الفصل الثامن

المنظور السلوكى المعرفى للجنوح
(مدرسة التعلم الاجتماعى)

1. خلفيات المنظور السلوكى المعرفى (التعلم الاجتماعى)
2. الجنوح من منظور "جوليان .ب. روتر"
3. الجنوح من منظور "البيرباندورا"
4. تعليق
5. مناقشة وتعليق على مقاربة علماء النفس

الفصل الثامن

المنظور السلوكى المعرفى للجنوح (مدرسة التعلم الاجتماعى)

1. خلفيات المنظور السلوكى المعرفى

يذهب بعض النفسانيين، ومن بينهم " وودورث " Woodworth 1929، إلى تقسيم النفسانيين السلوكيين إلى جماعتين : الجماعة القائلة بنموذج (مثير/ استجابة) ،(S.R) والجماعة القائلة بنموذج (مثير / عضوية / استجابة)، (S .O.R).

ونقصد بنموذج (S.R) النموذج الذى يعتنى بالمثير الملاحظ والاستجابات، دون أن يهتم بالتفاعل داخل الفرد الذى يتدخل بين الظاهرتين.. ومن هؤلاء مثلا بافلوف، واطسن ثورندايك و سكينر...إلخ، بينما يشير نموذج (S.O.R) إلى كل النفسانيين الذين اهتموا بما يجرى داخل العضوية الشخصية قبل الوصول إلى الاستجابة على المثير؛ مما جعل البعض من هؤلاء النفسانيين يسميه ب " المتغير المتدخل Variable Intervenante " أو "معالجة المعلومات "Information Traitement dأو " التفكير . " Pensée ومن هؤلاء " روتر .ج , 1945 Rotter J، وسيرس 1945 Sears، و باندورا و والترز 1963 ...الخ" بتصرف عن (Murray Thomas 1994 ,pp447) إلا أن الذى يجمع بين هؤلاء جميعا هو الوصول إلى معرفة الدور الأساسى، الذى يلعبه المحيط؛ وخصيصا التعزيزات التى يكونها أثناء التعلم.

وتنفرد نظرية "التعلم الاجتماعى " بالاهتمام أكثر بالمتغيرات الاجتماعية كوحدات محددة لسلوك الفرد، وهكذا ركزت نظريات التعلم الاجتماعى بالأخص على التفاعل ما بين الأفراد والعلاقات، التى تربطهم ومدى أثرها على التعلم.

وما دامت ظاهرة الجنوح ظاهرة مكتسبة (متعلمة) من المحيط الذى يتواجد فيه الطفل.. فإن نظريات التعلم الاجتماعى تصبح فى نظرنا مفسراً جيداً لهذه الظاهرة. باعتبارها ظاهرة تنتج عن التفاعل بين مجموع أفراد الأسرة، والأسرة ومحيطها.

2. الجنوح من منظور "جوليان ب. روتر"

ما يلاحظ على ما جاء به " جوليان روتر" أنه متأثر إلى حد كبير باتجاهات متنوعة كالنظرية السلوكية، والنظرية المعرفية، والنظرية الدافعية، ونظرية المواقف؛ مما جعل نظرية التعلم الاجتماعى إطارا موحدا وقويا قابلا للتصنيف، أظهر إلى حد الآن قدرة على التطبيق كما يرى (أى جيرى فيرز، 1999، ص، 17).

حيث ينطلق " روتر " من أن كثيرا من السلوك إنما يحدث فى بيئة مليئة بالمعانى، ويكتسب من خلال التفاعل الاجتماعى مع الناس والآخرين؛ أى إن بيئة الإنسان يكون لها معنى أو تكتسب مغزى نتيجة للتجربة السابقة، وبصورة أكثر تحديداً يعمل كل فرد على تطوير القدرة على اقتفاء أثر المكافئة، وتجنب العقاب فى سياق اجتماعى واسع. بتصرف عن (جوليان روتر، 1980، ص ص 109 ـ110).

فإذا طبقنا هذا الكلام على السلوك المضاد للمجتمع.. فإننا سنجد أن الطفل يتعلم ذلك من البيئة التى يعيش فيها، حيث يأخذ منها السلوكيات اللاسوية التى قد يمارسها أبويه أو إخوته أو كل الأسرة أو محيطه الاجتماعى القريب؛ بالأخص إذا وجد ذلك السلوك تعزيزاً من المحيط كأن نسكت عن فعله كلما تكرر؛ مما يعطى لهذا السلوك نوعًا من الإثابة.. الشىء الذى يجعله يتعلمه، ويصبح رصيداً يضاف إلى ما تعلمه الطفل سابقًا.

ولذلك.. فإن احتمال حدوث مثلا سلوك الجنوح فى موقف ما يتحدد حسب " روتر" بمتغيرين أساسيين، وهما: " التوقع "Expectancy (E)، و"قيمة التعزيز "Renforcement Value (R.V)".

ويعنى بالتوقع هنا مجرد احتمال حدوث شىء لا يتحدد بصورة أكيدة ومضمونة؛ لأنه يتأثر بعوامل مختلفة مثل الطريقة التى يصنف بها الفرد الأحداث، والطريقة التى يتبعها الفرد فى تعميم التجارب السابقة وتحديد الأسباب ...الخ؛ ولذلك لا يحسب السلوك الناجح بعدد مرات التعزيز فحسب، بل يتقرر وفق " روتر " بسلوك مرتبط به أو مصاحب له باستمرار أو فى غالب الأحوال ، فى (باترسون .س هـ، 1981، ص391).

أما قيمة التعزيز فقصد بها " روتر " أن الإنسان يفضل شيئًا ما على شىء آخر؛ أى درجة التفضيل لوقوع واحد من عدة تعزيزات، حيث تكون احتمالات الوقوع متساوية .

ومثل هذه التفضيلات مستقلة عن التوقع؛ حيث يؤدى وقوع حدث يمكن ملاحظته إلى تغيير احتمال وقوع السلوك الذى يسبق ذلك الحدث بانتظام، فإن هذا الحدث بالتحديد الذى أدى إلى التغيير المشار إليه يعتبر تعزيزا .

كما يذهب " روتر " بالقول إلى وجود نوعين من التعزيز، أطلق على الأول التعزيز الخارجى، وهو خبرة الفرد مع حدث له قيمته بالنسبة له، والثانى أطلق عليه التعزيز الخارجى، وهو وقوع حدث من المعروف أنه يعتبر تعزيزاً لدى الجماعة التى ينتمى إليها الفرد . والاثنان كما يرى "روتر " مرتبطان بالظرورة فى علاقة أحادية، مع أنه من المعروف أنه إذا وقع حدث لشخص ما، وأدى إلى تعزيز داخلى لديه.. فإن هذا الحدث يمكن اعتباره تعزيزاً خارجياً لذلك الشخص.

إن قيمة أى تعزيز تعتبر وظيفة للتعزيزات، التى صاحبته من قبل أو أدت إليه، أو تم إدراكها إلى أنها تؤدى إليه، بتصرف(جوليان روتر، مرجع سابق، ص ص 109-110).

ويمكن هنا الجمع ما بين التوقع وقيمة التعزيز فيما يلى : إن القيمة الخاصة بتعزيز معين تعتبر وظيفة للتوقعات، التى مفادها أن هذا التعزيز سوف يقود إلى تعزيزات أخرى فى الموقف نفسه، ووظيفة للقيمة التى يتمتع بها من هذه التعزيزات الأخرى فى الموقف . بتصرف (المرجع السابق نفسه، ص109).

ويعترف " روتر "، "...أن فهم السلوك الإنسانى فى المواقف الاجتماعية المعقدة فى منتهى الصعوبة، فهو يحتاج إلى دراسة عميقة ومعلومات عدة ...وتقويم توقعات الحالة المدروسة، والقيم التى يضعها للأهداف المختلفة ... كما يصبح من المهم معرفة كيف تتغير هذه التوقعات من موقف إلى آخر، وكيف أن الحصول على مجموعة من الإشاعات يتعارض مع إشاعات أخرى..." (جوليان روتر، مرجع سابق، 111) .

وهكذا.. يمكن القول بأن مجال الدراسة عند "روتر" هو السلوك السيكولوجى والخبرات تتفاعل داخل شخصية متفردة، والسلوك له وجهة معينة فهو منجه دائما نحو هدف، ويتقرر السلوك ليس فقط بالأهداف أو بالمعززات، ولكن أيضًا بالتوقعات التى تفيد بأن هذه الأهداف سوف تتحقق، وهو هنا يتشابه كثيراً مع "كيرت لوين "، الذى يرى أن السلوك هو دالة الشخصية المتفاعلة مع الموقف، وما يحمله من مثيرات معززة أو مثبطة .

غير أن الفرد الجانح حسب هذه النظرية له الحد الأدنى من الأهداف، التى تطلب درجة عالية من التحقيق لكى يتحقق لهم التعزيز أو الإشباع المطلوب. ولما كان العقاب متوقعًا.. فإن هؤلاء الأفراد يتجنبون المواقف، سواء بالغياب البدنى، أو عن طريق الكبت ...إلخ.

ولذلك وفقا لهذا التحليل يصبح الجانح، هو الفرد الذى لا يحقق سلوكه إشباعًا، ولايقدم له نفعا، ولا يرضى عنه الآخرون.. لذلك سيكون لهؤلاء توقعات منخفضة للإشباع أو درجة منخفضة من حرية الحركة، مع ارتفاع فى قيمة الحاجة.

وهنا يتم التدخل لتغيير السلوك كما يرى " روتر " على مستوى التوقعات والقيم الخاصة بالتعزيز، بحيث تسمح هذه القيم والتعزيزات البديلة بالإشباع والتعزيز. كما يجب إضعاف الاستجابات غير الملائمة وتقوية الاستجابات الملائمة، كما يؤكد "روتر" على أهمية اكتساب استجابات جديدة متوافقة، بدلا من إطفاء استجابات سيئة، كما هو الحال فى الطرق الأخرى فى تغيير السلوكيات الغير المتكيفة .

لكنه لم يقل أين تذهب الاستجابات القديمة ؟

كما أن " روتر " لم يوضح من خلال نظرية التعلم الاجتماعى كيف يتم التعلم فعلاً؟. ذلك أن مبدأ التوقع يفترض مستقبلا تعلما ما حول موضوع التوقع؛ أى احتمال الوصول إلى الإشباع وهو الهدف ليتم تعزيزه ، وهذا ما لم نلاحظه فى هذا التناول .

كما نلاحظ من خلال تحليل عملية اكتساب السلوك لدى " روتر " أنه انطلق من حتمية النظر إلى الفرد والبيئة كسببين، معتمدين على بعضهما البعض لإحداث الأثر السلوكى، وليس كأسباب مستقلة كما فعلته السلوكية الارتباطية . إلا أن " باندورا " رأى فى ذلك أن " روتر " قصر السلوك، وجعله مجرد نتاجًا جانبياً للتفاعل، ولا يعترف بان السلوك نفسه يدخل كجزء متكامل من العملية السببية.

وهذا ما جعله قريبا إلى التحليل السلوكى لـ " سكينر" من حيث النظرة إلى السلوك على أنه مثير واستجابة مع الاهتمام بعملية التعزيز بالأخص، ولكنه عندما يتكلم على علاج السلوك.. فإنه يهتم بتغيير التوقع وهو عملية داخلية معرفية، وهذه صفة من صفات أتباع التعلم الاجتماعى .

وعلى ذلك يحتم تناول وجهة نظر أخرى فى إطار مدرسة التعلم الاجتماعى، والتى

أعطت نفسًا جديدًا أكثر تأثيرًا وواقعية لتفسير عملية التعلم، ألا وهو تناول " البير باندورا" فى ما يعرف بالتعلم عن طريق الملاحظة وتكوين السلوك، من خلال نموذج واقعى أو متخيل.

3.الجنوح من منظور "البير باندورا"

ينتمى " البير باندورا " إلى جماعة نموذج (المثير _ العضوية _ الاستجابة)، وبذلك اختلف طرحه عن نموذج (المثير _ الاستجابة)؛ أى بالإضافة إلى أهمية المثير والاستجابة اهتم بما يدور فى ذات الفرد من عمليات معرفية قبل الوصول إلى الاستجابة، وهو بذلك من مؤسسى " التعلم الاجتماعى الذى ينتمى إليه " جوليان روتر " .

إلا أنه اختلف عنه فى أنه أعطى أهمية زائدة إلى التعلم بواسطة الملاحظة، بالإضافة إلى التعلم عن طريق الخبرة المباشرة .

كما أكد " باندورا " أن هناك قوانين غير التى ذكرتها النظرية السلوكية للتعلم، فالإشراط،أو التعلم بالملاحظة أو بالتقليد أو"النمذجة " Modlingكلها تدخل فى التعلم الاجتماعى، كما يعتبر سلوك الإنسان هو نتاج تفاعل بين محددات معرفية سلوكية ومحيطة، ولكنه أعطى أهمية للسيرورات الداخلية للمراقبة وتنظيم السلوك . فملاحظة الآخرين فى تعاملهم مع الأشياء، والأفراد نفسهم هم مصدر للتعلم الاجتماعى، فى (Sarron .C.M . Vera L .1995 ,p193).

وإذا كان من المتعود عليه فى تحليل السلوك، سواء كان لدى مدرسة التحليل النفسى أو لدى المدرسة السلوكية الانطلاق من الوراثة بالنسبة للمنظور الأول والانطلاق من المكتسب بالنسبة للمنظر الثانى.. فإن باندورا شذ عن ذلك، ونظر إلى السلوك من خلال تحليل محدداته؛ ذلك لأنه يعتقد أن السلوك الإنسانى أكثر تعقيدًا من غيره؛ لأنه لا يظهر فى وحدة واحدة، فهو متشكل من مكونات مختلفة (بيولوجية، بيئية، معرفية ...إلخ).

ولذلك نجده نظر إلى أن تعلم أى سلوك سيكون مبنيًا على :

1. **التمثيل الرمزى (المعرفة)** وبذلك يتضمن النظم اللغوية والصور الذهنية . وتتوقف قيمة هذا التمثيل فى سلوك الإنسان على المطابقة الوثيقة، بين النظام الرمزى والأحداث الخارجية الذى يشير إليها.

وتدخل المعرفة فى عملية تحديد أى الأحداث الخارجية تجرى ملاحظتها، وأيها

يجرى تجاهله، وكيفية إدراك الأحداث الخارجية، وفيما إذا جرى تطوير آثار دائمة لهذه الحوادث أم لا .. كما تدخل المعرفة فى السلوك القائم على حل المشكلات عند الإنسان، وفى بناء الحلول الجديدة، وفى عمليات الدافعية عن طريق تقديم البواعث والجزاءات، فى (جورج غزادى وآخرون، 1986، ص 160).

2- **التعلم مبنى على عواقب السلوك** :يقول " باندورا "، "... إن حدوث الاستجابة عادة ما يؤدى إما إلى نتيجة إيجابية أو سلبية أو محايدة . وتمارس تأثيرها على رصيد السلوك عند الفرد؛ مما يجعل ظهور تأثيرات على شكل إما (معلومات أو دافعية، أو تعزيز)؛ ذلك أن عواقب السلوك لا تعزز ولا تدعم الاستجابة التى جاءت مباشرة بعد العاقبة، وإنما يظهر فعل العاقبة فى تنظيم السلوك المقبل، وتعطى المعلومات حول العواقب السابقة، وتدفع الفرد إلى اختيار تصرف تكيفى القصد منه الوصول على الهدف..." بتصرف عن .(Bandura A.1986,pp24-28)

3- **التعلم بالملاحظة**: وهو النوع الذى اهتم به باندورا أكثر إلى جانب العوامل السابقة؛ حيث يرى أن كثيراً من السلوك الإنسانى يكتسب عن طريق مراقبة ما يفعل الناس، والذى يحدث عندما يفعلون ذلك، رغم أنه لم يهمل التعلم بالمحاولة والخطأ، أو التعلم عن طريق الخبرة المباشرة ..إلا أنه يرى " أن الملاحظة هى المصدر الرئيسى للتعلم فى الثقافة المعاصرة، والتى فيها البيئة رمزية بشكل فائق " (جورج غزادى وآخرون، 1986، ص 163).

وما دام التعلم بالملاحظة هو رأس الحربة فى نظرية باندورا.. فيتوجب الاهتمام به على أساس هو الذى سيفسر لنا كيف يتعلم الطفل السلوكيات، التى قد تؤدى به إلى الدخول فى الجنوح أو تعاطى المخدرات أو غيرها.

. التعلم بالملاحظة كعملية قاعدية لاكتساب أى سلوك

حسب " باندور " يعتبر المحدد الأساسى لعملية التعلم هو النموذج، وذلك راجع بالأخص إلى وظيفته الإعلامية أثناء تعرض الملاحظين إليه؛ فهم يكتسبون تمثلات رمزية لما يقوم به النموذج .

ولقد حدد التعلم بملاحظة النموذج على أساس أربع عمليات قاعدية، وهى :

الانتباه L' attention، الاحتفاظ Rétention، الاستخراج الحركى reproduction

motrice، الدافعية Motivation، أما الفشل فى التعلم بالملاحظة.. فيكمن فى نقص فى عملية أو أكثر من هذه العمليات، التى يحكم كل منها مبادئ مختلفة .

وأولى هذه العمليات هو " الانتباه " فمجرد وجود نموذج لا يؤثر على الشخص الملاحظ، ما لم ينتبه له هذا الشخص الملاحظ بطريقة معينة. ومن بين محددات الانتباه مجموعة الأفراد الذين يعيش معهم كالوالدين والمعلمين والزملاء ...إلخ؛ فهؤلاء يحددون الانتباه لنوع السلوك الملاحظ بصورة متكررة، وبالتالى.. فإن عملية التعلم تتم بصورة جد عميقة؛ مما يجعل آثارها منعكسة فى السلوك بدرجة مكثفة .

كما أن هناك أفراداً يجلبون الانتباه أكثر من غيرهم، ومن ثم تختلف السلوكيات النموذجية حسب فعاليتها، كما يتأثر الانتباه بالتفاعلات ما بين الأفراد مما يجعل الأفراد الذين يمثلون نماذج جذابة مطلوبين أكثر من غيرهم ...إلخ.

ثانيا "عمليات الاحتفاظ " إن المادة المراد تعلمها بالملاحظة، لا بد من أن توضع لها رموز، وتخزن على الأقل طول الوقت لحدوث الاستجابة الملاحظة

إلا أنه ليس من السهولة تحويل الأفكار إلى فعل دون السقوط فى الأخطاء من المحاولة الأولى؛ ولذلك يعمل الأفراد على تحسين ذلك من خلال آلية الإصلاح الذاتى المتواصل بناء على "التغذية الراجعة " Feed back، من خلال القيام بالفعل الممركز بالأخص حول المظاهر الخصوصية للسلوك الذى لم يتم تعلمه جيدا .

ـ ثالثا " عمليات الاستخراج الحركى " رغم إمكانة اهتمام الفرد بالسلوك النموذج اهتماماً كافيًا، كما يمكن له أن يحتفظ بصورة مناسبة بالمثيرات التى وضعت الرموز لها . غير أنه لا يمكن إعادة إنتاج السلوك إذا كانت .....الحركية غير مناسبة؛ مما يجعل الفرد أثناء التجربة يحاول تحويل الفكرة إلى حركة مناسبة، تؤدى الفعل المناسب للتصورات الرمزية التى يحملها . وذلك بصورة إعطاء حل ذاتى بناء على مشاهدة النموذج (Feed Back) كلما استدعى الأمر ذلك ..." (Bandura ,1976 ,pp33-34) .

ـ رابعا " عملية الدافعية " وهنا لا بد من أن تتوافر ظروف باعثة مناسبة؛ حتى يمكن أداء الاستجابة المكتسبة . وهذا لا يعنى أكثر من الانتباه والاحتفاظ والاستخراج الحركى، قد تكون كافية تماماً؛ فالاستجابة يمكن اكتسابها والاحتفاظ بها، ويمكن أداؤها، ولكن ما لم يكن هناك سبب لذلك.. فلن تكون الاستجابة ظاهرة .

ويفسر ذلك " باندور " قائلا "...إن الأفراد يتجهون أكثر لما يكتسبونه بالملاحظة للسلوكيات الانفعالية أكثر من السلوكيات التى عاقبتها سلبية، كما أن الأفراد يعيرون الاهتمام لكل ما يناسبهم ويلبى رغباتهم أكثر، ويتخلون عن ما لا يناسبهم .... " .(Ibid,p34)

لذلك يرى باندورا بأن فشل عدم الأداء الجيد للنموذج من قبل الملاحظ يكون سببه عادة إما نقص فى ملاحظة أداء النموذج، أو لعدم الاحتفاظ الجيد بما تعلم أو لعجز فيزيقى لإنجاز الفعل المعنى، أو كذلك لنقص الاستثارة بمفهوم المنتظر منها .

وعليه.. فإن نظرية التعلم الاجتماعى " باندورا " لا تنظر إلى تعلم السلوكيات على أنه تلقائى أو يرجع إلى الصدفة ،أو يكتسب بواسطة التعزيز . وإنما يبحث الطفل إراديّاً على إعادة تكرار ما لاحظه، حتى أحيانًا يمكن أن يكرر سلوكًا قد يكون لاحظه لأول مرة وينجح فيه ،"... كما أن الطفل يمكن أن يتعلم بالملاحظة دون وجود تعزيز، كما يمكن أن يتعلم من نماذج مختلفة وليس بالضرورة من النموذج المحبذ إليه فقط . بل يمكن أن يأخذ من كل هذه النماذج سلوكيات ليدمجها فى سلوك واحد... "(.Ibid .(,p51

وكنتيجة لكل ذلك يؤدى التعلم بالنموذج فى راى " باندورا " إلى اكتساب عادات، أو إلى الكف عنها، كما يمكن أن يسهل عليه، أو إلى الرفع من قوة المثيرات، أو إلى إعادة إثارة العواطف, بالإضافة إلى تعلمه من نماذج مختلفة يجدها فى بيئته؛ مما يجعلنا نلاحظ فيما يخص اختلاف مميزات شخصية أطفال الأسر الواحدة أن أحد أسبابه التعلم المتداخل النماذج؛ ذلك أنهم اختاروا بعض صفات آبائهم وأمهاتهم وإخوانهم وأخواتهم، كما يمكن أن يختاروا صفات بعض جيرانهم أو زملائهم فى المدرسة أو فى الحى . وهكذا يبدأ بتمثل بالسلوكيات الصادرة عن أفراد الأسرة، وبالأخص الأبوين أو أحدهما ثم بقية أفراد الأسرة . وهو ما نطلق عليه هنا النماذج القاعدية (الأم الأب، الاخوة والأخوات، والأجداد ...وكل من يقيمون مع الطفل فى البيت نفسه)، كما يتعلم الطفل كذلك بعض السلوكيات من البيئة القريبة كالحى و المدرسة والسجد...الخ، وهو ما نطلق عليه النماذج الثانوية وهم (أبناء الجيران، وزملاء المدرسة، ورفقاء الرياضة، ورواد المسجد ...الخ).

وتتنوع السلوكيات التى يتعلمها الطفل من النماذج، وتختلف صفاتها فتظهر على

شكل إما صفات جيدة يدعو إليها المجتمع، ويعززها عبر مدعمات مختلفة، وينطلق هذا التدعيم بأشكاله المختلفة بالأخص، بداية من الأبوين عن طريق المعاملة الوالدية الحسنة للصغار .

كما قد تكون هذه الصفات عبارة عن سلوكيات سيئة يمجها المجتمع، غير أن نموذجها دومًا مع الطفل فيتعلمها، ويمكن أن تعززها المعاملة الوالدية السيئة؛ خاصة إذا أدركت من قبل الطفل على أنها معاملة قاسية وعدوانية اتجاهه.

وما دام الجنوح اضطرابًا سلوكياً قد يتمظهر فى سلوكيات عدوانية اتجاه الممتلكات واتجاه الذات أحيانا .. فإن موضوع عدوان الجانح نظر إليه التناول التعلم الاجتماعى من جانب أنه متعلم من البيئة، التى يعيش فيها الطفل كما ذكرنا أعلاه.

ولقد حاول كل من " دولارد وميلر Dollard &Miller. 1939" انطلاقا من الفرضية الثنائية "الإحباط/ العدوان " أن يفسرا أن فشل الوصول إلى الهدف هو الذى ينجم عنه (الإحباط)، وهو الذى يوجه الطاقة المتوفرة لتوظيفها فى سلوك عنيف إما ضد من سبب الإحباط مباشرة أو اتجاه وسيط متخيل (العدوان).

إلا أن " بركوفيتز " Berkovitz,1974 رفض هذه الفرضية واعتبرها جد بسيطة ذلك أنها تفسر فقط سلوك أولئك الأفراد الذين لهم استعدادات للقيام بالعدوان فى وضعيات أين تتواجد بعض مؤشرات إثارة العدوان، ويرى أن الفرد المستعد للعدوان لا يقوم بالفعل من جراء الإحباط الذى أصيب به، بل يجب بالإضافة إلى كل ذلك توافر الفرصة.

غير أن هذه الفرضية بدورها يظهر أنها انطلقت من أنه يتحتم توافر عناصر مفجرة للعدوان فى الوضعية، وبأن الفرد مستعد للمرور للفعل عندما تتوافر الأشياء والأحداث التى ارتبطت سابقا بالعدوان، والتى كونت مؤشرًا اجتماعياً كافيًا؛ أى يظهر هنا تداخل القوى المهيأة داخليا والمثيرات الخارجية التى تفجر عملية المرور على الفعل (العدوان)؛ مما جعل "مايكل بورن" Michel Born يرى أن هذا المنظور لم يصل إلى تفسير تطور العادات العدوانية ؟ وكيفية تكوين المؤشرات الفجرة للسلوك العدوانى؟وهل تتشابه هذه المؤشرات لدى الجميع ؟ (Jean A . Randel, pp516-530).

بينما تظهر أعمال كل من " باندورا ووالترز ..." منظورًا متطوراً لتفسير العدوان

على أنه نتاج تـعلم لا يشمل فقط تعلـم الأداء السلوكى، وإنما كذلك يشمـل هذا التعلم على كـيفـية مـعـالجة المعلومـات التى تنتج من السلوك (العـاقـبة) والرصـيد المعـرفى، والبحث عن المعلومات والحلول، والمعتقدات والإدراك... إلخ.

وهذا ما دعمته أعمال " باترسون وآخرين " Patterson & al, 1984؛ حيث بينوا أن التعرض المستمر للعنف والتعزيزات المستمرة لهذه السلوكيات، هى التى تؤدى إلى تعلم السلوكيات العدوانية (Patterson & al ,1984 , P103).

لذلك من المحـتمل كمـا يرى " د/ بشيـر الرشيـدى وآخرون 2000"، "أن يحـــدث العدوان بدرجة أكبـر حينما يستثار الأطفال بشكل مـؤلم، عن طريق الإسـاءة أو الاعتداء البدنى أو التهـديدات اللفظية أو السخرية أو الاستهـزاء أو الإهانة أو عن طريق اعتراض أو تعويق السلوك الموجه نحو الهدف، أو عن طريق انتـقاص أو إنهاء التعزيز الموب ..." (د/ بشير الرشيدى وآخرون ،2000، ص 49).

إن هذه الصور المختلفة من المعـاملات قد يتعرض لها الطفل يوميـاً فى مجال أسرته، وفى الحى الذى يسكن فـيه، وفى المدرسـة ،...إلخ، ولعل أكـبر درجـة من التعـرض من حيث كثافة ومدة التعرض تظهر أكثـر فى البيئة الأسرية، وبالأخص البيئات الأسرية التى بنت علاقاتها على السلوكيات الصدامية بين أفرادها؛ مما يؤدى إلى تنامى العدوان وتمدده بواسطة العمليات المعـرفية، التى تسوغ الفعل العـدائى وتبرره مثلا مقارنة الفـرد لأفعاله بأفعـال أخرى أكثـر بشاعة، والإعـجاب بمبادئ أعلى، وإلـقاء المسؤوليـة على الآخرين، وتحقيـر الضحايا؛ ذلك أن البيانات المعـرفية التى تشرف على العدوان تنتـمى أساسًا إلى منظومـة العـدوان والمبنيـة على مـعـالجـة المعلومـات . وحـسب " هستـمـان و آيرون" Huestman .&A.Eron 1984 ، هناك أرصدة معرفية " Scriptes cognitifs" يتعلمها الطفل لتبـقى فى الذاكرة ولتستـعمل فى حل المشكلات هذه الأرصدة المعـرفية، متـعلمة أصلاً من مختلف أفـراد الأسرة وعلى رأسهم الوالدين، وكيفية الممارسـات اليومية التى يقومـون بها تجاه أبنـائهم (التربية القـاعدية)، ثم من بقـية أفراد الأسـرة إلى المدرسة إلى المجتمع ككل.

ولذا فالأطفال ذوو السلوك العنيف (الجانح) ،كـما يرى " شوفاليه Chevalier1993 يكون رد فعلهم آليا مـبنيـاً على النمط العدوانى المبرر للوصـول إلى تصرف تكيفى ..." . أما قـيرا و سـيلابى " Guerra & Slaby ,1988 فيضـيفان أن الأطفال العـدوانيين لهم

اضطراب فى معالجة المعلومات والوصول إلى حل (Guerra &slaby. 1988,p586). غير أن هذه الحلول يبقى هدفها، مهما كان تكيفياً أكثر منه أى شئ آخر .

وقد قدم " دودج Dodge .1933 " وفق هذا المنظور(التعلم الاجتماعى) نموذجًا، كان هدفه الوقاية وإعادة تأهيل الأطفال الجانحين، شرح فيه كيفية أن وراء السلوك العدوانى (الجنوح) منظور معرفى بالدرجة الأولى ، مبنى على ما تعلمه الطفل سابقا من بنى فكرية وإدراكية وخطط وحلول، تدخل فى إيجاد الحل من عدة حلول كافية للإجابة عن وضعية حالية.

والشكل التالى يوضح ذلك :

الشكل مأخوذ من (Jean Arondel.*et al*.p520)

وهكذا يقدم منحى تحليل التعلم الاجتماعى للعدوان، من خلال بحوث عديدة كذلك دلائل عن التنبؤ بنشوء العدوان، ارتباطًا بظروف بيئية معينة تساعد على تشكيل السلوك العدوانى ونموه، مثل تعلم العدوان المتلفز، العدوان المتعلم عن طريق تعزيز من قبل الجانحين. إن أسر الأطفال العدوانيين تتصف بمعدلات عالية من العدوان من جانب جميع أعضاء الأسرة، كما تتصف بأساليب غير متسقة للضبط العقابى من جانب الوالدين ... " وهذا ما قال به كل من ".L ,R.,EronL,R.,Huesman Lefkowitz Patterson. G.R" ... "فى (ا/ د/ بشير الرشيدى وآخرون، 2000، ص50).

وهكذا يظهر أن عملية إدراك ما يدور فى البيئة هو فى حد ذاته مكتسب، وبه يتعلم الطفل كثيرًا من السلوكيات التى يحاكى فيها كثيرًا من النماذج المعايشة له، وبالأخص النماذج المؤثرة أكثر، ومنهم الوالدين اللذين يأخذ عنهما الطفل سلوكياته القاعدية الأولى.

ومن هنا يظهر أن مقاربة " التعلم الاجتماعى " تنظر إلى أن الجنوح ما هو إلا عملية متعلمة على غرار بقية السلوكيات الأخرى، وأن النماذج المحيطة بالطفل هم أساس ذلك التعلم، وأن عملية التعزيز مهمة فى ظروف كهذه، ولكنها ليست المتغير الوحيد فى العملية، بل هناك المتغير المعرفى الذى يحسب النتائج مسبقا للقيام بالفعل أو عدم القيام به وهذا حسب مردوديته . وبذلك يصبح التعزيز ليس آلياً كما هو فى المدرسة السلوكية الارتباطية، بل عملية معرفية ودافعية فى آن واحد .

كما يؤكد " باندورا" فى طرحه على النموذج الذى يكسب الطفل بالتدرج سلم القيم (الأب، الأم وغيرهم ...) وقدرة على الرقابة الذاتية وتوجيه ذاتى، ولذلك.. فإن نمو الرقابة الذاتية والضمير يتأثران ـ إلى حد كبير ـ بالنماذج التى يلاحظها الطفل عن طريق نماذج التعزيز المباشر مثل الإجراءات العقابية التى يستعملها الآباء والمعلمون . أما مقاومة الطفل لهذه الإجراءات العقابية، فيرجعها باندورا إلى إطار تجريبى معطى، وطريقة مجازاة النموذج فى الوضعية نفسها .

وعلى هذا رأى " باندورا " فى خطابه أمام الهيئة الأمريكية لعلم النفس 1974 " أن إدارة الذات أو تنظيم الذات للسلوك يتضمن أو يرتبط بضبط الذات، حتى ولو كانت المتغيرات الخارجية ذات علاقة؛ فالتأثير الذاتى (من خلال المتغيرات الداخلية) له دوره أيضا، وأخذ القدرات على توجيه الذات فى الاعتبار يبرر ابتعادًا مهمًا عن الاعتماد المطلق على ضبط البيئة..." فى (حامد عبد العزيز الفقى، 1990، ص 535).

بل ذهب " باندورا " إلى أن خواص النموذج تحدد التزام الطفل بالرقابة الذاتية الذى يبديها النموذج، وأن كثيراً من الآباء يضعون النموذج الأخلاقى لأبنائهم، بما فيه الشعور بالذنب أو التوجه نحو عقاب الذات .

4.تعليق:

وعليه.. فإن الجمع بين ما ذهب إليه " جوليان .ب. روتر من أهمية لقيمة التعزيز (تعزيز داخلى / خارجى) من جهة والتوقع من جهة أخرى، ومعايشة الطفل لنموذج (الأبوين) أو غيرهما واستدماج سلوكياتهما لتصبح موجها قاعديا له فى حياته ، هى مقاربة تساعدنا كثيرا على فهم السلوك المنحرف، من حيث إنه ليس مجرد عملية آلية يكتسبها الطفل وليس نتاج نزوات قاهرة، بل هو تعلم عن نماذج - قد يقل عددهم أو يكثر - معززة اجتماعيا.

لكن هل لا تتدخل الخبرات المحصل عليها فيما بعد، فى تكيف هذه السلوكيات المتعلمة عن نماذج فى بيئة الطفل فى مرحلة الطفولة، أو حتى فى تغيرها كلياً، ولنا أمثلة كثيرة فى شخص الذين عاشوا مدد طويلة يمارسون الجريمة بأنواعها، ثم تابوا بعد ذلك وأصلحوا ؟ .

غير أن هذا لا ينفى أن مقاربة "التعلم الاجتماعى " أفادتنا فى أن عملية تعلم السلوكيات تتم مبكرة عبر مراحل الطفولة المختلفة، ولذلك يجب إحاطة بيئة الطفل منذ البداية بنماذج تحمل قيم ومعايير المجتمع؛ قصد تشرب الطفل مبكرا لهذه الصفات.

كما أنها علمتنا أن عملية تعلم السلوكيات (السوية منها وغير السوية) عملية شاملة وليست أجزاء مبعثرة، تشارك فيها كل مكونات الشخصية من جهة والبيئة من جهة أخرى .

وهكذا.. يجتمع لأول مرة يجتمع رأى القائلين بتأثير النزوات مع رأى القائلين بتأثير البيئة، مع رأى القائلين بتأثير العلاقات البينية على السلوك . ولعل هذا التفسير التكاملى لأسس السلوك الذى وجدناه فى تناول " التعلم الاجتماعى " يفيدنا أكثر فى الظاهرة قيد الدراسة .

5.مناقشة وتعليق على مقاربة علماء النفس

ظهر من تتبعنا للمقاربة النفسية المتعددة الآراء أنه لا يكفى فى تفسير السلوك الجانح الالتزام بنظرية واحدة، وإنما للإحاطة بالظاهرة من جميع أبعادها.. سيكون الطرح أكثر موضوعية إذا أخذناه فى إطار أكثر من نظرية نفسية واحدة .

ذلك أن الظاهرة قيد الدراسة متعددة الأبعاد ومتداخلة العوامل، كما هو ملاحظ من كثير من الدراسات، فهى ذات بعد اجتماعى (يعيش الطفل فالمراهق فى أسرته، وجماعة مدرسته، ومع كل المجتمع)، وبعد علائقى (يعيش الطفل فالمراهق فى علاقات تواصلية تبدأ أولا بأفراد أسرته بالأخص أمه فأبيه، ثم بقية الآخرين)، وبعد فردى ذاتى (تفاعل غرائزى بيولوجى، حاجات، أفكار وإستراتيجيات ...الخ)، بالإضافة إلى كل هذا فهو فى مرحلة نمو متأزم.. فإن لم نحط بهذه المعطيات كلها، سنكون قد خالفنا الواقع.. واقع الجانح الذى إن عرفناه نكون قد وصلنا إلى بعض من الحقيقة .

على العكس من ذلك، تعيش نظريات علم النفس تناقضًا حتى داخل المدرسة الواحدة فما بالك مابين المدارس . وهذا إن خدم التراكم العلمى من حيث تنوع الآراء فى التخصص، ولكنه من جهة أخرى جعل الموضوعية موضوعيات، وجعل الحقيقة، حقيقة السلوك الجانح حقائق؛ مما يجعل الدارس يضيع بين أى هذه الحقائق أو الموضوعية أجدر بالتصديق؟ ، وفى هذا يرى" مصطفى حجازى 1981":

..."أن التفسير بهذا الشكل تضيع فيه وحدة الوجود الإنسانى التى لا تقبل الاختزال إلى أحد أبعادها أو مستوياتها ..." (د/ مصطفى حجازى، 1981، ص 104).

وهذا ما لا تتسع له معظم النظريات النفسية التى تحاول تفسير هذا السلوك؛ فهى إما أن تتناول السلوك فى بعده البيولوجى الغرائزى أو بعده المكتسب المتعلم، أو فى بعده التفاعلى التواصلى، ... إلخ، مما لا يفيدنا كثيراً فى تحليل الظاهرة المدروسة .

الشىء الذى يجعلنا نعدد التناولات بالأخص النفسية، أو ما يسمى حديثا(بالتناول التكاملى أو التوفيقى).. لعلنا نكشف عن بعض الحقيقة، وهذا لا يعنى أننا سنسقط بالضرورة فى مجرد تجميع النظريات لبعضها البعض ،أو ما يسمى بالتفسير الميكانيكى . وإنما سنعتمد فى تحليلنا هذه الطريقة، وذلك قصد، أولاً توخى الحقيقة ، وثانيا يصب

تحليلنا فى مجرى محاولة تقريب التناولات النفسية، وجعلها توحد لغتها وإستراتيجيتها فى تفسير الظاهرة .

وعلم النفس بمدارسه المتعددة وبطروحاته المتنوعة، حول ظاهرة الجنوح أو غيرها من الظواهر منشق على نفسه، وهذا ما كان قد أشار إليه منذ حوالى 35 سنة العلامة "روجرز " فى حقل العلاج، وهو كلام ينطبق أول ما ينطبق فى الجانب التنظيرى أولا ، وما أشار إليه كذلك " س. هـ . باترسون 1990" بقوله : " لقد شعرت منذ وقت مبكر أن المعالجين النفسانيين يتحدثون عن الخبرات نفسها، ولكنهم يستخدمون كلمات وشعارات مختلفة ليصفوا تلك الخبرات.." (حامد عبد العزيز الفقى، 1990، ص 531)، وهو ما يصدق كذلك على الجانب النظرى لهذه العلاجات .

كما أننا ننظر إلى ظاهرة الجنوح على أنها ليست ظاهرة منعزلة بذاتها، أو هى نتاج حقبة عمرية معينة . ـ وإن كانت تنفجر فى سن المراهق، وذلك ما أشارت إليه معظم الدراسات ـ بل هى نتاج وتتويج لكل العلاقات والمعاملات والخبرات، التى مر بها الطفل وكونت (تاريخه الشخصى الفردى المتميز) إن صح التعبير. هذا التاريخ الفردى يبقى يؤثر على السلوكيات فى أى عمر كان، علمًا بأننا لا نعنى بأن الفرد يبقى متجمدا على ما تعلمه سابقا، وإنما للموقف الحالى الذى يعيشه الجانح وللآمال والاهتمامات المستقبلية، كذلك دور فى صيرورة السلوك الحالى.. ومن ثم فإن الفترات السابقة من الحياة تبقى تؤثر فى أداءات السلوك.

فإذا كان منظورنا خلفيته هذه .. فإنه سيعتمد ليس على مجرد تجميع لمجموعة من النظريات (التفسير الميكانيكى)، أو إضافة نظرية إلى اخرى فقط، بل نتعدى ذلك إلى القول بأن الشخصية الجانحة تعيش وتتفاعل ضمن هذه الأبعاد المختلفة (الذاتى / العلائقى / الاجتماعى)، ولا يمكن الفصل بين هذه الأبعاد، أو إعطاء أولوية لبعد على حساب بعد آخر، أو مجرد تجميع ميكانيكى لهذه الأبعاد.. بل هى فى نظرنا أبعاد متداخلة ومتفاعلة . وبالتالى لا يمكن القول بأن الظاهرة الجنوحية تبدأ من هذا البعد لتنتهى بذلك ، وإنما هى علاقة دائرية ليست لها بداية تحددها، وليست لها نهاية تؤشر بها. علاقة ذهاب وإياب بين (الفرد والجماعة والمجتمع) .

فالجانح هو فرد متميز بفروقاته الفردية الموروثة والمتعلمة، يعيش فى أسرة، ويتفاعل

مع أعضائها يوميا، ويبدأ ذلك منذ لحظة ميلاده الأولى؛ حيث يكون التفاعل مكثفًا فى البداية أكثر بأمه ثم أبيه (النظرية التحليلية، نظرية التعلق) .

ويظهر هذا بالأخص فى سنوات الاعتماد الأولى ، وهنا بالذات تبدأ تظهر بعض الخصائص الإنسانية كـ "عملية الإدراك ...وغيرها " التى يصبح بها الطفل قادرًا على التمييز بين الأشياء، والناس، والمواقف التى يتعلم منها الحياة وكيفية الرد على الأحداث (التعلم الاجتماعى)، ولا يتم تعلم الخبرات من النماذج المقترحة أمامه إلا إذا كان يتفاعل بها (النظرية النسقية)، ثم يتوسع التفاعل على كل المحيطين بالطفل ، ويتوسع معها كذلك عملية الإدراك بما فيها خبرات وتجارب الطفل .

وبهذا يظهر من غير الكافى دراسة سلوك الجانح على أنه وحدة منعزلة، بل هو قبل ذلك جملة من العلاقات الأساسية التى توطدت مع الآخرين والتى تركت آثارها، أو التى يتواجد فيها تاريخياً. ولعل فى نظرنا أن العلاقة الأكثر دلالة تاريخياً هى علاقته بأمه ثم أبيه ثم الآخرين؛ مما يجعلنا نركز موضوع بحثنا فى هذه العلاقة بالذات كما تدرك من قبل الطفل، باعتباره المعنى الأول بالسلوك الجانح ضمن خلية أسرته؛ مع أخذنا بعين الاعتبار أن الجانح هو كذلك امتداد لعلاقاته خارج الأسرة بزملائه وبكل الآخرين .

غير أن الذى نراه ونؤسس له أن علاقة الطفل بالآخرين من دون الأسرة كانت قد بنيت معالمها مسبقًا داخل جهاز الأسرة . وبالتالى.. فإذا كان التكوين الإدراكى للطفل تأسس محتواه على مبادئ سوية (وفق معايير المجتمع)، فإن سلوكيات هذا الطفل ستكون سوية، وسيكون بذلك متكيفًا وناقلاً ومجتهداً فى تعزيز هذه الأفكار فى محيطه.. أما إذا كان البناء الإدراكى الأول رخواً ومضطربًا، فإن بذور السلوك الاسوى ستظهر مبكرا فى المعاملات اليومية ، لتنفجر فيما بعد فى (مرحلة المراهقة) على شكل سلوكيات جناحية مختلفة، يمارسها مع أقرانه .

إلا أن الإشكال هو أننا إذا اعتبرنا أن الأسرة هى المسؤولة الأولى على إعطاء الخبرات القاعدية للطفل.. ومن ثم المشاركة الأساسية فى بناء إدراكه، إلا أنها بدورها هى نتاج علاقات كذلك ثقافية اجتماعية تاريخية اقتصادية، قد تصنع كلها منها وعاء جيد لصناعة سلوكيات الأفراد أو عكس ذلك.

وهكذا.. فالسلوك الجانح ليس وليد المستوى الفردى، كما يرى التناول التحليلى، أو

وليد المستوى التفاعلى النسقى كما يرى التناول النسقى ،إنما هو نتاج لكل ذلك التفاعل (الفردى والعلائقى) فى آن واحد.. فإدراك العلاقات لدى الجانح إذا كان ذا بعد فردى، ولكنه تأسس فى مراحل الطفولة الأولى فى محيط اجتماعى تفاعلى، وبذلك يصبح للإدراك بعد فردى ذاتى، وبعد جماعى تكون فى إطار التفاعلات التى عاشها الطفل مع أسرته ثم الآخرين .

ومن هنا يكون حكم الجانح على والديه بأنهم متحكمون، أو رافضون له ،أو مهملون له، أو قاسيون فى معاملته ،...إلخ، يعتمد على ما قدماه أمامه وله من نماذج سلوكية قاعدية فى فترة طفولته الطويلة، والتى رسخت فى ذهنه طول سنين التطبيع الاجتماعى . وهى المعطيات نفسها التى سيعتمد عليها فى الحكم على نفسه من خلال مفهوم لذاته، والحكم على الآخرين.. هذه الصورة التى يكونها عن والديه بالأخص، وذاته، والآخرين، نرى أنها تشارك إلى حد كبير فى الدخول إلى عالم الجنوح من بابه الواسع؛ خاصة إذا صادف موقفًا مساعدًا إلى المرور إلى الفعل.