الحياة الطيّبة
السنة 26
العدد 50-51
صيف - خريف 2022م
مرصد الحياة

الغشتالت -البنيّة والمآلات-

الدكتور محمّد محمود مرتضى[1]

كلمات مفتاحيّة:

الغشتالت، المحيط السلوكيّ، الاستبصار، البنية، الإدراك، الكلّ والجزء، إعادة التنظيم.

مقدّمة:

تُعدّ مدرسة الغشتالت واحدة من المدارس التي ظهرت كردّ فعل على الروح الميكانيكيّة التي سادت الفكر السيكولوجيّ في أوائل القرن العشرين، والتي تمثّلت في المقام الأوّل في النظريّة السلوكيّة، ونظريّة التحليل النفسيّ. وانصب اهتمامها، أوّلًا وقبل كلّ شيء، على كلّيّة النفس البشريّة، وانتظامها في وحدتها وترابطها، حيث إنّ الكل سابق الوجود على الأجزاء التي تكوّنه، وهو أكبر من مجموع هذه الأجزاء في الوقت نفسه.

نشأت مدرسة الغشتالت في ألمانيا، واستعملت من كلمة "غشتالت" صيحة لها، وهي كلمة ألمانيّة عامّيّة معناها شكل أو صورة أو صيغة، كما يقابلها أيضًا بالعربيّة: الكلّ، النمط، الهيئة، البيئة، النظام. وعلماء النفس الغشتالتيّون يُسمّون أحيانًا بفلاسفة الشكل. وبعد أن واجه العلماء صعوبة

(1) أستاذ تاريخ الفلسفة الغربيّة في جامعة المعارف (لبنان)، وتاريخ الأديان في جامعة المصطفى العالميّة (لبنان)، من لبنان.

في ترجمتها بدقّة إلى اللغات؛ أبقوا عليها كما هي في الأصل الألمانيّ.

انطلقت هذه النظريّة في دراستها من موضوع الإدراك الذي بقي المسألة المركزيّة في علم النفس الغشتالتيّ، والميدان الذي حقّقت فيه ما تعتبره أعظم كشوفها. فالغشتالت بصورة عامّة كلٌّ مترابط الأجزاء باتّساق وانتظام، وهو نظام تكون فيه الأجزاء المكوّنة له مترابطة ترابطًا ديناميكيًّا في ما بينها وبين الشكل الذي تنتمي إليه[1].

نشأت هذه المدرسة في ألمانيا، وازدهرت فيها خلال العشرينيّات وأوائل الثلاثينيّات من القرن العشرين. ولدت هذه المدرسة عام 1912م مع مقالة لماكس فرتهايمر (1880-1943) عن الحركة الظاهرة. وترتبط نظريّة الغشتالت باسم كورت ليفين (Levin) وفرتهايمر(Wertheimer) وكوفكا (koffka) وكوهلر (kohler). ويُعدّ بيرلز (perls؛ 1893-1970) مؤسّس هذه النظريّة ومطوّرها. كما أثّر عدد من المفكّرين في تطوّر علم نفس الغشتالت، بما في ذلك إيمانويل كانط، وإرنست ماخ، ويوهان فولفجانج فون جوته[2].

درس "بيررلز" في برلين وفي فيينا في معهد التحليل النفسيّ، وتدرّب كمحلّل نفسي على يد رتيش "W.Reich"، وقد تعرّف إلى عدد من المحلّلين المشهورين وتأثّر بهم؛ من بينهم: كارن هورني "Horny" وآدلر ""Adler، وعرف عددًا من علماء النفس الغشتالتيّين وتأثّر بهم؛ منهم: ولفغانغ "Wolfgang" وكوهلر "Koheler" وليفين ""Levin. وفي عام 1926م عمل مساعدًا لجلب "Gelb" وجولد ستين "Goldstein" في معهد جولد ستين للمرضى الذين يعانون من إصابات بالدماغ في فرانكفورت بألمانيا.

(1) حمصيّ، أنطون: مدارس علم النفس، دمشق، منشورات جامعة دمشق، 2011م، ص227.

(2) - Bonacchi S, Czerniak S. Introduction: Gestalt as structure principles in science, art and language. Dialogue Universal. (2015);25(4):79-.

وبعد ظهور هتلر، هاجر مؤسّسو الغشتالت إلى الولايات المتّحدة بعد قيام الحكم النازيّ، وساعد هذا على نشر مبادئ الغشتالت باللغة الإنكليزيّة، فأصبحت هذه المدرسة من المدارس البارزة في علم النفس في أواخر الثلاثينيّات والأربعينيّات. وقد أثّرت -وما زالت تؤثّر- في أعمال عدد غير قليل من علماء النفس المشهورين ودراساتهم[1].

أولا: إشكاليّة البحث

ولدت سيكولوجيّة الغشتالت عام 1912م، ومثل سائر المدارس الجديدة استبعدت سيكولوجيّة الغشتالت بعض المسائل القديمة في علم النفس، ومهّدت السبل لمسائل جديدة، وألحّت على مسألة تنظيم العناصر في كلّيّات، وعلى قوانين هذا التنظيم[2]. وهكذا بدأ النمط الغشتالتيّ في فحص ظواهر إدراكيّة كالصور التالية والحركة الظاهرة.

وكانت سيكولوجيّة الغشتالت عرضة لسوء الفهم في أمريكا؛ نظرًا لكونها نتاجًا للثقافة الأوروبيّة[3]، إلّا أنّ هجرة مؤسّسي الغشتالت إلى الولايات المتحدة بعد قيام الحكم النازي ساعد على نشر مبادئ الغشتالت باللغة الإنكليزيّة، وهكذا بدأ سوء الفهم المبكر بالتبدّد. كما إنّ إلحاح الغشتالت على الفينومينولوجيا جعل من الصعب على مستعملي الاستبطان اليوم تجاهل المحتويات الفيزيولوجيّة للخبرة؛ أي التقارير المباشرة الساذجة الصادرة، فلم تَعد هناك ضرورة للمحاكمة حول أخطاء المثيرات التي يفترض أنّها ناجمة عن معرفة سابقة حول المثيرات.

(1) Kohler, w. Gestalt psychology New York: Liveright. (1947). P.135.

(2) Bustamante, N. What Is Gestalt Psychology? Definition and Examples. Simply Psychology. (2021).

(3) الهوارنة، معمّر نواف: مدارس علم النفس، ط.1، دمشق: مطبوعات جامعة دمشق، 2022م، ص215.

ثانيًا: أهمّيّة مدرسة الغشتالت

تُعدّ نظريّة الغشتالت إحدى المدارس الفكريّة الهامّة، وإحدى أبرز نظريّات التعلّم، وتشير الفكرة الأساس للمدرسة إلى إمكانيّة التعلّم بالاستبصار. وتظهر أهمّيّة هذه النظريّة من خلال النقاط الآتية:

1- تشير النظريّة إلى أنّ عمليّة التعلّم ترتبط إلى حدٍّ كبير بالإدراك الحسّيّ والحواسّ البشريّة.

2- يساعد استخدام الاستبصار في التعلّم على تجنّب الأخطاء البديهيّة.

3- يلعب التشابه دورًا كبيرًا في العمليّة التعليميّة والاستذكار، حيث يمكن للعقل البشريّ استدعاء معلومات مخزّنة متشابهة.

4- تشير النظريّة إلى أنّ التعلّم هو كالشعلة التي لا تخبو بمرور السنين، ويمكن للفرد أن يستدعي الأنماط الفكريّة في أيّ وقت إذا قام بتناولها عن طريق الاستبصار.

ثالثًا: التعريف بأصحاب النظريّة

1- فردريك بيرلز

يُعدّ صاحب هذه النظريّة مؤسس نظريّة العلاج الغشتالتيّ، وقد ولد في برلين عام 1893م لأسرة يهوديّة. حصل على شهادة الطبّ العامّ سنة 1920م من جامعة "Frederrich withelm"، وقد مُنح الدكتوراه الفخريّة من لوس أنجلوس عام 1950م. عمل مديرًا للمكتب الطبّيّ في الجيش الألمانيّ خلال الحرب العالميّة الأولى، وعمل مساعدًا لجولد شتاين، ثمّ درس في معاهد التحليل النفسيّ في فيينا، وذهب عام 1934م إلى جوهانسبيرغ، ثمّ غادرها إلى الولايات المتّحدة الأمريكيّة، فاستقرّ في مدينة نيويورك، ومكث فيها مدّة عشر سنوات، التقى خلالها بالعالم بول جودمان، حيث عاصر التمييز العنصريّ هناك، وأسّس مع زوجته لورا معهد نيويورك للعلاج الغشتالتيّ عام 1952م. ثمّ انتقل عام 1964م إلى ولاية كاليفورنيا وأسّس

فيها معهد "إيسالن". توفّي عام 1970م في الفترة التي كان يجهّز خلالها لتأسيس مؤسّسة غشطالتيّة في جزيرة فانكوفر[1].

2- ماكس فرتهايمر، ولفقانغ كوهلر، وكورت كوفكا

نشأت نظريّة الغشالطت ممثّلة بمذهب الفكر السيكولوجيّ الذي كان يعرف باسم "علم النفس الغشتالتي" على يد رائدها ماكس فرتهايمر (Wertheimer) الذي كان له دراسات كثيرة في الإدراك، وأوضح قانون الامتلاء الذي يشتمل على التشابه والتقارب والإغلاق. واهتمّ بدراسة التعلّم عند الإنسان وتطبيقاته في مجال التربية، كما اعترض على فكرة تحليل السلوك إلى وحداته ومكوّناته الأساس، وقال إنّ هذا التحليل يجعل السلوك يفقد معناه.

أمّا الفضل في انتشار أفكار هذه المدرسة فيرجع إلى كلٍّ من كوهلر (1887 - 1941م Kholer) وكوفكا (1887 - 1941م Koffka)، حيث قام الأوّل بإجراء تجارب عديدة على القرود، وانتهى بتوضيح مبدأ التعلم بالاستبصار، وتنظيم الخبرات السابقة بدلًا من التعلّم بالمحاولة والخطأ.

هذا، بينما ألّف "كوفكا" كتاب نموّ العقل، وفي عام 1937م نشر كتابه على أسس علم الغشتالت، قدّم فيه نقدًا لنظريّة "ثورندايك" في التعلّم بالمحاولة والخطأ. وقد أكّد علماء الغشتالت على عَدَّ مفهوم الإدراك من بين أهمّ المفاهيم وأكثرها مركزيّة في النظريّة الغشتالتيّة. ويقصد بالإدراك العمليّة العقليّة التي تتمّ بها معرفتنا للعالم الخارجيّ عن طريق المنبّهات الحسّيّة؛ فالإدراك يعني إضفاء معنًى ودلالة على ما تنقله إلينا حواسّنا وأحاسيسنا. وقد تناول علماء علم النفس الغشتالتيّ موضوع الإدراك بالبحوث والدراسات؛ ما نتج عنه توضيح خصائص تلك العمليّة والتوصّل إلى أكثر من مئة مبدأ أو قانون يحكم هذه العمليّة[2].

(1) الزيّود، نادر فهمي: نظريات الإرشاد والعلاج النفسيّ، ط1، عمّان، دار الفكر، 1998م، ص219.
(2) رزوقيّ، رعد: التفكير وأنماطه، ط1، دمشق، المركز العربيّ للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، 2018م، ص247.

رابعًا: أُسس مدرسة الغشتالت

نستطيع أن نحدّد أسس مدرسة الغشتالت في ما يأتي:

1- لا يقبل أصحاب نظريّة الغشتالت الاتجاه التحليليّ العنصريّ الذي الذي تقوم عليه النظريّات السلوكيّة؛ وبالتالي يرفضون إمكانيّة تحليل السلوك إلى وحدات الاستجابات الأوليّة التي ترتبط بمثيرات محدّدة في العالم الخارجيّ، ولكن ينظرون إلى السلوك على أنّه سلوك كلّيّ؛ أي غير قابل للتحليل، وأنّ هذه الصفة الكلّيّة الكتليّة هي التي تحقّق لأجزاء الغشتالت الاعتماد الوظيفيّ في ما بينها، المستمدّ بدوره من هذه الصيغة الكليّة.

2- اهتمّت مدرسة الغشتالت بتنظيم الموقف أو المجال وقت حدوث السلوك، وتُعدّ أثر ذلك التنظيم أهمّ من أثر الخبرة السابقة.

3- يؤكّد الغشتالتيّون على ضرورة عدم فصل الكائن الحيّ عن بيئته؛ لأنّ سلوك الإنسان في أيّ موقف من مواقف حياته هو نتيجة لتفاعل الفرد مع ما يحيط به من بيئة وظروف.

4- يؤكّد الغشتالتيون على أهمّيّة الإدراك الكلّيّ للأشياء وأنَّ إدراك الكلّ سابق على إدراك الجزء، وأنّ الكلّ أكبر من مجموع أجزائه[1].

خامسًا: الإجراءات التجريبيّة لمدرسة الغشتالت

تناول "كوهلر" في كتابه "عقليّة القردة" التجارب التي أجراها على القردة في جزر الكناري، حيث يضع القرد وهو جائع في قفص، ويعلّق الطعام في سقف القفص، أو يضعه خارجه، حيث لا يستطيع القرد الوصول إليه بالطرق الطبيعيّة، كما كان يصنع في مجال رؤية القرد وسيلة يستطيع عن طريقها الوصول إلى الطعام، وفي بعض التجارب كانت الوسيلة

(1) جابر، عبد الحميد: سيكولوجيا التعلّم ونظريّات التعلّم، القاهرة، النهضة العربيّة، 1995م.

المستعملة هي صندوق أو أكثر، وفي تجارب أخرى كانت الوسيلة عصا أو عصوين، وفي ما يأتي عرض لبعض هذه التجارب:

1- تجارب الصندوق

وُضِعَ القرد في قفص وهو جائع، وكان الطعام -الموزة؛ وهي وسيلة إشباع دافع الجوع- معلّقًا في سقف القفص، حيث لا يمكن الوصول إليه باستعمال الطرق الطبيعيّة (اليد مثلًا). في ركن القفص وُضع صندوق يمثّل الوسيلة الوحيدة التي يمكن الوصول من خلالها للطعام، وقد لاحظ "كوهلر" أنّ القرد حاول أن يأخذ الموز بمدّ يدّه أو الوثب، ولكنّه فشل، ثم أخذ ينتقل من ركن إلى ركن في حيرة، وأخيرًا لاحظ الصندوق، فنظر إليه ونظر إلى الموزة، وفجأة جذب الصندوق إلى الموضع الصحيح تحت الموزة ثمّ قفز فوقه ووصل إلى هدفه، فالقرد في هذه التجربة أدرك العلاقة بين الصندوق وإمكانيّة الوصول إلى الطعام.

ثمّ كرّر هذه التجربة، ولكنّه وَضَعَ صندوقين بدلًا من صندوق واحد، أحدهما أكبر من الآخر، وقد وجد "كوهلر" أنّ القرد قد تعلّم بالاستبصار إدراك علاقة وضع الصندوق فوق الآخر لكي يصل إلى الطعام، إلا أنّه لم يتمكّن من إدراك ثبات التركيب إلا بالمحاولة والخطأ[1].

2- تجارب العصا

وُضع القرد في القفص وهو جائع، ووضع الطعام خارج القفص، ووضعت في ركن القفص عصا قصيرة، وهي الوسيلة الوحيدة للوصول الى الطعام. لاحظ "كوهلر" أنّ القرد حاول الوصول إلى الطعام باليد ففشل، وبعد مدّة لاحظ وجود العصا فأمسك بها وبدأ يلعب بها ثمّ أخذ ينفذها من بين قضبان القفص، وفي هذه الأثناء وقع نظره على الطعام، وفجأة تغيّر سلوكه،

(1) شكر، أحمد طلال: مبادئ علم النفس، القاهرة، جامعة عين شمس، 2001م.

واستعمل العصا في جذب الطعام. وقد تكرّرت هذه التجربة واستُعملت فيها أكثر من عصا، حيث استعملت في تجربة عصوين أحدهما قصيرة وضعت في ركن القفص، والأخرى عصا طويلة وضعت خارج القفص، حيث إنّ العصا الطويلة هي الوسيلة الوحيدة التي من خلالها يمكن الوصول إلى الطعام. وفي تجربة أخرى استخدم عصوان قصيرتان لا تكفي أحدهما لجذب الطعام؛ وإنما يمكن إدخال إحداهما في طرف الأخرى وعمل عصا طويلة يمكن من خلالها الوصول إلى الطعام. ولاحظ "كوهلر" الملاحظات التي حدثت في التجربة الأولى، وكذلك لاحظ أنّه عندما أعيدت التجربة فإنّ القرد بدأ من حيث انتهى؛ أي لجأ على الفور إلى ما تعلّم، واستعمل العصا بنجاح وبسرعة في جذب الطعام بمجرّد وضعه في القفص.

وفي ضوء ذلك فسّر "كوهلر" عمليّة الاستبصار، حيث لاحظ أنّ حلّ الموقف يتمّ بصورة فجائيّة، وذلك بعد فترة تريُّث وتأمُّل وتفكير يمارس فيها القرد عمليّة إعادة تنظيم المجال الإدراكيّ في صورة جديدة، وذلك بعد قيامه بمحاولات استطلاعيّة استكشافيّة لم توصله إلى حلّ المشكلة[1].

سادسًا: تفسير التعلّم عند الغشتالت

يختلف تفسير التعلّم عند أصحاب نظريّة الغشتالت عن أصحاب النظريّة السلوكيّة؛ ففيما يحدث التعلّم في النظريّة السلوكيّة تدريجيًا بعد محاولات عدّة يتمّ من خلالها الارتباط بين المثيرات والاستجابات، نجد أنّ التعلّم عند نظريّة الغشتالت يحدث فجأة؛ بمعنى أنّه يحدث من مرّة واحدة تسبقها فترة تأمّل وتفكير يمارس فيها «الحيوان» عمليّة إعادة تنظيم مجال إدراكيّ في صورة جديدة، وذلك بعد ما قام به من محاولات استطلاعيّة استكشافيّة لم توصله إلى حلّ المشكلة.

(1) أبو ناهية، صلاح الدين محمّد: أسس التعلّم ونظريّاته، القاهرة، مكتبة دار النهضة العربيّة، 1991م، ص 26.

إذًا، فأصحاب نظريّة الغشتالت يفسّرون التعلّم على أنّه إعادة تنظيم المجال الإدراكيّ الذي يوجد فيه الكائن الحيّ، وإدراك الكائن الحيّ للعناصر والموضوعات الموجودة في المجال الذي يوجد فيه، وكذلك العلاقات التي تربط تنظيم المجال في صورة جديدة هو الكلّ، وهذا الكلّ أو هذه الصورة هي ما يفسّره أصحاب نظريّة الغشتالت بالتعلّم الذي ينشأ بواسطة عمليّة الاستبصار من الكائن الحيّ إلى الموقف الموجود فيه من عناصر وعلاقات؛ حيث إنّ المتعلّم يرى الموقف ككلّ في طريقة جديدة تشتمل على الفهم للعلاقات المنطقيّة بين عناصر الموقف، أو على الإدراك بين هذه العناصر[1].

سابعًا: المجال النفسيّ الفيزيقيّ

يحدّد السلوك بوساطة المجال النفسيّ الفيزيقيّ. هذا المجال الذي يعني أنّ ما هو نفسيّ وما هو فيزيقيّ من طبيعة واحدة، ففي إطار هذا المجال هناك عوامل شخصيّة تتكوّن من الأنا وعوامل خارجيّة تمثّل المحيط، أو البيئة السلوكيّة، وكلاهما يُسهم في تحديد السلوك الإنسانيّ.

ثامنًا: الأنا عند الغشتالت

الأنا نظام منفصل ودائم ضمن المجال النفسيّ الفيزيقيّ، وللأنا حدود، ولكنّها حدود غير ثابتة، أحيانًا تشمل أشياء من قبيل "ملابسي، عائلتي، وطني"، كما قد تتقلّص لاستثناء أشياء أخرى. إنّه نظام ثابت يحافظ على هويّته في نظام ظروفه المتغيّرة، كما إنّه يتطوّر دائمًا ليصبح نظامًا أو غشطالتًا أكثر ثباتًا وأشدّ رسوخًا.

(1) الشرقاويّ، أنور محمّد: التعلّم نظريّات وتطبيقات، ط4، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصريّة، 1991م، ص363.

تاسعًا: المحيط السلوكيّ عند الغشتالت

يشتمل المحيط السلوكيّ على أيّ شيء يمكن أن يدخل ضمن الإدراك أو الخبرة المحسوسة، ويمكن تحديده عن طريق توزيع القوى في المحيط الجغرافيّ أو الفيزيقيّ. هذه القوى أو المثيرات تسقط على حواس الفرد لتنقل منها إلى الجهاز العصبيّ، ومنه إلى العقل[1].

عاشرًا: التقدير عند الغشتالت

هو العمليّة التي يكتشف فيها الفرد ذاته، فالطفل يقول لوالديه: "انظرا إليّ" عندما يلعب، والتقدير الذاتيّ للطفل يؤدّي به إلى تنمية شعوره بذاته وتقديره لوجوده الشخصيّ[2].

أحد عشر: التماثل عند الغشتالت

المعنى الحرفيّ لهذا المفهوم المهمّ هو "التشابه" أو "التطابق" من دون ضرورة للتشابه في المحتوى أو في المادّة التي يتكوّن منها الشكل. فعلى سبيل المثال: إنّ الدائرة المرسومة بالطباشير على السبّورة تُعدّ مختلفة في الجوهر عن شكل الموجات الضوئيّة المنعكسة من الدائرة المرسومة بالطباشير، وهذه هي الخبرة عن الدائرة. لكنّ هذه الأشكال الثلاثة لها الشكل الدائريّ نفسه، فهي متماثلة. إنّ التماثل هو الجواب الذي تقدّمه سيكولوجيّة الغشتالت لمسألة عقل الجسم. ولذا فإنّ الشكل والترتيب في الخبرة يتطابقان (يتماثلان) مع الشكل والترتيب في العالم المادّيّ، ومع الشكل والترتيب في العمليّات الفسيولوجيّة.

(1) Sullivan, H.s. The Fusion of psychiatry and social Science. New York: Norton. 1964, P. 42.

(2) الشنّاويّ، محمّد محروس: نظريّات الإرشاد والعلاج النفسيّ، القاهرة، دار غريب، 1994م.

إنّ الترتيب لم يُفرض على العقل على هيئة كتلة مشوّشة من النبضات العصبيّة، فالنبضات العصبيّة لها شكل معيّن، وهذا هو نمط الفوضى، ولكنّ الترتيب والتنظيم والشكل أمورٌ سائدة في كلّ شيء في هذا العالم[1].

اثنا عشر: الإغلاق عند الغشتالت

إنّ الشكل الناقص أو المفتوح يميل إلى أن يصبح كاملًا أو مغلقًا، فالدائرة التي بها فتحة في محيطها ترى كالدائرة المغلقة تمامًا، ويؤدّي الإغلاق دورًا في التفكير والتعليم، فأيّ مشكلة أو وظيفة حين يراد تعليمها تُعدّ غشطالتًا مفتوحًا أو غير كامل، ومن ثمّ تخلق التوتّر عند الإنسان. وعند حلّها أو تعلّمها يتمّ الإغلاق ويزول التوتّر[2].

ثلاثة عشر: قانون الاستمرار الجيّد عند الغشتالت:

يوضح هذا القانون أنّ استمرار الشكل يؤدّي إلى سهولة إدراكه؛ بمعنى آخر: تمثّل المثيرات التي تتّصف بالاستمراريّة في الانعزال عن المجال الإدراكيّ مكوّن غشتالت؛ أي إنّ تنظيم المجال الإدراكيّ الحسّيّ يميل إلى أن يحدث على نحوٍ يستمرّ فيه الخطّ المستقيم مستقيمًا أو الدائرة دائرة وهكذا...

أربعة عشر: قانون الشكل والأرضيّة عند الغشتالت

إنّ مجال الخبرة أو الشعور الذي هو المحيط السلوكيّ يتمايز إلى شكل أو أرضيّة. انظر مثلًا إلى النقطة السوداء على قطعة الورقة البيضاء، فالشكل هو غشطالت أو "كلّ منظّم ينفصل عن الأرضيّة بحدود أو خطوط"، وأيّ شيء أو جسم هو شكل.

(1) Koffka, k. principles of Gestalt Psychology. New York: Harcourt. Brace, 1935, P.84.
(2) Kohler,w. The Mentality of Apes .New York: Random House. rev .ed, 1956, P.83.

وتقدّم الأرضيّة الإطار الذي يظهر فيه الشكل، فالأرضيّة تبدو ممتدّة ومتّصلة، وهي أكثر وأبسط تجانسًا، أو أقلّ تأثيرًا من الشكل، كما إنّها أكثر ثباتًا، فيما يبدو الشكل أكثر بروزًا من الأرضيّة، وهو مكتنز وذو بنية قويّة وأكثر تأثيرًا من الأرضيّة، ويحاول الشكل أن يحافظ على ثباته، ولكنّه يتغيّر بفعل عوامل متباينة. وأهمّ هذه العوامل هي: الشكل التامّ أو الإكمال، والإغلاق، والأثر البعديّ للشكل.

خمسة عشر: قانون الشكل التامّ والإكمال عند الغشتالت

الكلّ منظم، وذلك يعني أنّ الشكل دائمًا منتظم ومتناسق وبسيط وثابت طالما تسمح الظروف بذلك. وهذا ما يسمّى "قانون الشكل التامّ والإكمال".

ستة عشر: الأثر البعديّ للشكل عند الغشتالت

إذا كان شخص ما ينظر بتركيز شديد إلى مربّع أسود، ثمّ بعد دقائق عدّة نظر إلى مربّع أبيض، فإنّ إحساسه بالمربّع الأبيض سيكون مشوّهًا بفعل الإحساس السابق بالمربّع الأسود. وهذا مثلٌ للأثر البعديّ للشكل، وهو يشير إلى أنّ الصورة التي تدرك بها جسمًا ما تظلّ مرتبطة بما كنّا ننظر إليه قبل لحظات[1].

سبعة عشر: الاستبصار عند الغشتالت

الاستبصار: هو العمليّة التي اعتمد عليها الغشتالت في تفسيرهم للتعلّم، وقد اختلف علماء النفس في بيان معنى الاستبصار، فمنهم من يذكر أنّه الطريقة التي يتمّ من خلالها تكوين كلّ منظّم جديد من مجموعة العلاقات الموجودة في الموقف، أو هو الاستجابة لظروف الموقف ككلّ،

(1) Koffka, k. principles of Gestalt Psychology. New York: Harcourt. Brace, 1935, P. 43.

أو الاستجابة للعلاقات ذات المعنى في الموقف، أو إنّه يتضمّن العلاقة بين ثلاثة عوامل: الهدف والوسيلة والعقبات، أو إدراك الكائن للعلاقة بين هذه العوامل الثلاثة. وعلى ذلك فهناك تعريفات مختلفة لكلمة استبصار، وخير توضيح لمدلولها هو ذكر خصائص عمليّة الاستبصار ذاتها التي نلخّصها في ما يأتي:

1- يعتمد الاستبصار على تنظيم الموقف المشكل، فالاستبصار لا يحدث بسهولة إلا إذا نظّمت أساسيّات الحلّ بحيث يمكن إدراك العلاقات بينها.

2- يعتمد الاستبصار على الفهم وإدراك العلاقات بين عناصر الموقف.

3- الحلّ الذي يصل إليه الحيوان عن طريق الاستبصار يمكن أن يطبّق في المواقف الجديدة.

4- الاستبصار موجود لدى الحيوان والإنسان بدرجات متفاوتة طبقًا لمستوى الذكاء، فهو يزداد بارتفاع نسبة الذكاء.

5- إن إدراك عناصر الموقف يظهر فجأة؛ أي إنّ الانتقال من مرحلة ما قبل الحلّ إلى مرحلة حلّ المشكلة يكون مفاجئًا.

6- التعلّم الذي يتمّ عن طريق الاستبصار يتمّ الاحتفاظ به لفترة طويلة نسبيًا.

7- الأداء المعتمد على الحلّ الذي يتمّ التوصل إليه بالاستبصار يتّسم عادة بأنّه سلس ومتحرّر من الأخطاء[1].

(1) الخطيب، محمود جواد محمّد: "دور التربية المدنيّة في التنمية ومرونة الأنا في الشخصيّة الفلسطينيّة"، مجلّة جامعيّة الأزهر بغزّة، ضمن سلسة العلوم الإنسانيّة، 2010م، ص237.

ثمانية عشر: مفهوم البنية أو التركيب عند الغشتالت

كلّ غشتالت بنية متأصّلة فيه، ومتميّز عن غيره، ومهمّة الغشتالت تتمثّل في وصف الأبنية أو التراكيب الطبيعيّة بطريقة لا تشوّه أصولها أو كنهها. وبالطبع فإنّ مفهوم البنية عند الغشتالت يُعدّ ثورة على ذات المفهوم في المدرسة البنائيّة عند "فونت وتيتشنر" ونظرتهم التحليليّة للإدراك، فظاهرة فاي أو الحركة الظاهرة ليست مجموعة من الإحساسات الأوليّة؛ وإنما هي نوع من التنظيم الإدراكيّ؛ إنّها ظاهرة وليست مركّبًا من وحدات من الذرّات الحسّيّة[1].

تسعة عشر: الإدراك أساس التعلّم عند الغشتالت

يرى علماء الغشتالت أنّه إذا ما أردنا أن نفهم لماذا يقوم الكائن بالسلوك الذي يسلكه، فلا بدّ لنا من أن نفهم كيف يدرك هذا الإنسان نفسه، والموقف الذي يجد نفسه فيه. ومن هنا كان الإدراك من القضايا الأساس في التحليل الغشتالتيّ بأشكاله المختلفة.

والواقع أنّ التعلم في صورته النموذجيّة عمليّة انتقال من حالة يصبح معها ما كان غير معروف أو غير مفهوم أمرًا واضحًا، ويعّبر عن معنًى ما، ويمكن فهمه والتكيّف معه. فالأساس يكمن في التعلّم والفهم والاستبصار والإدراك؛ ولذا يهاجم علماء النفس الغشتالتيّون الاستظهار والحفظ من دون معنى، وكذا الارتباط والمحاولة والخطأ والإشراط، ويفضّلون عليها الأثر التعلّمي الأكثر عطاء والأقرب إلى الحياة المتمثّل في تأكيدهم على الاستبصار.

عشرون: الكلّ والجزء عند الغشتالت

إنّ القضيّة الأساس في النظريّة الغشتالتيّة هي قضيّة الاهتمام والتناقض

(1) عكاشة، محمود فتحي: علم النفس العامّ، الإسكندريّة، مطبعة الجمهوريّة، 2000م، ص44.

بين ما يسمّى "الكلّيّات" التي تساوي تمامًا المجموع الكلّيّ للأجزاء المكوّنة لها وتتجاوزه، حيث يرى الغشتالتيّون أنّ معظم الكلّيّات العقليّة هي أكثر من مجموع أجزائها، فالمثلّث ليس مجرّد مجموع ثلاثة خطوط مستقيمة وثلاث زوايا مناسبة، ولكنّ المثلث هو مجموع هذه العناصر الستّة مضافًا إليه عنصر سابع ألا وهو الصيغة الغشتالتيّة أو الصيغة الشكليّة للمثلّث. واللحن الموسيقيّ ليس مجرّد مجموع الكلّ للنغمات التي تكوّنه؛ بل هو مجموع أجزائه مضافًا إليها الصيغة الغشتالتيّة[1].

أحد وعشرون: إعادة التنظيم عند الغشتالت

ترفض النظريّة الغشتالتيّة وجهات النظر التي تُعدّ التعلّم عمليّة آليّة غير واعية. ووجهات النظر هذه ترسم صورة غير واقعيّة للتعلّم الحقيقي؛ لأنّه ينطوي على الفهم، وليس على الإشراط أو تكوين ارتباطات اعتباطيّة. إنّه قائم على استبصار العلاقات الداخليّة لما يراد تعليمه وتعيين خصائص المواقف التي تجد الكائنات الحيّة نفسها فيها، وذلك عن طريق إعادة تنظيم هذه المواقف بشكل تؤدّي هذه الإعادة في التنظيم إلى إدراك العلاقة بين عناصر الموقف أو المجال أو العلاقة بين الوسائل والغايات.

هذا، وإعادة التنظيم تعني استبعاد التفاصيل التي لا جدوى منها، وإظهار المشكلة على حقيقتها في صورة أكثر وضوحًا، والوصول إلى إعادة التنظيم الذي يُعدّ لبّ عمليّة التعلّم، وذلك يكون عن طريق الاستبصار الذي هو العمليّة المفاجئة أو اللمعان الخاطف الذي يحدث في الدهن. وهكذا فإنّ التعلّم غالبًا ما ينطوي على تغيّر إدراكنا الأوّلي للموقف المشكل، وإعادة تنظيم ذلك الإدراك حتّى نحقّق النجاح.

(1) بلان، كمال يوسف: نظريّات الإرشاد النفسيّ، دمشق، منشورات مطبعة جامعة دمشق، 2010م، ص131.

اثنان وعشرون: نظريّة المجال لليفين

أما نظريّة المجال لليفين (1890-1947)، فقد تُعدّ ضمن نظريّات الغشتالت أو قريبة منها. فهي تشبه الغشتالت في أنّها نظريّة كلّيّة تهتمّ بالموقف ككلّ، وتُعدّ السلوك وظيفة لطريقة إدراك الفرد للبيئة الخارجيّة، معتمدًا في ذلك على دوافعه وميوله وتنظيم شخصيّته، فلكلّ شخص مجال حيوي يختلف عن المجال الجغرافيّ، والمجال الحيويّ مليء بأشياء لها جاذبيّة موجبة أو سالبة، فهي محبّبة أو كريهة للنفس، وهذه الجاذبيّة لها قدرة موجبة للسلوك، فهي إمّا تجذب أو تتغيّر، تمامًا مثل القوى المغناطيسيّة.

والأشياء لها جاذبيّة موجبة أو سالبة حسب علاقتها بحاجة الإنسان ودوافعه؛ فالطعام له جاذبيّة موجبة للشخص الجائع في حين أنّ له جاذبيّة سالبة للشخص المريض[1].

ثلاثة وعشرون: القاعدة الثنائيّة للتوازن

تأتي الثنائيّات نتيجة التمايز عن نقطة صغيرة هي التي تحدّد عدم التمايز، وإذا بقينا يقظين في المركز يمكننا أن نكتسب قدرة عالية على رؤية كلا الطرفين لأيّ حدث أو صورة كاملة لنصف غير مكتمل، ويتفرّع عن المفهوم العامّ للمتقابلات مفهوم الاتّزان الذي يمثّل ميل كلّ كائن للوصول إلى الاتّزان، ويواجه الكائن في كلّ لحظة عوامل تجعل هذا الاتّزان مضطربًا؛ وهذه العوامل بعضها خارجيّ، أما بعضها الآخر فهو داخليّ. هذا، وينشأ لدى الفرد ميل لاستعادة التوازن، فيؤدّي إشباع الحاجة إلى خفض التوتّر واستعادة التوازن.

(1) عوض، عبّاس محمود: علم النفس العامّ، الإسكندريّة، دار المعرفة الجامعة، 1999م.

إنّ الوعي بالحاجة يصبح الشكل مع وجود خلفيّة له، أما الحاجة غير المشبعة فهي تمثّل غشتالت غير كاملة، والحاجة المسيطرة تصبح الشكل على حين تتراجع الحاجات الأخرى مؤقّتًا لتصبح الخلفيّة[1].

أربعة وعشرون: الأبعاد المقسّمة للذات

تأخذ صورة أشخاص يدركون أنفسهم على طرف واحد فقط من تدرّج قويّ-ضعيف؛ ولأنّ الفرد يرى نفسه عند طرف واحد فقط؛ فهو لا يحقّق على الإطلاق من القيمة الكاملة لهذا الحظ، فالشخص الذي لا يعترف أنه ضعيف لا يستطيع إطلاقًا تقدير القوّة التي عنده. ومن أشهر الانقسامات التي تحدّث عنها "بيرلز": الصوت العالي، الذي يمثّل السلطويّة وتوقّعات الآخرين؛ والصوت المنخفض، الذي يمثّل الفأر. وهذا التكسّر في الشخصيّة إلى حاكم ومحكوم ينتج عنه صراع داخليّ لا يمكن إكماله[2].

خمسة وعشرون: أهداف الإرشاد حسب مدرسة الغشتالت

الهدف الأوّل: جعل المسترشد يكتشف أنّه يستطيع أن يعمل أشياء كثيرة إيجابيّة، وبذلك تتمّ مساعدة المسترشدين على تحقيق قوّتهم الذاتيّة وإمكاناتهم الخاصّة، وتسهّل تحرّك المسترشد من الاعتماد على البيئة وتلقّي المساندة منها إلى الاعتماد على الذات، وكذلك مساعدته على النموّ والنضج، وأن يتحرّك نحو تحقيق الذات. وهذا الهدف كما لاحظ "بيرلز" لا يتحقّق بسهولة؛ حيث يقول: «قليلٌ من الناس هم الذين يذهبون للعلاج طلبًا للشفاء، وإنما يأتون ليحسّنوا حالة الأعصاب لديهم. وعادةً فإن المسترشدين يحاولون دفع المعالج إلى مساندتهم بالطريقة نفسها

(1) المالكيّ، موزة عبد الله: مهارات الإرشاد النفسيّ وتطبيقاته، ط1، الكويت، المجلس الوطنيّ للثقافة والفنون والتراث، 2005م، ص122.

(2) باترسون، س هـ: نظريّات الإرشاد والعلاج النفسيّ. ترجمة عبد العزيز الفقّيّ، حامد، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع، 1992م، ج3، ص140.

التي تعلّموا بها أن يدفعوا الآخرين؛ وبالتالي يجب أن يكون هدف العلاج هو أن نجعل المريض لا يعتمد على الآخرين، بل نجعله يكتشف منذ اللحظة الأولى في الإرشاد أنّه يستطيع أن يعمل أشياء كثيرة "إيجابيّة" أكثر ممّا يعتقد أنّه بوسعه أن يعمله، وبذلك يصبح من أهمّ الأشياء للمعالج الغشتالتيّ أن يساعد المسترشدين على تحقيق قوّتهم الذاتيّة وإمكاناتهم الخاصّة بتنظيم الذات».

الهدف الثاني: المساعدة على النضج وتكامل الشخصيّة، حيث إنّ بعض الأفراد يأتون إلى العلاج في صورة غير مكتملة، ولأنّه يكون عليهم أن يبقوا على صورة الذات المفروضة عليهم من خارجهم فإنّهم يقسمون أنفسهم إلى أجزاء عن طريق الإسقاطات والانثناءات والازدرادات، فيكون هدف الإرشاد هنا هو إعادة توحيد الأجزاء المنفصلة وإدماجها.

الهدف الثالث: مساعدة المسترشدين على تحمّل المسؤوليّة عن تصرّفاتهم وقراراتهم واستجاباتهم، وعن الأجزاء والجوانب المبعدة من الذات. وحين نجد أنّ هؤلاء الأفراد صاروا يتقبّلون المسؤوليّة عن الجوانب المبعدة والمجزّأة من ذواتهم، فإنّهم يكونون متّجهين نحو تحقيق التكامل في شخصيّاتهم.

الهدف الرابع: يتمثّل بالوعي؛ حيث إنّ التحريك من مساندة البيئة إلى المساندة الذاتيّة من داخل الفرد نفسه يحتاج إلى تحقيق الوعي بالحاجات والوعي بالأجزاء المنفصلة عن الذات. ويعدُّ "بيرلز" أنّ الوعي بحدّ ذاته شافٍ، وعندما يكون الأفراد واعين فإنّهم يقومون بالأداء تبعًا للقاعدة الصحيحة للغشتالت، كما إنّ استعادة الوعي تُعدّ هدفًا مهمًّا للمرشد[1].

(1) جابر، سيكولوجيا التعلّم ونظريّات التعلّم، م. س.

ستة وعشرون: تطبيقات المدرسة الغشتالتيّة في عمليّة الإرشاد النفسيّ

في هذه العمليّة يوفّر الإرشاد الغشتالتيّ للمسترشد الاهتمام الكامل. وعلى الرغم من ذلك فهو لا يقدّم له كلّ ما توقّعه، مثل الإجابات التي يرى المسترشد أنّها ضروريّة أو يقدّر ذلك، فعلى الرغم من أنّ المسترشد يحصل على بعض الإشباع، لكنّه يصاب بالإحباط. ثمّ إنّ الإرشاد الغشتالتيّ لا يهتمّ بالأسباب الكامنة وراء سلوك المريض، والتي تشتقّ من ماضي المسترشد ومن اللاشعور والأحلام، والتي يمكن أن تؤدّي إلى إسقاط المسؤوليّة، وإنّما يركّز الإرشاد الغشتالتيّ على الخصائص الحاليّة لسلوك المسترشد الذي لا يكون واعيًا به، وعدم الوعي لا يقتصر على الموادّ المكبوتة فقط، وإنّما يشمل أيضًا الموادّ التي لم تأتِ إطلاقًا إلى الوعي، والتي توارت أو التي لم يتمّ تمثّلها، وهي تشتمل على المهارات وأنماط السلوك والعادات الحركيّة واللفظيّة وغيرها؛ وبالتالي فإنّ الوعي وعدم الوعي ليست أنشطة عقليّة فقط، وإنّما هي أيضًا أنشطة حسّيّة حركيّة.

وتُعدّ الأحلام مفيدة في عمليّة الإرشاد؛ لأنّها تمثّل محاولة لإيجاد حلّ لتناقض واضح، ولا يقوم المسترشد بتفسير الأحلام، وإنّما يستخدمها لمساعدة المسترشد على اكتشاف هذا التناقض، وكلّ أجزاء الحلم، سواء الأشياء أو الأشخاص، تمثّل أجزاء مسقطة أو مبعدة من الشخصيّة، والتي ينبغي أن يعيد المسترشد حيازتها وإدماجها في ذاته، وبذلك فإنّ الإرشاد يجب أن يتعامل حينئذ مع السلوكيّات والاهتمامات الراهنة من خلال تنمية الوعي بـ"هنا - الآن".

والإرشاد الغشتالتيّ هو نوع من الإرشاد المتّصل بالخبرات، وبذلك فهو يهتمّ بسؤال المسترشد، بل ويدفعه إلى معايشة أقصى ما يمكنه من خبرات ذاتيّة، مع التركيز على "الأنا" باعتبارها تعبيرًا عن الذات أو الفرد، فيصبح واعيًا بالعلاقات بين الشعور والسلوك في مجالات مختلفة، ويصبح

بذلك قادرًا على إدماج الأجزاء المفكّكة من الشخصيّة، وينشئ توازنًا ملائمًا وحدودًا مناسبة بين الذات والبيئة[1].

سبعة وعشرون: أساليب الإرشاد المستعملة عند الغشتالت

هناك مجموعة من الأساليب الإرشاديّة التي يشتمل عليها الإرشاد الغشتالتيّ، وأهمّها:

1 -الوعي بـ"هنا - الآن"

تُعدّ عبارة "هنا - الآن" عبارةً أساس في الإرشاد الغشتالتيّ، حيث يُعدّ الآن نقطة الصفر بين الماضي والمستقبل، اللّذين لا يوجد أيٌّ منهما؛ وإنما الموجود فقط هو "الآن". والشخص العصابي ليس شخصًا لديه مشكلة من الماضي، وإنّما الماضي يؤثّر في السلوك فقط على النحو الذي نراه في الحاضر، والحاضر في "هنا – الآن" هو موقف العلاج نفسه. وفي المقابلة الإرشاديّة مثلًا، ليس من الضروريّ أن يسبر المسترشد غور الماضي أو أن يحصل على التاريخ الشخصيّ للمسترشد، فلا يسمح للمسترشد أن يتحدّث عن المشكلة في صيغة الزمن الماضي أو في صورة ذكريات؛ وإنّما يطلب منه أن يعايش مشكلاته الآن، ويلامس خبراته الشخصيّة قدر الإمكان، فمهمّة المرشد هنا هي جذب اهتمام المسترشد إلى سلوكيّاته وخبراته ومشاعره، وليس تفسيره هذه الجوانب وكذلك ليس استكشاف "لماذا"، وإنما هو معرفة كيف يمنع المسترشد الوعي بالأعمال "الغشتالتات" غير المنتهية أو غير الكاملة؛ وبالتالي إيجاد الوعي في المسترشد؛ ليستجمع الأجزاء المبعدة من شخصيّته ويدمج بينها.

(1) الشناويّ، العمليّة الإرشاديّة، م. س.

2 - تكوين المسؤوليّة في المسترشد

إنّ استجابات المسترشد للأسئلة الخاصّة بالوعي، لفظًا أو في صورة غير لفظيّة، يقدّم مؤشّرات عن الشخصيّة الكليّة؛ لأنها تُعدّ تعبيرات عن الذات، ويلاحظ المرشد هذه الاستجابات، كما يوجّه مزيدًا من الأسئلة للمسترشد. وعادة تكون استجابات المسترشد استجابات تجنّب أو تساؤلات يوجّهها للمعالج، أو قد تشمل مؤثّرات أخرى في محاولة لاستبعاد المسؤوليّة الشخصيّة عن السلوك[1].

3 -استعمال الدراما والتخيّل

يمكن للمرشد أن يزيد من سرعة عمليّة الإرشاد بالبدء في عدد من الأساليب الأخرى التي تشتمل على نشاط دراميّ وعلى التخّيل من جانب المسترشد. ويمكن للمرشد أن يعمل مع سلوك المسترشد وخبرته في التخيّل، كما في الواقع. وهذه الطريقة تفيد إذا كان المسترشد بعيدًا عن التعامل مع الواقع والتخيّل، فتتمّ من خلال عمليّة الترميز وتنتج واقعًا على نطاق أضيق، ولكنّها ذات معنى في الارتباط بالواقع. ويمكن للتخيّل أن يشتمل على مجموعةٍ من الأساليب الدراميّة المتنوّعة. ومن هذه الأساليب ما يأتي:

1- **أسلوب المكّوك:** يعتمد هذه الأسلوب على توجيه انتباه المسترشد للوراء والأمام من نشاط إلى نشاط آخر، والتحرّك بين الكلام والإصغاء لنفسه. وقد يقوم المرشد بتسهيل العمليّة بلفت نظر المسترشد إلى ما قاله. ويدخل أسلوب المكّوك في أساليب أخرى؛ مثل: محادثات الصوت العالي والصوت المنخفض والمقعد الخالي.

(1) حسن منسيّ: التوجيه الإرشاديّ النفسيّ ونظريّاته، عمّان، دار الكنديّ، 2004م.

2 -الصوت العالي والصوت المنخفض: قد يأتي المسترشد ولديه جوانب متضادّة في الشخصيّة، فيطلب المرشد من المسترشد أن يأخذ كل جزء من الصراع عن طريق محاورة ثنائيّة. فالصوت العالي يمثّل صوت المجتمع أو الضمير، وهو يمثّل ما ينبغي غرسه في الفرد عادة بواسطة والديه؛ مثل الاستقامة والكمال والعقاب، والصوت المنخفض بدائيٌّ ملتمس للأعذار، ويتجاهل مطاليب الصوت العلويّ. ونستطيع القول إنّ الصوت العالي مشابه "للأنا الأعلى" عند فرويد، أما الصوت المنخفض فيشابه "الهو". وعندما يصبح المسترشد واعيًا بهذا الانشقاق في الشخصيّة، يكون حلّ هذا الصراع من خلال الجمع بين كِلى الجانبين (الصوت العالي والمنخفض) من الشخصيّة، والمكاملة بينهما على يدي المسترشد.

3 - أسلوب المقعد الخالي: هو أسلوب لتسهيل المحاورة بين المسترشد وآخرين، وبين أجزاء من شخصيّة المسترشد. يقوم المرشد بمراقبة الحوار، وقد يرشد المسترشد إلى تغيير المقعد عند الحاجة لذلك. ويستخدم هذا الأسلوب بشكل خاصّ في الإرشاد الجماعيّ حيث يوضع مقعدان كلٌّ منهما يواجه الآخر؛ أحدهما يمثّل المسترشد أو جانبًا من شخصيّته (الصوت العالي مثلًا)، والثاني يمثّل شخصًا آخر أو الجزء المقابل من الشخصيّة. وعندما يقوم المرشد بتغيير دوره فإنّه ينتقل إلى المقعد الثاني[1].

4- العمل مع الأحلام

يرى " بيرلز" أنّ الأحلام هي الطريق الورديّ إلى التكامل والاندماج الشخصيّ، في حين رآه "فرويد" الطريق الورديّ إلى اللاشعور. وحين يعمل الملل النفسيّ مع المتداعيات والعناصر الفرديّة في الحلم ويفسّرها، فإنّ

(1) حمصيّ، أنطون: مدارس علم النفس، دمشق، منشورات جامعة دمشق، 2011م، ص50.

المرشد الغشتالتيّ يحاول أن يجعل المسترشد يعيش الحلم من جديد في الحاضر، بما في ذلك التعبير عنه وتمثيله، ويتحاشى المعالج عمليّة التفسير للمسترشد، والأحلام في الإرشاد الغشتالتيّ تمثّل أو تحتوي على بعض صورة المواقف غير المتمثّلة أو غير المكتملة[1].

5- الواجبات المنزليّة

يطلب المرشد الغشتالتيّ من المسترشدين أن يحاولوا عمل بعض الواجبات المنزليّة التي تشمل قيامهم بمراجعة الجلسات الإرشاديّة وتخيّل أنفسهم في داخلها مرّة أخرى. وإذا وجد المسترشد حاجزًا في طريق إعادة معايشة هذه الخبرة، فإنّ عليه أن يحاول معرفة ما الذي أوجد الاضطراب.

6- الإدماج "المتكامل"

إنّ التركيز في الإرشاد الغشتالتيّ يكون على الإدماج النفسيّ، وليس على التحليل، كما يحدث في التحليل النفسيّ. ويجب استعادة تلك الجوانب المسقطة أو المبعدة أو التي تجد مقاومة من الذات، وتمثّلها. إنّ تحقيق الإدماج والتكامل يمكن تحقيقه بجعل المسترشد يتعامل مع أيّ أجزاء تتّصل بشخصيّته ككلّ (الجسم، الانفعالات، والتفكير والكلام)، وكذلك مع البيئة الطبيعيّة والاجتماعيّة، حيث إنّها جميعًا توجد في وحدة وظيفيّة واحدة[2].

(1) باترسون، نظريّات الإرشاد والعلاج النفسيّ، م. س.، ص 234.
(2) الشناويّ، العلاج السلوكي الحديث، م. س.، ص151.

ثمانية وعشرون: دور المرشد النفسيّ من وجهة نظر الغشتالت

إنّ وظيفة المرشد هي إحباط حاجات المسترشد إلى المساعدة والمساندة كي يتعلم ويدرك أنّ مصادر حلّ المشكلات يكمن في داخله. ولكنّ المرشد متعاطف مع المسترشد، وعمليّة الإحباط تتمّ في جوٍّ من التعاطف والمودّة، حيث يقدّم المرشد خطرًا مأمونًا ينخرط فيه المسترشد في عمليّة يصبح فيها ذاتيّ العون. ودور المرشد هنا هو التسهيل أو التهيئة لنجاح هذه العمليّة، فهو خبير في توجيه العمليّة التي بها يصل المسترشد إلى المأزق ثمّ إلى كسر الحاجز؛ وبالتالي تحصيل الوعي والمعرفة ثمّ الاستقلال. فالمرشد يجب أن يكون واعيًا وقادرًا على أن يحيط بالتواصل الكلّيّ للمسترشد خصوصًا غير اللفظيّ، كما يركّز المرشد على خصائص سلوك المسترشد الحاليّة التي يكون مدركًا وواعيًا لها، ويعطي المرشد المسترشد صفة الانتباه.

إنّ المرشد في الإرشاد الغشتالتيّ يختلف عنه في أنظمة الإرشاد النفسيّ الأخرى، فهو لا يقدّم المساندة؛ لأنّه يعتقد أنّ مشكلة المسترشد تأتي من اعتماده على البيئة بدلًا من الاعتماد على نفسه، وإذا قدّم المرشد المساندة الكاملة فإنّه بذلك يعزّز الدور السلبيّ "المريض" الذي يقوم به المسترشد.

يقول "بيرلز" في هذا الشأن: إنّنا نحبط المريض بطريقة يدفع بها إلى تنمية طاقاته، نحن نستعمل إحباطًا بدرجة كافية من المهارة بحيث ندفع المريض إلى أن يجد طريقه الخاصّ، وأن يستكشف إمكاناته الخاصّة وطاقاته الخاصّة، ويكتشف أنّ ما ينتظره أو يتوقّعه من المعالج بوسعه أن يقوم بمثله وعلى المستوى نفسه بنفسه. إنّ الطاقة التي يستعملها المسترشد بشكل سيّئ للحصول على المساندة من البيئة يمكن أن تستعمل لتحقيق الذات بدلًا من محاولة تحقيق صورة الذات. ويجب أن يتعلّم المريض هنا بنفسه، ولا يغني عن ذلك التعلّم والإشراط وتقديم المعلومات والتفسير

ونحوها. وعادة يكون لدى المريض نوعٌ من الفوبيا، ما ينمّي لديه نوعًا من التعامي، وبذلك لا يستطيع أن يرى بوضوح. ولكنّ المعالج بما يقدّمه من إحباطات للمريض يجعله وجهًا لوجه مع الموانع الخاصّة به، ومع الجوانب المكفوفة لديه، ومع أساليبه في تجنّبه الاتّصال بالبيئة الاتّصال الصحيح، وعند هذه النقطة يزداد وعيه، فيكتشف أنّ الطريق المسدود في أكثره أوهام، وأنّ لديه الإمكانات ليمرَّ من هذا السدّ[1].

تسعة وعشرون: التطبيقات التربويّة لمدرسة الغشتالت

من أهمّ التطبيقات التربويّة لمدرسة الغشتالت ما يأتي:

- إنّ التعلّم الفعّال في إطار مدرسة الغشتالت يقوم أساسًا على فهم المتعلّم وإدراكه للعناصر والعلاقات الموجودة في الموقف التعليميّ.
- على المدرّس عند عرضه للدرس أن يعرضه بصورة كلّيّة في بداية الحصّة؛ أي عرض الأفكار والنقاط الرئيسة في الموضوع، ثمّ بعد ذلك الانتقال إلى عرض الجزئيّات، وهذا يؤدّي إلى فهم المعنى العامّ الكلّيّ للموضوع بصورة أكثر دقّة.
- من النتائج المهمّة المترتّبة على مدرسة الغشتالت استخدام الطريقة الكلّيّة في تعليم الأطفال القراءة والكتابة، حيث يتعلّم الطفل الجملة ومعناها، ثمّ بعد ذلك يتعلّم كلمات الجملة وحروفها.
- ربط المادّة العلميّة بالواقع، وتركيز المدرّس على عاملي المعنى والفهم، وإدراك العلاقات بدلًا من التركيز على الحفظ، والابتعاد عن التعزيز غير المنتمي للموقف التعليميّ.
- إنّ وصول الطالب إلى حلول للمشكلات التي تعترضه بنفسه يترك لديه شعورًا ممتعًا يتمثّل في خبرة "آه وجدتها"، وهذا الشعور يدعم ميل

(1) م. ن.

الطالب إلى تكرار المرور بهذه الخبرة، ومن ثمّ يجب على المدرّس ترتيب مواقف التعلّم ومهامه بحيث يتيح لعددٍ كبير من الطلاب المرور بهذه الخبرة عن طريق بثّ الغموض في الموقف ثمّ مساعدة الطالب على استجلاء الموقف وكشف الغموض.

ثلاثون: تقويم مدرسة الغشتالت

يمكن تقويم مدرسة الغشتالت من خلال السلبيّات، فلا تخلو المدرسة الغشتالتيّة من الانتقادات والسلبيّات المختلفة، والتي يمكن إجمالها بما يأتي:

- الطابع الضبابي للنظريّة، وارتفاع معدّل التنظير فيها. وعدم وضوح مفهوم النظريّة يرجع إلى كونها تعتمد على قدرة كلّ فرد في المواقف المختلفة والمتنوّعة، ولذا تُعتبر أنّها أكّدت على حقائق معروفة ولم تأتِ بجديد.
- لم تقدّم سيكولوجيّة الغشتالت نظامًا يتمتّع بقوّة تنبّؤيّة.
- إنّ تفسيرات الفيزيولوجيا في أكثرها لا تعدو كونها تأمّلات نظريّة.
- التجريب لدى الغشتالتيّين قليل الضبط وغير كمّيٍّ ولا إحصائيّ.
- مفهوم الاتّزان مفهوم فيزيولوجيّ ولا يسمح بالارتقاء والنموّ.
- إغفال الإرشاد الغشتالتيّ جانب "الهو" في شخصيّة الإنسان.
- يبدو أنّ طريقة الإرشاد في هذه النظريّة فوضويّة (افعل ما تريد وأنا أفعل ما أريد)، وذلك يشجّع النرجسيّة لدى أولئك الأفراد الذين لديهم القليل من المنطق.
- لا ينفع الإرشاد الغشتالتيّ مع الأفراد المفتقدين للسلوك الاجتماعيّ مثل السيكوباتيّة[1].

(1) الهوارنة، مدارس علم النفس، م. س.، ص273.

ويتّفق بعض العلماء على أنّ الإدراك الحسّيّ هو الذي تقوم عليه عمليّة التعلّم دون وجود دليل ذي حجّة قويّة لإثبات ذلك، كما إنّه لا يوجد دليل تجريبي ملموس لهذا المعتقد. وتختلف القدرات الإدراكيّة من فرد إلى آخر بالتأكيد، ما يجعل وجود إطار وأبعاد محدّدة لهذه النظريّة أشبه بالمستحيل، ومن ثمّ لا يمكن وضع إطار وأبعاد محدّدة لهذا المفهوم.

كما إنّ الغشتالتيّة تظهر السلوك الإنسانيّ مرتبطًا بالتحفيز من قبل المثيرات الخارجيّة، ما يؤدّي إلى عدم وجود معايير واضحة يمكن القياس عليها. وهناك انتقاد شائع وجدّي موجّه إلى سيكولوجيّة الغشتالت استعارها مفهوم المجال من الفيزياء، حيث التساؤل عن درجة فائدة البحث عن التماثل بين تعبير "المجال" كما هو مستعمل في الفيزياء وهذا التعبير كما هو مستعمل في سيكولوجيّة الغشتالت.

ومن الانتقادات الموجّهة إلى سيكولوجيّة الغشتالت ما يتّصل بالتأمّل النظريّ الذي يتّضح في فرضيّاتها الفيزيولوجيّة. وقد اعترف الغشتالتيّون صراحة وفي معظم الحالات بأنّ تفسيراتهم الفيزيولوجيّة تأمّلات نظريّة، مضافًا إلى أنّ سيكولوجيّة الغشتالت تصنع رجالًا من قشّ لمهاجمتهم كلّ المدارس الأقدم منها عهدًا.

لقد حقّقت سيكولوجيّة الغشتالت بعض التقدّم على النماذج بإلقاء الضوء على عمليّة التعلّم بالاستبصار القائم على ذكاء الكائن الحيّ، وقدرته على إدراك عناصر الموقف التجريبيّ المراد تعلّمه، ولكن شتّان بين الاستبصار عند الإنسان والاستبصار عند الحيوان.

يعتمد الاستبصار على قدرتنا على الإدراك الحسّيّ والتنظيم المعرفيّ، فالاستبصار لا يحدث بسهولة إلا إذا نظّمت أساسيات الحلّ بحيث يمكن إدراك العلاقات بينها، فالاستبصار يحتاج إلى تنظيم العلاقات وإدراكها،

وهذا ما يقوم به العقل، والعقل نعمة من أكبر النعم التي حباها الله للإنسان وتفضّل بها عليه، وميّزه به عن غيره من الكائنات.

لو كان الإدراك يتوقّف على العوامل الموضوعيّة لكان واحدًا عند الجميع، لكنّ الواقع يثبت لنا عكس ذلك، فإدراك الفلّاح للطبيعة ليس كإدراك الفنّان لها أو المهندس المعماريّ؛ كلّ واحد يراها من زاوية اختصاصه أو اهتمامه، فالعوامل الذاتيّة لا يمكن تجاهلها.

وقد تمّ انتقاد المدرسة الغشتالتيّة لكونها فرديّة، ما قد يشجّع السلوك الأنانيّ من جانب الأفراد، فيعطون أهميّة أكبر لفهم الذات أولًا قبل فهم الآخرين. وقد اعتبر بعض النقّاد أنّ قوانين التنظيم الإدراكيّ غير علميّة، وهي غامضة وتفتقر إلى الأهمّيّة العمليّة.

أما في ما يخصّ عمليّة العلاج، فيلاحظ من خلال نظريّة الغشتالت أنه لا يوجد كتابات للمعالجين الغشتالتيّين تناقش منهجهم في عمليّة العلاج، وذلك لأنّ العلاج في نظريّة الغشتالت يتكوّن أساسًا من تمارين، وهي تشكّل النظام المعتمد في العلاج الغشتالتيّ، هذا عوضًا عن أنّ الطريقة العلاجيّة التي يتّبعها المعالجون الغشتالت تكمن في إعادة المتعالج إلى مجرى النموّ الطبيعيّ، وهذا ليس علاجًا بالمعنى الدقيق.

ثمّ إنّ عمليّة العلاج الغشتالتيّ تحتاج إلى معالج خبير ومتمرّس لديه المعرفة بمفاهيم النظريّة ودلالاتها، يكون غير مقلّد بل خلّاقًا ومبدع، ولا يلجأ إلى استخدام أساليب العلاج ويستغلّها بشكل ميكانيكيّ من أجل إبراز السلطويّة، فبعض المعالجين قد يتلاعبون بمتعالجيهم، وبدل مساعدتهم على تحمّل المسؤوليّة يمنعونهم من تحمّلها، وربّما قد لا يسمحون لهم بتحريك ذواتهم.

كما يلاحظ عدم اهتمام الغشتالت بالعوامل المعرفيّة في شخصيّة المتعالج بشكل واسع؛ إذ ركّزت على المواجهة والتحدّي مهملة جانب

التجربة لديه، وفي الإرشاد الجمعيّ فإنّ استخدام المواجهة بين أعضاء المجموعة الإرشاديّة يؤدّي إلى تجريدهم من إنسانيّتهم بدل الألفة المتوقّعة من عمليّة المواجهة، ما يقود بعض أفراد المجموعة إلى التفاعل المفتعل والزائف بدل التفاعل التلقائيّ المقصود من المواجهة في المجموعة. وحتى الآن لا توجد دلائل كافية على نجاح هذه النظريّة من العلاج.