

الأكاديمية العربية الدولية



الأكاديمية العربية الدولية
Arab International Academy

الأكاديمية العربية الدولية المقررات الجامعية

السلوك الأنساني

علم النفس:

مجالاته وطرق البحث فيه

التعلم :

أهمية التعلم في حياة الفرد وفي تشكيل سلوكه وفي تكوين شخصيته - تعريف

التعلم - الدراسة السلوكية للتعلم

الدافعية:

مفهوم الدافعية؟ خصائصه وأبعاده ؟ طبيعة علاقته بالسلوك؟

الانفعالات :

تعريف الانفعال - الإنفعال والدوافع- أبعاد الإنفعالات- تصنيف أنماط الإنفعالات -

مظاهر الإنفعالات والتغيرات المصاحبة لها - النظريات المفسرة للإنفعالات - مستوى

التنشيط الإنفعالي أو الاستثارة الإنفعالية

الفصل الأول

علم النفس: مجالاته وطرق البحث فيه

علم النفس: مجالاته وطرق البحث فيه

ما هو علم النفس :
لقد إهتم الإنسان بذاته كثيراً، وحاول جاهداً أن يعرف نفسه، وأن يجد إجابات عن أسئلة كثيرة تتعلق بسلوكه. لماذا سلك علي هذا النحو أو ذاك؟ وكيف أكتسب هذه العادة أو تلك؟ كما أتحه إلى تقدير إمكانيات شخصيته وخصائصها ومقارنتها بما يجد في شخصيات الآخرين. ولكثير من أناس آراؤهم الخاصة وتفسيراتهم لدوافع الأفراد للعمل أو الراحة، للحب أو للكره للتفكير أو التخيل وهم يتلمسون الأسباب التي تفسر اختلاف الأفراد في هذه النواحي وغيرها . وعلم النفس يهتم بهذه المسائل. ولأنه يتخذ المنهج العلمي سبيلاً إلي دراستها.
ويمكن تعريفه بأنه العلم الذي يدرس جوانب نشاط الإنسان وهو لا يعيش في فراغ وإنما يعيش في بيئة من الناس والأشياء. ويسعى لإشباع حاجاته العضوية والنفسية، وفي خلال سعيه تعترضه العوائق المادية والاجتماعية، ويحاول دوماً أن يوفق بين حاجاته ومتطلبات الواقع. وسيتضح معني هذا التعريف من خلال معالجتنا لموضوعين هما: مجالات علم النفس، وطرق البحث فيه .

مجالات علم النفس

من الطبيعي لعلم يدرس جوانب نشاط الإنسان في تفاعله مع البيئة وتكيفه، أن يتفرع إلى مجالات معينة بعضها يهتم بالكشف عن الوقائع والمبادئ التي تحكم السلوك الإنساني، والبعض الآخر يهتم بتطبيق هذه الوقائع والمبادئ علي مشكلات الإنسان ويطلق علي الأولى مجالات علم النفس النظري، وعلي الثانية مجالات علم النفس التطبيقي.

ومن أهم مجالات علم النفس النظري :

- (أ) علم النفس العام: ويشتمل علي المبادئ الأساسية لعلم النفس كله أي أنه أساس كل الفروع الأخرى وهو يعني بصفة خاصة بالعمليات التي يقوم بها الفرد السوي في بيئته، والتي يشترك الناس فيها جميعاً كالإدراك، والتعلم، والتفكير، والتذكر، والانفعال... وغير ذلك من هذه العمليات .
- (ب) علم نفس النمو: ويعني بدراسة عمليات النمو ومراحلها ويشمل فترات الطفولة

والمراقبة والرشد والشيخوخة.

(ج) علم النفس الاجتماعي: يدرس أنواع التفاعل الاجتماعي بين الأفراد والجماعات. ولا شك أن للعلاقات المتبادلة بين الأفراد تؤثر في تفكيرهم وانفعالاتهم وعاداتهم. ويتخذ التفاعل الاجتماعي ثلاث صور: بين فرد وآخر، بين فرد وجماعة، بين جماعة وجماعة، ومن الظاهرات التي يدرسها علم النفس الاجتماعي ظاهرة القيادة، والرأي العام، والدعاية... الخ .

(د) علم النفس المرضي: يتناول دراسة السلوك الشاذ أي الذي ينحرف انحرافاً عما هو شائع أو متوقع، أو ذلك الذي لا يتفق مع المعايير الاجتماعية وقد تكون انحرافات بسيطة لا تتفق مع المعايير الاجتماعية. وقد تكون انحرافات شديدة كالأعمال الخطرة أو الجنونية أو حالات العجز، وبعبارة أخرى فإنه يدرس الأمراض النفسية والعقلية، وضعف العقل، والإجرام، باحثاً عن أسبابها وكيفية نشأتها .

ومن أهم المجالات التطبيقية لعلم النفس :

(أ) علم النفس العلاجي: ويهدف إلى تشخيص الإضطرابات النفسية وعلاجها، وعالم نفس الإكلينيكي يتعاون مع الطبيب الجسمي، ومع الباحث الاجتماعي ليتمكن الأفراد المضطربين نفسياً من تحقيق التوافق مع بيئتهم .

(ب) علم النفس الصناعي: يهدف إلى رفع مستوى الكفاءة الإنتاجية للعامل وللجماعات العامة، وذلك عن طريق الاختيار والتوجيه المهني والتدريب الصناعي. ودراسة ظروف العمل المادية والإنسانية بقصد التعرف على تأثيرها في العامل حتى يمكن معالجة مشكلات التعب والملل والوقاية من الحوادث. وتحقيق الرضا النفسي للعامل.

(ج) علم النفس التربوي: يبحث علم النفس التربوي في مجال التعليم والدوافع وفي الموضوعات الأخرى ذات العلاقة بالعملية التعليمية. ويمكن تعريفه بأنه الدراسة المنظمة للنمو التربوي. ونحن نحاول في هذه الدراسة أن نتعرف على طبيعة النمو التربوي وملامحه الأساسية، وأن نفهم القوي التي تؤثر فيه .

والنمو التعليمي مصطلح شامل يتناول مجالا واسعا عريضا. ويمكن القول بصفة عامة أنه يشمل النمو في جميع النواحي التي تهتم بها المدرسة – فإذا اهتمت المدرسة أساساً بالقراءة والكتابة والحساب فإن النمو التعليمي يعني النمو والتغير في هذه الموضوعات. أما إذا اهتمت المدرسة بالصحة الجسمية، والشخصية، والاتجاهات، والذكاء، والعلاقات الاجتماعية، فإن النمو التربوي يشتمل على النمو في كل هذه السمات برمتها .

دراسة السلوك

يختلف علماء النفس في زاوية دراستهم للسلوك. فبينما نجد علماء نفس المثير والاستجابة يهتمون في دراسة السلوك بمجموعة الاستجابات التي تصدر عن الفرد وما يرتبط بها من مثيرات. نجد من ناحية أخرى أصحاب النظرية الديناميكية ينظرون إلى السلوك على أنه مجرد مصدر للدلالة على دوافع الفرد وميكانزماته. فهم يركزون على

ما يعتمل داخل الشخص ولو أنهم لا يجدون محيطاً من اللجوء إلى السلوك الظاهر كمصدر أساسي لبيانات البحث وهم يستخدمون في دراسة هذا السلوك الملاحظة والتجربة والطريقة الإكلينيكية والقياس.

الملاحظة الطبيعية :

من طرق البحث التي يفضلها علماء النفس ما يسمى بالملاحظة الطبيعية، أي ملاحظة الإنسان في محيطه الطبيعي اليومي المعتاد، ويعنى هذا بالنسبة للأطفال مثلاً ملاحظتهم في المنزل أو في المدرسة أو الحديقة العامة أو فناء الملعب، ثم تسجيل ما يحدث، ويصنف رايت Wright, 1960 طرق الملاحظة الطبيعية إلى نوعين :
أحدهما يسميه الملاحظة المفتوحة وهي التي يجريها الباحث دون أن يكون لديه فرض معين يسعى لاختبارها، وكل ما يهدف إليه هو الحصول على فهم أفضل لمجموعة من الظواهر النفسية التي تستحق مزيداً من البحث اللاحق، أما النوع الثاني فيسميه رايت الملاحظة المقيدة وهي تلك التي يسعى فيها الباحث إلى اختبار فرض معين، وبالتالي يقرر مقدماً ماذا يلاحظ ومتى 0

طرق الملاحظة المفتوحة :

دراسة الفرد: وتشمل مجموعة من الطرق منها المقابلة الشخصية ودراسة الحالة وتسجيل اليوميات والسير الذاتية 0 وفي هذه الطرق يسجل الباحث المعلومات عن كل فرد من الأفراد موضوع الدراسة بهدف إعداد وصف مفصل له دون أن تكون لديه خطة ثابتة تبين أي المعلومات له أهمية أكبر من غيره، وقد يلجأ الفاحص إلى تسجيل هذه المعلومات في يومياته في صورة سجلات قصصية، وقد يطلب من المفحوص أن يروي عن فترة معينة من حياته في موقف تفاعل مباشر بينه وبين الفاحص (المقابلة الشخصية) وقد تمتد هذه الطريقة لتصبح سجلاً للفرد أو الحالة يستخدم فيها الباحث مصادر عديدة للمعلومات مثل ظروف المفحوص الأسرية، والوضع الاقتصادي والاجتماعي، ودرجة التعليم ونوع المهنة وسجله الصحي وبعض التقارير الذاتية عن الأحداث الهامة في حياة الفرد، وإدائه في الاختبارات النفسية، وكثير من المعلومات التي تتطلبها دراسة الحالة تتطلب إجراء مقابلات شخصية مع الفرد، وعادة ما تتسم هذه المقابلات بأنها غير مقننة أي تختلف الأسئلة التي تطرح فيها من فرد لآخر 0 وتعد من قبيل دراسة الحالة وتسجيل اليوميات سير الأطفال التي كتبها الآباء من الفلاسفة والأدباء والعلماء عن أبنائهم، والتراجم التي كتبت عن بعض العباقرة والمبدعين، والسير الذاتية التي كتبوها عن أنفسهم، وعلى الرغم من أن هذه الطريقة، فيها ثراء المعرفة وخصوصية المعلومات وحيوية الوصف إلا أن فيها مجموعة من النقصان نذكر منه :

1- تعتبر هذه الطريقة من جانب الفاحص مصدراً ذاتياً وغير منظم للمعلومات، أما من جانب المفحوص فإن إلى جانب الطابع الذاتي لتقاريره قد تعوز المعلومات التي يسجلها الدقة اللازمة، وخاصة حين يكون عليه استدعاء أحداث هامة وقعت له منذ سنوات

طويلة0

- 2-المعلومات التي نحصل عليها بهذه الطريقة من فردين أو أكثر قد لا تكون قابلة للمقارنة مباشرة، وخاصة إذا كانت الأسئلة التي توجه إلى كل منهما مختلفة 0
- 3-النتائج التي نستخلصها من خبرات أفراد بذواتهم تمت دراستهم بهذه الطريقة قد تستعصي على التعميم، أي قد لا تصدق على معظم الناس 0
- 4-التحيزات النظرية القبلية للباحث قد تؤثر في الأسئلة التي يطرحها والتفسيرات التي يستخلصها 0

الوصف على سبيل المثال: في هذه الطريقة يحاول الباحث أن يسجل بإسهاب وتفصيل كل ما يحدث في وقت معين على نحو يجعله اقرب إلى آلة التسجيل، ولعل هذا ما دفع الباحثين الذين يستخدمون هذه الطريقة إلى الاستعانة بالتكنولوجيا المتقدمة في هذا الصدد، فباستخدام آلات التصوير وكاميرات الفيديو، وأجهزة التسجيل السمعي يمكن للباحث أن يصل إلى التسجيل الدقيق الكامل لما يحدث، وهذه الطريقة في الملاحظة المفتوحة أكثر دقة وموضوعية ونظاما من الطريقة السابقة، إلا أن المشكلة الجوهرية هنا هي أننا بطريقة وصف العينة نحصل على معلومات كثيرة للغاية إذا استمر التسجيل لفترة طويلة، مثلا لقد تطلب تسجيل كل ما يفعله طفل عمرة 8 سنوات في يوم واحد أن يصدر في كتاب ضخم مؤلف في 425 صفحة 0

طرق الملاحظة المقيدة :

تعتمد هذه الطريقة على استراتيجية اختيار بعض جوانب السلوك فقط لتسجيلها، وبالطبع فإن هذا التقييد يفقد الملاحظة خصوبة التفاصيل التي تتوافر بالطرق السابقة، إلا إن ما تفقده في جانب الخصوبة تكسبه في جانب الدقة والضبط، ولعل أعظم جوانب الكسب إن الباحث يستطيع أن يختبر بسهولة بعض فروضة العلمية باستخدام البيانات التي يحصل عليها بهذه الطريقة 0 وهو ما يعجز عنه تماما إذا استخدم الأوصاف القصصية التي يحصل عليها بالطرق الحرة السابقة 0

عينة السلوك: وفي هذه الطريقة يكون على الباحث أن يسجل أنماطا معينة من السلوك في كل مرة يصدر فيها عن المفحوص، كأن يسجل مرات الصراخ التي تصدر عن مجموعة من الأطفال سن ما قبل المدرسة، أو مرات العدوان بين أطفال المرحلة الابتدائية، وقد يسجل الباحث معلومات وصفية إضافية أيضا، ففي السلوك العدواني قد يلاحظ الباحث أيضا عدد الأطفال المشاركين في العدوان وجنس الطفل، ومن يبدأ العدوان، ومن يستمر فيه إلى النهاية، وما إذا كانت نهاية العدوانية تلقائية أم تتطلب تدخل الكبار، وهكذا، ويحتاج هذا إلى وقت طويل بالطبع، وتزداد مشكلة الوقت حدة إذا كان على الباحث أن يلاحظ عدة مفحوصين في وقت واحد، فمثلا إذا كان الباحث مهتما بالسلوك العدواني الذي يصدر عن ستة أطفال خلال فترة لعب طولها 60 دقيقة فإن عليه أن يلاحظ كل طفل منهم بكل دقيقة لخمس فترات طول كل منها دقيقتان طوال الزمن المخصص للملاحظة، ويسجل كل ما يصدر عن الطفل مما يمكن أن ينتمي إلى السلوك العدواني 0

وقد يسهل عملية الأمر إذا لجأ إلى التسجيل الشخصي المباشر، أن يستخدم نوعاً من الحكم والتقدير لسلوكهم الذي يلاحظه، وتقيده في هذا الصدد مقاييس التقدير التي تتضمن نوعاً من الحكم على مقدار حدوث السلوك موضع البحث ومن ذلك أن يحكم على السلوك العدواني للطفل بأنه :

يحدث دائماً – يحدث كثيراً – يحدث قليلاً – نادراً ما يحدث- لا يحدث على الإطلاق 0
وعليه أن يحدد بدقة معنى (دائماً – كثيراً- قليلاً – نادراً – لا يحدث) حتى لا ينشأ غموض في فهم معانيها، وخاصة إذا كان من الضروري وجود ملاحظ آخر لنفس السلوك يسجل تقديراته مستقلاً تحقيقاً لموضوعية الملاحظة 0

عينة الوقت: في هذه الطريقة يتركز اهتمام الباحث بمدى حدوث أنماط معينة من السلوك في فترات معينة يخصصها للملاحظة ويتم تحديد أوقاتها مقدماً، والمنطق الرئيسي وراء هذه الطريقة إن الإنسان يستمر في إصدار نفس السلوك لفترات طويلة نسبياً من الزمن، وعلى هذا يمكننا الحصول على وصف صحيح لهذا السلوك وحكم صحيح عليه إذا لاحظناه بشكل متقطع في بعد الزمن، وتختلف الفترات الزمنية التي يختارها الباحثون لهذا الغرض ابتداءً من ثوانٍ قليلة لملاحظة بعض أنواع السلوك، إلى دقائق أو ساعات عديدة لبعض الأنواع الأخرى، وفي جميع الأحوال يجب أن يكون المدى الزمني للملاحظة واحداً تبعاً لخطة معدة مقدماً، وخلال هذه الفترات يسجل الباحث عدد مرات السلوك موضع الاهتمام، ومن أمثلة ذلك، أن يختار الباحث حصة في أول النهار وحصة في آخره مرتين في الأسبوع على مدار العام الدراسي لبحث بعض جوانب سلوك تلميذ المدرسة الابتدائية وإذا عدنا لمثال السلوك العدواني قد يقرر الباحث ملاحظة سلوك العدوان عند الأطفال خلال الدقائق العشر الأولى من كل ساعة من أربع ساعات متصلة خلال مرحلة 0

ومن مزايا هذه الطريقة أنها تسمح بالمقارنة المباشرة بين المفحوصين مادام الوقت الذي تجرى فيه الملاحظة والزمن الذي تستغرقه واحداً 0

وحدات السلوك:

في هذه الطريقة يلاحظ الباحث خلال فترة زمنية معينة وحدات معينة من السلوك وليس عينة سلوك أو عينة وقت، ومعنى ذلك أن تتم ملاحظة إحدى جزئيات السلوك بدلاً من ملاحظة كتلة مركبة غير متجانسة، وتبدأ وحدة السلوك في الحدث في أي وقت يطرأ فيه أي تغيير على استجابات المفحوص وما قد يصاحبه من تغيير في بيئة، فمثلاً إذا لاحظنا إن الطفل وهو يلعب برمال الشاطئ تحول فجأة إلى وضع كمية من الرمل في شعر طفل آخر فإننا نسجل في هذه الحالة حدوث ذلك، باعتبار وحدة سلوك تختلف عما كان يحدث من قبل حين كان الطفلان يتبادلان الابتسام مثلاً فأصبحا يتبادلان الهجوم، ويسجل الباحث ما طرأ على بيئة الطفلين من تغيير في هاتين الحالتين حين كان الطفل الأول يمسك في المرة الأولى كرة يلعب بها وحدة، فجاء أبوة وأخذها منة ليعطيها للطفل الثاني الذي كان يلح في طلبها، وهكذا يكون على الباحث في كل

مرة أن يسجل حدوث وحدة السلوك على أنها تغير في استجابات الطفل وفي بيئة،
وحين تنتهي فترة الملاحظة يقوم الباحث بفحص وحدات السلوك التي تم تجميعها ثم
تحليلها، ويتطلب ذلك بالطبع تصنيفها في فئات 0

تعليق عام على طرق الملاحظة الطبيعية :

من مشكلات طرق الملاحظة الطبيعية إن الملاحظ قد يتجاوز حدود مهمة أيضا إذا
تدخل في عملية التسجيل التي يقوم عليها الوصف الدقيق للظواهر وحولها إلى مستوى
التفسير، ولذلك فإن كثيرا من تقارير الملاحظة لا يعتد بها إذا تضمنت الكثير من آراء
الباحث وطريقة في فهم الأحداث بدلا من أن يتضمن وصفا دقيقا للأحداث ذاتها، وإحدى
طرق زيادة الدقة في هذا الصدد تحديد أنواع الأنشطة التي تعد أمثلة للسلوك موضوع
الملاحظة، وتكون هذه الأنشطة تعريفا إجرائيا لهذا السلوك 0
وتتضمن المشكلة السابقة قضية الموضوعية في الملاحظة، فإذا لم تكن ملاحظتنا إلا
محض تفسيرتنا وتأويلاتنا وفهمنا للأحداث فبالطبع لن يحدث بيننا الاتفاق المستقل في
الوصف، لأنها سمحت بان تلعب جوانبنا الذاتية دورا في ملاحظتنا، ومن الشروط التي
يجب أن نتحقق منه في طريق الملاحظة شرط الثبات، وهو هنا ثبات الملاحظين،
ويتطلب ذلك أن يقوم بملاحظة نفس الأفراد في نفس السلوك موضع البحث أكثر من
ملاحظ واحد على أن يكونوا مستقلين تماما بعضهم عن بعض، ثم تتم المقارنة بين
الملاحظين، فإذا كان بينهم قدر من الاتفاق المستقل فيما يسجلون أمكننا الحكم على
الملاحظة بالدقة والثبات، وألا كانت نتائج الملاحظة موضع شك، وبالطبع فإن هذا
الثبات يزداد في طرق الملاحظة المقيدة عنة في طرق الملاحظة المفتوحة 0
وتحتاج طرق الملاحظة الطبيعية إلى التدريب على رؤية أو سماع ما يجب رؤيته أو
سماعة وتسجيله، وتدلنا خبرة رجال القضاء إن شهادة شهود العيان في كثير من
الحالات تكون غير دقيقة، لأنهم بالطبع غير مدربين على الملاحظة، وما لم يتدرب
الملاحظ تدريبا جيدا على الملاحظة فإن تقاريره لن تتجاوز حدود الوصف الذاتي
المحض، وهي بهذا تكون عديمة الجدوى في أغراض البحث العلمي، وفي كثير من
مشروعات البحوث يتم تدريب الملاحظين قبل البدء في الدراسة الميدانية حتى يصلوا
في دقة الملاحظة إلى درجة الاتفاق شبه الكامل بينهم (بنسبة اتفاق لا تقل عن 90 %
0)

ومن المشكلات الأخرى في طرق الملاحظة الطبيعية إن محض وجود ملاحظ
غير مألوف بين المفحوصين يؤثر في سلوكهم ويؤدي إلى اختفاء التلقائية والطبيعية في
اللعب والعمل أو غير ذلك من المواقف موضع الملاحظة، وقد بذلت جهود كثيرة
للتغلب على هذه المشكلة، ومن ذلك تزويد معامل علم النفس بالغرف التي تسمح
حيطانها الزجاجية بالرؤية من جانب واحد (هو في العادة الجانب الذي يوجد فيه
الفاحص)، وفي هذه الحالة يمكن لفاحص أن يكون خارج الموقف ويلاحظ سلوك
الشخص وهو يتم بتلقائية، ومنها أيضا استخدام آلات التصوير بالفيديو أو السينما،

وآلات التسجيل السمعي بشرط أن توضع في أماكن خفية لا ينتبه إليها المفحوصين، أو توضع في أماكن مرئية لهم على أن تظل في مكانها لفترة طويلة نسبياً من الزمن قبل إستخدامها حتى يتعود على وجودها المفحوصين، وقد يلجأ بعض الباحثين للتغلب على هذه المشكلة إلى الاندماج مع المفحوصين في محيطهم الطبيعي قبل الإجراء الفعلي بحيث يصبح وجودهم جزءاً من البيئة الاجتماعية للبحث، وهذه الطريقة تسمى الملاحظة بالمشاركة 0

وبالطبع كلما أجريت الملاحظة في ظروف مقننة ومضبوطة زودتنا بمعلومات أكثر قابلية للتعميم، فمثلاً عند دراسة نمو القدرة على القبض على الأشياء ومعالجتها قد يتطلب الأمر ملاحظات دقيقة وتفصيلية للأطفال من مختلف الأعمار، كل منهم يقوم بمعالجة نفس الشيء في موقف مقنن أو موحد، وحتى نوضح ذلك فقد نختبر اختباراً فردياً 40 طفلاً كل عشرة منهم في مجموعة عمرية معينة ولتكن 20 أسبوعاً، 30 أسبوعاً، 40 أسبوعاً، 50 أسبوعاً، بينما هم جالسون جلسة معتدلة في مقعد مرتفع، ثم نضع مكعباً على لوح خشبي أمام كل طفل، وفي هذه الحالة يمكننا أن نلاحظ ونسجل بالتفصيل جهود الطفل للقبض على المكعب الخشبي ومعالجته 0 وبالطبع فإن التصوير السينمائي لإستجابات الأطفال يعطى تسجيلاً موضوعياً وكاملاً ويمكننا أن نحلله بدقة ونعود إليه إذا أختلفنا في ملاحظة أساليب الطفل في القبض على الأشياء (مثلاً إستخدام الذراع أو الرسخ أو اليد أو الأصابع)، وتعطينا المقارنة بين سجلات الأطفال من مختلف الأعمار أساساً لوصف إتجاهات النمو في القدرة على معالجة الأشياء 0

وأخيراً فإن الملاحظة الطبيعية فيها كل خصائص التعقد والتركيب لمواقف الحياة الطبيعية التي تحرر منها قدر الأماكن المواقف المعملية، إلا أن هذا ليس عيباً في الطريقة وإنما هو أحد حدودها، فالواقع أننا في حاجة إلى البحوث التي تعتمد على وصف دراسة السلوك الأنساني في سياق الطبيعة والمعتاد والتي قد تقودنا إلى بحوث أخرى تعتمد على طرق أخرى تستند في جوهرها على منطق التنبؤ والتوجيه والتحكم في هذا السلوك 0

الطريقة التجريبية :

الطريقة التجريبية أساس التقدم العلمي في مجالات المعرفة البشرية لأنها تنتهي إلى الكشف عن أسباب الظواهر والعوامل المؤثرة فيها، ولذا تعد هذه الطريقة، الطريقة الرئيسية في أبحاث العلوم الطبيعية، وتقرب العلوم الإنسانية من دقة وموضوعية تلك العلوم بمقدار إستخدامها لتلك الطريقة في أبحاثها المختلفة 0 وهي تحقق كل الأهداف الثلاثة الأساسية للبحث العلمي وهي: التنبؤ، والفهم، والتحكم 0 ولا تكاد ترقى أغلب الطرق الأخرى إلى ما ترقى إليه التجربة، لأن تلك الطرق غالباً ما تنتهي عند هدف الفهم ولا ترقى إلى هدف التحكم 0

المتغير المستقل والمتغير التابع :

المتغير المستقل:

هو العامل الذي يظهر أو يختفي أو يتغير تبعا لظهور أو اختفاء أو تغير المتغير الذي يتحكم فيه الباحث ويعالجه تجريبيا فيظاهرة أو يخفية أو يزيده أو ينقصه في محاولة لتحديد علاقة بظاهرة تلاحظ، وغالبا ما يرمز له بالرمز " م " أي المتغير المثير أو متغير الاستثارة 0

المتغير التابع:

ويرمز له بالرمز " س " أي الاستجابة أو متغير الاستجابة والباحث لا يتحكم فيما يحدث للمتغير التابع، وما عليه إلا أن يسجل ما يحدث لهذا المتغير نتيجة لتحكمة هو في المتغير المستقل، وذلك لأن ما يحدث للمتغير التابع هو في الحقيقة نتيجة لما حدث أو يحدث للمتغير المستقل 0

الجماعة التجريبية والجماعة الضابطة:

الجماعة التجريبية هي الجماعة التي يتعرض أفرادها للمتغير المستقل، والجماعة الضابطة هي الجماعة التي يناظر أفرادها أفراد الجماعة التجريبية ولا يتعرضون للمتغير المستقل 0

فإذا كان الهدف مثلا هو قياس " أثر وجود الجماعة على إنتاج الفرد " فإن الجماعة التجريبية في هذه الحالة يمكن أن تكون من مجموعة من الأفراد بحيث يعمل كل فرد من أفرادها في مواجهة جماعة من الناس وتصبح المتغيرات التابعة في الجماعة التجريبية إنتاج الأفراد في الأعمال التي يقومون بها 0

وتتكون الجماعة الضابطة من مجموعة من الأفراد، بحيث يناظر أفرادها الجماعة التجريبية ويعمل كل فرد من أفرادها بمعزل عن جماعة المواجهة التي يتعرض لها أفراد الجماعة التجريبية، وبذلك لا يتعرض أفراد مثل هذه الجماعة للمتغير المستقل، وتصبح المتغيرات التابعة أيضا هي إنتاج أفراد الجماعة الضابطة أو استجاباتهم 0 التصميم التجريبي: يدل التصميم التجريبي في معناه العام على خطة التجربة التي تشتمل على اختيار الأفراد، وترتيب الإجراءات، ونوع المعالجة التجريبية، وطريقة تسجيل البيانات، مع الإشارة إلى الأسلوب الإحصائي الذي سيتبع في تحليل النتائج 0

القياس البعدي للجماعتين :

يقاس أثر المتغير المستقل بمقارنة متوسط استجابات الجماعة التجريبية بعد تعرضها للمتغير المستقل بمتوسط استجابات الجماعة الضابطة التي لم تتعرض للمتغير المستقل، وذلك باعتبار أن تلك الاستجابات هي المتغيرات التابعة، ثم يحسب فرق المتوسطين والدلالة الإحصائية لهذا الفرق، فإذا كان للفرق دلالة إحصائية فإن ذلك يدل على أثر المتغير المستقل، وإذا لم يكن للفرق دلالة فإن ذلك يدل على انعدام أثر المتغير المستقل 0

السلوك الأنساني

أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة www.gulfids.com

الجماعة القياس القبلي المتغير المستقل القياس البعدى الفرق
التجريبية لا نعم نعم (ص 2) ص 2- ص 2
الضابطة لا لا نعم (ص 2) "

يتضح من الجدول السابق إن الرمز ص 2 يدل على نتيجة القياس البعدى للمتغير التابع
في الجماعة التجريبية، ويدل الرمز ص 2 " على نتيجة القياس البعدى للمتغير التابع في
الجماعة الضابطة 0

القياس القبلي – البعدى للجماعتين :

تقاس المتغيرات التابعة في الجماعتين التجريبية والضابطة قبل بدء التجربة وبعد
انتهائها، أي قبل تعرض الجماعة التجريبية للمتغير المستقل وبعد تعرضها ثم تقاس
الفروق وتحسب الدلالة 0

الجماعة القياس القبلي المتغير المستقل القياس البعدى الفرق
التجريبية نعم (ص 1) نعم نعم (ص 2) ق=ص 2-ص 1

الضابطة نعم (ص 1) لا نعم (ص 2) " ق=ص 2 -ص 1"

ويدل الرمز ص 1 على نتيجة القياس القبلي للمتغير التابع في الجماعة التجريبية، ويدل
الرمز ص 1 " على نتيجة القياس القبلي للمتغير التابع في الجماعة الضابطة، ويدل
الرمز ص 2 على نتيجة القياس البعدى للمتغير التابع في الجماعة التجريبية، ويدل
الرمز ص 2 " على نتيجة القياس للجماعة الضابطة، ويدل الرمز ق على فرق القياس
القبلي من القياس البعدى للمتغير التابع في الجماعة التجريبية، ويدل الرمز ق " على
فرق القياس القبلي من القياس البعدى للمتغير في الجماعة الضابطة 0
وعلى الباحث بعد ذلك أن يقارن ق، ق " أو يقارن ص 2، ص 2 " ليستدل على أثر
المتغير المستقل على المتغير التابع 0

القياس القبلي – البعدى لجماعة واحدة :

ومن القياس القبلي – البعدى ما يصبح على جماعة واحدة فقط، هي الجماعة التجريبية،
ويحل كل فرد محل الجماعة الضابطة، أي أن الفرد يصبح هو نفسة جماعة الضابطة
فتقاس استجابته في المتغير التابع قبل تعرضه للمتغير المستقل ثم تقاس استجابته بعد
ذلك في المتغير التابع بعد تعرضه للمتغير المستقل، ويحسب الفرق بين الاستجابتين
على أنه أثر المتغير المستقل 0

الجماعة القياس القبلي المتغير المستقل القياس البعدى الفرق
التجريبية نعم (ص 1) نعم نعم (ص 2) ق=ص 2-ص 1

وعلى الرغم من إن المنهج التجريبي هو أقوى المناهج في اختبار العلاقات السببية
والتي تقود إلى تفسيرات مقنعة فإن فية بعض المشكلات التي نلخصها فيما يلي :
1- مجرد وجود المفحوص ضمن إجراء تجريبي قد يؤثر في سلوكه ويجعله يفتقد

التلقائية والطبيعية التي تميز طرق الملاحظة المباشرة وإذا حدث ذلك فإن نتائج التجربة لن تصدق على أحداث الحياة الواقعية 0

2- البيئة (العملية) المضبوطة المقننة التي عادة ما تجرى فيها البحوث التجريبية هي أيضا بيئة اصطناعية للغاية ومن المتوقع للمفحوصين أن يسلكوا على نحو مختلف في مواقف الحياة الفعلية، ولهذا يجب ألا تنتقل نتائج بحوث المعمل إلى الميدان انتقالا مباشرا، وإنما على الباحث أن يمر بخطوات عديدة في سبيل ذلك 0 وأحدى طرق التغلب على هذه المشكلة تصميم تجارب تبدو طبيعية للمفحوصين ويمكن جعل الموقف التجريبي أكثر طبيعية للأطفال، مثلا، بأن تجرى التجربة في موقف معتاد كالبيت أو المدرسة، كما أن الأطفال قد يسلكون على نحو أكثر طبيعية إذا قام والداهم أو معلموهم بدور المجربين بدلا من وجود شخص غريب لا يعرفونه بشرط تدريب هؤلاء على شروط التجربة وإجرائها، كما يمكن عرض الموقف التجريبي على نحو يتفق مع ميول الأطفال كأن تعرض أسئلة اختبار الذكاء أو الابتكار عليهم على أنها نوع من الألعاب أو الألغاز بدلا من القول على أنها أسئلة في اختبار، كما يمكن للباحث إجراء تجربة ميدانية في البيئة الطبيعية بالفعل على نحو يجعل المفحوصين لا يشعرون بأنهم موضع تجربة، وهذا الأسلوب يجمع بين مزايا الملاحظة الطبيعية والضبط الأكثر إحكاما في الموقف التجريبي 0

3- التوزيع العشوائي للمفحوصين على مجموعات المعالجة يحدث في بعضهم استجابات سلبية إزاء الموقف التجريبي، وخاصة إذا كان على المفحوص أن يعمل مع مجموعة لا يحب الانتساب إليها، ومعنى ذلك أن الباحث التجريبي عليه أن يتعامل مع مفحوصية على أنها بشر، وإذا نشأت مثل هذه المشكلات عليه أن يواجهها ويحلها في الحال لا أن يتجاهلها، لأن مثل هذه الاتجاهات السلبية لدى بعض المفحوصين قد يهدد صدق نتائج البحث 0

4- الأجهزة والأدوات والمواد التي تستخدم في الموقف التجريبي وخاصة داخل المعمل قد تؤدي بالمفحوص إلى الاعتقاد بأن عليه أن يسلك على نحو غير عادي، ومن ذلك مثلا، أن يطلب منه حفظ مقاطع عديمة المعنى، وهو ما لا يفعله عادة في حياته اليومية 0

5- توقعات المجرب قد تؤثر في نتائج التجربة، فالباحث الذي يعتقد بشدة في صحة فرضية فأنة قد يلجأ ولو عن غير قصد إلى تهيئة الشروط التي تدعم هذا الفرض، ولعل هذا يفسر لنا كثرة الفروض التي تتحقق في بحوثنا العربية بينما نسبة كثيرة منها لم يتحقق في البحوث التي أجريت في بيئات أخرى، بل لعل هذا يفسر لنا ما نلاحظه على بعض الباحثين الذين يشعرون بالضيق والقلق حين لا تتحقق فروضهم، وهذا خطأ فاحش في فهم طبيعة البحث العلمي، لقد صارت الفروض عند بعض الباحثين جزءا من نظامهم العقيدى لا قضايا تقبل الصحة والخطأ على أساس الأدلة والشواهد والموضوعية، وللتغلب على هذه المشكلة يقترح علماء مناهج البحث استخدام أسلوب إجراء التجارب بطريقة " معماة " على الفاحصين، وفي هذه الحالة لا يعلم الفاحصون ولا المفحوصون أي معالجة يشاركون فيها إلا بعد انتهاء التجربة 0

وبالرغم من هذه المشكلات، تبقى للمنهج التجريبي قيمة عظيمة في تزويدنا بأدق فهم لعلاقات السبب – النتيجة، في دراسة السلوك الأنساني (0)

الطريقة الإكلينيكية :

تسمى هذه الطريقة أحياناً دراسة تاريخ الحالة وهي تستخدم بعض أساليب القياس بالإضافة إلى الملاحظة الطبيعية للتوصل إلى مجموعة من البيانات والمعلومات عن الفرد. ويمكن أن نحصل على هذه المعلومات بتوجيه مجموعة من الأسئلة للفرد نفسه، وقد تضيف إلى ذلك دراسة بعض إنتاجه (يومياته مثلاً). وقد نستعين بما يقوله عنه آخرون على صلة به. ويدخل في ذلك الملاحظات الشخصية للباحث. ويرى بعض علماء النفس أن هذه الطريقة لجمع البيانات ليست علمية لوجود قدر كبير من الذاتية فيها ولعدم الوثوق بكثير من المواد التي تجمعها وبسبب الإهتمام بالسلوك الذي يتميز به الفرد وليس بالتعميمات التي تصدق على جميع الأفراد. وسلوك الفرد قد يكون حالة خاصة لا تتكرر. وموقف هذه المجموعة من العلماء يلتزم بنظرة صارمة للمنهج العلمي. على أن عدداً من علماء النفس قد قدموا لنا معلومات مفيدة تتصل بالتنبؤ بالسلوك عن طريق دراسة تاريخ الحالة ومن خلال الإهتمام بالشواهد الإكلينيكية وخاصة في مجال الإضطرابات السلوكية .

ويستطيع الإكلينيكي عن طريق التدريب أن يقدم تقارير دقيقة جداً عن الحالات التي يدرسها وأن تحتوي هذه التقارير على تشخيص لهذه الحالات . وأن تفيد في تخطيط العلاج النفسي وتنفيذه. وقد تتيح له مهارته في المقابلة الشخصية أن يتحكم بدرجة كبيرة في المتغيرات التي تؤثر في السلوك الذي يلاحظه. ويتضح أحياناً أن الدور الثنائي الذي يقوم به الإكلينيكي كملاحظ ومعالج، عقبة تحول دون التركيز على الملاحظة وحدها والإكلينيكي كمشارك نشط في علاقة علاجية قد يضحى في حالات كثيرة ببعض موضوعيته، ومن ثم يعرض نفسه لأخطاء علمية. وكثيراً ما تمخضت الملاحظات الإكلينيكية عن فروض تحدث تفكير العلماء، وحفزتهم على وضعها موضع التحقيق في مواقف أكثر دقة .

طريقة القياس

تتطلب طريقة القياس النفسي فرض موقف معياري مثير على كل فرد من أفراد عينة البحث، وينصرف الإهتمام الأساسي إلى أنماط الإستجابات لهذا الموقف وإلى الفروق بينها. والهدف المألوف لهذا الإجراء هو مقارنة بين تكرار مختلف الإستجابات أكثر من كونه تحليلاً لنمط معين منها .

ومن الإستخدامات المعروفة لهذه الطريقة ما نجده في الإمتحانات المدرسية سواء أكانت في صورة إختيار من متعدد، أو أسئلة الصواب والخطأ ، أو أسئلة التكملة أو في صورة مقال، ويمكن تصنيف ما يحصل عليه الفرد مع درجات وردها إلى أنماط سلوكية. وهناك صورة أخرى وشائعة لهذه الطريقة وهي إستخدام الإستفتاءات في الدراسة المسحية كما يحدث في قياس الرأي العام نحو مسألة معينة كالإختلاط بين

الجنسين في التعليم ويمكن استخدام أسئلة مفتوحة النهايات تكفل جمع بيانات ومواد خصبة يمكن تحليلها بعد جمعها .
ويشيع استخدام طريقة الإختبارات حينما نحتاج إلى تقدير سريع للسلوك . ولقد وضعت إختبارات نفسية لقياس الذكاء والإستعدادات العقلية الخاصة والميول والشخصية ومستوي الكفاية في مجالات معينة . وهذه الإختبارات مقاييس ذات كفاية تساعدنا علي التنبؤ بأنماط سلوكية عامة ومعقدة تتطلب فترات زمنية طويلة لتنميتها .
وتستخدم هذه الطريقة أيضاً في الدراسات السيكولوجية للعلاقات الإجتماعية كما في مقاييس الإتجاهات النفسية . ويكشف هذا الأسلوب عن سلوك إجتماعي هام يصلح للدراسة وبغير هذا الأسلوب قد يصبح السلوك مستمراً بعيد المنال .
إن الطريقة الإختبارية تحدد السلوك لأنها تعرض علي الأفراد مثيرات ومواقف أختارها الباحث وهي بهذا المعني تحدد مدي السلوك الذي يحتمل أن يصدره الفرد .
والإختبار يقتصد الوقت ويكشف عن أنماط سلوكية ذات أهمية كبيرة في علم النفس .
غير أن التدخل في الموقف الإختباري من قبل الباحث ودرجة الضبط التي يستخدمها تؤدي إلى قدر من عدم التلقائية في السلوك مما يحد من قابلية النتائج للتعميم، فطريقته في إلقاء السؤال، أو إختياره لمكان معين يجري فيه الإختبار تشكل إستجابات المفحوصين وتجعلها غير طبيعية ومن أمثلة هذا التأثير ما يمكن أن يظهر حين يسأل رجل الدين عينة من الأفراد في جلسة علنية عن مدي مواظبتهم علي الشعائر الدينية .
تميز السلوك ووصفة :

يمكن النظر إلي السلوك بإعتباره حركات الكائن الحي التي يمكن ملاحظاتها وقياسها وهذا يشتمل علي الحركات الخارجية والحركات الداخلية وآثارها والإفرازات الغدية وتأثيرها .

وتشتمل الحركات الخارجية علي أفعال مثل فتح الباب وقذف الكرة والقفز وطلب التعليمات والتوجيهات وكتابة حل لمسألة حسابية ولسنا في حاجة إلى أدوات خاصة لملاحظة هذه الأنماط السلوكية الظاهرة . غير أننا في الظروف العادية لا نستطيع ملاحظة دقات القلب . ولا تقلصات المعدة . غير أن هذه الحركات يمكن متابعتها وقياسها بدقة وعلي الرغم من أن معظم الإفرازات الغدية لا يمكن ملاحظتها علي نحو مباشر ، إلا أننا نستطيع أن نلاحظ آثارها كاللعاب والعرق . وفضلاً عن ذلك ، فإننا لا نستبعد ما يخبره الفرد من مشاعر وأفكار طالما أنه يمكن التعبير عنها لفظياً بتعابير سلوكية أخرى ، وبالتالي فإن هذه التعابير هي مصادر بياناتنا عن المشاعر والأفكار .
وفهمنا للوقائع السلوكية يتزايد بمقدار قدرتنا علي (أ) تمييز السلوك ووصفه (ب) ومعرفة الظروف التي يحدث فيها السلوك . وفهم السلوك يقتضي أن نميزه ، ونلاحظه ونصفه علي نحو دقيق .

تمييز السلوك :

تتضمن اللغة التي تتجاوز بها وتتفاقم قدرأ من التفسيرات السلوكية أكبر مما تتضمن

من الوصف الواضح لأفعال ظاهرة معينة. ذلك أننا نميل إلى تلخيص أنماط سلوكية كثيرة مختلفة، وإصدار الأحكام عليها مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى تصورات خاطئة عن الناس.

وهذا التمييز بين الأفعال القابلة للملاحظة (العناصر السلوكية) والتجريدات الملخصة (تفسيرات السلوكيات) من الأعمال الهامة التي نريد لك أن تقدر علي القيام به ولنبداً بالمقارنة بين العبارتين الواردتين في كل بند من البنود الآتية :

- (1- أ) فوزي يستمتع بالحساب.
- (ب) فوزي يستغرق في حل مسائل الحساب فترة أطول عن جميع زملائه في الصف بمقدار عشرة دقائق.
- (2- أ) وجيه يعتقد أنه نابليون .
- (ب) وجيه يضع يده في جيب معطفه .
- (3- أ) فريدة فتاة سيئة الطبع .
- (ب) فريدة تضرب من يصغرها من البنات مرة خلال الفسحة كل يوم من أيام الدراسة. واضح أن العبارات 1- (أ)، 2- (أ)، 3- (أ)، لا تحدد عناصر سلوكية معينة. وإنما تشتمل علي تلخيص للسلوك أو تفسير له. فنحن حين نقرر أن فرد (أ) يستمتع بواقعة معينة أو حدث معين فإننا نستنتج. وهذا الإستنتاج يستند إلى ما رأيناه أو سمعناه مما يدل علي أنه يخبر حالة إنفعالية سارة ولكننا لا نستطيع أن نلاحظ علي نحو مباشر هذه الحالة الإنفعالية. وكل ما نستطيع ملاحظته بالتأكيد هو المظاهر الخارجية لتلك الحالة، فنستطيع مثلاً أن نلاحظ ما تعبر عنه العبارة (1- ب) وبالمثل لا نستطيع أن نلاحظ علي نحو مباشر إعتقاد وجيه بأنه نابليون ولكننا نستطيع أن نستنتج هذا التفكير أو الإعتقاد عن طريقة سلوكه. وواضح أن (3- أ) حكم وتفسير وليس وصفاً لسلوك فسوء الطبع له تعريفات ومعاني كثيرة ويمكن أن يصدق علي سلوكيات كثيرة. وما لم يترجم هذا إلى وقائع سلوكية معينة فإننا لا نستطيع تعديله .

وصف السلوك :

تستطيع الآن أن تميز بين العناصر السلوكية وغير السلوكية وتستطيع أن تعيد كتابة تفسيرات السلوك أو ملخصاته وتترجمها إلى عناصر سلوكية معينة. والتمرين الآتي يتطلب وصفاً لسلوك أحد الأطفال كما تلاحظه في سياق البيئة أو الموقف. وعلينا علي أية حال أن نناقش بعض التوجيهات قبل أن نقوم بهذا العمل .

عند كتابة أوصاف لفظية لسلوك ملاحظة: نستطيع استخدام مستويات مختلفة من حيث التفصيل والإجمال. وبينما نهتم بتسجيل السلوك كسلوك فإننا لسنا في حاجة إلى خفضه إلى المستوي الفسيولوجي. وعلينا أن ننظر إلى المقارنات التالية:

- (1- أ) يمسك الطعام، يضعه في الفم، يفرز اللعاب، يمضغ، يبتلع .
- (ب) يأكل غذاءه، أو يأكل الحلوى.
- (2- أ) ثني المرفق، تعديل العضلة الباسطة للأصابع، تثبيت بصري .

(ب) تحية العلم .

(3- أ) يحرك شفتيه، ولسانه وأحباله الصوتية وذراعيه وساقيه وحجابه الحاجز .
(ب) يلقي حديثاً علي زملائه بالفصل .

وجميع الأمثلة التي نجدها في (أ) تتضمن أنساقاً دون مستوي الشخص كنسق ، وهي أنشطة تابعة ليست موجهة لتحقيق العمل. فضلاً عن ذلك فإن أنشطة كحركات الأحبال الصوتية، وإفراز اللعاب قد لا تظهر للملاحظ .
وأنشطة مثل يأكل غداءه، أو يلقي حديثاً تعتبر أصغر وحدات للسلوك، ولكنها عيانية وتبلغ من الدقة أو الصغر حدا يجعلها مرضية لمتطلبات التقدير والملاحظة التي عليك أن تقوم بها. وعلي سبيل المثال إذا عرفنا السلوك العدوانى لتلميذ في الصف الثالث الابتدائي ووصفناه علي النحو التالي :رفع يده اليمنى وحركها علي شكل قوس. فإن هذه الصياغة لا تنقل إلينا المعني المقصود وقد يختلف حول تفسير هذا السلوك الجزئي، ذلك أن أعضاء الجسم التي تستخدم في العدوان يمكن أن تستخدم في العطف. وهذا المثال يؤكد علي أهمية فكره هي أننا لا نستطيع أن نميز العناصر السلوكية المختلفة علي نحو يعتمد عليه ما لم نعرف السياق الذي تحدث فيه .

ومن التمييزات التي نود أن تقوم بها عند وصفك للسلوك ، التمييز بين كيف حدث هذا السلوك أو ذاك، ولماذا حدث ؟ وعليك أن تدرس ما يلي :
1-محمد كسر سن القلم. وهو يعرض بأسنانه علي شفته اسفلي، ويضغط علي القلم أثناء الكتابة .

2-تدل الشواهد علي أن كسر سن القلم العابر إظهار لعدوان مكبوت لأن المعلم قد وبخه قبل الكتاب مباشرة .

أي هاتين العبارتين وصف الطريقة التي كسر بها محمد سن القلم؟ كيف كسر سن القلم) وأيهما يحاول تفسير سلوكه هذا ؟ (لماذا كسر سن القلم؟) المثال الأول يحاول أن يصف الطريقة، والمثال الثاني يحاول تفسير الكسر والكشف عن أسبابه .وعند كتابة الأوصاف السلوكية من المفيد وصف الطريقة التي حدث بها هذا السلوك علي نحو مفصل. وينبغي أن تتجنب التفسيرات التي تستند إلى نظرية إفتراضية من نظريات الشخصية. ذلك أن تفسير السلوك لا يعتبر وصفاً له بل قد يعوق التفسير توضيح ما يفعله الطفل وقد يعرض الأوصاف للتحيز. وليس المطلوب منه التنظير. وإنما المطلوب تسجيل السلوك كما تراه، وأن تحاول أن تفهم كيف يفعل الطفل ما يقوم به . وينبغي أن نسلم بأن محاولة وصف كيفية حدوث السلوك قد تؤدي إلى بعض الإستنتاجات، ولكنك إن حددت نفسك وقصرتها علي وصف طريقة العمل أو الأداء: فإنك سوف تنتهي إلى التوصل إلى تسجيل صادق وموثوق به. وفي أفضل الأحوال، فإن وصف طريقة حدوث السلوك يزودنا بصورة جيدة عن السلوك في سياقه.

لاحظ أن وصف السلوك التالي قد تم عند مستويين :

1-سامي نقل إجابة من زميله الجالس علي يساره أثناء الاختبار .

السلوك الأنساني

أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة www.gulfids.com

2-سامي، وشفته تترجفان، وحاجباه مقطبان، وجانباً فمه ملتويان إلى أسفل. حرك عينيه إلى اليسار وقد إنحني قليلاً إلى الإمام، وقد لمح بعينه المحدثتين النصف مغمضتين ورقة إختبار زميله الجالس إلى يساره ومع إرتعاشه يده اليمنى أدار عينيه إلى ورقته وكتب الإجابة .
الوصف الأول يحدد واقعة سلوكية بأسلوب شامل. إنه يركز علي وصف السلوك ويتجنب التفسير ولذلك فهو وصف مناسب. ولكنه وصف قاصر لأنه لا يوضح كيف قام سامي بالغش والنقل من جاره. ولكن الوصف الثاني يزود بالبيانات لا بعض التفسيرات. ومثل هذا الوصف سوف يميز هذا الطفل عن آخر قام بنفس السلوك، الأمر الذي لا يتيح لنا الوصف الأول .

وفيما يلي وصف لسلوك طفل آخر نقل عن جار في الإمتحان .
حسن وعلي وجهه إبتسام عريضة، حرق في المعلم حتي أثار إنتباهه وقام من مقعده وطلب بصوت مسموع من جاره الأيسر أن يقرب ورقة إجابته بحيث يستطيع أن يراها وقال له "لا أعرف حل المسألة رقم 3"، ثم نظر إلى أسفل ورقة إجابة جاره حيث توجد إجابة المسألة، وجلس في مقعدة مرة أخرى وكتب الحل في ورقة إجابته ثم قال للمعلم " أشكرك ".
لقد غش كل من سامي وحسن من زميلها الجالس علي يسارهما خلال الإختبار ولكننا نتوصل إلى معلومات قيمة من الوصف المطول لأننا وصفنا طريقة حدوث السلوك وسوف تفيدنا هذه البيانات في وضع إستراتيجيات التدخل والضبط. وواضح أن لدي كل منهما قيمة مختلفة عن المدرس، وعلي هذا الأساس لا بد أن تكون عملية تعديل سلوك كل منهما مختلفة (أي إنقاص الغش ومعالجة علاقة المدرس بكل من سامي وحسن) 0

ومن المزايا الهامة للمدخل السلوكي، أنه يركز أساساً علي أداء الفرد للعمل الذي كلف به. وقد نتوصل من خلال تقويمنا لمجموعات كبيرة من الأطفال أو التلاميذ إلى معايير، ولكنها لا تزودنا بالشئ الكثير عما يثير سلوكاً معيناً لدي طفل فرد، أو عما يحمله علي الإستمرار في هذا السلوك ولتقدير السلوك غرض إيديوجرافي Idiographic والمقطع الأول من هذا المصطلح هو idio بمعنى ما يملكه فرد، ما هو شخصي ومتميز فالأغراض الإيديوجرافية إذن تتجه إلى تشخيص الحالات الفردية وتحديد خصائصها، ولا تتجه إلى وصف الإتجاهات الأساسية في الجماعات) وهو عرض معياري أو ناموي (normative) وما لم يكن وصفنا أفرادي ومتميز ومحدد، فقد لا تتلاءم خططنا التعليمية مهما كانت صورتها مع ما يحتاجه طفل معين، وبالتالي قد تنكب الطريق السديد .

وكتابة الأوصاف السلوكية بهذه الصورة التي نقترحها ليست عملاً سهلاً، ولكنها عمل ضروري إذا أردنا التوصل إلى تقديرات تساعدنا في عملنا مساعدة حقيقية. وهذا النوع من الكتابة يزيد من في ملاحظة السلوك ويعدك للأنواع المألوفة من تقدير السلوك.

- واليك بعض التوجيهات التي تساعدك في وصف السلوك :
- 1-ركز علي سلوك الطفل الذي تلاحظه وعلي الموقف الذي يوجد فيه ولا تسجل أي وقائع خارج المجال السلوكي للطفل. غير أنه إذا تحدث طفل آخر مع الطفل الذي تلاحظ سلوكه، فعليك تسجيل هذا التفاعل. وفضلاً عن ذلك فإن من المفيد أن تصف المواقف التي تتوقع عادة أن تثير سلوك الطفل. علي سبيل المثال "إستمر آدم في عمل واجبه المدرسي في الحساب، بعد أن ترك المعلم حجرة الدراسة، وقد كان للتلاميذ يجرون حوله في الحجرة، ينبغي أن تكتسب في التقرير عن الضوضاء وتصف الموقف علي الرغم من أن آدم فيما يبدو لم يتأثر بهذا الجري وما يحدثه من ضوضاء. وهكذا فأنت تسجل في التقرير ما يعمل به الطفل وما يعمله الآخرون، مما يتوقع أن يكون له تأثير علي سلوك الطفل .
 - 2-صف أسلوب الطفل أو طريقته في السلوك وطريقة أولئك الذين يتفاعلون معه. وإفترض أن كل شيء يقوم به الشخص قد يتم بطريقة أو بأخرى ذلك أن طرائق أداء الأعمال والأنشطة تتنوع وتتغير. فإذا كان طفل ما يقرأ كتاباً فعليك أن تصف طريقته في القراءة أو كيف يقرأ "يحمل القراءة، يجد متعة فيها، وإذا رفع طفل يده. فصف كيف فعل ذلك. وقد يكون من المستحيل أن تري جميع الأنماط السلوكية التي يقوم بها الطفل، أو أن نصف بدقة الطريقة التي إنغمس بها الطفل في ذلك، وإذا كان الأمر كذلك، فلتسجله، فهذا أفضل من عدم تسجيل شيء علي الإطلاق، ولا يحدث سلوك الأطفال جميعاً بطريقة غير عادية ودرامية، وليس كل ما يفعله الطفل، يقوم به في إختيال، أو ببطء، أو يضيّق. فكثيراً ما تكون السلوكيات عادية مألوفة وشائعة، وفي هذه الحالات لا بد أن تسجل الوصف الذي يصدق في التعبير عنها .
 - 3-سجل كل شيء يعمل به الطفل. كلما كان ذلك ممكناً. وجميع أنواع السلوك تثير الإهتمام. والسلوك العادي جداً يمكن أن يكون كالسلوك النادر .
 - 4-صف الوقائع السلوكية في تسلسلها. وينبغي أن تجعل السلات سلوكية متصلة ومستمرة. ولا تترك سلوكاً غير مكتمل فإذا وقف العمل، فنتأكد أنك سجلت جلوسه مرة أخرى. وإذا رفع يده لكي تجرب إلى دورة المياه فصف نزول يده قبل أن يترك مقعده (مالم يكن سبباً إلى دورة المياه رافعاً يده- وينبغي أن تسجل ما لوحظ بدقة .)
 - 5-أكتب أوصاف السلوك بطريقة إيجابية فمن الأفضل أن تكتب التلميذ أجاب عن سؤال المدرس بصوت منخفض، بدلاً من أن تكتب التلميذ لم يرفع صوته عالياً عندما أجاب عن سؤال المدرس .
 - 6-حاول ألا تكتب وتعبر عن أكثر من عنصر سلوكي واحد في المرة الواحدة، إلا إذا كنت تصف عناصر سلوكية متميزة وقصيره متتابعة (أنظر النقطة رقم 7) وينبغي علي أية حال، أن تحتوي معظمها علي وصف كامل للعنصر السلوكي، وكيف تم أدائه والموقف الذي حدث فيه، ولا تزيد عن ذلك شيئاً.
 - 7-سجل الزمن الذي تحدث فيه وحدات السلوك ولا تكتب ملاحظات في وحدات زمنية مصنوعة.

دع السلوك نفسه يضع الحدود علي سبيل المثال لا تفعل ما يأتي :

9.12 توفيق بدأ في عمل واجب الحساب .

9.13 توفيق ما يزال يعمل في واجب الحساب .

والأفضل أن تكتب علي النحو التالي:

9.12 كلف المعلم توفيق بحل تمارين في الحساب فكثر قليلاً ولكنه بدأ في قراءة التعليمات في أول الصفحة .

9.15 وضع توفيق قلمه علي درجة محدثاً صوتاً. وأغلق كراسة الواجب ورفع يده مخاطباً المعلم دون أن ينادي المعلم إسمه، لقد أتممت الواجب، وهذا الوصف يدلنا علي أن توفيق أنهى واجب لحساب في ثلاثة دقائق وهذه المعلومة مسلة في الزمن المبين لوحداث السلوك. ولم يكن تسجيل الزمن مصطنعاً ولا تعسفياً .

-8 لا تقدم تفسيرات للسلوك عندما يكون المطلوب هو الوصف فقط. وإستخدم لغة سهلة ولا تنظر. أما إذا كان المطلوب الوصف والتفسير: فليكن ذلك في جزئين منفصلين في التقرير الذي تكتبه .

إستمارة وصف السلوك

إسم الملاحظ: م. عبدالخالق .

الطفل المستهدف: ف عبدالرحمن .

الموقف الذي حدثت فيه الملاحظة: حصة الجغرافيا في الصف الأول الإعدادي وقد ناقش المدرس الواجب وهو جغرافية مصر .

الوصف :

كتب المعلم الواجب علي السبورة: رسم خريطة مصر وبيان معالم المناطق الجغرافية الهامة علي الخريطة. أزاح ف عبدالرحمن مقعدة إلى الخلف وأعلن بصوت مرتفع أنه لن يعمل هذا الواجب ويحتمل أن هذا العمل لأنه لا يجيد رسم الخرائط. وبعد أن ألتفت إليه زملاؤه في الصف بدأ في رسم الخريطة. ولقد قام بالرسم لمدة ست دقائق وقد توقف مرة واحدة عن العمل لسعاله. وبعد الإنتهاء من رسم الخريطة، بدأ يتحدث إلى جاره، وهو تلميذ خجول يدعي محمد. ثم علق متعجباً بصوت مرتفع أن جاسم لا يعرف العمل الذي يقوم به. وفي نفس الوقت تقريباً وقف ليمضي إلى مبرة للأقلام ليبري قلمه. ولكنه تعثر لأن مجدي إعترض سيره. توجه إليه بضربة أخطأته فضربه علي رأسه. تراجع ف. وابتسم وقال أعرف إسمك وسأبلغ المعلم. إنحني مجدي بعيداً عن مقعده وطوح يده نحو ف.. الذي عاد مسرعاً إلى مقعده وسط ضحك زملائه المجاورين له طلب المعلم من الصف الهدوء للإنتهاء من رسم الخريطة .

لقد إنترم محمد عبدالخالق بالتعليمات من عدة وجوة :

1- أن الوصف يركز علي العناصر السلوكية التي حدثت في الموقف يلاحظه. فهو لم يصف علي سبيل المثال ما يجري من أنشطة في ملعب المدرسة وكان يمكن رؤيته من خلال نافذة الفصل.

السلوك الأنساني

أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة www.gulfids.com

- 2- وقد سجل العناصر السلوكية في التتابع والتسلسل الذي حدثت فيه .
- 3- وقد سجل العناصر السلوكية وعبر عنها بطريقة موجبة .
- 4- وسجل سلوكاً واحداً في كل جملة في معظم الحالات .

ولكن هذا الوصف أبعد عن هذه التعليمات في النواحي التالية :

1- ينبغي أن يسجل الزمن الذي حدثت فيه هذه الوقائع السلوكية. صحيح أنه ذكر أن رسم خريطة مصر قد إستغرق ست دقائق بالنسبة لهذا التلميذ ولكن ماذا عن الأنشطة الأخرى؟ إن الصيغة التي إقترحناها تتطلب رصد الزمن وتحديد عند بداية كل فقرة قصيرة .

2- هناك عدة مواضع : هذا الرد كان يمكن لمزيد في الوصف أن يوضح الصورة توضيحاً أكبر. علي المثال لقد قرر الملاحظ أن هذا التلميذ بدأ في رسم الخريطة. وقد يكون من المفيد أن نعرف طريقة رسمه أو مدخل هذا العمل، ثم إن هذا الوصف يحتوي علي إحتكاك بين التلميذ وآخر. والإلتفات إلى تفاصيل أكثر عن هذه الواقعة يوضح طبيعة هذا التبادل للضربات أو هذا الإحتكاك .

3- حين يجري حديث أو حوار لا بد من تسجيل هذه الإستجابات حرفياً. مثلاً هذا التلميذ ف. عبدالرحمن أعلن بصوت مرتفع أنه لن يرسم الخريطة ماذا قال بالضبط؟ أيضاً بعد تحدث هذا التلميذ مع جاره ماذا قال؟ لاحظ أن الملاحظ سجل حرفياً ما قاله ف. عبدالرحمن إلى مجدي، أنا أعرف إسمك وسأبلغه للمعلم .

4- الآن نأتي إلى نقطة هامة. إن جزءاً من هذا الوصف بمضي إلى ما هو أبعد من الملاحظة المباشرة ويتضمن تفسيراً شخصياً من قبل الملاحظ. وأول مثال لذلك: "يحتمل أن هذا العمل ممل لأنه لا يجيد رسم الخرائط. وهذه الملاحظة التفسيرية ينبغي إستبعادها من وصف السلوك إن هذه الملاحظة هي رأي للملاحظ عن شعور الطفل. وتأملات عما سبب ذلك الشعور، والنقطة التي نريد التأكيد عليها الإلزام بما نري ونسمع حين نصف. ويخطئ الملاحظ مرة أخرى حين يقرر أن جارف. عبدالرحمن تلميذ خجول، ما معني خجول هنا هل تعني هذه الكلمة أنه لا يتحدث إلا نادراً إلى زملائه في الصف؟ إن المطلوب هو تحديد الوقائع السلوكية فقط. ما بقي التقرير فيتجنب التفسير ويركز علي نحو مباشر علي ما لوحظ .

التمرين الثالث :

لعلك الآن مستعد لكتابة وصف سلوكي. وهذا النوع من الكتابة يمكن أن يكون مجهداً. وهدفنا أن ننمي قدرتك علي التركيز علي عناصر السلوك العقلي ولا تتطرق إلى التفسيرات. وعليك أن تلاحظ سلوكاً لأحد الأطفال يستغرق خمس دقائق وأن تحدد الموقف الذي حدث فيه هذا السلوك .

سجل ملاحظات تفصيلية أثناء الملاحظة ولن تستطيع أن تقدم تقريراً مقبولاً عن السلوك في تتابعه الصحيح مالم تسجل ملاحظاته. أكتب وصف السلوك بعد إنتهاء فترة الملاحظة مباشرة. تأكد من الدقة ومن الترتيب. أعد كتابة هذه المسودة فقد يساعدك هذا

علي تذكر التفاصيل الجديدة التي قد تتعرض للنسيان في كتابة المسودة. وأكتب الوصف السلوكي في الصيغة التي سبق أن أثبتناها وهي :

إسم الملاحظ أو المسجل :

الطفل المستهدف :

الموقف الذي حدثت فيه الملاحظة :

مدة الملاحظة :

الوصف :

تمرين :

دقة الملاحظة

المفهوم الذي يقوم عليه التمرين :

أن هذا التمرين يتيح لنا المجال لمناقشة دقة الأفراد في ملاحظة الوقائع للسلوكية

وخصائص البيئة ومدى ثباتهم في هذا المجال :

المواد المطلوبة: جهاز تسجيل يسهل حمله، والقدرة علي التخيل وظروف جوية مناسبة .

التعليمات: إشرح للطلاب أنك سوف تختبر قدرتهم علي الملاحظة، أي مهاراتهم كملاحظين، وأنك ستطلب من زميل لك أو من أحد الطلاب أن يقود طلاب الفصل في جولة حول الكلية أو الجامعة لمدة خمس عشرة دقيقة. وبين للطلاب أنه لا توجد خطة مسبقة لأحداث غير عادية، وأن عليهم خلال الجولة أن يلاحظوا الأنشطة العادية والظروف والملابس التي سوف يمرون بها. وأنه يطرح عليهم بعد الجولة بعض الأسئلة عن ملاحظاتهم.

وبينما يقوم زميلك أو أحد طلاب الفصل بقيادة الطلاب خلال هذه الجولة في الحرم الجامعي، عليك أن تتابعهم علي بعد مسافة قصيرة مسافة تمكنك من ملاحظة طلاب الصف والظروف البيئية التي يمرون بها، وتتيح لك في نفس الوقت أن تتحدث في هدوء إلى المسجل دون أن يسمعك طلاب الصف.. ومع المضي قدماً في هذه الجولة سجل ما يقرب من خمسين سؤالاً من ملاحظاتك لما تمر به المجموعة من وقائع وما يلاحظون من أشياء) .وتستطيع إن أردت أن تحدد الطريق الذي يتبعه هؤلاء الطلاب مسبقاً، وأن تمر بنفس المسار قبل الجولة بمفردك لتتدرب علي وضع الأسئلة) . و عليك أن تسجل بعد كل سؤال جوابه. وينبغي أن تتناول الأسئلة وقائع وأشياء حقيقية يمكن التثبت منها بطريقة موضوعية .

وفيما يلي بعض الأمثلة التي توضح هذا النوع من الأسئلة :

ما عدد الطائرات التي عبرت المجال الجوي ونحن نسير في ملاعب الكلية؟

ما نوع النشاط الذي كانت تقوم به أول مجموعة من الطلاب مررناً بها أثناء الجولة؟

أين كان طلاب الفصل عندما أحدثت سيارة النقل صوتاً مزعجاً؟

ما لون السيارة التي مرت علي طلاب الفصل عند مدخل موقف للسيارات بالكلية؟

وعليك أن تتجنب الأسئلة التي تستدعي إجابات تتضمن تعبيراً عن الرأي من قبيل هل كان الجو رائعاً؟ هل شعرت بأن الجو دافئ؟ وبعد العودة إلى حجرة الدراسة، أدر المسجل لسماع السؤال الأول، وقبل أن يستمع الطلاب للإجابة الصحيحة عنه. واطلب من الطلاب إن يكتبوا إجاباتهم ويسجلوها علي الورق. ثم أسمعهم الجواب الصحيح. وسجل علي السبورة عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة .

المناقشة:

- وسوف يفسح التنوع في إستجابات الطلاب المجال لمناقشة الموضوعات الآتية :
- (أ) ثبات ملاحظات الطلاب.
 - (ب) مصداقية شهادة الشهود في ساحة القضاء.
 - (ج) فوائد وضع خطة محددة لجميع الملاحظات وذلك بتحديد البيانات والمعلومات التي نستهدف جمعها .
 - (د) إثبات تكرارات الإجابة الصحيحة والإجابات الخاطئة للطلاب ومقارنة إجابات المدرس بإجابات الطلاب لتحديد مدي دقة الفئة الأخيرة ينبغي أن يبرز بوضوح أهمية تحديد البيانات التي يراد جمعها قبل الشروع في الملاحظة .

تطوير السلوك

مسئولية المعلم عن تربية تلميذ من تلاميذه في حجرة الدراسة غنية عن البيان. ولكن السؤال الذي ينبغي أن تطرحه هنا هو: ما معني المسؤولية في هذا المجال :
يفسر بعض علماء النفس المسؤولية هنا بقولهم أن المعلم مسئول عن التغيرات السلوكية التي ينبغي أن تتحقق في الصف المدرسي . وعلي سبيل المثال، تعليم التلميذ القراءة يدخل في تربيته. والقراءة سلوك، وإذا تعلم التلميذ القراءة فقد تغير سلوكه. ومن المتوقع أن يستخدم المعلم أكثر الطرق فاعلية في تحقيق هذا التغير السلوكي. ولا سبيل إلى ذلك إلا بإبراز أهمية مبادئ تطويع السلوك والعناية بها. ويستطيع المعلم أن يطوع التغيرات في سلوك تلاميذه باستخدام أساليب التعزيز بعناية .
والهدف العام لهذه الوحدة هو أن تتعرف علي المبادئ الأساسية لتطويع السلوك وتوجيهه ، وأن تتيح لك الفرصة لتطبيقها وإستخدامها في مواقف فعلية ولكي تقدر علي تشكيل السلوك وتوجيهه لا بد من أن تلم إماماً معقولاً بنظرية التعزيز
reinforcement theory وسوف تزودك هذه الوحدة التعليمية بأفكار أساسية عن التعزيز وسوف تتيح لك الفرصة لنقوم ببعض التطبيقات لهذه الأفكار .

ما الفرق بين الإستجابات وفئاتها :

يقوم المعلم بتقويم أداء التلميذ ليقرر هل ينقل إلى صف أعلي أم يبقي عاماً دراسياً آخر في صفه؟ ويقوم المشرف بتقويم أداء موظف ليري هل من الصواب ترقيته إلى وظيفة أعلي أم لا؟ ويقوم الطبيب بتقويم سلوك المريض ليقرر وجوب إستمرار علاجه في

المستشفى أو وجوب تركه لها في لحظة معينة... إلخ ولكي تقوم أداء شخص ينبغي أن نلتفت إلى إستجاباته وأنماط سلوكه .

وينغمس الناس في إستجابات متنوعة كثيرة ومتميزة بحيث يصعب تنظيمها ومن هنا فإننا نبحث عن فئات تدرج فيها 0 ما أهمية التمييز بين الإستجابات وفئاتها؟ أن التدريب السابق يؤدي بنا إلى نتيجة تتصل بملاحظة الإستجابات وهي :
- عندما نتحدث عن فئات الإستجابات فإن حديثنا لا يبلغ درجة كافية من حيث الدقة، وبالتالي فإننا لا ننقل إلى الآخرين معلومات دقيقة دقة كبيرة وذلك لأن البيئة الواحدة تشتمل علي عناصر سلوكية متباينة، ويمكن أن يتحقق التفاهم بيننا بفاعلية أكبر إذا تحدثنا عن إستجابات مميزة .

وعلي سبيل المثال يحال الأطفال في المدارس الحديثة إلى الأخصائي النفسي لأنهم فيما يبدو مضطربون إنفعالياً، وفي كثير من الحالات لا يزود الأخصائي النفسي بأكثر من هذا. وقد يمضي الأخصائي النفسي ويتمادي في الخطأ ويفترض علمه بهذه الصفة، مضطرب إنفعالياً، ولو أنه كان أميناً مع نفسه لأعترف بأن المعلومات المتوفرة لديه بناء علي هذه الإحالة هي أن سلوك الطفل منحرف إنحرافاً يكفي لجذب إنتباه المدرس والإستحواذ علي إهتمامه. وهو يعرف من خبرته المهنية أن فئة الإضطراب الإنفعالي، تشتمل علي عناصر سلوكية مختلفة كثيرة وأنه يندر أن نجد جميع هذه العناصر في سلوك طفل معين وينبغي أن يكون واضحاً أن نمط الإضطراب الإنفعالي لا يمكن أن يكون متسقاً وواحداً من طفل إلي آخر، وأنا نستخدم الإضطراب الإنفعالي ولا نشير إلى نفس المجموعة من العناصر السلوكية مع إختلاف الحالات .

وإذا أردنا أن نلخص النقطة الأساسية في هذا المجال، فإننا نقول أن من المهم تحديد الإستجابات المتميزة في فئة سلوكية معينة حتي نضمن تفاهماً صحيحاً ودقيقاً بين المعنيين بتشكيل سلوك التلميذ، فإذا قلنا أن تلميذاً معيناً سيبقي في الصف الخامس لأنه لا يصلح تلميذاً في الصف السادس فإننا نعني أن هذا الطفل لم يتقن أيّاً من المهارات التي تدرس عادة في الصف الخامس. ولكي نتكلم بلغة أدق قد نقول أن الطفل ضعيف في الرياضيات بحيث لا يستطيع أن ينتقل إلى صف أعلى. وأن الصعوبة الأساسية التي يواجهها في الرياضيات هي ضعفه في الكسور. أن هذا التخصيص يحدد هدف العمل العلاجي. ويركز عليه. ويترتب علي ذلك أننا لن نضيع الوقت في تدريب التلميذ علي مهارات سبق له أن أتقنها ويمكن أن ترقى بالطفل إلى المستوي المناسب في الرياضيات .

وصف السلوك :

كيف نصف السلوك الذي نلاحظه؟ يحتوي القاموس علي كلمات كثيرة يمكن إستخدامها لوصف الأفراد في سهولة ويسر. ويمكن أن نصف إنساناً بأنه غني، أمين ، ذكي، ولكن هذه الكلمات لا تحمل إلى الآخرين معلومات دقيقة عن هؤلاء الأفراد حتي في أحاديثنا اليومية. وهذا الإستخدام للمفردات اللغوية لا يختلف عن وصفنا للطفل بأنه مضطرب إنفعالياً .

وقد بينا فيما سبق أن هناك بديلاً أفضل وهو أن تستخدم كلمات أكثر تحديداً كان نحدد دخل الفرد السنوي بدلاً من وصفه بالغني، أو نسبة ذكائه بدلاً من وصفه بالذكاء، أو نبين درجاته المدرسية بدلاً من وصفه بأن لديه ميلاً أكاديمياً قوياً . وإستخدام كلمة ذكاء بطبيعة الحال له مزاياه لأنه يرتبط ارتباطاً ذا معنى بالأداء الإنساني المعقد ولأنه يرتبط بالنجاح في مواقف كثيرة متنوعة غير أن المصطلح نسبة الذكاء أكثر تحديداً ودقة. وهذا التمييز يظهر الفرق بين إتجاهين في تناول السلوك. أحدهما يعتمد على التفسير الشخصي للملاحظ وعلي حكمه ومن المعروف أن المقاييس الذاتية للثروة والذكاء تتأثر تأثيراً كبيراً بتفسير الملاحظ بينما يجد أن الألفاظ الموضوعية مثل الدخل السنوي ونسبة الذكاء لها معاني مقننة لا تتأثر تأثيراً كبيراً بحالة الملاحظ المزاجية المؤقتة وقد يسأل سائل عن ضرورة الحاجة للتقنين. والحق أن السبب الرئيسي للتقنين هو أن يبسر التفاهم ويضمن أن تكون إعادة دقيقة حين تظهر الرغبة في ذلك. وتعرض الملاحظة التي تتأثر بالتحيز الشخصي لنفس النوع من التفسير الذاتي من قبل المستقبل في عملية الإتصال أما إذا إستخدمنا وحدات قياس مقننة فإن المتحدث والسامع يتوصلان إلى مدرك واحد. وعلي هذا فإن الحاجة إلى تكرار الخبرة تقتضي أن تتحرر الألفاظ التي نستخدمها في الملاحظة من التفسيرات الشخصية والأحكام الذاتية. وأن تستخدم بدلاً من ذلك أنماط وصفية كمية لأن هذه الأخيرة أكثر ملائمة من الألفاظ التفسيرية .

وثمة تحذير أخير ينبغي أن تشير إليه وهو أن الناس كثيراً ما يقنعون بإستخدام التعميمات الذاتية عند تلخيصهم لملاحظاتهم، إستناداً إلى توافر قدر طيب من الثبات بين الملاحظين. وهذه مغالطة معروفة. وهناك تفسيران لهذا الإتفاق العام بين الملاحظات الذاتية، التفسير الأول: أن التعميمات قد تكون غامضة فلا يظهر التناقض بينها، أي أنها تشمل علي عناصر سلوكية كثيرة، والتفسير الثاني: أن مقاييس الثبات هذه لا تستند بالدرجة الكافية إلى الأساس الفيزيقي للملاحظة، ولكنها تعكس إتفاقاً إجتماعياً قد يستند برمته علي التفسيرات الذاتية المشتركة. ولتوضح النقطة السابقة نقول أن مفهومك للغني قد طرأت عليه تغييرات كثيرة ولنقل أنها سبعة من حيث العدد فمصرفك اليومي في بداية المرحلة الابتدائية يختلف عن نهايتها، وفي بداية المرحلة الإعدادية يختلف عن نهايتها. وفي بداية المرحلة الثانوية يختلف عن نهايتها وفي بداية المرحلة الجامعية يختلف عن نهايتها أي أن الغني له ثمان تعريفات مختلفة وفي كل نقطة كان بينك وبين الآخرين قدر من الإتفاق فيما يتصل بتفسيرك الذاتي للثروة ولكنك كنت مختلفاً عن الآخرين الذين يتمسكون بأحد التعريفات السبعة الأخرى .

ما المقصود بمعدل الإستجابات :

لقد لاحظنا أن الإستجابات إذا وصفت بتغييرات كمية فإن ذلك يساعد علي زيادة الدقة في التفاهم بين الناس. وجدير بنا أن نقرر بادئ ذي بدء أمرين لا ثالث لهما، الأمر الأول أي فرد تصدر عنه عناصر سلوكية متنوعة تنوعاً كبيراً. والأمر الثاني أن جميع

هذه العناصر لا تحدث بنفس التواتر أو للتكرار. إننا نقول أن جميع العناصر السلوكية تحدث، لكنها تختلف من حيث احتمال حدوثها فكل منها احتمالاته المحددة، وإذا لاحظنا الحصيلة السلوكية لكل فرد فإننا ندرك أن بعض العناصر تحدث بتكرار أكبر من البعض الآخر، أي أن بعضها أكثر احتمالاً في حدوثه من البعض الآخر، وعلى سبيل المثال، في ظل الظروف العادية في الصف الدراسي، يكون احتمال حديث التلميذ إلى المعلم أعلى من احتمال دفعه لزميله الذي يجاوره.

ومهما يكن من شيء، فنحن لا نستطيع أن نعمم ما يجري في هذا الموقف على المواقف الأخرى، فنقول أنه في كل مرة تجلس جماعة من الناس أمام شخص أو أشخاص فإن من الضروري أن يتحدثوا إلى هذا الشخص، ذلك لأن هذا السلوك ليس مناسباً على الإطلاق عند مشاهدة مجموعة من الناس لمسرحية، أو عند ما يدعون لسماع محاضرة (لاحظ أننا عندما نتحدث عن معدل الإستجابة فإننا نهتم بتكرارها).

ما المقصود بمعدل الإستجابة ؟

يحدث كثيراً أننا لا نلتفت إلى قطاعات كبيرة من حصيلة الفرد السلوكية وذلك لأنها تحدث بطريقة روتينية أي بمعدلات مناسبة، ولكننا نلتفت إليها إذا كانت معدلاتها غير مناسبة سواء أكان ذلك بالزيادة أو النقصان. وسوف نطلق على الإستجابات ذات المعدل العالي تزيدها في السلوك وعلى الإستجابات ذات المعدل المنخفض قصورها في السلوك. ويظهر ذلك في المواقف التي نسميها شاذة أو مرغوب فيها أو مشكلة.. إلخ ونحن في هذه الحالة نحاول أن ندخل على سلوك الفرد تغييراً وتعديلاً في هذه المواقف. متى يعتبر السلوك تزيدها أو قصورها وكيف يمكن تحديد ذلك؟ من نافلة القول أن نقرر صعوبة تحديد معايير عامة تحدد لنا المستويات الملائمة لسلوك معين. فنظامنا الإجتماعي وثقافتنا قد أكدت لنا حقيقة هي: أن بعض الفئات السلوكية أكثر تواتراً وحدوثاً عند قطاع معين من السكان دون آخر وحتى بالنسبة لقطاع معين من السكان. لا يمكن أن نفترض معايير عددية لعناصر سلوكية منتقاه ونعتبرها مرغوباً فيها، والسؤال الذي ينبغي أن نطرحه هنا هو :

كيف نضفي بعض النظام على هذا المجال المفسح العريض؟

إن تواتر سلوك معين بالنسبة لشخص ما مرهون في العادة بما يحيط به من أشخاص في بيئته التي يعيش فيها. أي أن معدل تكرار إستجاباته يتحدد نتيجة تأثير من يحيطون به لأنهم يسيطرون على نتائج هذا السلوك أي أن لكل عنصر سلوكي نتيجة يبرمجها شخص أو أشخاص في بيئة الفرد. وهذه النتائج تؤثر في معدل احتمال حدوث عناصر سلوكية معينة. وهكذا فإن برمجة نتائج السلوك أو الإستجابة بعناية تحقق التغير المرغوب فيه أي تحدد تكرار السلوك المقصود (target behavior) وهذه البرمجة مثار إهتمامنا في الأجزاء التالية 0

ما هي الخطوات الأساسية التي ينبغي أن نتبعها لتغيير معدلات السلوك؟
نحن الآن نتقدم نحو الجزء الهام في تشكيل السلوك أي تغيير معدله وهناك ثلاث خطوات أساسية في أي برنامج لتعديل السلوك وهي :
1- تحليل الموقف لتحديد السلوك الذي ينبغي تغييره .
2- تحديد النتائج التي تؤدي إلى استمرار السلوك الحالي أي تحافظ عليه .
3- اكتشاف النتائج التي يمكن معالجتها حتي تغير معدل السلوك .

تتطلب الخطوة الأولى تحديد الخط القاعدي أو المعدل القاعدي لتكرار وقائع سلوك معين في ظل الظروف البيئية المألوفة، أي قبل أن تغير أي نتائج لهذا السلوك وعلينا أن نلاحظ هذا الخط القاعدي عدة أيام حتي تعرف علي نظام معين. والهدف من تحديد المعدل القاعدي هو تحديد نقطة البداية التي نستطيع أن نقارن علي أساسها ونتبين ما طرأ من تعديل علي السلوك وذلك بعد البدء في برنامج تعديله فعلاً.
ولتوضيح ذلك نقول: شخص يريد أن ينقص عدد السجائر التي يدخنها. في هذه الحالة لا بد أن نحدد هذا العدد. وقد نسأله عن مقدار ما يدخن منها فيقول ما بين " علبة وعلبتين" يومياً. وهذه إجابة غير دقيقة بالقدر الكافي لأن العدد هنا يتراوح ما بين 20 سيجارة وأربعين وفرق كبير بين الحد الأدنى والحد الأعلى. وقد يبذل هذا الشخص مجهوداً لمنع التدخين ويدخن علبة واحدة يومياً لمدة ثلاثة أيام. ولكن مثل هذا السلوك لا يدل علي أنه قد تقدم تقدماً ملحوظاً لأنه قد أخطأ في تقديره لمعدل سلوكه. وهذا النقص في التقدم نحو الهدف قد يكون مثبطاً لهيمته. ويكون سبباً كافياً لوقف الشخص عن تنفيذ برنامج للإقلاع عن التدخين .
ومن ناحية أخرى، إذا قام هذا الشخص بإحصاء دقيق. أي بتحديد الخط القاعدي خلال فترة من ثلاثة أيام إلى خمس، فإنه سوف يعرف المعدل الدقيق لتدخينه. إفتراض أن المتوسط هو 35 سيجارة في اليوم، فإذا أنقصها إلى 20 كان ذلك علامة علي التقدم في برنامج تعديل سلوكه لها أهميتها .

كيف تتوصل إلى النتائج التي تؤدي إلى استمرار السلوك الحالي وتحافظ عليه؟

حينما نلاحظ الخط القاعدي لسلوك معين أو عندما نسجله، ينبغي علينا علي وجه الخصوص أن نفطن إلى الوقائع التي تصاحب السلوك حتي نتوصل إلى النتائج التي تؤدي إلي استمراره. وهذه الخطوة عمل صعب في بعض الحالات. لأن هذه النتائج قد تكون غامضة أحياناً، ولأنها قد تنبثق من مصادر غير متوقعة وواضح أنه ينبغي أن ندقق في ملاحظة سلوك الفرد وسلوك من يحيطون به .
وسوف نتبين أن النتائج التي تؤدي إلى استمرار السلوك غير المرغوب فيه لا تخضع للملاحظة في سهولة، وهذا يؤدي إلى غرابة السلوك الذي نلاحظه ويعرضنا للحيرة بالنسبة له. ومما يسهم في هذه المشكلة أننا نلاحظ الموقف وندركه من منظورنا الشخصي، وإذا لم ندرك شيئاً من ملامح البيئة مما يجعل النتيجة مرغوباً فيها، فإنه قد

يتعذر علينا فهم أسباب بقاء سلوك معين عند شخص أو آخر. وهذا يؤكد الحاجة إلى الموضوعية في ملاحظتنا .

وفيما يلي نورد بعض الأسئلة التي علينا أن نجيب عنها حتي نستطيع القيام بملاحظة موضوعية وتحقيق الهدف الذي تصبو إليه :

- 1- ما هي إستجابات المحيطين بالفرد عندما يصدر عنه هذا السلوك؟
- 2- ما هي إستجاباتنا في هذه الحالات؟
- 3- ما هي الظروف السائدة في بيئة الشخص وقت قيامه بهذا السلوك؟
- 4- كيف تغيرت هذه الظروف بعد حدوث السلوك؟

والهدف من هذه الأسئلة هو البحث عن إتساق بين الإجابات عنها عندما تتكرر الواقعة السلوكية وليس علي أساس حدوثها مرة واحدة .

ما المقصود بمعالجة النتائج؟

نستطيع الآن أن نعود إلى النقطة الأخيرة، أي نكتشف طريقة معالجة النتائج لكي تغير معدل السلوك. إننا نحاول هنا أن نعيد بناء الوقائع بطريقة تؤدي إلى تعديل معدل السلوك المرغوب فيه بحيث يزداد، وإلى تعديل معدل السلوك المرغوب عنه بحيث ينقص، وهذا يستلزم تغيير النتائج البيئية بطريقة أو أخرى بإستخدام التعزيز الإيجابي أو السلبي . والسؤال الهام هنا الذي علينا أن نطرحه هو .

ماذا أستطيع عمله أو ترتيبه لكي يملك الآخرون أو يعملوا بحيث تصدر الإجابة المقبولة من الشخص الذي نلاحظه؟

ما هي العلاقة بين إرتفاع معدل السلوك والتعزيز الإيجابي؟

بعد ملاحظة الخط القاعدي للسلوك المقصود وتحديده، قد يكون هدفنا هو زيادة هذا المعدل أي زيادة تكرار ذلك السلوك بحيث يتعدي المعدل القاعدي. والتعزيز الإيجابي هو الذي يؤدي إلى زيادة إحتمال حدوث نفس السلوك مرة أخرى. وعلي سبيل المثال ، إذا قابلنا شخصاً لأول مرة وكان التفاعل معه ساراً، فإننا سوف نبحت عن مصاحبة ذلك الشخص في المستقبل . وهنا نجد أن التفاعل الساريين شخصين يعزز سلوك اللقاء بينهما، مما يحملهما علي قضاء الوقت معاً .

متي نستخدم التعزيز الإيجابي؟

هناك ظروف عديدة مختلفة يكون إستخدام التعزيز الإيجابي فيها ملائماً بدرجة أكبر، وهدف هذا التعزيز في كل موقف واحد لا يتغير، وهو زيادة معدل السلوك، وإن إختلفت نقطة البداية في ذلك الموقف. وإذا كان السلوك الحادث في الموقف الأول مقبولاً من حيث مستواه، فإننا نحاول توفير الملابسات أو الظروف التي تضمن إستمرار هذا المعدل المرغوب فيه، وقد يؤدي هذا إلى زيادته. ومن أمثلة ذلك التلميذ الذي يستذكر دروسه بدرجة تكفي لحصوله علي تقدير متوسط. ولكنك تريد المحافظة

علي هذا المستوي. ومن هنا يصبح هدفك الرئيسي هو توضيح الظروف التي يترتب عليها السلوك حتي نضمن إستمرار السلوك نتيجة لهذا التوضيح، فإن هذا موقف مقبول جداً ومرغوب فيه .

وثمة مناسبة أخرى تتطلب إستخدام التعزيز الإيجابي، وهي حين يكون من المرغوب فيه زيادة معدل السلوك الموجود. في مثل هذه المواقف يتوافر تعزيز إيجابي عارض له تأثيره. ولكن هذا التأثير ليس فعالاً بالدرجة الكافية بسبب عدة عوامل. أولها: أن المعزز الذي يستخدم للحفاظ علي السلوك وضمن إستمراره قد لا يكون أكثر المعززات فاعلية بالنسبة لهذا الشخص. وهناك عامل آخر وهو أن التعزيز لا يتم بتواتر كاف، مما يؤدي إلى المحافظة علي السلوك عند معدل منخفض والعامل الثالث : أن لا يكون التعزيز بالحجم أو بالمقدار الكافي .

ويمكن تلخيص جميع هذه النقاط الثلاث في قولنا أن نتيجة السلوك العامة ليست بالقوة الكافية بالنسبة للشخص بحيث ينغمس في السلوك بتواتر أكبر. وإذا توافر بديل للسلوك فمن المحتمل أن يلجأ الشخص إلى هذا السلوك البديل . والموقف الثالث الذي يتطلب إستخدام التعزيز الإيجابي هو ذلك الذي يصبح من المرغوب فيه أن ننشئ سلوكاً جديداً في حصيلة الشخص ويكون المعدل القاعدي للسلوك المستهدف في هذه الحالة صقراً. وعلي أية حال حين ننشئ سلوكاً جديداً، فإن إنتظارنا لحدوث السلوك في شكله النهائي قبل أن نستخدم التعزيز عمل مؤلم ، لأنه طالما أن هذه العناصر السلوكية لم تحدث حتي الوقت الراهن فليس هناك سبب يحمل علي الإعتقاد بأن الشخص سيقوم تلقائياً بهذا السلوك المعين .

كيف يرتبط تطويع السلوك الجديد بالموقف الذي يطوع فيه؟
تطويع السلوك في الأساس إجراء يتم فيه تعزيز الإستجابات التي تقترب من الإستجاب المرغوب فيها. ومع تقدم هذه العملية، تتحدد المطالب التي تؤدي إلى الحصول علي التعزيز حتي يتم الوصول إلى السلوك المستهدف في النهاية .
إن الأساس العقلاني الذي يستند إليه تشكيل السلوك وتطويعه هو أن الإستجابات ليست جديدة كلية. أي أنه يتوافر لدي التلميذ كثير من أجزاء السلوك المستهدف ومكوناته، أي أنها موجودة في حوزته أو حصيلته. وأن الهدف من تطويع السلوك هو إعادة تنظيم المكونات المختلفة ووضعها في السياق المناسب وعلي سبيل المثال قبل أن يري معظم الناس الآلة الكاتبة لأول مرة فإن لديهم القدرة الكاملة علي أداء الحركات الجسمية التي تتطلبها الكتابة عليها، وعملية التعليم أو تطويع السلوك بالنسبة لهذا الموقف هي ببساطة بناء الوقائع السلوكية وترتيبها في تسلسلها المناسب بحيث تؤلف مهارة الكتابة علي الآلة الكاتبة. ومتي تشكل السلوك بهذه الطريقة ، فإننا نحافظ علي إستمراره مع مضي الزمن بواسطة التعزيز الإيجابي.

ما هي معاينة التعزيز؟

ثمة مناسبات يبقي فيها السلوك عند معدل الأدنى لأننا لم نستخدم أكثر المعززات فاعلية بالنسبة للتلميذ، ولو أننا قمنا بقدر ضئيل من التخطيط، فإنه يمكن السيطرة علي هذا الموقف، ويتوقف السبيل إلى ذلك باكتشاف المعززات الفعالة بالنسبة لهذا التلميذ، ويمكن الحصول علي معلومات عن هذه المعززات بسؤال الشخص عنها. وعلي أية حال، فثمة إجابة هامة يمكن أن نحصل عليها بملاحظة التلميذ والتعرف علي المعززات التي تؤثر بانتظام في هذا المجال، ويعرف هذا الإجراء باختيار عينة من التعزيز .

ما هو الترتيب الهرمي للتعزيز؟

أما وقد عرفنا المعززات الفعالة بالنسبة لتلميذ معين، فإنه ينبغي وضعها في نظام معين من حيث التفضيل والأولوية. وواضح أنه لا يمكن أن تكون قيمتها واحدة من وجهة نظره، وعلي سبيل المثال هل يقدر الأطفال في سن السادسة ثناء المعلم عليهم تقديراً عالياً ومساوياً لتقديرهم للحلوي أو للعب؟ ومتي عرفنا التفاوت بين المعززات من حيث قيمتها، فإن علينا أن نبدأ بأكثرها فاعلية وقد نلاحظ بمضي الزمن تراخياً وقصوراً في الإستجابة ولعل ذلك يرجع إلى أن الشخص قد تشبع بالمعزز المستخدم. وإذا حدث هذا التشبع فإنه من المناسب جداً إستخدام المعزز التالي من حيث الأفضلية للمحافظة علي معدل الإستجابة المرغوب فيها. وهناك طريقة أخرى يمكن إستخدامها وهي مزج المعززات الثلاث أو الأربع المفضلة من بداية التدريب. وبهذه الطريق نقلل من إحتمال التشبع إزاء أي من هذه المعززات .

هل الإجراءات السلوكية "ميكانية" و "مصطنعة"؟

من الإنتقادات الشائعة التي توجه لإستخدام الإجراءات السلوكية في حجرة الدراسة أنها ميكانية وغير طبيعية والحق أن هذا النقد له ما يبرره في بعض الحالات فمن الممكن أن تبدو المواقف السلوكية مصطنعة بدرجة ملحوظة غير أن هذا أمر غير مرغوب فيه وينبغي تجنبه والنقطة الأساسية هنا هي أن هناك وقائع أو مثيرات في النشاط الصفي يمكن إستخدامها كمعززات وبرمجتها وتطبيقها علي نحو مناسب، وعلينا أن نستخدم هذه المثيرات، وهي في حالتها الراهنة تحافظ علي إستمرار بعض أنواع السلوك، ونستطيع أن نجعلها مشروطة بالسلوك السليم. وفضلاً عن ذلك ولكي نتجنب الإصطناع فإن علينا أن نراعي الوضع القائم وخصائصه لأن من شأن هذه المراعاة تقديم معززات جديدة، وتجنب مشكلات الإدارة التسلطية .

كيف يمكن خفض معدل السلوك بواسطة الإنطفاء؟

في حالات معينة نجد أن معدل سلوك ما مرتفعاً بشكل غير مناسب، وهناك عدة طرق يمكن إستخدامها لخفض معدل هذه الأنماط السلوكية الزائدة عن الحد ومنها متسع التعزيز الإيجابي الذي يحافظ حالياً علي إستمرار السلوك وتعرف هذه العملية بالإنطفاء، وقد سبق أن بينا أن التعزيز الإيجابي وسيلة لإنشاء السلوك. ويؤدي إستبعاده

إلى إنقاص تواتر السلوك أو تكراره، ولو تصورنا التعزيز الإيجابي أجراً تمنحه للشخص مقابل الإستجابة التي يصدرها فإن إستبعاده يؤدي إلى إنقاص الإستجابة . وهناك عدة عوامل تؤثر في الفترة الزمنية التي يستغرقها الإنطفاء، ومنها مقدار التعزيز الإيجابي الذي تلقاه الشخص علي سلوكه. وإذا كان الشخص قد حافظ علي نمط سلوكي عدداً من السنوات، فإن الإنطفاء يحدث ببطء لأن السلوك قد ترسخ بقوة وثبات. وكذلك إذا إنغمس الشخص في هذه الإستجابة لفترة طويلة من الزمن ، فإن من المحتمل جداً أنه لم يلق تعزيزاً عليها في كل مرة ، ولما كان الإنطفاء هو فترة من عدم التعزيز فقد يستغرق الفرد بعض الوقت ليميز بين أمرين هما: فترة الإنطفاء وفترة عدم التعزيز .

ولهذا فإذا أريد إستخدام الإنطفاء بفاعلية فمن الضروري أن نبعد جميع المعززات الممكنة لسلوك معين عن الموقف علي نحو مسبق، وإذا حدث تراخ في هذه العملية وعزز الشخص الإستجابة عرضاً خلال الإنطفاء فإن السلوك سوف يستمر فترة أطول.

ما المقصود بالعقاب؟

وهناك إجراء آخر يستخدم لخفض معدل السلوك وهو العقاب. والعقاب مثير منفرد يستخدم عقب حدوث السلوك ، والحكمة في إستخدام العقاب تكمن في أن الشخص لن يستمر في أداء الإستجابة إذا كان هذا الحدث غير المرغوب فيه هو النتيجة الوحيدة المترتبة عليه، ومن أشكال العقاب العقاب المادي كالصدمة الكهربائية والصفعة. ومنها ما ليس مادياً كالتوبيخ اللفظي وينبغي أن نتذكر شيئاً هاماً عن العقاب وهو أن يتحدد من حيث تأثيره في السلوك ولا يمكن تعريف المثيرات المعاقبة تعريفاً عاماً. ذلك لأنه مهما اختلف إدراك الشخص للمثير. فلا يمكن تعريفه بإعتباره مثيراً معاقباً مالم يقمع سلوكاً معيناً .

وكثيراً ما يستخدم العقاب في تلك المواقف التي يصبح من الضروري إنهاء الإستجابة علي نحو سريع، وهذه العملية أسرع من عملية الإنطفاء . وثمة نقطة نهائية علينا أن نلتفت إليها حين نستخدم عقاباً لقمع السلوك وهي التوصية بتعزيز سلوك بديل تعزيراً موجباً في نفس الوقت الذي يحدث فيه العقاب وهذا يؤدي إلى إحلال البديل المرغوب فيه في الفراغ السلوكي الذي كانت تشغله الإستجابة المعاقبة.

ببالإنطفاء بعض الوقائع السلوكية غير المناسبة مما يمكن معالجته أذكر ○

- 1-.....
- 2-
- 3-
- 4-

أذكر بعض الوقائع السلوكية التي تتطلب إستخدام العقاب

- 1-.....
- 2-
- 3-
- 4-

ولكي نكمل الجانب الخبراتي من هذه الوحدة، من الضروري أن نعرف عدداً
منوعاً من المصطلحات الخاصة بتعديل السلوك .

ما المعزز الإيجابي؟ Apositive Reinforcer
لقد ناقشنا هذا المفهوم من قبل والمعزز الإيجابي هو نتيجة من نتائج السلوك تؤدي إلى
زيادة احتمال تكراره .

ما التعزيز السلبي؟ Negative Reinforcement
إنه إختفاء مثير منفرد كنتيجة للاستجابة، ومن الضروري أن يزداد تواتر أو تكرار
الإستجابة التي إستبعدت المثير المنفرد. لكي تقرر أن التعزيز السلبي قد حدث. ومن
أمثلة التعزيز السلبي: موقف نجد فيه أن الطفل (أ) يجري مبتعداً عن الطفل (ب)، لأن
الأخير يقرصه، فإذا كان القرص مثيراً منفرداً، والجري بعيداً يزداد من حيث التكرار
أو التواتر حين يوجد المثير المنفرد، فإن الجري بعيداً إستجابة تتعزز سلبياً .

ما المعزز الشرطي؟ A conditioned Reinforcer
أن المعزز الشرطي مثير حيادي يكتسب خصائص المعزز من خلال عملية إقترانه به .

ما الإنطفاء Extinction :
إنه عملية تناقص تكرار إستجابة عند سحب جميع المعززات الممكنة لتلك الإستجابة .

ما العقاب؟ Punishment
إن العقاب مثير منفرد يستخدم عقب حدوث السلوك مما يؤدي إلى نقص في تكراره .

ما المقصود بتطويع السلوك ؟ Shaping
تطويع السلوك أو تشكيله هو تعزيز الإستجابات التي تقترب من الإستجابة النهائية
المرغوبة.

ما المقصود بالخط القاعدي؟ Baseline
لقد ناقشنا هذا من قبل عند الحديث عما يتطلبه تغيير معدلات السلوك من خطوات.
والخط القاعدي، أو المعدل القاعدي هو حدوث سلوك معين بتكرار معين في ظل
ظروف بيئية عادية، أي قبل أن تغير أي نتائج للسلوك .

ما المقصود بشرط التعزيز ؟ Reinforcement contingency
إنه الحالة أو الشرط المطلوب حدوثه لكي يحدث التعزيز أو العقاب و علي سبيل المثال
قد يتلقي طفل ثناء إذا إنتقط لعبة. فالتعزيز بالثناء مشروط بحدوث سلوك معين وهو
التقاط اللعب.

والآن لنتنقل إلى التطبيق والتمرين العملي :

الخبرة :

إن الهدف الرئيسي لهذه الخبرة أن يلم الطالب بظاهرة شائعة في مجال التعلم وأن
يتعرف علي متغيراتها. وتتطلب هذه الخبرة لكي تكون واقعية تماماً أناسا حقيقيين
وحجرات دراسة ومعلمين وتلاميذ . ولكننا لن نستطيع ذلك هنا وسوف نستخدم
إستراتيجية مختلفة، ويرجع ذلك إلى أن تطويع السلوك أو تشكيله يتطلب أن يكون
الطالب في مركز السلطة والمسئولية وأن من حقه أن يغير سلوك شخص آخر ولا
يستطيع أن يعطي هذا الحق لكل طالب ومن هنا فإننا لا نستطيع أن نقترح علي الطالب
أن يعود إلى البيئة المدرسية أو الأسرية ويبدأ في تغيير سلوك من حوله من الناس .
ولكننا نستطيع أن نستخدم أسلوباً وجد فيه كثير من أصحاب نظريات التعليم التطبيقية
فائدة ونجاء، وهذا الأسلوب هو أسلوب التمثيل.
وإذا كان الطالب لا يستطيع أن يمارس تشكيل السلوك في مواقف حقيقية فإنه قد يلجأ
إلى موقف له خصائص الموقف الحقيقي أي أنه يمثل الواقع وذلك لأننا نسلم بأن
الطالب لا يستطيع أن يقوم بتشكيل السلوك في حجرة دراسة حقيقية ومن هنا فليمارس
ذلك في حجرة دراسة مصطنعة في مثل هذه الحجرة يلعب التلاميذ أدواراً معينة أي
يمثلون هذه الأدوار. ويتم ذلك بوصف التلاميذ وتحديد خصائصهم كتابة، وعلي الطالب
أن يحاول تشكيل سلوك هؤلاء التلاميذ من الوصف المكتوب عنهم. وسوف نصف لك
أحد فصول في المدرسة (أ) ونتحدث عن تلميذ في هذا الفصل ولنسمه جابر وعليك
أن تضع إستراتيجية لتشكيل السلوك تصلح لهذا التلميذ.

ما هي إمكانيات هذه المدرسة؟

هذه مدرسة لتعليم المعوقين من التلاميذ وقد تم تشخيص تلاميذها وإتضح أن لديهم
نواحي قصور ونقصاً في المستوي الأساسي للمهارات الأساسية كالقراءة والكتابة
والرياضيات. والمواد التعليمية لهذه المهارات متوافرة في حجرات صغيرة مجاورة
لحجرة الأنشطة الرئيسية . وقد فحصت هذه المواد وإتضح أنها مناسبة للتلاميذ الذين
يلحقون بهذه المدرسة .

إلتحق زيد بهذه المدرسة وهو لا يستطيع أن يقرأ ولا أن يكتب حتي حروف الهجاء
ولا يستطيع أن يعد. وقد قضي حوالي 60% من كل حصة عند النقطة س ، و 40%

السلوك الأنساني

أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة www.gulfids.com

عند النقطة ص ولا يوجد عند هاتين النقطتين مكاتب ولا مقاعد ، وهو يتحرك من النقطة س إلى النقطة ص وبالعكس مرة واحد كل عشر دقائق. وواضح أن معدل إستجابته في الرياضيات والقراءة والكتابة صفر (أي أنه ينبغي أن يدخل حجرة من الحجرات الثلاث المجاورة لحجرة الأنشطة الرئيسية ليتعرض لهذه المواد). وقد صممت المواد الموجودة في حجرات المهارات الأساسية بحيث يصدر التلميذ إستجابات بسيطة وصغيرة ويمكن للمعلم أن يلاحظ هذه الإستجابات ويعززها . وسوف تستخدم قطع صغيرة من الحلوي كمعززات لزيد، لأن الثناء عليه وتشجيع المعلم وإهتمامه به ثبت عدم صلاحيته كمعززات في الماضي. ويبدو أن زيد يتجاهل المعلم في جميع الأوقات، وأنه لا يستمع لتوجيهاته. وهو بالتأكيد لا يتبعها .

أهداف الخبرة:

علي الطالب أن يقوم بالأعمال الآتية :

- 1- وصف عملية تشكيل السلوك التي سوف يستخدمها لكي يجتذب زيد من حجرة الأنشطة الرئيسية إلى حجرة المهارات الأساسية .
- 2- وصف عملية تشكيل السلوك التي سوف يستخدمها لزيادة معدل إستجابة زيد لمواد المهارات الأساسية .
- 3- وصف عملية تشكيل السلوك التي سوف يستخدمها ليجتذب زيد من حجرة من حجرات المهارات الأساسية إلى حجرة أخرى والتي سوف تحفزه علي العمل .
- 4- وصف الخطوات التي تؤدي إلى أن يتحول المعلم ليصبح مصدراً لتوزيع المعززات الشرطية.
- 5- بعد أن تنتهي من الأعمال السابق ضع من عندك مواداً إفتراضية تبين معدلات إستجابة زيد للأنشطة المختلفة وضعها في رسم بياني .

إجراءات تكفل تحقيق أهداف الخبرة :

- 1- حدد التقاربات السلوكية الفردية لتشكيل سلوك زيد وتطويعه لينتقل من حجرة الأنشطة الرئيسية إلى حجرة المهارات الأساسية وضعها في قائمة. ثم حدد المعززات التي سوف تستخدمها وأوقات إستخدامها .
- 2- حدد التقاربات الضرورية لإحداث زيادة في معدل الإستجابة إزاء المواد التعليمية وضعها في قائمة. ثم حدد المعززات التي سوف نستخدمها وأوقات إستخدامها .
- 3- حدد التقاربات التي سوف تعززها لكي تجتذب زيد من حجرة من حجرات المهارات الأساسية إلى حجرة أخرى وضعها في قائمة. ثم حدد المعززات المستخدم ومتي تستخدم .
- 4- حدد المعززات الشرطية التي تريد أن تنشئها وحدد الخطوات التي تتبعها وضعها في قائمة .
- 5- نسق بين مراحل تطويع السلوك التي سبق ذكرها في (1)، (2)، (3)، (4) ثم جهز

- بعض البيانات الافتراضية لتضعها في الرسم البياني.
- 6- جهز وصفاً مكتوباً للأفعال التي تمت في 1، 2، 3، 4، فيما سبق .
- 7- راجع كتابة تقرير هذه الوحدة .
-

الفصل الثاني

التعلم

أهمية التعلم في حياة الفرد وفي تشكيل سلوكه وفي تكوين شخصيته - تعريف
التعلم - الدراسة السلوكية للتعلم

التعلم :

(1) أهمية التعلم في حياة الفرد – وفي تشكيل سلوكه.. وفي تكوين شخصيته :

إذا تأملنا حياة الفرد، نجد أن التعلم يشكل مكاناً هاماً فيها علي نحو مستمر عبر مراحل العمر المختلفة. فالطفل يولد مزوداً بعدد قليل من الأفعال المنعكسة كالمص والبلع أثناء الرضاعة، والبكاء، وحركات اليدين والقدمين، وعمليات الإخراج. وهذه الأفعال فطرية موروثة وليست مكتسبة. ولكن لا يلبث الطفل أن يتعلم كثيراً من الحركات وأنواع السلوك البسيط منه والمركب عبر مراحل عمره التالية. فيتعلم اللغة والعادات والميول والإتجاهات والمهارات، والفنون والحرف والعلوم المختلفة. وهو يتعلم كل ذلك من والديه وأقاربه وزملائه ومدرسيه. وهو لا يتعلم فقط الأشياء الصحيحة أو المرغوب فيها، ولكنه قد يتعلم أيضاً العادات السيئة التي يرفضها المجتمع. بل أن كل ما يتعلمه لا يكون بالضرورة إرادياً، فقد يتعلم الطفل من سلوك المدرس جوانب مختلفة، قد لا يشعر بها الطفل ولا حتي المدرس نفسه في بعض الأحيان كما أنه يتعلم من كتبه ومن أقرانه الموجودين معه في حجرة الدراسة، بل أنه يتعلم حتي من التنظيم الفيزيقي للمدرسة . وقد يتم المرء كثيراً من العادات والسمات والإتجاهات دون حيلة له في ذلك، فقد تكون الظروف الإجتماعية المحيطة ببعض الأفراد، سبباً في تعلمهم الكثير من الصفات غير المرغوبة .

كذلك لا تشتمل عملية التعلم بالضرورة علي فعل واضح، فنحن نتعلم بعض الإتجاهات والإنفعالات بالإضافة إلى تعلمنا المعلومات والمهارات . نخلص من هذا كله إلي أن التعلم له خصائص متميزة تجعله يمارس دوراً رئيسياً وفعالاً في تشكيل سلوك الفرد وتكوين شخصيته، الأمر الذي يعكس أهمية دراسة طبيعة التعلم والوقوف علي المبادئ المفسرة له .

ونظراً لهذه الأهمية الكبرى للتعلم في حياة الفرد، فقد عني علماء النفس عناية كبيرة بدراسة عملية التعلم دراسة علمية تجريبية. وأدت بحوثهم إلى إكتشاف أهم مبادئ التعلم. وجدير بالذكر أن عملية التعلم ليست بالعملية البسيطة التي يمكن الوقوف علي عناصرها المختلفة- بسهولة – ففي مواقف تتدخل عناصر متعددة ومتنوعة تكون

محصلتها العديد من الخبرات التي سبق أن أشرنا إليها من معلومات ومهارات وإتجاهات.. إلخ .

وهنا تكمن مهمة عالم النفس، حيث يكون عليه تحليل هذا السلوك المعقد إلى عناصره الرئيسية حتي يتسني له تفسير عملية التعلم وإكتشاف أهم مبادئه أو قوانينه. ولكي يقوم بهذه المهمة، يحاول من خلال دراساته المعملية أن يتناول بعض المتغيرات المعينة بالتجريب، ويبقي علي بعضها الآخر ثابتاً، ويحاول أن يقيس التغيرات التي تطرأ علي السلوك موضع الدراسة. وبإختصار، يحاول الباحث في هذه الدراسة المعملية أن يقدم صورة نقية لمواقف تعلم معينة كما توجد في مجالات الحياة اليومية خارج المعمل. وهدفه من هذا هو دراسة العناصر الأساسية للتعلم اليومي من أجل مزيد من الفهم لما نعينه بمفهوم التعلم. وهو في منهجه هذا يناظر ما يجري في مجالات أخرى من العلم، حيث تحلل المواد الكيميائية المركبة إلى عناصرها الأساسية كما أنه يماثل منهج العالم الذي يدرس سرعة الجسم المتساقط، وإعتباره دالة لبعده المسافة التي سقط منها، بغض النظر عما إذا كان هذا الجسم هو جسم شخص، أو قنبلة هيدروجينية أو أي مادة أخرى .

ولا شك أن هذه الدراسة العلمية المنظمة للتعلم، فضلاً عن كونها المسلك الرئيسي لتفسير نشأة السلوك وتكوين الشخصية، فإنها تؤدي دوراً هاماً وخطيراً في كثير من الميادين التطبيقية الهامة. ففي ميدان التربية ، نجد الإهتمام موجهاً من قبل العاملين فيه نحو العملية التربوية، وهي العملية التي تقوم علي إكساب النشئ المعلومات، وتنمية المهارات لديهم، وتمثلهم المعايير والقيم. ولا شك أن إزدياد فهم القائمين ببحث هذه العملية التربوية، للتعلم وطبيعته يؤدي إلى رفع كفاءتها، وتجنب المخاطر والانحرافات التي قد تتخلف عنها .

وفي ميدان الصناعة، يمكن الإستفادة من بحوث التعلم في مجال التدريب المهني للعمال، وإكسابهم مهارات العمل وعاداته السليمة، وخفض إصابات العمل الناتجة عن التعلم القاصر للمهارات. كما يمكن الإستفادة من بحوث التعلم الخاصة بأثر الحوافز علي معدل الأداء ودقته في رفع كفاءة العاملين وتقليل السلبيات .

أما في ميدان الإضطرابات النفسية والعصبية، فيمكن الإستفادة من نظريات التعلم ومفاهيمه في تفسير نشأة الكثير من الإضطرابات والعادات السلوكية اللاتوافقية. وبالتالي يؤدي هذا الفهم دوراً هاماً لمساعدة الفريق العلاجي، علي القيام بالتشخيص الأقرب إلى الدقة، وأيضاً في تفسير أسباب الكثير من الإضطرابات السلوكية. هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فإن كثيراً من أساليب العلاج السلوكي تنظر إلى الإضطرابات السلوكية علي أنها عادات خاطئة إكتسبها الفرد في ظل ظروف معينة، ومن ثم فإن تغيير هذه العادات الخاطئة أو الأساليب السلوكية اللاتوافقية، وإحلال

العادات الصحيحة أو الأساليب التوافقية محلها من خلال أساليب العلاج السلوكي، يعتمد اعتماداً كبيراً علي مبادئ وقوانين التعلم .

(2) تعريف التعلم :

علي الرغم من أننا لا نجد إجماعاً بين باحثي التعلم حول تعريف بعينه، فإننا نلمس اتفاقاً واضحاً بينهم – فيما أوردوه من تعريفات- علي ما ينبغي أن يضمن في التعلم من ظواهر أو ما يستبعد منه. ولكي نقف علي هذه الظواهر، نسوق أحد هذه التعريفات . يعرف هيلجارد (Hilgard, 1977) التعلم بأنه "العملية التي بمقتضاها ينشأ أحد الأنشطة أو بتغير، من خلال الإستجابة لموقف مواجهة، بشرط ألا ترجع خصائص هذا التغير إلى عوامل فطرية، أو عوامل النضج، أو إلي حالات عارضة يتعرض لها الكائن الحي مثل التعب أو العقاقير أو المرض.. إلخ."

وأهم خصائص التعلم وفقاً لهذا التعريف، أنه يظهر في شكل تغير في السلوك أو نشأة سلوك جديد لم يكن موجوداً من قبل. والأمثلة علي ذلك كثيرة في مواقف التعلم المختلفة. فمثلاً تعلم ركوب الدراجة، وإكتساب مفردات اللغة وحفظ قصيدة من الشعر، كلها مظاهر لنشأة أنواع جديدة من السلوك لم تكن موجودة لدي المتعلم. وهناك أشكال أخرى من السلوك يتعلمها الفرد، وإن كان هذا التعلم ليس شديد الوضوح ونعني بها الإتجاهات الإجتماعية نحو الأشياء أو الأفراد أو الأحداث، والميول والمثل العليا، والمهارات المتضمنة في التفاعل الإجتماعي. ومنها أيضاً أنواع من السلوك الذي يتعلمه الفرد دون أن يكون مفيداً له مثل العادات السيئة والمخاوف المرضية. هذه الأشكال يظهر فيها التعلم علي هيئة تغيرات تدريجية في سلوك الأفراد، لا تنسم عند حدوثها بالوضوح الشديد، كما هو الحال في الأمثلة الأخرى التي سبق أن أشرنا إليها (تعلم مفردات اللغة، أو ركوب الدراجة).

أما الخاصية الثانية للتعلم فهي أنه يحدث من خلال الإستجابة لموقف معين، أي إستجابة المتعلم لموقف يمر به، وهذا الموقف يتضمن شيئاً أو شخصاً أو حدثاً معيناً، مما يمثل نوعاً من التنبيه الذي يستجيب له المتعلم تحت شروط معينة، فيحدث التعلم. فقد يتضمن موقف التعلم نموذجاً لأحد الأشخاص كمدرس الفصل، أو الأب أو أي شخص آخر فيكتسب منه بعض الخصال الشخصية أو العادات أو طرق التفكير، وقد يواجه الشخص مواقف يعتاد أن يخبر فيها الأشياء موضوعاً في نظام معين وترتيب جذاب، فيكسبه هذا ميلاً للنظام والترتيب، وربما يواجه أحداثاً معينة تكسبه إتجاهات

عدائية أو تعصبية، أو اتجاهات تتسم بالتعاطف نحو الآخرين .

وإذا كانت الأمثلة السابقة كلها توضح لنا أن التعلم هو تغير في السلوك ، فإن هذا لا يعني أنه يشمل كل أنواع التغيرات التي تطرأ علي السلوك. فهناك أنواع أخرى من التغيرات التي تنتمي لعوامل فطرية معينة، إذ أن هناك أشكالاً من السلوك تظهر لدي بعض الكائنات الحية بشكل فطري، ولا دخل للتعلم فيها. مثل إستجابة المص أو البلع لدي الطفل الرضيع، أو بناء الطيور لأعشاشها، أو إندفاع الفراش نحو شعلة مضيئة. ومثل الأفعال المنعكسة الطبيعية لدي الإنسان من قبيل رمشة العين أو ثني الركبة وتحريك الساق لأعلي عند الخطط علي الركبة. ومع هذا فبعض هذه الأشكال السلوكية الفطرية قد تتأثر بفرض التعلم التي يمر بها الكائن .

ومن ظواهر التغير الأخرى التي تخرج عن مفهوم التعلم، التغيرات التي ترجع إلى عوامل النضج، فمثلاً الطائر الصغير يبدأ في الطيران عندما يصل إلى مرحلة معينة من النضج، والطفل يبدأ في الكلام، أو إتيان بعض الأداءات الحركية عندما يتم نضج مجموعة الأعصاب والعضلات المسئولة عن إصدار المهارات. كل هذه التغيرات لا دخل للتعلم فيها، ومع هذا فهناك أنواع من التغيرات ترجع إلى التفاعل الذي يتم بين التعلم والنضج. فصحيح أن الطفل يبدأ في الكلام عند وصوله للنضج اللازم، إلا أن إرتقاء هذه المهارة يتوقف علي فرص التعلم والإكتساب التي تتاح له فيما بعد .

وثمة تغيرات أخرى يمكن أن تطرأ علي السلوك، ولكنها ترجع إلى عوامل مؤقتة أو طارئة مثل تناول عقاقير معينة، أو التعرض للإجهاد أو التعب، أو الإصابة بمرض معين. مثل هذه التغيرات لا تدخل في إطار التعلم .

من كل ما سبق يتضح لنا أن ما يميز التعلم هو أنه تغيرات تطرأ أو تستجد علي السلوك، وأنه يحدث كإستجابة لموقف مواجهة. أما ما يخرج عن إطار التعلم، فهو التغيرات الناشئة عن عوامل النضج والفطرة والوراثة أو الناتجة عن التعب أو المرض أو تناول العقاقير... إلخ .

(3) الدراسة السيكولوجية للتعلم :

نظراً لأن القابلية للتكيف للظروف المتغيرة، تعد من أهم خصائص السلوك الإنساني. ونظراً لما للتعلم من أهمية بالغة وشمولية تمتد إلى معظم المواقف وإلى معظم أنماط السلوك- (لاحظ أنك تعتمد في معظم ما تقوم به من تصرفات خلال كل يوم من أيام حياتنا علي ما سبق لك أن تعلمته، بل أن ما يحيط به من بيئة إجتماعية إنما يعتمد علي ما تعلمه الآخرون)- فقد تطلب الأمر دراسة التعلم بطرق متعددة. فمثلاً حاول البعض بحث أساليب إكتساب الأفراد للمهارات النوعية، وقام بعض خبراء التربية والتعلم باختبار فعالية طرق التدريس لموضوعات معينة، ويسعى معلمو الألعاب الرياضية إلى التوصل إلى طرق للتدريب أكثر فعالية، مما حقق أرقاماً قياسية أثارت الدهشة في مختلف المسابقات والمباريات الرياضية .

علي أن علماء النفس يبحثون التعلم من منظور مختلف (عن الإهتمام بالمهارات النوعية من منطلقات عملية تطبيقية في مختلف المجالات)، إنهم يهتمون بعملية التعلم في ذاتها، ويسعون إلي إكتشاف مبادئها وقوانينها، وهذه القوانين تعد أساساً لأي برنامج فعال في التدريب أو التربية أو إكتساب الخبرة . ويقوم الباحثون في مجال التعلم بدراسة التعلم في أبسط صورة، علي أساس الإعتقاد، فإن مبادئ التعلم تنطبق غالباً علي كل مواقف التعلم . وقد بذلت جهود عديدة في مجال إكتشاف مبادئ التعلم وقوانينه ونتج عن هذا عدد من الإطارات النظرية التي حاولت تفسير التعلم. ومعظم هذه الإطارات النظرية يكمل بعضها البعض، لأن بعض عمليات التعلم التي لا تفسرها إحدى النظريات تحاول النظرية الأخرى تفسيرها .

وسوف نعرض فيما يلي لثلاثة إطارات نظرية لتفسير التعلم، هي :

1-المنحي السلوكي الترابطي، الذي يقوم علي تفسير الارتباط بين منبهات محددة، وإستجابات بعينها.

2-المنحي المعرفي :الذي يعطي إهتماماً كبيراً للعمليات المعرفية مثل الفهم والإستبصار، عند تفسير التعلم .

3-منحي التعلم الإجتماعي :الذي يفسر التعلم من خلال نموذجي اجتماعي أو من خلال

المحاكاة، أو التعلم من خلال خبرة ، الذي يتم من خلال دعم ذاتي بدلاً من الدعم الخارجي .

1-المنحي السلوكي :

(أ) نظرية الارتباط الشرطي الكلاسيكي :
سجل بافلوف عالم الفسيولوجيا الروسي (1849-1936) ، في نهاية القرن التاسع عشر نتائج تجاربه في التشريط، التي أصبحت تعرف باسم "التشريط الكلاسيكي أو تشريط بافلوف أو تشريط الإستجابة موقفاً تجريبياً صممه بافلوف وفيه كلب جائع، أخذ إلى حجرة معزولة الصوت، ووضع علي منضدة، مع ربطه رباطاً مريحاً يمنعه من التحرك، ثم قام بعمل فتحة في خد الكلب وأدخل أنبوبة في هذه الفتحة وأوصلها بإحدى الغدد اللعابية، بحيث إذا سال لعاب الكلب، سال اللعاب من هذه الغدة إلى الأنبوبة، حيث يتجمع في أنبوبة إختبار مدرجة، ومن ثم يمكن للمجرب أن يتحقق من أن لعاب الكلب قد سال، مع معرفة كمية هذا اللعاب.

الشكل رقم (1)

يوضع كلب بافلوف ، حيث تم توصيل أنبوبة بالغدة اللعابية، لتجميع أي مقدار من اللعاب تفرزه هذه الغدة .

ويتم تسجيل عدد قطرات اللعاب علي أسطوانة دائرية .

ويقوم المجرب بمشاهدة الكلب من خلال مرآة تسمح بالرؤية في إتجاه واحد (من المجرب فقط).

ويقدم الطعام للكلب من خلال تحكم من بعد، وذلك حتي لا يحدث أي تشبث للكلب، بشئ آخر غير الطعام الذي يقدم له، وأي تنبيه آخر يري المجرب أن يتعرض الكلب له .

وقبل البدء في إجراءات التشريط ، ينبغي القيام ببعض الإختبار المبدئي. فأولا ينبغي أن يقدم تنبيه، مثل صدور صوت معين، أو نفخه صوتية مسموعة في ضوء مصباح ويلتفت الكلب عادة نحو هذا الصوت ، إلا أنه يسيل لعابه. فإذا مر علي مرأى منه بعض مسحوق اللحم – الذي كان قد إعتاد عليه ، فإن الكلب عندئذ سيسيل لعابه. ويعبر علماء النفس عن هذه العلاقة في الشكل رقم (1)

تنبيه 1 (صوت) ← إستجابة (توجه)

تنبيه 2 (طعام) ← إستجابة (لعاب)

فالصوت يستثير إستجابة الإلتفات نحوه، إلا أنه لا يستثير اللعاب كما يفعل الطعام. أي أن "التنبيه 1" (الصوت-) لا يرتبط بإستجابة اللعاب علي حين التنبيه " 2 " (الطعام) هو الذي يرتبط بإستجابة اللعاب. بعد ذلك يبدأ الجانب الرئيسي في إجراء التشريط الكلاسيكي : يبدأ الصوت، وبعد جزء من الثانية، يقدم الطعام للكلب، وبعد أن تتكرر المزوجة بين ك من الصوت وتقديم الطعام عدداً من المرات يتراوح بين 10 ، 20 مرة، فإن مجرد صدور الصوت منفرداً ، سيستثير الإستجابة اللعابية .
فالصوت الذي كان يفقد إلى قوة إستثارة الإستجابة اللعابية، يمكنه، بعد هذه المزوجة

بينه وبين الطعام، أن يستثيرها، لهذا يضاف في الشكل السابق خط متقطع بين الصوت والإستجابة اللعابية، لكي يعبر عن الترابط الجديد الذي تكون (أنظر الشكر رقم 2) التالي :

تنبيه (صوت) 1 إستجابة (التفات)

تنبيه (طعام) 1 إستجابة (لعاب)

وعندئذ يطلق مصطلح إستجابة غير شرطية علي الإستجابة اللعابية للطعام، لأنها تحدث قبل أن تبدأ إجراءات التشريط، ويطلق مصطلح تنبيه غير شرطي علي الطعام . علي حين يطلق إسم التنبيه الشرطي في هذه الحالة علي الصوت الذي يرتبط إرتباطاً شرطياً ويطلق إسم الإستجابة الشرطية علي الإستجابة اللعابية التي يستثيرها التنبيه الشرطي (الصوت).

ويطلق إسم المحاولة علي كل مزاجية بين التنبيه الشرطي والتنبيه غير الشرطي أي أن المحاولة عبارة عن التعرض لموقف التنبيه لمرة واحدة. تبدأ عندما يعرض كل من اصوت والطعام، وتنتهي عند إختفاء هذين التنبيهين. ويطلق إسم مرحلة الإكتساب للتشريط الكلاسيكي، علي الفترة التي يتعلم فيها (الكلب) الكائن الحي، الترابط الجديد بين التنبيه الشرطي والإستجابة الشرطية.

ويطلق علي عملي تقديم المنبه غير الشرطي الذي يعقب المنبه الشرطي، ويقوي ميل التنبيه الشرطي إلى إستثارة الإستجابة الشرطية إسم "الدعم" 0 ولقد أجري علماء النفس الكثير من تجارب الإرتباط الشرطي علي نسق تجارب بافلوف ، وإستخدموا فيها كائنات حية كثيرة غير الكلاب، كما أجروا كثيراً من التجارب أيضاً علي الإنسان، وقاموا بدراسة إستجابات شرطية أخرى أكثر تعقيداً من إفراز اللعاب .

ونذكر من هذه التجارب نموذجاً لإحدهما فيما يلي :

في إحدى الدراسات تم تعليم الفئران بطريقة الإرتباط الشرطي الكلاسيكي الإرجاع المرتبطة بالأنسولين والمعروف أن الأنسولين ، هرمون يعمل علي التحكم في مستوى السكر بالدم. وهو يستخدم عادة في علاج مرضي السكر. وتؤدي الجرعات الزائدة من الأنسولين إلى أرجاع فسيولوجية شديدة تعرف بصدمة الأنسولين وهي تكون مصحوبة بفقدان الوعي. وفي التجربة تم تعريض الفئران لضوء مبهر، وتم في نفس الوقت حقنهم بجرعة مفرطة من الأنسولين. وهنا عمل كل من الضوء المبهر وإبرة الحقن كمنبهات شرطية. أما الحقن بالأنسولين الذي يحدث الصدمة فكان يمثل المنبه غير الشرطي وبعد عدة مرات تصاحب المنبه الشرطي بالمنبه غير الشرطي، تم إبدال الأنسولين بمحلول ملحي (والذي لا يحدث تأثيرات فسيولوجية) وقد لوحظ أن الفئران كشفت بعد حقنها بمحلول الملح عن صدمة تشبه إلي حد كبير الصدمة التي يحدثها لديهم الأنسولين. هنا نستطيع أن نقول أن أرجاع الصدمة أصبحت إستجابة متعلمة وفقاً لهذه التجربة 0

في هذه التجربة نلاحظ أن الإستجابة الشرطية لم تكن إستجابة واحدة يمكن قياسها

بسهولة كما هو الحال بالنسبة للعاب في التجربة السابقة. ولكن الإستجابة كانت تتمثل في نمط معقد الإستجابات الفسيولوجية والعضلية، وهي التي تكون أرجاع صدمة الأنسولين .

وقد أشارت التجارب المعملية في التشريط الكلاسيكي علي كل من الإنسان والحيوان أن التعلم وفقاً لهذا النوع من التشريط ، يعطي نتائج أفضل عندما يحدث المنبه الشرطي سابقاً للمنبه غير الشرطي بفترة زمنية تقدر بنصف ثانية، أما لو زادت هذه الفترة الزمنية الفاصلة عن نصف ثانية، فإن التعلم يصبح أضعف بالتدريج ، بإزدياد طول الفترة الزمنية الفاصلة بين تقديم المنبهين – هذا وإن كانت هناك بعض الإستثناءات التي تعتمد علي طبيعة كل من المنبهين 0

والواقع أن كثيراً من عاداتنا تتكون بهذه الطريقة. فالخوف مثلاً يكون فطرياً في الطفل الرضيع. إلا أنه يكون محصوراً في أشياء محدودة مثل الصوت الشديد أو السقوط أو فقدان السند، وعن طريق التشريط يتعلم الطفل الخوف من أشياء أخرى كثيرة لم تكن تثير خوفه من قبل. ففي تجربة أجراها عالم النفس الأمريكي واطسون Watson، كان يقدم فيها إلى الطفل فأراً أبيضاً، فلم يخف الطفل منه، وهم بمد يده ليمر بها عليه، وفي نفس اللحظة التي مد بها الطفل يده نحو الفأر ، قرع المجرب قطعة من الحديد، فدوي صوت شديد، أنزعج منه الطفل، فرد يده في الحال بعيداً عن الفأر. وبتكرار تلك العملية عدة مرات، تعلم الطفل الخوف من الفأر، ولم يكن الطفل قبل حدوث التجربة يخاف منه. ولكن الارتباط الذي حدث بين رؤية الفأر والخوف الذي أثاره الصوت الشديد المفاجئ، أضفي علي الفأر خاصية جديدة لم تكن لديه من قبل ، وهي القدرة علي إثارة الخوف، وبمثل هذه الطريقة ، يتعلم الطفل كثيراً من مخاوفه – إن أكثر مخاوف الكبار التي تبدو لبعض الناس أموراً لا مبرر لها إنما تكتسب بهذه الطريقة. ومن أمثلة ذلك الخوف من الوجود في الأماكن المرتفعة أو من البحر أو من الوجود في الأماكن المغلقة، أو من بعض الحيوانات الأليفة. وعلي هذا الأساس أيضاً يمكن تفسير ما نشعر به من مشاعر وإنفعالات مختلفة. فسماعنا لإحدى المقطوعات الموسيقية أو تأملنا للوحة فنية أو قراءتنا لقصيدة من الشعر مثلاً من الممكن ألا يثير لدينا إنفعالات واضحة، إذا مررنا بإحدى هذه الخبرات في مواقف عادية. ولكن عندما نتصاحب هذه الخبرات بمتغيرات لها مكانة خاصة عند الفرد ، كأن ترتبط بمكان أو شخص أو حدث له تأثير إنفعالي معين، فإن هذه الموسيقى أو اللوحة أو القصيدة سوف تكتسب هي الأخرى فيما بعد عندما يخبرها الفرد بمفردها خاصية إستثارة نفس الإستجابة الإنفعالية المرتبطة أصلاً بالمتغيرات ذات المكانة الخاصة في حياة الفرد .

المبادئ العامة للتشريط الكلاسيكي :

توصل بافلوف وتلاميذه من تجاربهم الشرطية إلى مجموعة من المبادئ العامة وقد وقفت هذه المبادئ كأبعاد أساسية لظاهرة التشريط الكلاسيكي، وفيما يلي توضيح

لهذه المبادئ .

1- التكرار :

إن تكرار المصاحبة بين المنبه الشرطي ، والمنبه غير الشرطي يؤدي إلى تقوية الارتباط بين المنبه اشرطي والاستجابة الشرطية، فبتكرار المصاحبة بين صوت الجرس والطعام ، يقوي الارتباط بين صوت الجرس وإفراز اللعاب. وبالرغم من أهمية التكرار في التشريط ، فإن من الممكن مع هذا أن يحدث التشريط من مرة واحدة فقط، فالطفل لا يحتاج عادة إلى الإحتراق من لهب الشمعة عدة مرات لكي يتعلم الابتعاد عن النار .

2-الخمود التجريبي:

عندما يتوقف التدعيم أي يقوم المنبه اشرطي (الجرس) فقط غير مصحوب بالمنبه غير الشرطي (الطعام) فإن الإستجابة الشرطية تتضاءل تدريجياً وتخفي وقد سمي بافلوف هذه الظاهرة بالخمود التجريبي .

قدم بافلوف بيانات كشفت عنها تجاربة توضح أن مسار تكوين الفعل المنعكس الشرطي يأخذ شكل حرف (S) حيث إن معدل تكوين الفعل المنعكس الشرطي يبدأ بطيئاً في البداية حيث لا تكون هناك إستجابات شرطية علي الإطلاق في بداية التجربة ثم نلاحظ بعد هذه البداية البطيئة تزايداً سريعاً، يليه تناقص في معدل زيادة صدور الإستجابة الشرطية .

يتضح من هذا أن الإستجابة الشرطية لا تظل محتفظة بقوتها بإستمرار، بل هي عرضة للضعف والزوال إذا إمتنع التصاحب بين المنبه الشرطي (الجرس) والمنبه غير الشرطي (الطعام)، فتقديم الطعام يعمل علي تدعيم الإستجابة الشرطية، وإنقطاع الطعام يؤدي إلى ضعفها ثم خمودها. ومن تجارب الخمود توصل بافلوف إلى أهمية الدعم 0

3-الدعم أو التعزيز:

لماذا يكتسب أحد الكائنات الحية إستجابة شرطية؟

لماذا تخفي الإستجابة الشرطية عندما يتكرر إختفاء المنبه غير الشرطي؟
للإجابة علي هذين السؤالين، يوجه علماء النفس إنتباهنا إلى مبدأ نظري أطلقوا عليه إسم "الدعم أو التعزيز" ، وهو يعني أن بعض الأحداث يمكن أن تقوي ميل التنبيه الشرطية ، وغياب هذه الأحداث- أي غياب الدعم – يضعف الميل. وهكذا فإن الدعم بنبغي أن يعتمد عليه علي التنبيه غير الشرطي 0

فالدعم إذن ضروري لتكوين الإستجابة الشرطية. ويقوم الطعام في تجربة بافلوف بدور المدعم. وقد إتضحت من هذه التجارب أهمية الدعم في عملية التعلم فالكائن الحي يمكن أن يتعلم إستجابات جديدة إذا دعمت هذه الإستجابات علي نحو ما .

4-العودة التلقائية:

إن الخمود لا يؤدي في الواقع إلى زوال الإستجابة الشرطية نهائياً، فعقب فترة من الراحة لا يتخللها أي تكرار لعملية التدعيم الشرطي (الطعام)، تعود الإستجابة الشرطية (سيلان اللعاب) للظهور بمجرد ظهور المنبه الشرطي. وهذا ما يسمى بالعودة التلقائية. وهنا يمكن قياس قوة الإستجابة الشرطية أو قوة الارتباط الشرطي كميًا

باستخدام مجموعة من المؤشرات التجريبية تذكرها فيما يلي :

(أ) سعة الإستجابة : مثل كمية اللعاب التي يفرزها الكلب رداً علي المنبه الشرطي، ومثل مدي الحركة العضلية... إلخ .

(ب) كمون الإستجابة : وهي سرعة صدور الإستجابة الشرطية رداً علي المنبه الشرطي أو هي الوقت الذي ينقضي بين عرض المنبه الشرطي، و صدور الإستجابة الشرطية .

(ج)نسبة إحتمال صدور الإستجابة الشرطية: وهي النسبة المئوية للمحاولات التي تظهر فيها الإستجابة الشرطية. ومن المعروف أن الإستجابات الشرطية لا تصدر بالضرورة في كل مرة يقدم فيها المنبه الشرطي حتي تتكون الرابطة الشرطية .

(د) مقاومة الإنطفاء التجريبي: والإنطفاء هنا يشار إليه بأنه تناقص في قوة الإستجابة (كمية اللعاب) في ظل عدم التدعيم .

(هـ) عدد المحاولات اللازمة لحدوث الرابطة الشرطية: مثل عدد مرات التدعيم اللازمة قبل صدور الإستجابة الشرطية رداً علي المنبه الشرطي وحده .

5-التعميم:

تكشف تجارب بافلوف التي أجراها عن ظاهرة هامة هي التعميم، وهي تتحدد في ميل الإستجابة الشرطية التي تصدر رداً علي منبه معين، للصدور أيضاً علي منبهات أخرى مماثلة، فإفراز اللعاب لصوت جرس ذي رنين معين يمكن أن يحدث أيضاً رداً علي صوت جرس آخر ذي رنين مختلف، وإذا إرتبط إنفعال الخوف عند طفل معين بالفأر، فإن بعض الحيوانات الأخرى الشبيهة بالفأر مثل القطط والكلاب قد تثير خوف الطفل وكلما إزداد الشبه بين المنبه الجديد والمنبه الشرطي، كانت الإستجابة الشرطية للمنبه الجديد أقوى. وتسمي هذه الظاهرة بالتعميم .وعلي ضوء مبدأ التعميم يمكن تفسير كثير من إستجاباتنا للمواقف الجديدة علي أساس إستجاباتنا التي إكتسبناها من قبل لمواقف أخرى مشابهة .

6-التمييز:

ينظر إلى ظاهرة التعميم علي أنها تمثل أحياناً صعوبة في التعلم الشرطي، حيث إن الإستجابة الشرطية تصدر رداً علي منبه شرطي معين، يمكن أن تصدر رداً علي منبهات أخرى عارضة ليست بالضرورة متماثلة تماماً مع المنبه الأول. وعلي هذا فإن إستجابة شرطية لمنبه، قد لا يمكن أن تصدر أيضاً رداً علي منبه صوتي.

ومن ثم يبرز الدور المهم لمفهوم آخر هو التمييز، ويعني بالتمييز "العملية التي يمكن أن يتعلم الكائن من خلالها أن يصدر الإستجابة الشرطية رداً علي المنبه الشرطي وحده وليس لأي منبه آخر" وقد أوضح بافلوف أنه يمكن تحقيق ذلك عن طريق إستخدام طريقة التضاد، والتي يمكن علي أساسها تقديم المنبه غير الشرطي (التدعيم) بعد المنبه الشرطي فقط، بحيث لا يقدم بعد المنبهات الأخرى المختلفة. الأمر الذي يمكن معه بعد فترة معينة – أن يتعلم الكائن التمييز بين المنبهات، وأن يصدر الإستجابة الشرطية رداً علي المنبه الشرطي فقط .

7-العلاقات الزمنية بين المنبهات الشرعية وغير الشرطية :

يحدث التشريط عادة، إذا جاء المنبه الشرطي قبل المنبه غير الشرطي بفترة زمنية قصيرة جداً (في حدود الثانية) فإذا طالت الفترة الزمنية تدريجياً. ضعف التشريط تدريجياً حتي إذا ما زادت الفترة الزمنية بين المنبهين عن حد معين، إمتنع حدوث هذا التشريط . وقد أجريت تجاري عديدة للوقوف علي سرعة الإستجابة الشرطية في ظل التغيرات التي تدخل علي العلاقة الزمنية بين المنبهات الشرطية وغير الشرطية، وقد خرجت هذه التجارب بأشكال للإستجابة الشرطية نذكر منها النموذجين الآتيين :

1- الإستجابة الشرطية المتأنية : حيث يبدأ المنبه الشرطي في الظهور قبل المنبه غير الشرطي بفترة تتراوح بين جزء من الثانية وخمس ثوان، ويستمر هذا المنبه إلى أن يحدث المنبه الثاني. وفي ظل هذا تبدأ الإستجابة الشرطية في الظهور عقب بداية المنبه الشرطي مباشرة .

2- الإستجابة الشرطية المرجأة : حيث يبدأ المنبه الشرطي قبل المنبه غير الشرطي بفترة تتراوح بين خمس ثوان وعدة دقائق ، ويستمر إلي أن يحدث الأخير وعلي الرغم من بدء ظهور الإستجابة الشرطية قبل المنبه غير الشرطي، فإنها تعقب ظهور المنبه الشرطي بفترة إرجاء تتناسب وطول الفترة بين المنبهين – فكلما طالت الفترة بين المنبهين تأخر ظهور الإستجابة الشرطية .

أمثلة للتشريط الكلاسيكي :

يمكن أن يحدث التشريط الكلاسيكي في مواقف عديدة، ولمبحوثين مختلفين (حيوانات وأدميين) وبأنواع من التنبيه الشرطي شديدة التنوع، ومن أكثر الإجراءات التي إستخدمت في تجارب التشريط بالولايات المتحدة الأمريكية الإستجابة المنعكسة لجفن العين والتي تتمثل في إغلاق العين (وهي إستجابة غير شرطية) وذلك عند تعريض عين المبحوث لعصفاة هواء (كتنبيه غير شرطي). ويستخدم عادة ضوء ضعيف كتنبيه شرطي في هذه التجربة وتتم مزاجعة ظهور الضوء وحدوث عصفاة الهواء بحيث إنه يعد تكرار هذه المزاجعة عدداً من المرات يصبح الضوء وحده قادراً علي أن يحدث غلق العين .

وقد إستخدام تشريط جفن العين بنجاح مع كل من الكلاب والقردة وعلي أعداد من طلاب الجامعات. وكانت خطوات التشريط متشابهة مع كل المبحوثين سواء أكانوا آدميين أم حيوانات .

ويتم قياس درجة إكتساب السلوك الشرطي عن طريق تقدير نسبة صدور الإستجابة الشرطية في المحاولات المتتالية .

(ب) الارتباط الشرطي الفعال (الأدائي أو الوسيلى)

لاحظنا أن نظرية بافلوف في الارتباط الشرطي الكلاسيكي تري أن محور عملية التعلم هو الربط بين المنبه الشرطي والإستجابة الشرطية. فللمنبهات أهمية كبيرة في إستثارة الإستجابات ، بحيث نجد أن بعض علماء النفس رأوا أنه لا إستجابة بدون منبه. ولكن التجارب العملية العديدة أوضحت أن هناك الكثير من أشكال السلوك تصدر عن الكائن الحي دون أن تكون مرتبطة بمنبه محدود ، وذلك بالطبع إلي جانب السلوك الذي

يصدر عن الكائنات الحية مرتبطاً بمنبهات محددة. فنحن نجد الكثير من مظاهر السلوك التلقائي أو العشوائي الذي يصدر عن الكائن نتيجة لحاجاته ودوافعه الداخلية. كما أن كثيراً من السلوك الإرادي يتم تعلمه في ظل وجود دوافع ومكافآت معينة . وقد أعطي عالم النفس الأمريكي سكينر B.F. Skinner إهتماماً كبيراً لهذا النوع من التشريط الذي أطلق عليه اسم التشريط الفعال أو الإجرائي. ولكن ندرك التعلم عن طريق التشريط الفعال ، نحتاج أولاً أن نميز بين أسماه سكينر بالسلوك المنفعل (أو الإستجابي) ، والسلوك الفعال 0

فالسلوك المنفعل هو إستجابة مباشرة تصدر رداً علي منبه، كما هو الحال في الإستجابات غير الشرطية بالتشريط الكلاسيكي: ومن أمثلتها سيلان اللعاب كإستجابة لتناول الطعام، وإنقباض حدقة العين، كإستجابة لوقوع ضوء عليها . أما السلوك الفعال، فهذا يصدر عن الكائن، لا كإستجابة لمنبهات خارجية محددة، بل يصدر عنه تلقائياً، ويهدف إلى الحصول علي مكافآت ونتائج معينة من البيئة مثال ذلك ما نلاحظه من إستجابات يمكن أن يقوم بها كلب يترك في حجرة بمفرده، فقد يدور سائراً في الحجرة، وقد يشتم محتوياتها، وربما يلتقط كرة ويقذفها، وهو لا يصدر أياً من هذه الإستجابات رداً علي منبهات معينة، ولكن إستجاباته كلها تبدو تلقائية 0

إن معظم أنواع السلوك الإرادي الذي يصدر عن الكائن الحي هو سلوك فعال. فنحن إما لا نعرف المنبهات التي ترتبط به، أو ربما نجد أنفسنا مسلمين بوجودها فقط من أجل تفسير سلوكنا الملاحظ . ولنفترض أمثلة علي ذلك: فكتابة خطاب أو إدارة مؤشر الراديو، أو قراءة كتاب أو إشعال سيجارة أو الذهاب إلى المسرح كلها إستجابات قابلة للملاحظة، ولكن ما هي المنبهات التي تدفع إلى هذا السلوك أو ذاك؟ الواقع أننا لو حاولنا الإجابة علي هذا السؤال ، سنجد صعوبة بإزاء تحديد منبهات معينة تقوم وراء هذه الإستجابات ومثيلاتها. وربما كان من الأدق أن نقول أن المنبهات المحتمل وجودها أثناء صدور الإستجابة، ما هي إلا ظروف حدثت في ظلها الإستجابة، ولكنها لا ترتبط إرتباطاً مباشراً بها، لأنه في غياب هذه المنبهات في مواقف أخرى يمكن أن يصدر السلوك .

(أ) تجارب سكينر :

أجري سكينر تجاربه مستخدماً جهازاً ابتكره ، يعرف بإسم صندوق سكينر وهناك عدة أشكال من هذا الصندوق، تتناسب وحيوانات المعمل ومع الطيور. ويتكون الجهاز من صندوق معتم مانع للصوت، يحتوي من الداخل علي ذراع معدني، إذا ضغط عليه الفأر تسقط له كرة صغيرة من الطعام في طبق خاص صغير. وهذا الذراع موصل بجهاز يسجل عدد مرات الضغط علي الذراع ، ويعمل رسم بياني يوضح معدل الضغط. كذلك يحتوي الجهاز علي منظم إلكتروني بنظم تقديم المكافأة (الطعام) حسب برنامج خاص يسمى بجدول التدعيم. وملحق بالصندوق مصباح صغير لاضاءته من أعلاه. ويتم قياس نتائج التعلم من خلال الزيادة في معدل صدور السلوك الفعال عن الكائن الحي .

وتبدأ التجربة عادة بوضع فأر جائع في الصندوق، ويلاحظ أنه عندما يترك الفأر داخل الصندوق يتحرك داخله حركة عشوائية دون إستقرار. وأثناء حركته تضغط مخالفه بالصدفة علي الذراع المعدني البارز، ويسجل الجهاز معدل الضغط علي هذا الذراع خلال فترة زمنية مختلفة (ولتكن ساعة واحدة مثلاً) قبل بداية التعلم. وهذا يحدد المعدل الأدائي لمرات الضغط علي الذراع قبل حدوث التشريط .

بعد تحديد هذا المعدل الأدائي للضغط علي الذراع قبل التشريط، يتم توصيل مخزن الطعام بالصندوق، وعندئذ يؤدي ضغط الفأر علي الذراع المعدني إلى نزول كمية صغيرة من الطعام في الطبق فيأكلها الفأر، وسرعان ما يضغط علي الذراع مرة أخرى فتسقط له كرة أخرى من الطعام وبذلك يتم تدعيم سلوك الضغط علي الرافعة، بحيث إنه كلما زاد الضغط، كلما إرتفع المنحني لأعلي . ويمكن أن نقوم بفصل مخزن الطعام عن الصندوق لكي نري ما الذي يحدث إذا توقفنا عن تقديم التدعيم، وعندئذ نجد أن عدد مرات الضغط علي الذراع المعدني يأخذ في التناقص تدريجياً إلى أن تختفي، أي أنه يحدث إنطفاء نتيجة لعدم التدعيم، تماماً كما هو الحال في الارتباط الشرطي التقليدي. ويمكن للمجرب في هذه الحالة أن يعلم الفأر التمييز. وذلك بأن يقدم له الطعام عندما يضغط علي الذراع المعدني في حالة إضاءة الصندوق، ولا يتم تقديم الطعام له إذا ضغط علي الذراع وكان الصندوق معتماً. وهنا، يعمل الصندوق كمنبه تمييزي(1) للتحكم في الإستجابة .

من هذا النموذج التجريبي يتضح لنا معني السلوك الشرطي الفعال، إذ يكون الكائن في ظل هذا النوع من التشريط نشطاً وإيجابياً، وهذا ضروري لكي يحصل علي مكافأة، فلن يحصل عليها إذا لم يصدر عنه سلوك. ولهذا يسمى هذا النوع من التشريط بالارتباط الشرطي الفعال. أما في حالة الارتباط الشرطي الكلاسيكي، فإن الكائن يكون سلبياً، ينتظر حدوث المنبه غير الشرطي لكي يصدر الإستجابة الشرطية (0) طبقاً لهذا يشير التشريط الفعال إلى زيادة إحتمال صدور الإستجابة بواسطة إتباع حدوث الإستجابة بتدعيم - وعادة ما يكون التدعيم في هذا النوع من التجارب في شكل يمكن أن يشبع دافعاً أولياً (مثل الطعام لإشباع دافع الجوع، أو الماء لإشباع دافع الظمأ). علي أنه ليس ضرورياً أن يأخذ التدعيم هذه الصورة دائماً. (ب) قانون إكتساب الإستجابة الشرطية الأدائية :

عند إجراء تجربة تعلم الارتباط الشرطي الأدائي، يسمح للحيوان الجائع الذي لم يمر بأي خبرة في التعلم الشرطي أن يستكشف الصندوق. وأثناء عملية الإستكشاف يصدر عن الحيوان بشكل تلقائي، سلوك الضغط علي الذراع. وقد أظهرت النتائج أن التدعيمات الأولى التي كانت تقدم في بدء التجربة بعد المحاولات الأولى لم تكن ذات فاعلية. إلا أنه بعد ذلك، أي بعد المحاولة الرابعة تقريباً، أصبح معدل الإستجابة سريعاً

للغاية، ومن ثم فقد صاغ القانون التالي في الإكتساب: إذا إرتبط منبه مدعم بحدوث سلوك معين، فإن هذا من شأنه أن يدعم هذا السلوك .
وعلي هذا تبدو ضرورة التدعيم والتكرار (أو التمرين) (إرساء معدلات عالية من الضغط علي الذراع، هذا وإن كان التكرار كشيء ، قائم بذاته لا يزيد من معدل الضغط لكن دور التكرار يتمثل في إعطاء فرصة للتدعيم أن يتكرر .

(ج) قياس قوة الإستجابة الشرطية :

في هذا النموذج من التجارب التي تستخدم فيها الذراع المعدنية بصندوق سكينر، تستخدم بعض المحكات لقياس قوة الإرتباط الشرطي الأدائي (قوة الإستجابة الشرطية الأدائية) منها علي سبيل المثال محك معدل صدور الإستجابة الشرطية (عدد مرات الضغط علي الذراع بعد تقديم المكافأة) فكلما زاد معدل صدور الإستجابة فترة زمنية محددة، كان هذا مؤشراً علي قوة الإرتباط الشرطي الأدائي .

(د) مبدأ الدعم :

سبق لنا أن إستخدمنا مفهوم الدعم، ونحن بصدد دراسة الإرتباط الشرطي الكلاسيكي، حيث أشرنا به إلي تصاحب تقديم المنبه غير الشرطي لتقديم لامنبه الشرطي. أما في الإرتباط الشرطي الفعال. فالدعم يشير إلى وقوع حدث ن قبيل تقديم الطعام أو الشراب تالياً لصدور الإستجابة المرغوبة. بعبارة أخرى يؤدي الدعم في التشريط الكلاسيكي إلى إستثارة الإستجابة، في حين أن الدعم في التشريط الفعال يتبع صدور الإستجابة. وعلي الرغم من إختلاف الدعم في الحالتين، فإن النتيجة المترتبة علي كل منهما تتمثل في زيادة معدل صدور الإستجابة المرغوبة. بالتالي يمكننا أن نعرف الدعم علي أنه: أي حدث (1) يمكن أن يعمل علي زيادة إحتمال صدور الإستجابة .

(هـ) الدعم المتقطع (الجزئي) في مقابل الدعم المستمر :

لاحظنا أن في التشريط الكلاسيكي يتم تقديم المنبه غير الشرطي عقب المنبه الشرطي ويظل يقوم المنبه الأول خلال فترة الإكتساب. ومن ثم فإنه يمكن القول بأن الدعم في هذه الحالة هو دعم مستمر. إلا أن سكينر يشير إلى أنه في مواقف الحياة اليومية العادية ليس من شأنه أن يتيح للكائن أيأ كان نوعه أن يتلقي دعماً مستمراً. فالمتسابقون المحترفون رغم أنهم لا يحققون النظر في كل مرة يدخلون فيها السابقون، وربما يندر حدوث هذا النجاح، فإنهم يظلون لسنوات طويلة يستجيبون لإغراء هذه السباقات (الحصول علي جائزة أو ربح). والعامل يحصل علي علاقته في فترات دورية. وسيدة المنزل لا تتوقع المديح لكل جهد تبذله. كما أن الفنان قد يستغرق في عمله سنوات طوالاً ليأتيه الإعتراف بين الحين والحين، ومع هذا فالجميع مستمرون في أداءاتهم .

وعلي هذا فالدعم المتقطع يعني تقديم المدعمات عقب صدور مجموعة من الإستجابات المتتالية أو عقب مرور فترات زمنية محددة. وقد أولي سكينر والمشغلون

معه الدعم المتقطع عناية خاصة وإهتموا بدراسة كفاءة أنواعه المختلفة. فقد أوضحت تجارب الدعم أن الدعم المتقطع يعطي نتائج أفضل مما يعطيه الدعم المستمر. حيث يؤدي الأول إلى زيادة في معدل صدور الإستجابات الفعالة، أكبر مما يؤدي إليه الدعم المستمر .

وقد ميز سكينر بين أربعة أنواع من جداول الدعم المتقطع نذكرها فيما يلي :

- 1- جدول النسبة الثابتة : حيث يتم تقديم الدعم عقب نسبة معينة من الإستجابة فيدعم مثلاً كل ثالث إستجابة بشكل منتظم وثابت .
- 2- جدول الفترة الثابتة: وبمقتضاه يقدم الدعم عقب فترات زمنية ثابتة ومنتظمة حيث يتم تدعيم الإستجابة التي تصدر بعد مرور ثلاث دقائق مثلاً بشكل منتظم أما الإستجابات التي تصدر قبل ذلك فلا تدعم .
- 3- جدول النسبة المتغير : وهنا يقدم الدعم بعد عدد معين من الإستجابات غير المدعمة وهذا العدد غير ثابت، بل يتغير حول متوسط معين: حيث يختلف عدد الإستجابات التي تحدث بين مرات الدعم من مرة لأخرى. فإذا كان المتوسط المحدد لصدور الإستجابات هو "5" فإننا نقدم الدعم مرة بعد إستجابتين ومرة بعد أربع إستجابات، ومرة بعد سبع إستجابات، ومرة بعد 6 إستجابات ومرة بعد 3 إستجابات بحيث يكون متوسطها هو "5".
- 4- جدول الفترة المتغيرة: وفي هذا الجدول يتم تقديم الدعم بعد فترة زمنية محددة تختلف في كل مرة من مرات تقديم الدعم. ولكن طول هذه الفترات يدور حول متوسط محدد .

وقد بينت التجارب التي أجريت علي جداول الدعم أن جداول النسبة تعطي معدلات إستجابة أكبر مما تعطيه جداول الفترة الزمنية. كذلك إتضح أن الجداول المتقطعة أفضل من الجداول المستمرة. وقد دلت النتائج أيضاً علي جداول النسبة المتغيرة تعطي أفضل النتائج 0

(ز) الدعم الإيجابي والدعم السلبي:

الدعم الإيجابي هو إعطاء الكائن مكافأة كلما صدر عنه السلوك المرغوب كأن يقدم له الطعام أو أن يحصل علي مدح أو تشجيع عقب صدور السلوك المرغوب. أما الدعم السلبي فهو عبارة عن إيقاف المنبهات المؤلمة وإستبعادها، بحيث يمثل الكائن إلى إصدار السلوك الذي يعقبه توقف المنبه المؤلم. فمثلاً إذا وصلنا أرضية الصندوق الذي بداخله الفأر بتيار كهربائي ليعطي صدمات خفيفة، فإن أي سلوك يصدر عن الحيوان، ويتبعه توقف الصدمات يميل لأن يتكرر فيما بعد . وعلي هذا فإن تدعيم الإستجابات يمكن أن يتحقق إما بتقديم الدعم الإيجابي، أو بواسطة التدعيم السلبي أي بإزالة المنبهات المؤلمة .

وهنا ينبغي أن نذكر أن أثر الدعم علي التعلم يختلف عن أثر العقاب ، فقد دلت نتائج التجارب التي أجريت في هذا الصدد علي أن العقاب عادة ما يكون أقل تأثيراً من المكافأة لأنه يؤدي إلى كبت مؤقت للإستجابة غير المرغوبة، ولا يؤثر إلى إضعافها، بل أنه بمجرد أن يتوقف العقاب، سرعان ما تعود الإستجابة المعاقبة للظهور بكل قوتها .

كما بينت النتائج أيضاً أن الإستجابة المعاقبة يمكن أن تعود للظهور فيما بعد لو أن الدوافع وراءها إرتفع بدرجة تكفي للتغلب علي الخصائص المنفرة للعقاب. أضف إلى هذا أن العقاب الشديد للإستجابة ذات الدافع القوي يمكن أن تولد صراعاً ينعكس في سلوك غير تكيفي .

وربما تكمن الميزة الوحيدة للعقاب في أنه يجبر الكائن علي أن يختار إستجابة بديلة، إذا ما كوفئت تميل إلى التكرار. ومع هذا فإن النتائج كلها تميل إلى إدانة العقاب، لأن السلوك البديل الذي يمكن أن يترتب عليه غير قابل للتنبؤ به، كما هو الحال بالنسبة لما يترتب علي المكافأة من سلوك .

(ح) بعض المتغيرات التي تؤثر في التدعيم :
إهتم بعض السيكولوجيين بدراسة تأثير عدد من متغيرات التدعيم علي مسار التعلم. وقد تبين أن حجم التدعيم (كما يتمثل في عدد مرات المكافأة) له أهمية خاصة في التعلم. حيث تزداد سرعة التعلم كلما زاد عدد مرات التدعيم، وذلك في حدود معينة. كذلك بينت نتائج التجارب في هذا الصدد. أن تأجيل التدعيم من شأنه أن يضعف من الإستجابة المتعلمة. ومن الأفضل للقائمين بتعليم الأطفال أو تدريب الحيوانات أن تتم إجراءات المكافأة والعقاب عقب صدور الإستجابة مباشرة .
كذلك دلت النتائج التجريبية علي وجود ارتباط بين عدد ساعات الحرمان ومعدل التشريط. بمعنى آخر يزداد معدل الإستجابة الشرطية مع إزدياد فترة الحرمان. وجدير بالذكر أن عدد ساعات الحرمان من الطعام ينظر إليه أنه صورة من صور الحافز التي تؤثر في معدل التعلم .
(ط) تشكيل السلوك :

لاحظنا في التشريط الكلاسيكي من قبل أن المنبه الشرطي (الضوء في تجربة بافلوف) يصبح بديلاً للمنبه غير الشرطي (مسحوق اللحم) وهذه العملية لا تسمح بالجدة بأن تدخل علي السلوك، بمعنى أن يشتمل التعلم علي إستجابات جديدة تماماً. أما في التشريط الفعال فهو عكس ذلك من حيث كونه يؤدي دوراً هاماً في نمو السلوك الجديد . إن المجرب يمكنه أن يستخرج سلوكاً جديداً من خلال الإستفادة من التنوعات العشوائية في أداءات المفحوصين والتي يقودها في الإتجاه المرغوب .
علي سبيل المثال ، لو أننا بصدد تعليم أحد الكلاب أن يضغط علي جرس بأنفه فإنه يمكن للمجرب أن يقوم بتقديم الطعام للكلب كمدعم في كل محاولة يقترب فيها الكلب أكثر من منطقة الجرس، وحتى يصل في النهاية للمس الجرس بأنفه. ويعرف هذا الأسلوب في تدعيم الإستجابات التي يحددها فقط المجرب وإطفاء ما عداها بتشكيل سلوك الحيوان .

وقد توصل سكينر إلى هذا الأسلوب من خلال تجاربه، وهو بصدد التشريط الفعال علي الحيوانات حيث تبين له أنه بالإمكان إستخدام هذا الأسلوب في تدريب الحيوانات للقيام بأنواع من السلوك المعقد الذي لم تكن تستطيع القيام به من قبل. وقد بين سكينر أنه يمكن تحقيق هذا التعلم من خلال ما أسماه بمحاولات التقريب المتتالية حيث يتم تدعيم أية إستجابات تصدر عن الحيوان وتقترب في شكلها من الإستجابة المرغوبة، وبالتدريج يمكن أن يصل الحيوان إلى تعلم الإستجابة المرغوبة .

ومن أمثلة السلوك المعقد الذي يمكن تعليمه للحيوان، بواسطة أسلوب تشكيل السلوك: قيام الحيوان بسلسلة معقدة من الحركات، تبدأ بالضغط علي ذراع داخل صندوق ، فتسقط بلية صغيرة يحملها الفأر ويجري بها للطرف الآخر من الصندوق ، ويسقطها في حفرة، ثم يجري بعد ذلك إلى مكان ثالث ليحصل منه علي الطعام . ولا شك أنه لا يمكن تعليم هذا السلوك المعقد للحيوان دفعة واحدة، بل يمكن تعليمه إياه تدريجياً من خلال عمليات التقريب المتتالية. إذ تبدأ التجربة بحرمان الفأر من الطعام، ثم يبدأ في تدريب الفأر علي تناول الطعام من مخزن خاص خلال عدد من المرات يتم فيها تقديم نغمة صوتية معينة يعقبها تسليمه الطعام من المخزن في طبق معد لذلك. بعد أن يتم تعليم الفأر الربط بين النغمة الصوتية والحصول علي الطعام من المكان المخصص لذلك، يبدأ تشكيل السلوك، فتعطي النغمة الصوتية، ولا يعطي الفأر الطعام إلا بعد أن يلمس الذراع المعدني، ويتم هذا في البداية بعد عدد كبير من المحاولات العشوائية التي تصدر عن الفأر. وبعد أن يتعلم الفأر الضغط بانتظام علي الذراع ثم يلمس بلية صغيرة، ثم يلي تعلم ذلك تقديم الطعام فقط في المحاولات التي يمر فيها الفأر بالإستجابات المتتالية، ثم يلتقط البلية، ثم تضاف حركة أخرى جديدة بعد ذلك لسلسلة الحركات المدعمة وهو الجري نحو الثقب ووضعها فيه، وعندئذ يكتمل التدريب .

(ي) تطبيقات الارتباط الشرطي الفعال علي الإنسان :

أجريت تجربة علي مجموعة من طلاب إحدى الجامعات، ولم يكن الطلاب يعلمون أن هناك تجربة تجري عليهم. حيث أقام المجرّب نوعاً من الحوار أو المناقشة التي تبدو حرة مع هؤلاء الطلاب. بينما كان المجرّب في الحقيقة يسلك أثناء هذا الحوار طبقاً لخطة معينة، حيث عمد المجرّب إلى تدعيم الجمل والعبارات التي تصدر عن الطلاب وتأخذ صورة الرأي الشخصي، كأن يدعم فقط العبارات التي تبدأ مثلاً بكلمات "إني أعتقد" ، "إنه يبدو لي" وما شابه ذلك. وكان تدعيم المجرّب يتمثل في الرد علي مثل هذه العبارات بتعليق مثل "إنك علي صواب" ، "أنا أتفق معك في هذا" ، "هو كذلك". وفي جزء آخر من التجربة، إتبع المجرّب أسلوب الإطفاء للأراء الشخصية بدلاً من التدعيم وذلك عن طريق اللاتدعيم أو عدم التعليق بعد إبداء الطالب لرأيه الشخصي . وقد لوحظ أن عبارات الرأي الشخصي إزدادت زيادة ملحوظة أثناء الفترة التي كان يعطي فيها تدعيماً لفظياً بينما تناقصت هذه العبارات في مرحلة الإطفاء .

هذا نموذج بسيط لتطبيق أسلوب الارتباط الشرطي الفعال في تشكيل سلوك الأفراد. فقد إستخدم العلماء السلوكيون مبادئ الارتباط الشرطي الفعال كأساس لتعديل سلوك

الأفراد في مجالات تطبيقية متنوعة. ففي مجال العلاج السلوكي تستخدم مبادئ الارتباط الشرطي وجدول التدعيم ومفاهيم التعميم والتمييز والإنقطاع في تعديل سلوك المرضى وإستبداله بسلوك توافقي وقد أدت هذه التطبيقات إلى نتائج جيدة في تعديل سلوك هؤلاء المرضى .

كما تستخدم أيضاً مبادئ الارتباط الشرطي الفعال في تشكيل سلوك المتخلفين وتنمية قدراتهم في الإعتماد علي النفس. ومن أبرز الوسائل المستخدمة في ذلك أسلوب التريب المتتالي حيث يتم بواسطته تعليم المتخلفين عقلياً القيام بأعمال معقدة لم يتسن لهم القيام بها من قبل .

وفي مجال تكنولوجيا التعليم، أمكن للباحثين أن يستفيدوا من مبادئ الارتباط الشرطي الفعال في إدخال نظام التعليم المبرمج وإستخدام ما أسماه سكينر بآلات التعليم حيث يجلس الطالب أمام آلة تقدم له المعلومات المراد تعلمها ثم تختبر مدي تعلمه لها، وتقدم له التشجيع المناسب عندما يجيب إجابة صحيحة. وتتصل هذه الآلات بحاسبات الكترونية تنظم تقديم المعلومات ، وتصنيف إستجابات الطالب وتسجيلها، وتنظيم تقديم المكافأة للطالب عند الإجابة الصحيحة .

وفي مجال الصناعة يتم تطبيق مبادئ التشريط الفعال في إعطاء الحوافز والعقوبات للعمال بحيث يؤدي ذلك إلى رفع كفاءة العاملين، وزيادة الإنتاج وتحسينه .

2-المنحي المعرفي :

يري فريق من علماء النفس أن التعلم لدي الإنسان لا يمكن تفسيره علي نحو مرض في ضوء الارتباطات الشرطية. فهم يؤمنون بأن المتعلم يتكون لديه ما يسمى بالبناء المعرفي في الذاكرة، تنتظم فيه المعلومات الخاصة بالأحداث المتنوعة التي تحدث في موقف التعلم، ويحتفظ بها بداخله. فعندما يعقد إختبار للمتعلم لتحديد ما تعلمه، فإنه يتناول المنبهات(أسئلة الإختبار) ويقوم بإستعراضها في نطاق الذاكرة لكي يعطي الإستجابة الملائمة. وما يقوم به هذا المتعلم إذن يعتمد علي البناء المعرفي الذي يسترجعه من الذاكرة، والسياق الذي يتم فيه الإختبار بالتالي فإن الإستجابة التي يصدرها المفحوص تختلف باختلاف طبيعة موقف الإختبار، وذاكرته للأحداث السابقة. ويعتقد المنظرون المعرفيون أن هذا التفسير ينطبق أيضاً علي التشريط الكلاسيكي علي الحيوانات. إذ يفترض أن الحيوان يختزن في ذاكرته الأحداث التي وقعت في التجربة، وعند إختباره، يتم إسترجاع هذا البناء المعرفي، وتحدد إستجابة الحيوان بواسطة المعلومات التي تم إختزانها .

ويزعم المعرفيون أن الحيوان في هذه التجارب لا يتعلم أن يفرز اللعاب بطريقة آلية للمنبه الشرطي وإنما هو يتعلم كيف "يتوقع" الطعام، وأن هذا التوقع هو الذي يسبب إفراز اللعاب لدي الحيوان. من هنا كان إهتمام كثير من السيكلوجيين بالتعلم المعرفي،

أي بالتعلم الذي يصحبه إستثارة الفهم والإستبصار، وتكوين تصورات ذهنية عن الموضوعات المتعلمة. وأبرز هؤلاء العلماء هم علماء الجشطالت. Gestalt (أ) التعلم بالإستبصار :

كان إهتمام علماء مدرسة الجشطالت بالعمليات المعرفية في البداية يتركز حول دراسة مشكلات الإدراك حيث إستطاعوا أن يتوصلوا إلى صياغة مجموعة من القوانين الخاصة بالتنظيم الإدراكي. وعندما إتجهوا للإهتمام بدراسة التعلم، قاموا بتطبيق نفس قوانين الإدراك في تفسير التعلم. فهم يرون أن التعلم يقوم أساساً علي إدراك وفهم العلاقات الرئيسية فيه .

وكان الإستبصار هو أبرز مفاهيمهم في تفسير التعلم، بل كان يمثل أهم إسهاماتهم النظرية في مجال التعلم .

والإستبصار يعني ببساطة إدراك العلاقات الرئيسية التي يتوقف عليها حل مشكلة ما أو هو إدراك العناصر المشكلة، مترابطة في صيغة واحدة تربطها مع الحل إذ أن هناك نمطاً من المشكلات التي يتعرض لها الكائن في مواقف التعلم، هذا النمط تتميز طرق الوصول إلى حل له بملامح يستشعرها الكائن وهو بإزاء القيام بالحل. حيث يشعر أن التعلم أثناء هذه المواقف إنما يتم بصورة تبدو مفاجئة، ويصحب ذلك شعور المرء بأنه أصبح يفهم بالفعل ما لم يكن يفهمه من قبل وهو يتضمن إستبصاراً أي أن الكائن يري الموقف الكلي بطريقة جديدة تتضمن فهم العلاقات المنطقية ، وإدراك العلاقات بين الوسائل والغايات. هذا النمط من التعلم يتصف بأنه أكثر مقاومة للنسيان، وأنه يقبل بسهولة النقل إلى المواقف الجديدة .

(ب) تجارب الإستبصار :

أجري العالم الألماني Cohler عدداً من التجارب في موضوع الإستبصار، والتي أصبحت فيما بعد من أشهر تجارب التعلم. إستخدم Cohler في هذه التجارب قردة الشمبانزي. حيث كان يقدم لها مشكلات معينة في الوقت الذي كان يعرض فيه عليها بعض ثمار الموز ولكن في مكان بعيد عن متناولها. ولا يمكن الحصول علي هذه الثمار إلا إذا إتبعت أساليب جديدة لم تمر من قبل في خبرتها .

وفي إحدى هذه التجارب تم وضع كمية من الموز خارج القفص بحيث تكون بعيدة عن متناول القرد، ولا يستطيع القرد أن يصل إلى الموز بإستخدام عصا قصيرة كانت توجد داخل القفص. ولكن كان يوجد خارج القفص عصا أخرى أطول، لا يستطيع القرد أن يمسكها بيده، ولكن ، يمكنه جذبها بإستخدام العصا الأخرى الصغيرة. وقد وضعت العصا الكبيرة في نفس إتجاه الموز، وبحيث تكون موازية لجدار القفص. وبعد أن فشلت محاولات القرد في الحصول علي الموز باليد أو بإستخدام العصا الصغيرة، لوحظ أنه يمر بفترة توقف عن المحاولة كان ينظر أثناءها إلى المجال المحيط به داخل القفص وخارجه، وفجأة أمسك بالعصا الصغيرة مرة أخرى وإستخدمها في جذب العصا الكبيرة نحوه، وعندئذ تناول العصا الكبيرة في الحال وإستخدمها في الحصول علي الفاكهة. هنا نتبين أنه منذ أن بدأ الشمبانزي في إدراك العلاقة بين العصا الكبيرة وبين الفاكهة، إستطاع أن يوجهه سلوكه مباشرة نحو حل المشكلة .

وفي تجربة أخرى، وضع مع الشمانزي عصوان بداخل القفص إحداهما رفيعة والأخرى سميكة، وكانت توجد في خارج القفص علي مرأى من الشمانزي ثمار الموز، وقد حاول الشمانزي الوصول إلى الموز بإستخدام كل من العصوين علي حدة، ولكن لم يكن طول كل منهما يسمح له بالوصول للهدف. وبعد فترة طويلة من المحاولات التي تخللتها فترات إنتظار ويأس ولعب بالعصوين علي غير هدي، أمسك الشمانزي العصوين بيديه في وضع معين بحيث كان طرف العصا الرفيعة يقابل فجوة في طرف العصا السميكة ثم نظر الشمانزي إلى كل من العصوين ، ونظر إلى ثمرة الموز، ثم وضع طرف العصا الرفيعة في فجوة العصا السميكة وكون عصا أكبر قام بإستخدامها في الحال في الحصول علي الموز .

يتضح من هاتين التجربتين أن الإستبصار يعتمد علي كيفية ترتيب عناصر المشكلة، بما يسهل إعادة التنظيم الإدراكي. فالكائن يصل إلى الإستبصار عندما ينظم كل العناصر الموجودة في المواقف ويدركها علي أنها مترابطة مع بعضها البعض. وقد وجد أن هذه المشكلات لم تحل بشكل فجائي فقط، بل أيضاً حلت غالباً بعد فترة من الوقت، يكن فيها الشمانزي منهماكأ أثناءها بمحاولة الوصول للموز، وكان يبدو أحياناً كما لو كان الحيوان يعيد إدراك نظام العلاقات بين عناصر المشكلة، عندما فشل في الحصول علي الموز بالطرق المألوفة حيث جلس وفكر في المشكلة وفجأة رأي الحل. هذه الملاحظات تتفق مع مصطلحات إعادة التنظيم الإدراكي. فلقد أصبح الحل ممكناً عندما رأت الشمانزي العصا لا كأدوات للعب. بل كوسائل تعاونها في الوصول إلى الحل وفي التسلق للوصول إلى الموز. وفي الوقت الذي لم تكن الشمانزي تقوم فيه بنشاط كبير، كانت تمر بعملية إعادة بناء إدراكي، عندما إكتملت تمكنت من الحل الفوري .

والواقع أن نوع المشكلة وطريقة تقديمها يساعد علي حدوث الإستبصار، فالمشكلات التي كان يقدمها Cohler الشمانزي هي من النوع الذي يمكن الكائن أن يري كل عناصره اللازمة للحل مرة واحدة . والواقع أن Cohler إستخدم نفس القوانين الخاصة بإدراك الصيغ الكلية (الجشطالت) في تفسير حدوث الإستبصار، ولذلك فإن قوانين التشابه والقرب والإغلاق في الإدراك تفسر أيضاً كيفية حدوث الإستبصار.

3-منحي التعلم الإجتماعي:

تعرضت فكرة تعديل السلوك أو تشكيله بواسطة التشريط الأدائي التي قدمها سكينر 0 لخلاف بين وجهتين من النظر. وجهة نظر يمثلها إتجاه سكينر وأتباعه، وأخرى يمثلها أصحاب نظرية التعلم الإجتماعي. والخلاف بين الوجهتين ينحصر في تفسير كل منهما للتعرف المعرفي والعمليات المعرفية ودورها في تعديل السلوك إذ يميل أتباع سكينر

إلى تبني وجهة النظر التي لا تتعدي حدود المظاهر الخارجية للإستجابة والوجهة التي تتجه إليها عند التعديل أو التشكيل.. أي تقف أمام التوجه الخارجي للإستجابة، ولا تعني بما تنثيره من عمليات (تمثل... توقع... رمز... إلخ). من ناحية أخرى فإن أصحاب نظرية التعلم الإجتماعي لا ينكرون التعلم المباشر القائم علي الربط بين منبه وإستجابة ولكنهم يعطون إهتماماً أكبر للأحداث الوسيطة ، أي يعبروا إهتماماً أكبر لكيف يحول الشخص المتعلم (من خلال عمليات التمثل الداخلي للأحداث) المنبه المعين إلى سلسلة من الرموز أو الصور فلا تصبح بذلك مجرد إستجابات لفظية . والنقطة الأساسية في هذا الخلاف إنما تتحدد في كون موضوع الإهتمام هو السلوك المتعلم القابل لملاحظة أم أن السلوك المتعلم ما هو إلا دليل (أو شاهد) علي فعالية العمليات المعرفية (العقلية) والتي لا بد أن تعتبر الموضوع الحقيقي لعلم النفس. وعلي هذا فإن نظرية التعلم الإجتماعي تري أن تعديل السلوك لا يقوم علي مجرد فكرة إرتباط المنبهات بالإستجابة، وإنما هو يتم أيضاً نتيجة لنشاط العمليات المعرفية كالإدراك والتوقع والتمثل والرمز وغيرها... حيث ينعكس هذا النشاط في صورة الإستجابة المعدلة .

وطبقاً لهذا ، فإن نظرية التعلم الإجتماعي تعتقد أن قدراً كبيراً من التعلم يتم بالعبرة 0 أي من خلال مجرد رؤية آخر يفعل وثياب أو يعاقب. بعبارة أخرى من خلال مشاهدة شخص آخر يؤدي الإستجابات الماهرة، أو بمجرد أن يقرأ عنها أو يري صوراً لها... وهو يتعلمها حين يبدأ في محاولة تقليد هذه الإستجابة الماهرة التي شاهدها من خلال الشخص النموذج أو القدرة بهذه الطريقة يمكن للمشاهد أن يتعلم، ثم بمضي الوقت يمكن أن يؤدي إستجابات جديدة (لها نفس الطابع) لم يسبق له مشاهدتها وبالتالي لم يحدث لها أي تدعيم بما أنها لم تحدث أمامه من قبل .

ومن الواضح أن عدداً كبيراً من المهارات الإنسانية (كنطق كلمات أجنبية مثلاً) لا يمكن إكتسابها أو تعلمها بدون هذا التعلم الشهودي (أو التعلم بالمشاهدة).. ونفس الشيء بالنسبة لمهارات أخرى معقدة مثل قيادة السيارات والتي يحتاج تعلمها إلى جهد ومخاطر والتي يتم تعلمها بواسطة التقريب المتتابع المدعم... مثل هذه المهارات يكون المران عليها أكفاً لو تم بواسطة مؤدي قدوة 0 وبمشاهدة المواقف.. وتمثل هذه المواقف معرفياً (أي إدراكها وتمثلها، وتقييمها ، والإقتناع بها.. إلخ). أبرز ما تقول به نظرية التعلم الإجتماعي إذن هو ما يعرف الآن بإسم التعلم الشهودي بوصفه إحدى الوسائل الأساسية التي يكتسب من خلال نماذج أو طرز معينة من السلوك وإيجاد أنماط معدلة منها، والتي تستلزم عمليات مثل الإقتداء والعبرة (أي الإعتبار بالمشاهدة).

والواقع أن البحوث التي أجريت في إطار نظرية التعلم الإجتماعي توضح فعلاً أن كل ظواهر التعلم التي تنتج عن الخبرات المباشرة يمكن أن تحدث علي أساس من العبرة أي من خلال مشاهدة سلوك شخص، وما يترتب علي هذا السلوك... وعلي هذا يمكن لأي

شخص مثلاً ان يكسب أنماط الإستجابة المعقدة أو صعوبة الحل، بمجرد مشاهدة صور أدائها من نماذج أو أشخاص تمثل قدوة تحتذي .
كذلك فإن الإستجابات الوجدانية يمكن أن يجري لها تشريط عن طريق مشاهدة ردود الفعل التي بيديها الآخرون للخبرات المؤلمة أو السارة. فسلوك كالخوف أو التهيب مثلاً يمكن أن يخمد بالعبرة وذلك من خلال مشاهدة سلوك يقتدي به تجاه أشياء مثيرة للخوف... دون حدوث أي نتائج (مؤلمة أو مخيفة) تترتب علي ذلك لدي المؤدي (أو القدرة).

كذلك فإن أشكال الكف يمكن أن تتعلم بمشاهدة السلوك المعاقب لأشخاص آخرين. المهم أن ظواهر الإعتبار أو العبارة تصنف عموماً تحت مجموعة متنوعة من المصطلحات من بينها ما يأتي :

- 1- الإقتداء .
- 2- النقل 0
- 3- التقم ((تبنى أنماط سلوكية معينة).
- 4- التعلم الشهودي.
- 5- التيسير الإجتماعي 0
- 6- النسخ (أو النسخ علي غرار) 0
- 7- التعلم بالعبرة .
- 8- لعب الدور 0
- 9- العدوى (إنتقال أشكال السلوك من شخص لآخر).

والأجزاء التالية تركز علي التعلم الشهودي ومعناه في نظرية التعلم الإجتماعي.

التعلم الشهودي :

كشفت سلسلة من الكتب والدراسات المنشورة عن مدي شيوع "التعلم الشهودي" - وهو التعلم من خلال المشاهدة في كل ظواهر التعلم، كما أكدت علي خصائصه الفريدة التي لا توجد في الصيغ المألوفة عن تشكيل السلوك والتشريط الأدائي. وقد أجريت دراسات عديدة مبتكرة علي الأطفال ألقت الضوء علي المتغيرات المؤثرة في هذا التعلم الشهودي. ومن النماذج التجريبية التي تجري للكشف عن هذه المتغيرات، تجربة يستخدم فيها طفل في سن الحضانة (كمبحوث) يجلس ويشاهد شخصاً ما (هو النموذج القدوة) يؤدي سلسلة سلوكية معينة. ثم يتم بعد ذلك إختبار الطفل تحت شروط خاصة مضبوطة لكي يتم تحديد إلى أي مدي أصبح سلوكه الآن يحاكي سلوك الشخص القدوة الذي شاهده. يلي ذلك مقارنة ما يفعله هذا الطفل بما يفعله أطفال آخريين (يمثلون مجموعة ضابطة) يتم إختبارهم دون جعلهم يشاهدون أداء الشخص القدوة، وإنما يزودون بمعلومات عن السلوك بأي إجراء آخر غير المشاهدة .

ومن أهم المتغيرات المؤثرة في مواقف التعلم الشهودي (التي تكشف عنها مثل هذه

الدراسات كمتغيرات مؤثرة بدرجات مختلفة) ما يأتي :

(أ) خصائص القدوة:

1- خصائص ذات تأثير علي المتعلم وموجودة في الشخص القدوة مثل السن – النوع (ذكر /أنثي)- المركز أو المكانة. مثل هذه المتغيرات يختلف تأثيرها النسبي باختلاف الشخص المتعلم.. فكلما كان الشخص القدوة من ذوي المكانة المرتفعة بالنسبة للمتعلم، كلما كان تقليده له أكبر .

2-مشابهة القدوة للمتعلم: فقد يكون القدوة طفلاً آخر من نفس الفصل أو طفلاً في فيلم سينمائي.. شخصية حيوان في فيلم كرتون. وفي هذا كشفت الدراسات عن أن المحاكاة تقل كلما بعد النموذج (أو القدرة) عن أن يكون شخصاً حقيقياً.. أي تقل المحاكاة كلما بعدت المشابهة عن صفات الأشخاص الحقيقيين .

(ب) نوع السلوك المقنني به (أي المؤدي بواسطة القدوة :

وفي هذا كشفت الدراسات عما يأتي :

1-أنه كلما إزداد تعقد المهارة المطلوب تعلمها، كلما قلت درجة تقليدها .أي أن المهارات الأكثر تعقداً تقلد بدرجة أقل، إذا لم يتيسر للمتعلم المشاهدة الكافية بالعدد المناسب من المرات .

2-أن الإستجابات العدوانية (أو السلوك العدائي) تقلد بدرجة عالية (أفلام الكارتيه والمغامرات مثلاً).

3-أن المتعلم بتبني المعايير الأخلاقية (القيم الخاصة) التي يتاح له مشاهدتها من خلال القدوة، كذلك يمكنه ضبط النفس بواسطتها بأساليب متشابهة للقدوة .

(ج) النتائج المترتبة علي السلوك القدوة :

تختلف درجة التقليد باختلاف النتيجة المترتبة علي السلوك، أي تختلف وفقاً لكون السلوك كوفئ (تم تعزيزه) أو عوقب (يعاقب أو ينفر منه).. أو يلقي التجاهل (أي لا يدعم ولا يعاقب) وهنا نجد أن انواع السلوك الصادرة عن الشخص القدوة، وأثبتت أو كفئت تكون قابلة أكثر من غيرها لأن تكون موضوع المحاكاة أو التقليد .

(د) التعليمات المقدمة للمتلم قبل أن يشاهد القدوة :

فقد تكون هذه التعليمات متضمنة دافعية عالية أو منخفضة، فتؤثر علي إنتباه المفحوص للسلوك القدوة. وقد لوحظ في هذا ما يأتي :

1-أن الدافعية العالية يمكن أن تثار عن طريق أخبار المتعلم بأنه سوف يكافأ بمقدار يتناسب مع المقدار الذي يستطيع أن يبديه من سلوك القدوة .

2-أن التعليمات المثيرة للدافعية بمقدار قليل، لا ينتج عنها إلا نوعاً من التعلم يندرج تحت ما نسميه التعلم المؤقت أو التعلم " العرضي أو الطارئ " .

3-أن التعليمات المثيرة للدافعية بقدر كبير يمكن أن تقدم للمتلم بعد أن يؤدي القدوة وقبل إختبار المتعلم، مثل هذا الأجراء يساعد المتعلم علي أن يلحظ الفرق (أو يميز) بين أدائه وأداء القدوة للسلوك .

٢- هذا الحصر للمتغيرات في موقف التعلم الشهودي ليس شاملاً بالضرورة ، والمقصود

به فقط أن يوضح مدى الإحتمالات القائمة في الموقف.. والمدي العريض من أشكال السلوك يمكن أن يعلم أو يغير تحت هذه الشروط عن طريق القدوة، ومن خلال إندماج ودقة تقمص المتعلم .

.....

الفصل الثالث

الدافعية

مفهوم الدافعية؟
أهم خصائصه وأبعاده ؟
طبيعة علاقته بالسلوك؟

مقدمة :

يعد موضوع الدافعية من أكثر موضوعات علم النفس أهمية ودلالة سواء علي المستوي النظري أو التطبيقي. فمن الصعب التصدي للعديد من المشكلات السلوكية دون الإهتمام بدوافع الكائن الحي التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد سلوكه: كما وكيفاً.

ويرتكز تراث علم النفس التجريبي الخاص بعمليات التعلم والتذكر والعمليات الإدراكية ومعظم جوانب سلوك الإنسان أو الحيوان علي أساس فروض تتصل بمبادئ الدافعية في علم النفس بسيط للغاية، وهو أنها تساعد في الوقوف علي أفضل فهم وتفسير لسلوك الكائن الحي حتي يمكن للتنبؤ به وضبطه في المستقبل (0) فدراسة دوافع السلوك تزيد فهم الإنسان لنفسه ولغيره من الأشخاص، وذلك لأن معرفتنا بأنفسنا تزداد كثيراً إذا عرفنا الدوافع المختلفة التي تحركنا أو تدفعنا إلى القيام بأنواع السلوك المتعددة في سائر المواقف والظروف. كما أن معرفتنا بالدوافع التي تدفع الآخرين إلى القيام بسلوكهم تجعلنا قادرين علي فهم سلوكهم وتفسيره .

وتساعدنا دراسة الدوافع – كذلك – علي التنبؤ بالسلوك الإنساني في المستقبل. فإذا عرفنا دوافع شخص ما، فإننا نستطيع أن نتنبأ بسلوكه في ظروف معينة. كما نستطيع أن نستخدم معرفتنا بدوافع الأشخاص في ضبط وتوجيه سلوكهم إلى وجهات معينة، بأن نهيب بعض المواقف الخاصة التي من شأنها أن تثير فيهم دوافع معينة تحفزهم إلى القيام بالأعمال التي نريد منهم أداءها، ونمنعهم من القيام ببعض الأعمال الأخرى التي لا نريد منهم أداءها. لذلك تظهر أهمية دراسة الدوافع في مختلف الميادين العلمية التطبيقية كميدان التربية والصناعة والعلاج النفسي وغيرها (0)

وقد بدأ الإهتمام بموضوع الدافعية منذ أواخر القرن الماضي، وأوائل القرن الحالي إلا أن هذه البداية شهدت معالجات سطحية قامت علي أساس مفاهيم ومناهج بحث تختلف عن تلك التي تستخدم اليوم. ومع ذلك كان هناك إهتمام ببعض المشكلات التي نطلق عليها اليوم "مشكلات دافعية" (0)

وتعد بداية النصف الثاني من القرن العشرين نقطة الإنطلاق الحقيقية في دراسة

هذا الموضوع سواء من حيث صياغة المفاهيم بدقة وتناولها إجرائياً، أو مناهج البحث وأساليب القياس. وخلال هذا التطور التاريخي والعلمي لمفهوم الدافعية، أثارت عشرات الأسئلة التي حسمت الإجابة عن بعضها وما زال البعض الآخر في حاجة إلى مزيد من التحدد والاستقرار.

ومن أهم هذه الأسئلة ما يلي :

- 1- ما المقصود بمفهوم الدافعية؟ وما أهم خصائصه وأبعاده؟ وما طبيعة علاقته بالسلوك؟ وما الفرق بينه وبين غيره من المفاهيم السلوكية الأخرى وثيقة الصلة به؟
- 2- ما أهم فئات الدوافع؟ وهل هي بيولوجية المنشأ أم إجتماعية؟ وأي الفئتين أكثر تأثيراً في حياة الكائنات الحية، وخاصة الإنسان؟
- 3- هل يمكن ترتيب الدوافع من حيث أهميتها؟ وهل يمكن أن تتصارع وما النتائج التي تترتب على ذلك؟ وهل يمكن أن تتغير أو تتبدل؟
- 4- ماذا يحدث بعد إشباعها؟ وما أطول فترة زمنية يمكن أن يؤجل فيها إشباع كل دافع من الدوافع، وماذا يترتب على عدم إشباعها؟
- 5- كيف يمكن قياس الدافعية قياساً موضوعياً دقيقاً؟
- 6- ما طبيعة العلاقة بين أنواع الدوافع المختلفة وكيف ترتقي؟
- 7- هل يتهدور بعضها مع العمر أم لا؟
- 8- هل يمكن تحديد أساس فسيولوجي لها؟
- 9- ما المستوي الأمثل من الدافعية اللازم للسلوك بوجه عام، والسلوك الإبداعي بوجه خاص؟
- 10- هل تختلف طرق إشباعها باختلاف الأطر الثقافية للمجتمعات؟
- 11- ما أهم الأطر النظرية المفسرة لها؟

وسوف نحاول في الفصل الحالي الإجابة عن بعض هذه الأسئلة بصورة صريحة أو ضمنية، من خلال التراث السلوكي المتاح في هذا الصدد .

(1) تعريف الدافعية:

نشير بداية إلى أن مفهوم الدافعية، مثله مثل غيره من المفاهيم السلوكية الأخرى كالإدراك والتذكر والتعلم، بمثابة تكوين فرضي يستدل عليه من سلوك الكائن الحي. وبالتالي يستخدم مفهوم الدافعية لتحديد اتجاه السلوك وشده. وبالإضافة إلى ذلك يكون كل منا على وعي بمختلف دوافعه ومقاصده السلوكية (0) وهناك مبرران رئيسيان للإستدلال على مفهوم الدافعية من سلوك الكائن الحي وهما : أ- يكون السلوك المدفوع والموجه إلى هدف بمثابة شئ معناد ، ومستمر بصورة ملحوظة، وبالتالي يفترض وجود عملية دينامية تقف خلفه وتحدد قوته . ب- ربما لا تصدر إستجابات الكائن الحي نتيجة لمنبهات خارجية محددة ، ويعني ذلك وجود محددات داخلية توجه السلوك إلى أهداف بعينها .

وفي هذا الإطار قدمت تعريفات عديدة للدافعية نعرض لبعضها علي النحو التالي، لكن يفضل أن نوضح من البداية أن مفهوم الدافع يرادف مفهوم الدافعية، ويعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع كما ستعرض لها بعد قليل وإن كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر عمومية. وبالتالي عند إستخدامنا لأي المفهومين، نقصد شيئاً واحداً. فالدافعية أو الدافع، إذن ، " حالة إستثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين 0 "

ويؤكد " هب (D.O. Hebb, 1949) " نفس التعريف السابق مشيراً إلى أن الدافعية " عملية يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي، وتنظيمه وتوجيهه إلى هدف محدد . "

ويري "دريفر (J. Drever, 1971) " أن الدافع عبارة عن " عامل دافعي إنفعالي يعمل علي توجيه سلوك الكائن الحي إلى تحقيق هدف معين . "

ويري "أتكينسون (J. Atkinson, 1976) " أن الدافعية تعني إستعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين .

- والفاحص للتعريفات السابقة وغيرها ، يجد أنها تعبر عن الملامح الهامة للسلوك المدفوع، والتي يمكن تحديدها علي النحو التالي :
- 1- تعبئة الطاقة أو التنشيط الدافعي 0 ويعني ذلك حالة الإستعداد لإصدار السلوك، وما يرتبط بها من يقظة وتوتر عام. ومن أمثلة ذلك إستعداد مجموعة من الأشخاص لبدء سباق في العدو، أو البحث عن الطعام، أو عقد علاقة إجتماعية مع آخرين.. إلخ .
 - 2- تنظيم السلوك وتوجيهه إلى هدف محدد. فبعد وصول الكائن الحي إلى حالة تعبئة الطاقة أو التنشيط الدافعي، يتجه بسلوكه إلى هدفه المحدد الذي يشبع حاجته . وفي الأمثلة السابقة يبدأ الأشخاص السباق من أجل تحقيق مراكز متقدمة والفوز بها، ويبدأون في تناول الطعام بعد الحصول عليه، والتعرف علي مجموعة من الأشخاص وإقامة صداقة معهم 0
 - 3- تتناسب قوة الدافع المثار مع مقدار الطاقة الناتجة عنه. فالشخص الذي إستمر جائعاً لمدة يوم كامل يكافح بقوة لإشباع حاجته للطعام، وذلك مقارنا بشخص آخر تناول الطعام منذ ساعة واحدة .
 - 4- تستمر الطاقة المعبأة لتحقيق الهدف حتي يصل الكائن الحي إليه .
 - 5- القابلية لتغيير مسار الهدف. فالكائن الحي يستمر في بذل الجهد من أجل تحقيق هدفه وخفض توتره المرتبط بدافع معين سواء كان فسيولوجيا (كالجوع أو العطش) أو سيكولوجيا (كالإنجاز أو السيطرة). وفي هذا الإطار يمكنه تغيير مسار الهدف إذا شعر أن الطريق الذي يسلكه لا يوصله إلى هدفه، فيسلك طريقاً آخر. وإذا لم يستطع تحقيق هدفه بأي من هذه الطرق، فإنه يصاب بحالة إحباط 0
- بهذا نكون قد وقفنا علي الملامح الأساسية لمفهوم الدافعية أو السلوك المدفوع، ويبقى أن نميز بين مفهوم الدافعية وغيره من المفاهيم الأخرى وثيقة الصلة به .

(2) بعض المفاهيم وثيقة الصلة بمفهوم الدافعية :

1- الحاجة:

يعرف "مورفي (G. Murphy, 1947) "الحاجة بأنها" الشعور بنقص شئ معين، إذا ما وجد تحقق الإشباع."

ويري كرتش وكريتشفيلد (D. Krech & R. Crutchfield, 1948) أن الحاجة "حالة خاصة من مفهوم التوتر النفسي."

ويعرفها إنجلش وإنجلش (H. English & A. English, 1958) بأنها "شعور الكائن الحي بالإفتقاد لشئ معين". وقد تكون هذه الحاجة فسيولوجية داخلية (مثل الحاجة للطعام والماء والهواء) أو سيكولوجية إجتماعية (مثل الحاجة للانتماء والسيطرة والإنجاز).

وبناء على هذه التعريفات، يمكن القول بأن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، والتي تحفز طاقته وتدفعه في الإتجاه الذي يحقق إشباعها .
2 -الحافز:

يعرف "ملفن ماركس" الحافز بأن تكوين فرضي يستخدم للإشارة إلى العمليات الدافعية الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين، وتؤدي بالتالي إلي إحداث السلوك .

فهو بمثابة "القوة الدافعة للكائن الحي لكي يقوم بنشاط ما بغية تحقيق هدف محدد ." وهنا نشير إلى أن بعض الباحثين يرادف بين مفهومي الدافع والحافز ، علي أساس أن كلا منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة. لكن الواقع أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع بحيث يندرج تحته. فمفهوم الدافع يستخدم للإشارة إلى فئتي الدوافع العريضتين (الفسيولوجية والسيكولوجية) فتتحدث عن دافع الجوع (الفسيولوجي المنشأ) ، ودافع الإنجاز (السيكولوجي المنشأ) بينما تشير الحوافز إلى الدوافع الفسيولوجية المنشأ فقط، وهو ما تعبر عنه المفاهيم الشائعة مثل حافز الجوع وحافظ العطش. بمعنى آخر يعبر الحافز عن حالة النشاط الدافعي المرتبطة بإشباع حاجات فسيولوجية المنشأ فقط.

3-الباعث :

يشير الباعث إلى موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئة الخارجية والذي يسعى الكائن الحي بحافز قوي إلى الوصول إليه. فهو الطعام في حالة دافع الجوع، والماء في

حالة دافع العطش، والنجاح والشهرة في حالة دوافع الإنجاز... إلخ.

4- العلاقة بين الدوافع والعادات:

تبدو العلاقة بين مفهومي الدافع والعادة وثيقة وهامة. ومع ذلك يوجد خلط في إستخدامها، سواء في إطار النظرية الشكلية أو التفسيرات غير الشكلية للسلوك. لذلك يفضل التمييز بين هذين المفهومين الأساسيين . فالعادة ، تشير إلى قوة الميول السلوكية 0 التي يفترض أنها ترتقي وتتطور كدالة لعمليات التدعيم. أي أن مفهوم العادة يركز على الإمكانية السلوكية 0 أما الدافع، فيركز على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة. وبالتالي يمكن اعتبار الدافع نوعاً فعالاً من العادات أو سلوكاً متعلماً ذا فاعلية . وهناك مثال بسيط يمكن أن يوضح هذا التمييز بين مفهومي الدافع والعادة. إفتراض أن فأراً جائعاً تدرب علي أن يضغط علي ذراع في صندوق معين لكي يحصل علي الطعام. ومعني ذلك أنه إذا كانت كل عناصر الموقف التجريبي تامة، فإن الفأر المدرب سيؤدي ضغطه مناسبة علي الذراع حينما يوضع في الصندوق. لكن إفتراض أن أحد الأشخاص قد أطعم الفأر منذ فترة قصيرة قبل إجراء التجربة. في هذه الحالة سنجد أن الفأر المشبع لن يؤدي أداء جيداً في الضغط علي الذراع، ولكنه سيقوم بأداء بعض أشكال السلوك العشوائية غير الإستجابة المطلوبة (الضغط علي الذراع). ولكي نقف علي الفروق الواضحة في سلوك الفأر في هاتين المحاولتين، لا نحتاج إلى إفتراض أن الفأر قد نسي أو فقد عادة الضغط علي الذراع التي سبق له تعلمها. ولكن نستطيع ببساطة تفسير تراخيه في الإستجابة في المرة الثانية إلى إنخفاض الدافعية. فالأداء لا يعتمد فقط علي إمكانية الأداء (الوسع) ولكن يعتمد أيضاً علي مقدار التنشيط الدافعي لهذه الإمكانية. فعملية تعبئة الطاقة أو تنشيط العادة هي جوهر مفهوم الدافع . وهذه التفرقة تبين الدور الحاسم للعمليات الدافعية في السلوك والذي سبق الإشارة إليه في بداية الفصل . فالتباين في السلوك المتعلم يكون ضئيلاً بين معظم الأشخاص، بينما الدوافع هي التي توسع نطاق هذا التباين بينهم، لأن التذبذب في حالات الدافعية يؤدي إلى نشأة التغيرات في السلوك عبر مواقف متشابهة 0

(3) تصنيف الدوافع :

يمكن تصنيف الدوافع التي تغطي كل أشكال السلوك الإنساني بأكثر من طريقة مختلفة. ورغم أن الفروق بين هذه التصنيفات ليست جوهرية، إلا أن جميعها تصنيفات تعسفية. لذلك قبل أن نعرض للأطر العامة لهذه التصنيفات، والتصنيف الذي سنتبناه في عرض الدوافع، يجدر تحديد بعض الإعتبارات النظرية التي ربما تساعدنا في فهم أسس التصنيفات المختلفة للدوافع.

وهذه الإعتبارات هي :

- 1- يختلف شكل التعبير عن الدوافع الإنسانية من ثقافة لأخرى، ومن ثقافة فرعية لأخرى داخل الثقافة الواحدة، ومن شخص لأخر داخل الثقافة الواحدة. وتنشأ هذه الفروق لأن العديد من الدوافع يتم تعلمه نتيجة للخبرات النوعية التي يمر بها الأشخاص. وفي كل الحالات يتم التعبير عن الدوافع من خلال السلوك المتعلم .
- 2- يمكن التعبير عن بعض الدوافع المتشابهة من خلال أشكال مختلفة من السلوك. فدافع الكراهية لشخص معين يمكن التعبير عنه بالعدوان الجسماني عليه (ضربة مثلاً) أو بالإنسحاب من المكان الذي يوجد فيه أو بأي شكل آخر من السلوك .
- 3- يمكن التعبير عن بعض الدوافع المختلفة من خلال أشكال متشابهة من السلوك. فربما نجد شخصين يزاو لان الرسم بالزيت: الأول بدافع إسعاد والده الذي يشجعه علي مزاوله هذه الهواية، والثاني بدافع مضايقة والده الذي يرفض مزاولته لهذه الهواية .
- 4- تظهر بعض الدوافع أحياناً في أشكال مستترة. أي يظهر دافع معين ليخفي وراءه دافعاً آخر. فبعض الأشخاص يسرقون السيدات، ليس بدافع مادي، ولكن بدافع الإنتقام منهن 0
- 5- قد لا تؤدي الدوافع بالضرورة إلى سلوك يهدف إلى إشباع الحاجات التي أثّرت. وهي نقطة ترتبط بالنقطة السابقة عليها، علي أساس أن الشخص ربما لا يعبر عن دوافعه بصورة صريحة 0
- 6- ربما يعبر أحد أشكال السلوك عن دوافع عديدة. فالعالم أثناء عمله التجريبي في معمله يكون مدفوعاً للبحث عن الحقيقة، وزيادة دخله المادي لإعالة أسرته، والرغبة في الشهرة.. إلخ .

وفي ضوء الإعتبارات السابقة نجد أن أكثر التصنيفات شيوعاً وألفة هي التي تميز

بين دوافع فسيولوجية المنشأ وأخرى سيكولوجية المنشأ، وتسمى فئة الدوافع الأولى أحياناً الدوافع الأولية، بينما تسمى الفئة الثانية الدوافع الثانوية. ولا يعني هذا التصنيف أن الدوافع الأولية أكثر أهمية من الدوافع الثانوية، ولكن يعني أن الدوافع الأولية لها أولوية الإشباع كما سنري بعد قليل. ومن أمثلة الدوافع الأولية دافع الجوع ودافع العطش ودافع التنفس ودافع الجنس. ومن أمثلة الدوافع السيكولوجية الدافع للإنجاز والدافع للانتماء إلى جماعة والدافع للسيطرة .

ويوجد تصنيف آخر يميز بين دوافع وسيلية وأخرى إستهلاكية 0 والدافع الوسيلى هو الذي يؤدي إشباعه إلى الوصول إلى دافع آخر. أو بمعنى آخر: وظيفته الأولية هي تحقيق إشباع دافع آخر. أما الدافع الإستهلاكي، فوظيفته الأولية هي الإشباع الفعلي للدافع ذاته. أي أن هدفه الأساسي هو الإستهلاك، كما هو الحال في الإستهلاك الطبيعي للطعام والشراب.

وهناك وجهة نظر ثالثة يمكن من خلالها تصنيف الدوافع طبقاً لمصدرها. وفي هذا الإطار يمكن الحديث عن ثلاث فئات للدوافع: الأولي: دوافع الجسم، وتساهم هذه الفئة في تنظيم الوظائف الفسيولوجية. ويعرف هذا النمط من التنظيم بالتوازن الذاتي 0 والفئة الثانية: هي الدوافع الخاصة بإدراك الذات من خلال مختلف العمليات العقلية . وهي ما تؤدي إلى مستوي تقدير الذات، الذي يحترم الشخص نفسه في إطاره. أما الفئة الثالثة: فهي الدوافع الإجتماعية الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص ودورها في إرتقاء الشخصية .

وهذا التصنيف الأخير للدوافع يتفق في صورته العامة مع التصنيف الأول، مع فارق بسيط هو أن التصنيف الأخير أبرز الدوافع الإجتماعية في فئة مستقلة. وبناء علي ذلك تحدد تصنيف الدوافع الذي سنتناوله علي النحو التالي :

- (أ) الدوافع الفسيولوجية .
- (ب) الدوافع السيكولوجية.
- 1- الدوافع الداخلية الفردية .
- 2- الدوافع الخارجية الإجتماعية .

وهو ما نعرض لتفاصيله كما يلي :

- (أ) الدوافع الفسيولوجية
- ويطلق إسم "الدوافع الفسيولوجية" عادة علي الحالات الفسيولوجية الناتجة عن وجود حاجات جسمية لدي الكائن الحي تحدث تغييراً في توازنه العضوي والكيميائي، فتنشأ عن ذلك حالة من التوتر تدفع الكائن الحي إلى القيام ببعض الأنشطة التي تؤدي إلى إشباع حاجاته وعودة الجسم إلى حالته السابقة من التوازن والإعتدال .
- وتتصف الدوافع الفسيولوجية ببعض الخصائص العامة وهي :
- 1- أنها عامة لدي جميع الكائنات الحية، البشرية والحيوانية فنحن جميعاً نشعر بهذه

الدوافع، كما أنها توجد أيضاً عند الحيوان .
2- أنها تؤدي وظيفة بيولوجية هامة هي المحافظة علي بقاء الكائن الحي وإستمرار النوع .

3- أنها موجودة بالفطرة وليست مكتسبة. فهي توجد لدي الطفل منذ الولادة، ويكون سلوك الطفل في أيام حياته الأولي متعلقاً بإشباع حاجاته الضرورية من طعام وماء وهواء، وتخلصه من الفضلات الزائدة في جسمه .

4- أنها تحدث نتيجة لإختلال التوازن العضوي والكيميائي للجسم، فإذا إختل هذا "التوازن الذاتي" بسبب وجود أي إضطراب أو نقص عضوي أو كيميائي في الجسم، ظهرت في الحال بعض العمليات الجسمية التعويضية التي تحاول سد هذا النقص، وإزالة حالة الإضطراب، وإعادة حالة التوازن الذاتي. فإذا حدث ، مثلاً، تلف في بعض أنسجة الجسم قامت خلايا الدم البيضاء بتجديد هذه الأنسجة. وإذا زادت حرارة الجسم عند حد معين بدأ العرق يتسبب من الجسم لخفض درجة حرارته. وإذا زاد ثاني أكسيد الكربون في الجسم زادت سرعة التنفس للتخلص من هذه المادة الضارة . وليست عملية الإحتفاظ بحالة التوازن الذاتي مقصورة فقط علي تلك العمليات الفسيولوجية التلقائية التي تحدث داخل الجسم، وإنما تقوم بتنظيم علاقة الكائن الحي ببيئته علي وجه العموم. وعلي هذا الإعتبار فإننا نتصور أن الكائن الحي يميل دائماً إلى الإحتفاظ بحالة ثابتة من التنظيم الذاتي. فإذا حدث إضطراب في هذا التنظيم، نشأت دوافع معينة توجه سلوك الكائن الحي إلي أهداف محددة لإزالة هذا الإضطراب.
أ- دافع الجوع :

تستهلك جميع الكائنات الحية طاقة حرارية في حياتها، وتحتاج إلى مخزون لها أو معوض للمنصرف منها من أجل إستمرار هذه الحياة. لذلك يؤدي فقدان الطاقة إلى ظهور الحاجة إلى الطعام والتي تؤدي بدورها إلى ظهور توترات معينة تحرك الكائن الحي إلى مصدر الطاقة المعوض لها (الطعام).
بمعني آخر: تشير نتائج الدراسات العديدة التي أجريت في هذا الصدد، إلي أن نقص المواد الغذائية في الدم هو العامل الأساسي لظهور الحاجة للطعام، وبالتالي دافع الجوع. فحينما تقل المواد الغذائية في الدم تحدث حالة توتر، وتحدث تقلصات في جدران المعدة، ويزداد النشاط العام في الجسم، ويشعر الإنسان بدافع الجوع، وبرغبة في تناول الطعام .

وهناك نمطان رئيسيان من العمليات الفسيولوجية التي تسبق الإحساس بالجوع، وضبط عملية تناول الطعام، هما : المراقبة المباشرة لسلوك تناول الطعام نفسه، والمراقبة غير المباشرة لقيمة الطعام الذي يشبع حاجة الجسم إليه. وخلف هذين الميكانيزمين نجد أن أساليب الضبط المتعلمة في تناول الطعام تساهم هي الأخرى في تعقيد الصورة السابقة .

والإشارات العصبية لبدء سلوك تناول الطعام أو التوقف عنه تحدث في المهاد التحتاني للمخ 0 وبالتحديد تأتي من النواة في الجزء المتوسط 0 وقد كانت عملية الشعور بدافع الجوع تنسب في فترات سابقة إلى تقلصات عضلات المعدة أو الشعور بأن المعدة

فارغة من الطعام، إلا أن بعض البحوث الحديثة أظهرت أن هذه الهاديات ليست ثابتة. فقد وجد أن تقلصات وإنقباضات عضلات المعدة تحدث بعد تناول الطعام بمعدل أكثر من المعدل السابق لتناوله0

ولا يعني ذلك التقليل من أهمية تقلص جدران المعدة في الشعور بالجوع، ولكن يعني أنه ليس العامل الأساسي الوحيد، فالإشارات التي تأتي من مختلف أشكال المراقبة لحالة الجسم تعد محددات أكثر حسماً للشعور بالجوع، أي أن العائد من مخازن الدهور في الجسم وسكر الدم (أو كيمياء الدم بوجه عام) من أكثر العوامل أهمية في الشعور بالجوع، حيث تنتقل المعلومات الخاصة بهذه الحالات إلى مركز التغذية في المهاد التحتاني. والذي يؤدي بدوره إلى إرسال تنبيه داخلي للكائن الحي (تقلص المعدة) ببدء سلوك الطعام 0

وهناك دراسات تجريبية عديدة تدعم الفروض السابقة. فقد وجد أن إستئصال المعدة عند بعض الحيوانات، أو قطع الإتصال العصبي المركزي (المهاد التحتاني بالتحديد) لم يقض علي دافع الجوع. ووجد أيضاً أنه إذا حقن كلب غير جائع بدم كلب جائع تقلصت جدران معدة الكلب غير الجائع كما يحدث عادة في حالة الجوع. ووجد ، علي العكس من ذلك، أنه إذا حقن كلب جائع بدم كلب غير جائع تقلصت جدران معدة الكلب الجائع .

والواقع أنه لا يوجد دافع عام للجوع فحسب، بل توجد عدة دوافع نوعية عبارة عن الميول الخاصة لبعض أنواع الطعام دون غيرها .فالطفل قد يمتنع عن أكل الخضروات والخبر واللحم، ولكنه يلتهم الحلوي والمثلجات. وقد يمتنع عن أكل نوع معين من الخضروات، ولكنه يقبل علي أكل نوع آخر. ويرجع بعض هذه الميول الغذائية الخاصة إلى التعلم والعادة، ويرجع بعضها الآخر إلى حاجات خاصة في الجسم تنشأ عن نقص بعض العناصر المعينة. وقد بنيت بعض الدراسات التي أجريت علي بعض الأطفال والحيوانات إلى وجود ميول خاصة نحو أنواع معينة من الطعام، وأن هذه الميول تختلف باختلاف حاجة الجسم. وتوحي نتائج هذه التجارب أن للجسم "حكمة" خاصة به توجهه إلى إختيار الأطعمة التي يحتاج إليها .

ويبدو أن هناك عاملين يؤثران في إختيار الأطعمة التي يحتاج إليها الجسم. العامل الأول هو المحاولة والخطأ. فبالتجربة يتعلم الإنسان أو الحيوان أن أنواعاً معينة من الطعام قد أحدثت إشباعاً خاصاً، وأعدت إلى جسمه التوازن العضوي والكيميائي، ولذلك فهو يميل فيما بعد إلي إختيارها. أما العامل الثاني فيبدو أنه خاص بحاسة الذوق، إذ يظن أن الغذاء الذي يحتاج إليه الجسم يكون أحسن مذاقاً من الأنواع الأخرى من الطعام، ولذلك يفضل الإنسان والحيوان علي غيره. ومما يؤدي هذا الفرض الأخير، أنه حينما قطعت أعصاب حاسة الذوق عند بعض الفئات لم تستطع أن تختار نوع الطعام الذي تحتاج إليه. ويبدو أيضاً أن هناك نوعاً من التفاعل بين هذين العاملين، فقد تؤثر حاسة الذوق في عملية المحاولة والخطأ وتوجهها توجيهاً خاصاً إلى إختيار

الأطعمة المفيدة0

كما تلعب متغيرات أخرى عديدة دورها في أسلوب إشباع الحاجة للطعام منها السن والمستوي الاجتماعي – الإقتصادي والثقافي والديني ومستوي التعليم.. إلخ، مما قد يكون لها آثار ضارة علي الصحة في كثير من الأحيان. وأهم هذه الأضرار هي السمنة 0

ب- دافع العطش :

يعد جفاف الفم والحلق بمثابة المنبه الفعال للعطش، علي الأقل علي المستوي الشعوري، مثلما يرتبط دافع الجوع بآلام وتقلصات المعدة. ولهذا الشعور بجفاف الفم أهمية بيولوجية، لأنه بمثابة الإنذار الذي يتلقاه الكائن الحي بوجود نقص في كمية الماء بجسمه، فيدفعه ذلك إلى شرب الماء لسد هذا النقص. إذ أن الماء يدخل في جميع العمليات الحيوية في الجسم مما يجعل فقدان قدر منه سبباً في تعطيل العمليات الأخرى وزيادة التوتر البيولوجي. لذلك تظهر الحاجة إلى الماء عند فقدان قدر منه . ويعد سلوك شرب الماء دالة لمقياسين فسيولوجيين مع أجهزة المراقبة المنفصلة هما: الضغط الأوزومي في الدم ومقدار السوائل في الجسم. وتمثل بعض خلايا المهاد التحتاني أيضاً وسائل المراقبة الأساسية لمستوي الضغط الأوزومي 0

ومن الممكن أن يخفف الشخص من شعوره بالعطش إذا قام بببل فمه بالماء، أو بمضع اللبان لإثارة اللعاب. ولكن دافع العطش لا يزول نهائياً إلا بحصول الجسم علي الكمية اللازمة له من الماء. وقد أجريت تجربة وضعت فيها كمية من الماء في معدة كلب مباشرة عن طريق أنبوبة متصلة بها، أي بدون مرور الماء بالفم لتحاشي تأثير الماء علي جفاف الفم والحلق. وقد قدم الماء للكلب عقب ذلك مباشرة، فشرب منه مقداراً كافياً، مما يدل علي أن جفاف الفم يعد عاملاً مهماً في شعور الكلب بالعطش، لكنه ليس العامل الأساسي مثلما هو الأمر بالنسبة لتقلصات المعدة عند الإحساس بالحاجة للطعام. فعند إعادة التجربة السابقة، مع عدم تقديم الماء للكلب إلا بعد 15 دقيقة من وضع الماء في معدته، وهي مدة كافية لوصول الماء إلى أنسجة جسمه، لم يشرب الكلب شيئاً من الماء، مما يدل علي أن دافع العطش قد أشبع عن طريق وصول الماء إلى أنسجة الجسم .

ويتأثر دافع العطش، أيضاً كدافع الجوع بالتعلم وبالعوامل الاجتماعية، فتنشأ عن ذلك ميول خاصة لشرب أنواع معينة من السوائل مثل الشاي والقهوة في ثقافتنا المصرية، أو بعض أنواع المشروبات الكحولية في الثقافات الأوروبية المختلفة 0 ج- دافع الجوع للهواء :

إذا كان الطعام والماء مصدرين للطاقة، فإن الأكسجين هو العنصر الضروري لإحتراق هذه الطاقة في الجسم وتوليد الحرارة اللازمة له. والحاجة إلى الأكسجين عملية حيوية للغاية لأن الخلايا تحتاج إلى أن تزود بالأكسجين حتي لا يحدث فيها

تأكسد. فالمخ، علي سبيل المثال، يمكن أن يظل سليماً (دون عطب) لفترة قصيرة جداً في ظل نقص الهواء النقي. فغياب الأكسجين لمدة دقيقة واحدة يمكن أن يؤدي إلى إصابة عضوية في المخ يصعب الشفاء منها. كما أن بعض حالات التخلف العقلي تحدث نتيجة لنقص وصول الأكسجين إلى الأنسجة لفترة زمنية محدودة أثناء عملية الولادة.

ويرتبط الجوع للهواء كظاهرة ملموسة بتجميع ثاني أوكسيد الكربون في الرئتين، وليس مجرد النقص الحاسم في الأكسجين. ويبين لنا هذا أن بعض حالات نقص الأكسجين (مثل تحكم الشخص في عملية تنفسه بإيقافها) تؤدي إلى جوع للهواء، بينما قد لا تؤدي الحالات الأخرى إلى ذلك (مثل دخول الشخص لمنجم ملئ بالغاز). فالحاجة إلى التنفس (الأكسجين) تؤدي إلى دافع قوي، حتي في ظل الظروف العادية لتوفر هواء مناسب 0

د-دافع التعب :

يؤدي شعور الكائن الحي بالتعب إلى حاجة قوية للراحة. وتتمثل التغيرات الفسيولوجية الأساسية التي ترتبط بالتعب في تراكم "حمض اللبنيك" في الدم. وعلي الرغم من أنه من المعروف أن "حامض اللبنيك" يتراكم نتيجة للتقلصات العضلية، لكن من غير المعروف الكيفية التي يتغير بها ذلك عند المستوي العصبي الفسيولوجي. وتتباين آثار التعب الشديد علي السلوك طبقاً لطبيعة المهام المطلوب أداؤها. فكفاءة أداء بعض المهام البسيطة تتأثر تأثراً ضئيلاً، حتي في ظل فترات الأرق التي تصل إلى مائة ساعة متصلة. أما أداء المهام الأكثر تعقيداً، فقد تبين أنها تتأثر بشدة في ظل الفترات القصيرة من الأرق.

ويبدو بعض الأشخاص متعبين طوال الوقت. وفي مثل هذه الحالات لا يعد التعب دالة للجهد الجسماني أو الأرق، بل ربما تكون الأسباب الإنفعالية هي المسؤولة عن ذلك. وبالتالي يصبح من الصعب التغلب علي حالات التعب هذه بالراحة التامة، لأنه من المفروض علاج الأسباب الحقيقية المتمثلة في الإضطرابات الإنفعالية.

هـ- دافع الجنس :

نظراً لأن الدافع الجنسي يرتبط بالعديد من المتغيرات الإجتماعية والأخلاقية، ويكون إشباعه في العديد من الثقافات محكوماً بقيود عديدة، فإنه يعد بالتالي مسئولاً عن نسبة كبيرة من التباين في السلوك أكثر من الأنساق الدافعية الأخرى فسيولوجية المنشأ. والدافع الجنسي، علي عكس الدوافع الفسيولوجية الأخرى، لا يرتبط إشباعه باستمرار حياة الكائنات الحية. ويرتبط أسلوب إشباعه لدي الإنسان بمتغيرات عديدة منها التعلم والخبرات التي يمر بها الأشخاص وما يكتسبونه من قيم وإتجاهات أثناء التنشئة الإجتماعية.

خلاصة القول: أن أشكال الدوافع التي عرضنا لتفاصيلها لا تمثل كل الدوافع الفسيولوجية. فهناك عوامل أخرى عديدة تمثل مصادر فعالة للدافعية، منها علي سبيل

المثال لا الحصر، الألم (2)، ودرجات الحرارة المرتفعة، والحاجة إلى التخلص من فضلات الجسم... إلخ. وبوجه عام يمكن القول بأن أي شكل من التوتر ينشأ عن اضطراب "التوازن الذاتي" لوظائف الجسم، يمثل عوامل دافعة للكائن الحي لإعادة هذه التوازن إلى صورته الطبيعية وتقليل التوتر.

(ب) الدوافع السيكلوجية:
يستخدم مفهوم الدوافع السيكلوجية لتصنيف فئة عريضة من حالات الدافعية التي لا تربطها علاقة مباشرة بالتكامل البيولوجي للكائن الحي. وبالتالي فهذه الدوافع تقابل فئة الدوافع التي عرضنا لها في الجزء السابق (الدوافع الفسيولوجية)، علي اعتبار أن الأسس الفسيولوجية المسؤولة عنها أقل وضوحاً. وأن المترتبات الفسيولوجية لها ليست مهمة مقارنة بالمترتبات السيكلوجية .

وهناك عدد كبير من الأنشطة الدافعية التي يمكن أن تطلق عليها المسمى العريض للدوافع السيكلوجية، والتي نصنفها في فئتين نوعيتين هما :

1- الدوافع الداخلية الفردية

2- الدوافع الخارجية الإجتماعية

وهو ما نعرض لتفاصيله علي النحو التالي :

1- الدوافع الداخلية الفردية :

وهي الدوافع التي تتمثل في سعي الكائن الحي أو الشخص للقيام بشئ معين لذاته. فهي بمثابة دوافع فردية تحقق الذات للشخص، حيث ترتبط بوظائفه الذاتية وتحقق توازنه خلا إستجاباته المختلفة. وهذا النوع من الدوافع يقف وراء الإنجازات المتميزة والإبداعات البشرية في الفكر والسلوك. وأهم هذه الدوافع ما يلي :

أ- دوافع الفضول (حب الإستطلاع):

ويعد الإهتمام بالفضول كعامل دافعي حديث نسبياً في علم النفس. والمقصود به ميل الكائن الحي ورغبته في إستكشاف معالم البيئة السيكلوجية به والوقوف علي جوانبها الغامضة .

وقد تمت دراسة الفضول لدي الحيوانات الدنيا مثلما درس لدي الإنسان تماماً. وهناك تجارب معملية عديدة أجريت علي الفئان لتحديد إلى أي مدى يؤدي تغير المنبه والجدة إلى إثارة دافعية هذه الكائنات الحية.. فحينما أعطيت الفئان الفرصة للإختيار بين إستجابتين تم تدعيم كل منهما، قامت بتغيير إختياراتها من إستجابة للأخري. فبعد أن كانت تتجه إلى جهة اليمين في متاهة علي شكل حرف T (الإستجابة الأولى) إتجهت بعدها مباشرة إلى جهة اليسار (الإستجابة الثانية) والعكس بالعكس. ويعني ذلك أن الفئان تستجيب للمنبهات المتغيرة علي أساس تفضيلها لتغيير إستجاباتها .

كما أمكن دراسة دافع الفضول لدي مجموعات متباينة الخصال من المبحوثين الأدميين. وتبين أنه حتي الأطفال الصغار يفضلون النظر إلي بعض الأشكال المعقدة، مقارنة بالأشكال البسيطة. وذلك من خلال مؤشر الفترات الزمنية لتثبيت أبصارهم علي كل منها .

ب- دافع الكفاءة :

وترتبط الكفاءة ارتباطاً وثيقاً بالعمليات الخاصة بدافع الفضول ومختلف الوظائف الإدراكية التي تمكن الكائن الحي من تحقيق أفضل نمو وإرتقاء وإستغلال لقدراته من أجل مواجهة متطلبات البيئة التي يعيش فيها. أي أن دافع الكفاءة يعني إستخدام الكائن الحي لقدراته ووظائفه الإدراكية والحركية بأفضل شكل ممكن . وفي معظم الثدييات نجد أن مهارات الكفاءة ترتقي أثناء مراحل اللعب التي تميزها بوجه عام، لكن الدافعية للكفاءة لا تقتصر على الصغار. فالكائنات الحية الناضجة لديها دافعية قوية لتحقيق الأداء الفعال، علاوة على الدوافع الوسيطة التي يستخدم فيها هذا السلوك من أجل الوصول إلى بواعث أخرى. ويستخدم مفهوم الكفاءة في بعض الأحيان بمعنى عام يمكن أن يشمل بعض الدوافع النوعية الأخرى. ودون إعتبار لكيفية تصنيف هذه الدوافع النوعية، نجد أن كلا من المهارات والوظائف الإدراكية والحركية، فضلاً عن الأنشطة الخاصة بالبحث عن المعلومات، تدفع الكائن الحي بدرجة كبيرة جداً إلى تحقيق بعض أهدافه .

ج - دافع الإنجاز:

والإنجاز هو النوع الأخير من الدوافع الداخلية الفردية. وهو على خلاف دافعي الفضول والكفاءة، يقتصر على الكائنات الحية البشرية. كما أنه كان موضوعاً لبحوث مكثفة أكثر مما هو الأمر بالنسبة لدافعي الفضول والكفاءة. والمقصود بالدافعية للإنجاز هو جهاد الفرد للمحافظة على مكانة عالية حسب قدراته في كل الأنشطة التي يمارسها، والتي يحقق بها معايير التفوق على أقرانه، وحيث يكون القيام بهذه الأنشطة مرتبطاً بالنجاح أو الفشل 0

وهناك فرق أساسي بين مجال الإنجاز وكل من الكفاءة والفضول. فالدافعية للكفاءة تشير إلى تدريب وتنمية المهارات الإدراكية والحركية والعقلية، بينما يشير الإنجاز إلى محاولات أكثر تعقيداً، تستمر فترات زمنية أطول مثل تلك التي ترتبط بالأمر الأكاديمية والمهنية. فسلوك "العدو" على سبيل المثال، يمكن إعتباره في حد ذاته حالة من الدافعية للكفاءة، ولكن حينما يتم في موقف تنافس مثلما هو الأمر في سياق للعدو أو في مباراة لكرة القدم، فإنه يتحول في هذه الحالة إلى دافعية للإنجاز، ومع ذلك فالتنافس مع الآخرين في مواقف الحياة الاجتماعية ليس عاملاً جوهرياً للدافعية للإنجاز، وذلك على أساس أنه يرتبط بالعوامل السيكلوجية الشخصية 0

2- الدوافع الخارجية الاجتماعية:

وهي الدوافع التي تنشأ نتيجة لعلاقة الكائن الحي بالأشخاص الآخرين ومن ثم تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة إرضاء للمحيطين به أو للحصول على تقديرهم أو تحقيق نفع مادي أو معنوي، وزيادة هذا النوع من الدوافع يقتل روح المبادأة والإبتكار. وأهم هذه الدوافع: الإنتماء والسيطرة والإستقلال. والدافع الأولان (الإنتماء والسيطرة) يشتركان فيهما بالكائنات الحية تحت البشرية مع الإنسانية، بينما دافع الإستقلال خاصية إنسانية فريدة يماثل دافع الإنجاز في فئة الدوافع الداخلية للفرد. ونعرض لتفاصيل ذلك على النحو التالي:

أ- دافع الإنتماء:

ويقصد به كل نوع من أنواع الكائنات الحية يمثل لبعضه البعض منبهات خاصة فعالة. بمعنى آخر، يشعر أفراد كل نوع من الكائنات الحية بالحاجة إلى التقارب والتجاذب في إطار جماعي. فالأطفال، علي سبيل المثال، ينجذبون إلى وجوه الأشخاص الآخرين كنوع خاص من التنبيه. وهنا لا يوجد أي مبرر لا دعاء وجود عامل وراثي خاص لتفسير ذلك. فالأشخاص بوجه عام، ووجوههم بوجه خاص تعد من أكثر الموضوعات الفعالة والمعبرة التي نواجهها أثناء تفاعلاتنا الإجتماعية وعلاقتنا المتعددة بين بعضنا البعض. وهناك العديد من الشهود التي يفترض بها تساهم في إرتقاء "القيمة الباعثة القوية" التي يمثلها الشخص بالنسبة للآخر.

وقد أشارت البحوث التي أجريت علي صغار القرود إلى الدور الجوهرية الذي يمكن أن يقوم به التقارب الجسمي (كما يعبر عنه قفز الصغير علي أمه) في إرتقاء الإستجابة الإنفعالية للقرود .

ويعد اللجوء إلى الأشخاص الآخرين كوسيلة للدعم الإنفعالي، كما هو الأمر في موقف البحث عن خفض القلق، عملية شائعة ويمكن ملاحظتها بسهولة في كثير من مواقف التفاعل الإجتماعي. وهي إحدى المشكلات الهامة التي نالت حظها من الدراسات السيكولوجية المكثفة .

وبعيداً عن هذه الأمثلة، تعد الكائنات الحية البشرية أكثر الملامح البيئية الجوهرية لمختلف أشكال الإشباع التي نبحث عنها لدوافعنا. فالحاجة إلى الإنتماء لجماعة والتي تأخذ شكل العلاقات الإنسانية الحميمة بما تنطوي عليه من أشكال سلوكية موجهة إلى الأشخاص الآخرين، تعد دعامة قوية في حياتنا. كما أن إنتشار مثل هذه الدوافع يساهم بصورة جوهرية في بقاء الأنوع، بما فيها الأنواع البشرية والحيوانية 0

ب- دافع التنافس والسيطرة (للحصول علي المزايا الإجتماعية والمادية).
تعد الرغبة في السيطرة وإثبات الذات من الدوافع الشائعة لدي الإنسان والحيوان علي السواء. ويظهر دافع السيطرة بوضوح فيما نشاهده بين أفراد مختلف المجتمعات من تنافس شديد. فالأطفال يتنافسون فيما بينهم في البيت والمدرسة والنادي. ويحاول الطفل أيضاً أن يتفوق علي زملائه. وأن يسيطر عليهم، وأن يحتل بينهم مكان الصدارة والزعامة. ويتنافس الكبار أيضاً في سبيل الرزق، وفي سبيل الشهرة وتولي المناصب العليا، والإستيلاء علي مصادر القوة في المجتمع. وفي هذه الحالة يقترب دافع السيطرة مما اسماء "الفريد أدلر " A. Adler بدافع القوة، وإن كان مفهوم القوة أكثر غموضاً لأن "أدلر" يعتمد في تفسيره له علي المفاهيم التحليلية النفسية 0

ونستطيع أن نشاهد مظاهر السيطرة بين الحيوانات أيضاً. ففي مجتمع الأفيال، علي سبيل المثال، تخضع المجموعة لسيطرة الفيل الأكبر الذي يقودها في حركاتها في الغابة. ونشاهد ذلك أيضاً في مجتمعات القردة والشمبانزي، والبط والأوز وأسراب الطير التي نشاهدها وهي تطير في نظام دقيق خلف قائدها .

ولتجارب وخبرات الطفولة تأثير مهم في إكتساب الأفراد لدوافعهم. فإذا كانت الأسرة تدفع الطفل دائماً إلى التنافس مع الغير، وإلى التفوق عليهم، وإذا كانت تعاقب الفشل

والضعف، وتشجع القوة والانتصار والتفوق ، فإننا سنتوقع إكتساب الأفراد لدافع السيطرة وإثبات الذات نتيجة لهذه الأساليب من التنشئة الإجتماعية .

كما أن لبعض الخبرات الشخصية تأثيراً مهماً أيضاً في إكتساب دافع السيطرة. فإذا كان لجوء الطفل إلى التنافس والسيطرة مفيداً في إشباع حاجاته ودوافعه الأخرى، فإنه سيميل في المستقبل إلى اللجوء لمثل هذه الأساليب التي أثبتت نجاحها في الماضي أما إذا لقيت أساليب التنافس والسيطرة عند بعض الأطفال فشلاً، أو إذا أدت إلى العقاب أو الحرمان والضرر، فإن هؤلاء الأطفال سيميلون في المستقبل إلى التخلي عن أساليب السيطرة. وقد يكتسبون سمة الخضوع كوسيلة مفيدة في إشباع دوافعهم وتحقيق أهدافهم. وفي كثير من الأحيان يعتبر الخضوع وسيلة مفيدة لتحقيق الأهداف (0 جـ- دافع الإستقلال عن الآخرين :

يعرف الدافع للإستقلال علي أنه " رغبة الشخص وحاجته لعمل المهام المطلوب منه بنفس ". ومن الواضح أننا نجد هذا الدافع لدي الطفل الصغير الذي يبدأ في تقدير حاجته إلى الوجود المستقل. كما أننا نجده في كل المستويات العمرية، وفي أشكال عديدة من السلوك .

ومن الواضح أن الدافع إلى الإستقلال يتصارع غالباً مع بعض الدوافع الإجتماعية الأخرى. فالدافع إلى الإستقلال يقود الشخص إلى التعبير عن نوع من الدوافع المضادة للإلتواء إلى الجماعات، وربما يجبر الشخص علي فقدان مقدار معقول من التحصيل (في حالة حدوث الإنجاز بمساعدة الآخرين).

والذكور في مجتمعنا يسلكون بشكل يتسم بالإستقلال أكثر من الإناث، علي أساس تدعيم ذلك خلال عملية التنشئة الإجتماعية . وبالتالي يكون هذا الدافع أقوى لدي الذكور. التفاعل بين الدوافع والفسولوجية والسيكولوجية:

عرضنا فيما سبق لوصف فئتي الدوافع الفسيولوجية والدوافع السيكولوجية، كل علي حدة لكن يوجد في الواقع تفاعل كبير بين هاتين الفئتين المختلفتين من الدوافع. فالأثر البالغ للدافع من منبه خارجي قد يزداد كثيراً من جراء إقترانه بأثر ناشئ عن منبه داخلي والعكس بالعكس. وحتى برغم ذلك ربما لا يكون أحدهما علي قوة كافية لتنشيط الدوافع. كذلك يحتمل جداً أن تتيح عملية التفكير فكرة معينة مثيرة للدوافع عندما يكون التنبيه من البيئة الداخلية أو الخارجية أو منها معاً أقل ما يمكن، وعلي العكس فإن وجود هذه الفكرة قد يقوي أثر المنبهات الخارجية أو الداخلية. ذلك أن الفكرة العابرة عن الطعام قد لا تكفي وحدها لإثارة دافع الجوع الفعال، إلا إذا صاحبها تقلص المعدة قليلاً (تنبيه داخلي) ورؤية الطعام (تنبيه خارجي).

أي أنه يمكن إثارة الدوافع بطرق متنوعة منها البيئة الداخلية للجسم، وذلك علي أساس أن إضطراب التوازن الذاتي لوظائف العمليات الجسمية يؤدي بالشخص إلى القيام بفعل موجه نحو هدف إستعادة التوازن الذاتي. ومن مصادر إثارة الدوافع الأشياء

والظروف الموجودة في البيئة الخارجية. وبعض الأشياء لها صفة الحافز للشخص سواء كانت فسيولوجية (فطرية) أو سيكولوجية (مكتسبة بالتعلم). وعلي غرار بيئة الجسم ربما يحدث في البيئة المادية والاجتماعية إختلال في التوازن الذاتي لضبط الأحداث، وبالتالي يتطلب فعلاً مدفوعاً من جانب الشخص لإعادة هذا التوازن. وقد تنتج إثارة الدوافع من تيار الأفكار في الحياة العقلية. وكل هذه الأنواع من المثيرات تتفاعل بطريقة معقدة حسب الموقف الوقتي كله. ولهذا التداخل والتعقد كان تحليل الدوافع مشكلة شائكة أمام الدراسة العلمية كما سبق أن أشرنا. فعوامل التنبيه القادرة عادة علي تنشيط حالة دافع معين، قد نفشل في ذلك بسبب أن الكائن الحي منغمس فعلاً في حالة دافع آخر مثار بشدة، ويبدو أن بعض الدوافع تتقدم غيرها في أولية الإشباع ، فالشخص شديد الجوع لا يتعرض لإثارة دافع آخر مثل الإنجاز أو التحصيل إلا إذا أشبع دافع الجوع 0

وخلاصة القول: أن هناك تفاعلاً واضحاً بين كل أنواع الدوافع، سواء الفسيولوجية أو السيكولوجية. وهو ما ينبغي أن نعيه جيداً حتي يمكن أن نفهم الدوافع أفضل فهم ممكن .

(4) النظريات المفسرة للدافعية :

أشرنا في البداية إلي ثراء موضوع الدافعية وخصوبته. ومدى أهميته سواء عند التعامل معه علي المستوي النظري أو الواقعي. وقد ساهمت هذه المكانة التي يحتلها موضوع الدافعية في وجود مناخ نظرية أو توجهات نظرية متعددة، نظر كل منها إلى الدافعية من زاوية مختلفة. لذلك كانت أهمية التوقف أمام هذه الأطر النظرية لكي نتبين معالمها العامة .

وفي هذه المحاولة سوف نعرض لبعض النظريات الممثلة للأطر النظرية الكبرى في الميدان. فرغم تعدد النظريات المفسرة للدافعية، إلا أنه يمكن تصنيفها علي النحو التالي :

- 1- نظريات الحافز 0
- 2- نظريات الجذب 0
- 3- نظريات الإثارة الوجدانية 0
- 4- النظريات المعرفية 0
- 5- النظريات الإنسانية 0

وهو ما نعرض له كما يلي :

1- نظريات الحافز :

وتسمي هذه الفئة من النظريات أحياناً بنظريات الحاجة – الحافز – الباعث. ويعني ذلك أن حالات الحرمان هي أساس وجود الحافز. فحاجات الكائن الحي هي التي تثير الحوافز، التي تعد بمثابة التمثيل السيكولوجي لها، وأن هذه الحوافز هي التي تعبئ النشاط حتي يتمكن الكائن الحي من الوصول إلى موضوع الهدف أو الباعث ثم ينخفض الحافز في النهاية بعد إشباع الحاجة .

والمثال الشائع هنا هو الجوع. فإتمام عملية هضم الطعام والتمثل الغذائي له، يثير الحاجة إلى الطعام مرة أخرى، وهذه الحاجة تثير حافز الجوع الذي يعبئ نشاط الكائن الحي حتي يصل للطعام (الباعث)، وبالتالي ينخفض الحافز بتناول الطعام .

والحاجة والحافز مفهومان متميزان كما سبق أن أشرنا، وذلك لأن الحيوان المحروم من الطعام ربما لا يكون جائعاً في كل الأوقات. كما أن الحافز لا يمكن أن ينخفض في بعض الأحيان دون أن تشبع الحاجة، والمثال علي ذلك حينما يكافأ الحيوان الجائع

بمحلول سكري ليس به غذاء .
وتعد نظرية " هل " نموذجاً لهذه الفئة من النظريات، وتعرض لها بإختصار كما يلي :
نظرية " هل . C. Hull
يري كلارك " هل " أن أي فعل يقوم به الكائن الحي تسبقه (أو تصاحبه) حاجة تدفع أم تحفز النشاط المرتبط بها. وهذا ما تضمنته معادلة هل الشهيرة علي النحو التالي :
(جهد الإستثارة = قوة العادة × الحافز × دافعية الباعث .)
ويشير " جهد الإستثارة " إلي ميل الكائن الحي إلى إصدار إستجابة معينة، وتتحدد درجة هذا الميل إما من خلال سرعة الإستجابة أو سعتها أو مقاومتها للخمود .
وتتضمن حدود المعادلة في الجانب الأيسر منها علي مفاهيم دافعية. فتشير "قوة العادة" إلي درجة تعلم الكائن الحي لإستجابة معينة، ومن ثم ترتبط قوة العادة بعدد المرات التي إصدار فيها الكائن الحي إستجابة ما وتلقي عليها تدعيماً، كما أنها تقضي بوجود حافز لكي يتم تقديم التدعيم المناسب .
ويشير "الحافز" إلى درجة التوتر التي يشعر بها الكائن الحي نتيجة إختلال " التوازن الذاتي". لديه. فكلما زاد هذا الإختلال زاد الحافز، وكلما زاد الحافز كانت الإستجابة أسرع وأكثر مقاومة للخمود.
وتشير "دافعية الباعث" إلى حجم المكافأة المقدمة للكائن الحي ونوعها لمساعدته علي إصدار الإستجابة .

ولا يمكن بحكم هذا المعني أن يصدر الكائن الحي سلوكاً معيناً في غيبة الحافز، أو بمعنى آخر: دون أن يكون مدفوعاً بحافز من الحوافز. ويتضمن التدعيم عند "هل" خفضاً في منبه الحافز، أو بمعنى آخر إعادة الكائن الحي إلي حالة التوازن. ويعد خفض الحافز أمراً هاماً للغاية سواء عند "هل" أو عند زملائه من أمثال "ميللر

Miller " ودولارد Dollard

2-نظريات الجذب :

وتقوم هذه الفئة من النظريات علي أساس إفتراض أنه من الممكن الوقوف علي السلوك المدفوع دون الإستعانة بمفهوم الحافز المعبى للطاقة، وبالتالي فهي تقف في مقابل نظريات الحافز التي عرضنا لها 0

بمعني آخر: حاول بعض الباحثين التقليل من أهمية الدور الذي تلعبه الحوافز في تشكيل دافعية الفرد أو الآثار التي تتركها الحالات الداخلية في دافعيته. ومن ثم فإن الهدف الخارجي هو الذي يجذب الفرد وليست الحاجة أو الحالة الداخلية له لذلك يطلق علي هذه الفئة من النظرية أحياناً نظريات الجذب في تناولها لمفهوم الدافعية 0
ويعني ذلك أن هذه الفئة من النظريات إستخدمت مفهوم العادة بديلاً عن مفهوم الحافز. فحينما نسمع جرس الباب الخارجي، فإننا نفتحه. وفي هذه الحالة لا نحتاج إلى حافز داخلي لفتح الباب أو "فضول" لمعرفة من القادم علي الباب. وذلك لأننا تعودنا أن نفتح الباب بمجرد سماع الجرس : فعادتنا هي التي تحرك السلوك حينما تكون الظروف مناسبة، وتشمل هذه العادات التنبيهات الداخلية، علي سبيل المثال تقلصات المعدة ، فضلاً عن التنبيهات الخارجية، علي سبيل المثال الدعوة لتناول الغذاء .

بمعني آخر: إذا استطعنا تحديد المبهات التي تحرك إستجاباتنا، يصبح في مقدورنا أن نتقدم دون حاجة إلى ما يطلق عليه الحوافز. أي أن كل أشكال السلوك تكون محكومة بالمنبهات .

ومع أن هذه النظريات لها مبرر معقول، ويمكن إعتبارها بديلاً لنظريات الحافز، إلا أن الذين يرفضونها يعتقدون أن هناك شيئاً من الأهمية في التمييز بين تعبئة الطاقة (تنشط السلوك) وتوجيه السلوك، لكن يرد علي ذلك أنه في بعض الحالات يمكن أداء هاتين الوظيفتين من خلال منبه فردي، كما هو الحال في حالة إصابة أحد الأشخاص بحرق مؤلم. فهو في هذه الحالة بعبء طاقته ويتجه إلى البعد عن مصدر الحرارة في نفس الوقت. هذا علي الرغم من إنفصال هاتين الوظيفتين في حالات أخرى مثل تكثيف النشاط المتعلم في ظل الجوع الشديد 0

وتعد نظرية سكرن نموذجاً لهذه الفئة من النظريات نعرض لها بإختصار شديد علي النحو التالي :

نظرية "سكرن: Skinner "

إهتم "سكرن" بالبواعث الخارجية بوصفها حاكمة للسلوك، مهملاً دور الحالات الداخلية للكائن الحي، ومن ثم إفترض أن البيئة الخارجية كمصدر للإثابة والتدعيم تعد مدخلات صحيحاً لزيادة إحتمال صدور إستجابة معينة أو خفض هذا الإحتمال، وهو ما يعرف عنده بالتشريط الأدائي 0 ويمكن تلخيص نظرية سكرن في هذا الصدد في المعادلة الآتية :

(تكرار السلوك = صدور السلوك + تدعيم هذا السلوك لعدد من المرات)
وتتطوي هذه المعادلة علي الصيغة التي يمكن إتباعها لإثارة دافعية الكائن الحي وتتمثل هذه الصيغة في عدد من الخطوات نذكرها علي النحو التالي :
أ- دعم السلوك المرغوب، وتجاهل السلوك غير المرغوب تماماً.
ب- تقليل الوقت الفاصل بين إصدار إستجابة مرغوبة وتدعيمها .
ج- إستخدام مبدأ التدعيم الإيجابي للسلوك المرغوب وفقاً لجدول التدعيم المتغيرة 0
د- تحديد مستوى الإستجابة الخاصة بكل فرد وإستخدام إجراء تشكيل السلوك للحصول علي إستجابة مركبة .

هـ- تحاشي إستخدام العقاب كوسيلة لدفع الفرد إلى أداء سلوك معين 0
3-نظريات الإثارة الوجدانية :

تقوم هذه الفئة من النظريات علي أساس إفتراض أن أشكال السلوك التي يتجه الكائن الحي إلى القيام بها هي التي تحقق له الإشباع أو تمثل مصدر سرور بالنسبة له، بينما أشكال السلوك التي يتجنبها فهي التي تزعجه أو تمثل مصدر ضيق بالنسبة له، ومن هنا يعد الإنفعال محدداً مهماً للسلوك المدفوع أو علي الأقل مصاحباً أساسياً له .
فهذه الفئة من النظريات تتبني موقفاً نظرياً مؤداه أن المترتبات الإنفعالية تمثل ملامح جوهرية للسلوك المدفوع. وذلك علي أساس أن مظهر السلوك المؤدي للهدف في مختلف أنواع الدوافع هو بالفعل الإنفعال الإيجابي (السرور) ، وأن مظهر سلوك

التجنب هو بالفعل الإنفعالي السلبي الضيق 0
وهناك نظريات عدة قدمت في إطار هذا التصور النظري منها نظرية "سيلجمان"
(M. Seligman, 1975)، ونظرية "ماكلياند" (D. McClelland, 1953) والنظرية الأخيرة هي ما نعرض لملاحظتها باختصار علي النحو التالي :

نظرية ملاكلياند:

يعرف ملاكلياند الدافع، في إطار نظريات الإثارة الوجدانية، بأنه حالة إنفعالية قوية تتميز بوجود إستجابة هدف متوقعة، وتقوم علي أساس إرتباط بعض الهاديات السابقة بالسرور أو الضيق. ولهذا فإن توقع السرور أو الضيق الذي يقوم علي أساس ما حدث في الماضي ، هو المسئول عن حدوث السلوك المدفوع 0
أي أن هذه النظرية تفترض أن الدافع ما هو إلا رابطة إنفعالية قوية تقوم علي مدي توقعنا لإستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة، وذلك علي أساس خبراتنا السابقة. فإما أن نتوقع بناء علي خبراتنا السابقة أن في التعامل مع الهدف ما يحقق السرور لنا، فيتولد لدينا سلوك الإقتراب، أو نتوقع شعوراً بالضيق والألم، فيتولد سلوك التجنب. ومن ثم يمثل الميل إلى الإقتراب أو التجنب دوافع مكتسبة تقوم علي أساس خبراتنا السابقة إزاء التعامل مع منبهات الحياة 0

4-النظريات المعرفية :

تؤكد النظرية المعرفية علي كيفية فهم وتوقع الأحداث من خلال الإدراك أو التفكير أو الحكم ، مثلما هو الحال في تقدير الإحتمالات أو في إختيار شئ علي أساس قيمة نسبية فأني كائن حي لديه ذاكرة يكون قادراً علي التعرف علي بعض أشكال التشابه بين الماضي والحاضر. ومن ثم يكون قادراً علي توقع المترتبات الناتجة عن سلوكه .
وطبقاً لهذه النظريات المعرفية، ينتظم السلوك المدفوع الهادف من خلال هذه المعارف التي تقوم علي أساس الماضي في علاقته بالظروف الحالية، كما يشمل ذلك التوقعات الخاصة بالمستقبل 0

وهناك أشكال عديدة من النظريات المعرفية التي إهتمت بالدافعية منها "نظرية مستوي الطموح ونظرية توقع القيمة (2) ونظرية التنافر المعرفي 0
والنظرية الأخيرة هي ما نعرض لها باختصار علي النحو التالي :

نظرية التنافر المعرفي "لفستنجر": Festinger

وتري هذه النظرية ، طبقاً "لفستنجر" ، أن الأشخاص يسعون إلى تحقيق الإتساق داخل أنساق معتقداتهم، وتحقيق الإتساق بين أنساق معتقداتهم وسلوكهم. ومع ذلك هناك "تنافر" داخل أنساق معتقدات معظم هؤلاء الأشخاص كما يوجد تنافر بين بعض عناصر أنساق معتقداتهم وسلوكهم .
وعندما يمتد التنافر إلى أشياء تمثل أهمية بالنسبة للأفراد تنشأ لديهم حالة من التوتر

وعدم الإرتياح ، يطلق عليها "فستنجر" التنافر المعرفي، وهذه الحالة عندما يشعر الفرد بها تدفعه إلى أن يخفض درجة التنافر أو يستبعده بهدف تحقيق الأتساق. ومن ثم يعد التنافر المعرفي مصدراً للتوتر يؤثر في سلوك الأشخاص.

وفي هذا الإطار تفترض هذه النظرية أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته (ما نحبه وما نكرهه وأهدافنا وأشكال سلوكنا)، كما أن لدي كل منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا. فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر، بحيث يقضي وجود أحدهما منطقياً بغياب الآخر، كأن نعتقد مثلاً في ضرر التدخين في الوقت الذي ندخن فيه بشراهة، حدث التوتر الذي يملي علينا ضرورة التخلص منه .

وهناك أكثر من طريقة يمكن لنا بها خفض التوتر الناتج من التنافر المعرفي، والعودة إلى حالة الأتساق. فإما أن نغير أحد الإعتقادين السابقين، كأن نقلع عن التدخين أو لا نري فيه ضرراً. أو نلجأ إلى طريقة ثالثة نضمن خلالها مع هذين الإعتقادين إعتقاداً ثالثاً أو عنصراً معرفياً ثالثاً مؤداه أن هناك العديد من الأشخاص الذين يدخنون بشراهة، ولم يحدث لهم أي ضرر 0

5- النظريات الإنسانية :

تكمّن جذور النظريات الإنسانية في الدافعية في الفلسفة الوجودية التي تؤكد علي الإرادة الحرة للإنسان، وتحديدده لأفعاله من خلال عملية الإختيار. وهذه الإختيارات كما يري أصحاب هذا المنحي ليست بالإختبارات المحددة علي نحو ما إفترض بعض المنظرين الآخرين ممن عرضنا لنظرياتهم (مثل أصحاب النظريات المعرفية) بل هي إختيارات يصعب التنبؤ بها .

ويضيف المنظرون الإنسانيون أهمية كبرى علي الخبرة الشخصية وفينومينولوجية الشخص كما أنهم يركزون علي النمو السيكلوجي للشخص والتوظيف الكامل لإمكاناته. ويتحدد السلوك البشري في ضوء هذه النظريات من خلال مجاهدة الفرد في سبيل تحقيق ذاته، وأن التنبؤ بهذا السلوك محكوم تماماً بمنطق الإرادة الحرة .

وهناك نظريات عديدة قدمت في ظل هذا الإطار النظري منها نظرية "لينج R.Laing ونظرية "روجرز C. Rogers ونظرية "ماسلو A. Maslow والأخيرة هي ما نعرض لتفاصيلها علي النحو التالي :

نظرية ماسلو:

صنف ماسلو الدوافع البشرية في إطار نظريته، ونظمها في شكل هرمي متدرج. وقد إستندت هذه النظرية علي عدد من المسلمات نذكر منها ما يلي :

- [تنظيم حاجات الإنسان في شكل هرمي متدرج ، يبدأ بالحاجات الفسيولوجية، ثم حاجات الأمن، ثم حاجات الإنتماء، ثم حاجات تقدير الذات ثم حاجات تحقيق الذات، ثم حاجات الفهم والمعرفة0

وهذا التدرج هو تدرج الإلحاح من أجل الإشباع، بمعنى أن الحاجات التي تأتي في

الصدارة هي التي تستحوذ علي إنتباه الفرد .وتقل بالتالي قدرة الحاجات الأخرى علي جذب إنتباهه .

2- يتطلع الفرد دائماً للحصول علي أشياء مختلفة، ومن ثم لا تشبع الحاجات كاملة. فما أن تشبع حاجة، إلا وتخفت أهميتها، وتبرز بالتالي حاجة أخرى. وهذه العملية مستمرة ولا تنتهي أبداً، والهدف منها جعل الفرد دائماً في حالة تعبئة مستمرة من الطاقة .

3- تتوقف الحاجة بعد إشباعها عن دفع السلوك، ويتحرك سلوك الفرد عندئذ بتأثير حاجات أخرى لم تشبع .

4- تتداخل الحاجات فيما بينها، فما دامت الحاجة لا تختفي عندما تبرز حاجة أخرى فإن الحاجات لا تشبع إلا جزئياً 0

وقد حدد "ماسلو" الحاجات الفسيولوجية بأنها تلك التي تكفل بقاء الفرد مثل الحاجة إلى الطعام والشراب والهواء والنوم ودرجة حرارة معينة. وهذه الفئة من الحاجات هي التي تنصدر قائمة الحاجات المختلفة في حالة عدم إشباعها فتمتلي أمثل الفرد الذي يشعر ببرودة شديدة أن يجد مكاناً دافئاً وللحاجات الفسيولوجية بعض الخصائص المشتركة نذكر منها أنها :

(أ) مستقلة نسبياً بعضها عن البعض الآخر .

(ب) ترتبط بأجزاء أو مواضع معينة من الجسم .

(ج) يتعامل معها الكائن الحي في فترات متقاربة حتي تظل مشبعة .

(د) يستعد لها الكائن الحي بطريقة إرادية .

وحدد ماسلو حاجات الأمن بأنها تتمثل في رغبة الفرد في الحماية من الخطر والتهديد والحرمان والتي قد تأخذ، علي سبيل المثال، شكل الرغبة في التأمين الإقتصادي (توفير وإدخار) ، أو الرغبة العقلية في وجود عالم منظم يمكن التنبؤ بأحواله. وتبرز هذه الحاجات إلى الأمن بعد أن تشبع نسبياً الحاجات الفسيولوجية .

كما حدد حاجات الحب والانتماء في رغبة الفرد في الانتماء والإرتباط بالأفراد الآخرين والقبول من جانب الأقران. ويظهر إلحاح هذه الحاجات في تصور "ماسلو" بعد أن يتحقق الإشباع للحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن السابقتين عليها في المدرج الهرمي للحاجات .

وحدد حاجات تقدير الذات بعد ذلك ، في الرغبة في تقدير الذات وتقدير الآخرين لها. ويؤدي إشباع هذه الحاجات إلى تولد الشعور بالقيمة والإقتدار، ويؤدي عدم إشباعها إلى الشعور بالدونية والإنحطاط 0

وحدد أخيراً حاجات تحقيق الذات في رغبة الفرد في تحقيق طاقاته وإمكاناته الكامنة. ويعبر " ماسلو" عن هذا المعني لتحقيق الذات بقوله "أن يكون الفرد ما يستطيع أن يكون ."

ويعتمد تحقيق الذات أيضاً علي الفهم أو المعرفة الواضحة لدي الفرد بإمكاناته الذاتية وحدودها. فلا بد أن يعرف الفرد ما يمكن أن يفعله قبل أن يعرف أنه يفعله قبل أن يعرف أنه يفعله بكفاءة وإتقان. وهذه الرغبة تمثل قمة المدرج الهرمي 0 ويمكن تصنيف الحاجات الست التي يتكون منها المدرج الهرمي للحاجات لدي ماسلو

في ثلاث فئات عريضة هي الحاجات العقلية والاجتماعية والشخصية 0

(5) أبعاد الدوافع :

نظرتاً لتنوع الدوافع وبنائها كما سبق أن رأينا، يصبح من الضروري تنظيمها عبر عدد من الأبعاد كخطوة مبدئية قبل الانتقال إلى معرفة أساليب قياسها في الجزء التالي لذلك. وأهم أبعاد الدوافع هو ما يلي :

-1مدة البقاء أو الإستمرار :

تعد الفترة الزمنية لبقاء الدوافع من أكثر الأبعاد وضوحاً في وصفها. فمن ناحية تستمر بعض الدوافع فترة زمنية قصيرة جداً وسرعان ما تنتهي. ومثال ذلك شعور الطالب بأنه في حاجة إلى أن يشكر أستاذه علي إلقائه محاضرة شيقة ومفيدة. ومن ناحية أخرى تستمر تستمر بعض الدوافع فترات زمنية طويلة. ومثال ذلك طموح الشخص لأن يصعد السلم الإقتصادي والاجتماعي من خلال نجاحه في المشروعات التجارية والأمور الاجتماعية. وهذه الفئة الأخيرة من الدوافع لها تشعبات سلوكية عديدة، فضلاً عن إستمرارها فترات زمنية طويلة. وبين هاتين الفئتين المتطرفين من الدوافع (قصيرة المدي الزمني وطويلة المدي الزمني) يوجد عدد لا نهائي من أنماط الدوافع التي تتباين درجات بقائها الزمني، وهذه الدوافع هي الأكثر شيوعاً.

-2الطابع الدوري :

والمقصود بها أن دوافع الكائنات الحية تمر بدوره كاملة تبدأ بالحاجة الشديدة إلى إشباع الدوافع، ثم الإشباع وخفض التوتر، ثم الحاجة مرة أخرى . وتعد هذه الخاصية الدورية للدوافع من الخصائص المرئية. ويكون هذا التكرار الدوري أكثر وضوحاً في الدوافع ذات المنشأ الفسيولوجي الداخلي. فكل الكائنات الحية عليها أن تتناول الطعام بصورة منتظمة حتي تستمر علي قيد الحياة، والأمر نفسه بالنسبة للشراب والراحة.. إلخ وهنا يصبح من السهل أن نفهم السبب في أن الدافعية للأكل والشرب خاصية دورية للكائنات الحية .

-3السكون :

ويقصد بهذا البعد أن بعض الدوافع قد تتسم بالسكون بصورة تامة لفترات زمنية طويلة، ثم تعاود الظهور فجأة بقوة كبيرة حينما تصبح الظروف مناسبة. ومثال ذلك، أن الشخص الذي يحقد علي المكانة الاجتماعية التي يتمتع بها مدير الشركة التي يعمل بها ربما يظهر بعض علامات الكراهية له ، أحياناً، لكنه بوجه عام يستطيع أن يضبط

دوافعه العدوانية حتي تصبح الظروف مواتية للتعبير عنها (عندما تواجه الشركة بعض الصعوبات المالية، أو عندما يقع المدير في بعض المشكلات مع الإدارة العليا لأي سبب من الأسباب). وفي هذه الحالة يفترض أن الدافع العدواني إلى إقالة المدير والعمل في وظيفته كان كامنا (ساكنا)، أي لم يفصح عن نفسه في صورة سلوك صريح طوال فترة زمنية معينة .

-4المجال :

ويقصد بهذا البعد أن الدوافع تتباين بصورة كبيرة في المجال الذي تعبر عنه أو في مدي شموليتها، لأنه من الصعب تحديد المجال الحقيقي للدافع من خلال السلوك المدفوع بمفرده. فمحاولة الطفل لإطعام نفسه ربما تحقق له إشباع دافع الجوع (الحاجة للطعام) فقط، وخاصة إذا كانت مساعدة الراشدين له مستحيلة. كما أن هذه المحاولة يمكن أن تعبر، بالإضافة إلى ما سبق ، عن دافعية الطفل العامة لأداء بعض المهام بنفسه، خاصة إذا كانت مساعدة الراشدين له ممكنة. وبالتالي يرفضها مثلما يقوم بدفع يد الشخص الذي يحاول إطعامه تعبيراً عن رفضه للمساعدة(0)

(6) قياس الدافعية :

يفضل البعض عرض مقاييس الدافعية في فئتين: مقاييس الدوافع الفسيولوجية، ومقاييس الدوافع السيكلوجية، كل علي حدة، علي أساس أن أساليب القياس المستخدمة في كل فئة من الفئتين تختلف عن بعضها البعض في إجراءاتها. لكن الواقع أن هذا الفصل ربما لا يفيد علي اعتبار أن بعض المقاييس يمكن إستخدامها ونحن بصدد تقويم مستوي الدافعية لدي الفئتين العريضتين من الدوافع. لذلك نفضل أن نعرض لفئات المقاييس المستخدمة في الدافعية بوجه عام، والأمثلة التي سنعرض لها ربما توضح جدوي إستخدام كل مقاييس مع أشكال محددة من الدوافع. وأهم أساليب القياس التي يمكن إستخدامها هي ما يأتي :

1- مقاييس مستوي النشاط العام (المقاييس الفسيولوجية):
ويفترض هنا أن الدوافع القوية تؤدي إلى القلق والتوتر. أي أنه كلما زاد الحاح الدوافع، زاد القلق والتوتر المرتبطان به. أي أن هذه المقاييس تتجه إلى مستوي الإثارة اللحائية للكائن الحي. وذلك من خلال مؤشرات سرعة التنفس ومعدل ضربات القلب والنشاط الكهربائي للمخ وضغط الدم 0
وبالطبع يستخدم هذا الأسلوب لقياس الدوافع الفسيولوجية. فسرعة دوران الحيوان في القفص أو الصندوق ترتبط بعدد ساعات الحرمان من الطعام 0
ومن الواضح أن هذا الأسلوب ملائم للإستخدام سواء مع الادميين أو الحيوانات إلا أن المشكلة بالنسبة له هي معامل الارتباط الضعيف الذي وصلت إليه الدراسات بين هذه الأنشطة المختلفة، علي الرغم من أن الإفتراض الذي يحكم التعامل معها قياسياً، هو أنها تعكس شيئاً واحداً هو مستوي الإثارة في تعبيره عن شدة الدوافع .

2- المقاييس السيكلوجية الموضوعية :

ولها أكثر من أسلوب منها ما يلي :

(أ) أسلوب التغلب علي العقبات :

ويستخدم في هذا الأسلوب جهاز معين يسمى "جهاز العقبة". ويتكون هذا الجهاز من حجرتين بينهما ممر. وتزود أرضية هذا الممر الموصل بين الحجرتين بشبكة كهربائية أو مادة موصلة للحرارة. ويوضع الحيوان في إحدى الحجرتين، ويحرم من حاجة من حاجاته الفسيولوجية، وتوضع له في الحجرة الأخرى المادة الخاصة بإشباع هذه الحاجة ثم توصل أرضية الممر بمصدر كهربائي أو حراري وتقاس بالتالي شدة

الدوافع بقدر الألم الذي يتحمله الحيوان في عبور الممر الكهربائي أو الساخن .
وقد تبين أن الدوافع تختلف في شدتها، حيث كانت الحاجة إلى الماء أقوى من الحاجة إلى الطعام والأخيرة أقوى من الحاجة الجنسية 0
(ب) أسلوب التفصيل :

ويقوم هذا الأسلوب علي أساس إفتراض أن الكائن الحي يثار لديه أكثر من دافع في الوقت نفسه، وبالتالي إذا ما أتيحت له فرصة إشباع أحد دافعين فقط، فإن ذلك يعني أن الدافع المفضل هو الأكثر إلحاحاً ، فإذا أخذنا فأرة جوعانة ونعطيها الخيار بين الطعام وبين العودة إلى صغارها، سنتبين أن نتيجة الإختيار هي التي تشير إلى أي الحافزين أقوى 0

(ج) أسلوب معدل أداء الأفعال المتعلمة :
ويقوم هذا الأسلوب علي إفتراض وجود علاقة إيجابية بين الإستجابة المتعلمة ودرجة دافعية الكائن الحي .وبالتالي يركز الأسلوب علي قياس قوة الإستجابة المتعلمة كما تتمثل في السرعة التي تؤدي بها ومقاومتها للخمود وسعتها وكمونها (الفترة الزمنية التي تنقضي بين صدور التنبيه وبداية الإستجابة) .. إلخ .

ورغم كفاءة الأساليب الموضوعية السابقة، إلا أنها تتأثر بالخبرة السابقة للكائن الحي الذي تطبق عليه. كما أن ثباتها منخفض .وبالتالي يجب إستخدامها بحذر وخاصة حينما نطبقها علي الأدميين .
3-ملاحظة السلوك ودراسة الحالة :

ويلجأ هذا الأسلوب إلى ملاحظة الطريقة التي يسلك بها الأشخاص في مواقف عديدة في حياتهم الفعلية. وكيفية مواجهتهم لمتطلبات حياتهم وأهم الدوافع التي تثير إهتمامهم وأهمية كل منها بالنسبة لهم. لكن لنا أن نبين مدي الصعوبة العملية لهذا الأسلوب والمشقة التي يمكن أن تواجه الباحثين الذين يستخدمونه 0
4-مقاييس التقرير الذاتي :

وهي أوسع المقاييس إنتشاراً، ولها أكثر من شكل .وأهم شكل منها هو ما يطلق عليه "إستخبارات الشخصية". وفيها يطلب من الأشخاص الإجابة عن بعض الأسئلة التي يعكس بعضها الدافعية العامة للشخص والبعض الآخر يركز علي دوافع محددة. وهناك إستخبارات شهيرة في هذا الميدان لقياس الدافعية العامة نذكر منها ما يلي :

(أ) (إستخبار الدافعية العامة من بطارية جيلفورد للشخصية.
(ب) (إستخبار لن Lynn للدافعية .
وفي هذين الإستخبارين يختار المبحوث إجابة واحدة للبند نعم أولاً طبقاً لتعبير مضمون البند عنه .

(ج) (إستخبار التفاصيل الشخصية لادواردز Edwards
وفي هذا الإستخبار الذي يمثل 16 حاجة من حاجات "موري Murray" يختار المبحوث عبارة واحدة عن عبارتين كل منها يعبر عن حاجة معينة، أي أنه يختار العبارة التي تعبر عن حاجة أكثر إلحاحاً بالنسبة له .

كما توجد بعض الإختبارات التي تقيس دوافع محددة نذكر منها ما يلي ، وهي جميعها من بطارية كاليفورنيا للشخصية :

(أ) إختبار الدافعية للإنجاز.

(ب) إختبار الدافعية للإستقلال.

(ج) إختبار السيطرة .

وتعد الإختبارات من أيسر أساليب القياس، إلا أنه يعاب عليها أنها لا تمس إلا الجوانب الشعورية فقط التي يستطيع الأشخاص التعبير عنها، وأن محكات صدقها الواقعية ضئيلة، وأن المبحوث يستطيع تزييف إجاباته عليها .

-5 المقاييس الإسقاطية :

ويطلب من الشخص في هذا النوع من المقاييس أن يستجيب لمنبه غامض، علي أساس إفتراض أن حاجات الشخص النفسية سوف تؤثر علي الطريقة التي يدرك بها المثيرات الغامضة، وأنه سوف يسقط دوافعه علي هذه المثيرات. كما تفترض أنه ليس من المهم أن تكون دوافعه علي مستوي شعوري أو لا شعوري، لأن الفرد يظل غير واع بما تكشف عنه إستجاباته: ومن أمثلة هذه المقاييس ما يلي :

(أ) إختبار الرورشاخ لبقع الحبر.

(ب) إختبار تفهم الموضوع .

في إختبار تفهم الموضوع، علي سبيل المثال يطلب من المبحوث أن يقوم بكتابة قصة لبعض الأشكال المرسومة علي بطاقات .وهنا يتحدد مستوي إنجاز الشخص طبقاً للموضوعات التي أضفاها علي الصور. وقد أجريت دراسات عديدة بإستخدام هذا المقياس ربط الباحثون فيها بين الدافعية للإنجاز وغيره من المتغيرات الأخرى. لكن يعاب علي هذه المقاييس إنخفاض كفاءتها السيكومترية من حيث معاملات الثبات ومحكات الصدق المستخدمة فيها .

.....

الفصل الرابع

الانفعالات

- (1) تعريف الانفعال
- (2) الإنفعال والدوافع
- (3) أبعاد الإنفعالات
- (4) تصنيف أنماط الإنفعالات
- (5) مظاهر الإنفعالات والتغيرات المصاحبة لها
- (6) النظريات المفسرة لإنفعالات
- (7) مستوى التنشيط الإنفعالي أو الاستثارة الإنفعالية

الانفعالات :

لا تمضي حياة الإنسان علي وتيرة واحدة وعلي نمط واحد، وإنما هي مليئة بالخبرات والتجارب المتنوعة التي تبعث فيها مختلف الانفعالات والحالات الوجدانية. فالإنسان يشعر بالحب حيناً، وبالبعوض والكره حيناً آخر. وهو يشعر بالخوف والقلق تارة، وبالأمن والطمأنينة تارة أخرى. ويشعر بالفرح بعض الوقت، وبالحزن والكآبة في بعض الأحيان. وهكذا نجد أن حياة الإنسان في قلب مستمر وتغير دائم. وهذا لا شك يضيف علي الحياة جزءاً كبيراً مما لها من قيمة وما لها من متعة. فبدون هذه الحالات الوجدانية والانفعالات المختلفة تصبح حياة الفرد مملة لا متعة فيها. وتصبح شبيهة بحياة الجماد الذي لا يحس ولا يشعر ولا يفعل

(1) تعريف الانفعال :

رغم أن مفهوم الانفعال من المفاهيم الشائعة في مجال علم النفس، فلا يوجد تعريف واحد يعترف به جميع المتخصصين في مجال علم النفس فهو كما يري بول توماس يونج P. T. Young يتمثل في عملية ذات طبيعة مركبة، إلى درجة أنه لا بد من تحليله إلى أجزاء من مختلف وجهات النظر (Young, 1961) ففي الكتابات القديمة لبعض العلماء أمثال فونت Wundt ، وماكدوجل Mcdougall وغيرهم كان ينظر إلى الانفعال كحدث شعوري، وتركزت المشكلات الأساسية حول العلاقة بين الانفعال الشعوري وبين تعبيرات الجسمية. ثم تلا ذلك مباشرة إهتمام علماء النفس بالمظاهر الموضوعية للانفعال. فيجب أن يميز المرء بين الموقف الذي يثير الانفعال وبين رد الفعل الحادث. فالأرجاع الانفعالية نفسها مظاهر داخلية وخارجية علي السواء

0

ويستخدم البعض من السيكلوجيين مفهوم الانفعال علي أنه عبارة عن نماذج إنعكاسية

معينة للاستجابة (مثل الغضب، والخوف، والفرح... إلخ). تتصل بالمراكز العصبية في منطقة الهيبوثلاموس. ويستخدم البعض الآخر نفس المفهوم بشكل أوسع، وذلك علي أنه: اضطراب حاد ناشئ عن موقف سيكولوجي، ويظهر في الخبرة الشعورية وفي السلوك، ومن خلال التغيرات في الأعضاء الحشوية الداخلية) فالإنفعال يشير إلى ما يتعرض له الكائن الحي من تهيج أو استثارة تتجلى فيما يطرأ عليه من تغيرات فسيولوجية، وما ينتابه من مشاعر وأحاسيس وجدانية، ومن رغبة في القيام بسلوك يتخفف به من هذه الاستثارة، وسواء كان مصدر الاستثارة الإنفعالية داخلياً أو خارجياً فهو وثيق الصلة بحاجات الكائن 0

ويعرف ميلفن ماركس (Marx, 1976) الإنفعال بأنه "اضطراب حاد يشمل الفرد كله، ويؤثر في سلوكه، وخبرته الشعورية وظائفه الفسيولوجية الداخلية، وينشأ في الأصل عن مصدر نفسي". وهو اضطراب حاد لأنه يتميز بحالة شديدة من التوتر والتهيج العام، ولأنه أثناء الإنفعال تتوقف جميع أنواع النشاط الأخرى التي يقوم بها الفرد، ويصبح نشاطه حول الشيء أو الموقف الذي أثار غضبه. كما أنه يؤثر في جميع كيان الفرد سواء سلوكه أو خبرته الشعورية، أو الوظائف الفسيولوجية الداخلية – كما سنعرض فيما بعد. وينشأ الإنفعال في الأصل عن مصدر نفسي لأنه يحدث نتيجة إدراك بعض المؤثرات الخارجية أو الداخلية. ويتسق ذلك مع تعريف يونج P.T. Young للإنفعال بأنه "حالة وجدانية تتسم بالاضطراب الشديد لدى الفرد وأنه يشتمل علي ثلاثة مظاهر أساسية هي: السلوك، والخبرة الشعورية، والعمليات الفسيولوجية الداخلية" 0

ويمكن تصور الإنفعالات علي أنها تتضمن جانبين:

الأول المشاعر الذاتية

والثاني: الإستجابات الموضوعية .

الجانب الأول: المشاعر الذاتية: حيث تعتبر الحالات الإنفعالية مثل الغضب والسرور خبرة ذاتية يشعر بها الفرد. ويمكن معرفتها وتحديدتها من خلال التقارير اللفظية التي يصف الأفراد من خلالها إنفعالاتهم .

الجانب الثاني: الإستجابات الموضوعية: نظراً لأن هناك صعوبات في الحصول علي تقارير لفظية دقيقة لوصف مشاعر الأفراد، يفضل دراسة الإستجابات الموضوعية. وذلك سواء من خلال مشاهدة المظهر أو الملامح الخارجية للجسم، أو من خلال تسجيل الإستجابات الداخلية (مثل ضغط الدم، ضربات القلب، التنفس، رسام المخ الكهربائي .. إلخ).

الإنفعال والدوافع :

كثيراً ما يخلط الباحثون بين هذين المفهومين. فقد عرف ستانجر وكاروسكي الإنفعال بأنه "شكل ثانوي من أشكال السلوك، ويعد مظهراً ثانوياً للدوافع" 0

وينظر بعض الباحثين إلى الدوافع كنتيجة مترتبة علي ظهور الإنفعالات حيث يدفع الإنفعال الإنساني إلى القيام باستجابات توافقية معينة. فالخوف مثلاً يدفع الطفل إلى الجري والهرب. والخوف من الإمتحان يدفع التلميذ إلى بذل مزيد من الجهد في إستذكار دروسه. والغضب يدفع الفرد إلى العدوان والمقاتلة. فالإنفعال إذن يولد دافعاً. كما نجد أيضاً أن بعض الدوافع يمكن أن يترتب عليها ظهور إنفعالات معينة. فدافع الجوع مثلاً يكون مصحوباً بحالة وجدانية مكدرّة. والدافع الجنسي يكون مصحوباً بحالة وجدانية سارة 0

والسؤال الآن : ما هو الفرق بين الإنفعالات والدوافع؟
في الواقع لا يوجد تمييز قاطع وحاسم بين الإنفعالات والدوافع. إلا أن أهم الأسس التي يمكن من خلالها التمييز بينهما تتمثل فيما يأتي :
(أ) تستثار الإنفعالات عادة بواسطة منبهات خارجية. في حين تستثار الدوافع غالباً بواسطة منبهات داخلية .
(ب) عندما نتحدث عن الإنفعالات يتركز إهتمامنا حول الخبرات الذاتية والوجدانية المصاحبة للسلوك. في حين أنه عندما نتحدث عن الدافعية نركز إهتمامنا عادة علي النشاط الموجه نحو الهدف 0

وقد ميز الفيلسوف الفرنسي هنري برجسون H. Bergson بين الإنفعال والدافعية علي أساس نوع ومستوي الإنفعال السائد في كل منهما :
فالمستوي الأول: يمثل الإنفعالات التي يهتم بدراستها علماء النفس تحت هذا الإسم عادة، وهو عبارة عن : فورة مفاجئة تحدث للحساسية بتأثير تصور عقلي معين، أي أن هذا الإنفعال ناتج عن تصور عقلي (أو إدراك لمشكلة معينة) يعقبه إنفعالات .
وهذا النوع من الإنفعال هو الذي يتجه إليه تفكيرنا عند المقابلة بين الحالات الوجدانية والحالات العقلية. وهذا النوع من الإنفعالات أدني من العقل ، لأنه إذا خضعت الحالة العقلية لتأثير الحالة الإنفعالية فإنها تفقد كفاءتها .
أما المستوي الثاني: مستوي الدافعية:

فيطلق عليه برجسون إسم "إنفعال أسمى من العقل ، ولا يعني من هذا سمو مرتبته فحسب، بل يعني كذلك السبق في الزمان علي التصور العقلي سبق السبب علي النتيجة، إنه عبارة عن حالة وجدانية) هادئة ومستمرة لمدة طويلة غالباً) ملأى بالتصورات العقلية. وهذه التصورات وإن لم تكن تامة فإن هذا النوع من الإنفعالات (الواقعية) يجذب جوهرها أو يمكن أن يجذبه عن طريق ما يتيح لها من نموي عضوي.

ويري برجسون أن هذا النوع من الإنفعال (أو الواقعية) هو الذي يمكن أن يؤدي إلى أفكار إبداعية 0

كما يتميز السلوك الإنفعالي علي أنواع السلوك الأخرى بالآتي :
(أ) السلوك الإنفعالي سلوك مضطرب وغير منظم .

- (ب) ينشأ في موقف نفسي.
- (ج) يصاحبه تغيرات فسيولوجية داخلية بواسطة الجهاز العصبي اللاإرادي.
- (د) يتميز السلوك الإنفعالي – سواء كان ذاتياً أو موضوعياً – بأنه أكثر شدة أو حدة وجداني⁰

(2) أبعاد الإنفعالات:

تمثلت جهود علماء النفس في محاولة التوصل لأهم الأبعاد التي يمكن وصف الإنفعالات علي أساسها في الأبعاد الأربع التالية :

1- النبذة أو الطابع الوجداني⁰

2- الشدة⁰

3- مدة الإنفعال .

4- التعقيد أو التركيب⁰

ونعرض فيما يلي لكل بعد من هذه الأبعاد الأربعة :

1- النبذة أو الطابع الوجداني :

يعد الطابع الوجداني المتمثل في مشاعر وجدانية مثل (السرور-الكدر) (من أهم الخصائص التي تتميز بها الإنفعالات. وعلي الرغم من أن الكائن ينجذب إلى النوعيات السارة من الإنفعالات وينفر أو يبتعد عن النوعيات غير السارة – فإنه ليس من السهل دائماً أن نميز بدقة ويشكل قاطع بين هذين النوعين وخاصة في حالات الإستشارة الإنفعالية المعتدلة⁰

2- الشدة :

تظهر شدة الإنفعال أو قوته بوضوح في زيادة الطاقة المبذولة في العمليات الثلاث المكونة للإنفعال: (الشعور أو الخبرة الشعورية أو الوعي، والسلوك الصريح، والإستجابات الفسيولوجية). وتتسم العلاقة بين هذه العناصر الثلاثة بأنها غير متسقة. حيث تختلف في درجة شدتها أو قوتها في الإنفعال الواحد. كما تختلف من إنفعال لآخر. 3- مدة الإنفعال :

تختلف الإستجابات الإنفعالية في الفترة الزمنية التي تستغرقها. فالإستجابة للألم من مستوي معين – علي سبيل المثال – قد تكون بسيطة ووقتيه وليس لها آثار واضحة كما قد تكون مبالغ فيها⁰

ويري توماس يونج T. Young أنه يمكن تصور الإنفعالات كأحد العمليات الوجدانية في ضوء عدة مستويات تختلف من حيث طول الفترة الزمنية :

المستوي الأول: حيث تواجد المشاعر الحسية البسيطة (الإيجابية-السلبية) ، وتشتمل علي نوعين: حالات السرور، أو الكدر.

المستوي الثاني: المشاعر التي تتسم بالإستمرار والدوام عن المستوي السابق .

المستوي الثالث: الإنفعالات: وتشير إلى العمليات الوجدانية المضطربة التي تنشأ عن مصدر نفسي. ويصحبها عدة تغيرات في جسم الكائن. ومنها الغضب الشديد ، والخجل

والحزن والفرح .

المستوي الرابع: الحالة المزاجية:

ويشير إلى الحالة الانفعالية الأقل إضطراباً من الإنفعال وأقل شدة منه، إلا أنها أكثر إستمراراً أو بقاء من الإنفعال. فيمكن أن يستمر لعدة ساعات أو أيام أو أسابيع فالشخص متغير المزاج يعبر نمطاً عن إنفعالاته في سلوكه العام (مثل الإكتئاب، القلق، المرح) فالإنفعالات إذن حالة حادة من الإضطراب. أما المزاج فهو حالة مزمنة .

المستوي الخامس: الوجدان :

ويستخدم هذا المفهوم في كل من الطب النفسي وعلم النفس الإكلينيكي، ومنه حالات الإكتئاب الشديدة، القلق، الهوس، الشعور بالنشوة (0

المستوي السادس – العواطف:

وهي عبارة عن مشاعر تقوم علي أساس الخبرات والمعارف الماضية. ويتضمن هذا المستوى تحقيق درجة من الرضا وإشباع الرغبات أو عدمها. وذلك عند العمل في مجال معين (كالموسيقي، أو الفن، أو الشعر.. إلخ).

المستوي السابع- الإهتمام والمنفردات:

ويشتمل هذا المستوى علي الإهتمامات والأنشطة التي يحبها الفرد ويستغرق في ممارستها وقتاً طويلاً. كما يشتمل علي المنفردات، وهي الأنشطة التي لا يحبها الفرد ويحاول تجنبها والإبتعاد عنها كلما أمكن .

المستوي الثامن – المزاج كسمة:

وعندما نتحدث عن هذا المستوى مقصد به أن هناك نمطاً إنفعالياً مزمناً أو سمة من سمات الشخصية، تتسم بقدر كبير من الإستقرار والثبات. وتظهر في العديد من تصرفات الفرد وسلوكياته .

وعلي الرغم من أن هناك تداخلاً بين الإنفعالات وبعض المفاهيم الأخرى إلا أن الشئ الواضح هو أن الإنفعال: عملية إنفعالية تتميز عن الجوانب الأخرى بأنها حالة حادة من الإضطراب الوجداني التي تستغرق فترة زمنية قصيرة (0

4-التعقيد أو التركيب :

تتسم الإنفعالات بأن هناك علاقات وإرتباطات فيما بينها. لذلك يصعب الفصل بينها. فلا يمكننا مثلاً أن نحدد بدقة حالة نقية تماماً من الخوف فقط أو الغضب فقط .

ولذلك فإن محاولة تصنيف الإنفعالات هي الخطوة الأولى نحو تبسيطها والوقوف علي كل نوع منها وتحديد مظاهره والتغيرات المصاحبة له. وهذا ما سنتناوله في الفقرة التالية :

(3) تصنيف أنماط الإنفعالات :

تعد المسميات اللفظية للإنفعالات- فيما يري ميلفن ماركس- غير كافية لإبراز ملامحها وأبعادها. ويقترح تقيماً للأنماط الرئيسية للإنفعالات في ضوء فئتين :
الأولي: وتختص بالمنشأ أو أصل الإنفعالات .

الثانية: وتختص بموضوع الإنفعال .

وبإستخدام هذا المحك كأساس للتصنيف يمكننا أن نميز بين مصدرين رئيسيين للإنفعالات هما : المواقف، والكائنات الحية (وخاصة الأدميين)، ثم عمل بعض التصنيفات الفرعية طبقاً لموضوعات الإنفعال التي تندرج في كل فئة علي حدة .

-1 الإنفعالات الموقفية :

ويستثار هذا النوع من الإنفعالات عن طريق الآثار الحسية المباشرة للمنبهات أو بواسطة الدافعية طويلة المدي، أو خصائص الموقف. ويظهر الأساس الحسي للإنفعال بوضوح في حالات الشعور بالألم. فالمنبه الشديد أو الإجهاد الذي يؤثر علي بناء الجسم وخاصة في الأجزاء السطحية منه – يحاول الفرد التخلص منه والإبتعاد عنه في حين أن إستجابة الألم التي تؤدي إلى الغضب (الهجوم) أو الخوف (الهروب) تعتمد علي طبيعة الموقف ووعي الفرد بها .

-2 الإنفعالات الأولية :

تستثار معظم الإنفعالات بنفس الطريقة التي يدرك بها الكائن مختلف المواقف والمنبهات. وتنقسم الإستجابات الإنفعالية الأولية إلي أربعة أنماط أساسية هي : السعادة والأسى، والخوف، والغضب.

ونعرض لها علي النحو الآتي :

(أ) السعادة :

إستجابة السرور أو السعادة هي نتائج إرضاء دافع ما. وكلما كان الدافع قوياً أو عميقاً بالنسبة للفرد كان أكثر كفاءة علي بعض السرور لديه. ويظهر هذا النوع من الإنفعالات في أشكال مختلفة (كالفرح الشديد أو النشوة).

(ب) الأسى :

وفي نهاية المتصل الوجداني للسرور نجد ما نسميه بإنفعال الأسى. والذي ينتج عن فقدان هدف ما أو موضوع مرغوب. وقد يصل هذا النوع من الإنفعالات بالفرد إلى حالة متطرفة فيصاب بالإكتئاب.

(ج) الخوف :

يقع الخوف أيضاً في نهاية المتصل الوجداني للسرور أو السعادة. ولكنه ليس مقابلاً لها. ويعد الخوف إستجابة متعلمة تتوقف علي ما إكتسبه الفرد من خبرات ومعارف .

ويؤدي إنفعال الخوف وظيفة بيولوجية هامة. فهو يدفع الفرد إلى الهرب من الخطر والحذر منه فيعينه علي حفظ حياته. غير أنه كثيراً ما يتجاوز الخوف هذه الوظيفة المفيدة فيصبح سبباً لإلحاق الضرر بحياة الفرد. وإنفعال الخوف هو إنفعال مكتسب، فقد دلت التجارب التي قام بها واطسون علي أن الطفل الصغير لا يكاد يخاف إلا من الأصوات الشديدة المفاجئة. فهو لا يخاف الظلام أو النار أو الثعابين أو القطط أو الكلاب أو غير ذلك من الأشياء التي قد يخافها الكبار. ثم يتعلم الطفل فيما بعد الخوف من

أشياء كثيرة لم يكن يخافها من قبل 0

ويتفاوت الخوف كثيراً من شخص لآخر ومن حضارة لأخرى. ويلاحظ أنه يستثار بتنبية خارجي، وليس من جراء حاجة داخلية تلقائية، فعندما يواجه الكائن منبهاً مؤلماً تحدث إستجابة إنسحاب ، وفيما بعد قد يسبب مجرد إقتراب المنبه المؤلم الإنسحاب، ويقول الشخص بأنه يشعر بالخوف. وهذا يوحي بأن الخوف إستجابة متعلمة. وتتوقف علي الخبرة الماضية. وينمو شعور الطفل بالخوف من عمر لآخر فهو يرتبط أول الأمر بالواقع. ذلك أن الطفل عندما يتعلم المشي يتعرض لسقطات مؤلمة. وهكذا ينمو لديه خوف ببرزه الواقع. ومع تزايد نضج الطفل يتعلم عادة أنه كفيل بالتعامل مع هذه التهديدات ويختفي الخوف. والخوف كأحد أنواع الإنفعالات يتضمن حالة من حالات التوتر التي تدفع الخائف إلى الهرب من الموقف الذي أدي إلي إستثارة الخوف حتي يزول التوتر ويزول الإنفعال 0

ويصاحب إنفعال الخوف بعض التغيرات الفسيولوجية مثل سرعة خفقان القلب والإحساس بالهبوط في المعدة، والرعدة وتصبب العرق، والقيء 0
(د) الغضب :

يقوم إنفعال الغضب بفائدة هامة للفرد، فهو يزيد من نشاطه ويدفعه في بعض الأحيان إلى القيام ببعض الأعمال العنيفة لإزالة ما يعترضه من عوائق. ولكن كثيراً ما يشتد إنفعال الغضب ويصعب علي الشخص التحكم فيه فيؤدي إلى بعض النتائج الضارة أو السلبية. ويظهر هذا النوع من الإنفعالات نتيجة عوامل وظروف عدة منها الحرمان أو المنع. فأول ما يثير غضب الأطفال هو شعورهم بالعجز عن تحقيق أغراضهم ورغباتهم. كما يثير غضب الأطفال الشعور بالحرمان من حب الوالدين وعطفهما 0 يتضح مما سبق أن كلا من إنفعال الخوف والغضب ينشأ نتيجة إحباط لبعض الدوافع الأساسية للكائن الحي. فالخوف يحدث إذا إعتضت الكائن الحي بعض العقبات وحالت بينه وبين تحقيق رغباته. ويؤدي الإنفعال في كل من حالتي الخوف والغضب إلى زيادة النشاط الذي يمكن إستخدامه في مواقف الخطر المخيفة أو في إزالة العقبات التي تعوق الفرد من الوصول إلى رغباته . ويرتبط نضج الشخص بقدرته علي التحكم في إنفعال الغضب الذي يفقده القدرة علي حسن مواجهة الموقف 0

3- الإنفعالات الإجتماعية :

وتنقسم إلى فئتين رئيسيتين :

الأولي: وتختص بالذات المرجعية (كالخجل والشعور بالذنب)

الثانية: وتتعلق بالتفاعل مع الآخرين (كالحب والكراهية).

ويبدو أن هناك درجة كبيرة من التداخل بين الإنفعالات الإجتماعية والإنفعالات الموقفية. ويعتمد هذا الفصل علي الشخص أو الأشخاص في المواقف المعين أكثر من إعتماده علي الموقف في حد ذاته. ولأن تقسيمنا للإنفعالات يهدف إلى الشرح والتفسير وليس نتيجة بحوث أو دراسات أجريت في هذا الصدد -ولذلك فهو فصل تعسفي.

وتنقسم الإنفعالات الاجتماعية إلى فئتين :

(أ) إنفعالات تقدير الذات:

حيث تعد قدرة الفرد علي تقييم ذاته من أكثر الجوانب المركزية في بنائه السيكولوجي، وعملية تقدير الذات هي عملية دالة للمتغيرات الشخصية والاجتماعية العديدة ومن هذه المتغيرات: المستوى الأكاديمي أو الأخلاقي، والثقافي، والإقتصادي والإطار الحضاري. ويؤثر في عملية تقدير الفرد لذاته كل من الشعور بالذنب والخزي ، والندم

0

ويشير الخزي إلى حالة منخفضة من تقدير الذات. أما الشعور بالذنب فيشير إلى إستجابة إنفعالية أكثر إرتباطاً بانتهاك المعايير والقواعد الأخلاقية. أما الندم فهو حالة أكثر وضوحاً وإمتداداً للشعور بالذنب. وتختلف هذه الحالات الإنفعالية من ثقافة لأخري.

(ب) الإنفعالات الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص :

يمتد المتصل الوجداني من أقصى درجات المشاعر الإيجابية إلى أقصى درجات المشاعر السلبية. ويجب ألا يقتصر تعاملنا فقط علي هذين القطبين: الحب- الكراهية. فالحب كحالة إنفعالية يترتب عليه المزيد من الإتصال والتفاعل مع الأفراد الآخرين. ويجب تصوره في ضوء أنواعه المختلفة: كالحب الرومانسي وحب الوالدين.. إلخ. أما الكراهية فهي حالة إنفعالية يترتب عليها النفور والبعد عن الآخرين. وهناك درجات مختلفة لكل من الحب والكراهية. وترتبط درجة إستمرار أو دوام أي منهما بحضور أو غياب هدف الأفراد ونعرض لكل من النوعين علي النحو الآتي :

الحب :

ويتضمن تركيز مشاعر الفرد في شخص أو شئ معين. كما أنه يؤدي إلي توجيه نشاط نحو التقرب من هذا الشخص أو نحو الحصول علي هذا الشئ. وينمو إنفعال الحب من عمر لآخر، فلا يستطيع الطفل الرضيع في أول الأمر أن يميز بين نفسه وبين العالم المحيط به. لذلك نجد أن جميع خبراته الأولى تكون مركزة حول ذاته فهو يشعر باللذة من الإحساسات المختلفة الصادرة من بدنه. وحينما يتمكن من التمييز بين نفسه وبين العالم المحيط به يتجه حبه نحو الأشخاص والأشياء الأخرى في هذا العالم ، فهو يتجه في البداية إلي أمه لأنها مصدر سروره وراحته دائماً. ثم يتجه حبه بعد ذلك ليشمل كلا من الأب والإخوة وبقية أفراد الأسرة. كما يتعلق حبه ببعض الأشياء المادية (كاللعب والملابس وغير ذلك).

ويسير حب الغير وحب الذات جنباً إلي جنب في معظم الأوقات ولكن بدرجات متفاوتة ففي بعض الأحيان نشاهد حب الغير قد إشتد إلى درجة كبيرة جداً، فيضحى الأفراد بأنفسهم وبأعز ما يملكون في سبيل الغير والمصلحة العامة. كما أننا قد نشاهد العكس من ذلك فنجد بعض الأفراد الأنانيين الذين يريدون كل الخير لأنفسهم فقط . وفيما بين هذين الطرفين المتقابلين يقع معظم الناس الذين يستطيعون أن يوفقوا بينحبهم للغير وحبهم لأنفسهم وللحب دور كبير في حياة الإنسان، فهو يساعد علي نمو

شخصيته نمواً طبيعياً سوياً. فيبعث فيه الإحساس بالأمن والطمأنينة 0
أما الكراهية فمثلها مثل الحب تماماً طاقة إنفعالية كبيرة. وتظهر في المواقف التي تثير
مشاعر سلبية تجاه الأفراد والأشياء أو الأماكن. والجوهر الأساسي في إنفعال الكراهية
يتضمن الرغبة في تحطيم الشيء المكروه. ذلك أنه يختلف عن مجرد عدم الرغبة في
الشيء فنحن عندما نرفض شيئاً مالا يعني بالضرورة أننا نكرهه. ويقتصر سلوكنا في
هذه الحالة علي تجنبه. أما الكراهية فتتضمن الرغبة في تحطيمه والإبتعاد عنه تماماً 0
الإنفعالات في التراث العربي :

إننا نجد في التراث العربي تمييزاً واضحاً بين الأنواع المختلفة من الإنفعالات كما نجد
أيضاً تمييزاً بين درجات كل نوع منها علي حدة. ويتضح ذلك مما يأتي :

(أ) التمييز بين أنواع الإنفعالات :

يميز علماء اللغة بين السرور والفرح، فالسرور لا يكون إلا بما هو نفع أو لذة علي
الحقيقة. وقد يكون الفرد بما ليس بنفع ولا لذة كفرح الصبي بالرقص والسباحة وغير
ذلك مما يتعبه ويؤذيه ولا يسمى ذلك سروراً. ونقيض السرور الحزن ومعلوم أن
الحزن يكون بالمرآزي فينبغي أن يكون السرور بالفوائد وما يجري مجارها من الملاذ،
ونقيض الفرح الغم. وقد يغتم الإنسان بضرر يتوهمه من غير أن يكون له حقيقة،
وكذلك يفرح بما لا حقيقة له كفرح الحالم بالمني وغيره، ولا يجوز أن يحزن ويسر بما
لا حقيقة له .

كما يميز علماء اللغة بين الهم والغم، في أن الهم هو الفكر في إزالة المكروه وإجتلاب
المحبوب، وليس هو من الغم في شيء. والغم معني ينقبض القلب معه ويكون لوقوع
ضرر قد كان أو توقع ضرر يكون أو يتوهمه، وقد سمي الحزن الذي تطول مدته حتي
يذيب البدن هما .

أما الفرق بين الحزن والكآبة فيتمثل في أن الكآبة هي أثر الحزن البادئ علي الوجه.
ومن ثم يقال عليه كآبة ولا يقال عليه حزن. فالحزن لا يري ولكن دلالة علي الوجه 0
(ب) التمييز بين درجات الإنفعال :

يميز أهل البلاغة بين أنواع ودرجات من الإنفعال المتقاربة، ومن أمثلة ذلك ما يأتي :
فالسور أول مراتبه: الجذل والابتهاج ثم الإستبثار، وهو الإهتزاز. (وفي الحديث إهتز
العرش لموت سعد بن معاذ) ثم الإرتياح والإبرنشق، (ومنه قول الأصمعي، حدثت
الرشيد بحديث كذا فابرنشق له)، ثم الفرح ، وهو كالبطر من قوله تعالى: (لا يحب
الفرحين). ثم المرح، وهو شدة الفرح، من قوله عز ذكره) ولا تمش في الأرض
مرحاً).

الحب : أول مراتبه: الهوي ، ثم العلاقة : وهي الحب اللازم للقلب. ثم الكلف: وهو شدة
الحب،

ثم العشق: وهو إسم لما فضل عن المقدار الذي أسمه الحب .

ثم الشغف: وهو إحراق الحب القلب مع لذة يجدها،

ثم الشغف: وهو أن يبلغ الحب شغاف القلب .

ثم الجوي: وهو الهوي الباطن،

ثم التيم: وهو أن يستعبده الحب.
ثم التبل : وهو أن يسقمه الهوي،
ثم التدلية: وهو ذهاب العقل من الهوي.
ثم الهيوم: وهو أن يذهب علي وجهه لغلبة الهوي عليه .

الحزن :

- 1-الكمد: حزن لا يستطيع إمضاؤه.
- 2-البث: أشد الحزن .
- 3-الكرب: الغم الذي يأخذ النفس .
- 4-الدم : هم في ندم .
- 5-الأسى واللهف: حزن علي الشئ يفوت .
- 6-الوجوم: حزن يسكت صاحبه .
- 7-الأسف: حزن مع غضب .
- 8-الكآبة: سوء الحال والإنكسار مع الحزن .
- 9-الترح: ضد الفرح .

العداوة :

البغض ، ثم القلي، ثم الشنآن ، ثم الشنف، ثم المقت، ثم البغضة، وهو أشد البغض،
فأما الفك، فهو بغض المرأة زوجها، وبغض الرجل إمرأته لا غير .

الغضب:

أول مراتبه :الشخص، وهو خلاف الرضا.
ثم الآخر نظام، وهو الغضب مع تكبر ورفع الرأس .
ثم البرطمة ، وهي غضب مع عبوس وإنتفاخ .
ثم الغيظ ، وهو غضب كامن للعاجز عن التشفي .
ثم الحرد ، (بفتح الراء وتسكينها) وهو أن يغطا الإنسان فيتحرش بالذي غاظه ويهم به .
ثم الخنق، وهو شدة الإغتيال مع الحقد .
ثم الإختلاط، وهو أشد الغضب .

تسمية الإنفعالات :

- علي الرغم من وجود صعوبة في تحديد مسميات الإنفعالات والتمييز الدقيق بينها إلا أن هناك محاولات مختلفة للتغلب علي ذلك، يمكن تلخيصها في ثلاثة مناحي .
- 1-حيث يسأل مجموعة من الخبراء لإقتراح المسميات الملائمة لأنواع مختلفة من الإنفعال.
 - 2-تقدم قائمة (بها حصر شامل لعدد من الإنفعالات) لمجموعة من الأشخاص

(العاديين) ويطلب منهم تسميتها .
3-الأخذ بالمنجيين الأول والثاني، وحساب الإتساق الداخلي بينهما0

(4)مظاهر الإنفعالات والتغيرات المصاحبة لها :

يمكن تقسيم التغيرات المصاحبة للإنفعال إلى نوعين رئيسيين .

1-التغيرات الفسيولوجية الداخلية .

2-التعبيرات الجسمية الخارجية .

ونعرض لهما علي النحو التالي :

1-التغيرات الفسيولوجية :

تصاحب الحالة الإنفعالية للفرد عدة تغيرات فسيولوجية، كضغط الدم، وسرعة التنفس، وإستجابة إنسان العين. كما تتأثر العدد والعضلات ونشاط المعدة والأمعاء... إلخ .
(أ) ضغط الدم: يحدث أثناء الإنفعال تغيرات في ضغط الدم وتوزيعه في أجزاء الجسم. فنجد إحتقاناً في كل من الوجه والرقبة عند الغضب. ويحدث هذا الإحتقان لأن الأوعية الدموية تتمدد فتزيد من كمية الدم قرب سطح الجلد .
(ب) إستجابة الجلد: حيث يصاحب الإنفعال حدوث تغيرات كهربائية يمكن التأكد منها عن طريق توصيل أقطاب كهربائية إلى الجلد (علي الكفين)، متصلة بجلفانوميتر لتسجيل الإستجابة (1) الجلفانية للجلد، وتعد إستجابة الجلد الكهربائية بمثابة مؤشر للتغيرات الإنفعالية .

(ج) التنفس: يتغير معدل التنفيذ وزمن الشهيق والزفير حسب الحالة الإنفعالية فنجد أنه ينقطع برهة من الزمن في حالات الدهشة. ويكون متقطعاً أثناء الشك أو البكاء. فعند الكشف عن الكذب- علي سبيل المثال – يتم تسجيل مستديم للتنفس أو ضغط الدم أو الإثنتين معاً لإظهار حالة التهيج الإنفعالي عند الشخص الكاذب .
(د) ضربات القلب: كما يتغير أيضاً معدل ضربات القلب أثناء الحالة الإنفعالية فقد لوحظ أن سرعة النبض قد تزيد أثناء الإنفعال من 72 إلى 150 نبضة في الدقيقة. كما أوضحت بعض التجارب التي أجريت علي عينات من الطلبة أن قوة إندفاع الدم من القلب قبل الإمتحان تزيد لثنتين في الدقيقة عنه بعد الإمتحان .

(هـ) توتر وإرتعاش العضلات: يعتبر توتر العضلات من الأعراض المصاحبة للإنفعال فقد يرتعش الفرد أثناء الإنفعال الشديد. وتبين من خلال رسام العضلات الكهربائي أن النشاط الكهربائي يتزايد أثناء إنفعال الفرد .

(و) حركة المعدة والأمعاء: فقد تبين أن حالات الغضب يصاحبها إنتفاخ الأغشية الداخلية للمعدة مع زيادة في إنقباض عضلاتها، وإرتفاع نسبة إفراز الحامض منها. أما في حالات الإكتئاب فتقل نسبة الحامض وتكف المعدة عن الحركة .
كما تبين من خلال إستخدام الأشعة السينية أن الحركة المعدة والأمعاء تتأثر بالإنفعال الشديد. وقد تؤدي الآثار الإنفعالية إلى القي والإسهال.

(ز) الإنفعال والكليتان: كما تتغير وظائف الكلية ونسبة الماء والأملاح في الجسم تبعاً لتغير الحالة الإنفعالية. ففي حالات التهيج والخوف الشديد علي سبيل المثال تزيد نسبة التبول .

(ح) الإنفعال والغدد الصماء: تتغير معدلات إفراز الغدد الصماء للهرمونات أثناء الإنفعال. فمثلاً تنشط الغدتان المجاورتين للكليتين في حالات الغضب والخوف من خطر مفاجئ فنجد زيادة إفراز هرمون الأدرينالين الذي يؤكد بالكبد إلى زيادة نشاطه فيقوم بزيادة كمية السكر الذي يفرزه الكبد في الدم. وتؤدي زيادة كمية السكر إلى تعبئة طاقة الفرد لمواجهة حالة الإنفعال فتزول آثارها بسرعة .

(ط) الإنفعال ورسام الدماغ الكهربائي: يختلف شكل الرسام الكهربائي للدماغ باختلاف حالة الفرد من النوم إلى اليقظة ، وبإختلاف السن. ويؤدي الإنفعال إلى إبطاء موجات ألفا وظهور موجات بطيئة من نوع الدلتا. والتي تشاهد أحياناً في بعض الأمراض العقلية، وفي حالات الأطفال صغار السن0

2-التعبيرات الجسمية الخارجية :

تعتبر التعبيرات الجسمية أو البدنية الخارجية من الوسائل التي نستدل من خلالها علي إنفعالات ومشاعر الأفراد ، وعلي الرغم من أن هناك بعض التعبيرات الإنفعالية يمكن إخفاؤها إلا أن البعض الآخر يصعب إخفاؤه لعدم قدرة الشخص علي التحكم في جهازه العصبي السمبتاوي. وتعتمد قدرة الشخص علي التحكم في تعبيراته غير اللفظية علي درجة صحته النفسية والجسمية. فقد تبين من خلال البحث الذي أجراه كل من أكمان وآخرون Ekman, et al عن التعبيرات الإنفعالية للمرضي العقليين. تبين أن هؤلاء المرضي أقل تحكماً في تعبيرات أيديهم وأرجلهم منهم في تحكمهم لتعبيرات وجوههم. وقد أقرضا تفسيراً لهذا هو أن المناطق الجسمية لديهم أقل خضوعاً للضبط من غيرها. وأن تعبيراتهم عن مشاعرهم وأفكارهم تتسرب لديهم من بعض المناطق الأقل ضبطاً أو تحكماً 0

نتحدث فيما يلي عن التعبيرات الخارجية للإنفعال- وذلك علي النحو التالي :

(أ) ملامح الوجه:

يعد الوجه أهم منطقة لإصدار تعبيرات غير لفظية. ورغم أن تعبيرات الوجه تعتمد علي أساس فطري لدي الإنسان إلا أنها تتشكل وفقاً للثقافات المختلفة. وقلما تستخدم تعبيرات الوجه في الحيوانات الأدنى مرتبة من القرود العليا التي تعيش في جماعات . ويتعلم الإنسان كيف يتحكم في تعبيرات وجهه أو كيف يعبر عن نفسه من خلال تعبيرات وجهه. ورغم أننا نستطيع بقدر من التدريب أو الألفة بالشخص أن ندرك معني تعبيرات وجهه التي يقصد إلي إرسالها إلينا، أو تصدر عنه دون قصد منه. ورغم أن عدداً كبيراً من الدراسات التجريبية التي تناولت العوامل التي تزيد من دقة التحكم والسيطرة علي التعبيرات الوجهية إستخدمت صوراً فوتوغرافية أو شرائط سينمائية تعرض تعبيرات إنفعالية مفتعلة أو تم تمثيلها خصيصاً لإجراء الدراسة – إلا أن بعض

هذه الدراسات (e.g. Davitz, 1964) أمكن أن يلقي الضوء علي العوامل التي تزيد من دقة الحكم علي التعبيرات الإنفعالية كما يعبر عنها من خلال عرض فيلم سينمائي أو شريط صوتي يعرض لتعبير الوجه، أو تعبير الوجه + الصوت، أو الصوت وحده . وتبين من نتائج هذه الدراسة أن أكبر مستوي من الدقة في التعرف علي الإنفعال يرتبط بعرض الصورة + الصوت. ويليه عرض التعبيرات الوجهية، وفي النهاية الصوت وحده .

كما كشفت بعض الدراسات أن هناك إختلافا بين الإنفعالات من حيث دقة التعرف علي كل منها. ومن هذه الدراسات الدراسة التي قام بها كل من ليفيت و دافيتز (Levitt & Davitz) سنة 1964. والتي أوضحت تفوق التعبير عن الخوف من خلال الصوت. كما تبين أن الوجه وحده يجيد نقل التعبير عن الفرح والغضب. كما أن كل من الوجه + الصوت معاً ينقلان الشعور بالمفاجأة أفضل من كل تعبير علي حدة 0

وقد إتضح من خلال التحليل الإحصائي للتجمعات وجود سبع فئات للتعبيرات الإنفعالية هي :

السعادة، والمفاجأة، والخوف ، والحزن ، والغضب ، والقرف (أو الإشمزاز) والإهتمام .

وعندما طلب أوسجود وزملاؤه Osgood, et al. ، من المبحوثين أن يرتبوا الصور علي أساس مقاييس للتقدير 0 وأمكن بعد تحليل هذه التقديرات إستخلاص الأبعاد الثلاثة التالية :

(أ) (سار – في مقابل مكرر.

(ب) حدة الإنفعال – في مقابل التحكم في الإنفعال.

(ج) الإهتمام – في مقابل – عدم الإهتمام .

(ب) التعبير بنظرة العين :

أوضحت نتائج الدراسات التجريبية أن إشارات العيون يمكن أن تعبر عن إنفعالات الأفراد وإتجاهاتهم نحو الآخرين. فالأشخاص ينظرون مدة أطول إلى من يحبون أو يفضلون أثناء الحديث معهم وتميزت الإناث باطلة تبادل النظر أكثر مع بعضهم البعض أكثر مما يفعل الذكور. وتميز الذكور بأنهم أقل نظراً أثناء الإستماع لن لا يفضلون . ويلعب حجم إتساع العين دوراً هاماً في إرسال الإشارات بالعين إلى الآخرين. لهذا تحاول السيدات توسيعه بالبلادونا لزيادة جاذبيتهم. كما تبين إتساع إنسان العين لدي الذكور عندما عرض عليهم صور إناث جميلات. وكذلك إتساع إنسان العين لدي الإناث عندما عرض عليهم صور الذكور من الراشدين

(5) النظريات المفسرة لإنفعالات:

ونعرض لها علي النحو الآتي :

1- النظريات الفسيولوجية :

(أ) نظرية جيمس – لانج James – Lange
نشر عالم الفسيولوجي الدنماركي "كارل جورج لانج" C.G. Lange (1834 – 1950) عام 1885 نظريته في الإنفعالات، تتمثل في أن الإنفعالات تحدث نتيجة لشعور الشخص بالتغير في الأوعية الدموية 0
وكان وليم جيمس (1842-1900) الفيلسوف وعالم النفس الأمريكي قد توصل مستقلاً إلى نظرية مشابهة، ونشر عام 1890 في كتابه (مبادئ علم النفس) نظريته في الإنفعال – واضعاً في حسابه إسهام لانج. وقد عرفت النظرية فيما بعد بإسم نظرية (جيمس – لانج) في الإنفعال.
ولم تكن نظرية لانج شديدة الإتساع إذ كانت تؤكد فقط علي تغير الأوعية الدموية علي حين إهتم وليم جيمس بكل أنواع التغيرات الحشوية 0 إلا أنهما يتفقان علي أن الإنفعالات تكون نتيجة شعور الشخص بالتغيرات في الأوعية أو الأحشاء الداخلية. فالإحساس الحشوي الجسمي يسبق الإحساس الإنفعالي (فمثلاً نحن نري شيئاً مخيفاً فنرتعش ثم نشعر بالخوف). وعلي العكس من الفكرة الشائعة- وقتئذ- التي تذهب إلى أن الإنفعال يترتب عليه السلوك – أكد وليم جيمس أن السلوك هو الذي يولد الإنفعال، ويلخص مضمون النظرية بقوله: "إننا نخاف لأننا نجري".
وهذا فيما يري "هيلجارد وإكتنسون" هو الذي أعطي هذه النظرية شيئاً من القبول والمعقولة .
وعلى الرغم من أهمية هذه النظرية – فإن هناك بعض التجارب التي تقيم الدليل علي أنها نظرية قاصرة. فلو صحت لكان تصنع حركات الغضب كفيلاً بأحداث الشعور بالغضب. كما تبين أن الشعور الإنفعالي لا يحدث إذا هيئنا الغدد والأحشاء بطريقة تجريبية. فالإضطرابات الفسيولوجية الحشوية ليست وحدها المسؤولة عن الشعور بالإنفعالات .

ونتيجة لهذه الإنتقادات التي وجهت إلي نظرية جيمس – لانج في تفسير الإنفعالات تقدم عالم الفسيولوجي الأمريكي "ولتر كانون" (1871-1945) W.B. Canon بنظرية التي نعرض لها علي النحو الآتي :
(ب) النظرية الثلاموسية أو المهادية :
وهي النظرية التي قدمها كانون لتفسير الإنفعالات . ومضمونها أن المشاعر الإنفعالية هي نتيجة تنبيه الثلاموس أو المهاد. أما التعبيرات السلوكية للإنفعال فهي من وظائف الهيبوثلاموس أو مهاد المخ 0
وتفترض هذه النظرية أن الإحساسات المختلفة من الجسم تصل إلى كل من القشرة المخية والهيبوثلاموس من خلال مسارات الإحساس الصاعدة. حيث يصدر نوعان من السيالات العصبية: أحدهما لقشرة المخ للشعور بالإنفعال، والثاني للهيبوثلاموس ويختص بالسلوك الإنفعالي ومظاهره . وتشير هذه النظرية إلى أن الشعور الإنفعالي والسلوك الإنفعالي يصدران في نفس الوقت ، وليس كما كان يظن سابقاً واحدة تلي

الأخري .

ويؤخذ علي هذه النظرية أنها مجرد إفتراضات ولا يوجد برهان علمي أو ثبات يبين أن الشعور بالإنفعال يصدر من المهاد وأن المهاد لا يخدم إلا الشعور بالحساسية الأولية .
2- النظرية المعرفية :

تفتقد النظريات الفسيولوجية إلى مظهر هام من مظاهر الخبرة الإنفعالية. فالإحساس بالسعادة أو اليأس من شئ معين مصحوب بخبرات ومعارف عن هذا الشئ، وطبقاً لهذه الوجهة من النظر فإن الإنفعال يعد نتيجة التفاعل بين الإستثارة الداخلية، والعمليات المعرفية0

وقد ساعدت سلسلة التجارب الحديثة علي سد الفجوة أو الثغرة في النظريات الفسيولوجية المفسرة للإنفعال. فالتعبير الإنفعالي يمكن أن يحدث في غياب أي مشاعر إنفعالية، أو دون وجود دليل واضح يؤكدھا. ومن هنا برزت أهمية تفسيرنا في ضوء الخبرات والمعارف التي توجد لدي الفرد عن موضوع الإنفعال فعملية تقدير الفرد للموقف الخارجي في ضوء خبراته ومعارفه هي عملية معرفية تؤثر في الإنفعال .
1- المدخلات القادمة إلى المخ من البيئة الخارجية إلى الأعضاء الداخلية للجسم. وذلك عن طريق الجهاز العصبي السمبتاوي.

2- إدراك الموقف الذي يوجد فيه الفرد – من خلال مخزون المعلومات المتوافر لديه، وذلك بهدف تفسير هذا الموقف .

3- يتفاعل هذا التفسير أو الإدراك القائم علي كل من العوامل المعرفية والتنبيهات الخارجية مع العوامل الفسيولوجية لتحديد الحالة الإنفعالية في شكلها النهائي 0
وقد قام شاختر Schachter بدراسة يهدف منها إلي بيان أن الحالات الإنفعالية دالة أو نتيجة للتفاعل بين العوامل المعرفية والإستثارة الفسيولوجية. مفترضاً أنه إذا تم حقن أحد الأشخاص بعقار معين دون معرفته بهذا العقار، فإنه سيكون تحت ضغط لفهم مشاعره الجسمية وقد إتبع الباحث في تجربته الإجراءات التالية :
تم إعطاء عقار مؤثر علي الحالة الإنفعالية لثلاث مجموعات من المفحوصين .
الأولي: أخبرهم الباحث بوضوح عن الآثار الفسيولوجية والأعراض المترتبة علي هذا العقار.

الثانية: لم يخبرهم الباحث بالأعراض المتوقعة .

الثالثة: أمدهم الباحث بمعلومات خاطئة عن العقار.

كما أضاف الباحث مجموعة رابعة من الأفراد تم إعطاؤهم عقاراً وهمياً (لا يحدث أي إستثارة إنفعالية) وكان من نتائج هذه التجربة ما يأتي :

1- أن أفراد المجموعة الأولي (الذين حقنوا بالعقار المؤثر، وأخبروا بالمعلومات الصحيحة عن العقار) وأفراد المجموعة الرابعة (الضابطة) الذين أخذوا عقاراً وهمياً – لم تتأثر حالتهم الإنفعالية بسلوك الممثل.

2- أن أفراد المجموعة الثانية (الذين حقنوا بالعقار المؤثر ، ولم يخبرهم الباحث بأية معلومات عنه) ، وأفراد المجموعة الثالثة (الذين تم إمدادهم بمعلومات خاطئة عن العقار) – تأثرت حالتهم الإنفعالية بسلوك المؤثر . وتكشف لنا هذه التجربة عن دور

المعارف والمعلومات في تغيير الحالة الانفعالية للفرد .
3- النظريات السلوكية :

ينشأ الإنفعال من وجهة نظر بعض المنظرين السلوكيين نتيجة الصراع المستثار لدي الكائن الحي. والذي يؤدي به للقيام باستجابات غير متسقة. كما يفسر البعض الآخر الإنفعالات في ضوء اضطراب السلوك. ويؤخذ علي هذه النظريات – فيما يري ميلفن ماركس – أن هناك صعوبات في تحديد التعريفات الإجرائية الدقيقة لمعني الصراع بإعتباره أساساً للإنفعالات 0

وقد تعامل واطسون J.B. Waston مع الإنفعال علي انه نمط وراثي من الإستجابة، وتتضمن تغيرات جسمية في جسم الكائن ككل، وخاصة في الأنظمة الحشوية والغدية. وقد عالج واطسون الإنفعالات بنفس الطريقة التي تعامل بها مع الإستجابات غير الشرطية التي تحدث بشكل متسق لمنبهات معينة. ويلاحظ أن واطسون لم يهتم بالتحليل الفسيولوجي للإنفعال، أو بدور الجهاز العصبي.

أما تولمان E.C. Tolman فيتعامل مع الإنفعال علي أنه إستجابة لتنبية معين. فالإنفعال لا يمكن تحديده بواسطة المنبهات فقط ، أو الإستجابات فقط ولكن في ضوء العلاقة بينهما. وقد إهتم تولمان بآثار التعلم علي الإنفعالات ، سواء لدي الحيوانات، أو الأطفال، أو الراشدين أما سكينر B.F. Skinner ، فقد تعامل في البداية مع الإنفعالات علي أنها ليست نوعاً أولياً من الإستجابة ولكنها نوع من القوة يمكن مقارنتها أو مضاهاتها بمظاهر الحوافز 0

ثم تغيرت معالجة إسكينر للإنفعالات بعد ذلك، حيث إعتبرها حالة إفتراضية تمثل إستعداداً أو تهيؤاً للفعل أو الإستجابة بشكل معين. ويرى أن الإنفعال عبارة عن "زملة من النشاط أو الإستثارة يصاحبها تغيرات في الأحشاء والعضلات .
أما ميلنسون R. Millenson الذي يعتبر أحد المنظرين السلوكيين المحدثين فيقدم نموذجاً في الإنفعالات مؤداه: أن التغيرات الإنفعالية تحدث من خلال عملية التشريط الكلاسيكي، فهو يري :
(أ) أن بعض الإنفعالات تختلف فقط من حيث الشدة .
(ب) أن بعضها يعتبر أساسياً وبعضها الآخر يعتبر ثانوياً وتندرج تحتها .

ويري ميلنسون أن هناك ثلاثة أبعاد لوصف جميع الإنفعالات تختلف من حيث الشدة :

البعد الأول: يتضمن الفزع والقلق ، والتهيب الذي يؤدي إلى تيسير حدوث السلوك الأدائي 0

البعد الثاني: السعادة، وتدعم السلوك الأدائي.

البعد الثالث: الغضب ، ويبسر بعض أنواع السلوك الأدائي حيث يؤدي إلى زيادة إحتمال حدوث الهجوم والتدمير أو التخريب .

4- نظرية التحليل النفسي :

يعتمد المحللون النفسيون للإنفعالات علي بعض المفاهيم مثل القلق، والعدوان، فعلي الرغم من أن فرويد S. Freud قد إهتم في كتاباته بالقلق والعمليات اللاشعورية إلا أنه أهمل الإنفعالات، وإعتبرها عملية إستجابة. ففي مقالة سنة 1915 عن اللاشعور كتب يقول: هناك ثقة بأن الإنفعالات تدخل ضمن الشعور أو الوعي وفي مقابل ذلك نجد أن بعض المحللين النفسيين الممارسين للعلاج قد تحدثوا عن الحب اللاشعوري والغضب اللاشعوري... إلخ .

ويلخص دافيد رابابورت D. Rapaport وجهة نظر التحليل النفسي للوجدان في الآتي :

- 1- أن عملية اللاشعور تحدث فيما بين إدراك المنبه الذي يدور حول الإنفعالات، وبين التغيرات السطحية الخارجية أو التغيرات الحشوية الداخلية .
- 2- أن التغير اللاإرادي الخارجي، والشعور الإنفعالي عمليتان منبثقتان من نفس مصدر الحافز المعبئ للطاقة .
- 3- أن كل الإنفعالات تختلط معاً ويتم التعبير عنها في أنواع من الصراعات .
- 6- إرتقاء الإنفعالات :

إن السلوك الإنفعالي كأى سلوك إنساني ينمو ويرتقي بإرتقاء الفرد . فحينما ينمو الطفل تبدأ حالة التهيج العام في التميز وتأخذ صوراً مختلفة . فإستجابة الوليد في البداية تكون تهيجاً عاماً . وفي الشهور الثلاثة الأولى من عمره تظهر مجموعتان من المشاعر : الأولى: المرح والسرور عند إنخفاض التوتر والإحساس باللذة . الثانية: الأسى والضيق في حالات الحرمان من إشباع حاجة معينة . وفي حوالي الشهر السادس يتميز إنفعال الضيق إلى ثلاثة إنفعالات مختلفة هي: الخوف، والغضب، والإشمئزاز . وفيما بعد الشهر السادس يبدأ إنفعال السرور أيضاً في التميز . فيظهر إنفعالاتان جديدان هما الزهر والحب . كما يتمايز الحب إلى حب موجه للكبار وحب موجه للصغار . ويشير هذا التمايز الذي يطرأ علي التهيج العام للطفل إلى نشوء حالات وجدانية تختلف باختلاف دوافعه 0

وتقدم "بريدجز K.M.B. Bridges" مخططاً لإرتقاء الإنفعالات علي النحو الآتي : أن الطفل يولد فقط بإستثارة غير مميزة أو غير محددة ، وخلال الشهور الثلاثة الأولى من عمره تتحدد هذه الإستثارة إلى مظاهر إيجابية ومظاهر سلبية . ويتجه هذا التمايز والتحديد نحو المزيد من الوضوح في نهاية السنة الثانية من العمر . وعلي الرغم من دقة المخطط الذي قدمته الباحثة لإرتقاء الإنفعالات – إلا أنها أقامته علي أساس الملاحظات أو المشاهدات وليس علي أساس تجريبي . وتتمثل أهميته في أنه قدم التصور المبدئي أو الأولي للمزيد من الدراسات فيما بعد . والتي أكدت وجود علاقة وثيقة بين العمر وقدره الفرد علي تنظيم إنفعالاته .

العوامل المؤثرة في إرتقاء الإنفعالات:

يؤثر كل من النضج والتعلم في إرتقاء الإنفعالات وتمايزها وزيادة تعقيدها أو تركيبها. غير أن حدوث نمو الإنفعالات علي نسق واحد تقريباً عند الإطفاء في أثناء الشهور الأولى من حياتهم يوحي بأن النضج هو العامل الأساسي المؤثرة في هذه الفترة المبكرة من العمر. وكلما تقدم الطفل في العمر كان أثر التعلم أكثر وضوحاً. النضج: ويقصد به النمو الذي يحدث بدون تأثير التعلم. ويحدث نتيجة للعوامل الوراثية وحدها. ويظهر أثر النضج واضحاً في تهيئة البناء العضلي والغدي والعصبي اللازم لظهور بعض الإنفعالات. فالأطفال عادة لا يبتسمون ولا يضحكون في الشهرين الأولين لأن الحركات العضلية التي يمكن من خلالها القيام بذلك لم تتضح بعد. التعلم: ويظهر دوره واضحاً في إكتساب الأطفال للعديد من التعبيرات الإنفعالية فالتعبير عن إنفعال الغضب لدي الأطفال يتمثل في الإفصاح عن الطعام أو مغادرة المنزل وكل هذه الأفعال يتعلمها هؤلاء الأطفال من البيئة التي يعيشون فيها. ويعد إختلاف التعبيرات الإنفعالية من مجتمع لآخر دليلاً علي وجود آثار التعلم في تشكيل الإستجابة الإنفعالية (0) فبعض المجتمعات يعبر عن الدهشة برفع الحاجب وفتح العينين. بينما يعبر الصينيون مثلاً عن الدهشة بإخراج ألسنتهم. ويرى إدوارد (Edwards, 1968) أن تعلم الطفل لإستجابة الإنفعالية يتم من خلال ثلاثة أساليب . (أ) المحاكاة : وتقوم بدور كبير في إكتساب الأطفال للإستجابة الإنفعالية ويبدأ الطفل في محاكاة الآخرين في حوالي سن السنتين. فهو يقتدي بوجود نماذج من البيئة التي يعيش فيها (سواء أفراد أسرته، أو أقاربه، أو الجيران .). (ب) التشريط : ويبدأ بأن يربط الكائن بين منبه محايد ومنبه آخر سبق أن إستثار إستجابة إنفعالية لديه. كما تبين أن الخوف الذي يتعلمه الفرد من منبه معين يمتد إلى غيره من المنبهان التي تتشابه معه؟ وذلك في ضوء مبدأ التعميم (0) (جـ) الفهم : ويعني إدراك المواقف التي يحتمل أن تثير إستجابة إنفعالية لدي الفرد . فالخوف من تعاطي مخدر معين يتضمن فهماً لأضراره وما يمكن أن يحدثه من مخاطر أو أضرار.

(7) مستوى التنشيط الإنفعالي أو الأستثارة الإنفعالية :

أحد الملامح الهامة للإنفعال أنه يؤثر في السلوك، وقد قدمت التفسيرات المختلفة لتفسير هذا التأثير . التفسير الأول: في ضوء نظرية الإنفعال كنوع من التعبئة للطاقة في مواجهة الطوارئ ومؤداه أن إستجابات الجسم المصاحبة للإنفعالات تصد الفرد وتهيئه لمواجهة المواقف المفاجئة سواء بالمواجهة أو الهروب . التفسير الثاني: في ضوء نظرية التنشيط للإنفعال وترتبط هذه النظرية بين إستجابات الجسم المصاحبة للإنفعال وبين مستوى النشاط والإستثارة الداخلية. حيث يعتبر مستوى الإستثارة من العوامل المسؤولة عن وجود فروق في سلوك وأداء الأفراد .

التفسير الثالث: ويقوم علي مفهوم تعبئة الطاقة وهو مفهوم مكافئ لمفهوم مستوى الإثارة 0

وقد كشفت نتائج الدراسات عن وجود علاقة بين التوتر العضلي اللاإرادة (النتائج عن الإثارة الفسيولوجية) وبين الأداء النفسي – الحركي 0 حيث تبين أن الأداء النفسي – الحركي يزيد حتي مستوى معتدل من التوتر ثم يهبط هذا المستوى بعد ذلك الحد .

أ- مستوى الإثارة وعلاقته بالتعلم والذاكرة :

تبين أن المستوى العالي من الإثارة يرتبط بضعف أو فقر الاحتفاظ قصير المدى وقوة أو تحسن الاحتفاظ طويل المدى 0

أما المستوى المنخفض من الإثارة فيرتبط بقوة الاحتفاظ قصير المدى، وقوة الاحتفاظ طويل المدى. كما تبين أن دور مستوى الإثارة في تحديد مستوى التعلم أو الأداء يرتبط بمفهوم التدعيم. حيث أوضح برلين D.E. Berlyne أن الزيادة في مستوى الإثارة ترتبط بالتدعيمات الإيجابية بينما يرتبط النقصان في مستوى الإثارة بالعقاب السلبي 0

ب- مستوى الإثارة والأداء الإبداعي :

ويتسق مع ذلك ما كشفت عنه بعض الدراسات المصرية التي تناولت العلاقة بين الإبداع والتوتر النفسي. فقد كشفت الدراسة التي أجراها "ع.م. السيد"، أن هناك علاقة منحنية بين الإبداع والتوتر النفسي. وفكلما زاد التوتر زاد الإبداع .ولكن إلى حد معين. فإذا زاد التوتر عن هذا الحد أخذت القدرة الإبداعية في الانخفاض، فالتوتر المنخفض كقوة دافعة منخفضة لا يؤدي إلى ظهور الإبداع. وإذا زادت هذه القوة الدافعة زاد ذلك من القدرة علي الإبداع حتي درجة معينة تتدهور بعدها القدرة الإبداعية بإزدياد التوتر أكثر من ذلك. وبوجه عام أوضحت هذه الدراسة أن الدرجة المعتدلة من التوتر هي الأكثر ارتباطاً بالإبداع 0

كما أوضحت نتائج دراسة "س. الملا" أن التوتر يرتبط ارتباطاً واضحاً بالقدرات الإبداعية في منطقة معينة من هذه السمة، وهي المنطقة الوسطي. فالتوتر يمكن أن يساعد علي نمو وإثراء القدرات الإبداعية ولكن حتي نقطة معينة. فإذا زاد التوتر عن هذه النقطة أو عن هذا الحد الأمثل، وكذلك إذا قل أصبح معوقاً للقدرة 0 ويتضح مما سبق أن الإنفعالات في حالتها المعتدلة تمثل أهمية كبيرة بالنسبة للفرد، فتساعده علي تحقيق الكثير من الفوائد. أما في حالة تزايد شدة الإنفعالات فإنها تمثل خطورة بالنسبة للفرد. فكما أن للإنفعالات فوائد، لها أيضاً مضارها. وهذا ما نتحدث عنه فيما بعد .

وتتوقف درجة ونوع العلاقة بين مستوى الإثارة والأداء علي عدة عوامل منها :

- (أ) (الظاهرة أو الوظيفة موضع القياس).
- (ب) الطريقة أو الأسلوب المستخدم في قياس مستوى الإثارة (كضربات القلب، أو

رسم المخ، أو نشاط العضلات ... إلخ). وبوجه عام يمثل المستوى المتوسط أو المعتدل من الإثارة الإنفعالية أفضل المستويات التي يكون الفرد خلالها على درجة ملائمة من اليقظة والتنبيه للقيام بأعماله ونشاطاته ويوضح الشكل التالي علاقة مستوى الإثارة الإنفعالية وفاعلية أو كفاءة الأداء.

ج- فوائد الإنفعالات:

- تحقق الدرجات المعتدلة من الإنفعالات العديد من الفوائد بالنسبة للفرد ومنها ما يأتي :
- 1- تزيد الشحنة الوجدانية المصاحبة للإنفعال من تحمل الفرد وتدفعه إلى مواصلة العمل وتحقيق أهدافه .
 - 2- للإنفعال قيمة إجتماعية .فالتعبيرات المصاحبة للإنفعال – كما سبق أن أوضحنا ذات قيمة تعبيرية تربط بين الأفراد وتزيد من فهمهم لبعضهم البعض .
 - 3- تعتبر الإنفعالات مصدراً من مصادر السرور . فكل فرد يحتاج إلى درجة معينة منها إذا زادت أثرت على سلوكه وتفكيره . وإذا قلت إصابته بالملل .
 - 4- تهينى الإنفعالات الفرد للمقاومة من خلال تنبيه الجهاز العصبي اللارادي .
- (ب) أما مضار الإنفعالات فمنها ما يأتي :
- 1- يؤثر الإنفعال على تفكير الفرد فيمنعه من الإستمرار . كما هو الحال في حالة الغضب أو يجعل التفكير بطيئاً كما هو الحال في حالات الحزن والإكتئاب .
 - 2- يقلل الإنفعال من قدرة الشخص على النقد وإصدار الأحكام الصحيحة .
 - 3- كما يؤثر أيضاً على الذاكرة فيما يتصل بالأحدا ف التي تتم أثناء فترة الإنفعال .
 - 4- في حالة حدوث الإنفعالات بشكل مستمر ودائم، يترتب عليه العديد من المتغيرات الفسيولوجية، مما يؤدي إلى حدوث تغيرات عضوية في الأنسجة وينشأ في هذه الحالة ما يسمى بالأمراض النفسية – الجسمية أو السيكوسوماتية . ومنا قرحة المعدة وإرتفاع ضغط الدم 0

والسؤال الذي يستحق الإجابة عليه هو: كيف يمكن التغلب والسيطرة على

الإنفعالات والتقليل من أضرارها . وهذا ما نتناوله في الفقرة التالية :

د- التحكم في الإنفعالات أو السيطرة عليها :

هناك بعض القواعد أو المبادئ المقترحة في هذا الصدد، والتي يمكن من خلالها التحكم والسيطرة في الإنفعالات ومنها ما يأتي :

- 1- التعبير عن الطاقة الإنفعالية في الأعمال المفيدة . حيث يولد الإنفعال طاقة زائدة في الجسم تساعد الفرد على القيام ببعض الأعمال العنيفة . ومن الممكن أن يتدرب الفرد على القيام ببعض الأعمال الأخرى المفيدة لكي يتخلص من هذه الطاقة .
- 2- تقديم المعلومات والمعارف عن المنبهات المثيرة للإنفعال . حيث يساعد ذلك على إنقاص شدة الإنفعال وبالتالي التغلب على الإضطراب الذي يحدث للأنشطة المتصلة به . فالطفل الذي يخاف من القطط مثلاً يمكن مساعدته على التخلص من ذلك عن

- طريق تزويده ببعض المعلومات التي تقلل من هذه الحالة لديه .
- 3- محاولة البحث عن إستجابات تتعارض مع الإنفعال. فإذا شعر الفرد نحو شخص ما بشئ من الكراهية لأسباب معينة عليه أن يبحث عن أسباب أخرى إيجابية يمكن أن تثير إعجابه بهذا الشخص وتغير إتجاهه نحوه .
- 4- عدم تركيز الإنتباه علي الأشياء والمواقف المثيرة للإنفعالات. فإذا لم يستطع الفرد التحكم في إنفعالاته عن طريق البحث عن الجوانب الإيجابية أو السارة في الشئ مصدر الإنفعال يمكنه أن يغير إهتمامه عن هذا الشئ إلى الأشياء والموضوعات التي تساعد علي الهدوء والتخلص من إنفعالاته وتوتراته.
- 5- الإسترخاء: يحدث الإنفعال عادة حالة عامة من التوتر في عضلات الجسم وفي مثل هذه الحالات يحسن القيام بشئ من الإسترخاء العام لتهدئة الإنفعال وتناقصه تدريجياً.
- 6- عدم الحسم وإصدار الأحكام في الموضوعات والأمور المهمة أثناء الإنفعال. ففترة الإنفعال تمثل حالة من عدم التوازن لذلك يفشل الفرد في رؤية الأمور بشكلها الصحيح. وبالتالي تكون أحكامه غير صحيحة 0
- وبهذا نكون قد عرضنا في هذا الفصل لتعريف الإنفعالات وأبعادها، وأنواعها والنظريات المفسرة لها، ومظاهرها، وكيف ترتقي وتتغير من عمر لآخر. ثم تحدثنا بعد ذلك عن الإستثارة الإنفعالية وعلاقتها بكفاءة الأداء، وفوائد ومضار الإنفعالات وكيف يمكن التحكم والسيطرة عليها .
-

المراجع :

- 1- جابر عبد الحميد جابر (1986) : مدخل لدراسة السلوك الأنسانى ، ط4 ، القاهرة ، دار النهضة العربية 0
- 2- شاكر عبد الحميد سليمان وآخرون (1990) : علم النفس العام ، ط3 ، القاهرة ، دار غريب للنشر والتوزيع 0
- 3- عثمان نجاتي (1983) : علم النفس في حياتنا اليومية ، الكويت ، دار القلم 0
- 4- على السلمي (1985) : السلوك الأنسانى في الإدارة ، القاهرة ، مكتبة غريب بالفجالة 0
- 5- محمد شفيق (2003) : (الإنسان والمجتمع ، " مقدمة فى علم النفس الإجتماعى " ، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث 0
- 6- مصطفى سويف (1983) : علم النفس الأجتماعى ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية 0