وزارة التـعليم العـالي والبحث العلمي
جـامعة الشهيد حمة لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

مطبوعة بيداغوجية في مقياس علم النفس الاجتماعي التربوي

مقدمة لطلبة السنة أولى ماسترارشاد وتوجيه

إعداد الأستاذ:

د. محمد سبع

الموسم الجامعي:2023/2022

بطاقة تقنية حول المادة التعليمية

عنوان الماستر: علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه

السداسي: الثاني

اسم الوحدة: أساسية

اسم المادة: علم النفس الاجتماعي التربوي

الرصيد: 5

المعامل: 2

أهداف التعليم:

تمكين الطالب من التحكم في مفاهيم علم النفس الاجتماعي التربوي وممارسة وظائف المختص في مجال علم النفس الاجتماعي التربوي

المعارف السابقة المطلوبة:

- ✓ علم النفس التربوي
- ✓ علم النفس الاجتماعي
- ✓ علوم التربية

محتوى المادة:

- مفهوم ومجالات علم النفس الاجتماعي التربوي
- التفاعل الاجتماعي داخل المؤسسات التربوية
- الاتجاهات النفسية وتكوينها
- دينامية الجماعة التربوية
- التفاعل الصفي

محتوى المطبوعة البيداغوجية

- ✓ مقدمة
- ✓ أولا: مدخل عام إلى علم النفس الاجتماعي
  1. تعريف علم النفس الاجتماعي
  2. المحطات الكبرى لنشأة وتطور علم النفس الاجتماعي
  3. علاقة علم النفس الاجتماعي بالعلوم الاجتماعية
- ✓ المبررات الإبستمولوجية لعلم النفس الاجتماعي التربوي
- ✓ الاتجاهات النفسية تكوينها، قياسها وتعديلها
- ✓ الجماعة
- ✓ دينامية الجماعة التربوية
- ✓ التفاعل الصفي

مقدمة:

ليس بجديد القول بأن علم النفس الاجتماعي هو ذلك المجال العلمي الذي ينصب فيه الاهتمام على الإنسان في مكونه الجمعي وفي سياق واقع حياته اليومية، وذلك من حيث أنه علم أسس لمنظور منظم ومنهجي محكم يتخذ له كموضوع كل ما هو اجتماعي في بعده النفسي، وبالتالي ما هو اجتماعي بهذه الصيغة يفيد الواقع العلائقي في طبيعته وأنماط تعبيره المختلفة، (الحياه الأسرية، الحياه في العمل، وفي الفضاء العمومي) كما أن تجليات هذا الموضوع تتسع لتعكس ما يحيل على الفرد في ظل جدليه ثقافية بنيوية ووظيفيه.

من هذا المنطلق كان مركز اهتمام علم النفس الاجتماعي يتمثل في مقاربه الفرد ضمن السياق الاجتماعي الذي يحيا فيه فهذه وضعيه جعلت منه ذلك المجال العلمي الذي يشغل موقعا له خصوصيته التي تميزه عن علمين مجاورين له وهما علم النفس وعلم الاجتماع، وليس من حيث اعتباره مجال يتوقف وجوده ومعناه على ما يقدمه هذان العلمان أو أنه بمثابه حلقه دمج لما يوفرانه من أطر معرفيه وعمل بها، بل ومن كون مشروعيته العلمية والإبستمولوجية تتوقف على الارتباط بهذين العلمين ليس إلا، والحال أن علم النفس الاجتماعي من حيث الغايات والأهداف لا ينحصر الاشتغال فيه فقط على وصف السلوكات والتفاعلات وإنما الطموح القائم فيه يصبو إلى إثارة وتفعيل التفسير العلمي لكل ما يتعلق مباشرة بموضوعه العام ولاسيما لما يفيد المجتمع من فهم ذاته في حاضره وواقعه. (عبد الكريم بلحاج،2011)

هذا بالإضافة إلى كون علم النفس الاجتماعي من أبرز مجالات علم النفس والتي تجتمع حولها آراء وتصورات واعتقادات، فبقدر ما تجعل منه المجال الأكثر أهلية لدراسة الوجود الاجتماعي للأفراد في مظاهره التفاعلية والعلائقية والصراعية بقدر ما حصل اختزاله وتقديم الأدوار التي يمكن أن تعود إلى اعتماده في مقاربة وفهم ليس فقط مجتمعاتنا العربية بل وأيضا الممارسات الحياتية والتي تكتسب قاعدتها في إطار جمعي، وهذه الوضعية' بقدر ما يكتنفها من غموض وملابسات تستدعي بدورها إلقاء الضوء عليها وتوضيح بعض مظاهرها إن على المستوى الجامعي من خلال الدرس والبحث أو على مستوى التبسيط المعرفي واستحضاره في المشهد الإعلامي والثقافي العام، سوف لن نقصر في التأكيد على أن الواقع الاجتماعي كحياة معاشه وممارسة يومية يزخر بعدد من السلوكات التي تدخل في صميم قضايا ذات التقاطعات والأبعاد الاجتماعية والنفسية والذهنية التي يتحدد بها مجال علم النفس الاجتماعي من حيث كونه مجال علمي يتخذ من التفاعلات الاجتماعية وما ينشطها من إدراكات وتمثلات موضوعا له بالدراسة والبحث والواقع العربي لا يخرج عن القاعدة، بقدر ما أنه يظل غير مقروء، ولم يخضع للمكاشفة العلمية الرصينة بما فيه الكفاية حتى ترقى إلى مستوى استفهام النظريات التي تشكل أدوات المعرفة والتفسير في هذا المجال. (عبد الكريم بلحاج،2011)

وتزداد أهمية دراسة علم النفس الاجتماعي حينما يقترن البحث باستخدام أدواته في الأوساط التربوية، لقد كشفت التجربة والممارسة العملية الحاجة إلى توظيف أطروحات علم النفس الاجتماعي في الوسط التربوي لما يشهده من ظواهر تستدعي مضع التشريح النفس - اجتماعي محاولة لفهم أسابها اقتراح حلول تكون موضع التنفيذ، وهو ما دعا إلى تأسيس مبحث ميكروسكوبي يقع تحت مظلة علم النفس الاجتماعي يعنى بدراسة الظواهر النفس-اجتماعية داخل الأوساط التربوية.

يعد علم النفس الاجتماعي التربوي من أهم مكونات المعرفة السيكولوجية للطالب الجامعي في كل إختصاصات علم النفس وعلوم التربية وهي المعرفة الأكاديمية التي يتمكن بها الطالب من فهم الظاهرة التربوية من حيث هي تفاعل بين الفرد كشخصية مستقلة، والجماعة كإطار للتفاعل وتحقيق الذات، حيث تطرح المعرفة النفس اجتماعية كضرورة لا يمكن الاستغناء عنها لفهم العلاقات الوجدانية والاجتماعية والتفاعلات والتواصلات التي تحدث في مختلف الأنساق التربوية وعناصرها، وكذا دينامية الجماعة التربوية ولا سيما دينامية القسم وتكوين الاتجاهات ووظائف القيم والقيادة البيداغوجية والعوائق النفسية والاجتماعية للتعلم وغيرها، فكل هذه المواضيع لا يمكن للطالب فهمها كمعرفة يختص بها الوسط التربوي إلا بأدوات علم النفس الاجتماعي. حيث يدرسها من خلال التأثيرات المتبادلة بين الشركاء التربويين في العمل البيداغوجي.

ومن واقع ممارستنا في تدريس علم النفس الاجتماعي التربوي كمقياس جامعي لطلبة السنة أولى ماستر ارشاد وتوجيه تبين لنا أن الطالب في حاجة ماسة لهذه المعرفة المتخصصة، لتوظيفها في تطبيق معارفه السابقة في علم النفس الاجتماعي على الوسط التربوي ومتغيراته في ضوء العلاقة بين الفرد والجماعة .فندرة مثل هذه المعرفة المتخصصة في مكتباتنا الجامعية وتشتتها في مراجع متعددة يتعب الطالب في تجميعها والاطلاع عليها .لا سيما وأن المراجع المتخصصة في علم النفس الاجتماعي المدرسي بالعربية تكاد تكون منعدمة.(فرحاتي، 2007)

ومن ثمة نحاول من خلال هذا السند البيداغوجي أن نقدم للطالب الجامعي الزاد المعرفي اللازم الذي يلبي حاجة الطالب لتوظيف مهاراته كأخصائي في مجال الإرشاد والتوجيه في عمق الوسط التربوي، مستخدما المعارف النظرية والتطبيقية اللازمة مستعينا في ذلك ببعض المطبوعات الجامعية التي قدمها أساتذة من مختلف الجامعات الجزائرية، يضاف إليها أمهات الكتب في مجال علم النفس الاجتماعي والعديد من المصادر الأجنبية التي نعتقد أنها تقدم إضافة نوعية لمضمون هذه المطبوعة البيداغوجية.

أولا: مدخل عام إلى علم النفس الاجتماعي

1.تعريف علم النفس الاجتماعي:

قبل أن نشير للتعريفات المختلفة في علم النفس الاجتماعي نقول، أن القيام بتقديم تعريف في أي مجال من المجالات أمر معقد لأنه يجب أن يوضع في الاعتبار الكثير من العوامل المختلفة لكي يعكس التعريف المجال بأسره وليس جزءأ منه، وإضافة الى ذلك فإن تعريف علم النفس الاجتماعي يتضمن صعوبتين: الأولى أنه علم ينمو ويتغير بصورة سريعة، فتظهر فيه الموضوعات الجديدة كل عام، ولذلك فإن أي تعريف لعلم النفس الاجتماعي يكون مقبولا اليوم يصبح من الخطورة اعتباره صالحا للغد ، الثانية : أن موضوعات علم النفس الاجتماعي متنوعة، فللوهلة الأولى يبدو صعبا إن لم يكن مستحيلا تقديم تعريف واحد لميدان يركز على تلك الموضوعات المتنوعة، والتي يبدو عدم وجود رابطة بينها .

تعريف **دانييل كاتز** : يقول كاتز، في بادىء الأمر اكتفى علماء النفس بدراسة الانسان ككائن حي يستجيب لما يحدث حوله في العالم الطبيعي من منبهات ومثيرات، أما الآن فقد أصبح اهتمام علماء النفس بدراسة الانسان من حيث علاقته بزملائه، فعلم النفس الاجتماعي هو ذلك الميدان الذي يدرس الكائنات من حيث أنها تؤثر وتتأثر بالآخرين من أقرانها . (أبو النيل، 1985، ص76)

تعريف **بارون وبايرن** : يعرف كل من بارون، وبايرن علم النفس الاجتماعي تعريفا عمليا فيقولان بأنه هو العلم الذي يدرس الطريقة، التي يتأثر أو يتحدد سلوك وشعور وتفكير الفرد بسلوك أو خصائص الآخرين.

ويعرفانه أيضا بأنه" الدراسة العلمية للطرائق التي لا حصر لها والتي بها نتأثر بالأفراد المحيطين بنا، وغالب ما تنبع هذه التأثيرات من أفعالهم أي مما يقولون أو يعملون، وتكون متضمنة في خصائصهم كأعمارهم، وجنسهم ومظهرهم. ..الخ، وأحيانا تبع من مجرد حضور الأخرين، أو حتى أفكارنا أو ذكرياتنا عنهم.

تعريف **بروشانسكي وسيدنبرج** : بقول Broshansky and Seidenberg أن معظم تعاريف علم النفس الاجتماعي إن لم يكن كلها تؤكد على ناحيتين هامتين هما (أولأ: سلوك الفرد متضمنا خبراته، أي تفكير الإنسان وذكاؤه ودوافعه والمواقف، والخبرات التي مر بها، واستخدم فيها هذه الجوانب من سلوكه. ثانيا : المجال الذي يتم فيه هذا السلوك، ويعني به الموقف الاجتماعي وما فيه من أفراد أو جماعات يتأثر الفرد بما لديه من إمكانات وقدرات بها ويؤثر فيها أيضا. (أبو النيل، 1985، ص77)

وعندما ننظر لهذين الجانبين فإننا نجد أنما يتضمنان عددا من الخصائص العامة المميزة لعلم النفس الاجتماعي، والتي تنظر للسلوك الاجتماعي نظرة علمية فهذا التعريف ينظر لسلوك الفرد وما يتضمنه من جوانب عقلية كالذكاء، والقدرات المختلفة، والميول وجوانب الشخصية من سيطرة وطموح، وذلك من حيث أن هذا السلوك يتم في مجال يتضمن البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، فهو يؤثر فيها، ويتأثر بها أيضأ لأنه ليس منعزلا عنها.

تعريف **كرتش وكرتشفيلد:** ويقول كرنش، وكرتشفيلد، وبالاشي في هذا الصدد، يهتم علم النفس الاجتماعي أساسا بسلوك الفرد، في حين أن علوم الاقتصاد والسياسة والاجتماع والأنثربولوجيا تهتم بسلوك الطبقات والجماعات الانسانية، كما تهتم بدراسة هذا السلوك دراسة تحليلية بالنسبة لنواحي معينة كالبيع والشراء. إذ أن هذه العلوم عندما تهتم بالفرد فإنها تهتم بأجزاء من سلوكه كالجانب الاقتصادي أو السياسي ... الخ ، أما علم النفس الاجتماعي من ناحية أخرى فإنه يهتم بكل جانب من جوانب السلوك الاجتماعي للفرد، وهكذا فإن علم النفس الاجتماعي كعلم ينظر نظرة عريضة لسلوك الفرد في المجتمع، ويركز كرتش وزملازه في تعريفهم على تفاعل وتكامل السلوك، لأنه يكون مدفوعا وموجها نحو هدف من ناحية، ومن ناحية ثانية للتمكن من تحليل هذا السلوك تحليل سليما . فعملية التفاعل في نظر كرتش وزملائه تحدث بين شخصين أو كثر حيث يكون سلوك الشخص استجابة لشخص آخر ، فمثلا عندما يستجيب أحمد لسلوك عصام فإن استجابته هذه تكون قائمة على أساس تفسيره لسلوك عصام، وبالتالي فإن استجابة عصام تكون موجهة بتفسيره لسلوك أحمد . ويعكس السلوك المتفاعل التأثير المتكامل لحاجات وأهداف الفرد على أفكاره وانفعالاته وإدراكه وذاكرته. . (أبو النيل، 1985، ص77)

تعريف كلينبرج : فيعرف علم النفس الاجتماعي بأنه دراسة الفرد في موقف الجماعة . أو هو بصورة دقيقة الدراسة العلمية لسلوك الفرد من حيث هو فرد في صلته مع الآخرين.

تعريف كمبالاينج : علم النفس الاجتماعي في نظره هو دراسة الأفراد في صلتهم البينية (التفاعل المتبادلة ، دراسة تهتم بما تحدثه هذه الصلات البينية من آثار على أفكار الفرد ومشاعره ,interactio أوانفعالاته وعاداته . ويقول كمبالاينج أن هذه الصلات البينية تشمل ثلاث فئات هي: (١ صلات بين فرد وفرد .(ب) صلات بين فرد وجماعة(. رج) صلات بين جماعة وجماعة.)

تعريف روجر براون : أما تعريف بوجر براونRoger Brown لعلم النفس الاجتماعي، فيقول في هذا الصدد أنه من خلال النظر في موضوعات علم النفس الاجتماعي عام 1964 والتي يمكن حصرها في : اللغة، الإدراك، الدوافع ، الذاكرة، الاتصال وتغير الرأي، الجماعات المرجعية، الدور والصراع، القيادة، الاتجاهات، التنشئة ... الخ . فإننا لا نستطيع أن نجد علامة واحدة أو مجموعة من العلامات تميز بوضوح بين موضوعات علم النفس الاجتماعي، وموضوعات علم النفس التجريبي وعلم الاجتماع والانثربولوجيا. ويواصل براون كلامه قائل : يهتم علم النفس الاجتماعي على وجه التقريب بالسلوك أي بالعمليات العقلية للأشخاص، والتي تكون محددة بالتفاعل في الماضي أو في الحاضر بالأشخاص الآخرين .

تعريف شريف: يعرف علم النفس الاجتماعي بأنه الدراسة العلمية لسلوك وخبرة الأفراد في علاقتهما بموقف التنبيه الاجتماعي.

واهتم أبو النيل بعلم النفس الاجتماعي من حيث هو (دراسة علمية تفاعلية لسلوك الفرد وخبرته والمجال الذي يتم فيه السلوك) ويعني بسلوك الفرد وخبرته دراسة كافة العمليات النفسية التذكر والتفكير والذكاء والاتجاهات والميول والانفعالات...الخ، ويعني بالمجال كل ما يتعلق بالمجال الحيوي الثقافي الذي يحيا فيه الفرد بما في ذلك الثقافات الفرعية الاثنية والطبقية والحضرية والريفية والمجتمعية ...الخ كما يتضمن المجال المجتمع المخطط أو المصنوع ويقصد به أبو النيل المجتمع الذي يقوم الباحث بإعداده للدراسة وفقا لمحكاته وأدواته المنطقية والأمبيريقية . (فرحاتي،2007، ص10)

2. علم النفس الاجتماعي المحطات الكبرى للتطور :

نحاول من خلال هذا العنصر الوقوف عند أبرز المحطات التاريخية التي شهدت تحولا في مسار نشأة هذا العلم بعيد عن ذلك التناول الكلاسيكي الذي قد يصادفه الطالب في كتب علم النفس الاجتماعي والتي تعنى بالبحث في الأصول الفلسفية للعلم والبحث في وجهات النظر التي مهدت لبروز الأفكار الكبرى في ميدان علم النفس الاجتماعي ولكن نحول تسليط الضوء أكثر على الاسهامات العلمية لكتابات بعض العلماء في القرن التاسع عشر خاصة في أوربا وأمريكا التي ساهمت بشكل كبير في تحديد الملامح الكبرى لميدان علم النفس الاجتماعي.اعتمادا على وثيقة مترجمة ل(Laurent Bègue;2015)

على مفترق طرق العديد من تيارات الفكر والتراث الفكري، بما في ذلك كل من الفلسفة القديمة وبعض التطورات المستوحاة من علم الأحياء التطوري، كان علم النفس الاجتماعي موجودا بشكل كبير من خلال موضوعاته ومفكريه في الغرف على الرغم من أن تقدمه لا يصبح، بشكل أساسي، لا ينفصل عن المنهجية العلمية والبحث التجريبي. في هذا الصدد، أوغست كونت ، شخصية فلسفية فرنسية رمزية للنهج الوضعي ، والذي دعا إلى ولادة "الفيزياء الاجتماعية" ، يمكن اعتباره بشكل شرعي أحد آباء علم النفس الاجتماعي. كل من أسباب وعواقب المجتمع والأفراد والجماعات والطرائق متعددة الأشكال لعلاقاتهم المتبادلة هي بالضبط موضوع هذا العلم، بدأ التطور المؤسسي والنظري لعلم النفس الاجتماعي منذ أكثر من قرن. تم تحفيزه من خلال التحولات التاريخية، متأثرا بتطورات علم النفس العام (لا سيما من خلال التيار السلوكي ، ثم التيار المعرفي) ، وتحول تدريجيا من خلال التطورات والثورات النموذجية الرئيسية لهذا المجال في الحركة.

علم النفس الاجتماعي هو فرع من فروع علم النفس مكرس لتحليل التفاعلات والتصورات والتأثيرات الاجتماعية، ربما يكون تعريفه الأكثر قبولا على نطاق واسع، والذي لا تزال أهميته ضرورية حتى اليوم ، هو تعريف جوردن ألبورت ، الذي يركز عليه "فهم وشرح كيف تتأثر أفكار ومشاعر وسلوكيات الأفراد بالوجود الحقيقي أو المتخيل أو الضمني للآخرين ". يشير مصطلح "الحضور الضمني" إلى العديد من الأنشطة التي يقوم بها الفرد بسبب مكانه (دوره) في بنية اجتماعية معقدة وعضويته في مجموعة ثقافية. إن مساحة علم النفس الاجتماعي شاسعة، لأنها تشمل كلا من العمليات داخل الفرد (الإدراك الذاتي أو التحكم، على سبيل

المثال) والعلاقات الشخصية (الجذب والتعاون) والعلاقات بين المجموعات (التمييز والعنف) بالإضافة إلى ظواهر أكثر شمولية تندرج تحت مفاهيم التمثيلات الاجتماعية والمعتقدات والايديولوجيات، بينما يوصف أحيانا بأنه "الكيمياء الحيوية" للعلوم الاجتماعية، عند تقاطع علم النفس وعلم الاجتماع ، يمنحه مجاله دورا محوريا في تفسير الحقائق الاجتماعية.(Laurent Bègue;2015)

بانوراما تاريخية: منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر، بنى العديد من المفكرين الأوروبيين سيكولوجية الشعوب، بقصد إظهار كيف يشكل المجتمع بعمق الفكر الفردي والسلوك الجماعي، ثم ساعد تأسيس مجلة مكرسة *لعلم النفس فولكر* في عام 1860 (*فولكر* تعني "الناس" باللغة الألمانية) في نشر الأبحاث حول روح المجموعة، والتي تم تعبئتها على نطاق واسع لشرح السلوك الاجتماعي من نهاية القرن التاسع عشر.

في فرنسا، نشر الطبيب وعالم الاجتماع **غوستاف لوبون** في عام 1895 كتابه المؤثر *علم نفس الحشود*، والذي سينشر بشكل دائم فكرة اللاعقلانية الجماعية والتنويم المغناطيسي الاجتماعي، والتي سيتم العثور على آثارها في وقت لاحق في الدراسات المكرسة لإلغاء التفرد أو التفكير الجماعي، كان أحد معاصري لوبون، عالم النفس الإنجليزي **ويليام ماكدوغال**، مؤلف كتاب مدرسي بعنوان *علم النفس الاجتماعي*، وهو عمل غالبا ما يعتبر شهادة ميلاد هذا الفرع من العلوم الاجتماعية والذي سيساعد على تعميم هذه الأفكار.

ومع ذلك ، لا يزال هذا التأليف موضع نقاش كبير، لأنه قبل ذلك بكثير، في عام 1889 ، نشر الفرنسي **غابرييل تارده** *دراساته في علم النفس الاجتماعي* وأن *Psicologia Sociale* للإيطالي **باولو أور انو** طبع (1893). ربما تم تنفيذ أول تجربة لعلم النفس الاجتماعي في فرنسا مع الأطفال من قبل **ألفريد بينيه وفيكتور هنري** في وقت مبكر من عام 1894. حلل المؤلفون آليات الإيحاء باستخدام نموذج مقارنة الخط، مما يدل على أن الأطفال كانوا أكثر تأثرا باقتراحات المجرب عند استجوابهم بشكل فردي مما لو تمت مقابلتهم معا. ومع ذلك، فإن معظم تأريخ علم النفس الاجتماعي يضع تجربته الأساسية في عام 1898، والتي نشرها **نورمان تريبليت** في المجلة *الأمريكية لعلم النفس*. لاحظ هذا الباحث في جامعة إنديانا أن أداء راكبي الدراجات في المتوسط أفضل في المنافسة من أداء الدراج منفردا، كما لاحظ تريبليت أيضا مع الأطفال أنه عند أداء مهمة حركية (تتكون من بكرات متعرجة)، أثر وجود الآخرين على سرعة التنفيذ من خلال إثارة ميل تنافسي. وهذه النتائج، التي تعتبر دليلا على وجود دينامو لوجود الآخرين على الأداء، كان لها تأثير كبير، كجزء من المشكلة الأوسع نطاقا المتمثلة في تأثير الآخرين على السلوك. (Laurent Bègue;2015)

قبل بضع سنوات، ساهم مهندس زراعي فرنسي، **ماكس رينجلمان**، في هذا السؤال من خلال إظهار أن الرجال الذين تطلب منهم سحب حبل في مجموعات أنتجوا جهدا فرديا يتناسب عكسيا مع حجم المجموعة التي وجدوا أنفسهم فيها، مما يدل على ما سيطلق عليه فيما بعد ظاهرة "الكسل الاجتماعي".

شهد النصف الأول من القرن العشرين ولادة العديد من التطورات النظرية والتجريبية الرائدة ، والتي تميزت بهيمنة التيار السلوكي الذي رفضه كتاب **فلويد ألبورت** المؤثر لعلم النفس الاجتماعي. من خلال القطع مع التيارات التي تؤسس الاستبطان كطريقة مشروعة للتحليل وتعمل على استدعاء العديد من "الغرائز الاجتماعية" لشرح السلوكيات الاجتماعية، أكدت السلوكية الآن توجها اختزاليا وفرديا متعمدا (التركيز على الفرد والسعي إلى اختزال أي ظاهرة اجتماعية إلى آثار تجميع السلوكيات الفردية) ، وساهمت في جعل السلوكيات التي يمكن ملاحظتها مجال متميز لدراسة علم النفس الاجتماعي، والطريقة التجريبية شريعة علمية لا مثيل لها.

شهدت هذه الفترة تطوير العمل الأساسي على قياس المواقف، والعلاقة بين المواقف والسلوك، وتشكيل المعايير في المجموعة، والعلاقة بين الإحباط والعدوان، وبشكل بارز، مساهمات **كيرت. ليفين** حول أربعينيات القرن العشرين، الذي تميز التطبيق العملي بعمق وحتى حدد حقا ممارسة علم النفس الاجتماعي. بارع في اتباع نهج تجريبي شامل، وتحول نحو التنظير والتجريبية وكذلك مقتنعا بالاستمرارية المعرفية بين المختبر والميدان، سيؤثر ليفين بعمق على تلميذه **ليون فيستنجر** ، مهندس نظريتين أساسيتين. في عام 1954 ، طور Festinger نظرية "المقارنة الاجتماعية" التي سلطت الضوء على مقدار سمات أخرى تميزت العمليات النفسية الفردية والإدراك ومعرفة الذات. في عام 1959 ، كانت نظرية "التنافر المعرفي" جزءا من تطوير العديد من النظريات التي تضفي الطابع الرسمي على توازن الإدراك ووصفت وبدأت تكامل العمليات المعرفية والتحفيزية والسلوكية التي يسعى الفرد من خلالها إلى تحقيق أو الحفاظ على حالة من التماسك المعرفي، والتي استمرت تطوراتها الغنية في التوسع.(Laurent Bègue;2015)

في الوقت نفسه، ظهر العمل الأساسي على إدراك وتفسير سلوك الآخرين (والذات) وعواقب هذه الظواهر المعرفية على التفاعلات الاجتماعية مع نظريات **Heider** و **Kelley**. وقد قدمت هذه الأخيرة مساهمة كبيرة في تطوير دراسة الإدراك الاجتماعي، وهو مجال يهتم بالصفات التي يدركها الأفراد في الآخرين (الأفراد والجماعات) والعوامل التي تساهم فيها، سواء في الشخص الذي يدرك أو موضوع هذا التصور.

إدراك هذا البحث كانت الصفات "بارزة خلال سبعينيات القرن العشرين ، وسبقت وغذت جزئيا منظورا لا يزال يهيمن على العلم " الإدراك الاجتماعي". يتقاطع هذا النهج مع النظريات المختلفة التي تتعامل مع الدراسة التفصيلية لمسببات عمليات الإدراك والتصنيف والتمثيلات المعرفية للآخرين وعواقبها.

وتجدر الإشارة أيضا إلى سلسلة من الأعمال التي تركت أثرا فوارا على علم النفس الاجتماعي بعد الحرب، ولا سيما تلك المتعلقة بالتحيزات والحد منها. تحت زخم **جوردون ألبورت** وضعت "فرضية الاتصال"، والتي بموجبها كان الحد من التحيزات والعداء بين المجموعات يمكن تصوره في ظل ظروف معينة من التقارب. استكماله بالبحث عن ديناميات مجموعات الأطفال خلال معسكر صيفي وإثبات أن العداوات بين

المجموعات (التي تم إنشاؤها بشكل تعسفي أثناء الإقامة) يمكن أن تضعف عندما يشاركون في حالات التعاون ومن خلال إدخال أهداف مشتركة فوق مرتبة، بدأ هذا العمل أحد أكثر مجالات الدراسة إنتاجية لهذا التخصص الناشئ. في الوقت نفسه، كشف عمل **آش** Asch بوضوح أن الأغلبية العددية من المرجح أن تؤثر على الأحكام الإدراكية للأفراد الذين يواجهون مهمة التقييم الموضوعي لطول الخط. على سبيل المثال، خلال تجربة مطابقة خط بسيطة، امتثل ثلاثة أرباع المشاركين لحكم الأغلبية مرة واحدة على الأقل. وبعد بضع سنوات، شهدت سلسلة من المظاهرات على ظاهرة الخضوع للسلطة. أظهر هذا البحث الذي طوره **ستانلي ميلجرام** أن احترام السلطة الشرعية من المرجح أن يؤدي بالمشاركين إلى الامتثال للأوامر ذات العواقب الضارة للضحية البريئة. في بحث ميلغرام، امتثل ما معدله 64 في المائة من المشاركين لأوامر بروتوكول علمي قادهم، في إجراء متدرج متنكر في شكل اختبار تعليمي، إلى إعطاء صدمات كهربائية تصل إلى 450 فولت لشخص لا يعرفون أنه يلعب دورا. هذه الملاحظة المفيدة، التي تم تصورها صراحة كشهادة علمية للقوى التي ربما كانت تعمل خلال الهولوكوست، حملت رؤية تتناقض مع التحليلات التي، مع عدم إحاطة **ثيودور أدور**، كانت من فريق من الباحثين، أعطت أهمية للتصرفات الخاصة، مثل الاستبداد، لشرح هذه المأساة. مع وجهات نظر تطبيقية لا يمكن إنكارها، ظهرت العديد من الدراسات منذ ستينيات القرن العشرين على السلوك الاجتماعي الإيجابي والتعاون والعدالة الاجتماعية والصراع. وتشهد أبرز الأمثلة على مدى توجيه العناصر الظرفية للاستجابات الفردية، مثل الدراسات التي تبين أن حالات الطوارئ يمكن أن تتسم بقوى سياقية تمنع بشكل كبير مساعدة الضحايا (مما يشير إلى أن عدد الشهود في الحالات الطارئة). كان من شأنه أن يسهم في تقليل احتمال تنفيذ سلوك المساعدة، الذي لا يزال أمرا حتميا، أو أن يكون احتمال المساعدة مقيدا بشدة بالوقت المتاح للأفراد). في الوقت نفسه، بدأ **ألبرت باندورا** دراسة تأثير النماذج على السلوك العدواني وبدأ في بناء نظريته في التعلم الاجتماعي. إن الأهمية الإرشادية لعمله لشرح السلوكيات الاجتماعية أو العدوانية، وبشكل أكثر تحديدا، لتحليل تأثيرات وسائل الإعلام على الإدراك والسلوك ستكون دائمة. **علم النفس الاجتماعي: وجهات نظر أوروبية** يتميز علم النفس الاجتماعي منذ أصوله بالتطورات المفاهيمية والتجريبية من الجامعات والمؤسسات البحثية الموجودة في الولايات المتحدة (التي استفادت من مساهمة المهاجرين الأوروبيين البارزين الذين اضطروا إلى الفرار من النازية، مثل **كورت لوين أو فريتز هيدر)** ، ويشمل تيارات أوروبية نشطة للغاية، مع اهتمام واضح بتحليل الخطاب واستخدام المنهجيات النوعية. ومساهمات كبيرة في دراسة العلاقات بين المجموعات والهوية الاجتماعية. في جامعة بريستول ، طور **هنري تاجفل** نهجا تحفيزيا ومعرفيا للتحيزات التي تؤدي إلى محاباة المجموعات التي ينتمون إليها والتي سلطت الضوء على حقيقة أن الصراعات الجماعية لا يمكن اختزالها في المصالح المادية. وبالتالي، فإن التعيين التعسفي للأفراد في فئات دنيا يكفي لإثارة سلوكيات متباينة. في هذه التطورات، تصبح الهوية الاجتماعية مكونا محددا للتفاعلات بين

المجموعات ويتم تعريفها على أنها "جزء من مفهوم الذات لدى الأفراد الذي ينبع من معرفتهم بالانتماء إلى مجموعة اجتماعية، المرتبطة بقيمة هذا الانتماء ومعناه العاطفي ". مهدت مساهمة أوروبية أخرى الطريق لدراسة تأثيرات الأقلية، ودمج عمليات تأثير الأقلية والأغلبية من خلال نظرية **سيرج موسكوفيتشي** للتحول. وفقا لهذه النظرية، على عكس تأثير الأغلبية، الذي يولد واجهة من المطابقة وينشأ معالجة معرفية سطحية للمعلومات الموجودة، فإن تأثير الأقلية سيعزز تحليلا معرفيا أكثر تعمقا، وعلى الرغم من الرفض العام لموقف الأقلية، فإن الأخير سيكون من المحتمل أن يتم اعتمادها على انفراد ، وتخضع للتأثير الكامن. لا تزال دراسة آليات تأثير الأقليات موضوعا مثمرا للغاية في البحث الأوروبي. بدأ سيرج موسكوفيتشي أيضا تيارا آخر مؤثرا للغاية في أوروبا مكرسا لدراسة التمثيلات الجماعية. تجديد الأفكار التي طورها **إميل دوركهايم** (1898)، وضع الأساس لدراسة التمثيلات الاجتماعية والعمليات التي تميزها، مثل التشييء (تحويل فكرة أو مفهوم مجرد إلى تمثيل مبدع) والترسيخ (نقش موضوع التمثيل في شبكة من المعرفة الموجودة مسبقا والمعترف بها اجتماعيا). أحد أماكن التمييز بين الطلبات الأوروبية وأمريكا الشمالية موجود في السجل التوضيحي الذي يفضلونه. وفقا لنموذج صاغه **ويليم دويز**، يمكن تنظيم النمذجة النظرية في علم النفس الاجتماعي إلى أربعة مستويات: المستوى داخل الفرد ، والذي يتعامل مع الآليات التي تنطوي عليها عمليات الإدراك وتقييم البيئة الاجتماعية من قبل الفرد ؛ المستوى بين الأفراد والمستوى الظرفي ، والذي يشير إلى الشخصية تقع ؛ المستوى الاجتماعي الموضعي ، والذي يتضمن الاختلافات في الوضع الاجتماعي التي تتجاوز المواقف الفردية، مثل انتماء الأفراد إلى الفئات الاجتماعية؛ والمستوى الأيديولوجي الذي يشمل أنظمة المعتقدات والتمثيلات والتقييمات والمعايير التي يكون الفرد هو حاملها. يسلط تطبيق هذا النموذج الضوء على غلبة المستويين التوضيحي الأول والثاني ضمن تقاليد البحث التي ميزت تطور الانضباط في كل من أوروبا والولايات المتحدة. كما يظهر ميل الأوروبيين إلى تعبئة المزيد من النظريات والبحث في المستويين الثالث والرابع. لنأخذ على سبيل المثال دراسة المعتقدات الدينية ، بينما فتح البحث الأوروبي، من خلال مساهمات **جان بيير ديكونشي** ، نهجا مفاهيميا وتجريبيا للالتزام الديني ينظر إليه على أنه انكسار لنظام أيديولوجي للتنظيم المعرفي ، ركز العمل في أمريكا الشمالية بشكل أكبر، بعد Allport ، على التوجهات الدينية الفردية وارتباطاتها. وعلى نفس المنوال، فإن الطريقة التي يتم بها فهم الشخصية من قبل علم النفس في أمريكا الشمالية غالبا ما تكون على المستوى الفردي الداخلي، في حين أن تقليد البحث الأوروبي الذي قام به **جان ليون بوفوا** يقترب من سمات الشخصية على أنها "مرافق اجتماعية" ذات وظيفة أيديولوجية. ومع ذلك فإن ظهور وجهات النظر بين الثقافات (سواء كانت تنطوي على مقارنات بين السياقات الغربية والشرقية أو الطبقات الاجتماعية ، على سبيل المثال) يفتح الطريق أمام صياغة أوثق لهذه المستويات ، مما يدل على الدور الحاسم للثقافة في العمليات المعرفية والعاطفية والتحفيزية، مثل تقليل التنافر أو الصفات.(Laurent Bègue;2015)

منهج : واحدة من السمات المميزة لعلم النفس الاجتماعي هو تنوع أساليب البحث التي يعبئها. وتؤدي المجموعة الواسعة من أدوات التقييم والقياس إلى استخدام المقابلات، والمراقبة المنهجية، والدراسات الاستقصائية للاستبيان (مع زيادة استخدام الإنترنت)، والبحوث الميدانية، والدراسات الاستقصائية للتجارب الحياتية، وقياسات التجارب الحياتية. والتجارب المعملية. السماح على وجه الخصوص بتحفيز عملية التطور النظري من خلال اختبار الفرضيات السببية في بيئة خاضعة للرقابة، يعد التجريب أحد السمات النموذجية لعلم النفس الاجتماعي اليوم، ويعززه التعبير الوثيق مع الإحصاءات الاحتمالية والنماذج التحليلية التشغيلية للغاية، مثل الوساطة أو التحليل المعياري. n. بالإضافة إلى ذلك، استيراد التقنيات من علم النفس المعرفي (فتيلة، مهمة صنع القرار المعجمية) الفيزيولوجيا النفسية (استجابة كهربية الجلد، تخطيط كهربية العضل للوجه، قياسات نشاط القلب، تتبع العين) أو العلوم العصبية (الإمكانات المستثارة، تخطيط كهربية الدماغ، التصوير بواسطة الرنين المغناطيسي الوظيفي ، القياسات الهرمونية) يزيد بشكل كبير من تنوع ودقة القياسات ، ويجعل من الممكن الحد من استراتيجيات استجابة معينة ويساهم في التعبير عن علم النفس الاجتماعي مع علم النفس العام. التجريب هو أيضا سبب للنقد المتكرر، لا سيما فيما يتعلق بأخلاقياته (بحث **ميلجرام** حول الخضوع للسلطة قد ركز العديد من الانتقادات، بسبب خداع المشاركين وعدم الراحة التي أحدثتها التجربة) ، وتاريخيتها ، وطابعها الاجتماعي المفترض (من خلال التطهير يعتبر تطهيرا للإجراءات التي ينطوي عليها التلاعب بالمتغيرات variables واستخدام الطلاب المشاركون الذين ليس لديهم، عند التفاعل ، تاريخ مشترك). ولوحظت قيود أخرى، مثل التحيزات التي يمكن أن تلوث العملية التجريبية، مثل آثار "الطلب" ، حيث تظهر فرضيات البحث سمات الموقف التجريبي - على سبيل المثال من خلال السلوك غير اللفظي للمجرب - وتوجه ردود فعل المشاركين بطريقة تأكيدية. وفي الآونة الأخيرة، ركزت الانتقادات على الحاجة إلى ضمان استنساخ أفضل لنتائج البحوث.

الاتجاهات الحالية: وقد خضع مجال دراسة الصور النمطية والتمييز لديناميكية مستمرة منذ تطوراته الأولى في عشرينيات القرن العشرين وسيتم اختياره هنا لتوضيح بعض الاتجاهات الحالية في علم النفس الاجتماعي التي تؤثر جزئيا على مجالات أخرى. وهكذا صقل هذا المجال من البحث مفاهيمه من خلال التمييز بين أشكال التمييز وملامح الشخصية المعرضة له. كما تم تحديد عمليات جديدة مثل البنية التحتية (إسناد تدرج أدنى للإنسانية إلى فئة اجتماعية معينة)، وعمليات التبرير وخطابها. تم إثبات انتشار العمليات التلقائية - وبالتالي غير الواعية - بشكل خاص في هذا المجال من الدراسة، مما يشير بعمق إلى علم النفس الاجتماعي ويفتح موضوعية عمل Nisbett and Wilson (1977) حول aporia من الاستبطان. من بين الأعمال المبتكرة، يشرح البعض دور "شهادات الشخصية": عندما يكون لدى الفرد وقد يؤدي ذلك لاحقا إلى سلوك

غير تمييزي. من ناحية أخرى أشارت الأبحاث حول قمع التعبير عن التحيز إلى أنه يستخدم موارد التنظيم الذاتي في الأفراد.

وهكذا تثبت الدراسات المتعلقة بالاستنفاد الذاتي أن التعبئة المكلفة لموارد التنظيم الذاتي لمرة واحدة (من خلال أداء مهمة مناسبة) تزيد من احتمال أن تكون هذه الموارد أقل توافرا في الالتماسات اللاحقة وبالتالي تزيد من استخدام القوالب النمطية. كما تم تحديد الدوافع، التي لم يتم استكشافها حتى الآن والتي من المحتمل أن تفضل استخدام الصور النمطية، من خلال نظرية إدارة الإرهاب. وأخيرا، مكن تطوير الأدوات الضمنية من إنشاء متنبئات سلوكية جديدة. أدخل صعود علم الأعصاب الاجتماعي أدوات جديدة مثل التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي (RFI) ، والتي تجعل من الممكن، على سبيل المثال، إثبات أن فئات معينة من الناس، تم تقييمها بشكل ضعيف على بعدين كلاسيكيين من الكفاءة و "الحرارة" (مثل الأشخاص الذين لا مأوى لهم) ، مناطق الدماغ النشطة المشاركة في تخوف الأشياء وليس المناطق المخصصة لإدراك الناس (القشرة). الفص الجبهي الإنسي).

كما كان هناك اهتمام متزايد باستهداف التمييز وتأثير التمييز على أدائهم المعرفي وأدائهم الاجتماعي وصحتهم العقلية. وهكذا كشف العمل المتعلق بخطر القوالب النمطية عن الدور التخريبي للتحيزات الداخلية من قبل مجموعة معينة في تحقيق أداء ما، عندما كان من المفترض أن تشخص القدرات التي تعتبر هذه المجموعة أقل شأنا. وعلى نطاق أوسع، أظهرت البحوث المتعلقة بالاستبعاد الاجتماعي بإسهاب تأثير التمييز على الأداء الاجتماعي المعرفي وحددت بعض الارتباطات الدماغية، مثل تعبئة القشرة الحزامية الأمامية، التي يتم تنشيطها بالمثل عندما يعاني الفرد من ألم جسدي أو يتم نبذه. أخيرا، من بين التطورات الحالية، تجدد دراسة الظواهر الاجتماعية في البيئات الافتراضية الدراسات حول التأثير الاجتماعي. باستخدام الصور الرمزية، فإنه يسهل نهج بعض المنطق الاجتماعي مع السماح بقياسات أكثر تطورا للعمليات الفسيولوجية العصبية النفسية المعنية. وهكذا يتم إعادة النظر في العديد من الأعمال الكلاسيكية. وبالتالي، حتى في البيئة الافتراضية ، فإن وجود الآخرين يحسن الأداء في المهام السهلة ويحط من الأداء عندما يكون شاقا في حين أن وجود جمهور مهتم أقل إثارة للقلق من وجود جمهور أقل متعة أثناء العرض التقديمي العام. بالإضافة إلى ذلك تنتج البروتوكولات الافتراضية للخضوع للسلطة (نوع Milgram) نتائج متسقة وتؤكد من خلال القياسات الفسيولوجية أن الانغماس في بيئة افتراضية لا يلغي الجهد الذي يعاني منه المشاركون عندما يكون لديهم صدمات كهربائية إلى الصورة الرمزية. وأخيرا، فإن المسافة المادية التي يفرضها المشاركون على المجموعات الموصومة خلال المواقف اليومية (مثل وسائل النقل العام) أو السلوكيات العدوانية المخصصة لهم تعيد إنتاج الظواهر المعروفة في بيئة افتراضية. توفر أبحاث البيئة

الافتراضية أيضا معرفة غير مسبوقة حول آثار تخصيص الصورة الرمزية على السلوكيات الاجتماعية ، داخل البيئة وخارجها ، وقد وعدت باستخدام مثمر لعلم النفس الاجتماعي في القرن الحادي والعشرين.

Laurent Bègue نقلا عن www.researchgate.net/publication/285409942_Psychologie_sociale

3.علاقة علم النفس الاجتماعي بالعلوم الاجتماعية:

بعد عرضنا لأهم التعريفات التي قدمها العلماء لعلم النفس الاجتماعي على اختلاف مشاربهم يقدم لنا (أبو النيل،1985، ص ص 129-140) في كتابه علم النفس الاجتماعي : دراسات عربية وعالمية عرضا مفصلا لعلاقة علم النفس الاجتماعي بغيره من العلوم الاجتماعية إذ ينطلق من تعريف هذا العلم بوصفه " هو العلم الذي يقوم بدراسة سلوك الفرد متضمنا خبراته، والمجال الذي يتم فيه هذا السلوك، دراسة تفاعلية" وانطلاقا من هذا التعريف ، نجد أن هذا العلم يستفيد من إسهامات كافة فروع العلم التي تتعلق بدراسة الفرد والموقف الاجتماعي وكل ما يتعلق بهذين الجانبين كعلم النفس العام، وعلم الاجتماع، بالإقتصاد، والتجارة، والسياسة، كما أنه في نفس الوقت يفيدها جميعا من إسهاماته في المجالات المختلفة، ونتناول فيما يلي ذلك بشي، من التفصيل.

أ) علم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع : إن ما يجعل العالم النفس اجتماعي مهتما بدراسة العمليات الاجتماعية هو علاقة هذه العمليات بسلوك وخبرة الفرد،

المنهج : ويتبع العالم النفس اجتماعي في دراسته للسلوك الاجتماعي الطريقة السيكولوجية البحتة في التحليل لكل أبعاد السلوك الاجتماعي من قيم وإدراك وانفعالات واتجاهات ...الخ، وتتميز هذه الطريقة عن طريقة العالم الاجتماعي وعالم الأنثروبولوجيا والسياسي وكل علماء الاجتماع الآخرين، وذلك لأنه في هذه العلوم لا يكون الفرد هو البداية في الدراسة والتحليل، بل تكون جماعات الأفراد والأنظمة الاجتماعية والمؤسسات ، وفي هذا الصدد يقول إميل دوركايم ناقدا ذلك "إذا اتخذ الباحث الأفراد نقطة بدء لدراسة الظواهر الاجتماعية يستطيع أن يفهم شيئا عن حقيقتها.

التفسير: إنه من المعتقد (البورت ١٩٥٤ سيلتز جاهودا، دويتش وكوك،١٩٥٩ شريف وشريف ١٩٥٢) أن أي ظاهرة اجتماعية ليست نتيجة لمحدد واحد، لكن نتيجة لعدد من المحددات المتفاعلة التي تعكس أثر العوامل النفسية الاجتماعية التاريخية، فمثلا وجد أن الاتجاهات المضادة للأقلية لدى الفرد تتعلق بالميل لإزاحة displacement مشاعر الكراهية، وهذا هو التفسير النفسي لموضوع التعصب . أما التفسير الإجتماعي لمثل هذا الموضوع فهو أن الدرجة العالية من التعصب العنصري

في المجتمع تميل الى الارتباط ارتباطا عكسيا بمستوى الطبقة الاجتماعية لأعضائه، وعلى هذا فكما يقول كرتش وكرتشفيلد (١٩٥٤ : يمكن تبين وجود التعصب في عضو ما من أعضاء المجتمع على أساس مكانته الاجتماعية المنخفضة . ويقول (بروشانسكي): أنه عند تفسير التعصب تفسيرا اجتماعيا فإنه يعني أن

الحرمان الاقتصادي الاجتماعي لدى الطبقات المنخفضة ينتج لديهم مشاعر من الإحباط المصحوب بالكراهية ، كما أنه عند تفسير التعصب تفسيرا نفسيا فإنه يعني أن الأفراد بسبب عوامل معينة في الشخصية لا يستطيعون التعبير عن كراهيتهم اتجاه مصدر الإحباط الأصلي،
فيوجهونه (إزاحة) نحو الأقلية(. (أبو النيل،1985، ص ص 129-140)

الحدود بين العلمين: وعلى كل حال فإن محاولة إيجاد حدود فاصلة بين علم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع أمر صعب، ويرجع ذلك إلى أن علماء الاجتماع أنفسهم لم يتفقوا على مجال البحث في هذا العلم وعلى تعريفه، فالبعض يعتبره العلم الوحيد، والبعض الآخر يعتبره مجمل العلوم الاجتماعية، والدليل على ذلك ما يقدمه تصنيف كونت للعلوم، فقد رأى أن علم الاجتماع يمثل في هذا التصنيف القمة . كما أن دوركايم يطالب لعلم الإجتماع بالنظرة الإجمالية العامة، ويكفي أن نعرض رأي ward ليتبين لنا مدى تعارض آراء علماء الاجتماع في تعريفهم لعلم الاجتماع فيقول : إن علم الاجتماع هو علم العلوم الذي تتمخض عنه كل العلوم بطريقة ما : فالعلوم الاجتماعية عبارة عن وحدات متآلفة تخلق علم الاجتماع . وتبعا لتعارض آراء علماء الاجتماع يقول فاريسfaris مؤيدا ما سبق أن قلناه: من العسير أن نجد حدودا فاصلة بين علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي، لكنه يلقى التبعة على علم النفس الاجتماعي لاتصافه هو أيضا بعدم التحدد، ويقول woodaard يتحتم على علم النفس الاجتماعي أن يكون بمثابة الأساس لكل العلوم الاجتماعية، كما يجب عليه أن يتعمق في النظريات والمناهج المتعلقة بهذه لعلوم أما (كيرت ليفين) فيقول : أن التجريب يمكن في علم الاجتماع وأنا كعالم نفسي اجتماعي أجد من الضرورة دراسة المشكلات الاجتماعية لاتصالها بحياة الجماعة.

وهكذا نجد تضاربا في الآراء فيما يتعلق بعلاقة علم النفس الاجتماعي بعلم الاجتماع، إلا أن هناك من العلماء من يجد هذا الجسر المفقود بين علم النفس وعلم الاجتماع فيقول بلوندل : " إن الجماعي يوجد ضمن الشعور، فالمجتمع ليس بعيدا عن الأفراد، فالظواهر الاجتماعية « معمولة ، و معاشة » بواسطة الأشخاص . كما أنه إذا ذكرنا مستويات التحليل الثلاث في علم النفس الاجتماعي وهي مستوى سلوك الفرد، ومستوى سلوك الجماعة، ومستوى المنظمات والأنظمة الاجتماعية عند كرتش وكرتشفيلد فإننا نصل الى أن علم الاجتماع العام قد انتهى به تطوره الى أن يتطابق مع علم النفس الاجتماعي ،(أبو النيل،1985، ص ص 129-140)

ويقول ألبورت متناولا ما سبق بأنه لا توجد حدود فاصلة قائمة بين علم النفس الاجتماعي والعلوم الاجتماعية الأخرى، فعلم النفس الاجتماعي يشمل من خلال موضوعاته العلوم الاقتصادية والسياسية والأنثروبولوجية. كما أن ارتباطه بعلم الاجتماع يعتبر ارتباطا وثيقا خاصة إذا علمنا وكما تبين لنا أن عالم الاجتماع (روس) أول من كتب كتابا في علم النفس الإجتماعي عام(1908) ، كما أن ما ألف من كتب في علم

النفس الاجتماعي بالولايات المتحدة الامريكية قام بتأليف نصفها علماء نفس ، وقام بتأليف النصف الآخر علماء اجتماع(أبو النيل،1985، ص ص 129-140)

2. علم النفس الاجتماعي وعلم النفس العام : إن موضوع الدراسة في علم النفس العام هو دراسة العلاقة بين العمليات النفسية من إدراك ودوافع وتفكير وبين خصائص العالم الطبيعي الذي يعيش فيه الإنسان، وبالتالي فإنه من السهل التمييز بين علم النفس العام وعلم النفس الاجتماعي لو عرفنا أن الهدف في ذلك الأخير هو الاهتمام بالعلاقة بين هذه العمليات والتي هي موضوع علم النفس العام وبين خصائص العالم وبين خصائص العالم الاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان . وهذا بالنسبة

لموضوع الدراسة في كل من هذين العلمين.

التفسير: أما بالنسبة للمفاهيم المستخدمة في التفسير وفي التحليل للأحداث والظواهر والوقائع المختلفة، فهي واحدة في كل من علم النفس الاجتماعي وعلم النفس العام، وتستخدم في تفسير سلوك الفرد في كل من الموقف الطبيعي والموقف الإجتماعي) (أبو النيل،1985، ص ص 129-140). ويقول كلينبرج وهو من علماء النفس الاجتماعي أن علم النفس الفردي هو في نفس الوقت علم النفس الاجتماعي، كذلك فإن علماء النفس العام يسيرون في نفس طريق المطابقة بين هذين العلمين، وليس أدل على ذلك من أن كثيرا من مفاهيم علم النفس العام ترجع الى علم النفس الاجتماعي مثل مفهوم التنشئة الاجتماعية socialisation ومثل الفكرة التي تقول : الفرد مليء بصلات مع الغير، فهو يعد بالفعل جماعة (أبو النيل،1985، ص ص 129-140)

ويتضح لنا هذا الكلام الأخير بصورة أعمق من خلال ما ذهب اليه كل من (كرتش وكرتشفيلد) وهو أن التمييز بين الإنسان الذي يعيش في جماعة والانسان الذي يعيش بمعزل عن الجماعة تمييز وهمي، لأن كل إنسان يعيش في عالم اجتماعي . والدليل على ذلك أنه لا يمكن دراسة سلوك فرد ما بمعزل عن السياق الاجتماعي الذي يحيط به ويواصل (كرتش وكرتشفيلد) كلا منهما فيقولا : حق الفرد الذي يخضعه الباحث في المعمل للدراسة وهو بعيد وبعزل عن الآخرين تكون التأثيرات الاجتماعية عليه تأثيرات مصغرة وبالنسبة لقدرة الفرد على الاستجابة لمنبه اجتماعي معقد يجب ألا نغفل أن ذلك يرجع لقدرته على الاستجابة للعالم الطبيعي . ففهم السلوك الاجتماعي للإنسان لا بد أن يبدا بفهم طبيعة تكيفه مع المنبهات الطبيعية الواقعة عليه . وقد لاحظ آش Asch ١1952 أن هناك بعض السيكلوجين الذين يتفقون في تحليلاتهم مع ما سبق ذكره عن علاقة الإنسان بكل من البيئة الطبيعية والاجتماعية ، فهم يقولون أنه نظرا لاعتماد خبرة الفرد وسلوكه الاجتماعي على قدرته على التوافق مع البيئة الطبيعية التي بعيش فيها، فإنه من خلال فهم مجموعة توافقات الفرد مع تلك البيئة الطبيعية والتي تتمثل في دوافعه وتفكيره وإدراكه والطريقة التي بتعلم بها يمكن أن نصل لمجموعة من المبادئ، والأسس لتفسير سلوك الإنسان في أي موقف سواء أكان بسيطا أو معقدا. كما أن هناك من يزعم أن العوامل النفسية المرتبطة بالمواقف الاجتماعية المتشابكة والمعقدة قد لا نلاحظها أو نستطيع

دراستها دراسة كاملة أي كما تكون في المجتمع لعدم استطاعتنا خلق نفس الظروف في المعمل . ولقد أشار كل من (كرتش وكرنشفيلد) وبالاش 1962(الى أن هذه المجموعة من العوامل والأبعاد قد تتعدل قبل تطبيقها على السلوك الاجتماعي من ناحيتي الفهم والتنبؤ وذلك بقيام الباحث بإعادة التجربة مرة أخرى للتأكد من صحة النتائج الأولى لها . لأن هذه الأبعاد والنتائج قد جاءت من خلال التجارب العملية.

المنهج : وهناك فرق يستحق الذكر بين علم النفس الإجتماعي وعلم النفس العام وهو أن دراسة العمليات النفسية الأساسية من حيث علاقتها بالمنبه الطبيعي يعتمد على النظرة الجزئية حيث يخضع الإدراك والتعلم والتفكير والعمليات النفسية الأخرى للتحليل كل منهما عن الأخرى، ومن ناحية أخرى فإن فهم السلوك الاجتماعي يتطلب التأكيد على التكامل النفسي للفرد، لأن سلوك الفرد يكون استجابة الأفراد الآخرين أو المنبهات الاجتماعية على أساس أنه وحدة نفسية ، فالهدف الرئيسي في علم النفس الاجتماعي للفرد ككل وليست العمليات السيكلوجية منفصلة . (أبو النيل،1985، ص ص 129-140)

اسهام علم النفس العام في علم النفس الاجتماعي : ويقول كرتش و كرتشفيلد وبالاشي 1962، لقد بني علم النفس الاجتماعي صرحه على اكتشافات علم النفس العام، إذ أنه لفهم سلوك الانسان من حيث علاقته بإنسان آخر ولفهم تفاعلات السلوك بين الأفراد فإننا نحتاج لمعرفة دوافع الأهداف ورغبات الفرد، إذ أن هذه الأسس التي تمثل موضوعات على النفس العام تساعدنا في فهم كيف يستطيع الفرد تنمية وتطوير أهدافه الاجتماعية، وكيف يدرك الآخرين : وكيف يستطيع تعلم السلوك الاجتماعي . ويحذر (كرتش وكرتشفيلد) من أنه عند تطبيق مبادىء علم النفس العام فلا بد من مراجعة مباشرة على إمكانية تطبيق هذه المبادىء على السلوك الاجتماعي وذلك لأن هذه المباديء قد نتجت كما سبق أن أشرنا، من التجارب التي أجريت في البيئة المعملية حيث تكون العمليات السيكولوجية الهامة غير ملاحظة أو حتى غير موجودة بعكس ما يكون في الموقف الاكثر تعقيد، وعلى هذا فلا بد من إعادة النظر في هذه المبادئ قبل تطبيقها في فهم السلوك الاجتماعي والتنبؤ. (أبو النيل، 1985، ص 133)

- **علم النفس الاجتماعي والأنثروبولوجيا:** . يمكن الكشف عن علاقة علم النفس الاجتماعي بالأنثروبولوجيا لو عرفنا مجال دراسة الانثروبولوجيا، وهو كما يحدده ايفانز بريتشارد دراسة المجتمعات البدائية دراسة مباشرة بالعيش فيها، فالأنثروبولوجي الاجتماعي يدرس المجتمع ككل ، أي

يدرس بيئته العامة (أو الأيكولوجيا) ونظمه الاقتصادية والقانونية والسياسية، كما يدرس العائلة، ونظم القرابة، والفن، والتكنولوجيا وغيرها على أنها أجزاء في نظام اجتماعي عام، وذلك على عكس علم الاجتماع والذي تكون دراسته تخصصية جدا فتدرس مشكلات الطلاق والجريمة واضطرابات العمال . وحين يصف الانثروبولوجي الاجتماعي أحد المجتمعات البدائية فإن التمييز بين المجتمع والثقافة لا يكون واضحا لأنه يتناول في وصفه السلوك الظاهر الذي يتضمن الاثنين معا كنظم الرياسة أو الفروق السلالية، أو المهر أو

الرق أو الملكية للأرض، أو مكانة المرأة، أو الجزاءات الاجتماعية، او المركز الاجتماعي، ليس على أنها نظم مستقلة بل يتم بحثها وتناولها من حيث علاقتها بالبناء الاجتماعي ولا يقتصر الأمر اليوم في الأنثروبولوجيا الاجتماعية على دراسة المجتمعات البدائية، بل يمتد إلى الاهتمام بالثقافة سواء ثقافة السابقين أو ثقافة المجتمعات الحاصرة، وذلك

باستخدام الدراسة الآنية والتي تربط بين الظاهرة المراد دراستها وبين السياق الاجتماعي ككل، أو استخدام المنهج التبعي الذي يتتبع الظواهر في مسارها التاريخي أي دراسة المجتمعات عبر مراحل التاريخ.

إسهام الانثروبولوجيا الاجتماعية في علم النفس الاجتماعي : إن معرفتنا بطبيعة النظام في المجتمعات البدائية تثري الكثير من موصوعات علم النفس الاجتماعي من ناحية التعميم ببعض المفاهيم، ومن ناحية أوجه الشبه والاختلاف، ومن ناحية ثالثة معرفة طبيعة الظواهر النفسية الاجتماعية من حيث نشأتها وتتبع تلك النشأة عند هذه الشعوب حتى وقتنا هذا، ولعل ما بينته مارجريت ميد ٥٥ء في كتابها Growing up of age in samoa من أن مشكلات المراهقة خاصة عند الفتيات والتي تعتبر ظاهرة عامة في المجتمع الامريكي لا توجد في ساموا، وأن ظهور هذه المشكلات ينشأ نتيجة للقيود التي فرضها المجتمع الحديث على الفتيات وهي لذلك قامت بدراسة طرق التنشئة الاجتماعية التي يتبعها المجتمع في ساموا مع الفتاة والمكانة التي تشغلها في حياة الاسرة وعلاقاتها الجنسية المتعددة ونتيجة لهذه العلاقة الأخيرة، فإن الفتاة في ساموا لا تهتم بإنسان معين، فتنشأ الصراعات والاضطرابات كما تنشأ لدى الفتاة الأمريكية. فعملية المراهقة إذا في المجتمع الامريكي وفي ساموا واحدة، ولكن الاختلاف في طريقة استجابة الفتاة في كلا المجتمعين، وهذا ما ينشأ عنه لدى الامريكية اضطرابات مصاحبة للمراهقة نتيجة لعلاقة الحب للواحد (أبو النيل،1985، ص ص 129-140)

المنهج : بالإضافة إلى ذلك فإن ثمة ظاهرة مشتركة : اصبحنا نجدها اليوم بين علم النفس الاجتماعي وبين الانثروبولوجيا وهي استخدام الاختبارات النفسية في دراسة الظواهر المختلفة في كل منهما . فقد استخدم الأنثروبولوجيون الاختبارات منذ وقت قريب لتحقيق عدة أغراض هي:

أ. دراسة ظواهر معينة لا يمكن دراستها إلا بالاختبارات ولا يمكن استخدام الملاحظة في دراستها كمقارنة أبناء هذه الثقافات بثقافات أخرى.

ب. إمداد الباحث بوسيلة سريعة ودقيقة.

ج. استخدام أدوات تتسم ما تجمعه من مادة علمية بالثبات والصدق.

د. التحليل الكيفي للظاهرة المدروسة ومعرفة العوامل المختلفة والمتنوعة التي تقف وراءها وذلك إلى جانب التحليل الكمي.

4. -**علم النفس الاجتماعي وعلم الاقتصاد والتجارة** : يهتم علم الاقتصاد والتجارة بوسائل العرض والطلب بالنسبة للسلع والبضائع الصناعية الاستهلاكية، وبتسويق هذه السلع Marketing، وتبدأ عملية التسويق هذه من الوقت الذي يتم فيه انتاج السلعة، وتنتهي بوصول السلعة الى المستهلك، ويتضمن التسويق كل أساليب النشاط التي تتوسط هاتين النقطتين مثل حركة انتقال السلع، وتخزينها، وتزويد المتعاملين بالمعلومات عن هذه السلع، وأنواع النشاط المبني التي يمارسها تجار التجزئة والوسطاء حتى تصل السلعة الى المستهلك (أبو النيل،1985، ص ص 129-140)

اسهام علم النفس الاجتماعي في الاقتصاد والتجارة : أما علم النفس الاجتماعي فإنه يوجه اهتمامه بالنسبة للاقتصاد والتجارة بدراسة سيكلوجية المستهلك، وسيكلوجية الاعلان، وسيكلوجية البائع ، تلك النواحي السيكولوجية المرتبطة بالسلعة المنتجة، وبالنسبة للمستهلك تحاول دراسات علم النفس الإجابة عن أسئلة تتعلق بدافع الشراء لدى المستهلك، ومن هذه الاسئلة لماذا يتصرف الناس

بهذه الطريقة التي يتصرفون بها عند الشراء؟ وتحاول بحوث الدوافع هذه دراسة رغبات وأهداف جمهور المستهلك وربطها بسلوكهم إزاء سلعة ما. وبالنسبة للإعلان فإنه يلقى اهتماما بالغا من الدراسة لبيان مدى قيمته كوسيلة للاتصال بالمستهلك. ولقد توسعت بحوث علماء النفس الاجتماعي عن الاعلان، فقاموا بإنجاز الكثير من الدراسات، منها ما يهتم بدراسة علاقة كل من لون وحجم الإعلان بعمليات الشراء) . وبالنسبة للبائي، فلقد اهتمت المؤسسات التجارية والاقتصادية ومحلات البيع بالنواحي النفسية التي يجب أن تتوفر في البائع وضرورة توفر خصائص معينة في البائع مثل الجاذبية واللياقة والبشاشة والذكاء الاجتماعي والصبر والقدرة على التعبير اللفظي . ولذلك فإن هذه المؤسسات عندما ترغب في انتداب بائعين جدد بها فإنها تحرص على توفر الخصائص السابقة أو أكثر منها فيهم وذلك يساعد على جذب الجمهور لشراء السلع المختلفة . ونعرض فيما يلي كدليل على الكلام السابق نموذجا لإعلان بالصحف المصرية صادر عن شركة بيع المصنوعات المصرية وهي شركة متعددة الفروع بالقاهرة وغيرها من عواصم محافظات مصر وتختص ببيع السلع الاستهلاكية كالملابس الجاهزة والاقمشة والأدوات المنزلية وغيرها . ويشير هذا الاعلان الى أن الشركة قد أنشات مركزا لتدريب البائعين على عمليات البيع وعلى طرق معاملة وجذب المستهلكين مركز تدريب البائعين الجدد : يلتحق للدراسة في هذا المركز بالقاهرة، الحاصلين على الشهادة الاعدادية، ومدة الدراسة ثلاثة أشهر، يتقاضى الدارس مكافاة شهرية، ويعين الناجحون بالشركة بوظيفة بائع.

5-علم النفس الاجتماعي والسياسة : لعلنا نتذكر عندما تكلمنا عن أفلاطون أنه منذ أيامه وحتى أوجست كونت فإن كل النظريات التي تناولت الطبيعة الاجتماعية للإنسان ارتبطت بنظريات الدولة، ولهذا فانه يمكن القول أن علم النفس الاجتماعي فرع من فروع الفلسفة السياسية. ولقد صار السلوك السياسي Politcal Behavior موضع اهتمام علماء النفس الاجتماعي في السنين الأخيرة، فركزوا على نواحي التفاعل والتباعد

والتقارب التي تسود الأمم والشعوب، وذلك لأنهم رأوا أن الدول كالجماعات يحدث فيها ما يحدث في هذه الجماعات من صراعات وتوترات أو سلام ووئام . ولقد كانت دراسة الاتجاهات نحو الشعوب الموضوع الرئيسي الذي اهتم به علماء النفس الاجتماعي، وذلك للكشف عن التفاعل والتباعد الاجتماعي بينها Social Distance بالإضافة الى دراسة الطابع القوميNational character أي الخصائص التي تميز شعبا من الشعوب عن باقي الشعوب الاخرى، ولم يغفل علماء النفس الاجتماعي الى جانب ما ضرورة دراسة شخصية القادة الزعماء في الدول لأنهم صانعي القرارات المختلفة التي تتوقف عليها مصائر أممهم . وكذلك دراسة العوامل المرتبطة بالسلوك الانتخابي. (أبو النيل،1985، ص ص 129-140)

دراسة الطابع القومي : تتسابق الأمم الأصدقاء والأعداء في معرفة خصائص الشعوب الأخرى، عاداتهم وتقاليدهم فهذا يفيدهم في السلم والحرب، وفي معركة »بيرل هاربور » أساء الأمريكان تقديرهم لخصائص الشعب الياباني، إذ كانوا ينظرون إليه على أنه « شعب ضئيل الحجم يبعث على الضحك، على حدو الوصف الوارد في كتاب « الغارة الجوية على بيرل هاربور » الصادر عن الجمعية البحرية الامريكية والذي يحوي اقوال سبعة وأربعين شخصا شهدوا المعركة، كما كان الأمريكيون يعتقدون أن اليابانيين غير قادرين على أن يصبحوا طيارين أكفاء، لأن أطفالهم يعانون دائما من قصور في سلامة الأذن الداخلية ناتج عن اهتزازهم وتمايلهم داخل السلال التي تحملهم خلف ظهور أمهاتهم . وواضح مما سبق اهتمام الامريكان بدراسة خصائص الشعب الياباني وأساليب تربية وتنشئة الفرد فيه . ولعل القارئ يذكر أن الحربين الأخيرتين التي خاضتهما الأمة العربية مع اسرائيل والنصر فيهما على دراسة كل طرف لعادات ونظم الحياة اليومية للطرف الآخر . ففي حرب 1967 درس العدو الاسرائيلي نظام حياة الطيار المصري، فقام بضرب جميع المطارات المصرية في الوقت المعروف له فيه تناول الطيارين لوجبة افطارهم . وفي حرب اكتوبر1973 اقتحم الجيش المصري، منتصرا على العدو الاسرائيلي، خط بارليف يوم السبت وهو يوم لا يحارب فيه اليهودي.

ويعتمد السياسيون في علاقاتهم الدولية على استخدام كافة الأساليب السيكولوجية ومن هذه الأساليب ما يسميه (هنري كبسنجر) وزير الخارجية الامريكية في الفترة قبل عام 1976 بسيكولوجية الردع فيقول : إن نجاح السياسة الامريكية العسكرية يعتمد على معايير سيكولوجية، فالردع يستهدف وقف سلسلة من الأعمال التي يبدو من الممكن أن يفكر الطرف الآخر أو يستعد للقيام بها . وعلى ذلك فالردع يعتمد على عامل غير منظور وهو طريقة تفكير العدو المحتمل، لأن ذلك سيكشف عما إذا كان العدو يهدف من وراء تحركاته التمويه أو القيام بعمل حقيقي (أبو النيل،1985، ص ص 129-140)

دراسة القادة : ومما يؤكد أن الباحثين في كل بلد يهتمون بدراسة خصائص، الشعوب الأخرى ما نجده في أن هذا الاهتمام يتجاوز دراسة الشعوب الى دراسة قادة هذه الشعوب الذين يصدرون القرار الذي يترتب عليه السلام والرخاء بين الشعوب أو الحرب والعدوان، وفي هذا الصدد يشير هولستي إلى أن هناك علاقة بين

الحالة النفسية للزعماء وبين اتخاذ القرار في السياسة الخارجية. ففي المواقف التي يكون الضغط فيها شديدا يحدث ضيق واضطراب في عملية الادراك، ويفقد الفرد القدرة على الرؤية الواسعة لأبعاد المواقف الأساسية، كذلك فإن الاسترشاد برأي الجماعة والتشاور معها لهما علاقة كبرى باتخاذ القرارات السياسية الهامة . فعلى سبيل المثال اتخذ جون فوستر دالاس قراره عام 1956 بإلغاء قرض البنك الدولي لمصر الخاص بإنشاء السد العالي دون مشاورة سفير الولايات المتحدة بمصر آنذاك، والذي كان رأيه مخالفا لراي دالاس بعدم سحب القرض، ووقعت الكارثة بالنسبة للغرب وهي تأميم قناة السويس، كذلك قرار نيكسون رئيس الولايات المتحدة الامريكية بإرسال جيوش لكمبوديا دون استشارة مساعديه. ويذكر اسحق رابين Rabin memories في مذكراته أنه « .. ذات يوم اختير هنري كيسنجر أثناء رحلاته المكوكية بين اسرائيل والبلاد العربية الاسرائيل، كما يعرفون بدقة حقيقة الشخصيات الاسرائيلية التي تشترك في المفاوضات والدليل على ذلك أن كيسنجر حمل ذات يوم مذكرة اسرائيلية وسلمها الى إسماعيل فهمي وزار الخارجية المصري في ذلك الوقت، ولما ألقى اسماعيل فهمي نظرة سريعة على مضمون المذكرة قال لكيسنجر أنه لا يوجد في اسرائيل سوى شخص واحد يمكن ان يكتب هذه المذكرة وهو « مائير روزين وزير الخارجية الاسرائيلية . .. ، ويذكر اسحق رابين في مذكراته أن ماثير روزين هو فعلا الذي كتب المذكرة، ومما يدل على قيمة وصرورة دراسة شخصية القادة، ما قاله الدكتور وليم دافيدسون في مجلة السياسة الخارجية الأمريكية في يناير 1982 of Forigen American Joural Policy اذ ذهب الى انه في عصر الذرة لا بد من التحكم في تصرفات الزعماء الذين يملكون قرار استعمال السلاح النووي، وأن علم النفس سيكون فعالا في تقليص الخلافات التي تدعمها أجهزة الاعلام ، وربما في نهاية الأمر الى اخضاع المرشحين للمناصب القيادية في الدول بما في ذلك رئيس الجمهورية ورئيس الوزراء الى اختبارات نفسية تقرر أهليته لتولي المسئولية. (أبو النيل،1985، ص ص 129-140)

سلوك الانتخاب : كما أنه بالاضافة إلى ما سبق فإن علم النفس الاجتماعي يهتم بابراز أثر الجماعات الاجتماعية كجماعة الأسرة والوالدين والزملاء والأصدقاء والجماعات المهنية في توجيه الرأي والسلوك الانتخابي في انتخابات رئاسة الجمهورية والأحزاب . ولعل ما يوضح هذا الجانب أكثر توضيح الاطلاع على الدراسات الخاصة بموضوع اتجاهات الراي العام في انتخابات التنظيمات السياسية في
مختلف البلدان وعن علاقة الطبقة بالسلوك التصويتي في امريكا .

6. علاقة علم النفس الاجتماعي بعلوم التربية :تعد التربية من العلوم اللصيقة بعلم النفس الاجتماعي، فالتربية في شكلها المؤسسي أو التلقائي العفوي غير الرسمي، هي فعل يجري في جماعة (شخصين فأكثر) بغرض استحداث تأثير ما بين أطراف الفعل؛ فالتربية توجد أينما وجد التفاعل بين الصغار والكبار في صيغة التنشئة الاجتماعية أو التربية النظامية المقصودة، والتعريف التقليدي لدور كايم للتربية يرسخ منحى التفاعل كوظيفة مركزية للتربية حيث عرفها على أنها تلك الأعمال التي يمارسها الكبار تجاه الصغار من أجل

دمجهم في السلك الاجتماعي . فالتربية إذن مساحة للتفاعل البيداغوجي والتأثير بين الأنا والموضوع الخارجي(الإنسان الآخر، الموضوع، الأشياء الطبيعية...الخ) وهو ما يعد الموضوع المركزي لعلم النفس الاجتماعي، وبذلك فالتربية في ظل هذا المفهوم تعد من أهم مواضيع أو الظواهر التي يدرسها علم النفس الاجتماعي وميدان فسيح لتطبيقاته . (فرحاتي، 2007،ص9)

ومن منظور التحليل النفسي وحسب " أريكسون Erickson " أن تربية الطفل هي طريقة الجماعة في نقل وحدتها الجماعية إلى خبرات الطفل البدنية المبكرة وذاته الناشئة، وينتقل الطفل إلى الوحدة الاجتماعية بتربية انفعالاته في نطاق الجماعة، حيث يبني الطفل مثله الأعلى الذي يتناغم مع شخصيته ويؤهله للتكيف الاجتماعي .

ومن منظور التنشئة الاجتماعية من حيث هي فرع من فروع علوم التربية فيعد الفرد محل تمثل الأساليب الاجتماعية بعملية التقمص والتوحد التي تبدأ بالوالدية ثم تتعمم إلى من يمثلهما من المجتمع كالمعلم والمدير والرئيس والشيخ ...الخ .وبقدر استجابة الفرد وتقبله للثواب والعقاب ومختلف القوانين والقواعد الاجتماعية بقدر ما يحصل تكيف الطفل وانسجامه الاجتماعي. وبقدر ما يفتح المجتمع فرص الإشباع للذات بقدر ما يتحقق للطفل توكيد ذاته في نطاق اجتماعي معين، ودلت بحوث العالمة الأنثروبولوجية "مرجريت ميد" أن الطفل ينتقل عن طريق التربية من حالته الطبيعية البيولوجية حيث تمركز سلوكه حول الاستجابة للمنبهات البيولوجية، تطبع سلوكاته بالغريزة والإشباع الآلي، إلى حالته الثقافية حيث تتركز سلوكاته حول الاستجابة للمنبهات والمثيرات الاجتماعية فتطبع سلوكه بكل ما هو اجتماعي ويتميز بالإشباع النوعي الواعي ويتراجع سلوكه المشبع بالغرائز كلما نمى في اتجاه التكيف والتوافق، أو ما يسمى بالكائن الاجتماعي وهو الكائن الذي لا نلمسه كوجود عيني في خريطته الجينية إلا عن طريق التربية والمكتسبات الاجتماعية، فالتربية إذن تعمل لنضج كيانين في كيان واحد، يعتقد أن لهما أصولهما الفطرية، يتعلق أحدهما بتحقيق الكائن الفردي المستقل في ذاته المتميز عن الآخرين، والكائن الاجتماعي المتكيف والمندمج والمتوافق مع نظام الأفكار والمعتقدات والأخلاق والمعايير والقوانين والتقاليد والأعراف (المجتمع) (6: 14 . 18) . ويتوقف تحقيق الكائنين على مدى تحقيق التربية للنضج السيكولوجي للفرد . الأمر الذي لا يمكن للتربية تحصيله أو بلوغه إلا بالاعتماد على معطيات بحوث علم النفس الاجتماعي التي تتناول قضايا التكيف والتأقلم والتفرد والاستقلال ...بمنهج ورؤية تكاملية تفاعلية بين الظاهرة والذات، أو بين الموضوع المدرك والذات المدركة .

وتتعاظم علاقة علم التربية بعلم النفس الاجتماعي المدرسي عند الفرويديون الجدد من بينهم اريك فروم، والسيدة كارني هورني، وأدلر، وهاري ستاك سوليفان؛ فالفرد عندهم ليس بنظام مغلق بدوافع فزيولوجية

بقدر ما هو مشدود إلى دوافع خارجية اجتماعية تقوم التربية بتيسير إشباعها وتمكين الفرد من أداء دوره الاجتماعي بالتأهيل الاجتماعي اللازم لتحقيق الذات . وهو الأمر الذي يجعل اللجوء للتربية من أجل معرفة الأساليب التربوية والعوامل الاجتماعية للشخصية من الأمور الحيوية في دراسات علم النفس الاجتماعي. فتداخل اهتمامات علوم التربية كبيداغوجيا وعلم النفس الاجتماعي كبحوث أكاديمية جعلهما علمان متكاملان يتعاضدان من أجل أهداف واحدة تتعلق بتكوين الشخصية المعيارية

وتعد المدرسة كمؤسسة تربوية رسمية أهم مؤسسة تعمل بانتظام وأهداف تتعلق بالكائن الاجتماعي باستهدافها للشخصية النمطية وفق مقتضيات ثقافية في الزمان والمكان، فرغم تمظهرها بالحياد العلمي تجاه كثير من القضايا الثقافية الاجتماعية وتركز نشاطاتها التربوية على تحقيق وإنماء الذات وفعالية الشخصية السوية من الناحية السيكولوجية والاجتماعية، وتولد الخبرة العلمية والمهارة، اللازمة للمؤسسات والأنشطة الوطنية من أجل ترقية الأداء الفردي والاجتماعي وتأهيلهما في سياق حضاري معين . إلا أنها تعد من جهة أخرى المكان أو المحضن الذي يتم فيه تحويل وانتقال الكائن من كونه طفل إلى كونه تلميذ و المدرسة كمؤسسة اجتماعية و بدورها التربوي تعد من العوامل الرئيسية المنظمة والهادفة التي تعمل على مساعدة الفرد ليصبح أكثر تأثيرا بالمنظومة القيمية و الاجتماعية .

والطفل عبر هذا الانتقال، الموجب لتكيفه الاجتماعي، يتعرض بشرعية قوية في المدرسة وباستسلام تام للأولياء لما يسميه باسونز وبورديو بـ "التعسف الثقافي للمدرسة" . فكل الأنظمة الاجتماعية (الثقافة، السياسة الأيديولوجيا، الدين، الأخلاق، الاقتصاد، العرف، إنما يتمثله الطفل كرها ويشكل تفكيره وعقله وأسلوب حياته وحتى حركاته وتموضعاته في المكان عن طريق ما تمارسه المدرسة من انضباط تعسفي . فقولبة الجسد والفكر وتنميط الشخصية وتكوين الطباع هي من مهام المدرسة حديثا وقديما.

وخلاصة القول في العلاقة بين التربية وعلم النفس الاجتماعي هو ثبوت العلاقة التبادلية بينهما، فمن خلال وظائف المدرسة التي طرقناها يتضح مدى أهمية المدرسة كحقل معرفي ومعطى بيئي لعلم النفس الاجتماعي ودراساته، فالتلميذ مادة خام لدراسة عوامل ومحددات الشخصية في بعديها الاجتماعي والذاتي ودراسة مختلف التوافقات وأنماط الاتصال والتفاعل الاجتماعي في الجماعات والأفواج البيداغوجية، والمستويات التعليمية والأنماط الشخصية والجنسية والمدرسة بما توفرها من إمكانات التجمع والتفاعل والاتصال هي البيئة الاجتماعية المنظمة التي تتيح إمكانات تطبيقية هائلة لعلم النفس الاجتماعي حول دينامية الجماعات بكل حيثياتها،

وعلم النفس الاجتماعي بمضامينه وحمولاته المعرفية حول الفرد والجماعة والتفاعل وببحوثه في البيئة التربوية من شأنه أن يساعد الفريق البيداغوجي على اعادة النظر في الوضعيات التربوية على مستوى الفرد والجماعة بما يساهم في بناء تصور افضل للوضعيات البيداغوجية المنتجة . كما يسمح بمعرفة طبيعة

التفاعل ومستوياته وحدوث عمليات الادماج، فالمعلومات حول دينامية الجماعة وكيف يحدث التأثير المتبادل بين الفرد والجاعة، وكيف يتمثل الفرد أنظمة الضبط الاجتماعي من شأنها مساعة المدرسة والمعلم على الخصوص على معرفة آليات البيداغوجيا في تحقيق إشباع الفرد لحاجاته للعلاقات الاجتماعية الضرورية لتكيفه المدرسي وتوافقه الاجتماعي ، وقد وضح ميزونوف هذه العلاقة بما يراه من أن دراسة الفرد أصبحت في حاجة ماسة إلى علم النفس الاجتماعي يدرس الشخص كذات متفاعلة باستمرار مع وسطها الاجتماعي والثقافي. (فرحاتي، 2007،ص9)

2. علم النفس الاجتماعي التربوي :

1.2 تعريفه

تجاوزا لعدة اعتبارات منهجية وأكاديمية يعبر بعض الكتاب عن تطبيقات علم النفس الاجتماعي في عدة ميادين بعلوم تطبيقية فرعية لعلم النفس الاجتماعي، فيسمون مثلا تطبيقات علم النفس الاجتماعي على مسائل البيئة الصناعية والعامل بعلم النفس الاجتماعي للعامل أو المنظمة، وعلى مسائل سيكولوجية الثقافة بعلم النفس الاجتماعي الثقافي وعلى مسائل التربية بعلم النفس الاجتماعي التربوي وهو ما نجده في منظومة التكوين الجامعي في أقسام علم النفس وعلوم التربية بالجامعات الجزائرية . ونحن لا نميل إلى هذا الرأي احتراما للشروط المنهجية في تأسيس العلوم مستقلة، ونفضل تسمية تطبيقات علم النفس الاجتماعي في التربية أو الوسط التربوي . ومهما يكن فيمكن إعطاء تعريف لما يدعوه البعض بعلم النفس الاجتماعي التربوي كالتالي : **هو دراسة التأثيرات المتبادلة بين الفرد والجماعة في مختلف الأنساق التربوية في ضوء المو اقف البيداغوجية التعليمية التفاعلية .**

2.2 مبررات علم النفس الاجتماعي التربوي :

يستمد علم النفس الاجتماعي التربويي وجوده المعرفي من مجالات علم النفس الاجتماعي وموضوعاته حيث تتوزع على دراسة منظومة الدوافع والغرائز الفطرية، ومنظومة الحوافز الاجتماعية والدوافع المكتسبة ومنظومة مكونات الجماعة وسيرورتها وهو ما جعله يهتم بجانب التأثيرات والتفاعلات المتبادلة بين الذات والجماعة في سياق اجتماعي، ويحجب كل نظرة تفصل بين الشخصية والتعلم .ولقد لخص موضوعه " زهران " في أنه دراسة السلوك من حيث هو نتاج العلاقات الديناميكية الصادرة عن تفاعل الفرد مع امكانية البيئة المادية والاجتماعية والمعنوية والثقافة. وهو ما يجعل وجوده الاكاديمي والوظيفي لا يمكن تصوره خارج البيئة التربوية والمدرسية لا سيما وأن نتائج دراسة الحيوانات في سلوك التجمع أثبتت في بعض جوانبها عجزها الكامل عن تفسير الظواهر الانسانية والاجتماعية .

والمدرسة من حيث هي البيئة التربوية التي توفر الحوافز وتنمي الدوافع في السياق الاجتماعي وضمن العمل الجماعي هي المحضن الملائم لدراسات علم النفس الاجتماعي حول متحركية الفرد ومتحركية الجماعة .

1.2.2 المبررات الابستمولوجية التي تؤسس لعلم النفس الاجتماعي التربوي

ونعني بها في هذا المقام تلك الأفكار أو المعرفة المبثوثة في نظريات التعلم وعلم النفس التي تؤسس لعلم النفس الاجتماعي التربوي .

أ. أفكار تؤسس لعلم النفس الاجتماعي التربوي في نظرية المثير والاستجابة .

باستعمال القياس والمقارنة عمم الشرطيون نتائج تجاربهم على الحيوانات وبنوا نظريتهم المسماة بالمثير والاستجابة، تصدق أكثر من غيرها في نظرهم في تفسير تصرفات وسلوك الإنسان، وأسروا على تعميم فكرة التنبؤ بسلوك الفأر في متاهته بمجرد معرفة طرق المتاهة التي يوضع فيها الطعام ومكان الصدمة الكهربائية، على سلوك الإنسان والتنبؤ به بمجرد معرفة ظروف متاهتهم من حيث هي نظام حياتهم في بيئة اجتماعية تتضمن صدمات تعمل كعوائق ومسببات لانطفاء السلوك الضار وغير المفيد وتعلم الابتعاد عنه وتحاشيه، كما تتضمن مكافئات وتعزيزات لتثبيت السلوك النافع وتكوين العادات الصحيحة والمقبولة اجتماعيا وتؤدي إلى الارتياح النفسي .

فمن هذا المنطلق يولي الشرطيون أهمية بالغة للبيئة الاجتماعية ودورها في التعلم والتنشئة الاجتماعية، ويعتقدون بأسبقيتها على العوامل الوراثية من حيث الأهمية في التعلم سواء في الاشراط الكلاسيكي كما أسسه بافلوف وثورندايك بناء على أفكار واطسن وموقفه من الوراثة أو الاشراط كما صممه سكينر، ويؤسسون تربيتهم على العلاقة بين المثير (البيئة) والاستجابة (السلوك) حيث يعتقدون بوجود علاقة ارتباطيه خطية موجبة قوية بينهما، فالتعزيز الايجابي للموقف التعليمي بالمكافأة والإثابة سيؤدي حتما إلى تثبيت السلوك المتعلم وتدعيم استمراره، والتعزيز السلبي يؤدي إلى الانطفاء بالعقاب بمختلف أشكاله المادية والمعنوية . وبهذا تكون نظرية التعلم في ضوء مفاهيم التعزيز والانطفاء والتثبيت للسلوك وتكوين العادات وفق معادلة طرفاها (المثير والاستجابة) تعطي الدور الحاسم للمؤثرات الاجتماعية ويتراجع عندها دور الشخصية والعمليات المعرفية من ذكاء ووجدانات في تفسير التعلم . ومن ثمة فالتربية من حيث هي علم تعتمد على دراسات علم النفس الاجتماعي في ضوء المثير والاستجابة حول الدور الحاسم للمثيرات الاجتماعية البيئية، ذلك أن الشرطيين يتفقون مع الفرويديين في مركزية ومحورية الطفولة في تكوين الشخصية بأساليب التنشئة الاجتماعية فما يتعرض له الطفل من مثيرات مكثفة بيئية اجتماعية متناقضة (حب وعطف /قسوة وعنف) يساهم بشكل كبير في تكوين ما يسميه علماء النفس بالصراع اللاشعوري الذي يشكل في ما بعد مع نمو الشخصية الاضطرابات الانفعالية، فيعتقد في نظرية المثير والاستجابة أن عدم تقديم ما يحتاجه الطفل من غذاء أو شراب أو...في وقتها ينشئ أو ينمي لدى الطفل الخوف من الوحدة، وعند خفض التوتر وحصول الإشباع (تغذية إرواء ...) عن طريق حضور الأم أو الأب؛ فإن ذلك يؤدي إلى اقتران حضور الوالدين أو أحدهما وحصول الإشباع باستجابة الخوف، وهو ما يعد إنماء لردود الأفعال السلبية في المجال الوجداني،

أما إذا اقترن طلب الطفل لتلبية حاجاته باللغة أو الحركات الطبيعية أو حتى البكاء فإن ذلك سيؤدي إلى تعلم الاستجابات الايجابية بالاقتران بين المثير والاستجابة بصفة إيجابية .

ب. أفكار تؤسس لعلم النفس الاجتماعي التربوي في نظرية المجال .

وتأكد دور البيئة في تكوين الشخصية أكثر في نظرية المجال وهي تنشط قريبة من نظرية المثير والاستجابة في مقارباتها للحياة النفسية، حيث فسر " كيرت ليفين Kurt Lewin " الأحداث السيكولوجية بالمجال من حيث هو كلية من الفرد والبيئة، وعامل الوحدة أو الكلية في تفسير المواقف والأحداث تجعل عناصرها تعتمد على بعضها البعض، وهو ما ناقض النظريات النفسية القائلة بالفصل بين المحددات النفسية (الغرائز الدوافع والوراثة ...الخ) والمواقف في البيئة . ونتيجة وحدة العوامل كاكتشاف لعلم النفس الاجتماعي في تفسير السلوك أصبحت التفسيرات الخطية بعوامل البيئة وحدها أو بالبيئة وحدها غير مقبولة وغير دقيقة، وأعيد النظر في تفسير تولي القيادة مثلا بسبب قوة الشخصية، أو تفوق التلميذ بسبب ذكائه، أو الفوج الدراسي المتماسك أكثر تحصيلا من الفوج غير المتماسك، فهذه العوامل ليست أحادية مستقلة في حدوث السلوك بقدر ما يعود ذلك السلوك إلى التفاعل بين الفرد وبيئته في وحدة كلية . والمعرفة بالفرد وحدها (ذكاؤه، قدراته، انفعالاته، سماته الشخصية، خبراته...الخ) لا تحقق للبيداغوجي اشباعا معرفيا كافيا بإدراك الموقف التعليمي الايجابي اللازم لتعلم خبرة ما، بل لا بد من معرفة الموقف الراهن الذي يعيش فيه الطفل ، والمتكون من الطفل والبيئة كطرفين في معادلة السلوك المتعلم.

فالموقف التعليمي ككل المواقف والأحداث في نظر ليفين هو عبارة عن كلية متفاعلة من العناصر تقع في مجال وزمان معين يستدل عليه من خلال معطيات التحليل النفسي، والاختبارات الآنية للوقوف على الحالة الراهنة، والاستمرارية في الزمن .

وتعميما لما قدمه ليفين لعلم النفس الاجتماعي على مسائل التربية في بحث وتفسير الموقف التربوي وصياغته في المجال والزمان ،فإن الموقف التعليمي يمكن تفسيره ووعيه ب:

. بحث الفعل البيداغوجي من حيث هو مشكلات أو تساؤلات، وإدراك لمخاطر عدم حصول التعلم، وتساؤلات العمل من أجل تفادي تلك المخاطر، وهو ما يتطلب وجود أو توفر معايير موضوعية لقياس التحصيل وتقييمه وتمكين أطراف العملية التعليمية من شروط التحصيل الواقعية الآنية بما فيها المحفزات والشعور بحق الرضا عن عمل كل طرف .

. إدراك الفعل البيداغوجي في مناخ الفعل الجماعي فالتحصيل عملية فردية ولكنه لا يتم إلا بجهود جماعي فالجماعة عنصر يجب إدراجه في البحث البيداغوجي ودراسة الجماعة المدرسية في خصائصها البنيوية وديناميتها على مستوى كل أنساق المؤسسة المدرسية (نسق ألأقسام، نسق الإدارة، نسق المعايير، نسق

الأهداف، نسق التقييم، نسق التلاميذ، نسق البيئة ...الخ . فهذه الأنساق وغيرها متفاعلة في بنيتها وسياقاتها لتؤلف مجهود كلي ينتج في النهاية تحصيل التلاميذ من حيث هو تغير في السلوك بمعناه الشمولي.

ج .أفكار تؤسس لعلم النفس الاجتماعي التربوي في نظرية التحليل النفسي .

وجد علم النفس الاجتماعي المدرسي مبرراته في نظرية التحليل النفسي، القائمة على وقائع أسطورة أوديب، فما ألفته من نسق مفاهيمي ينحاز ويتمي أكثر لتحليل الفردية كالتوحد والتقمص والتماهي والإسقاط واليبيدو والطابو والجنس إلا أنه نسق ومفاهيم ذات حمولة من المعاني تشير إلى العلاقات بين الذات والآخر بل تؤكد حضور الآخر ممثلا في المجتمع أو البيئة في الجهاز النفسي للفرد . لأن أحداث الأسطورة لم تقع بمعزل عن المجتمع الأوديبي، مما يؤهل هذه المفاهيم لتفسير الحياة الاجتماعية المدرسية أو التربوية عموما وتشتق منها التأثيرات المتبادلة بين الفرد وبيئته. انطلاقا من فرضية أن ما ينطبق على سيكولوجية تحليل الفرد الأوديبي ، ينطبق أيضا على سيكولوجية الجماعة الأوديبية . فالشخصية الأوديبية لا تنموا إلا في المجتمع الأوديبي

ففي أقسام الشخصية والجهاز النفسي للفرد (الأنا، الأنا الأعلى، الهو)وإن هي تعبر عن مكونات الشخصية الفردية، إلا أن هذه المكونات لا تنشأ إلا من خلال تفاعل الذات بالمجتمع والبيئة ولا يمكن فهمها إلا من خلال أصولها الاجتماعية، المكتسبة ولا تكفي المعطيات الوراثية وحدها لتفسير ديناميتها .

فالأنا (الضمير الحاضر) من حيث هو تعبير عن سلطة الفرد الإرادية في ما يستقبله من العالم الخارجي أو هو من تأثيراته، فهو في اتصال مباشر بالبيئة الاجتماعية ومتأثر بها من خلال ما يؤديه من وظائف توسطية وقمعية وسلطوية وخضوعية، فهو يؤدي وظيفة طلب اللذة وتجنب الألم من العالم الخارجي، ويؤدي وظيفة التحكم في المطالب الغريزية وقمع ما هو وحشي منها، تحت تأثير مطالب الأنا الأعلى وأوامره في الكبت بإشباع بعضها وتعديل المنبهات واستحداث التكيفات المطلوبة والتعامل بالانتقاء للخبرات الخارجية بتخزين بعض منها وتجنب البعض الآخر وفق ما يحقق المصلحة الذاتية، وهو في ذلك تربطه علاقة الخضوع والتبعية للضمير الاجتماعي،وتعد التربية الوسيلة الأولى أو المسؤل الأول على إنماء هذه العلاقات وتكوين الأنا الثقافي في ضوء المعطى البدني (الأنا البيولوجية) والأنا الأعلى من حيث هو الجهاز النفسي الناقد والمراقب وسلطة الضمير المتكون من الأخلاق والدين والمعايير والقيم فهو يضفي على الأنا الطابع الثقافي الاجتماعي . حيث أن الأنا الأعلى من حيث هو تمثل الفرد لسلطة الوالدين أو المدرس أو المجتمع يجعل الطفل يتخلى عن الرغبات الأوديبية بالتربية والدين والأخلاق، فالمدرس يعمل كالأنا الأعلى من الناحية التربوية ويصحح الأخطاء التي نشأت عبر تربية الوالدين للطفل باستعادة استقلالية الأنا وبعث الكفاح ضد مطالب الهو .

أما الهو من حيث هو تعبير عن الكائن المجهول (الضمير الغائب) المقابل للأنا (الضمير الحاضر) المتكون من الغرائز الفطرية والمكبوتات الناتجة عن قمع الأنا .فهو سلطة الوراثة مقابلة ومتكاملة أحيانا وتتداخل مع

سلطة الحضارة ممثلة في الأنا الأعلى . وتشتق من سلطات الأنا، والأنا الأعلى، والهو، من حيث هم على التوالي (سلطة الحاضر والواقع، سلطة الحضارة والمجتمع، سلطة الوراثة والغرائز المكبوتة) التأثيرات الاجتماعية والدينية على الشخصية.ويعكس هذا التحليل الأوديبي للشخصية الفردية حتمية وجود الآخر في الذات واستيعابها للتأثيرات البيئية والاجتماعية بما يعزز ذاته ويؤثر في محيطه ويشكله بما يلائم ذاته، فيصير كائنا اجتماعيا يتمثل وحدة الجماعة وينظم وجداناته وتصوراته تجاه الآخرين عن طريق التربية .

وعليه فعلم النفس الاجتماعي التربوي بما توفره نظرية التحليل النفسي يجد مبرراته في تنظيم الواقع التربوي المدرسي وتصنيع بيئته بما يؤثر إيجابيا في تكوين الشخصية السوية، ويخفف من حدة صراعات أقسام الشخصية، وقد برز ذلك أكثر في ما ذهب إليه الفرويديون الجدد أمثال إريك فروم، وأدلر من أن الحياة الاجتماعية فطرية في الإنسان وأن الفرد ثقافي في تكوينه وأصله ويتوقف نموه على ما تتيحه التربية من فرص في تحقيق الهوية الشخصية .

وأما المفاهيم المركزية التي طورتها نظرية التحليل النفسي كنسق نظري يفسر سلوك الفرد فهي الأخرى تتضمن معاني ودلالات علائقية بين الفرد والآخر كجماعة أو فرد أو مؤسسة.لها أهميتها التربوية في تفسير سلوك الطفل.

فالأنانية مفهوم يعبر عن النرجسية والتمركز حول الذات أو الإشباع الذاتي والاهتمام بالأنا وتهميش ما عداه . ويقابلها الغيرية التي تعني توجيه الاهتمام للغير وحبه لهم كما يحب نفسه، وفي هذا المعنى للمفهومين المقابلين تكمن صورة من صور حياة الجماعة العلائقية التربوية وهو ما يجعلها موضوع لعلم النفس الاجتماعي التربوي يستمد منهما تفسيراته .

ومن مفهوم التوحد نشتق كيف يستخدم الطفل صورة الأب ويتمثل من خلاله أسلوب الحياة الاجتماعية ومن ثمة تأثيرات التنشئة الاجتماعية في تنميط الشخصية . وتعد المدرسة بعد الأسرة من أهم بيئات التنشئة الاجتماعية .

وفي التقمص والتماهي والتعيين نشتق معاني حضور الآخر في ذات الشخص كليا أو جزئيا وامتثال أدواره أي جعل الأنا على منوال الأنا الآخر، فالطفل يختار مثله النموذج الذي يحتذي به في كل سلوكاته فيتماهى به ويحاكيه ويشاركه في وجدانه ويطابق تفكيره وحركاته والطفل لا يتوحد ولا يجعل أناه على شاكلة الآخر إلا بعد التأثر والإعجاب به، وهو الإعجاب الذي لا يتحقق إلا في صورة العلاقات المباشرة وعبر التربية والتنشئة الاجتماعية.

والإسقاط مفهوم نفسي يعبر عن غريزة تتعلق بإخراج ما لا نرتضيه كوقائع في ذواتنا من صفات ومشاعر وسلوكات ونتنكر لها ونعمل على إلصاقها بالغير (فردا أو مجتمعا أو رمزا)، وهو ما يشير إلى علاقات النبذ

والتخلص من صفات وسلوكات لا نرغب فيها، في حين أن ما يجلب لنا اللذة نستدخله ونستدمجه في الأنا . فجملة هو يكرهني تستلزم أنا أكرهه، وهو يحبني فأنا أحبه.

وفي مفهوم التجاذب من حيث هو وجود ميول ومواقف ومشاعر متعارضة كالحب والكره التي تجتمع في العلاقة بنفس الشخص، وحالات طرح الفكرة ونقيضها، والرغبة الآنية في الإقبال على سلوك ما والإدبار عنه . يتكشف مدى عمق التجاذب الوجداني في الفرد وتجلياتها في غريزتي الموت والحياة أو الحب والكره من خلال سلوك حفظ الذات وتحقيقها وهو ما يجعل للنفوذ التربوي في تكوين الدوافع والاتجاهات أهمية خاصة من خلال التعلم الاجتماعي للتوفيق بين هذه التجاذبات المتناقضة وما ينتج عنه من مواقف حياتية متناقضة تنتج فصام الشخصية . وفي مفهومي (الايروس) من حيث هو الدافع إلى الحب والجنس والتكاثر، و (الثاناتوس)من حيث هو مفهوم للتدمير والموت، نشتق التربية القائمة على توليف وتجميع مكونات الواقع بما يتلاءم وغريزة حب الحياة والتسامي والاستمتاع بالموجودات والتسامح ونبذ الكراهية والعنف والموت في كل تجليات السلوك .

ونستخلص من معاني هذه المفاهيم أن الطابع الفردي للتحليل النفسي حتى في صوره المتطرفة لا يجعله منعزلا أو عاجزا عن تفسير الجانب العلائقي من حياة الفرد بالمجتمع بل يحمل معاني اجتماعية تقضي . من أجل تحقيق الشخصية السوية . بضرورة تصنيع البيئة التربوية وإعدادها في برامجها وطرائقها ووسائلها بناء على :

. منظومة الدوافع والغرائز الفطرية التي تلبي الرغبات الفطرية الأنا البدنية

. منظومة الحوافز الاجتماعية وما تثيره في الفرد من نشاط .

. منظومة العلاقات بين الدوافع الفطرية والحاجات الاجتماعية .

وبناء عليه ينصح الفرويديون ولا سيما الجدد منهم بأن تصمم التربية على أسس علم النفس الاجتماعي وعدم الاقتصار على معطيات علم النفس الفردي بحيث تكون مشبعة بالثقافة النفسية حول الحياة الجنسية والتكاثر والاتصال والتفاعل بالآخرين وتعلم حياة الجماعة والتكيف لحد التماهي مع الحياة الرمزية الجماعية وتعلم تحقيق الذات وحب الآخرين وإشاعة الحب ونبذ الكره وإزالة العوائق الاجتماعية (المحرمات) لتحقيق الذات وهو المدخل الذي يتأسس عليه علم النفس الاجتماعي التربوي لتفسير سلوكات الفرد التلميذ، وديناميةالجماعة المدرسية من حيث تفاعلات وتواصلات وتجاذبات وتأثيرات بين أعضاء الجماعة تولد طاقات وجدانية وسلوكية وعقلية تحرك الجماعة كوجود كلي . (فرحاتي،2007)

د . أفكار تؤسس لعلم النفس الاجتماعي التربوي في نظرية التعلم الاجتماعي والضبط:

شغلت نظرية التعلم الاجتماعي في دراساتها وملأت مساحة العلاقات الفردية والجماعية التي كانت مهملة في نظرية الارتباط بين المثير والاستجابة و مهملة في نظرية التحليل النفسي، ومهملة في النظرية المعرفية، حيث

كانت كل المقاربات في تحليل الشخصية كما لو أنها نتيجة خبرة فردية ناتجة عن ارتباطات عصبية بين المثير والاستجابة أو نتيجة الصراع بين أقسام الشخصية أو نتيجة ما يحدث من عمليات معرفية من تفاعل للذكاء والذاكرة والتذكر والإحساس والانتباه ...الخ، وضاعت في كل المقاربات أو همشت بصفة كلية أم جزئية لأهمية التفاعل ومحددات المواقف الاجتماعية للشخصية وهو ما وفرته نظرية التعلم الاجتماعي التي أسسها في غضون خمسينيات القرن الماضي بصدور مؤلف لـ (جوليان . ب . روتر J.B. Rotter 1966) بعنوان التعلم الاجتماعي وعلم النفس الاكلينيكي ثم بصدور تطبيقات نظرية التعلم الاجتماعي في الشخصية لنفس المؤلف وآخرون . وظهرت هذه النظرية كجامع لما كان يعتقد متنافر في مسألة الفردية والجماعية، حيث جمعت بين النظريات المذكورة وغيرها بإعادة إنتاج مفاهيمها لتعطيها وتكسبها دلالة ومعنى مبثوث وسائدة في تلك النظريات دون إقصاء، أي أعطتها دلالات التحليل النفسي ودلالات المدرسة المعرفية ودلالات النظرية السلوكية .وعرفت بالتوجه السلوكي والمعرفي الاجتماعي في علم النفس، وبذلك حاولت انتشال الإنسان من الاستقطاب الفكري الحاد بين تلك النظريات كما حاولت انتشاله من المواقع الهامشية التي منحتها إياه تلك النظريات من السلبية التامة في المثير والاستجابة ومن الصراعات في التحليل النفسي ومن كونه حصيلة التفاعلات المعرفية العقلية للمعرفية، ممزقة بذلك جهوده في الحركة والسكون بين الحوافز والبواعث والحاجات وما توفره العمليات المعرفية من صور للإدراك الذاتي، لتتحدد مكانته في الفعالية والإرادة الواعية والموقف النفسي وتوقعات الفرد وتنبؤاته المفضية إلى تصنيع البيئة وتغييرها في سياق الحياة الاجتماعية والظروف البيئية وهي مكانة تجعل الإنسان في عمق الأحداث الاجتماعية المعقدة مما يتطلب دراسته دراسة معمقة نفسية واجتماعية وبيداغوجية .وهو المجال الثري لعلم النفس الاجتماعي التربوي .

ويطغى على مقارباتها استخدام مفاهيم كالتنبؤ والتوقع والموقف النفسي والتعزيز وقيمته والعلاقات المتبادلة والوظيفية . فهي تهتم بطريقة الفرد في اكتساب السلوك وتنميط الشخصية وفقا لمدركاته للمواقف في سياقها الاجتماعي وقدرات الفرد وتوقعاته وتهتم بالفروق الفردية والدافعية في السياق الإنساني الذي يوفر خاصية تأجيل الإشباع بما توفره العمليات المعرفية من وعي وإدراك لموضوع الإشباع في سياقات بيئية واجتماعية . وفي ضوء هذه الاهتمامات والمفاهيم اختبرت عدة فرضيات كالتفاعل بين الفرد وبيئته، وهي فرضية تقوم على أساس تفسير السلوك بناء على المتغيرات الشخصية والموقفية معا. وفرضية وحدوية الشخصية، والسلوك الهادف والغائي والموجه، وفرضية التوقع التي تعطي للإنسان دور أوسع من دور السلوك المحفز والمعزز إلى سلوك تفاعلي توقعي واعي.

فإمكانية حدوث السلوك تتوقف على توقعات الفرد وقيمة التعزيز، فاجتهاد الفرد (طالب أو عامل أو ...) في انجاز مهامه يتوقف إلى حد كبير على توقعات الفرد واقتناعه بان الاجتهاد يؤدي إلى نتائج مرضية ، حيث تصبح تلك النتائج المفضلة المحصل عليها(نتائج دراسية مرتفعة، أرباح، مكافآت...الخ) بمنزلة تعزيز للسلوك

بما تؤديه من راحة نفسية وحصول لذة ومكانة محترمة بين الزملاء وجماعة الانتماء. فقد يحصل أن فردا يمتلك مؤهلات عالية وقدرات ممتازة في إنجاز عمل (دراسة، مهنة، مشروع ...الخ) ويتوقع أنه سينجح في مهامه إن أراد، ولكنه لا يكترث بذلك النجاح المتوقع لأنه غير ذي قيمة في حياته في نظره، فيصبح إمكان السلوك لديه منخفض ونستطيع أن نتنبأ به . كما أننا نستطيع أن نتنبأ بانخفاض إمكانية السلوك لدى طالب إذا عرفنا أنه يحب النجاح في دراسته ولكن تجاربه السابقة في الفشل رغم الاجتهاد علمته بأنه مهما حاول سيفشل، فيخفض من إمكانية السلوك (الاجتهاد).

وينطبق هذا القول على "إمكانية الحاجة" من حيث أن الحاجة، تعبر عن مركب من مجموعة السلوكيات كإمكان الحاجة إلى المكانة الاجتماعية وتحقيق الذات فهي حاجة مرتبطة بمجموعة من السلوكات كالحصول على التفوق الدراسي، والمكانة السوسيومترية المرتفعة، والتفوق في حل المشكلات، فإشباع هذه الحاجة يتوقف على حصول مجموعة من السلوكات المترابطة، كاجتهاد الطالب في الدراسة (س1) وحسن معاملة الآخرين لجذب ودهم واعترافهم، (س2) والذكاء المساعد على حل المشكلات في المواقف الحرجة والعقدة، (س3) . وعليه يكون الموقف النفسي . في نظرية التعلم الاجتماعي . الذي يكونه الفرد معلما أو تلميذا أو عاملا من حيث هو البيئة الخارجية والداخلية التي تحفز الفرد للتعلم أو العمل والإشباع أو هو مجموعة تصورات ذاتية للتلميذ أو المعلم تعكس إدراكه تجاه نفسه وتجاه المواضيع والأشياء والآخرين هي أهم ما يؤثر في توقعات الفرد أو هي القدرة الكامنة وراء حدوث السلوك .

وبهذا القانون يتأكد تجاوز نظرية التعلم الاجتماعي لقوانين المثير والاستجابة وتفاعل العمليات المعرفية، وصراعات مكونات الشخصية إلى المحددات النفسية والاجتماعية للسلوك . فتبرز في المواقف التعلمية أهمية الحاجات النفسية كالحاجة إلى السيطرة والحاجة إلى الاستقلال والحاجة إلى الآخرين والحاجة إلى الحب والحاجة إلى تحقيق الذات، والحاجة إلى الراحة الجسمية ..

أما نظرية نظرية الضبط :(Control theory) فهي تتحرك وتنشط في نفس السياق الفكري والمفاهيمي لنظرية التعلم الاجتماعي، وتوفر المفاهيم المساعدة لتفسير السلوك التربوي المنسجمة والمتناغمة مع إمكانية قيام علم النفس الاجتماعي التربوي .

ويشير مفهوم الضبط حسب "روتر "إلى ما تكون لدى الفرد من اعتقاد وقناعات بأن جهة ما هي السبب في حصوله على التعزيز في سلوك معين، وبالتالي وجهت توقعاته في النجاح أو الفشل في سلوك ما بناء على اعتقاده ذلك .ويطلق على تلك الجهة التي يعزوا إليها الفرد سلوكه الفاشل أو الناجح في نظرية الضبط بـ مصدر الضبط للسلوك (خارجي أم داخلي) فاكتساب الفرد للتعزيزات قد يفسرها بأسباب شخصية ذاتية تعود إلى ذكائه واجتهاده ومهاراته ومبادراته وميولاته الشخصية، وتسمى بمصدر الضبط الداخلي وقد يرجعها إلى عوامل خارجية كتعاون الزملاء والبيئة الاجتماعية المناسبة، وتشجيع الآخرين، وتوفر الوسائل، وفعل

القانون والقيم أو الصدفة والحض والقدر المحتوم ...الخ وهو ما يسمى بمصدر الضبط الخارجي .فالفرد في أي موقف سلوكي يكون بالضرورة في علاقات مع البيئة والمجتمع وبالتالي يكون سلوكه في اعتقاد الشخص موجه إما بفعل قوى خارجية وإما أن يكون في نظر الفرد موجه بفعل قوى داخلية . وتتكون هذه الاعتقادات كصور ذاتية يحملها الفرد عن نفسه وعن الآخرين وتكتسي هذه الصور الذاتية أهمية بالغة في توجيه السلوك المدرسي من حيث تشكل العلاقات بين المعلم والتلاميذ والإدارة والمدرسة بصفة عامة .فالتصور الذاتي لكل من المعلم والتلميذ يوثر على علاقاتهما، ذلك أن كثيرا من الدراسات النفسية والتربية أثبتت أن النجاح والفشل مثلا يرتبطان بالاتجاهات الذاتية للأفراد وتصوراتهم عن ذواتهم وتصوراتهم عن الآخرين

وتستخدم نظرية الضبط مجموعة من المفاهيم كنماذج كإمكان السلوك والحاجة والتوقع والتنبؤ والعزو السببي والدافعية الداخلية والجدارة والمهارة والكفاءة ، وكونت من هذه النماذج المفاهيمية نسق نظري متكامل يفسر سلوك الطالب والعامل في أي موقف من المواقف السلوكية

وتنطلق نظرية الضبط في تفسيرها للسلوك الإنساني بصفة عامة من ما أكدته الدراسات النيروفزيولوجية على أن الدماغ البشري هو مصدر السلوك، ويعمل كنظام ضابط لكل النشاطات . وتنطلق في تفسير السلوك المتعلم، مما ثبت عند " وليم غلاسرWilliam Classer "من أن الاضطرابات النفسية هي سلوكيات متعلمة، منشؤها أساليب التنشئة الاجتماعية والتربية، والتي تتطلب بالتالي تطبيق مبادئ ما أسماه العلاج الواقعي. وذلك بتحويل وظيفة المدرسة من نقل المعارف إلى تربية التفكير الإبداعي.

وفي نظر غلاسر Classer أن عمليات التنشئة الاجتماعية هي التي تكسب الفرد خلال مراحل نموه بلايين الصور تحفظ في الدماغ وتودع فيه كنظام سلوكي يستخدمه الإنسان كآليات، وخبرات، وطاقات إبداعية تساعده في إشباع حاجاته وإزالة توتراته واضطراباته النفس جسمية، بحيث يقابل كل حاجة آلاف الصور الذهنية لإشباعها . فحين يحدث حرمان من إشباع حاجة استثيرت لدى الفرد، فإنه تحدث حالة من التوتر والاضطراب عند الفرد تستدعي سعي الفرد لخفض أو إزالة ذلك التوتر، وذلك باستدعاء الصور الذهنية المناسبة؛ لإشباع تلك الحاجة من المستودع الدماغي. وإذا ما فشل في تحقيق ذلك، فإنه يبدأ بالإبداع في إيجاد صور أخرى لإشباع تلك الحاجة، فإذا ما تم إشباعها صاحب ذلك بالضرورة حالة الارتياح النفسي، وفي حال حدوث العكس يعقب الفشل في الإشباع حالة الإحباط والقلق النفسي، وسوء التكيف ...الخ . ويختلف الأفراد في طرق الإشباع تبعا لاختلاف المدركات الحسية، وتكون الخبرات السابقة، وبنية المستودع الدماغي

فالفرد بهذه الصورة . حسب نظرية الضبط . يتوفر على نظام سلوكي ضابط يحاول من خلاله تحقيق إشباع حاجاته وإزالة توتراته واضطراباته المتجددة باستمرار . وكثير ما يحدث تعارض وتصادم أثناء سعي الأفراد لتحقيق رغباتهم، فيتوخى نظام الضبط " المسؤولية " كمبدأ ينظم سلوك الفرد داخل الجماعة، بحيث يحترم كل فرد نظيره حين القيام بعمليات الإشباع، وذلك بسبب التواجد الحتمي للفرد مع الجماعة

والآخرين في مجال حيوي مشترك . فمبدأ المسؤولية هو ما يجعل الفرد يرتقي بممارسة الإشباع في ضوء احترام رغبات الآخرين حين قيامهم بعملية الإشباع . وكل صراع وتنافر يحدث بعد ذلك بين الأفراد، يفسر بالنتيجة الحتمية للفشل في نظام الضبط عند أفراد المجموعة، وضعف تعليمهم ممارسة المسؤولية .

وفي ضوء هذا المنظور حددت نظرية الضبط الأدوار الوظيفية لكل من المدرسة والمعلم والتلميذ، وفسرت العلاقات الاجتماعية والوجدانية (محتوى التفاعل داخل القسم

فأما الدور الوظيفي للمدرسة من حيث هي نظام اجتماعي ضابط خارجي فتلخصه النظرية في استحداث تفاعلات وعلاقات تبادلية وظيفية بين أفرادها، من حيث هم الآخرون عناصر يعمل كل واحد منهم كنظام فرعي ضابط لإشباع حاجاته ضمن المسؤولية التي تضفي بسلوك الأفراد إلى إشباع الحاجات العامة وتحقيق أهداف المدرسة.

والتلميذ . في ضوء هذا التركيب . نظام فرعي ضابط مدفوع من الداخل لإشباع حاجاته، كالحاجة إلى الانتماء، والاستجمام، وتقدير الذات، والحرية. وتفاعل الفرد وتواصله مع عناصر النظام، وعلاقاته الاجتماعية، وإنجازاته التعليمية كلها تدخل في إطار ممارسة الإشباع لحاجات الجسم والعقل والنفس، وأثناء ذلك فهو يكتسب باستمرار خبرات ومهارات تضاف إلى مستودعه الدماغي للصور الذهنية السابقة كخبرات جديدة لإشباع حاجاته . كما يتمكن من تعديل أو إلغاء بعض الصور الذهنية الخاطئة والتي لا تلبي حاجاته في الإشباع، وكلما نجح التلميذ في إشباع حاجاته من خلال النظام المدرسي الضابط والممارسة الإيجابية للأفراد لمسؤولياتهم أثناء عمليات الإشباع كلما زاد حبا للانتماء، وإمتاعا نفسيا، ونموا عقليا، وتحصيلا معرفيا . وكلما فشل التلميذ في إشباع حاجاته وإزالة توتراته بسبب الإخفاق في ممارسة الأنظمة الفرعية الضابطة لعمليات الإشباع وتعارضها، أو بسبب فقدان الصور الذهنية أو غيابها، كلما زاد إحباطا وشعورا بعدم الرضا الآيل إلى الهروب من الانتماء . وحسب نظرية الضبط فإن عمليتي النجاح والفشل في تحقيق الإشباع النفسي الاجتماعي والعقلي والحركي تعود أساسا إلى الأساليب التربوية؛ فالفشل في تحقيق الانتماء وتحقيق الذات مثلا، يعود إلى حالات الملل والنفور، وفتور العلاقات والتواصل الاجتماعي والوجداني داخل القسم، وهي حالات ناشئة أساسا من تداعيات الطرق التربوية التلقينية القائمة على الضغط والإكراه في معظم الأحيان .

أما الدور الوظيفي للمعلم فهو الآخر يختصر في أنه يعمل كنظام فرعي ضابط، فهو يحاول من خلال مهنته أن يحقق صور الإشباع لحاجاته العامة من الانتماء وتقدير الذات والحرية، ويختلف المعلمون في طرق الإشباع تبعا لاختلاف الصور الذهنية لديهم، وممارستهم للمسؤولية الاجتماعية، ومن ثمة فتنظيم الظروف المساعدة لإشباع حاجات كل واحد منهم، تعزز انتماءاتهم وإحساسهم بذواتهم وحرياتهم .

وحسب ٍغلاسر ٍفإن حالة الإشباع، وإزالة التوترات في المجتمع المدرسي، إنما يكون بممارسة ما أسماه ٍ العلاج الواقعي ٍ داخل القسم، و هو أسلوب بيداغوجي جديد اشتق من العلاج النفسي، يسمح بتفعيل

العلاقات الاجتماعية والتفاعل بين أعضاء جماعة القسم، وإنماء التفكير الإبداعي بانتظام التلاميذ وفق نمطء الفرق التعليميةء المتباينة من حيث مستوى الذكاء، حتى يتم الحوار والتبادل والإحساس بالحرية والمسؤولية والتعاون والألفة بين الأفراد . وتتحول وظيفة المعلم داخل القسم إلى وظيفة المدير الضابط للفرق التعليمية . (فرحاتي، 2007)

وتبرز نظرية الضبط أهمية الصور الذاتية في تفسير السلوك المدرسي حيث وجد أن تحديد صفات المعلم الناجح بدراسة التواصل والتفاعل الصفي في ضوء المثير والاستجابة أو في ضوء الموقف الاجتماعي للعملية التربوية أو المواقف الوجدانية وإن هي أضاءت بعض جوانب العملية التربوية إلا أنها بقيت قاصرة في تفسير السلوك التربوي لكل شركاء العملية التربوية (التلميذ، الإدارة، المعلم، البرامج، الوسائل ...الخ ، فاتجه البحث لدراسة الصور الذهنية التي يكونها الشركاء حول بعضهم البعض (الصورة التي يكونها المعلم عن نفسه وعن تلاميذه، والصور التي يكونها التلميذ عن نفسه وعن معلمه والمدرسة والعلم ...الخ حيث اعتبرت التوقعات التي يكونها الفرد من خلال تصوراته وادراكه لدوره ودور الآخرين في العملية التربوية بمنزلة القوة والقدرة الكامنة وراء السلوك التفاعلي رغم ما فيها من احتمالية الموقف الانطباعي المتأثر بالثقافة والأسرة .

ومن ثمة فسلوك التعلم والتعليم والتحصيل لا يمكن فهمه وتفسيره كما لو أنه مجرد نشاط فردي يعود إلى الذكاء والقدرات الفردية وشأن من شؤون علم النفس المعرفي أو أنه نشاط وجداني يعود إلى دينامية الشخصية وشأن من شؤون التحليل النفسي أو يعود إلى مثير واستجابة وشأن من شؤون المدرسة السلوكية وإن كانت هذه العوامل تضيء كثيرا من جوانب العملية، بل هو نشاط نفسي جماعي تفاعلي دينامي ناتج عن الموقف النفسي الذي يكونه شركاء العملية التعليمية التعلمية عن بعضهم البعض وعن المواضيع والأشياء وما يكونه من توقعات للتعزيز المرغوب توجه السلوك نحو طرق معينة لبلوغ أهداف خاصة تتعلق بإشباع الحاجة إلى التحصيل . وهو ما يستوجب تنظيم وتصميم الموقف التعليمي في ضوء معطيات علم النفس الاجتماعي .

الإتجاهات النفسية تكوينها، قياسها وتعديلها

تمهيد:

يشكل مضمون هذا العنصر من المطبوعة محاولة للإحاطة بواحد من أهم المفاهيم في ميدان علم النفس الاجتماعي ، وهو المفهوم الذي يرسخ أحد أهم المنطلقات الأبستمولوجيا الأساسية لعلم النفس الاجتماعي من ناحية التأكيد على ما تتميز به الجماعة الإنسانية من ميل إلى معرفة ذاتها وتحديد مكانتها داخل هذا العالم بالمقارنة مع جماعة أخرى مما يمثل سيرورة معرفية لا تنفصل عن إدراكات الأفراد وتمثلاتهم التي تؤدي في نهاية المطاف إلى تكوين ما يعرف بالاتجاهات النفسية، وهو المفهوم الذي نعتقد أنه يمثل الوعاء الأمثل لتمثل سلوك السائقين ومستخدمي الطريق تأسيسا على ما سبقت الإشارة إليه بأن السلوك المروري هو محصلة القيم المرورية السائدة في هذا المجتمع أو ذاك، بل إنها على حد تعبير لوين (Lewin) لا تعكس مضامين الوسط الاجتماعي والمادي فحسب بقدر ما تُطلعنا على اهتمامات الأفراد وتمثلاتهم وفقا لأنساقهم المرجعية لتتحول فيما بعد لكي تصبح بمثابة محددات ثقافية ذات معاني خاصة تستدمج من لدن الأفراد لسعيهم نحو تحقيق نوع من التوازن الاجتماعي الانفعالي.(خلود السباعي،2011،ص 12)

وتنبثق أهمية دراسة هذا الموضوع من شموليته، فهو جزأ لا يتجزأ من معظم الدراسات السيكولوجية، فإذا زعمنا قياس الشخصية أو أي خاصية سيكولوجية باستخدام اختبار أو استبيان، فنحن لا نقيس في الحقيقة من الناحية الإجرائية وظروف القياس إلا الاتجاه اللفظي للفرد نحو عبارات أداة القياس، ولو استخدمنا الملاحظة لنفس الغرض فإن ملاحظاتنا لا تعكس في الحقيقة إلا اتجاهات الفرد نحو عناصر البيئة الخارجية والتي تأخذ طابع سلوكيات تفاعلية متنوعة مع عناصر البيئة ومكوناتها المختلفة.(فؤاد السيد وسعد عبد الرحمان،1999، ص250)

إن وضع حدود فاصلة بين مفهوم الاتجاهات النفسية وغيره من المفاهيم بغرض فهم معمق لسلوك الأفراد ليس إلا مغالطة ظاهرية تبررها ضرورات بحثية،(سعد عبد الرحمان،1998،ص357) وإن تحليلا معمقا في إطار ما هو متاح من نظريات سيكولوجية يرسِّخ الاعتقاد لدينا بأن مفهوم الاتجاهات النفسية يشكل نسقا شاملا ومدخلا هاما لا يعدل عنه إلى غيره من أجل فهم معمق لسلوك الأفراد في المواقف المختلفة، من أجل ذلك يتضمن هذا الفصل في قسمه الأول إحاطة بالمفهوم توخى الباحث من خلالها رسم البنيان المقولي الذي تتأسس عليه الدراسة تمهيدا للجزء اللاحق منها والذي نحاول من خلاله تبيان ملامح مفهوم الاتجاه نحو السلامة المرورية في بعد تحديد المفهوم والقياس والتعديل.

أولا: في سبيل تحديد مفهوم الاتجاهات النفسية :

1.1.الخصائص والتعريف

يستخدم مفهوم الاتجاهات النفسية (الأتيتود) على نطاق واسع في الممارسة الحياتية عند وضع التكهنات بسلوك الأفراد والإجابة عن أسئلة من قبيل لماذا يتصرف الناس في أوضاع معينة بهذا النحو أو ذاك وبماذا يسترشد حين يختار هذا الموقف، ولكن لمصطلح الاتجاه (الأتيتود) معناه الخاص وتقاليده الخاصة في البحث السيكواجتماعي، ومن الضروري ربط المفهوم بهذا التقاليد حيث شغلت مسألة السلوك الاجتماعي ومن خلفه الاتجاهات النفسية مكانا هاما في مجال السيكولجيا الاجتماعية قدمت معه أطروحات حول المفهوم باعتباره محددا هاما وعاملا أساسيا في حبك سلوك الأفراد، على اعتبار أنما يهيكل سلوك الفرد هو الحقل الاجتماعي الذي ينتمي إليه الفرد ويعبر عن تلك العملية بميكانيزم الجتمعة الذي يوضح على أي نحو تستوعب الشخصية التجربة الاجتماعية وتجدد إنتاجها بنشاط، بالمقابل يجيب ميكانيزم التفرد وتكوين الاتجاهات الشخصية عن المسألة التالية: كيف تعكس الشخصية التجربة الاجتماعية المستوعبة وكيف تتجلى هذه التجربة بشكل ملموس في أفعال الشخصية وتصرفاتها، ولا يمكن إلا شرط دراسة هذه الآلية لفهم مسألة العوامل الملموسة التي تضبط سلوك الفرد ونشاطه، (غالينا أندرييفا، 1989، ص256) ولكن يتحتم علينا قبل الخوض في تلك النقاشات في كل واحدة من الحقب التاريخية التي مرت بها دراسة المفهوم، وهو كغيره من المفاهيم لم تظهر ملامحه دفعة واحدة ولم تكتمل أركانه على النحو المتداول اليوم إلا من خلال الدراسات المستفيضة للمفكرين في مجال السيكولوجيا الاجتماعية.

من هذا المنطلق لا يمكننا حصر كل التعريفات التي تناولت مفهوم الاتجاهات النفسية حيث أحصى كل من أجزين فيشباين سنة (1972) ما يقارب (500) تعريفا مختلفا للاتجاه وأنه في (70 %) من (200) دراسة تم تعريف الاتجاه بأكثر من معنى واختلفت نتائج هذه الدراسات حسب التعريف الإجرائي المستخدم (عبد اللطيف خليفة وعبد المنعم شحاتة، د ت، ص8) وتجاوزا لهذه الصعوبة فسيتم عرض ومناقشة واستخلاص ما هو أنسب لتقديم تعريف واضح مكتمل الأركان للمفهوم محل الدراسة انطلاقا من خصائص الاتجاه، وقبل الخوض في ذلك نشير إلى أن أول من استخدم هذا المفهوم هو "هربرت سبنسر"في كتابه "المبادئ الأولى" سنة (1862) حينما كتب يقول "إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني ونحن نصغي إلى هذا الجدل ونشارك فيه" (مصطفى سويف، 1966، ص326) .

- **الاتجاه حادث نفسي:** غير خاضع للملاحظة المباشرة شأنه في ذلك شأن الكثير من المفاهيم السيكولوجية التي يستدل عليها من خلال السلوكيات التي يظهرها الفرد وتكون موضوع ملاحظة مباشرة، ومن هذا المنظور كثيرا ما يشار إلى أن الاتجاه افتراضي ويجري التحقق من وجوده ونوعه عن طريق دراسة أنماط السلوك المنبئة

عنه، (نعيم الرفاعي،1982) ومن التعريفات التي تصب في هذا التناول تعريف نيوكمب "الاتجاه تنظيم خاص للعمليات السيكولوجية يمكن الاستدلال عليه من سلوك الفرد بالنسبة لمدركات نوعية في بيئته الخارجية وهذا التنظيم هو حصيلة الخبرة السابقة" (سعد عبد الرحمان،1998،ص359) كما يعرفه "الزهران" بأنه تكوين افتراضي أو متغير كامن يقع بين المثير والاستجابة، وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو الأشخاص أو الأشياء أو الموضوعات والمواقف والرموز في البيئة التي تثير هذه الاستجابة. (حامد زهران، 1977،ص144)

- **الاتجاه تهيؤ** :أي الاستعداد والنزوع للقيام بفعل ينطوي على علاقة بين الشخص وموضوع الاتجاه، (نعيم الرفاعي،1982) ومن التعريفات التي تؤكد على هذه الخاصية تعريف "ألبورت" الذي عرفه بأنه "حالة من التهيؤ العقلي والعصبي تنتظم من خلال الخبرة وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة " (سعد الشهراني، 2003،ص308)

- **الاتجاه محوري:** أي أنه مستقط، مع أو ضد تأييد أم رفض ومن هذا المنظور يشار إلى أن الاتجاه ينطوي على نوع من التحيز الشخصي ومنح قيمة من الشخص لموضوع الاتجاه، وتعبر القيمة عن نوع الاتجاه وشدته، (نعيم الرفاعي،1982) وتأكيدا لذلك يعرفه "ثرستون" الذي يعد واحدا من رواد قياس الاتجاهات النفسية على أنها "تعميمات لاستجابات الفرد تعميما يدفع بسلوكه قريبا أو بعيدا من مدرك معين"، (سعد عبد الرحمان،1998،ص359) فيما يقترح "بوجاردس" وهو الآخر رائد من رواد قياس الاتجاهات على أنها "نزعة للتصرف سواء ايجابيا أو سلبيا نحو وضع ما في البيئة المحيطة التي تحدد قيما إيجابية أو سلبية لهذا التصرف ". (حسين صديق،2012،ص302)

- **الاتجاه مكتسب:** أي أنها لا تتشكل من عوامل وراثية، بل هي نتاج التعلمات والخبرات المترتبة عن تفاعل الفرد مع محيطه، (نعيم الرفاعي،1982) ومن التعريفات التي تعضد هذا الطرح ما أورده "دويدار" في تعريفه للاتجاه النفسي بالقول "إنه استعداد يكتسب نتيجة لما يمر به الفرد من خبرات تتبلور بالتدرج حتى يتخذ صورة ثابتة نسبيا تؤثر على سلوكه وعلاقته بالآخرين ونظرته إلى شتى نواحي الحياة، حيث تبدأ في صورة نزعات جزئية متسقة لا تلبث أن تتآلف وتترابط وتتماسك في شكل واضح " (عبد الفتاح دويدار ،1998،ص157) ضمن ذات السياق يعرفه شيف chave "بأنه ذلك المركب من الأحاسيس والرغبات والمخاوف والمعتقدات والميول التي كونت نمطا مميزا للقيام بعمل ما والاستجابة نحو موقف محدد بفضل الخبرات السابقة المتنوعة" (حسين صديق،2012،ص 303)

- **الاتجاه ثابت نسبيا في النوع والدرجة:** ويبرز هذا الثبات في استمرارية الاتجاه لدى الشخص لسنوات من الحياة بعد تكونه، ويظهر هذا الثبات واضحا في سلوك الفرد المتصل بموضوع الاتجاه وفي إدراكه للعالم من حوله، كما أنه ينطوي على درجات لذا تصنف معظم مقاييس الاتجاهات درجات من الشدة، وفي كل الحالات

تشمل الدرجات في دراسة الاتجاهات درجات في شدة التفضيل الإيجابي ودرجات في التفضيل السلبي، (نعيم الرفاعي،1982) ومن أمثلة التعريفات التي تصب في هذا التوجه تعريف "روكيتش" الذي عرفه بأنه "منظومة من المعتقدات الثابتة نسبيا من خلالها تتحدد استجابة الفرد وميله لموضوع معين بالسلب أو الإيجاب" (حسين الثقفي، 2006،ص 10) ويعرفه "الرفاعي" أيضا على أنه "نزوع ثابت نسبيا للاستجابة نحو صنف من المؤثرات بشكل ينطوي على تحبيذ أو رفض وعدم تفضيل، فهو نزوع الفرد لأن يحبذ أو يرفض فئة من الأفراد أو مجموعة من الأفراد أو مجموعة من الأفكار أو مؤسسة إجتماعية ونظام ما". (سليمان عبيدات، 1988، ص112)

- **الاتجاه متخصص**: أي أن لكل اتجاه موضوعه الخاص يتحدد من خلال أنماط السلوك المتصلة بهذا الموضوع من أقوال وأفعال، إن تلك الأنماط من السلوك مترابطة ومتجهة نحو موضوع واحد في الأصل، ولذلك يشار إلى أن الاتجاه يعبر عن نظام تتآلف فيه أنماط من السلوك، وتقدم مجتمعة دلالة على نوع الاتجاه، (نعيم الرفاعي،1982) ومن التعريفات التي تشير إلى ذلك تعريف "أناستازي" والتي عرفت الاتجاه بأنه "ميل ثابت للاستجابة لمثير معين"، (حسين الثقفي،2006،ص11) ويضيف "خليفة" بأنه "الحالة الوجدانية للفرد التي تتكون بناء على ما يوجد لديه من المعتقدات أو تصورات فيما يتعلق بموضوع مأ أو أشخاص معينين، والتي تدفعه في معظم الأحيان إلى القيام ببعض الاستجابات أو السلوكيات حيالها في موقف معين، ويتحدد من خلال هذه الاستجابة درجة رفضه أو قبوله لهذا الموضوع "(سهام محمد،2008،ص18)

- **الاتجاه عقلي وعاطفي**: أي أنه ينطوي على تفاعل بين جانب عقلي لدى الأشخاص وجانب عاطفي أو انفعالي، ولكن الغلبة في الاتجاهات للجانب العقلي، ومع ذلك يجب الانتباه إلى تفاوت الأشخاص في قوة الجانب العقلي وقوة الجانب العاطفي،(نعيم الرفاعي،1982) وهو ما يوضحه تعريف "بهي السيد" لمفهوم الاتجاه حيث عرفه بأنه "تركيب عقلي نفسي أحدثته الخبرة الحادة المتكررة، وهو تركيب يتميز بالثبات والاستقرار النسبي يوجه سلوك الفرد قريبا أو بعيدا عن عنصر من عناصر البيئة" (فؤاد السيد وسعد عبد الرحمان، 1999، ص251)

- **الاتجاه ثلاثي المكونات**: فالاتجاه يشتمل على مكون معرفي يشكل في مجموعه عمليات عقلية ومعارف ومعتقدات حول موضوع الاتجاه، ومكون وجداني يضم مشاعر الفرد نحو موضوع الاتجاه، ومكون سلوكي يقصد به استعداد الفرد للاستجابة نحو موضوع الاتجاه أو نية سلوكه، (نعيم الرفاعي،1982) ومن بين التعريفات التي تعضد هذا القول ما أشار إليه "سميث" في تعريفه للاتجاه بالقول إنه "تركيب ثابت نسبيا لمكونات ثلاثية، معرفية وجدانية وسلوكية، ويقصد بالبعد المعرفي أفكار الفرد ومعارفه ومعتقداته حول موضوع الاتجاه، ويقصد بالبعد الوجداني مشاعر الفرد نحو الموضوع، ويقصد بالبعد السلوكي استعداد الفرد لاستجابته موضوع الاتجاه أو نية سلوكه" (أحمد المهوس،2004، ص84) ضمن ذات السياق عرفه Upshow

"جملة المواقف التي يتخذها الأفراد في مواجهة القضايا والمسائل والامور المحيطة بهم، بحيث يمكن أن نستدل على هذه المواقف من خلال النظر إلى الاتجاه على أنه يتكون من ثلاث أجزاء، الأول يغلب عليه الطابع المعرفي ويشير إلى المعلومات التي لدى الفرد والمتعلقة بهذه القضايا أو المسائل، أما الثاني فسلوكي ويتمثل في الأفعال التي يقوم بها الفرد أو يعمل على الدفاع عنها يما يتصل بهذه القضايا، والثالث إنفعالي ويعبر عن مشاعر الفرد بلكل ما يتصل بهذه القضايا" (حسين صديق،2012، ص301)

2.1.الفرق بين مفهوم الاتجاه النفسي والمفاهيم المشابهة:

بالإضافة إلى الخصائص السابقة التي شكلت منطلقا ارتكزت عليه العديد من التعريفات التي تناولت المفهوم فإن خليفة (1982 د.ت) أورد ما يربو عن (12) خاصية للمفهوم شكلت عناصر إلتقاء مع العديد من المفاهيم المتعارف عليها في مجال السيكولوجيا الاجتماعية لعل أبرزها (القيم، الاستعداد، الميل، الدوافع، الرأي...الخ) لذا من المفيد بما كان رسم حدود واضحة نميز بها عناصر الإلتقاء والتمايز مع المفهوم محل الدراسة والبحث وفق ما يلي:

أ. **الاتجاه والدافع:** الدافع مفهوم يرتبط في التراث الأدبي السيكولوجي بمجموع الأبحاث التي قام بها (وليام مكدوجل 1871-1938) وأطلق عليها اسم الغرائز آنذاك، وعرفها بأنها "قوى فطرية غير عاقلة تشكل ما يقوم به الفرد من فعل أو إدراك وتفكير"، (محمود أبو النيل،1975،ص41) وفق هذا فالدافع استعداد فطري يستثير سلوك الفرد فينشطه ويوجهه نحو هدف من أهدافه، فثمة وظيفتان أساسيتان للدافع، أولهما تنشيطية (محركة)، والثانية توجيهية ذات صبغة تنظيمية تقود الفرد نحو تحقيق الأهداف على نحو محدد،(جنان الرحو،2005، ص 42) ويتضح فعل الدافع في سيرورة الاتجاه على النحو التالي: كل سلوك غالبا ما يكون استجابة لمثير ما، وقد يأتي المثير من الداخل كما قد يأتي من الخارج، ويكون النظر إلى الاتجاه في الحالتين على أنه «تهيؤ» أو «نزوع» لتحريك السلوك باتجاه معين، فإذا وُجد المؤثر مثل ظهور فكرة تتصل بالكتل السياسية لدى شخص يناقش الموضوع مع نفسه أو مع آخر، فإن هذا المؤثر يستثير الدافع للاستجابة، ويستثير الدافع بدوره ذلك التهيؤ، ولذلك يشار إلى أن الاتجاه تهيؤ لسلوك يدعو إليه دافع ما أو أكثر، والمؤثر هو الذي يحرض الدافع، إن مثل هذا السلوك سلوك موجه بالاتجاه الموجود لدى الشخص، وهو موجه لتنفيذ ما يعبر عن ذلك الاتجاه، والدافع قوة داخلية وشدته اللاحقة بشدة تحريض من المؤثر تنعكس على شدة ظهور الاتجاه، والاتجاه نفسه قوة كذلك لما يتضمنه من اعتقادات وقيم وعواطف، فإذا بدأ تحقيق وظيفته وتوجيه السلوك، فإنه يغدو قوة تتفاعل مع قوة الدافع وتتعاون معها، ومع ذلك يبقى الدافع مختلفاً عن الاتجاه من حيث هو حالة أو حادثة نفسية. (نعيم الرفاعي،1982)

ب. **الاتجاه والاهتمام:** أورد "عبد الكريم غريب" في المنهل التربوي جملة من التعريفات تحيط بمفهوم الاهتمام منها أنه "توجه عام إيجابي نسبيا يتكون لدى الفرد حيال فئة من الأشياء أو الأنشطة وتعد الاهتمامات أحد مظاهر

القوى التحفيزية كما يمكن اعتبارها كسمات للشخصية ومن خلال طبيعتها تتحدد مرامي الفرد، كما تتحدد كثافة الطاقة التي يمكن أن تشغل لبلوغ تلك المرامي، وعادة ما يميل الأفراد إلى تفضيل الوضعيات التي يمكن أن تبلور اهتماماتهم الشخصية كما يمكن نعتها بالحالة السيكولوجية التي تتولد عن علاقة غير متوازنة بين عضوية تستشعر حاجة معينة وموضوع يفترض أنه كفيل لسد تلك الحاجة، وترتفع درجة الاهتمام بالموضوع كلما ارتفعت درجة الحاجة إليه لدى العضوية" (عبد الكريم غريب، 2006، ص532) من جانب آخر يبرز أيزنك Eyzenk أن هناك علاقة بين بين الاتجاهات والاهتمامات، فهذه الأخيرة عبارة عن اتجاهات ذات وجهة ايجابية positive valences حيال أشياء معينة ويشعر الفرد نحوها بجاذبية معينة، وعلى الرغم من وجود علاقة بين مفهوم الاتجاه ومفهوم الاهتمام فإن هناك اختلافا بهما ففيما يشير الاهتمام إلى بعض التفضيلات المهنية يشير الاتجاه إلى أمور متنوعة اجتماعية سياسية وغيرها، كما أن الاهتمامات غالبا ما تكون مرغوبة وإيجابية بينما قد تكون الاتجاهات موجبة أو سالبة أو محايدة، كما تتسم الاهتمامات بالتحديد والخصوصية في حين تتسم الاتجاهات بالعمومية والشمولية.(عبد اللطيف خليفة وعبد المنعم شحاتة، د ت، ص32)

ت. **الاتجاه والميل:** تتحد مكانة الميل في مضامين الاتجاهات بفحص اهتمام الشخص بشيء ما يعبر عن رغبة يحتمل فيها أن تكون في واحد من طرفين: الرغبة في الحصول على ذلك الشيء أو الرغبة في البعد عنه وتفاديه، والرغبة ظاهرة يراها الباحثون في علم النفس لاصقة بمصطلح الاهتمام أو دالة عليه، فالرغبة في الشيء تعبير عن الاهتمام به أو الميل إليه، أو عن الاهتمام بتفاديه أو الميل عنه، ومن هذا المنظور وبسبب ظهور الاهتمام كموضوع سيكولوجي أمام ملاحظات الباحثين أكثر سهولة من ظهور الميل، غدت دراسات نفسية كثيرة تستعمل مصطلح الاهتمام (interest) بدل مصطلح الميل للمعنى نفسه، والغالب على الميل الصبغة الانفعالية التي ترافق سلوك الشخص نحو الموضوع، والصبغة الانفعالية كما ذكرنا من قبل موجودة في الاتجاه، ثم إن في الميل صبغة عقلية تبدو واضحة حين يقدم الفرد مسوغات عقلية لذلك، غير أن هناك فرقا واختلاف مع ذلك بين الحالتين، ويظهر هذا الفرق في أمور أربعة، الأول أن الصبغة العقلية تغلب على الاتجاه وتكون الصبغة الانفعالية ضعيفة، وأن الصبغة الانفعالية غالبة على الميل وتكون الصبغة العقلية ضعيفة، والثاني هو الاختلاف في درجة الثبات والاستمرار، فالاتجاه أكثر ثباتاً واستمراراً في حياة الفرد مما هو عليه الحال في الميل، أما الأمر الثالث فهو الاختلاف في الموضوع أو الهدف، فالغالب على موضوعات الاتجاهات أنها عامة وتشمل قطاعات واسعة من حياة الأفراد، وأن العناية بها في المجتمع واضحة والحال ليست كذلك في موضوع الميل أو هدفه، إذ يحتمل كثيراً أن يكون موضوع الميل شيئاً يخص الفرد وحده، وأما الرابع فهو أن الاتجاه أكثر عمقاً في البنية السيكولوجية وأشد أثراً من الميل، وذلك لغلبة الطابع العقلي على الاتجاه ومن توظيف الاتجاه قناعات الشخص واعتقاداته حين يغدو هذا الاتجاه قائماً عنده. (نعيم الرفاعي،1982)

ث. **الاتجاه والقوالب النمطية**: يستخدم مفهوم القوالب النمطية للإشارة إلى المعتقدات التي توجد لدينا عن أعضاء قومية ما أو ديانة ما أو جماعة عنصرية حيث يوجد لدى كل واحد منا عدد من التصورات والإدراكات والتوقعات لأعضاء الفئات الاجتماعية المختلفة من حيث ملامحهم الجسمية وقدراتهم العقلية وسماتهم الشخصية، وكان W.Lipman هو أول من أطلق في كتابه "الرأي العام" مصطلح القوالب النمطية للدلالة على تلك الصور الذهنية التي تمدنا بمعايير جاهزة للحكم على الأشياء وتفسير الأحداث التي قد لا نعلم عنها أكثر من العموميات، ثم شاع استخدام المصطلح في مجال السيكولوجيا الاجتماعية للدلالة على إدراك مقنن إلى درجة كبيرة لكل موضوع في فئة من الموضوعات أو على وجه الخصوص لكل أفراد فئة من الناس. (عبد اللطيف خليفة وعبد المنعم شحاتة، د ت، ص37)

ج. **الاتجاه والرأي**: الرأي مصطلح قريب من مصطلح الاتجاه ولاسيما في حديث الإنسان العادي في مواقف الحياة اليومية، يضاف إلى ذلك أن الآراء كثيرا ما تعتمد في الكشف عن الاتجاهات، وكثيرا ما أوردت قياسات الرأي العام أن نتائجها الخاصة بالرأي العام تعبر عن اتجاهات الناس نحو هذا الحزب أو ذاك، والرأي حكم شخصي يطلق على شخص أو حادثة أو علاقة في مناسبة أو ظروف ما يعبر عما يراه الفرد بشأن ما يطلق رأيه عليه، فإذا ما اتجه البحث إلى المقارنة بيم المفهومين تبين أن الاختلافات بينهما يمكن أن يبرز في أكثر من وجه هي (1.الرأي حكم يطلق على حادثة محددة في مناسبة ما والأمر ليس كذلك في الاتجاه الذي يعد تهيؤ للسلوك باتجاه أمر ما يمكن أن يظهر ضمن شروط متنوعة وفي مناسبات مختلفة 2. الصبغة الانفعالية المرافقة للسلوك المعبر عن الاتجاه فهو أكثر بروزا من الصبغة الانفعالية في الرأي مع العلم أن العوامل الانفعالية مثل المشاعر وغيرها يمكن أن تدخل في تكوين الرأي كما يمكن أن تدخل في تكوين الاتجاهات 3. إمكانية التأكد من صحة الرأي أو الخطأ فيه من التطابق بين حكم صاحب الرأي وواقع الحال، أما في الاتجاه فلا تتوفر الفرص فيه للتحقق من تطابقه مع سلوك الفرد 4. الرأي سلوك واضح يوضع موضع الملاحظة المباشرة، أما الاتجاه فهو تهيؤ ضمني لا يلاحظ مباشرة بل تدل عليه أنماط من السلوك من بينها الآراء، (نعيم الرفاعي،1982) ويضيف "خلفية وشحاتة" أنه يمكن التمييز بين الاتجاه والرأي من الأوجه التالية:

ح. على أساس أن الرأي هو اعتقاد خال من الدافعية والدينامية في حين يتسم الاتجاه بسيادة الخصائص الدينامية والدافعية.

خ. يشير "أووسجود" بأن الآراء تتناول الوقائع ويمكن التحقق منها على أساس محكات ومعايير واقعية بينما تتناول الاتجاهات موضوعات تعتمد على الذوق tastes وترتبط بالجانب الانفعالي أو الوجداني ولا تقبل التحقق.

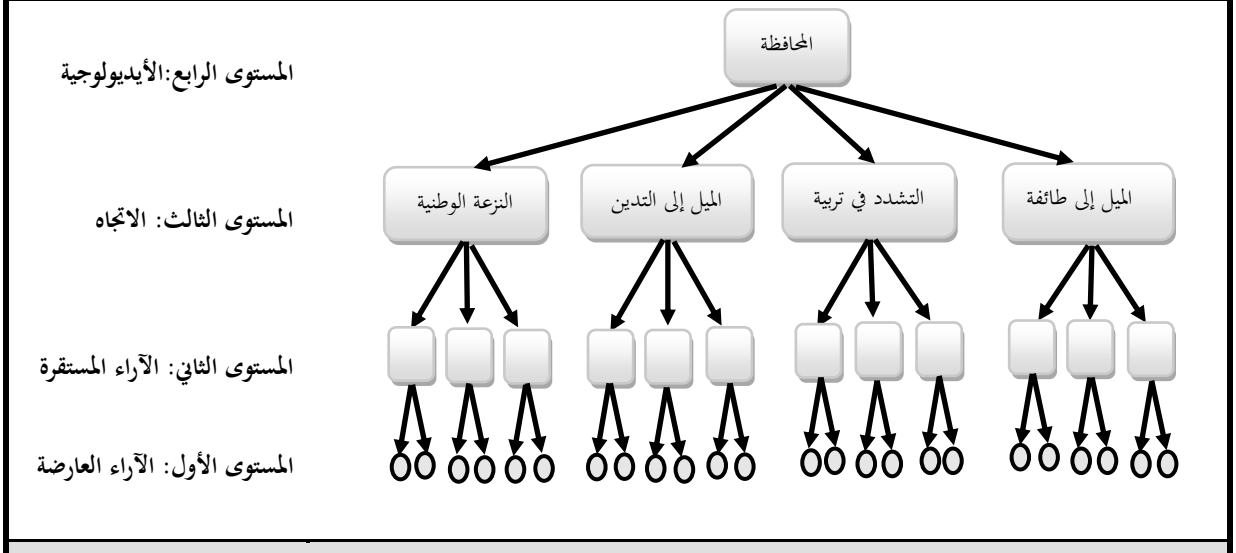
د. الاتجاه حالة من الاستعداد والتأهب العقلي ذات دوام نسبي بينما يختلف الأمر بالنسبة للرأي الذي يعد عرضة للتغيير إذا لم تعد الشواهد أو الحقائق مؤكدة له، فهو عبارة عن إعلان وجهة النظر تتغير وفقا لتغير الموقف

ذاته، ولا يعني ذلك أن الاتجاهات لا تتغير نهائيا فهي تتغير إلا أن تغييرها ليس بنفس البساطة والسرعة التي يتغير بها الرأي.

ذ. يميز Lazarsfield بين الرأي والاتجاه على أساس أن الرأي يعد بمثابة متغير تابع يمكن ملاحظته في حين أن الاتجاه متغير وسيط intervening أو بناء افتراضي hypotheitical construct .

ر. يميز Rokeach بين الرأي والاتجاه على أساس أن الرأي مجرد تعبير لفظي عن المعتقد والاتجاه والقيمة بالمقابل نجد أن Hartely & Hartely قد أوضحا أنه لا يكفي النظر إلى الرأي أنه مجرد تعبير لفظي عن الاتجاه، فالرأي من طبقة أو مستوى سيكولوجي مختلف عن الاتجاه كما تختلف عنه من حيث علاقته بالسلوك في ضوء البساطة والتعقيد وبعد الخصوصية والعمومية، حيث أشار Eysenck إلى أن العلاقة بين الرأي والاتجاه تتمثل في مستويات أربع هي (مستوى أول يكون فيه الاتجاه نوعيا في مضمونه أو تحدده كلية ملامح معينة في الموقف الذي واجهه الفرد، المستوى الثاني: يوجد فيه نوع من الثبات في وجهات النظر للأفراد في مواقف مختلفة وهو مستوى الآراء، المستوى الثالث: ترتبط مجموعة من الآراء مع بعضها البعض مكونة اتجاها معينا، المستوى الرابع ترتبط فيه مجموعة من الاتجاهات مع بعضها البعض بشكل يؤدي إلى الوقوف على مفاهيم أكثر تحديدا مكونة نمطا معينا كالنمط المحافظ أو النمط المتحرر وهذا هو مستوى الأيديولوجية.) (عبد اللطيف خليفة وعبد المنعم شحاتة، د ت، ص ص32 -33)

شكل رقم (15) يوضح المستويات الأربع



المصدر: (عبد اللطيف خليفة وعبد المنعم شحاتة، د ت، ص34)

ز. **الاتجاه والاعتقاد:** المعتقد في مدلوله اللغوي ضرب من ضروب الارتباط بأمر معين، وفي مدلوله الاصطلاحي التصديق الجازم بشيء ما، وفي الظن والرأي تصديق لكنهما دون الاعتقاد، واليقين والإيمان من أسمى درجات الاعتقاد ويقومان على تصديق حازم لا يقبل الشك، وليس بلازم في كل اعتقاد أن يكون وليد حجة منطقية حيث يرجع كثير من معتقداتنا السائدة إلى شيء من الثقة والتسليم بما قال الآخرون، والمعتقدات عموما نوعان عقلانية يمكن التحقق منها من خلال براهين وحجج تؤيدها، ولا عقلانية وهي التي لا يستطيع الشخص التحقق منها لأن معلوماته مشوهة وغير صحيحة، وقد عرف Krech & crutchfield المعتقد بأنه "تنظيم له طابع الاستقرار والثبات للمدركات والمعارف حول جانب معين من عالم الفرد، أو هو نمط المعاني لمعرفة الفرد حول شيء محدد وتنظيم المعتقدات حول عدة أبعاد" حددها "روكيتش" وهي: البساطة في مقابل التعقيد أو التركيب، المركزية في مقابل الهامشية، المنطقية في مقابل اللامنطقية، الدقيقة في مقابل الخاطئة والمشوهة، الراسخة في مقابل المتغيرة، المؤكدة في مقابل غير المؤكدة. (عبد اللطيف خليفة وعبد المنعم شحاتة، د ت، ص35) وفي شأن العلاقة بين الاعتقاد والاتجاه فتمكن الإشارة إلى أن الاعتقادات أحكام ضمنية أو ظاهرة تدل على وجهة نظر الشخص بشأن خاصية أو خصائص أمر ما فهي تعبر عن الصحة أو الخطأ فيما ينسب إلى ذلك الأمر أو أنها تثبت في الذهن علاقة بين ذلك الشيء أو الامر وبعض الخصائص، يضاف إلى ذلك أن الاعتقادات أفكار تعبر عن نوع من الأحكام المعرفية وأنها لا تحمل الصبغة الانفعالية في أعماقها، أما الاتجاهات فلكل منها موضوعه وهي أوسع من موضوع الاعتقاد في تنوع حالات ظهورها، كما أن في الاتجاهات من صبغة انفعالية ما لا يوجد في الاعتقاد على وجه العموم ومع ذلك فإن من اللازم القول أن الاتجاه الواحد ينطوي على عدة اعتقادات ولكن دون أن يقف عندها أو يتطابق مع كل منها، فقد يبدو الاتجاه مختلفا مع هذا التصور القائل بأن الاعتقادات تتعلق بالجانب المعرفي أو المعلوماتي بينما ترتبط الاتجاهات بالجانب الوجداني، وعلى الرغم من إسهام المعتقدات في تشكيل وتكوين الاتجاهات فإنها تنتمي إلى المكون المعرفي بينما الاتجاهات إلى المكون الوجداني فقد يعتقد الفرد في موضوع مالم تتكون عنه مشاعر إيجابية أو سلبية أي أن المعتقدات نحو موضوع ما يمكن أن توجد دون وجود اتجاه نحو هذا الموضوع والعكس ليس صحيح، ويتطلب ذلك من الباحث التعامل مع المفهومين بشكل مستقل فيمكن مثلا قياس معتقدات الشخص حول التدخين بمعزل عن اتجاهه نحو الموضوع ثم نفحص علاقة كل منهما بالآخر، أما فيما يتعلق بمفهوم نسق المعتقدات Belief system فيقصد به مجموعة من المعتقدات الفردية التي كونها الفرد حول موضوع ما في ضوء ما مر به من خبرات وتنظيم من خلال سلوكه. (عبد اللطيف خليفة وعبد المنعم شحاتة، د ت، ص37)

س. **الاتجاه والأيديولوجية:** الأيديولوجية هي إطار واسع وشامل يؤلف بين عدد كبير من اتجاهات الفرد التي يرتبط بعضها ببعض تمثل في مجملها مدركاته حول ذاته وبيئته المحيطة، أو هي عبارة عن الاتجاه الشامل الذي يمكن أن نطلق عليه فلسفة حياة الفرد وإن لم يقم بصياغتها وإدراكها بطريقة واعية، وقد أمكن لأيزنك في واحدة من

دراساته الوصول إلى تحديد بعدين أساسين للاتجاهات من خلال استخدامه لعدد كبير من مقاييس الاتجاهات (البعد الاول المحافظة في مقابل التحرر والبعد الثاني الشدة أو الغلظة في مقابل اللين) (عبد اللطيف خليفة وعبد المنعم شحاتة، د ت، ص45)

ش. **الاتجاه والقيمة:** يستوقفنا عنصر المقارنة بين المفهومين للوقوف عند جملة من المحطات التي تؤسس لكثير من قناعات الباحث في هذه الدراسة من خلال ارتباط كلا المفهومين بالطبيعة الاجتماعية لموضوع سلوك السائقين والبحث في إمكانية تصميم برنامج يؤسس لتعديل اتجاهات السائقين نحو السلامة المرورية ويرتقي عن مجرد تعديل سلوكي إلى محاولة رسم خطة ذات بعد استراتيجي تستهدف توسيع رقعة التعديل يتجاوز الحالات الفردية إلى مستوى أشمل سيأتي تفصيل مخططه في عناصر لاحقة، فقد شغلت قضية العلاقة بين المفهومين حيزا كبيرا من اهتمام الباحثين ليس فقط في مجال السيكولوجيا الاجتماعية بل في علوم النفس والاجتماع وقد تأثر استخدام هذين المفهومين بأهداف تلك البحوث ونوع التصميمات المستخدمة (عبد اللطيف خليفة ، 1992) محاولة التمييز بين المفهومين في مجال السيكولوجيا الاجتماعية هو أشبه بمحاولة التمييز بين الجينات والكروموزومات في مجال العلوم البيولوجية، فعلى المستوى الوصفي نجد أن الفرق بين القيم والاتجاهات هو الفرق بين العام والخاص، حيث تشكل القيم محددات لاتجاهات الفرد فهي أشبه ما تكون بتجريدات وتعميمات تتضح من خلال تعبير الأفراد عن اتجاهاتهم حيال موضوعات محددة، (عبد اللطيف خليفة، 1992، ص42) وقدم كل من ديوي ولي Dewey & Lee مفهوم القيم على أساس ميتافيزيقي تحول من خلالها مفهوم القيم من اعتبارها ذات قيمة ذاتية إلى اعتبارها علاقات قائمة بين الفرد والموضوعات التي يرى أنها ذات قيمة وهي علاقة تحمل نوعا من الرأي نحو الموضوع وتضم شعورا واتجاها نحوه ومثل هذا التصور يتبين وبشدة درجة التعقيد في طبيعة القيم، كما يبرز جزء من التنظيم الذي يحكم سلوكاتنا ويعكس حاجاتنا واهتماماتنا وأهدافنا وهو انعكاس ولو بدرجات مختلفة للنظام الاجتماعي والتراث الثقافي المتوارث عبر الأجيال (عبد اللطيف خليفة وعبد المنعم شحاتة، د ت، ص40) ويشير Shneider إلى أنه على الرغم من أهمية النواحي الانفعالية والعاطفية للقيم إلا أن الجانب العقلي لا يمكن إغفاله، فالقيم في جوهرها عمليات إنتقاء يقوم بها الفرد في مجالات حياته والتي تعكس اتجاهاته الأساسية وميوله العميقة ويحظى بكثير من الاحترام والتقديس، وهنا يتحدد جوهر التعقيد في مفهوم القيم – القيم نتاج اختيار والاختيار نفسه يستند إلى معايير وقيم ؟ وبيان ذلك أن الاختيار لا يتم في فراغ بل وفق أسس ثقافية نشأ وترعرع فيها الفرد، حينها تبدو القيم في شكل تنظيمات معقدة لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص أو المعاني أو الأشياء بغض النظر عن كون هذه التقديرات صريحة أو ضمنية، ومن الممكن تصور هذه التقديرات على أساس امتداد أو متصل يبدأ من أقصى درجات التقبل إلى أقصى درجات الرفض، (عبد اللطيف خليفة، 1992، ص42) فمفهوم القيمة أعم وأشمل من مفهوم الاتجاه لذا نجد بعض البحوث تتعامل مع مفهوم القيمة من خلال الاتجاه (سويف 1983) ويرى أن

القيم تقدم المضمون للاتجاهات، فالاتجاهات إنما تمثل شكلا أقرب ما يكون إلى الطابع التجريدي حيث تحدد للقيم هذا الشكل مضمونه وفحواه ويعبر عن وجهة النظر هذه بالقول إن الفرد يحمل آلاف الاتجاهات في حين لا يحمل إلا عشرات القيم فالقيم هي اتجاهات شاملة inclusive تشمل في مستوى أول حوافز، وفي الثاني دوافع، وفي الثالث اتجاهات ثم تأتي القيم في المستوى الرابع الأكثر عمومية، وهو منظور لا يزال قادرا على حسن تمثل القيم ودراستها بفاعلية، غير بعيد عن ذلك نجد من يميز بين القيمة والاتجاه على أساس أن الأولى تشير إلى غاية مرغوبة بينما يشير الثاني إلى موضوع يحبه الشخص أو يكرهه، (عبد اللطيف خليفة وعبد المنعم شحاتة، د ت، ص37) وفيما يتصل بالمستويات الأربع نجد تصنيفا مشابها ينظر إلى الاتجاهات والقيم في مستويات مختلفة تمتد من الخصوصية إلى العمومية فالمستوى الأول يتمثل في المعتقدات والثاني في الاتجاهات ثم في المستوى الثالث حيث توجد القيم ثم المستوى الرابع والأخير يتمثل في الشخصية. (عبد اللطيف خليفة، 1992، ص44)

هكذا تتضح درجة عمومية القيم وتخصص الاتجاهات من خلال أربعة مستويات أول يضم الاتجاهات النوعية، والثاني يتمثل في الآراء opinion الثابتة نسبيا، ثم المستوى الثالث حيث ترتبط الآراء مع بعضها البعض في شكل مكتمل مكونة اتجاها محددا، ثم المستوى الرابع والأخير حيث ترتبط مجموعة من الاتجاهات مع بعضها البعض مكونة ما يسمى بالأيديولجيا وهو المنظور الذي كما أسلفنا لا يزال قادرا على التمكن من دراسة القيم والاتجاهات بفاعلية بحسن تمثله لغائية المفاهيم يسعى إليها الفرد كغايات جديرة بالرغبة، وتخضع هذه المفاهيم لتفاعل ديناميكي بين الفرد ومحدداته الخاصة في ضوء نوع معين من أنواع الخبرة وتكشف دلالة هذه القيم فيما تمليه على حامليها من اختيار توجه محدد في الحياة بكل حوامله، مع توظيف إمكاناته المعرفية والوجدانية والسلوكية وهو ما يشير إلى غائية القيم، وهو ما ذهب إليه "هولاندر" حين عرفها بأنها حالة غائية ويلخص مجمل الفروق بين المفهومين في الآتي:

- القيم هي المكون الأساسي خلف الاتجاهات وتشكل زملة أو مجموعة اتجاهات التي تربط بينها علاقة قوية وقيمة محددة.
- أن الاتجاهات أكثر قابلية للتغيير من القيم وأقل قابلية للتغيير من الآراء ويرجع ذلك إلى درجة الثبات النسبي للقيم التي تشكلها وتدعمها الثقافة أو الإطار الحضاري الخاص للأفراد والموضوعات.
- العلاقة بين القيم والاتجاهات ليست متسقة فقد تتضمن قيمة معينة اتجاهات متعارضة فقيمة الإنجاز على سبيل المثال قد تعني اعتقاد الفرد العمل في جو تنافسي أو العمل في كنف التعاون (عبد اللطيف خليفة، 1992، ص42)

كما يميز "ميلتون روكيتش" بين القيم والاتجاهات على النحو التالي:

- يشير الاتجاه إلى تنظيم لمجموعة من المعتقدات التي تدور حول موضوع أو موقف معين في حين أن القيمة تشير إلى معتقد واحد وتشتمل على ضرب من ضروب السلوك المفضلة أو غاية من الغايات.
- في حين تتركز القيمة على الأشياء والمواقف يتركز الاتجاه حول موقف أو موضوع محدد.
- تقف القيمة كمعيار بينما الاتجاه يقوم على عدد قليل من القيم التي تعد كمعايير.
- عدد القيم التي يتبناها الفرد وتنتظم في نسقه القيمي يتوقف على ما كونه الشخص أو تعلمه من معتقدات تتعلق بشكل من أشكال السلوك أو غاية من الغايات أما عدد ما له من اتجاهات فيتوقف على ما واجهه من مواقف أو أشياء محددة لذلك تزيد الاتجاهات في عددها عن عدد القيم.
- تحتل القيم مكانة مركزية وأكثر أهمية من الاتجاهات في بناء شخصية الفرد ونسقه المعرفي.
- يعتبر مفهوم القيم أكثر ديناميكة من الاتجاهات حيث ترتبط مباشرة بالدافعية في حين أن الاتجاهات ليست كذلك.
- بينما تقوم القيم بدور أساسي في تحقيق الذات وتحقيق توافق الفرد نجد أن الاتجاهات تقوم بمثل هذه الوظائف ولكن بدرجة أقل (عبد اللطيف خليفة وعبد المنعم شحاتة، د ت، ص ص43-44)

ويضيف (الرفاعي 1982) يمكن القول أن القيم تولف نظاما عميق المكانة في بنية الشخصية ومن بين النظريات التي تناولت الشخصية بالدراسة من تقول أن الشخصية نظام قيم، والقيم متنوعة منها (العقلي، الاجتماعي، الأخلاقي، الجمالي، الاقتصادي) ويوضح تحليل أي منها على أنها تعبير عن هدف حياتي ومعيار لسلوك الفرد بينما لا يشكل الاتجاه معيارا للسلوك ولا يكون هو ذاته هدفا حياتيا، ومع ذلك فإنه يمكن القول أن الاتجاه تعبير داخلي عن قيمة أو مجموعة قيم وأن عمق القيم ونظام عموميتها من حيث الموضوعات التي تتناولها أعظم مما هي عليه الاتجاهات النفسية.

ويميز "عماد الدين اسماعيل" بين القيمة والاتجاه على أساس أن اتجاهات الأفراد إزاء الموضوعات يمكن أن تكون موضوعا لأحكام القيم وذلك لأن كل اتجاه يمكن أن نحكم عليه من زاوية سلامته أو عدم سلامته وفق معايير اجتماعية معينة أو من حيث ما يكشفه من تناقض داخلي، ونحن في هذا كله قد نخضع الاتجاه لأحكام قيمية، إن هذا الاتجاه غير سليم من الناحية الاجتماعية أو أن هذا الاتجاه إيجابي ويجب تدعيمه وتنميته ولكن الاتجاه نفسه لا يتضمن بالضرورة حكما من أحكام القيمة أي أنه ليس من الضروري أن يكون الفرد قد أصدر حكما من أحكام القيمة على موضوع معين بشكل اختياري واعي حتى يتجه نحوه اتجاها ما. (عبد اللطيف خليفة وعبد المنعم شحاتة، د ت، ص 44)

ص. **الاتجاه والسلوك:** شغلت العلاقة بين المفهومين حيزا هاما من اهتمام الباحثين في مجال السيكولوجيا الاجتماعية عامة والاتجاهات النفسية على وجه التحديد من منطلق التداخل بين المفهومين في ظل تبدل المفهومين على مستوى التمثل الذي تبناه الباحثون في دراساتهم من أجل ذلك يشير "تشكمان وجونسون" إلى أن

الاتجاهات هي عبارة عن اتجاهات لفظية مستنتجة من خلال الاستجابة على المقاييس والاختبارات، أما السلوكيات فهي اتجاهات لفظية تلقائية يعبر عنها الفرد في مواقف الحياة المختلفة بشكل عادي وتلقائي، ويضيف "لامبارت" في ذات السياق أن فعل الصدق يعد سلوكا في حين أن العملية التقويمية لمفهوم الصدق تعد اتجاها، وهو ما يحيل إلى أن مفهوم السلوك يشير إلى الاستجابة الظاهرة الواضحة من قبل الفرد، بينما يشير الاتجاه إلى الاستجابة التقويمية الوجدانية للفرد والتي نستدل عليها من خلال عملية القياس، من أجل ذلك يعبر الباحثون عن الاتجاهات النفسية بالقول أنها بناء افتراضي أو متغير وسيط لا يلاحظ مباشرة ولا يشير إلى فعل معين بل هو تحديد لعدد من الأفعال والاستجابات التي ترتبط فيما بينها أو استخلاص لعلاقة دينامية بين الاتجاه كمتغير وسيط يفسر العلاقة بين ظروف سابقة يمكن ملاحظتها وأحداث سلوكية يمكن مشاهدتها. (عبد اللطيف خليفة وعبد المنعم شحاتة، د ت، ص45)

3.1.تأصيل مفهوم الاتجاه النفسي:

لئن اتسعت رقعة النقاش المتعلق بمفهوم الاتجاهات النفسية فإن ذلك مرده إلى الهاجس الذي لازم عملية البحث عن رؤية ملائمة تتمثل على نحو دقيق درجة تعقد المفهوم الذي اتسم منذ البداية بكثير من الجدل الفكري، وقد سبقت الإشارة إلى أن عدد التعريفات التي تناولته بالتوصيف فاقت (500) تعريف وعدم اتفاقها على خصائص محددة تضيق حينا وتتسع حينا آخر يحيل إلى استخلاصين مهمين، الأول هو درجة الاهتمام البالغ الذي أولاه الباحثون في مجال السيكولوجيا الاجتماعية لهذا المفهوم، حيث أكد "ألبورت" أن مفهوم الاتجاهات ربما كان أكثر مواضيع علم النفس الاجتماعي تميزا، ولعل ما يبرر هذا التميز هو ارتباط المفهوم بمشكلات هي من صميم الاهتمام السيكواجتماعي أبرزها درجة ارتباط النشاط الذهني والعقلي بالسلوك الفعلي والمرئي للناس بالإضافة إلى كون الاتجاه يجيب عن الطريقة التي تنتظم بها أفكار الأفراد عن البيئة التي يعيشون فيها ودرجة اتساق تلك الأفكار وارتباطها بالسلوك الفعلي وامكانية التعديل التي يمكن إحداثها في تلك الأفكار، (كولن فريزر وآخرون ترجمة فارس حلمي،2012، ص 317) أما الاستخلاص الثاني فقد عبرت عنه "غالينا اندرييفا" بالقول "إن بحوث (الأتيتود) الاتجاه النفسي لازمها عيبان منهجيان عامان، من جهة تجري البحوث كقاعدة عامة في ظروف المختبر وهو ما يبسط الأوضاع البحثية ويفصلها عن المحيط الاجتماعي الفعلي، ومن جهة أخرى حتى إذا انتقلت الاختبارات إلى الظروف "الطبيعية" فإن التفسيرات لن تبنى على كل حال إلا بالاستعانة بالبيئة المصغرة بمعزل عن دراسة سلوك الفرد في بيئة اجتماعية أوسع، وتضيف معلوم أن كمال (الأتيتود) قد ضاع من جراء المحاولات إيجاد أوصاف أكثر فأكثر تفصيلا لخصائصه وبنيته، ولهذا تتلخص المهمة الأولى في العودة إلى تفسير النزعة الاجتماعية – الاتجاهات النفسية – بوصفها شكلا كاملا في إطاره الاجتماعي وليس الاختباري، والمهمة الثانية هي تبيان تأثير مجمل الظروف الاجتماعية التي تكون الاتجاه، (غالينا أندرييفا، 1982، ص361) ولا يمكن بلوغ ذلك دون معرفة الشروط الموضوعية التي ينبغي

تمثلها قبل الإقبال على دراسة مفهوم الاتجاهات النفسية لوصف السلوك الاجتماعي للأفراد يحددها أهل التخصص على النحو الآتي : المستوى الأول وهو المستوى الذي يبحث في السمات السلوكية التي تميز أفراد المجتمع بشكل عام و الخصائص القومية، (national character) ضمن هذا المستوى تستهدف الدراسات كشف الصفات المعبرة عن نموذج الشخصية التي تمثل الثقافة العامة للمجتمع، وفي المستوى الثاني وهو مستوى الجماعات الأولية والثقافات الفرعية والسمات والأنماط السلوكية التي ترتبط بها القيم والاتجاهات والدوافع الاجتماعية والعمليات السيكولوجية المختلفة مثل الإدراك ووسائل الاتصال والاقناع الجمعي ...الخ، كما تتضمن الدراسة في هذا المستوى تأثر الفرد بالجماعة الأولية وتأثيره فيها والعلاقات المتبادلة بين أفراد الجماعة الواحدة، أما المستوى الثالث فهو يستهدف دراسة سلوك الفرد وهو يتطلب حصر العوامل المختلفة التي تؤثر في خلق السلوك الفردي...الخ، (نجيب ابراهيم وآخرون، 1961،ص171) ولا يمكن بأي حال من الأحوال الحياد عن هذه الضوابط إذا ما أردنا تحقيق دراسة تنفذ إلى عمق المفهوم وتحدد أبعاده تبعا لمستوى الدراسة والتحليل الأنسب، من جانب آخر ومن منطلق إبستمولوجي فإن دراسة مفهوم الاتجاهات النفسية يمكن بلوغه بدراسة تقاليد مغايرة للمألوف، ونعني بذلك نشوء وتطور هذا المفهوم قد تشكلت على الأغلب في السيكولوجيا الاجتماعية الغربية حيث جرى توجيهها صوب البنيان المقولي للسيكولوجيا الاجتماعية الغربية وهو ما يطرح إشكالا ابستمولوجيا من جهة توظيف تلك المقولات على بيئة عربية حتى إذا ما توجهنا إلى ما يمكن تسميته بالسيكولوجيا الاجتماعية العربية فإننا نصطدم بجملة عوائق أخرى لخصها مجتمعة مصطفى الحدية في مقال مطول موسوم بعنوان قضايا ابستمولوجية في علم النفس الاجتماعي : علم النفس الاجتماعي العربي نموذجا بأن الاخير يعاني من عوائق ثلاث بحسب التعبير الباشلاري وهي:

1. قصور في التصور النظري بالنسبة لموضوع علم النفس الاجتماعي.
2. قصور على مستوى المنهج.
3. قصور في خلفيات التعميم. (مصطفى حدية، 1987، ص70)

وهو ما حتم على الباحث التصرف بكثير من الحذر تقلصت معه دائرة المصادر والمراجع في هذا المطلب البحثي إلا من بعض العناوين الجادة التي شكلت نواة هذه المناقشة وهو ما ينسحب على الدراسة بشكل عام إذا ما أردنا بلوغ الأهداف على نهج سليم، ولن يكون ذلك ممكنا إلا من خلال الجمع بين تقاليد البحث بكل حواملها المفاهيمية والتقانية والتفسيرية والتأويلية التي تشكلت على مدار السيرورة التاريخية للمفهوم تحت مظلة طرح نظري ومنهاجي جديد يراعي خصوصيات البيئة المحلية تفاديا للمنزلق التي وقعت فيه العديد من البحوث السابقة، من هذا المنطلق وبحثا عن حالات الاتفاق حول مفهوم الاتجاهات النفسية يشير "أوزنادزه" بأنها حالة الذات الزاخمة الكاملة حالة الاستعداد لنشاط معين، الحاجة التي يشترطها عاملان هما حاجة الذات والوضع الموضوعي المناسب، (غالينا أندرييفا، 1982، ص361) وهو التعريف الذي يمكن أن يتأسس عليه الفهم

القويم لمفهوم الاتجاهات من ناحية الميل الذي يتبناه الفرد إلى اتباع سلوك معين من أجل تلبية حاجة معينة وفي وضع معين ما يلبث حتى يتوطد ويتم تثبيته مع التكرار في ذات الوضع، غير أن الاتجاه النفسي ينبثق بأتم معنى الكلمة ليس فقط من حاجة الذات وإنما من مصوغات اجتماعية مجاورة لأن الاتجاه النفسي هو المغزى الشخصي الناجم عن علاقة المبرر من الهدف العام للنزوع السلوكي، ما يمثل الطرح الذي ينسب إلى "توماس وزناتسكي" حينما درس تكيف الفلاحين البولنديين الذين هاجروا إلى أمريكا فأثبت تبعيتين يستحيل بدونهما وصف العملية وهما 1. تبعية الفرد حيال التنظيم الاجتماعي 2. تبعية التنظيم الاجتماعي حيال الفرد وقد اقترح "توماس وزناتسكي" الإشارة إلى هاتين التبعيتين بواسطة مفهومي القيمة الاجتماعية لأجل وصف التنظيم الاجتماعي والنزعة الاجتماعية – الاتجاه النفسي- لأجل توصيف الفرد هكذا ظهر مفهوم الاتجاه النفسي رافقه ازدهار عاصف وأصيل في بحثه وقد خيل للباحثين أن قضايا كثيرة مدروسة سابقا من قضايا البسكولوجيا الاجتماعية لم تكن تفعل غير أن تنتظر اكتشاف الأتيتود لتفسيرها وبرزت معه جملة من المحددات 1.حالة معينة للوعي والجهاز العصبي 2. الاستعداد المعبر عنه للفعل .3 منظم 4. على أساس التجربة السابقة 5. يمارس تأثيرا موجها وزاخما في السلوك وهو ما يثبت تبعية الاتجاه حيال الخبرة السابقة ودور الضابط المهم في السلوك، وهو ما يحيل إلى معاودة قراءة تعريف "أوزنادزه" بكثير من التبصر والتفكير في غياب عنصر التجربة السابقة في طبيعتها الاجتماعية الأمر الذي حاول تمثله وإعادة انتاجه الباحث السوفياتي "يادوف" تحت مسمى المفهوم الترتيبي لضبط السلوك الاجتماعي، وهذا ملخص لأهم ما يشير إليه منظور الباحث السوفياتي حول مفهوم الاتجاهات النفسية بحيث ينطلق من فكرة تتلخص في كون الإنسان يملك نظاما معقدا من مختلف التشكيلات الترتيبية التي تضبط سلوكه ونشاطه وهي منظمة بتسلسل تراتبي وفق مستويات متفاوتة العلو وأن تعريف هذه المستويات للضبط الترتيبي للسلوك الاجتماعي للفرد تجري على أساس ما خطط له "أوزنادزه" وبموجب هذا المخطط ينبثق الاتجاه دائما في حال وجود حاجة معينة من جهة ووضع معين لتلبية هذه الحاجة، وهو ما يمكن تمييزه عن طرح "أوزنادزه" الذي لم يبرر إلا الحاجات البدائية وأوضاع معقدة لتلبيتها وفق هذا افترض "يادوف" أن تشكلات ترتيبية مغايرة تفعل فعلها في مستويات أخرى من الحاجات وفي أوضاع أشد تعقيدا بما فيها الأوضاع الاجتماعية، وأنها تنشأ في كل مرة عند لقاء مستوى معين من الحاجات ومستوى معين من الأوضاع لتلبيتها، (غالينا أندريفا، 1982، ص362) يبدو من الوهلة الأولى طرحا في غاية التعقيد يتطابق مع أو يكاد يكافؤ درجة تعقيد مفهوم الاتجاه النفسي، ومن الضروري وإن على نحو اصطلاحي وضع تسلسل الحاجات المراتبي أم تسلسل الأوضاع ضمن مخطط يسهل تمثل الحالات التي يتصرف فيها الفرد، وفي هذا الطرح يجري تصنيف الحاجات بموجب أساس واحد هو تموضع الشخصية في ميادين النشاط الاجتماعي (تسلسل الحاجات يحدد انتاج النشاطات) ومنه يقيم "يادوف" تسلسلا يشمل الميدان الأول: الذي تتحقق فيه حاجات الإنسان وهو المحيط العائلي الأقرب، الميدان الثاني هو الفئة الاتصالية الصغيرة التي

يتصرف الفرد فيها مباشرة في إطارها، الميدان الثالث: وهو ميدان أوسع للنشاط يرتبط بميدان معين هو ميدان العمل والمعيشة وأوقات الفراغ، وأخيرا الميدان الرابع وهو ميدان النشاط المفهوم على أنه بنية اجتماعية طبقية معينة يتدرج فيها الفرد من خلال استيعاب قيم المجتمع الأيديولوجية والثقافية، من جانب آخر جرى اقتراح تسلسل إصطلاحي بالقدر نفسه للأوضاع مبنية حسب مدة الزمن الذي تبقى فيه الصفة الأساسية لظروف النشاط، وعليه تكون أوضاع الأشياء القصيرة الأجل والمتغيرة بسرعة في المستوى الأول والأدنى من الأوضاع وفي مستوى الأوضاع الثاني تندرج أوضاع التعاشر أو التفاعل الذي يميز نشاط الفرد في إطار الفئة الصغيرة، وفي ميادين العمل وأوقات الفراغ تتواجد ظروف النشاط الأشد ثباتا وهو ما يحدد المستوى الثالث للأوضاع، بينما يتضمن المستوى الرابع ظروف نشاط أطول زمنا ثابتة وتلازم ميدانا أوسع لنشاط الفرد الحيوي وفي إطار طراز معين للمجتمع وبيئة عمله الاقتصادية والسياسية والأيديولوجية الواسعة. (غالينا أندرييفا، 1982، ص363) ومما يضفي نوعا من العمق في التحليل لهذا المتصور حول مفهوم الاتجاهات هو الإشارة التي قدمها "يادوف" إلى تقاطع كل مستوى من الحاجات وأوضاع تلبيتها، وعلى التوالي تبرز أربع أنواع للترتيبات هي:

المستوى الأول تشكله نزعات مثبتة إبتدائية كما فهمها "أوزنادزه" فهي تتشكل على أساس الحاجات الحيوية في أبسط الأوضاع في ظروف المحيط العائلي وفي أدنى أوضاع الأشياء ويمكن الإشارة إلى مستوى الترتيبات هذا على أنه نزوع Set.

المستوى الثاني: يضم هذا المستوى ترتيبات أشد تعقيدا تتشكل على أساس حاجات الإنسان في التعاشر الذي يقوم به في الفئة الصغيرة بالتالي في الأوضاع التي يحددها النشاط في هذه الفئة، وهنا يتلخص دور الترتيبات الضابط في كون الفرد يبني علاقات معينة بتلك الموضوعات الاجتماعية المدرجة في النشاط في مستواه المعني، إن الترتيب من هذا النوع يتطابق مع الاتجاهات النفسية التي تتميز ببنية معقدة ثلاثية العناصر بالمقارنة مع النزوع (Set) المثبت البدائي ويتضمن عنصر العرفان وهو إدراك موضوع الاتجاه النفسي والعنصر الوجداني الانفعالي أي التقييم الهيجاني واستظهار مشاعر الميل أو النفور حيال الموضوع والثالث هو العنصر السلوكي أي السلوك المنسجم حيال الموضوع ومضمون الاتجاه.

المستوى الثالث: يتطابق مع ترتيبات ينعكس فيها الاتجاه العام لصالح الفرد في ميدان ملموس للنشاط الاجتماعي (عمل ملومس) والمقصود هنا النزعات الاجتماعية القاعدية التي ليست تعبيرا عن الموقف من موضوع اجتماعي منفرد بقدر ما هي تعبير عن موقف من ميادين اجتماعية ما أهم شأنا والنزعات الاجتماعية القاعدية – القيم – مثلها مثل الاتجاهات بنية ثلاثية العناصر.

المستوى الرابع: يضم المستوى الأعلى من الترتيبات ويشكل نظام توجيهات الفرد القيمية وعليه تكون الاتجاهات القيمية ضربا من تشكلات ترتيبية ولكنها تتميز عن المستويات السابقة للترتيبات بكونها تضبط سلوك ونشاطات الفرد في أهم أوضاع نشاطه الاجتماعي وفي نظام التوجهات القيمية يتجلى موقف الفرد من أهداف

النشاط الحيوي ومن وسائل تلبية هذه الأهداف وظروف تلبيتها والتي لا يمكن أن يعيينها غير الظروف الاجتماعية العامة وطراز المجتمع ونظام مبادئه الاقتصادية والسياسية والأيديولوجية (غالينا أندرييفا، 1982، ص364)

ومما يضفي مسحة الأهمية على هذا الطرح هو عنايته بمكونات الاتجاه النفسي من واقع أن عنصر العرفان وعنصر الانفعال وعنصر السلوك يتجلى في أشكال خاصة في أعلى مستويات الترتيبات، والأهم من ذلك هو الوزن النسبي لكل عنصر تختلف عن وزن الآخر في كل واحدة من تلك المستويات، فمن الطبيعي أن يضطلع عنصر الانفعال بدور كبير في أوصاع أبسط نسبيا إذا اقتضت الضرورة العمل مع مواضيع اجتماعية ملموسة إلى هذا الحد أو ذاك، أما أعلى المستويات لضبط سلوك الفرد ونشاطه حيث لا يمكن إلا شرط فهمه وإدراكه في مفاهيم معقدة جدا فهذا أمر آخر حينها يصبح عنصر العرفان التعبير المهيمن عند تكوين الترتيبات، فلا يمكننا تصور أن نظام توجهات الشخصية القيمية الذي يشمل العلاقة بالقيم الأساسية للحياة كالعمل والأخلاق والأفكار السياسية يبنى على الأغلب على تقييمات هيجانية، وهكذا يتيح لنا تعقد النظام التسلسلي فهم التفاعلات الحاصلة بين مكونات الاتجاه النفسي وأوزانها النسبية في مختلف الأوضاع المرتبطة بميادين النشاط المختلفة في حياة الفرد.(غالينا أندرييفا،1982، ص365)

1.3.1.في العلاقة بين الاتجاه والسلوك:

لا يمكن بأي حال من الأحوال الخوص في محاولة لتحديد مفهوم الاتجهات النفسية دون الفصل في قضية شغلت حيزا من الاهتمام في السيرورة التاريخية للبحث في مفهوم الاتجاهات النفسية وعلاقتها بالسلوك، وقد شكل سؤال من شاكلة هل فعلا يمكن التأسيس على معطيات مقاييس الاتجاهات وتوقع السلوك الصادر عن الأفراد؟ حقيقة جوهر هذا الانشغال عبرت عنه مراجع قليلة في الموضوع وقعت بين أيدينا فلا ضير إذا من مناقشتها وإعطاء مبرر آخر للبحث في سلوك السائقين، ويعبر عن تلكم المشكلة البحثية باسم مفارقة لابيير) (paradoxe Lapierre وتكشف هذه المفارقة من خلال الاختبار الشهير الذي قام به "لابيير" سنة (1934) حيث عرفت تلك الفترة وجود اتجاهات تعصبية اتجاه الصينيين والجاليات المقيمة في الولايات المتحدة الأمريكية عموما، وفي التجربة يجوب "لابيير" مع طالبين صينيين –بعض المراجع تشير إلى أنهما زوج صيني- ربوع الولايات المتحدة الأمريكية حيث زاروا (252) فندقا وفي جميع الأحوال تقريبا (ماعدا حالة واحدة) استقبلوهم استقبالا عاديا متناسبا مع معايير الخدمة الفندقية ولم تظهر أية فوارق بين الخدمة الموجهة إلى "لابيير" والخدمة الموجهة إلى الزوج الصيني، بعدإانتهاء الرحلة وبعد مرور ستنتين أرسل "لابيير" إلى (251) فندقا رسائل تضمنت طلبا بالجواب عما إذا كان يمكنه أن يأمل من جديد في الضيافة إذا ما زار الفندق برفقة الطالبين الصينيين نفسيهما فجاءت الأجوبة من (128) فندقا وقد أعرب واحد فقط على الموافقة بينما ورد الرفض في (52%) من الأجوبة في حين تضمنت الأجوبة الأخرى عبارات التهرب والاعتذار، وقد فسر "لابيير" هذه المعطيات بحيث يظهر

فرق بين الاتجاه (نحو القومية الصينية) وسلوك أصحاب الفنادق الفعلي، ومن الأجوبة على الرسائل يمكن الاستنتاج بوجود اتجاه سلبي بينما لم يتكشف هذا في السلوك الفعلي بل يتطابق السلوك على العكس مع الأتيتود الإيجابي، (غالينا أندرييفا،1982، ص365) مما خلف انطباعا بأنه لا جدوى من دراسة هذه الظاهرة إذا كان الفعل لا يبنى وفقها وقد أدى ذلك فعلا إلى هبوط مستوى الاهتمام بموضوع الاتجاهات إلى حين بروز تقاليد جديدة في قياس الاتجاهات وجهت جملة من الانتقادات المنهاجية التي اتبعها بحث "لابيير" من بينها الفترة الزمنية الفاصلة بين ملاحظة السلوك الفعلي وجمع المعلومات عن الاتجاهات ضد الصينيين، ومن المحتمل جدا أن لا يكون الأشخاص الذين قدموا الخدمة للصينيين هم أنفسهم الذين أجابوا عن سؤال الاستبيان وغيرها من الانتقادات، (كولن فريزر وآخرون ،2012، ص319) في السنوات اللاحقة وردت تدابير مختلفة لأجل تذليل مصاعب قياس الاتجاهات كما وردت تفسيرات جديدة تبرر تلك المفارقة بين الاتجاه والسلوك الفعلي لعل أبرزها ما قدمه "روكيتش" وهي فرضية مفادها أنه يوجد لدى الفرد في آن واحد اتجاهان من الموضوع ومن الوضع، وقد يشغل تارة اتجاه وتارة أخرى يشغل الاتجاه الآخر، وفي مفارقة "لابيير" كان الاتجاه من الموضوع – الصينيين سلبيا ولكن الاتجاه نحو الوضع تغلب، وهو ما يشير إلى فكرة اختلاف تجلي جانبي الاتجاه المختلفين العنصر الانفعالي والعنصر العرفاني. (غالينا أندرييفا،1982، ص360)

ومن واقع المفهوم يمكننا أن نفسر نتائج اختبار "لابيير" تفسيرا من منظور الفرق بين الاتجاه المعلن شفويا وبين السلوك الفعلي لا يفسره اشتراك الاتجاه من الموضوع والاتجاه من الوضع في ضبط سلوك أو واقع هيمنة العنصر العرفاني تارة أو العنصر الهيجاني تارة أخرى وحسب بل تفسره كذلك اعتبارات أعمق ففي كل وضع يعينه من أوضاع السلوك تعمل مستويات مختلفة من الترتيبات قد تختلف بحكم مضمونها، ففي الوضع الذي وصفه "لابيير" كان يمكن أن تتكون التوجهات القيمية لأصحاب الفنادق بوصفهم ممثلي شريحة اجتماعية معينة بتأثير معايير الأيديولوجية السائدة وأن تنطوي على موقف سلبي من الأشخاص من أصل غير أمريكي ولربما على قوالب كاذبة حيال الفئة الإثنية الصينية، إن هذا المستوى من الترتيبات هو الذي وضع الجواب الكتابي عن السؤال الذي طرحه "لابيير" ولكن في وضع حل مسألة إنزالهم في الفندق حلا ملموسا عمل مستوى ترتيبات آخر الذي يضبط تصرفا مألوفا وأوليا ولهذا لم يكن ثمة بين هذا الاتجاه وبين السلوك الفعلي أي تناقض، وكان الفرق بين الترتيب من مستوى العالي وبين السلوك في وضع من مستوى مغاير، ولو تسنى بمنهاجية ما استيضاح طابع السلوك الفعلي في مستوى القرارات الحيوية المبدئية لا قيم البرهان هناك أغلب الظن على تطابق التوجهات القيمية والنشاط الفعلي، وهناك يثبت هذا المفهوم حقه في الوجود بوصفه موديلا توضيحيا في حل تفسير المعطيات الاختبارية .(غالينا أندرييفا،1982، ص360)

مما سبق عرضه عرف الباحث الاتجاهات على أنها النحو:

"استجابة نفسية عامة عند الفرد نحو مثيرات محددة مرتبطة بموضوع معين في البيئة التي يعيش فيها الفرد، تنظمها وتوجهها خبرات الفرد السابقة بما يكفل تقديمها وتعميمها على سلوكياته في المواقف والظروف المشابهة، وتعكس تفاعل مكونات ثلاث (معرفي) يضم أفكار الفرد ومعارفه ومعتقداته حول موضوع الاتجاه، (وجداني) جملة المشاعر والخصائص الوجدانية المتعلقة بموضوع الاتجاه، و(سلوكي) يعكس استعداد الفرد لاستجابة محددة نحو موضوع الاتجاه، لتركيب ثابت نسبيا يوجه سلوك الفرد بعيدا أو قريبا نحو عناصر بيئته".

4.1.مفهوم الاتجاهات النفسية: الوظيفة والأنواع :

يعترف كثير من الباحثين بوجود حالات خاصة للفرد تسبق سلوكه الفعلي، والتي ناقشها "مياسيشف" في مفهومه عن علاقات الإنسان بأنها تفسر وتوضح بالضبط اتجاه سلوك الفرد مستقبلا (غالينا أندريفا، 1982، ص 353) ويضيف السيد (1954) بأنها دوافع عامة مكتسبة، إدراكية في نشأتها الأولى وبعض أهدافها وهي في تكوينها ومقوماتها وأركانها تتخذ لنفسها وظائف عامة وخاصة تسمح بتحقيق أهداف الفرد داخل الجماعة، وهي ديناميكية في تفاعلها مع الموقف الذي يحتوي الفرد والبيئة فهي بذلك إدراكية، وظيفية وديناميكية. (فؤاد السيد، 1954، ص 253)

وقد حاولت جملة من النظريات تفسير المفهوم وتموقعه في سيرورة السلوك الصادر عن الأفراد حيث تشير النظرية الإدراكية في تفسير الاتجاهات لصاحبها "كانتريل" الذي يذهب في اعتقاده حول مفهوم الاتجاهات أن الإدراك مكون وعامل رئيس في تشكل الاتجاهات من منطلق أنه سلوك يهدف إلى غرض ينطوي تحت مظلة الهدف العام للفرد، فيدرك الأحداث والأشياء التي ترتبط ارتباطا قويا بماضيه وأغراضه الراهنة، ويلم بمداخل البيئة فيفهم عنها رموزها التي ترشده إلى حل مسائله المختلفة، وبذلك تتأثر اتجاهات الفرد بإدراكه وكذا إدراك الآخرين، وبعامل التكرار يزداد الاتجاه ثبوتا واستقرارا، حيث يميل الفرد إلى تقليد الآخرين في اتجاهاتهم الناجحة التي تعكس في تصوره استقراءا مناسبا للموقف، وتتغير الاتجاهات تبعا لتغير أهدافها فتنشأ الاتجاهات حينما تعجز القديمة عن تحقيق أهداف الفرد والجماعة. (فؤاد السيد، 1954، ص 253) من جانب آخر ورد التفسير التكويني والوظيفي للاتجاهات الذي انبثق من مستخلصات نتائج دراسات الباحثين في جامعة "هارفارد" حول اتجاهات الشعب الأمريكي نحو روسيا، إلى أن الاتجاهات مظهر من مظاهر التكوين الهرمي للشخصية، بل وعامل رئيس في ترسّب القيم في أعماق سيكولوجيا الفرد المرتبطة بحاجاته، وتشير الأبحاث ذاتها إلى أن مقومات الاتجاه ترجع إلى المستوى المعرفي للشخصية ومستوى الإدراك الزمني للأحداث المقبلة، وترتبط بالأبعاد الوجدانية للشخصية في نواحي شدتها الانفعالية (فؤاد السيد،1954،ص254)، ويمكن تلخيص الناحية الوظيفية للاتجاهات إضافة إلى ما سبق الإشارة إليه (1.وظيفة التكيف: وهي ما يسمى الوظيفة النفعية التوفيقية حيث يوجه الاتجاه صوب المواضيع التي تساعد الفرد على بلوغ أهدافه 2.ظيفة

المعرفة حيث يعطي الاتجاه تعليمات مبسطة بصدد أسلوب السلوك حيال موضوع ملموس 3. وظيفة التعبير: وتسمى أحيانا وظيفة القيمة حيث يقوم الاتجاه بدور وسيلة دفاع أو تحرير للذات من التوتر الداخلي 4. وظيفة الدفاع حيث يسهم الاتجاه في حل نزاعات الفرد الداخلية في خضم صراع داخلي بين متطلبات الذات الومتطلبات البيئة الاجتماعية ومن الباحثين من يختزل الأنا الاجتماعية في اتجاهات الفرد نحو الموضوعات.(غالينا أندريفا،1982،ص357)

ولعل التفسير الأكثر إقناعا في بحوث السيكولوجيا الاجتماعية المتعلقة بمفهوم الاتجاهات النفسية ما قدمه كل من (كرتش وكرتشفيلد) تحت مسمى التفسير الديناميكي للاتجاهات حيث يقدم المفهوم كوسيط ديناميكي يقع بين العمليات النفسية الأساسية والفعل ذاته، وهي تهدف -الاتجاهات النفسية- إلى تنظيم الدوافع والوجدان والإدراك والعمليات النفسية الأخرى تنظيمًا تكامليا متسقا يساير البيئة ويؤثر فيها، بناء على هذا يصبح دور الاتجاهات العمل على تخفيف حدة التوتر التي يعانيها الفرد في محاولاته للوصول إلى أهدافه من خلال إضفاء معنى ومغزى وكذا دلالة لنشاطاته، وهي بذلك كله تُرشد الفرد في نواحي الحياة المختلفة وهو ما يضفي صفة الدينامية على الاتجاهات. (فؤاد السيد،1954،ص255)

جل النظريات التفسيرية السابقة مهدت طريقا فسيحا للنفاذ إلى عمق المفهوم وتحديد أشكال وصور بروزه فظهرت عديد التصنيفات لمفهوم الاتجاهات من بينها:

- ✓ **الاتجاه العام والاتجاه النوعي:** فالاتجاه العام هو الاتجاه الذي يهتم بعموميات موضوعات متعددة ومتقاربة، مثل الاتجاه نحو بلد معين سواء كان ايجابيا أو سلبيا، وهو أكثر الاتجاهات استقرارا ويحتاج تغييره إلى تقنيات عملية من نوع خاص، أما الاتجاه النوعي فهو الاتجاه الذي يختص بجزئيات أو جزء من الموضوع الذي يدور حوله الاتجاه، مثل اتجاه الفرد نحو طعام شعب معين دون دراسة باقي أجزاء موضوع الاتجاه، وهو أقل ثباتا من الاتجاه العام. (فؤاد السيد وسعد عبد الرحمان،1999،ص258)
- ✓ **الاتجاه الفردي والاتجاه الجمعي:** فالاتجاه الفردي: هو ذلك الاتجاه الذي يتبناه ويؤكده فرد واحد من أفراد الجماعة من حيث النوع أو الدرجة، ومعنى ذلك أن الفرد يحمل اتجاها خاصا نحو مدرك يكون في بؤرة اهتمامه هو يسمى ذلك اتجاها فرديا، أما إذا كان هذا المدرك في مجال الجماعة ويكون لكل فرد من أفرادها اتجاها نحوه يختلف عن الفرد الآخر كان ذلك أيضا اتجاها فرديا، ويمكن أن نلاحظ ذلك بين أعضاء الأسرة الواحدة كجماعة اجتماعية حيث نجد اتجاهات فردية نحو أنواع الأطعمة المختلفة على سبيل المثال لا الحصر، أما الاتجاه الجمعي فهو ذلك الاتجاه الذي يشترك فيه عدد كبير من أعضاء الجماعة مثل اتجاههم نحو نوع خاص من أنواع الرياضات أو غير ذلك من الموضوعات، ومن الوارد أيضا أن يختلف أفراد الجماعة في اتجاههم هذا من حيث الدرجة أو الشدة. (فؤاد السيد وسعد عبد الرحمان،1999،ص258-259)

- ✓ الاتجاه المعلن والاتجاه السري: فأما الاتجاه المعلن: فهو ذلك الاتجاه الذي يسلك الفرد بمقتضاه في مواقف الحياة اليومية دون حرج أو تحفظ، وبذلك يمكن القول بأن مثل هذا الاتجاه غالبا ما يكون متفقا مع معايير الجماعة ونظمها وما يحكمها من قيم، وغالبا ما يكون هذا الاتجاه متوسط الشدة لعدم وجود ضغوط اجتماعية ما تحاول كبته وكفّه وإيقافه ومنع الفرد من أن يعبر عنه سلوكيا، بينما الاتجاه السري هو ذلك الاتجاه الذي يحرص الفرد على إخفائه ويميل فى كثير من الأحيان إلى إنكاره ظاهريا ولا يسلك بما تمليه مقتضيات هذا الاتجاه أمام الآخرين، وغالبا ما يكون هذا الاتجاه غير منسجم مع قوانين الجماعة وأعرافها وما يسود فيها من معايير، وغالبا ما يكون هذا الاتجاه عالي الشدة نتيجة الممانعة التي يواجهها من القوى الضاغطة في الجماعة، ويمكن القول كذلك أن الاتجاه المعلن ينمو ويتطور نتيجة الاحتكاك المباشر بعناصر البيئة الخارجية، في حين أن الاتجاه السري يتبلور بعيدا عن الخبرات الاجتماعية بل نتيجة الخبرة غير المباشرة كتلك الخبرة التي تبنى على عمليات التخيل والتفكير المجرد أو المثالية البعيدة. (فؤاد السيد وسعد عبد الرحمان،1990،ص259)
- ✓ **الاتجاهات الموجبة والاتجاهات السالبة**:الاتجاهات الايجابية: تكون الاتجاهات ايجابية عند الفرد عندما تنحو به نحو شيء معين، وترتبط هذه الاتجاهات بتأييد كل ما يتعلق بها من جميع جوانبها، مما يجعله باديا على سلوك الفرد في صورة دفاع ودعوة لهذا الاتجاه، مثل الاتجاه نحو النظافة والذي يكون بالدعوة لنظافة المدينة، ونظافة المنزل ونظافة المرافق العامة أما الاتجاهات السلبية فهي الاتجاهات التي تبتعد بالفرد عن موضوع معين، مما يجعله يرفض كل ما يتعلق بهذا الموضوع والتشهير به والدعوة لمحاربته، مثل التمييز العنصري في بعض البلدان، حيث تتكون اتجاهات سلبية عند الأفراد يظهر من سلوكهم على شكل عدم الاختلاط وعدم المشاركة فى الحكم...الخ . (طلعت عبد الرحيم، 1988، ص 107 – 109).

كل تلك الأصناف من الاتجاهات ومهما تنوعت فإنها لا تحيد عن أداء جملة من الوظائف حصرتها بحوث السيكولوجيا الاجتماعية في الوظائف التالية:

- وظيفة تحقيق الذات: يتبنى الفرد عادة مجموعة اتجاهات توجه سلوكه وتتيح له فرصة التعبير عن ذاته ومكانته في المجتمع كما تدفعه اتجاهاته بقوة وفعالية للمثيرات المختلفة الأمر الذي يؤدي إلى تحديد معالم مكانة الفرد في الجماعة. (ناصر الغامدي، 2006، ص27)
- وظيفة معرفية: تعمل الاتجاهات النفسية على توسيع نطاق التفكير والمعرفة لدى الفرد من خلال البحث عن المعارف والمعلومات التي تساعده في توفير معايير وأطر مرجعية تسمح للفرد بتنظيم معارفه ومدركاته للأمور من حوله وتفسيرها وبالتالي اتخاذ مواقف محددة سواء كانت إيجابية أو سلبية.(عابد الزهراني،2006، ص13)

وظيفة الدفاع عن الذات: يواجه الأفراد في حياتهم اليومية ضغوطا ترجع إلى عوامل بيئية داخلية وأخرى خارجية، ولمواجهة تلك الضغوط يقوم الفرد بالتمسك باتجاهاته من أجل استخدامها في الدفاع عن ذاته وبالتالي التخفيف من حدة القلق والتوتر المنبثق عن تلك الضغوط، وهو ما يؤمن بدوره وظيفة الدفاع عن الذات. (عابد الزهراني،2006،ص 14)

وظيفة التعبير عن القيم: تهدف الاتجاهات التي يتبناها الفرد إلى التعبير عن الذات واستقلاليتها، وهي الاتجاهات التي تتفق مع قيمهم المنبثقة من البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها، ومن ثم فإن اتجاهات الأفراد تترجم ثقافتهم القيمية، ومن الصعوبة بما كان العثور على فرد يتبنى اتجاهات تتنافى وتتعارض مع قيمه وعاداته. (عابد الزهراني،2006،ص 14)

وظيفة التكيف وإشباع الحاجات: تعد الاتجاهات إحدى الوسائل والطرق المساعدة على تحقيق تكيف الفرد مع بيئته ومحيطه، فالعامل في المؤسسة يسعى إلى تبني اتجاهات تتفق واتجاهات جماعة العمل من أجل بلوغ أهدافه هو وأهداف المنظمة، وكذا الفرد في الحياة اليومية فهو يبحث عن القبول الاجتماعي داخل مجتمعه، وهو في سبيل ذلك يتعين عليه بلوغ حالة من التجانس والتوافق بين اتجاهاته والاتجاهات المعبر عنها في مجتمعه في صورة المعايير السائدة. (عابد الزهراني،2006،ص 14)

ويضيف "الزهران" إلى ما سبق جملة الوظائف التالية:

يحدد الاتجاه طرائق السلوك ويفسرها.

تنظيم العمليات الانفعالية والمعرفية إزاء الموضوعات في المواقف المختلفة.

تيسر توجيه السلوك في المواقف المختلفة على نحو من الاتساق بعيدا عن التردد والتفكير مطولا.

تبلور وتوضح علاقة الفرد بعامله الاجتماعي.(حامد الزهران، 1977، ص 103)

5.1. تكوين الاتجاهات النفسية:

1.5.1.عوامل وشروط تكوين الاتجاهات النفسية:

أ. **التكامل:** تتكون الاتجاهات النفسية حينما تتكامل الخبرات الفردية المتشابهة في وحدة كلية تنحو إلى تعميم هذه الخبرات، وتصبح هذه الوحدة إطارا ومقياسا نصدر منه أحكامنا واستجاباتنا للمواقف الشبيهة بمواقف تلك الخبرات الماضية. (فؤاد السيد، 1954، ص246)

ب. **التمايز:** يؤدي تعميم الخبرات الفردية المتتالية إلى تحديد الاتجاه تحديدا واضحا وقويا وهو ما يسمو بالاتجاه نحو حالة النضج، فينفصل ويتمايز عن بقية الاتجاهات الأخرى وتكتمل معالم مكوناته. (فؤاد السيد، 1954، ص246)

ت. الانفعالات الحادة: للخبرات الانفعالية أثر قوي في تكوين الاتجاهات، فلو أن فردا يحمل إيجابيا نحو شعب أو بلد ما ثم تعرض لخبرة انفعالية قاسية مرتبطة بهذا البلد، فإن اتجاه الفرد نحوه سيتغير تبعا لتلك الخبرة الانفعالية الحادة. (فؤاد السيد، 1954، ص247)

2.5.1.مراحل تكوين الاتجاهات النفسية:

يشير "بوجوفيتش" في معرض الحديث عن تكون الاتجاهات النفسية للفرد في سن الطفولة، يتكون الاتجاه النفسي عند الفرد وينمو ويتطور من خلال تفاعل الفرد مع بيئته بعناصرها ومقوماتها، وبهذا المعنى يصبح الاتجاه في حد ذاته دليلا على نشاط الفرد وتفاعله مع بيئته، وحينما يكون الاتجاه بهذا المعنى فإنه يمر في تكونه بالمراحل التالية:

أ. **المرحلة الإدراكية المعرفية:** وهي المرحلة التي يدرك الفرد فيها مثيرات البيئة ويتعرف إليها ويتكون لديه رصيد من الخبرة والمعلومات يكون بمنزلة إطار مرجعي أو معرفي لهذه المثيرات. (سعد عبد الرحمان،1998،ص 361)

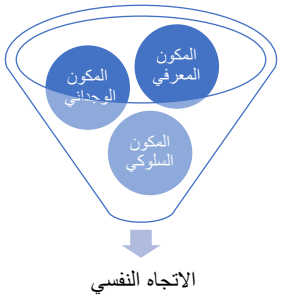
ب. **المرحلة التقيمية:** وهي المرحلة التي يقيّم فيها الفرد نتائج تفاعله مع المثيرات ويكون التقييم مستندا إلى ذلك الإطار المعرفي الذي كونه الفرد حول هذه المثيرات بالإضافة إلى عدة أطر أخرى منها ما هو ذاتي غير موضوعي ينطوي على الكثير من المشاعر المتصلة بهذا المثير. (سعد عبد الرحمان،1998،ص 361)

ت. **المرحلة التقريرية:** وهي المرحلة الأخيرة والتي يصدر الفرد فيها القرار على نوعية علاقته بهذه المثيرات فإذا كان القرار ايجابيا فيشير ذلك إلى أن الفرد قد كون اتجاها موجبا نحو المثير والعكس صحيح. (سعد عبد الرحمان،1998،ص 361)

6.1. مكونات الاتجاه النفسي:

ثمة حالة من الإجماع بين جمهور الباحثين على أن للاتجاه النفسي مكونات ثلاث أساسية ذات طبيعة افتراضية من أجل ضرورات متعلقة بعملية القياس أساسا، وكذا تمييز المفهوم عن غيره من المفاهيم السيكولوجية المشابهة، وتنقسم تلك المكونات من حيث طبيعتها إلى داخلية خفية (المكونيْن المعرفي والوجداني) والآخر ظاهري يمكن رصده بالملاحظة (المكون السلوكي) تتفاعل فيما بينها تأثيرا وتأثرا فكل منها سبب ونتيجة للآخر على النحو الذي يشير إليه الشكل التالي:

شكل رقم (16) مكونات الاتجاه النفسي



المصدر: (سعد الشهراني، 2003، ص309) بتصرف

وفيما يلي تفصيل لمحتوى تلك المكونات:

1.6.1. المكون المعرفي :

يشمل هذا المكون عنصرين أساسين أولهما إدراكي يتعلق بمجموع العناصر التي تساعد الفرد على إدراك المثير الخارجي أو الموقف الاجتماعي، أو بمعنى آخر الصيغة الإدراكية التي يحدد عن طريقها الفرد كيفية الاستجابة لهذا الموقف، وقد يكون ذلك الإدراك حسيا حينما تكون الاتجاهات نحو الماديات، وقد يكون اجتماعيا وهو الغالب حينما يكون نحو مثيرات اجتماعية ومواقف معنوية، وبناء على مفاهيم الإدراك الاجتماعي تتدخل مجموعة كبيرة من المتغيرات كتصور الفرد عن الآخر ومفاهيم التشابه والتطابق وغيرها، أما العنصر الثاني فيضم مجموعة الخبرات والمعارف والمعلومات التي تتصل بموضوع الاتجاه والتي آلت للفرد عن طريق النقل والتلقين أو الممارسة، يضاف إليها رصيد الفرد من المعتقدات والتوقعات، ومن ثم فإن قنوات التواصل الحضارية والثقافية تكون مصدرا رئيسا في تحديد محتوى هذا المكوّن، فهي المسؤولة عن نقل الخبرات من جيل إلى آخر بالإضافة إلى مؤسسات التربية وقنوات التنشئة ودورها في تراكم الخبرات. (سعد عبد الرحمان،1998،ص360)

2.6.1. المكون الوجداني (الانفعالي):

يشير هذا المكوّن إلى مجموع المشاعر والانفعالات سواء كانت إيجابية أم سلبية مثل الحب والكراهية القبول والرفض، ويعتبر هذا المكون الصفة المميزة للاتجاه عن غيره من المفاهيم المشابهة مثل الرأي، فالشحنة الانفعالية المصاحبة للاتجاه هي ذلك اللون الذي بناء على عمقه ودرجة كثافته يتميز الاتجاه القوي عن الضعيف، (سعد عبد الرحمان،1998، ص360) وتتضح أهمية هذا المكون كمميز بين مشاعر الأفراد وإن تشابهت اتجاهاتهم. (محمود أبو النيل،1975،ص451)

3.6.1. المكون السلوكي:

يتضح المكون السلوكي للاتجاه في الاستجابة العملية نحو موضوع الاتجاه على نحو يمكن رصده بالملاحظة المجردة، ويشير الباحثون عموما إلى أن المكون السلوكي يشير إلى مجموع التعبيرات والاستجابات الواضحة التي يقدمها الفرد في موقف ما اتجاه مثير معين، ومن الترتيب المنطقي أن الإنسان يأتي بسلوك معين تعبيرا عن إدراكه لشيء ما ومعرفته وتحصيل معلومات عنه وعاطفته ومشاعره نحو هذا الشيء، لذا فإن المكون السلوكي للاتجاه هو نهاية المطاف في الدرب الذي يسلكه الاتجاه في سيرورة تكونه، فحينما تتكامل جوانب الإدراك وأبعاده ويكوّن الفرد بناء على ذلك رصيدا من الخبرة والمعرفة التي تساعد على تكوين العاطفة يقوم الفرد بالنزوع والسلوك وإظهار الاستجابة السلوكية المناسبة لخبرته وإدراكه والمتسقة مع مشاعره.(سعد عبد الرحمان،1998،ص361)

ثانيا) طرق ونماذج قياس الاتجاهات النفسية:

ساد اعتقاد في الفترة الممتدة بين الحربين العالميتين يشير إلى عدم إمكانية قياس الاتجاهات النفسية، وهو ما جعل العديد من الباحثين يركزون اهتمامهم على هذا المبحث الهام لما له من دلالات تطبيقية، (مصطفى سويف،1966،ص330) نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر أن قياس الاتجاهات يسمح بالتنبؤ بسلوك الأفراد ويسلط الضوء على مقدار الصحة والخطأ في الدراسات النظرية، كما يزود الباحثين بميادين تجريبية مختلفة ويزود معارفهم بالعوامل المؤثرة في نشأة الاتجاهات ونموها وثباتها وحتى تغيرها، كما أن له فائدة بالغة عند تعديل الاتجاهات نحو الموضوعات ومعرفة مقدار ذلك التغير. (فؤاد السيد،1954،ص261)

وتعتمد أغلب الدراسات السيكولوجية ثلاث طرق رئيسية لقياس الاتجاهات هي:

أ. طرق تعتمد على التعبير اللفظي.

ب. طرق تعتمد على قياس التعبيرات الانفعالية المعبرة عن الاتجاهات.

ج. طرق تعتمد على الملاحظة المباشرة للسلوك العملي للاتجاهات. (فؤاد السيد،1954،ص263)

ويعتبر النوع الأول من أكثر الطرق تطورا واستخداما نظرا لاعتماد القياس فيه على الاستفتاءات والحصول على استجابات لعدد كبير من المبحوثين في وقت وجيز، أما الأسلوب الثاني فيعتمد على قياس ردود فعل الفرد ذات الصبغة الانفعالية على مجموعة من المثيرات مرتبطة بموضوع الاتجاه، أما النوع الثالث والذي يعتمد الملاحظة وسيلة للقياس فإنه يتطلب وقتا طويلا ويستدعي تكرار الملاحظة في ظروف مختلفة قد يتعذر تحققها للباحث ضمن شروط طبيعية.(محمود أبو النيل،1975،ص281)

1.2.طرق قياس الاتجاهات النفسية:

لأن النوع الأول هو أكثر الأساليب استخداما فسيرتكز النقاش حول أهم إجراءاته وهي على التوالي:

1.1.2.الانتخاب: تعتمد هذه الطريقة على استفتاء يتكون من طائفة من الأسماء أو الموضوعات، وعلى الفرد أن ينتخب ويختار أكثرها قربا وميلا لمعاييره الشخصية وأكثرها بعدا ونفورا، ويتعين على الباحث رصد عدد الأصوات لكل موضوع والتعبير عنها في صورة نسب مئوية، وتتميز الطريقة بسهولة تصميمها وسرعة تطبيقها، غير أنه يعاب عليها ضعف كفاءتها في التعبير عن الفروق الدقيقة بين اتجاهات الأفراد وتأثرها بظروف القياس التي لا يمكن احتواءها.(فؤاد السيد،1954،ص263)

2.1.2.الترتيب: تعتمد هذه الطريقة ترتيب موضوعات الاستفتاء ترتيبا يعتمد في جوهره على نوع الاتجاه المراد قياسه، وبذلك يكون الاستفتاء من عدد محدود من الموضوعات يرتبها الفرد على نحو يعبّر ويلخص مشاعره اتجاه موضوعات الاستفتاء، وتُختزل استجابة الفرد هذه في درجة كلية تشير إلى نوع الاتجاه ودرجته. (فؤاد السيد،1954،ص264)

3.1.2.طريقة المقارنة الازدواجية: تعتمد هذه الطريقة مبدأ المفاضلة في كل عبارة بين اتجاهين متقابلين نحو موضوع الاتجاه، ويتم تحليل نتائج هذا القياس من خلال عدد مرات التي يختار الفرد فيها أحد الخيارين وحساب النسب المئوية المقابلة له. (فؤاد السيد،1954،ص272)

4.1.2.طريقة التدرج: تعتمد هذه الطريقة تدرج مدى الاتجاه على متصل يمتد طرفاه بين الرفض والقبول المطْلَقين، ويُقسم المتصل إلى مجموعة وحدات تعكس درجات تعبر عن شدة ونوع الاتجاه، ويشار إليها بأكثر الطرق استخداما في البحوث بسبب دقة نتائج قياسها من حيث نوع الاتجاه ودرجته. (فؤاد السيد،1954،ص264)

وإجمال القول في هذا الباب هو أن المنشغلين بهذا المبحث قد استخدموا العديد من التقنيات والأساليب في رصد وقياس الاتجاهات النفسية، غير أن الذي ينبغي الإشارة إليه في هذا الصدد هو أن ثمة نماذج كبرى لمقاييس الاتجاهات وضعها ثُلّة من المفكرين تعكس تصورا متنوعا، وإن اتفقوا جميعا على أن الاتجاه أشبه ما يكون من الناحية التصورية خطا مستقيما يمتد بين طرفين أحدهما يمثل أقصى درجات القبول لموضوع الاتجاه والآخر يمثل أقصى درجات الرفض لهذا الموضوع، والمسافة القائمة بينهما تنقسم إلى نصفين عند نقطة الحياد التام ويتدرج أحد النصفين شيئا فشيئا نحو أقصى درجات القبول أو الرفض كلما ابتعدنا عن نقطة الحياد التام والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل رقم (17) طبيعة الاتجاه ونوعه

المصدر: (مصطفى سويف،1966، ص330)

2.2. نماذج قياس الاتجاهات النفسية:

1.2.2. نموذج مقياس التباعد الاجتماعي:

يطلق عليه الكثير من الباحثين اسم مقياس "بوجاردس" للاتجاهات نسبة لمصممه، ويعتمد نموذجه في قياس الاتجاهات على مبدأ الموازين المتجمعة التي ترتبط فيها الوحدات ببعضها البعض، وتشكل محاولته إسهاما رائدا في مجال قياس الاتجاهات النفسية وإن تركز بحثه على الاتجاهات التعصبية، ويشير التباعد الاجتماعي إلى درجة قبول أو رفض الأشخاص في مجال العلاقات الاجتماعية، وقد استخدم بوجاردس المصطلح بصورة أكثر تحديدا وطبقه في مجال العلاقات بين أعضاء الجماعات العنصرية، (محمود أبو النيل،1975،ص300) ويمكن توضيح طبيعة هذا المقياس من خلال النموذج التالي:

بناء على أحاسيسك ومشاعرك صف هذه المجموعة العنصرية بناءا على واحدة أو أكثر من التصنيفات الموضحة أدناه :

جدول رقم (18) جدول تحديد استجابات الأفراد على مقياس التباعد الاجتماعي

	المصاهرة	أصدقاء شخصيون	جيران	زملاء في العمل	المواطنة في بلدي	لزيارة بلدي	الطرد من بلدي
الكنديين	1	2	3	4	5	6	7
الصينيين	1	2	3	4	5	6	7
الأمريكيين	1	2	3	4	5	6	7
الفرنسيون	1	2	3	4	5	6	7
الألمان	1	2	3	4	5	6	7
الهنود	1	2	3	4	5	6	7

المصدر: (سعد عبد الرحمان، 1998، ص367)

افترض "بوجاردس" في دراسته بأن العبارات السبعة تمثل مسطرة متدرجة للقبول الاجتماعي، حيث أن الطرف الأول من هذا المقياس تعبّر عنه العبارة الأولى التي تشير إلى قبول المصاهرة مع أفراد هذه القومية وتمثل أقصى درجات القبول الاجتماعي، كما افترض بوجاردس أن العبارة السابعة التي تتحدث عن استبعاد أبناء هذه القومية يمثل أقصى درجات التباعد، وأن العبارات الأخرى تمثل تدرجًا في المستوى من أقصى درجات القبول (العبارة الأولى) إلى أقصى درجات التباعد (العبارة السابعة)، غير أن ما يؤخذ على هذا المقياس هو عدم تساوي المسافات بين العبارات والوحدات وهو ما يخلق صعوبة إجرائية تتعلق بنواحي القياس، وعلى الرغم من ذلك فقد استخدم مقياس التباعد الاجتماعي وطريقة بنائه في العديد من الدراسات وثبتت دقته وفعاليته، علما بأن بوجاردس قد قام بإجراء عدة تعديلات على المقياس شملت صياغة التعليمات بهدف

تبسيطها، فضلا عن التعديلات التي قام بها معهد هوراس مان لينكولن سنة (1947) (سعد عبد الرحمان،1998،ص368)

2.2.2. نموذج مقياس الوحدات متساوية البعد لثرستون:

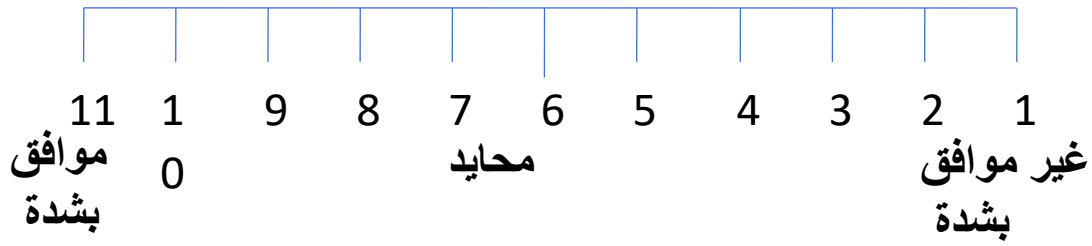
يعد هذا الأسلوب في بناء مقاييس الاتجاهات فكرة رائدة ابتكرها (ثرستون) في الفترة الممتدة بين عامي (1929-1931)، حيث كان يسعى إلى بناء مقياس ذي بنود منتظمة وموزعة على متصل متساوي المسافات باستخدام أوساط (Médians) البنود التي يتم حسابها بعد تحكيمها من طرف محكمين أكفاء ذوي خبرة ودراية عاليتين. (سعيد الغامدي، 2003، ص34)

ويقترح (ثرستون) الخطوات التالية لبناء مقياس للاتجاهات النفسية ذو وحدات متساوية:

1. كتابة فقرات وعبارات ذات صياغة واضحة تعبّر بدقة عن فكرة بعينها خالية من الغموض مرتبة على متصل ذي طرفين أحدهما سلبي والآخر إيجابي وتعطي فسحة من الخيارات المتدرجة بين طرفين متقابلين (القبول والرفض).

2. عرض هذه العبارات على مجموعة من المحكمين لتصنيفها من حيث طبيعتها السلبية والإيجابية على متصل مقسم من (9 إلى11) قسما كما هو موضح في الشكل التالي:

شكل رقم (18) تدرج نوع الاتجاه



المصدر: (سعيد الغامدي،2003، ص34)

3. حساب وسيط كل فقرة انطلاقا من نتائج عملية التحكيم ويسمى هذا الوسيط وزنا أو قيمة الفقرة Item scale value والذي يدل على موقع الفقرة على طول المتصل وبهذا الفعل نتطلع لبلوغ مقياس تكون أوساط فقراته على مسافات متساوية.

4. حساب تشتت التوزيع لبلوغ نسبة التباين والاختلاف في عملية التحكيم للفقرات باستخدام الإرباعيات التي تكشف عن مدى الاتفاق أو الاختلاف على وزن الفقرة بين المحكمين، فكلما قلت قيمة الإرباعي دل ذلك على اتفاق المحكمين حول الفقرة والاتساق داخل الفقرة.

5. استبعاد الفقرات التي اختلف حولها المحكمون وكذا الفقرات التي لا تحقق قيمة وسيطها شرط التدرج والاحتفاظ بالعبارات ذات الارباعيات المنخفضة للسبب الذي سبق الإشارة إليه.

6. العمل على ترتيب الفقرات بطريقة عشوائية وتطبيقها على عينة يشترط أن تكون كبيرة من أجل الكشف عن بعض جوانب القصور في صياغة الفقرات واستبعاد غير المناسب منها وإعداد المقياس في صورته النهائية.

7. من المستحسن توزيع المقياس على عينتين مستقلتين لقياس الاتجاه المفترض أن يكون ذو توزيع اعتدالي للتأكد من صلاحيته، وتحويل الدرجات الخام إلى معيارية للحصول على علاقة خطية تعبر عن خاصية المسافات المتساوية بين الوحدات والعبارات. (سعيد الغامدي،2003،ص34-35)

شكلت طريقة ثرستون مرتكزا للعديد من الدراسات المهتمة بموضوع قياس الاتجاهات، وقد اعتمدت هذه الطريقة في بناء مقاييس الاتجاهات نحو الزنوج والبيض، الرأسمالية، ومقياس (ريمر) للاتجاه نحو الجماعات، (محمود أبو النيل،1975،ص308) غير أن ما يعاب على طريقة بناء هذا النوع من مقاييس الاتجاهات النفسية (1.عامل الوقت والجهد المبذول في إعداد المقياس.2. صعوبة فهم تعليمات المقياس المعقدة وهو ما يُضعف دقة الاستجابات التي يقدمها الأفراد.3. إن ما جعل ثرستون يبتكر هذه الطريقة هو عامل الوحدات المتساوية، وهو ما لم يتحقق إلا ظاهريا). (محمود أبو النيل، 1975، ص308)

3.2.2. نموذج الأسلوب التراكمي لـ "جتمان":

يرى "جتمان" أن الجمع بين أبعاد وجوانب مختلفة في مقياس واحد كما هو الحال في الأساليب التي سبق ذكرها يؤدي إلى صعوبة بالغة في تفسير الدرجة التي يتحصل عليها الفرد، من أجل ذلك اقترح هذا الأسلوب الذي يسمى باسمه للتغلب على هذه المشكلة، وبناء مقياس أحادي القطب وأطلق عليه اسم الأسلوب التراكمي يعتمد على ترابط الفقرات ببعضها البعض على نحو يرمي إلى أن من يوافق على الفقرة الثانية يكون حتما موافقا على الأولى (سعيد الغامدي،2003،ص36) ولبناء هذا المقياس ينبغي الالتزام بالخطوات التالية:

1. تحديد موضوع الاتجاه المراد قياسه وكتابة عدد من الفقرات يراعى فيها جملة من المعايير والشروط وترتب على متصل من الأقل إيجابية إلى الأكثر إيجابية، بحيث تقتضي الموافقة على فقرة ما الموافقة على جميع الفقرات التي تسبقها.

2. تنظيم البنود في صورة قابلة للتطبيق.

3. تطبيق الأداة على عينة لا يقل عدد أفرادها على خمسة أضعاف عدد بنود المقياس.

4. تحليل البنود اعتمادا على معامل الإنتاج (coefficient of scability) أو ما يسمى بمعامل إعادة تكوين نمط الإستبانة وكذا معامل القياسية، ويتيح حساب هذه المعاملات معرفة مدى اتساق الفقرات مع الشروط و المواصفات التي وضعها جتمان.

وخلاصة القول حول طريقة "جتمان" هو تركيزها على خاصية البعد الواحد، وعليه يمكن تحديد عدم اتساق استجابة الأفراد والتعرف على الاستجابات غير الصادقة وهو ما يزيد من درجة الثقة في النتائج التي يقدمها المقياس، والملفت للانتباه في هذه الطريقة مخالفتها للنمط الحديث المتبع في بناء المقاييس الذي يركز على عامل التعدد في الأبعاد على حساب الأحادية وهو الغالب على الاستجابات التي يقدمها الأفراد، لذا جاز القول أن هذه الطريقة لا تراعي واحدا من أهم شروط القياس الحديثة. (سعيد الغامدي،2003،ص37)

4.2.2.نموذج ليكرت لقياس الاتجاهات النفسية:

في ورقة موسومة بعنوان "الاتجاهات يمكن قياسها" سنة (1932) قدّم "ليكرت" مقياسا عرف باسمه يفوق بقية الأساليب سهولة في تصميمه وثبات نتائجه ودقتها، بل إنه الأسلوب الأكثر استخداما بالنظر إلى اقتصاده في جهد ووقت الباحثين إذا ما قورن بغيره من الأساليب، وهو واحد من المقاييس الرتبية تقدم للمبحوث في صورة عبارات أو بنود ويطلب منه إبداء موافقته أو عدمها بدرجات متفاوتة تعكس مقدار وشدة موقفه منها، وتتحدد طبيعة الاتجاه وشدته بإعطاء أوزان مختلفة للاستجابة مصنفة على سلم المتصل الرتبي المتدرج على خمس بدائل، (سعيد الغامدي،2003،ص42) وذلك على النحو الذي يوضحه الشكل التالي :

شكل رقم (19) أسلوب التقدير التدريجي ليكرت

المصدر: (سعيد الغامدي،2003،ص42)

ولا يقتصر الأسلوب على نمط الاستجابة الموضح في الشكل بل يمكن استخدام بدائل ترتيبية أخرى مختلفة في عددها وألفاظها، ولبناء مقياس للاتجاهات النفسية حسب طريقة ليكرت ينبغي التزام الخطوات التالية:

1. تحديد موضوع الاتجاه تحديدا دقيقا.

2. تدوين عدد من العبارات ذات صلة بموضوع الاتجاه المراد قياسه، تشمل مدى متسعا من حيث النوع والشدة وتوزيع العبارات الموجبة والسالبة توزيعا معتدلا.

3. إعداد مفتاح التصحيح الذي يسمح بحساب موازين البنود والعبرات المختلفة.

4. تطبيق البنود على مجموعة مماثلة للمجموعة المستهدفة يساوي عدد أفرادها عشرة أضعاف عدد البنود دون إغفال شروط وظروف القياس المتماثلة. (سعيد الغامدي،2003،ص43-44)

والجدير بالذكر أن الدرجة الخام التي يحصل عليها الفرد على المقياس لا تعني شيئا إلا إذا قورنت بمفتاح التصحيح بحيث يتوضح موقع كل فرد على المتصل.

ثالثا : تعديل الاتجاهات

يسود عالمنا اليوم اعتقاد بأن العامل المهم وراء معظم المشكلات حتى ذات الطابع التقني منها هو العامل البشري، مما يستوجب حلولا لهذه المشكلات ترتكز عليه بالدرجة الأولى والاتجاه بلا شك واحد من أهم عناصر هذا العامل الإنساني بوصفه محددا هاما لتشكل سلوك الأفراد في حياتهم اليومية، إذ لمفهوم الاتجاهات قيمته الكبيرة في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية عطفا على قدرته بالتنبؤ بالسلوك،كما يعد وسيلة فعّالة لجعل الأفراد يتصرفون بطريقة مرغوبة اجتماعيا (عبد اللطيف خليفة، عبد المنعم شحاتة، د ت، ص171) وقد يتساءل أحدهم لماذا نهتم بدراسة الاتجاهات وأساليب تعديلها طالما أن الهدف النهائي هو السلوك، والجواب هو أن من يتصدون لدراسة الاتجاهات يفترضون ضمنا أن تغيير الاتجاهات يزداد معه احتمال تغيير السلوك، وذلك هو ما يعتمد عليه المروجون في بحوث التسويق والدعاية السياسية، (لويس مليكة، 1989 ج2، ص25) وهو ما تقلع منه الدراسة الحالية فضلا عما تقدم وهو أن تعديل الاتجاهات أعمق وأقدر على النفاذ إلى منطلقات السلوك ومبرراته من كل تعديل يكتفي بتقنيات تستهدف التغيير في السلوك تزول تدريجيا على ذات الخطى التي ترسخت بها، ومن ثم فإن بلوغ تعديل يستهدف تركيبة ومكونات اتجاه يكون أطول عمرا إذا صاحبه تغير في المرجعية القيمية الناظمة لحياة الأفراد، وعلى الرغم من قناعة الباحث أن درجة التعقيد في التعديل تتدرج صعوبة على الترتيب من السلوك إلى الاتجاه إلى القيم غير أن القناعة التي تشكل عليها بنيان هذه الدراسة ينبثق من ثلاث بثات، الأولى هي التأسيس على القدرة التنبؤية للاتجاه النفسي كمفهوم يمكن للباحثين سبل تشكيل السلوك المرغوب من طرف الأفراد ،والثانية هي تموقع مفهوم الاتجاه النفسي بين محطتي السلوك والقيم الناظمة لمعتقدات الأفراد وتمظهرات سلوكهم في مواقف الحياة اليومية المختلفة، أما الثالثة فهي الاعتقاد بأن كل ما هو مكتسب قابل للتعديل فالاتجاه بوصفه تهيؤا عقليا مشبع انفعاليا ينحو بالسلوك صوب ما يتفق مع مدركات الفرد وقناعاته، حتى إذا ما حاد هذا المكون السلوكي عما هو مرغوب وجب التعديل في المنطلقات وليس نهايات السيرورة الدينامية القائمة بين مكونات الاتجاه النفسي، ويضاف إلى كل ذلك أن الحد الفاصل بين تكوين الاتجاهات وتعديلها هو حد جزافي ذلك أن

التغيير يحدث حين نكوّن اعتقادات جديدة ونغير الاعتقادات القديمة أو حين يصبح الوجدان الجديد مشروطا بهدف، أي أن تغيير الاتجاهات يبنى على نفس أسس تكوينها. (لويس مليكة، 1989 ج2، ص25)

وعلى الرغم من شيوع مبدأ تغيير الاتجاهات في بحوث السيكولوجيا الاجتماعية إلا أن عددا قليلا من المراجع العربية ذات الصلة بالموضوع أفرد حيزا خاصا للموضوع، بل إن عددا لا بأس به من تلك المراجع لا يميز بين القناعات النظرية المؤسسة لموضوع تعديل الاتجاهات وتقنيات التعديل، لذلك سينتظم العرض والنقاش في هذا العنصر على محاولة التمييز بين الأمرين تمهيدا لرسم معالم إنطلاق البرنامج المستهدف تشكيله وبناءه في هذه الدراسة.

1.3. في معنى تعديل الاتجاه: يستخدم مصطلح تعديل الاتجاه حينما نكون بصدد محاولة استمالة الفرد للموقف الاتجاهي الجديد لبلوغ المحطة التي تترجم فيها أفعاله وإدراكاته وانفعالاته هذا الموقف. (عبد اللطيف خليفة، عبد المنعم شحاتة، د ت، ص171) وتنقسم بحوث تغيير الاتجاهات إلى نوعين 1. تغيير غير متسق بحيث يهدف التغيير إلى الوجهة المعارضة لوجهة الاتجاه المتبنى، 2. تغيير متسق حيث تتسق وجهة التغيير مع الاتجاه المتبنى كأن يزيد من درجة استهجان الفرد لموضوع ما (عبد اللطيف خليفة، عبد المنعم شحاتة، د ت، ص172) ويبرز الفرق جليا بين النوعين كون الأول يستهدف التغيير في نوع الاتجاه بينما يستهدف الثاني التغيير في درجة الاتجاه.

وتختلف درجة قابلية اتجاهات الأفراد للتغيير تبعا لمتغيرين أساسين هما:

1) خصائص الاتجاه: ويرتبط هي الأخرى بعاملين الأول هو التطرف، فالاتجاهات المتطرفة أقل قابلية للتعديل بالمقارنة مع الاتجاهات المعتدلة، أما الثاني فهو الاتساق بين مكونات الاتجاه حيث تزداد درجة الصعوبة في التغيير بزيادة الاتساق بين مكونات الاتجاه.

2)خصائص المتبني للاتجاه: هي الأخرى ترتبط بعاملين إثنين فأما الأول فهو الجمود، فقابلية الفرد للاستمالة تتأثر كثيرا بدرجة تفتحه الذهني أي انخفاض الدرجة على مقياس الجمود والتسلطية، أما الثاني فهو درجة الذكاء حيث كشفت البحوث عن علاقة منحنية بين الذكاء بين الذكاء وتعديل الاتجاهات وتتوقف هذه العلاقة على الدور المعدل لمتغيرات أخرى كمستوى صعوبة الحجج التي تدعو للتغيير والوزن النسبي للعمليات المعرفية التي تسبق تغيير الاتجاه من فهم وتقبل.

(عبد اللطيف خليفة، عبد المنعم شحاتة، د ت، ص173)

وقد يحدث خلط بين مفهوم تغيير الاتجاهات ومفاهيم أخرى مثل الاستقطاب والمجاراة فجميعها تشير إلى تغيير في استجابة الفرد يحدثه التعرض لتنبيه اجتماعي، ومصدر الاختلاف بينها هو طبيعة هذا التنبيه وفي عمومية الاستجابة له، فالمجاراة تشير إلى ميل الفرد لتغيير سلوكه استجابة لضغوط الجماعة كي يصبح أكثر انسجاما مع موقف الجماعة، فمصدر التغيير هنا هو رأي الأغلبية في حين يكون مصدر التغيير

في مواقف تعديل الاتجاهات متعدد الجوانب بعضها اجتماعي وبعضها الآخر معرفي أو وجداني، ومطلوب من المصدر أن يبرر موقفه لتسهيل عملية التعديل، بينما يشير الاستقطاب إلى أحكام الفرد المتعلقة بقضية ما بعد مناقشتها في إطار اجتماعي تصبح أكثر تطرفا من أحكامهم قبل المناقشة مما يشير إلى أن هناك تغييرا في شدة تلك الأحكام باعتبار أن الاتجاه حكم يصدره الفرد نحو موضوع ما استنادا إلى حيثيات معينة فإن الاستقطاب يعد تغييرا للاتجاه من النوع المتسق وبالتالي يعد تغيير الاتجاهات عملية أوسع من الاستقطاب بما أنها تتضمن تعديلا في الدرجة أو النوع. (عبد اللطيف خليفة، عبد المنعم شحاتة، د ت، ص174)

تلكم هي أبرز ملامح عملية التغيير في الاتجاهات النفسية وقبل الخوض في تفصيل ومناقشة نظريات وطرق تعديل الاتجاهات النفسية لابد من التذكير بمسألة التقاليد العرفانية لتغيير الاتجاهات النفسية في مجال السيكولوجيا الاجتماعية فقد وردت العديد من الموديلات التفسيرية رغم أن أغلبها بنيت على أحدى التوجهين الأساسين في هذا المبحث وهما النموذج السلوكي (البيهفيوري) أو التوجه المعرفي ففي بحوث "ييل" التي جرت باشراف "هوفلاند" يستعمل مبدأ الترويض méthode du dressage فتغير نظام المكافأة والعقوبة يمكنه التأثير في طابع الاتجاهات من حيث الدرجة والنوع، وفي الاتجاه المعرفي المقابل تتردد جملة من النظريات لأصحابها (هيدر، نيوكمب، فيستنجر، أوسجوود) وما يجمع بين الاتجاهين المتناقضين هو تجاهل المعينات الاجتماعية لتعديل الاتجاهات النفسية (غالينا أندريفا، 1982، ص368) ولإيجاد طريقة ملائمة لتناول قضية تغيير الاتجاهات النفسية يعتقد الباحث أن المسألة الجوهرية ترتبط في علاقة التغيير النفسي بالتغيير الاجتماعي ويمكن فهم هذه العلاقة عبر تحديد مستويات للتحليل تتدرج اتساعا من نقطة البداية المتعلقة بالفرد كحالة - تعديل الاتجاه نحو موضوع ما – تتتسع أكثر فأكثر عبر مستويات السلوك الاجتماعي التي سبق الإشارة إليها وهو نموذج ثبت نجاحه في غير ما دراسة (أنظر ساهر سداد، 2010، نظرية التغيير النفسي الاجتماعي من منظور اسلامي ، ص78)

ومن الضروري أن نتصور ببالغ الدقة مفهوم الاتجاه النفسي بوصفه ظاهرة مشروطة سواء بواقع عملها في النظام الاجتماعي أم بخصائص الفرد العامل بنشاط والمندرج في تشابك معقد من الصلات مع أناس آخرين، لهذا لا يكفي استظهار آليات التغيير بعيدا عن الحاضنة الطبيعية للمفهوم (الحاجة والوضع المناسب لتلبيتها) لذا من الضروري تحليل تغيير الاتجاه النفسي سواء من حيث فحوى التعبيرات التي تتعلق بمستوى الترتيبات الذي ينتمي إليه الاتجاه أم من حيث تعبيرات الموقف النشيط للفرد التي لا يستتبعها مجرد الجواب عن الوضع بل تستتبعها التغيرات الناجمة عن تطور الشخصية بالذات، ولا يمكن تحقيق متطلبات التحليل المعنية إلا بشرط واحد هو دراسة النزعة في إطار النشاط فإذا ما نشأ اتجاه في ميدان من ميادين الحياة اليومية فمن الممكن فهم سبيل تغييره بتحليل التغير في هذا النشاط ذاته، ومن الطبيعي أن يتطلب هذا الاحتمال حل جملة من المسائل المتعلقة بقضية الاتجاه المفسر في إطار سلوك الفرد ضمن خاصيته

الاجتماعية الطبيعية، حينها يكون ممكنا الإجابة عن دور الاتجاه في اختيار مبرر السلوك وحينها يمكننا تأمين تغييرها بصورة هادفة، ولا ينبغي بأي حال من الأحوال استعظام القضية على الصعيد التطبيقي بما أن جملة من النظريات مهدت الطريق فسيحا للخوض في هذه المسألة على وجه التحديد بما أنها سعت مجتمعة إلى محاولة فهم الكيفية التي يتقبل بها الفرد سلوكا معارضا لقيمه واتجاهه على أساس ميله للاحتفاظ بحالة الاتساق بين اتجاهه وقيمه وبين سلوكه إذا ما وقع بينها حالة من التنافر وذلك بتبرير السلوك الذي أصدره أو بإضافة عنصر معرفي جديد أو تغيير الاتجاه الذي يتبناه، (عبد اللطيف خليفة، 1992، ص182) ويشمل منحى الاتساق المعرفي عددا من النظريات يمكن تلخيصها فيما يأتي:

2.3. نظريات تعديل الاتجاهات النفسية

1.2.3.نظرية التوازن (balance théory): تفترض هذه النظرية أن الفرد يحاول الاحتفاظ باتساق سيكولوجي بين اعتقاداته واتجاهاته وسلوكه، أي حالة التكافؤ بين المعرفة والوجدان والفعل وحين يدرك وجود حالة تناقض بين اعتقاداته واتجاهاته يكون مدفوعا إلى استعادة الاتساق، لذلك فإن تعديل الاتجاه يتعين أن يحدث إذا حصل الفرد على معلومات جديدة لا تتسق مع أفكاره واتجاهه السابق، أو إذا كان عدم الاتساق بين اعتقاداته واتجاهه يزداد بروزا، وتمثل نظرية "هيدر" Heider نموذجا من نماذج الاتساق الأولى وهي تفترض أنها إذا كانت هناك علاقة وجدانية قوية بين فردين فإنهما سوف يشعران بالاتساق، أما إذا كانت اتجاهاتهما الهامة مختلفة فإنهما سوف يشعران بعدم الاتساق، ويفترض أن علاقات الاتساق تبعث على الارتياح النفسي ومقاومة التغيير بينما تستثير حالة عدم الاتساق إلى الشعور بعدم الراحة والجهاد وعدم الاستقرار والانفتاح على التغيير ويضرب لذلك مثالا توضيحيا، إذا كان كل من الزوج والزوجة يحملان نفس الاتجاه نحو موضوع الانجاب فإن علاقتهما سوف تكون مريحة ومستقرة على الأقل بالنسبة للأطفال، أما إذا كان هناك اختلاف في الاتجاهات نحو موضوع الانجاب فسيكون هناك حالة من اللاستقرار ومعاناة وضغوط تدفع إلى تغيير من نوع ما.

مجمل القول حول الافتراض الأساسي لهذه النظرية هو أننا نحب أو يتعين أن نحب من يشاركنا أهم آرائنا ونكره أو يتعين أن نكره من يخالفنا الرأي في القضايا الهامة بالنسبة لنا، وأنه حينما لا يتفق الموقف مع هذا الافتراض الأساسي فإننا نكون مدفوعين إلى استعادة التوازن في العلاقة ويتحقق ذلك عن طريق تغيير اتجاهاتنا نحو الموضوع أو القضية، ويفترض "هيدر" بأننا سنقوم بالتغيير الأقل كلفة لاستعادة التوازن، ففي العلاقة الوجدانية الإيجابية يزداد احتمال أن نغير اتجاهنا أو نحاول تغيير اتجاه الطرف الآخر،(لويس مليكة، 1989ج2، ص14) وتستخدم نظرية التوازن في التنبؤ باتجاه التغيير المحتمل حدوثه، ومن أمثلة التنبؤات أن الضغوط نحو التوازن تكون ضعيفة عندما نكره أو نعارض الشخص الآخر أكثر منها عندما نتفق معه، وقد أطلق "نيوكمب" على هذه المواقف عدم التوازن، وفكرته الأساسية في ذلك هي أننا غالبا لا نهتم

كثيرا بما إذا كنا نتفق أو لا نتفق مع شخص نكرهه، والقيمة الأساسية لتصور "نيوكمب" تتمثل في أنها تصف الاتساق المعرفي بمصطلحات بسيطة، وهي ذات الفكرة التي اعتمدها منتقدوا النظرية بما أنها أفرطت في التبسيط وينقصها التحديد ولا توضح كيفية التنبؤ عن الطريقة التي يستعاد بها التوازن كما أنها لا تضيف جديدا ذا أهمية بالغة فنحن نعلم أنه يصعب أن يتفق الناس أو يختلفوا في كل شيء وهناك الكثير من الدلائل على أننا نفضل العلاقات الإيجابية على العلاقات السلبية. (عبد اللطيف خليفة، 1992، ص 185)

2.2.3.نظرية الاتساق المعرفي الوجداني (cognitive affective consistency)

الشكل الثاني لمنحى الاتساق هي أن الأشخاص يحاولون دائما أن تكون معارفهم متسقة مع مشاعرهم، فمعتقداتنا وومعارفنا وتبريراتنا عن الموضوع تتحدد في جزء كبير منها من خلال مشاعرنا وتفضيلاتنا والعكس صحيح، أي أن تقويماتنا ومشاعرنا تتأثر بمعتقداتنا ويتسق ذلك مع التصور المقترح لمفهوم الاتجاه على أنه يتضمن مكونات ثلاث (المعرفة والوجدان والسلوك) ويقدم Rosenberg الدليل على أن التغيرات المعرفية يمكن أن تنشأ بواسطة التغير في الوجدان والشعور حيال موضوع الاتجاه، فأولا تم تحديد ودراسة اتجاهات مجموعة من المبحوثين البيض نحو السود والعلاقة القائمة بينهم ثم قام بعد ذلك بالتنويم الاصطناعي للمجموعة التجريبية البيض وأخبرهم بأن اتجاهاتهم نحو السود قد تغيرت إلى عكس الاتجاه العام السائد نحو السود أي أن "روزنبرغ" قام بتعديل مشاعر المفحوصين نحو الإقامة مع السود، والنقطة الأهم في الموضوع أن الباحث غيّر مشاعرهم دون تزويدهم بأي معارف جديدة، وأوضح "روزنبرغ" أن التغيير في الاتجاهات يحدث نتيجة استخدام العديد من الأساليب (كالتنويم والأساليب الدراسية لتلقين المعارف المرتبطة بالموضوع) وتعتبر العملية في غاية الأهمية للعديد من الاتجاهات يتم اكتسابها من خلال الجانب الوجداني –المشاعر- دون أي معارف تؤيد ذلك، فالطفل الذي يحب حزبا معينا لأن والديه يفضلانه لا توجد لديه في البداية معارف قوية تؤيد ذلك لأنه يكتسب المعارف التي تؤيد هذا الاتجاه لاحقا، فالأفراد إذا يبنون أحيانا اتجاهاتهم دون وجود معارف قوية تؤيدها ثم يبحثون عن المعارف التي تؤيد هذه الاتجاهات فيما بعد. (عبد اللطيف خليفة، 1992، ص 186)

3.2.3.نظرية فيستنجر للتنافر المعرفي:

تمثل هي الأخرى نموذجا من النظريات التي اهتمت بمبدأ التوازن والاتساق وتهتم أساسا بتأثيرات التنافر على اعتقادات واتجاهات وسلوك الأفراد، ويمكن توظيف المثال التالي لتوضيح مقتضى هذه النظرية (لو أن شخصا يريد شراء سيارة وهو في حيرة من أمره بين أن يشتري السيارة "أ" وهي فخمة ومريحة لكنها غالية الثمن والسيارة "ب" صغيرة واقتصادية وأرخص ثمنا، فإذا قرر الشخص شراء السيارة "ب" فإنه سوف يواجه تنافرا بعد اتخاذ القرار في المقارنة بين الاختيارين كما أنه سيواجه اتساقا في نفس الوقت، فهناك اتساق بين شراء "ب" ورخص ثمنها كما أن هناك اتساقا بين عدم شرائها وغلاء ثمنها، ولكن التنافر يحدث بين فخامة

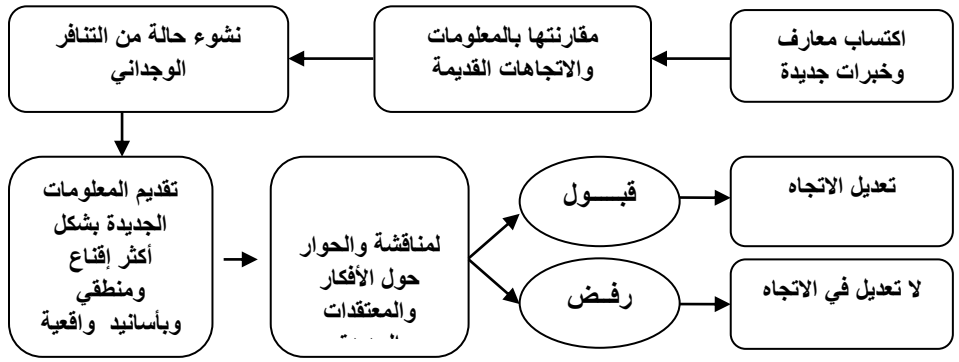
السيارة "أ" وعدم شرائها وتوجد ثلاث طرق للتقليل من حالة التنافر (1) تغيير المعارف المتنافرة بحيث تتسق فيما بينها :السيارة "أ" لم تكن فخمة بل لأنها لم تكن مريحة أكثر من "ب" (2) إضافة معارف جديدة متسقة مثل السيارة "أ" تسبب مشكلات في المدينة لكبر حجمها (3) تغيير أهمية معرفة أو أكثر عن طريق زيادة أهمية المعارف المتسقة أو التقليل من أهمية المعارف المتنافر،ة فيقدر الفرد مثلا أن ثمن الوقود في تزايد وأن الفخامة ليست هامة لأن السيارة ليست أكثر من وسيلة للمواصلات، (لويس مليكة، 1989ج2، ص14) وهذا هو مرتكز هذه النظرية أي البحث عن مصادر الاتساق بين الاتجاه والسلوك، آثار ما بعد اتخاذ القرار، وآثار السلوك المضاد للاتجاه (عبد اللطيف خليفة، 1992، ص 186) ويشير مضمون النظرية أيضا إلى أن المعاناة من حالة التنافر تزداد تبعا لجملة من العوامل منها (1. القرارات الأكثر أهمية تستثير تنافرا أكبر مما تستثيره القرارات غير الهامة. 2. كلما تقاربت جاذبية البدائل كلما زاد النافر بعد اتخاذ القرار. 3. كلما زاد التشابه بين البدائل قل التنافر) (لويس مليكة، 1989ج2، ص14) ولنظرية التطابق استخدامات عديدة بالإضافة إلى موضوع اتخاذ القرار الذي يقلع من اتجاهات متقاربة، ومن هذه التطبيقات دفع الشخص إلى الانصياع وهو ما يتفق مع نظرية "فيستنجر" كأن يلتزم طفل مثلا بسلوك غير سار (أكل طعام غير محبذ) تحت تأثير ضغوط من الوالدين أو وعد بالمكافأة، فإن الطفل قد يقدر هذا الطعام على أنه مقبول وقد يكون أكثر قابلية لتصديق ما يقال عن مزايا هذا الطعام بازدياد التزامه بتناوله، وذلك هو جوهر مضمون نظرية التنافر أي التقبل الخاص لسلوك معين بعد الالتزام العلني به، وقد ثبت من خلال العديد من التجارب أن الفرد إذا أشرك في لعب دور لا يتسق مع رأيه الخاص فإن ذلك يمكن أن يخلق تنافرا معرفيا، وبالتالي يمكن في ظروف محددة أن يؤدي إلى تغيير في الاتجاه، ويفسر "فستنجر" ذلك على أساس أنها إذا كان السلوك الظاهر هو نتيجة الوعود والتهديدات (المكافأة والعقوبة) فإن مقدار التنافر سوف يصل إلى الحد الأقصى إذا بلغت المكافأة أو العقوبة الحد الأدنى لإعلان الاتجاه المخالف، ولكن إذا زادت الوعود أو التهديدات على ذلك الحد فإن مقدار التنافر سوف يقل لأن ذلك يمد الفرد بأساس كافي لعدم الاتساق بين الاتجاه والسلوك، كما أشارت البحوث الحديثة في الموضوع أن مبدأ الاتساق بالإضافة إلى تأثيره في تغيير الاتجاه فإنه يمكن أن يتوسط التغير في السلوك الظاهر كما يحدث في الانصياع إلى مطلب، ويستخدم في ذلك أسلوبان الأول يسمى (قدم في الباب) وهو يبدأ بمطلب صغير يقبله الشخص عادة ثم ينتقل إلى مطلب أكبر ويفسر ذلك على أساس الاتساق، أي أن الفرد بعد أن يستجيب للمطلب الأول يرى نفسه قادر على الانصياع ولكي يكون متسقا مع المطلب اللاحق يجب أن يتبنى إدراكا جديدا، أما الأسلوب الثاني فهو تكتيك انصياعي آخر يسمى الكرة المنخفضة وتعني أنه إذا اتخذ قرار بالقيام بالفعل فإنه ينزع إلى الصمود حتى بعد زيادة ثمن وتكلفة أداء العمل، وفي ضوء النظرية قد يكون من الضروري استخدام الدرجة الكافية من القهر للحصول على الانصياع لأن ذلك سيخلق تنافرا بعد الانصياع يليه تغير في الاتجاه وقد يكون ذلك ضروريا في الحالات التي يكون فيها

التغيير مطلبا ملحا مثل مواجهة حالات الغش الجماعي. (لويس مليكة، 1989ج2، ص17-19) وعلى الرغم من اتساع رقعة تطبيق هذه النظرية وفي مجالات عديدة بما في فيها حالات الاضطرابات النفسية والعصابات النفسية منها إلا أن عددا من خصائص هذه النظريات أدى إلى إضعاف قدرتها على التعامل مع نطاق واسع من عملية تغيير الاتجاهات ومنها غموض المفاهيم والافتقار إلى أساليب مقننة اجرائيا للتحقق منها إهمال الفروق الفردية في القدرة على تحمل حالات التنافر، بل ظهرت تفسيرات تتناقض بين الحجج القادرة على إنقاصه وتقدير الاتساق بين المكونات وكيفية البحث عن حالة الاتساق بل ظهرت تفسيرات تتناقض مع ما قدمته النظرية، من ذلك المثال التوضيحي التالي " إذا قيل لشخص عن طواعية كتابة مقال يؤيد الاجهاض وتغير اتجاهه من المعارضة أصلا إلى التأييد فإن ذلك يفسر على أنه في هذه الحالة يشعر بحالة من التنافر، ونظرا لأنه قبل الكتابة فإنه سيغير اتجاهه ضمنيا حتى لا يشعر بالتنافر، أما إذا أرغم على الكتابة تأييد للاجهاض فإنه في هذه الحالة لن يشعر بالتنافر (لويس مليكة، 1989ج2، ص19) في مقابل هذا الطرح ظهرت العديد من التفسيرات التي تحاول الاجابة عن حالة الاستفهام القائم حول مفهوم التنافر حيث قدمت "بيم" سنة (1967) في ضوء نظرية سمتها إدراك الذات (self perception) حيث تفترض أن الفرد (عبد اللطيف خليفة، 1992، ص 196) حيث يفترض أن الفرد يعرف اتجاهه من ملاحظة سلوكه الظاهر ومن الظروف التي يحدث فيها السلوك ونحن حين نسأل عن اتجاهنا نحو قضية معينة فإننا سنعرض أفعالنا الإرادية في الماضي التي ترتبط بهذه القضية ونستنتج اتجاهاتنا من هذا السلوك، ففي المثال السابق ونظرا لأن الفرد حين يكتب طواعية ضد اتجاهه فإنه يدخل هذا السلوك في تحليله لأفعاله الماضية ويعبر حسبما يتفق مع هذا السلوك ولذلك يبدو وكأنه غير اتجاهه أما الشخص الذي ارغم على الكتابة فإنه لا يدخل هذا السلوك في تحليله ولذلك لن يظهر تغير في الاتجاه (لويس مليكة، 1989ج2، ص19) ويبدو أن التوليف والاقتراب من لفظة تجمع بين البنيان المقولي لكلا النظريتين يمكن أن تشكل الموقف القائل بأن القيام بالفعل يتعارض مع الاتجاهات المتبناة اتجاه الموضوع في صورتي الإكراه أو الطواعية لا يحمل الفرد على تغيير الاتجاه بقدر ما يحمله على الشعور بحالة التنافر واللاتساق بين مكونات الاتجاه النفسي نحو الموضوع وهو ما ينبغي التأسيس عليه من أجل إحداث التغيير، وتعقيبا على حالة التعارض بين النظريات (نظرية فستنجر للتنافر المعرفي ونظرية إدراك الذات ظهر تفسير ثالث يتمثل في نظرية الانطباع ومؤداها أن الفرد ينشأ على الظهور متسقا أمام الآخرين ولذلك فإن الفرد الذي يكتب ضد اتجاهاته يجب أن يظهر للقائم بالتجربة أن اتجاهه يتفق مع سلوكه ولكنه في حقيقة الأمر لم يغير اتجاهه، وفي كل الحالات يصعب المفاضلة بين تلك النظريات إذا ثبت صدق كل منها في بعض التجارب، فمثلا وجد أن الانحراف الضئيل عن اتجاه الشخص ينتج تغيرا في الاتجاه عن طريق الإدراك الذاتي، بينما ينتج السلوك الذي ينحرف انحرافا كبيرا عن اتجاه الشخص تغييرا من خلال التنافر، وخلاصة القول هي أن نظرية التنافر تتحقق في الحالات التي تكون فيها الاتجاهات أقل

مركزية، وعن ظاهرة التعرض الانتقائي selective exposure يفترض "فيستنجر" أن الناس يعرضون أنفسهم عمدا للمعلومات التي تتفق مع اعتقاداتهم واتجاهاتهم وسلوكهم في الماضي، ولكن الناس أيضا يسعون للحصول على المعلومات التي تفيدهم حتى لو كانت متنافرة مع اعتقاداتهم، ومن ذلك أيضا أن الفضول والسعي نحو كل ما هو جديد حتى لو كان محملا بمعلومات غير متسقة مع سابق اعتقاداتنا. (لويس مليكة،1989ج2، ص19)

تلكم إذا هي أبرز النظريات التي تناولت أو تبنت منحى الاتساق المعرفي سعيا إلى حلحلة ميكانيزم تغيير الاتجاه، وهو ما مثل التوجه الأبرز للبحث في هذا الموضوع بل إن العديد من البحوث التطبيقيةلم تستغني عن بعض أطروحات تلك النظريات باعتبارها مثلت جزءا هاما في مبحث تغيير الاتجاهات، ولم يمنع ذلك من بروز تفسيرات ونظريات حاولت هي الأخرى أن تتلقف مسألة تعديل الاتجاهات وفق منظورات متعددة نلخصها في سطور الصفحات اللاحقة سعيا نحو تكوين صورة شاملة تجمع فتات تلك النظريات وتقديم منظور تكاملي يسعى إلى الاستفادة من المناحي الإيجابية وتفادي ثغرات تلك التفسيرات.

شكل رقم (20) خطوات تعديل الاتجاهات وفق نظرية التنافر لـ "فيستنجر"



المصدر: (محمد آل سعود،2003، ص40)

4.2.3. المنهج الوظيفي:

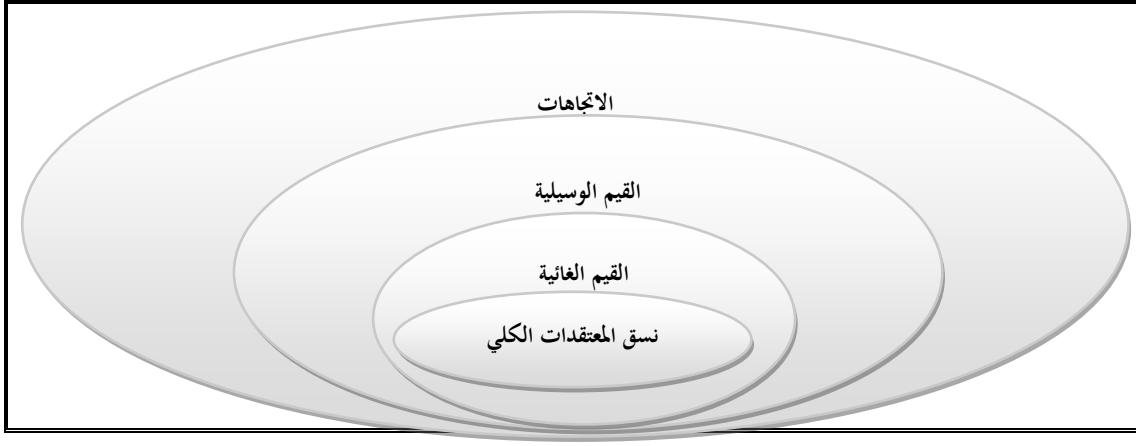
رغم شيوع فكرة إمكانية تعديل الاتجاهات بين جمهور الباحثين في مجال السيكولوجيا الاجتماعية إلا أن البحوث التطبيقية لا تعكس هذا التصور ذلك لأن الممارسة تختلف كثيرا عن مجال التنظير، الأمر الذي أدى إلى بروز تيار بحثي يعرف بالمنهج الوظيفي ل "كاتز" ويقلع المنهج المقترح من افتراض رئيسي يدور حول فكرة أن الاتجاهات بما تحمله من اعتقادات تسد حاجات هامة لدى الفرد لذلك فهي تقاوم التغيير ويحدد كاتز أربع وظائف للاتجاهات سبقت الإشارة إليها في عنصر سابق من هذا الفصل (1. تتكون الكثير من اتجاهاتنا نتيجة الثواب والعقاب الذي تلقيناه في الماضي أي أنها تخدم بوصفها أداة لزيادة الثواب والإقلال

من العقاب 2. وظيفة المعرفة لمساعدتنا على فهم وتفسير ما يصعب فهمه دون هذه المعرفة 3. حماية الفرد من التصريح لنفسه بالحقائق المؤلمة أو التي لا تحقق لذة وهو اتجاه دفاعي عن الأنا يحمي تقدير الشخص لذاته أو مفهوم الذات لديه 4. يمكن أن تؤدي الاتجاهات وظيفة التغيير القيمي وهو نوع من الاتجاهات يسمح للفرد بالتعبير عن فرديته وهويته وقيمة) ويقر" كاتز" أن الاتجاه الواحد قد يؤدي وظائف مختلفة ويشرح كاتز صعوبة تعديل الاتجاهات على أساس أن الاتجاه يخدم بوصفه أداة يمكن تعديله عن طريق ثواب وعقاب جديدين مع إزالة المتعلقات القديمة، والاتجاه الذي يؤدي وظيفة معرفية يمكن تغييره فقط عن طريق تقديم طرق بديلة لفهم الأحداث التي تحتاج إلى تحديد الاتجاه نحوها، والاتجاهات الدفاعية هي الأصعب في ناحية التغيير ويتحقق تغييرها من خلال إزالة التهديد الكامن، والاتجاهات المعبرة عن القيم يمكن تغييرها عن طريق تغيير القيم الكامنة أو محاولة اقناع الفرد بعدم تطابق اتجاهاته مع حقيقة القيم، والخلاصة أن نموذج "كاتز" هو أنه لا يوفر أساليب لقياس وتحديد الوظائف التي تخدمها الاتجاهات، مما يصعب عملية اختيار النظرية رغم جاذبيتها وتراص أفكارها وبراهينها.(لويس مليكة، 1989ج2، ص20)

5.2.3.مجابهة القيم:

يقترح "روكيتش" أسلوبا يسميه "مجابهة القيم" value confrontation وهو نموذج يمزج بين نموذجي الاتساق والنموذج الوظيفي، ويهدف إلى التأثير في الناس لتغيير الأهمية التي ينسبونها إلى قيم معينة وبالتالي التقليل من تأثيرها في السلوك ،ذلك أنها إذا كانت القيمة مركزية فإن الاعتقادات المرتبطة بتصور الفرد لنفسه تكون أكثر مركزية، فإذا أمكن توعية الفرد بنفسه والتناقض بين قيمه وتصوراته لذاته فإنه يمكن دفعه إلى تعديل الاتجاه الأقل مركزية ليتسق مع تصوره (لويس مليكة، 1989ج2، ص21) كما يرى "روكيتش" أن المعتقدات والاتجاهات والقيم الوسيلية instrumental أو الغائية terminal تنتظم جميعا في إطار نسق واحد عام هو نسق المعتقدات الشامل والذي يتسم بالتفاعل والارتباط الوظيفي بين عناصره أو أجزائه كما في الشكل التالي:

شكل رقم (21) العناصر الأساسية لنسق المعتقدات وأهميتها في ضوء اقترابها او ابتعادها عن نسق المعتقدات الكلي



ويوضح الشكل الأهمية التراتبية لكل عنصر من عناصر النسق العام للمعتقدات، فالقيم الغائية أكثر أهمية ومركزية من القيم الوسيلية كما تعتبر القيم الوسيلية الأكثر أهمية من الاتجاهات ويعطي "روكيتش" أهمية بالغة لنسق المعتقدات عن قيم الفرد فهو على حد تعبيره يشير إلى مفهوم الفرد عن ذاته على أنه تنظيم لجميع معارف الشخص السلبية والإيجابية تنتظم جميعا ضمن النسق الذي يرتقي عبر مراحل العمر المختلفة وتلعب فيه عوامل التنشئة الاجتماعية والخبرات الشخصية عاملا حاسما في تشكيله، ويعمل هذا النسق على إصدار الاحكام وإقامة الحجج والتبريرات والدفاع عن الأنا، ونتيجة للترابط بين أجزاء النسق فإن كل تغيير في أحد أجزائه يؤدي حتما إلى تغيير في باقي الأجزاء أي أن التغيير يشمل المعارف والوجدان والسلوك، (عبد اللطيف خليفة، 1992، ص 191)

ورغم أن السواد الأعظم من البحوث في مجال السيكولوجيا الاجتماعية يتجه غالبا نحو تغيير الاتجاهات بدل تغيير القيم باعتبار ذلك أسهل وأقل تعقيدا وأكثر نجاعة من تغيير السلوك، إلا أن "روكيتش" يرى عكس ذلك، فالتغيير من وجهة نظره ينبغي أن يتجه مباشرة صوب القيم لأنها أقل مركزية من مفهوم الذات وأكثر مركزية من الاتجاهات، فأحد أهم وظائف القيم حسبه هي أنها تعمل على استمرار تصور الفرد عن ذاته وتدعيمه، لذلك فالتناقض بين قيم الفرد وتصوره عن ذاته يمكن إحداثه عن طريق تغيير القيم الأقل مركزية، فالقيم التي تتناقض مع مفاهيم الذات أسهل من تغيير الاتجاهات أو السلوك والسؤال هو كيف يتم هذا التغيير السهل؟

مصفوفة حالات التناقض المحتملة في نسق المعتقدات الكلي: A matrix of possible contractions within the total of belief system : حيث تتفق أغلب النظريات المعاصرة في مجال السيكولوجيا الاجتماعية على أن التغيير المعرفي يتطلب بالضرورة إحداث حالة عدم التوازن ذاخل الأنظمة الفردية لنسق (القيمة – الاتجاه) value attitude system والتي تتمثل في الآتي:

1. العديد من المعتقدات التي تنتظم معا في اتجاه واحد يتركز حول موضوع أو موقف محدد.
2. اتجاهان أو أكثر ينتظمان معا في نسق اتجاهي أشمل كالأيديولجيا السياسية والقيم الدينية.
3. قيمتان أو أكثر تنتظم جميعا في شكل نسق من القيم الوسيلية أو الغائية.

كل تصور لنسق القيمة الاتجاه يعتبر ناقصا إذا لم تمتد أطرافه إلى باقي المعارف والتصورات التي تغذي أو تدعم هذا النسق، وتعد كمواد خام للنمو والتعبير وهي (1. معارف الفرد عن سلوكه 2. معارف الفرد عن سلوك الآخرين 3. معارف الفرد عن قيم الآخرين 4. معارف الفرد عن حاجات الآخرين 5. معارف الفرد عن نفسه 6. معارف الفرد عن المعارف غير الاجتماعية) ثم ألحق بها روكيتش 10 أنظمة فرعية.

وبشكل عام يمكن إبراز عناصر التميز والاختلاف بين النظرية التي قدمها "روكيتش" ونظريات التوازن والاتساق الأخرى فيما يلي :

1. **مفهوم عدم التساق** : حيث يتضمن المفهوم في نظرية "روكيتش" جانبين رئيسين الأول يشتمل على العناصر المعرفية التي تشير إلى المعتقدات والاتجاهات والقيم والمعارف عن سلوك الفرد أما الثاني فيشتمل على المعارف عن الاتجاهات وقيم الآخرين أما بقية النظريات فقد اهتمت بالجانب الأول وأهملت الثاني.
2. **الاهتمام بالقيم:** على الرغم من تركيز كثير من الباحثين في مجال السيكولوجيا الاجتماعية على مفهوم الاتجاهات إلا أن "روكيتش" ركز اهتمامه على القيم كمنطلق للتغيير ودون أن يعني ذلك التقليل من أهمية الاتجاهات لارتباطها الوثيق بمفاهيم الذات فضلا عن اعتبارها محددا هاما للسلوك .
3. **التغيير المعرفي قصير المدى وطويل المدى** short term and long term cognitive change في حين اهتمت أغلب النظريات في مجال السيكولوجيا الاجتماعية على تغيير قصير المدى استهدفت نظرية "روكيتش" بالإضافة إلى ذلك التغيير طويل المدى من خلال تركيزها على مفهوم القيم.
4. **تغيير السلوك هو نتاج التغيير المعرفي:** يعتقد الكثير مكن الباحثين في مجال السيكولوجيا الاجتماعية أن التغيير في معارف الأفراد يترتب عنه تغير في السلوك في حين أشارت بعض الدراسات إلى ضعف العلاقة بين الاتجاه والسلوك، وهو ما أدى بروكيتش إلى القول أن الاتجاهات ليست محددا هاما للسلوك لكن من الضروري فهم آليات تأثيرها في السلوك. **(عبد اللطيف خليفة، 1992، ص 191)**

6.2.3.نظرية الحكم الاجتماعي : social judjment theory

تهتم نظرية "شريف وهوفلاند" بتأثيرات الرسائل الاقناعية على الاتجاهات أكثر من أي مبحث آخر ويميزان ثلاث مستويات للاتجاه وتسمى كل واحدة منها مدى أو نطاق وهي على الترتيب (1. مدى التقبل 2. مدى عدم الالتزام 3. مدى الرفض) وتقر النظرية أن استجابات الفرد تعتمد على اتجاهاته، حيث يستجيب الفرد في المستوى الأول على القضايا المقبولة بالقبول، وبالرفض في المنطقة الثانية التي تضم الموضوعات المرفوضة، ويفترض هوفلاند أيضا أننا حينما نسمع عبارة تقع في مدى القبول فإننا نفسرها على أنها أقرب إلى نظرتنا مما هي عليه في الواقع وهو ما يسمى بالتمثل Assimilation وعلى العكس حينما نسمع عبارة تقع في منطقة الرفض فإننا نفسرها على أنها أبعد عن نظرتنا ويسمى هذا التضاد contrast بينما يقع في مستوى عدم الالتزام كل المسائل التي لا تجد قبولا أو اعتراضا من طرف الفرد، ومن أجل تفسير مسألة تعديل الاتجاهات يقدم "شريف وهوفلاند" جانبا آخر من جوانب نظريتهما وهو إنشغال الأنا ego evolvement ويشير إلى درجة الأهمية التي يحملها الفرد نحو قضية ما، وهو مفهوم يختلف عن الوظيفة الدفاعية للاتجاه عن الأنا حيث يحمي الاتجاه الفرد من التعبير أو الاعتراف عن اعتقادات لا تتسق مع اعتقادات الآخرين، في حين يشير مفهوم انشغال الأنا إلى أهمية الاتجاه وليس الوظيفة التي يؤديها كما تفترض النظرية أن الأشخاص الذين يرتفع لديهم انشغال الأنا يكون الرض لديهم أعلى وأكبر

من الذين ينخفض مستوى الانشغال عندهم، وبالتالي فإن مستوى الالتزام لمضمون الرسالة يصبح أقل كلما زاد انشغال الأنا كما أن التمثل والتضاد يكونان أشد لدى الأشخاص الذين يرتفع لديهم مستوى إنشغال الأنا، كما تفترض النظرية أن أي عملية اتصالية تتموقع داخل مدى التقبل أو داخل مدى الالتزام فإنها سوف تغير الاتجاه بمقدار أكبر مما لو كانت قد وقعت داخل مدى الرفض، وتوضح النظرية أن تعديل الاتجاه لدى الأشخاص المنشغلين انشغالا عاليا أمر صعب وسيكون من الأفضل هو تقديم رسالة تقع ضمن مدى عدم الالتزام، وبالتالي فمن الضروري في الواقع العملي أن يتحسس القائم بإعداد الرسالة مدى كل من التقبل والرفض وعدم الالتزام لدى الشخص بأدق قدر ممكن. (لويس مليكة، 1989ج2، ص21)

يبدو جليا من خلال ما سبق ذكره ومناقشته من نظريات مستوى التطور الذي بلغه موضوع تعديل الاتجاهات النفسية على الأقل على المستوى النظري تعكسه كم النظريات التي عكفت على استجلاء الموضوع ومن جوانب متعددة تتيح للباحث الاختيار بين عدة نظريات وهو ما يرسخ الاعتقاد بأن تعديل الاتجاهات ممكن وإن اختلفت درجة فعالية وثبات هذا التعديل من نظرية إلى أخرى، كما أن هناك حالة من الاتفاق بين جملة تلك النظريات بأن هذا التعديل يتطلب قدرا من اللاتساق لدى الفرد وهي حالة مشروطة بفهم عميق لبنية ومكونات ذلك الاتجاه مع مراعاة شروط نجاح عملية التعديل من قبيل اختيار أساليب تعديل ملائمة والارادة والالتزام والامتثال الاختياري والتلقائي، كما تبين تدريجيا أن البحث في موضوع الاتجاهات وتعديلها ليس مخيبا، فالجوانب النظرية أصبحت ثرية بدخول نظريات الاتصال على خط الاهتمام بالموضوع، وربما يكون من المفيد استدماج تلك الرؤى والأطروحات في رؤية موحدة وهو ما كان يسعى إليه رواد دراسة الاتجاهات النفسية وقبل فحص هذه التصورات المهمة وما مهد لها من إرهاصات علينا التوقف قليلا لنقول إن المشتغلين بمجال السيكولوجيا الاجتماعية يعرفون أن تغييرات قد تطرأ على الاتجاهات والسلوك هي نتاج ظروف معينة تحيط بالفرد لفترة معينة تحثهم على تغيير اتجاهاتهم (كولن فريزر وآخرون ،2012، ص344) قد تكون هذه الظروف منفصلة ومختلفة تماما عن إجراءات الاختصاصي لاقناع الناس بتغيير اتجاهاتهم، فإذا كانت عمليات التربية في صورتها الرسمية واللارسمية تهدف إلى تعديل اتجاهات الفرد لتتسق مع المعايير السائدة في المجتمع هذا من جانب كما تسمعى حملات الدعاية لتعديل سلوك الأفراد المخاطبين من خلال أساليب إقناع معينة فمن غير المجدي في هذه الحالة التمييز بين المفهومين على أساس العمليات السيكولوجية المتضمنة في كل منهما ومن حيث الغرض النهائي وهو إحداث تعديل في اتجاهات وسلوك الأفراد رغم القناعة بأن الغرض الذي تهدف إليه الدعاية لا يتحتم بالضرورة أن تكون له أهداف قيمية اجتماعية بعكس أهداف التربية والتعليم التي يفترض أنها تتلخص في زيادة معارف الفرد وهي معارف لها قيمتها الاجتماعية كما يفترض أنها تؤدي إلى أن

يسلك الفرد سلوكا مرغوبا فيه اجتماعيا وأن يفكر تفكيرا ناقدا نحو مختلف الموضوعات وهو تعديل يتأسس على إعادة التنظيم المعرفي لدى الفرد حول الموضوع.(لويس مليكة، 1989ج2، ص12)

كما يرى "كريتش وكريتشفيلد" بأن وصف المواد والأحداث بأنها دعاية في طبيعتها لا يتوقف على قصد المنتج أو مصدر الأحداث لكن على ما إذا كان من يستخدم الاصطلاح يوافق على التأثير الممكن لهذه المواد والأحداث وذلك رغم أن الأخصائي في حملات الاتصال والدعاية قد يستخدم أساليب معينة يتجنب غيره استخدامها، ويهمنا مما سبق أن كلا من الدعاية والاعلام والاتصال والتربية والتعليم تهدف في نهاية الأمر إلى تكوين أو تعديل أو تدعيم اتجاه معين يؤثر بدوره في سلوك الأفراد. (لويس مليكة، 1989ج2، ص13)

من هذا المنطلق أقدم "ماك جوير" على تعديل نظرية "هوفلاند" وبخاصة فيما تعلق بمرحلة التمييز بين استقبال الرسالة وقبولها، وتضمن هذا التعديل تفسيرا لما بدا وكأنه تضارب في نتائج الدراسات المتصلة بخصائص المستقبل، فمثلا هل تتوقع أن يكون من هم أقل معرفة وتعليما وذكاء وتقديرا للذات وأكثر ميلا للاقتناع برسالة مقارنة بأقرانهم الذين يحصلون على تقديرات أعلى في جميع السمات السابقة، فإذا كنت تميل إلى الإجابة بنعم فإنك تكون على صواب في ما ذهبت إليه وفي هذا الصدد يشير "ماك جوير" إلى أن عملية الاقناع تعتمد على مدى تعقد الرسالة ويؤثر هذا بدوره على احتمالات فهمها أولا وقبولها ثانيا، وهكذا فإن الرسالة البسيطة يفهمها جميع الناس ولكن الأفراد الذين يتمتعون بمعلومات أكثر وتعليم أفضل وأعلى هم أكثر قدرة على توجيه انتقادات لها وعليه تنخفض احتمالات قبولهم لها، أما إذا كانت الرسالة معقدة فمن هم أكثر معرفة هم نفسهم أكثر قدرة على فهمها وعليه يرتفع احتمالات قبولهم لها، وأشار "ماك جوير" إلى أنه ربما يحدث أن يرفض من هم أقل معرفة رسالة معقدة بسبب عدم فهمهم لها، وربما يحدث أن يرفض من هم أكثر معرفة الرسالة ذاتها بسبب فهمهم الدقيق، ولهذا فإن التركيز هنا يقع على أن الاقتناع بتلك الرسالة سيكون من نصيب من كانت لديهم مقادير متوسطة أو أقل من المعرفة والذكاء وتقدير الذات وبذلك تتضمن نظرية "ماك جوير" في تغيير الاتجاهات خمس مراحل لمعالجة المعلومات هي: (الانتباه، الفهم، القبول، الاحتفاظ والسلوك) وتطورت النظرية فيما بعد لتضم (12) مرحلة حيث يرى "ماك جوير" أن اقتناع شخص ما برسالة ما يتطلب الانتباه لها أولا وهو ما يمهد الطريق للفهم وهو ما يقربنا من المرحلة الثالثة وهو احتمالية القبول أو الرفض حيث يعبر القبول عن حدوث تغير في اتجاهات الفرد، وإذا حدث أن احتفظ الفرد بهذا التغيير فقد يظهر هذا مستقبلا في سلوكه وهذا ما يريده بالضبط مصدر الرسالة كما يوضح "ماك جوير" سبب فشل الحملات الإعلامية الضخمة من تحقيق التأثير المرجو منها، فلا يكفي أن تتمكن الحملات من لفت الانتباه بل لابد أن تصل بالمستقبل للرسالة إلى مرحلة الفهم وهو ما يستتبع بالضرورة بقية المراحل، وتقدم نظرية معالجة المعلومات في تغيير الاتجاهات التي طورها "ماك جوير" وصفا بسيطا رغم فائدته وأهميته لتحقيق اقناع حقيقي في أي عملية

اتصال، ومع ذلك فإن هذه النظرية تعجز عن تقديم تفسير مقنع لكيفية حدوث التغيير الحقيقي، فمن المفترض أن تقدم النظرية تفسيرا مقنعا للمسألة المحورية في عملية التغيير وهي ما الذي يجلب أو يحقق قبول الرسالة، ويبدو أن نظرية "ماك جوير" تلمح أو تشير إلى أن القبول يحدث بفعل فهم المستقبل بدرجة معقولة أو كافية لمضمون الرسالة، وهو ما حاول تقديمه "جرينوولد" في نموذج الاستجابة المعرفية حيث يرى أن المهم في قضية تغيير الاتجاهات ليس مضمون الرسالة وإنما كيف يكون رد فعل المستقبل لها معرفيا، حيث يرى في هذه النظرية اهتماما ملحوظا لكيفية استجابة الفرد نحو مضمون الرسالة وما إذا كانت تلك الاستجابة ذكية وحيوية وتتضمن تقييما لمضمون الرسالة، وما نوع الأفكار الناشئة تبعا لذلك هل هي إيجابية أم سلبية؟ ويبدو أن درجة الاهتمام التي أبداها "جرينوولد" في نموذج الاستجابة المعرفية لمعالجة المعلومات غير كافية أيضا لتبرير تغيير اتجاهات الفرد بعد تلقي مضمون الرسالة بما أن هذا قد لا يكون شرطا محوريا في عملية تغيير الاتجاهات، ذلك أن الناس غالبا ما يختصرون الطريق ويتخذون قرارات مهمة أو يغيرون اتجاهاتهم وسلوكهم دون معالجة منظمة لكل المعلومات والأفكار الواردة، فالناس يقبلون الرسالة ليس لأنهم فحصوها على نحو جيد وعميق بل لأنها غامضة بما فيه الكفاية ليفهموها حسب أهوائهم وحاجاتهم، أو لأن مصدرها فردا كان أو جماعة نال اعجابهم أو حظي بدرجة من القهر عليهم لتعديل اتجاهاتهم، وفي مثل هذه الحالات يكون الناس قد استخدموا أسلوبا غير منظم وأقرب ما يكون إلى العشوائية وقد يكون الفرد حاملا لجملة من الأفكار المتضاربة مع ذلك فهو لا يغير سلوكه مثل أن يكون الشخص مدخنا ومقتنعا بمضار التدرخين ومضمون رسالة تحث على أن التدخين مضر بالصحة ويسبب السرطان مع ذلك لا يقلع عن التدخين لحاجة أخرى لا تتصل بتلك الرسالة.(كولن فريزر وآخرون ،2012، ص 347-348)

إن محاولة بلورة رؤية تستدمج كل المنظورات السابقة عن تأثير عملية الاتصال تمر حتما عبر فهم معمق لنواحي التأثير والاقناع الذي تتركه الرسالة ذاتها في سلوك المستقبل وهو ما حاول كل من betty & cassipo الإجابة عنه، حيث افترضا وجود طريقين صوب الاقناع وهما الطريق المركزية والطريق الجانبية، ويتضمن الطريق المركزي تفكيرا عميقا ودقيقا بشأن مضمون الرسالة ويرتبط هذا الأسلوب بالنشرات والمقالات المكتوبة التي تتطلب تركيز الانتباه لفهمها والتفكير بمضمونها (طريق مركزي)، وقد لا ينسجم هذا الأسلوب مع أغلب إعلانات التلفزيون التي تسلك الطريق الآخر وهو الطريق الجانبي، فهي تميل إلى خطف الانتباه وتكوين انطباع إيجابي وتصل دون عناء إلى عقل المشاهد حيث تعتمد أساليب وأدوات بسيطة وسهلة تستهدف التأثير في دوافع الإنسان وانفعالاته، ولمعرفة أي طريق يجب أن تسلك الرسالة لابد من معرفة احتمالات إسهاب مستقبلها في مناقشة مضمونها، لذلك سميت في بعض المراجع بنظرية "احتمالات إسهاب مستقبل الرسالة" فإذا كان الإسهاب كثيرا فإن المناقشة ستكون دقيقة وبالتالي يجب أن

تسلك الطريق المركزي، أما إذا كانت حملات الإسهاب ضئيلة فهذا يعني أن الرسالة تسير في الطريق الجانبي، وتحتاج الطريق المركزي إلى أن تمتلك القدرة والدافعية لمعالجة مصمون الرسالة بعناية وانتباه لتفاصيل الأفكار والحجج، ولهذا لابد أن يكون مضمون الرسالة محكم البناء والمنطق أما احتمالات الاسهاب المنخفضة فتعني أن الفرد المستقبل للرسالة يفتقد القدرة والدافعية لمعالجة مضمون الرسالة، وعليه ينبغي أن يكون مضمون الرسالة بسيطا وسهلا ويعتمد على عوامل الجذب وتحفيز الدوافع والانفعالات ومما تجب ملاحظته أن هذين الطريقين غير مستقلين بالضرورة من بعضهما البعض، من جانب آخر تؤكد نتائج البحوث أن تغيير الاتجاه الناجم عن معالجة دقيقة وحذرة وذكية لرسالة تمت صياغتها بطريقة مترابطة وموضوعية يكون أكثر ديمومة وأشد مقاومة للتغيير وأبلغ قدرة على التنبؤ بالسلوك مقارنة بالتغييرات الناجمة عن الطريق الجانبي الذي يعتمد معالجة إنفعالية لأفكار بسيطة. (كولن فريزر وآخرون ،2012، ص 350)

لم يتوقف فيض النماذج التي حاولت تفسير تغيير الاتجاهات اعتمادا على عملية الاتصال فقد قدم chaiken & all نظرية قائمة على طريقتين في معالجة الرسائل تختلف عن النظرية السابقة مؤداها أنه إذا كان مستقبل الرسالة يمتلك دوافع مناسبة لمعالجة رسالة تلقاها فإنه يبدأ بتحليلها من الأسفل إلى أعلى، وتتطلب هذه الطريقة قدرة ومعارف ومعلومات معينة إضافة إلى الدافعية، وإن كان المرء يتبع مبدأ الجهل فإنه ينحو إلى معالجة الرسالة بأسلوب مغاير ينطلق من أعلى إلى أسفل، ويبدو أن المعالجة العشوائية هو ما يفعله المرء غالبا وبطريقة طبيعية إلا إذا كانت لديه دافعية تكفي للتفكير في موضوع الرسالة، ويحدث التوازن بين مبدأ العشوائية والتنظيم في معالجة الرسالة بواسطة مبدأ الكفاية، حيث يستمر الفرد في إجراء معالجة منظمة للرسالة إلى أن يتوصل إلى تقدير ثقته بمضمونها تعادل مستوى الثقة المطلوب، فإذا كان الأخير على مستوى الثقة الفعلية في القرار فإن حالة تنشأ لدى الفرد تماثل حالة التنافر المعرفي فيسعى الفرد إلى التغلب عليها، كما يضيف أصحاب النظرية أن ما يدفع الفرد إلى معالجة الرسالة ليس جوانب الصحة والخطأ الموجود في الرسالة إنما هو عوامل مختلفة يمكن تصنيفها في ثلاثة فئات:

- الدفاع عن الذات وصورة الذات الراهنة.
- تكوين انطباع معين عن الذات لدى الآخر.
- تكوين انطباع خاص في ذلك الموقف فقط.

(كولن فريزر وآخرون ،2012، ص 351)

3.3.طرق وأساليب تعديل الاتجاهات:

يكشف العنصر السابق بما تضمنه من عرض ومناقشة للنظريات التي عكف أصحابها على دراسة مبحث تعديل الاتجاهات حيز الاهتمام الذي حظي به موضوع تعديل الاتجاهات قياس بمباحث أخرى -

المفهوم والقياس- وهو اهتمام يرسم منحى السيرورة التاريخية للبحث في مفهوم الاتجاهات النفسية والانحياز نحو المنظور التطبيقي للعلوم بدل التنظير رغم أهمية هذا العامل في تشكيل الأول، فبقدر تعدد نظريات تعديل الاتجاهات النفسية تعددت الأساليب المستخدمة في ذلك والتي لا يمكن حصرها جميعا لجهة التعدد بحسب تنوع منطلقاتها النظرية ولجهة تداخلها لذلك سينتظم العرض ضمن فئات رئيسية ثلاث هي: 1. التعريف بموضوع الاتجاه 2. الخبرة المباشرة بموضوع الاتجاه 3. قرار الجماعة، ويمكن أن ندرج تحت هذه الفئات مختلف أساليب الاتصال الجمعي من محاضرات وندوات وبرامج تعليمية وتثقيفية وتنموية، ومختلف الوسائط الاعلامية كالإذاعة والتلفزيون والسينما والصحافة والمكتبات كما يمكن أن ندرج عددا من تقنيات تعديل السلوك ومختلف صور تأثير الجماعة، وبالنظر إلى أهمية هذا العنصر – تعديل الاتجاه- قياسا على موضوع الدراسة حاول الباحث اعتمادا على ما توفر من مصارد ايلاء عناية خاصة به تمهيدا لرسم معالم البرنامج المقترح لتعديل اتجاهات سائقي المركبات نحو السلامة المرورية، وقياسا على ما تقدم فإن من الواضح أن تكوين أو تعديل اتجاه نحو موضوع ما يتطلب أول ما يتطلب معرفة بهذا الموضوع وأن تغيير هذا الاتجاه غالبا ما يرتبط بتغيير كمي أو نوعي في هذه المعرفة فمن المناسب أن ينتظم العرض وفق المنحى الذي قدمه (لويس مليكة،1989) اعتمادا على الفئات الثلاث التي سبق ذكرها وهو مضمون تعضده مصادر أخرى ولا تحيد عن التصنيف المذكور بما أن المنطلق يعتمد على "برنامج جامعة ييل في بحوث الاتصال وهو لا يشكل نظرية لكنه سؤال قدمه لاسويل Lasswell" من يقول؟ ماذا يقول؟ عن أي طريق ؟ بأي أسلوب؟ وبأي تأثير؟ إذ يلخص هذا السؤال أهم الموضوعات التي شملتها البحوث في الميدان. (لويس مليكة،1989، ص ص 32 -80) 1.3.3. التعريف بموضوع الاتجاه: التعديل عن طريق الاقناع

من الواضح أن أي محاولة للاقناع وتعديل الاتجاه أو التأثير في الغير تمر حتما عبر عملية الاتصال الاقناعي، غير أن مجرد المعرفة بالموضوع لا يعني اكتساب الاتجاه نحوه في الوجهة المطلوبة لذا سينتظم العرض تحت مظلة نموذج "لاسويل" على أهم العوامل المساهمة في نجاعة هذا الأسلوب

المصدر Communicator:

تتناول البحوث خصائص هذا المصدر ودوره ومكانته في المجتمع، فتنسب إليه جملة من الخصائص كالمصداقية الجاذبية والقوة والسيطرة، ويتوقف تأثير الجاذبية على الجمهور المتلقي أو الموقف الذي يتفاعل فيه، كما أن هناك عاملا آخر بالإضافة إلى الجاذبية هو عامل الخبرة، فقد يكون جذابا ولكن على قدر غير كاف من الخبرة فيقل تأثيره، (عبد اللطيف خليفة، 1992، ص200) وقد كشفت البحوث أن مصدر الاتصال المحبوب والمألوف للجمهور هو ذلك الذي لا يختلف في مظهره عن الجمهور ليكون أكثر قدرة على إحداث التغيير، ولكن وجد أيضا أن المصدر غير الشبيه بالجمهور عامل مساعد في الاقناع

حينما يتعلق الأمر بالحقائق الموضوعية، بينما يزيد مقدار تأثير المصدر الشبيه بالجمهور في تغيير الاتجاهات، كما كشفت البحوث أن المصادر ذات الجاذبية الجسمية الأعلى والملبس الأنيق تكون أكثرإقناعا في الأمور السطحية مثل العطور والمساحيق، كما وجد أن تركيز النظر من جانب المتحدث وأسلوبه العاطفي ووضوح التخصص في موضوع الرسالة والمدى المستخدم من المفردات كلها من العوامل التي تزيد من مقدار الثقة في صاحب الرسالة ومضمونها، ومن بعض البحوث أشارت إلى أن المصدر الذي تقل مصداقيته تزيد درجة قدرته على تعديل الاتجاهات بعد مدة بينما يقل تأثير المصدر المرتفع المصداقية بعد زمن نتيجة النسيان، وقد سميت هذه الظاهرة ب "التأثير النائم" sleeper effect أي أن التأثير يزداد حينما ينام الفرد على الرسالة، ويفسر ذلك على أساس أن الفرد في البداية يسقط الرسالة لأنها صادرة عن مصدر منخفض المصداقية لكنه بعد فترة ينسى المصدر ولا يربط بينه وبين الرسالة، ومن المهم في تحليلنا للعوامل المتعلقة بالمصدر عند نقل جملة من الأفكار التي من شأنها تعديل الاتجاهات أن نميز بين دورين "مبتكر الفكرة" orginator و"ناقل الفكرة" transmettre وهما يختلفان عن دور "المؤثر الفعال" inflential وكذلك حارس البوابة gate keeper (لويس مليكة،1989 ج2، ص 37)

1. الرسالة: message

من الخصائص التي تجعلها مؤثرة وفعالة أن تتسم بالوضوح ولا تثير الخوف بدرجة كبيرة، حيث توجد علاقة منحنية بين درجة التخويف وبين حرص الفرد على الامتثال لمضمون الرسالة، فالدرجة المرتفعة أو المنخفضة تماما من التخويف يصاحبها تأثير ضئيل، ولطريقة تقديم الرسالة أهمية بالغة فهل يستهدف التأثير في المعارف أم الوجدان، ويتوقف ذلك على طبيعة الموضوع ونوع الجمهور، ويستعان بأسلوب تحليل المحتوى لدراسة مضمون الرسالة ولغتها ومنطقها وأسلوبها وتسلسل الأفكار والحجج في تقديم الموضوع، وتوضح النتائج أن تكرار الرسالة يزيد في تأثيرها خاصة إذا كانت معمقة نوعا ما، وقد سبقت الإشارة في نظرية "شيكن" أنه إذا كان موضوع الرسالة مهما فإن الجمهور يكون أكثر تأثرا بالحجج المعروضة، أما إذا كان الموضوع سطحيا فإن الجمهور يكون أقل تأثرا بالمنطق وأكثر تأثر بالجوانب الهامشية مثل جاذبية مصدر الاتصال، وقد تجدي مخاطبة العواطف والوجدان أحيانا أكثر مما تجدي مخاطبة العقول، ويتوقف ذلك أيضا على نوع الموضوع والجمهور، رغم أن أصحاب نظريات التعلم يؤكدون أن العصاب يستند إلى تعلمات أو ارتباطات متلعمة خاطئة فإننا نعلم بالمقابل إن إمداد العصابي بكتاب يشرح له طبيعة المرض قد لا يجدي في تغيير سلوكه، كما نعلم أن إلقاء محاضرة في ديناميات التمييز العنصري قد لا يجدي في تغيير الاتجاهات، فلا يستمع للمحاضرة ولا يقرأ المادة المطبوعة حتى إذا ما أرغم على ذلك فقد يسيء فهمها ونحن نعلم من تجارب التاريخ أن إثارة الانفعالات قد أسهمت في دفع الجمهور أحيانا إلى القيام بأعمال سلبية، لذا فمن الصعوبة بما كان تعريف المقصود بالمنطقي والانفعالي

وقد أوضح عدد لا بأس به من الدراسات التأثير السلبي الناتج عن التهديد الموجه إلى حرية السلوك في مواقف التأثير الاجتماعي، فالمتلقي تشتد رغبته في سماع رسالة مضادة للاتجاه السائد ويكون أكثر استعدادا للاقتناع بها إذا كان قد فرض حظر على سماعها وذلك إلا إذا كان مصدر هذا الحظر ذا جاذبية كبيرة لهم وخبيرا، كما يتوقف تأثير التخويف على نوع الجمهور المتلقي فالمدخنون الذين يشاهدون عملية سرطان الرئة قد يشعرون باليأس وعدم الاكتراث، وعدا هذا الصنف فإن الرسائل التي تتضمن التخويف يرجح أن تكون أكثر تأثيرا من الرسائل التي تتضمن المنطق وتنقص نتائج البحوث في تكنيكات استثارة الذعر، ويفسر هذا التناقض على أساس أن التخويف يقلل من رغبة الجمهور في الانتباه لأن الرسالة منفرة لكنه في الوقت نفسه يزيد من استعداد الجمهور لتقبل توصيات المتكلم تجنبا للعواقب الوخيمة التي تذكرها الرسالة وهو واقع الحال في موضوع حوادث السير، من جانب آخر تشير نتائج أبحاث "أليس أنجلي" أن الرسالة المفهومة والمبسطة أقوى إقناعا من الرسالة غير الواضحة والمعقدة ولكن شرط أن تكون درجة البساطة إلى الحد الذي لا يحدث تأثيرا عكسيا أي تغييرا في الاتجاه عكس الاتجاه المقصود مثلما هو الحال في الشروحات التي أشارت إلى أن الشعارات المكافحة للتدخين والتي تؤكد ارتباطه بالسرطان تؤدي إلى عكس النتيجة المقصودة، من جانب آخر يختلف الاتصال الاقناعي المقصود والمنظم عن الاتصال العارض مثل سماع خبر عن طريق الصدفة، حيث يفترض أن الثاني أقوى تأثيرا من الأول ومن المفيد أن نعرج على ما عرضه "وليام ماك جوير" عن فكرة تكوين مقاومة الاقناع على أساس الاستعانة بفكرة الأجسام المضادة التي يكونها الجسم إذا طعم بلقاح ضعيف، فمثلا إذا أمددنا شخصا بحجج قليلة ضد تنظيف الأسنان يوميا بانتظام ثم طلب منه الدفاع عن موقفه المتحمس للتنظيف اليومي المنتظم للأسنان فإنه سوف يكون أقدر على مقاومة مطلب أو هجوم أقوى على اتجاهه بعد ذلك، أي أننا نبني دفاعات الفرد من خلال تعريضه لحجج ضد موقفه ثم نفند هذه الحجج ويتطلب تعديل الاتجاه بهذه الطريقة حججا منطقية قوية، وفي مثل هذه الحالات قد يصعب وصف الموقف بأنه اقناع ومن الأفضل وصفه بأنه تعليم (لويس مليكة،1989، ص 46 -49)

2. قناة التوصيل Channel / medium:

تتم عمليات الاتصال الاقناعي من خلال نوعين من القنوات الأولى تسمى قنوات مواجهة وتشمل أفراد الأسرة الأقران ومختلف الفاعلين في الحياة اليومية للأفراد، والثانية تشكل مجتمعة قنوات غير مواجهة تتضمن وسائل الاعلام المسموعة والمرئية والمقروءة، وقد أشارت الكثير من البحوث تأثير قنوات المواجهة على تعديل الاتجاهات أكثر كفاءة من قنوات غير المواجهة (عبد اللطيف خليفة، 1992، ص201)

المتلقي receiver : كشفت التجارب عن دور مهم لمتغير المتلقي في استقبال المعلومات والرسالة الاقناعية إذ تحدد العدد الذي يمكن تلقيه من الأفكار ومدى الفهم وتزيد من حساسية الميكانيزمات الإدراكية للفرد،

وقد أدى هذا بالمتخصصين إلى الاتفاق على أن فهم المتغيرات الشخصية والاجتماعية للمتلقي عنصر أساسي لأي دراسة تتصدى لفهم أو تفسير الجوانب المعقدة للتفاعل الاجتماعي، مما يشير إلى أن التغيير الذي يحدثه التعرض للمعلومات – الاتصال الاقناعي – ليس دالة لمضمونها فقط وإنما دالة لخصال شخصية متلقيها والتي تخلق ميلا لديه لاستقبال المعلومات بالشكل الذي يجعله متسقا واتجاه المتلقي نحو موضوعه، (عبد اللطيف خليفة، 1992، ص200) فقد أشارت البحوث إلى تأثير اتجاهات المتلقي على معنى الرسالة ومضمونها لدرجة تحريفها أحيانا وهي حقيقة أوضحتها بحوث السيكولوجيا الاجتماعية، فقد تعني نفس الرسالة حسب المتلقي دعوة للتعصب أو ضد التعصب كما أن اتجاهات المتلقي نحو قناة الاتصال نفسها متغير في غاية الأهمية فقد يتفق الناس أحيانا في مضامين الإذاعة أكثر من ثقتهم في الصحافة، (لويس مليكة،1989، ص 39) وتأكيدا على هذا كشفت البحوث أن الاشخاص الأكثر جمودا أقل قدرة على تعديل معتقداتهم واكتساب معتقدات جديدة، وأن الأشخاص الأقل ميلا للمحافظة أكثر تغييرا لاتجاهاتهم، كما أن المتعصبين يظهرون نوعا من سوء فهم معاني الرسالة الاقناعية، كما أن الأشخاص الأعلى ذكاء أكثر تأثرا بالتخاطب إذا تضمن حججا منطقية، ذلك أنه أكثر ثقة بنفسه وهو ما يؤكد دور متغيرات أخرى مثل نوع المناشدة، مستوى المحاجة وكل ما يتعلق بعلاقة الذكاء بالاستجابة لمضمون الرسالة، وفيما يتعلق بنوع وجنس المتلقي أشار "جانس وفيلد" (1959) أن الإناث أكثر استجابة للاتصال مقارنة بالذكور، كما وجد "فيرميث" أن المرأة أكثر فهما للرسال مقارنة بالرجل وإن كانت "أنجلي" (1987) قد استخلصت من البحوث التي تم إجراؤها أن الجنسين متساويين تقريبا في القابلية للتأثر بالاتصال الاقناعي، وبشكل عام يمكن الإشارة إلى درجة الاقتناع التي تشكلت لدى جمهور الباحثين على أثر خصال وخصائص شخصية المتلقي في عملية الاتصال الاقناعي لدرجة أن بعض الباحثين جعل منه معيارا للتنبؤ على درجة معقولة من الصلاحية للتنبؤ بالاستجابة التي يمكن إحداثها في نهاية العملية الاتصالية الاقناعية (عبد اللطيف خليفة وعبد المنعم شحاتة، د ت، ص 204) فقد درج بعض الباحثين بتأثير من الثورة المعرفية في مجال السيكولوجيا الاجتماعية المعاصرة على سؤال المتلقي أن يدون الأفكار التي خطرت له أثناء تلقي الرسالة أو بعدها اعتقادا منهم أن هذه الاستجابات المعرفية تؤثر على مدى ودرجة الاقتناع بمضمون الرسالة، فإذا كانت الأفكار مضادة قلت معها فرصة تغيير الاتجاه بينما لو كانت الأفكار مؤيدة فإن فرص تغيير الاتجاه ستزداد، ويوضح هذا المنهج أن الاستجابة للرسالة هي عملية نشطة تتضمن المعلومات المختزنة والمعاصرة، وتكشف البحوث في ذات السياق أن المعلومات التي يصل إليها الفرد بنفسه عامل أكثر أهمية في تحديد وجهة ومقدار الاقناع من المعلومات التي يقدمها الآخرون وبالمحصلة ومهما تعددت نتائج الدراسات ومهما تعددت الدراسات واختلفت طرق تغيير الاتجاهات فإن التغيير في نهاية المطاف يتم داخل الفرد، لذلك فلا غنى عن فهم العمليات السيكولوجية المتضمنة في تغيير الاتجاهات

وتأثير الفرد في عملية التغيير وامكانية نجاعتها من جانب، ولأن الاتجاهات توفر أساسا لإقامة علاقات اجتماعية فإن من المهم بحث أثر هذا الأخير على عملية الاتصال حيث أشارت نتائج البحوث إلى تأثير المتلقي بوصفه جماعة مرجعية في المصدر، ولعل ذلك ما يفسر لنا ما نلاحظه كثيرا من أن رجل الدعاية يركز جهوده على الجمهور المتقبل أصلا لموضوع الدعاية وتفادي توجيه جهوده نحو من يتوقع منهم عدم الترحيب. (لويس مليكة، 1989 ج2، ص 40)

3. الأثر المتوقع expected effect analysis:

دراسة الأثر من أهم وأصعب المشكلات التي تواجه الباحثين في مجال تغيير الاتجاهات عبر الاتصال الاقناعي، وتعزى تلك الصعوبة الى عسر دراسة السلوك الناتج عن التعرض للاستمالة، فلا يستطيع الباحث فحص تقرير التلقي اللفظي وليس سلوكه الفعلي مستنتجا من هذا التقرير ما إذا كان المتلقي قد تمثل أو تأثر بالرسالة أم لم يستجب، مما يدفع الباحث للوقوع في أخطاء قياس استجابات أخرى ليس لعملية الاتصال الاقناعي صلة بها، وهناك مستويات ثلاث لأثر الاتصال الاقناعي :

1.تدعيم الاتجاهات والاهتمامات.

2. حداث تغيير في أحد مكونات الاتجاه (العرفان الوجدان والسلوك).

3. إحداث تغيير في السلوك ويحدث غالبا نتيجة تراكم التعرض للاستمالة.

ولا يعتمد الأثر المتوقع حدوثه في كل مستوى على الرسالة فقط إنما يتعداه إلى نمط التفاعل بين مكونات عملية الاتصال الاقناعي بما في ذلك المتغيرات الشخصية والموقفية بالإضافة إلى وسيلة وقناة الاتصال يضاف إليها نوع الاتصال الاقناعي، بينما يكاد يقتصر أثر الاتصال عن بعد (غير المواجهة) على تدعيم الاهتمامات والاتجاهات المتبناة فعلا من قبل المتلقي، في المقابل يؤدي الاتصال الاقناعي بالمواجهة إلى إحداث نوعين من الآثار الأول هو إحداث تغيير في الاتجاه كنسق أو في أحد مكوناته وهذا التغيير إما يظهر مباشرة بعد عملية الاتصال أو بعد فترة من التعرض له، ويختلف ذلك حسب جملة من العوامل منها ما يتعلق بالفروق الفردية والتمييز بين نسيان الرسالة ونسيان حججها، أما الثاني فهو الأثر الكامن في أن المعلومات تكتسب بعد فترة معنى جديد يجعلها أكثر قبولا عما كانت من قبل حيث تكتسب معنى جديد يؤثر في معدل التعديل، أما النوع الثاني من الآثار المتوقع حدوثها بعد عملية الاتصال بالمواجهة فهو تنمية الحجج المعارضة للاتجاه المتبنى أي مقاومة تغيير الاتجاه ورفض الاستمالة وهو عكس الأثر الذي سبقت الإشارة إليه، حيث يتم تدريب المتلقين على هذا الرفض من خلال مواقف اتصال تستهدف تنمية المقاومة لديهم ويسمى بمواقف التحصين مثل تعريض الفرد لحجج مضادة لاعتقاده لتقوية دفاعاته وهو ما يفعله في عملية التلقيح وهو يؤدي إلى مقاومة أطول. (عبد اللطيف خليفة وعبد المنعم شحاتة، د ت، ص 208)

هذه فئات المتغيرات الخمس التي يتضمنها موقف الاتصال الاقناعي وقد لخصها "لاسويل" في عبارته الشهيرة من يقول؟ ماذا يقول؟ لمن يقول ؟ بأي وسيلة ؟ وما الأثر المتوقع؟ وهي تشكل مجتمعة مكونات الاتصال القناعي أبرز الأساليب استخداما في استثارة استجابة معرفية تمهد أو تقود لتعديل الاتجاهات.

2.3.3. الخبرة المباشرة بالموضوع:

من الطبيعي أن تتغير الاتجاهات لمجرد زيادة وتيرة الاتصال بموضوع الاتجاه، وتوجد تجارب عديدة تؤكد أن زيادة الألفة بمثيرات بسيطة نسبيا تتعلق بموضوع ما تؤدي إلى تغيير في اتجاهات الأفراد نحوه (كولن فريزر وآخرون ،2012، ص 351) وهي من الدلائل على قيمة الوسائل السمعية والبصرية التي يستعان بها في التدريس والاعلام والدعاية والتدريب وتنمية المجتمع وتعليم الكبار حيث تخاطب أكثر من حاسة حيث تزيد فرص التعرض لخبرات مباشرة بالموضوع الذي يمثل أهمية بالغة في أساليب تعديل الاتجاهات وقد أشارت دراسة دويتش وكوينز ان مشروعات الإسكان المشترك في أمريكا قد ساهمت في تعديل اتجاهات البيض نحو السود ويستخدم هذا الأسلوب على نحو كبير في الدعاية التجارية من خلال إقامة المعارض واتاحة الفرصة للزوار للاتصال المباشر بالموضوع كما يلاحظ "لويس مليكة" أن حقول الارشاد الاهلية أشد تأثيرا في تغيير اتجاهات القرويين نحو مختلف الموضوعات الزراعية، ومجمل القول حول هذا المبدأ هو التأكيد على أن زيادة وتيرة الاتصال بالموضوع وفي مناخ وحاضنة تقترب من الصورة الطبيعية للموضوع تزيد من إمكانية تغيير الاتجاهات، وهو ما يحيل إلى فهم الحكمة من الدعوة إلى القول بأن كل محاولة تروم تغيير الاتجاهات ينبغي استباقها أو استصحابها بتغيير في المحيط الحضاري الذي يتعرض له الفرد وبذلك يتم تثبيت السلوك المتغير لأنه يستند إلى جماعة أي أن كل تغيير يستهدف الاتجاهات والقيم يتطلب تغييرا مساندا و يتسع الأمر ليشمل التشريعات القانونية والحاضنة العمرانية للأفراد ويضرب لويس مليكة لذلك مثالا حيث أن الدروس التي يتلقاها التلميذ في المدارس الريفية في مصر حول خطر السباحة في الترع – المجاري المائية / المستنقعات- وحين يخرج من المدرسة نجد أقرانه يفعلون ذلك حتى إذا امتنع تعرض للسخرية اللاذعة "بعد ما شاب ودوه للكتاب" (لويس مليكة، 1989 ج2، ص 51

3.3.3.قرار الجماعة:

لتغيير الاتجاهات من الضروري أحيانا مراجعة العلاقة المدركة بين الذات والجماعة المرجعية وهناك جملة من التجارب والبحوث التي أجريت في مجال السيكولوجيا الاجتماعية التي تعضد هذه الحقيقة مثل تجارب "كوش وفرانش" في محاربة التغيير في الميدان الصناعي وتجارب كيرت ليفين لتغيير الاتجاهات نحو الأطعمة ذلك أن قرارات الجماعة تقلل من حاجة الأنا للدفاع عن نفسه ويمكن استخلاص جملة من الفوائد في هذا المبحث حول المتغيرات الجماعية الهامة التي يستفاد منها في تعديل الاتجاهات عن طريق الجماعات منها:

من المهم أن يكون لدى كل من نريد أن نريد تغيير اتجاهاتهم ومن لهم تأثير في تغيير الاتجاهات شعور قوي بالانتماء للجماعة أي أن التغيير يسهل حدوثه من الداخل أكثر من الخارج.

يزداد تأثير الجماعة في الاتجاهات والقيم والسلوك الذي يتصل بأسس قيام الجماعة فمثلا جماعة العمل يزداد تأثيرها على القيم المتصلة بالعمل أكثر من تلك المتصلة بالدين والعائلة.

كلما زادت دلالة الجماعة بالنسبة لأفرادها كلما زاد تأثيرها في اتجاهاتهم وقيمهم وسلوكهم وكلما زادت حاجة الفرد للجماعة كلما زاد الانصياع لمعاييرها.

هناك أدوار ووظائف متعددة داخل الجماعة كما أن هناك غالبا نمطا معقدا من التأثير ولكن إذا أيد أعلى الأعضاء مكانة التغيير المطلوب ازداد احتمال حصوله على التأييد الجماعي.

كلما زاد شعور أعضاء الجماعة بالحاجة إلى التغيير وضوحا كلما ازداد احتمال حدوث التغيير ويقل تأثير الجماعة المرجعية في سلوك واتجاهات الفرد إذا كان لا يعرف موقف الجماعة من الموضوع.

إذا تغير اتجاه الفرد لأن الجماعة قد قللت من مقاومته للتغيير فإنه يتعين العمل على استمرار تأثير الجماعة إذا أريد بقاء التغير في الجماعة. (لويس مليكة،1989 ج2، ص 54)

غاية ما يمكن قوله ضمن موضوع تعديل الاتجاه والسلوك والعلاقة بينهما في إطار النظريات والأساليب التي عرضنا لها هو أن لكل نظرية قيمتها، إذ تقدم كل نظرية شروحات ودفوعات تحمل الكثير من الاقناع والمعقولية لامكانية تعديل الاتجاه ويقدم الجمع بينها صورة أكمل يقع ضمنها تصور متصل لتعديل الاتجاهات يقع عند أحد طرفيه ما يسمى "تغيير أصيل للاتجاه" أي يتضمن تغييرات وجدانية ثابتة نسبيا ومتسقة في أطرها الوجدانية والمعرفية والنزوعية وربما كان أحسن مثال لمثل هذا النوع من التغيير هو الاقناع الناتج عن لعب الأدوار إذ أن هذا التغيير هو نتاج تفكير عميق مرتبط بالقضية، وينزع إلى أن يستمر لمدة طويلة، وفي الطرف الآخر من المتصل يقع ما يمكن أن نسميه "تحولات موقعية مؤقتة" حيث تشير نتائج البحوث والدراسات إلى أن ما يدخل على هذه التحولات تظهر بصور آلية دون سياق شفوي للحجج المرتبطة بالقضية، وهي تحولات عارضة تختفي تدريجيا إذا ما انقطع دعم التغيير باستمرار الحجج المعرفية المؤيدة، والفيصل ههنا هو انشغال الفرد بموضوع الاتجاه، ومن الضروري بما كان ههنا استذكار نظرية "بيتي وكاسيبو" لمساري الاقناع المركزي والجانبي باعتبارها تمثل استجابة مناسبة للنقد الذي يوجهه البعض لمنهج الاستجابة المعرفية في تعديل الاتجاهات، حيث أن الاقناع عن الطريق المركزي يكون أكثر دواما ومن الممكن أن تنسب نظرية "فشباين وأجزين" في الفعل المتعقل تتناول أساسا الاقناع عبر الطريق المركزي، بينما تعالج تجارب كثيرة في برنامج "لاسويل" الاقناع عن الطريق الهامشي، فإذا تناولنا موضوعا يكون انشغال الأنا بالنسبة له قليلا مثل ترشيد استهلاك الطاقة فإننا نجد أنه بينما يؤيد معظم الناس لفظيا الترشيد إلا أنهم لا يسلكون هذا المسلك فعلا وتقدم نظرية التنافر الدليل التطبيقي لتعديل مثل

هذه الاتجاهات، فمثلا يمكن أن نزيد التزام الجمهور العام بالحد من استهلاك الطاقة عن طريق التوقيع على التزام خطي مما ييسر تعديل السلوك لكي تتفق مع الالتزام الخطي الموقع، وكذلك إذا نجحنا في الحد ولو بقدر قليل من الاستهلاك ثم أكدنا القيمة الايجابية لهذا السلوك فإننا نزيد من الدافع لدى الجمهور لتعديل السلوك، وقد نجحت البرامج المستمدة من نظرية التنافر في هذه القضية في الحد فعلا من استهلاك الطاقة في المجتمع الأمريكي (لويس مليكة، 1989 ج2، ص 60) كما قدم الباحثون جملة من التقنيات متعددة المشارب والاستخدامات وإن اتفقت جميعا حول تعديل الاتجاهات ومنها:

أ. **أسلوب السوسيودراما:** ففي مجال تعديل الاتجاهات تشير الكثير من الدراسات والبحوث والتجارب التي أجراها كل من ledford steven لمعرفة أثر استخدام أسلوب السوسيودراما على اتجاهات مجموعة من الأطفال نحو الآخرين كما يراها الطفل ، المدرس، الزملاء وهو ما يسمح بتعديل اتجاهات الأطفال، وفسر الباحثان ذلك بأن الطفل في نشاط السوسيودراما تتاح له فرصة لملاحظة واستبصار سلوكه في عيون الآخرين، كما تتاح له فرصة مراجعة نفسه واسترجاع خبراته السابقة واتجاهاته ضد ،و بعيدا عن الآخرين وتقييم هذه الاتجاهات رغم أن أسلوب السوسيودراما قد يكون أنسب مع من هم أكبر سنا قياسا بعملية الضبط الذاتي للسلوك وتقييم الخبرات. (عبد اللطيف خليفة، 1992، ص205)

ب. **البرامج التعليمية:** سبقت الإشارة إلى أن الحد الفاصل بين التعليم والدعاية يكاد يكون وهميا، ويتأثر تخطيط البرامج التعليمية من حيث دورها في تغيير الاتجاهات لمفهومنا عن الأهداف التربوية وعما إذا كان تغيير اتجاهات الدارسين نحو مختلف الموضوعات يحتل مكانة بين هاته الأهداف وهل تترجم هذه الأهداف إلى برامج، وتزداد أهمية التعليم بوجه خاص في هذا العصر حيث يقضي الأفراد جزءا غير قصير من حياتهم في مختلف مؤسسات التعليم والحديث عن البرامج لا ينبغي أن يتم بمعزل عن بقية مؤسسات التنشئة الاجتماعية الرسمية منها واللارسمية في ضوء الأهداف والمعايير والقيم التي يزكيها المجتمع، وقد أيقنت النظريات التربوية الحديثة أن مجرد تقديم المعارف قد لا يكون كافيا لتحقيق أهداف التربية، ومن الضروري ايلاء البعد الاجتماعي أهمية خاصة بوصف التلميذ جزء من جماعة تربوية محدودة، وفرد من مجتمع كبير، ومن الضروري أن تعتني كليات ومعاهد إعداد المعلمين لحمل أعباء هذه الرسالة.(لويس مليكة، 1989 ج2، ص 61

ت. **برامج تنمية المجتمع وتعليم الكبار** :بالإضافة إلى برامج التعليم داخل المدارس فإنه يمكن الحديث عن خطط لتصميم برامج تعليم خارج أسوار المدرسة يكون من أهدافها تعديل اتجاهات الأفراد نحو مختلف الموضوعات ومنها برامج تعليم الكبار، إقامة الندوات، الاستعانة بوسائل الاتصال الجمعي التي تهدف إلى زيادة وتيرة الاتصال المباشر بالموضوعات وتعبأة الاعتقادات بحجج نحو الموضوع

المستهد،ف وأن يتخذ هذا الاتصال شكلا ملحوظا غير عابر وعارض ومن أمثلة ذلك مشاريع الاسكان المشترك التي تجمع البيض والسود مثلما سبقت الإشارة إليه حيث أدت إلى تغيير ايجابي مرغوب في اعتقادات البيض نحو الزنوج من النواحي المعرفية والنواحي الانفعالية –المشاعر نحو السود- والنواحي النزوعية – السلوك- كما أسفرت عن بعض التعميم في الاتجاه الايجابي نحو العناصر البشرية الأخرى.(لويس مليكة، 1989 ج2، ص 62)

ث. **المؤثرات الحضارية** : ترسخ المناقشات السابقة حول النظريات وأساليب تعديل الاتجاهات أن العوامل الحضارية بالمعنى الواسع للكلمة لها بالغ الأثر في تكوين الاتجاهات نحو مختلف الموضوعات وضمان ديمومتها بفعل عوامل الضغط الاجتماعي بل حتى تغييرها، هكذا فإن كل محاولة تروم تغيير اتجاهات الأفراد ينبغي استصحابها وتعضيدها في المحيط الثقافي والاجتماعي الذي يتعرض له الفرد، وبذلك يثبت السلوك المنبثق عن عملية تغيير الاتجاهات، ولكن كيف يتم تغيير الاتجاهات على مستوى المجتمعات؟ تشير جملة من الشواهد من الماضي والحاضر إلى أن تغييرا ملموسا يقع فعلا في الحضارة وفي المجتمع على مر الزمن، وذلك بالرغم من نقص الدليل الأمبريقي المنظم على إمكانية وقوع التغييرات الاتجتماعية، وقد كشفت دراسة قام بها "بوجاردس" عن وقوع تغييرات واضحة في التباعد الاجتماعي خلال ثلاثين عاما بين الأمريكين البيض وغيرهم من الأجناس والشعوب الأخرى، ومن المفيد التذكير ببعض الوسائل التي يمكن أن تزيد في احتمالات تغيير الاتجاهات على مستوى المجتمع 1. تصريحات المسؤولين وكبار القادة والشخصيات المرموقة تأييدا للتغيير المنشود مثل تصريحات المسؤولين ورجال الدين في موضوع المصالحة الوطنية 2. التشريعات والقوانين ولا تكمن أهميتها في أنها تقضي على الاتجاه غير المرغوب فيها ولكنها وسيلة من وسائل خلق جو اجتماعي مساعد على تمثل السلوكات المرغوب وتغيير المواقف التي تولد الاتجاه غير المرغوب، فإذا أمكن الجماعات المختلفة من التفاعل فإن ذلك يخلق الجو المناسب كي يتعلم الناس تقبل بعضهم البعض وهذا هو الدور الحقيقي للتشريع فالقانون وحده لا يكفي للقضاء على التوتر ولكنه يهيؤ الجو المناسب لذلك .(لويس مليكة، 1989 ج2، ص 63)

الجماعة:

1- تعريف الجماعة:

أخذ مفهوم الجماعة مكانة بارزة في الدراسات الاجتماعية و التربوية و الاقتصادية فهو مفهوم قديم تطور مع الزمن ،و قد اختلفت آراء الباحثين حوله و تباينت وجهات نظرهم بحسب ما يعتبرونه أساسا في الجماعة فهناك من يرى أنها تفاعل بين الأشخاص وهناك من يعتبرها وحدة اجتماعية ، وهناك من عرفها بأنها علاقة بين الأشخاص ، و هناك من أشار إليها بالمعايير و الخصائص المشتركة و هناك من اعتبرها تحقيق الأهداف، لهذا نجد العديد من تعريفات الجماعة و التي نذكر منها ما يلي :

1-1. الجماعة تفاعل

يعرف التفاعل على أنه التأثير المتبادل بين طرفين أو أكثر ، و يشير التفاعل الاجتماعي بوجه خاص إلى تلك العلاقة بين طرفين ، و التي تجعل من سلوك أحدهما منبها لسلوكالآخر.

وقد اتخذ كيرت ليفين "kurt lewin" من التفاعل بين الأفراد أساسا للجماعة فهو يرى أن معظم تعريفات الجماعة قد ركزت على التماثل بين الأعضاء و أهملت إدراك الجماعة ككل دينامي يقوم على الاعتماد المتبادل بين الأعضاء (معتز عبد الله،عبد اللطيف خليفة،2001،ص ص 146-147). ومن هذا المنطلق يعرف الجماعة بأنها "التفاعل المتبادل بين الأشخاص الذين يتشابهون في الاتجاهات أو الأهداف أو الولاء و غير ذلك".(جودت بني جابر،2004،ص12).

1-2. الجماعة هدف:

تصور الجماعات في ضوء الأهداف ليس بالأمر الجديد ،فقد أشار "فرمان" في فترة مبكرة ترجع إلى سنة (1936) إلى أن الأفراد ينضمون إلى الجماعات من أجل تحقيق أهداف مشتركة(معتز عبد الله، عبد اللطيف خليفة،2001،ص 145) ، و يهتم "كاتل" بأهداف الجماعة أكثر من اهتماماته بالتفاعل الداخلي بين الأفراد حيث يعرف الجماعة بأنها مجموعة من الافراد يستخدم تواجد الكل فيها في إشباع بعض حاجات كل منهم.(بركات حسن ،2008،ص 17).

1-3. الجماعة وحدة اجتماعية:

يرى "سميث" (Smith) أن الجماعة عبارة عن "وحدة تتكون من مجموعة قليلة من الأفراد الذين يتصفون بإدراك اجتماعي مشترك أو متشابه ، وبأنهم يتخذون من البيئة المحيطة بهم موقفا موحدا".(فؤاد السيد،سعد عبد الرحمن،1999،ص62).

4-1. الجماعة معايير مشتركة:

لا تقوم الجماعة في نظر " نيوكمب " (Theodor neocomb)إلا إذا كان تشارك الأفراد فيما بينهم معايير معينة و يستطيع أن يتوقع كل منهم سلوك الآخر توقعا واضحا إلى حد كبير أو قليل، فنيوكمب" يعرف الجماعة بأنها" شخصان أو أكثر يتشاركان في المعايير بموضوعات معينة ، و تتشابك أدوارهم الاجتماعية تشابكا وثيقا"(حسن بركات ،2008،ص 14).

5-1. الجماعة علاقة:

يرى "بورديو" Bourdieu أن الجماعة ليست مجرد تجمع بشري متكون من أفراد قد تجمعهم رابطة أو روابط مصلحية مادية فقط و إنما تربطهم روابط ذات أساس عاطفي تقوم عليها علاقات نفسية بينهم تضمن تماسكهم ،ف" بورديو " يعرف الجماعة بأنها " مجموع العلاقات المؤقتة أو المستمرة ،و العاطفية أو المنظمة و المشروعة بين أعضائها ، أو مجموع العلاقات التي تدعى تفاعلات باعتبارها علاقات عميقة" ' (محمد ايدوان ،2001،ص 15).

و من خلال ما ذكر من تعريفات مختلفة يمكن تحديد تعريف عام و شامل للجماعة وهو التعريف الذي قدمه" حامد زهران" حيث عرف الجماعة على النحو التالي :

"الجماعة وحدة اجتماعية تتكون من مجموعة من الأفراد بينهم تفاعل متبادل و علاقة صريحة يتحدد فيها الأفراد أدوارهم الاجتماعية و مكانتهم الاجتماعية ، و لهذه الوحدة الاجتماعية مجموعة من المعايير و القيم الخاصة بها و التي تحدد سلوك أفرادها على الأقل في الأمور التي تخص الجماعة سعيا لتحقيق هدف مشترك و بصورة يكون فيها وجود الأفراد مشبعا لبعض حاجات كل منهم "(حامد زهران،1977،ص65) .

2- خصائص الجماعة:

تتميز الجماعة المدرسية كغيرها من الجماعات بمجموعة من الخصائص تؤثر في سلوكيات أعضائها و في أدوارهم التي يمارسونها في نطاق هذه الجماعة ،كما تميزها كوحدة مستقلة عن باقي الجماعات و نوجز أهم هذه الخصائص في النقاط التالية:

عضوية فردين أو أكثر.

حدوث تفاعل اجتماعي متبادل بين أفراد الجماعة المدرسية فيه تأثير و تأثر و اعتماد متبادل،و هذا التفاعل ثابت نسبيا و منظم لتحقيق أهداف الجماعة المدرسية .

وجود معايير و معتقدات و قيم و ميول و دوافع مشتركة ومتفق عليها من طرف جميع أعضاء الجماعة المدرسية.

تقنين المعايير و القيم لتنظيم العلاقات و التفاعلات بين أفراد الجماعة المدرسية والتي تكفل الضبط الاجتماعي لسلوك أفرادها.

وجود مكانة معينة و دور محدد لكل عضو من أعضاء الجماعة المدرسية.

وجود طريقة و أداة للاتصال بين أفرادها لتسهل عملية التفاعل الاجتماعي بينهم.

الاشتراك في مصير واحد و الشعور بالانتماء للجماعة المدرسية (سهير أحمد،2001،ص 42).

يجب أن تكون الجماعة المدرسية على درجة من التماسك و لها هدف واضح يربط بين أعضائها ،كالسعي لممارسة نشاطات تربوية و اجتماعية وثقافية خارجة عن الدوام الرسمي.(حاتم سماتي ،2011،ص 61).

3. أهمية الجماعات:

تظهر أهمية الجماعات في جانبين يتمثل الأول في الفرد و الثاني خاص بالمجتمع،و نتطرق فيما يلي إلى هذين الجانبين:

1.3.أهمية الجماعات بالنسبة للفرد:

تبرز أهمية الجماعات بالنسبة للفرد من خلال نموه الاجتماعي ففي الجماعة :

يكتسب الفرد المعايير الاجتماعية للسلوك و تتبلور آراؤه.

يتعلم السلوك الاجتماعي المناسب و يعرف الكثير عن غيره و عن نفسه فالجماعة.

تتكون لديه صداقات جديدة متعددة عن طريق التفاعل الاجتماعي.

تنمو مهاراته الاجتماعية و فنون الاتصال الإنساني.

ينمو لديه التفكير و التعبير عن النفس و القدرة على حل المشكلات، لأن نشاط الجماعة نشاط حي يستثير مثل هذا النمو.

يكتسب الاتجاهات و تتغير و تنمو فلسفته في الحياة و تتعدل و يكتسب القيم و تنمو المبادئ كنتائج لتفاعله الاجتماعي مع الآخرين.

يجد الفرد المتعة والرضا في عمله في الجماعة فيشعر بالاعتزاز بالمشاركة و القيام بمسؤولياته و تحقيق المكانة الاجتماعية كمواطن صالح.

يجد الفرد في الجماعة قوة و شعورا بالأمن و الاطمئنان و إشباع لحاجة الانتماء إلى الجماعة.(حامد زهران،1977،ص 66).

2.3.أهمية الجماعات بالنسبة للمجتمع:

للجماعة دور فعال في المجتمع و يظهر هذا من خلال:

الإسهام في نمو و تقدم و تحسن المجتمع و ضمان استمرار الحياة الاجتماعية للأفراد حيث لا يستطيع الأفراد العيش من غير اشتراك الفعال في الجماعات.

تعتبر المؤسسات الاجتماعية كالمدارس و دور العبادة و المعامل و غيرها نتيجة لجهود الجماعة.

جميع أوجه النشاط الاقتصادي تقوم على أساس التفاعل الاجتماعي كما أن النظام الحكومي و الإداري و المعايير الاجتماعية و القيم ما هي إلا نتاج للجماعات.

البلد و المدينة و الإقليم و الوطن ثمرة جهد الجماعات على المستوى الصغير والكبير.(محمد عبيدي ، باسم والي ، 2009، ص 66).

4. أنواع ا لجماعات :

هناك العديد من تصنيفات الجماعة تختلف باختلاف الأساس أو المحور المعتمد في ذلك ، و ليس الهدف هو التصنيف في حد ذاته و إنما هو معرفة أنواع العلاقات الدينامية و أنماط التفاعل بين أفراد الجماعة و تأثير الجماعة على سلوك الفرد و أدواره الاجتماعية ، كما تفيد دراسة أنواع الجماعة في العمل معها فهو يختلف حسب نوع الجماعة. (حامد زهران، 1977،ص 69)، ونذكر فيما يلي أهم هذه التصنيفات:

4-1 . على أساس التأثير و التفاعل:

يعتمد هذا التصنيف على أساس طريقة الاتصال بين أعضاء الجماعة و كذا نوعية العلاقات القائمة بينهم لهذا تصنف إلى نوعين:

الجماعات الأولية: و هي التي يعيش أفرادها مع بعضهم البعض و يتفاعلون جميعا بشكل مباشر و يتوجهون و جها لوجه ، و هذا النوع من الجماعات يتميز بالوحدة و الترابط و الهدف و العادات المشتركة ، ومن أمثلة هذه الجماعات : الأسرة ، الرفاق، جماعة العمل.

الجماعات الثانوية : لا تعتمد هذه الجماعات على المواجهة المستمرة و التفاعل المباشر فأعضائها يتصرفون و فق الأدوار الاجتماعية التي يؤدونها خارج الجماعة، و من أمثلة هذه الجماعات : الأحزاب ، الجماعات المهنية الثقافية. (عبد اللطيف خليفة،2006،ص 44).

4-2. على أساس الرسمية:

جماعات رسمية : يطلق على الجماعة صفة الرسمية إذا كان لكل عضو من أعضائها دورا محددا فيها و يسلك وفق لما هو متوقع منه ، فهذا النوع من الجماعات يتميز بوجود نظام و لوائح و قوانين و معايير محددة كما لها بناء و تركيب اجتماعي معين ، و عادة ما تتسم بالاستقرار . ومن أمثلة هذه الجماعات :الوزارات ، الإدارات.

جماعات غير رسمية : و هي على عكس الجماعة الرسمية حيث لا وجود لدستور أو لوائح و لا قوانين و نظام للعمل لذلك ليس لها بناء اجتماعي واضح و لا اسم محدد ، و هي عادة ما تتكون من أفراد يتشابهون في بعض الصفات كتقارب السن أو الوظيفة يلتقون معا لتحقيق مصالح متبادلة. (حاتم سماتي ، 2011، ص ص 62-63)

4-3. على أساس الثبات:

الجماعة الثابتة : هي التي تكون ثابتة و متمتعة بتأثير قوي على الفرد طوال حياته كالأسرة و بعض جماعات العمل.

الجماعة غير الثابتة : و هي الجماعة التي يكون الشعور فيها وقتي و سطحي في موقف محدد و ينتهي هذا الشعور بانتهاء الحدث كتجمع حول حادث في الطريق العام أولمشاهدة مباراة . (بركات حسن ،2008،ص 22).

4-4. على أساس حجم الجماعة:

تقسم الجماعات حسب عدد الأشخاص إلى جماعات صغيرة و كبيرة ، ويقصد بالجماعة الصغيرة تلك التي لا يتجاوز عدد أفرادها 30 فردا ، فإما أن تكون ثنائية أو ثلاثية أو أكثر من ذلك أما الجماعة الكبيرة فهي التي يتجاوز عدد أفرادها 30 فردا ، ولكل من هتين الجماعتين الصغيرة والكبيرة ديناميتها الخاصة بها .(فؤاد السيد، سعد عبد الرحمن،1999،ص 64).

و الجدول التالي يلخص بعض أنواع الجماعات المذكورة سابقا:

الجدول رقم (...) أنواع الجماعات		
أساس التصنيف	**أنواع الجماعات**	**الأمثلة**
التفاعل و التأثير	جماعة أولية. جماعة ثانوية.	الأسرة ، الرفاق ، جماعة العمل . جمعيات خيرية ، نقابة.
الرسمية	جماعة رسمية. جماعة غير رسمية.	إدارة مؤسسة،نقابة ، مجلس الجامعة. جماعة الأصدقاء، الكشافة الإسلامية.
الثبات	جماعة ثابتة. جماعة غير ثابتة.	الأسرة ، جماعة العمل. تجمع حول حادث ما ، مسافرون.
الحجم	جماعة صغير. جماعة كبيرة.	الأسرة ، جماعة العمل . الجمعيات الخيرية ، جماعة النادي .
آسيا درماش ،2013		

5-مراحل نمو الجماعة:

تمر الجماعة خلال نموها وتطورها بجملة من المراحل لكل منها خصائصها ومميزاتها،وهذه المراحل ليست منفصلة عن بعضها البعض بل متصلة حيث نجد أن كل مرحلة تمتد من مرحلة سابقة وتمهد

لمرحلة لاحقة ،وتزيد هذه المراحل من درجة نضج الجماعة مما يساعدها في تحقيق أهدافها، والجماعات لا تسير في نموها بنفس السرعة فقد نجد بعضها يتوقف عند مرحلة و لا يتجاوزها وبعضها ينتقل دون نضج المرحلة السابقة وقد يرجع هذا الاختلاف في سرعة النمو والتطور لأعضاء الجماعة ونوعها وكذا الهدف منها.

وهناك العديد من التصورات التي قدمها الباحثون حول هذه المراحل وفيما يلي سنقتصر على نموذج واحد وهو نموذج "تكمان"(Tuchman & Jensen.1977) الذي يتكون من خمس مراحل وهي (عثمان الخضر،2005،ص ص 124،126):

المرحلة الأولى: التشكيل (Forming phase)

تتميز هذه المرحلة بأن أعضاء الجماعة يكونون في حالة استكشاف حيث يحاولن التعرف على بعضهم البعض يسعون إلى بناء أرضية من الفهم المشترك فيما بينهم ، و تكتمل هذه المرحلة بقبول الأفراد للانضمام للمجموعة.

المرحلة الثانية:الاعتصار (Storming phase)

تتصف هذه المرحلة بنوع من التنافس و التوتر و الصراع بين أعضاء الجماعة في محاولة للوصول إلى أهداف محددة ، ومن الصعب تفادي هذه الخلافات في هذه المرحلة لكنها مرحلة لابد أن يتجاوزوها الأعضاء بأمان و تكتمل بقبولهم التنازل عن آرائهم الخاصة لصالح الجميع.

المرحلة الثالثة: التضامن (Norming phase)

تتميز هذه المرحلة بنوع من التضامن و التوحد بين الأعضاء و يكتشفون من خلالها بأن لديهم اهتمامات مشتركة، و يتعلمون كيف يتعايشون مع الاختلافات فيما بينهم ، و أنه من الأفضل أن يعملوا متحدين و يبدؤون بحل مشاكلهم بشكل جماعي ، و تنتهي هذه المرحلة باتفاق الأعضاء على معايير سلوكية يجب أن تسود بينهم.

المرحلة الرابعة : العطاء (العمل) (Performing phase)

تعتبر محصلة المرور بسلام خلال المراحل الثلاث السابقة ، و يكون أعضاء الجماعة قد تعلموا كيف يتعاملون مع بعضهم البعض و كيف يعملون كجماعة ، و يصبح بمقدورهم تحديد المهام المطلوبة منهم بشكل واضح،و يبدأ العمل بنجاح لتحقيق الأهداف كما يزداد خلال هذه المرحلة التوافق و التماسك بين أعضاء الجماعة.

المرحلة الخامسة: الانفضاض (التفكك) (Adjourning phase)

بعد اكتمال مرحلة العطاء و انجاز الجماعة لأهدافها تأتي المرحلة الأخيرة و هي تفكك و انحلال الجماعة حيث لا داعي لاستمرارها بعد انتهاء مهمتها.

وهناك العديد من النماذج التي حاولت تحديد مراحل نمو الجماعة فهناك من اعتبرها أربعة مراحل و هناك من قسمها إلى خمسة أو ستة مراحل نذكر منها نموذج " بيلز سوستروودتد" (1950) ، نموذج " نورثن" (1969) و نموذج "هنري" (1981). جابر حسن(2007، ص ص 140-142).

6- نظريات الجماعة :

تعددت النظريات التي حاولت تفسير الانضمام الفرد للجماعات، و لعل أهم هذه النظريات ما يلي :

6-1. نظرية التفاعل:

تنظر هذه النظرية للجماعة على أنها نسق من الأفراد المتفاعلين و أن الانضمام للجماعات هو محصلة ثلاثة عناصر أساسية هي : النشاط ،التفاعل ، العاطفة ، حيث تتفاعل هذه العناصر مع بعضها البعض بطريقة مباشرة فالنشاط يؤدي إلى التفاعل و التفاعل ينتج عنه مشاعر و عاطفة والتي بدورها تزيد من الأنشطة و التفاعلات بين أفراد الجماعة ، و ترى هذه النظرية أن جوانب سلوك الجماعة يمكن فهمها من خلال العلاقات بين هذه العناصر الثلاثة.(محمود أبو النيل ،1985 ،ص 262).

6-2. نظرية الأنساق:

تتبنى هذه النظرية موقفا مشابها النظرية التفاعل فهي تصف الجماعة كنسق من العناصر المتشابكة و تتمثل هذه العناصر في المراكز و الأدوار مع تأكيدها الكبير على مدخلات الجماعة و كذا مخرجاتها ،ففهم العمليات الاجتماعية المعقدة يتم من خلال تحليل هذه العناصر الأساسية .(محمود أبو النيل ،1985،ص 262).

6-3. نظرية التبادل الاجتماعي:

يعتبر " بيتر بلاو" (Peter blau) من المساهمين في انجاز هذه النظرية و التي تؤكد على عنصر تبادل المنافع كأساس لعضوية الفرد في الجماعات ، حيث يسعى الفرد من خلال عضويته في الجماعة إلى تحقيق المنفعة و تجنب الخسارة ، فالفرد يبحث في أشياء عند الآخرين كما عنده أشياء يبحث عنها الآخرون لذلك يحدث التفاعل بين الطرفين عندما يدرك كل منهما أن أهدافه تتحقق عندما يتبادل مع الآخر.(حاتم سماتي ،2011، ص 66).

6-4. نظرية التوازن:

يرى صاحب هذه النظرية " تيودور نيوكمب "(Theodor neocomb) أن أسباب عضوية الفرد في الجماعات يكمن في إيجاد التوازن بين اتجاهات الأفراد ، وهذا التوازن هو نتيجة لوجود اتجاهات ايجابية

بين الأشخاص و نحو أنفسهم و نحو موضوع معين بالإضافة إلى توافق اتجاهاتهم الايجابية أو السلبية نحو موضوع معين ، و يختل هذا التوازن عندما تتباين هذه الاتجاهات و لا تتوافق فيما بينها. (حاتم سماتي ، 2011، ص 67).

6-5. الاتجاه السوسيومتري:

" يركز الاتجاه السوسيومتري على تفضيل أفراد الجماعة و اختيارهم لبعضهم البعض فالأداء و الروح المعنوية للجماعة يعتمدان على العلاقات بين أعضاء الجماعة والتي تنعكس على اختياراتهم السوسيومترية " (محمود أبو النيل،1985 ص62).

7- العمليات الاجتماعية داخل الجماعة:

تلعب عملية التفاعل الاجتماعي التي تحدث بين أعضاء الجماعة المدرسية دورا بارزا في تحديد نوع العلاقات القائمة بينهم وهذه العلاقات هي نتيجة العمليات الاجتماعية ،و يقصد بالعمليات الاجتماعية " الأنماط السلوكية المتكررة التي يقوم بها الأفراد" (إبراهيم ناصر ، ب ت ،ص269)، و تمثل هذه العمليات الاجتماعية في مجملها نماذج التفاعل الاجتماعي أو مظاهره ، وعادة ما تصنف هذه العمليات اعتمادا على مدى تقويتها للروابط الاجتماعية أو إضعافها لها نوعين رئيسين هما: عمليات مجمعة إيجابية (كالتعاون،التكيف) و عمليات مفرقة سلبية(كالتنافس و الصراع)و في ما يلي عرض لأهم هذه العمليات الاجتماعية:

7-1- التكيف: (Accommodation)

يعتبر التكيف عملية دينامية مستمرة يهدف من خلالها الفرد إلى تغيير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقا ببيئته فهو تغير في سلوك الفرد كي يتفق مع غيره من الأفراد خاصة بإتباع التقاليد و الخضوع للالتزامات الاجتماعية التي تساهم في تكوينه حتى تصبح من مقوماته الشخصية،و هذه العملية الاجتماعية تتضمن نشاط الأفراد أو الجماعات و سلوكهم الذي يهدف إلى الملائمة و الانسجام بين الجماعات و الأفراد أو الفرد و الجماعة (إبراهيم ناصر ، د ت ، ص 271) وتتضح قدرة الفرد على التكيف في ميله إلى مسايرة الجماعة و التفاني فيما يهمها و كذا الشعور بالألفة و المودة ، و يتحقق هذا التكيف عندما تتماشى أهداف الجماعة مع أهداف الفرد.(عبد اللطيف بكوش 2010،ص 139).

7-2- التعاون:(Cooporation)

يعرف التعاون بأنه مظهر من مظاهر التفاعل الاجتماعي ، و نمط من أنماط السلوك الإنساني يظهر في التعبير المشترك لشخصين أو أكثر في محاولة لتحقيق هدف مشترك (إبراهيم ناصر ، د ت ، ص 277).و

التعاون هو عملية تكامل في الأدوار حيث يرى المتعاون في الآخرين أفرادا مختلفين عنه في المقومات و القدرات مما يجعله يسعى للتكامل بين قدراته و قدراتهم لتحقيق أهداف مشتركة ، و يقرر الفرد أو الجماعة التعاون مع الآخرين في تحقيق الأهداف لعجزه عن تحقيقها بمفرده فالتعاون غالبا ما يكون بدافع الضرورة و الشعور بالحاجة إليه.(سلمى جمعة، 2008، ص 28).

7-3- المنافسة: (Compétition)

المنافسة عبارة عن عملية اجتماعية يتم بمقتضاها تحديد نمط التطور في الجماعة و هي سمة أساسية من سمات التفاعل الاجتماعي و نمط طبيعي من أنماط السلوك الإنساني كما أنها عملية مستمرة و دائمة بين أفراد الجماعة (خليل المعايطة، 2007،ص 125)أو بين الجماعات حتى أن الأفراد المتنافسون لا يشعرون أحيان بأنهم في حالة تنافس ، و تعرف المنافسة بأنها عملية تنازع بين طرفين (فردن أو جماعتين) حول بلوغ نفس الهدف و بهذا تختلف عن التعاون من حيث أن الأطراف المتنافسة تعمل مستقلة عن بعضها البعض أما في التعاون فالجهد جماعي نحو تحقيق الهدف المشترك (سلمى جمعة،2008،ص 29).

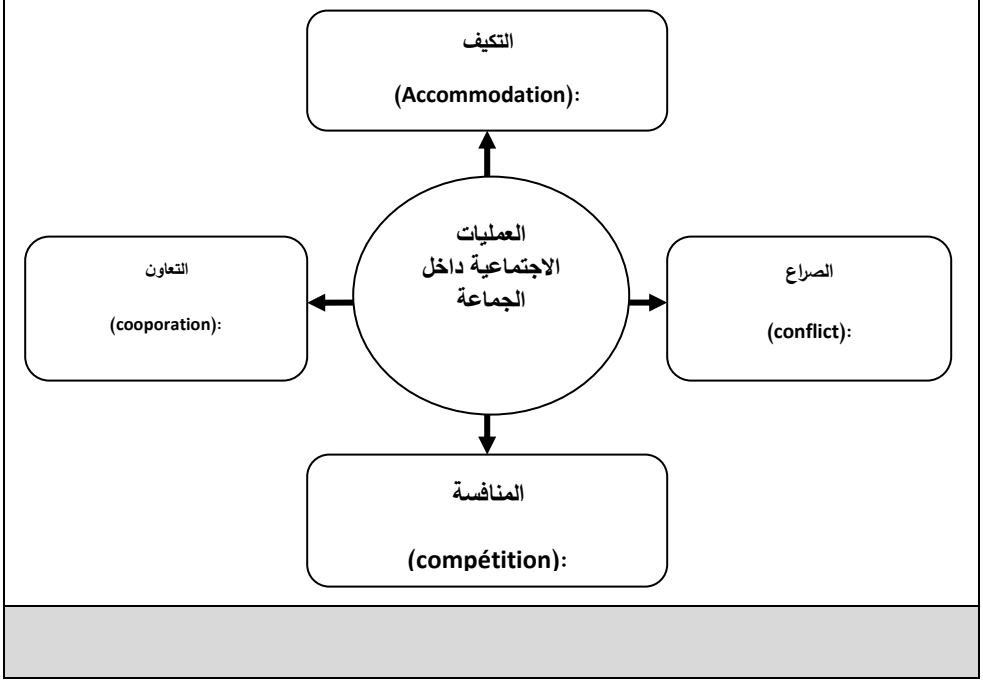
7-4- الصراع:(Comflict)

يعرف الصراع بأنه العملية الاجتماعية التي يسعى لها الأفراد أو الجماعات لتحقيق غاياتهم باستخدام التحدي العدائي المباشر أو العنف ، و ينشأ الصراع بين طرفين بينهما تعارض في المصالح و الهداف و يسعى كل منهما إلى تحقيق أهدافه باستخدام أساليب مختلفة سواء كانت مشروعة أو غير مشروعة ، و قد يكون الصراع نتيجة للتنافس الذي لم يحسن كبحه و توجيهه مما أدى إلى تحقيق الأهداف باستخدام العنف و القوة.(سلمى جمعة، 2008، ص 30).

و الصراع ظاهرة حتمية شائعة في الجماعات ،فغيابه كليا في أي جماعة مؤشر على عدم وجود مشاركة و دينامية الجماعة .(عبد اللطيف بكوش،2010،ص 139).

و يلخص الشكل رقم ( )العمليات الاجتماعية داخل للجماعة الوارد ذكرها:

الشكل رقم () العمليات الاجتماعية داخل للجماعة



8-مشكلات الجماعة:

من الطبيعي أن تواجه الجماعة بعض المشكلات التي تعيق سيرها نحو تحقيق أهدافها فهي لا تسير دائما بصورة ايجابية و هذا لأنها تتكون من أفراد لكل منهم شخصية مختلفة ومشكلات خاصة .و يمكن حصر هذه المشكلات في ثلاث أنواع هي كالآتي :

أ) مشكلات السلوك و العلاقات الشخصية.

لكل جماعة جملة من المعايير توحد سلوك أعضائها ،إلا أن هناك من يرفض هذه المعايير و لا يتمثلها مما يؤدي إلى ظهور مشكلات في الجماعة ، كما أن هناك بعض الأفراد يحاولون استخدام الجماعة لحل مشكلاتهم الخاصة و إشباع رغباتهم (سماتي حاتم،2011،ص 73).

و بالتالي يصبحون عوامل هدم و تفكك بدلا من البناء و التماسك، فمثلا الشخص السلبي الذي يشكو دائما يضعف الروح المعنوية للجماعة و قد يشتت أعضاءها كما أن الأفراد الذين لا يتحملون المسؤولية و يماطلون و لا يؤدون أعمالهم و يتدخلون فيما لا يعنيهم و يتسببون في حدوث مشكلات في الجماعة تعرقل سيرها نحو أهدافها، و ما يجب اتجاه هؤلاء هو مساعدتهم ليتكيفوا مع الجماعة و يصبحوا أعضاء صالحين فيها(جابر حسن،2007،ص 149) .

ب) المشكلات الوظيفية .

يقصد بالمشكلات الوظيفية المشكلات المتعلقة بقيام الجماعة بوظائفها كجماعة تعمل على تحقيق أهدافها، و قد لخصها "جابر حسن" (2007، ص ص، 150، 151) في ما يلي:

عدم فهم أغراض الجماعة و أهدافها بوضوح.

وجود عشيرات في الجماعة.

وجود منازعات بين أعضاء الجماعة.

وجود مشكلات التنظيم و الروتين.

ج) المشكلات التي تقوم بين الجماعات:

كثيرا ما يكون تنافس الجماعات لتحقيق الأغراض الشخصية و الاجتماعية سببا في خلق المشكلات التي تعمل على تفككها ،و ذلك للمنافسة التي غالبا ما تتحول إلى صراع بينها لأن كل جماعة تحاول أن تفوز و تسبق الجماعات الأخرى(جابر حسن ،2007،ص 151).

دينامية الجماعة التربوية:

1. تعريف دينامية الجماعة:

بدأ الاهتمام بمجال دينامية الجماعة بعد أن أخذت دراسة الجماعات و العلاقات الانسانية مكانا لها في علم النفس ذلك لأنه حتى نهاية القرن التاسع عشر كان يعنى بسلوك الأفراد و الفروق الفردية دون الدراسة العلمية لسلوك الجماعة أو سلوك الفرد في الجماعة ،و قد أدى القيام بدراسات تهتم بسيكولوجية الجماعة و كذا تطور مجال القياس كقياس الاتجاهات و قياس الرأي العام و زيادة حاجة بعض الوظائف إلى البحث المنظم في الحياة الاجتماعية كالإدارة و التنظيمات و المؤسسات المختلفة الى زيادة الاهتمام بهذا المجال.

و تعتبر الدراسات التي قام بها " هوايت ليبيب" تحت إشراف " كيرت ليفين" 1(kurt Levin) * حول الأجواء الاجتماعية و التي كان الغرض منها هو دراسة تأثير كل من الأجواء الاجتماعية و الأنماط القيادية على جماعات من الأطفال حيث قام المجرب (القائد) بخلق "الجو الاجتماعي" لعدة أسابيع و قد أسفرت هذه التجربة بنتيجة تتمثل في إمكانية اخضاع الجماعات للتجريب المعلمي في الأمور المتصلة بمشكلات الجماعة ،وقد كان الهدف من وراء القيام بهذه التجارب –حسب " ليفين" – هو خلق مواقف تلقي الضوء على "

* **كيرت ليفين**(kurt lewin) (1980-1947) باحث ألماني تجنس بالجنسية الأمريكية ،له نظرية تخص السلوك الفردي إلا أنه وجد أنها تنطبق على سلوك الجماعة مما جعله يطبقها في الجماعات و هذا ما أطلق عليه اسم *دينامية الجماعة* ، وقد أسس بالولايات المتحدة الأمريكية مركز بحوث دينامية الجماعة بأكبر معاهدها العلمية التطبيقية . (نبيل موسى،2002،ص 368).

دينامية الجماعة" ، و قد تكون هذه العبارة هي التي استخدم فيها مصطلح " دينامية الجماعة " لأول مرة من طرف العالم " كيرت ليفين" وكان ذلك عام(1939).(بركات حسن ،2008، ص 15).

و في سنة (1937) إبتكر "يعقوب مورينو" (Moreno) أساليب لتحليل السلوك داخل الجماعة و كذا قياس التفاعل الاجتماعي و العلاقات الاجتماعية أطلق عليها اسم الأساليب السوسيومترية.

و لم يكتفي " كيرت ليفين" بإقامة العديد من التجارب حول الجماعات بل عمل على تأسيس أول مركز مختص في بحوث دينامية الجماعة في ماساشوستس بالولايات المتحدة الأمريكية و كان هذا سنة (1945)(عبد اللطيف خليفة ،2005،ص 25).

و بالرغم من أهمية ما قدمه "كيرت ليفين" في مجال دينامية الجماعة الا أنها لم تنشأ نتيجة جهد واحد بل نمو و تطور هذا المجال مرتبط كذلك بما قام به العلماء و الباحثون – من بعد ليفين- من دراسات و بحوث كان لها تأثير واضح في تحديد اهتمامات و موضوعات دينامية الجماعة.

و يقصد بمصطلح " ديناميات" كما أوضح " كيرت ليفين" (kurt levin) أن الجماعة تتميز بأنها كل " ديناميكي" و أن التغير في أي جزء من أجزاء الجماعة يؤدي إلى تغير في الأجزاء الأخرى. (عبد اللطيف خليف،2005،ص 17).

و قد أخذ مصطلح الدينامية أو الديناميك (dynamique) من المجال الفيزيائي حيث يقصد به مختلف العلاقات التي تكون بين القوى و الحركات الناتجة عنها،و يدل هذا المصطلح على القوة و الحركة و الحيوية و هو عكس الثبات و السكون (statique).(جميل حمداوي ، ديناميكية الجماعات، نقلا عن: http://foum.univbiskra.net) فهذا المصطلح يشير غالبا إلى العلاقات المتغيرة التي توجد في نسق معين كما يتضمن معناه الحاجة الملحة إلى إعادة التوافق من أجل الوصول إلى حالة التوازن باعتبارها الهدف من ذلك.(محمد غيث ،2006،ص 125).

أما ديناميات الجماعة فتعرف على أنها أحد فروع علم النفس الاجتماعي و تهتم بالدراسة العلمية للجماعات الصغيرة من حيث تكونها و تطورها و نشاطها بالإضافة إلى إنتاجها و أدائها لوظائفها المختلفة بغية الوصول إلى قوانين علمية منظمة لهذه الجوانب و ما يرتبط بها من جوانب أخرى(أسامة أبو السريع ، 2005، ص 120).

و يشير "حامد زهران"(1977،ص93) إلى دينامية الجماعة على أنها "التفاعل مضافا إليه عنصر التغير" فوجود فردين أو جماعتين معا يعني حدوث تفاعل فيما بينهم يؤدي إلى تغير العلاقات و الاتجاهات من حالة إلى أخرى ولولا التفاعل لما حدث هذا التغير.

و يرى " جان ميزونوف" في كتابه دينامية الجماعات (1973،ص 30)أن " تعبير دينامية الجماعات مأخوذا في معناه الواسع ، و يهتم بمجموع المركبات و التطورات التي تتدخل في حياة الجماعات – و خاصة بالجماعات

((وجها لوجه)) أي التي يكون أعضائها جميعهم موجودين سيكولوجيا بالنسبة لبعضهم البعض، و يجدون أنفسهم على علاقة متبادلة و تفاعل تقديري".

في حين أوضح " بدوي زكي " في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية (د ت ، ص 185) أن هناك ثلاث استعمالات تشيع بين الناس لدينامية الجماعة و تتمثل هذه الاستعمالات فيما يلي :

أنها تستخدم للدلالة على إيديولوجية معينة تتصل بطرق تنظيم الجماعات و إدارتها و تؤكد على أهمية القيادة الديمقراطية و اشتراك الجميع في عمل القرارات و مدى الفائدة التي يجنيها كل المجتمع و الأفراد نتيجة لمشاركة الجميع في أوجه النشاط التي يقوم بها الجماعة.

الاستخدام الثاني لها هو اعتبرها مجموعة من الأساليب التي تستخدم في البرامج التدريبية بقصد تحسين المهارة في إدارة الجماعات و المؤتمرات و العلاقات الإنسانية مثل لعب الدوار و الجلسات الحرة.

أما الاستخدام الثالث فهناك من ينظر إلى دينامية الجماعة على أنها مجال من مجالات الدراسة يهدف الى تحصيل المعلومات عن طبيعة الجماعة و الوصول إلى القوانين التي يخضع لها نمو الجماعة و علاقة الجماعة بالأفراد و الجماعات الأخرى و بالمؤسسات الاجتماعية المختلفة.

و يعتبر " هولنبيك" (Hollenbeck) أن المقصود بدينامية الجماعة هو "القوى التي تؤثر في العلاقات والتفاعل داخل الجماعة و التي يكون لها أثر في سلوك الجماعة فقد تعمل الدينامية على تطوير الجماعة و تأخرها و قيام الصراع و التوتر في العلاقات بين أفرادها مما يؤدي تدهور الجماعة و انتحالها".(نقلا عن :عبد اللطيف بكوش ،2010،ص 147) .

ويؤكد "دلريو"(Delrio) أنه يجب ملاحظة سلوك الجماعة من خلال ما هو دينامي فيه بمعنى دراسة مجموعة القوى التي تؤثر في الجماعة بالإضافة إلى التفاعل الحاصل بين هذه القوى وما ينتج عنه،فدراسات دينامية الجماعة تسعى إلى إيجاد تفسير للتغير و مقاومة التغيرات الاجتماعية ،التماسك ،الضغوط ،التطور ،التوازن وكذا عدم الثبات والاختلال الحاصل في الجماعة.(أحمد حيمود،2010،ص70).

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن المقصود بدينامية الجماعة هو التفاعل الحاصل بين أعضاء الجماعة وما ينتج عنه من تغير في العلاقات بين هؤلاء الأفراد و في سلوكهم و اتجاهاتهم و ميولهم و كذا أهدافهم ، و هذا لأن الجماعة عبارة عن وسط مستمر التحرك و التغير نتيجة لاحتوائها على العديد من العوامل تمثل قوى للتحرك والتغير نذكر منها اختلاف شخصيات أفرادها و كذا ثقافتهم و قدراتهم و اتجاهاتهم و تجاربهم السابقة لذلك ما يطرء من تغير على أحد أفرادها يؤثر حتما في الباقين و يغير فيهم و هذا ما يؤثر إما بالإيجاب أو بالسلب على تماسك الجماعة و توازنها و تطورها و كذا تحقيقها لأهدافها ، و لهذا نجد أن الدراسات القائمة حول ديناميات الجماعة تهدف إلى المعرفة العلمية الدقيقة للقوى المؤثرة في التفاعلات الحاصلة في الجماعة و العلاقات بين الأفراد و التي تعمل على إحداث التغيير المرغوب في الجماعة ككل.

العوامل المؤثرة في دينامية الجماعة

تركز دراسات دينامية الجماعة على مجموعة من العوامل منها ما يصدر من داخل الجماعة و منها ما هو خارجي عنها و ذلك لان هذه العوامل تعتبر كمتغيرات تؤثر فيها بصورة أو بأخرى وهذا للتعرف على الجماعة من جهة والقوى النفسية المؤثرة فيها من جهة أخرى والتي قد تزيد من نمو الجماعة وتطورها و إحداث التغير الايجابي فيها أو تعمل على عكس ذلك مما ينتج عنه تفكك الجماعة وبالتالي عدم تحقيق الأهداف المرجوة ، وفيما يلي عرض لأبرز هذه العوامل:

1- أهداف الجماعة:

يعرف هدف الجماعة بأنه الغاية التي يسعى لتحقيقها أعضاء الجماعة و عادة ما يكون محصلة لمجموع الأهداف أو الهدف الذي يوافق عليه أغلب أفراد الجماعة و التوافق بين أهداف الأفراد يؤدي إلى تماسك الجماعة وحدوث علاقات تعاونية بينهم، بينما يؤدي التعارض إلى التنافس الأفراد لتحقيق الأهداف الخاصة (أسامة أبو سريع،2005،ص144)، وتعمل درجة وضوح الأهداف على زيادة إدراك الجماعة لها و العمل على تحقيقها أما الأهداف الغامضة فهي على عكس ذلك،كما تعمل الأهداف الصعبة على إحباط الجماعة فلا تسعى إلى تحقيقها كما أن الأهداف السهلة لا تحرك الجماعة نحو بذل الجهد على عكس الأهداف الواقعية التي تجعل الجماعة تتعاون لتحقيقها ،فاتفاق الجماعة على أهداف واضحة وكذا وسائل تحقيقها يزيد من تماسكها.(جابر حسن، 2007،ص 258) .

2- قيم الجماعة:

يتأثر تماسك الجماعة بنظام قيمها فكلما كان هناك اعتراف على هذه القيم من طرف أعضاء الجماعة زاد تماسكهم أما الاختلاف في هذه القيم فيؤدي إلى تفكك الجماعة و تسعى كل الجماعة إلى تحديد مجموعة من القيم التي تحدد الإطار العام لنشاطها، و كلما ارتبطت هذه القيم بقيم المجتمع كلما أدى ذلك إلى تماسك الجماعة و زيادة فعاليتها ، بينما يؤدي التعارض مع قيم المجتمع إلى صراع مما يؤثر سلبا على تماسك الجماعة.(عبد اللطيف بكوش،2010،ص 157).

3- خصائص أعضاء الجماعة:

تتأثر دينامية الجماعة بشخصية أفرادها و ذلك لأن الجماعة تنمو و تتقدم عندما يتوفر لديها أفراد ايجابيون متعاونون ذوي آراء بناءة و مقترحات سليمة و لديهم القدرة على تنفيذ المقترحات والمخططات لتحقيق الهداف .(نقلا عن : محمد سعد،2009)، و زيادة التجانس بين أعضاء الجماعة يزيد من تماسكها ، كما يلاحظ أن الخبرات الجماعية السابقة للأعضاء تختلف و خاصة الخبرات الأسرية و بالتالي تؤثر على نوع الدينامية السائدة في الجماعة.(جابر حسن ، 2007، ص 258).

4- الهيكل المادي للجماعة:

يقصد بالهيكل المادي للجماعة الوسط الفيزيقي المحيط بها،فالجماعة ليست عبارة عن علاقات غير ملموسة فقط و لكنها أيضا عبارة عن مكان لاجتماع و نظام الجلوس و ظروف الإضاءة و التهوئة و اتساع المكان و ضيقه فكلما كان الحيز الذي تشغلة الجماعة كبيرا كلما كان تماسكها أقل ، فكل هذه العوامل المذكورة تؤثر في دينامية التفاعل الحاصل بين أعضاء الجماعة (جابر حسن ،2007، ص 258).

5- العلاقة بين المجتمع الخارجي والجماعة:

الجماعة هي جزء من المجتمع و ليست وحدة منفصلة عنه، فكلما زاد تقبل المجتمع للجماعة زاد تماسكها، كما أن اتصال الجماعة بالمجتمع الخارجي يزيد من خبراتها مما يؤدي إلى نموها و زيادة تماسكها.(جابر حسن،2007،ص 258).

6- القيادة داخل الجماعة:

يتوقف نجاح القيادة في رفع معدل التماسك داخل الجماعة على مدى إشباع حاجات الأعضاء الأساسية ، و نجد في الجماعات ذات الخبرات القليلة أن القائد هو موضوع تماسك الجماعة و محرك لديناميتها، و بالتالي معرفة القائد للسلوك الإنساني عامة و السلوك الفردي داخل الجماعة خاصة أمر مطلوب للقيام بدوره و تحقيق الأهداف المطلوبة و لفهم جماعته و ديناميتها الداخلية و الخارجية.(عبد اللطيف بكوش،2010،ص 158).

7- الظروف الطارئة التي تحدث للجماعة:

تمر الجماعات بظروف طارئة تؤدي إلى زيادة التفاعلات بين أعضائها وتتباين هذه التفاعلات بين ما هو سلبي يؤدي إلى تفكك الجماعة و ما هو ايجابي يزيد من تماسك الجماعة. (جابر حسن، 2007، ص 251).

الضبط الاجتماعي:

يدل مصطلح الضبط الاجتماعي على العمليات التي من خلالها تحصل الجماعة ككل على الالتزام و الطاعة من أعضائها مما يزيد قدراتها على أداء وظائفها و تحقيق أهدافها بشكل منظم ، و الضبط الاجتماعي هو نتيجة تفاعل العديد من العوامل منها المعايير التي تتكون في الجماعة و مكانات و أدوار أعضاء الجماعة ، و برغم من توفيره للاستقرار و النظام في الجماعة و يحافظ عليها إلا أن الشديد الصارم يقلل من جاذبية الجماعة لأعضائها و يؤدي إلى صراعات داخلية في الجماعة مما يؤثر على ديناميتها (حسين سليمان و آخرون،2005،ص 205) .

ومن خلال الشكل التالي نلخص العوامل المؤثرة في دينامية الجماعة التي سبق ذكرها.

5. أنواع ديناميات الجماعة:

يوجد العديد من التصنيفات التي توضح الأنواع المختلفة لديناميات الجماعة و يرجع هذا الاختلاف للمعيار الأساسي الذي يعتمد في وضع نوع من أنواع الديناميات ، ومن بين هذه المعايير معيار" مصدر التأثير" حيث يقسم دينامية الجماعة إلى نوعين هما على النحو التالي: (جابر حسن ،2007،ص ص 254- 255)

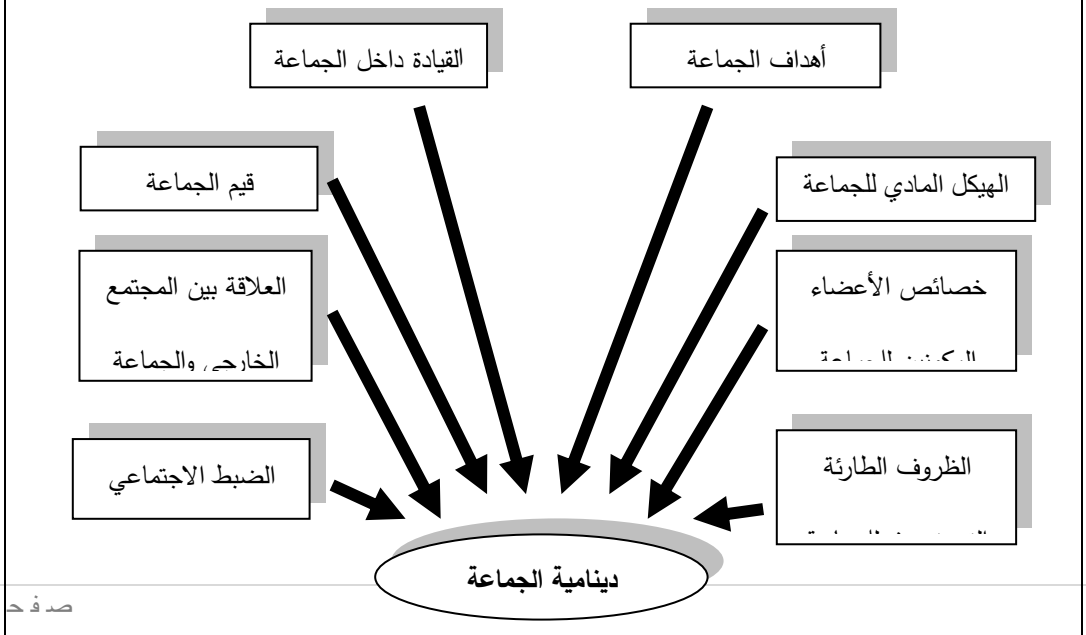
5-1.الدينامية الداخلية:

و تشير إلى كافة العوامل الداخلية للجماعة و التي لا تخرج عن نطاقها سواء كانت هذه العوامل سيكولوجية أو اجتماعية ،و هي متعلقة بأعضاء الجماعة كونهم يمثلون الأساس التكويني لها و يؤثرون و يتأثرون بها و منه تصبح الخصائص السلبية أو الايجابية من العوامل المؤثرة في الدينامية ، و من بين العوامل المؤثرة في الدينامية الداخلية للجماعة نجد خصائص الأعضاء العقلية و الاجتماعية و الانفعالية و كذا المشاركة في الأنشطة الجماعية المختلفة حيث تعطي للفرد فرصة اكبر للتفاعل مع باقي أعضاء الجماعة مما ينتج عنه التفاعل والتغيير .

5-2. الدينامية الخارجية:

و هي عكس الدينامية الداخلية فهي تشير إلى كل العوامل الخارجية للجماعة بمعنى مؤثرات جديدة غير الداخلية و التي تؤثر في المجالات الخاصة بالجماعة، و كمثال لها نجد القواعد و النظم الخاصة بالمؤسسة و التي تشكل الضبط الاجتماعي للجماعات الموجودة فيها لذلك كل القرارات و المفتوحات الصادرة عن الجماعة تربط ارتباط و ثيقا بالعوامل الخارجية و التي بدورها قد تكون موجها إيجابا أو قد تكون عائقا

الشكل رقم ( ) العوامل المؤثرة في دينامية الجماعة

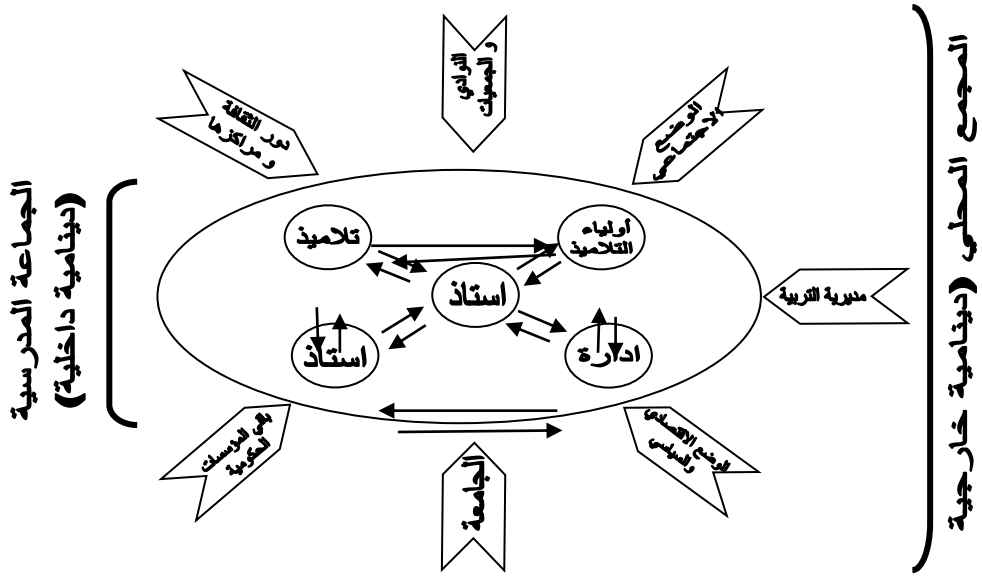


(المصدر : من إعداد آسيا درماش (2013.)

لمختلف جوانب حياة الجماعة ، كما أن المجتمع المحلي إحدى العوامل الخارجية المؤثرة في تفاعل و حركة الجماعة ويعرف بأنه مصطلح مرادف للمجتمع يدل على جماعة من الناس يعيشون متجاورين في منطقة جغرافية لهم مراكز مشتركة لنشاطاتهم و مصالحهم و يعملون سويا لانجاز أهدافهم من خلال نظم اجتماعية و هيئات و مؤسسات تضبطها مجموعة من القواعد المنظمة للسلوك.(صالح الداهري،2011 ، ص 60) .

ويمكن أخذ الجماعة المدرسية كمثال نوضح من خلاله نوعي الدينامية الداخلية والخارجية للجماعة المدرسية كما هو في الشكل التالي:

رقم () :أنواع دينامية الجماعة.



(عبد اللطيف بكوش ،2010،ص 153) بتصرف

6.مبادئ دراسة دينامية الجماعة:

هناك مجموعة من النقاط المكملة لبعضها البعض تمثل في مجملها المبادئ التي تنطلق منها دراسات ديناميات الجماعة ، ويمكن تلخيص هذه المبادئ حسب " حامد زهران" (1977،ص ص 94،95) على النحو التالي :

- دراسة الجماعة الصغيرة هي تمهيد لدراسة المجتمع الكبير، و يمثل هذه النظرية .بيلز (bales)

- تمثل الجماعات الصغيرة مجال مناسب لدراسة العلاقات بين الأفراد ذلك لأن هذه العلاقات المتكونة في حالة تغير و يمكن ملاحظتها، و يمثل هذه النظرية "مورينو"(moreno) مؤسس السوسيومترية .
- اعتبار الجماعات التي يتبادل أعضاؤها التأثير وجها لوجه وحدات مكونة للمجتمع فهي تعتبر من العوامل الرئيسية في التنشئة الاجتماعية كونها قادرة على احداث التغييرفي أعضائها كتغيير الاتجاهات والاهتمامات والمهارات وهو ناتج عن التفاعل القائم بين أعضاء الجماعة.
- الهدف من التركيز على دراسة الجماعات الصغيرة هو استخلاص التعميمات و الافتراضات الظاهرة بصورة متكررة في تاريخ البحوث القائمة في مجال دينامية الجماعة.
- الاعتناء بصفة خاصة بالدراسات المتعلقة بالقيادة و المشاركة في اتخاذ القرارات و التعاون القائم بين أعضاء الجماعة و كذا القائم بين الجماعات.
- النظر الى الجماعة كوسيلة للقيام بعمل في البيئة المادية أو الاجتماعية و الاهتمام بالعلاقات بين أفراد الجماعة في مجالات الانتاج ،و يمثله "مايو" (mayo).

7.أهمية دراسة دينامية الجماعة:

- تفيد دراسة دينامية الجماعة في فهم العوامل المؤثرة في الجماعة و التي يمكن استخدامها بطريقة مثلى في التأثير فيها بغية دفعها نحو تحقيق أهدافها المسطرة مسبقا و قد لخص
- " جابر عوض"(2007،ص ص 251-252) في نقاط أهمية دراسة دينامية الجماعة و هي كمايلي:
- معرفة أهم القوى و العوامل التي يمكن أن يكون لها تأثير على نمو الجماعة و كذا توجيهها بما يحقق للجماعة النمو السوي المتوازن .
- الوقوف على مختلف التفاعلات الحاصلة في الجماعة ذلك لأن سلوكات بعض الأفراد عبارة عن مثيرات يستجيب لها الأفراد الأخرون بطرق تختلف بين الإيجاب و السلب.
- معرفة مدى التغير الطارئ على أعضاء الجماعة و الذي يحدث نتيجة التفاعلات المختلفة ، بغية مواجهة السلبي منها و الذي يؤدي إلى تفكك الجماعة.
- التمكن من التعرف على احتياجات الجماعة و أعضائها و العمل على إشباعها بالإضافة إلى الإحاطة بمشكلات الجماعة و العمليات الاجتماعية القائمة فيها كالتنافس و الصراع و العمل توجيههما و إدارتهما بما يخدم تماسك الجماعة.
- تساعد على تعديل الجماعة لأهدافها و برامجها بما يتماشى مع احتياجات و مصالح أعضائها.
- تفيد في اكتشاف القيادات داخل الجماعة و العمل على تدريبها و تنميتها ، كما تفيد في معرفة الأفراد المحبوبين و المنبوذين داخل الجماعة الذين يؤثرون في مختلف أنشطة الجماعة إما سلبا أو إيجابا.

- معرفة مدى نمو و تطور الجماعة فمن خلال الاستجابات و المثيرات المختلفة تنمو الجماعة و يزداد تماسكها، و بالإضافة إلى مساعدتها في بث بعض القيم و المعايير التي تساهم في تطور و نمو الجماعة.
- تفيد في اكتشاف الشلل و العشيرات داخل الجماعة و العمل على التعامل معها بطريقة مثلى مما يزيد من تماسك الجماعة و قدرتها على التأثير في أعضائها.
- أما بالنسبة لأهمية دراسة دينامية الجماعة في المجال التربوي- وفي المدرسة تحديدا- فهي تكتسي أهمية كبيرة نذكر منها النقاط التالية:
- تمد المدرس بأسس و قواعد تفاعلات الجماعة المدرسية و كل المعايير التي تستخدمها الجماعة في التأثير و الضغط على الأفراد لمسايرتها.
- تعريف المدرس بالجهود الممكنة لتحقيق جو من التوافق و التكيف داخل الجماعة سواء كان ذلك بين التلاميذ أو بين المدرسين.
- مد المدرس ببعض المهارات الخاصة بكيفية قياس و تشخيص دينامية الجماعة من خلال عرض بعض الأسس و الأساليب الخاصة بذلك ، و قياس اتجاهات و العلاقات الاجتماعية فيها حتى يتم الكشف عن قنوات الاتصال و تحديد خريطة العلاقات (سوسيوجرام)و بالتالي إعادة توزيع أعضاء الجماعة بناء على التجاذب و التنافر فيما بينهم .(أحمد حيمود ،2010،ص ص 71-72).
- و من خلال هذه النقاط يمكن تقسيم أهمية دراسة دينامية الجماعة إلى قسمين حيث ينصب الأول حول اعطاء معلومات حول العلاقات والتفاعل القائم بين أعضاء الجماعة ،و يتمثل الثاني في الكشف عما يحدث من تغير في أفراد الجماعة و كذا العوامل المؤدية لهذا التغير .

8. مقاربات دراسة دينامية الجماعة:

هناك العديد من المقاربات النظرية التي حاولت تناول موضوع دينامية الجماعة و ذلك بهدف الاحاطة بسلوك الجماعة و اعطاء تفسيرات للتفاعلات التي تحدث داخل الجماعة و كذا القوى المحركة لها، و فيما يلي عوض لثلاثة مقاربات تعتبر الأهم و الأكثر شيوعا و هي المقاربة الدينامية ،مقاربة التحليل النفسي و المقاربة السوسيومترية.

8-1.مقاربة الدينامية:

و تعرف كذلك بالمقاربة اللاوينية أو التيار اللاويني و مهذا نسبة لـ(kurt lewin) فهي تعتمد على نظرية المعروفة بنظرية المجال و التي من بين أهدافها فهم سلوك الجماعة ، و قد تأثرت هذه النظرية بالفهم الجشطالتي حيث ترى أن الجماعة ليست مجرد مجموعة من الأفراد الذين يتواجدون بالقرب من بعضهم البعض و انما هي زيادة على ذلك مجموع أهدافهم و قدراتهم و أعمالهم و هذا ما اطلق عليه(kurt lewin) اسم

المحيط السيكولوجي أو المجال (جان ميزونوف،1974،ص23) و يعمل هذا المجال النفسي عمل المجال الكرومغناطيسي في الفيزياء ، حيث يتكون من عدة قوى أو متغيرات تؤثر على سلوك الجماعة و القوة النسبية لهذه المتغيرات هي ما يحدد اتجاه و سرعة و حركة الجماعة ، و يتطلب تحليل هذه القوى استعمال وسائل الملاحظة و القياس لتحديد القوانين التي تحكم عمل الجماعة و ذلك بالاعتماد على طريقة التدرج في التحليل حيث تكون البداية بالتعامل مع الموفق الاجتماعي ككل ومنه تحليل كل عنصر أو جزء من هذا الموفق على حدة.(خليل المعايطة،2007،ص 100).

و الموفق الاجتماعي حسب" كيرت لفين" عبارة عن توترات تحدث داخل الجماعة تتنوع بين الايجاب و السلب و تؤدي إلى حدوث عمليات مختلفة لإحداث التوازن داخل هذه الجماعة ، فمن خلال أفكار" لفين" يتضح مدى تأثره بالفيزياء و لذلك يرى أن هدف الدينامية في علم النفس كما في الفيزياء و هو الاحاطة بسلوك الفرد أو الجماعة داخل مجال الحياة و الذي يتألف من الفرد و الجماعة و المحيط السيكولوجي .(جان ميزونوف،1974،ص 24).

وفي هذا الصدد يذكر" محمود أبو النيل "(1985،ص 261) أنه على الرغم قدمه " لفين" من أساس لوصف سلوك الجماعة إلا أن نظرية المجال لم تؤدي إلى صياغة نظرية منظمة لعمليات الجماعة.

8-2. مقاربة التحليل النفسي:

تجد هذه المقاربة أصولها النظرية في أعمال " سيجموند فرويد" (freud) حيث خصص قسما من أعماله لعلم النفس الجماعي و بذلك انتقلت مفاهيمه و نماذج تحاليله النفسية إلى وصف معظم الظواهر العلائقية و شرحها ، حيث يركز هذا الاتجاه على العناصر العاطفية اللاشعورية كما يركز على الدوافع و عمليات الدفاع لدى الأفراد في علاقاتهم بالجماعة (محمود أبو النيل ،1985،ص 262).

و يعتبر التوحد (autism) أهم مفهوم في هذه المقاربة ، ففرويد يعتبر أن الجماعة الأولية هي عبارة عن عدد من الأفراد و يشتركون في نفس الفرد كقائد و نموذج و مثال لهم و هذا ما يجعل كل منهم يتوحد مع الأخر مما يؤدي إلى تكون روابط انفعالية بين أعضاء الجماعة و ما يحفظ تماسك هذه الجماعة هو القائد حيث إذا انقطعت روابط الأعضاء به تنحل الجماعة إذا لم يتم اختيار قائد آخر لهم. (عبد اللطيف بكوش،2010،ص 156).

و يتعامل هذا الاتجاه في الأغلب مع الجماعات العلاجية ذلك لأن الممثلين الأساسيين لهذه المقاربة هم السريريون البريطانيون الذين اختصوا بمعالجة الجماعة حيث ساهموا كثيرا في توضيح المظاهر اللاواعية للحياة الجماعية. (جان ميزونوف،1974، ص 28)

8-3. المقاربة السوسيومترية:

تركز هذه المقاربة على الناحية الانفعالية لحياة الجماعة من خلال التفاعل القائم بين أعضائها، و الذي يحدد بموجبه مقدرا جاذبية الجماعة و درجة التماسك بين أعضائها (خليل المعايطة،2007،ص 100) و هذا راجع لاعتبارها أن الجماعة عبارة عن بنية عاطفية لا رسمية حيث تحدد هذه البنية سلوكيات الأفراد اتجاه بعضهم البعض ، فهم يربطون فيما بينهم بواسطة علاقات تعاطف تجاذب و تنافر ، كما ترى أن للبعد الاجتماعي جزء كبير من شخصية الفرد من خلال الأوار الاجتماعية التي بإمكان الفرد أن يلعباها أو أن يغيرها بنفسه (أحمد حيمود،2010،ص 150).

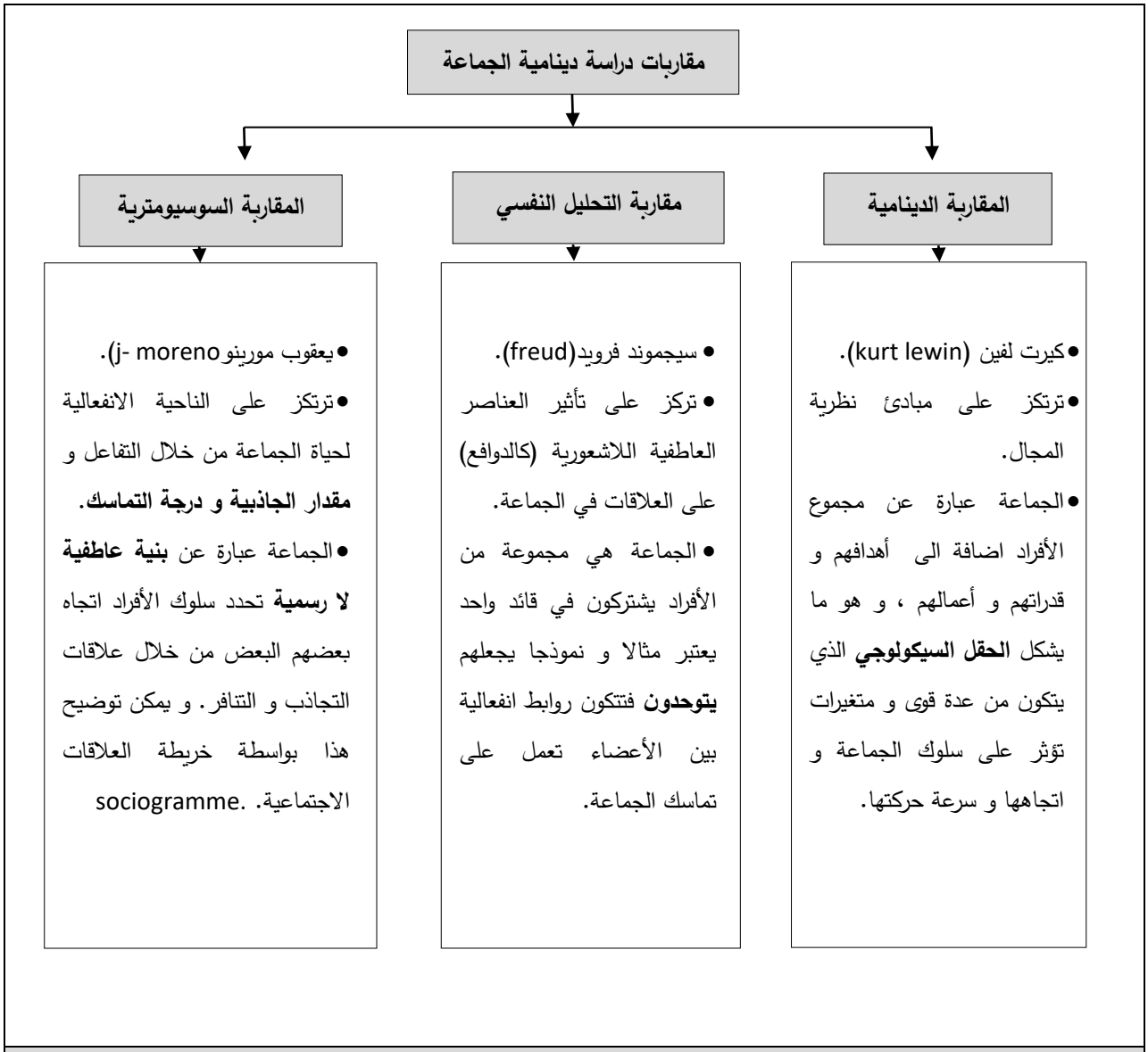
و يعتبر " جاكوب ليفي مورينو" (Jacob levy moreno) (1913) مؤسس هذا الاتجاه ومكتشف السيكودراما* ، و صاحب أسلوب قياس العلاقات الاجتماعية (sociométrie technique) الذي يمكن من دراسة التفاعل الاجتماعي بين أفراد الجماعة و معرفة أنماطه و التي يمكن أن تكون عبارة عن سلوكيات أو توقعات أو مشاعر ، و يمكن معرفة هذه الأنماط من خلال استخدام السوسيومترية (sociométrie questionnaire) أو المقابلات حيث يطلب من كل فرد تحديد الأفراد المفضلين لديه و الذين لا يحب مشاركتهم في النشاطات، كما يمكن توضيح هذه العلاقات برسم يسمى السوسيوجرام. (سعيد الغامدي،2003،ص 39).

" فالمقاربة السوسيومترية حسب "مورينو" هي نظرية و موضوع البحث و طريقة للتحليل و أداة لجمع البيانات"(عبد اللطيف بكوش ،2010،ص 156).

و يوضح الشكل التالي أهم الأفكار التي جاءت في هذه المقاربات.

الشكل رقم (): مقاربات دراسة دينامية الجماعة.

* **السيكودراما (psychodrama)** : أو العلاج بالتمثيل النفسي المسرحي ، هي اسلوب علاجي ابتكره" يعقوب مورينو" في فيينا سنة (1921) ، و يطلق عليها :العلاج بالمسرحيات النفسية ، يهدف لا تحافة الفرصة للتنفيس الانفعالي و تحقيق التلقائية ، و ادراك الواقع و تحقيق التوافق و التفاعل الاجتماعي السليم و تعليم الخبرة. و قد أنشأ مرينو أول مسرح علاجي سنة (1927) بالولايات المتحدة الأمريكية.(حامد زهران،2005،ص ص 290-291) .



(المصدر: من إعداد آسيا درماش، 2013)

9. دينامية الجماعة المدرسية:

تتشكل الجماعة المدرسية من التلاميذ و الأساتذة و الإداريون و أولياء التلاميذ أي من كل الذين يساهمون في تربية و تكوين التلاميذ بطريقة مباشرة أو غير المباشرة ، و يرتبط هؤلاء من خلال شعورهم بالانتماء ووجود ميول و قيم و أهداف و اهتمامات مشتركة بينهم و تعتبر الجماعة المدرسية ضرورة تتطلبها ظروف المدرسة لتساعدها على تحقيق أهدافها ووظائفها . و يظهر ذلك من خلال الدور الذي تقوم به هذه الجماعة

حيث تعمل على توفير الجو الملائم للعمل و تحقيق الالتزام بقواعد النظام و الانضباط و إشاعة روح التعاون و الاحترام و تكريس مبدأ الحوار و التشاور، كما تعمل على ضبط العلاقة بين المدرسة و محيطها و تنظم الحياة الجماعية داخل المدرسة من خلال ضبط العلاقة القائمة بين أعضائها (نقلا عن سند تكويني للمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم ،2004،ص 13).

فوجود جماعة تتصف بالدوام النسبي كالجماعة المدرسية يعني وجود علاقات متبادلة بين أعضائها تمتزج فيها شخصياتهم و تتفاعل فيها عدة عوامل مختلفة منها الثقافية ، المعرفية، الإيديولوجية و الاجتماعية ،مما يشكل شبكة معقدة من العلاقات و التفاعلات داخل الوسط المدرسي تؤدي الى حدوث تغيرات ، فالجماعة المدرسية كل دينامي أي أنه أي تغير في جزء من الأجزاء يؤدي إلى تغير في باقي الأجزاء ،و هو يشكل مضمون دينامية الجماعة المدرسية و محتواها حيث تتمثل في كل الروابط و التفاعلات القائمة بين أعضاء الجماعة المدرسية مصحوبة بعنصر التغير ، وهي تعد بمثابة " الدورة الدموية في جسد المؤسسة فهي الإطار الذي تتفاعل فيه كافة اطراف العملية التربوية من مدرسين و مناهج و ادارة و تصورات لتشكل لحمة الحياة التربوية وسداها"(على وطفة و على شهاب،2004،ص 98).

و يمكن حصر المواقف الدينامية بين أعضاء الجماعة المدرسية فيما يلي :

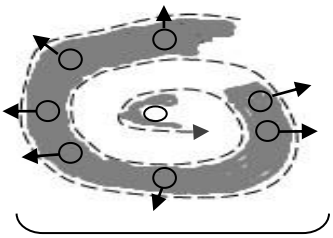
- **العلاقة بين التلاميذ:** يمكن للمدرسة أن تعمل على توافق التلاميذ توافقا سويا مع بعضهم البعض من خلال اشباع حاجاتهم وتقبلهم وشعورهم بالانتماء للمدرسة و ذلك بإفساح المجال أمام التلاميذ للمناقشات و إبداء الرأي و المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة، كما يجب توزيع التلاميذ على أساس التجانس.
- **العلاقة بين التلاميذ والمدرس:** الوصول إلى علاقة ايجابية تتصف بالاحترام و التعاطف متوقف على الدور الذي يلعبه المدرس من حيث هو القائد فعليه إعانة التلاميذ للوصول إلى أهداف واضحة و محددة و إشباع رغباتهم و إشراكهم في العمل و تقديرهم و تشجيع أسلوب المناقشة بالإضافة إلى استخدام أساليب التعزيز المختلفة. (العربي فرحاتي ، دت، ص 28).
- **العلاقة بين المدرسين**: تلعب العلاقة بين المدرسين دورا في تحقيق المدرسة لأهدافها و هذا يعتمد على الألفة و الانسجام و التعاون بينهم، و يأتي هذا كله بوضوح السياسة التي تضعها المدرسة في أذهان المدرسين لذلك يتوجب عند وضع هذه السياسة الأخذ برأيهم و فتح المجال للحوار و النقاش حولها.(نصر الدين جابر،2001،ص 151).
- فالتفاعلات القائمة في الوسط المدرسي هي بمثابة محرك أساسي لفاعلية هذه المؤسسة و قدرتها على الرفع من مردودها التربوي ، فالتفاعل الايجابي بين أطراف الجماعة المدرسية يشعرهم بالمساندة

الاجتماعية و الانتماء لوجود جو يسوده التعاون والاستمتاع و التماسك و السعي نحو تحقيق أهداف مشتركة و هو ما يشكل النواة التي تنبثق عنها دينامية الجماعة المدرسية

- و تخضع الجماعة المدرسية إلى نوعين من الدينامية تتمثل الأولى في الدينامية الانفتاحية تعمل على تجاذب الأعضاء و تماسكهم نتيجة شعورهم بالانتساب للمدرسة و الذي يعبرون عنه من خلال المشاعر الايجابية تجاه بعضهم البعض و إبداء الالتزام للتلاميذ و باقي الزملاء كما يعملون على إيجاد طرق جديدة لكسر الروتين و انجاز الأعمال بحماسة و فاعلية بغية تحقيق الأهداف المرجوة منهم و هذا ما يحقق نوع من التماسك داخل المدرسة
- – التماسك المؤسسي – يمكنها من التعامل مع التدخلات و المؤثرات السلبية و الضغوط الخارجية بكفاءة كما يمكنها من الحفاظ على برامجها و تطبيقها مما يدعم استمراريتها و انفتاحها على المجتمع المتمثل في الجماعات المساندة لها و التي تقوى هذه الدينامية و تعمل على تنشيطها و مساعدتها على تجاوز صعوباتها، أما النوع الثاني للدينامية فهو الدينامية الانغلاقية وهي على عكس الانفتاحية تماما حيث تعمل على تنافر و تفكك أعضاء الجماعة المدرسية ما ينتج حدوث صراعات و توترات داخل الجماعة تعيق النمو المتوازن لها و بالتالي عدم قدرتها على الاستمرار و التعامل مع المتغيرات والضغوط مما يؤدي إلى انغلاق المؤسسة التربوية على ذاتها و على المجتمع الذي قد يعمل على مساعدتها على تجاوز صعوباتها و حل مشكلاتها ، و يكون محصلة كل هذا هو عدم تحقيق الجماعة المدرسية الأهداف الموكلة إليها.(عبد اللطيف بكوش ،2010،ص 161)
- فنوع الدينامية القائمة بين أعضاء الجماعة المدرسية تعتبر مؤشرا على فاعلية النظام المدرسي و مدى قدرته على تحقيق غاياته التربوية، ويمكن تمثيل هذين النوعين من الدينامية في الشكل التوضيحي التالي.

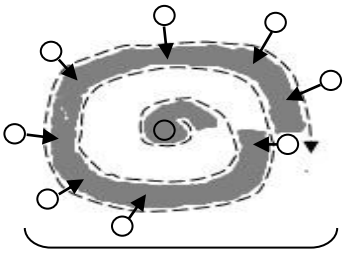
شكل رقم( ) : أنواع دينامية الجماعة المدرسية

دينامية الإنغلاق



- دينامية تؤدي إلى الانفكاك.
- دينامية تغلق المؤسسة على نفسها و تؤدي إلى العزلة.
- دينامية تؤدي الى الجمود والاخفاق.
- دينامية تحقق الاهداف الشخصية فقط.

دينامية الإنفتاح



- دينامية تؤدي إلى التماسك.
- دينامية تعمل على الانفتاح الخارجي.
- دينامية تحقق الأهداف المسطرة و المكتوبة.
- دينامية تستمر فترة طويلة.

(عبد اللطيف بكوش،2010،ص 161)

التفاعل الصفي :

أولا: تعريف التفاعل الصفي:

التفاعل الصفي هو العملية التي يتم من خلالها اتقان مهارة التعليم والوصول بالطلبة إلى مستوى الفهم والاستيعاب من خلال عملية النقاش والحوار والاستنتاج التي تؤدي إلى الضبط الصفي والاحترام المتبادل بين الطرفين والانتباه بشكل دقيق؛ فالتفاعل الصفي يقوم على ثلاثة ركائز تتمثل في المعلم، والتلميذ والأسلوب التعليمي. وتعد قدرة المعلم و كفاءاته المتصلة بمهارات التواصل الصفي مطلبا أساسيا لإحداث التفاعل الصفي، وتحقيق النتاجات التعليمية المستهدفة، لأن التعلم تواصل، والمعلم الذي لا يتقن فنونه ومهاراته اللفظية وغير اللفظية لا يستطيع تحقيق النجاح الكامل في أدائه لمهماته التعليمية، فأنماط الكلام الذي يستخدمه المعلم في غرفة الصف إما أن تعوق العملية التعليمية وإما أن تدفعها في الاتجاه المرغوب فيه، وبذلك فالتفاعل اللفظي في غرفة الصف يقصد به مجمل الكلام والأقوال المتتابعة التي يتبادلها المعلم والمتعلمون فيما بينهم داخل غرفة الصف في أثناء التدريس لتحقيق أهداف تربوية وتعليمية مخطط لها، فالتفاعل الصفي يمثل جميع الأفعال السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي تجري داخل غرفة الصف بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل فهو عبارة عن مجموعة من الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في غرفة الصف بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلمين وتطوير رغبتهم في التعلم ويتضمن ذلك عملية إيصال الأفكار والمشاعر والانفعالات. (سلطان، 2019، ص30)

يعرف التفاعل الصفي أيضا بأنه حالة داخلية في الفرد تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والقيام بنشاط مع الاستمرار فيه حتى يتحقق التفاعل ويكون ذلك بتلبية المادة الدراسية لاحتياجات التلميذ واهتماماته الفعلية، الأمر الذي يدفعه للإقبال على التعلم برغبة وقوة وتوفر له الحافز للتغلب على ما قد يعترضه من صعوبات وتوفير الظروف المشجعة على الإسهام في النشاطات المختلفة وتعزيز هذا النشاط.

التفاعل الصفي هو كل ما يجري داخل الصف من أفعال سلوكية معينة لفظية بالكلمات أو غير لفظية مثل الإيماءات والحركات الجسمية وتعابير الوجه بهدف زيادة فاعلية التعلم لتحقيق تعلم أفضل.

يعرفه النشواتي: بأنه ما يسود الصف من منافسة وحوار وتبادل للآراء بطريقة منظمة وهادفة لمساعدة التلاميذ على تطوير رغبة حقيقية في التعلم ودافعية أصيلة نحوه.

هو إيصال الأفكار والمشاعر أو الانفعالات من شخص إلى آخر أو مجموعة أشخاص.

ويعرف بأنه مجموعة الأداءات التدريسية التي تحدث داخل الفصل الدراسي بين المعلم والمتعلمين من كلام وأفعال وإشارات وحركات والتواصل لتبادل الأفكار والمشاعر بهدف إثارة دافعيتهم نحو الدرس ورفع كفاءة العملية التدريسية التي يمكن ملاحظتها وتسجيلها وتحليلها.

كل ما يصدر عن المعلم والتلاميذ داخل حجرة الصف من كلام وأفعال وإشارات وحركات وغيرها بهدف التواصل وتبادل الأفكار والمعارف، ومما لاشك في أن التفاعل الصفي دورا مهما في العملية التعليمية التعلمية وله أثر في عملية التعلم والتعليم.

هو مجموعة السلوكات والتصرفات الصادرة عن التواصل اللفظي وغير اللفظي بين طرفي العملية التدريسية المعلم والمتعلم في موقف معين مع تحقيق توازن بين إرضاء حاجاتهم وتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة. (سدايرية، 2019،ص 26)

إن التفاعلات الصفية سواء كانت بين المعلم وتلاميذه أو بين التلاميذ أنفسهم، تأخذ صورا عديدة؛ فهناك تفاعلات اجتماعية وتفاعلات ديمقراطية وتفاعلات تواصلية وتفاعلات لفظية، فالتفاعل الصفي يهدف إلى الاهتمام بكيفية الحصول على المعلومات أكثر من اهتمامه باستقبال المعلومات وحفظها وتسميعها، إن هذه التفاعلات الصفية تحث التلميذ على إثارة بعض التساؤلات والفرضيات وتدعوه إلى المقارنة والتحليل واصدار أحكام حول المناقشات المطروحة وفحص الفرضيات والتأكد من الشواهد واثارة أسئلة مفيدة والمشاركة في الإجابة على ودقتها، واختيار الأسباب المناسبة والمؤيدة لحل المشكلة التساؤلات المطروحة وبذلك يفترض أن يستجيب الطالب في البيئة التعليمية الجيدة للتفاعل فيها بينهم بقدر تفاعلهم مع مدرسيهم أو أكثر، وذلك بقصد التعرف على المعلومات ومستوى صدقها والوقوف على وجهات النظر المتباينة والبحث عن المبررات الأساسية المسببة للمشكلة والتعرف على الخيارات المختلفة ل ويفحص ويستجيب ويعطي والحلول الممكنة؛ فيستطيع التلميذ عن طريق التفاعل الصفي المثمر أن يحل للمعلومات التي اكتسبها عن طريق المطالعة والسمع والمشاهدة والإحساس معاني جديدة، وتشجع هذه على تذّكر المفاهيم والمعاني المنسوبة لمؤلف الكتاب التفاعلات على عدم اقتصار معلومات التلميذ المدرسي. (سلطان، 2019، ص31)

ويجمل (فرحاتي، 2007) القول حول التفاعل الصفي بكثير من التفصيل والعمق في التحليل بالقول أن التفاعل من حيث هو علاقات التواصل وما ينتج عنها من التأثيرات الايجابية والسلبية بين المتواصلين أفراد أو جماعات وهيآت ومؤسسات، من أهم مواضيع علم النفس الاجتماعي، وقد عرّفه المنهل التربوي على أنه "الأثر الذي يحدثه تدخل أو موقف شخص ما على آخر في إطار حوار أو على آخرين داخل جماعة بحيث يصبح ذلك الأثر باعثا على فعل معين لدى هؤلاء ومثيرا في الوقت نفسه

لرد الشخص المتدخل " ويبرز هذا التعريف الدينامي الطابع لعلاقة التواصل بين الأفراد والجماعات حيث تصبح فيه عملية نقل وإرسال المعلومات والمعارف وتلقيها متحركة ومتنقلة بين المتواصلين وهي صيغة للتفاعل مرنة تسمح بانتقال الأفراد من وضعية إلى أخرى في إطار العلاقات التواصلية من وضعية المرسل إلى وضعية المتلقي . فلا أحد يحتكر الدور ولا أحد يثبت في وضعية التلقي أو الارسال.

ويضيف (فرحاتي، 2007) من هذا المنظور الدينامي النمائي للتفاعل يحرص الباحثون على إدراج التفاعل في الفعل البيداغوجي كأحد أهم ميكانزمات النمو المعرفاتي ، ذلك أن البناء المعرفاتي لا يتحقق إلا بشرطين (بالمشاركة، وبالمآزرة بين المعلومات) فمشاركة الطفل في حوار وتواصله مع الآخرين سيؤدي بالضرورة إلى صراع أو تنافس بينه وبين المشاركين في عملية البناء المعرفاتي وهو البناء الذي لا يتحقق إلا بعد حدوث الانسجام والتناغم بين الأفكار المتبادلة وخالية من أي صراع سوسيومعرفاتي .

وبهذا المفهوم " النفس إجتماعي" يكون التفاعل موضوع لا يرى في أبسط صوره إلا في جماعة اجتماعية صغيرة أو كبيرة، ويدرس من خلال مفاهيم نظام الاتصال في أبعاده الاجتماعية والنفسية والبيداغوجية وعلاقاته الخطية والدائرية والتأثير المتبادل (السلبي أو الايجابي) والمشاركة،. وفي ما يلي تفصيل ذلك :

. فبالنسبة للجماعة الاجتماعية كمجال للتفاعل وشرط لوجوده فيتأسس على أن الفرد(طفل أو راشد) لا يمكن أن يعد متفاعلا من الوجهة الانسانية أو يوصف كذلك إلا حين ممارسته لأي سلوك أو نشاط . غائي هادف، أو عفوي تلقائي، أو في سياق فعل المبادرة، أو الاستجابة وردود الأفعال . داخل اطار جماعة صغيرة كالأسرة أو جماعة الرفاق واللعب، أو جماعات المدرسة، أو كبيرة كالتنظيمات الاجتماعية كالطبقة والأيديولوجيا والزمرة والجماعة وفئات العمل والمؤسسات والجمهور والحشود...الخ ووجود الفرد داخل الجماعة إنما هو وجود في إطار ما يمكن تسميته بالعقد الاجتماعي أو العقد المدني . التلقائي العفوي أو الطبيعي أو المنظم . في أية صيغة من صيغه يتنازل خلاله الأفراد عن بعض خصوصياتهم نظير مكتسبات تتعلق بوجودهم الاجتماعي والوظيفي والفردي ومقتضيات انتماءاتهم وتأمين حتى حياتهم، وهو ما يضع الفرد بالضرورة عند ممارسة تكاليفه ومسؤولياته ونشاطاته في أي مستوى أو مراتب الوجود الاجتماعي يضعه في حالة حوار مع أقرانه ونظرائه ضمن علاقات . تكافئية تناضرية أو انعكاسية خبرية أو سلطوية أو تعاونية أو تنافسية سلطوية أو ديمقراطية أخوية أو عدائية .وذات مضامين سيكولوجية وبيداغوجية وسوسيولوجية،

أما بالنسبة لعلاقات التواصل كشرط لحدوث التفاعل الانساني، فتؤكد تعاريف التواصل كتعريف "شارل كولي " الذي يعده الميكانيزم الأول في وجود العلاقات الانسانية، على أنه الانطلاقة

الضرورية الأولى أو الأساس الأول لحدوث التفاعل، وتتأسس هذه الضرورة أو الأساس على أن مجرد حدوث اللقاء وتجميع الأفراد في مكان ومجال زماني معين لا يؤدي بالضرورة إلى تفاعل بين الأعضاء المجتمعين إلا إذا باشروا في ما بينهم بصيغة أو أخرى لعلاقات التواصل والحوار.وهي العلاقات التي لا يمكن فهمها إلا بفهم متغيرات وأنظمتها.

ففعل الاتصال الذي يجري بين المتواصلين هو نظام يتألف من عدة عناصر كثيرا ما تختزل في عناصرها الأساسية وهي:

أ) المرسل : وهو الشخص أو الجماعة أو الآلة التي تنتج الرسالة وتقوم بإرسالها بصفة مباشرة أو عبر وسائل تكنولوجية .

ب) المستقبل : وهو الشخص أو الجماعة المتلقية للرسالة والمستهدفة من التبليغ .

ج) الرسالة : وهو موضوع النقل ومادة الاتصال بمضامينها الاخبارية والسيكولوجية والسوسيولوجية .

د) القناة : وهي الوسائل الذاتية الحسية منها والسيكولوجية، و وكذا الوسائل التكنولوجية المادية التي بواسطتها تنقل الرسالة إلى المتلقي .

ويمكن حسب (فرحاتي، 2007) حصر العلاقة بين هذه العناصر في :

متغير المرسل وعلاقته بالمتلقي حيث يظهر المرسل بوضعياته ورموزه الذهنية ودوافعه وأفكاره ومقاصده الانتاجية والاستهلاكية والعرضية وقدرته التبليغية رغبة في التأثير في الآخر المتلقي، وينتج عنها ثلاث أشكال من الاتصال التربوي (الشكل المركزي الخطي، والشكل المتمركز حول الأفراد، والشكل الدائري للعلاقات حيث تنعدم فيها الحدود أي من أين يبدأ الحوار وإلى أين ينتهي)

. متغير المتلقي وعلاقته بالرسالة :حيث العلاقة بين قدرات وامكانات المعرفية والوجدانية في ادراك مقاصد المرسل من الرسالة وقدرته على الاستيعاب الكلي أو الجزئي للرسالة، وقدرته على الانتقاء والتمييز، ووعي قيمتها وفك رموزها وفهمها واصدار ردود أفعال واتخاذ القرارات بشأنها. وينتج عن هذه العلاقة بحسب ميالاريه خمسة مواقف (رفض المستقبل للرسالة كلية حين وصولها، أو رفضها جزئيا، أو وصولها بدون أن تترك أثرا في المستقبل، أو وصولها واستحداث أثر ما في سلوك المتلقي، وصولها واستحداث التأثيرات المطلوبة في المستقبل). ويتوقف ذلك على :

فهم الرسالة من طرف المتلقي من حيث هي نظام من الدلالات والمعاني والرموز لفظية أو غير لفظية مباشرة أو غير مباشرة .

أ. ملاءمة التشفير واختيار الكلمات والألفاظ أو الحركات المناسبة لفعل التواصل وموضوعه أي قياس علاقة الاختيار اللغوي بهوية الجماعة أو ذاتية الشخص المعني، فلجماعة القسم منظومتهم

اللغوية بطابعها التعليمي وللأطباء شفرتهم اللغوية، ولجماعة الحي شفرتهم اللغوية كذلك فلكل جماعة هويتها اللغوية المناسبة لتواصلها كشخصيات لا كأفراد.

ب . الشكل : للرسالة الموجهة للمتلقي أشكال، تتأثر بالقناة التواصلية والموضوع، فقد تكون عرضية صغيرة بحسب حجم القناة كالرسالة التلغرافية، وقد تتطلب الرسالة شكلا أكثر تركيبا كالرسالة التي يرسلها المعلم فتحتاج إلى الاخبار والافصاح والشرح والتوضيح للمواقف والاتجاهات والانفعالات وقابليتها للفهم وللتأويل والانتقاء والعزل وقوتها في التأثير ومستواها من حيث الصريح (ما يدل عليه صراحة) والضمني (ما وراء الخطاب) .

ج . المحتوى : ويعد متغير من متغيرات الرسالة ويقصد به أن مضمون الرسالة، قد يكون أخبارا آنية، أو معلومات وخبرات تعليمية وتكوينية أو تقارير وتتضمن بعدين :

- بعد مؤسسي : ويقصد به في التواصل البيداغوجي القواعد الضابطة للرسالة الصوتية أو الكتابية أو الايمائية وتحديد ما ينبغي قوله وما ينبغي تركه والمسموح منه والمحضور .
- بعد ذاتي ويتعلق بأسلوب المدرس في التعامل مع الدرس وادراكه للرسالة وتأثيرات شخصيته في أبعادها الاجتماعية والثقافية والنفسية. (فرحاتي، 2007، ص42-43)

وتتضمن عملية الاتصال والتفاعل اصفي معاني مختلفة نذكر منها:

1. المعنى الاجتماعي: يشير إلى العملية التي يتم بمقتضاها تكوين علاقات بين المعلم وتلاميذه تتم بها عمليات تبادل الخبرات والمعلومات والآراء والأفكار فيما بينهم، حيث تتم عملية تبادل الخبرات في جو تسوده علاقات إيجابية بين المعلم وتلاميذه من جهة وبين التلاميذ فيما بينهم من جهة أخرى مما يؤدي إلى تفعيل عملية التفاعل. (سدايرية، 2019، ص27)
2. المعنى التربوي: يشير التفاعل الصفي بمفهومه التربوي والتعليمي إلى تلك العملية التي تحدث في الموقف التعليمي والتعلمي من عناصره المتعددة التي تشكل الأداة الرئيسية في تنظيم عملية التعلم إذ أن عمليات التفاعل الصفي تجري عبر قنوات مختلفة ومتنوعة سواء كانت لفظية أو كتابية تتراوح بيم اللغة المسموعة والمقروءة. (سدايرية، 2019، ص27)
3. المعنى السلوكي: حيث يفترض المدخل السلوكي أن الناس لما يتفاعلون فيها بينهم فإنهم يفعلون ذلك بطرق كلية، وهذا يعني أن سلوك التفاعل لا يمكن فصله عن محددات السلوك الأخرى للفرد والجماعة المعنى السلوكي: حددات السلوك االخرى للفرد والجماعة كالإدراك والتعلم والدوافع والحاجات والانفعالات والاتجاهات والقيم، فالتفاعل ليس عملية أحادية، ولكنه مرّكب من عمليات تتفاعل فيها بينها بشكل دينامي. (سلطان، 2019، ص31)

ثانيا: أهمية التفاعل الصفي:

لقد تحول دور المعلم من دور الملقن صاحب المعرفة إلى دور الموجه والمرشد، كما أن دور التلميذ تغير بتغير دور المعلم فتحول من دور المتلقي المستجيب إلى دور أكثر تأثيرا في سيرورة عملية التعليم والتعلم، وأصبحا معا (المعلم والمتعلم) قطبا عملية التعليم الذين يتفاعلان تحت مظلة التفاعل الصفي من أجل تبادل المعارف والخبرات على النحو الذي يساهم في تحقيق اهداف العملية التربوية المنشودة، وهو ما أضفى أهمية كبرى لعملية التفاعل الصفي ونذكر منها:

- أصبح التلميذ على اتصال بكل ما هو جديد في مجال المعرفة، يحصلها أينما وجدها ولم يعد المعلم هو المصدر الوحيد لتلقين المعارف.
- يزيد التفاعل الصفي من حيوية التلميذ ونشاطه فيشترك الجميع في عملية التفاعل الصفي ويتحررون من صمتهم وسلبيتهم.
- التفاعل الصفي يساعد على التواصل وتبادل الآراء والمعارف والأفكار بين الطلبة أنفسم وبينهم وبين المعلم، وهو ما يساعدهم على تنمية مداركهم بإشراف ومتابعة من المعلم.
- يساعد التفاعل الصفي على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الآخرين، فيساعد ذلك على تنمية الشعور بتقبل آراء الآخرين.
- يتيح التفاعل الصفي للتلاميذ فرصة للتعبير عن أفكارهم وآرائهم.
- يساعد التفاعل الصفي أولئك التلاميذ الذين يعانون العزلة والخجل والانسحاب، فيساعدهم على الاندماج في في مناخ تعليمي إيجابي يسوده جو تقبل الآراء والأفكار.
- يساعد التلاميذ عمى اكتساب اتجاهات ايجابية نحو المعلم ونحو المادة الدراسية، حيث ينمي لدى التلاميذ مهارات الاستماع، والتعبير والمنافسة. (بورهدون، 2019، ص46)

ثالثا: خصائص التفاعل الصفي:

تهدف كل مؤسسة تربوية على مستوى جميع الأطوار التعليمية إلى خلق نمو تعليمي متوازن حسب جميع أنماط التلاميذ وشخصيتهم وأحوالهم النفسية والاجتماعية، لذا فان التعلم الصفي الناجح يكون عادة نتيجة لقدر ملحوظ من التخطيط السابق على التعليم الفعلي، بمعنى أن التعليم داخل القسم لا يكون موفقا وناجحا إلا إذا كان حصيلة التهيؤ والاستعداد الحاصل من التدريس الحقيقي، مما جعل التفاعل الصفي مميزا وخاصة في التعليم الحديث ومن أهم خصائص عملية التفاعل الصفي ما يلي:

- ✓ إتاحة الفرصة للمتعلمين لممارسة عمليات التعلم المختلفة بطريقة فعالة على اعتبار أن التعلم هو عملية تعديل للسلوك وتغييره من خلال عمليات موجهة

- ✓ يهتم التعلم الفعال بقدرات المتعلمين ويربط بين ميولهم وقدراتهم داخل غرفة الصف وخارجها كما يهتم بميول المتعلمين للاستفادة منها في تحقيق رفع فعالية التعلم
- ✓ يجب أن تتعرف المدرسة على حاجات تلاميذها وتحديدها والعمل على إشباعها لأن عدم الإشباع قد يؤدي إلى ظهور مشكلات تربوية.
- ✓ إتاحة الفرصة للمتعلمين للمشاركة في الأنشطة المختلفة التي تؤدي إلى تنمية العادات والقيم والاتجاهات الصحيحة.
- ✓ مراعات الفروق الفردية بين المتعلمين بحيث تقدم المعلومات حسب مستويات التلاميذ وقدراتهم وعلى المعلم في غرفة الصف أن يستخدم الأساليب التدريسية الملائمة لهذه الفروق واهتمامات المتعلمين.
- ✓ الاهتمام بكفايات التلاميذ وميولهم واستثمارها سواء في غرفة الصف أو خارجها.
- ✓ يجب أن تتعرف المدرسة على حاجات تلاميذها وتحديدها والعمل على إشباعها لأن عدم الإشباع قد يؤدي إلى ظهور مشكلات تربوية. (سدايرية، 2019، ص32)

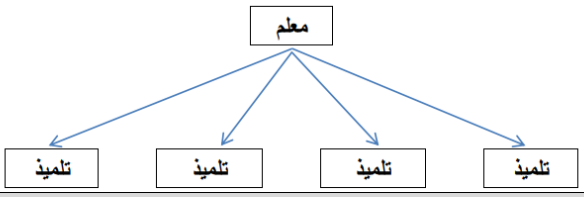
رابعا: أنماط التفاعل الصفي:

- ✓ يشر (سلطان،2019) أنه في ظل النماذج المتمركزة حول الأستاذ أو المادة الدراسية، يكون نمط التفاعل فيه سلطويا على حد تعبير باولو فرابري وديوي، وبياجيه، أو توجيهيا، على حد تعبير روجرز، أو مباشرا على حّد تعبير فالندرز، وقد يصل تدخل الأستاذ في تسيير الدرس إلى حد الدوغمائية الآلية إلى الأسلوب الديكتاتوري في تعامل الأستاذ مع جماعة القسم .وفي ظل النموذج المتمركز حول التلميذ، يكون نمط التفاعل فيه تحرريا أو ما يسمى بالتوجيهي عند غلاسر وغير المباشر عند فلاندرز وتمتد مساحة عدم تدخل الأستاذ في تسيير الدرس من عزل الأستاذ وحجب الطفل عنه نهائيا كما في نموذج التربية عند روسو مرورا باشتراط الأستاذ في صيغ التعاون البيداغوجي كما هي عند ديوي و بياجيه وكثيرون غيرهم، إلى النموذج الفوضوي كما هي عند إيليتش ودعاة موت المدرسة.
- ✓ ويميز الفكر التربوي بين نوعين من التفاعل الصفي، فالتفاعل اللفظي هو الأسلوب الذي يطبق، عمليا لمفهوم التغذية الراجعة ويستهدف التقدير الكمي والكيفي لأبعاد سلوك الأستاذ والمتعلم الوثيق الصلة بالمناخ الاجتماعي والانفعالي للمواقف التعليمية باعتبار أن هذا المناخ يؤثر سلبا أو إيجابا في المردود التربوي من حيث اتجاهات الأستاذ نحو تلاميذه، واتجاهات التلاميذ نحو أستاذهم، أما التفاعل غير اللفظي فهو كل ما يصدر عن الأستاذ من إشارات ونظرات وتعبيرات

ترتسم على الوجه وإيماءات، وابتسامات للدلالة على الرضا والقبول، وما إلى ذلك من حركات غير اللفظية تصدر أيضا من الأستاذ، والتي تصدر كذلك من التلاميذ.

- ✓ ويتم بين الأستاذ والتلاميذ نوع من التفاعل الصفي بشقيه اللفظي وغير اللفظي، ويعتمد نمط التفاعل السائد داخل حجرة الدراسة على القدر الذي يسمح به الأستاذ من الحرية والانطلاق في التفكير والتعبير عن النفس لتلاميذه.
- ✓ كما أن ارتباط التفاعل اللفظي بعملية الاتصال والذي هو الأسلوب الذي يتم بواسطته نقل المعرفة من شخص لآخر يجعل أنماط التفاعل اللفظي مرتبطة أيضا بأنماط الاتصال، والتي نميز منها:
- ✓ نمط الاتصال وحيد الاتجاه: وهذا النمط يرسل فيه الأستاذ يا يود قوله أو نقله إلى التلاميذ ولا يستقبل منهم، وهو أقل الأنماط من حيث الفعالية، ففيه يأخذ التلاميذ موقفا سلبيا مطلقا، وليس للمستقبل سوى التلقي، وغالبا ما يكون حصيلة التلاميذ هي الحقائق والمعارف.

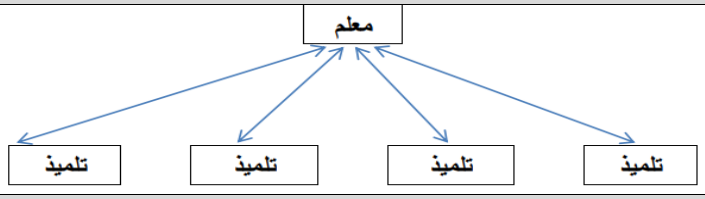
شكل يوضح نمط الاتصال أحادي الاتجاه



المصدر: برهدون، 2019

- ✓ نمط الاتصال ثنائي: وهذا النمط أكثر فاعلية من النمط الأول، ففيه يسمح الأستاذ بأن ترد إليه استجابات من التلاميذ ويسعى إلى التعرف على صدى ما قاله أو ما حاول نقله إلى عقولهم، ويشعر في كثير من الأحيان بأن ما يقوله ربما لا يكون قد وصل إلى عقول تلاميذه على النحو المطلوب، ولذلك يسأل التلاميذ أسئلة تساعده على اكتشاف مدى الفائدة التي حققوها، ويؤخذ على هذا النمط أنه لا يسمح بالاتصال بين التلاميذ، وأن الأستاذ هو محور الاتصال وأن استجابات التلاميذ هي وسائل لتدعيم سلوك الأستاذ في الأداء التدريسي التقليدي.

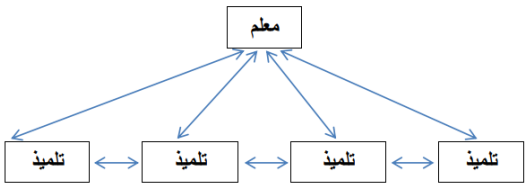
شكل يوضح نمط الاتصال ثنائي الاتجاه



المصدر: برهدون، 2019

- ✓ النمط الثلاثي :ونلاحظ من خلاله أن الاتصال لا يكون بين الأستاذ و تلاميذه فقذ بل يتعداه إلى التلاميذ أنفسهم ولكن بعدد محدود، ويتصف هذا النمط بأن الأستاذ يسمح فيه لتلاميذه بالمنافسة فيما بينهم وتبادل الآراء فالأستاذ لا يكون هو المصدر الوحيد للتعلم.

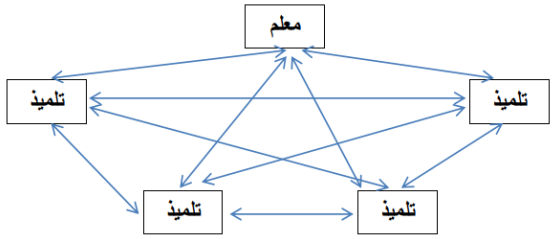
شكل يوضح نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه



المصدر: برهدون، 2019

- ✓ نمط الاتصال متعدد الاتجاهات: وهذا النمط يمتاز عن غيره من الأنماط السابقة وبخاصة النمط الثالث الذي كان فيه الاتصال بين الأستاذ وعدد محدود من المتعلمين، ولكن في هذا النمط تتسع وتتعدد فرص الاتصال بين الأستاذ والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم، كما تتوفر فيه أفضل الفرص للتفاعل. (سلطان،2019، ص44)

شكل يوضح نمط الاتصال متعدد الاتجاهات



المصدر: برهدون، 2019

خامسا: مهارات التفاعل الصفي:

أورد (سلطان، 2019، ص 47-51) أن الأستاذ الناجح هو الذي يستطيع أداء دوره بكل فعالية، وهو الأستاذ الذي يكرس جهوده في سبيل إيجاد فرص تعليمية أكثر ملاءمة لتلاميذه، لذلك يجب التعرف أولا على كيفية تقويم أداء الأستاذ لعمله والمحاكات الضرورية للتعلم الفعال وكيفية بناء تفاعل ناجح بين الأستاذ وتلاميذه، وبين التلاميذ أنفسهم، ثم التعرف على الكفاءات والمهارات اللازمة للأستاذ الجيد حتى يتمكن الأساتذة من تقويم أداءاتهم بشكل فاعل، ومن مهارات الأستاذ الضرورية التي تساهم فى جعل التلاميذ مندمجين في الموقف الصفي ومتفاعلين تفاعلا بناء ما يأتي:

1 .يوفر بيئة آمنة للتعلم تدعم الثقة وتوفر للتلاميذ الظروف المناسبة .

2 .يضع أهدافا واقعية وواضحة ليسهل بلوغها .

3 .يضع مهمات وأنشطة متسلسلة ليتفاعل التلاميذ معها .

4 .يدرب التلاميذ على ممارسة نشاطات التعلم والتعزيز الذاتي .

5 .يربط مهمات وأنشطة التعلم بحاجات وميول وأهداف التلاميذ بطريقة مباشرة أو غير مباشرة .

6. يوفر فرصا للتعلم والتجريب والاختبار دون أن يشعر التلاميذ بحظر الفشل أو التهديد.

كما أن تطوير التفاعل الصفي بأنواعه يتطلب مجموعة من المهارات والكفاءات التي يجب أن يتصف بها الأستاذ وقد حددها بعضهم في: كفاءات التخطيط للدرس وأهدافه، وكفاءات تنفيذ الدرس

وكفاءات التقويم، وكفاءات العلاقات الإنسانية، والتي تتضمن بناء علاقات إنسانية إيجابية بين الأستاذ والتلميذ وبين التلاميذ أنفسهم في العملية التعليمية/التعليمية تجعل من التفاعل الصفي منتجا وفاعلا ،أما نبهان فقد حدد المهارات الاتصالية المرتبطة بالتفاعل الصفي الجيد في :

✓ **مهارة الإصغاء الجيد للتلاميذ:**

- استخدام لغة الجسد لإظهار الاهتمام وتشجيع التلاميذ على الاستمرار .
- الاتصال بالنظر عند مخاطبة التلاميذ .
- مواجهة التلميذ أثناء حديثه لإظهار اهتمامك بالاستماع إليه .
- الإيماء بالرأس .

✓ **مهارة تقبل مشاعرو أفكار التلاميذ:**

وهي القدرة على الاستجابة للتلاميذ بتعاطف وهذه المهارة تظهر بأن الأستاذ يقبل وجهة نظر التلميذ ويأخذ وجهة نظره ومشاعره بعين الاعتبار ولديه رغبة في توضيحها وبحثها.

✓ **مهارة طرح الأسئلة:**

وتعنى القدرة على طرح عدد كبير من الأسئلة الواضحة المحددة في زمن مناسب وينبغي في ذلك أن يراعي الأستاذ ما يلي :

•أن يكون السؤال واضحا ويطرح على الجميع ثم يختار تلميذ للإجابة .

•تجنب الأسئلة الموحية بالإجابة إلا في حدود الحاجة إليها .

إعطاء التلاميذ الوقت الكافى للتفكير فى السؤال المطروح قبل اختيار التلميذ المجيب .

•استخدام الأسئلة المباشرة والمتنوعة (تذكر، تطبيق، تقويم) .

•احترام أسئلة التلاميذ وعدم رفضها .

✓ مهارة التشجيع والتحفيز:

ويتضمن ذلك عبارات الثناء والتشجيع التي يستخدمها الأستاذ والتي تثير حماس التلميذ وتشجعه

على الاستمرار في المشاركة، والأستاذ عموما من خلال مهارات أدائه إنما يؤثر في بناء وتفضيل الشكل المناسب للتفاعل الصفي، فيسود الصف بذلك التبادل بين مجموعة القسم والتعاون أو أن ينشر شكل الإذعان أو الطاعة أو القسر والالزام .

فالأستاذ بذلك معني بالتفاعلات المختلفة ومناسبتها داخل غرفة الصف؛ فهو القدوة ومنظم المناخ الاجتماعي النفسي في سبيل تحقيق نتاجات تعليمية هادفة من خلال تشكيل أشكال مختلفة للتفاعل الصفي، ويعتبر تفاعل الأستاذ مع تلاميذه مهما في عملية التعلم والتعليم؛ لهذا فإن نوعية هذا التفاعل ونمطه مرتبطان بفاعلية الموقف التعليمي، كما أن تنظيم التعلم الصفي لا يتضمن القواعد والأنظمة وتنظيم البيئة التعليمية الصفية فقط، بل ما يتضمنه من التفاعلات الفعالة بين الأستاذ والتلميذ، تلك التي تعتمد على تفاعل الأفكار والمعلومات والخبرات، وخاصة التخطيط لإحداث تفاعلات ايجابية يكون فيها كل من الأستاذ والتلميذ في حالة فعالة. (سلطان، 2019، ص 47-51)

وفى هذا المجال سعى (Gordeu) من جهته إلى تحديد مجموعة من المحفزات الاتصالية التفاعلية اللفظية التى جمعها فى أربع فئات وهي:

- ✓ **الاستماع بصمت:**

وتضم في الغالب رسائل غير لفظية توحى للتلميذ بأن الأستاذ يستمع له؛ إذ يشجع التلميذ على متابعة التعبير الحر الذي يشرع فيه، ولكنه لا يرضى احتياجاته إلى إقامة اتصال متبادل مع الأستاذ، كما أن الأستاذ في هذه الحالة لا يقاطع التلميذ الذي لا يدرك إذا ما كان أستاذ مصغ حقيقة إليه أم لا، إذ لا يوجد دليل يؤكد له بأن الأستاذ قد فهمه، ويجعل التلميذ يحس بأنه نسبيا مقبول، ولكن إذا حافظ الأستاذ على صمته فإن التلميذ قد يظن بأن الأستاذ يحكم عليه داخليا .

- ✓ **رسئل الاستقبال:**

الأستاذ يحافظ على الصمت ويشير إلى التلميذ بواسطة رسائل غير لفظية وأخرى لفظية مختصرة جدا، مثل: حركة الرأس، أو التوجه نحو التلميذ، أو الابتسامة، أو أن يقول نعم، آه، أرى ذلك" وتتميز هذه الرسائل عن غيرها بكونها الأكثر تلاؤما وفعالية من الصمت، فهي توحي للتلميذ بأن الأستاذ يمنح له كل اهتمامه وانتباهه.

- ✓ **الدعوات الحارة:**

وبها يشجع الأستاذ التلميذ على المشاركة أكثر، كأن يقول الأستاذ مثلا: أية مهم جدا ما تقول أو ما تقوله يهمنا جدا، ومن مميزات هذا النوع من الرسائل أنها :

-تؤكد للتلميذ بأن الأستاذ مستعد للاستماع إليه .

-تسمح بتكسير الجمود ومباشرة المناقشة مع التلميذ .

-مساعدة التلميذ على التعبير عن المشكل الذي يواجهه

✓ **الاستماع النشط:**

وفيها يحدث تبادل للرسائل التعليمية بين الأستاذ والتلميذ فنحصل من خلاله على تغذية راجعة أين يستطيع التلميذ أن يعبر جهارا، وبكل حرية ومن مميزاته أنه يحفز عملية الاتصال ويوضح المشاعر ويساعد التلميذ على التخلص من الخوف والشعور بأن انفعالاته طبيعية، وبالتالي يتعلم كيف يتكيف معها .يسهل للتلميذ تحليل مشاكله القاعدية ويضمن في النهاية اكتشاف مشاكل التعلم التي يواجهها مباشرة وإيجاد الحلول المناسبة لها.كما يهيؤ التلميذ مسبقا للاستماع بسهولة للأستاذ، ويضمن علاقة متينة بينهما مبنية على الاحترام والتقدير الكامل . إن ما ذهب إليه نيهان في تحديده لمتطلبات التفاعل الصفي هو ما حدده "فلاندرز" في شبكة الملاحظة التي اعتمدها لتحليل التفاعل اللفظي الصفي خصوصا في نمط سلوك الأستاذ غير المباشر، وسلوك الصمت قبل وبعد توجيه الأسئلة والتعليمات لجعل المتعلمين يفكرون ويبنون تعلماتهم بوعي وتمعن، فظهر ذلك في فئات شبكة التفاعل اللفظي لديه والمتمثلة في قبول المشاعر، والمدح والتشجيع وطرح الأسئلة، والبناء على أفكار التلاميذ، والصمت، وهذا تبعا لمتطلبات جودة صياغة الأسئلة، وضبط الصف، والتخطيط للتدريس، والمناخ الصفي الواعي. (سلطان، 2019، ص 47-51)

قائمة المراجع

قائمةالمراجع

-حامد عبد السلام الزهران (1977)، **علم النفس الاجتماعي**، ط4، القاهرة مصر، عالم الكتب.

-كامل محمد عويضة (1996)، **علم النفس الاجتماعي**، سلسلة علم النفس، بيروت لبنان، دار الكتب العلمية.

-كولن فرايزر وآخرون (2012)، **تقديم علم النفس الاجتماعي**، ترجمة فارس حلمي، ط1، عمان الأردن، دار المسيرة.

- لويس كامل مليكة (1989)، **سيكولوجية الجماعات والقيادة،الجزء الأول**، مصر ،الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- لويس كامل مليكة (1989)، **سيكولوجية الجماعات والقيادة، الجزء الثاني**، مصر ،الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- محمد أحمد بوركاب (2006)، **المصالح المرسلة وأثرها في مرونة الفقه الإسلامي**،ط1، دار البحوث

- عبد الكريم بلحاج (2011)، **علم النفس الاجتماعي بين حاضر المعرفة العلمية و واقع الإنسان العرب**، المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية، ع29-30.

- العربي فرحاتي (2007) **مطبوعة بيداغوجية في علم النفس الاجتماعي المدرسي**، جامعة باتنة.

- أسيا درماش (2013) دينامية الجماعة التربوية وعلاقتها بالنمط القيادي لدى مدير مؤسسة التعليم المتوسط، مذكرة ماستر جامعة الجلفة، إشراف محمد سبع.

-كولن فرايزر وآخرون (2012)، **تقديم علم النفس الاجتماعي**، ترجمة فارس حلمي، ط1، عمان الأردن، دار المسيرة.

- محمود السيد أبو النيل (1975)، **علم النفس الاجتماعي:دراسات عربية وعالمية**،ج1، ط4، بيروت لبنان، دار النهضة العربية.

- محمود السيد أبو النيل (1995)، **علم النفس الصناعي دراسات عربية وعالمية**، بيروت لبنان، دار النهضة العربية.

-معتز عبد الله (1989)، **الاتجاهات التعصبية**، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت.

- مصطفى سويف (1966)، **مقدمة لعلم النفس الاجتماعي**، ط2، القاهرة مصر، مكتبة الأنجلومصرية.- ساهر حسن سداد (2011)، **نظرية التغيير النفسي والاجتماعي من منظور إسلامي**، ط1، عمان الأردن، دار النفائس.
- سليمان عبيدات (1988)، **القياس والتقويم التربوي**، الأردن، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- سعد عبد الرحمان (1998)، **القياس النفسي :النظرية والتطبيق**، ط3، القاهرة مصر، دار الفكر العربي.
- عبد الكريم غريب (2006)، **المنهل التربوي**، ج1، ط1، نشورات عالم التربية الدار البيضاء مطبعة النجاح الجديدة,
- عبد الكريم غريب (2006)، **المنهل التربوي** ،ج2، ط1، نشورات عالم التربية الدار البيضاء مطبعة النجاح الجديدة,
- عبد اللطيف خليفة، محمود عبد المنعم شحاتة (د.ت)، **سيكولوجية الاتجاهات: المفهوم القياس التغيير**، القاهرة مصر، دار غريب.
- عبد اللطيف محمد خليفة (1990)، **ارتقاء القيم: دراسة نفسية**، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب الكويت.
- عبد الفتاح محمد دويدار (1998)،**علم النفس الاجتماعي أصوله ومبادئه**، الإسكندرية مصر،دار المعرفة الجامعية.
- فؤاد البهي السيد، سعد عبد الرحمن(1999)، **علم النفس الاجتماعي، رؤية معاصرة**، القاهرة مصر، دار الفكر العربي.
- فؤاد البهي السيد (1954)، **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة مصر، دار الفكر العربي.
- غالينا أندرييفا (1988)، **البسيوكولوجيا الاجتماعية**، ترجمة إلياس شاهين، موسكو روسيا، دار التقدم.
- حسين صديق (2012)، الاتجاهات من منظور علم الاجتماع، **مجلة جامعة دمشق**، مج 28، ع 3-4، ص ص (299 – 322).
- زايد بني عطا (2008)، بناء مقياس الاتجاهات نحو تنظيم النسل باستخدام النموذج الكشفي التدريجي العام، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، جامعة اليرموك الأردن، مج 4، ع2، ص ص(89-108).
- مصطفى الحدية (1987)، قضايا ابستمولوجية في علم النفس الاجتماعي: علم النفس الاجتماعي العربي نموذجا، **إشكالية المنهج في الفكر العربي والعلوم الإنسانية**، ص ص (67-76).
- نضال الشريفين (2006)، بناء مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو العمل المخبري، **المجلة الأردنية للعلوم التربوية**، جامعة اليرموك، الأردن، مج2، ع3، ص ص (169 – 187).
- علاوة سلطان (2019)، تقييم فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير جودة التفاعل اللفظي الصفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي باستخدام منهجية ستة سيجما، أطروحة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر باتنة الجزائر.
- فيروز سدايرية (2019)، مهارات التفاعل الصفي لدى أساتذة التعليم المتوسط : دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة مسكيانة، مذكرة ماستر ، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر.
- كتيبة برهدون (2019)، التعلم النشط وعلاقته بالتفاعل الصفي لدى أساتذة التعليم التحضيري: دراسة ميدانية بمدارس مدينة المسيلة، مذكرة ماستر، جامعة محمد بوضياف المسيلة الجزائر.
- سعد بن علي الشهراني(2003)،اتجاهات الشباب نحو مشكلة المرور، دراسة مسحية على طلاب التعليم الثانوي بالرياض، **المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب**، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، مج 18، ع 35، مارس 2003 ، ص ص (301 - 354).

- عبد العزيز فهمي النوحي وآخرون (1995)،مقياس اتجاهات الشباب الجامعي نحو قيادة السيارات ومدخل نسفي أيكولوجي لتعديلها، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات، السنة العاشرة، العدد 11،ص ص (269-303).
- خلود السباعي (2011)، الاتجاهات المتصلبة كنمط للعلاقة مع الآخر، **المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية**، ع29-30، ص ص (12 - 21).
- أحمد بن محمد المهوس (2004)،**اتجاهات العاملين بالمديرية العامة للجوازات نحو الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض السعودية.
- حسين حميد الثقفي،(2006)،**تغيير الاتجاهات نحو مهنة التمريض لدي عينة من الشباب السعودي من خلال برنامج إرشادي**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية،أكاديمية نايف للعلوم الامنية،الرياض السعودية.
- سهام كامل محمد (2008)، **اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية**، مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس جامعة القاهرة مصر.
- سعيد حسن الغامدي (2003)، **مدى اختلاف الخصائص السيكومترية لأداة القياس في ضوء تغاير عدد بدائل الاستجابة و المرحلة الدراسية**، مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، السعودية.

G. W ALLPORT, « The historical background of social psychology », in G. LINDZEY & E. ARONSON, *The Handbook of Social Psychology*, p. 5, McGraw Hill., New York, 1985

J. BLASCOVICH & C. MCCALL, « Social influence in virtual environment », in K. DILL dir., *The Oxford Handbook of Media Psychology*, pp. 305-315, Oxford University Press, Oxford, 2013

J. COOPER, *Cognitive Dissonance : 50 Years of a Classical Theory*, Sage, Londres, 2007

W. DOISE, *L'Explication en psychologie sociale*, P.U.F., Paris, 1982

H. R. MARKUS & S. KITAYAMA, « Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation », in *Psychological Review*, n° 98, pp. 224-253, 1991

S. MOSCOVICI, *Psychologie des minorités actives*, P.U.F., Paris, 1979
274, 1965.