

الفصل الثامن

المنظور السلوكي المعرفي للجنوح (مدارس التعلم الاجتماعي)

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

الفصل الثامن

المنظور السلوكي المعرفي للجنوح (مدرسة التعلم الاجتماعي)

1. خلفيات المنظور السلوكي المعرفي

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

ونقصد بنموذج (S.R) النموذج الذي يعنى بالمشير الملاحظ والاستجابات، دون أن يهتم بالتفاعل داخل الفرد الذي يتدخل بين الظاهرتين.. ومن هؤلاء مثلاً بافلوف، واطسن ثورندايك و سكينز... إلخ، بينما يشير نموذج (S.O.R) إلى كل النفسانيين الذين اهتموا بما يجري داخل العضوية الشخصية قبل الوصول إلى الاستجابة على المشير؛ مما جعل البعض من هؤلاء النفسانيين يسميه ب " المتغير المتدخل Variable Intervenante أو "معالجة المعلومات " Information Traitement أو التفكير . " Pensée ومن هؤلاء " روتر .ج ، Rotter J 1945، وسيرس Sears 1945، و باندورا و والترز 1963... إلخ" بتصرف عن (Murray Thomas 1994, pp447) إلا أن الذي يجمع بين هؤلاء جميعاً هو الوصول إلى معرفة الدور الأساسي، الذي يلعبه المحيط؛ وخصيصاً التعزيزات التي يكونها أثناء التعلم.

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

وما دامت ظاهرة الجنوح ظاهرة مكتسبة (متعلمة) من المحيط الذي يتواجد فيه الطفل.. فإن نظريات التعلم الاجتماعي تصبح في 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 الاجتماعي إطاراً موحدًا وقويًا قابلاً للتصنيف، أظهر إلى حد الآن قدرة على التطبيق كما يرى (أى جبرى فيرز، 1999، ص، 17).

حيث ينطلق " روتر " من أن كثيراً من السلوك إنما يحدث في بيئة مليئة بالمعاني، ويكتسب من خلال التفاعل الاجتماعي 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. يتصرف عن (جوليان روتر، 1980، ص ص 109-110).

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 تعزيراً من المحيط كأن نسكت عن فعله كلما تكرر؛ مما يعطى لهذا السلوك نوعاً من الإثابة.. الشيء الذى يجعله يتعلمه، ويصبح رصيذاً يضاف إلى ما تعلمه الطفل سابقاً.

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

ويعنى بالتوقع هنا مجرد احتمال حدوث شيء 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 ه، 1981، ص 391).

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

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

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

إن قيمة أي تعزيز تعتبر وظيفة للتعزيرات، التي صاحبته من قبل أو أدت إليه، أو تم إدراكها إلى أنها تؤدي إليه، بتصرف (جوليان روتر، مرجع سابق، ص ص 109-110).

ويمكن هنا الجمع ما بين التوقع وقيمة التعزيز فيما يلي : إن القيمة الخاصة بتعزيز معين تعتبر وظيفة للتوقعات، التي مفادها أن هذا التعزيز سوف يقود إلى تعزيرات أخرى في الموقف نفسه، ووظيفة للقيمة التي يتمتع بها من هذه التعزيرات الأخرى في الموقف . بتصرف (المرجع السابق نفسه، ص 109).

ويعترف " روتر "، "... أن فهم السلوك الإنساني في المواقف الاجتماعية المعقدة في منتهى الصعوبة، فهو يحتاج إلى دراسة عميقة ومعلومات عدة... وتقويم توقعات الحالة المدروسة، والقيم التي 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 السيكولوجي والخبرات تتفاعل داخل شخصية متفردة، والسلوك له وجهة معينة فهو متجه دائماً نحو هدف، ويتقرر السلوك ليس فقط بالأهداف أو بالمعززات، ولكن أيضاً بالتوقعات التي تفيد بأن هذه الأهداف سوف تتحقق، وهو هنا يتشابه كثيراً مع " كيرت لوين "، الذي 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، التي تطلب درجة عالية من التحقيق لكي يتحقق لهم التعزيز أو الإشباع المطلوب. ولما كان العقاب متوقعاً.. فإن هؤلاء الأفراد يتجنبون المواقف، سواء بالغياب البدني، أو عن طريق الكبت... إلخ.

ولذلك وفقاً لهذا التحليل يصبح الجانح، هو الفرد الذي لا يحقق سلوكه إشباعاً، ولا يقدم له نفعاً، ولا يرضى عنه الآخرون.. لذلك سيكون لهؤلاء توقعات منخفضة للإشباع أو درجة منخفضة من حرية الحركة، مع ارتفاع في 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 في الطرق الأخرى في تغيير السلوكيات الغير المتكيفة .

لكنه لم يقل أين تذهب الاستجابات القديمة ؟

كما أن " روتر " لم يوضح من خلال نظرية التعلم الاجتماعي كيف يتم التعلم فعلاً؟. ذلك أن مبدأ التوقع يفترض مستقبلاً تعلماً ما حول موضوع التوقع؛ أي احتمال الوصول إلى الإشباع وهو الهدف ل يتم تعزيزه ، وهذا ما لم نلاحظه في هذا التناول .

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

وهذا ما جعله قريباً إلى التحليل السلوكي 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 الاجتماعي .

وعلى ذلك يحتم تناول وجهة نظر أخرى في إطار مدرسة التعلم الاجتماعي، والتي

أعطت نفساً جديداً أكثر تأثيراً وواقعية لتفسير عملية التعلم، ألا وهو تناول " البير باندورا" في ما يعرف بالتعلم عن طريق الملاحظة وتكوين السلوك. من خلال نموذج واقعي أو متخيل.

3. الجنوح من منظور "البير باندورا"

ينتمي " البير باندورا " إلى جماعة نموذج (المثير _ العضوية _ الاستجابة)، وبذلك اختلف طرحه عن نموذج (المثير _ الاستجابة)؛ أي بالإضافة إلى أهمية المثير والاستجابة اهتم بما يدور في ذات الفرد من عمليات معرفية قبل الوصول إلى الاستجابة، وهو بذلك من مؤسسي " التعلم الاجتماعي الذي ينتمي إليه " جوليان روتر " .

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

كما أكد " باندورا " أن هناك قوانين غير التي ذكرتها النظرية السلوكية للتعلم، فالإشراط، أو التعلم بالملاحظة أو بالتقليد أو "التمذجة " Modling كلها تدخل في التعلم الاجتماعي، كما يعتبر سلوك الإنسان هو نتاج تفاعل بين محددات معرفية سلوكية ومحيطه، ولكنه أعطى أهمية للسيرورات الداخلية للمراقبة وتنظيم السلوك . فملاحظة الآخرين في تعاملهم مع الأشياء، والأفراد أنفسهم هم مصدر للتعلم الاجتماعي، في (Sarron .C.M . Vera L .1995 ,p193).

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

ولذلك نجد أنه نظر إلى أن تعلم أي سلوك سيكون مبنياً على :

1- التمثيل الرمزي (المعرفة) وبذلك يتضمن النظم اللغوية والصور الذهنية . وتتوقف قيمة هذا التمثيل في سلوك الإنسان على المطابقة الوثيقة، بين النظام الرمزي والأحداث الخارجية الذي يشير إليها.

وتدخل المعرفة في عملية تحديد أي الأحداث الخارجية تجري ملاحظتها، وأيها

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

2- **التعلم مبنى على عواقب السلوك**: يقول " باندورا "، "... إن حدوث الاستجابة عادة ما يؤدي 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 التي جاءت مباشرة بعد العقاب، وإنما يظهر فعل العقاب في تنظيم السلوك المقبل، وتعطى المعلومات حول العواقب السابقة، وتدفع الفرد إلى اختيار تصرف تكيفي القصد منه الوصول على الهدف..." بتصرف عن (Bandura A.1986,pp24-28)

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

وما دام التعلم بالملاحظة هو رأس الحربة في نظرية باندورا.. فيتوجب الاهتمام به على أساس هو الذي سيفسر لنا كيف يتعلم الطفل السلوكيات، التي قد تؤدي به إلى الدخول في الجنوح أو تعاطى المخدرات أو غيرها.

التعلم بالملاحظة كعملية قاعدية لاكتساب أي سلوك

حسب " باندور " يعتبر المحدد الأساسي 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، وهي :

الانتباه L' attention، الاحتفاظ Réention، الاستخراج الحركي reproduction

motrice، الدافعية Motivation، أما الفشل في التعلم بالملاحظة.. فيمكن في نقص في عملية أو أكثر من هذه العمليات، التي يحكم كل منها مبادئ مختلفة .

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

ثانياً "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 في الأخطاء من المحاولة الأولى؛ ولذلك يعمل الأفراد على تحسين ذلك من خلال آلية الإصلاح الذاتي المتواصل بناء على "التغذية الراجعة " Feed back، من خلال القيام بالفعل المركز بالأخص حول المظاهر الخصوصية للسلوك الذي لم يتم تعلمه جيداً .

- ثالثاً " عمليات الاستخراج الحركي " رغم إمكانية اهتمام الفرد بالسلوك النموذج اهتماماً كافياً، كما يمكن له أن يحتفظ بصورة مناسبة بالمشيرات التي 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، تؤدي الفعل المناسب للتصورات الرمزية التي يحملها . وذلك بصورة إعطاء حل ذاتي بناء على مشاهدة النموذج (Feed Back) كلما استدعى الأمر ذلك... (Bandura ,1976 ,pp33-34) .

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

ويفسر ذلك " باندورا " قائلاً "... إن الأفراد يتجهون أكثر لما يكتسبونه بالملاحظة للسلوكيات الانفعالية أكثر من السلوكيات التي 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 في ملاحظة أداء النموذج، أو لعدم الاحتفاظ الجيد بما تعلم أو لعجز فيزيقي لإنجاز الفعل المعنى، أو كذلك لنقص الاستثارة بمفهوم المنتظر منها .

وعليه.. فإن نظرية التعلم الاجتماعي " باندورا " لا تنظر إلى تعلم السلوكيات على أنه تلقائي أو يرجع إلى الصدفة، أو يكتسب بواسطة التعزيز . وإنما يبحث الطفل إرادياً على إعادة تكرار ما لاحظته، حتى أحياناً يمكن أن يكرر سلوكاً قد يكون لاحظته 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 في سلوك واحد ... " (Ibid.) .(p51).

وكتيجة لكل ذلك يؤدي التعلم بالنموذج في رأى " 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 في 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 في المدرسة أو في 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 في 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 التي يتعلمها الطفل من النماذج، وتختلف صفاتها فتظهر على

شكل إما صفات جيدة يدعو إليها المجتمع، ويعززها عبر مدعّمات 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 نموذجا دوماً مع الطفل فيتعلمها، ويمكن أن تعززها المعاملة الوالدية السيئة؛ خاصة إذا أدركت من قبل الطفل على أنها معاملة قاسية وعدوانية اتجاهه.

وما دام الجنوح اضطراباً سلوكياً قد يتمظهر في سلوكيات عدوانية اتجاه الممتلكات واتجاه الذات أحيانا .. فإن موضوع عدوان الجانح نظر إليه تناول التعلم الاجتماعي من جانب أنه متعلم من البيئة، التي يعيش فيها الطفل كما ذكرنا أعلاه.

ولقد حاول كل من " دولارد وميلر Dollard & Miller, 1939 " انطلاقاً من الفرضية الثنائية "الإحباط/ العدوان " أن يفسرا أن فشل الوصول إلى الهدف هو الذي ينجم عنه (الإحباط)، وهو الذي يوجه الطاقة المتوفرة لتوظيفها في 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 في وضعيات أين تتواجد بعض مؤشرات إثارة العدوان. ويرى أن الفرد المستعد للعدوان لا يقوم بالفعل من جراء الإحباط الذي 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 في الوضعية، وبأن الفرد مستعد للمرور للفعل عندما تتوافر الأشياء والأحداث التي ارتبطت سابقاً بالعدوان، والتي كونت مؤشراً اجتماعياً كافياً؛ أي يظهر هنا تداخل القوى المهيأة داخلياً والمثيرات الخارجية التي 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 العدواني؟ وهل تشابه هذه المؤشرات لدى الجميع ؟ (Jean A . Randel, pp516-530).

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

على أنه نتاج تعلم لا يشمل فقط تعلم الأداء السلوكي، وإنما كذلك يشمل هذا التعلم على كيفية معالجة المعلومات التي تنتج من السلوك (العاقبة) والرصيد المعرفي، 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، هي التي تؤدي إلى تعلم السلوكيات العدوانية (Patterson & al, 1984, P103).

لذلك من المحتمل كما يرى " د/ بشير الرشيدى وآخرون 2000"، " أن يحدث العدوان بدرجة أكبر حينما يستثار الأطفال بشكل مؤلم، عن طريق الإساءة أو الاعتداء البدني أو التهديدات اللفظية أو السخرية أو الاستهزاء أو الإهانة أو عن طريق اعتراض أو تعويق السلوك الموجه نحو الهدف، أو عن طريق انتقاص أو إنهاء التعزيز الموب... " (د/ بشير الرشيدى وآخرون، 2000، ص 49).

إن هذه الصور المختلفة من المعاملات قد يتعرض لها الطفل يومياً في مجال أسرته، وفي الحى الذى يسكن فيه، وفي المدرسة... إلخ، ولعل أكبر درجة من التعرض من حيث كثافة ومدة التعرض تظهر أكثر في البيئة الأسرية، وبالأخص البيئات الأسرية التي بنت علاقاتها على السلوكيات الصدمية بين أفرادها؛ مما يؤدي إلى تنامي العدوان وتمده بواسطة العمليات المعرفية، التي تسوغ الفعل العدائي وتبرره مثلاً مقارنة الفرد لأفعاله بأفعال أخرى أكثر بشاعة، والإعجاب بمبادئ أعلى، وإلقاء المسؤولية على الآخرين، وتحقير الضحايا؛ ذلك أن البيانات المعرفية التي تشرف على العدوان تنتمي أساساً إلى منظومة العدوان والمبنية على معالجة المعلومات. وحسب " هستمان وآيرون" Huestman & A.Eron 1984، هناك أرصدة معرفية "Scripts cognitifs" يتعلمها الطفل لتبقى في الذاكرة ولتستعمل في حل المشكلات هذه الأرصدة المعرفية، متعلمة أصلاً من مختلف أفراد الأسرة وعلى رأسهم الوالدين، وكيفية الممارسات اليومية التي يقومون بها تجاه أبنائهم (التربية القاعدية)، ثم من بقية أفراد الأسرة إلى المدرسة إلى المجتمع ككل.

ولذا فالأطفال ذوو السلوك العنيف (الجانح)، كما يرى " شوفاليه 1993 Chevalier يكون رد فعلهم آلياً مبنياً على النمط العدواني المبرر للوصول إلى تصرف تكتيفي... ". أما قيرا و سيلابى " Guerra & Slaby, 1988 فيضيفان أن الأطفال العدوانيين لهم

اضطراب في معالجة المعلومات والوصول إلى حل (Guerra &slaby. 1988.p586).
غير أن هذه الحلول يبقى هدفها، مهما كان تكيفياً أكثر منه أي شيء آخر .

وقد قدم " دودج " Dodge .1933 وفق هذا المنظور(التعلم الاجتماعي) نموذجاً،
كان هدفه الوقاية وإعادة تأهيل الأطفال الجانحين. شرح فيه كيفية أن وراء السلوك
العدواني (الجنوح) منظور معرفي بالدرجة الأولى ، مبني على ما تعلمه الطفل سابقاً من
بني فكرية وإدراكية وخطط وحلول، تدخل في إيجاد الحل من عدة حلول كافية للإجابة
عن وضعية حالية.

والشكل التالي 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، ارتباطاً 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 " Patterson. G.R ... " فى (1/ د/ بشير الرشيدى وآخرون، 2000، ص50).

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

ومن هنا يظهر أن مقارنة " 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 مسبقاً 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 - إلى حد كبير - 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 أيضاً، وأخذ القدرات على توجيه الذات فى الاعتبار يبرر ابتعاداً مهماً 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 الذي يبيدها النموذج، وأن كثيراً من الآباء يضعون النموذج الأخلاقي 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 داخلي / خارجي) من جهة والتوقع من جهة أخرى، ومعايشة الطفل لنموذج (الأبوين) أو غيرهما واستدماج سلوكياتهما لتصبح موجهها قاعديا له في حياته ، هي مقارنة 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، في تكيف هذه السلوكيات المتعلمة عن نماذج في بيئة الطفل في مرحلة الطفولة، أو حتى في تغييرها كلياً، ولنا أمثلة كثيرة في شخص الذين عاشوا مدد طويلة يمارسون الجريمة بأنواعها، ثم تابوا بعد ذلك وأصلحوا ؟ .

غير أن هذا لا ينفي أن مقارنة "التعلم الاجتماعي " أفادتنا في 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 مبعثة، 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 التكاملي لأسس السلوك الذي وجدناه في تناول " التعلم الاجتماعي " يفيدنا أكثر في الظاهرة قيد الدراسة .

5. مناقشة وتعليق على مقاربة علماء النفس

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

ذلك أن الظاهرة قيد الدراسة متعددة الأبعاد ومتداخلة العوامل، كما هو ملاحظ من كثير من الدراسات، فهي ذات بعد اجتماعي (يعيش الطفل فالمرهق في أسرته، وجماعة مدرسته، ومع كل المجتمع)، وبعد علائقي (يعيش الطفل فالمرهق في علاقات تواصلية تبدأ أولاً بأفراد أسرته بالأخص أمه فأبيه، ثم بقية الآخرين)، وبعد فردي ذاتي (تفاعل غرائزي بيولوجي، حاجات، أفكار وإستراتيجيات...إلخ)، بالإضافة إلى كل هذا فهو في مرحلة نمو متأزم.. فإن لم نحط بهذه المعطيات كلها، سنكون قد خالفنا الواقع.. واقع الجانح الذي إن عرفناه نكون قد وصلنا إلى بعض من الحقيقة .

على العكس من ذلك، تعيش نظريات علم النفس تناقضاً حتى داخل المدرسة الواحدة فما بالك بالجميع المدارس . وهذا إن خدم التراكم العلمي من حيث تنوع الآراء في التخصص، ولكنه من جهة أخرى جعل الموضوعية موضوعيات، وجعل الحقيقة، حقيقة السلوك الجانح حقائق؛ مما يجعل الدارس يضيع بين أي هذه الحقائق أو الموضوعية أجدر بالتصديق؟ ، وفي هذا يرى " مصطفى حجازي 1981":

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

وهذا ما لا تتسع له معظم النظريات النفسية التي تحاول تفسير هذا السلوك؛ فهي إما أن تتناول السلوك في بعده البيولوجي الغرائزي أو بعده المكتسب المتعلم، أو في بعده التفاعلي التواصلية، ... إلخ، مما لا يفيدنا كثيراً في تحليل الظاهرة المدروسة .

الشيء الذي يجعلنا نعدد التناولات بالأخص النفسية، أو ما يسمى حديثاً (بالتناول التكاملية أو التوفيقية).. لعلنا نكشف عن بعض الحقيقة، وهذا لا يعنى أننا سنسقط بالضرورة في مجرد تجميع النظريات لبعضها البعض، أو ما يسمى بالتفسير الميكانيكي . وإنما سنعتمد في تحليلنا هذه الطريقة، وذلك قصد، أولاً توخي الحقيقة ، وثانياً يصب

تحليلنا في مجرى محاولة تقريب التناولات النفسية، وجعلها توحد لغتها وإستراتيجيتها في 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 حوالي 35 سنة العلامة " روجرز " في حقل العلاج، وهو كلام ينطبق أول ما ينطبق في الجانب التنظيري أولاً ، وما أشار إليه كذلك " س . ه . باترسون 1990 " بقوله : " لقد شعرت منذ وقت مبكر أن المعالجين النفسانيين يتحدثون عن الخبرات نفسها، ولكنهم يستخدمون كلمات وشعارات مختلفة لصفوا 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 هي نتاج حقبة عمرية معينة . - وإن كانت تنفجر في سن المراهق، وذلك ما أشارت إليه معظم الدراسات - بل هي نتاج وتويع لكل العلاقات والمعاملات والخبرات، التي مر بها الطفل وكونت (تاريخه الشخصي الفردى المتميز) إن صح التعبير . هذا التاريخ الفردى يبقى يؤثر على السلوكيات في أى عمر كان، علماً بأننا لا نعنى بأن الفرد يبقى متجمدا على ما تعلمه سابقاً، 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 خلقيته 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 هي فى نظرنا أبعاد متداخلة ومتفاعلة . وبالتالي لا يمكن القول بأن الظاهرة الجنوحية تبدأ من هذا البعد لتنتهى بذلك ، وإنما هي علاقة دائرية ليست لها بداية تحدها، وليست لها نهاية تؤثر بها . علاقة ذهاب وإياب بين (الفرد والجماعة والمجتمع) .

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

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

ويظهر هذا بالأخص في سنوات الاعتماد الأولى ، وهنا بالذات تبدأ تظهر بعض الخصائص الإنسانية كـ "عملية الإدراك... وغيرها " التي يصبح بها الطفل قادراً على التمييز بين الأشياء، والناس، والمواقف التي يتعلم منها الحياة وكيفية الرد على الأحداث (التعلم الاجتماعي)، 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 الكافي دراسة سلوك الجانح على أنه وحدة منعزلة، بل هو قبل ذلك جملة من العلاقات الأساسية التي توطدت مع الآخرين والتي تركت آثارها، أو التي يتواجد فيها تاريخياً. ولعل في نظرنا أن العلاقة الأكثر دلالة تاريخياً هي علاقته بأمه ثم أبيه ثم الآخرين؛ مما يجعلنا نركز موضوع بحثنا في 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 الذي نراه ونؤسس له أن علاقة الطفل بالآخرين من دون الأسرة كانت قد بنيت معالمها مسبقاً داخل جهاز الأسرة . وبالتالي.. فإذا كان التكوين الإدراكي للطفل تأسس محتواه على مبادئ سوية (وفق معايير المجتمع)، فإن سلوكيات هذا الطفل ستكون سوية، وسيكون بذلك متكيفاً وناقلاً ومجتهداً في تعزيز هذه الأفكار في محيطه.. أما إذا كان البناء الإدراكي الأول رخواً ومضطرباً، فإن بذور السلوك الاسوى ستظهر مبكراً في المعاملات اليومية ، لتنفجر فيما بعد في (مرحلة المراهقة) على شكل سلوكيات جناحية مختلفة، يمارسها مع أقرانه .

إلا أن الإشكال هو أننا إذا اعتبرنا أن الأسرة هي المسؤولة الأولى على إعطاء الخبرات القاعدية للطفل.. ومن ثم المشاركة الأساسية في بناء إدراكه، إلا أنها بدورها هي 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 الفردي، كما يرى التناول التحليلي، 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، التى 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 موقفاً مساعداً إلى المرور إلى الفعل .