# طُرق دراسةِ نُمو الطّفلِ ومُتغيراتِها
# (الأسس والمنطلقات)

الدكتور محمد حرب اللصاصمة



2022 م

بسم الله الرحمن الرحيم

حقوق الطبع محفوظة للناشر لا يُسمح بإعادة نشر هذا الكتاب أو أي جزء منه بأي شكل من الأشكال أو حفظه ونسخه في أي نظام ميكانيكي أو إلكتروني يمكن من استرجاع الكتاب أو أي جزء منه. ولا يُسمح باقتباس أي جزء من الكتاب أو ترجمته إلى أي لغة أخرى دون الحصول على إذن خطي مسبق من الناشر.

الطبعة الأولى
٢٠٢٢م

**دار الجنان للنشر والتوزيع**
المملكة الأردنية الهاشمية
عمان – العبدلي – شارع الملك حسين
مقابل البريد الاردني الممتاز- مجمع جوهرة القدس التجاري
هاتف: ٠٠٩٦٢٧٩٥٧٤٧٤٦٠
E-mail: dar_ jenan@yahoo.com
E-mail: daraljenanbook@gmail.com

**بسم الله الرحمن الرحيم**

**وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا ( طه 114)**

# الإهداء

**إلى :**

*** زوجتي توأم روحي وجهدي بذلًا وعطاً**

*** أبنائي الأكارم زينة الحياة الدنيا وبهجتها**

*** ورثة الأنبياء قدوة وأسوة المعرفة والعلم**

# المحتويات

## طُرق دراسةِ نُمو الطّفلِ ومُتغيراتِها

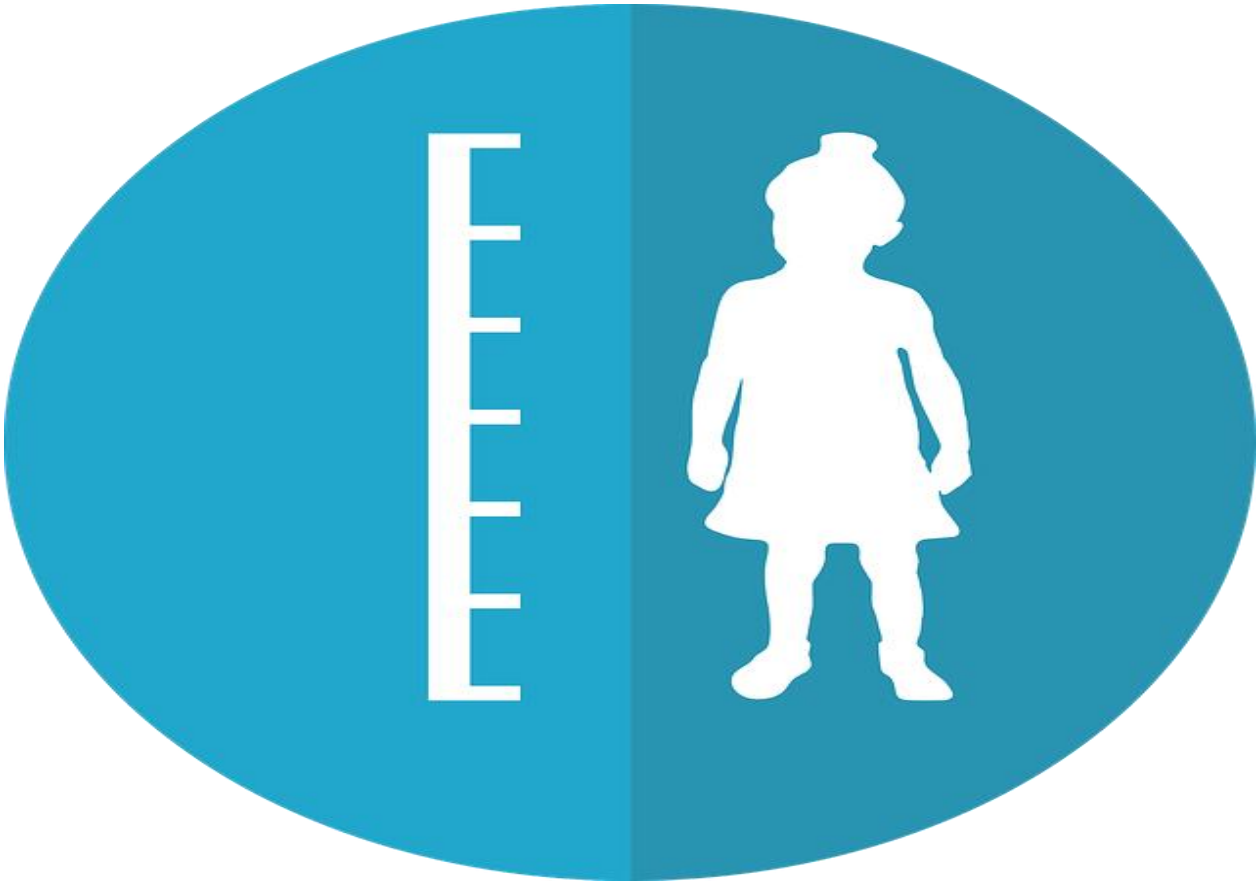
## (الأسس والمنطلقات)


| الباب | المحتوى | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| ---------- | المقدمة | |
| الأول | المفاهيم الأساسية للنمو ومتغيراته وطرق دراسته | 6 |
| الثاني | مناهج وطرق البحث علم نفس النمو | 58 |
| الثالث | الاتجاهات النظرية في تفسير النمو | 89 |
| الرابع | نظريات النضج والنمو العضوي النفسي | 119 |
| الخامس | [نظريات النمو النفسي الاجتماعي] | 180 |
| ---------- | المراجع | 240 |

# الباب الأول :

# المفاهيم الأساسية للنمو ومتغيراته وطرق دراسته

## المفاهيم الأساسية للنمو ومتغيراته وطرق دراسته



**مقدمة :**

**فمن البديهي أن يتعرف المعلم خصائص متعلميه وسلوكهم المدخلي قبل أن يتمكن من التدريس الناجح.**

**ومن المؤمل أن يتمكن المعلم – بعد قراءة ذلك الباب- أن يجيب عن السؤال « ماذا أدرس »؟**

**أو ما هي الأهداف التي أريد أن أحققها؟ وقبل الانتقال إلى الإجابة عن السؤال « كيف أدرس »؟ لابد أن تجيب عن السؤال: « من أدرس »؟ ويؤمل بعد قراءة هذا الباب أن يتمكن المعلم من الإجابة عن ذلك السؤال.**

**يشير مفهوم السلوك المدخلي عند ديسكو (Decoco،1975 ) إلى المعرفة السابقة لدى المتعلم أو إلى ما يجب أن يكون المتعلم قد تعلمه حين يعد نفسه لتعلم جديد.**
**ومن هذا المنطق الأولي. فإن السلوك المدخلي لفرد ما يتمثل في تحديد النقطة التي يجب أن يبدأ منها تعلم ذلك الفرد وتعليمه ومن الواضح أيضاً أن نقطة البداية هذه تختلف من متعلم إلى آخر.**
**يخطئ كثير من المعلمين حين يطلبون من متعلم ما أن يقوم بأداء سلوك معين لم يتهيأ لأدائه بشكل مناسب، إن الرغبة والحماس والاهتمام الذي يبديه المتعلم ليس كافياً ليكسبه سلوكاً جيداً وجديدا. ذلك أن التعلم عملية تراكمية، فإذا لم يكن هذا الفرد قد تعلم المهارات السابقة الضرورية. فإنه لن يتمكن من تعلم ما يبنى عليها، وإذا تعلمها. يكون تعلمه لها صميا سرعان ما ينساه.**
**وعليه يكون السلوك المدخلي هو ما تعلمه التلميذ، أو ما يعرفه، أو ما هو مفترض أن يكون قد عرفه، أو يستطيع أداءه، قبل أن يتقن سلوكاً نهائياً معيناً.**
**وببساطة يشير السلوك المدخلي إلى الحالة الراهنة لمعرفة المتعلم ومهاراته استناداً إلى الحالة المستقبلية التي يريده المعلم أن يصل إلهاً أو يحققها. فالسلوك المدخلي إذن، يحدد نقطة بداية التعلم والتعليم. أما السلوك النهائي فهو حيث ينتهي التعليم. ونستطيع أن نصنف التدريس بأنه السير من حيث هو.. إلى حيث نريد له أن يكون، أي من السلوك المدخلي إلى السلوك النهائي. وبالتالي فإن وصف السلوك المدخلي والسلوك النهائي يحددان المسئولية الرئيسة لعملية التعلم ولكل عمل تعلمي.**
**فإن كان الهدف التعليمي (السلوك النهائي) « أن يتمكن من قراءة وكتابة الوقت المشار إليه على ساعة الحائط على أن لا يتجاوز الخطأ دقيقة واحدة »، فإن قائمة السلوك المدخلي تكون كالآتي:**
**1- إتباع اتجاه الأصغر من المؤشرين.**
**2- إتباع اتجاه المؤشر وإلى ما يشير إليه كل مؤشر.**
**3- إتباع الاتجاهات اللفظية.**
**4- كتابة الأرقام وقولها من 1-6..**
**5- العد بالواحد من 1-6. وبالخمسة من 5- 6..**

**إن تفحص قائمة السلوك المدخلي السابقة تكشف لنا خاصيتين أساسيتين هما:**

**1- إن الجمل التي تصف السلوك المدخلي واضحة وتشير إلى أداءات ملحوظة ومحددة.**

**2- أن القائمة في مجملها تكون في العادة أكثر شمولاً من قائمة الأهداف التعليمية وحتى يتمكن المتعلم من تحديد السلوك المدخلي بدقة.**

**يجب أن يتمكن من أن يحلل مهمة التعلم تحليلاً تفصيليا.**

**كما يجب أن يحدد المهمات الفرعية وينظمها أفقياً (أي تلك التي تكون من درجة الصعوبة نفسها) وعموديا (أي تلك التي تكون من مستوى مختلف من الصعوبة).**

**ومن أجل الكشف عن مدى السلوك المدخلي عند طلابه، على المعلم أن يعد اختباراً للسلوك المدخلي (Entering Behavior Tesk) يقيس فيه ما يعرفه المتعلمون من المتطلبات السابقة قبل بدء التعليم.**

**إن هذا الاختبار هو واضح لا يشبه القبلي prestest الذي يعتبر صورة مكافئة للاختبار البعدي post- Test والذي يعطى في بداية التدريس لمعرفة المتعلمين ما ينوي المعلم تعليمه.**

**إن تحديد السلوك المدخلي بالطريقة التي يتم الحديث عنها. على غاية من الأهمية لتخطيط عملية التعلم. إذ من دون تحديده تذهب كثير من الجهود التربوية أدراج الرياح. وعلى الرغم من أن تحديد (ديسكو) للسلك المدخلي يبدو محدداً جداً وبسيطا لأول وهلة. إلا أن الدراسة الحقيقية لسلوك المتعلم المدخلي لا تتم بمعزل عن أمرين:**

**1- ما يتمكن الفرد من تعلمه في مرحلة زمنية معينة.**

**2- ما لدى الفرد من قدرات عقلية في مرحلة ما من مراحل تطوره مما يمكن استخدامها في تعليمه لمهمات التعلم.**

**فإذا كان الأمر كذلك. فإن تحديد السلوك للمتعلم لا يمكن أن يتم بغياب المعرفة بخصائص التعلم كمبادئ نموه ومظاهره. ودافعيته للتعلم وهذا ما سيتم الحديث عنه في هذا الباب.**

**<u>معنى النمو (Growth):</u>**

**يبدو أن البداية المنطقية للحديث عن عناصر علم النفس ذات الأهمية للمربي هو الحديث عن المتعلم. والحقيقة الأساسية التي يجب أن يعيها كل معلم هي أن الأطفال يختلفون في خصائصهم عن**

**المراهقين الذين يختلفون بالتالي عن الشباب كما يختلف كل من الأطفال والمراهقين والشباب فيما بينهم اختلافات جمة.**
**ومن الضروري التنبيه، بأن معظم الحقائق والمبادئ حول نمو المتعلم التي يتضمن هذا الفصل. لن تكون مفيدة للمعلم إلا بالقدر الذي يتمكن فيه من تحويلها إلى ممارسات عملية تتناسب مع الطلبة الذين يتعامل معهم.**
**إن من الأهمية بمكان أن يتعرف المعلم إلى ما حدث في سنوات العمر الأولى لطلابه. فمعرفة اتجاهات النمو في الطفولة ومشاكله تلقي ضوءا على سنوات المراهقة والرشد كما أن هذه السنوات تساعد المعلم على أن يفهم تلميذه كما هو الآن.**
**من خلال معرفته لما حصل له في الماضي. كما يعينه في إرشاده ومساعدته في التغلب على مشكلاته.**
**وغني عن الذكر أن معرفة المعلم بخصائص نمو طلابه يساعده في تخطيط برامجه التعليمية بشكل أنجح مما لو قام بتخطيط تعليمه بغياب هذه المعرفة.**
**تشتمل عملية النمو على شيئين الزيادة والتغير :**
**فعندما ينمو الكائن يزداد حجماً. بالوقت يتغير من حال إلى حال أو تتغير وظيفته. إن ورقة الشجرة تكبر أو تزداد حجماً كلما نمت قليلاً. ولكنها لا تتغير عن شكلها الأساسي. أما الفراشة بالمقابل فإنها تمر في مراحل ثمان مختلفة نوعيا قبل وصولها مرحلة البلوغ التام.**
**وفي حالة الإنسان فإن النمو يشتمل على الزيادة والتغير معاً.**
**فكلما نما الإنسان تصبح عضلاته وعظامه وشحمه أثقل وزناً، ولكنها كورقة الشجرة تحتفظ بشكلها الأساسي خلال فترة الحياة. وبالوقت نفسه الذي تزداد فيه الخلايا عدداً عند الفرد، تتغير الوظائف التي يستطيع القيام بها وتتنوع.**
**إذ يصبح من الزمن قادراً على الحبو والزحف والوقوف والمشي والجري، إن نمو العمليات النفسية وسلوك الإنسان الظاهر تشبه نمو الفراشة وتطورها، من حيث إنها تتغير بشكل أساسي خلال فترة الحياة.**
**وعند النظر إلى النمو على أنه زيادة وتغير. فإن ذلك يعني زيادة في النسب العامة للجسم من ناحية. وتنوع وتعقد العمليات النفسية**

**المصاحبة من ناحية ثانية. وغالباً ما ينظر إلى الزيادة في النسب على أنها مسببة من عوامل النضج المحكومة بالوراثة.**
**كما ينظر إلى التنوع والتعقد في العمليات النفسية على أنها ناتجة عن عوامل الرعاية البيئية المحكومة بالتعلم وبذلك ينظر إلى النمو على أنه نتاج لعمليتي النضج والتعلم.**
**وفي عملية النمو تتكامل التغيرات الفيزيولوجية والجسدية مع التغيرات السيكولوجية (أي النفسية) لتحسين قدرة الفرد في السيطرة على بيئته التي يعيش فيها. أما التغيرات الجسدية فهي مثل الطول والوزن واللون والملمس، أما التغيرات السيكولوجية فهي مثل التفكير والانفعالات والعواطف والعلاقات الاجتماعية.**
**إن شخصية الإنسان عبارة عن كل متكامل. فيها الجانب الجسدي والجانب العقلاني بالتفكير، والجانب الانفعالي المتعلق بالعواطف. والجانب الاجتماعي المتعلق بالاتجاهات والعلاقات الاجتماعية عامة.**
**إن الفهم الحقيقي للإنسان لا يمكن أن يتم إلا من خلال فهم هذه الجوانب مجتمعة مع بعضها بعضاً. وذلك لأنها تعمل معاً في انسجام وتوافق. فالنمو العقلي والانفعالي يتأثران إلى حد بعيد بالنمو الجسدي. كما أن أي نقص ما في النواحي العقلية والجسدية قد يؤدي إلى الخجل والعزلة. وأن مرضاً معيناً كارتفاع درجة حرارة الطفل ارتفاعاً كبيراً. أو الإصابة بالتهاب السحايا قد يؤدي إلى تدني ذكاء الطفل إذا لم يعالج هذا الطفل بسرعة.**
**وقد يبدو من الضروري أن يتعرف كل الأفراد الذين يتعاملون مع الأطفال ويعملون على تنشئتهم سواء كان ذلك في البيت أو المدرسة أو في المجتمع الكبير بوجه عام إلى طبيعة التغيرات التي تحدث في سنوات العمر الأولى.**
**ومن وجهة النظر العملية فإن معرفتنا بكيفية تأثير الخبرات الباكرة على شخصية الفرد تجعلنا أكثر حكمة في تنشئة الأطفال. وبالتالي فإنها قد تمكننا من التغلب على العديد من المشكلات التي تواجه المجتمع مثل الجريمة والظلم الاجتماعي والتمييز والمحاباة وغيرها من الأمور التي غالباً ما تكون ناشئة عن تأثير اتجاهات الآباء وسلوكياتهم على سلوك أبنائهم وطرق بنائهم لشخصياتهم.**

**كما أن معرفتنا بأسباب هذه المشكلات ودوافعها يجعلنا أقدر على التعامل معها في وقت مبكر من ظهورها.**
**وفي معرض دراسة السلوك النمائي يهتم عالم النفس بمعرفة المعايير النمائية من جهة. ولذا فهو يبحث في ظواهر من النوع الآتي. متى يبدأ الطفل الكلام؟ ما هي سرعة نمو المفردات عند الطفل؟ متى يمشي الأطفال؟ متى يظهر الخوف عند الأطفال؟ ومن الناحية الثانية يهتم عالم نفس النمو بكيفية تطور سلوك معين، ولماذا يظهر هذا السلوك؟**
**ويحاول الإجابة عن أسئلة أخرى مثل: لماذا يمشي الطفل وينطق كلمته الأولى قبل نهاية السنة الأولى؟ ما هي السلوكيات السابقة لهذه الإنجازات؟ هل يمكن تسريع النمو العادي؟ ما هي العوامل التي تؤدي إلى النمو غير السوي؟ ما هي مسببات التخلف العقلي؟**
**ومن هنا يمكن القول: إن المعرفة السيكولوجية الخاصة بنمو الإنسان تؤدي إلى فهم العمليات النمائية الأساسية والديناميات المحددة للسلوك الإنساني في المراحل الأولى لحياة الإنسان ولكيفية تأثيرها في حياته اللاحقة. ومحاولة التحكم في هذه العمليات والدنياميات.**
**ويقصد بالفهم هنا فهم الإنسان ونضجه من النواحي المختلفة، الجسدية منها والعقلية والعاطفية والاجتماعية بالإضافة إلى كيفية تكون شخصيته المتكاملة.**

## طرق دراسة النمو المعرفي ( Cognitive development method study):

**لقد تطورت منهيجة دقيقة في دراسة مراحل تطور الطفل المعرفي (قطامي 1999) ويرد ذلك إلى أهمية المنهجية، وأهمية دراسة الطفل، وذلك لما يلاقي الطفل، من اهتمام وحرص شديد على دراسة خصائصه وتطوره المعرفي بشكل خاص (قطامي 2000).**
**أولاً: الدراسات الطبيعية (Naturalistic studies):**
**حيث يتم فيها دراسة الطفل وفق ظروف طبيعية، أو في حالة يكون فيها الطفل بتلقائية. ويمكن التمثل على أنواع هذه الدراسات.**
**1- دراسة سيرة الطفل ((Biography):**
**وقد قام بهذه الطريقة (بياجيه) بدقة وتفصيل مع أبنائه الثلاثة، إذ**

درس التطور المعرفي بتفصيل في الأعمار المختلفة المتتابعة (قطامي 2000) وقد واجه (بياجيه) مشكلة في هذا المجال المتعلقة بأثر الهالة الوالدية (Parental Hellow effect). أي أن الوالدين معجبان بابنهم، لذلك لا ينجحون في تقدير التطور بدقة أو دراسته.

2- تاريخ الحالة (Case history): وسيرتها:

وهي طريقة تتضمن دراسة تاريخ حياة الطفل وسيرتها لفترة طويلة وتتبع الظواهر المختلفة التي ظهرت في أثناء نمو الطفل.

3- الملاحظة الطبيعية (Naturalistic Observation)

ثانيًا: الدراسات الاكلينيكية (Clinical research):

وقد ظهرت في هذا المجال طريقة بياجيه العيادية التفصيلية باستخدام الأسئلة السابرة (Probe Questions) وقد تم تفصيل ذلك في كتابه نمو الطفل المعرفي واللغوي (قطامي، 2000).

ثالثًا: طرق دراسة الطفل غير التجريبية (( Nonexperimcntal Methods):

وتضم هذه الطريقة طريقتين هما:

1- الطريقة الطولية: يتم فيها ملاحظة الأطفال، كل طفل بمفرده كما فعل بياجيه بدراسة أولاده الثلاثة.

2- الطريقة المستعرضة: إذ يتم فيها دراسة مجموعة من الأطفال من أعمال مختلفة للوصول إلى الفروق بينهم.

رابعًا: طرق الدراسة التجريبية (Experimental Methods)

ويتم فيها تحديد العوامل المستقلة، والتابعة والمتغيرات المتداخلة، وعملية اختبار الفرضيات، والتحكم في الظروف البيئية، وقد أمكن تطوير مختبرات تتضمن ما يسمى بمرآة ذات اتجاه واضح ( one way mirror) تساعد على دراسة الأطفال دون تدخل ملموس من قبل الأطفال، وقد تم استعراض هذه الطريقة في الفصول السابقة.

خامسًا: التحليل التجريبي لسلوك الطفل المعرفي ( Cognitive experminetal analysis of behavior)

ويتضمن هذا الاتجاه الطريقة العلمية الطبيعية بدراسة الظواهر المعرفية وتطورها ودراسة المتغيرات التي تتدخل بتطور بنيته المعرفية كما جاء لدى بياجيه وبرونر.

ويهدف هذا الاتجاه كذلك إلى الكشف عن العلاقات الوظيفية

**المتداخلة في المتغيرات التي تهتم في تطور الأداء المعرفي وتسهيله أو إعاقته.**

**<u>مبادئ النمو:</u>**

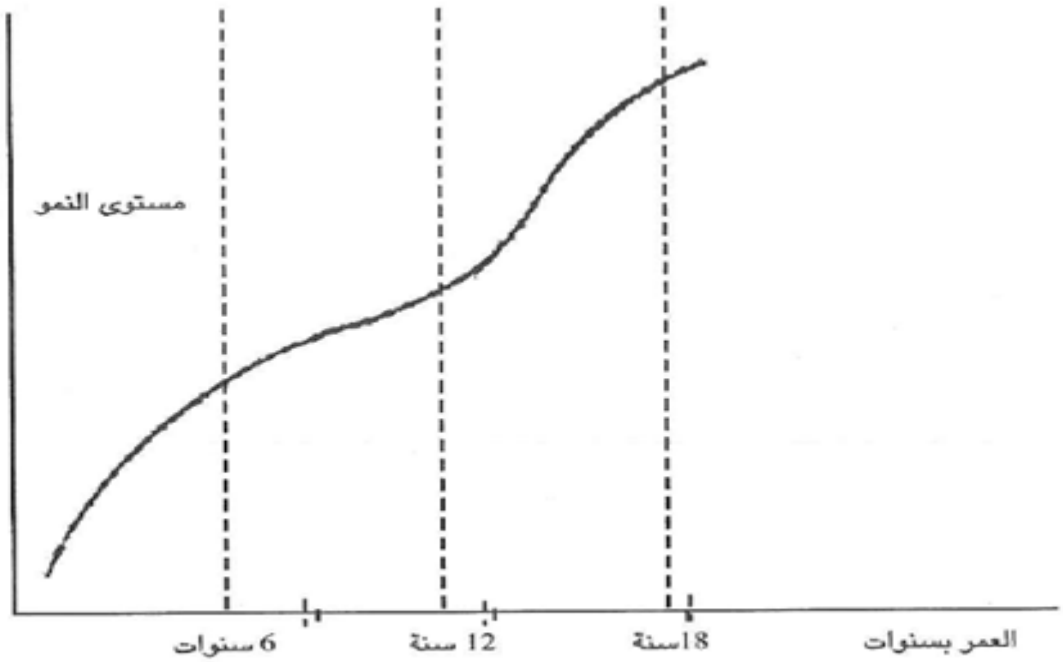
**إن النمو عبارة عن عملية تكامل في التغيرات الفيزيولوجية والسيكولوجية تهدف إلى تحسين قدرة الفرد على التحكم في البيئة، وإن هذه العملية منظمة وتسير وفق أسس وتتقدم بناء على قواعد يمكن التعرف إليها ودراستها. والمعرفة بهذه المبادئ ضرورية من أجل فهم الأطفال.**

**وهذه المبادئ يمكن إجمالها فيما يلي:**

**أولاً- يسير النمو حسب نظام مضطرد إلا أن سرعته ليست ثابتة في كل فترات النمو إذ يكون سريعاً في حالة بعضها وبطيئا في حالة بعضها الآخر:**

**إن معدل النمو يختلف من طفل إلى آخر ولكن تسلسل النمو موحد لدى كل الأطفال ويتميز هذا التسلسل كما هو في الشكل بأنه نمو متسارع في المرحلة الأولى من العمر ثم يتباطأ في الطفولة اللاحقة ويعود إلى التسارع في فترة المراهقة ثم يتباطأ بعد ذلك.**

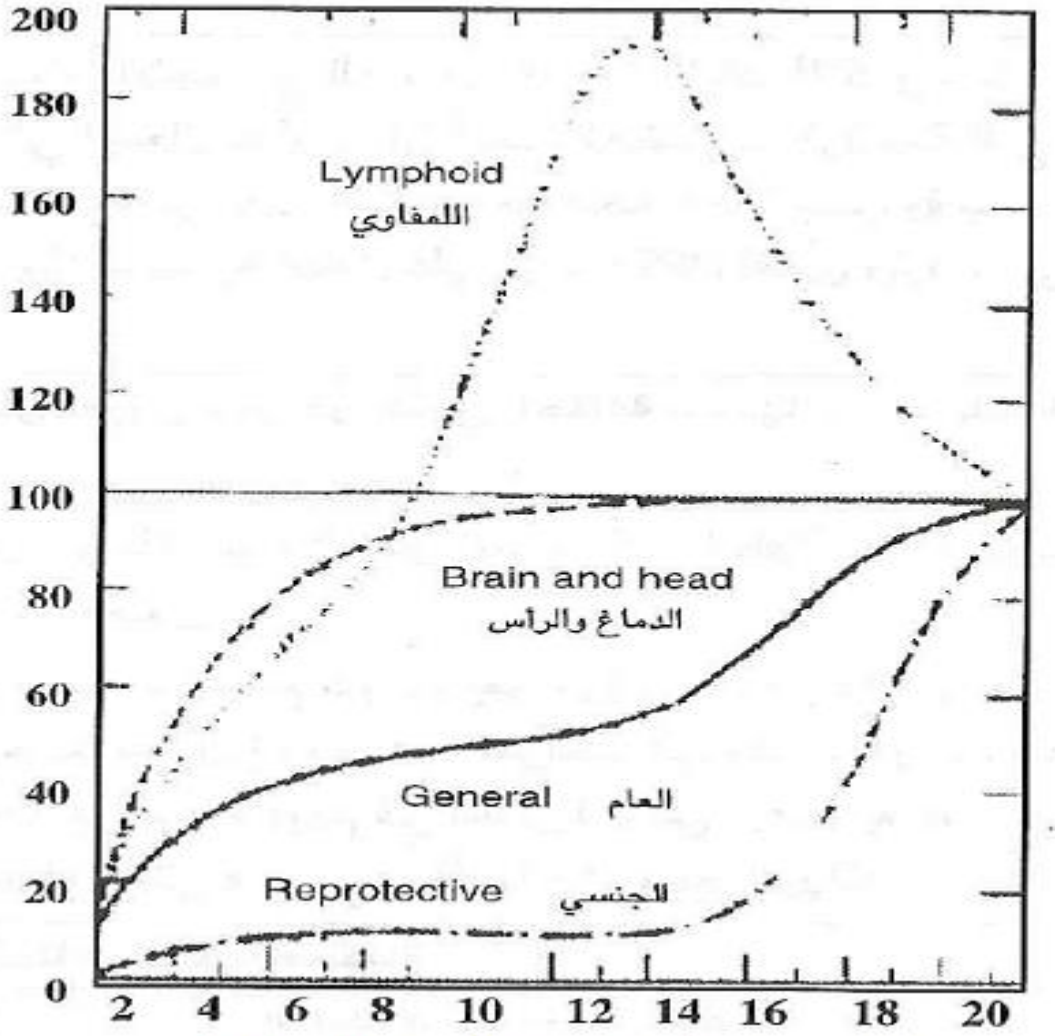
**وفي الوقت الذي تظهر تغيرات كبيرة في أثناء التسارع في النمو. لا نلمح هناك تغيرات تذكر في فترات التباطؤ.**




شكل يمثل تسارع النمو في المراحل المختلفة

**ثانيًا: كل جزء أو جهاز من الجسم له خط سير نمائي خاص به:**
**فالمنحنى العصبي المتعلق بنمو الجهاز العصبي والذي يتضمن اتجاه النمو للرأس، والأعصاب، والحبل الشوكي، والعين يتميز بنمو سريع في الطفولة الأولى لا يلبث أن يتحول إلى نمو أبطأ في أثناء الطفولة الباكرة والمراهقة.**
**أما منحنى النمو الجسمي والذي يتضمن صفات سهلة الملاحظة كطول اليدين والرجلين والوزن والطول، والشكل العام للجسم، وعرض الأكتاف. والأرداف، فيتميز بأن معدل النمو في حالته يكون سريعاً في أثناء فترة الحضانة، ثم يصبح أبطأ في أثناء فترة الطفولة الأولى. ثم يتسارع في أثناء البلوغ. وتسبق الإناث الذكور سنة في المتوسط، ثم يعود معدل نموهن إلى التباطؤ في المراهقة المتأخرة ليتوازى مع نمو الذكور.**
**أما منحنى النمو الجنسي أو التناسلي والذي يوضح تطور الخصائص الجنسية الأولية كالأعضاء التناسلية –المبايض والخصيتين، والثانوية كبروز الثديين وظهور شعر الجسم والوجه.**
**فيتميز بنمو بطيء في مرحلة الطفولة المبكرة والطفولة المتأخرة، ونمو متسارع قبل وفي أثناء فترة البلوغ، تتبعها زيادة أبطأ قليلاً ثم تتناقص**

**تدريجياً في أثناء فترة المراهقة.**
**أما منحنى النمو اللمفاوي المتعلق بنمو الغدد الصماء فيتميز بنمو سريع للغاية في الطفولة الباكرة واللاحقة ويصل إلى ذروته عند البلوغ، ثم ما يلبث أن يتباطأ بشكل ملحوظ في المراهقة المتأخرة. والشكل يبين خط السير النمائي لهذه الأجهزة مجتمعة.**



شكل - يمثل أنماط نمو الأجهزة المختلفة

**ثالثًا: يسير النمو حسب نمط معين ويتجه من الرأس إلى القدمين، ومن المركز إلى الأطراف:**
**ويشير هذا المبدأ إلى نمط واضح في النمو الجسمي وخاصة في مراحل تكون الجنين، إلا أنه صحيح أيضًا فيما يتصل بنمو العلاقات الاجتماعية أيضًا التي تنطلق من مركزية الذات إلى توسع إطار العلاقات الاجتماعية للفرد.**

**والشكل الآتي يوضح التسارع في نمو الرأس بالنسبة للجذع والأطراف ومن الملاحظ أن التسارع يبدأ في الجذع بعد الرأس وعندما يتباطأ نمو الجذع يتسارع نمو القدمين.**

**رابعًا: هناك ترابط بين مظاهر النمو المختلفة، فالنمو العقلي والانفعالي يتأثران إلى حد كبير بالنمو الاجتماعي أو النمو الجسمي:**

**إن النقص الظاهر في الطول أو الزيادة المفرطة في السمنة تؤدي بالطفل إلى الخجل والانعزال كما أن النمو الحركي مرتبط ارتباطا مباشرا بالنمو العصبي، والنمو العقلى مرتبط بالنمو اللغوي والحركى، وهذا يعني أن مظاهر النمو المختلفة تعمل معاً في انسجام وتوافق.**

**خامسًا: يسير النمو من العام إلى الخاص:**

**فالسلوك يبدأ من النشاط الإجمالي العام إلى الاستجابات الأكثر تركيبا والأكثر تخصصا، وكذلك فإن الضبط الحركي الفعال يمارس أولاً على العضلات الرئيسة التي ترفع الرأس ثم يأتي بعدها التحكم في عضلات الذراعين والكتفين ثم عضلات البطن وفيما بعد يتم التحكم في عضلات الأرجل. وكذلك فإن سيطرة الطفل على ذراعه ككل تقوى وتزداد في حين تتأخر سيطرة الطفل على أصابعه.**

**سادسًا: إن جميع الأطفال يمرون بمراحل النمو المختلفة نفسها حسب التسلسل التي تظهر فيه هذه المراحل:**

**مع أنهم لا يصلون كل مرحلة منها العمر نفسه فكل لأطفال عادة يجلسون أولاً ثم يحبون وبعد يقفون فيمشون. فيركضون.**

**إن الأطفال من العمر نفسه. برغم كونهم يمرون في كل مرحلة من هذه المراحل بالتسلسل المذكور –إلا أن بعضهم قد يصل إحدى هذه المراحل في وقت أبكر من غيره. حيث أن معدل النمو يختلف من طفل لآخر برغم تساويهم في العمر الزمني. وهذا يعتمد بالطبع على سرعة النمو والاستعدادات الخاصة بذلك والتي هي في معظمها من نتائج الوراثة.**

**سابعًا: ينمو الأفراد المختلفون بسرعات مختلفة:**

**ويعود ذلك إلى اختلافات في وراثة الأفراد واختلافات في بيئاتهم فمن حيث الوراثة يرث كل فرد مزيجاً من الكروموسومات تختلف عما يرثه أي شخص آخر بما في ذلك أخوه التوأم. كما أن الخبرات التي يمر عليها**

**كل طفل تختلف عن أي طفل آخر فالطريقة التي تعامل البيئة فيها الطفل ليست واحدة بالنسبة لكل الأطفال، وتظهر هذه الاختلافات واضحة في سن المشي والكلام والتسنين ومراحل اللعب ونمو الانفعالات.**

**ثامنًا: يمكن أن ينظر إلى النمو على أساس مراحل نمائية مختلفة لكل مرحلة خصائص مميزة تفرقها عن المراحل الأخرى:**

**إلا أن كل مرحلة نمائية تعتمد على النمو السابق وتتحدد به، وبالتالي تقدم الأساس للمراحل اللاحقة.**

**على الرغم من أن النمو عملية متكاملة إلا أنه يمكن تمييز خصائص مشتركة لأبناء مرحلة عمرية معينة. لتسهيل فهم سلوك الأفراد. وأكثر هذه المراحل تميزاً هي مرحلة ما قبل الولادة. والحضانة والطفولة. والمراهقة. والشباب. والشيخوخة. على أن تقسيم النمو إلى مراحل نمو مختلفة لا يبني دوماً على أساس وجود وظائف سيكولوجية واضحة تظهر في مرحلة دون أخرى.**

**إن هذه المراحل معتمدة على بعضها بعضاً عضوياً. فما يحدث في مرحلة ما يؤثر ويتأثر بالمراحل الأخرى، ومن هنا جاءت أهمية دراسة سلوك الطفل لفهم سلوك الراشد.**

**تاسعًا: هناك مهمات على الفرد أن يتعلمها في مراحل معينة دون الأخرى:**

**فإذا تعلمها في الفترة الأنسب أدت إلى راحته ونجاحه في تعلم المهمات اللاحقة. أما الفشل في تعلم هذه المهمات فإنه يقود إلى عدم الراحة وإلى الصعوبة في تحقيق المهمات اللاحقة وقد اقترح عالمان هما روبرت هافجهرست، وأريك أريكسون قائمتين للمهمات النمائية التي يجب تحقيقها في مراحل النمو المختلفة.**

**<u>مفهوم المرحلة، والفترة الحرجة (Stage and Critical period):</u>**

**يفترض علماء نفس النمو أن هناك مراحل متميزة في حياة الإنسان وتمتاز كل مرحلة بمجموعة محددة من الصفات والخصائص التي تميزها عن خصائص وصفات المرحلة الأخرى، ويمكن ملاحظة هذه التغيرات والتمايزات عن طريق مراقبة الأطفال في الأسرة الواحدة أو الطلبة في الصفوف المختلفة.**

**ويمكن تحديد مفهوم المرحلة بأنها تتضمن مجموعة من الخصائص،**

**والصفات، والمميزات التي تنطبق على أغلبية الأفراد الذين يقعون في الفئة العمرية نفسها، وتميزهم عن غيرهم من خصائص الأفراد في مراحل عمرية أخرى..**
**ولذلك انقسمت مراحل النمو إلى طفولة ومراهقة وشباب وشيخوخة. هذا مع الاعتبار الذي ينبغي أن لا يغيب عن الذهن وهو أن النمو عملية مستمرة وأن هذا التقسيم تم وضعه لأهداف عملية دراسية بحثية تشخيصية ووقائية (قطامي، 1992).**

**المرحلة الحرجة:**
**أما مفهوم المرحلة الحرجة (Critical period) وتتضمن أن هناك سنوات عمرية زمنية في حياة الطفل يكون فيها أكثر استعداداً للاستفادة من آثار البيئة واستغلالها إلى أقصى مستوى، ويمكن ذكر عدد من السنوات الحرجة للنمو في حياة الطفل.**

- **تعتبر السنوات الأولى فترة حرجة لاكتساب وتطور اللغة.**
- **تعتبر الخبرات المبكرة المتعلقة بتوفير الآثار الحسية اللازمة لتطوير الأعصاب وبعض خلايا الجسم، مثل البصر.**
- **تعتبر الخمس سنوات الأولى أساسية لتطور 4.% من نسبة الذكاء.**
- **تعتبر السنوات الأولى ضرورية لنمو وتطور الشخصية السوية.**
- **تعتبر السنتان الأوليان أساسيتين لتطوير مفهوم الأمن عن طريق تطور مشاعر التعلق والخوف وفقدان السند.**

**ويظهر من استعراض الأدب النفسي في مجال تطور الطفل (Berger، 1998) مفهوم يكاد يرادف مفهوم الفترة الحرجة وهو مفهوم الفترة الحساسة (Sensitive period) وقد تم التركيز على هذا المفهوم من حيث درجات الحرمان الذي يواجهه الطفل حينما تكون الحاجة ملحة وضرورية وإليك الأمثلة على الفترة الحساسة لنقص بعض المطالبات أو الحاجات النمائية.**

- **حرمان الطفل في سنوات الطفولة من الخبرات الحسية البيئية.**
- **حرمان الطفل اللغة السليمة إذا لم يتوفر النموذج المناسب في السنوات الأولى.**

- حرمان الطفل الإثارة الذهنية المبكرة اللازمة.
- حرمان الأم في أشهر الحمل الأربعة الأولى من تناول المواد البروتينية الكافية الضرورية لنمو الدماغ للطفل.

وإن الخطوة المترتبة على هذا الحرمان أن إمكانية تعويضه يتطلب زمناً وخبرات طويلة. وقد لا يعوض أحياناً، لذلك فإن وعي الوالدين بأهمية المرحلة الحرجة، والفترة الحساسة لمراعاتها وذلك بهدف تحقيق سعادة الطفل، ونموه السوي، ويسهل عملية نموه ومروره في المراحل التالية بأمن وسرور.

ويؤدي عدم تحقيق الحاجات الأساسية إلى تعاسة الطفل وشقائه، وصعوبة تحقيق مطالب النمو الأخرى في المراحل الأخرى.

وبرز مفهوم مطالب النمو (Havighurst،1952 ) الذي يتضمن إن هناك أشياء ضرورية محددة يتطلبها النمو السوي للطفل، ويعتبر تعلم الطفل لهذه الأشياء ضرورياً لتطوير شخصية سعيدة وناضجة لديه. ويتحدد مطالب النمو وتكشف عن المستويات الضرورية التي تحدد كل خطوات نمو الطفل، وتحدد هذه المطالب سير العملية التعلمية التربوية وتوقيت وحداتها، وحاجاتها بهدف إشباعها.

والمهمات النمائية (Developmental task) مهارة أو مهمة التي إذا حققها الطفل أدى إلى سعادته ونجاحه في مهمات أخرى تالية. وإذا فشل في تحقيقها أدى إلى تعاسته وفشله في تحقيق مهمات أخرى لاحقة.

ويمكن استعراض قائمة هافجهرست وقائمة إريك أريسكون للتمثيل على ذلك.

أولاً- قائمة هافجهرست: (Havighurst،1954 ):

أولاً- المهمات النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة (من الولادة وحتى السادسة من العمر):

1- أن يتعلم أكل المأكولات الصلبة.

2- أن يتعلم الحبو ثم المشي.

3- أن يتعلم استعمال الأشياء البسيطة وأن يدرك العالم المادي والجسدي من حوله إدراكا كافياً ليتجنب جرح نفسه وإلحاق الأذى

**بها، كأن يتعلم أن تحريك الأشياء قد يؤذيه.**
**4- أن يتعلم فهم الكلام والنطق به. ويتعلم ضبط مثانته ومعصرته الشرجية.**
**5- أن يتعلم القيام بمحاكمات بسيطة حول الخطأ والصواب وأن ينظم سلوكه وفق هذه القواعد.**
**ثانياً: المهمات النمائية المتأخرة: (من السادسة وحتى الثانية عشر):**
**في هذه المرحلة على الطفل أن يبلور المهمات السابقة وأن يعمل على تعلم مهارات جديدة منها:**
**1- أن يتعلم إلباس نفسه وأني حفظ جسده نظيفاً بقدر كاف.**
**2- أن يتعلم بعض المهارات العقلية الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب.**
**3- أن يبدأ بتعلم كيفية التصرف بالمال تصرفاً مناسباً.**
**4- أن يتعلم التفاهم مع الآخرين ممن هم في عمره ومن هم أكبر أو أصغر من عمره.**
**5- أن يتعلم القيام بمحاكمات بسيطة حول الخطأ والصواب وأن ينظم سلوكه وفق هذه القواعد.**
**ثالثًا: المهارات النمائية في المراهقة: (من الثانية عشرة وحتى الثامنة عشر)**
**1- أن يتهيأ لاختيار عمل أو حرفة تؤمن له الاستقلال الاقتصادي.**
**2- أن يزيد في تنمية حسه العقلي وحسه الأخلاقي.**
**3- أن يقيم علاقات متبادلة وثيقة مع أهله ومعلميه وغيرهم من الراشدين.**
**4- أن ينمي اهتماماته الاجتماعية واللعبية.**
**5- أن يتعلم إقامة علاقات طيبة مع الجنس الآخر.**
**رابعًا: المهمات النمائية في الحياة الراشدة: (من الثانية عشر وحتى الخمسين):**
**1- أن يتعلم التعود على تحمل المسئولية المالية.**
**2- أن يجد فريقاً اجتماعياً مقبولاً وأن يصبح فيه وأن يتعلم التصرف كعضو ناضج في الجماعة وفي القرية أو المدينة وفي الأمة وحتى في العالم.**
**3- أن يختار زوجاً وأن يكون أسرة وأن يربي أطفالا.**

**4- أن يتعلم التكيف مع التغيرات الجسدية التي يسببه التوسط في العمر.**
**خامسًا: المهمات النمائية في الفترة المتأخرة من الحياة: (منذ الخمسين وحتى الممات):**
**بالرغم من اعتقادنا أن النمو إنما يكون في بواكير الحياة فإن الفترة المتأخرة من الحياة تشتمل على مهمات نمائية أيضاً ومنها:**
**1- أن يتعلم التكيف مع تناقص القدرة الجسدية وزيادة الأمراض وموت الرفاق بما في ذلك الزوج.**
**2- أن يتعلم التكيف مع المشكلات الشخصية لسن التقاعد بما في ذلك قلة العمل وتناقص الدخل.**
**3- أن يواجه تناقص أهمية دوره في الحياة وذلك عن طريق اللجوء إلى الهوايات المناسبة والخدمة العامة والفعاليات الاجتماعية.**
**ثانياً – قائمة أريك أريكسون (Erick Erickson):**
**أولاً: الطفولة الباكرة من 0- 6 سنوات:**
**1- أن يتعلم الثقة بالنفس وبالآخرين.**
**2- أن يطور مفهوماً عن ذاته يتسم بالسواء.**
**3- أن يتعلم كيف يعطي ويأخذ الحب.**
**4- أن يتقمص الدور الجنسي المناسب.**
**5- أن يتعلم المهارات الحركة المتناسقة.**
**6- أن يتعلم كيف يصبح فردًا في عائلة.**
**7- أن يبدأ بتعلم الأمور والحقائق المادية والاجتماعية.**
**8- أن يبدأ فهم واستعمال اللغة.**
**9- أن يبدأ بالتمييز بين الخطأ والصواب وأن يحترم القوانين والسلطة.**
**1.- أن يتعلم كيفية العناية بنفسه.**

**ثانياً: الطفولة المتوسطة من 6- 12 سنة:**
**1- أن يتعلم بشكل حسن وأوسع كيف يفهم العالم المادي والاجتماعي.**
**2- أن يطور مفاهيم بناءة حول ذاته.**
**3- أن يتعلم السلوك الجنسي المناسب سواء كان ذكريا أم أنثويا.**
**4- أن يطور الضمير والأخلاق معيارا قيميا.**

**5- أن يتعلم القراءة والكتابة والحساب وما إلى غير ذلك من مهارات ذكائية.**
**6- أن يتعلم المهارات الجسدية والحركية.**
**7- أن يتعلم التفوق والنجاح مع الاحتفاظ بمكانته بين الأصدقاء.**
**8- أن يتعلم الأخذ والعطاء وأن يشارك في المسئولية.**
**ثالثًا: المراهقة من 12- 18 سنة:**
**1- أن يطور حسا واضحاً لذاته ويطور الثقة الذاتية.**
**2- أن يتكيف لتغيرات الجسد.**
**3- أن يطور علاقات جديدة تكون أكثر نضجاً مع الأصدقاء من العمر نفسه.**
**4- أن يحقق الاستقلال العاطفي عن أبويه.**
**5- أن يختار مهنة من المهن وأن يتهيأ لها.**
**6- أن يطور قيما ناضجة وحسا بالمسئولية الاجتماعية.**
**7- أن يحضر نفسه للزواج والحياة العائلية.**
**8- أن يطور اهتماماً بالآخرين يتعدى اهتمامه بذاته.**

**<u>العوامل المؤثرة في نمو الإنسان:</u>**
**إن سلوك الفرد في أية لحظة من الزمن محصلة التفاعل بين عوامل البيئة وعوامل الوراثة فالطفل يتصرف بطريقة ما لأن قواه البيولوجية تدفعه نحو ذلك السبيل ولأن له حاجات معينة ولأنه محاط بقوى بيئية وثقافية معينة تحدد له كيف يشبع هذه الحاجات. فالإنسان صنيع الوراثة والبيئة.**
**أما السؤال عن أيهما أهم في تقرير صفات الإنسان الوراثية أم البيئية؟ فهو سؤال ساذج لأن هناك بعض الصفات تلعب فيها الوراثة الدور الأساسي كلون العينين. وبعض الصفات الأخرى تلعب فيها البيئة الدور الأساسي كاختيار ألوان الملابس، إلا أن معظم الخصائص البشرية يقررها تفاعل العاملين معاً، ولا يمكن الجزم بأي واحدة منها له الإسهام الأكبر. تماماً كما لا يمكن القول: إن الطول يسهم بشكل أكبر من العرض في تقدير مساحة المربع.**
**إن أثر عوامل الوراثة ممثلة في الجينات والكروموسومات. تبدأ منذ بداية حياة الإنسان بخلية واحدة تعر بالزيجوت التي يبلغ حجمها**

**125/1 من الأنثى. ينشأ الزيجوت من تلقيح البويضة الأنثوية بحيوان منوي ذكري، وبمجرد حصول التلقيح. تبدأ عملية النمو المعقدة الناجمة من الانقسامات المتعددة التي تتعرض لها هذه الخلية.**
**إن الجينات هي الحاملات للصفات الوراثية. وإن التقاء جينات معينة من الأم مع جينات الأب هي التي تميز كل فرد عن الآخرين من حيث الطول والوزن ولون العينين والشعر والبشرة.. الخ.**
**ولا يقتصر دور الوراثة على تحديد صفات الإنسان فحسب بل إن دورها يتعدى ذلك إلى تحديد الإمكانات والطاقات السلوكية. وخاصة ما تعلق بالقدرة على الإدراك والتعلم والتفكير والتصرفات التكيفية والسلوك الدفاعي.**
**أما البيئة التي يبدأ تأثيرها في الفرد منذ لحظة الولادة. لا بل قبل الولادة. فيقصد بها البيئة الطبيعية مثل الطقس والموقع الجغرافي ومصادر الطاقة الاستهلاكية والنقص فيها وازدحام السكان والأمراض والتلوث.**
**البيئة الاجتماعية مثل خبرات التعليم والثقافة السائدة في المجتمع وثقافة الفئات. والموقع والدور الذي يلعبه الآباء. والعلاقات الشخصية مثل التعاون والتنافس، والحب، والكراهية، والقبول والرفض.**
**إن البيئة الاجتماعية مؤسسات متعددة تعمل من خلالها في التأثير في نمو الأطفال بشكل مباشر كما هو الحال في التدريس، وبشكل غير مباشر كما هو الحال في التعزيز الاجتماعي للسلوك المرغوب فيه. وكما هو الحال في تقديم النماذج القدوة. وفي عملية التقمص والضبط الداخلي.**
**يتزعم الفكر التربوي السائد فيما يتعلق بالنظرة إلى النمو اتجاهان أساسيان. يمكن تسمية الأول منها بوجهة النظر الطبيعية Naturalistic كما يمكن تسمية الثاني بوجهة نظر الخبرات الموجهة Directed Experiences تعكس على عدد كبير من الدراسات.**

**<u>مثال على الفترة الحرجة:</u>**
**فقد درس كونراد لورنز مثلاً تكون بعض الأنماط السلوكية عند الحيوانات دراسة مكثفة، فقد وجد أن أفراخ البط تتبع سلوك أمهاتها**

**بعد ساعات قليلة من التفريخ، فإذا لم تجد هذه الأفراخ أمهاتها. فإنها تستغني عنها بأي شيء آخر تتعرض له في الساعات الأولى من حياتها كأن تلحق الشخص الذي يقدم لها الطعام. أو دمية تتحرك في مجالها البصري، وتسمى هذه الظاهرة بظاهرة التطبع (Imprintig). إلا أن هذا التطبع لا يتم بعد فترة زمنية بسيطة فإذا عزلت هذه الأفراخ عن رؤية الأشخاص والأشياء لمدة يوم مثلاً، فإنها لا تظهر سلوك التطبع (Lorenze 1957) ومن هنا نشأت فكرة الفترة الحرجة.**

**وقد أشارت بعض الدراسات الأخرى إلى أن الحيوانات التي تعيش تحت ظروف حرمان حسي شديد (كالحرمان من الرؤية مثلاً) في طفولتها الباكرة. تظهر دلائل التقهقر العقلي وتحتاج إلى وقت أطول بكثير من مثيلاتها من تعلم بعض المهارات البسيطة.**

**إن هذه التجارب أدت إلى إحياء الاهتمام في بعض افتراضيات فرويد الرئيسة حول نمو الشخصية التي قادت إلى فكرة الفترة الحرجة. وعلى الرغم من أن هذا المفهوم أقل وضوحا في حياة الأطفال إلا أن التجارب أثارت تساؤلات أساسية حول نمو البشر، مثل ما إذا كانت البيئة المحرومة تقود إلى تخلف دائم، وفيما إذا كانت البيئة الغنية تؤدي إلى زيادات دائمة في النمو؟**

**هذا وتشير دراسات سبتز (Spitz 1946) التي أجريت على أطفال ولدوا في أثناء الحرب العالمية الثانية إلى وجود فترات حرجة عند أطفال الإنسان.**

**وتقول مارجريت ريبل (Ribble. 1943): إن حب الأم مطلب أساسي للنمو الطبيعي للطفل. وأن الأطفال الذين لا يحصلون على العناية الكافية والانتباه اللازم يصبحون متخلفين في عدد من الميادين.**

**وقد بينت دويتش (Deutsch) أن هؤلاء الأطفال يظهرون تحسنا في سلوكهم إذا زودوا بخبرات مكثفة قبل دخولهم المدرسة، وكان هذا الفرض وراء برامج الإثارة التربوية التي تعطى في كثير من مناطق العالم لأبناء الطبقات المحرومة ثقافيًّا.**

**ومن ناحية أخرى فقد وجد باولي بأن تطور سلوك التعلق العاطفي لشخص راشد يجب أن يحدث أثناء السنوات الثلاث الأولى من العمر. وإلا فإن الفرد لا يصبح قادراً على إنشاء علاقات عاطفية سوية في حياته الراشدة، وبهذا ترى أن السنوات الثلاث الأولى يمكن أن تعتبر**

**فترة حرجة في نمو العلاقات الاجتماعية.**
**إن السنتين الأولى والثانية من العمر تعتبر فترة حرجة لظهور نمط السلوك الجنسي المناسب عند كل من الأنثى والذكر، أي أنه إذا تدرب الطفل على سلوك أنثوي ثم غير إلى سلوك ذكري فإنه لن يواجه أية مصاعب إذا حدث التغير قبل نهاية السنة الثانية. أما بعد السنة الثانية فإن من الصعب تبني السلوك الجنسي الجديد.**
**مع ظهور فكرة الفترات الحرجة في النمو بدأ عدد من العلماء يبحثون في الصلة بين هذه التطورات والنمو العقلي. فقد أدت النتائج الإيجابية للدراسات إلى الاعتقاد بأنه ما دام النقص في الاستثارة البيئية يقود إلى التخلف، فإن إغناء الاستثارة في أثناء الفترة الحرجة في السنوات الست الأولى من العمر يجب أن يؤدي إلى تحسن ملحوظ.**
**وقد قدم هنت في كتابه والخبرة (Hunt،1961 ) أدلة شاملة لدعم هذه الفكرة.**
**ويقول هنت: إن المعرفة السيكولوجية العلمية بالخبرات الباكرة تمكن من زيادة درجة الذكاء المقاسة باختبارات الذكاء المعروفة زيادة ملحوظة قد تصل إلى عشرين درجة ذكاء.**
**ويذهب جيروم برونر إلى أبعد الحدود حين يقول: إن أي موضع يمكن أن يدرس بفعالية وبشكل عقلي أمين لأي طفل في أي مرحلة نمائية اعتماداً على فهم الطريقة التي يستخدمها هذا الطفل في ترجمة وتمثيل مثيرات البيئة الخارجية إلى خبرات داخلية ذاتية (Bruner،1977 )**
**ويقول: إن ذلك يمكن أن يتم عن طريق معرفتنا لمرحلة النمو العقلي التي يمر بها التلميذ وتنظيم المنهاج بناء على هذه المعرفة.**
**أما (بلوم) فيقدم مزيداً من الدعم لنظرية الفترات الحرجة، وأهمية الخبرة الباكرة الغنية في التطور العقلي للأطفال. ويقول بلوم ( .Bloom 1964) إن التغيرات في الطول والوزن ودرجات الذكاء وأبعاد الشخصية ترتبط ارتباطا وثيقا بالظروف البيئية. وفي تحليله لنتائج اختبارات الذكاء التي أعطيت لمدة خمسين سنة يستنتج أن 5.% من الذكاء يتم تحصيله في السنوات الأربع الأولى من العمر ويقول: إن الطفل إذا عاش في بيئة فقيرة تربويا في السنوات الأربع الأولى من العمر يخسر بمعدل 2.5 درجة ذكاء سنوياً.**

**وبهذا نرى أن أكثر الفترات أهمية في نمو الذكاء هى السنوات الأولى والباكرة من العمر. ويظهر ذلك أهمية الخبرات ما قبل المدرسة وسنوات رياض الأطفال بشكل خاص. ويبدو أن المربين متفقون حول هذه النقطة.**

## أثر البيئة والخبرات الموجهة:

**أولاً: تأثير الخبرات الباكرة:**
**تلعب الخبرات الباكرة دوراً كبيراً في نمو الإنسان يوازي الدور الذي تلعبه الوراثة. إن البيئة التي تشجع الأطفال على القيام بالمهارات دون إجبارهم على ذلك. تساعد على تطور المهارات عند الأطفال في وقت أبكر من غيرهم من الأطفال الذين لم يلقوا التشجيع نفسه. فعلى الرغم من أن النمو الحركي يتأثر بشكل أساسي بعوامل النضج ولا يتأثر إلا قليلاً بالعوامل الثقافية، إلا أن درجة معينة من الاستثارة البيئية لأمر ضروري لذلك، فالمشي مثلاً تغير تحكمه عوامل النضج إلا أن التدريب يساعد على ظهور هذه المهارة في الوقت المناسب، كما أن الأطفال الذين يقضي الآباء معهم أوقاتا ليست قليلة يتحدثون معهم في أثناءها ويلاعبونهم يتكلمون قبل غيرهم من الأطفال الذين يتركون وحدهم.**
**إن الأطفال الذين يعيشون في مؤسسات لا يحملون فيها إلا قليلاً ولا تتوفر لهم فيها إلا فرص نادرة للحركة يجلسون ويمشون ويقفون في وقت متأخر عن باقي الأطفال العاديين. ففي بعض الملاجئ في إيران لم يتمكن سوى 42% من الأطفال في الجلوس في سن الثانية، كما أن 15% لم يمش إلا في سن الأربع سنوات.**
**وقد أشارت أكثر دراسة إلى أهمية الخبرات الباركة في النمو الحركى مما يقود إلى الاعتقاد بوجود حلقة مستمرة من التفاعل بين عوامل النضج وخبرات البيئة في تحقيق أقصى طاقات النمو.**
**ويعتقد علماء النفس أنه لا يوجد هناك سلوك ينمو ويتطور نتيجة عوامل البيئة فقط أو عوامل النضج فقط، إن بعض البنيات الدماغية والجسدية يجب أن تنضج قبل أن يصبح بالإمكان حدوث سلوك**

**معين، ولكن الخبرة ضرورية أيضًا لتطور إمكانية الدماغ لتنظيم وتمرير المعلومات التي يتلقاها، ولإعطاء الاستجابة المناسبة.**

**ثانيًا: تأثير الحرمان الباكر في النمو:**
**إن أحد الأسئلة التي تطرح في هذا المجال هو مدى استدامة الآثار التي يخلفها الحرمان في العضويات المختلفة؟ هل إهمال الطفل يترك آثاراً مستديمة؟ أم هل يتمكن فيما بعد من التعويض ليصبح فرداً سويا في المجتمع؟**
**تشير كثير من الدراسات الأولى حول هذا الموضوع إلى أن الحرمان يترك آثاراً سلبية على الحيوانات كالقردة مثلاً فقد وجد أن القردة التي عاشت في العزلة لديها عدد من الأعراض اللاسوية.**
**حيث أظهرت درجة عالية من العدوانية وعدم الكفاية الجنسية. كما أشارت الدراسات التي سبقت الإشارة إليها إلى أن الأطفال الذين تعرضوا لحرمان في طفولتهم أظهروا آثاراً سلبية مستديمة فيما بعد.**
**وقد وجد جولد فارب (Goldfard) أن الأطفال الذين عاشوا في دور الأيتام كانوا أكثر عدوانية، وأكثر غضباً. وكانوا يلجأون إلى الكذب والسرقة التخريب وأظهروا برودا عاطفيا وعزلة وعدم قدرة تكوين علاقات شخصية متينة أكثر من الأطفال الذين عاشوا في بيوت التبني من البداية. حيث لاقوا عناية جيدة.**
**إلا أن دراسات هارلو ورفاقه (Harlow 1953) أظهرت نتائج تخالف هذه الدراسات السابقة حيث وجدوا أنه على الرغم من أن القردة التي حرمت من الضوء مثلاً لفترة من الوقت قد أظهرت تخلقا كبيراً في السلوك الحركي البصري عندما تعرضت للضوء مرة أخرى، على الرغم من ذلك فإنها تمكنت من أن تعود إلى طبيعتها بعد أن عادت مرة أخرى لتعيش ضمن الجماعة بشكل عادي.**
**وبعد ستة أشهر عادت هذه القردة تماماً كالقردة العادية.**
**ويورد كاجان (Kagan 1966) عن أحد علماء النفس في تشيكوسلوفاكيا حالة طفلين عاشا في ظروف أقصى مما يتصوره العقل. فقد عاشا مع أب متخلف عقلياً، وزوجة أب تعاني من اضطرابات في الشخصية، حبس الطفلان في سرادق البيت ولم يسمح لهما بالخروج منه على الإطلاق. ولا أن يتكلما مع الأطفال الآخرين في العائلة.**

**وعندما تم اكتشاف الطفلين في سن السادسة ظهرا وكأنهما أبناء ثلاث سنوات فقط. ولم يتمكنا من الوقوف إلا قليلاً. كما أنهما لم يجيدا اللغة بدرجة تمكن من إعطائهما اختبارا للذكاء، وعندما تم نقل الطفلين إلى بيئة معقولة بدأ يظهر عليهما نوع من التقدم. وعندما بلغا الحادية عشرة من العمر كان لهما درجة متوسطة من الذكاء. كما أصبحا عاديين من الناحية الاجتماعية والانفعالية.**

**ثالثًا: إغناء البيئة (Environment Enrichment):**
**تشير الدراسات السابقة إلى الأثر الكبير لأثر البيئة التي تعيش فيها الأطفال في نموهم العام بجوانبه المختلفة. وفي هذا المجال تشير الدراسات على الحيوانات والبشر إلى أن إغناء البيئة وإثراء الاستثارة غالباً ما يؤديان إلى تسريع عمليات النمو.**
**ففي دراسة على بعض أنواع الفئران وجد بأن الفئران التي عاشت في بيئة جماعية مع الفئران. بالمقارنة مع الفئران التي عاشت في عزلة. كانت أقدر على تعلم بعض المهارات وأن أدمغتها كانت أكثر وزناً. وفي دراسة مثيرة أجريت على أطفال صغار السن وجد أن الاستثارة الغنية على دفع عملية النمو .**
**فقد درست الحركة الموجهة بصريا تلك الحركة التي تتطور نتيجة عوامل النضج والتي يتسلسل تطورها على الشكل الآتي:**
**في الشهر الأول ينظر الطفل إلى جسم جذاب معلق فوق السرير. وفي الشهر الثاني يمد يده إلى الجسم وراحته مغلقة. وفي الشهر الرابع ينظر مرة إلى راحة يده المفتوحة ومرة إلى الجسم الذي يبغي إمساكه، وفي الشهر الخامس يمد يده ويمسك الجسم بنجاح. هذا وقد وجد أن هذا النمط يمكن تسريعه عن طريق إثراء البيئة بواسطة الإجراءات الآتية:**
**1- زيادة فترة حمل الطفل في أثناء النهار.**
**2- وضع الوليد على بطنه حتى يستطيع مراقبة الأشياء.**
**3- تبديل أغطية سرير الطفل البيضاء اللون بأخرى ذات ألوان جذابة وأشكال مختلفة.**
**4- تعليق أشكال جذابة ومختلفة وبألوان زاهية على سرير الطفل حتى يراها ويستكشفها بمد يده فوق السرير.**

**وقد وجد أن الأطفال الذين تعرضوا لهذا النوع من الإثراء تمكنوا من القيام بالحركة الموجهة بصريا السالفة الذكر في حوالي الشهر الثالث والنصف بالمقارنة مع الأطفال العاديين الذين لم يتمكنوا من القيام بهذه المهمة إلا في الشهر الخامس. وعلى الرغم من هذا التقدم إلا أنه لوحظ أن سلوك اكتشاف اليد قد تأخر عند هؤلاء الأطفال مما أدى بالعلماء إلى القول: إن زيادة الاستثارة لا تعطي نتائجها إلا عندما يكون الطفل قد نضج بشكل كاف من ناحية ثانية.**

**رابعًا: الاستثارة الباركة والنمو اللاحق:**
**يبدو بأن الاستثارة الباكرة ضرورية من أجل تزويد الفرد بالخلفية اللازمة لتمكينه من التفاعل مع البيئة بشكل ناجح في الفترات اللاحقة من نموه والدراسة الآتية تشير إلى صحة هذا الكلام.**
**درس مجموعة من الباحثين عدداً من أطفا لعاشوا في ملاجئ، وحكم عليهم بالتخلف إلى الحد الذي منع فيه تبنيهم عندما كان متوسط أعمارهم (18) شهراً. عندئذ حولوا إلى دار للمتخلفين عقليا توفرت فيها ألعاب متعددة وساحات للعب، وطلب من الأطفال الكبار في الدار العناية بالأطفال الصغار على أن يعتني كل طفل بطفل آخر.**
**وعندما بدأ الأطفال المشي حولوا إلى دار حضانة غنية تربويا لاقوا هناك عناية فائقة، وبعد أربع سنوات أظهرت المجموعة تحسنا في درجات ذكائهم مقداره 32 درجة بالمقارنة مع من بقي في الملجأ، حيث خسروا 21 درجة ذكاء.**
**والمهم في الأمر أن معظم هذه المجموعة أنهت المدرسة الثانوية، وأن ثلثهم دخل الجامعات، وتزوج جميعهم وأنجبوا أطفالا من درجة متوسطة من الذكاء، بينما لم ينه من مكث في الملجأ سوى الصف الثالث الابتدائي.**
**خلاصة المناقشات حول الاستعداد:**
**تشير جميع المناقشات إلى أن مفهوم الاستعداد ليس مفهوما أحاديا بل مفهوم مركب ومعقد، وأن العوامل المؤثرة فيه عديدة، وأن النضج وحده غير كاف لتكوين الاستعداد، كما يمكن للواحد أن يستخلص من المناقشات السابقة أنه لا يوجد مفهوم عام واحد للاستعداد**

(General Readi – ness) بل أن هناك استعدادا خاصاً لكل مهارة على حدة كالاستعداد للمشي. والاستعداد للكلام، والاستعداد للقراءة، والاستعداد للكتابة وهكذا.. ويمكن تحديد العوامل المؤثرة في الاستعداد عموماً على النحو الآتي:

النضج: Maturation

النضج عنصر أساسي في الاستعداد، وبما أن الأطفال ينضجون بمعدلات مختلفة يصعب على المدرسين والمهتمين بعملية التعلم أن يحددوا فترة معينة يبدأ عندها التعلم. كأن نقول: إن ابن الست سنوات هو الذي يستطيع تعلم القراءة.

فقد أظهرت الدراسات أن هناك أطفالا مستعدون للقراءة وهم في سن الرابعة في حين يتأخر غيرهم حتى سن السابعة. كما يجب أن يدرك المدربون أن تفاعل المقدرة مع الخبرة ومع الدافعية تجعل بعض الأطفال مستعدين لتعلم مادة ما قبل غيرها وقبل غيرهم من الأطفال.

الخبرة Experience:

العامل الثاني مهم في تحديد استعداد الطفل للتعلم هو الخبرة السابقة. إن برامج المتطلبات السابقة وتسلسل التعلم يقودان إلى الافتراض بأن بعض المهارات أساسية لتعلم المهمات المعقدة، فالطفل غير المستعد للقراءة مثلاً، يعطى مواد إضافية حتى تزود خبراته ليفكر في المادة التي يقرؤها ويفسرها. لذا إن تزويد الطفل بالخبرات اللازمة يجعله أكثر استعدادا للتعلم الجديد.

ثالثًا: مواءمة ومناسبة المادة وطرق التدريس Content and methods of Instruction

عندما نقول: إن طفل الصف الأول الابتدائي ليس مستعداً للقراءة فنحن نعني أنه غير مستعد لتعلم قراءة محتوى الكتاب وبالطريقة التي يتم تعليمه فيها. فالصلة بين المعطاة وميول الطفل، عامل من عوامل الاستعداد الهامة، إن الأطفال بشكل عام أكثر استعدادا لتعلم المواد التي تراعي حاجاتهم وتناسب ميولهم أما طرق التدريس التي تزود الطالب بدافعية معقولة للتعلم، وبتشويق كاف، وبفرض مناسبة للإسهام والاشتراك في خبرات التعلم، فإنها تسهل تعلم الأطفال للمادة

**الدراسة.**

**رابعًا: الاتجاهات العاطفية والتوافق الشخصي Adjustment and emotions:**

**إن بعض الأطفال يملكون المقدرة الخبرة الكافية للتعلم، ولكنهم لا يزالون غير مستعدين لتقبل عمل معين في المدرسة، فنسبة كبيرة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة –على سبيل المثال- يظهرون أشكالا من عدم الاستقرار العاطفي. ولقد وجدت إحدى الدراسات أن 5/1 المتخلفين في القراءة يعانون من توتر عاطفي ما. فالاتجاهات العاطفية لدى الفرد المتعلم هي من العوامل الرئيسة للطلب على التعلم، ومن هنا تأتي إحدى ضرورات الإرشاد المدرسي.**

**مراحل عمر الطفل وجوانب النمو والاحتياجات النفسية والمتطلبات المرتبطة بها**

**مراحل عمر الطفل وجوانب النمو والاحتياجات النفسية والمتطلبات المرتبطة بها**

**عند التعامل مع الطفل يجب علينا فهم طبيعة المرحلة التي يمر بها من حيث مظاهر النمو المختلفة لكل مرحلة والحاجات النفسية والمتطلبات المرتبطة بها، ثم التعرف على كيفية التعامل المناسب مع الطفل في كل مرحلة. وإذا كنا نتحدث عن طفل المدرسة فسوف نتحدث على ثلاث مراحل تشمل:**

**1. مرحلة الطفولة المبكرة: (وسوف نأخذ منها الجزء الثاني مرحلة الروضة من 4-6 سنوات).**

**2. مرحلة الطفولة المتأخرة: وتبدأ من سن المدرسة 6 سنوات إلى 12 سنة.**

**3. مرحلة المراهقة: التي تبدأ من 12-16 سنة.**

**وفي عرضنا لطبيعة كل مرحلة سوف نتبع منظومة النمو التي تظهر في الشكل التالي:**

**<u>مرحلة الطفولة المبكرة</u>**

**أولاً: النمو الجسمي ويشمل:**

**1 – النمو الفسيولوجي والبدني:**

**يشهد النمو الجسمي والفسيولوجي تغيرات في نسب أجزاء الجسم فالعظام والعضلات تنمو بمعدل أكثر تدرجًا مع تحول في مظهر الطفل من شكل الرضيع إلى شكل الطفل الصغير، وتقريبًا في السنة الرابعة يبدأ الطفل في التخلص من الشكل المترهل للرضيع.**

**وحين يصل الطفل إلى العام السادس تصبح نسبة أجزاء الجسم أقرب إلى نسب جسم الشخص الكبير.**

**2 – النمو الحسي والإدراكي:**

**يظهر تحسن كبير في قدرة الطفل على الإبصار والتركيز البصري وحتى نهاية هذه المرحلة لا يكون الجهاز البصري قد اكتمل وقد يحتاج الطفل في هذه المرحلة إلى نظارة طبية.**

**ونادرا ما يظهر لدى الأطفال مشكلات سمعية في هذه المرحلة.**

**ومن الناحية الإدراكية فإن الطفل تزداد قدرته على التمييز بين المثيرات ويربط كل مثير بتسمية معينة فلكل مثير اسم.**

**وفي بداية هذه المرحلة (سن الثالثة) يستجيب الطفل للمثير ككل وليس إلى أجزائه التفصيلية.**

**3 – النمو الحركي:**

**يحدث تحسن كبير في الحركات الغليظة أو الكبيرة كالمشي والجري وغيرها.**

**فهو يستطيع القفز وصعود السلم دون مساعدة وبناء المكعبات، وفي سن الخامسة تبدأ الحركات الدقيقة في التحسن، ويبدأ في إطعام الذات بسهولة وارتداء الملابس ويمكنه التعامل بالقلم واستخدام المقص واستخدام الصلصال.**

**ومع نهاية الخامسة يبدأ في استخدام الساقين بمهارة أعلى فيبدأ في الحجل (القفز برجل واحدة) وصعود درجتين من السلم معا في حركة واحدة والتسلق والتزحلق.**

**4 – النمو اللغوي:**

**مع بداية العام الثالث من عمر الطفل يستطيع تكوين جمل بسيطة مكونة من أربع كلمات وتبدأ الجمل المركبة في الظهور التلقائي في كلام الطفل أي جملتين بسيطتين بينهما حرف واو.**

**ويبدأ في طرح الجمل الاستفهامية وفهمها والإجابة عليها.**
**فيفهم الطفل كيف ومتى ولماذا، وتتحسن هذه الجمل مع النمو من الثالثة حتى الخامسة.**
**ثانيًا: النمو المعرفي:**
**تتسم مرحلة الروضة (7-4 سنوات) بما يسمى "التفكير الحدسي"**
**فالطفل كما تذكر آمال صادق وفؤاد أبو حطب، يستطيع أن يذهب للحضانة ويعود منها ومع ذلك لا يستطيع رسم خريطة للطريق باستخدام المكعبات، وهو يفهم أن لديه أخًا، ولكنه ينكر أن هذا الأخ له أخ وهو يسمى باللامقلوبية اللارجعة.**
**وفي إصداره للأحكام فإنه يعتمد على بُعد واحد، فالأشخاص أكبر بحكم الطول مثلا.**
**ويقاوم الطفل في هذه المرحلة أي نوع من التغيير حيث ما زال غير متحرر من تمركزه حول ذاته.**
**ثالثًا: النمو الاجتماعي:**
**يتسع عالم الطفل في هذه المرحلة بزيادة الآخرين من عالمه، ويقل تعلقه بالوالدين ويحل محلها الاهتمام بالآخرين خاصة من الأطفال من مرحلته العمرية، ويميل إلى الالتزام بقواعد التواجد مع الأطفال الآخرين ويمكنه الاشتراك في الألعاب الجماعية، والإقبال على الآخرين من الصغار والمبادأة في إيجاد علاقات معهم.**
**ويعتمد النمو الاجتماعي للطفل على مساعدة الأسرة له على الاستقلال عنها، وإتاحة الفرصة أمامه للاحتكاك بالأقران، وخلق مناخ يسمح له بالاندماج.**
**رابعًا: الاحتياجات النفسية للطفل في هذه المرحلة:**
**في هذه المرحلة يظهر لدى الطفل بعض الاحتياجات التي تخرج في أشكال سلوكية مختلفة منها:**
**1 – الحاجة إلى لفت الانتباه:**
**فمع نهاية الثالثة يبدأ الطفل في رفض السلوكيات المرغوبة من أسرته إراديًّا لفتا للانتباه، ولا يعبأ كثيرا بالألم الذي يعقب مخالفة ما يريده الكبار، فحاجته للفت الانتباه أكبر من الإحساس بالألم.**
**وهنا لا بد أن نراعي ذلك ونطمئنه، بل نتجاهل بعض التصرفات بعد أن نفهم أن الغرض منها هو لفت الانتباه ليس إلا.**

**2 – الحاجة إلى الاستقلال:**
**حيث يظهر الطفل في هذه المرحلة رغبة كبيرة في الاستقلال عن الوالدين أو عمن يقوم برعايته فيميل إلى فعل أنشطة الكبار بنفسه، ولأن قدراته لم تكتمل بعد فهو يتأرجح بين الرغبة في الاستقلال والاعتمادية على الوالدين، وأثناء الصراع بين الرغبتين تتطور مهاراته. ويحتاج الأمر منا إلى تفهم ذلك ومساعدته وتأمينه أثناء تأدية بعض الأنشطة ومتابعة بسيطة منا وتشجيع على زيادة عدد المهام التي يؤديها بمفرده.**
**أهم الملاحظات على هذه المرحلة:**
**1. في هذه المرحلة تظهر بوادر طبيعة شخصية الطفل خلالها، مثل الطفل القيادي والطفل الانطوائي والطفل المسيطر ... وهي ملامح تبدو على سلوكيات الطفل دون تدخل منا، وبالتالي فإذا رغبنا في تغيير بعض الجوانب الشخصية للطفل فعلينا البدء من هذه المرحلة من خلال خلق أجواء مناسبة.**
**فمثلا يمكننا إن أردنا إحداث تغيير في شخصية الطفل الانطوائية التي بدأت في البزوغ أن نخلق له أجواء نعمل فيها على دمجه بحيث تقل درجة انطوائيته ويتأقلم مع الآخرين ويعبر عن ذاته.**
**2. تبدأ الفروق بين الجنسين في الاهتمامات خلال هذه المرحلة بفعل العوامل الثقافية، فيبدأ الطفل الذكي بالاهتمام بالألعاب والمجالات الذكورية والطفلة الأنثى كذلك، وذلك تبعا للشائع في الثقافة التي يتربى فيها الطفل.**
**3. يمكننا في هذه المرحلة إكساب الطفل معظم العادات والسلوكيات التي نرغب فيها من خلال اللعب والقصص والنموذج السلوكي إلى التعلم بالقدوة.**

## المرحلة الثانية الطفولة المتأخرة: (6-12 سنة)

**أولا: النمو الجسمي:**
**ويشمل ما يلي:**
**1 – النمو الفسيولوجي والبدني:**

**تتميز مرحلة الطفولة المتأخرة ببطء في النمو الجسمي. وتظهر الفروق في البنية الجسمية بين البنات والبنين فتبدو البنات أكثر طولا ويرجع ذلك إلى أن الذكور غالبا يبدؤون البلوغ بعد البنات.**

**ويكون نمو الجسم بطيئا في هذه المرحلة بمعدل 8 سم تقريبا في السنة وتؤثر العوامل النفسية في وزن الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة، فحين يفشل الطفل في تكيفه الاجتماعي مع هذه المرحلة؛ فإنه يميل للمبالغة في تناول الطعام كتعويض عن عدم التقبل الاجتماعي.**

**ويفقد الطفل أسنانه اللبنية ومع نهاية هذه المرحلة العمرية تكون معظم أسنانه الثابتة قد ظهرت ما يغير شكل الفم ويزداد حجم الجزء الأسفل من الوجه وتختفي مظاهر عدم التناسب في الوجه.**

**ويصبح الجذع أكثر نحافة ويزداد الصدر عرضا واتساعا وتصبح الأذرع والسيقان أكثر نحافة.**

**2 – النمو الحركي:**

**تتحسن القدرات الحركية المختلفة للطفل في هذه المرحلة وتصبح الحركات الدقيقة أكثر تحديدًا وتظهر بين الجنسين ليس فقط في مهارات اللعب ولكن في مستوى اكتمال هذه المهارات.**

**حيث تتفوق البنات في المهارات العضلية الدقيقة كالرسم والخياطة والتريكو.**

**بينما يتفوق الذكور في المهارات التي تشمل العضلات مثل لعب الكرة والجري وقفز الحواجز.**

**ويتمكن الطفل بداية من سن 6 سنوات من مهارات مساعدة الذات كالأكل والاستحمام واللبس ولا يحتاج إلى مساعدة كبيرة من الكبار.**

**وتسهم المدرسة في دقة المهارات الحركية وسرعتها في الكتابة والرسم واستخدام الأدوات المختلفة بمهارة وتلقائية كالمقص والقيام بعمل الأشكال الهندسية المتداخلة.**

**3 – النمو اللغوي:**

**يبدأ الطفل في الاعتماد الكامل على اللغة في التواصل مع الآخرين وذلك نتيجة لاتساع حصيلته اللغوية.**

**فيُقدَّر عدد الكلمات التي يعرفها الطفل الذي ينهي الصف الأول الابتدائي بما يقع بين 2. ألف و 24 ألف كلمة أي بنسبة 5٪ إلى 6٪ من**

**كلمات معجم عادي وحين يصل الطفل إلى نهاية المرحلة في الصف السادس الابتدائي يصل محصوله اللغوي إلى حوالي 5. ألف كلمة.**
**ويظهر لدى طفل السادسة القدرة على التحكم في كل أنواع أبنية الجمل، وضمن سن السادسة وحتى التاسعة أو العاشرة من العمر يتزايد طول الجمل التي يستخدمها.**
**وبعد ذلك أي من عمر التاسعة يبدأ في استخدام الجمل الأقصر والأدق في التعبير عن المقصود.**
**ويبدأ محتوى الكلام في البعد عن اللغة المتمركزة حول الذات فتظهر اللغة الاجتماعية.**
**ويبدأ الطفل في هذه المرحلة باصطناع لغة مشتركة تشبه الشفرة بينه وبين أقرانه فيخلق من خلال اللغة عالما له ولأصدقائه بحيث لا يفهمها إلا هم، وفي ذلك رغبة في الاستقلال وتكوين عالم خاص بهم حيث يكون التركيز على جماعة الأقران، ونتيجة للتأرجح بين العامية والفصحى تظهر بعض مشكلات النحو.**
**ثانيًا: النمو العقلي:**
**يعتمد النمو العقلي في هذه المرحلة على التفكير العياني أو المحسوس؛ حيث يُظهر قدرًا قليلاً جدًّا من التفكير التجريدي، فهو يعتمد على ما يأتيه من الحواس، فالحقيقة بالنسبة له هي ما يراه ويسمعه. وتظهر عمليات الترتيب والتصنيف وإدراك العلاقات بين الأجزاء وبعضها البعض وبينها وبين الكل.**
**ويظهر لديه القدرة على المقلوبية عكس فحينما يعرف المعلومة يستطيع أن يعرف عكسها أو الوجه الآخر لها.**
**ويمكنه استخدام أكثر من بُعد في الحكم على الأشياء فحينما يميز بين الأشخاص يستطيع أن يميز بينهم بناء على العمر والطول والسن والنوع و ...**
**وثبات الحكم يبدأ في الظهور مع عمر الحادية عشرة أو أول دخول المرحلة التالية (مرحلة المراهقة).**
**وتظهر عملية معرفية في هذه المرحلة ذات أهمية كبيرة في النجاح والدراسة وهي عملية التسلسل seriat أي ترتيب الأشياء تبعًا لنظام محدود، كذلك يمكنه عكس الترتيب من الأصغر للأكبر والعكس.**

**كذلك يتمكن الطفل في هذه المرحلة من التصنيف وفقًا لمفهوم الفئة فئة تعاظم فيضع بعض الموضوعات تحت فئة معينة نتيجة لعوامل مشتركة بينها ليميزها عن الموضوعات التي توضع في فئة أخرى.**

**ثالثًا النمو الاجتماعي:**

**تتميز هذه المرحلة بالتحول الواضح من الذاتي إلى الاجتماعية فيبدأ في الاهتمام الشديد بجماعة الأقران.**

**فيتعلم المشاركة ويصبح أكثر اهتمامًا بواجباته تجاه الآخرين واحترام رغباتهم ومشاعرهم.**

**وتزداد رغبة الطفل في تكوين الجماعات نتيجة لرغبته في اكتشاف العالم من خلال اللعب، ومن ثَم فهو يبحث عن آخرين يشاركونه اللعب، ويخضع لقواعد اللعب.**

**وتظهر الشللية التي يفضلها الطفل حتى إنه يقضي معها أكبر وقت ممكن.**

**ويبذل الطفل مجهودًا كبيرًا رغبة منه في مسايرة معايير الجماعة فيتبع ما تستخدمه الجماعة من قوانين وقواعد تنظم العمل داخلها.**

**وكذلك فإن جماعة الزمالة يكون لها قدر كبير في تشكيل سلوك الطفل وظهور بعض الاهتمامات لديه.**

**وبالنسبة للجنس الآخر فإن الأطفال في هذه المرحلة يرفضون صحبة الجنس الآخر بدرجة قد تصل إلى العداء خاصة مع الاقتراب من البلوغ، ويفضل الأطفال اللعب والتعايش مع أقرانهم من الجنس نفسه.**

**وجدير بالذكر أن الشللية في هذه المرحلة تقتصر على اللعب المرح واللهو الآمن قدر الإمكان، فليس الهدف هو كسر القواعد كما يحدث في المراهقة، حيث تذكر آمال صادق وفؤاد أبو حطب أن هذه الشللية تتسم في ممارساتها بالبراءة.**

**ويعتمد الطفل في هذه المرحلة على اللعب باعتباره مجالاً للتنفس وكذلك مجالاً لإثبات الذات وإظهار المهارات، كما أنه المجال الأمثل للتواجد مع الأقران.**

**رابعًا: الاحتياجات النفسية للطفل في هذه المرحلة:**

**1 – المرغوبية الاجتماعية:**

**حيث يميل الطفل في هذه المرحلة إلى الحصول على ثقة الجماعة والاعتراف بها خاصة جماعة الأقران ويعتبرها مجالاً للتنفس عن ذاته، وقد يسلك بعض التصرفات السلبية كالكذب أو الغش للحصول على رضا الجماعة وقبولها.**

**2 – الحاجة إلى الإنجاز:**

**حيث يسعى الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة إلى الإنجاز في أي من المجالات ويجتهد في التفوق فيها، ويجب على الأسرة مساعدته في ذلك؛ حيث إن عدم تميزه في أي مجال أو قدرته على الإنجاز قد يولد لديه بعض مشاعر النقص وعدم الكفاءة.**

**3 – الحالة الانفعالية للطفل في هذه المرحلة**

**وتبدو انفعالات الطفل في هذه المرحلة أكثر استقرارا؛ فلا تبدو عليه انفعالات عنيفة حيث يفهم أن الجماعة لن تقبلها ويستعيض عنها بطرق تعبيرية أخرى؛ فلا يدخل في ثورات غضب عنيفة.**

**ويرغب الطفل في هذه المرحلة في تكوين صورة عن نفسه يلزم بها الآخرين، فيرفض بعض التدليل الذي تقدمه له الأسرة، ويسعى لإثبات أنه قد كبر، فيرفض اسم الدلع، ويرفض بعض أشكال الحماية التي تفرضها عليه الأسرة.**

**وإذا لم تتفهم الأسرة ذلك فقد يبالغ في محاولته للخروج من طور الطفولة فتظهر عليه بعض التصرفات المرفوضة من الأسرة.**

**وتدور معظم مخاوف الطفل في هذه المرحلة حول مجتمع المدرسة؛ فهو يعاني من قلق الاختبار وقلق التحدث أمام الزملاء، وقلق الفشل الدراسي؛ وهو ما يتطلب معه مجهودًا من الأسرة والمدرسة في طمأنته وعدم التركيز على المهارات المدرسية فقط بحيث لا تتحول إلى مجال الاهتمام الوحيد.**

**فهنا يمكننا اكتشاف ميول الطفل لبعض المواهب أو الألعاب التي قد يتميز فيها، ويمكن استخدامها في تحفيزه.**

**ومن المنطقي أن نناقش مع الطفل في هذه المرحلة وجود فروق فردية بين الأشخاص تجعله متفوقًا في مجال قد لا يتقنه زميله، والعكس صحيح، ولهذه الفكرة أهمية كبيرة في تقبل الطفل لنفسه وحمايته من الإحباط الذي قد تسببه له المقارنات المستمرة التي تعقدها الأسرة أو معلمو المدرسة.**

وجدير بالذكر أن هذه المرحلة يبنى فيها النسق القيمي والأخلاقي للطفل، حيث يقترب نظام الطفل الأخلاقي في نهاية هذه المرحلة من مستوى النظام الأخلاقي للراشد، والأحكام القيمة لدى الطفل في هذه المرحلة تتسم بالالتزام؛ فهو حينما يتعلم أن الكذب سلوك خاطئ فهو يعرف أنه خاطئ في كل المواقف.

ومعظم ما يبدو على الطفل من كذب في هذه المرحلة هو عبارة عن نوع من التخيل، وليس كذبًا بالمعنى المعروف.

وعند رغبتنا في تعديل سلوك ما في هذه المرحلة فيجب علينا أن نأخذ في اعتبارنا احتياجات الطفل وطبيعة المرحلة التي يمر بها، فبعد أن كنا نعتمد على الإثارة المادية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة؛ فإن استخدام الإثارة المعنوية أو اللفظية تكون مفضلة أكثر في مرحلة الطفولة المتأخرة، كذلك يلاحظ مناسبة أسلوب العقاب مع تلك المرحلة، والذي يأخذ فيه العقاب البدني دورًا أقل من العقاب المعنوي أو التعبير عن الرفض حيث تكون هذه الأمور أكثر تأثيرًا عليه ولها مردود إيجابي على تعديله لسلوكه بحيث يحصل على التأييد من المجتمع المحيط به، بينما يشكل العقاب البدني عائقًا كبيرًا في هذه المرحلة ويختلط مع مشاعره التي لم تتبلور بعد فتخالط هذه المشاعر يبدو بين عدم استيعابه لموقف الضرب، وشعوره بالإهانة في ذلك، مع مشاعر الذنب التي تنتج نتيجة للعمل غير المرغوب الذي قام به.

ويكون الصوت الأعلى في هذه المرحلة للتشجيع وأحيانًا التباهي بما يقوم به الطفل بين الآخرين بما يدعم لديه سلوكيات إيجابية حيث يمثل حكم الناس بالنسبة له عاملا كبيرًا يتحكم في سلوكياته وتشكيلها ...

## المرحلة الثالثة: مرحلة المراهقة

تسمى هذه المرحلة عادة ب "الميلاد الثاني"؛ نظرا لما يحدث فيها من تغيرات كبيرة تشمل كافة المجالات الخاصة بالنمو، وتكون هذه التغيرات ليست فقط كمية أي تزيد بعض المهارات أو الخصائص في الدرجة، ولكنها أيضا تغيرات كيفية، فتظهر خصائص وسمات مختلفة

**عما اعتدنا رؤيته في المراحل السابقة وذلك كما سنرى في مجالات النمو المختلفة:**

**أولا – النمو الجسمي:**

**ويشمل على التالي:**

**1 – النمو الفسيولوجي والبدني:**

**بالنسبة للجسم في المراهقة فإن ما يحدث من تغيرات فيه يطلق عليها "انفجار النمو" حيث تتغير ملامح الجسم بصورة كاملة، ويحدث مع البلوغ أربعة تغيرات جسمية مهمة تشمل:**

**– حجم الجسم.**

**– نسب أعضاء الجسم.**

**– نمو الخصائص الجنسية الأولية.**

**– نمو الخصائص الجنسية الثانوية.**

**وتأتي التغيرات في حجم الجسم في الطول والوزن. وأكبر زيادة في الطول تحدث قبيل البلوغ، ويزداد الوزن المتكون من الدهون وزيادة أنسجة العظام والعضلات.**

**ويصاحب التغيرَ في حجم الجسم، تغيرٌ في نسب الحجم فتصل معظم أجزاء الجسم إلى حجمها الذي سوف تثبت عليه كالأنف والفم واليدين والقدمين.**

**2 – الفروق بين الجنسين على المستوى البدني:**

**تظهر بوضوح الفروق بين الجنسين في شكل الجسم؛ وهو ما قد يضيف نوعًا من مشاعر الخجل والرفض.**

**ومع التقدم في البلوغ تتضح أكثر الفروق بين الفتى والفتاة، وذلك نتيجة لنمو الخصائص الجنسية الثانوية؛ فيظهر شعر العانة ثم شعر الإبط والوجه ثم شعر الجسم لدى الذكور كذلك يظهر تغير في الصوت ولكنه تغير لا يثبت كثيرًا.**

**وفي الإناث تزداد الأرداف وينمو الصدر ويزداد الصوت نعومة.**

**ثانيًا: النمو الإدراكي والعقلي:**

**يظهر في هذه المرحلة استخدام التفكير الذي يسمى بالتفكير باستخدام العمليات الصورية أو الشكلية العمليات الرسمية، وهو ما يمكنه من التعامل مع العموميات المجردة من حوله كمفاهيم الحرية والعدالة.**

ولا يقتصر تفكيره في هذه المرحلة على السمات الخارجية للأشياء، بل يستطيع أيضًا إدراك السمات والخصائص الداخلية للأشياء.
ويبدأ في التفكير على مستوى النظرية بدلاً من الاقتصار على حدود الحقائق الملاحظة والواقع الظاهري للموقف، ويمكنه نمو التفكير المجرد لديه في هذه المرحلة من التمييز بين الأمور الحقيقية الواقعية التي تأتي له بها الحواس وبين الافتراضية.
وتتميز هذه المرحلة بالتفكير التعميمي، وهو ما يتفق مع الأفكار المجردة لديه.
وينمو لديه مفهوم الزمن، والقدرة على إدراك المستقبل ووضع أهداف طويلة المدى؛ فيذهب المراهق بتفكيره إلى ما يمكن أن تؤول إليه الأمور في المستقبل.
ويطور المراهق في هذه المرحلة من العمر إستراتيجياتٍ وطرقًا مختلفة للاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة بحيث يمكنه استدعاؤها والاستفادة منها. فيعتمد على نوع من الترميز ليميز بعض المعلومات عن غيرها.
ثالثًا: النمو الاجتماعي:
يعد تحقيق التوافق الاجتماعي أحد أهم مطالب النمو في مرحلة المراهقة، وتلعب الخبرات السابقة التي مر بها المراهق في فترات عمره السابقة دورًا كبيرًا في قدرته على تحقيق هذا التكييف والتوافق المنشود.
وفي هذه المرحلة تأخذ جماعة الأقران الجانب الأكبر من اهتمام المراهق التي يعتبرها المراهق الجماعة المرجعية بالنسبة له؛ فهو يقيم سلوكه تبعًا لقواعد هذه الجماعة وما يسود داخلها من قيم تحدد طرق التعامل مع المواقف المختلفة.
وتظهر للمراهق شلة أو جماعة جديدة، وعلى الرغم من كبر حجم المجموعة في كثير من الأحيان فإن المراهق عادة ما يأخذ له صديقًا يعتبره المقرب بالنسبة له، وعادة ما تكون له الخصائص نفسها ويكون من الجنس نفسه.
ويظهر في سلوك المراهق ما يدل على رغبته في تقمص دور أحد الكبار الذي يعتبره قدوة أو مثلاً، ولكنه قد لا يعترف بذلك صراحة، بل يأخذ منه بعض السلوكيات التي يعتبرها دليلاً على تشابهه معه، كالتدخين مثلاً.

**كذلك فإن حياة المراهق وعلاقاته الاجتماعية واهتماماته تبدأ في التحول نحو الجنس الآخر، بعد أن كان رافضًا له في المرحلة السابقة، وهو ما يدفعه إلى الاهتمام بملبسه ومظهره الخارجي، بل إنه قد يبالغ في ذلك كما أنه في سبيل لفت نظر الجنس الآخر قد يبالغ في التصرفات التي يعتبرها نوعًا من الاستقلال مما يوقعه في صراعات مع الوالدين.**
**وتظهر لدى المراهق أحاسيس مرهفة وميل للإخلاص في العطاء والمشاركة في تقديم الخدمات، فتظهر لديه الميول الاجتماعية والمشاركة في النشاط المدرسي، كذلك تظهر لديه الميول السياسية والاهتمام بها، أو الميول الأدبية؛ فيبدأ في التعبير الدؤوب عن هذه الاهتمامات، وفي محاولته الالتزام بقواعد جماعته المرجعية التي ينتمي لها (الشلة أو الجماعة) أو الأقران فإنه يميل إلى التأثر بهم على مستوى الملبس، فيبدأ في ارتداء ملابس غريبة غير مألوفة، وذلك حتى يحصل على مشروعية القبول من الجماعة التي ينتمي لها.**
**رابعًا: النمو الخلقي والقيمي:**
**يظهر لدى المراهق حالة مختلفة عن المرحلة السابقة فيما يتعلق بالقيم والأخلاقيات؛ فهو غير مستعد لقبول العادات والأخلاقيات دون مناقشة؛ لذا يجب أن نسمح له بمناقشة القيم لفرضها عليه حتى يتمكن من تطبيقها حتى في حالة عدم وجودنا.**
**أما الدين كبُعدٍ موجِّه للسلوك، فإنه يمر في هذه المرحلة بفترة يقظة كبيرة فيبدأ على المستوى العقلي بفحص بعض الأفكار الدينية، ونقدها ومحاولة فهم الأبعاد التي تقع خلفها.**
**غير أن ذلك النقد والتفكير لا يعطل الأداء، فيبدو أكثر جدية في الممارسة الخاصة بالعبادات باعتباره أصبح مسؤولا عن العبادات ومكلفا بها.**
**ويعتمد نجاح المراهق في التعامل مع القيم الأخلاقية والدينية في هذه المرحلة على الأساس الذي يتم وضعه من خلال الأسرة والمدرسة في المراحل السابقة.**
**فإن كان لديه نظام قوي وثابت دخل به هذه المرحلة فإن ذلك سوف يكفل له مرورًا ناجحًا من تلك المرحلة وصراعاتها.**
**خامسًا: الحاجات النفسية للمراهقة:**
**وتشمل ما يلي:**

**1 – الحاجة لبلوغ الكمال:**
**ففي هذه المرحلة يسعى المراهق سعيًا حثيثًا للوصول إلى الكمال في كل شيء، ونتيجة لأنه يضع لنفسه معايير أخلاقية مرتفعة يصعب الوصول إليها فهو كثيرًا ما يشعر بالذنب والإثم، ذلك الذي يجعله دائمًا في حالة صراع بين الفعل واللافعل.**
**وهنا علينا أن نساعده على وضع قيم معقولة وتدريبه على الوسطية، وعلى تقبل القصور في بعض الجوانب وإخباره بأن ذلك ليس لكونه مقصرًا، ولكن لأن الأفراد عادة لا يبلغون الكمال في كافة الجوانب.**
**2 – الحاجة للقبول من الجنس الآخر:**
**وهو ما يجعله يبالغ في الاهتمام بمظهره وإظهار بعض الممارسات التي يرفضها الأهل ويعتبرونها عصيانًا وتمردًا على طاعة ما يضعونه له من قيم وقواعد.**
**ولا بد هنا من تفهم ذلك ومساعدته على التركيز على عوامل أخرى أعمق من الشكل الخارجي وذلك عن طريق تدعيم خصائصه الأخرى.**
**3 – الحاجة إلى إثبات الذات وتوكيدها:**
**حيث يحارب المراهق في كل لحظة من أجل إثبات صحة آرائه ويتمسك بها لدرجة التعصب، ويعتبر أي نقد لفكرة من أفكاره هو نقد له شخصيًّا، وكذلك يحتاج منا الأمر إلى تدريبه على الانفصال عن الفكرة، والمرونة في التعامل مع الأفكار والانتماءات المختلفة بحيث يتمكن من إحداث التوافق الفعال مع الآخرين.**
**الخلاصة:**
**بعد أن عرضنا للمراحل التي يمر بها الطفل من بداية حياته وحتى مرحلة المراهقة يتضح لنا مدى الاختلاف والتنوع الذي يشمل كافة جوانب ومجالات الحياة لدى الطفل ...**
**ولكل مرحلة ما يناسبها من التعامل، وما يناسبها من طرق لإكساب المهارات والقيم والمتطلبات التي يفرضها المجتمع الذي يعيش فيه هذا الطفل ...**
**فبينما في مرحلة نعتمد على التعلم بالنموذج أو ما يسمى بالنمذجة التي يعتمد فيها الطفل على تقليد نموذج أو قدوة، نعتمد في مراحل أخرى على توصيل مدى استيعابنا له وللمرحلة التي يمر بها واختلافه عن**

**الآخرين. ونسعى لإكسابه السلوك عن طريق التعلم بالمشاركة بأن يشاركنا الموقف ويشاهد ما يحدث فيه.**
**الأمر نفسه تقريبًا ينطبق على وسائل تعديل ما يظهر من سلوك غير مرغوب لدى هذا الطفل، فبعد معرفتنا بما يجب أن يكون لدى الطفل في كل مرحلة والمهارات التي يتقنها ويستطيع أن يظهرها يمكن لنا أن نتفهم أن بعض السلوكيات مثلا يفعلها لأنه لم يتمكن بعد بحكم المرحلة الطبيعية للنمو التي يمر بها، أو أنها ضمن ملامح هذه المرحلة مثل مواقف وسلوكيات التمرد التي تظهر لدى المراهق؛ فهي من طبيعة المرحلة العمرية لدى الجميع، وتعد من بين المؤشرات الطبيعية التي تظهر بشكل تلقائي حتى يستطيع الطفل التعبير عن نفسه وعن رفض أي شيء يفرض عليه رغبة منه في وضع بصمة خاصة به تعبر عن فرديته وهويته الخاصة.**
**كما أنها تساعدنا في تحديد الوسيلة الأنسب للتعديل، فبينما يمكن أن نعتمد على المكافأة المادية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة لتعديل سلوكه وتأتي بنتائج رائعة لأنها تعبر عن شيء محسوس وملموس يستطيع إدراكه، فإن طفل الطفولة المتأخرة يميل للتأييد والمكافأة اللفظية والتشجيع المعنوي، لأنه بدأ يدرك معنى وقيمة هذه الأمور ويعرف أنها تعبر عن تقدير البيئة له وتقبلها لسلوكه.**
**لذلك وجب على الأسرة ومن يتعاملون مع الأطفال ويرغبون في الحكم على سلوكياتهم أن يكونوا ملمين بمراحل النمو وخصائص كل مرحلة تفصيليًّا، فكما سنرى لاحقًا أن تعديل السلوك أشمل وأعم من مجرد تعديل سلوك غير مرغوب، بل تشمل أيضًا مساعدة الطفل على إظهار ما لديه من قدرات تكونت بفعل النمو وتحتاج إلى تدريب وتفعيل حتى تظهر في المواقف المناسبة.**
**فالطفل عند سن الرابعة بحكم النمو يستطيع أن يمسك بالقلم ويكتب، فهو أمر طبيعي يكتسبه بحكم النمو، ولكنه بالطبع لن يستطيع أن يكتب إلا لو دربناه على ذلك وسعينا إلى إكسابه مهارة الكتابة لتصبح سلوكًا ظاهرًا يستخدمه في المواقف المناسبة.**
**كذلك الأمر بالنسبة لكل مهارات الطفل وسلوكياته، التي ينبغي أن نسعى لإكسابه لها حينما يسمح له نموه بذلك، والمرحلة العمرية التي يمر بها.**

**فعلى الرغم من أهمية التدريب بالنسبة للطفل لإكسابه المهارات المختلفة ومساعدته على إظهار سلوكيات وطاقات جديدة، فإن ذلك قد يضر به إن هو سبق مرحلته العمرية التي تؤهله للتدريب.**
**فقد أثبتت الدراسات مثلاً أن تعليم الطفل الكتابة والإصرار على إمساكه بالقلم قبل عمر الثالثة والنصف يؤثر على أصابعه وقدرته لاحقًا على الإمساك بالقلم، في الوقت المناسب ...**
**الأمر نفسه بالنسبة لتعليم الطفل أكثر من لغة في الصغر، فعلى الرغم من أن بعض الأسر ينظرون لها على أنها تمثل تفوق وعلامة طيبة، فإن الكثير من الدراسات أيضًا توضح أن ذلك قد يؤثر على الطفل، وكشفت بعض الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من التلعثم أو ما يطلق عليه البعض ((اللجلجة)) أكثر انتشارًا في الأطفال الذين بدؤوا بتعلم أكثر من لغة في مراحلهم العمرية الأولى؛ لأنهم لم يصبحوا بعض جاهزين لذلك بحكم مرحلتهم العمرية، ونموهم العقلي والإدراكي لا يساعدهم على ذلك.**

**علم نفس النمو وأهميته ومبادئ :**

**هو العلم الذي يقوم بدراسة مختلف التغيرات التطورات المتعاقبة التي لها علاقة بقدرات الفرد الفكرية والجسمية و الوظيفية و الانفعالية ليصل إلى مرحلة النضج.**

**(زيان،2007، ص 8)**

**وهو فرع من فروع علم النفس العام يتناول بالدراسة و التحليل كل ما يطرأ على الكائن البشري منذ لحظة تلقيح البويضة من نمو و تغير . و كذلك كل ما يمكن أن يحدث له من تغييرات في كل مرحلة من مراحل حياته حتى الشيخوخة و نهاية الحياة. و يحاول فيكل مرحلة أن يدرس السياقات الجسدية و الفيزيولوجية و النفسية و العقلية و يبني علاقات هذه السياقات و تفاعلها مع بعضها البعض . و يدرس أيضا**

**المشكلات الناجمة عن النمو عبر سني حياة الإنسان المختلفة. (سليم ،2002 ، ص 13 ).**

**وهو أحد فروع علم النفس الذي يهتم بدراسة التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد من بدأ خلقه حتى مماته وهو في ذلك يشترك مع العديد من العلوم الإنسانية والبيولوجية في العديد من القضايا التي تطرح في تلك العلوم مما حدا بالعديد من المنظرين إطلاق اسم علم النفس الارتقائي أو التطوري للدلالة على الكم النهائي من المعلومات والمعارف التي يزودنا بها هذا العلم والتي يرتبط بشكل أو بآخر مع علم النفس وعلم الاجتماع والانثروبولوجيا وعلم الأجنة وعلم الوراثة وعلم الطب. وقد حاول علماء النفس الوقوف أمام ظاهرة النمو الإنساني والمتغيرات التي ترتبط به ليفرز علما قائما بذاته من أجل الإجابة عن كل التساؤلات التي يبحث القارئ عن إجابة محددة لها. (ملحم ، 2004، ص1.)**

**نشأة علم نفس النمو و تطوره :**

**تعد دراسة نشأة علم نفس النمو و تطوره ذات أهمية خاصة في معرفة البدايات الأولى التي قامت عليها الدراسات الحديثة ، فعلم نفس النمو نشأة مع الإنسان في أيامه الأولى فقد كان الإنسان يتذكر نفسه عندما كان طفلا ، و راشدا ، و يلاحظ أولاده و أخوته في مراحل تطورهم المختلفة ، فالكتابات الفلسفية و التأملات الدينية كانت تشير إلى نشأة الإنسان .**

**وفي الفلسفة اليونانية يشير أفلاطون إلى أهمية التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة ومدى تأثير ذلك في إعداد الفرد و تكيفه ففي كتابه الجمهورية يشير إلى وجود فروق بين الأفراد من الناحية الوراثية.**

**وفي القرن العشرين تطور علم نفس النمو تطورا كبيرا معتمدا على الدراسات التتبعية و سيرة الحياة و دراسة الحالات الخاصة . كما**

**توجد في الوقت الحاضر دراسات كثيرة في مجال علم نفس النمو في كافة بلدان العالم نتيجة تطور أدوات البحث العلمي.**

**(الزعبي ،2001، ص 21)**

**ويعتبر علم نفس النمو أحد أهم ميادين علم النفس ،إذ يقوم بدراسة مراحل النمو التي يمرّ بها الكائن البشري منذ نشأته أي من الميلاد حتى الوفاة ،ونهدف بهذه الدراسة إلى معرفة المظاهر و الخصائص المختلفة التي لها علاقة بالعوامل المؤثرة في النمو كالعوامل الوراثية والفيسيولوجية...،التي تميّز النمو والتي تساهم في تنمية شخصية الطفل.**

**أهمية دراسة علم نفس النمو:**

**من الناحية النظرية:**
**تساعدنا دراسة النمو على معرفة ما الذي نتوقعه من الطفل ومتى نتوقعه.**
**إن المعرفة بمبادئ وقوانين النمو توفر للكبار والقائمين على تربية ورعاية وتوجيه الطفل –المعرفة اللازمة بمتى يمكن استشارة النمو ومتى لا نستثيره. إن الوعي بالنمط النمائي السوي يجعل في ميسور الوالدين والمعلمين وغيرهم من العاملين مع الأطفال أن يسعوا الى تهيئة الطفل مقدما للتغيرات التي سوف تحدث في جوانب النمو المختلفة: الجسمية، والعقلية، والسلوكية، والمهارية، والميول.. وغير ذلك.**
**تساعدنا دراسة النمو على تحديد معايير معينة لما يمكن أن نتوقعه في كل مرحلة نمائية.**
**دراسة النمو تزيد من معرفتنا للطبيعة الإنسانية ولعلاقة الإنسان بالبيئة التي يعيش فيها، ومعرفة مراحل النمو بمختلف مظاهره، والقدرات والعمليات العقلية، وشروط عملية التعلم، ومسار النمو السوي وما قد يعتريه من اضطراب يتعين علاجه.**
**من الناحية التطبيقية:**

**بالنسبة للمعلمين:**

**الوقوف على استعدادات المتعلم: فالتخطيط التربوي للتلميذ الفرد، والجماعة ككل، يتطلب المعرفة بالأهلية والاستعداد لدى التلميذ.**
**تساعد على الوقوف على الفروق الفردية بين التلاميذ ففهم المعلم للنمو العقلي، ونمو الذكاء والقدرات الخاصة والاستعدادات والتفكير، والتذكر والتخيل، والقدرة على التحصيل لكل تلميذ يؤدي به إلى الوصول إلى أفضل طرق التدريس.**
**بالنسبة الآباء:**

**تساعد دراسة النمو الوالدين على معرفة خصائص الأطفال والمراهقين مما يعينهم وينير لهم الطريق في عملية التنشئة الاجتماعية Socislization والتطبيع الاجتماعي لأبنائهم فيستطيعون التحكم في العوامل والمؤثرات المختلفة التي تؤثر في النمو.**
**كما تعين الآباء على تفهم مراحل النمو والانتقال من مرحلة إلى أخرى من مراحل النمو: فلا يعتبرون الأطفال راشدين صغار ولا يعتبرون المراهقين أطفالا.**
**معرفة الوالدين للفروق الفردية الشاسعة في معدلات النمو تتيح لهم الفرصة في ألا يكفلوا الطفل إلا ما في وسعه، ولا يتوقعون منه فوق ما يستطيع، ولا يحملونه ما لا طاقة له به، ويكافئانه على مقدار جهده الذي يبذله، وليس على مقدار قدراته الفطرية.**
**بالنسبة للعاملين بدور الحضانة ورياض الأطفال:**

**فإن فهمهم لخصائص نمو الأطفال في المرحلة العمرية للأطفال الملتحقين بها، تساعدهم في طرق بناء هذه الدور، وتخطيط ملاعبها وأنشطتها، بما يتناسب مع احتياجات الطفل في كل سن.**

**بالنسبة للأخصائيين الاجتماعيين:**

**دراسة مبادئ النمو تعين على فهم المشكلات الاجتماعية وثيقة الصلة بتكوين ونمو الشخصية والعوامل المحددة لها مثل: مشكلات الضعف العقلي، والتأخر الدراسي، وجناح الأحداث والانحرافات.. إلخ.**
**كما تساعدهم على عمليات ضبط سلوك الفرد وتقويمه في الحاضر بهدف تحقيق أفضل مستوى ممكن من التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي والمهني.**
**بالنسبة لعلماء النفس:**

**تساعد الأخصائيين النفسيين في جهودهم لمساعدة الأطفال والمراهقين والراشدين والمسنين – خاصة في مجال علم النفس العلاجي والتوجيه والإرشاد النفسي والتربوي.**
**تعين دراسة قوانين ومبادئ النمو وتحددي معاييره في اكتشاف أي انحراف أو شذوذ في سلوك الفرد، وتتيح معرفة أسباب هذا الانحراف وتحديد طرق علاجه.**
**بالنسبة للمجتمع:**

**تفيد دراسة النمو في فهم الفرد ونموه وتطور مظاهر هذا النمو في المراحل المختلفة في تحديد أحسن الشروط الوراثية والبيئية الممكنة التي تؤدى إلى أحسن نمو ممكن.**

**(عبد المعطى و قناوي ، 2001، 59-63)**

**أهداف علم نفس النمو: يهدف علم نفس النمو إلى تحقيق هدفين رئيسيين هما: الوصف الدقيق و الكامل للعمليات النفسية عند الناس في مختلف أعمارهم و اكتشاف خصائص التغير الذي يطرأ على هذه العمليات في كل عمر.**

**تفسير ظاهرة التغيرات الزمنية للسلوك الإنساني و اكتشاف العوامل و القوى و المتغيرات التي تحدد هذا التغيّر.**
**(ملحم، 2004، ص18)**

**القوانين العامة للنمو :**

**النمو عملية مستمرة متدرجة تتضمن نواحي التغير الكمي والكيفي والعضوي والوظيفي:النمو العادي عملية دائمة متصلة منذ بدء الحمل حتى بلوغ تمام النضج .وكل مرحلة من مراحل النمو تتوقف على ما قبلها و تؤثر فيما بعدها ولا توجد ثغرات أو وقفات في عملية النمو العادي .ولكن يوجد نمو كامن ونمو ظاهر ونمو بطئ ونمو سريع إلا أن يتم النضج .**
**أن ظهور علامات محددة في النمو لا يعني أنها تظهر فجأة أو دفعة واحدة ولكن قد يسبقها نمو كامن.**
**النمو يسير في مراحل:عرفت أن النمو العادي عملية دائمة متصلة ليس فيها ثغرات او وقفات ألا أن نموه يسير في مراحل يتميز كل منها بسمات وخصائص واضحة وصحيح ان مراحل النمو تتداخل في بعضها البعض حتى يصعب التمييز بين نهاية مرحلة وبين بداية المرحلة التي تليها إلا أن الفروق بين المراحل المتتالية تتضح بين منتصف كل مرحلة والمرحلة السابقة واللاحقة**
**سرعة النمو ليست مطردة :يسير النمو منذ اللحظة الأولى إلى إخصاب بسرعة ولكن هذه السرعة ليست مطردة وليست على وتيرة واحدة. فمرحلة ما قبل الميلاد هي أسرع مراحل النمو ومعدل النمو فيها سريعا جدا وتبطئ هذه السرعة نسب بعد الميلاد .لأنها تظل سريعة في مرحلة الرضاعة ومرحلة الطفولة المبكرة ثم تبطئ أكثر في السنوات التالية .ثم تستمر سرعة النمو نسبيا في الطفولة الوسطى والمتأخرة ثم تحدث تغيرات سريعة قوية في مرحلة المراهقة ثم تهدا هذه السرعة إلى أن تستمر تماما في نهاية مرحلة المراهقة وبداية مرحلة النضج .**
**المظاهر العديدة للنمو تسيير بسرعات مختلفة: لكل مظهر من مظاهر النمو سرعته خاصة به ويختلف معدل النمو من مظهر إلى آخر ولا تنمو أجزاء الجسم بسرعة واحدة ولا تنمو جميع الوظائف العقلية بسرعة واحدة ويختلف الحجم النسبي لمختلف أعضاء الجسم من مرحلة إلى أخرى فمثلا لدينا الجمجمة حيث تنمو بأقصى سرعة في مرحلة ما قبل الميلاد ثم تهدا هذه السرعة بعد الميلاد.**

**النمو يتأثر بالظروف الداخلية والخارجية: تتأثر سرعة النمو وأسلوبه بالظروف المختلفة الداخلية والخارجية ومن الظروف الداخلية التي تأثر في النمو الأساس الوراثي الذي يحدد نقطة الانطلاق لمظاهر النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي ومن الظروف الخارجية التي تأثر في النمو. التغذية. الراحة. أساليب التعلم والثقافة ....الخ**
**الفرد ينمو نموا داخليا كليا: ينمو الفرد نموا داخليا كليا يستجيب ككائن كلي .ومصدر نمو الفرد هو الفرد نفسه .أي انه ينمو من الداخل وليس من الخارج والسلوك في معناه العلمي ليس أمرا بسيطا يسهل عزله. بل هو سلوك كلي يصدر عن ذات متكاملة**
**النمو عملية معقدة جميع مظاهره متداخلة تداخلا وثيقا مترابطة ترابطا موجبا: مظهر عام معقد. والمظاهر الجزئية الخاصة منه متداخلة فيما بينها تداخلا وثيقا ومرتبطة فيما بينها بحيث لا يمكن فهم أي مظهر من مظاهر النمو إلا عن طريق دراسته في علاقاته مع المظاهر الأخرى فلنمو العقل مثلا مظهر خاص من مظاهر النمو يرتبط ارتباطا وثيقا بالنمو الجسمي والانفعالي والاجتماعي.**
**الفروق الفردية واضحة في النمو وكل فرد ينمو بطريقة وأسلوب خاص به: نلاحظ أن الفروق الفردية في النمو تظل ثابتة نسبيا في مراحل النمو المتتالية .فمثلا نجد فروقا في الوزن بين البنات والبنين. هذا المبدأ يفيد في التنبؤ بدقة نسبية بالمستوى النهائي الذي يصل إليه نمو الفرد.**
**النمو يتخذ اتجاها طوليا من الرأس إلي القدمين: يتجه النمو في تطوره العضوي والوظيفي اتجاها طوليا من الرأس إلى القدمين وبذلك فان تكوين وظائف الأجزاء العليا من الجسم يسبق الأجزاء الوسطى والسفلى منه وهكذا فان الأجهزة الرئيسية الهامة في حياة الفرد تنمو وتتقدم قبل الأجهزة الأقل أهمية .**
**النمو يتجه اتجاها مستعرضا من محور الرأس للجسم إلى الأطراف الخارجية: يتجه النمو في تطوره العضوي والوظيفي اتجاها مستعرضا من الجذع إلى الأطراف وبذلك يسبق تكوين وظائف الأجزاء الوسطى من الجسم الأجزاء البعيدة عند الأطراف .**
**النمو يمكن التنبؤ باتجاهه العام: من أهم أهداف علم النفس بصفة عامة إمكانية التنبؤ بالسلوك وإمكانية ضبطه وحيث أن النمو يسير في نظام وتتابع وإذا تساوت الظروف الأخرى وكان الفرد دارس لعلم**

**النفس النمو فان الممكن مع الملاحظة الدقيقة والتشخيص الوافي التنبؤ بالخطوط العريضة اتجاه النمو والسلوك**
**الطفولة هي المرحلة الأساس بالنسبة للنمو في المراحل التالية: يوضع في مرحلة الطفولة أساس بناء الشخصية الفردية ديناميكيا ووظيفيا ويوضع أساس السلوك المكتسب الذي يساعد الفرد في توافقه في مراحل النمو التالية وفي مرحلة الطفولة يكون الفرد مرنا يمكن تعليمه وتشكيل سلوكه حسب ما هو سائد في بيئته الاجتماعية ونحن نعلم ان السلوك السوي يرجعه علماء الصحة النفسية لمرحلة الطفولة وكذلك السلوك الغير سوي**
**توجد معتقدات تقليدية عن النمو: توجد معتقدات وأفكار تقليدية عن النمو في مراحله المختلفة تناقلها الأجيال وهذه المعتقدات تأثر في تربية وتنشئة الأطفال وتشكيل شخصياتهم وسلوكهم ومعظمها مأخوذة من الخبرة يصدقها العلم إلا أن بعضها يكون غير دقيق وقد يصل إلى درجة التقليد الخرافي.**
**(زهران،1986، ص 49-56)**

**قضايا أساسية في علم نفس النمو**

**إن المتتبع لهذه الأطر العامة المرجعية الثلاثة: العضوية و الآلية و السياق وما تركته من آثار في علم نفس النمو سيعثر على خمس قضايا نمائية حددها ريس و أفيرتن Reese & overten بالثنائيات التالية:**

**القضية الأولى: الكلية في مقابل الجزئية :هذه الثنائية تؤشر إلى طريقتين في رؤيتنا للفرد.**

**الشق الأول: منها يؤشر إلى مقولة أن الكل أكبر من مجموع أجزائه. و عليه فإن دارس نمو الفرد أن يتفحص أجزاء نظامه في تفاعلها مع بعضها البعض، هذه التفاعلات تكتسب معانيها من خلال تفحص النظام في كليته ، مثال ذلك هب أن باحثا يريد العمليات البصرية فإنه بحاجة إلى التعرف على وظيفة النظام البصري ككل لا على القرنية**

**وحدها أو الشبكية وحدها. هذا الشق مرتبط بالوجهة الأولى «العضوية».**

**أما الشق الثاني : فإنه يؤشر إلى مقولة أن الكل مساو لمجموع أجزائه. فيكفي أن نفهم أجزاء النظام واحدا واحدا لنفهم النظام كله. مثال ذلك: يكفي أن تجزئ سلوكا ما إلى عناصره الأولية و تفهم كل عنصر على حدة لتفهم السلوك الكلي. هذا الشق مرتبط بالوجهة الثانية(الآلية).**

**القضية الثانية: البناء- الوظيفة في مقابل السابق- اللاحق**

**الشق الأول: مفهوم مستفاد من البيولوجيا و مفاده أن الكائن الحي يمتلك بناء محددا، لكل جزء منه وظيفة و هو في علاقة «بالكل». له بناء موروث (تحدده الجينات)، كل جهاز من هذا البناء(المعدة، الرئتان، الطحال ...الخ) له وظيفة محددة بدونها لا يمكن لهذا الكائن نشطة فاعلة و التغير فيها ينبع من داخلها و موجة نحو غاية معينة، إن ما يطرحه هذا الشق يتناغم مع العضوية فالتغير المعرفي مثلا ناتج عن تغير في الأبنية المعرفية و عن تغير النظام النيورولوجي في نفس الوقت.**

**الشق الثاني: السابق - اللاحق، يؤشر إلى أن الكائن الحي عضوية نشطة يمكن دراسة سلوكها من خلال معادلة مثير استجابة فكل تغير يحدث هو استجابة لقوى خارجية، فلا حاجة لافتراض وجود قوى داخلية، إضافة إلى ذلك فإنه لا يوجد نقطة نهاية أو هدف يتجه نحوه النمو. فالتغير لا هدف له ولا غاية. إن أفكار هذا الشق تتناغم مع وجهة الآلية.**

**القضية الثالثة: التغير في البناء في مقابل التغير في السلوك**

**تعتبر هذه الثنائية امتدادا مباشرا للثنائية الواردة في القضية الثانية، هذا من جهة ومن أخرى فإن هذه الثنائية تتوجه للإجابة عن الأسئلة التالية: ما هي التغيرات التي تمت ؟ و أين ؟ وما هو اتجاه التغيرات؟**

**فالتغير في البناء تغير داخل الفرد. فالعضوية في مثل هذه الحالة عضوية نشطة، التغير فيها يتوجه نحو تحقيق هدف معين، بتعبير آخر. إن التغير الحاصل تغير نوعي بنيوي غائي.**

**على العكس من ذلك التغير في السلوك الذي يرى للوهلة الأولى على أنه مجرد رد فعل أولي للمثيرات الواقعة على الفرد. هذا التغير أيضا نوعي من حيث الاختلاف في الدرجة بين ما قبل التغير وما بعده. و يعتبر هذا الشق متعدد الاتجاهات في نفس الوقت.**

**الشق الأول: من هذه الثنائية يتناغم مع الوجهة العضوية في حين أن الشق الثاني ينسجم مع الوجهة الآلية.**

**القضية الرابعة: الانقطاع في مقابل الاستمرارية**

**الشق الأول : من هذه الثنائية مرتبط بالتغيرات النوعية، و من حيث كذلك فهو غير قابل للاختزال إلى أشكال أولية قبلية. مثال ذلك: إن ما يعرفه الطفل في المرحلة الحسية الحركية - وفقا لما ذهب إليه بياجيه- مختلف جدا عما سيعرفه عندما يصير في المرحلة العيانية هذا الفرق بين المرحلتين هو فرق نوعي لسنا بحاجة إلى رد كل منهما إلى أشكال أولية بسيطة حتى نفهم هذا الفرق.**

**يتفق هذا الشق مع وجهة «العضوية» من جهة و مع وجهة نظر «المرحلية» في نمو الكائن الحي من جهة أخرى.**

**الشق الثاني : من هذه الثنائية يؤشر إلى استمرارية التغير. فكل السلوكات الجديدة نتاج لمقدمات حدثت من قبل. ولكي نفهم هذه السلوكات الجديدة لابد من ردها إلى مكوناتها الأولية و فحص كيف تغيرت هذه المكونات تغيرا كميا.**

**إن الاستمرارية في النمو مرتبطة بوجهة «الآلية»، و إن التغير يمكن أن يكون نوعيا أو كميا، و متعدد الاتجاهات أو ليس له أي اتجاه تبعا لمفهومنا للتغير.**

**القضية الخامسة : المرحلية في مقابل اللامرحلية**

**الشق الأول: إن مفهوم المرحلية بني على فكرة أن التغير منقطع. أي أن لكل مرحلة نمائية تغيرات تتم فيها منقطعة عن تلك التي ستتم في مرحلة نمائية تالية. و عليه فهناك مستويات متنوعة من التنظيم تسود العضوية في كل مرحلة، وأن هذه المستويات أو المراحل تتوجه نحو هدف معين أو غاية معينة، و بالتالي فإن فكرة المرحلية مقبولة لدى وجهة العضوية.**

**الشق الثاني: من هذه الثنائية يؤشر إلى النظرية التي تقول بأن التغير متصل و بالتالي لا تظهر المرحلية إبان مسار نمو الفرد و من الأمثلة على هذه النظرية كل من :الإيثولوجية، والإيكولوجية و دورة الحياة.**

**(الريماوي ،2008، ص 48-5.)**

**مراحل النمو :**

**مرحلة ما قبل الميلاد من الإخصاب إلى الميلاد .**
**مرحلة المهد من الميلاد إلى عامين.**
**الطفولة المبكرة من 3الى 5 سنوات ما قبل المدرسة .**
**الطفولة الوسطى من 6الى 8 سنوات المرحلة الابتدائية (الصفوف الثلاثة الأولى).**
**الطفولة المتأخرة من 9 إلى 11 المرحلة الابتدائية (الصفوف الثلاثة الأخيرة).**
**المراهقة المبكرة من 12 إلى 14 المرحلة الإعدادية.**
**المراهقة الوسطى من 15 إلى 17 المرحلة الثانوية.**
**المراهقة المتأخرة من 18 إلى 21 المرحلة الجامعية.**

**الرشد من 22 إلى 6. سنة .**
**الشيخوخة من 6. حتى الموت.**
**(زهران،1986 ، ص 62 )**

# الباب الثاني :

# مناهج وطرق البحث في علم نفس النمو] :

**مناهج وطرق البحث في علم نفس النمو:**

**[البحث في علم نفس النمو]**

**يؤدي البحث في علم نفس النمو عددًا من الوظائف، أحدها: اختبار الافتراضات المنبثقة من نظرية test hypotheses drived from a theory، وإذا كانت نتائج البحث تتفق والافتراضات اكتسبت النظرية قيمتها الحقيقية، أما إذا كان البحث لا يعزز الافتراضات، فإننا نبدأ في التشكيك في النظرية أو في صلاحية البحث لاختيار الافتراضات.**

**ووظيفة البحث هذه هامة في تحديد عمومية النظرية، والدرجة التي تستطيع بها النظرية تفسير السلوك في أكثر من موقف معين، أو مع أكثر من عينة في الأطفال.**

**والوظيفة الثانية للبحث هي: إيجاد افتراضات جديدة حول السلوك والنمو: generate new hypotheses about behavior and development: ولذلك، فإن البحث يساعد على تطوير النظرية وتحديد أبعادها، وقد يؤدي البحث إلى تركيبات جديدة تتصل بالنظرية المعنية أو النظرية الجاري اختبارها، وبذلك فإن البحث يساعد على تطوير النظرية باقتراح كيفية تحسينها، وبهذه الطريقة يعتبر البحث أداة حاسمة لتعيين الاتجاهات التي يجب أن تغيّر إليها النظريات.**

**والوظيفة الثالثة للبحث هي: المساعدة على تفسير السلوك والتنبؤ به to help explain and predict behavior: ومن خلال البحث نستطيع تحديد صلاحية البيانات النظرية كتفسير لسلوكٍ ما، وهناك أنواع أخرى من البحث تسمح باستخراج تنبؤات تجعلنا في موقف أفضل لتحديد الظروف اللازمة لإحداث سلوك معين.**

**كما سبق الذكر: فإن البحث ضروري لاختبار النظريات المتنافسة في مجال النمو، وتختبر النظريات بتجميع الأدلة المؤيد لها، أو الأدلة التي تبين أفضلية التوصل إلى نظرية بديلة، وبدون الأدلة المستقاة من البحث يصبح من المستحيل اختبار النظريات البديلة، وعلى ذلك: لن يكون لدينا وسائل إيجابية لتحديد أيٍّ من النظريات المتعددة هي الأفضل.**

**[أخلاقيات البحث في علم نفس النمو]**

**لا يقتصر عمل البحث في علم نفس النمو على اختبار النظريات والمساعدة على إشباع فضول الباحثين، بل إنه يستطيع أيضًا الإسهام بقدر كبير في الموضوعات العملية أو التطبيقية. إن المعرفة المكتسبة من البحث في النمو الإنساني قد ساعدت على تطوير مناهج التعليم، وإيجاد طرق جديدة "مثل تعديل السلوك" لمعالجة المرض العقلي، وتعليم الأطفال الذاتويين الاجترايين التوحديين1، وتحسين الفهم حول تأثير العنف في الأفلام السينمائية والتليفزيونية على نمو المهارات الاجتماعية لدى الطفل إلخ. وهذه الإسهامات تفيد كل فرد في المجتمع وخاصة الأطفال.**

**ولقد نشرت لجان "الجمعية الأمريكية لعلم النفس "1972"" american psychological association مجموعة من المعايير الأخلاقية للبحث مع أفراد الجنس البشري، وأصدرت جمعية بحوث نمو الطفل the sciety for research in child development 1973"" مجموعة مماثلة من الإرشادات موجَّهة أساسًا للأبحاث مع الأطفال، وقد رأي أن هذه الإرشادات ضرورية؛ لأن الأطفال أقل قدرة من الكبار على تقييم معنى الاشتراك في بحث؛ ولأن الأطفال أقل خبرة بتقدير مدى تعرضهم للضغط، مثلًا. وأهمية هذه الآراء حول الأطفال تظهر بوضوح من ضرورة الحصول على موافقة الآباء على اشتراك أطفالهم في تجربة أو بحث، كما أنَّ الطفل ذاته يجب أن يوافق على**

**ذلك. والإرشادات التي قدمتها "جمعية البحث في نمو الطفل تتضمَّن ثلاثة موضوعات رئيسة:**

**- موافقة واعية.**

**- مراجعة المتخصصين لإجراءات البحث.**

**- والسرية.**

**وتفصيل هذه الموضوعات على النحو التالي:**

**1 الطفل التوحدي أو الذاتي: autistic child وهو طفل منسحب بشكل متطرف، وقد يجلس الأطفال الذواتيون يلعبون لساعات في أصابعه أو قصاصات ورق، وقد بدا عليهم الانصراف عن العالم إلى عالم خاصٍّ بهم من صنع خيالهم.**

**1- الموافقة الواعية: وتعني أن يكون الشخص الذي يعطي الموافقة على علم بكل نواحي البحث التي قد تؤثر على رغبته في المشاركة، وعلى الباحث أن يخبر الطفل أو والده أو بديل الوالد "المعلم مثلًا" بطبيعة البحث أو الغرض منه، والإجراءات التي ستتبع، والاستخدام الذي سيحدث للمعلومات، ويجب أن تكون الإجابة عن التساؤلات حول موضوع البحث بلغة يمكن للأطفال أو الوالد أو المعلم أن يفهمها، ويمكن أن تتاح الفرصة بسحب الموافقة على المشاركة في البحث في أي وقت: قبل أو في أثناء إجراء البحث أو التجربة، وللطفل حق رفض المشاركة حتى ولو وافق الآخرون، وكل مَنْ شارك في التجربة، بما في ذلك الذين يتفاعل معهم الطفل "الكبار، الوالدان، المعلمون" يجب أن يحاطوا علمًا بإجراءات البحث، وأن يوافقوا عليها.**

**2- مراجعة المتخصصين البحث: ويقصد بها المراجعة التي يقوم بها علماء النفس وغيرهم ممن لديهم دراية بالبحث، فقبل البدء في بحث أو تجربة يجب أن تقوم اللجان المكونة من المراجعين المتخصصين بفرز إجراءات البحث، وإجراءات الحصول على الموافقة الرسمية، وهذا الفرز يساعد على تأكيد حقوق المشاركين فيه، وتحديد المشاكل في الإجراءات، واقتراح التعديلات والحلول. ومراجعة المتخصصين تكون ذات فائدة خاصة في معالجة المشاكل ذات الطابع الذي يؤذي المشاركين، وفي هذه الحالة يتم تحديد هذه المشاكل واقتراح معطيات بديلة للبحث، كما أنَّ طرق الكبار للمراجعة يجب أن تتشرف على استخدام الخداع في البحث "إذا تطلَّب الأمر ذلك"؛ إذ أن الأبحاث قد تطلب استخدام الخداع في بعض الحالات، مثال ذلك: نجد أنه من المستحيل دراسة آثار توقعات المعلمين "فتوقعات المعلم حول أداء الطالب قد تؤثر على سلوكه"، إذا كان المعلمون قد حصلوا على معلومات كاملة، وباقتناع فريق المراجعين المتخصصين بالحاجة للخداع أو الإخفاء، يستطيع الباحث أن يضمن جدوى الخداع، وتذكر الإرشادات أنه بعد التجربة يجب على الباحث أن يفسِّر للمشاركين السبب في الخداع، وأن يجيب عن أي أسئلة حول التجربة.**

**3- أما السرية: فإنها أمر آخر بالغ الأهمية، فيجب أن تكون كل المعلومات المتجمعة من المشاركين موضع السرية، ولا يجب تحديد أيّ من المشاركين في البحث بالاسم في التقارير الشفوية أو المكتوبة، ويجب اتخاذ الإجراءات الكفيلة بحفظ ملفات البيانات.**

**وتتطلب إرشادات أخرى التوصل إلى وسائل جديدة للبحث إذا تعرَّض الطفل للضرر أو غضّ النظر عن مشروع البحث، فضلًا عن ذلك يطالب آخرون أن يكون الباحث مسئولًا عن الإجراء الأخلاقي للمساعدين والطلبة الذين يساعدون في البحث، وإيضاح أن الباحث يجب أن يفي بأي وعود أو التزامات ارتبط بها مع المشاركين في البحث.**

**وبالطبع فإن هذه الإرشادات لا تحل كل المشاكل الأخلاقية في البحث، ولا تسهل العمل في كل الأحوال، والأحكام الأخلاقية ذات طابع ذاتي، ولذلك: فإنها تكون دائمًا عرضة للمناقشة، ومن هنا: فإن الهدف من الإرشادات هو رعاية التفكير حول المسائل الأخلاقية، وتقديم بعض العون؛ كنظام مراجعة المتخصصين، لضمان التزام الباحثين بأقصى درجات النزاهة والأمانة، واحترام حقوق المشاركين، وفي التحليل النهائي: فإن مسئولية الباحث هي أن يعمل بطريقة أخلاقية.**

**يمكن تقسيم وتصنيف مشروعات أبحاث علم النفس بعدة طرق " mc candless 1970". والجدول "3" يوضح أربعة أبعاد يمكن توزيع مشروعات البحث عليها، وهو يلخص النواحي الرئيسية في كل منها. ومع أن هذه الأبعاد الأربعة ليست نهائية تمامًا، أي: إنها تصلح لإيضاح مختلف نقاط التركيز التي يمكن أن تكون لكل بحث، والنقاط الختامية لكل بعد ليست هي الأخرى نهائية تمامًا؛ إذ أن بحثًا واحدًا يمكن أن يركّز في نفس الوقت على نفس النقطتين الختاميتين لبعد واحد.**

**وفيما يلي أبعاد البحث في ميدان علم نفس النمو:**

**1- البحث المعملي والبحث الوصفي:**

**يجري البحث المعملي laboratory أساسًا في موقف مهيأ صناعيًّا، من خلال مجموعة من الإجراءات تتيح إمكانية التحكم في عدد من المتغيرات الطارئة emergent variables، ويسمح البحث المعملي بقياس أكثر نقاءً ودقة، والموقف المهيأ صناعيًّا يعمل على استبعاد المؤثرات التي تصرف الانتباه عن الأداء، وفيه تسمح الواجبات غير المألوفة بإجراء قياسات السلوك التي لم تتأثر بتعلم سابق، ذلك لأن الواجبات تكون على درجة متساوية من الجدَّة بالنسبة لتلك الجاري اختبارها، وهكذا. ففي دراسة التكيف المشروط مثلًا: لا تجري دراسة**

**الموضوع في الحجرة التي يعيش يها الطفل، ولكن يحتمل أن يوضع في حجرة هادئة لإمكان الحصول**

**على قياس حساس للتكيف دون تأثير متغيرات أخرى أو مثيرات غريبة أو صارخة للنظر.**

**وعلى العكس من البحث المعملي هناك البحث الوصفي الذي يصطنع الملاحظة الطبيعية أسلوبًا ومنهجًا:**

**وتجري الملاحظة الطبيعية: naturalistic observation في الحقل "الميدان"، وعادة تتطلَّب مجرد ملاحظة وتسجيل ما يفعله الناس في ظروف مماثلة لظروف "الحياة الواقعية". مثال ذلك: سلوك الأطفال في الملاعب، أو كيف يكون سلوك الأطفال في الملاعب، أو كيف يكون سلوك الناس بعد مشاهدة حادث سيارة؟ إن دراسة مثل ردود الفعل هذه تكون بالغة الصعوبة في المعمل، ولكن يمكن ملاحظتها في الإطار الطبيعي، وتشمل الأمثلة الأخرى للبحث الذي يجري بالملاحظة لتقييم أنماط السلوك الاجتماعي social behavior وأنماط سلوك التجمعات في الشوارع، وملاحظات تتم في الخفاء لأفراد في أي نوع من المواقف الطبيعية.**

**والبحث الوصفي descriptive research ذو فائدة خاصة في دراسة النمو الذي لا يمكن دراسته في المعمل لأسباب أخلاقية أو عملية، مثل ذلك دراسة وسائل التأديب التي يستخدمها الوالدان، على نمو الطفل اجتماعيًّا وانفعاليًّا. إن استخدام الطريقة التجريبية لبحث هذه المسألة الهامة تكون منافية للأخلاقيات وغير عملية.**

**إننا نضطر لتعيين والدان يعينان عشوائيًّا لمجموعتين: أحدهما يعاق ولا يستخدم مكافآت، والآخر يقدم مكافآت، ولكنه لا يستخدم العقاب، وفي أوقات مختلفة قد نتمكن من الحصول على تقديرات لنمو الأطفال اجتماعيًّا وانفعاليًّا، ومقارنة هذه التقديرات بتلك التي أجريت**

لمجموعتي الأطفال، فإذا كانت المقاييس للمجموعتين مختلفة، استطعنا أن نستنتج أن العقاب يؤثر على النمو الاجتماعي.

وبملاحظة الوسائل التأديبية التي يستخدمها الوالدان، ومقارنتها بتقديرات سلوك الطفل، يمكن إيجاد العلاقة بين استخدام الوالدين للعقاب والسلوك الاجتماعي للطفل، ومع أن عينة الوالدين تكون متحيزة، ورغم حقيقته أنه ما من والد لا يستخدم سوى العقاب، نستطيع الحصول على قدر لا بأس به من المعلومات من هذه المعالجة. لقد أصبح اهتمام علماء النفس باستخدام البحث الوصفي لاستكمال الأبحاث المعلمية يتزايد باطراد " bronfenbrennor mc call 1977" "1977". وينصب اهتمامهم على تحديد ما إذا كانت أسباب النمو التي تبرز من خلال المعالجة التجريبية أسباب صحيحة، أي: يمكن التدليل على صحتها بملاحظات التفاعلات اليومية daily interactions.

2- البحث التشكيلي والبحث اللاتشكيلي:

والبعد الثاني: تشكيلي manipulative عكسه لا تشكيلي nonmanipulative، والبحث التشكيلي manipulative يشمل إجراء تغيير تجريبي لأحد التغيرات في محاولة لتحديد ما إذا كان ذلك يؤدي إلى إبراز فروق في سلوك الأفراد الذين تجري عليهم التجربة، والمتغيِّرات الذي يجري تشكيله يسمَّى بالمتغيِّر المستقل inderpendent variable، والمتغيِّر الذي يقاس يسمَّى بالمتغير التابع dependent variable. ومنطق الخطة التشكيلية هي أن الأفراد الذين يجرى عليهم البحث ويتلقَّون مستوى واحدًا "تشكيلي" من المتغيرات المستقل، يجب أن يكون أداؤهم أفضل أو "أسوأ" في المتغيرات التابع من الأفراد الذي يتلقون مستوى مختلف في المعالجة. مثال ذلك: إننا قد نبحث تأثيرات مختلف أنواع

التعزيز "التدعيم" على تعلم الأطفال، وذلك بتعزيز إحدى مجموعتي الأطفال بإعطائهم حلوى، والمجموعة الثانية تتلقى الثناء على

**الاستجابات الصحية، وتشكيل نوع التعزيز هو المتغير المستقل، وقياسنا للتعلُّم هو المتغير التابع، وتتضمَّن كثير من التجارب أكثر من متغير مستقل واحد، "إذا استخدمنا كلًّا من الصبيان والبنات في التجربة التي تستخدم التعزيز، يكون لدينا متغيران مستقلان: نوع التعزيز، وجنس المفحوص"، ونستطيع عندئذ أن نحدد ما إذا كان نوع التعزيز يؤثر على التعلُّم، أو ما إذا كان جنس المفحوص يؤثر على التعلم، أو ما إذا كان هنا تفاعل بين المتغيرين المستقلين، بمعنى إذا كان تفاعل كل من الجنسين مع نوعي التعزيز يختلف عن تفاعل الآخر، ولكي نبحث بعض نواحي النمو يجب أن يجري البحث بمتغيرات مستقلة ثلاثة أو أربعة أو أكثر، وتسم هذه الدراسات بتقييم المساهمة المستقلة لكل متغير، وكذلك التأثيرات المتفاعلة للتغيرات على النمو.**

**ويجري البحث التشكيلي أساسًا في المعمل، ولو أنه قد يجري أحيانًا في أوساط طبيعية.**

**وفي البحث اللاتشكيلي: يقوم الباحث الذي يجري التجربة بملاحظة وتسجيل سلوك الأفراد المشتركين في البحث بدون إجراء تشكيل، ويجري هذا البحث عادة في وسط طبيعي، وإن كان ذلك غير ضروري، وبعض الأبحاث اللاتشكيلية بالغة الدقة، وتسمح بتحديد دقيق للطرق التي يرتبط بها المتغير بالسلوك، ومن ثَمَّ فإن علاقات "السبب والنتيجة" يمكن تحديدها، ومهما يكن من أمر فإن طريقتي المعالجة عادة ما تكمل كل منها الأخرى.**

**فمثلًا: "نشكل مقدار التدريب الذي لدى الأطفال في موقف معين، ثم نقيِّم أداءهم في واجب ذي صلة به". وبهذه الطريقة نستطيع أن نحدد مدى التدريب الذي يمكن أن يؤثر على الأداء، ومن جهة أخرى نلجأ إلى المجموعات الطبيعية، ونجد أناسًا مع المجرى الطبيعي للأحداث لديهم درجات مختلفة من التدريب مع بعض مهارات خاصة، ونقيم أداءهم في واجب ذي طابع معياري، وفي هذه الحالة فإننا لا نقوم بأي تشكيل معين، وكما ذكرنا سابقًا فإن البحث**

**بالملاحظة من هذا النوع يكون عادة ضروريًّا، ذلك لأن التشكيلات لا تكون دائمًا أخلاقية أو عملية.**

**ومع أن البحث النمائي له تاريخ طويل غائر في طريقة المعالجة الوصفية، فإن الإستراتيجية التشكيلية ازدادت شيوعًا بصورة مطَّردة في دراسة ظواهر النمو، وكثير من الأبحاث التشكيلية، وخاصة الدراسات بالاستقصاء لا تزال تجري، ولكن عجزها عن الكشف عن علاقات السبب والنتيجة أحدثت انحسارًا في استخدامها، وجعلتها قاصرة على تلك المجالات التي قد يتعذَّر فيها إجراء البحث التشكيلي، أو إذا اعتبر هذا البحث مخالفًا لأخلاقيات المهنة، وقد أدَّى الاهتمام المتجدد بإمداد البحث التشكيلي بإستراتيجية وصفية، مما أدَّى إلى خلق مكان جديد لهذه المعالجة في دراسة نمو الطفل، ومن المحتمل أن يحفز على الزيادة في البحث الوصفي " mc call 1977 bronfenbrenner 1977".**

**3-البحث النظري والبحث غير النظري:**

**والبعد الثالث: الوارد بالجدل رقم "3" هو النظري وعكسه اللانظري theoretical versus nontheoretical. إن قدرًا كبيرًا من الأبحاث في نمو الطفل تهدف إلى اختبار النظريات، ومع ذلك فكثير من الأبحاث تجري دون اهتمام باختبار نظرية معينة، بل تجري لمجرد إشباع فضول الباحث، أو لوصف جانب ما من جوانب النمو، أو لوضع خطة مفصّلة لمجال جديد ذي أهمية، ولكن يفتقر إلى نظرية. ومثل هذه الأبحاث الأخيرة أبحاث لا نظرية، بمعنى أنه لا توجد نظرية معينة يقوم البحث باختبارها، والبحث غير النظري والبحث اللانظري يقدِّم معلومات يمكن استخدامها كقاعدة لبناء نظرية، علاوة على ذلك فإن البحث غير النظري يجري عادة من أجل الإجابة عن أسئلة ذات أهمية عملية مباشرة، مثال ذلك: إن كثيرًا من الأبحاث في سلوك حجرة الدراسة وطرق التعليم كانت من النوع اللانظري.**

**4- البحث الطولي والبحث المستعرض:**

**الذي قد يختلف فيه مشروعات أبحاث النمو هو تغير السن وعكسه فروق السن age change versus age differences. إن أبحاث النمو تهتم أساسًا بالتغيرات في السلوك الذي يحدث مع التقدم في السن، وأبحاث التغيُّر في السن**

**"الطولية" هي خلاصة أبحاث النمو؛ لأنها تعكس منحنيات النمو للسلوك بالاختبار المتكرر لنفس المجموعة من الأفراد. إن القياس المتكرر لمجموعة من الأفراد وهم ينمون تسمح بالتقييم المباشر للنمو، وأبحاث فروق السن "المستعرضة" تعكس الفروق كدالة لمختلف مجموعات السن للأفراد الذين يجرى عليهم البحث؛ وحيث إن أفراد البحث الذين في مستويات سن مختلفة قد ولدوا في أوقات مختلفة؛ ولأن اختيارهم لا يتم سوى مرة واحدة، فإنه من المتعذَّر تبيان اتجاهات النمو في السلوك، ومهما يكن من أمر، فإن قدرًا لا بأس به من أبحاث فروق السن يجب أن تكون دائمًا محل شك إذا نحن أردنا تفسيرها من جهة النمو، ولو أننا لا ننكر أن أبحاث فرق السن تعطي معلومات كثيرة قيمة عن النمو، وخاصة عندما لا يكون هناك ما يدعو للشك في أنَّ أحداث بيئية هامة قد تسبب فروقًا في الوظيفة النفسية لمختلف مجموعات السن.**

**وهذه الأبعاد الأربعة تمثل طريقة لتقييم إسهام كل مشروع بحث في المعرفة الخاصة بالنمو -مثال ذلك: إن الأبحاث المعملية التي تكون تشكيلية، ونظرية، وتختص بتغير السن، يجب أن تدل على شيء ذي أهمية نظرية حول تغيرات النمو في تأثيرات متغير ما عن السلوك. إن البحث الطبيعي والمرتبط بعلاقة اللانظري الذي يتضمن عدة مجموعات سن قد يسهم في فهمنا لفروق السن في العلاقة أو "العلاقات" بين متغيرين أو أكثر داخل الإطار الطبيعي.**

**إن أبعاد ابحث المبينة في الجدول رقم "3" لا تمثل فئات مشتركة، ولكل من الأبعاد الأربعة فئات متوسطة، علاوة على ذلك، فإن مشروع بحث معين قد تكون له مكونات من كل طرف لبعد واحد، ولذا فإن قمية هذه الأبعاد تكمن في المساعدة على وصف الأنواع العديدة لأبحاث النمو، وفي المناقشة التالية سوف نصف التخطيطات المختلفة لعدة أنواع من مشروعات وطرق البحث بالإشارة إلى هذه الأبعاد.**

**[الطريقة المستعرضة لفئات مختلفة cross - sectional study]**

**[طرق البحث في علم نفس النمو]**

**عادة تستخدم أربعة تخطيطات لطرق البحث في علم نفس النمو، وسنبحث حدودها، وفوائدها وعيوبها، ونقدّم أمثلة لكل نوع.**

**1- الطريقة المستعرضة لفئات مختلفة cross - sectional study**

**ونعرِّفها بأنها التقييم المنهجي لعدة مجموعات من الأفراد في فئة عمر واحدة في نفس الوقت تقريبًا بهدف تحديد الخصائص التي تميز هذا العمر أو هذه المرحلة العمرية التي يدرسها الباحث، ويمكن إجراء مثل هذه الدراسة في المعمل أو في إطار طبيعي.**

**ومن أهم خصائص الدراسة المستعرضة للفئات المختلفة أن كل المجموعات تختبر في وقت واحد قصير نسبيًّا، وتختبر مرة واحدة فقط، وثَمَّة خاصية أخرى هي أنها تشمل عادة تشكيلات المتغيرات، وبذلك تسمح بتقديرات علاقات السبب والنتيجة، وفيما يختص بالأبعاد الواردة بالجدول رقم "3" فإن دراسة الفئات المختلفة في معظم الحالات تكون نظرية وتشكيلية.**

**وفيما يختص بأبحاث النمو تهتم أيضًا بفروق السن، ولو أن الأمر لا يتطلَّب أكثر من مجموعة سن واحدة. وأهم ما تسهم به أبحاث الفئات المختلفة في فهمنا لنمو الطفل يكمن في اختبار النظريات وإبراز نتائج عن أسباب السلوك، كما أن فروق السن في تأثيرات مختلف التشكيلات يمكن أن تبحث هي الأخرى.**

**ومن أهم مزايا تجربة الفئات المختلفة "البحث المستعرض" أنها توفر نسبيًّا من الوقت والأفراد المستخدمين.**

**فتجربة واحدة تشتمل عدة فئات من الأفراد يمكن أن تجرى فى أيام قليلة، ويمكن تجميع قدر كبير من النتائج بالنسبة للجهد المبذول.**

**والدراسة المستعرضة أو تجربة الفئات المختلفة القياسية تجربة تشكيلية، وبعبارة أخرى: يفترض صاحب التجربة أن هناك متغيرًا مستقلًا معينًّا له صلة بالسلوك بطرق محددة، وهو يشكله بقصد اختبار ما إذا كان يؤثر على السلوك بالطرق المتنبأ بها، وبعض أفراد التجربة يكوّنون مجموعة تجريبية experimental group هم الأفراد الذين تجرى عليهم التجربة، أما الباقون فيشكلون مجموعة ضابطة control group، ولا يخضعون لأي تشكيل، وسلوك جميع**

**لأفراد يقاس عن واجب معين، والنقط التي يسجلونها هي المتغير التابع، والتشكيلات الخاصة التي تجرى تحدد شروط المعالجة، وتسمح لصاحب التجربة بتحديد أي المعالجات "تشكيلات على المتغير المستقل" هي التي تنتج تغيرات في سلوك أفراد التجربة، وبهذه الطريقة فإن الفئات المختلفة يمكن أن تمكننا من تقديم بيانات سبب ونتيجة تربط تشكيلات معينة للمتغير التابع.**

**ومن ثَمَّ فإن إجراءات التجربة التي بهذا الشكل تستخدم لاختبار افتراضات مشتقة من نظريات، ولتحديد أسباب السلوك الكامن وراءها، وفي إطار البحث الخاص بالنمو، ويعتبر السن بصفة خاصة من أهم المتغيرات المستقلة. وفي كثير من المجالات يفترض أن المعالجة**

**التجريبية تؤثر على أفراد التجربة تأثيرات مختلفة بالنسبة لسنهم، أي: إن تفاعل السن والمعالجة يعتبر هامًّا، وتقييم التأثيرات التفاضلية لتشكيلِ ما على مختلف مجموعات السن قد تبرز إدراكًا عميقًا لعمليات النمو.**

**مثال ذلك: ما أوضحه ديسك، كيرمز، ميرجلر dusek & kermis & mergler "1976" من أنَّ ترقيم المعلومات التي سنحتاج لتذكرها قد سهل التذكر فيما بعد نسبة أكبر لمن هم قبل سن المراهقة بالمستوى الرابع والسادس عن المراهقين بالمستوى الثامن. ويقترح هذا البحث أن المراهقين يستخدمون طرقًا أكثر فاعلية في التذكير أو فهرسة المعلومات عن الأطفال الأصغر سنًّا.**

**مزايا وعيوب الطريقة المستعرضة:**

**تتلخص مزايا طريقة البحث المستعرضة في أنها تقصر الوقت اللازم للحصول على المعلومات اللازمة فيما يختص بالنمو، فلا يكون علينا أن ننتظر عشرين عامًا مثلًا حتى ندرس النمو من الميلاد حتى سن العشرين، بل يمكن أن نحصل على مجموعات من الأفراد عند نقاط معينة على طول هذه الفترة، ونقوم بدراستها في وقت واحد، فتختصر بذلك الوقت اختصارًا شديدًا.**

**أما عيوب هذه الطريقة فتتلخص في:**

**أ- عدم توفّر العينة المتطابقة التي تكفي للبحث الدقيق "كما يحدث عنه دراسة سلوك الرضع، أو المسنين، أو أبناء المسنين من الأطفال.. إلخ".**

**ب- قد يرفض بعض الأفراد صغارًا أو كبارًا مقابلة الباحث، أو أن يكونوا موضوعًا للدراسة.**

**ج- تخوّف بعض أفراد العينة من أسلوب الدراسة: إما من نتائجها، أو عدم توافر السرية التامّة مما يشعرهم بتهديد حاجتهم للأمن.**

**د- قد لا يمكن في الطريقة المستعرضة تثبيت كل العوامل التي توثر في سلوك فئات العمر المختلفة.**

**2- الدراسة الطولية A longirudinal:**

**هي الدراسة المنهجية لمجموعةٍ ما "أو مجموعات" من أفراد على فترات زمنية طويلة، وبعبارة أخرى: فإنه في الدراسة الطولية يكون لدينا أكثر من قياس لسلوك نفس الأفراد؛ وحيث إن سلوك المجموعة الواحدة "أو المجموعات" يجرى تقييمها في أوقات مختلفة، فإن الدراسة الممتدة "الطولية" تقدّم نتائج حول اتجاهات النمو. إن التناسق والتباين في أنماط النمو على مرِّ الزمن يمكن تحديده، مثال**

**ذلك: إننا نستطيع دراسة النمو في الأداء في اختبارات الذكاء كما فعل "تيرمان" حين تتبع نمو مجموعة من الأطفال الموهوبين على مدى 18 سنة، أو القدرة على حل المشاكل، أو السمات الجسمية، كما فعل ذلك "جيزل" حين تتبع نمو الأطفال من الميلاد إلى الخامسة ثم العاشرة، ومقارنة اتجاهات النمو "التغير في السن" بالفروق البسيطة في السن.**

**وبالنسبة للأبعاد الأربعة الواردة بالجدول رقم "3"، فإن الدراسة الطولية الممتدة تكون دائمًا دراسة "تغير في السن"، وقد تقع عند أيٍّ من أقطاب الأبعاد الثلاثة الباقية.**

**وللدراسة الطولية عدة مزايا أخرى، فهي لا يمكن استخدامها لفحص العوامل التي تؤثر على السلوك على مدى فترة فترات زمنية طويلة فقط، وبعبارة أخرى: فإن الدراسة الممتدة تعتبر مثالية لبحث تأثيرات العوامل الثقافية التي تحتاج لمرور وقت قبل التمكُّن من معرفة آثارها على السلوك.**

**وثانيًا: إن الدراسة الطولية توضح أيضًا الاستمراريات والعموميات في السلوك على مر الزمن، فهي تكون بالغة الأهمية إذا أراد الباحث اكتشاف ما إذا كانت الخصائص من قبيل الذكاء، أو العدوانية أو الاتكالية أو المشكلات السلوكية ثابتة ومستقرة عبر الفترات الطويلة من الزمن؛ إذ أنها قابلة للتقلب والتذبذب.**

**ولاستخدام الدراسات الطولية بعض القصور والعراقيل، فهي كثيرة التكاليف، وتحتاج لزمن طويل، وعدد كبير من العاملين. والباحث قد لا يتيسر له سوى فترة**

**زمنية محدودة للتفرُّغ لدراسة ممتدة، وكذلك قدر محدود من المال لمتابعة أفراد المجموعة وإجراء عمليات الاختبار ومواصلتها، والمحافظة على اهتمام الأفراد.**

**هذا، وقد يكون إرهاق العينة مشكلة شديدة في الدراسات الطولية الممتدة، وخاصة عندما تتضمن أفرادًا متقدمين في السن، كما أن الأفراد قد يفقدون الاهتمام، أو يتحرَّكون وينتقلون إلى مكان آخر أو يموتون، ونتيجة لذلك، ففي كل مرة من مرات الاختبار يتعامل الفرد مع عينة مختلفة، وبالتالي فإن عمومية النتائج قد تتعرض للشك.**

**وثَمَّة عيب آخر وهو أنَّ الدراسات الممتدة "الطولية" يصعب تكرارها؛ وحيث إن الإعادة هي إحدى طرق التأكد من أنَّ النتائج التي يتم التوصُّل إليها يمكن الاعتماد عليها، وهذا السبب بالغ الخطورة، وأخيرًا**

**فإن إدخال إجراءات اختبار جديدة في دراسة ممتدة قائمة لكونه عادة يكون صعبًا.**

**مثال: إننا لا نستطيع إجراء دراسة ممتدة "طويلة" عن نمو معامل الذكاء "iq "inteligence quotient باستخدام اختبار ذكاء ستانفورد بينيه stanford binet مثلًا، ثم الانتقال إلى معيار الذكاء للكبار الخاص بوكسلر wecksler، ذلك لأنَّ الاختبارين لا يقيسان الذكاء بطريقة واحدة، ولذلك فإن النقط التي يتمّ الحصول عليها من اختبار الذكاء لا يمكن مقارنتها من اختبار إلى اختبار آخر.**

**إن الجمع بين التخطيطات الطولية "الممتدة" وذات الفئات المختلفة "المستعرضة" تستخدم للتغلب على بعض المشاكل الكامنة في كلٍّ من التخطيطات الطولية الممتدة، وذات الفئات المختلفة "الطريقة المستعرضة" التي تجعلها في بعض الأحيان غير صالحة لتقييم ظواهر النمو، وفي التخطيط الطولي الممتد التقليدي نجد أن التأثيرات الناجمة عن السن تختلط بتلك الناجمة عن زمن الولادة، وهو ما يسمَّى بالفيلق "schae،1965 "**

**وبعبارة أخرى: حيث إن أعمار افراد المجموعة تختلف في نفس الوقت "وقت الاختبار"، فلا بُدَّ أنهم ولدوا في سنين مختلفة؛ وحيث إنهم ولدوا في سنين مختلفة، فقد يسلكون بطرق ولكنها لا تتعلق بالسن في حد ذاته، إن ما قد يظهر في النتائج كان اختلاف سن، وقد يكون في الواقع اختلاف في وقت الميلاد، والتأثيران يختلطان "يلتبسان تمامًا".**

**وأحيانًا لا نستطيع الحكم منطقيًّا بأن أحدهما وليس الآخر هو الذي أدى لنتائج التجربة، وربما تحدث هذه الظاهرة بوضوح تامٍّ عندما يؤثِّر عامل ثقافي ذو دلالة على النمو، كما في حالة الأفراد الذين من مستويات سن مختلفة، الذين ولدوا قبل أو بعد الحرب العالمية الثانية. إن أفرادًا في سن الأربعين قد يعطون نتائج مختلفة عن أفراد في سن العشرين، بصرف النظر عن فارق السن بين المجموعتين، ذلك لأن الذين في سن**

**الأربعين قد عاصروا حربًا عالمية، الأمر الذي قد يجعلهم يؤدون أداء مختلفًا عن أداء أفراد المجموعة الأصغر سنًّا.**

**وفي الدراسة الطولية الممتدَّة يلتبس الأمر تمامًا بين قياس السن والزمن "schate 1965"، وبعبارة أخرى فإن سنَّ أفراد التجربة يتعلّق مباشرة بالوقت الذي يؤخذ فيه القياس، وإذا تدخلت أحداثًا ثقافية ذات دلالة بين اختبار وآخر، فإن تغيرات السن التي تلاحظ قد تعكس أو لا تعكس فروقًا بسبب الوقت المعين للمقياس "أي: الأحداث الثقافية التي تدخلت".**

**ومرة ثانية لنعتبر أفراد الأربعينات حيث إنهم ولدوا في عام 1939 مثلًا، فإنهم عاصروا حربًا عالمية، وحربين محدودتين تورطت فيها الولايات المتحدة1، ولنا أن نتوقع أن قياسًا ممتدًا لاتجاهات أفراد هذه المجموعة نحو الحرب قد تعكس التورط الجاري في الحرب بعيدًا عن عمليات النضج النفسي، يعكسها بصفة عامَّة سن الفرد، وكما هو الحال في اللبس في حالة الدراسة الطولية الممتدة، فإنه من النادر أن نستطيع منطقيًّا فصل هذا اللبس.**

**ولفظة اللبس بالمعنى الذي نستخدمه هنا يعني أنه من المتعذَّر علينا أن نحدد ما إذا كانت فروق السن أو تغيرات السن "حقيقية"، أو إذا كانت راجعة إلى تداخل أحداث ثقافية، أما إذا لم تتداخل أحداث ثقافية ذات دلالة، فإن التخطيطات التقليدية لن تشكل أي صعوبة.**

**1 بالنسبة للأبحاث التي أجريت في الولايات المتحدة.**

**3- الطريقة المستعرضة التتبعية cross - sequential study:**

**تقوم هذه الطريقة على أساس الجمع بين الطريقتين الطولية والمستعرضة في محاولة للاستفادة من مميزات كل منهما.**

**ونظرًا للتقدُّم الثقافي التكنولوجي السريع الذي نمر به، فإن الأحداث الثقافية قد تتداخل مع التأثيرات النمائية، ولذلك: فإنه في الدراسة الطولية "الممتدة"**

**يصبح من المجازفة إصدار تعميمات عن فروق السن من وقت قياس إلى آخر، وفي التخطيط ذي الفئات المتعددة فإن التعميم في تغيرات السن عبر فئات مختلفة يعتبر مجازفة أيضًا.**

**ومن الواضح أنه بالنسبة لأهمية الدراسات الطولية، والدراسات المستعرضة التي تضمَّن متغير السن لأبحاث النمو، فإن الغموض أو اللبس الناتج عن استخدامها يجعل هذا الاستخدام غير مرغوب، فعلى سبيل المثال: إذا أخذنا ثلاث عينات الأولى "أ" في عمر سنة، والثانية "ب" في عمر سنتين، والثالثة "ج" في عمر ثلاث سنوات، وذلك لدراسة النمو اللغوي خلال السنوات الثلاث الأولى من العمر، ووفقًا لهذه الطريقة يسير البحث على النحو التالي:**

**- المرحلة الأولى: ندرس القاموس اللغوي لكل عينة ونسجّل النتائج.**

**- المرحلة الثانية: في العام القادم نتابع العينة "أ" التي يصبح عمر أفرادها سنتين، وتسجيل نتائج قاموسهم اللغوي، وبالمثل المجموعة "ب" التي أصبح عمر أفرادها ثلاث سنوات.**

**- المرحلة الثالثة: في العام التالي: نتابع أفراد العينة "أ" التي يصبح عمر أفرادها ثلاث سنوات، ونسجل نتائج قاموسهم اللغوي.**

**وبهذه الطريقة نكون تتبَّعنا العينة "أ" طوال 3 سنوات، والعينة "ب" سنتين، "ج" سنة واحدة، وفي نفس الوقت نستطيع ملاحظة الفروق**

**الفردية بالاستعانة بالعينتين "ب"، "ج"، غير أنه من سلبيات الطريقة الطويلة تظهر هنا مرة أخرى، فربما تؤدي إلى إهدار الجهد وعدم ضمان بقاء العينة ثلاث سنوات، بالإضافة إلى أننا لا نضمن التكافؤ لدى أفراد العينة الواحدة. "عبد الرحمن سليمان: 1997".**

**ومنذ نشر سكابيه "sckaie،1965 " مقاله الأصلي تركَّز قدر كبير من النقاش فيه على تخطيطات أبحاث بديلة يمكن استخدامها لفصل فروق السن وتغيرات السن عن تأثيرات "الفيلق" ووقت القياس. وهذه الإجراءات تتضمَّن اختبار عينة ممتدة عدة مرات، وهذا التخطيط موضح في الجدول "4" عن دراسة ديسك dusek لنموِّ إدراك الذات لدى الأطفال والمراهقين "الرتب 5-2"**

**وكل عمود في هذا الجدول يمثل دراسة بفئات مختلفة، وكل صنف يمثل دراسة ممتدة، والفروق بين الأعمدة هي تقديرات لتأثيرات وقت القياس، أي: الفروق بسبب التغير الثقافي، والفروق بين الصفوف المرقَّمة 1959 إلى 1964 تعكس تأثيرات "الفيلق" التي ترجع إلى تجارب مختلفة في الحياة، فإذا اخترنا مجموعات فرعية من التخطيط الإجمالي استطعنا الإجابة عن السؤال عن تغيرات السن وفروق السن بعيدًا عن تأثيرات الفيلق ووقت القياس.**

**مثال ذلك: إن النقط الناتجة عن العينات المرقَّمة بعلامة في الجدول رقم "4" تعطي تقديرات عن تأثيرات الفيلق، ووقت القياس، وتلك المرقمة بـf تعطي تقديرات عن تأثيرات السن والزمن، وبتحليل نتائج هذه الطريقة نحصل على تقديرات لا تلتبس مع المتغير الثالث في التخطيط العام، ونكتسب صورة أوضح للنمو عَمَّا تتيحه الدراسات الطولية والدراسات المستعرضة كلٌّ على حدة.**

**تخطيط مشترك ممتد ذو فئات مختلفة:**

**4- دراسة الحالة case study:**

**هي تقييم منهجي لفرد واحد في فترة منتظمة على مدى زمني معين، وتتضمَّن دراسة الحالة كتابة مذكرة يومية عن الفرد "الحالة موضوع الدراسة" منذ الطفولة، وتسجيل كل ما يمكن تسجيله من ملاحظات عن مظاهر نموّه المختلفة عبر عدة سنوات أو عدة مراحل، ويمكن أن تستمر مثل هذه الدراسة فترة طويلة، ومن جوانب دراسة الحالة ما يلي:**

**أ- النمو الجسمي: ويتناول مختلف جوانبه، إلى جانب صحة الفرد، وما تعرَّض له من أمراض، والعمر الذي بدأ فيه التنسنين، والجلوس، والحبو، والمشي، والكلام لأول مرَّة، وبيانات عن الرضاعة والفطام، وعاداته في الأكل، والنوم، والتدريب على الإخراج، والصعوبات التي واجهها في هذا التدريب، وبيانات عمَّا إذا كان التدريب قد تَمَّ تدريجيًّا أم مفاجئًا، يتَّسم بالتسامح والود أو بالصرامة والقسوة.. إلخ.**

**ب- السلوكيات الاجتماعية: الاستجابة لمولد الأشقَّاء، معاملة الوالدية له، التخيلات عن الذات، الأبطال المفضَّلون، الاتجاه السائد في الطفولة الأولى "متعاون، مطيع، محب للظهور، خجول، سلبي ... إلخ".**

**ج- عادات النوم: مع مَنْ ينام، متى بدأ الاستقلال في النوم، مشكلات النوم.**

**د- مشكلات النمو: والعمر أثناءها، الإجراءات التي تتخذ مع الحالة، من ذلك: العصبية، القلق، المخاوف الزائدة، الخجل، الميل للمشاجرة، المزاج الحادّ، الغيرة، المروق، السرقة، الكذب، التدخين، التعاطي، مصّ الأصابع، قضم الأظافر، الصداع، الأزمات العصبية.. إلخ.**

**هـ- إرجاع الطفولة المبكرة: كنوبات الطبع، العناد، الريبة، التجهم. إرجاع خوف، إرجاع حب، أو تعلق زائد بالوالدين، اعتماد وحب مسرف، متوازن، سريع التشتت.. إلخ.**

**و إرجاع في الطفولة المتأخرة والمراهقة: حرية التعبير، الاعتماد على الوالدين. هل الشخص بدأ يتحرر عن ضبط الوالدين، السعادة بالنشاط الجمعي، نزعته السائدة في السعادة، تحمُّل الهموم، الانطلاق، الانبساط، هل له أصدقاء كثيرين، هل يتعامل مع الجنس الآخر بسهولة، هل لديه سجل بالجناح..**

**ز- بيانات من الجنس، العمر عند البلوغ، المشكلات الجنسية، استجابات الوالدين لهذه المشكلات.**

**ح- التوافق الأسري والعلاقات الأسرية: ترتيبه الميلادي، طريقة المعاملة الوالدية: قسوة، تشدد، تدليل حماة زائدة، إهمال.**

**ط- التوافق المدرسي: الاستجابة لأول مرة في دخول المدرسة، علاقة بالزملاء، المعلمين، استجاباته المدرسية، نجاح إحباط أو فشل.**

**وعلى ذلك فإن دراسة الحالة: هي معالجة خاصة ممتدة، وهي أساسًا طبيعية ذات علاقة متبادلة ولا نظرية، ولمعالجة دراسة الحالة عدة مزايا، بما في ذلك حقيقة أنه مقابل الوقت والمال المستثمر فيها، فإن كمية المعطيات المتجمعة كبيرة، كما أن دارسة الحالة وسيلة عملية لبدء العلاج، وهي في الواقع تتواجد معه عادة، ودراسة الحالة أيضًا باختبار التغيُّر في السلوك في فيما بين الأفراد، وبدراسة استقرار أداء الفرد نحصل على فكرة عن استقرار السمات النفسية، ومثال ذلك: إن دراسات الحالة بالنسبة لنمو الذكاء تكشف عن تغيرات واسعة في**

**مقياس الذكاء الجاري اختباره، الأمر الذي يؤدي إلى أن أداء اختبار الذكاء ليس مستقرًّ تمامًا "honzik & macfarlane & allen، 1963 "dearbon & rathuey" "1984".**

**غير أن دراسات الحالة لها أيضًا بعض العيوب:**

**أولًا: إن المعطيات في أغلب الأحوال تكون متحيزة؛ لأنها تمثل النمو العام لفرد واحد فقط، ونتيجة لذلك: فإن المعلومات قد لا تصلح للتعميم بالنسبة للأفراد الآخرين، وقد لا تؤدي إلى قوانين عامة عن النمو.**

**وثمة صعوبة ثانية: بالنسبة لاستخدام دراسة الحالة وهي: صعوبة تشكيل بعض المتغيرات والحصول على نتائج يمكن تفسيرها بوضوح، مثال ذلك: إننا قد نشكل إمكانيات تعزيزية وندرس آثارها على سلوك فرد واحد، والواقع أن البحث العامل "تعديل السلوك" يجري عادة بهذه الطريقة، ومهما يكن من أمر فإن المتغيرات الخاصة بالتركيب العضوي مثل: معدل الذكاء، الجنس، ومستوى القلق، لا يمكن تشكيلها في دراسة حالة. إن الفرد لا يمكن أن يكون شديد القلق، وقليل القلق في وقت واحد، أو ذا معيار ذكاء مرتفع**

**ومنخفض معًا، أو ذكر وأنثى. ومع أن مثل هذه الدراسات تلقى رواجًا، وتفيد في توضيح كثير من مظاهر النمو، فإنه يجب الحذر من تعميم النتائج الناتجة عنها، إلى أن يظهر عددًا من دراسات الحالة نفس الاتجاهات في النمو، وليس معنى ذلك إنكار أهمية دراسة الفرد، ولكن لمجرد التأكيد على حدود هذه المعالجة للحصول على قوانين عامة عن النمو.**

**ويستخدم بعض علماء النفس بحوث المفحوص الواحد "الفرد الواحد" "skinner،single - subject designs" 1993 ، لاعتقادهم بأن إجراء عدد كبير من التشكيلات على مفحوص واحد هو أفضل الطرق لاكتشاف القوانين الأساسية للتعلم، ومن ثَمَّ فإن دراسة المفحوص الواحد "حالة واحدة" يعتبر تشكيليًّا، وهو أساسًا لا نظري، ويمكن إجراءه في المعمل، أو في إطار طبيعي، وهو عادة لا يهتم بتغيرات السن أو بفروق السن.**

**وهناك نوع من مشروعات دراسة الحالة الواحدة استخدم في عدد من الدراسات في الأطفال، وهو يستخدم تعديل السلوك behavior modification، والإجراء التقليدي في هذه الحالة هو الحصول أولًا على معدَّل أساسي لكلٍّ من السلوك غير المرغوب والسلوك المرغوب فيه، وبعد الحصول على مقياس ثابت يقوم صاحب التجربة بتعزيز السلوك المرغوب فيه، ويهمل السلوك غير المرغوب فيه، ويستمر هذا الإجراء إلى أن يصبح السلوك المرغوب فيه على درجة عالية من الاستقرار، وهو ما يوضح فاعلية التعزيز.**

**وبعد ذلك فلإيضاح أن الزيادة في السلوك المرغوب فيه، والنقص في السلوك غير المرغوب فيه يرجعان إلى إجراءات التعزيز، يقوم صاحب التجربة بسحب التعزيز، متوقعًا أن يعود السلوك غير المرغوب فيه إلى معدَّله الأساسي Basic rate، وبعد أن يظهر سحب التعزيز أنه لا يوجد متغير طارئ سبب التغيرات في السلوك، يعاد التعزيز بهدف العودة بالسلوك المرغوب فيه إلى مستوى أعلى، والسلوك غير المرغوب فيه إلى مستوى أقل، ومثل هذه الإجراءات قد استخدمت لتعديل السلوك العدواني Aggressive behavior للأطفال في حجرة الدراسة، للمساعدة على حل مشاكل النوم للأطفال، ولبحث دور التعزيز في تفسير النمو.**

**ويمكن إجراء أبحاث "المقابلة الشخصية" interview بعدة طرق - ومنها الطريقة المستخدمة كثيرًا- وهي تستخدم المعالجة بالمسح الاستقصائي surveyquestionnair، فعندما تسأل مجموعة الأسئلة**

للأطفال عن آرائهم في موضوع ما: كالسياسة أو الأخلاقيات، تسمَّى هذه المجموعة باستقصاء الرأي opiniونnaire؛ حيث إن الأفراد موضوع البحث يتوقع منهم الاستجابة بالتعبير عن مشاعرهم وآرائهم الشخصية، وعندما يسأل أفراد البحث أن يجيبوا عن أسئلة تتعلق بأنفسهم تسمَّى هذه المجموعة بالاستقصاء الإحصائي statistical inventory questionnaire.

فيمكن مثلًا سؤال الأطفال أن يصفوا إدراكهم لذاتهم، ومجموعة الأسئلة التي يقدمها الباحث بنفسه تسمَّى بالمقابلة interview، وعندما ترسل بالبريد أو تقدّم لمجموعة كبيرة من الأفراد دون الحاجة لوجود الباحث فهي تسمَّى عادة بالاستقصاء المسحي "الإحصائي"، وتجرى المقابلات والإحصاءات عادة في إطار طبيعي، وغالبًا تكون ذات علاقة تبادلية، وقد تكون لها خواص كل طرف من أطراف البعدين الآخرين.

ولهذه المعالجة عدد من المميزات اكتسبها شيوعًا كبيرًا، أولًا: يمكن الحصول على قدر كبير من المعلومات من أعداد كبيرة من الأطفال في وقت قصير، كما أنها معيارية، ومن ثَمَّ فإن استخدامها لا يكشف عن علاقات السبب والنتيجة، والموضوعات مثل: ما إذا كان أفراد البحث يكذبون أو أن المقابلة قد تبدو متميزة بالنسبة لاستجابات أفراد البحث، ومدى الاعتماد على التقارير الاستذكارية "التي تعتمد على الذاكرة"، هي من المشاكل الأخرى، التي تدخل في تقييم فائدة النتائج المتجمعة بطريقة الاستقصاء "مجموعة الأسئلة".

[تقييم نتائج البحث evaluation research results]

إن المعلومات الناتجة من أيٍّ من هذه المعلومات يجرى تقييمها بعدة طرق: واستخدام الاختبارات الإحصائية يسمح للباحث بتقييم ما إذا كانت النتائج تعزز الافتراض الجاري بحثه من عدمه، كما تستخدم الإحصاءات أيضًا في تلخيص المعلومات المجمعة في البحث، وثَمَّة تقييم أقل شكلية هو الذي يتعلق بإمكان تعميم المعلومات، ويتوقف

**هذا الحكم على طبيعة الإجراءات المستخدمة في البحث، وعلى معرفة خواص عينة الأطفال الذين كانوا موضوع البحث أو غيرهم.**

**وبعد أن يجمع الباحثون المعلومات من أفراد البحث، يمكنهم استخدام الإحصاءات الوصفية descriptive statistics لتلخيص الإحصاءات الوصفية التي نلتقي بها عادة وهي الوسيط، المتوسط الحسابي لمجموعة من النقط، ومعامل الارتباط coefficient correlation إحصاء يدل على درجة العلاقة بين مقياسين "مثلًا: الدرجات المدرسية ومعامل الذكاء" آخذًا على نفس المجموعة من أفراد البحث، ومعامل ارتباط العلاقة الارتباطية يرمز له بالحرف "r"، وقد تكون أي قيمة من -1 إلى +1. والعلاقة الارتباطية الإيجابية تدل على أن الأفراد الذين يسجلون درجات أعلى من متغير واحد يميلون لتسجيل درجات عالية في المتغير الآخر.**

**والعلاقات الارتباطية السلبية تدل على أن الأفراد الذين يسجلون درجات عالية في متغير واحد يميلون لتسجيل درجات أقل في المتغير الآخر، مثلًا: إن الدرجات المدرسية ومعامل الذكاء على علاقة تبادلية إيجابية، والطلبة الذي يسجلون درجات أعلى على اختبارات الذكاء يميلون للحصول على درجات عالية في المدرسة، وتواجد العلاقة الارتباطية السلبية بين مقاييس اختبار القلق الخوف أو العصبية التي يشعر بها الطفل عند اختباره، وبين الأداء الاختباري. والأطفال الذين يسجلون درجات عالية في مقاييس اختبار القلق يميلون لتسجيل نقط أقل من**

**الاختبارات من الأطفال الذين يسجلون درجات أقل في اختبار القلق، وحجم العلاقة الارتباطية يكشف عن درجة العلاقة؛ فالعلاقة الارتباطية من مستوى +0.6 بين علاقة قوية بقدر العلاقة الارتباطية -0.6، والفرق الوحيد هو الاختلاف في اتجاه العلاقة، وإذا كان لدينا عددًا من المقاييس عن مجموعة من الأفراد نستطيع أن نفحص العلاقات الارتباطية بين كل المقاييس. مثال ذلك: لنفرض أن لدينا خمسة مقاييس على عينة من الأطفال في سن السادسة: الطول،**

**والوزن، ومعامل الذكاء، والحالة الصحية، ونتائج اختبار أداء، فإننا نستطيع أن نحصي العلاقات الارتباطية بين كل المقاييس، وستكون نتيجة ذلك عشر علاقات ارتباطية في المثال الذي قدمناه.**

**ومن خلال عملية تعرف باسم تحليل العوامل أو التحليل العاملي factor analysis نستطيع علاوة على ذلك تحليل هذه المجموعة من العلاقات الارتباطية، وأن نستخلص من ذلك عدة تجمعات من المتغيرات داخلة في تجمعات أخرى، وبهذه الطريقة نختصر عدد المتغيرات التي علينا أن نتعامل معها، الأمر الذي يساعد على تبسيط المعطيات، وعادة يجعلها أسهل فهمًا.**

**وكما ذكرنا عاليه: تستخدم الإحصاءات الاستدلالية لاختبار ما إذا كانت النتائج تفرز الافتراضات؛ لنفرض مثلًا أننا افترضنا أن تعليم القراءة بالطريقة "أ" أفضل من تعليمها بالطريقة "ب" وهي المستخدمة عادة في المدارس، فنستطيع أن نختبر هذه الافتراضات بتعليم مجموعة من أطفال الصف الأول القراءة بالطريقة "أ"، ومجموعة أخرى بالطريقة المعتادة "ب"، ويسمَّى الفريق الأول الذي يتبع الطريقة "أ" بالمجموعة التجريبية، وذلك لأننا نعاملهم معاملة خاصة، وهي في القراءة بالطريقة "أ"، أما المجموعة التي لم تلق معاملة خاصة، وهي في هذه الحالة المجموعة التي تقرأ بالطريقة المعتادة، تسمَّى مجموعة ضابطة، وفي نهاية الفصل الدراسي يعطى كل فريق اختبار في القراءة، ونسجل فقط القدرة على القراءة، ولنا أن نستخدم الإحصاءات الوصفية لفحص متوسط الأداء لكل مجموعة.**

**ومن جهة أخرى: فإن الإحصاءات الاستدلالية تساعد على تحديد ما إذا كان الفرق ضئيلًا لدرجة يمكن به أن نعزوه للعشوائية، أو فرق المصادفة في أداء المجموعتين.**

**وفي الحالة الأخيرة نقول: إن النتائج لا تعزز الافتراض؛ طريقتا القراءة متساويتان في الجودة لتعليم القراءة، وفي الحالة الأولى نقول: إن**

**المعطيات عززت الافتراض، وأن الطريقة "أ" أفضل من الطرقة المعتادة.**

**إن تقييم صلاحية التعميم لنتائج البحث تتطلّب معلومات عن عينة الأطفال الجاري اختبارهم، والإجراءات المتَّبعة، والاختبارات والوجبات المستخدمة، فإذا كانت العينة مختارة بحيث يكون كل واحد في المجموعة التي اختيرت منها لديه فرصة متساوية ليكون ضمن العينة، فإنَّ أفراد التجربة يطلق عليهم اسم العينة العشوائية random sample، وخواص هذه العينة سوف تكون شديدة الشبه بخواص المجموعة الأصلية التي اختيرت منها.**

**كما أن عينتين عشوائيةً تؤخذان من نفس المجموعة الأصلية تكونان شديدتي الشبه الواحدة بالأخرى، ومن ثَمَّ فإنَّ أي اختلاف بينهما في نهاية التجربة يجب أن يكون راجعًا إلى التشكيلات التي أجريت في الإجراءات، وباستخدام العينات العشوائية بدلًا من العينات المتحيزة biased sample عينات مختارة لخواص معينة، يمكننا تعميم النتائج على المجموعة الأصلية، ومع أن علماء النفس يستخدمون العينات المتحيزة لأغراض محددة، مثلًا لاختبار موضوعات تتعلق بحالة اضطراب عقلي mental disorder معين، إلّا أن معظم الأبحاث تجرى على عينات عشوائية لإمكان تعميم النتائج على المجموعة الأصلية، أي: لكي نستطيع الافتراض أن أداء الأطفال في التجربة يمثل كيفية أداء كل طفل في المجموعة الأصلية، وبهذه الطريقة يمكن خلق قوانين النموّ التي يمكن تعميمها على أوسع نطاق.**

**إن معرفة الإجراءات المستخدمة في تجربةٍ ما ذات أهمية بالغة لإعادة تكرار التجربة، ولتسهيل إيصال الإجراءات، يستخدم علماء النفس عادة تعريفات إجرائية operational definitions، وهي طرق لتعريف المفاهيم بذكر الطرق المستخدمة لقياسها.. واستخدام هذه التعريفات يضمن لنا أن يستطيع أي شخص آخر معرفة معنى المفهوم، مثلًا: الذكاء كما يقاس باختبارات الذكاء، أو التعزيز الاجتماعي**

**الذي يقدم بأن يخبر الطفل بأنه أجاد في واجب ما، وبإعادة الإجراءات التي استخدمت في التجربة، وبتعريف المفاهيم بنفس الطريقة يستطيع علماء النفس**

**إعادة إجراء التجربة، وبالتالي مراجعة صلاحية النتائج، وهذه هي الخطوة الهامَّة في البحث؛ لأنها تسمح بمزيد من الثقة في نتائج التجربة، وفي قوانين النمو التي نستخرجها منها.**

**إن إيجاد الواجبات المناسبة للاستخدام عبر حيِّز كبير من الأعمار لهو مسألة هامَّة في مجال أبحاث النمو، ويعتبر ذلك ضروريًّا إذا أراد علماء النفس بحث تغيُّر النمو من خلال تجارب ممتدة، وقياس مختلف مجموعات السن في تجربة واحدة، أي: دراسة الفئات المختلفة. ومن الواضح: فإن بعض الواجبات لا تصلح إلّا لمدى سن ضيق؛ لأنها تعتبر صعبة للأطفال الأقل سنًّا أو أسهل مما يجب بالنسبة للأطفال الأكبر سنًّا، وفي هذه الحالات يحاول علماء النفس ابتكار واجبات لقياس العمليات المماثلة في مجموعات سن مختلفة، حتى ولو اختلفت هذه الواجبات بعض الشيء.**

**[خلاصة]**

**هناك نمطان أساسيان: نمط التركيب العضوي، والنمط الآلي، كانا مرشدين لعلماء النفس في بناء نظرياتهم عن السلوك الإنساني عامَّة، والنمو الإنساني بصفة خاصة.**

**وفي مجال علم النفس يرتبط النمط الآلي للنمو بمفهوم التركيب العضوي النَّشِط الذي يفترض أن الكائنات البشرية تستطيع الاستجابة للمثيرات، والتفاعل مع المثيرات التي لها استجابات متعلمة. وينظر هذا النمط إلى الإنسان باعتباره يعمل كما لو كان آلة، وهو أساس**

**معالجة النمو التي تنتهجها نظرية التعلم، والتي تعرف بأنها تعلم أنماط سلوكية مطَّردة التعقيد كنتيجة للمزج بين أنماط سلوكية أبسط.**

**ويتمثَّل نمط التركيب العضوي للكون بالمعالجة المعرفية النمائية "للنمو"، وهي التي تنص على أن النمو الإنساني يحدث في مراحل متتالية تمثل تغيرات نوعية في النواحي التكوينية للتركيب العضوي، وينظر هذا النمط إلى التركيب العضوي على أنه نشط، وكموّلد للنمو؛ لأنه يبحث عن المثيرات من البيئة.**

**وتستمد النظريات حول ظاهرة النمو من هذه الأنماط الأساسية والأكثر عمومية، والنظريات تخدم ثلاثة عوامل أساسية؛ فهي تسمح لنا بتضمين المعلومات عن النمو، وتحاول تحديد أسباب السلوك والعوامل التي تؤدي تصرفاتنا بالطريقة التي نتصرف بها، كما أنَّها تسمح بالتنبؤ بالسلوك الجديد. والنظريات لا يمكن الحكم عليها بالصلاحية من عدمه، ولكن بمدى فائدتها في وصف النمو.**

**إنَّ فائدة النظرية تتوقف على الافتراضات المشتقة منها، وعندئذ يجرى البحث لتحديد ما إذا كانت هذه الافتراضات تعززها النتائج. توجد عدة وسائل بحث لاختبار النظريات، ووسائل الفئات المختلفة التي تستخدم لاختبار الأطفال في مراحل سن مختلفة تقدّم معلومات عن فروق السن في النمو، وتجرى الدراسات الطولية "الممتدة" بتكرار اختبار نفس المجموعة من الأفراد التي تجرى عليهم الدراسة، وبذلك نحصل على معلومات عن تغيّر السن.**

**وثمة تخطيطات تجريبية تجمع بين الطريقتين الممتدة وذات الفئات المختلفة تسمح بتقييم التغير في السن، وفي نفس الوقت مظاهر فرق السن في النمو، وهذه التخطيطات ذات فائدة خاصة إذا كان هناك ثَمَّة شك في أن نموًّا من نوع خاص قد يتغير مع التحولات الثقافية، وعلاوة على مشروع البحث يمكن تحديد نوعه طبقًا لنوع التخطيط المستخدم، فإنه يمكن وصفه بعدة أبعاد أخرى تشكيلية، وعكسها لا تشكيلية، معملية وعكسها في إطار طبيعي، ونظرية وعكسها لا نظرية.**

**وحيث إن علماء النفس يقومون بالأبحاث مع الأطفال فلا بُدَّ من مواجهة عدة اعتبارات أخلاقية مهمَّة تختص بصيانة حقوق الطفل؛ من حيث رفض الاشتراك، وعدم عقابهم لرفض الاشتراك، وتبرير ضرورة خداع الطفل عن طبيعة التجربة، والإفصاح عن الأهداف وعن الإجراءات التي ستتخذ، وضمان أن قيمة البحث ستتفوق على الضرر الذي قد ينتج عنه، هذا إذا كان هناك أي ضرر، وأن التجربة إمَّا أن تترك أو تغيّر لتجنب حدوث أي ضرر للطفل.**

**والإحصاءات أدوات تستخدم لتحليل النتائج المتجمعة في أي مشروع بحث، والإحصاءات الوصفية مثل المتوسط تستخدم لتلخيص المعلومات المتجمعة، وثَمَّة إحصاء وصفي ذو أهمية خاصة هو معامل العلاقات الارتباطية المتبادلة، وهو مقياس درجة العلاقة "الارتباط" correlation بين مجموعتي قياس أخذتا على نفس المجموعة من الأفراد، وكلما كانت قيمة المعامل كبيرة وأقوى وأوثق صلة الواحدة بالأخرى، كلما كانت المتغيرات كذلك. وعلاقة معامل العلاقة المتبادلة تدل عن إذا كانت العلاقة موجبة "+" positive أو سالبة "-" nagative، والإحصاءات الاستدلالية تستخدم لتحديد ما إذا كانت نتائج التجربة ترجع إلى التشكيل المستخدم أو نتيجة تذبذبات عشوائية في أداء الأفراد الذين تجرى عليهم التجربة.**

**وهناك تقييم آخر هام للبحث ينبع من اعتبارات خاصة بتعميم المعطيات؛ وحيث إن علماء النفس يهتمون أساسًا باكتشاف القوّة العامَّة للنمو، فإنهم يستخدمون عينات عشوائية من الأفراد، حتى يمكن الافتراض بأن النتائج يمكن تطبيقها على مجموعات من الأفراد أكبر من التي تختبر في الدراسة، واستخدام التعريفات الإجرائية وتوفير أوصاف تفصيلية لإجراءات البحث، يؤدي إلى تأكيد إمكانية تكرار نفس التجربة، وبالتالي الصلاحية أكبر، كلما زادت ثقتنا في القوانين المشتقة من الدراسة.**

# الباب الثالث :

# [الاتجاهات النظرية في تفسير النمو]

## الاتجاهات النظرية في تفسير النمو

**مقدمة:**

**لا غنى لعلمٍ من العلوم طبيعيًّا كان أو إنسانيًّا عن نظرية تربط بين وقائعه في نظام متناسق متكامل يفسر هذه الوقائع ويوسع من نطاقها ويثير من المشكلات بقدر ما يحله منها. والعلم سعي دائم وراء المجهول في نسق نظامي يستند إلى قاعدة تسمح للعالم أن ينظر من علٍ، وأن يغيِّر من زواياها ومستوياتها ليعيد النظر من منظور أعلى، والعالم في سعيه لمعرفة الحقائق عن الإنسان يحتاج إلى تنظيم هذه الحقائق في نظم من القوانين والنظريات، ولا يقتصر اهتمامه على الحقائق والعلاقات الثابتة بالدليل والبرهان، ولكنه يهتم أيضًا باكتشاف الطرق لتخليص هذه الحقائق.**

**وقد يظن الرجل العادي أن العالم يتعامل مع الحقائق، في حين أن الفيلسوف هو الذي يهتم بالنظريات، فالعالم بالنسبة له ذلك الشخص المنظَّم المخلص لعمله، الذي يبحث عن الحقائق الخالصة أكثر من أن يكون مغامرًا عقليًّا يبتكر تركيبات تخيلية، ويظن الرجل العادي أيضًا أن الحقائق محدودة، واقعية، ملموسة، وأن معناها واضح في ذاته.**
**أما النظريات فهي في رأيه مجرَّد تأمّلات أو أحلام يقظة، ولكون الواقع هو أن تجميع كميات ضخمة من الحقائق المنعزلة يمكن أن يسهم إسهامًا ضئيلًا في تقدُّم المعرفة، لذا: فإن الغاية القصوى التي ينشدها العالم ليست تجميع الحقائق، وإنما تنمية النظريات التي سوف توضح جانبًا معينًا من الظاهرات.**
**إن أعظم موهبة يمكن أن يمتلكها عالم هي الخصوبة التصورية، أي: القدرة على بناء تخمينات ذكية جريئة أصيلة عن الكيفية التي تنظم**

**بها الحقائق، ومع أن العلم يؤكد الموضوعية، إلّا أنه يهتم إلى درجة بعيدة بعملية التنظير الذاتية.**

**وعلى هذا الأساس: فإن التنظير ليس أداة زخرفية يلهو بها العلماء وهم قابعون في أبراجهم العاجية، ولكنه أداة عملية تمكّنهم من اكتشاف الميكانيزمات الكامنة وراء الظاهرات، ويزودنا التنظير بالمعالم التي تقودنا على طريق البحث، وبدون التنظير لا يمكن اكتشاف معرفة جديدة. "فان دالين: 1977، 91-93".**

**ما هي النظرية:**

**إن أكثر المفاهيم شيوعًا هو أنَّ النظرية توجد في مقابل الحقيقة؛ فالنظرية فرض لم يتأيّد بعد، أو تأمّل حول الواقع لم يتأكد بعد بصورة تقطع بصحته، وعندما تتأيد النظرية تصبح حقيقة.**

**وعلى هذا الأساس: فإن النظرية هي مجموعة من الافتراضات خلقها صاحب النظرية، تكون ذات صلة بموضوعها، يرتبط بعضها بالبعض الآخر ارتباطًا منظَّمًا، كما أنها تتضمَّن مجموعة من القضايا والتعريفات التجريبية. "هول، لندزي: 1978، 25-25".**

**ويجب أن يتوفَّر في القضايا التي تثيرها النظرية شروط متعددة أهمها:**

**1- أن تكون القضايا مستندة إلى أفكار محددة تمامًا.**

**2- أن تكون القضايا متَّسقة الواحدة مع الأخرى.**

**3- أن تكون في صورة يمكن أن تنمو منها التعميمات.**

**4- أن تكون القضايا المكوّنة للنظرية ذات فائدة؛ بحيث يمكن أن تقود الباحثين إلى مزيد من الملاحظات والتعميمات لتوسيع نطاق المعرفة.**

**وبناء النظرية يستلزم توفر العناصر التالية:**

**1- وجود إطار تصوري أو مجموعة من المفاهيم تتناول موضوع النظرية، ويمكن أن يميّز في بناء النظرية بين نوعين من المفاهيم:**

**- مفاهيم وصفية: وهي التي تتناول موضوع النظرية.**

**- مفاهيم عملية أو واقعية: يطلق عليها مصطلح "المتغيرات".**

**2- اشتمال النظرية على مجموعة من القضايا؛ بحيث تقرر لكل قضية علاقة معينة بين متغيرين على الأقل.**

**3- ترتيب القضايا التي تشكّل في نسق استنتاجي، أي: وضع المقدّمات في البداية، ثم الانتقال منها إلى النتائج، ومن الضروري عند بناء النظرية مراعاة مبدأ عدم التناقض، وهو ما يعرف بمبدأ الاتساق المنطقي، أي:**

**استنباط كل قضية من القضايا التي تسبقها حتى نصل إلى أدنى المستويات.**

**4- قيام النظرية بتفسير الوقائع التي تشتمل عليها، وكلما فسَّرت النظرية قدرًا من الوقائع زادها ذلك قوة ويقينًا.**

**هذا ومن شروط النظرية العلمية الصحيحة، ما يلي:**

**1- الإيجاز: فيجب أن تكون النظرية العلمية موجزة في تعبيرها عن الحقائق التي تشتمل عليها، وفي بيان الفرض الذي وضعت من أجله.**

**2- الشمول: فيجب أن تشتمل النظرية على جميع الحقائق الفرعية التي تنطوي عليها، وأن تفسّر أكبر عدد من الظواهر.**

**3- التفرّد: فيجب أن تنفرد النظرية بتفسير الحقائق التي تشتمل عليها، فوجود نظرية أخرى تفسر نفس الحقائق التي تفسرها النظرية الأولى يضعف الأهمية العلمية للنظريتين، إلّا إذا كانتا متكاملتين.**

**4- القدرة على التنبؤ: فيجب أن تساعد النظرية العلمية على التنبؤ بما يحدث للظواهر المختلفة قبل حدوثها، فإذا ظهر أن هذه التنبؤات صحيحة ازدادت قوة ويقينًا.**
**[النظرية في علم نفس النمو]**

**لقد أصبح وجود إطار نظري موحَّد لدراسة عملية النمو مطلبًا أساسيًّا الآن في علم نفس النمو، بعد أن تعدَّدت النظريات دون أن يكون بينها خلاف بقدر ما بينها من إمكانات التكامل، ثم إن الحاجة إلى إيجاد نظرية، أو على الأقل إطار نظري، هي دائمًا حاجة ملحة في أي مجال من المجالات التي تواجه مجموعة من الظواهر، تخضع لإمكانية التفسير العلمي، ذلك أن النظرية تمدنا دائمًا بأداة تساعدنا على تنظيم الأفكار والبيانات على اشتقاق الفروض العلمية التي قد تدعِّم وجهة النظر أو تعارضها.**

**وفي علم نفس النمو أُثِيرت ثلاثة أسئلة أساسية كانت موضع اهتمام تاريخي لدى علماء النفس المتخصصين في النمو:**

**1- هل الأفضل اعتبار الطفل مستكشفًا نشطًا أو مستقبلًا سلبيًّا للمثيرات البيئية؟**

**2- هل الأفضل اعتبار الطفل نتاجًا للوراثة أم البيئة؟**

**3- هل الأفضل النظر إلى الطفل كوحدة من عناصر "مثير/ استجابة" s/ r أو كمجموعة من التركيبات المتكاملة.**

**وقد أثير جدل حادّ حول هذه الموضوعات من جانب الفلاسفة أمثال:**

**أفلاطون، وأرسطو، لوك، وكان حصيلة هذا الجدل عدة أنماط للكيفية التي ينمو بها التركيب العضوي الإنساني، ومن هذه الأنماط كان نمطان يسيطران على التفكير الحالي حول نمو الطفل وهما:**

**نظرية التعليم، والأنماط النمائية المعرفية.**

**ومن أهداف هذا الفصل مناقشة هذين النمطين وتأثيرهما على فهم النمو، ذلك لأننا سنلتقي بهما في عدة أبحاث تفسير مظاهر النمو المختلفة خلال هذا الكتاب، وثَمَّة هدف آخر هو مناقشة طبيعة ودور النظريات في تفهم نمو الطفل منذ ميلاده وحتى نضجه.**

**وهذه المناقشة سوف تساعدنا ليس فقط في وصف سير النمو، ولكن أيضًا لفهم السبب في نمط هذا المسار، ولدراسة نمو الطفل يجب أن نفهم دور وطبيعة نظريات النمو والفرق بينها.**

**وأخيرًا سوف نناقش بعض النواحي الأساسية لأنماط البحوث المستخدمة في دراسة النمو، ومناهج وطرق البحث في علم نفس النمو اليوم، فعلماء النفس اليوم بعكس الفلاسفة، يحاولون الإجابة عن أسئلة تدور حول نموّ الطفل، وذلك بتجميع المعلومات المتعلقة به بطريقة منهجية، وليس بطريقة المناقشة والجدل. هذا وقد زاد حجم الأبحاث في هذا المجال زيادة مطَّردة، والأبحاث التي تجرى للإجابة عن أسئلة تستند إلى نظريات النمو يتمّ تقييمها بالإحصاءات، ولذلك فإن مناقشتنا لأهمية البحث والإحصاءات تهدف إلى تقديم الخلفية اللازمة لتفهُّم الكثير من المعلومات الواردة في هذا الكتاب.**
**[الأنماط النظرية في النمو]**

**[مدخل]**

**[الأنماط النظرية في النمو]**

**توجد بعض الأنماط التي كان لها أعظم الأثر في دراسة علم نفس النمو، وتعتبر الأنماط تصويرًا للنمو، وأكثر الأنماط شيوعًا هي النظم الفلسفية التي تصف طبيعة الواقع.**

**- فالنمط الآلي mechanistic model مثلًا يقول: بأنه يمكن اعتبار الكون يعمل كما لو كان آلة، وهذا النمط لا يذكر أن الكون هو في الواقع آلة، بل إن الأفضل هو النظر إليه كأنه يعمل كالآلة.**

**- وثَمَّة بديل لذلك هو: نمط التركيب العضوي organismic model الذي ينص على أن الأفضل لنا أن ننظر إلى الكون على أنه يعمل كما لو كان تركيبًا بيولوجيًّا حيًّا، وكما هو واقع في حالة النمط الآلي، فإن النمط التركيبي لا يذكر أن الكون وحدة بيولوجية متكاملة، بل إنه يعمل بطريقة مماثلة للتركيب العضوي البيولوجي "verton & reese، 1973، rese & verton، 1970 ".**

**هذان النمطان اللذان يتسمان بالعمومية يؤديان إلى وجود أنماط أخرى أكثر تحديدًا، وهي ما نسميه بالأنماط النظرية theoretical "reese & overt 1971" أو النظريات. وعلماء النفس يبنون النظريات لتفسير أسباب السلوك، ويهتم علماء نفس الطفل بصفة خاصة بتفسير النمو في السنوات الأولى من الحياة.**

**وسوف نناقش الأنماط النظرية المفسرة للنمو في ضوء هذين النمطين.**

**1- نمط نظرية التعلم:**

**تستند معالجة نظرية التعلم في فحص وتفسير النمو على النمط الآلي، وفي هذا النمط يعتبر الكون كأنه يعمل كما لو كان آلة، ويتوقّف سلوك الآلة على نوعها، وعلى القوى التي تؤثر فيها، مثال ذلك: إن الكهرباء كقوة تؤثر على الآلة وتجعل الآلة تعمل، ولكن أجزاء الآلة هي التي تحدد نوع العمل الذي تؤديه الآلة، فمثلًا جهاز تنظيف الملابس "الغسالة"، أو جهاز التليفزيون، فإن الكهرباء تجعل كلا الجهازين**

**يعملان، ولكن أجزاء كلٍّ منهما هي التي تحدد نوع العمل الذي يؤديه كل جهاز، وعلى ذلك فإن لسلوك الآلة سببين:**

**أولهما: هو القوة التي تؤثر عليهما، أو السبب الفعَّال Efficient cause.**

**الثاني: هو تركيب الآلة ويسمَّى السبب المادي material، وهو يجعل أو يكون السبب في أن الآلة تؤدي وظائفها المحدَّدة مثل غسل الملابس، أو ترجمة موجات الراديو إلى صوت وصورة، وكل سلوك الآلة هو نتيجة هذين السببين فقط؛ فالآلة لا تستطيع أن تتخذ أن سلوك قصدي، أي: إنها لا تستطيع عمل أي شيء لم يؤخذ في الحسبان عند تصميمها، كما أنها لا تستطيع أن تبتكر سلوكًا من تلقاء نفسها.**

**ومن واقع هذه الرؤية فإن التركيب هو مجمل عناصر بسيطة، والآلات المركبة "المعقَّدة" تعتبر مجملًا لآلات أبسط، وانطلاقًا من المثال السابق فإن جهاز التليفزيون ليس إلّا مجموع عدد من الآلات "الأجهزة" الأبسط: صمامات، مستقبلًا، ضوابط الصوت.. إلخ، ولتفهُّم عمل جهاز التليفزيون فإننا نحتاج لفهم عمل الأجزاء البسيطة التي يتركَّب منها، ونفس التعليق يمكن تطبيقه على جهاز تنظيف الملابس "الغسالة"، فهو أيضًا يتركب من آلات أبسط، كلٍّ منها يؤدي عملًا محددًا "سبب مادي" وتعمل فقط عندما تؤثر عليها قوة معينة "سبب فعال"، وفي كلتا الحالتين فإن الآلة لا تزيد أو تنقص عن كونها مجموع أجزائها الفردية، علاوة على ذلك فإن التغيّرات في الآلة ذات طابع كمي، فإذا أضفنا لها أجزاء أخرى فإنها تؤدي عملًا أكثر، ولذلك: فإن التغيُّر في سلوك الآلة يعتبر تغيرًا كميًّا، فعندما نضيف أجزاء إلى الآلة تصبح قادرة على عمل أكثر وأقوى.**

**وأخيرًا: فإذا التنبؤ بسلوك الآلة يصبح ممكنًا إذا عرفنا نوع الآلة، والقوى التي تؤثر عليها؛ فإذا استخدمنا الكهرباء للتأثير على جهاز تنظيف الملابس "الغسالة" أو جهاز التليفزيون، فإنك تتوقع "تتنبأ" نوعًا من السلوك من الجهاز.**

وفي مجال علم النفس psychology نجد أن النمط الآلي automatic type يمثله تصور التركيب العضوي المتفاعل reactive organism، وهو تركيب يتحدد سلوكه بقوى تؤثر عليه "السبب الفعّال"، وبتركيبه الوراثي "السبب المادي"، وبعبارة أخرى: فإن الكائن البشري ينظر إليه باعتباره يعمل وكأنه آلة، ويتفاعل مع المثير "قوى داخلية أو خارجية" بطريقة يمكن التنبؤ بها من معرفة القوى المؤثرة على الكائن البشري، ومن معرفة تركيبه الوراثي. إن مختلف طرق معالجة علم النفس ونمو الطفل ينبثق من النمط الآلي.

ومع أن العديد من أصحاب نظريات التعلّم مثل: جثري gutherie 1935""، هل 1943" hall" وسكنر 1966" skinner، K"1969، وسبنس 1956" spence"، وطولمن 1932" tolmen"، قد يختلفون حول بعض الخصائص عن الكيفية التي يتم بها التعلّم وعن كيفية تطبيق مبادئ التعلم لمساعدتنا على فهم النمو، إلّا أنهم يقومون بالأبحاث للتغلُّب على هذه الاختلافات، وعلى ذلك فإن كل نظريات التعلُّم تنتمي إلى نفس المجموعة من النظريات.

أما نمط التركيب العضوي المتفاعل the reactive organism فيتخذ شكل اللوح الأملس "tabula rasa blank slate" أو التركيب الخاوي empty organism، وبعبارة أخرى فإن كل ما يفترض في الفرد أن يملكه عند ولادته هو بعض الانعكاسات الأساسية basic reflexes، مثل: القبض، المص، وليس لديه أي قدرات نفسية أخرى. أما الوظيفة النفسية الأكثر تقدمًا، والنمو مثل: تعلم اللغة أو اكتساب أنماط سلوك اجتماعية social behavior، يفترض أنها تتعلم خلال عمليات التعزيز أو "التدعيم" reinforcement التي تتم على مرِّ الحياة في البيئة نتيجة لتفاعلها معها.

وهذه التفاعلات البيئية "تكتب على اللوح الأملس، وتحدد صفات التركيب العضوي"، والتعلم نتيجة التفاعل البيئي environmental reaction: هوالعملية التي تكتسب من خلالها كل الوظائف النفسية،

**بسيطة كانت أو معقدة. وإذا عدنا إلى تشبيه الآلة: فإن التركيب العضوي لا يستطيع أن يؤدي سوى الأعمال التي طبعتها البيئة "تمامًا كما لا تستطيع الآلة أن تؤدي سوى الأعمال التي صممت من أجلها"، وهذا النمط من التركيب العضوي الإنساني هو أساسًا الذي قدَّمه التجريبيون البريطانيون أمثال: جون لوك john locke، دافيد هيوم david hume، وجميس ميل james mill، جون ستيوارت john stuart، ولا يزال معمولًا به بواسطة العلماء السلوكيين الحاليين.**

**إن للتركيب العضوي الفعال عددًا من التضمينات لفهم السلوك والنمو الإنسانيين، ويفرض أن دافعية السلوك أو تنشيطه ترجع إلى القوى المؤثِّرة على التركيب العضوي، وكما أن الآلة لا تنشط إلّا عند استخدام قوى خارجية تؤثّر عليها مثل الكهرباء أو مصدر قوة أخرى، فإن السلوك الإنسان لا يحدث إلّا عند**

**استخدام قوة تؤثر على التركيب العضوي، وقد تكون هذه القوة أمرًا صادرًا من أحد الأبوين، أو دافعًا داخليًّا مثل الجوع، أو أي: حادث بيئي يتسبَّب في قيام التركيب العضوي بنشاطٍ ما "شكل: 42".**

**ومثل هذه القوى يمكن اعتبارها كبواعث على السلوك أو كأسباب فعَّالة، هذا والحدود الجسمية التي تفرضها المادة الوراثية للكائن الحي "سبب مادي" تحدد أنماط السلوك التي تستطيع تأديتها، وكنتيجة لهذه الافتراضات عن الكيفية التي يمكن بها تنشيط التركيب العضوي، يرى أصحاب نظرية التعلم أن التركيب العضوي يكون أساسًا في حالة سكون، وتمامًا كما تكون الآلة عاطلة، إلى أن تتعرض لقوة، يعتبر التركيب العضوي عاطلًا إلى أن تدفعه قوة ما للسلوك، وهذه الافتراضات الأساسية تؤدي بقدر كبير من أبحاث نظرية التعلم، للتركيز على "الظروف المحيطة"، أو بمعنى آخر الإشارات أو البواعث البيئية المحددة التي يحتمل أن يجري فيها نوعٌ ما من السلوك، وهذه المعالجة تقودنا إلى محاولة التعرُّف إلى القوى الدافعية الداخلية والخارجية، التي تؤدي بالتركيب العضوي للقيام بسلوك محدد.**

**وفي النمط الآلي تعتبر الآلات المعقَّدة قابلة للاختصار إلى آلات أبسط، وبالتالي إذا جمعنا آلات بسيطة، نستطيع أن نبني آلات تؤدي أنشطة أكثر تعقيدًا، وينطبق نفس هذا التصور على السلوك الإنساني، فهو يعتبر مجموعة من الأنماط السلوكية الأبسط، وبالتالي فلكي نفهم سلوكًا معقَّدًا فما علينا إلّا أن نفهم الأنماط السلوكية الأبسط التي يتكوّن منها، وكمثال في مجال علم النفس: فلننظر إلى تعلّم الأدوار الجنسية، فطبقًا لأصحاب نظرية التعلّم يبدأ تعلّم الدور الجنسي بتعلّم الطفل أنماط سلوك جنسي بسيطة، ويستمر التعليم بتجميع هذه الأدوار إلى أنماط سلوكية مطَّردة التعقيد تؤدي إلى سلوك الفرد بطريقة نعرفها بالاصطلاح "ذكر وأنثى"، ويفترض أن يتعلّم الطفل هذه الأنماط السلوكية الجنسية المناسبة من خلال التعزيز "التدعيم".**

**ومثال ذلك يقوم الوالدان بتعليم أطفالهما المؤشرات الجنسية "ولد وبنت"، وفيما بعد ألعابًا وأنماطًا سلوكية ومستويات ذات طابع جنسي أكثر تعقيدًا تتجمَّع وتمتد لتكون دورًا جنسيًّا مجسمًا، والنتيجة السلوكية المعقَّدة تدخل في إطار الاصطلاح "ذكر"، "أنثى"، ومن نتائج الافتراض بأن العمليات المعقدة يمكن تقنينها إلى عمليات بسيطة، فإن التنبؤ الكامل بالسلوك يصبح ممكنًا أساسًا، وبعبارة أخرى: يجب أن نتمكَّن من أن نحدد بدقة الظروف التي يمكن أن يحدث فيها سلوك بسيط إذا عرفنا القوى المؤثرة على الشخص "السلوك الفعال"، وإذا عرفنا التاريـخ التعلمي السابق لهذا الشخص.**

**كما أن حدوث سلوك معقَّد يجب أن يكون بالإمكان التنبؤ به إذا عرفنا العوامل التي تحدّق أنماط السلوك البسيط التي يتكوّن منها. وبالطبع فإن ذلك يتطلب معرفة الظروف البيئية المحددة التي تحيط بالتركيب العضوي، والحالة الخاصة التي يوجد عليها في وقت معين، والنتيجة الحتمية لهذه الافتراضات، هي أن السلوك يمكن تقدير كمَّه بحيث نستطيع أن ننتبأ باحتمال حدوثه.**

**ومعنى ذلك: أنه يجب أن يكون باستطاعتنا أن نكتب معادلات تحدد أسباب السلوك، وبالتالي نتنبأ بحدوث هذا السلوك إذا توافرت مجموعة محددة من الظروف، وكانت أكثر المحاولات طموحًا في سبيل تحقيق ذلك، هي التي قام بها "كلارك هل" 1943" hall"، الذي أمضى معظم سنوات عمله المهني في دراسة التعلم، وكان يعتقد أن التعلم دالة لسلوك سبق تعلمه، ودافع لأداء سلوك معين، وغير ذلك من البدائل، وقد عبَّر ذلك في المعادلة:**

**sEr = sHr × Dx**

**حيث:**

**- sHr هي احتمالية الاستجابة the probability of response.**

**- sHr هي قوة العادة habit strength - مقياس تعلم سابق measure of previous learning.**

**- D هي الدافع Drive.**

**ويعتقد "هل" أنه بإحلال قيم مناسبة في المعادلة "مثلًا: عدد محاولات الممارسة السابقة previous practice محل sHr، وعدد ساعات الحرمان من الطعام محل D يمكن تقدير احتمالات "تنبؤ" حدوث استجابة معينة.**

**وثَمَّة محاولات أحدث لكتابة معادلات دالية للتنبؤ بالسلوك نجدها في أنماط رياضية مختلفة تحاول وصف العوامل العديدة التي تؤثر على التعليم "atkinson،bower & crothers، 1965 "، ومن الناحية الافتراضية فإن المعادلات التالية تسمح ليس فقط بالتنبؤ بالسلوك عندما نعرف القيم التي نضعها في المعادلة، ولكن أيضًا بتفسير أسباب السلوك، ذلك لأنَّها تبيِّن الظروف الي تحيط بحدث السلوك، وقد لقيت هذه المحاولة بعض النجاح بالنسبة للمهام البسيطة، ولكنها**

**كانت أكثر صعوبة بالنسبة للمهام المعقدة، وكل من المثيرات الخارجية مثل: أوامر الوالدين، والداخلية مثل: الجوع، تجعل الفرد يقوم بالسلوك.**

**وأصحاب نظرية النمط الآلي يفسرون النموّ بأنه مجرد تغير مع الزمن من سلوك بسيط إلى سلوك أكثر تعقيدًا "white 1970، & bijon baer 1961"، وعلى ذلك فالنمو هو اصطلاح وصفي يميّز الظاهرة التي تفسرها النظرية، ونظريات الآلية تختص بنوعية أساسية من التغيّر السلوكي:**

**- أحدهما: تغيّر وراثي ontogenetic change، وتمثله التغيرات في السلوك على مدى فترة حياة الفرد، وأنماط السلوك الوراثي هي التي يمكن أن تُتَعلّم أو تعلم الأفراد نوعًا واحدًا.**

**- والثاني: وهو التغيُّر السلوكي behavioral change الذي يحدث في النمو، وهو التغير التطوري phylogenetic change الذي يحدث في أثناء التطور، فمع تطوّر التركيب العضوي، نجد أن قدراته المتزايدة أو المتناقصة على التكيف بالبيئة تعكس من التغير النمائي developmental change.**

**ومن وجهة نظر الآلية: يتمثَّل النمو النفسي في التغيرات في السلوك التي تحدث في دقائق أو أيام أو سنين "zigler،1963 "، ويفسّر النمو بامتدادات وتهذيبات على درجات متفاوتة من التعقيد لأنماط سلوكية أكثر بساطة، ويطرد تفسير التغيُّر في السلوك بتحديد التغيرات التي قد تكون من أسباب السلوك أو تغيرات السلوك. ومحاولة تحديد أسباب النمو داخل النمط الآلي تقتصر على تحديد الأسباب المادية أو الفاعلية "overton & reese،1973 "، والأسباب المادية للسلوك تشير إلى أسسها العصبية أو الجسمانية أو الوراثية، أمَّا الأسباب الفاعلية فهي ظروف إثارائية تولّد السلوك، وتمثلها معالجة المتغيرات المستقلة independent variables في تجربة، والأبحاث تعالج المتغيرات التي تعتقد أنها تمثل أسباب السلوك؛ لكي نحدد ما إذا كانت تغيرات السلوك**

مواكبة لتلك المتغيرات، وإذا كان المتغير المستقل independent variable وهو السلوك: كالذاكرة مثلًا يتغير كدالة للمعالجة التجريبية. ومقدار ووقت التدريب يفترض أنه المتغير التجريبي "وقت التدريب"، وهو سبب للسلوك "ذاكرة".

وعلى ذلك: فإن المعالجة الآلية لعلم النفس تستخدم نظرية التعلّم لتحديد تغيرات كمية السلوك، وبهذه الطريقة فإن أصحاب النظريات الذين يميلون للآلية يحاولون وصف كيفية ملء "التركيب العضوي الفارغ" في أثناء سير النمو.
وطبقًا لهؤلاء، فإن الطفل يستجيب لكلٍّ من أنواع الاستجابات التقليدية والفعّالة أو العاملة "white،1970، bijo & bear ، 1961"، وبعبارة أخرى: فإن سلوك الطفل يتمّ السيطرة عليه باستخراج المثيرات "تكيّف تقليدي" classical adapation، أو بمثيرات تعزز أو تقوي استجابة سابقة مباشرة "تكيُّف فعَّال أو عامل" dfective adaptation، وعلى ذلك: فإن واجب الباحث من خلال نظرية التعلُّم هو أن يحلل بيئة الطفل؛ ليحدد أي المثيرات تستخرج السلوك أو أيها تعززه، بعد ذلك عليه أن يوضِّح كيف يتحكَّم التقليدي والفعال أو العامل في تعلّم الطفل، كيف يسلك في بيئته، وهذا الضرب من التحليل يستخدم لتفسير النمو الانفعالي emotional deueopmnt، ونمو اللغة language development، والفروق الثقافية في السلوك، والنمو الإدراكي: الحسي الحركي، وما شابه ذلك في إطار نظرية التعلم.

ويعتبر كل سلوك مكتسبًا من خلال شكل أو آخر من أشكال التعلّم، والقليل جدًّا من السلوك النظري هو الذي يعزى للتركيب العضوي، ومن خلال مفاهيم التفرقة في الاستجابات: التعلم للاستجابة لمثير محدد، التعميم generalization "التعلم للاستجابة لمجموعات من مثيرات متشابهة"، يحاول أصحاب نظرية التعلم تفسير اتساع وعمق السلوك الإنساني human behavior بين مثيرات الاستجابة نتيجة للتعزيز، وهو المفهوم المستخدم لتعليل المظاهر الكبرى للنمو.

**ومع أن نظرية التعلم كانت هي القوة المسيطرة في مجال علم النفس خلال الثلاثينات والأربعينات، فإن عددًا من علماء النفس اليوم ينتقدونها بشدة، ومن بين هذه الانتقادات: الاعتقاد بأنَّ السلوك الإنساني ليس كله متعلمًا، وسوف نناقش في هذا الكتاب أمثلة عديدة لسلوك ظاهري غير متعلّم؛ حيث إن أصحاب نظرية التعلّم يجدون أنه من الصعب تفسير ذلك السلوك، وثَمَّة انتقاد آخر كثيرًا ما يوجَّه لأصحاب نظرية التعلُّم، هو أنهم ينظرون إلى الإنسان كمجرَّد ابتكار آلي بحت، ومع ذلك: فإن هذا الانتقاد ليس سلبيًّا تمامًا، ولنتذكر أن النمط الآلي هو "كما لو كان آلة".**

**وأصحاب نظرية التعلُّم لا يقولون أن الإنسان ليس سوى آلة، بل إن مجرَّد تشبيهه بالآلة يساعدنا على فهم السلوك، فهو ليس إلّا.. ومهما يكن من أمر، فإن هذه الاعتراضات أدت إلى تجدد الاهتمام بإمكانية تطبيق أنماط أخرى على مشكلة تفسير النمو.**

**2- النمط النمائي المعرفي Cognitive - Develpmental Model:**

**النمط الثاني في الكون الذي كان له أثر بالغ على أبحاث علم النفس هو النمط العضوي "Organic Model،Oveton & Reese 1973" وريس وأوفرتون "Reese & Overton،1970 " وهذا النمط يفترض أن الكون يعمل أشبه بتركيب عضوي حي وليس كآلة، ويعتبر من المؤكد حدوث التغير في تركيب المجموع "الكل"، وأن هذا التغير يكون في شكل أو حالة الكون، ولذلك فإنه تغير نوعي وليس كمي، ونتيجة لذلك يفهم التغير بأنه يحدث في مراحل متتابعة، تختلف كل منها اختلافًا نوعيًّا عن الآخرى، وأكثر منها تعقيدًا، ولكنها لا تختصر فيما بينها، والأهمية الكبرى هي في اكتشاف قواعد الانتقال من مرحلة إلى مرحلة ثانية.**

**وفي هذا النمط نجد أن المجموع أكبر من مجموع أجزائه، ذلك لأنه يضفي معنى على الأجزاء، بمعنى: إن معرفة الأجزاء لا تعني بالضرورة**

كما هو الحال في النمط الآلي أنها تسمح لجزء واحد بمعرفة شيء عن المجموع، وأخيرًا: فإن أسباب السلوك وتغيراته في هذا النمط نمائي أو قصدي بطبيتعه، يسير متقدمًا إلى الأمام. والتغير لا يحدث فقط عن أسباب فعالة، ولو أن هذه الأسباب قد تسهل أو تعوق التغير، والسبب في ذلك هو أن النَّمط يفترض أن المجموع نشط، وفي حالة انتقال متواصلة، ومن هنا يجب تحديد موضع السبب في المجموع، ويسمَّى ذلك بالسبب الشكلي frmal cause.

والسبب الشكلي بالنسبة لمفهوم "كون" نشط تخضع لتغير نوعي تحول دون وجود كون قابل للتنبؤ به، ويمكن تحديد كمَّه، ذلك لأنَّ الأسباب الغائبة لا تسمح بالتنبؤ الكامل، والتغيرات النوعية لا يمكن أن تكون كمية تمامًا.

وثَمَّة مثال شائع في الحياة اليومية قد يساعد على إيضاح هذا النمط، فلننظر إلى التركيب الكيميائي للماء، ونفحص خواص الأكسجين والأيدروجين كلًّا على حدة، فمن الواضح أن أيًّا منهما ليس له خواص الماء، ولكن

عندما يتحد الاثنان اتحادًا كيميائيًّا تبرز خواص الماء "البلل مثلًا"، وفي مجال الكيمياء يعتبر هذا مثلًا للمجموع الذي يزيد على أجزائه كل على حدة، وبمعنى آخر: فإن المجموع "أكسجين + أيدروجين" أكبر، وله صفات مختلفة عن أيٍّ من الجزئيين كل على حدة، كما أن التغير نوعي ويرجع إلى طبيعة العناصر المشتركة في التفاعل "سبب شكلي"، وهذا التغير لا يشبه إضافة أجزاء إلى آلة ما، ذلك لأن الخواص الجديدة الناتجة لا يمكن اختصارها إلى العناصر الأبسط، غير أنها في الآلة ممكنة "فالترانزيستور" يعمل بنفس الطريقة في آلة بسيطة. وثَمَّةَ مثال يشمل عدة مراحل نوعية يبدو لنا في تتابع التغيرات التي تبرز منها الفراشة: البيضة، اليرقة، الشرنقة، الفراشة، فهذه التغيرات نوعية، ومن نوع غير قابل للانعكاس "reese & overton،1970 "، وكما تدل على هذه الأمثلة فإن المجموع يضفي معنى على الأجزاء.

**وفي مجال علم النفس يترجم النمط العضوي للكون إلى نمط التركيب العضوي النشط active - organism model للسلوك الإنساني "reese & overton 1973"، فالإنسان يعتبر "نشطًا بالفطرة وتلقائيًّا"، وهو "مصدر لأفعال، ولا يقتصر على النشاط بأسباب فاعلة، ويعتبر الإنسان مصدرًا للسلوك، وقادرًا على توليد أنماط سلوكية جديدة، ليس فقط كمستودع لأفعال متعلمة تصدر تبعًا لأسباب فاعلة، إن مختلف نظريات التركيب العضوي النشط في النمو مثل: نظرية بياجية 1952" piaget's Theory" عن النمو المعرفي cognitive development ونظرية فرويد freud's theory 1930"، 1935" عن تكوين الشخصية تستندان على النمط العضوي، ونظريات النمو المنبثقة عن النمط العضوي مثلها في ذلك كمثل مختلف نظريات الآلية بها بعض الاختلافات الأساسية، ومهما يكن من أمر: فإن العموميات التي تضم هذه النظريات تضعها في "أسرة واحدة، وكل نظرية في هذه الأسرة تشارك الأخريات مبدأ أساسيًّا فيما يختص بطبيعة التركيب العضوي للإنسان.**

**ومن داخل النمط العضوي للنمو، يعتبر التغير واقعًا مقبولًا، وبعبارة أخرى: فإن النمط العضوي قابل للنمو والتغير " reese & overton 1973". إن طبيعة**
**التغير النمائي طبيعة نوعية "تغير في النوع"، أكثر مما هو تغير كمِّي "تغير في الكمية"، والتغير يكون من مرحلة نموٍ ما أقل تعقيدًا إذا تَمَّ الانتقال إلى مرحلة أكثر تعقيدًا، ونتيجة لذلك: فإن هذا النمط لا يفترض التنبؤ الكامل بالسلوك، كما أنه لا يشدد في إيجاد علاقة بين السلوك وأسباب فاعلة محددة.**

**وفي كل مستوى جديد من مستويات النمو تبرز خواص تركيبية جديدة للجسم، لا يمكن اختصارها مباشرة إلى خواص المستوى الأدنى، ومع نمو التركيب العضوي، ونضجه، ونموه، يكتسب أشكالًا جديدة مختلفة نوعيًّا للتفاعل مع البيئة، وذلك بسبب التغيرات التي تجعل التنبؤ بالسلوك في منتهى الصعوبة.**

**والتصور الأساسي طبقًا لـ" rees & overton،1970 ،126 " هو أنه "يوجد تركيب عضوي منظم يعرض بعض الوظائف، وأن التركيب يتغيّر في تنظيمه أو شكله مع تغيرات تالية في الوظيفة، وبالنسبة لكثير من علماء النفس، خاصَّة أولئك الذين أطلق عليهم اسم "علماء نفس النمو"، فإن التغيّرات ليست اتجاهية أو قابلة للانعكاس، وهي موجهة نحو حالات أو أهداف معينة، ولذلك فإن الأبحاث التي تقوم على نمط التركيب العضوي النشط تؤكّد التغيرات النوعية التي يتقدّم فيها الإنسان في أثناء النمو، وفي مناقشتنا لنظرية بياجيه المعرفية سوف نناقش مراحل متعددة تتطور فيها عمليات التفكير.**

**إن الطفل الوليد يفكّر مع الأفعال، والشخص البالغ يمكنه أن يفكّر برموز تجريدية، وتعتبر هذه طرقًا نوعية مختلفة للتفكير، وهي نتيجة الانتقال من مراحل نمو مبكرة إلى مراحل تالية أكثر نضجًا وتعقيدًا.**

**وهذه التغيرات، وتغيرات أخرى أكثر دقة تحدث مواكبة تنكشف في السلوك. إن قدرات الفرد البالغ على التفكير تسمح بأنواع مختلفة من السلوك أكثر مما في حالة الطفل، وأن السلوك الظاهر phenomeno behavior، بدلًا من أن يعتبر نتيجة النمو فحسب، فإنه يمثل أيضًا النمو ويفهرسه، وذلك أنه يعكس تغيرات في تكوين التركيب العضوي.**

**ولذلك فإن وجهة النظر الخاصَّة بالنمو المعرفي، تنظر إلى النمو كمتغير أساسي يحدث داخل تركيب عقل أو شخصية "التركيب العضوي" نفسه، وطبيعة هذا التغيُّر يتجه دائمًا نحو تعقيدات أكبر في النمو " rees & overton،1970 ". ووجهة النظر هذه ذات عدة دلالات، نرى أنه من المناسب عرضها الآن، وهي:**

**أ- الاستمرارية/ التوقف "عدم الاستمرارية" /continuity dizontinnity:**

**ثمة موضوع يثار عمَّا إذا كان النمو يحدث بطريقة مستمرة أو أنه يتوقف، ويرى أصحاب نظرية "التركيب العضوي النشط" أن النمو**

**يحدث خلال سلسلة من المراحل، كل منها يمثل نمطًا نوعيًّا مختلفًا من التفاعل مع البيئة.**

**إن نظرية "بياجية" عن النمو المعرفي "1952" تقدم سلسلة من المراحل في نمو الذكاء، وكل مرحلة أكثر تعقيدًا من المرحلة السابقة لها، وتضم تقدمًا نمائيًّا عن المراحل السابقة.**

**ومع أن النمو قد يبدو كمجوعة من مراحل غير مستمرة، فإن هذه المراحل تمثل رؤية أساسية للنمو، ولا تدل على توقف حقيقي، وينظر إلى النمو كعملية تغيّر مستمرة وبطيئة، وفي كل مرحلة يحدّد مستوى النمو من واقع مكونات التركيب العضوي، أي: إن السلوك يدل على النمو البنائي للتركيب العضوي، وهو الطريقة التي يمكن بها أن نعرف مرحلة النمو لهذا التركيب، والتكوينات بدورها يفترض أن تنعكس في السلوك، ومن هنا فإنَّ التسلسل المنطقي هو أنَّ السلوك يتحدَّد بتكوينات تعكس بدورها مراحل النمو، ويفترض أن تضم كل مرحلة القدرات "التكوينات" الخاصة بالمراحل السابقة، ولكن يفترض فيها أيضًا أن تكون أكثر من ذلك، ومن ثَمَّ فإنه من المستحيل تخفيض سلوك معقَّد إلى مجموعة من الأنماط السلوكية الأبسط، وهي الأنماط التي تكوّنه، كما يحاول ذلك أصحاب نظرية التعليم.**

**وينظر إلى الطفل باعتباره قادرًا على توليد تكوينات جديدة، وبالتالي أنماط سلوكية من مجموعة عقلية من عناصر موجودة فعلًا، ولكن تمثّل أنماطًا جديدة أكثر تعقيدًا من الوظيفية، ولنتذكر المثل الذي قدَّمناه عن مزج الأيدروجين والأكسجين ليكون لهما خاصية البلل "الماء" الذي يتمّ الحصول عليه من مزجهما. إن التغيّر الذي يحدث للعناصر عند مزجها تغيّر نوعي، وتبرز خاصة جديدة "الماء" لا يمكن اختفاءها مباشرة إلى العناصر الأبسط، وكذلك السلوك الناتج من العناصر الممتزجة يختلف عن سلوك أيّ عنصر منفرد، ويفترض نمط التركيب العضوي أن السلوك الإنساني "الذكاء بصفة خاصة" هو أيضًا نتيجة لتغيرات نوعية، وخواص السلوك العقلي المعقَّد لا يمكن اختصارها إلى خواص السلوك العقلي البسيط الذي انبثقت منه.**

وتعتبر كل مرحلة أن لها صفاتها الخاصّة، علاوةً على صفات كل المراحل السابقة، مثال ذلك: ما اقترحه بياجية "1952" من أنَّ القدرات العقلية الخاصة بكل مرحلة تندرج في قدرات المرحلة التالية، وهكذا فإن التفكير الإجرائي المحسوس concrete operational thinking "المرحلة الثالثة" يندرج في التفكير الإجرائي الشكلي frmal operational thinking "القدرات التجريدية للتفكير في المرحلة الرابعة"، ولكن التفكير التجريدي يختلف في النوع عن التفكير المحسوس، كما أن التفكير الإجرائي الشكلي لا يمكن اختصاره مباشرة إلى تفكير محسوس، ولذلك فإن مجموع نمط التركيب العضوي في وقت معين أكبر من إجمالي الأجزاء.

ب- الكفاءة والأداء competence / porformance:

وثمة موضوع هام آخر يبرز من نمط التركيب العضوي النشط، وهو التفرقة بين الكفاءة "الجدارة"، والأداء، ويمكن تعريف الكفاءة competence بأنها مدى إمكانات "قدرات" التركيب البشري في إطار معيّن من السلوك.

أما الأداء performance فيمكن أن يعرَّف بأنه: السلوك العملي "الفعلي" للفرد في وقت معين وظرف معين، وفي داخل رؤية التركيب العضوي المتفاعل، فإن سلوك الفرد أي أداءه يدل على ما يستطيع الفرد عمله بالفعل، ولا يسري ذلك بالنسبة لنمط التركيب العنصري. إن السلوك في أيّ وقت معيّن يفترض أن يعكس الأداء فقط، وليس كل أجزاء الكفاءة "الاقتدار".

والأداء ليس سوى قياس غير كامل الاقتدار "الكفاءة"، وعلى ذلك: فإن سلوك الفرد يعكس جزئيًّا اقتدار الفرد، وكمثال لتأمّل نمو اللغة: إن طفلًا في الثالثة من عمره قد يستطيع استخدام جملة من ثلاث أو أربع كلمات للاتصال بوالديه أو من هم أكبر منه، ولكن هل هذا هو أقصى إمكانيات potentials الطفل؟ الواضح أن الإجابة عن هذا التساؤل هي

**النفي، والمؤكد أن الطفل يستطيع أن ينتج جملًا أطول، وحتَّى لو اعتبرنا عينة من الأداء أكثر اتساعًا، فمن المحتمل ألَّا نحصل على مقياس دقيق لاقتدار "كفاءة" الطفل، والسبب في ذلك أن الأداء يتأثَّر بعدد من العوامل مثل: التعب.**

**وإذا نحن غيرنا هذه العوامل: فإن الأداء لا بُدَّ وأن يتغيِّر، ولكنه لا يحتمل أن يضاهي الاقتدار "الكفاءة" مباشرة، ويبدو لنا ذلك شديد الوضوح إذا سألنا الطفل أن يقلد مجموعة من الكلمات لا معنى لها، فهو قد يتمكَّن من محاكاتها "أداء"، ولكن لا يحتمل أن نستنتج من ذلك أن اقتدار الطفل يعكس كفاءته على تقديم كلمات لا معنى لها بطريقة مباشرة، ولما كان المفترض أن الاقتدارات "الكفاءة أو الجدارة أو الأهلية" تتغيّر مع مستوى النمو للفرد، وحيث إن النمو يتغيّر باستمرار، فإن الاقتدارات "الكفاءات" تتغير باستمرار.**

**والآن يجب أن يكون بالإمكان فهم معنى مصطلح "تركيب عضوي نشط" active prganism، والمفترض أن التركيب العضوي النشط في حالة تغير مستمر، وهذا التغير نوعي؛ لأن التركيب العضوي -بطريقة ما- يضيف إلى خبراته، ويكون طرقًا جديدة مختلفة للتفاعل مع البيئة، وهذه الطرق لا يمكن اختصارها مباشرة إلى خبرات بيئية محددة، كما لا يمكن تفسيرها بأسباب فعالة.**

**وبعبارة أخرى: يبدو التركيب العضوي نشطًا بطريقة غريزية وتلقائية، كمصدر للسلوك ولتغيرات السلوك، وهو يقوم بدور نشط في تغيير كفاءته "جدارته"، الأمر الذي لا تستطيع أي آلة أن تفعله، وهذه التغيرات تعكس اختلاقات نوعية في النمو؛ فاليافع ذو الخمسة عشر ربيعًا مثلًا يستطيع أو لديه الكفاءة على إنتاج أنواع مختلفة من الحلول للمسائل أكثر مما يستطيعه طفل في الخامسة، وسواء قلنا أن الشاب ذو الخمسة عشر ربيعًا أفضل من طفل الخامسة بمقدار عشر مرات أو ثلاث مرات في حل المسائل، فإن ذلك خارج عن الموضوع. إنَّ ما يتعلق بالموضوع هو أنَّ الاقتدارات أو الكفاءات والجدارة أو المستوى**

**الوظيفي للشاب ذي الخمسة عشر ربيعًا تختلف عن اقتدارات أو كفاءات طفل الخامسة.**

**وقد يكون من المناسب الآن أن تسأل كيف تحدث هذه الاختلافات في الاقتدار أو الكفاءات، وما هي الدوافع خلف هذا النوع من التغير؟ إن السبب الأساسي للتغيّر في النمط العضوي كما سبق وذكرنا "سبب نمائي موجَّه نحو حالة محددة"، وفي داخل النمط العضوي يوجد نوعان من الأسباب الغائبة الهادفة: "شكلي formal، نهائي final".**

**- والسبب الشكلي formal cause:**

**يشير إلى تنظيم الفرد، أي: التكوينات النفسية التي يتكوّن منها التركيب العضوي؛ وحيث إن هذه التكوينات تتَّجه دائمًا نحو مستويات وظيفية متزايدة في التعقيد، فإن السبب الشكلي يكون غائيًّا "هادفًا" في طبيعته، هو يقود التركيب العضوي للأداء بطرق متزايدة في التعقيد نحو مستويات وظيفية متزايدة.**

**- والسبب النهائي "الختامي" final cause:**

**يشير إلى محاولة الفرد تتميز نفسه وبيئته " peese & overton 1970"، وبعبارة أخرى فإن الفرد والبيئة بينهما علاقة فعل متبادل، يغيِّر كلّ منهما في الآخر، وعملية التمييز هذه تعتبر ضرورية كشرط دافع "سبب" للنمو motivating condition، وطبقًا لنموّ التركيب العضوي النشط فإن الأسباب الفعّالة "تفاعل بيئي أو تعلم" ليست هي الطرق الوحيدة التي يحدث بها التغيير.**

**وتفسيرات النمو هذا تختلف تمامًا عن تفسيرات التركيب العضوي النشط، أو النمط الآلي، ونتيجة لذلك: فإن المتخصصين في النمو المعرفي يطرحون أسئلة مختلفة عمَّا يطرحه أصحاب نظرية التعلم حول طبيعة النمو. فمثلًا يهتم أصحاب نظرية النمو المعرفي بصفة أولية بعمليات النمو، واهتمامهم أقل بنتائجها، "أي: بأنماط السلوك"**

**التي تلقى اهتمامًا بالغًا من أصحاب نظرية التعلّم، فمثلًا عندما يعزز سلوكًا مقبولًا من الطفل حتى يتغير حسبما نريد، فإن هذا التغير في سلوك**

**الطفل الذي هو "نتاج" هذا التغير يعتبره أصحاب نظرية التعلم نموًّا، في حين أنه قد لا يكون نموًّا في رأي علماء النفس المعرفيين. ذلك لأنه قد لا يؤدي إلى تغيُّر تركيبي في الطفل، مثلًا ذلك: إننا قد نعرض على طفل في الثالثة كوبين متساويين مليئين بالماء، فإذا سكبنا محتويات أحد الكوبين من الماء في طبق، وسألنا الطفل ما إذا كان الطبق أو الكوب الآخر به ماء أكثر، أو أنهما مستويان، فإنه من المحتمل جدًّا أن يقول بأن أحدهما به ماء أكثر من الآخر.**

**الطبق أن الكوب مثلًا، لأنه أوسع، لأن مستوى سطح الماء فيه أعلى، والواقع أننا نعرف أن كلًّا منهما به نفس المقدار من الماء، وباستخدام مبادئ التعزيز "التدعيم" نستطيع أن نعلّم الطفل أن يقول بأن الطبق والكوب كلًّا منهما يحتوي على نفس المقدار من الماء، ولكن من غير المحتمل أن يتعلّم الطفل القاعدة العامة، وهي أنه إذا كان لدينا كمية من شيء ما، ولم نضف إليها أو نأخذ منها، فإن الكمية تظل كما هي.**

**إنَّ ما تعلمه الطفل هو استجابة محددة لموقف محدد. وعلى ذلك فإن التعزيز "سبب فعَّال" يمكن أن يغيّر الأداء دون أن يقتضي ذلك تغيير الصفات التكوينية للطفل، أي: الطريقة التي يفهم بها العالم.**

**ج- التكوينات النفسية:**

**ويجدر بنا هنا أن نقول كلمة عن التكوينات النفسية: إن هذه التكوينات تركيبات افتراضية، هي مفاهيم تصف العمليات التي تشاهد مباشرة، وأصحاب نظرية النمو المعرفي لا يقولون بأن الإنسان لديه هذه التكوينات، بل هو يعمل كما لو أنه يمتلكها، وهذه التكوينات ليست واقعية، ولا تتواجد منفصلة عن النظريات التي تضمها. إننا لا نستطيع أن نفتح رؤوسنا ونختبر هذه التكوينات منها، ولذلك فعندما**

**نتكلم عن التغير التكويني فإننا نتكلم عن نمط من التغيرات في الطريقة التي يتعامل بها التركيب العضوي مع البيئة، وسواء كان الإنسان يمتلك هذه التكوينات حقيقة أم لا، فالأمر لا علاقة له بجدوى المفهوم كأداة لفهم السلوك الإنساني.**

**وتعتبر الأبحاث التي توضح العلاقات بين مختلف موضوعات النمو محاولة هامة في نظرية النمو المعرفي. وقد بذلت مجهودات كبيرة في البحث لإيضاح العلاقات بين الذكاء والنمو الأخلاقي "kohberg، 1969،moral development "1973 وبين**

**الذكاء ونمو اللغة، وبين النمو المعرفي والنمو الاجتماعي social shantz" develpment،1975 "، وبين النمو الأخلاقي والسلوك الأخلاقي moral behavior "محمد مراد 1988، hogan،1973 "، وبين النمو المعرفي والنمو الأخلاقي "عادل عبد الله 1985"، وبين النمو النفسي الاجتماعي والنمو الأخلاقي "حسن مصطفى: 1991".. إلخ.**

**وهكذا فإن مثل هذه العلاقات حاسمة بالنسبة "للمذهب الكلي"1 التِّي يرتكز عليها نمط النمو المعرفي "overton،reese، 1970 ".**

**- ومن هذا يتَّضح أن النمط المعرفي يشير إلى أن التنبؤ بالسلوك وتفسيره موضوعان منفصلان، فالتنبؤ على أحسن الفروض ضئيل؛ لأنَّنَا لا نستطيع كتابة معادلات دالية تربط السلوك بأسباب فاعلة محددة. إن فهم أو تفسير السلوك يعكس معرفتنا بنمو الطفل عبر مرحلة سن معينة، وهذا حقيقي حتى ولو لم نتمكن من تحديد كيفية تفاعل البيئة، والصفات والتغيرات في تكوين الطفل لتنتج هذا السلوك المعين.**

**إن النمطين اللذان ناقشناها لهما وجهتا نظر متميزتان بالنسبة للتركيب العضوي الإنساني، ونتيجة لذلك فإنهما يمثلان وجهتي نظر مختلفتين تمام الواحدة عن الأخرى بالنسبة لطبيعة نمو الطفل، وهما يقدمان**

**إجابات مختلفة على المسائل المتعلقة بالنمو، وإذا نظرنا إلى الأسئلة الثلاثة التي طرحناها في بداية هذا الفصل نجد:**

**- إن أصحاب نظرية التعلّم: يعتبرون الطفل سلبيًّا نتاجًا للبيئة ومجموعة من عناصر الإثارة والاستجابة. إنهم يعتبرونه وقد وُلِدَ أشبه باللوح الأملس أو الصفحة البيضاء، وكل أشكال النمو تحدث بسبب التدخّل البيئي "التعلم"، ولذلك فإن الطفل يعتبر مستودعًا لأنماط متعلمة "عناصر الإثارة والاستجابة"، ويرجع النمو إلى تجمعات تعليمية من أنماط سلوكية أبسط، مما يجعل بالإمكان قياس النمو.**

**- ويعتبر أصحاب نظرية النمو المعرفي أن الطفل مستكشف نشط للبيئة، وأن له صفات متوارثة "مثال ذلك، آليات بياجيه الاستيعابية التلاؤمية"، وأنه قد استكمل تكوينات معرفية، ويعتبر النمو تغيرًا نوعيًّا في تكوينات التركيب العضوي ناتجًا عن استكشافه النشط للبيئة.**

**ومن استطراد القارئ لفصول الكتاب سيجد أن الطرق التي أثَّر بها هذان النمطان في البحث في مجال نمو الطفل قد أصبحت واضحة، وفي كثير من الحالات سيتاح لنا أن نناقش مجال بحث مثل: اكتساب الدور الجنسي، ومن كلٍّ من هذين المنظورين، ومع ملاحظة أن وجهتي النظر في النمو تولّدان مسائل مختلفة للبحث، فإن القارئ سرعان ما يتبين أن البحث مستندًا إلى كل نمط يسهم بقدر كبير من تفهمنا للموضع الجاري بحثه، علاوة على ذلك: فإن المسائل المختلفة التي تطرحها كل معالجة عن المفهوم تصبح أكثر وضوحًا، ولذلك فإننا نعتقد أنه من المهم أن نلمّ بهذين النمطين العامين للنمو.**

**1 المذهب الكلي holism. wholism: المذهب الكلي محاولة للنظر إلى الإنسان ككل، يجمع الجسم والعقل في وحدة متآزرة غير منعزلة وليس كأجزاء.**
**[دور النظرية في تفسير نمو الطفل]**

**سوف نقدِّم في الفصول التالية عدة نظريات عن نمو الطفل، وكما ذكرنا فإنَّ النظريات تستمد من نمط أكثر عمومية للعالم، وأنها تؤدي عددًا من الوظائف تختلف في مستويات تحديداتها، مثال ذلك: أن البعض منها مثل نظرية "فرويد" مثلًا عن نمو الشخصية لها مجال واسع، في حيث أنَّ معظم النظريات تبحث في نواحي محددة نسبيًّا عن نمو الطفل مثل: نظرية بياجيه في النمو المعرفي، ونظرية إريكسون في النمو الاجتماعي، ونظرية كولبرج في النمو الخلقي.. إلخ. ولذلك فإن كلًّا منها أضيق مجالًا.**

**وإذا كانت النظرية هي مجرَّد بيان أو بيانات نحاول به أن نفسر حدثًا ما، فإننا في علم النفس نجد أن هذا الحدث هو السلوك، واهتمامنا هو بالسلوك الإنساني، ويمكن القول بأنَّ النظرية هي نموذج لما يحدث من سلوك معين، وتمييزه عن سلوك آخر، وبمعنى آخر أن النظرية تصف العوامل التي تحدث أو تسبب السلوك، ومجموعة من النظريات يجب أن تعطينا صورة سليمة ومعقولة للعوامل**
**التي تسبب سلوك الطفل ونموه، ومن هذه الوظائف تتكامل المعلومات عن السلوك integrate information about behavior، ومن ثَمَّ: فإن النظرية إذا كانت بالغة الاتساع، أو كان لها نصوص غير محددة تمامًا، فقد تتضمَّن قدرًا كبيرًا من المعلومات، ولكنها لن تقدم تفسيرًا مناسبًا للسلوك كالذي تقدمه نظرية ليست بهذا القدر من الاتساع، وإنما تركّز على مجالات سلوكية أكثر تعقيدًا.**

**ومعظم النظريات تميل إلى أن تكون ضيقة المجال نسبيًّا، فلا تعطي سوى أشكال محددة من السلوك، مثال ذلك: التعلّم الشفوي، أو تأثيرات مختلف وسائل تربية الأطفال على تعلمهم الاعتمادية dependency أو العدوانية agression.**

**والسؤال الذي يفرض نفسه الآن: كيف إذن يمكننا أن نحصل على صورة معقولة لأسباب نمو الطفل؟**

**والجواب الواضح: هو أنه بانتقاء واختيار نظريات لمختلف خواص نمو الطفل، نستطيع تجميع صورة أكثر شمولًا، ولكن ليست هذه معالجة حاسمة على كل حال، فهناك بعض النظريات شاملة، مثل نظرية بياجيه "1952" للنمو العقلي mental development. وبعض النظريات تعطي وصفًا مناسبًا تمامًا لنواحي بالغة الاتساع من النمو، في حيث أنَّ نظريات أخرى أقل شمولًا ليست ذات فائدة.**

**ولذلك فإن مجرد إمكان تجميع قدر كبير من المعلومات ليس بالضرورة معيارًا لصالحية النظرية، بل إن صلاحية النظرية سواء كانت شاملة أو أقل شمولًا يمكن تحديدها فقط بنتائج الاختبارات التجريبية للافتراضات المنبثقة عنها، ويؤدي بنا ذلك إلى الوظيفة الثانية للنظريات: التنبؤ بأحداث جديدة predict new events وتوليد افتراضات يمكن إثباتها، أي: إننا بفحص نظرية، واستنباط افتراضات منها، يمكننا التنبؤ بأن سلوكًا معينًا سوف يحدث إذا ما توافرت مجموعة معينة من الظروف، وقد يكون هذا السلوك "جديد"، أي: أنه لم تسبق ملاحظته، وهذه الظروف تقودنا إلى نوع أنماط سلوكية معينة. والوظيفة النهائية للنظرية هي تفسير السلوك أو النمو explain behavior development: إن تفسير سلوك ما يعني أننا نستطيع حصر أسبابه، أي: نستطيع ذكر السبب في حدوث السلوك، وحصر الظروف التي تؤدي إلى حدوثه، فإذا كانت النظرية تتنبأ بأن الظروف**

**"س، ص، ع"، يجب أن تحدث سلوكًا معينًا، وإذا استطعنا أن نمثل "س، ص، ع"، في تجربة وحدث السلوك المتنبأ به، استطعنا القول بأن "س، ص، ع" هي التي تحدد "أسباب" السلوك، وتفسير السلوك هو ببساطة عكس التنبؤ، ويتضمّن حصر الظروف "الأسباب" التي يحدث فيها السلوك، وعلى ذلك: فإن التفسير يشمل ذكر الظروف التي وراء حدوث حدثٍ ما، وعندما نعرف هذه الظروف نستطيع تفسير السلوك.**

**إن النظريات تبني وتقيِّم بنفس الطريقة في كل مجالات العلم، وبالتَّالي فإن كل النظريات التي تعالج نمو اللغة، أو الرياضيات، أو الجسيمات النووية، أو نمو الشخصية، أو النمو المعرفي، أو النمو الانفعالي، أو النمو الاجتماعي لها نفس الأسس الصياغية، وهي كلها محاولات لتفسير السبب أو الكيفية التي يحدث بها سلوكٌ ما، وفي كل مجالات العلم يجري تقييم النظرية بالبحث.**

**علاقة النظرية بالبحث في النمو:**

**ثمة علاقة حاسمة لأي نظرية، وهي إمكانية اختبارها. إن النظرية لا نستطيع اختبارها لا قيمة لها، لأننا لا نستطيع التأكّد من صحتها، ولكن إذا أمكن اختبار النظرية، وإذا كانت الافتراضات المستقاة منها معززة بالبحث، أصبحنا أكثر ثقةً في أن النظرية تمثّل وصفًا دقيقًا للعوامل الكامنة وراء السلوك الجاري بحثه، وبالعكس إذا قدمت النظرية افتراضات لا يعززها البحث، فإننا نفقد الثقة بهذه النظرية كتفسير ملائم للسلوك، وفي مثل هذا الحالات على الباحثين إما أن يعدلوا النظرية، أو أن يطرحوها جانبًا سعيًا لبناء نظرية بديلة.**

**وعن طريق البحث يمكننا أيضًا اختبار نظريات تبادلية عن نمو الطفل، وذلك للتأكد من أيها أصح، ولذا: فإن البحث الذي يسترشد بالنظرية يعبتر هامًّا لكي نفهم نمو الطفل، وذلك لأنه هو الطريقة التي نثبت بها صحة النظريات عن النمو أو عدم صحتها.**

**وعلى الرغم من وجود عدد كبير من النظريات السيكولوجية التي تتعلق بدراسة الشخصية الإنسانية، فإن معظم هذه النظريات تتناول الإنسان كنتاج كامل تمامًا، ولم يتعرض منها لدراسة نمو الشخصية من الولادة حتى النضج سوى عدد**
**قليل من النظريات، كما أنها لم تقدِّم سوى القليل من المعلومات عن إجمالي النمو؛ لذلك: تتضمَّن الفصول التالية تلك النظريات التي تناولت ظاهرة النمو الإنساني، أو نمو الشخصية كعملية مستمرة ومتتابعة بدءًا من حالة الطفل كرضيع، وتستعرض كل مرحلة لاحقة**

**من مراحل النمو النفسي: الطفولة المبكرة، والطفولة المتوسطة والمتأخرة، والمراهقة، والرشد.. إلخ. علاوة على ذلك: فإن النظريات التي تَمَّ انتقائها يكمّل بعضها بعضًا؛ كي تقدِّم تفسيرًا متكاملًا لنمو الشخصية الإنسانية من الناحية الجسمية، والحركية والعقلية المعرفية، والنفسية، والاجتماعية، والخلقية.**

**إذ نجد أنّ:**

**- نظرية آرنولد جيزل تتناول النضج والنمو الجسمي الحركي والمعرفي في سلالم نمائية متدرجة.**

**- ونظرية روبرت ر. سيرز تتناول النمو الجسمي والبيولوجي للفرد في علاقته بالتعلم الاجتماعي.**

**- ونظرية التحليل النفسي "ليسجموند فرويد" تتناول النمو الجنسي الذي يعتبر جانبًا من جوانب النمو البيولوجي، ولكنه يرتبط بالنمو النفسي للفرد.**

**- ثم نجد نظرية "إريك هـ. إريكسون" كامتداد لنظرية فرويد تركّز على الجانب النفسي الاجتماعي في النمو الإنساني، وتركز نظرية جيمس مارشيا على نمو الهوية في المراهقة التي هي إحدى مراحل النمو في نظرية إريكسون.**

**- أما نظريات "فارنر وبرونر وجان بياجيه، فإنها تعنى بدراسة النمو العقلي والمعرفي في تطوره ونضجه.**

**- وتعنى النظرية السلوكية ونظرية "جان بياجيه" و"فيجو تسكي" بتناول النمو اللغوي.**

**- ثم تأتي نظرية "كولبرج" لترتكز على أعمال بياجيه، وتعنى بدراسة النمو الخلقي والاجتماعي.**

**ومن الملاحظ أن كل نظرية من هذه النظريات تتناول بحوثًا مستقلة تمامًا في مجال نمو الشخصية، ومع ذلك تعتبر كل واحدة منها مكمِّلة للنظريات الأخرى، وتقدم جزءًا نحو تفهُّم الفرد ككل لا يتجزأ، دون أن يؤثر ذلك على المراحل التتابعية للنمو داخل الإطار التصوري لكلٍّ منها. فإذا نظرنا إليها طوليًّا يمكن القول بأن كل نظرية لها كيانها الداخلي المتماسك في تصوير استمرارية النمو، وفي نفس الوقت لا تتعارض مع النظريات الأخرى، وكأنَّ كلًّا منها كان ينسج نفس ثوب النمو مستخدمًا خيوطًا مختلفة عن الأخرى.**

**وإذا نظرنا إليها عرضيًّا نجد أن كل نظرية يمكن أن تتناول في أيّ مرحلة حلقة بارزة إلى حل ما يمكن تحديدها بمفهوم أيّ نظرية أخرى، فعلى الرغم من الاختلافات المنهجية لكلٍّ منها، فإن المناهج المختلفة لكل نظرية يمكن أن يكمّل كل منها الآخر لتقديم صورة متكاملة لعملية النمو؛ إذ أنَّ كلًّا منها يقدم معلومات في مجالات أهملها الآخر؛ لذلك فإننا إذا نظرنا إلى هذه النظريات من الناحية التطبيقية، فإن تطبيق كل نظرية تحدده طبيعة النشاط الإنساني الذي ندرسه.**

# الباب الرابع :
# [نظريات النضج والنمو العضوي النفسي]

**نظريات النضج والنمو العضوي النفسي :**

**أولًا: نظرية ميكانيزمات النضج العضوي النفسي "لارنولد جيزل"**

**[مدخل]**

**...**

**[نظريات النضج والنمو العضوي النفسي]**

**أولاً: نظرية ميكانيزمات النضج العضوي النفسي: "لآرنولد جيزل"**

**ولد آرنولد جيزل arnold gesell في ألما alma بولاية وسكونسن بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1880، وتلقى دراسته لمرحلة البكالوريوس في جامعة وسكونسن وتخرج منها عام 1906، وحصل على درجة دكتوراه الفلسفة.ph. D من جامعة كلارك حيث كان مدفوعا فيها للتخصص في دراسات الطفولة وذلك حينما تتلمذ على يد عالم النفس الشهير ستانلي هول 1844-1924" G. stanley hall"، وقد حصل جيزل على درجة دكتور في الطب "md" من جامعة ييل عام 1915، وعمل أخصائيًا في طب الأطفال، وبعد فترة قصيرة من تقلده منصب في مدرسة النورمال، بلوس أنجلوس عين أستاذًا مساعدًا بجامعة ييل "1911-1915"، وأستاذًا لعلم صحة الأطفال بمدرسة الطب بجامعة ييل "1915-1948"، وأخصائيًا لطب الأطفال بمستشفى نيوهافن "1928-1948". ولقد أسس بجامعة ييل عيادة ييل النفسية لنطور نمو الطفل ورعايته، وعمل مديرًا لها من عام 1911-1948، وظل مدير شرف لها بعد إحالته للتقاعد عام 1948، ومستشارًا لمعهد جيزل لنمو الطفل من عام 1950..**

**ولقد ظل جيزل زميلاً بالجمعية الأمريكية للنهوض بالعلوم، وزميلاً بالأكاديمة الأمريكية للأخصائيين في طب الأطفال، وعضوًا بالأكاديمية الأهلية للعلوم، وزميلاً بالأكاديمية الأمريكية للعلوم والفنون، والأكاديمية الأمريكية للشلل المخي ورئيسًا لها عام 1952، وعضوًا في جماعة الباحثين بالدراسات المتصلة بطب الأطفال بها رفارد، وذلك حتى وافته منيته في عام 1961.**

**ولقد عمل جيزل في بداياته في مجال دراسة التخلف العقلي لدى الأطفال، ولكنه أصبح مقتنعًا منذ وقت مبكر بأن فهم النمو السوي ضروري لفهم النمو غير السوي، وكان جيزل من بين الأوائل الذين حققوا إنجازًا في الدراسة الكمية للنمو الإنساني من الميلاد إلى المراهقة، مركزًا بحثه على الدراسة الطولية الممتدة لعدد صغير من الأطفال وقد بدأ بأطفال ما قبل المدرسة وأخيرًا مد عمله إلى الأعمار من 5-10 سنوات، ومن 10-16 سنة.**

**ومن نتائج دراساته استنتج جيزل أن النمو الجسمي والنمو العقلي لدى الرضع والأطفال والمراهقين عمليتان منظمتان متطابقتان. ولقد درب جيزل في عيادته باحثين لجمع البيانات، وأنتج تقاريرًا كانت واسعة التأثير على كل من الآباء والمربين، وكانت نتائج أبحاثه نافعة في ابتكار جداول نمائية أطلق عليها جداول جيزل النمائية Gesell Development Schedules التي استخدمت مع الأطفال بين عمر أربع أسابيع وست سنوات من العمر.. ولقد كانت مقاييس الاختبار تتضمن المجالات المعيارية لمواقف ابتداء من الحالة الولادية كميًا وكيفيًا، واشتملت على تأكيدات على المجالات الخاصة بالنمو الحركي، والنمو اللغوي، والسلوك التكيفي، والسلوك الشخصي والاجتماعي.**

**بالإضافة لذلك: فإن نتائج الاختبار قد تم التعبير عنها أولاً بالعمر النمائي "DA" والتي تحولت بعد ذلك إلى النسبة النمائية " "DQ Developmenta; Quotient اعتمادًا على قسمة النمو السوي "العادي" الذي يظهر في أي عمر، ويتم الحصول على نسب نمائية واسعة من كل الوظائف التي بنى عليها المقياس.**

**وفيما بين عامي 1940-1950 كان ينظر إلى جيزل، على نطاق واسع باعتباره ذي النفوذ الأول في مجال نمو الطفل والنسب النمائية المبنية على جداوله النمائية التي استخدمت بصورة واسعة في تقدير ذكاء الأطفال.. ولقد كتب جيزل العديد من الكتب التي وزع منها عدد كبير في معظم أنحاء العالم. منها: الطفل والرضيع في ثقافة اليوم "1943"، والطفل من الخامسة إلى العاشرة الذي شاركته في تأليفه فرانسيس إلج 1946" frances L.IIG" وترجم إلى العربية.**

**ولقد تمت قراءة كتب جيزل على نطاق واسع لدرجة أنه تم إدراك أن أفضل طريقة لتربية الأطفال تتطلب توجيهًا معقولاً أكثر من مجرد السماحة "الإباحة" permissiveness أو الشدة والقسوة rigdity. وأكثر من ذلك فإن تأثير جيزل كان واضحًا على علماء نفس الطفل وأطباء الأطفال Pediatricians حيث ساعد على زيادة ثقافتهم فيما يتعلق بنمو الطفل وخلق وعيًا سيكولوجيًا سليمًا.**

**ومن المحتمل أن تفوق أفكار جيزل قد أعطى توجيهًا "أسلوبا ومنهجًا" للنظريات التي ركزت على أهمية العناصر البيئية أكثر من العناصر الداخلية في نمو الطفل خاصة تأثيرها على أفكار جيروم برونر Jerome S. Bruner، وجان بياجيه Jean Piaget مما جعلها تنال الشهرة التي وصلت إليها.**

**ولقد انتُقد جيزل لتأسيس عمله وتشدده في ملاحظة عدد صغير من المفحوصين الذين كانوا من الأطفال الذين كان آباؤهم من البيض ومن الطبقة الوسطى في مدينة نيوانجلند، وقد فشل هو الآخر في السماح لضياع وقت قليل مع الفروق الفردية الثقافية في أنماط النضج.**

**وعلى الرغم من أن حاصل النمو "نسبة النمو" لم تعد فكرة مقبولة اليوم كمقياس صادق للقدرة العقلية، فإن جيزل ظل رائدًا هامًا في نمو الطفل، وقد تم الاعتراف بنصائحه في منهجية ملاحظة وقياس السلوك الذي كان أول من استخدم الصور الفوتوغرافية والملاحظة**

**من خلال مرآة ذات اتجاه واحد كوسائل للبحث.. ولقد كان جيزل أيضًا مؤلفًا خصبًا "كثير الإنتاج" فقد شملت كتبه الأخرى: أطلس سلوك الأطفال "1934"، الشباب: من العاشرة إلى السادسة عشرة "1956". "Gall،1996 ،165-164 ".**
**[منهج الدراسة عند جيزل]**

**يعتبر جيزل أول من خلق ظروفًا منهجية لدراسة النمو، من ذلك:**

**1- طريقة التصوير والتسجيل: حيث استغل جيزل التصوير الفوتوغرافي، والتصوير السينمائي، والتسجيل الصوتي.. وغيرها لتتبع نمو الطفل، حتى أن دور السينما في أغلب بلدان العالم قد أخذت تعرض أفلام جيزل، وتجد فيها لعب الطفل بمفرده ولعبه مع زملائه، وموازنة بين طفل وقرد، ومواقف الحرمان وآثاره على الأطفال. كما أن إحدى الصحف اليومية الأمريكية قد خصصت جزءًا من الصحيفة في كل يوم للأسئلة التي توجه إلى جيزل وزملائه وتلاميذه وتجد إجابات عنها.**

**2- طريقة الموازنة بين التوائم: فقد أجرى جيزل تجاربه على التوائم المتماثلة "المتطابقة"، يدرس خصائصها ويدرس الصلة بن التعلم والنضج، فكان يأخذ توأمًا ويدربه على ارتقاء السلم عند أول تعلمه المشي، وكان يترك التوأم الآخر بغير تدريب. ويستمر في تجربته هذه ثلاثة أشهر يكون التوأم غير المدرب قد بدأ بعدها يصعد السلم دون معونة.**

**وكان في هذه المرحلة يغري كلا منهما بصعود السلم، فوجد أن التوأم الذي لم يدرب ليس أقل من حيث السرعة والإتقان من التوأم الذي تدرب، بل أنه في بعض الحالات كان يجد أن التوأم الذي لم يتدرب أسبق وأكفأ من التوأم الذي تدرب.. وقد كرر جيزل وتلاميذه تجاربهم على أربعين توأمًا.**

**وقد استنتج من هذا كله أنه لا يجوز أن يعلم الطفل أي شيء قبل الأوان أي قبل اكتمال النضج الذي يساعده على التعلم.. ولعل هذا يهدينا إلى النصح لمن يدفعون بأطفالهم دفعًا إلى التعلم بأن يتريثوا: فالتعلم عند النضج أفضل منه قبل ذلك.**

**3- الملاحظة المنظمة: مما يذكر أن جيزل بفضل جهوده قد أنشأ معملاً سيكولوجيًا لدراسة الأطفال، وملحق به عيادة سيكولوجية وحضانة، وبهذا تمكن من دراسة الأطفال العاديين وغير العاديين، وتمكن من أن يدرسهم تحت ظروف الملاحظة العادية الطبيعية حجرة ملاحظة الأطفال الصغار بالعيادة النفسية بجامعة ييل، يجلس الباحث في مقصورة ويجلس الطفل في الحجرة منهمكا في لعبه، ويوجد حاجز زجاجي يسمح للباحث بملاحظة الطفل في حين يمنع الرؤية بالنسبة للطفل.**

**وتحت ظروف التجريب. ويعد جيزل أول من أوجد حجرة الملاحظة وهي حجرة زجاجية صغيرة يجلس فيها الباحث ليلاحظ من نافذة**

**صغيرة أوعبر مرآة من اتجاه واحد الأطفال الصغار وهم يلعبون وينشطون.. والمميزة: هي أن الملاحظ يرى الأطفال ولكن الأطفال لا يرونه على الإطلاق، وبذلك يتصرفون على طبيعتهم ولا يتسرب إلى ذهنهم أنهم تحت الرقابة مما قد يغير من سلوكهم تغييرًا يضعف من قيمة الملاحظة.**

**4- تعريض الأطفال لمواقف سلوكية: حيث يمتاز عمل جيزل ببساطة المواقف التي يتعرض لها الأطفال. فمن هذه المواقف: أنه يعطي الطفل مكعبًا أحمر اللون ليلعب به، ثم يأخذه منه ويضعه فجأة في كيس يسهل فتحه، ثم يلاحظ ما يفعله الطفل.. فوجد: أن تصميم آخر لحجرة عزل، والمقصورة تكفي لعدد من الباحثين يعملون سويًا، وتحتوي حجرة اللعب على أدوات كثيرة تتيح للأطفال ممارسة ضروباً متنوعة من النشاط.**

**بعض الأطفال ينسون المكعب بمجرد اختفائه، وبعضهم يبكي، وبعضهم يأخذ الكيس ويفتحه ويستخرج المكعب منه. وكما يختلف الأطفال في السن الواحدة أمام هذه المشكلة يختلف الطفل تبعًا لسنه في حلها، ومثال آخر: أن يضع أمام طفل ما قبل السادسة من عمره مرآة ويراقبه ليرى: هل ينظر الطفل خلف المرآة ليتبين هل هذا الذي يراه فيها يختبئ خلفها.. وله بهذه الوسائل البسيطة من: عصا، وأحبال، ومرايا، وأكواب، تجارب عديدة عاونته على فهم طبيعة التفكير وطبيعة التعليم عند الأطفال منذ الأيام الأولى.**

**5- الموازنة بين أطفال إنسانيين وأطفال حيوانات: فمن دراساته الطريفة أنه وازن بين ما ينتظر من طفل إنساني ومن طفل قرد في مختلف الأعمار الأولى فوجد أن: الرمش بالعين، والعطس، والمص والبكاء تحدث كلها في اليوم الأول عند الاثنين، أما إدارة الرأس والوجه لمتابعة شيء يتحرك فإنها تحدث عند القرد بعد ثلاثة أيام من ولادته، أما عند الإنسان فإنها تحدث بعد شهرين أو ثلاثة.**

**ومحاولة المشي فتحدث عند القرد بعد 12 يومًا، وعند الطفل بعد 12 شهرًا.. ومحاولة جذب الأم للاشتراك في اللعب فإنها تحدث عند القرد بعد خمسة أسابيع وعند الطفل الإنساني بعد مدة تتراوح بين 10-18 شهرًا.. والقرد يجري بعد أربعة عشر يومًا، أما الطفل الإنساني فإنه يجري بعد مدة تتراوح بين 18-28 شهرًا، ويفطم الطفل القرد بين سبعة أسابيع، أما الطفل الإنساني فإنه يفطم بعد مدة تتراوح بين 6-20 شهرًا "عبد العزيز القوصي: 1957".**

**وهكذا: يعتبر جيزل أول من خلق ظروفًا منهجية لدراسة الأطفال. وقد تمكن تحت هذه الظروف أن يدرس التوائم وأن يوازن بين نمو الطفل الصغير والحيوان الصغير، وأن يسجل يومًا بعد يوم تصرفات الأطفال، وتمكن بهذا كله أن يضع معايير النمو للأطفال الصغار منذ الميلاد، فتقدم بعمله هذا خطوة كبيرة بعد الخطوة التي خطاها ألفريد بينيه. وقد سجل خلاصة بحوثه في أول كتاب نشره عام 1928 بعنوان الطفولة والنمو الإنساني.**

**[مفهوم النضج]**

**يرى جيزل: أن كلمة النضج maturation تطلق على عمليات النمو التي تتمخض عن تغيرات منتظمة في سلوك الفرد، والتي تكون مستقلة استقلالاً نسبيًا عن أي تدريب أو خبرة سابقة "عبد المنعم المليجي: د. ت".. وهو يعني وجود أنماط سلوكية تحدث نتيجة عملية نمو داخلية لا علاقة لها بالتدريب أو أي عامل آخر خارجي.**

**فالجهاز العصبي ينمو وفقًا لخصائصه الذاتية، ومن ثم تنشأ عنه أنماط أولية من السلوك، هذه الأنماط تحددها عوامل الإثارة من العالم الخارجي، وليس للخبرة أي علاقة خاصة بها "إبراهيم وجيه: 1976" ولذلك فإن:**

**- نمو الجنين رهن بسلامة البيئة في رحم الأم: فالنمو قد يمضي طبقًا للخطة الطبيعية على الرغم من التقلبات التي قد تعتري البيئة داخل الرحم، بشرط ألا تتجاوز هذه التقلبات حدًا معينًا. مثال ذلك: أن الطفل الذي يولد قبل الموعد الطبيعي إذا حافظنا على حياته ووضعناه في حضّانة صناعية فإنه ينمو نموًا طبيعيًا شأنه شأن الطفل الذي يولد بعد اكتمال أشهر الحمل.. وهذا يدل على أن توقيت النمو أمر تقرره عوامل في داخل الكيان العضوي ذاته.**

**- كذلك: فإن النمو يسير في مراحله المتعاقبة دون أن يتأثر إلا قليلاً بالمؤثرات البيئية، طالما أن البيئة توفر قدرًا كافيًا من الظروف اللازمة لاستمرار النمو.. فالتطورات التي يحققها الطفل كالحبو والزحف، ثم الوقوف، فالمشي، كل هذه التطورات يقابلها نمو في داخل الكيان العضوي نفسه، وأن هذا النمو الداخلي هو المسئول عن السلوك. "عبد المنعم المليجي: د. ت".**

**وتبعًا لتعريف جيزل للنضج، فقد عرف أتباعه النضج بتعريفات مماثلة: إذ عرفه ماركس 1930" Marquis" بأنه ملاءمة من الجانب**

**العضوي للكائن الحي للاستجابة لدواع داخلية مستقلة عن مؤثرات البيئة الخارجية. ويرى ستوارد وويليمان Stoddard & Wellman 1934"" بأن النضج هو النمو المتوقع من الكائن الحي تحت شروط الإثارة العادية، ويرى ماك كونيل 1943" Mc Connell" أن النضج هو: "النمو الذي يحدث بالتدريج ي وجه التغيرات المختلفة للشروط البيئية".**
**وعلى هذا: فإن جيزل وأتباعه يوكدون بوضوح أهمية العوامل الداخلية العضوية بالنسبة للنضج، وأن النضج إنما يحدث نتيجة لهذه العوامل وحدها بعيدًا عن أي مؤثرات أخرى خارجية كالخبرة أو المران.**

**وأن النضج إذا كان عملية داخلية ترجع إلى التركيب العضوي للكائن الحي، إلا أنه متوقع تحت شروط البيئة والعوامل الخارجية، فكل كائن حي ينمو وفقًا لنمط معين تحدده العوامل العضوية الوراثية، إلا أن هذا النمو تحدث آثاره في البيئة الخارجية بحيث يتوقع من الكائن الحي -إذا توافرت هذه الشروط الخارجية- أن يتبع خط نمو معين ويصل إلى مستويات معينة من النضج خلال هذا النمو.**

**ووفقًا لمفهوم النضج فإن هذا المفهوم ينطبق على الإنسان والحيوان، وإذا وجدت فروق بينهما فمرجعه إلى اختلاف التركيب العضوي لكل منهما، فمثلاً:**

**- يمكن لبعض صغار الحيوانات أن تمشي بمجرد أن تولد، بينما لا تستطيع صغار الإنسان أن تمارس مثل هذا السلوك عند ولادتها، ويرجع ذلك إلى أن طبيعة هذه الحيوانات مزودة بمستوى من النضج عند ولادتها يمكنها من القيام بهذا السلوك، بينما طبيعة الطفل الإنساني لا تمكنه من هذا المستوى إلا بعد مولده بـ12-14 شهر تقريبًا.**

**- ومن ناحية أخرى يصل النضج المطرد بالطفل الإنساني إلى أن يقوم بسلوك يتطلب قدرًا كبيرًا من المهارة كالقراءة والكتابة مثلاً، بينما طبيعة الحيوانات لا تمكنها من أن تصل إلى مستوى من النمو أو النضج يمكنها من القيام بهذا السلوك مهما تقدمت في العمر.**

**وعلى هذا:**

**فإن هناك علاقة إيجابية بين التقدم في السلم الحيواني من ناحية، ومرونة التحكم في عوامل النضج الطبيعية من ناحية أخرى، بمعنى أن سلوك الحيوانات الأكثر تقدمًا في ذلك السلم يكون عادة أقل جمودًا وأكثر قابلية للتعديل والتحسن. "إبراهيم وجيه: 1976".**

**[النضج والتعلم]**

**من خلال تجارب جيزل وطومسون "Gesell & Thomson 1934"، وماك جرو "Mc Graw 1935" على التوائم المتماثلة أمكن الخروج بعدد من النتائج التي تفيد في تحديد نوع العلاقة بين النضج والتدريب وتأثيرهما على التعليم، من ذلك.**

**1- أن تعلم خاصية معينة يكون أكثر سهولة إذا كان الفرد قد وصل إلى مستوى النضج المناسب بالنسبة لهذه الخاصية. لذا: فمن الأفضل قبل أن نبدأ التدريب أن نطمئن إلى أن الخاصية التي سيتم التدريب عليها قد نضجت، وينطبق ذلك على كل خصائص الفرد: جسمية، عقلية، انفعالية، اجتماعية.**

**2- أن التدريب اللازم للتعلم يقل كلما كان الكائن الحي أكثر نضجًا.**

**3- أن التدريب قبل الوصول إلى مستوى النضج المناسب لا يؤدي إلى أن تحسن في التعلم أو يؤدي إلى تحسن مؤقت. ومن ثم: فإن تدريب الطفل على المشي قبل أن تنضج عضلات رجليه لا يحقق نتيجة، وتدريبه على الكتابة قبل أن تنضج عضلات أصابعه ويصل نضجه العقلي إلى المستوى الذي يدرك فيه ما يفعل، لا يحقق بالمثل أي نتيجة.. وإذا تم التعلم تحت تأثير الضغط أو التكرار فإن هذا التعلم يكون مؤقتًا وسرعان ما يهمل بعد ذلك.**

**والأفضل في جميع الأحوال أن يتم التدريب متى وصلت الخاصية المعنية إلى مستوى النضج المناسب.. ويطلق على هذا المستوى اسم الاستعداد readiness ويعني: وصول المتعلم إلى مستوى مناسب من النضج يمكنه من تحصيل الخبرة أو المهارة أو الأسلوب الذي يريد أن يتعلمه عن طريق التدريب.**

**4- أن التدريب قبل الوصول إلى مستوى النضج المناسب قد يعوق التعلم في المستقبل. فالتعلم بدون استعداد المتعلم يترتب عليه كراهيته لما يتعلم، وفشله في التعلم، فتعلم الطفل المشي قبل نضج عضلات ساقيه عملية شاقة بالنسبة له، وتكرار التدريب لا يأتي بفائدة ويسبب إحباط للطفل لا ينساه ولا تضيع آثاره، وتظل مواقف الإحباط السابقة تتدخل وتعوق تعلمه "إبراهيم وجيه: 1976".**

**5- إذا كانت الخاصية أو الوظيفة النامية محددة الإمكانيات بحكم الفطرة "كما هو الحال لدى المعاقين ذهنيًا أو بدنيًا" فإن أي جهد يتجاوز حدود نموها عديم الجدوى، بل يكون مضنيًا، أو ربما معطلاً للنمو العام. فالنضج أو التفتح التلقائي أمر يقرره عامل الفطرة "أي الوراثة" وهو يعد المادة الخام التي يتناولها التعلم بالتغيير والتحوير.**

**6- في كثير من مظاهر النمو يتآزر كل من النضج والتعلم معًا في إحداث النمو. فمثلاً: النمو اللغوي: لا يتعلم الطفل الكلام إلا إذا بلغ سنًا تسمح له بتعلمه أي قبل أن تنضج الأجهزة والوظائف اللازمة لمزاولة عملية الكلام، بالإضافة لذلك فإن الطفل يكتسب الطفل التي يسمع الناس حوله يتحدثون بها..**

**وعليه: فإن النضج والتعلم ليسا منفصلين في النمو ولكنهما يتفاعلان في تطوير مختلف النماذج السلوكية، فلكي تنمو خاصية معينة لا بد من نضجها تلقائيًا ثم نتناولها بعد ذلك بالمران والتدريب في الوقت الملائمة وعلى النحو السليم، وإلا لا يتاح لها الارتقاء إلى نهاية نموها الطبيعي. "عبد المنعم المليجي: د. ت".**

**[مبادئ النمو]**

**من خلال ملاحظات جيزل للأطفال استخلص عدة مبادئ تحكم سير النمو. منها ما يلي:**

**1- المزج المتبادل: reciprocal interweaving**

**فلدى الإنسان نصفي كرة بالمخ وعينين ويدين وقدمين ... إلخ. ويشير المزج المتبادل إلى العملية التي يصل كلا الجانبين من خلالها بالتدريج إلى تنظيم فعال. وعلى سبيل المثال: في تطور ونمو استخدام اليدين: يبدأ الأطفال باستخدام يد واحدة، ثم يستخدمون كلتا اليدين: ثم يفضلون يد معينة، ثم يعودون لاستخدام كلتا اليدين من جديد ... وهكذا: حتى يصل في النهاية إلى سيطرة يد واحدة. ويعتقد جيزل أن مبدأ المزج المتبادل ينطبق على مدى واسع من السلوكيات كالنمو الحركي: الزحف، والمشي، والسلوك البصري، والرسم ... وما إلى ذلك.**

**2- عدم التناسق الوظيفي: functional asymmetry:**

**يدخل تحت مبدأ عدم التناسق الوظيفي: سيطرة اليد الواحدة، والقدم الواحدة، والعين الواحدة في المراحل المتقدمة من النمو.. ويمكن رؤية عدم التناسق لدى الرضيع في انعكاس العنق tonic neck ... فقد لاحظ جيزل: أن الأطفال الرضع أثناء الرقود تكون أيديهم مائلة إلى جانب واحد، ويمدون الذراع على الجانب الذي تميل الرأس نحوه، كما لو كانوا ينظرون إلى اليد، ويثنون الذراع الأخرى خلف الرأس. وهذا الانعكاس يكون في الشهور الثلاثة الأولى من العمر: ثم يختفي مع نمو الجهاز العصبي.**

**3- تنظيم الذات Self - regulation:**

**يظهر مبدأ التنظيم الذاتي في كل مظاهر النمو ومنها على سبيل المثال: التعذية، والنوم.. فقد أوضح جيزل: أنه عندما يسمح الوالدان لأطفالهما بأن يحددوا متى يحتاجون إلى النوم، فإن الأطفال بالتدريج يتطلبون نومًا أقل ويبقون مستيقظين لفترات أطول أثناء النهار، ورغم وجود عدة صور للتقلب والتردد فإن الأطفال في النهاية يحلون بالتدريج الأنماط الثابتة.**

**وفيما يتعلق بالتغذية: توجد بعض الأدلة على أنه عندما يعطي الأطفال حرية الاختيار فإنهم سوف يختارون النظام الغذائي المتوازن طول الوقت، ويرجع جيزل ذلك إلى ما يسميه بالحكمة الداخلية للجسم wisdom of body "محمد السيد عبد الرحمن: 1999، 17-18".**

**4- التفرد individuality:**

**على الرغم من وجود مستوى عام للنضج في كل مرحلة من مراحل النمو، إلا أنه توجد فروق فردية بين الأفراد من حيث وصول كل منهم إلى مستوى النضج المناسب. ويمكن ملاحظة الاختلاف في عامل النضج لدى أفراد النوع الواحد من ملاحظتنا لسلوك أطفال نشأوا في نفس البيئة وتعرضوا لنفس المؤثرات وهم في عمر واحد، نجد أن منهم من يتقدم في السلوك الحركي عن غيره، ومنهم من يبرع في الناحية اللغوية ... وهكذا.**

**وترجع هذه الاختلافات إلى وجود فروق فردية في مستوى النضج عند الأطفال هي المسئولة عن هذا التفاوت الملحوظ لدى أفراد المجموعة الواحدة المتماثلة في العمر الزمني "إبراهيم وجيه: 1976".**

**[جيزل وسلالم النمو]**

**وضع جيزل قوائم تفصيلية متدرجة لمظاهر النمو المختلفة توضح اتجاهات النمو، من الميلاد إلى العاشرة في مجالات سلوكية تشتمل**

**على عشر مجالات يندرج تحت كل مجال منها مظاهر نمائية مختلفة، وهي متدرجة يحتوي كل سلم على سلسلة من المستويات مرتبة بأسابيع وشهور وسنوات.. وليس معنى هذا أن مستويات السلم المدرجة ينبغي أن تعتبر معايير إحصائية للأعمار، فالوالد الذي يقرأ سلمًا ينبغي ألا يقول أن طفله يجب أن يكون في هذا المستوى بعينه لأنه بلغ من العمر ما يكفي له.**

**فكثيرًا ما يكون الطفل أصغر أو أكبر من العمر الزمني الذي يعينه السلم، والأهم من ذلك: أن يبحث الوالد عن مستوى السلم الذي يصف بالتقريب مرحلة النضج التي بلغها طفله بالفعل. فالمقصود من السلالم تبيان التسلسلات النمائية للسلوك في جميع المواقف، لا وضع معايير جامدة لما يتوقع بمقارنة العديد من الأطفال حاول جيزل تحديد العمر الذي يستطيع فيه الطفل المتوسط أداء سلوك معين مثل المشي، أو اللعب أو الكلام.. إلخ.**

**فالفروق الفردية أكبر من أن تسمح بالمعايير الجامدة كي تطبق في صرامة، بل لابد من أن نحسب لفروق السن حسابها.**

**[أهمية سلالم النمو]**

**يرى جيزل أن قوائم أو سلالم النمو لها أهميتها بالنسبة للمربين في عدة جوانب:**

**1- تعتبر هذه السلالم نقط تحديد تمدنا بالاتجاهات والمواقع، وهي تهدي إلى أنواع السلوك السابقة وإلى أنواع السلوك المحتمل ظهورها، وبذلك فإنها تمدنا بالصورة العامة الشاملة للنمو في الماضي والحاضر وتوقعات المستقبل.**

**2- ليس المقصود من هذه السلالم تسعير الطفل أو تقييمه وفق حدود جامدة ولكن القصد منها أن تكون بمثابة آلات تساعدنا في**

**التفسير والتأويل، أو هي خرائط تقريبية يسترشد بها في الخضم النفسي للنمو.**

**3- تأكيد وإبراز اتجاهات النمو خلال فترة من الزمن لتبين طبيعة السلوك، واتجاه النضج، وأهميته من زاوية الثقافة السائدة في المنزل والمدرسة والمجتمع، والتعرف على مدى الفروق الفردية الناتجة عن العوامل التي تتدخل في سير النمو العادي.**

**[مجالات سلالم وقوائم النمو]**

**تغطي سلالم النمو عشر مجالات يندرج تحتها 41 مظهرًا فرعيًا يتدرج كل منها في مستويات تبعًا للعمر بالسنوات والشهور والأسابيع "في الأعمار الصغرى".. وهذه المجالات هي:**

**أولاً: الخصائص الحركية: وتشتمل على:**

**1- النشاط البدني.**

**2- العينات واليدان.**

**ثانيًا: الصحة الشخصية: وتشتمل على:**

**3- الأكل.**

**4- النوم.**

**5- الإخراج.**

**6- استخدام الحمام واللبس.**

**7- الصحة والمشكلات الجسمية.**

**8- متنفسات التوتر.**

**ثالثًا: التعبير الانفعالي: ويشتمل على:**

**9- الاتجاهات الوجدانية.**

**10- الصراخ والبكاء.**

**11- الاعتداد بالنفس وفرضها، والغضب.**

**رابعًا: المخاوف والأحلام. وتنقسم إلى:**

**12- المخاوف.**

**13- الأحلام.**

**خامسًا: الذات والجنس. وتنقسم إلى:**

**14- الذات.**

**15- الجنس.**

**سادسًا: العلاقات بالناس. وتشتمل على:**

**16- الأم والطفل.**

**17- الأب والطفل.**

**18- الإخوة.**

**19- الأسرة.**

**20- آداب السلوك.**

**21- المعلم والطفل.**

**22- الطفل بالطفل.**

**23- التجمعات في اللعب.**

**سابعًا: اللعب والتسلية: ويشتمل على:**

**24- الاهتمامات العامة.**

**25- القراءة.**

**26- الموسيقى والراديو والسينما.**

**ثامنًا: الحياة المدرسية: وتشتمل على:**

**27- التواؤم مع المدرسة.**

**28- المسلك في الفصل.**

**29- القراءة.**

**30- الكتابة.**

**31- الحساب.**

**تاسعًا: الحاسة الخلقية. وتشتمل على:**

**32- اللوم والتنصل.**

**33- الاستجابة للتوجيه "العقوبة والثناء".**

**34- حاسة الخير والشر.**

**35- الصدق والملكية.**

**عاشرًا: النظرة الفلسفية، وتشتمل على:**

**36- الزمن.**

**37- الفضاء.**

**38- اللغة والفكر.**

**39- الحرب.**

**40- الموت.**

**41- الإله.**

**وفيما يلي نعرض لأحد مجالات سلالم النمو وهو المجال الثاني الخاص بالصحة الشخصية على سبيل المثال.**

**2- التشخيص:**

**إن القيمة والفائدة التي تقدمها نظريات النمو تساعد الأخصائي النفسي في عملية التشخيص؛ حيث تمكنه من أن يقيم بوضوح ما يريد أن**

**يعرفه من أي ملاحظة مبدئية. فأي ملاحظة لا يمكن أن تكون إلّا دعوة إلى مزيد من الدراسة والتقييم، علاوة على ذلك: فإن كل جانب من جوانب الوظيفة الإنسانية: الجسمية أو المعرفية أو العاطفية أو السلوكية أو الأخلاقية تحتاج إلى تقيم منفصل، وكلّ منها يجب أن يقيم بالنسبة للمظاهر النمائية الأخرى، وعلى ذلك: فإن تقييم مركز الفرد النمائي واستعداده يتطلَّب تقييمًا للجوانب التالية:**

**1- النمو الجسمي والعضوي وتأثيراتها على المظاهر النمائية الأخرى.**

**2- قدرة الفرد الفردية على الإدراك الحسي.**

**3- الوعي بالخبرات الحسية المعرفية.**

**4- فهم النمو النفسي الاجتماعي وأزمات النمو.**

**5- الوعي بالهوية ومدى تحققها أو إعاقاتها أو تشتتها.**

**6- فهم الإطار البيئي ومدى انعكاسه على نمو الطفل.**

**7- فهم الطفل لخبرات حياته.**

**8- جوانب النمو اللغوي والاضطرابات اللغوية.**

**9- مستوى النمو الأخلاقي، وما إلى ذلك.**

**وهكذا: فإن التقييمات التشخيصية يجب أن تفرق بين فهم الفرد نفسه للموقف، وقبوله لأنماط جديدة للتعامل معه، وقدرته على تضمين هذا الفهم في سلوكه.**

**إن تشخيص أي اعوجاج في مستوى النمو بمثابة رسالة للوالدين والمعلمين والأخصائيين النفسيين للتعرُّف على أسباب اضطراب أيّ**

**مظهر من مظاهر النمائية، والتعرف على انعكاساتها على جوانب النمو الأخرى.**

**5.6 س- يطالبون باستبدال الدراجة العادية بالدراجة ذات العجلات الثلاث ويستمرئ كثير منهم قليلاً من التجارب على الدراجة.**

**6 س- نشيط جدًا. دائب الحركة تقريبًا.**

**يكون نشاطه أحيانًا ثقيلاً كريهًا وذلك حيث يسرف فيه ويتعثر فيسقط، يكون الجسم في اتزان فعال أثناء المرجحة ويلعب ألعابًا نشيطة وهو يغني أو ينط تبعًا للموسيقا.**

**كثيرًا ما يرى وهو يصارع ويقع أو يزحف علي يديه ورجليه أو يعاكس برجله طفلاً آخر أو يلعب المساكة.**

**يدفع الكتل وقطع الأثاث الكبيرة ويجرها هنا وهناك أثناء بنائه بيوتا، وكذلك يصعد فوقها ويدخل فيها.**

**ينطط الكرات ويقذفها، وقد ينجح في الإمساك بها أحيانًا.**

**يحاول التزلق والجري والوثب وثبات واسعة والقيام بألعاب بارعة على العقلة.. يقضي بعض الأولاد وقتًا طويلاً في الحفر.**

**7س- يبدو أكثر حيطة في كثير من المناشط الحركية الكبيرة.**

**نشاطه متنوع فيكون أحيانًا نشيطًا جدًا وأحيانًا أخرى عديم النشاط. يصر على تكرار ما يقوم به من أعمال، وتغشاه اندفاعات نحو أوجه نشاط معينة كالجري بالقبقاب ذي العجل أو نط الحبل أو الجري والإمساك بكرة لينة أو اللعب لعبة الأولى.**

**تظهر فيه رغبة جامحة في الدراجة التي يستطيع أن يركبها مسافة ما وإن كان استعداده لاستعمالها قاصرًا على حدود ضيقة. يبدأ يشعر باهتمام بتعلم استخدام المضرب وقذف الكرة.**

**يحب الأولاد بصفة خاصة الجري وقذف طيارات الورق في الهواء.**

**يحب الركض والجري بخطوات بسيطة على نغمات الموسيقى.**

**يرغب الكثيرون منهم في دروس الرقص.**

**8 س- حركة الجسم أدنى إلى الإيقاع الموسيقي وأكثر رشاقة.**

**متنبه الآن لوضعيات الجسم عنده وعند غيره.**

**يتعلم لعبة كرة القدم "السكر" وكرة القاعدة بواسطة كرة لينة، يستمرئ التحوّرات في أوجه النشاط داخل اللعبة.**

**البنات في سبيل تعلم كيفية الدخول تحت الحبل المتحرك، وفي وسعهن الانفلات منه إذا بدأن يشعرن بالعجز، بيد أنهنَّ لا يستطعن تغيير الخطوة أثناء النط.**

**تبدو على وقفتهن وحركاتهن الحرية والطلاقة أثناء التصوير بالفرشة يغلب كثيرًا على مناشطه التمثيل وتصحبه حركات وإيماءات مميزة ووصفية. كثيرون يستمتعون بالرقصات الشعبية، ولكنهم لا يحبون الإيقاع الموسيقي إلّا إذا كان ذا صبغة تمثيلية تلقائية.**

**9 س- يشتغل ويلعب بجد وكد. عرضة لأن يعمل في الشيء الواحد حتى تنهك قواه، كركوب الدراجة أو الجري أو التسلي بالمشي الطويل أو التزحلق أو لعب الكرة، يزداد ضبطه لسرعته الخاصة لكن في تخوف من سرعة السيارة، ومن سرعة الانزلاق، ومن الثلج السريع أثناء تزلقه بالأسكى.**

**يهتم ويزهو بقوته هو ويرفع الأشياء.**

**كثيرًا ما يتخذ وضعيات لجسمه لا تروق.**

**يحب الأولاد المصارعة، وقد يهتمون بدروس الملاكمة.**

**هناك اهتمام كبير بألعاب الفرق "teams" وبتعلّم أداء دوره فيها بمهارة.**

**يبسط الذارعين ويتأمَّل الأشياء البعيدة قليلًا عن متناول يده، ويحاول أن يستحوذ عليها.**

**يدرك أن الوسط الذي يحيط به جديد عليه، وتراه مشغولًا بملاحظته وهو في عربته.**

**33ع- يمسك شيئًا ويتأمَّل آخر ويتناوله بقبضته.**

**بعض اللعب ويمضغها ويتأملها.**

**يقفل عينيه عند اقتراب شيء من وجهه.**

**36ع- يدفع لعبة بأخرى.**

**يطعم نفسه قرقوشة.**

**40ع- يلتقط الأشياء الدقيقة أو ينبش فيها بما اكتسبه من قدرة على القبض بالإبهام والسبابة.**

**له طريقة فجَّة في الإطلاق.**

**في العربة يعلب بلعبه كما يرقب ما حوله.**

**44ع- يتفقَّد أجزاء اللعبة مستكشفًا، ويتحسَّس الثقوف والأخاديد.**

**يدخل شيئًا في وعاء ولا يطلقه "أي يبقيه في قبضته".**

**48ع- يأخذ اللعب من المنضدة إلى الكرسي، ويمد يده باللعب إلى الحاجز الجانبي للمهد، يعلب بلعبات كثيرة في تسلسل. الإطلاء سهل عليه.**

**53ع- يدخل اللعبة في وعاء ويخرجها منه.**

**يراقب وهو في عربته السيارات والمارة والكلاب.**

**15ش- يقذف اللعبة أثناء اللعب.**

**يطلق مكعبًا ليقع فوق أخر، ويدلي لعبة من خيط.**

**يحاول تقليد من يكتب بسرعة وعدم عناية، وذلك بحك قلم الألوان على الورق أو دقّه بقوة، يستمرئ النظر من النافذة إلى الأشجار والسيارات المتحركة. يطبطب على كتاب مصور أو يمسكه بيديه.**

**18ش- انتباهه وجيز، ولكنه على صغر مداه يمكنه من الإحاطة بما يؤديه الكبار من أعمال فيقلدهم. يشيد برجًا من ثلاث أو أربع كتل.**

**يقلب عدة صفحات من الكتاب، وينظر إلى الصور مسميًّا واحدة منها ومشيرًا إليها. يطل من النافذة على الناس أو الطائرة أو القمر.**

**سنتان- يتأمَّل الشيء ويمدّ يده إليه في آنٍ واحد تقريبًا.**

**يوفق اللعب بعضها مع بعض.**

**ينعم بملاحظة جسم متحرك، يدل على صورة في كتاب مصور.**

**يعمل علامات صغيرة بقلم الألوان على الورق.**

**يبتني كتلًا رأسية أو أفقية في خط بسيط، أو برجًا من كتل متنوعة.**

**2.6س- يسرف في القبض وفي الإطلاق.**

**يجرب رسم الخطوط الرأسية والأفقية والنقط والحركات الدائرية أثناء النقش بالألوان، يظفر التلوين بالأصابع والصلصال والماء باهتمام خاص لديه.**

**يقيم منشآت بسيطة من الكتل.**

**يستمتع بمراقبة القطارات عن بعد، ويستطيع التعرف على العلامات الظاهر في طريق مألوف.**

**3س- يستطيع رسم دائرة.**

**ربما قرأ بالفهم من صور في كتاب.**

**يمكنه لبس الحذاء وفك بعض الأزرار.**

**خطوطه متنوعة وتتكرر بانتظام في تصويره.**

**يلعب بالصلصال ويصنع منه كعكات مبططة وكرات، ويبرم السلخ "أو الشرائط" القليلة العرض بالنسبة لطولها "الكنزة".**

**في بنائه للكتل نظام واتزان.**

**يستمرئ ملاحظة الرجال يعملون، ومراقبة الجاروف البخاري، وخلاط الأسمنت أثناء العمل.**

**3.6س- قد تبدو منه رجفة خفيفة أثناء التآزر الحركي الدقيق.**

**قد يستعمل يده غير المتسلطة أو يغير يديته1.**

**يقرن بعضهم حرف "ب" ببابا وحرف "م" بماما.. إلخ.**

**4س- يرسم الأشياء بتفاصيل قليلة، يستطيع رسم المربع.**

**يعمل في التلوين بدقة إلى أمد ما، ولكنه يغير أفكاره. يعمل تصميمات فجَّة ويرسم حروفًا لا تروق.**

**handedness 1 تغليب إحدى اليدين في الاستعمال.**

**يستطيب أن يكتب له اسمه بحروف الطباعة على رسومه ثم يأخذ في نقلها، ربما أدرك عدد الحروف التي في اسمه، وربما كتب الحرفين الأولين مؤشرًا بعلامات لباقي الحروف. يتعرف على حروف كثيرة. يستخدم المقص ويحاول أن يقطع في خط مستقيم.**

**يبني بالكتل منشآت كبيرة معقَّدة تجمع أشكالًا كثيرة في تماثل.**

**يربط حذاءه ويزر الأزرار الأمامية.**

**يضرب على البيانو بأصابع يده.**

**5س- قد بلغ التآزر عنده مرحلة جديدة من النضج فهو يقترب من الشيء رأسًا ويقبض عليه بدقة ويطلقه بسرعة.**

**يبني بالكتل على الأرض عادة ويبتني بروجًا مدرجة ومنشآت غير مرتفعة ممتدة في غير نظام فيها طرقات وحيشان وتحويطات.**

**يعمل في الرمل منشئًا الطرق والبيوت، ويصوغ من الطين أشياء في قوالب، إذا لم يستطع حل لغز بالضبط وبسرعة فإنه يلتمس العون أو يتخلّى عن الحل. يحب أن يلون داخل خطوط محددة، وأن يقطع ويلصق الأشياء البسيطة، ولكنه غير حاذق. يرسم رسمًا تخطيطيًّا في صفحة كاملة عادة، ثم يدرك أنه مضحك. يحب أن ينقل رسم أشكال بسيطة.**

**يرسم بفرش كبيرة على فروخ كبيرة من الورق موضوعة على حامل أو على الأرض، ربما استطاب عمل الحروف على هذه الشاكلة.**

**يستطيع أن "يخيط" الصوف في كرتونة يقلبها.**

**يستطيع أن يتولَّى بيده تزرير ما يراه من أزرار ملابسه، كما يستطيع أن يربط حذاءه. يضع أصابعه على مفاتيح البيانو وربما جرّب الأوتار.**

**5.6 س- مرتبك في كثير من معالجاته اليدوية.**

**يهتم الأولاد على الخصوص بالعدد وباللعب الصفيح، وبمراقبة قطار كهربائي أو زنبركي.**

**يحب البنات إلباس العرائس وخلع الثياب عنها.**

**يبدي كثيرات اهتمامهن بتعلم كتابة اسمهن الأوّل بحروف الطباعة، وبوضع خطوط تحت الحروف الكبيرة والكلمات في كتاب مألوف.**

**6 س- يبدأ بداية حسنة في كثير من أعماله، ولكنه يحتاج لبعض المساعدة والتوجيه ليتم ما بدأ، هو الآن أكثر تعمدًا وتمعنًا، وإن كان في**

**بعض الأحيان يبدو مرتبكًا بعيدًا عن الحذق. يتناول العدد والمواد بيده ويحاول استخدامها.**

**يقطع الورق ويلصقه ويصنع منه دفاتر وصناديق. يحب استعمال الشريط لتثبيت الأشياء. يدفع بقوة وعنف، ولكنه كثيرًا ما يمسك المطرقة قرب رأسها. يستطيع ضمَّ الألواح الخشبية وتثبيتها بعضها إلى بعض، وصنع منشآت بسيطة.**

**أخذ يستعمل الأقلام الملونة مع أقلام الألوان الشمعية في التلوين والرسم.**

**يستطيع رسم الحروف الكبيرة المطبعية وإن كانت مقلوبة في العادة.**

**يحب الكتابة على السبورة علاوةً على استعمال أقلام الألوان وأقلم الرصاص.**

**تحاول البنت الخياطة مستخدمة إبرة كبيرة ومحدثة غرزًا كبيرة.**

**7س- في استعماله للعدد توتر أشد، ولكن دأبه يزداد.**

**إمساك أقلام الرصاص يكون بقوة وبالقرب من سنها غالبًا، والضغط بها يختلف، وإن كان أميل إلى الشدة.**

**يستطيع الطفل الآن أن يكتب جملًا كثيرة بحروف تأخذ في الصغر قرب نهاية السطر. هناك فروق فردية في حجم حروف الكتابة، فبعضهم يكتب حروفًا صغيرة جدًا بينهما يستمر البعض في الحروف الكبيرة.**

**يهتم الأولاد بالنجارة بصفة خاصة، ويستطيع كثير منهم الآن استخدام المنشار في استقامة. تفضل البنات التلوين وقص العرائس الورقية.**

**تبدي عديدات منهن اهتمامًا ملحوظًا بالبيانو، وتستعمل اليدان عادةً بغير تعادل في الضغط.**

**8س- تزداد السرعة والسلاسة في الأداء الذي يتطلّب تآزر العين واليد وسهولة في الإطلاق من اليد.**

**إمساك قلم الرصاص والفرشة والعدد قد نقص التوتر فيه قليلًا.**

**يستمرئ توقيت العمل المعهود إليه بيد أنه لا يسابق الزمن.**

**من المحتمل وجود ثغرة بين ما يريد أن يعمله بيده، وبين ما يستطيعه بالفعل.**

**يكتب بالحروف العادية أو بحروف الطباعة جميع الحروف والأعداد مضبوطة ومحافظًا على استقامة السطر إلى حدٍّ ما، وعلى انتظام ميل الحروف والمسافات التي بينها. يود التزام النظافة والإتقان، ولكنه يكون أحيانًا شديد التسرع.**

**يبدأ إدراك المنظور في رسومه. يرسم الأشكال التي تصوّر الأفعال في تناسب جيد. تستطيع البنات الآن أن تثنين الحروف "أو الأطراف" في استقامة أثناء الخياطة.**

**9س- اختلاف في المهارات بين الأفراد.**

**يستطيع إمساك "الشاكوش" وتطويحه جيدًا. ينشر بسهولة نشرًا مضبوطًا مع استعمال الركبة في سند اللوح. يصنع منتجات متقنة.**

**يستعمل أدوات الحديقة ويتناولها كما ينبغي.**

**يبني منشآت معقدة بمجموعة التشييد.**

**الخط أصبح الآن أداة تحت تصرفه.**

**بدأ يخطط في رسومه، وكثيرًا ما تكون هذه الرسوم بالفصيل. يحب بصفة خاصة رسم مجسَّمات أمامه وخرائط وتصميمات.**

**تستطيع البنات أن تفصلن وتخطن ثوبًا بسيطًا، وأن يشتغلن بالتريكو.**

**يستطعن لبس ثيابهن بسرعة، وعندهم بعض الاهتمام بتمشيط شعورهن بأنفسهن.**

**يظهر الاهتمام بمشاهدة الألعاب التي يلعبها الآخرون.**

**[تقييم نظرية جيزل]**

**تعد نظرية جيزل نظرية رائدة في تفصيل نمو الطفل في عشر مجالات هامة من حياة الطفل، وقد ركَّزت النظرية على ميكانيزمات النضج في علاقته بالتعلُّم والتدريب مما كان له أهمية في تنبيه المربين إلى عدم الإقدام على التعلم والتدريب قبل التأكد من النضج والاستعداد.**

**وتعتبر سلالم النمو لجيزل فكرة رائدة في وضع معايير عمرية لكل مظهر من مظاهر النمو، تقاس في ضوئها جوانب النمو المختلفة، وعلى الرغم من أن النسبة النمائية قد تَمَّ التخلي عنها، إلّا أنها كان لها قيمتها في تحديد معالم النموّ السوي وغير السوي، ولا تزال ملاحظاته مفيدة لأطباء الأطفال والتربويين والإخصائيين النفسيين.**

**ومن جهة أخرى: فقد وجهت انتقادات عديدة لنظرية جيزل فيما يتعلق بطريقته في عرض المعايير العمرية؛ حيث كانت تتسم بدرجة مبالغ فيها من الصياغة والتشكيل بصورة تقليدية قد لا تعطينا فكرة واضحة عن مقدار التباين المتوقَّع في أي عمر أو مرحلة عمرية، كما أنَّ هذه المعايير كانت مبنية على أطفال الطبقة المتوسطة في منطقة**

جامعة ييل الأمريكية، وربما لا تنطبق تمامًا على المناطق الحضرية الأخرى. "محمد السيد عبد الرحمن: 1999".

ثانيًا: نظرية النمو الجسمي والتعلم الاجتماعي "لروبرت ر. سيرز"

[مدخل]

...

ثانيًا: نظرية النمو الجسمي والتعلّم الاجتماعي "لروبرت ر. سيرز":

روبرت ريتشارد سون سيرز R. R. sears عالم نفس أمريكي، استخدم مدخلًا تجريبيًّا أكثر منه إكلينيكيًّا إلى نمو الطفل.

ولد عام 1908 بكاليفورنيا، وتخرَّج في جامعة ستانفورد، استجاب لتأثير لويس تريمانl.m. terman فانتقل إلى ييل yale لاستكمال دراساته النفسية، وأتم رسالة الدكتوراه بعنوان: "تأثير الفصل البصري على السلوك البصري، الحركي لسمكة الذهب" عام 1932. حصل على الأستاذية وعمل بجامعة "إلينوي" ومعهد أبحاث الأحداث بشيكاغو، ومعهد العلاقات الإنسانية بجامعة ييل، ثم محطة أبحاث "إيوا" لرعاية الطفل، ومعمل هارفارد للنمو النفسي، وتولى منصب المدير التنفيذي لقسم علم النفس، وعميدًا للإنسانيات والعلوم بجامعة ستانفورد، وانتخب لرئاسة الجمعية الأمريكية لعلم النفس مرَّتان في عامي 1950، 1960.

اهتمَّ سيرز بنظرية التعلّم لمشاركته الوثيقة لكلارك ل. هل hull، وتأثرت بـ"دولاد" و"ميللر" و"دوب"، و"مارو" miller،dollard ، doob & mowrer، فبحث معهم تطبيق نظرية التعلم على مسائل نمو الطفل، واقتنع بدلالة العلاقات بين الطفل والأبوين في الطفولة المبكرة، وركَّز على المظاهر السلوكية الواضحة في النمو والتي يمكن قياساها. وهو يرى أن نمو الشخصية يمكن قياسه من خلال السلوك

**ومن خلال التفاعل الاجتماعي، وهو ينظر إلى النمو باعتباره عملية مستمرة، أو أنه سلسلة متصلة من الأحداث تضيف إلى الإكتسابات السابقة، فكل لحظة من حياة الطفل التي يقضيها متصلًا بوالديه لها بعض التأثير على سلوكه الحاضر، وعلى قدراته على الفعل في المستقبل.**

**ويرى أن الطفل الوليد له احتياجات بيولوجية متعددة تؤدي إلى الدوافع الأولية كالجوع، والعطش، والنوم، والحاجة للنشاط، والتخلص من الفضلات، والمحافظة على درجة الحرارة الأنسب وكلها ترتبط فيما بينها مع الدوافع الأولية، وهذه الدوافع تكون عقدة وتحفز على التعلم الاجتماعي.**

**ويشدد سيرز على تأثير الوالدين على نمو شخصية الطفل، فطريقة التربية التي يتبعانها هي التي تحدد طبيعة نمو الطفل، وبالتالي فإن اختلافات الشخصية بين الأفراد ترجع بدرجة كبيرة إلى الاختلافات بين الوالدين في تناولهم مختلف أشكال المعلومات حول وسائل تربية الطفل، ولذلك: فمن المهم أن يكون هناك سهولة في حصول الوالدين على أحد المعارف في هذا الشأن.**

**وبناء على ذلك: فإننا سنعرض وجهة نظر سيرز في ثلاث مراحل نمو:**

**1- مرحلة السلوك البدائي "الفطري" التي ترتكز على الحاجات البيولوجية الأولية والتعلّم في طور الطفولة المبكرة.**

**2- مرحلة النظم الدافعية الثانوية التي ترتكز على التعلّم في الأسرة.**

**3- مرحلة النظم الدافعية الثانوية التي ترتكز على التعلّم أبعد من الأسرة.**

**[المرحلة الأولى: السلوك الفطري "البدائي"]**

**الحاجات البيولوجية والتعلم في فترة الطفولة المبكرة:**

**وتتضمّن هذه المرحلة أساسًا الشهور العشرة إلى الستة عشر الأولى من حياته، عندما لا تكون خبراته البيئية قد بدأت في توجيه تعلمه، لذلك تتضمَّن هذه المرحلة محاولات الطفل لخفض حدة التوتر الداخلي الناشئ عن دوافعه الداخلية، وأهمّ حاجات الطفل في هذه المرحلة:**

**1- الحاجة إلى الغذاء والراحلة الجسمية:**

**فالجوع والتعب والألم.. إلخ تولد توترًا يبحث عن التخفيف عنه من خلال أيّ استجابة إشباعية، وقدر كبير من هذا البحث عن الإشباع المبدئي يحدث بالتجربة والخطأ، وبالتدريـج يتعلم الطفل أن خفض الألم يتعلق ببعض أفعاله، ثم يحاول جاهدًا أن يقلّد هذه الأفعال التي سبق أن نجحت. مثال ذلك: إن إشارة الجوع تصبح مقرونة بالتتابع: البكاء والثدي "أو الزجاجة" مع السائل المخفض للجوع، وتصبح أفعاله أكثر، وأكثر سلوكه متعلمًا، أي: إن أفعاله تصبح جزئيًّا تتابع مع استجابة متعلمة.**

**2- الحاجة للتخلص من الفضلات:**

**على الرغم من أن رغبة الطفل الطبيعية للتخلص من الفضلات تظل رغبة غير اجتماعية، فإن الضغط على الطفل للمحافظة على صحة ونظافة الجسم تصبح خبرة ذاتية تنمو من الطفل في المرحلة التالية، فالاستجابات التي تتكرَّر مع الطفل وتؤدي إلى الرضا "الإشباع"، ينظر إليها معًا كخبرات مجزية. فنشاط الأم مع وليدها ودفئها الشخصي "الملامسة الجسدية والتدليل ... إلخ" توفر التعزيز اللازم لطفلها؛ فالأم التي تكفل عناية لائقة لطفلها في الأوقات التي يحتاج إليها فيها تعتبر إثابة معزّزة، والطفل بدوره أكثر استعدادًا لتكيف سلوكه بالأشكال التي تضمن له استمرار عناية أمه.**

**3- الحاجة الاجتماعية:**

**وينمو الدافع الاعتمادي مع الطفل في استجاباته للناس كظواهر بيئية تتكرر من الشهرين الأوَّليين من حياته، من خلال العلاقة الثنائية للتغذية والتخلص من الفضلات، والحماية من البرد، أو أي حالة احتياج بيولوجي أخرى. بدءًا من الشهر الرابع إلى الشهر الثاني عشر تبدأ هذه العلاقة الجوهرية بأولى الاحتكاكات بين الطفل وأمه عندما ينقل الطفل عمليات تعلمه من الاعتماد على التجربة والخطأ إلى العمليات التي ترتكز على التعزيز الثنائي، فكلٌّ من الأم والطفل تصبح لديه حصيلة من الأفعال ذات دلالات خاصة به، تستخدم لإثارة استجابات كل من الآخر بما يتفق وتوقعاتهما.**

**فمن الملاحظ أن حاجة الطفل البيولوجية لخفض دافع الجوع سرعان ما تقترن بمكونين أساسيين متداخلين خاصين بتناول الغذاء هما "المص، والتواجد بالقرب من الشخص المرضع"، سرعان ما تصبح عادة متأصلة ودافعًا مستقلًا يزداد قوة مع تقدم السن، فيبدأ الطفل ينظر إلى الأم كجزء لا غنى عنه من نشاط المص وتناول الغذاء، وتصبح صورتها ورائحتها وملمسها.. إلخ تقترن اقترانًا وثيقًا بالإشباع.. ومن هنا: فإن الطفل لا يقتصر على أن يتعلّم أن يتوقَّع حضورها عندما يجوع، ولكنه يتعلم أيضًا أنه يحتاج إليها، مما يعزز الاعتمادية عليها باعتبارها الراشد الكبير الذي يقوم بالرعاية.**

**4- تعلم السلوك العدواني:**

**فالعدوانية في أبحاث سيرز إنما هي نتيجة للإحباط؛ حيث تصبح العدوانية مظهرًا مبكرًا وحيويًّا من مظاهر السلوك التعلُّمي، وذلك لأنها تحدث في اللحظة الأولى التي يواجه فيها الطفل خبرته بالضيق أو الألم أو التأخير في التخلص من التجربة الكريهة، وتتجلَّى العدوانية عادة من خلال الغضب على شكل اهتياج "ثورة" أو إظهار حدَّة الطبع، التي هي في الواقع استجابة لهذا الإحباط، وتجد العدوانية تنفيثًا عنها من خلال البكاء، وتغيّر في اتزان التنفس، أو وضعه الجسماني كله.. إلخ.**

**العوامل الاجتماعية المؤثرة على النمو:**

**للبيئة الاجتماعية التي يولد فيها الطفل تأثيرات كامنة على نمو الطفل وتعلمه المتوقّع في هذه المرحلة، ويتمثل ذلك في عدة عوامل نذكر منها:**

**أ- جنس الطفل:**

**فمنذ مولد الطفل ينتمي لأحد الجنسين أو للآخر، ومن هنا يبدأ المجتمع يغرس فيه الدوافع والاهتمامات والمهارات والاتجاهات المناسبة لمثل جنسه، فجنس الطفل يمد الأم بمثير هام، ويضع الطفل في مرتبة اجتماعية لها تأثيرات بالغة الأهمية في تدريبه.**

**ب- ترتيب الطفل في الأسرة:**

**يعتبر سيزر أن الترتيب الميلادي للطفل له تأثير كبير على نموه، فالأسرة كبيرة العدد توجد مسافة ممتدة للوصول إلى السيطرة النهائية للأم والأب؛ حيث يتعرض الطفل الأكبر إلى تدريب مباشر بالغ من الأبوين، في حين يميل أخوته الأصغر إلى الحصول على وسيط إضافي مع كل أخ أو أخت أكبر منه. والطفل الوحيد يحصل على مزيد من العناية من أحد الوالدين من نفس جنسه أو من كليهما.**

**ج- فارق السن بين الأطفال:**

**فهذا الفارق في العمر بين الأطفال وحرية الأم في المعاملة المباشرة مع كل طفل دون أن تبخس علاقاتها مع الأطفال الأكبر الذين يتنافسون هم أيضًا في سبيل**

**اكتساب اهتمامها، تعتبر من أهم العوامل المؤثرة على نمو الطفل، علاوة على ذلك: فإن الأم تميل إلى أن يقل شعورها بالإحباط نتيجة مشاغلها اليومية بوليدها الثاني.**

**د- ثقافة الأم:**

**فلثقافة الأم تأثير كبير في قدرتها على التصرف مع أطفالها بطرق مختلفة في مختلف مراحل نموهم، فالأم الأدنى تعليمًا غالبًا ما تستخدم إجراءات غير مناسبة من حيث التسامح والسيطرة، وبالعكس، فإن مزيدًا من التعليم وإدراك الفهم المعاصر لرعاية الطفل تعد الأمهات لاستخدام أكثر منطقية للسيطرة، ومزيد من التسامح نحو الاعتمادية.**

**هـ- المركز الاجتماعي للأم:**

**الذي يحدد الكثير من إجراءات تربية الطفل، ويكوّن للطفل فرصة أكبر للنمو الصحيح، إذا لم تكن الأم تتطلّع لمركز آخر في الحياة، والتسري هذه الملاحظة على الأم العاملة وعلى ربة البيت، وغالبًا ما تكون الأم المتفرغة لتربية الطفل أكثر قدرة على تدريب الطفل تدريبًا ينمي شخصيته على الأيام.**

**و شخصية الأم:**

**فالكثير من النمو المبكّر للطفل يعكس شخصية الأم وقدرتها على أن تكون أمًّا حانية، وتقترن قدرات الأم بدرجة كبيرة بمدى احترامها لنفسها وتقييمها للأب، ومشاعرها نحو أسلوب حياتها الجاري، والتقدير الأعلى، كل ذلك يرتبط بدرجة عالية من الحماس والتفاني في تربية الطفل في هذه المرحلة المبكرة من حياته.**

**[المرحلة الثانية: النظم الدافعية الثانوية]**

**التعلم المتركّز في الأسرة:**

**تشمل هذه المرحلة الفترة من منتصف العام الثاني من عمر الطفل وإلى سن المدرسة، وفي هذه المرحلة تستمر الحاجات الأولية في دفع سلوك الطفل، غير أنها تشكل تدريجيًّا لتصبح تعلمًا اجتماعيًّا متكرر التعزيز، أو دوافع ثانوية، وتصبح هذه الدوافع الثانوية هي الدوافع الرئيسية التي تدفع الطفل للفعل ما لم تفشل بيئته الاجتماعية في تقديم التعزيز اللازم؛ فجوع الطفل لم يعد يعتمد كليَّة على تقلص معدته، ولكنه يصبح مقترنًا برؤية بعض الإشارات الرمزية مثل الزجاجة، أو قيام أمه بفتح باب الثلاجة.. إلخ، وتستمر الأم بمثابة المعزِّز الأكبر في هذه المرحلة، فهي تدرك السلوك الذي يجب تغييره، وتضع المعايير لأشكال أكثر نضجًا من الأفعال، وتغرس في الطفل الرغبة في أن يصبح اجتماعيًّا.**

**أما عن أسلوب التنشئة الاجتماعية في هذه المرحلة، فهو يعتمد على إحدى طريقتين:**

**الأولى: المكافآت والعقاب: فحتَّى هذه المرحلة كانت المكافأة تعتبر عاملًا مساعدًا في التنشئة الاجتماعية، في حين أن العقاب يمثل افتقارًا واضحًا للمكافأة، ولا يولي "سيرز" العقاب سوى اهتمام قليل، فهو يرى أن العقاب أساسه عقدة سلوكية ليس لها تأثير معزز واحد، فالعقاب لا يميل لإخماد السلوك غير المرغوب ولا يغيره، وهو فقط يصلح كعلاقة واضحة لرفض تأييد حدث سلوكي غير مرغوب، أو إعادة توجيه سلوك عام، ولذلك فإن المكافأة تعتبر أجدى من العقاب في التعلّم الاجتماعي، ذلك أن التعلم الاجتماعي الأصيل يتوقَّف على إحلال خبرة جديدة، ترتكز على إشباع أكثر لياقة مما ترتكز على تجنُّب الخبرات غير السارة، أو على الخوف من النتائج.**

**الثانية: التقليد والمحاكاة: فإن كان الطفل قد تعلّم كيف يشبع حاجاته الخاصة إلى حدٍّ ما، فإن محاكاته التلقائية لتتابع فعل سبق أن قامت به أمَّه، يمثل محاولات الطفل للحصول بنفسه على الهدف المشبع، وتحدث المحاكاة ويعززها استجابات الطفل نفسه الذاتية النشطة والمحققة للهدف، وبالتدريـج يتعلم الطفل أن يشبع دافعه الاعتمادي**

**بتأدية أفعال سبق أن توقعها وطلبها من أمه، وأحيانًا يتعلم الطفل خلال السنة الثانية من عمره أن يقلّد والديه.**

**وإذا نظرنا إلى الأشياء التي يتعلَّمها الطفل في هذه المرحلة فهي تتضمَّن:**

**1- الفطام:**

**ففي سنوات الطفولة المبكرة نجد أن احتياجات الاعتمادية في التغذية الفعلية، ومحاولة الأم تغيير عادات الطعام، فإنها بذلك لا تتدخَّل في عادات متأصّلة للحصول على الغذاء فحسب، بل إنها أيضًا تمزق العلاقة الاعتمادية، وبالتالي فإن التغيير في إجراءات التغذية يتضمَّن تعديلًا في الأنظمة الدافعية التي غرست حديثًا، مثل ذلك: إن طرق التغذية بالمص تثبت أنشطة المص وتقوي النمط الفمي لسلوك الطفل، وأن درجة حساسية الطفل نحو الفطام تتعلّق بوضوح بسنه عندما يبدأ الفصام، فإذا بدأ الفصام قبل أن يبلغ الطفل 6-12 شهرًا، فإن إتمام الفطام يستغرق وقتًا أطول مما لو بدأ بعد ذلك، وإن كان سيطرد مع معوقات أقل مما يواجههم لو حدث في فترة تالية، عندما تكون الاعتمادية قد أصبحت دافعًا متأصلًا.**

**وفي سن 20 شهرًا تقريبًا: فإن الفطام لا يشكل تهديدًا كبيرًا لوجودها، علاوة على ذلك: فإن النمط السلوكي للأم، ودرجة الحزم في اتخاذ القرارات التي تنقلها بوسائلها الجديدة في التغذية، هذا النمط يحدد استجابة الطفل، وعلى آية حال: فإن الفطام يتضمَّن خمسة مظاهر:**

**1- يتعلّم الحصول على الطعام بطريقة تختلف عن المص.**

**2- يتعلّم حب هذه الطريقة الجديدة في تناول الطعام.**

**3- يتعلّم أن يحتاج الطعام صلب "غير سائل".**

**4- يتعلّم كيف يتعامل بفمه مع الطعام الصلب.**

**5- يتعلّم أن يأكل دون أن يكون محمولًا.**

**وتشير أبحاث "سيرز" إلى أن البنات يستغرقن وقتًا أطول في الفطام، وهو ما يتفق مع احتياجاتهن الاعتمادية الممتدة في أثناء هذه الفترة من العمر.**

**2- التدريب على التخلُّص من الفضلات:**

**وعادة فإن ضبط عملية التخلص من الفضلات مطلوبة بعد إتمام الفطام، وعندما تصبح علاقة الأم بالطفل أكثر تأصلًا. وفي التدريب على التخلُّص من**

**الفضلات أكثر مما في الفطام: فإن الظروف المحيطة الخاصة بالجزاء "الإثابة" على القبول، والعقاب، تصبح ذات أهمية، ولا يتعلم الطفل نفسه أنه يحتاج للنظافة البدنية والعادات المقبولة في هذا الصدد إلّا تدريجيًّا. والتدريب على التخلص من الفضلات يولد تعلمًا سلوكيًّا جديدًا مثل الانتظام الجسماني والحشمة والنظافة.**

**وطالما أن التدريب على التخلص من الفضلات هو تقديم لنظام الأم السببي، فإن الإثابة والعقاب يظلان في نظر الطفل بمثابة قبول أو رفض من الأم.**

**3- تعلّم التحشُّم الجنسي:**

**والتحشُّم الجنسي جزء متكامل من التنشئة الاجتماعية للأطفال، فالسلوك المكتسب فيما يختص بالجنس ينشأ من رغبة الأم أكثر مما ينشأ من التحكم في احتياجات الطفل، فغالبًا ما يتم التحكم في التعبيرات الجنسية الكامنة قبل أن يكوّن الطفل أي فكرة في أن لهذه الفضائل الاجتماعية أيّ علاقة بالجنس.**

**إن ارتداء الملابس يعمل كخطوة أولى نحو "التغطية" وإنكار وجود أعضاء التناسل، فضلًا عن ذلك: فإن أعضاء التناسل لا يرد ذكرها مباشرة أبدًا بعكس الإشارة المباشرة والصريحة لباقي الأعضاء. إننا كثيرًا ما نسمع الأمر: "لا تلعب بأنفك" في حين أن طلبًا مماثلًا يتعلق بأعضاء التناسل يصبح مموهًا بمثل هذه العبارات "لا تلعب به" أو "لا تعلب بنفسك"، وعلى الطفل أن يخمّن ما هو مقصود هنا بالضمير أو النفس. إن على الصبية والبنات أن يواجهوا أمورًا غير محددة ليس لها بالنسبة لهم سوى مغزى ضئيل، ولكنها تعني الكثير بالنسبة للكبار، مما يحمل معه أساسًا تعليمات تحريمية.**

**4- التحكّم في السلوك العدواني:**

**إذا كانت العدوانية تتبع كنتيجة للإحباط الذي هو جزء فطري من النمو، ويحدث العدوان في شكل غضب، أو اهتياج. وعندما يبكي الطفل غضبًا عندما يواجه الإحباط، فإنه يتعلّم بالمصادفة أن سلوكه يصبح مقترنًا باستجابات لإشباع حاجاته، وتحقيق رغباته، ولذلك يتعلم الطفل إثارة الأفعال العدوانية لكي يحقق الاستجابة لحاجاته.**

**ويقترح "سيرز" لتعليم الطفل التحكم في السلوك العدواني عدة أساليب وجدت جدواها:**

**أ- إيجاد توازن بين إمكانات السماح والكبح في السنوات الأولى من نمو الطفل: فالسماح بالعدوانية وغضب الطفل وهياجه الذي لا موجب له يؤدي بالطفل إلى فرض قيمة إيجابية للسلوك العدواني، ومن جهة أخرى: فإن المبالغة في كبح العدوانية يمكن أن يكون له نفس الضرر، فالطفل عندئذ يطلب منه أن يتحمّل إحباطه، وأن يعايش ويكبت غضبه، قد يؤدي إلى مزيد من الإحباط ومشاعر العدوانية، ولذلك: فإن المبالغة في السماح والمبالغة في الكبح تساعد على تولّد المشاعر العدوانية.**

**ب- إيجاد إمكانية للعدوانية غير المباشرة والخالية "كما في اللعب" ومن خلال الخيال، يطلق الطفل عدوانه فيها دون قيود ضد بديل للمثير الحقيقي لإحباطه.**

**ج- تعليم الطفل معايير السلوك المقبول اجتماعيا: فمعالجة موضوع العدوانية يرتبط ارتباطًا وثيقًا بنمو المعايير والقيم في داخل الطفل، فالطفل يتعلّم متى وإلى أي مدى، وما هي أنماط العدوانية التي يمكن تحملها في مختلف مجالات حياته.. إلخ.**

**5- تحديد النمط الجنسي:**

**يؤكد "سيرز" أنه في هذه المرحلة من عمر الطفل يبدأ الطفل في التعرف على النمط الجنسي له، أو تنشيط نمو السلوك الاجتماعي المناسب لجنسه، والذي يكون المظهر الأكثر انتشارًا لعملية تحقيق الذات.**

**فابتداءً من السنة الرابعة يبدأ تعرف الصبي على توقعات أبيه الجنسية "نمط أبيه"، وتواصل البنت تحقيق ذاتها مع الأم، وتتقدّم في هذا السبيل بسرعة أكبر نحو أشكال سلوكية أكثر نضجًا، ذلك لأن تحقيق ذاتها يقوى دون توقّف، وهي لذلك تميل لِأَنْ تصبح أكثر تعرفًا في مرحلة مبكرة من حياتها على إدارة الكبار ومعاييرهم وقيمهم، وبالتالي تظل البنت أكثر حساسية نحو موافقة أو عدم موافقة أمها، وبالمقارنة: فإن تحقيق الذات لدى الصبي يكون معقدًا، وليس فقط لأنه مضطر للتنحي عن قدر كبير من تعرفه على أمه، ولكن أيضًا لأنه يعتمد على قدرة الأب وحضوره لعرض نموذج للسلوك الذكري.**

**والتعرف إلى الأب يقوى إذا استطاع الأب أن يكون نموذجًا يملك تقدير الأم، وباستطاعتنا أن نفترض أن نفس الشيء يحدث تمامًا للبنت عندما لا يقوى الأب تقدير البنت بإظهار الاحترام والتقدير للأم من خلال سلوكه نحوها، وعندما يقترب الطفل من سن المدرسة يميل لتقمُّص سمات الشخص الذي يتعرّف عليه بقوة.**

**6- تعلُّم السلوك المستقل:**

**إذ تقل الاعتمادية بصفة عامّة مع تقدّم السن، عندما يبدأ الطفل يتعلم الاعتماد على عدد متزايد من الكبار والرفاق، وحالة الطفل الاعتمادية تعدَّل تدريجيًّا إلى حالة انفعالية واحترام للذين يعتمد عليهم في رعايته.**

**وإذا قلت اعتمادية الطفل على الشخص القائم بالرعاية يصبح أكثر حرية في مناقشة الآخرين. وبينما كان الهدف الوحيد قبل ذلك هو الإشباع الاعتمادي، فإنه الآن يميل لاختبار الآخرين كمنافسين في أهدف لا يمكن المشاركة فيها مشاركة تامة، وهو يتعلّم أنه لا يوجد شيء حكرًا له، وأنَّ عليه أن ينافس في سبيل هدفه المرغوب فيه.**

**المرحلة الثالثة: النظم الدافعية الثانوية:**

**التعلّم المتركّز أبعد من الأسرة:**

**ففي الوقت الذي يصبح فيه الطفل مستعدًا للذِّهاب إلى المدرسة من حيث السن والنمو، فإنه يكون مستعدًا للاعتراف من عالم يقع خارج نطاق أسرته، وفي هذه الوقت يكون قد اكتسب نظامًا سلوكيًّا يرشده لفترات محددة في هذا العالم الخارجي الجديد، ولذلك: فإن البيئة الاجتماعية الأوسع هي التي تقوم الآن بنصيب هام في عملية التنشئة الاجتماعية والتعلّم الاجتماعي، ولذلك تتميّز هذه المرحلة بعدة مميزات:**

**1- انخفاض الاعتمادية:**

**ففي سن الخامسة تنخفض اعتمادية الطفل وتصبح قاصرة على مناطق محدَّدة من حياة الأسرة والتبادل الودي للمعاملات الأسرية الرمزية التي تشمل اعتمادية كامنة، فلم يعد الطفل يتلقى الغذاء بالمعلقة من أي**

عضو في الأسرة، فقد اتسعت اعتماديته من مجرد الاعتماد على شخص واحد إلى الاعتماد على فردين أو أكثر، ويساعد ذلك على دخول المدرسة كمصدر جديد للاعتمادية، ثم تبدأ هذه الاعتمادية تستبدل تدريجيًّا باستقلاليته في علاقاته برفاق سنِّه، وتتوطَّد جهوده التعاونية مع رفاقه، مما يخلق تكاملًا ثابتًا في شخصية الإنسان البالغ.

ولذلك: يرغب الطفل في إيجاد توازن بين حاجته للشعور بالاستقلال وإدراكه لمدى حريته، وبين قبوله للسيطرة، فهو يحاول السيطرة على الآخرين بحيث يستطيع إرضاء احتياجاته أو مهارته الجديدة في السيطرة على الآخرين.

2- ازدياد القدرة على التقمص:

ففي سن الخامسة يصبح الطفل عادة شديدة التقرب من التقمص والتعرف على الوالد من نفس جنسه، ويستمر التعرف على الذات من خلال تقليده نماذج يكون مرغوبًا فيها على الأقل بمعايير احتياجات الطفل، وإذا لم تتواجد النماذج المقلدة المرغوب فيها في عالم الكبار، فإن أطفالًا آخرين يتصادف أن يمدوا الطفل بشيء من الإشباع يصلحون لتحقيق الذات من خلالهم، وبينما يمتد أفق الطفل إلى أبعد من عالم بيته، فإنه يجب أن يبدي دلالة قوية من الوعي، وتساعده بيئته الجديدة والأكثر اتساعًا على تحقيق قيم أكثر فهمًا، وقيمًا اجتماعية ودينية واقتصادية وسياسية، وكل السلوك المكتسب من الأحكام والتقديرات اللاحقة على القيمة ترتكز على ما سبق امتصاصه من سلوك والديه، وعلى ما تعلمه منهما.

تقييم نظرية سيرز:

ترتكز مجهودات سيرز في الأبحاث التجريبية التي تكشف عن التفاعل المتبادل بين الطفل والكبار الذين يرعونه خاصة الوالدين، لذا: يعرض سيرز نمو الطفل كمرآة لإجراءات تربية الأطفال التي تقوم على الدوافع الفطرية الكامنة، والتي تعدّل منها البيئة من خلال عمليات التنشئة

**الاجتماعية، ولتصبح هي الدوافع الثانوية الحافزة، وهي أصلًا أقوى من الدوافع الفطرية.**

**إن الدوافع الحافزة الثانوية تحدّد في النهاية أنماط سلوك الفرد وأسس تربية الطفل، فالدوافع المكتسبة اجتماعيًا تحدد نوع الرغبات الداخلية للفعل والسيطرة عليها.**

**وإذا كان الصغير يبدأ سلوك بتوجيه وسيطرة الوالدين، فإنه فيما بعد يحقق التعرُّف على الذات لتصبح نظامًا دافعيًّا آخر يدفعه للسلوك كما يتوقع منه، فالسلوك هو حصيلة خبرات الطفل الاجتماعية المباشرة، وبالتالي فإن نمو الطفل هو حصيلة الجهود المرئية للأبوين في تربية الطفل، أي: إن نموَّ الطفل هو نتيجة للتعلم الاجتماعي. "هنري و. ماير: 1981".**

**ثالثًا: نظرية النمو الجنسي النفسي سيجموند فرويد**

**[مدخل]**

**...**

**ثالثًا: نظرية النمو الجنسي النفسي: سيجموند فرويد**

**ينسب إلى سيجموند فرويد sigmund freud مدرسة التحليل النفسي، وقد وُلِدَ فرويد في فرايبورج في مورافيا بتشيكوسلوفاكيا في 6 مايو 1856، ومات في لندن 1939. عاش في مدينة فيينا منذ أيامه الأولى إلى ما يقرب من ثمانين سنة. التحق بجامعة فيينا "1875-1882" ودرس الطبَّ وتخصص في دراسة الجهاز العصبي: تشريحه، وأمراضه العضوية: كالشلل وإصابات المخ. وفي ذلك الوقت لم يكن معروفًا عن الأمراض العصبية إلّا القليل، وقلما كانت تعالج بالطب.**

**حصل على الدكتوراه في الطب سنة 1881، وحاول علاج الأمراض العصبية، ولقي في ذلك نجاحًا منقطع النظير، حتى أنه أقام بنيانًا شامخًا في العلاج النفسي، وعرفت مدرسته بالتحليل النفسي لإجراءاته في استخدام التنويم المغناطيسي، والإيحاء، وتفسير الأحلام، وغيرها من الوسائل في دراسة الشخصية1.**

**ويذهب فرويد إلى أن السنوات الأولى من الحياة تكون حاسمة في تكوين الشخصية، ويرى: أن البيئة شيء يعوق الانسياب السهل لعملية نمو الشخصية، لذلك ينظر إلى نظرية "فرويد" باعتبارها نظرية دينامية تركز على دوافع الفرد ورغباته بما تبتدعه من وسائل للحصول على الإشباع، وقد ينظر إلى الجنس بوصفه الدافع الأكبر في الحياة، فقد عرَّف الجنس بصورة أوسع، وجعله كل شيء يجلب اللذة للفرد.**

**وبدون دخول في تفاصيل نظرية التحليل النفسي وطرائقها العلاجية، فسوف نركز فقط على نمو الشخصية التي تعنينا في سياق عرضنا لهذه النظرية.**

**1 لم نَشَأ التوسُّع في سيرة فرويد حيث تمتلئ بها كتب ومراجع علم النفس.**

**[مراحل نمو الشخصية]**

**[مدخل]**

**...**

**[مراحل نمو الشخصية]**

**ربما كان فرويد صاحب أول نظرية سيكولوجية تؤكّد الجوانب التطورية في الشخصية، وتؤكد الدور الحاسم لسنوات الطفولة**

**المبكرة والطفولة المتأخرة في إرساء الخصائص الأساسية لبناء الشخصية.**

**ويرى "فرويد" أن الطفل يمر عبر سلسلة من المراحل المتفاضلة ديناميًّا خلال السنوات الخمس الأولى، يليها لمدة تستمر خمس أو ست سنوات فترة الكمون، فيتحقق قدر من الثبات والاستقرار الديناميي، ومع بداية المراهقة تنبعث القوى الدينامية مرة أخرى، ثم تستقر بعد ذلك بالتدريـج مع الانتقال من المراهقة إلى الرشد.**

**ولقد اعتقد "فرويد" أن تطور ونمو الشخصية إنما يتعلق بنمو مصدر الطاقة الغريزية البيولوجية والذي ينعكس على سلوك المرء وشخصيته طوال الحياة. ومجمل ذلك: إن المناطق اللذية الشهوانية، أو المناطق من الجسم التي يؤدي تنبيهها إلى الإشباع الجنسي "اللبيدي" -هذه المناطق- تتغير تبعًا للسن ولنمو الكائن العضوي، ويقال: إن هذا التغيّر في مناطق تركيز البيدو يحدث تغيرًا في تنظيم علاقات الكائن العضوي مع ذاته ومع بيئته ومع أفراد مجتمعه، فإذا حدث ما يحول بين الطفل وموضوع الإشباع الملائم في مرحلة من المراحل، أدَّى ذلك إلى اضطراب العلاقة بين الكائن البيولوجي وبيئته الخارجية، ونتج عن ذلك صراع قد تظهر آثاره في شخصيته فيما بعد، ومن ثَمَّ فإن الشخص الراشد العصابي ينظر إليه على أنه قد صدم في مرحلة من مراحل النمو، وفشل في أن يتقدَّم إلى أبعد منها، أو أنه ما زال يحمل معه بقايا إحداها غير محلولة، الأمر الذي لا يتلاءم مع حياة الراشد، وتسير مراحل النموّ في نظرية فرويد على النحو التالي:**

**المرحلة الأولى: المرحلة الفمّية: oral stage**

**وتنقسم إلى مرحلتين فرعيتين: المرحلة الفمّية السلبية، والمرحلة الفمّية السادية.**

**1- المرحلة الفمية السلبية:**

**تقع هذه المرحلة في النصف الأول من السنة الأولى، وفي هذه المرحلة يكون المصدر الرئيسي للذة اللبيدية متضمنًا تنبيهًا لمسيًّا للشفتين وللتجويف الفمي، ويكون الفم هو مركز التفاعل مع البيئة الخارجية، ويكون النمط السائد من السلوك المشبع هو ذلك النمط المبني على الإدماج، ولا تقتصر عملية الإدماج على مص ثدي الأم فحسب، بل تشاهد أيضًا في امتصاص أي شيء يقع في مجال الطفل الحسّي، ففي فترات الحرمان والانتظار والتوتر يلجأ الطفل إلى جسمه هو لكي يحصل منه على الإشباع عن طريق المص، ويغلب أن يكون ذلك العضو هو أصبعه، وبذلك يمنح نفسه إشباعًا شهوانيًّا ذاتيًّا.**

**"هول ولندرزي: 1979". بالإضافة لذلك: يتضمَّن النشاط الفمِّي الابتلاع والرفض إذا كان الطعام غير سار، ومن ثَمَّ يكون الطفل في هذه المرحلة نرجسيًّا تمامًا لا يحب إلّا نفسه، وليس لديه في ذلك الوقت أي وعي ببيئته أو بالناس الآخرين؛ إذ ليس لديه سوى إحساساته الداخلية على الرغم من أنه يستجيب بالتدريج للصوت والضوء ... إلخ.**

**التكوين النفسي الغالب:**

**التكوين النفسي الغالب على شخصية الطفل خلال المرحلة الفمّية السلبية، وهو ما نسميه بالهو Id. واصطلاح الهو وضعه فرويد ليشير إلى مجمل الدوافع البيولوجية عند الفرد، أو إلى حاجاته التي تسعى إلى اللذة، ومن ثَمَّ فإن الجوع والعطش والراحة والابتعاد عن الألم.. إلخ، تعتبر كلها من حاجات الهو، بمعنى أن الهو منبع الطاقة البيولوجية والنفسية التي يولد الفرد مزودًا بها، أو يمثل طبيعة الإنسان الحيوانية قبل أن يتناولها المجتمع بالتحوير والتهذيب، ويندفع إشباع الدوافع اندفاعًا عاجلًا بكل صورة وبأي ثمن. "مصطفى فهمي: 1969، 123".**

**2- المرحلة الفمية السادية:**

**وتقع في النصف الثاني من السنة الأولى، وفيها يحل العض محل الإدماج بالمص، ذلك أن التوتر الناتج عن عملية التسنين تلزم الطفل أن بعض، وبذلك يجد نفسه في موقف صراعي في بعض الأحيان:**

**- فهو ملزم بالحصول على الطعام عن طريق الامتصاص للثدي بدون عض، وإلّا عرَّضه ذلك للعقاب في صورة الضرب أو سحب الثدي.**

**- ولما كانت الرغبة في العض تظل مع ذلك قوية وفعالة، لذلك يقع الطفل في صراع بين الرغبة في العض والخوف من العقاب.**

**ومهما كانت عناية المحيطين بالطفل في هذه المرحلة، فلا مناص "في رأي فرويد" من نشوب الصراع؛ فألم التسنين، والنقمة على الأم، والغضب، مع العجز، كل ذلك يلقي بالطفل في خبرات مؤلمة توصف بأنها خبرات سادية مازوكية، أي: خليط من القسوة والرغبة في التحطيم، مع الخنوع والرغبة في الاستسلام.**

**وقد يترتَّب على هذه الخبرات أثر هام في حياة الطفل النفسية فيما بعد، وهو الإحساس الغامض بأن سند الطفل "وهو الأم" قد انهار من تحته؛ إذ أنَّ اتزانه النفسي الذي يقوم على وحدته مع أمه واعتماده عليها يبدأ يتزعزع.**

**- وهنا يصبح الطفل في هذه الفترة ثنائي العاطفة، أي: يحب ويكره معًا "هول ولندزي: 1979" خاصة أن ظاهرة استجلاب اللذة من العض تأتي عادة مع سن الفطام عند معظم الأطفال، ويبدو أنها تأتي مع نمو القدرة على العدوان والرغبة في اغتصاب الإشباع من البيئة المحيطة.**

**وهكذا:**
**فإن النمطان السابقان من النشاط الفمي: ابتلاع الطعام والعض، يكونان هما النمطان الأوليان لكثير من سمات الشخصية التي تنمو مع الطفل فيما بعد:**

**فاللذة المستمدة من الابتلاع الفمي قد تزاح إلى أشكال أخرى من الابتلاع أو الإدماج كاللذة المستمدة من اكتساب المعرفة أو الامتلاك، والشخص الساذج شخص مثبت على المستوى الفمي الاستدماجي للشخصية، فهو يكاد يبتلع كل شيء يذكر له.**

**يضاف إلى ذلك: بأنه لما كانت هذه المرحلة تقع في وقت يعتمد الطفل فيها على أمه اعتمادًا كليًّا لكي ترعاه وتحميه، فإن الطفل تتكون لديه مشاعر الاعتماد على الأم وعلى غيرها من الناس، وتميل مشاعر الاعتماد هذه إلى البقاء**

**والاستمرار طوال الحياة بالرغم من ضروب النمو والتطور التالية للأنا. فإذا فشل في هذه المرحلة لأيِّ سبب من الأسباب من الخروج منها، فسوف يكتسب اتجاهًا اتِّكاليًّا نحو العالم، فيصبح في رشده شخصًا معتمدًا تمامًا على الآخرين، ويرى أن العالم مدين له، ويرقد منتظرًا إياه ليضع في فمه، ولا يتعلم أن يشبع حاجاته بمجهوده، وإنما يتوقَّع من غيره أن يزوّده بحاجاته إذا أحسن التصرّف، وأن يسلبه إياها إذا أساء، ويطلق على أمثال هؤلاء الأشخاص: "ذوي الشخصيات الاتِّكالية الفمية".**

**ويعتقد فرويد: أن أكثر أعراض الاعتماد تطرفًا هي النكوص إلى المرحلة الفمية، والرغبة في العودة إلى الرحم، وهي ما تميز الذهانيين.**

**ولعل كثير من البالغين في ثقافاتنا يظهر لديهم شيء من الشبقية الفمية كالتقبيل مثلًا، وهو بقايا من المرحلة الفمية السلبية، إذ في بعض الثقافات لا يعتبر التقبيل شكلًا من أشكال الحب، ولكن لديهم أشكالًا أخرى من النشاط الودي تقوم بنفس الوظيفة كالابتسام والإيماءات والكلمات.. إلخ.**

**كذلك قد يزاح العض أو العدوان الفمي ليأخذ صورة السخرية أو حب الجدال والمناقشة.**

**التكوين النفسي الغالب:**

**أ- نمو الأنا:**

**الأنا Ego هي الذات النامية في الطفل، ويعرف بأنَّه ذلك الجزء من الشخصية الذي يحول إشباع دفعات الهو، وهو يتكوّن من جانب شعوري وآخر لا شعوري:**

**- يكون الجانب الشعوري على صلة بالبيئة التي يدركها بالحواس، ويتكون بالتدريـج منذ اتصال الطفل بالعالم الخارجي الواقعي، فالطفل الصغير يتعلّم عن طريق صلته بالوالدين وخبراته الحسية أنه لا يستطيع أن يظفر بما يريد متى أراد، وأنَّ هناك ضرورياً من السلوك تجلب له السرور وأخرى تجلب له الألم، كما يدرك أن الإرضاء الفوري يجلب له المتاعب، فيبدأ في تعلّم الانتظام.**

**- أما الجانب اللاشعوري: فهو يشرف على غرائز "الهو"، فيحاول أن يكبح جماح رغباته ودوافعه التي لا يتأتَّى لها الإشباع، ويظل يماطلها ويقاومها حتى يضطر "الهو" إلى التنازل عن رغباته، فيتم كبت هذه الرغبات والدوافع في أعماق اللاشعور.**

**ويرى فرويد أن "الأنا" عند الميلاد يكون صغيرًا ضعيفًا، ثم ينمو بالتدريـج مع نمو القدرات الحسية الحركية للطفل، وعندما تزداد معرفته بكيفية الحصول على الإشباع، ومن ثَمَّ يبدأ نموّ الأنا مع بداية المرحلة الفمية السادية.**

**ب- السادية:**

**تشير كلمة السادية sadism إلى الميل للحصول على اللذة من إيقاع الألم بالآخرين، ولم يشر فرويد بالطبع إلى أنَّ الطفل في المرحلة الفمية السادية يقصد شعورياً إيقاع الألم بالعض، أو أن هناك إحساس**

**شعوري باللذة إذا عضَّ شيئًا، ولكن ذلك ليس إلّا نتاجًا للطرائق التي وضعها الطفل في ذلك الوقت.**

**فأسنانه قليلة "مضافًا إلى ذلك بعض الأكلان الذي يهدأ إذا عضَّ أشياء لينة"، كما يصبح له في هذه المرحلة قوة عضلية تساعده على نموّ أسلوب العض.**

**وفي السنوات التالية "على الأقل في سن الثانية" يحل محل العض أشكال أخرى من الألعاب العدوانية: كالسب والشتائم، وكثير من المحادثات البذيئة المتبادلة بين الناس، والسخرية، وحب الجدال والمناقشة التي تستخدم كأساليب دفاعية حيال الدفعات الفمية البدائية التي تندرج تحت بقايا السادية الفمية، كما أن الاندماج في اللذة الجنسية بتوقيع الأذى البدني على شخص آخر تعد لونًا من ألوان الانحراف الجنسي.**

**[المرحلة الثانية: المرحلة الشرجية anal stage]**

**تمتد المرحلة الشرجية طوال السنتين الثانية والثالثة من العمر، وفي هذه المرحلة يرتبط الإشباع اللبيدي بتفريغ وتهييج الغشاء المخاطي الشرجي، فبعد أن يتمَّ هضم الطعام تتراكم المخلفات في النهاية للقناة الهضمية؛ ليطرد بواسطة الفعل المنعكس عندما يبلغ الضغط على عضلات الشرج العاصرة مستوى معينًا، وبذلك فإن طرد الفضلات يزيل مصدر الضيق ويحدث شعورًا بالراحة.**
**ويمكن للطفل في هذه الفترة أن يزيد التهيج بحجز البراز، وتصبح المواد البرازية موضعًا للحب والكراهية، وذلك بما لها من قابليتة للطرد أو الاحتفاظ، ولذا تسمَّى هذه المرحلة بالمرحلة السادية الشرجية، وعندما يتلقَّى الطفل التدريب على النظافة في السنة الثانية، فإن يلتقي بأول خبرة حاسمة له لتنظيم هذه الدفعات الغريزية، فعليه أن يتعلّم إرجاء اللذة التي يحققها له تخلصه من توتره الشرجي، وتتوقف نتائج هذا التدريب على أسلوب الأم الخاصّ في تدريبه على ضبط التبرز، ومشاعرها حيال عملية التبرز:**

**- فإذا ما كان الأم من النوع الذي يتودَّد إلى الطفل ليخرج فضلاته، حنونة دافئة، متسامحة في التدريب. فإن الطفل تتكوّن لديه فكرة قوامها أن النشاط الإخراجي نشاط بالغ الأهمية، وقد تكون هذه الفكرة أساس الخلق والإنتاج تسير في الاتجاه السوي.**

**- أما إذا كانت الأم شديدة الصرامة في التدريب على النظافة، فإنما قد تسبب تثبيتًا fixation على هذا المستوى، مع فضل لاحق في النضج السوي، كما يلي:**

**1- فقد يقبض الطفل على فضلاته ويصاب بالإمساك، فإذا ما عمَّم هذا الأسلوب في الاستجابة إلى مجالات أخرى من السلوك، فقد ينمو لدى الشخص خالق قابض، ويصبح شحيحًا عنيدًا، ولذا يقال أن للمال سمات شرجية: فالبخل يرتبط بالإمساك وعدم الرغبة في إعطاء أي شيء، وكذلك الكرم الزائد وعدم الحرص المعقول في الأمور المالية ليس إلّا نموًّا مفرطًا للعطاء للحصول على رضا الأم.**

**2- وقد يلتمس الطفل تحت وطأة أساليب الكبت مخرجًا لغضبه بأن يخرج فضلاته في أوقات غير مناسبة على الإطلاق، فتنمو لديه جميع أشكال السمات الطاردة أو القاذفة؛ كالقسوة، والإنغماس في الشهوات، والميل إلى التدمير، ونوبات الغضب والهياج، والفوضى، وانعدام النظام.. إلخ. "هول، لندزى: 1979".**

**3- كما أن التثبيت على المستوى الشرجي قد يؤدي إلى نظافة مفرطة في الكبر**

**ونزعه إلى الترتيب والاهتمام الشديد بالتفاصيل، وذلك إذا تقبل السلطة الوالدية.. أما إذا رفض الخضوع لرغبات الوالدين فقد ينمو بوهيميًا وقدرًا مهملًا.**

**4- وفيما يختص بالروائح: يقال كذلك أنها بقايا المرحلة الشرجية فبعض الناس يستمتعون بالروائح الكريهة العفنة، في حين يشمئز منها آخرون.**

**5- بالإضافة لذلك: فإن التمرد على سيطرة الآخرين أو الخضوع لهم ترجع إلى هذه المرحلة.. فطالما أن محاولة تدريب الطفل على ضبط العضلة القابضة هي المجهود الأول لإجباره على نمط سلوكي جديد، فهذه هي الفرصة الأولى لظهور الصراع بين الطفل والوالدين ويصبح السلوك المتمرد ملحوظًا.**

**ومن ناحية أخرى. يتعلم الطفل أنه يستطيع إرضاء أمه باستخدام الأساليب النظيفة بدلًا من اتساخ ملابسه، ومن ثم تنمو سلسلة التمرد ورفض الخضوع -كل هذه أشكال أساسية من السلوك التي يربط بها الشخص علاقاته بالآخرين.**

**التكوين النفسي الغالب:**

**أ- نمو الأنا العليا:**

**وفي هذه المرحلة ينمو الأنا الأعلى Super Ego أو الرقيب النفسي لدى الطفل، وهو مكون من مكونات الشخصية يرتبط ارتباطًا أوليًا بما سميه بالضمير.**

**ويتكون الأنا الأعلى من خلال أساليب الوالدين في التربية، وأساليبهما في عليه والداه والمحيطون به.. ويرى الطفل نفسه مضطرًا إلى أن يكف نفسه عن كثير مما يشتهي وأن يقوم بأشياء لا يميل إليها بطبعه كي يتجنب استهجان الكبار أو عقابهم.. وهكذا يتعلم الطفل أن يكيف سلوكه وفق المعايير. التي يراها والده لازمة لمن في سنه، وعلى هذا النحو تتبلور في نفس الطفل بالتدريج وعلى غير قصد منه أوامر الوالدين ونواهيهما وأفكارهما عن الصواب والخطأ والخير والشر**

**تتبلور في شكل سلطة داخلية تقوم مقام الوالدين حتى في غيابهما فيقيم الطفل من نفسه حارسًا على نفسه فتصبح الأنا العليا رقيبًا نفسيًا" على سلوك الطفل يوجهه ويرشده وينهاه "مصطفى فهمي: 125، 1969".**

**ومن الواضح أن التدريب على ضبط عمليات الإخراج يعد أحد المواقف الأولى التي يحدث فيها هذا النوع من التهذيب الذي لا يلبث أن يصبح جزءًا من كيان الطفل يوجهه في المواقف المشابهة دون أوامر الكبار أو توجيهاتهم.**

**ب- نمو مبدأ الواقع مقابل مبدأ اللذة:**

**اتضح سابقًا: أن "الهو" أنانيًا تمامًا والسلوك في المرحلة الفمية يتبع مبدأ اللذة، وبعبارة أدق: اغتصاب الحد الأقصى من اللذة الحالية أو تجنبه الألم الحالي بغض النظر عن المستقبل وإذا كان الإنسان يتبع بالفطرة مبدأ اللذة وينشد اللذة المباشرة والتصريف المباشر لرغباته - إلا أن الطفل يتحقق بالتدريج أن هذه السياسة ليست حكيمة باستمرار، حيث يجد نفسه في مجابهة حقائق الطبيعة الخارجية وبيئة الاجتماعية التي تعترض رغباته بشدة، فيتعود أن يتجنب اللذات التي تأتي بالألم أكثر، وأن يؤجل تصريف الرغبات في سبيل تصريف أكمل وأبعد فقد يأكل الطفل بشراهة ثم يعاني من المغص، وقد يستمر في اللعب محطمًا أوامر والديه ثم يعاقب - فنجده حينئذ يبدأ ظهور ميل طفيف لنمط جديد من السلوك بسبب تصرفاته، وذلك هو مبدأ الواقع.**

**وهو محاولة الحصول على الحد الأقصى من اللذة والحد الأدنى من الألم في المستقبل لا في الموقف الحالي فقط.**

**وهذا يعني تثمين للذة الحالية والألم محتمل في المستقبل أي تحمل تعب حالي وعلى أساس احتمال اللذة الحالية والألم محتمل في المستقبل -أي تحمل تعب حالي على أساس احتمال راحة مستقبلية أو**

**مكافأة كبيرة بعد ذلك.. وبمرور الوقت يصل الشخص إلى النضج إذ يجب عليه التخلي عن مبدأ اللذة والعيش وفقًا لمبدأ الواقع.**

**[المرحلة الثالثة: المرحلة القضيبية phallie stage]**

**...**

**المرحلة الثالثة: المرحلة القضيبية Phallice Stage**

**تقع بين السنتين الثالثة والخامسة من العمر.. وفي هذه المرحلة تصبح الأعضاء التناسلية "القضيب عند الذكر، والبظر عند الأنثى" هي المنقطة الرئيسية المولدة للذة الشهوانية، وتهيئ هذه المشاعر المرتبطة بالنشاط الشهوي السبيل لظهور عقدتين خطيرتين تؤثران في شخصية الطفل المستقبلية، هما: عقدة أوديب، وعقدة الخصاء.**

**أ- العقدة الأوديبية:**

**هي شحنة انفعالية جنسية تستهدف الوالد من الجنس المقابل، وشحنة عدوانية تستهدف الوالد من نفس الجنس، فالصبي يرغب في امتلاك أمَّه واستبعاد أبيه "وهنا تسمَّى عقدة أوديب"، في حين ترغب البنت في امتلاك أبيها وإبعاد أمها "وتسمَّى عقدة إلكترا"، وتعبر هذه المشاعر عن نفسها في الأفعال الدالة على الحب والأفعال المعربة عن التمرد والثورة إزاء الوالدين.**

**وفي بداية هذه المرحلة يحب الطفل من الجنسين الأم؛ لأنها تشبع رغباته، وينقم من الأب لاعتباره غريمًا له في حب الأم، وتبقى هذه المشاعر لدى الصبي وتتغيِّر لدى الفتاة.**

**وفي هذه السن يعرف الأطفال أن بين الأب والأم علاقة خاصَّة مريبة ولذيذة، ولكن الأهم من ذلك أن الطفل يرغب في امتلاك أمّه امتلاكًا تامًّا، يريد أن تجيب له طلباته ورغباته وترعاه، لكنه يرى أن الأب يأتي**

إلى المنزل ويستأثر بالأم، أو على الأقل يأخذ وقتها، ومن ثَمَّ ينظر إلى الأب بوصفه منافسًا، ونجد الموقف ذاته عند البنت الصغيرة مع الأب، إلّا أنه يجب أن نعرف هنا: أن استجابة الطفل ثنائية العاطفة، فبالنسبة للطفل يصبح للأب قوة سلبية "تهديد وإحباط"؛ لأنه يتنافس معه في جذب اهتمام الأم، ولكن للأب قوة إيجابية "فهو يداعبه ويأتيه باللعب والحلوى ويصحبه للنزهة"، وهنا يصبح الأب مصدر حب وكراهية في نفس الوقت، ويبدأ الطفل الحل السوي لعقدة أوديب، فيبدأ في التوحّد بالوالد من نفس الجنس، ويقوى "الأنا الأعلى"، ويكتسب الطفل خصائص الشخصية البالغة، وتصبح جزءًا من نفسه؛ لأنه يريد أن يكون شبيهًا بالأب أو التعيين الذاتي بالأب، ومن ثَمَّ تتحوّل المشاعر الشهوية الخطرة نحو الأم إلى مشاعر رقيقة حنونة لا خطر منها نحوها، وبذلك يؤدي حل عقدة أوديب في النهاية إلى تطور "الأنا الأعلى"، ويقول فرويد: إن الأنا الأعلى هو وريث عقدة أوديب لدى الذكر، فهو سدٌّ منيع حيال الرغبة في المحارم والعدوان.

أما إذا لم يحل الموقف الأوديبي ولن يتخَّلص الطفل من كراهيته للأب من نفس الجنس، فإن هذه المشاعر لا تتلاشى تمامًا، بل يدفع بها إلى الأعماق لتبرز مرة ثانية بأشكال أخرى، فتزاح المشاعر السلبية عند نضج الفرد إلى أفراد راشدين آخرين في المجتمع لهم سلطة الأب؛ كالمعلم في المدرسة، أو الرئيس في العمل، أو رجل البوليس.. إلخ. ومن المحتمل أن نجد الطفل الذي فشل في حل الثنائية الوجدانية في هذه المرحلة تظهر لديه مشاعر غير مستقرة تجاه الناس، فهو يساعد أصدقاءه ثم يؤذيهم، ومن المحتمل أن يفشل في أن يسلك سلوكًا ثابتًا مما يؤدي إلى شعوره بالشلل وعدم الاستقرار على قرار.

ب- عقدتا الخصاء وحسد القضيب:

اكتشف فرويد عقدة الخصاء من تحليل حالة "هانز" الصغير عام 1908، وتظهر حين يدرك الطفل الذكر الفروق التشريحية بين الجنسين، ويستنتج الصبي أن البنات لهن عضوًا ذكريًّا "البظر"، ولكنه

**ضامر وذلك عقابًا لهن، ومن ثَمَّ نجد أن اشتياق الطفل الذكر المحرم للأم ونقمته على الأب تؤدي به إلى الصراع مع الأب، فهو يتخيل أنه منافسه المستبد الذي سيوقع به الأذى، وقد تتأيّد مخاوفه بسبب ما يصدر من الأب من تهديدات، ويتركّز خوفه مما قد يوقعه به الأب من أذى حول أعضائه التناسلية؛ إذ أنه مصدر مشاعره الجياشة بالشهوة، وهو يخشى أن يستأصل والده الغيور هذه الأعضاء المسيئة، ويؤدي الخوف من الخصاء أو ما يسميه "فرويد" بحصر الخصاء، أو قلق الخصاء castration anxiety إلى كبت الرغبة الجنسية في الأم، والعدوان نحو الأم، مما يساعد على حدوث التعيين الذاتي بالأب.**

**أما بالنسبة للأنثى: فإن البنت تغيّر موضوع حبها الأصلي وهو الأم بموضوع جديد هو الأب، وسبب ذلك: هو شعور البنت بخيبة الأمل عندما تكتشف أن الصبي يمتلك عضوًا جنسيًّا مختلفًا عمَّا لديها، ومن ثَمَّ تعتبر أمها مسئولة عن حالة الخصاء هذه مما يضعف حبها لها، وتبدأ البنت تحول حبها لأبيها ولغيره من الرجال، وتبدأ هذه المشاعر تمتزج كذلك بمشاعر الحسد للذكور لامتلاكهم شيئًا**

**تفتقر إليه وهو ما يعرف "بحسد القضيب Penis envy".. وبذلك: فإن حسد القضيب هو المقابل الأنثوي لحصر الحصاء عند الذكر. فالبنت تتخيل أنها فقدت شيئًا ذا قيمة، في حين يخاف الصبي من أن يتعرض لفقده.. وقد تستمر عقدة الحصاء لدى البنت وإن كانت تتعرض للكبت القوي كما هو الحال لدى الصبي..**

**ويزعم فرويد: أن كل شخص هو بحكم تكوينه مزدوج الجنسية.. فكل جنس ينجذب إلى أعضاء نفس الجنس، كما ينجذب إلى أعضاء الجنس الآخر- وهذا هو الأساس التكويني للجنسية المثلية Homosexuality، وإن كانت الدفعة الجنسية المثلية تظل لدى معظم الناس كمنة وتؤدي إلى حالة الازدواج هذه.**

**[المرحلة الخامسة: المرحلة التناسية genital stage]**

...

**المرحلة الخامسة: المرحلة التناسلية Genital stage**

**بعد فترة الكمون -ومع الوصول إلى البلوغ في الثانية عشرة تقريبًا تبدأ الغريزة الجنسية تنمو في اتجاه الهدف البيولوجي، وتبدأ الاستثارة الفسيولوجية من الغدد الجنسية في حث الدافع الجنسي بشدة حتى أنها تحكم حواجز الكبت، ومن هنا يعود الشخص ينظر إلى الجنس نظرة مشبعة باللذة، ولكن بادراك جديد للموقف، إنه يرغب في رفيق من سنه وليس أحد الوالدين.**

**المرحلة التناسلية هي أولى خصائص النضج الحقيقي التخلي عن مبدأ اللذة مع نمو كامل للأنا الأعلى.. ويتضمن الجنس في هذه المرحلة فكرة الحصول على اللذة بإعطائها للآخر بمنأي عن الأنانية والنرجسية المطلقة والتمركز حول الذات التي كانت تميز المراحل المبكرة. وبذلك ينجذب الفرد إلى الموضوعات الجنسية انجذابًا غير نرجسي.. وعلى ذلك: تعد المرحلة التناسلية فترة النشاط الجمعي، والزواج وإنشاء الأسرة ورعايتها، والميل إلى التقدم المهني، والاضطلاع بمسئوليات الراشدين. ولذا: فإن هذه المرحلة هي أطول مراحل النمو لأنها تمتد حتى الشيخوخة.**

**[رعاية النمو الجنسي النفسي في هذه النظرية]**

...

**رعاية النمو الجنسي النفسي هو ضوء النظرية:**

**ونحن بصدد تناول نظرية التحليل النفسي في عرضها للنمو الجنسي فإن من أهم واجبات المربيين لرعاية النمو الجنسي النفسي للطفل في ضوء هذه النظرية مراعاة ما يلي:**

**1- إن عملية العقاب البدني للطفل الصغير على النظافة وضبط الإخراج، أو حتى حرمانه من الأشياء التي يحبها، أو حرمانه من العطف والاهتمام، لا تؤدي إلّا إلى نتيجة عكسية سلبية.**

**2- تحتاج عملية تربية الطفل إلى صبر وحكمه، فمثلًا يجب انتظار اكتمال نضج الأغشية الحساسة في العام الثاني، أو عند بلوغ 18 شهرًا تقريبًا حتى تكون لدى الطفل القدرة على التحكم الذاتي في الإخراج وضبطه، ومن الأجدر توعية الطفل بقيمة النظافة والتعوّد عليها، وتحبيبه فيها بكل الوسائل المحفزة المعززة لهذا السلوك المطلوب، بدون إجبار أو تهديد.**

**3- لا يجب إظهار الاهتمام البالغ بعملية الإخراج، الأمر الذي يستشف الطفل من خلاله أن الإخراج قيمة في ذاته، ويتعامل مع الآخرين من هذا المنطلق، ويؤثر في شخصيته فيما بعد.**

**4- يجب توضيح الفروق الجسمية والجنسية بين الجنسين توضيحًا سليمًا مبسطًا للطفل، وخاصة عندما يبلغ الطفل سن "المرحلة الجنسية المبكرة"، ويكثر من التساؤلات عن هذه الفروق "مثل تكوين الجنين في بطن الأم، كيفية إنجاب الأطفال، الفروق التشريحية بين الذكر والأنثى ... إلخ".**

**5- يجب على الآباء والمربين ألّا يهملوا الإجابة على استفسارات الأطفال المبكرة حتى لا يحبطوا من اهتمامهم وحب استطلاعهم ومعرفتهم للأشياء من حولهم، وحتى لا يسوء سلوكهم نتيجة لجهلهم بالنواحي الجنسية.**

**6- لا يجب اعتبار سلوك الأبناء تجاه الآباء خطأ فاحشًا، وخاصة بعد معرفة أن هذا السلوك شيء تلقائي وطبيعي، والأفضل ألّا نعطي هذا السلوك الأهمية البالغة، بل يجب أن نساعد الطفل على شغل اهتمامه بأشياء أخرى.**

**7- مساعدة الطفل في تجنّب تثبيت سلوكه نحو الوالد من الجنس الآخر، سواء شعوريًّا أو لا شعوريًّا، ويجب ألّا نتيح الفرصة للطفل لإظهار تودُّده وتمسكه بالأب أو الأم من الجنس الآخر.**

**8- وعلى الآباء مراعاة ألّا يلاحظ الأطفال أيّ سلوك جنسي أو عاطفي يقوم به الآباء، حتى لا تزداد حدة العقدة الأوديبية لدى الأطفال، وحتى لا يحدث تثبيت للأشكال السلبية لهذه العقدة مدى الحياة، وما يصحبه من صراع الحب والكراهية تجاه الأب والأم وعدم التحرر منها.**

**9- كما أن الإفراط والتفريط في التعامل مع الأطفال، والحماية المسرفة من جانب الآباء، أو التسلط الشديد المفروض على الأطفال، كل ذلك يؤثر في إمكانية استقلال الطفل وتثبيته بتلك الأشكال السلبية للعقدة الأوديبية. بمعنى: إنه لا يجب على الوالدين مساعدة الطفل على زيادة الترابط القائم على أسس جنسية في المرحلة الجنسية المبكرة بزيادة التدليل أو بالقول والعمل، فهذا السلوك يساعد على خلق عقد أوديبية شاذّة لدى الأطفال.**

**10- مساعدة الطفل على التخلّص من عقدة أوديب بالطريقة السليمة، وذلك بتلقين الطفل وتوعيته بالقيم الاجتماعية والمثل العليا والاستجابة لنداء الضمير، وكذا إحساس الطفل بقيمة شخصية الأب ليحتذيها ويتقمصها.**

**11- كما يجب أن يكون للأسرة ولجميع الجماعات من جهة أخرى خط سلوكي واضح؛ حيث ينشأ الطفل وتتشكّل شخصيته في الجماعة، فلا يتعين على إحدى تلك الجماعات التي تنمي مثلًا سلوكًا ما لدى الطفل، والذي ترى فيه الجماعة الأخرى استهجانًا وتحريمًا، حتى لا يحدث الاضطراب والانفصام في شخصية الطفل منذ الصغر، والذي يشكل أفكاره واتجاهاته من خلال مَنْ حوله من أفراد وهيئات وجماعات.**

# الباب الخامس
# [نظريات النمو النفسي الاجتماعي]

**[نظريات النمو النفسي الاجتماعي]**

**[مدخل]**

**...**

**[نظريات النمو النفسي الاجتماعي]**

**مقدمة:**

**تستمد نظريات النمو النفسي الاجتماعي جذورها من التحليل النفسي، وترتبط باتجاهات أخرى هامة كالاتجاه الأنثروبولوجي والاجتماعي، وتستند إلى حقيقة هي أنَّ الشخصية في نموها تتبع المبادئ البيولوجية. بمعنى: إن لكل جزء وقته الخاص، فإذا لم ينم أو ينهض في وقته المحدد فلن تتاح له الفرصة لِأَنْ يتكوَّن تكونًا كاملًا، ذلك لأنَّ لحظة النمو السريع لجزء آخر تكون قد حانت وجاء أوانها، فضلًا عن ذلك يؤثر الجزء الذي يفوت عليه وقت الظهور أو النمو أو الذي يتعرض للتلف خلال فترة نموه في الكل الذي يتكوّن من أعضاء يعتمد بعضها على بعض، فالسرعة السليمة والتتابع السوي كلاهما ضروري إذا أريد للكائن الإنساني أن يقوم بوظائفه قيامًا متناسقًا. "جابر عبد الحميد، 1977".**

**ولقد اخترنا من نظريات النمو النفسي الاجتماعي نظريتان.**

**الأولى: نظرية النمو النفسي الاجتماعي لإريك إريكسون.**

**وهي النظرية التي بنيت علم مفاهيم التحليل النفسي وإعادة صياغة هذه المفاهيم في ضوء التاثيرات الاجتماعية والتغيرات الثقافية الحديثة.**

**والثانية: نظرية نمو وتشكيل الهوية لجيمس مارشيا.**

**والهوية هي المرحلة الخامسة من مراحل النمو النفسي الاجتماعي في نظرية إريكسون، ولكن مارشيا قام بتفصيل خصائص تشكيل الهوية وجوانبها وكيفية تقييمها.**

**وفيما يلي تفصيل الحديث حول هاتين النظريتين.**

**وفي كتاباته الأولى كان إريكسون يعتبر نفسه صاحب نظرية تقوم بتطبيق تعاليم فرويد، وفي الفترة الأخيرة صرَّح بأن "فرويد" لو كان حيًّا اليوم لأضاف لأعماله مستخدمًا المعارف المعاصرة في نظريته عن الطاقة الجنسية، ولذلك تختلف نظرية إريكسون عن النمط الفرويدي في تركيزها على ثلاثة مجالات كبرى:**

**الأولى: إن إريكسون يؤكد على "الأنا" التي أشار إليها فرويد أكثر مما يركز على "الهو"، لذلك: فإنه يعيد تشكيل مراحل فرويد العضوية؛ بحيث تفقد كثيرًا من مضمونها الجنسي الشبقي.**

**الثانية: إن إريكسون يقدّم قالبًا جديدًا للفرد في علاقته بأبويه داخل إطار الأسرة، ثم تكوين الفرد الاجتماعي داخل إطار التراث التاريخي والثقافي للأسرة، وهذا يختلف عن مثلث "الطفل - الأم - الأب" في الواقع الفرويدي".**

**الثالثة: إنه بينما كانت مهمة فرويد هي إثبات وجود اللاشعور وعمله، فإن إريكسون يركز على الحل الناجح لأزمات النمو، ويؤكد ضرورة الاهتمام بالإثارة النفسية الاجتماعية للنمو الإنساني.**

**وعلى ذلك: فإن إريكسون يقدم توجيهًا جديدًا لنظرية التحليل النفسي، في محاولة لتفسير أكثر تفاؤلًا، وتطبيق أكثر اتساعًا للحياة اليومية، وهذه الأخيرة تجعلها أقرب إلى وضع الافتراضات وإجراء البحوث مما في نظرية فرويد.**

**مفهوم إريكسون للنمو:**

**يرى إريكسون أن النمو عملية مستمرة، كل مرحلة منها جزء متساوٍ من الاستمرارية، ذلك لأن كل مرحلة تجد سوابقها في المراحل السابقة، وتجد حلها النهائي في المراحل التالية لها، وفي كل مرحلة متتابعة إمكانية حلول جديدة لمسائل سابقة، وأنَّ الفرد ينمو إلى المرحلة التالية بمجرَّد أن يكون مستعدًا لذلك بيولوجيًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا، واستعداده الشخصي يقابله الاستعداد المجتمعي.**

**ولذلك يصف إريكسون ثماني مراحل متتابعة من مراحل النمو تقع المراحل الأربعة الأولى منه في دور الطفولة، وتشمل مراحل المهد والطفولة المبكرة،**

**والطفولة المتوسطة، والمتأخِّرة، وتقع المراحل الأربع الثانية في دور البلوغ، وتشمل المراهقة والرشد، ومنتصف العمر، والشيخوخة.**

**وقد اعتبر إريكسون كل مرحلة أزمة رأسية تنتهي بحل نفسي اجتماعي فردي، وأزمة أفقية تتطلّب حلًّا مرضيًا على المستويين الفردي والاجتماعي لمشكلة القوى الدافعة.**

**والمراحل الخمسة الأولى هي:**

**1- حاسة الثقة الأساسية.**

**2- حاسة الاستقلال الذاتي.**

**3- حاسة المبادأة.**

**4- حاسة الاجتهاد.**

**5- حاسة الهوية.**

**أما مراحل ما بعد البلوغ الثلاث فهي:**

**6- حاسة الألفة.**

**7- حاسة الإنتاج.**

**8- حاسة التكامل.**

**ويتعمَّد إريكسون أن يصف كل مرحلة بكلمة حاسة؛ لأن الفرد النامي يناضل في سبيل السيطرة على الحالة المرحلية، أو تحقيق "إحساس إيجابي بـ"أي صورة من الصور المرتبطة بحالته في هذه النقطة الخاصة على طريق النمو، أي: تحقيق إحساس إيجابي بالثقة أو الاستقلال أو المبادأة.. إلخ.**

**وفيما يلي وصفًا لمراحل النمو عند إريكسون:**

**[أما عن طبيعة العلاقات الاجتماعية في هذه المرحلة]**

**فإن الأم أو الشخص القائم برعاية الطفل هي التي تمثّل أولى الاتصالات الاجتماعية للطفل، وتبرز البيئة من خلال ثدي الأم أو الزجاجة البديلة مصدر الرضاعة الصناعية؛ حيث إن الحب وبهجة الاعتماد ينتقلان إليه عندما تضمه الأم إليها، فيشعر بدفئها المريح وابتسامتها العذبة، والطريقة التي تناجيه بها، كل هذا له أهميته البالغة في هذه المرحلة.**

**ويذكر أريكسون أن هذه المرحلة الفمية تنقسم إلى مرحلتين:**

**-مرحلة فمية نفسية حسية: تتخذ فيها كل الاتصالات الاجتماعية نمطًا ضميًا تداخليًا.. ويها تتوقف الخبرة الانفعالية على تبادل الأخذ والعطاء، وما تتضمنه من درجات الاسترخاء والأمان التي تتصل بعمليات الإمساك والمص من خلال الشكل الفمي الانضمامي العملية المص الممتد الحلمة الثدي أو البديل المناسب - وبذلك يحاط الأطفال بابتسامات أمهاتهم ويجدون في دفء أجسامهن ملاذًا وراحة وحماية، ذلك الدفء الذي به أيضًا -عندما يلقون رعاية من الأم- بيخلصهم مما يحسون به من ضيق ناشئ عن برد أو بلل أو ملل أو جوع.**

**وكلما نمت أجسامهم ازداد اعتمادهم على أنفسهم وازداد سرورهم بنمو حواسهم وتأزرهم الحركي- مصحوبًا هذا كله بتشجيع الأم ورعايتها.**

**- والمرحلة الفمية الثانية: هي المرحلة السنية العضية - حيث يبلغ المنوال الانضمامي ذروته في الوقت الذي تظهر فيه أولى أسنان، وهذا يصبح الإمساك تحت سيطرته الكاملة ... وفي هذه المرحلة الضمية الثانية تصبح الطريقة الاجتماعية في الإمساك مشابهة لعملية الشد إلى أسفل "العض" بالسن الجديدة.. وهنا يميل الطفل للاندماج الكلي وأن يحتفظ لنفسه بكل ما يحصل عليه أو يعطي له بعد أن علمته التجربة الآن وأن باستطاعته الاحتفاظ ببيئته من**
**خلال جهده الخاص -غير أن الإمساك والاحتفاظ عن طريق العض كثيرًا ما يسبب انسحاب الأم مما قد يشعر الطفل بالشك وعدم الثقة فيتولد لدى الطفل حثًا جديدًا للإمساك بحدة وبشكل أشد.**

**وهكذا يتضح: أن الثقة عنصرًا هامًا في الشخصية السوية وأن هذا الإحساس يتكون في وقت مبكر ... وتدلنا دراسات المضطربين انفعاليًا والأطفال الذين حرموا من العطف حرمانا بالغًا: على أن أخطر الأمراض**

**النفسية تظهر عند الأشخاص الذين تعرضوا لإهمال بالغ أو حرمان من الحب في الطفولة.. وبالمثل يجد الباحثون النفسيون والاجتماعيون أن السيكوباتيين قد حرموا من الحب في طفولتهم لدرجة أنهم لم يجدوا ما يبرر ثقتهم بالجنس الإنساني وبالتالي أصبحوا لا يحسون بمسئولية تجاه زملائهم في الإنسانية.**

**المرحلة الثانية: الشهر 12-أو 15 حتى نهاية السنة 3:**

**انتساب حاسة الاستقلال الذاتي ومكافحة حاسة الشك والخجل "التحقق الإرادة" Sence of Autionomy vs. Shame& doubt:**

**حتى يتأسس الإحساس بالثقة على نحو راسخ -يبدأ الطفل فيما بين الشهر الثاني عشر أو الخامس عشر حتى نهاية السنة الثالثة في تأسيس المكون التالي للشخصية السليمة حيث تنصرف معظم طاقاته نحو تأكيد ذاته من حيث هو إنسان له عقل وإرادة خاصة به، ويتضح ولع الأطفال بالاستطلاع، ويصبح الطفل أقل اعتمادًا على الآخرين وأكثر استقلالًا بنفسه. والفهم في هذه السنوات هو إحساس الطفل بالاستقلال -أي إحساسه بأنه إنسان مستقل ومع ذلك فهو قادر على أن يستخدم مساعدة الآخرين وتوجيههم في المسائل الهامة.**

**وبالنسبة لواجبات النمو في هذه المرحلة:**

**فكما هو الحال في المرحلة السابقة: فإن هناك أساس فسيولوجي لهذا السلوك المتميز الواضح -فهذه قدرة نضج الجهاز العضلي، وما يترتب على هذه النضج من تآزر وتوافق عدد من أنماط الحركة والفعل المتصارعة المختلفة: كالإمساك**

**بشيء وتركه، وكالمشي، والكلام، والقبض على الأشياء وتناولها بطرق معقدة، ويصاحب هذه القدرات وينشأ عنها حاجات أساسية تدفع الفرد لِأَنْ يستخدمها في الارتياد والكشف والإمساك بشيء، وإسقاطه والاحتفاظ والنَّبذ أو الهجر، ويصحب كل هذا إرادة مسيطرة هي "أنا**

**أفضل" إرادة تتحدَّى في إصرار وباستمرار ما يقدّم له من عون. "شكل: 57".**

**أما عن طبيعة العلاقات الاجتماعية:**

**فلكي ينمي الطفل هذا الإحساس بالاعتماد على الذات والكفاءة التي نسميها استقلالًا، فمن الضروري أن يعيش الطفل المرَّة بعد الأخرى خبرة أنه شخص حر، يسمح له بأن يختار الطريق الذي يسلكه، فلا بُدَّ أن يكون له حق الاختيار بين الجلوس والوقوف، وبين التقدم والاقتراب من الزائر، أو الاستناد إلى ركبة أمه، بين تقبُّل الطعام المقدَّم إليه أو رفضه، وهل يستخدم إرادته، فما لا شك فيه أن الطفل نتيجة لأنَّ الأيدي والأقدام ما زالت ضعيفة في هذه المرحلة، فإنه سوف يواجه أشياء لا يمكن أن تصل إليها يداه، وعقبات لا يستطيع تسلقها أو التغلب عليها، وفوق كل شيء: هناك أوامر لا حصر لها يفرضها الراشدون الأقوياء عليه، وتبلغ خبرته من الضآلة حدًّا لا يمكن معه أن يعرف ما يستطيع وما لا يستطيع عمله في بيئته، وسوف يستغرق سنوات حتى يكتشف حدود ما هو مقبول وما هو ممنوع، وما يسمح به مما يصعب عليه فهمه في بداية الأمر.**

**ولذلك: فعلى الأم أن تحمي طفلها من الفوضى التي يمكن أن يتردَّى فيها نتيجة لإحساسه غير المدرب على التمييز والتفضيل، وينبغي على الراشدين أن يعضدوا الصغير ويؤيدوه في رغبته في القيام ببعض المهام التي يريد أداءها في محاولة الاستقلال بنفسه، حتى لا يسيطر عليه الخجل باعتبار أنه كشف نفسه في حمق مما يؤدي إلى الشك في قيمته الذاتية، وربما كانت أكثر القواعد البنَّاءة بالنسبة للأم أو الأب أن يحول بين الطفل وبين القيام بالأشياء الممنوعة، ويصرون على ذلك إصرارًا يولّد انفعالات الخجل والشك، وقد يؤدي إلى إصرار الطفل على أن يفعل ما يسره حين يكون بمنأى عن الرقابة.**

**ويرى إريكسون أن مسألة تدريب الطفل على ضبط الإخراج تعتبر نموذجًا أساسيًّا لجميع مشكلات هذه المرحلة، فالعضلات القابضة عند الشرج ليست إلّا جزءًا من الجهاز العضلي، ولها خاصية أساسية لجميع مشكلات هذه المرحلة، فالعضلات القابضة عند الشرج ليست الأجزاء من الجهاز العضلي التي لها خاصية أساسية هي القبض والاسترخاء، ولذا يجب العناية بوقت التدريب، وشكله، وأسلوبه، فيما يتصل بهذه الوظيفة، فإذا كانت التربية الوالدية صارمة جامدة، وإذا بدأ التدريب في وقت مبكر جدًّا، فإن الطفل يفقد فرصة النمو باختياره، وفرصة تعلّم الضبط التدريجي للنوازع المتناقضة الخاصة بالاحتفاظ والإمساك والإبقاء من ناحية، والإسراف والإخراج من ناحية أخرى، وينبغي على الراشدين الذين يريدون توجيه الطفل النامي توجيهًا حكيمًا أن يتجنَّبوا إخجاله وتشكيكه في قيمته كشخص، وأن يسلكوا إزاءه في حزم وتسامح؛ بحيث يستطيع أن يتمتَّع بكونه شخصًا مستقلًّا له كيانه الذاتي.**

**فبعد أن يتعلم الطفل بعض السيطرة على نفسه وعلى بيئته، ويبدأ في إظهار مهارته وقدراته، ويبتكر سلوكًا تفوق خباياه، وقدراته الشخصية فإنه يتطفل على أوساط الآخرين، ويجعل الآخرين ينخرطون في سلوكه الخاص به.**

**أي أن سلوك الطفل بأخذ شكل المبادأة من جانبه والمشاركة بفاعلية في عالم مجتمعه ويجعله نشطًا قوي العزيمة للسيطرة "على بعض المهام فيقول بتحمل مسئولية نفسه وكذلك ما يضمه عالمه الخاص "لعبه، أدواته وحيواناته ... الخ".**

**وبذلك فإن الطفل يرى بوضوح أنه قادر على أن يعمل أنواعًا معينة من الأشياء، وأن يلاحظ باهتمام بالغ ما يعمله الراشدون من حوله ويحاول أن يقلد سلوكهم ويرغب في أن يشارك في أنواع أنشطتهم.**

**وإذا كانت هذه المرحلة هي مرحلة المبادأة: فإن الطفل في هذه المرحلة يتحرك نحو الأشياء ويسعى إليها، كما أنه في حديثه يفرض كلامه على محيطه -وهذا يجعله دائمًا يأخذ المبادرة ويبدو ذكيًا خلاقًا مكتشفًا سريع الاستطلاع مليئًا بالحيوية والنشاط والبهجة- الأمر الذي يجعله كثيرًا ما ينسى الفشل وستمر في المحاولة وهو في مبادرته هذه لا يمارس. إرادته لمجرد تأكيد وجودها ولكنه يمارسها لكي يستمتع بها ويستمتع بإيجابية تفاعله مع البيئة وسيطرته عليها.**

**والنجاح في المبادأة يملأ الطفل بالزهو والثقة بالنفس، بينما يخلق الفشل لديه شعور بالذنب.**

**مظاهر النمو العضوي الفسيولوجي والسلوكي:**

**في هذه المرحلة يسيطر الطفل على المهارات الحركية كمهارات التوصل والأخذ والإمساك والسيطرة على مهارات المشي والجري والتسلق والقفز.. الخ. وهذا كله يمكنه من التحرك بمزيد من الحرية والمعرفة والنشاط في بيئته الأخذة في الاتساع باختصار فإن الطفل في هذه المرحلة قد أصبح قادرًا على التحكم في عضلاته ويستطيع أن يهتم بما سوف يفعله بهذا التحكم ... فبعد الوقوف والمشي ينتقل إلى مشكلة ما سيفعله بالوقوف والمشي ومن ثم فهو. لا يكتفي بالوقوف أو المشي ويسير إلى أماكن أخرى ونحو أهداف ومسافات متباعدة عن أمه -لذا فهو**

**يستخدم قدرته الجديدة لكي يصل إلى أماكن جديدة ليكشف العالم الخارجي المحيط به.**

**ويتحسن مستوى استخدام اللغة عند الطفل: فهو الآن يطرح أسئلة يبدأ من خلالها في فهم الكثير من الأشرار القديمة والجديدة. أي لم تعد مشكلته محصورة في: هل ينطبق الكلام أو لا ينطقه لأنه سيعاقب عليه، ولكن ما الذي سيقوله بكلامه ومن ثم تجده فعالًا في كلامه ومناقشاته وتساؤلاته ويحاول أن يقحم نفسه في الحديث مع الآخرين.**

**ومن ناحية التحكم في عمليات في الإخراج: لم يعد يخشى فقدان أجزاء من داخله "البور والبراز"، ولكنه أصبح يهتم بتماسك أجزاء جسمه وبنيانه ويستمتع بما داخله ثم يلقيها خارجه.**

**كذلك يبدأ تكون "الأنا الأعلى" عند الطفل، فالطفل في هذه المرحلة يبدأ في الامتثال للتعليم وتوجيهات أبويه -فيجعل من نفسه أبا لنفسه وذلك بمراقبة نفسه في دور أبويه الحقيقيين.. أي أنه لم يبعد في هذه السن موجهًا بأنا من الخارج، لذلك يكون قد تأسس في داخله صوت يعلق على أفعاله ويحذره ويهدده ويوجه سلوكه.**

**للكبار، ويصبح الشعور النامي للطفل مكونًا من الأنا الأعلى لأبوين وتراثهما الثقافي بما يشمله من سمات ومعايير المجتمع وتقاليده وثقافته الخاصة.**

**علاقات الطفل الاجتماعية:**

**1- علاقة الطفل بأبويه:**

**تتميز علاقة الطفل بأبويه في هذه المرحلة بمضاعفات أوديبية، ذلك أن إريكسون لا يشك في مسألة تعلق الطفل ببيئته من الجنس الآخر - بمعنى أن هذا المصارع يتضمن حقيقة أن الحب يصل دائمًا إلى الشخص الذي يستحقه والذي له وجود فعلي في نفس الطفل.**

**فالصبي يميل إلى القريب من أمه: باعتبارها أقرب موضوع للحب، وذلك لأنها هي التي هيأت له الراحة الدائمة، ويكون الأم كذلك مستعدة لقبول وتشجيع تعلق الطفل بها لأنها تتحسن أيضًا بذكورته كرجل ... ومع ذلك فإن الصبي يشعر بإعجابه بأبيه الذي يمثل رموز الذكورة المتمثلة فيه.**

**أما البنت: فإنها تميل أكثر لتوجيه رغبتها إلى الرجال كأهلٍ للثقة وأقربهم مثالًا لها، ومع ذلك فهي تستمر مع الأم التي ترمز لكلّ ما هو متجسِّد في صراعاتها نحو الأنوثة.**

**2- علاقة الطفل برفاق سنه:**

**يشترك الطفل معظم الوقت مع أطفال من سنه، وهو يدخل دخولًا نشطًا في حياة الأطفال الآخرين، وبالتالي يواجه العديد من الخبرات التعليمية، ويشارك ويخوض التجارب التي تولّد لديه أفكارًا جديدة ومشاعر جديدة وأفعالًا صورية أو واقعية.**

**وتتخذ مشاعر الطفل فيما يختص بعلاقاته برفاق سنه شكلين:**

**الأول: السلوك بما هو متوقّع من أفراد جنسه.**

**فالشكل الأساسي للبنت يتضمن البداءة التي تهيئها للتكيُّف المبكر للشكل الأمومي، أي أن لعب الفتاة يمثل رموزًا لإعداد نفسها لوظيفتها الأمومية المستقبلية، وتعكس طريقتها المستقبلة في الاتصالات وأنشطتها وعلاقاتها الاجتماعية، وتعكس السمات السلوكية للمرأة، وذلك بخلاف لعب الوالد.**

**الثاني: بداية الشعور بعقدة الخصاء:**

**يبدي الصبية والبنات اهتمامًا بالغًا بأعضاء التناسل للجنس الآخر، ويبدأون في إدراك الفروق، وخاصة في حالة عدم رؤية أعضاء ظاهرة لدى البنات، مما يؤدي إلى قلق غير محدد لدى الجنسين، ويتصوّر كلا الجنسين أن شيئًا ما قد حدث لأعضاء تناسل الأنثى، وأنَّ هذا الشيء يمكن أن يحدث لأعضاء تناسل الذكر، ويولد هذا الإحساس بالخوف وعدم الثقة، نتيجة لهذه الحالة التي لا يوجد لها تفسير عند الصغار.**

**3- علاقة الطفل بالراشدين:**

**الشكل الأساسي لهذه العلاقة يتضمَّن الاقتحام والاندفاع في حياة الناس، ويعكس بمزيد من التأكد والرغبة الأساسية لدى الطفل في الفضول واستكشاف كل المجالات المجهولة، ومنازلة الناس، وبالمشاركة بالمواجهة المباشرة.**

**ويظهر هذه الاقتحام في معالجة الطفل لأحداث حياته اليومية، وفي كلامه وأسئلته الكثيرة والملحة، وفي أنشطته وعلاقاته الاجتماعية.**

**واجبات المربين في تنمية إحساس الطفل بالمبادأة:**

**المشكلة التي ينبغي أن تعالج في هذه المرحلة من النمو، والتي ينبغي أن يراعيها المربون هي: كيف يعمل الطفل بإرادته، وكيف يختار لنفسه دون أن يتعرَّض للإحساس بالإثم.**

**وإذا تَمَّ التغلب على هذه المشكلة، فإن النتيجة هي الإحساس بروح المبادأة.**

**فمن السهل أن نرى كيف يعرقل الإحساس النامي بالمبادأة كثيرًا من المشروعات التي يحلم بها الطفل في هذا السن؛ لأنَّ الآباء والكبار الذين يحيطون به لا يسمحون له بالقيام بها؛ بحيث ينتهي الطفل إلى شعور دقيق مسيطر بأنه يواجه "لا" أينما توجَّه، فهو يريد أن يلعب، ويقفز، ويجري، ولكن أمه وغيرها من الكبار يقولون: "لا" لا تفعل ذلك، وهو يريد أن يفك لعبة لديه، ما الذي يجعلها تسير فيواجه بـ"لا"، والنتيجة إحساسه بالذنب إذا ما خالف أوامر الكبار.**

**[المرحلة الرابعة]**

**اكتساب حاسَّة الاجتهاد "الإنجاز" مقابل تجنّب الإحساس بالنقص sence of mastry vs، inferioritty :**

**المدى الزمني لهذا المرحلة: تبدأ هذه المرحلة في حوالي السادسة من العمر، وتمتد لفترة خمس أو ست سنوات.**

**ولقد أطلق إريكسون على هذه المرحلة حاسَّة "الاجتهاد"؛ لأن الطفل نتيجة احتكاكه بتجارب جديدة كثيرة سرعان ما يدرك أنه في حاجة إلى أن يجد له مكانًا بين الأطفال الآخرين الذين هم في سنه. ولذلك فإنه يوجِّه كل طاقاته نحو معالجة المشاكل الاجتماعية المحيطة به، والتي يحاول أن يسيطر عليها بنجاح حتى لا يكون متخلفًا عن رفاق سنه أو أقل منهم، بل له مكان بارز بينهم.**

**كما يعتبر إريكسون هذه المرحلة مرحلة الاجتهاد مقابل الإحساس بالنقص؛ لأن الطفل يوجّه نشاطًا متزايدًا لتحديد مكانته بين رفاقه، فيبذل كل جهد ممكن في الإنتاج والعمل وسط رفاقه في المدرسة أو الفصل.. إلخ خوفًا من أن يصبح إنتاجه وعمله في مستوى أقل من مستوى عمل رفاقه وإنتاجهم، ويصبح الخوف من هذا المستوى الأقل في الجودة سببًا في خوفٍ مستمر يدفعه للعمل الأفضل، حتى لا ينظر إليه الكبار على أنه ما يزال طفلًا أو شخصًا غير كامل؛ لأن هذه النظرة الأخيرة تؤدي إلى إحساسه بالنقص.**

**النمو العضوي:**

**يبدو أن النمو الجسمي يبطئ في هذه المرحلة، وأنه يدعم ما سبق تحقيقه من نضج جسمي في المراحل السابقة، وفي نفس الوقت يهيئ إمكاناته للنضج الجسمي السريع الذي سيحدث في المرحلة التالية، بمعنى: إن النمو العضوي يعبِّر عن حالة من الكمون.**

**العلاقات الاجتماعية:**

**1- علاقة الطفل بالأطفال الآخرين: يحاول الطفل التميّز عن أقرانه في كل شيء يحاوله، مثل: "إجاباته في الفصل، نشاطه الفني، لعبه**

**ونشاطه في حصص التربية الرياضية ... إلخ"، ومع ذلك فهو يريد التعاون، ويحتاج إلى المشاركة المستمرَّة مع الآخرين.**

**ويعتمد لعب الطفل على المظهر الاجتماعي، ويميل الجنسان إلى الانفصال فيما يختص بعادات اللعب، وإن كانا في بعض الأحيان يتطرَّق كلٌّ منهما إلى عالم الآخر.**

**ومن ناحية أخرى: يتخذ عالم الأقران موضعًا ذا أهمية خاصّة عند الطفل، فهم ضروريون لاحترام الذات، وهم يصلحون كمعيار لقياس مدى نجاح أو فشل الولد أو البنت، ومن بينهم يجد الطفل مصدرًا آخر لتحقيق الذات خارج الأسرة.**

**ومن هنا كان لجماعات الأقران والرفاق أهمية خاصة وكبيرة في حياة الطفل.**

**2- علاقة الطفل بالوالدين:**

**يكون الطفل في هذه السن قد تغلَّب ولو مؤقتًا على صراع القوة الأوديبي، وتبدأ علاقاته بالوالدين تتطور إلى مستوى واقعي من الاعتمادية في تلك الأوقات التي لا تزال الاعتمادية فيها ضرورية أو مرغوبًا فيها، في حين أن الطفل في أوقات أخرى يميل للتقرُّب من والديه وغيرهما من الكبار، لقد بدا بأنه لا بُدَّ له أخيرًا من الانفصال عن حياته الأسرية التي تعوَّد عليها.**

**فالطفل الذي يريد أن يستمرَّ مع أمه متعلقًا بها، يكتشف أن الأم قد تتخلَّى عنه بعد أن وصل إلى سن المدرسة، وأصبحت تفضل زوجها كرفيق، وإزاء هذا الإحباط، فإن الطفل بواسطة صلحه مع أبيه يؤجل معركته معه إلى حين يكتسب خبراته ويصبح ندًّا له، فهو بواسطة التوحُّد معه، وجعله مثله الأعلى يتحبَّب له كما فعل أبوه وأمه، ومن ثَمَّ تكون اعتماديته على الوالدين اعتمادية واقعية، ويجد أن الانفصال عن الاعتمادية الأسرية أصبحت ضرورية.**

**3- العلاقة بالأخوة والأخوات:**

**وفي هذه السن لم يعد الأخوة والأخوات منافسين للطفل، بل يصبحون ذوي دلالة إذا كانوا قريبين من نفس السن، وكانوا ضمن جماعة رفاق الطفل، أي: في نفس سنه أو سنهم قريبة من سنه.**

**4- علاقة الطفل بالكبار:**

**وحيث إن الطفل يرى في والديه متمثلين للمجتمع الذي يجب عليه أن يعمل فيه، فإنه الآن يبدأ في قياسهما على ضوء غيرهما من ممثلي هذا المجتمع، ومن هنا يتَّخذ الطفل أصدقاء والديه ومعمليه وأبائه وأصدقائه أهمية جديدة لديه.**

**ويبحث الصبية والبنات عن بالغين آخرين لتحقيق ذواتهم معهم؛ حيث إن الوالدين لم يعد باستطاعتهما تحقيق متطلبات الطفل من هذه الأوقات، وطالما ظلَّ الصبية والبنات خالين من الالتزامات الشخصية فإن باستطاعتهم أن يحوّلوا مُثُلهم ومعتقداتهم الشخصية إلى شخص أو إلى مجموعة من الكبار، وهم سيحققون ذاتيتهم بمظاهر الناس التي لها دلالة خاصَّة لديهم، دون اعتبارٍ للشخصية الكاملة وموقف الشخص.**

**واجبات المربين لإرساء حاسَّة الاجتهاد والإنجاز:**

**إن إحساس الطفل بالإنجاز وإجادة العمل وبأنه الأقوى أو الأحسن أو الأذكى أو الأسرع، هو النجاح الذي يسعى إليه. إن الطفل يدرأ الفشل بأي ثمن.**

**وباكتساب حاسَّة الاجتهاد واتِّقاء الإحساس بالنقص، فإن الطفل يعمل جاهدًا على تحسين نفسه والأنصار على الناس وعلى الأشياء؛ ليأخذ مكانه بينهم.**

**وإن دافعه للنجاح يتضمَّن إدراكًا بالتهديد الكامن في الفشل، وهذا الخوف الكامن يضطر الطفل لمضاعفة الجهد في العمل كي ينجح، ذلك لأنَّ أي إجراء ناقص، أو أي إهمالٍ سوف يقوده إلى الاقتراب من الإحساس بالنقص، وهو إحساس يجب أن يحاربه لكي يتقدَّم واثقًا في نفسه نحو اكتمال نموه.**

**ففي المنزل: يجب أن تتاح كثير من الفرص التي يتمكَّن الطفل فيها أن يجد النجاح ويحس بقدرته على العمل والإنجاز، وأن يقوم بمحاولات قيمة ومفيدة لنموه السوي، ويجب ألّا يعطى أعمالًا فيها تعجيز له، أو أعمالًا تفوق مستوى قدراته، بل يعطى ما يمكن أن ينجزه، ثم يكون التدرج معه في مستوى الأعمال والخبرات؛ بحيث لا يتكرَّر فشله فيصبح لقمة سائغة للنقص.**

**وفي المدرسة: من المهم للصحَّة الشخصية وسلامتها أن تدار المدارس إدارة حسنة، وأن تتيح طرق التدريس ومواد الدراسة لكلِّ تلميذ أن يشعر بالإنجاز الناجح والتحصيل المرضي، ويمكن أن يتمَّ ذلك من خلال مراعاة الفروق بين الأطفال في الفصل الواحد، حتى لا يشعر طفل بالفشل المستمر.**

**فلقد تبيَّنَ من دراسة مشكلات الجانحين أنَّهم كرهوا المدرسة؛ لأن معلميهم كثيرًا ما كانوا يصفوهم بالغباء، ولأنَّهم لم يبلغوا من النجاح والصلاح ما بلغه الآخرون، بالإضافة إلى الإحساس بالإخفاق وعدم الشعور بالأمن، ولذلك فهم يستجيبون للشرود والسلوك الجانح بطريقة أهدأ، وبالتقبُّل السالب لدونيتهم وشعورهم بالنقص، وقد يكونوا قد تعرَّضوا لضرر نفسي أبلغ مما يظهره سلوكهم.**

**[المرحلة الخامسة]**

**اكتساب الإحساس بالهوية مقابل التغلُّب على الإحساس بانتشار الهوية "الضياع" sence of identity vs. confusion:**

**المدى الزمني للمرحلة: يسود الإحساس بالهوية حياة الفرد في فترة من أهم مراحل حياته، وهي مرحلة المراهقة "11-20سنة".**

**اسم المرحلة: يتلو الكمون الشديد في المرحلة السابقة زوْبَعة النمو في هذه المرحلة، ولعلها أعنف ما يواجه الإنسان في مراحل تطوره ونموه، فالجسد يعود مرة أخرى ليقحم نفسه على الوجود من خلال نموه المفاجئ في الحجم والشكل، علاوةً على التغيُّرات الكيميائية "الهيرمونية"، مما يصيب الشاب بهزة في كيانه تجعله يفقد التعرُّف على نفسه، فيسأل في إلحاحٍ وبعمق: "من أنا"؟، وهنا تبرز مشكلة الهوية التي تكون جوهر الصراع في هذه المرحلة في حياة الإنسان.**

**والمراهق في هذه المرحلة الانتقالية من عالم الطفولة إلى عالم الراشدين يتحدَّى طفولته في ثقة مطلقة بالذات، ويثور على عالم الكبار، ويرفع استقلالية**

**مسرفة في وجه التبعية والتسلطية، وهذا ما جعل إريكسون يسمِّي هذه المرحلة باسم مرحلة اكتساب "الإحساس بالهوية"؛ لأن الإحساس بالهوية يحمل معه السيطرة على مشاكل الطفولة، ويحمل استعدادًا أصليًّا للمواجهة مع تحديات عالم الكبار كندٍّ كامل.**

**بمعنى أن اكتساب الإحساس بالهوية ضروري للمراهق لاتخاذ قرارات الكبار، مثل اختيار المهنة أو شريك الحياة.**

**إن الهوية تتوقَّف على أن يجد المراهق نفسه جزءًا محسوسًا، والاعتماد عليه في كل كبير، وهذا ما يوضّح جهود المراهق نحو البحث عن مكان دائم.**

**النمو العضوي:**

**إن ما كان في بادئ الأمر في حالة كمون أصبح الآن في حالة تغيُّر سريع كما أوضحنا، ويؤدي النمو السريع والتغيُّرات الجسمية السريعة وغير المتناسقة، التي تفرض نفسها على حياة المراهق في شكل قفزات إلى الاضطرابات والقلق. كذلك فإن نضج الوظيفة الجنسية وتحوّل المراهق من كائن لا جنسي إلى كائن جنسي تجعله قادرًا على أن يحافظ على نوعه واستمرار سلالته، وتصبح الرغبة في إشباع الحاجة الجنسية باختيار شريك من الجنس الآخر، لم يعد بالإمكان إبعادها، على أساس أنها غير لائقة، ومع ذلك فإن الفرد يصبح أكثر تبصرًا؛ حيث لا يستطيع إشباع الدافع الجنسي إلّا بالطريقة التي حدَّدها عرف المجتمع وتقاليده، ولكن في بداية هذه المرحلة لا تزال الحالة الاقتصادية للمراهق غير كافية؛ حيث إنه ما يزال طالب علم، أو فرد لا تسمح ظروفه المادية بإعالة وتكوين أسرة، ومن هنا يكون القلق، والإصرار على تشكيل الهوية.**

**صراع المراهق نحو تأكيد هويته:**

**يشير إريكسون إلى أن كثيرًا من المراهقين يواجهون انتشارًا وتشتتًا مستمرًّا فيما يختص بقدراتهم الخاصة ومكانهم المنتظر داخل مجتمعهم، ولذلك يستمر تساؤل المراهق لنفسه ويشمل عددًا من الأسئلة:**

**من أنا؟، وما دوري في المجتمع؟، وهل أنا ما زلت طفلًا أم أصبحت راشدًا؟، وإذا كنت قد وصلت إلى الرشد: فهل لدي ما يمكنني من أن أكون إنسانًا**

**له قيمة كزوج أو أب؟ وماذا لدي من قدرات ومكونات شخصية تمكنني من الكسب والعمل والنجاح؟ وهل أستطيع أن أثق بنفسي على**

**الرغم من أن أصلي الاجتماعي أو مستواي الاقتصادي أقل من رفاقي؟ لِمَ أشعر بالدونية والنقص؟ وينظر إلي الأخرون على أنني أقل منهم؟.. إلخ.**

**وينشغل المراهقون انشغالًا بالغًا بسبب هذه الأسئلة أو المشكلات الخاصَّة بذاتيتهم وهويتهم؛ فالمراهق في نظر نفسه لم يعد بعد الطفل الذي لا يباح له أن يتكلّم أو يسمع ويطيع فقط، بل هو الآن له مركزه في جماعته ومجتمعه، ويجب أن يشارك الآخرين بالعمل المنتج أو القول المفيد، ومن هنا تظهر رغبة المراهق في تأكيد هويته، وإظهارها في محاولاته لكسر أيّ قيود توضع على نشاطه، ومحاولاته المستمرة لتحقيق الاستقلال، ولذا فهو فخور بنفسه، يبالغ في أحاديثه وفي ألفاظه، وفي ذكر مستوى تحصيله وغرامياته، وفي العناية بمظهره الخارجي لجذب انتباه الناس إليه.**

**وتظهر هوية المراهق بإحدى طريقتين:**

**- فقد تظهر بطريقة إيجابية في مسئوليته نحو الجماعة التي ينتمي إليها، محاولًا أن يقوم ببعض الخدمات أو الإصلاحات بهدف النهوض بأفراد تلك الجماعة، نتيجة لعمله الإيجابي النافع الفعَّال.**

**- وقد ينحرف ويختار الهوية السالبة المضادة للمجتمع، وهو في محاولاته لاتخاذ الهوية السلبية إنما تكون هذه المحاولة يائسة، ولكنه يفعل ذلك لاستعادة بعض السيطرة على هويته، مفضلًا هذه الهوية السلبية، إنما تكون هذه المحاولة يائسة، ولكنه يفعل ذلك لاستعادة بعض السيطرة على هويته، مفضلًا هذه الهوية السلبية من أن يظل معدوم الهوية.**

**وكما يقول إريكسون: "إن شباب الهيبز يحسّون بأنفسهم خارج الحدود الاجتماعية الخاصَّة لمجتمعهم، وبدلًا من أن يجدوا أنفسهم خارج التاريخ والمجتمع، هم يرون أن الهوية السلبية أفضل من اللاهوية".**

**و"هم بذلك يعبِّرون عن جهود تلك الأصوات التي لا تسمع، والوجوه التي لا وجه لها، في سبيل التغلب على عدم وجودهم. إنهم يريدون أن يسمعوا وأن يروا كجزء محسوس في مجتمعهم، ومن هنا كانت محاولاتهم السلبية اليائسة لإثبات ذاتهم وهويتهم ولفت الأنظار إليهم".**

**واجبات المربِّين من أجل اكتساب المراهقين الإحساس بالهوية:**

**حتى يتمكَّن المراهق من اكتساب الإحساس بالهوية ويتجنب الإحساس بانتشار وتشتت الهوية، فعلى المربِّين في المنزل والمدرسة أن يراعوا:**

**استغلال ميول المراهق وقدراته في تنمية شخصيته، ومساعدته على شغل أوقات فراغه واستثمارها، والعمل على إتاحة الفرصة أمامه للمشاركة في خدمة المجتمع بما يشعره بقيمته عند خدمة الآخرين، ويألف ذلك مع نفسه ومع الآخرين من خلال احترام الآخرين لآرائه، ونتاج أفعاله، وتدريبه على القيام بأموره الهامَّة، وتنظيم خططه بنفسه، وتعبئته لرؤية الأخطاء على أنها خطوات إيجابية في سبيل الهدف، وليست عوائق تحول بينه وبين تحقيق غاياته.**

**- أضف إلى ذلك أن يكون المربون على قدرٍ من المرونة في فهم المراهق ووجهات نظره وتجنب اتساع الفجوة بين جيل الآباء وجيل الأبناء، وفتح باب المناقشة والحديث بقلب مفتوح وعقل مستنير حول الموضوعات الهامة في حياته بدلًا من إتباع أسلوب الوعظ والإرشاد، وبذلك يتمكَّن المراهق من اكتساب الهوية الإيجابية التي تدفعه لخدمة نفسه ومجتمعه.**

**[المرحلة السادسة]**

**اكتساب حاسَّة الآلفة والتكامل مقابل تجنُّب الإحساس بالعزلة له: sence of intimacy vs. isolation:**

**يبدأ الفرد حياته في هذه المرحلة كعنصر كامل في المجتمع. لقد حان الوقت لكي يستقرّ استقرارًا جادًّا للقيام بمهمة المشاركة الكاملة في مجتمعه. إن تحقيق النضج النفسي يتطلَّب نموًّا اجتماعيًّا نفسيًّا للزواج أو العمل بمهنة خاصة.**

**ولقد أطلق إريكسون على هذه المرحلة اسم مرحلة الإحساس بالألفة؛ لأن النضج النفسي يتطلّب ألفة اجتماعية مع شريك الجنس الآخر؛ ليتمكن من اختيار شريك في العلاقات الزوجية باعتباره إنسانًا وكائنًا اجتماعيًّا، وتبلغ قوة النضج النفسي عندما يلتقي القرينان اللذان تكمل هوية كلاهما الأخرى في بعض النقاط الأساسية والتي تنضج بالزواج، ويكون اختيار شريك الحياة ممثلًا لنهاية كل التجارب السابقة مع الجنس الآخر، يجعل الفرد يتمثَّل فيه المثل الأعلى لكل التجارب السابقة، وبذلك يكون الفرد قد ساهم بدوره في المشاركة المجتمعية لإعداد الأساس للنموِّ السوي لذريته المرتقبة.**

**أمَّا عن تجنُّب الإحساس بالعزلة فإن إريكسون يشير إلى أزمة النمو التي تصيب الفرد في هذه المرحلة عند بقائه أعزبًا؛ إذ عليه أن يتغلَّب على الميل للبعد الاجتماعي، وهذه الأزمة تتبع بإحساسات من الفراغ الاجتماعي، وبأنَّ الفرد وحدة معزولة في وسط عالم يتكون من وحدات أسرية.**

**وعلى هذا، فإن معركة الشباب في هذه المرحلة تدور حول تأكيد الذات والبحث عن الهوية بالانفصال عن أسرته، والشباب بانفصاله عن أسرته إنما يُمِهِّد لتكوين أسرة جديدة.**

**وبدون هذا الانفصال لن يستطيع أن يحوِّل انتماءه إلى أسرته الجديدة، ويظل متعلقًا بالقديم، ولن يستطيع العطاء لزوجته وأبنائه، وإنما يتمسك بعلاقة الأخذ التي مَيَّزت انتماءه إلى أسرته الأصلية.**

**على الرغم من الزواج والاستقلالية يظل الفرد متمسكًا بعلاقة الأخذ والعطاء مع أسرته الأصلية.**

**كما أنه في ممارسته لعمله أو مهنته في هذه المرحلة، إنما يحمل اختياره لهذا العمل أو المهنة أساسًا راسخًا من الاستعداد والتدريب الطويل الذي يستطيع في نهايته أن يعطي من زاد علمه وتخصصه بعد شبع أخذًا.**

**بمعنى:**

**إن هذه المرحلة تعتبر تتويجًا وتنفيذًا لما كان مؤجلًا في المرحلة السابقة، فتتحوّل مشكلة اختيار المهنة ورفيقة الحياة إلى الالتزام بممارسة هذا الاختيار وتنفيذه في مجال الواقع الاجتماعي، وهي بمثابة الانتقال من حالة الثورة إلى حالة الإنجاز والتطبيق، وتحوّل إلى حالة من التكيف النسبي مع الواقع.**

**وهذه المرحلة لها علاقة بالمرحلة الثالثة "المبادرة الأوديبية"، فالرجل والمرأة في هذه المرحلة إنما يعيد باختيار الرفيق في الزوجية ما كان يتمنَّاه في طفولته من استخواذٍ على "أمه أو أبيه" دون أيّ طرف ثالث، وهو أساسًا أبوه، فبالزواج يختار الرجل امرأة تكون له دون غيره، وتفضله عن أي طرف ثالث، ويقترب منها ويسعى نحو الالتحام الجسدي بها، فيحقِّق ما يتمنَّاه في طفولته مع أمه، ولكن هذه المرة يحدث في إطار واقعي وقابل للتطبيق، بعد أن أصبح المجتمع يبارك هذه العلاقة الزوجية ويعطيها صيغة القدسية والعلانية، وبفضل هذا التوافق مع المجتمع والقيم الدينية نجد العلاقة الجنسية تنطلق إلى مداها، ويكون هدفها الإنجاب والدخول في دور حياة جديدة لأسرة جديدة.**

**[المرحلة السابعة]**

**مرحلة اكتساب الإحساس بالإنتاج مقابل الإحساس بالانهماك.**
**"الركود": sence of generativity vs stagnation :**

**إن تأسيس وحدة أسرية جديدة تقوم على الثقة المتبادلة والألفة تشمل إعداد منزل جديد للبدء بدورة جديدة للنمو؛ إذ من خلال الرباط الزواجي يصلح الفرد لضمان الرعاية والنمو للجيل الجديد الذي يثمر عنه الزواج.**

**فبعد أن يمارس الإنسان اختياره في مجال "الحب والعمل"، فيتزوج ويرسِّخ أساس الاستقرار الأسري، ويختار العمل الذي يستطيع من خلاله من أن يحقِّق ذاته، ويصل إلى نقطة يسأل فيها، وماذا بعد؟**

**فالزواج المستقر يعطيه التأكيد أنه مرغوب فيه من آخر، مما يجعله مسئولًا عن تربية نشء في حاجة إليه، ونجاحه فيه يجعله واثقًا من أهميته في مجاله.**

**وكلما كبر أبناءه قلَّت حاجتهم إليه، وكلما زادت إجادته لعمله ووصلت إلى ذروتها، لم يعد العمل يمثل تحديًا أو خلقًا أو تجديدًا. علاوة على أنه يكون غالبًا قد حصل على أقصى ما يسعى إليه من جزاء مادي أو أدبي من خلال عمله هذا، وهنا فإن الاهتمام بأمر الجيل التالي يشمل إحساسًا بالإنتاج في مقابل الإحساس بالركود، هذا الإحساس بالإنتاج يضمن للجيل التالي الآمال والفضائل والحكمة التي جمعها الأبوان، ويشمل إحساسًا بالأبوَّة لتدعيم إجراءات رعاية الأطفال وتربيتهم وتعليمهم. هذا الإحساس الوالدي يتضمَّن الرعاية السوية للأطفال، والرغبة في تحقيق الإشباع والراحة لهم، إنه القدرة على النظر للأطفال على أنَّهم أمانة في العنق وضعت في يد الفرد؛ للثقة في مقدرته على ذلك.**

**ولكن بعد ذلك يبرز التحدي الذي يجعله يبحث عن الهدف الأوسع من دائرة الأسرة المحدَّدة، فهو يبحث عن الشيء الذي يستطيع أن**

**ينجزه على مستوى أعلى من تغطية احتياجاته الأسرية، إنه يواجه مشكلة البحث عن القضايا التي تهمه؛ كالبحث عن أيديولوجية تعطي معنى لحياته، وكثيرًا ما يحتاج إلى الدين أو إلى الفلسفة مرة أخرى، كما أنَّ الدور الذي يبحث عنه في سن الأربعينات هو كيف يستطيع ممارسة العطاء للآخرين، وهو عطاء نابع من داخله، وليس مفروضًا عليه بحكم الواجب أو أي شكل من أشكال القهر، وهو لهذا أقرب ما يكون إلى عملية الخلق والإبداع، بمعنى: إخراج ما سبق أن أدخله، ولكن بصورة جديدة تحمل طابعة الخاص به.**

**[المرحلة الثامنة]**

**اكتساب حاسَّة التكامل مقابل الإحساس باليأس: sence of integration vs. despair:**

**إذا كانت المرحلة السابقة تُعَدُّ أطول مراحل العمر وأكثرها خصوبة وعطاء، فإن هذه المرحلة تمثّل نهاية المطاف؛ حيث تخبو بالتدريج طاقة الفرد وقدرته على الإنتاج، لكن الفرد يكون قد ضمن النمو الجديد، واكتسب رؤية أكمل لدورته، وحقق كل ما يصبوا إليه من ثقة وتكامل.**

**مما يهيئ له حلًّا ناجحًا لإحساسه باليأس من عدم جدواه كإنسان منتج، ويتولّد عن هذا الاستقطاب إحساس الحكمة وتكوين فلسفة جديدة للحياة، وإن هذا الإحساس بالتكامل والشمول هو الذي يجعله لا يخاف الموت، ويتقبله على أنه نتيجة طبيعية لاستكمال دورة الحياة.**

**[ثانيا: نظرية تشكيل الهوية "جيمس مارشيا"]**

**[مدخل]**

...

**ثانيًا: نظرية تشكيل الهوية: "جيمس مارشيا"**

**بدأت دراسة هوية الأنا Ego identity كمحاولة لاختيار صدق المرحلة الخامسة لإريك إريكسون 1959" Erik Erikson" التي تقع ضمن إطار نظريته الخاصَّة بالنمو النفسي الاجتماعي، تلك المرحلة هي مرحلة المراهقة. ولقد طوَّر جمس مارشيا james e. marcia مفهوم تشكيل الهوية كمحاولة لدراسة الشخصية في هذه المرحلة، بما يتيح القياس في جوهر نظرية إريكسون، وهو يرى أن هناك أربعة أشكال من الهوية تنشأ في فترات الذروة لنموِّ الشخصية، وهي أربعة أمزجة مختلفة في عملية تشكيل الهوى، تلك التي تتشكَّل في المراهقة المتأخرة بين 18-22سنة، ويتمّ تحديد هوية الفرد من خلال مقابلة شخصية يتغيِّر محتواها طبقًا لتغيُّر الظروف الاجتماعية التي يعايشها الفرد، كما أنها تتيح للباحث التنوُّع في الأسئلة تبعًا لما يخبره المراهق في المجتمعات المختلفة.**

**ويتضمَّن محتوى المقابلة مجالات الاختيار المهني، المعتقدات الفكرية: الدينية، السياسية، والجنسية، والاتجاهات نحو الدور الجنسي. هذا المحتوى يعكس السمات المميزة للمراهقة المتأخِّرة بالتحديد، والتي يظهر أهم عناصر الهوية ومتغيراتها طبقًا لدرجة الاستكشاف للبدائل exploration of alternatives، ومدى الالتزام commitment بها، وتتركَّز أشكال الهوية الأربعة فيما يلي:**

**1- تحقق الهوية identity achievement: والتي تعبّر عن تكامل تطور ونمو الشخصية في هذه المرحلة، بما يعني: مرور الفرد بفترة استكشاف البدائل، وأنه استطاع أن يحقق نوعًا من الالتزام المحدد.**

**2- توقُّف الهوية أو التأجيل المسبَّق moratorium: وهي المرحلة السابقة على تحقق الهوية؛ حيث يكون الفرد في فترة الاستكشاف، مع غموض تكوّن الالتزام.**

**3- إعاقة تكوين الهوية أو الانغلاق foreclosure: وهي تشير إلى عدم قدرة الفرد ولو بدرجة ضئيلة على الاستكشاف، واستمراره في الالتزام بقيم ومعايير الطفولة.**

**4- تشتُّت الهوية identity diffusion: وهي أقلّ مستويات نمو الشخصية في تلك الفترة، وتشير إلى الشخص غير الملتزم بأيّ اتجاه محدَّد، سواء حدث له استكشاف للبدائل أم لا.**

**ولقد قدَّم مارشيا معايير لتقدير مراتب الهوية، قصد منها أن تستخدم مع أفراد المراهقة المتأخِّرة ما بين 18-22 سنة. ذلك أن العمليات المزدوجة في الاستكشاف والالتزام هي اعتبارات التقدير الأولية، وهذه المعايير تكاد تنطبق على هذه السن أكثر من انطباقها على المراهقة المبكِّرة والمتوسطة، وترجع أسباب ذلك إلى أنها ترتبط مباشرة بالنظرية النمائية في تشكيل الهوية؛ حيث ينظر إلى المراهقة المبكرة والمتوسطة على أنها تلك الفترة التي تتَّسم بأنها على نقيض ما قبلها من نموٍّ معرفي ونفسي واجتماعي وبدني في إطار ما قبل البلوغ، كذلك فإنه يُنْظَر إلى المراهقة المتوسطة على أنها مرحلة إعادة بناء وتنظيم المهارات القديمة والجديدة، في حين أنَّ المراهقة المتأخِّرة - فهي على النقيض من سابقتيها- تتميَّز بالثبات في مقومات الشخصية، ومن ثَمَّ فإنها تلك الفترة من دور الحياة التي تتحقَّق فيها الماهية والهوية - ولأول مرة- لدى معظم الأفراد.**

**ولقد تَمَّ تطوير مراتب الهوية بهدف تصنيف الأشكال الأولية التي توجد في المراهقة المتأخرة لحل أزمة الهوية التي تحدث في هذه المرحلة، ولقد تَمَّ افتراض أنه في هذه الفترة من دورة الحياة، فإن المطالب الداخلية والخارجية يتحقق لها من التأكيد؛ بحيث تصبح واضحة ومؤدية إلى التشكيل الحادث في الهوية.**

**ومن المتوقع أن يقوم الفرد بتقييم حاجاته وقدراته طبقًا لما يتيحه السياق الاجتماعي، هل يتمّ إشباع هذه الحاجات والمطالب؟ هل تتاح للفرد الفرصة لإظهار قدراته أم لا؟ وكيف يتم ذلك؟ فتبعًا لذلك تشكل الهوية الخاصة بالفرد، فإذا كانت عملية تشكيل الهوية تحتوي على قليل من القرارات الفردية، وإذا كانت الموجهات الوالدية تعمل ضد مسار الفرد، فإنها تقف كموانع لتشكيل الهوية، وهنالك يحدث إعاقة لتكوّنها "foreclosure"، وإذا كان ثَمَّة شخص آخر على نفس درجة الالتزام يمكنه تقدير البدائل بما يتيح له حرية القرار وحل المشكلات بنفسه، فذلك يعني تحقق الهوية "achievement". وإذا تصادف وجود شخص كعائق لعملية صنع القرار، فيوصف الموقف على أنه تجميد للنشاط "moratorum" وتوقف الهوية. فإذا لم يكن ثَمَّة اتجاه محدد أو التزام، فيسمَّى ذلك بانتشارٍ أو تشتت الهوية "identity - diffusion".**

**ورب سائل يسأل: وكيف ندري ما إذا كانت الهوية قد تشكَّلت أم لا، حتى نسعى إلى تصنيفها؟**

**إن الإجابة عن هذا السؤال تدور حول المقابلة الشخصية التي تجرى مع الأفراد، والتي تتطلَّب التدريب، وصياغة محتوى الأسئلة، في وجود الشخص الصادق المخلص المحايد الذي يقوم بالمقابلة، الذي يستطيع أن يظهر الأفراد على حقيقتهم دون تكلُّف أو رياء، ويستطع أن يدفعهم إلى التحدُّث عن أدق تفاصيل حياتهم، لذا: فإن الباحث في الهوية يجب أن يكون متمتعًا بميزة استخدام ما يسمَّى "بالقدرة على عقد الصداقة مع الفرد" في أثناء إجراء المقابلة، وهناك ثلاثة أمور يجب أن تتوفَّر في الباحث خلال المقابلة هي: الاهتمام بالفرد واحترامه، والمهارات العلاجية، ثم الإلمام الدقيق بنظرية نموّ الشخصية، وتسجيل المعايير، ويضاف إليها اعتبار رابع وهو معرفة نظرية علم نفس النمو، وما يخشى منه هو المبالغة في التفسير، فالبحث في الهوية ليس تحليلًا نفسيًّا، ولكن الهدف هو جمع المعلومات الكافية عن الفرد لوضعه في تصنيف صالحٍ له ضمن الإطار العام للهوية.**

**[كيف تتشكل الهوية]**

**أولًا: استكشاف البدائل exploration of alternatives**

**...**

**كيف تتشكَّل الهوية:**

**يرى مارشيا أن هوية الأنا يتمّ تقييمها تبعًا لمدى وجود أو غياب عمليتين أساسيتين هما: الاستكشاف، والالتزام، ودرجة كل منهما -كما سبق أن أوضحنا. إن الميادين أو المجالات التي يعمل فيها هذين المتغيرين أقل أهمية من العملية الكامنة وراءها، وهناك افتراضان يتعلقَّان بهاتين العمليتين؛ الأول: يفترض أن الاستكشاف الحقيقي للبدائل الشخصية، والتي يتبعها اختيار الاتجاه العام لميول الفرد وقدراته، واتخاذ قرارات بشأنها، هو المؤثِّر الأساسي في تكوين الهوية. الافتراض الثاني: هو أنَّ البناء المتشكّل -كنتيجة لهذه العملية- يمكن تمثله تكيفيًّا لفترة محددة من الزمن، يصبح بعدها غير متوازن، ويلزم عنه فترة أخرى يتبعها الالتزام "التعايش".**

**ومن ثَمَّ:**

**فإن متغيرات الاستكشاف والالتزام يقصد منها تحقيق اكتمال تشكيل الهوية، أو تغيّر الهوية، أو إعادة تشكيلها، وفيما يلي نعرض لهاتين العمليتين:**

**أولًا: استكشاف البدائل Exploration of alternatives**

**الاستكشاف في المراهقة المتأخرة يمثل جانبين: أحدهما معرفي، والآخر سلوكي، وعلى الرغم من أنَّ الجانب المعرفي يمكن ملاحظته**

**دائمًا في ظواهر سلوكية مثل: رغبة الفرد -مثلًا- في البحث عن بدائل لآرائه الدينية مثلًا من خلال استجلاء ما يؤمن به في مرحلة الطفولة، مع استمراره في ممارسته دون عائق، وقد يتوقّع المرء استكشافًا حقيقيًّا تصاحبه آثار مدمرة مثل: الانقطاع عن ممارسة الشعائر الدينية، وربما المنازعات مع الأسرة والأصدقاء.. إلخ.**

**حتى وإن كان الاستكشاف معرفيًّا في البداية، فلا بُدَّ من أن يكون الفرد قادرًا على المناقشة بعمقٍ ما للبدائل الأخرى وتقييمها، وأن يكون قادرًا على أن يشير إلى أوجه النقص في أداء بعض الأفراد للشعائر الدينية الكائنة.**

**وتبعًا لذلك: فإن بعض المعايير تستخدم لتقييم وجود أو غياب الاستكشاف، ودرجة كلّ منها، وتتم عملية الاستكشاف من خلال:**

**1- القدرة المعرفية:**

**فمع المراهقة المتأخِّرة ينبغي على الفرد أن يقوم بعمل تقييم دقيق لحاجاته الشخصية، وقدراته، وأن تكون لديه صورة حقيقية واقعية عن الفرص الاجتماعية المتاحة، فمثلًا: طالب الجامعة الذي ألزم نفسه بدراسة القانون: يجب أن يدرك أن سنوات الدراسة في كلية الحقوق يجب أن تقضي بقاعات الدرس وليس بالمحكمة، وأن يدرك أيضًا أن كل المحامين ليس لديهم نفس الخبرات، وبالمثل: فإن الطالب الذي تخصَّص في دراسة علم النفس لا يجب أن يتوقّع أنه يستطيع أن يعلّق لافتة في العلاج النفسي بمجرد حصوله على الدرجة الجامعة الأولى في تخصص علم**

**النفس، ولكن ما على الفرد إلّا أن يسعى إلى ما وراء الفهم السطحيّ لمتطلبات أيّ مهنة علميًّا مع الدراسة، والإحاطة بما حوله من معارف العصر، وأنشطته ذات العلاقة بالمهنة، وعلى هذا: فإن من يقوم بالمقابلة الشخصية عليه أن يبحث عن البدائل التي يفكر فيها**

**المفحوص، وما تصل بها من علاقات أو تناقض، حتى يصل إلى وضعه الذي يكون فيه.**

**2- النشاط:**

**إن ما يقيمه الفرد وما يقوم به يمثِّل بصفة أساسية الخطوة الضرورية للحصول على المعلومات عن البدائل، فمعرفة رغبة الفرد في أن يكون طبيبًا للأسنان لمجرَّد أنها رغبة أحد الوالدين، أو الجزم بخصوص آراء الفرد عن الجنس، دون وجود علاقة ذات صلة بالنواحي الجنسية، كل هذه الأمثلة لا تشير إلى النشاط الاستكشافي، ولكن الحديث مع ممثلين لنطاقات مهنية عديدة، أو مناقشة وجهات النظر الدينية مع المتعصّبين لها، أو أولئك الذين يقرأون عن بدائل الدور الجنسي، كل ذلك يمثِّل نشاطًا استكشافيًّا. المهم هنا: هو الرغبة الذاتية في عمق البحث.**

**3- النظر في البديل الكامن لعناصر الهوية:**

**فمعظم الأفراد -خلال نموهم في مرحلة الطفولة- يصبحون مدركين للجوانب المختلفة لأنفسهم، والتي إن تَمَّ تتبُّعها فسوف يؤدي كل جانت إلى اتجاهات مختلفة في الحياة، والمراهقة عمومًا: هي تلك الفترة في دورة الحياة -على الأقل بالنسبة لبعض الأفراد- التي تُعَدُّ هي المرحلة التي يكون التجريب فيها محتملًا، بل ومشجعًا أحيانًا. وليس معنى انتهاز الفرصة للتجريب هو الحصول على قدر قليل من الأمان مقابل ثمن فادح من تقييد الذات، ولذلك: فإنه بوصول الفرد إلى المراهقة المتأخِّرة يتضاءل شيئًا فشيئًا الوقت المتبقي لديه لمواجهة الحقائق القاسية المتعلقة بالرشد، ويصبح العالم أقل تحملًا لتجارب المراهق، وإمعان النظر النشط في البدائل، ولذلك نجد أنه إذا ما تحاور مراهق المرحلة المتأخّرة في سن 22، فإنه ينظر إلى الاعتبارات السابقة للنظر في البدائل والتجريب لأمور حياته المختلفة. وسواء نظر الفرد إلى الاعتبارات الحالية أو السابقة للبدائل، فإن القضية**

**الأساسية تكمن في جوهرية تلك الاعتبارات، فقد تكون البيئة الفكرية أو الاجتماعية للطفولة قد حجبتها أثناء سعي المراهق وراء البدائل، وقد يحاول البحث عن طرقٍ أخرى مخالفة لتلك البيئة؛ بحيث يمكن أن تتلاقى هذه البدائل مع ميول الفرد وقدراته، وسواء عاد الفرد إلى الاتجاهات الأصلية بما يتناسب وتشكيل الهوية أو لا، فإن الأكثر أهمية هو نتاج تقييم تلك المحاولات.**

**4- الرغبة في اتخاذ القرار المبكر:**

**يمثل هذا الأمر منظرًا أو جانبًا هامًّا في عملية الاستكشاف في المراهقة المتأخِّرة، والهدف ليس هو الاستكشاف في حدّ ذاته كما يبدو الأمر في المرحلة الأول من المراهقة، أو حتَّى خلال أزمات النمو التالية لمرحلة الهوية في الرشد أو الرجولة، ولكن الهدف للاستكشاف في المراهقة المتأخِّرة هو تحديد الوضع الأفضل من الناحية الفكرية والمهنية، والبدائل الخاصة بالعلاقات الشخصية، والتي بموجبها يمكن أن يتَّجه الشباب نحو الرشد، فيتخذون قرارات إزاء الوصول إليه.**

**ومن الملاحظ أن هناك نوعًا من الأفراد يتميزون بفترة من توقف النشاط "توقف الهوية"، يبدو أنَّهم يكونوا فيها قادرين على الإبقاء على التوتر المتعلّق بالصراع النشط أو الكفاح الفعّال، وخاصة بين البدائل الفكرية والعلاقات الشخصية، ورغم ذلك: فإن هذا الشخص يحتاج إلى بيئة أكثر دقة وتأييدًا "تشجيعًا"، وقد نجد فردًا آخر يتوقَّع استكشافًا موجهًا انفعاليًّا، وليس مجرَّد البقاء في "محيط أحمق" fooling around" ومهمل. إن الفرد الأول يتميِّز بتوقف الهوية، والآخر يتميِّز بتشتت الهوية.**

**والخلاصة: إن الاستكشاف قد لا يظهر سابقًا لأوانه أو لاحقًا في الزمن. وقد يتنوَّع النظر في البدائل عمقًا واتساعًا، والقضية تكمن في مدى الاستكشاف وأهميته في التمييز بين معوقات الهوية وتحققها.**

**ثانيًا: الالتزام commitment**

**يعد الالتزام من الأهمية بمكان في المراهقة المتأخِّرة أكثر من أي فترة آخرى سابقة، فقبل أن يغدو الفرد رجلًا راشدًا عليه أن يتمثَّل الدور والسلوكيات المصاحبة للرشد: فدخول هذا الدور، أو الاستعداد لمهنةٍ ما، واعتناق أو تبنِّي وجهة نظر متَّسعة عن الذات في العالم الذي يعيش فيه الفرد، وهي ما يطلق عليها "فلسفة الحياة"، وتقرير الفرد لعلاقاته الجنسية كراشد، كلها تتَّحد في تلك الفترة، ولا يمكن لفرد أن يدَّعي أن ذلك هو نهاية المطاف نحو الرشد؛ إذ أنَّ النضج مسألة أعقد مما هو تحت السطح، ولكن على المرء أن يبدأ من مكانٍ ما، وأن مجموعة الالتزامات المهنية والفكرية والعلاقات الشخصية للفرد في المراهقة المتأخِّرة هي مجرَّد نقطة بداية.**

**ماذا نعنى بالالتزام إذن كما وصفه إريكسون drikson كخاصية نفسية اجتماعية مميزة لهذه المرحلة؟ يشير الالتزام بحقٍّ إلى: الاختيار المحدَّد بين الممكنات، والتثبّت في الاتجاه المختار في مواجهة بدائل جذَّابة ومميزة، وذلك لا يعني عدم التطرُّق إلى التغيير، ولكنَّه يعني الإحجام عن هجر طريق ممهَّد بسهولة.**

**وفيما يلي بعض المعايير لتقيم مدى وجود أو غياب الالتزام، ودرجة كلٍّ منها:**

**1- القدرة المعرفية:**

**من المعروف أنَّ المراهق الملتزم يعرف ما هو مقبل عليه، وهذه المعرفة تقوم على تأثير الفرد في نتائج السلوك المتَّسقة مع التزاماته، فقد لا يثق المرء في التزام الفرد الذي يعلن عن رغبته في دخول العمل التجاري، وهو لم يحصل على أيَّة دراسات تجارية، كما لم يلتحق بأيَّة مؤسسات اقتصادية.**

**ولما كانت الرغبة في "جمع المال" لا تكفي لتبرير الالتزام، فقد وجب على الفرد أن يترجم الكيفية التي يحقق بها تلك الرغبة، وكذا السبب.**

**فالقدرة المعرفية تتَّصل بالإعلام عن الالتزام عمليًّا، وقد يجد الفرد عادة صعوبة في التعبير بوضوحٍ عن شيءٍ ما لا يعرف عنه الكثير، أو لم يفكِّر فيه بعمق، وثَمَّة افتراض آخر: وهو أنه إذا كان الفرد يعرف ويفكّر في مجال معين، فإنه سوف يستطيع التحدث عنه في مقابلة شخصية تتصل بتحديد الهوية، فهل ثَمَّة ادَّعاء هنا بأنَّ هناك ارتباطًا بين تحقيق الهوية**

**والقدرة التعبيرية للفرد؟ في الواقع: الإجابة بنعم، وقد يكون لدى الفرد إعاقة للهوية بدون أن يكون قادرًا على التعبير عنها وعن تفاصيل تكونها، ورغم ذلك، فإن تحقّق الهوية يعني البحث بعمق في جوانب حياة الفرد؛ بحث يمكن التعبير عن نتائج هذا الفكر في إطار المقابلة الخاصّة بتحديد الهوية.**

**2- النشاط:**

**لمعرفة النشاط الذي يكون الفرد مقبلًا عليه، لا بُدَّ وأن يكسب خبرات مناسبة. فثَمَّة ما يمكن أن يصفه الفرد في رأسه، لذا كان أحد جوانب الالتزام يتضمّن السلوك الكائن في نطاقات الالتزام المترابطة. فمثلًا: قد يؤدي الفرد أدوار الجنس Sex roles غير التقليدية، ولكن ما لم يحاول بالفعل أن يسلك بطرق غير تقليدية، فإن مثل هذا الالتزام يكون موضع شك. وبالمثل: فقد يدَّعي شخص ما ارتباطه بفلسفة سياسية ما، سواء كانت يمينية أو يسارية؛ بحيث تتطلَّب نوعًا ما من النشاط، ورغم ذلك إذا لم يظهر الدليل على وجود النشاط السياسي المباشر، فالالتزام هنا لا يُعْتَدُّ به.**

**إن تقييم جانب النشاط في الالتزام يقوم على تمييز أساليب الفرد في تحولها إلى حقيقة، وكلما تأكَّد النشاط فإنه يمكن تصنيف الفرد في**

**إحدى مراتب الهوية، وفي الغالب: فإنَّ كثيرًا من عمل الهوية يتم داخليًّا مع وجود القليل من العلامات الظاهرة.**

**ومن المعلوم أنَّ قاعدة التقدير العامَّة تشير إلى أنه إذا كان معظم النشاط داخليًّا تقريبًا، فذلك يعني أن الفرد يتَّجه نحو توقُّف الهوية، فإذا ظهر ثَمَّة دليل خارجي على الاستكشاف والالتزام، فعندئذ يتجه الفرد إلى تحقق الهوية، وإذا ظهرت مؤشرات سلوكية واضحة على الالتزام، وكان الاستكشاف موضع شك أو تساؤل، فيمكن عندئذ تحديد إعاقة الهوية كتصنيف. وبعبارة أخرى: إذا كانت الدلائل السلوكية هامَّة، فإن التعبير الجيِّد عن المعتقدات وما يجري في النفس يُعَدُّ دليلًا كافيًا ولو كبداية لعملية تحقق الهوية.**

**3- المزاج الانفعالي:**

**هناك خمسة أمزجة مؤثرة وسائدة في تمييز الهوية هي: تأكيد الذات الصلب solid self - assuredness الخاصِّ بتحقق الهوية، مقارنة النفس الصلبة**

**inflexible self righteousness لإعاقة الهوية، والكفاح، والشدَّة، والسلوك القلق إلى حدٍّ ما الخاص بتوقّف الهوية، واللامبالاة الخفيفة المتعلّقة بالانتشار الجنسي، والحزن والكآبة، أو النوع الطفيف من الانتشارات المنعزلة.**

**وأيًّا من الخصائص السابقة "القدرة المعرفية، والالتزام" لا تشير بمفردها إلى وجود أو غياب، أو درجة الالتزام والمزاد الانفعالي، كذلك قد تبدو بعض مظاهر تحقق الهوية صلبة تمامًا، كما أنَّ بعض مظاهر توقُّف الهوية لا يعني المعاناة في الواقع، ولكن بصفة عامَّة، فإن وجود الالتزام يبدو أنه قد يحقّق نوعًا من التوازن في الثقة بالنفس، كما أن غايةً قد يؤدي إلى التشكك أو الاهتزاز في الثقة بالنفس إلى حدٍّ يبلغ الثرثرة أو الصمت المطبق.**

**4- التوحُّد بالشخصيات المتميزة:**

**إن وجود نماذج الدور المتميز كالصور المثالية أقلّ أهمية في المراهقة المتأخِّرة عنه في المراهقة المبكرة؛ لأنه في هذه المرحلة الأنا المثالي ego ideal يكون قد حقَّق إطاره الرئيسي بالفعل. لذا: فإن الشخصيات المتميزة تلعب دورًا مباشرًا وواقعيًّا، في المراهقة المتأخرة مثل المعلمين، والمصلحين، والنماذج التي لها تأثير محتمل في القرارات المهنية أو الفكرية، وبعبارة أخرى: فإن ما يتركه الآخرون ذوي الأهمية في نفس المراهق في المرحلة المتأخِّرة، في الحقيقة هو أكثر أهميةً من هؤلاء الأشخاص أنفسهم أو ما يمثلونه بشكل مثالي، وكل ما يفعله المراهق لتحقيق هويته ينعكس في عدم رغبته في أن يكون محاكاةً للدور المثالي أو النموذج، وبالتالي تزيد قدرته على التمييز بين الجوانب الإيجابية والسلبية للأشخاص المتميزين، والعكس صحيح، أي: إنه إذا قلَّ جهد الفرد لتحقيق الهوية، زادت رغبته في أن يكون نسخة من الشخص موضع الإعجاب، أو ربما يعتريه اليأس من بلوغ هذا النموذج. وباختصار: فإن التوحُّد في مرحلة المراهقة المتأخِّرة يعبِّر عن نقطة مثالية تتعلّق بالتقييم الحقيقي للذات.**

**5- تقدير احتمالات مستقبل الفرد:**

**كما سبق أن أشرنا: فإن التأكيد ينصبُّ على التقدير الحقيقي لمستقبل الفرد، فمن المعايير الافتراضية لنمو الهوية في المراهقة المبكرة هو "القدرة على**

**تفسير بدائل المستقبل" دون التأكيد على الجانب الواقعي لتلك البدائل "marcia،.j ،1983 "، ورغم ذلك: فإن الاستمرار في الاستكشاف الدقيق والالتزام الجادّ في المراهقة المتأخِّرة ينتج عنه شيء يشبه ما نسميه بالخطَّة الخمسية المتوازنة، ولذا: فإنَّ أحد جوانب المقابلة الخاصَّة بتقدير الهوية يُعَدُّ ذا حساسية خاصَّة لهذه المسألة المتعلّقة بأدوار الجنس sex roles؛ حيث يتعامل الفرد مع أسئلة خاصَّة بأسبقيات المهنة في مقابل الزواج .career vs**

**marriage proirities وقيم تربية الأطفال childbearing، والتقسيم الزوجي للعمل spousal division of labor وعلى هذا، فإنَّ التقدير الحقيقي لاحتمالات المستقبل يتَّصل مباشرة بالالتزام. فالالتزام الجاد باتجاه معين يجب أن يؤدي إلى سلوك مطابق لهذا الاتجاه، ومع تراكم الخبرة تنشأ بعض الأفكار عمَّا هو محتمل وما غير ممكن، أما نقص الالتزام فيؤدي إلى الخبرة المبتورة أو المشوَّشة غير المكتملة.**

**6- مقاومة النفوذ والتسلط:**

**ماذا يحدث إذا وجد شيئًا أفضل؟ يتساءل القائم بالمقابلة الشخصية، فيرد المفحوص: ماذا تقصد بشيء أفضل أو أحسن؟ وماذا يعني الأحسن في رأيك؟ وتتكرر هذه الاستفسارات غالبًا في المقابلات الشخصية المتعلّقة بالهوية، ويتضارب مدى الإجابات ما بين قبول الدخول في أيِّ مجال، مثل: الرأي في أي عقيدة، التبصُّر في أي بدائل للعلاقة مع الجنس الآخر، إلى الإصرار المتصلّب على وظيفة واحدة، أو نظام اعتقاد ثابت، أو وضع واحد للمعايير في العلاقات مع الجنس الآخر.. إلخ وما بين التذبذب المرن في حالات انتشار الهوية، وإعاقة الهوية الصلبة "المعاندة" تقع حالات تحقق الهوية، وبجانبها حالات توقف الهوية المميزة.**

**إن الاستجابة التي تشير إلى التشكيل المتقدِّم للهوية، لها في العادة ثلاثة جوانب هي: الاعتراف بإمكانية التغيُّر، ارتباط التغير المحتمل بقدرات الفرد، والفرص الاجتماعية المتاحة، ثم الإحجام عن التغيُّر إلّا تحت ضغط ظروف معتدلة، وكقاعدة: فإن المفحوص الذي يرتفع في مستوى الهوية يعبِّر عن بعض الشروط التي يحدث التغير بموجبها.**

**وباختصار: فإن الالتزام يعد عنصرًا حسّاسًا لتكوين الهوية في المراهقة المتأخرة؛ لأن المشكلة عند المراهقين في هذه المرحلة ليست في الإجابة "بنعم" في اتجاهٍ ما، ولكن في الإجابة بـ"لا" في الاتجاهات الأخرى، وثَمَّة حكمة إيطالية مؤدَّاها: "إن ذلك الذي يهجر حياته**

القديمة إلى شيء جديد، فإنه يعرف ما يتركه ولكنه لا يعرف ما هو مقبل عليه، "وذلك ينطبق إلى حدٍّ ما على التزام المراهق؛ حيث نجد أن كثيرًا من حالات إعاقة الهوية foreclosures وتشتتها dirrusuions يمكن أن تميِّز "تحمُّل المراهقين لتلك العلل بدلًا من السعي إلى أمور أخرى لا يعرفون عنها الكثير. " ... ولأنَّ ذوي الهوية المعاقة يكونون ملتزمين فيبدو أنَّهم لا يمكن أن يشملهم التعليق السابق بطريقة مناسبة، ومهما يكن: فإن ذوي الهوية المعاقة لا يقومون بالتزام بعد ذلك أكثر مما يفعله ذوي الهوية المشتَّتة، ففي حالات إعاقة الهوية يجد المراهقون أنفسهم ملتزمين تقريبًا بسياق حركة متَّصلبة من الماضي إلى الحاضر.

[قضايا تقدير الهوية]

صدق الاستكشاف:

إن تقرير ما إذا كانت فترة الاستكشاف الأصيل تقع في مجال الهوية يُعَدُّ من أكثر قضايا التقدير صعوبة، وتزيد صعوبتها حين تبلغ طريقة المقابلة الشخصية قوتها في التعرف على الاستكشاف، بينما نجد أن مقاييس الاستبيان الموضوعية على النقيض من الضعف في تقرير هذه القضية، ولا تكمن المشكلة في عملية التقدير في حدِّ ذاتها، بل في إجراءات المقابلة الشخصية ذاتها، فقد تسمح المقابلة بالمرونة في الاختبار والفحص، وفي أحيانٍ كثيرة يلجأ الفاحص إلى التعمُّق في فحص الحالة، وأحيانًا يجري المقابلة بنوعٍ ما من الابتكارية في صياغة أسئلة. ولما كان من غير الممكن أن يقدِّر الفرد ما لم يكن مسجلًا على شريط، فإن على الباحث في الهوية أن يكون ملمًّا بشكل كافٍ بمعايير التقدير قبل بدء المقابلة، والتأكد من كفاية الأسئلة التي تكفل الحكم على صدق الاستكشاف الذي يقوم به المراهق.

**وفي عملية تشكيل الهوية يمكن للفرد العودة إلى التزامٍ أَوْلَى محتملًا فترة من الاستكشاف، ومن ثَمَّ فإن وجود نفس محتوى الالتزام لدى الفرد في مرحلتي المراهقة المبكرة والمتأخِّرة ليست دليلًا على إعاقة الهوية، كما أنَّ التغيُّر في محتوى الالتزام لا يُعَدُّ دليلًا أيضًا على تحقق الهوية، فالمهم في الحالة الأولى أن البدائل قد أخذت بعين الاعتبار بفاعلية، ولا بُدَّ من وجود دليل على انتقال السلوك من الاتجاه الأساسي "الأولى" قبل العودة إليه، أمَّا في الحالة الثانية فعلى المرء أن يتأكَّد من أنَّ محتوى الالتزام المتغيِّر ليس مرتدًّا على أساس تغيُّر في مرحلة الطفولة.**

**فمثلًا: الارتداد عن اعتناق وجهة نظر الرأسمالية السياسية "التي يشجعها الآباء" إلى وضع اشتراكي عنيف دونما اعتبار كبير للبدائل، فلا يعني ذلك استكشافًا كافيًا، ومع ذلك: فإذا تَمَّ التخلِّي عن الماركسية مؤقتًا، فإنَّ بعض خبرات الحياة يمكن أن تتدخل، ويعكس الفرد التناقضات بين خبراته، ومعتقداته السابقة، وبعد ذلك يصل إلى وضع اشتراكي، فهنا تشير معايير التقدير إلى تحقيق الهوية.**

**الفروق بين الجنسين في الالتزام:**

**تبدي الإناث عمومًا وجهات نظر متباينة عن الذكور؛ إذ يبدو أنَّه ليس ثَمَّة فروقًا بين الجنسين تقريبًا في المسائل المهنية، وتتفوّق الإناث على الذكور قليلًا في قضايا الدين، وبالعكس يتفوّق الذكور قليلًا في القضايا السياسية، ويميلون أيضًا إلى أن يتبنَّوْا اتجاهًا ثابتًا جدًّا ومتتابعًا في قضايا الهوية معظم الوقت، في حين أنَّ الإناث يأخذن في الحسبان كل العناصر ليشكِّلْنَ كلًّا منسجمًا، ومن ثَمَّ فإن نسق الالتزام لدى الذكور غالبًا ما يتميز باتجاهٍ داخليٍّ فرديٍّ intra - individual مشتت "مبعثر" بين نواحي الهوية، في حين أن نسق الالتزام لدى الإناث غالبًا ما يتميز بتجريب الالتزام بين كل النواحي، ومع التسليم بقبول تلك الفروق وأخذها في الاعتبار، فعلى الباحث في الهوية أن يكون متشددًا في تقدير الاستكشاف؛ حيث إن هذه العملية يمكن أن تستغرق نحو سبع سنوات سابقة في حياة المراهق، في حين يجب أن يكون أيّ**

**باحث متساهلًا إلى حدٍّ ما في تقدير الالتزام الذي يُعَدُّ الوافد الجديد على مسرح تكوين الهوية وتشكُّلها.**

**تقدير الحالات المتنوّعة لمراتب الهوية:**

**قليل جدًّا من الأفراد يكونون في نفس مرتبة الهوية عَبْرَ كل المجالات الخمسة التي تتضمَّنها المقابلة الشخصية "المهنة، المعتقدات الدينية، العلاقات الشخصية، المعتقدات السياسية، المجال الجنسي"، بينما يظهر أغلبية المراهقين نفس الحالة الرتبة من حالات الهوية في ثلاث مجالات فقط، وهذا ما يجعل من غالبية القرارات عن حالات الهوية غير ذات مشكلة، ولما كان ليس ثَمَّة قواعد تقدير محدَّدة للتعرف على الحالة الكلية للهوية التي تعطي التقسيم "2-2-1" موزعًا على النحو التالي:**

**"2" لتحقيق الهوية، "2" لتوقف الهوية، "1" لانتشار الهوية، ولذلك: فإنه يمكن أن يعتمد الفرد هنا على النغمة الكلية للمقابلة، أو يشم رائحة حالة الهوية من سياقها، ورغم ذلك فثَمَّة طريقة للتقدير تحقِّق معلومات إضافية تستخدم مؤشرًا مساعدًا لإظهار حالة الهوية في كل مجال من مجالات المقابلة تقريبًا. فإن الأفراد يكونون في نفس رتبة هوية معينة عبر كل المجالات الخمسة التي تتضمنها المقابلة؛ إذ يظهر كثير من المراهقين نفس الرتبة في ثلاث مجالات فقط، فمثلًا: نجد أنَّ رتبة الهوية داخل كل مجال يمكن ألَّا تكون نقية تمامًا، لذا يمكن الحكم بأن فردًا ما مشتتًا في مجالٍ ما -وليكن الدين مثلًا- ولكن هناك احتمالًا أيضًا لوجود توقف الهوية.**

**ولقد أعدَّ مارشيا معايير تقدير تعتمد على النغمة الكلية لأسلوب حياة الفرد واستجاباته، ولذلك فإن ثَمَّةَ طريقة يتم بها تحقيق معلومات إضافية تستخدم كمؤشر لإظهار رتبة الهوية في كل مجال من مجالات المقابلة، وتتلخص فيما يلي:**

**1- يتم في البداية تجزئة وتحليل مادة الاستجابة في صورة آراء منفصلة، يقوم القائم بالتقدير بالمطابقة بينها وبين الإجابة الواردة في دليل ومحكَّات تقدير مراتب الهوية.**

**2- يتم بعد ذلك اختبار أكثر الرتب تكرارًا في استجابات المفحوص؛ لتكون هي أسلوبه في مواجهة أزمة الهوية في هذا المجال أو ذاك.**

**3- ثم يتمّ إجراء تقدير كلي لرتبة الهوية؛ بحيث إذا تكررت نفس الرتبة في مكونين أو أكثر من مكونات المقابلة، يعتبر المفحوص في هذه الرتبة.**

**هذا، ويرمز لمراتب الهوية في التقدير بالرموز الآتية:**

**"ت" أو "A" لرتبة تحقق الهوية.**

**"ق" أو "M" لتوقف الهوية.**

**"ع" أو "F" لإعاقة الهوية.**

**"ش" أو "D" لتشتت الهوية.**

**فعلى سبيل المثال تقدَّر الحالة على أنها تحقق الهوية "ت" إذا كان التحقق هو الاحتمال الأكثر قوةً ووضوحًا، وتقدَّر الحالة على أنها "ع" إذا كانت إعاقة الهوية هي الاحتمال الأكثر قوة.**

**وإضافة "ت" مع "ع" ينتج عنه "ت"، "ع"، فإذا كان تحقُّق الهوية هو البديل الضعيف، فإن الحالة تقدَّر بالرمز ع "ت"، وبالعكس إذا كان المقدَّر متأكدًا من أن الحالة أكثر ميلًا إلى تحقق الهوية، تقدَّر بالرمز ت "ع". أما إذا كانت الحالة واضحة جلية في أنها أكثر ميلًا إلى إعاقة الهوية في أكثر من مجالٍ، فيكون التقدير بالرمز "ع" فقط، وإذا وجدت**

**كل رتب الهوية لدى مفحوص معيِّن، فإن الحالة تقدم أيضًا على أنها "ع".**

**مجالات ومعايير تقدير الهوية:**

**أولًا: المجال المهني:**

**سواء كان المراهق طالبًا جامعيًّا أو دخل مجال العمل، فإن ما نسعى إليه هو التعرُّف على التداخل "التشابك" النفس/ اجتماعي بين قدرات الفرد وحاجاته من جهة، ومطالب المجتمع وجزاءاته من جهة أخرى. فمن المتوقَّع أن يقيم قدراته وميوله، وأن يكشف عن الفرص الاجتماعية، وأن يحدّد اتجاهًا ملتزمًا يتصرَّف بمقتضاه، هذا الالتزام قد يتَّخذ صورًا شتَّى، منها ما هو عائلي "يتعلق بالأعمال المنزلية، وتربية الأطفال" أو مهني "سباك، سمكري، سكرتير"، أو تعليمي "تلمذة صناعية أو تدريب مهني، تخصص جامعي".. إلخ. هذه الصور قد تتداخل وتترابط معًا، ولكن الأهمَّ هو ما ينجزه الفرد، أي: ما يحوله من "طفل" متلقي في مرحلة تفتُّح، إلى "راشد" منتج، وما يصاحب ذلك من سلوكيات وانعكاس ذاتي بما يتمشَّى مع أسلوب الحياة.**

**وهناك مشكلة تتعلَّق بالمجال المهني كمعيار لتكوّن الهوية، فقد تعمل الظروف الاجتماعية بدرجة شديدة أحيانًا، على تحديد اختيار البدائل التعليمية والمهنية، ففي الظروف الاقتصادية الصعبة يصبح مجرَّد الحصول على وظيفة -كمهنة- "أي مهنة" شيئًا هامًّا، وبالتالي يصبح الاستكشاف والالتزام نوعًا من الرفاهية، وإذا لم يتوفَّر التنوُّع في نطاق المقابلة الشخصية "كالأيديولوجية السياسية في حكومة مستبدة محتكرة مثلًا" تجعل هذه الناحية تفقد معناها كمؤشر على تحقق الهوية، وليس كمؤشر على الهوية بمقوماتها.**

**إن تحقق الهوية أو بناءها يستلزم وجود الاختبار في مجالات الحياة المختلفة، وإذا لم توجد هذه الاختيارات في داخل مجتمع معين، أو إذا**

كانت ناحية منها ضعيفة، فإن نموذج الهوية السائد في هذا المجتمع يصبح في أحسن الظروف هو إعاقة الهوية، وفي أسوأ الظروف هو تشتت الهوية.

وثَمَّةَ قضية أخرى أثيرت عن المجال المهني -وقد تثار مرة أخرى، وهي: هل احتمال الالتزام الفكري يعوق "يمنع" الالتزام المهني؟ والواقع يشير

إلى أنه في أثناء حرب فيتنام أصبح كثير من الشباب في الولايات المتحدة ملتزمين بأيدولوجية من عدم المشاركة في ثقافة الراشدين، فقد كان جزء من هذه الأيديولوجية هو أنه: لكي يشغل الفرد مكانًا مهنيًّا لائقًا في المجتمع، عليه أن يقدِّم تأييدًا لسياسة الاستيطان الذي كان يتمّ بطريقة لا أخلاقية.

لذلك: فإن أي مهنة كما تحدد نموذجًا يمكن أن تكون مقبولة، لذا فإنَّ مثل هؤلاء الأفراد كانوا يسمون ذوي الإنجازات المغترب alienated achievement؛ إذ يحدث تحقق الهوية اصطلاحيًّا. فالنقطة العامة هنا: هي أنَّ المقصود بالهوية على المستوى النظري تمثل عملية ذات طبيعة تركيبية كلية gestalt - like، وأن المجالات المختلفة منها يمكن أن تقدر كلٌّ على حدة مستقبل بعضها عن بعض.

وقد نتحدث هنا عن الهوية المهنية، ولكن هوية الأنا التي فضَّلها مارشيا فإنها تشير إلى كل منظم، قليلًا أو كثيرًا، مما يلزم القائمين بالمقابلة بأن يكونوا منتبهين للموضوعات المتكاملة التي تجري أثناء الحديث عن المجالات المنفردة التي تشكّل هوية الفرد. فمثلًا: هناك بعض المهن التي لا يمكن للماركسي أن يختارها قانونًا، وهناك بعض المعتقدات عن أدوار الجنس، وعن الجوانب الجنسية التي لا يجوز أن يسعى إليها الشخص المتعصّب "المتشدد"، ورغم ذلك: فكلا الشخصين يمكنه أن يحقق هويته، ومن المفيد بعد تقدير المجالات التي تتضمَّنها المقابلة منفصلة أن تنعكس جميعًا على الفرد ككل بعد

**الاستماع إليه، ومحاولة استخلاص من بين رتب الهوية ما يتمشَّى مع نسيج هويته، أو المزاج الخاص به.**

**وفيما يلي نعرض لرتب الهوية في المجال المهني:**

**أ- تشتت الهوية: identity diffusion:**

**هناك ثلاثة أنواع من الانتشار "التشتت" في المجال المهني:**

**أولها: ما يسمَّى بالنوع الانتهازي opportunist: وهو الذي يقفز على كل ما يجده مربحًا بلا عناء في هذه اللحظة "اللي تغلب به العابه"، فالحماس يخبو سريعًا، وسرعان ما ينكشف الالتزام في المقابلة بسهولة على يد القائم بإجراء تلك المقابلة، الفطن المدقق الذي يمكن أن يقترح بعض الاتجاهات المهنية الجذابة عالية العائد والإنجاز الأكثر سهولة.**

**والنوع الثاني: من التشتت المهني هو المنساق "الهوائي" drifing: وهو الذي ينتظر أن يختار له بعض المهن لا أن يسعى هو إليها، مثل هذا الفرد يميل إلى أن يسعى وراء العائد السريع، ويتميِّز بضعف الإيمان "وربما يلفُّه اليأس" من حدوث شيء ما أو أن شيئًا ما سيصادفه.**

**أما النوع الثالث للتشتت في المهنة: فيعكس نوعًا ما من القلق والاضطراب النفسي بدرجة ما، فالاختبار المهني يقوم على خيال وجنون العظمة، ولا يتطابق مع واقع استعدادات الفرد المهنية وإنجازاته؛ كشغف الفرد في أن يصبح أخصائيًّا نفسيًّا إكلينيكيًّا في عيادة خاصة، بعد أن يحصل على تقدير ضعيف في دراسته في علم النفس مثلًا، أو شغف فتاة أن تكون مشهورة في ممارسة الباليه في سن 21 سنة، مثل هذين المثلين يدلان على هذا النوع من الخيال المريض.**

**كل هذه الأنواع من الانتشار "التشتت" تشترك جميعًا في انعدام أو نقص الالتزام، أو على الأقل نقص الالتزام الواقعي "الحقيقي" الذي**

**يؤدِّي إلى التوظيف المناسب وسلوكياته، حتَّى وإن كان الأفراد قد مروا بفترة الاستكشاف فعادة ما تكون وجيزة واصطناعية.**

**ب- إعاقة الهوية:**

**تعد إعاقة الهوية ذات أثر أكيد في التوجيه المهني للفرد، وتعد عنصرًا هامًّا في هويته لعدة سنوات. فعادة يكون هناك أثر فعَّال ومحسوس disecernible للوالدين أو أي سلطة أخرى في حدوث ذلك، وحتَّى إذا لم يتمكَّن الفرد من تحديد اتجاه ثابت، أو إذا تَمَّ تحديد الوضع المهني مبكرًا ولم ينظر في البدائل، فإن إعاقة الهوية تصبح هي الوصف المناسب للفرد. والافتراض بأن أي قرار مهني خلال المراهقة المتأخِّرة قد تأثَّر بالكبار أو بقي ولم يعدَّل خلال هذه المرحلة، فذلك يعني أن عملية بناء الهوية لم تتم أو تحدث1.**

**ج- توقف الهوية: moratorium:**

**تتداخل فترات توقف الهوية في عملية الاستكشاف، ويميل الأفراد فيها نحو عديد من التعبيرات اللفظية التي تعكس ذلك، وعلى الرغم من ذلك فإن فترات توقف الهوية وبصفة خاصَّة في المراهقة المتأخرة لا تشمل الخريطة المهنية ككل في العادة، بل إنَّ توقف الهوية يجعل الأفراد يميلون إلى أن يكونوا متلزمين داخل مجال عام، كما أنهم لا يكافحون بشدة أو بشكل مكثَّف، وأحيانًا يمكن أن ينظروا ببساطة في بدائل معقولة حتى يتمَّ الوصول إلى القرار، ورغم ذلك: فإن وصف الأفراد بأنَّهم في حالة توقف الهوية، لا بُدَّ أن يظهروا أنهم مهتمون، وأن يكون لديهم بدائل استكشافية فعالة، بهدف الوصول إلى التزام مهني.**

**د- تحقق الهوية: identity achivement:**

**الأفراد المتَّصفون بتحقق الهوية يتميَّزون بالاستكشاف الجاد، على الأقل للبحث عن البديل الحي الأوحد للمهنة التي يقع عليها اختيارهم، بما يجعلهم يفكرون في ذواتهم كشيء "مدرس، أو مهندس ... مثلًا"،**

**فهم تقريبًا لا يسيرون في اتجاه مجالٍ ما فحسب، ولكن اختيارهم المهني يمثل جزءًا من هويتهم، والتعريف بذاتهم، فهم يؤكدون كثيرًا على كينونتهم وليس على ما سيفعلونه. وكقاعدة: فإن ذلك يظهر - عمومًا- من نظرتهم لمجال مهنهم على أنه عمل بالفعل أو خبرة تطوعية باختيارهم.**

**1 إعاقة الهوية في المجال المهني لا تعني أن الفرد يكون بالضرورة أقل كفاءة في هذه المهنة من الذي اختار بنفسه تلك المهنة، فذلك يصدق فقط في مجال الفنون.**

**ثانيًا: مجال المعتقدات الدينية:**

**لا تعد الآراء الدينية أو السياسية من القضايا الأساسية في المقابلة الشخصية، ولكن اختيار مارشيا لهذين المجالين في تقدير هوية الفرد؛ لأنهما -على الأرجح- من أكثر المجالات التي تمدنا بتقدير لأيديولوجيته "أفكاره ومعتقداته".**

**فأحد افتراضات نظرية النمو النفسي الاجتماعي -كما أوضحها إريكسون- يقوم على أنَّ الفرد في أثناء تحرُّكه من شخص "متلقي" عام في مرحلة الطفولة، وتحوله إلى "معطي" عام في الرشد، فإنه في أثناء هذا التحرُّك النمائي يحدث تغيُّر في النسق الفكري لديه. فالمعتقدات الدينية والسياسية التي تتشكَّل في الطفولة من المفترض**

**أنها لا تعمل -تقريبًا- إلّا في نطاقٍ ضيق في مرحلة الرشد، وحتَّى في المجتمعات البدائية فإنها تمد الفرد بطقوس rites عن الطرق التي تعمل على تحديد هويته الأولى المفروضة عليه "المكلف بها" وتؤكدها.**

**وقد يتكوَّن لدى الفرد أيديولوجية لا تشمل على أيّ معتقدات دينية، ورغم ذلك فإن هذه الأيديولوجية لا بُدَّ وأن تأخذ في الحسبان وجود**

**قضايا دينية مثل: وجود الله، ومعايير القضايا الأخلاقية.. إلخ، وعلى هذا: فإن التساؤلات عن المعتقدات الدينية هي مدخل سهل للعالم الأيديولوجي للفرد، وتؤخذ الاستجابات ذات المغزى الفكري عن قضايا الدين كدليل على البناء الأيديولوجي والفكري المصاحب لتشكيل الهوية، ورغم ذلك: فإن وجود الدين من عدمه لا يمثّل معيارًا في ذلك.**

**وهنا في -هذا المجال- كما هو الحال في المجالات التالية من مجالات تقدير الهوية، فإن محتوى المعتقدات الدينية ليس مناسبًا لتحديد رتب الهوية، فمهما يكن لدى الفرد معتقد ديني أم لا، أو ما يحتويه هذا الاعتقاد الديني، فإن ذلك ليس مناسبًا للحكم على رتب الهوية، فالذي يميز مراتب الهوية لدى الفرد هو قدرته على تحديد معتقد ديني بعينه من عدمه. إن القضية الأساسية هي عمق واتساع التأمّل الفكري الذي يعطيه الفرد للجوانب الأيديولوجية، وهذا ما يجعلنا نقول بأنه في غياب التفسير العقلي الذي يقوم به الفرد يقدَّر باعتباره مرتفعًا في الهوية إذا ما استطاع أن يحدد معتقدات دينية معينة عمَّا إذا لم يستطع ذلك.**

**ولذلك: فعندما يسمع الفرد عن هذا الجزء الخاص بالمعتقدات الدينية في مقابلة تحديد رتب الهوية، فإن التساؤلات في هذه المقابلة لا بُدَّ وأنها تدور حول: "هل هذا الفرد لديه نسق عقائدي متماسك؟ "، و"هل هذا النسق يتطابق مع ما كان يتبناه في الطفولة؟ "، وهل هناك فترة استكشاف، تلك الفترة التي يقدّر فيها الفرد احتمالات البدائل؟ "، وهي حياة الفرد -من الناحية السلوكية- تساير تلك المعتقدات؟**

**ولقد لوحظ أن الفرد الذي يتمّ إجراء المقابلة معه، من الممكن أن يكون قد ترعرع ونما في نوع من الفراغ الأيديولوجي "الفكري"، ولذلك: فإن هناك قاعدة عامَّة تقرر، بأنه: "إذا قضى الفرد طفولته في سياق فكري "مشتَّت"، ويظل مشتتًا**

**حتى الآن، حينئذ فإن هذا الفرد يقدر باعتباره في رتبة "تشتت الهوية"، وليس في رتبة "إعاقة الهوية".**

**وهناك احتمال بأن يأت فردٌ ما من سياق مشتَّت، ولكنه يجد معتقدًا دينيًّا في شكلٍ ما خلال المراهقة المتأخرة، وأمكن الكشف عن ذلك من حجم قدرته المعرفية والتزاماته، فإذا كان ذو معرفة والتزام عالٍ، ففي هذه الحالة يمكن تصنيفه تحت رتبة "تحقق الهوية"، أو "إعاقة الهوية"، وذلك حسب درجة الصلابة في استجاباته.**

**فإذا لم تكن هناك فترة استكشاف للبدائل، ولا يستطيع الفرد أن يفكّر تفكيرًا تأمليًّا مخلصًا، فإن التصنيف الأقرب هو "إعاقة الهوية"، ولكن إذا ظهرت الرغبة في الاستكشاف للبدائل، وكانت المعتقدات مرنة إلى حدٍّ ما، فإن الفرد يصنَّف في هذه الحالة على أنه في حالة "تحقق الهوية".**

**وثَمَّة قضية أخرى تنبع بخصوص المحتويات الدينية، وتتعلّق بالفارق بين النسق العقائدي والنسق الثقافي، وتظهر الأهمية الخاصة لهذا الفارق لدى الأفراد ذوي الديانة المرتبطة بأصول عرقية مثل اليهود، فاليهودية تشير إلى كلٍّ من المعتقدات الدينية والأصل العرقي "أو الولاء له"، والالتصاق بمجموعة من التقاليد -أو أي مكوّن من هذه الجوانب الثلاثة.**

**ولذلك: فعلى الباحث في الهوية القائم بإجراء المقابلة أن يقرر: ما هو اليهودي "أو الكاثوليكي الأوكراني" بما يعني موضوعًا محددًا في ذهنه، حتى وإن فَقَدَ الجانب الفكري الديني لدى الفرد أهميته، فإنه يكون هناك التصاق كافي بالتقاليد العرقية التي تمدنا بأسسٍ لتقدير هوية الفرد.**

**وفيما يلي نعرض لمراتب الهوية في المجال العقائدي:**

**أ- تشتت الهوية:**

يتميِّز التشتت في المجال العقائدي بنقص الفكر المتعمّق فيما يتعلّق بالحيز الأيديولوجي الكلي، وغالبًا ما يميل أصحاب هذه الحالة إلى النظر لفلسفة الحياة وقضاياها على أنها مضيّعة للوقت، فهم لا يجدون أي شيء من البهجة في التأمّل في مثل هذه الأمور.

فالتفكير في معنى الحياة ليس مدعاة للمتعة، ولذلك: فغالبًا ما يظهرون واجهة من النسق الأيديولوجي، ويحبون أن يصدِّق الآخرون أنهم يعتنقون فكرًا معينًا، وتصبح أيديولوجياتهم نوعًا من العملة يقايضون بها من أجل الحصول على الاحترام وتأثُّر الآخرين بهم.

فإذا ما تَمَّتْ مواجهة هذا النسق العقائدي من الباحث الحاذق، حينئذ تظهر سطحيتهم واضحة جلية.

وبالمثل، فإن استجابات ذوي الهوية المشتتة للأسئلة الدينية تظهر مقتضبة موجزة، وغالبًا ما يحاول الباحث حثَّهم وإثارتهم للحصول على محتوى أوسع، ولكن يبدو الأمر كما لو كان "لا حياة لمن تنادي" nobody's home، وقد يظهر نوعٌ آخر من التشتت في شكل تعبير لفظي يشبه "دخان السينما" كلما تعقَّدت الأمور، ولإظهار المعرفة والدراية يستخدم الشخص قوالب طنَّانة مثل: إنني على المذهب "الإنساني الوجودي"pantheistic - humanist 1، وذلك على أمل أن يؤخذ ذلك دليلًا على القدرة المعرفية. وعلى الباحث أن يستقصي المحتوى المتعمق للنسق العقائدي وليس مجرد الشعارات.

ب- إعاقة الهوية:

لما كان من يعانون تشتت الهوية يميلون إلى وجود فراغ في الفكر والأيديولوجية، فإنَّ من لديهم إعاقة للهوية -خاصَّة في النواحي الدينية- فإنهم في العادة يؤمنون إيمانًا راسخًا فيما اعتنقوه في الطفولة، وغالبًا ما يلتزم الشخص الذي يتميز بتحقق الهوية أو الذي يعاني إعاقة الهوية بالقول؛ لأن معتقداته تختلف عمَّا يعتقده والده، وعمَّا كان

**يعتقد فيه في طفولته، إلّا أنَّ الأمر متروك للباحث لتحديد ثبات هذه الإدعاءات والفروق فيها.**

**فإذا ما أعلن أحد المفحوصين بأن معتقداته قد تغيَّرت تغيرًا له دلالة عمَّا كان وهو صغير، فإنه يجب أن يكون بعد ذلك قادرًا على أن يعبِّر بوضوح عن تحولاته الأساسية، فمثلًا: إذا قرَّر شخص روماني كاثوليكي بأنَّ ميلاد العذراء مشكوك فيه، فإن ذلك لا يشير إلى تغيُّر أساسي، في حين أنه إذا ما شبَّ شخص روماني كاثوليكي، وسأل عن السياسة الاجتماعية للكنيسة، أو وجد نفسه يفضل عملية ضبط الإنجاب، أو الإجهاض، أو السياسة الماركسية، أو إنكار السيادة البابوية.. إلخ.**

**حينئذ، فإن ذلك يشير إلى تحوّل وتغيّر له دلالته، وبالمثل إذا أعلن شخصٌ ما بأنَّ معتقداته تختلف عن معتقدات**

**1 مذهب فلسفي يؤمن بوحدة الوجود، الله والطبيعة شيء واحد.**

**والديه؛ لأنه أكثر "تحررية"، فإن ذلك لا يشير إلى تحوّل دالٍّ إلّا إذا عبَّر بوضوح عن التزام جديد.**

**ومهما يكن من أمر، فإذا استطاع الفرد أن يستشهد بفترة من الفارق الأساسي عن إيمان والديه مثل: فترة من عدم الاعتقاد، أو الالتزام بعقيدة أخرى، في هذه الحالة فإنه يمكن ألَّا يقدر على أنه في تربة إعاقة الهوية.**

**وأحيانًا: يجد الباحث مفحوصًا يدَّعي بأنه على نفس المعتقدات الدينية التي يعتقد فيها والداه، ولكن لديه التزامًا ضعيفًا، فهنالك "كما في القسم السابق"، فإنَّ نقص الالتزام يطغى على نقص فترة الاستكشاف، ونقول بأن الفرد في رتبة تشتت الهوية وليس في رتبة إعاقة الهوية.**

**ج- توقف الهوية:**

**من المحتمل أنه في المجال الأيديولوجي تتزايد حِدَّة صراعات الفرد الذي يمر بفترة توقُّف الهوية بدرجة أكثر وضوحًا، وتظهر المقابلة ممتعة وشيقة في الغالب رغم أنَّها تكون مجهدة، ومن الاحتمالات التي يجب إمعان النظر فيها أن الحالة غالبًا ما تكون مختفية "مغطاة بقشور رقيقة أكثر إحكامًا مع أنها يمكن وصفها"، ولكن يجب أن يميز الباحث الجدية في سعي واجتهاد ذوي الهوية المتوقفة من خلال التعبيرات اللفظية التي تشبه دخان الشاشة المغلَّف بالتشوش أو التشتت، وأن تكون هناك حدودًا بين النسق العقائدي والتحرُّك نحو الحل في المستقبل القريب.**

**د- تحقق الهوية:**

**الشخص الذي يوصف بتحقق الهوية هو الفرد الذي يفكِّر بجدية على الأقل في نسق عقائدي يختلف عمَّا كان لديه في الصغر، أو هو الفرد الذي انتقل من حالة الاعتقاد "أو اللا اعتقاد" في مرحلة الطفولة.**

**ويتميِّز الأفراد المحقِّقون لهويتهم بأنهم يمكنهم أن يحددوا أنفسهم في إطار محدد؛ بحيث يظهر فيه التزاماتهم السلوكية، فهم لا يقطعون دائمًا بضرورة تنشئة أطفالهم وفقًا لما اختاروا الإيمان به، كما هو الحال مع ذوي الهوية المعاقة.**

**غير أنَّهم ليسوا من عدم التقييد أو التداخل بدرجة كافية مثل ذوي التشتت في الهوية، ولا هم مثل ذوي توقف الهوية، فهم لا يستمتعون دائمًا بالاستماع إليهم كما هو الحال لدى ذوي توقُّف الهوية، فالفرد يسمع أكثر عن انتهاء ذوي الهوية المحققة من عملية ما أكثر مما يسمع عن العملية ذاتها، كما أن هناك قدرًا من تحقق الذات والراحة إزاء وضعهم الحالي، في حين أن ذلك ليس بالمرونة أو التصلب الذاتي الذي يميز حالات إعاقة الهوية.**

**ثالثًا: المعتقدات السياسية**

**...**

**ثالثًا: المعتقدات السياسية:**

**يعد هذا المجال من أكثر المجالات أهمية لدى جماعات المراهقين في مرحلة المراهقة المتأخرة، فهو مثل الدين يسهم في استنتاج وجهة النظر عن العالم، ولما كان الانتقال من الطفولة إلى الرشد يحتاج إلى توافر المسئولية حيال دائرة حياة الآخرين، فإن الالتزام بالآراء حول القضايا السياسية والاجتماعية يعد أحد مظاهر ذلك الإحساس بالمسؤولية، ويبدو أن الاهتمام بالقضايا السياسية والاجتماعية يتزايد أو يتضاءل مع الزمن، فمثلًا: حدث انخفاض في الاهتمام بها منذ الستينيات وحتى الآن، ورب سائل يسأل: لماذا ظل الجانب السياسي متضمنًا في المقابلة الشخصية الخاصة بالهوية؟ وتكمن الإجابة عن ذلك في أن الجانبين السياسي والديني يشكلان مدخلًا ثابتًا لفلسفة الفرد في الحياة "وقد يوجد أشخاص بلا التزامات دينية، ولكنهم يملكون التزامات سياسية واجتماعية، والعكس بالعكس، وهنا: فليس من الضروري أن يسعى الفرد للالتزام الديني والسياسي معًا، ولكن ما يعلقه الفرد من أهمية على أشياء معينة في حياته إنما يشير باتساق طبقًا لقيم تلك الأشياء.**

**وفي العادة حتَّى إذا لم يستطع الفرد أن يصف معتقداته السياسية، فإنه يمكنه أن يجيب عن الأسئلة المتعلقة بالقضايا الاجتماعية، وأيًّا كان ما يجب أن يوجه إليه الانتباه في المقابلة، ليس في إمعان النظر بوضوح وتدقيق للميل الذاتي كدليل على الأيديولوجية، بل يجب إمعان النظر في الالتزام الذي يوليه الفرد للمعتقدات السياسية نفسها، وعلى قدر ما يكون الفرد عقلانيًّا في التزامه السياسي بقدر ما تحكم على تشكيل الهوية، وليس من مجرَّد الوصف الركيك للاعتقاد.**

**وإذا قام باحثٌ ما بتقدير المقابلة عن رتب الهوية ككل، فإنَّه يجب أن يمعن النظر بفطنة في المجال الديني والسياسي الذي ينتبه الفرد كأيديولوجية، وأن يقدّر إيجابيته في الالتزام إذا كان لديه حساسية تلازم الوصف الذاتي في تعبيراته عن فلسفة الحياة، ومن الأسئلة التي تطرح على الفرد في هذين المجالين الأيديولوجيين ما يلي:**

**- هل فكرت في معتقداتك الدينية والأخلاقية والسياسية والاجتماعية؟**

**- هل تغيرت أفكارك إزاء هذه الأمور عمَّا كان لديك في طفولتك؟**

**- هل يمكنك تحديد معتقداتك الآن؟**

**- هل هناك تنظيم وتعقّل منطقي لتلك المعتقدات؟**

**- هل تعمل باتساق طبقًا لهذه المعتقدات؟**

**وفيما يلي نعرض لمراتب الهوية في مجال المعتقدات السياسية:**

**أ- تشتت الهوية:**

**السياسة هي ذلك المجال من مجالات المقابلة الذي يكشف عن استجابات التشتُّت من بين الموضوعات التي تتضمنها، ومن ثَمَّ فإنَّ تقدير تشتت الهوية هنا من المحتمل ألَّا يعبِّر عن هوية الأنا ككل كما هو الحال في المجالات الأخرى.**

**فالأفراد ذوو التشتت في الفكر السياسي يشعرون بتضاؤل الإحساس بالمسئولية الاجتماعية، وغالبًا ما يستجيبون بعبارات مثل: "إنني أعطي صوتي في الانتخاب للفرد وليس للحزب" "كل فرد حرّ في أن يفعل ما يريد بشرط ألّا يضر بالآخرين".. إلخ. لذا تظهر عباراتهم في**

**الالتزام بالقضايا السياسية تعبيرات عن ميولهم الذاتية، وعلى الباحث أن يكشف عمَّا وراء التفكير العقلاني الذي يشير إلى الالتزامات.**

**ب- إعاقة الهوية:**

**من الصعب التمييز بين حالات تشتت الهوية وإعاقتها في النواحي السياسية؛ لأنَّ الكثير من الأفراد يتبنون آراء آبائهم ولكنهم لا يلتزمون بها، ومن ثَمَّ فإن دور الباحث هو تأكيد درجة الالتزام بهذه الآراء. وسواء كان المفحوص يمارس نشاطًا سياسيًّا أم لا، فإن ذلك أمر ضروري في عملية التمييز.**

**ج- توقف الهوية:**

**يظهر الأفراد الذين هم في فترة توقُّف الهوية اهتمامًا بالغًا بالنكبات السياسية أثناء إجراء المقابلة معهم؛ حيث يعكسون بوضوح المشكلات المستعصية التي يتناولها فلاسفة السياسة، وفوق ذلك يتميز هؤلاء الأفراد الذين هم في فترة توقُّف الهوية برغبتهم في حل هذه المشكلات، وشعورهم بأنَّ عليهم أن يتخذوا موقفًا محددًا إزاءها. هذه الرغبة في الحل، ومحاولة تشكيل موقفٍ ما هو ما يتميَّزون به عن أولئك الأفراد ذوي تشتت الهوية الذين يكونون لا مبالين بما يدور حولهم.**

**د- تحقق الهوية:**

**في حالة تحقق الهوية يمكن للأفراد التفكير في القضايا السياسية وتحديد انتمائهم الذي يلتزمون به بشكل واضح، ولكن لسوء الحظ أنه في حالة تحقُّق الهوية في المجال السياسي، فمن النادر حدوث ذلك، كما هو الحال في المجالات الأخرى. فأي فرد يقدر على أنه في حالة تحقق الهوية يجب أن يكون قادرًا على مناقشة القضايا السياسية من وجهتي نظر متعارضتين.**

**رابعًا: الاتجاهات نحو الدور الجنسي**

**في بعض الأحيان وفي بعض الثقافات، فإنَّ هذا المجال، كمؤشِّر لتكوين الهوية، يبدو عديم القيمة؛ لأن مطالب الجنس1 يمكن تعليقها وتعويقها على القبول الاجتماعي، مما لا يتيح الفرصة لاختيارات الفرد. ورغم ذلك فإنه في الثقافة الغربية، ولأسباب عديدة اقتصادية وتكنولوجية واجتماعية، فإن جنس الفرد "ذكر كان أم أنثى" لا يحدد بالضرورة الدور، ومن ثَمَّ فإن هذا المجال يواجه معيارين من معايير الهوية: فهو ذو أهمية نظر للدور الذي يقوم به، كما أنه توجد فيه فرصة للاختيار والتنوّع في القرار.**

**ومن الضروري أن ندرك أهمية كلًّا من مجال أدوار الجنس والمجال التالي الخاص بالجنسية sexuality المكوّن للعلاقات بالجنس الآخر، مما تحتويه المقابلة الشخصية الخاصة بالهوية "كما أوردها مارشيا"، ففي تلك المرحلة من دور الحياة -المراهقة المتأخِّرة- نجد أن المرء يتعامل مع أدوار الجنس والعلاقات مع الجنس الآخر، ليس من منطلق تعريف الفرد لنفسه كذكر أو أنثى -وإن كان ذلك يتمّ في كلٍّ من المراهقة المبكرة والمتوسطة، ولكن من منطلق المعنى الاجتماعي للذكورة والأنوثة، وما ينطبع به الفرد شخصيًّا، هذا بجانب التعبير الذاتي للفرد عن الجنس، وكيفية التعامل معه في السياق الاجتماعي.**

**وهنا: ثَمَّة خطر يمكن أن ندركه، وهو أنَّ الدور الجنسي يتداخل مع محتوى المرحلة النفسية الاجتماعية التالية "الألفة في مقابل الإحساس بالعزلة"، فمن الضروري أن يتركَّز الاهتمام على الهوية؛ حيث يصعب تفادي التداخل مع مرحلة الألفة مثلما حدث من عدم إمكان تفادي التداخل مع المرحلة السابقة "الاجتهاد -المثابرة- في مقابل الإحساس بالنقص".**

**وفي الواقع: إن النظرية تدَّعي وجود خصائص كل المراحل في كل عمر، وأنه ثَمَّة وثوق من تقارب المراحل الواحدة من الأخرى، وأنَّ التفرقة ما**

**بين تشكيل الهوية في المراهقة المتأخرة في مجال العلاقات الجنسية وتنمية الألفة في بداية الرشد تكون كما يلي:**

**"تصاغ جوانب الهوية في مصطلحات عملية تكوين الفرد لمجموعة من الاتجاهات عن نفسه، وتكوين نظرية شخصية تميزه من خلال مجال العلاقات الجنسية، ودرجة التزامه بتلك المعتقدات، أمَّا الألفة فهي على النقيض، فإنها تقدَّر من خلال مصطلحات الطبيعة الفعلية للعلاقات التي يقيمها الفرد مع شريك الحياة، أي: إنها يمكن التعرُّف عليها من عمق واتساع نضج عملية الكشف الذاتي للفرد، ومدى التعبير الانفعالي داخل هذه العلاقة".**

**gender 1: الذكورة والأنوثة.**

**وعلى هذا الأساس فإنه في مصطلحات الاتجاهات نحو الدور الجنسي بصفة عامَّة، فإن كل ما يسعى إليه القائم بإجراء المقابلة هو النظر في المؤشِّرات التي تدل على أن الفرد يفكر في المترتبات الاجتماعية عن الجنس، وما يفعله من التزام فكري وسلوكي يؤدي إلى التكوين الذاتي لمجموعة من المعتقدات الذاتية.**

**إن محتوى تلك المعتقدات يقوم في الأساس على الذكورة والأنوثة أو الخنوثة لا أهمية له، ولكن المهم في تحقّق الهوية هو أن يُعْنَى الفرد بالبدائل وكيفية التعبير السلوكي عن تلك البدائل، مع التزامه بذلك الموقف، ومن ثَمَّ فإنه من المفترض أنَّ شخصًا ما ينشأ في أسرة "متحررة" ذات دور جنسي مزدوج "خنثوي"، ثم يتحوَّل إلى الذكورة، فإذا كان ذلك نتائج التفكير للبدائل، عندئذ يمكن الحكم بتحقق الهوية.**

**وفيما يلي نعرض لرتب الهوية في مجال الاتجاهات نحو الدور الجنسي:**

**أ- تشتت الهوية:**

**هناك مستويان على الأقل من التشتت في أدوار الجنس:**

**الأول: هو النقص المرضي في التمييز بين أدوار الجنس، مما يكشف عن تأخُّر النمو الجنسي النفسي، وظهور الموقف النرجسي؛ وحيث يتضاءل التمييز -داخل الذات- بين الذات والآخرين؛ إذ يكون وجود الآخرين بالنسبة للفرد عبارة عن أشياء لتحقيق الرضا والإشباع فقط، مما يجعل هذا النوع قابلًا للتغيير الداخلي من جانب الفرد.**

**هذا المستوى من التشتُّت ذي الطبيعة المرضية من النادر وجوده في مقابلات الهوية، وهم قِلَّة في تعدد السكان.**

**أما النوع الثاني -الأكثر: هو الفرد غير المفكِّر الذي ينشغل فقط في أن يعيش يومه، لدرجة أنه لا يستطيع أن يقدِّم تأمُّل باطني introspection جيد، وعادة عندما يسأل سؤال عن الدور الجنسي مثل: "ماذا يعني لديك أن تكون رجلًا أو امرأة؟ "، فإنه يترك مكان الإجابة فارغًا بلا جواب.**

**وعلى العموم: فإن ذوي الهوية المشتتة يجدون صعوبة في الإجابة عن الأسئلة؛ لأنهم يفكرون فيها كثيرًا، وهم في العادة يودون أن يعرفهم الناس من الخارج كلما كان ذلك ممكنًا، ومن ثَمَّ، فإذا أعطي الفرد تسميةً جنسية معينة -وليكن ذكرًا مثلًا- فإنه في هذه الحالة إذا أخبره الناس بأنه من المفترض أن يسلك طبقًا لما يقوم به الذكور، فإن المفحوص غالبًا ما يشعر كما لو كان يدرك شيئًا مختلفًا.**

**وعلى الرغم من ذلك: فإن القائم بإجراء المقابلة عليه أن يتعمَّق في التزامات الأفراد ليتعرَّف على حالة الهوية، وما إذا كانوا مشتتين أم لا.**

**ب- إعاقة الهوية:**

**لا تعني إعاقة الهوية الصخرة التي تتحطَّم عليها الآمال. يرى مارشيا أنه من نتائج دراساته وجد أن ثَمَّةَ ما يعزو من حالات إعاقة الهوية إلى**

مظهر أوديبي، وإلى ما تَمَّ اكتسابه وتعلُّمه عن أدوار الجنس في تلك الفترة المبكرة من حياة الفرد؛ بحيث يمكن القول بأن أهمية كون الفرد ذكرًا حقيقيًّا، أو أنثى حقيقية، أو حتَّى مخنَّثًا، إذا تصوَّرنا ذلك تمثل شيئًا ملحًا في حالات الإعاقة من أيّ جانب آخر في الشخصية.

وثمة احتمال بأن الاتجاهات نحو أدوار الجنس هي حجر الأساس الذي تقوم عليه إعاقة الهوية، وفي الجوانب الأخرى منها؛ لأنها ترتبط بالتحديد الوالدي في السن المبكرة، ومهما يكن ذلك حادثًا أم لا، فإن إعاقة الهوية تظهر في صورة من عدم التأمل، والتفكير المؤكد، ومن عدم الالتزام في هذا الجانب بصفة خاصة.

ج- توقف الهوية:

كما في المجالات الأخرى، فإننا نجد أن الأفراد الذين هم في رتبة توقُّف الهوية في تحديد الدور الجنسي، تكون لديهم محاولات وسط لحسم هذه القضية؛ فهؤلاء الأفراد عادةً ما يكونون في موقف وعلاقة تعجل بالكشف عن اهتمامهم الفعلي أو المباشر، ومن المحتمل أن يقترب الفرد من التخنُّث أو الميل المزدوج بين اهتمامات الذكور والإناث في هذه الفترة، أكثر مما يكون ذلك واضحًا عندما يتحرك الفرد من رتبة التوقف إلى تحقق الهوية، فيمكن أن نجد تعاملًا كبيرًا يتَّسِمُ بالتجريب للبحث عن شكلٍ ما، وبعد ذلك البحث عن الآخرين، وذلك قبل أن يحقق أفضل ما يناسبه تمامًا، وبذلك: فإن الفرد متوقّف الهوية غالبًا ما يتميَّز بروح البحث والتقصي.

د- تحقق الهوية:

قد يظهر تحقق الهوية بدرجة أقل إلى حدٍّ ما في هذا المجال عن غيره من المجالات الأخرى، فالدور الجنسي الذي يلعبه الفرد يعتمد فقط عمَّا يعتقده عن نفسه، ولكن أيضًا عمَّا يراه الآخرون في الدور الذي يلعبه، فسلوك الالتزام في هذا المجال يتضمَّن بالضرورة التفاعل التامّ مع الآخرين الذين يختلفون حتمًا عن ذات الفرد، ومن ثَمَّ فإنه يتوقع

**باستمرار التعديل في أفكار وسلوك الفرد، ولن يستطيع الفرد السعي وراء العلاقات استنادًا إلى نفس الأسلوب الموجَّه أو المباشر الذي يحقِّق به الفرد الأهداف المهنية. فالمهن تحقق الثبات، أمَّا العلاقات الإنسانية فليست كذلك، ولذا: كان على القائم بالمقابلة الخاصَّة بالهوية أن يسعى وراء النظر في مدى وجود فترات الاستكشاف، وبعض الأفكار المحددة، وبعض الالتزمات السلوكية.**

**خامسًا: مجال العلاقات مع الجنس الآخر 1**

**لا يتوقَّع أحد أنَّ عشرين عامًا من عمر الفتى أو الفتاة تمثل خبرة كافية ودراية بالعلاقات مع الجنس الآخر بما يبلغ حدَّ الوصول إلى الهوية النهائية في هذا المجال، مثلما لا يتوقّع من نفس الفرد في هذا السن أن يبلغ القمَّة في اكتمال الخبرة المهنية في دنيا العمل للوصول إلى هوة مهنية نهائية، أو أن يصل إلى هوية نهائية للمشاركة الاجتماعية، والخلاصة: إن التوقعات الخاصة بتحقق الاكتمال في نضج العلاقات مع الجنس الآخر -كغيرها من الجوانب- يتعلّق بما يقابله الفرد من خبرات كافية حقيقية أو بديلة، أو غير ذلك بما ينعكس بالضرورة على خبرته تلك لتشكل سلسلة من القيم الأولية، وتمثل نوعًا من الالتزام المبدئي تجاه تلك القيم.**

**كذلك: فإن محتوى الالتزامات ليس من الأهمية بمكان، فالعزوبية بصفة خاصة، والتعفّف قبل الزواج من ناحية، والإباحية الجنسة من ناحية أخرى، يمكن**

**1 يطلق على هذا المجال الجنسي، ولكننا قد فضَّلنا تغييره إلى العلاقات مع الجنس الآخر نظرًا لحساسية هذا الموضوع في الاستجابة.**

**أن تكون محتوى رتب الهوية، فقد يبقى فردٌ ما أعزبًا نتيجة لإهمال الزواج، أو لمشكلات تتعلق به كأن يكون في وضع "التشتت" والعزلة،**

**وقد ينشأ فرد آخر متحررًا في علاقاته بالجنس الآخر لوجود "إعاقة" نابعة من القيم الوالدية، ورغم أن تلك الحالات غير مألوفة أو نادرة الحدوث، فمن الممكن أن تكون إحدى الاحتمالات التي تشكّل حالة الهوية، والتي يجب على الباحث أن يوجد نوعًا من الفصل بين محتوى الالتزام وعملية الالتزام ذاتها، وكذا بين قيم هاتين، وتقدير استجابة كل مفحوص فيها كي تتيح له التعرف على الاحتمالات غير المحتملة.**

**وأخيرًا نود الإشارة إلى أنَّ هذا المجال قد وضع في نهاية المقابلة لحساسية بعض الأفراد له، على أمل أن يكون قد تحقق نوعًا من الألفة الكافية بين الباحث والمفحوص حتى يستطيع الاستجابة لهذا المجال. فالقليل من الأفراد ينظرون لأسئلة العلاقة بالجنس الآخر نظرة الجريمة والإثم، وبالطبع: فعلى الباحث أن يوقف الأسئلة إذا ما أحسَّ المفحوص بأي حرج، فمن الممكن أن يتردَّد الشخص ذو "الهوية المتحققة" في الإجابة عن هذه الأسئلة، ومع ذلك: فإنه يكون لديه ترابطًا منطقيًّا وتفكيرًا عقليًّا يمكنه أن يعبر به عن هذا المجال.**

**والمطروح هنا من أسئلة تحاول الكشف عمَّا لدى الفرد من قيم تتَّصل بجانب العلاقات مع أفراد الجنس الآخر، وما إذا كان هناك اتساق بين هذه القيم وبين تصرفات الفرد إزاء هذا الجانب.**

**وفيما يلي نعرض لمراتب الهوية في مجال العلاقات مع الجنس الآخر:**

**أ- تشتت الهوية:**

**يميل التشتت لدى النساء إلى الغموض في قيم هذا المجال، أمَّا التشتت لدى الرجال فيميل إلى اتجاهات "الغمز بالغمز، واللكز باللكز" nudge - nudge wink - wink، وأن ينال الفرد ما يريد دون إيذاء أحد، ويبدو أن كلًّا من الرجال والنساء لا يأخذون علاقاتهم مع شخص من الجنس الآخر مأخذ الجد، فكثيرًا ما نسمع عن عبارات جوفاء من المشتتين مثل: "يجب أن نحترم الشخص الآخر"، "يجب أن تكون في علاقة حب"، "يجب أن تنتظر الزواج".**

**وعلى آية حال، فإن الضغط من أجل التوصّل إلى الأساس المنطقي لتلك الإجابات يعني المزيد من التكرار بكلمات أخرى لنفس المعنى أو الكليشية.**

**ب- إعاقة الهوية:**

**إن المعاقين في هذا المجال -كما هو في المجالات الأخرى- يثقون كثيرًا في معتقداتهم وقيمهم حتى في غياب التجربة والخبرة المباشرة، فالخبرة الأكثر تناسبًا وارتباطًا بالموضوع لدى هؤلاء المعاقين ليست هي الخبرة الحالية في العالم الخارجي، ولكن خبرتهم السابقة داخل النظام الأسري لديهم، لذا: فإنهم يميلون إلى البحث عن الخبرات الخارجية المتاحة في نطاق القيود والمحددات التي تعلَّموها من الوضع السابق المبكر، إلى حدّ أنَّ خبراتهم اللا أسرية تسعى إضفاء الصلاحية على خبراتهم الأسرية.**

**إن العلاقة بالجنس الآخر بطبيعتها "المغرية" والغامضة تمثّل بوضوح تهديدًا لهؤلاء الأفراد المعاقين الذين يفضِّلون بصفة عامة النظام و"المثل الخلقية العالية"، ومن ثَمَّ نجد أن هؤلاء الأفراد المعاقين يصبحون بصفة أكثر ديمقراطية في هذا الجانب، إلى الحد الذي يكونون فيه مدافعين بصلابة عن القوالب الثابتة عن الصواب والخطأ، ويجب أن نأخذ في الاعتبار تقييد الخبرة لديهم بهذه الطريقة، كأن يقرون صلاحية معتقداتهم المعاقة أو عدم صلاحيتها على الأقل، وبالمثل: فإنه يمكن أن يولد في ذهن هؤلاء الأفراد أن "تقلص الخبرة" لديهم لا يعني تقلّص عدد اللقاءات بأفراد من الجنس الآخر، فعلى العكس، فإن ذلك يعني تجنُّب المواقف التي يتصوّر الفرد فيها أفكارًا لا يمكن التحقّق منها، وحينئذ يحدث لدى الفرد ازدواج في المعايير، بأن تكون لديه لقاءات عديدة بأفراد من الجنس الآخر، ولكنه يتجنَّب العلاقة المباشرة مع امرأة يرى فيها تحديدًا لنسف القيم والمعايير التي لديه.**

**ج- توقف الهوية:**

**يحاول هذا الصنف "الذين هم فترة التوقف" أن يحددوا القضية أو المشكلة بما يعكس مستوى عال من النشاط الواضح في علاقات مع الجنس الآخر، إذ أنه من الصعب الكشف عن العلاقة بالجنس الآخر لدى شخص ما لم يكن قادرًا على عقد صلات حميمة في هذا الجانب، هذا بالإضافة إلى أنَّ متوقفي الهوية الجنسية بحماسهم وحِدَّتهم يلفتون انتباه الآخرين إليهم، وغالبًا ما تجدهم مترددين مذبذبين على طرفي نقيض في مسألة العلاقة بالجنس الآخر ما بين الإباحية المطلقة إلى الرهبنة التامة، وبغضِّ النظر عن المحتوى الدقيق الذي يتعاملون به، فإن الأهم في تقدير الفرد على أنه في فترة توقّف، هو إيجاد دليل على إمكانية بلوغ القرار، ومحاولاته الحقيقية للوصول إلى ذلك.**

**د- تحقيق الهوية:**

**الأفراد الذين حققوا هويتهم في هذا المجال هم أولئك الأفراد الذين يميلون إلى أن يكونوا قد بلغوا بعلاقاتهم مع الجنس الآخر حدًّا ما بأسلوب أو بآخر بناءً على خبراتهم، مع التزامهم بمعتقدات معينة في هذا المجال، فهم يميلون إلى أن يكونوا أكثر خبرة ودراية بالعلاقة مع الجنس الآخر من غيرهم من ذوي الهوية المعاقة، أو مَنْ هم في فترة التوقّف، وهم بالطبع أكثر وأعمق تفكيرًا من المشتتين، وهم يظهرون أكبر سنًّا من الأفراد أصحاب الماهيات الأخرى، فهم يكشفون عن الإحساس بصلابتهم ونضج العلاقات الشخصية لديهم، مع الشعور بأنَّهم يمكن الثقة في علاقاتهم، حتى وإن خالفهم شخص في الرأي أو الوضع.**

**[خلاصة وتطبيقات]**

**نخلص من عرض نظريتي إريكسون حول مراحل النمو النفسي الاجتماعي، ونظرية ما رشيا حول إحدى هذه المراحل، وهي مرحلة الهوية التي تقابل مرحلة المراهقة، إلى أنَّ كلتا النظريتين قد تناولت**

**النموَّ في إطار التفاعل الاجتماعي الذي يعايشه الفرد في السياق الأسرى والبيئي والثقافي الذي ينشأ فيه ويتشرَّب قيمه وسلوكياته، ومن ثَمَّ فإنه تطبيقًا لمتضمنات النظريتين في السياق التربوي، ينبغي الإشارة إلى بعض جوانب التنشئة الاجتماعية الخاطئة التي نمارسها:**

**1- السيطرة: فكثير من الأسر تغلّب جانب السيطرة في تربية الأبناء، أو تنشئ النبات على التوافق مع الإحباط، وتعلُّم الانصياع للقيود المفروضة، مما يؤثِّر**

**حتمًا على النمو النفسي الاجتماعي وتشكيل الهوية في الرشد؛ حيث تتكوَّن صورة الذات على أساس آراء الآخرين وأحكامهم.**

**2- العيب والشعور بالذنب: وهي أساليب رئيسية في تنشئة الطفل في العائلة العربية؛ حيث ينشأ عنها عقاب ذاتي يحبط القدرة على النقد الذاتي الذي يصعب اكتسابه وتنميته.**

**3- النزعة إلى الاعتمادية: حيث تربِّي كثير من الأسر أبناءها إلى سنٍّ متقدِّم على الكبار، ثم يتوقع منهم المساندة والرعاية، ولا يطيق الفرد فصم العلاقة مع الأسرة، ويبذل جهدًا لتجنب انقطاع العلاقة مع الأفراد ذوي الدلالة في حياته.**

**4- التوجُّه نحو الآخرين: فكثير من الأطفال يتربون على ميكانيزم القمع؛ لعدم إيذاء مشاعر الآخرين ولضمان ألّا تؤذي مشاعره هو نفسه، رغم أنه قد لا يثق في الآخرين وفي صدق سلوكهم.**

**5- القلق والاستجابة للأزمات: إذ يحتل الخوف من العقاب لعدم اتباع التعليمات حتَّى في المواقف الضاغطة، ويتبع معظم الأطفال خطين متعارضين: إما الإنكار، أو تجنّب الموقف من خلال القمع والنسيان كوسيلة لتخفيف القلق.**

**6- البواعث والدوافع: فالرغبة في النجاح الأكاديمي والمهني والاجتماعي هي الدافع الأساسي الذي يربى عليه الأطفال والشباب، وأصبح الآن هناك رغبة قوية في التفوق ولو على حساب الآخرين، وهو ما ينسي الفرد غيره، وقد يزيد من حِدَّة مشاعر عدم الثقة والعداوة نحو الآخرين.**

**إن مثل هذه الجوانب السائدة في التنشئة العربية تحتاج إلى إعادة نظر وتقييم في ضوء نظريات علم نفس النمو من أجل نمو نفسي اجتماعي متوافق، وتشكيل هوية في إطار الثقافة العربية الإسلامية، والقيم والمعايير الأخلاقية المتعارف عليها.**

## المراجع


- أبو حطب ، فؤاد وصادق ، وآمال ( 1999 م): نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين. مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة – مصر.
- انجلر باربرا ( 1990 م): مدخل إلى نظريات الشخصية ، ترجمة فهد دليم نادي الطائف الأدبي. دار
الحارثي للطباعة والنشر ، الطائف. المملكة العربية السعودية. 6) ط 3. دار - -3 إسماعيل ، محمد عماد الدين ( 1997 م): الطفل من المولد إلى الرشد (السنوات التكوينية . القلم الكويت.
- حقي ، ألفت ( 1996 م): سيكولوجية الطفل (علم نفس الطفولة). مركز الإسكندرية للكتاب – الإسكندرية – مصر.
- جابر ، عبد الحميد ( 1986 م): نظريات الشخصية البناء – الديناميات – طرق البحث – ا لتقويم ، دار
النهضة العربية ، القاهرة ، مصر.
- الجسماني، عبد العلي( 1994 ):سيكولوجية الطفولة والمراهقة. الدار العربية للعلوم. مصر.
- الريماوي ، محمد عودة ( 1998 م): في علم نفس الطفولة. الطبعة الأولى ، دار الشروق – عمان ،الأردن.
- الزعبي ، أحمد محمد ( 2001 م): علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) الأسس النظرية المشكلات وسبل معالجتها ، مؤسسة الثقافة العربية ، عمان ، الأردن.
- علاونة ، شفيق ( 2001 م): سيكولوجية النمو الإنساني الطفولة. دار الفرقان ، عمان ، الأردن.
-. عبد الهادي ، نبيل ( 2002 م): النمو المعرفي عند الأطفال. دار وائل للنشر ، عمان – الأردن.
- عبد الرحمن ، محمد السيد ( 1998 م): نظريات الشخصية. دار قباء للطباعة والنشر التوزيع ، القاهرة ، مصر.
- عكاشة أحمد ( 1998 م): الطب النفسي المعاصر ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر.

- العزة ، سعيد حسني ( 2002 م): سيكولوجية النمو في الطفولة. الدار العالمية للنشر والتوزيـع ، عمان ، الأردن.
- العناني ، حنان عبد الحميد ( 2002 م): اللعب عند الأطفال الأسس النظرية والتطبيقية. عمان –الأردن.
- العناني ، حنان عبد الحميد وآخرون ( 2003 م) سيكولوجية النمو (وطفل ما قبل المدرسة). دار صفاء للنشر والتوزيـع – عمان ، الأردن.
- غاردنر هوارد ( 2001 م): العقل غير المدرسي ، ترجمة محمد بلال الجيوسي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

-. قطامي ، يوسف ( 2000 م): نمو الطفل المعرفي واللغوي ، الأهلية للنشر والتوزيـع – عمان – الأردن.
- منصور ، عبد المجيد سيد والشربيني ، زكريا ( 1998 م): علم نفس الطفولة الأسس النفسية والاجتماعية والهدي الإسلامي. دار الفكر العربي – القاهرة ، مصر.
- المفدى ، عمر بن عبد الرحمن ( 1423 هـ): علم نفس المراحل العمرية النمو من الحمل إلى الشيخوخة والهرم. الرياض ، جامعة الملك سعود.

- الهنداوي ، علي فالح ( 2002 م): علم نفس النمو الطفولة والمراهقة ، دار الكتاب الجامعي – العين – الإمارات العربية المتحدة.