الفصل الرابع

علم نفس الطفل *

بقلم

هوراس ب . إنجلش

جامعة ولاية أوهايو

إن سلوك الطفل يثير اهتماماً بالغاً لدى علماء النفس وعامة الناس على السواء فالقول الشائع : « الطفل والد الرجل » قد عرف من مدة طويلة قبل فرويد لأن الفروق الموجودة بين الناس فى القدرات العقلية والتحصيلية ، فى الاستعدادات والخلق ، فى الانفعالات والأمزجة — كل هذه تستمد أصولها من عهد الطفولة ، كما نجد فى هذه التجارب نفسها التى تمر بالطفولة تفسيراً لأوجه الشبه الكثيرة بين الناس ، وهذه الأوجه يمكن أن نعبر عنها بقوانين عامة للسلوك البشرى . وقد نغالى إذا قلنا إن كل علماء النفس يجب أن يختصوا أولا بعهد الطفولة ، ولكن لن نكون مغالين إذا قلنا إن من يريد أن يتفهم تطور علم النفس الحديث عليه أن يلم بما عرفناه عن الأطفال فى مدى الخمسين أو الستين السنة الأخيرة ** .

وهناك باعث هام آخر يدعو للاهتمام بسيكولوجية الطفولة وهو الضرورة العملية التى تدفع الآباء والمدرسين لأن يتفهموا صغارهم ويوجهوا نموهم الوجهة الصالحة ، فكل الحركات التربوية الهامة كانت قائمة على تصورات — قد تكون

قام بترجمة هذا الفصل الدكتور السيد محمد خيرى مرسى .

(*) سيظهر جزء من هذا الفصل بشىء من التوسع فى كتاب للمؤلف فى سيكولوجية الطفولة .

(**) تجمع عدد كبير من طرق بحث سيكولوجية الطفل منذ سنة ١٨٩٠ : إحدى الدراسات التتبعية الأولى الناجحة للطفل (شن shinn) الاستخبارات عن سلوك الأطفال والدراسات الإكلينيكية لفرويد والتغير الهام فى اتجاه دراسات الأطفال ضعاف العقول .

غير صادقة ــ لطبيعة الأطفال، وسنبين بما نقدمه من برهان فيما بعد أن التقدم الاجتماعى والسياسى قد يعتمد إلى حد كبير على التوسع فى معرفة القوى التى تشكل حياتنا جميعاً فى عهد طفولتنا .

وسنناقش على سبيل المثال موضوعين من موضوعات علم نفس الطفل ، بقدر كاف من التفصيل الواقعى ، حتى نوضح المشاكل والطرق والنتائج وسيتبع ذلك حصر لأهم الموضوعات والمشاكل النظرية فى هذا المجال .

تطور الانفعالات فى الطفولة

على الرغم من أننا نميل كثيراً إلى وصف الشخص بأنه « غير ناضج نضجاً انفعالياً » ، فإنه من الغريب أننا قلما نحصل على تعريف لهذا النضج الانفعالى ولعل أحد أسباب ذلك أن تعريف الانفعال أصعب بكثير مما قد يظنه الرجل العادى، ولفظة انفعال نفسها لفظة مضللة، فهى تتضمن حالة من الحالات، أو صفة من الصفات، على الرغم من أن حقيقة ما نعنيه وجه من أوجه النشاط التى قد يكون أصلح لوصفها « الاستثارة الانفعالية » وينكر كثير من الباحثين وجود مميزات مشتركة بين الانفعالات جميعاً تسوغ دراستها كمجموعة واحدة وفى اعتقادنا أن الخبرات المشتركة فى ذلك النوع من السلوك المسمى سلوكاً انفعالياً يتضمنها التعريف الآتى « الاستثارة الانفعالية عمل يستغرق وقتاً غير أنه يتصف بصفة الكل أو الوحدة الداخلية التى تتكامل حول أوجه نشاط التوافق الداخلى» (وأوجه نشاط التوافق الداخلى هى التى تسمى خطأ حشوية) * .

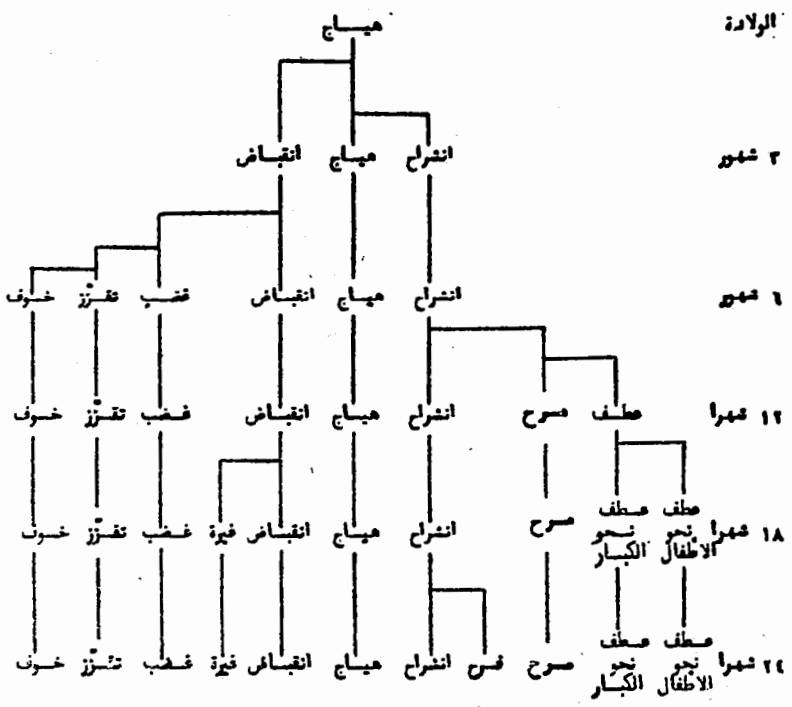
وهناك أيضاً صعوبة خاصة فى تعريف لفظة «نضج» فى هذا المجال من السلوك، فالنضج العضوى ، والنضج العقلى مدلولان بسيطان نسبياً، ولكن ماذا عن النضج الانفعالى ؟ أليس هذا تعبيراً متناقضاً فى ألفاظه؟ فالانفعالات ــ كما قيل ــ لاتنمو

* قد فصل المؤلف القول فى بحث آخر (١) فيما يميز الانفصال عن سواه من أوجه النشاط النفسى . وقد كاد يتم الاتفاق اليوم حول النظريات الخاصة بطبيعة الانفعال وهى قريبة من نظرية المؤلف .

ولا تنضج بل تنفجر – وتبعاً لهذا الرأى بأن صفة الانفعال الجوهرية أن يكون ناقص النضج ولكننا قد نستطيع أن ندرك فروقاً مميزة فى نضج الاستثارة الانفعالية إذا قارنا أشخاصاً ناضجين بغيرهم ناقصى النضج ، أو أطفالا صغاراً بأطفال كبار .

تمايز الانفعالات فى طور الرضاعة والطفولة الأولى :

إن السلوك الانفعالى فى الرضيع كباقى سلوكه غير متمايز نسبيًّا ، ونعنى بذلك أنه فى الثلاثة أو الأربعة الأسابيع الأولى نجد نوعاً من أنواع الاستثارة العامة أو الهياج ردًّا على أى مثير قوى وتتميز هذه الاستثارة بحركات قوية – ولكنها ناقصة التآزر – يقوم بها جسم الصغير كله وتكون العلاقة بينها وبين المثير غير واضحة ويعانى الملاحظون عادة صعوبة فى تسمية هذه الانفعال ولكنهم جميعاً على وجه



شكل ١١ – النمو الانفعالى فى طور الرضاعة

(نقلا عن كتاب كاترين بريدجز : نمو الطفل ، ١٩٣٢ ، ٣ ، ٣٢٤ – ٣٤١)

التقريب متفقون فى عد هذا السلوك سلوكاً انفعالياً* وهذا النهج البسيط بالرغم من أنه يستمر ظاهراً ، فإنه يظهر بالتدريج نمطان جديدان من الاستجابة هما الانقباض والانشراح ، ويبدأ الانقباض فى حوالى الأسبوع الرابع فى حين يبدو الانشراح متأخراً بعض الشيء ، وظهور خبرات انفعالية جديدة من خلال أشكال أخرى سابقة أكثر منها بساطة هو ما نعبر عنه بالتغاير .

وتلخص بردج دراستها المستفيضة على جماعة من الأطفال اللقطاء أن الانقباض فى الصغر يتميز بتوتر عضلى ، واختلال فى التنفس ، وتغير فى لون الوجه ، وارتعاش وبكاء . . . ويتميز الانشراح فى الصغار باسترخاء التوتر ، أو بدرجة عادية من توتر العضلات ، ورجرجة اللعاب فى الفم وبحركات عشوائية وأصوات رقيقة . . .

وكلما نما الطفل ظهرت عليه انفعالات أخرى (وتتميز هذه الانفعالات عن غيرها من الانفعالات الأخرى) يمكن معرفتها بالحركات الخاصة التى تصاحبها أكثر من الاستجابات الحشوية . ويتميز كل انفعال تبعاً لطبيعة الموقف الذى يسببه بما فى ذلك الظروف الجسمية الداخلية والظروف الخارجية — وبذلك يتغاير الانقباض ، فيتحول إلى خوف نتيجة لصدمة فجائية وإلى غضب عند إعاقة نشاط الطفل ، كما يتميز الانشراح إلى فرح وعطف. وهذان يتميزان بدورهما ، كما فى شكل (١١) [٤] .

وينبغى أن نؤكد هنا أن الأنماط الانفعالية ذات التسمية الواحدة لا تستمر ، كما هى مع تقدم العمر ولكنها تتغاير أيضاً ، فالاستثارة التى تقطع على الوليد «غفوته» كما يسميها جرسيلد ليست الاستثارة نفسها التى يشعر بها الطفل فى الثانية من عمره وتختلف هذه الأخيرة عن الاستثارة التى يشعر بها الطفل فى التاسعة ولكن هناك علاقة حقيقية تطورية بينها ، فالانفعال الأخير يتبع عادة من الانفعال

* انظر مثلا أبحاث شرمان (٢) Sherman وجودإنف (٣) Goodenough. وفى مثل هذه الدراسات كدراسة شرمان يوصف السلوك بدون تردد بأنه انفعالى ، مع العلم بأنه من العسير تحديد نوع الانفعال. وقد يغفل الباحثون عادة الإشارة إلى هذا الأمر مع أنه جوهرى لفهم الانفعال فهما تاماً .

الأول ويتأثر به، ولعله من المهم أيضاً ألا تبالغ فى التفريق بين الانفعالات .

وحتى فى أنفسنا — وناهيك بالأطفال — من الصعب أحياناً أن نذكر نوع الاستثارة الانفعالية التى نحس بها، وذلك لأن الانفعال يتدرج من الانفعال السابق له تدرجاً غير محسوس، كما تتدرج الألوان فى قوس قزح. فتسمية الانفعالات المنفصلة عمل أدبى أكثر منه علمى، فبينما يختلف الانقباض الواضح عن الغضب الواضح إلا أن بين الاثنين عدداً لا حصر له من الدرجات التى لا اسم لها، ويرتبط الغضب بالخوف ، والانشراح بالفرح ، والفرح بالمرح على الطريقة نفسها بدرجات مختلفة .

وثمة صعوبة أخرى للمقارنة الدقيقة بين الأنواع المختلفة من الاستثارات الانفعالية تتسبب عن اختلاف الأفراد بعضهم عن بعض اختلافاً بيناً . فتطور السلوك الانفعالى يتحدد بالخبرات وهذه الخبرات التى يصادفها الفرد فى حياته تختلف طبعاً من شخص لآخر وخاصة بعد أيام المهد . لذا كانت هناك فروق واضحة فى الأنماط الانفعالية التى تظهر .

إن نمط السلوك الخارجى أو الواضح فردى بدرجة كبيرة ولذا تضع جودإنف[٥] Goodenough فى دراستها للغضب عند الأطفال قائمة من التصرفات كالرفس والضرب بالأقدام والقفز إلى أعلى وإلى أسفل ورمى الطفل نفسه على الأرض والإمساك عن التنفس والشد والمقاومة وإدارة الرأس والحرد (الشفترة) والعبوس ورمى الأشياء والتشبث والعض والضرب والبكاء والعويل وعدد آخر من التصرفات . ومن الطبيعى أنه ليس فى قدرة طفل واحد أن يبرز جميع مظاهر الغضب التى ذكرناها، كما أنه لا يمكن أن تثار كلها فى المواقف المتماثلة، وإننا لنشعر بالحيرة بعض الشىء عندما نحاول أن نعد كل هذه التصرفات بمثابة أجزاء لشكل انفعالى واحد ومع ذلك فإنه لا يخفى أنها كذلك .

وتختلف الظروف المثيرة للانفعال بعضها عن بعض بالطريقة نفسها، فالمثير الفجائى الذى لم يستعد الطفل الصغير للاستجابة له يثير الخوف عنده بل عند

أى طفل صغير — فأى نوع من أنواع المثيرات ينطبق عليه هذا الوصف ؟ كل شيء تقريباً . وذلك تبعاً لتجارب الطفل السابقة فالأصوات الفجائية العالية تثير الخوف عادة فى الطفل الصغير ولكن إذا ما تعرض الطفل لكثير من هذه الأصوات فإنها لم تعد فجائية غير متوقعة بالنسبة* إليه، وعلى العكس من ذلك، وتبعاً لخبرات الطفل السابقة أيضاً ، فإن الأشياء التى سبق أن مر بها الطفل دون أن يعيرها اهتمامه الخاص تصبح فى نظره غير عادية ومخيفة، « فالأشياء الجديدة تفزعه بسبب إدراكه لحقيقة جدتها وغرابتها.. . وينشأ الخوف عند ما تكون لدينا من المعرفة ما يجعلنا ندرك الخطورة العامة فى الموقف ودون أن نكون قد وصلنا إلى الحد الذى يمكننا من أن نفهم الموقف المتغير فهماً تاماً وأن نسيطر عليه». وينطبق هذا القول على الأشكال الانفعالية الأخرى .

وأخيراً هناك ما يثبت أن الاستجابات الداخلية هى بدورها متغيرة وإن كانت بدون شك أقل تغيراً من الاستجابات الخارجية، فكما تقول بردجز Bridges : « الطفل الذى يفقد قابليته للطعام بسبب ما ينتابه من هياج فى مرحلة من مراحل نموه قد يصاب بالهياج الشديد فى مرحلة بعد ذلك دون أن يصاحب ذلك أى فقد فى قابليته ... فأشكال الاستجابات الحشوية كأى نوع آخر من التصرفات يبدو أنها تمر أيضاً بعمليات التغاير... فالاستجابات العصبية السمبتاوية الجزئية أو النوعية يبدو أنها تخضع للاشتراط بالخبرات، كما تخضع له الاستجابات النوعية» ويمكننا أن نضيف إلى هذه الصورة من التغير فى شكل الاستجابات الانفعالية، مدى الاختلاف الواسع بين الأفراد من حيث قابليتهم للاستثارة الانفعالية، كما لاحظها كل من شيرلى Shirley وجزل Gesell وتومبسون Thompson ** .

وقد تبدو هذه الفروق هامة من الناحية العملية إلا أنه ينبغى ألا نبالغ فى قيمتها، فهناك أسلوب مميز عام للحياة البشرية، وهذا يكون عند الإنسان مع استعداداته

---

* ناقش هذا الموضوع فالنتين Valentine (٦) وإنجلش English (٧)

** هناك من الأسباب ما يدعونا لأن نعتقد أن الفرق فى القابلية للاستثارة الانفعالية مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتركيب الغدى الذى ورثه الطفل .

البشرية النوعية طابعاً خاصاً فى طرق الاستثارة الانفعالية ذات طابع بشرى * وحتى الثقافات المتباينة تبايناً كبيراً تكون أكثر تشابهاً فى تأثيرها على الأطفال الرضّع مما تشير إليه البحوث الأنثروبولوجية الشائعة . ففى ساموا، وفى بيكاردى (إحدى مقاطعات فرنسا) يجد الأطفال أنفسهم معرضين لتغيرات فجائية محيرة فيكون من الخوف. وإذا كانوا أكبر سناً فإن البكاء يكون باللغة البوليتيزية أو الفرنسية. وفى التبت وفى كنكتكت تعارض تصرفات الأطفال ويمنعون من حرية التصرف وهم يقاومون ذلك بغضب. ولعله من الصعب أن نتخيل مجتمعاً لا يحدث فيه هذا؛ فامتزاج الظروف المشتركة مع الوراثة المشتركة معاً امتزاج قوى وليس من المحتمل إذن أن نرى أى تصرف انفعالى للفرد يمكن استئصاله تماماً . ولكن مهلا ! ففى بعض المجتمعات يقمع الآباء بشدة أى سلوك غاضب حتى من الأطفال الرضّع فى حين يشجع فى غيرها من المجتمعات. وعلى ذلك فهناك فروق فى السلوك الانفعالى الخاص بهذه المجتمعات. ولعل الصورة التى تبرز من هذا العرض أن هناك بذوراً من التشابه أو ما يقرب من التشابه بين أشكال التصرفات الانفعالية قائمة على عوامل فطرية وناشئة عن الخبرات العامة المشتركة فى الجنس كله . ونستطيع إذا أردنا أن نتكلم عن النضج الذى لا بد منه لهذه الميول السلوكية، كما أننا نكون على نفس الدرجة من الصواب إن تكلمنا عنها على اعتبار أنها لا محالة ناتجة عن التعلم . فمن حيث النوع ومن حيث الدور الذى يؤديه فى حياة الفرد ليس هناك فروق بين الأشكال السلوكية الأولية والعامة وهذه التى يتعلمها الفرد كاستجابات للظروف الفردية والخاصة فى الحياة .

(*) فى الحقيقة نحن نشارك القرود وبعض الحيوانات الراقية فى هذه التصرفات الانفعالية . وفى الواقع لقد رفض بعض علماء النفس هذا الاعتبار على أنه اتجاه غير علمى لتشبيه الحيوان بالإنسان ومن المؤكد أن هذا النقد هدام إلا أن هب(١١) D.O. Hebb . قد بين أنه من الممكن أن يكون هناك تطابق بين بعض الاستثارات الانفعالية لدى الإنسان والقردة كما بين أيضاً أن المسألة ليست بالسهولة التى يعتقدها الكثيرون .

تعلم الاستثارة الانفعالية ــ الاشتراط :

يعد الاشتراط أحد سبل تعلم الاستثارة الانفعالية (ويظن بعض علماء النفس أنها الطريق الوحيد) وأولى التجارب فى هذا الميدان تجارب واطسن Watson ورينر (١٢) Rayner حيث أخيف طفل كان يلعب فرحاً بفأر أبيض خوفاً شديداً بصوت مزعج ؛ وقد نتج عن ذلك أنه كان يبكى ويتراجع فى خوف ظاهر ، كلما أحضر الفأر قريباً منه ، وزيادة على ذلك فإن الخوف قد انتقل إلى أشياء أخرى مشابهة كالأرانب. وقد كررت هذه التجربة بأشكال متنوعة وإن لم تكن دائماً ناجحة غير أنها تقيم الدليل الكافى على أن مثل هذا التعلم يحدث فى الواقع .

ويمكن تطبيق قاعدة الاشتراط تطبيقاً عكسياً فالطفل (بيتر ، وسنه خمس سنوات قد وجد أنه يخاف الحيوانات ذات الفراء أو المعاطف المصنوعة من الفرو ومن الريش) ، فقد بدأ جونس (١٣) Jones بإزالة هذا الخوف عن طريق إزالة الاشتراط بأن كان يعرض عليه مثيرين فى آن واحد : أرنباً مثيراً لخوفه وطعاماً مثيراً لسروره ، غير أنه كان يحتاط دائماً لأن يكون المثير الثانى هو الأقوى بوضع الأرنب دائماً على بعد كبير من الطفل فى المبدأ وبالتدريج فى الأيام التالية كان الأرنب يقرب أكثر فأكثر من الطفل أثناء تلذذه بالطعام حتى أتى أخيراً اليوم الذى تحدث فيه « بيتر » إلى الأرنب وربته وأصبح لا يخشاه بعد ذلك . ولم يكن هذا مقصوراً على الأرنب بل تعداه إلى الفأر الأبيض والديدان والريش وكثير من الأشياء ذات الفراء التى أصبح يتقبلها دون أن ينفعل. فبإزالة الاشتراط بالأرنب تمكن « بيتر » من التغلب على كثير من مخاوفه ولكن بدرجات متفاوتة ، وأصبح احتماله للحيوانات الغريبة والمواقف غير المألوفة له أكثر من ذى قبل .

ويطلق على هذه العملية عادة إزالة الخوف ، ولكن يكون من الصواب أيضاً أن نطلق عليه اكتساب شعور من الصداقة نحو الأرنب. ولعله من المهم أن نلاحظ أيضاً أن طريقة الاشتراط ذات حدين وينبغى أن تستعمل بحرص. فلو عرض الأرنب بسرعة أكثر فبدلا من أن ينقل الطفل شعوره السار من الأكل إلى الحيوان

قد ينقل كراهية من الحيوان إلى الغذاء — وقد حدثت الكراهية للأغذية بنفس الطريقة.

ولقد بينت البحوث على الاشتراط فيما بعد أنه ليس فقط مجرد القاعدة البسيطة الممتعة . كما كانت تبدو من قبل ، فالاشتراط المباشر يحدث فى المواقف الصناعية جداً حيث تبعد تقريباً كل المثيرات المعارضة. وتميل إلى القول بأن الاشتراط هو طريقتنا للتعلم إذا استبعدنا جميع الطرق المفضلة عليها. ومن المؤكد أن التعلم الذى يحدث فى الحياة العادية — سواء سميناه اشتراطاً أم لم نسمه كذلك — ليس مجرد اتصال بسيط بين المثير والاستجابة لذا قد أشار ثورنديك Thorndike[١٤] إلى أن الارتباط يحدث فقط إذا كانت المثيرات أو الأشياء تتعلق بعضها ببعض ، وهذا يبدو منطبقاً تماماً على وصف الاشتراط الانفعالى. فالأشياء أو الحوادث التى تبدو متعلقة بعضها ببعض فى موقف مثير للانفعال تشتق القيمة السائدة للمثير فى هذا الموقف ، وهذا الانتقال أو التحول قد يحدث دون أن يقصد الفرد التعلم أو حتى دون أن يتحقق الطفل من أنه يتعلم .

ولهذا النوع من التعلم دون شك أهمية كبيرة ، فما نميل إليه وما نكرهه دون أساس من المنطق أو العقل ، وكذلك ما نخافه وما نستهجنه وما نجتذب إليه قد ينشأ حتى فى الأطفال الصغار جداً ، وإذا لم يتحرر الطفل من هذه الاتجاهات تصبح دائمة . فكثير من تعلمنا الانفعالى عرضى حتماً .

الجو الانفعالى :

ولكن هل نفهم من ذلك أننا لا نستطيع أن نفعل شيئاً إزاءه ؟ ليس الأمر كذلك دون شك ، والسبب هو أننا لا نستطيع مثلا أن نخلق بما نقوم به من جهود جواً بيئياً يضمن لنا إتاحة الفرص لحدوث الحوادث المناسبة. فكثير من الانفعالات تقتنص ولا تتعلم وأثر الجو فى تحديد الاستجابة الانفعالية قد تحقق فى كثير من البحوث ولكن المجال فيه ما زال مفتوحاً حتى للملاحظة الطارئة. فالرضيع الآمن فى حجر أمه قد يتاغى مسروراً من الحركات العادية التى تعمل لتسليته ، ولكننا إذا حرمناه من هذا الوضع الآمن فقد تخيفه هذه الأفعال. ذعرت طفلة فى الشهر

الخامس عشر من عمرها من منظر حذاء الرقص المصنوع من الجلد عندما كان يلمع لمعاناً غريباً فى أشعة الشمس وجرت إلى « مخدع » كرسيها العالى وهناك لم تمانع من لبس هذا الحذاء واللعب به فى سرور، ولكن عندما أبعدت الطفلة والحذاء عن هذا الموضع الآمن إلى الأرض رجع إليها الخوف ولكن بدرجة أخف[٧].

ويظهر هنا عدد من التطبيقات العملية ، ولننظر أولا ، فى محاولة تحسين السلوك عن طريق العقوبة؛ فهنا تكون صبغة الانفعال متغلباً عليها الألم والكف، ويميل هذا الجو إلى أن يرتبط بكل شىء فى موقف المعاقبة وخاصة بالطبع بالعامل الأساسى أى الشخص الذى يوقع العقاب . (وفى كثير من الأحيان لا يمتد ارتباط الصيغة الانفعالية المؤلمة إلى العمل الخاطئ الذى، نظراً لانتهاء الطفل من أدائه، لا يكون متعلقاً تعلقاً فعلياً بموقف العقوبة) فهل تعجب بعد ذلك إذا وجدنا أن أثر العقوبة هو كره الأفراد للمثل العليا؛ ذلك لأنها تلقن فى جو من الألم والحقد .

ويمكننا — كتطبيق عملى إيجابى — أن نقرر أن أول تعلم الطفل لما يحتمل أن يسبب له بعض الاضطرابات يجب أن يكون فى جو من الطمأنينة والراحة والسعادة. وأكثر تعميماً من ذلك فإن أى مجهود لجعل البيت أو المدرسة جواً سارّاً وسعيداً لا يكون مجهوداً زائداً عما يجب بأى حال .

المحاكاة المباشرة فى التعلم الانفعالى :

ويشبه ذلك بعض الشىء الموقف الذى تكون فيه استجابة الطفل ليست معدلة فقط بالنغمة الانفعالية السائدة ولكنها تقليد مباشر لها. فإذا قلنا : إن الطفل يتعلم بالمحاكاة فليس معنى ذلك بأى حال أننا نشرح ما يحدث ولكننا نقوم بوصفه فحسب . فالطفل يلاحظ سلوك الغير وينقله فى تصرفه، وكنتيجة لذلك فهو يتعلم أساليب جديدة للاستثارة الانفعالية .

وقد وجدت إحدى الدراسات The Payne Fund Studies على تأثير الأفلام السينمائية[١٥] دلائل عديدة على أن الأطفال يقلدون مباشرة — وقد يكون ذلك عن قصد — الانفعالات التى يشاهدونها على الشاشة ، فكثير من مخاوف وتعصبات

الأطفال يتعلمونها بالتقليد دون أن يكون لهم خبرة مباشرة بالشيء المؤذى اللهم إلا بتقليد انفعالات العائلة أو الأصدقاء، فسرور الأطفال عندما يتوقعون أمراً ما ينتقل إلى الطفل الذى لا يعرف شيئاً عن هذا الأمر، كما أن كره التلاميذ لمدرس ما سرعان ما ينقل إلى التلميذ المستجد.

ولعل من أهم العوامل فى التعلم الدائم الامتصاص الهادئ للون الانفعالى المعتاد للأشخاص الذين يحيطون بالفرد؛ فالطفل الخواف قد يتعلم الهدوء إذا جلس دائماً بجوار طفل هادئ؛ ولكن لسوء الحظ فإن عكس ذلك هو الأكثر حدوثاً؛ لأن الخوف أكثر دفعاً من الهدوء.

وإنه لمن حسن الحظ أن الآباء والمدرسين فى عيون أطفالهم سطوة بقدر ما لهم عندهم من مكانة (إلا إذا أفسدوها هم بأنفسهم)؛ فالكبير يستطيع إشاعة جو من السرور أو الحزن والعصبية أو الهدوء أكثر مما يستطيعه الصغير، ويستطيع المدرسون إشاعة جو خاص فى حجرة الدراسة حتى ولو كان الاتجاه السائد لهذا الجو مضاداً لخبرات الأطفال السابقة. فالأم أو المدرّسة الثائرة تعلم الطفل الثهور، أما الشخص الكبير الهادئ فيعلم الطفل مجابهة الحياة دون انفعالية زائدة.

أثر الكلمات فى تعديل الانفعالات :

ينبغى ألا نهوّن من أهمية الكلمات والدور الذى تؤديه فى مجال الانفعال. وبوجه خاص فى تعديله، لمجرد أننا لا نستطيع أن نقاوم الأثر الانفعالى بحديث يحمل الطمأنينة والتحذير. فالكلمات أولا قد يكون لها من القوة ما يجعلها قادرة على إثارة الانفعالات دون الحاجة إلى الخبرات المتعلقة بها، كما أن الكلمات قد تعدل من استجابتنا الانفعالية نحو الأشياء أو المواقف الحقيقية.

وتنطبق بحوث جرسيلد Jersild وزملائه [١٦] إلى حد كبير على النوع الأول من التعلم؛ فقد وجدوا أن نسبة مئوية عالية من مخاوف الأطفال فى المدارس الابتدائية تعود إلى أشياء أو حوادث لم يكن للأطفال بها أى خبرة سالفة مباشرة. فهم يخافون الحيوانات حتى ولو لم يهاجمهم فى حياتهم حيوان ما كالأسود والدببة والذئاب

وهم يخافون المجرمين واللصوص والأشرار ، كما يخافون العوامل فوق الطبيعية كالأشباح والغيلان والموت (ولو أنهم فى كثير من الأحيان لم يقاسوا من انفصال عزيز لديهم أو ما يشبه الموت) .

فمن شأن الاستثارة اللفظية الصرفة غير المصحوبة بحادثة مخيفة أن تسبب كثيراً من المخاوف العنيفة ولا تختلف هذه العملية فى ظاهرها اختلافاً كبيراً عن غيرها من طرق الاستثارة الانفعالية .

ولعله من المعروف أيضاً كيف تعمل الكلمات على تعديل سلوكنا الانفعالى نحو الأشياء والمواقف الراهنة . فإذا كان شخص يفحص بغير اكتراث شيئاً معدنياً يبدو له عديم الضرر ثم أخبرته بأنه قنبلة يدوية إذا شد الزنبرك قد تنفجر فى يده ، فإنك ستحمله على أن يتخذ الحيطة من هذا الشىء إن لم يصب برعب شديد . ويكاد يكون للكلمات قوة سحرية فى تغيير وجهة نظرنا للأشياء ومن ثم فى تغيير طرق استجابتنا الانفعالية لها .

فمن الممكن طبعاً أن نسىء استعمال الألفاظ بالاستثارة الانفعالية كقولنا للطفل : «والآن لاتخف فإن الطبيب الظريف لن يسبب لك أذى» فهذا القول بدون شك ليس الطريقة المثلى لكى يضبط الخوف ، ولكن هل هذا دليل ، كما يظن البعض على فشل الاستثارة اللفظية ؟ أم أنه مثال يبين لنا كيف تستطيع الألفاظ استثارة انفعال غير الانفعال المرتقب ؟

وفى أغلب الحالات تثير الألفاظ الانفعال نفسه الذى ترمى إلى تخفيفه ؛ فالطمأنينة فى حالة الخوف مثلا يقتصر أثرها على تركيز الانتباه حول الموقف المخيف ، وكذلك تزيد شدة رد الفعل . وإخبار الطفل بأنه جائع وأن « الآيس كريم » فى حديقة النزهة قذر ، لن يؤدى إلى تذكير الطفل بأنه جائع فحسب بل إلى أن « الآيس كريم» القذر ذاته لذيذ الطعم . فإذا أردنا أن نعتمد على الألفاظ لنحطم عادة انفعالية ، فإننا نحتاج إلى استخدام طريقة غير مباشرة تمتاز بقسط وافر من اللباقة والكياسة . ولكى نبسط ذلك نذكر أن قولنا للطفل : «لاتخف من الطبيب اللطيف » لا يجدى ولكن أن نقص عليه قصصاً عن الأطباء ولطفهم لمدة كافية

قبل الاحتياج إلى الطبيب، فإننا بذلك نقدم صورة مستساغة عن الأطباء فى ذهن الطفل . فالوسيلة هى بتغيير القيمة الانفعالية للموقف ،وقد تكون اللغة هى أصح الوسائل لعمل هذا ، فهى الوسيلة الأساسية التى بها نستطيع أن نغير نظرة الآخرين إلى المواقف التى يوجدون فيها .

وكما وضحنا سابقاً فإن الأطفال الصغار ليسوا الوحيدين الذين يبنون الاستجابات الانفعالية حول المؤثرات اللفظية بل العكس هو الصحيح . فالطفل الصغير جداً هو الشخص الواقعى الوحيد الذى يستجيب للأشياء، كما هى ،وكلما نما تتأثر تصرفاته الانفعالية بالتغيير اللفظى شيئاً فشيئاً ، فبالتدريج يستجيب هذا الطفل للأشياء حسب وصفها أو حسب فكرته عنها . وفى السنين الأولى من المدرسة تكون الرموز التى تستثير الانفعال ما زالت حسية كالدب (الذى لا يوجد كدب حقيقى فى خبرات الطفل ولكنه مع ذلك شىء محسوس) وكالعطلة المنتظرة (التى لم تأت بعد ولكنها ملأى بالتخيلات الحسية) . وتدريجاً تصبح المثيرات اللفظية للانفعال معنوية ولكن لن تثار الانفعالات بأفكار معنوية صرفة كالواجب والامتنان إلا قبل حوالى نهاية الطفولة . وأغلب التخيرات وجزء كبير من المثل الأخلاقية ما هى إلا انفعالات متصلة بكلمات سواء نحو الخير و الشر ،ولذلك كان للتعديلات اللفظية للانفعال الأهمية البالغة .

تعديل الانفعال بالسيطرة على الموقف :

فى حالة الأطفال قد نحتاج إلى طرق أكثر مباشرة لتعديل الانفعالات وهذه طرق ميسورة لدينا. وهنا أيضاً نستفيد بالبحوث التى تناولت الخوف ، فالوسائل التى تساعد الطفل على أن يواجه المواقف المخيفة ويعالجها بنجاح قد وجدها الآباء أكثر معاونة «فى حين أن السخرية وتجاهل الخوف أو إرغام الطفل بالقوة على مواجهة الموقف المخيف أقل مساعدة» (١٦) . وأثر معاونة الطفل على أن يسيطر على الموقف بدلا من محاولة التغلب على مخاوفه قد بحثها تجريبياً هولمز (١٧) Holmes فى الأطفال قبل دخولهم المدرسة . ففى أحد هذه البحوث علم أطفالاً كانوا يخافون الظلام، كيف

يستطيعون أن يضيئوا الحجرة المظلمة إن أرادوا فأصبحوا يخترقون الحجرة المظلمة حتى يصلوا إلى مفتاح الضوء دون أن يظهر عليهم أى خوف. وفى تجارب أخرى تعلموا أن يمشوا على لوح مرتفع من الخشب بالبرهنة لهم أنهم يستطيعون أداء هذا إذا ما كان ارتفاع اللوح لا يزيد على بضع بوصات.

والغضب كذلك يمكن ضبطه بسرعة وتقييده بمجرد أن يتعلم الفرد كيف يتصرف بنجاح فى المواقف المثيرة للغضب. فضبط أو توجيه الاستثارات الانفعالية التى تنبع من السرور غالباً ما تتبع القاعدة نفسها، والفرح الشديد بالدراجة الجديدة يتخذ بالتدريج صبغة جديدة إذا تعلم الفرد كيف يركبها؛ فالسيطرة على الموقف يصاحبها تغير كبير حتى فى الانفعال السار. فالألفة لا ينتج عنها دائماً الازدراء. ولكنها تخفف من السرور كما أنها تخفف من الخوف والغضب والاشمئزاز وليس هذا مما يؤسف له. فإذا تمكنا من السيطرة على الموقف، وإذا قمنا بالتوافق نحو ما أثارنا، أصبحنا على استعداد للانتقال إلى خبرة جديدة وإلى تحصيلات جديدة، فمجرد التمتع الخامل بالأمور التى سيطرنا عليها لا يقل تأثيره فى إعاقة النمو عن تأثير الغضب أو الخوف عند ما يتصفان بالصلابة أو بالدوام.

اللغة الانفعالية :

كلما نما الطفل أخذت الاستجابات اللفظية وغيرها من التغييرات الانفعالية تحل بالتدريج محل التصرفات العملية المباشرة. غير أن بحث جودإنف[٣] Goodenough يبين لنا أن التعبير الانفعالى يتكون حول نواة من الاستجابات الفطرية، فهو ليس قدرة فطرية، فكل التعبيرات الدقيقة للاتصال الانفعالى يجب أن يتعلمها الفرد، كما يتعلم أشكالا لغوية أخرى*. وانفعال الأطفال الصغار قد يكون كتاباً مفتوحاً وإن كان كذلك فهو كتاب مكتوب بتخطيط غير منتظم كتخطيط الأطفال ولا ينقل لنا إلا الحالة الانفعالية بطريقة غامضة غير مميزة. فحقيقة أن الأطفال لم يتعلموا أن يخفوا انفعالاتهم، فما يبدونه إذن حقيقى بقدر ما يبدو ولكنهم لم يتعلموا أن

(*) كلغة الحركات والإيماءات وسائر اللغات الرمزية (المترجم).

يعبروا عن حالاتهم الانفعالية تعبيراً مضبوطاً بالأصوات والكلمات والإشارات . وقد برهن شيرمان[٢] فى بحث شهير على أن الملاحظين المهرة أنفسهم (كالمربيات والمولدين وعلماء النفس) لا يستطيعون أن يعرفوا نوع الانفعال الذى تبينه صور متحركة للرضيع . إلا أن جودإنف [٣] قد بينت أن الملاحظين يستطيعون أن يعرفوا معرفة صحيحة ، ولو أنه غير دقيق ، انفعالات طفل فى الشهر العاشر . وقد وجد كوينت Kwint أن هناك زيادة مطردة أثناء الطفولة لما يمكن أن نسميه باللغة الانفعالية — أى إن الأطفال يصبحون أكثر قدرة كلما نموا على أن يفصحوا لغيرهم عما يشعرون به ليس فقط بالكلمات ولكن بالملامح وبكثير من الوسائل الأخرى للتعبير الانفعالى . ويرجع هذا لدرجة كبيرة إلى أنهم يتجهون نحو تعبيرات ثابتة ومألوفة نسبياً. وقد يكون أهم من ذلك زيادة قدرة الطفل على فهم التعبيرات الانفعالية للآخرين ، وفى هذا المقام نجد أن البحوث التجريبية أكثر نقصاً ، ولكن تقرير جيتس Gates [٢٠] يؤكد ما نلاحظه كل يوم من أن الأطفال الكبار — على عكس ماتذهب إليه بعض الأساطير الشعبية — يستطيعون الحكم على الانفعالات التى تظهر على الآخرين أكثر مما يستطيع الأطفال الصغار .

حقيقة إن الأطفال والكلاب والحيوانات المنزلية أيضاً أحياناً قد يزعجوننا عندما يدركون سلوكنا بصورته الكاملة الشاملة ويستجيبون لهذه الصورة ، وهم لذلك لاينخدعون بالملاحظة غير المخلصة وما شابهها ، فهذه طبعاً تصرفات جزئية يقصد منها أن يلاحظها الطفل ولكنها لاتمثل التصرف الكلى الشخصى تمثيلا حقيقياً . غير أنه من الطبيعى أن يطرد التقدم أثناء الطفولة فى تفهم التعبير الانفعالى ومن ثم التقدم فى الحساسية الاجتماعية .

الحاجة إلى التمرين فى التعبير الانفعالى :

يجب ألانخدع بالتعبير « اطراد التقدم » ؛ فإن هذا الأمر متعلق بالمتوسطات ، إذ هو يخفى قدراً كبيراً من مدى الفروق الفردية وارتفاع المتوسط من نسبة إلى أخرى

لا يعنى أن الأطفال يتعلمون ما يجب عليهم أن يتعلموه أو ما يحتاجون إلى تعلمه ، أو حتى إن كل طفل يتعلم على الإطلاق .

والمشكلة ماسة فى السنة الدراسية الأولى ، لأن الأطفال يأتون المدرسة بخبرات محدودة بالناس خارج نطاق أسرهم ، وقد تعلموا تدريجاً معرفة معنى اللغة التى تتكلم بها أمهاتهم وإدراك ما تعبر عنه حركات أبيهم من تعب وقنوط . ولكل أسرة مميزاتها الانفعالية الخاصة وطريقة اتصالها الانفعالى ، ولذلك فعندما يصادف المدرس بطرقه المختلفة فى التعبير الانفعالى فسيجد مشاكل خطيرة فى الاتصال .

لا يكون المدرس وحده هو الذى له طريقة غريبة فى التعبير . والمدرسة بالنسبة لجميع الأطفال هى مجال لعدد أكبر متنوع من الاتصالات ، ولا عجب إذا ارتبك الطفل بالفروق فى التعبيرات الانفعالية المختلفة التى يصادفها فى المدرسة .

النضج كضبط انفعالى :

كنا حتى الآن نبحث فى المشكلة الرئيسية فى مجال الانفعال ، فإذا استمع الفرد للآباء والمدرسين فقد يفهم منهم أن المشكلة الوحيدة هى كيف نضبط أو على الأصح كيف نقمع الانفعالات . فالمدرسة ، كما بين لويس مرفى [٢١] Lois Murphy يهمها النظام العادى لدرجة أن المدرسين يميلون إلى اعتبار الحرية فى إظهار الانفعال متعارضاً مع المعايير التى يجب أن يتبعها أطفال المدرسة .

ويجب أن نعرف أن الانفعالية الهمجية دليل على عدم النضج وتدخلنا فى متاعب إن استسلمنا لها عندما نصير « أكبر سناً وأكثر معرفة » . فمن الطبيعى أن يثور الرضيع أو الطفل الصغير غضباً عندما يعاق نشاطه ، ولكن عند الطفل الكبير نكون بصدد مشكلة سلوكية أو نزوة من نزوات الهياج ، وأما فى البالغ فيكون الغضب الثائر عرضاً من أعراض العصاب . وقد لا يكون الشخص الناضج هو الفرد القادر على قمع انفعاله كلية ولكنه بالتأكيد هو الذى يكون قادراً على التحكم فى انفعاله عند الحاجة . كما قد نسأل عما إذا كان التغيير الانفعالى الذى

يقتضيه اطراد النضج لا يمكن الحصول عليه إلا بالقمع .

فهل نود للحياة الإنسانية أن تكون خلوا من الانشراح والسرور والتسلية والضحك أو مغامرات الحب؟ وهل المثل الأعلى للخلق خلو الإنسان من العواطف؟

ونجد أنفسنا وجهاً لوجه أمام المسألة التى أثيرت منذ ثلاثة آلاف سنة على الأقل ، ومؤداها : هل تنتج السعادة من كبح جماح النفس عن التعبير المطلق أم إطلاق العنان لها ؟ ويميل الاتجاه الحديث فى جملته إلى التعبير الشامل المثير ، إلى أن يحيا الإنسان حياة مليئة غزيرة .

ولكننا فى تدريبنا لصغارنا لا نتصرف تبعاً لذلك . فنحن نهتم بتعليم الأطفال ضبط انفعالاتهم ونتجاهل كثيراً التعبير الانفعالى للأطفال وتوجيه نموهم الوجدانى نحو حياة غنية بالخبرات . فنحن نتحدث عن العمل الصواب من الناحية الاجتماعية ولكننا لا نتكلم عن الانفعال المنتج من الناحية الاجتماعية . وتزعجنا الصدمة الانفعالية أو الثورة ولكننا لا نعير الضحالة الانفعالية أى انتباه ، كما يقول لويس مرفى (٢١) .

فهدفنا ينبغى أن يكون تقوية قدرة الطفل على الاستثارة الانفعالية بالوسائل الصحيحة لا إضعافها ، وإذا تذكرنا أن السلوك الانفعالى يجب أن يتعلمه الفرد كان علينا أن نستهدف تشجيع الاستجابات الانفعالية التلقائية وإثارتها . إلا أننا ينبغى أن نهتم بصياغة الموقف الانفعالى بحيث يتعلم الطفل أن ينفعل تلقائياً بطرق ناجحة اجتماعية ، فالسرور الذى ينتج من مساعدة صديق أو من نجاح محاولة تعاونية ليس موهبة طبيعية بل يجب تعلمه من خبرات صحيحة ، ولذا يجب أن نرى أن الطفل له علاقات صداقة ومحبة نحو الشخصيات المستحبة وخاصة ممن هم فى سنه ويجب أن تتوافر الفرص التى يشجع الطفل فيها على أن يكون مرحاً سعيداً ، كما يجب أن تكون هناك أوقات يتعلم فيها أن الآخرين لا يميلون إلى مشاركته فى مرحه.

فصورة النضج الانفعالى ليست إذن صورة القمع المحكم لكل المشاعر والتعبيرات الطبيعية ، وليست فى الهدوء الجامد والطاعة والنظام ، كما أنها ليست أيضاً

صورة التعبير الذى ليس به أى نوع من أنواع التحكيم ، أو فى العاطفة الجامحة التى يسعى فيها الفرد إلى ما يشبع مشاعره الخاصة فقط. فالانفعال — كأى نوع من أنواع السلوك الأخرى — وسيلة من وسائل التنفيذ ، وكذلك قد يكون مفرطاً أو ناقصاً ، موجهاً بحكمه أو منحرفاً ؛ فهو إذن فى حاجة إلى التنظيم والتعديل . ويتضح من ذلك أن مجرد القمع لا يمكن أن يكون سمة النضج الانفعالى أو هدف التربية الانفعالية . فالانفعال فى الشخص الناضج طريقة إيجابية للتوافق تخدم أغراض الشخص وأهدافه .

استجابة الطفل للسلطة

الاعتماد والخضوع :

إن استجابة الشخص للسلطة كأى تصرف اجتماعى آخر له أسسه العميقة فى سنيه الأولى . والطفولة فى الجنس البشرى أطول مدة وأكثر تواكلا منها فى أى حيوان آخر . وفى أثناء أكثر سنى الطفولة مرونة يكون الطفل معتمداً على والديه ومن هم أكبر منه فى معيشته ؛ فهو يلجأ إليهم فى أكله وحمايته ورعايته ومعاونته بشتى الطرق. هل هناك حتى فى أكثر المجتمعات خضوعاً للنظام الدكتاتورى سلطة يتمتع بها الكبار كتلك السلطة التى يخضع لها سلوك الرضيع أو الطفل الصغير ؟

وحيث إن التصرف الاعتمادى الشبيه بتصرفنا موجود فى القردة وباقى الثدييات يبدو أنه من المحتمل ألا تكون هذه الاستجابات مجرد نتيجة التدريب أو التقاليد بل لها أسس فطرية[٢٢]. ولكن يجب ألا ننظر إليها كغريزة واحدة للاعتماد والخضوع ، بل على أنها مجموعة من وسائل الاستجابة للسلطة ، فتبعاً لمدة طفولتنا الطويلة نحن جميعاً نتعلم بعض هذه التصرفات الاعتمادية الخضوعية ، ولكن نظراً للخبرات المتنوعة فنحن لا نتعلم جميعاً تصرفات واحدة . فالخضوع إذن وسيلة لا غنى عنها من وسائل التصرف ، ولكن ليست الطرق الخاصة لهذا الخضوع مما لا يستغنى عنها ؛ فالتصرفات

الخاضعة أكثر دينامية ونشاطاً ، ولذا فهى أكثر أهمية وتستلزم جزءاً كبيراً من اهتمامنا .

ولحسن الحظ بالطبع أن الكبار عادة عطوفون ومحبون فى عنايتهم بالطفل ، وخاصة فى اهتمامهم بالطفل الصغير جداً ، فنحن نضحك عندما نسمع نصيحة الدوقة لنا : « تكلم بخشونة لولدك الصغير واضربه إذا عطس . » ذلك لأن هذا غريب عن معاملتنا للصغير الذى لاحول له ، فمصدر السلطة إذن أول ما يعرض علينا يكون بشكل عطوف محبب ، فالأم التى هى أول مصدر للسلطة بالنسبة للطفل هى أيضاً مصدر لإشباع حاجاته وأول موضوع لحبه . والاستمالة — لا الإجبار — كما يقول « مورتن» Morton هى أساس السلطة (٢٣) .

التقمص :

إذا أحببنا إنساناً نميل إلى أن نتقمص شخصيته أو شخصيتها وتصبح أهدافه أهدافنا ، ويصبح الخضوع لرغباته وإطاعة توجيهاته لا تمس كرامتنا ولا تجردنا من صفاتنا الشخصية . والطفل الصغير جداً ينفذ بسرور اقتراحات الشخص الذى يحبه. فإذا قالت أم : « أربابا : كم أنت كبير » أطاع الطفل عادة وعلى محياه ابتسامة سعيدة ويصبح التقمص بعد ذلك أكثر شعوراً ونشعر أن إطاعة السلطة المحببة للنفس هى الوسيلة للحصول على بعض أغراضنا وقيمنا الثابتة ، فتقمص شخصية الأب المحبوب أو المجتمع كبديل للأب هو الدافع لجانب كبير من أوجه نشاطنا النافع * .

المقاومة :

مما لا يمكن تفاديه أن تكون الأم التى ترعى طفلها منذ البداية مصدراً لمضايقته ،

(*) وجد بردجز Bridges ما يدل على ظهور نمط انفعالى للعطف فى الشهر الثامن ولكن هذا العطف هو تعديل لنمط انفعالى ظهر من قبل تسمية الانشراح . فإذا كان هناك انشراح من البالغ الذى يعتنى بالطفل ، كما يحدث مبكراً فى الشهر الثالث أو الرابع ، فإن هذا يكون أساساً ، لتقمص الحب فى الشهور والسنين التالية — وموضوع التقمص قد بحثه كثير من الكتب الإكلينيكية .

كما تكون مصدراً لارتياحه ، ذلك لأنها تكون سبب حرمانه ومن ثم موضوع مقاومته وضيقه وغضبه .

فمقاومة سلطة الوالد تماماً كالخضوع لها تبدأ مبكرة فى الحضانة إن لم تكن فى المهد ، إلا أن الدراسات المضبوطة للتطور المبكر لهذه المقاومة ما زالت ناقصة . ولكن دراسات رست Rust [٢٤] وكاى Caille [٢٥] ورينولدز Reynolds [٢٦] تبين أن فى حضارتنا بعض مظاهر قد بلغت قمتها من حوالى السنة الثانية أو الثالثة من العمر ، وفى هذا الوقت يكون من المحتمل أن يقاوم الطفل حتى أقل اقتراح أو سؤال لفظى .

فمن الواضح أن كلا من الخضوع والمقاومة والمشاعر المرتبطة بهما من محبة وكره تظهر مبكرة جداً أثناء النمو الإنسانى * وعلى الرغم من اختلافها ، فإنها استجابات موجهة نحو شخص واحد أو نوع واحد من الأشخاص : الكبير المشرف المسيطر . فالخضوع والحب والمقاومة كلها تنبع من مصدر واحد من اعتماد الطفل على الكبير فى مسراته ومضايقاته ولا يحدث تميز الانفعالات الخاصة والاتجاهات من علاقات الشخص العامة إلا بطيئاً .

ولكن بالتدريج تظهر المميزات والفوارق . فالاستجابة الاجتماعية غير المميزة يحل محلها الاستجابات المميزة للحب والطاعة والكره والمقاومة ، وهذه بدورها تتتابها تغيرات أخرى . فمجموعة من ردود الأفعال كالاستعدادات الانفعالية والعواطف والاتجاهات والعادات تتكون حول الوالد كمصدر للسلطة .

(*) نحن هنا نتابع استعمالا شائعاً فى التكلم عن كل الاتجاهات الثابتة أو العواطف التى تتميز بالعطف كالحب وبالرغم من جميع الفروق بين الأنواع المتبعة للحب : حب الأم أو الأب — حب الزميل والصديق — حب الوطن — حب الحيوانات الأليفة — حب الله. فإنه كما يظن أن هناك عنصراً مشتركا يجرى بينها جميعاً بحيث يمكن جمع التصرفات المؤسسة على الحب تحت قسم واحد ، ولكن استعمالنا الكره لجميع الأنواع المضادة من العواطف التى تتميز بالمعارضة يبدو أقل قبولا ، فالمحرمات الاجتماعية أو الأخلاقية الخاصة بالكره جعلتنا لا نميل إلى الاعتراف بالتطابق بين ما لا نميل إليه وما نكرهه ولكن التطابق موجود تماماً كما هو فى حالة الحب .

الاتجاهات ذات الطرفين إزاء السلطة :

هناك من الأسباب ما يجعلنا نعتقد أنه نظراً لاشتراك هذه الاستجابات المتباينة ظاهرياً فى مصدرها . فإنها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً مدة حياتنا ، وهذا الموضوع قد وضحته بثاقب نظرتها الروائية والشاعرة المعاصرة ربيكا وست Rebecca West :

« يولد كل كائن حىّ وهو عدو الجميع مزوداً بغريزة القتال من أجل حياته ومن أجل شهواته ضد بنى جنسه ، فآباؤنا وأمهاتنا وأزواجنا وزوجاتنا وحتى أطفالنا أنفسهم ... يجدون أن ذاتيتهم قد تحطمت بسبب استعدادهم غير الحكيم لحبهم إيانا ، كما أن ذاتيتنا تتحطم باستجابتنا لحبهم . فنحن بانقسامنا وتذبذبنا بين الحب والكره يقاوم بعضنا بعضاً ، فهؤلاء الذين يعجزون عن النفوذ إلى أسرار طبيعتنا وعن أن يروا أنه مهما كرهنا فرداً فنحن أيضاً نحبه ، هؤلاء يجب ألا نسمح لهم بأن يلاحظونا » .

وفى الحقيقة إن بعض الذين يبحثون فى مشاكل السلوك يعتقدون أن لنا دائماً اتجاهات ذات طرفين حتى إن الكره معناه الحب بدرجة ما ، وإن مقاومة السلطة تنطوى على الاستعداد للخضوع لها ، والعكس بالعكس فى كل حالة ، وقد تكون هذه فكرة متطرفة مؤسسة على دراسة الحالات الشاذة لدرجة ما ولكننا لا يمكننا أن ننكر بعض الترابط بين الطرفين المتضادين . فنحن نوافق على الملاحظة الدقيقة التى أبداها كنجريف Congreve : « ليس بالجحيم غضب كالحب الذى ينقلب كرهاً » ، ويمكننا أيضاً أن نلاحظ حالات يحدث فيها الانقلاب التدريجى فى عكس الاتجاه من الغضب الشديد إلى العطف والحنو ، فإنه من الواضح أننا ننتقل من أحد هذه الاتجاهات انتقالا حراً إلى عكسه وخاصة فى طفولتنا .

وبنفس الدرجة من الأهمية الطريقة التى بها نُعقد هذه المشاعر السلوك الظاهر للطاعة والمقاومة ، فقد بينا من قبل أن التصرف المبنى على الاعتماد والطاعة يرتبط بالحب ، وأن التصرف المبنى على المقاومة يرتبط بالمعارضة أو الكره .

ولكن ارتباطات أخرى تنشأ كلما تقدمت تجارب الطفل ؛ فارتباط الطاعة بالكره ليس بالشيء غير المألوف فهو يؤدى إلى ضرب من الطاعة الغبية الكئيبة للسلطة يختلف اختلافاً كبيراً عما نجده فى الطفل الذى يتقمص شخصية والديه على أساس الحب. وبالرغم من أنه يبدو غريباً فإن الحب والمقاومة قد يوجدان مرتبطين ، وعلى ذلك فإن الاتجاهات والانفعالات التى تكوّن الاستجابات الأساسية للسلطة تتشابك تشابكاً غريباً .

الفروق الفردية فى الاستجابة للسلطة :

كان اهتمامنا حتى الآن متعلقاً بالمعالم الشائعة ، أوعلى الأقل العامة ، لتصرف الطفل تجاه السلطة وهذه تنشأ من السمات العامة فى الطفولة المبكرة، فكلنا مولودون كأطفال صغار، ولنا أمهات يحنون علينا، وكلنا يعتمد على رعاية الكبار سنوات عديدة ، وتشابه الخبرات يسبب كثيراً من تشابه استجاباتنا للسلطة ؛ فنحن نتعلم جميعاً كثيراً من الدروس المتشابهة ، لأن نفس الحوادث تحدث لنا .

فى حدود هذه العلاقات الشائعة توجد أيضاً فروق فردية كبيرة ، فحتى الأطفال الصغار ليس لهم نفس الخبرات تماماً ، وكلما نما الطفل أصبح مدى تغير الخبرات الفردية عظيماً .

ويعزى كثير من هذه التغيرات إلى المصادفة ، ونقصد بالمصادفة هنا علاقات غير متوقعة بين حالة الطفل الداخلية الراهنة وبعض الحوادث الجارية فى البيئة الخارجية ؛ فمثلا رفع زجاجة الرضاعة فى اللحظة التى تحدث فيها تقلصات المغص فى جسم الطفل قد يسبب سلسلة من الخبرات التى قد يكون لها فى النهاية نتائج غريبة ، وتدخل الأم بالمصادفة فى نشاط الطفل فى إحدى المناسبات قد يكون عديم الأثر تقريباً . ولكن فى مناسبة أخرى قد يتعارض تدخلها مع دوافع الطفل القوية . وينتج عنها مقاومة قوية داخلية وخارجية ، وفى حالة كهذه تكون هذه هى الخطوات الأولى نحو عادة المقاومة التى قد تتغلب على العلاقة بين الطفل وأمه .

وكثير من الانحرافات الصغيرة للشخصية تتحدد بتجميع حوادث ليست لها نتائج خطيرة فى ذاتها .

غير أن التغيرات فى نمط النمو الناتج عن الفروق المنتظمة والتى يمكن التنبؤ بها إلى حد محدود فى خبرات الفرد ، والفروق الواضحة بين الآباء تسبب فروقاً كبيرة فى استجابة الأطفال للسلطة . وكيفية تأثير السلطة طبعاً لا تقل أهمية ، ففى بعض المنازل مثلا يسير نظام صارم لا عطف فيه ، وفى البعض الآخر تجد أن العطف هو أساس الطاعة ، وفى غيرها كذلك يكون الغضب والعقاب هما تقريباً الوسيلة الوحيدة لضبط الوالدين لأطفالهم . وقليل من الأمهات الحديثات يحاولن أن يتفاهمن مع الطفل قبل أن يتكلم تقريباً ، وغيرهن يبدو أنهن يعتقدن أنه كلما علا صياحهن كن أكثر تأكداً من طاعة الطفل ، وبعض الآباء يحاولون أن يرغموا الطفل على الطاعة بتهديده بانصراف حبهم عنه ، وقليل من البيوت زيادة على ذلك يظهر نمطا ثابتاً للسلطة ، وفى البعض يصل عدم الثبات إلى قاعدة عامة فمن الشدة المفرطة والقسوة إلى التدليل المفرط .

وزيادة على ذلك فإنه كلما نما الطفل تفاعلت اتجاهاته المختلفة إزاء السلطة بعضها مع بعض ، وهذا يحدث تغيرات أخرى ؛ فالطريقة التى يتعلم بها الطاعة تؤثر فى طريقة مقاومته ، وخبراته فى المقاومة تؤثر على طاعته . فالطفل الذى يكون والداه مسيطرين ومتحكمين ينشأ بطبيعة الحال مطيعاً إن لم يكن زائد الخضوع ، ولكن إذا حدث له أن يثور وأن يقاوم مصدر السلطة المسيطرة لن تتخذ ثورته نفس الشكل الذى تتخذه ثورة الطفل الذى تعود الاستقلال أو حتى ثورة الطفل الذى تعود الثورة . وكذلك فإن الطفل الذى تعلم أن يقاوم السلطة فى المنزل قد يخضع لقوة أعلى ولكن خضوعه سيكون مختلفاً جداً عن الطفل الذى تعود الهدوء . فالطفل الذى هددته أمه بالعقاب عن طريق سحب الحب منه يصبح أكثر اعتماداً وأكثر ميلا لجذب الانتباه أو كليهما . وهكذا يتعلم الأطفال وسائل متضاربة للاستجابة لمصدر السلطة .

المعلمة كبديل عن الأم :

من الواضح أن الطفل ينقل اتجاهه نحو مصدر السلطة الأبوى إلى الكبار الآخرين ؛ فتلاميذ المدرسة ينظرون ضمناً إلى مركز المعلمة كشبيه بمركز الأم وإلى حد ما ينظرون إلى شخصيتها كشبيهة بشخصية الأم (فهى على الأقل كبيرة ولها أغلب طرق الكبار فى معاملتهم للصغار — أى الأطفال — كطرق الأم) * فلا مندوحة من أن تصبح المعلمة بديلة للأم ، وسلطة المعلمة ، وكذلك قدرتها على قيادة الأطفال ترتكزان أولا ، على دورها الذى تقوم به كبديلة للأم .

السلطة والتسلط :

يجب أن نميز بدقة بين أن يكون الشخص مسيطراً وأن يتصرف تصرفاً متسلطاً (فالتسلط محاولة تعزيز السلطة بمطالبة الفرد بالخنوع لها وبالالتجاء إلى الضغط والكبت والإجبار) ، فبدلا من أن نستثير المتسلط الرغبة فى الطاعة يجبر على الخضوع خوفاً من العقاب والتهديد بالعقاب. والتسلط أبعد ما يكون عن السيطرة ، وهو علامة فشل السلطة والدليل على أن الوالد أو المدرس (أو الشخص الكبير) ليس له شخصية أو مركز مسيطر فهو مضطر إلى أن يلجأ إلى وسائل أخرى ليضبط تصرف الطفل. فالسلطة علاقة بين الزعيم والمقود وليس تصرفاً يقوم به الزعيم . والسلطة الحقة ليست فى حاجة إلى تثبيت ولكنها تُقبل وتؤدى وظيفتها بنجاح . ولا تحتاج إلى الرياسة أو إلى السلوك المسيطر كما أنها لا تستفيد منهما .

إلا أن حضارتنا جميعاً مليئة بالتسلط لدرجة أنه يصعب على من له سلطة على الأطفال أن يجعل التمييز بينهما واضحاً ، وزيادة على ذلك فإن السلطة تسر ذاتنا

(*) إن نقل النمط العالمى فى التصرف إلى أفراد خارج العائلة وخاصة قبول بديلات عن الأم دون علم الفرد بذلك قد عرفه قديماً الرواقيون والشعراء وعالجه كثير من علماء النفس ونقل السلطة الذى نعالجه هنا هو أهم أشكال هذا النقل ، فقد اعترف بأهميته أخيراً ليس فقط فى المدرسة ، بل أيضاً فى العلاقات الصناعية ولا يقل أهمية فى أى سن عندما يكون هذا النقل « صامتاً » كما يقول كهلر Kohler أى عند ما يظهر فى اتجاهاتنا دون أن نعلم مصدر ما نحس به .

لدرجة أننا إذا وجدناها محددة نميل إلى المطالبة بالطاعة ظنا منا أن ذلك هو السبيل إلى تدعيم سلطتنا . وفى القوات المسلحة كان التسلط معروفاً على أنه « إظهار رتبة الفرد » ولكنه لم يكن أساساً صالحاً . إلا أنه نظراً لأن الأطفال قد ربوا غالباً فى جو من التسلط ، فإنهم قد يعجزون فى البداية عن معرفة السلطة الحقيقية إلا إذا لفت فى غلاف من التسلط والسيطرة ، وقد يحتاجون لبعض الوقت حتى يتعلموا تعرف السلطة فى مظاهرها المخففة الطبيعية .

السلطة والديمقراطية :

من الواضح أنه فى حالة احتفاظ الشخص الكبير بأنماط استجاباته للسلطة فى طفولته الأولى — وهى أنماط طبيعية لامناص منها — فستواجه الديمقراطية مشكلة خاصة ، والواقع أن هذه الأنماط تستمر بشكل من الأشكال . هذا فضلا عن أن تعوّد المرء الخضوع للسلطة ، كما يشير ليفين[٢٧] إلى ذلك ، يمكن تدعيمه بالإجبار ، فى حين أن تعود التعاون الديمقراطى ، بحكم طبيعته الأصلية ، لا يمكن فرضه فرضاً . إن وثيقة إعلان الاستقلال تقرر أن الإنسان يولد حرًّا . غير أنه من الأصح من الوجهه السيكولوجية أن نعترف أن الأطفال جميعاً يولدون خاضعين لآبائهم ، فمن واجب كل فرد أن يحقق حريته بمجهوده الشخصى .

ومع ذلك قد نهيئ أو لا نهيئ الفرص التى تيسر على الأقل مواصلة النمو نحو الاستقلال وكثيراً ما يلح علماء النفس على ضرورة « الفطام النفسى » فى البلوغ ، إلا أن المشكلة تبدأ مبكرة فى الأيام الأولى من الطفولة .

وبالرغم من أن مقدار الحرية الممنوحة للطفل فى الأسرة الأمريكية النموذجية أكثر منها فى أغلب الأسر الأوروبية ، فإننا نفرض القواعد بطريقة تسلطية جداً*.

(*) البحوث الدقيقة التى قام بها تشابنى (٣٠) Champny ورادك (٣١) Radke وبولدوين Baldwin وكالهورن Kalhorn وبريز (٣٢) Breeze تؤيد هذه النتائج كما أن بحثا حديثاً قام به فانس (٢٣) Vance تحت إشراف الكاتب يوضح عدم الاتفاق فى اتجاه الآباء فى هذه الناحية وقد يشير إلى تطور بطىء نحو التصرف الأبوى الأقل تسلطاً .

والمدرسة التقليدية التى تتبع نظاماً صارماً ويكون توجيه السلوك فيها من عمل المدرس وحده قلما تصلح الجو التسلطى الذى قد يكون بالمنزل .

والإجراءات الأكثر حرية التى أدخلت حديثاً بالمدارس تفتح على الأقل مجالا للانتقال من الخضوع الزائد (على ما فيه من ثورات بين آن وآخر) إلى الاستقلال والتعاون .

لم يعد مجرد فرض أن الجو الأقل تسلطاً من الأمور المفيدة ، وقد أدى عدد كبير من البحوث إلى نفس النتيجة ، فالتجربة الشهيرة فى الزعامة الاجتماعية التى قام بها ليفين Lewin وليبت Lippitt وايت White[٣٤] تتفق مباشرة مع هذا حيث أخضعت ثلاث مجموعات من الأولاد فى ناد تطوعى لثلاثة أنواع مختلفة من الزعامات طبقاً لمشرع تجريبى دقيق : فى إحدى المجموعات كان الزعيم يرسم الخطط ويضع المشروعات ويحدد لكل ولد عمله ، ويباشر باهتمام سير العمل. وبالرغم من أن طريقة معاملته كانت ودية ولطيفة ، فإن الزعامة كانت موجهة إلى حد كبير مما يبرر نعتها بالدكتاتورية . وفى النوع الثانى لم تكن مهمة الزعيم مطلقاً ضبط سير العمل ، بل كان يعاون إذا طلبت منه المعونة ، وفيما عدا ذلك كان يجلس دون عمل ويترك كل فرد يعمل دون إرشاد وهذه كانت سياسة « الجماعة الفوضوية » أو سياسة : « اترك كل واحد وشأنه » . والنوع الثالث من الزعامة هو الذى يطلق عليه «الزعامة الديمقراطية» وقد تكون الزعامة التعاونية تسمية أفضل لها ، فالزعيم هنا كان يشترك مع الأطفال فى رسم خطط المشروعات وفى تنفيذها .

وأهم ما ظهر من نتائج هذه التجربة كان مما يتوقعه كل شخص بالرغم من أنه يبدو أنها أثارت العجب ، فالاتجاه التسلطى الصارم حتى لو كان عطوفاً ، لم يثر فقط ميلا للثورة ضد الزعيم ، بل أثار أيضاً أشكالا مختلفه من «سوء السلوك» : كالعراك والخشونة بين كل فرد وآخر والإهمال فى العمل وفى استعمال الأدوات والتراخى وعدم وجود الميل والفوضى العامة ، وكثير مما نسميه « الشقاوة » أو «السلوك المشكل» بالرغم من أنه لا يمت بصلة إلى التمرد أو المقاومة ينتج من التحكم الشديد من الكبار. والتحكم الذى يجده الطفل زائداً يؤدى إلى ذلك النوع من

النزوات التى تحتاج إلى تحكم أكبر ومن ثم إلى تمرد أكثر يتبعه تحكم أشد وهكذا تسير فى دائرة مفرغة .

ومن الدراسات ذات الدلالة العلمية الكبيرة تلك الدراسات التى تناولت لمدة طويلة أفراداً من الأطفال فى معهد فلس Fels [٢٣] ، وقد اتضح منها ما للجو الديمقراطى للمنزل من آثار مفيدة فعالة فى نمو الشخصية . وفى بحوث أخرى درست المنازل الأولى التى ربى فيها عدد من الشبان قد وجد أن جزءاً أكبر من الذين أتوا من منازل أوتوقراطية أظهروا أشكالا مختلفة من الشخصيات المنحرفة [٣٥] .

قيمة السلطة :

يكون من الخطأ أن ننتهى من هذا التقسيم دون أن نذكر بوضوح أن العلاج للسلطة الزائدة لن يكون بسحب هذه السلطة ، فهى مفيدة فائدة كبرى. فلكى يتيسر للوالد أو المدرس أن يضبط سلوك الطفل ، فإن السلطة هى الوسيلة الأساسية لاستتباب النظام ، وتؤدى السلطة أيضاً دوراً هاماً فى عملية التعليم ، ذلك لأنها تعزز من مركز ما يوحى به الكبار وبذلك تزيد من قدرتهم على استثارة اهتمام الأطفال ولكن على وجه الخصوص فإنه عن طريق قبول السلطة تنتقل من جيل لآخر جميع الوسائل التقليدية التى تميز المجتمعات البشرية عن الحيوانات .

وينبغى أن تؤكد السلطة كشىء يسعى إليه الطفل ويحتاج إليه فى نموه العام . وفى التجربة التى سبق لنا وصفها كانت نتيجة الزعامة فى الجماعة الفوضوية — وهى الزعامة التى ترفض ممارسة السلطة — انحرافاً سلوكياً مشابهاً للذى أنتجته الزعامة الدكتاتورية وكانت الزعامة التعاونية أو الديمقراطية هى التى أنتجت أحسن سلوك ، فبينما تعمل الزعامة المتسلطة على أن تفرض على الأطفال مقاصد وأهدافاً لا تدخل فى دائرة رغباتهم ، نرى الزعامة الديمقراطية ترمى إلى معاونة الأطفال على تحقيق دوافعهم وذلك بتوحيدها والتنسيق بينها بدلا من أن تظل متعارضة. ولا يختلف أثر مثل هذه السلطة فى حياة الطفل عنه فى حياة المجتمع من حيث التوجيه وتحقيق الاستقرار ، وفى مثل هذه السلطة يستمد الطفل شعوره بالأمن .

موضوعات هامة فى علم نفس الطفل

الطبيعة والتدريب :

أحد الأسئلة الأولى التى تسأل عن المولود الحديث: هل هو يشبه أباه أو أمه ؟ وعندما يبدأ فى النمو يدفع الحنان الوالدين والأجداد إلى البحث بشغف عن السمات العائلية، سواء أكانت جسمية أم عقلية، ثم بعد ذلك تنسب القدرات (وخاصة ضعف القدرات) فى المدرسة إلى الوراثة .

واعتقاد كهذا فى المميزات الفطرية قد غولى فيه، فالباحثون فى موضوع الجريمة كانوا يوماً ما يميلون إلى التحدث عن النمط الإجرامى الوراثى، وبالرغم من أن هذه الفكرة قد أهملها ذوو الرأى من مدة إلا أنها لا تزال خرافة باقية يقبلها مثلا أربعون فى المائة من طلبة الكليات[٣٦]. فنظرية النازى بأن بعض الأجناس تتفوق بطبيعتها على غيرها ليست إلا مظهراً من مظاهر فكرة التقرير الوراثى .

وفى بلادنا (الولايات المتحدة الأمريكية) كغيرها من البلدان غالباً ما يسعى السياسيون إلى تعطيل العمل عندما يتشدقون بقولهم المفخم: «لا يمكنك أن تغير الطبيعة البشرية». ومن جهة أخرى فإن التعليم والدين والقانون والعادات والإصلاح الاجتماعى ترمى جميعها إلى تغيير سلوكنا وإلى تكوين عاداتنا ومثل عليا جديدة (أو قلب جديد داخلنا). وبالاختصار ترمى إلى تغيير هذه الطبيعة البشرية ذاتها من طريق تأثيرات البيئة . وقد أبرزت بصورة واضحة مشكلة الوراثة فى مقابل البيئة . وقرارات اجتماعية هامة تتوقف على طريقة حل هذه المشكلة .

وقد يفكر الإنسان لأول وهلة فى الالتجاء إلى علم الوراثة البيولوجية، ولا يسعنا أن ننكر أن أسس علم الوراثة تنطبق على السلوك بدرجة لا تقل عن علم التشريح ولكن علم الوراثة — نظراً لاهتمامه خاصة بموضوع انتقال السمات — لا يستطيع أن

يلقى ضوءاً على مشكلة أهمية الوراثة بالقياس إلى البيئة * .

فإذا واجه عالم الوراثة مثلا حالة شاذة كالأسنان البارزة أو ضعف العقل يمكنه أن يبين هذا الشذوذ أهو وراثى أم لا ؟ بل يمكنه أن يشرح الوسيلة التى تم بها هذا الانتقال الوراثى. ولكن باحث الوراثة لا يستطيع أن يعيننا كثيراً على تقرير ما سوف يحدث إذا ما طبقت بعض الضغوط البيئية على الطفل — ضغوط مادية فى شكل حزام للأسنان البارزة، أو ضغوط معنوية فى شكل تدريب لضعاف العقول . فباحث الوراثة يحذرك فقط أن الولد ذا الأسنان البارزة التى عولجت قد ينمو ويصير جذاباً، وقد يتزوج وينجب أطفالا منهم من سيحتاج بدوره إلى علاج أسنانه، وستتكرر هذه العملية نفسها، كلما أصلحت الأسنان واكتسب صاحبها من الجاذبية ما يسمح له بأن يتزوج . ولا شك أن تكرار هذه العملية ستعود بالنفع الجزيل على أطباء الأسنان .

ومع ذلك يتضح لنا من مثال الأسنان البارزة أن موضوع الطبيعة فى مقابل التدريب يصور تصويراً خاطئاً . فبعد أن يقوم معالج الأسنان بعمله يصبح واضحاً أن مميزات هذه الأسنان وراثية ومكتسبة فى آن واحد . ولكن لنفرض أنه لم يجر أى علاج لهذه الأسنان ، أليست طبيعة الأسنان ما زالت معتمدة على نوع الغذاء الذى أكله الطفل! كما أنها معتمدة على ما ورثه، فهل يمكنك أن تتصور أى جزء من أجزاء الجسم أو أى سلوك لم يتأثر بتاريخ حياة الشخص أو ليس معتمداً كذلك فى مميزاته على المورثات التى يبدأ بها الشخص حياته؟ فالنمو بالاختصار دائماً نتيجة تفاعل الوراثة مع الآثار البيئية . ولكى نلخص الموضوع فى عبارة لا تخلو من التناقض نقول: إن السمات الموروثة فى شخص ما لم تصبح، كما هى إلا بسبب البيئة التى يعيش فيها ، كما أننا لا نقل صدقاً إذا قلنا : إن سماته المكتسبة كذلك لم تصبح ، كما هى إلا بسبب ما ورثه .

(*) وهذا ينطبق على الأقل على علم الوراثة، كما كان سابقاً؛ ولكن اتجاهاً جديداً فى هذا العام أكثر ديناميكية فى سبيل الظهور وهو ينظر إلى المورثات على أنها متفاعلة مع خلايا الجسم الأخرى كما تتفاعل أيضاً مع البيئة .

فإذا لم يكن هناك معنى فى سؤالنا عما إذا كانت سمة من السمات وراثية أم مكتسبة، فهل يمكننا إذن أن نسأل عن مقدار أهمية الطبيعة بالنسبة للتدريب فى إنتاج الفروق الفردية ؟ نعم نستطيع أن نسأل ولكن الإجابة التى نحصل عليها ليست إجابة بسيطة، فليس هناك قانون واحد ينطبق على جميع الحالات أو حتى على أغلبها . فهالدين[٣٧] Haldane يبين أنه فى بريطانيا الحديثة تكون سمة الأمية راجعة فى أغلب الأحوال إلى نقص العقل، أى إنها راجعة غالباً إلى عوامل وراثية، ولكن نفس السمة كانت سابقاً راجعة فى الغالب إلى عدم توافر فرص التعلم ، وعلى هذا يكون مرجع هذه السمة فى إحدى البيئات إلى الوراثة، وفى بيئة أخرى تكون مسببة عن البيئة نفسها، فقبل أن نسأل أيهما له التأثير الأكبر فى الفروق بين الجماعات — الطبيعة أم التدريب؟ يجب أولا أن نخصص نوع البيئة ونوع الأشخاص فى الجماعات وبعد ذلك يكون استنتاجنا منحصراً فى التأثير المتوسط وبالنسبة لأشخاص آخرين أو لبيئات أخرى تكون نسبة أثر البيئة إلى الوراثة لنفس السمة مختلفة اختلافاً كبيراً — ولذا فهذا يجعلنا نقول: إن الوراثة والتأثيرات البيئية لا تكون مشكلة واحدة ولكنها تكون عدداً من المشكلات المترابطة كل منها لها إجابتها الخاصة[٣٨] .

ولا يحلم عالم اليوم أن يعبر عن الموضوع بقوله: «الطبيعة فى مقابل التدريب». فى مناقشتنا لموضوع الانفعال والسلطة وضحنا فى نقط عديدة الطريقة التى يعمل بها كل من العوامل الوراثية والبيئة جنباً إلى جنب بدلا من أن تنافس فى تحديد سلوكنا ولكن المقابلة بين الطبيعة والتدريب تفرض نفسها ضمن ألفاظنا الوضعية التى نستعملها جميعاً فى الكلام عن السلوك. وسيكلوجى الطفولة على قدر رغبته فى تفادى المقارنة الخداعة يجد نفسه فى وصف السلوك مضطراً لاستعمال ألفاظ توحى بتمييز خاص بين الموروث والمكتسب، ولذا فنحن مازلنا نجد صدى مشكلة الطبيعة والتدريب فى مشاكل محسوسة كثيرة من مشكلات علم نفس الطفل ولكن فى كثير من الأحيان قد اتخذت المشكلة اتجاهاً آخر .

نمو الأطفال :

وهذه المشكلة قد أدت دوراً فى حركة دراسة الطفل التى سميت فى السنوات الأخيرة « نمو الأطفال » فحتى عندما كان الاتجاه ضد الوراثة على أشده حوالى سنة ١٩٢٠ لم يشك أحد فى أن الهيكل العضوى للطفل يتشكل تحت التأثيرات الوراثية القوية سواء أكانت للجنس البشرى بوجه عام أو للأثر العائلى بوجه خاص ، كما لم يشك أحد فى أن ظروف الحياة تؤثر أيضاً فى النمو ، وعلى هذا تواجهنا من جديد ظاهرة التأثير المتبادل بين الوراثة والبيئة .

وفى دراسة نمو الأطفال لم تعد هذه هى المشكلة الكبرى ، بل تحولت إلى العلاقة الوثيقة المتبادلة بين أوجه النشاط العقلى أو السلوك وتركيب الجسم ووظائفه * .

ومهما يكن التأويل الميتافيزيقى لهذه العلاقة ، فإنه من الواضح أن النمو الجسمى يتحدد جزئياً بالنشاط العقلى السابق والعكس بالعكس . فالطفل القوى النشط من الناحية الجسمية يتعلم وسائل الزعامة بسهولة أكثر ، والطفل الذى يرغب فى اللعب ويميل إلى التفوق فى الرياضة قد يزيد عضلاته حجماً وقوة ، كما يشير جاردنر ميرفى (٣٩) Gardner Murphy قد يصاب بالتهاب فى أمعائه الغليظة نتيجة لمحاولاته الشديدة .

فبدلا من أن نسأل إذن ما إذا كان سبب سلوك خاص « الطبيعة أم التدريب » نبحث عن الشروط النوعية المميزة لتفسير السلوك الراهن للطفل ونموه فى المستقبل . فبعض هذه الشروط — كما بينا آنفاً — شروط جسمية تكوينية ووظيفية كالحجم

(*) وعلى ذلك فالفكرة الأساسية من الفرع الجديد للطب المسمى سيكوسوماتى فكرة مألوفة فى علم نفس الطفل ، وهناك طبعاً كثيرون يقولون : إنه اسم جديد أيضاً فى الطب وعلى الأقل هو ناحية اهتمام جديدة .

والقوة والصحة وإنتاج الطاقة والخلو من النقص الجسمى والتآزرات الحركية والمهارات وكل هذه تكون « التفوق الجسمى * » والشروط الأخرى التى تيسر تحديد السلوك الحاضر وترسم خطوط النمو المستقبل هى الأنماط السلوكية المستقرة أو « السمات العقلية » فهما معاً يحددان حالة الكائن الحى الراهنة من النضج وتأثيرهما المرتبط يطلق عليه أحياناً «تأثير الإنضاج » **

فهل يحل نمو الطفل محل سيكلوجية الطفل كعلم منظم ؟ لا يظن المؤلف ذلك .

فبين هاتين الناحيتين لا يمكن أن يوجد خلاف (الطريقة التاريخية فى فهم الأطفال والاهتمام بالوظائف الجسمية والعقلية على أنهما يتفاعلان معاً) وكلا الاتجاهين قد بحثا من قديم فى علم نفس الطفل، فمعاهد سيكلوجية الطفولة حيث تقوم بحوث فى جميع مظاهر نمو الطفل لا يشك أحد فى قيمتها، ولكن تقسيم العمل الذى يميز علوماً مختلفة بعضها عن بعض لا يزول إذا ارتبط اثنان منهم أو أكثر فى مجموعة واحدة أو تحت اسم واحد. فعالم التشريح قد استمر وسيستمر يبحث المشاكل المتعلقة بالتركيب الجسمى وعالم النفس فى مشاكل السلوك كل باستعمال وسائله الخاصة ومناهجه التفسيرية، فالتعاون وليس المزج سيستمر السبيل نحو تقدم أكثر *** .

(*) ويظن الكاتب أن التفوق الجسمى الكلى يعمل كوحدة متكاملة أوسمة موحدة على الأقل عند أغلب الأطفال. والبرهان على وحدة هذه السمة يجب البحث عنه فى السلوك والمركز الاجتماعى للطفل أكثر من وجوده مباشرة فى المقاييس الأنثروبولوجية ؟

(**) توجد لسوء الحظ معان أخرى لهذا اللفظ متشابهة وإن كانت متميزة وهذا سيؤدى حتما إلى تشويه الأفكار لدرجة أن الكاتب يميل إلى الاستغناء عن هذا اللفظ على الرغم من سهولة استعمال لفظ واحد للإشارة إلى اعتماد السلوك الراهن على كل التطور السابق .

(***) فى موضوع علاقة نمو الطفل بعلم نفس الطفل اقرأ مناقشة ج. أندرسون Anderson ، وجونس Jones والكاتب الحالى (٤٠) .

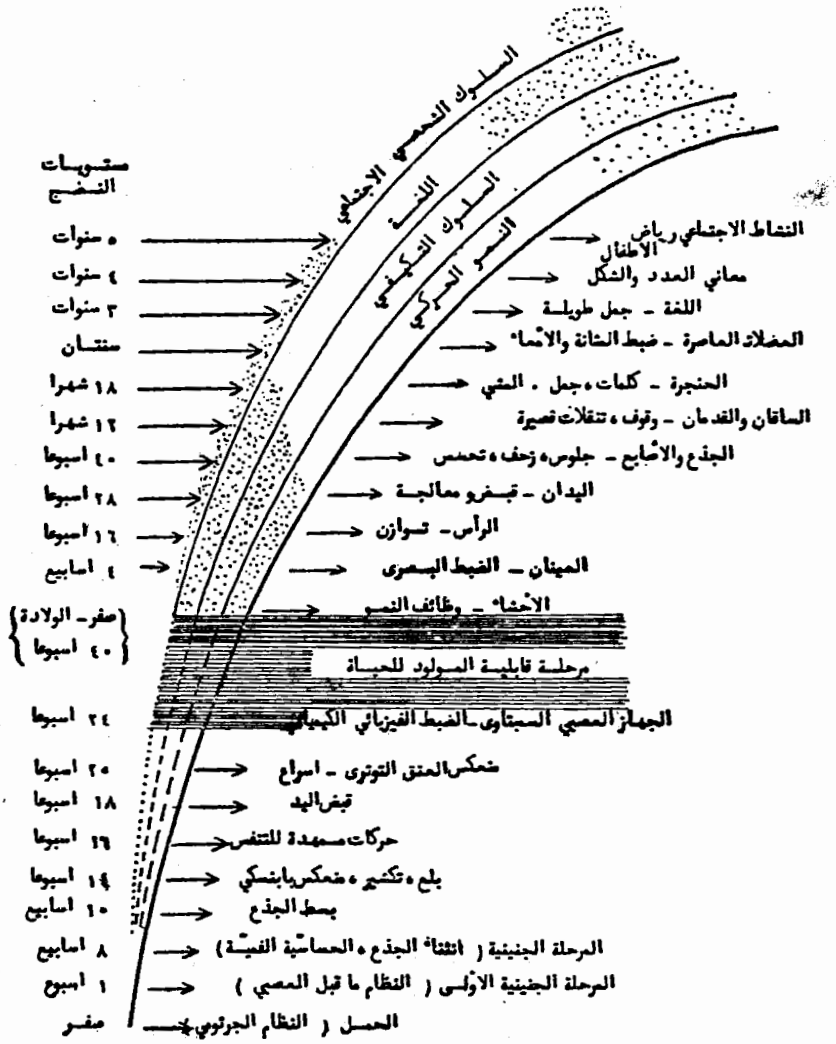
المنهج المعيارى :

قد وجه اهتمام كبير فى علم نفس الطفل إلى الحصول على معايير للنمو والتطور ، أى إلى تحديد ما يمكن توقعه فى الأعمار المختلفة ومدى اختلاف الأفراد والجماعات عن المستوى العادى . ونظراً لأن التطور عملية مستمرة يجب علينا أن نرجع بها إلى الوراء نحو نقطة البدء بقدر المستطاع ، وقد بذلت فى ذلك جهود موفقة لحد ما ، لدراسة السلوك النموذجى للجنين وطريقة استجابته لتغير بيئته ، أى لحالة جسم أمه ونشاطها ، وقد أمكن الوصول إلى قدر لا بأس به من المعلومات عن سلوك الطفل الحديث الولادة أى الرضيع فى الثلاثين يوماً الأولى (٤٢) كما ركز الاهتمام فى دراسة النظام الذى تنمو وفقاً له مختلف المهارات والتآزرات الحركية فى السنتين الأولى والثانية (٤٣) فبالرغم من وجود اختلاف فى «سرعة» نمو الرضع المختلفين فقد وجدت شيرلى Shirley اختلافات قليلة فى ترتيب ظهور المهارات المتعددة . والأمر الذى يدعو إلى الدهشة ، وسرعة النمو نفسها لا تتأثر إلا قليلا جداً بالفروق العادية فى الخبرات وخاصة فى التصرفات المشتركة بين أفراد الجنس كله ، وقد تبين بنوع خاص من التجارب (٤٤) على التوائم *

إن النمو قد يسرع مؤقتاً بالتدريب الخاص ، ولكن الكسب فى التقدم لا يبقى ، فهذا التدريب المبكر يكون ضائعاً وقد يؤدى ما نفرضه على الطفل من ضغط إلى تشويه شخصيته تشويهاً قد يدوم قصيراً أو طويلا . فكل محاولة لتعجل نمو الطفل لا تؤدى إلى خير ** . وخلف كل الاختلافات فى السلوك من طفل لآخر يوجد خط منتظم للنمو مشترك بين جميع الناس ، وهو موضح للسنوات الخمس الأولى فى الشكل الآتى :

(*) حيث يدرب أحد التوأمين بينما يترك الآخر دون تدريب (المترجم) .

(**) ولكن لنتفادى أى سوء فهم فى هذه النقطة يجب أن نصرح بأنه ليس من التعجل أن نسمح للطفل أن يسير فى الدراسة أسرع ممن هم فى سنه ما دام أسرع منهم فى نموه الطبيعى .



شكل ١٢ – اتجاهات نمو الفرد وتعاقب مراحل نمو السلوك

(نقلا عن كتاب جزل وأماترودا فى تشخيص النمو لدى الطفل السوى والشاذ . الناشر : بول هيبر ، نيويورك ، ١٩٤١ ص ٩)

فالعمر النموذجى الذى تظهر عنده التصرفات المختلفة ثابت نوعاً، وهذا يمكننا من عمل جدول مفصل يمكن فى ضوئه أن نحكم على السرعة التى يتقدم بها طفل خاص. ويمكن أن نسوق هنا مثالين للملخصات المعيارية التى عملت فى عيادة «ييل» Yale لنمو الأطفال :

السلوك المعيارى : ٨ أسابيع

ضبط الرأس : النوم على الظهر — الرأس غالباً تدور إلى الجانب فإذا جذب الطفل ليجلس يتأخر الرأس أقل قليلا عما كانت عليه فى ستة أسابيع — الجلوس المسنود : يميل الرأس جانباً ولكن أحياناً يعتدل متأرجحاً أو قد يثبت متجهاً إلى الأمام — الانبطاح على الوجه : لا يدور الرأس إذا وضع الطفل فى وضع خاص بل يستقر فى مكان متوسط. يرفع الطفل رأسه أحياناً مؤقتاً وأحياناً لفترة أطول من الوقت — يرفع رأسه أحياناً أعلى مما كان يستطيع فى سن ستة أسابيع — الوقوف : الرأس لا يرتمى بعد ذلك إلى الأمام ، بل يعتدل متأرجحاً أو يستقر فى وضع أمامى .

وضع الذراع واليد : النوم على الظهر — بالرغم من أن وضع الذراع التابع لمنعكس الرقبة التوترى يظل كما كان فى الأسبوع السادس فإن كلتا الذراعين تنحنى أكثر من ذى قبل والأصابع يمكن أن تنشط إذا ما لامست الجسم — الانبطاح على الوجه : يمتد الساعد فيبدو أن الطفل يرتكز عليهما .

وضع الساق والقدم : النوم على الظهر : يستطيع الطفل أن يرفس إلا أن بسط الساقين ما زال قليلا .

الوقوف : يحتمل على الأقل جزءاً من وزنه — الرقاد على الوجه : لا تزال الساقان منحنيتين ومتجهتين نحو الداخل لدرجة أن الطفل يميل إلى الركوع .

وضع الجسم والحركة إلى الأمام : الرقاد على الوجه : يستمر الطفل مرتكزاً

على ركبتيه ببطنه وصدره ورأسه ويثنى ساقيه فى حركات الحبو وقد ينقلب قليلا نتيجة لذلك .

النظر : يقف تحديق الطفل إلى الشباك أو الحائط وتحديقه أكثر تيقظاً فى ستة أسابيع ، وفيما عدا ذلك يكون مشابهاً للطفل الذى عمره ٦ أسابيع

القبض : إذا لمست « الشخشيخة » يد الطفل لا تنقبض اليد كما كانت تفعل من قبل ، بل على العكس تفتح اليد ويزيد النشاط العام وتلقى اللعبة الآن فوراً .

التكيف : عند سماع صوت دق الجرس يتناقص نشاطه فى محافظته على وضعه .

السلوك المعيارى فى ٢٨ أسبوعاً

ضبط الرأس : فى الرقود على الظهر : قد يرفع الطفل رأسه إلى أعلى كأنه يحاول الجلوس . فى الرقاد على الوجه : يرتمى الرأس إلى الخلف .

وضع الذراع واليد : فى الانبطاح على الوجه : قد يرفع الطفل ذراعيه ملتمساً ما أمامه بالرغم من أنهما ما زالا منثنيين .

وضع الساق والقدم : الاستلقاء : لم تعد الساقان منثنيتين متجهتين نحو الخارج ، بل هما ممتدتان ومرتفعتان عن مكان القدم . فى الانبطاح تمتد الساقان كليًّا أو جزئيًّا وتنثنيان فقط عند الركبتين مع استناد الفخذ والبطن على مكان النوم. فى الوقوف يتحمل الطفل جزءاً كبيراً من وزنه مدة أطول .

وضع الجسم والحركة إلى الأمام : إذا شد ذراعيه ليجلس يساعد الرضيع المختبر بثنى ذراعيه والميل جاهداً إلى الأمام .

الجلوس : يعتدل جسم الطفل لوقت ما إلا أنه يميل إلى الأمام .

النظر : ينظر الطفل الآن إلى الخيط الذى تربط به الحلقة كما تنظر دائماً إلى الكرة الصغيرة .

القبض : يقترب من «الشخشيخة» والحلقة الرنانة بيد واحدة وإذا جلس على الكرسى أمام سطح المنضدة يحاول القبض على المكعب الثالث أو على أى مكعب أبعد مما يستطيع الوصول إليه — يقترب من القدح بيديه باحثاً عن عروته للقبض عليه — ويقترب من الكرة الصغيرة حال رؤيته لها فاتحاً ومغلقاً يديه ويخدشها ولكن عادة دون أن ينجح فى الحصول عليها وإذا حدث وأمكنه مسكها يوقعها، وإذا اقترب من الجرس يقلب يديه معدلا وضعها استعداداً لمسكه. ويمسك المكعب بإبهامه جزئياً فى وضع مضاد لأصابعه ويدفع القطع المستديرة إذا كانت موضوعة فى اللوحة المثبتة المعدة لها ويحتفظ الطفل الآن « بالشخشيخة » والحلقة الرنانة طول مدة الملاحظة كما يحتفظ بالمكعب الأول إذا قدم له الثانى وبعد أن يمسكه، ولكن إذا قدم له المكعب الثالث فغالباً ما يوقع الاثنين اللذين يمسك بهما. ويستطيع نقل «الشخشيخة» والحلقة الرنانة والمكعب والملعقة والجرس بنجاح من يد لأخرى .

المعالجة اليدوية : يرفع القدح من سطح المنضدة ويستمر ميله إلى نقل الأشياء لفمه . المكعب الأول والقدح ومكعب من المكعبات المتجمعة، وحتى قدم الطفل تصل إلى فمه. الكرة الصغيرة ومكعب من مجموعة المكعبات الثانية، والمكعبات الثالثة يمكن إمساكها على سطح النضد . ويمسك الجرس بتقويس الأصابع حول يد الجرس ويضرب بأحد المكعبات والجرس على سطح النضد .

القياس فى علم نفس الطفل :

اقتضى وضع هذا المقياس للنمو ذكر مائة وخمسة وتسعين شكلا من أشكال السلوك، وفى الوصف الكامل للمقياس وصفت الاستجابات التى يمكن اعتبارها ناجحة وصفاً دقيقاً مما أدى إلى تحديد كل موقف وتعيينه — ومن جهة أخرى فإن علينا أن نلاحظ الاستجابات الحرة نوعاً أى نلاحظ ما يعمله الطفل «بطبيعته» فى الموقف. وكلتا هاتين الميزتين تقاس بدقة أكبر ، كلما نما الطفل، وفى الاختبارات يكون عنصر التقنين للمواقف والاستجابات المسموح بها موضع اهتمام أكبر مما يؤدى

إلى زيادة الدقة فى القياس وإلى صبغ المقياس بشىء من الصرامة .

فالطفل يطالب بأن يتبع مطالب خاصة أو أن يحل مشكلة ما ومدى نجاح استجاباته هو بمثابة مقياس لقدرته * .

وعندما نحاول الوصول إلى تقنين أدق فلن يكون ذلك إلا على حساب شىء آخر . فنحن نتناول مواقف فردية وأى موقف فردى قد لا يكون صالحاً لفرد معين (وهناك طرق فنية خاصة لتقليل هذا العيب ولكنها لا تمحوه) وزيادة على ذلك فإن عنصر الانطلاق الطبيعى يكون ناقصاً . وهذا العنصر هام لتلك المظاهر من الشخصية التى لا تخضع تماماً لاستثارته المقصودة ، ولكن يمكن الاحتفاظ بعنصر «الانطلاق الطبيعى» باستخدام سلم التقديرات الذى يتخذ أشكالا كثيرة لا يشار إليها بهذه التسمية ذاتها ، فمنها ملاحظة الاستجابة الحرة فى موقف واحد يمكن أن نخلص منه بتقرير لمميزات السلوك الطبيعى فى أنواع متباينة من مواقف الحياة .

ولا بد من جهود كبيرة ومن توافر وسائل فنية عديدة لضمان دقة هذه التقارير وصحتها ، ولكن إذا راعينا الاحتياطات الملائمة ، فإن التقديرات قد تعطى مقاييس ثابتة لسلوك الطفل فالبيانات المعيارية المؤسسة على التقديرات تختلف من صحائف معدة بعناية كمقياس فنيلالد Vineland للنضج الاجتماعى إلى أوصاف عامة لما ينتظر من الطفل عمله فى سن معينة (٤٧) .

ماذا نقيس ؟

والمشكلة الدائمة التى تواجهنا فى قياس مجرى النمو سواء أكنا نستخدم اختبارات أو تقديرات هى ، ما الذى نقيسه ؟ فإذا عكسنا فكرة ثورندبك إنه إذا كان الشىء موجوداً أمكن قياسه ، فنستطيع أن نفرض أنه إذا أمكن قياس شىء فلا بد أن يكون هذا الشىء موجوداً . فمثلا نستطيع أن نقيس المسافة من الضلع

(*) يتناول هذا الكتاب موضوع الاختبارات فى أماكن أخرى . (فصلا ١٦ ، ١٧).

(**) يمكن اعتبار الاختبارات الإسقاطية وسطا بين الاختبارات الحقيقية والتقديرات .

الأخير من الناحية اليمنى من الجسم إلى الحافة السفلى من قمة الركبة اليسرى، ولكن هل يتوقع أحد أى أثر من التفكير فى استعمال هذا البعد الصناعى ؟

ولعله من الواضح جداً أو من الطبيعى أنه حتى مقدار ارتفاع القامة فى حالة الوقوف تحتوى على عدد من التركيبات التى قد تنمو بسرعات مختلفة تحت ظروف متباينة (والأنثربولوجيون يستعملون عادة الارتفاع فى حالة الجلوس أو مقياساً آخر مشابهاً على أساس أن الأبعاد الداخلية فيه أقل تبايناً ولكن حتى هذا لا يعد مقياساً نقياً حقيقياً) .

وإذا انتقلنا إلى السلوك تصبح المشكلة أكثر تعقيداً ، فهل الذكاء مثلا سمة واحدة أو متوسط لعدد من السمات التى تنمو متفرقة كل حسب سرعتها الخاصة ؟ هل هناك صفة لشخصية مفردة للأمانة حتى يمكن قياسها؟أو أن هذا مجرد اسم معنوى مشتق من تصرفات حقيقية يمكن أن يصفها الملاحظ الخارجى بأنها تصرفات أمينة ولكنها لاتتم إلا بعلاقة ضعيفة بعضها لبعض فى نمط حياة الفرد ؟ .

فالطفل الحريص على احترام « مالى ومالك » فى علاقاته مع صديقه قد يكون فى ذلك محباً لصديقه ، كما أنه قد لا يعتدى على والديه لخوفه منهما . فالسلوك الأمين فى حالة كهذه لا يمكن أن يكون ناتجاً عن سمة الأمانة وسمة الأمانة لدى هذا الطفل قد تكون غير حقيقية ، وصناعية كما يكون تقدير البعد الجسمى من الضلع الأيمن إلى قمة الركبة اليسرى الذى ذكرناه من قبل .

فقد نستطيع أن نجعل القياسات مضبوطة (أى بحصر تكرار السلوك الأمين فى الظروف المختلفة) ولكن النتيجة لا تكون ذات مغزى لدراسة النمو نظراً لأن العناصر المختلفة التى تدخل فى القياس تتغير دون أن يرتبط أحدها بالآخر . فلنفرض أن الولد قد اختلف مع صديقه فسيظهر اختياره بعد ثلاثة أشهر نقصاً فى أمانته ، فإذا ما عادت الصداقة ثانية زادت أمانته . فمن الطبيعى أن ما لدينا الآن ليس مقياساً لنمو الأمانة تبعاً للسن ، وإنما تبعاً لفتور الصداقة ثم بعثها من جديد .

ولقد سقنا هذا المثال على أنه مجرد فرض، ولكن البحث الشامل لموضوع التربية الخلقية[٤٨] يوضح أن مثل ذلك يحدث دائماً مع صغار الأطفال . فليس لديهم أمانة واحدة بل عدة أمانات ليس بينها ترابط . ولا يحدث إلا تدريجاً وبتأثير الضغط الاجتماعى والتعليم أن يدرك الطفل ما لهذه الأمانات المختلفة من صفة مشتركة بينها، فهو يبنى بالتدريج مثلا أعلى للأمانة وتتكون لديه درجة خاصة من الثبات (وهنا أخيراً نحصل على سمة هي فى الواقع مكتسبة ولكن حتى فى هذه الحالة تؤدى العناصر الوراثية دوراً هاماً) .

ونتائج كهذه هامة لكل من الوالد والمدرس والمتخصص فى دراسة النمو .

ولا ينبغى أن نتوقع أن نجد فى صغار الأطفال سمات تحتاج إلى خبرة طويلة لاكتسابها، فليس الطفل رجلا صغيراً ، ولذا كان من الضرورى أن نكتشف أبعاد السلوك أو السمات التى تكون صالحة للأطفال فى مراحل نموهم المختلفة. فهناك مثلا من الأسباب ما يجعلنا نشك فى أن ما نسميه الذكاء فى الطفل الصغير هو نفس الشيء من الناحية النوعية الذى نسميه ذكاء فى الطفل الكبير — ولعل هذا الاختلاف يفسر لنا السبب الذى من أجله لا تمكننا اختبارات القدرة العقلية فى الطفولة المبكرة من أن نتنبأ بما سيكون عليه النمو العقلى فى المستقبل إلا فى حالات الضعف العقلى البين .

وتنشأ المشكلة ذاتها ولكن بصورة أخرى عندما نشاهد أشخاصاً مختلفين يسلكون تحت تأثير الخبرة أنماطاً مختلفة من السلوك، أو يبدون سمات متباينة . فى مجتمع لا يميز بين « مالى ومالك » وحيث يكون فى استطاعة كل واحد أن يستولى بلاقيد على أى شيء وأن يستخدمه ما دام لا يملك أحد هذا الشيء امتلاكاً ماديًّا تصبح « الأمانة» غير ذى موضوع أكثر من أن توصف بالنقص . فأن يأخذ الفرد شيئاً يريده أولا يأخذه فهذا أمر يبت فيه تبعاً لمبررات أخرى كأن لا يكون هذا من الشفقة فى شيء، ومما لاشك فيه أن بعض الأفراد سوف يتخلون عن الفضيلة فى مثل هذا المجتمع ، كما هى الحال أيضاً فى مجتمعنا . إلا أن المهم

أن الشخص قد يتصف أولا بتصف بفضيلة خاصة، ففضيلة الأمانة فى مثل هذه الظروف تكون لا مسوغ لوجودها .

وقد يبدو أن هذه المناقشة النظرية جداً قد ابتعدت من موضوع سيكولوجية الطفولة، ولكن الأمر ليس كذلك، فهناك بيئات منزلية فى بلادنا لا يكون فيها للأمانة كما نفهمها فى مجتمعنا وجود، كما هى الحال فى المجتمع الفوضى الذى وصفناه ، أليس من الواضح أن سير تطور الأمانة فى مثل هؤلاء الأطفال لا ينبغى تتبعه بنفس الوسيلة التى نتبعها لأطفال المنازل العادية .

والواقع أن مشكلة القياس المعيارى قد تبدو دون حل على الإطلاق فالقياس الذى كنا نقصده يحتاج إلى أن السمة التى تقاس ينبغى أن تتكون فى مختلف الأطفال من تصرفات متجانسة أى متشابهة ومتلائمة ، إلا أن السمات تعتمد على الخبرة والخبرات التى تحدث لمختلف الأطفال لا يمكن أن تكون متشابهة تماماً، بل تختلف فى جوهرها ، فكيف تكون سماتهم إذن متجانسة ؟

والحل، ولو أنه يحدد استنتاجاتنا، ليس فى الحقيقة أمراً عسيراً جداً، فهناك قدر كبير من الخبرات مشترك بين كل من يعيش فى ثقافة خاصة ، بل بين كل أفراد النوع .

وهذه الخبرات زيادة على ذلك تؤثر فى الكائنات الحية التى تتشابه من نواح لا حصر لها ومن تفاعل الخبرات المشتركة بالطبيعة البشرية المشتركة نحصل على نمو السمات التى يشترك فيها أفراد ثقافة واحدة إلا أنه دائماً ما يكون هناك اختلافات فردية شائقة، ولتقدير هذه الاختلافات نحن فى حاجة إلى وضع معايير أو أوصاف لمراحل النمو العادى* .

(*) ومشكلة: ماذا نقيس؟ مشكلة أساسية، ولذا فهى تبحث ضمناً فى كل باب من أبواب هذا الكتاب ويمكن الرجوع إلى تفصيل أكثر فى كتاب الشخصية لألبورت Allport أولكتاب كاتل Cattell وصف الشخصية وقياسها. والمشكلات الأخرى الخاصة بمنهج الدراسة فى سيكولوجية الطفولة لخصها اندرسون Anderson تلخيصاً شائقا (٥١) .

احتياطات يجب مراعاتها فى استخدام المعايير :

إنه من الصعب أن نقوِّم بقدر ما هو صعب أن نلخص البيانات المعيارية المتكدسة التى جمعت بعناية . ولا يشك أحد فى الحاجة إلى مثل هذه الحقائق أو فى قيمتها إلا أنها لو فسرت دون تمعن . فقد تؤدى بسهولة إلى أخطاء كثيرة . فبمجرد أن نضع معياراً للسلوك فإنه يكون من السهل طبعاً أن ننظر إلى أى انحراف على أنه شاذ . وإذا اقتصرنا على معنى الألفاظ الاشتقاقى فالأمر يكون كذلك . فالمعايير تمثل السلوك المعتاد فى ظروف خاصة عادية ولكن قد يكون هناك انحراف عن الظروف المعتادة الحاضرة أو الماضية دون أن ينتج أى شىء مَرَضى وزيادة على ذلك فإن المثال المعروف للنمو فى الطول يجب أن نستفيد منه ، فهناك اختلافات عائلية نصادفها ، فالطفل الذى ولد من أبوين قصيرين جداً لا يمكن أن يكون شاذاً إذا كان قصيراً بالقياس إلى المعايير التى وضعت فى جداول الطول والعمر . فلأسباب سنذكرها فى القسم الآتى يكون مدى تغير السلوك الذى يمكن أن نتوقعه ، أى أن نعتبره قريباً من المعيار كبيراً جداً ، وفى كلامنا العادى لا نتعجب من أن الأطفال فى المنازل ذات الثقافة المحدودة يستعملون لغة سيئة أو منحطة أو ليست لهم دراية بآداب خاصة ، كما أننا لا نصفهم عادة بأنهم شواذ ، بل إنهم ببساطة أطفال محتاجون إلى تدريب أكثر .

وهم فى حاجة إلى مزيد من التدريب خاصة إذا كانوا مضطرين إلى العمل فى أوساط يحتاجون فيها إلى لغة أحسن ودراية ببعض الآداب (ويجب أن نذكر أن أولئك الأطفال معرضون حتماً للفشل فى بعض الجماعات). فالمعايير مؤسسة على البيئة العادية للجماعة ، ولا يكون لها معنى إلا فى حدود علاقة الفرد بهذه الجماعة — وفضلا عن ذلك بجماعته هو سواء قام هو بتحديد هذه العلاقة أم حددها المجتمع له — فالمعيار للمستوى الرابع فى الحساب يكون ذا قيمة كبيرة للطفل الذى يجاهد للاحتفاظ بمستواه وسط زملائه فى هذا المستوى والمعيار لفرقة

رياضية يكون ذا قيمة لطفل فى العاشرة أو الحادية عشرة من الأمريكان البيض ولكنه لا يكون له أدنى قيمة لطفل من الهنود من قبيلة « هوبى » على الأقل ما دام عائشاً وسط قبيلته (فإذا حدث أن اندمج الهوبيون فى المجرى العام للحياة الأمريكية فقد يحتاج إلى أن يتعلم شيئاً عن المنافسة التى هى لحد كبير جزء من مجتمعنا) .

فمعيار جماعة الطفل ينبغى ألا يكون القالب الحديدى الذى يجب أن يتلاءم معه ذلك المسكين إما بإضافة شىء إليه أو إنقاص شىء منه، فالجماعة التى ينتمى إليها لم تفرض عليه فرضاً أبدياً، فالطفل بطىء التعلم، يمكن أن ينقل إلى مجموعة ذات معيار مشابه له، أو أن معيار الجماعة يمكن تغييره، فإنه ليس من الضرورى مثلا أن نقبل دون مناقشة التنافس غير المقيد بين تلاميذ المرحلة الخامسة، أو أننا لا نقبل الكمية المعتادة من عدم الأمانة فى الأطفال الذين فى سن الخامسة، فإننا نعمل على تربيتهم .

فإذا كانت معاييرنا نسبية قطعاً بقى علينا أن نضيف أن كثيراً منهم متغلغل تغلغلا عميقاً فى الثقافة السائدة، وأن مثل هذا الثقافات تتغير ببطء . فالمجتمع يفرض على الطفل كثيراً من المطالب، أو بمعنى آخر من المعايير ؛ كما يفرض بشتى الطرق العقوبات أو على الأقل الحدود على من لا ينفذ هذه المطالب . فإذا انحرف الطفل انحرافاً ظاهراً جداً عن هذه المعايير يجب أن يتخذ الكبار المسئولون عن تربيته الإجراءات التى تضمن له توافقه الكلى . فمعايير النمو أو متوسطاته إذا استعملت لا كوسيلة لوصم المنحرف، بل لاقتراح الطرق العلاجية المناسبة يكون لها أثر هام فى رعاية الطفل وتربيته .

الدراسات الدينامية :

إن البيانات المعيارية مفيدة أيضاً عندما نبحث فى دوافع سلوك الطفل وندرس علاقة الأسباب بالنتائج، ويمكن الكشف عن عاملين أساسيين ولكنهما متداخلان يعملان فى هذا المجال . أولا : عندما ندرس الأطفال قد نبحث عن الأسس

العامة أو القوانين للسلوك عامة ، وثانياً قد نبحث عن تفسير لأعمال خاصة مجسمة لدى أطفال منفردين أو لدى أطفال من أعمار مختلفة لدى البالغين ، أو إذا نظرنا إلى سلوك البالغين على أنه يستمد جذوره من عهد الطفولة .

ليس هناك من شك فى أن سلوك الطفل أسهل تكويناً على وجه العموم من سلوك البالغين ومع ذلك فهو ، أصح فى بيان قوانين السلوك . ومن جهة أخرى قد يكشف الباحث أحياناً أنه قد استبدل بنوع من التعقيد نوعاً آخر ، فبساطة سلوك الأطفال ميزة بولغ فى تقديرها بعض الشىء لدراسة القوانين العامة للسلوك .

وإنه لأكثر أهمية تلك الفرصة التى تتاح لنا من دراسة تنظيم السلوك أثناء عملية التكوين ، ولنأخذ اللغة مثلا . فليس من الواضح مطلقاً أن السلوك اللغوى للطفل أبسط حقيقة ، فكثير من كلام البالغين عادى جداً وإلى درجة كبيرة بحيث يصبح عملياً من الوجهة السيكولوجية بمثابة فعل منعكس بينما يكون أول بدء الكلام عند الطفل على جانب كبير من التعقيد ، وزيادة على ذلك فإنه من الواضح أن تعاون البالغين يسهل البحث من وجوه كثيرة . فالميزة إذن التى تكتسب من تتبع اللغة فى الطفل هو أملنا فى أن نترسم كيف تتطور اللغة المعقدة فى تاريخ حياة الفرد* وقد عرفنا كثيراً ونأمل أن نعرف أكثر عن وظيفة اللغة على وجه العموم من دراسة لغة الأطفال .

كما أن هناك مزايا أخرى يستمدها علم النفس العام بدراسة باقى نواحى سلوك الأطفال ، وفى الحقيقة أن أغلب البحوث عن الأطفال ، وخاصة حديثى الولادة منهم لا يتعلق بالأطفال على أنهم أطفال ، بل بسلوك الأطفال على أنه موضح لأسس التطور التى تسود خلال حياة الإنسان .

(*) ويلاحظ أننا قد لا نتعلم كيف تتطور اللغة فى تاريخ البشر فالجهود التى بذلت لتتبع التوازى بين تطور النوع وتطور الفرد قد أثبتت مراراً أنها لا تؤدى إلى نتائج صحيحة .

توجيه الأطفال :

والاهتمام الشائع فى علم نفس الطفل يميل لأن يكون أكثر واقعية وتخصصاً، فهو يسأل لماذا تكون «بتسى» أكثر خجلا من أختها؟ ولماذا يكون الطفل «هارولد» غاضباً عادة يوم الاثنين ؟ولماذا يبدو «بيلى» أكثر نضجاً فى لعبه وفى أوقات أخرى ينكص فيسلك سلوك الأطفال الصغار ؟ لماذا لا تبدى «أليس» أى ميل لحساب المرحلة الثانية ؟ (وماذا نستطيع أن نعمل إزاء هذا ؟) ما السبب فى أن «سام» أذكى من أخيه «ديل» ؟ وهل يفيد ضرب الطفل إذا لم يكن مؤدباً ؟ إلخ . . .

ومن واجب علم نفس الطفل عند ما يصل إلى مرتبة النضج العلمى أن يكون مستعداً لتناول مثل هذه الموضوعات ، حتى إذا تخلى أحياناً عن أن يجيب عن السؤال فى صيغته الأصلية .

والمناقشة المختصرة المنتظمة للانفعال وللسلطة التى بدأنا بها هذا الباب فيها دلالات كثيرة للوسيلة التى تبحث بها موضوعات كهذه ، فإنه من الواضح أننا لا نحتاج إلى الحقائق فحسب ، بل إلى تفسيرات الحقائق أى إلى النظريات . وبعض هذه النظريات تستمد أساسها الواضح من التجريب ، وبعضها يستند إلى البحوث الإحصائية لمواقف الحياة الحقيقية . كما أن كثيراً من التفسيرات مشتقة من الدراسات الإكلينيكية وبحث الحالات الفردية وخاصة التى عملت تحت تأثير طرق التحليل النفسى المختلفة التى ينسب مصدرها إلى فرويد .

التحليل النفسى وعلم نفس الطفل :

ويجدر بنا أن نذكر باختصار علاقة التحليل النفسى بعلم نفس الطفل ، فلسنا معنيين هنا بالتحليل النفسى كطريقة لتشخيص العصاب وعلاجه ، ولا بما يوضحه من نظرية شخصية البالغ ، ولكن الذى يهمنا بنوع خاص الضوء الذى يلقيه على سلوك الطفل .

فالفضل الأساسى للتحليل النفسى — كما هو معروف جيداً — هو فى تفسير ذكريات وحوادث الطفولة والأحلام التى تكون نوعاً خاصاً من الذاكرة. فالذاكرة لا يمكن الاعتماد عليها وحتى علماء التحليل النفسى (كما يسمى تابعو فرويد) يعرفون أن وسائلهم لا تنجح فى استثارة كل الذكريات المطلوبة . وزيادة على ذلك فإن الطرق التحليلية لاختبار ذاكرة المريض ، بالرغم من براعتها معرضة تعرضاً كبيراً لتأثير الإيحاء، والمحلل يتناول شخصاً مشكلا هو الشخص العصابى ، وأخيرا هناك سبب هام يجعلنا نتشكك فى أن كل الخبرات ، وحتى كل الخبرات الهامة ، تحتفظ فى الذاكرة ، قد استعمل غيرهم ذكريات الطفولة فى فروض لها قيمتها إلا أنه يشك أنه منذ أقدم الأزمان التى استعملت فيها الاستخبارات لدراسة الأطفال قد استعملها أحد دون اكتراث للضبط العلمى الذى يضمن الصحة ، كما استعملها المحلل النفسى .

كما أن هناك اعتراضاً أكثر أهمية على الاستنتاجات التحليلية يشترك فيه كل الدراسات الإكلينيكية الصرفة ؛ وهى أنها تعتمد على عينة غير صحيحة من الأشخاص الذين تبحث حالتهم ، فنظراً لأننا لا نستطيع مطلقاً أن نلاحظ كل شىء فكل بحث علمى يعمل على أن ينتقى عينة ممثلة . وهنا لا نستطيع طبعاً أن نفرض بكل اطمئنان أن خبرات الطفولة لهؤلاء الأفراد الذين يطلبون المعونة فى العيادة تمثل جميع خبرات الطفولة ، كما أننا لا نستطيع أن نفرض أن هذه الخبرات تميز بصفة خاصة هؤلاء الأطفال الذين يطلبون المعونة إلا إذا بحثت بجانبها عينة مختارة بعناية من أشخاص « أسوياء » .

وعلى الإيجاز فإننا لا يمكننا أن نقرر أكانت خبرات الطفولة التى كشفها التحليل النفسى (أو حتى بالطرق الموضوعية فى بحث الحالات الفردية) هى الخبرات الطبيعية فى كل الأطفال أم أنها خاصة بهؤلاء الذين يصبحون عصابيين بعد ذلك أو أنها خبرات عرضية صرفة .

ويمكن أن نقرر — على الرغم مما قد يكون تقريرنا هذا مخالفا للمنطق — أن دراسة الشواذ فقط لا تؤدى إلى استكشاف ما يجعل الشخص شاذا . فيجب

أن نبدأ من عينة صادقة التمثيل إذا كنا نود أن تكون استنتاجاتنا صحيحة ولم يصل أى بحث تحليلى حتى الآن إلى مميزات تقرب من هذا المعيار .

فإذا رفضنا التحليل النفسى كأساس للبرهان فلا يمكننا أن نهمله ، كمصدر لمدلولات نافعة تحتاج إلى إثبات أو تعديل ، ثم إثبات بحوث أكثر صحة ، فالصورة الكلية التى يبينها التحليل النفسى للطفولة يجدها الملاحظون الموضوعيون غير حقيقية ومحرفة ، إلا أن كثيراً من تفاصيل النظرية تنير لنا الطريق .

ومع ذلك فقليل من الباحثين فى نفسية الطفل يقبلون الرأى الفرويدى بأن كل طفل يمر بالمرحلة الأوديبية حيث يشعر بعطف جنسى للوالد الذى يخالفه فى الجنس ، ولكن فى الحقيقة أن كل علماء النفس اليوم يعترفون بأن العلاقات الوجدانية للطفل مع والديه لها الأهمية العظمى فى النمو الكلى فى حياته العاطفية المستقبلة . والمدلولات التحليلية للصراع والنقل والتثبيت على سبيل المثال دلت على أنها نافعة فى علم نفس الطفل . فلها مكانها بين الفروض الأخرى فى المنهج التجريبى والبحوث الواقعية .

الاتجاه الحالى فى علم نفس الطفل :

لا ينتظر أن نعرض فى باب واحد كل النظريات فى علم نفس الطفل ونظرياته وأحد الموضوعات الهامة التى أغفلت هنا موضوع ذكاء الأطفال ؛ ذلك لأنه أصبح أحد الموضوعات المدروسة جيداً فى علم نفس الطفل. فبعض النتائج قد ذكرت عرضاً فى هذا الباب ، وغيرها قد ذكرت فى أمثلة أخرى من هذا الكتاب ، وخاصة فى أبواب علم النفس التربوى وعلم النفس الإكلينيكى والفروق الفردية ، إلا أن ما أهملناه هذا يمثل أيضاً مرحلة فى نمو علم نفس الطفل .

وإن عشرين سنة فى تجريب نشط باختبارات لذكاء الأطفال قد سبقت نشر مقياس كامل فى أمريكا — مراجعة جودارد لمقياس بينيه فى سنه ١٩١١ — ولكنها لم تثر إلا اهتماما قليلا. إلا أنه قد تبع ذلك فترة تقدم سريع جعل الناس يظنون

بحق أن علم نفس الطفل ما هو إلا القياس العقلى . إلا أن هذا التقدم قد تلته فترة تأخر ، فبينما لا يفكر أى باحث فى نفسية الطفل اليوم بإغفال بحث الذكاء سواء أكان ذلك فى التجارب أم عند بحث حالة طفل إلا أنه ندر أن يكون الذكاء هو الموضوع الرئيسى .

ولقد ظهرت مرحلة جديدة الآن ، فدراسة العوامل المتعددة فى الاختبارات العقلية قد تؤدى قريباً إلى تغيير هام فى تفهمنا لمدلول الذكاء وفى استعمالنا للاختبارات . وإذا كان الأمر كذلك فإن هذا الموضوع سيحتل أهميته الأولى ذلك لأن التطور العقلى سيستمر فى المكانة الأولى فى كل من الطفولة وما بعدها من المراحل .

تنوع المشكلات :

ما هى إذن الموضوعات الأساسية اليوم ؟ إنها مبعثرة ومتعددة لدرجة أنه يكون من العسير أن نعددها ، وقد نبين مدى العمل فى سيكولوجية الطفولة إذا ذكرنا عينة عشوائية للموضوعات التى بحثت من سنة ١٩٣٧ — سنة ١٩٤٧ فى البحوث التى نشرتها إحدى المعاهد الكبيرة فى نمو الأطفال [٥٣] : نمو الأطفال نحو الاستقلال — النمو والنضج فى اللغة — تكميل الأطفال لقصص ناقصة — تحديد وتعديد الصفات فى حديث الأطفال — نمو مدلول الأعداد فى الأطفال قبل المدرسة — تغير نسبة الذكاء (ستانفورد سنة ١٩٣٧) فى مستويات أعمار متتابعة — مقارنة النمو العقلى لأطفال الحضانة بالنمو العقلى لغيرهم من الأطفال — السلوك التأثرى فى الأطفال الصغار — أثر الإصلاحيات فى توافق الأحداث الجانحين — مشكلات السلوك وحالات الهبوط النفسى — نتائج المدح والمنافسة فى المثابرة .

وحصر البحوث المذكورة فى كتاب علم نفس الطفل (الذى نشر بإشراف كارميكايل) لهو شهادة أكثر وقعاً عما يمتاز به هذا المجال من سعة المدى ومن حيوية ونشاط .

المناهج :

إذا لم يكن هناك اتجاه خاص فى الموضوعات التى تعالج ، فإن هناك اتجاها محدداً فى المناهج التى تتبع وفى وجهة النظر العامة ، فالمناقشات فى موضوع الانفعال والسلطة فى هذا الباب تمثل مرحلة الانتقال الحالية ، فهناك كمية عظيمة من البيانات التجريبية ، ولكن هناك أيضاً اعتماداً على النتائج الواقعية الأخرى التى لا تعتبر حاسمة بالنسبة لذاتها ، فبينما نأمل ونعتقد أن الذين يتقبلون ما أوضحناه سيتجهون الوجهة الصحيحة إلا أننا متأكدون أنه فى خلال عشر سنوات ستظهر طريقة أخرى لعلاج الموضوعات ، وبالتدريج ستوضع الفروض والتأملات التى نتجت من المحاولات العملية لإرشاد الأطفال على بساط البحث ، وزيادة على ذلك فمن التجريب سوف لا ينتج التحقيق ، ورفض النظريات فحسب ، بل إعادة تنظيم النظريات والمشاكل فى صور جديدة .

وإنه لمن المحال فى علم نفس الطفل أن ننكر الاتجاهات العملية ، فلا بد أن يعنى البعض بالمشاكل الملحة فى تربية الأطفال . والاتجاه التجريبى الحديث الذى ضربنا له مثلا فى التجارب على أنواع الزعامة [٣٤] سيصلح تطبيقه على المشاكل الواقعية الحقيقية مع الأطفال فى مواقف الحياة الطبيعية ولا نجد مجالا آخر سيتم فيه التناسق الموفق بين النظرية العامة والتطبيق العملى ، كما هو الشأن فى علم نفس الطفل .

المراجع المشار إليها فى الفصل

1. Horace B. English. What is Emotion ? *The Ohio J. of Science*, 1946-47, 62-66.

2. M. Sherman. The differentiation of emotional responses in infants : I. Judgments of emotional responses from motion picture views and from actual observation, *J. Comp. Psychol.*, 1927, 7, 265-284. Also, the differentiation of emotional responses in infants : II. The ability of observers to judge the emotional characteristics of the crying of infants, and of the voice of an adult, *J. Comp. Psychol.*, 1927, 7, 335-351.

3. F.L. Goodenough, The expression of the emotions in infancy, *Child Devel.*, 1931, 2, 96-101. Also, Expression of the emotions in a blind-deaf child, *J. Abn. Soc. Psychol.*, 1932, 27, 328-333.

4. K.M.B. Bridges, *Social and Emotional Development of the Preschool Child*. London : Kegan Paul, 1931.

5. F.L. Goodenough, *Anger in Young Children*. (*Inst. Child Welfare Monogr. Ser.*, No. 9.) Minneapolis : University of Minnesota Press, 1931.

6. C.W. Valentine, The innate bases of fear, *J. Genet. Psychol.*, 1930, 37, 394-420.

7. Horace B. English, Three cases of the "conditioned fear response," *J. Abn. Soc. Psychol.*, 1929, 24, 221-225.

8. H.E. Jones and M.C. Jones, Fear, *Childhood Educ.*, 1928, 5, 136-143.

9. M.M. Shirley, *The First Two Years, A Study of Twenty-five Babies : Vol. III. Personality Manifestations*. (*Inst. Child Welfare Monogr. Ser.*, No. 8.) Minneapolis : University of Minnesota Press, 1933. Pp. xi plus 228.

10. A. Gesell and H. Thompson, *The Psychology of Early Growth*. New York : The Macmillan Company, 1938.

11. D.O. Hebb, Emotion in man and animal, *Psychol. Rev.*, 1946, 53, 88-106.

12. J.B. Watson and R. Rayner, Conditioned emotional reactions, *J. Exp. Psychol.*, 1920, 3, 1-14.

13. M.C. Jones, A laboratory study of fear : The case of Peter, *Ped. Sem.*, 1924, 31, 308-316.

14. E.L. Thorndike, *Human Learning*. New York : Century Press, 1931.

15. W.W. Charters, *Motion Pictures and Youth : A Summary*. New York : The Macmillan Company, 1933.

16. A.T. Jersild and F.B. Holmes, Children's fears, *Child Devel. Monog.*, 1935, No. 20, pp. 256. Also, Some factors in the development of children's fears, *J. Exp. Educ.*, 1935, 4, 133-141. A.T. Jersild, F.V. Markey and C.L. Jersild, Children's fears, dreams, wishes, daydreams, likes, dislikes, pleasant and unpleasant memories, *Child. Devel. Monog.*, 1933, No. 12, p. 172.

17. F.B. Holmes, An experimental investigation of a method of overcoming children's fears, *Child Devel.*, 1936, 7, 6-30.

18. L. Kwint, Ontogeny of motility of the face, *Child Devel.*, 1934, 5, 112. Also, Die evolution der mimischen psychomotorik (mit 42 kurven), *Zsch. f. Kinderforsch*, 1931, 38, 10-17.

19. C. Landis, The interpretation of facial expression in emotion, *J. Gen. Psychol.*, 1929, 2, 59-72.

20. G.S. Gates, An experimental study of the growth of social perception, *J. Educ. Psychol.*, 1923, 14, 449-642.

21. Lois B. Murphy, Emotional development and guidance in nursery school and home, *Childhood Educ.*, 1936, 12, 306-311.

22. C.R. Carpenter, Sexual behavior of free ranging rhesus monkeys, *J. Comp. Psychol.*, 1942, 33, 153. Wolfgang Köhler, *The Mentality of Apes, Translated by Ella Winter*, New York : Harcourt, Brace and Company, 1925. R.M. Yerkes, Social behavior chimpanzees, *J. Comp. Psychol.*, 1943, 30, 157.

23. G.F. Morton. *Childhood's Fears*. New York : The Macmillan Company, 1925, p. 187.

24. M.M. Rust, The effect of resistance on intelligence test scores of young children, *Child Devel. Monog.*, 1931, 6, 80.

25. R.K. Caille, Resistant behavior of preschool children, *Child. Devel. Monog.*, 1933, 11, 142.

26. M.M. Reynolds, Negativism of pre-school children, *Teachers College Contributions to Educ.*, New York : Teachers College, Columbia University, 1928, 288, 126.

27. K. Lewin, Cultural reconstruction, *J. Abn. and Soc. Psychol.*, 1943. 38, 166-173.

28. R. West, Another Man's Poison, *Harper's Mag.*, 1945, 191, 57.

29. H. Champney, Parent behavior as related to child development : I. Mental gain. (Paper read to American Association for the Advancement of Science, December, 1939.) The measurement of parent behavior, *Child Devel.*, 1941, 121, 131-166 Also, The variables of parent behavior, *J. Abn. Soc. Psychol.*, 1941, 36, 525-542.

30. M. Radke, *The Relation of Parental Authority to Children's Behavior and Attitudes*. Minneapolis. University of Minnesota Press, 1946.

31. A.L. Baldwin, Joan Kalhorn, and Fay Huffman Breese, Patterns of parent behavior, *Psychol. Monog.*, 1945, 58, No. 3.

32. Eleanor Vance, *Parental Attitudes Toward School and Home Discipline*. Unpublished master's thesis, Ohio State University 1948.

33. K. Lewin, R. Lippitt, and R. White, Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates", *J. Soc. Psychol.*, 1939, 10, 271-299.

34. G. Watson, Happiness among adult students of education, *J. Educ. Psychol.*, 1930, 21, 79-109.

35. W.L. Valentine, Common misconceptions of college students, *J. Appl. Psychol.*, 1936, 20, 640.

36. J.B.S. Haldane, *Heredity and Politics*. New York : W.W. Norton and Company, Inc., 1938.

37. Harold E. Jones, Environmental influences on mental development, Ch. 11 in L. Carmichael (Ed.), *Manual of Child Psychology*. New York : John Wiley and Sons, Inc., 1946.

38. Gardner Murphy, *Personality*. New York : Harper and Brothers, 1947.

39. J.E. Anderson, Contributions of child development to psychology, *J. Cons. Psychol.*, 1942, 6, 128-134. H.E. Jones, The problems of child development, *J. Cons. Psychol.*, 1942, 6, 123-127. Horace

B.English, On child development in teacher education, *J. Cons. Psychol.*, 1942, 6, 135-139.

40. L. Carmichael, The onset and early development of behavior, Ch. 2 in L. Carmichael (Ed.), *Manual of Child Psychology*. New York : John Wiley and Sons, Inc., 1946.

41. Karl C. Pratt, The neonate, Ch. 4 in L. Carmichael (Ed.), *Manual of Child Psychology*. New York : John Wiley and Sons, Inc., 1946.

42. Mary M. Shirley, *The First Two Years : A Study of Twenty-five Babies. V.I. Postural and Locomotive Development.* Minneapolis : University of Minnesota Press, 1931. Myrtle McGraw, Maturation of Dehavior, Ch.7 .Carmichael (Ed.),*Manual of Child Psychology.* New York : John Wiley and Sons, Inc., 1946.

43. A. Gesell and H. Thompson, Learning and growth in identical twins; and experimental study of the method of co-twin control, *Genet. Psychol. Monog.*, 1929, 6, 1-124. Myrtle McGraw, *Growth, A Study of Johnny and Jimmy*. New York : D. Appleton-Century Company, Inc., 1935.

44. Arnold Gesell and Helen Thompson, *The Psychology of Early Growth.* New York : The Macmillan Company, 1938, pp. 150 and 155-156.

45. E.A. Doll, *The Vineland Social Maturity Scale : Revised Condensed Manual of Directions.* (*Publ. Train. Sch., Vineland, N.J.*, Ser. 1936, No. 3.) Vineland, N.J.: Smith Printing House. Also, Annotated bibliography on the Vineland Social Maturity Scale, *J. Cons. Psychol.*, 1940, 4, 123-132.

46. *How Children Develop.* University School Series, 1946, No. 3. Columbus, Ohio : College of Education, Ohio State University.

47. H. Hartshorne and M.A. May, *Studies in Deceit : Book I. General Methods and Results.* New York : The Macmillan Company, 1928.

48. N. Bayley, Mental growth during the first three years. A developmental study of 61 children by repeated tests, *Genet. Psychol. Monog.*, 1933, 14, 1-92. J.E. Anderson, The prediction of terminal intelligence from infant and preschool tests, *Yearb. Nat. Soc. Stud. Educ.*, 1940, 39 (I), 385-403. L.D. Anderson, The predictive value of infancy tests in relation to intelligence at five years, *Child Devel.*, 1939, 10, 203-212. P.H. Furfey and J.

Muehlenbein, The validity of infant intelligencetests, *J. Genet. Psychol.*, 1932, 40, 219-223.

49. G.W. Allport, *Personality : A Psychological Interpretation*. New York : Henry Holt and Company, Inc., 1936. R.B. Cattell, *Description and Measurement of Personality*. New York : World Book Company, 1946.

50. J.E. Anderson, Methods of child psychology, Ch. I in L. Carmichael (Ed.), *Manual of Child Psychology*. New York : John Wiley and Sons, Inc., 1946.

51. R.R. Sears, *Survey of Objective Studies of Psycho-analytic Concepts*. New York : Social Science Restearch Council, 1942.

52. J.E. Anderson, *Annotated Bibliography of the Publications of the Institue of Child Welfare*, 1937-1947 (Supplement to) Minneapolis : University of Minnesota Press, 1948.

مراجع عامة

Carmichael, L. (Ed.), *Manual of Child Psychology*. New York : John Wiley and Sons, Inc., 1946.

Jersild, A.T. *Child Psychology*, Third Edition. New York : Prentice-Hall, Inc., 1947.

Morgan, J.J.B. *Child Psychology*, Third Edition. New York, Farrar and Rinehart, 1942.

Murchison, C. (Ed.) *Handbook of Child Psychology*, Worcester, Mass.: Clark University Press, 1933.

Gole, Luella, and Morgan, J.J.B. *Psychology of Childhood and Adolescence*. New York : Rinehart and Company, Inc., 1947.