

الأكاديمية العربية الدولية



الأكاديمية العربية الدولية
Arab International Academy

الأكاديمية العربية الدولية المقررات الجامعية

مقيم ومحكم علميا

نعديل وبناء سلوك الأطفال

الأستاذ الدكتور
بطرس حافظ بطرس



الباب الأول

الافتراضات الأساسية في بناء

السلوك لدى الأطفال

الفصل الاول: بناء سلوك الاطفال

الفصل الثاني: قياس السلوك الانساني

الفصل الثالث: العوامل المؤثرة في سلوك الاطفال

الفصل الرابع: التعليم واثره في سلوك الاطفال

الفصل الخامس: شخصية الطفل وسلوكه

الفصل الاول

بناء سلوك الأطفال

(المبادئ والمفاهيم)

اولا: المقصود بالسلوك

يعرف السلوك الإنساني بأنه كل الأفعال والنشاطات التي تصدر عن الفرد سواء كانت ظاهرة أم غير ظاهرة. ويعرفه آخرون بأنه أي نشاط يصدر عن الإنسان سواء كان أفعالا يمكن ملاحظتها وقياسها كالنشاطات الفسيولوجية والحركية أم نشاطات تتم على نحو غير ملحوظ كالتفكير والتذكر والوساوس وغيرها.

والسلوك ليس شيئا ثابتاً ولكنه يتغير وهو لا يحدث في الفراغ وإنما في بيئة ما، وقد يحدث بصورة لا إرادية وعلى نحو آلي مثل التنفس أو الكحة أو يحدث بصورة إرادية وعندها يكون بشكل مقصود وواع، وهذا السلوك يمكن تعلمه ويتأثر بعوامل البيئة والمحيط الذي يعيش فيه الفرد.

فالسلوك: هو النشاط الذي يعبر عنه الفرد من خلال علاقاته بمن حوله والسلوك له قواعد طبيعیه ومادیه مبرمجه طبقا للخريطة الوراثية المرسومة لكل فرد وفقا للترتيب الوراثي البيولوجي وصولا الى هندسة الجينات. وتشير الدراسات الطبية إلى علاقة بين الخلل الدماغي والاضطراب السلوكي مثل: الاضطرابات السلوكية الشديدة كالانطواء وكثرة الحركة ولكن لا يمكننا القول بشكل ثابت ان الاضطرابات السلوكية سببها خلل دماغي. وتشير بعض الدراسات ان سوء التغذية قد يؤدي إلى اضطرابات سلوكية وكذلك توجد عوامل نفسية تعود إلى الاسره أو الأصدقاء والبيئة والمشاكل الاجتماعية مثل الفراق أو الطلاق أو مشاكل داخل الاسره والإهمال والضرب والاحباطات المتراكمة منها البيئية والصحية والاقتصادية والاجتماعي.

خلف كل سلوك دافع فنحن لا نقوم بشيء الا اذا كان هناك شيء يحركنا للفعل ونتوقع ان نحصل من خلال هذا السلوك على نتيجة بما يعني ان السلوك يخدم وظيفة. وقد يخدم سلوك واحد عدة وظائف. فمثلا:

إشباع الجوع- دافع وهناك نتيجة متوقعة من أن الأكل سيشبع الجوع. لقاء الأصدقاء -دافع- الشعور بالملل نتيجة متوقعة - أن يبدد الأصدقاء الملل ان أي سلوك سيؤدي بالنتيجة إلى حاجه لدينا.فمثلا اذا ذهبت في رحلة وقضيت وقتاً ممتعاً فكلما شعرت بالحاجة لقضاء وقت ممتع سأحاول الذهاب برحلة وإذا كانت المرحلة الأولى غير ممتعاً لا أحاول الذهاب بها مرة أخرى. نستخلص مما تقدم ان كل سلوك يخدم على الأقل وظيفة وأن عدة سلوكيات تخدم عدة وظائف وإذا لم يحقق السلوك الوظيفة المستهدفة فإنه سيختفي تدريجياً.

إن ما يحدث للطفل حين تضطرب عملية تطوره ونموه قد يكون مرده الى الأسباب التي سنذكرها والتي تصيب الطفل بالقصور وتظهر هذه الملامح على الشكل التالي:

1. العدوانية والتخريب- التهديد- المشاجرة- الصراخ- نوبات غضب- عدم الطاعة- عدم الاحترام.

2. كثرة الحركة: و تشمل الحركة الزائدة وعدم الاستقرار والتحرك الدائم.

3. المشاكل الشخصية والتي تشمل القلق والشعور بالنقص والانطواء والانفراد.

4. القلق والشعور بالنقص: تجنب المنافسة والكلام بصوت منخفض

5. الانزواء والانعزال: عدم المشاركة في الالعاب الجماعية والمزاجية في التصرف.

هناك مجموع من السلوكيات مثل: احلام اليقظة وعدم القدرة على التركيز واشعال النار واللعب بالنار والعناد والرغبة في تعذيب الحيوانات والميل الى ايلذاء الذات مثل ضرب الرأس او نقر العين او شد الشعر-تقبييل الغير او السرقة أو الكذب أو الضحك دون اسباب. ان انماط هذه السلوكيات قد يكون مؤقتاً أو طبيعياً في مرحلة زمنية من حياة الطفل و أحيانا يكون سببها بيولوجياً. ان حدوث هذه السلوكيات مرتبطة بظروف فردية او زمنية او سكانية او اجتماعية، كما ان الطفل وعلى سبيل المثال لايتقن مفهوم السرقة إلا إذا اتقن مفهوم التملك الشخصي فالطفل يمر بمرحلة مفهوم هذا لي قبل مفهوم هذا ليس لي ولا يمكن في مرحلة من المراحل ان نطلب من الطفل التخلي عن انانيته اذا صح التعبير لان في هذه المرحلة يتكون عند الطفل مفهوم واحد (اخذوا مني) لكنه لا يعرف او يفهم (انا اخذت منه هذا).

وعندما نتحدث عن السرقة مثلاً يجب ان يكون الطفل قد اكتسب مفهوم الصبح والخطأ او مفهوم الشر والخير وفي هذه الحالة لا يستطيع الطفل ان يصل الى معرفة هذا

الفصل الاول: بناء سلوك الاطفال

المفهوم قبل بلوغه سن 6 سنوات عقليا. ان شخصية الطفل وعدم قدرته على تحليل الأمور في مراحل متعددة من حياته لا سيما في الأمور الاخلاقية خاصة اذا لم نوضح له الأمور بغض النظر عن الثواب والعقاب فقبل سن 6 سنوات على الطفل ان لا يسرق لئلا يتعرض للضرب لان السرقة عمل معيب وتبقى عملية السرقة او الكذب ماثلة امامه ما دام لا يوجد عقاب وقد امنت له الحماية عندما يرى العدوانية في نظر بعض الاهل نظرة افتخار خاصة عند الاولاد الذكور كما نرى ان بعض الاهل يشجعون اولادهم على التفوه بكلمات غير مألوفة.

1. السلوك الزائد: ما يقوم به الطفل بشكل متكرر وفي اي وقت
2. السلوك الناقص: الانعزال- الانطواء- عدم الاختلاط- عدم تنفيذ الامر
3. السلوك العادي: وهو السلوك الاعتيادي
4. السلوك الاستجابي: وهو السلوك الذي تتحكم به المثيرات التي تسببه، فبمجرد حدوث المثير يحدث السلوك، فالحليب في فم الطفل يؤدي إلى إفراز اللعاب، ونزول دموع العين عند تقطيع شرائح البصل وهكذا وتسمى المثيرات التي تسبق السلوك بالمثيرات القبلية.
- إن السلوك الاستجابي لا يتأثر بالمثيرات التي تتبعه وهو أقرب ما يكون من السلوك اللاإرادي، فإذا وضع الإنسان يده في ماء ساخن فانه يسحبها اوتوماتيكياً، فهذا السلوك ثابت لا يتغير وان الذي يتغير هو المثيرات التي تضبط هذا السلوك.
5. السلوك الإجرائي: هو السلوك الذي يتحدد بفعل العوامل البيئية مثل العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والدينية والجغرافية وغيرها.
- كما أن السلوك الإجرائي محكوم بتأثيره فالمثيرات البعدية قد تضعف السلوك الإجرائي وقد تقويه وقد لا يكون لها أي تأثير يذكر. فالسلوك الإجرائي أقرب ما يكون من السلوك الإرادي.

ثانياً: خصائص السلوك

1. القابلية للتنبؤ
- إن السلوك الإنساني ليس ظاهرة عفوية ولا يحدث نتيجة للصدفة وإنما يخضع لنظام معين، وإذا استطاع العلم تحديد عناصر ومكونات هذا النظام فانه يصبح بالامكان التنبؤ به،

ويعتقد معدلي السلوك أن البيئة المتمثلة في الظروف المادية والاجتماعية الماضية والحالية للشخص هي التي تقرر سلوكه، ولذلك نستطيع التنبؤ بسلوك الشخص بناءً على معرفتنا بظروفه البيئية السابقة والحالية، وكلما ازدادت معرفتنا بتلك الظروف وكانت تلك المعرفة بشكل موضوعي أصبحت قدرتنا على التنبؤ بالسلوك أكبر، ولكن هذا لا يعني أننا قادرون على التنبؤ بالسلوك بشكل كامل، فنحن لا نستطيع معرفة كل ما يحيط بالشخص من ظروف بيئية سواء في الماضي أو الحاضر.

2. القابلية للضبط

إن الضبط في ميدان تعديل السلوك عادة ما يشمل تنظيم أو إعادة تنظيم الأحداث البيئية التي تسبق السلوك أو تحدث بعده، كما أن الضبط الذاتي في مجال تعديل السلوك يعني ضبط الشخص لذاته باستخدام المبادئ والقوانين التي يستخدمها لضبط الأشخاص الآخرين.

والضبط الذي نريده من تعديل السلوك هو الضبط الايجابي وليس الضبط السلبي، لذا أهم أسلوب يلتزم به العاملون في ميدان تعديل السلوك هو الإكثار من أسلوب التعزيز والإقلال من أسلوب العقاب.

3. القابلية للقياس

بما أن السلوك الإنساني معقد لأن جزءاً منه ظاهر وقابل للملاحظة والقياس والجزء الآخر غير ظاهر ولا يمكن قياسه بشكل مباشر لذلك فإن العلماء لم يتفقوا على نظرية واحدة لتفسير السلوك الإنساني، وعلى الرغم من ذلك فإن العلم لا يكون علمياً دون تحليل وقياس الظواهر المراد دراستها، وعليه فقد طور علماء النفس أساليب مباشرة لقياس السلوك كالملاحظة وقوائم التقدير والشطب وأساليب غير مباشرة كاختبارات الذكاء واختبارات الشخصية، وإذا تعذر قياس السلوك بشكل مباشر فمن الممكن قياسه بالاستدلال عليه من مظاهره المختلفة.

ثالثاً: الأبعاد الرئيسية للسلوك

1. **البعد البشري:** إن السلوك الإنساني سلوك بشري صادر عن قوة عاقلة ناشطة وفاعلة في معظم الأحيان وهو صادر عن جهاز عصبي.
2. **البعد المكاني:** إن السلوك البشري يحدث في مكان معين، فقد يحدث في غرفة الصف مثلاً.

الفصل الاول: بناء سلوك الاطفال

3. **البعد الزمني:** إن السلوك البشري يحدث في وقت معين قد يكون صباحاً أو يستغرق وقتاً طويلاً أو ثواني معدودة.
4. **البعد الأخلاقي:** أن يلجأ المرشد أو المعلم الى القيم الأخلاقية في تعديل السلوك ولا يلجأ إلى استخدام العقاب النفسي أو الجسدي أو الجرح أو الإيذاء للطفل الذي يتعامل معه.
5. **البعد الاجتماعي:** إن السلوك يتأثر بالقيم الاجتماعية والعادات والتقاليد المعمول بها في المجتمع وهو الذي يحكم على السلوك على أنه مناسب أو غير مناسب، شاذ أو غير شاذ، فالسلوكيات قد تكون مقبولة في مجتمع ومرفوضة في مجتمع آخر.

رابعاً: محكات تمييز السلوكيات

وحتى نستطيع الحكم على السلوك لابد من توافر مجموعة من المحكات والتي من خلالها يمكن تمييز السلوكيات الشاذة أو السلوكيات غير المرغوبة. ومن هذه المحكات:

- **تكرار السلوك**
تكرار السلوك يعني عدد المرات التي يحدث بها السلوك، في فترة زمنية محددة، فمعظم الأطفال يتشاجرون من حين إلى آخر. لكن البعض يتشاجر بشكل متكرر.
- **مدة حدوث السلوك**
بعض السلوكيات تعد غير عادية لأن مدة حدوثها غير عادية، فهي قد تستمر مدة أطول بكثير أو أقل بكثير مما هو عادي .
- **شكل السلوك**
يعني ذلك الشكل الذي يأخذه الفرد أثناء قيامه بالسلوك. مثل شكل الجسم، الحركات والانفعالات المصاحبة للسلوك.
- **شدة السلوك**
يعتبر السلوك شاذاً إذا كانت شدته غير عادية، فالسلوك غير العادي قد يكون سلوكاً قوياً جداً أو ضعيفاً جداً .
- **كمون السلوك**
يشير كمون السلوك إلى الفترة الزمنية التي تمر بين المثير وحدث السلوك (الاستجابة). ونلاحظ بأن بعض الحالات تزيد الفترة الزمنية لديهم حتى يستجيبون للمثير، وهذا الأمر يزيد لدى الأفراد المعوقين عقلياً بزيادة شدة الإعاقة .

خامساً: معايير الحكم على السلوك

هناك بعض المعايير الأخرى المساعدة في الحكم على السلوك منها:

- المعيار الاجتماعي

أحد المعايير المستخدمة للتمييز بين السلوك الشاذ والسلوك السوي هو المعيار المرتبط بالعادات والتقاليد السائدة بالمجتمع. فلكل مجتمع عاداته وتقاليده وقيمه وهذه العادات والقيم تضع الحد بين ما هو مقبول وغير مقبول في ذلك المجتمع من سلوكيات

- ارتباط السلوك بالتطور النمائي للفرد

يعني ذلك مدى اتفاهه أو المخرافه عن معدلات النمو الطبيعي ويرتبط ذلك بـ:

- عمر الفرد الزمني
- عمر الفرد العقلي
- المشكلات الصحية التي يعاني منها
- مستوى الحرمان الاجتماعي أو الاقتصادي

سادساً: السلوك المستهدف (Target Behavior)

ويسمى السلوك المراد تغييره في برامج تعديل السلوك بالسلوك المستهدف (Target Behavior) وقد يكون سلوكاً اجتماعياً، أو غير ذلك وقد يكون الهدف تشكيكه أو تقويته أو أضعافه وفي برامج تعديل السلوك يتم التركيز على الاستجابة (Responses) وهي الوحدات السلوكية القابلة للقياس المباشر .

وقد يظهر لدى بعض الأطفال المعاقين عقلياً أو الأطفال الذين يعانون من ضغوط شديدة سوء سلوك نظراً للتشوش الذي ينجم عن الرسائل غير الواضحة أو المتناقضة التي يتلقونها من أهل أو غيرهم، كما أن الأطفال الذين لا يلقون إلا الإهمال أو التجاهل عندما يكونون هادئين وجيدين السلوك قد يتعلمون سوء التصرف لجلب الانتباه إلى أنفسهم -- وكقاعدة عامة: فإن الأطفال الذين يتصرفون تكراراً بصورة سيئة إنما يفعلون ذلك لأنهم يحصلون على ما يرضيهم أو ما يكافئهم على سوء تصرفهم. لهذا وللمساعدة الأطفال على تعلم سلوك مقبول نحتاج دوماً إلى أن نجعلهم يرون بوضوح أن السلوك (الجيد) أكثر إرضاء وجدوى من السلوك (السيئ)

سابعا: المنهج العلمي في دراسة السلوك الإنساني

المنهج العلمي SCIENTIFIC METHOD هو أسلوب للتفكير والبحث في المشكلات وصولا إلى حلول منطقية أو رشيدة . وتتميز الطريقة العلمية في بحث المشكلات بأنها تتبع نمطا محددًا يبدأ بالتحديد الدقيق للمشكلة وينتهي بالحل المنطقي لها. ولا يجب أن يرتبط معنى الطريقة العلمية في الأذهان بأساليب البحث العلمي المستخدمة في العلوم الطبيعية حيث تسود في خيالنا صورة العالم الطبيعي في معمله بين أنابيب الاختبار وأدوات القياس والتحليل المختلفة. ولكن إلى جانب هذه الصورة المشاهدة، فإن للطريقة العلمية استخداماتها الأساسية في مجال العلوم الإنسانية ودراسات السلوك حيث توفر أساسا منطقيا للبحث والتحليل يصل بالباحث إلى تفسير مقنع للظواهر المشاهدة يصلح نقطة انطلاق في بناء النظريات أو تقديم الحلول للمشكلات السلوكية.

أ. خصائص المنهج العلمي

منهج البحث: المنهج هو فن ترتيب الأفكار بدقة من أجل اكتشاف مجهول أو من أجل تقديم البرهان على صحة حقيقة قائمة، وذلك بإتباع مجموعة من القواعد التنظيمية العامة. وإتباع المنهجية أمر حتمي وملزم للعلم، وبدونها لا يُعتبر العلم علما، والمنهجية أمر يتميز بها العلم عن المعرفة التي تفتقر إلى التنظيم والتنسيق. ولذلك يمكن تعريف العلم بأنه المعرفة المنسقة المقننة. فالمعرفة حين تُنسق منهجياً وتُنظم تصبح علماً.

1. إن الطريقة العلمية تبدأ أساسا بسؤال واضح وقاطع Bona fide question وليس باستنتاجات أو إجابات. ففي مجالات الدراسة العلمية للسلوك لا شك أن المنطلق العلمي هو التساؤل عن ظواهر السلوك المشاهدة، وتمثل هذه التساؤلات بداية البحث العلمي السليم.

2. إن نهاية الطريقة العلمية ليست إجابة قاطعة ومطلقة، فليس في مجال العلم حقائق قاطعة وعلى الأخص في العلوم الإنسانية والسلوكية حيث مستويات المعرفة متغيرة والحقائق تكتشف وتعديل مع كل تقدم في أساليب البحث. فالإجابات التي توفرها الطريقة العلمية هي دائما محل تعديل وتصويب، وهي دائما توضع موضع الاختبار باعتبارها مادة لبحوث جديدة.

3. والطريقة العلمية في البحث هي المنهج الذي يصمد لاختبارات التدليل evidence، والتعقل reasoning، والبحث investigation، والنقد Criticism، والتقييم

assessment بمعنى أن الطريقة العلمية ترفض المسلمات والتعميمات غير المؤكدة بالدليل والتي لا يقبلها العقل وتلك التي لا تصمد للنقد أو التقييم.

ب. أهمية المنهج العلمي في دراسة السلوك

إن الاعتماد على الطريقة العلمية في بحث وتفسير مظاهر السلوك الإنساني يعتبر أمراً حيوياً لا يمكن التقليل من أهميته للأسباب الآتية:

1. تعقد وتشابك العوامل المحددة للسلوك الإنساني الأمر الذي تعجز معه الطرق غير العلمية عن الوصول إلى تفسير شامل وصحيح للسلوك.
2. إن الطريقة العلمية توفر أساساً محايداً لتفسير الظواهر السلوكية دون التأثير بالنوازع أو التحيزات الشخصية للباحثين.
3. إن الطريقة العلمية تتميز بالنظرة الشمولية للمشكلات ومن ثم فهي أقدر على توفير تفسيرات متكاملة عن محددات السلوك الإنساني.

ج. المنطق الأساسي في المنهج العلمي

تعتمد الطريقة العلمية على منطق أساسي يتركز في البحث عن المحددات أو المؤثرات الأساسية في الظاهرة السلوكية موضع الدراسة (ويطلق على هذه المحددات تعبير المتغيرات المستقلة independent variables) ثم محاولة اكتشاف العلاقة بين هذه المتغيرات وبين ظواهر السلوك المشاهدة (ويطلق عليها تعبير المتغيرات التابعة dependent variables). أي أن منطق الطريقة العلمية هو تحديد علاقات السببية cause - effect بين مجموعتين من المتغيرات ومن خلال اكتشاف هذه العلاقات يمكن التوصل إلى تفسير لأشكال السلوك المشاهدة. إن الأساس العلمي في البحث يقوم على عدة مبادئ يمكن إجمالها في الآتي:

1. المشاهدة أي اكتشاف ظاهرة تحتاج إلى تفسير أو مشكلة ينبغي التوصل إلى حل لها.
 2. تكوين الفروض أو التفكير في الأسباب المختلفة التي قد تكون الظاهرة أو المشكلة المشاهدة نتيجة لها، أي محاولة إيجاد علاقات سببية بين مجموعة من العوامل.
 3. التنبؤ بسلوك الظاهرة حال تطبيق أحد الحلول المقترحة أو حين تحقق أحد الفروض السابقة.
 4. اختبار صحة هذا التنبؤ وتقرير مدى صحة الفرض في تفسير الظاهرة.
- إن استخدام الطريقة العلمية في البحث قد حقق نتائج باهرة في مجال العلوم الطبيعية حيث يتمكن الباحث من التحكم في العوامل المختلفة وحيث يستطيع عزل أثر بعض

العوامل وتغيير بعضها الآخر حتى يستطيع قياس أثر هذا التغيير في الظاهرة موضع البحث.

وعلى الرغم من أن هذه الدرجة من الدقة لا يمكن توفيرها حين تطبيق الأسلوب العلمي في البحث في ميدان السلوك أو غيره من العلوم الاجتماعية أو الإنسانية، إلا أن دراسات السلوك قد أفادت كثيرا من أسلوب وطريقة التفكير العلمي وأحرزت الدراسات السلوكية القائمة على منهج علمي دقيق نجاحا كبيرا . لقد كانت أهم الأسباب التي تذكر ضد إمكانية استخدام الأسلوب العلمي في البحث في العلوم الاجتماعية هو تغلغل العنصر البشري كأحد العوامل الأساسية المؤثرة على سير وتطور الظواهر الاجتماعية، ولما كان السلوك البشري يصعب التحكم فيه أو التنبؤ باحتمالات تغييره في المستقبل، لذلك يصعب تطبيق أسلوب البحث العلمي الذي يفترض إمكانية تثبيت بعض العوامل وعزل أثرها عن باقي العوامل الأخرى، من ناحية أخرى فقد كانت الدعوى بأن السلوك الإنساني غير مستقر بحيث لا يمكن الاعتماد على نتائج البحوث سببا آخر لتأخير البحث لعلمي بصفة عامة في مجال الدراسات الإنسانية.

ولكن اتضح أن العنصر البشري ليس متقلبا إلى حد يصعب معه التنبؤ باتجاهات السلوك الإنساني في المستقبل. إذ أن أنماط السلوك الفردي قد يعتمدها التغيير السريع والمفاجئ ولكن ما يهمنا في مجال الدراسات السلوكية في إدارة الأعمال هو أن سلوك الجماعات يتميز بالاستقرار النسبي وببطء معدلات التغيير.

د. مزايا استخدام الأسلوب العلمي في البحث

1. يستند الأسلوب العلمي في البحث على وضع تعريفات دقيقة definitions للظواهر الملاحظة وتحديد مقاييس كمية لتلك الظواهر في حين أن الأسلوب غير العلمي في البحث لا يولى تلك الناحية قدرا كبيرا من الاهتمام.

مثال ذلك أن الباحث الذي يتبع الأسلوب العلمي في دراسة الأهداف التربوية يبذل جهدا واضحا لتعريف معنى الأهداف التربوية وتحديد طريقة قياسها في حين أن الباحث الذي لا يؤمن بأسلوب البحث العلمي يمضي في دراسته دون تعريف العوامل أو الظواهر تعريفا دقيقا ودون إخضاع تلك الظواهر للقياس الكمي فنجد

يلجأ إلى الأوصاف الكيفية التي لا تستند إلى أساس رقمي الأمر الذي لا يسمح له بتقدير معنوية النتائج التي يحصل عليها.

2. يتيح الأسلوب العلمي في البحث الفرصة لاستغلال المعلومات المتاحة استغلالاً أفضل حيث تستخدم النتائج التي يحصل عليها أحد الباحثين كأساس لبحوث يجريها باحث آخر ويرجع السبب في ذلك إلى أن البحث العلمي يضمن دراسته وصفاً دقيقاً للعوامل التي درسها والتعريفات التي وضعها لها وكيفية قياس تلك العوامل والطرق الإحصائية التي استخدمها في تحليل وتفسير تلك البيانات الأمر الذي ييسر استمرار عملية البحث والدراسة.

3. تستند المعرفة العلمية على الأدلة التي يمكن التحقق من صحتها verifiable evidence والدليل يعنى ملاحظة واضحة وصريحة وحقيقية، بحيث يمكن لأي شخص رؤيتها وقياسها، أو التحقق من صحتها بأي شكل . أي أن الأسلوب العلمي يقوم أساساً على إمكانية ملاحظة الظاهرة موضوع البحث وتحديد صفاتها بما لا يدع مجالاً للخلاف، مثال ذلك قياس الأطوال والمسافات في العلوم الطبيعية، أو قياس الذكاء والقدرات في علم النفس، والتحصيل الدراسي في المجال المدرسي.

فالعالم يستطيع دراسة معتقدات الأفراد فيما يتعلق بالمصير والحياة والجمال، ويستطيع كذلك دراسة آثار تلك المعتقدات على السلوك الإنساني، ولكنه لا يستطيع تقرير صحة أو خطأ تلك المعتقدات ذاتها. والعلم إذن وسيلتنا الأساسية لدراسة السلوك الإنساني والطبيعة المحيطة به. لكن العلم لا يصلح لدراسة القيم والجماليات والظواهر الخارقة حيث لا يمكن تقديم أدلة تقبل القياس ويمكن التحقق من صحتها. من ناحية أخرى فإن التفسير العلمي للأمور ليس نهائياً ولا مطلقاً، أي أنه ليس هناك حقائق مطلقة في العلم. فالتفسير العلمي يعتمد على الأدلة المتاحة، وظهور أدلة جديدة لابد وأن يؤدي بالضرورة إلى تقديم تفسيرات جديدة للظاهرة موضوع البحث.

4. يتصف الأسلوب العلمي في التفسير بالحياد Neutrality بمعنى أن العالم يحاول اكتشاف الحقائق المتعلقة بالظاهرة دون أن يتعدى ذلك إلى محاولة التحكم في السلوك بناء على تلك الحقائق. إن استخدام نتائج العلم متروك لذوي الشأن وهم الذين يقررون كيفية الاستفادة من تلك النتائج.

5. يعتمد الأسلوب العلمي على الملاحظة الدقيقة للظواهر موضع البحث. والملاحظة العلمية تختلف عن مجرد الرؤية العادية. إن الملاحظة العلمية تصنف بالدقة accuracy والتمحيص Precision. فهي بذلك تختلف عن الملاحظة العابرة أو السطحية. ووسيلة العلم إلى الدقة والتمحيص هي استخدام أساليب القياس Measurement المختلفة. من ناحية أخرى فالملاحظة العلمية تتصف بالانتظام Systematic ويتم تسجيلها بطريقة منظمة تسمح بالإفادة منها. كذلك تتميز الملاحظة بالموضوعية، أي بعدم تأثرها بوجهة نظر الباحث ومعتقداته الشخصية. ولا شك أن درجة الموضوعية تزداد في العلوم الطبيعية عنها في العلوم السلوكية حيث يؤثر تحيز الباحث على نتائج البحث. تلك هي أهم الصفات التي تميز الأسلوب العلمي في البحث عن غيره من الأساليب غير العلمية والتي تجعل نتائج الدراسة العلمية أكثر فائدة في تفسير السلوك والتنبؤ به.

ثامناً: السلوك الإنساني وتحديات التكنولوجيا

من المعروف أن حرية الإنسان وكرامته تكونان مهددتين تبعاً لوضعه الاقتصادي وطبيعة علاقته بمحيطه الاجتماعي والإطار السياسي الذي يحرك تلك العوامل، والتغيير في تلك العلاقات غالباً يتم في الظروف البيئية التي تحدث تغييرات في الموقف العقلي منها، وينعكس ذلك عملياً في شكل سلوك معين، إنساني منفتح مريح أو غريزي عدائي مغلق، ويعتبر (ديكارت) من اللذين افترضوا أن البيئة تلعب دوراً فعالاً في تحديد السلوك وجملة ما يرافقه من مشاعر وأحاسيس وتصرفات، وبرهن أن ما يجري في الجهاز العصبي من عمليات وتفاعلات مركبة هي التي تحدد سلوكاً معيناً، ولا يخفى تأثير التطور في تغيير أو تبديل الأفعال والاستجابات المرافقة لها التي تحدد السلوك، والتأكيد على أن الخامة النفسية المترسبة في اللاوعي هي مرحلة الطفولة بما تحتويه من مشاعر مختلفة تبرمج السلوك والتصرف وتحدد شكل الفعل في المستقبل، أي أنها هي المولد الأساسي لسلوك الفرد وأفعاله.

وعليه إن السلوك البشري هو تراكم محصلة تطور الإنسان، ويعكس بشكله البسيط آلية تعامله مع محيطه ورغبته في تجاوز ما يواجهه من مشاكل وتحديات، أي أن السلوك هو طريقة استجابة الإنسان للمؤثرات الداخلية والخارجية وشكل الرد عليها والتعامل معها، وعليه فالسلوك الإنساني يختلف باختلاف البشر ونظم حياتهم وروايم وطرق تجاوبهم مع المحيط، وتقر معظم نظريات تحليل السلوك الإنساني إلى وجود ثلاث شخصيات تتقاذف الفرد (الإنسان) بنفس الوقت، أولها هي الذات والتي تمثل الأنا وثانيها الذات العليا

(العقيدة)، وثالثها هو اللاشعور الغريزي، ويرى علماء السلوكيات أن التفاعلات بين هذه الشخصيات هي المسؤولة عن تحديد سلوك الإنسان في نهاية المطاف.

والحال كذلك فإن السلوك البشري هو منتج الثقافة ومحدد اتجاه حركة التاريخ، وهو يختلف أي السلوك حسب أطواره ويتداخل في تكوينه الدين والفلسفة والطبيعة والحقيقة والوهم وقيم الحرية والعبودية وكل أشكال وممارسات الثقافة الأخرى من الأدب والفن، وتركز بمجملها على صراع مركزي تتفرع عنه كل أشكال السلوك بثنائية السيطرة والحرية بما هما الشغل الشاغل للإنسان عبر التاريخ، وفي استقراء مواقف الفلاسفة وأدباء الحرية نرى أن معظمهم يتخذون موقفاً متطرفاً ومعاكساً لموقف "روسو" البريء والذي يتلخص في أن كل مظاهر التحكم والسيطرة على السلوك هي خاطئة ومضرة وبغيضة، إما في طبيعتها أو في ممارستها أو في نتائجها، وبالتالي لايد من تجنبها كلها، فمثلاً يرى المتطهرون ألبورتانيون أن معظم وسائل التعزيز الإيجابي هي خاطئة وأن ما من إنسان يستحق المدح على صلاحه وطيبته، ما لم تكن لديه القدرة على أن يكون شريراً، وكل صلاح هو تراخ أو عجز في الإرادة.

إذن التابع الحقيقي لمظاهر السلوك وأشكاله موجودة في الظروف المحيطة، وعملية التطور السلوكي مترابطة جدلياً مع القيم وليس كل وجود أو تمدد أو نمو هو تطور إلى الأرقى، فالبيئة الاجتماعية هي بشكل ما تمثل الثقافة المعاشة، وتتطور عندما تبرز ممارسات سلوكية قيمة جديدة يتم اصطفاؤها من خلال تنافسها مع مظاهر البيئة وأشكالها، من هنا يتحدد فهم العلاقة المركبة بين السلوك والبيئة في أفقها الإنساني، وحال فهمها يمكن أن نكتشف وسائل جديدة لتغيير السلوك، أي إلى تطوير أشكال الثقافة، لأن السلوك ممكن تغييره بتغيير الظروف السابقة أو الموجودة التي هو صنعها، هنا ندخل عملياً في منحى تصميم جديد للثقافة بما هي نوع خاص من تصميم أو اشتقاق مفاهيم القيمة، فتصميم الثقافة يقوم فيه مهندس سلوكي، شأنه شأن مهندس الآلة أو الحاسوب أو البناء أو السيارات في تكثيفه المادي، فتصميم الثقافة والحال كذلك شبيه بتصميم التجربة من حيث تهيئة كافة الشروط وترتيب الظروف المناسبة ومراقبة التفاعلات واستخلاص النتائج العملية، يفرق واحد بين تصميم التجربة وتصميم الثقافة، في التجربة نهتم بما يحدث الآن وأمام أعيننا وتأشير وسائل مقياسنا المباشرة، أما في تصميم الثقافة فيجب الاهتمام بمعادلة بشرية معقدة المتغيرات والحدود وتتعلق بالمنظور والمعاش والمتراكم في تلايف الوعي والذاكرة وأحياناً مضافاً له كماً لا بأس به من الوهم والحلم، وأهم نتائجه هو تحديد فيما إذا

كانت الثقافة مفيدة اجتماعية عملية إنسانية أم مناقضة لها، والأكثر أهمية هو انعكاساتها على الشعوب وعلى حياتهم وبما سيحدث في المستقبل.

لكن ما هو معروف، هو عناد بعض أنماط السلوك للتغيير وخاصة المتعلقة منها بالمخزون التاريخي من عادات وتقاليد وقناعات دينية، إذ من السهل تطوير النظام الإداري والنظام التعليمي لكن من شبه المستحيل تغيير القناعات الدينية التي تلمي ممارسات معينة ويعبر عنها بسلوك واضح وتحدد ثقافة بعينها، هنا يجب تصميم أو تطوير ممارسات أفضل في بعدها الإنساني على نحو تدريجي، لأن العمليات السلوكية في العالم بصورة عامة هي من نوع تلك العمليات التي توجه الوعي، بعبارة أخرى العالم يحتاج إلى تصميم ظروف إنتاجية أرقى للسلوك والثقافة ليس لها نتائج ثانوية ضارة، وهذا لا يتم بالرغبة والتكهن أو بالألفاظ وترديد العزف المشوه على وتر الحداثة، بل في اشتقاق مواصفات جديدة تكون دعائم بناء التصميم الثقافي الذي يرتبط بالمجموع وبغيره في إتباعه والتمسك فيه والعمل على تعميمه وتحويله إلى ثقافة حياة، وبالتالي ضمان ارتباطه مع الزمن وبقاؤه.

والحال كذلك هناك فرق كبير بين العالم الحقيقي والمختبر من حيث العناصر والحركة والشروط الذي يحلل فيه السلوك الحقيقي، المختبر يبدو على النقيض من العالم الطبيعي، فالوضع في المختبر مختلف تماماً، فهو بسيط بينما العالم معقد، السلوك داخل المختبر يوحى بوجود نظام ما، في حين العالم الخارجي عشوائي، وعليه إن الفرق بين الظروف المصطنعة والطبيعية له أهمية معينة لكنه ليس كل شيء، فجدول الطبيعة هو احتمالي أكثر منه وضعي أي يعتمد على "النسبة المتغيرة" التي هي أساس التصميم المختبري، ونقطة البدء في المختبر اختيارية بينما في الطبيعة جبرية، فمثلاً لو قدر لـ "فاراداي" أو "ماكسويل" بالقاء لمحة سريعة من نافذة سحرية على ما هو معروف اليوم عن الكهرباء، لكانوا قطعاً سيواجهون مشكلات كثيرة في تحديد نقطة البداية وفي صياغة واستنباط النظريات والمبادئ التي لم تكن في زمانهم مبسطة إلى هذا الحد، ولحسن حظهم أن الكثير مما هو معروف الآن في ميادينهم صار معروفاً نتيجة البحث المستمر واستعمالاته التكنولوجية المختلفة.

وعلى النقيض من ذلك إن العالم السلوكي لم يحالفه هذا الحظ، لأنه كان على وعي تام بسلوكه الخاص باعتباره جزءاً من موضوعه، ولأن المدركات الدقيقة والأعياب الذاكرة وما في الأحلام من أمور يصعب فهمها بسبب بسيط هو أنها غير قياسية، وبالتالي هي أصعب بكثير من أن نحدد أو نحدد نقطة بدايتها وانطلاقها، أو أن نتوصل إلى صيغ وصفها

المعقدة والتي لا تبدو بسيطة أبداً، هنا يفرض الحل نفسه وهو ضرورة التمرن على تعلم كيفية التعامل مع الأمور المعقدة، فالمشكلات السلوكية هي أكثر تعقيداً بكثير مما نعتقد، بل وليس من المبالغة القول أنها أصعب من عملية الانشطار النووي، وإلى حين الوصول إلى مستوى أدق من القدرة على فهمها، تبقى الصدفة التاريخية هي المسؤولة عن الكثير مما أنجزه الإنسان، وسيستمر القدر في أداء دورها في الانجازات البشرية.

الفصل الثاني

قياس السلوك الإنساني

تمهيد

يعتبر القياس السلوكي عملية متواصلة تسود كل مراحل عملية تعديل السلوك ولا تقتصر على قياس السلوك مرة قبل العلاج أو ما يسمى بالاختبار القبلي، ومرة بعد العلاج أو ما يسمى بالاختبار البعدي كما هو الحال في القياس النفسي التقليدي.

إن قياس السلوك مرتان فقط عرضة لأخطاء كثيرة، فمن الممكن أن يتأثر القياس بعوامل طارئة قد يكون لها اثر بالغ في السلوك، فقد يخمن الفرد وينجح في ذلك أو قد يواجه مشكلات معينة فيكون أدائه ضعيفاً.

أولاً: الاعتبارات الأساسية في قياس السلوك

تحديد السلوكيات التي سيتم قياسها

لا بد من تحديد السلوكيات التي سيتم قياسها مع الأخذ بعين الاعتبار عدم محاولة قياس أكثر من سلوك واحد أو سلوكين في آن واحد، لأن ذلك سيقلل من احتمال الحصول على معلومات دقيقة.

تحديد موعد ومكان القياس

يحتاج المرشد أو المعالج أن يقرر ما إذا كان سيقاس السلوك بشكل مستمر أو انه سيقاس عينات منه فقط، وفي معظم الأحيان يقوم المرشد أو المعالج بقياس عينات من السلوك في أوقات وأوضاع مختلفة لذلك يحتاج المرشد أو المعالج إلى تقنين أوقات الملاحظة أي أن تكون مدة الملاحظة متساوية من وقت لآخر وأن تكون ظروف القياس متشابهة أيضاً من وقت لآخر.

تحديد مدة الملاحظة

تتأثر مدة ملاحظة السلوك بالشخص الذي سيقوم بالملاحظة والقيود المفروضة عليه، فإذا كان المعلم نفسه من سلاحظ السلوك فيجب أن تكون فترة الملاحظة قصيرة نسبياً حتى لا تتأثر عملية التدريس في غرفة الصف.

وإذا كان معدل حدوث السلوك مرتفعاً، فإن ملاحظته في فترة زمنية قصيرة قد تكون كافية، أما إذا كان السلوك قليلاً ما يحدث فإن قياسه يتطلب فترة زمنية طويلة نسبياً.

تحديد الشخص الذي سيقوم بملاحظة السلوك

أن يكون الشخص الذي سيقوم بملاحظة السلوك قادراً على جمع معلومات تتصف بالدقة والصدق والموضوعية وأن يكون الشخص على معرفة بالسلوك المستهدف وبتعريفه وبصفاته وبطرق القياس المستخدمة.

ثانياً: أدوات قياس السلوك

يلجأ المرشد أو المعالج إلى جمع بيانات تتصف بالدقة والوضوح وذلك من خلال القياس المباشر للسلوك باستخدام الملاحظة المباشرة أو قياس نتائج السلوك وهذا ما سنتناوله بالتفصيل هنا بعد إلقاء الضوء على المقابلات السلوكية وقوائم التقدير السلوكية باعتبارهما من الأدوات الشائعة الاستخدام في برامج تعديل السلوك.

المقابلة السلوكية

تشبه المقابلة السلوكية المقابلة التقليدية إلى حد كبير فهي تشمل الإصغاء وطرح الأسئلة المفتوحة والتعبير عن تفهم شعور المسترشد والاهتمام بمشكلاته، ولكن المقابلة السلوكية تتصف بالوضوح ومحاولة تحديد الاستجابات والظروف الحالية بدقة. والمقابلة السلوكية لا تقتصر على المسترشد نفسه ولكنها تشمل الأشخاص المهمين في حياته.

أهداف المقابلة السلوكية

1. تحديد السلوك المستهدف من جوانبه المختلفة والتعرف على العوامل التي تؤثر فيه.
2. تفهم المشكلة التي يعاني منها المسترشد.
3. التعرف إلى تاريخ الحالة ثنائياً واجتماعياً.
4. معرفة أنماط التفاعل الأسري التي قد تؤثر في السلوك المستهدف.
5. التعرف على القدرات والامكانيات المتوافرة لدى الأسرة والتي يمكن توظيفها في برامج تعديل السلوك.

قوائم التقدير السلوكية

بعد الانتهاء من إجراء المقابلة السلوكية يطلب معذل السلوك من الأشخاص المهمين في حياة المسترشد الإجابة عن أسئلة محددة تهدف إلى تقييم سلوك المسترشد بشكل عام وذلك من خلال استخدام قوائم التقدير السلوكية.

ورغم فائدة هذه القوائم من حيث تزويدنا بمعلومات عن أنماط السلوك التكيفي وغير التكيفي لدى الفرد إلا أنها تلعب دوراً محدود نسبياً في عملية تعديل السلوك من حيث تحديد الإجراءات العلاجية المناسبة.

ثالثاً: طرق قياس السلوك

قياس نتائج السلوك

وهي من أكثر طرق القياس استخداماً في غرفة الصف، فالمعلم يمكن أن يقرأ إجابات الطفل عن أسئلة الامتحان في أي وقت وليس من الضروري ملاحظة الطفل أثناء كتابته للأجابة.

ومن مميزات هذه الطريقة أنها سهلة وعملية ولا تستغرق وقتاً كثيراً كما أنها توفر لنا معلومات دقيقة، ويقوم المعالج أو المرشد بتحويل البيانات التي يجمعها من خلال قياس السلوك إلى أحد الأشكال التالية:

1. تكرار حدوث السلوك

أي تسجيل عدد مرات حدوث السلوك في فترة زمنية محددة، وتستخدم هذه الطريقة إذا كانت الملاحظة ثابتة من وقت إلى آخر، وإذا كانت الفرصة المتاحة لحدوث السلوك متساوية من وقت إلى آخر.

فمثلاً إذا أجاب الطفل بشكل صحيح عن سبع مسائل حسابية فإن ذلك لا يعطينا معلومات دقيقة، فهل أجاب الطالب عن المسائل السبع في ثلاث دقائق أم في خمس عشرة دقيقة؟ وهل أجاب عن سبع مسائل من سبع أم من عشرين مسألة؟.

فإذا أردنا معرفة هل هناك تغيير حقيقي في أداء الطفل في الحساب من وقت لآخر فلا بد من التأكيد على أن عدد المسائل سيبقى ثابتاً والمدة الزمنية التي يجيب فيها الطفل عن ذلك الأسئلة ستبقى ثابتة كذلك.

2. معدل حدوث السلوك

هو (تكرار السلوك ÷ فترة الملاحظة) فمثلاً إذا أجاب الطفل في اليوم الأول عن عشر مسائل بشكل صحيح خلال (5) دقائق فإن معدل سلوكه هو $5/10 = 2$ استجابة في الدقيقة الواحدة، وإذا أجاب الطفل عن خمس عشرة مسألة في خمس دقائق في اليوم الثاني فإن معدل سلوكه هو $5/15 = 3$ استجابات في الدقيقة الواحدة.

وهذه الطريقة تعطينا صورة دقيقة عن مهارة الطفل حتى لو لم تكن فترات الملاحظة المختلفة متساوية.

3. نسبة حدوث السلوك

هي حاصل تقسيم عدد مرات حدوث السلوك على العدد الكلي لفرص حدوث السلوك مضروبة بمائة.

فإذا أجاب الطفل عن 8 مسائل بشكل صحيح من أصل 10 مسائل فإن نسبة الاستجابات الصحيحة هي $8/10 \times 100 = 80\%$

ولهذه الطريقة سلبيات وإيجابيات فمن سلبياتها أنها لا توضح الفترة الزمنية التي حدث فيها السلوك المستهدف مما يجعل تحديد مهارة الطالب أمراً صعباً، أما إيجابياتها فهي طريقة مألوفة أكثر من طرق القياس الأخرى، ولهذا فهي تسهل عملية الاتصال بالآخرين فيما يتعلق بأداء الطفل وهي أيضاً طريقة جيدة تبسط الأعداد الكبيرة من الاستجابات.

الملاحظة المباشرة

يحتاج المعالج أو المرشد إلى ملاحظة السلوك مباشرة أثناء حدوثه وذلك لأن معظم السلوكات لا تترك أثراً دائماً ومن الأمثلة على ذلك كثرة منها: إيذاء الآخرين، عدم الانتباه، الخروج من المقعد، الإجابات اللفظية، إحداث الفوضى في الصف، العدوان... الخ.

ومن طرق قياس السلوك المباشر

1. تسجيل تكرار السلوك

هو تسجيل عدد المرات التي يحدث فيها السلوك في فترة زمنية معينة، وعلى الملاحظ أن يحدد طول فترة الملاحظة وتسجيل السلوك مباشرة عند حدوثه.

وتستخدم هذه الطريقة عندما يكون الهدف زيادة معدل حدوث سلوك مرغوب به أو تقليل سلوك غير مرغوب فيه، وتكون غير مناسبة إذا كان السلوك يستمر لفترة طويلة جداً مثل تسجيل عدد المرات التي يعض فيها الطفل لإبهامه.

2. تسجيل مدة حدوث السلوك

تستخدم هذه الطريقة عندما يكون المعالج أو المرشد مهتماً بمعرفة طول الفترة الزمنية التي يستمر فيها السلوك بالحدوث، وهي طريقة مناسبة لقياس السلوك الذي يحدث كثيراً أو الذي تتغير مدة حدوثه من وقت لآخر.

وعادة ما يقوم الملاحظ بحساب مدة السلوك وذلك من خلال المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الحدوث} = (\text{مدة السلوك} \div \text{مدة الملاحظة}) \times 100.$$

إن تسجيل مدة حدوث السلوك هي الطريقة المناسبة عندما يكون الهدف معرفة مدة بكاء الطفل عند وضعه في السرير أو المدة الزمنية التي يقضيها الطفل خارج مقعده أو المدة التي يقضيها الطفل في تأدية واجبه المدرسي.

مثال: طفل يقضي ساعتين في اليوم لتأدية واجبه المدرسي، ومدة الملاحظة التي استغرقتها الملاحظ هي 4 ساعات فتكون نسبة حدوث السلوك هي:

$$\% 50 = 100 \times (4 \div 2)$$

3. تسجيل الفواصل الزمنية

أي تقسيم فترة الملاحظة الكلية إلى فترات زمنية جزئية متساوية وملاحظة حدوث أو عدم حدوث السلوك المراد دراسته في كل فترة زمنية جزئية.

كما علينا تحديد الفاصل الزمني المناسب ويعتمد ذلك على تكرار السلوك ومدة حدوثه ومقدرة الملاحظ على ملاحظة وتسجيل السلوك.

فإذا كان السلوك يحدث بشكل متكرر ولمدة قصيرة نستخدم فواصل زمنية قصيرة مثل (الثواني) وإذا كان السلوك لا يحدث بشكل متكرر ولكن يحدث لمدة طويلة فنستخدم فواصل زمنية طويلة مثل (الدقائق)، ومن عيوب هذه الطريقة أنها لا تعطينا صورة واضحة وكاملة عن السلوك المراد دراسته.

4. تسجيل العينات الزمنية اللحظية

وهي ملاحظة حدوث أو عدم حدوث السلوك أثناء عينات زمنية لحظية، ويقوم الملاحظ بتقسيم فترة الملاحظة الكلية إلى فواصل زمنية قصيرة متساوية كما في الطريقة السابقة، والاختلاف بين الطريقتين هو أن الملاحظ يسجل حدوث السلوك أو عدم حدوثه فقط عند الانتهاء من كل فاصل زمني وليس ملاحظة السلوك باستمرار أثناء كل وحدة زمنية كما في الطريقة السابقة.

نسبة الاتفاق بين الملاحظين

بما أن الملاحظ إنسان معرض للخطأ والنسيان ويتأثر سلوكه بعوامل عديدة لذا يجب التأكد من أن المعلومات التي يجمعها تتصف بالثبات وذلك من خلال تكليف شخص آخر للقيام بملاحظة السلوك نفسه في فترة الملاحظة نفسها، حيث يتم تحديد نسبة الاتفاق بين الملاحظين من خلال مقارنة المعلومات التي جمعها الملاحظ الأول بالمعلومات التي جمعها الملاحظ الثاني.

ويجب التحقق من ثبات المعلومات التي يتم جمعها مرة أو مرتين في كل مرحلة من مراحل الدراسة، كما أن طريقة حساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين تعتمد على طريقة القياس المستخدمة، فإذا كانت طريقة القياس هي تسجيل تكرار السلوك فلنأخذ نسبة الاتفاق بين الملاحظين كما يلي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = (\text{العدد الأصغر} \div \text{العدد الأكبر}) \times 100$$

مثال: إذا أفاد الملاحظ الأول أن السلوك المستهدف حدث 30 مرة خلال فترة الملاحظة بينما أفاد الملاحظ الثاني بأنه حدث 25 مرة فإن نسبة الاتفاق بينهما هي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = (30 \div 25) \times 100 = 83 \%$$

أما إذا أراد الباحث نفسه قياس مدة حدوث السلوك فإن نسبة الاتفاق بين الملاحظين تحسب على النحو التالي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = (\text{المدة الأقصر} \div \text{المدة الأطول}) \times 100$$

مثال: إذا أفاد الملاحظ الأول أن مدة حدوث السلوك استغرقت 12 دقيقة وأفاد الملاحظة الثاني أن مدة السلوك استغرقت 15 دقيقة فتكون نسبة الاتفاق بينهما على النحو التالي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = (15 \div 12) \times 100 = 80 \%$$

أما بالنسبة لتسجيل الفواصل الزمنية والعينات الزمنية اللحظية فإن نسبة الاتفاق بين الملاحظين تحسب على النحو التالي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = (\text{عدد المرات التي اتفقوا فيها} \div \text{عدد المرات التي اتفقوا فيها} + \text{عدد المرات التي اختلفوا فيها}) \times 100$$

مصادر الخطأ في الملاحظة المباشرة

ترجع مصادر الخطأ في الملاحظة عند الكثير من الباحثين إلى الأسباب التالية:

1. رد الفعل

ويقصد به أن الشخص المراد قياس سلوكه سيكون له ردود فعل مختلفة في حال وجود أشخاص يلاحظون سلوكه عنه في حالة عدم وجود ملاحظين لسلوكه، ويتأثر رد الفعل بالعوامل التالية:

أ. درجة تقبل السلوك

إذا عرف الشخص بأن سلوكه مراقب من قبل شخص آخر فإنه سيزيد من درجة تقبل ذلك السلوك على نحو يكون مقبولاً اجتماعياً ويقلل من السلوك غير المقبول به اجتماعياً.

ب. خصائص الشخص الملاحظ

إن الأطفال لا يتأثرون بوجود ملاحظين إلى الدرجة نفسها التي يتأثر بها الراشدون وكذلك فإن الأفراد الواقفين من أنفسهم والذين لا يتأثرون بوجود أشخاص آخرين حولهم أقل تأثراً بالملاحظة المباشرة من الأشخاص الذين لا يملكون تلك الصفات.

ج. درجة وضوح الملاحظة

تشير الدراسات أنه كلما كانت الملاحظة أكثر وضوحاً فإن حدوث رد الفعل لدى الشخص الملاحظ تكون أكثر.

د. خصائص الشخص الملاحظ

إن خصائص الشخص الملاحظ قد تزيد من رد الفعل لدى الشخص الملاحظ، فالعمر والجنس والمظهر وأسلوب التعامل وكيفية الدخول إلى مكان الملاحظة كلها عوامل تؤثر على رد فعل الشخص، لذا يجب على الملاحظ إخفاء هويته بمعنى أن لا تكون الملاحظة اقتحامية.

2. نزعة الملاحظ نحو تغيير التعريفات الأصلية

إن نزعة الملاحظين نحو تغيير التعريف الأصلي للسلوك قد تؤدي بهم إلى الإقلال أو الإكثار من التزامهم بالمعايير التي يحتكمون إليها عند تسجيل حدوث أو عدم حدوث السلوك، مما يؤثر على صدق المعلومات لذا لا بد من تدريب الملاحظين قبل البدء بجمع

المعلومات عن السلوك المستهدف وتعريفهم بالسلوك تعريفاً موضوعياً وبطرق الملاحظة المستخدمة.

3. درجة تعقيد نظام الملاحظة

تعتمد درجة صعوبة أو سهولة نظام الملاحظة المستخدم على عوامل عديدة منها عدد الأشخاص الذين سستم ملاحظتهم، وعدد السلوكيات التي ستلاحظ، ومدة الملاحظة وغيرها، وكلما كان نظام الملاحظة أكثر تعقيداً كلما كانت المعلومات أقل صدقاً، لذلك ينصح بتقليل عدد السلوكيات المطلوب ملاحظتها وتعريف السلوك المستهدف وتقصير مدة الملاحظة.

4. توقعات الملاحظ والتغذية الراجعة

تشير الدراسات إلى أن الشخص الذي يبحث عن التغيير في السلوك أكثر قابلية لإيجاده من الشخص الذي ليس لديه توقعات معينة.

فإذا توقع الملاحظ أن التعزيز الايجابي سيعمل على زيادة السلوك فإن هذا التوقع قد يؤثر في نوعية المعلومات التي يجمعها، كذلك فالتغذية الراجعة تلعب دوراً مهماً بالنسبة للأشخاص الذين يقومون بالملاحظة.

والمبدأ العام هو عدم الإفصاح للملاحظين عن أهداف الدراسة أو النتائج المتوقعة من المعالجة وعدم مناقشة طبيعة التغييرات المؤثرة في السلوك أثناء الدراسة.

الفصل الثالث

العوامل المؤثرة في سلوك الأطفال

تمهيد

منذ النشأة الأولى للعلوم الحديثة سواء العلوم الحيوية كعلم وظائف الأعضاء، والعلوم الطبية المختلفة أو العلوم الاجتماعية، التي ظهرت بعد العلوم الطبيعية والعلوم الحيوية كعلم النفس والاجتماع وحتى علم الاقتصاد، والأنثروبولوجيا والجدل لا يزال قائما بخصوص دور كل من البيئة والوراثة في خصائص السلوك البشري. ورغم التقدم المنقطع النظير الذي أحرزته هذه العلوم إلا أن الجدل ما زال محتدما، سواء فيما يتعلق بالسلوك الطبيعي السوي أو بالسلوك المرضى. وفيما يلي ضوءا على اثر كل من الوراثة والبيئة على سلوك الاطفال:

أولاً: الوراثة والبيئة

قطع علم الوراثة طفرات عديدة الى أن وصل الى ما سمي بالجينوم البشري (الطاقم الوراثي البشري) الذي يضم في مجموعه كل الجينات المختلفة الموجودة في خلايا البشر والذي أطلق عليه والتر جيلبرت - حامل جائزة نوبل - اسم ألكاس المقدسة لوراثة الإنسان، المفتاح الى ما يجعلنا بشرا، ما يحدد إمكانياتنا وحدودنا كأفراد من البشر. وجوهر الجينوم البشري وتعدد جوانبه يكمن في تفصيلاته، في المعلومات المحددة عن كل الجينات التي تمتلكها (ويقدر عددها بما يتراوح ما بين 50000 و100000 جين) وعن كيف تسهم هذه الجينات في وجود ذلك العدد الهائل من الخصائص البشرية، وعن الدور الذي تلعبه في الأمراض والنمو والسلوك. تبدأ الحياة عند الحمل أي منذ اللحظة التي يتم فيها نجاح التلقيح من خلال اختراق الحيوان المنوي للرجل لجدار البويضة التي أفرزتها الأنثى عبر القناة المسماة باسم مكتشفها فالوب حيث تكون البويضة الأنثوية كبيرة بالمقارنة بالحيوان المنوي للرجل فقطر البويضة يبلغ 0.14 مم بينما قطر أكبر جزء في الحيوان المنوي 0.06 مم ويستحيل رؤيته بالعين المجردة.

والحيوانات المنوية هي التي تملك القدرة على الحركة والانطلاق كما أن لعددها الكبير الذي يبلغ في المرة الواحدة 300 مليون حيوان منوي أهمية كبيرة في الوقت الذي لا تنتج المرأة فيه طوال حياتها الجنسية أكثر من 400 بويضة ناضجة، حيث لا يصل إلى أعلى القناة الناقلة للمرأة إلا محدود 100 نطفة من تلك الملايين، صحيح أن حيواناً منوياً واحداً يلقيح البويضة إلا أن وجود الحيوانات الأخرى بالإضافة إلى السائل الرحمي يسهلان عملية الإلقاح وهناك ما يشير إلى أن الحيوان المنوي يطلق انزيمات يحل الجدار الخلوي للبويضة.

الجينات

تحتوي كل خلية على كمية كبيرة من المعلومات الوراثية التي تنتقل من جيل إلى آخر باعتبارها مادة كيميائية يطلق عليها اسم الجينات وتنظم الجينات في أجسام أكبر منها تسمى الكروموسومات أو الصبغيات التي يختلف عددها من نوع إلى آخر وتحدد الهوية الفريدة لكل نوع من الأنواع وتحوي نواة كل خلية من خلايا جسم الإنسان 46 صبغياً وتكون الصبغيات هذه على شكل 23 زوجا اثنان وعشرون منها تعرف بالصبغيات الجسمية ويكون صبغيات الزوج الواحد في هذه الصبغيات الجسمية متشابهات تشابهاً كلياً (من حيث الشكل والحجم والمظهر والبنية الكيميائية تقريباً) ويعرف هذان الصبغيان باسم الصبغيين المتماثلين (Chromosomes Homologous) ويأتي أحدهما من الأب والآخر من الأم أما الزوج الثالث والعشرون فيضم الصبغيين الجنسيين.

كيف تعمل الجينات

يتألف كل كروموسوم من عدد كبير من الجينات حيث يحتل كل جين مكاناً خاصاً في الكروموسوم ويؤدي عمل الجين أو مجموعة الجينات إلى تكون صفة بشرية ما ونظراً لأن الكروموسومات تعمل معاً كأزواج فإن كل زوج متماثل من الكروموسومات يعطي التعليمات عن كيفية تكون تلك الصفة ويطلق على أزواج الجينات أو مجموعاتها التي تعمل على تشكيل صفة ما والتي تتقابل على أزواج الصبغيات المتماثلة اسم الجينات المتقابلة (alleles).

ويحتاج تشكل صفة ما إلى جينين متقابلين أو مجموعات متقابلة من الجينات يتقابل بعضها مع بعض على الكروموسومين المتماثلين ويقال: إن الفرد متجانس اللواقح في صفة ما عندما يعطي كل جين من الجينين المتقابلين المعلومات الوراثية نفسها وتتشكل في الفرد الجديد عيون زرق إذا ورث عن أبويه كليهما صفة الزرق ويكون الفرد متغاير اللواقح في

الصفة نفسها عندما يعطي الجينان المتقابلان تعليمات وراثية متغايرة وتجدد الإشارة هنا إلى أن أكثر الصفات البشرية المعقدة تنجم عن عمل عدد كبير من الجينات المتقابلة وليس عن مجرد فعل زوج واحد منها الأمر الذي يزيد في تباين الأفراد فيما يتعلق بصفة ما.

النمط الوراثي

النمط الوراثي لفرد ما عبارة عن المجموع الكلي لما يحتمل أن يتحدّر إليه من أصوله أما كيف يترجم الاحتمال فعلاً إلى خصائص وصفات محددة فيتوقف ذلك على ما إذا كان الفرد متماثل اللواقح أو متغايرها فيما يتعلق بصفة ما فقد يكون لدى الشخص الذي يكون متغاير اللواقح في لون العين مورثات متقابلة للعيون الزرقاء ومورثات متقابلة للعيون السوداء وسيمتلك عينيّن زرقاوين أو عينيّن سوداوين وذلك وفقاً لرجحان إحدى الصفتين في النمط الوراثي لذلك الفرد.

وهكذا يمتلك الفرد في مثالن السابق عينيّن سوداوين مثلاً لأنه إذا سيطرت الجينات المتقابلة للعيون السوداء على الجينات المتقابلة لصفة الزرقاء والتي تعرف آنئذ بالصفات المتنحية recessive وتسود الجينات المتقابلة المسيطرة dominant عادة في النمط المتحقق بينما تختفي وظيفياً أو سلوكياً صفة الجينات المتقابلة المتنحية وعلى الفرد ليمتلك عينيّن زرقاوين أن يكون متماثل اللواقح في زرقاء العيون. والوالدين ذوي العيون الزرقاء سيكون لون عيون ولدهما أزرق لكن إذا كان للأبوين عيون سوداء وكان الأبوان متغايري اللواقح في لون العيون فيحتمل آنئذ أن يكون لبعض أبنائهم عيون زرقاء ويكون هذا الاحتمال لزرقاء عيون الابن في تلك الحالة 25٪.

وثمة استثناء واحد لقاعدة الكروموسومات المتماثلة يحدث فيما يتعلق بالزوج المسؤول عن تحديد الجنس فللإناث زوج صبغي متوسط الحجم يعرف بالصبغي x أما في الذكور فيوجد الصبغي x وصبغي آخر أصغر منه هو الصبغي y وأثناء تشكل الحيوانات المنوية وحدث الانقسام المنصف تتشكل خلايا ذكورية تحوي الصبغي x وخلايا ذكورية أخرى تساوي الأولى في العدد تحوي الصبغي y أما الخلايا الأنثوية (البويضات) فجميعها تحوي الصبغي x وهكذا وبينما يوجد نوعان من الخلايا المنوية الجنسية لدى الرجل فإن هنالك نوعاً واحداً من البويضات وذلك فيما يتعلق بالكروموسومات الجنسية (أي x و y)

ولذلك فإن الخلايا الجنسية الموجودة في الحيوانات المنوية للرجل هي التي تحدد جنس الجنين الذي يتشكل نتيجة الاقلاح. فإذا كان الحيوان المنوي الذي تلحق به في تلقيح البويضة

يحمل الكروموسومات الجنسية y كان الجنين ذكراً، أما اذا كان حاملاً للكروموسوم x كان الجنين أنثى.

ويعرف العلماء اليوم الكثير عن الكروموسومات الجنسية لأنها حظيت بدراسات واسعة من جانب طائفة كبيرة منهم أكبر من باقي الكروموسومات الأخرى. فقد أصبح من المعروف أن الكروموسوم x عدداً من المواقع التي يعتقد بعدم تأثيرها في ظاهرة تحديد الجنس ولكنها لوجودها في الصبغي x تسمى بالجينات المرتبطة بالجنس.

من هذه الأمثلة التي تعبر عن مسؤولية الجينات الجنسية مرض عمى الألوان الذي يصيب الذكور أكثر مما يصيب الإناث. إن عمى الألوان صفة لجين متنح على الكروموسوم x ليس له ما يقابله في الكروموسوم y وهكذا فإن تلقي الابن مورثة مرض عمى الألوان أن يكون لكل من أبويها مورثتان متنحيتان لتلك الصفة ولأن الاحتمال ضئيل في أن يحمل كلا الأبوين مثل هاتين المورثتين فإن الذكور يكونون أكثر عرضة لعمى الألوان من الإناث ولأن الصبغيين x و y غير متماثلين فإن آليتي السيطرة والتنحي تعملان بطرق غير عادية.

وفي الحقيقة يمكن اعتبار الكروموسومات نفسها حوامل الوقائع أو الرموز التي تعمل على توجيه فعالية الخلية وفي الواقع فإن الجينات لا تمثل الخلايا بل هي رموز لجزئيات أصغر كثيراً من الخلايا وتعرف هذه الجزئيات باسم البروتينات وتشكل الجزئيات البروتينية اللبنات الأساسية التي تبنى منها الخلايا وتتمثل فيما أصبح يعرف اختصاراً بالحامض النووي DNA.

والحامض النووي مادة كيميائية (deoxyribonucleic acid) يمثل الجزيء الأساسي في نواة كل خلية من خلايا الإنسان وهو بمثابة مخطط لكل ما في أجسامنا ويحتوي على معلومات حيوية تنتقل إلى الجيل التالي. ويمكن تلخيص عمل المعلومات التي يتضمنها الحامض النووي في الآتي:

1. إرشاد الخلية لعمل بروتينات جديدة تحدد جميع الصفات البيولوجية.
2. نقل هذه الصفات واستنساخها من جيل إلى جيل.

لقد كشف كل من 'واطسون' و'كريك' و'ويلكيتس' بنية الحامض النووي في الخلية ووجدوا أنه يتألف من سلسلة طويلة لولبية على شكل سلم لولبي تسمى لفة حلزونية مزدوجة double helix ورغم أن جزيء الحامض النووي يبدو معقداً لكنه يتألف من أربعة أجزاء مختلفة تعرف باسم النوكليوتيدات nucleotides ويؤدي ارتباط بعضها ببعض إلى تشكيل الحامض النووي الرباعي المنقوص الأوكسجين

(DNA) الذي يشكل مادة الجين فكما أن جزيء البروتين يتألف إذاً من تتالي الأحماض الأمينية فإن جزيء DNA يتألف من تتالي النوكليوتيدات وعلى الرغم من وجود عشرين حمضاً أمينياً فإن أنواع النوكليوتيدات هي أربعة فقط (أدينين وسيتوسين وجوانين وثيمين) ويمكن تصورها كأبجدية فيها أربعة حروف فقط تتشكل منها كل موضوعات وكتب الحامض النووي. ويتقابل نوكليوتيدان بعينهما في شريط DNA ويأخذ الجزيء شكل شريط حلزوني وتقوم الجينات بتركيب أنواع ثلاثة من الأحماض النووية الريبية (RNA) التي تقوم بدورها بتركيب البروتين الذي يميز خلية من أخرى فيركب الهيموجلوبين مثلاً في كريات الدم الحمراء وبروتيني الأكتين والميوزين في الخلية العضلية وهكذا ويمكننا القول أن الجينات تنسخ نفسها على شكل RNA وهذا يترجم إلى مادة بروتينية تشكل أو تعمل على تشكيل الصفة الظاهرة فالوراثات إذاً هي رموز الصفات والخصائص التي تشكل جسم الكائن.

وظائف الحامض النووي

يحمل الحامض النووي جميع المعلومات عن الصفات الجسمية والتي تحدّد بشكل أساسي في شكل بروتينات وتوجد مورثة أو (gene) خاصة بكل بروتين يحدّد تركيبه. ويتكوّن البروتين من عناصر كيميائية تمثل الأحماض الأمينية كما سبق، هذه الأحماض تنتج العديد من العناصر المهمة والتي تقوم بالكثير من الوظائف منها:

1. الأنزيمات: التي تقوم بالتفاعلات الكيميائية كأنزيمات الهضم.
2. بروتينات بنائية: تقوم بتركيب المواد مثل الكولاجين المادة البروتينية الموجودة في العظام أو الكرتين وهي المادة البروتينية الموجودة في الأظافر.
3. بروتينات النقل: التي تحمل المواد مثل الهيموجلوبين الحامل للأكسجين في الدم.
4. بروتينات التقلص: التي تتسبب في انقباض العضلات مثل الجلوبيولين وهو بروتين موجود في بلازما العضل.
5. بروتينات خازنة: التي تخزن المواد مثل مركبات الحديد في الطحال.
6. الهرمونات: وهي خلايا ناقلة للرسائل الكيميائية مثل الأنسولين والاستروجين.

إن ما يجعل كل بروتين مختلف عن الآخر هو السلسلة الخاصة للأحماض الأمينية حيث يكون لكل سلسلة شفرة خاصة بها في الحامض النووي ويكون لكل نوع من البروتين جين خاص به وتختلف الخصائص الوراثية باختلاف جنس المولود ذكراً كان

أم أنثى فنجد بعض الخصائص الوراثية ترتبط بجنس دون آخر فالصلع مثلاً لا يظهر إلا في الذكور بعد البلوغ وتتنحى هذه الخاصية ولا تظهر عند الإناث.

ومن الصفات الوراثية الخالصة لون العين ولون البشرة ولون ونوع الشعر وملامح الوجه وطول القامة أو قصرها..... الخ وتوجد أيضاً بعض الأمراض التي تنتقل عن طريق الوراثة مثل ارتفاع السكر في الدم وارتفاع ضغط الدم وتخثر الدم وضعف البصر وارتفاع نسبة الدهون في الدم... الخ. ومن ثم ظهر الاهتمام بالفحص قبل الزواج لسلامة النسل وتمتعهم بالصحة البدنية والنفسية.

وهذه الوراثة هي المحافظة على الخصائص العامة للنوع والسلالة كما تنزع إلى التوسط أي حمل الصفات القريبة من المتوسط.

لكن الوراثة لا تعمل في فراغ، إن الوسط الذي تتفاعل معه هو البيئة بكل أطرافها، فإذا كانت الوراثة تمثل البذرة التي تتضمن كل الخصائص والصفات الموجودة بالقوة، فإن البيئة هي الطرف الآخر من المعادلة التي تعمل على وجود هذه الخصائص بالفعل، أو تلغيها أو تعدل منها حسب قوة الخاصية من الناحية الوراثية وما إذا كانت نتيجة جينات سائدة أم جينات متنحية.

أثر البيئة على سلوك الطفل

يبدأ تفتح طاقات الطفل واستعداداته في الأشهر الأولى من عمره. ومع العلم أن كل طفل فريد في شخصيته وذكائه وطاقاته، فإن جميع الأطفال يحتاجون إلى الوسط الملائم لنمو استعداداتهم ولإشباع حاجاتهم ودوافعهم. والأهل هم أول المسؤولين عن تأمين الأجواء التي تتيح من جهة نمو الطفل بشكل سليم، وتساهم في تنشئته على العادات الخلقية من جهة أخرى.

يؤكد علماء التربية والاجتماع أن العادات الخلقية تتكوّن لدى الأطفال منذ سن مبكرة جداً، أي، من سنّ الثانية حتى السادسة، وبعد هذه السن تصبح تربية الأطفال مهمة صعبة إذا لم تكن قد رسخنا في نفوسهم مفاهيم الطاعة والاستقامة والصدق والأمانة والنظام والتمسك بالقيم الخلقية والعادات السلوكية الطيبة. فحياة الطفل تتطلب التوجيه السليم للحد من نزوات النفس ونوازعها، علماً أن الحاجة إلى متنفس لمصدر الطاقة الطبيعية يعتبر من أولى الضروريات في حياة الطفل. فالدوافع الطبيعية متى منعت من أخذ سبيلها المقرر لها فإنها تلتبس أشكالاً غير طبيعية وغير مقبولة. إن أي انحراف يظهر في تصرفات الطفل له

أسبابه، وبعض علماء النفس يردون أسباب الميل الى العدوانية والعناد والمشاكسة الى عوامل بيئية ونفسية، والى ما يتعرض له الطفل من عوامل ضغط وجداني وذهني، على أنهم في الوقت نفسه، لا ينكرون أو ينفون أثر الدوافع الفطرية الموروثة التي تعزز الميل الخلقي والسلوكية في مرحلة الطفولة. الطفل في سنواته الأولى حساس جداً وله متطلباته وخوافه، وهو أيضاً مراقب جيد، ويتصرف مدفوعاً بدافع حب الاستطلاع الفطري، فهو يتأثر بكل الدوافع اللاشعورية وما يتلقاه ويلتقطه في بيئته، ويتطلع الى من يفهمه، كما أنه يفسر الأمور بإيجاء من خياله ومن مشاعره.. وعشوائية التصرف عند الأطفال تفرض على المربين احتضان الطفل احتضاناً شاملاً بما معناه توفير الاستقرار النفسي والطمأنينة لهم، وتنشئتهم تنشئة سليمة مشفوعة بتوجيه وجداني وسلوكي سوي مستقيم.

حاجات الطفل

الطفل قابل للتأثر بكل النماذج والخبرات التي تتاح له سلبية كانت أم إيجابية، ومن واجبات الآباء تجاه أولادهم في التنشئة مراعاة القواعد الأخلاقية وما يترتب عليها من اتجاهات عامة صحيحة يتشكل منها الاقتداء السلوكي المستقيم. فالطفل يعبر تعبيراً صريحاً عن انفعالاته وعن استجاباته بوضوح، فجنده مثلاً يرفض الامتثال لرغبة أبويه، وتطبيق النظام الثابت في الأسرة، (مواعيد النوم، ومشاهدة التلفزيون... الخ) فهو يحب ويغض على مزاجه، وغالباً ما يكون معرضاً للشعور بالغضب والقلق وعاجزاً عن التكيف مع أي تغيير يتعرض له. من هنا ضرورة تعويده على التمييز بين المسموح والممنوع والالتزام بمحدود معينة. يرى بعض علماء النفس أن الأطفال لا يستطيعون مقاومة التأثيرات السيئة التي قد تصدر عن البيئة، لكنهم يستجيبون في المقابل بسرعة الى دواعي المحيط الصالح متى توفر هذا وتيسر. ولا شك في أن حكمة الأبوين في التنشئة وشيئاً من الاعتدال والمودة والتكيف الإيجابي في تبادل الانفعال بين الآباء والأبناء، سيؤدي الى النمو الانفعالي المتسم بالنضج عند الأطفال ويلغي وجود التناقض الوجداني لديهم. فللطفل حاجات فيزيولوجية نفسية، فهو بالإضافة الى الحاجات البيولوجية كالطعام والهواء والنشاط والحركة والراحة يحتاج أيضاً من أجل نمو متكامل وسليم الى الشعور بمكانته، فكل طفل يتطلع الى الاعتراف بوجوده ويجب أن يحظى باهتمام من هم حوله وينشد احترامهم. والطفل يحتاج الى الشعور بالاستقرار تماماً، كما يحتاج الى الحب والحنان كي لا يفقد الثقة بنفسه ويصبح قلقاً حائراً.

ويؤكد علماء النفس، ان الطفل المتمتع بالصحة النفسية السليمة هو الطفل الذي تكون قدراته واستعداداته قد أتيح لها فرص النمو الصحيح ويكون قد نشأ وهو ينعم بالثقة

بالذات بعيداً عن الأجواء المشحونة بالسلبيات وهذا يحمي شخصيته من التصدّع. إذن، الاحتضان السليم والتنشئة الصالحة ضرورة لا بد منها لرشد الطفولة ومقتضيات النمو، وخير ضمان للسماع للطفل بالتعبير عن نفسه وانفعالاته والافصح عما لديه من قابليات ومن طاقات خلاقة. وهي قدرات تتجلى في نشاطه العام وبما يتناسب وسنه والمرحلة التي هو فيها. هنا لا بد من التمييز بين التنشئة الصالحة والتوجيه السديد والسماع لقدرات الطفل بالنمو والكشف عن نفسها، وبين الصرامة والقسوة والحد من حركة الطفل وضربه لأنفه الأسباب. فكثيراً ما يُعاقب الطفل بالضرب وهو لا يعرف لماذا عوقب أو ضرب، وهذا الموقف يستقر في ذهنه ويترسخ في اللاشعور إن هو تكرر وتراكم، ويكون له أسوأ الأثر في حياته المقبلة، على أن هناك معايير أخلاقية عالية ومقاييس مثلى من السلوك لا بد من الأخذ بها في تربية الأطفال للحفاظ على صحتهم النفسية والعقلية. وما من شك أن بدور الأخلاق الأولى وما يترتب عليها من اتجاهات صحيحة في ما بعد إنما يأتي بالإقتداء، فنحن نعرف أن الأخلاق تكتسب ولا تُلقن، وهذا يفرض على الآباء التصرف بوعي وحكمة لأن الإبن يقلد سلوك أبويه ويتعلم منهما أصول التصرف، وكذلك على الأبوين توجيه قابليات طفلهم وقدراته العامة الى غاية بناء؛ المفروض أن نهيم للطفل المقومات التي يحتاجها ليكون بوسعه استخدام طاقاته على نحو تمثل فيه قوة الإرادة ومتانة الخلق، فالطفل على استعداد لأن يكشف عن أصفى استعداداته متى وجد الجو الصالح المشجع له، وفاز بالرعاية الإيجابية التي تضمن له إشباعاً لحاجاته الأساسية. وهو اذا شعر بأي تقصير بحقه يصبح عاجزاً عن التكيف المنطقي وتزعزع ثقته بمن حوله، وقد يتجه الى أنواع مختلفة من السلوك غير المقبول اجتماعياً، أو ينسحب من المجتمع مفضلاً العزلة على المشاركة، وكثيراً ما تثبت الاتجاهات السلبية لدى الأطفال وربما تلازمهم بعد مرحلة الطفولة من جراء أخطاء يرتكبها بحقهم الكبار.

ميول وطباع

ينشأ الطفل وهو يتصف بشيء من العناد والتمنّع عن الإنصياع الى ما يقتضيه نظام البيت والمجتمع من طاعة وتهذيب، وتظهر مظاهر العناد وبوداره بين العام الأول والعام الرابع من حياته، ويكون ظهوره أول الأمر على صورة تردد بسيط في تنفيذ ما يُطلب منه تنفيذه، ولكنه قد يتخذ شكل عادة يصعب استئصالها في ما بعد. ويتخذ مظهر العناد لوناً من ألوان الانتصار للذات عندما يجد الطفل أنه لا يحظى بالرعاية والاحترام من جانب أبويه أو الأخوة الكبار ومن يؤلفون البيئة الاجتماعية من الراشدين، وفي هذه الحالة تصبح استجاباته جافة وجامدة وتكيفه سلبياً. وغالباً تكون تصرفات الطفل العنيد مشحونة بالتحدي، وقد لا

يقوى على التحكم في طبعه، ويرجع السبب إلى الاضطراب الانفعالي عنده وإلى الصلة المضطربة بينه وبين أبويه، فالطفل حين لا تكون حاجاته مضمونة ومؤمنة يصيبه الإحباط ويلوذ إلى العدائية... ومهما كانت العوامل المتسببة في عناد الطفل وسوء طبعه فإن تأثير الجو العائلي الملازم له يكون أشد لا سيما إذا كانت الصلة قائمة مستمرة، فوجود الطفل في حضنة من يخطئ توجيهه وإرشاده يحيل ما هو عليه من تكيف لطيف إلى تحد، ويحوّل مودته إلى كراهية. وبدلاً من أن يكون مطيعاً يلوذ إلى العناد. والسلبية توجد عوامل شتى منها: مواجهة أحاسيس الطفل الوجدانية بالسخرية والاعتراض من جانب الكبار، ومواجهة محاولاته للتعبير عما يكونه من صور تتصل بخبراته الحسية بالاهمال، ومثل هذه العلاقة المتناقضة تولّد في نفس الطفل الغضب وتدفعه إلى الاصرار على تكرار المحاولة بعناد وتحد.

العدوانية

من مظاهر الطفولة أيضاً النزعة العدوانية، فالميل إلى الاعتداء واسع الانتشار بين الأطفال، وهو يعد أحد مظاهر الغضب عند الطفل، وفي التصرف العدواني دلالة واضحة على اخفاق الطفل في تعلم الاستجابات الدالة على التكيف السوي، والحكمة تفرض على المجتمعات كافة وعلى المربين النزوع إلى الأساليب التي تساعد في الحد من مثل هذه النزعات. من الطبيعي أن يتعرض الطفل إلى العقاب حين يتصرف بشكل عدائي، فالعقاب عامل من عوامل تذكير المسمّع بما قد ارتكبه، لكن العقوبة يجب ألا تطبق بحق الطفل الذي لم يتجاوز الثالثة من عمره، فهو في مثل هذه السن يكون غير قادر بعد على التمييز بين الصواب والخطأ، لكن العقاب أحياناً قد يكون ضرورياً وإن بصورة بسيطة، إذا بات سلوكه العدواني عادة متحركة به. ونحن نعرف أن الطفل يتعلم بالقدر، ونعرف أيضاً أنه كي يتم فهم الطفل يجب التعرف على كيفية تفكيره وعلى أحاسيسه ومشاعره والإلمام بها، خصوصاً أن اهتماماته تتصل أمتن الإتصال بانفعالاته واستعداداته العامة.. ولعل أهم ما يميز الطفل انفعالياً ويؤثر على تصرفاته: عدم الاستقرار النفسي وسرعة الاحراج.. وعلى الأرجح يكون السلوك العدواني وليد تعرض الطفل لمواجهة معارضة، أو، لاختلاطه مع رفاق سوء، فالمخالطة السيئة تكسب الطفل العادات السلبية. وأحياناً تكون ضروب التربية التي يتلقاها الطفل هي المسببة للسلوك العدواني، فالقسوة الشديدة تؤذي أحاسيس الطفل ويتعلم منها قسوة التصرف. أخيراً في حدود الأسرة يتعلم الطفل دروسه السلوكية الأولى، ويحذر علماء النفس من المبالغة في إظهار الحنان والحب، باعتبار أن ذلك من العوامل المشجعة على الاعتداء وأذية الآخر. فالطفل حين يجد أن أبويه لا يحاسبانه على أخطائه

ينجرف في التصرفات الطائشة. كما أن الإحباط، يعتبر أيضاً من المصادر التي تحد من نشاط الطفل وتنمي لديه الكآبة النفسية، وهذا يجعله يعمد الى انتهاج الاعتداء كتعويض عما يلم به من مشاعر العجز، إذ لا شيء أشد وطأة على نفس الطفل من المواقف التي يشعر فيها أنه أمام تحد مباشر يعجز عن مواجهته.. وقد تصدر عن الطفل تصرفات تأخذ مظاهر شتى: الغش، السرقة، الكذب... الخ، وهي تصرفات تدل على أن الولد لم يتلق التربية التي تثقف أخلاقه وتقوم سلوكه. إن كل مرحلة يقطعها الطفل تعتبر ركناً أساسياً في تدرجه في الحياة الاجتماعية، وهو في كل مرحلة يجد نفسه إزاء مواقف جديدة عليه أن يكتسب منها خبرات لم يعدها من قبل، وهذا جانب له أهميته البالغة خلال مدارج نموه، وعلى الأبوين تهيتته نفسياً وفكرياً ووجدانياً ليكون قادراً على التكيف مع الواقع موضوعية. ففي الطفولة، تتكون العادات السلوكية وتشكل الأخلاق، وبقدر حكمة المربين، بقدر ما يفوز المجتمع بحيل إيجابيه في أخلاقه وسلوكه.

السلوك العدواني عند الأطفال بين الدوافع البيولوجية والدوافع البيئية

دارت جدلية الغريزة والاكْتساب حول السلوك العدواني طويلاً ما دفع علماء النفس القدمات الى وضع الكثير من الدراسات والبحوث التي ترى فيه غريزة كما هي الحال لدى فرويد الذي راعه ما رأى من أحداث في الفترة التي كان يعيش فيها فذهب الى الرأي الذي يرى وجود دافع تدميري لدى البشر اسماء ثانا توس (Thanatos) عده مكملاً للدافع الجنسي (Eros) لديهم ومن الصعب تحديد العمر الذي يبدأ فيه ظهور النزعات العدوانية لدى الطفل بصورة عامة الا ان من الملاحظ ان الطفل الرضيع (Infant) يحمر وجهه بسرعة عندما يتعرض لاحداث تسبب له الاحباط او تقيده او تسبب له التهيج والثورة مما يجعله يستخدم اية وسيلة في متناول يده للتخلص من المثيرات غير السارة او التي لا يرغب فيها عن طريق البكاء او الصراخ او الهجوم الفيزيقي المباشر بسبب عدم تمكنه من استخدام وسائل رمزية مقنعة او اساليب عقلية مجردة.

ان المقصود بالسلوك العدواني Aggressive Behavior مجموعة المظاهر السلوكية المتمثلة في الاعتداء المادي نحو الآخرين، ويشتمل على الهجوم أو الضرب وما شابهه من اعتداء لفظي كالإهانة والازدراء. وكثيراً ما يرتبط بالعنف Violence الذي يتمثل بتعبير مباشر موجه إلى الذات أو إلى الآخر بالضرب أو العض أو الطعن أو السب أو التشاجر أو التخريب بهدف التخلص من حالة الإحباط وإلحاق الأذى بالآخرين أو سلوك إيذاء الذات لدى الطفل المعاق ذهنياً أو الوقوع تحت تأثيرات البيئة المحتضنة للعنف.

يرى دايموند Daimond وجود أسس بايولوجية منها عوامل وراثية جينية Gentie factors وفروقات جنسية في السلوك العدواني الا انه لا ينكر اهمية الخبرة والتعلم في هذا المجال ولعل من المفيد الاخذ ببعض العوامل البايولوجية التي لا يمكن انكار اثرها في هذا الموضوع ومنها العاهات والاعاقات التي يعانيها الاطفال بشكل خاص. ففي كل مجتمع من المجتمعات توجد مجموعة من الأشخاص المصابين بعاهة أو أكثر أثناء أو بعد الولادة مما يسبب لهم نوعاً من أنواع الإعاقات، وتعد مشكلة الإعاقة من المشكلات المهمة التي تواجهها أكثر المجتمعات، وقد أوضحت إحصاءات الأمم المتحدة أن أكثر من 500 مليون معوق، في عالمنا الحالي وأن نحو 80٪ منهم يقع في نطاق الدول النامية .

وتؤثر مشكلة الإعاقة العقلية في المجتمع تأثيراً مباشراً وخاصة في الأسرة حيث يسبب قدوم طفل معاق عقلياً مشكلات عاطفية ووجدانية وسلوكية واقتصادية. وتشير كثير من الدراسات إلى أنه إذا أعد المعوق إعداداً جيداً وأحسن تدريبه فإنه يستطيع أن يعطي قدر ما أنفق عليه أضعافاً مضاعفة. اذ يعد موضوع الإعاقة العقلية Mental retardation قديم قدم الإنسانية، ويمثل المعاقون عقلياً قطاعاً محدداً في أي مجتمع من المجتمعات لا تعرف حدوداً جغرافية أو طبقية.. حيث تنتشر ظاهرة الإعاقة العقلية في كل المجتمعات ولا يخلو مجتمع ما منها، ولكن نسبة انتشار تلك الظاهرة قد تختلف من مجتمع إلى آخر، فقد تزيد في بعض المجتمعات وقد تنقص في مجتمعات أخرى، وهذه الظاهرة تتوقف على معيار نسبة الذكاء المستخدم في تعريف الإعاقة العقلية، ومعيار العمر الزمني المستخدم في تعريف الإعاقة العقلية. اضافة الى معيار السلوك التكيفي المستخدم في تعريف الإعاقة العقلية.

ويرى روس (Ross, 1974) أن العلاقة بين السلوك غير التكيفي وشدة الإعاقة العقلية قوية جداً، وكلما ازدادت شدة الإعاقة العقلية ازداد معدل حدوث المشكلات السلوكية، ويعد السلوك العدواني من أهم وأخطر تلك المشكلات التي تواجه المعاقين عقلياً حيث يقع في مقدمة المشكلات السلوكية التي يعاني منها المعاقون عقلياً، وليس من المبالغة القول ان السلوك العدواني يشكل اعظم المشكلات السلوكية التي تحد من فاعلية وكفاءة البرامج التدريبية والتأهيلية، كما يمتد أثره على مستوى تفاعل الأطفال المعاقين عقلياً خارج إطار المراكز والمؤسسات الخاصة التي تأخذ على عاتقها مهمة تأهيلهم ، وقد تضطرب العلاقات الأسرية داخل الاسرة نتيجة لعاناتها من سلوك أطفالها العدوانيين مما يؤثر بالتالي في البناء النفسي والتماسك الأسري الداخلي، ويمتد أثر السلوك العدواني ليشمل مختلف المواقف الاجتماعية التي يتواجد بها الطفل المعاق عقلياً. وتعد ظاهرة العنف Violence

ظاهرة متشابكة الجوانب، بسبب ما يرافقها من اعتبارات سياسية واجتماعية واقتصادية ودينية ونفسية، وظاهرة العنف ليست ظاهرة محلية بمعنى أنها ليست قاصرة على المجتمع العراقي فحسب وإنما تكاد تكون ظاهرة عالمية، وتلعب ظاهرة العنف بصفة عامة دوراً خطراً في المجتمع حيث أن العنف تعبير عن العدوان وأحد وسائل التعبير عن الطاقة العدوانية لدى الأفراد داخل المجتمع، فقد تكون وسائل التعبير عنه مقبولة اجتماعياً كأنواع الرياضات العنيفة من ملاكمة وأفلام العنف والإثارة، وقد تكون مرفوضة اجتماعياً كالمشاجرات والجرائم العنيفة كالسطو والقتل والارهاب فهذه الظاهرة هي ظاهرة نفس اجتماعية تشمل المجتمع بما فيه من أسوياء ومرضى حيث إن للسلوك العنيف أهمية خاصة إذ تهدد كيان المجتمع بآثره بل يتعدى تهديدها الأفراد أنفسهم ليصل إلى الوجود الإنساني بأكمله .

لقد توصل كل من سارسون 1980 Sarson ، كرينيك 1988 Crinic ، سينجر Singer 1988 من أن اكتشاف حالة إعاقة عقلية في الأسرة يشكل صدمة للوالدين ومشاكل عاطفية عديدة، وأعراض كدر وضيق لا يمكن التغاضي عن أثارها النفسية لما تركه من اضطرابات قد تؤثر في التفاعل الأسري، وتؤدي غالباً إلى تغييرات في حياة الأسرة.

وإذا كان السلوك العدواني أحد المشكلات السلوكية الكبرى التي تنتشر بين الأطفال المعاقين عقلياً وتعانيها الأسر، فإن هذا الأمر قد تخطى العاملين والمهتمين برعايتهم، الأمر الذي يؤثر في علاقة الطفل المعاق عقلياً بأقرانه، كما يؤثر في تعليمه وتكيفه الشخصي والاجتماعي داخل البيئة المحيطة به، وقد توصل جاكوبسون 1982 Jacobson كما أشار المطرودي إلى انتشار نسبة المشكلات الكبرى بين المعاقين عقلياً متمثلة في الاعتداء الجنسي وإحداث الحرائق والاعتداء الجسمي على الآخرين والتعري في الأماكن العامة، وسلوك إيذاء الذات وتدمير الممتلكات بين فئات الإعاقة العقلية الشديدة، بينما يزيد انتشار المشكلات الانفعالية والمشكلات السلوكية الصغرى المتمثلة في النشاط الزائد والحركات النمطية ورفض الإشراف ومقاومته والبكاء والتشنج وسب الآخرين وعدم العناية بالذات والشره للأطعمة الشاذة ولوم الآخرين وتخريب الأشياء بين فئتي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة .

وقد استخدم العديد من الأساليب العلاجية في مواجهة مشكلة السلوك العدواني لدى المعاقين عقلياً، وكان من أبرزها العلاج السلوكي الذي يعتمد على وضع برنامج خاص للتخفيف من حدة المشكلة، ويعتمد على أحد أساليب العلاج السلوكي المتعددة، ويقوم

على أسس تربوية يقوم بالتخطيط لها أخصاصيون في هذا النوع من العلاج بهدف تعديل السلوك المشكل لدى المعاقين عقلياً، ويعتبر تطبيقاً عملياً لمبادئ التعلم، وفضلاً عن ذلك فقد أشار لويس مليكه (1998) إلى أن العلاج السلوكي المتبع في حالات السلوك العنيف يمكن تصنيف إجراءاته إلى إجراءات إيجابية تتضمن تقديم التعدييم، وأخرى سلبية تتضمن استخدام منبهات منفرة.

إن انتشار السلوك العدواني لدى فئة المعاقين عقلياً، وخاصة في وقت مبكر من العمر يعتبر عاملاً منبئاً باستمرار السلوك العدواني فيما بعد، وهو ما أشار إليه سعيد دبس (1997) حيث أوضح أن ديفيدسون وزملاءه قد توصلوا إلى أن وجود أشكال من السلوك العدواني عند الأفراد المعاقين عقلياً في وقت مبكر يعتبر أكثر وأهم المتغيرات المنبئة بالسلوك العدواني فيما بعد .

ويرى ماتسون وكيبس Matson & Keyes, 1990 أن هناك حاجة إلى مزيد من البحث في مشاكل السلوك الحادة لدى المعاقين عقلياً، وخاصة إيذاء الذات والعدوانية لأنهما أكثر المشاكل حدة في المعاهد والمؤسسات الخاصة برعايتهم، وأن السلوك العدواني عند الأطفال المعاقين عقلياً يتمثل في مظهرين : أولهما، سلوك عدواني بدني ويتضمن السلوكيات العدوانية الصريحة كالضرب والعض والركل والدفع وثانيهما سلوك عدواني لفظي الذي يتمثل في التعابير والألفاظ التي يمكن أن يستخدمها الأطفال المعاقين عقلياً كالتوبيخ والسخرية والسب والشتيم والاستهزاء .

ويتفق المهتمون بالعلاج السلوكي على أنه إلى جانب ارتباط هذا النوع من العلاج بمبادئ التعلم، فإنه يرتبط أيضاً بالمنهج التجريبي في دراسة السلوك الإنساني، لذا فإن المشكلات السلوكية يمكن فهمها من خلال المبادئ المعتمدة على التجربة العلمية، وتسعى الأمم المتقدمة إلى الاستفادة من جميع أفرادها وجعلهم أعضاء فاعلين، ويشير عبد العظيم شحاتة (1991) إلى أن كثيراً من الدراسات قد أكدت على أن إعداد الموق إعداداً مفيداً من خلال برامج تربوية وتأهيلية وترفيهية تهدف إلى رفع مستوى قدراته والوصول بها إلى أعلى المستويات، يجعله قادراً أن يعطي قدر ما أنفق عليه أضعافاً مضاعفة .

وكما أشار لويس مليكه (1998) إلى إمكانية تعليم الطفل المعاق عقلياً من خلال أساليب تعديل السلوك، ويقوم تعديل السلوك على أساس الفكرة القائلة بأن ما تفعله يتأثر بما يحدث بعده مباشرةً فحين نريد من طفل أن يتعلم شيئاً فإننا نبحث أولاً وبدقة عما يتمتع

به من أمور، ثم نوفر له هذه الأشياء الممتعة في الوقت الذي يقوم فيه بما نريد أن يتعلمه، ويتعلم أنه لن يحصل على ما يمتعه إذا قام بشئ لا نريده أن يقوم به.

في الاتجاه المكتسب ينكر الكثير من العلماء الدوافع الغريزية ويرجعونها الى الاحباط والخبرات السابقة جراء التعزيز والمكافأة كأن يكافأ الطفل الذي يحاول اشباع رغباته بطريقة العدوان واستخدام العنف داخل محيط العائلة وهناك مجموعة من النظريات او الفرضيات التي تفسر العدوان وفقاً لعامل الاحباط لدى الافراد الذي يولد لديهم نوع من العدوان. فيما ترى نظريات اخرى تؤكد على تقيّد الطفل سلوك والده العدائي مما يحول هذا التقيّد الى سمة ثانية من سمات شخصية هذا الطفل والنظرية الثالثة ترى ان تساهل الاباء ازاء سلوك ابنائهم العدواني أو العنف الذي يمارسونه يطور وينمي السلوك العدواني لديهم ليخرج من محيط الاسرة الى المحيط الخارجي. ومن الملاحظ ان هذه النظريات الثلاث تؤكد دور وتأثير البيئة والخبرات المكتسبة وخاصة ما يتم منها في دائرة الاسرة. ولعل فم الانسان الاداة الاولى التي يستخدمها للعدوان حتى وهو في نعومة اظفاره، فهو يستخدمه للعض والبصق والقيء ثم السب والشتم بالاضافة الى العين واليد واللسان (راجع، احمد عزت 1977) وقد يحول الطفل عدوانه الى نفسه فتجده يضرب راسه في الحائط او يشد شعره او يلقي بنفسه على الارض حين يعجز عن توجيه عدوانه الى احد افراد عائلته من الكبار الذين سبوا له التوتر. ان الذي نخشاه نحن التربويين ان يتطور السلوك العدواني المكتسب لدى اطفالنا في العراق بسبب الظروف المحيطية والبيئية المتمثلة بالارهاب والتفجيرات والتهديد والتهمير القسري وما يلاقونه من قتل على الهوية وتصفيات طائفية وعرقية يمارسها العملاء من مختلف الطوائف بسبب انتماءاتهم المادية لدول الجوار التي لا تريد لنا الاستقرار وان تتحول هذه المظاهر العدوانية وتنمو لدى الاطفال لتصبح شبحاً يهدد مستقبلنا الذي صبرنا وتحملنا كل مكروه من اجله.

ثانياً: المحركات الأولى للسلوك

ان الغرائز من المحركات الاولى للسلوك وهي استعداد فطري نفسي يحمل الكائن الحي على الانتباه الى مثير معين يدركه ادراكاً حياً ويشعر بانفعال خاص عند ادراكه وعلى العمل اخيراً او الشعور بدافع الى العمل يأخذ شكل سلوك معين تجاه هذا المثير.

وللغريزة ثلاثة مظاهر: مظهر معرفي ومظهر انفعالي ومظهر نزوعي وقسم مكودجل الغرائز الى غرائز فردية وغرائز اجتماعية فالغرائز الفردية تتلخص في غريزة البحث عن

الطعام وانفعالها الجوع، وغريزة التملك وانفعالها لذة التملك، وغريزة الاستغاثة وانفعالها الشعور بالعجز، وغريزة الهرب وانفعالها الخوف، وغريزة النفور وانفعالها الاشمئزاز، وغريزة الضحك وانفعالها الشعور بالمرح والتسلية، وغريزة الحل والتكريب وانفعالها لذة الابتكار وهي تتصل بغريزة الاستطلاع.

اما الغرائز الاجتماعية: فتتلخص في الغريزة الجنسية وانفعالها الشهوة، وغريزة الودية وانفعالها الخنو وترتبط بالغريزة الجنسية، وغريزة السيطرة وانفعالها الزهو، وغريزة الخنوع وانفعالها الشعور بالنقص وهي تتصل اتصالاً عكسياً بغريزة السيطرة، وغريزة المقاتلة وانفعالها الغضب، وغريزة التجمع وانفعالها الشعور بالوحدة والعزلة.

اما فرويد فقد اعتبر الغريزة قوة تفرض وجودها وراء التوترات المتأصلة في حاجات الكائن العضوي (او حاجات الهوى)، فالغريزة مفهوم يقع على حدود الظواهر الحيوية والظواهر النفسية فهي تمثل مطالب الجسم من الحياة النفسية ومصدر الغريزة هو حالة من التوتر داخل الجسم وهدفها هو القضاء على هذا التوتر وموضوعها هو الاداة التي تحقق الاشباع او توصل اليه وهناك عدد كبير من الغرائز الا ان معظمها يستنتج من عدد قليل من الغرائز الاساسية.

اما فرويد فيقول بوجود غريزة الحياة او غريزة الحب او القوى البناءة في النفس وتهدف الى البقاء وتدخل في اطارها غرائز ضغط الذات وضغط النوع وحب الذات وحب الموضوع ويقابلها غريزة الموت او غريزة الهدم او القوى الهدامة في النفس وتهدف الى الفناء ويوجد صراع دائم بين هاتين الغريزتين الاساسيتين والسلوك حسب هذه الاراء هو مزيج متوافق او متعارض من غرائز الحياة وغرائز الموت ويؤدي فساد هذا المزيج الى اضطرابات في السلوك.

ثالثاً: الحاجات

هي افتقار الى شيء ما اذا وجد حقق الاشباع والرضا والارتياح للكائن الحي والحاجة شيء ضروري اما لاستقرار الحياة نفسها (حاجة فسيولوجية) وللحياة بأسلوب افضل (حاجة نفسية) فالحاجة الى الاوكسجين ضرورة للحياة نفسها وبدون الاوكسجين يموت الفرد في الحال اما الحاجة الى الحب والمحبة فهي ضرورة للحياة بأسلوب افضل وبدون اشباعها يكون الفرد سعي التوافق والحاجات توجه سلوك الكائن الحي سعياً لاشباعها.

وتتوقف كثير من خصائص الشخصية على حاجات الفرد ومدى اشباع هذه الحاجات ولاشك ان فهم حاجات الفرد وطرق اشباعها يساهم في الوصول الى افضل مستوى للنمو النفسي والتوافق النفسي والصحة النفسية.

واهم الحاجات الفسيولوجية للفرد الحاجة الى الهواء والغذاء والماء ودرجة الحرارة المناسبة والوقاية من الجروح والامراض والسموم والتوازن بين النشاط والراحة.

ومن امثلة الحاجات النفسية الاساسية الحاجة الى الحب والمحبة والحاجة الى التقدير الاجتماعي، والحاجة الى الحرية والاستقلال، والحاجة الى التحصيل والنجاح، والحاجة الى تأكيد واحترام الذات، والحاجة الى الأمن، والحاجة الى اللعب.

رابعاً: دوافع سلوك الأطفال

اما الدافع فهو حالة جسمية او نفسية داخلية (تكوين فرضي) يؤدي الى توجيه الكائن الحي تجاه اهداف معينة ومن شأنه ان يقوي استجابة محددة من بين عدة استجابات يمكن ان تقابل مثيراً محدداً هذا ولا يمكن اخضاع الدوافع للملاحظة المباشرة وانما نلاحظها عن طريق السلوك الناتج عنها ولهذا نرى ان الدوافع الفسيولوجية التي تنشأ عن حاجات جسمية ليست هي وحدها الدوافع التي تحرك وتوجه النشاط او السلوك ولكن نجد ان الدوافع الاجتماعية من اهم ما يمكن في هذا الصدد وعليه فهناك دوافع متعددة بقدر ما هناك من أوجه للنشاط أو السلوك البشري.

انواع الدوافع

1. الدوافع الأولية أو الدوافع الفطرية

وبهذه، يولد الفرد وهو مزود بها وهي التي يلتزم تحقيقها او اشباعها لحفظ بقاء الكائن الحي مثل الحاجة الى الغذاء (الجوع) والحاجة الى النوم والراحة ويعتبر الدافع الجنسي من الدوافع الأولية التي تعمل على بقاء النوع والانسان وهنا يشترك مع الحيوان فيما يختص بالدوافع الاولى.

2. الدوافع الثانوية او الدوافع المكتسبة

وهي التي تضبط سلوكنا الاجتماعي وهي مكتسبة او متعلمة وتأتي الدوافع الاجتماعية هنا على رأس القائمة مثل الحاجة الى الانتماء الى الجماعة والحاجة الى المشاركة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي والحاجة الى اشارة انتباه الآخرين والحاجة الى الأمن والتقدير والميل الى السيطرة.

والدافع الاجتماعي عبارة عن دافع يثيره ويشبعه ولو جزئياً أشخاص آخرون على العكس من الدافع الفسيولوجي الجسمي الذي يثيره ويشبعه تغير في الوظائف الفسيولوجية ولكننا غالباً مانجد تداخلاً بين هذين النوعين من الدوافع.

وتعتبر الدوافع الاجتماعية دوافع معقدة لأنها تنشأ وتنمو في ظل الظروف المختلفة للفرد وتتأثر بالبيئة المحيطة به وما تسيطر عليها من عادات ونظم وقيم وقوانين. وتأتي الدوافع الذاتية او الدوافع الشخصية ضمن الدوافع الثانوية ومن أمثلتها الحاجة الى النجاح والحاجة الى الاستقلال والميل الى التملك اما الملاحظات التي تحسب على الدوافع فهي :

- وراء كل سلوك اجتماعي دافع.
- الدافع الواحد يؤدي الى ألوان من السلوك تختلف باختلاف الافراد.
- الدافع الواحد يؤدي الى ألوان مختلفة من السلوك لدى الفرد نفسه تبعاً لوجهة نظره او الموقف الخارجي.
- السلوك الواحد قد يصدر عن دوافع مختلفة.
- التعبير عن الدوافع يختلف من ثقافة لآخري.
- الدوافع كثيراً ما تبدو في صورة رمزية.
- السلوك الانساني يندر ان يصدر عن دافع واحد.
- الدافع يعدل الغرائز في ضوء التوقعات الاجتماعية.
- الدافع يهدف الى تحقيق اهداف الفرد والجماعة .
- قوة الدوافع الاجتماعية وشكلها تعتبر امراً فردياً. ولهذا فالدوافع الاجتماعية تختلف من جماعة لآخري ومن بيئة لآخري وتتعدد بقدر ماهناك من أوجه للنشاط والسلوك البشري .

أبرز الدوافع الاجتماعية

- الدافع الجنسي: من أقوى الدوافع لدى الانسان واكبرها أثراً في سلوكه وصحته النفسية.
- دافع الوالدية: وهو دافع فطري غير مكتسب.

- الحاجة الى الحب والحنان: يشترك جميع افراد النوع البشري في الحاجة الى الاستجابة العاطفية والحب والقبول والتقبل الاجتماعي وهي من اهم الحاجات النفسية التي اذا لم تتوافر شعر الفرد بالعزلة التي تؤدي الى ظهور انماط السلوك المضطرب.
- الميل الى الاجتماع: يسعى الفرد الى الانتماء الى الجماعة لانه كائن اجتماعي لا يستطيع ان يعيش بمعزل عن الجماعة وهو يلتمس في الجماعة اشباع حاجته الى الانتماء وحاجته الى التقدير الاجتماعي.
- الحاجة الى الأمن: من اهم الحاجات النفسية اللازمة للنمو النفسي والصحة النفسية للفرد والشخص الأمن يشعر بأشباع هذه الحاجة ويشعر بالثقة والاطمئنان.
- دافع المقاتلة: الانسان بطبيعته مسالم لايحب المقاتلة او العدوان الا اذا اعترضت حياته عدد من العقبات في سبيل اشباع حاجاته الاساسية.
- دافع السيطرة: اي الحاجة الى تحصيل مكانة مرموقة داخل الجماعة وفرض حاجات الفرد على الآخرين وتحقيق القوة للسيطرة عليهم.
- دافع التملك: وهو الدافع او الرغبة في الامتلاك الشخصي والحصول على اشياء او خبرات مفيدة كالثروة او الممتلكات.
- دافع الاستطلاع: وتثيره الاشياء والمواقف والخبرات الجديدة وهو ينزع بالفرد الى استطلاع الشيء او الموقف وبحثه ويشتمل على:

أ. المستوى الحسي.

ب. المستوى الحركي.

ج. المستوى المعرفي.

د. المستوى الانفعالي.

• الدوافع النفسية الاجتماعية

ليست لهذه الدوافع أساس بيولوجي واضح ولكنها تشبع حاجات نفسية واجتماعية لدى الفرد ومنها :

• دافع الفضول (أو حب الاستطلاع)

يوجد لدى الانسان منذ طفولته وكذلك معظم الكائنات الحية. وتلعب أساليب التنشئة دورا هاما في تنمية هذا الدافع لدى الأطفال مما يؤدي الى نمو قدراتهم

العقلية أو العمل على كفها. إذا قامت على قهر قدرات الطفل وتحقيرها حيث أن هذا يقلل من فرص نمو القدرات الابداعية أو الابتكارية.

• دافع الاعتماد على النفس

تلعب أساليب التنشئة الاجتماعية دورا هاما أيضا في تنمية هذا الدافع وذلك من خلال تنمية المهارات والوظائف الإدراكية والاجتماعية والحركية. وكذلك مكافأة سلوك الاستقلال والاعتماد على النفس في مواقف الأكل والشرب واللبس والنظافة. قد نجد العكس عند بعض الأطفال فيظل معتمدا على الآخرين نتيجة أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة.

• دافع الانحياز

يتمثل في سعى الفرد المستمر لبلوغ أعلى مستوى من الانحياز في نشاطه مما يحقق له تفوقا على زملائه وأقرانه.

تساعد التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة على تنمية هذا الدافع من خلال التشجيع على أن يكونوا أبطالاً أو علماء مقابل الأسرة التي تقلل من قدرات ومهارات أبنائها.

• دافع الانتماء

يتمثل في التعاون والتفاعل الإيجابي مع الآخرين وتكون مهمة في تكوين العلاقات الحميمة مع الآخرين. يؤدي هذا الدافع إلى خفض التوتر وحل مشكلات الفرد الانفعالية والاجتماعية... ويعد من أهم علاقات الحياة الاجتماعية السوية.

خامسا: ترتيب أولويات الدوافع والحاجات

ان ترتيب أولويات الدوافع لدى الفرد يتدخل فيه كل من :

1. الدوافع الاجتماعية

التي تعلمها مثل دافع الاستقلال في مقابل التبعية - والشجاعة في مقابل الجبن - والطموح والمخاطرة في مقابل التواكل.

2. السمات الشخصية

مثل درجة الثقة بالنفس - الاتزان الوجداني - الذكاء - الانطوائية.

3. القيم الاجتماعية

والثقافية والدينية التي يتمثلها الفرد.

4. الخبرات الشخصية

في الأسرة والمدرسة ومع الأصدقاء.

5. الظروف الاجتماعية

المباشرة في الأسرة والمدرسة، والظروف الاجتماعية العامة على مستوى المجتمع.

الفصل الرابع

التعلم وأثره في سلوك الأطفال

أولاً: انماط التعلم

هي أشكال وصور يتم من خلالها عملية التعلم فهناك تعلم عرضي وهناك تعلم مقصود ولفظي وجمعي تقليدي وجمعي تفاعلي وفردى وهناك تعلم ذاتى وتعلم اشارى وتعلم قائم على المعنى وتعلم.

ثانياً: عادات ومهارات التعلم

تعريف المهارة

يقصد بالمهارة عدة معان مرتبطة، منها: خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة، بحيث يؤدي بطريقة ملائمة، وعادة ما يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة. ومن معاني المهارة أيضا الكفاءة والجودة في الأداء. وسواء استخدم المصطلح بهذا المعنى أو ذاك، فإن المهارة تدل على السلوك المتعلم أو المكتسب الذي يتوافر له شرطان جوهريان.

أولهما: أن يكون موجها نحو إحراز هدف أو غرض معين

وثانيهما: أن يكون منظما بحيث يؤدي إلى إحراز الهدف في أقصر وقت ممكن.

وهذا السلوك المتعلم يجب أن يتوافر فيه خصائص السلوك الماهر. ويعرف كوتريل (Cottrell 1999,21) المهارة بأنها: القدرة على الأداء والتعلم الجيد وقما نريد. والمهارة نشاط متعلم يتم تطويره خلال ممارسة نشاط ما تدعمه التغذية الراجعة. وكل مهارة من المهارات تتكون من مهارات فرعية أصغر منها، والقصور في أي من المهارات الفرعية يؤثر على جودة الأداء الكلي. وتعرف المهارة بأنها "شيء يمكن تعلمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم، عن طريق المحاكاة والتدريب، وأن ما يتعلمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلمها. أما العادة فهي: شكل من أشكال النشاط يخضع في بادئ الأمر للإرادة والشعور، ومع دقة وجودة التعلم لهذا النشاط يصبح تكراره آليا، ويتحول إلى

عادة، ومن المحتمل أن تظل تلك العادة مستمرة بعد أن يخففي الهدف من النشاط الأصلي، ومن ثم فهي نوع من أنواع السلوك المكتسب يتكرر في المواقف المتشابهة.

ثالثاً: الشروط والعوامل الميسرة للتعلم

يبين الهدف السلوكي ما نريده من المتعلم بالضبط، أي انه يركز على ماهية السلوك الذي ترغب ان يؤديه الطفل بعد التعلم، الامر الذي يوجه جهود المعلم في اثناء التدريس نحو مساعدة الطفل على تحقيق هذا السلوك، كما يجعل من السهل اجراء قياسات دقيقة لمعرفة مدى تحقق هذا السلوك من عدمه. ويعد اثر استخدام الأهداف السلوكية في تعلم الاطفال وتحصيلهم قضية جدلية لدى الاوساط التربوية ففي حين يؤكد بعض المنظرين التربويين ايجابية اثر الاهداف السلوكية في تسهيل عملية تعلم الاطفال يؤكد البعض الاخر من المنظرين ان استخدام الاهداف السلوكية يعيق تعلم الاطفال أو لايسهل على التقدير وقد اجري العديد من الدراسات لحسم القضية لصالح احدى الفئتين غير ان نتائج هذه الدراسات جاءت متناقضة ففي حين قدمت بعض الدراسات التجريبية ادلة اثبات على فاعلية الاهداف السلوكية قدم البعض الاخر من الدراسات ادلة نفي لهذه الفاعلية. ولا ننسى ان نذكر بانه قد تتأثر النتائج بحسب قناعة القائم على التجربة.

ومن فوائد صياغة الاهداف السلوكية

- توجيه وتخطيط عملية التعلم والتعليم.
- تقييد في تقويم الاداء.
- تقييد في توجيه جهود التلاميذ.

خصائص الاهداف السلوكية الجيدة

- أن تركز على سلوك التلميذ لا على سلوك المعلم.
- أن تضيف نتائج التعلم.
- أن تكون واضحة المعنى قابلة للفهم والاستيعاب.
- ان تكون قابلة للملاحظة والقياس.

حيث يجب تجنب الأهداف التي تحتاج إلى القيام بأفعال غير محددة لا يمكن قياسها مثل : يتدق، يفكر، يعتقد، يميل إلى..... الخ فهذه الأمثال لا تعبر عن سلوك يمكن ملاحظته

وقياسه بصورة مباشرة فلذلك يجب اختيار أمثال يمكن ملاحظتها مثل :يميز، يرسم، يشرح.....الخ

رابعاً: أساليب وأنواع التعلم

أساليب التعلم هي سلوكيات معرفية أو انفعالية أو فسيولوجية يتصف بها المتعلمون وتعمل كمؤشرات ثابتة نسبياً للكيفية التي يدرك بها هؤلاء المتعلمون بيئتهم التعليمية ويتعاملون معها ويستجيبون لها. وهي أيضاً الطرق والفنيات والإجراءات التي يتبعها المتعلم ذاتياً لاكتساب خبرات جديدته. ويشمل أسلوب التعلم أربعة جوانب في المتعلم هي: أسلوبه المعرفي، وانماط اتجاهاته واهتماماته، وميله إلى البحث عن مواقف التعلم المطابقة لانماط تعلمه، وميله إلى استخدام استراتيجيات تعلم محددة دون غيرها. وأساليب التعلم متشعبة كثيرة الأبعاد فهي خليط من عناصر معرفية وانفعالية وسلوكية وقد تمكن الباحثون من التعرف على عدد كبير من الأبعاد لأساليب التعلم أهمها : أسلوب التعلم المستقل عن المجال مقابل المعتمد على المجال، واسلوب النصف الأيمن للدماغ مقابل النصف الأيسر، واسلوب التأمل (التروي) مقابل الانتفاع، واسلوب النمط التفكير مقابل النمط العاطفي والاحساس مقابل الحدس، والحكم مقابل الإدراك والتفكير المرن مقابل التفكير المقيد والتبسيط مقابل التعقيد... الخ. وتتنوع أساليب التعلم أيضاً من أساليب التعلم الجماعي إلى أساليب التعلم الفردي إلى أساليب التعلم في مجموعات صغيرة وكذلك فهي تتنوع من أساليب التعلم المباشر إلى أساليب التعلم عن بعد إلى أساليب التعلم بالحاسوب إلى غير ذلك من أساليب التعلم.

السلوك الاستكشافي (التعلم بالاكشاف)

هو عملية تفكير تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل. ويمكن تعريف التعلم بالاكشاف على أنه التعلم الذي يحدث كنتيجة لمعالجة الطفل للمعلومات وتركيبها وتحويلها حتى يصل إلى معلومات جديدة حيث تمكن الطفل من تخمين أو تكوين فرض أو أن يجد حقيقة باستخدام عمليات الاستقراء أو الاستنباط أو باستخدام الملاحظة والاستكمال أو أية طريقة أخرى. وتعتبر طريقة التعلم بالاكشاف من أروع الطرق التي تساعد الأطفال على اكتشاف الأفكار والحلول بأنفسهم وهذا بدوره يولد عندهم شعوراً بالرضى والرغبة في مواصلة العلم والتعلم ويفسح لهم المجال لاكتشاف أفكار جديدة بأنفسهم.

• أهمية التعلم بالاكتشاف

- يساعد الاكتشاف المتعلم في تعلم كيفية تتبع الدلائل وتسجيل النتائج وبذا يتمكن من التعامل مع المشكلات الجديدة.
- يوفر للمتعلم فرصا عديدة للتوصل إلى استدلالات باستخدام التفكير المنطقي سواء الاستقرائي أو الاستنباطي.
- يشجع الاكتشاف التفكير الناقد ويعمل على المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.
- يعود المتعلم على التخلص من التسليم للغير والتبعية التقليدية.
- يحقق نشاط المتعلم وإيجابيته في اكتشاف المعلومات مما يساعده على الاحتفاظ بالتعلم.
- يساعد على تنمية الإبداع والابتكار.
- يزيد من دافعية الطفل نحو التعلم بما يوفره من تشويق وإثارة يشعر بها المتعلم أثناء اكتشافه للمعلومات بنفسه.

• أنواع الاكتشاف

هناك عدة طرق تدريسية لهذا النوع من التعلم بحسب مقدار التوجيه الذي يقدمه المعلم للأطفال وهي:

1. الاكتشاف الموجه: وفيه يزود المعلمين بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على خبرة قيمة، وذلك يضمن نجاحهم في استخدام قدراتهم العقلية لاكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية، ويشترط أن يدرك المتعلمون الغرض من كل خطوة من خطوات الاكتشاف ويناسب هذا الأسلوب أطفال المرحلة الابتدائية ويمثل أسلوبا تعليميا يسمح للتلاميذ بتطوير معرفتهم من خلال خبرات عملية مباشرة.
2. الاكتشاف شبه الموجه: وفيه يقدم المعلم المشكلة للمتعلمين ومعها بعض التوجيهات العامة بحيث لا يقيد ولا يجرمه من فرص النشاط العملي والعقلي، ويعطي المتعلمين بعض التوجيهات.
3. الاكتشاف الحر: وهو أرقى أنواع الاكتشاف، ولا يجوز أن يخوض به المتعلمين إلا بعد أن يكونوا قد مارسوا النوعين السابقين، وفيه يواجه المتعلمون بمشكلة محددة، ثم يطلب منهم الوصول إلى حل لها ويترك لهم حرية صياغة الفروض وتصميم التجارب وتنفيذها.

• دور المعلم في التعلم بالاكتشاف

- تحديد المفاهيم العلمية والمبادئ التي سيتم تعلمها وطرحها في صورة تساؤل أو مشكلة.
- إعداد المواد التعليمية اللازمة لتنفيذ الدرس.
- صياغة المشكلة على هيئة أسئلة فرعية بحيث تنمي مهارة فرض الفروض لدى المتعلمين.
- تحديد الأنشطة أو التجارب الاكتشافية التي سينفذها المتعلمون.
- تقويم المتعلمين ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة.

• طرق الاكتشاف

- الاكتشاف الاستقرائي: أو مبدأ ما من خلال دراسة مجموعة من الامثلة النوعية لهذا المفهوم أو المبدأ وهي التي يتم بها اكتشاف مفهوم هذا الاسلوب على جزأين الاول: يتكون من الدلائل التي تؤيد الاستنتاج الذي هو الجزء الثاني وقد تجعل الدلائل الاستنتاج موثوق به إلى أي درجة كانت وهذا يتوقف على طبيعة تلك الدلائل، وهناك عمليتان يتضمنهما أي درس استكشاف استقرائي هما التجريد والتعميم.
- الاكتشاف الاستدلالي: هي التي يتم فيها التوصل إلى التعميم أو المبدأ المراد اكتشافه عن طريق الاستنتاج المنطقي من المعلومات التي سبق دراستها ومفتاح نجاح هذا النوع هو قدرة المعلم على توجيه سلسلة من الأسئلة الموجه التي تقود الأطفال إلى استنتاج المبدأ الذي يرغب المدرس أو المعلمة في تدريسه ابتداء من الأسئلة السهلة وغير الغامضة ويتدرج في ذلك حتى الوصول إلى المطلوب. ويوجد العديد من الدراسات حول التعلم بالاكتشاف في العديد من العلوم ويتنشر هذا النوع بشكل واضح في العلوم الرياضية والاكتشافات.

السلوك التعاوني (التعلم التعاوني)

هو أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم الاطفال إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (تضم مستويات معرفية مختلفة)، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين 4 - 6 أفراد، ويتعاون اطفال المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة.

• مراحل التعلم التعاوني

المرحلة الأولى: مرحلة التعرف. وفيها يتم تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها والمطلوب عمله إزاءها والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها.

المرحلة الثانية: مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي. ويتم في هذه المرحلة الاتفاق على توزيع الأدوار وكيفية التعاون، وتحديد المسؤوليات الجماعية وكيفية اتخاذ القرار المشترك، وكيفية الاستجابة لأراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

المرحلة الثالثة: الإنتاجية. يتم في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في إنجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها.

المرحلة الرابعة: الإنهاء. يتم في هذه المرحلة كتابة التقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك، أو التوقف عن العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام.

• التعلم الجماعي

وهو أحد أساليب التعلم التي تتم من خلال التفاعل المتبادل اثناء ممارسة مجموعات صغيرة من المتعلمين لبعض الأنشطة كاللعب الجماعي.

• التعلم الذاتي

هو أحد أساليب اكتساب الفرد للخبرات بطريقة ذاتية دون معونة أحد أو توجيه من أحد، أي ان الفرد يعلم نفسه بنفسه، والذاتية هي سمة التعلم فالتعلم يحدث داخل الفرد المتعلم فان كان ذلك نتيجة خبرات هيأها بنفسه كان التعلم ذاتيا وان كان نتيجة خبرات هيأها له شخص اخر كالمعلم مثلا كان التعلم ناجحا عن تعليم ذاتي وهناك طرق عديدة للتعلم الذاتي منها التعلم البرنامجي والتعلم بالموديلات والتعلم الكشفي غير الموجه... وغير ذلك

• التعلم بالنمذجة

وهي عملية الاعتماد على النماذج في نقل فكرة أو خبرة إلى فرد أو مجموعة افراد وهي إحدى فنيات وطرق اكتساب الافراد انماط السلوك الصحيح وهي ايضا فنية علاجية لتعديل انماط السلوك الخاطي وغير المرغوب لدى الافراد

• تعلم المفاهيم

مع وجود انسان قادر على الاستجابات الادراكية المعقدة يصبح تكوين المفاهيم ممكنا وبما ان هناك استمرارية بين البيئة الفيزيكية والبيولوجية والاجتماعية التي يعيش الناس فيها

على اختلافهم فاننا نجد درجة عالية من التشابه بين مفاهيمهم، وعن طريق التعلم اللغوي تكتسب الكثير من المفاهيم اسماء، أي تقابلها كلمات أو عبارات في لغة معينة تدل عليها وهذه اللغة تجعل اشترك الناس في المفاهيم امرا يمكننا باعتبارها فئات للخبرة ونحن نستخدم هنا لفظ خبرة بمعنى شامل باعتبارها استجابة داخلية أو ادراكية للمثيرات. ويمكن ان تتوافر لدينا خبرة بعض جوانب البيئة الفيزيائية أو البيولوجية أو الاجتماعية بوسائل مباشرة أو غير مباشرة فنحن نستطيع ان نخبر عن الحرارة أو الضوء أو الرائحة على نحو مباشر بينما قد تكون خبرتنا للذرات والدوائر الالكترونية غير مباشرة أي تتوافر لدينا عن طريق الأوصاف اللفظية أو غيرها من انماط المثيرات، وهناك شرطان ضروريان لتكوين المفهوم:

1. ان تتوافر للفرد سلسلة من الخبرات في جانب أو أكثر ومجموعة جوانب التشابه هذه هي التي تؤلف المفهوم الذي يكمن في هذه الخبرات والخبرات التي تمثل هذا المفهوم تعتبر امثلة ايجابية له اما الخبرات التي لا تمثلها في امثلة سلبية.
2. ان يسبق سلسلة الخبرات التي تحتوي هذا المفهوم أو يلحق بها أو يتخللها امثلة سلبية أي ان من الضروري ان يتوافر تتابع مناسب من الامثلة الموجبة والسالبة لضمان تعلم المفهوم على نحو سليم.

• تعلم سلوك حل المشكلات

هو اعلى مستويات التعلم في نموذج 'جانييه' الهرمي، ويتطلب هذا النوع من التعليم قيام الفرد بعمليات داخلية تدعى التفكير. وتعلم حل المشكلات يعني القدرة على استخدام المبادئ والقواعد التي تؤدي بالفرد إلى الحل المطلوب وعندما يقوم الفرد بحل مشكله ما فانه يكون قد تعلم اكثر. والفرد الذي يعمل على حل مشكلته لديه دافع لمواجهة المشكله بحيث يحقق اهدافه ويتعلم الحل بما يتفق مع قانون الاثر أو التعزيز وحل المشكلات عبارة عن بحث عن بيانات عن مشكله لايتوافر حلها، واعادة ترتيبها، وتقويمها وهو يستلزم استبصارا أي اكتشافا للعلاقات بين الوسائل والغايات أكثر مما تستلزمه اشكال اخرى من التعلم والاختلاف في الدرجة لا في النوع.

خامسا: الاتجاهات المفسرة لسلوك التعلم لدى الاطفال

نظريات التعلم

هي النظريات التي حاولت تفسير كيفية حدوث التعلم عند الانسان، ويمكن تصنيف نظريات التعلم التي فسرت ميكانيكية تعلم الانسان إلى مجموعتين كبيرتين هما :

1. مجموعة نظريات التعلم السلوكية (الارتباطية).

2. مجموعة نظريات التعلم المعرفية (المجالية).

1. نظريات التعلم السلوكية:

ومن روادها بافلوف، ثورنديك، واطسن، هل، جاثري، سكينر... وغيرهم. وتفسر هذه النظريات السلوكية التعلم بأنه تغيير في سلوك المتعلم نتيجة تكرر الارتباطات بين الاستجابات والمثيرات في البيئة الخارجية باستخدام التعزيز سواء اكانت الاستجابات شرطية كلاسيكية مشرونة؟ استجابة أو اجرائية (أي حدوث الاستجابة دون مثير في البيئة). ويمكن تمثيل التعلم في هذه النظريات بالنموذج الاتي: مثير واستجابة أو تكوين عادة سلوكية (تعلم).

تفسير سلوك الطفل في ضوء نظرية المثير والاستجابة

ترى نظرية المثير والاستجابة أن السلوك يتكون اساساً من المثيرات والاستجابات وأن التعلم هو عملية الربط بين المثيرات والاستجابات. بحيث إذا ظهر المثير الذي ارتبط باستجابة معينة مرة أخرى فإن الاستجابة التي ارتبطت به سوف تظهر هي الأخرى. مثلاً يتعلم الطفل أن ينادي والدته بلفظ (ماما) كحدث ارتباط بين هذا اللفظ وبين شكل الأم بحيث يصبح وجود الأم مثيراً لهذا اللفظ عند الطفل. وهكذا يتعلم الطفل اللغة عن طريق تكوين ارتباطات بين الألفاظ والأشياء التي ترمز لها هذه الألفاظ. ولا تقتصر النظريات الارتباطية على مجرد تفسير تعلم الاستجابات اللفظية بل تتعداها إلى نطاق تعلم الانفعالات والأفكار المختلفة. وترى هذه النظرية أن الارتباطات هي الوحدات الأساسية والأولية للسلوك وأن السلوك المتعلم ما هو إلا مجموعة أو تنظيم معين من الارتباطات. وللنظرية الترابطية الجديدة بضعة اتجاهات تتعاون من حيث القيمة التي تطرح للعوامل المسؤولة عن أحداث عملية الربط. وهذه الاتجاهات تتمثل في نظرية بافلوف عن الفعل المنعكس الشرطي، والنظرية السلوكية القديمة والجديدة.

تفسير سلوك الطفل في ضوء نظرية بافلوف في التعلم

إن أول رجل درس التعلم في ظروف تجريبية حسن ضبطها كان العلامة الروسي المشهور (إيفان بافلوف) حيث قام حوالي 1900م بدراسة عملية الهضم عند الكلب في المختبر وقام بقياس مقدار أو كمية اللعاب الذي يفرزه الكلب عند اطعامه، وفي أحد الايام بينما كان يقترب من كلبه ويده طبق الطعام لاحظ أن لعاب الكلب بدأ يسيل فادرك أن

مجرد رؤية الطعام تؤدي إلى احداث الاستجابة التي تثار حين يلامس مسحوق اللحم (الطعام) لسان الكلب. وهكذا كرس بافلوف جهوده العلمية اللاحقة لدراسة هذه الظاهرة وازهار حقيقتها. ونظرية بافلوف تقوم اساساً على عملية الارتباط الشرطي التي مؤداها انه يمكن لأي مثير بيئي محايد أن يكتسب القدرة على التأثير في وظائف الجسم الطبيعية والنفسية إذا ما صوحب بمثير آخر من شأنه أن يثير فعلاً استجابة منعكسة طبيعية أو اشرطية أخرى. وقد تكون هذه المصاحبة عن عمد أو قد تقع من قبيل المصادفة.

• تجربة بافلوف

قام بافلوف باجراء عملية جراحية بسيطة لكلب فتح بواسطتها ثقباً في خده وادخل فيه أنبوبة زجاجية تصل ما بين احدى فتحات الغدة اللعابية وبين وعاء تتجمع فيه قطرات اللعاب التي يفرزها الكلب. وبعد انتهاء هذه العملية قام بافلوف بتقديم مثير نعي (محايد) مثل صوت الجرس فلم تحدث أية استجابة نحو هذا المثير (لم تحدث استجابة افراز اللعاب).

بعد ثوان قليلة من سماع صوت الجرس قدم له الطعام وسجل جهاز جمع اللعاب الكمية المسالة وبعد عدد من المزاجات بين المثير المحايد والطبيعي وجد بافلوف أن المثير الشرطي اصبح وحده يستثير سيلان اللعاب في غياب المثير الطبيعي. وبعد ذلك أعاد بافلوف هذه التجربة فلاحظ تكرار حدوثها. وقد فسر بافلوف هذه الظاهرة بأن الكلب تعلم توقع تقديم الطعام وأن الجرس قد اكتسب القدرة على اسالة اللعاب وقد أطلق على هذا الاكتشاف الجديد اسم الفعل (المنعكس الشرطي) ولكي يتكون الفعل المنعكس الشرطي لابد أن تتوافر له العوامل التالية:

1. العلاقة الزمنية بين المثيرين: إن حدوث التعلم الشرطي يتطلب أن يتلو المثير الشرطي المثير غير الشرطي بفواصل زمني قصير لكي يحدث الاقتران بينهما وقد حدد هذا الفاصل في بعض الدراسات بضعة ثوانٍ وأحياناً بأجزاء من الثانية.
2. تكرار الاقتران أو التصاحب بين المثيرين: لكي تتكون العلاقة الشرطية بين المثير الصناعي أو الحيادي (الجرس في تجربة بافلوف) وبين المثير الشرطي (الطعام) لابد أن يتكرر هذا الاقتران وبفس الترتيب مرات عديدة علماً بأنه تبين أن حدوث هذا الاقتران مرة واحدة وفي ظروف معينة يؤدي إلى تعلم الربط بينهما لكن الدارسين يرون ضرورة التكرار لضمان تكون هذه العلاقة.

3. سيادة الاستجابة: لكي يكتسب المثير الشرطي خاصته الجديدة من حيث قدرته على احداث استجابة ما من خلال اقترانه بالمثير الطبيعي لا بد أن تكون العلاقة بين المثير الطبيعي والاستجابة غير الشرطية علاقة فطرية أو انعكاسية وذات سيادة.

4. استبعاد المثيرات الأخرى المشتتة للانتباه: إن لمجّاح التعلم الشرطي يتوقف على قلة العوامل المشتتة للانتباه في موقف التعلم، إذ كلما زاد عدد هذه العوامل كلما تطلب الأمر القيام بعدد اكبر من المحاولات.

5. التعزيز: إن العامل الحاسم في التعلم الشرطي هو التعزيز فلنكي يصبح الجرس قادراً على استدعاء إفراز اللعاب لا بد من أن يقدم الطعام للكلب اثر سماعه لصوت الجرس.

• خصائص الفعل المنعكس الشرطي

1. انه فعل مكتسب ومتعلم خلافاً للفعل المنعكس ذي الطبيعة الوراثية الفطرية.
2. انه فعل قابل للتغيير والتعديل قوة وضعفاً ويتأثر بالشروط التي أحاطت بالكائن اثناء تكوينه.
3. لا يتطلب تكوينه وجود مستقبل معين متخصص في استقبال منبهاته لأنه يستخدم الزمن كمثير شرطي لافراز اللعاب عند الكلب.
4. قابل للانطفاء والاعياء إذ يمكن اعفاء الفعل المنعكس الشرطي بعد تكوينه ورسوخه أحياناً وذلك باتباع طريقة معاكسة لتكوينه فإذا تكرر قرع الجرس مرات عديدة دون أن يعقب ذلك تقديم الطعام فإن الجرس يتوقف عن القيام بوظيفته الجديدة التي اكتسبها من جراء اقترانه بتقديم الطعام. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الانطفاء في الغالب لا يكون كلياً وإلى الأبد وإنما يلاحظ بعد فك الارتباط التجريبي بين المثير غير الشرطي والشرطي اعادة ظهور هذا الارتباط فيما بعد وهذا ما أطلق عليه اسم الاسترجاع التلقائي للفعل المنعكس الشرطي بعد امحائه.

5. الفعل المنعكس الشرطي متعدد المستويات: بعد أن يتم تكوين الاشرط فان الاستجابة الشرطية يمكن احداثها عن طريق المثير الشرطي وحده. فإذا تم اقران هذا المثير بمثير آخر لم يسبق له أن اقترن مع المثير غير الشرطي، فانه بعد عدد من المرات يصبح بمقدور المثير الجديد احداث الاستجابة الشرطية وقد سمي بافلوف هذا النوع من

الاشراط بالاشراط من مستوى أعلى ومثال ذلك. أنه بعد أن يكتسب الجرس خاصية إفراز اللعاب لدى الكلب يمكن أن نقرن الجرس بمثير غير شرطي آخر كإضاءة مصباح أحمر أو أخضر أمام الكلب وبعد أن نكرر ذلك مرات عديدة بشكل، نقرع الجرس، نضيء المصباح ثم نقدم الطعام حين يصبح فيه المصباح نفسه قادراً على اسالة لعاب الكلب. عن هذا النوع من الاشرط المتعدد المستويات يلاحظ بوضوح عند ترويض الحيوانات كما في السيرك وغيرها من المواقف. وبهذا الصدد تجب الإشارة إلى أن أعلى درجات أو مستويات الفعل المنعكس محدودة عند الحيوان لكنها كثيرة لدى الإنسان.

• قوانين الاشرط عند بافلوف

اكتشف بافلوف في سياق أبحاثه التي أجراها على التعلم الشرطي عدداً من القوانين التي تفسر العلاقة بين المثيرات الشرطية وغير الشرطية وفيما يلي موجز عن كل منها:

1. قانون الاستثارة

ويتضمن هذا القانون التعبير عن حدوث الاشرط في حال تمت المزاوجة بين المثير الشرطي وغير الشرطي مما يؤدي إلى أن يكتسب المثير الشرطي خواص المثير اللا شرطي ويقوم مقامه.

2. قانون الكف الداخلي

إذا تكرر ظهور المثير الشرطي لفترة من الزمن دون تعزيز بالمثير الطبيعي فإن الفعل المنعكس الشرطي يضعف ويضمحل تدريجياً وفي النهاية ينطفئ أي لا تظهر الاستجابة الشرطية فإذا تكرر قرع الجرس دون تقديم الطعام فإن كمية اللعاب تأخذ بالنقصان شيئاً فشيئاً حتى تتوقف تماماً.

3. قانون التعزيز

إن التعزيز شرط لا بد منه لتكوين الفعل المنعكس الشرطي ويقصد بذلك تتابع الموقف على نحو يكون فيها التعزيز هو الحيط الذي يوحد عناصر الموقف ويجعل منها كتلة سلوكية ترابطية.

4. قانون التعميم

ويعني هذا القانون أنه حينما يتم اشرط الاستجابة لمثير معين فإن المثيرات الأخرى المشابهة للمثير الأصلي تصبح قادرة على استدعاء نفس الاستجابة. بعد أن يتعلم الكلب

الاستجابة لقرع الجرس بافراز اللعاب فانه يستجيب بعد ذلك بافراز اللعاب عند سماعه لأصوات مشابهة لصوت الجرس. وهذه الظاهرة ظاهرة التعميم تلاحظ كثيراً في سلوك الحيوان والإنسان. فالطفل الذي يخاف نوعاً من الحيوانات يستجيب بالخوف لحيوانات مشابهة لهذا النوع.

5. قانون التمييز

وهو قانون مكمل لقانون التعميم فإذا كان التعميم استجابة للتشابه بين المثيرات فان التمييز استجابة للاختلاف بينها بمعنى أن الكائن الحي يستطيع في هذه العملية أن يميز بين المثيرات الموجودة في الموقف بشكل لا يصدر الاستجابة إلا للمثير المفضل وبالتالي لا تبقى إلا الاستجابة المفضلة بينما تنطفئ الاستجابات الأخرى غير المفضلة.

وتعد عملية التمييز متأخرة أو تالية لعملية التعميم حيث لا يستطيع الطفل على سبيل المثال القيام بعملية التمييز بدقة بين المثيرات إلا في مرحلة متقدمة من النمو. فبعد أن كان الطفل يخاف من جميع الحيوانات المشابهة للحيوان الذي كون لديه استجابة الخوف يبدأ في اصدار استجابات الخوف على نفس الحيوان فقط.

تفسير سلوك الطفل في ضوء نظرية ثورندايك: (نظرية المحاولة والخطأ)

سميت نظرية ثورندايك بأسماء كثيرة: المحاولة والخطأ، الوصلية، الانتقاء والربط، الاشرط الذرائعي أو الوصيلي، لقد اهتم (ثورندايك) بالدراسة التجريبية المخبرية وساعد على ذلك كونه اختصاصياً في علم نفس الحيوان. وكانت اهتماماته تدور حول الاداء والجوانب العملية من السلوك مما جعله يهتم بسلوكيات التعلم وتطبيقاته في التعلم المدرسي في اطار اهتماماته بعلم النفس والاستفادة منه في تعلم الاداء وحل المشكلات. ولذلك اتسمت الأعمال والبحاث التي قام بها بقدر من مواصفات التجريب المتقن وبالوضوح النسبية.

• تجربة ثورندايك

- وضع قطعاً جاعماً داخل قفص حديد مغلق، له باب يفتح ويغلق بواسطة سقطة، عندما يمتك القط بها يفتح الباب ويمكن الخروج منه.
- يوضع خارج القفص طعام يتكون من قطعة لحم أو قطعة سمك.
- يستطيع القط أن يدرك الطعام خارج القفص عن طريق حاسني البصر والشم.

- إذا نجح القط في أن يخرج من القفص يحصل على الطعام الموجود خارجه.
- تتسم المحاولات الأولى لسلوك القط داخل القفص بقدر كبير من الحريشة والعرض العشوائي.
- بعد نجاح القط في فتح باب القفص والوصول إلى الطعام وتناوله إياه كان يترك حراً خارج القفص وبدون طعام لمدة ثلاث ساعات ثم يدخل ثانية إلى القفص إلى أن يخرج مرة أخرى وهكذا تتكرر التجربة إلى أن يصبح أداء الحيوان وقدرته على فتح باب القفص أكثر يسراً أو سهولة مما نتج عنه انخفاض الفترة الزمنية نتيجة لاستبعاد الأخطاء وسرعة الوصول إلى حل المشكلة وبالتالي فقد تعلم القط القيام بالاستجابة المطلوبة إذ بمجرد أن يوضع في القفص سرعان ما كان يخرج منه أي وصل إلى أقل زمن يحتاجه لإجراء هذه الاستجابة وهذا دليل على أن الحيوان وصل إلى أقصى درجات التعلم.

وصف التجربة

لقد أراد ثورندايك أن يقيس التعلم الناتج من جراء محاولات الحيوان للخروج من القفص فاتخذ لذلك سبيلين أو معيارين وهما: عدد المحاولات والزمن الذي تستغرقه كل محاولة، وهكذا لاحظ أن القط استغرق في محاولته الأولى لفتح الباب (160 ثانية) واستغرق في الثانية زمناً أقل (156 ثانية) وفي الثالثة أقل من الثانية وهكذا إذ أخذ الزمن يتناقص تدريجياً في المحاولات التالية حتى وصل إلى (7 ثوان) في المحاولة رقم (22). ومن ثم استقر في المحاولة الأخيرة عند اثنتين.

• تفسير ثورندايك للتعلم

يرى ثورندايك أن التعلم عند الحيوان وعند الإنسان هو التعلم بالمحاولة والخطأ. فحين يواجه المتعلم موقفاً مشكلاً ويريد أن يصل إلى هدف معين فإنه نتيجة لمحاولاته المتكررة يبقي استجابات معينة ويتخلص من أخرى ويفعل التعزيز تصبح الاستجابات الصحيحة أكثر تكراراً وأكثر احتمالاً للظهور في المحاولات التالية من الاستجابات الفاشلة التي لا تؤدي إلى حل المشكلة والحصول على التعزيز. وقد وضع ثورندايك عدداً من القوانين التي تفسر التعلم بالمحاولة والخطأ، عدل بعض هذه القوانين أكثر من مرة وذلك سعياً للإجابة عن سؤال: لماذا يتناقص عدد الحركات الخاطئة بينما تبقى الحركات الناجحة أثناء معالجة الموقف وحل المشكلة؟

• قانون التكرار

يعد قانون التكرار من أقدم القوانين المعروفة في التعلم وقد تناوله واطسن بالتحليل والتفسير حيث رأى أن الحركات التي تبقى ويحتفظ بها الحيوان هي التي تتكرر كثيراً وهي الحركات التي تؤدي إلى تحقيق الهدف في حين أن الحركات الفاشلة التي قام بها الحيوان لا تعود للظهور في سلوكه بعد أن عرف طريقة الاستجابة الصحيحة. معنى ذلك أنه كلما حدثت حركة فاشلة تعقبها حركة ناجحة ولكن كلما حدثت حركة ناجحة فإنها تؤدي إلى الهدف ولا تعقبها حركة فاشلة.

تفسير سلوك الطفل في ضوء نظرية واطسن

يرى واطسن مؤسس المدرسة السلوكية أن علم النفس هو علم السلوك وإن الطريقة المناسبة لدراسة موضوعاته هي الطريقة الموضوعية المستخدمة في الميادين العلمية الطبيعية وليست طريقة الاستبطان التي كانت شائعة قبله في دراسة الظواهر النفسية.

ذلك لأن العلم يدرس من الظواهر ما هو ظاهر منها وقابل للقياس فيها وعلى الرغم من الشهرة التي حظي بها واطسن كمؤسس للمدرسة السلوكية لكنه لم يكن صاحب نظرية بالمعنى الدقيق للكلمة فقد وجد واطسن في مفهوم الاشراف عند بافلوف ما يبرهن بما فيه الكفاية على قوة الاشراف وتأثيره في السلوك الإنساني ولا سيما في دراسة عملية التعلم والعمليات العقلية العليا على العموم يؤكد واطسن من خلال الأعمال التي قام بها على دور البيئة الاجتماعية في تكوين ونمو شخصية الفرد وكذلك أهمية دراسة وقياس آثار المثيرات المختلفة في عملية التعلم وفي السلوك بصفة عامة.

لقد قام واطسن بإجراء عدد من التجارب كان من بينها تلك التي أجراها على الطفل (ألبرت) الذي كان سليم الجسم والنفس معاً، ليس لديه مخاوف غير عادية وإنما كان كغيره من الأطفال يخاف من الاصوات المدوية والمفاجئة... الخ وقد جيء بفأر أبيض إليه فصار يلعب معه حتى ألف ذلك وتعود عليه، وبعد مضي فترة من الزمن وبينما كان الفأر يقترب من الطفل أحدث الجرب صوتاً مرتفعاً مفاجئاً (وهو مثير مناسب لإحداث الخوف) وبعد تكرار هذا الاقتران مرات عديدة أظهر (ألبرت) خوفاً ملحوظاً من الفأر الأبيض وحين رأى حيوانات أخرى لها فرو شبيه بفرو الفأر بدا عليه الخوف أيضاً.

وهكذا نجح واطسن في إثارة الخوف لدى الطفل عن طريق تقديم مثير يستدعي الخوف بطبيعته عند الطفل وهو الصوت القوي المفاجئ بمصاحبة الفأر. وهو مثير حيادي

كان الطفل قد تعود اللعب معه، بحيث اكتسب الفأر صفة المثير الطبيعي للخوف وهكذا تكون ارتباط بين الفأر واستجابة الخوف ثم عممت بعد ذلك هذه الاستجابة ويمكن تمثيل إحداث هذه التجربة على النحو التالي:

- أ. مثير (صوت قوي مفاجئ) == > استجابة (الشعور بالخوف)
 - ب. مثير (رؤية الفأر) == > استجابة التوجه إلى الفأر وعدم الخوف منه.
 - ج. مثير (ظهور الفأر أولاً ثم اصدار صوت قوي مفاجئ وتكرار ذلك) == > استجابة الخوف.
 - د. ظهور الفأر وحده بعد ذلك == > استجابة الخوف.
- كما قام واطسن بتجربة أخرى استطاع فيها أن يزيل الخوف لدى طفل كان يخاف من الارانب وذلك عن طريق تقديم أرنب ابيض بمصاحبة مثير يستدعي السرور لدى الطفل (تقديم بعض الحلوى مثلاً) إلى أن استطاع تدريجياً التخلص من هذا الخوف المرضي.
- مثير (تقديم بعض الحلوى) == > استجابة (الشعور بالسرور).
- مثير (ظهور أرنب) == > استجابة الشعور بالخوف.
- ظهور أرنب أولاً ثم تقديم بعض الحلوى لمرات متكررة == > استجابة الشعور بالسرور.
- ظهور الارنب لوحده == > استجابة الشعور بالسرور.

إن هذه الدراسات قدمت لواطسن دليلاً على أن السلوك المرضي يمكن اكتسابه كما يمكن التخلص منه وأنه بالتالي لا يوجد فرق بين طريقة اكتساب السلوك العادي وطريقة اكتساب السلوك المرضي لأن العملية الرئيسة في كلتا الحالتين هي أصلاً عملية تعلم وعملية تكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابات وقد أدى نجاح واطسن في تجاربه هذه إلى الاعتقاد بأنه يستطيع السيطرة على السلوك بطرائق لا حصر لها تقريباً عن طريق ترتيب تتابع المثيرات والاستجابات وقد توج دعواه بقوله المشهور: (أعطوني عشرة أطفال أصحاء سليمي التكوين، وسأختار أياً منهم أو أحدهم عشوائياً ثم أعلمه فاصنع منه ما أريد طبيياً أو مهندساً أو حمامياً أو فناناً أو تاجراً أو مسؤولاً أو لصاً وذلك بغض النظر عن مواهبه وميوله وانجهااته وقدراته أو سلالة اسلافه).

تفسير سلوك الطفل في ضوء نظرية سكونر (التعلم بالتعزيز)

ترقى مكانة سكونر إلى مكانة ثورنديك في تأثير كل منهما على علم النفس، وقد اتفق مع ثورنديك في تقرير أن الثواب والعقاب غير متساويين في الأثر، حيث يزيد الثواب من احتمال تكرار الاستجابة، بينما العقاب لا يزيد من احتمال تكرارها، كما أسهم سكونر في تطوير أساليب التعلم وله بصماته في التعليم المبرمج وتكنولوجيا التعليم، واعترف معظم المشتغلون بعلم النفس بأهمية استخدام أفكاره في العلاج النفسي خاصة على تعديل السلوك كطريقة من طرق العلاج النفسي والتي شاع استخدامها مع الأطفال المعوقين والمتخلفين عقليا، كما أمتد استخدامها في علاج الكثير من مشكلات الكبار مثل التهتهة والفوبيا والسلوك الذهاني، كما يرجع إليه الفضل في التمييز بين نوع التعلم الذي انتجته تجارب بافلوف وذلك الذي انتجته تجارب ثورنديك.

1. مفاهيم نظرية أساسية في نظرية سكونر:

2. السلوك الاستجابي والسلوك الإجرائي:

ميز سكونر بين نوعين من السلوك هما السلوك الاستجابي الذي يعمل على انتزاعه مثير معين وعدد معروف، والإجرائي الذي لا ينتزعه مثير معين، ولكنه يصدر عن الكائن الحي تلقائيا وليس استجابة لمثير ما، بمعنى أن السلوك الاستجابي يكون محكوما بنظم المثير ويحدث في مواجهته مثل الاستجابات غير الشرطية أو الأفعال المنعكسة الطبيعية كإفراز اللعاب عند رؤية الطعام، بينما يصعب رد السلوك الإجرائي لمثير معين، ومن أمثلته الوقوف التلقائي وتحريك الإنسان ليداه أو ساقه عشوائيا، كما أنه (الإجرائي) يظهر تلقائيا نتيجة لعدم ارتباطه بمثير معين، ولهذا فإن معظم أنشطتنا اليومية تعتبر من قبيل السلوك الإجرائي التي تحدث تلقائيا، كما يميز سكونر بين نوعين من الاشتراط هما: اشتراط (م)، واشتراط (س)، ويقصد باشتراط م الاشتراط الاستجابي الكلاسيكي ويسمى اشتراط م لتأكيد على أهمية المثير في انتزاع الاستجابة المطلوبة، أما النوع الثاني فهو الاشتراط الإجرائي الذي يحدث في ظل السلوك الإجرائي ويسمى اشتراط س لأنه يعتمد على الاستجابة دون المثير، وتقاس قوة الاشتراط الإجرائي بمعدل صدور الاستجابة بينما الكلاسيكي بقوة الاستجابة الشرطية.

مفهوم الاشتراط الإجرائي

يجب التمييز بين ما أطلق عليه سكونر السلوك الاستجابي والسلوك الإجرائي، فالسلوك الاستجابي هو استجابة مباشرة كما هو الحال في الاشتراط الكلاسيكي مثل إسالة

اللعب بالنسبة للطعام، أما السلوك الإجرائي فيبدو تلقائيا أكثر منه استجابة لمثير معين ومعظم الاستجابات التي تصدر عنا الفرد هي من نوع السلوك الإجرائي. المفاهيم و المصطلحات المستخدمة في النظرية:

الاشتراط الإجرائي

وهو نمط من الاشتراط يعتمد على الإجراء الذي يقوم به الكائن الحي تحت شروط معينة لتعلم نمط معين من السلوك المعزز أو المدعم.

التعزيز المستمر

تعزيز الاستجابات التي تصدر عن الكائن الحي في جميع مرات حدوثها.

التعزيز المتقطع

ويقوم على تعزيز الاستجابات التي تصدر عن الكائن الحي في بعض مرات حدوثها اعتمادا على جداول التعزيز.

التسلسل

تحليل العمل المراكب المراد تعلمه إلى مكوناته الفرعية، ووضع هذه المكونات في تسلسل متتابع.

جداول التعزيز

وتمثل أنماطاً للتعزيز استخدمها سكر اعتمادا على ثبات أو تغيير الفترة الزمنية المرتبط بها تقديم التعزيز أو على ثبات أو تغيير نسبة عدد الاستجابات المرتبط بها تقديم التعزيز.

عملية التشكيل

تعزيز الخطوات أو الاستجابات التي تقود إلى الاستجابة المرغوبة.

تعميم المثير

تنشأ الاستجابة أو تتكون في موقف معين للمثير فإذا تغير موقف المثير فإن الاستجابة تظل متعلمة ولكنها تكون أقل استعدادا للظهور، وتتوقف على درجة التماثل بين الموقف الأصلي و الموقف المماثل أو المشابه.

تمييز المثير

يمكن الوصول إلى تمييز المثير عندما يتم تعزيز استجابة معينة تصدر في مواجهة مثير معين وعدم تعزيز الاستجابات التي تصدر في مواجهة مثير آخر.

المعززات الإيجابية

وهي المعززات التي تعمل على زيادة احتمالات حدوث الاستجابة المطلوب تعلمها.

المعززات السلبية

وهي تلك المعززات التي تعمل على زيادة احتمال عدم حدوث الاستجابة المطلوب تجنبها.

المعززات الأولية

المعززات الإيجابية التي ترتبط لأول مرة بالاستجابة و تؤدي إلى زيادة احتمالات تكرارها.

المعززات الثانوية

المثيرات المصاحبة للمثيرات المعززة التي تستثير الاستجابات المتعلمة. الفروض التي تقوم عليها نظرية سكر:

معدل عدد الاستجابات التي تصدر عن الكائن الحي في ظل التعزيز المتقطع أكبر منه في حال التعزيز المستمر.

يختلف معدل الاستجابة باختلاف جدول التعزيز المستخدم (فترة ثابتة، متغيرة، نسبة ثابتة، متغيرة).

1. يمكن برجة سلوك الكائن الحي من خلال عمليتي التسلسل والتشكيل
2. يمكن تشكيل الاستجابات التي تصدر عن الكائن الحي في الاتجاه المرغوب باستخدام أساليب التعزيز الملائمة.
3. تتوقف استجابات الكائن الحي للمثيرات المعززة لا على نوع التعزيز أو حجمه وإنما على أهميته النسبية.
4. التعزيز القائم على التغيير أكثر فاعلية في تشكيل السلوك من التعزيز القائم على الثبات.

تجارب سكر

الأدوات: صندوق يحتوي على رافعة تتصل بطبق الطعام من الداخل، ولبة صغيرة أعلى الرافعة.

الإجراءات: يوضع فار جائع داخل الصندوق.

الوقائع التجريبية: يتحرك الفار داخل الصندوق، وبالصدفة يضغط على الرافعة وبعد الوصول إلى المستوى الإجرائي يقوم المحرّب بتحريك مستودع الطعام بحيث يصبح خارج الصندوق، ويتحرك الفار ومع كل مرة يضغط فيها على الرافعة تنزلق كرة صغيرة من الطعام في الطبق ويأكل الفار الطعام ويعود للضغط على الرافعة وهنا يعمل الطعام كمعزز لاستجابة الضغط على الرافعة، وبتزايد معدل الضغط على الرافعة بصورة طردية، وعند فصل مستودع الطعام عن الرافعة تصبح استجابة الضغط على الرافعة غير معززة بالطعام، وهنا يقل معدل الضغط على الرافعة (الانطفاء) بسبب غياب التعزيز، ولدراسة قدرته على التمييز يقوم المحرّب بتقديم الطعام مقترنا بضوء اللبة عندما يقوم بالضغط على الرافعة وعدم تقديم الطعام في حال انطفاء الضوء.

نتائج التجارب

- السلوك هو معالجة إجرائية للبيئة، فضغط الفار على الرافعة استجابة إجرائية للحصول على الطعام.
- يكون الحيوان إيجابيا و نشطا ولا يتعزز سلوكه إلا إذا قام باستجابة إجرائية معينة حسب ما يريد المحرّب.

قياس قوة الاستجابة

- كلما زاد معدل تكرار الاستجابة الإجرائية (معدل الضغط على الرافعة) خلال فترة معينة كلما كانت قوة الاستجابة الإجرائية أكبر.
- يمكن استخدام منحني الانطفاء كمقياس لمدى مقاومة الاستجابة الإجرائية للانطفاء.

مبادئ الاشتراط الإجرائي عند سكر

- أي استجابة تكون متبوعة بمثير معزز (مكافأة) تميل إلى أن تتكرر
- المثير المعزز هو أي شيء يزيد من معدل حدوث الاستجابات الإجرائية.

خصائص الاشتراط الإجرائي عند سكر

في الاشتراط الإجرائي يكون التأكيد على السلوك و نتائجه أو ما يترتب عليه، فالكائن الحي عليه أن يستجيب بطريقة تؤدي إلى المثير المعزز.

في الاشتراط الإجرائي يحظى المثير الذي يتبع الاستجابة مباشرة باهتمام المحرّب عكس ما يحدث في الكلاسيكي.

ويرى سكرنر أنه يمكن تطبيق مبادئ الاشتراط الإجرائي في مختلف المواقف فلكي نعدل أي سلوك فإننا نبحث عن أنماط المعززات أو المكافآت التي تستثير اهتمام الفرد الذي نريد تعديل سلوكه ونتتظر حتى تصدر عن هذا الفرد الاستجابة المرغوبة ونعززها على الفور، كما يمكن استخدام نفس الأسس في نمو الشخصية الإنسانية، كما يرى سكرنر أنه يمكن للآباء والمعلمين تحديد اتجاه شخصيات الأطفال وذلك بمكافآتهم على الأنماط السلوكية التي يستهدفونها في شخصياتهم وعبر الخطوات التالية:

- أ. تحديد خصائص الشخصية التي يريد الأب أن يتصف بها الطفل عندما يكبر.
- ب. تحديد الأهداف في صيغ سلوكية (صياغة الأنماط السلوكية التي يتعين أن يفعلها الطفل).
- ج. مكافأة السلوك الذي يصدر عن الطفل وفقاً لهذه الأهداف.
- د. تهئية نوع من الاتساق عن طريق ترتيب الخواص الرئيسة لبيئة الطفل (مكافأة السلوك الذي يحظى بالأهمية).

التسجيل التراكمي للاستجابات

استخدم سكرنر هذا الأسلوب لكي يتمكن من الحصول على تسجيل كامل لاستجابات الحيوان داخل الصندوق، ويختلف هذا الأسلوب عن الأساليب الأخرى لرسم المنحنيات في تجارب التعلم، وفيه يتم تسجيل الزمن على المحور الأفقي والعدد الكلي للاستجابات على الرأسي.. وعلى هذا فلا يمكن أن يهبط منحنى الاستجابات فهو أما يكون صاعداً أو يظل كما هو في حال عدم إصدار الحيوان للاستجابات

يميز سكرنر بين نوعين أساسيين من التعزيز هما:

• التعزيز المستمر

وهو تعزيز الاستجابة في كل مرة تحدث فيها ولعل هذه الطريقة في التعزيز أبسط وأسرع في بناء الاستجابة.

• التعزيز المتقطع

ويقصد به تعزيز الاستجابة في بعض مرات حدوثها وليس في كلها حيث يمكن بلوغ هدف التعلم وذلك بتعزيز كل استجابتين متتاليتين أو استجابة من كل ثلاث استجابات أو أربع أو خمس... الخ.

وبهذا الصدد فقد وجد أن بعض الفئران قد تعلمت الاستجابة المطلوبة عندما عززت استجابتها بمعدل تعزيز واحد لكل 192 استجابة. ويستخدم هذا الأسلوب بعد أن يتم تدريب المتعلم على المعالجة المطلوب القيام بها أي بعد استخدام أسلوب التعزيز السابق. ويشير سكرنر في كتابه (نظم التعزيز) إلى كثير من أساليب التعزيز المتقطع وتأثيرها في سلوك المتعلم، ولأن أغلب ما يصدر عنها من الاستجابات، يتعزز بطريقة متقطعة. إن هذه المسوغات تشير إلى أن آثار التعزيز المتقطع في السلوك أكثر أهمية وإثارة للانتباه من التعزيز المستمر.

ويمكن تصنيف جداول التعزيز المتقطع على أساس بعدين هما:

1. الطريقة التي ينتج بها السلوك التعزيز، حيث يحدث التعزيز وفق نظام زمني يحدده المحرّب.
2. مدى التغير أو الثبات في جدول التعزيز.

• المعززات الموجبة والسالبة

المثيرات ليست جميعها من نوع واحد بمعنى لا تؤدي جميع أنواع التعزيز إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة في حال تكرار نفس الموقف المعزز وإنما تصنف المثيرات إلى فئتين مختلفتين شكلاً متشابهتين من حيث الوظيفة وهما:

1. المعززات الإيجابية: وهي التي تؤدي إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة (كالطعام بالنسبة للحیوان الجائع).

2. المعززات السالبة: وهي المعززات التي تؤدي إلى تقوية وتدعيم الاستجابة التي تقود الحيوان إلى إزالة مصدر الاستثارة المؤلمة أو الكريهة أو المنفرة.

إن هذا التصنيف للمعززات يقابل الثواب والعقاب وأثر كل منهما في التعلم.

1. قانون التنظيم أو الشكل الجيد

وهو قانون إدراكي أساسي وفحواه أن التنظيم النفسي الإدراكي يميل إلى الاتجاه دوماً نحو صيغة إجمالية جيدة أو شكل جيد نظراً لأن هذا الشكل يتميز بالبساطة والانتظام والثبات. وبذلك يصبح هذا القانون من قوانين التوازن التي لها أهميتها في (المجالات) ذات الخصائص الدينامية.

وقد حدد كوفكا قانون التنظيم على النحو التالي: من خصائص التعلم الجيد انه يتضمن البساطة والدقة والتناسق.

2. قانون التشابه

يعني هذا القانون بأن الأشياء المتشابهة أو المتماثلة تميل إلى التجمع معاً في وحدة فتظهر الخطوط المتشابهة مثلاً أو النقاط المتماثلة على أنها وحدة إدراكية فالعناصر المتشابهة يسهل تعلمها أكثر من العناصر غير المتشابهة. ويحدث الربط بين العناصر نتيجة للتفاعل بينها.

3. قانون التقارب

أي أن تقارب الأشياء من بعضها مكانياً يساعد على ادراكها كمجموعة أو مجموعات إذا رسمت مجموعة من الخطوط المتوازية وغير المنتظمة في بعدها فلإن ازواج الخطوط ذات الأبعاد القريبة الضيقة تدرك على أنها مجموعات.

4. قانون الاغلاق

الأشكال الكاملة أو المغلقة أكثر ثباتاً من الأشكال الناقصة أو المفتوحة لأن هذه الأشكال تميل إلى أن تكمل نفسها وتكون صيغة كلية في الادراك الحسي ويصدق هذا على التعلم حيث نجد انه طالما كان النشاط ناقصاً فإن كل موقف يؤدي إلى النشاط يصبح مرحلة انتقالية بالنسبة للتعلم، كما أن الأشكال والمواقف غير المكتملة تولد التوتر.

5. قانون الاستمرار الجيد

مغزى هذا القانون أن تنظيم المجال الإدراكي الحسي يميل إلى أن يحدث على نحو يستمر فيه الحفظ المستقيم مستقيماً والدائرة دائرة وهكذا. مجموعة نظريات التعلم المعرفية (المجالية).

ومن روادها اصحاب مدرسة الجشتالت:

كوهرلر، وفكا، يفين، ولمان، رونر، وزويل، ياجيه... وغيرهم. وتفسر هذه لنظريات التعلم بانه عملية استكشاف ذاتي تقوم على التبصر والادراك والتنظيم وفهم العلاقات نتيجة تفاعل القوى العقلية للانسان مع المثيرات التعليمية في البيئة ويمكن تمثيل ميكانيكية التعلم في سياق النظريات المعرفية على النحو الاتي: الانسان (القوى العقلية) تفاعل مع (المثيرات والخبرات التعليمية في البيئة). فهم وادراك للعلاقات (تعلم).

الفصل الخامس

شخصية الطفل وسلوكه

أولاً: المقصود بالشخصية

يمكننا تعريف الشخصية أنها (الفردية الواعية)، ولكن لهذا المصطلح، كما في علم النفس على الغالب، معان عديدة؛ وقائمتها تتجاوز أبعاد هذا المقال. وبوسعنا مع ذلك أن نأخذ المسائل التي تتفق فيها آراء الغالبية من علماء النفس بالحسبان. فكلمة شخصية، أولاً، ترجع إلى المظاهر غير المعرفية من الشخص، أي إلى الانفعالات والإرادة، لا إلى الذكاء والاستعدادات، وليست، ثانياً، ذات صلة بالاستعدادات المتغيرة نسبياً أو الضعيفة الأهمية، وهي، ثالثاً، خاصة بالسلوكيات، أي بما يجعل شخصاً يتصرف على هذا النحو أو ذاك. فمفهوم الشخصية يشمل (الاستعدادات العامة الدائمة نسبياً، التي تميز تصرف فرد من الأفراد خلال مرحلة طويلة).

الشخصية هي العنصر الثابت في سلوك شخص، وذلك ما يميزه ويفرقه عن الأشخاص الآخرين، فكل إنسان هو في وقت واحد شبيه بالأفراد الآخرين من جماعته الاجتماعية الثقافية ويختلف عنهم بالسمة الوحيدة لتجاربه المعيشة. وتميَّزه، وهو الجزء الأكثر أصالة من أناه، يكون الأساسي من شخصيته.

وتتدخل أيضاً في الشخصية جوانب انفعالية، نزوعية ونفسية جسمية، من الفرد. والأسلوب الذي به تظهر هذه الجوانب، ومفعولها على المحيط والرجع الذي يسببه بالمقابل هذا المفعول على الشخص المعني. فالشخصية هي إذن كلية خاصة تحدد التكيف الأصل لفرء مع وسطه، وأسلوبه النوعي في السلوك، أسلوباً يجعل كل موجود إنساني فرداً وحيداً، ليس له مثيل مطلقاً. والشخصية تكون، مستقلة عن التكوين الجسمي الوراثي استقلاً تاماً؛ وهي، في رأي آخرين، نتاج التأثيرات الاجتماعية، والعادات (المستقرة التي تقاوم التغير) أو نتاج الأدوار الاجتماعية (فتكون الشخصية هي الجهد الذي يبذله شخص ليضطلع بأدوار الأشخاص المختلفة التي يساق إلى أن يؤديها وليضفي الانسجام عليها) وهذه المواقع المتعارضة كثيرة جداً. فليست الشخصية اجتماعية على وجه الحصر ولا بيولوجية فقط. إنها

مجموع من الاستعدادات الفطرية والاستعدادات المكتسبة بتأثير التربية، وعلاقات الفرد المشتركة المعقدة في وسطه، وتجارب الحالية والماضية، ومشروعاته. وكل هذه العناصر تنظمها بنية نسميها (الأنا)، التي تمنحها ضرباً من الثبات، على الرغم من أن هذه البنية ليست ثابتة بل هي قابلة للتغير.

فالشخصية تتكوّن وتحوّل في الواقع، على نحو مستمر، بتأثير النضج البيولوجي، والعمر، والتجارب النفسية الوجدانية، ونلاحظ المظهر الشعوري الاول للشخصية لدى الطفل نحو الثالثة من العمر عندما يؤكد، إذ يطرح نفسه بوصفه شخصاً، فرديته مستخدماً ضمائر المتكلم، وعندما يتخبر، إزاء الراشدين، قدرته إذ يعاكس رغباتهم، ولكنه فيما بعد سيتماهي، إذ يحتاج إلى نموذج ليندمج في جماعته، جماعة الانتماء بإفراد هذه الجماعة، إذ يجعل تصرفه نسخة من تصرف أبيه أو أمه، أو أحد مربيه أو بطل مشهور، وتؤدي الشروط السيكلوجية دوراً أساسياً في تشييد الشخصية، دوراً ذا أهمية تعادل على الأقل أهمية العوامل الفطرية.

كما تعرف الشخصية مجموعة من اساليب التفكير والتصرف واتخاذ القرارات والمشارع المتأصلة والفريدة لشخص معين. بدأت دراسة وتحليل شخصية الإنسان من اليونانيين القدماء وخاصة من (ابوقراط Hippocrates) الذي اعتقد ان الاختلاف في الشخصيات بين بني البشر يرجع إلى اختلاف نسب ماوصفه بالسوائل الحيوية الأربعة وهي حسب ابوقراط: الدم و المادة الصفراء من مرارة الإنسان و المادة السوداء من مرارة الإنسان و البلغم فعلى سبيل المثال اعتقد ابوقراط ان الشخصية الدموية تكون ذات صفات متفائلة ومحبة للمغامرة بعكس الشخصية البلغمية التي تكون غير مبالية.

بعد(ابوقراط) حاول (أرسطو) تحليل الاختلاف في الشخصيات فقام بتفسيرها حسب قسّمات الوجه والبناء الجسمي للشخص فعلى سبيل المثال اعتقد (أرسطو) ان الأشخاص ذوي البنية النحيفة يكونون عادة خجولين. وقام(داروين) بتحليل الشخصية كعوامل غريزية اكتسبها المرء من غرائز البقاء الحيوانية أما(سيجموند فرويد) فقد حلل شخصية الإنسان بصراع بين الأنا السفلى والأنا العليا. في الوقت الحالي يعتبر عاملا الوراثة و المجتمع المحيط بالفرد من اهم العوامل التي تبني شخصية الإنسان.

و عرف(مورتون) الشخصية بأنها حاصل جمع كل الاستعدادات و الميول والغرائز و الدوافع و القوي البيولوجية الموروثة و كذلك الصفات و الميول المكتسبة

و يقول (شنن) ان الشخصية هي التنظيم الديناميكي في نقص الفرد لتلك الاستعدادات الجسمية والعقلية الثابتة التي تعتبر مميزا خاصا للفرد وبمقتضاها يتحدد أسلوبه في التكيف من البيئة.

ثانيا: كيف تتكون الشخصية

يوجد الكثير من النظريات التي تحدد شخصية الإنسان ولكنها وإن اختلفت في ظاهرها ولكنها تتفق على عوامل أساسية في تكوين الشخصية وهي :

أ. النواحي الجسمية

مما لا شك فيه أن النواحي الجسمية تؤثر في الحالة النفسية وبالأخص في الناحية الانفعالية والمزاجية التي تعتمد في أساسها على التركيب الكيميائي والدموي ومن أهم النواحي الجسمية التي يظهر لها أثر واضح في تكوين الشخصية هي:

- بنية الجسم من حيث النمو والنضج.
- حالة الجهاز العصبي.
- حالة الغدد الصماء.
- المظاهر الحركية.
- العاهات والأمراض الجسمية.

ب. النواحي العقلية

وتنقسم إلى العمليات والقدرات العقلية، فالعمليات العقلية هي كل ما يتصل بالأحساس والادراك والتصور والتخيل والقدرة على التفكير والتعلم أي كل العمليات التي يقوم بها العقل لتكوين الخبرات المعرفية، أما القدرات العقلية فهي الإستعدادات التي يزود بها الفرد وتساعد على اكتساب الخبرة مثل الذكاء.

ج. النواحي المزاجية

و يقصد بالنواحي المزاجية الاستعدادات الثابتة نسبيا المبنية على ما لدي الشخص من الطاقة الانفعالية مثل الحالات الوجدانية والطباع والمشاعر والانفعالات من حيث سرعة استثارته أو بطئها وقوتها أو ضعفها، والدوافع الغريزية تعتبر هي أبرز نواحي الشخصية ويعتقد بعض علماء النفس ان الشخصية ما هي إلا نواحي مزاجية فقط.

د. النواحي الخلقية

و يقصد بها العادات و الميول و أساليب السلوك المكتسبة و تتكون الصفات الخلقية لدى الفرد نتيجة ما يمتصه من البيئة الخارجية التي تحيط به سواء عن طريق المنزل أو المدرسة أو المجتمع و هي أكثر مكونات الشخصية قابلية للتغير و التطور

ه. النواحي البيئية

يقصد بالبيئة جميع العوامل الخارجية التي تؤثر في الشخص من بدء نموه سواء كان ذلك متصلا بعوامل طبيعية أو اجتماعية مثل العادات و النظم التربوية والظروف الأسرية و المدرسية و يمكن ايجاز هذه الأشياء في أربعة عوامل هي:

- الحالة الاقتصادية للأسرة.
- وجود الأباء ومدى علاقتهم بالأبناء.
- مدى صلاحية المنزل للتربية و ما يقدمه الأباء للأبناء من وسائل تعليمية.
- الحياة المدرسية و العلاقة بالمدرسين.

ثالثا: الشخصية غير السوية

في علم النفس هناك مصطلح يستخدم بكثرة الا وهو الشخصية غير الطبيعية التي يمكن تعريفها بشخصية معينة والتي بسببها لا يتمكن لحامل هذه الشخصية من التأقلم والتعامل مع التغيرات التي تطرأ على حياة الفرد ويسبب عدم المرونة هذه صعوبات في الحياة الاجتماعية والمهنية والشخصية والدراسية لحامل الشخصية غير الطبيعية وتبدأ بوادر هذه الشخصية غير الطبيعية عادة في فترة المراهقة و تتحكم في الطرق التي يستعملها الفرد في تعامله مع الأفراد الآخرين المحيطين به وكيف يسيطر المرء على انفعالاته.

وفيما يلي قائمة بالشخصيات غير الطبيعية:

- الشخصية الوسواسية.
- الشخصية المتحاشية.
- الشخصية الهستيرية.
- الشخصية الانهزامية.
- الشخصية النرجسية.

- الشخصية العاجزة.
- الشخصية الاعتمادية.
- الشخصية القهرية.
- الشخصية الانطوائية.
- الشخصية الدورية.
- الشخصية الشكوكية.
- الشخصية غير الناضجة انفعاليا.
- الشخصية السلبية العدوانية.
- الشخصية البينية.
- الشخصية شبه الفصامية.
- الشخصية السيكوباتية.
- الشخصية البينية.
- الشخصية الاضطهادية.

وعلم نفس الشخصية علم يدرس الجوانب السلوكية للانسان بشكل عام، ويدرس المؤثرات الداخلية والخارجية عليها.

رابعاً: جوانب الشخصية

الجانب الوجداني

كل ما يتعلق بالقيم والأخلاق والعاطفة والسلوك اي لا يتدخل العقل به.

الجانب العقلي المعرفي

يهتم بتجميع المعارف والخبرات.

الجانب الحركي

يضع من اهتماماته الجسم والذات البشرية ككل.

إلا أن هناك من ينادي بأن الشخصية لا يمكن تفكيكها فهي كل شامل.

فالشخصية هي مجموعة من الصفات الجسدية و النفسية(موروثة و مكتسبة) والعادات و التقاليد و القيم و العواطف متفاعلة كما يراها الآخرون من خلال التعامل في الحياة الاجتماعية..

• مكونات شخصية الانسان

تتكون شخصية الإنسان بمزيج من: الدوافع- العادات- الميول- العقل- العواطف- الآراء و العقائد و الأفكار- الاستعدادات- القدرات- المشاعر والاحاسيس- السمات كل هذه المكونات أو أغلبها يمتزج ليكون شخصية الانسان الطبيعية.

وقد قيل بأن الشخصية هي:

ذلك التنظيم المتكامل الدينامي للصفات الجسدية والعقلية والنفسية والخلقية والاجتماعية والروحية للفرد كما تبين للآخرين خلال عملية الأخذ والعطاء في الحياة الإجتماعية، أو التفاعل وتضم الشخصية الدوافع الموروثة والمكتسبة والعادات والتقاليد والقيم والاهتمامات والعقد والقدرات والاستعدادات والأمراض.

ويستخدم إصطلاح الشخصية ما بين الأطباء العقلين بمعناه الحرفي تقريباً وهو لباس القناع على خشبة المسرح للممثلين، والشخصية أشبه بالقناع، بمعنى أنها مركبة من طرز سلوك من خلالها يعبر الفرد عن اهتماماته الداخلية ويصف "هليي وبرونر" الشخصية بأنها طرز السلوك المعتادة للفرد في حدود فعاليته وإتجاهاته الجسمية والعقلية - خصوصاً بقدر مافي هذه من مفاهيم اجتماعية

ويتفق الأغلبية على أن الشخصية هي:

كل ما يوجد لدى الفرد من قدرات واستعدادات وميول وآراء وإتجاهات ودوافع وخصائص جسمية وعقلية ونفسية وأخلاقية وروحية وفكرية وعقائدية ومهنية، تلك السمات التي تميز شخصاً معيناً عن غيره والتي توجد في صورة متفاعلة بمعنى أنها لا يؤثر بعضها في بعض في العلاقة بين السمات الجسمية والعقلية مثلاً علاقة تفاعل وأخذ وعطاء وتأثير وتأثير متبادل. على أن هذه السمات ثابتة في الشخصية ثبوتاً نسبياً فقط.

ويمكننا أن نعرف الشخصية بأنها:

التنظيم الفريد لإستعدادات الشخص للسلوك في المواقف المختلفة ويضاف إلى هذا التعريف عنصر آخر: هو أن هذا التنظيم لا بد أن يتم في مجال معين وهذا المجال هو

المسخ، ومكونات الشخصية والعمليات التي تصل إلى المخ عن طريق الأعصاب المستقبلية، وهذا يبين لنا أن السمات النفسية في الشخصية متصلة تماماً ولا تؤثر في السلوك منفردة.

وإذا ما تفككت هذه السمات اضطرت الشخصية وأصبحت منحرفة وهذا التنظيم الدقيق هو الذي يجعل قياس سمات الشخصية أمراً صعباً

خامساً: كيف يمكن تحديد مفهوم الشخصية.. ٩٩

إن الطريقة العلمية التي نستطيع أن نتعرف بها على الشخصية هي:

أن نبدأ ملاحظة سلوك شخص ما على مدى فترة طويلة من الزمن... وأول ما نلاحظه هو خاصية الثبات التي يمتاز بها أسلوب معالجته للمواقف، فهو يسلك بطرق ثابتة، فالشخص الذي يسلك سلوكاً يدل على تسلط يَحتمل أن يسلك سلوكاً تسلطياً.. أيضاً في المواقف المشابهة.

كذلك فإن الشخص الذي يبدو عليه الشعور بالثقة بالنفس يبدو أنه كذلك في المواقف المشابهة.

فالشخصية تمتاز بخاصية الثبات النسبي وكذلك تمتاز سماتها بصفات الديمومة النسبية.

وسوف تدلنا ملاحظة سلوك الشخص على أن هناك نظاماً معيناً أو تنظيمياً معيناً يبدو في سلوكه.

فالشخص ليس مجرد مجموعة من السمات، أو من العوامل التي يربطها قشرة رقيقة من الجلد، ومن المعروف أن صفات الكل أكثر من مجموع صفات أجزائه، فالمثلث له صفات أكثر من مجرد صفات ثلاثة أضلاع.

فنحن عندما نلاحظ سلوك شخص ما فإننا نلاحظ اتجاهات طويلة المدى وأهداف عامة ومستويات للطموح وأنماط معينة من السلوك، كذلك فإننا سوف نلمس أن له فلسفة حياة خاصة به، وعلى ذلك فنحن ندرك الشخص ككل موحد، أو كنظام سيكولوجي يتأثر فيه السلوك الحاضر بالسلوك في الماضي، ويؤثر السلوك الحاضر بالسلوك في المستقبل، وسوف تدلنا ملاحظتنا أيضاً على أن كل شخص عبارة عن تنظيم فريد في ذاته أو يسلك بطريقة فريدة في ذاتها، فلا شك أنه لا يوجد شخصان يسلكان سلوكاً موحداً في خلال أي فترة من الزمن، حتى التوائم العينية لا تسلك سلوكاً موحداً!.

ولكن يجد العلم صعوبة بالغة في التعامل مع الشخصية باعتبارها تكوين فريد في نوعه؛ لأن العلم دائماً يتعامل مع العموميات التي تساعده في الوصول إلى تكوين نظرياته أما صفة ديمومة سمات الشخصية فإنها تسبب للعلم صعوبات.. ولقد وصل العلم إلى درجة كبيرة من الدقة الكمية والكيفية في ما يختص بمتغير من متغيرات الشخصية، مثل الذكاء. ولكن مع ذلك هناك بعض الصعوبات التي تتصل بصدق أدوات القياس وثباتها في مجال سمات الشخصية.

وعما يؤكد فكرة ديمومة عوامل الشخصية هو ثبات الميول مثلاً على مدى معين من الزمن.

ومن الملاحظات الهامة التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار أن جوهر الدراسات التي تتناول الشخصية تعتمد على المقارنة..

مقارنة ما يملك الأفراد من سمات وقدرات على أنه من الأهمية بمكان أن نقرر أننا عندما ندرس الشخصية فإن ما ندرسه بالفعل هو السلوك ومن خلال دراسة السلوك نصّل إلى تكوين المفاهيم العامة عن الشخصية.

وإذا ما تساءلنا ممّ تتكون شخصية الإنسان؟ لوجدنا أنها تشتمل على ما يلي:

- الدوافع
- العادات
- الميول او الاهتمامات
- العقل
- العواطف
- الآراء والعقائد والأفكار
- الاتجاهات
- الاستعدادات
- القدرات
- المشاعر والأحاسيس
- السمات

وقد تكون هذه العناصر او المكونات إما:

أ. وراثية

"أي منقولة للفرد من الآباء والأجداد" عن طريق الجينات او ناقلات الوراثة

ب. متعلمة أو مكتسبة

من خلال تفاعل الفرد او احتكاكه بالوسط الاجتماعي والمادي الذي يعيشه في كنفه. وقد تصاب الشخصية بالإضطراب أو بالتفكك كما يحدث في حالة ثنائية الشخصية أو تعدد الشخصية، وتعد هذه الحالة التي تتعدد فيها شخصية الفرد الواحد أحد اعراض عصاب الهستريا فيما يعرف الأعراض التفككية في حالات الهستريا.

الهوية الشخصية

شعور الشخص بأنه نفسه، نتيجة اتساق مشاعره، وإستمرارية أهدافه ومقاصده، وتسلسل ذكرياته، وإتصال ماضيه بحاضره ومستقبله.

شعور أو إحساس المرء بأنه نفسه هو الذي يقوم أساساً على الحس المشترك واستمرارية الأهداف والمقاصد والذكريات، وتعني أيضاً الشعور بالاستمرارية الشخصية على مر الزمان وثبات الشخصية رغم التغيرات البيئية والتركيبة مع الوقت وتشير أيضاً إلى الشعور الذاتي بالوجود الشخصي المستمر.

الشخصية العدوانية

يتشابه سلوكها مع سلوك الشخصية غير الاجتماعية او الشخصية غير المتزنة إنفعالياً حيث تستجيب بنوبات وتنسم بسهولة الإستثارة واللجوء للتدمير لمجرد الإحباطات البسيطة وحتى تأخذ الإستجابة شكل التذمر المرضي، وسلوكها دائماً تعبير عن الإعتماد اللاشعوري الكامن ويأخذ عدوانها شكل نشر الإعلانات والقليل والقال والقدف بالأشياء، فالشخصية العدوانية هي التي يغلب على سلوكها العدوان والتدمير والتخريب، وقد يقارب هذا المصطلح مصطلح آخر هو الشخصية المضادة للمجتمع أو الإجرامية او المنحرفة التي تنورط في ارتكاب الجرائم او الأعمال المضرة للمجتمع والتي تخرق فيها القانون.

الشخصية غير الاجتماعية

او الشخصية المضادة للمجتمع وهي شخصية متناقضة مع مجتمعتها، عاجزة عن الولاء لأي فرد أو جماعة أو ميثاق واستجاباتها بعدم النضج الإنفعالي وضعف الحكم، ويشمل هذا التشخيص الشخصية السيكوباتية.

وتشير السيكوباتية إلى.. الميل إلى الإجرام وضعف الضمير الأخلاقي والرغبة في الاستغلال والغش والخداع والنصب والإحتيال والكذب والرغبة في الإنتقام والجمود الانفعالي وقلة الأصدقاء والأثانية، وتنتشر السيكوباتية بين المجرمين والأحداث الجانحين ومحترفات الدعارة والمترشين والمختلسين ومعتادي الإجرام.

ويقال في الشخص السيكوباتي بأنه "يقتل ويضحك" إشارة إلى عدم شعوره بالذنب على ضحاياه كما يوصف بأنه يعض اليد التي تتقدم لنجدته. ويمتاز بأنه لا يستفيد من تجاربه ولا يجدي معه العقاب ويصعب علاج الشخصية السيكوباتية

الشخصية الواهنة

رقيقة البنيان، طويلة الأطراف، إنطوائية.

وتتميز هذه الشخصية بمشاعر وانفعالات الهبوط أو الكف والجسم الإنساني صغير الجذع، طويل الأطراف، ويؤكد كرتشمير على أن هذا النوع من الشخصية يقترن بالخصائص العقلية الشبيهة بالفصام

الشخصية التسلطية

محببة للسلطة، حربية في تنفيذ القوانين، مرجعية، ذات منشأ غير ديمقراطي، بمعنى أنها تميل إلى التسلط والسيطرة على الغير.

نمط سمات الشخصية التسلطية هو نمط الشخصية القابل لأساليب التحكم والإخضاع والمرؤوسية من جانب الغير..

الشخصية العصابية القهرية

تقوم بالأنفعال القهرية الثابتة، وهي أفعال سخيصة غير مفيدة وغير معقولة، تنمو مع الشخص خلال فترة التدريب على عملية الإخراج في طفولته ولذا تسمى هذه الشخصية بالشرجية، لأن نموها يثبت على هذه المرحلة من النمو النفسي الجنسي، وهي شخصية مصابة بالنزعات العصابية أي بأعراض الأمراض النفسية كالقلق والفوبيا والاكتئاب والوسواس القهري والهستريا وعصاب الوهن أو الضعف وعصاب الصدمة.

الشخصية الدورية المزاج

تتسم بالإنبساط والمودة الشديدة والسخاء في المعاملة والنشاط والإندفاع والهياج والغضب عندما تعرقلها دوافعها، وتتسم بتقلبات مزاج من الإكتئاب إلى المرح نتيجة عوامل داخلية مستقلة عن الظروف المحيطة الخارجية.

الشخصية الإكتئابية

تسم بالحزن واليأس والبطء النفسي والصعوبة في التفكير والشعور بالتفاهة والذنب والإكتئاب، ومعروف أن هناك نوعين من الإكتئاب أحدهما: عصابي: أي مرض نفسي وأعراضه أخف وطأة..

وآخر ذهاني: أي مرض عقلي وأعراضه أكثر شدة والمريض بالإكتئاب الذهاني يعد خطراً على نفسه وعلى المجتمع.

شخصية غير مستقرة إنفعالياً

تسم بشدة الإنفعال في المواقف الضاغطة الخفيفة وتبطل الأحكام، والجمعية والجدل والطبع المشاكس، والتقلب والهوائية، وتفتقر إلى الثبات الإنفعالي أي عدم التقلب الإنفعالي، وسرعة التغير الإنفعالي من حالة إلى أخرى، وعدم النضج الإنفعالي وعدم ملائمة الاستجابات الإنفعالية بمثيراتها. وصاحب هذه الشخصية. شخص يستجيب بإستارة وعدم فاعليه للمواقف الشدة الهينة، والذي علاقته بالآخرين والناس مفحمة بالتجاهات إنفعالية متذبذبة وتسم بالتغير الإنفعالي.

• اضطرابات الشخصية

نقص تطوري في بناء الشخصية لسبب نمط السلوك المرضي المستمر وتخرج الإضطرابات إلى المجال الخارجي، بدلاً من الشعور بالقلق وهناك ثلاث فئات منها: إضطرابات نمط الشخصية و الشخصية المريضة اجتماعياً.

صعوبة في التوافق الإجتماعي ليست من الخطر بقدر العصاب، أو الذهان، غير أنها تشمل نقص كفاية العمليات الدفاعية والإنفعالية وقد تحوي ميولاً فصاميه أو هذائيه (بارانوية) أو مزاجية دورية (هوس وإكتئاب) إلى جانب الاختلالات السيكوباتية والمضادة للمجتمع فهي تحتوي على إضطراب سلوك ينكشف إحساساً من سوء توافق إجتماعي بالدفاعية أكثر من أن يكون أول الأمر باختلالات إنفعالية أو عقلية.

الإصطلاح جامع بشكل غير عادي ويغطي الكثير من جوانب السلوك العصابي والذهاني وكذلك مصاعب أقل حدة أو شدة.

إضطرابات الشخصية تصنف يستبعد العصاب والذهان ويشير إلى النمو الباثولوجي أي المرضي في بناء الشخصية مع قليل من القلق وشعور بالكرب والضيق، وتشمل إضطرابات الشخصية على الشخصيات القاصرة، وشبه البارانونوية

والدورية المزاج، الشخصيات غير المستقرة إنفعالياً، الشخصية العدوانية السالبة، الشخصية المكروهة على الحواض، واختلالات الشخصية السوسيوباتية أي الأعراض ذات الطابع الاجتماعي، ويشير هذا المصطلح أكثر ما يشير إلى الإكتئاب والهوس.

ويصف 'كارل يونج' عالم النفس السويسري أربعة أنماط وظيفية أساسية معروفة بأنها:

التفكيرى والعاطفى والحسى والعيانى.

ولما كان كارل قد قسم الشخصية إلى نمطين رئيسيين هما:

- النمط الإنبساطى.

- النمط الإنطوائى.

فهناك ثمانية أنماط هي:

- النمط المفكر المنبسط.

- النمط المفكر المنطوي.

- النمط العاطفى المنبسط.

- النمط العاطفى المنطوي.

- النمط الحسى المنبسط.

- النمط الحسى المنطوي.

- النمط العياني المنبسط.

- النمط العياني المنطوي.

• اضطراب الشخصية

يتمسم الفرد ذو الشخصية المضطربة بالعجز عن التوافق في مواجهة ضغط البيئة، ونمو الشخصية نمواً ضعيفاً مختلفاً.. والعجز عن المحافظة على التوافق والاستقلال ويشبه صاحبه العصائى، إلا انه اخف حالة في التعبير عن القلق والمخاوف المرضية والاستجابات التحولية، ويختلف عن اضطراب نمط الشخصية في إعتداد مظاهر مرضية أكثر على حالة الضغط سواء أكان بيئياً خارجياً او نفسياً داخلياً.

- العوامل الخمسة الكبرى للشخصية
- عامل التأقلم
- (مزاجي، غير واثق من نفسه، عصبي/ فعال، واثق من نفسه، مستقر)
- العامل الاجتماعي
- (منطو، غير جازم، خجول/ إستعراضي، حيوي، اجتماعي)
- عامل الإخلاص
- (منطو، غير جازم، خجول/ إستعراضي، حيوي، اجتماعي)
- عامل الملائمة
- (وقح، بارد مستقل/ يراعي الآخرين، لبق، ودود)
- عامل الإنفتاح الذهني
- (ممل، ضيق الخيال، محدود/ متخيل، محب للمعرفة، أصلي التفكير)

سادسا: أنواع الشخصية

الشخصية النرجسية

شعور غير عادي بالعظمة وحب وأهمية الذات وأنه شخص نادر الوجود أو أنه من نوع خاص فريد لا يمكن أن يفهمه إلا خاصة الناس. ينتظر من الآخرين احتراما من نوع خاص لشخصه وأفكاره، وهو استغلالي، ابتزازي، وصولي يستفيد من مزايا الآخرين وظروفهم في تحقيق مصالحه الشخصية، وهو غيور، متمرکز حول ذاته يستमित من أجل الحصول على المناصب لا لتحقيق ذاته وإنما لتحقيق أهدافه الشخصية.

الشخصية الهستيرية

تكثر بين النساء بشكل خاص. يشعر الفرد منهم بعدم الارتياح حينما لا يكون محط نظر وتركيز الآخرين لذا تهدهم يعتمدون على مظاهرهم في شد انتباه الآخرين (نظراً لنقص الجوهر) ويسعون لنيل الإعجاب دون تقديم أي أمر ذي عمق أو فائدة، مشاعرهم سطحية وعندهم قابلية شديدة للإيجاء.

يشير لفظ الهستيريا حالة غير عادية لدى البعض منا، او لدينا جميعاً حتى تختلط الحقائق بالالوهام عنه ويزداد وضوح هذه الشخصية في المرأة وفي الرجل وقد رصد علماء النفس بعض الصفات في الشخصية الهستيرية ومنها:

- حب الذات والاهتمام بها.
- محاولة جلب انتباه الآخرين واهتماماتهم.
- المبالاة وحب الظهور.
- الانكسار على الآخرين في المسؤولية.
- القابلية للايماء والتأثر بالآخرين والاخبار المثيرة وتفاعلهم القوي مع هذه المثيرات.
- الاستعراضية وحب الظهور.
- الميل الشديد والعالي للتمثيل.
- القابلية للمبالغة والكذب.
- الانفعالات السريعة والسطحية معاً.
- التلون حسب الموقف.
- ضحالة المشاعر وتبدلها.
- الفشل المستمر في الحياة الزوجية وعدم التوافق.

ان غمط الشخصية الهستيرية يذكرنا دائماً بمفهوم عدم النضج والنمو العاطفي اي فقدان الاتزان العاطفي في الشخصية، ونقصد هنا عدم الثبات في العاطفة مع سطحية واضحة في الانفعالات، فالشخصية الهستيرية من السهل لديها ان تتلون مشاعرها وتتغير بالسرعة والتقلب، فالتغير السريع سمة واضحة في الوجدان لأتفه الاسباب. اننا نلاحظ في اغلب الاحيان ان صاحب هذه الشخصية يبدو لنا وكأنه ذو عواطف قوية معبرة وتضحكي، الا انه سرعان ما يتحمد وتتوارى وتتبخر وتبحث عن موقف آخر به عواطف اخرى بديلة، كذلك نلاحظ التذبذب بالصدقة والسرعة في اكتسابها وبنفس الوقت السرعة في فقدانها، فالشخص ذو الصفة الهستيرية يتميز بعدم القدرة على اقامة علاقة ثابتة لمدة طويلة نظراً لعدم قدرته على المثابرة ونفاذ الصبر السريع.

من مميزات الشخصية الهستيرية تعدد المعارف والصدقات السريعة، وحب الاختلاط ولكن يتميز دائماً بالتغير وعدم الثبات، فضلاً عن هذه الكثرة من العلاقات الا انها تظل سطحية ولا تأخذ العمق الكافي من الثبات. ما يميز هذه الشخصية سرعة تأثرها الواضح

بأحداث الحياة اليومية والاختبار المثيرة واهتمامها بما يدور بين الناس من همس حتى انها باتت تهتم بـ: "القبل والقال" ويؤثر ذلك تماماً على اتخاذها القرارات، فتخضع كل قراراتها الى الناحية المزاجية الانفعالية اكثر من الناحية الموضوعية العقلانية. ومن الامثلة الكثيرة في ذلك الهمس الذي يدور بين النساء في الخفاء، والنقل المستمر للمعلومات ومعرفة الاحداث الجارية اولاً بأول من امرأة الى اخرى عن موضوع لاقيمة له، وربما كان من التفاهة بمكان، حتى انه لا يثير الجدل، ولكن تلجأ اليه المرأة حينما تسمع ما لا يرضي نفسها، ان تبادر وتتخذ قرارا مثل قطع العلاقة مع من تحدثت عنها بالسر، ولا تتردد اطلاقاً عن افشاء اسرارها واغتيالها وسبها علناً، حتى وان لم تتأكد من صحة هذه المعلومات او حتى مناقشة الطرف الآخر في الموضوع.

من المثير في هذه الشخصية ايضاً الاستعراضية الزائدة وحب الظهور الذي يقرن بالانانية دائماً فصاحب هذه الشخصية من الرجال او النساء لديه ميل مرتفع نحو استجلاب الاهتمام والعمل الدؤوب ليكون محور الارتكاز، فهو ينظر الى كل الامور نظرة ذاتية، فضلاً عن الاستعراضية والمبالغة في طريقة التكلم والتحدث والاشارات والملبس والتبهرج والعمل على لفت الانظار بمركات مسرحية ومواقف تثير الانتباه لغرض المبالغة في الاستعراض. ومن الملاحظ في نمط الشخصية المستيرية ان تكوينها الجسمي يميل الى النحافة وصغر الحجم وهو ما يطلق عليه التكوين الواهن ولكن هناك تكوينات جسمية اخرى تظهر فيها الشخصية المستيرية ايضاً.

ان نمط الشخصية المستيرية عرضة للتذبذب الانفعالي الوجداني، فهو يعيش حالة المرح والنشوة والحماس القوي وينقلب فجأة الى الاكتئاب والانطواء والبكاء ورغبة في محاولة الانتحار، وهذا ما يجعل حالة التغير السريع والمفاجئ سمة من سمات الشخصية المستيرية التي تنعكس على حياته الاسرية.

ومن الملاحظات التي نشاهدها، ان اقل اهتمام من الرجل بالانثى المستيرية يجعلها تذهب بعيداً في افكارها وفي التأويل والتفسير والتخمينات، في حين ان الامر لم يكن في حقيقته كذلك عند الرجل ولكنها تفسر الموضوع بالرغبة الجارحة تجاهها وانه يحاول اقامة علاقة عاطفية معها وربما لم يكن ذلك مقصده اطلاقاً. وما نلاحظه ايضاً عند الشباب المستيري الذي يعتقد ان ابتسامة الفتاة له، انما معناها انها ترغب فيه، وانها سوف تقع في غرامه وهكذا...

لقد اثبتت الدراسات النفسية ان معظم الرجال ينجذبون للشخصية المستيرية نظراً لحيريتها وانفعالاتها القوية وجاذبيتها الجنسية والاثارة وقدرتها على التعبير عن عواطفها، الا ان معظم من النساء اللاتي يتمتعن بهذه القدرة العالية من الاثارة الاستفزازية المفرطة يعانون من البرود الجنسي، ويصاب المرء بالدهشة عندما تعلم ان بعض ملكات الجنس في العالم واللاتي يثرن الشباب في جميع الانحاء من العالم قد يعانين من هذا البرود الجنسي.

عما يميز اصحاب الشخصية المستيرية بشكل واضح وملحوظ هو القدرة على الهروب من مواقف معينة من خلال التحلل من شخصيتهم الاصلية واكتساب شخصيات اخرى تتلاءم مع الظروف الجديدة كما يتطلب احياناً من الممثل او الممثلة ان تعيش في شخصية البطل او البطلة يوماً لمدة ساعات باجادة تامة، فالشخصية المستيرية لها قدرتها على تقمص الشخصية التمثيلية واندماجها مع الشخصية التي تقوم بالدور عنها ويتطلب ذلك انفصالها عن شخصيتها الاصلية وهو ما تتميز به الشخصية المستيرية كما يقول علماء النفس.

تصلح الشخصية المستيرية للوظائف التي تحتاج لعلاقة مباشرة مع الناس مثل الخطابة واللقاءات والعلاقات العامة والتمثيل السينمائي والتلفزيوني والمسرحي وبكل اشكاله ومذيعي الاذاعة والتلفزيون وبعض المهن التي تحتاج الى اللباقة في الحديث والافئاع مع الاستعراضية والمباهاة.

وجد علماء النفس ان الشخصية المستيرية تستجيب في احيان كثيرة بسهولة الى الضغوط النفسية الحياتية والشدائد في مسار الحياة والاجهاد والقلق التي تتعرض له او حينما تواجه ازمة نفسية تسبب المرض او صدمات مفاجئة تؤدي بها الى الحالة المرضية، ومن:

- الاضطراب التحولي Conversion Disorders

أي يتحول القلق والاجهاد والازمة النفسية الى صراع نفسي بعد ان تم كبته الى حالة عضوية أو جسمية واضحة، يكون له معناه بشكل رمزي ويحدث ذلك بطريقة لاشعورية، أي ان الشخص الذي يتعرض للحالة المرضية لا يفهم المعنى الكامل لأعراضه ومعاناته والآمه، ويحاول الشخص المستيري الذي تحول الى المرض ان يربط بين حالته المرضية واعراضها بظروفه البيئية التي ادت الى حالته.

- الاضطراب الانشقاقي Dissociative Disorders

وبها تنفصل شخصية الفرد المستيري في حالة اصابته بمرض المستيريا الى شخصيات اخرى يقوم اثناءها بتصرفات غريبة عنه، او انه يفقد احياناً ذاكرته وهو سبيلا للهروب من

مواقف نفسية مؤلمة او بواسطتها يحاول ان يجذب انتباه الاهل ورعايتهم الخاصة به. ونلاحظ حدوث العمى المستيري في ساحات القتال عند الجنود او الضباط او فقدان التذكر المستيري او الشلل المستيري، او عندما يتعرض المرء الى موقف صادم ويفقد فجأة القدرة على الكلام او المشي او الرؤية، ويذكر لنا اطباء النفس ان الشلل المستيري في حالة الحرب يحدث عندما لا يكون الجندي او الضابط مقتنعاً بمجدوى الحرب والقتال، ويبدأ عنده الصراع الداخلي بين عدم الرغبة في الاشتراك في المعركة وبين الرغبة في الهروب ويصبح خائناً. وتزداد الازمة والشدة وينشأ الصراع الذي لم يجد الحل وينتهي الى الشلل المستيري الذي يدخله الى المستشفى للعلاج ويحميه ولو مؤقتاً من هذا الصراع.

ويشيع انتشار الاضطراب المستيري بين الفتيات والشباب الذين يتعرضون الى مواقف ضاغطة لاتجد حلاً لهذا الصراع. فالشاب الذي نشأ في بيئة دينية شديدة التمسك بالقيم الدينية، وكانت توجيهات والده الصارمة تحلوه وتمنعه عن الفحشاء والتقرب الى النساء، يلجأ الى ممارسة العادة السرية، ولكنه تحت ضغط كبتة الجنسي بدأ ممارسة هذه العادة بأفراط شديد فنشأ لديه الصراع بين حاجاته البيولوجية، وقسوة ضميره الديني، مما جعله هذا الصراع ان يخلق لديه ازمة نفسية حادة مع قلق شديد واكتئاب نفسي، انتهت باصابته بالشلل المستيري في الذراع الذي يمنعه من مزاولة هذه العادة. ان هذا الشاب يجهل اسباب حالته المرضية وما آلت اليه الامور ولكن حين وضحت له اسباب حالته من خلال العلاج النفسي، وحل منشأ الصراع تحسنت حالته وان هذا الشلل الذي اصابه في ذراعه كان يحميه من الاقدام على ما لا يرضي ضميره.

وهناك العديد من الاعراض المستيرية غير المرضية ولكنها تأخذ شكل العادات التي يصعب على المصاب بها التخلص منها ومن تلك الاعراض حركة بعض العضلات الفجائية وتسمى (اللازمة Tics) وتسبب بعض الاحيان الاحراج للشخص ومن امثلتها: رجفة في عضلات الوجه لا يستطيع المرء السيطرة، ارتعاش في جفون العين الفجائي والمستمر، حركة الرقبة او الرأس الفجائية والمستمرة، المبالغة في حركة اليدين او اللعب بالشارب، او في الشعر او ضبط ربطة العنق باستمرار، او حركة الفم غير الاعتيادية مع حركة الفكين.. الخ، الى المحاولة المستمرة لتعديل الملبس قبل الجلوس واثناءه واثناء الحديث وبعده وخصوصاً في الاماكن الحساسة عند الرجال.

الشخصية الانبساطية

الانبساط هو لنقيض التام للانطواء وكلاهما من انماط الشخصية الانسانية، ومن اهم سمات الانبساطي انه اجتماعي الاتجاه، واقعي التفكير، يميل الى المرح، ينظر الى الاشياء في

محيطه كما هي من حيث قيمتها المادية الواقعية، لا لأهميتها ودلالاتها المثالية، وهو بذلك يتعامل مع الواقع الذي يعيشه بدون خيالات أو تأملات ويعالج امور حياته بالممكن والمتاح من الطاقة الفعلية وينجح في اغلب الاحيان في ايجاد الحلول التي يتوافق من خلالها مع البيئة الاجتماعية.

وضع عالم النفس التحليلي "كارل يونغ" تقسيمات الانبساط والانطواء في الشخصية ورأى ان الانطوائي يكون احياناً اكثر اهتماماً بالاحاسيس منه بالافكار الواقعية، بينما الانبساطي يكون في اغلب الاحيان قليل الاحساس في امور حياتية ذات صلة بالمشاعر المرفهة أو الاحساسات. انه بمعنى آخر يتعامل مع الواقع كما هو بدون تضخيم أو اثارات عاطفية.

يميل الشخص الانبساطي الى العمل دائماً وخصوصاً المهن التي لها مساس مباشر مع البشر وتغلب عليها صفة المكاسب المادية مثل البيع والشراء والمتاجرة بالسيارات القديمة أو بالعمل التجاري الحر أو المهن ذات العوائد المالية المتنوعة والوفيرة.

يتميز صاحب الشخصية الانبساطية بالقابلية العالية في التكيف السريع مع الاحداث والمواقف ويمتلك مرونة عالية حسب متطلبات الحياة وظروف التواصل الاجتماعي وتحقيق مكاسب مادية عالية ونجاحات تقترن بالرضا الذاتي والاجتماعي.

ان هذا النمط من الشخصية يلاقي الاعجاب والقبول من الكثير من الناس ولعله الاوفق بين شرائح المجتمع، ويرى البعض من الناس بأنه شخصية طبيعية يمكن التعامل معها بشئ من المرونة من خلال الاخذ والعطاء بسهولة، وكان "كارل يونغ" حينما وضع هذين التقسيمين للشخصية "انطوائية Introvert" و "انبساطية او اتصالية Extrovert" لم يكتف بهما، بل طور هذه الانماط بتقسيمات اضافية لكل منهما الى النوع الفكري والعاطفي والحسي والالهامي، وكل هذه الانماط ذات صلة بشخصيتي الانبساط والانطواء.

يرى علماء النفس أن سمات الشخصية هي السمات أو الصفات الظاهرة للشخصية وهي مجموعها لا يمكن ان تتساوى مع الواقع الفعلي للشخصية والذي يشمل الى جانب ظواهر الشخصية جميع الامكانيات التي لا يستطيع الفرد التعبير عنها في الظاهر، او التي يحتفظ بها لنفسه لسبب أو لآخر، او التي لا يعرفها عن نفسه، وتظل كامنة خفية عليه وعلى الغير، فضلاً عن ذلك انها تشمل الامكانيات التي لا بد من توافر الظروف الملائمة لإظهارها و احياناً يختار المهنة التي تناسبه سيكولوجياً، فالشخصية الانبساطية تكون ناجحة ومتوافقة مع

المهن التجارية، حيث يستطيع صاحبها ان يؤثر في الآخرين، ولديه القدرة في اجتذابهم اليه، وتنجح هذه الشخصية ايضاً في تحقيق التأثير على الناخبين أو كسب أصواتهم في الانتخابات العامة. ولكن يبقى الكثير من الأسرار الخافية لهذه الشخصية ويبقى من العسير ان يعرفها الناس عنها رغم انها مرحلة وكثيرة المداعبة والتلاطف، إلا ان ضمانته في ان يكون الظاهر من سمات الشخصية دليلاً صادقاً على ما تبقى منها مستتراً عن الظهور، هي المشكلة الاعدد في معرفة الشخصية وتعاملها، وهذه النظرة المتكاملة لخصائص الشخصية تجعل من الصعب، ان لم من المتعذر التوصل الى الفهم الكامل لشخصية أي انسان مهما بدا واضحاً أو مكشوفاً يمكن معرفته معرفة دقيقة، ومعرفة شخصيته المعرفة الادق.

الشخصية الانفعالية Explosive

ان فكرة تصنيف كل الناس الى اصناف ربما لا تروق للبعض منا، وهناك الكثير من علماء النفس يقولون انه لا يمكن تصنيف الناس الى صنفين أو الى ستة أو ثمانية أو حتى عشرين، والبعض منهم يقول هناك من اصناف الناس بعدد الناس، وكل شخص يمكن ان يكون نوعاً مختلفاً من الاشخاص في اوقات مختلفة. فالانسان كائن بشري معقد، تتباه الانفعالات في لحظة ما ووقت ما، ولكن لا يمكن ان يكون دائماً بهذا الحال، رغم ان هناك فروقاً فردية بين الناس. إننا ازاء نمط من انماط الشخصية ربما اتفق عليه الناس وعلماء النفس معاً، هذه الشخصية هي الشخصية المتفجرة، واعتاد الناس تسميتها بالشخصية الانفعالية.

من اهم صفات هذه الشخصية هي سرعة التأثير والانفعال الظاهري مما قد يؤدي الى زيادة في الحركة او العنف الكلامي او ربما حتى الفعلي.

اذن صاحب هذه الشخصية ينفع بسرعة، ويتفاعل مع شتى المواقف الحياتية التي لا تتلاءم ومزاجه بشكل عنيف وسريع وغاضب سواء كان بالكلام أو بالفعل، وهو لا يستطيع كبح جماح انفعاله المتفجر.

اننا كبشر اسوياء نتعامل مع مواقف الحياة المختلفة في الشارع وفي مكان العمل واثناء تواجدها في اماكن اجتماعية كالمناسبات الدينية او الافراح او المناسبات الحزنية التي تستدعي المشاركة الجماعية، يظهر البعض منا اعلى درجات الضبط الانفعالي، وتكون مشاركته خلاقة الى الحد الذي يبهز الآخرين في حضوره ومشاركته الصادقة، والبعض الآخر ربما تكون مشاركته شكلية، وكأنها مراسم يؤديها على مضض دون أي اعتبار، والبعض من

الناس يشارك وتبدو على ملامحه علامات الانفعال والتشنج، وكأن هذا الحدث محزناً كان او مفرحاً، وطيناً ام دينياً، عاماً ام طارئاً، بأنه الحدث الاول والاخير في هذه الدنيا، فتراه يحاول ان يتعامل بكل خشونة مع هذا الشخص او ذاك، يسمع الآخرين كلمات ربما كانت قاسية لا يرضى سماعها احد من الحضور، وهوبنفس الوقت لا يرضى على ما يؤديه الآخرون من عمل كل حسب قدرته واداءه.

هذا الشخص يتعامل بشدة دائماً مع الآخرين بمناسبة او بدون مناسبة، وقد يكون سريع الانفعال بشكل عام ولإنفاه الامور، وقد ينحصر انفعاله في موضوعات معينة تثير حساسية وتحلق هذه الحساسية بسبب تجارب سابقة تطبع على الانفعال بسببها. ويرى علماء النفس ان هذه السمة تبرز عادة منذ الطفولة، على انها يمكن ان تبدأ او ان تتعزز في وقت لاحق من مراحل العمر الاخرى، مثل المراهقة والبلوغ، بسبب التجارب الحياتية النفسية والمعنوية او المادية في الجسم كالمرض.

ان الغضب والانفعال اللذين يدوان بشكل واضح على الانسان في ملامح وجهه وتعبيراتها يرتبطان بالمكونات الفسيولوجية، اما الاحساسات والمشاعر فتبدوان في المكونات السلوكية، ورأى علماء النفس ان الحالات الفسيولوجية وتغير ملامح الوجه وتعبيراته تسبق بدورها الاحساسات والسلوك على الاقل لبعض الوقت. وعليه يبدو ان تعقيد الانفعالات يرجع لسبب آخر هو انها تتغير باستمرار وبصفة عامة لاتتحكم المشاعر العنيفة القوية في الافراد بصورة مستمرة ولكن تسود الانفعالات دائماً على شخصية الفرد الذي يتسم بالانفجار والانفعال.

يقول علماء النفس ان عقولنا تحاول المحافظة وجود توازن انفعالي أمثل عن طريق اختزال شدة المشاعر الموجبة والسالبة ويرى البعض من علماء النفس بقولهم: قد تعمل الخبرات على نشأة انفعالات قوية نسبياً، وترتفع شدة تلك الانفعالات الى ان تبلغ اوجها، ربما يتحول الصوت الصادر من الشخص المتفعل الى كلمات غير مفهومة او حتى الى زججرة وعواء، وهنا يفقد العقل التحكم في مجرى التفكير، وهو الجزء المسؤول في دماغ الانسان عن تكوين المفاهيم وترتيبها بشكل لا ارادي، حيث تخرج بصورة جمل منسقة وافكار مرتبة، ما ان يسمعاها المقابل حتى يفهم كنهها، حتى وان كانت على مستوى راقٍ او على المستوى البسيط، ففي حالة صاحبنا، صاحب الشخصية الانفعالية المتفجرة، ان غضبه وانفعاله اثناء الموقف يفقده هذه السمة التي اختص بها الانسان دون غيره من الكائنات الحية الاخرى.

هذه النتائج السلوكية من نمط الشخصية الانفجارية تشبه الى حد كبير سمات انماط اخرى من الشخصيات، كالشخصية القلقة، التي عندما تتعرض الى موقف صادم، تفقد السيطرة على النطق وتكوين استجابات مفهومة يمكن الاهتداء اليها وفهمها لدى سماعها من الآخرين، وكثيراً ما يحدث هذا الامر في الحروب والمنازعات واثناء المعارك او الانسحاب العسكري غير المنظم من ساحات القتال او عند الاحساس بالخطر الشديد الذي لا يمكن تحمله مثل حالة اصطدام سيارة امام الناظرين فجأة بشكل غير متوقع وما الى ذلك من مواقف صعبة.

يشابه نمط هذه الشخصية ايضاً بعض الانماط الاخرى منها نمط الشخصية المستيرية اثناء تعرضها الى نوبات انفعالية شديدة يصعب التحكم فيها او حالات التجوال النومي وما شاكل ذلك. اننا حينما نعرض لمثل هذه الانماط البشرية، لا نبالغ او نجافي الحقيقة كثيراً بقدر ما هو واقع ملموس في حياتنا اليومية المعاشة، لا في مشارق الدنيا وعالمها المتخلف فحسب، بل في مغاربها وعالمها المتحضر في علوم التكنولوجيا والهندسة، فالانسانية تشابه جميعها في انماط الشخصية من حيث مرضها وسواها "صحتها" من حيث تدهورها وتحسنها، وعليه فيمكننا القول وليس بالقول القاطع ولكن ربما ان من اهم المهيئات للانفعال في مثل هذا النوع من الشخصية هو الارهاق الجسمي والنفسي، والتثبيط الدائم الناجم عن فشل او تقشير الفرد في تحقيق اهدافه.

يرى اطباء النفس ان الانفعالات قد تحدث بسبب المرض او التحسس به، وقد يلي بعض الالتهابات البسيطة كالرشح او اصابات الشدة على الرأس او لدى بعض المصابين بالصرع، كما انه قد يكون عارضاً لحالات انخفاض السكر في الدم وزيادة افرازات الغدة الدرقية وفي حالات الخرف العضوي في اي مرحلة من مراحل العمر.

الشخصية الانفجارية انفعالياً، يتأهبها ميل شديد نحو التصرف تبعاً للاندفاعات دون مراعاة التبعات فضلاً عن وجود مزاج غير مستقر يتسم بالنزوة، فهو لا يستطيع التحكم بسلوكه وما يؤول اليه تصرفه، فكما قلنا ان هذه التصرفات من الغضب الشديد تؤدي كثيراً ما الى العنف او انفجارات سلوكية وقد يوجه صاحب هذه الشخصية نقداً لاذعاً للآخرين، او اعتراض الآخرين ويكون بشدة عالية. ان اهم ما يميز صاحب هذه الشخصية هو:

- الاندفاع وعدم التنبؤ بالسلوك.
- الغضب غير المناسب او ضعف التحكم في الغضب.
- اضطراب الهوية الداخلية مثل اهتزاز الصورة الذاتية، اهتزاز القيم والولاء والصدقة اثناء الغضب.

- ضعف التوازن الوجداني وتذبذب العاطفة اثناء الانفعال الشديد.
- اثناء لحظات الغضب والانفجار يتراوح سلوك الشخص من الغضب الى العصبية الزائدة لعدة ساعات الى القلق ويستقر اخيراً الى الاكتئاب ثم يعود بعدها الى وضعه الطبيعي.
- ان صاحب الشخصية الانفعالية المتفجرة سرعان ما يدرك انزلاقه وغضبه وانفعاله ونزوته المزاجية، وما دفعته إليه، يشعر بعدها بالندم أو بالإثم بينما في الشخصيات الأخرى المشابهة "القلقة، العدوانية، المضادة للمجتمع" لا يحدث هذا الشعور إطلاقاً.

الشخصية الانطوائية

تعريفها: هذه الشخصية متفوقة ومنطوية على نفسها، وفي أكثر الاحيان يعيش في عالمها الخاص بطبعتها، حتى إن كان معها شيئاً من الإيجابية فهي تقع في دائرتها أو مبدعة فابداعها مطعمة بصفاتها لذا فهي عاتقة في طريق تقدمها.

صفاتها:

- عدم القدرة على إيجاد العلاقات الناجحة مع من حولها.
- عدم القدرة على المخالطة الإيجابية أو عدم القدرة على الاستمرارية في المخالطة والعلاقات.
- عدم القدرة على الانسجام والاقتراب أو الانتماء مع مجموعات إنسانية ضرورية (كالعائلة الكبيرة أو الشريحة المهنية).
- غريب بتصور الآخرين، وبعيد بعدم واقعتها.
- عدم القدرة على التربية الذاتية بسبب انطباعاتها الخاصة بها.
- باردة الاعصاب تجاه تحمس وعواطف الآخرين.
- لا يستجيب عاطفياً لاصدقائها ولمن حولها إلا لمن يتحملها وفيها بعض الصفات المشابهة.
- عدم تحمل النقد والنصيحة والتصحيح.
- صعوبة الانقياد بسبب خصوصياتها المتطبعة في ذاتها.
- تحب الاحترام والتقدير لذاتها مع انها لا تراعي للآخرين حقوقهم.
- مشاركتها ضعيفه في افراح الآخرين واحزانهم.
- يتلذذ بتصرفاتها و أساليبها الخاصة.
- فهي في أكثر الاحيان صديق لنفسها لذا فاهتماماتها كلها فردية.

مظاهر السلوك لدى الأطفال

الفصل السادس: سلوك الأطفال الصعب

الفصل السابع: السلوك الاجتماعي للأطفال

الفصل الثامن: السلوك الدفاعي للأطفال

الفصل التاسع: فنيات تكوين وبناء السلوك لدى الأطفال

الفصل العاشر: البرمجة اللغوية العصبية وسلوك الطفل

الفصل السادس

سلوك الأطفال الصعب

تمهيد

يمارس طفل ما قبل المدرسة بعض السلوكيات، أطلق عليها السلوك الصعب ممثلاً في الاعراض التالية :

- يؤذي الحيوانات جسمانياً.
- يقسو على الآخرين جسمانياً.
- يتورط في إشعال حريق عن عمد.
- غالباً ما يبدأ بالمشاجرات الجسمانية.
- يتشاجر أكثر من مرة مستخدماً سلاحاً.
- يسرق دون مواجهة مع الضحية في أكثر من مناسبة.
- يحطم ممتلكات الآخرين عن عمد (غير إشعال الحرائق).
- يكره أو يجبر شخص آخر على مزاوله نشاط جنسي منه.
- يقتحم ممتلكات الآخرين (مثل منزل أو سيارة شخص آخر).
- غالباً ما يكذب (دون خوف من عقاب أو تجنب الإيذاء البدني).
- يهرب من البيت ليلاً مرتين على الأقل، بينما يعيش مع والديه أو من ينوب عنهما (أو هرب مرة واحدة ولم يعد منها).
- يغادر المدرسة تاركاً دروسه (يزوغ من المدرسة)، أو يغيب عن عمله إذا كان يعمل.
- يسرق في مواجهة مع الضحية (مثل التتس أو السلب أو الابتزاز أو السرقة تحت تهديد السلاح).

أولاً: تقييم سلوك الأطفال الصعب

أ. بالنسبة للأطفال المشكل بدرجة بسيطة

إن تقييم الطفل المشكل سلوكياً يتطلب من الفاحص الصبر حيث يجب عليه أن يخلق جواً يستطيع الطفل أن يشعر فيه بالراحة والاطمئنان، وتوفير هذا الجو يكون بمساعدة الفاحص نفسه وذلك عند تعبيره عن فهمه لسبب قلق الطفل ويستطيع الفاحص أن يخبر الطفل بأنه يركز على النظر إلى كيفية حله للمشكلة المقدمة إليه دون النظر إلى صحة وعدم صحة استجابته.

أحياناً قد يكون من المفيد إعادة الأسئلة للطفل في حالة رفضه التعاون أو إعطاء تعليقات لا معنى لها.

تساعد المهام القصيرة المتنوعة الطفل في التركيز على المهمة التي يعمل جاداً على الانتهاء منها.

يساعد أيضاً وجود شخص يوثق به من قبل الطالب كالأخصائي النفسي أو مدرس الفصل وذلك من أجل طمأنته مع مراعاة وجوب تنبيه ذلك الشخص بعدم الإيحاء للطفل بالإجابة بشكل لفظي أو غير لفظي.

ب. بالنسبة للأطفال المشكل بدرجة كبيرة

يمكن ملاحظتهم في غرفة الدراسة أو في فناء المدرسة بواسطة الفاحص قبل القيام بعملية الاختبار أو التشخيص.

مراجعة السجل الخاص بسلوك الطفل (السجل التراكمي أو المجموع) يوفر للاختصاصي معلومات تجعله يفهم طبيعة وكيفية تفاعل الطفل مع الآخرين.

يستجيب بعض الأطفال عند لمس الاختصاصي لهم بحيث يقومون بالاسترخاء ويبدأون في التعاون مع الاختصاصي بشكل كبير. ويتجاوب بعضهم أكثر عندما يجلسون بالقرب من الفاحص، وقد يوفر الفاحص للطفل بعض المعززات وذلك لتعزيز السلوك المرغوب مثل المعززات الغذائية أو المادية.

وقد لا يكون بعض الأطفال المشكلين قادرين على إظهار مدى مهاراتهم التي يمتلكونها. فالمقابلات الشخصية مع الأشخاص المقربين من نفس الطفل تحول دون التشخيص غير المناسب. ويمكن اعتبار وتقييم المعلم، وتقييم أفراد الأسرة، وتقييم الذات عوامل مساعدة في جمع المعلومات.

وتتضمن عملية تقييم السلوك الصعب مسح مجموعة كبيرة من الأطفال من أجل تحديد عدد الأطفال الذين هم بحاجة إلى خدمات إضافية أو متخصصة. وفي حالة الأطفال في سن المدرسة فإن المعلم هو المعنى بعملية الكشف. ويشير مصطلح الكشف إلى قياس سريع وصادق للأنشطة التي تطبق بشكل منظم على مجموعة من الأطفال بغية التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات من أجل إحالتهم لعملية الفحص والتقييم.

وخلال العقدين السابقين أو أكثر، أصبح التركيز على عملية الكشف وإجراءاته بطريقة فعالة وهذا الاهتمام جاء من مصدرين:

أولهما: هو الاعتقاد الذي ترسخ من تراكم نتائج البحوث والدراسات في أن الكشف والتدخل المبكر يساعد في خفض حدة انتشار هذا السلوك.

أما المصدر الثاني: فهو الضغوط المجتمعية نتيجة لوجود قوانين ملزمة، وتشكيل مجموعات من الآباء والمهنيين.

ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن برامج رياض الأطفال وبرامج المدارس تعتبر من أنواع الكشف المعروفة، حيث يدخل جميع الأطفال الذين سيلتحقون بالمدارس العادية هذه البرامج، ويتم التعرف عليهم من النواحي الجسمية والمعرفية والإدراكية والانفعالية. وحتى تتم عملية الكشف بفاعلية، يجب أن يتعاون الآباء والمعلمين في ملاحظة سلوك الطفل في كل من المدرسة والبيت. هذا ويمكن الاعتماد على أكثر من وسيلة أو أسلوب للكشف عن اضطرابات السلوك ومن أهم تلك الوسائل يلي:

1. تقديرات المعلمين

يعتبر المعلم أكثر الأشخاص أهمية في عملية الكشف عن الأطفال المشكلين في سن المدرسة. وقد أشارت دراسات عديدة إلى أن تقدير المعلم هو من أصدق التقديرات وأكثرها موضوعية. ومع أن المعلمين يعتبرون من أصدق المقدرين إلا أن الدراسات أشارت أيضاً إلى أن المعلمين كمجموعة يمكن أن يكونوا منحازين. وهذا يتضح عند مقارنة الإحالات التي يقوم بها المعلمون حيث يمكن أن تكون إما مبالغ فيها أو متحفظة إلى حد كبير. فمثلاً يميل المعلم إلى عدم إحالة حالات الانسحاب الاجتماعي والتخجل، لأن مثل هذه الحالات لا تسبب إزعاجاً له ولا تؤثر بشكل سلبي على سير العملية التعليمية، بينما يميل المعلم إلى إحالة حالات السلوك الاندفاعي والموجهة نحو الخارج كالإزعاج والفوضى واضطرابات التصرف والحركة الزائدة والعدوان، لأن ذلك يسبب إزعاجاً للمعلم وتأثيراً مباشراً على

سير العملية التربوية داخل الفصل. من هنا يجب أن نمد المعلم بقائمة محددة من المشكلات التي يجب أن يلاحظها في الفصل بشكل دقيق دون تركه يتوقع ما نريد.

ويطلب من كل مدرس من مدرسي الطفل كتابة تقرير عام يشرح فيه الأنماط السلوكية التي يتميز بها داخل الفصل وخارجه بحيث يتضمن أداءه الأكاديمي والمعرفي والحركي، وعلاقته مع زملائه ومدرسيه وأن تُعقد مقارنة بينه وبين زملائه في جميع هذه الأنماط السلوكية.

2. تقديرات الوالدين

إن الوالدين أيضاً مصدر مهم للمعلومات عن ما قد يعانيه الطفل من الاضطرابات السلوكية. حيث يُطلب من أولياء الأمور كتابة ملاحظاتهم عن سلوك الطفل داخل البيت وفي المحيط الاجتماعي بحيث تتضمن -هذه الملاحظات- خصائصه السلوكية في تعامله معهم ومع إخوته ومع أقرانه وأقربائه، وسلوكه في المواقف الاجتماعية والأسرية المختلفة. كما يطلب منهم المقارنة بين النمط السلوكي الذي يتميز به هذا الطفل وما يتميز به إخوته وأقرانه من أنماط سلوكية. والمعلومات التي يمكن أن تجمع من الوالدين تكون إما من خلال المقابلات أو من خلال قوائم المراجعة والاستبانات. ومع أن الوالدين مصدر مهم للمعلومات لكن دقة ملاحظة الوالدين للطفل قد نضع أمامها علامات استفهام، حيث تشير الدراسات إلى أنه توجد فروق فيما يتعلق بقوائم المراجعة للأطفال وملاحظات والديهم.

وهنا يمكن القول إن إحدى المشكلات الواضحة في استخدام الملاحظات المباشرة كمحك لتصديق تقديرات الوالدين هي:

محدودية ملاحظة السلوك؛ ذلك أن الملاحظين يمكن أن ينسوا أو أن تكون متابعتهم للسلوك على فترة غير منتظمة.

كما أن وجود الملاحظ يمكن أن يؤثر على السلوك. وعلى الرغم من التساؤل عن ثبات تقديرات الوالدين، فإن لهم دور مهم في عملية الإحالة إلى العيادات النفسية.

3. تقديرات الاختصاصيين النفسيين

الاختصاصي النفسي هو الذي يقوم بفحص حالة الطفل وكتابة ملاحظات عنها؛ بالإضافة إلى إجراء الاختبارات اللازمة، وتستخدم هذه الملاحظات عادة في المساعدة على تفسير نتائج الاختبارات التي أجريت على الطفل، وكتابة تقرير عنها. حيث يشتمل هذا

التقرير على مشاعر وأحاسيس الطفل أثناء أداء الاختبار ؛ وكيفية إمساكه للقلم وعدد مرات توقفه أثناء أداء الاختبار واستخدام أصابعه في العد في المسائل الحسابية ؛ واستخدامه للكلمات المناسبة للتعبير عن أفكاره وخواطره، ومدى التملل والثرثرة والنظر حوله أثناء أداء الاختبار.

4. تقديرات الأقران أو الزملاء

إن الدراسات الحديثة في التربية وعلم النفس تشير إلى أن الوضع الاجتماعي للأطفال يرتبط إيجابياً مع توافقه في المدرسة، وكذلك مع التحصيل الأكاديمي؛ وعلى هذا فإن تقديرات الأقران تعتبر أحد الأساليب والوسائل المستخدمة للكشف عن المشكلات الاجتماعية والانفعالية كما أن نتائج بعض الدراسات أشارت إلى أن الأطفال في المدرسة من كل الأعمار لديهم القدرة على التعرف على المشكلات السلوكية، وإن كان الأطفال في الأعمار الصغيرة يصعب عليهم في كثير من الأحيان معرفة أو تحديد السلوك الطبيعي أو المقبول، ولكن يختلف الأمر في حالة الأطفال الأكبر سناً حيث يصبحون أقل تركيزاً حول ذواتهم ؛ وبذلك يستطيعون ملاحظة دلالات أو إشارات السلوك غير العادي. إن المقاييس السوسيومترية -والتي تركز على العلامات الشخصية والاجتماعية في المجموعة - تستخدم لقياس إدراك الطفل للجماعة التي ينتمي إليها، وهي مفيدة في التشخيص والتقييم إذا ما فسرت بحذر، فإنها يمكن أن تكون ذات فائدة للمعلم في تخطيط طرق التدخل.

5. التقارير الذاتية

تعتبر التقارير الذاتية أو تقديرات الذات مصدراً آخر للحكم على توافق الطفل، فمن خلال تقدير الطفل لذاته يمكن أن يساعد ذلك في التعرف على المشكلات التي يعاني منها. وقد أشارت الدراسات إلى أن تقديرات المعلمين للأطفال المضطربين سلوكياً أفضل عندما يكون السلوك المضطرب موجهاً نحو الخارج كالعدوان والتخريب والنشاط الزائدة، ولكن التقدير الذاتي يكون أفضل في حالة الاضطراب الموجه نحو الداخل الذي يتطلب وصف الذات من خلال المشاعر والاتجاهات والأمور الداخلية. وهذه التقديرات مفيدة للأطفال غير المقتنعين بأنفسهم أو الدفاعيين.

إن المرحلة التي تأتي بعد الكشف والتعرف الأولى هي مرحلة التشخيص النفسي والتربوي الذي يقوم به عادة الفريق متعدد الاختصاصات إذ تتم دراسة حالة الطفل من قبل الاختصاصي النفسي والطبيب النفسي والباحث الاجتماعي، بالإضافة إلى إجراء تقييم

شامل في الجانب التربوي من قبل المعلم العادي (معلم الفصل) ومعلم التربية الخاصة وذلك من أجل تحديد لإجراءات التدخل المناسبة في الجانبين النفسي والتربوي.

أن ثمة شرطين مهمين ينبغي توافرها للحكم على الفرد - طفلاً كان أم راشداً- قبل أن نصفه على أنه يعاني أعراضاً تشير إلى اضطرابه انفعالياً واجتماعياً. وأولهما : التكرار والاستمرار، وثانيهما : أن يؤدي هذا التكرار والاستمرار إلى عدم قدرة الفرد على التوافق الشخصي الاجتماعي.

ثم يضرaban مثلاً لنوعين من السلوك للدلالة على ما يذهبان إليه، وهما :

الكذب: فقد يلجأ الطفل إليه في أحد المواقف عندما يجد أن قوله الصدق قد يضره، أو يسيء إلى أحد أصدقائه مثلاً، وهذا من غير شك سلوك عادي. أما إذا تكرر كذب الطفل واستمر على هذا النحو في مختلف المواقف، فإن سلوكه في هذه الحالة يعتبر أمراً غير عادي، لما لذلك من أثر على العلاقات الاجتماعية التي يقيمها الطفل مع غيره، وعلى مفهوم الطفل عن ذاته واتجاهاته نحو نفسه، وهذا يؤثر على مدى قدرته على التوافق مع نفسه والتوافق مع غيره، وهذا هو الشرط الثاني الذي ينبغي تداركه عندما نعتبر الكذب عرضاً للاضطراب الانفعالي والاجتماعي.

الانطواء: فإن سلوك الفرد أحياناً ما يتسم بدرجة من الانطواء حتى يستطيع أن يحيا حياة مشبعة، وأن يحقق فيها طاقاته، وأن يصل إلى أقصى مستوى ممكن من النمو تؤهله له هذه الطاقات. فالطفل الذي يستذكر دروسه، والمدرس الذي يقوم بإعداد دروسه، والباحث الذي يقضي معظم وقته في البحث والدراسة، والفنان الذي يقوم بإنتاج فني، وكذلك أي شخص يقوم بعمل ما، لا بد وأن يبتعد عن الناس في بعض الأوقات، حتى يتفرغ لعمله ويشعر بالقدرة على الاعتماد على النفس، ولا بد أن يصل إلى درجة مناسبة من الاكتفاء الذاتي، حتى يتمكن من أن يؤدي ما يوكل إليه من أعمال أو ما يود أن يؤديه، وهذه سمات للانطوائية، بل إننا نرى أن من مظاهر النمو النفسي السليم أن يصل الفرد إلى درجة مناسبة من القدرة على تحمل الوحدة النفسية، فأى إنسان في حياته يتعرض لمواقف كثيرة يجد نفسه فيها وحيداً، وعليه أن يتحمل وحده مسؤولية مثل هذه المواقف.

ويتضح من هذا أن اتصاف سلوك الفرد بدرجة من الانطوائية تعتبر أمراً عادياً، أما إذا تكرر واستمر السلوك الانطوائي للفرد بحيث يؤثر على علاقته بمن حوله ويجرّمه من إقامة علاقات اجتماعية فعالة مع غيره، فعندئذ يصبح الانطواء عرضاً لاضطراب انفعالي واجتماعي.

وهكذا يتضح لنا أن صفتي التكرار والاستمرار في السلوك الذي يفوت على الفرد فرصة الحياة المشبعة المثمرة هما المحكان اللذان نفرق على أساسهما بين السلوك العادي والسلوك الذي يعكس اضطراباً انفعالياً واجتماعياً.

ثانياً: أدوات تشخيص الأطفال ذوو السلوك الصعب

هناك نوعان من الاختبارات التي تكشف عن السلوك الصعب هما: الاختبارات المباشرة، والاختبارات غير المباشرة ومن الاختبارات أو المقاييس المباشرة مقياس بيركس لتقدير السلوك وأما الاختبارات أو المقاييس غير المباشرة فهي تلك الاختبارات التي تقيس الاضطرابات السلوكية بشكل غير مباشر كالاختبارات الإسقاطية ومنها اختبار تفهم الموضوع للصغار وتفهم الموضوع للكبار الراشدين، واختبار بقع الحبر لـ رورشاخ، واختبار ليديا جاكسون، واختبار تكملة الجملة.. وغيرها من المقاييس الأخرى. وفيما يلي نماذج من هذه المقاييس:

1. مقياس بيركس لتقدير السلوك

Burks Behavior Rating Scale, 1980

صمم 'بيركس' هذا المقياس للكشف عن أنماط السلوك الصعب لدى الأطفال الذين يتم إحالتهم إلى المرشدين النفسيين في المدارس أو العيادات النفسية بسبب إظهارهم لصعوبات سلوكية سواء كان ذلك في المدرسة أم في البيت.

ويعتبر هذا المقياس أداة للتشخيص الفارق يمكن استخدامها مع أطفال المرحلتين الابتدائية والإعدادية الذي يظهرون صعوبات سلوكية؛ إلا أنه لا يعتبر أداة مناسبة لتحقيق أهداف المسح الأولي في مجتمع الطلبة ذوي الكفاية في أدايتهم وتكيفهم المدرسي. وعموماً يمكن اعتبار هذا المقياس أداة أولية للتعرف على مشكلات سلوكية محددة أو أنماط من السلوك المشكل ربما يظهرها الطفل، ومحاولة وضع معيار لشدة الأعراض السلوكية غير الملائمة كما يراها المعلمون أو أولياء الأمور، أو أي ملاحظ آخر أتاحت له الفرصة الكافية لملاحظة سلوك الطفل.

ويتكون هذا المقياس من مائة وعشر فقرات موزعة على تسعة عشر مقياساً فرعياً هي: (1) الإفراط في لوم الذات، (2) الإفراط في القلق، (3) الانسحابية الزائدة، (4) الاعتمادية الزائدة، (5) ضعف قوة الأنا، (6) ضعف القوة الجسمية، (7) ضعف التأزر الحركي، (8) انخفاض القدرة العقلية، (9) الضعف الأكاديمي، (10) ضعف الانتباه، (11)

ضعف القدرة على التحكم في (ضبط) النشاط، (12) ضعف الاتصال بالواقع، (13) ضعف الشعور بالهوية، (14) الإفراط في المعاناة، (15) الضعف في ضبط مشاعر الغضب، (16) المبالغة في الشعور بالظلم، (17) العدوانية الزائدة، (18) العناد والمقاومة، (19) ضعف الانصياع (المسايرة) الاجتماعي (كمال سيسالم، 2006: 67). وتستخدم الفقرات في المقاييس الفرعية كمحكات لتقدير ووصف أنماط السلوك التي لا تتكرر بشكل ملحوظ عند الأطفال العاديين.

2. اختبار تفهم الموضوع للكبار (التات)

أعد اختبار تفهم الموضوع (The Thematic Aperception Test (TAT) كريستينا مورجان C. Morgan، وهنري موراي H. Murray عام 1935 بالعيادة النفسية بجامعة هارفارد كأسلوب للكشف عن الأفكار اللاشعورية والخيالات Fantacies ويختلف هذا الاختبار عن اختبار رورشاخ في أن مثيراته أكثر انتظاماً وأقل غموضاً واستجابته تكون أكثر تحديداً. فهذا الاختبار يتطلب من الفرد أن يحكي قصصاً تتعلق بصور معينة بحيث يمكن للاختصاصيين من ذوي الخبرة تفسير الدوافع الكامنة لدى الفرد، وانفعالاته، وعواطفه، وصراعاته وحاجاته النفسية التي افترضها موراي في نظريته للشخصية. وهذا الاختبار يلي اختبار رورشاخ في شيوع استخدامه، وفي عدد الدراسات والبحوث التي استثارها. وقد استمد الاختبار أهميته أولاً في العيادات النفسية، ولكنه أصبح تدريجياً أداة بحث في علم النفس الارتقائي، وعلم النفس الاجتماعي، والشخصية، والدراسات الأنثروبولوجية عبر الثقافات، كما يستخدم في تقييم الشخصية في مجالات الإرشاد وعلم النفس الصناعي.

ويتكون الاختبار من ثلاثين صورة باللونين الأبيض والأسود مرسومة على بطاقات عبارة عن أربع مجموعات متداخلة تتكون كل منها من تسع عشرة بطاقة إضافة إلى بطاقة بيضاء، وتختلف كل صورة من حيث محتواها ودرجة غموضها. وتبين الصور في درجة انتظامها وبنيتها، إذ تتراوح بين الانتظام التام أو البنية المحددة بدرجة كبيرة إلى البنية غير المحددة على الإطلاق كما في البطاقة البيضاء.

ويمكن تطبيق الاختبار على الراشدين والمراهقين، وتعرض البطاقات على الفرد واحدة تلو الأخرى مصحوبة بتعليمات بسيطة، ويطلب الاختبار عادة على مرتين أو أكثر، وإجراءات التطبيق المعتاد هو أن يطلب من المفحوص أن يحكي قصة كاملة تتعلق بكل من تسع عشرة بطاقة يتم اختيارها بحيث تناسب عمره ونوعه، وكذلك البطاقة البيضاء، ويطلب

منه أن يستغرق خمس دقائق في كل قصة، ويكي ما يحدث في الصورة الآن، والأحداث التي أدت إليها. وما سوف تنتهي إليه، ويجب أيضاً أن تتضمن القصة تفاصيل عن الشخصيات التي في الصورة، وأنشطتهم وتفكيرهم ومشاعرهم.

3. اختبار تفهم الموضوع للأطفال (الكات)

Children's Apperception test (CAT)

هو اختبار إسقاطي وضعه ل. بيلاك، س. بيلاك L. Bellak & S. Bellak ويصلح للأطفال ما بين ثلاث سنوات وإحدى عشرة سنة، ويستند إلى نفس المبادئ التي يستند إليها اختبار تفهم الموضوع الذي وضعه موراي ومورجان. وله صورتان: إحداهما تشمل المواقف المصورة في بطاقته على حيوانات، والأخرى على إنسان. وعلى الفاحص أن يؤكد للمفحوصين أنه ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأن يكون للقصة بداية ووسط ونهاية. وتفسر القصص وتحلل بهدف التشخيص.

4. اختبار بقع الحبر - رورشاخ

أعده الطبيب النفسي السويسري 'هيرمان رورشاخ' خلال الحرب العالمية الأولى وبعدها، ونشر حوله ما يزيد عن أربعة آلاف مقالاً وكتاباً وبجاً Bernstein & Neitzel, (1980)، وعلى الرغم من أن بقع الحبر قد استخدمت في الماضي لاستدعاء استجابات من الأفراد في الدراسات المتعلقة بالتصور العقلي، إلا أن 'رورشاخ' يعد أول من أدرك بوضوح أهمية استخدام هذه الاستجابات في تقييم الشخصية. ومع ذلك فإن هذا الاختبار أدى إلى انقسام شديد في الآراء بين علماء النفس.

وعلى الرغم من أن 'رورشاخ' كان متأثراً بنظرية فرويد وما تتضمنه من مفاهيم، مثل اللاشعور وديناميات الشخصية، إلا أنه لم يصمم الاختبار استناداً إلى هذه النظرية، غير أن طبيعة بناء الاختبار يبدو أنها قد تأثرت بها بلا شك.

وقد صمم 'رورشاخ' المثيرات عن طريق وضع بقع الحبر على ورقة، وقام بطي الورقة بحيث ينتج عنها أشكال متماثلة ولكن غير محددة البنية، ثم قام بتطبيق هذه البقع (المثيرات) على مجموعات مختلفة من مرضى المستشفيات النفسية، واحتفظ بالبقع التي استدعت استجابات مختلفة من هذه المجموعات، واستبعد البقع الأخرى.

والطريف أن 'رورشاخ' يؤكد في بعض الأحيان الجوانب الإمبريقية للاختبار، إلا أنه يؤكد أيضاً دور نظريات علم النفس الدينامي عند التفكير في بناءه للاختبار.

ويتكون الاختبار من عشر بطاقات متماثلة، خمس منها مظللة باللونين الأبيض والأسود، وبطقتين حمراء ورمادي، وثلاث بطاقات متعددة الألوان.

واستخدم رورشاخ في محاولاته آلافاً من بقع الخبر حتى استقر في النهاية على عشر بقع وصمم إجراءات تقدير الدرجات استناداً إلى الملاحظات الكلينيكية، وتبلورت هذه الإجراءات بعدما قام بتجريب البقع على مجموعات أخرى من الأفراد العاديين، والمتخلفين عقلياً، والفنانين، وغيرهم من الأفراد الذين يتسمون بخصائص معلومة.

وعند تطبيق الاختبار تعرض كل من هذه البطاقات على المفحوص، ويطلب منه أن يوضح ما يراه فيها أو ما يمكن أن تمثله بقعة الخبر، ونظراً لأن بقعة الخبر تعد مثيراً غامضاً فإن استجابة الفرد تمثل إسقاطه لمعنى معين على المثير، وهذه المعاني التي تم إسقاطها تستخدم بدورها كأساس للاستدلال عن بنية شخصيته وديناميتها.

5. اختبار الاتجاهات العائلية لـ "ليديا جاكسون"

وهو من الاختبارات الإسقاطية التي استخدمت في مصر، وهو مشابه لاختبار الثبات وقد وضعته "ليديا جاكسون" واقتبسه مصطفى فهمي وقتنه ليناسب البيئة العربية فهو أحد الاختبارات الإسقاطية التي تستعمل لدراسة ما يعانيه الأطفال من صراعات داخلية تنشأ بسبب العلاقات التي تقوم داخل الأسرة، إما بينهم وبين الأبوين، أو بينهم وبين أخوتهم وأخواتهم. والاختبار في شكله النهائي يتكون من سبع بطاقات مصورة مقننة يمثل كل منها موقفاً عائلياً من المواقف التالية:

1. حماية الأم للطفل واعتماده عليها (الصورة رقم صفر).
2. انفراد الأبوين بالمودة بينهما دون الطفل وما يترتب على ذلك من تهديد الشعور بالأمن (الصورة رقم 1).
3. الغيرة التي تنشأ في نفس الطفل الأكبر بسبب اهتمام الوالدين بأخيه الأصغر (صورة 2).
4. ارتكاب الذنب وما يتبع ذلك من شعور بالوحدة وميل إلى الانفراد (صورة رقم 3).
5. احتمال عدوان الوالدين (صورة رقم 4).
6. إغراء المحرم والممنوع واحتمال العقوبة (صورة 5).
7. استجابة الطفل للنزاع والشجار بين الأبوين (صورة رقم 6).

وقد صممت المواقف المختلفة التي تعبر عنها كل بطاقة على نحو يجعل من الممكن تفسيرها تفسيرات مختلفة، يتخذ الطفل ما يناسبه منها وما يطابق حالته النفسية ويتمشى مع ما يعانيه من اضطرابات ومشكلات. وهو إذ يفعل كل ذلك لا يتحدث عن نفسه بطريقة مباشرة وإنما يسقط هذه المشاعر وتلك الأحاسيس على لسان الأفراد الذين يتكون منهم الموقف ويحدث ذلك بطريقة تلقائية، طالما كانت الظروف والطريقة التي يجري بها الاختبار طبيعية، لا توحى للطفل أنه في موقف تمتحن فيه مشاعره الشخصية، أما إذا تنبه الطفل إلى ذلك فإنه يلجأ إلى الحذر والحيلة كوسيلة دفاعية يحمى وراءها خوفه من الإفصاح عن مصادر متاعبه ليجنب نفسه العقاب والحرمان الذي يؤديه وينغص عليه حياته.

ثالثاً: نماذج للأطفال ذوي السلوك الصعب

النموذج الأول

1. العدوانية وأساليب قياسها

يعتبر السلوك العدواني من الخصائص السلوكية الشائعة لدى الأطفال المشكلين سلوكياً، ويصنف هذا السلوك ضمن السلوكيات الموجهة نحو الخارج وضمن اضطرابات التصرف ويعتبر السلوك العدواني، أيًا كان شكله أو نوعه من الخصائص الاجتماعية المميزة للأطفال المشكلين سلوكياً، بل قد يعتبر السلوك العدواني أهم سمة تميز سلوك الأطفال المشكلين سلوكياً. وتبدو أشكال السلوك العدواني في: العدوان اللفظي، والعدوان المادي، والصراخ في وجه الآخرين، ومناكفة الآخرين، وشد شعر الآخرين، ومعاكسة الآخرين، وسلوك العناد، والنشاط الزائد، وإيذاء الذات وإثارتها... الخ.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات في مجال السلوك العدواني إلا أنه يظل واحداً من الموضوعات الأكثر تحدياً للدارسين بسبب الحيرة في وضع تعريف جامع مانع للعدوان، فلقد تعددت وتنوعت التعريفات التي تناولت السلوك العدواني بالتفسير، فإطاره المرجعي متعدد لأنه ينتمي إلى كثير من العلوم كعلم النفس بفرعيه السوي والمرضي، وعلم الفسيولوجيا العصبي، وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا وغيرها من العلوم.

فالعدوان على حد تعبير (أتوني ستور) "كأنه حقيقة تمزقت أوصالها من كثرة ما به من تفسيرات ومفاهيم مختلفة لهذا اللفظ". ولقد أطلق (باندورا Bandura, A) على السلوك العدواني وصفا يصوره على أنه "غابة علم المعاني" لكثرة المفاهيم والنظريات التي تناولته. ويعرف السلوك العدواني بأنه "سلوك ظاهري علني يمكن ملاحظته وتحديد قياسه، وهو

إما أن يكون سلوكاً بدنياً أو سلوكاً لفظياً مباشراً أو غير مباشر- تتوافر فيه الاستمرارية والتكرار، ويعبر عن المحراف الفرد عن معايير الجماعة؛ مما يترتب عليه إلحاق الأذى والضرر البدني والنفسي والمادي بالآخرين، ويختلف في مسبباته ومظاهره، وحدته من فرد لآخر ومن مجتمع لآخر.

كما يعرف العدوان تعريفاً معجمياً على أنه "سلوك مدفوع بالغضب والكراهية والمنافسة الزائدة، ويتجه إلى الإيذاء والتخريب أو هزيمة الآخرين، وفي بعض الحالات يتجه إلى الذات. وعند فرويد يعتبر الدافع العدوانى دافع فطري و غريزي".

كما يعرف على أنه "محاولة متعمدة لإلحاق الضرر بالآخرين، أو بالذات وهو إما أن يكون فطرياً أو رد فعل للإحباط".

وتعرف العدوانية بأنها "سلوك يهدف إلى إيقاع الأذى بالغير، أو الذات أو ما يرمز إليهما".

وتعرف العدوانية بأنها "الاعتداء اللفظي أو الجسمي على الأشخاص والممتلكات، وعندما يكون لهذا الاعتداء مبرراته فإنه يوصف بأنه سلوك عدواني ناتج عن رد فعل تجاه موقف معين، أما إذا لم يكن لهذا الاعتداء أي مبرر فإنه يوصف بأنه سلوك عدواني صريح قد ينتج عن الإصابة بالاضطرابات السلوكية، أو الإصابة باضطراب ضعف الانتباه، والنشاط الزائد".

2. قياس السلوك العدواني

إن أهم ما يوجه لقياس السلوك العدواني من نقد هو مشكلة التشويه الدفاعي-أي الخداع المتعمد من قبل المفحوصين -وتغيير الاستجابة على المقياس وتزييفها لدافع معين أو ليلغوا حاجة في صدورهم، فالفرد يستجيب للمقياس بطريقة معينة بحيث يقدم فيها نفسه في صورة مقبولة وجذابة، وذلك حتى يحدث انطباعاً حسناً وأثراً جيداً من جانب مطبق المقياس، وتسمى هذه العملية بالتأثير الواجهي أو الدفاعي وهي جهد متعمد لدى الفرد لتقديم صورة محببة عن نفسه وحسنة التوافق، فتأتي استجابته متمشية مع المرغوبة الاجتماعية.

لهذا يعتمد على تقديرات الآخرين عند قياس السلوك العدواني، ولا نعتمد على التقارير الذاتية لأن ذلك يعيدنا عن تزييف استجابات المفحوصين التي تتمشى مع المرغوبة الاجتماعية. ولهذا الطريقة عدة مزايا منها ما يلي :

1. أنها تقضي على عدم قدرة الشخص في التعبير عن اتجاهاته وأفكاره وسلوكه.
2. تقضي على مقاومة الأفراد في التحدث عن أنفسهم بصراحة أو الاستجابة لعبارات المقاييس. فهي لا تتأثر برغبة الشخص أو عدم رغبته في التحدث عن نفسه. كما أنها تقضي على التزييف في استجابات المفحوصين والنتيجة عن الميل للمرغوبة الاجتماعية.
- ومن بين من يمكن اختيارهم عند تقدير السلوك العدواني لدى الأطفال، كل من الآباء والأقران والمعلمين، ولكن يتميز المعلمون عن غيرهم في تقدير السلوك العدواني لعدة أسباب منها ما يلي:
1. أن هؤلاء المعلمين والمعلمات وخاصة في المرحلة الابتدائية هم مدرسو فصول ولذا يتاح لهم فرصة كبيرة للملاحظة سلوك التلميذ عن قرب ولمدة طويلة يومياً، كما أنهم في كثير من الأحيان يقضوا مع هؤلاء التلاميذ أكثر من عام دراسي.
2. الخبرة الطويلة في مجال العمل المدرسي.
3. تنظيم المدرسة لرحلات دورية يكون المدرسون مشرفين فيها على التلاميذ ومن ثم تتاح لهم الفرصة للملاحظة سلوكهم أثناء النشاط الحر.
- أما بالنسبة لاستبعاد الوالدين، والاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين، والزملاء والإداريين في تقدير السلوك العدواني لدى الأطفال فإن ذلك يرجع إلى عدة أسباب هي:
- بالنسبة للوالدين: يعود عدم اللجوء لاختيار الوالدين لتقدير السلوك العدواني لدى أطفالهم إلى أن طبيعة القياس تتعلق بموضوع شائك بالنسبة لهم ولأطفالهم مما قد يعتبرونه وصمة لهم - أن يكون أطفالهم عدوانيين - وهذا ما سيرفضه كثير منهم، مما سيكون له أكبر الأثر في موضوعيتهم.
- أما بالنسبة للاختصاصيين الاجتماعيين: يرجع سبب استبعادهم إلى أن دورهم ينحصر في حدود متطلباتهم الوظيفية في تنظيم الرحلات وغيرها من الأنشطة الاجتماعية المدرسية الأخرى.
- أما بالنسبة للإداريين (المدير - الناظر..): ليس من المنطقي أن نستعين بأحد من الإداريين في تقدير سلوك التلاميذ والذي غالباً ما يحدث داخل الفصول أو في الملعب وهم بعيدون في أغلب الأوقات عن هذا أو ذاك مما يشغلهم من أعباء وظيفية.

أخيراً بالنسبة للزملاء (الأقران) : فغالباً ما يحدث تشويه في استجاباتهم، وذلك خوفاً من أن ذلك قد يضر بزملائهم الآخرين أو قد يكون له عواقب وخيمة عليهم أو لخوفهم من معرفة زملائهم بذلك أو أن الصداقة الحميمة بينهم قد تمنعهم من التصريح بذلك، لذا يصعب الاستعانة بهم في تقدير سلوك بعضهم البعض

إن مقاييس السلوك العدواني التي يطلب فيها تسمية القرين نجد أن كثيراً من الأطفال والمراهقين يرفضون تحديد زملائهم العدوانيين وذلك لما بينهم من علاقات اجتماعية قد تمنعهم من ذكر ما يسيء إليهم.

وحتى تأتي نتائج القياس على قدر كبير من الموضوعية يجب مراعاة نقطتين رئيسيتين على قدر كبير من الأهمية هما :

النقطة الأولى: أنه لكي يتاح قدر كبير من الصدق والموضوعية لا بد من الاستعانة بأكثر من مدرس لتقدير نفس السلوك لنفس التلاميذ، حيث قد يتم اختيار ثلاثة مدرسين لكل فصل بحيث يكونون مستقلين عن بعضهم البعض. فيتم اختيار معلمي الفصل - وهو المدرس (أو المدرسة) رائد الفصل - وخاصة في المرحلة الابتدائية والذي يلزم التلاميذ أطول فترة على مدار اليوم الدراسي، وأحياناً يكون معهم في أكثر من عام دراسي، ثم اختيار أحد معلمي الأنشطة (التربية الموسيقية والتربية الفنية والتربية البدنية..). حيث أن لكل منهم الفصل أو الملعب الذي يستقبل فيه تلاميذه، وأن من أسباب اختيارهم أن التلاميذ يكونوا أكثر حرية من أي حصة أخرى ومن ثم فهناك فرصة لظهور العديد من ألوان السلوك المختلفة، وأخيراً يتم الاعتماد على مدرس أحد المواد الدراسية الأخرى.

النقطة الثانية: إن تقديراتنا إذا كانت من محض تفسيراتنا وتأويلاتنا وفهمنا للأحداث، فبالطبع لن يحدث بين المقيدين الاتفاق المستقل في الوصف، فهذه التفسيرات تسمح لجوانبنا الذاتية أن تلعب دوراً في ذلك التقدير، فإذا تدخل المقيدون وتجاوز البعض منهم حدود مهمتهم في عملية التسجيل والذي يقوم عليها الوصف الدقيق للظواهر وتحويلها إلى مستوى التفسير سيصبح كثير من التقارير لا يعتد بها إذا تضمنت الكثير من آراء المقيدين الشخصية وطرقهم في فهم الأحداث بدلاً من أن تتضمن وصفاً دقيقاً للأحداث ذاتها، ولذلك يتم تحديد السلوك المراد تقديره بالضبط وأي أنواع السلوك التي سوف يتم تقديرها، إلى جانب تعريفها إجرائياً وكذلك الأبعاد الفرعية

حتى يسهل على المعلم فهم ما يقوم بتقديره، هذا إلى جانب صياغة عبارات محددة واضحة في لغة سهلة ليس فيها لبس أو غموض.

ومن بين مقاييس تقدير السلوك العدواني ما يلي :

1. مقياس السلوك العدواني للأطفال الذكور

إعداد : ضياء عبد الحميد (1976) يعتمد هذا المقياس على أساس تقدير الزملاء (حيث يطلب من الزملاء قراءة العبارات ثم الرجوع إلى قائمة الفصل وكتابة أسماء الذين تنطبق عليهم العبارة) ويتكون المقياس من أربعة أبعاد هي (العدوان البدني، العدوان اللفظي، العدوان الهادف إلى إتلاف الممتلكات، العدوان غير المصنف) ويبلغ مجموع عبارات المقياس اثنتين وأربعين عبارة وقد تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغت (0.90)، أما الصدق فقد تم الاعتماد على الصدق الذاتي وكان (0.91) وكذلك الصدق التلازمي حيث بلغ (0.76)، ويلاحظ على هذا المقياس أنه يستخدم فقط للتعرف على أسماء التلاميذ ولا يعطي درجة كمية لسلوكهم العدواني.

2. مقياس السلوك العدواني لأطفال المرحلة الابتدائية

وهو من إعداد دودج Dodge, K. (1980) ويعتمد المقياس على تقدير الزملاء، وتقدير المدرسين، والمقياس يتكون من بعدين رئيسيين هما (السلوك العدواني، والسلوك الاجتماعي)، وأسئلة السلوك العدواني تشير إلى : المبادرة بالعراك، والوجود الفعلي في المعارك، إثارة الشغب. في حين تدل أسئلة السلوك الاجتماعي على : التعاون والحب. ولكي يتم تشخيص الطفل على أنه عدواني، يجب أن يحصل على درجة أعلى من المتوسط في أسئلة السلوك العدواني وتحت المتوسط في أسئلة العلاقات الاجتماعية.

3. مقياس السلوك العدواني (تسمية القرين)

وهو من إعداد : عصام فريد عبد العزيز (1986) وهذا المقياس يعتمد على تقدير الزملاء (يقوم بتقدير كل طالب ثلاثة أقران) ويتكون المقياس من خمسة أبعاد هي (العدوان البدني، العدوان اللفظي، العدوان الحيازي، إتلاف الممتلكات، العناد) ويتكون من (120) عبارة تم توزيعها بالتساوي على أبعاد المقاييس الفرعية وقد تم حساب الثبات بطريقة إعداد التطبيق على (29) طالباً، وكانت معامل الثبات (0.97). أما الصدق فقد تم استخدام الصدق التلازمي بترتيب المعلمين للتلاميذ العدوانيين ترتيباً تنازلياً وكانت معامل الارتباط الرباعي 0.94.

4. مقياس السلوك العدواني

وهو من إعداد : نجوى شعبان (1987) ويعتمد على تقدير المدرسين والزملاء والناظر والعمال والأخوة والوالدين، ويتكون المقياس من أربعة أبعاد هي (السلوك العدواني البدني الواقعي المباشر، والسلوك العدواني البدني الواقعي غير المباشر، والسلوك العدواني اللفظي الواقعي المباشر، والسلوك العدواني اللفظي الواقعي غير المباشر). وتتكون صورة المدرسين من ثلاث وعشرين عبارة وصورة الزملاء من ست وثلاثين عبارة، وصورة الناظر من عشر عبارات، وصورة العمال من عشر عبارات وصورة الأخوة من تسع وأربعين عبارة، وصورة الوالدين من سبع وثلاثين عبارة، ويلاحظ أن كل صورة تتكون من نفس محتوى العبارات التي تتكون منها الصور الأخرى ولكن الاختلاف في عددها فقط، وقد تم حساب ثبات المفردات باستخدام الاحتمال المتوالي، وكانت معامل ثبات كل صورة على الترتيب (0.63، 0.79، 0.88، 0.57، 0.91، 0.90) وتم حساب الصدق باستخدام معامل الارتباط التناهي الأصيل، وقد تراوحت ما بين 0.56 - 0.87).

5. مقياس العدوانية

وهو من إعداد / أرنولد بـسّ ومارك بيري Buss, A. & Perry, M. (1992). ويعتمد المقياس على التقدير الذاتي، ويتكون من تسع وعشرين عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي (العدوان البدني، والعدوان اللفظي، والغضب، والحدة) وعدد عبارات كل بعد على الترتيب (9، 5، 7، 8) وقد تم تطبيق المقياس على عينة من الجنسين ممن تتراوح أعمارهم بين 14 - 19 عاماً، وقد تم حساب الصدق باستخدام طريقة الصدق العاملي وقد وصل 0.87، أما الثبات فقد تم حسابه باستخدام طريقة إعادة الاختبار وقد وصل إلى 0.80، وباستخدام معامل ألفا أيضاً الذي وصل إلى 0.89.

النموذج الثاني

1. الانسحابية وأساليب قياسها

يظهر الكثير من الأطفال المضطربين سلوكياً انسحاباً من المواقف الاجتماعية والعزلة والاستغراق في أحلام اليقظة والكسل والخمول. إن مثل هؤلاء الأطفال لا يستجيبون لمبادرات الآخرين ولا ينظرون إلى الأشخاص الذين يتكلمون معهم ولا يكونون صداقات بسبب افتقارهم للمهارات الاجتماعية المناسبة لفعل ذلك. وهم لا يمثلون أي تهديد لغيرهم من الأشخاص.

إن الانسحاب الاجتماعي ظاهره سلوكية معقدة ذات جوانب متعددة. وقد تكون هذه الظاهرة دليلاً على عجز في الأداء أو عجز في المهارات، وفي كلتا الحالتين فهذه الظاهرة يصاحبها فقدان الاهتمام بالأحداث والأشياء والأشخاص الأمر الذي يقود إلى الاكتئاب والتجمل والقلق والخوف وغير ذلك من الأنماط السلوكية غير المقبولة.

وحقيقة الأمر أن الانسحاب الاجتماعي هو سلوك يميل فيه الطفل إلى الإحجام عن التفاعل مع الآخرين، وتجنب ذلك في كافة المواقف، مما يؤدي إلى عزله. وقد تعددت المصطلحات والأوصاف التي استخدمت في أدبيات التربية الخاصة وأدبيات التربية وعلم النفس لوصف سلوك الانسحاب الاجتماعي، فمنها على سبيل المثال العزلة الاجتماعية Social Isolation والانعطاء على الذات، والانسحاب الناتج عن القلق.

فالانسحاب الاجتماعي - إذن - بصورة عامة - هو الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي، إذا حاول الطفل أن يتفاعل مع الآخرين، فإنه يخفق في المشاركة ولاسيما في المواقف الاجتماعية بشكل مناسب، بالإضافة إلى الافتقار إلى التواصل الاجتماعي، ويتراوح هذا السلوك بين عدم إقامة علاقات اجتماعية، أو بناء صداقة مع الأقران، إلى كراهية الاتصال بالآخرين، والانعزال عن الناس والبيئة المحيطة، وعدم الاكتراث بما يحدث في البيئة المحيطة، وقد يبدأ في سنوات ما قبل المدرسة، ويستمر فترات طويلة، وربما طوال الحياة.

ومن الجدير بالذكر أن حوالي 10% من أطفال المدرسة الابتدائية لا يتم اختيارهم من قبل أي أحد من زملائهم كأقران يمكن قضاء الوقت معهم؛ وهؤلاء الأطفال قد يتم نبذهم بشكل مقصود من قبل الآخرين أو يتم تجاهلهم. ويحدث هذا الشكل المتطرف من العزلة عندما ينسحب الأطفال على الدوام أو في أغلب الأوقات إلى عالمهم التخيلي الخاص، وهذا النوع من الانسحاب الاجتماعي يتطلب تدخلا متخصصا على الفور يعرف كل من 'ريبر & ريبر' (Reber & Reber, 2001: 689) المنعزل اجتماعياً بأنه ذلك الشخص الذي تكون له علاقات بين شخصية - أي التبادلة مع شخصيات أخرى - قليلة نسبياً.

ويعرف 'كمال سيسالم' (2002: 418) السلوك الانسحابي بأنه أحد المظاهر التي يتميز بها الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وهو السلوك الذي يعبر عن فشل الطفل في التكيف مع الواقع، ومع متطلبات الحياة الاجتماعية، وأن من مظاهر هذا النوع من السلوك: الانعطاء على الذات، وأحلام اليقظة، والقلق الزائد وادعاء المرض، والخوف، وعدم الرغبة في إقامة علاقات مع الآخرين.

في حين يعرفه "عبد العزيز السرطاوي وآخرون" (2002: 273) بأنه ذلك السلوك الموجه نحو الداخل أو نحو الذات. وأنه يتضمن البعد-من الناحية الجسمية والانفعالية عن الأشخاص والمواقف الاجتماعية، وأن الكثير من الأطفال المضطربين سلوكيا يظهر انسحابا من المواقف الاجتماعية، والعزلة والاستغراق في أحلام اليقظة، والكسل والخمول. وأن مثل هؤلاء الأشخاص لا يستجيبون لمبادرات الآخرين، ولا ينظرون إلى الأشخاص الذين يتكلمون معهم، ولا يكونون صداقات بسبب افتقارهم للمهارات الاجتماعية المناسبة لفعل ذلك. وهم لا يمثلون أي تهديد لغيرهم من الأشخاص؛ ذلك أن السلوك الانسحابي هو ما يظهره الأشخاص شديدا واضطراب وقد يطلق عليه في بعض الكتابات أسم "ذهان الطفولة".

2. تقييم الانسحاب الاجتماعي وتشخيصه

تكاد تتفق أدبيات التربية الخاصة فيما يتعلق بقياس سلوك الانسحاب الاجتماعي على أن هناك ثلاثة أساليب رئيسية لتقييمه وتشخيصه، وهي الملاحظة، وتقدير الأقران، وقوائم التقدير السلوكية. وهذه الأساليب يمكن الإشارة إليها على النحو التالي:

الأول: الملاحظة Observation

وهي أكثر الأساليب استخداما في هذا الخصوص؛ وتتضمن ملاحظة أنماط تفاعل الطفل في المواقف الطبيعية بشكل مباشر. والأساس في مكونات الملاحظة المباشرة الطبيعية يتمثل في تحديد السلوك بدقة وفي تحديد المواقف التي سوف تتم فيها ملاحظة السلوك، وفي إرسال الملاحظين لتسجيل الأنماط السلوكية المختلفة، وفي التأكد من أن السلوك تتم ملاحظته بدقة وبشكل ثابت. كذلك فإن هذه الطريقة تمكن الباحثين من قياس سلوك الطفل بشكل متكرر، ودراسة المثيرات القبلية والمثيرات البعيدة المرتبطة بسلوكه، وذلك له أهمية كبيرة في تحليل السلوك وبالتالي في وضع الخطط العلاجية المناسبة.

الثاني: تقديرات الأقران وتقييماتهم Peer assessment

وتهدف إلى معرفة تقدير الأقران للسلوك الاجتماعي، والمكانة الاجتماعية للطفل، ويستخدم لتحقيق هذا الهدف المقاييس السوسيومترية على نطاق واسع.

الثالث: قوائم التقدير السلوكية Behavioral Rating inventory

ويقوم بتطبيقها المعلمون، وتتضمن توظيف هذه القوائم في تقييم السلوك الانسحابي للأطفال، وتشتمل هذه القوائم مجموعة من الأنماط السلوكية التي يطلب من المعلمين تقدير مدى إظهار الطفل لها.

الفصل السابع

السلوك الاجتماعي للأطفال

أولاً: المقصود بالسلوك الاجتماعي

يقصد بالسلوك تلك الحوادث الجارية في حياة الفرد اليومية، والأنشطة التي يقوم بها الفرد ويتفاعل مع مجموعة من الأفراد، ويتفاعلون معه والسلوك يتضمن:

أ. السلوك الظاهري: ونستطيع ملاحظته موضوعياً ويظهر على شكل تعبيرات لفظية أو غير لفظية وهناك اختلافات ببعض التعبيرات غير اللفظية وخاصة الإشارات حسب ما هو سائد في ثقافة الشعوب، ومثال على ذلك طريقة السلام والتحية التي تختلف من مجتمع لآخر.

ب. السلوك الداخلي: هي أي عملية عقلية يتبعها الفرد كالتفكير والتذكر والإدراك والتخيل وغيرها ولا نستطيع ان نلاحظها مباشرة وإنما نستدل على حدوثها عن طريق ملاحظة نتائجها.

ووفق تصرفات الفرد إذا كان سلوكاً ظاهرياً أو نتائج العمليات العقلية إذا كان سلوكاً داخلياً و الذي يصدر عن الفرد متى نقول انه سلوك اجتماعي؟ للإجابة على هذا التساؤل ينبغي ان نتفق على ان لكل مجتمع تقاليده وأعرافه بل حتى ديانه و يمكن ان نقول هذا سلوك اجتماعي وذاك سلوك غير اجتماعي وفق ما هو سائد ومتعارف عليه، فالسلوك الاجتماعي في مجتمعنا يتطلب احترام الأنظمة والقوانين والالتزام بالدين والأخلاق والقيم الاجتماعية المستمدة من التراث العربي ويمكن تحديد من يسلك سلوكاً اجتماعياً إذا امتاز بنظرة إيجابية متفائلة تتسم بالتفكير العلمي ويتصف بشخصية قوية متعاونة مع تفضيل مصلحة المجموع على مصلحته الشخصية يعمل الخير يحافظ على الممتلكات العامة وممتلكات الآخرين وإذا شرف ونحوه يأمر بالمعروف وينهي عن المنكر وكل الصفات التي يتصف بها المؤمن.

ثانياً: عناصر السلوك الاجتماعي

يتضمن السلوك الاجتماعي مجموعة من العناصر يمكن تحديدها بما يأتي:

أ. الشخصية

ان استجابات الأفراد للمواقف المختلفة ليست مجرد أفعال انعكاسية شرطية منعزلة كما هو متصور من قبل، بل ان معرفة خصائص الفرد الشخصية وطبيعة الموقف الذي يواجهه تؤدي إلى اختلاف السلوك نتيجة لما يفرضه الموقف فان أحد الأفراد قد يستجيب بطريقة متسقة من الذكاء أو الخمول أو التوتر العصبي ولكن شخصية الفرد تتحدد نتيجة للتفاعل الاجتماعي مع الآخرين والعلاقات الإنسانية القائمة تكون بنمط محدد، فان تلك العلاقات تلقي بظلالها على الشخصية الإنسانية.

ولما كانت شخصية الفرد توصف إشارة لطبيعة الفرد المزاجية وسلوكه ونوع التنظيم الاجتماعي الذي يعيش فيه.

وما تقدم يبدو ان التساؤل المتكرر والذي يقول إلى أي مدى تؤثر العوامل البيولوجية والثقافية في شخصية الفرد؟ فرمما ستكون الإجابة ان إدراكنا ومشاعرنا وسلوكنا يتأثر تأثراً واضحاً بالتعليم والظروف المعيشية إلى حد ان بعض الكتاب تشككوا ان للوراثة تأثيراً على نمو شخصية الفرد بل ذهب بعضهم إلى حد نفي وجود هذا التأثير على الإطلاق بل هناك من اخذ الأمر مأخذ الجد، واخذ يعد ان وجود فروق في الصفات النفسية يمكن ان يورث أمر لا يتفق مع المثل الديمقراطي.

ان شخصية الفرد هي نتاج ثقافي تنجم عن تفاعل العوامل البيولوجية له مع بيئته الاجتماعية ومكوناتها الثقافية، فالثقافة المتكاملة تنتج شخصية متكاملة، وشخصية الفرد السوي هي الشخصية التي تستطيع التكيف مع الثقافة التي تعيش فيها، وعلى هذا فالشخصية السوية إذا هي درجة من درجات الانساق مع أنماط الجماعة ومعاييرها.

ورغم اختلاف وجهات النظر في كون الشخصية هي وليدة البيئة أم الوراثة يبقى الاحتمال الأقوى ان لكل من البيئة والوراثة إسهاماتهما واضحة في بناء الشخصية وعليه يمكن ان نستدل على ان شخصية الفرد ما هي إلا نتاج الوراثة والبيئة معاً.

فالشخصية السوية تختلف من ثقافة إلى ثقافة أخرى نظراً لاختلاف الأنماط السلوكية والمراكز والأدوار التي تقدمها كل ثقافة إلى الأفراد الذين يعيشون فيها وبذلك يتحدد المستوى السوي والمستوى المنحرف للسلوك ما بين ثقافة وأخرى أو حتى داخل الثقافة

الواحدة فانه يختلف من وقت لآخر والفرد الاجتماعي هو الذي يحتفظ بعلاقة وثيقة دائمة مع الآخرين مستخدماً وسائل الاتصال بالتعبيرات اللفظية وغير اللفظية ومما يسهل هذا الاتصال ويعمقه استعمال الرموز ذوات المعنى أي لغة الثقافة التي يعيش فيها والتي لا يكون لها معنى إلا بالنسبة للجماعة التي تستخدمها.

ب. دوافع السلوك الاجتماعي

يعد موضوع الدوافع أو القوى الدافعة للسلوك الاجتماعي من الموضوعات العامة، لأن واقع السلوك بطبيعة الحال تحدده مساراته، فالسلوك هو نتاج عملية تتفاعل فيها العوامل الحيوية والمؤثرات الاجتماعية فالعوامل الحيوية تصدر من داخل الفرد في حين المؤثرات الاجتماعية هي ما تواجه الفرد من تصرفات يقوم بها الأفراد الذين يتعامل معهم الفرد مما تنشط الدافعية لديه لأنه لا سلوك بدون دافع حقيقة لا يمكن تجاهلها.

فالدوافع تعبير عن حاجات الفرد وهذه الدوافع شخصية وداخلية بالنسبة للفرد فهو يدركها في بيئته كعوامل مساعدة على تحقيق أهداف معينة، والسلوك الاجتماعي يتأثر بالحاجات الإنسانية قد تجعل الفرد في حالة توتر التي عن طريق ثقافته وخبراته تتحول الحاجات إلى رغبات في إطار المفاهيم الثقافية والاجتماعية وتفسر هذه الرغبات من حيث كونها مثيرات تؤدي إلى أنواع معينة من الاستجابة أو الفعل ان دور الحاجات الفسيولوجية أو الأولية في السلوك الاجتماعي يكمن من خلال تعويد الفرد على العادات المرغوبة في المجتمع أما الحاجات الثانوية فتتطور وفق النضج العقلي للفرد ومن أمثلة هذه الحاجات الثانوية المنافسة وتحقيق الذات والانتماء والحب والتقدير.

إن الحاجات توجه سلوك الفرد لإشباعها وتوقف كثيراً من خصائص الشخصية عليها وتنبع من حاجات الفرد وطرائق إشباعها يضيف قدرة الفرد على مساعدته للوصول إلى أفضل مستوى يسلكه.

ويمكن إشباع الحاجات الثانوية في الاتجاه المطلوب فالحاجة للانتماء مثلاً يمكن ان تتحقق من خلال التفاعل في جماعة متماسكة وهكذا من ناحية أخرى يسود الناس لدى ميل إلى صياغة أهداف جديدة لا أنفسهم حينما يمكنهم تحقيق هدف معين.

فالفرد يعيش في حالة عدم اتزان بينه وبين بيئته وهذا يدفعه إلى محاولة إعادة الاتزان بكل الوسائل المتاحة فإذا خلت البيئة من الإمكانات والمقومات التي تساعد على إعادة الاتزان فانه يعاني من الإحباط ويسمى بالمخرف السلوك وهذا لا يعني ان الأفراد الأسوياء

يكون بينهم وبين البيئة التي يتفاعلون معها اتزان دائم هذا لا وجود له وإنما هي حالات من الاتزان وعدم الاتزان ثم الاتزان ثانية وهكذا تستمر حياته.

ج. السلوك التفاعلي الإيجابي

إن لكل شخص أسلوباً خاصاً في التفاعل، ويطمح من ذلك إلى الاستجابات المرغوبة من الأشخاص ويتم ذلك بطرائقه الخاصة ومن الأمثلة على السلوك التفاعلي سرعة اجراء الحوار مع الآخرين، وبهذا الحوار يتعلم أنماط السلوك المتنوع وتكون لديه الاتجاهات ويمكن له تنظيم علاقاته مع من يتحاور معهم في إطار القيم والثقافة والتقاليد الاجتماعية المتعارف عليها.

إن الإنسان في طبعه يحتاج إلى أن يعيش في جماعة يتعاون معها على تهيئة وسائل العيش وأسباب الحياة ويمكن أن يتعلم منها وفي ذات الوقت يمكن أن تتعلم منه فهو محتاج إلى المخالطة والمعايشة والرفقة والخيرة فمهما بلغ من مستوى علمي أو ذكاء فإنه يبقى بحاجة إلى الآخرين.

إن إحدى مؤشرات رقي الأمم هو بمقدار ما تمتاز به من سلوك اجتماعي فبقدر ما يقوم به أبناء أمة ما من سلوك مرغوب يعطي صفة لتلك الأمة فمثلاً الأمة العربية تمتاز بسمت إيجابية لا يمكن حصرها بسهولة ومنها على سبيل الذكر لا الحصر أن من سلوك الفرد إغاثة الملهوف وهذا اثر من آثار الرحمة وغض البصر اثر من آثار العفة والبدل والعطاء اثر من آثار السماحة والكرم... وهكذا عن باقي السلوك الاجتماعي الذي يتصف به الفرد والذي يتفق مع القيم الفاضلة والتقاليد الجيدة.

إن سلوك الفرد التفاعلي لا يقتصر على مكان محدد، فالفرد يتفاعل مع أفراد أسرته وجمتمعهم يشاركهم أفراحهم وأحزانهم وكذلك يجري هذا النمط من التفاعل في المدرسة مع الأطفال ومع من يقومون بتعليمه ويمكن أن يحدث السلوك التفاعلي في مواقع متعددة مثل دور العبادة إذ يؤثر الدين تأثيراً كبيراً في نفوس الأفراد ودور العبادات من المؤسسات المهمة التي تسهم في تربية الفرد وتفاعله وتشكيل سلوكه

أما في الوقت الحاضر نتيجة للتطورات العلمية من أجهزة الاتصال يمكن تحقيق التواصل عن بعد ولكن يبقى التواصل مع الآخرين عن طريق اللقاء المباشر أكثر تأثيراً في تحقيق السلوك التفاعلي الإيجابي رغم سهولة وسائل الاتصال وقلة كلفتها في الوقت الحاضر تبقى وسيلة في التفاعل الاجتماعي عن طريق الاتصالات المتطورة (الانترنت، الهاتف النقال) إذا استخدمت بالشكل الصحيح لا يمكن الاستهانة بها كوسيلة لتحقيق السلوك التفاعلي الإيجابي.

الفصل الثامن

السلوك الدفاعي للأطفال

تمهيد

يميل الفرد دائماً إلى أن يتصرف بطريقة تحقق له سعادته وتبعده عن مصادر الألم، ومن أجل تحقيق هذا الهدف يصبح السلوك تفكيراً أو عملاً يقوم به الفرد ثم يتجه به وجهة معينة قد توصله إلى هدفه أو تبعده عنه.

وقد يمر الفرد بمواقف جديدة تتطلب منه جهداً وإدراكاً للعلاقات التي تكون وتشكل هذه المواقف، أو قد يكون السلوك مكرراً وخبرته معادة بصورة تكاد تكون صورة طبق الأصل أو عندما يقارن ما قد مر به في مواقف سابقة.

وقد يتعرض الفرد إلى مواقف صراعية خلال حياته اليومية، وذلك عندما تتجاوزه احتياجات ورغبات متساوية القوى، وعندما تتعارض تلك الرغبات مع ما يفرضه المجتمع والعالم الواقعي من قيود وضوابط، بحيث تبدو تلك الرغبات غير مقبولة وتخرج على السائد المألوف من الأعراف والقيم.

هذه المواقف الإحباطية والصراعية التي يتعرض لها الفرد تمثل بالنسبة له مصادر تهديد، وقد تولد لديه حالة من القلق والتوتر.

ولما كان الهدف المحوري الذي يتطلع إليه الفرد يتمثل في:

1. كيف يتكيف مع البيئة؟
2. كيف يتصرف في الحدود التي تجعله متوافقاً مع أفراد الجماعة؟
3. فإن ذلك التطلع يدفعنا إلى التساؤل؟
4. ما الذي يدفع المرء إلى أن يتصرف تصرفات معينة في ظروف معينة؟
5. ما الذي يدعوه إلى أن يغير من تصرفاته، ويكررها في موقف آخر؟

ونظراً لأن الفرد يتطلع إلى حماية ذاته من مصادر تهديدها، فكل هذه الأسئلة تجعلنا نتناول ما يسمى بالحيل الدفاعية تلك التي جعلت الإنسان على المستوى (الфизиولوجي) يتصرف تصرف هادف يتجه بها نحو إشباع دافع الجوع مثلاً إذا ما نقصت كمية السكر في الدم. أو إشباع دافع العطش إذا ما نقصت كمية الماء في الجسم استجابة لحالات الضغط الخارجي الذي يأتي من خلال ديناميات الجماعة، وما ينتج عنها من تفاعلات بين الأفراد ... كل هذه الأساليب يأتي بها الإنسان دفاعاً عن النفس ووقاية ضد الجوع أو العطش أو ما يهدد كيانه من عوامل خارجية، ومن الممكن أن نُرجع وفقاً لكل هذه التصرفات محركات سلوك الإنسان إلى مجموعة من الدوافع هي:

1. ما يدركه ويحسه الفرد قبل أن يقدم على عمل ما أو تصرف معين.

2. ما يجري في ذهن الفرد قبل فترة طويلة من الفعل.

3. ما يتوقعه من نتائج في المستقبل إذا ما قام بهذا التصرف.

وتعتبر الحيل اللاشعورية من التصرفات التي قد يلجأ إليها بعض الأفراد لتساعدهم على التخلص من موقف أو الخروج من مأزق، وتجنباً للآلام، أو محافظة على الوقاء والاحترام أو عندما يرى ضغط الجماعة فلا يملك إزاءه إلا أن يتدرج بهذه الحيل في حدود المعقول أو ما يتطلبه الموقف.

واستخدم الناس جميعاً - صغاراً وكباراً، أصحاء ومعتلين نفسياً - الحيل الدفاعية بدرجة مختلفة من حيث قدر استخدامها، واستخدام الحيل الدفاعية بدرجة معقولة تخفف من وطأة الضغوط والإحباطات، والحفاظ على صورة الذات، وتزيد من رضاهم عن أنفسهم، وبالتالي تكون مفيدة في تحقيق توازنهم وتوافقهم الشخصي والاجتماعي.

كما أن الإغراق في استخدام الحيل الدفاعية يؤدي إلى إبطال وظيفتها التي هي في الأصل حماية الأنا من التهديد والقلق، كما يؤدي إلى إنهاكها واستنزاف طاقتها، مما يؤدي إلى إضعافها وانهيارها فتصبح عاجزة عن النمو والارتقاء ويصبح الفرد فريسة للإضطرابات والأمراض النفسية والعقلية.

أولاً: المقصود بالسلوك الدفاعي

إن دوافع الإنسان يختلف أنواعها وأهدافها - سواء كانت في صورة حاجات بيولوجية أو في صورة حاجات شخصية أو اجتماعية - لو أدركت غاياتها في صورة مباشرة

دون أن تصطدم بما يعوق إشباعها لما كان هذا القلق والتوتر والضيق، ولما كانت هناك آليات عقلية، أو إضطرابات نفسية أو سلوكية. غير أن حياة الإنسان مشحونة بالعقبات المتواصلة التي تعرقل سبل تحقيق دوافع الإنسان. إذ تتعرض دوافع الإنسان للتصادم بعضها البعض، وتتعرض للجوع والحرمان. واصطدام الدوافع هو التنازع فيما بينها، وجوعها وحرمانها هو الإحباط ونتيجة التنازع والإحباط ينشأ القلق والتوتر.

والقلق خبرة شعورية تظهر في مواقف التهديد، لأنه استجابة تعبر عن الشعور بأن خطراً ما - داخلياً - أو خارجياً - يهدد الشخصية. ووظيفة القلق، كما يرى التحليليون، هو أنه يعمل كإشارة إنذار حتى تنتبه إلى هذا الخطر، وتعد العدة لمواجهة بحشد مزيد من الطاقة أو القوى التي تواجه حماية للشخصية من خطره.

والحليل الدفاعية، حيل أو أساليب تهدف إلى محاولة الدفاع عن الشخصية ضد أي تهديد، وتتحكم في دينامية الشخصية إلى حد كبير، وفي إشباع حاجات الفرد، فيحاول الوصول إلى حالة من التوافق الطبيعي كلما واجهه عائق يحول دون دوافعه وحاجاته، والفرد السوي يحاول الوصول إلى هذا التوافق عن طريق الوسائل الإيجابية التي تساعده على تحقيق أهدافه، وإزالة ما يترتب على الإحباطات التي تواجهه من توتر وقلق.

والحليل الدفاعية هي أنماط مختلفة من العمليات التي لا تستهدف حل الأزمة النفسية، بقدر ما تهدف إلى خفض التوتر والقلق والوصول إلى قدر من الراحة الوقتية. وهذه الحيل هي محاولات يبذلها الأنا للمحافظة على تكامل الذات، وذلك عن طريق تشويه كل ما يشعر الذات بالمهانة والدونية.

وتتميز الحيل الدفاعية بسمتين مشتركتين:

- إنها تنكر وتزود وتحرف الواقع.
 - إنها تعمل بطريقة لاشعورية بحيث لا يفتن الشخص إلى ما يحدث.
 - أنها حيل لاشعورية تسعى لحماية الذات من التهديدات الداخلية والخارجية معاً.
- ويلجأ إليها الفرد لكي يستطيع أن يتكيف مع البيئة التي يعيش فيها.

فأشار فرويد إلى بضعة حيل دفاعية كالكبس، والإزاحة، والإنكار، والتبرير Rationalization، والإسقاط يلجأ إليها الفرد لمواجهة الضغوط والإحباطات والصراعات التي تعرض لها خلال إحدى المراحل النمائية الأربع وهي المرحلة الفمية (منذ الميلاد وحتى سنة)، والمرحلة الشرجية (من سنة إلى ثلاث سنوات)، والمرحلة القضيبية (من ثلاث سنوات

إلى خمس سنوات)، ومرحلة الكمون (من خمس سنوات وحتى سن البلوغ) بسبب بعض الاحتياجات التي لا يستطيع إشباعها لتعارضها بسبب الأعراف الاجتماعية.

وأكثر هذه الحيل بدائية للدفاع عن الذات هو إنكار الواقع، وكبت المواقف المحظورة التي لا تتناسب مع المعايير الاجتماعية، حيث يتجنب الفرد أو يتجاهل عن طريق الإنكار إدراك المواقف المكدر والمخجلة، أو تلك التي تنطوي على تهديد لذاته أو كبريائه مما هو في الواقع الخارجي.

فالشخص الذي يعاني قصوراً جسياً قد يتجاهل ذلك ويرفض الاعتراف به. كما يتحاشى الفرد عن طريق الكبت الحفزات البدائية والرغبات المستنكرة أو غير المقبولة والانفعالات والأفكار المخزية التي تنبعث من داخله، ويقوم بترحيلها واستبعادها إلى حيز اللاشعور.

إلا أن الكبت عملية ناقصة فهو لا يكفل التخلص نهائياً من المواقف الغريزية المحظورة التي تظل حبيسة في قاع الحياة النفسية تتحين الفرصة للتنفذ مرة أخرى إلى المستوى الشعوري، كما أنه حيلة وهمية خادعة تشعر معها الآن بالراحة المؤقتة بصورة تعميها عن إدراك نقائصها وعيوبها، وهو من ناحية أخرى لا يتعامل مباشرة مع مصادر الإحباط والصراع، ومن ثم لا يقضي تماماً على التوتر والقلق على المدى البعيد .. لذا يستتبع الكبت سلسلة من الحيل اللاشعورية الإضافية الأخرى، كالإسقاط، والتبرير، والتقمص، وأحلام اليقظة .. وغيرها مما تعبر من خلاله المكبوتات عن نفسها بصورة أشكال شتى رمزية وقهرية وغريبة.

وانطلاقاً من أمثلة محسوسة على وصف، وتنوع، وتعقيد، ومدى انتشار الحيل الدفاعية، نرى كيف يمكن أن ينصب الدفاع ليس فقط على مطالب غريزية، ولكن أيضاً على كل ما يمكنه أن يثير تصعيداً للقلق والتوتر.

ثم أضاف (فرويد) عن كيفية تغيير شدة الطاقة الغريزية، خاصة في مختلف مراحل نمو الفرد، وقد تتغير أيضاً اتجاهات الليبدو داخل النفس، فمن الممكن أن يوجه الليبدو إلى موضوع خارجي (الحب الموضوعي)، كما أنه من الممكن أن يرتد إلى الأنا (الترجسية)، ومن الممكن أيضاً أن يكبت أو أن يعبر عن نفسه تعبيراً غير مباشر وبطريقة مقبولة (التسامي). كما يكشف فرويد عن ارتداد الليبدو إلى مراحل النمو الإنفعالي الأولية (النكوص)، أو عند وقوفه في مرحلة معينة من مراحل النمو (الثبيت) فالتزوات الليبيدية مرنة، قابلة لتغيير

أهدافها، سهلة في إحلال صورة من صور الإشباع محل الأخرى، بالإضافة إلى قدرتها على الأرجاء والتأجيل.

كما أشار فرويد إلى مفهوم الكبت كما لاحظته عند مرضاه، من خلال مقاومتهم لتذكر الخبرات التي مرت بهم في الماضي، والماضي البعيد خاصة، وهي خبرات توصف عادة بأنها غير مريحة أو غير مقبولة ولا يسعد الفرد أن يستعيدها، أو أن يعرف الآخرون عنها شيئاً، وهذه المكبوتات - رغم بعدها عن الشعور - وراء الأعراض المرضية. وبالتالي فإن نجاح العلاج يتوقف على استدعاء هذه المكبوتات وتفسيرها وبناء موقف جديد منها. وقد أصطنع لذلك القاعدة الأساسية وهي قاعدة التداخي الحر ورغم أن الكبت عادة لا يكون تاماً أو كاملاً فإن المريض يقاوم استدعاء ما سبق كبته.

ويستخدم الأطفال والكبار الحيل الدفاعية التي لها دور كبير في تخفيف حدة القلق أو التوتر، ويختلفون فيما بينهم من حيث قدر استخدامها لها، إذ يستخدمها الأفراد العاديون بدرجة معقولة فتعينهم على التخفف من وطأة الضغوط والإحباطات، والصراعات ومشاعر الذنب التي يتعرضون لها، والتنفيس عن مشاعرهم وانفعالاتهم، والحفاظ على صورة الذات الإيجابية، وتزيد من رضاهم عن أنفسهم ومن ثم تحقق لهم درجة عالية من التوافق النفسي والصحة النفسية.

أما الإغراق في هذه الحيل والاعتياذ على استخدامها باستمرار كطريقة لحل المشكلات، فيؤديان إلى استنفاد الطاقة النفسية للفرد وتبديدها، وإلى سوء التوافق، لأنها عندئذ تحول بين الفرد والمواجهة الواقعية لمشكلاته ومع أن الحيل الدفاعية قد تمد المرء بقدر من الراحة، إلا أنها راحة مؤقتة موهومة وخادعة، سرعان ما تزول فيعاوده التوتر والقلق من جديد، ومن ثم يعود إلى الحيل مرة أخرى .. وهكذا حتى يظل مفعولها، وعندئذ يشعر بالعجز والإنهيار، فالحيل الدفاعية ليست حلولاً جذرية للصراعات والإحباطات، ذلك أن نكران رغبة محظورة وعدم الاعتراف بها، أو كبت مشاعر نقص معينة وتجاهلها - مع وجودها حقيقية - يلهي الفرد عن نقائصه وتعميه عن عيوبه، ولا يحمله على مواجهتها مواجهة واقعية، كما أن الاستغراق في أحلام اليقظة ربما يشعرنا بالارتياح اللحظي، والتحقيق الخيالي لبعض دوافعنا وطموحاتنا، لكنه يعوقنا عن السعي الجاد لتحقيق هذه الطموحات في الواقع، واعتزال الناس والانسحاب من المجتمع ربما يقينا من بعض مشاعر الفشل أو الاضطهاد أو عدم الكفاءة، لكنه لا يستأصل أسباب هذه العزلة ولا يحسن علاقتنا بالآخرين.

والفرد يصبح أقل توافقاً مع نفسه ومع الآخرين بسبب تعرضه للضغوط النفسية ومشاعر الإحباط الحاد والقلق والخوف الذي يمكن أن يتعرض له الطفل بسبب الانفصال عن الوالدين أو تعرضه لبعض المشاعر العدوانية، واضطرابات التوافق يمكن أن تحدث في أي عمر، وتؤثر على كل من الذكور والإناث على حد سواء. وهذه الاضطرابات تؤدي إلى تناقص في مستوى الأداء في الروضة والانسحاب من العلاقات الاجتماعية، كما أنها تحدث في أي مرحلة من مراحل النمو.

واستخدام الحيل الدفاعية استخداماً معتدلاً يعمل على خفض حدة هذه الاضطرابات حتى يصبح الفرد أكثر توافقاً مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه.

بينما يؤدي الإسراف في استخدام هذه الحيل يؤدي إلى إبطال وظيفتها التي هي في الأصل حماية الأنا من التهديد والقلق، كما يؤدي إلى إنهاكها واستنزاف طاقتها، مما يترتب عليه إضعافها وانهايارها فتصبح عاجزة عن النمو والارتقاء، ويصبح الفرد فريسة للإضطرابات والأمراض النفسية والعقلية.

ثانياً: تصنيفات السلوكيات الدفاعية

تشتمل الحيل الدفاعية على عشرة حيل دفاعية ثابتة: الكبت، والنكوص، والتكوين العكسي، والعزل، والإلغاء الرجعي، والإسقاط، والارتداد على الذات، والانقلاب إلى الضد، والتسامي، والتعويض.

وهناك تصنيفات للحيل الدفاعية بحسب الظروف التي تستدعيها وهي:

1. حيل دفاعية تنشأ عن الشعور بالذنب.
2. حيل دفاعية تنشأ عن العالم الخارجي.
3. حيل دفاعية تنشأ عن قوة الغرائز.
4. حيل دفاعية تنشأ عن الصراع بين الغرائز.

ويتضح أن هناك ارتباطاً بين الحيل الدفاعية والاضطرابات العصابية خاصة: فالكبت يرتبط بالهستيريا، والعزل والإلغاء الرجعي مرتبطين بعصاب الوسواس، والإسقاط يرتبط بالهذاء. وتتهيء الحيل الدفاعية كيفية التفسير لمعنى الأعراض، فالحلل يهتم بهذه الحيل من حيث صلتها بأشخاص معينين، أو أحداث معينة، وأن تحليل أشكال حيل الدفاع هو عبارة عن تفسير الأساليب التي يلجأ إليها المريض للتخلص من متاعبه.

كما صنف أيضاً إلى عدة فئات: كالحيل الانسحابية، والإبدالية، والعدوانية، على أن الكبت هو الميكانيزم الأساسي والرئيسي لكل الحيل الأخرى التي تعد مجرد إضافات.

حيث تشمل الحيل الإبدالية: الإعلاء، والتكوين العكسي، والتعويض، والتقمص، والإزاحة، والحيل الانسحابية وتشمل: الإنطواء، وأحلام اليقظة، والتكوص، والإنكار، والتبرير، والحيل العدوانية وتشمل العدوان والإسقاط (3).

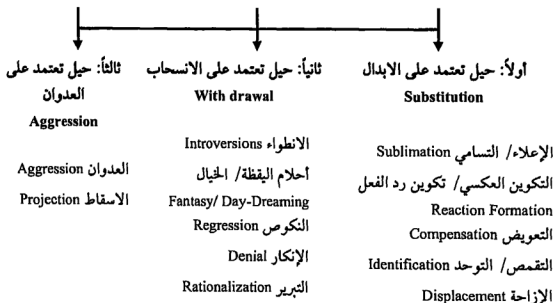
أن الحيل الدفاعية هي المحاولات اللاشعورية للفرد لكي يحمي نفسه مما يهدد تكامل الأنا لديه، ولكي يخفف كذلك من التوتر والقلق الناجمين عن الإحباطات والصراعات التي لم تحل.

ويستخدم كل الناس - إلى حد ما - هذه الأساليب المضللة لأنفسهم، محاولين بذلك الإبقاء على تقديرهم لذواتهم ولتخفيف حدة الفشل أو الحرمان أو الشعور بالذنب ويجب أن نقرر أن الحيل الدفاعية تميز دائماً بناء الشخصية الشاذة والحقيقة، أن هذه الحيل تساعد الفرد في محاولاته للتوافق، فقد تأخذ استجاباته شكلاً بناءً في التعويض أو الإعلاء أو التوحد. ولكن من ناحية أخرى، فإن الاعتماد الزائد على الحيل الدفاعية كوسائل لحل الإحباط أو الصراع يعتبر شكلاً شاذاً في التوافق.

أن الكبت هو أهم الحيل الدفاعية للأنا وأساس كل الحيل الأخرى، لذلك تم تصنيف هذه الحيل على النحو التالي:

الكبت Repression

هو الميكانيزم الرئيسي للأنا وأساس كل الحيل الأخرى



الكبت يعد من أهم الحيل الدفاعية الرئيسية للأنثى وأساس كل الحيل الأخرى التي تعد مجرد إضافات، فالمواقف المستبعدة أو الدفوعات المكبوتة لا تستسلم بسهولة، وإنما تظل حية في الخفاء، وتسعى جاهدة للعودة إلى منطقة الشعور، وكلما أوشكت على الاقتراب من تلك المنطقة والتعبير عن نفسها على نحو صريح، شعرت الأنثى بالخطر والقلق، واستجمعت قواها من جديد لتقف لها بالمرصاد سواء بمفردها أو باستعارة طاقة إضافية من الأنثى الأعلى لإبعاد هذه المواقف والدفوعات المكبوتة ثانية عن مسرح الشعور والإبقاء عليها حبيسة اللاشعور، كما تلجأ الأنثى في دفاعاتها ضد المكبوتات إلى استخدام حيل أخرى، وعلى الرغم من ذلك كله، وحتى في حالة نجاح الكبت، فإن المواقف المكبوتة تؤثر في سلوك الفرد وتظل واحدة من أهم موجهاته بشكل غير مباشر، فكثيراً ما تفلت من رقابة الأنثى وتعبّر عن نفسها بطريقة موهمة من خلال ميكانزمات عمل الحلم، كالتكثيف والرمزية والإزاحة، ومن خلال هفوات اللسان وزلات القلم.

ويختلف الكبت عن القمع Suppression فالكبت عملية لا شعورية تصدر عن الفرد دون قصد أو إرادة، أما القمع فهو عملية واعية إرادية يقوم الإنسان عن طريقها بنهى النفس عن الهوى وضبطها، ومنع أو كف بعض مشاعره وانفعالاته غير المستساغة، كقمع غضبه من زميل أو صديق، أو قمع خوفه من الامتحان، وغالباً ما يشعر الفرد في عملية القمع بدوافعه وانفعالاته ويعترف بها ويتحكم فيها لكنه لا ينكرها وينساها كما هو الحال في الكبت.

كما يختلف الكبت عن النسيان Forgetting ورغم وجود النسيان كقاسم مشترك بينهما، إلا أن المادة التي تنسى عن طريق الكبت ينكر الفرد وجودها أصلاً ومن ثم تندثر تماماً، ولا يمكن استحضارها من جديد واستعادتها إلا بمساعدة أخصائي تحليل نفسي. بخلاف النسيان المعتاد لمادة معينة فرمما يرجع ذلك إلى انقضاء فترة طويلة على تعلمها وتنسى نتيجة لعامل الزمن، أو لأنها غير ذات أهمية بالنسبة لنا، أو لكونها غير جذابة .. إلا أنه في جميع الحالات يسهل استعادتها بالإرادة والتركيز أو بإعادة تعلمها مثلاً.

وينشط الكبت منذ السنوات الأولى في الطفولة، إذ يعتمد عليه الطفل بدرجة أكبر من القمع، فخلال هذه السنوات يكون إلحاح الدوافع والحاجات الأولية شديداً لا يقوى الطفل على تحملها من جانب، كما يتعرض الطفل إلى الكف الناجم عن عملية التنشئة الاجتماعية من جانب آخر، وحيث يمثل الآباء مصدراً أساسياً لإحباط أطفالهم. هذا بالإضافة إلى أن أنثى الطفل تكون ضعيفة قليلة الحيلة لا تستطيع مواجهة القلق والتهديد الناتجين عن الإحباط

وعدم إشباع كل الحاجات، ومن ثم فلا مناص إذاً من أن يلجأ إلى كبت هذه الحاجات، ويتوقف أمر اعتماد الطفل كلية على مثل هذا الأسلوب في مواجهته لمشكلاته وصراعاته، على مدى ما يوفره الوالدان من ظروف ومواقف بيئية وأساليب معاملة وفرص وخبرات، أما يتيسر للطفل خلالها وسائل مقبولة اجتماعياً لإشباع حاجاته، ويشعر معها بالأمن وعدم التهديد، وبالحرية وعدم التقييد، وبالتنفيس عن مشاعره، فتنمو أناه وضميره أو مصادر تحكمه الذاتي نمواً سوياً، ومن ثم يتحسن توافقه وصحته النفسية. وأما أن يشعر بالحرمان والقلق والتوتر والتهديد فينزع إلى الخلاص من ذلك كله بالكبت والحيل الأخرى، وقد يعتاد على هذه الأساليب فيسوء توافقه وتعتل صحته النفسية، إن الدفاعات والأفكار المكبوتة رغم أنها أصبحت غير موجودة في الشعور إلا أنها تظل رغم ذلك تؤثر على الشخصية.

ويفرق فرويد بين نوعين من الكبت: كبت أولي، وكبت ثانوي. فالكبت الأولي، يراد به إنكار الفرد للحقائق التي من شأنها أن تحدث الإيلام للذات والشعور بالأثم أن اطلعت الذات عليها وأحست بها، وأما الكبت الثانوي، فيقصد به فرويد ميل الذات إلى أن تتجنب المواقف التي قد تذكر الذات بالحقائق التي أدت إلى الكبت الأولي. وهو يرى أن الامتياز (وهي حالة من حالات فقدان الذاكرة يمكن شفاؤها) يمكن النظر إليها على أنها نوع من الكبت الثانوي، بمعنى أن المصاب يبذل فيها جهود لكي يتجنب تذكر الأشياء التي يؤلمه تذكرها ويؤذيه، لكننا نرى أن من حالات الامتياز ما يتضمن كلا النوعين.

ومن الحالات الدالة على الكبت الأعراض المستترة التي تعبر من خلالها المكبوتات عن نفسها فالكبت هو الميكانيزم الأساسي في المستترة، لأن ديناميات الاستجابة المستترة تقوم على كبت الدفقات الجنسية التي تتصف بالقوة. ويكون من الصعب كبتها كبتاً كاملاً. فتنجح في التعبير عن نفسها في أشكال رمزية، ترضى بها دفعات الهو، ولا تثير الأنا الأعلى في نفس الوقت، وبذلك تكون قد نجحت في التموه على الأنا وخداعه. وتظهر هذه الأعراض على شكل إغماءات وتشنجات في بعض عضلات الجسم، كعضلات الفك والرقبة والاكنتاف.

ومن الحالات أيضاً الدالة على الكبت هي عدم رغبة الفرد - غير المقصودة - للاعتراف بدوافع أخرى لسلوكه غير الدوافع التي يعلنها فالوالد الذي يقسو على أبنائه لا يعترف إلا بحبه لأبنائه دافعاً لسلوكه، ويرر معاملته بأنه يريد لأبنائه أن يكونوا أحسن الناس ولا يمكن أن يتصور أن هذا السلوك قد يكون تعبيراً عن كراهية لا شعورية لأبنائه، ويستجيب باستنكار شديد لمن يواجهه بهذا الاحتمال.

وهناك مظهر آخر للكبت وهو الاستدعاء الانتقائي للخبرات الماضية، فلا يستدعي الطفل كل خبراته الماضية ولكن يستدعي خبرات معينة وينسى خبرات أخرى وهي الخبرات المؤلمة غير السارة ولكنه يكون على استعداد دائماً لاستدعاء الخبرات السارة بالفرد يميل إلى استدعاء الخبرات التي تتفق مع تقديره لذاته والتي تحفظ عليه مفهومه عن نفسه، ويميل إلى نسيان الخبرات التي تقلل من تقديره لذاته.

ويحدث في بعض الحالات أن يكبت الفرد جانباً من ذاته الواقعية سواء كان هذا الجانب مستحسنًا من الناحية الاجتماعية أو غير مستحسن. ولذلك فإن الفرد قد يكبت بعض الجوانب الإيجابية كالجاذبية الشخصية أو الذكاء، ومصادر القوة، وذلك في بعض المواقف التي يمكن أن تسبب لهذه الجوانب تهديداً لبناء الذات حسب طبيعة شخصية الفرد وتفاعلها في السياق الاجتماعي الذي توجد فيه، فالشخصية المتسلطة في تعاملها مع الرؤساء تبالغ في إظهار الضعف وتعظم من سماتهم .. فالتسلط يكبت جوانب القوة لديه ويسقطها على أصحاب السلطة.

وعملية الكبت تحتاج إلى طاقة نفسية لإحجازها بقدر من الكفاءة، والفرد الذي يمارس عملية الكبت باستمرار لابد أن يوفر لها هذا القدر من الطاقة، وعندما لا يستطيع الفرد أن يوفر الطاقة اللازمة لعملية الكبت، أي لا يستطيع أن يكبت ما يشعر به من نزعات ورغبات غير مقبولة، ولا يستطيع أن يحافظ على المشاعر السابقة التي كانت مقبولة من قبل فهذا يشكل خطراً داهماً على الشخصية. ومن هنا فالكبت كحيلة دفاعية يفقد كثيراً من فاعليته، وتعتبر النزعات المكبوتة بشكل واضح وصريح ومفاجئ وهذا يفسر السلوك العدواني الذي يقوم به الطفل، ونحن لا نتوقع هذا السلوك منه.

أن الكبت Repression هو عملية إبعاد الدفعات والمشاعر المؤلمة سيكولوجياً عن الشعور إبعاداً كاملاً لأنها تؤدي إلى القلق أو إلى الإحساس بالذنب. والكبت ضروري لكي توجد كل الحيل الدفاعية وتعمل حيث إنه هو الميكانيزم الرئيسي والأساسي لكل هذه الحيل الدفاعية. ويجب أن نميز بينه وبين القمع Suppression وهو السيطرة الشعورية على الدفعات والمشاعر والخبرات غير المقبولة. والكبت فعال بصفة خاصة خلال الطفولة المبكرة.

ثالثاً: سلوك يعتمد على الإبدال Substitution

تعتمد الحيل الإبدالية على إزاحة شعور أو انفعال إلى هدف آخر أو محاولة إبداله بعكسه، ويعتبر الإبدال من الحيل التي إذا تمت بطريقة شعورية فإنها قد تدفع صاحبها إلى

الوصول إلى خفض التوتر عن طريقة توظيف الإرادة والوعي. أما عندما يعتمد عليها الفرد دون توظيف الإرادة الواعية فإنها قد تظهر كواحد لا شعورية لا تفيد صاحبها. وهناك بعض الحيل الإبداعية كالإعلاء/ التسامي Sublimation والتكوين العكسي Reaction Formation أو تكوين رد الفعل، والتعويض Compensation، والتقمص/ التوحد Identification، والإزاحة Displacement، ويمكن إيضاحها على النحو التالي:

الإعلاء/ التسامي Sublimation

ويقصد به تحويل الطاقة النفسية المرتبطة بدوافع يضع المجتمع قيوداً على إشباعها إلى أهداف وإنجازات أخرى يقبلها المجتمع، بحيث تصبح هذه الدوافع التي يعتبرها المجتمع - وهي دوافع جنسية وعدوانية - وقد جردت من طاقتها أو من جزء كبير منها، غير ملحة. وهذا يعني أنها لم تعد تشكل خطراً على الشخصية أو الذات، ولم تعد تثير القلق لدى الفرد، ولهذا السبب يعتبره البعض ميكانيزماً ناجحاً، ولذا فإن تكرار السلوك المعلن استمراره لا يمثل عبئاً على تكامل الشخصية، فالطفل الذي يتجه إلى ممارسة الأنشطة المختلفة والألعاب المختلفة، يحقق إعلاء لدوافعه العدوانية.

والإعلاء يحول أيضاً الطاقة النفسية إلى سلوك إبداعي أحياناً فكثير من الأطفال يوجهون طاقتهم النفسية نحو التعبير عن الموضوعات التي ينفعلون بها.

كما أن الإعلاء هو التعبير عن الدوافع التي لا يقبلها المجتمع بوسائل يقرها المجتمع ويرتضيها فالشخص الذي يحال بينه وبين إشباع الدافع الجنسي قد يقوم بإعلائه، ويأخذ في تأليف الرسائل الغرامية، أو قصائد الشعر، أو عمل اللوحات الفنية وفي الإعلاء تصريف للطاقة الجنسية، وانقاص من حدة التوتر ولكنه ليس تصريفاً كاملاً ولا انقاصاً تاماً، ذلك لأن الإشباع الجنسي لا يحقق الدافع الجنسي وحده، وإنما يحقق كذلك كثيراً من الدوافع الأخرى المرتبطة، مثل الحاجة إلى الرفيق، والرغبة في الاتكال على الغير، وعاطفة الأبوة، وهذه الدوافع لا يمكن إشباعها بالسلوك البديل الذي أعلينا به الدافع الجنسي.

وحيلة الإعلاء ما نجده في ممارسة بعض أنواع الرياضة العنيفة - تحقيق إعلاء للدوافع العدوانية - وفي بعض الاختبارات المهنية أيضاً الأثنى التي لم تحظ بالزواج رغم تقدمها في العمر وتفتقر إلى شريك تبادل الحب قد تقوم بتوجيه عنايتها إلى فن التمرير.

كما أن الإعلاء حيلة دفاعية أعلى مرتبة من سائر الحيل الدفاعية الأخرى فالإعلاء يدور الفرد بفرص أكبر وأكثر استمراراً لإشباع الحاجة مقارنة بالحيل الدفاعية الأخرى، كما

أن الإعلاء يعتبر استجابة تعترف بالاعتبارات الحضارية وتحاول تحقيق التوافق. إلا أن الإعلاء مثله مثل الحيل الدفاعية الأخرى يتم بدون إرادة أو تخطيط ولا يتيح السبل إلى أي تصرف جزئي حين تكون النزعة الأصلية من نوع النزعات المنحرفة أو الشاذة.

وبلا شك أن الإعلاء يؤدي وظيفة هامة للفرد والمجتمع، حيث أنه يبعد الفرد عن التوتر والاضطراب عن طريق تقديم عمل نافع له ولمجتمعه لذا يعتبر الإعلاء من أفضل الحيل الدفاعية تعبيراً عن المواقف المكبوتة وتوظيفها بشكل بنائي إيجابي.

ويؤكد (فرويد،) أن نشأة الحضارة الإنسانية بفنونها وآدابها ومؤسساتها الاجتماعية والقانونية والاقتصادية تعود إلى إعلاء الطاقة الجنسية عند الناس خاصة عند المبتكرين، لأنهم حولوا طاقتهم النفسية إلى مجالات للإبداع الفني والفكري والأدبي.

وهناك بعض الناس يمكن وصفهم بأنهم يتزوجون أعمالهم وهم الذين يوجهون كل طاقتهم في إنجاز أهدافهم، وهم بذلك يحققون درجة كبيرة من النجاح في مجال العمل وإن كان هذا يتم في كثير من الأحيان على حساب جوانب أخرى في حياتهم العائلية والاجتماعية.

ويرى الباحث أن الإعلاء Sublimation هو العملية التي تخرج بها الرغبات اللاشعورية وغير المقبولة في نشاطات مقبولة اجتماعياً. والرغبات غير المقبولة هي عادة جنسية في طبيعتها، ومن الممكن أن يعلى التعبير عنها في صورة أعمال إبداعية في الموسيقى والفن والأدب. ومن مجالات الحياة التي تعطينا منافذ للإعلاء، ميدان الخدمة الاجتماعية والتدريس والحياة الدينية وممارسة الأنشطة الرياضية العنيفة والإبداع الفني بجوانبه المختلفة.

التعويض Compensation

يعد التعويض من الحيل الإرادية التي تقاوم النقص وتعمل على التغلب عليه فيرقى جانبه الموضوعي الإيجابي ويدفع صاحبه إلى أن يبذل جهداً في حياته وعمله ويتطلع إلى الأفضل، وترى ذلك في الأشخاص الذين يعانون من فقدان الحنان والتعليم، أو عضو من الأعضاء الجسمية، نراهم في جانبهم الإيجابي يحاولون أن يغطوا هذا النقص بأفعال إيجابية تمكنهم من الاستمرار السليم والعلو على هذا النقص من خلال إنجازاتهم وأفعالهم المثمرة.

أما الجانب السلبي للتعويض فإننا نلاحظه من خلال بعض التصرفات التي تبدو غريبة ومستهجنة فيكون التعويض بعيداً عن السلوك الإيجابي وقد يدفع صاحبه إلى العدوان أو الانطواء والاكتئاب النفسي.

ويظهر التعويض عند الفرد في حالة شعوره بنقص معين سواء كان هذا النقص عضوياً أو عقلياً. وفي هذه الحالة يعمل الفرد على الإنجاز والتفوق في مجال آخر يأنس في نفسه القدرة والكفاءة فيه، فعندما يشعر الفرد بالنقص في أحد المجالات ينشأ عنه شعوره بمشاعر سلبية اليمة، فإنه يلجأ إلى التفوق عليهم في جوانب أخرى حتى تمكنه من السيطرة عليهم.

والنقص الذي يشعر به الفرد قد يكون حقيقياً وقد يكون متوهماً ومفهوم الفرد عن ذاته والذي يتكون في الطفولة من تعليقات وأحكام الوالدين والكبار وتقييمهم له ولسلوكه هو الذي يحدد إدراكه لجوانب قصوره وقد يكون عند أحد الأفراد مفهوم سالب للذات، يتضمن أنه أقل من الآخرين في جانب معين حيثئذ يشعر الفرد بالنقص، حتى ولو لم تكن هناك أوجه نقص واقعية.

والعكس صحيح فإن بعض الأفراد يكوّنون مفهوماً للذات يتضمن المبالغة في تقدير إمكاناتهم وقدراتهم، ويتعاملون في بيئتهم الاجتماعية على هذا الأساس.

وما نريد أن نؤكدّه هو أن الفرد قد لا يكون لديه نقص حقيقي يدركه الآخرون، ومع ذلك فقد يتوهم هذا النقص ويسلك لتعويضه وهناك فرق بين الشعور بالنقص Inferiority Feelings، وعقدة النقص Inferiority Complex فالشعور بالنقص شعور عادي وسوي ومن الطبيعي أن يشعر الفرد عندما يقارن بين نفسه وبين شخص يفوقه علماً أو مالأً أو مكانة، فيشعر أنه أقل منه ولكن هذا الشعور لا يدفعه إلى سلوك تعويضي لا شعوري أما عقدة النقص أو الشعور اللاسوي بالنقص فهو يقابل بالإنكار على المستوى الشعوري ثم يدفع بالفرد إلى سلوك تعويضي لا شعوري لتحقيق التفوق في جوانب أخرى.

ويلاحظ أن من يلجأ إلى التعويض اللاشعوري بدافع من عقدة النقص غالباً ما يستجيب بحماسة زائدة، أو بالثورة عندما تمس هذه الجوانب في حياته ويمكن التمييز بين السلوك التعويضي المقبول والسلوك التعويضي اللاشعوري غير السوي. فالأول لا يتضمن إنكار حقائق الواقع بل يقر بها ويتعامل معها والثاني يتضمن مبالغة في السلوك لا تتفق مع السياق الذي تحدث فيه لأن السلوك

التعويضي بجانب تخفيضه لمشاعر الألم والكدر إلا أنه يحس الفرد بمساواته للآخرين إن لم يكن تفوقه عليهم.

وقيمة السلوك التعويضي الدفاعية تتوقف على نتيجته فالتعويض يكون ناضجاً إذا أعاد الاتزان للفرد، وجعله يشعر بالرضا والكفاية، وعندما لا يحقق هذه الوظيفة ويكون

فاشلاً فيظل الفرد مندفعاً في الاتجاه التعويضي بلا توقف، مدفوعاً برغبة لا تشيع في التعويض.

وبالطبع فإن مدى نجاح السلوك التعويضي في الدفاع وإعادة الاتزان يتوقف على بناء الشخصية للفرد خاصة فيما يتعلق بالتنظيم الدافعي لديه، والعادات المرتبطة بالإشباع أو الحرمان، والأساليب السلوكية التي تعود أن يواجه بها الإحباط.

كما أن هناك مظاهر للتعويض الزائد يتضح في الميل الاستعراضي والاستعلالية على الآخرين، والنزعة إلى الزهو والتفاخر والغرور والمظهرية وتكلف الوقار والتحدلق في الكلام. وقد تبدو مظاهر التعويض الزائد عن القصور الجنسي مثلاً في أشكال سلوكية عدوانية وربما إجرامية لإثبات القوة، أو في السيطرة والتسلط.

كما تبدو هذه المظاهر في حساسية الفرد الشديدة للنقد، وميله إلى اتهام الآخرين، يتعمد إهائته والنيل من كرامته والتقليل من شأنه برغم أن ذلك كله قد يكون لا أساس له من الصحة. وتصل المظاهر التعويضية الزائدة ذروتها لدى المرضى العقليين مثلما هو الحال في هذهاءات العظمة.

كما أن الفرد يميل نحو تعويض الفشل والعجز في موقف معين إلى النجاح وتفوق في موقف آخر حتى يقلل من حدة التوتر الناتج عن حالة الإحباط التي يتعرض لها. فالفشل في العلاقات الزوجية قد يعوضه بعض الأفراد في النجاح في مواقف العمل أو الدراسة وقد يبالغ الشخص في التعويض ليثبت تفوقه وامتيازته في الموقف الذي خفق أو فشل فيه كنوع من الإبدال.

ويرى الباحث أن التعويض هو محاولة الفرد النجاح في ميدان من ميادين النشاط بعد أن أخفق في ميدان آخر مختلف عنه أو مرتبط به، فالطفل الذي يفشل في ممارسة بعض الأنشطة والمهارات الحركية، قد يعوض عن فشله هذا بالجد والاجتهاد في اجتياز بعض الأنشطة العقلية وقد يغالى الطفل في التعويض ليثبت تفوقه وامتيازته.

التكوين العكسي "تكوين رد الفعل Reaction Formation"

حيلة دفاعية أخرى تلجأ إليها الأنا لا شعورياً تعزيزاً وتدعيماً لعملية الكبت أمام ضغط الحفزات الغريزية غير المقبولة اجتماعياً، وتهديدها المستمر بالظهور السافر على مسرح الشعور، حيث تتحرر هذه المواد عن طريق التكوين العكسي أو الضدي وتظهر في سلوك الفرد في صورة نقيضها أو معكوسها تجنباً للقلق والشعور بالاثم المرتبط بعملية

المواجهة الفعلية للمواد الأصلية المكبوتة، فتتفتح مشاعر الحقد والكراهية مثلاً تجاه شخص ما وتظهر في صورة حب مفرط ومودة مبالغ فيها نحوه، وذلك كأسلوب دفاعي ضد القلق الناجم عن المشاعر الأصلية.

ووفقاً لهذا الميكانيزم فإن المبالغة في الحديث عن الشجاعة والإقدام قد يكون تكويناً عكسياً لمشاعر الجبن والخوف والتردد والإسراف في مجاملة شخص ما ومدحه والثناء عليه قد تخفى وراءها كراهية شديدة لهذا الشخص، فالطفل الصغير قد يتودد لشقيقه الرضيع ويغرقه بالقبلات في حضورنا، وعندما ندير ظهرنا له نفاجأ بصراخ واستغاثات ذلك الرضيع لأن شقيقه عضه أو صفعه تعبيراً عن مشاعر غيrote المكبوتة منه، والسيدة التي لم تكن راغبة أصلاً في الانجاب لكنها عندما ترزق بالطفل، ربما تستبدل مشاعرها الحقيقية المؤلمة لها - كراهية الانجاب - بتكوين عكسي يتمثل في تشددتها في رعاية طفلها ومبالغتها في العناية بنظافته، بل قد تبدو في سلوكها دلائل الحماية الزائدة له فتنوب عنه فيما يمكن القيام به. وذلك إمعاناً في نكرانها لمشاعرها الحقيقية التي إن ظلت ماثلة في وعيه لأشعرته بالذنب، وقد يترتب على ذلك كله أن يفقد الطفل استقلالته وشعوره بالأمن بعيداً عن أمه، ويصبح معتمداً عليها تماماً، ومن ثم يسوء توافقه.

وقد تكون المناادة بالمبادئ الأخلاقية المتمتة والتعصب المتطرف للمعايير الاجتماعية وللقيم وفرضها بصرامة، ما هي إلا نوع من التعبير الرمزي عن قسوة الدوافع المكبوتة لدى هؤلاء الأفراد وكأنهم ينتقمون من ذواتهم في أشخاص آخرين، فالذين يدينون الغير بقسوة وعنف عن آثام وخطايا والمخافات ويبالغون في مبادئ الطهارة والعذرية الرومانتيكية، إنما يخفون وراء هذه الأقنعة رغبات جنسية غير مصقولة، كما يخفون الذنوب والآثام التي تتفازع في داخلهم أي أن التعامل العنيف على الآثم والذنب. إنما يعبر ضمناً عما يدور في داخل الفرد من صراع، والتخلص من شعور الذنب الذي يخفيه وهو بهذه العملية، يحارب ما في ذاته من دوافع الرذيلة المكبوتة، ومن ناحية ثانية، فإنه يستعلى على الغير ويعين نفسه في مركز الرقابة على الأخلاق العامة.

كما أن هذه الوسيلة تتضمن إبدال مشاعر مبكرة للقلق في الشعور بنقيضها، فمثلاً تبديل الكراهية بالحب، وهذه الوسيلة تدفع الفرد إلى التكيف والتخفيف من حدة التوتر والقلق الناتج عن المشاعر الأصلية وإن كانت نوع من تشويه الحقيقة.

وعندما يبالغ الإنسان الفرد في إظهار عواطفه فإن تكوين رد الفعل يفصح تصرفاته لأنها بمثابة حيلة إبدالية يظهر هذا الإنسان من خلالها غير ما يبطن وكثيراً ما نرى أولئك الذين يحاولون أن يظهروا عواطفهم بطريقة مبالغ فيها وسرعان ما يتكشف حاهم وتظهر على أرض الواقع عواطفهم المتأججة بغير داع والمزيفة بحكم طبيعته، ولعل ذلك ما جعل البعض يشككون في كل ما هو مبالغ فيه من العواطف والقبالات التي قد يواجهها بها بعض الأفراد تعبيراً عن صداقتهم ومحبتهم.

وهذا التصنع يعبر عن النفاق والسلوك غير الدقيق الذي يجعل صاحبه في صورة مهزوزة .. لأنه يبالغ في انفعالاته وإظهار عواطفه.

كما يهدف التكوين العكسي إلى حماية الذات من الضيق والتوتر الناشئ عن الحرمان من إشباع دافع غريزي كما يهدف إلى حماية الذات من القلق المرتبط بهذا الدافع. وجوهر هذا الميكانيزم أن الفرد لا يكتفي بكبت النزعات غير المقبولة بل يكون اتجاهاً ونزعات مضادة للنزعات المكبوتة.

فالفرد هنا لا يكتفي بكبت النزعات العدوانية تجاه الآخرين فقط. بل لمحده يكون اتجاهاً التسامح والصفح حتى عمن يسيئون إليه. وفي هذا السلوك العكسي لا يتجنب الفرد لوم الأنا الأعلى بل يسترضيه ويناقفه طلباً لتحسين صورته أمام نفسه.

وتظهر فاعلية ميكانيزم التكوين العكسي في المواقف التي يتحرر فيها الفرد من ضغوط معينة كانت تجعله يلجأ إلى تبني اتجاهاً متناقضة لما يشعر ويرغب حينئذ تجد الفرد يسلك على نحو معاكس لما كان يفعل لأنه يعبر عن نفسه وعن دوافعه الحقيقية بحرية. ويبدو هذا واضحاً عند الأطفال الذين يسلكون على نحو مخالف إذا شعروا بأنهم متحررون من ضغوط الكبار، ولكن هذا لا يعني انتهاء فاعلية الميكانيزم، بل لأنه يعود للعمل إذا ما عادت الضغوط والقيود التي تؤثر على سلوك الفرد.

وميكانيزم التكوين العكسي هو الذي يجعل بعض الأفراد متناقضين مع أنفسهم من موقف إلى آخر، ولو في حالات قليلة، حيث يبدو القاسي جداً عطوفاً ويبدو المتشدد متسامحاً والبخيل كريماً، لأن الكبت لا يكون كاملاً وتبدو هذه الصورة السلوكية المتناقضة بصورة أوضح في حالة عصاب الوسواس القهري حيث يكون هذا الميكانيزم أحد الميكانيزمات العاملة الهامة في هذا العصاب.

ويرى الباحث أن الرد المعاكس فرصة للتكيف، إلا أن خطورته تكمن في المبالغة فيه، تلك المبالغة التي تعبر عن سوء التكيف وقد يكون الصراع الشديد بين الدوافع الحقيقية والظاهرة تربة خصبة لنشأة الاضطرابات النفسية.

فالتكوين العكسي، كحيلة لا شعورية، تبذل جهدها في أعراض الخداع والتملق والتمويه عن الحقيقة، لحفظ الذات من التهديدات التي تنبع من داخلها، أو من البيئة الخارجية، وتتقنع بأساليب تناقض لما بداخلها من ميول ورغبات فهو حيلة يكبت بها الفرد دفعاته المستهجنة شعورياً، ويعبر بدلاً منها، عن اتجاهات أو أشكال من السلوك معاكسة تماماً وبشدة غير عادية. فالتعبير الزائد عن الأخلاق أو عن الرغبة في تقديم المساعدة قد يعي أحياناً العكس تماماً. وأحياناً ما يكون التشكك تكوين عكس استجابة لرغبات غير مقبولة.

التقمص (التوحد) Identification

يحاول الفرد أن يدمج شخصيته في شخصية آخر كحيلة تقربه من النموذج الذي ينال إعجابه، وللتقمص دوره الإيجابي الذي يتجلى في تقمص الفرد للأشخاص أصحاب المواهب والخبرات السليمة كأن يتقمص الأبن سلوك الأب المكافح الناجح، أو يتقمص الإنسان شخصية تتميز بالبطولة .. ويرى فيها حكمة وإرشاداً والتقمص يساعد الأفراد أيضاً أن يشاركوا بعضهم البعض بطريقة سليمة يلعب فيها الوجدان الراقي دوراً هاماً في تدعيم العلاقات الاجتماعية ولكن التقمص قد يبلغ صورته المرضية غير السوية عندما يتقمص الفرد بصورة متطرفة بعض النماذج المثيرة للدهشة كأن يتقمص المراهق صورة بطل من أبطال المصارعة فنراه يحاول أن يعتدي على كل الأفراد.

وتذهب مدرسة التحليل النفسي إلى أن التقمص هو الوسيلة الأساسية التي تنمو عن طريقها أنا الطفل في سنواته الأولى، حيث يحاول لا شعورياً خلال مواقف الصراع الأوديبى تمثل خصائص أبيه المماثل له في نوع الجنس، وتشربها والتطابق مع شخصيته، وتكوين صورة أخرى منه بعد أن كان يشعر نحوه بالكراهية لاستثارة بحب الأم التي يشتد تعلق الطفل بها، كما أن الطفل يتفهم عن طريق التقمص المطالب الاجتماعية، ويتمثل معايير الخير والشر أو الصواب والخطأ، فيشمل أنه الأعلى أو ضميره.

إن آلية التقمص هي عملية تعويضية خاصة في حالة التطابق المتطرف حيث يكون عند الفرد شعور كامل بالدونية يعوض عن هذا النقص أو سوء التقدير لنفسه بدعجه بالآخرين، وبذلك يفقد استقلاله الذاتي وقيمه الفردية، وتطمس معالم شخصيته ولا يظهر إلا كظل لغيره.

ومن الأفعال التعويضية لدى الفرد الذي يعاني من شعور الدونية هي أفعال التحقير للغير والخط من شأنهم وإنكار كفاءتهم كما ينزع الفرد إلى إخفاء شعوره الواعي بدونيته واستحداث شعور بتفوقه على غيره، إذ يحاول إيجاد هذا الشعور وذلك من خلال الثروة والاختياب لسيرة الغير والتصدي لحركاتهم وتقصي أخبارهم لإيجاد شيء سيء إلى سمعتهم ويحط من قدرهم. فالفرد يوجه شعوره بالنقص للتقليل من شأن الآخرين لينزل بمستواهم إلى درجة يتساوى بها معهم، كل هذه الحالات هي إشباع لما يعوزه الفرد في داخل نفسه.

وحالات التقمص عديدة، منها التقمص النرجسي (أي حب الذات)، حيث يتوحد الفرد مع غيره ممن له خصائص مشابهة. كذلك تقمص النواهي والمحرمات التي يفرضها شخص له سلطة، والتقمص هنا قائم على الخوف من العقاب.

والتقمص يشبه التقليد كثيراً وإن كان يختلف عنه في بعض النواحي فنحن في التقليد نتخذ من سلوك غيرنا نموذجاً محتذيه، فالطفل يستمتع بتقليد والده وارتداء ملابس الكبار ويحلوا حذوهم في تصرفاتهم. ولكننا لا نتقمص الشخص الذي نقلده إلا إذا كنا نحمل له الحب في قلوبنا. كما أن التقمص الحق لا يقتصر على تقليد شخص أو نهج منهجه، وإنما التقمص يتضمن شعور الشخص بأنه قد أصبح - في الخيال والوهم - نفس الشخصية المتقمصة فنحن لا نصبح مشابهين له فقط وإنما نصبح وأياه شيئاً واحداً نحس بنجاحه وفشله ونشعر بفرحه وأسفه.

والتقمص والتقليد لازمان من أجل نمو شخصية الفرد، إذ لا بد للطفل من أن يتعلم القيام بدور ما في الحياة، فلا بد أن يكون لكل من الولد والبنات نموذج يحتذي به حيث يقوم الولد بدور الأب ويتقمص شخصيته وتقوم البنات بدور الأم وتتقمص شخصيتها. وإذا كان للتقمص دوره الحيوي في تحقيق التوافق النفسي، إلا أنه لا يؤدي إليه بالضرورة في جميع الأحوال.

ويمكن أن يتحقق هذا التوافق عند مراعاة ما يلي:

طبيعة النموذج الذي يتوحد به المرء ويؤثر على سلوكه وخصائص هذا النموذج. فقد يتقمص الطفل نموذجاً سيئاً لشخصية عدوانية، لذا يلزم التنويه بدور كل من الأسرة والروضة ووسائل الإعلام في تقديم نماذج تسم بالنضج والإيجابية والإبداع لأبنائنا سواء من الشخصيات المعاصرة أو عبر عصور تاريخية سابقة. وذلك في المجالات المختلفة العلمية والفنية والأدبية، وتقديم هذه الشخصيات بطرق مشوقة تشجع الأبناء على التوحد معها.

مدى اعتمادية الفرد على التقمص كوسيلة لإشباع حاجاته وخفض توتراته، فاستخدام التقمص بصورة مستمرة قد يكون دالاً على فشل الفرد ذاته في تحقيق أهدافه بنفسه أو على اخفاقه في بلوغ مستوى معقول من حيث التكامل في شخصيته، فيتعلق بشكل مرضي بنموذج ما لا يحيد عنه مما يعوقه عن الاستبصار بجوانب قوته وتميزه الحقيقي فلا يدركها.

إن التقمص أو التوحد هو ميل الطفل اللاشعوري إلى تقليد والده من نفس الجنس بعد أن كان يشعر نحوه بمشاعر سلبية تجاه المرحلة الأوديبية.

إذن عملية التوحد هي العملية التي تنتهي الموقف الأوديب عن طريق تطابق أو تقمص أو ميل الطفل - اللاشعوري - لوالده من نفس الجنس وإحلال الحب محل الكراهية، والتوحد من الناحية السلوكية هو أن يفكر ويشعر كأن خصائص شخص آخر، هي أفكاره ومشاعره وتتضمن عملية التوحد إعجاب المتوحد بالمتوحد به وإدراكه له باعتباره نموذجاً يجتدي ويقتدي به وهو يتوحد به لأنه يجوز صفات القوة والكفاءة كما أنه يوفر الرعاية والأمن. والتوحد يستخدم كميكانزم دفاعي لتوفير الرعاية والأمن، فالطفل عندما يتوحد مع أبيه فإنه يشعر كأن صفات والده الإيجابية أصبحت صفاته هو. كذلك فإن البنات عندما تتوحد بأبائهن فإنها تتوقع أن تنال مزيداً من الرضا والتقبل من جانب أمها وأبيها.

ويعتبر التوحد من المراحل الحرجة في النمو النفسي فإذا توحد الطفل بوالده السوي فإن النمو سوف يسير في الطريق السوي وإذا ظل الطفل متعلقاً بالوالد من الجنس المخالف فيصبح حاملاً للمشاعر السلبية للوالد من نفس الجنس وبذلك فإن النمو النفسي يسير في خط غير سوي.

ولا يقتصر التوحد على أفراد الأسرة فقد يتم التوحد أيضاً مع شخصيات خارج الأسرة، فالطفل قد يتوحد مع معلمه أو مع أحد الشخصيات العامة أو في النطاق الاجتماعي الذي يتحرك فيه، فيتمنى الفرد أن تكون قوة شخصيته هي قوة الشخصية التي يتمنى التوحد معها.

وهذا يعني أن التوحد يؤدي نفس الوظائف الدفاعية سواء تم مع شخصيات من داخل الأسرة أو من خارج الأسرة وخطورة عملية التوحد أنها تجعل الطفل يتشرب كثيراً من القيم والعادات والأساليب السلوكية للنموذج الذي توحد معه مما يظهر قيمة (الأسوة) أو (القدوة) في عملية التربية والتنشئة.

وهناك صورة للدفاع عن طريق التوحد مع المعتدي، فيتوحد الفرد بالمعتدى لأنه لا يستطيع أن يواجه ويأخذ صفة المعتدي ويقلده إلقاء لشره وطلباً لرضاه.

فالتقمص أو التوحد أو التماهي يعمل على تشكيل الشخصية عن طريق إيجاد درجة شبه بين الفرد وخصائص الآخرين. والقوة التي تدفع إلى التقمص تستمد من الإحباط ومن الشعور بالقلق، وهدف التماهي هو التخلص من التوتر عن طريق السيطرة على الإحباط والشعور بالنقص والقلق.

ويرى الباحث أن التوحد أو التقمص هو حيلة نجد فيها الفرد يعظم من تقديره لذاته، وذلك بأن يشكل نفسه على غرار شخص آخر، وقد يحدث ذلك على مستوى التخيل أو على مستوى السلوك الفعلي. والتوحد - في مستواه المعقول - قد يكون مساعداً للفرد ودافعاً له، ويؤدي دائماً إلى نجاحه وتفوقه، ولكنه إن زاد عن الحد المعقول، قد يؤدي إلى إنكار الفرد لحاجاته الشخصية، ويرجع الإقبال على الصور المتحركة ومشاهدة المباريات الرياضية كنوع من التسلية - إلى الإشباع الذي يحصل عليه الفرد من خلال التوحد.

الإزاحة أو النقل Displacement

يتم التعبير عن المشاعر والانفعالات ولكن ليس نحو المصدر الذي لا يمكن الفرد من التعامل معه مباشرة ولكن يتجه نحو آخر يستطيع التعامل معه.

فهذه الحيلة تجعل صاحبها يضع أهدافاً محل أهداف أخرى، فمن الممكن أن تتحول مشاعر الكره عند فرد إلى خليط من المشاعر لنجدته يزيحها على الآخرين. فقد نجد الموظف يزيح مشكلاته وشعوره العدوانية على الجمهور فيعطل أعمالهم ويقسو في معاملته لهم، وتكون هذه الإزاحة بمثابة الشعور العدواني الكامن الذي يريد أن يزيحه على الجمهور دون أن يتعرف على الأسباب الحقيقية التي تكمن وراء هذه التصرفات، وقد يصل الأمر بمثل هذا الشخص أن يعمم سلوكه العدواني حتى يصبح السمة الغالبة على تصرفاته.

وعندما يعجز الفرد عن إشباع الموضوع الأصلي للفرصة بسبب عدم ملاءمته اجتماعياً، أو يصعب التعامل معه مباشرة نظراً لقوته أو خطورته، فإن الأنا تستبدل ذلك الموضوع بموضوع آخر تزاح أو تنقل إليه طاقة الموضوع الأصلي بحيث يجد الفرد متنفساً لهذه الطاقة في الموضوع الجديد.

ويبدو ميكانزم الإزاحة مسيطراً بدرجة كبيرة على سلوك بعض المرضى النفسيين كما في حالات المخاوف المرضية، حيث يستبدل انفعال الخوف الناتج أصلاً مما كبت في اللاشعور

ويتحول من موضوعه الأصلي إلى موضوعات أخرى خارجه قد تبدو بالنسبة للعاديين من الناس تافهة وغير غيقة أصلاً. فالشخص الذي يقلقه الخوف من ظهور رغباته الجنسية المكبوتة، أو يعاني شعوراً قوياً بالألم والذنب نتيجة ممارسته الاستمناء الذاتي أو العادة السرية، فقد يدل ذلك بالخوف الشديد المبالغ فيه من القذارة عموماً، ويسرف في غسل يديه بين الحين والحين دون مبرر موضوعي ظاهر.

ويظهر أيضاً العدوان المزاح عندما لا يستطيع الفرد التعامل مع رئيسه ويحبط منه فيعاقب أحد أفراد أسرته، والطفل الذي تعاقبه المعلمة قد يتربص بأخيه الصغير ويعتدي عليه.

ولهذا الميكانيزم وظيفة التنفيس لقدر محدود ومحسوب من المشاعر الحبيسة وبالتالي جعل مستوى التوتر دون المستوى الخطر والذي يهدد بالسلوك غير المسيطر عليه أو المرضي، ويحفظ على الشخصية القدر اللازم من التماسك والاتزان، وهي حيلة تحمي الفرد من التعرض للوم المباشر أو العقاب من قبل من يملكون ذلك.

ويرى الباحث أن بهذه العملية، يعاد توجيه الانفعالات المحبوسة نحو أفكار أو موضوعات أو أشخاص غير الأفكار أو الموضوعات الأصلية التي سببت الانفعال وتحدث الإزاحة للانفعالات السالبة أو الموجبة على حد سواء.

رابعا: سلوك يعتمد على الانسحاب Withdrawal

وقد يلجأ الإنسان إلى مجموعة من الحيل الانسحابية التي تجعله لا يقوى على مواجهة الموقف ومحاولة تخفيف حدة الصراع الناشئ منها وهذه الحيل تجعل صاحبها يعترف بفشله، وقد يؤدي به الأمر إلى احتقار ذاته والوصول إلى مشاعر دونية تسبب له الألم وتجعله يعيش في وهم وخداع لأنه يعتمد على الانسحاب من الموقف. وبطبيعة الحال فإن هذا السلوك الانسحابي لا يعتمد على خطة مدروسة أو يوظف الإرادة بطريقة موضوعية وظيفية ولكن يعتمد على مجموعة من الأساليب اللاشعورية يتلذع بها ليخلص نفسه من المواجهة المباشرة والتي تعتمد على الفهم والوعي وإدراك الأمور وبطبيعة الحال فإن هذه الأساليب التي تعتمد على هذا السلوك الانسحابي تظهر لدى بعض الأفراد دون وعي منهم ويعيداً عن دائرة الشعور.

وإن الانسحاب في الوقت المناسب يعد من الأساليب الدفاعية المقبولة إذا لم يبالغ فيه صاحبه، وكان هذا الانسحاب بعيداً عن التخطيط وتقدير المواقف بطريقة سليمة،

فالانسحاب هنا له ما يبرره عكس الانسحاب المرضي الهروي الذي يتبلور في الخيل الآتية: الانطواء Introversions، وأحلام اليقظة/ الخيال Fantasy/ Day-Dreaming، والنكوص Regression، والإنكار Denial، والتبرير Rationalization ونعرضها على النحو التالي:

الانطواء Introversions

يلجأ إليه البعض لابتعادوا عن المشاركة في الحياة والتفاعل مع الآخرين ويحاول البعض خلق أعذار لهذا التوقع وذلك الانطواء حتى لا يعرضوا أنفسهم للصراع وكأنهم يحكمون على أنفسهم بالعيش في عزلة مرضية تجعلهم بمنأى عن المشاركة الفعالة في الحياة وتحرمهم من الاتصال المستمر والإقبال على الحياة بوجه عام.

فالانطواء يعني الهرب مادياً ومعنوياً أو اعتزال العالم الخارجي (الناس والأحداث والعمل والدراسة) والانصراف إلى العالم الداخلي الذي ليس فيه أي احتكاك بالعالم الواقعي الخارجي، ويصل في حالاته المرضية إلى حد الاضطراب اللاشعوري عن أي تفاعل إيجابي أو اتصال حتى ولو لفظياً بالآخرين كما في الحالات المتأخرة من مرض انفصام الشخصية.

والانطواء وسيلة دفاعية تهدف إلى التقليل من الشعور بالتوتر وألوان القلق عن طريق الفصل أو الحجز بين الأفكار والمشاعر طبعها من خبيثها، وصالحها من طالحها، ويقوم على كبت الوجدانات والشحنات الانفعالية عن الأفكار وعلى هذا يتسنى للفرد أن يتحدث عن الأفكار دون قلق شديد لأنها جردت من شحنتها العاطفية.

وهناك ما يسمى بعدم الاتصال النفسي Psychic Contact Lessness وهو عدم قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين أو رفضه لهذا التواصل وعدم رغبته أو عدم قدرته على الاندماج العاطفي مع شخص آخر ويحدث هذا عندما تتأذى مشاعر أحد الأشخاص بصورة حادة في تعامله واحتكاكه مع الأفراد الآخرين حيثئذ يلجأ إلى حماية ذاته ضد المزيد من الإيذاء والتوتر والتقليل من تقدير الذات بإحاطة ذاته بسياج يفصلها عن الناس ويحميها منهم.

ويلجأ الفرد إلى ذلك حتى لا يستطيع الناس أن يعرفوا حقيقة أفكاره ومشاعره الخاصة ونواياه الشخصية وهذا يتيح للفرد تجنب الابتعاد القاسي، كما يتيح له أن يزاوئ سلوك التباهي القائم على التخيل أو غير الواقعي نحو الذات. مما يحقق له درجة من الإشباع الوهمي إلا أنه يحقق أهدافه لأنه لا يتعرض لانتهاك الآخرين.

كما أن هناك أيضاً ما يسمى بإهمال خصائص شخصية الآخرين Depersonalizing others وهو تجريد الآخرين من كثير من السمات والخصائص التي تميزهم والنظر إليهم كأدوات أو وسائل أو حتى آلات للإنتاج أو عناصر للاستهلاك. وفي هذا الأسلوب يعامل الآخرون كما لو كانوا بلا مشاعر أو آمال أو طموحات أو رغبات.

ويعكس هذا الأسلوب عدم قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين بحب وعاطفة ودفع ويقوم بدوره المهني الاجتماعي فقط.

والوظيفة الدفاعية هنا هي اضطراب الآخرين إلى القيام بدورهم المهني والاجتماعي فقط وتعامل الفرد معهم على هذا الأساس لا يكون مطالباً نحوهم بالحب والود، بل لا يكون مطالباً بأن يشعر بالذنب نحوهم، لأنه لا يكون متنبهاً إلى هذه الإساءة.

ولكن ميكائز الانطواء القائم على إهمال شخصية الآخرين لا يعبر عن سلوك سلبي أو غير سوي بل يتسم بقدر كبير من الموضوعية ويكون السلوك الأكثر مناسبة للموقف.

أحلام اليقظة/ الخيال Fantasy & Day dreams

يعتبر الإغراق في الخيال حيلة من الحيل اللاشعورية التي تجعل صاحبها يسبح في أوهام هروباً من مواجهة الواقع وإرضاء لدافع لم يتحقق إشباعه في عالم الواقع وكانت نتيجة عدم الإشباع شعور الفرد بالعجز والفشل وقلة الخيلة .. وبدلاً من مواجهة الواقع والتعرف على الأسباب الحقيقية نجد هذا الفرد يطلق العنان لخياله ويسرح في عوالم متعددة ينسج من خلالها صوراً تمكنه من إشباع وهمي عن الواقع من خلال هذا العالم الذي يصنع خياله الواهم.

والملاحظ أن مثل هذا الإغراق في الخيال وما يصاحبه من أحلام يعيشها في عالم الواقع، يجعل صاحبه يتوقع في أوهام بحيث يصبح هذا التوقع بمثابة عالم متكامل يعيش فيه ويجتر الأوهام ويلوذ بها النسيج المهالك من أفكار لا علاقة لها بعالم الواقع.

وفي الخيال وأحلام اليقظة، فبدلاً من المعالجة أو المواجهة الواقعية للموقف، فإن الفرد ينصرف لا شعورياً إلى التفكير الخيالي غير المنطقي لخفض توتره ومحاولة إشباع ما عجز عن إشباعه في الواقع، دون أن يكلف نفسه مشقة أي جهد حقيقي فنرى مراهقاً وقد تخيل نفسه نجماً سينمائياً أو بطلاً رياضياً يحيطه المعجبات من كل جانب بمطرونة بأستلثهم عن آخر أعماله التي ينتظرونها على أحر من الجمر، وترى مراهقة تتخيل نفسها ربما لساعات طويلة أنها فنانة شهيرة، وقد تشغل نفسها بالرد على خطابات وهمية من مرديها، وقد تجد مظلوماً

وقد صور له خياله أنه قائد عسكري كبير له سطوته وسلطانه ويلقي بالأوامر فيطاع، وهكذا يجد كل منهم خلال أحلام اليقظة أن الخيال والوهم أكثر إرضاءً لدوافعه واحتياجاته من الواقع، فيتورط فيها وينسحب شيئاً فشيئاً من الحياة الواقعية الفعلية غير المشبعة لهذه الدوافع.

جدير بالذكر أنه ليس بالضرورة أن يكون كل تخيل حيلة إنسحابية أو هروبية من الواقع، فالتخيل قد يكون طبيعياً طالما بقي الإنسان على اتصاله الوثيق بالناس والحياة والواقعية وظل هذا التخيل تحت التحكم الشعوري الواعي للفرد، وقد يكون التخيل ضرورياً وبناءً وفعالاً كما هو الحال بالنسبة للمبدعين إذ يساعدهم في بلورة أفكارهم الجديدة وصياغة تصوراتهم المبدئية لأعمالهم الإبداعية الفنية والأدبية والعلمية.

والخيال هو أساس الأفكار النادرة الأصلية التي هي لب التفكير التباعدي أو التغيري، وهو الذي يمكن الفنان التشكيلي من تصور الأشكال والعناصر التي يتناولها، ويؤلف بينها في ترابطات ومركبات ونظم شكلية جديدة، وإعادة دمجها وصولاً إلى صورة بصرية خاصة موافقة للموضوع أو الفكرة التي يعبر عنها.

والخيال: هو الذي يمد الروائي بالتصورات الأولية لأحداث روايته ومشاهدها قبل أن يعكف على كتابتها، كما يساعد العالم على تخيل العلاقات بين متغيرات بحثه، وعلى صياغة فروضه، قبل إجراء تجاربه واستخلاص المبادئ والقوانين.

أما الاعتياد على أحلام اليقظة، والاستغراق المستمر في التخيلات والاعتياد عليها كوسيلة يهرب بها الفرد من واقعه، ويحتمي بها كلما واجهته مشكلة ليستمتع بمشاعر إشباع أو نجاح أو تفوق مزعومة لا أساس لها في الواقع، ويبني عن طريقها قصوراً في الهواء ليعيش فيها كما لو كانت حقيقية واقعية، فعندئذ تكون معوقاً لنموه وتكامله النفسي ومؤشراً على سوء توافقه، فالخيالات وأحلام اليقظة يمكن أن تؤدي إلى إغراق الفرد في عالم من الوهم يحول دون الاتصال والاندماج والتفاعل الحقيقي المستمر مع العالم الواقعي مثلاً هو الحال لدى مرضى انفصام الشخصية وجنون العظمة.

إن الفرد من خلال هذه الأحلام يحقق في الخيال ما عز عليه تحقيقه في الواقع. فكلما زاد شعور الفرد بالإحباط زاد إهمال التوجه إلى أحلام اليقظة. والوظيفة الدفاعية لأحلام اليقظة هي التخفيف من مشاعر الألم المترتبة على الفشل وعدم تحقيق ما يصبو إليه الفرد وتعوض الأحلام الفرد عن ذلك بإشباع وهمي، ويشعر الفرد بالضيق عندما يضطر الإقلاع

عن الاسترسال في أحلام اليقظة بطريقة فجائية. ويدل ذلك على سوء التوافق وهذا يعني أن أحلام اليقظة ميكانزم قائم على الهروب من الواقع غير المرغوب فيه ولكن ليس كل تخييل هو ميكانزم هروب من واقع بل أحياناً يكون التمثيل ضرباً من الإبداع ودافعاً للإنجاز والعمل.

أي أن الاستغراق في التخيل الذي يعكس الهروب من الواقع هو حيلة دفاعية تؤدي وظائف الدفاع، أي أنها إذا زادت دلت على سوء التوافق الشديد، وتصل أحلام اليقظة إلى مداها عندما تعزل الفرد عن الواقع بشكل يكاد يكون كلياً، وهو ما يحدث في بعض صور الفصام.

ويلجأ الفرد إلى أحلام اليقظة أو أي نشاط تخيلي هرباً من الواقع ويحصل الفرد على الإشباع من النجاح المتخيل أو الاستشهاد المتخيل ويجب أن نعتبر قدرأ معيناً من أحلام اليقظة وبخاصة في السنوات الأولى من الحياة ظاهرة سوية، إلى حد معين كما أن التخيل لا يعتبر مرغوباً فيه فحسب، بل هو أيضاً ضروري كتمهيد للإبداع ولكنه يصبح خطيراً بل وفي بعض الأحيان حيلة معوقة إذا كان الفرد يفضلها دائماً على الواقع وينغمس فيه كوسيلة لحل المشكلات، وفي الحالات القصوى للتخيل، نجد الفرد عاجزاً عن التفرقة بين الحقيقة والخيال، وهذا ما يميز التوافق الذهاني.

يعتبر التخيل Fantasy من الخيل الدفاعية التي تلهم الخيال بالصور العقلية، ويعتبر التخيل جزء من حياة الطفل، وهو ليس بالضروري أن يكون له علاقة بالحقيقة، فقد يتخيل الطفل الهروب من المنزل رغبة في الانتقام من والديه بسبب معاقبتهما له، ويقل هذا التخيل باستمرار نمو الطفل، ولكن ينمو الطفل وعندما يحدث خلط بين الخيال والحقيقة، فهذا يؤدي إلى تشوش الحقائق ويتسبب عنها بعض الأمراض النفسية، وعندما يصبح تخيله حقيقياً فهذا يشير إلى الهلوسة، ويحتمل أن يكون ذلك علامة للفصام.

وأحلام اليقظة كحيلة دفاعية ناتجة عن صورة عقلية لخبرة ماضية، وهي ليست ضارة ولكن تعمل على تشويه الحقائق وتؤدي إلى الهلوسة.

وتحدث أحلام اليقظة في مرحلة ما قبل المدرسة قبل سن الثالثة، وعندما تكون هذه الأحلام إيجابية فإنها تظهر في مرحلة الرشد بشكل إيجابي بصورة تبعد عن أي توتر أو اضطراب نفسي. الأطفال الموهوبون، رياضيون، موسيقيون، فنانون تتكون لديهم صورة عقلية إيجابية منذ مرحلة الطفولة تؤدي إلى تفجير هذه المواهب في مرحلة الرشد.

ولكن عندما تكون سلبية فإنها تؤدي في مرحلة الرشد إلى القلق والاضطرابات النفسية التي غالباً ما تنتهي بالأمراض النفسية.

ويعتبر الباحث أحلام اليقظة من الاستجابات النافعة للإنسان في التنفيس عن انفعالاته وتخفيف توتراته وتحقيق رد نسي من الهدوء العقلي والعاطفي، وذلك متى كانت أحلام اليقظة هذه محصورة في نطاق محدود ولم تبلغ حد الإفراط غير أن الإسراف فيها يؤدي إلى الحد من نشاط الفرد ووسيلة تبعده عن عالم الواقع.

النكوص Regression

هو إحدى الحيل التوافقية اللاشعورية التي تلجأ إليها الأنا عندما يهددها القلق والتوتر الناجم عن الفشل في مواجهة بعض المواقف والأزمات والصراعات والإحباطات، ويتمثل النكوص أو الارتداد في ممارسة الفرد بعض الأساليب السلوكية التي تنتمي أو تتميز مرحلة نمو سابقة، ولم تعد مناسبة لمرحلته العمرية الحالية. فعندما يعجز المرء عن مواجهة المواقف العصبية التي يتعرض لها إما لأسباب خارجية أو نظراً للصراعات الداخلية وضغوط المواقف المكبوتة، فحينئذ يلتمس الحل في تلك الأساليب السلوكية البدائية، أو الاستجابات غير الناضجة ليجنب نفسه الشعور بالعجز والفشل، ويستند عطف الآخرين واهتمامهم ومساندتهم في مواجهة قلقه الراهن أو بالأحرى لكي يعفى نفسه من مسؤولية هذه المواجهة. فالطفل في عمر (6-8) سنوات مثلاً قد ينكص إلى سلوكيات طفل حديث الولادة، فيمص أصابعه في موقف ضاغط عصب لا يقوى على مواجهته، أو يعاود التبول اللاإرادي - بعد أن يكون قد تعلم ضبط عملية الإخراج - عندما يشعر بالخوف الشديد، أو يعتريه القلق، أو تتمكن مشاعر الغيرة من أخيه المولود حديثاً، وكأنه يحاول لا شعورياً استعادة اهتمام الأم عندما كانت تحنو عليه وتهتم به حينما كان يتبول على نفسه في طور سابق من أطوار نموه. وقد يحدث لمرأهق أو راشد أن يراجع إلى أسلوب بدائي كالبكاء والعيول، أو قضم الأظفار عندما يعجز عن التغلب على بعض الصعوبات التي يصادفها في مواقف الحياة اليومية.

ومن أشكال النكوص ما نلاحظه على بعض المسنين في شيخوختهم من الإسراف في العناية بمظهرهم الخارجي وتقليد الشباب، وكذلك ما نلاحظه من اشتداد وطأة الشعور بالغربة والحنين إلى الوطن الذي يحدث لبعض الأشخاص عندما يسافرون إلى الخارج، أو ينتقلون إلى بيئات جديدة، وقد يصبح هذا الحنين مرضياً عندما يعجزون عن مواصلة الحياة

في هذه البيئات والتوافق معها، كما هو الحال لدى طالب يقطع دراسته بالخارج لعدم قدرته على تحمل الام الغريبة، أو لدى إحدى المتزوجات حديثاً تترك بيت الزوجية لشعورها بالعجز واستحالة مواصلة حياتها بعيداً عن أمها التي تجدد في قربها الرعاية والحماية والشعور الأممي.

كما أن النكوص من أهم أسس الاضطرابات النفسية والعقلية وأنه يحدث نتيجة التثبيت Fixation على ما لم يتم إشباعه عبر مراحل النمو النفسجنسي المتابعة في نظرية فرويد، حيث يحدث النكوص أو التراجع في المواقف الصراعية والإحباطية إلى الأساليب السلوكية والطرق المعتادة المألوفة في مرحلة النمو التي تم عندها التثبيت. فالفصام مثلاً يرتبط بالتثبيت على المرحلة الغمية المبكرة، وعصاب الوسواس القهري يرتبط بالتثبيت على المرحلة الشرجية المتأخرة، والهستريا بالتثبيت على المرحلة القضيية.

فالنكوص يعتمد على مظهر من مظاهر السلوك يحاول الإنسان أن يترد إليها، وهو يعبر عن حيلة هروبية تجعل صاحبها يتراجع أمام ضغوط الحياة وما يصاحبها من مواقف تحتاج إلى المواجهة.

قد يظهر النكوص من خلال بعض التصرفات الانفعالية وتكون ترجمتها (ثورة وغضب) خاصة عندما يشعر الفرد بفشله وقد يبدو هذا التصرف أقرب إلى تصرف الصغار من الأطفال لأنه تعبير عن التحكم والضبط الانفعالي.

ويلاحظ أن هذا النكوص في حالته السوية يكون وقتياً وله حدوده التي قد تفيد المرء في سعيه إلى التوافق فهناك الذي نراه في مجال الإنفعال (ينكص) فيطلق لانفعالاته الحرة لتعبر عن نفسها بطريقة طفولية من خلال البكاء أو الصياح أو الحرية السريعة العشوائية والتي من خلالها يفرغ طاقاته وينفس عن هموم متراكمة تسبب له توتراً وقلقاً.

وبطبيعة الحال فإن الاستمرار في هذا السلوك يجعلنا نرى الكبير صغيراً وقد يقدمه دون مراعاة لكبر السن بأنه مثل الأطفال في تصرفاته.

كما أن النكوص أسلوب لا شعوري آخر تلجأ إليه الأنا في حالة التهديد بسقوط دفاعاتها أمام ضغط وكبت، والنكوص شأنه شأن الأساليب السابقة هو وسيلة لتحاسي القلق الناتج عن هذا الضغط ويحدث في أثناء هذه الحيلة الدفاعية أن تتراجع أو تنهقر الشخصية إلى مستوى سابق من النمو فإذا ما عجز الفرد عن التعامل مع بيئته بما فيها من إحباطات سواء تلك التي تنشأ عن مصادر خارجية، أو التي تنشأ عن صراعات داخلية،

وحفزات غريزية، وحاجات انفعالية، فإنه يتراجع إلى مستوى سابق من النمو حيث يجنب ذاته الشعور بالعجز والفشل، كما يجنبها المخاوف التي قد تنشأ من مواجهة بيئته وتحمل مسئولياتها فيها. ويرى الفرد في نكوصه تراجع إلى مراحل التثبيت السابقة.

أيضاً النكوص أساس الاضطرابات النفسية ولتحديد دور النكوص في نشأة الاضطراب ونوعيته فيربط التحليليون بين المرحلة التي يحدث فيها النكوص وشكل الاضطراب فإذا حدث النكوص إلى مراحل مبكرة جداً وهي المراحل السابقة على تمايز (الأنا) عن (الهي) في المرحلة الفمية اتُخذ الاضطراب الشكل الذهاني فالفصام يرتبط بالتثبيت في المرحلة الفمية الأولى والاكنتاب الذهني يرتبط بالمرحلة الفمية الثانية كما ترتبط حالة البارانويا بالمرحلة الاستية المبكرة أما الأعراض الأخرى فترتبط بالمراحل التالية من النمو، فالعصاب القهري يرتبط بالتثبيت على المرحلة الاستية الثانية، وتعتمد الهستريا على التثبيت في المرحلة القضيبيّة.

وهكذا كلما كان النكوص إلى مراحل أبكر في النمو النفسي كان الاضطراب أكثر شدة وشمولاً.

ويرى الباحث أن النكوص هو الحيلة التي يعود بها الفرد إلى مستوى من التكيف غير الناضج، ونرى الصورة القصوى من النكوص في السلوك الطفلي لبعض المرضى الذهانيين. كما أن النكوص الخفيف في عودة الطفل الأكبر إلى سلوك ممعن في الطفولة عندما يولد له أخ جديد، ومن الممكن أن يحدث النكوص - بوصفه شكلاً من أشكال التوافق - في أي وقت من حياة الفرد.

الإنكار Denial

يستلزم الصراع النفسي وجود قوتين متصارعتين ومن أجل ذلك فإن الشخص الذي يريد أن ينكر أمراً، نراه يحاول أن يغفل عن إحدى هذه القوى التي تشارك في الصراع وقد يصل به الأمر إلى أن يتصورها غير موجودة، ويضغط عليه اللاشعور فيجعله يصبر على هذا الإنكار تجنباً للخطر الخارجي وتخفيفاً للضغط النفسي والتوتر العصبي الذي يستشعره من جراء هذا الصراع ويعد الإنكار صورة من صور الانسحاب التي تجعل صاحبها يلوذ بنفسه فينكر الحقيقة دفعاً للخطر وهذا الذي يفعله يجعله رغم ما يشعره من راحة من هذا الهروب يتلمس ضعفه وقلة حيلته لأنه يخدع نفسه ويهرب من واقعه ولا يقوى على مجابهة مشكلاته. وبالإنكار يتجنب الفرد الواقع المؤلم أو المسبب للقلق، وذلك بالإنكار اللاشعوري

لما هو موجود، وقد يكون الواقع المنكر فكرة أو رغبة أو حاجة أو موضوع خارجي، وقد يأخذ الإنكار صورة لغوية في عبارة عرضية بأن هذا الشيء ليس كذلك، أو في صورة تكرار قهري يلجأ إليه الفرد كوسيلة لإبعاد الفكرة أو الرغبة عن الشعور. والتجاهل التام للجوانب المؤلمة من الواقع، هو أحد طرق الإنكار وقد يؤدي الإنكار في صورته القصوى إلى فقدان الاحتكاك بالواقع المحيط تماماً. والأمثلة على هذه الحيلة الدفاعية تتراوح في شدتها فنجدها أحياناً في صورة خفيفة مثلما ينكر الفرد أنه يتسم بسمات سيئة وأحياناً نجدتها في صورة متطرفة مثلما نجد فرداً ينكر أن محبوبته قد ماتت على الرغم من وجود الدليل المقنع على هذه الحقيقة.

ومع أن الإنكار يخفف من حدة القلق، إلا أنه يقطع صلة الفرد بالواقع ويجعله غير قادر على التكيف السليم ويعتبر الإنكار حيلة دفاعية بسيطة بدائية، ويعني إنكار وجود موقف مثير للقلق، والإنكار من حيل الدفاع التي تؤدي عملها على المستويين الشعوري وشبه الشعوري (ما قبل الشعوري) وينتشر بصورة واضحة لدى الأطفال الذين يتظاهرون بعدم وجود شيء يكرهونه، ولدى الراشدين، يستخدم الإنكار كحيلة دفاعية للتخلص من القلق المرتبط بموقف وذلك بإنكاره وقد يتخذ الإنكار صورة الخيال والأوهام التي تشيد بها العالم الذي نفضله على واقعنا الذي نعيش فيه، وتعتبر أحلام اليقظة والتفكير القائم على التمني والتوحد مع الأبطال الوهميين أمور تمكن الفرد من الهروب من الحقائق غير المريحة المتصلة بالواقع القائم الكتيب.

فالأم شديدة التعلق بابنها تميل إلى أن تنكر أية عيوب أو نقائص فيه والفرد نفسه يميل إلى إنكار ما به من قصور أو عيوب أو ما يقابله من فشل، وللإنكار علاقة ببلجوء الفرد إلى الخيال والوهم كما يحدث في أحلام اليقظة.

ويستخدم الفرد الإنكار بنسب مختلفة قد تصل في بعض الحالات المرضية إلى إنكار الواقع نفسه وانسحاب الفرد كلية إلى عالم سحري خيالي من صنعه كما يقع في حالة ذهان الفصام.

والأساس في ميكانزم الإنكار هو مبدأ اللذة والواقع فالفرد عندما ينكر مشيرات أو موضوعات معينة فإنه لا يتحمل ما هو في الواقع. ينكص من المرحلة التي يحكم السلوك فيها مبدأ الواقع إلى المرحلة السابقة عليها وهي المرحلة التي يسلك الفرد فيها حسب مبدأ اللذة.

فمن يرهف السمع ويتنبه إلى ملاحظة سريعة تتضمن المديح والثناء ينمنا يتجاهل عبارات واضحة وصارخة تتضمن التقليل من شأن الفرد ينكر الواقع طبقاً للذة ومن يرى أقل العيوب في الآخرين ولا يراها في نفسه أو فيمن يجب فإنه ينكر الواقع طلباً للذة.

التبرير Rationalization

عندما يتعثر الإنسان في أمر من الأمور فإننا نجد أنه يبرر هذا التعثر بمسوغات يراها عقلية يحاول من خلالها تبرير عثرته وتسويغ أفعاله، وهو بذلك السلوك يخفي الأسباب الحقيقية وغالباً ما تكون أسبابه التي يعتمد عليها من تبريرات غير مقنعة وغير متناسقة ويعد التوتر حيلة دفاعية يبرر بها المرء سلوكه ومعتقداته وآراءه ودوافعه المستهجنة بأن يعطي أسباباً معقولة لها، لأنه يعبر عن عدم قدرة في الوقت الذي ينسب فيه إدعاء القدرة أو أن هذا الشيء قليل الأهمية، تماماً كما تتهم المرأة العانس كل الرجال بالخلق السيئ وأن هؤلاء الرجال جميعهم يتميزون بالخيانة وهي لذلك ترفض أن تتزوج منهم، أو تفكر في أمرهم ويعمل التبرير كحيلة دفاعية على المستوى اللاشعوري ضد اتهام الذات والإحساس بالذنب بعد وقوع الحادث وهو يختلف لذلك عن الحجج والأسانيد الشعورية التي تبرر بها قيامنا أو رفضنا لعمل.

والطفل الذي أخفق في اجتياز امتحان ما قد يعلل رسوبه بأن المعلم اضطهده، أو بأن الأسئلة كانت صعبة، أو بأن الذين نجحوا قد حققوا ذلك عن طريق الغش.

وهكذا نحن لا نميل إلى الاعتراف بالأسباب الحقيقية لفشلنا وتصرفاتنا المعيبة، وإنما نعطي تبريرات تجعل هذا الفشل وتلك التصرفات خارجة عن إرادتنا لنعفى أنفسنا من اللوم والمسؤولية، ولحميها من الشعور بالقصور والعجز.

التبرير إذن يستهدف راحة الأنا عن طريق خداعها وتعميتها والتمويه عليها بشأن ما لا تطيق مواجهته من عيوب ونقائص.

ويؤدي اعتياد التبرير والاسراف فيه إلى سوء توافق الفرد على المستويين الشخصي والاجتماعي، حيث يكرس كل طاقته لإيجاد الذرائع الباطلة لتقصيره أو فشله أو عجزه ملقياً اللوم على الآخرين أو الظروف مما يبعده شيئاً فشيئاً عن الواقع.

كذلك الموظف الذي يسرق أموال المؤسسة، فإنه يبرر نفسه بأن أغلبية الموظفين يسرقون، أو أن المؤسسة تنجني أرباحاً طائلة غير مشروعة - وهو حين يتصرف على أساس هذا المبرر يتمكن من إشباع نزواته وحماية ذاته في نفس الوقت.

فالتبرير ليس معناه أن تكون تصرفات الفرد معقولة، ولكن معناه أن نبرر سلوكنا حتى يبدو في نظرنا معقولاً. أن التبرير أسلوب دفاعي من أكثر الأساليب التي تستخدم في الحياة اليومية وهو يؤدي وظيفتين هامتين للفرد، حيث يساعده على عقلنة سلوكه، ويمكنه من تخفيف حدة الإحباط والقلق والصراع.

التبرير عمل منطقي، ولكن المنطق فيه يساء استخدامه بهدف خداع الذات والتمويه عليها والتبرير عملية سيكولوجية يستخدمها الأفراد والأطفال في حياتهم اليومية.

ومارس الطفل التبرير لأنه لا يحتمل أن يظهر في وعيه وشعوره أسباب غير إنسانية أو غير اجتماعية لسلوكه. فهو حريص أن يبدو أمام الآخرين كما يجب أن يراه الآخرون على هذا النحو. ومن العوامل التي تدفع الفرد إلى التبرير أنه يسلك في كثير من الحالات مدفوعاً بدوافع لاشعورية لا يعرف أسبابها، لذا نجده مضطراً إلى الإثبات بأسباب ودوافع لسلوكه تكون أكثرها اجتماعية، وقد يكون في هذه الأسباب بعض الصحة، ولكن تناول هذه الأسباب ومناقشتها يتم بشيء من التحريف، حتى تتحقق الغاية من عملية التبرير، ويميل الفرد في مواقف التبرير إلى عدم مناقشته فيما يقول ويكره من مناقضه.

وهذا يفسد عمل الميكانيزم، ولذلك فالتبريرات أشبه بالأحكام النهائية لا تجوز مناقشتها ومراجعتها. والتبرير يختلف عن الكذب فالكذب شعور متعمد فالفرد الكذاب يشوه الواقع ويحرفه لكي يخدع الآخرين، وهو واع بالواقع ومتحمل له، ولا يريد أن يعرف أحد أنه يكذب، فيكذب لكي يفلت من العقاب أو ينتقم من الآخرين أما التبرير فهو عملية لاشعورية بمعنى أنها خداع للذات قبل أن تكون خداعاً للآخرين.

خامساً : سلوك يعتمد على العدوان Aggression

هي حيل دفاعية تتخذها الأنا اللاشعورية لخفض توترها الناجم عن الإحباط أو الفشل في تحقيق الإشباع والأهداف، ومن هذه الحيل الدفاعية، العدوان Aggression، والاسقاط Projection ونوضحها على النحو التالي:

العدوان Aggression

عندما يلجأ البعض لسلوك العدوان فإن هذا التصرف قد يكون نابعاً من حاجة لديهم، للخروج من مأزق أو لخفض توتر ناتج عن عقبة أو أزمة تصادفهم، وبطبيعة الحال يكون العدوان موجهاً إلى سبب الإعاقة ويكون الهجوم شديداً على أطراف الأزمة والذي يعيننا ليس العدوان المباشر الذي يمكن صاحبه من مواجهة الموقف ولكن الذي يعيننا ذلك الجانب غير المباشر الذي يتجه بصاحبه إلى هدف غير سبب الإعاقة وقد يكون ذلك معبراً عن الخوف من مواجهة المشكلة أو هروباً من مجابهة الأزمة - فنرى هؤلاء يلجأون إلى أسباب غير مباشرة ويأخذ العدوان من هذا الصنف غير المباشر أشكالاً متعددة فمثلاً نجده يتخذ صورة المؤامرات والتشهير والنميمة والغمز واللمز وكثيراً ما نجد هؤلاء لا يستطيعون أن

يعبروا عن المشكلة أو يواجهوها بصورة مباشرة إلا أنهم يلجأون إلى حيل من شأنها أن تجعلهم يقدفون بالحاجات المادية معبرين بذلك عن درجة عالية من التوتر والقلق.

وقد يصل الأمر إلى العدوان على الذات ذلك الذي يجعل بعض الأفراد يستندون العطف من خلال هذا العدوان .. فنراهم قد يضربون الأرض بأرجلهم والحوائط برؤوسهم. فالعدوان الذي يتم بصورة مباشرة يعي فيه الفرد بانفعالاته ويوجهها نحو هدف محدد عن قصد لأنه يراه سبباً لإحباطه أو إعاقته عن بلوغ غاية معينة فتشاجر فرد مع آخر رداً على إهائته له لا يعد حيلة دفاعية أما عندما يتم هذا العدوان بصورة غير مباشرة ولا إرادية عن طريق ما يسمى بإزاحة الطاقة أو المشاعر العدوانية من مثير أو مصدر أصلي للإحباط والتعويض، وتوجيهها لا شعورياً إلى مثير آخر (شخص ما .. حيوان ما) يفرغ فيه الفرد طاقته العدوانية دون أن يعي الأسباب الموضوعية لذلك ففي هذه الحالة يعتبر العدوان حيلة دفاعية فإذا كان مصدر الإحباط أو الحيلولة دون تحقيق الهدف هو مدير مؤسسة ما. فإن الموظف يتزعج لا شعورياً إلى خفض توتره الناجم عن ذلك ربما بتفريغ طاقته العدوانية في أقرب من يلقاه زميلاً أم حيواناً أم....

وقد رأى فرويد أن العدوان يأخذ صوراً مختلفة من حيث:

- الوسيلة التي يستخدمها الفرد في تفريغ مشاعره العدوانية سواء كانت وسيلة لفظية أو وسيلة غير لفظية.
- طبيعة المثير الذي يفرغ فيه أو عليه هذه المشاعر العدوانية وهذا المثير إما أن يكون خارجياً (أناس آخرون) أو داخلياً (ذات الفرد نفسه).
- فالطفل الذي أهانه والده سواء بالضرب أو القذف فإنه يفرغ عدوانه في طفل آخر. وربما يتجه الفرد لا إرادياً بعدوانه الناجم عن قلقه أو إحباطه إلى بعض الأشياء الجامدة.
- وقد لا يقتصر الفرد على تفريغ طاقته العدوانية في مثير خارجي وإنما ينكفئ على ذاته ويمعن في تأنيبها أو يفرط في توبيخها وإيلاها وتعذيبها ومن صور ذلك أن يتمتع عن الشراب والطعام، أو تتملكه الرغبة في الانتحار أو يقدم على الانتحار فعلياً.
- وفي الحالات المرضية المتطرفة وعندما يتوجه العدوان إلى مثيرات خارجه، فقد يؤدي الأمر إلى الرغبة في القتل أو القتل الفعلي لأخرين، وعندما يتردد العدوان إلى الذات فقد يصل الأمر إلى التفكير في الانتحار أو الانتحار فعلاً.

هناك علاقة بين الإدراك الذاتي الموجب والعدوان، حيث يتضح أن الذكور أكثر عدوان من الإناث، ويعتبر هذا الإدراك سمة مميزة للإنسان العادي الذي يتمتع بصحة عقلية جيدة ومتوافق نفسياً، حيث يؤدي إلى خفض التوتر والاكنتاب والعدوان لدى الأطفال، مما يترتب عليه تحسين مفهوم الذات. حيث توجد علاقة بين مفهوم الذات والعدوان، فالإدراك الذاتي العصبي ومستوى العدوان يختلفان باختلاف الجنس، والموقع الجغرافي والمستوى الاجتماعي.

والإدراك الذاتي الموجب يدافع بنجاح ضد الأحداث والمعلومات الاجتماعية التي تؤدي إلى الشعور بالقلق والاكنتاب. كما إنه يؤدي ويعمل على تعديل السلوك الاجتماعي ويترتب عليه خفض العدوان لدى الطفل. لذلك فهم الأطفال لبعض الجوانب الاجتماعية يؤدي إلى تحسين التوافق.

لذلك يجب التنويه على القائمين برعاية الطفل سواء داخل الأسرة أو في الروضة مراعاة الوسائل المقبولة التي تمكنه من أن يعبر من خلالها عن مشاعره العدوانية الناجمة عما يلاقه من إحباطات وفشل. وذلك من خلال بعض الأنشطة الفنية التركيبية البنائية، والمنافسات الرياضية، والعمل على إتاحة الفرص أمامه ليبر لفظياً عن الرفض Resentment في إطار المناقشات الودية والصريحة دون خوف يفرض عليه إنكار مشاعره الحقيقية وكتبتها. بالإضافة إلى العمل على مساعدة الطفل على الاستبصار بطبيعة الحياة من حيث أنها ليست مانحة على الدوام، كما هي ليست مانعة باستمرار، ومن ثم تنمو مقدرته على بذل الجهد والمواجهة الواقعية لمواقف الفشل، ولإحباطات الحياة ومشكلاتها وصعوباتها.

الإسقاط Projection

بعد الاسقاط حيلة لا شعورية يوظفها بعض الأفراد لإلقاء اللوم على الآخرين ودفع اللوم عنهم وذلك بهدف التهرب من المواجهة وتحرراً من المسؤولية إلى جانب أن هذه الحيلة تمكن صاحبها بأن يلحق كل النزعات البغيضة بالآخرين، ويسقط ما ينكره على نفسه من أفكار وصفات على غيره فالشخص المنافق غالباً ما يرى غيره من الناس منافقين.

وبطبيعة الحال فإن هذه الحيلة تجعل صاحبها يشوه مفهومه عن الواقع ويقطع صلته الحقيقية بالعالم الخارجي خاصة وأنه لا يرى هذا العالم بنظرة موضوعية صادقة وإنما يجعل من نفسه محقاً لكل الأمور.

إلى جانب أن الإسقاط يعبر عن محتويات لا شعورية تظهر عند صاحبه في شكل تعبيرات أو أقوال يعبر من خلالها عن نزعاته الدفينة ويلاحظ أن كثيراً من الأمور النفسية تعبر من خلال الهلوسات والضلالات عن إسقاطات معينة كنوع من أنواع التفريغ الذي يظهر من خلال بعض المواقف التي يفرغ فيها رغبة لا شعورية في تحقيق هدف أو الوصول إلى رغبة.

الإسقاط عملية لا شعورية نفس بمقتضاها سلوك الآخرين وتصرفاتهم وفقاً لما هو في نفوسنا، فالفرد الذي من طبيعته الكيد لزملائه قد يفسر حديثاً عادياً متبادلاً بين اثنين من زملائه على أنه مؤامرة عليه، وهو عملية لا شعورية يلوم الفرد بمقتضاها غيره من الناس أو الأشياء على فشله وقصوره، فكثيراً ما يعلق الفرد أخطائه وفشله على شناعة الآخرين أو الظروف بدلاً من أن يلوم نفسه على هذا الفشل وهي إحدى صور التبرير التي يتخذها الإسقاط.

ويحول الإسقاط بين الفرد وإدراكه لذاته وفهمها على حقيقتها بما تشتمل عليه من جوانب نقص وعيوب، والعمل على علاجها، مما يعوق نمو مفهوم واقعي عن الذات ومن ثم يؤدي الإفراط في الاعتماد على الإسقاط كوسيلة للتعامل مع الواقع إلى سوء التوافق واعتلال الصحة النفسية ونظراً لفاعلية ميكانزم الإسقاط وكفاءته في تشخيص المشاعر والاتجاهات والدوافع الحقيقية والجوانب اللاشعورية من شخصية الفرد، فقد استخدم كأساس لبناء بعض أدوات دراسة الشخصية.

وبهذا فإن الإسقاط حيلة يحمي بها الفرد نفسه من الوعي بسماته ومشاعره غير المقبولة بأن ينسبها إلى الآخرين، ونظراً لأن هذه الحيلة تؤدي إلى خداع الذات، فإنها تعد حيلة ضارة لتوافق الشخصية ما دامت تعمل على التقليل من وضوح الرؤية عند الفرد وتسبب فقدان هذه الرؤية تماماً. ولا يستعمل الإسقاط كحيلة دفاعية استعمالاً بناءً، كما أن الالتجاء إليه بشكل مفرط يشكل خطراً على الفرد، لأنه يعتبر حيلة تؤدي إلى الارتباك، وبالتالي تضر بالعلاقات الشخصية ضرراً كبيراً.

والإسقاط هو أن يلصق الفرد صفة من صفاته السيئة وغير المقبولة بالآخرين كوسيلة للتخلص منها لأن الإسقاط عملية دفاعية مثل غيرها من العمليات التي تهدف إلى طرد الأفكار والمشاعر التي إن ظهرت في شعور الفرد كأن من شأنها أن تسبب له الكدر أو الشعور بالامتهان أو الحط من قيمة الذات.

وهو ميكازم يتضمن عدداً من العمليات العقلية وهي الإنكار والكبت والطرح أو الإسقاط. فالصفة غير المقبولة تقابل بالإنكار من جانب الفرد ومن ثم يميل إلى كبتها، ثم يطرحها أو يسقطها على الآخرين ممن لا يفهم. ثم يعبر عن ضيقه ونقده لهؤلاء بسبب صفاتهم السيئة، ففي الإسقاط إذن ينكر الفرد ما يؤله ثم يكبته ثم يلصقه بالآخرين. فالبحيل يرى المحيطين، بخلاء يمكن أن نكتشف هذا النمط من الإسقاط عند الأفراد الذين يكثرون من وصف الآخرين بصفة سلبية معينة.

الإسقاط التكميلي Complimentary Projection

وفي هذا النمط يبحث الفرد عن مبررات لسلوك غريب ولا يتحمل أن يتضح في شعوره الأسباب الحقيقية لهذا السلوك فينسب إلى البيئة المحيطة به بعض الصفات أو الخصائص التي تعتبر دوافع مقبولة أو معللة مبررة لهذا السلوك.

وفي هذه الحالة لا يبدو سلوكاً غريباً أو مستهجناً أمام نفسه أو أمام الآخرين وعلى هذا فالشخص الخائف والفرع يميل إلى أن ينسب اتجاهات العداوة والشر إلى الآخرين حتى يبدو سلوك الخوف والفرع مقبولاً ومبرراً.

والإسقاط هو الميكازم الأساسي في مرض الهذاء (البارانويا Paranoia) حيث ينسب الفرد للآخرين الميل إلى إيذائه، والتحدث عنه بسوء، وملاحظته والرغبة في اضطهاده ويفترض أن مشاعر العداوة والرغبة في الإيذاء هي من خصائص الفرد نفسه، ولكنه ينفيها أو ينكرها ثم ينسبها إلى الآخرين كوسيلة لطردها والتخلص منها.

وخلاصة القول قد يستخدم العاديون هذه الحيلة - أو الأسلوب الدفاعي - وهي في ذلك لا تختلف عما سبقها من أساليب دفاعية لا شعورية غير أن الإفراط في استخدام هذه الحيلة كالإفراط في استخدام الأساليب السابقة له مخاطره. إذ يعوق استخدام هذه الأساليب معرفة الفرد بنفسه، وتؤدي إلى إفراطه في السخرية واتهام الآخرين مما يفسد العلاقات الاجتماعية.

الفصل التاسع

فنيات تكوين وبناء السلوك لدى الأطفال

تمهيد

عندما يتحدث المعالج عن تعليم الطفل عادات جديدة يعني أن هذا الطفل يفتقر إلى هذه العادات وأنها أيضا ذات أهمية له لدرجة تستحق معها المحاولة لزرعها في شخصيته أو تكوينها لديه . ويتوجب على المعالج عند تعليم الطفل لعادات جديدة، مراعاة كافة الخطوات والعمليات لتشملها مهمة تعديل السلوك مع تركيزه على ما يأتي:

1. تحديد معايير لتحديد صحة السلوك الجديد وعناصره العامة.
2. تحديد معايير لقياس صحة السلوك الجديد، تتمثل في الغالب بمواصفات وأجزاء السلوك في الخطوة السابقة.
3. تحديد نقطة البداية السلوكية التي سيبني عليها السلوك الجديد
4. اختيار طريقة لتكوين السلوك الجديد، باستخدام إحدى الإجراءات التالية أو خليط منها كالمفاضلة، والحث والافتداء، والتشكيل، والتسلسل والتلاشي التدريجي.
5. اختيار المعززات السلوكية وطريقة تقديمها للطفل
6. تنفيذ عملية التعديل - تعليم العادة أو السلوك الجديد بإحدى الإجراءات الواردة في رقم (4)

وسائل تعديل السلوك بتكوين عادات جديدة

1. المفاضلة. يقوم المعالج (المربي) بملاحظة أنواع السلوك المختلفة التي يسيدها الطفل وعندما يلاحظ تشابه أحدها لدرجة كبيرة مع نوع السلوك المرغوب الذي يود تطويره لديه، يتولى عندئذ تعزيزه حسب جدول مناسب، وننصح المربي استعمال جدول التعزيز المتواصل حيث يستطيع به تعزيز سلوك الطفل في كل مرة يحدث فيها، حتى إذا تكرر هذا السلوك الجديد يمكن للمربي بعدئذ استعمال جدول آخر حسبما تقتضيه طبيعة السلوك وحاجة الطفل إلى التعزيز

2. الحث والاقتداء بالنماذج إن الملاحظة من الوسائل الهامة المباشرة وغير المباشرة التي يتم فيها تعديل السلوك الفردي بشكل مقصود أو ذاتي عفوي وعلى المعالج عند اختياره للنموذج، يجب أن يقتدي الطفل بسلوكه و ان يراعي الأمور التالية :

يتميز النموذج بالسلوك الذي يراود تقليده والاقتداء به كما يستحسن أن يكون ذا شخصية التشابه بين النموذج والطفل أمفضلة ومحبة لدى الطفل الذي سيقوم بنسخ السلوك ،كلما كان التركيب السلوكي للعادة بسيطاً كلما سهلت عملية الاقتداء والعكس صحيح ويتحتم على المعالج إذا كان السلوك مركباً أن يجزأه إلى عناصر وخطوات متسلسلة ثم يطلب من الطفل تقليد كل عنصر على حدة حتى يتم له اكتساب كافة أجزاء السلوك ثم تتاح الفرصة للطفل لإبداء السلوك كلياً مرة واحدة

3. التشكيل يبدأ التشكيل بما يملك الطفل ويستمر المعالج بتعزيز كل إضافة جديدة إيجابية تؤدي في النهاية لتكوين السلوك المطلوب.

يقوم المربي عند استعماله للتشكيل بتعيين نقطة بداية سلوكية أي نواة السلوك الذي يريد تطويره لدى الطفل ثم يعين كافة الأجزاء أو الخطوات السلوكية اللازمة التي يجب على الطفل تعلمها أو إظهارها لاكتساب السلوك الجديد يراعي بالطبع في هذه الخطوات السلوكية الطول المناسب لقدرات الطفل

4. التسلسل وكثيراً ما يمتلك الطفل بصيغة متفرقة أو مشوشة الخطوات السلوكية المختلفة للعادة المطلوبة حيث تنحصر عادة المربي في مثل هذه الأحوال في تنظيم في مثل هذه الأجزاء أو الخطوات معاً و اقتران بعضها ببعض حسب حدوثها بالحث والتعزيز من خلال ما يعرف في التعديل السلوكي بالتسلسل

5. التلاشي التدريجي يعمد المعالج (المربي) في هذا الإجراء إلى سحب أو تخفيف المنبه الذي يحفز حدوث السلوك ثم يعززه تدريجياً حتى يصل الطفل لمرحلة يستطيع فيها إظهار السلوك بمنبه أو تعزيز رمزي أو لفظي

وفيما يلي توضيح للفنيات المستخدمة في تكوين سلوك او عادة جديدة لدى الطفل:

أولاً: أسلوب التدريب السلوكي Behavior Target

يتم من خلال هذا الأسلوب مساعدة العميل على تعلم انماط سلوكية جديدة للتعامل مع مواقف معينة. ويعتبر أسلوب التدريب السلوكي من الأساليب النابعة من العلاج

السلوكي والتي تستهدف تعليم العميل كيفية التعامل مع بعض مواقف التعامل الخاصة مع الآخرين والتي يشعر بأنه غير معد لها. ويساعد هذا الأسلوب على التقليل من معدل القلق وكذلك بناء ثقة العميل بنفسه عندما يصبح قادراً على التعامل مع مثل هذه المواقف. ويعتبر هذا الأسلوب شكلاً من أشكال لعب الدور الذي يعتمد على النمذجة والتدريب.

ومثل كل أشكال لعب الدور فإن التدريب السلوكي يتيح للعميل فرصة اختبار أنماط سلوكية جديدة في بيئة تتسم بالحماية (المؤسسة) بدون التعرض للفشل. فعلى سبيل المثال فقد يستخدم هذا الأسلوب لأعداد العميل لمقابلة مرتبطة بالحصول على وظيفة (حيث يتخذ الاختصاصي دور صاحب العمل ويدير المقابلة مع المتقدمين للوظيفة). وعندما يقوم العميل بممارسة السلوك يقوم الاختصاصي بإعطائه ملاحظاته واقتراحاته والأساليب البديلة للتصرف. إن من أهم حدود الاستفادة من هذا الأسلوب هو أن العميل قد يؤدي بنجاح ما قد تعلمه من سلوك جديد في وجود الاختصاصي ولكنه قد يصبح غير قادراً على القيام بهذا السلوك في بيئة الطبيعية. وأحياناً ما يفرض المواقف الواقعية للعميل مشكلات لم تكن متوقعة أثناء جلسة الممارسة.

ثانياً: النمذجة (التعلم بالتقليد) Modeling

وهي عملية تغيير السلوك نتيجة ملاحظة سلوك الآخرين (أي مشاهدة لنموذج معين) وهذه العملية أساسية في معظم مراحل التعلم الإنساني لأننا نتعلم معظم الاستجابة من ملاحظة الآخرين وتقليدهم، وكثيراً ما تكون عملية التعلم بالتقليد أو النمذجة عملية عفوية لا حاجة لتصميم برامج خاصة لحدوثها بالنسبة للطفل الطبيعي ولكن بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة يجب أن توضع في الاعتبار تصميم برامج لها. ومن الأمثلة على ذلك تعلم الطفل أن يستأذن أثناء الدخول إلى الفصل، تعلم الطفل غسيل اليدين بعد الخروج من الحمام / رمي المهملات في السلة.

وهي عملية موجهة تهدف إلى تعليم الفرد كيف يسلك، وذلك من خلال الإيضاح، أو هي التغيير الذي يحدث في سلوك الفرد نتيجة لملاحظته لسلوك الآخرين.

و غالباً ما يتأثر سلوك الفرد بملاحظة سلوك الآخرين، فالإنسان يتعلم العديد من الأنماط السلوكية مرغوبة كانت أو غير مرغوبة من خلال ملاحظة الآخرين وتقليدهم، و تسمى عملية التعلم هذه بمسميات مختلفة منها: التعلم بالملاحظة، التعلم الاجتماعي، التقليد، التعلم المتبادل.

ويوضح باندورا أهمية النمذجة في كتابه، "قوانين تعديل السلوك" قائلاً: "إن باستطاعة الفرد اكتساب الأنماط السلوكية المعقدة من خلال ملاحظة أداء النماذج المناسبة، فالاستجابات الانفعالية يمكن اشراطها بالملاحظة و ذلك من خلال مشاهدة ردود الأفعال الانفعالية لأشخاص آخرين يرون مخبرات مؤلمة أو غير سارة ويمكن التغلب على الخوف أو السلوك التجني من خلال مشاهدة نماذج تتعامل مع الشيء الذي يبعث الخوف من دون التعرض لعواقب سلبية، ويمكن خفض السلوك من خلال مشاهدة آخرين يعاقبون على تأديته، وأخيراً يمكن المحافظة على استمرارية أداء الفرد للاستجابات المتعلمة وتنظيمها وضبطها اجتماعياً من خلال الأفعال التي تصدر عن النماذج المؤثرة"

وتعني أيضاً النمذجة إتاحة نموذج سلوكي مباشر (شخص) للمتدرب، حيث يكون الهدف توصيل معلومات حول لنموذج السلوكي المعروف للمتدرب بقصد إحداث تغيير في سلوكه وإكسابه سلوكاً جديداً.

أنواع النمذجة

أ. النمذجة المباشرة أو الصريحة

حيث توجد قدوة فعلية أو شخص يؤدي النموذج السلوكي المطلوب إتقانه أو قدوة رمزية من خلال فيلم أو مجموعة من الصور المسلسلة بطريقة تكشف عن خطوات أداء السلوك أو يقوم النموذج بهذا السلوك في مواقف فعلية أو رمزية.

ب. النمذجة الضمنية

وفيها يتخيل المتدرب نماذج تقوم بالسلوكات التي يرغب المدرب أن يلقنها للمتدرب.

ج. النمذجة بالمشاركة

وفيها يتم عرض السلوك المرغوب بواسطة نموذج، كذلك أداء هذا السلوك من جانب المتدرب، مع توجيهات تقويمية من جانب المدرب.

د. النمذجة الحية

يقوم النموذج بتأدية السلوكيات المستهدفة بوجود الشخص الذي يراد تعليمه تلك السلوكيات وفي هذا النوع من النمذجة لا يطلب من الشخص تأدية سلوكات النموذج وإنما مجرد مراقبتها فقط.

هـ. النمذجة الرمزية أو المصورة

يقوم المسترشد بمشاهدة سلوك النموذج فقط من خلال الأفلام أو القصص أو الكتب، أو وسائل أخرى، وهذا النموذج يمكن استخدامه أكثر من مرة في الجلسات الإرشادية أو العلاجية.

و. النمذجة من خلال المشاركة

يقوم المسترشد من خلال هذا النموذج بمراقبة نموذج حي أولاً ثم يقوم بتأدية الاستجابة بمساعدة و تشجيع المرشد و أخيراً فإنه يؤدي الاستجابة بمفرده.

الاستخدامات والتطبيقات العلاجية للنمذجة

تم استخدام أسلوب النمذجة في علاج العديد من المشكلات السلوكية مثل العدوانية، القلق، تعليم اللغة للصم، تكوين مهارات اجتماعية، السلوك القهري، العزلة الاجتماعية، الغضب، المخاوف المرضية.

وبشكل عام يمكن استخدام أسلوب النمذجة لتحقيق الأهداف التالية:

1. تدريب الفرد على الاستجابات الاجتماعية المناسبة مثل استخدام الإشارات والاتصال البصري الدائم، التحكم في نبرات الصوت.
2. تدريب الفرد على التعبير الحر عن المشاعر حسب متطلبات الموقف مثل التدريب على التراضي، أو القدرة على الاستجابة بالغضب أو الإعجاب بالود.
3. تدريب الفرد على الدفاع عن حقوقه دون أن يصبح عدوانياً و ذلك بـ:
 - أ. تدريبه على التمييز بين العدوان وتأكيد الذات.
 - ب. تدريبه على التمييز بين الخضوع وتأكيد الذات.
 - ج. استعراض نماذج لمواقف مختلفة.
 - د. تدريبه على تشكيل السلوك بشكل تدريجي حتى يصل إلى السلوك المطلوب.
 - هـ. التدعيم الايجابي لمظاهر السلوك الدالة على تأكيد الذات.
 - و. علاج الاستجابات العدوانية و العدائية .
 - ز. تشجيع الفرد على الاستمرار في التغييرات الايجابية التي اكتسبها تحت إشراف المعالجين و ترجمتها إلى مواقف حية.

ويستخدم أسلوب النمذجة في التدريب على المهارات الاستقلالية مثل:

- ارتداء الملابس، تنظيف الأسنان، الضبط الذاتي.
- ويلعب النموذج الحي دوراً مع كل المعوقين عقلياً، حيث يحب الطفل عادة التقليد ويجد متعة فيه ، فعن طريق التقليد يتعلم الطفل . فالمعوق عقلياً يحتاج للتقليد أكثر من غيره من الأطفال ، وعلى المعلم أو المعلمة أن تقوم بالسلوك الذي ترغب في تعليمه بشكل واضح وببطء وعدد من المرات حتى يستطيع الطفل تقليده وإعادته .

ثالثاً: التلقين Prompting

يقصد بالتلقين تقديم مساعدة أو تلميحات إضافية للشخص ليقوم بتأدية السلوك. وبلغة تعديل السلوك، فالتلقين هو استخدام مثيرات تمييزية إضافية بمعنى أنها تضاف إلى المثيرات التمييزية الطبيعية المتوافرة بهدف حث الشخص على القيام بالسلوك. وهكذا، فالغاية من التلقين هي زيادة احتمالات حدوث السلوك المستهدف. والمثيرات التلقينية (Prompts) قد تكون لفظية (Verbal) أي أنها تكون على شكل تعليمات لفظية، أو إيمائية (Gestural) مثل التأشير أو النظر باتجاه معين، أو جسدية (Physical) تشمل المساعدة الجسمية.

والتلقين يستخدم في بداية التدريب عندما يكون المتدرب شخصاً عادياً أما عندما يكون المتدرب شخصاً معوقاً فالتلقين قد يستخدم بشكل متكرر وبخاصة عندما يكون السلوك المستهدف معقداً. ولكي لا يعود الشخص على المثيرات التلقينية فلا بد من إزالتها تدريجياً بعد أن تحقق أهدافها.

أي ان التلقين هو مؤشر أو تلميح يجعل احتمال الاستجابة الصحيحة أكثر حدوثاً وهو أيضاً إجراء يشتمل على الاستخدام المؤقت لمثيرات تمييزية إضافية بهدف زيادة احتمالية تأدية الفرد للسلوك المستهدف وهو طريقة ملائمة لتشجيع الفرد على إظهار السلوك المطلوب بالسرعة الممكنة بدلاً من الانتظار إلى أن يقوم هو نفسه به تلقائياً.

إن الأحداث التي تساعد على بدء الاستجابة تعتبر تلقينات فالتلقينات إذا تسبق الاستجابة وعندما ينتج عن التلقين استجابة فإنه يتبعها تعزيز وعندما تؤدي التلقينات إلى استجابات تتلقى تعزيزاً فإن هذه التلقينات تصبح مثيراً فارقاً أو مثيراً مميزاً (م ف) فمثلاً عندما يطلب الأب من ابنه أن يعود من المدرسة مبكراً ويلتزم الطفل بقول أبيه فإنه يلقى

امتداداً فإن طلب الأب (تعليماته) هي مثيراً مميّزاً (م ف) فالتعليمات التي أصدرها الأب تشير إلى أن هناك احتمالاً لوجود التعزيز عندما يتم الالتزام بالتعليمات.

وكقاعدة عامة فإنه عندما يسبق التلقين تعزيز الاستجابة فإن التلقين يصبح مثيراً مميّزاً (فارقاً) ويمكن أن يضبط السلوك بفاعلية.

إن استخدام التلقينات يزيد من احتمال حدوث الاستجابة وبينما تشكل الاستجابة كلما تم تعلمها بسرعة ويكون الهدف النهائي عادة الحصول على الاستجابة النهائية في غياب الملقنات ويمكن سحب الملقنات بالتدريج مع تقدم التدريب.

وهناك ثلاثة أنواع من التلقين هي:

1. التلقين اللفظي

هو عبارة عن وسيلة تلقينية وتعليمات لفظية ينبغي أن تكون واضحة ويجب التأكد من تنفيذها حيث أن التعليمات تستمد قوتها في تأثيرها على السلوك من خلال النتائج التي تترتب على تنفيذها ومن الأمثلة على التلقين اللفظي قول المعلم للطالب أقرأ صفحة 21 وقول الأم لابنها قل بسم الله عندما تأكل أو قل سبحان الله وبجمده وغيرها الكثير.

2. التلقين الإيمائي

وهو تلقين يتم من خلال النظر أو الإشارة إلى اتجاه معين أو بأسلوب معين أو رفع اليد وغيرها فوضع الشخص يده على فمه مؤشر على السكوت وعدم الكلام وحركات مدرب الكاراتيه للمتدربين هي مثال للتلقين الإيمائي.

3. التلقين الجسدي

عبارة عن لمس الآخرين جسدياً بهدف مساعدتهم على تأدية سلوك معين ويمكن استخدامه بعد فشل الفرد في الاستجابة للتلقين اللفظي أو الإيمائي وهو مفيد في تعلم المهارات الحركية وبعض السلوكيات اللفظية التي تتطلب التوجيه اليدوي وغالباً ما يستخدم التلقين الجسدي مع إجراءات أخرى مثل التعليمات والتعزيز والتقليد ويستخدم أيضاً لتعليم الفرد مهارات تقليد النماذج والتدريب على إتباع التعليمات المختلفة ومن الأمثلة على التلقين الجسدي :

- استخدام معلمة الروضة للطفل لتدريبه على الكتابة الصحيحة.
- أو استخدام اليد في تدريب الطفل على الطباعة أو الآلة الموسيقية.

وهناك مبادئ يجب مراعاتها عن استخدام التلقين الجسدي تتمثل في:

1. تقديم التعزيز مباشرة بعد إنهاء الاستجابة الموجهة بنجاح.
2. تنفيذ التلقين الجسمي بشكل تدريجي من الأسهل إلى الأكثر صعوبة.
3. القيام بإخفاء التلقين الجسمي بشكل تدريجي بحيث تصبح المثيرات المناسبة هي التي تضبط السلوك في نهاية المطاف.

رابعاً: التشكيل (التقريب – التتابعي Shaping)

وهو يشتمل على تعزيز الاستجابة التي تقترب شيئاً فشيئاً من السلوك النهائي الذي لا يستطيع الشخص تأديته حالياً، وأول خطوة يتم تنفيذها عندها استخدام التشكيل هي تحديد السلوك النهائي المنشود، ثم يتم تحديد سلوك يستطيع الشخص القيام به، ويشبه السلوك النهائي على نحو ما (أي أن السلوك النهائي يكون واضحاً ويحاول الطفل أن يؤدي السلوك ثم يحاول ويحاول حتى تقترب من السلوك المطلوب في النهاية التي تم توضيحه مسبقاً. مثال طريقة الأكل بحيث يكون الأكل بطريقة مقبولة ويسمى هذا السلوك بالسلوك الأول الذي يعزز إيجابياً ويستخدم هذا للتعزيز التفاضلي إلى أن يصبح السلوك قريباً من السلوك النمائي أكثر فأكثر.

ويعد التشكيل أسلوباً هاماً في الإرشاد وبصفة خاصة عندما ينصب اهتمام المرشد على إكساب المسترشد سلوكيات جديدة، ويعرف التشكيل بأنه الإجراء الذي يشتمل على التعزيز الإيجابي المنظم للاستجابات التي تقترب شيئاً فشيئاً من السلوك النهائي بهدف إحداث سلوك لا يوجد حالياً، فتعزيز الشخص عند تأديته سلوكاً معيناً لا يعمل على زيادة احتمالية حدوث ذلك السلوك فقط ولكنه يقوي السلوكيات المماثلة له أيضاً .

والتشكيل لا يعني خلق سلوكيات جديدة من لا شيء، فعلى الرغم من أن السلوك المستهدف نفسه لا يكون موجوداً لدى الفرد كاملاً إلا أنه غالباً ما لا يوجد له سلوكات قريبة منه، ولهذا يقوم المرشد أو المعالج بتعزيز السلوكات بهدف ترسيخها في ذخيرة المسترشد وبعد ذلك يلجأ إلى التعزيز التفاضلي والذي يشتمل على تعزيز الاستجابة فقط، كلما أخذت تقترب أكثر فأكثر من السلوك المستهدف.

وعند استخدام هذا الإجراء يقوم المرشد أو المعالج في البداية بتحديد السلوك النهائي الذي يراد تعلمه وبعد ذلك يختار استجابة تشبه السلوك النهائي إلى حد ما، ويبدأ بتعزيز

تلك الاستجابة بشكل منظم ويستمر بذلك إلا أن تصبح الاستجابة قريبة أكثر فأكثر من السلوك النهائي وتسمى عملية تشكيل السلوك على هذا النحو 'التقارب التدريجي'.

ومفتاح النجاح في عملية التشكيل يتمثل في كون التعزيز متوقفاً على تغيير السلوك على نحو تدريجي باتجاه السلوك النهائي وتجاهله (عدم تعزيره) عندما ينحرف عن السلوك النهائي.

ويمكن استخدام هذا الإجراء مع مختلف الفئات العمرية في تعليمها سلوكيات مختلفة كتأدية المهارات الحياتية والعناية بالذات، تنمية المهارات الاجتماعية والمهنية والحركية، مهارات الاتصال، سلوك التعاون الاجتماعي، الحضور إلى غرفة الصف، إكمال الواجبات المدرسية، إبقاء الطفل في مقعده، القراءة والكتابة والتحدث، تدريب الأطفال الصم على إخراج الحروف، وفي حالات اضطرابات النطق... الخ.

ومن الأمثلة أيضاً على تشكيل السلوك عندما نريد:

- تعليم الطفل كيف يرسم دائرة فإننا نستطيع تعزيره عندما يحمل قلماً وورقة في البداية وبعد ذلك نعززه عندما يرسم أي خط، وبعدها نعززه فقط عندما يقترب الخط الذي يرسمه أكثر فأكثر من شكل الدائرة.

- أو تدريب الأطفال الصم على إخراج الحروف وكذلك حالات اضطرابات النطق، ففي البداية يقوم المعالج بتعزيز استجابة تقليد الصوت الذي يصدر عن الطفل، وفي الخطوة الثانية فإن الطفل يدرّب على التمييز ويعزز المعالج الاستجابات الصوتية لإخراج حرف من الحروف إذا حدث فقط في خلال خمس ثوان من نطق المعالج له، وفي الخطوة الثالثة فإن الطفل يكافأ عند إصدار الصوت الذي أصدره المعالج وكلمة كرر ذلك، أما في الخطوة الرابعة فإن المعالج يكرر ما فعله في الخطوة الثالثة مع صوت آخر شبيه بالصوت الذي تم في الخطوة الثالثة.

إذن فتشكيل السلوك إجراء يشتمل على زيادة معايير التعزيز تدريجياً ابتداءً بالسلوك المدخلي (ما يستطيع المسترشد أن يفعله حالياً) وانتهاءً بالسلوك النهائي (السلوك الذي يراد الوصول إليه).

خطوات تشكيل السلوك

1. تحديد السلوك النهائي الذي يراد الوصول إليه بدقة متناهية وذلك بهدف تعزيز التقارب التدريجي من السلوك المستهدف بشكل منظم، وتجنب السلوكات التي لا علاقة لها بالسلوك المطلوب.

2. تحديد وتعريف السلوك المدخل يهدف تحديد وتعريف السلوك المدخلي إلى توضيح أين نريد الوصول؟ وأن نعرف من أين نبدأ؟ ولقد اشرنا إلى أن التشكيل يستخدم لمساعدة المسترشد على اكتساب سلوك ليس لديه حالياً، لذا لا بد من اختيار استجابة قريبه منه لتعزيزها وتقويتها بهدف صياغة السلوك النهائي، وتسمى تلك الاستجابة (بنقطة البداية أو السلوك المدخلي).

ويمكن تحديد السلوك المدخلي من خلال الملاحظة المباشرة للمسترشد لعدة أيام قبل البدء بعملية التشكيل لتحديد ما يستطيع عمله، ويجب ان يتصف السلوك المدخلي بصفتين هما:

- أن يحدث السلوك بشكل متكرر وذلك حتى تتوافر لنا الفرصة الكافية لتعزيزه وتقويته.

- أن يكون السلوك المدخلي قريباً من السلوك النهائي.

3. اختيار معززات فعالة تتطلب عملية التشكيل من المسترشد تغيير سلوكه بشكل مستمر ليصبح قريباً أكثر من السلوك النهائي ولهذا لا بد من المحافظة على درجة عالية من الدافعية لديه، وهذا يتطلب اختيار المعززات المناسبة التي تزيد من دافعيته.

4. وصف خطوات عملية تشكيل السلوك للمسترشد قبل أن يقوم باستجابات متتابعة لتشكيل السلوك بصورة كاملة وذلك بطريقة شفوية أو لفظية.

5. الاستمرار في تعزيز السلوك المدخلي إلى أن يصبح معدل حدوثه مرتفعاً.

6. الانتقال التدريجي من مستوى أداء إلى مستوى آخر:

ويعتمد ذلك على درجة إتقان المسترشد للسلوك المطلوب منه ومهاراته في أدائه بشكل جيد، والقاعدة التي يجب إتباعها في تحديد المدة اللازمة للانتقال من خطوة إلى أخرى هي العمل على تعزيز الأداء من ثلاث إلى خمس مرات قبل الانتقال إلى المستوى الآخر، فتعزيز مستوى الأداء لمدة طويلة يعمل على ترسيخ ذلك النمط من السلوك مما سيجعل الانتقال إلى المستوى التالي أمراً صعباً، ومن ناحية أخرى فإن تعزيز السلوك لفترة قصيرة يؤدي إلى اختفاء السلوك.

التطبيقات التربوية للتشكيل

من التطبيقات التربوية الهامة للتشكيل في العملية التعليمية التعليمية نظام التعليم المبرمج الذي ينظم المحتوى ويقدم على شكل وحدات صغيرة متسلسلة منطقياً، وتصاغ

الأهداف المتوخاة من كل وحدة بدقة، ويستجيب المتعلم بشكل متكرر ويزود بتغذية راجعة فورية.

خصائص نظام التعليم المبرمج

- ابتداء المتعلم بالوحدة التي تناسب ومستوى أدائه الحالي.
- انتقاله من وحدة إلى أخرى حسب قدراته.
- تهيئة الظروف المناسبة للمتعلم لتطوير مهارات ومعارف معقدة وذلك من خلال استجابته الصحيحة بشكل منظم في البداية ومن ثم تعزيز استجابات أكثر تعقيداً.
- وبناءً عليه يستخدم أسلوب تشكيل الاستجابة Response Shaping لبناء او تشكيل سلوك جديد من خلال التعزيز، حيث يتم ذلك بشكل تدريجي، عن طريق تجزئة السلوك إلى وحدات صغيرة فيتم تعزيز كل وحدة ينجح العميل في ادائها. فإذا أردنا مثلاً ان نكسب طفل سلوك المشاركة داخل الفصل، فقد نبداً مثلاً في سؤاله عن اي جزء لا يفهمه في الحصة (اعطاؤه الانتباه)، وعدم اجابته على السؤال وتحديده لنقطة معينة (منحه الفرصة للمشاركة)، ثم يبدأ المدرس الاجابة على سؤاله (تأكيد الاهتمام)، ثم يطلب منه التعقيب على هذه الاجابة او القيام باستخدام هذه الاجابة في موضوع آخر مماثل أو إعطاء أمثلة مشابهة (تعميم الانتباه وتأكيده). ونلاحظ انه يجب على الاختصاصي ان يأخذ في اعتباره عند تطبيق هذا الأسلوب ما يلي:
- 1. البدء بالوحدات السلوكية البسيطة ثم ينتقل إلى الأكثر تعقيداً.
- 2. الا ينتقل إلى اي وحدة سلوكية جديدة الا بعد التأكد من اتقان العميل للوحدة السابقة.
- 3. يجب ان يتناسب مستوى التعزيز مع مستوى صعوبة السلوك الذي أداه العميل.
- 4. ربما يعرض العقاب البدني الاخصائي الاجتماعي للمساءلة القضائية أو الاتهام بارتكاب جريمة.

خامساً: التسلسل السلوكي Behavioral Chaining

يتضمن هذا الأسلوب وصف السلوك الذي سيتم تعليمه من أجل تحقيق الهدف السلوكي بشكل تفصيلي ومرتب ويتم تجزئة السلوك المراد تعلمه إلى أجزاء صغيرة تكون بشكل متسلسل إلى أن يتم تحقيق الهدف النهائي بالتسلسل .

فهو الإجراء الذي نستطيع من خلاله مساعدة الفرد على تأدية سلسلة سلوكية وذلك بتعزيزه عند تأديته للحلقات التي تتكون منها تلك السلسلة على نحو متتالي.

ونادراً ما يتكون سلوك الإنسان من استجابة واحدة، فمعظم السلوكيات الإنسانية إنما هي مجموعة من الاستجابات ترتبط ببعضها البعض من خلال مثيرات محددة وتنتهي بالتعزيز وفي تعديل السلوك تسمى الأجزاء الصغيرة التي تكوّن السلوك بالحلقات، وتتصل هذه الحلقات ببعضها البعض لتشكل ما يسمى بالسلسلة السلوكية، فمعظم السلوكيات المدرسية تتكون من سلسلة من السلوكيات الفرعية المتدرجة التي يشكل كل منهما حلقة واحدة من السلوك.

وخلافاً لتشكيل السلوك الذي هو الإجراء الذي نستخدمه عندما لا يكون السلوك موجوداً في ذخيرة الفرد السلوكية، فالتسلسل يتعامل مع سلوكيات موجودة لدى المسترشد ولكنها تحدث على شكل حلقات منفصلة وليس على شكل سلسلة متتالية منظمة

فالسلسلة هي مجموعة من الحلقات تعمل فيها كل حلقة بوصفها مثيراً تمييزياً للاستجابة التي تليها، وبوصفها معزراً شرطياً للاستجابة التي تسبقها والعنصر الذي يحافظ على تماسك السلسلة هو التعزيز الذي يحدث في نهايتها.

ومن الأمثلة على أسلوب التسلسل:

- ارتداء الملابس صباحاً: فعملية ارتداء الملابس تتألف من خمسة مكونات سلوكية مفردة مثل: ارتداء الملابس الداخلية، ارتداء البنطلون، ارتداء القميص، ارتداء الجوارب، لبس الحذاء.

- المثال الذي قدمه (فوكس) لتوضيح الاستجابات والمثيرات التي تشتمل عليها سلسلة سلوكية مألوفة وهي الدخول إلى مطعم لتناول الطعام وهي على النحو التالي:

1. يرى إشارة المطعم (مثير تمييزي).
2. يتجه إلى المطعم (استجابة).
3. باب المطعم (مثير تمييزي).
4. يدخل المطعم (استجابة).
5. العامل: تفضل من هنا لو سمحت (مثير تمييزي).
6. يطلب الأكل (استجابة).

7. العامل يحضر الطعام (مثير تمييزي).

8. يأكل (استجابة).

9. طعام لذيذ (تعزيز).

ويستند التسلسل إلى تحليل المهارات التي هي تجزئة المهمة المطلوبة من الشخص إلى الحلقات الصغيرة التي تتكون منها وترتيبها على شكل متسلسل اعتماداً على موقع كل من هذه الحلقات في السلسلة وبعد ترتيب الاستجابة نقوم بعملية الاستجابة الأولى ثم الثانية فالثالثة ... الخ إلى أن يؤدي المسترشد السلسلة كاملة.

وإذا تبين أنه غير قادر على تأدية إحدى حلقات السلسلة نقوم بتشكيلها، وفي هذا النموذج يكون التركيز على المهمة التي سيقوم بها المسترشد لا على قدراته الداخلية.

تحليل المهارات يتعامل مع استجابات يمكن ملاحظتها وقياسها بشكل مباشر، وهي أحد أهم المبادئ الأساسية التي تقوم عليها التربية الخاصة.

الفرق بين التشكيل والتسلسل

- في التشكيل: نبدأ بأول خطوة ونعززها ثم ننتقل إلى الخطوة الثانية حيث يقوم المسترشد بالخطوتين ثم نعزز الخطوة الأخيرة وهكذا أي أننا ننتقل إلى اتجاه متقدم إلى الأمام.

- في التسلسل: فإن آخر خطوة هي التي تعزز دائماً، كما أن التابع يسير إلى الوراء من الخطوة الأخيرة إلى الخطوة الأولى مع المحافظة على التعزيز آخر خطوة فقط.

سادساً : التعميم Generalization

نستخدم التعميم عندما يمتد أثر تعزيز سلوك ما إلى ظروف أخرى غير التي حدث فيها التدريب أي أن يمتد على مواقف أو سلوكيات أخرى.

وهناك نوعان من التعميم هما : تعميم المثير وبعبارة أخرى انتقال أثر التعلم من الوضع الذي تم تعديل أو تشكيل السلوك فيه إلى الأوضاع الأخرى المشابهة والثاني تعميم الاستجابة أي انتقال أثر التعلم من استجابة تم تعديلها أو تشكيلها إلى الاستجابات الأخرى المماثلة مثل إلقاء التحية يقابلها استجابة أخرى كالابتسامة أو المصافحة.

كما أن للتعميم أهمية كبيرة في تفسير انتقال أثر التعلم إلى مواقف واستجابات أخرى له أيضاً أهمية علاجية تحقق هدف المرشد المتمثل في نقل المسترشد أثر التدريب إلى مشكلات

ومواقف أخرى خارج مكتب الإرشاد وإلى استجابات أخرى تكمل الاستجابات التي تعلمها المسترشد من الموقف الإرشادي.

ومثال على ذلك "إذا أساء لك شخص من عائلة ما فإنك تعمم ذلك على كل أفراد العائلة".

أي أن السلوك الذي تم تعليمه للطفل في موقف تدريبي معين قد يحدث ثانية (أو سلوك مشابه له) في مواقف أخرى لم ينفذ فيها التدريب، ولذا، فالتعميم هو أحد أوجه التعلم الهامه وبدونه سيحتاج الإنسان إلى أن يتعلم السلوك في كل موقف جديد يواجهه.

سابعا: التمييز Discrimination

يعرف التمييز على أنه عملية تعلم وهو الفرق بين المثيرات والأشياء والأحداث المتشابهة والاستجابة للمثير المناسب، وتقتصر الاستجابة فيه على بعض المواقف والمثيرات فقط ويحدث ذلك بفعل التعزيز التفاضلي والذي يشمل تعزيز السلوك في موقف ما وإطفائه في مواقف أخرى.

وفي مجال الإرشاد فإن التدريب على السلوك التوكيدي يقوم على أساس استخدام مهارات التمييز لدى المسترشد كجزء من عملية الإرشاد حتى يتم تدريبهم على التعرف على المؤشرات المختلفة من المواقف المتنوعة والتي تستدعي استخدام مهارات السلوك التوكيدي.

والتمييز لا يقتصر على تشجيع السلوك بوجود مثير واحد وإنما بوجود مثيرات متعددة وليس بوجود مثير مبسط وإنما بوجود مثيرات معقدة، فالمفاهيم المعقدة تتطور أيضاً بفعل التمييز، والطريقة الإجرائية في التمييز ذات أهمية كبيرة عندما يلاحظ وجود إخفاق في التمييز، وحينئذ نحتاج إلى تدريب المسترشد على أن يتعلم أن يستجيب لأفضل المثيرات التي يتوقع معها تعزيز السلوك.

مثال على ذلك: "تعليم التلميذ أن الكتابة على الدفتر شيء مقبول بينما الكتابة على الجدران شيء غير مقبول".

ثامنا: السحب التدريجي أو التلاشي Fading

هو أحد أساليب العلاج السلوكي الذي يعتمد على مبادئ الإشراف الإجرائي ويشتمل على تناول سلوك يحدث في موقف ما وجعل هذا السلوك يحدث في موقف آخر

عن طريق التغيير التدريجي للموقف الأول إلى الموقف الثاني،، فقد يكون الطفل هادئاً ومتعاوناً في البيت ولكنه يكون خائفاً إذا وضع فجأة في غرفة الصف، ويمكن القضاء على مثل هذا الخوف عن طريق تقديم الطفل بالتدريج لمواقف تشبه غرفة الصف.

ولأسلوب السحب التدريجي أهمية كبيرة عندما يتعلم المسترشد سلوكيات جديدة من بيئة مقيدة مثل مشفى أو مؤسسة ثم ينتقل فجأة من هذه الأماكن إلى بيئة المنزل أو المجتمع مما قد ينتج معه فقدان الكثير من السلوكيات والمهارات التي اكتسبها، لذا من الأفضل أن يتم السحب التدريجي من بيئة العلاج إلى بيئة المنزل وذلك من خلال عمل تقريبات في جانب المثبر أي البيئة نفسها.

تاسعا: أسلوب توكيد الذات Self-Assertiveness

إن أسلوب توكيد الذات مستمد من وولي وسالتر وهو إحدى الوسائل السلوكية الإجرائية المستخدمة في معالجة عدم الثقة عند الأفراد بأنفسهم، و شعورهم بعدم اللياقة و الخجل و الانسحاب من المواقف الاجتماعية، وعدم القدرة على تعبير الفرد عن مشاعره و أفكاره و اتجاهاته أمام الآخرين.

إن الاستجابات التوكيدية و غير التوكيدية و العدوانية عند الفرد هي استجابات متعلمة عن طريق مشاهدة الفرد و تقليده لنماذج يتصرفون بتلك الاستجابات و عن طريق التعزيز و العقاب و اختيار مثل هذه الاستجابات بقصد معين.

الأهداف التي يسعى إليها أسلوب توكيد الذات

1. مساعدة الأفراد الذين يعانون من مشكلة عدم توكيد الذات على التعبير عن أفكارهم و مشاعرهم و المطالبة بحقوقهم، بحيث لا يلحقوا الأذى بالآخرين.
2. أن يقوم هؤلاء الأفراد بسلوكات مقبولة اجتماعيا و أن يقولوا لا إذا كانت المواقف تتطلب ذلك.
3. مساعدتهم على الاختيار من بين أشياء كثيرة و تعلمهم مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي.
4. زيادة مقدرة الفرد في المشاركة في السلوكات التوكيدية المختلفة.
5. خلق شعور عظيم لدى الفرد بأنه موجود و مقبول اجتماعياً.

فوائد توكيد الذات

1. يمنع تراكم المشاعر السلبية ويولد الشعور بالراحة النفسية.
2. يحافظ الشخص من خلالها على حقوقه ومصالحه ويحقق أهدافه.
3. تعزز الثقة بالنفس.
4. تعطي انطلاقة في ميادين الحياة فكرياً وسلوكياً بعد التخلص من المشاعر السلبية المكبوتة.

خصائص توكيد الذات السليم

- الوسطية بين الإذعان للآخرين والتسلط والاعتداء عليهم.
- الوسطية في مراعاة الفرد لمشاعر الناس وحقوق الذات.
- يتوافق فيها السلوك الظاهري من أقوال وأفعال مع السلوك الباطني من مشاعر ورغبات وأفكار.

اعراض وعلامات ضعف توكيد الذات

- معاملة الآخرين ومسايرتهم والاستجابة لرغباتهم وسعي الشخص لإرضائهم ولو على حساب نفسه ووقته وماله وسمعته... الخ وهذا يتضح من خلال عدة جوانب هي:
- الإكثار من الموافقة الظاهرية: مثل نعم، حاضر، أبشر.... الخ
 - ضعف القدرة على الرفض المناسب في الوقت المناسب.
 - تقديم مشاعر الآخرين على مشاعره وحقوقه.
 - كثرة الاعتذار للآخرين عن أمور لا تدعو للاعتذار.
 - ضعف القدرة على التعبير عن المشاعر والرغبات والانفعالات
 - ضعف القدرة على إظهار وجهة نظر تخالف آراء الآخرين ورغباتهم.
 - ضعف الحزم في اتخاذ القرارات والمضي فيها وتحمل تبعاتها.
 - ضعف التواصل البصري بدرجة كبيرة.

عواقب ضعف توكيد الذات

تختلف عواقب ضعف توكيد الذات من شخص لآخر باختلاف الظروف، ولكن كثيراً ما يصاب هؤلاء بال اكتئاب والقلق والرهاب الاجتماعي، إضافة إلى المضاعفات الاجتماعية والوظيفية والتعليمية.

مفاهيم خاطئة حول ضعف توكيد الذات

- إن هذا من التواضع والتسامح والليونة في التعامل.
- إن هذا من الحياء المقبول شرعاً وعرفاً.
- إن هذا من الإيثار المطلوب والمحمود في الشرع والعرف.
- السعي إلى إرضاء جميع الناس والقبول لديهم جميعاً.

فنيات التدريب على توكيد الذات

1. وضع مدرج للسلوك التوكيدي المراد تطبيقه طبقاً لواقع المسترشد وما يعانيه، بحيث يبدأ بالأهون ثم الأشد منه وليس بالعكس.
2. ممارسة أسلوب التكرار والإعادة تطبيق عملي بمثابة 'إعادة السلوك والتدرب عليه مراراً حتى إتقانه.
3. استخدام أسلوب الاستجابة الفعالة: استعمال السلوك التوكيدي الذي يحقق المطلوب الأدنى بأدنى ثمن نفسي، والبدء بذلك قبل البدء بما هو أشد منه.
4. استخدام أسلوب التصاعد في السلوك التوكيدي.

طرق تعديل سلوكيات الأفراد الذين يعانون من عدم توكيد ذواتهم

- أ. عن طريق الوقاية منها وذلك من خلال:
 1. تشجيع الوالدين وبين هؤلاء الأفراد على أن يكونوا اجتماعيين.
 2. تشجيع ثقة الأفراد بأنفسهم.
 3. أن يقدم الوالدان والمربون هؤلاء الأفراد الجو الدافئ والريح وإشعارهم بأهميتهم.
- ب. عن طريق العلاج وذلك بإتباع الإجراءات العلاجية السلوكية التالية:
 1. تقديم التعليمات للمسترشد.
 2. النمذجة: يعرض المرشد أو المعالج استجابات سلوكية أمام المسترشد حيث يقوم المسترشد بتقليدها أو بتعريضه لنماذج مصورة تشتمل على استجابات مؤكدة.
 3. التعزيز الاجتماعي: يتم تقديم المديح والثناء للمسترشد في حال إتقانه لاستعمال الاستجابات المؤكدة المراد تعلمها.
 4. تقليل الحساسية للخلل: وذلك من خلال تدريب المسترشد على الاسترخاء العضلي وإشراكه في المناسبات الاجتماعية.

5. الحديث الايجابي عن الذات.
6. استخدام الهرم: وذلك عن طريق قيام المعالج او المرشد بإعداد هرماً يشتمل على مشكلات المسترشد غير المؤكدة و التي تثير الخوف و القلق لديه.
7. التغذية الراجعة: وذلك بتقديم المعالج تغذية راجعة للمسترشد عن السلوكات الايجابية أو السلبية و عن استخدامه للسلوكات المؤكدة و غير المؤكدة لكي يتعد عن السلبيات و يستمر في الايجابيات.
8. التعبير الطليق عن المشاعر:
ويهدف هذا الأسلوب إلى:
 - تعليم الأطفال الاستجابات الاجتماعية المناسبة بما فيها نبرات التحكم في الصوت.
 - تدريب الأطفال على استخدام حقوقهم و الدفاع عنها.
 - تدريب الأطفال على التمييز بين العدوان و توكيد الذات و التفريق بين الانصياع و توكيد الذات.
 - مشاهدة نماذج فيها استجابات توكيدية و مساعدته على تشكيل هذه الاستجابات بشكل تدريجي.
 - معالجة المخاوف الاجتماعية لدى الأطفال.
 - ممارسة أسلوب لعب الدور لتعليم الطفل المهارات الاجتماعية المناسبة.
 - تدريبه على احترام الآخرين.
 - المحافظة على مستوى صوت معتدل، و أن يلفظ الكلمات دون لجلجة ودون الكثير من الوقفات.
 - أن يحافظ على وضع جسمه متسماً بالثقة و عدم الاهتزاز و الابتعاد عن الحركات اللاإرادية و الابتسام غير المناسب.
9. لعب الدور: أن يقوم المرشد أو المعالج بدور الأهل أو المعلم أو الصديق أو أي دور يشعر فيه المسترشد بالضيق في التعامل معه، ويلعب المسترشد دوره كطفل ويمكن عكس الدور بحيث يلعب المعالج أو المرشد دور الطفل ويلعب المسترشد دور

المعالج أو المرشد والهدف من ذلك هو تدريب المسترشد على اكتساب مهارات التعامل مع الآخرين.

10. الواجبات المنزلية: وذلك بتكليف المسترشد بواجبات منزلية محددة يطلب منه القيام بها مع مواقف حياتية حقيقية يتضابق منها، ومن ثم يطلب منه تمثيلها في المرة القادمة وبعد ذلك يقدم له التغذية الراجعة والتعزيز المناسب.

وتعنى بأسلوب تأكيد الذات هو ان يدرّب الفرد نفسه باستمرار على التعبير عن النفس بثقة (وبدون مبالغة) .. وعلى ان يعبر عن مشاعره - سواء كانت ايجابية او سلبية - وعن آرائه .

فعلى الفرد ان يدرّب نفسه على تنمية قدرته على التعبير عن مشاعر الحب .. او الاعجاب .. او التقدير .. وايضا عن مشاعر الرفض او الغضب او الكراهية .. تعبيرا لفظيا واضحا .. ومباشرة .

ويؤدي اتباع هذا الاسلوب الى الثقة بالنفس .. واحترام الذات .

ومما لاشك فيه ان التغييرات التي تحدث في سلوك الفرد ومظهره .. والتي تؤكّد للفرد ذاتيته .. يكون لها اثر لا يستهان به في ادراك الفرد لنفسه وادراك الآخرين له ايضا .

كما ان لهذا الاسلوب فوائده في تحسين قدرة الفرد على التوافق الاجتماعي .. وعدم كبت المشاعر ..

ويقوم بعض المعالجين الذين يتبعون مثل هذا الاسلوب بتدريب مرضاهم على كيفية اداء المواقف الاجتماعية المختلفة مثل كيف يتحدث الفرد مع رئيسه .. وكيف يعبر عن رأيه امام الآخرين خاصة ذوي السلطة او النفوذ .. او كيف يعبر الفرد عن نفسه وعن مشاعره اما الجنس الآخر . وتتعدد اساليب تأكيد الذات .. فبعضها يعتمد على تأكيد الذات من خلال المظهر والسلوك العام . ففي المرات على تأكيد الذات من خلال المهارات اللفظية .. يجب ان يهتم الفرد بالحضور الذهني في المواقف المختلفة .. وبعد الانشغال بأمور الحياة ومشكلاتها اثناء تواجده في المواقف الاجتماعية المختلفة .

كذلك فيجب ان يدرّب الفرد نفسه على استخدام عبارات تؤكد وجوده مثل أنا احب' .. أو أنا اكره' .. أو أنا أؤيد' .. أو أنا ارى' مع عدم الخوف من النقد الاجتماعي .. وايضا عدم المبالغة في تأكيد الوجود .. مع توخي الصدق في التعبير عن النفس .. فلا تكون المعارضة بغرض جذب الانتباه .

ويعتقد البعض ان الظهور بمظهر الخنوع المبالغ فيه او الادب والاستكانة والحجل قد يجلب اليهم القبول او الحب او التقدير ، ولكن هذا الاعتقاد غير صحيح ، وتستطيع اذا كنت من هؤلاء الذين يسلكون مسلك الخانعين المساكين امام رؤسائهم او امام اي مسؤول .. فما عليك الآن الى ان تتخيل انك ذلك المسؤول .. وان امامك اثنين من مرؤوسيك :

الاول: مهذب .. هادئ .. واثق من نفسه .. يتحدث بهدوء واطمئنان .. ويتحدث ايضا بثقة وبدون مبالغة عن قدراته وعن آرائه ومشاعره .

والثاني: مهذب .. هادئ .. ولكن خجول .. متلعثم .. منطو .. يميل الى الاستكانة او المسكنة والانكسار .. والى التقليل من قيمة نفسه .

- فإلى أيهما تميل ؟

- وفي أيهما تثق ؟

- وأيهما تحترم ؟

فحاول ان تكون ذلك الشخص الاول لأنك اذا لعبت دور الشخص الثاني ونجحت في اكتساب بعض العطف والقبول فإنك ستفشل في اجتذاب الثقة والاحترام والتقدير .

وتأكيد الذات من خلال اهتمام بمظهره العام .. امر هام ايضا .. فيجب ان يهتم الفرد بارتداء ملابس نظيفة .. وانيقة .. ومناسبة .. وغير مبالغ فيها .. او في اسعارها .

كما يجب الاهتمام بالنظافة الشخصية ، والتخلي عن بعض العادات المنفرة مثل عادة البصق على الارض او حك الجسم او نتف شعر الوجه امام الآخرين ، او التجشؤ بصوت مسموع ..

كذلك فان الظهور دائما بوجه عبوس .. مقطب الجبين .. او بوجه جامد الملامح او مهموم ينفر الناس .

بينما يجذبهم ذلك الوجه الهادئ المبتسم .

ولاحظ التغيرات التي تحدث حتى في نبرة صوتك عندما تكون مكتئبا مهموما او خائفا .. ثم وانت هادئ او سعيد .. ان الفرق شاسع ..

فلاحظ ان يكون صوتك واثقا .. غير منكسر وغير متوتر النبرات .. وان تكون كلماتك واضحة واثقة .

ان هذه اللمحات الصغيرة .. هي لغة تعبر عن الفرد وعن حالته النفسية .. ابلغ تعبير..
تماما كلغة العيون . فيجب ان تؤكد .. للآخرين .. مشاعرك .. وثقتك بنفسك من خلال ..
السلام باليد .. ومن خلال حركات الجسم .. وإشارات اليد .. وطريقة المشي .. الخ.

كما يجب ان تعود نفسك على عدم الخجل عند تلقى الشئ او الشكر .. او
كلمات الاعجاب والمدح .. بل يجب ان تظهر رضاك وامتنانك لهذا .. ويستحسن ان
تعلن عن شكرك وسعادتك بكل تقدير تناله .. وأن تدرك أن كل أنسان يحب الشئ
على إيجابياته وأن كلمات الشئ والتقدير والمجاملة بدون مبالغة أو نفاق تفتح القلوب
وأبواب النجاح.

يعاني الكثيرون في عصرنا الحالي من القلق النفسي والتوتر وعدم القدرة على
التوافق النفسي والاجتماعي. ومن الملاحظ أن الإنسان يحاول دائماً أن يعالج مشكلاته
النفسية بنفسه وأن يبذل الكثير من الجهد كي يعالج آلامه النفسية وقلقه واضطراباته
بإتباع أساليبه الخاصة واقتراحات المحيطين به. والتي كثيراً ما تدفع به إلى الاتجاه
الخاطئ.

ومع تزايد تناقضات هذا العصر وإحباطاته وتعدد الأزمات والضغوط المادية
والاجتماعية .. وكثرة وتعدد المشكلات النفسية التي يواجهها الفرد .. أضف إلى هذا
موقف رجل الشارع من الطب النفسي المعاصر .. وهو موقف له أسبابه.

لذا .. فقد تنبه أخيراً بعض علماء الطب النفسي والعلاج النفسي إلى أهمية ابتكار
وسائل علاجية وأساليب يمكن للفرد إتباعها بنفسه دون اللجوء إلى الطبيب النفسي إلا في
الحالات الشديدة التي تستدعي ذلك .. خاصة بعد أن أكدت عدة دراسات عدم إلزام بعض
المعالجين والأطباء النفسيين بمدارس وطرق العلاج النفسي الحديثة وتمسك البعض
بالأساليب التقليدية التي ثبت عدم فاعليتها بصورة قاطعة وفشلها في علاج الكثير من
الاضطرابات النفسية .

لذلك كان من أهم أهداف هذا الموقع عرض عدد من الأساليب العلاجية الذاتية
الشيقة والتي ينتمي بعضها لاتجاهات حديثة في العلاج النفسي وبعضها ابتكره الباحث من
أساليب نابعة من التراث الديني والثقافي تمكن الشخص العادي أن يمارسها بنفسه لعلاج
القلق وبعض الاضطرابات النفسية والسلوكية وسوء التوافق النفسي والاجتماعي..
ولتحقيق مزيد من الوعي والصحة النفسية.

عاشرا: الثناء Praise

هو تعزيز اجتماعي شرطي يتضمن التعبير لفظياً عن الإعجاب بالسلوك. وبالإضافة إلى العبارات التي تنم عن الموافقة على السلوك يشمل الثناء أيضاً التعبير عن عواطف ومشاعر إيجابية. والثناء أحد المعززات المقيدة والمقبولة لأنه يستخدم في الحياة اليومية على نطاق واسع. ولكي يكون الثناء تعزيزاً مؤثراً فلا بد من تقديمه بطريقة صادقة بعيدة كل البعد عن التصنع والابتذال. ولا بد من الإشارة إلى السلوك المستهدف من الثناء ومراعاة العوامل الأخرى التي تزيد فاعلية التعزيز بوجه عام تقديمه بعد السلوك المناسب فوراً واستخدامه وفق جداول مناسبة إلخ."

الحادي عشر: مبدأ بريماك Premack Principle

ينص هذا المبدأ على أن السلوك الذي يظهره الشخص كثيراً أو السلوك المحبب يمكن استخدامه لتعزيز السلوك الذي يظهره قليلاً "السلوك غير المحبب" ويسمى هذا المبدأ الذي حمل اسم ديفيد بريماك David Premack بقانون الجدة Grandmas Law لأن الجدات استخدمته منذ القدم. فإذا قالت الجدة أو غيرها للطفل "كل الخضار أولاً وبعد ذلك اسمح لك بتناول الحلوى" أو "أدرس أولاً وبعد ذلك اخرج لعب" فإن محاولة التأثير على السلوك تتم وفقاً لمبدأ بريماك. وهكذا يمكن تشجيع الأطفال على تأدية الاستجابات المطلوبة منهم التي لا يقومون بها تلقائياً من خلال السماح لهم بتأدية الأنشطة المحببة فقط بعد أن يقوموا بتأدية الاستجابات غير المحببة.

الثاني عشر: القراءة Reading

إن أسلوب الإرشاد باستخدام القراءة يمكن أن يساعد المرشد على الإجابة على كثير من تساؤلات المسترشد، كما يوفر عليه الوقت الطويل الذي يقضيه في التعامل مع بعض جوانب المشكلات.

ويعتمد أسلوب القراءة على الاستفادة من الكتب والمؤلفات المختلفة لمساعدة المسترشد على مواجهة مشكلته ويشمل هذا الأسلوب على ما يلي:

1. يختار المرشد بعض الكتب التي تعكس حاجات المسترشد أو موقفه.
2. يقوم المسترشد بقراءة هذه الكتب.
3. في بعض الأحيان يقوم المسترشد بالتطابق مع الشخص الموجود في المادة التي يقرأها.

4. يستجيب المسترشد انفعالياً لما يقرؤه.

5. يناقش المرشد والمسترشد ما قرأه المسترشد وكيف كان رد فعله لما قرأه.

6. يكتسب المسترشد جوانب استبصار عن ذاته.

ويتوقف الأسلوب الذي يتبعه المرشد على مجموعة من العوامل في مقدمتها الهدف الإرشادي المتفق عليه بين المرشد والمسترشد، ثم على المسترشد وكذلك المادة المكتوبة المتوافرة.

ويرى البعض أن الإرشاد بالقراءة يتضمن التعرف على نماذج سلوكية وتقمص شخصية داخل النموذج بهدف تقليد السلوك الذي يقوم به.

ومن الجوانب التي قد تقابل المرشد في المدرسة ما يتصل ببعض المسائل الفقهية والشرعية وفي هذه الحالة فإن الإرشاد بالقراءة يؤدي دوراً كبيراً.

والإرشاد بالقراءة يحتاج إلى دقة بالغة وإلى تعاون بين المرشد والمسترشد وأمين المكتبة لإعداد ومراجعة المواد التي يمكن استخدامها لهذا الغرض، بحيث تكون مناسبة للمسترشد الذي يوجه لذلك من جميع النواحي، وأن تكون من واقع البيئة ولا تتنافى مع الأصول الدينية والأخلاقية للمجتمع.

الثالث عشر: استخدام الأنشطة

تعتبر الأنشطة المختلفة التي يقوم بها الفرد سواء كانت عقلية أو بدنية ذات أهمية كبيرة في مجال الإرشاد، فهي وسيلة هامة لمساعدة الأفراد على التعرف على قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم، كما أنها بيئة مناسبة لتنمية طاقات المسترشدين ولتفريغ الطاقات البدنية والانفعالية والذهنية.

وفي مجال الإرشاد بصفة عامة والإرشاد التربوي بصفة خاصة فإن المرشد يمكن أن يلجأ إلى الأنشطة الرسمية وغير الرسمية لممارسة الإرشاد الإنمائي والوقائي والعلاجي.

وفي إطار المدرسة فإن بوسع المرشد أن يستثمر مجموعات النشاط لتحقيق الأهداف الإرشادية في مراحلها المختلفة فعلى سبيل المثال يمكن للمرشد أن يستفيد من الأنشطة الثقافية والاجتماعية في تنمية مواهب وقدرات الطلاب الذين يتعامل معهم في الإرشاد وكذلك في معالجة بعض الجوانب النفسية مثل القلق الاجتماعي والعزلة الاجتماعية وغيرها.

وعلى المرشد أن يحدد إدخال المسترشد لجماعة النشاط قبل التأكد من استعداد المسترشد لذلك الدخول والعمل على تهيئته لذلك لتحقيق أكبر درجة ممكنة من النجاح، كما يجب أن يعمل المرشد عن قرب مع رواد النشاط لهذا الغرض بحيث يكون معروفاً لهم الأهداف العلاجية الخاصة لبعض الحالات وبأسلوب مبسط وسهل.

كما أن الإسراع في إدخال المسترشد إلى مجموعة النشاط قبل التهيئة لذلك سيؤدي إلى إحباط المسترشد فعلى سبيل المثال الطالب الذي يعاني من العزلة الاجتماعية لا يتم إدخاله لجماعة النشاط الاجتماعي قبل أن يتأكد المرشد أنه اكتسب بعض المهارات الاجتماعية التي تساعد على ذلك وحتى لا يتعرض المسترشد لإحباط شديد.

الرابع عشر: إتاحة المعلومات للمرشد

قد تكون المشكلة الأساسية للمسترشد نقص أو عدم توافر المعلومات المناسبة التي يمكن أن يبنى عليها المرشد اختياراً من الاختيارات المتاحة أمامه وفي مثل هذه الحالات فإن المرشد يعتبر المحرك الأول لعملية الحصول على المعلومات ومع أنه لا يمكن أن نطالب المرشد أن يكون مصدراً لكل المعلومات إلا أننا نطالبه بأن يكون مديراً لعملية الحصول على معلومات وأن يكون مصدراً مناسباً لمصادر المعلومات.

فالمعلومات أصبحت في الوقت الحاضر أكثر انتشاراً وبكميات كبيرة وهي تلقى الاهتمام المناسب من كل الجهات وفي بعض الأحيان فإن هذه المعلومات تكون مخزنة على حاسبات آلية تتبع جهات تقوم بإتاحتها لبعض الهيئات وأحياناً للأفراد.

ومهام المرشد في هذا المجال تتمثل في:

1. تحديد مدى الحاجة للمعلومات.
2. تحديد المعلومات اللازمة.
3. اختيار المعلومات المناسبة والتي تتوافر فيها الدقة والحداثة.
4. عرض المعلومات للمسترشد في صورة مناسبة.
5. الاستفادة من المعلومات في تحقيق الأهداف الإرشادية.

ويحتاج المرشد إلى معلومات خاصة عن الفرص التعليمية والتدريبية المتاحة أمام من يخرجون من المراحل التعليمية المختلفة، وكذلك معلومات متنوعة عن البيئة ومؤسساتها، ومعلومات عن المهن والأعمال المتنوعة وحاجات كل عمل وظروف العمل فيه وشروط الالتحاق بالمستويات والمراحل التعليمية الأعلى وتقديم تلك المعلومات للمسترشد.

وقد تكون المعلومات المطلوبة معلومات معرفية لا يترتب عليها اتخاذ قرار وإنما يحتاجها المسترشد في مواقف حياته أو في بعض جوانب مشكلته مثل المعلومات الاجتماعية والدينية والصحية وغيرها.

وتزويد المسترشد بالمعلومات يمثل جانباً مهماً من جوانب الإرشاد وقد يحقق الهدف الإرشادي، ويدخل في هذا الجانب إتاحة المعلومات عن المسترشد نفسه وتفسيرها له ليستفيد منها في تحقيق الأهداف الإرشادية.

الخامس عشر: اتخاذ القرارات Decision Making

قد يأتي المسترشد ولديه مشكلة تتعلق باختيار أو مشكلة تتعلق بتغيير في السلوك أما فيما يتعلق بمشكلة الاختيار فإنه يمر المسترشد في حالة من التردد أو لنقل حالة من الصراع الداخلي حول موضوعين أو أكثر بينهما تقارب كبير وكل منهما له قوة جذب خاصة به.

ويقوم المرشد بدور كبير في مساعدة الأفراد الذين يعانون من التردد والتأرجح بين عدد من البدائل دون قدرة على التحديد السريع، فالمرشد في هذه الحالة يتدخل بطريقة تعليمية تساعد المسترشد على تعلم كيفية اتخاذ القرارات واستخدام ذلك في المشكلات التي تواجهه مستقبلاً.

ومن الأمثلة على المواقف التي يحتاج فيها الطلاب إلى اتخاذ قرارات معينة، اختيار الشعب الدراسية، اختيار التخصصات، اختيار العمل المناسب، اختيار أحد الأنشطة ... الخ ، ويعتبر اتخاذ القرار عملية متحركة وعلى المرء أن يراقب ويتابع نتائج قراراته ليعدها عند الحاجة بالكيفية المطلوبة.

ويمكن القول بأن القرارات التي يحتاج المسترشد أن يتخذها تقع في واحدة من ثلاث مجموعات هي: القرارات التعليمية، القرارات المهنية، القرارات الشخصية، وأحياناً في عملية الإرشاد يصعب الفصل بين المجموعات الثلاثة نظراً للتداخلات التي بينها.

ويمكن للمرشد أن يستفيد من أحد نماذج اتخاذ القرارات في تدريب المسترشد وهو:

نموذج كرومبولتز وثوريسون (1976)

يتكون هذا النموذج من ثمان خطوات هي:

1. تكوين قائمة لكل التصرفات الممكنة (البدائل).
2. جمع المعلومات المناسبة عن كل بديل معقول من هذه التصرفات (البدائل).

3. تقدير احتمال النجاح لكل بديل على أساس من خبرة الآخرين وتوقعات المستقبل المستمدة من الواقع الحالي.
4. الأخذ في الاعتبار القيم الشخصية التي يمكن أن تزداد أو تقل في إطار إجراء من الإجراءات (بديل من البدائل).
5. وزن الحقائق وتقديرها، والنتائج المتوقعة والقيم الخاصة بكل بديل.
6. استبعاد أقل البدائل رغبة.
7. إعداد خطة مبدئية للتصرف خاضعة للتطورات والفرص الجديدة.
8. تقييم عملية اتخاذ القرارات على المشكلات الأخرى في المستقبل.

إن اتخاذ القرارات يتطلب الاشتراك الفعال من قبل المسترشد، فمعظم المعلومات التي نستخدمها في عملية اتخاذ القرارات يأتي بها المسترشد لذا لا بد من مشاركته بشكل فعال وجاد. فالمرشد لا يتخذ القرار النهائي بل يترك اتخاذه للمسترشد وينحصر دور المرشد في مساعدة الطفل على تعلم كيفية اتخاذ القرار وقبل ذلك التعرف على القرار المناسب ثم أخيراً كيف يستخدم ما تعلمه في هذا الموقف من مواقف أخرى.

ومن المهام الأساسية في عمل المرشد مع الاطفال في عملية اتخاذ القرارات تتمثل في مساعدتهم على التعرف على الصعوبات المرتبطة باتخاذ القرارات وكذلك مساعدتهم في عملية الاستكشاف التي تساعدهم على التفهم فإذا تبين من خلال الاستكشاف وجود نقص في مهارات اتخاذ القرار فإن مهمة المرشد تصبح عملية تعليم المهارة للطلاب في الوقت الذي تتم فيه عملية اتخاذ القرار.

إذن فإن عملية اتخاذ القرار عبارة عن اختيار بديل من بين بدائل معينة وقد يكون الاختيار دائماً بين الخطأ والصواب أو بين الأبيض والأسود وإذا لزم الأمر الترجيح وتغليب الأصوب والأفضل أو الأقل ضرراً أو هو التعرف على البدائل المتاحة لاختيار الأنسب بعد التأمل بحسب متطلبات الموقف وفي حدود الوقت المتاح.

عملية اتخاذ القرارات

في كثير من الأحيان يجد المرشد نفسه في موقف يستلزم مساعدة المسترشد في اتخاذ القرارات المناسبة حيث تكون مشكلة المسترشد متصلة باختيار بديل من أحد البدائل أو اختيار من أحد الاختيارات أو يكون اتخاذ القرار كجانب في إجراءات خاصة محل مشكلة ما.

إن مقدرة المرشد تقف عند حدود مهارته في إدارة عملية اتخاذ القرار ولكن لا يمكنه أن يتحكم في النتائج المترتبة على القرار، فالمرشد يواجه عادة مسترشد يرغب أو يحاول أن ينتقل من مرحلة الحيرة والتردد في طريق يسلكه إلى مرحلة الاستقرار ، وقد يكون هذا المسترشد جاهلاً بعملية اتخاذ القرار وهنا يصبح عمل المرشد مزدوجاً فمن ناحية يعتبر المرشد معلماً يعلم المسترشد مهارات اتخاذ القرار ومن الناحية الأخرى يساعده على اتخاذ قرار فعلي نتيجة لما تعلمه.

يرى هانسن وستيفيك ووارنر (1977) Hanses, Stevic , Warner أن عملية اتخاذ القرارات تشتمل بجانب مرحلة تكوين العلاقة الإرشادية على الخطوات التالية:

1. تحديد المشكلة

هي الخطوة الأولى في عملية اتخاذ القرار حيث يعمل المرشد والمسترشد على تحديد واضح لحاجات المسترشد وقد تواجهها أحياناً بعض العوائق مما يجعلها صعبة وقد يكون المسترشد متردداً في مناقشة مشكلاته حتى يطمئن للمرشد من خلال توثيق العلاقة الإرشادية وتعزيز الثقة بينهما، ويصادف المرشد في عمله بعض المسترشدين الذين لديهم صعوبات في تحديد المشكلة ورغم أن لدى المسترشدين مشاعر حول مشكلاتهم إلا أنهم لا يستطيعون وصف هذه المشاعر أو التعبير عنها أو يشعرون بعدم الارتياح في وصفها.

ويجب على المرشد أن يكون واعياً لخصائص المسترشد الذي يعمل معه وأن يساعده في تحديد مشكلته والتعبير عنها بكل حرية وعلى المرشد أن يستمع إلى المسترشد وينصت إليه وأن يعمل على تفهمه وأن يتعرف على كل ما يراه غير واضح بالنسبة له وأن يعطي المسترشد الوقت الكافي لذلك.

2. توليد البدائل

تعتبر هذه المرحلة مفتاح اتخاذ القرارات حيث يتم فيها تحديد البدائل المتاحة والمقبولة لدى المسترشد، وهذه المرحلة تهيئ المسرح لباقي الخطوات المتبعة في العملية.

وتنحصر مهمة المرشد في تعليم المسترشد طرق التعرف على مجموعة كبيرة من الإمكانيات والفرص وأخذها بعين الاعتبار ويمكن أن يتم ذلك بأكثر من طريقة.

ويمكن مثلاً أن يناقش المرشد مع المسترشد الإمكانيات المتاحة وماذا أخذ المسترشد منها وماذا يمكن أن يضيف إليها المرشد كذلك يمكن للمرشد والمسترشد أن يجدوا المجالات

التي تبدو حرجة ولكن لا توجد بيانات كافية حولها، وقد يستدعي ذلك البحث والحصول على معلومات إضافية من المصادر المناسبة وذلك لتوسيع المجالات المتاحة.

3. الحصول على المعلومات

في هذه المرحلة يحتاج المسترشد أن يحصل على معلومات عن البدائل المطروحة ومعلومات عن نفسه، والمعلومات في حد ذاتها لا تضمن الوصول إلى قرار جيد ومع ذلك بدون المعلومات لا يمكن الوصول إلى قرار جيد ويقترح هير وكرامر أن أربع مجموعات من العوامل تدخل في تحديد المعلومات وهي:

1. العوامل الداخلية المقيدة مثل المهارات والقدرات وغيرها.
2. العوامل الداخلية الموجهة مثل الميول والقيم وغيرها.
3. العوامل الخارجية المقيدة مثل توفر ومجال الفرص التعليمية والمهنية.
4. العوامل الخارجية الموجهة مثل توقعات الطبقات الاجتماعية والتطلعات الأسرية.

وفي حدود هذا الإطار يمكن للمرشد والمسترشد أن يعملوا بشكل مشترك لتحديد ما هو معلوم ولإعداد الوسائل التي يمكن استخدامها لجمع المعلومات اللازمة لتكملة ما هو مجهول، فقد تجري اختبارات الميول والقدرات والاستعدادات أو تدرس السجلات والملفات القديمة للحصول على معلومات تفيد المسترشد كما قد يحصل المرشد على المطبوعات المناسبة لتزويد الطالب بمعلومات عن الوظائف المتاحة والفرص التعليمية والتدريبية المتوافرة وشروط الالتحاق بالمؤسسات والمراكز المهنية والمعاهد والجامعات ويفيدنا في هذا المجال النشرات والأدلة الخاصة بالفرص التعليمية والمهنية وتوصيف الوظائف وشروط الالتحاق والتي تقوم بإصدارها الهيئات المختصة.

كما يمكن أن يقوم المرشد باصطحاب المسترشدين إلى مواقع فعلية للأنشطة التي يدخل في إطارها القرارات المطلوبة، حيث يتعرف المسترشدين على ما يريدونه على أرض الواقع ويتحدثون مع المسئولين هناك ويستفسرون عن ما يدور في أذهانهم ويتلقون إجابات مباشرة على تساؤلاتهم.

4. الاستفادة من المعلومات

رغم أهمية هذه الخطوة إلا أنها تمثل صعوبة في بعض الأحيان بالنسبة للمرشد والمسترشد فالمسترشد عليه الآن أن يتعامل مع البدائل المتاحة التي تم جمعها وعليه أن يضع الأشياء مع بعضها البعض في تكوين اختيار معين.

وغالباً ما يحتاج المسترشد إلى مساعدة لتكوين طريق فعالة لإكمال هذه الخطوة فهو أولاً: يحتاج إلى تنظيم المعلومات وثانياً يحتاج إلى فحص هذه المعلومات لإيجاد العلاقة بين خصائصه وتوقعاته.

وبالنسبة للجانب الأول فإن المرشد يبدأ في مساعدة المسترشد لتحديد العوامل المناسبة من هذه المعلومات لاتخاذ القرار المناسب، ويستخدم المرشد هذه المعلومات بطريقتين هما:

أ. يبدأ المرشد في تكوين توقعات عن احتمالات نجاح المسترشد في البدائل المختلفة للقرار.

ب. يساعد المسترشد في سبيل الوصول إلى تفهم أفضل لذاته وللإحتمالات القائمة.

والطريقتان بينهما تقارب كبير حيث أن الاحتمالات التي تنشأ عن تمحيص المرشد للمعلومات تكون تقريباً كالتي يصل إليها المسترشد أما إذا تباعدتا فقد يكون من المناسب أن تتوقف عملية اتخاذ القرار حين إيجاد التقارب.

وعندما يتم جمع البيانات وتفحصها لإيجاد العلاقة بين خصائص المسترشد وتوقعاته فإن المرشد يبدأ في تقديم المساعدة في الجانب التفسيري ومساعدة المسترشد على فهم الجوانب المختلفة للقرار ولليانات التي لم يفهمها بعد، ويبدأ المرشد في عملية دمج بيانات المسترشد مع البيانات الخارجية ومع خصائص المسترشد.

5. إعداد الخطط

تعتبر هذه المرحلة ترجمة لما تم في المرحلة السابقة وفيها قد يكون من الممكن تقديم بعض الخبرات العملية للمسترشد وقد يكون ذلك على شكل تمثيل للأدوار أو خبرة واقعية أو عن طريق محاكاة نماذج سلوكية أو عن طريق ضبط بعض العوامل التي تم تحديدها، ويعتمد جانب من هذا القرار على النموذج الذي يتبعه المرشد.

6. تنفيذ الخطة وتقييمها

يجب أن تتسم الخطط بالمرونة إلى الدرجة التي تسمح بإجراء بعض التعديلات عليها إذا لزم الأمر، ويجب تحديد الأهداف البعيدة والقريبة ثم يقوم المسترشد بترتيب هذه الأهداف على شكل أولويات يود أن يتحقق.

أما الخطوة التالية فهي قيام المسترشد بتنفيذ القرار وإعداد أسلوب للتقويم على اعتبار أن المسترشد هو الشخص الذي يشترك فعلياً في تنفيذ الخطة وتقييمها ومن ثم يكون عليه أن يتحمل مسؤولية ما يترتب على القرار مهما كانت النتائج.

وتنتهي عملية اتخاذ القرار بالوصول إلى القرار وقد يرغب المرشد في تقويم النتائج فيقوم بذلك بعد انقضاء مدة زمنية ليست طويلة وقد تدعو الحاجة أو الضرورة إلى تقديم المساعدة من جانب المرشد.

السادس عشر: مهارات التعايش أو المواجهة Coping Skills

هو أحد نماذج السلوك المعرفي ، طوره مايك ماهوني 1977م ويركز هذا النموذج على مساعدة المسترشد على اكتساب مهارات التعايش مع ظروف الحياة اليومية، وتطوير المهارات التي من شأنها تسهيل عملية التكيف مع المواقف الصعبة التي تتم مواجهتها. ويسمي "ماهوني" هذا الأسلوب بالعلم الشخصي للإشارة إلى الخطوات التي يشتمل عليها نموذج العلاج.

عناصر مهارات التعايش أو العلم الشخصي لمايكل ماهوني:

- حدد المشكلة.
- جمع البيانات.
- حدود الأنماط والمصادر.
- اختبر الخيارات.
- حدد وجرب.
- قارن البيانات.
- حسن، عدل، استبدل.

وغالباً ما يشمل العلاج والتدريب استخدام تكتيكات مختلفة مثل لعب الأدوار، النمذجة، الممارسة المعرفية ولا يهتم مايكل بتدريب المسترشد على تطوير مهارات محددة ليؤديها في مواقف معينة ولكنه يركز على تطوير مهارات عامة يمكن استخدامها في أكثر من موقف واحد.

ويمكن وصف هذا النموذج بأنه محاولة لتحديد مهارات التعايش الموجودة لدى المسترشد والمهارات التي يفتقر إليها وبعد ذلك يتم تحديد الأسباب التي تكمن وراء العجز الذي يعاني منه المسترشد ووضع خطة علاجية مناسبة للتغلب على ذلك.

الفصل العاشر

البرمجة اللغوية العصبية وسلوك الطفل

تمهيد

البرمجة اللغوية العصبية (بالإنجليزية: Neuro-Linguistic Programming) وتختصر (NLP) مجموعة طرق وأساليب تعتمد على مبادئ نفسية تهدف لحل بعض الأزمات النفسية ومساعدة الأشخاص على تحقيق نجاحات وإنجازات أفضل في حياتهم. تتميز هذه المدرسة النفسية بأن متقني أساليبها لا يحتاج معالجاً خارجياً فهي يمكن أن تكون وسيلة علاج نفسي سلوكي ذاتي، تحاول أن تحدد خطة واضحة للنجاح ثم استخدام أساليب نفسية لتعزيز السلوك الأمثل ومحاولة تفكيك المعتقدات القديمة التي تشخص على أنها معيقة لتطور الفرد، ومن هنا جاءت تسميتها بالبرمجة أي أنها تعيد برمجة العقل عن طريق اللسان - اللغة.

أول من طرح أسلوب البرمجة اللغوية العصبية كان ريتشارد باندرل وجون غريندر عام 1973 م كمجموعة نماذج ومبادئ لوصف العلاقة بين العقل واللغة (سواء كانت لغة حرفية أو غير حرفية (جسدية) وكيف يجب تنظيم العلاقة بينهما (برمجة) للتأثير على عقل الشخص وجسده وتفكيره. هذا التأثير قد يكون بعلم ووعي الشخص المعالج (بفتح اللام) أو لا وعيه. ودراسة لبنية الخبرة الشخصية، فهي أساساً تتأسس على أن سلوك الفرد بكامله له بنية قابلة للتحديد عملياً.

بدأ في منتصف السبعينيات الميلادية على يد العالمين الأمريكيين جون غريندر وريتشارد باندرل الذين قررا وضع أصول Neuro Linguistic Programmin أو الـ NLP كعلم جديد أطلقا عليه اسم برمجة الأعصاب لغويا وكان ذلك في 1973 وتشجيع من المفكر الإنكليزي والأستاذ بجامعة سانتا كروز (جريجوري باتيسون)، كما وأسهم معهم في وضع هذه البحوث كل من جودث ديوليزيلر ولزلي كامرون باندرل. وقد بني جريندر وباندرل أعمالهما على أبحاث قام بها علماء آخرون أشهرهم العالمان الأمريكي نعوم شومسكي والبولندي ألفريد كورزيسكي وذلك لنمذجة مهارة كل من ملتون إركسون (طبيب التنويم المغناطيسي) وفرجينيا ساتير وفرتز برلز (مؤسس المدرسة السلوكية، إذ أمكنهما من تفكيك

هذه الخبرات والحصول عليها وقد استخرجوا 13 أسلوبا للثون و7 أساليب لفرجينيا ومن هذه المهارات استطاعوا تحديد الوسائل الناجحة المتكررة من النماذج السلوكية للذين تعودوا الحصول على النجاح وكانوا قادرين على إنجاز هذه النماذج وتعليمها للآخرين، وهي النماذج التي سميت فيما بعد بالنماذج اللغوية العصبية والتي تكون منها هذا العلم. والحقيقة أن أهم ما توصل إليه هذان العالمان أن الناس يتصرفون بناء على برامج عقلية، ولهذا فإننا لا نعتبر ما قدموه علما مستقلا، ولكن الابداع الحقيقي في علم البرمجة اللغوية العصبية هو في التركيبة التي ركبوها.

نشأة البرمجة اللغوية العصبية وتاريخها

ينسب فضل تأسيس هذا العلم إلى:

1. جون غريندر: وهو عالم لغويات من أتباع المدرسة التوليدية التحويلية التي أسسها اللغوي والسياسي الأمريكي الشهير نعوم تشومسكي.
2. ريتشارد باندلر: وهو رياضي وخبير في الحاسوبيات ودارس لعلم النفس. وكان لهذين دور رئيس في اكتشاف أهم وأول فكرتين من أفكار الـ NLP. فإلى جريندر يعزى الفضل في اكتشاف فكرة (نمذجة) المهارات اللغوية. وإلى باندلر يعزى الفضل في اكتشاف فكرة البحث عن الحاسب في عقول الناس.

وهاتان الفكرتان

1. نمذجة المهارة اللغوية.

2. الربط بين البرامج الحاسوبية والبرامج العقلية .

هما أهم وأول اكتشافين في علم البرمجة العصبية اللغوية

1. كيف تم هذان الاكتشافان ؟

كان ميلتون اريكسون (Milton Erickson) من أشهر علماء النفس الأمريكيان في زمانه، وكان خبيرا بارعا في التنويم الإيحائي، وكان أعجب ما في أمره أنه يمتلك قدرة لغوية هائلة، لقد كان يستطيع بالكلام وحده أن يعالج كثيرا من الأمراض بما في ذلك بعض حالات الشلل وذلك باستخدام تقنيات التنويم بالإيحاء كعلاج مكمل للعلاج الطبي.

ومن جهة أخرى كانت هناك عالمة نفس شهيرة تسمى فرجينيا ساتير (Virginia Satir) تتبع أسلوبا علاجيا جديدا أسمته (العلاج الأسري المتكامل)، وهذا العلاج يقوم

على إحضار المريض النفسي وكافة أفراد أسرته وإدارة حوار مع الجميع، ومن خلال هذا الحوار تتمكن ساتير من إصلاح النظام الأسري كله ومن ثم يتم القضاء على المشكلة النفسية لدى المريض! سمع (جريندر) بـ (ميلتون) وس (ساتير)، لاحظ أن الجامع المشترك بينهما هو أنهما يستخدمان (اللغة) فقط في تحقيق نتائج علاجية مذهلة وفريدة. بدأ جريندر يتساءل عن السر في لغة هذين؟ وما الفرق بين كلامهما وكلام الآخرين؟ وهل ثمة طرائق أو أساليب معينة يستخدمانها بوعي (بقصد) أو بدون وعي في تحقيق هذه الإنجازات؟ ثم - وهذا أهم ما في الأمر - هل يمكن اكتشاف هذه الأساليب وتفكيكها ومن ثم تعليمها للآخرين لتحقيق نفس النتيجة؟

عند هذه النقطة الأخيرة توقف (جريندر) طويلاً، هل يمكن تفكيك هذه الخبرة اللغوية ونقلها إلى الآخرين؟ بمعنى آخر: هل يمكن نقل نجاح ميلتون وساتير اللغوي إلى غيرهما؟ "وإذا أمكن هذا فهل معناه أن كل نجاح في الدنيا يمكن أن تفكك عناصره ومن ثم ينقل إلى أشخاص آخرين؟" سمع (جريندر) بعالم حاسوبي بارع يمتلك قدرة فذة على تقليد الأشخاص يدعى (ريتشارد باندلر) والذي كان حينها دارساً لعلم النفس السلوكي، والتقى الرجلان في جامعة (سانتا كروز) بكاليفورنيا.

في هذه اللحظة كان (باندلر) قد بدأ يضع يده على مبدأ الـ NLP الأول، وهو (النمذجة) أو (محاكاة الناجحين) أو (نقل النجاح من شخص إلى آخر). من خلال محاكاة فرتز بيرلز (صاحب نظرية العلاج الكلي).

وهناك اتفاقاً على أن يقوموا بتفكيك خبرة ميلتون وفرجينيا.. وفي النهاية استخرج الرجلان ثلاثة عشر أسلوباً لغوياً لميلتون، وسبعة أساليب لساتير، وعند تطبيق هذه الأساليب من قبلهما وجدنا نتائج مذهلة!! لقد استطاعا إذن أن يقوموا بعمل جليل.. أن يفككا الخبرة وينقلها إلى الآخرين. وهذا ما سمي فيما بعد بـ (النمذجة). "لقد قام هذان العبقريان بأكثر من مجرد تزويدنا بسلسلة من الأنماط الفعالة القوية لتحقيق التغيير. والأهم من ذلك أنهما زودانا بنظرة منتظمة لكيفية تقليد أي شكل من أشكال التفوق الإنساني في فترة وجيزة جداً". هكذا تم اكتشاف فكرة (النمذجة) فلنتنظر الآن كيف اكتشف (باندلر) فكرة البرمجة العقلية.

بعد وضع المبدأ الأول بدأ باندلر يتساءل: إذا كانت برامج الحاسوب هي التي تحركه وتوجهه فما الذي يحرك العقل ويوجهه؟ وإذا كانت لغات البرمجة الحاسوبية هي الطريقة

التي نتعامل بها مع مفردات المنطق الحاسوبي (الواحد والصفر) فما هي اللغة التي نتعامل بها مع مفردات المنطق العقلي (السيالات العصبية) ؟ باختصار : هل يمكن أن نقول : أن هناك برامج عقلية تتحكم في سير العقل كما أن هناك برامج حاسوبية تتحكم في سير الحاسوب ؟ لم يكن باندلر أول من طرح هذا التساؤل، لكنه كان أفضل من أجاب عليه .

رأى باندلر أن مسلك علم النفس في التعامل مع منطق هذه السيالات العصبية مسلك قليل النتائج، بطيء الثمار، فأراد أن يقفز قفزا إلى النتائج ... أثناء نمذجة ميلتون وفرجينيا كان باندلر لا يكتفي بملاحظة الأساليب اللغوية بل كان يسأل النمذج : لماذا تشعر؟ وبماذا تفكر؟ ماذا ترى وماذا تسمع؟ أي أنه يتتبع أحداث ما وراء السلوك، ومن خلال هذه التساؤلات وجد باندلر أن لكل فعل برنامجا عقليا ذا خطوات، ومتى تابعت الخطوات بنفس الطريقة كانت النتيجة نفسها، ومتى اختلف ترتيب الخطوات تغيرت النتائج .

ايضاح هذه الفكرة

عندما أريد أن أشرب قهوة فإن هذا يتم من خلال برنامج قد تكون خطواته على النحو التالي:

- إحساس بالعطش أو نحو مما أريد معالجته بشيء حار .
- تحميص صورة كأس في العقل على هيئة معينة .
- إحساس بلمس الكأس وحرارته .
- الدخول في عملية البحث عن الكأس المتخيل .
- إذا وصلت إلى نتيجة عائلية لصورتي المتخيلة (التركيب المقارن) فسوف ينتهي البرنامج، أما إذا وصلت إلى نتيجة مختلفة فسوف أستمّر في البحث حتى أصل إلى ما أريد أو أضطر إلى تغيير تركيبي المقارن حتى يتوافق مع ما هو موجود. وبالتالي ينتهي البرنامج

الحقيقة أن كل أفعالنا وممارساتنا في الحياة تصدر عن برامج عقلية متكاملة. وإذا كان البرنامج ناجحا فسيكون العمل ناجحا، وإذا كان فاشلا فسيكون العمل فاشلا.

هذه النظرية التي انتهى إليها باندلر يمكن - نظريا - أن تنبئ عليها آثار هائلة:

- يمكنك أن تعدل في برامجك العقلية .
- يمكنك أن تحذف من برامجك العقلية .
- يمكنك أن تستعير برنامجا عقليا من غيرك (النمذجة) أو (المحاكاة).

- بعض العقول قد لا تتقبل بعض البرامج . (الفروق الفردية)
 - وبهذا نجد أن (باندلر) قد أضاف شيئا جديدا هو البرامج العقلية .
 - إلى هنا لم يكن الرجلان قد وضعوا (علما) بالمعنى المعروف لمصطلح العلم بل كانت فقط بعض الملاحظات، ولكن ما فعلناه كان هو الإبداع الحقيقي في الـ NLP. ومن أجل أن يعطيا اكتشافهما صبغة علمية حاولا إضافة بعض الإضافات، فتشكلت النواة الأولى للـ NLP من:
 - إطار فكري يتمثل في بعض الآراء والأفكار الفلسفية للفيلسوف الفريد كورزبسكي (إفراضات)
 - مهارات ميلتون وفرجينيا .
 - مهارة النمذجة التي اكتسبها من خلال تجربتهما مع ميلتون وفرجينيا .
 - البرامج العقلية .
- ولعلك أدركت الآن سر صعوبة تعريف الـ NLP ! إن هذا العلم ململم، ومن ثم كان من الصعب إيجاد تعريف دقيق منضبط له . غير أن سحر هذا العلم هو في قدرته على تحويل هذه (اللملمة) إلى تقنيات فاعلة مؤثرة .
- بعد سبع سنوات من تأسيس هذه النظرية على يد جريندر وباندلر وقع تنافس غير حميد بينهما فيمن يسجل هذه النظرية باسمه كعلامة تجارية محتكرة، هذا التنافس أورت انشقاقا فافترا وصار كل منهما يعلم بطريقته، وقد أدى هذا إلى انتشار المعلومات التي كانا يريدان الاحتفاظ بها سرا وتقديمها لمن يدفع أكثر !
- كان هذا التنافس فاتحة خير على العالم، فقد صار كل فريق يحاول أن يجتذب إليه أنصارا ومعجيين، فصار يقدم عروضاً أكثر، ويكشف أسراراً أكثر، فانتشر العلم وتداوله الناس وشاع في أوساطهم . غير أن التنافس أدى أيضا إلى آثار غير حميدة، ففي سبيل الكسب السريع، بدأ البعض يقدم مغريات لا أخلاقية، وظهرت دعايات من نحو: كيف تغوي الجنس الآخر؟ كيف تجري الصفقات مع من لا يريد؟ ... الخ. مما أدى إلى رفع الكثيرين لقضايا ضد مدربي الـ NLP بحجة أنهم تسببوا في الإضرار بهم ماديا أو معنويا . وهذا كله أورت هذا العلم سمعة سيئة، مما حدا ببعض المشتغلين به إلى ابتداء أسماء أخرى فرارا من هذه الصورة القاتمة. بعد فترة تبنى هذا العلم بعض الدارسين المهتمين، فظهرت جهات معتبرة تقدم هذا العلم بمعايير جيدة، وتوجهات عامة حميدة، وأخلاقيات عالية .

وخلال السنوات الثمانية الأولى كان ثمت آخرون أسهموا في تأسيس هذا العلم وإقامة بنيانه، منهم:

- روبرت ديلتس، مؤسس جامعة الـ NLP في كاليفورنيا .
- وايت وود سمول، رئيس الاتحاد العالمي لمدرّبي البرمجة العصبية اللغوية .

أولاً: مقدمة حول النظرية

الهندسية النفسية هي المصطلح العربي لهذا العلم والترجمة الحرفية للعبارة الإنكليزية هي البرمجة اللغوية العصبية أو البرمجة اللغوية للجهاز العصبي

1. عصبي
2. لغوي
3. برمجة

عصبي

تغطي ما يحصل في المخ والنظام العصبي وكيف يقوم الجهاز العصبي بعملية تشفير المعلومات وتخزينها في الذاكرة ومن ثم استدعاء هذه الخبرات والمعلومات مرة أخرى. أما الجهاز العصبي فهو الذي يتحكم في وظائف الجسم وأدائه وفعالياته كالشعور والسلوك والتفكير.

لغوي

ترجع إلى الطريقة التي نستخدم بها لغة الحواس Nonverbal ولغة الكلمات Verbal وكيف تؤثر على مفاهيمنا والعلاقة مع العالم الداخلي، واللغة هي وسيلة التعامل مع الآخرين.

برمجة

ترجع إلى المقدرة على تنظيم المعلومات (الصور والأصوات والاحاسيس والروائح والرموز والكلمات) داخل أجسامنا وعقولنا والتي تمكننا من الوصول إلى النتيجة المرغوب فيها، وهذه الأجزاء تشكل البرامج التي تعمل داخل عقولنا . أما البرمجة فهي طريقة تشكيل صورة العالم الخارجي في ذهن الإنسان، أي برمجة دماغ الإنسان.

ثانياً: فرضيات البرمجة اللغوية العصبية

هناك بعض الفرضيات التي تصاحب البرمجة العصبية اللغوية وهي مفيدة في التواصل الفعال. من هذه الفرضيات ما يلي:

معنى اتصالك هو الإستجابة التي تحصل عليها: في التواصل أو التفاهم بين الناس يقوم شخص بنقل معلومات إلى شخص آخر. فهناك شخص عنده معلومات وهي تعني بالنسبة له شيئاً ما ويريد أن يوصلها لشخص آخر كي يتواصل معه. كثيراً ما يفترض الإنسان أنه إذا ما قال ما يريد فإن مسؤوليته في عملية التواصل تكون قد انتهت. المتحدثون الذين يجيدون فن الحديث يدركون أن مسؤوليتهم لا تنتهي بانتهائهم من الكلام. في عملية التواصل الطريقة التي يفسر بها المستمع حديثك وكيفية رده عليك هو المهم. هذا يتطلب أن يلقي المرء باله إلى ما يسمع من رد فإن لم تكن الإجابة هي ما يريد فإن عليه أن يغير من طريقة التواصل حتى يحصل على الإستجابة التي يريد.

هناك اسباب كثيرة لسوء التفاهم في عملية التواصل

الأول: ينشأ من أن الخبرات المرتبطة بنفس الكلمات عند الطرفين قد تكون مختلفة. غالباً ما يعنيه شخص ما بكلمة ما يكون مختلفاً تماماً عما يعنيه شخص آخر لنفس الكلمة بسبب اختلاف التركيب المكافئ للكلمة عند الطرفين.

الثاني: ينشأ بسبب الفشل في إدراك أن نبرة صوت المتحدث وملامح الوجه تقدم معلومات كذلك، وأن المستمع قد يجيب على ذلك كما يجيب على الكلام بذاته. وكما يقول المثل السائد أن الأفعال تتحدث بصوت أعلى من الكلمات وفي البرمجة العصبية اللغوية فإن الممارس يجب أن يتدرب على أنه حينما يكون الاثنان في تعارض فانه يجب أن يلتفت المرء إلى الأفعال.

الخاتمة ليست هي الحقيقة: المتصلون الجيدون يدركون أن خرائطهم الذهنية التي يستخدمونها عن العالم ليست هي العالم. من الضروري أن نميز بين المستويات العديدة لمعلومات الكلمات. أولاً يأتي العالم. ثانياً الخبرة عن العالم. وهذه الخبرة هي خارطة الإنسان عن العالم أو نموذجة وهي تختلف من شخص لآخر. كل إنسان يشكل نموذجاً فريداً عن العالم وبالتالي يعيش حقيقة مختلفة نوعاً ما عن غيره. وهكذا فالإنسان لا يتصرف مباشرة بناء على ما سمعه عن العالم ولكن بناء على خبرته فيه. وهذه التجربة قد تكون مصيبة أو لا تكون كذلك إلى الحد الذي تكون فيه تجربته أو خبرته لها تركيباً مشابهاً فإنها

تكون صحيحة وهذا يدل على نفعها وفائدتها. خبرة الإنسان أو خريطته أو نموذج أو تمثيله عن العالم يحدد كيف يمكن له أن يفهم العالم وما هي الخيارات التي يراها متاحة له. كثير من تقنيات البرمجة تشمل تغيير الخراط الذهنية عن العالم لكي يراه الإنسان نافعا وقريبا من الحقيقة التي عليها العالم بالفعل.

اللغة: هي تمثيل ثانوي للخبرة: اللغة هي مستوى ثالث لدلالة الألفاظ:

1. المستوى الأول: هو المؤثر القادم من العالم،
 2. المستوى الثاني: هو تمثيل المستفيد لذلك المؤثر أو خبرته،
 3. المستوى الثالث: هو وصف هذا المستفيد لهذه التجربة أو الخبرة عن طريق استخدام اللغة. اللغة ليست هي الخبرة ولكنها تمثيل لها. الكلمات تستخدم لتمثيل أشياء نراها، نسمعها أو نحس بها. الناس الذين يتكلمون لغات مختلفة يستخدمون كلمات مختلفة تمثل نفس الشيء الذي يراه ويسمعه ويحسه المتحدثون بلغتهم.
- وبما أن كل فرد لديه مجموعة فريدة من الأشياء التي رآها وسمعها وأحسها في حياته فإن كلماتهم عن هذه الأشياء سيكون لها معان مختلفة، إلى الحد الذي يستطيع معه الناس المتشابهون استخدام هذه الكلمات بمعانها بطريقة فعالة في الإتصال بينهم. وعندما تكون الكلمات تحمل معان متباعدة بالنسبة للأشخاص فإن المشاكل حينها تبدأ في التصاعد في دنيا التواصل والتفاهم بين الناس.
- العقل والجسم جزءان من نظام سبرناتي واحد يؤثر كل منهما على الآخر: لا يوجد عقل منفصل ولا جسم منفصل. العقل والجسم يعملان وكأنهما واحد ويؤثران في بعضهما بطريقة لا انفصال فيها. وأي شئ يحدث في جزء من هذا النظام المتكامل أي الإنسان يؤثر في باقي أجزاء النظام. وهذا يعني أن الكيفية التي يفكر بها الإنسان تؤثر في كيفية إحساسه وأن حالة جسده تؤثر في كيفية تفكيره. الإنسان وعاء يتم فيه الإدراك لما حوله، وتتم فيه عملية التفكير الداخلي وعملية تحريك العواطف، والاستجابات الذهنية الجسدية (الفسيولوجية)، والسلوك الخارجي. كلها تظهر معا أو في أوقات متباعدة. وعملها فإن هذا معناه أن الإنسان يستطيع أن يغير طريقة تفكيره إما بطريقة مباشرة بتغيير طريقة تفكيره فعلا وإما بتغيير حالته الفسيولوجية أو الشعورية. وبالمثل يستطيع الإنسان أن يغير الفسيولوجيا والمشاعر بتغيير الطريقة التي يفكر بها. ومن المناسب أن نذكر هنا أهمية التخيل البصري والترسيخ الذهني لتحسين أدائنا.

قانون تنوع الحاجات: ينص القانون على أنه في أي نظام سبرناتي (حيوي ميكانيكي مغلق)، بما في ذلك الإنسان، فإن العنصر الذي تكون له أكبر المجالات السلوكية أو الخيارات المتنوعة سوف تكون له المقدرة على التحكم في النظام ككل.

التحكم في النظام الإنساني يعود إلى المقدرة على التأثير في نظام المستفيد ذاته وفي خبرات الناس الآخرين في اللحظة الحالية وخلال الزمن المستقبلي. والمستفيد الذي تكون له أكبر المرونة في السلوك أي في عدد الطرق التي يمكن أن يتبعها في تصرفاته سوف يتحكم في هذا النظام. وحين يوجد لدينا خيارات أخرى خير من لا خيارات وكلما كانت الخيارات أكثر كان ذلك أحسن. وهذا الكلام له صلة بالمبدأ العام الثالث للبرمجة اللغوية العصبية والذي ذكرناه سابقاً. هذا المبدأ يشير إلى ضرورة تغيير الإنسان لسلوكه حتى يحصل على النتائج المرغوبة. وإذا لم يتجح فعليه أن يغير سلوكه حتى يصل إلى ما يريد. فأي شيء آخر خير من شيء لا يفيد أو لا يعمل بنجاح، والإنسان ينبغي أن يستمر في استخدام أساليب كثيرة حتى يعثر على الأسلوب الأمثل.

السلوك يتجه دائماً نحو التكيف: يجب أن نحكم على تصرف ما من خلال السياق الذي حصل فيه ذلك التصرف. الحقيقة عند الأشخاص هي ما يدركونه عن العالم من حولهم. والسلوك الذي يظهر من الإنسان يتوافق مع الحقيقة التي يراها. سلوك أي شخص هو عبارة عن عملية تكيف سواء كان هذا السلوك جيداً أو رديئاً. كل شيء يعتبر نافعا في مجال معين. جميع السلوكيات البشرية هي في الواقع عملية تكيف ضمن الظروف التي عمل الناس فيها. وقد لا تكون ملائمة في ظرف أو وضع آخر. يتحتم على الناس أن يدركوا ذلك وأن يغيروا من سلوكياتهم حينما يكون لا بد من ذلك.

السلوك الراهن يمثل أحسن خيار موجود لدى المستفيد: وراء كل تصرف نية حسنة. أيا كان المستفيد واعتماداً على خبرته الطويلة في الحياة والخيارات التي أمامه فإنه يقوم بأفضل الخيارات المتاحة أمامه دائماً. وإذا ما قدم له خيار أفضل فإنه يختاره. ولكي تغير سلوكاً سيئاً لإنسان ما فإنه ينبغي أن يكون أمامه خيارات مغايرة. ومتى تم ذلك فسوف يتغير سلوكه تبعاً لذلك. البرمجة العصبية اللغوية تساعد بتقنياتها أن تقدم هذه الخيارات وتهتم بذلك اهتماماً شديداً ولا تنزع الاختيارات من أحد إطلاقاً ولأي سبب، بل تقدم مزيداً منها.

يقيم السلوك حسب السياق الذي قدم فيه: يحتاج الإنسان إلى أن يقيم سلوك الآخرين على ضوء قدراتهم. ينبغي على المرء أن يسعى ليصل إلى أعلى القدرات.

الناس تمتلك المصادر التي يحتاجونها ليعملوا كل التغيرات التي يريدونها: المهم أن نحدد ونستفيد من هذه المصادر وأن نجدها حين نحتاج إليها. وتقدم لنا البرمجة العصبية اللغوية تقنيات مدروسة لإتمام هذه المهمة بنجاح. ما يعنيه هذا هو أن الناس في الحياة العملية لا يحتاجون لأن ينفقوا أوقاتهم ليهتدوا إلى فكرة حل مشاكلهم ولإيجاد وسائل أخرى لحل تلك المشاكل. كل ما يحتاجونه للاستفادة من المصادر التي لديهم هو الوصول إليها لنقلها إلى اللحظة الحاضرة.

ما يمكن أن يعمل أي إنسان ممكن لي أن أعمله ولكن قد تختلف الطريقة: إذا كان يمكن للإنسان أن يعمل شيئاً ما فإني أستطيع أن أفعل ما يفعل هذا الإنسان. العملية التي تحدد كيفية عملهم هذا تسمى: النمذجة وهي العملية التي تمخضت عنها البرمجة العصبية اللغوية بالدرجة الأولى.

أفضل أنواع المعلومات عن الآخرين المعلومات السلوكية: استمع إلى ما يقوله الناس ولكن شدد انتباهك تجاه ما يفعلون. فإذا كان هناك تضارب بين القول والفعل فانظر إلى الفعل فقط. اجث عن الدليل السلوكي للتغيير ولا تعتمد على ما يقوله الناس بكلماتهم.

أهمية التفريق بين السلوك والذات: إذا فشل المرء في أمر ما ونجح عن ذلك خسارة فلا يعني ذلك أنه إنسان خاسر أو فاشل. السلوك هو ما يقوله المرء أو يفعله أو يظهر عليه في أي لحظة من الزمن. وهو ليس ذات الإنسان. فذات المرء أكبر من سلوكه.

ليس هناك فشل بل تغذية مرتجعة: من المفيد أن يرى الإنسان خبراته في إطار تعليمي مفيد وليس في إطار فشل. إن لم ينجح المرء في مسألة ما فلا يعني ذلك أنه قد فشل بل تعني أنه اكتشف طريقة لا ينبغي له أن يستخدمها مرة أخرى في محاولة الوصول إلى تلك المسألة ومن ثم فعلى هذا المستفيد أن يغير من سلوكه حتى يجد الطريق إلى النجاح.

ثالثاً: مواقع الإدراك وسلوك الطفل

1. مواقع الإدراك الزمانية (خط الزمن)

خط الزمن

هو خط وهمي يصل بين أماكن ترتيب المعلومات المخزنة في أقصى الماضي مروراً بالماضي القريب ثم لحظة الآن إنطلاقاً إلى المستقبل البعيد مروراً بالمستقبل القريب. ويعتبر خط الزمن من طرق جمع المعلومات، فكل إنسان له خط زمنه الخاص به، ولخط الزمن دلالات مهمة، منها:

- أين يتركز اهتمام الإنسان بالزمن ؟
 - هناك العديد من تقنيات العلاج به.
 - دلالات أنماط خطوط الزمن.
 - المشاعر تشد الحدث ولذلك قد تفسد خط الزمن.
 - يمكن تغيير خط الزمن عبر تقنيات خاصة.
 - الخبرات الذهنية يصنفها الإنسان في العادة.
 - ماضي بعيد ماضي قريب الآن مستقبل قريب مستقبل بعيد
 - الذين يضعون الماضي أمامهم والمستقبل خلفهم، توغلهم في المستقبل بطيء أو منعدم ولا سيما إذا كان الماضي سلبيا لأنه يصطدم كل حين بتجربة سلبية حتى لو كان المستقبل حسنا فهي سيئ لأنه يشغلهم بأحلام الماضي. هكذا يعيشون بأحلام الماضي أو أحزانه فهو سلوك لا يفكر في المستقبل.
 - الذين لا يرون الماضي أبدا والمستقبل أمامهم أو يرون الماضي في الخلف لا يتعلمون من تجاربهم، ويقعون دائما في نفس الأخطاء ويبحثون دائما الخطوات الجديدة ويؤملون فيها.
 - الذين يرون الماضي والمستقبل أمامهم (يكثر في خلال الزمن) يتعلمون من دروس الماضي دون الإحجام من المستقبل وكذلك ينطلقون دون أن يهتموا بالماضي والسؤال هنا: أيّ الصورتين أوضح هنا أو هناك ؟
 - القرب والبعد: الحدث الأقرب هو الأكثر تأثيرا في الغالب.
 - تفاعل مع الآن لأنه ملتصق في الوجه غالبا (في الزمن) بقدر الاقتراب من الناس الذين يفكرون كثيرا في القدر الأسبوع القادم والسنة القادمة ويفكر فيه كثيرا بل يملأ ذهنك وتشعر به قريبا وان كنت لست تتصور شكله ربما عندك أمل ذهني بالوصول لاشعوريا (95 %)
- حالة:
- الماضي خمس سنوات أمامه والباقي خلفه معناه في هذه السنوات الخمس تجربة مثالية جدا فهي حاکمة لنظره.

حالة:

شخص ناجح ومبدع وفي المرحلة الجامعية فاز في مسابقة على مستوى الجامعة ومن إنجازاته الكثير من التفوق ولاسيما في المسابقات فاز في السنة الأولى على الجامعة كلها ورغم ذلك يرسب في السنة الأخيرة (استخرجنا خط الزمن منه فوجدنا الماضي البعيد أمامه ولحظة الآن فوقه والمستقبل وراءه من فوق) إذا هو يعيش في الماضي وليس الآن والمستقبل بالنسبة له بعيد جدا.

حالة:

شخص درس وكان على وشك التخرج وهو لا يزال حديث العهد لم يتخرج إلى الآن وهو في طب الأسنان كل الماضي أمامه ولا مستقبل عنده مصائبه كلها في وجهه كيف سينجح ؟ ومتى سيتخرج ؟ لا أعلم متى زواجك ؟ الخ ... من زوجك التي تريد ؟ لم أفكر في هذا ؟ عندما حدث له مسح صدمات جاء في اليوم الثاني وقال أريد أن أتزوج.

حالة:

شخص عنده بنت في ثانية جامعة وهي متفوقة جدا ولكنها منذ سنة وهي في تاخر دراسي عندما استخرج خط الزمن لها الماضي أمامها ولكن قبل سنة واضح جدا الآن والمستقبل خلف ماذا حصل قبل سنة ؟ ماتت صديقتها التي تحبها وهي الآن تعيش قبل سنة ولا تعيش للحظة تعيش في العام الماضي كيف ستتقدم ؟ غالبا الذين يضعون الماضي أمامهم يعالجون بإزالة الصدمات أولا ثم إزاحة هذا الخط إلى الوراء.

حالة:

خط زمن احدى الفتيات، الماضي فوق وراءها، والآن فيها والمستقبل أمامها فوق والفوق (غالبا معناه نوع من المثالية والطبيعة الحاملة) كانت الفتاة وما زالت مثالية في سلوكها وأحلامها وآمالها صحيح إنها تعيش للحظة ولكن آمالها بعيدة المنال.

حالة:

شخص آخر الماضي ينزل إلى العمق وراءه، ومستقبله أمامه صاعد، ماضيه رديء يريد دفنه ومستقبله حالم، إما أن تصعد وإما أن تنزل من أحلامك، انتباه الأكثر للماضي وتأثره الكبير به، والمستقبل القريب يستطيع تخيله وكلما تقدم اختفى عنه المستقبل البعيد جدا قد يكون أوضح لديه.

حالة:

الماضي البعيد أمام والقريب اقرب الآن في الوجه والمستقبل في الراس ولكن يضعه باتجاه خلف الرأس هذا يستحضر الماضي دائما وهو هام يجعله بين ناظره باستمرار ولا يستطيع أن يخفى ما حصل في ماضيه القريب وقد لا ينساه .

حالة:

شخص ناجح جدا الماضي كله في عقله يقترب إلى العين الآن في وجهه والمستقبل أمامه إلى زمن قريب كل تجاربه في حياته في عقله يستفيد منها باستمرار أقصى مستقبه تحت يده .

2. مواقع الإدراك المكانية

الاتحاد والانفصال

هناك حالة اتحاد Association وحالة الانفصال Dissociation أي اتحادك بالتجربة النفسية أو انفصالك عنها ولكل حالة من الحالتين استعمالات وفوائد في البرمجة العصبية اللغوية. ففي كثير من أساليب البرمجة العصبية اللغوية يقتضي الأمر أن تكون الحالة الذهنية في حالة اتحاد وفي أساليب أخرى تكون في حالة انفصال.

في حالة الاتحاد تتخيل نفسك وأنت تعيش الحدث وتتفاعل معه فترى وتسمع وتحس بما يحيط بك، فتكون استجابتك مباشرة للحدث أما في حالة الانفصال فأنت تراقب الحدث ولا تعيشه بالرغم من كون الشخص الذي تراه هو أنت ولذلك فإن استجابتك تكون ضعيفة أو معدومة في هذه الحالة.

إن تخيل هذه المواقع الثلاثة يفيدنا كثيرا في تحقيق التوازن بين وجهة نظرنا ووجهات نظر الآخرين، ويساعدنا على الوصول إلى موضوعية أكبر وتقييم أدق لسلوكنا.

فلسفة جمع المعلومات

تغيير مواقع الإدراك المكانية والزمانية والمنطقية مهم جدا في جمع المعلومات.

عندما انظر إلى تجربة واحدة من مواقع إدراك زمانية أو مكانية أو منطقية مختلفة سأجمع معلومات أكثر، فمثلا عندما أريد أن أتزوج زوجة ثانية، إذا نظرت إليها كمستقبل فهذه نظرة واحدة، ماذا لو درستها من واقع أنني أعيش الآن (بيتان-مصرفان- إيجاران)، وأيضا ماذا لو درستها على أنها ماضي (عندي عشرة أولاد- أكثر زيارة المستشفيات - عقد نفسية).

إذا استطعت جمع معلومات أكثر عندما غيرت مواقع الإدراك. أيضا عندما أنواع مكان النظر تزداد المعلومات.

عندما انظر من مكاني كمدرّب (ذات) أجد معلومات غير التي أجدّها عندما انظر من موقعي كطالب (آخر) غير المعلومات التي أجدّها عندما انظر من وجهة نظر شخص لا علاقة له (مراقب).

هذه إذا تعطيك معلومات لم تكن تحلم بها، فعندما تضع نفسك في موضع زوجتك التي اختلفت معها تصبح (أنا المسكينة الضعيفة وهو المتجبر)، أفهم أشياء جديدة وربما لو انتقلت إلى موقع (المراقب) (المحايد)، فترى أشياء جديدة ليست لك ولا لها علاقة بها قد يكتشف ظروفا قهرتكم.

نحن نعيش دائما في مواقع ذواتنا، والذي يعيش في موقع الذات يكون في الغالب أناني أو مغرور، والبعض يعيش دائما في موقع الآخر أيا كان، دائما الإحساس بالناس شاعر بهم مقدر لمشاعرهم وينسى نفسه والبعض يعيش دائما في موقع المراقب وهو حينئذ على هامش الحياة لا يفكر في نفسه ولا في الآخر وهؤلاء كثيرا ما يفكرون في الانتحار.

مثال: أناني لا أفكر في أحد إذا أردت أن أكل فالآن، ولا شأن لأحد بي أبدا، لا أفكر في أحد أبدا طالما أنني أنا، إذا كان مديرا فكل الإدارة ينبغي أن تشتغل من أجل ذاته فيخدمه موظفوه خدمات خاصة، الدوام يبدأ إذا وصل هو ويبقون معه إلى وقت خروجه وأصبحت المؤسسة مملكته الخاصة، وقد يسأل نفسه لماذا لا يفهمني الناس، هل أنا قاس أو ظالم، لماذا يغضب الناس من كلامي، الحقيقة أنه لا يشعر بالناس الذين يدوسهم.

مثال: بنت الجيران مرضت فذهب بها إلى المستشفى، وبتة مريضة منذ كذا فلا يذهب بها، أنبوبة الجيران يملؤها وأنبوبة بيتة فارغة منذ كذا وكذا، ينام ويمنع أولاده من أدنى صوت فإذا اتصل أحد قام إليه،

رابعاً: خواص مواقع الإدراك

- في الذات (اللاوعي فقط): لأنها تمثل المشاعر الداخلية فقط كالطفل يفعل ما يريد، الذات تحب وتكره فلا تعرف صوابا وخطأ، فهي لا وعي فقط فهو يشعر بنفسه لكنه لا يرى ولا يسمع نفسه.

- في الآخر (وعي ولا وعي): يشعر عن الذات يرى ويسمع الذات لأنني عندما انتقل إلى الآخر أرى نفسي أتخيلها فأنا أعرف مواقف الناس تجاهي الخ...
- في المراقب (وعي فقط): لا يشعر بالذات ولا في الآخر بل يراهما ويسمعهما (وعي فقط) عاقل جدا ليس عندي وعي ولا مشاعر. موقع المراقب كثيرا من يفض النزاع الدائر بين موقعي الذات والآخر.

استخدام مواقع الإدراك في جمع المعلومات

هذه مرتبطة بالمستويات المنطقية، أفكار الناس تختلف لأنها تنظر للناس من مواقع إدراك زمانية مختلفة أو مواقع إدراك مكانية مختلفة أو مواقع إدراك منطقية مختلفة. الذات قد تقتصر مع النفس وقد تشمل الزوجة والأبناء وقد تشمل الأسرة والقبيلة. والأطفال دائما في موقع الذات اللاوعي، ولذلك تعلمهم عن طريق الصواب والخطأ. فكرة كتابة المنهج في التعامل مع قصص السلف.

الانتقال للذات: ماذا أريد ما رغباتي؟

الانتقال للآخر: ما رأيك في الآخر كيف شكله، كيف سلوكه، هل أنت مقتنع به، ما شعورك تجاهه؟، كيف مواقفه؟

الانتقال للمراقب: رؤية الطرفين هو الضابط إذا استطعت أن أرى الطرفين أراقبهما دون تحيز فهذا موقع المراقب.

تعديل السلوك لدى الأطفال

الفصل الحادي عشر: أسس تعديل السلوك لدى الأطفال

الفصل الثاني عشر: فنيات زيادة السلوك المرغوب فيه لدى

الأطفال

الفصل الثالث عشر: فنيات تعديل السلوك غير المرغوب فيه

لدى الأطفال

الفصل الحادي عشر

أسس تعديل السلوك لدى الأطفال

تمهيد

إن الهدف الرئيس لنموذج التدخل السلوكي هو زيادة أنماط السلوك المرغوبة والتقليل من أنماط سلوك غير المرغوبة، وذلك من أجل تحقيق مزيد من التوافق بين الأفراد وبين بيئاتهم الاجتماعية، حيث يمكن استخدام الخدمة الاجتماعية السلوكية مع كثير من المشكلات التي يتعامل معها الاختصاصيون الاجتماعيون، فعلى سبيل المثال تمارس أساليب التدخل السلوكي في المؤسسات التي تعمل مع الجانحين ومكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية. وقد قام هارتمان Hartman بدراسة تقييمية للتعديل السلوكي في مؤسسات الأحداث بولاية أوهايو الأمريكية واستخدم ثلاثة أسس لتعديل عادات الجانحين وهي النمذجة Modeling والتدعيم Reinforcement والتشريط المضاد Conditional Counter. كذلك أوضح كامبريل 1981 طريقة استخدامه للأساليب السلوكية مع العديد من المشكلات التي يعاني منها الأطفال المهملين والجانحين وآبائهم Paye، (1997).

ووصف هربرت استخدام الأساليب السلوكية مع العديد من مشكلات الأطفال، وحدد كل من ثاير وهودسون (Thyer & Hudson، 1987). العلاقة بين التعديل السلوكي والخدمة الاجتماعية السلوكية كالتالي (الخدمة الاجتماعية السلوكية هي نموذج يستخدمه الاختصاصيون الاجتماعيون يتكون من أساليب فنية تقوم على أساس تطبيقات نظريات التعلم والتي تتضمن الاشتراط الاجرائي والاشتراط الاستجابي) (Thyer، 1987)، حيث يرى الكاتبان ان الاختصاصيين الاجتماعيين غير ملزمين باستخدام النموذج السلوكي ككل، ولكنهم يستطيعون استخدام بعض اجزائه التي تفيدهم في عملهم.

وتعتبر أساليب التعديل السلوكي من اهم الاساليب التي يمكن ان يستخدمها الاختصاصي الاجتماعي اذا كان الهدف من تدخله المهني هو تعليم العميل نمط سلوكي جديد او تعديل نمط سلوكي قائم وغير مرغوب فيه. وعادة ما يوظف الاختصاصي الاجتماعي اساليب التدخل السلوكية عندما يحاول تقوية او اضعاف نمط سلوكي مستهدف.

ويشير مفهوم السلوك المستهدف Behavior Target إلى أنماط السلوك المحددة إجرائياً والقابلة للقياس والتي تقع في إطار تركيز التدخل المهني.

أولاً: المقصود بتعديل السلوك Behavior Modification

تعديل السلوك هو فرع من فروع علم النفس التطبيقية يتضمن التطبيق المنظم للإجراءات المستندة إلى مبادئ التعلم بهدف تغيير السلوك الإنساني ذي الأهداف الاجتماعية. ويتم ذلك من خلال تنظيم أو إعادة تنظيم الظروف والمتغيرات البيئية الحالية ذات العلاقة بالسلوك وبخاصة منها تلك التي تحدث بعد السلوك كذلك يشتمل تعديل السلوك على تقديم الأدلة على أن تلك الإجراءات وحدها ولا شيء غيرها هي التي تكمن وراء التغير الملاحظ في السلوك. وقد حققت تكنولوجيا تعديل السلوك في العقود الأربعة الماضية نجاحاً هائلاً في ميدان التربية وعلى وجه التحديد قدمت هذه التكنولوجيا استراتيجيات فعالة للتدخل العلاجي والتربوي يمكن توظيفها بنجاح وبسهولة نسبياً لتشكيل السلوك التكيفي وإزالة السلوك غير التكيفي. وقد كان لهذا النجاح أثر بالغ على مسار التربية.

يرى كوبر وهيرون ونيوارد أن تعديل السلوك هو العلم الذي يشمل على التطبيق المنظم للأساليب التي انبثقت عن القوانين السلوكية وذلك بغية إحداث تغيير جوهري ومفيد في السلوك الأكاديمي والاجتماعي.

ونعني به تغيير السلوك غير المرغوب بطريقة مدروسة وهو نوع من العلاج السلوكي يعتمد على التطبيق المباشر لمبادئ التعلم والتدعيمات الإيجابية والسلبية بهدف تعديل السلوك غير المرغوب.

ويعرف إجرائياً بأنه عملية تقوية السلوك المرغوب به من ناحية وإضعاف أو إزالة السلوك غير المرغوب به من ناحية أخرى.

وبذلك قبل البدء في تعديل أي سلوك يجب إجراء تحليل عملي، ودراسة شاملة للظروف المؤدية لحدوث السلوك ويجب أن نؤمن أن الإنسان له صفات فردية من محاسن وعيوب واحتياجات ومن حقه أن يكره ويجب ويختار ويرفض وأن إيماننا الصادق بقدراته وحقه بالوصول إلى حياة أفضل يساعدنا كثيراً في تحقيق أهدافنا.

أن تعديل السلوك لا يعتمد على الأدوية لأنها لا تحل المشكلة ولا الحد من الحركة لأنها ستخلق عند الطفل عدوانية ولا الاعتماد على استدعاء شخص لديه القدرة على

السيطرة على الموقف مثل الاب او المدير وان الاهانة ايضا لا تؤدي الى اي نتائج. في اي خطة تعديل سلوك يجب ان نعتمد على الاهل وعلى مشاركتهم الفعالة. يجب ان نقلل من اظهار اهتمامنا للطفل بتصرفه الشاذ طالما هذا التجاهل لا يعرض الطفل للخطر ونحاول ان نضع السلوك الايجابي مكانه. مثال على ذلك: كان الطفل يبدأ بالصراخ ويرمي الطعام على الارض كلما وضعت أمه على الكرسي ليتناول طعامه وتذهب الأم للاهتمام بأعمالها المنزلية ان صراخ الطفل هو بهدف لفت انتباه الام ، فكانت الام تعود فورا للجلوس بجانبه. في هذه الحالة يجب على الام ان تتجاهل صراخ الطفل ويجب إلزامه بتنظيف الطاولة التي رمى الطعام عليها وجعل ذلك نتيجة لتصرف الطفل غير اللائق. وإذا تساءلنا ما هي الاسباب المباشرة: يخاف الطفل ان يُترك لوقت طويل للحصول على اهتمام اكبر. ما الذي خسره الطفل في هذا التصرف ؟ خسر غضب والدته منه وإهائته. بماذا استفاد الطفل ؟ لفت انتباه والدته تركت الام اعمالها واخذت الطفل كل الاهتمام.

ان كان لدى الطفل مجموعة من السلوكيات غير المرغوبه فلا يمكن تعديلها دفعة واحدة بل ستكون مهمة مستحيلة لذلك علينا تقسيم السلوك الى مراحل واختيار الاصعب او الاخطر او المهم في او على او الى حياة الطفل المعوق وندرج مجموعة السلوكيات على سبيل المثال: يلعب بالنار- يلعب بالسكين- يرمي نفسه من النافذه- الخ.... لجعل من تعديل السلوك حلقة مترابطة ومتسلسلة ونبدأ كما ذكرنا بالأصعب او الاخطر.

ملاحظة سلوك الأطفال

الطفل إنسان نام دائم التغير وعليه فان سلوكه في أي لحظة أو مناسبة قد يختلف كثيرا أو قليلا عنه في الأخرى نتيجة تنوع المتغيرات النفسية والبيئية التي تؤثر عليه في كل حالة. شروط مسبقة لملاحظة السلوك:

1. التأكد من رغبة الطفل في التعاون وقبول التغير في سلوكه.
2. كون البيئة الضرورية كافية ومناسبة لعملية التغير.
3. وجود الوقت الكافي للتغير حتى النهاية.
4. امتلاك المعالج للسلوك للمعرفة الكافية والخبرة والميول الإيجابية التي تساعد على المعالجة.

و عندما نريد ان نبدأ في خطة تعديل السلوك يجب ان نضع 3 مراحل:

مرحلة ما قبل الخطه

وهي تحديد السلوكيات التي تسبب مشكله وتعد هذه الخطوة خطوة هامة لان الخطأ في تحديده كخطأ الطبيب بالتشخيص. مثال: الطفل يجلس على الارض ويصرخ ويضرب راسه بالخائط (هذا تحديد واضح اما التحديد غير الواضح عندما نقول الطفل منزعج- يبكي- يصرخ.

المرحلة الثانية

تحديد الاوليات: لكل طفل مجموعه من المشاكل السلوكيه وكلها تحتاج الى تعديل مثال : الطفل يرفض اللعب - الطفل يمزق الاوراق- الطفل يرمي كل شيء على الارض او من النافذه- لا يحترم الضيوف

ولتحديد الاوليات يجب ان نختار كما سبق وذكرنا المشكله التي تشكل خطرا على الطفل وعلى الآخرين او ان تكون غير لائقه اجتماعيا او ان تكون مسببة في اعاقه التدريب.

المرحلة الثالثه

تحديد وظيفة السلوك: بما ان السلوك يخدم وظيفه كما ذكرنا يجب ان نحدد ما هي الوظيفه التي يخدمها وهذه الخطوة قد تكون صعبه لذا نحتاج الى التحليل والاستنتاج ليس بناء على خبره المربي او المعلم او المدرب بل نعتمد على المراقبة على الشكل التالي:

- ما يسبق السلوك.
- ما هو السلوك.
- ما يحدث بعد السلوك.

من خلال هذه المراقبة وتدوينها نحدد حجم السلوك وتكراره ومدى شدته ويجب عدم استبعاد احتمال وجود اسباب طارئة قد تكون مسببة مثل قلة النوم- التعب- المرض -ويجب الانتباه اذا كان السلوك في اطار البيئه لذا على سبيل المثال ان محاولة تعديل سلوك للتخلص من التفوه بكلمات غير مقبولة متجاهلين البيئه والاهل والمحيط.

علينا تحديد البديل الذي يجب ان نضعه بدلا من السلوك غير المرغوب به وان يستطيع الطفل ان يقوم به وفي حدود قدراته ويجب ان يكون البديل في مستوى السلوك غير المرغوب به اخذين بعين الاعتبار سن الطفل وقدراته ويتوقف نجاح المهمه على معرفتنا بقدرات الطفل واهتماماته

ثانيا: الأهداف العامة لتعديل السلوك

لكي ينجح المرشد التربوي في تغيير سلوك الطفل فلا بد من صياغة خطط إرشادية تركز في أساسها على تحقيق الأهداف التالية:

1. مساعدة الطفل على تعلم سلوكيات جديدة غير موجودة لديه.
2. مساعدة الطفل على زيادة السلوكيات المقبولة اجتماعياً والتي يسعى الطالب إلى تحقيقها.
3. مساعدة الطفل على التقليل من السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً
4. تعليم الطفل أسلوب حل المشكلات.
5. مساعدة الطفل على أن يتكيف مع محيطه المدرسي وبيئته الاجتماعية.
6. مساعدة الطفل على التخلص من مشاعر القلق والإحباط والخوف.

ثالثا: خصائص تعديل السلوك

1. التركيز على السلوك الظاهر القابل للملاحظة والقياس حتى يتمكن المرشد أو المعدل من تتبع التغيرات التي تطرأ على السلوك في مراحل العلاج المختلفة لا بد من تحديد معدل حدوث السلوك المراد دراسته أو تعديله، وهذا يتطلب إمكانية ملاحظته بشكل موضوعي لا شبهة فيه وأن يتفق الملاحظون على ذلك.
2. السلوك مشكلة وليس عرضاً لمشكلة ما أي أن هناك مشكلة تكمن وراء ذلك السلوك وينبغي أن نتعامل مع هذا السلوك بعد أن نعرفه ونحدده بشكل نستطيع معه قياسه وملاحظة التغيرات التي تطرأ عليه قبل وأثناء وبعد العلاج.
3. السلوك المشكل هو سلوك متعلم ومكتسب من خلال تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها لذلك يتطلب الأمر إعادة تعليم المسترشد السلوك السوي من خلال أساليب تعديل السلوك.
4. انه لا يأتي من فراغ أي أن هناك قوانين تحكم تكرار السلوك أو عدمه بمعنى أن السلوك يخضع لقوانين معينة بشكل حتمي وهي التي تحدد العلاقة الوظيفية بين المتغيرات لهذا كان لا بد من عملية التجريب العلمي.
5. يتطلب تعديل السلوك تحديد الهدف وطريقة العلاج لكل سلوك، وهذا يتطلب تحديد السلوك المراد تعديله وتعاون المسترشد أو ذويه في عملية تحديد الهدف أو ما هو متوقع حدوثه من عملية العلاج.

6. تعديل السلوك استمد أصوله من قوانين التعلم التي أسهم سكرت وزملاؤه في ترسيخ قواعده
7. يركز على دور العلاج في تغيير سلوك المسترشد.
8. التقييم المستمر لفاعلية طرق العلاج المستخدمة: وذلك من خلال قيام المرشد أو المعدل بعملية قياس متكرر منذ بداية المشكلة وأثنائها وبعدها، وقد يتطلب الأمر التوقف عن استخدام أسلوب معين والبحث عن أساليب جديدة لتغيير السلوك.
9. التعامل مع السلوك بوصفه محكوماً بنتائجه: أي أن السلوك تكون له نتائج معينة، فإذا كانت النتائج إيجابية فإن الإنسان يعمد إلى تكرارها، أما إذا كانت النتائج سلبية فإنه يحاول عدم تكرارها مستقبلاً.
10. أن تتم عملية تعديل السلوك في البيئة الطبيعية: أي أن يحدث تعديل السلوك في المكان الذي يحدث فيه السلوك، لأن المثيرات البيئية التي تهيأ الفرصة لحدوث السلوك موجودة في البيئة التي يعيش فيها الفرد، فالأشخاص المحيطون بالفرد هم الذين يقومون بعملية التعزيز أو العقاب وبالتالي هم طرف في عملية تعديل السلوك.
11. إعداد خطة العلاج الخاصة بالمسترشد.
12. يقوم العلاج السلوكي على مبدأ الآن وبعد: يركز تعديل السلوك على السلوك الآنبي والمثيرات السابقة وتوابع السلوك، فالتركيز ليس على خبرات الطفولة التي يتوقع المسترشد أن يسأل المرشد أو المعدل عنها، بل إنه يركز على السلوك الحالي لأن المعدل أو المرشد يقوم بتغطية الماضي عندما يتعرف على الظروف التي تسبق حدوث السلوك.

رابعاً: مجالات تعديل السلوك

أن مجالات استعمال تعديل السلوك متعددة ومتنوعة منها:

أ. مجال الأسرة

فهناك الكثير من السلوكيات المرغوبة التي تود الأسرة أن يتعلمها أفرادها ويتقنوها ومن ثم يعمموها ومنها: مهارات الاعتناء الذاتي من لبس، ونظافة شخصية، وترتيب وتنظيف المكان الذي يعيش فيه الطفل، وكذلك مراعاة آداب المائدة وآداب الحديث وأيضا في مجالات

المهارات الاجتماعية حيث تسعى الأسرة إلى تدريب أطفالها على التعامل مع الآخرين باحترام والمساعدة والصدق والأمانة والحفاظة على الواجبات وعلى الممتلكات الخاصة والعامه .

ب. مجال المدرسة

عدم التأخر والغياب عن المدرسة، المشاركة الصفية، التعامل مع المدرسين والاطفال باحترام، وكذلك الالتزام بالتعليمات والأنظمة والحفاظة على ممتلكات المدرسة، أما إذا كان سلوك الطفل عكس ما ذكرنا فإننا نكون بصدد تعديل سلوكه بالشكل الذي يحقق الوضع السوي.

ج. مجال التربية الخاصة

وهو مجال خصص جداً لبرامج تعديل السلوك، ويعد تعديل السلوك من أهم مرتكزات العمل في التربية الخاصة، وهنا يلجأ الاختصاصي إلى تدريب ثنائات التربية الخاصة على تعلم أو تعديل أو الحفاظة على العديد من المهارات منها: المهارات الاجتماعية والنفسية، ومهارات الاعتناء الذاتي، والمهارات المهنية، والمهارات التأهيلية.

د. مجالات العمل

وهناك الكثير من الدراسات التي قامت باستعمال إجراءات تعديل السلوك من أجل زيادة مهارة العاملين أو زيادة إنتاجهم أو مساعدتهم في انجاز أعمالهم في الوقت المطلوب أو التقيد بمواعيد العمل.

هـ. مجالات الإرشاد والعلاج النفسي

وهنا يتم تقديم الإرشاد وكذلك العلاج النفسي لمختلف الفئات بحيث يقوم الاختصاصي بمقابلة من يحتاجون لخدماته ويقرر عندها أسلوب تعديل السلوك المناسب لهم. ففي مجالات الأسرة يتم معالجة كثير من السلوكيات غير المقبولة كالسلوك العدواني والغيرة والإهمال الزائد، وفي المدرسة يتم علاج مشاكل عدم التكيف والانسحاب وضعف التحصيل وصعوبات التعلم، ويتم أيضاً علاج كثير من العادات السلوكية مثل قضم الأظافر، مص الأصابع أو الإبهام، التبول اللاإرادي، القلق، الخوف من الامتحانات.

وكذلك علاج المشاكل النفسية مثل حالات الاكتئاب والإحباط، والخوف المرضية بشكل عام، وعلاج المشاكل الزوجية، ومشاكل الصحة كالسمنة أو النحافة، وتدريب الأفراد على العادات الصحية والاجتماعية السليمة.

خامسا: الاتجاهات الرئيسية في تعديل السلوك

1. الاتجاه السلوكي

يقوم على فكرة أن سلوك الفرد ليس عرضاً وإنما هو مشكلة مجرد ذاته وأنه يجب التعامل معه وفهمه وتحليله وقياسه ودراسته ووضع أفضل الإجراءات للتعامل معه حسب أوقات وأماكن حدوثه وأنه يمكن التحكم فيه عن طريق التحكم في المثيرات التي تحدثه وفي النتائج المترتبة عليه، ويعتمد هذا الاتجاه على قوانين تعديل السلوك مثل التعزيز والنمذجة وضبط الذات.

2. الاتجاه المعرفي

يرى بأن سلوك الفرد ليس ناتجاً عن تفاعل بين المثيرات البيئية والفرد فقط، وأن استجابات الفرد ليس مجرد ردود أفعال على مثيرات بيئية وإنما هناك عوامل معرفية لدى الفرد قد تكون مسؤولة عن سلوكياته مثل ثقافته ومفهومه عن ذاته وخبراته وطرق تربيته وتنشئته وطرق تفكيره عقلانية كانت أم غير عقلانية وعلى مدى تفاعل حديثه الداخلي مع بناءاته المعرفية وطرق اكتسابه لتعلم السلوك الخاطيء.

3. اتجاه التعلم الاجتماعي

يرى أن السلوك البشري يتعلمه الطفل بالتقليد أو المحاكاة أو النمذجة، وأن معظم السلوكيات الصحيحة والخاطئة هي سلوكيات متعلمة من بيئة الفرد، وصاحب هذا الاتجاه هو ألبرت بندورا صاحب مدرسة التعلم الاجتماعي.

سادسا: خطوات تعديل السلوك

يحتاج المرشد التربوي إلى معرفة الإجراءات المطلوبة في تعديل السلوك وهي:

1. تحديد السلوك الذي يريد المرشد تعديله أو علاجه.
2. قياس السلوك المستهدف وذلك بجمع ملاحظات وبيانات عن عدد المرات التي يظهر فيها السلوك ومدى شدته وقد يلجأ المرشد للطلب من الوالدين الاستجابة على استبانة خاصة لقياس مدى استمرار السلوك وتكراره وشدته.
3. تحديد الظروف السابقة أو المحيطة بالطفل عند ظهور السلوك غير المرغوب فيه (تاريخ حدوثه، الوقت الذي يستغرقه، مع من حدث، كم مرة يحدث، ما الذي يحدث قبل

ظهور السلوك ،كيف استجاب الآخرون ،ما المكاسب التي جناها الطفل من جراء سلوكه وأي ملاحظات ترتبط بظهور المشكلة).

4. تصميم الخطة الإرشادية وتنفيذها على أن يشترك الطفل وأسرته في وضع الخطة وتتضمن تحديد الأهداف، ووضع أساليب فنية تستخدم لتدعيم ظهور السلوك المرغوب، وإيقاف أو تقليل السلوك غير المرغوب، وتشجيع الطفل وأسرته على تنفيذ الخطة الإرشادية بكافة بنودها.

5. تقويم فعالية الخطة وتلخيص النتائج وإيصالها إلى من يهمهم الأمر.

الفصل الثاني عشر

فنيات زيادة السلوك المرغوب فيه لدى الأطفال

تمهيد

تعديل السلوك الإنساني يهدف إلى تغيير السلوك للأحسن وذلك من خلال زيادة السلوك المقبول المراد تعلمه حيث يتم ذلك في البيئة الطبيعية ومن خلال تنظيم الظروف أو المتغيرات البيئية وخاصة ما يحدث منها لأن السلوك محكوم بنتائجه، وتعديل السلوك يركز على الحاضر وليس على الماضي، كما أنه يركز على السلوك الظاهر وليس على السلوك الخفي.

وتهدف أساليب تعديل السلوك إلى تحقيق تغيرات في سلوك الفرد، لكي يجعل حياته وحياة المحيطين به أكثر إيجابية وفاعلية، وهذا بيان ببعض الفنيات التي يمكن استخدامها في زيادة السلوك المرغوب فيه لدى الأطفال وتتمثل في:

أولاً: التعزيز Reinforcement

وهو إثابة الطفل على سلوكه السوي، بكلمة طيبة أو ابتسامة عند المقابلة أو الثناء عليه أمام زملائه أو منحه هدية مناسبة، أو الدعاء له بالتوفيق والفلاح أو إشراكه في رحلة مدرسية مجاناً أو الاهتمام بأحواله... الخ مما يعزز هذا السلوك ويدعمه ويثبته ويدفعه إلى تكرار نفس السلوك إذا تكرر الموقف.

كما أنه هو عملية تدعيم السلوك المناسب، أو زيادة احتمالات تكراره في المستقبل بإضافة مثيرات إيجابية، أو إزالة مثيرات سلبية بعد حدوثه، ولا يقتصر وظيفة التعزيز على زيادة احتمالات تكرار السلوك في المستقبل فقط، فهو ذو أثر إيجابي من الناحية النفسية أيضاً.

كما يمكن استخدام هذا الأسلوب في علاج حالات كثيرة مثل النشاط الحركي الزائد، الخمول، فقدان الصوت، الانطواء، العدوان..... وغيرها.

أنواع المعززات

1. المعززات الغذائية

لقد أوضحت مئات الدراسات خاصة في مجال تعديل سلوك الأطفال المعوقين أن المعززات الغذائية ذات أثر بالغ في السلوك إذا ما كان إعطاؤها للفرد متوقفاً على تأديته لذلك السلوك، والمعززات الغذائية تشمل كل أنواع الطعام والشراب التي يفضلها الفرد.

ويترتب على استخدام المعززات مشكلات عديدة حيث يعترض الكثيرون على استخدامها إذ ليس مقبولاً أن يجعل تعديل السلوك مرهوناً بحصول الفرد على ما يحبه من الطعام والشراب من أجل قيامه بتأدية السلوكات التي يهدف إليها البرنامج العلاجي.

كما أن إحدى المشكلات الأساسية التي تواجه المعالج عند استخدام المعززات الغذائية تتمثل في مشكلة الإشباع والتي تعني أن المعزز يفقد فعاليته نتيجة استهلاك الفرد كمية كبيرة منه وبالإمكان التغلب على هذه المشكلة من خلال:

- أ. استخدام أكثر من معزز واحد.
- ب. تجنب إعطاء كميات كبيرة من المعزز نفسه.
- ج. إقران هذه المعززات بمعززات اجتماعية.

2. المعززات المادية

تشمل المعززات المادية الأشياء التي يحبها الفرد (كالألعاب، القصص، الألوان، الأفلام، الصور، الكرة، نجوم، شهادة تقدير، أقلام، دراجة... الخ) وبالرغم من فعالية هذه المعززات إلا أن هناك من يعترض على استخدامها ويقول أن تقديم معززات خارجية للفرد مقابل تأديته للسلوك المطلوب منه يعتبر رشوة من قبل المعالج أو المعدل.

3. المعززات الرمزية

وهي رموز قابلة للاستبدال وهي أيضاً رموز معينة (كالنقاط أو النجوم أو الكوبونات أو الفيش... الخ) يحصل عليها الفرد عند تأديته للسلوك المقبول المراد تقويته ويستبدلها فيما بعد بمعززات أخرى.

4. المعززات النشاطية

هي نشاطات محددة يحبها الفرد عندما يسمح له بالقيام بها حال تأديته للسلوك المرغوب به وتتمثل المعززات النشاطية بـ:

- الاستماع إلى القصص.
- مشاهدة التلفاز لحضور البرامج المفضلة لديه بعد الانتهاء من تأدية الوظيفة المدرسية.
- السماح له بالخروج مع أصدقائه بعد أن يقوم بترتيب غرفته.
- زيادة فترات الاستراحة.
- المشاركة في الحفلات المدرسية.
- ممارسة الألعاب الرياضية.
- الاشتراك في مجلة الحائط في المدرسة.
- الرسم.
- القيام بدور عريف الصف.
- مساعدة بعض الطلاب في أعمالهم المدرسية.
- دق جرس المدرسة.
- المشاركة في النشاطات الترفيهية كالأرجوحة.
- الذهاب إلى الملاهي والحدائق العامة.
- زيارة الأقارب.

5. المعززات الاجتماعية

للمعززات الاجتماعية التي يقوم بها المعلم إيجابيات كثيرة جداً منها أنها مشيرات طبيعية ويمكن تقديمها بعد السلوك مباشرة ونادراً ما يؤدي استخدامها إلى الإشباع ومن الأمثلة على المعززات الاجتماعية ما يلي:

- الابتسام والثناء والانتباه والتصفيق.
- الترييت على الكتف أو المصافحة.
- التحدث إيجابياً عن الطالب أمام الزملاء والمعلمين أو الأقارب والأصدقاء.
- نظرات الإعجاب والتقدير.
- التعزيز اللفظي كقول: أحسنت، عظيم، انك ذكي فعلاً، فكرة رائعة، هذا عمل ممتاز.
- الجلوس بجانب الطالب أثناء مشاركته في الرحلة.
- عرض الأعمال الجيدة أمام الصف.

- تعيين الطالب عريفاً للصف.

- إرسال شهادة تقدير لولي أمر الطالب.

أما العوامل التي تؤثر في فعالية التعزيز فممنها

1. فورية التعزيز

إن أحد أهم العوامل التي تزيد من فعالية التعزيز هو تقديمه مباشرة بعد حدوث السلوك فإن يعطى الطفل لعبة اليوم لأنه أدى واجبه المدرسي بالأمس قد لا يكون ذا أثر كبير.

إن التأخير في تقديم المعزز قد ينتج عنه تعزيز سلوكيات غير مستهدفة لا نريد تقويتها، قد تكون حدثت في الفترة الواقعة بين حدوث السلوك المستهدف وتقديم المعزز، فعندما لا يكون من الممكن تقديم المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك المستهدف فإنه ينصح بإعطاء الفرد معززات وسيطية كالمعززات الرمزية أو الثناء بهدف الإيحاء للفرد بأن التعزيز قادم.

2. ثبات التعزيز

يجب أن يكون التعزيز على نحو منظم وفق قوانين معينة يتم تحديدها قبل البدء بتنفيذ برنامج العلاج وأن نبتعد عن العشوائية، كما أن من المهم تعزيز السلوك بتواصل في مرحلة اكتساب السلوك وبعد ذلك في مرحلة المحافظة على استمرارية السلوك فإننا ننتقل إلى التعزيز المتقطع.

3. كمية التعزيز

يجب تحديد كمية التعزيز التي ستعطى للفرد وذلك يعتمد على نوع المعزز، فكلما كانت كمية التعزيز أكبر كانت فعالية التعزيز أكثر، إلا أن إعطاء كمية كبيرة جداً من المعزز في فترة زمنية قصيرة قد يؤدي إلى الإشباع، والإشباع يؤدي إلى فقدان المعزز لقيمته، لهذا علينا استخدام معززات مختلفة لا معزراً واحداً.

4. مستوى الحرمان - الإشباع

كلما كانت الفترة التي حرم فيها الفرد من المعززات طويلة كان المعزز أكثر فعالية، فمعظم المعززات تكون أكثر فعالية عندما يكون مستوى حرمان الفرد منها كبيراً نسبياً.

5. درجة صعوبة السلوك

كلما ازدادت درجة تعقيد السلوك، أصبحت الحاجة إلى كمية كبيرة من التعزيز أكثر، فالمعزز ذو الأثر البالغ عند تأدية الفرد لسلوك بسيط قد لا يكون فعالاً عندما يكون السلوك المستهدف سلوكاً معقداً أو يتطلب جهداً كبيراً.

6. التنوع

إن استخدام أنواع مختلفة من المعزز نفسه أكثر فعالية من استخدام نوع واحد منه، فإذا كان المعزز هو الانتباه إلى الطالب فلا تقل له مرة بعد الأخرى جيد، جيد، جيد ولكن قل أحسنت وابتسم له وقف بجانبه، وضع يدك على كتفه... الخ.

7. التحليل الوظيفي

يجب أن يعتمد استخدامنا للمعززات إلى تحليلنا للظروف البيئية التي يعيش فيها الفرد ودراسة احتمالات التعزيز المتوافرة في تلك البيئة لأن ذلك:

أ. يساعدنا على تحديد المعززات الطبيعية.

ب. يزيد من احتمال تعميم السلوك المكتسب والمحافظة على استمراريته.

8. الجدة

عندما يكون المعزز شيئاً جديداً فإنه يكسبه خاصية، لذا ينصح بمحاولة استخدام أشياء غير مألوفة قدر الإمكان.

كما يعرف التعزيز بأنه حدث من أحداث المثير إذا ظهر في علاقة زمنية ملائمة مع الاستجابة فإنه يميل إلى المحافظة على قوة هذه الاستجابة أو زيادة هذه العلاقة بين المثير ومثير آخر.

ويقسم التعزيز إلى نوعين: تعزيز موجب (الثواب) وتعزيز سالب (العقاب)

1. التعزيز الموجب في التعلم

عن أهم آثار الثواب ما يولده في المتعلم من حالات انفعالية سارة . فهو عادة ما يجعل الطفل يشعر بالرضا والسرور ويؤدي إلى تقوية رافع التعلم . فمن شأن التعزيز ان يخبر الطفل بمدى ملائمة استجابات ويجعل للتعلم معنى . وقد أكدت تجارب كثيرة فعالية الثواب في التربية .

إلا أننا نشير إلى تحفظين هامين في المبالغة في استخدام الثواب .

أ. الثواب الذي يتخذ صورة مكافأة يحددها الراشدون ترتبط صناعيا بالنشاط ولذلك تعد اذا بولغ فيها نوعاً من الرشوة . وقد تعود إلى الانقياد والرضوخ للسلطة لها إلى الابتكار . حيث يصبح لدى الطفل اتجاهها.

- ماذا سيعود على من هذا العمل.

ب. الثواب يكون تنافسيا في طابعة بمعنى انه في الوقت الذي نجد فيه شخصا او عدة اشخاص تشبههم المكافأة التي يحصلون عليها فان الكثيرين قد يتعرضون للاحباط .

2. اثر العقاب (التعزيز السالب) في التعلم

ان الاتجاه الحديث في التربية يقلل من قيمة العقاب فقد أثبتت التجارب ان العقاب له آثار ضارة يمكن ان نلخصها بالتالي:

1. يؤدي إلى كبت السلوك وليس محوه.
 2. يفشل العقاب في تحديد ما يجب ان يفعله الطفل حيث يحدد للطفل التوقف عن العمل .
 3. بانتهاء الحالة الانفعالية المرتبطة بالعقاب قد تظهر الاستجابات التي عوقبت من قبل بنفس قوتها السابقة .
 4. يؤدي العقاب إلى نتائج سيئة مثل كراهية التعلم.
 5. قد يترتب على الاستخدام المستمر للعقاب عدد من الاخطاء . فالمعلم أو الوالد الذي يعتمد على العقاب قد يكون مضطربا انفعاليا وقد يعبر عن عدد من السلوك مكبوت لديه بعقاب الطفل . حيث ان الاطفال لديهم حساسية شديدة ضد الظلم.
- وهنا كذلك لا بد ان يشير إلى بعض المبادئ الهامة عن استخدام العقاب.
1. لا يكون للعقاب قيمة الا اذا ادى مباشرة إلى تغير الاستجابة . ومعنى هذا لا بد ان نشجع الطفل (عند معاقبته) على اصدار الاستجابة الصحيحة وإثباته عليه.
 2. التمييز بين العقاب باعتباره تهديدا للفشل في التعلم وبين معناه كعقوبة على الخروج على القواعد الاخلاقية . حيث نستخدم العقوبة عندما يظهر التلميذ سلوك اللامبالاة والكسل المقصود او خرق السلوك الديني و الأخلاقي.
 3. قد يكون العقاب اخباريا: فتصحیح الاخطاء الذي يسجله المعلم ففي كراسة التلميذ نوع من العقاب ولكنه يخبر التلميذ بإجاباته الخاطئة. والعقاب الاخباري يعيد توجيه السلوك بحيث يمكن إثابة السلوك الجديد.

4. قد يكون الطفل في حاجة إلى العقاب حينما يحاول اختبار الحدود المسموح بها من الحدود غير المسموح بها .

5. يجب الحذر من المبالغة في استخدام العقاب فقد يؤدي إلى زيادة القلق.

وقبل إعطاء التعزيز يجب أن نسأل أنفسنا عن :

- ما هي أشكال التعزيز التي يجيها الطفل.
 - هل يفضل الطفل أن يحصل على تعزيز مادي مثل الطعام أم تعزيز معنوي مثل الاحتضان.
 - هل يجب معزاً دون غيره.
 - هل يفضل أنواع أخرى من المعززات البديلة التي تستخدم أيضاً كمعززات.
- كل هذه النقاط السابقة تجعلنا نعرف نوعية التعزيز الفعال.

3. لوحة النجم

تؤدي لوحة النجم دورها بفعالية إن هي ساعدت الطفل على حيازة سجل مرئي وملموس يظهر تقدمه نحو السلوك المرغوب. وذلك فهي معزز مرئي له فعالية أكثر بالنسبة لبعض الأطفال وفي بعض الظروف. وليس القصد أن يكون للوحة النجم وظيفة عقابية، ولهذا فإنه يجب أن لا تستعمل لإظهار تأخر الطفل عن القيام بالسلوك المناسب. بل يجب أن تكون سجلاً للنجاح لا للإخفاق.

وهذه اللوحة سهلة الإعداد، تسجل الأيام على طول جانب اللوحة وفراغات للصلق النجم أو أي ملصق آخر عندما يؤدي الطفل السلوك المناسب، ويمكن ببساطة إضافة نجم كل مرة يقوم فيها الطفل بأداء سلوك معين، أو يمكن وضعها على اللوحة في حيزات مرتبطة بالوقت، ويعتمد طول الوقت على السلوك محل الاهتمام .

4. التعزيز الإيجابي Positive Reinforcement

وهو ذلك المعزز الذي ظهوره أو إعطائه للفرد يزود ب تكرار السلوك في المستقبل، وذلك من خلال تقديم المعزز الإيجابي للشخص عندما يقوم بذلك السلوك. أي أنه يظل يؤدي السلوك المرغوب فيه لأنه يعود عليه بالفائدة (التعزيز).

ومن الأمثلة على المعززات الإيجابية المحتملة: معانقة الأم لطفلها عندما يظهر سلوكاً حسناً، وتربيت المعلمه على كثف الطفل الذي ينظر دوره، والابتسامة لشخص تصبرف

بطريقة مهذبة، وقول أحسنت أو صحيح لطفل أجب بشكل مناسب على سؤال ما، أو الانتباه لطلاب يؤدي واجبة المدرسي بإتقان.

والتعزيز الإيجابي أساسي في عملية تدعيم السلوك فهو لا يخلو منه أي برنامج وحتى يتحقق التعزيز الإيجابي أهدافه بفاعلية لابد من مراعاة العوامل التالية:

- أ. اختيار المعززات الإيجابية المناسبة للفرد .
- ب. تقديم المعززات بعد حدوث السلوك المناسب فوراً .
- ج. تنوع التعزيز تجنباً للإشباع .
- د. استخدام جدول التعزيز المناسب .
- هـ. توفير المعززات بكميات تتلاءم والسلوك المستهدف .
- و. تجنب إعطاء المعزز (كرسوة) كي يتوقف الطفل عن البكاء أو الصراخ أو إيذاء الآخرين .

ز. لا يعطى المعزز إلا بعد أن ينتهي الطفل من إتمام أو إنجاز العمل المطلوب .

ح. الانسحاب التدريجي في تقديم المعززات في نهاية تعلم السلوك .

5. التعزيز التفاضلي Differential Reinforcement

وهو تعزيز الاستجابات المناسبة وتجاهل الاستجابات غير المناسبة. ومن الأمثلة على ذلك تعزيز الطفل عندما يلعب بطريقة مناسبة أو يطلب شيئاً بأسلوب مقبول أو ينتظر دوره، أو يساعد غيره. ويتجاهله عندما يتصرف بطريقة غير ناضجة أو بأسلوب موضوعي أو عدواني وقد يشمل التعزيز التفاضلي أيضاً تعزيز السلوك في موقف معين كالكتابة في الدفتر أو تناول الطعام في المطبخ أو تجاهله في مواقف أخرى كالكتابة على الحائط أو تناول الطعام في غرفة النوم وبهذا يبدأ السلوك بالحدوث في مواقف معينة دون غيرها. مثال آخر أيضاً تعزيز رمي الناديل في سلة المهملات وتجاهله في حالة رميه على الأرض.

6. التعزيز السلبي Negative Reinforcement

هو زيادة احتمالات تكرار السلوك في المستقبل وذلك بإزالة مشيرات منفرة عندما يقوم الشخص بتأدية ذلك السلوك. والتعزيز السلبي ليس عقاباً بل هو تعزيز، فالتعزيز يقوي السلوك بينما يضعف العقاب السلوك ومن الأمثلة على التعزيز السلبي: فتح نوافذ البيت في يوم حار، تجنب الكلام مع شخص مزعج، تناول حبة أسبرين للتخلص من الصداع، وتجنب

السائق الشوارع المزدحمة. ومثال على ذلك نقل طفلة مؤدبة من جوار طفلة مشاغبة إلى مكان آخر. أو تجنب السلوك غير المرغوب تجنباً للعقاب.

7. جداول التعزيز Schedules of Reinforcement

تنظم جداول التعزيز مواعيد تقديم التعزيز وتحدد أي الاستجابات سيتم تعزيزها. فالتعزيز إما أن يكون متواصلًا وإما أن يكون متقطعاً. وفي التعزيز المتواصل Continuous Reinforcement يتم تعزيز السلوك في كل مرة يحدث فيها. وهذا التعزيز يستخدم عند تعليم سلوك جديد للشخص ومن سليلات التعزيز المتواصل أنه:

- قد يؤدي إلى الإشباع.
- قد يؤدي إلى إنطفاء السلوك عند توقفه وبذلك تقل احتمالات التعميم .
- قد يكون متعباً ومكلفاً .
- والبديل للتعزيز المتواصل هو التعزيز المتقطع Intermittent Reinforcement الذي يشمل تعزيز بعض الاستجابات التي تصدر عن الفرد وليس كل استجابة. و يلعب التعزيز دوراً مهماً في تفعيل البرامج التعليمية للأطفال، فالتعزيز يعمل على زيادة احتمالات تكرار السلوك في المستقبل وبذلك فهو أسلوب فعال لتقوية السلوك المرغوب فيه وتدعيمه، ولكي يكون التعزيز مؤثراً ينبغي أن يكون هادفاً. وتعرف جداول التعزيز بأنها القواعد التي يتم تنظيم العلاقة بين السلوك والمعززات بناءً عليها (هي وصف للوقت أو الظرف الذي سيتم تقديم التعزيز فيه). أما عن أنواع جداول التعزيز فهناك:
أ. جدول التعزيز المستمر

وفيه يتلقى الفرد التعزيز في كل مرة تحصل منه استجابة، وهذا النوع من الجداول يستخدم عندما يراد تعليم الفرد (الطفل) نمطاً جديداً من أنماط السلوك المرغوب فيه مثل ترتيب حجرته أو غسل أسنانه أو جمع لعبه ووضعها في مكانها أو الاعتماد على نفسه في المذاكرة...

وشكل هذا النموذج يكون برسم خطين أحدهما رأسي والآخر أفقي (كما هو الحال في الرسم البياني)، أما الخط الرأسي فيمثل عدد الاستجابات (وتبدأ بالرقم 10، و20، و30 وهكذا...)، والخط الأفقي فيمثل الوقت (ويبدأ بـ10 دقائق، و15، و20 وهكذا...)، فكلما استجاب الطفل للسلوك الجديد وليكن ترتيب حجرته مثلاً داخل إطار عدد الدقائق المحددة

بالجدول عزز في كل مرة يرتب فيها الحجرة، وبالتالي توضع له نقاط بكل مرة يستجيب فيها الاستجابة المطلوبة.

وهناك أربعة أنواع أساسية أخرى من الجداول التي تبين التعزيز وهي إما مقسمة حسب الفترات الزمنية التي يتم بها التعزيز، وهو ما يعرف بالجدول الفاصلي (وتصميمه مثل الجدول السابق) أو حسب عدد الاستجابات المنتبقة عنها، وهو ما يسمى بالجدول النسبي، وكل منهما يقسم بدوره لثابت ومتحول (متغير)

ب. الجدول الفاصلي الثابت

يبين أن الاستجابة يتم تعزيزها بعد مرور فاصل زمني ثابت. ولنعتبر مثالاً تطبيقياً على ذلك، وهو نفس المثال الأول: ترتيب الحجرة، فيمكن أن أطلب من ابني ترتيب حجرته في عشر دقائق، وبعد استجابته لهذا الطلب في الوقت الذي حدده سأكافئه بالثناء أو المدح أو الابتسامه الحانية أو بذكر هذا العمل -بفخر- لوالده عندما يعود من عمله، ولكن ما يعيب هذا الجدول -في بعض الحالات- هو أن الطفل قد يترك هذا العمل لآخر الوقت المحدد له، بمعنى أنه -بحسب المثال السابق- يمكن اللعب أو التغافل أو عن الأمر إلى آخر دقيقتين أو ثلاث دقائق متبقية من العشر المحددة.

ولمزيد من الإيضاح هناك نماذج من النشاط الإنساني فهو يسير حسب الجدول الفاصلي الثابت؛ فالاطفال في بداية السنة الدراسية لا يبدلون جهداً كبيراً؛ لأنهم لم يكونوا قد تلقوا أي مكافأة تعزز نشاطهم، لكن بعد الاختبار الأول يبدؤون بالعمل بجهد ونشاط، ويكررون هذا السلوك عند قرب موعد الاختبارات فهم يكتفون الجهد قبل الوقت المحدد للاختبار.

ولذا فالأفضل - في هذه الحالة - هو الجدول الفاصلي المتغير، وفيه يعزز الطفل لاستجاباته بطريقة عشوائية فيقال له مثلاً سترتب الحجرة بعد عشر دقائق، ولكن لا يعزز بعد هذه المرة وإنما يعزز بعد مرات لا يستطيع الطفل التكهّن بها أو معرفتها، وهنا برغم أن النتائج من هذا الجدول وهذا التعزيز تكون متواضعة فإنها ثابتة وعميقة في نفس الطفل.

ج. الجدول النسبي الثابت

فهو الذي يعزز بعد حدوث عدد محدد من الاستجابات، كأن أعزز طفلي بعد أن يقوم بترتيب حجرته ثلاث مرات متتالية بغض النظر عن الوقت (هل تم ذلك في ثلاثة أيام أو في أسبوع، لا يهم، المهم هو أنه قام بالمرات الثلاث التي حددتها).

د. أما الجدول النسبي المتغير

فهو الذي ينص على أن عدد الاستجابات المطلوبة لتحقيق التعزيز يتباين من حالة لأخرى، بمعنى أنني يمكن أن أعزز طفلي على ترتيبه لحجرته بعد ثلاث مرات، وفي مرة أخرى أعززه بعد مرتين، وفي مرة ثالثة بعد خمس مرات. ويمكن إذا أردت أن تعلم أبناءك سلوكيات جديدة أو تعدل من سلوكيات غير مطلوبة أن تبديني بجدول التعزيز المستمر إلى أن تصبح ممارسة السلوك المرغوب فيه في المستوى المطلوب من التكرار، عندئذ يمكن استخدام جدول التعزيز الفاصلي المتغير أو جدول التعزيز النسبي المتغير.

وأما السلوكيات التي يمكن أن تعليمها للأطفال في السن الصغيرة إلى 4 سنوات يمكن ترسيخ سلوكيات وقيم (لأن الأطفال في هذه المرحلة لديهم استعداد فطري لهذه القيم منها: النظام - النظافة - حب العلم - تحمل المسؤولية - الاعتماد على النفس - الإلتقان - مهارات التفكير...، وهناك قيم يمكن بذرها وتعلمها في هذه المرحلة، مثل: الصبر، والمثابرة، والأمانة...).

أما بالنسبة للمرحلة من 5: 10 سنوات وربما 12 فالقيم التي يمكن ترسيخها في هذه المرحلة مثل: (الصدق - الأمانة - الإخلاص - الانتماء - الإيثار - المثابرة - التواصل مع الآخرين - التعاون -....).

أما عن عدد الأيام والأسابيع التي يستخدم فيها تعزيز سلوك ما وفقاً لهذه الجداول فتحديدها يختلف من فرد لآخر، ويرجع ذلك لعدة عوامل، من أهمها:

- الاستعداد الشخصي لكل فرد.
 - مدى تضافر الأطراف الأخرى المعنية بتربية وتنشئة هؤلاء الأفراد.
 - المرحلة العمرية؛ فكلما كان الفرد صغيراً كان الأمر أيسر في تعلم سلوك جديد أو تعديل سلوكيات خطأ غير مرغوب فيها.
 - مدى تشبه الطفل بعاداته وسلوكياته القديمة التي تحتاج إلى تعديل...
- وما سبق يمكن استنتاج أنه ليس هناك نموذج لجدول خاص بكل مرحلة عمرية في تعزيز السلوكيات.

وأما عن المعززات والمكافآت التي يمكن أن تستخدمها الأم فهذا يتوقف على طبيعة كل ابن وما يناسبه، وبالطبع كل أم تعرف ما نوع التعزيز الذي يناسب أبنائها؛ فهناك من يُسرّ أما سرور بقضاء بعض الوقت بصحبة أمه أو التسوق أو اللعب معها، وهناك من تكفيه الابتسامة الخائنة، وهناك من يسعد بالهدايا، وهكذا...

ولكن مما لا شك فيه أن التعزيز المعنوي أعمق أثراً من التعزيز المادي، ولا يعني هذا ألا نكافئ أبنائنا بالمكافآت المادية، بل يمكن ذلك ولكن بشكل أقل من التعزيز المعنوي، كما لا بد من الاعتدال في المعززات، فنبغي عدم إعطاء مكافأة كبيرة بحيث يصاب الطفل بالإشباع إلى حد التخمّة فيعطل سلوكه عن العمل.

وأما المداومة على جداول التعزيز فهذا أمر محمود إذا أمكنك ذلك، والمطلوب بشكل مُلِحّ هو ألا تغفل التعزيز كلية، وإذا لاحظت نفسك فستجد أنك -دون أن تدري- تقوم بعملية التعزيز الفاصلي أو النسبي المتغير.

8. التعزيز العشوائي (غير المشروط)

هو التعزيز الذي يتم تقديمه بصرف النظر عن طبيعة السلوك الذي يصدر عن الفرد.

التعزيز الهادف (المشروط):

هو التعزيز الذي يقدم بعد حدوث سلوك محدد فقط. والتعزيز الهادف يعتمد على ما يقوم به الفرد من سلوك ويتم تقديمه وفقاً لجداول. التعزيز المتواصل:

ويعني تقديم المعزز في كل مرة يحدث فيها السلوك المستهدف.

- هو الأكثر فعالية في مرحلة اكتساب السلوك (يفضل استخدامه عند البدء بتعليم استجابة جديدة)
- أكثر قابلية للإنطفاء
- سلياته:

- سرعة انطفاء السلوك.
- يؤدي إلى الإشباع وينجم عن ذلك انخفاض ملحوظ في السلوك.
- إجراء غير عملي ويتطلب جهداً كبيراً وكلفة خاصة إذا اشتمل على معززات مادية.

- يجعل المحافظة على استمرارية السلوك بعد التوقف عن المعالجة هدفاً من الصعب تحقيقه.

9. التعزيز المتقطع

- ويعني تقديم المعزز في بعض المرات التي يحدث فيها السلوك المستهدف:
 - هو الأفضل في مرحلة المحافظة على استمرارية السلوك (يفضل استخدامه عندما يكون التعميم هو الهدف)
 - أكبر مقاومة للإنطفاء.
- وينقسم إلى جداول الفترة ويكون فيها التعزيز متوقفاً على مرور فترة زمنية معينة (جداول فترة ثابتة او متغيرة) وجداول النسبة ويكون فيها التعزيز متوقف على حدوث عدد معين من الاستجابات (جداول نسبة ثابتة او متغيرة)

جدول الفترة الثابتة

- يتم تعزيز أول استجابة بعد مرور فترة زمنية محددة.
- سلبياته
- يمر بفترة خمود (خمود الفترة الثابتة) في بداية الفترة الزمنية ويزداد معدل حدوث السلوك في نهاية الفترة الزمنية.
- لا ينتج سلوكاً قوياً ثابتاً.
- ايجابياته
- سهل الاستخدام من الناحية التطبيقية إذ يعتمد على التوقيت ولا يتطلب عد الاستجابات التي يظهرها الطالب.

جدول الفترة المتغيرة

- يتم تقديم التعزيز للطالب عند قيامه بالسلوك المرغوب بعد مضي فترة متغيرة من الزمن (تراوح حول متوسط محدد).
- ايجابياته
- عدم قدرة الطالب على التنبؤ بموعد التعزيز القادم .
- ينتج سلوكاً قوياً لأن الحصول على التعزيز لا يعقبه فترات خمود طويلة وبالتالي يصعب إطفاءه.

- عملي في غرفة الفصل حيث يقدم المعلم التعزيز بشكل شبه عشوائي ولا يحتاج إلى عد الاستجابات التي يؤديها الطفل.

جدول النسبة الثابتة

يتم تقديم المعزز بعد قيام الطالب بعدد محدد من الاستجابات.

سليباته:

- يتنبأ الفرد بموعد تقديم التعزيز (لن يعزز إلا بعد عدد معين من الاستجابات).
- يمر بفترة خمود بعد كل مرة يحدث فيها تعزيز السلوك، يضعف بعد الحصول على التعزيز

جدول النسبة المتغيرة

يتم تقديم المعزز بعد قيام الطالب بعدد متغير من الاستجابات، ولكن هذا العدد يتراوح في مدى معين.

سليباته:

- لا يستطيع الفرد التنبؤ بموعد التعزيز.
- عدم مرور السلوك بفترة خمود بعد التعزيز.
- ينتج سلوكاً قوياً ثابتاً من الصعب إنطفأؤه.

جداول التعزيز المعقدة أو جداول التعزيز المتزامنة

يتم تطبيق جدولين أو أكثر من جداول التعزيز بشكل مستقل لتعزز سلوكين أو أكثر.

جداول التعزيز المتعددة

يتم استخدام جدولين مختلفين من جداول التعزيز على نحو متعاقب لتعزز السلوك نفسه، ويكون التعاقب عشوائياً إذ يتم تطبيق جدول واحد في كل فترة زمنية مع وجود مشير تمييزي معين يظهر مع الجدول المستخدم بشكل منظم.

جداول التعزيز المتسلسلة

يشبه جداول التعزيز المتعددة ولكن هذه الجداول تحدث وفق تسلسل ثابت ومعين ولا تتعاقب عشوائياً.

جداول التعزيز المختلطة

تشبه جدول التعزيز المتعدد إلا أنه لا يتم استخدام مثيرات تمييزية فيها اقتباس من مواضيع متعددة

الفرق بين التعزيز والرشوة

أن قوة التعزيز عادة تظهر بعد إهماز السلوك المستهدف ولا يكون التعزيز في مقدمة السلوك بل يأتي كمكافأة معنوية في نهاية العمل حيث أنه إذا قدم التعزيز قبل إهماز العمل المطلوب منه لا يجد الطفل سبباً للقيام بالعمل المطلوب به.

أما الرشوة فهي سوء استعمال قوة التعزيز حيث إنها عادة تسبق القيام بالعمل وبالتالي لا يرغب الطفل في إنهاء المهام المطلوبة منه.

ثانياً: التدريب على التعليم الذاتي Self – Instructional Training

صاحب هذا الأسلوب هو دونالد ميكينوم 1974 م الذي اقترح طريقة لإعادة البناء المعرفي عن طريق التدريب على إعطاء تعليمات ذاتية حيث يقوم على أساس فكرتين:

أ. العلاج العقلاني الانفعالي لألبرت إيليس تركيزها على أن الأشياء غير العقلانية التي يقولها الإنسان لنفسه هي السبب في الاضطراب الانفعالي.

ب. تتابع النمو لدى الأطفال والذي يطور فيه الأطفال الحديث الذاتي والضبط اللفظي- الرمزي على السلوك (لوريا 1961) حيث يرى لوريا أن سلوك الأطفال ينتظم في البداية من خلال تعليمات يعطيها لهم أشخاص آخرون ثم فيما بعد فإنهم يكتسبون القدرة على ضبط سلوكهم الشخصي من خلال تعليمات صريحة يقولوها لأنفسهم وتتحول فيما بعد إلى تعليمات داخلية ضمنية.

ويرى ميكينوم أن التخلص من المشكلات يعني التخلص من التحدث إلى الذات بطريقة انهازية واستبداله بالتحدث الذاتي الإيجابي والتعود على الاسترخاء في المواقف التي تبتعث على القلق وعدم الراحة في نفس الإنسان.

ويشتمل التدريب على التعليم الذاتي (النصح الذاتي) على الخطوات التالية:

- أ. تدريب المسترشد على التعرف على الأفكار غير المتوافقة والوعي بها.
- ب. يقوم المرشد بنمذجة السلوك المناسب بينما يشرح بالكلام الطرق الفعالة وتشتمل هذه الأقوال على شرح متطلبات الواجب: التعليمات الذاتية التي تقود الأداء

المتدرج، الأقوال الذاتية التي تؤكد كفاءة الشخص وتعارض الانشغال بالفشل والتعزيز الذاتي الضمني للأداء الناجح.

ج. يقوم المسترشد بعد ذلك بأداء السلوك المستهدف، وفي البداية يتم ذلك بينما يعطي المسترشد لنفسه التعليمات المناسبة بصوت عال ثم بعد ذلك ترديد التعليمات في سره أي بينه وبين نفسه وتساعد توجيهات المرشد في هذه المرحلة على تأكيد أن ما يقوله المسترشد لنفسه في سبيل حل المشكلة قد حل محل الأفكار التي كانت تسبب القلق في الماضي.

وقد استخدم أسلوب التدريب على التعليم الذاتي بفعالية لمعالجة بعض الأنماط السلوكية غير التكيفية مثل النشاطات الزائدة والعزلة الاجتماعية والسلوك العدواني، القلق ... إلخ.

وأشارت الدراسات والأبحاث إلى أن التدريب على التعليم الذاتي يمكن أن يساعد بشكل كبير على تعديل مجموعة كبيرة من السلوكيات عند الأطفال والكبار على حد سواء.

ثالثاً: التدريب على التحصين ضد الضغوط

Stress Inoculation Training

يشبه هذا الأسلوب عملية التحصين ضد الأمراض العامة وهو يقوم على مقاومة الضغوط عن طريق برنامج يعلم المسترشد كيف يواجه أو يتعامل مع المواقف المتدرجة للضغط، وهذا الأسلوب متعدد الأوجه نظراً لما يحتاجه من مرونة في مواجهة المواقف المتنوعة للضغوط وكذلك بسبب وجود فروق فردية وثقافية بالإضافة إلى تنوع أساليب المواجهة.

ويشتمل أسلوب التحصين ضد الضغوط على ثلاث مراحل هي:

مرحلة التعليم

يزود المسترشد في هذه المرحلة بإطار تصوري لفهم طبيعة ردود الفعل الصادرة عنه اتجاه الضغوط وذلك من خلال أسلوب مبسط ويكون الهدف من تحديد الإطار التصوري هو مساعدة المسترشد على النظر إلى المشكلة بشكل منطقي وعقلاني وأن يتعاون مع الإرشاد المناسب.

وعلى سبيل المثال عند دراسة حالة أحد المسترشدين الذي يعاني من مخاوف القوبيا المتعددة وبعد إجراء مقابلة تقويمية أعد إطار خاص بالقلق لدى هذا المسترشد واشتمل على:

1. استثارة فيزيولوجية عالية مثل (سرعة التنفس، زيادة دقات القلب ، عرق اليدين، وغيرها من الأعراض التي نخبرنا عنها المسترشد).
 2. مجموعة من الأفكار الهروبية المولدة للقلق كما يدل عليها استياء المسترشد وإحساسه بانعدام الحيلة والرغبة في الهروب والإحساس بالأفكار المؤلمة وغيره.
 3. ثم أخبر المسترشد بعد ذلك أن العبارات التي يقولها لنفسه أثناء استثارة القلق قد أدت إلى سلوك التجنب الانفعالي وأن الإرشاد سيتجه إلى :
 - أ. مساعدة المسترشد على ضبط الاستثارة الفيزيولوجية.
 - ب. تغيير العبارات الذاتية التي تمت تحت ظروف الضغط.
- ثم شجع المسترشد بعد ذلك على أن ينظر إلى خوفه أو بردود فعل الضغط لديه على أنها تتكون من أربع مراحل بدلاً من كونها تبدو وكأنها صورة واحدة غير متميزة وهذه المراحل هي:

1. الإعداد للضاغط (مصدر الضغط).
2. مواجهة الضاغط أو التعامل معه.
3. احتمال أن يكون الضغط شديداً عليه.
4. تعزيز نفسه على أنه قد واجه الضغط.

مرحلة التكرار

يقوم المرشد في هذه المرحلة بتزويد المسترشد بأساليب المواجهة والتي تشتمل على إجراءات مباشرة ووسائل مواجهة معرفية يستخدمها في كل مرحلة من المراحل الأربع وتشتمل الإجراءات المباشرة على:

- الحصول على معلومات حول الأشياء المخيفة له.
- الإعداد لطرق الهروب.
- التدريب على الاسترخاء.

أما المواجهة المعرفية فتشتمل على:

مساعدة المسترشد أن يصبح واعياً بالعبارات السلبية القاهرة للذات واستخدامها كإرشادات على تكوين عبارات ذاتية غير مناسبة للمواجهة.

ونورد أمثلة لكل مرحلة من المراحل الأربع:

1. تستطيع أن تعد خطة للتعامل مع الضغط.
2. استرخ وخذ نفساً عميقاً.
3. عندما يأتي الخوف توقف.
4. لقد نجحت.

التدريب التطبيقي

عندما أصبح المسترشد ماهراً في أساليب المواجهة كان المعالج يعرض له في المختبر سلسلة من الضغوط المهددة للأنا والمهددة بالآلم بما في ذلك وجود صدمات كهربائية غير متوقعة وقام المعالج بنمذجة استخدام مهارات المواجهة وكان التدريب متعدد الأوجه واشتمل على مجموعة من الأساليب العلاجية مثل التدريب على الكلام، المناقشة، النمذجة، التكرار السلوكي، تعليمات الذات، التعزيز.

رابعا: التعاقد السلوكي Contingency Contracting

التعاقد السلوكي هو أحد الوسائل الفعالة التي نستطيع من خلالها استخدام التعزيز بشكل منظم بهدف تسهيل عملية التعلم وزيادة الدافعية، ونستطيع تعريف التعاقد السلوكي بأنه اتفاقية مكتوبة مع الطفل حول موضوع ما ويحدد فيه ما هو مطلوب من الطفل ونوع المكافأة من المرشد ويلتزم فيها الطرفان التزاماً صادقاً.

وهذا التعاقد يوصف بأنه إجراء منظم لتعديل السلوك ويخلو من التهديد والعقاب، ويجب أن يكون واضحاً وعادلاً وإيجابياً ويكون التعزيز فيه فورياً، ويهدف هذا الأسلوب إلى تعليم الطفل وضع أهداف واقعية ومساعدته على تحمل المسؤولية الكاملة وذلك من خلال المشاركة في اختيار السلوكيات المستهدفة وتحديد المكافآت المناسبة، كما تسهم في تعليمه أهمية العقود في الحياة وأهمية الوفاء بها وهو بديل نافع للتعهدات والإقرارات الطلابية. كما أن الهدف النهائي من التعاقد السلوكي هو الوصول بالطفل إلى التعاقد الذاتي أي أن ينظم الإنسان ذاته دون تدخل من الآخرين وهذا هدف طموح بلا شك ليس من السهل تحقيقه إلا أنه ليس هدفاً مستحيلاً.

فهو أسلوب من أساليب تعديل السلوك الإنساني ويشتمل على تنظيم العلاقة بين المعالج و المتعالج من خلال عقد يوضح المهمة المطلوبة من المعالج والتعزيز الذي سيقدمه له المعالج في حال تأديته لتلك المهمة على النحو المطلوب. ولعل أهم ما يقدمه هذا الأسلوب أنه يشارك المتعالج في العملية العلاجية فبنود العقد يحدده الطرفان لا طرف واحد.

وتتمتع العقود السلوكية الجيدة ببعض الخصائص ومنها :

1. إنها مكتوبة
2. إنها إيجابية تعد بالتعزيز ولا تهدد بالعقاب .
3. إنها توضح طبيعة المهمة المطلوبة ومواصفاتها بوضوح .
4. إنها تحدد نوع التعزيز وكميته وموعد تقديمه بوضوح .
5. إنها تبدأ بالاستجابات البسيطة نسبياً وتنتقل تدريجياً إلى الاستجابات الصعبة .
6. إنها عادلة وموضوعية فلا تمجد المتعاليح ولا تباليح في التعزيز .
7. إنها ملتزمة للطرفين ولكن إذا ارتأى الطرفان أن بنود العقد بحاجة إلى تعديل فليس هناك ثمة ما يمنع ذلك

خامساً: الإرشاد باللعب Play Counseling

يقوم على إعطاء الطفل فرصة ليستقط مشكلاته سواء كانت شعورية أو لا شعورية، والتي لا يستطيع التعبير عنها عن طريق اللعب بأنواعه المتعددة، حيث يعد اللعب مخرجاً وعلاجاً لمواقف الإحباط اليومية ولحاجات جسمية ونفسية واجتماعية لا بد أن تشبع. ويمكن للمرشد دراسة سلوك الطفل عن طريق ملاحظته أثناء اللعب، ويترك له حرية اللعبة الملائمة لسنه، وبالطريقة التي يراها مناسبة، وقد يختار المرشد أدوات اللعب المناسبة لعمر الطالب ومشكلته، وقد يشاركه في اللعب تدريجياً ليقدم مساعدات أو تفسيرات لدوافعه، بل ان مشاركته تؤكد صلاحية ما يقوم به الطالب وما ينطوي عليه من معنى. ومن الألعاب التي يمكن استخدامها: الصلصال، أصابع الرسم، الكرة، المكعبات الخشبية، نماذج السيارات، ويستحسن أن يسمح للطالب أثناء اللعب أن يقلد بالصلصال وأن يعبث بألوان الرسم أو يخلطها وأن يكسر الدمى أو يمزق الورق. وهو أسلوب مفيدة جداً مع بعض مشاكل تلاميذ المرحلة الابتدائية لا سيما النزعات العدوانية

سادساً: تكلفة الاستجابة Response Cost

تعرف تكلفة الاستجابة على أنها الإجراء السلوكي الذي يشتمل على فقدان الطفل لجزء من المعززات التي لديه، نتيجة لقيامه بسلوك غير مقبول مما سيؤدي إلى تقليل أو إيقاف ذلك السلوك.

إجراء عقابي (من الدرجة الثانية) يتضمن حرمان الفرد من جزء محدد من المعززات المتوافرة له عند قيامه بالسلوك المراد خفضه.

ومن الأمثلة على استخدام تكلفة الاستجابة الحرمان من اللعب أو مشاهدة التلفاز أو المصروف اليومي أو وقت الاستراحة، أو الطعام.

ولقد أوضحت الدراسات العديدة فعالية تكلفة الاستجابة كإجراء لتقليل السلوكيات غير المرغوبة كالعدوانية والنشاط الزائد ومخالفة التعليمات وغيرها.

ونادراً ما يستخدم إجراء تكلفة الاستجابة بمفرده في برنامج تعديل السلوك بل يستخدم معه إجراءات تقوية السلوك (التعزيز).

كما ان حسنات تكلفة الاستجابة كثيرة ومنها سهولة تطبيقه وفعاليته فهو لا يستغرق مدة طويلة لتقليل السلوك وهو أيضاً لا يشتمل على العقاب الجسدي ومن الأنشطة المناسبة لذلك الإجراء حجز الطالب في الفرصة إذا أساء التصرف أو احضار لوح زجاج جديد بدلاً من اللوح الذي قام بتكسيره الطالب عمداً أو دفع مبلغ من المال لتغطية الأضرار التي لحقها بممتلكات المدرسة ... الخ.

ولكي يكون هذا الإجراء فاعلاً ومثمراً لا بد من إتباع الخطوات التالية:

1. توضيح طبيعة الإجراء للطالب قبل البدء بتطبيقه.
2. تحديد السلوك المراد تعديله.
3. تعزيز السلوكيات المرغوبة.
4. تقديم التغذية الراجعة بشكل فوري وذلك بهدف تبيان أسباب فقدان الطالب للمعززات.
5. تطبيق هذا الإجراء مباشرة أي بعد حدوث السلوك غير المرغوب فيه.
6. الابتعاد عن زيادة قيمة الغرامة أو المخالفة تدريجياً لان ذلك يؤدي إلى تعود الطالب على الزيادة التدريجية وبالتالي يفقد الإجراء فعاليته.
7. عدم حرمان الطالب من جميع المعززات التي في حوزته لان ذلك سيؤدي إلى الإحباط وردات الفعل وعدم نجاح الإجراء العلاجي.

سابعاً: التنفيس الانفعالي Catharsis

هو أسلوب هام في عملية الإرشاد ويقصد به تنفيس وتفريغ المسترشد عن المواد المشحونة انفعالياً حتى يتمكن من التعامل مع الناس ويشق طريقه في الحياة. ويقوم هذا الأسلوب على تعليم الطفل أن يعبر عن المشاعر التي يحس بها وبصورة تلقائية وبكل حرية وأن يعبر أيضاً عن صراعاته وإحباطاته وحاجاته ومشكلاته ومخاوفه بطريقة كلامية ويشجعه المرشد على تذكر التجارب الصادمة التي تعرض لها وبيان أحداثها بدقة وتفصيل والبوح عن العواطف الحالية والأهداف المستقبلية لكي يتمكن من إدراكها والوعي بها.

ويقوم المرشد بتسهيل معرفة الطفل لأجزاء النفس الداخلية ليدركها بوضوح والوعي بما سيفعله وكيفية فعله، ليصبح في وضع يمكنه من اختيار السلوك المناسب والمقبول.

كما يقوم المرشد بشرح وتفسير وتوضيح الحالات الانفعالية مما يتيح الفرصة أمام المسترشد لكي يرى بنفسه ما بداخله من انفعالات، كما لا بد من توثيق العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد في جو نفسي صحي ومناسب خالي من الرقابة وقد يستعين المرشد بوسائل مساعدة في عملية التنفيس الانفعالي.

ومما يعرقل عملية التنفيس الانفعالي الانفعالات المؤلمة التي يشعر بها المسترشد كالشعور بالخزي والعار أو الشعور بالذنب مما يضطره إلى اللجوء إلى حيل الدفاع النفسي لمواجهة هذه الانفعالات المؤلمة مثل الإنكار والإلغاء وغيرها.

كما أن للتنفيس الانفعالي فوائد عديدة تتمثل في تخفيف ضغوط الكبت لدى المسترشد والتخلص من التوتر الانفعالي ومن ثم اختفاء أعراض العصاب كما يفيد في التخلص من الحمولة النفسية والشحنة الانفعالية الزائدة عن طاقة التحمل.

ثامناً: أسلوب الواقعية Realism

تقوم على استخدام المرشد النقاش المنطقي مع المسترشد، بأن يسأله أسئلة كثيرة تهدف إلى الوصول به إلى وعي أكبر عن سلوكه ثم يوجهه إلى تقويم سلوكه والحكم عليه، هل هو على صواب أم على خطأ؟ ، ويركز المرشد بعد ذلك على وضع خطة واقعية عملية مكتوبة على شكل عقد يراعي قدراته، على أن يلتزم المسترشد بتنفيذها وإذا لم يستطع يقوم المرشد بمساعدته على تلافي ما يمنعه من تنفيذ ذلك أو توجيهه لوضع خطة أسهل من سابقتها حتى يمكنه تنفيذها والالتزام بها.

والهدف الرئيسي من هذا الأسلوب هو مساعدة المسترشد على الإحساس بالمسؤولية الشخصية تجاه مشكلته، والتخطيط لسلوك أكثر مسؤولية، والعيش مع الواقع الاجتماعي السليم الذي يتوافق مع المنهج الإسلامي الصحيح، ويمكن استخدام هذا الأسلوب في برامج الإرشاد الوقائي ومشاكل القلق والحجل وسوء التكيف بالإضافة إلى استخدامه في مجال المؤسسات الإصلاحية.

تاسعاً: الثبات Consistency

يعتمد التغيير الناجح للسلوك المرفوض على التصرف الثابت، لذا من المهم جداً أن تطبق خطة تغيير سلوك الطفل بإخلاص للحصول على النتيجة المرغوبة. فمن الملاحظ أن الأطفال عندما يتصرفون على نحو معين ولمدة من الزمن فإن ذلك راجع إلى أن رد الفعل عند الناس من حولهم يعزز عفوياً ذلك التصرف، وإنه إذا أردنا تغيير هذا التصرف فإنه يلزم التوقف عن تعزيزه تماماً.

فإن تجاهل أحد الكبار سلوكاً مشكلاً في معظم الأوقات الذي يحدث فيه، ولكنه بين الحين والآخر يوجه اهتمامه له، فإن الطفل سيقع في حيرة، فعدم الثبات في رد الفعل يسبب الإرباك، ومن ثم يعتمد الصغير إلى البحث عن رد الفعل الأصلي المتوقع عن طريق الإفراط في عمل ذلك السلوك المشكل.

الفصل الثالث عشر

فنيات تعديل السلوك غير المرغوب فيه لدى الأطفال

تمهيد

أن عملية تعديل السلوك من أهم الفنيات التي تستخدم لعلاج المشكلات السلوكية لدى الأطفال بوجه عام سواء كانوا طبيعيين أو كانوا ذوي احتياجات خاصة وذلك من أجل توفير فرص جيدة للتكيف مع مجتمهم بصورة طبيعية وبحيث لا يكون هناك غرابه في تصرفاتهم أمام الآخرين.

كما أن تعديل السلوك الإنساني يهدف إلى تغيير السلوك للأحسن وذلك من خلال إضعاف السلوك غير المقبول كما أنه يركز على السلوك الظاهر وليس على السلوك الخفي، ويعتمد على القياس الموضوعي المباشر، والمتكرر، ويستخدم التحليل الوظيفي التجريبي في تفسير السلوك وتعديله، وهو يستخدم المنهج العلمي الذي يركز على استخدام الأساليب القابلة للتنفيذ، والتي يمكن التحقق من فاعليتها بشكل مباشر وكذلك فهو منهج تربوي أكثر منه علاجي، لأنه يركز على استخدام الأساليب الإيجابية.

وتهدف أساليب تعديل السلوك إلى تحقيق تغيرات في سلوك الفرد، لكي يجعل حياته وحياة المحيطين به أكثر ايجابية وفاعلية، وهذا بيان ببعض الفنيات التي يمكن استخدامها في تعديل السلوك لدى الاطفال وتتمثل في:

أولاً: الحوافز والعقاب

يعتبر قانون الحفز اساسا في عملية تعديل السلوك وينص قانون (ان كل سلوك مؤدي الى مكافئه) لدفع صاحبه الى تكراره غالبا للحصول عليها ثانية. فالمكافاه اذن هي نتيجة القيام بذلك السلوك. وبطبيعة الحال اذا لم يحدث السلوك فلم يكن هناك اي مكافاه. ان السلوك الذي لا يؤدي الى مكافاة نادرا ما يدوم لدى صاحبه، ويندر حصوله مع الزمن. اما اذا استمر الفرد في اداء سلوك معين وبشكل متكرر فيمكن القول ان ذلك قد حصل لان مؤدي ذلك السلوك هو شكل من اشكله مكافاة لصاحبه.

أنواع الحوافز

1. الحوافز المأكولة: كالأطعمة والحلويات والشراب.

2. الحوافز المادية: ألعاب

3. الحوافز الاجتماعية: مديح الطفل-شاطر-قبلة-احتضان.

بعض هذه الحوافز طبيعية وبعضها الاصطناعي التي يراها الطفل لتدفعه للقيام بالسلوك المستهدف (الألعاب-أكل) حيث يطلب من الولد القيام بتصرف معين فتعرض عليه المكافأة، إما الحوافز الاجتماعية فتستعمل للمحافظة على السلوك المكتسب. أما الحوافز المادية فتستعمل لاكتساب تصرفات جديدة بشكل أسرع خاصة لدى الأولاد المندفعين أو الذين يعانون من اضطرابات سلوكية. والحوافز المادية تستعمل كأسلوب، وبرنامج منهجي، ومنظور يؤدي الى زيادة الحصول على السلوك المقبول.

يجب عدم لفت النظر إثناء الحفز الى تذكير الطفل على سبيل المثال اذا كان الطفل يقوم بتخريب المنزل وان وجدناه يلعب بلعبة يجب ان نقول له شاطر هذه اللعبة جميلة افضل من القول: ان هذه اللعبة جميلة اللعب بها ولا تخرب المنزل لان بذلك نشجعه ونذكره بالعودة الى التخريب.

ان الحوافز تستعمل لتدريب الطفل على القيام بتصرف ما لردعه عن القيام بعمل ما لذلك يجب لفت نظر الطفل دائما الى التصرف الذي تمت مكافأته عليه حتى لو كان عاجزا عن الكلام. وبغض النظر عن الحوافز التي نلجأ إليها فان الحافز مهما كان نوعه يجب ان يكون فعالا. لذلك على المدرب ان يجرب عدة حوافز من عدة انواع الى ان يلاحظ الاهتمام من الطفل لحافز ما وهو خطوة هامة عند القيام باعداد برنامج معين لتعديل السلوك فان الحوافز التي تعجب المدرب يمكن ان لا تعجب الطفل مهما حاول المدرب تعويد الطفل عليها فلكل طفل مزايه لذلك يجب ايجاد الحافز الذي يكون ذا قيمة بالنسبة للطفل. ان كل ما يجذب انتباه الطفل يمكن ان نجعل منه حافزاً.

بعد فهم مدى فعالية الحافز -الحرمان-والاشباع- علينا تحديد الجرعة او الكمية التي يمكن اعطاها لنحصل على افضل النتائج وعلى المدرب ان يختار الكمية المناسبة من الحافز المطلوب كي يحافظ على احتياج الطفل الى مزيد من الحافز ويجب عدم المبالغة بالمكافأة حتى لا يفقد الحافز قيمته ويجب ان يكون الحافز قويا بحيث تبقى الطفل منشغلا باداء السلوك المطلوب وفي الوقت نفسه متشوقا لاستلام مكافأته.

الظروف الأساسية في تقديم الحوافز

يجب تقديم الحافز (المكافأة فور انجاز السلوك المطلوب لكي تكون ذات فعالية قوية ومؤثرة في شخصية الطفل.

برمجة الحوافز

لتحديد عدد المرات التي يمكن ان نقدم المكافأة اذا حصل السلوك المطلوب. الحفز الدائم: ونستعمل هذا الاسلوب عندما نبدأ بتدريب الطفل على سلوك جديد او تعديل سلوك آخر وذلك بتقديم المكافأة لما انجز السلوك بشكله المطلوب وعندما نكافئ الطفل لقيامه بالاعمال الصحيحة فسرعان ما يتمكن من التمييز بين الاعمال الصحية والاعمال غير الصحيحة.

الحفز الجزئي: وذلك بالتقليل من عدد المكافآت لدى قيام الطفل بالعمل المطلوب نفسه بشكل دائم ولا يمكن تطبيق هذا الأسلوب الا بعد ان يكون الطفل قد اكتسب السلوك المطلوب نتيجة لخضوعه لأسلوب الحفز الدائم.

ان الحفز الجزئي يمكن أن يؤدي الى تكريس جودة السلوك لمدة اطول مما يقدمه الحفز الجزئي.

ان قوة الحافز عادة تظهر بعد انجاز السلوك المستهدف ولا يكون الحافز في مقدمة السلوك كدافع ميكانيكي بل يأتي الحافز كمكافأة معنوية في نهاية العمل المنجز فاذا ما قدم الحافز الى الطفل سلفا اي قبل انجاز العمل المطلوب منه عندها لا يجد الطفل مسوغا للقيام بالعمل المطلوب ومع نموه وفهمه لما يجري سيقفص القيام بالعمل معللا بانه يرفض الرشوة. الرشوة

هي سوء استعمال قوة الحافز الايجابية فالرشوة عادة تسبق القيام بالعمل وهناك طريقه لتجنب الرشوة وهي عدم توقع الطفل للقيام بالعمل المستهدف قبل ان يكون قد تدرب على انجازه فعلى سبيل المثال اذا كان ما الطفل مزعجا ممكن مصاحبته الى زيارة الجيران ولكن لفترة وجيزة في بادئ الأمر فاذا ابدى سلوكا مقبولا عند ذلك يمكن مكافأته عند انتهاء الزياره والشرح له ان تلك المكافاه قد منحت له لانه سلك مسلکا جيدا لدى زيارة الجيران عند ذلك يبدأ الطفل بالإدراك أن سلوكه الحسن يؤدي الى مكافاه مما يحفزها الى السلوك الجيد دائما.

العقاب: punishment

ان المعاقبة هي عملية تحدث بعد وقوع السلوك وتؤدي الى التخفيف من حدوثة فيم بعد وبذلك الطريقة يمكن تحديد السلوك السيئ ووصف العقاب المناسب بعد وقوعه وتحدث المعاقبة بطرق مختلفة مثل الصفع الخفيف على اليد او الصراخ او التوبيخ او التأنيب او السخريه او بقول لا بأس او برفع الحاجبين احتجاجا وكالعقاب ليس مجرد حصول تلك الصور المختلفه انه علاقه بين حدث معين حصل بنتيجة سلوك معين وأدى الى الاقلال من القيام بذلك السلوك في ما بعد ذلك يمكن أن تحدث الحوادث العادية التي ترتبط بالسلوك السيئ حسب الشكل المذكور سابقا عقابا ومثالا على ذلك:

إذا ما لوث الطفل جدار المنزل بالطباشير الملونه يكون عقابه القيام بتنظيف جميع جدران المنزل فان تنظيف الجدران اصبح عقابا لما تربطه مع السلوك الحاصل بينما لا يرتدي تنظيف الحائط في ظروف اخرى طابع العقاب.

ان استعمال نوع معين من العقوبات اكثر من استعمال انواع اخرى احيانا للحد من سلوك معين فيمكن ان يؤدي الى مضاعفات تجدر الاشارة اليها:

مع ان العقاب هو عملية سريعه للحد من التصرف تؤدي غالبا الى الحد من حصول التصرف القائم في تلك اللحظة ودون اية عملية اضعاف للسلوك على المدى الطويل.

ان العقوبه الجسديه تؤدي الى نشوء السلوك الهجومي العدائي وكثيرا ما يقوم الاطفال بتقليد الكبار في سلوكهم وخاصة سلوك اهلهم. عند استعمال الصفع او الضرب للعقاب يظن الطفل ان مثل ذلك النوع من التصرف هو تصرف مقبول اجتماعيا.

كثيرا ما يستعمل العقاب للحد من الاضطرابات المسلكيه الخفيفه دون استعمال اي من الخوافز من اجل تطوير تصرف ايجابي مناسب يؤدي الى شعور الرهبه والخوف من الاهل فيحاول الصغير الهرب من اهله او يصيح معاندا لارائهم.

ان هناك مضاعفات جدية لاي عملية عقاب لذلك يجب ايجاد اسلوب اخر نتمكن من تخفيف حصول السلوك السيئ بدلا من العقاب.

انواع العقاب:

1. الحرمان: حرمان الطفل من المشاركة في الالعاب التي يحبها.
2. الابعاد: ابعاده من غرفة الفصل لفترة قصيرة في الحصص التي يحبها.

3. الاهمال: وذلك بعدم اعارته اي اهتمام.

4. لمعاقبته داخل الفصل: اجلسه على كرسي وادرته للمحائط بحيث لا يرى رفاقه ما يقومون به من اعمال

ملاحظات: يزداد السلوك المراد تعديده في البدايه لا تتراجع واشرح للطفل دائما عن سبب استخدامك المكافأة او العقاب حتى لو كنت تظن انه لا يفهم عليك احرص ان تكون تعبيرات وجهك متناسبة مع ما تحاول ايصاله للطفل لا تجعل الطفل يستدرجك في سلوكه وتذكر انه اذا توافرت له بيئة فيها الاهتمام والحب والانتماء والاحساس بالاهميه فهذا يساعده على تقليد قيامه بسلوكيات غير مرغوبة.

ان العقاب الذي نقرره لسوء تصرف ما يجب ان يوضع موضع التنفيذ في كل مرة يحدث التصرف واذا ما نفذ العقاب مرة ولم ينفذ في حين اخر يحتمل ان يؤدي الى ازدياد حدوث التصرف السوء.

يجب ان تكون قوة العقاب موازية لقوة التصرف المقترف يجب ان لا يتلقى الطفل الذي اقترف

وهو إخضاع الطفل إلى نوع من العقاب بعد الإتيان باستجابة معينة، فالطالب إذا ناله العقاب كلما اعتدى أو أذى الآخرين نفسياً أو جسدياً كفَّ عن ذلك العدوان، وهنا يقوم المرشد أو المعلم باستخدام أسلوب من أساليب العقاب: اللوم الصريح والتوبيخ، التهديد والوعيد، إيقافه على الحائط ومنعه من ملاحظة الآخرين، عزله في غرفة خاصة لفترة من الزمن، عدم مغادرة مقعده دون إذن، منعه من الاشتراك في النشاط الذي يميل إليه... الخ.

ويستحسن أن يستخدم هذا الأسلوب بعد استنفاد الأساليب الإيجابية، فقد ثبت ان العقاب يؤدي إلى انتفاص السلوك غير المرغوب أسرع مما تحدثه الأساليب الأخرى، فهو يؤدي إلى توقف مؤقت للسلوك المعاقب، ويؤدي إيقاف العقاب إلى ظهور السلوك مرة أخرى.

أي ان العقاب لا يؤدي إلى تعلم سلوك جديد مرغوب ولكنه يكف السلوك غير المرغوب مؤقتاً، إلا أنه يعين عند استخدام هذا الأسلوب تحديد محكات العقاب وإعلانها مقدماً، وقد ثبت كذلك ان هناك آثاراً للعقاب البدني خاصة منها القلق المعمم، الانزواء، العناد، العدوان، الخوف من التحدث أمام الناس... الخ ولا ينصح المرشد باستخدامها كونها تسبب حواجز نفسية بينه وبين الاطفال، لا يراجعونه أو يتعاونون معه.

والعقاب أقل وأضعف تأثيراً من التعزيز هذا ما أثبتته نتائج الأبحاث ويعرف العقاب علمياً بأنه إجراء يتبع السلوك أي بعد حدوثه مما يؤدي إلى خفض احتمالات تكرار السلوك في المستقبل والعقاب نوعان هما:

العقاب من الدرجة الأولى Type 1 Punishment

ويشمل تعرض الفرد لمثير منفّر بعد قيامه بالسلوك غير المقبول (كالضرب، أو هز الجسم بعنف، أو الصراخ)

العقاب من الدرجة الثانية Type 2 Punishment

ويشمل حرمان الشخص من التعزيز الإيجابي بعد قيامه بالسلوك غير مقبول (مثل المخالفة، والغزامة، والعزل، والتوقف عن الانتباه).

مميزات العقاب:

1. الاستخدام المنظم للعقاب يساعد الفرد على التمييز بين ما هو مقبول وما هو غير مقبول.
2. يؤدي استخدام العقاب بشكل فعال إلى إيقاف أو تقليل السلوكيات غير التكيفية بسرعة.
3. معاقبة السلوك غير المقبول يقلل من احتمال تقليد الآخرين له.

مساوئ العقاب:

1. قد يولد العقاب خاصة عندما يكون شديداً العدوان والعنف والهجوم المضاد.
2. لا يشكل سلوكيات جديدة بل يكبح السلوك غير المرغوب به فقط بمعنى آخر يعلم العقاب الشخصي ماذا لا يفعل، ولا يعلمه ماذا يفعل.
3. يولد حالات انفعالية غير مرغوب بها كالبكاء والصراخ والخنوع مما يعيق تطور السلوكيات المرغوب بها.
4. يؤثر سلباً على العلاقات الاجتماعية بين المعاقب والمعاقب أي يصبح المعلم الذي يستخدم العقاب بكثرة في نهاية المطاف شيئاً منفراً للطلاب.
5. يؤدي إلى تعود استخدامه عليه، فالعقاب يعمل عادة على إيقاف السلوك غير المرغوب به بشكل مباشر وهذا يعمل بدوره كمعزز سلبي لمستخدمه.

6. يؤدي إلى الهروب والتجنب، فالطالب قد يتمارض ويغيب عن المدرسة إذا ما اقترن ذهابه إليها بالعقاب المتكرر وقد يتسرب الطالب من المدرسة إذا كان العقاب شديداً أو متكرراً، كما يتعلم الطالب سلوك الغش في الامتحان وغيرها من السلوكيات غير المقبولة.

7. يؤدي إلى خمود عام في سلوكيات الشخص المعاقب، وقد تقلل معاقبة المعلم للطلاب على إجابته غير الصحيحة عن السؤال وعزوفه عن المشاركة في النشاطات الصفية بسبب الخوف من العقاب.

8. تشير البحوث العلمية إلى أن نتائج العقاب غالباً ما تكون مؤقتة، فالسلوك يختفي بوجود المثير العقابي ويظهر في غيابه.

9. يؤثر العقاب بشكل سلبي على مفهوم الذات لدى الشخص المعاقب ويحد من التوجيه الذاتي لديه خاصة إذا حدث بشكل دائم ولم يصاحبه تعزيز للسلوك المرغوب فيه.

10. يؤدي إلى النمذجة السلبية فالمعلم الذي يستخدم العقاب الجسدي مع الطالب يقدم نموذجاً سلبياً سيقلده الطالب، فعلى الأغلب أن يلجأ الطالب إلى الأسلوب نفسه في التعامل مع زملائه الآخرين.

11. قد ينتهي العقاب بالإيذاء الجسدي للمعاقب كجرحه أو كسر يده أو إحداث إعاقة جسمية.

وعند استخدام العقاب (وهو يستخدم عند الضرورة بعد فشل الإجراءات غير العقابية، يتم مراعاة العوامل التالية:

- معاقبة السلوك وليس الفرد.

- تعزيز السلوك المرغوب فيه .

- معاقبة السلوك بعد حدوثه مباشرة .

- تجنب الانفعال أثناء تنفيذ العقاب .

- استخدام العقاب بنظام ثابت .

- عدم تعزيز السلوك غير المرغوب فيه .

إن استعمال نوع معين من العقوبات أكثر من استعمال أنواع أخرى أحياناً للحد من سلوك معين فيمكن أن يؤدي إلى مضاعفات تجدر الإشارة إليها:

إن العقاب هو عملية سريعة للحد من التصرف تؤدي غالباً إلى الحد من حصول التصرف القائم في تلك اللحظة ودون أية عملية أضعاف للسلوك على المدى الطويل.

إن العقوبة الجسدية تؤدي إلى نشوء السلوك الهجومي العدائي وكثيراً ما يقوم الأطفال بتقليد الكبار في سلوكهم وخاصة سلوك أهلهم. عند استعمال الصفع أو الضرب للعقاب يظن أن مثل ذلك النوع من التصرف هو تصرف مقبول اجتماعياً.

كثيراً ما يستعمل العقاب للحد من الاضطرابات الخفيفة دون استعمال أي منا لحوافر من أجل تطوير تصرف إيجابي مناسب يؤدي إلى شعور الرهبة والخوف من الأهل فيحاول الصغير الهرب من أهله أو يصبح معانداً لأرائهم.

إن هناك مضاعفات جدية لأي علمية عقاب لذلك يجب إيجاد أسلوب آخر نتمكن من تخفيف حصول السلوك السيئ بدلاً من العقاب.

ثانياً: الإطفاء / المحو / التجاهل Extinction

الإطفاء: هو التوقف عن الاستجابة نتيجة توقف التدعيم، ويقوم هذا الأسلوب على انصراف المرشد أو المعلم عن الطالب حين يخطيء وعدم التعليق عليه أو لفت النظر إليه وغض النظر عن بعض تصرفاته كما يمكن التنسيق مع طلاب الصف لإهمال بعض تصرفاته لمدة محددة وعدم الشكوى منه، والثناء عليه حين يحسن التصرف ويعدل السلوك، فقد يحدث أن يزيد الطالب من الثرثرة لجلب الانتباه إليه، إلا أن التجاهل المتواصل يؤدي إلى كفه، ويمكن استخدامه بفعالية ونجاح عندما يكون هدف الطالب من سلوكه تحويل الانتباه إليه ولفت النظر إليه مثل نوبات الغضب والمشاكل السلوكية داخل الصف.

وهو أسلوب يتضمن إلغاء التعزيز الذي كان يحافظ على استمرارية حدوث السلوك غير المناسب، فالتعزيز الإيجابي يقوي السلوك أما توقيفه (التعزيز) فيضعف السلوك أو يمحوه ومن أجل زيادة احتمال نجاح الإطفاء محتاج إلى أخذ النقاط التالية بعين الاعتبار:

1. تحديد معززات الفرد وذلك من خلال الملاحظة المباشرة.
2. الاستخدام المنظم لإجراءات تعديل السلوك لما لذلك من أهمية قصوى في نجاح الإجراء.
3. تحديد المواقف التي سيحدث فيها الإطفاء وتوضيح ذلك للفرد قبل البدء بتطبيق الإجراء.

4. الإطفاء حتى لو استخدم بمفرده إجراء فعال لتقليل السلوك ويكون أكثر فعالية إذا عملنا على تعزيز السلوكيات المرغوبة في الوقت نفسه.
5. التأكد من أن الأهل والزملاء والمعلمين...الخ سيساهمون في إنجاح الإجراء وذلك بالامتناع عن تعزيز الفرد أثناء خضوعه لسلوكه غير المرغوب للإطفاء، فتعزيز السلوك ولو مرة واحدة أثناء خضوعه للإطفاء سيؤدي إلى فشل الإجراء أو التقليل من فعاليته.

وتتوقف سرعة اختفاء السلوك عند إخضاعه للإطفاء لعدة عوامل منها:

1. كمية التعزيز التي حصل عليها الفرد في الماضي فكلما كانت كمية التعزيز أقل كلما كان اختفاء السلوك أبطأ.
2. السلوك الذي يخضع لجدول تعزيز متقطع يبدي مقاومة أكبر للإطفاء من السلوك الذي يخضع لجدول تعزيز متواصل.
3. درجة الحرمان من المعزز فالشخص الذي حرم من المعزز لفترة طويلة نسبياً دون الحصول على المعزز يبدي مقاومة أكبر للإطفاء من الشخص الذي حصل على معزز فترة طويلة قبل خضوعه للإطفاء.
4. في بعض الأحيان تظهر ما يسمى بظاهرة "الاستعادة التلقائية" وهي ظهور السلوك من جديد بعد اختفائه ولا يعطي معالج السلوك اهتماماً كبيراً لهذه الظاهرة لان سرعان ما تزول إذا تم تجاهلها.

والإطفاء أسلوب فعال للأسباب التالية:

1. أنه أسلوب بسيط فكل ما يتضمنه هو تجاهل (عدم تعزيز) الشخص عندما يؤدي السلوك غير المرغوب فيه.
2. أن عدداً كبيراً من الأنماط السلوكية غير مناسبة تعزز من خلال الانتباه إليها ولذلك فمحوها يتطلب تجاهلها.
3. أن التجاهل أمر بسيط يفعله الناس عموماً وبذلك فإن المحو أسلوب طبيعي وقابل للتنفيذ .

وإذا كان المحو واضحاً وبسيطاً من الناحية النظرية فإنه قد ينطوي على صعوبات بالغة من الناحية العملية ولن ينجح في إيقاف السلوك إلا إذا تم إلغاء التعزيز بأشكاله المختلفة

ومن مصادره المختلفة وغالباً ما ينتج عن المحو ظواهر سلوكية وإذا لم يتم فهمها وتوقعها فإن خفض السلوك باستخدامه يصبح أمراً متعذراً وهذه الظواهر هي:

1. إن السلوك غير المرغوب فيه قد يزداد سوءاً في البداية.
2. أن السلوك ينخفض تدريجياً وليس دفعة واحدة.
3. قد يؤدي المحو إلى استجابات عدوانية وانفعالية غير مقبولة.
4. قد يظهر السلوك مجدداً بعد إطفائه وذلك يسمى بالاستعادة التلقائية.
5. ان انتباه أي شخص للسلوك غير المناسب ولو مرة واحدة أثناء خضوعه للمحو كفيل بتعطيل عملية الإطفاء.

اسلوب الانطفاء الإجرائي Operant Extinction

يستهدف هذا الأسلوب التقليل من معدل وقوع الاستجابات غير المرغوبة والتي تم زيادة معدل وقوعها من خلال مدعم إيجابي معين حيث يتم ذلك من خلال إنهاء العلاقة بين هذه الاستجابة وبين المعزز الإيجابي الذي أدى إلى حدوثها عن طريق وقف التدعيم عند صدور الاستجابة. ويعتمد هذا الأسلوب على فرضية أن السلوك الذي لا يجد تدعيماً فان ذلك سوف يقلل من فرص ومعدلات وقوعه وتكراره. ومن أمثلة ذلك الطالبة التي يتسم سلوكها بالتهريج والسخرية داخل الفصل (استجابة سلوكية) لأنها تجد تشجيعاً من زميلاتها يتمثل في الضحك والانتباه إليها عندما تصدر هذا السلوك (تعزيز). فإذا ما اردنا إلغاء هذا السلوك أو التقليل من معدل وقوعه فيمكن اقناع الطالبات بعدم الضحك أو إعطاؤها الاهتمام عندما تقوم بهذا السلوك (سحب المعزز).

اسلوب الانطفاء الاستجابي Response Shaping

يستخدم الاختصاصي الاجتماعي هذا الأسلوب عندما يرغب في تقليل مشاعر الخوف التي تنشأ عند العمل نتيجة لمثير شرطي كان محايداً في الاصل، ويتم ذلك من خلال تقديم المثير الاصلي بشكل متكرر دون الربط بينه وبين النتيجة مما يؤدي إلى انطفاء استجابة للمثير تدريجياً.

مثال: طفل يهرب من الفصل بسبب ضرب مدرس الحساب له أو اهانتته. فالمثير هنا هو مدرس الحساب والاصل فيه ان يكون مثيراً لارتياح الطفل إذا كان يعامله معاملة حسنة أو على الاقل مثيراً محايداً لا يثير استجابة الخوف لدى الطالب، ولكنه اصبح مثيراً شرطياً لاستجابة الخوف لتكرار سلوك الضرب أو الإهانة منه. فلذا حاول

الاجتماعي الاجتماعي ان يقنع المدرس بالكف عن الضرب أو إهانة الطفل (اي تقديم المثير الشرطي - مدرس الحساب - عدة مرات دون المزاوجة بينه وبين الضرب أو الإهانة) فان استجابة الخوف سوف تتلاشى تدريجياً حتى تنطفئ ويكف الطالب من الهروب من الفصل في حصة الحساب.

ثالثاً: تقليل الحساسية التدريجي Systematic Desensitization

هو أحد الإجراءات العلاجية الفعالة التي كان جوزيف وولبي قد طوره في أواخر الخمسينيات و تسمى أيضاً 'بالتحصين التدريجي' ويشتمل هذا الإجراء على استخدام عملية الكف المتبادل والتي تعني بمحو المخاوف المرضية أو القلق عن طريق إحداث استجابات بديلة لها في المواقف التي تستجبر، وغالباً ما يكون الاسترخاء هو الاستجابة البديلة فمثلاً لا يستطيع الإنسان أن يشعر بالخوف أو القلق وهو في حالة استرخاء تام، لأن الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية.

خطوات عملية العلاج

التعرف على تاريخ الحالة وذلك لمعرفة المثيرات التي تسهم في إزالة الاستجابات غير التكيفية وردود الأفعال العصبية، كالخوف والقلق.

التعرف على تاريخ حياة المسترشد وذلك من خلال التركيز على العلاقات الأسرية و ترتيب المسترشد فيها، وعن الفواصل الزمنية بين أخوته وعلاقته بأفراد الأسرة و دور الوالدين في التأثير عليه، ثم هل أصيب المسترشد في طفولته بمخاوف مرضية أو مشكلات عصبية، ثم التعرف على ثقافة المسترشد و اتجاهاته المهنية، وعلاقاته الاجتماعية.

تعبئة المسترشد لثلاث قوائم اختبار يعتقد (وولبي) أنها تنبئ عن مدى تحسن المسترشد بعد العلاج وهي:

- أ. جدول مسح الخوف: يتكون هذا الجدول من عدد من الفقرات للمثيرات التي تقيس مدى خوف المريض و تبلغ (106) فقرات.
- ب. مقياس الكفاءة الذاتية، وذلك لقياس مدى تحمل المسترشد للمسؤولية والواجبات التي تطلب منه أثناء العلاج.
- ج. جدول (وولبي) حيث يحتوي على 25 فقرة بحيث تشير الإجابة الايجابية إلى ردود أفعال عصبية.

د. الفحص السريري: من خلال إجراء فحص طبي للمسترشد للتأكد من خلوه من أمراض عضوية.

مراحل تقليل الحساسية التقليدي

1. بناء هرم القلق: وهو عبارة عن المواقف أو المشاهد التي تبعث على القلق لدى المسترشد و الذي سيقوم بتخيلها و هو في حالة من الاسترخاء التام.

كما أن مسؤولية إعداد هرم القلق تقع على عاتق المسترشد فهو الذي يعاني من القلق أو الخوف و لكن المعالج أو المرشد يساعده في تحديددها، و بعد ذلك يتم ترتيب المواقف بالتسلسل بدءاً بأقلها و انتهاء بأشدّها إثارة.

وقد يكلف المعالج أو المرشد المسترشد بوضع هرم القلق بنفسه كواجب بيتي، بحيث يطلب منه كتابه الموقف أو الأحداث التي تثير القلق عنده على بطاقات وأن يقوم بالخطوات التالية:

1. إحضار مجموعة من البطاقات و الكتابة على كل بطاقة منها مواقف تثير القلق عند الفرد.

2. إعطاء درجات تتراوح من (0 إلى 100) لكل بطاقة من البطاقات بحيث تشير (100) إلى موقف يثير أقصى درجات القلق و علامة صفر تشير أن الموقف لا يثير أي مشاعر خوف أو قلق.

3. ترتيب البطاقات بشكل تصاعدي من أقلها إثارة إلى أكثرها إثارة.

4. التأكد من أن الفروق بين الفقرات بسيطة و لا تزيد عن (5) درجات.

5. إعطاء أرقام متسلسلة للبطاقات.

وهذا مثال يوضح هرم القلق الذي وضعه (وولي) لطالبة جامعية كانت تعاني من قلق شديد من الامتحانات.

- أربعة أيام قبل الامتحان.

- ثلاثة أيام قبل الامتحان.

- يومان قبل الامتحان.

- يوم واحد قبل الامتحان.

- ليلة الامتحان.

- الطالبة في طريقها للجامعة يوم الامتحان.
- الطالبة تقف أمام باب قاعة الامتحان.
- الطالبة بانتظار توزيع أوراق الامتحان.
- ورقة الامتحان بين يدي الطالبة.
- أثناء الإجابة عن أسئلة الامتحان.

والتسلسل المنطقي للفقرات يقتضي أن تتبع الفقرة رقم(10)، الفقرة رقم(5)، إلا أن هرم القلق لا يعتمد على المنطق وإنما على ما تعنيه المواقف المختلفة بالنسبة للمسترشد نفسه.

2. الاسترخاء العضلي: يستخدم أسلوب الاسترخاء عادة إما كأسلوب علاجي مستقل أو مصاحب للعلاج بطريقة الكف بالنقيض، وذلك عندما يحتاج إلى خلق استجابة مضادة للقلق والتوتر.

وإن طريقة الاسترخاء العضلي اقترحها (جيكوبسون) عام 1938 وتشتمل على إحداث توتر واسترخاء في مجموعات عضلية معينة على نحو متعاقب، ومساعدة المسترشد على التمييز بين حالة الاسترخاء وحالة التوتر، على افتراض أن ذلك يساعده في الوصول إلى أقصى درجة يمكنه من الاسترخاء، كما أن الاسترخاء يعامل بوصفه مهارة بحاجة إلى التدريب المنظم والمكثف.

ويقترح (مارتن ووبر 1982) أن يتم التدريب على الاسترخاء في مكان هادئ لا تشتت فيه ومعتم نوعاً ما، وقبل البدء بإعطاء التعليمات للمسترشد، يطلب منه الاستلقاء في سرير أو مقعد مريح وفيما يلي وصف لعملية الاسترخاء العضلي:

يتم التدريب في غرفة هادئة ذات إضاءة خافتة، بعيدة عن الضوضاء الخارجية وتحتوي على أثاث بسيط ومن المفضل أن تشتمل الغرفة على سرير حيث يمكن تسهيل عملية الاسترخاء عن طريق استلقاء المسترشد عليها، فإذا لم يتوافر السرير فيمكن استخدام كرسي كبير ومريح.

وتبدأ الخطوة الأولى من الاسترخاء بأن يجلس المسترشد على السرير أو الكرسي ويسند ظهره إليه، (أو يستلقي على السرير) ثم يغمض عينيه.

ويبدأ المعالج أو المرشد بأن يقول: (سوف أقوم بتدريبك على كيفية الاسترخاء، وسوف أطلب منك أثناء التدريب أن تقوم بشد العضلات في جسمك ثم إرخائها،

وهكذا في بقية عضلات الجسم، هل تتابعني ؟ ثم يبدأ المعالج أو المرشد بعد ذلك في خطوات الاسترخاء خطوة خطوة، ومن المفضل أن يتم توجيه تعليمات الاسترخاء بصوت هادئ ومريح، وتستغرق كل خطوة حوالي عشر ثوان يتخللها فترة راحة بين 10 إلى 15 ثانية بين كل خطوة والخطوة التي تليها، ويستغرق التدريب كله حوالي نصف ساعة.

ويفضل في الجلسة الأولى للاسترخاء أن يقوم المرشد أو المعالج أيضاً باستخدام خطوات الاسترخاء مع المسترشد حتى يتمكن المسترشد أن يلاحظ إذا لزم الأمر كيف يقوم المرشد بذلك.

كما ننصح المرشد بأن يجعل مدة الفواصل بين الخطوات مناسبة للمسترشد الذي يعمل معه كما يشجعه على أن يمارس الاسترخاء بنفسه في المنزل ويفضل أن يكون تسجيل الخطوات على شريط كاسيت يستخدمه المسترشد بعد ذلك في المنزل، وقد يحدث في بعض الأحيان أن يشعر بعض الأفراد بعدم الارتياح أثناء الجلسة الأولى للتدريب على الاسترخاء، وبالتالي فإنهم قد لا يصلون إلى الاسترخاء العميق على الوجه المطلوب، وفي مثل هذه الحالات فإن التدريبات المنزلية قد تساعدهم على إتمام ذلك.

وفي المعتاد فإن التدريب على الاسترخاء يستغرق جلستين أو ثلاث جلسات ويمكن للمرشد أو المعالج أثناء التدريب على الاسترخاء أن يستخدم بعض العبارات المشجعة أو المساعدة مثل "خذ نفسك بشكل طبيعي" "احتفظ بعضلاتك مسترخية..." لاحظ كيف تحس الآن أن عضلاتك دافئة وثقيلة ومسترخية...الخ.

وفي بعض الحالات قد يصبح من الصعب على بعض الأفراد أن يتموا الاسترخاء، حيث يصبح من الصعب على البعض أن يسترخي في وجود الآخرين، أو أن يغمض عينيه لفترة تزيد على بضع ثوان، بل إن البعض وهم قلة يخافون من الاسترخاء.

3. إقران المشيرات التي تبعث على القلق لدى المتعالج بالاستجابة البديلة للقلق(الاسترخاء).

و يتم ذلك بالطلب من المسترشد أن يتخيل تلك المواقف أو المشيرات تدريجياً بدءاً بأقلها وانتهاء بأكثرها إثارة وهو في حالة الاسترخاء.

4. اختبار أثر التعلم في الحياة الواقعية: ويتم ذلك بنقل المسترشد إلى واقع الحياة وتعريضه للمثيرات المثيرة للقلق لديه، للتأكد من أنها تعد مثيرة لذلك القدر من القلق الذي كان

يستشار في السابق، وتعد هذه المرحلة مرحلة تقسيم ضرورية في العلاج كما تلعب دوراً هاماً في تزوير شعور المسترشد بقدرته على مواجهة الموقف فعلاً.

فتقليل الحساسية التدريجي يبدأ عادة بالتخيل و في المراحل الأخيرة من عملية العلاج يطلب من المسترشد مواجهة المثيرات و الأحداث بالواقع و هذا ما يسمى بالمواجهة العلاجية المباشرة أو بالمشاركة الفاعلة.

وفي هذه المرحلة ينتقل المسترشد إلى الموقف التالي في هرم القلق بعد مروره بالموقف السابق بنجاح، أما إذا انتقل المسترشد إلى مستوى عال من المثيرات المخيفة، وتبين أنه لم يعد في حالة استرخاء، أصبح من الضروري العودة إلى المستويات السابقة.

ولقد أوضحت العديد من الدراسات فاعلية تقليل الحساسية التدريجي في إزالة أشكال مختلفة من الاضطرابات السلوكية مثل الخوف من (المدرسة، الامتحان، الحيوانات...الخ) و(مشكلات الكلام و الاضطرابات الجنسية والإدمان وغيرها...).

و ينبغي الإشارة إلى تقليل الحساسية التدريجي ليس بالإجراء المناسب لمعالجة كل الاضطرابات ذات العلاقة بالقلق بل هو الإجراء المناسب عندما تكون هذه الاستجابة الانفعالية هي المشكلة الرئيسية التي يواجهها المسترشد التي تكون وراء فاعلية هذا الإجراء. ولقد اقترح (مارتن و بير 1983) إتباع الخطوات التالية عند استخدام تقليل الحساسية التدريجي:

1. قبل البدء بتنفيذ الإجراء تأكد مما يلي:
 - أ. أن المسترشد قد تدرب جيداً على الاسترخاء العضلي.
 - ب. ان كل المثيرات الباعثة على القلق لدى المسترشد قد تم تحديدها و ترتيبها بالشكل المناسب في هرم القلق.
2. قدم المسترشد أثناء جلسات تقليل الحساسية التدريجي على نحو يؤدي إلى حدوث الحد الأدنى من القلق، فالانتقال بالمسترشد من خطوة إلى أخرى بسرعة أو إذا لم يكن في حالة استرخاء تام قد لا يحقق الأهداف المتوخاة، بل قد تزداد شدة الخوف و القلق لديه.
3. بعد أن يكون المسترشد قد انتقل بنجاح من موقف إلى آخر في هرم القلق، يجب تعزيزه بشكل فعال على تفاعله مع المثيرات التي يهدف الإجراء إلى عو الخوف الناتج عنها.
4. يجب متابعة أثر العلاج للتأكد من استمراره لفترة زمنية طويلة، وإذا عاد الوضع إلى ما كان عليه سابقاً أصبحت جلسات التقوية ضرورية.

صورة أخرى للتخلص من الحساسية بشكل تدريجي

اقترح بعض الباحثين صوراً أخرى للتخلص من الحساسية بشكل تدريجي، فاقترح (شيرمان عام 1972م) استخدام هذا الأسلوب بشكل واقعي بدلاً من الاعتماد على التخيل حيث يعرض المسترشد للمواقف التي يشتمل عليها مدرج القلق في موقف حقيقي وفي هذه الحالة لا يستخدم الاسترخاء كاستجابة مضادة للقلق وإنما يستخدم الشعور بالأمن في وجود المرشد والعلاقة الإرشادية كاستجابة مضادة للقلق، ويمكن على سبيل المثال أن يصطحب المرشد المسترشد في الموقف الذي يخاف منه وذلك بالتدريج.

رابعاً: التنفير Aversion

التنفير هو ربط الاستجابة بشيء منفر بهدف كف الاستجابة وإطفائها، وتقوم على ممارسة الطفل لادوار اجتماعية تساعده على الاستبصار بمشكلته، وذلك بأن يحمل الطفل ويغرم شيئاً مادياً أو معنوياً إذا قام بالسلوك غير المرغوب وهذا يؤدي إلى تقليل ذلك السلوك مستقبلاً.

كما يمكن استخدام هذا الأسلوب أثناء ممارسة الطالب للعادة السرية أو عندما تراود خياله تجربة مكروهة تعافها النفس ويستخدم بفعالية في علاج النشاط الحركي الزائد والسلوك العدواني ومع حالات الانحراف الجنسي والزمات العصبية والتدخين والإدمان والجروح وحالات السممة الناتجة عن الشراهة في الطعام.

وهناك خطوات عامة متبعة في تطبيق إجراءات المعالجة بالتنفير تتمثل في:

1. خلال جلسات المعالجة يتبع المثير المنفر المعزز غير المقبول والذي يراد التخلص منه مباشرة ويستمر اقترانهما لمدة زمنية قصيرة وبعد ذلك يختفي كل من المثير والمعزز في الوقت نفسه.
2. يقتزن زوال المثير عادة بظهور مثير يريد المسترشد أن يحصل عليه كمعزز بديل للمعزز غير المقبول.
3. يقوم المعدل بتنظيم الظروف البيئية وبالتالي يحصل المسترشد على التعزيز في حال اختياره للمعزز البديل وعزوفه عن المعزز غير المقبول.

خامساً: المعالجة بالإفاضة

إن أول من فكر بالعلاج بالإفاضة جرافتس، ولكن بدأ العمل بهذه الطريقة على يد (ماليسون سنة 1959)، وتشتمل طريقة المعالجة بالإفاضة على إرغام المتعالج على مواجهة

المثيرات أو المواقف التي تخيفه، أو التي تسبب له القلق، كما يشتمل العلاج على رفع مستوى القلق لدى المتعالج إلى أقصى حد ممكن في ظروف تجريبية منظمة بهدف مساعدته على تجاوز الخوف، ويتمثل الإطار النظري في التعامل مع الخوف بوصفه سلوكاً متعلماً يكتسبه الإنسان وفق قوانين التعلم التجنيبي.

فالافتراض الذي تقوم عليه الأساليب العلاجية هو تجنب الشخص للمثيرات والاستجابات التي تسبب له القلق أو الخوف، وهذا ما يسمى بالسلوكات التجنبية وهي سلوكيات متعلمة لأنها تخلصه من معاناة القلق أو الشعور بالخوف فالشخص يتجنب الموقف الذي يقلقه، وفي ذلك تعزيز سلبي.

ويهدف العلاج بالإفاضة إلى تمكين المسترشد من مواجهة مخاوفه وجهاً لوجه، إما بالواقع وإما بالخيال عن طريق تعريضه لمثيرات القلق إلى أقصى حد ممكن. وهذه الطريقة مخالفة لطريقة العلاج عند 'ولبي' (تقليل الحساسية التدريجي).

أساليب المعالجة بالإفاضة

1. الإفاضة بالتحيل

ظهرت هذه الطريقة في أواخر الستينيات و كان أول من وضعها هو (توماس ستامبفل 1971) واعتمد في تطوير هذا الإجراء على نظرية العاملين (المور) و التي تقوم على افتراضين هما:

أ. يكتسب القلق وفق قوانين الاشتراط الكلاسيكي.

ب. يولد القلق السلوك التجنيبي و الذي يتعزز بدوره عن طريق تقليل مستوى القلق.

واعتماداً على هذا الأسلوب يطلب من المتعالج تحيل المواقف التي تبعث على الخوف لديه و ذلك بالبدء بالموقف الذي يبعث على الحد الأقصى للقلق لفترة زمنية طويلة وذلك بعكس أسلوب تقليل الحساسية التدريجي الذي ينادي بالانتقال بالمسترشد تدريجياً من المواقف الأقل إثارة إلى المواقف الأكثر إثارة.

ويأتي هنا دور المرشد أو المعالج في تقديم المثير المخيف في المستوى التخيلي والهدف من المعالجة بالإفاضة عن طريق التحيل عند المرشد أو المعالج هو إعادة الموقف المخيف بغياب أي عقاب أو حرمان أو ألم جسمي.

وهناك ست طرق للمعالجة بطريقة الإفاضة بالتحيل Janet T Spence وهي:

1. مقابلات التشخيص: وفيها يقوم المعالج بتحديد الظروف التي تثير العصبية والقلق عند المسترشد.
2. التدريب على الأفكار المحايدة: وفيها يطلب من المسترشد بأن يغلق عينه ويتصور مناظر محايدة مثل مشاهدة التلفاز، تناول وجبات الطعام، و مناسبات تتعلق بالبيت و المدرسة و الألعاب، و يطلب المعالج من المسترشد من وقت لآخر بأن يركز على تفاصيل هذه المناظر مثل مراقبة تفاصيل وجه الشخص الذي يتحدث معه، أو مراقبة الانعكاس على سطح أملس يتخيله المسترشد وغيره، ويجب أن لا تكون هذه الأفكار من النوع الذي يثير ردة فعل عاطفية لدى المسترشد، وإن حدث و ظهرت ردة فعل عاطفية على المسترشد يجب تغيير المنظر أو الفكرة، ويجب أن يأخذ المعالج دائماً بعين الاعتبار أنه يمكن تخيل أي شيء سواء حدث أو لم يحدث أو حتى لو كان مستحيلاً.
3. جلسات معالجة الكبت: يلجأ المعالج إلى جعل المسترشد يعيد الأفكار المحايدة التي تم تطبيقها في المرحلة الثانية، ثم يتحول إلى جعله يتخيل أفكاراً تثير ردة فعل لديه مثل الخوف، القلق، أو الشعور بالذنب، و هذه الأفكار هي التي تقف وراء أعراض المرض، أو مشاكله و يقوم المعالج هنا بإثارة المسترشد لتفادي التفكير بمثل هذه الأمور، فروح المعالجة في هذه المرحلة هي أن يرغم المسترشد على التفكير بالأشياء التي تثيره و التي تخفي وراءها مشاكل المسترشد.
4. وضع افتراضات تقريبية: بما أنه من الصعب تحديد كل الأشياء التي تثير المسترشد بدقة، بسبب أن هناك أموراً في ماضي المسترشد لا يرغب في الحديث عنها، فيمكن للمعالج أن يتوقع من هذه الأمور أو أي أشياء أخرى، أن تثير المسترشد حتى يصل إلى درجة من التشابه بين ما يتوقعه و بين الحقيقة.
5. الواجبات المنزلية: في نهاية أول جلسة معالجة، يجب على المعالج أن يطلب من المسترشد أن يمارس في البيت تمارين لتخيل أمور تثيره كواجب منزلي، و أن يتابع ذلك في نهاية كل جلسة لتعود المسترشد على الأمور التي تثيره، وبعد أن يتعلم المسترشد هذا الأسلوب يمكنه استخدامه في أي مشكلة تواجهه في حياته اليومية دون أي مساعدة من المسترشد.
6. خلال مدة العلاج: يعاد التفكير في كل جلسة جديدة في المثيرات القديمة، و يطلب من المسترشد مثيرات أخرى، ويعطى المزيد من الواجبات البيتية حتى يعتاد على التفكير

فيها دون أن تثير فيه أية ردة فعل عصبية، وفي هذه المرحلة يوقف العلاج ولكن يجب عقد جلسات متابعة للتأكد من الشفاء الكامل للمسترد.

2. الإفاضة بالواقع

و يشتمل على إرغام المتعالج على مواجهة المواقف المخيفة بشكل مباشر وحرمانه من فرص تجنبها، و قد أوضحت الدراسات إمكانية معالجة الكثير من الاضطرابات السلوكية باستخدام هذه الطريقة كالخوف والقلق والانطواء الاجتماعي.

وتأخذ هذه المعالجة الشكلين التاليين:

أ. التلوث: فإذا كان التلوث هو السلوك المستهدف فالإفاضة بالواقع تشتمل على أن يلوث الشخص نفسه بالمادة التي يحاول تجنبها ومنعه من القيام بالاستجابات التي تهدف إلى تحقيق مستوى القلق (كما هو الحال في تنظيف اليدين).

ب. التأكيد: يقوم المعالج بدور النموذج لمواجهة الخوف والقلق ليوضح للمتعالج أن مثير الخوف أو القلق لا تترتب عليه نتائج خطيرة.

مثال على العلاج بالإفاضة بالواقع: (ماير وزملائه)

كانت هناك امرأة تعاني من القلق من كل ما هو ذي علاقة بالموت فعلى سبيل المثال كانت الصحيفة التي تشتمل على صفحة الأموات تبعث على قلق شديد لديها، وعندما طلبت المعالجة كان خطيبها قد أصبح مصدر قلق شديد بالنسبة لها، لأن زوجته كانت قد ماتت فبدأت تقرنه بالموت، وكانت المرأة تنظف يديها وتبدل ملابسها في حالة مواجهتها لأي شيء له علاقة بالموت.

وابتدأ العلاج بإعداد قائمة بالمثيرات والمواقف التي تخيف المرأة، وكانت الجثث على رأس تلك القائمة.

وبما أن الإثارة القصوى هي أول ما نبدأ به أثناء علاج الإفاضة بالواقع فقد ذهب المعالج برفقة المرأة إلى مشرحة أحد المستشفيات حيث قامت بلمس جثة ومنعت من تنظيف يديها، و بعد ذلك قامت بمواجهة مصادر القلق الأخرى بشكل مباشر.

ومثال على ذلك أنها حملت صورة لرجل قتل رميةً بالرصاص بعد أن طلب منها ذلك، و على الرغم من أن العلاج لم يستمر أكثر من أسبوعين إلا أنه أدى إلى إيقاف السلوكات المستهدفة بنجاح.

ومن الأمثلة الأخرى على هذه الطريقة، إذا كان الطفل يخاف من النملة، حيث يمكن وضع النملة في يده أو وضعها على ملابسه، انه سيخاف في البداية إلا أنه سيدرك في النهاية بأنها غير مؤذية أو مؤلة له.

وهكذا يتضح أن طرق المواجهة الإجبارية تقدم أدلة مناقضة لفرضية (وولي) والمتمثلة في الاعتقاد بأن محو الاستجابة الانفعالية يتطلب خفض مستوى القلق.

سادسا: الغمر Flooding

تعتمد طريقة الغمر على تعريض الفرد الذي يعاني من القلق أو الخوف بشكل مباشر إلى المثير الذي يبعث فيه القلق أو الخوف، والفكرة الرئيسية التي يقوم عليها أسلوب الغمر هي التعريض السريع للمسترشد لذلك المثير المشروط الذي يخاف منه بدلاً من تعريضه على فترات أو بالتدريج.

ومثال على ذلك: كان هناك سيدة تعاني من خوف شديد من الركوب في المصاعد الكهربائية استمر معها لأكثر من عشر سنوات وقد استخدم أحد المعالجين لها بأن قام باصطحابها معه إلى المصعد لمرة واحدة ثم تركها بعد ذلك بمفردها وبعد نصف ساعة من المعالجة تناقصت مخاوفها بشكل كبير.

وفي الوقت الحاضر يستخدم أسلوب الغمر مع المواقف المثيرة للقلق أو الخوف، ومن إيجابيات هذا الأسلوب سرعته في التأثير أما سلبياته فتتمثل في أنه قد تكون نتيجته عكسية فتزيد من الاستجابة المشروطة (القلق أو الخوف) بدلاً من إطفائها.

مثال على ذلك: إجبار طفل يخاف من الكلاب من مشاهدة مجموعة من الكلاب مما يزيد من خوفه بدلاً من إطفاء الخوف لديه.

وكثيراً من المرشدين والمعالجين يفضلون استخدام أسلوب التخلص التدريجي من الحساسية بدلاً من استخدام أسلوب الغمر.

سابعا: الممارسة السالبة Negative Practice

استخدم هذا الأسلوب (فولب 1962م) للتخلص من اللزمات الحركية، فقد تمكن من التخلص من لازمة "جرش الأسنان" لدى امرأة حيث طلب منها ممارسة هذه اللازمة بشكل متكرر لبضع دقائق تتخللها دقيقة واحدة للراحة طوال الجلسات، وبهذا الأسلوب اختفت اللازمة الحركية غير المقبولة بشكل كامل بعد أسبوعين.

ويحاول هذا الأسلوب خفض السلوك غير المناسب من خلال إرغام الشخص على الاستمرار بتأدية ذلك السلوك بشكل متكرر (وهذا الأسلوب قليل في الاستخدام مع ذوي الاحتياجات الخاصة وهو يستخدم مع الأشخاص الطبيعيين في بعض العادات غير الحسنة مثل قضم الأظافر، مص الإبهام) والتفسير لاستخدام هذا الأسلوب هو أن الجهد الجسمي المتعب نسبياً الذي يبذله الشخص أثناء تأدية السلوك غير المناسب يشكل تنفيراً له، مما يدفعه إلى الامتناع عن تأدية هذا السلوك لتجنب القيام بالممارسة السلبية. وينبغي التوضيح أن هناك فرقاً بين الإشباع والممارسة السلبية تتعلق بالسلوك (أي أنها تنفذ بعد حدوث السلوك). والإشباع ينقد قبل حدوث السلوك.

وفي هذا الأسلوب يطلب المرشد من المسترشد أن يمارس السلوك غير المرغوب فيه بشكل متكرر مما يؤدي إلى نتائج سلبية كالتعب والملل حتى يصل إلى درجة الإشباع وبالتالي لا يستطيع عندها ممارسته مما يقلل من احتمال تكرار السلوك غير المرغوب فيه.

ثامناً: الكف المتبادل Reciprocal Inhibition

هو كف كل من مظهرين سلوكيين مترابطين بسبب تداخلهما وإحلال استجابة متوافقة محل الاستجابة غير المتوافقة بمعنى أن يتم استبدال عادة سلوكية بعادة أخرى فمثلاً تزال عادة الإهمال بعادة القراءة والاستذكار.

ومن أكثر المخاوف المرضية التي يمكن علاجها بالكف المتبادل هي:
"الخوف من الحيوانات، الخوف من الامتحانات أو من المدرسة، أو من الموت، الوحدة، المخاوف الاجتماعية كالخجل الشديد، التبول الليلي، اضطرابات الكلام" كما يمكن إزالة هذه المخاوف بتعريض الفرد لمصدر الخوف بشكل تدريجي.

تاسعاً: لعب الأدوار Role Playing

وهو قيام الطفل بتمثيل أدوار معينة أمام المرشد كأن يمثل دور الأب أو دور المعلم أو تمثيل أدوار أمام جماعة من المشاهدين حيث يكشف المسترشد من خلال التمثيل مشاعره فيسقطها على شخصيات الدور التمثيلي وينفس عن انفعالاته ويستبصر بداته ويعبر عن اتجاهاته وصراعاته ودوافعه.

كما أن لعب الأدوار يسهل عملية تقبل المشاكل لأننا نفهم المشاكل بطريقة أفضل إذا عرضت علينا وأتينا نتعلم في الحياة من المثل والتماذج التي نشاهدها.

ويوفر لعب الدور للفرد فرصة للتعلم والتدريب على الحلول الممكنة في موقف معين وهذا الأسلوب مفيد في علاج المشكلات الاجتماعية ومشكلكتي الخوف والحبجل.

عاشرا: ضبط الذات Self Control

يعتبر أسلوب ضبط الذات من الأساليب الإجرائية التي توفر الوقت والجهد على الفرد، لان الفرد نفسه هو المسؤول عن تطبيق الإجراءات التي تضبط سلوكه وتتحكم بها. كما أن هذا الإجراء لا ينضوي على أحكام قيمة مثل جيد أو غير جيد من قبل الآخرين، وينبع من رغبة الفرد الشخصية في مراقبة ذاته والتحكم في سلوكاته غير الظاهرة مثل الوسواس القهري.

إن أسلوب ضبط الذات يعتمد على تعزيز السلوكات التي يرضى عنها الفرد والتي يريد إحداث التغيير فيها ومعاينة السلوكات غير المرغوبة، ويعتبر هذا الأسلوب من أشجع أساليب تعديل السلوك لأنه يعتمد على تعديل سلوكات الفرد نفسه بنفسه، وذلك عن طريق إحداث تغيرات في المتغيرات الداخلية والخارجية المؤثرة في السلوك المراد تعديله مثل: أن يعتذر الطالب عن حضور حفل لكي يذاكر دروسه أو أن يمتنع الفرد عن تناول وجبة طعام دسمة كي لا يزيد وزنه.

الاستراتيجيات التي يعتمد عليها أسلوب ضبط الذات

1. مراقبة الذات: أي أن يراقب الفرد سلوكاته ويسجل البيانات التي تتعلق بأفكاره ومشاعره المتعلقة بالسلوك موضوع التعديل مثل التدخين، تعاطي الكحول... الخ.
2. تقييم الذات: بمعنى ترتيب سوابق السلوك من أجل زيادة أو خفض احتمالية حدوث السلوك موضوع الضبط.
3. تعزيز الذات ومراقبة الذات وفق معيار معين يحدده الفرد نفسه لحدوث السلوك المرغوب فيه.

الطرق التي يمكن للفرد استخدامها لضبط ذاته

1. أن يمتنع الفرد السلوك غير المرغوب فيه من الحدوث مادياً مثل إبعاد المدخن علبة السجائر من بيته أو من الأماكن التي يتواجد فيها أو تسليم نفسه للشرطة منعاً لحدوث جريمة قد يرتكبها.

2. التحكم في المثيرات البيئية التي تهيئ الفرصة لحدوث السلوك غير المرغوب فيه مثل: بلع حبة الدواء بسرعة لتجنب مذاقها المرّ، أو أن يغلق الفرد الباب لمنع سماع الضوضاء أو أن يغلق الشباك أو الستائر لمنع دخول أشعة الشمس.
3. تغيير مستوى الدافعية المرتبطة بالحرمان والإشباع مثل أن يقوم الفرد بحرمان نفسه أو إشباعها حسب الموقف، فالفرد المصاب بالسمنة عليه أن يشرب كمية كبيرة من الماء قبل أن يذهب إلى حفلة عشاء دسمة كي لا يأكل كثيراً.
4. تغيير الظروف الانفعالية للفرد مثل التدريب على الاسترخاء قبل الذهاب إلى اجتماع متوتر أو العد للعشرة قبل القيام بأي سلوك غير مرغوب فيه.
5. التعزيز الذاتي: بمعنى أن يحرم الفرد نفسه من نشاط مفضل لديه إلى حين الانتهاء من واجبه المدرسي أو أن يغير الفرد موضوع النقاش إذا كان سيأتي بمشكلات على الفرد أو أن ينشغل المدخن بالمكسرات أو بالتسبيح أو يتم استخدام جرس الساعة المزعج من أجل إيقاف من يعاني من سلوك النوم الطويل.

خطوات أسلوب ضبط الذات

1. ملاحظة الذات: أي ملاحظة السلوك المطلوب تغييره.
2. تقييم الذات: أي تقييم المستوى الحالي للسلوك المراد تعديله في ضوء المعيار المستهدف.
3. ضبط المثير: أي إحداث تعديل على السلوك بناء على التقييم السابق.
4. تقييم المستوى الجديد للسلوك.
5. تعزيز الذات إيجابياً في حالة كون السلوك الجديد جاء حسب المعيار المطلوب وتعزيز الذات سلبياً (أي معاقبتها) في حال كون السلوك الجديد أكثر أو أقل من المطلوب.

صعوبات تطبيق أسلوب ضبط الذات

1. خوف الفرد الذي سيقوم بعملية الضبط الذاتي من الفشل.
2. عدم رغبة الفرد الذي سيقوم بعملية الضبط الذاتي في إحداث التغيير المطلوب.
3. الضغوط الاجتماعية من الرفاق على الفرد وعدم تشجيعه على التغيير خاصة إذا كان من المدخنين أو المدمنين.

4. عدم بذل الجهد الكافي من قبل الفرد المعني بضبط الذات لمقاومة الإغراء أو الاستمرار في اتخاذ قراره بالتغيير، الأمر الذي يخفض من دافعيته في استمرار اتخاذ القرار والمضي في تطبيقه.

5. تردد الفرد في اتخاذ قرار التغيير وعدم اقتناعه بإمكانية التغيير.

6. ضعف الإرادة والشخصية لدى الفرد وعدم قدرته على مواجهة الأحداث.

7. عدم توقع الفرد لحدوث أخطاء أثناء تطبيق البرنامج.

طرق مقاومة الإجراءات التي تعيق الضبط الذاتي

1. تجنب المواقف التي تسبب الإغراءات مثل: الامتناع عن شرب القهوة بالنسبة للمدخن، أو إبعاد الطعام الدسم عن الشخص الذي يعاني من السمنة.

2. تخفيض درجة الإغراء إلى أدنى حد ممكن مثل: أن يشرب الشخص المصاب بالسمنة كمية كبيرة من الماء قبل أن يذهب لحفلة عشاء أو عدم حمل المدخن علبة السجائر عندما يذهب لزيارة الأصدقاء غير المدخنين.

3. عدم تفكير الفرد في الجوانب المغرية وتفكيره في الهدف المنشود.

4. التفكير في الإنجازات التي حققها أسلوب ضبط الذات مقارنة مع المغريات مثل: تحسن صحة المدخن الذي أقلع عن التدخين وتحسن التحصيل الدراسي والإنجاز عند الطالب.

5. تذكير النفس بالأضرار التي ستلحق به في حالة استمراره في عدم مقاومة الإغراءات وتذكر الفوائد التي ستعود عليه من خلال مقاومة الإغراءات وضبط الذات.

الحادي عشر: وقف الأفكار Thought Stopping

هو أسلوب سلوكي معرفي اقترحه Bain عام 1928م) وطوره (تيلور 1963م) كطريقة للتحكم في الأفكار ووصفه (ولي) في كتابه العلاج بالكف المتبادل 1958م.

ويستخدم أسلوب وقف الأفكار لمساعدة المسترشد على ضبط الأفكار والتخيلات غير المنطقية أو القاهرة للذات عن طريق استبعاد أو منع هذه الأفكار السلبية أو عندما تراود الإنسان خواطر وأفكار لا يستطيع السيطرة عليها.

وفيد أسلوب وقف الأفكار بصفة خاصة مع المسترشد الذي يدور حول حادث حدث في الماضي ولا يمكن تغيير هذا الحادث أو مع مسترشد يدور حول حادث ليس من

المتوقع أن يحدث أو احتمال حدوثه ضئيل أو مع مسترشد ينخرط في تفكير متكرر غير واقعي وسليبي أو في تخيلات منتجة للقلق وقاهرة للذات فمثلاً الطالب الذي تطراً على خياله فكرة أنه قد يرسب في السنة ويفصل من المدرسة.

ويبدأ هذا الأسلوب بالطلب من المسترشد أن يفكر ملياً بالأفكار التي تزعجه وبعد فترة قصيرة يصرخ المرشد قائلاً "توقف عن ذلك" أو يحدث صوتاً مزعجاً ومنفراً ويكرر المعالج أو المرشد هذا الإجراء عدة مرات قبل أن يطلب من المسترشد نفسه القيام بذلك بصوت عالٍ في بادئ الأمر ثم بصوت منخفض لا يسمعه غيره.

ويرى (وايزوكي) و(روني) أن أسلوب وقف الأفكار له عدد من المزايا : فهو سهل التنفيذ ومفهوم للمسترشد كذلك فإن المسترشد كثيراً ما يستخدمه كأسلوب للتنظيم الذاتي. ويشتمل أسلوب وقف الأفكار على ستة جوانب أساسية وهي:

1. منطق العلاج

قبل استخدام أسلوب وقف الأفكار يجب أن يكون المسترشد واعي بطبيعة أفكارهم وخيالاتهم القاهرة للذات لذا على المرشد أن يبدأ بشرح المنطق الخاص بوقف الأفكار ويقترح (وولي) أن على المرشد أن يشير إلى كيف أن أفكار المسترشد غير ذات جدوى وأن على المسترشد أن يتخلص منها.

2. مثال لما يقوله المرشد

إنك تقول أنك منشغل بأفكار مستمرة أنك قد تموت في قصف جوي وهذه الأفكار تستهلك منك وقتاً وطاقة كبيرين هي في الواقع أفكار خيالية لا جدوى منها وسوف تشعر بالتحسن والراحة إذا لم تشغل بمثل هذه الأفكار أو بتخيلات خاصة بالموت على هذه الصورة، وهذا الأسلوب يمكن أن يساعدك لتتعلم كيف تكسر هذه العادة السلبية في التفكير، ما رأيك؟

وإذا وافق المسترشد على استخدام أسلوب وقف الأفكار فإن المرشد يقوم بوصف الطريقة ويقول المرشد:

سوف أطلب منك أن تجلس وظهرك مرتكن إلى ظهر المقعد، وأن تترك الأفكار تأتي إلى ذهنك، وعندما تخبرني أن لديك فكرة أو تخيل لمشهد الموت الشنيع فسوف أقاطعك ثم بعد ذلك سأقوم بتعليمك كيف تكسر هذه السلسلة من الأفكار بنفسك بحيث يمكنك أن تقوم بذلك عندما تتخلص من هذه الأفكار.

3. وقف الأفكار الموجه بواسطة المرشد: المقاطعة الظاهرة

يتولى المرشد في هذه المرحلة مسؤولية مقاطعة الأفكار باستخدام كلمة 'توقف' حيث يقولها المرشد بصوت مرتفع ويمكن أن يستخدم المرشد بدلاً من كلمة 'توقف' التصفيق باليدين أو الطرق على الطاولة، وهذا التلفظ يساعد المسترشد على أن يجدد النقطة التي ينتقل عندها المسترشد من التفكير الإيجابي إلى التفكير السلبي حيث يكون تسلسل الخطوات هنا على النحو التالي:

1. توجيه المسترشد على أن يجلس مسنداً ظهره للكرسي وأن يدع الأفكار تأتي إلى ذهنه.
2. توجيه المسترشد على التحدث بصوت مرتفع عن هذه الأفكار والصور كما تحدث.
3. عندما يبدأ المسترشد بالحديث عن فكرة أو صورة قاهرة للذات فعلى المرشد مقاطعته قائلاً بصوت عالٍ 'توقف' أو يصفق أو يطرق بالقلم على الطاولة.
4. يشير المرشد فيما إذا كانت المقاطعة غير المتوقعة فعالة في إنهاء الأفكار السلبية والتخيلات لدى المسترشد.

وبعد هذا التابع فإن المرشد يستخدم تتابعاً آخر لوقف الأفكار لا يتحدث فيه المسترشد بصوت مرتفع وإنما يشير بيده أو بمؤشر ليعلم المسترشد ببداية الأفكار أو التخيل، ويشبه هذا التابع الخطوات السابقة ولكن باستخدام الإشارة فقط من جانب المسترشد بدلاً من الكلام بصوت مرتفع وتتمثل الخطوات المتتابعة هنا بـ :

1. توجيه المسترشد للجلوس وترك الأفكار تتداعى بشكل طبيعي إلى ذهنه.
2. توجيه المسترشد إلى الإشارة برفع يده أو إصبعه عندما تبدأ الأفكار والتخيلات السيئة بالظهور.
3. عندما يقوم المسترشد برفع يده يقاطعه المرشد قائلاً 'توقف' وتكرر هذه الخطوات الثلاث في نفس الجلسة تبعاً للحاجة وحتى يصل المسترشد إلى نمط كايخ للأفكار من خلال توجيه المسترشد.

4. وقف الأفكار الموجه بواسطة المسترشد: المقاطعة الظاهرة

بعد إتقان المسترشد لكيفية ضبط أفكاره السلبية استجابة لمقاطعة المرشد فإنه يصبح قادراً على تحمل مسؤولية مقاطعة أفكاره بنفسه حيث يوجه المسترشد نفسه في تتابع وقف الأفكار بنفس طريقة المقاطعة الظاهرة التي استخدمها المرشد أي بقوله 'توقف' بصوت

مرتفع، وتتضمن هذه المرحلة قيام المسترشد باستدعاء الأفكار التي يريد وقفها ومن ثم القول "توقف" بصوت مرتفع.

5. وقف الأفكار بواسطة المسترشد: المقاطعة الضمنية

أحياناً يصبح استخدام المسترشد للمقاطعة الظاهرة كأسلوب لوقف الأفكار غير لائق لذا يلجأ إلى وقف الأفكار ضمناً (أي من خلال المقاطعة الداخلية) بدلاً من المقاطعة الظاهرة وتتم هذه المرحلة في خطوتين هما:

1. ترك المسترشد للأفكار والتخيلات تأتي إلى ذهنه.
2. يقوم المسترشد بوقف الفكرة القاهرة للذات بقوله لنفسه سراً "توقف" دون أن يسمعه أحد.

6. التحويل إلى الأفكار المؤكدة الايجابية أو المحايدة

يرى ريم و ماسترز (1979) أن المسترشد يحتاج إلى أن يتعلم كيف يفكر في أفكار مؤكدة بعد مقاطعته للأفكار القاهرة للذات لكي يكون قادراً على تقليل القلق لديه، ولهذا يحاول المرشد أن يعلم المسترشد كيف يحول الأفكار إلى استجابات توكيدية بعد المقاطعة وهذه الاستجابات قد تعارض محتوى الأفكار السلبية أو تكون غير مرتبطة بها.

ولا يستخدم معظم المرشدين خلال استخدامهم لأسلوب وقف الأفكار عملية التحويل إلى الأفكار التوكيدية لتحل محل الأفكار القاهرة للذات وإنما يستخدمون أسلوباً يعتمد على الطلب من المسترشد أن يركز على مشهد سار ومعزز أو على مشهد محايد.

وبصفة عامة فإن المرشد يجب أن يأخذ في اعتباره مساعدة المسترشد بعد أن ينجح في وقف الأفكار غير المرغوبة وأن يحول تفكير المسترشد إلى تفكير ذو طبيعة سارة.

الثاني عشر: حل المشكلات Problem – Solving

يمكن النظر إلى أسلوب حل المشكلات من زاويتين هما:

1. أنه يمثل نموذجاً لعملية الإرشاد حيث يمكن للمرشد إتباع خطوات حل المشكلات في عمله الإرشادي.
2. أنه يمثل أسلوباً لتدريب المسترشد على استخدامه فيما يواجهه من مشكلات الآن وخارج إطار الإرشاد.

ويمكن القول أن حل المشكلات هو عملية يحاول بها الشخص أن يخرج من مأزق معين ويرى 'نجاي' (2000) أن حل المشكلات هو نوع من السلوك المحكوم بقواعد.

كما يرى هالي (2001) أيضاً أن حل المشكلات في الإرشاد والعلاج النفسي يعتبر نوعاً من تحليل النظم وفي تصوره أن عملية حل المشكلة ينبغي أن تأخذ في اعتبارها نظام التفاعل الاجتماعي للمسترشد بما ذلك الأشخاص الآخرون المشتركون في هذا النظام مع المسترشد مثل الأخوة، الآباء، الزملاء، المرشد نفسه وبذلك فإن (هالي) يركز بشكل أكبر على الموقف الذي تحدث فيه المشكلة.

هناك العديد من النماذج لحل المشكلات تقتصر هنا على نموذج واحد منها وهو:

نموذج (دي زوريلا) و(جولد فرايد) (2001) لحل المشكلة

يشمل النموذج على خمس مراحل لحل المشكلات لاستخدامه في تعديل السلوك

وهي:

1. توجيه عام

وتشير مرحلة التوجيه العام إلى تنمية ميل قوي لدى المسترشد أولاً بقبول الواقع في أن مواقف المشكلات تمثل جزءاً عادياً في الحياة وأنه من الممكن مواجهة معظم هذه المواقف بفاعلية وثانياً: التعرف على المواقف المشكلة عندما تحدث وثالثاً: كبح الميل للاستجابة سواء الاندفاع التلقائي أو التقاعس عن القيام بشيء ما، بذلك فإن التوجيه العام يرى المشكلات كحتمية كمواقف تواجه مباشرة وبوضوح ونشاط.

2. تحديد المشكلة وصياغتها

تتكون هذه المرحلة من:

أ. تحديد كل جوانب الموقف في صورة إجرائية.

ب. صياغة وتصنيف عناصر الموقف بطريقة ملائمة لفصل المعلومات المناسبة عن غير المناسبة، وتحديد أهداف الفرد الأساسية وتحديد المشكلات العليا والقضايا والصراعات وبذلك فإن تحديد المشكلة وصياغتها وتمحيصها وتحليلها إلى عناصر محدودة يؤدي إلى اختيار أهداف لحل موقف المشكلة.

3. توليد البدائل

تشير هذه المرحلة إلى مهمة إعداد قائمة بالحلول الممكنة المناسبة للمواقف الخاصة بالمشكلة.

4. اتخاذ القرارات

يشير اتخاذ القرارات إلى اختيار طريق واحد من بين عدة طرق أو بدائل وتركز هذه المرحلة على احتمال اختيار أكثر الاستجابات فاعلية من بين بدائل مختلفة ويزداد الاحتمال خلال الأساليب المنتظمة مثل النظر إلى النتائج القريبة والبعيدة المدى والأخذ في الاعتبار النتائج الشخصية والاجتماعية وتقدير التوقع الشخصي لنجاح بديل من هذه البدائل.

5. التحقق من الحل

تحدث هذه المرحلة بعد تطبيق أسلوب الحل، وتقارن النتائج الحقيقية بالنتائج المتوقعة وهذا يحدد الدرجة التي أمكن لها حل المشكلة بفاعلية بواسطة البديل الذي تم اختياره.

أسلوب حل المشكلات

إن المرشد لا يحل للمسترشد مشكلته ولا يقدم له حلول سحرية جاهزة ولكن تكمن مهمته في مساعدته على حل المشكلة بنفسه

ويتبع المرشد الخطوات التالية لتحقيق ذلك:

1. بعد التشخيص وتحديد المشكلة يبدأ المرشد بمحصر المشكلة والسيطرة عليها ومن ثم حلها.
2. تدرس المشكلة بكل أبعادها وجوانبها المختلفة ويتفهم عميق وتبحث أسبابها من الجذور وتزال أعراضها حتى لا تظهر مشكلات جديدة.
3. يتم عرض المحاولات السابقة لحل المشكلة وأسباب اختفائها دون النجاح الذي تحقق.
4. يتم توجيه المرشد من قبل المرشد لعدد من الحلول الرئيسية المقترحة والحلول البديلة الاحتياطية بحيث تكون هذه الحلول مقبولة اجتماعياً ويمكن تحقيقها وتناسب مع المرشد.
5. يتم تحديد الحلول المقبولة وترتب حسب أولويتها ومن ثم توضع الخطط لتنفيذها.
6. تقتصر مهمة المرشد على المساعدة فقط ويحرص من خلالها على توجيه كل شيء نحو الوصول إلى حل المشكلة وتشجيع المرشد للمسترشد عندما يعتقد أن المرشد غير قادر على المحاولة وعلى التعلم حيث يقر أنه لا يعرف وعلى التجريب إذا تدرج بأن الحل مستحيل.
7. يقوم المرشد بتنفيذ الخطة الموضوعة لحل المشكلة.

الثالث عشر: الكرسي الخالي The Empty Chair

يوضع كرسيين كل منهما يواجه الآخر، أحدهما يمثل الطفل والثاني يمثل شخصاً آخر سبب المشكلة للطفل أو الجزء السلبي في شخصية الطفل، وعلى المرشد أن يقترح عبارات يقولها الطفل للكرسي الخالي، فيقولها الطفل ويكررها، وفي هذا الأسلوب تظهر الانفعالات والصراعات والمرشد يراقب الحوار ويوجهه وهذا ينمي الوعي لدى الطفل.

الرابع عشر: الإقصاء Time Out

يعرّف الإقصاء على أنه إجراء عقابي يعمل على تقليل السلوك غير المرغوب فيه من خلال إزالة المعززات الإيجابية مدة زمنية محددة بعد حدوث ذلك السلوك مباشرة ويمكن أن يأخذ الإقصاء أحد الشكلين التاليين:

أ. إقصاء الطفل عن البيئة المعززة وذلك بعزله في غرفة خاصة لا يتوافر فيها التعزيز وتسمى 'غرفة الإقصاء' أو 'العزل'.

ب. سحب المثيرات المعززة من الطفل لمدة زمنية محددة بعد تأدية السلوك غير المرغوب فيه مباشرة.

وفي هذه الحالة لا يعزل الطفل في مكان خاص يخلو من التعزيز وإنما يسمح له بالبقاء في البيئة المعززة دون مشاركته في النشاطات المتوفرة في تلك البيئة مدة زمنية محددة وقد يأخذ هذا النوع من الإقصاء الشكلين التاليين:

أ. إقصاء الطفل عن النشاط الجاري حال تأديته للسلوك غير المقبول ويطلب منه أن يجلس بعيداً عن الأفراد الآخرين وأن يراقبهم وهم يسلكون السلوك المقبول والمرغوب ويسمى هذا النوع "بالملاحظة المشروطة" وفي هذه الحالة يقوم المرشد أو المعلم بتجاهل الطالب طوال فترة الإقصاء ويركز انتباهه على الأفراد الآخرين الذي يسلكون السلوك المقبول ويقوم بتعزيزهم.

ويمكن استخدام هذا الإجراء عندما تكون المشكلة بسيطة، إلا أن فعاليته تعتمد إلى حد كبير على قدرة المرشد أو المعلم على إيقاف كل المعززات أثناء فترة الإقصاء فإذا تبين عدم جدوى هذا الأسلوب لا بد من اللجوء إلى نوع آخر من الإقصاء.

ب. منع الطفل من الاستمرار في تأدية النشاط حال حدوث السلوك غير المرغوب فيه وحرمانه من إمكانية مراقبة الآخرين، فالطالب مثلاً قد يؤمر بأن يتجه إلى الحائط

وقد يمنع من رؤية الآخرين في غرفة الصف من خلال استخدام ستارة أو غيرها ويسمى هذا النوع الإقصاء بالاستثناء.

والإقصاء أو العزلة أو الوقت المستقطع (وهو إجراء عقابي من الدرجة الثانية) ويشمل سحب التعزيز الإيجابي لفترة وجيزة بعد قيام الشخص بالسلوك المراد خفضه مع الجلوس في مكان لا تتوافر فيه تعزيز أو حتى مغادرة المكان كاملاً. ومن الأمثلة على ذلك أن الطفل قد يحرم من مشاهدة برنامج تلفزيوني مفضل إذا اعتدي على طفل آخر يشاهد التلفزيون وقد يرغب بالفعل على مغادرة المكان كاملاً والجلوس في مكان آخر لا يتوافر فيه تعزيز.

وهناك عوامل يجب مراعاتها عند تنفيذ الإقصاء وهي:

1. إنه إجراء منفر وقد يتسبب في صراع بين الطفل والأخصائي
 2. أن تكون البيئة التي يقص عنها غنية بالتعزيز والبيئة التي يقص إليها فقيرة من التعزيز أو خالية منه .
 3. أن يستمر الإقصاء لفترة وجيزة لا تزيد عن 10 دقائق .
 4. أن يتم تنفيذ الإقصاء بعد السلوك غير المرغوب فيه فوراً .
 5. أن يتمتع الاختصاصي عن التواصل اللفظي والحوار قدر المستطاع عند بداية تنفيذ الإقصاء
- أهم العوامل التي تساعد على نجاح خطة تعديل السلوك:
- وحتى يكون الإقصاء إجراء عقابياً يعمل على الحد من السلوك غير المقبول فلا بد من استخدامه بشكل صحيح وإلا فقد لا يكون الإقصاء عقاباً دائماً وإنما تعزيزاً للطالب، لذا لا بد من مراعاة النقاط التالية عند استخدام هذا الإجراء وهي:
1. أن تكون البيئة التي يقصى الطفل إليها غير معززة لسلوكه وإلا قد تعمل على زيادته بل قد يقوم الطالب بالسلوك غير المقبول من أجل نقله إلى غرفة الإقصاء إذا كانت معززة أكثر من البيئة التي أقصى عنها.
 2. عدم الدخول في نقاش مطول مع الطالب المرسل إلى غرفة الإقصاء بل الاقتصاد على تذكره بما فعل وجزاء ذلك هو العزل في غرفة الإقصاء، وفي حال رفض الطالب الذهاب إلى غرفة الإقصاء تمنب قدر المستطاع أن تلجأ إلى أخذه بالقوة.
 3. عدم إطالة فترة الإقصاء عن عشر دقائق.

4. الانتظام في تطبيق الإقصاء والابتعاد عن العشوائية وتطبيقه حال حدوث السلوك وبدون تأخير حتى ولو اشتكى الطالب في البداية أو قاوم ما تفعله.
5. اشرح للطالب أسباب اتخاذ الإقصاء بحقه.
6. عدم إعادة الفرد إلى البيئة التي أقصي عنها ما دام يمارس نفس السلوكيات غير المقبولة وفي حالة عدم نجاح الإقصاء لا بد من استخدام إجراء عقابي آخر.

الخامس عشر : التصحيح الزائد Overcorrection

التصحيح الزائد إجراء معقد ليس من السهل تعريفه ويشتمل على توبيخ الطفل بعد قيامه بالسلوك غير المرغوب فيه وتذكيره بما هو مرغوب وما هو غير مرغوب ومن ثم يطلب منه إزالة الأضرار التي نتجت عن سلوكه غير المقبول وهو ما يسمى بتصحيح الوضع والقيام بسلوكيات مناقضة للسلوك غير المرغوب الذي يراد تقليله بشكل متكرر لفترة زمنية محددة وهو ما يسمى "الممارسة الإيجابية".

والعامل الحاسم الذي يعمل على إنجاح التصحيح الزائد هو عدم تعزيز الفرد أثناء تأديته السلوكيات التي تطلب منه وأن تكون مدة تلك السلوكيات طويلة بما فيه الكفاية.

فالتصحيح الزائد هو عقاب من الدرجة الأولى ويتضمن إرغام الشخص على إزالة الضرر الذي ينتج عن سلوكه أو ممارسة سلوك نقيض للسلوك غير المرغوب فيه، وبعبارة أخرى، يأخذ التصحيح الزائد شكلين رئيسيين هما:

تصحيح الوضع ويشمل الإبقاء للشخص الذي صدر عنه سلوك نتج عنه ضرر ما أن يعيد الوضع إلى حال أفضل مما كان قبل سلوكه، فالطالب الذي قلب أحد المقاعد في غرفة الصف يرغب على إعادة هذا المقعد إلى وضعه الصحيح وتنظيفه وعلى ترتيب وتنظيف جميع المقاعد في الصف.

الممارسة الإيجابية وتشمل إرغام الشخص على تأدية سلوك مناسب فور قيامه بسلوك غير مناسب فالطالب الذي يهز جسمه يمكن أن يرغب على القيام بنشاطات رياضية متعبة لفترات معينة

ومن الأشكال الرئيسية للتصحيح الزائد ما يلي:

أ. التدريب على العناية الفمية

يستخدم هذا الأسلوب لمعالجة الأنماط السلوكية التي تشمل استخدام الفم بطريقة غير مناسبة كالشتم والإهانة والسب ويستمر التدريب في المرة الواحدة قرابة 3 دقائق.

ب. التدريب على الحركات الوظيفية

ان هذا الشكل هو أكثر أشكال التصحيح الزائد المستخدمة في برامج تعديل السلوك، وهذا الشكل يستخدم في العادة لحفض الإثارة الذاتية بنشاطات حركية متعبة وإذا لم يتعاون الشخص فهو يرغم على ذلك ويستمر التدريب في المرة الواحدة زهاء 15 دقيقة.

ج. التدريب على الترتيب المتزلي

يستخدم هذا الأسلوب لحفض سلوك الفوضى والتخريب، وفي هذه الطريقة يطلب من الطالب ان يعيد الوضع إلى أفضل مما كان عليه قبل قيامه بسلوكه غير المرغوب به. فعلى سبيل المثال، إذا أفسد الطالب ترتيب المقاعد يطلب منه إعادة ترتيبها وتنظيفها جميعاً، ويستمر التدريب في المرة الواحدة حوالي 20 دقيقة.

د. التدريب على الطمأنينة الاجتماعية

يستخدم هذا الأسلوب لمعالجة السلوك العدواني أو تهديد الآخرين وفيه يطلب من الطالب أن يعتذر بشكل متكرر عن سلوكه العدواني وأن يواسي الطالب المعتدى عليه، وقد يطلب من الطالب المعتدي أن يمارس عملية التفاعل مع الطالب المعتدى عليه بطريقة مهذبة ويستمر التدريب في المرة الواحدة حوالي 20 دقيقة.

السادس عشر: الاسترخاء Relaxation

بدأ العلاج باستخدام أسلوب الاسترخاء في العلاج النفسي منذ أن قدم العالم الأمريكي الشهير "جوزيف وولب" العديد من الأبحاث في استخدامه لذلك الأسلوب بنجاح في علاج العديد من الاضطرابات النفسية وعلى رأسها القلق النفسي. فتوتر عضلات الجسم يعتبر استجابة قديمة عند الإنسان.. بحيث يمكن أن نطلق عليها اسم الاستجابة الأثرية - إذا صحت التسمية - فهي كالأعضاء الأثرية التي لم تعد ذات وظيفة حيوية في العصر الحالي

فقد كانت هذا الاستجابة ضرورية في الحفاظ على الجنس البشري في العصور السابقة حيث كانت الأخطار التي تهدد حياة الإنسان ممثلة في الوحوش والحيوانات المفترسة تتطلب القوة العضلية سواء للدفاع عن النفس والقتال.. أو للهروب والفرار. ولكن هذه الاستجابات الممثلة في التوتر العضلي والتغيرات الفسيولوجية المصاحبة له والتي تهيج الجسم للقتال.. استمرت تلك الاستجابات كرد فعل سريع عند الشعور بالانفعال أو الخوف أو القلق.. ولكنها أصبحت بلا وظيفة في عصرنا الحالي.. بل أنها تعيق التفكير الموضوعي وتسبب المزيد من الاضطراب الفكري والوجداني

وقد لوحظ أن هناك اختلافات فردية في مدى قابلية العضلات للانقباض فقد وجد أن عضلات الرقبة تتوتر أكثر من غيرها من عضلات الجسم عن البعض بينما تتوتر عضلات الجهاز الهضمي عن البعض الآخر.. وهكذا

ولكن وجد أن توتر العضلات الإرادية (مثل عضلات الجبهة أو عضلات الرقبة أو عضلات الظهر.. وخلافه) يحدث بصورة أكثر وضوحاً عن توتر عضلات الأعضاء الداخلية والأحشاء .

ولقد أثبتت الأبحاث بشكل قاطع وجود علاقة بين شدة التوتر النفسي وزيادة التوتر العضلي.

ويمكن أن يحدث التوتر العضلي بصورة مستمرة أو على شكل نبضات أو انقباضات مثل الحركة غير الإرادية التي تحدث لعضلات الوجه أو مثل رعشة اليدين وقضم الأظفار ورمش جفن العين.. أو فرك اليدين وهز الركبتين وخلافه ولكن السؤال هو:

1. ما هي فوائد الاسترخاء ؟ وفي أي الحالات يفيد استخدامه ؟

نستطيع أن نقول إجمالاً أن المران على الاسترخاء هو تنمية لقوة التحكم في الذات والتخلص السريع من الانفعالات والقلق النفسي.. بحيث يمكن للفرد أن يستعمله عن الشعور بالتوتر العصبي أو القلق أو الخوف.. وقبل حضور اجتماع هام أو قبل دخول الامتحان كذلك قبل مواجهة موقف يحتاج إلى الثبات والهدوء.

كما يمكن استخدامه مع أسلوب التطمين التدريجي لمواجهة المواقف المسببة للقلق والتوتر عموماً

أيضاً.. يمكن استخدامه في علاج حالات الضعف الجنسي حيث يؤدي القلق والانفعال والخوف من الفشل إلى عدم الانتصاب أو إلى القذف السريع، وهنا يتم التركيز على استرخاء الجزء الأسفل من الجسم خاصة عضلات الفخذين والحوض والظهر. ويستخدم أسلوب الاسترخاء أيضاً في علاج حالات تشنجات الأمعاء والأحشاء الداخلية وفي حالات الصداع النصفي وخفقان القلب والقولون العصبي والأرق.

كما يؤدي الاسترخاء دوراً هاماً في تغيير الأفكار الهدامة وفهم طبيعة القلق وبث الثقة في النفس خاصة عندما يبدأ الفرد في الشعور بتزايد قدراته على التحكم في انفعالاته من خلال تمرينات الاسترخاء

2. ولكن كيف يمكنك التدريب على الاسترخاء ؟

أولاً.. يجب أن تعلم أنك تتعلم الآن خبرة جديدة تمكنك فوراً من التخلص من القلق والتوتر النفسي إذا استطعت إيجادتها. الاسترخاء هو إيقاف كامل ومؤقت لتوتر عضلات الجسم.. فالعضلات تكون في حالة من التوتر البسيط حتى أثناء النوم أو الراحة.. وهذا التوتر والانقباضات البسيطة يمكن ملاحظتها في حالات القلق والاضطرابات الانفعالية.. وهذا التوتر هو شرارة توهج وإثارة مراكز الانفعال.

وما سنذكره الآن هو نموذج لتدريب كامل على الاسترخاء.. ولكن يجب أن تعلم أنك يمكن أن تمارس الاسترخاء لجزء من عضلات الجسم.. ولدقائق معدودة وفي أي مكان قبل أو عقب التعرض لموقف قلق أو مزعج.

وان التدريب والوصول إلى مستوى جيد من التحكم في الانفعالات عن طريق الاسترخاء يتطلب التركيز في ممارسة التمرينات كما يتطلب الانتظام اليومي في التدريب لمدة ثلث ساعة أو أكثر.. ولمدة أسبوع أو أكثر.

ايضا كلما ازدادت قدرة الفرد على إرخاء عضلاته حتى درجة الشعور بالتنميل أو بفقدان الإحساس بالعضلات أو بجزء من الجسم.. كلما زاد ذلك، كلما ازداد التأثير المضاد للقلق وبالتالي تكون النتائج أفضل وأكثر إيجابية.

كما يمكن أن يستعين الفرد بتسجيل خطوات الاسترخاء والعبارات التي يقوها لنفسه (الإيحاء الذاتي) لتساعده على التركيز الذهني وعلى طرد أي أفكار أخرى.. كما يمكنه أن يسجل تلك العبارات بصوت هادئ عميق على شريط كاسيت واستعماله أثناء تدريبات الاسترخاء.

والتدريب التالي هو نموذج لتدريب كامل يمكن أن يستغرق ما بين 20-30 دقيقة خاصة في بداية ممارسة تمرينات الاسترخاء، وخلال الأسبوع الأول إلا أنها تقل بعد ذلك. وخطوات التدريب كالآتي:

اختر حجرة هادئة.. أو مكاناً مريحاً يمكن أن تمدد جسمك عليه.. ويمكن أن تمارس الاسترخاء وأنت جالس ايضاً.. اغمض عينيك وأنت مستلق في ذلك الوضع المريح.. وجسمك في حالة ارتخاء.

- ابدأ بالتركيز على عضو واحد.. وليكن ذراعك الأيسر.. ثم أغلق راحة يدك اليسرى بمنتهى القوة.. وردد لنفسك بصوت غير مسموع.. وبذهن صاف غير مشتت.. العبارات الآتية:

" انني اقبض راحة يدي اليسرى الآن بقوة.. وكل انتباهي وتفكيرى وتركيزى في عضلات قبضة يدي وهي تتوتر وتشد بقوة "

- لاحظ أن عضلات اليد.. وعضلات مقدمة الذراع الأيسر تتوتر وتنقبض بشدة يجب أن تلاحظ هذا التوتر وان تشعر به وتحسه جيداً.. وان يستغرق ذلك ما بين ثوان تقريبا

ثم توقف عن هذا.. وأرخ يدك اليسرى تماماً.. ثم ضعها على مكان مريح..أو على وسادة قريية.. أو امددها بجوار جسمك

واشعر بالفرق بين حالة التوتر.. وحالة الاسترخاء في عضلات الذراع.. مرددا لنفسك بصوت داخلي "أنا اشعر الآن بالاسترخاء الشديد في عضلات يدي اليسرى".. واستمتع بهذا

استمر في هذا مدة حوالي 10 ثوان تقريبا.. ثم كرر الخطوات 2،3 بنفس الطريقة تماماً الآن ستنتقل إلى اليد اليمنى.. كرر ما قمت بالنسبة لليد اليمنى تماماً

لاحظ الآن الاسترخاء التام والشعور بالتنميل في كلا الذراعين

اثن راحتي اليدين إلى الخلف.. واستشعر التوتر في المعصم وظهر اليد.. ثم عد بمصميك مرة أخرى للوضع الطبيعي في استرخاء تام.. ولاحظ الفرق بين الشد والاسترخاء.. وكرر لنفسك القول بأنك تشعر بانقباض العضلات ثم بالاسترخاء.. كما حدث في 2،3.. وذلك لمدة 10 ثوان تقريبا ثم كرره مرة أخرى.

- أغلق كفك بإحكام مرة أخرى.. واثنيهما في عكس الاتجاه السابق حتى تشعر بتوتر عضلات الجزء العلوي من الذراعين حتى مفصل الكوع.. ركز انتباهك.. ولاحظ التوتر ثم الاسترخاء كما فعلت من قبل.. (5-10 ثوان تقريبا).

- اثن مفصلي الكوعين وكفك مغلقتان بشدة.. محاولا لمس كل كتف بقبضة اليد المغلقة.. ثم عد إلى الاسترخاء مع وضع ذراعيك إلى جانبك كما فعلت من قبل.. ثم كرر التمرين كما تفعل في كل خطوة.

- الآن.. نصل إلى عضلات الكتفين.. ارفع كتفك بقوة حتى تلامس أذنيك تقريبا.. ولاحظ التوتر والانقباض ثم لاحظ الاسترخاء.. وكرر التمرين كما سبق.

والآن نصل إلى عضلات الوجه.. وسوف تتبع نفس الأسلوب.. انقباض وتوتر العضلات بشدة.. ثم إرخاؤها تماماً.. مع تركيز الانتباه على ملاحظة الفرق بين حالي التوتر والاسترخاء

ستبدأ بأن يجعد جبهتك.. وترفع حاجبيك إلى أقصى ما يمكن.. ثم الإرخاء.. ثم إغلاق العينين وزرهما بشدة.. ثم الإرخاء يلي ذلك إطباق الفكين والأسنان بقوة.. ثم الإرخاء.. بعد ذلك زم شفتيك وأغلق فمك بشدة ثم افتحهما- كما لو كنت تبسم- إلى أقصى ما يمكن.. ثم الإرخاء.. ويتكرر التمرين كما سبق

ونصل الآن إلى عضلات الرقبة الأمامية.. انقباض ثم إرخاء مع التكرار.. ثم عضلات خلف الرقبة.. ثم ثنى الرقبة للإمام.. الخلف.. ويتكرر

اقبض عضلات البطن بشدة.. ثم الاسترخاء.. والتكرار

اثن العمود الفقري بأن تقوس ظهرك.. مرة للإمام.. وأخرى للخلف.. ثم الاسترخاء.. مع التكرار

مد ساقيك.. واقبض عضلات الفخذين بشدة.. ثم الاسترخاء.. مع التكرار

رص الركبتين والفخذين بشدة.. ثم إرخهما.. وكرر

اثن الركبتين إلى أقصى ما تستطيع.. وبمتهى القوة.. ثم استرخ

شد عضلات بطن الساق واجعلها مشدودة الأصابع.. وحركها للأمام وللخلف

ولاحظ الفرق بين التوتر والاسترخاء.. وكرر التمرين كما سبق ذكره

وعند الانتهاء من التمرين ستشعر بالاسترخاء في جسمك بأكمله.. مع الشعور بالهدوء الشديد والسكينة

وفي النهاية.. يمكنك أن تفتح عينيك الآن وإن تنهض لتمارس حياتك بصورة طبيعية بعد أن تكون قد تخلصت من توترك بدرجة كبيرة

كما يمكنك بعد إجادة التدريب.. أن تؤدي جزءاً واحداً من التمرين أو أكثر.. فيمكنك مثلاً إرخاء عضلات مؤخرة الرقبة والجبهة إذا كنت من أولئك الذين يعانون من الصداع النصفي.. أو إرخاء عضلات الرقبة والصدر فقط إذا كنت تعاني من الشعور بضيق التنفس.. وهكذا.

وتستطيع أن تقوم بإرخاء عضلات من جسمك وأنت متبّه ومتيقظ تماماً

ويقترح بعض علماء النفس السلوكي طريقة للاسترخاء أثناء العمل.. وأنت تجلس على مكتبك.. وذلك بأن تردد لنفسك بصوت مسموع كلمة "أسترخ".. ثم تقوم بتركيز كل ذهنك في إرخاء عضلاتك إلى أقصى ما تستطيع.. ثم تكرر هذا عشر مرات من ملاحظتنا اليومية.. أن كل سلوك يلقى استحساناً أو تشجيعاً أو ينال مكافأة مادية أو معنوية.. فإنه يتكرر باستمرار حتى يصبح عادة شبه دائمة. ذلك التشجيع أو تلك المكافأة.. تسمى "بالتدعيم".

أما السلوك أو التصرف الذي لا يلقى استحساناً ولا ينال قبولاً.. أو ينتج عنه عقاب أو حرمان وزجر.. فإنه غالباً ما يتوقف.. وهذا ما يسمى بظاهرة "الانطفاء".

وأنا إذا أردنا أن نعلم أنفسنا سلوكاً جديداً مثل : الانتظام على القراءة اليومية لمدة ساعتين.. أو الانتظام على ممارسة نشاط رياضي لمدة ربع ساعة مثلاً.. فإنه لا يجب الاكتفاء بتنظيم العملية وتحديد الوقت المناسب وخلافه.. وإنما يجب أن نعلم أن أي سلوك جديد نرغب في استمراره ليصبح عادة شبه دائمة.. يجب أن يدعمه بالمكافأة والتشجيع. أي يجب أن تدعّم هذا العادة في نفسك.. معنوياً ومادياً.

معنوياً: بتشجيع النفس وبث مشاعر الثقة والقدرة والكفاءة وغالباً ما يتم ذلك على شكل إيجاء نفسي.

ومادياً: بأن تكافئ نفسك بنزهة أو شراء أي شيء تحبه أو زيارة شخص محبب إلى نفسك.. بل يمكن أن تكون المكافأة مجرد شراب أو طعام شهى.

ومن التجارب الغريبة والناجحة التي أجريت في هذا الصدد، تجربة في الامتناع عن التدخين باستخدام أسلوب التدعيم.. وكانت المكافأة التي تقدم للشخص الذي يمتنع يوماً بأكمله عن التدخين شيئاً محبباً إلى نفسه.. وهو : سيجارة.. يدخنها كمكافأة له عن امتناعه عن التدخين يوماً بأكمله !! مع ملاحظة أن هذا الأسلوب لا ننصح باتباعه في كثير من الحالات.

فسلوك الفرد يحدده دائماً، وإلى حد بعيد، رد فعل البيئة على ذلك السلوك.. من إثابة واستحسان أو عقاب واستهجان. والتدعيم المعنوي من خلال عبارات التشجيع والثناء على السلوكيات الإيجابية.. والمدح وتقديم مشاعر التقبل والتقدير يؤثر في الناس جميعاً.. ويأسر مشاعرهم ويشجعهم على تكرار السلوك الإيجابي المرغوب.

ويرجع السر في نجاح البعض اجتماعياً إلى إتباعهم هذا الأسلوب بمهارة.. ويدون مبالغة أو افتعال.

بل يعتقد البعض أن التدعيم عنصر فعال ومؤثر في العلاج النفسي.. أياً كان أسلوب العلاج المتبع، وأن التدعيم يستخدم تقريباً في أغلب مدارس العلاج النفسي حتى تلك التي لا تعتمد إلى ذلك، لأن مجرد الاهتمام الذي يديه المعالج بالاستماع للمريض والاهتمام به وبمشكلاته هو نوع من القبول والتدعيم.

كما أن التدعيم الذي تقدمه البيئة يحدد إلى درجة كبيرة سلوكيات أفراد المجتمع واتجاهاتهم.

فلذا كانت البلطجة والوصولية والتملق تتيح للبعض الحصول على مكاسب مادية بدون جزاء أو عقاب.. فإن مثل تلك الظروف تعتبر تدعياً يساعد على انتشار وتفشي السلوكيات الانتهازية المنحرفة.. أما إذا كانت مثل تلك السلوكيات السلبية تقابل بالاستنكار أو الاستهجان أو الزجر والعقاب فإنها غالباً ما تختفي ليحل محلها النظام والالتزام بالقانون وقواعد الأخلاق والأم التي تستجيب لطفلها كلما بكى بأن تعطيه ما يريد وما يرغب.. أو أن تقوم بحمله وتدلّيه استجابة لبكائه.. هي في الحقيقة تدعم فيه هذا الأسلوب لتحقيق أهدافه وللحصول على ما يرغب بالصراخ والبكاء، فيشب وقد أصبح هذا السلوك عادة متأصلة فيه، فإن لم يحصل على ما يشتهي وما يرغبه انفعّل وتوتر وثار وحطم كل شيء حوله. أما الأم الواعية فإنها تتجاهل بكاء طفلها عندما يكون البكاء وسيلة لتحقيق رغبة أو للحصول على مزيد من الرعاية والاهتمام.. فلذا ما هدا الطفل، وتوقف عن الصراخ والبكاء، فعليها أن تقدم له ما يريد بعد أن تشرح له أنها أعطته هذا الشيء لأنه طلبه بأدب وبدون بكاء.. ولأنها موافقة على إعطائه ذلك الشيء.

وهكذا يتعود الطفل على ألا يستخدم أسلوب الصراخ والبكاء للحصول على الأشياء.. وأن الانفعال والتوتر لا يجلب له إلا التجاهل والحرمان.. كما يجب على الأم أن تتفق مع باقي أفراد الأسرة على تجاهل الصراخ أو البكاء أو الضغط الناتج عن التذليل الزائد.. وأن لا يهتمون بالطفل ولا يقدمون له أية مساعدة إلا إذا توقف عن السلوك غير المرغوب. مع الاهتمام بتدعيم وتشجيع ومكافأة كل سلوك إيجابي يصدر منه. ويمكن عمل جدول للتدعيم.. فيتم حصر وتحديد السلوك غير المرغوب فيه (اللجلجة، الخوف، السلوك العدواني، عدم القدرة على عقد صداقات مع الأطفال الآخرين)، ويتم أيضاً حصر وتحديد الأشياء المحبة للطفل من أنواع الحلوى واللعب وخلافه، ثم يتم الاتفاق مع الطفل ومع باقي أفراد الأسرة على أنه في كل مرة ينجح فيها الطفل في تجنب السلوك غير المرغوب سوف يدون ذلك في الجدول وسوف يمنح التدعيم أو المكافأة إلى جانب عبارات التقدير والتشجيع والثناء من جميع أفراد الأسرة.

فالخطوة الأولى: إذن هي تحديد السلوك غير المرغوب.

والخطوة الثانية: هي الالتزام بعدم العقاب (يكفي التجاهل أو الحرمان من المصروف والامتيازات الأخرى).. ولا يجب إتباع أسلوب العقاب إلا في حالة الأخطاء والسلوكيات الشاذة على أن يكون العقاب غير جسدي، بل لفظي.. مع تجنب توجيه الألفاظ النابية أو الساخرة للطفل.

والخطوة الثالثة: هي عمل جداول للتدعيم.. كما ذكرنا

وعموماً.. يفضل أن يكون التدعيم مستمرا في البداية.. أي أن تقدم المكافأة أو التشجيع عقب كل مرة يسلك فيها الفرد السلوك المرغوب ثم متقطعاً.. أي أن تقدم المكافأة أو التشجيع كل ثالث أو رابع مرة.. وهكذا

العلاج النفسي في جوهره هو مرور الذات بخبرة تعليمية أو انفعالية تجعل الفرد يزيد من مهاراته.. أو يعدل من أساليب الاستجابة لديه.. مما يؤدي إلى زيادة التكيف مع المجتمع.. وزيادة الوعي الاستبصار.

وتؤكد أغلب مدارس العلاج النفسي تقريبا على أهمية العلاقة بين المعالج والمريض.. وضرورة حدوث التجاوب الانفعال بين الطرفين.

ولعلك لاحظت أنك لا تستطيع أن تغير في أفكار أو في سلوكيات أي شخص آخر إلا إذا كانت تربطك به علاقة وجدانية قوية.. علاقة ود واحترام.

فالتجاوب الانفعالي بين المعالج والمريض أمر هام لأنه يمكن المعالج من اكتشاف الجوانب الخفية والحساسة في شخصية المريض.. والكشف عن مصادر الصراع الكامنة والعميقة.. القابعة خلف الأقنعة والدفاعات النفسية.. والكامنة في ظلام اللاشعور

وتختلف أهمية العلاقة بين المعالج والمريض من مدرسة إلى أخرى تبعاً لأسلوب العلاج وأهدافه في كل مدرسة

والعلاج النفسي التقليدي.. يعتبر مهنة يجدر ممارستها إلا على من تلقى قدراً كبيراً من التعليم الأكاديمي.. والمران.. والتجريب العملي في هذا المجال.

وهناك العديد من العلاجات النفسية الحديثة التي تختلف اختلافاً جذرياً عن التحليل النفسي.. وعن الكثير من أساليب العلاج التقليدية الشائعة، والتي يسهل تعلمها وممارستها، والتي هدف هذا الموقع إلى نشرها بصورة مبسطة خالية من الاصطلاحات الفنية بغية تعريف المتخصص والقارئ العادي بها خاصة بعد أن أكدت عدة دراسات على القصور في مهارات

المختصين في العلاج النفسي، ونقص خبرة بعض الأطباء والاختصاصيين النفسيين على دمج الأدوية الحديثة مع برامج العلاج النفسي المناسبة، مما ترتب عليه تأخر الشفاء وكثرة الانتكاسات وبقاء بعض المرضى النفسيين أسرى المرض والعجز لسنوات طويلة .

كلمات أقوى من الدواء

والعلاج النفسي هو العلاج الذي تستخدم فيه مهارات وفنيات كثيرة، من أهمها الكلمة، فالكلمة أسرع وقد تكون أقوى من الدواء، وكما يقولون كلمة تشفى وكلمة تمرض، وكل نوع من العلاج النفسي يهدف إلى تخفيف أو إزالة الأعراض بالطريقة التي يعتقد في جدواها، فالمعالج بالتحليل النفسي يهدف إلى تعديل الشخصية بصورة جذرية من خلال فهم ديناميات المرض وأسبابه الأ شعورية، ولم يعد هذا الأسلوب يستخدم كثيراً، وقد توجه أكثر المعالجين إلى مدارس وأساليب أحدث وأكثر تأثيراً وأسرع مفعولاً، مثل العلاج المعرفي الذي يعتمد على تعديل التفكير، والعلاج السلوكي الذي يعتمد على تعديل السلوك.. وهكذا (راجع أساليب العلاج النفسي المذكورة في الموقع).

وهناك العديد من أساليب العلاج التي تعتبر روافد وفروع من المدارس الرئيسية في العلاج النفسي.. كما بدأ بعض المعالجين بالاستعانة بالدين وفق منهج علمي في علاج العديد من الأمراض النفسية

هناك أيضاً.. التعبير عن النفس والتنفيس عن الانفعالات عن طريق الفنون المختلفة مثل : الرسم، والرقص، والتمثيل.. وكذلك الموسيقى.. وممارسة الأنشطة الرياضية.... الخ ويمارس بعض الأطباء من التخصصات المختلفة.. نوعاً من العلاج النفسي يسمى بالعلاج النفسي التذعيم، من خلال إقامة حميمة مع المريض.. تتسم بالود والتقدير والاهتمام والتوجيه والتشجيع.. وتسمح للمريض بالإفضاء عن متاعبه وآلامه والتحدث عن بعض مشاكله وأحزانه بأمان ودون خوف.. وهذا هو سر النجاح الشديد الذي يلاقيه بعض الأطباء

ولا تعجب إذا علمت أن الكثير من وسائل العلاج الشعبي مثل : الزار، والرقى.. وخلافه، قد اعترف بها بعض علماء النفس كوسيلة من وسائل التنفيس الانفعالي في حالات مرضية معينة، ولكنها لا تؤدي إلى تعديل إيجابي في تفكير أو سلوكيات المريض.

كذلك.. فإنه يمكن اعتبار العلاقة الحميمة التي تنشأ بين صديقين.. وتسمح بالتنفيس الانفعالي وإخراج شحنات الغضب والتوتر، والمساعدة في فهم وتحليل المشكلات وتعديل التفكير والسلوك.. هي أيضاً علاقة ذات طبيعة علاجية !

وهناك أنواع أخرى من العلاج النفسي تعتمد بدرجة أكبر على رغبة الفرد وإرادته في تعديل سلوكه.. وهي تقع أيضاً خارج إطار العلاقة العلاجية التقليدية.. مثل العلاج بالاستبصار.. وهو نوع من العلاج التوكيدي.. حيث يطلب من المريض أن يتعرف بنفسه على أخطائه.. وأن يتعلم أساليب أخرى بديلة، تتيح له الفرصة لتعديل السلوك غير السوي. كما أن هناك أسلوباً آخر في العلاج النفسي يستهدف تدريب المريض على التفكير المنطقي في حل المشكلات واتخاذ القرارات، والمشاركة الإيجابية في خلق القيم الاجتماعية، والتدريب على تفحص نتائج السلوك على أساس رد الفعل (أو ما يسمى بالتغذية الرجعية أو المرتدة).

ومن الأساليب البعيدة عن العلاقة العلاجية المباشرة بين المعالج والمريض.. العلاج الموجه بالمحاضرة.. وأسلوب التجريب الذاتي الذي يتبعه المعالجون من مدرسة العلاج النفسي الجشططي حيث يعطى المريض بعض التعليمات للقيام بتنفيذها

هذا إلى جانب العلاج التعليمي.. والعلاج عن طريق العمل.. والعلاج عن طريق الفن بوسائله المختلفة و يعتبر الاسترخاء واحد من أهم الأساليب المضادة للتوتر والقلق، وهناك عدد من أساليب الاسترخاء التي عرفتتها معظم الشعوب منذ وقت طويل، وتقوم أساليب الاسترخاء الحديثة على جملة من التمارين والتدريبات البسيطة التي تهدف إلى إراحة الجسم والنفس وذلك عن طريق التنفس العميق وتمارين الجسم كله على الارتخاء وزوال الشد العضلي.

ويساعد الاسترخاء على خفض نسبة التوتر وحدته، ووجد الباحثون أن تمارين الاسترخاء تساعد على خفض ضغط الدم وأيضا خفض احتمال الإصابة بأمراض القلب وتحسن النوم وتقوم بخفض مستوى الصداع النصفي. و يخفض من حدة الصداع التوترى، ويقلل من اضطرابات الأمعاء وبخاصة القولون العصبي، والتدريب على الاسترخاء يقلل الشعور بالآلام الجسم ووجدوا أنه يؤثر بشكل إيجابي بتقليل جميع الاضطرابات النفسية.

وبالطبع فإن الاسترخاء ليس دواءً شافياً لجميع الأمراض، ويمكن له أن يكون وسيلة علاجية ناجحة إلى جانب أساليب علاجية أخرى دوائية وغير دوائية سلوكية ومعرفية وتحليلية وغيرها.

وهناك ثلاثة عوامل مهمة جدا يجب ذكرها والتركيز عليها، وهي تحدد مدى الاستفادة من تمارين الاسترخاء كما ذكرها العالم (بيتل):

1. الدافعية: أن توجد لدى الإنسان دافعية للحصول على الاسترخاء. وتعلم وسائل الاسترخاء وطرقها ان كانت هذه الدافعية موجودة فانا سأحصل على درجة استرخاء عالية.
2. الفهم: يجب أن يفهم الفرد الأسباب التي دفعته للقيام بهذه التمارين وما هي الفائدة منها والفلسفة من القيام بهذه التمارين.
3. الالتزام: يجب ان يلتزم الفرد بالاستمرار بممارسة التمارين، و يجب أن يحدد فترة زمنية يومية يقوم من خلالها بهذه التمارين وتكون عملية ممارسة التمارين منتظمة ومستمرة.

طرق الحصول على الاسترخاء

هي كثيرة لكني سأذكر بثلاثة أنواع:

1. استرخاء التنفس العميق.
2. الاسترخاء العضلي.
3. الاسترخاء الذهني.

أولاً: التنفس العميق: من المعروف أن عملية التنفس هي عملية ميكانيكية يتحكم بها الجهاز العصبي وهذه العملية تبدأ منذ اللحظات الأولى من عمر الإنسان وهي تتأثر بنفسية الفرد ويمكن من خلال طريقة التنفس للفرد المتوتر أن ندرك مدى توتره أو كآبته أو قلقه. وهذا يعني أن الإنسان الذي يعاني من توتر أو قلق أو اكتئاب سوف لا يحصل على كمية الأكسجين الضرورية التي يحتاجها الجسم بسبب طريقة تنفسه التي قد تكون سريعة فلا يمكن الجسم من الحصول على الكمية المطلوبة من الأكسجين وإخراج كمية ثاني أكسيد الكربون.

وذكر أن تمرين التنفس العميق يوفر كمية الأكسجين المناسبة التي يحتاجها الجسم في إخراج أكبر قدر من الفضلات وثاني أكسيد الكربون وينقل العقل والجسم إلى حالة استرخاء ويحسن من الدورة الدموية في منطقة البطن.

تمرين التنفس العميق

يكون على الخطوات التالية:

1. الجلوس بشكل مستقيم والقدمين متباعدتين بعض الشيء، أو أثناء الاستلقاء على الأرض أو المرتبة.
2. إغلاق العينين، وتخيل عالم آخر خيالي جميل أو تذكر مكان تحبه، وذلك لتقليل من المؤثرات الخارجية.
3. ضع أحد اليدين على منطقة الصدر والأخرى على منطقة البطن (مكان السرة). الهدف هو استشعار ارتفاع اليد الموضوعة على البطن أكثر من الصدر فهذا دليل أن كمية الهواء جيدة وتصل جميع أنحاء الرئة.
4. يأخذ الإنسان الهواء بشكل بطيء من خلال الأنف حتى يشعر أن يده الموضوعة على منطقة البطن ارتفعت قليلا.. قليلا وليس كثيرا أي لا تعتمد ذلك بل يكون بشكل طبيعي.
5. إذا شعر الفرد بارتفاع اليد على البطن يقوم بحبس الهواء في الرئتين لفترة زمنية حسب قدرات الفرد نفسها وشعور الفرد بالارتياح وقد يأخذ 3 ثوان أو خمس ثوان أو تمتد لفترة العد من 1 إلى 3.
6. العملية التي تليها يقوم الفرد بإخراج الهواء بشكل بطيء من منطقة الفم حتى يشعر أن يده الموضوعة على البطن قد عادت إلى وضعها الطبيعي. تكرر هذه العملية (الاستنشاق من الأنف وحبس الهواء ثم زفره من الفم).

مرات وبعد المرة الثالثة نطبق ما يلي:

1. نأخذ نفسا عميقا من الأنف ولا نحسبه ثم نخرجه من الأنف، نقوم بهذه الخطوة مرتين أي أن التمرين يتكون من وحدتين أساسيتين هي حبس الهواء 3 مرات ثم 2 دون حبس ثم نعيد المرات الثلاثة مع الحبس ثم المراتين دون حبس إلى أن يمر علينا من الوقت خمس دقائق.
2. من الأفضل استخدام ساعة منبه لتنهينا على انتهاء الوقت حيث أننا يجب أن لا نشغل تفكيرنا في شيء آخر غير الخيال المرسوم أمامنا. يفضل تطبيق هذا التمرين 3 مرات في اليوم فهو سريع وجيد جدا ويعتبر من أفضل أنواع تمارين الاسترخاء ويمكن ممارسته بكل سهوله على كرسي الامتحان أو في سيارتك قبل الدوام وغيرها.

وستلاحظ بعد الاسترخاء أن عضلات وجهك قد ارتخيت وأن نبرات صوتك تغيرت وتهدأ وتنخفض.

ثانياً: الاسترخاء العضلي: نلاحظ عندما تنقبض كل عضلة من الجسم ويتيج من الانقباض والانبساط آلام من الشحنات الكهربائية وهذه الشحنات تنتقل إلى جزء في المخ وهو الهايبيوثالاموس، مسؤول عن تقديم الاستجابات المناسبة للضغوط سواء كانت هذه الاستجابات نفسية أو سلوكية بينما تقوم الأجهزة الفيزيولوجية بنقل الشحنات الكهربائية إلى الهايبيوثالاموس يصبح الهايبيوثالاموس في توتر شديد فأي تغير جديد في حياة الإنسان تحول إلى عامل من عوامل الضغوط والاسترخاء يعمل على تقليل هذه الشحنات المتتالية من الكهرباء يرجع الجسم والهايبيوثالاموس إلى حالة الاتزان ولهذا يقوم الفرد بعملية الاسترخاء بعد مواجهة ضغوط الحياة بأنواعها.

لكي تترك عملية الاسترخاء الأثر الفعال يجب أن تتوفر الشروط التالية:

1. الوقت: الاسترخاء العضلي يحقق أكبر فائدة إذا مورس مرتين في اليوم بفارق زمني (8) ساعات، ويجب تحاشي الاسترخاء بعد الطعام مباشرة أو قبل النوم مباشرة. ويفضل قبل النوم بثلاثة ساعات.
2. المكان: احرص على أن يكون المكان الذي ستمارس به التمرين هادئ بعيد عن الضوضاء بأنواعها وبعيد عن الأسرة حتى لا يقاطعك الأطفال أو أحد الأفراد أثناء ممارستك الاسترخاء.
3. وضع الجسم: ممكن ممارسة الاسترخاء العضلي العميق على شكل وضعين الأول الاستلقاء على سرير مريح أو على الأرض شرط أن يكون الجسم في وضع استقامة أو ونحن في وضع جلوس على كرسي مريح ويفضل أن يحتوي على ذراعين وظهر عالٍ، في حالة الاستلقاء على الأرض ممكن وضع وسادة تحت الرقبة لسند الرأس ويجب تجنب أي شيء يسبب الشد للجسم ويفضل إغلاق العينين والابتداء بالتنفس العميق.

خطوات الاسترخاء العضلي:

1. خذ نفساً عميقاً ثم احبس الهواء لمدة 10 ثوانٍ، بعد ذلك أخرج الهواء.
2. ارفع يديك قليلاً وأنت تتنفس بشكل طبيعي ثم أعد يديك إلى وضعها السابق على الكرسي.

3. ابعد يديك إلى الجانبين وضهما في قبضه قوية جدا، حاول أن تشعر بالضغط والجهد على يديك، ساعد من 1 إلى 3 وعندما تصل إلى 3 أريدك أن تخفض يديك.
3..2..1.
4. ارفع يديك إلى أعلى ثانية، واثن أصابعك إلى الداخل (ناحية الجسم)، الآن اخفض يديك واسترخ.
5. ارفع ذراعيك ثم اخفضهما واسترخ.
6. ارفع ذراعيك ثانية، هذه المرة حرك يديك بشكل دائري (رفرفة) حسنا... استرخ ثانية.
7. ارفع ذراعيك ثانية ثم استرخ.
8. ارفع يديك ثانية فوق المقعد ثم شد عضلات جسمك حتى ترجف، تنفس بشكل طبيعي وابق يديك مرتحية (أرخي يديك لاحظ دفء الإحساس بالاسترخاء)
9. ارفع يديك أمامك ثم شد عضلات جسمك (تأكد من أنك تتنفس بشكل طبيعي)، أرخ يديك الآن.
10. الآن ادفع كتفك للخلف، ابق على هذا الوضع، تأكد أن ذراعيك في حالة استرخاء الآن استرخ.
11. ادفع كتفيك إلى الأمام، ابق على هذا الوضع، تأكد من أنك تتنفس بشكل طبيعي وابق يديك مسترخية (حسنا استرخ لاحظ الإحساس بالارتياح عند إرخاء العضلات بعد شدّها)
12. الآن أمل رأسك إلى اليمين وشد رقبتك. استرخ وأعد رأسك إلى وضعه الطبيعي.
13. الآن أمل رأسك إلى اليسار وشد رقبتك ثم أعد رأسك إلى وضعه الطبيعي.
14. عد برأسك قليلا للوراء ناحية المقعد. ابق على هذا الوضع. حسنا الآن ببطء أعد رأسك إلى وضعه الطبيعي.
15. هذه المرة اخفض رأسك ناحية الصدر. ابق على هذا الوضع. الآن استرخ وأعد رأسك إلى وضعه الطبيعي المريح.
16. افتح فمك إلى أقصى ما تستطيع، افتح فمك أكثر، حسنا استرخ الآن، (يجب أن يكون الفم مفتوحا قليلا في النهاية).

17. الآن اضغط على شفتيك وأغلق فمك. (حسنا استرخ حاول ان تشعر بالاسترخاء).
18. الآن اضغط على شفتيك وأغلق فمك. اضغط بشدة... توقف، استرخ واسمح للسانك أن يكون بوضع مريح داخل الفم.
19. الآن ضع لسانك في أسفل فمك، اضغط لأسفل بشدة، استرخ واجعل لسانك في وضع مريح داخل فمك.
20. الآن استلق (اجلس) واسترخ، حاول أن لا تفكر بأي شيء.
21. الآن أغلق عينيك واضغط عليهما بشدة ثم تنفس بشكل طبيعي، حاول أن تحس بشد العضلات حول العين، الآن استرخ (حاول أن تشعر كيف يذهب الألم عندما تسترخ).
22. الآن دع عينيك تسترخ وابق فمك مفتوحا بعض الشيء.
23. افتح عينيك إلى أقصى حد ممكن. ابق هكذا. دع عينك تسترخ الآن.
24. الآن جهد جهتك قدر المستطاع. ابق هكذا. حسن استرخ.
25. الآن خذ نفسا عميقا ولا تخرجه ثم استرخ.
26. الآن ازفر، حاول الآن أن تخرج كل الهواء واسترخ (حاول أن تحس بروعة التنفس ثانية).
27. تخيل أن أثقالا تضغط على كل عضلات جسمك مما يجعلها مترهلة ومسترخية، ادفع بذراعيك وجسمك إلى المقعد.
28. شد عضلات بطنك جميعا، اضغط بشدة، حسنا استرخ الآن.
29. الآن أجهد عضلاتك كأنك تقا تل لنيل جائزة، اجعل بطنك صلباً، استرخ الآن، (انت الآن تسترخ أكثر فأكثر).
30. الآن استكشف الجزء العلوي من جسمك وأرح كل جزء مجهد، أولا عضلات الوجه (توقف من 3 إلى 5 ثوان) ثم عضلات الجهاز الصوتي (توقف من 3 إلى 5 ثوان) كتفك، أرح أي جزء مجهد. (توقف) الآن الذراعين والأصابع أرحهم ستصبح مسترخيا جدا.
31. عند الوصول إلى هذه الحالة من الاسترخاء ارفع رجليك إلى الأعلى (بزواية 45 درجة تقريبا) الآن استرخ (اعلم أن هذا سيزيد من الاسترخاء).

32. الآن اثن قدميك إلى أن تشير أصابع قدميك إلى وجهك، أرخ قدميك، اثن قدميك بشدة، استرخ.

33. اثن قدميك إلى الجهة المعاكسة، بعيدا عن جسمك، ليس بعيدا جدا، حاول أن تشعر بالضغط. حسنا استرخ.

34. استرخ (توقف) الآن لف أصابع قدميك على بعضهما، إلى أقصى ما تستطيع، اضغط أكثر حسنا. استرخ (هدوء... وصمت لمدة 30 ثانية تقريبا).

35. هذا يتم الإجراء الأساسي للاسترخاء، الآن استكشف جسمك من قدميك إلى قمة رأسك، تأكد أن جميع عضلاتك مسترخية... أولا أصابع القدمين، ثم قدميك ثم رجليك، ثم بطنك وكتفيك، ثم رقبتك فعينيك وأخيرا جبهتك، جميع أعضائك يجب أن تكون مسترخية الآن (هدوء وصمت لمدة 10 ثوان تقريبا) استلق وحاول أن تشعر بالاسترخاء، ودفء الاسترخاء (توقف) أريدك أن تبقى على هذا الوضع لمدة دقيقة تقريبا، وسأعد حتى 5. عندما أصل في العد الى 5 افتح عينيك بهدوء شديد وانتعاش (هدوء، صمت لمدة دقيقة تقريبا)... حسنا، عندما أصل لخمسة افتح عينيك وأنت تشعر بالهدوء والانتعاش... واحد... الشعور بالهدوء، اثنان... شعور بالهدوء والانتعاش، ثلاثة أكثر انتعاشا، أربعة..... وخمس.

ثالثا: الاسترخاء الذهني: يعتبر الاسترخاء الذهني من أقدم أنواع الاسترخاء ويتميز كل شعب بنوع معين من الاسترخاء الذهني وهي تشبه اليوجا فعند اليابانيين هناك ما يسمى الزن وهو يعتبر استرخاء ذهنياً كما ان الصينيين يمارسون رياضة التو وهي أيضا تعتبر استرخاء ذهني وكذلك ما كان يقوم به الصوفية سابقا وتعتبر عبادة لديهم وتدرج تحت الاسترخاء الذهني كما يعتبر التسبيح لله سبحانه وتعالى إلى جانب انه عبادة استرخاء ذهني، واهم ما يميز الاسترخاء الذهني هو الانفصال بذهنك عن العالم الخارجي والتركيز على شكل معين في خيلتك او صورة او كلمة وتردها ببالك وغيلتك بتركيز دون ان تشغل تفكيرك بشيء غيرها وتستمر بذلك لمدة لا تقل عن 15 دقيقة فان زدت الوقت فهذا افضل.

هناك شروط يجب إتباعها والالتزام بها في الاسترخاء الذهني:

1. اخذ وضع مريح سواء جلوس او استلقاء أو حتى وقوف.
2. يجب ان يقوم الفرد بها أثناء مكان يسوده الهدوء التام.

3. استخدام التنفس العميق وتنظيم التنفس يثير حالة الاسترخاء.

4. التركيز على موضوع شيء معين طوال فترة التأمل الفكري.

فوائد الاسترخاء الذهني:

1. خفض حدة دقات القلب.
2. التقليل من كمية العرق.
3. تنظيم ذبذبات المخ.
4. تقليل تأثير الأصوات العالية على الإنسان.
5. يحسن الذاكرة.
6. يحسن أداء العمل والتحصيل الدراسي.
7. يقلل حدة الاكتئاب.
8. ترفع مفهوم الذات.
9. يقلل الصداق النصفي والتوتري.
10. تحسن طبيعة النوم.

السابع عشر: الإرشاد المختصر Brief Counseling

الإرشاد المختصر هو نوع من أنواع الإرشاد المكثف خلال بضع جلسات يركز على المهم ويستغرق وقتاً أطول من طرق الإرشاد الأخرى ويهدف إلى حصول المسترشد على أكبر فائدة إرشادية في أقل وقت ممكن ويقتصر على حل المشكلات التي يساعد حلها في التوافق الشخصي المباشر وعن طريق تسهيل وتقديم الإرشاد لأكثر عدد ممكن من المسترشدين حيث يزداد عددهم ويقل عدد الأخصائيين.

كما يركز على تحقيق الحاجات وحل الصراعات والمشكلات الشخصية والأسرية والاجتماعية، حيث يقوم المرشد بتوضيح المشكلات وكشف دفاعات المسترشد وطرق حل المشكلات ومساعدة المسترشد حتى تمر الأزمة التي تعترض حياته الآن ويعلمه كيف يحل مشكلاته بشكل مستقل.

وتشير البحوث التي أجريت حول الإرشاد المختصر إلى أنه يجب التغلب على فكرة ضرورة الإرشاد النفسي المطول ويجب الاطمئنان إلى فائدة الإرشاد المختصر والتخلص من فكرة احتمال عدم جدواه وخاصة إذا توافرت الخبرة.

أساليب الإرشاد النفسي المختصر

أولاً: التصريف الانفعالي

يستخدم أسلوب التصريف الانفعالي بنجاح في الحالات التي تسببها مواقف صادمة حديثة مثل الحرب والحريق وإذا لم تصرف مثل هذه المواقف فقد تتطور إلى أعصاب، كما يركز هذا الأسلوب على إتاحة الفرصة للمسترد حيث يحدث التنفيس والتفريغ الانفعالي.

ويهدف أسلوب التصريف الانفعالي على النحو التالي:

- تهيئة جو إرشادي مناسب لعملية التصريف الانفعالي.
- تفريغ الانفعالات وتصريف شحناتها النفسية عن طريق التعبير اللفظي حيث يستخدم المرشد وسائل متنوعة مثل طرح الأسئلة والتداعي الحر وغيرها.
- مساعدة المسترد على التحدث عن مشكلاته بكل حرية وبدون عوائق.
- تعريف المسترد عن ما تسفر عنه هذه العملية من أفكار مضطربة ومخاوف وحيل دفاعية لديه وتفسير ما يتم إخراجه.

ثانياً: الشرح والتفسير

يقوم أسلوب الشرح والتفسير على مبادئ أساسية منها أن السلوك الانفعالي غير المقبول اجتماعياً يجب أن يعدل عن طريق الفهم والبصيرة بشرحه وتفسيره كذلك فإن عملية شرح وتفسير السلوك الانفعالي تجعل الفرد أكثر وعياً بتوتراته الانفعالية وصراعاته وتؤدي إلى الاستقرار والضبط الانفعالي.

ويهدف أسلوب الشرح والتفسير إلى إحداث تغير في بناء شخصية المسترد وإلى تحقيق التوافق ويشترط لتحقيق ذلك أن يكون لدى المسترد دافعية قوية لتحقيق ذلك.

ويسير أسلوب الشرح والتفسير على إقامة علاقة إرشادية جيدة بين المرشد والمسترد وإلى جمع المعلومات المفصلة اللازمة لعملية الإرشاد وخاصة الأغراض والأسباب وظروف حياة المسترد ثم يتم شرح وتفسير الأسباب والأعراض للمسترد في ضوء واقع حياته والظروف التي أدت إلى مشكلاته حيث يكون الشرح والتفسير في ضوء معلومات المسترد وبعد معرفة ما لديه من شرح وتفسير ويكون في ألفاظ مختارة ودقيقة وواضحة ومؤثرة بطريقة يفهمها المسترد ويشارك فيها حيث يفهم المسترد خبراته الانفعالية وصراعاته ومشكلاته ويعترف بها ويتقبلها ويتصرف فيها ويعمل على حلها ولذلك يصبح المسترد

أكثر بصيرة بمشكلاته وحيله الدفاعية وصراعاته الانفعالية وتصبح شخصيته أكثر توافقاً وتتحسن صحته النفسية.

ثالثاً: الإقناع المنطقي

يهدف هذا الأسلوب إلى تحديد أسباب السلوك المضطرب من أفكار ومعتقدات غير منطقية والتخلص منها بالإقناع المنطقي وإعادة المسترشد إلى التفكير الواقعي.

ويقوم أسلوب الإقناع المنطقي على أساس أن السلوك المضطرب سببه في كثير من الأحيان خبرات مثيرة صادمة تؤدي إلى تكوين معتقدات غير منطقية وأفكار خاطئة وأحياناً أفكار خرافية حيث يقنع الفرد نفسه بهذه الأفكار في شكل حوار مع النفس ويعتقها دون خلفية واعية فتؤدي إلى فهم خاطئ أو قصر نظر وجود فكري.

ويسير أسلوب الإقناع المنطقي على دراسة المعتقدات والأفكار غير المنطقية والخاطئة والخرافية لدى المسترشد وإلقاء الضوء على نظام المعتقدات الذي يتضمن الأفكار غير المعقولة لدى المسترشد التي تكونت نتيجة مروره بالخبرة المثيرة أو الصادمة وكانت نتائجها الانفعالية اضطراباً سلوكياً حيث يتبع ذلك تغيير المعتقدات والأفكار غير المنطقية ويصححها بالإقناع المنطقي للمسترشد ومن ثم دراسة خبرة المسترشد وظروفها وملابساتها وذلك ضمن دراسة الحالة بشكل عام ومن ثم تبني المسترشد لأفكار ومعتقدات جديدة منطقية ومعقولة وفلسفة جديدة للحياة أساسها السلوك السوي المتوافق مع الواقع.

الثامن عشر: الإشباع Satiation

هو تقديم المعززات بطريقة متواصلة لفترة زمنية محددة بحيث تفقد قيمتها التعزيزية و تصبح هذه المعززات غير مؤثرة نتيجة لحدوث الإشباع عند الفرد

كما أن المعززات لن تكون فاعلة ما لم يحرم منها الفرد لفترة من الوقت قبل استخدامها، فالحلوى لن تكون معززة للطفل الذي كان قد أكل قبل وقت قصير علة كبيرة من الحلوى.

استخدام أسلوب الإشباع في العلاج

1. قياس السلوك المرغوب فيه و غير المرغوب بشكل مباشر.
2. تحديد المعزز الذي يعمل على استمرار حدوث السلوك غير المقبول.
3. تزويد الفرد بكمية كبيرة من المعزز لفترة معينة.

4. من خلال هذا الإجراء يحصل المسترشد على المعزز بتواصل قبل تأديته للسلوك غير المرغوب.

استخدام أسلوب الإشباع في المدارس

يمكن استخدام أسلوب الإشباع في المدارس لمعالجة الحالات التالية:

1. الطفل الذي يطلب الخروج من الصف بصورة مستمرة.
2. الطفل الذي يقوم بيري قلمه الرصاص مرات عديدة بدون مبرر.
3. معالجة بعض حالات التدخين.
4. معالجة بعض حالات السرقة وغيرها من السلوكات غير المقبولة.

سليات أسلوب الإشباع

1. قلة استخدامه بنجاح مقارنة مع غيره من الأساليب لأن له تأثير مؤقت مع بعض المعززات كالطعام.
2. يؤثر صحياً على الفرد مثل تدخينه كمية كبيرة من السجائر خلال فترة المعالجة.
3. يحتاج إلى مبالغ إضافية من النقود لإجرائه.
4. قد يترتب على استخدامه مشاكل كالبدانة عند استخدام الطعام مثلاً.

ايجابيات أسلوب الإشباع

1. أكثر إنسانية من بعض الأساليب كالعقاب مثلاً.
2. لا يوضع المسترشد في مواقف يتم فيها إيقاف أو سحب المعززات.
3. لا يتضمن هذا الإجراء تقديم مثيرات منفرة و مزعجة للمسترشد.

التاسع عشر: التوبيخ Reprimanding

التوبيخ هو أحد أكثر الأساليب المستخدمة في الحياة اليومية لخفض السلوك غير المقبول. وهو يشمل التعبير عن عدم الرضا عن السلوك بطريقة لفظية أو بطريقة إيمائية. والتوبيخ إجراء بسيط قابل للتطبيق بسهولة وهو ذو فاعلية كبيرة إذا تم استخدامه بشكل صحيح. ومن حسناته أنه لا يتضمن العقاب البدني ولذلك فهو إجراء غير مثير للجدل. أن التوبيخ الفعال يتطلب مراعاة عوامل ونادراً ما يتم أخذها بالحسبان في الحياة اليومية. وخلافاً لما يعتقد الكثيرون، تزيد فاعلية التوبيخ عندما ينفذ بصوت منخفض وليس

بصوت عال. وقد يكون أكثر فاعلية عندما يحدث عن قرب وليس عن بعد، وعندما يكون هناك تواصل بصري أثناء التوبيخ وعندما يظهر على الشخص الذي يقوم بالتوبيخ علامات عدم الرضا الفعلي.

العشرون: العلاج السلوكي behaviorism therapy

ظهر العلاج السلوكي في مطلع القرن العشرين كرد فعل للانتقادات الشديدة التي وجهت للاتجاهات النفسية القائمة على التحليل النفسي ويقوم هذا الاتجاه على فكر دراسة السلوك الخارجي للإنسان نظراً لقابلية هذا السلوك للملاحظة والقياس وكانت أهم البدايات الأولى والإرهاصات العلمية هو آراء كل من (جون واطسون Jhoim Watson) و(فرانكس Franks) وكان ذلك في شكل مجموعة من التطبيقات المبكرة التي تضمنت استخدام الاشتراط المنفر في علاج الإدمان وذلك عام 1969م وكانت مبنية على إسهامات وكتابات (بافلوف Pavlov) ومؤلفات (ثورنديك Thorndike) عن التعليم بالإثابة وكان ذلك عام 1913م وفي نهاية الخمسينات من القرن الماضي ظهر كتابان علميان كان لهما الفضل في وضع أسس علمية فنية للعلاج السلوكي هما: (العلم والسلوك والبشري لـ: سكينر Skener) و(العلاج النفسي بالكف التبادلي لـ: وولي Welpy) ومن الجدير بالإشارة هنا إسهامات (ايزنك Eyzenk عام 1960) بكتاب "العلاج السلوكي والعصابي" كما صورته أول مجلة للعلاج النفسي Behavior: Research therpy ثم تلي ذلك ظهور مجلة ثانية عام 1968 بعنوان Jouhnal of Aplied Behavior analysis و(في عام 1970 أسس فرانك Frank مجلة Behavior Therapy) ثم تتابع ظهور عدد كبير من الدوريات العلمية الخاصة بالعلاج السلوكي.

أولاً: مفهوم العلاج السلوكي وملامحه الأساسية

- أسلوب علاجي يستخدم مبادئ وقوانين السلوك ونظريات التعلم في العلاج وهو محاولة لحل المشكلات السلوكية وذلك بضبط وتعديل السلوك المرضي.
- ويتضمن العلاج الإبقاء على السلوك أو تعديله أو إزالته للتخلص منه ويتكون من جهود الاختصاصي الاجتماعي والآخرين التي تسهم في أحداث التعديل المرغوب.
 - دور الاختصاصي الاجتماعي كمعدل أو مثبت للسلوك تدور حول أحداث تغيير مباشر في سلوك العميل أو تعليمه كي يتمكن من أن يغير أو يعدل المتغيرات التي تضبط سلوكه ولهذا تتضمن فنيات أساليب التعليم.

- يهدف الزيادة لقدرة الفرد على الأداء لوظائفه الاجتماعية وحل المشكلات الاجتماعية من خلال مساعدة الإنسان على تجنب المعاناة.
- يركز العلاج السلوكي على ضرورة فهم العلاقة الوظيفية بين البيئة والسلوك.
- يركز العلاج السلوكي على السلوك القابل للملاحظة والقياس.
- ينظر العلاج السلوكي إلى نمو السلوك وارتقائه نظرة شمولية.
- يستخدم العلاج السلوكي المناهج العلمية في تحليل السلوك اعتماداً على الرصد والتسجيل واستخدام البيانات من خلال أسلوب تجريبي.
- يهتم بالأعراض الحالية لذا يسمى أسلوب لا تاريخي.

ثانياً: تقنيات العلاج السلوكي

1. التدعيم الإيجابي Positive Rein For Cement

ويقصد به المكافأة أو الجزاء أو الثواب الذي يأتي عقب الاستجابة ويؤدي بالفرد العميل إلى الرضا عندما يقوم بالسلوك المرغوب ويكون التدعيم في صور مادية أو معنوية مثل:

- أ. النقود
- ب. الطعام
- ج. المدح
- د. الأشياء المحببة كاللعب أو الرحلات
- هـ. الاحترام والإشادة
- و. الجوائز. وينعكس كل ذلك على السلوك السوي مما يعززه ويدعمه ويثبت ويؤدي إلى النزعة نحو تكرار السلوك إذا تكرر الموقف.

2. التدعيم السلبي Negative Reinfor Cement

وفيه يتم تعريض العميل لمثير غير سار مقدماً ثم إزالته مباشرة بعد ظهور الاستجابة المرغوبة أو إزالة مثير مكروه ومنفر يلي صدور الاستجابة المرغوبة ويستخدم مع العملاء الذين يبدون تكاسلاً أو امتناعاً في الاستجابة نحو تعديل واحد أو أكثر من مظاهر الاضطراب السلوكي لديهم وذلك خلال حرمانهم من الأنشطة أو الألعاب المحببة لهم بالاتفاق مع من يملك الحرمان مثل (الآباء في المنازل/ المسؤولين على الأنشطة في المدارس).

3. التدعيم المتمايز (الفارقي) Differential Reinforcement

ويستخدم في حالة إتيان نوعين من السلوك (سوي/مشكل) في نفس الوقت ويكون هنا التدعيم في اتجاهين هما: أ- زيادة استجابة سوية. ب- إنقاص استجابة مشكلة أو حذفها. ويتم ذلك من خلال تقديم مثير تدعيم تالٍ لوقوع الاستجابة السوية مع وقف التدعيم عند وقوع الاستجابة المشكلة في نفس الوقت من خلال مثير مرغوب يساعد العميل على التغلب على التردد والخبرة بين السلوكية.

4. تشكيل الاستجابة Response Shaping

ويقصد به تقديم مثير يلي إصدار استجابات مرغوبة بطريقة متتابعة ويتضمن ذلك تقسيم السلوك المراد تعلمه إلى خطوات ومراحل صغيرة وتدعيم السلوك كلما المحز خطوة من هذه الخطوات التي تؤدي إلى تحقيق أداء السلوك بكامله في النهاية ويستخدم هذا الأسلوب العلاجي في المقابلات الأخيرة بقصد تحديد السلوك النهائي المرغوب الوصول إليه.

5. العقاب Punishment

ويقصد به تقديم مثير منفرد أو مكروه عقب صدور استجابة سلبية ويقصد به أيضا توقيع تأثير لفظي أو بدني أو إظهار منه مؤلم عند حدوث السلوك غير المرغوب فيه أو الدال على الاضطراب ويختلف عن التدعيم السلبي من حيث نتائج كل منهما. ويتضمن العقاب الإبعاد المؤقت للعميل لفترات قصيرة في مكان لا يعود عليه بمدعمات اجتماعية أو نفسية. ويساعد هذا الأسلوب على إعطاء العميل فرصة للتأمل في سلوكه بهدوء. يقدم هذا الأسلوب بواسطة ولي الأمر أو من يمثلونه كسلطة على العميل.

وفي هذه التقنية يتم عرض نماذج حقيقية أو رمزية للسلوك المطلوب، ويطلق عليه التعلم الاجتماعي عن طريق التقليد. - ويتم من خلال ذلك ملاحظة النماذج والتدريب على تأكيد الذات ولعب الأدوار ويتوقف هذا الأسلوب على وجود نموذج يمكن أن يؤدي الدور المراد تعلمه بإتقان وبصورة متسلسلة تؤدي إلى كشف خطوات تأديته أداء السلوك ويتم عن طريق أربع عمليات:

أ. الانتباه Attention: إلى خصائص السلوك المرغوب.

ب. الاستيعاب والتذكر Retention: عن طريق التكرار والتدريب على السلوك المعروض.

- ج. إعادة القيام التلقائي بالسلوك Motoric Reproduction: عن طريق مساعدة العميل لتقليد النموذج بشكل لفظي أو رمزي أو تمثيلي في مواقف الحياة الفعلية والواقعية.
- د. التدعيم Reinforcement: وهذا المؤثر الذي يساعد العميل على ممارسة السلوك المطلوب ويطلق عليها عملية الواقعية Motivation Process.

6. وضع القواعد والحدود Rulemaking

ويقصد به وضع قاعدة معينة يكون المطلوب أن يتم السلوك وفقا لها ويتم تحديد التدعيم المتوقع عند تنفيذ السلوك المطلوب ويتم استخدام أسلوب العقاب عند مخالفته للقواعد الموضوعية. ويتضمن ذلك مساعدة العميل للدخول في علاقات اجتماعية تمده برصيد هائل من المعلومات والمهارات التي تساعد على القدرة على التوافق ومن أمثلة هذه المهارات:

- أ. مهارات التفاعل مثل: (مهارات حضورية/ مهارات استجابة/ مهارات تعبيرية/ مهارات التركيز/ مهارات المشاركة/ مهارات توجيه التفاعل مع الآخرين)
- ب. مهارات جمع المعلومات والتحليل مثل: - (مهارات الوصف والتحليل/ مهارات الاستكشاف وتوجيه الأسئلة وطلب المعلومات/ مهارات التلخيص/ مهارات التحليل المهارات العملية والتطبيقية مثل: - (مهارات التوجيه/ مهارات توفير المعونة/ مهارات تنشيط الإدارة/ مهارات تقديم النصائح والتوجيهات/ مهارات المواجهة/ مهارات التمرين والتدريب/ مهارات الحوار والمناقشة).
- ج. (التعليمات الشفهية Verbal Instruction ويقصد بها التوجيهات والنصائح التي تستخدم كأداة أو مشيرات مميزة ويمكن استخدامها في إحداث التغير المطلوب في السلوك ويتم الاسترشاد بها تدريجيا من المواقف البسيطة إلى المواقف الأكثر صعوبة للسلوك الذي يتعامل به الفرد ويجب انتقاء الكلام المؤثر في تعديل السلوك المراد الوصول إليه ويمكن أن تتم في المقابلات الأولى مع العميل بمثابة مشيرات مميزة Discriminative Stimuli وتبنى على أساس دوافع الاضطراب السلوكي.

7. الانطفاء Extention

وهو تعلم الكف عن القيام بعمل ما أو إصدار استجابة أو إلغاء التدعيم الذي يلي السلوك ومنه تجاهل السلوك غير المرغوب وحين ينخفض معدل السلوك فإن الانطفاء يكون قد حقق تأثيره ويستخدم في حالتين هما:

1. إذا لم يكف العميل عن القيام بعمل من شأنه أن يقلل من معدل الاستجابة لتعديل السلوك.
2. إذا استمر العميل بفعل نفس السلوك ولم يستجب للتدعيمات السلبية. ويتم تطبيقه مع العملاء لكبح جماحهم بعد أن استخدمت أساليب أخرى ولم تحقق فائدة مرجوة.

ثالثاً: خطوات العلاج السلوكي

تحديد السلوك المحوري المراد علاجه أو تعديله أو مصدر الشكوى ويطلق عليه (خط الأساس من خلال العناصر التالية):

1. أ. تجميع المعلومات عن العميل من المصادر البشرية وغير البشرية.
ب. القياس القبلي تطبيق المقاييس العلمية لتحديد مظاهر السلوك المشكل.
ج. الملاحظة المسجلة حول مظاهر السلوك.
2. الاتفاق العلاجي مع العميل أو ولي الأمر.
3. تحديد الظروف التي يحدث فيها السلوك المضطرب من خلال تحليل المعلومات التي تم جمعها ليتحقق لنا الهدفين التاليين:
أ. البيان الكمي لمقدار شيع أو معدل السلوك المضطرب
ب. التوقعات التي يحدث فيها.
ج. الظروف التي ترتبط بزيادة أو نقص حدوثه.
د. تعطى فرصة لمتابع التطورات العلاجية لهذا السلوك بكل دقة.
4. تحديد العوامل المسؤولة عن استمرار السلوك المضطرب ويتضمن ذلك الجوانب التالية:

- أ. نوع السلوك (ضرب- سب- عدوان- كذب- سرقة... إلخ).
- ب. تاريخ حدوثه.
- ج. الوقت الذي يستغرقه.
- د. مع من حدث.
- هـ. كم مرة يحدث في اليوم.
- و. ما الذي حدث قبل ظهور السلوك.

ز. كيفية استجابة الآخرين.

ح. المكاسب التي حصل عليها من إجراء السلوك الخاطئ.

ط. أي ملاحظات ترتبط بظهور المشكلة مثل صراع الأوين/ ممارسة العادة السرية... إلخ.

5. تحديد واختيار الظروف التي يمكن أن تعدل أو تغير من خلال عملية العلاج.

6. تعديل الظروف السابقة للسلوك المضطرب ويتضمن ذلك تعديل العلاقات بين الاستجابات وبين المواقف التي تحدث فيها.

7. تعديل الظروف البدنية وفيها توجه الجهود نحو تقليل احتمال حدوث السلوك لأنه غير مرغوب أو غير متوافق ويكون التركيز على تعديل الاستجابات وتتابعها بهدف زيادة احتمال حدوث السلوك المرغوب في الظروف التي لا يتكرر فيها وذلك من خلال الأسرة/ المدرسة/ تشجيع الاتجاه الإيجابي لدى الطالب/ ابتكار وممارسة نموذج سلوكي معارض للسلوك اللاتوافقي.

8. إنهاء العلاج حين يصل إلى السلوك المرغوب المعدل وتعميم هذا السلوك في المواقف المتعددة.

9. تحديد مظاهر التحسن من خلال:

أ. القياس البعدي.

ب. إعادة تطبيق الملاحظة.

ج. السؤال للمحيطين عن مظاهر السلوك.

10. التبع لحالته من خلال أسلوب يتم الاتفاق عليه مع العميل أو ولي الأمر.

أسلوب التطمين التدريجي

التطمين التدريجي: هو التعرض المتكرر بصورة تدريجية للأشياء أو الموضوعات التي تسبب للفرد المخاوف.. أي بمواجهة تلك الأشياء أو الموضوعات (وعدم تجنبها) تدريجياً، إلى أن يتم تحييد المشاعر والانفعالات التي تسببها.. وحتى يتم الوصول إلى درجة تفقد فيها تلك الموضوعات خاصيتها المهددة.. وتتحول إلى موضوعات محايدة لا تثير عند الفرد أي قلق أو مخاوف.

ويستخدم أسلوب التطمين التدريجي بمفرده أو مع أساليب أخرى مثل الاسترخاء أو التدعيم. وهو يستخدم في علاج حالات عديدة. مثل.. المخاوف المرضية كالخوف من الأماكن الضيقة، أو الأماكن المزدحمة، أو المرتفعة، أو المخوف من الحيوانات أو الظلام. واستخدامه مع الأساليب الأخرى مثل أسلوب التدعيم أو أسلوب تأكيد الذات يفيد كثيراً في علاج حالات سوء التوافق الاجتماعي، والخجل، والجلجلة والعجز عن التعبير عن النفس في وجود الغرباء.

كما يمكن الاستفادة من ذلك الأسلوب في علاج حالات الاكتئاب النفسي والوساوس، وغيرها.

والخطوة الأولى: في اتباع ذلك الأسلوب أن يتم حصر وتحديد المواقف التي يشعر فيها الفرد بالقلق أو بالخوف والاستعانة بأسلوب فهم وملاحظة الذات ومن خلال طرق التقييم المتعددة. وعلى الإنسان أن يدرك أن مواجهة النفس بصراحة ووعي تنير له الطريق.. وتمكنه من وضع يده على نقاط الضعف وأن يعترف بها بدون مكابرة أو عناد..

والخطوة الثانية: هي ترتيب المواقف المسببة للقلق أو للمخاوف ترتيباً هرمياً.. بحيث يقوم الفرد بتدوين مسببات القلق على شكل قائمة.. يدون خلالها المواقف التي تثير مخاوفه والأحداث التي تزعجه وتجعله يشعر بالتوتر أو اليأس أو الضيق.

وفي نفس الوقت يجب أن يدرب ذلك الفرد نفسه على الاسترخاء، ثم يتخيل المواقف المختلفة التي تسبب له التوتر والاضطراب. أو أن يتذكرها كما مر بها. ثم يقوم بعد ذلك بإعادة ترتيب هذه المثيرات على شكل هرمي بحيث تكون أضعف هذه المثيرات وأقلها إحداثاً للقلق أو المخاوف عند قاعدة ذلك الهرم، وأن تكون أكثرها وأشدّها تأثيراً وإزعاجاً عند القمة، ثم يبدأ بعدها في صعود ذلك الهرم بالتدرّج وهو في حالة استرخاء سواء وهو يواجه تلك المثيرات مواجهة حقيقة حية متدرّجاً أو بالتخيل، وأن يبدأ - كما ذكرنا - من المثير الأضعف إلى الأكثر شدة وهكذا على أن يتم ذلك خلال جلسات عديدة - ثلاث جلسات أسبوعية على الأقل - والا يتقل من درجة إلى أخرى إلا بعد الإحساس بزوال أو انخفاض القلق أو المخاوف.

وأتذكر حالة شاب كان يخاف بشدة من القطط السوداء.. فطلب أن يدون كل الأشياء التي تسبب له الشعور بالخوف وأن يدون كل ما يتذكره منها، وأن يتدرب على الاسترخاء وهو يتخيل ما يمكن أن يثير مخاوفه ويمكن في مثل هذه الحالة أن يتم عرض صور للقطط من بعيد ثم عن قرب.. وذلك بعد عمل تمرينات الاسترخاء حتى يتم تكوين ارتباط شرطي جديد بين المثير وبين

الشعور وعدم التوتر، ثم عرض قطعة صغيرة بيضاء أو رمادية اللون من بعيد ثم تقريها تدريجياً وهو في حالة من الاسترخاء التام، ثم عرض قطعة سوداء صغيرة من بعيد وتقريها على خطوات وخلال عدة جلسات بالتدرج أيضاً، وهكذا حتى نصل لمواجهة المثير الأقوى وهو الققط السوداء. وقد يستغرق مثل ذلك الأسلوب ستة شهور أو أكثر. وأذكر حالة شاب آخر كان يشكو من المخاوف والقلق الشديد عن التحدث مع مجموعة من الغرباء، وباتباع هذا الأسلوب أمكنه ترتيب مخاوفه ترتيباً تنازلياً كالآتي:

1. التحدث أمام أكثر من ثلاثة أفراد غرباء بينهم سيدة أو أكثر.
2. التحدث أمام سيدتين أو فتاتين.
3. التحدث أمام رئيسي في العمل في وجود آخرين.
4. التحدث أمام أحد الغرباء في حفل أو مناسبة.

وباستمرار المران المتدرج واستخدام الأساليب الأخرى (الاسترخاء والتدعيم الذاتي وتأكيد الذات) مع هذا الأسلوب تمكن ذلك الشاب من التخلص نهائياً من مخاوفه بعد فترة تقرب من الثمانية أشهر.

الواحد والعشرون: العلاج النفسي الذاتي.

ما المقصود بالعلاج النفسي الذاتي.

لكي نحجب على هذا السؤال يجب أولاً أن نعرف ما هو العلاج النفسي ؟ فالعلاج النفسي هو معرفة أسباب الصراع والاضطراب عند الفرد.. عن طريق فحص أفكاره وانفعالاته وسلوكه.. ثم محاولة تغييره.. وتحليله من الإدراك الخاطيء لنفسه وللآخرين.. وتقوية ثقته بنفسه.. ليصبح أكثر قدره على التكيف مع نفسه ومع المجتمع، والقدرة على علاج المشكلات والإنتاج والإبداع.. وإن يكون أكثر وعياً واتزاناً.. وذلك بالطبع في حدود قدراته الشخصية.. وبالدرجة والنوعية التي يختارها هو بنفسه.

1. ولكن هل يستطيع الفرد أن يكتشف بنفسه مصادر الصراع والتوتر في داخله وإن يتعرف على الأفكار الخاطئة والانهازمية المشوهة والمبالغات الانفعالية التي تدفعه إلى المرض وسوء التوافق النفسي والاجتماعي؟

2. هل يستطيع أن ينمي وعيه واستبصاره إلى الدرجة التي تمكنه من ذلك؟

3. وهل يستطيع أن يتعلم أن يعبر عن نفسه وعن انفعالاته خارج إطار العلاقة العلاجية التقليدية؟ وإن يعدل أفكاره وسلوكياته الخاطئة والسلبية ؟

4. إن كل تلك الأسئلة وغيرها يمكن إجمالها في شكل سؤال آخر هو : هل يمكن أن يكون هناك علاج نفسي ذاتي ؟

إن العديد من مدارس العلاج النفسي الحديثة أصبحت تعترف بأن الإنسان قادر بالفعل على توجيه سلوكه من خلال المعرفة الواعية.. والتدريب المنظم على تعديل أفكاره وسلوكه طبقاً لقواعد العلاج النفسي الحديثة.

وأحياناً تكون تصرفات الفرد غير مفهومة بالنسبة له.. وبالصديق مع النفس واستمرار الشخص في ملاحظة أفكاره وتصرفاته ونتائجها وتسجيل ذلك وتأمله ودراسه بشكل منظم يمكنه من فهم أسباب ودوافع سلوكياته وتصرفاته.. خاصة عندما تتكرر في المواقف المختلفة.

ويمكن للإنسان أيضاً أن يكتشف أسباب الخلل.. وأسباب التوتر والاضطراب بل وعلاجها والتخلص منها ولو بدرجة محدودة

ومع ازدياد واستبصار الفرد بنفسه.. وحرصه على الاستمرار في طريق النمو النفسي.. وتعلم المزيد من المهارات والسلوكيات الملائمة.. وتجربتها واختبارها في مواقف عملية.. ويصبح أكثر قدرة على شفاء نفسه بنفسه.. بحيث يتخلص من الانفعالات المعوقة.. ومن الأفكار الهدامة وغير المنطقية.. وإن يصبح أكثر نضجاً ووعياً وتوافقاً.

وإتباع برنامج علمي منظم لبلوغ هذه الدرجة من الصحة النفسية بالاعتماد على رغبة الفرد وإرادته ووعيه.. هو ما يسمى بالعلاج النفسي الذاتي.

ونميل بعض الاتجاهات في الوقت الحالي إلى الاعتماد على الفرد نفسه في علاج مشكلاته النفسية.

ويرى بعض علماء النفس مثل أريكسون.. إن السلوك في مراحل النمو بعد سن البلوغ.. يكاد أن يخضع لتحكم العقل الواعي والشعور بشكل حاسم. وبالتالي فإن الفرد يستطيع أن يعي.. وإن يفهم – ولو بدرجة محدودة في البداية – دوافع وأسباب سلوكه.. وإن يتحكم فيها. ولقد اتجهت الكثير من أبحاث ودراسات الآونة الأخيرة.. إلى ابتكار العديد من الطرق والأساليب التي يمكن للفرد العادي أن يمارسها.. دون الاستعانة بمعالج نفسي.. وقد أطلقوا عليها – كما ذكرنا – اسم أساليب الضبط الذاتي.

وبرنامج العلاج الذاتي يجمع بين تنمية الوظائف و الذهنية والمعرفية.. وبين أساليب تعديل الاتجاهات والسلوك معا. وهذا برنامج متكامل يعتمد على بعض الأساليب المختارة.. من بعض مدارس العلاج الحديثة.. بعد تعديلها.... لتلائم طبيعة الإنسان والمجتمع العربي.. هذا بالإضافة إلى أساليب أخرى مبتكرة تعتمد على حقائق وأسس علوم النفس.. والاجتماع.. والفلسفة والدين. ويتضمن العلاج النفسي الذاتي وظائف قريبة من الإرشاد النفسي.

وأفكاره غير المنطقية.. والهدامة.. وان يتعلم الوسائل التي تمكنه من ملاحظة ذاته - دون إسراف - ومن إزالة العوائق الانفعالية (الانفعالات والتوتر العصبي).. مما يساعده على اكتساب المزيد من النضج والنمو والصحة النفسية. ويؤدي تعديل الجوانب المعرفية.. والانفعالية.. والسلوكية.. لدى الفرد لتغيرات ايجابية في حياته.. مثل تنمية وظائف التحكم والقدرة على التركيز فيما يقوم بعمله.. وتنمية السلوك المرن.. والتخلي عن أنواع السلوك الغير ناضجة مثل التعصب، سرعة الغضب، شدة الحساسية، النكوص والاعتمادية والسلوك الطفلي عند مواجهة الأزمات والشدائد.. الخ.....و من التغيرات الايجابية الأخرى التي تحدث في شخصية الفرد نتيجة تعديل الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية..

قبول النفس، وقبول الآخرين، والتسامح وازدياد القدرة على عقد صداقات وعلاقات اجتماعية تتسم بالقوة، والدفء، والفهم، و التسامح. فالعلاج الذاتي يعتمد على رغبة الفرد في تعديل سلوكه وبلوغ درجة ارقى الصحة النفسية. من النمو.

ونلاحظ أن هذه العملية بأكملها.. طبيعية.. حية.. وان التغير الحادث لا يتم بصورة تمثيلية أو تجريبية مفتعلة.. داخل الغرف المغلقة في العيادات النفسية. وان مسؤولية النمو النفسي والتغير متروكة بدرجة كبيرة للفرد.. وإرادته.

تطبيقات على تعديل سلوك الأطفال

الفصل الرابع عشر: الدور الإرشادي للوالدين والمعلم تجاه

سلوك الأطفال

الفصل الخامس عشر: برنامج للتعرف على المشكلة لدى

الطفل وإجراءات علاجها

الفصل السادس عشر: نماذج لإجراءات تعديل السلوك

الفصل السابع عشر: برامج لتعديل سلوك الطفل

الفصل الرابع عشر

الدور الإرشادي للوالدين والمعلم تجاه سلوك الأطفال

الأول: الدور الإرشادي للوالدين تجاه سلوكيات أطفالهم

قد يتساءل الوالدان، وهذا التساؤل له ما يبرره كل التبرير، لماذا يلاحظ على بعض الأطفال خلال مرحلة طفولتهم بعض السلوك العابر المزيج والمسيء للأهل، بينما يعتري البعض الآخر أنماط السلوك السيء بحيث يخلق مثل هذا السلوك بالنسبة للوالدين مشكلة دائمة، وأعباء تربوية مرهقة مضنية؟

الذي لا جدال فيه أن السلوك المقبول التكيفي، والآخر السيء المنافي المرفوض، إنما يتعززان بالإثباتات والمكافآت التي يتلقاها الأطفال من قبل الوالدين خلال العملية التربوية. ففي بعض الأحيان، وبصورة عارضة، قد يلجأ الوالدان إلى تقوية السلوك السيء الصادر عن أطفالهما بدون أن يعيا النتائج السلبية السلوكية لهذه التقوية أو التعزيز، وهنا يكونان قد خلقا متاعب بأيديهما من جراء هذا الخطأ في تعزيز السلوك السيء.

مثالنا على ذلك إغفال الوالدين للولد عدم التزامه بموعده ذهابه إلى الفراش الذي اعتاد عليه، وتركه مع التلفزيون يتابع برامج التي تجذبه. هذا الإغفال هو إثابة غير مباشرة من جانب الوالدين لسلوك غير مستحب ينشأ عنه نشوب صراع بين الطرفين من أجل إجباره على النوم في وقت محدد وبخاصة إذا كانت مدة النوم قليلة بالنسبة للولد، تجعله في تعب عصبي يمنعه من القيام بواجباته المدرسية المنزلية. لذا فالسلوك غير المستحب إذا ما تم عدم إثابته أو عوقب من أجله، فإنه سيظل ضعيفاً غير مرسخ ولا معزز، سهل الإزالة والمحو، وأقل احتمالاً في استمراره أو ظهوره مستقبلاً.

هناك ثلاث قواعد أساسية ناظمة لتربية الطفل يتعين على الوالدين مراعاتها. وهذه القواعد سهلة التطبيق، غالباً ما تجنب المتاعب السلوكية التي تصد عن أولادهم، والالتزام بهذه القواعد يستوجب الاستمرارية واتخاذها نهجاً تربوياً أساسياً.

وهذه القواعد هي:

1. إثابة السلوك المقبول الجيد إثابة سريعة بدون تأجيل. فالطفل الذي التزم في المكان المألوف العادي الذي عينته له والدته (المرحاض)، عليها أن تبادر على التو بتعزيز هذا السلوك، إما عاطفياً وكلامياً (المدح والتشجيع والتقبيل)، أو بإعطائه قطعة حلوى، ووعده بمتابعة إثابته في كل مرة يلتزم بالتبول في المرحاض. والأمر كذلك عند الطفل الذي يتبول ليلاً في فراشه، حيث يثاب عن كل ليلة جافة.
2. عدم إثابة السلوك السيئ إثابة طارئة عارضة، أو بصورة غير مباشرة. ومثالنا هو الذي ضربناه في البدء.
3. معاقبة السلوك السيئ عقاباً لا قسوة فيه ولا عنفاً شديداً.

ويحسن بنا هنا أن ندخل في شيء من التفصيل لهذه القواعد الثلاث حتى نصل إلى مدركات الآباء بما يقنعهم بأهمية هذه القواعد التربوية الهامة، التي تسهل عليهم تنشئة أطفالهم، وتوفر عليهم متاعب سلوكية كبيرة، وتضفي عليهم متعة تربية الطفل، وتدفع عنهم شقاوة التعامل معهم.

أ. إثابة السلوك الجيد

يتعلم الطفل الكلام، والاعتماد على ذاته باللباس، ومشاركة الأطفال في التسلي باللعب، لأنه يتلقى الاهتمام، والإثابة من قبل الوالدين وأفراد الأسرة، والمحيط الذي يعيش في كنفه وإطاره. ويقع على الوالدين بالدرجة الأولى ممارسة الإثابة كنهج أساسي تربيوي في تسييس الطفل، والسيطرة على سلوكه وتطويره تطويراً سليماً ومتكيفاً. وإيجابية الإثابة في تعزيز السلوك الحسن التكيفي لا تقتصر في الواقع على الأطفال، بل هي أداة حفز هام في ترشيد الأداء الجيد، ورفع وتيرته، وخلق الحماس ورفع المعنويات، وتنمية الثقة بالذات عند الكبار أيضاً، لأنها تعكس معنى القبول الاجتماعي الذي هو جزء من الصحة النفسية وعلى هذا فإن الإثابة Reward، توطر السلوك وتحدد مناهج وتوجهاته عند الصغار والكبار على حد سواء ثم إن الطفل الذي يثاب على سلوكه الجيد المقبول المتوافق، فإن هذه الإثابة تحفزه على تكراره مستقبلاً. وهذا ما نراه عند الكبار الذين يستمرون في عملهم، لأنهم يتقاضون أجوراً في نهاية الأسبوع أو الشهر. والأجور هي إثابة على عمل مقبول من قبل رب العمل بالمعنى التحليلي.

السؤال المطروح هنا هو : ما نوع الإثابة الواجب استخدامها، وأي منها تبدو أكثر فعالية؟

الإثابة الاجتماعية

هذا النوع من الإثابة هو على درجة كبيرة من الفعالية في تعزيز السلوك التكيفي المقبول المرغوب عند الكبار والصغار معاً. ونعني بالإثابة الاجتماعية، الابتسامه والتقبيل والمعانقة والربت والمديح والاهتمام، وإيماءات الوجه وتعبيرات العين المعبرة عن الرضا والاستحسان. فالعناق والمديح تعبران عاطفيان سهلا للتنفيذ والأطفال عادة ميالون إلى هذا النوع من الإثابة بالإضافة إلى التقبيل، لأن فيهما مضامين عاطفية، وحنان وحب.

قد يضمن بعض الآباء على أولادهم إبداء الانتباه والمديح لسلوكيات مليحة مستحسنة أظهروها، إما بفعل انشغالهم المفرط في أعمالهم اليومية، فلا وقت عندهم للانتباه إلى سلوكيات أطفالهم، أو لاعتقادهم، خطأ طبعاً، أن على أولادهم إظهار السلوك المؤدب المهذب بدون الحاجة إلى إثابته ومكافأته. فالطفلة التي رغبت في مساعدة والدتها بإعادة ترتيب غرف النوم أو في بعض الشؤون المنزلية، ولكنها لم تقابل على هذا العون بأيه إثابة من والدتها، فإنها، في أكثر الاحتمالات، لن تكون متحمسة إلى إبداء هذا العون لوالدتها مستقبلاً تلقائياً.

يبدو المديح فعالاً في تعزيز السلوك المرغوب للطفل. وهنا يتعين إثابة السلوك ذاته وليس الطفل، لأن الهدف هو جعل هذا السلوك متكرراً مستقبلاً فالطفلة التي أعادت ترتيب غرفتها ونظمتها، يمكن إثابة سلوكها من قبل الأم بالمقولة التالية:

”تبدو غرفتك فاخرة رائعة، وتنظيفك لها وإعادة تنظيمها هما عمل أفتخر به يا حبيبي.“

وهذه المقولة لها وقع أكبر في نفسية البنت من القول التالي:

”أنت فتاة ممتازة.“

الإثابة المادية

إلى جانب الإثابات المعنوية الاجتماعية هناك المكافآت المادية، كإعطاء الطفل أو الطفلة الحلوى، والألعاب والنقود، أو إشراك الطفلة في إعداد الحلوى مع والدتها تعبيراً عن شكرها لها، أو اصطحاب الطفل برحلة ترفيهية خاصة (سينما، حديقة حيوانات، سيرك... الخ).

ودلت الاحصائيات على أن الإثابة الاجتماعية تأتي بالدرجة الأولى في تعزيز السلوك المرغوب، بينما تأتي الإثابة المادية بالدرجة الثانية، ولكن هذا لا يمنع من وجود أطفال يفضلون الإثابات المادية.

وفيما يلي الإثابات التي اتضح أن الأطفال يفضلونها:

الإثابات الاجتماعية	إثابات النشاط والامتيازات	الإثابات المادية
الابتسامات	لعب الورق مع الأم	شراء بوظة
العناق	الذهاب إلى الحديقة	شراء ساعة
الربت	مشاركة الأب في تصفح كتاب شيق	إعطاء مال
الاهتمام	مساعدة الأم في تحضير الحلوى	شراء ملابس
اللمس والاتصال	السماح للطفل بمشاهدة التلفاز حتى ساعة متأخرة ليلاً	شراء بالونات
مصافحة اليد	اللعب بالكرة مع الوالد	شراء حلوى خاصة
المديح	تنظيم لعبة جماعية مع أفراد الأسرة	شراء حلي
اللمز والغمز	الذهاب لتناول عشاء فاخر خارجاً	

وكما ذكرنا يتعين تنفيذ المكافأة تنفيذاً عاجلاً بلا تردد ولا تأخير، وذلك بعد إظهار السلوك المرغوب، والأداء المطلوب، والتعجيل بإعطاء المكافأة أو الإثابة الاجتماعية هو مطلب شائع في السلوك الإنساني، وعلى الأبوين الامتناع عن إعطاء المكافأة أو توجيه الإثابة لسلوك مشروط من قبل الطفل، أي طلب إعطاء المكافأة قبل أداء السلوك المطلوب. فالإثابة تأتي بعد تنفيذ الأداء أو السلوك المطلوب وليس قبله.

ب. لا تُثبِّب السلوك غير المرغوب فيه بصورة عارضة

السلوك غير المرغوب الذي يثاب حتى ولو كان ذلك بصورة عارضة وبمحض الصدفة، من شأنه أن يعزز ويتكرر مستقبلاً. فالمشاهدات الحياتية تظهر لنا أن الآباء المنهمكين في أعمالهم، وليست لديهم الفرص الكافية ليقضوا جانباً من وقتهم مع أولادهم بصورة منتظمة، يقدمون إثابات عن غير قصد ولا بصيرة لأولادهم عند انخراطهم بمظاهر سلوكية منافية ومرفوضة. ومثل هذه الإثابة الخاطئة تخلق مستقبلاً، متاعب لهم ولأولادهم على السواء. ولعل هذا الجانب من سوء التقدير وضعف الفطنة هو من أكثر الأخطاء شيوعاً في أجواء الأسر. مثالنا على ذلك الأم التي تساهلت مع ابنتها في ذهابها إلى النوم في

وقت محدد، بحجة عدم رغبة البنت في النوم وعدم شعورها بالتعب، فرضخت الأم لمطالبها بعد الرفض المشفوع بالبكاء والتمنع. وقد سمحت لها الأم إزاء هذا التمتع والرفض بالبقاء مدة نصف ساعة أخرى، متذرة بعدم قدرتها على تحمل بكاء وصراخ ابنتها.

في هذا الوقت تعلمت البنت أن مقدورها اللجوء إلى هذا السلوك مستقبلاً لتلبية رغبتها وإجبار والدتها على الكف عن مطالبتها بالنوم في الوقت المحدد، بعد ما حصلت على تعزيز لهذا السلوك الراض، مستخدمة سلوك الصراخ والبكاء والتمرد وسيلة لتحقيق هذا المطلب.

ومثل هذه السلوكيات تكون متعلمة تماماً على غرار السلوك المقبول. لذا يتوجب على الوالدين عدم إثابة السلوك غير المرغوب حتى ولو بدون قصد.

مثال آخر: طفل عمره خمسة أعوام يرغب في شد انتباه أمه إليه، وبخاصة عندما تكون منهكة في شؤون تدبير المنزل، عمد إلى البكاء بصورة ملحة، حتى ضاقت الأم ذرعاً من بكائه المزعج، فاضطرت إلى التوقف عن عملها (وهذا كان مطلبه) والتفتت إليه توجّهه على بكائه غير المبرر، ومن ثم استفسرت منه عن الشيء الذي يزعجه. تعلم هذا الطفل أنه عندما يرغب بشد انتباه أمه إليه ما عليه أولاً سوى اللجوء إلى البكاء وقبول التوبيخ البسيط، حيث سيحظى في النهاية بمطلبه. وهكذا نجد كيف أن الإثابة غير المقصودة من جانب الأم على بكائه علمته كيف يبتزها، فأضحى سلوكاً راجحاً عنده. فالأطفال والآباء يعلمون بعضهما بعضاً السلوكيات غير المستحبة واللامقبولة.

وثمة مثال آخر عن الطفل العنيد الذي يجبر أمه على الرضوخ لمطلبه بالبكاء والمزاج الغضوب الناتج، مما يستأثر بعطفها عليه كيما يكف عن بكائه فتعتمد إلى تلبية طلبه. وهكذا يكون هذا الطفل القوي الإرادة هو المسيطر على والدته في تلبية كافة طلباته يجعلها منزوعة ومتوترة إلى أن يحصل على غرضه.

وأعرف صديقاً لا يستطيع تبديل شريط مسجلة سيارته، كلما كان ابنه راكباً السيارة. فیرغمه هذا الصبي على إبقاء شريطه المفضل طوال فترة ركوبه السيارة، رغمًا عن أنف والده. فالتساهل في تلبية هذا الطلب بهدف الكف عن إلحاحه جعله يفرض إرادته عليهما، نتيجة هذا التعزيز للسلوك غير المرغوب.

ج. عليك معاقبة السلوك غير المرغوب الصادر عن أولادك

إن التربية الخالية من الألم هي تربية موجودة في الفراغ، ومحض تصور لا معنى له على الإطلاق. يحمل الطفل الدوافع والغرائز التي تنحو نحو الإشباع والتلبية من جانب المحيط. وهذه الدوافع التي تتحطم الذات كثيراً ما تتضارب في وسائل إروائها وإشباعها مع النظم والمعايير الاجتماعية والأخلاقية السائدة. ويصعب تصور إنساناً تمكن من تمييز ما يقبله المجتمع من سلوك يصدر عنه، وآخر مرفوض من هذا المجتمع بدون إخضاع سلوكه منذ نعومة أظفاره إلى الترشيح الذي يقبله المجتمع. والعملية الترشيدية - التربية لسلوك الطفل تقوم بأساسها على تعلم السلوك المقبول اجتماعياً وتعزيزه وإكراهه على التخلي عن السلوك المجافي الذي يرفضه المجتمع. وهذه العملية التعليمية لا بد وأن تقوم على الإثابة للسلوك المناسب، والعقوبة للسلوك المرفوض. وأية عملية تربوية لا تأخذ بمبدأ الإثابة والعقاب في ترشيح السلوك بصورة متوازنة وعقلانية، فإن الانحراف في السلوك سيكون نتاج هذه التربية، بل إن عملية التكيف الاجتماعي برمتها هي توافق بين الحاجات الشخصية والحاجات الاجتماعية، وتوازن بين الأخذ والعطاء في المجتمع. وإذا سلمنا بهذا المبدأ الجوهرى، يحتم في العملية التربوية - الترشيدية للسلوك معاقبة السلوك الخاطئ غير المقبول الذي يصدر عن الطفل. والعقوبة يجب أن تكون مناسبة (خفيفة) لا قسوة فيها، لأن الغرض منها أساساً عدم تعزيز السلوك السيئ والحيلولة دون تكراره مستقبلاً وليس إيذاء الطفل وإلحاق الضرر بجسده وبنفسيته من وراء العقوبة، كما يتصرف بعض الآباء في تربية أولادهم.

وعلى نقيض ذلك لنجد أمهات (بفعل عواطفهن من الأمومية الطاغية وبخاصة إذا كان الولد وحيداً في الأسرة) يعزفن عن معاقبة أولادهن لسلوكيات خاطئة، قد تكون خطيرة مستقبلاً على تكيفهم. إنهن يكافئن فقط السلوك الجيد بينما يعزفن عن معاقبة السلوك السيئ. فالطفل هنا أضحى في موقف لا يستطيع تقويم السلوك الخاطئ المرفوض، لأن عدم رده جعله يعتقد أنه سلوك مقبول أيضاً (السكوت هو إثابة ضمنية). إنه مستقبلاً سيكون عرضة للصراع النفسي بين صد أفراد المجتمع لما يصدر عنه من سلوك مرفوض، وبين رغباته الاجتماعية والشخصية. ومثل هذا النقص في التكيف يرتد عليه بمشاعر الاضطهاد، وفقدان اعتبار الذات والانسحاب من المجتمع والدخول في متاهات الاضطراب النفسي.

تأخذ العقوبة مظاهر وتعايير متعددة، ونذكر منها الأكثر نجاحاً من حيث التطبيق وتحقيق الغرض :

- التوبيخ.

- التنبيه لعواقب السلوك السيء.

- الحجز لمدة معينة.

- العقوبة الجسدية.

امتنع عن العقوبة القاسية المؤذية المعنوية والجسدية كالتحقير وإنقاص الذات، أو الضرب الجسدي العنيف المؤذي، لأن العقوبة القاسية تؤذي الشخصية، وتخلق ردود أفعال سلبية تتمثل في الكيد، والإمعان في عداوة الأهل من خلال التمسك بالسلوك السلبي غير المرغوب لمجرد الانحراط في صراع مع الوالدين وتحدي سلطتهما.

وهناك أمثلة عن الأخطاء التي قد يرتكبها الأهل بحق أولادهم وفقاً للقواعد المذكورة:

- مثال عن الخطأ المرتكب في عدم إثابة الطفل على سلوك جيد

الطفل (س)، في الصف الرابع الابتدائي، حمل سجل درجاته المدرسية الباهرة إلى والده الذي كان يقرأ الصحيفة اليومية. تقدم الولد من والده وهو يتسم قائلاً: إليك يا والدي إنجازاتي الدراسية التي حققتها هذا العام، إنها بلا شك ستسرك جداً. وبدلاً من أن يقطع الوالد قراءته للصحيفة، ويبادره بالاستحسان والإثابة. طلب منه الذهاب إلى والدته ليسألها عن الوقت الذي يكون فيه الطعام جاهزاً، معترفاً من الولد لأهمية الموضوع الذي يقرأه في الصحيفة.

- مثال عن الخطأ المرتكب في معاقبة الولد عقاباً عارضاً على سلوك جيد

البنت (ص)، رغبت في أن تفاجئ أمها بشيء يسرها، فعمدت إلى غسل جميع الصحون التي استعملت في فترة وجبة الغذاء، فقالت لها: أماه ها قد غسلت جميع الصحون، ألا يسرك هذا؟ الأم: لقد حان الوقت لأن تقومي بعمل كهذا، ولكن لماذا لم تنظفي الأواني الموجودة في الفرن، هل نسيت ذلك؟

إن جواب الأم كان عقوبة وليس إثابة، لأنها أولاً لم تعترف بالمبادرة الجميلة التي قدمتها البنت لها. وثانياً وجهت لها اللوم على تقصيرها في ترك أواني الفرن بدون تنظيف بصورة غير مباشرة.

- مثال على إثابة السلوك السيئ إثابة عارضة غير مقصودة

الصبي (ع)، عمره ستة أعوام، عاد ظهراً إلى المنزل - وقت الغذاء - وأخبر والدته أنه

يعتزم الذهاب إلى حمام السباحة القريب من المنزل قبل أن يتناول غذاءه مع أفراد أسرته. طلبت منه والدته أن يتناول الطعام، ويستريح ومن ثم يذهب للسباحة. رفض الطفل وأصر على تنفيذ ما خططه، فهددها بالبكاء والامتناع عن الطعام، إن رفضت السماح له بالسباحة في الوقت الذي يريده، أي الآن. فما كان من والدته إلا وأذعنت لمطلبه قائلة له : أي شيء ولكن لا تبكي ولا ترفض الطعام. اذهب للسباحة كما تشاء.

- مثال على عدم معاقبة سلوك سيئ

بينما كان الأم والأب جالسين مساء في غرفة الجلوس، لاحظا كيف اندفع الابن الأكبر

وبعدوانية يصفع أخاه الأصغر على أذنه خلال شجار وقع بينهما وهما يلعبان الورق. التفتت الأم وقالت لزوجها : هلا عمدت إلى تأديب سمير على هذه العدوانية السيئة. أجابها الزوج : الأولاد يظلوا أولاد، يقتتلون لفترة ومن ثم يعودون إلى الوئام...

وناحية مهمة نلفت النظر إليها، ترتبط بالمشكلات والمتاعب السلوكية عند الأولاد، هي أن للحالة الفيزيولوجية - البدنية دورها في السلوك غير المرغوب. فالطفل الجائع، التعب، تنخفض قدرته في السيطرة على ذاته انخفاضاً مؤقتاً عابراً، فتقوي هذه الحالة الفيزيولوجية المضطربة من سلوكه المضطرب. كما وأن بعض الحالات المرضية أيضاً تزيد من المشكلات السلوكية عند الأولاد عموماً. وهنا يتعين على الآباء التبصر في المشكلات السلوكية بعلاج أسبابها المرضية البدنية مستعينين بالمشورة الطبية.

ومهما كانت الأسباب التي تسهم في زيغ سلوك الأطفال واضطرابه، فإن القواعد الثلاث الجوهرية التي ذكرناها تظل الدعامة الأساسية في ترشيد السلوك نحو الوجهة السليمة، والوسيلة السيكولوجية الفعالة في تربية الطفل تربية اجتماعية سوية وتكيفية.

- إعارة الانتباه للسلوك الحسن لطفلتك في أثناء اللعب هذه الخطوة تتضمن التدريب على كيفية الانتباه للسلوك الحسن للطفل عندما يحدث خلال فترة اللعب. "وللتدريب على ذلك، من الضروري ممارسة مهارات تسمى "إعارة الانتباه"، ويتضمن اكتساب مهارة إعارة الانتباه "سلوك طفلك في أثناء اللعب ما يلي:

أولاً: في العادة إذا كان الطفل أقل من 9 سنوات، تقوم الأم/ الأب باختيار الوقت المميز الذي يقضى مع الطفل يومياً والذي يقوم فيه الطفل/ الطفلة بممارسة بعض الأنشطة والألعاب الترفيهية، على ألا يقل هذا الوقت عن 30 دقيقة .

أما إذا كان الطفل/ الطفلة في عمر التاسعة أو أكثر فلن تحتاج الأم/ الأب إلى اختيار وقت محدد كل يوم، ولكن بدلاً منه على من سيقوم بهذا الدور أن ينتهز وقتاً كل يوم عندما يبدو الطفل مستمتعاً باللعب بمفرده، وعندئذ على من سيقوم بهذا الدور أن يترك ما بيده وليشارك الطفل في لعبه .

ثانياً: لثمضية الوقت المميز عليك اتباع التعليمات التالية * :يجب ألا يشارك طفلك أطفال آخرين في هذا الوقت المميز للعب، فإذا وجد أطفال آخرون عليك إيجاد من يمكنه الاعتناء بهم في أثناء لعبك مع طفلك، أو يمكن اختيار وقت لا يحتمل أن يزعجك فيه الأطفال الآخرون في وقتك المميز مع طفلك .

- إذا كنت قد حددت وقتاً خاصاً مقتناً للعب كل يوم، عندما يحين هذا الوقت قل لطفلك: "قد حان وقتنا المميز للعب معاً، ماذا تريد أن تفعل؟"، واطرك الطفلة تختار نشاط اللعب، في حدود المعقول، وهذا الوقت يجب ألا يكون لمشاهدة التلفيزيون .

- إذا لم تكن قد حددت وقتاً خاصاً مقتناً للعب، يمكنك ببساطة أن تتوجه إلى طفلك عندما تقوم باللعب وحيدة، واسألها إذا كان بإمكانك أن تشاركها، وفي كلتا الحالتين يجب ألا تقوم بالتحكم في اللعب أو توجيهه - وعلى الطفلة أن تختار نشاط اللعب .
 - استرح وراقب ما تقوم به طفلك لبعض الوقت، ثم قم بمشاركتها في الوقت المناسب، فلا يجب أن يكون هذا الوقت الخاص للعب عندما تكون منزعجاً أو مشغولاً جداً أو تُفكر في مغادرة المنزل لقضاء بعض الأمور؛ لأن ذهنك سيكون مشغولاً بهذه الأمور، ولن تستطيع إعطاء طفلك الانتباه المطلوب.

- بعد مراقبة لعب طفلك ابدأ في وصف ما تقوم به بصوت واضح لتعرفها أن لعبها شيق، ويجب أن يكون هذا بطريقة شيقة ومثيرة وليس ثقيلًا مملًا في درجة واحدة من الصوت، أي بمعنى من وقت لآخر كلم لعب طفلك، فالأطفال الصغار يستمتعون بذلك .

- لا تسأل أي أسئلة ولا تصدر أي أوامر!!! هذا مهم جداً، يجب أن تتجنب أي أسئلة للطفلة بقدر الإمكان؛ لأن هذا غير ضروري، ومن المؤكد أنه سيقطع اللعب على طفلك، لا بأس أن تسأل لتعرف ماذا تلعب طفلك إذا كنت لا تعرف بالتحديد ما تفعله، وفيما عدا ذلك تجنب الأسئلة، ولا توجه أي أوامر أو توجيهات، ولا تحاول أن تعلم طفلك أي شيء في أثناء لعبها؛ فهذا هو الوقت

المميز والخاص لطفلتك للاسترخاء والتمتع بصحبتك وليس وقتاً للتوجيه أو التعليم .

- من وقت لآخر، عليك الإدلاء بالثناء والقبول لما يعجبك في لعبها وكن دقيقاً وصادقاً، ولا تسرف في الإطراء، مثلاً قل لها: "أنا أحبك عندما تلعبين بهدوء هكذا، أنا أستمع فعلاً بوقتنا المميز مع بعضنا البعض"، أو "انظري، كيف فعلت هذا جيداً..."، كل هذه تعتبر تعليقات إيجابية ومناسبة .

- إذا بدأت طفلتك في إساءة السلوك، أدر وجهك للناحية الأخرى وانظر بعيداً لبعض الوقت، فإذا استمرت في إساءة السلوك، فقل لطفلتك إن الوقت الخاص للعب قد انتهى، وأنت ستلعب معها فيما بعد حينما تستطيع التصرف بسلوك حسن، وكن لطيفاً وقم بمغادرة المكان، وإذا صارت الطفلة أكثر شقاوة وتخريباً وإساءة إلى حد بعيد في أثناء اللعب، أذهب كما تفعل عادة .

- يجب أن تقضي كل يوم 20 دقيقة مع الطفلة في أوقات المميز"، خلال الأسبوع الأول، وحاول أن تفعل ذلك كل يوم أو على الأقل خمس مرات في الأسبوع، وبعد الأسبوع الأول حاول أن يكون هذا الوقت الخاص على الأقل من 3 إلى 4 مرات أسبوعياً، كما يجب الاستمرار في هذا الوقت الخاص للعب إلى مدة غير محددة .

• وإليك بعض الاقتراحات لإعطاء الثناء والرضا لطفلتك :

أولاً: علامات الرضا غير اللفظية: المعانقة، التريبت على الرأس أو الكتف، المسح بحنان على الشعر .

- وضع الذراع حول الطفل .

- الابتسامة، قُبلة خفيفة .

- إشارة رفع الإبهام، الغمزة بالعين .

ثانياً: علامات الرضا اللفظي

- "أحب عندما.....، لطيف أن.....".

- "أنت بالتأكيد ولد ممتاز/ بنت ممتازة".

- "كان رائعاً الطريقة التي.....، هائل.....، هذا لطيف.....".

- "رائع.....، ممتاز.....، مدهش.....، أنت تتصرفي كالكبار عندما.....".
- "هل تعلمي، قبل الآن لم تكوني تستطيعين أن تفعلي ذلك كما تفعلي الآن، أنت تكبرين فعلاً بسرعة.....".
- "جميل..... إلخ".
- "انتظري حتى أخبر والدتك/ والدك كم لطيف أنت.....". - "هذا لطيف ما فعلته...".
- "هل فعلت كل ذلك بنفسك؟..... هذا كثير".
- "لحسن سلوكك هذا، أنا وأنت.....".
- "أنا فخور بك عندما.....".
- "أنا أستمع دائماً عندما..... مثل هذا".

الثاني: الدور الإرشادي للمعلم تجاه سلوك الأطفال

كن على وعي بأن سلوك الأطفال هو ناتج عن ظروف معينة. حتى ولو لم تؤمن بفكرة (سكنر) التي تؤكد أن الناس ليسوا أحراراً، قد يكون من المفيد لك الاعتراف بأن السلوك ينتج عن توافر ظروف معينة. يؤكد (سكنر) واتباعه أن من الممكن تحديد الظروف التي تقود إلى أي فعل أو سلوك من خلال الملاحظة المنتظمة. ومن هنا فإن لديك طريقتين لا ثالث لهما : إما أن تشكل سلوك الأطفال بشكل منظم، أو أن تفعل ذلك بشكل عشوائي. ولكن هذا الرأي لا يأخذ بالحسبان غرفة الصف بخلاف صندوق (سكنر) يحتوي على عدد كبير من الأسباب التي قد لا تكون قابلة للملاحظة أو التتبع.

أضف إلى ذلك أنه من الصعب على المعلم أن يقوم بالتعليم الروتيني ويلاحظ ويتتبع بدقة سلوك مجموعة كبيرة من الأطفال في آن واحد. ومن هنا فقد يتوجب على المعلم أن يقبل أحياناً حقيقة أنه يتوجب عليه تشكيل السلوك بشكل عشوائي غير منظم. ومع ذلك هناك أوقات قد تستفيد أنت و الأطفال إذا قلت لنفسك "أعتقد أن هناك أسباباً معينة لهذا السلوك فهل يمكنني التعرف عليها وفعل شيء يؤدي إلى تحسين الموقف؟ هل أقوم بأفعال تنقص على بعض الأطفال حياتهم في غرفة الصف هذه؟

وأنت تقوم بهذه النوايا والتأملات تذكر أن التعزيز دائماً يقوي السلوك. تأكد من أنك لا تقوم بتعزيز الأطفال على سلوك سيئ يقومون به (وذلك عن طريق الانتباه مثلاً لهم) أو أنك لا تعزز بعض الطلبة الذين يقومون بسلوك يستحق الثناء والتعزيز.

فمثلاً إذا لاحظت أن الاطفال يتكأون في الجلوس عند بداية الحصة ويتأخرون في الاستعداد للدرس الجديد، لا تعر وقتاً وانتباها كبيرين على التلكتين وإنما وجه انتباهك واهتمامك نحو الاطفال المتأخرين الذين يظهرون رغبة واهتماماً واستعداداً لبدء العمل.

افرض أنك أعطيت الاطفال 30 دقيقة لإتمام وظيفة معينة صفية، وأن قسماً منهم أنتظر حتى آخر لحظة وقام بهذه الوظيفة وأن كنت طوال الوقت تذكرهم بأن يتوقفوا عن اللعب أو الضحك أو ما إلى ذلك. في المرة القادمة التي تعطي فيها مثل هذه الوظيفة، بإمكانك أن تجربهم أن من ينهي وظيفته سوف يسمح له بحل الوظائف المنزلية أو بإكمال تقرير معين وأنت مستعد لمساعدته في ذلك.

استخدم التعزيز لتقوية السلوك الذي ترغب في تشجيعه لدى الاطفال. إن المبادئ الرئيسية في نظرية الاشتراط الإجرائي هي: التعزيز، الانطفاء، التعليم والتمييز. ومعرفتكم بهذه المبادئ ضرورية جداً إذا أردت أن تنظم خبرات الاطفال التعليمية. ولعل أكثر هذه المبادئ أهمية مبدأ التعزيز، وهناك عدة أساليب تعليمية يمكن اشتقاقها لمعرفة اثر المكافآت على السلوك. وعندما تفكر في كيف ومتى تقدم التعزيز للاطفال، لا بد أن تتذكر القضايا المتعلقة بالتغذية المرتدة.

لقد اقتنع (سكنر) بضرورة إعطاء تغذية مرتدة فورية بعد كل استجابة، وذلك بعد أن اكمل تحاربه على الفئران والحمام واستمع إلى ابنته وهي تصف خبراتها في المدرسة الابتدائية. فإذا أريد للحمامة أن تنقر قرصاً في قفص، أو لطفل في الصف الثالث أن يقرأ أو يكتب أو يحل مسائل رياضيات، فانه لا بد من توفير التغذية المرتدة فور الإنهاء من كل استجابة. ولكن عندما يطلب من الأطفال الأكبر سناً أن يتعاملوا مع مواد معقدة وذات معنى فإن التغذية المرتدة الموجلة وغير المستمرة تصبح مفضلة. ولذلك عندما تقرر كيف ومتى ستقدم لطلابك تغذية مرتدة، خذ بالاعتبار نوع التعليم المطلوب منهم ومستوى القدرات العقلية التي يملكونها

فعندما يكون الاطفال بصدد التعامل مع مادة مكونة من حقائق بسيطة، ابذل جهدك لتقديم التغذية المرتدة بشكل متكرر ومحدد وسريع. إن أطفال المرحلة الابتدائية يقضون وقتهم وهم يتعلمون جزئيات صغيرة من المعلومات : كحروف الهجاء ، تعلم كلمة "بيت" ، ناتج 6+6، إلى غير ذلك. كما أنهم يكونون في مرحلة العمليات المادية (حسبما يرى بياجيه). لذلك يبدو من المنطقي والمفيد تقديم التغذية المرتدة كلما قام الطفل بعمل يستحق عليه

التغذية، فإذا اخطأ الطفل في تهجئة كلمة أو في إجراء عملية حسابية، ومن الضروري لفت انتباهه إلى مكان الخطأ بشكل عمد وسريع، وإذا كانت استجابة صحيحة يكون من الضروري كذلك تعزيزه على ذلك، حتى تقوى هذه الاستجابة، وتبعاً لذلك يتوجب على المعلم أن يقدم التغذية المرتدة بشكل فوري ومتكرر ومفصل للأطفال الصغار، في حين تقدم هذه التغذية المرتدة للأطفال الكبار فقط إذا كنت تدرسهم مواد تتضمن حقائق ومعلومات عامة.

عندما يتعامل الاطفال مع مواد معقدة وذات معنى، حاول تقديم التغذية المرتدة الموجلة. بالرغم من أن المعرفة الفورية لصحة الإجابة مفيدة في كافة أنواع التعلم، إلا أنه عندما يتعامل الاطفال مع مواد ذات معنى قد يكون للتغذية المرتدة الموجلة فائدة افضل من الفورية (وينطبق هذا على الاطفال الكبار بشكل خاص لأنهم يكونون قد وصلوا مرحلة التفكير الشكلي أو المجرد حسبما يرى بياجيه). ولتبيين صحة هذا الرأي تأمل فيما تشعر به عندما تحاول الإجابة على سؤال مقالي في امتحان أو أن تكتب ورقة بحث لمساق ما، انك بلا شك سوف تتوصل إلى مجموعة من الأفكار خلال فترة من الزمن وقد يتوارد قسم من هذه الأفكار حتى بعد أن تسلم الورقة إلى المدرس.

ولا شك انك قد مررت بخبرة الشعور بالإحباط بعد أن تذكرت نقطة مهمة بعد تسليمك ورقة الامتحان أو خروجك من قاعة الفحص أو تسليمك ورقة البحث للمدرس. ومن هنا يتضح لك لماذا لا تكون التغذية المرتدة الفورية دائماً ضرورية. ففي بعض الأحيان قد يتمكن الاطفال من تصحيح أنفسهم أو التفكير مرة ثانية حول الموضوع إذا كان هناك فسحة من الوقت بين كتابة الإجابة واستلام التقويم. (هل سبق مثلاً أن قمت بتصحيح الكتاب بعد الامتحان للتأكد من بعض الإجابات التي كتبتها في ورقة الامتحان؟ إذا كنت تفعل ذلك فانك تكون قد قمت بنشاط التغذية الذاتية الذي هو افضل بكثير من أي إجابة يعطيها لك المدرس أو حتى برنامج الكمبيوتر؟) وبناء على ذلك لا تعتقد أن تزويد الاطفال بتغذية مرتدة وتزويدهم بتصحيح ما قدموه لك بعد عدة أيام أو حتى بعد عدة أسابيع قد يكون عديم الفائدة.

استخدم عدداً متنوعاً من المعززات بحيث يحافظ كل منها على فعاليته. في معظم مواقف التعلم يمكن أن يخدم الجواب الصحيح للمشكلة كمعزز مهم. ولكن في مواقف أخرى قد يأخذ المعزز شكل تعليق، أو ابتسامة أو علامة أو تقدير، أو فرصة المشاركة في

نشاط محبوب. ويتوجب عليك بالطبع أن تكون متزناً في استخدامك أشكال التعزيز المختلفة. فلا يستحسن أن يكون استخدامك فيه إفراط ولا تفريط، بل اعرف متى وكيف تقدم كل شكل من أشكال التعزيز.

استخدم وعيك في الانطفاء لمواجهة النسيان وللتقليل من أشكال السلوك غير المرغوب. وعندما تتعامل مع المعرفة فإن الانطفاء يكون مساوياً للنسيان، ومن هنا قد ترغب بتعزيز الاطفال بين حين وآخر للمحافظة على ما تعلمه. وعند التعامل مع أشكال السلوك غير الأكاديمي فقد ترغب أحياناً باستخدام معرفتك بأساليب الانطفاء لتقليل تكرارات السلوك غير الأخلاقي أو النشاط المعيق للتعلم. أن القاعدة الأساسية التي يجب اتباعها هنا هي: أهمل السلوك الذي ترغب أن يكون ضعيفاً أو أن يكون مخفياً، واجعل هذا الإهمال بشكل منظم. فإذا رأيت طفلاً يبعث بكتبه مثلاً ولا ينتبه إليك، لا تنتبه لسلوكه هذا واستمر في شرحك ودرسك.

انتبه للتعميم، وعندما يحدث التعميم استخدم التعزيز والتوضيح لتبرز نقيضه وهو التمييز. فبصرف النظر عن الموضوع الذي تدرسه وعن مستوى الصف الذي تدرسه، فإن الاطفال سوف يطبقون ما يتعلمونه في موقف معين ويستعملونه في المواقف التي يدركون بأنها تشبه الموقف الأول. وهذا إجراء جيد أحياناً، ولكنه قد يؤدي إلى مشكلات في أحيان أخرى، وعندما تدرك أن الاطفال قد بدأوا يعممون بشكل يقودهم إلى الوقوع في الأخطاء أو إلى إساءة الفهم، لا بد أن تقوم بتشجيعهم على التمييز الانتقائي أو بلفت انتباههم إلى أوجه الفرق بين الأشياء التي تعاملوا معها على أنها شيء واحد.

استفد من معرفتك بأثر جداول التعزيز المختلفة لتشجيع التعلم الدائم والمستمر.

عندما يحاول الاطفال تعلم مهارة ما لأول مرة، طبق جداول التعزيز المستمرة، ثم قدم المكافآت بشكل أقل بعد ذلك. فعندما حاول سكر تعليم الفئران الحمام استجابات جديدة (الضغط على رافعة، أو نقر قرص معدني) عزز لديها كل استجابة في البداية. لكنه لاحظ أن السلوك انطفأ بسرعة بعد توقف التعزيز بفترة وجيزة. أما عندما وضعت الحيوانات تحت جدول تعزيز متقطع (جزئي) فقد استمرت في سلوكها لفترة طويلة بعد توقف التعزيز. ويمكنك استخدام نفس الأسلوب مع الاطفال في غرفة الصف.

إذا أردت تشجيع حدوث قفزات منتظمة من النشاط استخدم جدول تعزيز الفترة الزمنية الثابتة، وذلك لتجنب الاستمرار الروتيني في النشاط الطلابي. (مثلاً حدد اختباراً

اسبوعيا كل يوم اربعاء). لكي لا تتفاجأ إذا لم يستجب الأطفال كما هو متوقع. فالاطفال في غرفة الصف يختلفون حتما عن الفئران والحمام في صندوق (سكنر). فالحيوان لا بيئة له سوى الصندوق، يمكن تشكيل سلوكه بسهولة لأن بيئته محددة جدا ومقيدة. إن سلوك الاطفال سلوك معقد تؤثر فيه عوامل متعددة وكثيرة، فقد يكون الطفل منشغلا كلياً عن إجراءات التعزيز التي يقدمها المعلم، بل انه قد لا يكون واعيا لهذه الإجراءات بسبب انشغاله بأمور أخرى أكثر أهمية عنده منها:

1. استخدم برنامج التعليم المبرمج عن طريق تحديد السلوك النهائي وتنظيم ما يجب تعلمه وتزويد الاطفال بالتغذية المرتدة.
 2. صف السلوك النهائي، أي اذكر بالضبط ما تريد أن يتعلمه الاطفال بعد أن يكونوا قد اكملوا وحدة دراسية معينة.
 3. إذا كان من المناسب رتب المادة الدراسية في سلسلة من الخطوات أو ضعها في عدد من النقاط.
 4. زود الاطفال بالتغذية المرتدة بحيث تعزز النقاط الصحيحة ويدرك الاطفال أخطاءهم ويقوموا بتصويبها.
 5. استخدم إذا كان ذلك ممكنا، أنواعا من نظام التعليم الفردي (PSI) أو أشكالا من التعليم المدعم بالحاسوب (CAI).
 6. عندما يحاول الاطفال التركيز على مادة تعليمية غير ممتعة بمجد ذاتها، استخدم أشكالا معينة من التعزيز لكي تدفعهم إلى المثابرة وبذل الجهد.
- اختر مع الاطفال عددا متنوعا من المعززات.
- ضع بالتشاور مع الاطفال، عقدا أوليا تبين فيه العمل الذي يستحق صاحبة الحصول على مكافأة معينة.
- بعد الحصول على المكافأة الأولية، ضع سلسلة من العقود الصغيرة التي تحول أصحابها الحصول على مكافآت سريعة ومتكررة.
- حتى تقلل من ميل الاطفال إلى الانخراط في سلوكيات غير مرغوبة أوقف التعزيز والفت انتباه الاطفال إلى المكافآت التي تنتظرهم إذا اكملوا المهمة المعينة. وإذا لم ينجح ذلك، فكر في إمكانية سحب امتيازات معينة من الاطفال (عقاب سلمي) أو في اللجوء إلى العقاب.

وتأكد عند ذلك أنك تفرق بين العقاب وبين التعزيز السلبي، فالتعزيز السلبي ليس عقاباً، وإنما هو تخليص الفرد من العقاب أو إنهاء حالة العقاب التي فرضت عليه.

اختر ما هو مناسب ومعقول من أساليب الاشراف الإجرائي.

مثلاً أساليب التعليم المبرجة مناسبة إذا كان على الاطفال تعلم مادة تتعلق بالحقائق. فعندما تسرد ما تود الاطفال أن يتعلموه، إن رأيت عدداً كبيراً من الحقائق والمفاهيم اعلم أن من المناسب لك استعمال التعليم المبرمج. كذلك إذا شعرت أن الاطفال يتعلمون مادة لأول مرة، فاعلم انه لا بد من التأكيد لهم أن ما يعرفونه صحيح (أي لا بد من تقديم تغذية مرتدة مناسبة لهم).

كن على وعي بالدرجة التي يمكنك التحكم بالتعلم وتوجيهه، وحيثما أمكن اسمح للاطفال بأن يختاروا ويديروا تعلمهم بأنفسهم. ولقد تطور علم النفس الإنساني كرد فعل للتفسيرات البيئية والتحليلية للسلوك. ويطلب منظرو هذا التوجه.

(ماسلو، روجرز، كوجس) من المربين أن يتجنبوا الوقوع في مطبات الافتراض بأن الأطفال تشكلهم الخبرات، أو أنهم يحتاجون إلى الحماية والتوجيه المستمرين. إن المبدأ الأساسي في التربية الإنسانية هو "أعط الاطفال فرصة الاختيار وإدارة تعلمهم بأنفسهم". ولكن ليس من السهل، بالطبع إعطاء الاطفال فرصة وحرية كاملة حول الموضوعات. ومع ذلك فإن بالإمكان أن نهياً للأطفال -مهما كان مستواهم- فرصاً للمشاركة في اتخاذ القرارات حول ما يتوجب عليهم دراسته، وطريقة ذلك وكيفية المحافظة على الضبط الصفي. أثناء تخطيطك للدرس بإمكانك أن تسأل نفسك "هل أقوم بهذا العمل لأن فيه مصلحة حقيقية للأطفال، أم لانه الإجراء الأسهل، أو لأنه يعطيني شعوراً بالقوة والسلطة". وإذا كنت راغباً في توفير الفرص للأطفال ومشاركتهم بالقرارات الصفية المختلفة، فانك ستجد أمثلة عديدة على ذلك.

هيم للأطفال جواً دافئاً وإيجابياً ومقبولاً. ابذل جهدك لكي تنقل إلى الاطفال شعورك بأنك تعتقد أن كلاً منهم قادر على التعلم، وانك تريد أن يتعلموا. إن الكيفية التي تعلم بها الاطفال سوف تؤثر في نوعية استجاباتهم. فإحياناً ترغب أن تكون موضوعياً وفعالاً، ولكنك قد تضطر إلى عدم لعب دور القائد أو صاحب السلطة غير المبالي بمشاعر الاطفال اعتقاداً منك أن المعلم الناجح يعتمد إلى حد كبير على العلاقات بين الأفراد. إن بإمكانك الحصول على استجابة أكثر إيجابياً من الأطفال عندما تظهر لهم الود والحماس والتوقعات العالية.

تذكر دائما أن النبوءة التي تحقق ذاتها، وبين الأطفال بأفضل شكل ممكن أن كلا منهم قادر على التعلم البناء والإيجابي.

مثلا:

- تعلم أسماء الاطفال بأسرع ما يمكن واطهر اهتمامك بهم كأفراد.
- حث الاطفال أن يبدل كلّ منهم ما بوسعه، وتجنب أن تدفعهم إلى التنافس فيما بينهم على بضعة درجات.
- بيّن للاطفال سرورك وفرحك عندما يكون تحصيلهم ممتازا، ولا تنصرف وكأن أمر الاطفال لا يعنيك، وانك تنزعج من حصولهم على درجان عالية.

حاول كلما كان ذلك مناسباً، أن تنصرف مع الاطفال وكأنك ميسر لعملية التعلم ومشجع ومساعد ومعاون لهم. وقبل أن تفكر بإمكانية قيامك بدور الزميل أو الصديق، عليك أن تضع في الحسبان كافة التعقيدات المحتملة من جراء ذلك. حتى عندما تثق في الاطفال وتكون متأكدا انهم اهل للثقتك، لابد أن تكون هناك أوقات يحتاج فيها الاطفال نصائحك ويرحبون بها. وهناك أوقات يحتاج الاطفال فيها إلى من يتملق لهم ويداهنهم ويتودد إليهم من أجل إكمال مهمة أو وظيفة حتى عندما يكونون هم من اختار هذه المهمة أو الوظيفة.

ويتفق هذا الرأي في التعليم مع رأي المنحى الاكتشافي في التعلم الذي يؤكد ضرورة أن يقوم المعلمون بتنظيم الدروس بشكل يسهل على الاطفال الفهم والوصول إلى الاستبصار. وعندما تقترح أنت على الاطفال بعض الأمور يمكنك أن تبين لهم أنك لست دكتاتوريا أو متسلطا، وانك لا تمنع أن يشاركوك التنظيم والترتيب لعملية التعلم داخل الصف.

بين للاطفال بين الحين والآخر أنك إنسان حقيقي (REAL PERSON)، أي أن لك مشاعر وأحاسيس، وانك تحب وتغضب وتكره إلى آخره.

وإذا ظهر عليك غضب في موقف معين، حاول أن توجه الغضب إلى الموقف وليس إلى الطفل نفسه أو شخصيته وسمات الشخصية.

فالمعلم يتعرض كثيرا إلى مواقف الإحباط والغضب، ولكن من المهم أن يعبر عن هذا الغضب دون أن يتسبب بأي أذى أو ألم للآخرين. لابد للمعلم أن يتقن سر التعبير عن غضبه دون أن يوجه إساءة إلى أي إنسان آخر. ويتلخص هذا السر في المبدأ الأساسي.

تُكلم عن الموقف وليس عن الشخص .

انظر إلى الموقف التالي مثالا على ما تقدم :

طالبان يتراشقان بالخبز في غرفة الصف، يراهما معلم اللغة العربية فيثور غضبه ويقول " ما هذه الأخلاق السيئة، إنكما لا تستحقان أن تكونا طالبين في هذا الصف. سوف أتحدث مع والديكما واخبرهما بالسلوك الشاذ الذي قمتم به هذا اليوم " ويراهما معلم العلوم فيعلق على الموقف نفسه بقوله " أنا اغضب عندما أرى الخبز يتحول إلى كرات للعب، الخبز ليس موجودا للعب، هذه الغرفة تحتاج إلى تنظيف فوري".

لا شك أن الأسلوب الذي استخدمه معلم العلوم أكثر كفاءة ونجاحا في معالجة المشكلة من الأسلوب الذي استخدمه معلم اللغة العربية. إن استخدام المعلم لمثل هذا الأسلوب يعتمد على عدد من العوامل منها طبيعة شخصية المعلم. واعداد الاطفال الذين يتعامل معهم. والموضوع الأكاديمي الذي يدرسه الخ. إن التعبير الصحيح عن الغضب يساعد المعلم في التخلص من احباطاته من جهة، ويبين للاطفال أن يفعلوا الشيء نفسه عندما يتعرضون لنفس الموقف المحبط.

إذن تذكر باستمرار المبدأ الرئيسي : وجهك غضبك وانفعالاتك دوما إلى الموقف وليس إلى شخصيات تلاميذك.

إذا كنت لا تملك مشاعر إيجابية نحو نفسك ونحو عملك كمعلم، ففكر جيدا في المشاركة في جلسات إرشادات فردية وجماعية، واعمل على تحسين مهاراتك كمدرس.

إن المدرس الذي ينظر إلى نفسه نظرة ضعيفة، من المرجح أن يرى الاطفال بمنظار سلبي. لقد كان فرويد من أوائل علماء النفس الذين أشاروا إلى هذه الفكرة، وهي أن سماتنا الشخصية تؤثر في طريقة للآخرين.

فإذا كنت تشعر أنك مثقل بالمشكلات الشخصية بعد أن قمت بالتدريس لعدة سنوات، أو إذا كنت تجد صعوبة في التأقلم مع طبيعة التعلم والتعليم في مدارس اليوم، فقد يكون من المناسب لك أن تبحث هذه المشكلات مع أشخاص آخرين.

وهناك طريقة أخرى لتحسين مشاعرك الإيجابية نحو ذاتك، وهي أن تحاول إتقان مهارات التدريس التي تستخدمها في تدريسيك، فإذا بدأت تحضر إلى المدرسة وأنت مستعد تماما للتدريس، وقد خططت لعدد متنوع من الأنشطة وتقوم باستمرار بتحليل عملية التعليم بهدف تحسينها وتطويرها، فإن من المرجح أن تطور مفهوما إيجابيا للذات.

إن من أبرز خصائص المعلمين الفعالين، كما يرى بعض علماء النفس التربوي، هي أن يكون المعلم مزودا بمعلومات كافية في مجال تخصصه. وقادر على استخدام عدد متنوع من أساليب التدريس.

ابدل جهودك في مساعد الاطفال على تطوير مشاعر إيجابية حول أنفسهم، تعاطف معهم واطهر لهم انك حساس لمشاعرهم. حاول أن ترى الأشياء من وجهة نظر الاطفال. تذكر كيف كنت تشعر عندما كنت طالبا، لا سيما إذا كان المعلمون يتجاهلونك أو يهملونك أو يشعرونك بعدم الأمان. لذلك كن على حذر من الأشياء التي تقولها أو تفعلها ويمكن أن تسبب للاطفال الحرج أو التهديد أو التقليل من شأنهم. إذا ظننت أن بعض الاطفال لا يمتلكون صور إيجابية عن ذواتهم، فإن بإمكانك استخدام إجراءات من شأنها أن ترفه مفهوم الذات لديهم. ومن بين الإجراءات على سبيل المثال لا الحصر، أن تطلب منهم أن يذكروا أحد الإنجازات المهمة التي حققوها عندما كانوا اصغر من عشر سنوات، وطريقة أخرى أن تسال الاطفال أن يسردوا كل الأشياء التي يفخرون بها. وإجراء ثالث أن تطلب من المجموعات الصغيرة أن يعددوا كل الصفات ونقاط القوة ونقاط الفخر في زميل لهم.

نظم أوقاتا معينة، إن رأيت ذلك مناسباً تشجع الاطفال فيها على تفحص عواطفهم وانفعالاتهم. يمكن للمعلم أن يقوم بذلك في الصفوف الدنيا عن طريق تخصيص حصص معينة لهذا الغرض. أما في المدرسة الثانوية، فيمكن مناقشة هذه الأمور في أثناء تدريس بعض المواد الدراسية مثل علم النفس أو الصحة العامة أو الزواج والأسرة أو الأدب أو الدراسات الاجتماعية.....الخ. كما يمكن أن يقوم المعلم ذلك في الصفوف الابتدائية من خلال ما يسمى "الحلقة السحرية" (magic cricle) حيث يقوم المعلم بتكوين حلقة (دائرة) من 10-12 طفلا، ويناقش معهم على مدى عشرين دقيقة موضوعات مثل "لقد شعرت بالفخر والاعتزاز عندما....." أو "لقد شعرت بالنقص عندما....."

ويمكن أن يعرض المعلم على الاطفال بعض الأفلام التي تبين لهم بعض العواطف والانفعالات الإنسانية في مواقف الحياة اليومية.

نظم أوقاتا معينة، إذا كان ذلك مناسباً، تشجع الاطفال خلالها على أن يصبحوا أكثر حساسية لمشاعر الآخرين. ويمكنك التحقق من ذلك عن طريق لعب الأدوار. ولكن عليك، إذا قررت استخدام هذا الإجراء أن تتأكد من موافقة أولياء أمور الاطفال والمربين والمديرين

على الأدوار التي ستخصصها لكل طفل. خاصة إن كان بعض هذه الأدوار فيه نوع من امتهان كرامة الطفل أو فيه شكل من أشكال المخاطرة.

نظم أوقاتا ضرورية كلما رأيت ذلك ضروريا، تشجع فيها الاطفال على التعبير عن أنفسهم وأفكارهم من خلال الحركة، والتواصل الجسمي والتمثيل الإبداعي. كذلك اطلب من التلاميذ أن يشاركوا في لعب الأدوار والتمثيل والعباب التقليدي (تقليد حيوانات، تقليد معلمين، أو تقليد شخص في رحلة الخ).

استفد بشكل منتظم من إجراءات توضيح القيم. صحيح أن مشاركة الأطفال في جلسات توضيح القيم لا تضمن تطوير منظومة منسقة من هذه القيم تجعل حياتهم أفضل وأكثر معنى من ذي قبل، ولكن مثل هذه الجلسات التوضيحية لا تخلو من الفوائد. فمعظم هذه الجلسات تمتع وشائق ويستمتع بها الأطفال. كذلك فإن الأطفال قد يحصلون من هذه الجلسات على بعض التبصر في قضايا معينة تؤثر في سلوكهم.

كثير من الفلسفات التربوية في العالم تركز على جانب القيم مثل "احترام وتقدير القيم الإنسانية ومعتقدات الآخرين وتطوير سلوك أخلاقي يستند إلى إحساس بالقيم الروحية والخلقية. إن مثل هذه العبارات الهدفية تتضمن رغبة الوالدين والمربين واصحاب القرار في أن يكتسب الأطفال مجموعة من القيم الاجتماعية. ولعل أسلوب توضيح القيم هو أفضل وسيلة لتحقيق هذه الأهداف.

ويمكنك أن تساعد الاطفال في توضيح قيمهم من خلال بعض الإجراءات مثل:

أ. وجه انتباه تلاميذك إلى عملية تطور القيم واكتسابها. إن أول خطوة نحو اكتساب قيم تؤثر في قرارات الاطفال هي أن يتعرفوا على أساليب اكتساب هذه القيم وتطورها. ويمكن أن يستفيد المعلم من المخطط الآتي لتوضيح القيم:

- امتداح معتقدات الإنسان وسلوكه.

- اختيار المعتقدات والسلوك.

- التصرف وفقا للمعتقدات.

في المستوى الابتدائي من مستويات التعليم يمكن أن تتركز موضوعات مناقشة القيم حول مسائل مثل التلوث والحفاظة على المصادر (الطاقة والمياه مثلا)، والاهتمام بالآخرين.

أما في المستوى الثانوي فتتغير الموضوعات إلى قضايا مثل المشاركة في الحروب وحقوق الإنسان والمساواة والعدل الخ.

ب. اختر واستخدم أدوات واستراتيجيات تغطي الخطوات السبعة التي تشمل عملية اكتساب القيم وهي الخطوات الآتية :

- هل أنت فخور بنفسك من مسألة معينة؟
- هل أعلنت عن موقفك هذا؟
- هل اخترت هذا الموقف من بين عدة بدائل؟
- هل اخترت بعد تفكير عميق حول النتائج المترتبة عليه؟
- هل اخترت موقفك مجربة تامة؟
- هل تصرفت طبقا لمعتقداتك أو قمت بعمل إزاءها؟
- هل كان تصرفك حول هذه المسألة منسقا ومغطيا وثابتا؟

ج. استخدم استراتيجيات طويلة المدى في غرفة الصف، وحث الاطفال على الاستمرار باستخدام هذه الاستراتيجيات على عاتقهم الخاص.

د. ابحث عن طرق وأساليب لتقديم القيم للاطفال، وابحث عن استراتيجيات لتوضيح هذه القيم في الحصة اليومية للدرس، وذلك حتى لا يعتقد الاطفال أن عملية توضيح القيم هي مجرد وقت للتسلية، وبذلك تصبح خطوات توضيح القيم جزءا رئيسيا من المنهاج الدراسي.

استخدام تصنيف الأهداف التربوية (المجال الوجداني أو الانفعالي) لتحديد الأهداف المرجوة من التربية الإنسانية ، هذه الأهداف التي وضعها (بلوم) وزملاؤه، إذا أردت أن تكون منظما في تشجيع الاطفال على اكتساب القيم، فقد يكون من المناسب أن تدمج هذه الأهداف الوجدانية في خططك اليومية للدرس.

وكما تعلم فإن الأهداف في المجال الوجداني يمكن تصنيفها إلى خمسة مستويات هي:

- الاستقبال Receiving: أو التلقي، وهو المستوى الذي يؤكد على الانتباه للقيم المراد تطويرها وإكسابها للطلبة.
- الاستجابة Responding: وهو التصرف وفقا للمعتقدات التي يؤمن بها الطفل.

- التقييم Valuing: وتتكون من تقبل الطفل للقيمة وتفضيلها على غيرها والالتزام بها بشكل متسق.

- التنظيم organizing: حيث تصبح القيمة جزءا من المخزون السلوكي والقيمي عند الأطفال الطفل وجزءا من ذاته وشخصيته في منظومة متكاملة.

الانصاف بقيمة معينة أو مركب من القيم، حيث تصبح القيمة أسلوب حياة عند الإنسان، فيعرف مثلا بأنه كريم أو شجاع أو مخلص الخ.

ابذل جهدك لكي توفر للطلبة خبرات تعليمية تقود إلى تطوير عادات واتجاهات ترغب في ترسيخها لديهم. فكر في طريقة من القيم والاتجاهات الإيجابية، ورتبها على شكل أهداف انفعالية، ثم فكر بطريقة وأساليب تشجع الطلبة على اكتسابها بإمكانك لتحقيق هذه الأهداف أن تغتنم ما يحدث من أحداث طبيعية في واقع الحياة، وتستفيد منها في طرحك للقيم والاتجاهات المرغوبة. إن ذلك افضل بكثير مما قد يقوم المعلمون بتصميمه من أحداث مصطنعة وغير واقعية.

كن مثلا للأطفال وقدوة حسنة لهم. يرى بعض المتحمسين لتعليم القيم وتوضيحها إن الجهود المنظمة لها اثر اكبر في بناء القيم عند الاطفال من مجرد الاعتماد على القدوة والنموذج، إذ انه في كثير من الأحيان ليس هناك اتفاق حول من هو النموذج الأمثل الذي نود أن يقلده الاطفال. ومع ذلك تبقى الحقيقة البسيطة قائمة وهي أن الأطفال يكتسبون كثيرا من أنماط السلوك عن طريق تقليدهم للآخرين، والمعلم هو واحد من نماذج الراشدين الذين يتواصلون مع الأطفال. لذلك فإن المعلم يكون في غالب الأحيان قدوة حسنة ويترك أثرا بالغاً على للأطفال، ويتوجب عليه تبعا لذلك أن يبذل جهده في أن يكون مثلا يتحدى.

كن على وعي بمستوى النمو الخلفي لدى الاطفال وشجعهم على فهم الجوانب الخفية والدقيقة عن طريق تقديم معضلات حلقة Moral Dilemmas.

إن مفهوم القيم يغطي أنماطا عديدة من السلوك، وقبل استخدام هذا المصطلح كان يستخدم عرضا عنه. مصطلحات مثل الأخلاقي Morality والشخصية Character

فإذا امتلك الأطفال مجموعة من المعايير الخلقية والسمات الشخصية الإيجابية فانهم يميلون إلى أن يسلكوا بأساليب آمنة وجديدة ومتكاملة. وإذا لم يمتلكوا هذه الصفات فانهم يقعون فريسة للإغراء وينخرطون في سلوكيات غير قانونية وغير أخلاقية.

إن المتطلع على الواقع الذي يعيشه الاطفال في المدارس من تفشي حالات الغش وعدم الأمانة، ليطالب بكل قوة أن يصبح تعليم الأخلاق والقيم الفاضلة جزءا رئيسيا من المنهاج وليس طرفا تربويا. وقد وجد باحثون كثيرون قديما وحديثا أن مجرد حفظ الاطفال لشعارات تنص على وجوب التحلي ببعض القيم "النظافة من الإيمان" من غشنا فليس منا، لم يكن فعالا في اكتسابهم لهذه القيم. ووجد الباحثون أن افضل طريقة لتشجيع الاطفال على اكتساب صفات شخصية محبوبة هي مساعدتهم على تحليل العوامل المختلفة التي تتأثر فعليا من المواقف التي يتوجب علينا اتخاذ قرارات بشأنها.

وقد ميز "بياجيه" في هذا الصدد بين ما أسماه الواقعية الخلقية Moral Realism والنسبية الخلقية Moral Relativism ، وهي أمور تنمو مع نمو الأطفال.

فالاطفال دون سن الثانية عشرة يطغى عليهم الواقعية الخلقية، ذلك انهم يركزون على النتائج وليس على النوايا والدوافع وراء القيام بالأفعال، وهم يفسرون القوانين حرفية ويطلبون قانونا خاصا بكل موقف (لا يستطيعون تعميم موقف إلى مواقف أخرى مشابهة). أما اطفال المرحلة الثانوية فتطغى لديهم النسبية الواقعية، يأخذون بالاعتبار الدوافع والنوايا إلى جانب النتائج، ويمكنهم أن يطبقوا قوانين محدودة على مواقف كثيرة ومتنوعة. ولذلك فإن مجرد حفظ الاطفال الصغار لمجموعة من المبادئ والقواعد الخلقية حفظا آليا عن ظهر قلب يكون مضية للوقت ولا يضمن أن يسلكوا سلوكا أخلاقيا وملتزما.

وقد طور "لورنس كولبرج" L. Kohlberg نظرية في النمو الخلقي بناء على آراء "بياجيه" سالفة الذكر، فصمم سلسلة من المواقف الافتراضية التي تصف معضلات خلقية (هل يجب أن نخبر والدك عن عمل سيئ قام به أخوك؟)، وبناء على إجابات الأطفال صنفهم كولبرج "في ثلاثة مستويات من النمو الخلقي" مستوى ما قبل التقاليد، والمستوى العرفي أو التقليدي ، ومستوى ما بعد التقاليد" وقد قسم كل مستوى منها إلى مرحلتين.

واقترح "كولبرج" أن يطرح المعلمون على الاطفال أسئلة ويستمعون إلى إجاباتهم حول بعض القضايا الخلقية ليتعرفوا على مستوياتهم الخلقية.

ويكون ذلك عن طريق طرح معضلات خلقية على الاطفال تجعل الطفل في وضع لا يمكنه من معرفة الإجابات الصحيحة على السؤال. ويمكن أن يحدد المعلم حصصا معينة

لناقشة بعض القضايا التي تشكل معضلات خلقية عند الأطفال ويحثهم على التفكير بحلول لها، وتقديم تبريرات لكل حل من تلك الحلول.

استثمر ميل تلاميذك إلى الرغبة في معرفة إجابات للمشكلات ذات الأهمية الشخصية لهم. في معظم الأحيان يقضي الأطفال أوقاتهم المدرسية في تعلم ما يريده منهم الآخرون وليس ما يرغبون بتعلمه. ويمكن تلافي ذلك في صفك إذا قمت بترتيب فترات معينه يمكن للأطفال فيها أن ينشغلوا بتحليلات فردية أو جماعية لموضوعات يختارونها بأنفسهم. إن ذلك من شأنه أن يجعل الأطفال مندفعين ذاتيا وبالتالي يتذكرون ما تعلموه. لكن كن حذرا لأن بعض الأطفال سوف لن يأتوا بأية أفكار قيمة بهذا الصدد.

مثلا: اسمح للأطفال بوقت كاف يقومون فيه بإعداد تقرير أو مشروع حول موضوعات دراسية يختارونها بأنفسهم.

تذكر اقتراحات "بياجيه" حول مفاهيم الأطفال وأن المفاهيم والتصورات الذهنية التي يطورونها هي في الغالب متمركزة حول الذات. لذا وفر للأطفال فرصا متعددة ومتنوعة لكي يفسروا كيف يرون الأمور من وجهة نظرهم. يرى بياجيه أن ميل الأطفال إلى إجراء عمليتي التمثيل والتلاوم بسبب تطوير تصورات ومفاهيم ذاتية للعالم المحيط بهم. لذلك فإن الأفكار حول الشيء نفسه سوف تتباين من طفل إلى آخر، بسبب اختلاف الخبرات التي يمر بها كل منهم. ومن هنا فإنك يجب أن لا تستغرب أن توصل تلاميذك إلى تصورات ومفاهيم مختلفة عما كنت تتوقعه منهم بعد أن تعلموا درسا معينا، وطبقا لما يعرفونه سلفا حول هذه الأفكار. وأثناء عمل ذلك يقومون بتبسيط الأمور ويطورون مفاهيم غير منتظمة وغير مكتملة. وتبعا لذلك فإن ما يعني شيئا بالنسبة لهم قد لا يعني شيئا مماثلا بالنسبة لك. ومن المعروف في مجال مشكلات العلاقات بين الأشخاص "أن المشكلة كانت مجرد نقص في إمكانية التواصل". وهذا نفسه ينطبق على غرفة الصف.

ويمكنك أن توفر على نفسك وعلى الأطفال كثيرا من المشكلات إذا دعوتهم باستمرار ليفسروا لك ولبعضهم البعض ما فهموه من الدرس.

تذكر أن سلوك الطفل في أية لحظة هو نتاج للقوى المتوافرة في مجاله الحيوي. لذلك حاول أن ترى الأمور من وجهة نظر الطفل. يمكنك أحيانا فهم أسباب السلوك القوضوي الذي يقوم به الأطفال إذا فكرت به في ضوء مفهوم المجال الحيوي في نظرية "ليفن" Lwein،

وبدلا من أن يكون رد فعلك هو الغضب تجاه سلوك الاطفال غير مناسب، حاول أن تفكر قليلا في كيفية فهمه لهذه الأمور.

وجه انتباه الاطفال واستثمر بنية التعليم. أكد على العلاقات بين ما تقدمه من معلومات، واستخدم المنظمات المتقدمة Advance Organizers حيثما كان ذلك مناسباً، وحث الاطفال على البحث عن الأنماط المتوافرة في المادة العلمية. هنا استفد من مبادئ نظرية الجشتالت وتذكر أن النقطة الرئيسية هي أن كلمة جشتالت تعني نمط Pattern. وكلما عرضت موضوعاً جديداً على الاطفال، وجه انتباههم إلى طريقة ارتباط الأفكار ببعضها ببعض. إذا كان الموضوع منظماً ومعقداً، استخدم المنظمات المتقدمة لتعطي فكرة تمهيدية للاطفال وتزودهم ببنية للمادة الجديدة. أثناء ذلك عليك أن تحتفظ في ذاكرتك بملاحظات يياجه عن النمو العقلي. ذلك أن استخدام المنظمات المتقدمة يتطلب استيعاباً على مستوى العمليات الشكلية (المجردة) أو أسلوب التمثيل الرمزي كما يسميه (برونر) تذكر أن (اوزوبل) استخدم طلبة الجامعة كأفراد في تطوير أفكاره ونظريته. لكن الاطفال الأقل نضجاً من طلبة الجامعة قد يتأثرون سلباً عندما تقدم لهم هذه التعميمات في بداية الدرس.

وقد اقترح (كومار Kumar) أن يقوم المدرس (مدرسة الاطفال الصغار) بالطلب منهم أن يكتبوا قائمة بما يعتبرونه المفاهيم والنقاط المفتاحية والرئيسية في مخطط المادة الدراسية التي سوف يدرسونها. ثم يقوم المدرس بتقديم مناقشات فردية أو جماعية طبقاً للمفاهيم والنقاط التي اختارها الطلبة أنفسهم.

والاقتراح الأخير في هذا الصدد ينبع من البنية ويهتم بقضايا التذكر والحفظ والسيان. بين للاطفال.

أن الحفظ الآلي "البصم" هو أصعب أنواع الحفظ والتعلم، وبين لهم أن تنظيم المادة والأفكار والبحث عن المعاني يقود إلى اكتساب أسرع للمعرفة وإلى تذكر أفضل لما تم تعلمه. وحاول أن تشجع الاطفال على استخدام طرق ذاتية في ربط الأفكار ببعضها.

استخدم أساليب التربية المفتوحة Open Education، ذلك أن كثيراً من أساليب هذه التربية تنسجم مع المنحى الإكتشافي في التعليم. ويرى المختصون بهذا الأسلوب في التربية أنه يتسم بعدد من الخصائص المهمة التي من بينها: النشاط، تقسيم الصف إلى مساحات تعليمية، استخدام التخطيط التعاوني، والتخطيط الفردي في التعليم.

وفي مجال تفريد التعليم يمكنك الاستغناء عن التقارير المكتوبة، والاكتفاء بتقارير شفوية يقدمها لك الطلبة في ساعات معينة من بعض الأيام. لاحظ أن هذا الإجراء من شأنه أن يريح الطلبة من كتابة التقرير، ويريحك أنت من عناء قراءة تقاريرهم. ويتيح لك فرصة التفاعل مع كل طفل منهم على أساس واحد واحد.

إذا كنت تنوي استخدام نوع من أنواع النقاش، حاول قبل أي شيء بناء جو من الراحة والاسترخاء. ذلك أنه حتى ينجح هذا المنحى الاكتشافي المعرفي. لا بد أن يشعر الأطفال بالحرية والامان والتعبير عن أفكارهم دوما دون خوف من السخرية أو التهكم أو الفشل. فإذا أردت استخدام هذا الأسلوب إذن عليك أن تقنع الأطفال أنهم أحرارا تماما في التلاعب بالأفكار كما يشاءون. ومهما كانت بعض الإسهامات سخيفة أو غير ذات جدوى، يجب أن تمتنع عن تهزئة الأطفال الذين يقدمونها. وإذا لاحظت أن بعض الأطفال ضحكوا من فكرة معينة أتى بها زميل لهم، أو سخروا منها وقللوا من شأنها عليك أن تذكرهم أن هذه الفكرة جديرة بالمتابعة والبحث وذكرهم مثلا أن الناس ضحكوا من (كولومبوس) عندما حاول اكتشاف أمريكا، وأنه لا يمكن اقتراح أفكار جديدة بناء إذا لم نخطئ أحيانا.

رتب الموقف التعليمي بصورة تسهل حدوث الاكتشاف. فهذه الفكرة هي صلب التعلم الاكتشافي وأساسه التين. والفكرة الرئيسية هنا ترتيب الأمور بشكل يسهل ظهور الاستبصار، تماما كما رتب "كولهر" العصي والموز بحيث استطاع القرد "سلطان" أن يدرك العلاقة القائمة أو التي يمكن أن تقوم بينها. وفي بعض الحالات يمكنك أن تقدم موضوعا يعد وجهة نظر، أو موضوعا يعرف عنه معظم الأطفال شيئا ما. وفي حالات أخرى يمكنك أن تنظم النقاش عن طريق تعريض كافة الطلبة المشاركين فيه للمعلومات العامة ذاتها

اسأل الأطفال أن يناقشوا موضوعات مألوفة لهم، أو موضوعات تمثل وجهات نظر.

زود الأطفال بمعلومات عامة ضرورية كأن تطلب منهم جميعا أن يقرأوا كتابا معيناً أول فصل في الكتاب، أو أن يكتبوا ملاحظات حول محاضرة، أو يشاهدوا فيلماً وثائقياً حول موضوع معين.

نظم النقاش بطرح سؤال محدد، أو تقديم قضية جدلية، أو بالطلب من التلاميذ أن يختاروا موضوعات للنقاش. إن جلسة الاكتشاف يجب أن تبنى على أساس توفير قضية محددة يناقشها الأطفال، وإذا لم يحدث ذلك فإنهم قد ينشغلوا بملسة غير منظمة. ويرى بعض المتحمسين للتعلم الاكتشافي أن أية مناقشة جديرة بالاحترام ولها قيمة، الأمر الذي يدعم آراء

(سكنر) في أن الطريقة أو الأسلوب يتم تحديدها ووضعها لا لشيء إلا لجعل التعليم غير ضروري. فإذا كنت ستعمل معلما، عليك أن تنظم الخبرات بحيث تضمن أن مزيدا من التعلم سيحدث بناء على توجيهاتك وأن هذا التعلم سيكون أفضل مما لو تركت التلاميذ على عاتقهم. ويمكنك أن توجه تعلم التلاميذ بالطرق الآتية :

1. في بعض الحالات، شجع الطلبة على الوصول إلى الاستنتاجات التي توصل إليها الآخرون.

2. شجع اوجه المقارنة وبيان أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء.

3. الاطفال حث الاطفال على التخمين والوصول إلى الحل قبل أن تعرض عليهم ما توصل إليه المختصون في المجال المعين.

4. شجع الاطفال على المشاركة الإيجابية.

5. أدخل بيانات ومعلومات مضللة تختلف عما تعود عليه الأطفال في بداية التعلم.

6. وفي حالات أخرى، قدم للأطفال موضوعات جدلية ليس لها إجابة واحدة فقط.

7. إذا كان الموضوع معقدا، اطلب من التلاميذ أن يقترحوا موضوعات فرعية للتحديث عنها ومناقشتها.

إذا كان الوقت محدودا عليك أن تغطي موضوعا واحدا، اطلب من التلاميذ أن يشكلوا دائرة وترأس حلقة مناقشة جماعية يشترك فيها كل الاطفال. فقد تجد أحيانا أن من الأفضل أو من الضروري أن يشترك جميع اطفال الصف في النقاش. وهنا تكون هذه المناقشات ناجحة إذا استطاع الاطفال أن تلتقي أعينهم ويرى بعضهم بعضا. واسهل طريقة للتوصل إلى ذلك أن تطلب منهم تكوين حلقة أو دائرة داخل الصف.

وبعد ذلك افسح المجال أمام استجابات الاطفال للسؤال الذي طرحته. ودع دورك يكون دور المنسق وليس دور القائد. حاول أن توجه النقاش حول الموضوع وتحافظ عليه ولا تسمح بتحويل الاهتمام إلى نتيجة محتمة سلفا.

إذا حاول طفل أو أكثر السيطرة على موضوع النقاش، حاول أن تمنعهم بلطف قائلا مثلا 'لقد قال فلان وفلان رأيهما في الموضوع، احب أن اسمع آراء الآخرين'. وإذا حاول أحد الاطفال مهاجمة ما قال زميل له أو التقليل من شأنه فتعامل برفق مع الموقف وقل شيئا مماثلا للجملة التالية 'جميل أن يؤمن الواحد منا وجهة نظر معينة لكن دعونا نكون ودودين

أثناء استماعنا إلى آراء غيرنا فالمفروض أن تكون هذه الجلسة جلسة مناقشة وليست جدالا أو مخاصمة.

في بعض الحالات يعمل النقاش الجماعي في الصف بشكل جميل وناجح. وتكون مساهمة أحد الاطفال الشارة التي تولد استجابات ومساهمات من الاطفال الآخرين وعندها يتابع جميع الاطفال ما يدور من نقاش بهدية وحماس واهتمام. إلا أنه في حالات أخرى قد يكون الناتج من النقاش قاتلا أو فوضويا أو كليهما. أحيانا يكون الرأي الأول الذي يطرحه أحد الاطفال مقتلا ومدمرا لكل الجلسة. (مثلا قد يقول أحد الاطفال غير المهتمين: لا فائدة ترجى من مناقشة هذا الموضوع فنحن لا يمكننا تغيير شيء فلماذا إذا نضيع وقتنا في مناقشته).

وفي حالات أخرى تكون أنت متحمسا جدا وتطرح السؤال بكل جديد واهتمام (حسنا ما رأيكم في هذه المسألة؟). وتقابل بعدها في سكوت تام من الاطفال.

العوامل التي تقود إلى المناقشات الناجحة أو غير الناجحة تكون غالبا متزامنة مع بعضها ومتداخلة، إلا أنه يمكنك اتخاذ بعض الإجراءات التي تزيد من فرص النجاح.

1. وجه أسئلة من النوع الذي يحث الاطفال على التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، وهذه العمليات العقلية الهرمية في التفكير الإنساني.

2. اسمح بتوفير وقت كاف للاستجابات الأولية وبعد ذلك تعمق في البحث عن معلومات أكثر تفصيلا (أن كان ذلك ضروريا).

3. عندما يختار الطلبة الإجابة أو الإدلاء بآرائهم استخدم أساليب وإجراءات تحافظ على الانتباه بشكل غير مهدد وبشكل ثابت وفي الوقت ذاته احرص على أن لا توجه أسئلتك للاطفال اللامعين والمتحدثين الجديين فقط.

إذا توافر لك الوقت الكافي، وإذا كنت تناقش مع الاطفال موضوعا جديلا أو ينقسم فيه الناس إلى عدة فرق، قسم الصف إلى عدة مجموعات صغيرة (من 5 طلاب أو أكثر بقليل) وهيا الأمور لكل فريق أن يرى بعضهم بعضا وان يكون هناك تواصل بصري بين أعضاء الفريق الواحد. من الأمور التي تعد نقاط ضعف في جلسات المناقشة، أن شخصا واحدا فقط يستطيع الكلام والآخرين يستمعون. ويمكن التغلب على هذه الصعوبة بتقسيم الصف إلى مجموعات صغيرة قبل أن تطلب منهم تبادل الآراء حول الموضوع. ولعل افضل عدد للمجموعة الواحدة هو 5 اطفال. إذ أنه لو كان العدد اثنين أو ثلاثة فقط، لكان مجال تبادل

الأفكار محدودا، وإذا كان العدد أكثر من 5 فلن يتمكن الاطفال جميعا من المساهمة في النقاش. وهناك بشكل عام عاملان يجب أخذهما بالاعتبار عند تقسيم الصف إلى مجموعات صغيرة وكيفية ترتيب الاطفال وتنظيمهم في هذه المجموعات.

اسمح للاطفال أن يختاروا المجموعة التي يرغبون بالانضمام إليها، أو قسم الصف حسب الصفوف الأفقية أو العمودية أو أية طريقة أخرى تعتمد على العدد. ومن شأن هذا الإجراء أن الاطفال سوف يعكفون على جلسة اكتشافية حول موضوع يشعرون برغبتهم الشخصية في بحثه ومناقشته. كذلك يمكنك بهذه الإجراءات بعثت الاطفال كثيري الكلام والمبدعين والمفكرين على كافة المجموعات.

اطلب من التلاميذ أن يحركوا الكراسي والمقاعد ليكونوا منها حلقات ودوائر في أجزاء متفرقة من غرفة الصف.

إما أن تقوم أنت بتعيين منسق ومسجل لكل مجموعة أو أن تسمح لأعضاء المجموعة أن يحددوا ذلك بأنفسهم. إن أبرز مشكلتين من مشكلات المناقشات، بصرف النظر عن عدد أعضاء كل مجموعة هما أن شخصا واحدا ربما يقوم بمعظم الحديث، وأن أعضاء المجموعة قد يتعبدون عن موضوع المناقشة الأصلي وينخرطون في أحاديث جانبية.

وعند تقسيم الصف إلى مجموعات فإن هاتين المشكلتين سوف يقل حجمهما لا سيما إذا كان تعيين منسق ومسجل للمجموعة.

لكن كن حذرا عند تعيين المنسق والمسجل لان هذه العملية في كثير من الأحيان قد تقود إلى مشاعر الكره والتحيز وغيرها. ويطلب من المنسق أن يحافظ على تركيز المناقشة حول الموضوع وإفساح المجال لكل عضو في المجموعة أن يتحدث. حتى لا يظن المنسق نفسه مديرا للمجموعة يمكنه أن يطلب من الأعضاء الآخرين في الفريق التصويت عليه وهل خرجوا عن النقاش وموضوعه أم زالوا يناقشون حوله. وحتى تضمن أن كل الأعضاء في المجموعة قد اخذوا فرصة التحدث أمام زملائهم، انتظر حوالي عشرين دقيقة بعد تعيين المنسق ثم قل: "اعتقد انه آن الأوان كي يتأكد كل منسق أن كافة أعضاء مجموعته اخذوا دورهم في الحديث واسهموا في تقديم الأفكار".

أما دور المسجل فهو تسجيل كافة النقاط الأساسية التي ينفق كافة الفريق على أهميتها. ويمكن تسجيل هذه النقاط على بطاقات مستطيلة (3*5 سم) لكل منهما، ثم عندما يأتي وقت إعداد التقرير النهائي، يرتب أعضاء هذه المجموعة النقاط حسب أهميتها

وحسب تسلسلها المنطقي. وإذا لم يقدّم أعضاء المجموعة بتسجيل مكتوب لأرائهم وأفكارهم، فإن المناقشة سوف تقضي إلى لون غير مستحب من النقاش من النوع الذي يطغى فيه رأي أعلى المشتركين صوتاً.

إن الهدف من المنهج الاكتشافى هو التوصل إلى شكل ما من أشكال الاستبصار في عقول معظم الأطفال إن لم يكن جميعهم، أي أن الهدف هو إجبار الأطفال وحثهم على إعادة تنظيم تصوراتهم وإدراكاتهم بشكل محدد يسمح لهم باستيعاب العلاقات الجديدة بين عناصر الموقف. لذلك فإن المناقشات ذات الصبغة المفتوحة الآخر (يلف الأطفال ويدورون دون التوصل إلى نتائج محددة ملموسة) هي نقاشات غير محبذة، ما لم يكن الأطفال، بالطبع يتعاملون مع آراء شخصية محصنة.

إن قانون الإغلاق في المنهج الجشتالتى يؤكد هذه الفكرة. فمثلاً عندما قام العلماء بإجراء تجارب على الأطفال وعرضوا عليهم الأشكال الموجودة في الصفحة التالية، تذكر معظم الأطفال الأشكال السفلى بدقة ولكنهم لم يعطوا الأشكال العليا بنفس الدقة، بل حاولوا إكمال كل منهما ليكونوا صورة تامة. والمبدأ الذي يقف وراء هذا الميل ينطبق أيضاً على السلوك. فالتناس يميلون إلى إكمال المناقشات والأنشطة ويغلقونها، أنهم يحاولون إيجاد إيجابيات وحلول للمشكلات. لذلك إذا فشلت في جلسات المناقشات في التوصل إلى أية استنتاجات ونهايات مكملة للمشكلة ومنهية لها، فإن الأطفال ربما يشعرون بالإحباط ويتطور لديهم عدم الرغبة لهذا الأسلوب في التعلم. ويمكن النظر إلى التعليم المبرمج على أنه يحقق هذا القانون، فحتى لو لم يكمل الطفل كل البرامج، فإن مجرد الانتهاء من بعض الأطر Frames قد يعطي الطفل شعوراً

عندما ينظر أحدهم إلى الأشكال العليا بسرعة يراها وكأنها مكتملة، وهذا الميل الإدراكي يوضح قانوناً من قوانين الجشتالت هو قانون الإغلاق. أما الأشكال السفلى فهي ناقصة بشكل كبير مما يحول دون حدوث قانون الإغلاق، فراها الإنسان ناقصة فعلاً ويدركها كذلك.

اسمح للأطفال جميعاً بقضاء ثلاث دقائق أو أكثر يكتبون فيها بشكل فردي ردود أفعالهم الأولية حول موضوع النقاش قبل البدء في تقديم آرائهم وتبادل الأفكار مع غيرهم. إن هذا الاقتراح مبني على نتائج البحوث والدراسات حول الأساليب المعرفية فالمنهج الاكتشافى مناسب تماماً ومثالي للمفكرين المتسرعين المتدفعين الذين يستمتعون بإصدار

إجابات سريعة للتساؤلات، أما المفكرون المتأملون من جهة ثانية قد يصابون بالإحباط إذا فكروا حالياً بنقطة معينة ثم اكتشفوا أنها لم تعد ذات علاقة بموضوع النقاش لأن أحد الاطفال المندفعين قد طرح فكرة سريعة حولها أو أن أحد الاطفال المندفعين يسيطر على النقاش ويحتكره. لذلك فإن إعطاء فرصة لكل طفل أن يدون ملحوظاته الأولية يوفر للاطفال المتأملين فرصة لتنقيح آرائهم والسير بها إلى حلبة النقاش، كما أنه قد يقلل ميل الطلبة المندفعين إلى طرح أفكار متسعة حول الموضوع.

كما تساعد هذه النصيحة الاطفال الخجولين على اكتساب ثقة أكبر عندما يجهلون ويطرحون أفكارهم، لأنهم يستطيعون العودة إلى ملاحظاتهم المدونة بين الحين والآخر.

عندما تنشغل المجموعات في النقاش، راقب الموقف بهدوء وبلطف. تدخل فقط عندما تشعر أن من الضروري المحافظة على سير النقاش بطريقة بناءة.

بشكل عام يمكن القول انه من غير المستحسن أن يشارك المعلم في النقاشات التي تدور في المجموعات الصغيرة، بل يفضل أن يتجنبها. ونظراً لدورك (المعلم) المتعدد في الصف كقائد وخبير ومقدم، فإن كل ما ستقبله الاطفال على انه الإجابة 'الصححة'. وتبعاً لذلك فقد ترغب أن تراقب الموقف من مكتبك 'طاولتك' في أثناء تصحيح أوراق الامتحان أو التحضير لدرس قادم، أو أثناء تجوالك في غرفة الصف متتبهاً ألا تتوقف فترة طويلة عند أية مجموعة بعينها.

أ. إذا شعرت أن المجموعة قد ابتعدت عن محور النقاش، أو أن أحد الاطفال يسيطر على النقاش كله، أو أن المجموعة تضغط على أحد الاطفال لكي يغير رأيه حول الموضوع، استخدم عبارات وتلميحات ذكية تحاول من خلالها تصحيح الموقف.

ب. في معظم الحالات، تجنب الإجابة عن الأسئلة أو المشاركة الفعالة في النقاش من الأفضل أن تسمح للاطفال بالتوصل إلى إجاباتهم حول الأسئلة ولا تجب أنت عنها حتى لا يكون ذلك مؤشراً على إغلاق باب النقاش.

اطلب من المجموعات أن تشارك في النتائج بعد أن تكون قد حصلت على وقت جيد لمناقشة الموضوع.

أ. اسمح بوجود وقت في نهاية الحصة الصفية يقوم فيه ناطق باسم كل مجموعة بطرح الاستنتاجات التي توصلت إليها المجموعة حول نقاط معينة. وربما كان من المناسب أن تكتب هذه النقاط على السبورة، وتطلب من أعضاء الفرق كلها تقديم تعليقات حولها.

ب. حاول أن تطلب من كل مجموعة أن تكتب مخططا مختصرا لاستنتاجاتهم أو أن تقوم بإعداد تقرير أو تقدم عرضا لما توصلت إليه، ونظم هذه الاستنتاجات كافة في كتيب صغير توزعه على الطلبة جميعا.

ج. فكر في احتمال أن يكون المنحى الاكتشافي مناسباً أكثر مما يمكن للتلاميذ الأذكياء والواقفين من أنفسهم وذوي الدافعية العالية، كما أنه مناسب أكثر مما يكون للموضوعات التي تفتقر إلى سلوك نهائي ختامي. بالرغم أن كثيراً من أنصار المنحى الاكتشافي يدعون أن هذا المنحى يناسب كافة الأطفال وكافة المستويات التعليمية ويناسب كافة المواد الدراسية، إلا أنه قد يناسب بعض المواقف أكثر مما يناسب غيرها فهناك دلائل واضحة على سبيل المثال، إن الأطفال الصغار لا يبنون فوائد كثيرة من هذا المنحى. وقد لاحظتُ بياجية أن الأطفال في هذه المراحل المبكرة ما يزالون في مرحلة التمرکز حول الذات وقد يجدون صعوبة في فهم واستيعاب ما يقوله الآخرون، مما قد يعيق قدرتهم على تتبع موضوع النقاش والآراء المختلفة التي تطرح فيه.

كذلك يمكن القول أنه بالرغم من أن الأطفال اللامعين والواقفين من أنفسهم وذوي الدافعية العالية قد يتعشون في جو من الاكتشاف، إلا أن الأطفال البطيئين بعد أن يشاهدوا زملاءهم وهم يشعرون بالفخر والسعادة بعد طرح الأفكار المستبصرة حول الموضوع قد يشعرون هم بشيء من الإحباط وانكسار الخاطر. كذلك فإن الأطفال الذين لا يهتمون بالمدرسة لأي سبب من الأسباب، أولئك الذين بحاجة إلى معرفة أنهم المحزوزون شيئاً ما قد يكون حالهم أفضل وهم يتعاملون مع آلات التعليم بدلاً من حلقات النقاش هذه.

وفيما يتعلق بالمادة الدراسية، فإن هناك بعض الموضوعات مثل الطبيعة الكائنات البشرية أو ردود الفعل الإنساني الذاتي نحو الأعمال الأدبية، يناسبها النقاش تماماً. في حين هناك مواد دراسية أخرى مثل كيفية تشغيل منشار كهربائي أو نظرية في الكيمياء، لا تناسبها منهجية النقاش. ويبدو من السخافة أن تحجب عن الأطفال شيئاً اكتشفه الآخرون أو تعلموه، بهدف تشجيعهم على اكتشاف هذا الشيء بأنفسهم. كذلك فإنك تجد أن إنهاء المعلومات وإكمالها بصورة فعالة يمكن أن تنتج خبرات كثيرة ومتنوعة من الاستبصار أكثر مما يحدث لو أن الأطفال تركوا وشأنهم لاكتشاف ذلك بأنفسهم.

الثالث: استراتيجيات تعديل السلوك في البيئة الصفية للمعلمين

المقدمة

يعتبر موضوع تعديل السلوك مهماً للمعلمين والأخصائيين والأهل بهدف تغيير السلوك الظاهر الذي يصدر عن المعوق في المواقف المختلفة، وذلك بإعطائهم الوسائل التي تمكنهم من التحكم بهذا السلوك بطريقة منهجية، وعن طريق استخدام جميع الأساليب والطرق الممكن استخدامها للتأثير على السلوك الإنساني وتحويله إلى ما هو أفضل لدى الأهل والمجتمع الذي يعيش فيه الفرد، ولإكساب المعاقين المهارات اللازمة للسلوك التكيفي، وذلك حتى يستطيع التكيف مع المجتمع والأهل بشكل إيجابي، ومعالجة السلوكيات غير المناسبة باستخدام أسلوب تعديل السلوك. وقد عمل العاملون في مجال التربية الخاصة وتعديل السلوك على إيجاد قنوات للتعاون بين البيت والمدرسة. فالسلوكات التي يتعلمها الطفل في المدرسة لا بد من أن يعمم استعمالها على مختلف البيئات ولا سيما بيئة البيت، لذلك كان لا بد من تعاون الأسرة وإطلاعها على ما تقوم به المدرسة

ماهو التدريب؟

التدريب هو عبارة عن نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي ندرّبها، تتناول معلوماتهم وآرائهم وسلوكهم واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم أو جعلهم أكثر تقبلاً لدى الجماعات.

فالتدريب عملية تغيير في الفرد تتناول معلوماته ومعارفه وأدائه وطرق العمل التي يمارسها وسلوكه واتجاهاته، وإذا لم ينجح التدريب في إحداث هذه التغييرات فإنه يصبح جهداً ووقتاً ضائعين واستثماراً ليس له عائد يذكر .

تدريب المعلمين في تعديل السلوك

إن الدور الذي يلعبه المعلمون وأهميته في حياة الاطفال، فهو الأكثر ارتباطاً واحتكاً بالطفل لعدد من السنين. لذا فإن نظرتهم لمشكلات الاطفال السلوكية وما يرتبها من حل لها فهو من أهم العوامل الفاعلة في مسار الطفل القويم. فعدا عن كونه المثال الأعلى للتلميذ، وما يترتب على هذه الكلمة من أهمية، فإن العلاقة بين المدرس وأطفاله تجسد واقعاً يؤثر في حياة التلميذ وفي بناء شخصيته.

لذا كان من الضروري أن يكون المعلم المحور الأساسي الذي يستقطب اهتمام المسؤولين والمرشدين، بتزويده وتدريبه على شتى الطرق والوسائل الفعالة في تعديل السلوك، والتقديم له أفضل النصائح والإرشاد في التعامل مع الاطفال.

الكفايات العامة الضرورية للمعلمين في تعديل السلوك

1. القدرة على ملاحظة وتسجيل سلوك الطفل في المواقف الصفية المختلفة.
2. القدرة على العمل كعضو فاعل في الفريق متعدد التخصصات الذي يصمم وينفذ ويقيم برامج الدمج.
3. التمتع بالمعرفة الكامنة حول النشاطات المرغوب فيها، والنشاطات الممنوعة لكل فئة من فئات الاحتياجات الخاصة.
4. معرفة الطرق الفعالة لتعديل اتجاهات الاطفال نحو زملائهم ذوي الاحتياجات الفردية.
5. القدرة على تنظيم البيئة الصفية على نحو يسمح للاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالإفادة، والمشاركة في الأنشطة التعليمية إلى أقصى حد ممكن.

مبررات الحاجة إلى تدريب العاملين في ميدان التربية الخاصة

ظهرت الحاجة إلى تدريب وإعداد العاملين في مجال التربية الخاصة نتيجة لعدد من المتغيرات أهمها:

1. التغيرات الكيفية في مجال التربية الخاصة.
 2. ظهور الكثير من القوانين والأنظمة والتشريعات التي نادت برعاية المعوقين وحياتهم، وتوفير سبل الحياة الكريمة لهم.
 3. التغيرات المستمرة في وسائل التشخيص والمناهج والبرامج التربوية.
 4. فتح المراكز الجديدة للمعوقين.
 5. نقص الكوادر الفنية المؤهلة للعمل في ميدان التربية الخاصة.
- ما الذي يستطيع المعلم عمله من أساليب للتأثير على سلوك الاطفال؟

يستطيع المعلم عمل الكثير من الاطفال الذي تتصف استجاباته بكونها غير تكيفية، وأن المعلمين يتمتعون بذخيرة واسعة من أساليب الضبط المختلفة التي من شأنها مساعدة أي

طفل، ولديهم عدة أساليب للتأثير على أفكار الطلبة، واستجاباتهم العاطفية، وأنماطهم السلوكية.

ومن الأمثلة على ذلك تنظيم البيئة، مثل: تنظيم الأثاث، والمواد التعليمية لتوفير الأماكن المناسبة للتعلم، أو اللعب... الخ.

1. توفير المعززات من خلال التفاعل اللفظي والانفعالي، ومن خلال تقديم المكافآت المادية.

2. العمل كنموذج للسلوك الأكثر تكييفاً من أجل أن يقلده الطفل ويتمثله.

3. تصميم المواقف التي تهيئ الفرص لحدوث أنماط التفاعل والسلوك التي يود المعلم التأثير عليها وتعديلها، ومن تلك المواقف: اللعب الدرامي، والتعاوني.

4. تقديم معلومات مباشرة، وتعليم مباشر لزيادة معرفة الطفل، ولتحديد معايير قواعد للسلوك.

5. العمل كمصدر دعم للوالدين لتلبية حاجات الاطفال.

كيف يتم تعليم أو تدريب المعلمين حول برنامج تعديل السلوك؟

في كثير من الأحيان يقوم المعالج بتطبيق برنامج تعديل السلوك بنفسه بل قد يكتفي. اعتماداً على الظروف، بتصميم البرنامج وتدريب أشخاص آخرين (كالمعلمين، أو الآباء، أو المرشدين) للقيام بتنفيذه عملياً. فالحقيقة هي أن تعديل السلوك يوفر هذه الإمكانية عملياً حيث يستطيع معدل السلوك الطلب منا لأشخاص المهمين في حياة الطفل المعوق القيام بتطبيق البرنامج. وفي هذه الحالة قد يلجأ معدل السلوك إلى توظيف أساليب متنوعة لإيضاح كيفية التنفيذ مثل:

1. المحاضرات.

2. لعب الدور أو النمذجة.

3. التلقين.

الأمور الواجب اتباعها مع المعلمين في تدريبهم على تعديل السلوك

لقد ذكر كل من ستيتكي، ودوليس، وبرانو (Stacy, Doleys & Bruno, 1983)

نقاطاً للمعلمين أو للمعني تدريبهم على تطبيق البرنامج على نحو منظم وفقاً للخطة المحددة فإن على معدل السلوك عمل على ما يلي :

• حثهم على المشاركة في تحديد الأهداف المتوخاة، وفي اختيار الطرائق العلاجية.

- التأكد من وضوح برنامج تعديل السلوك، والتأكد من أنهم يعرفون عناصره وخطواته.
- التعبير عن التقدير والاحترام لجهودهم وخبرتهم ومعرفتهم.
- تبسيط أساليب القياس المستخدمة.
- متابعة تنفيذهم للبرنامج وتعزيز جهودهم.
- التركيز في برنامج تعديل السلوك على أهداف واقعية وحيوية.
- تزويدهم بالتغذية الراجعة بتواصل.
- إعادة تدريبهم إذا كان ثمة حاجة لذلك.
- الاجتماع بهم دورياً، ومناقشة القضايا المتصلة بتنفيذ البرامج معهم (الخطيب، 2001).

المحاذير أو مشكلة تدريب المعلمين (التدريب الثنائي)

عندما يطلب معدل السلوك من أشخاص آخرين أمثال: (المعلمون، وأولياء الأمور، والمرشدون) القيام بتنفيذ البرنامج العلاجي فهو قد يواجه صعوبات عديدة، ولعل أهم تلك الصعوبات هي تلك المتعلقة بسلوك أولئك الأشخاص أنفسهم، فقد يصمم معدل السلوك برنامجاً فاعلاً، إلا أن القائمين على تنفيذه قد يخفقون في تطبيقه بشكل صحيح. بعبارة أخرى، إن على معدل السلوك تعديل سلوك الأشخاص الذين سيقومون بتنفيذ البرنامج لعلاج وذلك أمر بالغ الصعوبة بعض الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في تعديل السلوك

- قدّم النموذج المناسب للطفل، ولا تستخدم العقاب الجسدي أو اللفظي.
- استخدم الإجراءات الوقائية، فلا تنظر إلى أن تحدث المشكلات.
- تفهم حاجات الأطفال إلى الحركة والاستكشاف، ولا تتوقع منهم أن يجلسوا أو يسكتوا فترة زمنية طويلة.
- عرّف الأطفال بما هو متوقع منهم في المواقف الجديدة.
- انتبه إلى الطفل الذي يحسن التصرف، وزوّده بالتعزيز المناسب.
- استخدم النشاطات الملائمة لأعمار الأطفال وقدراتهم، فإذا كانت النشاطات صعبة جداً أو سهلة جداً فهي ستؤدي إلى الإحباط.
- وفر للأطفال نشاطات مختلفة، فعدم انشغالهم بنشاط محدد يقود إلى الفوضى والسلوك غير المناسب.

الفصل الخامس عشر

برنامج للتعرف على المشكلة السلوكية

لدى الطفل وإجراءات علاجها

أولاً: خطوات التعرف على المشكلة السلوكية

اسم الطفل:

العمر:

التاريخ:

المشكلة العامة:

.....

.....

ماهية المشكلة لدى الطفل ووسيلة التعبير عنها:

.....

.....

العوامل المكونة للمشكلة:

.....

.....

نوع السلوك المشكل:

.....

منبهات ومعززات السلوك:

.....

قوة المنبهات أو المعززات:

.....

توصيات عامة لمعالجة المشكلة ونوع السلوك المرغوب المرغوب احداثه:

ثانياً: تحديد نموذج حدوث المشكلة

بعد معرفة المعالج لنوع المشكلة السلوكية وتخصيص عواملها ومنبهاتها ومعززاتها يقوم الآن بملاحظة نموذج حدوث المشكلة (السلوك المشكل) لدى الطفل، أي مقدار تكرار الطفل للسلوك خلال مدة زمنية مثل عشرة دقائق او نصف ساعة او ساعة او حصة دراسية او يوم كامل والخط القاعدي في علم تعديل السلوك هو نموذج تكرارية السلوك طبيعياً خلال فترة زمنية أو أكثر يقوم المعالج بملاحظته فيها قبل عملية التعديل.

وعند تحديد الخط القاعدي يجدر بالمعالج ما يلي:

1. عدم معرفة الطفل بعملية الملاحظة وتحديد الخط القاعدي لسلوكه.
2. إتمام الملاحظة من قبل اثنين على الأقل كلما أمكن ذلك وذلك للتأكد من صلاحية ودقة النتائج.
3. إنجاز الملاحظة في فترة محددة من الأسبوع أو اليوم أو الحصة.
4. أن تتم معالجتها فيما بعد في فترات مماثلة وذلك لاحتمال اختلاف العوامل البيئية المؤثرة على حدوث السلوك من فترة إلى أخرى.
5. تمثيل نموذج حدوث المشكلة (الخط القاعدي) بالرسم.
6. تصبح المشكلة السلوكية في هذه المرحلة واضحة لدى المعالج وما عليه إلا تلخيص بيناتها وتمثيلها بالرسم لاختيار استراتيجية لمعالجتها وتنفيذ عملية تعديلها.

يستفاد من الرسم ما يلي:

- دعم تصور المعالج بالمشاهدة المحسوسة.
- مساعدة المعالج على إدراك لطريقة أو أسلوب المعالجة
- استنتاج مدى نجاح عملية التعديل السلوكي وإجراءاتها في تغيير السلوك المطلوب من خلال مقارنة حدوثه قبل وبعد عملية التعديل.

- استخلاص بعض العلاقات التي قد تربط بين استراتيجيات التعديل ومقدار التغيير الناتج في السلوك وبين نموذج السلوك قبل التعديل وبعده وبين المعززات المستعملة وقوتها والسلوك نفسه

ثالثا: تصميم عملية تعديل سلوك الأطفال

إن انتهاء المعالج من تحديد طبيعة المشكلة السلوكية ونموذج حدوثها بالرسم يؤدي به إلى اختيار إجرائي إحصائي يستطيع بواسطته تنظيم مدخلات وعمليات التعديل من مخرجاتها المطلوبة إن التصميم المنفرد يمكن تطبيقه بعدة أساليب منها ما يلي:

1. تصميم الموضوع المنفرد البسيط (تصميم العكس) أو الإبطال
2. تصميم الخط القاعدي المتعدد.... ويضم التصميمات التالية:

- تصميم الخط القاعدي المتعدد لسلوك مختلفة.
- تصميم الخط القاعدي المتعدد بظروف بيئية مختلفة.
- تصميم الخط القاعدي المتعدد بعدة أطفال.
- تعديل سلوك الطفل بتصميم الموضوع المنفرد البسيط.

1. تصميم الموضوع المنفرد البسيط (تصميم العكس) أو الإبطال

- يهدف المعالج من خلال هذا التصميم إلى اختيار إجراء التعديل المناسب للسلوك الذي سيعمل على تغييره ثم استخدامه مع الطفل وبعد انتهاء المدة المخصصة لتعديل السلوك يقيس المعالج فاعلية الإجراء على أساس الخط القاعدي المتوافر لديه
- تنتهي مهمة المعالج عندما يؤدي هذا التصميم إلى التحقق من حدوث التغيير في سلوك الطفل دون حاجة إلى متابعته للتأكد من استمراره لدى الطفل واستقراره في شخصيته وتلخص عملية التعديل السلوكي بواسطة تصميم الموضوع المنفرد البسيط كما يلي:

- الخط القاعدي للسلوك ← إجراء التعديل السلوكي
- تعديل سلوك الأطفال بتصميم العكس أو الإبطال
- يعين المعالج في هذه الطريقة - كما في الحال دائما - الخط القاعدي الأول لسلوك الطفل ثم يقوم بإجراء عملية التعديل.

عند انتهاء عملية التعديل وتحقق المعالج من حدوث التغيير المطلوب في سلوك الطفل. يرجعه (الطفل) إلى ظروفه السابقة التي سادت فترة تعيين الخط القاعدي لسلوكه، ليرى إذا كان هذا التغيير الحاصل قد نتج من عوامل جانبية غير مرئية أو من إجراء التعديل نفسه. وعلى هذا سمي هذا النوع من التصميم بالعكس أو الإبطال لأن المعالج فيه يقوم بعكس ظروف الطفل إلى حالتها الطبيعية السابقة، أو إبطال الظروف الجديدة (ظروف إجراء التعديل) والعودة بالطفل مرة أخرى إلى ظروفه القديمة السابقة

- يطلق على المرحلة الجديدة التي يعيشها الطفل للتحقق من صدق اثر إجراء التعديل على سلوكه بمرحلة العكس أو الإبطال أو مرحلة الخط القاعدي الثاني.

2. تعديل سلوك الطفل بتصميم الخط القاعدي المتعدد يشمل هذا الأسلوب ثلاثة تصاميم أخرى فرعية هي:

تصميم الخط القاعدي المتعدد لسلوك مختلفة بتلخص تصميم الخط القاعدي المتعدد بسلوك مختلفة بتعيين المعالج لعدة سلوك مختلفة لواحد من الأطفال أو مجموعة منهم مثل:

- الخروج من المقعد.
- أو وخز الآخرين.
- أو الصراخ المفاجئ.

ثم يلاحظها واحد بعد الآخر لتحديد نموذج حدوثها والحصول على خطوطها القاعدية، يختار المعالج الآن إجراء تعديلياً سلبياً أو إيجابياً لمعالجة هذه السلوكيات الثلاثة بواسطة بادئاً بسلوك واحد فقط .

وبعد التحقق من صلاحية الإجراء وتأثيره في تعديل السلوك الأول يتنقل إلى تعديل السلوك الثاني.

وإذا حدث أن تغير السلوك الثاني حسب المطلوب حينئذ يستعمل المعالج الإجراء في معالجة السلوك الأول والثاني والثالث وهكذا، فإذا كان الأثر الذي أحدثه الإجراء على السلوكيات المختلفة إيجابياً يستطيع المعالج القول على أساس ذلك بأن الإجراء الذي استعمله كان السبب في إحداث التغيير المطلوب في أنواع السلوك المختلفة للطفل أو مجموعة من الأطفال.

تصميم الخطط القاعدية المتعدد بظروف بيئية مختلفة

- يقصد بالظرف البيئية المختلفة، المواقف اليومية المتنوعة التي يمكن للطفل فيها إظهار السلوك ويختار المعالج خلال هذا التصميم سلوكا واحدا للطفل يرى ضرورة تعديله ثم يقوم بتحديد - نموذج حدوثه - خطه القاعدية في عدة مواقف مختلفة مثل ساحة المدرسة خلال فترة الفسحة وفي الفصل خلال نشاط المادة وفي البيت.
- يعين المعالج إجراء التعديل الذي يراه مناسباً لسلوك الطفل ثم يستعمله أولاً في الفصل فإذا نجح في إحداث التغيير المطلوب ينتقل إلى ساحة المدرسة للتجربة وهكذا تماماً كما هي الحال في تصميم الخطط القاعدية المتعدد لسلوك مختلفة.

تصميم الخطط القاعدية المتعدد بعدة أطفال

- قد يجد المعالج في بعض الحالات أن عدداً من الأطفال يقومون بنوع واحد من السلوك الإيجابي أو السلبي مثل:
 - التعاون.
 - العناية بالآخرين.
 - الصدق في الحديث.
 - كذبه.
 - حب النكتة.
 - التندر.
 - الاعتداء على الآخرين.
- يتولى المعالج بعد التحقق من نوع السلوك الذي يرى تعديله وعدد الأطفال الذين يتصفون به ملاحظة نموذج حدوث السلوك - خطه القاعدية - لدى كل منهم ثم يختار إجراء التعديل المناسب - المعزز الإيجابي أو السلبي - لإحداث التغيير المطلوب فيه .
- وكما هو الأمر في تصميم الخطط القاعدية المتعدد بسلوكيات مختلفة وظروف بيئية مختلفة يجرب المعالج فعالية المعزز الذي اختاره في أحداث التغيير في سلوك الطفل الأول فإذا نجح في هذا يجرب المعزز مع الطفل الثاني (بالإضافة إلى استمرار التجربة مع الطفل الأول) وإذا ثبت أن المعزز مؤثر أيضاً في سلوك الطفل الثاني يبدأ حينئذ باستعماله مع الثالث وهكذا مع بقية الأطفال.

رابعاً: أنواع وإجراءات تعديل سلوك الأطفال

تتمثل هذه الأنواع بأربعة هي:

- أ. تعديل سلوك الأطفال بزيادة حدوثه.
- ب. تعديل سلوك الأطفال بتكوين عادات جديدة.
- ج. تعديل سلوك الأطفال بتقليله أو حذفه.
- د. تقوية وصيانة سلوك الأطفال.

أ. تعديل سلوك الأطفال بزيادة حدوثه

يتصف السلوك الذي يجري تعديله هنا بالإيجابية عموماً ومع هذا فإن مقدار حدوثه لدى الطفل ليس بالدرجة الكافية وعليه يعتمد المعالج إلى تنمية وزيادته باستخدام التعزيز الإيجابي.

• وسائل التعزيز الإيجابي في زيادة السلوك

- المنبهات الإيجابية الأساسية (الطعام، الشراب، الدفء).
- المنبهات الإيجابية المشروطة، وتسمى في بعض الأحيان
- المنبهات (الثانوية) المديح والثناء، الهدايا الرمزية، الألقاب الأدبية.....).
- المنبهات العامة، هي نوع من المعززات المشروطة التي تعمل على إثارة عدد متنوع من السلوك لدى كثير من الأطفال

• مبادئ عامة لاستخدام المعززات الإيجابية في زيادة سلوك الأطفال

- التركيز على المعززات الاجتماعية.
- الاعتدال في التقديم.
- إقران منه إيجابي بآخر.
- استعمال المعززات الرمزية.
- التعميم من موقف سلوكي إلى آخر.

ب. تعديل سلوك الأطفال بتكوين عادات جديدة

• مبادئ عامة لتكوين عادات جديدة

عندما يتحدث المعالج (المربي) عن تعليم الطفل عادات جديدة يعني أن هذا الطفل يفتقر إلى هذه العادات وأنها أيضا ذات أهمية له لدرجة تستحق معها المحاولة لزرعها في شخصيته أو تكوينها لديه.

ويتوجب على المعالج (المربي) عند تعليم الطفل لعادات جديدة، مراعات كافة الخطوات والعمليات تشملها مهمة تعديل السلوك والتي مرت سابقا مع تركيزه بهذه المناسبة على ما يأتي:

- تحديد معايير لتحديد صحة السلوك الجديد وعناصره العامة
- تحديد معايير لقياس صحة السلوك الجديد، تتمثل في الغالب بمواصفات وأجزاء السلوك في الخطوة السابقة
- تحديد نقطة البداية السلوكية التي سينبئ عليها السلوك الجديد
- اختيار طريقة لتكوين السلوك الجديد، كان تكون إحدى الإجراءات التالية أو خليط منها كالمفاضلة، والحث والاقتراء، والتشكيل، والتسلسل والتلاشي التدريجي.
- اختيار المعززات السلوكية وطريقة تقديمها للطفل
- تنفيذ عملية التعديل - تعليم العادة أو السلوك الجديد بإحدى الإجراءات الواردة في النقطة الرابعة.
- وسائل تعديل السلوك بتكوين عادات جديدة
- المفاضلة.

يقوم المعالج (المربي) بملاحظة أنواع السلوك المختلفة التي يبدئها الطفل وعندما يلاحظ تشابه أحدها لدرجة كبيرة مع نوع السلوك المرغوب الذي يود تطويره لديه، يتولى عندئذ تعزيزه حسب جدول مناسب، وننصح المربي استعمال جدول التعزيز المتواصل حيث يستطيع به تعزيز سلوك الطفل في كل مرة يحدث فيها، حتى إذا تبلور هذا السلوك الجديد يمكن للمربي بعدئذ استعمال جدول آخر حسبما تقتضيه طبيعة السلوك وحاجة الطفل إلى التعزيز.

- الحث والاقتداء بالنماذج

إن الملاحظة من الوسائل الهامة المباشرة وغير المباشرة التي يتم فيها تعديل السلوك الفردي بشكل مقصود أو ذاتي عفوي وعلى المعالج (المربي) عند اختياره للنموذج الذي سيقتدي الطفل بسلوكه أن يراعي الأمور التالية:

• شهرة النموذج أو شعبيته

- يجب أن يتميز النموذج بالسلوك الذي يراد تقليده
- والاقتداء به كما يستحسن أن يكون ذا شخصية مفضلة
- وعبة لدى الطفل الذي سيقوم بنسخ السلوك.

• التشابه بين النموذج والطفل.

- التركيب السلوكي، كلما كان التركيب السلوكي للعادة بسيطاً كلما سهلت عملية الاقتداء والعكس صحيح ويتحتم على (المربي) إذا كان السلوك مركباً أن يجزئه إلى عناصر وخطوات متسلسلة ثم يطلب من الطفل تقليد كل عنصر على حدة حتى يتم له اكتساب كافة أجزاء السلوك ثم تتاح الفرصة للطفل لإبداء السلوك كلياً مرة واحدة
- التشكيل

يبدأ التشكيل بما يملك الطفل ويستمر المربي بتعزيز كل إضافة جديدة إيجابية تؤدي في النهاية لتكوين السلوك المطلوب

يقوم المربي عند استعماله للتشكيل بتعيين نقطة بداية سلوكية أي نواة السلوك الذي يريد تطويره لدى الطفل ثم يعين كافة الأجزاء أو الخطوات السلوكية اللازمة التي يجب على الطفل تعلمها أو إظهارها لاكتساب السلوك الجديد يراعي بالطبع في هذه الخطوات السلوكية قدرات الطفل

- التسلسل

وكثيراً ما يمتلك الطفل بصيغة متفرقة أو مشوشة الخطوات السلوكية المختلفة للعادة المطلوبة حيث تنحصر عادة المربي في مثل هذه الأحوال في تنظيم في مثل هذه الأجزاء أو الخطوات معاً وإقران بعضها ببعض حسب حدوثها بالحث والتعزيز من خلال ما يعرف في التعديل السلوكي بالتسلسل.

- التلاشي التدريجي

يعتمد المعالج (المربي) في هذا الإجراء إلى سحب أو تخفيف المنبه الذي يحفز حدوث السلوك ثم يعززه تدريجياً حتى يصل الطفل لمرحلة يستطيع فيها إظهار السلوك بمنبه أو تعزيز رمزي أو لفظي.

ج. تعديل سلوك الأطفال بتقليله أو حذفه

تعديل سلوك الطفل بالتقليل أو الحذف بواسطة عشر إجراءات ،والجدير بالذكر أن هذه الإجراءات عموماً هي صيغ أو وسائل مختلفة لعقاب الأطفال على سلوكهم غير المرغوب يتميز كل منها بإنتاج اثر نفسي مباشر أو غير مباشر عليهم إن الفقرات التالية ستوضح كيفية استخدام هذه الإجراءات لتحقيق التعديل السلوكي المطلوب.

- الغرامة الكلية المؤقتة.

يقوم المعالج (المربي) عند إدارته للغرامة الكلية المؤقتة بسحب المعززات البيئية لسلوك الطفل مؤقتاً أو إبعاد الطفل من البيئة المعززة نفسها لفترات تتراوح عادة بين دقيقتين وعشر دقائق حيث من الممكن أن ينتج في الحالتين كف الطفل أو توقفه عن إبداء السلوك السلي

- الغرامة المتدرجة والريح المتدرج.

يشبه مفهوم الغرامة المتدرجة مفهوم الغرامة الكلية المؤقتة من حيث فقدان الطفل للمعززات التي تحفز فيه السلوك السلي ولكنهما يختلفان في كون الأول يتم بسحب كمية معينة من المعززات كل مرة يبدي فيها الطفل السلوك غير المرغوب بينما في الثاني- الغرامة الكلية المؤقتة- يتم سحب المعززات كلياً من الطفل لفترة زمنية محددة. وهناك اختلاف آخر بين المفهومين يتمثل في كون الغرامة المتدرجة مادية في الغالب أما في الثانية فهي نفسية.

- إزالة الظروف غير المرغوبة.

يتمثل هذا الأمر في إزالة الظروف وراء سلوك الطفل السلي مؤدياً في الغالب إلى تقليله أو حذفه

- تغيير المنبه.

يتلخص هذا الإجراء بسحب المعززات أو المثيرات السلبية التي تنتج السلوك غير المرغوب وفي هذه الحالة يعتمد المعالج إلى تحديد تلك المنبهات التي بوجودها يميل الطفل إلى

إحداث السلوك غير المرغوب ثم يعمد إلى سحبها أو التقليل من فعاليتها بإدخال منبهات إيجابية بديلة

- الإشباع

يسمح المعالج (المربي) للطفل من خلال الإشباع بأن يحفزته لتكرار السلوك السليبي حتى ينهك الطفل من ذلك. فيكيف بذاته عنه أو بعض الحالات المتطرفة يطلب الطفل إعفاءه من ذلك

- الانطفاء (الإلغاء)

يتلخص مفهوم الانطفاء كإجراء لتقليل السلوك أو حذفه في توقف المربي عن تعزيز السلوك السليبي للطفل بالتجاهل غالباً فيبدا السلوك نتيجة لهذا بالانحسار قوة وكما حتى ينطفئ تماماً من شخصية الطفل

- العقاب

العقاب يكون لفظياً بالتأنيب أو التوبيخ أو مادياً بالخسارة لشيء يمتلكه الطفل كالفلوس مثلاً أو لعبة محبوبة لديه. إن تحذيرات استخدامه توضح أن استعماله قد يحدث لدى الطفل سلوكاً أو مظاهر شخصية سلبية غير مستحبة في الغالب.

- التصحيح الزائد

يتلخص هذا الإجراء بالطلب من الطفل الرجوع إلى البديل الإيجابي للسلوك السليبي الذي مارسه (أو يمارسه) ثم تطبيقه لعدة مرات أو لمدة من الزمن حتى يتسنى له تصحيح حالته واكتساب السلوك المرغوب المضاد وتقويته.

الفصل السادس عشر

نماذج لإجراءات تعديل السلوك

النموذج الأول

• معلومات أولية

اسم الطفل:

العمر: 9 سنوات

• ملخص تاريخ حالة الطفل

أحد الأطفال يعاني من بعض السلوكيات غير المرغوبة والمتمثلة في بعض مظاهر العدوان المباشر نحو الزملاء والممتلكات وكثرة الخروج من الفصل وعدم الامتثال لتعليمات المعلمين داخل وخارج الفصل.

• السلوك المستهدف بالتعديل

- إيذاء زملائه بالضرب في الفصل

- الخروج من المقعد دون استئذان

• مبررات اختيار السلوك المستهدف دون غيره من السلوكيات الأخرى لدى الطفل

- يشتت انتباه الأطفال مما يعيق العملية التربوية .

- يلعب دورة النموذج والقدوة لبعض زملائه بعد اكتسابهم السلوك غير السوي.

- سلوك غير مرغوب فيه في المدرسة والمنزل.

- التحكم ببعض السلوكيات يقودنا للتحكم في لها سلوكيات أخرى علاقة بها.

• تعريف السلوك المستهدف إجرائياً

السلوك العدواني لدى الطفل يتمثل بإيذاء الآخرين جسدياً كاللعب معهم بخشونة متعمداً مسبباً شكوى زملائه أو حتى التعرض لهم مباشرة بالتحرش بهم فيبدأ هو بأخذ شيء ليس له ، بهدف إحداث مشاجرة مع أحد الزملاء و يصدر كلمات تهديديه

أيضاً الطفل لديه سلوك فوضوي في غرفة الفصل يتمثل اللعب بالملكات ، عدم الامتثال لتعليمات المعلم وخاصة حينما يستثار من قبل ، وتغيير المقعد ونقل المقعد ، ومغادرة الفصل والمشى في غرفة الفصل..

• مستوى أداء السلوك المستهدف الحالي الخط القاعدي

تم تحديد مستوى الأداء الحالي لسلوك إيذاء الآخرين جسدياً ، وسلوك الخروج من المقعد والتنقل في غرفة الفصل من خلال الملاحظة المباشرة في اليوم الدراسي ولمدة أسبوع. أساليب تحديد السلوك الحالي: التكرار مكان القياس: داخل غرفة الفصل الرسم البياني لمستوى الأداء الحالي للسلوكيات التي تم قياسها (موضحاً ذلك بالرسم البياني).

التمودج الثاني

• معلومات عن الحالة

الاسم
العمر
الجنس
اسم المدرسة / المركز

• تحديد السلوك المستهدف

- يحدد المعالج انطباعات أولية عامة غير محددة بدقة للتحقق من وجود مشكلة من عدم وجودها.
- ويلجأ المعالج لمقابلة الحالة التي لديها مشكلة وأهله واخذ الموافقة على المعالجة ...

.....

تعريف السلوك المستهدف

والهدف منه تعريف السلوك على نحو واضح محدد إجرائياً قابل للقياس:

.....

قياس السلوك المستهدف

والهدف من ذلك هو تسجيل تكرار السلوك أو مدة حدوثه، للحكم فيما بعد على نجاح خطة تعديل السلوك وتجدر الإشارة هنا إلى أن تعديل السلوك هو عملية مستمرة تشمل القياس في مرحلة الخط القاعدي ما قبل العلاج/ وأثناء العلاج/ ومرحلة ما بعد العلاج.

(المتابعة)

وأشهر طرق القياس هي :

تسجيل تكرار السلوك: وهي تسجيل عدد المرات التي يحدث بها السلوك في فترة زمنية معينة وعلى المعدل تحدد تلك الفترة الزمنية.

كما أن هناك طريقة تسجيل مدة حدوث السلوك وهي تسجيل طول الفترة الزمنية التي يستمر فيه السلوك بالحدوث خلال فترة الملاحظة وتحسب بالمعادلة التالية :

$$\text{نسبة الحدوث} = \frac{\text{مدة السلوك}}{\text{مدة الملاحظة}} \%$$

• التحليل الوظيفي للسلوك

أي المثيرات القبلية والبعديّة التي تسبق السلوك والتي تتبعه وذلك للتعرف على مدى تأثيرها على قوة السلوك ومدى تكرار السلوك للتحكم بها لصالح خطة تعديل السلوك.

الرقم	المثيرات القبلية	المثيرات البعديّة
1		
2		
3		

• تصميم خطة العلاج

وهنا يراعى المعالج تحديد النقاط التالية:

- من هو المعالج:
- المشاركون ووظيفتهم:

- تحديد الزمان والمكان لتطبيق خطة تعديل السلوك:.....
-
-
- تحديد المعززات:.....
-
-
- تحديد إجراءات خفض السلوك (العقاب):.....
-
-
- تحديد جداول التعزيز (متصل/ متقطع):.....
-
-
- المعززات والعقاب البديل في حال فشل الإجراءات السابقة:.....
-
-
- مبررات تعديل السلوك لهذه الحالة.....
-
-

تنفيذ خطة العلاج

وفي هذه المرحلة يبدأ التطبيق الفعلي للإجراءات السابقة الذكر مراعين أن عملية القياس هي عملية مستمرة وفي هذه المرحلة يشرح المنفذ خطوات التطبيق بعبارات واضحة وسلوكية:

-
-
-
-
-
-

تقييم فاعلية برنامج العلاج

ويأخذ التقييم هنا عدة أوجه منها:

- التحليل البصري للرسم البياني.
- (القياس في مرحلة الخط القاعدي ومرحلة العلاج ومرحلة المتابعة).
- رأي ولي أمر الطفل وملاحظاته.
- رأي معلم الطفل وملاحظاته.
- رأي زملاء الطفل والمحيطين به.
- ملاحظة المعدل نفسه لسلوك الطالب ويلخص المعالج ملاحظاته عن التقييم بعبارات واضحة وسلوكية:

.....
.....
.....
.....

تلخيص النتائج وكتابة التقرير:

وهنا يكتب المعالج التقرير النهائي له بعد تطبيق خطة تعديل السلوك ويراعي النقاط التالية:

- معلومات عن الحالة:
- مبررات تطبيق خطة تعديل السلوك وما هو السلوك المشكل والسلوك المرغوب به:
- عرض نتائج التقييم ماقبل القياس ومابعد القياس:
- التوصيات (للمعدل والأطراف المشاركة):

.....

.....

.....

.....

.....

الفصل السابع عشر

برامج لتعديل سلوك الأطفال

البرنامج الأول: لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال

مقدمة

يعرف الأطفال عادة أنهم يرتكبون خطأ عندما يتصرفون بطرق غير مقبولة. ولكنهم في بعض الأوقات يتصرفون بطريقة غير مناسبة لأنهم لا يدركون أن أفعالهم غير مقبولة. لذا فمن المهم أن يجعل الكبار الفرق واضحاً للطفل. وعندما يفهم الأطفال أن ما يفعلونه غير مقبول ومع ذلك يستمرون فإن على (الأب أو الأم أو الاختصاصي) أن يعمل بانتظام على تغيير هذا السلوك. وإذا لم يكن الأطفال على إدراك لعدم ملائمة أفعالهم فإنه يكفي أحياناً الشرح اللفظي البسيط، إلا أنه في بعض الأحيان يلزم تعليم السلوك المتوقع خطوة خطوة.

وهناك عامل آخر يجدر الاهتمام به وهو كم من المرات يحدث للسلوك، غير المرغوب فيه وتعديل السلوك يهتم بالسلوك الذي تكرر بانتظام ولكن قد يتصرف الطفل بطريقة غير ملائمة تحت ظروف منفردة. فمثلاً قد يكون الطفل متعباً، أو قد يوجد وضع مرهق في البيت، أو قد يثار الطفل من قبل أحد زملائه في الفصل. ففي حالات مثل هذه يجبر الطفل بهدوء بأن مثل هذا السلوك غير مقبول، ويشرح له في نفس الوقت السبب. ويجب قدر المستطاع معالجة الوضع، فمثلاً، تستطيع جعل الطفل المتعب يستريح في مكان هادئ. ليس من الممكن معالجة كل المشاكل، ولكن يمكن إفهام الطفل إن الكبير متعاطف معه. أما إذا تكرر السلوك غير الملائم بانتظام لفترة طويلة فإن هناك شيئاً في البيئة يعزز هذا السلوك لذلك يجب على الاختصاصي أو الأب أو الأم دراسة ظروف المواقف المختلفة التي يتعرض لها الطفل ثم اتخاذ خطوات منتظمة لتعديل السلوك.

ويجب قبل عمل أي برنامج لعلاج السلوك غير الملائم تحديد السلوك محل الاهتمام وجمع كل المعلومات المتوافرة عنه. التي تتعلق بآين ومتى وكيف ولماذا يحدث السلوك. ولهذا فإنه يلزم لتحقيق الهدف من برنامج تعديل السلوك يجب الاهتمام بملاحظة الطفل لعدة أيام. فالملاحظة الواعية كثيراً ما تجني معلومات قيمة وتقدم الأسس للتناول الدقيق للسلوك.

ويجب أن يتوقع الأخصائي أو الأب ما يمكن أن يحدث لو أن سلوكا مشكلا لم يتم تعديله. وقد يحدث عندما يتعامل الاختصاصي مع سلوك غير مرغوب فيه أن يكون أساليب تفاعله معه محبطة للذات أحيانا. وهذا قد يقضي إلى تقوية السلوك المشكل مما ينتج عنه حلقة مفرغة تصبح فيها الجهود لتغيير السلوك مقوية له.

إن السلوك غير الملائم لا ينجم دائما بشكل مباشر عن الطفل. ولهذا يجب دراسة بعض البدائل التي تؤدي إلى تغيير سلوك الطفل من أجل إنهاء المشكلة. ففي كثير من الأحيان يشجع المحيط سلوكا معيناً.

وعلى سبيل المثال، قد يؤدي إعادة ترتيب الأثاث في مكان مزدحم إلى إزالة الميل لدى الطفل لضرب الآخرين في ذلك المكان. لذا يتوقع العناية الدقيقة بعد عمل الرصد الأولى للسلوك. كما يجب عدم البدء بالتخطيط لتغيير السلوك قبل فحص جميع الخيارات المتاحة.

ويحدد الهدف للطفل المراد تغيير سلوكه. ولكن الهدف المحدد ليس إلا اقتراحاً، إذ قد يتفاوت حسب الطفل والموقع والأخصائي وتوقعات الأبوبن. فقد يكون من المرغوب أن نتخلص تماماً من سلوك معين لأحد الأطفال بينما مجرد أضعاف ذلك السلوك إلى مستوى أدنى يعتبر إنجازاً بالنسبة لطفل آخر ويجب وضع هدف معين في الاعتبار حتى نستطيع أن نقيس التحسن به.

أولاً: السلوك العدواني لدى الأطفال

الأصل في الأطفال الفطرة والبراءة ولكن استعداد الإنسان لقبول الطباع السيئة قد يجعل من السلوك العدواني في أسوأ حالاته قبله موقوتة إذا حان أوان انفجارها تضررت الأسر الآمنة وكم من حدث في سجون الأحداث وله قصة تُبكي العيون وتدمي القلوب.

السلوك العدواني هو هجوم ليس له مبرر وفيه ضرر للنفس أو الناس أو الممتلكات والبيئة والطبيعة وقد يكون العدوان لفظياً أو عملياً.

ثانياً: أسباب ظهور السلوك العدواني عند الطفل

- الإحباط والحرمان والقهر الذي يعيشه.
- تقليد الآخرين والإقتداء بسلوكهم العدواني الذي يشاهده (الأب-الإعلام-المدرس).
- الصورة السلبية للأبوبن في نظرتهم لسلوك الطفل.

- الأفكار الخاطئة التي تصل لذهن الطفل عندما يفهم أن الطفل القوي الشجاع هو الذي يصصر الآخرين ويأخذ حقوقه بيده لا بالحسنى.
- عزل الطفل في مراحله الأولى عن الاحتكاك الاجتماعي وقلّة تشجيعه على مخالطة الناس.

ثالثاً: وسائل معالجة السلوك العدواني لدى الأطفال

1. تصويب المفاهيم الخاطئة في ذهن الطفل ونفي العلاقة المزعومة بين قوة الشخصية واستخدام العنف في حل مشاكل الحياة.
2. إقناع الطفل بأن الطفل المعتدل القوي لا يغضب لأنفسه الأسباب ولا يستخدم العنف في تعامله مع الآخرين.
3. الحرص على تشجيع الطفل على مصاحبة الأطفال الجيدين ممن لا يحبون أن يمدوا يد الإساءة للآخرين.
4. استخدام العقاب من خلال تصويب الخطأ فإذا تلفظ الطفل بعبارات غير مهذبة في تعامله مع الآخرين وهو غاضب فيُطلب منه أن يعتذر بعبارات مؤدبة وإذا قام الطفل بضرب آخر فعليه مثلاً أن يقدم إليه هدية أو أن يعتذر إليه أمام زملائه إذا وقعت المشاجرة أمامهم.
5. إيجاد القدوة الواقعية في محيط الأسرة والمجتمع مع رواية القصص والمواقف النبيلة الدالة على كظم الغيظ وضبط النفس كي يتأسى بها الطفل.
6. اختيار البرامج التلفزيونية المناسبة لعمر الطفل وقيم المجتمع، وانتقاء الألعاب ذات الأغراض التعليمية أثناء شراء الهدايا واللعب.
7. إرشاد الطفل إلى بعض الطرق لحل الأزمات ومواجهة عدوان الآخرين بحكمة.
8. وضع مبادئ عامة في الأسرة مثل أنه لا يُسمح أبداً لأي طفل أن يلعب وأن يمزح مع أخيه بأي مادة حادة أو خطيرة.
9. تعزيز المبادرات الإيجابية للطفل المشاغب إذا بادر إلى سلوك إيجابي يدل على احترامه للآخرين من خلال المدح والثناء.

10. فتح باب الحوار مع الأطفال في البيت والمدرسة كي يتحدثوا عن معاناتهم مع الأطفال الذين يعاملونهم بقسوة وما سبل العلاج وما المبادئ التي يجب أن توضع ويعمل على تنفيذها الجميع.
11. أهمية تبادل الخبرات الناجحة والتجارب العملية في تقليل سلوك العدوانية بين المربين والأقارب
12. في حال عجز المدرسة والأسرة عن مواجهة السلوك العدواني واستمرار الطفل في إلحاق الضرر بالآخرين أو بنفسه أو بما يحيط به فإنه يتوجب استشارة مُرشد نفسي.
13. تدريس مقرر مهارات حياتية.
14. توثيق علاقة البيت بالمدرسة لمتابعة السلوك الاجتماعي للطفل.

رابعاً: التصحيح الذاتي في تقويم سلوك الطفل

العقاب من خلال تقويم أو تعديل سلوك الأطفال ذاتياً جزء هام من المفاهيم المرتبطة بوسائل التربية وخاصة في البيت والمدرسة. ليس العيب في أن يخطئ الطفل في تصرفاته فهذا أمر طبيعي ولكن المهم أن يتعلم من أخطائه، ويستفيد من تجاربه.

تتفاوت طرق علاج الأخطاء السلوكية عند الطفل من رفق في الترييب إلى شدة في الترهيب وذلك بحسب شخصية الطفل وطبيعة الخطأ السلوكي.

بدأ علماء النفس حديثاً في ميدان تربية الطفل يؤكدون على أسلوب مؤثر من أساليب العقاب الإيجابي. هذا المنهج هو التصحيح الذاتي للأخطاء حيث يكون العقاب أن يقوم الطفل بنفسه بتعديل أو تقويم الاعوجاج الذي حصل منه ويُطلق على هذا المفهوم في ميدان علم النفس (Over correction) أي تصويب الخطأ (Kazdin, 2004).

التصحيح الذاتي عقاب يستخدم عند حدوث سلوكيات غير مقبولة عند الطفل a
penalty for having displayed an inappropriate action

خامساً: مراحل التصويب الذاتي

1. إعادة الأمور إلى نصابها Restitution. فالطفل المعاقب يجب أن يعيد الأمور إلى حالتها السابقة التي كانت عليه قبل وقوع الخطأ فيرفع الضرر.
2. إعادة الفعل بصورة إيجابية Positive practice وهذه مرحلة ممارسة الصواب.

الاستشارات النفسية تستخدم التصحيح الذاتي في المدارس لأنها يمكن أن تعالج مشاكل كثيرة. أول من استخدم مصطلح التصحيح الذاتي (ريتشارد فوكس) و(ناثان أزرين) (Fox & Azrin) كهدف تعليمي وليس مجرد تقليل السلوك غير المقبول (الخطيب، 1995، ص 198).

العقاب من خلال تصويب الخطأ يُطالب الطفل بإعادة كتابة الكلمة التي لم يكتبها بالشكل الصحيح مع شيء من المساعدة والتوضيح.

مثال آخر يتمثل بأن يطلب المعلم من الطفل أن يعتذر من صديقه ويستقبله بعبارات مهذبة في حال تلفظه بعبارات نابية. وكذلك تطلب الأم من ولدها أو ابنتها تنظيف الطاولة إذا قام أحدهما بتوسيقها. وهكذا يكون العقاب من جنس العمل وهي قاعدة هامة أشار إليها العلماء ويحتاج المربي إلى تطبيقها في ميدان التربية بحكمة.

أن التصحيح الزائد الذي أسمىه التصويب الذاتي يشمل على توبيخ الفرد بعد قيامه بالسلوك غير المقبول مباشرة، وتذكيره بما هو مقبول وما هو غير مقبول ومن ثم يطلب منه إزالة الأضرار التي نتجت عن سلوكه غير المقبول أو تأدية سلوكيات نقيضه للسلوك غير المقبول الذي يراد تقليله بشكل متكرر لفترة زمنية محددة.

تؤكد الدراسات النفسية على أن هذه الطريقة من أفضل طرق العقاب لأنها لا تقلل من السلوك السلبي فحسب بل أيضا تساهم في تعزيز السلوك الإيجابي فمن خلال تصويب الخطأ كاسلوب تربوي في العقاب يتعلم الطفل المحافظة على النظافة عملياً وفي نفس اللحظة يُصحح سلوكه السلبي. أي أن هذه الوسيلة تعزز السلوك الإيجابي وتعالج التصرف السلبي في آن واحد.

استخدم التصويب الذاتي في مستشفى من المستشفيات الخاصة بالتخلف العقلي لأن بعض المرضى كانوا يسرقون من بعضهم البعض المشروبات ووجبات الطعام الخفيفة أثناء الشراء من بقالة المستشفى، فأصدر المدير قراراً يقضي بأن كل من يُشاهد متلبساً بسرقة المواد الغذائية فعليه أن يرد المواد المسروقة، ولكي يصوب السارق خطأه فعليه أن يعتذر ثم يشتري من ماله بعض الطعام ويُعطيه لمن سرق منه وبهذا العقاب الذي كان من جنس العمل قل عدد السارقين خلال أيام قليلة.

العقاب البدني وفق ضوابط تربوية، والتأنيب اللفظي، والحبس لمدة زمنية محددة في غرفة آمنة، وحرمان الطفل من أشياء معينة كلها وسائل للعقاب ولكن لها سلبية كبيرة في

حين أن تصويب الخطأ كلون من ألوان العقاب من أكثر الوسائل التربوية تأثيراً كما تؤكد الدراسات الميدانية في علم النفس. هذا الأمر لا يعني أبداً أن تصويب الأخطاء كأسلوب تربوي يصلح لكل موقف. على المربي دائماً أن يُقدّر العقوبة بقدرها ويبحث عن الوسيلة التربوية الرادعة والنافعة حسب شخصية الطفل الذي يتعامل معه، وظروفه النفسية، والاجتماعية، وطبيعة المشكلة.

إن أسلوب التصويب الذاتي للأخطاء في ميدان العقاب له تأثير عظيم في تنمية وتهذيب سلوك الطفل لأنه يقوم على أساس الممارسة والعمل على تغيير التصرفات السلبية وتنمية الاتجاهات الإيجابية. لا شك أن النصائح العامة والمواظب الهامة كثيراً ما تتبعثر مع رياح النسيان في حين أن التجارب الذاتية، والخبرات الحية، عادة تظل أكثر رسوخاً، وأعمق تأثيراً، في نفس وذهن الإنسان.

التصويب الذاتي يمكن تطبيقه مع الطفل العدواني حيث يمكن أن يُطلب من المعتدى أن يعتذر من المعتدى عليه وأن يقوم بتعويض ما أتلّفه وإذا كان العدوان لفظياً فال المطلوب أن يكون الاعتذار فيه ردّ اعتبار. كثير من أعمال الشغب والفوضى والسلوكيات غير المرغوب فيها في المنزل والمدرسة يمكن مواجهتها بالتصويب الذاتي من دون أن نخرج مشاعر الطفل مع التأكيد على أن يفهم الطفل أن الغرض الحقيقي من التصويب الذاتي هو التربية والتعليم لا الانتقام والعقاب. تظل بعض الحالات التي يعتذر فيها استخدام طريقة التصحيح الذاتي كأن يكون الطفل صغيراً ولا يستطيع إزالة قطع الزجاج المتهشم وإذا طلبنا منه تنظيف ما كسره فإنه قد يُصاب بالضرر لقلّة خبرته.

سادساً: المبادئ العامة لتطبيق التصويب الذاتي

1. الهدف من التصويب الذاتي هو تقليل أو إزالة السلوك غير المقبول من خلال إصلاح ما تم إفساده. كما يهدف التصويب الذاتي إلى تمرين الطالب على الفعل الصحيح.
2. أن يقتنع الشخص المعاقب أن السلوك الذي صدر منه غير مرغوب وعليه أن يتراجع عنه بعمل إجرائي.
3. أن التصويب من جنس العمل فإذا بعثر الطفل أثاث المنزل فعليه أن يُعيد ترتيبه.
4. أن يكون التصويب محدداً زماناً ومكاناً.
5. أن يكون التصويب مناسباً لعمر الطفل وشخصيته والموقف الذي وقع فيه .

6. لا نستخدم التصويب في كل الحالات بل هي مبنية على تقدير واجتهاد المربي فهناك أخطاء لا تستدعي الوقوف عندها لأنها عفوية غير مقصودة وهناك حالات قد لا ينفع هذا الأسلوب في علاجه وقد ينفع أسلوب آخر.
7. يجب أن يكون التصويب الذاتي فورياً أي بعد حدوث السلوك غير المرغوب فيه مباشرة.
8. يجب أن يعلم المخطئ بأن الفعل الخاطئ الذي صدر منه غير مرغوب فيه وأن المربي يكره فعله الخاطئ لا الفاعل نفسه أي أنه كشخص يحبه الجميع.
9. إذا قام المخطئ بتصويب خطئه فإنه يستحق كلمة ثناء أو تعزيز وثواب. التربية بالمثوبة تسبق التربية بالعقوبة.
10. الرفق في العقاب لأن بالرفق تُسهل الأمور وبه يتصل بعضها ببعض وبه يجتمع ما تشتت ويأتلف ما تنافر وتبدد ويرجع إلى المأوى ما شذ وهو مؤلف للجماعات جامع للطاعات، وينبغي للعالم إذا رأى من يخل بواجب أو يفعل فعلاً شاذاً أن يترفق في إرشاده ويتلطف به.
11. التدرج في معالجة الأخطاء.

البرنامج الثاني: لتعديل سلوك السرقة

طفلة تعاني من مشكلة سلوكية وهي السرقة
البيانات الأولية
الاسم :

عمر الطفلة : 10 سنوات

• المقصود بسلوك السرقة

طفلة في الصف الرابع الابتدائي، لديها مشكلة تؤرق المعلمة في الفصل وهي سرقة حاجات زميلاتها سواء من حقائبهم أو عند وقوع حاجاتهم على أرضية الفصل.

• السلوك المستهدف

التخلص من عادة السرقة عند الطفلة وتعريفها بمعنى الأمانة لتكوين صفة أخلاقية عند الطفلة.

• التحليل الوظيفي لقياس للسلوك

- بيئة القياس: المدرسة
- مكان القياس: الفصل
- مدة القياس: لمدة حصّة واحدة وهي حصّة النشاط
- الطريقة التي تم بها القياس: استخدام طريقة الملاحظة من الناحية الاجتماعية يؤدي سلوك السرقة إلى رفض زميلات الطفلة في الفصل بمصاحبته لأنها تقوم بسرقة حاجاتهم ويؤدي هذا إلى ابتعادهن عنها.

• مراقبة السلوك المستهدف لتعديله

عندما كانت المعلمة جالسة في الفصل تراقب الاطفال وهم يرسمون في حصّة النشاط ومستمتعين بذلك.

لاحظت المعلمة طفلة تقوم بفتح حقيبة زميلتها دون ان تعلم الأخرى بذلك، وقد أخذت منها قلما كانت تعتز به زميلتها لأنه غالي الثمن، وكانت الطفلة تقوم بفتح حقائب زميلاتا وسرقة حاجاتهم في كل حصّة نشاط.

قررت المعلمة أن تخلص الطفلة من هذا السلوك الذي تكرر عدة مرات في حصّة النشاط لأنه لا أحد يعلم بمن يسرق لأن الكل منشغل بالنشاط الذي يقوم به، ولهذا استغلت هذا الوضع فقامت بالسرقة، وقد قامت المعلمة باتّباع بعض أساليب تعديل السلوك مع الطفلة لكي تتخلص من عادة السرقة.

• خطة العلاج

الأساليب المستخدمة لتعديل سلوك طفلة قامت المعلمة بوضع بعض الأساليب لتعديل سلوك الطفلة للتخلص من عادة السرقة لديها، وكانت المدة التي خصصت لهذا البرنامج أو الخطة شهرا واحدا فقط. ومن هذه الأساليب ما يلي:

- التوبيخ
- العقاب
- تكلفة الاستجابة.
- التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض

تنفيذ خطة العلاج الأسبوع الأول

- قامت الطفلة في حصة النشاط ودون علم احد بفتح حقيبة زميلتها وأخذت منها بعض الحاجات...
- ومن ثم عادت إلى مجموعة النشاط التي تنتمي إليها.
- وقد لاحظت المعلمة ما فعلته الطفلة لذلك قامت بمعاقبته على ذلك السلوك فوبختها وقالت لها بأن لا تفتح حقائب زميلاتنا دون إذن منهم وأن لا تقوم بسرقة حاجاتهم، بالإضافة إلى ذلك حرمتها من اللعب مع صديقاتها ...
- في هذا الأسبوع ومن خلال متابعة المعلمة للطفلة تكرر سلوكها 5 مرات وكان يحدث في كل حصة نشاط.

الأسبوع الثاني

- في هذا الأسبوع المخفض سلوك السرقة لدى طفلة بحيث تكرر 3 مرات، وما يدل على ذلك قيام الطفلة بسرقة حاجات زميلاتنا التي تقع على الأرض دون فتح حقائبهن هذا مما لاحظته المعلمة خلال متابعة لسلوكها، لذلك قامت بتوبيخ الطفلة.
- طلبت المعلمة من الطفلة إعادة ما أخذته من الحاجات الواقعة على الأرض والتي تخص زميلاتنا.
- ومن ثم قامت المعلمة بأخذ لمجمتين خاصتين بها من لوحة التعزيز التي أعدتها للأطفال، وقالت لها إذا كررت هذا السلوك مرة أخرى سوف أقوم بأخذ أربع نجوم من الحانة المخصصة لها في لوحة التعزيز، لذلك ارتدعت الطفلة عن السرقة خوفا من فقدان نجومها.

الأسبوع الثالث

- في هذا الأسبوع عادت الطفلة مرة أخرى لتكرار السلوك وهو سرقة ما تراه على الأرض من حاجات زميلاتنا ولكن هذا السلوك حدث مرة واحدة في الأسبوع.
- حذرت المعلمة الطفلة من قبل من عدم تكرار هذا السلوك، لذلك عاقبتها بجعلها واقفة في نهاية الفصل وقد قامت بأخذ 4 نجوم من لوحة التعزيز.

الأسبوع الرابع

- في هذا الأسبوع قامت المعلمة بملاحظة سلوك الطفلة في الفصل خلال حصة النشاط.

- ومن خلال ملاحظة المعلمة أدركت أنها تخلصت من هذا السلوك، عندما شاهدت الطفلة قلما لصديقتها كان واقعا على الأرض فما كان منها إلا إرجاعه لها. لذلك قامت بمدح الطفلة وتعزيزها على هذا السلوك أمام الاطفال وأعطتها هدية لأمانتها.
- المتابعة لقد قامت المعلمة بوضع اسبوعين للملاحظة سلوك الطفلة ومتابعتها هل تخلصت من هذا السلوك نهائيا أم لا، ومن خلال متابعة المعلمة لها في الفصل وخصوصا في حصة النشاط لم تقم الطفلة بسرقة زميلاتها خلال هذين الاسبوعين.

النتائج

بعد شهر من استخدام البرنامج مع الطفلة، تخلصت الطفلة من سلوك السرقة نهائياً.

مصطلحات نفسية عن تعديل سلوك الأطفال

Behavior Modification

تعديل السلوك

هو العلم الذي يشمل على التطبيق المنظم للأساليب التي انبثقت عن القوانين السلوكية، وذلك بغية إحداث تغيير جوهري ومفيد في السلوك الأكاديمي والاجتماعي، وهذا العلم يشتمل على تقديم الأدلة التجريبية التي توضح مسؤولية الأساليب التي تم استخدامها عن التغيير الذي حدث في السلوك .

Positive Reinforcement

التعزيز الإيجابي

هو إضافة أو حدوث مثير بعد ظهور السلوك الأمر الذي ينجم عنه زيادة احتمالات تكرار السلوك في المواقف والأوضاع المشابهة في المستقبل .

Negative Reinforcement

التعزيز السلبي

هو إزالة أو اختفاء مثير بعد ظهور السلوك الأمر الذي ينجم عنه تقليل احتمالات تكرار ذلك السلوك في المواقف والأوضاع المشابهة في المستقبل .

Premack Principle

مبدأ بريماك

استخدام النشاط أو السلوك المحبب للشخص أو الذي يحدث لديه بشكل متكرر لتقوية وتدعيم النشاط أو السلوك غير المحبب له أو قليل الحدوث .

Feedback

التغذية الراجعة

تقديم معلومات بطريقة إيجابية للفرد عن السلوك الذي قام به مما يؤدي إلى توجيه السلوك المستقبلي ويستثير الدافعية .

Contingency Contracting

التعاقد السلوكي

جعل إمكانية حصول الفرد على التعزيز متوقفاً على تأديته المهمة المطلوبة حسب معايير إتقان يتم الاتفاق عليها .

Token Economy

الاقتصاد الرمزي

استخدام أشياء رمزية أو مادية قابلة للاستبدال والصرف بمعززات أخرى في أوقات لاحقة .

Extinction**الإطفاء**

تجاهل (عدم تعزيز) الاستجابة وعدم الانتباه إليها مما يقود إلى توقفها .

Reinforcement of Incompatible Behavior**تعزيز السلوك النقيض**

خفض السلوك غير المرغوب عن طريق تعزيز الشخص عند إظهار سلوك بديل له أو غير متوافق معه .

Omission Training**تعزيز غياب السلوك**

خفض السلوك غير المناسب عن طريق تعزيز الشخص إذا امتنع عن القيام به.

Reinforcement of low Rates**تعزيز انخفاض السلوك**

خفض السلوك غير المناسب عن طريق تعزيز الشخص إذا قام بتأديته بمعدل أقل من المعدلات السابقة .

Time – Out**الإقصاء عن التعزيز الايجابي**

حرمان الشخص من فرصة الحصول على التعزيز وذلك بنقله من وضع أو موقف يتوافر فيه التعزيز إلى وضع أو موقف يخلو من التعزيز وذلك عند قيامه بالسلوك غير المناسب .

Response Cost**تكلفة الاستجابة**

خفض السلوك غير المناسب عن طريق اقتطاع كمية من المعززات التي بحوزة الشخص حال قيامه بذلك السلوك .

Reprimanding**التوبيخ**

التعبير عن عدم الرضا عن سلوك الشخص غير المناسب.

Overcorrection**التصحيح الزائد**

إيقاف السلوك غير المناسب عن طريق إرغام الشخص حال تأديته لذلك السلوك على تصحيح النتائج السلبية لسلوكه أو إزالتها، أو عن طريق إرغامه على تعلم سلوك مناقض للسلوك غير المناسب .

Shaping**التشكيل**

تعزيز الاستجابات التي تقترب من السلوك أو الأداء النهائي المنشود وتجاهل (عدم تعزيز) الاستجابات التي لا تقود إلى السلوك أو الأداء النهائي المنشود .

Prompting

التلقين

استخدام إيماءات أو تلميحات أو توجيهات جسدية أو تعليمات لفظية أو كتابية لتهيئة فرص كافية للشخص للقيام بالسلوك المناسب المتوقع منه .

Fading

الإخفاء

التوقف التدريجي عن استخدام المثيرات التلقينية ليتعلم الشخص تأدية السلوك المطلوب دون الاعتماد على المساعدة الخارجية .

Modeling

النمذجة

تعليم الفرد سلوكيات جديدة عبر ملاحظة سلوك الآخرين وتقليدهم

Chaining

التسلسل

تحليل السلوك إلى الاستجابات المتسلسلة التي يتكون منها وتدريب الشخص على تأدية كل استجابة إلى أن يتمكن من تأدية السلسلة السلوكية كلها .

Behavioral Rules

القواعد السلوكية

تحديد القواعد التي ينبغي احترامها لتأدية السلوك بشكل واضح وتعزيز الامتثال لها وعدم تعزيز مخالفتها .

Negative Practice

الممارسة السلبية

طريقة تشتمل على إرغام الشخص على الاستمرار بتأدية السلوك المراد خفضه لفترة معينة لكي يصبح ذلك السلوك منفراً ومتعباً فيتم التوقف عنه.

Satiation

الإشباع

طريقة لخفض السلوك غير المناسب تشتمل على توفير المعزز الذي يحافظ على استمرارية السلوك بكميات كبيرة لكي لا يفقد المعزز معناه.

Disorder or Disturbance

الاضطراب

اضطرب بمعنى تحرك على غير انتظام، وضرب بعضه البعض الآخر، واضطرب الأمر بمعنى اختل، وأصبح غير منظم . والاضطراب أيضاً بمعنى التباين والاختلاف.

Diminution

النقص

مصدره فعل نقص، أو أصبح قليلاً، والمصطلح يستخدم عند مقارنة بين كميات وأشياء ملموسة ومعدودة مثال: نقص المال، ونقص الميزان . ولا يُقال نقص العقل

(في حال التخلف العقلي)، لأن العقل ليس كمية محسوسة أو معدودة. والنقص أيضاً بمعنى خس وقل. وبمعنى ضعف فيقال نقص دينه.

Deficiency

القصور

مصدره فعل قصر. وقصر من الشيء بمعنى عجز عنه، ولم يستطع بلوغه. ويقال: قصر السهم عن الهدف، بمعنى انطلق السهم ولكنه لم يصب الهدف حيث لم يصل إليه.

Impotence or Feebleness

الضعف

بمعنى هزل أو مرض، وذهبت قوته أو صحته [المنجد - ص 467]. والضعف ضد القوة أو بمعنى لا قوة. ومراتب الضعف كمراتب الصحة والحسن. فالضعف هو ما قصر عن درجة الحسن. أو بعد عن درجة الصحة. والضعف بالضم يكون في الجسد. والضعف بالفتح يكون في الرأي والعقل. والضعفة بمعنى ضعيف الفؤاد وقلة الفطنة.

Deficiency

العجز

عن الشيء عجزاً وعجزاناً بمعنى ضعف، ولم يقدر عليه. وأعجز فلان بمعنى سبق، فلم يدرك الشيء حيث فاتته ولم يدركه. . وأعجزه الشيء بمعنى فاتته. أي لم يستطع تحصيله.

Disorder

الخلل

اختل بمعنى صار خلا، واختل العقل بمعنى تغير واضطرب.. واختل الجسم بمعنى هزل. واختل الأمر بمعنى وقع فيه الخلل.

central nervous system

الجهاز العصبي المركزي

هو أحد أجزاء الجهاز العصبي الخاص بالفرد والذي يشمل على المخ و الحبل الشوكي. ويتم نقل الصور الحسية إلى الجهاز العصبي المركزي الذي يستجيب لها بالدوافع الحركية.

وهناك ثلاثة أنواع رئيسية للشلل المخي، وهي: الشلل التشنجي، والشلل الكنعاني، والتخلجي.

case history

تاريخ الحالة

تلك البيانات والمعلومات التراكمية المتعلقة بفرد من الأفراد، كالخلفية الأسرية، والتاريخ الشخصي والنمو الجسمي، والتاريخ الطبي، ونتائج الاختبارات،

والسجلات القصصية للسلوك. ويستخدم تاريخ الحالة غالباً في اتخاذ القرارات المتعلقة بالواجبات المحددة للطلاب وفي إعداد وتخطيط البرامج والخدمات اللازمة له.

psychology

علم نفس

psychologist

أخصائي نفسي

psychotherapy

علاج نفسي

DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder)

دليل تشخيص الاضطرابات النفسية وإحصائها

نظام تصنيفي خاص بالجمعية الأمريكية للطب النفسي، ويستخدم هذا النظام على نحو واسع، وبخاصة من قبل العيادات الطبية وعيادات الصحة النفسية. التشخيص (الصفة: تشخيصي، الفعل يشخص) diagnosis

1. عملية التعرف على مرض أو حالة ما عن طريق تحديد أعراضها أو عن طريق الاختبار.

2. ما يتم التوصل إليه من حكم بعد معاينة وفحص دقيقين. ويتم التشخيص عادة في التربية الخاصة عن طريق فريق ينتمي أفراداه إلى أنظمة عديدة متخصصة، حيث يقوم بتحليل أسباب الحالة أو الوضع أو المشكلة وتحديد طبيعة كل منها.

psychoanalysis

التحليل النفسي

طريقة لسبر غور النفس وعلاجها، تستند إلى تلك النظرية التي تنظر إلى السلوك غير السوي باعتباره نتيجة لرغبات مكبوتة في اللاشعور. وتحاول هذه الطريقة تبصير الفرد بسلوكه من خلال الخبرات الماضية، والمشاعر.

behavioral analysis

تحليل السلوك

ذلك المنهج التشخيصي المستخدم في تحليل عملية تعديل السلوك بهدف تحديد ما يحدث من تغيرات معينة في سلوك الفرد.

adaptive behavior scales

مقاييس السلوك التكيفي

مجموعة من المقاييس تم إعدادها لقياس مستوى الأداء في المجالات غير الأكاديمية أو غير المعرفية مثل الحياة الاجتماعية والنضج الاجتماعي.

behavior therapy

العلاج السلوكي

أسلوب لعلاج المشكلات السلوكية والانفعالية استنادا إلى مبادئ نظرية التعلم أو الاشراف: حيث ينصب الهدف الأساسي على تعديل ما يعاني منه الفرد من مشكلات سلوكية تستلزم العلاج . وتعتمد هذه النظرية على مبدأ أساسي مؤداه أن السلوكيات غير المرغوبة تعتبر عادات سيئة، وإذا تم تغييرها فإنه يمكن التخلص من المشكلات السلوكية التي يعنى منها الفرد لأنه يكون قد تعلم الكف عن ممارسة هذه السلوكيات أو يكون قد تعلم سلوكيات أخرى مرغوبة بدلا منها.

Behavior

سلوك

behavior disorder

اضطراب السلوك

حالة تبدو فيها أفعال الفرد غير مرغوبة، ومزعجة، وقد تكون ضارة إلى حد يعوق عملية التعلم، مما يجعله بحاجة إلى خدمات خاصة لمواجهتها.

behavior management

ضبط السلوك

مجموعة من الأساليب والطرق المستخدمة في تغيير سلوك الفرد أو التحكم فيه، مثال ذلك أسلوب تعديل السلوك.

behavior modeling

تقديم نموذج للسلوك

إجراء يتضمن تزويد الطفل أو الشخص موضع الاهتمام بإيضاح تمثيلي أو أداء فعلى للسلوك المرغوب المطلوب تعليمه له، حيث نتوقع منه أن يتعلمه أما بتقليد السلوك الذي رآه أو بفعله كما هو.

behavior modification

تعديل السلوك

عملية تتضمن تشكيل سلوكيات الفرد بحيث نحاول خفض معدل حدوث السلوك غير المرغوب أو التخلص منه من ناحية، وتدعيم السلوك المرغوب أو تعزيزه من ناحية أخرى . وذلك من خلال التحكم في البيئة التعليمية عن طريق تطبيق مبادئ التعلم بأسلوب خطط ومنظم.

cognitive behavior modification

تعديل سلوك المعرفي

أحد أساليب تعديل السلوك، يتضمن تعليم الطالب استراتيجيات جديدة في التفكير يتمكن عن طريقها من ضبط سلوكه، كما تساعده في اكتساب المعلومات وتذكرها .

ومن المعتقد أن الطلاب المتخلفين عقليا ومن يعانون من صعوبات في التعلم يستفيدون على وجه الخصوص من هذا النوع من التعليم . وقد يطلق على تلك الطريقة أيضا (لتدريب المعرفي).

Depression	إكتئاب
Anxiety	قلق
adaptation.	التكيف
intelligence	الذكاء

هو القدرة على الفهم، والاستيعاب، والتكيف بسرعة للحالات والأوضاع الجديدة، والتعلم من الخبرات والتجارب. وهو كذلك: درجة القدرة كما تبدو من خلال أداء الفرد في الاختبارات المعدة بهدف قياس مستوى النمو العقلي.

intelligence quotient (IQ)	نسبة الذكاء
----------------------------	-------------

هي رقم عددي يستخدم بصورة عامة للتعبير عن مستوى النمو العقلي. ويمكن حساب هذه النسبة بتقسيم العمر العقلي (كما يقاس بأداء الفرد في اختبارات الذكاء) على العمر بهدف الزمني، ثم ضرب الناتج في 100 .

intermediate level	المستوى المتوسط
--------------------	-----------------

1. وضع صفني مدرسي يتم تعيينه بشكل ملائم لتلميذ ما، وهو مرادف للصفوف الرابعة والخامسة والسادسة.
2. تجميع التلاميذ في مجموعات لوضعهم في فصول التربية الخاصة من تتراوح أعمارهم بالتقريب 9-12 سنة.

mental age MA	العمر العقلي
---------------	--------------

مستوى القدرة العقلية لدى الفرد، والذي يعبر عنه من حيث متوسط العمر الزمني للأفراد الآخرين المجيبين بصواب على نفس عدد البنود التي يتضمنها أحد اختبارات القدرة العقلية. فالطفل - مثلا - الذي تساوي قدرته العقلية قدرة من يبلغ متوسط عمره الزمني 10 سنوات قد يحصل على عمر عقلي مقداره 10 سنوات، بصرف النظر عن عمره الزمني الحقيقي.

mental tests

الاختبارات العقلية

أدوات صممت خصيصا لقياس السمات والخصائص بطريقة موضوعية، وذلك كقياس الذكاء والاتجاهات، والتحصيل الدراسي والشخصية.

agnosia

اضطراب الإحساس

عدم القدرة على تمييز الأشياء المألوفة أو التعرف عليها من خلال المثيرات الحسية الناتجة عنها باستخدام الحاسة المناسبة .

مثال ذلك اضطراب الإدراك السمعي، اضطراب الإدراك اللوني، واضطراب الإدراك اللمسي ...

art therapy

العلاج بالفن

مصطلح يرمز إلى الممارسات المختلفة الشائعة في التربية، والتأهيل، والعلاج النفسي: حيث تستخدم بعض المواد المنشطة والفنون التشكيلية لأغراض علاجية.

hydrotherapy

العلاج المائي/ العلاج بالماء

طريقة لعلاج العجز أو المرض باستخدام الماء، كما في حالة إحداث الضغط عن طريق التدفق القسري للماء .

occupational therapy

العلاج المهني

عملية تأهيل يقوم بها اختصاصي العلاج المهني، حيث يستخدم أنشطة ذات مغزى كأساس لتحسين قدرة الأفراد على التحكم في عضلاتهم، ويطلق على هذه العملية أحيانا ((العلاج بالعمل)). ويعتبر تحقيق الشفاء البدني والعقلي هدفا أساسيا لهذا العلاج، إلا أن هناك هدفا آخر له يتمثل في مساعدة الفرد على تعلم مهنة معينة أو اكتساب مهارات الاعتماد على النفس.

physical therapy

العلاج الطبيعي

طريقة لعلاج الأمراض العضوية باستخدام التدليك، والتمرينات، والماء، والضوء والحرارة، وبعض أشكال الطاقة الكهربائية، وجميعها أساليب ذات ميكانيكية غير طبية. ويقوم بهذا النوع من العلاج فرد حصل على تدريب متخصص يسمى (اختصاصي العلاج الطبيعي physical therapist) تحت إشراف طبي.

computer assisted instruction

التعليم المدعم بالكمبيوتر

استخدام الحاسب الآلي أو أجهزة الكمبيوتر في التعليم . فمنذ عهد قريب تضاعف استخدام أجهزة الحاسب الآلي الصغيرة، وأجهزة معالجة الكلمات لتدريس الكبار والأطفال المعوقين.

distractibility

سرعة القابلية لتشتت الانتباه (صفة: مشتت الانتباه)

صفة سلوكية مميزة، تبدو غالباً من الذين يعانون من اضطرابات من الجهاز العصبي المركزي. إذ يكون الطفل عاجزاً من منع نفسه للاستجابة من المشتتات غير اللازمة بالضرورة للتوافق المباشر. ونتيجة لذلك : فإنه يعجز عن انتباهه للمشتتات الهامة لعملية التوافق أو التعلم.

dystonia

الارتخاء العضلي

مرض نادر يصيب الجهاز العصبي المركزي لدى الأطفال الصغار، بحيث يؤدي إلى فقدان القدرة على استخدام العضلات كما يؤدي إلى ارتخاء وضعف نشاطها.

dystrophy

ضمور العضلات والأعصاب

أي اضطراب عصبي أو عضلي ناجم عن سوء التغذية ونقصها.

Daily Living (A D L) of Activities

أنشطة الحياة اليومية

مصطلح يستخدم لوصف المهارات العلمية اللازمة للحياة في المجتمع (أو بين الجماعة) كارتداء الملابس، وتناول الطعام، والتعامل بالنقد.... الخ ويطلق عليها أيضاً المهارات اللازمة للمعيشة المستقلة.

consultant (consulting teacher)

الاستشاري/ المدرس الاستشاري

واحد من أولئك الأشخاص الذين يعدون مصدراً للخدمات في التربية الخاصة. ويقوم بتقديم خدمات تشخيصية بالإضافة إلى مساعدته و تدعيمه للمدرسين بدلا من تقديم الخدمات بشكل مباشر للتلاميذ والطلاب.

functional curriculum

المنهج الوظيفي

برنامج تربوي للمتخلفين عقليا القابلين للتعلم، ويؤكد على إعداد الطلاب للتغلب على مشكلات الحياة الملحة والمستمرة وحلها، ليكونوا قادرين على العيش في المحيط الاجتماعي بنجاح.

objective

هدف

مصطلح يشير الى هدف تعليمي معين يتم وضعه للطلاب .ويجب اشتقاق هذه الأهداف من خلال قياس حاجات الطلاب التي تعد أساسا لإعداد الأنشطة التعليمية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.

observational training

التدريب بالملاحظة

أسلوب يشبه تماما عملية التعلم بمحاكاة النموذج.

behavioral objective

الهدف السلوكي

عبارة معينة أو مجموعة من العبارات تصاغ بأسلوب يوضح ما ينبغي للطفل الوصول إليه من مستوى تعليمي . ولكي يكون الهدف السلوكي واضحا ودقيقا فانه لابد أن يتفق مع المحكات الأربعة التالية:

1. توضيح ما يتعين على الطفل عمله بالضبط.
2. صياغة ذلك في صورة أنشطة يمكن قياسها.
3. توضيح الظروف التي سيؤدي فيها الطفل الأنشطة المطلوبة.
4. توضيح المعيار الذي سيتم في ضوءه تقييم مستوى أداء الطفل مثال للهدف السلوكي: يتمكن الطفل من سرد جميع حروف الهجاء بترتيبها الصحيح في دقيقة واحدة دون الوقوع في أكثر من خطاين فقط

over correction

الإفراط في التصحيح

operant learning

التعلم الفعال الإجرائي

parent - teacher conference

مؤتمر الآباء والمعلمين

لقاء دوري بين المعلمين والآباء يعقد عادة في المدرسة في وقت محدد، بهدف مناقشة مختلف الأمور المتعلقة بالطفل، والبرنامج المدرسي، ومستوى أداء الطفل في البرنامج،

وأنواع التعزيز التي يمكن استخدامها في المنزل، بالإضافة الى مناقشة أي مشكلات يتعرض لها الطفل. كما يتم تشجيع الوالدين على إثارة التساؤلات، وتقديم الاقتراحات، وتيسير التواصل بين الأسرة والمدرسة بصورة عامة.

positive reinforcement

التعزيز الإيجابي

عملية تتضمن تقديم مكافأة للفرد حين يمارس سلوكا معيناً مرغوباً.

reinforcement

التعزيز

preschool education

التربية في مرحلة ما قبل المدرسة

برنامج تدريبي يهتم عادة بمجانب النمو اللغوي والسلوك الاجتماعي للأطفال قبل التحاقهم برياض الأطفال أو بنظام التعليم الرسمي. وتعتبر التربية مرحلة ما قبل المدرسة على جانب كبير من الأهمية بالنسبة للمعوقين نظراً لاحتياجهم إلى الاستشارة والخبرات المبكرة التي تساعد على نمو تلك المهارات التي لا يمكنهم اكتسابها بطريقة عرضية.

early childhood education

التربية في مرحلة الطفولة المبكرة

Punishment

العقاب

reinforcement (reinforcer)

تعزيز / معزز

أي نتيجة ينتهي بها السلوك بحيث تزيد من احتمال حدوثه في المستقبل. والمعزز عبارة عن حدث أو مكافأة تزيد من احتمال حدوث السلوك وتكراره في المستقبل عندما يعقبه المعزز.

contingent reinforcement

التعزيز الشرطي/ الاقتراني

مكافأة أو شيء ما يمكن الحصول عليه بطريقة منظمة ؛ عندما يسلك الفرد بأسلوب يسفر عن نتائج معينة أو محددة.

continuous reinforcement

التعزيز المستمر

جدول يتم بموجبه مكافأة أو تعزيز كل استجابة يمارسها الفرد.

relaxation

استرخاء

Reinforcement	تدعيم
Redirection	التوجيه لنشاط بديل
role playing	لعب الأدوار
time out	إبعاد مؤقت
token economy	اقتصاد رمزي
generalization of learning	تعميم التعلم
تعبير عن استنتاج أو عملية صياغة استنتاج يعتمد على عدد من الحقائق أو الشواهد المعينة أو يستنتج منها. فافتقار القدرة على تعميم التعلم وامتداده أثره إلى أوضاع أخرى غير تلك التي حدث فيها يعد سمة للأطفال ذوي مستوى الذكاء المنخفض.	
of training generalization	تعميم التدريب
عملية تعليم مخططة ومصممة لمساعدة التلاميذ على تحويل معرفتهم مهارات تعلموها في وضع واحد إلى أوضاع أخرى.	
reinforcement immediate	التعزيز الفوري
إطراء أو ثناء أو أي شكل آخر من المكافأة والإثابة يتم تقديمه وإظهاره بشكل فوري بعد اكتمال تعلم نشاط تعليمي جديد اكتمالا ناجحا.	
living skills ILS independent	مهارات الحياة المستقلة
تدريبات عملية يتم تعليمها للمتخلفين عقليا بحيث يمكنهم أداء وظائفهم وأعمالهم في المنزل أو في البيئات الجماعية (Also see ADL).	
individual test	اختبار فردي
مقياس مصمم بحيث يعطي لفرد واحد في كل مرة على حدة، وهو عكس الاختبار الجمعي الذي يطبق على مجموعة من الأفراد في نفس الوقت.	
negative reinforcement	تعزيز سلبي
عملية تتضمن استبعاد مثير غير مرغوب عقب ممارسة الفرد لاستجابة مرغوبة، مما يؤدي إلى:	

fixed interval reinforcement التعزيز على فترات زمنية ثابتة

نظام لمكافأة السلوك المرغوب فيه وتعزيزه. ومن خلاله يتم منح المكافأة أو المعزز بعد انقضاء فترة محدودة من الوقت (فمثلا : يقدم التعزيز كل 5 دقائق إذا ظهر السلوك المرغوب فيه).

extinction الانطفاء

اختفاء أو عدم ظهور سلوك معين، وقد يحدث ذلك نتيجة تعديل مخطط للأهداف أو الاحتياجات أو نتيجة استبعاد التعزيز الخاص باستجابة ما.

edible reinforcer المعزز الصالح للأكل

أي شيء صالح للأكل مما يفضل التلاميذ بحيث يمكن استخدامه كمكافأة للسلوك المرغوب المناسب.

Attention Span فترة الانتباه

Behavioral Intervention التدخل السلوكي

Brain Injury إصابة الدماغ

Biochemical irregularities الاختلالات البيولوجية- الكيميائية

Cognitive Behavioral Therapy العلاج المعرفي السلوكي

DSM IV-R الدليل التصنيفي الإحصائي المعدل

Dietary Intervention التدخل الغذائي

E.E.G تخطيط الدماغ

Facilitated Counciation التواصل الميسر

Aggression العدوانية

المراجع

المراجع العربية

1. أحمد عبد الخالق (1993): استخبارات الشخصية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
2. أحمد محمد الزعبي (2001): الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال ، الرياض: دار زهران للنشر والتوزيع.
3. أنتوني ستور (1975): العدوان البشري ، ترجمة : محمد أحمد غالي وإلهامي عبد الظاهر ، الإسكندرية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
4. جابر عبد الحميد و علاء الدين كفاي (1988)، معجم علم النفس و الطب النفسي، الجزء الأول، القاهرة: دار النهضة العربية.
5. جمال الخطيب، النظرية السلوكية: ما الذي يقوله ب.ف سكنر حقاً؟ (مترجم) السعودية، مكتبة الصفحات الذهبية ، 1991.
6. جمال الخطيب، تعديل السلوك، منشورات جامعة القدس المفتوحة، 1999.
7. جمال الخطيب، تعديل السلوك الإنساني، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 2003.
8. جودت عزت، سعيد العزة، تعديل السلوك الإنساني، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2001.
9. حامد زهران، التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة، عالم الكتب، 1980.
10. حسين الفايد، الاضطرابات السلوكية، طيبة للنشر والتوزيع، 2001.
11. خوله أحمد يحيى (2000) : الاضطرابات السلوكية والانفعالية . عمان: دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

12. زكريا أحمد الشربيني (2001): المشكلات النفسية عند الأطفال، القاهرة: دار الفكر العربي.
13. سعيد حسني العزة، الإرشاد النفسي أساليبه وفنائه، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2001.
14. سهام درويش أبو عيطة، مبادئ الإرشاد النفسي، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر، 1997.
15. شيفر وميلمان (1999) : سيكولوجية الطفولة والمراهقة، ترجمة وتعريب: سعيد العزة، عمان: الدار العلمية الدولية للنشر.
16. ضياء محمد منير (1982): علاقة السلوك العدواني ببعض متغيرات الشخصية والاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة المنصورة.
17. عبد الرحمن سيد سليمان (1999) : سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (أساليب التعرف والتشخيص) ، الجزء الثاني، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.
18. عبد الرحمن سيد سليمان وإيهاب عبد العزيز البيلالي (2005): الآباء و العدوانية، الرياض، مكتبة الرشد(تحت الطبع).
19. عبد الرحمن سيد سليمان (2004): المضطربين سلوكيا، الرياض، مكتبة الرشد (ناشرون).
20. عبد الرحمن عدس، المدخل إلى علم النفس، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر، 1998.
21. عبد الرحمن عدس، علم النفس التربوي، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر، 1998.
22. عبد الستار إبراهيم وآخرون، العلاج السلوكي للطفل، أساليبه ونماذج من حالاته، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1993.
23. عبد السلام عبد الغفار ويوسف محمود الشيخ (1985) : سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
24. عبد العزيز السرطاوي و يوسف القريوتي و جلال القارسي (2002). معجم التربية الخاصة. دبي : دار القلم.

25. عبد الله سليمان إبراهيم ومحمد نبيل عبد الحميد (1994) : العدوانية وعلاقتها بموضع الضبط وتقدير الذات لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية ، مجلة علم النفس، العدد الثلاثون، أبريل - مايو- يونيه، السنة الثامنة ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ص 38 - 58.
26. عصام فريد عبد العزيز (1986): المتغيرات النفسية المرتبطة بسلوك العدوانية لدى المراهقين وأثر الإرشاد النفسي في تعديله، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.
27. فاروق الروسان ،تعديل وبناء السلوك الإنساني ،عمان،جمعية عمال المطابع الأردنية، 2000 .
28. كمال سالم سيسالم(2002) : موسوعة التربية الخاصة و التأهيل النفسي ، العين: دار الكتاب الجامعي.
29. لندا هارجروف ، جيمس بوتيت (1988) : التقييم في التربية الخاصة "التقويم التربوي" ترجمة عبد العزيز السرطاوي ، وزيدان السرطاوي ، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية.
30. محمد زيدان حمدان ،تعديل السلوك الصفي،بيروت،مؤسسة الرسالة،1982.
31. محمد زيدان حمدان،تعديل سلوك التلاميذ والأطفال واليافعين في الأسرة ومراكز الأحداث،دار التربية الحديثة ،2001.
32. محمد محروس الشناوي ،العملية الإرشادية،القاهرة ،دار غريب للطباعة والنشر،1994.
33. محمد محروس الشناوي،نظريات الإرشاد والعلاج النفسي،القاهرة،دار غريب للطباعة والنشر،1995.
34. نجوى شعبان (1987): دراسة عاملية للسلوك العدواني في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
35. نزيه حمدي وآخرون،الإرشاد في مراحل العمر،منشورات جامعة القدس المفتوحة،1998.

36. يوسف أبو حميدان، العلاج السلوكي لمشاكل الأسرة والمجتمع، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، 2001.
37. يوسف أبو حميدان، تعديل السلوك النظرية والتطبيق، عمان، دار المدى للنشر والتوزيع، 2003.
38. يوسف القريوتي، عبد العزيز السرطاوي، جميل الصمادي (2001): المدخل في التربية الخاصة ، دبي : دار القلم.
39. يوسف ميخائيل أسعد، السلوك والمحارفات الشخصية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 1977.

المراجع الاجنبية

1. American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical of mental disorders , 4th ed., (DSMIV) , Washington: DC.author.
2. Bandler, Richard & John Grinder .1975 ,The Structure of Magic I: A Book About Language and Therapy .Palo Alto, CA: Science & Behavior Books .
3. Bandura, A. (1969) : Principles of Behavior Modification. New York; Holt, Rinehart, and Winston .
4. Buss, A. (1960). The Psychology of Aggression . John Wiley and sons, Inc. New York .
5. Dodge, K. (1980). Social Cognition and Children's aggression behavior , Journal of Child Development , Vol. 51. p. 162-170 .
6. Neuro-Linguistic Programming: Volume I - The Study of the Structure of Subjective Experience ;Dilts, Robert B, Grinder, John, Bandler, Richard & DeLozier, Judith A. Meta Publications, 1980 .
7. Reber,E & Reber, A (2001). The penguin Dictionary of Psychology, Third Edition، England: penguin Books.
8. Research Findings on Neurolinguistic Programming: Nonsupportive Data or an Untestable Theory ,Sharpley C.F. Journal of Counseling Psychology, 1987 Vol. 34, No. 1, 103-107
- Sutherland, S. (1991). Macmillan Dictionary of Psychology Macmillan, New York .







Modify and build the child's behavior

تعديل وبناء سلوك الأطفال



Yar



9789957066581



دار

المسيرة

للنشر والتوزيع والطباعة

www.massira.jo