلفة وترجيحه بعضها على بعض قد يقرر أن يذهب أو لا يذهب، وبالتالي قد يذهب إلى دار السينما أو يبقى ليذاكر.

إن المثل الذي قدمنا مثل بسيط وموقف عادي يتعرض الإنسان له مرات في اليوم الواحد أو في الأسبوع الواحد أو في الشهر الواحد وهناك مواقف أكثر من هذا خطراً، وأقدر على بعث التردد في نفس أقوى الناس (إرادتها)، وأمضاتهم (عزمها). بل أن ثمة مواقف يدوم ترددنا إزاءها أيامًا وشهورًا وأعواماً فلا نستطيع أن نحزم أمرنا فيها على شيء، نظراً لكثرة العوامل المتعاكسة، وبسبب من تشابك الدوافع وتصارع الرغبات. فأين (الإرادة) من هذا كله؟ وما السبيل إلى الخروج من مثل هذه المازق؟.

و قبل أن تجيب عن هذه الأسئلة نحب أولاً أن نلاحظ أن الناس درجوا على وصف الطالب - في مثالنا السابق - بإرادة قوية حين يمتنع عن الذهاب إلى السينما ويصمم على متابعة المذاكرة، ولنتبه إلى أن حكمهم هذا أخلاقي أكثر منه نفسي. ثم نحب أن نلاحظ أن الطالب لم يكن ليواجه هذا الموقف الدقيق لو لم تكن لديه رغبتان واضحتان، أولاً هما البقاء في البيت والمذاكرة، وثانيتهما: الذهاب للسينما ومشاهدة الشريط. ولو أن طالباً كان غير راغب في الذهاب إلى السينما لما قامت المشكلة أصلاً ولا احتاج إلى (إرادة) - قوية أو ضعيفة ..

كما نحب أن نلاحظ أخيراً أن صديقنا الطالب حين يتردد بين الرغبين ترددًا حقيقياً طويلاً الأمد ينتهي به الأمر إلى عدم التمتع بالشريط إذا ذهب إلى السينما، أو عدم القدرة على المذاكرة إذا بقى في البيت ليذاكر.

ولقد آن الأوان لتبيين علاقة الرغبة بالإرادة، فما نوع هذه العلاقة؟ لقد تبين من حديثنا السابق أن النفس البشرية تقوم فيها رغبة أو رغبات، وأنه يتحتم عليها أن تقرر تنفيذ هذه الرغبات أو الامتناع عنها، أو ترجيح رغبة أخرى. ولذلك كان من المهم أن نتساءل عن العلاقة بين الرغبة والإرادة.

قال بعض علماء النفس، ولا سيما القنادي منهن، إن الإرادة هي التي تتحقق الرغبة، وإنه لقول مردود يرهن على خطأه أن الرغبة تحمل في ذاتها القدرة على التحقيق، وإن الرغبة التي لا تعاكس مسهلة التنفيذ، بسيرة التحقيق، فأنت حين ترغب في تدخين سيجارة، ولا يكون ثمة مانع من تدخينك إياها، أولاً تقوم رغبة معاكسة في عدم تدخينها، تقول أنك في مثل هذه الأحوال تقد يدك إلى علبة سجائرك وتأخذ منها واحدة تشعلها دون حاجة إلى إرادة أو (لا إرادة).

وقال علماء آخرون أن الإرادة هي كابع الرغبة وضابطها، وأنه لولا الإرادة لفعل الإنسان كل ما يخطر في باله، ولحاول تحقيق جميع رغباته. وهذه النظرة لا تقل عن الأولى خطأ، ذلك بأن النفس البشرية حين تمتنع عن تحقيق رغباتها أو تكتيّع أحد أهواها أو تضبط واحدة من عواطفها لا تفعل هذا إلا مستندة إلى رغبة أخرى.

ولقد أظهر لنا المثل الذي قدمنا عن الطالب أن نفسه كانت مسرحًا لنزاع رغبيين وأن رغبات أخرى تدخلت في النزاع فرجحت هذه أو تلك من الرغبيتين.

وهذا يوصلنا إلى حقيقة بسيطة واضحة وهي أن ما يسميه الناس بالإرادة ليس إلا رغبة انتصرت على رغبة أخرى بالاستناد إلى عوامل ورغبات يعتبرها المجتمع صحيحة أو أخلاقية ولذلك فهو يدعمها.

فالإرادة إذن رغبة، إنها رغبة دخلت في نزاع مع رغبة أخرى واستعانت بانصار من المجتمع والأخلاق والأعراف والعادات والكرامة والوطنية أو غير ذلك، في انتصارها على الرغبة الأخرى.

والواقع أنه من الخطأ أن يظن أن ثمة (قوة) أو (ملكة) أو غير ذلك تسمى (إرادة). والإرادة في حقيقتها ليست إلا رغبة نصرها المجتمع أو الأخلاق أو الكرامة الفردية أو الاعتبار الشخصي أو الوطنية أو كل ذلك معاً.

وعالم النفس حين يستعمل كلمة (الإرادة) أو (اللإرادة) إنما يستعملها كوصفين للأفعال فيعرف. كما أظهرنا في مطلع مقالنا. بوجود أفعال (لا إرادية) وأفعال (رادية).

ومن هنا كانت أهمية نظر الإنسان في رغباته ووضعها تحت منظار الفحص والتخيص، الفحص الأخلاقي والتخيص الاجتماعي، والاستعانتة في ذلك كله باعتبارات الكرامة والعزّة والوطنية وغير ذلك من المثل العليا.

وقد يقول قائل أن كل الذي قدمنا عن حقيقة (الإرادة) لا يغير من حقيقة أن الإنسان كثيراً ما يواجه مواقف يتردد فيها بين أمرين يتحتم عليه أن يختار أحدهما فماذا يفعل في مثل هذه الأحوال؟

إن نصيحة (بينجامان فرانكلين)، الواردة في كتابه إلى صديقه (جوزيف بريستلي) هي خير ما نقدمه إلى القارئ في هذا الصدد، يقول (فرانكلين):

«إن صعبوبة هذه الحالات تتأتى من أن المؤيدات والمضادات لا تحضر إلى النفس في نفس الوقت، أن بعضها يحضر حيناً ثم يختفي ليحل محله البعض الآخر، ومن هنا يتبع العجز عن الحكم.

وطريقي في التغلب على هذا الحال تلخيص في قسمة ورقة إلى قسمين أحضر منهما المؤيدات والآخر للمضادات، ثم أخذ خلال أيام ثلاثة أو أربعة في النظر في الموضوع مسجلاً المؤيدات والمضادات التي تخطر في بال كلاماً في موضوعه من الورقة. ومتى انتهيت من ذلك، وأمكنتني أن أنظر فيها كلها دفعة واحدة، حاولت أن أفرد لكل من المؤيدات والمضادات قيمة (علامة). وحين أجد الثنين منها متساوين في القيمة و موجودين في قسمي الورقة أضرب صفحاً عنهما معاً. أما إذا وجدت أن اثنين من المؤيدات يعادلان ثلاثة من المضادات فإني أحذف الخمسة مرة واحدة. وبعد أن أتقدم على هذا النحو أنظر أي الكفتين ترجع، ثم أترك الأمر يومين أو ثلاثة، فإذا لم يطرأ على ذهني جديد ينضم إلى المضادات أو

المؤيدات، ويغير القيم، عزمت على ما انتهى إليه حساني. هذا وبالرغم من استحالة الضبط التام في وزن مثل هذه الأمور فإن النظر في كل من المؤيدات، والمضادات، كل على حدة، ثم مقارتها بعضها ببعض وموازنها بعضها مع بعض ووضعها جمياً في مجال رؤية واحدة ساعدني دوماً على ضبط أحکامي وعدم التسرع فيها، والحق أنني أخذت من هذه الطريقة التي أسميتها الجبر الأخلاقي خير فائدة».

الفصل السابع

● الإبداع

شهد النصف الأول من قرتنا العشرين الاهتمام بالذكاء وروزه وظهور روائز الذكاء الأولى وتطورها وانتشارها، أما النصف الثاني منه فقد تميز بالاهتمام بالإبداع والمبدعين.

لقد كان للاهتمام بالإبداع أسباب كثيرة، ذلك بأن الحرب العالمية الثانية استدعت - في جملة ما استدعت - بذل جهود عظيمة للإختراع والتجديد والتحسين في ميادين الحياة المختلفة، ولا سيما ما اتصل منها بالحرب، وكانت ذروة المخترعات القنبلة الذرية وما تلاها من أسلحة للدمار هائلة. ثم إن حلول السلام الذي لم يكن سلاماً بالمعنى الصحيح للكلمة، زج بالعالم في حياة الحرب الباردة التي تطلببت جهوداً كبيرة في مجال الإختراع والإبداع، ومن هنا كان الطلب المتزايد على الأدمعة المخترعة التي لم يتوفر منها قط ما تحتاجه الأمم المشتركة في الحروب الباردة والساخنة.

ثم بدأ عصر الفضاء وتصاعد السباق بين العمالقين الكباريين: أميركا والاتحاد السوفيتي، وكانت الصواريخ، وغزو الفضاء، والأدمعة الإلكترونية وسوها. وكان من جراء ذلك الطلب المتزايد على الأدمعة المبدعة، وبالتالي

الإخلاص على علماء النفس في الكشف عن هذه الأدلة، وتحديد معنى الإبداع ومكوناته وظواهير تكوينه، ومن ثم كانت مطالبة الأم لمربتها ومدارسها بتهيئة أكبر عدد ممكن من المدعين والخترعين.

إن البحوث التي بدأت منذ منتصف هذا القرن - وللأسباب التي ذكرنا تشعبت وتمايزت واتبعت مسالك عده، وطرحـت الأسئلة الأساسية التي تطـرحـ في مثل هذه الأحوال، ألا وهي: ماذا؟ كيف؟ لماذا؟ ولقد بذلت جهودـ وما تزالـ حلـ بعض المشـكلـات العـملـية باـاستـنـادـ إلىـ هـذهـ الـبـحـوـثـ.

هـذاـ وـمـنـ الطـبـيـعـيـ أـنـ تـكـوـنـ فـيـ مـيـدانـ جـدـيدـ لـأـتـارـيـخـ لـهـ. ذاتـ طـبـيـعـةـ تـلـمـسـيـةـ لـاـ تـسـتـنـدـ إـلـىـ فـرـضـيـاتـ اـخـتـارـيـةـ، وـبـالـفـعـلـ فـإـنـ بـحـوـثـ الـكـثـيـرـيـنـ مـنـ الـعـلـمـاءـ فـيـمـاـ بـعـدـ عـامـ ١٩٥٢ـ كـانـتـ مـنـ هـذـاـ النـوـعـ، وـقـدـ اـنـطـلـقـتـ مـنـ مـنـطـلـقـاتـ مـخـتـلـفـةـ وـتـنـاوـلـتـ مـيـادـيـنـ وـجـمـاعـاتـ مـتـبـاـيـنـةـ.

ولـقـدـ كـانـ مـنـ أـهـمـ الطـوـائـفـ الـتـيـ اـتـبـعـتـ فـيـ درـاسـةـ الإـبـدـاعـ وـعـوـاـمـلـهـ وـعـلـاقـتـهـ بـالـذـكـاءـ طـرـيقـةـ التـحلـيلـ العـالـمـيـ عـلـىـ يـدـ فـرـيقـ مـنـ الـعـلـمـاءـ بـرـأسـهـ الـعـالـمـ الشـهـيرـ غـلـفـورـ وـذـلـكـ فـيـ جـامـعـةـ كـلـيفـورـنـياـ الـجـنـوـيـةـ.

لـقـدـ اـنـطـلـقـتـ هـذـهـ الـدـرـاسـاتـ مـنـ التـنـكـرـ لـلـنـظـرـيـةـ السـائـدـةـ عـنـ الذـكـاءـ وـعـنـ قـابـلـيـةـ وـاحـدـةـ مـوـحـدـةـ، كـمـاـ تـنـكـرـتـ لـلـإـعـتـقـادـ بـأنـ الـمـوـاهـبـ الـمـبـدـعـةـ أـمـورـ خـارـجـةـ عـنـ نـطـاقـ الذـكـاءـ، وـبـدـأـتـ باـفـرـاضـ أـنـ ثـمـةـ عـدـةـ قـابـلـيـاتـ مـمـكـنةـ التـميـزـ يـشـتـملـ عـلـيـهاـ الإـبـدـاعـ، وـافـرـضـتـ كـذـلـكـ أـنـ الـمـوـاهـبـ الـإـبـدـاعـيـةـ لـيـسـ وـقـفـاـ عـلـىـ عـدـدـ قـلـيلـ مـنـ الـأـفـرـادـ الـمحـظـوظـينـ، وـأـنـهـ رـبـماـ كـانـتـ مـوزـعـةـ عـلـىـ جـمـيعـ النـاسـ وـيـدـرـجـاتـ مـتـفـاـوتـةـ، وـلـذـلـكـ فـأـنـ مـنـ الـمـكـنـ الـبـحـثـ عـنـهـ، لـيـسـ عـنـ الـمـوـهـوبـينـ وـحـدـهـمـ، وـإـنـماـ عـنـ النـاسـ جـمـيعـاـ.

وقد بدأ التحليل العامل العادي المبدئي بفرضيات مسبقة عن التسيزات المتعرقة بين القابليات التي يجب أن تكون أساسية في الإنجاز المبدع، وقد أثبت التحليل العامل العادي وجود معظم القابليات التي افترضت، وذلك من خلال بحوث (غلفورد) ومعاونيه عام ١٩٥٤.

وفي بحثه الباكرة عن الإبداع حاول غلفورد أن يعرف الإبداع تعريفاً بسيطًا فقال:

إن الإبداع بمعناه الضيق، يشير إلى القدرات التي تكون مميزة للأشخاص المبدعين. إن القدرات الإبداعية تحدد ما إذا كان الفرد يملك القدرة على إظهار السلوك الإبداعي إلى درجة ملحوظة. ويتوقف إظهار الفرد المالك للقدرات الإبداعية نتائج إبداعية، أو عدم إظهاره مثل هذه النتائج بالفعل، يتوقف على صفاتيه الإثارية والطبيعية... وإن مشكلة عالم النفس هي الشخصية الإبداعية.

إن شخصية الفرد هي النمط الفرد الملائم، ويتجلى الإبداع من خلال السلوك، ويشمل السلوك الإبداعي - فيما يشمل - الإختراع والتصميم والاستباط والتاليف والتخطيط. الأشخاص الذي يظهرون مثل هذه الأنواع من السلوك إلى درجة واضحة هم الذين يوصفون بالمبدعين.

ولقد تسأله الناس: لماذا كان الإبداع دوماً أمراً نادراً؟ ولقد قدر العلماء أن نسبة المبدعين من الناس ومنذ فجر التاريخ لا تتجاوز الثلثين في المليون. كما تسأله الناس: لماذا ينشأ الكثيرون من العباقرة من بيوت متواضعة ولماذا كان الترابط بين العبرية والتربية والتعليم منحطًا في كثير من الأحيان، ولماذا لم يزد عدد العباقرة في عصرنا الحاضر زيادة تتناسب مع زيادة التربية كما وكيفاً؟ إن هذه الأسئلة وسوهاها أسئلة جادة تستحق التفكير والبحث. ويبعدونا أن مشكلتنا الحاضرة مع الإبداع مشكلة ذات وجهين:

أولهما: عن كيفية اكتشاف القدرات الإبداعية الواحدة عند أطفالنا وشبابنا.

وثانيهما: عن كيفية تنمية شخصياتهم المبدعة؟ على أنه لا فائدة من محاولة الإجابة على هذين السؤالين إذا لم نعرف ماهية الإبداع. لنتقل بعد ذلك إلى البحث عنه عند أولادنا وشبابنا، لنعمل على تنمية شخصياتهم المبدعة.

افتراض «غلفورد» عدداً من الفرضيات عن طبيعة التفكير الإبداعي، وكان في ذهنه تماذج من المبدعين من مثل العالم والتكنولوجي (بما في ذلك المخترع) فقد كان الفلاسفة فيما مضى يحسبون أن الإبداع واحداً في كل المبدعين، ولكن (غلفورد) لا يقبل هذه النظرة وهو يعتقد أن ثمة فروقاً في أنواع الإبداع في مختلف المبدعين، وذلك بالرغم من اعتقاده بأن ثمة عوامل مشتركة بين كل المبدعين وأنماط قدراتهم.

ويرى (غلفورد) أن القدرات الألية التي يمكن أن تساهم في الجهد الإبداعية للعلماء والتكنولوجيين والمخترعين هي عوامل المحكمة، ولكنه يخص بالذكر من هذه العوامل ما يلي:

1. الإحساس بالمشكلات: ولا يهتم (غلفورد) بكيفية حدوث فرق في هذا الصندوق بين الأفراد، كما أنه لا يهتم بما إذا كان هذا المتحول قدرة أو واحداً من ملامح الطبيع، وإنما يهتم بالحقيقة البسيطة وهي أن شخصاً ما يلمح مشكلة أو مشكلات في وضع ما، في حين أن شخصاً آخر لا يرى مثل هذه المشكلة أو المشكلات. وهكذا فإن عالمين ينظران في تقرير عن بحث، ويكون في هذا التقرير نتائج مقبولة بصورة عامة، ولكن يكون هناك انحراف في النتائج. إن واحداً من العاملين يعزّز الإنحراف إلى خطأ تجربتي،

في حين أن الآخر لا يرثى إلى الإنحراف ويستثير الإنحراف فضوله ويطالبه بتفسير له يكون من جراء ذلك بحث جديد يؤدي إلى مكتشفات قيمة.

إن قسماً كبيراً من ثياب العالم، يتوقف قدرته على طرح الأسئلة، وبالطبع تقصد طرح الأسئلة الصحيحة والمناسبة.

٢. الطلقة: في الموهبة الإبداعية عامل، أو عوامل طلاقة، ولا يعني هذا أن جميع المبدعين يجب أن يعملوا تحت ضغط الوقت، ويجب أن يتبعوا بسرعة أو لا يتبعوا أبداً. ولكن معناه أن الشخص قادر على إنتاج عدد كبير من الأفكار في وحدة زمنية ما فإنه، إذا تساوت الإعتبارات الأخرى - يكون صاحب حظ أكبر في إبداع أفكار ذات معنى، ويووجه (غلفورد) ومعاونوه اهتماماً شديداً ودقيقاً للعوامل المختلفة المكونة للطلقة، وقد وجدوا أنه في الإختبارات الكلامية وحدتها توجد ثلاثة عوامل مميزة للطلقة وهي: الطلقة الفكرية والطلقة الترابطية والطلقة التعبيرية.

٣. المرونة: إن مرونة نفس الفرد أو سهولة تغييره - لتهيئه النفسي - عامل هام من عوامل الإبداع، فالإنسان الذي يقف عند فكرة أو يتصلب بالنسبة لطريق من الطرق أقل قدرة على الإبداع من إنسان من دون التفكير قادر على التغيير حين يكون لازماً. ويميز (غلفورد) أنواعاً من المرونة مثل: المرونة العقوية والمرونة العكيفية وسوهاهما.

٤. التجديد - يملك الإنسان المبدع أفكاراً جديدة متتجدددة. ودرجة التجديد التي يكون الإنسان قادراً عليها أو التي يظهرها في المعناد هي في الإبداع. ويمكن اختبار هذه القدرة بذكر ما هو غير شائع ولكنه مقبول من الاستجابات.

٥- التوسيع: في أثناء بحث غلفورد ومعاونيه عن القدرات التي يشتمل عليها التخطيط وجدوا نوعاً آخر من القدرة سموها بالقدرة على التوسيع، وهكذا، ففي واحد من الاختبارات أعطي المتّحدن مخططاً بسيطاً لموضوع ما وطلب بتوسيعه ورسم خطواته التي تؤدي إلى كونه عملياً. وبطبيعة الحال فإن الدرجة التي كان يحصل عليها المتّحدن كانت تناسب مع مقدار التفصيلات التي كان يعطيها.

وقد قبل (غلفورد) ومعاونوه أن قدرات الطلقة والمرونة (بما فيها الأصلية) والتوسيع متشابهة.

٦- القدرتان التركيبية والتحليلية: يتطلب الكثير من أنواع التفكير المبدع تنظيم الأفكار في أبعاد أوسع وأشمل، ولهذا قال غلفورد بوجود قدرة تركيبية تقابلها قدرة تحليلية. إن البناءات الرمزية يجب أن تحمل قبل تركيب بناءات جديدة.

٧- إعادة التنظيم: أستوحى (غلفورد) علم النفس الشكلي حين قال بوجود عامل لإعادة التنظيم (أو إعادة التعريف) للأفكار. إن الكثير من الالتحارات كان تحويلاً لشيء موجود سابقاً إلى تصميم جديد أو وظيفة جديدة أو استعمال جديد. ولعل هذه الفاعلية تشتمل على مزيج من المرنة والتحليل والتركيب، وتسمى أحياناً بالتحويل أو التحويل.

٨- التعقيد: ثمة إمكانية لوجود قدرة ذات علاقة بدرجة التعقيد للبناء المفهومي الذي يستطيعه الفرد: كم من الأفكار المترابطة يستطيع الإنسان أن يدبر في ذهنه في الوقتعينه؟ كثيراً ما يحتاج العالم أو المخترع إلى أن يحفظ في ذهنه بعدد من التحولات والشروط وال العلاقات حين يفكر في مشكلة ما. وقد يكون لهذه القدرة علاقة بالعامل التركيبـي ولكنهما متباينان.

٩. التقويم: العمل الإبداعي الذي يريد أن يكون واقعياً أو مقبولاً يجب أن يتم تحت درجة من الضبط التقويمي، ولا شك في أن الضبط والمنع مقدرة بالإبداع، ولكن اختيار الأفكار الصالحة للبقاء يحتاج إلى شيء من التقويم، ولا شك أيضاً في أن التقويم على أنواع، وأنه يختلف من ميدان إلى آخر.

وباختصار فإن (غلفورد) يعتقد أن القدرات الأكثر أهمية في التفكير المبدع تقع في زمرةين: زمرة القدرات ذات النتائج المفرقة وزمرة القدرات التحويلية ويسماها أحياناً القدرات ذات النتائج الجموعة.

أما القدرات ذات النتائج المفرقة فتعمل على توليد الأفكار كما هو الحال في حل مشكلة معينة حيث يكون النتاج هاماً. ويضع غلفورد ضمن هذه الزمرة قدرات، مثل الطلاقة والمرونة والتتوسع. أما في زمرة القدرات التحويلية فيضع إعادة التحويل أو التحويل وغيرها.

ويميل غلفورد إلى اعتبار التقويم زمرة خاصة ثالثة.

إن ثمة مسائل كثيرة تتصل بالإبداع وتطرح أسئلة ملحة على عالم النفس المشغول بالإبداع تتعرض فيما يلي إلى بعضها:

١- الكم والكيف: تطرح أسئلة عديدة عن علاقة الكم بالكيف في مسألة النتاج المبدع، وأن ثمة فرضية تقول: «الكمية تولد الكيفية» وهي فرضية تستحق المناقشة والبحث. إنها تقول إذا كان شخص يتبع عدداً أكبر من الأفكار فإنه لا بد منتج عدداً أكبر من الأفكار الجيدة وذلك في وحدة زمنية محددة. ولكن هناك فرضية أخرى تقول بأنه إذا صرف الإنسان وقته في إعطاء عدد كبير من الأفكار فإن الأفكار الجيدة بينها ستكون قليلة.

على أن ثمة وجهاً آخر لهذه المناقشة، فالإنسان حين يكون مهياً لإعطاء أوجوبه فإنه يلجأ إلى المحاكمة والتقويم حين يمضي في إعطاء الأوجوبية. ومن المعتقد أن الموقف النبوي التقويمي هذا يمنع تدفق الأفكار سواء في ذلك الجيد منها والروتيني. ولكن من جهة أخرى فإن من المعتقد أن اللجوء إلى التقويم أثناء المضي في عملية التفكير ذو تأثير إنتقائي مما يمنع صدور الاستجابات الرديئة ويسمح بانطلاق الاستجابات الجيدة.

ويرى هايمان أن الكل قد يولد الكيف في بعض أنواع المشكلات دون بعضها الآخر، كما يرى أن الموقف النبوي العام يمكن نقله والإفادة منه في حل المشكلات. أما غلفورد فيرى أن من الصحيح القول بأن نوع الموقف التقويمي الذي يتخذه المفكر على صلة كبيرة بكمية الاستجابات التي ينتجها ونوعيتها، وإن اللجوء إلى التقويم والتقد مفيدان إذا كان المفكر قد تبنى الصيغة الجيدة للتفكير.

٢- التفكير الجماعي والتفكير الفردي: كثيرون من المفكرين في الأمور التربوية يقولون أنه في ظروف التربية الجماعية الحالية اليوم لا يستطيع المربى أن يفعل الكثير من أجل كشف المبدعين وتربيتهم، ذلك لأن الطفل اليوم يدفع إلى الانسجام مع رفاقه، والسير في ركابهم، والتمشي مع مقاييس وضعت للتلميذ المتوسط، وفي هذا ما فيه من قتل للمواهب والقدرات الإبداعية، وتبسيط لهمة المبدع الذي يتصف بالفردية والتميز. أضف إلى ذلك أن إلحاح المعلمين على الحفظ والتسميع والتكرار يقتل المواهب ويحمد الإبداع.

على أن المسألة التي تعني بها هنا تذهب إلى أبعد من ذلك. إن مسألة قيمة كل من التفكير الجماعي والتفكير الفردي كانت - وما تزال موضوع اهتمام العلماء وفي جملتهم غلفورد.

إن ثمة طريقة مشهورة لسمها أمطار الدماغ تنسب إلى أوزبورن واستعملها غيره كثيرون وهي تلخص في جمع جماعات من الناس المهتمين بموضوع من المراضيع (جماعات صغيرة لا تتجاوز عشرة أفراد)، والسماح لكل واحد منهم وبمطلق الحرية أن يدللي بأفكاره ويشارك غيره أفكاره عن الموضوع المطروح. إن القائلين بهذه الطريقة يرون أن إحدى حسانتها تتحقق في أن الواحد من الجماعة المفكرة يستثير الآخر. وتأكيداً لهذه الفرضية يشير (أوزبورن) إلى أن قرابة ثلث الأفكار التي تتحقق في (أمطار الدماغ) الجماعي هي من النوع الذي يتولد من الاحتكاك بين الأفراد، ومكناً فإن فكرة شخص تكون مستندة إلى فكرة شخص آخر. ولكن ثمة نتائج للدراسات لا تؤكد هذه الفرضية ولا تدعمها.

ولعل الحقيقة هي أنه لا الطريقة الفردية ولا الطريقة الجماعية صالحةان في كل الظروف ومن أجل جميع الأفراد. ومن الممكن أن تكون الطريقة صالحتين إذا أحسن تطبيقهما. وفي كل الأحوال فإن جمهرة المتعلمين بالإبداع تعتقد أن الشخص المبدع بدرجة كبيرة يكون عادة مفكراً مستقلاً وإن إبداعه يكون أمراً شخصياً. وقد وجد (تورانس) أن الطفل شديد الإبداع يشتغل في معظم الأحيان لوحده.

٣- سياق الإبداع: يطرح سؤال عما إذا كان الشخص ذاته يكون مبدعاً وبدرجة متساوية في جميع المادتين؟

يقول (غلفورد) جواباً عن هذا السؤال: «بالاستناد إلى نتائجنا التحليلية نستطيع القول بأن هذا الأمر يمكن الواقع ولكننا نادراً ما نتوقع أن يكون الشخص عينه قادراً على الإبداع بصورة متساوية في العلوم والفنون والرياضيات والإدارة والتأليف الموسيقي. إن الأفراد المبدعين بدرجة عالية في

كثير من هذه الميادين المختلفة قد تكون لهم صفات ممتازة مشتركة فيما بينهم، ولكن الدراسات النفسية تدل كذلك عن أن بينهم فروقاً واضحة.

٤- الإدراك والذاكرة: كثيرون من الناس لا يرون الصلة بين التفكير والذاكرة، بل إن بعضهم يذهب إلى حد القول بوجود تضارب بين التفكير الجيد والذاكرة الطبيعية، والعكس هو الصحيح. والحق أن الذاكرة الطبيعية تساهم في التفكير الجيد مساهمة كبيرة.

أما عن العلاقة بين الذكاء والإبداع فقد ثبتت للعاملين الصلة بين القدرات الإبداعية الكامنة والإنتاج الإبداعي من جهة، وحاصل الذكاء من جهة أخرى قريبة من الصفر وذلك حين يتناول حديثنا أولئك الذين يكون حاصل ذكائهم مرتفعاً. وبكلمة مختصرة نقول أنه حين يكون حاصل الذكاء قليلاً دنيعاً فإن القدرات الإبداعية تراوح بين القلة والعلو أي أن الذكاء شرط لازم للإبداع ولكنه غير كاف.

٥- الإبداع والعمر: استعملت الطرائق التقليدية في دراسة الإبداع ونموه وتصعيده، فقد استعمل (تورانس) عام ١٩٦٢ اختبارات من النوع المستعمل في التحليل العاملی، ليفحص كيفية تغير القدرات الإبداعية الكامنة بوصفيها وظيفتها من وظائف العمر عند الأطفال والراشدين، فوجد أن النمو لا يحدث بنسبة واحدة موحدة، ووجد أن أول التغيرات ذات المعنى يحدث في الصف الرابع الابتدائي أي في سن التاسعة، وبالرغم من أن هذه الاختبارات قد أظهرت نوعاً من التضامن في آخريات سن المراهقة، فإن بعض الاختبارات الأخرى أظهره مزيداً من التحول حتى في عمر الثلاثين. وهذه النتائج تؤيد ما توصل إليه (ليهمان) من أن نوعية الإنتاج تصل قمتها بصورة عامة في مطلع الثلاثينيات. على أن من المحتمل أن يكون منحنى النمو مختلفاً من حالة إلى أخرى ومن عامل إلى آخر.

٦- الصفات والفرق غير الاستعدادية: اتبع العلماء طرائق عددة في تقرير صفات الطبيع والإهتمامات والمواقف عند الأشخاص المبدعين. وكانت إحدى الطرق المتبرعة هي الكشف عن الأشخاص الأكثر إبداعاً في الجماعات المهنية المختلفة. من مثل المهندسين والكتاب والعلماء وسواهم، ثم تغيير صفاتهم بالطرائق المتوفرة في علم النفس الحالي، فإذا كانت الجماعة المبدعة تختلف نظامياً عن مجتمع السكان أو الجماعات الأخرى ذات العمر نفسه والجنس ذاته والمستوى التربوي عينه فإنه كان يستتتج أن هذه الجماعة المبدعة تميز بالصفة المبحوث عنها.

ولكن هذه الدراسات تعتبر ذات أخطار عديدة ولا يعتمد على نتائجها إلا إذا كانت الفرق الضابطة مصبوطة تماماً. ولعل الطريقة الأنسب هيأخذ عينتين من المهنة نفسها تتألف الواحدة منها من مبدعين إلى حد كبير، وتتألف الثانية من مبدعين إلى حد بسيط، ثم مقارنتهما بالنسبة للصفات المختلفة.

وقد تبين بأن الجماعات المهنية المبدعة في مختلف الميادين تشتراك في بعض الصفات النادرة، وتحتختلف في بعضها الآخر. إن واحداً من الاختلافات مثلاً قد لوحظ بين طلاب العلوم المبدعين وطلاب الآداب والفنون المبدعين. إن طلاب الآداب والفنون الأكثر إبداعاً أشد ملاحظة لما يجري من مشاركتهم فيه (هامر ١٩٦١)، أما طلاب العلوم الأكثر إبداعاً فهم أكثر مشاركة في الأمور من زملائهم الأقل إبداعاً (غارروود ١٩٦١).

وتحمة اتفاق على أن الطالب المبدع حقاً، وبصورة خاصة الشخص ذو الإبداع الأصيل، يكون واثقاً من نفسه. ومن هنا يقام سؤال: أيهما أسبق الأصلية أم الإبداع؟ إنها قصة البيضة والدجاجة وأيهما أسبق؟ الواقع أن

الأصلالة تسبب النجاح ومن هنا تكون الثقة بالنفس، كما أن الثقة بالنفس تدفع بصاحبها إلى معالجة مشكلات يحجم عنها الآخرون. وفي بعض الأحيان تصبح الثقة بالنفس عجبًا وغورًا وحساسية ضد النقد.

والثقة بالنفس قد يصاحبها شعور بتوكييد الذات أو العناد الاجتماعي، ومهما يكن من أمر فإن الشخص المبدع يكون واتقاً من محاكماته وحسن تقديره للأمور. وكثيراً ما يوصف المبدع بأنه مفكر مستقل حر له قيمة الخاصة، وهو كثيراً ما يتوجه إليه أو يحترمه.

والشخص المبدع يمتع في معظم الأحيان بالاكتفاء الذاتي، ويعتقد أن الأنكار أهم من الأشخاص، ولذلك فقد يكون قليل التفاهم مع الناس.

ولقد دلت البحوث على أن الشباب الذين يسجلون أرقاماً عالية في الطلاقة، كثيراً ما يميلون إلى أن يكونوا مندفعين، مرحين ومسترخين. أما أولئك الذين يسجلون أرقاماً عالية في اختبارات الأصلالة فيميلون إلى أن تكون لهم اهتمامات جمالية وينعمون في التفكير المفرق. إنهم لا يميلون إلى الدقائق ولا يخضعون للإنضباط ومع ذلك فهم لا يظهرون كراهية للسلوك الم قبل اجتماعياً، ولا تتجلى عندهم علامات على العصبية، ومن الأمور التي وجدت بين طلاب المدارس الثانوية الذين حصلوا على علامات عالية في اختبارات التفكير المفرق روح قوية. كما ثبت أن الرسامين والمؤلفين والموسيقيين والرياضيين المبدعين يشعرون بقدر كبير من السرور والسعادة في التعامل مع الأمور التي يتعاملون بها في اختصاصاتهم.

ويرى (ماككينون) أن الإنسان يلمع في أوصاف المبدع إشارة إلى أهم صفاتيه ألا وهي الشجاعة. ولستنا نعني بها الشجاعة الجسدية وإنما الشجاعة المعنوية التي يمكن اعتبارها صفة مركبة عند المبدع الذي كثيرةً ما يتبعاً

عن المجتمع. بمختلف ألوانه وأشكاله. بل وحتى كثيراً ما يقف ضد المجتمع. ولا شك في أن شجاعة المبدع تبدي في أشكال عديدة. وفي أنواع مختلفة من سلوكه. وهكذا فالإبداع إنسان يحقق نفسه ولا يحرص على أن يكون ما يريد الناس أن يكون ولا يهتم برأيهم فيه وانطلاعهم عنه.

ويرى (ماككينون) أن الأشخاص المبدعين لا يكونون ملتزمين في ميدان إبداعهم. ولكنهم من جهة أخرى ليسوا فوضويين، إنهم مستقلون استقلالاً أصيلاً.

إن ما قدمناه عن بعض صفات المبدعين في مختلف الميادين قد يعيينا على التعرف عليهم، ولكن يجب أن نسارع إلى القول بأنه ما من صفة من هذه الصفات يمكن اعتبارها دلالة قاطعة على الإبداع. والأمر نفسه صحيح حتى عن مجموعها الذي لا يكفي. إذا وجد. عند فرد مار للدلالة على أنه مبدع.

الفهرس

الإعلان ٢١	المقدمة ٣
الإسقاط ٢١	الفصل الأول
التبريد ٢٢	الشخصية ٧
الكتب ٢٢	المزاج ٩
النظريات الاستدلالية للشخصية ٢٣	الخلق ٩
نظيرية أيرنر ٢٤	نظريات الشخصية ١٠
المصايمية - الاتزان ٢٥	الاتجاهات الساذجة ١١
الانساقط - الانطواء ٢٦	نظرة علم النفس
نظيرية كاتل ٢٨	الإنساني للشخصية ١٤
نظيرية التكوين الشخصي عند كيلي ٣٠	النظريات الحدسية
الشخصية والتحصيل الدراسي ٣٣	في الشخصية ١٧
التفاعل بين الللميد والمدرس ٣٦	المبادئ الأساسية
قياس الشخصية ٣٧	لنظرية فرويد ١٨
	التعويض ٢٠
	التوحد ٢٠
	النكوص ٢١

١ - النظرية التنبيطية لشيلدون عن الشخصية والبنية الجسمية ٣٨	٣ . الحاجات ٥٧
٢ - التجارب الفيزيقية والشخصية ٣٩	٤ . الميل ٥٨
٣ - المقاييس المتردجة لتقدير الذات ٤٠	٥ . الاتجاهات ٥٨
٤ - مقاييس الاتجاهات والميل ٤٢	٦ . الاستعدادات ٥٨
الميول الظاهرة ٤٣	٧ . المزاج ٥٨
الميول المختبرة ٤٤	بعض أبعاد الشخصية ٥٩
- ٥ - الأساليب الإسقاطية ... ٤٥	١ - الانطواء - الانبساط ... ٥٩
ملخص ٤٧	٢ - العصبية - الاتزان الوجوداني ٠٦
الفصل الثاني	٣ - الذهانية - الواقعية ٦٠
الشخصية الإنسانية ٥٠	٤ - التطرف - الاعتدال ... ٦١
ما هي الشخصية؟ ٥٠	أولاً: اختبارات الشخصية المفصلة ٦٢
كيف تتشكل الشخصية ... ٥٢	ثانياً: اختبارات الشخصية الإسقاطية ٦٣
بناء الشخصية ٥٦	اختبار رورشاخ لبقع الحبر ٦٤
١ - بناء الجسم ٥٧	اختبار تفهم الموضوع (TAT) ٦٤
٢ - وظائف الجسم ٥٧	كيف تقيس الشخصية ... ٦٨
	تنظيم الشخصية ٧٢

أبعاد الشخصية الأساسية .	٧٤	الفصل الخامس
سمات الشخصية	٧٧	
١ - مصدر التحكم		
في التدريم	٧٧	
٢ - التصلب	٧٩	
الفصل الثالث		
بيان الشخصية السليمة ...	٨٥	
٣ - تعريفات الشخصية ..	٨٥	
٤ - مراحل تكوين الشخصية	٨٧	
الأنواع الشخصية		
سماتها، وقياسها	٨٩	
المطلوب أداءه Library GOALS	١١٦	الفصل الرابع
المراجعة Library GOALS	١١٦	
الطريقة الكلية والطريقة		
الجزئية في التعلم ١١٧		
انتقال أثر التدريب ١٢٠		
الاحتفاظ ١٢٣		
منحنى النسيان ١٢٣		
سلسل التعلم ١٢٥		
الكتف بأثر تدخل تعلم سابق		

طاد الكتب الخالمية

بيروت - لبنان

العنوان : رمل الطريف، شارع البحيري، بناية ملكارت
تلفون وفاكس : ٣٦٤٢٩٨ - ٣٦٦١٢٥ - ٦٠٢١٢٢ ٩٦١ ١١
صندوق بريد: ٩٤٢٤ - ١١ - بيروت - لبنان