وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة جيلالي بونعامة –خميس مليانة –
كلية:العلوم الإجتماعية
قسم :علم النفس و علوم التربية

العنوان :

محاضرات في مدخل إلى علم النفس

مطبوعة دروس موجهة لطلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم إجتماعية

من إعداد الأستاذة :

- تيقرين حورية جميلة

أستاذة محاضرة "أ"

السنة الجامعية :2023/2022

فهرس المحتويات

الرّقم	الموضوع	الصّفحة
01	توطئة	-أ-
	المحاضرة الأولى: مدخل إلى علم النّفس	10-1
02	لمحة تاريخيّة عن ظهور علم النّفس وتطوّره	2
03	التّعريف بعلم النّفس	6
	المحاضرة الثّانية : فروع علم النفس	15-11
04	فروع علم النّفس	11
	المحاضرة الثّالثة: مناهج البحث في علم النّفس	**41-16**
05	المنهج الوصفي	16
06	المنهج التّجريبي	25
07	المنهج المقارن	29
08	المنهج العيادي	32
	المحاضرة الرّابعة: مدارس علم النّفس	**62-42**
09	مدرسة التّحليل النّفسي	42
10	المدرسة السّلوكيّة	47
11	المدرسة المعرفيّة	52
12	الاتّجاه الإنساني الظاهرتي	57
	المحاضرة الخامسة: الذّكاء	**74-63**
13	مفهومه	63
14	خصائص الذّكاء	66
15	النّظريّات المفسّرة لطبيعة الذّكاء	67
16	العوامل المؤثّرة في الذّكاء	70
17	قياس الذّكاء	72
	المحاضرة السّادسة: الإدراك	**80-75**
18	تعريف الإدراك	75
19	آليّة عمليّة الإدراك	76
20	العوامل التي تنظّم الإدراك	77
21	البيئة وتأثيرها على الإدراك	78

	المحاضرة السّابعة: الإحساس والانتباه	**92-81**
22	تعريف الإحساس	81
23	خصائص الإحساس	83
24	تعريف الانتباه	84
25	مميّزات الانتباه	87
26	مكوّنات الانتباه	88
27	العوامل المؤثّرة في الانتباه	89
	المحاضرة الثّامنة: التّعلّم	**124-93**
28	مفهومه	93
29	النّظريات المفسّرة لعمليّة التّعلّم	95
30	العوامل المؤثّرة على عمليّة التّعلّم	121

توطئة:

يعتبر علم النّفس قائمة عهد جديد للدّخول في أعزّ كائن على وجه الأرض وهو الإنسان، واهتم علم النّفس بدراسة الإنسان ومكوّناته النّفسيّة على اعتبار أنّها إنتاج لتفاعل مكوّناته البيولوجيّة والجسميّة والاجتماعيّة لإظهار أي سلوك.

إنّ الاهتمام بعلم النّفس يشكّل ملمحا حضاريا للأمّة، لأن هذا العلم لم تعد تنكر وجوده أية أمّة، أو لا تكرّس له الإمكانات لكي ينمو ويتطوّر، هو علم ضروري لأنه يساعد على فهم أسباب السّلوك الإنساني، ونظرا لتعقّد البيئة والمتغيّرات المحيطة، والعلاقات بين النّاس، أصبحت هناك ضرورة ملحّة لأن تعطى هذه الأهميّة لدراسة علم النّفس، ولأن هذا الأخير يهتم بدراسة السّلوك الإنساني هادفا من ورائه إلى تنمية دافعيّة للإنسان وتحسين جودة حياته، لأن الإنسان بطبيعة ظروفه ومتغيّرات بيئته المختلفة وما يحمله من عوامل وراثيّة يصادف عبر مراحل نموّه المختلفة الكثير من أشكال الانفعالات السّلبيّة والإيجابيّة، وتتنوّع ردود أفعاله بين سعادة وحزن، تفاؤل وتشاؤم، أمل وأسى، وتمضي حياته وقد طبعت بجميع تلك المشاعر وفعلت فعلتها النّفسيّة في تفكيره ومحتوى شعوره.

لذا فعلم النّفس يساعد الإنسان على تخطّي الأزمات النّفسيّة وتحقيق التّوافق الجيّد، وبهذا يكون عضوا صالحا لنفسه أوّلا ولأسرته ومجتمعه قادرا على المساهمة بفاعليّة في التّنمية والبناء.

ومن هنا كان لزاما على الفرد أن يكون لديه إلمام وفهم بأساسيات هذه المعرفة النّفسية سواء كان إنسانا عاديا قادرا على القراءة والفهم، أو كان إنسانا متخصّصا، أو كان طالب علم يريد الاستفادة والاستزادة من علم النّفس.

وعليه؛ نقدّم هذه الدّروس والمحاضرات التي تم إنجازها استنادا إلى المصادر والمراجع الأكاديميّة بهدف تزويد طلبة السّنة الأولى جذع مشترك –علوم اجتماعيّة– بالخبرات المعرفيّة التي تساعدهم في تحديد مسارهم العلمي والمهني مستقبلا، وبما يسمح لهم باكتساب ثقافة نفسيّة وتكوين معرفي يفيدهم في بناء شخصيتهم وتوجيه المحيطين بهم.

بطاقة تقنيّة حول المقياس:

المؤسّسة: جامعة الجيلالي بونعامة –خميس مليانة–

عنوان الليسانس: إرشاد وتوجيه

المقياس: مدخل إلى علم النّفس

السّداسي الأوّل

اسم الوحدة: أساسيّة

طبيعة المادّة: سداسيّة

المادّة: مدخل إلى علم النّفس

الرّصيد: 05

المعامل: 02

طريقة التّقييم: امتحان كتابي في نهاية السّداسي بالنّسبة للمحاضرات

- تقييم متواصل خلال السّداسي بالنّسبة للأعمال الموجّهة
- **أهداف التّعليم:**

- أن يتعرّف الطّالب على علم النّفس وأهدافه وأهميّته في الحياة الإنسانيّة
- كما يتعرّف على مجالات علم النّفس ومدارسه ومناهجه.
- كما يتعرّف على العمليات العقليّة.

المعارف المسبقة المطلوبة:

* أن يكون الطّالب على دراية ببعض الأمور الفلسفيّة

المحاضرة الأولى: مدخل إلى علم النفس

تمهيد:

تختلف العلوم باختلاف موضوعاتها ومناهجها، فبعض العلوم تميزت بالدقة والموضوعية والضبط، فتحددت قوانينها ونظرياتها، واستقرت مناهجها فاتفق العلماء على القوانين والنظريات الأساسية التي تحكم موضوعاتها.

ومن أمثلة هذه العلوم الرياضيات، والكيمياء والفيزياء والبيولوجيا.

وإذا كان علم النفس لم يصل في تقدمه وتجاربه لمثل هذه العلوم إلاّ أننا لا ننكر تخلصه من تأملاته الفلسفية وارتباطه بالدراسات الميتافيزيقية، فخطا خطوات ثابتة إلى الأمام لتستقر موضوعاته وتزدهر تجاربه وأدواته في مجال البحث والتجريب، حيث إستطاع أن يحذو حذوه نحو العلمية.

فمنذ مطلع القرن التاسع عسر 1879 عندما أسس "فونت" "Wundt" أول معمل لعلم النفس التجريبي بجامعة ليبرج بألمانيا إقتحم علم النفس المعمل وخرج من تأملاته النظرية فأجريت تجارب عديدة على الحواس، والتذكر، والتعلم، والتفكير والإنتباه، وقياس سرعة النبض أثناء الإنفعال.

هذا وقد أجريت تجارب أخرى بواسطة "فيبر" "Weber" "وفختر" "Fechner". وقد ركزت هذه التجارب على وظائف الأعضاء مثل دراسة الجوانب السمعية والبصرية، ودراسة زمن الرجع "Reaction Time" لقياس الفترة الزمنية بين "المثير" "Stimulus"، والإستجابة "Response".

وبذلك أمكن لعلم النفس أن يخرج من حيز الإعتماد على الحدس والتخمين إلى الياس المضبوط والملاحظة والتجريب، إذ استطاع أن يأخذ مكانه إلى جانب العلوم التجريبية.

ومع بداية القرن العشرين ازدهرت حركة القياس والتجريب فظهر العديد من الإختبارات النفسية في مختلف فروع علم النفس وعندها إتجه علم النفس المعاصر إلى الإستفادة من الرياضيات والإحصاء باستخدام الكم في قياس أنواع النشاط والسلوك الإنساني.

وعليه نقدّم هذه المحاضرات التي تم استنباطها وتنظيمها إستناداً إلى المراجع الأساسية والهامة في علم النفس العام، حتى يتسنى لنا –من خلالها– تزويد طلبة السنة الأولى –علوم إجتماعية– بالخبرات المعرفية التي يتضمنها مقياس مدخل غلى علم النفس المقرر عليهم في هذا التخصص، ونعني بهذا خدمة طلاب الجامعة سواء المتخصصين في علم النفس أو الذين يمثل معرفتهم بعلم النفس جانبا مهمّاً من جوانب إعدادهم الأكاديمي، مثل الطلاب المتخصصين في الفلسفة والإجتماع فضلاً عن الأفراد الذين يريدون معرفة ماهي طبيعة علم النفس وما يدور حوله.

ولتحقيق الهدف تم تقديم هذه المحاضرات وعرضها على مسامع الطلاب بأسلوب واضح وبيّن ومبسط، يسمح لهم باكتساب المعلومات والتحصيل المعرفي في هذا المجال. (مجال على النفس العام).

وعموماً سنتطرق في هذا المدخل إلى: إلى النشأة التاريخية لعلم النفس وتطوره، إضافة غلى التعريف بعلم النفس وموضوعه، وكذا فروع علم النفس وميادينه.

نشأة وتطور علم النفس:

إن التطور في النمو التاريخي لعلم النفس كان نتيجة ارتباطه بالفلسفة أولاّ ثم كان ثمرة لانفصاله عنها ودخوله الميادين العملية التطبيقية أخيراً.

وبذبك أصبح علم النفس مجالاً جديداً وتاريخياً عريقاً حيث اهتم بدراسة السلوك البشري بشكل أساسي قائم على التجربة المضبوطة وعلى الملاحظة الموضعية الدقيقة.

وعلى هذا النحو أصبح علم النفس يطبق الطريقة العلمية في دراسة سلوك الكائن الحي وبذل الكثير من العلماء والفلاسفة جهوداً مضنية حتى وصلوا بعلم النفس إلى وضعه الحالي، وقد أسهموا في تطور علم النفس من خلال إتجاهات مختلفة في دراسة النفس البشرية وكشف قواها. (المشيخي، 2014، ص 24).

وفيمايلي المراحل التي مرت بها نشأة علم النفس:

أولا: عصر الفلاسفة اليونانيين ومن هؤلاء الفلاسفة:

سقراط Socrates (470-399ق.م) قام سقراط بتحويل أنظار الفلاسفة من البحث في مسائل الطبيعة إلى البحث في سلوك الإنسان وجعل شعاره الفلسفي "لأعرف نفسك بنفسك"، وهو يرى أن المعرفة الحقيقية موجودة داخل لشخص، ولكن إنصراف الناس للأعمال اليومية يحيط المعرفة بغشاوة، فعلى من يريد أن يعرف الحقيقة يجب أن يناقش نفسه وأن يواجهها، وأن الإنسان يريد الخير دائما ويهرب من الشر، ويرى أن معرفة الإنسان لذاته هي أساس الفضيلة وأن الفضيلة هي السبيل إلى السعادة، وأن الطبيعة الإنسانية تشتمل على قوتين هما العقل والشهوة وهاتان القوتان رغم أنها تعيشان سويا إلاّ أن الصراع فيهما صراع دائم لاختلاف طبيعة كل منهما. (ربيع، 1998، ص 64).

أفلاطون Plato: (427-347ق.م) كان رائداً هاما من رواد الفلسفة اليونانية وأكثرهم شهرة وله كتابه الشهير "جمهورية أفلاطون"، الذي يعدّ نموذجاً للدراسة والتفكير والتأمل في تنظيم المجتمع الإنساني على أماطه مثاليه تخيلها أفلاطون في جمهوريته.

وقد أظهر تأملا عميقاً في النفس الإنسانية فهو يرى أن النفس مستقلة عن الجسم ولكنها المتحكم في أعضائه، والنفس الحكمية هي التي تسيطر على هذا السلوك بل وتقاومه إذا اقتضى الأمر، فالإنسان هي النفس، والجسم هو الآلة، وكثيراً ما يجلب الجسم للنفس الهم والألم بحاجاته المتزايدة.

وكان أفلاطون يرى في كتاباته أن هناك عالمين هما عالم المثل ويتكون من الأفكار والمعاني الدائمة ومنه تتكون النفس، وعالم الحس أو العالم المادي وفيه يتكون الجسم وعندما تهبط النفس من عالم المثل إلى العالم لتحتل الجسم ينشأ منها ثلاث نفوس هي:

- النفس العاقلة ومركزها الرأس.
- النفس الغاضبة ومقرها القلب.
- النفس الشهوانية ومقرها البطن. (محمد محمود محمود، 2011، ص41).

وإن النفس بالنسبة للجسم مثل الربان بالنسبة للسفينة يقودها وسط العواصف حتى يصل بها إلى غايتها، وهذه النفس الإنسانية أشبه بعربة يجرها جوادان جامحان هما النفس الشهوانية والنفس الغاضبة، أمّا القائد فهو "العقل" النفس العاقلة التي عليها أن تسيطر على النفس الغاضبة والشهوانية وتخضعهما لسيطرتها (ربيع، 2010، ص 64) وهكذا يعد أفلاطون أول من اهتم بالفروق الفردية التي إتخذها أساساً لتقسيم الناس إلى طبقات وفئات مختلفة سواء كان في الذكاء والقدرات أو السمات الشخصية التي تميز الفرد عن غيره من الأفراد.

وقد أشار إلى أن البيئة لها تأثير في صياغة وتشكيل أنماط سلوط الناس وتفكيرهم. (الحلو والعكروتي، 2004، ص 25).

أرسطو Aristotle (384-322 ق.م) يعتبر أكبر فيلسوف في تاريخ الفكر الإنساني وهو تلميذ أفلاطون وألف أشهر الكتب القديمة وهو كتاب "النفس". (المشيخي، 2014، ص25).

وإن كانت أفكاره عبارة عن ترديد وشرح لأفكار أستاذه أفلاطون فإنه بحق هو أول الفلاسفة الذين ألفوا كتاباً خاصا في موضوع "النفس". (عشوي، 1994، ص10).

وكان أرسطو يرى أن الجسم والنفس لا يمكن فصلهما عن بعضهما لأنهما يكونان جوهراً واحداً، وقد فرّق أرسطو بين أنواع الكائنات الحية على أساس الوظائف التي يظهر أثرها واضحاً في حياة كل نوع، وقسم هذه الوظائف إلى ثلاثة أنواع هي:

1- وظائف الإمتصاص والتغذية:

وهذه تؤدي غرض حفظ الحياة والنمو وبقاء النوع، وهذه ضرورية للحياة في كل من النبات والحيوان ولكنها بارزة في النبات.

2- وظائف الحس والحركة:

وهذه تؤدي غرض الإستجابة لمؤثرات التنبيه والتحرك بما يلائم هذه المؤثرات... وهذه الوظيفة بارزة أكثر في حياة الإنسان والحيوان.

3- وأخيراً وظائف التفكير:

وهي التي يتميز بها الإنسان وتجعله مختلفاً عن كل من النبات والحيوان.

كما تحدث أيضا عن الذاكرة والحواس والإدراك والخيال وغير ذلك من الموضوعات النفسية والتي نحن في أمس الحاجة إليها في حياتنا لمعاصرة. (محمود، 1984، ص 41، ص42).

ثانيا: علم النفس عند المسلمين:

لقد قدم علماء المسلمين الأوائل الكثير والكثير في مختلف مجالات العلوم والمعرفة. ففي علم النفس قدموا ما لم يقدمه غيرهم في ذلك الوقت، حتى أن كتاباتهم قد أثرت بالفعل في معظم علماء الغرب. وسنقدم فيمايلي نبذة موجزة عما قدمه علماء المسلمين الأوائل من أبحاث ودراسات أفادت كثيرا وساعدت في إثراء مجال النفس.

فكانت لهم آراء واضحة في النفس، وفيما يأتي عرض لآراء بعض هؤلاء العلماء:

1- الفارابي:

هو أبو نصر محمد بن محمد بن طرخان الفارابي (257-339هـ) الموافق (872-950م) عالم كبير ويكنى بفيلسوف العرب، وله مؤلفات عديدة منها (آراء أهل المدينة الفاضلة)، (رسالة في العقل)، (النفس)، (تحصيل السعادة)، (فصوص الحكم)، (الدعاوي القلبية). وقد تناول هذا العالم في كتابه "آراء أهل المدينة الفاضلة" فرع علم النفس الإجتماعي وذلك بتحديده أساساً فطريا للحياة الإجتماعية لكل من الفرد والمجتمع. كما تناول أيضاً الحديث عن سمات الشخصية التي ينبغي أن يتصف بها زعيم الجماعة، كما تناول في كتابه الأسس النفسة لتماسك الجماعة، وهذا في الحقيقة جوهر علم النفس الإجتماعي المعاصر. (محمود، 1984، ص45).

2- **ابن سينا:**

هو أبو علي الحسين بن عبد الله (370-428هـ) الموافق (980-1037م) طبيب وفيلسوف عربي – فارسي الأصل- وهو واحد من أعلام الفلسفة الإسلامية وأشهر الأطباء المسلمين يلقب بالشيخ الرئيس، ومن أهم مؤلفاته كتاب "الشفاء" حيث يدور جزء كبير منه حول علم النفس.

وقد عني "ابن سينا" بمسألة النفس عناية بالغة، ولا يكاد يخلو كتاب من كتبه من ذكر النفس والبرهنة على وجودها وبيان طبيعتها ووظائفها أو قواها. (نجاتي، 1993، ص117).

فقد بحث "ابن سينا" في الإدراك الحسي، وأوضح لنا كيف يدرك العقل الكليات. كما عرفنا بأن للإدراك مراتب أدناها الإدراك الحسي، وعرفه بأنه إنتقال صورة الشي الخارجي إلى الذهن. كما تحدث "ابن سينا" أيضا عن الإنفعالات الموجودة لدى الإنسان والتي لا توجد لدى الحيوان مثل الضحك، والبكاء، والخجل والتعجب.

كما أدرك العرب ومنهم ابن سينا العلاقة بين الأمراض الجسيمة وعلاقتها بالناحية النفسية، وهذا ما يُعرف اليوم باسم الطب الجسمي النفسي، وهو فرع من فروع علم النفس المعاصر يهتم بدراسة الأمراض النفسية والتي لها أعراض جسمية. (الداهري، 2010، ص 35، ص36).

وقد بحث العرب قديما في الأمراض النفسية وعوامل حدوثها ولذلك فقد اهتموا بالحديث عنها، وفي هذا الصدد يقول ابن العباس المجوسي (المتوفي سنة 384هـ) في كتابه "كامل الصناعة الطبية":

"فأما الأعراض النفسانية فإنه قد ينبغي أن لا يدمن الإنسان على الغم، ولا يستعمل الغضب، ولا يكثر من الهم والفكر، ولا يستعمل الحسد. فإن ذلك كله ممّا يغيّر مزاج البدن ويعين على إنهاكه وضعف الحرارة الغريزية. ومن كان مزاجه حادّاً فإن هذه الأعراض تولد الحميات الرديئة بمنزلة حمّى الدق، وقرحة السل وما يجرى هذا المجرى. فلذلك ينبغي أن يتجنب الإنسان الأعراض النفسانية كلها وأن يلهم نفسه الفرح والسرور، فإنه يقوي الحرارة الغريزية ويحركها إلى ظاهر البدن ويزيد في النشاط ويقوي النفس". (يوسف مراد، 1966، ص 136).

3- الغزالي: أبو حامد محمد (450-505هـ) الموافق (1058-1111م)

عالم إسلامي جليل وشغوف بالعلم والمعرفة وميالاً بطبيعته إلى البحث عن الحقيقة مهما لقي في البحث من عناء ويطلق عليه (حجة الإسلام) وقد ألف العديد من الكتب منها (إحياء علوم الدين)، (معارج القدس في مدارج معرفة النفس)، (مقاصد الفلاسفة)، (معيار العلم)، (تهافت الفلاسفة)، وقد قسم قوى النفس بنفس أسلوب "ابن سينا". غير أننا نستطيع القول: بأن الإمام "الغزالي" هو الذي صوّر علم النفس عند المسلمين. (عبد الحي موسى، 1976، ص20).

فقد تناول الإمام الغزالي العديد من الموضوعات النفسية منها الإنفعالات النفسية مثل الخوف والغضب وآثارها في السلوك. كما تحدث عن العاطفة بنوعيها الحب والكره وعلاقتها بالسلوك. كذلك تناول الدوافع الأولية والدوافع الثانوية المكتسبة.

ويرى الغزالي أن الدوافع إذا لم تشبع فقد يكون مصيرها الكبت وهذا يولد الشعور بالضغط ويسبب آلاماً قد تؤدي بالفرد إلى الأمراض النفسية.

وتطرق الغزالي أيضا إلى علاج الإنفعالات بالتربية من خلال التعرف على أسباب الإنفعالات والقضاء عليها، والإعتماد على الجانب التفكيري والجانب النزوعي ككظم الغيظ والحلم والتحذير من افنتقاك والتفكير في قبح صورة الغاضب عند غضبه والإستعاذة بالله من الشيطان حتى ينصرف الغضب ويتغير مجرى تيار الفكر. (الداهري، 2005).

4- ابن خلدون، عبد الرحمن: (732-808هـ) الموافق (م)

لقد كان "ابن خلدون" من أوائل من تحدثوا عن علم النفس الفارق. "فقد إهتم "ابن خلدون" بالمقارنة بين تأثير حياة البداوة والحضارة في سمات الشخصية ومنها الشجاعة والخير والذكاء" (محمود، 1984، ص45).

كما كان "لابن خلدون" وأيضا آراء حول الصلة بين سمات الشخصية وبين إحتمالات النجاح أو الفشل في مهنة معينة، وهذا أساس التوجيه المهني، والتوجيه فرع من فروع علم النفس المعاصر.

وممّا سبق يظهر بوضوح مدى اهتمام الفلاسفة وعلماء المسلمين بدراسة النفس وانشغالهم بتعريفها بعد أن تبين لهم أهميتها وقيمتها.

والنفس من مخلوقات الله سبحانه وتعالى، وقد وصف القرآن الكريم هذه النفس وتعدد لفظها واختلف في القرآن الكريم، وقد وردت كلمة نفس في القرآن الكريم (295) مرة، على صورة متعددة من الإفراد والتثنية والجمع والإضافة... وهي تدل على الإنسان ككائن حي ذي أصل واحد يتكاثر ويعمل ويرغب ويغضب، كما أنه يحب ويكره. (الجسماني، 1997، ص17).

ثالثا: علم النفس في العصر الحديث:

يعتبر معظم الباحثين أن "وليام فوندت" (Wilhelm Wondt) الذي عاش بين (1832–1920) أول عالم نفساني معاصر، وقد أسس "فوندت" أوّل مخبر لعلم النفس في الجامعة التي كان يشتغل بها في "ليبزيغ" سنة 1875 وليس 1879 كما اشتهر عند كثير من الباحثين. (حمصي، 1988، ص12). وقد زوّد هذا المخبر بأجهزة خاصة للقيام بتجارب على الحواس المختلفة من سمع ولمس وبصر. ولمّا أسس هذا المخبر في "ليبزيغ"، توافد إليه عدد كبير من الطلاب للدراسة من أمريكا وأوروبا منهم: استانلي هول، وانجل ...(محمد جاسم، 2004، ص 68). وقد انتشرت بعد ذلك هذه المخابر ووصلت إلى أمريكا.

قام "هيرمان ابنجهاوس" (1850–1909) بتقديم عدة بحوث في موضوع التذكر والتعلّم، ونشر نتائج بحوضه في كتابه: "الذاكرة: اسهام في علم النفس التجريبي"، وقد رسم منحنيات التذكر والنسيان، ووصل إلى نتيجة وهي: أن النسيان يبدأ متسارعاً في البداية ثم يتباطأ.

تطور علم النفس بعد ذلك مع ظهور مدرسة الجشطالت (Gestalt)، بظهور روادها الأوائل، وهم: ماكس فريتهايمر (Wertheimer) (1880–1943)، وفولفانغ كوهلر (Kohler) (1887–1967)، وكورت كوفكا (Koffka) (1886–1941).

وجاءت المدرسة التحليلية التي قامت على آراء سيجموند فرويد (Freud) (1856–1939) لتقدم لنا إضافة مفادها: أن للاشعور دوراً كبيراً في ظهور الأمراض النفسية.

التعريف بالعلم النفس:

إن كلمة علم النفس Psychology مشتقة من الكلمة اليونانية القديمة (Psycho) وتعني العقل أو الروح، وكلمة (logos) وتعني علم أو مذهب أو دراسة والكلمتان معنا تعنيان دراسة العقل. وهذا يعني إرتباط علم النفس أولاً بالفكر اليوناني منذ القرن الخامس قبل الميلاد ثم تعددت تعريفات علم النفس بتعدد الإتجاهات والنظريات والإهتمامات لعلماء النفس.

فهناك من عرفه بالعلم الذي يدرس السلوك، وهناك من عرفه بأنه العلم يدرس العمليات العقلية وأنه العلم الذي يدرس وظائف الدماغ، ويميل العلماء إلى تعريف علم النفس بأنه العلم الذي يدرس السلوك ولكنهم يختلفون في تفسير السلوك.

ويعرف علم النفس حاليا بأنه "دراسة السلوك والعمليات العقلية". (Morris & Maisto, 2006).

تعريف جاريت Garrett:

"إن علم النفس هو دراسة السلوك الإنساني، كما تكشف عنه كلمة علم النفس". (عبد الحي موسى، 1976، مرجع سابق، ص28).

تعريف ووردورث Woodworth:

"علم النفس هو علم نشاطات الفرد" (عبد الحي موسى، 1976، مرجع سابق، ص28).

تعريف ميرفي Murphy:

"إن علم النفس هو ذلك العلم الذي يدرس استجابات الأفراد للبيئة". (يونس، 1974، ص22).

تعريف عبد العزيز القوصي:

"علم النفس يدرس السلوك بوجه عام من حيث الناحية العقلية شعورية كانت أو لاشعورية" (القوصي، 1970، ص26).

تعريف مصطفى سويف:

"هو علم موضوعي، يدرس كثيرا من جوانب سلوك الإنسان وخبراته بطرق العلم التجريبي العريقة في تاريخ الإنسانية، وأنه بهذه الدراسات أصبح قادراً على خدمة الإنسان في كثير من ميادين الحياة". (سويف، 1967، ص12).

تعريف يوسف مراد:

"علم النفس هو العلم الذي يدرس الإنسان من حيث هو كائن حي يرغب ويحس ويدرك وينفعل ويتذكر ويتعلم ويفكر ويعبّر ويريد ويفعل". (مراد، 1966، ص11).

تعريف محمد عثمان نجاتي:

"علم النفس هو الدراسة العلمية لسلوك لإنسان ولتوافقه مع البيئة". (نجاتي، 1966، ص14).

تعريف جميل صليبا:

"علم النفس هو العلم الذي يبحث في الظواهر النفسية".(صليبا، 1972، ص63).

تعريف مختار حمزة:

"علم النفس هو العلم الذي يبحث دوافع السوك ومظاهر الحياة العقلية الشعورية منها واللاشعورية دراسة إيجابية موضوعية، تساعد على إفساح المجال للقوى والمواهب النفسية كي تنمو وتستغل فيما يساعد حسن التكيف مع البيئة وما يؤدي إلى تحسين الصحة النفسية للأفراد والجماعات". (حمزة، ص21).

تعريف فائز الحاج:

"علم النفس هو علم الخبرة والسلوك معاً". (الحاج، 1976، ص06).

تعريف حامد زهران:

"إن علم النفس هو العلم الذي يدرس سلوك الكائن الحي، وما وراءه من عمليات عقلية، دوافعه وديناميا‌ته وآثاره، دراسة علمية يمكن على أساسها فهم وضبط السلوك والتنبؤ به والتخطيط له". (زهران، 1977، ص09).

ومما تقدم يتضح لنا أنه لا يوجد لدينا حتى اليوم تعريفاً واحداً لعلم النفس يجمع عليه الباحثين في هذا المجال. وإن كانت جميع التعريفات التي أوردناها في هذا الصدد قد اشتركت فيما بينها على أن علم النفس يهدف إلى دراسة السلوك وعلى ذلك فإنه يمكن تعريف علم النفس على أنه الدراسة العلمية الموضوعية للسلوك.

ومن هنا يجدر بنا أن نبيّن مدلول كلمة السلوك.

ويوضح "مصطفى فهمي" مفهوم السلوك قائلاً: "إن مدلول كلمة سلوك في نظر الباحث النفسي يتضمن كل ما يقوم به الإنسان من أعمال ونشاط، تكون صادرة عن بواعث أو دوافع". (فهمي، دس، ص05).

ويعرف عبد الله النافع: "السلوك بأنه إستجابات الكائن الحي القابلة للمحافظة". (النافع وآخرون، د.س، ص21).

ويقصد محمد عثمان نجاتي بالسلوك "جميع أنواع النشاطات التي تصدر عن الإنسان سواء كان حركات أو أفعال، أو إحساسات وإدراكات أو تخيلات وتفكير، أو ميول ونزعات وإنفعالات". (نجاتي، 1966، مرجع سابق، ص14).

ويرى حامد زهران أن "السلوك هو نشاط (جسمي أو عقلي أو إجتماعي أو إنفعالي) يصدر عن الكائن الحي نتيجة لعلاقة دينامية وتفاعل بينه وبين البيئة المحيطة به". (زهران، 1977، مرجع سابق، ص09).

وبهذا نخلص من ذلك أو أوجه النشاطات المختلفة من نشاط عقلي وحركي، وإنفعالي وإجتماعي، والتي تبدو في تعامل الفرد وتفاعله مع بيئته التي يعيشها تفاعلا سويا سليماً، والتي تعكس تأثيره فيها وتأثره بها، هذه ألأوجه المختلفة من النشاطات هي موضوع دراسة علم النفس.

ومفهوم السلوك على النحو يمكن تقسيمه إلى:

1- السلوك العقلي:

عن هذا النوع من السلوك يقول "جيلفورد": "إن النشاط العقلي يتميز عن غيره من أنواع النشاط الأخرى بالحقيقة التالية: "أن هذا النشاط هو الذي يحقق للفرد تكامله ووحدته، كما يشير إلى التفاعل بينه وبين بيئته"". (منصور وآخرون، د.س، ص11).

فهذا النوع من السلوك هو الذي يميّز الإنسان عن سائر المخلوقات الأخرى حيث كرمه الله سبحانه وتعالى بنعمة العقل ليستخدمه في التفكر والتذكر والتدبر لقوله تعالى: "إنا أنزلناه قرآناً عربياً لعلكم تعقلون". (سورة يوسف: 02).

والسلوك العقلي هذا يعد نوعاً من السلوك الداخلي كالتفكير والتذكر والإدراك والإستدلال كلها عمليات عقلية تتم من داخل الفرد وليس خارجه.

2- السلوك الإنفعالي:

ويشمل هذا النوع من السلوك كل ما يشعر به الإنسان من وجدانات وعواطف وإنفعالات كالحب والكره والخوف والسرور إلى غير ذلك من أنواع السلوك العاطفي الذي قد يأتي به الإنسان في المواقف الإنفعالية المختلفة.

وهناك بعض الآيات الكريمة التي تناولت بعض مظاهر السلوك الإنفعالي لدى الإنسان لقوله تعالى: ﴿ فَأَمَّا مَنۡ أُوتِيَ كِتَٰبَهُۥ بِيَمِينِهِۦ (7) فَسَوۡفَ يُحَاسَبُ حِسَابا يَسِيرا (8) وَيَنقَلِبُ إِلَىٰٓ أَهۡلِهِۦ مَسۡرُورا (9) وَأَمَّا مَنۡ أُوتِيَ كِتَٰبَهُۥ وَرَآءَ ظَهۡرِهِۦ (10) فَسَوۡفَ يَدۡعُواْ ثُبُورا (11) وَيَصۡلَىٰ سَعِيرًا (12) إِنَّهُۥ كَانَ فِيٓ أَهۡلِهِۦ مَسۡرُورًا (13)﴾ (سورة الإنشقاق: 7-13).

﴿وَأَنْ أَلْقِ عَصَاكَ ۖ فَلَمَّا رَآهَا تَهْتَزُّ كَأَنَّهَا جَانٌّ وَلَّىٰ مُدْبِرًا وَلَمْ يُعَقِّبْ ۚ يَا مُوسَىٰ أَقْبِلْ وَلَا تَخَفْ ۖ إِنَّكَ مِنَ الْآمِنِينَ﴾ (سورة القصص: 31).

ويتضح لنا أن هذا النوع من السلوك الإنفعالي أنه سلوك خارجي، أي سلوك ظاهري يمكن رؤيته وملاحظته ومن يمكن تفسيره.

3- السلوك الحركي:

ويتضمن هذا النوع من السلوك كل ما يقوم به الإنسان من أفعال وحركات وإيماءات وكرم إلى غير ذلك من ألوان السلوك الحركي التي قد تصدر عن الإنسان كسلوك خارجي ظاهري يمكن ملاحظته ومن ثم يمكن تفسيره.

أهداف علم النفس:

إن الهدف الرئيسي للعالم هو أن يفهم الظاهرة موضوع الدراسة، فهماً يجعله يتنبأ بنجاح عن ظهورها تحت ظروف تختلف إلى حدّ ما عن تلك التي درست فيها أو عندما تمكنه معلماته عن الظاهرة السلوكية من أن يسيطر على ظهورها في سبيل تحقيق أغراض عملية. وفيمايلي سوف نتناول أهداف علم النفس الثلاث: الفهم، والتنبؤ، والضبط أو التحكم، بشيء من التفصيل. (إسماعيل، ص27).

1- الفهم: Understanding

إن أولى أهداف علم النفس هو فهم الظاهرة السلوكية قيد البحث. وفهم الظاهرة معناها أننا نجد علاقة تربط بينهما وبين الظواهر الخرى. وهذا الفهم يساعدنا على فهم أنفسنا فهماً حقيقياً من جهة وفهم من نتعامل معهم من جهة أخرى وذلك من خلال الوقوف على الدوافع الحقيقية التي تحرك سلوكنا وسلوك غيرنا من الناس. ولنضرب على ذلك مثلاً بسيطاً، فإذا ذهبت إلى حجرة مكتبك فوجدت كتبك مبعثرة هنا وهناك على غير العادة، فإنك تحاول أن تفسر هذه الظاهرة غير المألوفة بأن تربط بين هذه الظاهرة وبين

دخول شخص آخر غريب إلى حجرتك. فالفهم إذن يتم بعملية الربط وإدراك العلاقات بين الظاهرة موضوع التفسير وبين الأحداث التي تلازمها أو تسبقها.

2- التنبؤ: Prédiction

إن فهم الظاهرة السلوكية موضوع الدراسة وتفسيرها ومعرفة أسبابها وخصائصها يعين على التنبؤ بحدوثها، مثال ذلك، فإذا ما عرفنا إستعداد فرد ما لمهنة معينة دون غيرها، أو إستعداد طالب معين لنوع ما من الدراسة وعدم إستعداد لأخرى، لتسنى لنا أن نجنبه الفشل والإحباط من إقحامه في مهنة أو دراسة ليس مؤهلاً لها. فمثل هذا التنبؤ –في الإتجاه الصحيح– يساعد المرّبي أو المعلم في تخطيطه وإتخاذ القرارات التربوية. (عدس، وتوق، 2005، ص28).

والواقع أن التنبؤ بالسلوك البشري عملية جدّ صعبة إن لم تكن عسيرة، ذلك لأن السلوك الإنساني متغير ومتقلب نتيجة لتعدد العوامل المؤثرة فيه وكذلك تعدد الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك.

3- الضبط أو التحكم: Control

إذا تحقق الفهم والتنبؤ يتحقق الضبط والسيطرة، وهو تناول الظروف التي تحدد حدوث الظاهرة والتحكم فيها بشكل يحقق لنا الوصول إلى هدف معين، والضبط في المختبر يعني قدرة العالم على التحكم في العوامل المستقلة ومعرفة تأثيرها على العوامل التابعة. (الختاتنة وآخرون، 2013، ص21).

المحاضرة الثانية: فروع علم النفس وميادينه

فروع علم النفس:

بالرغم من أن علم النفس يمكن اعتباره من العلوم الحديثة بالنسبة إلى بعض العلوم الأخرى، إلاّ أن حيوية موضوعاته وخصوبة ميادينه وتعددها جعله يمتد ويتشعب إلى فروع عديدة لا يكاد يخلو منها مجال من مجالات الحياة.

وقد أشرنا سابقا أن علم النفس هو علم دراسة السلوك بغرض:

1- التوصل إلى القوانين أو المبادئ التي تحكم الظواهر السلوكية، وهذا يمثل الجانب النظري من علم النفس.

2- الإستفادة من تلك القوانين أو المبادئ العامة التي تحكم السلوك الإنساني وتوجهه التوجيه السليم وهذا يمثل الجانب التطبيقي لعلم النفس.

ومن هنا تعددت فروع علم النفس وأقسامه، فظهرت له فروع نظرية وأخرى تطبيقية متعددة.

فالفروع النظرية تهدف إلى مجرد الكشف عن المبادئ والقوانين العامة التي تحكم السلوك الإنساني. وأمّا الفروع التطبيقية فتستهدف تحقيق أغراض عملية وحل مشكلات عملية في شتى نواحي الحياة.

أوّلا- فروع علم النفس النظرية:

فمن أهم الفروع النظرية مايلي:

1- علم النفس العام General psychology:

يعتبر هذا النوع من علم النفس بمثابة الأم أو المصدر الرئيسي الذي تتفرع منه الفروع التخصصية الأخرى في علم النفس. (عبد الغفار، 1971، ص12). وموضوعه دراسة سلوك الإنسان والكشف عن المبادئ والقوانين التي تفسر هذا السلوك.

فعلم النفس العام يتناول الإنسان في تفكيره، وإدراكه وتذكره، وإنفعاله ويدرس العوامل الوراثية والعوال البيئية في تكوين شخصية الفرد وتحديد سلوكه. (معوض، 2010، ص20).

2- علم النفس الإجتماعي Social psychology:

ويهتم بدراسة علاقة الفرد بالجماعة وعلاقة الجماعات بعضها ببعض كدراسة التنشئة الإجتماعية للفرد وتأثيرها بالنظام الإجتماعي وبالحضارة وبالثقافة التي ينشأ فيهاز وأبعادها الإتجاهات الإجتماعية وقوانين تغييرها. (Baron, 2002, p :12).

3- علم النفس التطوري أو الإرتقائي Developmental psychology:

ويعني بدراسة نمو الطفل، والمراحل المختلفة التي تمر بها عملية النمو والعوامل التي تؤثر فيها. والخصائص العامة التي تميز مراحل النمو المختلفة. وتتناول البحوث فيه بوجه خاص كلاّ من: النمو الجسمي والحسي والحركي، والنمو المعرفي والإدراكي، النمو الإجتماعي ونمو الشخصية. (Paplia & olds, 1996, P :10).

4- علم النفس الفيزيولوجي Physiological Psychology:

يهتم هذا الفرع بدراسة الحواس المختلفة وأثر العمليات الحسية في السلوك، ويبحث في دراسة الجوانب الفيزيولوجية من دوافع الإنسان، وانفعالاته، ودراسة الدماغ لمعرفة مراكزه المختصة بالعمليات النفسية المختلفة، وتأثير الجهاز الغددي على السلوك وأثر التغيرات الجسمية والحالات النفسية على السلوك. (محمد فرحات لقضاه، 2006، ص23).

5- علم النفس الفارقي Differentional psychology:

يدرس الفروق القائمة بين الأفراد وبين الجماعات، ويستخدم علماء النفس في هذه الدراسة الإختيارات والمقاييس النفسية المختلفة لقياس الذكاء والقدرات العقلية المختلفة، وتقدير الفروق فيها بين الأفراد والجماعات والسلالات بين الذكور والإناث. (المشيخي، 2014، ص41).

6- علم النفس الشواذ Abnormal Psychology:

يهتم هذا النوع بدراسة السلوك الشاذ كالإجرام أسبابه وعلاجه والأمراض النفسية والعقلية مسبباتها وطرق علاجها. (محمد جاسم محمد، ص ص 62،63).

فهذا العلم يتناول بالدراسة الأشخاص غير الأسوياء في الحالات التالية:

- في انحرافاتهم السلوكية مثل السرقة، والكذب، والهروب، والإنطواء، والجنوح.
- في حالات الإضطرابات والأمراض النفسية مثل القلق، والوسواس والهستيريا.
- في حالات الإضطرابات العقلية مثل ذهان الهوس، والإكتئاب، والبارانويا، والفصام. (معوض، 2010،، مرجع سابق، ص 22).

7- علم النفس الحيوان Animal Psychology:

يهدف هذا الفرع من فروع علم النفس إلى دراسة الأسس النفسية العامة لسلوك الحيوان. ويرجع اهتمام علماء النفس بدراسة سلوك الحيوان إلى أنه من السهل إجراء التجارب العلمية على الحيوان والتي قد يصعب أو يستحيل إجراؤها على الإنسان لاعتبارات إنسانية وقد استطاع علماء النفس أن يجيبوا على بعض الأسئلة مثل: هل يستطيع الحيوان أن يفكر؟ وما مدى قدرة الحيوان على التعلم؟ هل لدى الحيوان القدرة على التذكر؟ هل يختلف ذكاء الحيوان عن ذكاء الإنسان؟ إذ يفيد هذا الفرع من علم النفس النظري قد الدراسات التجريبية في مجالات التعلم والدافعية. (الفخراني، 2014، ص50).

8- علم النفس لمقارن:

يقارن سلوك الإنسام بالحيوان، وسلوك الطفل بسلوك الراشد، وسلوك الإنسان البدائي بسلوك المتحضر، وسلوك الشخص السوي بسلوك الشاد. (الختاتنة وآخرون، 2013، ص 28).

ثانيا- فروع علم النفس التطبيقية:

1- علم النفس التربوي Educational Psychology:

يعتبر علم النفس التربوي من أهم الفروع التطبيقية لعلم النفس. وهو يستهدف حل المشكلات الميدانية والعلمية المتعلقة بمجالات التربية والتعليم. (معوض، 2010، ص24).

فهو يعني بدراسة الخصائص الرئيسية لمراحل النمو المختلفة لكي يتسنى للقائمين على لعملية التربوية وضع أنسب المناهج الدراسية لمستويات النضج المختلفة للتلاميذ وحتى تستطيع هذه المناهج تحقيق الأهداف المنشودة لها. وهو يهتم أيضا بدراسة الشروط الأساسية لعملية التعلم الجيد وحتى يمكن تهيئة الجو التربوي الصحيح لتحقيق أكبر قدر من الإستفادة مع بذل أقل الجهود الممكنة في العملية التعليمية. (محمود محمود، 1984، مرجع سابق، ص58).

2- علم النفس الإرشادي Counseiling Psychology:

يهتم علم النفس الإرشادي بمساعدة الأفراد الأسوياء على حلّ مشاكلهم وكيفية مواجهة ما يعترضهم من ضغوط حياتية مختلفة والتغلب عليها سواء كان ذلك في مجال الدراسة أو العمل أو الأسرة حيث يتعامل مع المشكلات النفسية والتربوية والمهنية. ومن موضوعات علم النفس الإرشادي النفسي الأسري والزواجي والإرشاد المهني، لذلك فهو يهتم بمساعدة الفرد على تحقيق التوافق النفسي في كافة المجالات. (بشرى أحمد، 2007، ص42).

3- علم النفس الصناعي Industrial Psychology:

يهدف علم النفس الصناعي إلى تحقيق رفع مستوى الكفاية الإنتاجية للعامل وتعديل سلوكه ممّا يحقق استخدام أقصى طاقاته في سبيل التحفيز على العمل والإنتاج إلى أعلى مستوى في الكم والكيف. (معوض، 2010، ص 24).

ويتطلب ذلك احترام العامل وحل مشكلاته والعمل على راحته النفسية، وتهيئة الظروف المادية والإجتماعية المناسبة، والعمل على تحسين العلاقات بين العمال وربّ العمل، وبين العمال بعضهم مع بعض، وإزالة الشكوى والمنازعات.

ومن الموضوعات التي يهتم بها علم النفس الصناعي: التوجيه المهني "Vocational Réhabilitation" والتدريب المهني "Vocational Training" والإختبار المهني "Vocational Sélection"، والتأهيل المهني "Vocational Réhabilitation".

ودراسة التعب الصناعي، وحوادث العمل، وأثر الحرارة والرطوبة والإضاءة والتهوية في الإنتاج.

4- علم النفس التجاري:

يقوم بدراسة في الإعلان وطرق معاملة الزبائن وكيفية جذبهم للشراء والعوامل النفسية التي تؤثر على المشتري والمستهلك. (ملحم، 2009، ص26).

5- علم النفس الإداري Adminidtartive Psychology:

ويهتم بدراسة العوامل التي تساعد على حسن إدارة الأعمال بما يضمن تحسن الإنتاج. كما يعني أيضا بدراسة فن القيادة في الإدارة وأنواع القيادة، ومدى نجاحها في خلق الجو النفسي المناسب للعمل المنتج.

كما يهتم علم النفس الإداري أيضا بالروح المعنوية للمرؤوسين والعلاقات الإنسانية، وكذلك وضع الرجل المناسب في المكان المناسب. (محمود، 1984، ص59).

6- علم النفس القضائي Juridical Psychology:

يعني بدراسة العوامل النفسية لشعورية منها واللاشعورية التي يحتمل أن يكون لها أثر في جميع المشتركين في الدعوى الجنائية أو القضائية. وهكذا يرتبط هذا الفرع بعلم نفس الشواذ وعلم النفس الجنائية. (محمود، 1984، ص 59).

7- علم النفس الجنائي:

هو فرع علم النفس التطبيقي والذي يهتم بدراسة سيكولوجية الجريمة والمجرمين والجناح، وتطبيق الطرق والأساليب النفسية في الكشف عن الجريمة. (مثل كشاف الكذب)، كما يحاول إعادة تكيف المجرم مع المجتمع. (فايد، 2004، ص).

8- علم النفس الحربي:

ويهتم بالفن العسكري، من حيث أن علم النفس العسكري هو تطبيق في الميدان العسكري لنتائج البحوث النفسية والإجتماعية المعاصرة. (سهير كامل، ص17).

ويفيد علم النفس في الحياة العسكرية في أمور كثيرة منها توزيع الجنود على مختلف تخصصات وفروع القوات المسلحة وفقاً لاستعداداتهم وقدراتهم وميولهم وسمات شخصياتهم. كمات يهتم أيضا بوسائل المحافظة على الروح المعنوية للجنود، وطرق الحرب النفسية وأساليبها وكيفية لتحصن ضدها. (محمود، 1984، ص ص 59،60).

9- علم النفس الإكلينيكي (العيادي) Clinical Psychology:

علم النفس العيادي هو تطبيق مبادئ السلوك في "العيادة" ويمكننا القول بأن علم النفس العيادي هو تطبيق مبادئ في مجال "العيادة" "Clinic" أو على "المرضى Patiant" وفي "المعالجة Therapy".

ويعتبر علم النفس العيادي أو العلاجي Clinical Psychology أحد فروع الممارسة النفسية الإكلينيكية، والذي يكون فيها المتخصص قد حصل على تعليم، وتدريب وممارسة متخصصة في تقديم تقنيات وأساليب التشخيص والعلاج للمرضى الذين يعالجهم.

ويعرف علم النفس الطبي العيادي بأنه أحد فروع علم النفس الذي يعمل على تكامل طرق العلاج الجسمية (الطبية)، والنفسية (السلوكية) في معالجة الأمراض وتدبرها، وخاصة الإضطرابات الانفعالية، والمعرفية، والسلوكية واضطرابات سوء استعمال المواد المؤثرة والعقاقير... (الشيخ حمود، وعبد الله، 2015، ص ص 15،16).

10- علم نفس القياس والتصميم التجريبي Measurement & Experimental Methodology:

يختص بوضع وتطوير الإختبارات النفسية من أجل أغراض التشخيص والتوجيه والإهتمام بخصائص الإختبارات التي تزيد من دقتها وموضعيتها وخاصة الصدق والثبات وتطوير برامج القياس باستخدام الحاسبات الإلكترونية (عدس وقطامي، 2002، ص 30).

11- علم النفسي البيئي Environmental Psychology:

هو ذلك الفرع من علم النفس الذي يهتم بدراسة أثر الظروف الطبيعية والبيئية التي تحيط بالفرد على صحته النفسية ووضع الأساليب لعلاج تلك الآثار، حيث يهتم هذا الفرع بدراسة أثر التلوث، الضوضاء، الزلازل، العواصف، درجات الحرارة، الصحاري، الرطوبة، التهوية، الإضاءة. كل ذلك له تأثير على نفسية الإنسان وجوانب شخصيته.

12- علم النفس الرياضي Sport Psychology:

يهتم هذا العلم بدراسة أنواع اللعب والرياضة الجسمية أو البدنية وعملية تجدد النشاط والإستجمام وكيفية قضاء أوقات الفراغ. (ملحم، 2009، ص26).

ولهذا الفرع أثر كبير في تفهم سلوك وخبرة الفرد تحت تأثير النشاط الرياضي، وقياس هذا السلوك وهذه الخبرة بقدر الإمكان، ومحاولة الإفادة من المعلومات والمعارف المكتسبة في الممارسة العملية لهذه الأنشطة.

ومن المواضيع التي يتناولها مايلي:

- دراسة الدوافع التي تحرك السلوك الرياضي (دوافع فطرية أو مكتسبة).
- دراسة القدرات المختلفة (الجسمية والعقلية والنفسية والإجتماعية) للرياضي.
- دراسة اتجاهات أفراد المجتمع (جميع فئات المجتمع) نحو الرياضة بصفة عامة.

المحاضرة الثالثة: مناهج البحث في علم النفس: Sesearch Methos in psychology

تمهيد:

إن العلم هو المعرفة الإنسانية المنظمة لمجموعة من الظواهر التي يتوصل إليها الباحث عن طريق المنهج العلمي من أجل الوصول إلى أسلوب معترف به يؤدي إلى وضع مبادئ عامة أو قوانين لفهم تلك الظواهر.

فالمنهج العلمي هو الطريقة الموصلة إلى الكشف عن الحقائق والظواهر في العلوم المختلفة، وعلم النفس كغيره من العلوم الأخرى يعتمد في دراسته للسلوك على طرق ومناهج مختلفة للوصول غلى نتائج دقيقة تمكنه من تفسير السلوك، وفيمايلي عرض لهذه المناهج:

أولا: المنهج الوصفي Descriptive Method

تبرز أهمية المنهج الوصفي في البحث من كونه يعتبر ركنا أساسيا من البحث العلمي، ويعتبر المنهج الوحيد الممكن في نظر العديد من الباحثين لدراسة الكثير من المجالات الإنسانية.

وهذا المنهج يدرس الظواهر الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ومن ثمّ يعمل على وصفها وبالتالي فهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما يوجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقاً.

ويمكن تعريف المنهج الوصفي بأنه "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميّا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة". (Fraenkle & Wallen, 1993, P47).

أ- تعريف المنهج الوصفي:

- هو الطريقة التي ترتبط بظاهرة ما بقصد وصفها وصفا دقيقاً، وتفسيرها تفسيرا علمياً، والمنهج الوصفي يشبه الإطار العام الذي تقع تحته كل البحوث التي تصنف الظواهر، وتوضح العلاقات بين المتغيرات التي تشتمل عليها، والتي تهدف إلى الكشف عن الأسباب الكامنة وراء سلوك معين من معطيات سابقة مستخدماً في ذلك طرق الملاحظة المباشرة والمعاينة العقلية والتنبؤ. (منسي، 2003، ص201).
- ويرى آخرون أن المنهج الوصفي يعتبر طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كمياً عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة. (شفيق، 1985، ص80).

أهداف المنهج الوصفي:

يهدف المسح إلى:

- جمع معلومات حقيقية ومفصلة لظاهرة موجودة فعلا في مجتمع معين.
- تحديد المشاكل الموجودة أو توضيح بعض الظواهر.

- إجراء مقارنة وتقييم لبعض الظواهر.
- تحديد ما يفعله الأفراد في مشكلة ما والإستفادة من آرائهم وخبراتهم في وضع تصور وخطط مستقبلية واتخاذ قرارات مناسبة في مشاكل ذات طبيعة مشابهة.
- إيجاد العلاقة بين الظواهر المختلفة. (سيد أحمد وعبد المعطي، 1975، ص 141).

إن هدف تنظيم المعلومات وتصنيفها هو مساعدة الباحث على الوصول إلى استنتاجات وتصميمات تساعدنا في تطوير الواقع الذي ندرسه. فالأسلوب الوصفي لا يهدف إلى وصف الظواهر أو وصف الواقع كما هو بل إلى الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم هذا الواقع وتطويره. (محمد العبد، 1979، ص188).

خطوات المنهج الوصفي في البحث:

- الشعور بمشكلة البحث.
- تحديد مشكلة البحث.
- وضع فرض أو مجموعة فروض كحلول ميدانية لمشكلة البحث.
- وضع الإفتراضات أو المسلمات التي سوف يبني الباحث عليها دراساته.
- اختيار العينة التي ستجري عليها الدراسة.
- اختيار أدوات البحث.
- جمع البيانات والمعلومات المطلوبة بطريقة دقيقة منظمة.
- الوصول إلى النتائج وتنظيمها وتصنيفها.
- تحليل النتائج وتفسيرها واستخلاص التعميمات.
- صياغة توصيات البحث.

أنماط الدراسات الوصفية:

تأخذ الدراسات الوصفية أنماطاً متعددة منها:

1- منهج المسح Survez Method:

هو المنهج الذي يهتم بجمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما بهدف التعرف إلى تلك الظاهرة وتحديد الوضع الحالي لها والتعرف إلى جوانب القوة والضعف فيها، ويستخدم في الدراسات المسحية أدوات مثل: الإستبيان والمقابلة والملاحظة والإختبار. والمسح هو دراسة لمشكلة ما لدى عدد كبير من الحالات.

ومن الأمثلة على الدراسات المسحية:

أ.المسح المدرسي School Survey:

لقد أضحى هذا المصطلح من المصطلحات الشائعة في دراسة الظواهر والموضوعات التربوية، ومن مجالات تطبيق المسح المدرسي، مسح المباني المدرسية والدراسة المسحية لإمكانات المدرسة كخصائص

البيئة المحلية التي توجد عليه المدرسة، موقعها الجغرافي، وأعداد التلاميذ المتقدمين في المستقبل، كما يتناول هذا النوع من المسح نظام تنقل التلاميذ ومواصلاتهم. (الرشيدي، 2000، ص63).

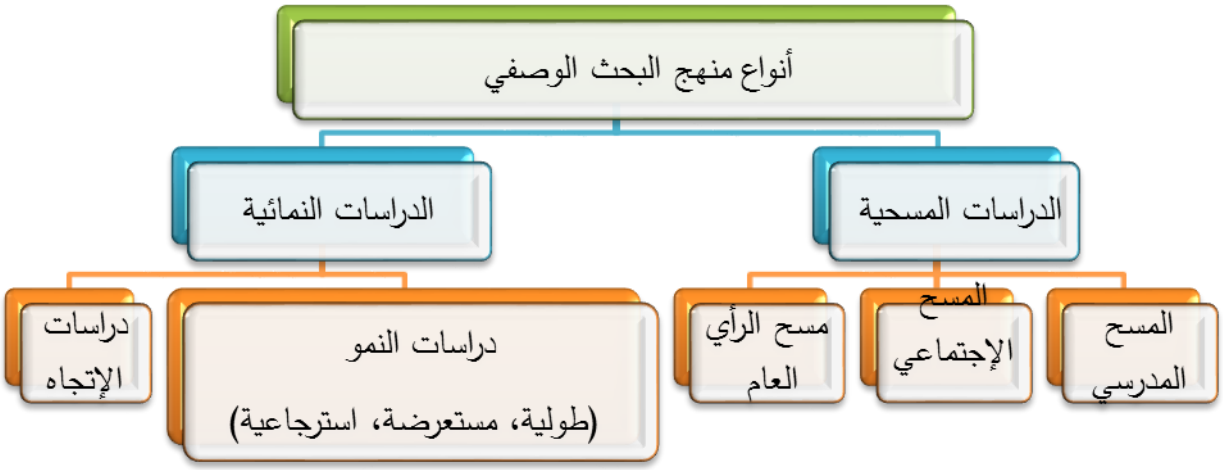
ويتعلق هذا المسح أيضا بالمدارس كأن يتناول أحوال المعلمين وأوضاع الطلاب أو البرامج أو الخدمات، ويقوم به أفراد داخل المؤسسات التربوية بما يسمح بإلقاء أضواء على حقيقة الأمور القائمة، ما يساعد في اتخاذ قرارات واعية تساعد في تحسين الأوضاع وحل المشكلات. (المشيخي، 2014، ص 48).

ب. **المسح الإجتماعي Social Survey:**

تعتبر دراسات المسح الإجتماعي أحد أكثر الأساليب نجاحاً في دراسة الظواهر والأحداث الإجتماعية التي يمكن جمع معلومات وبيانات كمية عنها، كما تعتبر هذا النوع من الدراسات وسيلة ناجحة لقياس الواقع الإجتماعي ومكوناته البشرية من أجل وضع خطط التطوير والتحديث بالرغم من انتقاد البعض لمثل هذه الدراسات من كونها تهتم بالشمولية أكثر من اهتمامها بالعمق. (عبد المؤمن، 2008، ص 293).

وبذلك تعريف المسح الإجتماعي بالآتي: إنه الدراسة التي تعنى بدراسة الوقائع والأحداث الإجتماعية التي يمكن جمع بيانات كمية عنها وتتسع لتشمل مختلف القضايا الأسرية والإجتماعية والإقتصادية والسياسية والدينية وفئات المجتمع وطبقاته والفروق بين الفئات.

مثل دراسة تفشي البطالة في مجتمع ما أو دراسة المشكلات والقضايا الإجتماعية المختلفة. ويقوم بهذه الدراسات إدارات الخدمة الإجتماعية أو أساتذة الجامعات.



فمنهج المسح الإجتماعي يتعلق بدراسة الوقائع والأحداث الإجتماعية التي يمكن جمع بيانات كمية عنها، ويمثل هذا النوع من الدراسات وسيلة ناجحة في قياس الواقع الحالي من أجل وضع الخطط التطويرية للمستقبل.

ج. **مسح الرأي العام Piblic Opinion:**

وهذا النوع من الدراسات المسحية يستطيع آراء الناس وأفكارهم وهواجسهم، ومشاعرهم ومعتقداتهم واتجاهاتهم نحو موضوع معين في وقت معين. واستطلاع الرأي العام يحدث عن طريق طرح عدد من الأسئلة على مجتمع الدراسة من خلال الصحف أو الإذاعة أو القنوات الفضائية. (عريفج وآخرون، 1999، ص112).

مميزات المنهج المسحي:

يتميز المنهج المسحي بالآتي:

-سهولة تطبيقه وتعدد مجالاته في التطبيق فكما أنه يمكن أن يطبق على أفرد يمكن أن يطبّق على مبان، وثائق...إلخ.

-قدرته الكبيرة على تغطية وحدات كثيرة من المجتمع المدروس باستخدام أسلوب العينة في أغلب الأحيان.

-تناوله لظواهر معاصرة يجعل منها ذات فائدة ونفع كبيرين للمجتمع محل الدراسة.

عيوب المنهج المسحي:

يعاب على الأسلوب المسحي الآتي:

- صعوبة السيطرة على كل متغيرات الدراسة فيه.
- قيمته مرتبطة بدقة العينة المختارة للدراسة ومدى جودة أدوات جمع البيانات مثل الإستبيان وغيره وطرق تحليلها.
- احتمال وجود قدر من التحيز من جانب الباحث بالنسبة لبعض الجوانب في الدراسة.

أدوات المنهج أو الأسلوب المسحي:

تتنوع أدوات جمع المعلومات والبيانات في الأسلوب المسحي على النحو الآتي:

- المقابلة.
- الإستبيان.
- الإختبارات المقننة.
- مقاييس الميول والإتجاهات والمعلومات.
- الكتب والدوريات والمصادر المختلفة. (المحمودي، 2019، ص54).

2- منهج دراسة الحالة Case Study:

يعرف منهج دراسة بأنه المنهج الذي يتجه إلى جمع البيانات العلمية المتعلقة بأي وحدة، سواء كانت فرداً، او مؤسسة، أو نظاماً إجتماعياً، وذلك بقصد الوصول إلى تعليمات متعلقة بالوحدة المدروسة وبغيرها عن الوحدات المتشابهة.

كما يعرف بأنه:

أسلوب يقوم على جمع بيانات ومعلومات كثيرة وشاملة عن حالة فردية واحدة أو عدد من الحالات بهدف الوصول إلى فهم أعمق للظاهرة المدروسة وما يشبهها من ظواهر.

مما سبق من التعريفات يتضح الآتي:

✓ يهتم أسلوب دراسة الحالة بدراسة حالة واحدة قائمة مثل دراسة فرد أو أسرة أو شركة أو مدرسة.

✓ تجمع البيانات عن الوضع الحالي للحالة المدروسة وكذلك عن ماضيها وعلاقاتها من أجل فهم أعمق وأفضل للمجتمع الذي تمثله.

استخداماته:

يستخدم أسلوب دراسة الحالة في الحالات التالية:

❖ عند الرغبة في دراسة المواقف المختلفة للوحدة دراسة تفصيلية في مجالها الإجتماعي أو الثقافي (أي كل محتويات الثقافة من عادات وتقاليد وقيم وأفكار إضافة للمكونات المادية للثقافة).

❖ حين يريد الباحث معرفة التطور التاريخي للوحدة المدروسة.

❖ حين يريد الباحث أن يسير غور الحياة الداخلية لفرد أو أفراد معينين بدراسة حاجاتهم الإجتماعية واهتماماتهم ودوافعهم.

❖ قد يستخدم أسلوب دراسة الحالة كأسلوب مكمل لأسلوب آخر إذا احتاج الباحث استيضاح جانب معين من جوانب بحثه أو تفسير نتائج معينة بصورة مستفيضة.

❖ جمع بيانات لفهم شخصية الفرد الذي يعاني من مشكلة اجتماعية أو نفسية ما بغية معرفة الظروف التي ظهرت فيها المشكلة قيد البحث.

❖ دراسة المشكلات الإجتماعية والاقتصادية، ومن أمثلة ذلك الدراسات التي تهتم بالأسرة وظروف العمل ومستوى ألأجور ونفقات المعيشة والبطالة وغير ذلك.

أدوات منهج أو أسلوب دراسة الحالة:

يتم جمع البيانات في مثل هذا الأسلوب بوسائل وأدوات متعددة منها:

- المقابلة الشخصية.
- الإستبيان.
- الوثائق والمنشورات.

مميزات دراسة الحالة:

يحقق تطبيق أسلوب دراسة الحالة مجموعة من المميزات من أهمها:

✓ توفير معلومات تفصيلية وشاملة ومتعمقة عن الظاهرة المدروسة و=بشكل لا توفره أساليب ومناهج البحث الأخرى.

✓ يساعد في تكوين واشتقاق فرضيات جديدة وبالتالي يفتح الباب أمام دراسات أخرى في المستقبل.

✓ يمكن من الوصول إلى نتائج دقيقة وتفصيلية حول وضع الظاهرة المدروسة مقارنة بأساليب ومناهج البحث الأخرى.

✓ يركز الباحث فيه على حالة واحدة ولا يشتت جهده في دراسة موضوعات متعددة.

عيوب دراسة الحالة:

يمكن حصر عيوب دراسة الحالة فيمايلي:

❖ صعوبة تعميم نتائج أسلوب دراسة الحالة على حالات أخرى مشابهة للظاهرة المدروسة خصوصا إذا ما كانت العينة غير ممثلة لمجتمع الدراسة.

❖ تحيز الباحث في بعض الأحيان عند تحليل وتفسير نتائج الظاهرة المدروسة، الأمر الذي يجعل الباحث عنصراً غير محايد وبالتالي تبتعد النتائج عن الموضوعية.

3- **المنهج السببي المقارن Causal Comparative Meyhod:**

هو المنهج الذي يبحث بشكل جاد عن أسباب حدوث الظاهرة عن طريق إجراء مقارنات بين الظواهر المختلفة لاكتشاف العوامل التي تصاحب الحدث.

ومثال على إستخدام هذا المنهج:

دراسة أسباب تدني تحصيل الطلاب في مادة اللغة الإنجليزية حيث يطبق حينئذ المنهج السببي المقارن لتحقيق هذا الهدف بمعرفة أسباب التدني.

وفي هذا النوع من الدراسات على الباحث أن يبحث عن العلاقة السببية (علاقة السبب بالنتيجة) من خلال التحقق من مدى الإرتباط بين السبب والنتيجة وكذلك عليه التحقق من إمكانية وجود أسباب أخرى تؤدي إلى النتيجة ذاتها. (عباس وآخرون، 2011، ص77).

خطوات المنهج السببي المقارن:

تتمثل خطوات المنهج السببي المقارن فيمايلي:

- تحديد مجتمع البحث.
- اختيار عينة البحث.
- جمع المعلومات.
- تحليل المعلومات.
- وضع ملخص البحث وعرض النتائج والتوصيات.

مميزات المنهج السببي المقارن:

يتميز المنهج السببي المقارن بما يأتي:

✓ يطبق كثيراً لسهولة معرفته وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة لتطبيقه.

✓ هناك الكثير من المشكلات التي يمكن إستخدام هذا المنهج معها لمعرفة حالتها وأسبابها.

✓ المنهج السببي ذو أثر كبير في تقدم البحث العلمي في العلوم السلوكية.

✓ يمتاز أنه بواسطته يمكن دراسة العلاقة بين عدد كبير من المتغيرات المستقلة وبين نتيجة واحدة. (المشيخي، 2014، ص51).

عيوب المنهج السببي المقارن:

صعوبة وجود مجموعتين من الأفراد متشابهتين تماماً في كل المتغيرات عدا المتغير المراد دراسته. (العساف، 2003، ص 258).

4- **المنهج الإرتباطي Correlational Method:**

وهو المنهج الذي يهتم بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الإرتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها كميا من خلال معاملات الإرتباط بين المتغيرات أو بين مستويات المتغير الواحد.

وتهتم الدراسات الإرتباطية بتحديد نوع الإرتباط حسب إشارة معامل الإرتباط، فإذا كانت الإشارة موجبة فإن العلاقة بين المتغيرين طردية وإذا كانت الإشارة سالبة فإن العلاقة بين المتغيرين عكسية، كما تهتم الدراسات الإرتباطية بتحديد قوة الإرتباط حسب قيمة معامل الإرتباط التي تتراوح بين −1 و +1. حيث أنه كلما اقتربت القيمة من الصفر يكون الإرتباط أضعف وكلما ابتعدت القيمة عن الصفر يكون الإرتباط أقوى. (عباس وآخرون، 2011، ص77).

مثال على استخدام هذا المنهج:

إذا أراد باحث دراسة علاقة الذكاء بالتحصيل في الرياضيات على عينة من طلبة الصف التاسع، فإنه يطبق اختبار ذكاء واختبار تحصيل على العينة ويصبح لكل طالب علامتان، الأولى تمثل علامة اختبار الذكاء(س) والثانية تمثل علامة اختبار التحصيل في الرياضيات (ص) ثم يجد معامل الإرتباط بين المتغيرين (س) و(ص) باستخدام معادلات رياضية خاصة، ومن خلال النتيجة التي يحصل عليها يستطيع الحكم على اتجاه وقوة العلاة، فمثلا إذا حصل على معامل ارتباط (+0.80) فإن هذه القيمة تعني إحصائيا وجود علاقة طردية قوية بين متغيري الذكاء والتحصيل في الرياضيات.

خطوات المنهج الإرتباطي:

تتمثل خطوات المنهج الإرتباطي في الآتي:

- إختيار مشكلة البحث.
- إختيار عينة الدراسة وأدواتها.
- تصميم البحث وإجراءاته.
- تحليل نتائج البحث وتفسيرها. (ملحم، 2005، ص51).

مميزات المنهج الإرتباطي:

✓ بواسطته يمكن دراسة عدد من المشكلات ذات العلاقة بالسلوك البشري التي يصعب دراستها عبر المناهج الأخرى.

- ✓ يمكن تطبيقه لدراسة العلاقة بين عدد كبير من المتغيرات في دراسة واحدة.
- ✓ معرفة درجة العلاقة بين المتغيرات المدروسة.

عيوب المنهج الإرتباطي:

- ❖ يقتصر على توضيح العلاقة بين المتغيرات ودرجتها فقط ولكنه لا يوضح السبب والنتيجة.
- ❖ يصور الظاهرة الإنسانية المعقدة كأنها ظاهرة طبيعية وهذا معناه أن النتائج المتوصل إليها قد تتغير إذا أجريت الدراسة في ظروف مغايرة. (العساف، 2003، ص266).

5- **المنهج التطوري النمائي Developemental Method**

ويهتم هذا المنهج بدراسة التغيرات التي تمر بهها ظاهرة من الظواهر عبر مرحلة زمنية محددة. ويقسم المنهج التطوري إلى قسمين هما:

أ. **دراسات النمو:**

وتهتم بالتغيرات التي تحدث للظواهر ومعدل هذه التغيرات والعوامل التي تؤثر عليها. (عباس وآخرون، 2014، ص78).

ويمكن تضنيف دراسات النمو إلى نوعين رئيسيين هما:

1. **الدراسات الطولية Longitudinal Studies:**

وتعتبر من أقدم وأبسط الدراسات المستخدمة في الملاحظة وتشمل ظاهرة النمو النفسي عند لإنسان، وتتم باختيار مجموعة من الأفراد وقياس المتغير موضوع الدراسة لملات متتابعة في فترات زمنية محددة (مثلا كل سنة)، وتحتاج تلك الدراسات عدداً قليلاً من الأفراد يتم متابعتهم مدة زمنية طويلة.

ومثل ذلك:

دراسة تطور النمو اللغوي لدى عينة من طلبة الصف الأول من خلال تكرار القياس على العينة نفسها في الصف الثاني، والصف الثالث وملاحظة مدى التطور اللغوي لدى الطلبة وفي هذه الحالة يحتاج البحث إلى عينة صغيرة نسبيا خضعت للدراسة مدة طويلة (3سنوات).

مميزات الدراسات الطولية:

- ✓ تقدم صورة جيدة عن النمو داخل الفراد.
- ✓ تحدد الظروف السابقة التي تؤثر في النمو السلوكي موضع البحث.
- ✓ تسمح للباحثين بتحليل الإستقرار أو الإختلاف الذي يحدث داخل الفرد بمرور الزمن.
- ✓ تمتاز بالدقة.
- ✓ تنتج مجالاً لمعرفة تأثير المتغيرات البيئية والثقافية على السلوك والشخصية.

عيوب الدراسات الطولية:

- ❖ تحتاج إلى وقت طويل وجهد كبير.
- ❖ صعوبة الإستمرار الباحث معين.

❖ صعوبة تتبع العينة الأصلية لفترة طويلة نظراً لاستبعاد أعداد كبيرة أثناء فترة الدراسة.

❖ في كثير من الأحيان فإن الآثار التي تحدث في المفحوصين من عينة البحث الطولي ترجع إلى وقت القياس وليس إلى النمو ذاته وعليه يجب أن نكون حذرين في تفسير النتائج. (أخرس والشيخ، 2005، ص 53).

2. **الدراسات المستعرضة Cross-Sectional Studies:**

هي من أكثر الدراسات شيوعاً واستخداماً، ويتم فيها اختيار أكثر من مجموعة من الأفراد في أ'مار زمنية مختلفة وقياس المتغير موضوع الدراسة على مجموعة من الأفراد في وقت واحد، وتحتاج هذه الدراسات عدد كبير من الأفراد وتتم متابعتهم في مذة زمنية قليلة.

ومثال على ذلك:

دراسة تطور اللغوي لدى عينة من طلبة الصفوف الأول والثاني والثالث في نفس الفترة الزمنية وملاحظة مدى التطور اللغوي لدى الطلبة باختلاف الصف، وفي هذه الحالة يحتاج البحث إلى عينة كبيرة نسبيا خضعت للدراسة مدة قصيرة (فترة تطبيق المقياس) (عباس وآخرون، 2011، 78).

مميزات الدراسة المستعرضة:

- تزفير الوقت.
- تعطي صورة واقعية لخصائص الأفراد في الأعمار المختلفة.
- أقل تكلفة.
- يمكن أن يقوم بها باحث واحد.

عيوب الدراسات المستعرضة:

- تقدم تصورا تقريبياً لعملية النمو.
- لا تعطي أهمية للفروق الفردية داخل العمر الواحد.
- لا تعطي أهمية للتغيرات الثقافية والبيئية عبر الزمن. (المشيخي، 2014، ص53).

ب. **دراسات الإتجاه trend studies:**

وهي الدراسات التي تدرس ظاهرة في واقعها الحالي ومتابعة دراستها في فترات زمنية قادمة (أو من الممكن أن تكون قد تمت دراستها سابقا) وذلك بهدف معرفة اتجاهات تطور هذه الظاهرة والتنبؤ بما يمكن أن يحدث لها في المستقبل.

ويعد هذا النوع من الدراسات دراسات تنبؤية يمكن استخدامها على نطاق واسع في دراسة التغير الاجتماعي والثقافي والإقتصادي لمجتمعمعين، وضمن فترة زمنية معينة لاتخاذ التدابير المستقبلية اللازمة من أجل مواجهة هذا التطور المحتمل. (ملحم، 2005، ص 415).

مثال:

إذا أراد باحث التنبؤ بمعدلات الطلبة في الثانوية العامة في السنوات المقبلة، فإن عليه دراسة واقع معدلات الطلبة في وضعها الحالي وكذلك الرجوع في دراسة تلك الظاهرة على مدى السنوات العشر الماضية (مثلاً)، وهذا يوضح للباحث اتجاهات تطور تلك الظاهرة في السنوات العشر الماضية، مما ييسر عليه التنبؤ بما يمكن أن يحدث لهذه الظاهرة في السنوات المقبلة.

ثانيا: المنهج التجريبي Experimental Method:

يرتبط المنهج التجريبي بمهمة التجارب العلمية التي تعرف بأنها تدابير محكمة يعدها الباحثون ويربطونها بالظروف المحيطة لظواهر معينة، ما يساعد في استخلاص بعض النتائج عن العلاقات بين المتغيرات التي تؤثر في الظواهر فالمنهج التجريبي هو الإتجاه التجريبي الذي لا يقتصر على مجرد مراقبة وملاحظة ووضف المواقف والأوضاع والحالات المعينة بل هو عملية تعامل وتفاعل مع عناصر معينة ومن ثم القيام بمعالجتها من خلال شروط يتم ضبطها بشكل محكم ودقيق (رؤوف، 2001،ص).

ويمكن تعريف المنهج التجريبي بأنه تغيير عمدي ومضبوط للشروط المحددة لظاهرة ما وملاحظة نواتج التغير في الظاهرة موضع الدراسة (عباس وآخرون، 2011،ص).

ةيعتبر المنهج التجريبي أقرب مناهج البحوث لحل المشاكل بالطريقة العلمية، والتجريب سواء تم في المعمل المشاكل بالطريقة العلمية، والتجريب سواء تم في المعمل أو في قاعة الدراسة أو في مجال آخر... هو محاولة للتحكم في جميع المتغيرات والعوامل الأساسية باستثناء متغير واحد... حيث يقوم الباحث باطويعه أو تغييره بهدف تحديد وقياس تأثيره في العملية.

وتجربة المعمل هي أقوى الطرق التقليدية التي تستطيع بوسطتها اكتشاف وتطوير معارفنا عن التنبو والتحكم في الأحداث... وهي ناجحة في العلوم الطذبيعية هي غير شك. وهناك بعض المحاولات الناجحة أيضا لاستخدامها في العلوم الاجتماعية والإنسانية. (أحمد بدر، 1977، ص275).

ويعرف المنهج التجريبي بأنه:

"الطريقة التي يقوم بها الباحث بتحديد مختلف الظروف والمتغيرات التي تظهر في التحري عن المعلومات، التي تخص ظاهر ما، وكذلك السيطرة على مثل تلك الظروف والمتغيرات، والتحكم بها". (المحمودي، 2019، ص65).

كما يعرف أيضا بأنه:

"المنهج الذي تتضح فيه معالم الطريقة العلمية في التفكير بصورة تسمح باختبار الفروض والتحكم في مختلف العوامل التي يمكن أن تؤثر في الظاهرة موضع الدراسة، والوصول إلى العلاقات بين الأسباب والنتائج. وتمتاز التجربة العلمية بأفكار إعادة إجرائها بواسطة أشخاص آخرين مع الوصول إلى نفس النتائج إذا توحدة الظروف". (أبولغد، ومليكة، 1959، ص45).

ويمكن تعريف التجربة بأنها: "ملاحظة الظواهر بعد تعديلها تعديلاً كبيراً أو قليلاً، أي التحكم في الظروف والشروط عن طريق بعض الظروف المصطنعة". (رشوان، 1982، ص162).

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح الآتي:

✓ يقوم المنهج التجريبي على التحكم في الظاهرة وإجراء بعض التغييرات على بعض المتغيرات ذات العلاقة بموضوع الدراسة بشكل منتظم من أجل قياس تأثير هذا التغير على الظاهرة.

✓ يقوم المنهج التجريبي على تثبيت جميع المتغيرات التي تؤثر في مشكلة البحث باستثناء متغير واحد محدد تجري دراسة أثره في هذه الظروف الجديدة. وهذا التغير والضبط في ظروف الواقع يسمى باتجربة.

✓ يتميز المنهج التجريبي عن غيره من باقي المناهج في أن االباحثيتدخل في الظاهرة المدروسة ويؤثر ويتحكم في المتغيرات من أجل قياس أثرها الدقيق على المشكلة.

✓ يعتب المنهج التجريبي الأسلوب الذي تتمثل فيه معالم الطريقة العلمية الحديثة بالشكل الصحيح.

✓ تعتبر التجربة هي أدق الطرق التي يمكن أن تستخدم في المشاهدة العلمية للظواهر والتي يمكن للباحث بواسطتها جمع البيانات عن تلك الظواهر لفهم سلوكها والتنبؤ بها.

✓ تعتبر التجربة من أنسب الأساليب لاختبار فروض نظرية يكون الباحث قد صاغها من مشاهداته.

✓ يعتبر القيام بالتجارب على الظواهر في معظمها تفسيري أكثر منه وصفي للظواهر المبحوثة.

✓ البحوث التجريبية غالباً ما تجري في المختبر، وتحدد كيف؟ ولماذا تكون الأشياء؟، أو تتدخل مع بعضها. (المحمودي، 2019، ص ص 65-66).

استخدامات المنهج التجريبي:

من أبرز المجالات والموضوعات التي يستخدم فيها المنهج التجريبي مايلي:

1- دراسات الظواهر الفيزيائية.

2- دراساتالعلوم الطبيعية.

3- مجال العلوم القانونية والإدراية.

4- البحوث والدراسات المتعلقة بظاهرة علاقة القانون بالحياة الاجتماعية والثقافية والسياسية والجغرافيا.

5- دراسة العلوم الجنائية المتعلقة بظاهرة الجريمة من حيث أسبابها ومظاهرها وعوامل الوقاية منها.

6- تفسير الظواهر والمشاكل القانونية والإدارية والتنبؤ بها علميا والتتحكم فيها وحلها واستخدامها لتحقيق المصلحة العامة بكفاية وبطريقة علمية صحيحة.

7- كما يستخدم أحياناً في دراسات العلوما التربوية.

أدوات المنهج التجريبي:

تعتبر الملاحظة والمشاهدة أقوى وأدق أدوات المنهج التجريبي.

مميزات المنهج التجريبي:

من أهم مميزات المنهج التجريبي الآتي:

1- يتميز عن غيره من المناهج بدور متعاظم للباحث لا يقتصر فقط على وصف الظاهرة الراهنة بل يتعداها إلى تدخل واضح ومقصود من قبل الباحث بهدف إعادة تشكيل واقع الظاهرة من خلال استخدام إجراءات وإحداث تغيرات معينة ومن ثم ملاحظة النتائج بدقة وتحليلها وتفسيرها.

2- المنهج التجريبي يشمل استقصاء العلاقات السببية بين المتغيرات المسؤولة عن تشكيل الظاهرة أو الحدث أو التأثير فيهما بشكل مباشر أو غير مباشر وذلك بهدف التعرف على أثر ودور كل متغير من هذه المتغيرات في هذا المجال.

3- يمكن للباحث المستخدم للأسلوب التجريبي أن يكرر التجربة عبر الزمن، مما يعطي الباحث فرصة التأكد من صدق النتائج وثباتها.

عيوب المنهج التجريبي:

من العيوب والإنتقادات الموجهة للمنهج التجريبي مايلي:

1- إيجاد البيئة الإصطناعية عند استخدام المنهج التجريبي في قياس العلاقات بين المتغيرات وربما يدفع الأفراد موضع التجربة إلى تغير سلوكهم لشعورهم بأنهم موضع ملاحظة واختبار مما قد يؤدي إلى تحيز في النتائج.

2- يعتمد المنهج التجريبي على العينة في إجراء التجربة ومن ثم تعميم النتائج على مجتمع الدراسة، ولكن ما يعيب ذلك أنه قد لا تمثل العينة مجتمع البحث وبالتال يصعب معها تعميم النتائج.

3- دقة النتائج في المنهج التجريبي تعتمد على الأدوات المستخدمة في التجربة كالإختبارات والمقاييس، وبالتالس تطور الأدوات المستخدمة يساعد في التوصل إلى نتائج أكثر دقة. وبذلك يحذر الباحث من الوقوع في أخطاء القياس من خلال التأكد من اختبارات أدوات القياس المناسبة والتي تتميز بالصدق والموضوعية والثبات.

4- يعتمد المنهج التجريبي على استخدام أسلوب الضبط والعزل لكافة العوامل المؤثرة على الظاهرة، ولكن هذا يبدو صعب التحقق في العلوم الاجتماعية والإنسانية لتأثرها بعوامل عديدة متفاعلة يصعب عدلها وتثبيتها.

5- يواجه استخدام التجريب في دراسة الظواهر الإنسانية والإجتماعية صعوبات أخلاقية وفنية وإدارية متعددة. (المحمودي، 2019، ص ص 67، 68، 69).

أنواع التجارب:

يمكننا تصنيف التجارب إلى ثلاثة مستويات حسب مايلي: طريقة إجراء التجربة، وأفراد الدراسة، ودة الدراسة. (عبيدات وآخرون، 1999، ص42). وفيمايلي تفصيلا لكل مستوى:

1- **أنواع التجارب حسب طريقة إجرائها:** وتقسم إلى قسمين هما:

-**التجارب المعملية:** وهي التجارب التي تتم داخل المختبر في ظروف صناعية خاصة تصمم لأغراض التجربة وتتميز التجارب المعملية بدقتها وسهولة ضبط المتغيرات الدخلية فيها.

مثال:

إجراء تجربة في مختبر العلوم لدراسة أثر التفاعل الكيميائي بين مادتين كيميائيتين إحداهما حامضية والخرى قاعدية.

-**التجارب غير المعملية:** وهي التجارب التي تتم خارج المختبر في ظروف طبيعية، وتكون أقل دقة وأكثر صعوبة في ضبط المتغيرات الدخلية مقارنة بالتجارب المعملية.

مثال:

إجراء تجربة في المدرسة لدراسة أثر استخدام برنامج تدريبي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

2- **أنواع التجارب حسب أفراد الدراسة:** وتقسم إلى قسمين هما:

-**تجارب على مجموعة واحدة:** حيث تتعرض المجموعة لتأثير المتغير المستقل ويتم دراسة وضع المجموعة قبل وبعد تأثير المتغير المستقل، فإذا وجدت فروق ذات دلالة بين وضع المجموعة قبل تأثير المتغير المستقل ووضعها بعد تأثيره، فإن هذا الفرق يعزى لتأثير ذلك المتغير المستقل.

مثال:

غختيار شعبة من مدرسة ما وتطبيق اختيار التفكير الإبداعي على هذه الشعبة، ثم تعريضها لبرنامج تدريبي في تنمية التفكير الإبداعي، وبعد الإنتهاء من البرنامج، يعاد تطبيق اختبار التفكير الإبداعي، ويقاس الفرق بين علامات الطلبة قبل تنفيذ البرنامج وبعده للحكم على فاعليته في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

-**تجارب على أكثر من مجموعة:** وهي التجارب التي تتطلب مجموعتين على الأقل، إحداهما تتعرض لتأثير المتغير المستقل وتسمى التجريبية، وألأخرى لا تتعرض لتأثير المتغير المستقل وتسمى الضابطة. وقد يكون عدد المجموعات أكثر من إثنتين فمثلا يمكن استخدام مجموعتين تجريبتين مقابل مجموعة ضابطة واحدة.

مثال:

أراد باحث دراسة أثر طريقة الإكتشاف في تحصيل الطلبة في العلوم، فإنه قد يختار شعبتين إحداهما تجريبية تدرس باستخدام طريقة الإكتشاف والأخرى ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية. ولكن إذا أراد الباحث التمييز بين أثر نوعين من الإكتشاف هما الموجه والحر، فإنه في هذه الحالة يختار ثلاث شعب: تجريبية أولى تدرس باستخدام الإكتشاف الموجه وتجريبية ثانية تدرس باستخدام الإكتشاف الحر وضابطة تدرس باستخدام الطريقة التقليدية. (عباس وآخرون، 2011، ص ص 81، 82).

3- **أنواع التجارب حسب مدة الدرسة:** وتقسم قسمين هما:

- **تجارب قصيرة:** وهي التجارب التي تطبق ضمن فترة قصيرة، وتتميز تلك التجارب بالدقة لسهولة ضبط المتغيرات.

مثال:

دراسة أثر استخدام المحسوسات في تحصيل طلبة الصف الأول في الرياضيات، فقد يختار الباحث وحدة جمع الأعداد ضمن 99 دون حمل، وهذه الوحدة قد تستغرق فترة قصيرة لا تتجاوز الشهر.

- **تجارب طويلة:** وهي التجارب التي تطبق ضمن فترة طويلة، وهذه التجارب أقل دقة وذلك لأنها يمكن أن تتأثر بمرور الزمن بمتغيرات دخيلة تؤثر في نتائج الدراسة، مثل: النضج، والخبرة.

مثال:

دراسة أثر استخدام المحسوسات في تحصيل طلبة الصف الأول في الرياضيات، فقد يختار الباحث جميع وحدات الكتاب، وهذه الوحدات تستغرق فترة طويلة هي السنة.

ثالثا: المنهج المقارن

ينطلق المنهج المقارن من عمليات المقارنة بين الظواهر وإبراز أوجه الشبه والإختلاف بينها وتفسير النتائج حولها.

مفهوم المنهج المقارن: لقد تعدد العلماء والمفكرين في تعريف المنهج المقارن، فقد عرفه "إميل دوركهايم" بأنه: "تجريب غير مباشر يتم من خلاله الكشف عن وجود أو صدق الإرتباطات السببية بينها".

ويقصد "إميل دوركهايم" بالمنهج المقارن بأنه: "تجريب غير مباشر يتم خلاله الكشف عن وجود أو صدق الإرتباطات السببية بينها". حيث يقصد "دوركهايم" بالتجريب غير المباشر عنا المقارنة والتي في رأيه المعوض الأساسي والرئيسي للتجريب المباشر، وهو ما يميّز البحث العلمي في ميدان العلوم الإنسانية والبحث العلمي في ميدان الطبيعة والعلوم التكنولوجية.

أمّا "جون ستيوات ميل" فيعرفه بقوله: "إن المنهج المقارن الحقيق يعني مقارنة نظامين سياسيين حتى يمكن تتبع نتائج هذا الإختلاف للبرهنة على صحة هذا التعريف، يورد لنا "جون ستيوارت ميل"؛

إن المقارنة باتت الميزة الأساسية للمنهج المقارن بل يعتبرها البعض العمود الفقري له، كما يتميز المنهج المقارن عن غيره من مناهج البحث العلمي الأخرى بالتنظيم المنهجي والمحكم للفكر من حيث إبراز الإختلاف وأوجه الإئتلاف فيما بين الظواهر المتماثلة أو الظواهر نفسها في فترات زمنية متعاقبة. (عاطف، 2002، ص99).

ولقد عرف معجم المصطلحات الاجتماعية المنهج المقارن بأنه: "تلك الطريقة للمقارنة بين مجتمعات مختلفة، أو جماعات داخل المجتمع الواحد أو نظم اجتماعية للكشف عن أوجه الشبه والإختلاف بين الظواهر الاجتماعية وإبراز أسبابها وفقاً لبعض المحكات التي تجعل هذه الظواهر قابلة للمقارنة كالنواحي التاريخية، والإثنوجرافية والإحصائية. ويمكن عن طريق هذه الدراسة المقارنة صياغة النظريات الاجتماعية". (بدوي، 1993، ص75).

ويقول العالم "Farrel" "فاريل": "لأنه لا يمكن وضع تعميمات في دراسة تربوية دون استخدام الدراسة المقارنة فيها".

كما أشار أيضا كُلاً من "ميريت وكوميز" Merrit et Coombs إلى أن عملية تطوير النظرية التربوية التي تحتاجها التربية المقارنة هو بذاته الدراسة المقارنة.

ويشير "أندرسون" Anderson في هذا المجال بمقولته التي يؤكد فيها على فهم التربية، حيث يقول: "إن فهم التربية فهماً كاملاً لا يمكن أن يتم بدون التربية المقارنة، بمعنى أن التربية المقارنة يجب أن تكون جوهرية أو علم أساسي في دراسة وتحليل وفهم نظم التعليم القومية عبر العالم، ووضع تقريرات امبريقية عن التربية".

وبهذا يمكن القول أن عملية المقارنة في التربية تعني تلك الطريقة القومية التي تسعى على اكتشاف العلاقات الثباتة (غير المتغيرة) بين التربية والمجتمع بمظاهر الحياة المتعددة فيه.

وفي ذات السياق يضيف باحث المقارنة "لي تانه خوا" Lethanh khoi بمقولته الشهيرة: أن نظرية عامة حقيقية في التربية يفضل أن تقوم على دراسة متعمقة للعلاقات المتبادلة بين التعليم والمجتمع، أو التربية والمجتمع في مختلف الحضارات والسياقات الثقافي.

على أن يكون الغرض من ذلك هو التوصل إلى احتمال تكوين قوانين أو فرضية لتكوينها، تحمل خصائص الزمان والمكان التي تعطي مؤشرات معبرة نسبياً. (إلى حد ما) عن جوانب التباين. (عبد الجواد بكر، هدى صميد، 2005، ص ص 9، 11).

ويعرف المنهج المقارن أيضا بأنه: "ذلك المنهج الذي يعتمد على المقارنة في دراسة الظاهرة حيث يبرز أوجه الشبه والإختلاف فيما بين ظاهرتين أو أكثر". (المحمودي، 2019، ص 76).

ومن خلال التعريف السابقة يتضح الآتي:

- ✓ يهدف المنهج المقارن إلى تحديد أوجه التشابه والإختلاف بين ظاهرتين أو أكثر أو بالنسبة لظاهرة واحدة ولكن ضمن فترات زمنية مختلفة.
- ✓ تشمل طريقة المقارنة إجراء مقارنة بين ظاهرتين سواء أكانت إجتماعية أو اقتصادية أو طبيعة أو سياسية بقصد الوصول على حكم معين يتعلق بوضع الظاهرة في المجتمع والحكم هنا مرتبط باستخدام عناصر التشابه أو التباين بين الظاهرتين المدروستين أو بين مراحل تطور ظاهرة ما.
- ✓ على الرغم من أن المنهج المقارن هو منهج مستقل بحد ذاته غير أن معظم الدراسات المقارنة لا يمكن أن تتم دون الإعتماد على مناهج أخرى مساندة مثل المنهج التحليلي حتى أن الكثير من الباحثين يقيمون دراساتهم على منهج يطلق عليه المنهج التحليلي المقارن دلالة على اعتماد المقارنة على بيانات تحليلية ويمكن أن يعتمد على المنهج التاريخي للمقارنة.

استخداماته:

يستخدم المنهج المقارن في الدراسات الآتية:

1. دراسات العلوم القانونية.
2. دراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية.

3. دراسات العلوم السياسية والإقتصادية.
4. دراسات العلوم الشرعية.

شروط المنهج المقارن:

من أهم الشروط التي ينبغي توافرها في المنهج المقارن مايلي:

1. يجب ألا تركز المقارنة على دراسة حادثة واحدة بتجرد أي دون أم تكون مربوطة بالتغيرات والظروف المحيطة بها وإنما يجب أن تستند المقارنة إلى دراسة مختلف أوجه الشبه والإختلاف بين حادثين أو أكثر.
2. يجب على الباحث أن يجمع معلومات دقيقة إذا كانت المقارنة معتمدة على دراسة ميدانية ومعتمدة على دراسة موثوقة إذا كانت الدراسة حول ظاهرة لا يمكن أن تبحث بشكل ميداني كالمقارنات التاريخية.
3. أن تكون هناك أوجه شبه أو أوجه اختلاف فلا يجوز أن نقارن ما لا يقارن فمثلا لا نستطيع أن نقارن بين أثر التضخم على الوضع المعيشي مع أثر التدخين على الصحة فهما موضوعان لا يوجد تشابه أو إختلاف جزئي بينهما بل هما متباعدين تماماً.
4. تجنب المقارنة السطيحة إنا الغوص في الجوانب الأكثر عمقاً لفحص طبيعة الواقع المدروس وعقد المقارنات الجادة والعميقة.
5. أن تكون الظاهرة المدروسة مقيدة بعاملي الزمان والمكان لنستطيع مقارنتها بحادثة مشابهة في مكان آخر أو زمان آخر أو زمان ومكان آخرين. (المحمودي، 2019، ص ص 77،78).

أشكال المنهج المقارن:

للمنهج المقارن شكلان هما:

1. **المقارنة الكيفية:** وتشمل عملية المقارنة الكيفية شكلين أساسين هما:

أ.جمع المعلومات حول مواضيع الدراسة عن كثب والتعرف على صفاتها وأوصافها ومن ثم المقارنة بينها على النحو المطلوب من تلك الدراسة وذلك يتطلب التعرف على الظاهرة على أرض الواقع ومراقبة تطورها والعوامل المؤثرة وقد يتطلب ذلك من الباحث القيام برحلات إلى المجتمع المراد المقارنة به.

ب.يكتفي فيه الباحث بجمع الأخبار عن طريق الكتب والمقالات حول الظاهرة المدروسة والقيام بالتعليق على تلك الأخبار ومناقشتها اعتماداً على مخزون علمي لديه حول الظاهرة المدروسة (غالبا ما تستخدم في نقد نظريات تاريخية سابقة نتيجة ظهور معلومات جديدة نتيجة الأبحاث).

2. **المقارنة الكمية:** تقوم المقارنة الكمية: تقوم المقارنة الكمية على حصر حالات الظاهرة بعدد أو بكم معين وهنا تبرز أهمية الإحصاء ودوره في ضبط ذلك الحصر بدقة ووضوح ويشكل التعداد السكاني والإحصاءات الحيوية أهم مصادر البيانات الكمية في الدراسات المقارنة. (المحمودي، 2019، ص 78).

أمثلة على دراسات المنهج المقارن:

م	عنوان الدراسة	إسم الباحث
1	أحكام النسب في الفقه الإسلامي ومدى تأثرها بالمستجدات المعاصرة (دراسة فقهية، مقارنة)	منصور يحي عبد الله محمد
2	الوقف في الفقه الإسلامي وأثره على الاقتصاد الإسلامي المعاصر وتطبيقاته في التشريع اليمني	محمد عبد الله صالح هادي
3	التطفيف صوره وأحكامه–دراسة مقارنة	علي محمد علي المصباحي
4	دور الفقه الجنائي الإسلامي في توحيد المسؤولية الجنائية في التشريعات الجزائية العربية.	محسن محمد محمد الشاحذي

وعليه فإن البحث المقارن هو الذي يحاول الباحث فيه التعرف على الأسباب التي تقف وراء الفروق التي تظهر في سلوكيات المجموعات المختلفة من الأفراد أو في الأوضاع القائمة في حالتهم. (ملحم، 2007، ص 416).

المنهج العيادي أو ألإكلينيكي (دراسة حالة) Clinical Method:

تمهيد:

يعتبر المنهج العيادي في علم النفس من أحد أهم فروعه وخاصة في الآونة الأخيرة مع زيادة الضغوطات النفسية على الأفراد، ولهذا فإن علم النفس الإكلينيكي أصبح يساعد كثيراً العديد من الأفراد في التخلص من مشكلاتهم وضغوطهم النفسية التي تواجههم، حيث أصبح الإخصائي النفساني خلال الجلسات يقوم بدراسة حالة الفرد والتعرف على تاريخه وكيفية التخلص من مشاكله ... ونظرا لأهمية هذا المنهج العيادي سوف نحاول التطرق إليه بشكل مفصل.

تعريف المنهج العيادي:

يعتبر منهج علم النفس العيادي فرع من فروع علم النفس الذي يتناول بالدراسة والتحليل سلوك الأفراد الذين يختلون في سلوكهم اختلافاً كبيراً عن غيرهم من الناس، ممّا يدعو إلى اختبارهم أسوياء كانوا أو غير أسوياء وذلك بغرض مساعدتهم في التغلب على مشكلاتهم وتحقيق تكيف أفضل لهم. (ياسين، 1986، ص ص61، 62).

فالمنهج العيادي يتبنى الرؤية السيكودينامية، أي الحالة النفسية المتحركة، الحالة المتوترة المستمرة، مفهوم الصراع والتفاعل والإصطدام بالواقع... فهو يريد دراسة الشخص بكل ما يحتويه، فهو دراسة عميقة لحالة فردية في بيئتها يعني في ضوء المجتمع الذي ينتمي إليه.

فالمنهج العيادي هو الدراسة المتعمقة للشخصية كحالة فردية (عادية أو مرضية)، يستهدف فهم الحالة الراهنة لسلوك الفرد إعتماداً على معطيات تاريخه الماصي وأدائه الحاضر، بغية تشخيص الحالة آنيا مع التقدير أو التنبؤ بتطورها مستقبلاً، ثم افنتقائ بعد ذلك الطرق العلاجية المناسبة.

ويعرف أيضا أنه: "هو منهج يقوم على الدراسة المتعمق للحالات المرضية التي تعاني من سوء التوافق والإضطرابات الإنفعالية والنفسية والإجتماعية في الطفولة والمراهقة والرشد والشيخوخة، ويهتم أيضا بحالات التوافق المدرسي ومشكلات التعلم والتوافق المهني. ويستخدم هذا المنهج في عيادات توجيه الأطفال والعيادات النفسية والتربوية وعيادات الإرشاد النفسي" (المشيخي، 2014، ص59).ويقوم المنهج العيادي بملاحظة المرضى وهم يعانون مشكلاتهم ثم معرفة ظروف حياتهم كلها معرفة تامة. فالأخصائي النفسي الإكلينيكي بحكم إعداده العلمي وخبراته يعتبر ملاحظاً دقيقاً فغالباً ما يرى في سلوك الفرد أشياء لا يراها غيره ويضع الفروض العلمية المستخلصة من الملاحظات الإكلينيكية من أجل فهم وعلاج الحالة. (عبد المعطي، 2003، ص).

وما يمكن أن نستنتجه هو أن المنهج العيادي يتميز بالنقاط الأساسية التالية:

- يستهدف الحالات التي تعاني من المشكلات السلوكية والإضطرابات النفسية والتي تتقدم للعيادة لالتماس العلاج والتوجيه.
- يرتكز هذا المنهج على بحث شامل لتاريخ الحالة، على وحدتها الكلية الحالية وصولاً إلى الصراعات الأساسية.
- يستخدم هذا المنهج الطرق المختلفة المناسبة للحالة (ملاحظة، مقابلة، إختبارات نفسية...).

- وأول من استعمل عبارة المنهج العيادي العالم النفساني والأمريكي "وايتمر" L. witmer: حيث قام بدراسة معمقة للإضطرابات الذهنية لدى الأطفال، واعتبر بذلك أن للمنهج العيادي غايات علمية تكمن في علاج ووقاية حالات التخلف العقلي لدى الفرد، واهتم بذلك بشكل خاص بالأطفال الذين يعانون من صعوبات مدرسية، كما اهتم أيضا بتحليل هذه الصعوبات وأسبابها الممكنة وذلك بتركيز البحث على المجال المعرفي. (ياسين، 1986، ص 64).

خصائص المنهج العيادي:

-جمع المعلومات عن الحالة: ويمكن الحصول على هذه المعلومات عن طريق الفحص الطبي، أو دراسة حالة، أو باستخدام الإختبارات السيكولوجية. ويتوفر الآن عدد كبير جدّا من اختبارات السمات الشخصية، واختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي والتوجيه المهني.

-تشخيص الحالة: أي تحديد مراكز القوة والضعف.

-تفسير الحالة: يقيد المعلومات المتوفرة في مساعدة الباحث في الاستكشاف من خلال خبراته ومعارفه السابقة.

-وضع التصميم العلاجي: أي وضع الفرضيات التي يعتقد أنها تزوده بحلول لمشكلة الحالة.

-إختبار الفرضيات: يقوم الباحث بتطبيق تصميمه العلاجي على الحالة وفي نهاية الفترة المحددة لهذا التطبيق.

-تحديد النتائج. (الختاتنة وآخرون، 2011، ص ص 63، 64).

مسلمات المنهج العيادي:

يمكن تلخيص مسلمات المنهج العيادي في النقاط التالية:

1- **التصور الدينامي الشخصية:**

يقوم هذا التصور على أن الشخص كائن يقوم على الديناميكية والحركة وهذه الحركة تولد العديد من الصراعات السيكولوجية، لهذا يتم دراسة هذه الصراعات السيكولوجية للأفراد على اعتبار الفرد كائن دينامي وجد في موقف هذا الصراع السيكولوجي.

2- **النظر إلى الشخص كوحدة واحدة:**

يقوم المنهج العيادي بالنظر إلى الشخص على أنه وحدة واحدة كلية، لا يمكن تجزيئها خلال التشخيص الإكلينيكي، وكوحدة من الوحدات الفردية لدى الشخص يعتبر لها مدلول كبير في التشخيص.

3- **الشخصية وحدة كلية زمنية:**

يعتبر الشخص وحدة زمنية كلية، حيث أن الشخص مجموعة من الإتجاهات والعمر الزمني وتاريخ لا يمكن تجاهله، وكل وحدة زمنية تدل على تطور الشخص ولحظات مرّ بها أثرت عليه، لذا لا يمكن التخلي عن مرحلة زمنية من حياة الفرد أثناء التشخيص العيادي. (عبد المعطي، 2003، ص).

فنيات المنهج العيادي:

يقصد بفنيات المنهج العيادي أدوات ووسائل جمع البيانات والمعلومات في دراسة الحالة الفردية، وهي وسائل لفهم الحالة موضع الدراسة.

وفيما يلي الفنيات الأساسية التي يعتمد عليها الباحث في هذا المنهج وهي:

1. **الملاحظة observation:**

تعتبر الملاحظة أداة رئيسية وهامة ويعتمد عليها المعالج النفسي في جمع المعلومات والبيانات ودراسة سلوك المفحوص، والملاحظة في أبسط معانيها في مشاهدة المفحوص على الطبيعة من حيث تصرفاته وسلوكياته في مواقف معينة من مواقف الحياة، وتسجيل ما يلاحظ بدقة ثم تحليل هذه الملاحظات والربط بينها في محاولة تفسيرية لما تمت ملاحظته. (حسين، 2004، ص174).

ويمكن تصنيف الملاحظة إلى أنواع متعددة على النحو التالي:

- **وفقا لدرجة التعقيد:**

-**ملاحظة بسيطة:** وفيها يقوم الباحث بملاحظة الظروف والأحداث كما تحدث تلقائيا في ظروفها الطبيعية دون إخضاعها للضبط.

-**ملاحظة منظمة:** وهي ملاحظة تستخدم الضبط العلمي من قبل القائم بالملاحظة، فيتم التخطيط لها مسبقاً، وتعد بنود خاصة لجوانب الملاحظة، ويتحدد فيها ظروف الملاحظة كالزمان والمكان والموقف وتستخدم فيها أدوات خاصة للملاحظة كالكميرات أو التسجيلات أو بطاقات الملاحظة.

- **تصنيف الملاحظة تبعاً لموقف الملاحظة إلى:**

- **ملاحظة طبيعية:** وفيها يقوم الباحث بملاحظة سلوك الأفراد الذين يقوم بملاحظتهم في مواقف طبيعية يتصرفون خلالها على حريتهم أو سجيتهم دون أن يدركوا أنهم موضع ملاحظة.

- **ملاحظة مصطنعة:** وفيها يقوم الباحث بملاحظة سلوك الأفراد وتصرفاتهم ومشاعرهم حيال مواقف مصطنعة.

- **الملاحظة تبعاً لدور الباحث:**

-**ملاحظة بالمشاركة:** وفيها يقوم الباحث بمشاركة الأفراد المراد ملاحظتهم في تصرفاتهم وأنشطتهم ومشاعرهم وكأنه فرد من الجماعة يخضع لنفس الظروف التي يمرون بها حتى لا يكتشفوا أمره فهو يقوم بدوره كباحث وكعضو في الجماعة.

-**ملاحظة بدون مشاركة:** وفيها يلاحظ الباحث الظاهرة أو الحدث دون أن يشارك في الحدث أو الأنشطة فليس عليه أكثر من مشاهدة وتتبع سلوكيات الأفراد الذين يلاحظهم تجاه موقف اجتماعي معين.

- **الملاحظة تبعاً لدرجة الضبط:**

-**الملاحظة مقيدة:** وهي تكون مقيدة بمجال أو موقف معين، ومقيد ببنود أو فقرات معينة مدرجة في بطاقة أو إستمارة ملاحظة لتدوين الملاحظات.

-**ملاحظة حرة غير مقيدة:** وهي ملاحظة مرنة لا يتقيد فيها الملاحظ بإطار صارم ودقيق يوجهه في عملية الملاحظة، وإنما يترك قدراً كبيراً من الحرية في تحديد الجوانب التي يرغب في ملاحظتها دون تحديد التفصيلات الدقيقة لما سيتم ملاحظته. (عطيفة، 1996، ص ص 332، 334).

- **الملاحظة في ضوء القائم بها:**

-**الملاحظة الذاتية:** وهي ملاحظة يطلب فيها لباحث من فرد ما أن يقوم بملاحظة العمليات النفسية التي تدور بداخلة أي تأمل إحساساته وانفعالاته أو سلوكياته أو الأفكار التي تراوده في موقف معين ووصف تلك الإحساسات.

-**الملاحظة الموضوعية:** وفيها يقم الباحث بملاحظة السلوك الظاهري للفرد الذي يقوم بملاحظته ويسجل سلوكياته في مواقف معينة. (عويس، 1997، ص).

خطوات الملاحظة:

- **الإعداد الملاحظة وذلك بـ:**

- تحديد من الذي يقوم بالملاحظة.

- من الذي ستتم ملاحظته.
- ما هو المكان الذي سوف تتم به الملاحظة.
- كيفية تسجيل البيانات.
- كيفية تفريغ البيانات.

- **إعداد دليل الملاحظة الذي يحتوي على بنود يهتدي بها الملاحظ.**
- **تعريف السلوكيات التي يجب أن تلاحظ تعريفاً إجرائياً.**
- **اختبار عينات سلوكية ممثلة.**
- **القيام بالملاحظة.**
- **التسجيل ويكون أثناء الملاحظة ويأخذ أشكالاً منها.**

- استخدام جداول قياس خاصة يحدد عليها التقديرات الوصفية ثم تحول إلى تقديرات كمية.
- استخدام بطاقات الملاحظة وهي تحتوي على مجموعة بنود تغطي جوانب الظاهرة موضوع الدراسة.
- استخدام آلة تسجيل أو آلة تصوير وغيرهما من الدوت.

- **التفسير**(أخرس والشيخ، 2005،ص).

مميزات الملاحظة:

-يمكن عن طريقها الحصول على معلومات لا يمكن الحصول عليها بطرق أخرى.

-تعطينا تسجيلاً واقعيا للسلوك كما يحدث.

-تتيح دراسة السلوك في المواقف الطبيعية. (عبد المعطي، 2003، ص).

-تصلح مع الطفال لأنهم لا تستطيعون أن يعبروا عن أنفسهم. (أخرس والشيخ، 2005،ص62).

عيوب الملاحظة:

-يغلب عليها الذاتية والبعد عن الموضوعية فكثيراً ما تتأثر الملاحظة بأهواء وميول ورغبات الشخص القائم بها.

-بعض الأفراد والجماعات لا يحبون أن يكونوا موضع ملاحظة كالمراهقين والمراهقات والأزواج والأسر. (حسين، 2004، ص 178).

-قد تستغرق الملاحظة وقتاً طويلاً وتكلفة مرتفعة من الباحث. (أبو أسعد، 2011، ص308).

-هناك بعض أنواع السلوك لا يمكن ملاحظتها نظراً لخصوصيتها. (أخرس والشيخ، 2005، ص63).

2. **المقابلة Interview:**

تعتبر المقابلة وسيلة هامة في جمع المعلمات والبيانات عن العميل المفحوص وهي لب وصميم المنهج العيادي (الإكلينيكي).

والمقابلة في البحث العلمي تعني المحادثة بين القائم بالمقابلة interview والمستجيب Respondent، وذلك بغرض الحصول على معلومات من المستجيب. (عطيفة، 2002، ص 313).

والمقابلة في الإرشاد النفسي هي علاقة مهنية بين شخصين أحدهما المرشد والآخر هو العميل وجهاً لوجه في ظل جو نفسي يتسم بالثقة والدفء والإهتمام المتبادل بين الطرفين من أجل جمع معلومات وافية عن شخصية العميل في مختلف جوانبها سواء الجسمية أو العقلية أو الإنفعالية أو الاجتماعية كما تشمل علاقاته بالأفراد الآخرين المحيطين به في بيئته الاجتماعية. (حسين، 2004، ص 180).

أنواع المقابلة:

- **المقابلة وفقا لأهدافه:**

تنقسم المقابلة وفقاً للهدف الذي تسعى إليه إلى:

-**مقابلة استطلاعية (مسحية):** وهي مقابلة تستهدف استطلاع الرأي العام سياسات معينة أو تجميع الآراء التي تسهم في اتخاذ قرار معين بشأن قضية معينة. (عطيفة، 2002، ص 318).

-**مقابلة تشخيصية:** ويستخدمها كل من الطبيب والأخصائي النفسي والإجتماعي بهدف تشخيص الحالة المرضية للعميل والوقوف على العوامل المؤثرة في ظهور المشكلة التي يعاني منها.

-**المقابلة الإرشادية:** وهي مقابلة يستخدمها المرشد النفسي وتهدف إلى تمكين العميل من تفهم مشكلاته الشخصية والتعليمية أو المهنية بشكل أفضل بما يساعد على وضع خطط سليمة لحل هذه المشكلات.

-**المقابلة العلاجية:** وتستخدم هذه المقابلة في عمليات العلاج النفسي ابتداء من التخطيط للعمليات العلاجية وتنفيذ استراتيجياتها حتى الوصول بالفرد إلى التوافق النفسي.

-**مقابلة التوظيف:** الهدف منها الحكم على مدى صلاحية الفرد لشغل وظيفة معينة.

- **المقابلة وفقاً لعدد المشاركين فيها:**

وتنقسم هذه المقابلة إلى نوعين:

-**مقابلة فردية:** وهي تتم بين الباحث أو الأخصائي النفسي وفرد من المبحوثين على انفراد بما يزيد من الألفة والود بينهما.

-**مقابلة جماعية:** وفيها يجري الباحث المقابلة مع عدد من المبحوثين خلال نفس الجلسة وعادة ما يتراوح عدد الجماعة ما بين 3-10 أفراد.

- **المقابلة وفقاً لشكلها:**

تنقسم المقابلة وفقاً لشكلها إلى:

-**مقابلة مقننة أو مقيدة:** وهي مقابلة تعتمد على نموذج معين ومجدد من الأسئلة التي يلتزم بها الباحث ويوجهها للمبحوثين حول موضوعات محددة.

-**مقابلة مفتوحة أو حرة:** وهي لا تتقيد بنموذج أو خطة أو أسئلة معدة مسبقا حول موضوعات محددة بل يترك القائم بالمقابلة للمبحوث الفرصة لكي يتحدث بحرية. (عطيفة، 2022، ص 317).

- **المقابلة من حيث أسلوب إجرائها:**

وينقسم هذا النوع من المقابلة إلى:

-**المقابلة غير المباشرة:** وتسير إجراءاتها تبعاً لتصرف العميل أو المبحوث ولا يقرر الأخصائي أو القائم بالمقابلة خطواتها وإنما يساعد العميل على الإسترسال في الحديث معبرا عن مشاعر ودوافع سلوكه بحرية والحديث في أي موضوع يجول بخاطره، وينحصر دور الأخصائي النفسي أو القائم بالمقابلة في تهيئة جو نفسي مناسب ويصغي لما يقوله المبحوث بتعليقات مختصرة.

-**المقابلة المباشرة:** وفيها يكون العبء الأكبر في إجراءاتها على القائم بالمقابلة وتنحصر في موضوع معين، وتسير وفق خطوات مقننة معدة مسبقاً. (عمر، 2000، ص 59).

خطوات إجراء المقابلة:

أولا- الإعداد المقابلة ويتضمن مايلي:

- تحديد الهدف من المقابلة.
- تحديد نوع المقابلة.
- تحديد الأشخاص المطلوب مقابلتهم.
- تحددي مكان المقابلة.
- تحديد وقت وزمن المقابلة. (عطيفة، 2002، ص ص 319، 320).

ثانيا- مرحلة البدء وتتضمن مايلي:

- استثارة الدافع للإستجابة.
- تكوين الألفة. (عبد المعطي، 2003).

ثالثا-مرحلة البناء وتتضمن مايلي:

- توجيه الأسئلة.
- استدراج المستجيب للكلام، ومن طرق إستدراج المستجيب للكلام:
- الإصغاء الجيد.
- إعادة أقوال المستجيب.
- معالجة فترات الصمت.
- التلخيص.
- تسجيل المقابلة.

رابعا- مرحلة الإنهاء: يجب أن تنتهي المقابلة عند تحقيق هدفها.

مميزات المقابلة:

-المرونة: يستطيع الباحث أن يطرح أسئلة للحصول على معلومات محددة.

-الحصول على معلومات لا يمكن الحصول عليها عن طريق الوسائل الأخرى مثل التعرف على الأفكار والمشاعر والآمال وبعض الخصائص الشخصية للمستجيب. (أبو أسعد، 2011، ص317).

-تفيد المقابلة في تشخيص وعلاج الإضطرابات النفسية. (عبد المعطي، 2003، ص).

-يمكن استخدامها مع الأشخاص المبين وصغار السن.(ملحم، 2005، ص).

-يستطيع الباحث التحكم في الزمن واكتشاف التناقض في إجابات المستجيب والعودة مرة أخرى لاستكمالها إذا لزم الأمر. (عباس وآخرون، 2011، ص251).

عيوب المقابلة:

-انخفاض معامل الصدق والثبات للمعلومات التي نحصل عليها بواسطة المقابلة وذلك لاختلاف اتجاه ومشاعر المفحوص نحو نفسه ونحو مشكلة من يوم لآخر.

-تتأثر المقابلة بالأهواء والميول الشخصية والبعد عن الموضوعية فالباحث قد يتحيز لفكرة أو يوحي للمفحوص بإيحاءات معينة، عن قصد أو دون قصد، ممّا يعرض إجابات المفحوص لعدم الدقة. (حسين، 2004، ص 193).

-احتمالية تعمد المفحوصين بإعطاء إجابات لا تعكس معتقداتهم وآرائهم وذلك لإعطاء الباحث انطباعاً جيداً عن مستواهم وثقافتهم.

-لا تصلح المقابلة في حالات الأطفال وضعاف العقول. (أبو أسعد، 2011، ص318).

-يصعب مقابلة عدد كبير نسبيا من الأفراد لأن مقابلة الفرد الواحد تستغرق وقتاً طويلاً من الباحث. (ملحم، 2005،ص).

الإختبارات والمقاييس النفسية psychological Tests et Measurements:

تلعب الإختبارات والمقاييس النفسية دوراً هاماً ومميزاً في جمع المعلومات باختلاف أنواعها، وتعتبر الإختبارات من أكثر الأدوات في جمع المعلومات شيوعاً وانتشاراً واستعمالاً. والإختبار النفسية هي أدوات صممت لوصف وقياس عينة من الجوانب في السلوك الإنساني. وعملية القياس هي تلك العملية التي تمكن الباحث من الحصول على معلومات كمية عن ظاهرة ما، أمّا أداة القياس فهي أداة منظمة لقياس الظاهرة موضوع القياس والتعبير عنها بلغة رقمية. (أبو أسعد، 2011، ص 318).

ما يقيس الإختبار؟

تقيس الإختبارات بوجه عام الأداء الظاهر القابل للملاحظة والذي يمارس من خلال الفرد وعلى ذلك فهي تقيس الأداء أو العمل في ظروف مقننة.

ويمكن أن نميز بين نمطين من الأداء:

1. **الأداء النمطي:** وهو ما يقوم به الفرد عادة وليس ما يستطيع القيام به ويختصر مفهومه على الخصائص والأساليب السلوكية والمزاجية.

2. **أقصى الأداء:** وهو أفضل وأسرع أداء ويتصف بالجودة وهو ذلك الأداء الذي يستطيع المفحوص أن يقدمه في موقف معين ويتضمن تحديا لقدراته من قبيل تقديم أفكار أو حلول للمشكلات أو معالجة المواقف، فالسمة الأساسية هنا هي تشجيع المفحوص على تقديم أفضل ما لديه للحصول على أعلى الدرجات، ويتضمن ذلك اختبارات القدرات العقلية المعرفية والإستعدادات.

تصنيف الإختبارات النفسية:

يمكن تصنيف الإختبارات النفسية وفقاً لعدة أسس على النحو التالي:

1. **على أساس الشكل:** أي الطريقة التي تعرض بها الإختبارات:

-**إختبارات فردية:** ويتم تطبيقها على فرد واحد في الجلسة الواحدة، مثل إختبار بينيه لذكاء الأطفال وإختبار بقع الحبر لروشاخ واختبار تفهم الموضوع (TAT).

-**إختبارات جماعية:** هي التي يمكن تطبيقها على مجموعة من الأفراد في نفس الوقت، ومن أمثلة هذه الإختبارات الجمعية اختبار الشخصية المتعدد الأوجه.

-**إختبار الورقة والقلم:** وهي تقدم في شكل استمارات على صورة بنود تتطلب الإجابة عليها سواء في قائمة الإختبارات أو في ورقة منفصلة. ويتعذر تطبيق هذه الأختبارات على الأطفال الصغار أو الأميين مما ريقرؤون ولا يكتبون، واختبار الورقة والقلم قد يكون إختباراً لفظياً وقد يكون غير لفظي بحيث تتضمن بنوده أشكالاً ورسومات مثل إختبار رسم الرجل بجود إنف.

-**الإختبارات غير اللفظية:** وهي تعتمد على الأشكال والرموز ومن أمثلتها اختبار وكسلر لذكاء الراشدين.

-**إختبارات أدائية:** وهي التي يطلب فيها من الفرد أن يستخدم أو يتعامل مع بعض الأشياء أو المواد مثل الصور أو المكعبات أو الأشكال مثل إختبارات تجميع الأشياء.

2. **من حيث المحتوى أو ميدان القياس:** تنقسم الإختبارات حسب ما تقيسه إلى مايلي:

-**إختبارات عقلية معرفية:** مثل إختبارات الذكاء والقدرات والإستعدادات.

-**إختبار مزاجية وشخصية:** مثل إختبارا الشخصية الموضوعية والإختبارات الإسقاطية التي تستهدف الكشف عن الجوانب اللاشعورية في الشخصية.

3. **من حيث الزمن:** تصنف الإختبارات من حيث الزمن إلى نوعين:

-**إختبارات السرعة:** وهي الإختبارات الموقوتة أي التي يحدد زمن الإجابة عليها تحديداً دقيقاً.

-**إختبارات القوة:** وهي الإختبارات غير الموقوتة أي التي لا يحددها زمن معين للإجابة عليها.

4. **من حيث مرجعية الإختبار:** ويمكن تصنيف الإختبارات النفسية بالنسبة لمرجعية الإختبار إلى نوعين:

-إختبارات محكية المرجع: ويتم فيها مقارنة أداء الفرد على معيار أو محك معين وليس مع أداء غيره من الأفراد.

-إختبارات معيارية المرجع: وفي هذا النوع تتم مقارنة أداء الفرد بأداء أقرانه ممن هم في نفس سنه أو عمره ومن خلالها نستطيع الحكم على مستوى أداء الفرد هل هو أقل أو أكثر أو مثل أقرانه. (المشيخي، 2014، ص68).

مزايا إستخدام الإختبارات والمقاييس النفسية:

1. الكفاءة والعملية Efficiency: لا تتطلب جهداً بهد تفسيريا أو إحصائيا يعوق الممارسة العملية.

2. وسيلة للدراسة المتعمقة Accessibility: قد تكشف بعض الظواهر الكامنة من مكونات الشخصية وعاداتها وسلوكياتها.

3. وسيلة للتنفيس والتعبير فهي تصلح لفئة الذين لا يجيدون التعبير الصريح عن حقيقة مشاعرهم ومن ثمة تعد فرصة جيّدة وأداة فعالة لهذه الفئة.

4. تصلح لعقد مقارنة Comparability: تفيد الدرجات النهائية بكل مقياس في عقد مقارنة بينها وبين درجات الآخرين أو درجات نفس المفحوص في مراحل متتالية.

5. الحياد Neutrality: عادة لا تعطي المقاييس فرصة الفاحص بالتدخل بآرائه الشخصية، فهي تعطي درجة من الموضوعية جيدة لبعدها عن التعصب والأحكام الذاتية للفاحص.

6. الإختبارات وسيلة اقتصادية وفعالة في التقييم وإتخاذ القرار والتنبؤ. (أبو سعد، 2011، ص329).

من عيوب المقاييس:

1. قد لا تقيس المشكلة الخاصة بالمفحوص.

2. صياغة العبارات قد تكون عرضة لأكثر من تأويل.

3. قد تعطي بيانات متحيزة بسبب الممارسة والإستجابة والتوقع والتزييف.

4. يصفها البعض بأنها سطحية ومضللة لأنها تستجوب الشعور.

5. لا تضع في حسبانها الفروق الفردية سواء في صياغة العبارات أو في التفسير.

6. تتأثر استجابة المفحوص إلى حدّ ما بموقف الفاحص. (أبو أسعد، 2011، ص 330).

المحاضرة الرابعة: مدارس علم النفس

مدارس علم النفس:

علم النفس كما أشرنا سابقا هو علم حديث نسبيا بالمقارنة بالعلوم الأخرى. ولقد كان من جراء حداثته وتعدد مناهجه أن ظهرت فيه مدارس عديدة وهي كلّها وليدة القرن الحالي.

ويقصد بالمدرسة في علم النفس، مجموعة من علماء النفس لهم أفكار خاصة أو وجهة نظر معينة في مفهوم علم النفس. وفيمايلي عرض مفصل لأهم مدارس علم النفس المعاصرة:

أولا: مدرسة التحليل النفسي Psychonalysis school:

تعتبر هذه المدرسة كحركة في الطب العقلي وتسمى أحيانا سيكولوجية الاعماق وذلك لاهتمامها بالأعماق اللاشعورية لحياة الانسان، وقد ظهرت هذه المدرسة لتساهم في تقديم المساعدة للأطباء في علاج الأمراض العقلية والنفسية بعدما لاحظ الأطباء أن هناك بعض الأمراض يستحيل علاجها بالوسائل الكيمياوية، وكذا بعض الأعراض المرضية التي لا يوجد لها تفسير عضوي ، وهذا ما جعل المدرسة النفسية تفرض وجودها في الميدان بعد أن كان العلماء ينظرون إلى الأمراض النفسية على أساس أنها تعود إلى الوراثة، وبهذا فالعلاج لا يكون عن طريق العلم وانما يكون عن طريق الشعوذة والخرافات، وهذا ما حدث في القرون الوسطى حيث كان يضرب المريض ضربا مبرحا ويعزل عن الناس في زنزانات غير ملائمة للإنسان ككائن حي.

تعريف مدرسة التحليل النفسي:

هي مدرسة من مدارس علم النفس، وطريقة لمعالجة الاضطرابات النفسية والعقلية، تتميز بنظرة دينامية إلى جميع نواحي الحياة العقلية الشعورية منها واللاشعورية وتشدد بصورة خاصة على ظاهرة العقل الباطني أو اللاشعور كما أنها تتصف بأسلوب مفصل في الاستقصاء والمعالجة يستند إلى استخدام وسيلة التداعي الحر الذي يستهدف انتزاع المكبوتات اللاشعورية وكشف العقد النفسية والمحتويات المكبوتة لكي يتخذ المريض موقفا آخر منها.

ويعد التحليل النفسي ميدانا مساعدا لعلم النفس وعلوم أخرى، حيث امتد إلى نشاطات ومجالات عديدة منها علم الطبائع، و التربية، علم الاجتماع، تاريخ الحضارات... الخ

نشأة التحليل النفسي:

لم يكن يخطر ببال الكثير من أطباء الأمراض العقلية، الذين سبقوا فرويد أن بعض هذه الأعراض المرضية ذات معنى سيكولوجي خاص، ولذلك فهي ليست ناشئة عن أمراض عضوية مستقرة في المخ ذاته. ومع ذلك فقد ظهرت بعض بوادر التحول إلى شيء من هذا الاعتقاد في نهاية القرن الماضي، وذلك حين أظهر الدكتور جوزيف بروير Breuer (1841–1925) أن بعض الأعراض الهستيرية، التي كانت تعانيها احدى مريضاته، ولم تكن ذات منشأ عضوي معروف. ومنذ ذلك الحين انطلق معاصره الطبيب سيجموند فرويد لبحث هذه الظاهرة، التي كانت الحجر الأساسي لبناء أول فرضياته ونظرياته في

طبيعة الأمراض العصبية، وبالتالي لتكوين نظرياته في اللاشعور ومنهج التحليل النفسي المعروف.
وقد تبلورت فكرة التحليل النفسي بشكل أكاديمي حينما تأسست أول جمعية دولية للتحليل النفسي في عام 1910، وصار لها فروع كثيرة في أقطار مختلفة. (علي زيعور، 1982، ص 222).

التحليل النفسي عند فرويد

لقد انطلق فرويد من فكرة الحتمية السيكولوجية، كأساس لبناء نظرياته المختلفة، إذ يرى أن الظواهر العقلية، مهما كانت مؤقتة أو تافهة، لاشك ذات سوابق محددة تعتبر مسببات أدت إلى تكوينها، لذلك فان الظواهر العقلية والنفسية لا تختلف في تكوينها وفي تطورها عن الظواهر المرضية العضوية .ومن ثم فقد وجد أن الأعراض الهستيرية، والشكل الذي تتخذه ، يعتمدان على أحداث معينة في ماضي المريض، وهذه كلها يمكن استعادتها، أي استعادة ذكراها بطريقة التنويم المغناطيسي hypnose التي استعملها شاركو (1893/1825) في معالجة هذا النوع من الحالات، وهي عبارة عن حالة نوم جزئي يحدث بطريقة اصطناعية، وهي طريقة دخلت من باب العلم سنة 1780 على يد مسمر (1815/1734).

وقد استمر الأطباء في علاج الأمراض العصابية بالتنويم المغناطيسي لكن تبين لهم فيما بعد أن الشفاء الذي يحدثه هذا العلاج مؤقت هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقد رفض بعض المرضى استخدام هذه الطريقة معهم. (سيجموند فرويد، 1986، ص 21) وحين استعصى على فرويد تنويم بعض مرضاه تنويما مغناطيسيا كاملا، أقلع عن استخدام التنويم، كوسيلة من وسائل العلاج، ولجأ إلى منهج آخر هو منهج التداعي الحر Free Association ، ثم لجأ للبحث عن وسيلة بديلة وقد انتهى به البحث إلى اكتشاف نظرية التحليل النفسي. (فاخر عاقل، 1987، ص ص 172-174) إذن تعتمد طريقة التحليل النفسي عند فرويد أساسا على التداعي الحر وهي طريقة تقوم على الاكتفاء بترك الافكار تنساب تلقائيا وبدون توجيه شعوري، واستخدام هذه الطريقة يتم عن طريق الاسترخاء على أريكة، ويبدأ المريض في سرد كل أفكاره وذكرياته ، ويتذكر كل ما هو صالح وغير صالح، وما هو تافه، وحتى اذا كانت هناك ذكريات محزنة أو أشياء مخالفة للعرف والتقاليد والآداب، في هذا الوقت يقوم المحلل بتشجيع المريض على التذكر اكثر وسرد كل ما بداخله و هكذا يستطيع المحلل أن يتوصل إلى العوامل الفعالة التي تؤثر في حياة المريض النفسية، وهذا ما يساعده على الكشف عن الحادثة التي تسببت في أزمة المريض.
تفسر مدرسة التحليل النفسي السلوك على أساس أنه دوافع فطرية هدفها الوصول إلى غرض معين، ومن هنا تركز اهتمامها على دوافع السلوك بادخال فكرة الغرض في تفسيرها للسلوك ، فمثلا الاحلام وهفوات اللسان وزلات القلم وكل الأمراض النفسية ما هي الا دوافع لها أغراض معينة، ونجد هذه المدرسة قد اهتمت بدافع لم يكن معروفا عند باقي المدارس وركزت عليه كثيرا وهو اللاشعور ، ولهذا غالبا ما تعرف بمدرسة اللاشعور أيضا.

اذن يعود الفضل في اكتشاف اللاشعور – هذا الجانب الغامض من الإنسان – إلى العالم فرويد الذي ركز نظريته على هذا الجانب في تحليله النفسي، وقد شبه اللاشعور بالكتلة الجليدية الضخمة التي يقع

الجانب الأكبر منها تحت سطح الماء، أما الكمية القليلة التي تطفوا على سطح الماء فقال عنه بانه الشعور، اذن فالشيء الخفي عند الإنسان متواجد اكثر من الشيء الظاهر. انتبه فرويد إلى جانب اللاشعور بعدما رأى بأن الإنسان يتعرض في حياته اليومية إلى عوامل عدة نتيجة احتكاكه بأفراد محيطه، وكثيرا ما ينتج عن هذا الاحتكاك كبت بعض الدوافع التي عجز الفرد عن تحقيقها أو اشباعها بفعل الحواجز الاجتماعية التي حالت دون ذلك والنتيجة أن تلك الرغبات والنزعات لا تتلاشى أو تتبخرا وانما تنتقل إلى منطقة اخرى من مناطق الحياة العقلية وهي منطقة اللاشعور وتبقى نشطة في تلك المنطقة ومن هذا المنطلق يرى فرويد ان العقل يتكون من ثلاث اجزاء: (فاخر عاقل، مرجع سابق، ص ص 177، 197) .

1- الشعور ويرتبط بالإحساسات التي تصل إلى أعضاء الحس من العالم الخارجي وهي الحالات العقلية التي يشعر بها الإنسان في حينه.

2- تحت الشعور (قبل الشعور) ويأتي خلف مستوى الشعور، وهو مكون من الحالات العقلية والأفكار والصور غير الموجودة في تلك اللحظة أي بمعنى أن الإنسان لا يشعر بهذه الأفكار والذكريات في هذه اللحظة ولكن يمكن أن يستعيدها .

3-اللاشعور وهو يتكون من الحالات العقلية التي لا يمكن استرجاعها إلا بطرق خاصة.

و يرى فرويد أن هذه المنطقة تجتمع فيها كل المكبوتات والنزعات الجنسية والعدوانية التي لم تتحقق وتكبت نظرا لأنها خارجة عن العادات الاجتماعية. وتؤكد هذه المدرسة على أهمية الدوافع اللاشعورية، ومدى توجيهها للسلوك الإنساني وهي تؤكد بوجه خاص، على مرحلة الأولى كأساس في تطور شخصية الفرد بوجه عام.

الجهاز النفسي عند فرويد

يرى أن الجهاز النفسي يتكون من ثلاث عناصر وهي:

1- **الهو** يحتوي على كل ما هو موروث وموجود منذ الولادة ويشمل الغرائز المختلفة التي تتوزع على غريزتين هما غريزة الحياة وغريزة الموت والهدم إذن هو مستودع الغرائز والمكبوتات **2- الأنا الأعلى** ويشمل سلطة الوالدين والمجتمع وتشمل العادات والقيم والقوانين وما شابه ذلك.

3- **الانا** ويقوم بعملية التوفيق بين مطالب الهو والانا الأعلى والواقع ان الانا والبنات يقوم بمهمة حفظ الذات.

ويرى فرويد أن سبب الأمراض النفسية يرجع إلى ضعف الأنا واضطرابها وعدم قدرتها على التوفيق بين الرغبات المتصارعة، بينما اذا استطاع الأنا أن يحقق التوازن بين الهو والأنا الأعلى تكون الشخصية سليمة.

ويمكن القول بأن الشخصية وتطورها هي حجر الزاوية في بحوث مدرسة التحليل النفسي، ويرى فرويد أن تكامل الشخصية واتزانها يتوقفان على تنظيم قوة الصراع الناشئ بين القوى الثلاث التي تمثل جوانب

الشخصية، وهذا يعني أن على الأنا أو الذات العاقلة، أن ترضي الدوافع الفطرية، بشكل يحقق صالح والمجتمع من جهة ومن جهة أخرى لا يترتب عليها شعور الفرد بالذنب الناشئ عن سخط الأنا العليا، فإذا نجح الأنا في مهمته التوفيقية، اتجهت الشخصية إلى الاتزان والتكامل والسوية، وأن فشل في ذلك اختل توازن الشخصية، وكانت النتيجة اضطرابا عصابيا، أو مرضا ذهانيا، أو سلوكا لااجتماعيا، أو غير ذلك من الأنماط السلوكية الشاذة.

مراحل النمو الجنسي عند فرويد:

يمر الطفل عبر سلسلة من المراحل المتمايزة خلال السنوات الخمسة الأولى تليها فترة كمون وعند المراهقة تنبعث القوة الدينامية من جديد لتستقر عند الرشد دو عليه يرى فرويد أن السنوات الخمسة الأولى تكون حاسمة في تكوين الشخصية.

وقد قسم مراحل نمو الطفل الجنسية إلى قسمين أساسيين :

1- **المرحلة قبل التناسلية** وتشمل :

أ- **المرحلة الفمية** وتستمر خلال السنة الأولى فقط من عمر الطفل، ولها علاقة بمنطقة الفم الذي يعتبر مصدر اللذة لدى الطفل الذي يهوى المص والعض لأنه يجد لذة في ذلك.

ب- **المرحلة الشرجية** لها علاقة بمنطقة الشرج، وتبدأ هذه المرحلة من العام الثاني إلى بداية العام الرابع من عمر الطفل، وفي هذه المرحلة فإن طرد الفضلات يحدث شعور بالراحة ، إلا أن التدريب على الإخراج يعتبر أول خبرة حاسمة له مع التنظيم الخارجي (معاملة الأم وطريقة تدريبها على ذلك) وبالتالي نجد الطفل هنا يحاول التحكم في نفسه خوفا من العقاب.

ج-**المرحلة القضيبية** من 4 إلى 5 سنوات في هذه المرحلة تصبح الأعضاء التناسلية ذات أهمية إذ نجد البنت تقارن نفسها مع أخيها الذكر الذي يختلف عنها في جهازه التناسلي.

و تظهر في هذه المرحلة عقدة اديب عند الذكر أي الاتجاه نحو الأم والخوف من عقاب الأب الذي ينجر عنه الخوف من فقدان العضو التناسلي ،وكذا عقدة الكترا عند الانثى أي الاتجاه نحو الأب والغيرة من الذكر لاختلافه عنها.

د- **مرحلة الكمون الجنسي** وتستمر من السنة السادسة والسابعة حتى سن المراهقة، وفيها يخمد الدافع الجنسي ويميل الذكور إلى الاختلاط مع نفس جنسهم، كما تميل الإناث إلى اللعب مع من هم من نفس جنسهم.

2- **المرحلة التناسلية** من 12 إلى 13 سنة وهي مرحلة المراهقة والنضوج الجنسي وهي مرحلة الاتجاه إلى الجنس الاخر قصد التزاوج والحفاظ على النوع.

بعض مصطلحات التحليل النفسي:

هناك مجموعة من المصطلحات الأساسية يرتكز عليها التحليل النفسي، وتحديدها ومعرفتها يشكل الفهم الأساسي والحقيقي لمدرسة التحليل النفسي نذكر منها:

– **العقدة النفسية:** مجموعة أفكار مشحونة إلى حد قوي بالانفعالات، تعرضت للكبت الجزئي أو الكلي، فغدت مصدرا للتنازع مع أفكار ومجموعات أخرى تحظى بالقبول من طرف المرء، وفي نظر التحليل النفسي تعتبر العقدة مصدر تصرفات لاواعية، والعقدة قد تنشأ من صدمة انفعالية واحدة أو من خبرات مؤلمة متكررة فيقال عقدة الذنب، عقدة الغيرة،..... الخ.

– **الكبت :** معناه العام هو استبعاد فكرة أو صدمة انفعالية أو دافع أو حادثة أليمة من حيز الشعور، أما عن كبت الدافع فيعني انكاره والرغبة في عدم مواجهته. وللكبت وظيفتين أساسيتين في الحياة النفسية، فهو وسيلة دفاعية وقائية لأنه يقي الفرد مما تتجنبه نفسه، وما يسبب له الضيق والقلق، وما يتنافى مع مثله الاجتماعي.

أما الوظيفة الثانية للكبت فهي منع الدوافع الثائرة والمحظورة خاصة الدوافع الجنسية والعدوانية من أن تفلت من زمام الفرد وا، تشبع بصورة خاطئة.

وبالرغم من هذه الإيجابيات فإن للكبت مضار، فهو يعتبر عملية صراع مستمر يستنفذ طاقة الفرد.

ويختلف الكبت عن القمع كون هذا الأخير هو استبعاد ارادي مؤقت للدوافع من حيز الشعور أو هو ضبط النفس بمنع الدوافع والانفعالات من التعبير عن نفسها بشكل مباشر.

–**اللاشعور:** ويمثل هذا العقل الباطن حسب التحليل النفسي الجانب الأكبر في الحياة النفسية، فهو يحتوي على الأفكار والرغبات والمشاعر والصور المكبوتة التي تبقى قوة حيوية دافعة في نشاط الإنسان ومن مظاهر هذا الباطن: فلتات اللسان ، وزلات القلم ، النسيان، الاحلام.

اللبيدو: لفظة لاتينية الأصل تعني الشهوة، استخدمها فرويد للدلالة على القوة الجنسية والتي تتجسد فيها غريزة الحياة. أن الأفكار التي أتى بها فرويد لم تعجب بعض تلامذته فتعرضت للنقد ومن بين هؤلاء التلاميذ نجد أدلر Adler و يونغ Young الذين أسسوا لأنفسهم مدارس تعارض مدرسة التحليل النفسي.

أدلر والتحليل النفسي (1937/1870)

رأى أدلر أن فرويد قد بالغ في أهمية الجنس عند ارجاعه أسباب الأمراض العصابية إلى المصاعب الجنسية، فهو يرى من جهته أن أسباب الأمراض العصابية ترجع إلى الشعور بالنقص، فينشأ العصاب في رأيه حينما يعجز الإنسان عن اتخاذ أسلوب في الحياة يستطيع أن يعوض به ما يشعر به من نقص ، وبالتالي فإن العلاج النفسي حسب رأيه يقتضي مساعدة المريض على معرفة عقدة النقص لديه ومعرفة أسلوبه الخاص في الحياة ومصدر قوته ،وبهذا فان أدلر يرى بأن الإنسان إذا شعر بالنقص يقوم بعمل دؤوب للوصول إلى تعويض النقص ، ولهذا كان يعتبر غريزة السيطرة هي الشيء الاساسي عند الإنسان وليست الغريزة الجنسية كما قال فرويد .وقد انكر ادلر تماما الكبت واللاشعور وتقسيمات الشخصية إلى الهو والأنا والانا الأعلى. (داون، 1983، ص76)

كما أن الخلاف الذي دب بينهما هو أن فرويد يرى أن علاج الحالات العصابية يتم عن طريق الكشف عن المكبوتات وتحويلها من حالات اللاشعور إلى حالات الشعور، بينما يرى ادلر أن الرجوع إلى أيام

الطفولة لمعرفة العوامل التي أثرت في الفرد شيء لا يمكن الاستغناء عنه.

يونغ والتحليل النفسي (1961/1875)

أستعمل هو الآخر التداعي الحر لمعالجة الأمراض العصابية، وقد حاول أن يوفق بين فرويد وادلر حيث أشار إلى أن ما يحدد سلوك الفرد هو طاقة اللبيدو ويرى يونغ أنها الطاقة الحيوية الكلية، ولا تعني فقط الطاقة الجنسية كما يراها فرويد ومن ثم فإن هذه الطاقة تظهر في صور مختلفة من النشاط كالنمو، التناسل، الحب، اللعب وغيرها من النشاط الإنساني.

يونغ هو الاخر لا يعترف بالكبت وإنما سلوك الإنسان يخضع للحياة وأساليبها ولهذا يضطر الإنسان إلى ترك أفكاره وذكرياته والتفرغ للجزء الآخر. ويرى يونغ أن الأمراض العصابية عبارة عن محاولات غير ناجحة للتكيف مع الواقع.

تقييم مدرسة الحليل النفسي:

الايجابيات:

- تسليط الضوء على اللاوعي.
- تطوير الأسس العلمية لتفسير الأحلام.
- أهمية السنوات الأولى في تكوين شخصية الإنسان.
- كشف تأثير الكبت القاسي في ظهور العصابات واضطرابات الشخصية.

السلبيات:

- بالغت في اعطاء الاهمية للغريزة الجنسية.
- بالغت في اعطاء أهمية لعقدة أديب في تكوين الشخصية.
- مبدأ الحتمية في هذه النظرية يهمل دور الإرادة.
- أهملت تأثير العوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية في تفسيرها للشخصية.

ثانيا: المدرسة السلوكية: behaviorism

نشأت السلوكية في أوائل القرن العشرين وظهرت ما بين 1912-1914 في أمريكا على يد العالم "واطسون" watsonوكان يرى أنه لكي يصبح علم النفس علما حقيقيا لا بد أن يركز على موضوع يمكن لجميع العلماء ملاحظته ورأى أن هذا الموضوع هو سلوك الكائن الحي أي دراسة السلوك الموضوعي للإنسان والحيوان، وهذا السلوك هو الذي يستطيع الإنسان أن يلاحظه ملاحظة خارجية.

وقد عرّف "جون واطسون" watsonعلم النفس على أنه:" الدراسة العلمية للمنبهات والسلوك الذي تثيره"(نجاتي، 2001، ص73)

وأنكر "واطسون" وجود استعدادات موروثة، وأكد على دور العوامل البيئية في عملية التعلم وتكوين العادات، وله عبارة شهيرة: "أعطوني اثني عشر طفلا أصحاء سليمي التكوين، وسأضمن لكم تدريب ؟أي

منهم لأن يصبح أخصائيا في أي مجال تختارونه سواء الطب، أو المحاماة أو الفن، أو السرقة، أو حتى التسول، بصرف النظر عن ميوله ومواهبه" (القشاعلة، 2021، ص26)

لقد أصبح علم النفس قادرا على دراسة سلوك الحيوان والأطفال والمضطرين عقليا، ولا زال أثر المدرسة السلوكية باقيا في علم النفس الأمريكي: بحوث "هل" و"سكينر" ووسائل العلاج السلوكي وعلاج الاضطرابات السلوكية.

وبين نظرة البنائية ودراستها للشعور بالتأمل الباطني والتحليلية وحتميتها البيولوجية للسلوك وطرق دراستها .

من تداعي وإخراج ما في مخازن اللاشعور، كان هناك صوت ينادي بعدم واقعية هذه المدارس طالبا ومشددا على انتهاج طرق موضوعية و أكثر علمية بعيدا عما سبق من أمور فلسفية لا تستطيع ملاحظة السلوك وقياسه، سواء كان شعوريا بنائيا أو لاشعوريا تحليليا ... من هنا انطلقت مسيرة السلوكية حاملا رايتها مؤسسها الأول "واطسون"، الذي كان يرى بأن الفرد كائن يستقي سلوكه بحتمية بيئية ولا يرى أن هناك أي داعي لدراسة أي عوامل داخلية أو بالأحرى فإنه ليس هناك أي عوامل أخرى باعتبارها مؤثرة أو صابعة للسلوك– هذا من وجهة نظره– حيث يصف علم النفس بأنه علم السلوك الموضوعي ....وتعدّ السلوكية أشهر المدارس الأمريكية (القشاعلة، 2021، ص26)

أهم وأبرز المدرسة السلوكية:

جون واطسون:

ولد "واطسون" في (كارولينا) الشمالية وحصل على شهادة الماجيستر من جامعة (فورمان) عام 1900م، ثم جذبته الدراسة في جامعة "شيكاغو" متأثرا ب(جون ديوي)، ثم درس علم النفس التجريبي، كان في "شيكاغو" يجري تجاربه على الحيوانات، وقد قدم رسالة الدكتوراه عن تطبيقات في مجال علم نفس الحيوان، نشر مقال بعنوان (علم النفس من وجهة نظر سلوكية) وقد أشار إلى أن علم النفس هو فرع تجريبي بحث من العلوم الطبيعية، وفيعام 1914م أصدر واطسون كتابه الأول (السلوك: مقدمة في علم النفس المقارن).

وقد تجاهل "بافلون" في الطبعة الأولى ثم عاد وأشار إليه في الطبعة التالية، ورأى بأن علم النفس لا بد أن يدفن الماضي أسوة بالعلوم الأخرى (القشاعلة، مرجع سابق، ص27).

ويشير "واطسون" إلى أ، هدف علم ينبغي أن يكون دراسة السلوك لا الشعور ويقول: "نحن لا نعرف شيئا عن شعور الحيوان ولا نعرف عما يجول في نفوس الناس وإنما نستنتج كل شيء من سلوكاتهم".

ولمّا كان اهتمام السلوكية بدراسة سلوك الحيوان كبيرا فقد شجع "واطسون" العلماء الذين كانوا يدرسون الحيوانات ومن أشهر هؤلاء الباحثين نجد مورقان MORGAN الذي رأى أن الحيوان يتعلم عن طريق المحاولة والخطأ، وذلك بحذف الأخطاء التي تتعرض لها الحيوان، وتعزيز الاستجابة الصحيحة، وهذا بالتكرار.

وهوبز الذي توصل إلى أن الحيوانات بشكل عام قادرة على تعلم السلوك عن طريق الملاحظة البسيطة لسلسلة من الحوادث.

إيفان بافلون: ivan pavlov(1849-1936):

يعدّ "بافلون" تاريخيا مؤثرا في أفكار "واطسون" مؤسس المدرسة السلوكية ... وكان "بافلون" الروسي أول من درس العلاقة بين الدماغ والسلوك والتي تعتبر من أعقد مشكلات علم النفس، ولد "بافلون" عام 1849م بالقرب من مدينة "موسكو"، كان لديه ميل شديد إلى البحث العلمي.

وخلال حياته اهتم بمشكلات ثلاث:

- ✓ دراسة وظيفة أعصاب الكلب.
- ✓ عملية إفراز اللعاب، حاز بسببها على جائزة نوبل عام 1904 م.
- ✓ دراسة المراكز العصبية العليا في الدماغ مما زاد من شهرته

وكان جلّ اهتمامه نحو دراسة الأشراط، وذلك عن طريق كلاب مفحوصة بعد أن عمل لها عمليات جراحية لتحويل مسار اللعاب عن طريق أنابيب من خلال فتحات في الرقبة، إلى خارج الجسم؟، حيث كان عمله مرتكزا على دراسة الإفرازات التي تحدثها الكلب عند تناول الطعام، حيث لاحظ أن الكلب يفرز اللعاب قبل تناول الطعام أو بمجرد حضور الشخص الذي يحمل الطعام إلى أن وصل إلى أن الشخص الذي يعدّه مثير شرطي (أو الجرس) أصبحت مثيرات تفرز لعاب الكلب.

وذلك بعد عدد من تكرارات اقتران المثير الطبيعي بالمثير الشرطي. وعقب ذلك اكتشف "بافلوف" أن أي مثيريمكن أن يؤدي إلى استجابة لعاب (أشراطية)، طبعا مع التكرار. (القشاعلة، مرجع سابق،ص28).

1- **نظرية الإشرط الكلاسيكي:** وطبعا كان رائدها "بافلوف" فقد بناها على ارتباط سيلان اللعاب للأبقار في مزرعة كان يعمل بها مع رؤيتها للراعي فكان يسميه باللعاب النفسي.

فتنبه "بافلوف" لهذه الظاهرة وقام بتصميم تجربة ووضع الكلب في المعمل لدراسة العلاقة الموجودة بين:

أ- **المثير غير الشرطي:** الطعام.

ب- **والمثير الشرطي:** صوت الجرس.

ت- **إفراز اللعاب:** الإستجابة غير الشرطية.

وجد "بافلوف"أن المثير الشرطي (صوت الجرس) يحدث استجابة شرطية (إفراز اللعاب) إذا اقترن بالمثير غير الشرطي (الطعام). (أحمديعقوب النور، 2008، ص100).

أ- مكونات الاشتراط البافلوفي:

المثير غير الشروطي: م غ ش: يشير "بافلوف"إلى مسحوق في تجربة اشتراط اللعاب بأنه غير شرطي، والسمة الجوهرية في هذا المثير غير الشرطي أنه يحدث الاستجابة بثبات واستقرار دون الحاجة إلى تدريب مسبق، ةهنا يراد القول أن أحد المثيرات من المثير غير الشرطي فيه قدرة فطرية غير متعلمة لإحداث الاستجابة فعليه التحكم في تاريخ الماضي للحيوان.

- **الاستجابة غير الشرطية، س غ ش:** هي الاستجابة المحدثة بواسطة المثير غير الشرطي، حيث أن السمة الأولية لعلاقة م.غ.ش / س.غ.ش يحدث بدرجة كافية من الثبات والاستقرار، فإن س.غ.ش غالبا ما تكون من نوع الاستجابات الانعكاسية إلى حدّ كبير أي هذه الاستجابة من النوع الذي يصدر بسرعة وعلى نحو شبه أتوماتيكي حينما يقع م.غ.ش.

- **المثير الشرطي: م.ش:** وهو المثير الذي يؤدي إلى إحداث الاستجابة عن طريق اقترانه الملائم زمنيا " بالمثير غير الشرطي، وبالمعنى الفعلي فإن ظهور استجابة جديدة يصبح مشروطا بعرض المثير الشرطي م.ش) ومن هنا جاء اسمه، ومن السمات الهامة أن م.ش يجب أن يكون مسموعا أو مرئيا أو له كعم يمكن تذوقه وسمته الثانية أنه محايد بالنسبة للفعل المنعكس موضوع الدراسة في بداية إجراءات الاشتراط، ومعنى ذلك ألاّ ينتج استجابة تشبه ما سيصير استجابة شرطية قبل حدوث أي إجراء شرطي.

- **الاستجابة الشرطية: س.ش:** هي الاستجابة الناتجة عن م.ش، وهي الفعل المنعكس يحدث نتيجة المزاوجة بين مثير شرطي ومثير غير شرطي، وببساطة نقول أن عملية المزاوجة هذه تعتبر الإجراء الأساسي المحدد الاشتراط البافلوفي، وقد يشار أحيانا إلى س.ش على أنها فعل منعكس شرطي للسبب الذي ذكرناه، لقد أصبح مشروطا بعرض مثير شرطي، ومن المهم الإشارة إلى أن الإستجابة الشرطية قد لا تكون هي ذاتها غير شرطية(ستيوارت هولس وآخرون، 1983، ص 30).

ومن أهم المبادئ التي توصل إليها بافلوف:

- **مبدأ التدعيم:** أي أن الاستجابة لا تحدث إلا إذا اقترن المثير الطبيعي بالمثير الشرطي لعدد من المرات.
- **مبدأ الانطفاء:** ويحدث عند ظهور المثير الشرطي دون أن يعقبه المثير الطبيعي عددا من المرات مما يطفئ الاستجابة.
- **مبدأ التعميم:** حيث تستجيب الكلاب للمثيرات المتشابهة.
- **مبدأ التمييز:** حيث يستجيب الكلب للمثير الذي لحقه تدعيم بالطعام دون الآخر.

2- **نظرية الاشتراط الإجرائي:** رائد هذه النظرية هو عالم النفس الأمريكي الشهير" سكينر" skinner الذي ينتمي إلى مدرسة ثورندايك الأب الروحي لعلم النفس التربوي فهو أول من بدأ في دراسة السلوك القصدي أو الإجرائي في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث جاء بقانون الأثر الذي أرساه من خلال تجاربه على القطط وصاغه "سكينر" على صورة "السلوك محكوم بنتائجه" وهذا يعني أننا إذا حددنا مكافأة تلحق بسلوك معين ، فسوف نلاحظ ظهور ذلك السلوك يزداد بشكل متكرر، وأن السلوك الذي لا يتبعه تعزيز يتناقص، ويختلف "سكينز" مع "ثورندايك" في أن هذا الأخير يعتبر الرابطة بين المثير والاستجابة وهي التي تقوى بالثواب بعد الاستجابة بينما الرابطة التي يؤكدها "سكينز" هي الرابطة بين الاستجابة والإثابة.

يرى سكينز أن السلوك تلقائي أو اجرائي operant أي لا يشترط فيه وجود المثير، على سبيل المثال عندما تعلم القط لعبة معينة كان يتقلب على ظهره، ففي هذه الحالة يصعب تحديد المثير غير

الشرطي الذي يمكنه أن يولد هذا السلوك، مع أننا نكافئ القط عند قيامه بهذا العمل بالطعام او الاستحسان كالمسح باليد على جسمه، إلا أن الأكل أو الاستحسان ليس هو الذي ولد هذا السلوك وإنما هو الذي عزز حدوثه، وفي هذه الحالة تقاس قوة الاستجابات التلقائية بدرجة الاستجابة ذاتها لا بقوة المثيرات ولكن في كثير من الأحيان تتمكن بعض المثيرات من إحداث هذه الاستجابات التلقائية وهنا يتضح أن دور المثيرات ليس استثارة هذه الاستجابات، ولكنها تعمل على تهيئة الموقف المناسب الذي يسمح بظهور هذه الاستجابات، وفي هذه الحالة تسمى الاستجابة التلقائية بالاستجابة المتميزة .(يعقوب النور، 2008، ص 115).

وهكذا ينصب اهتمام "سكينز" على الاستجابات نفسها، التي تصدر عن الفرد وليس عن المثيرات القائمة في الموقف السلوكي، على اعتبار أن العمليات السلوكية تتكون من مجموعة استجابات إجرائية، لا يرتبط كل منها بمثير محدد يعد هو المسؤول عن صدورها، كما يحدث في السلوك الاستجابي التي تحدث عنه 'بافلوف". وهذا لا يعني أن "سكينز" ينكر تأثر السلوك الإجرائي بالمثيرات، حيث تنصب معظم اهتماماته في تحليل السلوك حول أساليب السلوك الإجرائي، عندما يتم ضبط المثيرات ضبطا جزئيا واشتراطيا، كما حدث في تجارب الحمام أو الفئران والدلفين، بشكل مغاير لعملية الضبط الكلي في حالة الاشتراط الكلاسيكي (عبد المجيد،2004، ص114).

ويؤكد "سكينز" أن ما يتبع الاستجابة هو الذي يحدد احتمال ظهور السلوك أو اختفائه، فالتعزيز الإجرائي يزيد من احتمال ظهور السلوك المعزز.

مبادئ نظرية الاشتراط الإجرائي: تقوم هذه النظرية على مبدأ أساسي وهو التعزيز والذي يمكن توضيحه كما يلي:

التعزيز الإيجابي: positive renforcement:

وهو الذي يقوي من احتمال ظهور الاستجابة التلقائية مثل الطعام والماء، ويعتبر التعزيز الإيجابي ذا أهمية لتغيير السلوك، وأنه يفوق في أثره التعزيز السلبي أو العقاب، التعزيز الإيجابي في المواقف الصفية كالمديح، التشجيع، التعاون، يقوم السلوك المرغوب فيه.

التعزيز السلبي: négative renforcement:

ويشمل الضوضاء، الصدمة الكهربائية، الحرارة، البرودة، الزائدتين،فهذا التعزيز والعقاب يجعلان الطالب يسعى نحو الفرار من النتائج المؤلمة والمنفرة، محاولا تجنب الفشل والخبرات القاسية.

العقاب: يرى "سكينر" أن العقاب لا يفعل فعل المعززات السلبية، فهو يخفض معدل الاستجابة ولكن أثره مؤقت سرعان ما يزول ويعود معدل الاستجابة إلى حالته الأولى، أي أن العقاب ليس له أثر كالثواب.

والتعزيز السلبي ينشأ نتيجة إزاحة معزز سالب من الموقف لأنه يعد مثيرا منفرا يحاول الكائن الحي تجنبه، فظهر المثير مع المعزز السالب لعدد من المرات يؤدي إلى اكتساب هذا المثير لخاصية المعزز السالب، ويطلق على هذا المثير في هذه الحالة المعزز الشرطي السالب.

التطبيقات التربوية لنظرية سكينر: لقد ساهمت هذه النظرية بشكل كبير في تحديد دور التعزيز في العملية التعليمية، إذ يجب أن تعرف أن درجة تشبع الطلاب بالتعزيز تختلف من طالب لآخر، لأن هناك من الطلبة من يحتاجون إلى التعزيز أكثر من زملائهم، واستخدامه بشكل فعال في كل المجالات: التعلم الحركي، تعلم المهارات، تشكيل سلوك جديد في مجال التفكير والإبداع.

ومن هنا تتضح أهمية التعزيز داخل الغرفة الصفية والابتعاد عن المثيرات المنفرة للطالب منها: السخرية والاستهزاء، تقديم التعليقات المؤذية للطالب، إخراج الطالب من الصف لسلوك ما، إعطاء الطالب واجبات كثيرة دون زملائه كعقاب.

أ- الضرب، الغضب الشديد والعقاب المعنوي، والتوبيخ المستمر، التهديد بالرسوب.

ب- عدم الاكتراث لمشاعر الطالب في المواقف الحرجة، (يعقوب النور، 2008، ص123)

وخلاصة القول أن الكائن الحي عند السلوكيين عبارة عن آلة، فكل تصرف أو سلوك هو نتاج لتصرف شرطي.

وعلم النفس عند السلوكيين هو علم التفاعلات المتبادلة بين الإنسان ووسطه الفيزيائي والاجتماعي بهدف التنبؤ والتوقع.

ويمكن القول أن المدرسة السلوكية هي ثورة على المدارس التي كانت في ألمانيا خاصة البنيوية، والتي تعتمد في دراستها على التعامل الباطني.

ثالثا: المدرسة المعرفية

يعتبر علم النفس المعرفي ذلك المجال العلمي المتخصص في علم النفس والذي يدرس المعرفة. ولقد جاء علم النفس المعرفي خلال العقود الأخيرة ينطوي على موقف منهجي ونظري أكثر اعتدالا عن ذالك الموقف الذي كان يمثل نموذج الاشتغال العلمي الصارم لسنوات 50و60وهو بالخصوص النموذج الامبريقي.

اعترض الكثير من علماء النفس على تحديد مجال البحث في المثير والاستجابة لان السلوك الإنساني ليس مجرد استجابة بسيطة للمنبهات البيئية. وإنما هناك الكثير من العمليات المعرفية العقلية التي تتوسط المنبه والاستجابة.

فان علم النفس المعرفي لم يقتصر على أن يكون ميدان بحث فقط ولكنه يمثل أيضا أسلوبا جديدا في التصدي للظواهر النفسية. وهو بهذا يختلف عن النماذج السابقة مثل: الارتباطية السلوكية وحتى النظرية الجشطالت. ومن خلال إعادة تعريف علم النفس لموضوعاته ولخلق مفاهيمه وطرائقه التي استعادت الطرائق الخاصة بالعلوم المعرفية وخاصة الطرائق المعتمدة في دراسة الذكاء الاصطناعي.

وحقيقة القول ان علم النفس المعرفي لم يكن ليتواجد لولا ظهور العلوم المعرفية وخاصة مع وجود الحاسوب الذي ظهر عام 1940م (dupry1994). وهذه الخاصية تجعل من علم النفس المعرفي ميدانا فريدا من حيث مراجعته ونماذجه النظرية التي لم يتم استقاؤها من علم النفس فقط بل من ميادين علمية عديدة مثل اللسانيات ؛المنطق؛ الرياضيات؛ المعلوماتية؛ علوم الأعصاب (vignaux 1991). وعندما نتكلم اليوم عن علم النفس المعرفي فإننا نعني ميادين عديدة تعنى بالمعرفة والإدراك في مجال الذكاء الطبيعي وكذلك في مجال الذكاء الاصطناعي. ويمكن تقسيم هذه الميادين إلى ثلاث فئات أساسية حسب أندلر (andler1992).

حيث تتناول الفئة الأولى الميادين النظرية مثل فلسفة الفكر؛ المنطق؛ الرياضيات. وتتناول الفئة الثانية الميادين البيولوجيا وعلوم الأعصاب؛ وعلوم الإنسانية مثل علم نفس اللسانيات.

وأخيرا تتناول الفئة الثالثة المعلوماتية وعلم الإنسان الآلي (روبوت) وعلم التوجيه (القشاعلة؛ ص59؛60).

فعلم نفس المعرفي يقوم بدراسة العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان ومنها التذكر والتعلم؛ الفهم والاستيعاب؛ وغيرها من العمليات والنشاطات العقلية؛ كما يهتم علم النفس المعرفي بدراسة كافة المراحل التي يقوم الإنسان من خلالها باستقبال المعلومات والمثيرات الخارجية؛ ومن ثم معالجة تلك المعلومات وتخزينها؛ واسترجاعها وتوظيفها وحتى محاولة تعديلها.

و النظرية المعرفية تؤكد في تفسيرها للتعلم على قيمة الروابط الموجودة بين سلوك الفرد وكل من أفكاره وخبراته السابقة؛ وقدراته العقلية المتمثلة في أساليبه في التفكير والتذكر والإدراك وما شابه من العمليات العقلية الأخرى.

هذا وقد عرف العالم neisser "نيسر" علم النفس المعرفي بأنه: "ذلك العلم الذي يهدف إلى دراسة كيف يتعلم الناس؛ يقيمون أو يبنون المعلومات؛ ويختزنونها ؛وكيف يستخدمون اللغة وينتجونها " وفي تلك الآونة قدم "نويل" وسيمون"1972أول كتاب لهما شمل نماذج مفضلة عن التفكير وحل المشكلات تتباين من النماذج البسيطة إلى الأكثر تعقيدا (عبر الباسط وإبراهيم؛ 2014ص 14).

وهكذا أصبح ميدان علم النفس المعرفي هو دراسة الإنسان والاهتمام بوجوده خاص بطرق إحراز المعرفة وتحصيلها وحفظها وتحويلها واستخدامها؛ في توجيه القرار وفي أداء النشاط الفعال والنظرية المعرفية تختلف عن السلوكية من حيث كونها لا تأبه بأعمال الفرد وسلوكياته؛ عن طريق المشاهدة أو بالعلاقات بين السلوكيات ونتائجها أو ما يتبعها؛ بل تهتم بالسلوك على أنه مقصود ويمكن تنفيذه (مروان أبو حويج؛2012 ؛ص22).

و يرى أصحاب المدرسة المعرفية: أن الإنسان ليس مجرد مستجيب للمثيرات التي يتلقاها؛ بل يقوم بتحليلها وتفسيرها وتأويلها إلى أشكال معرفية جديدة؛ وإلا كيف نفسر اختلاف استجابة فردين مختلفين لنفس المثير؟ أو اختلاف استجابة الفرد نفسه لمثير واحد في موقفين مختلفين؟

ولقد امتد تأثير المدرسة المعرفية إلى الممارسة الاكلينيكية في إطار العلاج المعرفي؛ الذي حاول اقتراح مقاربة شمولية تستحضر العامل الوجداني والعامل السلوكي إلى جانب العامل المعرفي في تفسير سلوك الفرد. أصبحت تعمل على الاشتراك المفحوص في عملية تغيير أفكاره السلبية؛ ومعتقداته الخاطئة أو تعديل أسلوب تفكيره. وهذا التوجه العلاجي والإرشادي الجديد؛ قام بالدرجة الأولى على أساس الاعتراف بقدرات الشخص وبكفاءاته وذكاءاته المتعددة؛ وتوظيفها كقاعدة ليتعلم كيف يتعلم في المجال التربوي؛ وكيف يساعد نفسه بنفسه على تجاوز صعوباته النفسية في المجال العلاجي

الافتراضات الأساسية للنظرية المعرفي:

يتضمن التعليم إعادة ترتيب الأفكار والخبرات السابقة وتكوين أفكار جديدة.

يتحدث التعلم عندما يقوم المتعلم بمعالجة المعلومات الجديدة.

التركيز في التعليم علي استخدام التعزيز الداخلي

مبادئ المدرسة المعرفية:

تقوم المدرسة المعرفية على مجموعة من المبادئ نوجزها فيما يلي:

المعرفيون يركزون على العمليات العقلية المعرفية مثل (التذكر؛ الإدراك...) والتي تتوسط المثير الخارجي والاستجابة.

البنية المعرفية الداخلية (العوامل الداخلية) تساعد على تنظيم الخبرات؛ وتذهب بالمتعلم إلى ما وراء المعرفة.

المتعلم كائن نشط يقوم بمعالجة المعلومات وتخزينها؛ واسترجاعها بصورة مستمرة.

إعطاء المتعلمين حرية التفكير لحل المشكلات. (القشاعلة ؛2021؛ص61)

السلوك عند المعرفين نشاط قصدي

تؤكد على أن العمليات العقلية الإنسانية تفهم في إطار (النسق) يتكون من مدخلات معالجة ومخرجات (مروان أبو حويج؛ 2012؛ ص22)

البنى العقلية للطفل تتطور وتتغير بالفعل عامل الخبرة.

هناك مراحل نمائية للعمليات العقلية للطفل تتطور وتتغير بفعل عامل الخبرة.

هناك مراحل نمائية للعمليات المعرفية حسب العمر.

النمو المعرفي هو أهم مرتكزات الأداء المرتبطة بالمراحل النمائية للفرد (مروان أبو حويج؛ 2012 ؛ص 22).

البنى العقلية للطفل تتطور وتتغير بفعل عامل الخبرة

هناك مراحل نمائية للعمليات المعرفية حسب العمر.

النمو المعرفي هو أهم مرتكزات الأداء المرتبطة بالمراحل النمائية للفرد (فرحات القضاه؛ 2006؛ ص128).

محتوى المدرسة المعرفية

إن أصحاب النظرية المعرفية يشددون على البناء المعرفي فيشمل على الحقائق والمفاهيم والمعارف والقوانين والمبادئ.

التركيز على تنظيم المادة التعليمية، بحيث يراعي ربط المعلومات الجديدة في البنية المعرفية بالمعلومات السابقة.

تأثير النظرية المعرفية في مجال عملية تصميم التدريس:

المجال النظري:

تزود الباحثين والمدرسين ومصممي البرامج التدريسية بأساس نظري في تصميم التدريس المعرفي وتوظيفه.

المجال التطبيقي:

تساعد المعلم والمدرب ومصمم التدريس على تنظيم خبرات المتعلم ليتفاعل معها، ويطورها من خلال استراتيجياته الخاصة.

تساعد المتعلم على ترتيب العمليات الذهنية وضبطها واسترجاعها.

أهم إسهامات رواد المدرسة المعرفية:

يشدد أصحاب المدرسة المعرفية على التربية العقلية بوصف العقل أداة التعلم، وتضم هذه المدرسة النظرية الجشطالتية "كورت ليفين"، والنظرية المعرفية " جان بياجي" وغيرهم، حيث سنعرض إسهامات هؤلاء الرواد الذين يؤكدون على كيفية التعلم عن طريق الملكات العقلية ومنهم:

كورت gdtdkkurt lewinصاحب نظرية المجال الإدراكي التي تشدد على عملية التفاعل بين الفرد والموقف الذي يكون فيه، وتشدد على المجال الحيوي الذي يشمل خصائص البيئة التي يعيش فيها الفرد بما فيها من عناصر بشرية ومادية وفيزيقية فهو يشدد على المجال النفسي (الحيز الحيوي) للفرد في المواقف التعليمية الخاصة.

أوزبل david aushbe: يرى أوزبل أن لكل فرد بنية معرفية تتشكل من الخبرات السابقة وهي مرتبة ترتيبا هرميا، قاعدته العام وقمته الخاص، لذلك فهو ينظر إلى التعلم على أنه عبارة عن ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة التي تشكل البنية المعرفية للمتعلم، وهو من الذين يشددون على أن يكون المتعلم ذو معنى، ولا يكون كذلك مهم، لكن المتعلم من ربط كل ما يقدم له من جديد يما يتصل به من المعلومات المخزنة في بنيته المعرفية سابق.

برونرjeane bruner: يشدد برونر على نقل الاهتمام في التعليم من مجرد تقديم الحقائق الجزئية إلى اكتشاف المفاهيم وتكوينها، وتنظيم المعرفية التي يراد تقديمها للمتعلم وبناؤها بطريقة يتوافر فيها كل ما ينبغي لتمكين المتعلم من ربط التعلمى السابق بالتعلم اللاحق.

وهو الذي من جاء بفكرة التنظيم الحلزوني للمناهج الدراسية الذي بموجبه يبدأ الفرد بتعلم الأفكار الرئيسية الخاصة بالموضوع، ثم ينتقل إلى التفصيلات (عطية، 2010، ص 186).

جان بياجيه jean piaget(1896-1980):

ركز بياجيه منذ البداية على أصل المعرفة، وكيفية تطورها وقد أدرك إمكانية توظيف مفاهيم ومبادئ علوم الأحياء لدراسة النمو المعرفي لدى الأفراد بحكم تخصصه في مجال البيولوجيا.

ولذلك فقد أنصب اهتمام "بياجيه" على مسالتين أساسيتين هما:

- كيف يدرك الطفل هذا العالم، وما هي الطريقة التي يفكر من خلالها بهذا العالم؟
- كيف يتغير إدراك وتفكير الطفل بهذا العالم من مرحلة إلى أخرى؟

مراحل النمو المعرفي عند بياجيه:

المرحلة الأولى: مرحلة النمو العقلي الحسي الحركي، وتبدأ من الولادة حتى سنتين.

المرحلة الثانية: مرحلة ما قبل العمليات (التفكير التصوري) وهي من بلين 2 إلى 6 أو 7 سنوات.

المرحلة الثالثة: مرحلة العمليات العينية أو الملموسة، وهي من سن 6 أو 7 سنوات إلى 11 أو 12 سنة.

المرحلة الرابعة: مرحلة العمليات المجردة وهي من سن 12 إلى 15 سنة، حيث يتم إكمالها.

عوامل النمو العقلي والمعرفي عند بياجيه:

يرتكز النمو العقلي والمعرفي عند بياجيه على أربع عوامل:

1- عامل النضج:

عامل ارتقاء معرفي، حيث يساهم النضج في الارتقاء المعرفي من خلال النمو العصبي ونمو جهاز الغدد الصماء.

2- عامل الخبرة الفيزيائية:

العمل العضلي والتعامل مع الأشياء.

3- عامل التفاعل الاجتماعي:

التفاعل مع الآخرين وتبادل الأفكار معهم.

4- عوامل التوازن:

هو آلية توازن بين النضج والخبرة الفيزيائية والتفاعل الاجتماعي.

العمليات الأساسية في النمو العقلي:

يعتقد بياجيه أن عامل التوازن هو أهم العوامل النمو العقلي للوصول لحالة من الاتزان بين البناء المعرفي للفرد والعالم الخارجي، وتعتمد عملية التوازن على قدرتين فطريتين هما: قدرة التنظيم وقدرة التكيف وهما قدرتان متفاعلتان تحققان التوافق والتناسق مع البيئة التي يعيش فيها الفرد، ويتفاعل معها.

المدرسة المعرفية والعلاج المعرفي:

يعتقد علماء النفس المعرفي أن أسباب الاضطرابات النفسية قد تعود:

- نقص المعلومات وقصور الخبرة والسذاجة في حل المشكلات.
- أساليب التفكير وما تنطوي عليه من أخطاء كالتعميم والتطرف.
- ما يحمله الفرد من آراء وأفكار، ومعتقدات عن نفسه وعن الآخرين والمواقف التي يتفاعل معها.
- التوقعات السلبية. (القشاعلة، 2021، ص ص 62-63-64).
- ومن هنا يمكننا القول بأن هذا الاتجاه المعرفي في علم النفس أصبح يحتل مكانة مرموقة في الكتب السيكولوجية، على اعتبار أن هذا الاتجاه جاء كرد فعل مباشر لما يسمى بسيكولوجية المثير والاستجابة.

رابعا: الاتجاه الإنساني الظاهرتي (المدرسة الإنسانية):

يشكل التيار الإنساني القوة الثالثة في علم النفس المعاصر بعد التحليل النفسي والسلوكية وهو يضم مجموعة اتجاهات صاغها علماء ذوي رؤى مشتركة فحواها أن الإنسان له وحدته وتمييزه وإرادته وحريته في الإختيار، والحقيقة أن ذلك الإتجاه قد بدأ بجهد عدد مهم من علماء النفس المحترفين والمعالجين والمحللين النفسانيين، نذكر منهم: غوردون ألبورت 1897-1969 "ALLPORT GORDON" "WILLARD و "فروم"، وابراهام ماسلو 1908-1970 "maslow abraham " و"كارل روجرز" 1902-1987"CARL ROGERS "، وغيرهم من الذين يعرفون في الوقت الحالي باسم طائفة علماء النفس الإنساني"human psychologists" عندما أخذوا يعيدون تفسير نظريات العلاج النفسي بالتأكيد على قدرة الإنسان على توجيه نفسه ذاتيا من خلال قدرته على التعلم الذاتي وتوظيفه لقدراته وإمكانياته (عبد السلام، إبراهيم، 1980، ص 224-225).

فقد كان للمدرسة أثر في علم النفس في إبرازها عدة مفاهيم إنسانية مثل الحب، والإختيارالحر، وتحقيق الذات، واعتبار الذات.

ويعتقد علماء النفس الإنسانيون أن علماء النفس يهتمون بالدراسة والتحليل العلمي لأفعال الأشخاص ككائنات حية (لإهمال الجوانب الأساسية للناس مثل الشعور والتفكير في الأفراد) وأنه يتم بذل الكثير من الجهد في الأبحاثالمختبرية – وهي ممارسة تحدد كميّا ويقلل سلوك الإنسان لعناصره، كما أن الإنسانيين يتعارضون مع التوجه الحاسم للتحليل النفسي، الذي يفترض تجارب الفرد المبكرة ومحركاته تحدد سلوك الفرد. ويهتم العالم الإنساني بأكمل نمو للفرد في مجالات الحب والوفاء وتقدير الذات والإستقلال الذاتي (القشاعلة، 2021، ص 65).

مصادر علم النفس الإنساني:

إن لأسس النظرية لعلم النفس الإنساني نجدها عند الكثير من المفكرين، ففي العصور الماضية نجد مثلا سقراط، وباسكال، مان دوبيران، برغسون، كيرك غارد، "keir kegard" كما يعرف "هوسرل"(husserl) كمؤسس لهذه القوة الثالثة، لأن في ظاهراته "هوسرل" تيار إنساني معاصر، معارض للذرائعية والبنيوية.

كما كان للفلسفة الوجودية تأثير في بلورة هذه القوة الثالثة، حيث ترى هذه الفلسفة أن موضوع المعرفة هو الشخص الإنساني، وقد أعطت الإشارة ليقظة شخصانية في التفكير المعاصر، والمتتبع للتراث الفلسفي والنفسي يجد تقارب كبير بين الفلسفة الظاهراتية، والوجودية، وعلم النفس الإنساني (كلابيه فلادون، 1993، ص106).

مبادئ علم النفس الإنساني:

لقد نشرت الجمعية الأمريكية لعلم النفس الإنساني عام 1972م مجموعة من المبدئ لهذه القوة الجديدة، وهذه المبادئ هي كالتالي:

- التأكيد على أهمية الخصائص الإنسانية المميزة مثل الإختيار والابتكاروتحقيق الذات في مقابل اعتبار الإنسان مجرد كائن آلي.
- التأكيد على قيمة الإنسان وكرامته مع الإهتمام بتنمية القوى والإمكانات الموجودة عند الإنسان.
- إن فهم الطبيعة الإنسانية لا يمكن التوصل إليه من الإعتماد على الدراسات التي تجرى على الحيوان، إذ إن الإنسان ليس مجرد فأر أبيض كبير.
- أن الموضوعات التي يتم اختيارها للدراسة يجب أن تكون ذات معنى بالنسبة للوجود الإنساني، ولا يكون اختيار الموضوعات فقط لمجرد صلاحيتها للدراسة المعملية وسهولة التكميم. (شحاتة ربيع، 2004، ص 370).

رواد الاتجاه الإنساني(الظاهراتي):

للتعمق أكثر في مصادر هذا الاتجاه، سنركز على أفكار ثلاثة من مؤسسي هذه القوة الثالثة وهم: البورت، وكارروجرز، وماسلو.

- البروت G.W.ALL PORT (1897-1976): الذي ثابر على تأكيد أولوية الذاتية والتعريف بالشخص، وشكل المفهوم ذاته عنده مفتاح تصوره المتعدد الأبعاد للشخصية وأشار عام 1943 إلى: "أن الإحداث الأكثر غرابة في تاريخ علم النفس الحديث هي الطريقة التي وضعت فيها الأنا جانبا وتركت هناك منسية".

ولقد ترك تحليلا معمقا لمفهوم الشخصية لهذا يعتبره البعض أفضل منظّر لعلم النفس الإنساني الأمريكي.

(كلابيه فلادون، 1993، ص 106).

هذا وقد افترض "البورت" أن هناك قوى داخلية وخارجية والتي تؤثر في سلوك الفرد، حيث قام بتسمية هذه القوى باسم الموروثات والظواهر حيث أن الموروثات هي قوى داخلية تتحكم بعملية احتفاظ الشخص بالمعلومات وكيف يسترجعها عندما يريد التفاعل مع المحيط الخارجي .

أما الظواهر فهي قوى خارجية والتي تشكل الطريقة التي يتقبل بها الفرد البيئة التي يعيش فيها وكيف يؤثر الآخرين في سلوكه، هذه القوى هي المسؤولة عن الطرق التي نسلك بها سلوك معين وهي الأساس في خلق وبناء السمات الشخصية للأفراد.

ماسلو أبراهام abraham maslow (1908-1970):

ويعتبر القائد الديناميكي للقوة الثالثة: بدأ أبحاثه بدراسة الحوافز، الشيء الذي سمح له أن يرى في تحقيق الذات الحافز الرئيسي، حيث سعى جاهدا من أجل تحقيق علم النفس الصحة ويسمح للفرد أن يحقق كل إمكانياته، وعنده أن الطبيعة الإنسانية – وهي بنية نظرية بجزء منها وخبرة من الحاجات بجزء آخر- بعيدة عن أن تكون سيئة بالقدر الذي يدعيه البعض.

وقد كانت أفكاره النظرية عن الشخصية تعتمد على ملاحظة السلوكيات والأفراد العاديين والمتكيفين، وبناء عليه فإن تحقيق الذات وتفعيل الشخصية والعمليات الواعية لها أهمية أكثر من تأثيرات اللاوعي، وتجمع حول "ماسلو" العديد من الباجثين والمتمرسين من القوة الثالثة، التي تريد أن تقدم صورة جديدة للإنسان، وقد أصبح "ماسلو" في آخر حياته مؤسس علم النفس فيما وراء الشخصية.(transpersonnelle).

هذا وقد افترض "ماسلو" أن طبيعة الإنسان تتصف بالطيبة وفي أقل الأحوال بأنها محايدة، فضلا على أن النحو السليم للشخص يكون في المجتمع الجيد حتى يستطيع هذا الشخص من تحقيق ذاته .(maslow,1970)

وقد درس "ماسلو (49) شخصا من الذين استطاعوا أن يحققوا ذواتهم وخرج بمواصفاتتميزهم عن غيرهم وهي:

أ- أنهم يدركون الحقيقة كما هي سواء أكانت تلك الحقيقة مع الذات أم مع عالمهم، أو مع المحيطين بهم.

ب-أنهم يستثمرون إمكانتهم وطاقاتهم بالعمل المنتج والمثمر.

ت-أنهم بحاجة إلى العزلة عن الآخرين.

ث-أنهم يتصفون بالإبداع.

ج-أن علاقاتهم الإجتماعية مع الآخرين وإن كانت محدودة لكنها في نفس الوقت تتسم بالقوة.

ح-أنهم يتسامحون مع الغير.

خ-أنهم يرغبون في تعلّم كل ما هو جديد.

د- أنهم لا يخضعون ولا يسايرون الضغوط الإجتماعية.(الداهري والكبيسي،1999، ص 87).

وهكذا يرى" ماسلو" أن كل إنسان يميل إلى تحقيق الذات، و" تحقيق الذات" هذا هو أعلى مستوى للوجود الإنساني، فيه يستغل الإنسان إمكاناته وطاقاته، وحتى يكون تحقيق الذات تاما فإنه من الضروري أن ترضى الحاجات الأربع، والتي هي في أدنى سلّم الحاجات heirarchy of needs وهذه الحاجات الدنيا هي حاجات heirarchy of needs

هي حاجات ولادية فطرية وترضي الواحدة منها بعد أن ترضى الأخرى، أي أن هناك ترتيبا "متدرجا" لهذه الحاجات، بمعنى أنه إذا أرضيت حاجة ظهرت حاجة جديدة تتطلب الإرضاء.

وهذه الحاجات ترتب كما يلي:

- الحاجات الفسيولوجية للطعام والماء والهواء والجنس.
- الحاجات الأمنية وهي الحاجات للأدمان والاستقرار والنظام والحماية والتحرر من الخوف والقلق.
- الحاجة إلى الحب والإنتماء.
- الحاجة إلى تقدير الآخرين وتقدير الذات.
- الحاجة إلى تحقيق الذات.

وقد ركز "ماسلو" في دراساته العلمية على خصائص الأفراد الذين وصلوا إلى تحقيق الذات وتبين أنهم يشتركون في الخصائص التالية:

- إدراك موضوعي كامل الحقائق.
- تقبل كامل الذات.
- الاهتمام بالعمل والانغماس فيه.
- البساطة والتلقائية في السلوك.
- حب البشر والتعاطف معهم.
- رفض الخضوع والإستسلامية.
- الاتجاه نحو الإبتكار. (شحاتة ربيع، 2004، 371، 372).

كارل روجرز karl rogers(1902-1987):

ولد "كارل روجرز" في عام 1902 في ولاية الينوي بالولايات المتحدة الأمريكية وتربى في عائلة صارمة جدّا أخلاقيا ودينيا.

إلتحق "روجرز" بكلية المعلمين في جامعة كولومبيا لدراسة علم النفس السريري (العيادي) وعلم النفس التربوي فشغف كثيرا بالمؤلفات والأبحاث النفسية، واصل دراسته فحصل على شهادة الدكتوراه في عام 1931، وخلال الفترة (1928-1940) عمل "روجرز" في هيئة أساتذة تعنى بدراسة الطفل، وكان له اهتمام متميز في ذلك، إذ أن أطروحته للدكتوراه كانت في قياس تكيف الشخصية عند الأطفال. وعمل "روجرز" أستاذا لعلم النفس في جامعة أوهايو في عام 1940.

وبعد سنتين أصدر كتابه المهم في الإرشاد والعلاج النفسي.

(rogers,1942)، وإضافة إلى نشاطاته الأكاديمية هذه كان "روجرز" يكتب العديد من المقالات والأبحاث والمؤلفات فحصل على جائزة لكونه أكثر علماء النفس المنتجين في الكتابة.(القشاعلة، 2021، ص ص 68،69).

مفاهيم ومبادئ أساسية:

تقوم نظرية روجرز في الإرشاد والعلاج النفسي وفي الشخصية على عدد من المبادئ والمفاهيم الأساسية يمكن إيجازها بالآتي:

المجال الظواهريphenomenology

الظواهرية أو الظاهراتية هي أسلوب في علم النفس يركز على الكيفية التي يدرك بها الشخص ويعبر عن وعلى هذا المبدأ تقوم نظرية "روجرز"، الذي يؤكد على أن الناس يجب أن يفهموا على أساس الكيفية التي ينظرون بها إلى أنفسهم والعالم المحيط بهم(rogers, 1961)، وطبقا للموقف الظواهري الذي طرحه "روجرز" منذ عام (1947) فإن الفرد يدرك العالم بطريقة متفردة، وتشكل المدركات المجال الظواهيري للفرد، وهذا يعني أن الفرد يستجيب للبيئة كما يدركها هو.

والمجال الظواهري للفرد حسب "روجرز" يشمل كلّا من المدركات الشعورية وغير الشعورية، أي تلك التي يكون الفرد عارفا بها، وتلك التي لا يكون عارفا بها، ولكن المحددات الأكثر أهمية للسلوك، خاصية بالنسبة للناس الأسوياء هي المدركات الشعورية. هذا ويقول " روجرز" " بأن لكل فرد منّا عالمه أو واقعة الخاص جدّا به، وأنه لا يمكن فهم هذا العالم الخاص بالفرد إلّا بالقدر الذي يسمح هو لنا بذلك".

وإن محتويات هذا العالم الخاص بالفرد هي مجموع خبراته، وخبراته الحاضرة المباشرة منها بشكل خاص التي يكون الفرد وإعيابها، وبالرغم من أن المجال الظواهري هو أساسا عالم خاص بالفرد فإننا نستطيع- حسب قول روجرز- أن نحاول إدراك هذا العالم كما يبدو للفرد وذلك بالأسلوب العيادي clinical لنرى بعيني ذلك الفرد المعنى النفسي لعالمه، ودلالته كإطار مرجعي له. (القشاعلة، 2021، ص ص 69-70).

الخبرة:

أشرنا سابقا إلى أن المجال الظواهري يعني مجموعة الخبرات أو المدركات التي يعرفها الشخص نفسه وتشكل عالمه الذاتي الخاص به، والخبرة تشكل مفهوما مركزيا في نظرية "روجرز"rogers، حيث يعتبرها هذا الأخير هي الموجه لسلوك الفرد، وهي ذات أهمية بالغة جدّا في تشكيل الشخصية.

- يقول "روجرز": " أن الخبرة بالنسبة إلي هي السلطة العليا، ومعيار الصدق هو تجاربي الخاصة" (rogers,1961).
- إن خبرات الإنسان هي مدركات الشعورية التي حولها إلى صور مركزية.

الذات:

- ويعبّر عن الذات بالكلمات: أنا ولي نفسي my self,I,me فأنا حين يتكلم الفرد لنفسه عن نفسه، ونفسي my self عندما يتكلم الفرد عن نفسه لشخص آخر وعندما يتكلم الفرد لنفسه فهنا يتكلم (I)عن (me) .

- وبخصوص رأي "روجرز" في الإنسان، فقداعتبر الإنسان كائنا عقلانيا بناء constructive وأنه يتطور إلى الأمام في نموه. ولديه ميل فطري للنمو ولتحقيق وجوده وشخصيته وكل ما يستطيع أن يكون قادرا عليه.
- و أنه لشيء طبيعي ومحتوم على الإنسان أن ينمو ويتقدم إلى الأمام، ويكون واعيا لذاته ويعمل على تسهيل نموه وتحقيقه.(القشاعلة، 2021، ص ص 71-72-73).

وهذا يعني أن روجرز يمتلك منظور إنسانيا ومتفاعلا إزاء الإنسان وهو يدين فرويد و أتباعه، حيث يرى أنهم "أظهرونا بصورة يبدو فيها الشخص، من خلال الهو id واللاشعور وكأنه مجرما" (pervin, 1980).

المحاضرة الخامسة: الذكاء

تمهيد:

يعد مفهوم الذكاء مفهوما علميا وشعبيا مثيرا للجدل في الدوائر العلمية وأوساط العامة على حدّ سواء والذكاء كالموهبة والتفوق مفهوم مجرد لا يمكن إخضاعه للقياس المادي أو الملاحظة المباشرة، غير أنه يمكن الاستدلال عليه من خلال السلوك الملاحظ للفرد في مواقف متنوعة، كما أن الذكاء ليس عملية عقلية أو معرفية في حد ذاته، ولكنه عبارة عن ائتلاف أو اتحاد اختياري لعدة عمليات عقلية بهدف التكيف الفعّال مع البيئة.

أولا: تعريف الذكاء وطبيعتهintelligence:

يختلف العلماء في النظر إلى الذكاء، حيث يرجع ذلك إلى:

إن الذكاء ليس شيئا ماديا محسوسا، وإن الذكاء لا يقاس بشكل مباشر، وقد تناوله العلماء من زوايا مختلفة، وبحسب المفاهيم السائدة لديهم قدموا تعريفات مختلفة له.

لذا ظهر العديد من المفاهيم حول الذكاء:

1- المفهوم الفلسفي للذكاء:

إن مصطلح الذكاء عمره أكبر من عمر علم النفس، فكلمة الذكاء لها أساس في اللغة اللاتينية intelligence وهو intelligentia ، حيث ابتكرها الفيلسوف الروماني "شيشرون" ولهذا فإن تناول النشاط العقلي لم يكن قاصرا على علماء النفس فحسب بل تناوله الفلاسفة قبلهم وكان منهجهمفي ذلك هو موضوع التأمل الباطيني أو الاستنباط وهو المنهج الذي اتبعه علم النفس قبل أن يصبح علما تجريبيا، ويعتمد هذا المنهج على ملاحظة الفيلسوف لنفسه أثناء قيامه بالتفكير، أو أي نشاط عقلي آخر ثم يدون ملاحظته الذاتية بعد ذلك. (الختاتنة، وآخرون، 2013، ص 149).

ولعل أول محاولة لتناول النشاط العقلي بالتحليل ترجع إلى الفيلسوف اليوناني"أفلاطون"، فقد توصل أفلاطون نتيجة تأملاته إلى تقسيم النفس البشرية إلى ثلاث مكونات:

(العقل، الشهوة، الغضب)، وهي تقابل في علم النفس المعاصر: الإدراك، الإنفعال أو الوجدان، النزوع، ويشبه أفلاطون قوى العقل بعربة يقودها سائق ماهر (العقل)، ويجرها جوادان هما الإرادة (النزوع) والرغبة (الشهوة).

أما "أرسطو" فقد اختزل مفهوم أفلاطون في مظهرين أساسيين هما: العقل المعرفي، والإنفعالي، ونخلص من ذلك إلى أن الفلسفة اليونانية استخدمت النشاط العقلي للفرد كمرادف للذكاء، ونلاحظ أن معظم الأفكار التي توصل إليها الفلاسفة لم تخضع للتجريب بل نبعت من الملاحظة، لذا لا بد من إخضاعها للدراسة العلمية التي تعتمد على التجربة والقياس، قبل الأخذ بها بعين الإعتبار. (الختاتنة وآخرون، مرجع سابق، ص 150).

2- المفهوم البيولوجي والفيلسوفي للذكاء:

ويرجع الفضل الأساسي في إدخال مصطلح الذكاء إلى العالم "سبنسر" وذلك في أواخر القرن التاسع عشر، ويعرّف "سبنسر" الحياة بأنها:" التكيّف المستمر للعلاقات الداخلية مع العلاقات الخارجية، والتكيف يحدث للحيوان من خلال الغرائز، وللإنسان من خلال الذكاء".

ومن الإسهامات التي توصل إليها "سبنسر": أنه أثناء نمو الطفل يحدث نوع من التمايز في قدرته المعرفية الأساسية فتتحول إلى تنظيم هرمي من القدرات الأكثر تخصصا الحسية والإدراكية والترابطية وغيرها شأنها شأن جذع الشجرة الذي يتفرع إلى أغصان عديدة.

ولقد اكدت نتائج علم النفس المقارن والفسيولوجي ما توصل إليه سبنسر من أهمية التنظيم الهرمي التكاملي وظائف الجهاز العصبي فهي تتبع من النشاط العقلي العام ثم تتخصص وتتشعب.

ومن العلماء الذين حاولوا أن يفسروا الذكاء تفسيرا فسيولوجيا، العالم " ثورندايك" وذلك من خلال تعرضه إلى مفهوم الروابط أو الوصلات العصبية التي تصل بين خلايا المخ فتكون شبكة متصلة، حيث يتوقف ذكاء الفرد على تشعب تلك الوصلات، ونلاحظ أن علماء النفس الفيسيولوجيين يسعون إلى ربط بالتكوين العضوي للكائن الحي.

فيرى هؤلاء العلماء أنه بقدر تعقد الجهاز العصبي للكائن الحي بقدر تعقد الجهاز العصبي لكائن الحي بقدر ما تزداد قدرته على التكيف مع بيئته وتعلّم أعمال جديدة، ومعنى هذا أن الذكاء موروث وايس مكتسبا وبذلك يرى علماء النفس الفيسيولوجيين أنه كلما تعقد الجهاز العصبي وتشعب للكائن الحي كلّما ازداد ذكاءه وهذا ما يفسر أن الإنسان أكثر الكائنات الحية ذكاء.(الختاتنة، وآخرون، مرجع سابق، ص ص 150-151).

3-المفهوم الإجتماعي للذكاء:

إن الإنسان لا يعيش في فراغ وإنما يعيش في مجتمع يتأثر به ويؤثر فيه فتنشأ علاقات إجتماعية بينه وبين الآخرين ومما لا شك فيه أن الذكاء وثيق الصلة بمدى نجاح الفرد وتكيفه في حياته الإجتماعية. (المشيخي، مرجع سابق، ص 183).

وقد ميّز" ثورندايك" بين ثلاثة أنواع للذكاء:

- **الذكاء المجرد:** وهو القدرة على معالجة الألفاظ والرموز.
- **الذكاء الميكانيكي:** وهو القدرة على معالجة الأشياء والمواد العيانية كما يبدو في المهارات اليدوية الميكانيكية.
- **الذكاء الإجتماعي:** وهو القدرة على التعامل بفاعلية مع الآخرين ويتضمن القدرة على فهم الناس والتعامل معهم والتصرف في المواقف الاجتماعية. (أبو حماد، 2007، ص 105).

4-التعريفات النفسية للذكاء:

حاول الكثير من علماء النفس تعريف الذكاء من خلال ربطه بالعديد من ميادين النشاط الإنساني، وبتعدد تلك الميادين تعددت مفاهيم الذكاء، وفيما يلي بعض أهم تعريفات الذكاء:

تعريف بنيه (binet): أن: الذكاء هو القدرة على اتخاذ اتجاه محدد والإستمرار فيه، والقدرة على الملائمة والنقد الذاتي.

تعريف وكسلر (wechsler): الذكاء هو القدرة الكلية لدى الفرد على التعرف الهادف والتفكير المنطقي والتعامل المجدي مع البيئة.

تعريف شترن (shtren): الذكاء هو القدرة على التكيف العقلي للمشاكل والمواقف الجديدة، أي قدرته على تغيير سلوكه حين تقتضي الظروف الخارجية ذلك.

تعريف كروز(cruse): الذكاء هو القدرة على التوافق الملائم للمواقف الجديدة المختلفة مع وجود الفوارق بين الأفراد في هذه القدرة.

تعريف كولفن(golvin) الذكاء هو القدرة على التعلم، فأذكى إثنين أقدرهما على التعلّم وعلى تطبيق ما تعلماه.

تعريف جودارد(goddard): الذكاء هو القدرة على الإستفادة من الخبرات السابقة في حلّ المشكلات الجديدة.

تعريف تيرمان (terman): الذكاء هو القدرة على التفكير المجرد.

تعريف سبيرمان(sperman): الذكاء هو القدرة على تجريد العلاقات أي القدرة على الإستقراء والإستنباط .

تعريف بورنج(borning): الذكاء هو إمكانية الأداء الجيد في اختبار الذكاء. (ياسين، 1981، ص 46).

تعريف بياجيه(piaget): الذكاء هو القدرة على التفكير التأملي و التجريدي والقدرة على التكيف مع البيئة.(فخري، 2010، ص202).

تعريف بينير(pintner): الذكاء هو قدرة الفرد على التكيف بنجاح مع ما يستنجد في الحياة من علاقات .(جابر، د.ت، ص 43).

تعريف ريموند كاتل(RAYMOND BERNARD CATTELL): يعرف الذكاء على أنه: استعداد لحل المشكلات واستعداد للوصول للنجاح الدراسي من خلال اختبارات تحتوي على أسئلة لحل بعض المشاكل.(PICHOT:P20-21).

تعريف جالتون فرانسيس(francis galton): الذكاء هو "ملكة عقلية أو مقدرة قائمة على أساس بيولوجي يمكن دراستها من خلال قياس ردود الفعل الناتجة عن القيام ببعض المهام المعرفية" (مغربي، 2010، ص140).

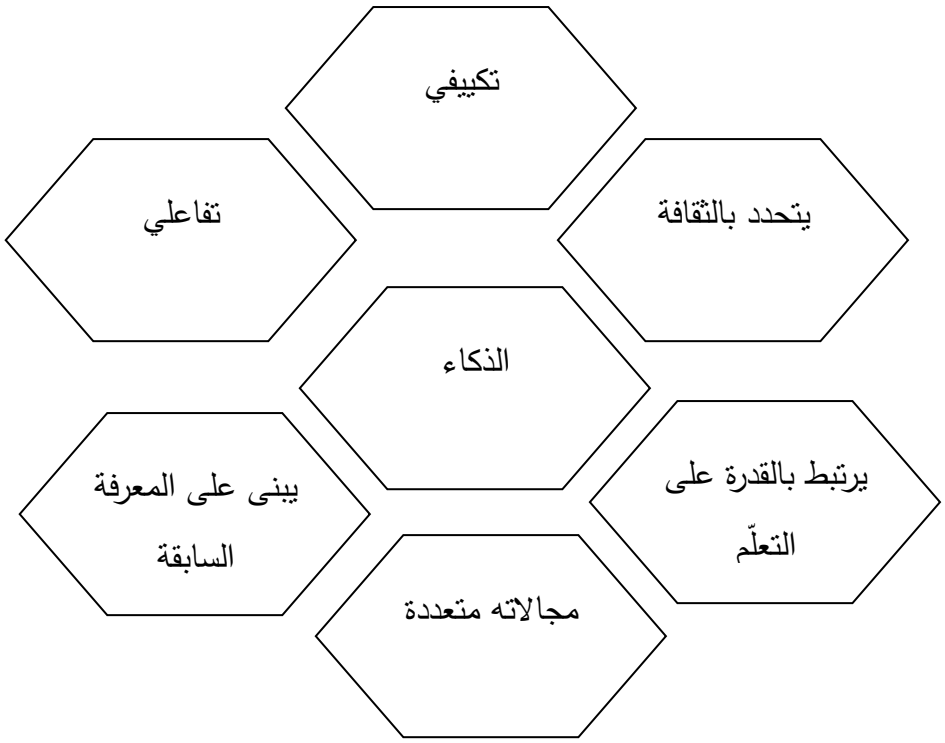
تعريف فرمان(freeman): يعرف الذكاء على أنه: "قدرة جسمانية وأن الوراثة تلعب دورا مهما في جعل الفرد يتميز بالذكاء وفي المقابل فرد آخر يتميز بالغباء"(طارق،2006، ص 51).

5- **التعريف الإجرائي للذكاء:** هو أن الذكاء ما تقيسه اختبارات الذكاء، ولم تقتصر مهام التربية الحديثة على اكتشاف ما لدى الفرد من ذكاء وتحديد نسبته فحسب، بل ضرورة توظيفه وتوجيهه الوجهة الصالحة للفرد والمجتمع، وتستخدم التربية الحديثة أساليب متنوعة كالإختبارات وغيرها في اكتشاف ما لدى الفرد من قدرات واستعدادات وذكاء في سن مبكرة.

ثانيا: خصائص الذكاء:

يعد الذكاء مظهرا من مظاهر السلوك ذو طابع عقلي، يخضع للقياس العلمي، وفي ضوء التعريفات السابقة يتضح أن الذكاء يتميز بما يلي:

- الذكاء مفهوم فرضي مجرد لا يشير إلى أي شيء ملموس يمتلكه الفرد.
- الذكاء قدرة ذاتية.
- الذكاء نشاط عقلي يعتمد على الإدراك والمعرفة وعلى أعلى درجات التفكير.
- الذكاء استعداد فطري يسبق أي خبرة أو تعلّم، على أساس أن الفرد يولد مزودا زراثيا بقدر من الذكاء تنميه البيئة أو تطفئه، الذكاء نتاج تفاعل وراثي بيئي.
- الذكاء فعالية عامة معقدة تشير إلى ترابط وتآزر بين وظائف عقلية مختلفة. (محمد الطيطي وأخرون، 2009، ص 118).
- الذكاء تطبيفي فهو يتضمن تعديل السلوك الإنساني حتى يتمكن من إنجاز مهمات جديدة بنجاح.
- الذكاء تفاعلي، فهو يتضمن التنسيق والتفاعل بين عدد متنوع من العمليات العقلية المعقدة.
- يبنى الذكاء على المعرفة السابقة لتحليل المواقف الجديدة وفهمها والإستفادة منها، وهذا ما يدل على أن الإنسان يمكن أن يطور الذكاء.
- متعدد المجالات: فالذكاء ينعكس في مجالات ومواقف متعددة، فهو موجود في مجالات أكاديمية، مواقف إجتماعية، وأخرى إنفعالية وغيرها.
- يرتبط الذكاء بالقدرة على التعلّم، فالأذكياء يتعلمون بشكل أسرع من غيرهم في مجال معين أو في أكثر من مجال.
- الذكاء يتحدد بالثقافة التي يعيش فيها الفرد، فالسلوك الذكي في ثقافة ما ليس بالضرورة أن يكون ذكيا في ثقافة أخرى والشكل التالي يوضح خصائص الذكاء.



(محمد فرحان القضاه، 2006، ص350).

ثالثا: نظريات المفسرة لطبيعة الذكاء:

دفع التطور فهم نمو الذكاء وإمكانية تنميته علماء النفس إلى الإهتمام بدراسة طبيعة تكوين الدكاء، ومحاولة معرفة القدرات الأساسية المختلفة التي يتكون منها الذكاء، وقد ظهرت نتيجة لذلك عدة نظريات مفسرة للذكاء من أهمها:

1-نظرية العاملين (سبيرمان):

يعد العالم النفسي الإنجليزي "سبيرمان"spearman أول من استخدم التحليل الإحصائي للذكاء عام 1904 م، ونشره في كتابه "قدرات الإنسان" عام 1927، وقد قام بالعديد من الدراسات التي تناولت الذكاء، وهذه الدراسات تقوم على تطبيق الإختبارات والفحوص النفسية.

وترى هذه النظرية أن جميع مكونات النشاط العقلي المعرفي يمكن إيجازها في عاملين رئيسيين هما:

العامل الأول: " عامل خاص "special factor" ويرمز لهذا العامل بالرمز (S) وهو عامل نوعي لا يتجاوز نطاق الظاهرة التي يعيشها الإختبار لذلك فهو يختلف نوعا وكما من ظاهرة لأخرى ومن إختبار لآخر، **والعوامل الخاصة** عديدة ومتنوعة، ويتخصص كل عامل منها في مظهر واحد من مظاهر النشاط العقلي. (معوض، 2001، ص ص)

وبذلك يتكون الذكاء من عامل عام أو قدرة عامة تؤثر في جميع العمليات العقلية حيث يمتلك الأذكياء كمية كبيرة منه والأقل ذكاء كمية قليلة، كما يتباين حسب القدرات الخاصة، فالبعض أفضل في الرياضيات والبعض الآخر أفضل في اللغات.(غباري وأخرون، 2008، ص 164).

2-نظرية القدرات العقلية الأولية"ثيرستون":

يعتبر العالم النفسي الأمريكي ثيرستون thurstone أحد العلماء البارزين الذين كان لهم إسهامات متميزة في مجالات متعددة فله جهوده في ميدان قياس الإتجاهات، وفي تطوير الأساليب الإحصائية الخاصة منهج التحليل العاملي.

وفي عام 1924 قدم تقريرا واضحا عن تصوره للذكاء وكيفية قياسه في كتابه بعنوان" طبيعة الذكاء وقياسه" (أبو حماد، 2007، ص 160).

وقد قام ثيرستون بتطبيق عدد من الإختيارات على عدد من طلاب المدارس والجامعات باستخدام منهج التحليل العاملي واستخدم أنماطا مختلفة من المهمات الإختيارية كالأسئلة الدالة على الإستيعاب اللفظي والحساب والتعليل والتذكر، وتوصل إلى أن إختبارات الذكاء لا تقيس قدرة عامة واحدة بل سبعا من القدرات العقليةأو الأولية هي(القدرة على الإستيعاب اللفظي، الذاكرة، الإدراك، الإستدلال)، وقد اعتقد ثيرستون أن هذه القدرات مستقلة عن بعضها البعض بمعنى أن الشخص الذي يتفوق في القدرة العددية قد يكون ضعيفا في الطلاقة اللفظية، (المشيخي، مرجع سابق، ص 193).

3-نظرية العوامل المتعددة(ثورندايك):

يرى ثورندايكthorndike العالم النفسي الأمريكي أن الذكاء هو محصلة تفاعل عدد من القدرات المتداخلة والمترابطة فيما بينها، ويعتقد أن طبيعة القدرات العقلية ونوعيتها، يعتمد على عدد ونوعية الوصلات العصبية القائمة بين المثيرات والإستجابات، إذ يرى أن الفروق الفردية في الذكاء بين الأفراد تعزى طبيعة الوصلات العصبية الموجودة لديهم.(الختاتنة، وآخرون، 2013، ص 159).

ويركز ثورندايك على أربع مهمات ظهرت في اختباره المعروف باسم (CAVD) وتشير إلى : القدرة على التعامل مع المجردات (c) والقدرة الحسابية (A)، والقدرة على اكتساب واستيعاب المفردات (V)، والقدرة على اتباع التعليمات(D) .

وتوصل إلى ثلاث أنواع للذكاء هي:

أ- **الذكاء المجرد:**ABESTRACT INTELLIGENCE ويتمثل في القدرة على التعامل مع الأشياء المجردة ، كالمعاني والرموز و الرسوم البيانية.

ب-**الذكاء الميكانيكي أو(العملي):**CONCRETE INTELLIGENCE ويتمثل في القدرة على التعامل مع الأشياء المادية وأداء المهارات اليدوية والميكانيكية والمهمات الحركية.

ت-**الذكاء الإجتماعي:** SOCIAL INTELLIGENCE : وهو القدرة على فهم الآخرين والتواصل مع الآخرين، وتشكيل العلاقات الإجتماعية .(الختاتنة وآخرون، مرجع سابق، ص 160).

4-نظرية الذكاء السيال والذكاء المتبلور(كاتل):

اهتم العالم النفسي الأمريكي كاتل CATELL بدراسات عن الذكاء وتصل في نظريته إلى وجود نوعين من الذكاء:

أ- الذكاء السيال أو المرنFLUID INTELLIGENCE وهو ذكاء فطري يشير بصورة أاسياة إلى الكفاءات والقدرات العقلية غير اللغظية، كالقدرة على تصنيف الإستدلال وإدراك العلاقات الزمانية والمكانية و قدرات الاستدلال اللغوية والعددية، وهذا الذكاء يقاس من خلال إختبارات لا تتأثر بالتعليم (الختاتنة وآخرون، 2013، ص 159).

ب-الذكاء المتبلور CRYSTALLIZED INTELLIGENCE وهو ذكاء مكتسب ويتضمن المعلومات والمهارات والإستراتيجيات التي تعلمها الفرد من خلال الخبرة ويتأثر بالعوامل الثقافية وعملية التعليم.

ويقاس من خلال إختبارات القراءة والإستدلال الرياضي (يحيى أحمد، 2006، ص).

ويرى "كاتل" أن الذكاء السيال يصل مبكرا إلى ذروته فيما بين (12-15) سنة بينما الذكاء المتبلور يزيد حتى سن (18) سنة وما بعدها، ويتوقف ذلك على طول فترة التعليم التي يتلقاها الفرد.

5-نظرية الدكاءات المتعددة جاردنر:

يرى العالم النفسي الأمريكي "جاردنر"GARDNER" أن هناك انواعا متعددة من الذكاء وأن لكل فرد مجالا في الذكاء يتميز عن غيره، فيعمل على استغلال هذه القدرة وتوظيفها في الحياة الإجتماعية، وبهذا تتسع قاعدة الإنجاز وتزيد الإبداعات في المجالات المختلفة ويتم إقصاء الإعتقاد الذي يسيطر على الكثير من الشخصيات بأنه ليس لديهم مستوى عال من الذكاءات وأن ليس لديهم قدرات تمكنهم من بذل الجهد في أي ميدان وهذا لا يتناسب مع عصر تكنولوجيا المعلومات والإقتصاد المعرفي الذي تشيعت فيه وكثرت طرق المعرفة. (المشيخي، مرجع سابق، ص 194).

ويرى "جاردنر" أن الذكاء مؤلف من كثير من القدرات المنفصلة والمستقلة عن بعضها بحيث تشكل كل قدرة منها نوعا خارجيا من الذكاء تختص به منطقة معينة من الدماغ (غباري و آخرون، 2008، ص 165).

وقد افترض "جاردنر" عدة أنواع للذكاء وهي:

أ- **الذكاء اللغوي: LINGUISTIC INTELLIGENCE** وهو القدرة على استخدام المفردات بفاعلية شفهيا وكتابيا.

ب- **الذكاء المنطقي – الرياضي: LOGICAL MATHEMATICAL INTELLIGENCE** ويمثل القدرة على التحليل المنطقي للمشكلات ومعالجة المسائل الرياضية.

ت- **الذكاء المكاني:SPACIAL INTELLIGENCE** وهو القدرة على إدراك العالم البصري المكاني بدقة وإحساس باللون والشكل والخط والمجال والمساحة.

ث- **الذكاء الجسمب- الحركي:BODLY KINESTHETIC INTELLIGENCE** يتمثل في الطاقة الكامنة والكفاءة والخبرة في استخدام الفرد لجسمه.

ج-**الذكاء الموسيقي – الإيقاعي: MUSICAL RHYTHMICAL INTELLIGNECE** يتمثل في القدرة على الإحساس بالإيقاع وطبقة الصوت واللحن والانغام إلى جانب القدرة على أداء الموسيقى وتأليفها.

ح-**الذكاء الاجتماعي INTERPERSONAL INTELLIGENCE** وهو القدرة على فهم مشاعر الآخرين ودوافعهم واهتماماتهم وأمزجتهم والتمييز بينها.

خ-**الذكاء الشخصي- الذاتيINTRAPERSONAL INTELLIGENCE** وهو قدرة الشخص على فهم ذاته وما يتمتع به من قدرات ودوافع ومشاعر .(أحمد عمر وآخرون، 2010، ص 252).

د- **الذكاء الطبيعيNATURAL INTELLIGENCE** وهو القدرة على فهم البيئة الطبيعية، والتعرف على الأنماط الطبيعية، والتعرف إلى مختلف أنواع الحياة النباتية والحيوانية وتصنيفها. (المشيخي، 2014، ص ص 195-196).

رابعا: العوامل المؤثرة في الذكاء:

1- **الوراثة:** يؤكد فريق من العلماء أثر الوراثة في الذكاء، ويرى هؤلاء أن الذكاء صفة موروثة إلى حد كبير، وأن أولئك الذين يتميزون بذكاء حاد يميلون عادة إلى إنجاب عدد قليل من مقرنة بغيرهم مم يقلون عنهم في الذكاء.

وهذا التأكيد جاء بعد عدة دراسات خاصة على التوائم وشجرة العائلة، ففي دراسة إيزينك EYSENCK لمعرفة العلاقة بين درجة القرابة ومستوى الذكاء، وجد أن 80% من مستوى الذكاء يرجع إلى الوراثة و 20%للبيئة .(محمود ياسين، 1981، ص 72).

كما طبقت إختبارات للذكاء على التوائم صنوية(حقيقة أي من نفس البويضة) ربيت معا في بيئة واحدة، و على توائم لا صنوية، وعلى أخرى عاديين غير توائم، فوجدوا المجموعة الأولى أكثر تقارب في الذكاء مقارنة بأفراد المجموعتين الثانية والثالثة، حيث وصل معامل الإرتباط بين ذكاء المجموعة الأولى 0.95 تقريبا، في حين كان في المجموعة الثانية 0.65 تقريبا، وفي المجموعة الثالثة تتراوح بين 0.50 و 0.60 (محمود ياسين، مرجع سابق، ص 72).

2- **البيئة:** يؤكد فريق آخر من العلماء أثر البيئة والتربية فيما بين الناس من فوارق فردية في الذكاء إلى حد يجعلهم ينكرون أثر العوامل الوراثية، وأنصار البيئة من العلماء يتخذون من نتائج وأرقام أنصار الوراثة حجة تؤيد طوحهم، فيقولون أن التوائم اللاصنوية لا يزيد تشابههم الوراثي في الذكاء على إخوة غير التوائم، فإذا ظهر أنهم أقرب في الذكاء من إخوة غير التوائم فلا بد أن ذلك يرجع إلى البيئة، ذلك أن التوائم صنوية كانت أم غير صنوية إذا نشئوا في بيت واحد كانت بيئتهم أقرب أكثر تشابها من بيئة الإخوة غير التوائم، فهم يعاملون نفس المعاملة تقريبا، ويذهبون إلى نفس المدارس، ويتحدثون إلى نفس الأصدقاء...إلخ.

وبعبارة أخرى أن بيئة التوائم خاصة الصنوية تكاد تكون واحدة لذا يكون ذكاؤهم واحدا، في حين أن بيئة الإخوة غير التوائم تكون مختلفة غلى حد ما، لذا كان ذكاؤهم ، فالتقارب في الذكاء يرجع حسب أنصار هذا البيئة إلى البيئة لا إلى الوراثة.

ولقد عثر العلماء على عشرين زوجا من التوائم الصنوية في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا تراوحت فترة الإفتراق بينهم بين أسبوعين وست سنوات وهذا لاختلاف في أماكن التنشئة أظهر أن البيئة الثقافية الجيدة تؤدي إلى تحسن في الذكاء، كما تقيسه مقاييس الذكاء لكنه تحسن محدود وهذا يؤكد أثر البيئة المحدودة في الذكاء.

ومن المعروف أن حياة أطفال الملاجئ تكون في العادة تكون متشابهة إلى حد كبير من حيث ظروف المعاملة والمعيشة ... فلو صح رأي أنصار البيئة لتساوى أو تقارب ذكاء من بالملجأ من أطفال خاصة أولئك الذين نشأوا فيه مدة طويلة، أما أم كائن الوراثة هي المسؤول الأول عن الذكاء لاختلاف الأطفال في ذكائهم اختلافا ظاهرا، وقد دلت الدراسات التجريبية على أن الفروق الفردية في الذكاء بين أطفال الملجأ الواحد تكاد تكون كالفروق الفردية بين الأطفال خراج الملجأ.

كما ان الواقع يثبت الفروق في الذكاء بين أفراد الطبقات الإجتماعية المختلفة ومن الصعب تفسير هذه الفروق من طرف انصار البيئة، كذلك من الصعب تفسير بعض الحوادث كأن ينجب أبوان طفلا أو طفلين من ضعاف العقول من بين أطفالهم الأسوياء أو العكس.

وإذا برهنت بعض الدراسات على تأثير المستوى الإقتصادي والإجتماعي على الذكاء مثل دراسة فرنونvernon التي كشفت بأن عدد أطفال الأسر له علاقة بمستوى ذكائهم، فأطفال الأسر الكبيرة أقل ذكاء من أطفال الأسر الفقيرة، فإن الواقع يبرهن من خلال حالات ووقائع متعددة أن الكثير من الأسر الفقيرة والمحرومة قد انجبت أطفالا يتميزون بمستويات مرتفعة من الذكاء (محمود ياسين، مرجع سابق، ص 21).

3- **العمر الزمني:** الفوارق الزمنية بين أعمار الناس من شأنها تشكل فوارق فردية في المعرفة والخبرات، وبالتالي الذكاء فيفترض أن أكبر الناس سنا أكثرهم خبرة وتجربة ومعرفة بحقائق الأمور وثم هم أذكى ممن أقل منهم سنا.

4- **الجنس:** دلت بعض الدراسات التجريبية أن النمو العقلي عند الإناث أعلة من هـ عند الذكور، حتى سن المراهقة، وخلال هذه المرحلة يزداد الذكور عن الغناث في النمو ثم تتقارب المستويات عند الجنسين في النمو العادي وفي الذكاء.

5- كما برهنت بعض دراسات أخرى أن الذكور يتميزون عن الإناث في العلوم الطبيعية والرياضيات والنواحي الميكانيكية واليدوية بشكل عام، بينما الإناث يتفوقن في القدرات اللغوية والقدرة على الحفظ والتذكر.

6-**ثراء المحيط الإجتماعي:** أن تنوع المحيط الإجتماعي للفرد من حيث الإشباع العلمي والثقافي وتوفر فرص الإطلاع والإعلام والتثقيف من جراء تأثير مختلف وسائل الإعلام والتثقيف والترفيه خاصة عند الأطفال، في البيت والمدرسة ومن شأنه أن يزيد من قدرات الذكاء عند الأطفال فكم من أطفال خذحرموا وحرم مجتمعهم من قدراتهم العقلية بما فيها الذكاء بسبب شح وفقر المحيط الأسري والإجتماعي من شحذ وصقل وتوجيه هذه القدرات.

وهذا وقد قدمت مقاييس الذكاء تقدما ملموسا في كل من بلدان فرنسا وإنجلترا وألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية، إذ طهرت إختبارات للذكاء لا حصر لها، وأول مقياس هام ظهر في فرنسا على يد "بينيه"، وبعدها عرف الذكاء عدة إختبارات لقياسه كلها مطورة ومقننة وفقا لما تريد قياسه ومنها ما يلي: (فرحان القضاه، 2006، ص 351).

ويمكن تصنيف إختبارات الذكاء كالتالي:

1-الاختبارات الفردية:

أ- اختبار بينيه binet

يعد اختبار بينيه أشهر اختبارات الذكتاء فقد أعده ونشره عام (1905) ثم أجريت عليه تعديلات عام (1908 م) وفي عام 1911 م ، وفي عام 1916 م قام "تيرمان" بإجراء تعديلات وإضافات عليه وسمي بعد ذلك باختبار ستانفورد بينيهstandfoed binet ويقيس هذا الإختبار في عمر 6 سنوات، عل سبيل المثال، معاني 15 سنة فأكثر فيقيس مثلا: الأصالة والإستدلال الرياضي والأمثال. (عبد الحميد/ 1972، ص).

ب- مقياس وكلرwechsler

أعدّ هذا الإختبار الفرد عام 1939 لقياس ذكاء الراشدين والمراهقين وقد عرف بمقياس وكسلر بلفيو للذكاء bellevue intelligence wechsler وهو يصلح للأعمار من (10-60) سنة، ويتألف من (11) إختبارا.

قياس الذكاء:

لقد مرت حركة قياس الذكاء بمراحل كثيرة، حتى وصلت إلى ما هو عليه الآن، فقد ساهم " بينيه (1857-1911) والإجراءات التي ساعدت على قياس الذكاء، كما كان هناك مساهمات فاعلة للكثير من علماء النفس أيضا أمثال "تيرمان" و"وكسلر" و"رافن".

ولقد انطلق "بينيه" و"سايمون" لقياس ما يسمى باسم العمل العقلي، وهو العمر الزمني الذي يوازي عادة مستوى معين من الأداء فالطفل المتوسط ذو العمر 9 سنوات يكون عمره العقلي أيضا 9 سنوات، لكن هناك الكثير من الأطفال ذوي العمر 9 سنوات يكون العمر العقلي لديهم أكثر أو أقل من تسع سنوات،

وبناء عليه فإن الطفل ذو العمر العقلي الذي يقل عن عمره الزمني، سيواجه مشاكل في أداء الواجبات المدرسية التي تعد عادة بالنسبة لمن هم في عمره الزمني.(الختاتنة وآخرون، 2013، ص 160).

ومن أشهر الإختبارات التي تستخدم في قياس الذكاء إختبار "ستانفورد بينيه"، ويعد هذا الإختبار عبارة عن مجموعة من الإختبارات الفرعية التي تقيس عددا من القدرات، وفي مجموعها العام تعطي مؤشرا عن مستوى الذكاء الذي يمتلكه الفرد.

أما إختبار "وكسلر" والذي يستخدم لقياس ذكاء البالغين والأطفال فيتكون من قسمين أساسين مقياس لفظي ومقياس علمي. (أحمد عمر، وآخرون، 2010، ص 262).

فرعيا منها ست إختبارات لفظية وخمسة إختبارات عملية.

ث- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال:

ظهر هذا المقياس عام 1955 م لقياس ذكاء الأطفال وينقسم إلى قسمين رئيسيين أحدهما لفظي والآخر عملي، ومجموع الإختبارات الفرعية له (12) اختبارا.

2-الإختبارات الجمعية:

أ- إختبار ألفا ALPHA :

يعد إختبار ألفا الجمعي من أوائل الإختبارات الجمعية التي أعدها مجموعة من الباحثين بإشراف يركسYERKES بعد أن طور الأفكار التي قدمها لهم أوتس OTISوقد طبق هذا الإختبار مع إختبار تيتا على مليون وسبعمائة ألف مجند أمريكي.

ويصلح إختبار ألفا للمجندين القادرين على القراءة والكتابة باللغة الإنكيليزية ويتكون هذا الإختبار من ثمانية إختبارات منها مسائل رياضية والحكم العملي والمعاني والأضداد والجمل الغير مرتبة أما فقراته فيبلغ مجموعها (212) فقرة. (فؤاد البهي، 1972، ص).

ب- اختبار بيتا BETA:

يعطي هذا الإختبار الجمعي للأشخاص غير القادرين على القراءة والكتابة ويتألف من سبعة أختبارات منها المتاهات وتحليل المكتبات وفحص الأرقام وإكمال الصور، أما فقراته فيبلغ مجموعها (109) فقرة.

3-إختبار اكاء المتحررة من آثار الثقافة:

وبعد النقد الموجه لاختبارات الذكاء واتهامها بأنها متحيزة للحضارة الغربية ظهرت بعض إختبارات الذكاء المتحررة من آثار الثقافة منها:

أ- إختبار "كاتيل "(CATTELL) للذكاء:

يهدف هذا الإختبار إلى أن يكون متحررا من آثار الثقافة قدر الإمكان، بحيث يمكن تطبيقه على جماعات مختلفة حضاريا، وهذا الإختبار الورقي يتألف من ثلاثة مستويات أو ثلاثة إختبارات:

فالإختبار الأول للأعمار من (4–8) سنوات وللراشدين المتخلفين عقليا، والإختبار الثاني للأعمار من (8–13) سنة وللراشدين العاديين، أما الإختبار الثالث فللأعمار من (13–19) سنة وللراشدين المتفوقين.

ب– إختبار كونفgoadenough:

وهوإختبار رسم الرجل فقد أعدته الباحثة " كودانف" ويطلب فيه من الشخص أن يسرم صورة رجل ويقوم التقدير فيه على أساس دقة الطفل في الملاحظة وارتقاء تفكيره المجرد دون الإهتمام بالمهارات الفنية في الرسم، وعند حساب الدرجة تعطي درجة لكل جزء من الجسم يرسمه الطفل وتفاصيل الملبس والنسب وغيرها، وقد بلغت المفردات التي يعطي عليها درجات 72 مفردة.

ومما يجدر الإشارة إليه وكما أوضح "فيرنون vernon" أنه حتى إختبارات الذكاء المتحررة من الثقافة لا تقيس إلا قدرات معينة مطلوبة للنجاح في حضارة معينة، وقد لا تصلح هذه الحضارات أن تعد هذه القدرات ثانوية بالنسبة لها، ولا يقتصر الأمر على الإختلافات بين الأمم والحضارات فحسب، بل وجدت فروقا ضمن الحضارة الواحدة، فقد أظهرت الدراسات أن أهل الريف يحصلون على درجات أقل من سكان المدن .(miner, j,b,1957).

وقد وجد أيضا أن نمط شخصية الإنسان لها علاقة بدرجته على إختبارات الذكاء، حيث يميل الأشخاص الإنبساطيين على تلك الإختبارات. (brannigan, g,and, others,1980).

وهكذا يؤخذ على إختبارات الذكاء أنها: تفتقر إلى فقرات الأطفال الطبقة الدنيا، لتحيزها ثقافيا لأطفال الطبقة الوسطى، كما إن إختبارات الذكاء السابقة تعتمد على الخبرة السابقة، فيكون التباين بين اهل المدينة وأهل القرية من الثقافة واختلاف حل المشكلات بالخبرات المكتسبة سابقا، علاوة على إختلاف التفوق والدافع للإمتياز والإجادة، إلى جانب إعتماد إختبارات الذكاء على عنصر اللغة والقراءة بشكل أساسي.

المحاضرة السادسة: الإدراك:

تمهيد:

يحتلّ موضوع الإدراك أهميّة كبرى لدى المختصّين بالدّراسات النّفسيّة على وجه الخصوص، فهو يمثّل العمليّة الرّئيسيّة التي من خلالها يتم تمثيل الأشياء في العالم الخارجي وإعطائها المعاني الخاصّة بها.

والإدراك عمليّة معرفيّة تمكّن الأفراد من فهم العالم الخارجي المحيط بهم والتّكيّف معه من خلال احتيار الأنماط السّلوكيّة المناسبة في ضوء المعاني والتّفسيرات التي يتم تكوينها للأشياء، وهو بمثابة عمليّة تجميع الانطباعات الحسّيّة المختلفة عن العالم الخارجي وتفسيرها وتنظيمها في تمثيلات عقليّة معيّنة ليتم تشكيل خبرات منها تخزّن في الذّاكرة، بحيث تشكّل نقطة مرجعيّة للسّلوك أو النّشاط يتم اللّجوء إليها خلال عمليّة التّفاعل مع العالم الخارجي.

أوّلا: تعريف الإدراك:

الإدراك هو عمليّة تنظيم للتّنبيهات الحسّيّة الواردة إلينا عن طريق الحواس المختلفة ومعالجتها ذهنيا، وذلك استنادا إلى خبراتنا السّابقة والتّعرّف عليها وإعطائها معانيها ودلالاتها المعرفيّة المختلفة. (الزعبي، 2007).

2- الإدراك:

هو عمليّة نفسيّة قوامها وعي الأشياء الخارجيّة وصفاتها وعلاقتها بما له صلة مباشرة بالعمليات الحسّيّة وذلك تمييزا لها عن التّذكّر وسواه من العمليات. (فاخر عاقل، 1985، ص 83).

3- الإدراك:

هو عمليّة عقليّة تتضمّن التّأثير على الأعضاء الحسّيّة بمؤثّرات معيّنة، ويقوم الفرد بإعطاء تفسير وتحديد لهذه المؤثّرات في شكل رموز أو معاني ممّا يسهّل عليه التّفاعل مع بيئته. (سيّد خير الله، 1978، ص 86).

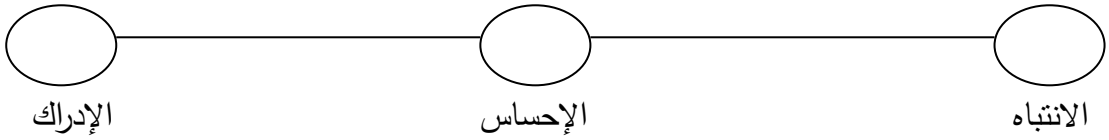
4- الإدراك: هو عمليّة تجميع الانطباعات الحسّيّة وتحويلها إلى صورة عقليّة.

5- الإدراك: هو عمليّة تفسير وفهم للمعلومات الحسّيّة.

6- الإدراك: هو عمليّة التّوصّل إلى المعاني من تحويل الانطباعات الحسّيّة التي تأتي بها الحواس عن الأشياء الخارجيّة الى تمثيلات عقليّة معيّنة، وهي عمليّة لا شعوريّة ولكن نتائجها شعوريّة. (الختاتنة وآخرون، 2013، ص 129).

مثال: تفسير اهتزاز الأرض بأنه ⟵ زلزال.

تفسير إشارة المرور الحمراء بأنها ⟵ توقّف عن السّير



7- ويعرّفه "كاجات هيغمان": "الإدراك هو العمليّة التي يصبح الفرد من خلالها على وعي بالبيئة المحيطة به، من خلال تنظيم وتفسير الدّلالات والشّواهد التي حصل عليها عن طريق الحواس".

8- ويعرّفه "تّوني": "الإدراك هو العمليّة التي من خلالها تفسّر البيانات التي تنتقل إلينا من البيئة المحيطة، بحيث نستطيع الإحساس بها". (محمد عادل، 2014، ص 69- 70).

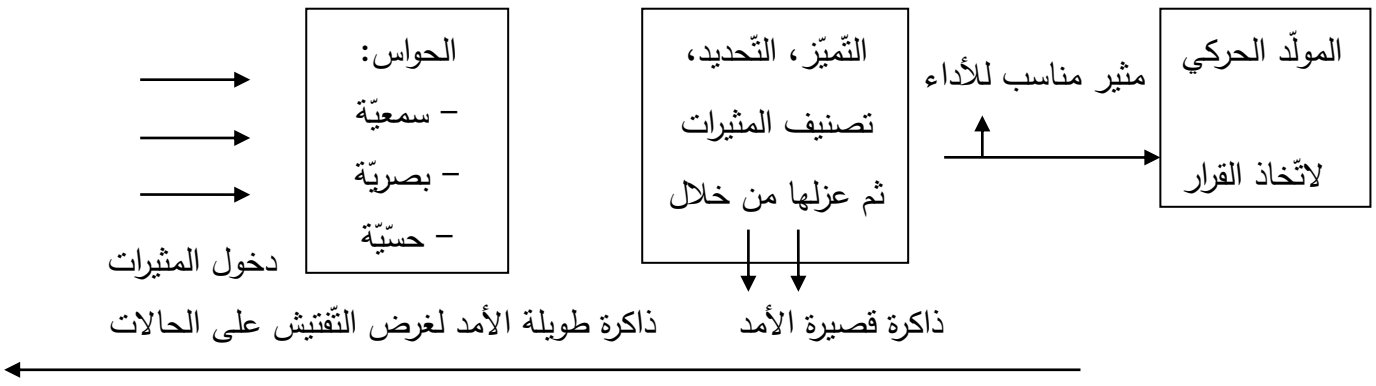
9- وتعرّفه "ممدوحة سلامة": أنه "العمليّة التي تنظّم وتفسّر بها أشكال المثيرات الموجودة في البيئة وتضفي عليها المعنى وفقا للخبرة السّابقة". (ممدوحة سلامة، 2000، ص 22).

10- ويعرّف أيضا: على أنه: "عمليّة ربط بين الحواس وأنّ الخبرات الحسّيّة ترتبط ارتباطا قويّا بالأجهزة الحسّية كالعين والأذن والجلد، كما أنّ الإدراك يرتبط ارتباطا كبيرا بالعمليّات المعرفيّة كالتّفكير، التّذكّر والتّصوّر، ومن ذلك يمكن القول أنّ الإدراك يتوسّط العمليّات الحسّيّة والمعرفيّة". (أحمد عبد الخالق، 1997).

وبذلك نجد أنّ الإدراك هو عمليّة نفسيّة من خلالها نستطيع أن نتعرّف على العالم والبيئة المحيطة بنا ونجمع عنها معلومات، والإدراك هو انعكاس لخبراتنا الماضيّة ولشخصيتنا.

ثانيا: آليّة عمليّة الإدراك:

يستقبل الإنسان المنبّهات أو المثيرات عن طريق الحواس، وبعد أن تدخل هذه المثيرات فإنّ أوّل عمل يكون للدّماغ هو تحديد هذه المعلومات ثم تصنيفها وعزل ما هو ملائم لأداء العمل المناسب (حركة أو سمع أو شمّ أو لمس ...) لتمريره إلى المولّد الحركي لاتّخاذ القرار بأداء الفعاليّة أو النّشاط من خلال الإيعاز للجهاز العضلي للقيام بالأداء، وتتعرّض هذه العمليّة لعدّة تأثيرات، غير أنه أحيانا يستلم عدّة أشخاص نفس الإشارات ويخضعون لنفس ظروف إيصال المعلومات وعرضها، لكنّهم يختلفون في مستوى الإدراك لتلك المعلومات، ويعود سبب ذلك الاختلاف كما يؤكّده (Singer) إلى بعض العوامل الشّخصيّة كطريقة الانتباه للإدراك والتّحفيز والخبرات السّابقة والتّطوّر والنّضج، والشّكل التّالي يوضّح آليّة عمل الإدراك:



وممّا لا شكّ فيه أنّ الأحاسيس تشكّل أساس الإدراك، وقد اقترن الإدراك بالأحاسيس التي هي بالأساس ظاهرة أوّليّة بسيطة لآليّة الإدراك، أي أنّ الإحساس يسبق الإدراك، فالإدراك يستمدّ فاعليّته من الحواس التي تنقل المثيرات من الأعصاب إلى الحواس ومراكزها في الدّماغ، إذ تتمّ آليّة عمليّة الإدراك. (وجيه مجحوب، 1989، ص 32).

فإنّ جميع المعلومات الفكريّة والمهارتيّة تأتي عن طريق مسالك الأعضاء الحسّيّة، لهذا فإنّ أساس جميع المعرفة هي عمل الأعضاء، ويشبه كل عضو جازا دقيقا لتسجيل الموجودات مشيرا إلى قوّة هذه الموجات، ففي المجال الرّياضي مثلا يتكيّف آليا من خلال تجاربه السّابقة عن طريق الاعتماد على حاسّتين؛ هما:

العين: هي مركّبة بحيث تكون قادرة على تسلّم وتسجيل الموجات الضّوئيّة.

السّمع: (الأذن): هي مركّبة بحيث تكون قادرة على تسلّم وتسجيل الموجات الصّوتيّة.

وتتألّف كل حاسّة من حجيرات حسّيّة وعصب حسّي يصل هذه الحجيرات بالجهاز العصبي المركزي ومن أجهزة تابعة تساعد في التّسلّم الجيّد للانطباعات الحسّسة، وترتبط هذه الحجيرات الحسّيّة على انفراد بواسطة الألياف العصبيّة بالجهاز العصبي المركزي، وبهذا تكون مرتبطة بصورة غير مباشرة بجميع أجزاء الجسم، وعن طريق هذه الاتصالات يكون المنبّه الذي يؤثّر على الحاسّة تأثير على سلوك الفرد وإدراكه. (وجيه محجوب، مرجع سابق، ص 39).

ثالثا: العوامل التي تنظّم الإدراك:

تتوقّف عمليّة الإدراك على الحواس التي تتلقّى المثيرات من البيئة المحيطة، لذلك ترتبط أنواع الإدراك بالحواس، فهناك السّمعي،م البصري، الشّمّي، اللّمسي والتّذوّقي، هذه الأشكال واضحة في معناها وأهميّتها، ويشمل الإدراك العديد من النشطة المعرفيّة، حيث ينتقي الفرد أحد المثيرات التي ينتبه إليها، وعلى هذا الأساس فإنّ الإدراك وفق النّظريّات العلميّة كنظريّة "الجشطالت" يتأثّر أو يخضع لعوامل موضوعيّة خارجيّة تتعلّق بالمنبّهات الإدراكيّة وتؤدّي إلى تكامل الإدراك، وأخرى عوامل ذاتيّة تساعد على تفسير وتنظيم المدركات.

لقد أوضحت تجارب "الجشطالت" عن بعض العوامل الخارجيّة الموضوعيّة والتي يقصد بها العوامل التي تتعلّق بخصائص الموضوع المدرك أو بالصّيغة أو المجال الإدراكي حيث اعتبر الإدراك عمليّة ذاتيّة داخليّة لفترة من الوقت إلى ان ظهرت مدرسة "الجشطالت" في ألمانيا في مطلع القرن العشرين، والتي أكّدت وجود ما يسمّى بـ "الصّيغة" أو "الجشطالت" وهي أنّ الكل يختلف ويعلو على مجموع الأجزاء، وأنّ الكل يؤثّر على الطّريقة التي ندرك بها الأشياء.

وقد أطلق علماء مدرسة "الجشطالت" على العوامل الخارجيّة مصطلح "قوانين التّنظيم الإدراكي"؛ وهي:

1- عامل التّشابه: Similrity:

فالأشياء المتشابهة تُدرك بشكل أفضل من إدراك الأشياء المختلفة، ولهذا فإنّ الأشياء التي تشترك في بعض الخصائص كاللّون والشّكل والتّركيب تظهر كأنها تنتمي إلى بعضها، مما يسهّل عمليّة تعلّمها وتذكّرها من العناصر غير المتشابهة.

2- عامل التّقارب Proximity:

أي أنّ العناصر المتقاربة في الزّمان والمكان تُدرك كوحدة كليّة.

3- عامل الاستمرار Continuity:

يمثّل الاستمرار في ميل الأشخاص إلى إدراك الأشياء كنماذج مستمرّة بدلا من إدراكها كأجزاء منفصلة، فنحن ندرك الخطوط البيضاء المتقطّعة في وسط الشّارع على أنها خطّ مستقيم، كما أننا نميل إلى إدراك النّقط المنفردة كخطوط وليس كنقاط منفصلة عن بعضها.

4- عامل الإغلاق: Closure:

من الملاحظ أنّ التّنبيهات والأشكال النّاقصة تميل إلى الاكتمال في إدراكنا، فنحن نرى الدّائرة التي حُذِف جزء من محيطها كاملة. (المشيخي، مرجع سابق، ص 164- ص 165).

5- عامل الشّكل والأرضيّة: Figure et grouned:

يميل الإنسان بفطرته إلى تنظيم المدركات البصريّة التي يراها إلى شكل وأرضيّة، فالكلمات المكتوبة على هذه الصّفحة نراها حروفا وكلمات سوداء تبدو واضحة على أرضيّة بيضاء.

وهذه القوانين التي تنظّم عمليّة الإدراك لا تنطبق على مواقف الإدراك وحدها، بل تنطبق على كافة أوجه النّشاط والسّلوك الخاصّة بمواقف التّعلّم. (وجيه محمود، د س، ص 184).

رابعا: البيئة وتأثيرها على الإدراك:

تلعب البيئة دورا هاما في إدراكنا لما حولنا ، ذلك لأن البيئة هي التي تحوي المثيرات التي تعمل على إدراكها عن طريق الحواس وذلك على اعتبار أن لها تأثير على عملية الإدراك الذي يكون كما يلي :

إن البيئة التي تحتوي مثيرات معينة ذات أثر بالغ على كيفية إدراكنا لهذه المثيرات ، فقد تؤدي البيئة إلى إدراك هذه المثيرات وقد تؤدي إلى أنك لا تدركها بالمرة ن وهناك نوعان من البيئة المؤثرة على الإدراك وهي بيئة طبيعية واجتماعية ويتم تناولهما فيما يلي :

1- البيئة الطبيعية والإدراك : ويقصد بها المسافات والمساحات والأبعاد والأجواء وغيرها من مكونات الطبيعة فمثلا إذا كان هناك فهد على الأشجار قد يستحيل رؤيته أو إدراكه على مسافة 100 م مثلا ، و أنه لا يمكن رؤيته إلا على مسافة 20 مترا ، وأيضا جانب الاهتمام له دور في مدركاتنا فالرسالة التي قد لا ينظر إليها بعين الاهتمام مثلا يمكن أن تكون موجودة في وسط بريد أحد المديرين فإذا أرسلت هذه الرسالة على شكل تلغراف أو فاكس فإنها تلقى اهتماما بالغا ، كذلك هو الأمر مثلا إذا كنا في طائرة و

فوق مدينة ما و بارتفاع ثلاثة ألاف قدم فإننا سنراها مدينة منظمة ونظيفة ، أما إذا نزلنا من الطائرة وسرنا في هذه المدينة وجدناها غير ذلك ، وكذا هو الحال مثلا بالبيئة لشخص سمع رنين هاتف على الساعة الثانية زوالا مثلا قد يعني له ذلك وجود عمل مهم ، ولكن إذا سمع نفس الرنين على الواحدة ليلا فإنه يكون قلقا ومرتابا لأن إدراكه للأمر يكون مخيفا عن السابق. (أحمد ماهر، 2004، 63).

ومن هذا المنطلق تتوصل إلى أن الكثير من الإدراكات تتعلق بطبيعة المثير الموجود في البيئة وبهذا الصدد يؤكد رايتر Reitz "أن البيئة | المحيطة بالمثيرات أو الشيء الذي يتم إدراكه يكون له أثر كبير على الطريقة التي يتم بها استقبال المعلومات ، فبالنسبة للبيئة الطبيعية أو المادية فأن إدراك أو عدم إدراك المثيرات يتوقف على مدى تميزها ، فاستقبال موظف لرسالة عادية يختلف عن استقباله لبرقية عاجلة وإن كانت تحتوي على نفس المعلومات.

كذلك فإن سماع جرس البيت في النهار يختلف عن سماعه في الليل.

– **البيئة الاجتماعية وتأثيرها على الإدراك** : إن الخلفية الاجتماعية المحيطة بالمثيرات يمكن أن تضيف معاني جديدة للمثيرات التي يدركها الفرد ، فخذ مثلا قيام أحد المديرين بنقد مرؤوسيه وبلهجة حازمة أمام زملائه ، هنا يتحول إدراك زملائه بعيدا عن محتوى عملية النقد إلى كيف هذا الرئيس عدم الإحساس ؟ و أن رد الفعل المرتقب للمرؤوس محل النقد عن هذا الموقف نفسه يمكن أن يدرك بصورة أخرى أو أن هذا النقد يكون في سرية بين الرئيس والمرؤوس مثلا وكأن يكون بأسلوب لبق من المتوقع أن يشعر ويفسر المرؤوس بأن هذه محاولة للنصح والإرشاد والتوجيه في العمل وهنا تتغير عملية الإدراك حسب الموقف المثير. (أحمد ماهر، 2014، 63)

أيضا البيئة الاجتماعية لها تأثيرها على عملية الإدراك ، ففي الموقف السابق يمكن أن نفهم بشكل واضح طريقة إدراك العامل لنصائح مديره أمام زملائه مقارنة بإدراكه لحسن النصائح من طرف نفس المدير بعيدا عن زملائه ذلك كون العمل لا يركز في النصائح بقدر ما يركز في رد فعل زملائه عند سماعهم لنصيحة رئيسه أمامهم نضيف إلى هذا الجانب الثقافي في الجانب الاجتماعي للبيئة إذ له أيضا على عملية الإدراك لأن الإدراك يختلف باختلاف الاتجاه الثقافي للأفراد ن ويمكن إرجاع ذلك إلى ثلاث عوامل تتعلق بالثقافة وهي :

العادات: وتؤثر العادات والتقاليد والأعراف على الإدراك ففي الثقافة الغربية مثلا تقدير الوقت و احترام كبير له ، وفي ثقافتنا الإسلامية احترام كبير للقيم الدينية .

نظم الاتصالات : تؤثر نظم الاتصالات على الإدراك ، فالكلمات تستخدم معاني مختلفة في الثقافات المختلفة ، وتجدر الإشارة إلى عامل الطبقة الاجتماعية والاقتصادية و الاتجاه السياسي كمؤثرات قوية في تنمية إدراك الفرد ، فإدراكات الفرد الذي ينتمي إلى الطبقة العليا يختلف عن إدراك الفرد الذي ينتمي إلى الطبقة الوسطى أو الطبقة الدنيا كما أن الاختلاف الجغرافي يعتبر من المؤثرات الإدراكية الأساسية حيث

أن إدراك الفرد الذي يعيش في المدينة يختلف عن إدراك الفرد الذي يعيش في الريف وذلك بسبب اختلاف القيم الاجتماعية والعادات والتقاليد بينهما . (كامل محمد المغربي ،2004 ، 97).

خلاصة

وأخيرا الإدراك كنظام فرعي من النظام السلوكي: يمكن التظر إلى الإدراك على أنه يتكون من نظام سلوكي مفتوح و يتكون هو الآخر من عدة نظم فرعية مفتوحة ويشمل النظام الإدراكي كنظام مفتوح على العناصر الأتية: 1/ المدخلات الإدراكية. 2/ العمليات و الأنشطة الإدراكية. 3/ المخرجات الإدراكية.

المحاضرة السابعة: الإحساس والانتباه

تمهيد:

لقد نال موضوعا الإحساس والانتباه اهتمام الفلاسفة وعلماء النّفس منذ القِدم، واعتُبِرا أحد أهم عناصر عمليات الإدراك والتّفكير والتّعلّم والتّحكّم التي تمكّن الكائن البشري من فهم العالم الخارجي والسّيطرة عليه، فبدونهما يصبح الدّماغ عديم الفائدة ولا يكون إدراك الفرد لما حوله واضحا، وهذا يسبّب الوقوع في الأخطاء؛ سواء على صعيد عمليّة التّفكير أو السّلوك ومن هنا سنتناول أهميّة وضرورة هاتين العمليّتين في الحياة الشّعورية والواعية للفرد في موقف سلوكي جديد أو إلى بعض أجزاء من المجال الإدراكي إذا كان الموقف مألوفا بالنّسبة له، كما سنقوم بإبراز مختلف جوانبها...

الإحساس: Sensation:

تعريف الإحساس:

لغة: الإحساس من الفعل "أحسّ" يُحسّ بالشّيء بمعنى يشعر به. (بن هادية وآخرون، 1991)

اصطلاحا:

يُعدّ الإحساس من عمليّات التّحكّم التّنفيذيّة التي تمكّن الكائن وبالأخص الكائن البشري من فهم العالم الخارجي والسّيطرة عليه، فكل ما نتعلّمه من العالم الخارجي تزوّدنا به الحواس المختلفة عن المثيرات البيئيّة إلى المناطق المختصّة في الجهاز العصبي كي يتم إجراء المزيد من العمليّات عليها بهدف تفسيرها وإعطائها المعاني الخاصّة بها واتّخاذ القرارات المناسبة حيالها، ويمكن النّظر إلى الإحساس على أنّه العمليّة الحيويّة التي يتم من خلالها استقبال المعلومات من العالم الخارجي عبر الحواس المتعدّدة والتي تمكّن الفرد من الوعي بخصائص المثيرات المختلفة. (الزغلول، والهنداوي، 2014، ص 101).

والإحساس هو عمليّة التقاط أو تجميع للمعطيات الحسيّة التي ترد إلى الجهاز العصبي المركزي عن طريق أعضاء الحسّ المختلفة، والإحساس أيضا هو الأثر النّفسي الذي ينشأ مباشرة من انفعال أحد حواس الإنسان وتأثّر مراكز الحسّ في الدّماغ، وهو استقبال المثيرات بواسطة حاسّة من الحواس الخمس، وهناك عدّة أشكال للإحساس من بينها –الإحساسات الحركيّة– الإحساسات العضويّة والإحساس بالتّوازن. (الختاتنة، مرجع سابق، ص 119).

يشير "غالب محمد المشيخي" إلى أنّ: "الإحساس هو عمليّة فيسيولوجيّة تتمثّل في استقبال الإثارة الحسّيّة من العالم الخارجي وتحويلها إلى نبضات كهروعصبيّة في النّظام العصبي". (المشيخي، 2014، ص 162).

وهكذا يطلق مصطلح الإحساس على الإدراك الأوّليّ للموضوعات المختلفة (المشمومات، المسموعات، الدّفء، البرودة والأذواق ...)، والإحساس إذن هو: "عبارة عن انعكاس شعوري إدراكي، وهذا نتيجة تأثّر الجهاز العصبي بمنبّه خارجي أو داخلي".

مكوّنات الإحساس:

أ- التّنبيه أو الإشارة:

بدون المنبّه لا تتم عمليّة الإحساس، ويجب أن يكون المنبّه على درجة من الشّدّة والقوّة، أكّدت بحوث علم النّفس أنه لحدوث عمليّة الإحساس لابد أن يتجاوز المثير العتبة المطلقة ولا يصل إلى العتبة القصوى.

ويقصد بالعتبة: مستوى شدّة المثير، وهناك ثلاث عتبات للإحساس هي:

العتبة المطلقة	العتبة الفارقة	العتبة القصوى
المستوى الذي تكون فيه قوّة المثير كافية للإحساس به وهي الحدّ الأدنى اللّازم للوعي بالمثير	التّمييز النّسبي يجعل الفرد على وعي بوجود فرق بين مثيرين مختلفين مثل: صوتين في الوضوح، ضوءين في حجرتين مختلفتين في الدّرجة.	تشير إلى الحدّ الأعلى للحاسّة الذي لا يمكن تجاوزه، وإلا تعرّضت الحاسّة للضّرر أو التّلف أو الألم.

ملاحظة:

لم يتوصّل العلماء إلى تحديد الحدّ الأعلى للعتبة القصوى لسببين هما:

1/ اقتراب المثير من العتبة القصوى يُحدِث ألما في الحاسّة؛

2/ المثير الشّديد يؤدّي إلى إصابة أو تلف عضو الحسّ.

ب- الاستقبال:

مجموعة الخلايا العصبيّة التي تستجيب بطريقة خاصّة لنوع من الطّاقة ؛ مثال: العين تستقبل موجات كهرومغناطيسيّة، وتقع المستقبلات الحسّيّة في أماكن داخل الجسم لحفظها بعيدا عن الإصابة أو التّلف.

مثال:

العين	النّظر	مقلة العين
الأنف	الشّم	الجيوب الأنفيّة
الأذن	السّمع	الأذن الوسطى

ج- تحويل الطّاقة:

بعد استقبال المثير يتم تحويل الطّاقة إلى إشارات كهربائيّة هي لغة التّعامل مع الجهاز العصبي والمخ، ولكلّ عصبها الحسّيّ مثل العصب السّمعي والبصري.

د- التّسجيل أو التّرميز: بعد انتقال الإشارة الكهربائيّة الدّالة على المثير للمخ ينشط جزء من المخ ويسجّل الإشارات كإحساس، ولا تتمّ عمليّة الإحساس إلى بعد وصول الإشارة إلى المخ، ولكل حاسّة منطقة معيّنة في المخ. (الختاتنة، مرجع سابق، ص ص 120- 121).

أنواع الإحساسات:

تختلف الإحساسات تبعا لاختلاف مصادرها، ويمكن تصنيف هذه الإحساسات إلى ثلاثة أنواع على النّحو التّالي: (الزّغلول والهنداوي، مرجع سابق، ص 106).

أ- الإحساسات الدّاخليّة العامّة:

تتمثّل في الإحساسات المرتبطة بالعمليّات الدّاخليّة كالامتلاء والجوع والعطش وتغيّر الحالة الكيميائية للدّم بسبب العتب والألم وتغيّر درجة الحرارة.

ب- الإحساسات الدّاخليّة الخاصّة:

تتمثّل في الإحساسات المرتبطة بعمل الجهاز العضلي للجسم كالإحساس بالحركة وعدم التّوازن والثّبات.

ج- الإحساسات الخارجيّة:

تتمثّل في الإحساسات المرتبطة بالمثيرات البيئيّة الخارجيّة، ومثل هذه الإحساسات يتم استقبالها من قِبل الحواس الخمسة المعروفة وهي البصر، السّمع، ، الذّوق واللّمس.

خطوات الإحساس:

توجد أربع خطوات أساسيّة لكي يحدث الإحساس، وإذا تعطّلت أي خطوة منها تعطّل حدوث الإحساس؛ وهي:

أ- وجود مثير أو منبّه:

المثير هو نوع خاص من الطّاقة التي تؤثّر في الخلايا المستقبلة كالطّاقة الضّوئيّة أو الميكانيكيّة أو الكيميائيّة.

ب- أن يؤثّر المنبّه في الخلايا المستقبلة:

هي خلايا حسنة متخصّصة لاستقبال تنبيهات حسّيّة معيّنة تدفعها إلى النّشاط وتنطلق منها منبّهات عصبيّة، فالموجات الصّوتيّة مثلا تؤثّر في خلايا السّمع والموجات الضّوئيّة مثلا تؤثّر في خلايا البصر.

ج- تقوم الأعصاب بنقل النّبضات العصبيّة من الخلايا المستقبلة إلى المخ.

د- يحدث تنبيه في المراكز الحسّيّة بالمخ يؤدّي إلى الشّعور بالإحساس، وبالتّالي إدراكنا لما يحدث فينا أو ما حولنا.

وهكذا فإنّ هذه الخطوات أو المراحل التي توضّح لنا الاتّصال العضوي بين الحياة النّفسيّة والجسميّة للإنسان. (الزغلول، والهنداوي، مرجع سابق، ص ص 106- 107)

خصائص العضو الحسّي:

أ- إنه انتقائي: أي أنه يستجيب فقط لنوع معيّن من المثيرات والمنبّهات وليس كلّها.

ب- إنه إحساس: لذلك فإنه قادر على الاستجابة حتى لا تضعف المثيرات والمنبّهات.

ج- إنه متدرّج: أي أنه يمكن الاستجابة لدرجات الشدّة المختلفة للمثير. (الزغلول، والهنداوي، مرجع سابق، ص 107).

كما يوجز "عبد الحليم منسي" أهم الخصائص المميّزة للإحساس فيما يلي:

أ- الإحساس يسبق: عمليتي الانتباه والإدراك؛

ب- الإحساس نشاط قابل للدّراسة من النّواحي التّاليّة:

- **النّاحية الفيزيائيّة:** وهي التي تدرس ما يحدث من شروط خارجيّة التي تعطي الإحساس.
- **النّاحيّة الفيزيولوجيّة:** وهي التي تدرس ما يحدث في داخل العضو الحسّي من أحداث.
- **النّاحية النّفسيّة:** التي تدرس ما يحدث من تفاعل داخلي وتكامل يغيّر من طبيعة السّلوك الاستجابي.

ج- يحدث الإحساس نتيجة قدرة معيّنة من طاقة المثيرات التي تؤثّر في الأجهزة الحسيّة.

د- يحدث تكيّف حسّي باختلاف مدى استمرار المثير، فإذا استمرّ المثير ضعفت الحساسيّة، وإذا امتنع المثير زادت الحساسيّة. (محمد جهاد جمل، 2001، ص 20).

ثانيا: الانتباه:

تمهيد:

إنّ تعامل الإنسان الدّائم مع بيئته وتفاعله معها يتطلّب منه أوّلا وبالضّرورة أن يعرف هذه البيئة حتى يتسنّى له التّكيّف معها واستغلالها وحماية نفسه من أخطارها، واشتراكه في أوجه نشاطها، والشّرط الأوّل لهذه المعرفة هو أن ينتبه إلى ما يهمّه من هذه البيئة، وأن يدركه بحواسه كي يستطيع أن يؤثّر فيها، وأن يسيطر عليها بعقله وعضلاته، فالانتباه والإدراك الحسّي هم الخطوة الأولى في اتّصال الفرد ببيئته وتكيّفه لها، بل هما الأساس الذي تقوم عليه سائر العمليّات العقليّة الأخرى، فلولاهما ما استطاع الفرد أن يعي شيئا، أو أن يتذكّره أو يتعلّمه أو أن يفكّر فيه، فلكي نتعلّم أو نفكّر في شيء ينبغي أن ننتبه إليه وأن ندركه، فالانتباه عامل هام من العوامل التي تساعد على إيجاد تعلّم فعّال.

تعريف الانتباه:

يعدّ الانتباه عمليّة توجيه وتركيز للوعي في منبّه ما، يعني تركيز الوعي من منبّهات معيّنة واستبعاد منبّهات أخرى في اللحظة نفسها، إذ هو عمليّة تأويليّة لهذا المنبّه.

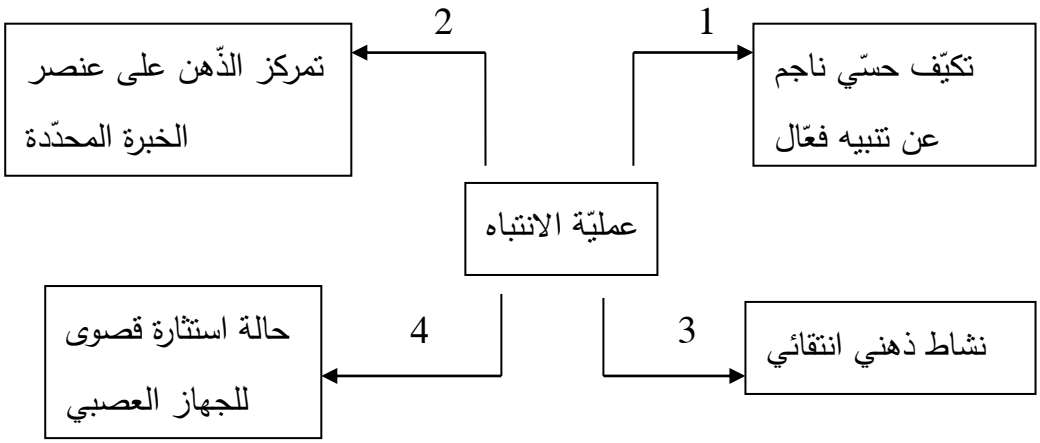
ورغم تعدد وجهات النّظر حول تعريف الانتباه إلا أنّنا نحاول تعريفه باعتباره من الظّواهر الهامّة في السّلوك الإنساني بصفة عامّة وفي سلوك المعلّم والمتعلّم بصفة خاصة، يعني في عمليّات التّعلّم والتّعليم. فإنّ الانتباه عمليّة معرفيّة تنطوي على الاختيار والتّركيز والاهتمام لمثير معيّن، وعلى تركيز الإدراك باتّجاهه من بين مثيرات عديدة. (سهيلة الفتلاوي، 2005، ص 500).

تعريف موسوعة علم النّفس:

الانتباه هو ذلك النّشاط الانتقائي الذي يميّز الحياة العقليّة، بحيث يتم حصر الذّهن في عنصر واحد من عناصر الخبرة، فيزداد هذا العنصر وضوحا عمّا عداه".

ويضيف "أسعد رزوق" مفسّرا: "هو تكيّف حسّي ينجم عن حالة قصوى من التّنبيه أو حدوث تكيّف في الجهاز العصبي لدى الكائن الحيّ". (رزوق، 1992، ص 47).

يمكن أن نحدّد الانتباه حسب التّعريف السّابق كما يلي:



يوضّح الضّبط المفاهيمي لعمليّة الانتباه حسب موسوعة علم النّفس

1- تعريف "Dictionnaire fondamental de psychologie":

الانتباه هو توجيه النّشاط بالأهداف لتفعيل سيرورات تلقي المعلومات لظاهرة معيّنة". (Blich et al, 1997, p 113).

2- تعريف القاموس النّفسي لـ: Sillamy:

" الانتباه هو تركيز الذّهن على شيء محدّد، وذلك بالانغلاق على العالم الخارجي للتّموضع على ما يهمّنا". (Nobert Sillamy, 1990, p 30)

5- تعريف "حلمي المليجي" و"أنور الشّرقاوي" (1983- 1992):

الانتباه هو ملاحظة فيها اختيار وانتقاء، ونحن حين نحصر انتباهنا أو نركّز شعورنا في شيء فإننا نصبح في حالة تهيّؤ ذهني، وحينما ينتبه الشّخص لشيء ما فإنّ أعضاء حسّه تتكيّف لاستقبال المنبّهات من موضوع الانتباه". (سيّد أحمد والشربيني، 1999، ص 297).

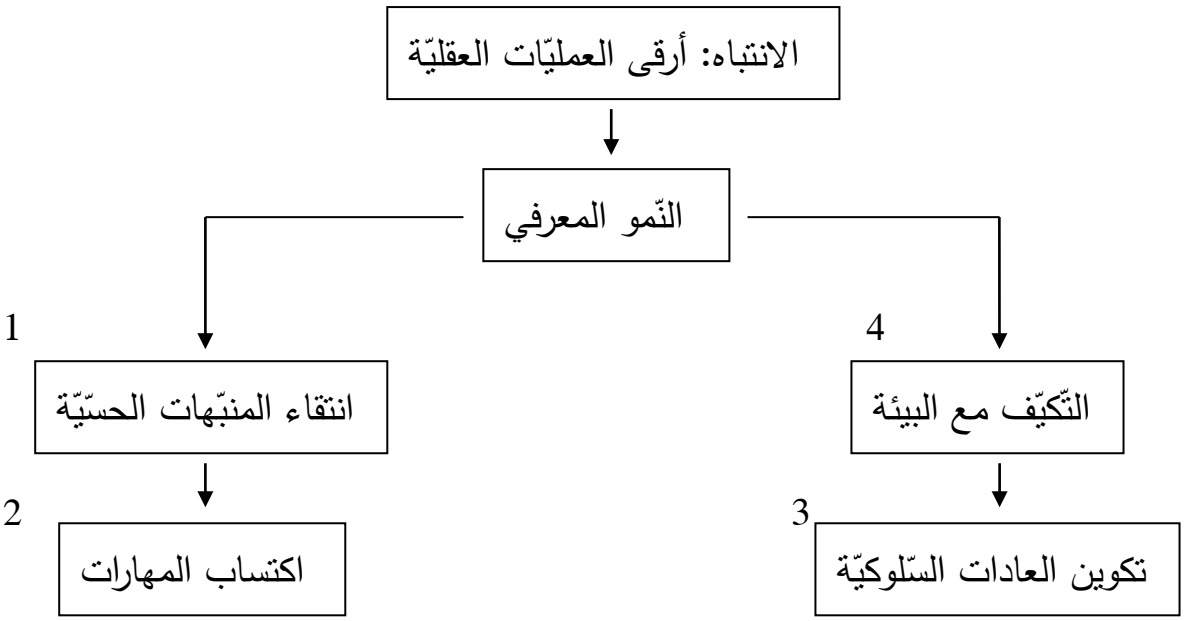
3- تعريف "وليم جيمس" (1890):

يعرّف الانتباه على انّه عمليّة اختباريّة تتمّ بعض أبعادها داخل الشّعور، بينما البعض الآخر يبقى خارجه. (الفخراني، 2014، ص 123).

4- تعريف "فونت":

الانتباه عبارة عن عمليّة في بدايتها على سطح الشّعور ثم تنتقل إلى مركز الشّعور كما أنّ الانتباه يحوّل الإدراك إلى وعي الذّات بالإدراك. (الفخراني، مرجع سابق، ص 123).

يمكن ان نحدّد الانتباه من خلال التّعريف السّابق كما يلي:



تعريف "عبد المجيد سيّد أحمد" (1998):

الانتباه عمليّة عقليّة تهدف إلى حصر النّشاط الذّهني في اتّجاه معيّن مدّة من الزّمن خلال القدرة على التّحكّم في النّشاط الانفعالي وتوجيهه وجهة محدّدة مع تحرّر الفرد من تأثير المنبّهات المحيطة". (سيّد أحمد والشربيني، مرجع سابق، ص 297).

تعريف أحمد عزّت الرّاجح":

الانتباه يسبق الإدراك ويعدّله، ويهيّئ الفرد للإدراك". (علي احمد، ومحمد بدر، 1999، ص 16).

تعريف "الزّيّات" (1994):

الانتباه عمليّة تنطوي على خصائص تميّزه؛ أهمّها الاختيار أو الانتقاء والتّركيز والقصد والاهتمام والميل لموضوع الانتباه". (العتوم، 2004، ص 68).

يعرّف "حلمي المليجي" الانتباه:

هو استخدام الطّاقة العقليّة في عمليّة معرفيّة، أو هو توجيه الشّعور وتركيزه في شيء معيّن استعدادا لملاحظته أو أدائه أو التّفكير فيه". (حليمي المليجي، 2004، ص 67).

تعريف "راضي الوقفي" (1998): الانتباه عمليّة توجيه وتركيز الوعي على منبّه، وذلك بتوجيه أجهزتها الحسّيّة الإدراكيّة لاختبار معلومات معيّنة لمعالجتها وتخصيص الطّاقة اللّازمة للقيام بهذه المعالجة". (الوقفي، 1998، ص 480).

يؤكّد "Sternberg" (2003): أنّ الانتباه هو القدرة على التّعامل مع كمّيات محدودة من المعلومات منتقاة من كمّ هائل من المعلومات التي تزوّدنا بها الحواس أو الذّاكرة". (العتوم، مرجع سابق، ص 68).

يتّفق جميع **علماء النّفس المعرفي** على أنّ الانتباه عمليّة معرفيّة تنطوي على تركيز الإدراك على مثير معيّن من بين عدّة مثيرات من حولنا". (العتوم، مرجع سابق، ص 68).

وكما يعرّف أيضا: "على أنه عمليّة وظيفيّة تقوم بتوجيه المجال الإدراكي حينما يكون الموقف مألوفا لدى الفرد". (منسي، 1990، ص 365).

ويعرّف الانتباه أيضا: بأنه مجموعة من العمليّات التي تضبط نقل المعلومات من المستقبلات الحسّيّة إلى الذّاكرة قصيرة المدى وتستغرق ثانية واحدة. (أبو جادو، 2005، ص 146).

عموما فإنّ الانتباه يعني قدرة الفرد على اختيار مثير معيّن ومحدّد والاستمرار في التّركيز عليه للمدّة التي يتطلّبها ذلك المثير. (النّوبي، 2010، ص 18).

ثانيا: مميّزات الانتباه:

من خلال التّعاريف السّابقة التي قدّمناها حول الانتباه يمكننا استخلاص بعض الميزات لهذه القدرة المعرفيّة؛ والتي نلخّصها فيما يلي:

- الانتباه استجابة حسّيّة عقليّة؛
- في الانتباه تركيز ومقاومة للتّشتّت.
- الانتباه توجيه الشّعور نحو مثير معيّن؛
- الانتباه عمليّة عقليّة انتقائيّة للمثيرات ذات العلاقة؛
- يرتبط الانتباه بالإدراك لأنه يتطلّبه من أجل عمليّة التّعلّم. (النّوبي، مرجع سابق، ص 19).

ثالثا: خصائص الانتباه:

إنّ طبيعة الانتباه هي الحركة والتّغيّر وعدم الثّبات، ونظرا لأن الأشياء التي تجذب انتباهنا تكون في معظمها إمّا متحرّكة أو معقّدة، لذلك سنعرض بعض خصائص الانتباه التي تمكّن الشّخص من الانتباه للمنبّهات المختلفة فيما يلي:

1- الانتباه عمليّة إدراكيّة مبكّرة:

يهتم الإحساس بالمثيرات الخام، بينما يهتم الإدراك بإعطاء هذه المثيرات تفسيرات ومعانٍ مختلفة، أما الانتباه فإنّه يقع في منزلة بين الإحساس والإدراك، ولذلك يطلق على الانتباه بأنّه عمليّة إدراكيّة مبكّرة. (فؤاد أبو حطب، عبد الحليم محمود، 1993)

2- الإصغاء:

هو الخطوة الأولى في عمليّة تكوين وتنظيم المعلومات، حيث أنّ استكشاف البيئة المحيطة يتطلّب من الفرد الإصغاء لبعض الأحاديث أو الأفعال وتركيز الانتباه عليها. Freidman et Kock, (1985).

3- الاختيار والانتقاء:

إنّ الفرد لا يستطيع أن ينتبه لجميع المنبّهات المتباينة دفعة واحدة، ولكنه ينتقي ويختار منها ما يناسب حاجاته وحالته النّفسيّة، أي أنّ الانتباه هو اختيار لأحد أو بعض المنبّهات الحسّيّة من بين المنبّهات الأخرى؛ سواء كانت في البيئة الخارجيّة أو الدّاخليّة.

4- عمليّة الإحاطة:

هي تتّسم بالأساس الحسّي وقد تكون سمعيّة أو بصريّة وتتمثّل في تحرّكات العينين معا عبر المكان أو الصّورة التي تواجهها أو في إنصات الأذن لكل ما يصل إليها من أصوات ومحاولة من جمع شتاتها، أي أنّ الإحاطة تعدّ عمليّة فسح للعناصر التي توجد بهذا المكان، وكذلك للأصوات التي تصدر فيه. (يوسف، 2011، ص 394- 395).

5- التّركيز:

يتمثّل التّركيز في اتّجاه الشّخص بفاعلية أو إيجابيّة واهتمام إلى إشارات أو تنبيهات حسّيّة معيّنة، وإهمال إشارات أخرى، ويكون دائما قصديا وبؤريّا، وقد يكون مركّزا على منبّه واحد من المنبّهات التي تقع في مجال إدراك الفرد، أو منتشرا بحيث يستطيع الشّخص الاحتفاظ بمشاهدة مبعثرة عبر كل شيء يحدث حوله، وأن يتبنّى الشّخص موقفا وسطا.

6- التّعقّب:

هو الانتباه المتّصل (غير المنقطع) لمنبّه ما، أو التّركيز على تسلسل موجّه للفكر عبر فترة زمنيّة، والمستوى المعقّد فيه يبدو في القدرة على التّفكير في فكرتين أو أكثر، أو نمطين من المنبّهات أو أكثر في وقت واحد وعلى نحو متتابع دون خلط بينهما أو فقدان لإحداهما، وهذا البعد ضروري في حلّ المشكلات التي تقتضي تداعيا متسلسلا مثل الحساب المركّب أو نسخ خيوط قصّة معقّدة، أو رسم اتّجاهات في خريطة طرق. (سهير فهيم الغبّاشي، 1980)

7- التّموّج:

يشير إلى كون المثير مصدر التّنبيه رغم استمرار وجوده، وقد يتلاشى تأثيره إذا ظهر مثير وخبا ثم يعود المثير الرّئيسي للظّهور مرّة أخرى بانتهاء وجود المثير الدّخيل.

8- التّذبذب:

وهو يعني أنّ مستوى شدّة ومستوى المثير مصدر التّنبيه يتذبذب، ولعلّنا نلاحظ ذلك أثناء متابعة الفرد لفيلم سينمائي، حيث أنّ انتباهه يتذبذب بين الشّدة والضّعف وفقا لاختلاف قوّة أحداث الفيلم. (أحمد زكي صالح، 1988)

رابعا: مكوّنات الانتباه:

يتكوّن ميكانيزم الانتباه من البحث، التّصفية، الاستعداد والاستجابة، وهي كما يلي:

1- البحث:

إنّ عمليّة البحث هي محاولة تحديد موقع المنبّه في المجال البصري، ولقد أوضح "بوسنر" وزملاءه (Posner & al, 1980) أنه يوجد نوعان من البحث؛ فالنّوع الأوّل: هو البحث خارجي المنشأن وهذا النّوع من البحث يحدث لا إراديا مثل الانتباه المفاجئ لضوء خاطف ظهر في المجال البصري، وأمّا

النّوع الثّاني فهو البحث داخلي المنشأ، وهذا النّوع يشير إلى عمليّة البحث الاختياريّة لمثير أو منبّه ذي صفات محدّدة.

ولقد بيّن كل من "كولر" و"مارتن" (Kowler & Martins, 1982) أنّ عمليّة البحث تتحسّن لدى الأطفال بتقدّم أعمارهم. (سيّد أحمد، وفائقة بدر، 1999، ص 17).

2- التّصفية:

هي عمليّة انتقاء أو اختيار لمنبّه أو مثير معيّن من المثيرات التي تقع في المجال الإدراكي للشّخص وتجاهل المنبّهات والمثيرات الأخرى التي توجد في مجال إدراكه، فهي تشير إلى قدرة الفرد على الاحتفاظ والاستمرار في الانتباه إلى موضوع الانتباه في ظلّ وجود العديد من المشتّتات، وهذا يعني أنّ الانتباه للمنبّهات انتباها انتقائيا تحكمه العديد من العوامل كمثل: طبيعة موضوع الانتباه ومدى ارتباطه بحاجات الفرد والسّعة الانتباهيّة، وهذه العمليّة تنمو تدريجيا بزيادة عمر الفرد.

3- الاستعداد للاستجابة:

إنّ عمليّة الاستعداد للاستجابة قد تسمّى أحيانا بالتّهيئة، أو يتوقّع ظهور الهدف أو تحويل الانتباه للهدف، وهي تشير إلى محافظة الفرد على الإستراتيجيّة التي استجاب بها الهدف السّابق لكي يستجيب بها الهدف القادم، أو تغييرها وتعديلها. (سيّد أحمد، وفائقة بدر، 1999، ص 19).

خامسا: العوامل المؤثّرة في الانتباه:

تؤثر في الانتباه عدّة عوامل منها ما يعمل على جذب الانتباه ومنها ما يعمل على تشتّت الانتباه:

1- العوامل التي تساعد على حصر الانتباه (جذب الانتباه):

تنقسم العوامل التي تؤدّي إلى جذب الانتباه إلى قسمين: الأوّل منها يتعلّق بخصائص المنبّه وظروف الموقف الذي يظهر فيه، وهذه يطلق عليها العوامل الخارجيّة، أما الثّاني فإنه يتعلّق بالعوامل الذّاتيّة التي تتصّل بشخصيّة الفرد ودوافعه وميوله، واهتماماته وحالته الجسميّة والنّفسيّة وتلك يطلق عليها العوامل الدّاخليّة، وكثيرا ما يتفاعل النّوعان معا؛ وهذه العوامل هي:

أ- العوامل الخارجيّة:

الحركة:

إنّ الأشياء المتحرّكة تجذب الانتباه إليها عن الأشياء السّاكنة، كما أنّ اكتشاف الحركة الذي يعتمد على الخلايا العضوية يجعل الحركة تمثّل تنبيها يتّسم بفاعلية ذات طابع خاص في اللّيل، حيث تكون الخلايا العضويّة أكثر فاعليّة، كما أنّ الحركة المفاجئة والسّريعة تجذب الانتباه.

تغيّر المنبّه:

إنّ المنبّه المتغيّر يكون أكثر جذبا للانتباه من المنبّه الثّابت الذي يظل على حال واحد، أو سرعة واحدة، كما أنّ تغيّر المنبّه من حيث الشدّة أو الحجم أو الموضوع أو عمله وتوقّفه له أثر كبير في جذب

الانتباه، فكلّما كان التّغيّر فجائيا كلّما زاد أثره في جذب الانتباه إليه، فعلى سبيل المثال نحن لا نشعر بدقّات السّاعة المنتظمة التي توجد في حجرة المكتب، ولكنّها إذا توقّفت فجأة فإنها تجذب الانتباه إليها.

موقع المنبّه:

إنّ مكان أو موقع المنبّه يؤثّر في جذب الانتباه إليه، وقد بيّنت نتائج عدد من الدّراسات أنّ القارئ العادي يكون أكثر انتباها للنّصف الأعلى من صفحات الجريدة التي يقرأها أكثر من نصفها الأسفل، كما أنّ القارئ يكون منتبها إلى النّصف الأيمن أكثر من النّصف الأيسر. (سيّد احمد، وفائقة محمد بدر، 1999، ص 24).

حجم المنبّه:

إنّ الأشياء ذات الأحجام الكبيرة تجذب الانتباه إليها أكثر من الأشياء ذات الأحجام الصّغيرة، وهذا ما لاحظه المتخصّصون في الإعلانات التّجاريّة، حيث وجدوا أنّ الإعلانات كبيرة الحجم تكون أكثر إثارة للانتباه من الإعلانات صغيرة الحجم، وأنّ الكلمات المكتوبة بحروف كبيرة تكون أكثر إثارة للانتباه من الكلمات المكتوبة بحروف صغيرة. (عبد الحليم محمود، 1990)

شدّة المنبّه:

إنّ شدّة مثير أو منبّه ما من شأنها أن تجذب الانتباه إليه دون غيره من المنبّهات الأقل شدّة، فالأضواء الزّاهية والأصوات العالية والرّوائح النّفاذة أجذب للانتباه من الأضواء الخانقة والأصوات الضّعيفة والرّوائح المعتدلة. (كامل محمد عويضة، 1996، ص 142).

الاعتياد:

إنّ التّنبيهات التي تعوّد الشّخص عليها تجذب الانتباه إليها رغم كل ما يحيط بها من صخب أو ضوضاء. (سيّد أحمد، وفائقة محمد بدر، 1999، ص 25).

طبيعة المنبّه:

يختلف الانتباه باختلاف طبيعة المنبّه أي من حيث نوعه وكيفيته هل هو منبّه سمعي أم بصري؟ وإذا كان المنبّه سمعيّا؛ فهل هو غناء أو قصّة أو قطعة موسيقيّة، وقد بيّنت نتائج الأبحاث التي أجريت في هذا المجال أنّ الصّور أكثر إثارة للانتباه من الكلمات، وأنّ صورة الإناث أكثر إثارة لانتباه الرّجال، وصور الرّجال أكثر إثارة لانتباه الإناث، كما أنّ صور النّاس أكثر إثارة للانتباه من صور الجماد. (أحمد عزّت راجح، 1985)

حداثة المنبّه:

إنّ المنبّهات الجديدة التي تدخل خبرة الفرد لأوّل مرّة تجذب انتباهه إليها أكثر من المنبّهات المألوفة لديه. (محمد عثمان نجاتي، 1983) لأن المنبّهات الشّاذّة أو غير المألوفة تؤدّي إلى جذب الانتباه إليها، حيث يقوم الشّخص بعمل نوع من المقارنة بينها وبين المنبّهات المألوفة. (Berlyne, 1974).

تكرار المنبّه:

إنّ تكرار حدوث المنبّه أو إعادة عرضه يؤدّي إلى جذب الانتباه إليه، لذلك نجد أنّ تكرار الإعلانات التي تظهر على مسافات مختلفة في الطّريق تجذب انتباه سائقي السّيارات.

التّباين أو التّضاد:

هو اختلاف الشّكل عن الأرضيّة، وهذا الاختلاف يؤدّي إلى جذب الانتباه، فقد لوحظ أنّ الإعلانات تجذب الانتباه إذا كانت تحتوي على خطوط بيضاء وأخرى سوداء، كما أنّ النّقط الحمراء تجذب الانتباه إليها إذا كانت وسط أرضيّة سوداء. (محمد عثمان نجاتي، 1989)

ب- العوامل الدّاخليّة:

تنقسم العوامل الدّاخليّة التي تؤثّر على انتباه الفرد لموضوعات معيّنة دون سواها إلى عوامل مؤقّتة، وأخرى مستديمة؛ وهي كما يلي:

1- العوامل المؤقّتة:

التّهيّؤ الذّهني: هو تهيئة الذّهن لاستقبال منبّهات معيّنة دون غيرها مثل حالة انتظار الشّخص لشخص آخر يهمّه قدومه إليه، ولذلك يجذب انتباهه أصوات الأقدام أو رنّة جرس الباب. (حلمي المليجي، 1983،)

النّشاط العضوي:

إنّ النّشاط العضوي يؤدّي إلى جذب انتباه الفرد إلى الداخل (الذّات)، وأبسط مثال على ذلك هو أنّنا جميعا نشكو من الألم الشّديد الذي يصعب إبعاده من منطقة الشّعور، كما أنّنا جميعا لدينا مشاعر وعواطف يصعب تجاهلها، ومن الواضح أنّ مثل هذه المنبّهات تجذب الانتباه نحو نفسها.

الدّافع:

إنّ دوافع الإنسان لها أهميّة كبيرة في توجيه انتباهه إلى الأشياء الملائمة لإشباعها فعلى سبيل المثال نجد أنّ الشّخص الجائع عندما يمشي في طريق عام فإنه يكون أكثر انتباهه إلى لافتات المطاعم ورائحة الطّعام، كما أنّ العطشان يكون أكثر انتباها للماء. (سيّد احمد، وفائقة محمد بدر، مرجع سابق، ص 27).

2- العوامل المستديمة:

مستوى الاستثارة الدّاخليّة:

إنّ عمليّة الاستثارة الدّاخليّة تجذب انتباه الشّخص لمنبّه معيّن، ويرتبط الانتباه بمستوى الاستثارة الدّاخلية ارتباطا موجبا، بمعنى أنّ الانتباه يرتفع إذا ما ارتفع مستوى الاستثارة الدّاخليّة لدى الفرد، والعكس صحيح.

الميول والاهتمامات:

تعتبر ميول واهتمامات الأفراد من أهم العوامل الدّاخليّة التي تؤثّر على الانتباه فانتباه الشّخص لموضوعات معيّنة في البيئة المحيطة به تتحدّد من خلال ميوله واهتماماته ودوافعه، فعند سماع أغنية مثلا نجد أنّ الشّخص الذي لديه ميول شعريّة ينتبه إلى كلمات الأغنية، بينما نجد أنّ الشّخص الذي يهوى الموسيقى ينتبه إلى الموسيقى وهكذا.

الرّاحة والتّعب:

ترتبط اليقظة والانتباه بالرّاحة الجسميّة والنّفسيّة، في حين يؤدّي التّعب إلى نفاذ الطّاقة الجسميّة والعصبيّة وضعف القدرة على تركيز الانتباه، فعلى سبيل المثال: الشّخص المرتاح أكثر انتباها من الشّخص المرهق. (سيّد أحمد، وفائقة بدر، مرجع سابق، ص 28).

المحاضرة الثامنة: التعلم

*** تمهيد:**

ارتبط ظهور نظريات التعلم بتطور الأبحاث والدراسات في مجال علم النفس، والتي عنيت بدراسة السلوك الإنساني في مواقف التعلم. ولقد اهتم المنظرون للتعلم بالإجابة على الأسئلة المتعلقة ب :كيف يحدث التعلم؟ ولماذا يحدث في ظروف ومواقف معينة؟ وما شروط حدوثه؟ ولا شك أن التساؤلات التي طرحت بشأن سلوك المتعلم تمخض عنها ظهور العديد من النظريات في مجال التعلم والتي قامت على مبادئ وقوانين فسرت التعلم وبحثت آليات حدوثه واكتسابه حسب مرجعيات وتوجهات فكرية مختلفة.

وقبل أن ندلف لعرض أهم تلك النظريات، يجدر بنا تسلي الضوء على بعض التعاريف التي شرحت مفهوم التعلم ونظريته.

أولا. مفهوم التعلم:

تعددت مفاهيم التعلم وتباينت من حيث المنظور الذي انطلقت منه، وأكثر تلك المفاهيم المفهوم الذي ساقه "كمبل" عن التعلم؛ إذ يرى أن التعلم " تغير نسبي دائم في إمكانات السلوك التي تكتسب كنتيجة للممارسة المعززة ". (الزيات ،2004: 27). فالأداء الذي يرافقه تعزيز يكسب المتعلم السلوك الصحيح ،وتعلم طرق الأداء والاستجابات المختلفة في مواقف التعلم.

أما "ماكونل" (Moconnell) فيرى أن التعلم هو التغير المطرد في السلوك،والذي يرتب من ناحية بالمواقف المتغيرة التي يوجد فيها الفرد ومن ناحية أخرى بمحاولات الفرد المستمرة للاستجابة لها بنجاح. (دندش، 2003: 25). فالتعلم مشروط بالظ روف الخارجية التي تهيئ للفرد فرصة اكتساب السلوك، ودافعية الفرد وإرادته في الاستجابة لها لإحداث التغيير المطلوب في السلوك.

غير أن "جانييه"(Gagne.1977) عرفه على أنه " التغيير في قابليات الإنسان أو إمكاناته التي نشأت نتيجة الممارسة أو الخبرة أو التدريب. (الزيات ،2004: 28). فالتعلم يشترط لحدوثه الممارسة والتدريب المتكرر الذي يفضي إلى اكتساب الخبرات والمهارات.

وعليه؛ يمكن تعريف التعلم على أنه " ذلك التغير الذي يحدث في السلوك والمشروط بنضج الفرد وخبرات التعلم التي يتعرض لها، والمقترنة بقوانين ومبادئ تحكم التعلم".

ثانيا. مفهوم النظرية:

تعددت التعاريف بشأن النظرية واختلفت بحسب تصورات وتوجهات الباحثين، فمنهم من ذهب إلى إعطاء تعريف للنظرية في ضوء مكوناتها؛ كالتعريف الذي ساقه " كيرلنجر" (Kerlinger) والذي اعتبر النظرية"مجموعة من الأبنية أو المفاهيم المتفاعلة والتعاريف والافتراضات والقضايا التي تمل وجهة نظر منتظمة لتفسير ظاهرة ما، وذلك بإيجاد علاقات بين متغيرات بهدف تفسير الظاهرة والتنبؤ بها". (قطامي ،2005: 21.)

فالنظرية وفق هذا المفهوم تتضمن افتراضات تفسر ظاهرة معينة، وفي ضوء تلك التفسيرات يتم التنبؤ بحدوثها.

يؤيد هذا التعريف ما ذهب إليه كل من "هال وليندزي" (Hall & Lindzy,1974) على أنها مجموعة من القناعات أوجدها صاحب النظرية وتعبر عن مجموعة من القضايا والتقارير بعضها بديهيات وبعضها افتراضات. (قطامي ،2005: 21) إذن؛ فالنظرية تشتمل على ما يمكن وصفه بالبديهيات وما يمكن وصفه بالافتراضات حول ظاهرة أو قضية معينة.

أما "الزيات" فيرى أن النظرية هي "مجموعة من المحددات المرتبطة التي تحاول شرح أو تفسير ظاهرة ما مع اقتراح الأساليب التي يمكن من خلالها التحكم في هذه الظاهرة، وهذه المحددات اصطلح على تسميتها فروضا وهي منطقيا يرتب كل منها بالأخر". (الزيات ،2004: 49)

فالقوانين التي تقوم عليها النظرية تفسر الظواهر التي في ضوءها أيضا يتم التنبؤ والتحكم بالظاهرة الإنسانية.

ثالثا. مفهوم نظريات التعلم:

ارتبطت نظريات التعلم بمواقف التعلم والاداءات أوالسلوكات المكتسبة في بيئة التعلم، واهتمت بالقوانين والمبادئ التي تحكم عملية التعلم لدى الفرد. وفي هذا الشأن نجد أن مفاهيم عدة أوردها الباحثون حول نظرية التعلم أعطت فهما عاما للنظرية في التعلم.

فقد ذهب الباحثون إلى تعريفها على أنها" مجموعة من القوانين أو المبادئ عن التعلم يجب أن تشرح النتائج المرتبطة بالتعلم وتتنبأ بالظروف التي يحدث التعلم في ظلها مرة أخرى ". (أبو علام ،2004: 18).

إذن فالنظرية في التعلم تبحث في القوانين التي تحكم عملية التعلم لدى الكائن الحي وتفسرها، وعليه فإن تنظيم التعلم بالشكل الذي يحقق هدف التعلم يعتمد على فهم تلك القوانين والشروط التي في ضوءها يتم اكتساب السلوكات والمهارات.

ويرى "حمدان" أنها عبارات وصفية منطقية مثبتة تختص بفهم وتفسير الظاهرة وسلوك التعلم من وجهة النظر الخاصة بها. فالنظرية السلوكية وكما هو الحال مع النظريات الأخرى تفسر التعلم بخصوصية علمية وعملية.

(حمدان ،1996،5). فالخصوصية العلمية للنظرية في التعلم تجعلها تفسر التعلم في ضوء مبدأ عام تنطلق منه النظرية،وعلى ضوءه تقدم تفسيرا للتعلم يعطيها القدرة على التنبؤ وإمكانية التحكم في السلوك في ضوء الفروض المختبرة إمبريقيا.

ولقد تباينت توجهات الباحثين في تفسير التعلم والمبادئ التي تحكمه منطلقة من مرجعيات وتصورات مختلف غير أنها اتصفت بالتراكمية وسنعرض لها حسب تطورها وتطبيقاتها في المجال النفسي والتربوي.

ثالثا : النظريات المفسرة لعملية التعلم :

*** تمهيد:**

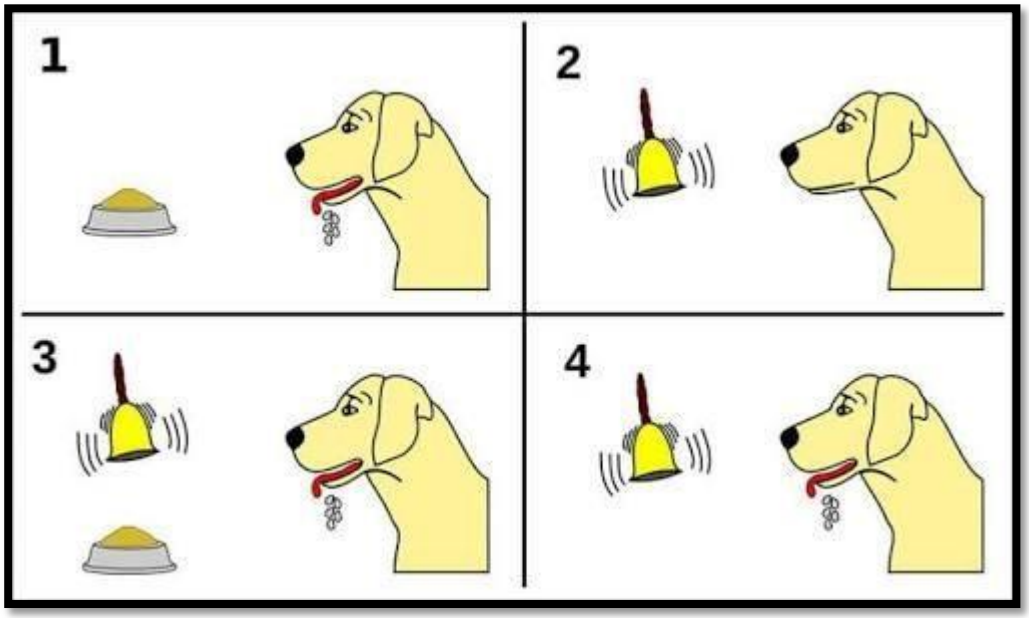
انطلقت النظرية السلوكية من منظور قائم على تأثير البيئة في التعلم واكتساب السلوك، ولقد توصل السلوكيون إلى العديد من المبادئ والقوانين التي تحكم سلوك الكائن الحي مستمدة من نتائج التجارب التي أجروها على الحيوانات في معاملهم.

ويمثل الاشراط البسي اتجاه السلوكية الكلاسيكية التي قامت على تجارب العالم الفيزيولوجي "بافلوف"، والذي توصل من خلال التجارب التي أجراها في معمله إلى مجموعة من قوانين التعلم التي تحكم التعلم الاشراطي، وسنعرض لأهم تلك التجارب محاولين الوقوف على قوانين الاشراط الكلاسيكي وتطبيقاتها في التربية وعلم النفس.

1-. تجارب بافلوف في الاشراط الكلاسيكي: (classical conditioning)

كان بافلوف يجري تجاربه على الكلاب في معمله ولاحظ أنه عندما كان يدخل حجرة الكلاب التي كان يجري فيها تجاربه أن لعاب الكلاب يسيل قبل تقديم الطعام، ولم ينتبه بافلوف إلى استجابة سيلان اللعاب لدى الكلاب في ذلك الوقت فكان يقوم بدق الجرس ويقدم الطعام فيستجيب الكلب بسيلان اللعاب، وبدأ يكرر العملية من أجل قياس كمية اللعاب، وعندها فوجئ بأنه عندما كان يدق الجرس يسيل لعاب الكلب قبل تقديم الطعام.

وسنوضح ضمن الشكل التالي المثيرات والاستجابات في تجربة بافلوف:



- شكل رقم (21) يمثل خطوات اكتساب السلوك الاشراطي في تجربة بافلوف-

نلاحظ من خلال هذه التجربة أن المثير المحايد اكتسب صفة المثير الطبيعي أو المثير غير الشرطي

(Uncconditional)، وأدى دوره في استجرار واستدعاء الاستجابة الطبيعية ولذا أسماه بافلوف بالمثير الشرطي، والإستجابة التي أصدرها الكلب إستجابة شرطية.

ولكن السؤال المطروح كيف تشكلت الاستجابة الشرطية؟

إن اقتران المثير الطبيعي بالمثير المحايد وتكرار ظهوره بظهور المثير الطبيعي أكسب المثير المحايد صفة المثير الطبيعي فأصبح مثيرا شرطيا، وأدى إلى تكوين إستجابة شرطية. ويمكن توضيح ذلك كالتالي:

المراحل	تكوين الاستجابة الشرطية
1	**م ط (الطعام)** **س ط (سيلان اللعاب) م محايد (دق الجرس)**
1	**م ش (دق الجرس) إقتران م ط (الطعام)** **س ط**
1	**م ش (دق الجرس)** **س ش (سيلان اللعاب)**

- جدول رقم)1(يوضح مراحل اكتساب الاستجابة الشرطية-

نلاحظ في المرة الأولى أن المثير الطبيعي **(stimulus)** أدى إلى إستجابة طبيعية **(response)** كردة فعل لمثير طبيعي وهو الطعام، ولم يكن صوت الجرس مثيرا شرطيا بل كان مثيرا محايدا، ولم يؤدي إلى الاستجابة الطبيعية (سيلان اللعاب)، لكن حين تزامن ظهور المثير المحايد مع المثير الطبيعي واقتران ظهور المثير المحايد "صوت الج رس" ب "الطعام"، ومع التكرار والإقتران إكتسب المثير المحايد صفة المثير الطبيعي فكان كافيا لوحده لاستدعاء الاستجابة الشرطية التي كان يحدثها المثير الطبيعي وهي سيلان اللعاب.

2- مفاهيم نظرية بافلوف في الاشراط الكلاسيكي:

1- المثير الطبيعي: هو منبه طبيعي يؤدي إلى استدعاء استجابة طبيعية، ويعرف باسم المثير غير الشرطي لأنه بطبيعته قادر على استجرار أو إستدعاء إستجابة ما طبيعية حيث لا يشترط تعلم هذه الإستجابة.

ويؤدي المثير الطبيعي إلى حدوث ردة فعل انعكاسية تمتاز بالثبات والإستقرار لدى الفرد، ومثال ذلك الطعام في تجربة بافلوف. (الزغلول ،2006 : 55)

1- الاستجابة الطبيعية: تعرف باسم الإستجابة غير الشرطية لأنها تحدث على نحو طبيعي وكردة فعل لمثير طبيعي يحدثها. ومثال ذلك: سيلان اللعاب في تجربة بافلوف.

1- المثير الشرطي: ويعرف بالمثير غير الطبيعي، وهو في الأصل مجرد مثير محايد لكنه في وضعية ما يكون قادرا على استدعاء الإستجابة الشرطية، بسبب الإقتران والتكرار أي من خلال تواجده لعدد من المرات مع المثير الطبيعي.

فنتيجة لتزامن وجود المثير الشرطي مع هذا المثير الطبيعي يكتسب صفته ويصبح قادرا على استجرار الإستجابة التي يحدثها. وهكذا فعندما يكتسب المثير المحايد صفة المثير الطبيعي يصبح عندها مثيرا شرطيا. (الزغلول ،2006: 55)

2- الاستجابة الشرطية: (Conditioned Response)

تعرف باسم الإستجابة غير الطبيعية، وهي إستجابة متعلمة ناتجة عن المثير الشرطي وتحدث نتيجة إقترانها لعدد من المرات بمثير طبيعي معين، والإستجابة الشرطية هي إستجابة مماثلة للإستجابة الطبيعية.

إذن، فهي عادة تكون إنعكاسية لمثير شرطي لمجرد التعرض إليه، وتشبه إلى درجة ما الإستجابة الطبيعية التي يحدثها المثير الطبيعي لكنها تكون اقل منها ،كما أن مدة كمونها قد تكون أطول أو أقصر من الإستجابة الطبيعية. (الزغلول ،2006: 56)

3-.قوانين التعلم المستمدة من الإشراط الكلاسيكي:

وقف "بافلوف" من خلال تجاربه على مجموعة من القوانين التي تحكم إستجابات الكائن الحي المتعلمة ،وتؤدي إلى تعلم سلوكات معينة وتثبيتها أو انطفاءها. ويمكن توضيحها كما يلي:

أ.الإقتران: (Contiguity)

إعتبر "بافلوف" أن آلية التعلم الرئيسية هي الإقتران، ويقصد به التجاور الزماني لحدوث مثيرين أحدهما محايد لا يستجر أية إستجابة من قبل الكائن الحي، والأخر طبيعي يمتاز بقدرته على استجرار ردة فعل طبيعية "الإستجابة"، ونتيجة لهذا الإقتران وتكراره لعدد من المرات يصبح المثير المحايد مثيرا شرطيا أي يصبح قادرا على استجرار الإستجابة التي يحدثها المثير الطبيعي، ومثل هذه الإستجابة تعرف بالإستجابة الشرطية. (الزغلول 2006، 56).

.التكرار: ي ؤدي التكرار إلى إصدار الإستجابة الصحيحة المتعلمة، ويمكن أن يتعلم الكائن الحي عن طريق التكرار تفادي الإستجابات الخاطئة التي لا تؤدي إلى الهدف والتي تظهر بظهور المثير. فبالتكرار يمكن أن يتعلم الفرد العديد من السلوكات أو يصدر إستجابات لم تكن في أصلها طبيعية.

.التثبيت: يحدث نتيجة اقتران المثير الشرطي بالمثير الطبيعي مرات عديدة ومتكررة فيؤدي ذلك إلى زيادة قوة إرتباط الاستجابة الشرطية بالمثير الشرطي تدريجيا، واكتساب الاستجابة المتعلمة وتثبيتها بحيث يتكرر ظهورها بظهور المثير.

ب الانطفاء (Extinction) :

هو عكس التثبيت؛ ويقصد به توقف الاستجابة الشرطية المتعلمة للمثير الشرطي نتيجة لتقديمه لعدد من المرات دون أن يتبع بالمثير الطبيعي.

وحدوث الانطفاء هو مؤشر لحدوث المحو في الاستجابة الشرطية المتعلمة. ونتيجة لعدم إقتران المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي لمرات متعددة على نحو تدريجي، حيث تتلاشى هذه الإستجابة تدريجيا إلى أن تنقطع. (الزغلول ،2006: 59)

فتقديم المثير الشرطي فق بدون أن يعقبه المثير غير الشرطي يؤدي إلى إضعاف الإستجابة، ويترتب على ذلك إنطفاء الإستجابة أو السلوك المتعلم؛ بمعنى أن المثير الشرطي يفقد تدريجيا قدرته على إنشاء أو إستدعاء الإستجابة الشرطية بسبب غياب الاقتران والتكرار.

4-. التطبيقات التربوية والنفسية لنظرية بافلوف:

كان لنظرية "بافلوف" إسهامات في المجال النفسي والتربوي. ونذكر من أهم تلك الإسهامات ما يلي:

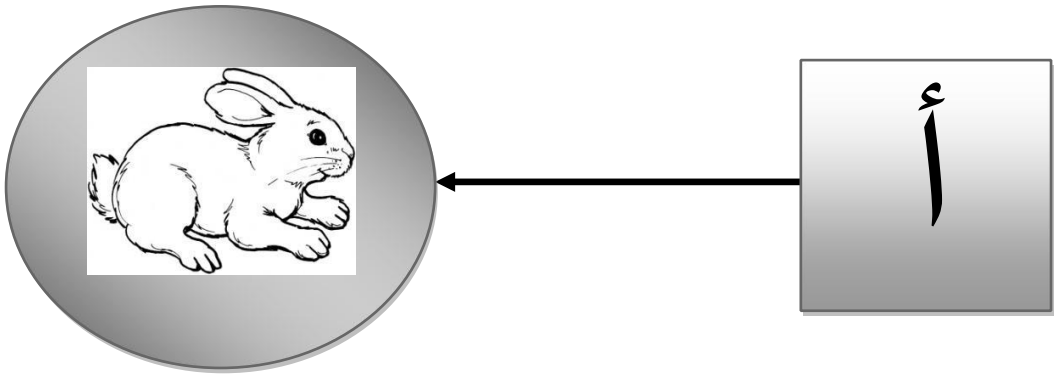
- ذهبت إتجاهات سلوكية في تفسير الإضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية تفسيرا مستمدا من مبدأ الإقتران، إذ فسرت بعض الإضطرابات في إقترانها بخبرات مؤلمة، وبناء على الإقتران الشرطي يتم تقديم العلاج بالعمل على إطفاء السلوك الخاطئ وغير المرغوب وتعلم السلوكات الإيجابية والكف عن السلوكات الخاطئة أو المرضية من خلال إعادة الإقتران الايجابي. كفوبيا المدرسة التي تفسر في ضوء الاقتران الشرطي بخبرة مؤلمة ويتم علاج هذا المشكل السلوكي باستخدام الإقتران الإيجابي المرغوب فيه، وذلك باقران التواجد في المدرسة بشيء محبب لدى الطفل؛ أي بخبرة سارة ومع تكرارها يتخلص الطفل من السلوك المرضي ويكتسب السلوك السوي.
- كان لهذه النظرية تطبيقاتها في المجال التربوي في مجال تعلم أنماط السل وك الصحيح واكتساب مهارات قراءة وكتابة الحروف، الأعداد وغيرها...

فإذا كنا بصدد إكساب مهارة القراءة باستخدام قانون الإقتران فإننا نقوم باقران الصور مع الحرف الدال على الكلمة، فالحرف هو بمثابة مثير يقترن بالصورة الدالة عليه، وتصبح الصورة مثير شرطي يؤدي إلى استدعاء نفس الإستجابة استجابة شرطية.

فمثلا: يمكن استخدام الاقتران في تعلم حرف من الحروف كحرف " س ":

- بداية نقرن ظهور حرف (أ) بصورة تحمل كلمة بها الحرف ككلمة (أرنب).
- إعادة اقران ظهور الحرف بالصورة مرات عديدة.
- إظهار الصورة للتعرف على الحرف

.



نظريات التعلم الوظيفية :

*** تمهيد:**

يعد " ثورندايك" **(Edward L. Thorndike)** واحد من أبرز منظري النظرية السلوكية، وقد توصل إلى بعضا من المبادئ التي تحكم السلوك تعتمد على ما يسمى بالاشراط الوسيلي أو الذرائعي، وهو نموذج أخر من نماذج التعلم الشرطي ينبني على المحاولة والخطأ. وسنعرض فيما يلي لتجربته وأهم القوانين التي توصل إليها في مجال التعلم.

1-. تجربة ثورندايك في الاشراط الوسيلي:

قام " ثورندايك" بالعديد من التجارب على الفئران والقط ، ومن أشهر تجاربه تلك التي أجراها على ق القفص. فقد وضع قطا مدفوعا بدافع الجوع في قفص به رافعة وهي الوسيلة المؤدية إلى الهدف، حيث يؤدي الضغ عليها إلى فتح الق للقفص والخروج منه، وهو الباعث للق ليقوم بالمحاولة للوصول إلى الهدف، ووضع خارج القفص سمكة ويؤدي الضغ على الرافعة إلى فتح الباب وخروج الق منه، وبالتالي الحصول على الطعام.

فالجوع والطعام شكلا موقفا إشكاليا بالنسبة للق الذي يفترض منه القيام بسلوك ما للتخلص من هذا الموقف.

والشكل التالي يوضح الموقف التجريبي:

- شكل رقم (1) يوضح تجربة ثورندايك في الاشراط الوسيلي-

لاحظ "ثورندايك" في بداية التجربة أن الق أظهر العديد من المحاولات العشوائية كالمواء والقفز والخربشة والتسلق في محاولة منه للتخلص من المشكل والحصول على الهدف، ومع تكرار المحاولات الخاطئة لاحظ أن عدد المحاولات العشوائية لدى الق بدأت بالتناقص التدريجي بحيث أصبح الق يتخلى تدريجيا عن بعض المحاولات ،ومع مرور الوقت تخلى عن جميع المحاولات الخاطئة واحتفظ فق بالمحاولة الأخيرة، والمتمثلة في الضغ على ال رافعة والتي نتج عنها فتح باب القفص والخروج منه وأكل السمكة. وفي ضوء نتائج هذه التجربة استنتج "ثورندايك" أن الق تعلم الاستجابة الصحيحة من خلال المحاولة والخطأ أي؛ أنه تعلم أن يتخلى عن الاستجابات الخاطئة ويحتفظ فق بالاستجابة المناسبة. (الزغلول ،2006: 76)

لكن السؤال المطروح هنا: لماذا تخلى الق عن محاولات واحتفظ بأخرى؟ ولا شك أن هذا يرتب بمبادئ التعلم التي توصل إليها ثورندايك، والتي سنعرضها فيما يلي.

2- قوانين التعلم وفق نظرية ثورندايك:

استطاع "ثورندايك" من خلال تجاربه أن يهتدي إلى عدد من المبادئ التي تحكم التعلم اعتمادا على نتائج الدراسات التجريبية المتعددة التي قام بها على الحيوان، ومن أهم هذه القوانين:

أ.قانون الاستعداد: Law of Readiness

ينص قانون الاستعداد على أن التعلم يصبح ممكنا إذا ما تم إثارة ميل الفعل لدى المتعلم. ويعتقد "ثورندايك" أنه بدون الاستعداد لا يستطيع المتعلم التعلم. فهو رغبة الفرد في التعلم.(Glory,2018 :25) والرغبة في الإشباع، هي التي تؤدي إلى تقوية الإستجابة بينما عدم توفر الإستعداد لا يؤدي إلى تقوية الاستجابة. فالإستعداد لإصدار سلوك أو إستجابة معينة يتم وفق باعث أو دافع.

ومنه، فإن قانون الاستعداد يصف الحالات التي تحقق فيها العضوية الإشباع أو الإزعاج. حيث أن الإستجابة التي تقوى هي الإستجابة التي يتم فيها عملية الإشباع لدافع أو رغبة بينما إجبار العضوية على العمل حينما لايتوفر لديها الإستعداد فإن ذلك يزعجها. (قطامي ،2005: 72)

فالإستعداد لأداء سلوكمعين وفقباعث أو دافع يعد من أهم محددات السلوك المتعلم، إذ أن الكائنالحي قد يتصرف أو يستجيب بسل وك معين لدوافع غريزية تهيئ له الإستعداد لأداء ذلك السلوك. واعتبرت النظرية السلوكية الدافع لإشباع " الجوع" كحاجة بيولوجية أهم دوافع السلوك، وعلى ضوءها فسرت النظرية السلوكية إستجابات الكائن الحي.

ب.قانون التكرار: Law of exercise

يعد التكرار سبيل للحصول على الهدف، ويرتب التكرار بالمحاولة والخطأ التي تقل تدريجيا حين تكون غير مجدية ولا تؤدي إلى الهدف، ويؤدي التكرار إلى الإستجابة الصحيحة التي توصل إلى الهدف.

ويفيد تكرار المحاولة مرة بعد مرة إلى التقليل من الاستجابات أو السلوكات الخاطئة التي تضعف الوصول إلى الهدف، وزيادة إحتمالية ظهور الاستجابة الصحيحة مع أن التكرار في غياب حالة الإشباع سوف لا يؤدي إلى زيادة وتقوية التعلم.(قطامي ،2005: 71)

فالتكرارات التي لا يتم تعزيزها تميل إلى التلاشي". لذا يجب تقديم تعزيز على الأقل من وقت لآخر من أجل الإستمرار في إنشائه. وعندما لا يتم تعزيز السلوك، فإنه يميل إلى الاختفاء بعد فترة.

(Hasan,n.d ,22)

ومن هنا فإن مبدأ التكرار لدى "ثورندايك" مهم جدا في اكتساب السلوك وتعلمه وتفادي أو تلافي الكثير من الأخطاء. إذ أن التكرار يؤدي إلى تثبيت السلوكات الصحيحة لكن يشترط حدوث الإشباع، ذلك أن الإستجابة تتكرر إذا أدت إلى تحقيق الإشباع على عكس الإستجابات الخاطئة التي تنطفئ في غياب الإشباع.

ج.قانون التعزيز: (Law of Reinforcement)

إن الحصول على الهدف بعد المحاولات المتكررة هو بحد ذاته تعزيز، إذ أنه يؤدي إلى الإحتفاظ بالإستجابة الصحيحة التي توصل إلى الهدف. ويسهم التعزيز في اكتساب الاستجابة الصحيحة وفي تثبيت السلوك، وعلى العكس من ذلك فإن المحاولات المتكررة التي لا تؤدي في النهاية إلى الهدف ولا يعقبها مكافآت ينتج عنها الإنطفاء التدريجي للإستجابة.

د.قانون المحاولة والخطأ:

يرى" ثورندايك" أن المحاولة والخطأ آلية رئيسية في التعلم وتكوين الارتباطات. ذلك أن الإستجابة المناسبة التي تؤدي للهدف تتم بعد المحاولات المتكررة حتى وإن كانت خاطئة في موقف التعلم، ويتم التوصل إلى الإستجابة الصحيحة على نحو تجريدي بحيث يتم إكتشافها في ضوء نتائج المحاولات السلوكية التي يتم تنفيذها حيال الموقف. فالمحاولة والخطأ تؤدي إلى تلافي الإستجابات الخاطئة وتلاشيها تدريجيا والإحتفاظ بالإستجابة الصحيحة.

غير أن تكرار الإرتباط لا يكفي وحده لحدوث التعلم، فهناك استجابات كثيرة تتكرر كل يوم ومع ذلك لا نتعلمها. ورأى"ثورندايك" أن تثبيت الاستجابات الصحيحة وتضاؤل الاستجابات الخاطئة يعود إلى عامل أخر هو الأثر. (إبراهيم ،2006: 122)

هـ.قانون الأثر: Law of Effect

يقصد به حالة الرضا والإرتياح التي تجعل الإرتباط قويا بين المثير والإستجابة، وعلى العكس من ذلك فإن عدم الرضا يضعف الإ رتباط بين المثير والإستجابة، وهذا ما يؤثر على دافعية الكائن الحي من حيث الإقبال أو الإحجامعن التعلم والشعوربالإحباط. (2.25 : 2018 ,Natthaphong & all)

ومعنى ضعف الإرتباطأن الكائنالحي يصبح لديه ميل إلى عدم تكرارها على عكسحالة الإرتياحوالرضا فإنها تقوي الإستجابة، ويؤدي ذلك إلى تكرارها بل وتثبيتها.

الأثر الطيب ----يقوي الارتباط-----احتمال تكرار الفعل

الأثر السلبي----ضعف الارتباط------احتمالية ضعيفة لتكرار الفعل

فالارتياح الناتج عن الاستجابة الصحيحة يؤدي إلى احتمال تكرار الفعل أي تكرار الاستجابة. ذلك أنه يقوي ويدعم الرواب العصبية بين المثير والإستجابة، وعدم الارتياح ليس من الضروري أن يضعف هذه الرواب ، فعندما يقوم التلميذ بأداء الواجبات المدرسية على النحو المرغوب يقوم المعلم بمكافأته فإن الأثر الناشئ عن هذا الإشباع هو الشعور بالرضا أو السرور، ويصبح هذا الشعور الأخير معززا أو مدعما لتقوية الارتباط بين أداء الواجبات المدرسية وتقدير المعلم له. (الزيات ،2004: 192)

وعلى العكس من ذلك فإن إظهار عدد من المحاولات أي الاستجابات التي لا تؤدي إلى حالة الرضا والإشباع يترك آثرا سلبيا كالضيق ويؤدي إلى احتمالية عدم تكرار الفعل، ذلك أن الأثر الطيب بمثابة تعزيز يقوى ويسهم في تثبيت السلوك وقوة الارتباط بينهما،وتظهر عليه علامات الضيق عندما تفشل مثل هذه المحاولات وهذا ما يدفعه بالتالي إلى التخلي عنها وعدم استخدامها مرة أخرى. (الزغلول ،2006: 77)

ثالثا. التطبيقات التربوية والنفسية لنظرية ثورندايك:

كان للقوانين التي توصل إليها "ثورنديك" أثر في مجال التعلم الإنساني ،كما كان لها تطبيقاتها في التربية وعلم النفس. ونذكر من أهم تلك التطبيقات:

- استخدام المحاولة والخطأ في مجال التعلم الصفي وإعطاء فرصة للمتعلم لتكرار محاولاته لاكتساب السلوك الصحيح. ففي المجالالتربوي فإن تحقيق هدف التعلم واكتساب مهارات أو معارف مدرسية يعتمد على المحاولات التي يقوم بها المتعلم في الغرفة الصفية، ذلك أن الخطأ في الوصول إلى الهدف للوهلةالأولى لا يسدالباب على محاولات أخرى لتحقيقه وتكرار المحاولات للوصول إلى الحل الصحيح.

- الاعتماد على المكافآت والإثابات التي تعقب الاستجابات والاداءات الصحيحة، والتي تترك حالة من الرضا والاستحسان في نفسية المتعلم، وتؤدي إلى إكتساب وتثبيت التعلمات والسلوكات الصحيحة والتخلي عن الخاطئة، إذ أن حصول الهدف يقدم تغذية راجعة لتثبيت السلوك وتقوية الارتباط أي الاحتفاظ بالاستجابات الصحيحة.
- الاهتمام باستعدادات التلاميذ للتعلم باعتبارها ضرورية لنجاح التعلم. فالمتعلم يجد التعلم سهلا أو صعبا بسبب سمة الاستعداد.

ونظرا لأن الإستعداد يعتمد على الرغبة الشديدة، وحتى تكون النتائج مثمرة بالنسبة للمعلمين لا بد أن يعتمد على الرغبة الشديدة للتلميذ كالرغبة في النجاح أو القبول الاجتماعي. (Samuel, n.d: 2)

ولكن السؤال المطروح: كيف نقوي هذه الرغبة في التوجه نحو التعلم لتحقيق النجاح والقبول الاجتماعي؟

لا ريب في أن هذا يعتمد على البيئة التعليمية والبرامج المدرسية التي يمكنها أن تؤدي دورا مؤثرا فاعلا في رفع مستوى الاستعداد لدى المتعلم، وتوجه رغبته لتحقيق التفوق والمنافسة عليه من أجل الحصول على القبول الإجتماعي.

ولقد استرعى هذا الأمر إنتباه المخططين والمشرفين على التربية، وأصبح هذا المبدأ إحدى أسس بناء المناهج التعليمية، وفي كل عملية مراجعة للمناهج الدراسية في محتوياتها وطرائقها البيداغوجية ونشاطاتها المختلفة التي تمكنالتلاميذ من تنميةاستعداداتهم وإشباع رغباتهم وميولهم وتحقيق طموحاتهم.

ولتحقيق ذلك يتوجبعلى المعلمأن يكون تيسيريا. أي يعمل على خلق جو ملائمللتعلم يأخذالدروس لتكون تفاعلية ومثيرة للاهتمام ومليئة بالتحديات وحل المشكلات. 28(2018: ,Glory)

ثالثا : نظرية سكينر الإشراط الإجرائي :

يمثل الاشراط الإجرائي اتجاه السلوكية الحديثة، ويرجع الفضل في ظهوره إلى عالم النفس الأمريكي "سكنر"، وهو الاتجاه الذي يختلف عن اتجاه "بافلوف" في الاشراط البسي و"ثورندايك" في الاشراط الوسيلي.

وسنعرض لأهم تجارب "سكنر" **(B. F. SKINNER)** المعملية، وأهم القوانين التي فسرت التعلم ،وتطبيقاتها التربوية والنفسية.

1- منطلقات نظرية سكنر:

إنطلق" سكنر" في تفسيره لعملية التعلم من مفهوم التعزيز والعقاب، وذهب خلافا ل "ثورندايك" في أن السلوك لا يتشكل وفقا للمحاولة والخطأ، ففي الوقت الذي يرى فيه "ثورندايك" أن الاستجابات تصدر عن الفرد نتيجة مثيرات قبلية تثيرها نجد أن " سكنر" يرى أنه ليس من الضرورة وجود مثل هذه المثيرات القبلية لحدوث هذه الاستجابات. كما أن"ثورندايك" يؤكد أن تعلم الاستجابات يتطلب تفاعل مباشرا مع المثيرات

مهملا آليات أخرى لتشكل مثل هذه الاستجابات، بيد أن "سكنر" لم يهمل دور الملاحظة والمحاكاة في تعلم مثل هذه الاستجابات. (الزغلول ،2006: 89)

فالاستجابات في نظر سكنر يمكن أن تحدث بدون وجود مثير يسبقها، بيد أن ما يحركها هو الدافع البيولوجي "الجوع". وسميت نظرية "سكنر" بالاشراطية الإجرائية لأن "سكنر" يرى أن السلوك يتشكل بواسطة ما يحدث بعد الاستجابة أي؛ التعزيز والمكافأة، والتي تؤدي إلى تطور الإستجابات أي تميل إلى تكرار الظهور، وبإيقاف تقديم التعزيز لاستجابة ما فإن ذلك يؤدي إلى توقف الاستجابة وانطفاءها.

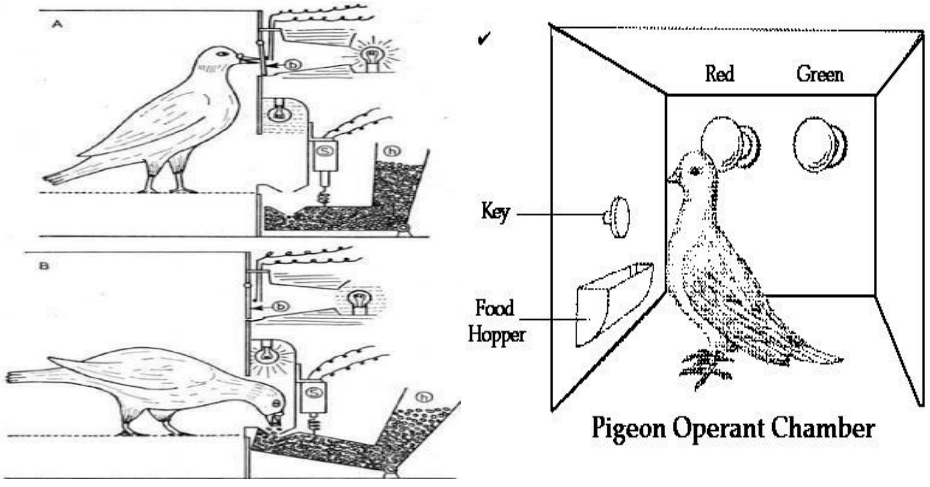
ولقد توصل "سكنر"إلى هذه المحددات التي تحكم عملية التعلم من خلال التجارب التي أجراها على الحمام والفئران. وقبل أن نعرض لهذه المبادئ بالتفصيل يجدر بنا أن نعرض لأهم تجربة قام بها "سكنر"في التعلم الإجرائي.

2- تجربة سكنر في الاشراط الإجرائي: Operant Conditioning

إفترض"سكنر" أن السلوك الإجرائي(**Operational Behavior**) هو سلوك يبادر به الفرد بهدف التحكم في البيئة، وانطلاقا من هذا الافتراض أراد أن يختبر سلوك الكائن الحي في تعلم السلوك الإجرائي.

قام "سكنر" في تجربته بإحضار حمامة جائعة، ووضعها في قفص به لوحة مرسوم عليها دوائر ملونة حمراء وخضراء، ثم قام "سكنر" بمراقبة اللحظة التي ترفع فيها الحمامة رأسها ولو بدرجات بسيطة من أجل تقديم الطعام لتحصل على تعزيز أولي، وملاحظة الحمامة في اللحظة التي يظهر فيها الضوء الأحمر وتقترب منه الحمامة ولو بدرجات بسيطة ليقدم لها الطعام، وكلما ازدادت حركاتها في التحول نحو الضوء الأحمر كلما اتبع ذلك السلوك بمعزز أولي طعام إلى أن تصل الحمامة إلى مرحلة تعلم النقر على الضوء الأحمر للحصول على الطعام.

(قطامي ،2005: 126). والشكل التالي يوضح تجربة "سكنر" في الاشراط الإجرائي:



- شكل رقم (1) يوضح تجربة سكنر في الاشراط الإجرائي -

لكن السؤال المطروح: كيف تعلمت الحمامة الاستجابة الصحيحة في موقف التعلم بالرغم من وجود مثيرات عديدة؟

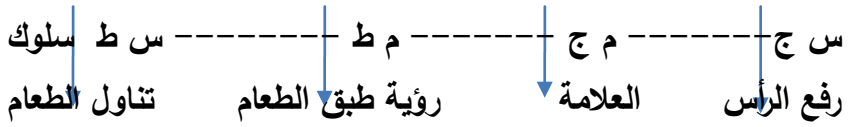
إستطاع "سكنر" أن يعلم الحمامة أن تصدر الاستجابة الإجرائية الصحيحة أي، النقر على الضوء الأحمر ولا تستجيب في حال النقر على العلامة البيضاء أو الخضراء، وهو السلوك الذي كان في الأصل محايدا، ولكن نتيجة للتعزيز الذي تلقته والمكافأة على السلوكات الإجرائية الصحيحة التي قامت بها وهي رفع الرأس والنقر على الضوء الصحيح تعلمت الحمامة الاستجابة الإجرائية الصحيحة. فالسلوكات المعززة لدى "ثورندايك" و"بافلوف" أدت إلى اكتساب السلوك الصحيح وتثبيته، وهذا ما يميز الإشراط الإجرائي عن الاشراط البسي ، ذلك أن تعلم السلوك الإجرائي يخضع لعملية الاشراط في الموقف السلوكي أي؛ الإجراءات التي يقوم بها الكائن الحي لكي يتحكم بالمثيرات المحيطة به، ويظهر السلوك المرغوب والذي يترتب عليه التعزيز والمكافأة.

فالاستجابة التي بادرت بها الحمامة والتي تعلمت أن تقوم بها على الوجه الصحيح لم تكن استجابة لمثير ودون أن يقوم بدفعها أحد، فقد كانت مدفوعة لأن تقوم بهذا السلوك بهدف الحصول على الطعام الذي يدعم استجابتها لتحقيق حالة الإشباع. (قطامي ،2005: 126)

وقد توصل "سكنر" إلى أن تعلم السلوك الإجرائي الصحيح يرتب بالتعزيز الذي تتلقاه الحمامة والذي يزيد مع تكرار الاستجابة الإجرائية. فالإجراءات التي قامت فيها الحمامة والتي أعقبها التعزيز أدت إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة وتثبيتها وعدم انطفاءها.

والملاحظ في هذه التجربة أن الاستجابة الإجرائية سبقت المثير والمكافأة وجاءت قبل تقديم المكافأة ،فهي لم تنشأ عن رؤية المثير بل استجابة خاضعة لمستوى حافز الجوع. فالسلوكات الإجرائية غير مرتبطة بالمثيرات التي تظهر في موقف التعلم إذ تعبر عما يصدر عن الكائن الحي في العالم الخارجي ويعتمد تعلمه أو تثبيته وعدم انطفاءه على التعزيز، فإذا حدثت الاستجابات الإجرائية وأعقبها التعزيز أدى ذلك إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة مرة أخرى وتثبيتها.

ويمكن شرح ذلك كالتالي:



3- مفاهيم سكنر في التعلم الإجرائي: Operational learning

أ. **المثير الإجرائي:** يقصد به أي تغيير يمكن تحديده في أي جزء من البيئة الخارجية، ويرتب بسلوك ماويتطلب إستجابة إجرائية.

ب. الاستجابة الإجرائية: تأتي أولا قبل تقديم المكافأة، وهي لا تنتج عن الحصول على الطعام أي؛ لا تنشأ عن رؤية الطعام بل أنها استجابة تخضع لمستوى حافز الجوع والظروف البيئية الموجودة في الموقف السلوكي.

ج. **التعلم الإجرائي:** هو تغيير أو تعديل ظاهر في السلوك يقاس بما يسمى بوحدة الأداء الظاهر القابل للملاحظة والقياس.

د. **الاشراط الإجرائي:** يمثل التغير الحادث في السلوك والمرتب بالتعزيز أو المكافأة. فاكتساب السلوك أو الاستجابة الصحيحة والاحتفاظ بها يعتمد على التعزيز أي؛ يشترط لحدوثه وجود التعزيز.

هـ. السلوك الإجرائي: يختلف السلوك الإجرائي كلية عن السلوك الإستجابي(**Respondent Behavior**)، فالسلوك الإستجابي يعمل على انتزاعه مثير معين محدد ومعروف أي؛ ناتج عن مثير ،والسلوك الإجرائي لا ينتزعه مثير معين ولكنه يصدر عن الكائن الحي تلقائيا، وليس استجابة لمثير ما، بينما يصعب رد السلوك الإجرائي لمثير معين لأنه يرتب بمثيرات محددة مسبقا في الموقف وليس هناك مثير معين يعمل على استدعاء الاستجابة الإجرائية؛ بل أنه عبارة عما يصدر عن الكائن الحي في العالم الخارجي. ويعتمد تعلم السلوك الإجرائي على التعزيز فإذا حدثت الاستجابات الإجرائية وأعقبها التعزيز فإن ذلك يؤدي إلى زيادة إحتمال حدوث الاستجابة مرة أخرى. (قطامي ،2005: 128)

فالسلوك الإجرائي في نظرية "سكنر" يعتمد على الاستجابات التي تسبق التعرض للمثير، وهذا ما ميز نظرية "سكنر" عن باقي النظريات السلوكية التي تعتمد على المثيرات التي تسبق الاستجابات كما ذكرنا انفا.

4- قوانين التعلم لدى سكنر:

أ. مبدأ التعميم الإجرائي:

يعبر التعلم الإجرائي عن ذلك التغيير أو التعديل الظاهر في السلوك والقابل للملاحظة والقياس ويظهر في الإجراءات السلوكية التي تؤدي إلى الهدف، وهذه السلوكات الإجرائية المتعلمة في مواقف التعلم يمكن تعميمها؛ بل أنها تؤدي إلى تعميم إجرائي أي؛ أن المتعلم يستجيب في المواقف المشابهة باستخدام الإجراءات أو الاداءات الإجرائية نفسها. ذلك أنه كلما زادت درجة التشابه بين المثير الأصلي والمثير البديل كلما زادت قوة الاستجابة.

أ. مبدأ التعزيز:

ميز "سكنر" بين نوعين من التعزيز يؤديان إلى تقوية السلوك وزيادة احتمال ظهوره وتقوية استجابة ما وزيادة احتمالية ظهورها لاحقا، وهما:

- **التعزيز الموجب: (Positive Reinforcement)**

هو إجراء يتم فيه تقديم مثير بعد الاستجابة حيث يؤدي تقديم المثير إلى استمرار أداء الاستجابة الصحيحة المرغوبة وتعلمها وتثبيتها. فالأداء الإجرائي الصحيح لدى "سكنر" والذي يصيب الهدف مرتب بكمية التعزيز الذي يلحق الاستجابة الإجرائية.

وقد اعتمد "سكنر" في بداية دراساته على جداول التعزيز، وفضل التعزيز المنتظم. حيث يتم إعطاء التعزيز كل ثلاث دقائق. وقد أظهرت الدراسات أنه كلما قل الوقت بين التعزيزات، زادت فعالية التعزيز. فالتوقيت مهم جدا فيما يتعلق بالجدول الزمني، وهو أكثر كفاءة عندما يحدث بفترات قصيرة. (n.d, p:27 Hasan,)

- **التعزيز السلبي: (Negative Reinforcement)**

يعرف من خلال الإزالة وفيه يتم إزالة المثيرات المؤلمة أو غير المرغوب فيها من البيئة كنتيجة لقيام الفردبسلوك مرغوب فيه، وهذا يعني أن الكائن الحي يقوم باستجابة ما بهدف تجنب مثيرات مؤلمة غير مرغوب فيها. ومثل هذه الاستجابة تزداد قوة عندما تستبعد المثيرات المؤلمة ،فقد كان فأر "سكنر" يكرر الضغ على الرافعة لتأخير أو منع حدوث صدمة كهربائية؛ حيث كان يكافئ على هذا السلوك وهو الضغ على الرافعة بعدم تعريضه للصدمة الكهربائية. (الزغلول ،2006: 95)

فالتعزيز السلبي لا يعتمد على تقديم المكافأة، ولكن على منع العقاب في حال إستدعاء الاستجابة المرغوبة كالتلميذ الذي منع عنه العقاب بسبب انضباطه الصفي.

ويظهر أن كلا النوعين من التعزيز يعمل على تثبيت السلوك وعدم انطفاءه.

ب. مبدأ العقاب:

يعد العقاب أحد أساليب إنطفاء السلوك غير المرغوب فيه. وبالرغم من اعتماده كقانون في التعلم الاجرائي إلا أن "سكنر" فضل التعزيز على العقاب في تعديل السلوك.

وحجته في ذلك أنه أسلوب ضعيف في ضب السلوك وتأثيره مؤقت في تعديل السلوك.(قطامي ، 2005 :151). ويتضمن أسلوب العقاب:

- **العقاب الايجابي: (Positive Bunishment)**

يتم فيه اطفاء سلوك غير مرغوب بالاعتماد على مثير مؤلم أو حالة غير سارة بهدف تقليل أو إضعاف قوة السلوك وتقليل احتمالية تكراره لاحقا.

فقد كان " سكنر" يعرض الفأر لصدمة كهربائية عندما يضغ على الرافعة، ومثل هذا الإجراء أدى إلى إضعافمثل هذا السلوك لدى الفأر حيث توقف عن الضغ على الرافعة لتجنب العقاب وهو الصدمة الكهربائية. (الزغلول ،2006: 96). إذ أن العقاب في هذه الحالةيؤدي إلى التقليل من حدوث الاستجابة غير المرغوبة وانطفاء السلوك الخاطئ.

– **العقاب السلبي:** يتم فيه إزالة حدث سار أو مرغوب فيه من بيئة الكائن الحي كنتيجة لقيامه بسلوك غير مرغوب فيه، وتحديدا فإن هذا الإجراء يتضمن عقاب الاستجابة غير المرغوب فيها من خلال إزالة مثير مرغوب فيه لتقليل إحتمالية تكرار الاستجابة لاحقا. وكنتيجة للقيام بالسلوك غير المرغوب فيه يحرم الفرد من المكافأة، وهذا حتى يتوقف عن ارتكاب السلوك الخاطئ.

5–. التطبيقات التربوية والنفسية لنظرية سكنر:

كان لنظرية "سكنر" إسهامات ذات قيمة إيجابية، فقد كان له الفضل في نقل العديد من المفاهيم إلى مجال التعلم الصفي وتوجيه الفعل التربوي والبيداغوجيا إلى تبني طرق تعتمد على التعلم الإجرائي، ونذكر من بين تلك الإسهامات ما يلي:

- أسهمت النظرية السلوكية عموما ونظرية "سكنر" خاصة في بروز بيداغوجيا الأهداف والتي تم تبنيها كمقاربة في التدريس، وهي مقاربة قائمة على أجراءة للأهداف يعبر عنها بأداءات قابلة للملاحظة والقياس محددة بمؤشرات ومعايير للإنجاز.
- التدريب على التعميم الإجرائي في التعلم، وذلك من خلال تقديم المثيرات الإجرائية في المواقف الإجرائية الأصلية والمشابهة لتحقيق تعميم إجرائي. وفي ضوء مبدأ التعميم الإجرائي يتمكن التلميذ من تطبيق نفس الطريقة في وضعيات مشابهة تبلغه الهدف.
- الاعتماد في التعلم على الهدف كمنطلق لكل فعل تعليمي/ تعلمي. إذ أن الاستجابات الإجرائية التي تصدر من المتعلم تنطلق من هدف يسعى المتعلم إلى تحقيقه، وهذا مايساعد المعلم على ملاحظة وقياس أداء التلميذ،وتعزيز الايجابي منه لتثبيته وإهمال الخاطئ منه لتلافيه.

تبنيأسلوبالتعزيز الموجب فيتقييم الأداء، والذي من شأنه أن يدعمالسلوك الصحيح ويقدم تغذيةراجعة لتثبيت السلوك وتدعيم الاداءات الصحيحة لدى المتعلم. ولاشك في أن السلوكات المتعلمة المعززة تعملعلى تحفيز الدافعية لدى المتعلم لدعم استجاباته وتعلماته الصحيحة. خاصة أن المكافآت أو المعززات الخارجية تعد حوافز للأداء.

فالاعتماد على التعزيز الايجابي يساعد في تثبيت السلوكات الصحيحة وإهمال السلوكات الخاطئة. (Hasan, n.d: 27)

- استخدام التعزيز الفوري في التعلم يمد المتعلمين بتغذية راجعة فورية. ولأهميتها فإنه يجب أن يعمل المعلم مع التلاميذ على سؤال واحد في كل م رة، حتى لا يسمح للطلاب باستمرار إرتكاب نفس الأخطاء بشكل متكرر. (Austin, 2014 :178).
- إستخدام أسلوب العقاب والذي يعتمد على الحرمان لإطفاء سلوكات التلميذ غير المرغوب فيها.

ولقد دعى "سكنر" إلى أنه يجب على المدرس تجنب استخدام العقاب، ويقتصر على إثابة الاستجابات الصحيحة وتجاهل أو عدم إثابة الاستجابات الخاطئة. (الزيات ،2004: 203)

- تبني مبدأ تعديل السلوك في العلاج السلوكي بالإعتماد على قوانين السلوكية لإطفاء السلوك الخاطئ كقانون الإقتران، التعزيز الإيجابي، وغيرها....
- كان لسكنر الفضل في استدخال الآلة في التعلم عن طريق ما اسماه بالتعليم المبرمج (**Learning Programmed**) لتطوير التعليم واستخدام الوسائ التعليمية التكنولوجية، والتي تعتمد على الآلة وعلى خطوات صغيرة تعطي للمتعلم تغذية راجعة.(الزغلول، 2006: 107). فحدوث التعلم يمكن أن يتم إذا قدم في شكل خطوات صغيرة على أن تعطى للمتعلم تغذية راجعة سريعة لنتائج تعلمه في موقف التعلم.

وتقوم الوسائل التعليمية الالكترونية بتقديم تغذية راجعة لنتائج التعلم ولايسمح للمتعلم له بالذهاب إلىمستوى آخر إلا إذا أعطى الإجابة الصحيحة. وهكذا، يمكن للطالب الإنتقال إلى مستويات أعلى من التعلم.

فالتعليم المبرمج هو تعزيز السلوك المناسب للطالب. (Hasan, n.d: 27)

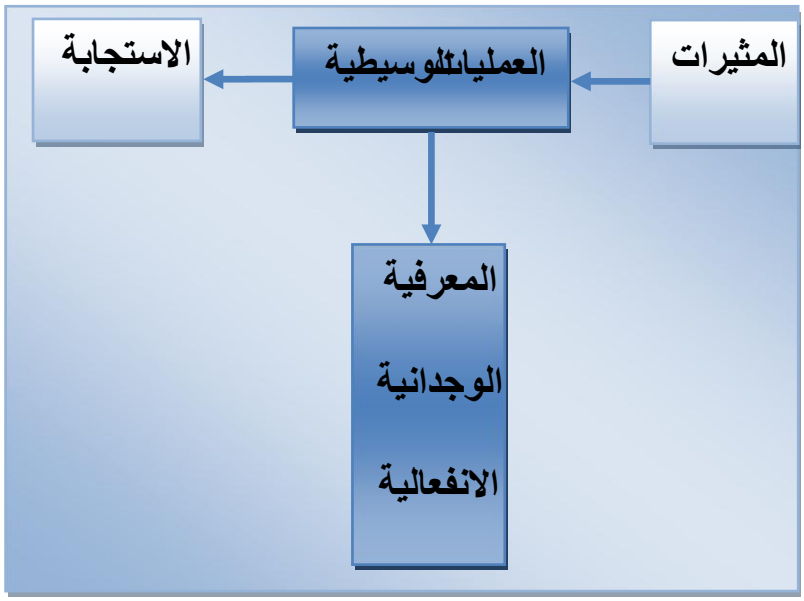
وعلى الرغم من أهمية وقيمة القوانين التي قدمها "سكنر" (Skinner) في علم النفس والتربية والتعليم خاصة إلا أن نظريته تعرضت لبعض الانتقادات، ومنها:

أحد النقاد الرئيسيين لنظرية سكينر وهو (ألفي)، جادل بأن المكافآت والدافع الخارجي ينتجان الإمتثال، وهو ليس، كما اقترح "سكينر"، سلوكا طبيعيا خاليا من الاختيار المتعمد. (178، 2014: ,Austin) إذ يغيب السلوك في غياب المكافئة التي تصبح المحرك الأساسي والوحيد للإستجابات السلوكية. فالإعتماد على المكافآت الخارجية كمثيرات إصطناعية تعطي إستجابات مصطنعة سرعان ما تغيب بغياب المكافأة. علاوة على ذلك، فإن تدريب البشر على توقع مكافآت قد يؤدي إلى الفشل في إيجاد الدافع في غياب مكافأة موعودة. وفي كثير من الأحيان يتم إستخدام المكافآت، والمزيد من الناس يعتادون عليها ويتوقعون منهم السلوك. (178، 2014 ,Austin)

6- الانتقادات الموجهة للنظرية السلوكية:

بالرغم من الإسهامات التي قدمتها النظرية السلوكية عموما في مجال التعلم السلوكي وميكانيزماته إلا أنها تعرضت للكثير من الانتقادات من طرف الباحثين، ومن أبرزها الانتقادات التي وجهت لها من طرف أصحاب النظرية المعرفية حيث دحضت فيه المبادئ التي جاء بها السلوكيين. فقد اعتبر "بياجي" أن ما جاءت به النظرية السلوكية يصلح لتفسير السلوكات والعادات البسيطة، بيد أنه لا يمكنتفسير السلوكات المعقدة التي تحتاج إلى التمثيلات المعرفية أو المعالجة الوسيطية التي تتوس المثير والاستجابة. ف "بياجي" يرى أن النظرية السلوكية يمكن أن نعتمدها فيتفسيرالسلوكاتالبسيطةكالعادات، ولكن من الصعب تفسير السلوكات المعقدة التي تحتاج إلىالعمليات العقلية والتمثيلات الذهنية في مواقف التعلم بقوانين السلوكية.

علاوة على هذا، فإن السلوكيين إهتموا بالمثيرات الخارجية التي اعتبروها المحدد لسلوك واستجابة الفرد غير أن السلوك تحكمه العديد من المتغيرات الخارجية والداخلية المتعلقة بذات الفرد كالجانب المع رفي والنفسي والوجداني والإنفعالي. وفي وجود هذه العمليات الوسيطية فإن التنبؤ بالإستجابة الآلية التي تحدث نتيجة التعرض لمثيرات بعينها لا تصلح لتفسير إستجابات وسلوكات الفرد بسبب المتغيرات الوسيطية. **(Variables Intervening)** التي تتوس المثيرات والإستجابات، وفي وجود هذه العمليات الوسيطية يصعب التنبؤ بالإستجابة؛ إذ أنها تختلف من فرد لأخر وعند الفرد في الموقف الواحد في أزمنة مختلفة. ويمكن توضيح ذلك كالتالي:



فالنظرية السلوكية اعتمدت على التنبؤ بالسلوك في وجود مثيرات معينة تؤدي بالضرورة إلى استجابات، مما يجعل السلوك الإنساني شبيه بالسلوك الآلي يحركه الباعث البيولوجي، ولا يمكن تعميمه والتنبؤ به في كل الأحوال على السلوك الإنساني. فالتجارب التي أجراها السلوكيون هي تجارب في أغلبها قامت على سلوك الحيوانات، وهي السلوكات التي تحكمها الغرائز البيولوجية. غير أن الفرد تحكمه العديد من العوامل الخارجية والداخلية الذاتية.

كما أن اهتمام السلوكيين إنصب على تجزئة الفعل السلوكي إلى اداءات جزئية خارجية، وإهمال تفسير السلوك بالنظر إليه كوحدة كلية وبواعث السلوك الداخلية لديه، ذلك أن الفرد وحدة كلية مؤثرة في السلوك تحكمها دوافع شعورية ولا شعورية بيولوجية، انفعالية، ومعرفية.

يرى "محمد زياد حمدان" بهذا الشأن أن ضعف النظريات السلوكية عموما بالإضافة لآليتها في إحداث التعلم وتفتيت مهماته إلى وحدات مصغرة متناهية ومستحيلة العد أحيانا من المنبه والاستجابة يتركز في عدم اعتباراتها الإنسانية في التعامل مع الفرد ورغباته وحاجاته الشخصية كما هو الأمر واضح مع نظرية الاشراط التقليدي، ثم والاهم عدم تشجعيها للإبداع الفردي عموما لكون المصدر الأساسي للتعلم ومركز

الانضباط الفعلي لهذا التعلم خارجيين يتمثلان في البيئة ومنبهاتها الحسية المباشرة. ومهما يكن فللإنصاف نؤكد بأن النظريات السلوكية تبدو فعالة في تعلم المهارات السلوكية وعادات الحياة اليومية. (حمدان ،1996: 20)

وقد واجهت النظرية السلوكية انتقادات من طرف أصحاب النظرية الجشطلتية بسبب اعتمادهما على نم التعلم الاشراطي، وهو تعلم .حسب الجشطلتيين. آلي قائم على التكرار والحفظ وإجراء أعمى وتعلم يفتقد إلى التعلم الحقيقي الذي يعتمد على إعمال الفرد لعمليات العقل كالإدراك وعلى الاستبصار وهو التعلم ذو المعنى. (إبراهيم، 2006: 129) فالتعلم الحقيقي ذو المعنى يقوم على إعمال المتعلم لقدراته الذاتية ومهارات تفكيره العليا في حل مشكلاته التعلمية.

يؤكد هذا ما ذهب إليه "جانييه" في قوله " أن النظرية السلوكية لم تأخذ بعين الاعتبار قدرة الإنسان على تعلم المهارات المعقدة والقدرات". (قطامي ،2005: 170) إذ أن مايمتلكه الفرد من قدرات ومهارات التفكير يتطلب تصميم مواقف ووضعيات تعلمية تهيئ المتعلم لإعمال قدراته الذهنية ومهارات تفكيره في معالجة مهمات التعلم.

رابعا: النظرية الجيشتالت

ظهرت النظرية الجشطلتية في بداية القرن العشرين في ألمانيا على يد عالم النفس الألماني "ماكسوريثماير"، وساهم أيضا في تطوير أفكاره كل من " كوهلرو كوفكا ".

تأسست النظرية الجشطلتية على ما يسمى بالإدراك في التعلم. والتعلم في نظر الجشطلت كظاهرة وثيقة بالإدراك ذلك أن المتعلم يعيد تنظيم العالم الخارجي أو المدركات الحسية في العالم الخارجي تنظيما معرفيا ذاتيا.

وهذا التنظيم يتم وفق مبدأ الكلية الذي ينطلق من أن الكل أكثر من مجموع العناصر المكونة له.

وقبل أن نعرض لتجارب الجشطلتيين، يجدر بنا أولا أن نشرح المفاهيم الأساسية للنظرية ثم نعرض لأهم تجاربهم لاستخلاص المبادئ والقوانين التي تحكم التعلم وفق النظرية الجشطلتية.

1- مفاهيم أساسية في نظرية الجشطلت:

أ.مفهوم الجشطلت (Gestalt):

بالعودة إلى أصل كلمة "جشطلت"، نجد أنها كلمة ألمانية تعني الكل أو الشكل أو الهيئة أو النم المنظم الذي يتعالى على مجموع الأجزاء. فالجشطلت هو بمثابة كل متراب الأجزاء على نحو منظم ومتسق، ويتسم هذا التراب بالديناميكية بحيث أن كل جزء فيه له دوره الخاص ومكانته ووظيفته التي يفرضها عليه هذا الكل. (الزغلول ،2006: 171)

ويعرفه" الزيات" على أنه كل متسق أو منظم وذا معنى قابل للإدراك تحكمه علاقات بين مكوناته، وهذه العلاقات هي التي تعطيه صفة الكل وتميزه عن المجموع. (الزيات ،2004: 246)

فإدراك الجزء يكون عديم المعنى إذا كان على نحو منفصل عن الكل، والكل المتكامل هنا هو ما تتضمنه الأجزاء. فإدراكنا يجب أن يكون إدراكا كليا أي؛ إدراك مبني على النظر إلى كل الأجزاء التي تمثل الشيء والعلاقات الداخلية للشيء المراد تعلمه وكذا بنيته وطبيعته، وهي سمة التعلم المتبصر.

ب. الاستبصار: (Insight)

يعد الاستبصار عملية ذهنية، وهي تعبر عن الفهم أوالإدراك العقلي. فهي عملية عقلية تتجاوزالإدراكالحسي الذي يعتمد على ترجمة وتفسير المحسوسات وإعطاءها دلالة ومعنى إلى الإدراك أو الفهم العقلي المفاجئ للأجزاء، وإدراك العلاقات التي ترب بين الأجزاء في موقف التعلم ،والذي يفضي إلى حل المشكلات التي ترتب بموقف التعلم.

فالاستبصار هو الفهم الكامل لبنية الجشتالطت الكل من خلال إدراك العلاقات القائمة بين أجزاء الشكل الكلي وإعادة تنظيم هذه العلاقات على نحو يعطي المعنى الكامن فيه، ويتم فجأة وبشكل حاسم في لحظة واحدة وليس بصورة متدرجة أو من خلال تقربات للأداء المطلوب. '(قطامي، 2013: 104)

فقدرة الفرد على إدراك الموقف الكلي الذي يتفاعل معه، وطبيعة العلاقات القائمة بين عناصر هذا الموقف يعد استبصارا. ذلك أن الاستبصار لا ينتج عن الارتباط بين المثيرات والاستجابات والتي يعقبها تعزيز وإنما يعتمد على عمليات معرفية تتضمن بداية على إدراك حسي ثم إدراك عقلي، أي فهم للعناصر في الموقف ككل، وللعلاقات القائمة بين العناصر والجزئيات في موقف التعلم. فالاستبصار يحدث في ظل شروط تمكن الفرد من الوصول إلى الحل المستبصر، ومنها:

- **مستوى الذكاء:** تتوقف القدرة الاستبصارية على مستوى ذكاء الفرد فكلما ارتفع مستوى الذكاء كانت القدرة على الاستبصار عالية. (قطامي، 2013: 111)
- **تنظيم الموقف:** يتوقف الاستبصار على تنظيم الموقف إذ أن الاستبصار لا يحدث إلا إذا نظم الموقف بحيث تصبح جميع الجوانب اللازمة لل وصول إلى الحل في مجال ملاحظة الكائن الحي. (قطامي،2013، 112)

2-. تجارب الجشطلت في التعلم:

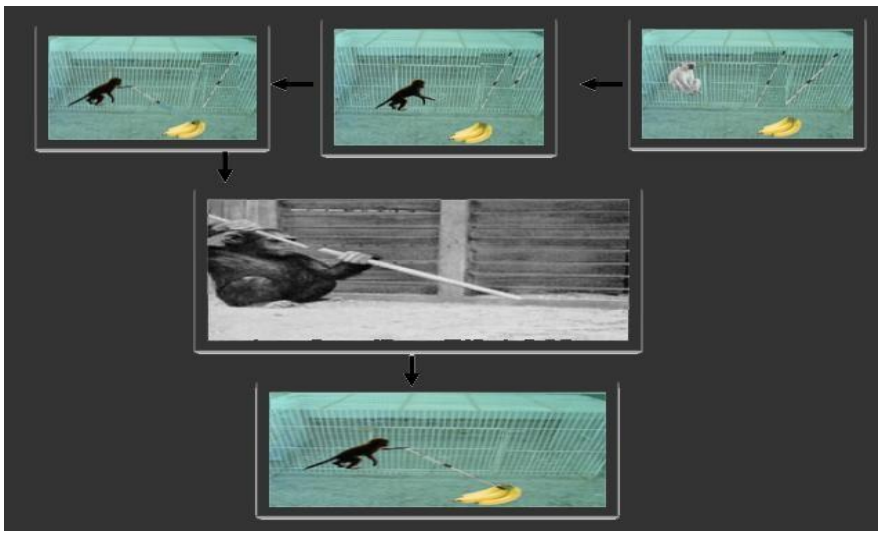
أجرى الجشطلتيون العديد من التجارب التي أطلقواعليها تجارب الاستبصار، وأهمها تلكالتجاربالشهيرة التي قام بها "كوهلر"على "قرد الشامبنزي" في مجال حل المشكلات، ونوردها فيما يلي:

أ.التجربة الأولى:

وضع "كوهلر" قرد الشامبنزي في قفص ووضع الموز خارج القفص ووضع عصاتين إحداهما قصيرة داخل القفص وأخرى طويلة خارج القفص وموازية لجداره على مرأى من الشامبنزي، حيث لا يستطيع الشامبنزي الوصول إلى الموز باستخدام العصا القصيرة، كما لا يمكنه أن يصل إلى العصا الطويلة دون

أن يستخدم عصاه القصيرة، ويمكنه الوصول إلى العصا الطويلة باستخدام العصا القصيرة كما يمكنه الوصول إلى الموز بتركيب العصاتين في بعضهما البعض.

لاحظ " كوهلر " مرور "الشامبنزي" بفترة من تلمس الحل عن طريق المحاولة والخطأ مرة باستخدام العصا القصيرة ومرة باستخدام العصا الطويلة ولكن باءت محاولاته بالفشل،وفجأة توقف "الشامبنزي" عن المحاولة وبدا كما لو كان يقوم بعملية مسح الموقف المشكل بصريا بالنظر إلى كل من العصاتين والموزة بصورة سريعة ومتكررة ،وفجأة وبقدر من السلالة والسهولة قام باستخدام العصا القصيرة للحصول على العصا الطويلة وتركيبهما في بعضهما والحصول على الموز. (الزيات ،2004: 250)



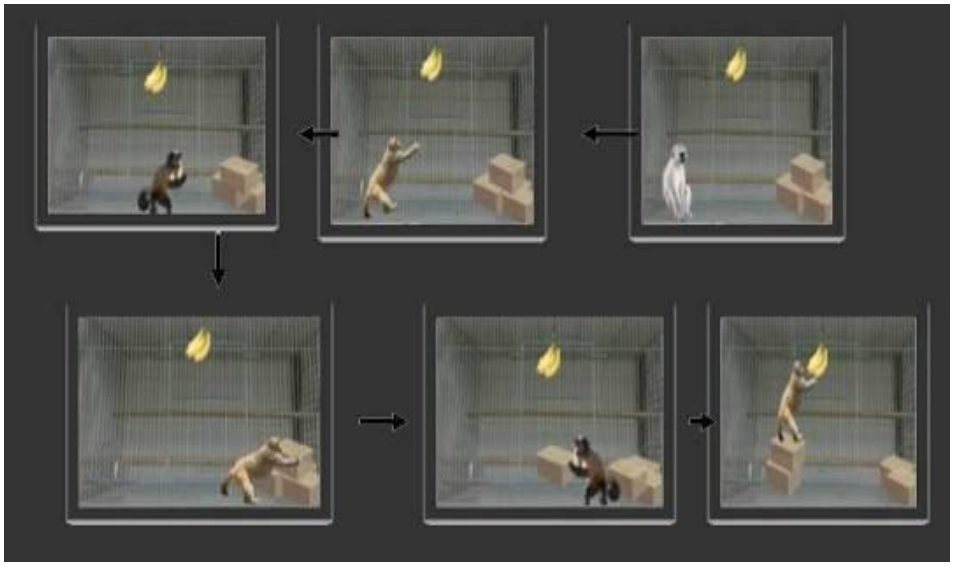
- شكل رقم (2) يوضح تجربة العصي على قرد الشامبنزي-

نلاحظ من خلال التجربة أن القرد تمكن من إدراك العلاقة بين الأجزاء المبعثرة في المجال الإدراكي، وفي لحظة من التأمل والاستبصار أدرك العلاقة بين هذه الأجزاء في موقف التعلم، وتمكن من حل المشكل والوصول إلى الهدف.

فوجود الباعث أو الدافع، ووجود عائق للوصول إلى الحل، ووجود الأجزاء ذات العلاقة ببعضها البعض في مجال إدراكي واحد كلها عوامل دفعت القرد في لحظة من التأمل إلى الوصول إلى العلاقة بين الأجزاء الخارجية في موقف التعلم والوصول إلى الحل.

ب. التجربة الثانية:

استخدم " كوهلر" أدوات أخرى مع الشامبنزي وهي وضع مجموعة من الصناديق داخل القفص الواحدة فوق الأخرى، ووضع الموز في سقف الحجرة بحيث لا يمكن للشامبنزي الاعتماد على يديه للحصول على ثمار الموز.بدأ القرد بمحاولات عشوائية للوصول إلى الحل، وبعد تلك المحاولات أدرك العلاقة التي ترب بين الصناديق والموز فبدأ بوضع الصندوق الأول إلى أن وضع كل الصناديق التي أوصلته إلى الهدف، وبهذا تمكن من الحصول على الموز.



– شكل رقم (1) يوضح تجربة الصناديق على قرد الشامبنزي–

ج. النتائج المستخلصة من تجارب كوهلر:

قام "كوهلر" بتجاربه على قرد الشامبنزي ليصل إلى نتائج هامة وذات قيمة في مجال التعلم، وليؤكد على قوانين هامة في التعلم؛ وأهمها:

- ❖ الوصول إلى لحظة الاستبصار يعتمد على تنظيم موقف التعلم ضمن وضعية " مشكلة" تبعث على التفكير للوصول إلى الحل المتبصر.
- ❖ يعتمد حل المشكل على فهم وإدراك العلاقة التي ترب بين الأجزاء في موقف التعلم. فقد قام القرد بإعادة تنظيم عناصر الموقف بحيث اكتشف على نحو مفاجئ طريقة الحل وهي لحظة الاستبصار، ولم ينتج الحل لديه على المحاولة والخطأ وإنما على التأمل لإدراك العلاقة القائمة بين عناصر الموقف.
- ❖ قابلية التعميم في التعلم بالاستبصار أي نقل الخبرة المتعلمة إلى المواقف المشابهة.

يرى "الزيات" أن هذا يدخل في الذخيرة المعرفية للمتعلم أو البناء المعرفي، ومن ثم يصعب نسيانه كما ترتفع القابلية للاحتفاظ به .(الزيات,2004، 254)

ولهذا يرفض الجشطلت التعلم القائم على الحفظ أو الاستظهار الذي ليس له قابلية الانتقال إلى مواقفتعليمية أخرى. فالمواد التي تكتسب عن طريق الفهم لها قيمة انتقالية وتظل رصيدا للمتعلم يوظفه في التعامل مع المشاكل المشابهة في أي موقف.

- ❖ يرى الجشطلتيون أن التعزيز الايجابي ذو فعالية يرتب بالمكافآت الذاتية، وهي حالة الرضا التي ترافق التعلم الحقيقي فالمتعلم الذي تمكن من إيجاد الحلول لمشكلات التعلم الناتج من إدراك العلاقات والمعنى الكامن في الموقف يشكل خبرة سارة للفرد، وهي بمثابة مكافئة لتعلم ذلك الموقف. (الزغلول ،2006: 189).

ولاشك في أن حالة الرضا والارتياح الداخلي هي بمثابة مكافأة داخلية تنبع من ذات الفرد، وهي ذات أثر إيجابي على الفرد من حيث أنها تدفعه إلى مواجهة مشكلات التعلم وإيجاد حل لها.

لذا نجد أن نظرية الجشطلت لا تؤيد استخدام المعززات الخارجية للأداء وإنما تدعو إلى ضرورة إعداد الموقف بشكل يساعد الفرد على إدراك عناصرها والعلاقات القائمة بين تلك العناصر والمعاني الكامنة فيها. لأن مثل ذلك هو المعزز الحقيقي أما المكافآت الخارجية فقد تشكل عائقا يؤدي إلى تشتيت ذهن المتعلم عن محاولة الفهم والاستبصار لتلك المواقف. (الزغلول ،2006: 190) فالمعززات الخارجية قد تصبح حوافز إصطناعية سرعان ما يزول أثرها بزوالها. وعلى خلاف من ذلك فإن ما يدفع الفرد ذاتيا إلى حل المشكل من إشباع لرغبته الذاتية في التعلم، وتأكيد ذاته، وإشباع فضوله العلمي كدافعية ذاتية تعزز لديه الرغبة في حل المشكل، وفي الوصول إلى الفهم والإدراك للمشكلات في مواقف التعلم ،وكما أن الحل في مثل هذه الوضعيات يصبح دافع ذاتي في حد ذاته.

3-. قوانين التعلم لدى الجشطلت: Law of perceptual organization

لقد توصل علماء النظرية الجشطلتية من خلال نتائج أبحاثهم إلى العديد من القوانين التي تحكم عملية الإدراك، وتؤثر بما لا يدعو للشك في عمليات التعلم، وفي الإجراءات السلوكية التي ينفذها الأفراد حيال العديد من المواقف التي يواجهونها ويتفاعلون معها، كما أنها تحكم عمليات تنظيم الخبرات في الذاكرةوتخزينها علىشكل وحدات كلية تخضع إلى قوانين ترب بين مكوناتها، بحيث تعطي معنى أو تؤدي وظيفة معينة. ويمكن تلخيص هذه المبادئ فيما يلي.

أ - مبدأ الشكل والخلفية: Figure/Ground

تمثل الأرضية الخلفية والشكل ما يظهر بارزا على الخلفية، ووفقا لمبدأ الشكل والأرضية الذي يقوم على فصل المجال الإدراكي إلى جزئين الشكل وهو عادة ما يكون غالبا أو مسيطرا على الإدراك. (الزيات ،2004: 256)

. ويتم التمييز بينهما وفق العديد من العوامل منها الخارجية والتي تتعلق بمدى التمايز بين الشكل والأرضية غير أنه في بعض الأحيان يتداخل الشكل مع الأرضية فيصبح من الصعب التمييز بينها، ويتحدد ذلك في ضوء ما هو ذاتي داخلي، ففي البداية يكون الإدراك على المستوى الكلي ثم يتمايز الإدراك ليختلف من فرد إلى أخر اعتمادا على انتباه كل فرد إلى الأجزاء وميله واهتمامه.

ويتذبذب إدراك الفرد ما بين الشكل والأرضية اعتمادا على بؤرة الانتباه لواحدة منها، كما يتم الإدراك بشكل واضح إذا اختلفت الأرضية عن الشكل وتمايزت وظهرت بارزة، فيكون ذلك أدعى إلى الانتباه إليها وإدراكها.

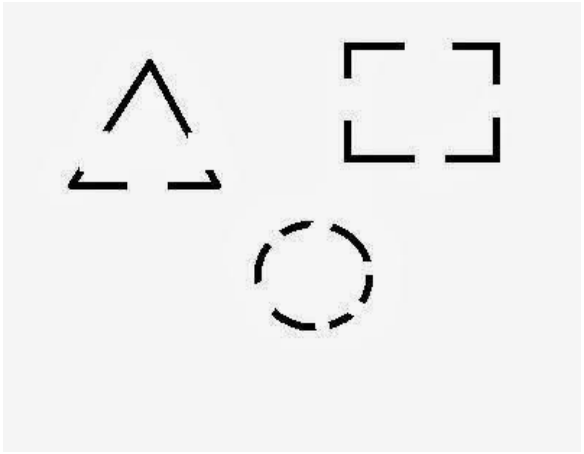
ب- مبدأ الإغلاق: Closure

يشير مبدأ الإغلاق إلى ميل المرء لرؤية الأرقام المتكاملة، أو لإغلاق الخ بشكل ملموس عندما تظهر مسافات فارغة في نم عادي. (Thomas, 1984 :7)

يحدث هذا حين يكون الشكل به جزء غير مغلق وانتظامه في سياق واحد، وهو ما يجعلنا نميل إلى إدراك هذه الأشياء شبه مغلقة على أنها وحدات مغلقة أكثر من إدراكها على أنها أشكال مفتوحة، وهي أسرع في ميل الفرد إلى تكوين الصورة الكلية والميل إلى إغلاقها بسبب إقترابها من الإنغلاق وتكوين الصورة الكلية للشكل. فانتظام الأجزاء على نحو متصل يجعلنا نميل إلى رؤيتها مترابطة ومغلقة لكونها جزءًا من نمط أو نظام مترابط وليست مجموعة عشوائية. (Willia, 2016 ،18).

ونظرا لطبيعة الإدراك الكلية فإن الأفراد عادة يحاولون جاهدين إلى ملء الفراغات الناقصة والمساحات المفتوحة، والعمل على سد الثغرات فيها بهدف الوصول إلى حالة الاستقرار والكمال من أجل تفسيرها وفهمها. ففي حالة العبارات الناقصة فإننا نسعى إلى إكمالها لتصبح ذات معنى بالنسبة لنا. وأننا وفقا لهذا المبدأ نسعى إلى إدراك العلاقات القائمة بين الأجزاء والأفكار في محاولة منا للوصول إلى الكل الجيد أو المعنى والفعل. (الزغلول ،2006: 182)

ويمكن تمثيل قانون الإغلاق في النموذج التالي:



ج- مبدأ الاستمرارية: Continuity

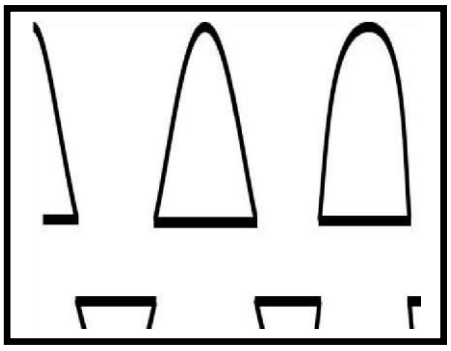
إن العناصر المرتبة في خ مستقيم أو منحنى سلس تعتبر كمجموعة، يتم تفسيرها على أنها أكثر ارتباطا من العناصر غير الموجودة على الخ أو المنحنى عندما يتم تغطية أو إخفاء أجزاء من نم خطي محسوس، تميل أدمغتنا إلى ذلك عقليا لتواصل على طول المسار الذي قد خطته.
(William,2016:19)

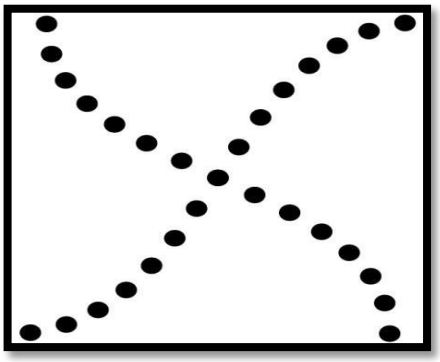
ووفقا لهذا الانتظام يميل الفرد إلى إدراك مجموعة الأشياء التي تسير في نفس الاتجاه على أنها استمرار لشيء ما في حين يتم إدراك الأشياء التي لا تشترك معها بالاتجاه على أنها خارج نطاق الاستمرار.

فالمنبهات أو الخبرات الحسية التي تتصل ببعضها البعض في سياق ما تبرز في الوعي الإنساني في شكل منظممتتابع مستمر كالأشكال ذات الحجم الواحد مثل الحروف الأبجدية أو المضاعفات أو الخطوط التي تتصل ببعضها البعض والأشكال ذات الحجم الواحد أو الخ في سياق واحد...

فاستمرارية الشكل تؤدي إلى سهولة إدراكه وتميل المثيرات التي تتصف بالاستمرارية إلى الانعزال عن المجال المدرك مكونة جشطلت. فالعناصر التي تبدو متجهة في اتجاه ما أو على نحو ما أو تتبع نموذج

ما تكون جشطلت يمكن إدراكه كشكل وكلما مالت المثيرات إلى الاستمرار كان إدراك العقل لها أيسر وكان الجشطلت المدرك أوضح. (الزيات ،2004: 258)





د- **مبدأ التقارب: Proximity**

ينص هذا المبدأ على أننا ندرك الأشياء التي تقع بالقرب من بعضها البعض وتنتمي إلى نفس المجموعة. (Stefan,2016: 24)

فمثلا المثلث يتكون من ثلاث أضلاع وثلاث زوايا مجتمعة ضمن حيز ،فنحن لا يمكن أن ندرك المثلث حين تكون أجزاء منفردة من ثلاثة خطوط موضوعة في أي وضع أو ثلاثة زوايا منفردة، غير أن تقارب الأجزاء يعطي دلالة ومعنى للمثيرات الموجودة في المجال الإدراكي. فوجود ثلاث نقاط سوداء على ورقة بيضاء متباعدة لا يعطي دلالة على خلاف من ذلك فإن تقارب بين النقاط في المجال الإدراكي يعطي لها دلالة ومعنى على أنها مثلث.

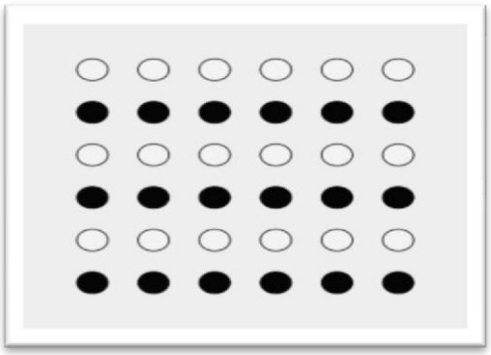
فانتظام النقاط في سياق متقارب يجعلنا نتعرف عليها، وندركها ككل أي أنها تحمل خاصية واحدة وليست كأجزاء متناثرة.

هـ- مبدأ التشابه: Similarity

إن الأشياء المتشابهة تكون أكثر إدراكا ويساعد تشابهها في المجال الإدراكي على سرعة إدراكها إذا ما قارناها بالأشكال التي تختلف عن بعضها البعض؛ إذ يميل الفرد إلى إدراكها على أنها شكل واحد منظم ،وبشكل أسرع من إدراكه للأشياء التي تختلف عن بعضها البعض.

فالفرد يميل إلى تجميع الأشياء المتشابهة معا في اللون والحجم والشكل والتوجه. ويدرك الأشكال التي لها بعض التماثل؛ أو متماثلة لبعضها البعض كمجموعة موحدة. (Stefan, 2016 :42)

فاشتراكها في مجموع خصائص أو في خصائص معينة تجعل الفرد أكثر ميلا لإدراكها على أنها وحدة كلية.



4-. التطبيقات التربوية والنفسية للنظرية الجشطلتية:

إن ما توصلت إليه النظرية الجشطلتية من مبادئ وقوانين تحكم عملية التعلم كانت لها قيمة تربوية ذات أهمية خاصة في مجال التعلم العلاجي؛ إذ يعتمد التدريس العلاجي على اكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا المهارات الأكاديمية باعتماد التدريب على الإدراك الحسي؛ ويمكن توضيح ذلك في الاتي:

أ.تطبيق قانون الإغلاق في تعلم الأشكال والحروف على النحو التالي:

يمكن تطبيق قانون الإغلاق في الإدراك البصري أو السمعي أو اللمسي:

- تطبيق قانون الإغلاق في الإدراك البصري بعرض صور حروف أو أرقام غير مكتملة وتدريب التلميذ على التعرف عليها وإدراكها عن طريق إكمال الجزء الناقص فيها.
- تطبيق قانون الإغلاق في الإدراك اللمسي بعرض الحرف أو الرقم في شكل مجسم أو محفور على لوحة وتدريب التلميذ على إدراكها وإكمال الجزء الناقص فيها. كما هو موضح في الشكل التالي:

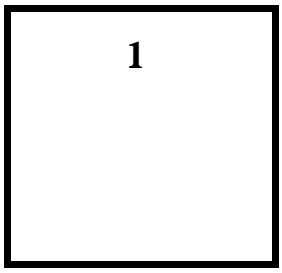
ب.تطبيق قانون الاستمرار في الحروف أو الأرقام أو المضاعفات:

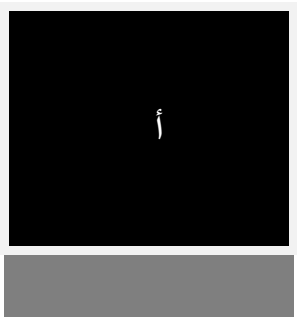
يمكن أن نعتمد قانون الاستمرار في تعلم الحروف والأرقام على النحو التالي:

- تعلم الحروف العربية الأبجدية: أ. ب. ج. د.....
- تعلم المضاعفات: 4.2.1 ... 24 ....40.

ج. **تطبيق قانون الشكل والأرضية في الحروف والأرقام:**

نضع مثلا حرف أو رقم مكتوب بالأبيض على خلفية سوداء تكون بارزة لتكون أكثر جذب لانتباه التلميذ ومن ثمة إدراكها بشكل صحيح. كالتالي:





د. **تطبيق مبدأ الاستبصار:**

تم نقل مفهوم الاستبصار إلى مجال التعلم الصفي وهو نوع من التعلم القائم على المعنى والذي يختلف عن التعلم الذي يعتمد على تذكر واستدعاء للمعلومات التي قد تنسى وتتلاشى من الذاكرة، وهذا يعتبر أكبر عائق يحول دون إكتساب التعلمات وحل المشكلات في مواقف التعلم.

ويعتمد التعلم ذو المعنى على الفهم والإدراك العقلي للعلاقة بين الجزئيات الموجودة في الموقف. فمثلا في حل المسائل الرياضية فإنه يمكن أن ننسى ولا نتمكن من إستدعاء القانون الرياضي من الذاكرة لكن يمكننا أن نحل المشكل بالاعتماد على الفهم للعلاقة بين الأجزاء التي تنتظم في الكل، فإذا طلبنا من التلميذ إيجاد مساحة المستطيل فقد تخونه ذاكرته في إستعادة القانون من الذاكرة وهو؛ ضرب الطول في العرض،ولذا يمكن أن يعتمد على الفهم والاستبصار في إيجاد الحل.

ولنأخذ مثلا على ذلك: يطلب من التلميذ إيجاد مساحة المستطيل فإذا حفظ التلميذ القاعدة فهو يطبق ما حفظه من خلال ضرب الطول في العرض، وقد ينسى القاعدة فلا يهتدي إلى الإجابة الصحيحة. ومن بين المقترحات أو الحلول المبنية على الفهم والاستبصار أن يقوم التلميذ بتقسيم المستطيل أفقيا وعموديا، فإذا افترضنا أن المعلم طلب من التلميذ حساب مساحة المستطيل طوله 01 وعرضه 02 ستكون الإجابة مبنية على فهم وإدراك العلاقة بين عناصر الموقف التعلمي؛ كالتالي:

1	2	3	4	5	6
7	8	9	12	11	11
11	12	11	14	17	11

كما يمكن أن نطبق نفس الطريقة في حساب مساحة المربع:

2	1	1	1
1	7	4	1
11	11	12	3
14	11	12	11

فمساحة المربع هي؛ حاصل ضرب الضلع في الضلع، ودون استخدام القاعدة يمكن رسم مربع وحساب مجموع المربعات والناتج يمثل مساحة المربع، وكما هو وراد في المثال فإن المطلوب حساب مساحة المربع طول ضلعه(02)سم والنتيجة هي 21.

وعليه؛ وفي ضوء هذه الطريقة القائمة على الاستبصار والفهم للعلاقة بين الأجزاء في بيئة التعليم ،فإن التعلم بهذه الشكل يكون قابلا للانتقال إلى مواقف تعليمية أخرى.

- كان للنظرية الجشطلتية تطبيقاتهافي المجالالنفسيفقد تم تبني مبدأ الجشطلت في فهم الظاهرةالنفسية والسلوكية بالاعتماد على النظرة الكلية؛ إذ لا يمكن أن نصل إلى فهم عميق للمشكلات النفسية إذا كانت نظرتنا تجزيئية. أي؛ على المستوى الكلي الأكثر عمومية وشمولية لان جوهر هذه الظاهرة يتضمن في الكل وليس في مجموع العناصر. (الزغلول ،2006: 172)
- توجه التعلم نحو الاهتمام بالدافعية الذاتية للتعلم؛ إذ أن ما توصلت إليه النظرية الجشطلتية فيما تعلق بالاستبصار والحل المتبصر الذي يصل إليه الفرد يمثل لحظة متعة لدى المتعلم، فهو يحقق رغبة ذاتية في التعلم كإشباع الفضول العلمي وحب الاستطلاع والرغبة في تحدي صعوبات وعوائق التعلم وتحقيق التفوق.

يقول "برونر" أن ما يعد شيئا منافيا للطبيعة أو العقل أن يفكر البعض في مكافأتنا أو إثابتنا بجائزة أو مكافأة على إرضائنا أو إشباع لدافع فطري لدينا وهو دافع الفضول أو حب الاستطلاع. (الزيات ،2004 269)

- اعتماد الأسلوب الاستنتاجي في التدريس في الانتقال من الكل إلى الجزء؛ كالانتقال من تعليم مهارة القراءة من الجملة إلى الكلمة إلى الحرف. وهو الأسلوب الذي يعتمد على الإدراك الكلي للأجزاء الموجودة في موقف التعلم بالنظر إلى الكلمة وقراءتها بطريقة كلية ثم تجزئتها إلى أجزاءها المكونة لها، ويمثل هذا الاتجاه إحدى الاتجاهات الحديثة في التدريس.

5- نقد النظرية الجشطلتية:

بالرغم من الإسهامات التي قدمتها النظرية الجشطلتية في مجال التعلم وفهم السلوك الإنساني إلا أنها تعرضت إلى بعض الانتقادات، ومن أهم تلك الانتقادات نذكر منها:

- همالها للدور الذي تقوم به الخبرة السابقة في مواقف الإدراك وحل المشكلات واقتصارهم على الاهتمام بالقوانين التي تنظم المجال الإدراكي وهو إهمال ليس له ما يبرره. (إبراهيم ،2006: 21) فالخبرات السابقة تلعب دورا هاما في بناء التعلمات بلأنه يعولعليها فيحل الإشكالات الجديدة؛ إذ يعتمد عليها فيالفهم والإدراك للعلاقات في موقف التعلم.
- إعتمدت تفسير الجشطلت للاستبصار على عدد من المحاولات التي يتصرف أثناءها الكائن الحي بالمحاولة والخطأ. متى تنتهي هذه المحاولات؟ ومتى يأتي الاستبصار؟ هذا شيء يصعب تحديده ويصعب التنبؤ به. (إبراهيم ،2006: 209). أي يصعب الفصل في أن الحل تمخض عن عدد من المحاولات الخاطئة أم أنه منفصل عنها وناتج عن إدراك للعلاقة بين الجزئيات في الحيز الإدراكي أي نتيجة للاستبصار.

خامسا- العوامل المؤثرة على عملية التعلم :

لتتحقق فاعلية التعلم من خلال ما تمكن المتعلم من الاحتفاظ به ، وهنا تظهر قدرته على استعمال ما تعلمه كنتيجة لحدوث تغير سلوكي أو معرفي ،وهذا هو الهدف الأساسي للتعلم، لا يتحقق هذا إلا إذا كانت لدى المتعلم القدرة الكافية على تخزين الحقائق والمعلومات، و الاتجاهات والقيم و استرجاعها بشكل يضمن له توظيفها ، وفي هذا السياق يمكن أن نجد بعض المتعلمين لا يحققون القدر الكافي من التعلم وذلك لضعف قدر م في التخزين أو الاسترجاع، ما يؤكد وجود عوامل تؤثر في عملية التعلم لديهم نذكر منها ما يلي :

أولا الانتباه : في مجال تنظيم العملية التعليمية يعتبر الانتباه حدثا هاما وعملية ضرورية للتعلم فهو القدرة الثانية التي تلي الدافعية للتعلم، فيشير العالم " جانييه " إلى الانتباه وأهميته في عملية التعلم بقوله " إن الحدث الثاني هو اجتذاب انتباه التلميذ وتوجيهه نحو المعلومات المستهدفة في الموقف التعليمي التعلمي" و يوضح فكرته بقوله " أن المعلم يستطيع تحقيق ذلك بوسائل مختلفة كالتلوين ورسم الخطوط تحت العبارات الهادفة ، وتغيير نبرات الصوت أو التوجه اللفظي بطلب الانتباه لشيء معين أو ناحية معينة بأن يقول انتبه إلى كذا .....؟

ويستطيع المعلم من خلال ملاحظته للتلاميذ أثناء الموقف التعليمي في حجرة الدرس أن يميز بين التلاميذ المنبه وغير المنبه ، وهذا ما يؤكده علماء النفس ، إذ أنه يجب أن نتذكر أن الانتباه عملية معرفية لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر ، فالمعلمون يتمكنون فقط من ملاحظة أداء التلميذ والحكم عليه إذا كان منتبها أو لا ، ويعتبر مدى الانتباه من أهم خصائص عملية الانتباه التي يجب أن يدركها المعلم

، و المعلوم أن مدى الانتباه يشير إلى طول الفترة التي يستطيع التلميذ تركيز انتباهه على موضوع معين ، كما أنه يعني السعةالانتباهية التي تعبر عن القدرة على الانتباه لأكثر من مثير ، وهذا ما يجعل المعلم يتحمل مسؤولية كبيرة في هذا ا ال لأن مدى الانتباهعند التلاميذ خاصة الأطفال يتميز بالقصر والمحدودية ، مما يدعو إلى الأخذ بعين الاعتبار هذا الأمر أي أن على المعلم أن يجعل فترات الموقف التعليمي التعلمي الذي يحتاج لمزيد من الانتباه والتركيز قصيرة نسبيا، تتناسب مع قدرات التلاميذ وأعمارهم وهنا نبرز أهمية تنويع المعلم للمثيرات والخبرات التعلمية، من أجل المحافظة على استمرار انتباه التلاميذ ومواصلة اهتمامهم بموضوعات التعلم الجديدة و ما يترتب عن ذلك من مهام تعليمية، وفي هذا السياق يجب التركيز على العوامل المؤثرة في الانتباه لدى التلاميذ سواء عوامل مثيرة لهذه العملية الأساسية في التعلم م،ن خلال العمل على تعزيزها ومحاولة التقليل من العوامل المشتتة للانتباه داخل حجرة الدراسة .

ثانيا :التذكر : هناك أكثر من اتجاه لتفسير التذكر كعامل من عوامل التعلم ،و من أبرز هذه الاتجاهات الاتجاه الذي يركز على الرابطة بين المثير و الاستجابة في عملية التذكر أثناء موقف التعلم لأي خبرة، و عندما تكون أثار الرابطة سارة فإنه يمكن الاحتفاظ ا ويزداد بقاؤها في الذاكرة ، و عندما تكون أثار الرابطة مؤلمة فإ ا تضعف و لا تتكامل خبرة الفرد ، وقد يرتبط دوام التعلم بالتكرار الموجه أو باستعداد المتعلم وإشباع الخبرة المقرونة لحاجة لديه .

أما المعرفيون فيفسرون عملية التذكر على أ ا عملية معرفية أي سلسلة من النشاطات المعالجات التي يقوم ا المتعلم منذ لحظة إدراك المنبهات بعد إدخالها إلى الذاكرة طويلة المدى و الاحتفاظ ا من أجل استرجاعها ، ومع التطور المعرفي برزت نظرية معالجة المعلومات كأخذ الأبعاد الجديدة لتطور الاتجاه المعرفي وفي نظرته لعمليات الإدراك والتذكر والتعلم ، ولذلك ينظر للفرد من قبل بعض العلماء والباحثين كنظام متطور جدا لمعالجة المعلومات ، يشبه في تعامله معها عمل الحاسوب من حيث مراحل معالجة المعلومات والتي تم عرضها سابقا في نظرية معالجة المعلومات في التعلم ، وينظر المنظرون لهذا الاتجاه إلى التعلم من خلال دراسة الذاكرة ، على اعتبار أن العقل الإنساني شأنه شأن الكمبيوتر الذي يستقبل المعلومات ويجري عمليات عليها ويقوم بإجراء تعديل على شكلها ومضمو ا ويخز ا ويسند عليها عند الحاجة . (أيوب دخل الله ، 2015 ، 111 -120).

ويشير الدكتور " راضي الوقفي " أن تفسيرات التذكر لا تخرج في مجموعها عن تفسيره بأ ا عملية تخزين لمواد التعلم في فترة زمنية ما تعرف بفترة الاحتفاظ و استرجاعها .

على اعتبار أن الاسترجاع تبادل هذه المواد من المخزون و استعادته إلى ما سبق الإسقاط وإذا فشل الفرد في استرجاع المعلومات لسبب أو لأخر يقال أسبا ا النسيان لأن ذلك دليل على ضياع المخزون أو عدم القدرة على استرجاعه، والتذكر ليس عملية موروثة فالمتعلم لا يتذكر بالوراثة فهو يتذكر ما تعلمه وخبره ويتوقف ما يتذكره على الظروف المحيطة به في أثناء تعلمه، وكذلك على الطريقة التي يتم عن طريقها

التعلم ، فإن حدث خطأ في التعلم الأصلي فنحن لا نستطيع أن نتوقع سوى حدوث فيما يتعلم المتعلم ، ولا نستطيع أن نرجع حدوث هذه الأخطاء إلى الضعف في قدرته على التذكر أو الخلل في عملية التذكر بذا ا ، بل يرجع ذلك في حدوث أخطاء في عملية التعلم كما يعتبر طول المدة المتعلمة ومدى تعقيدها من العوامل المؤثرة في درجة تذكر المتعلم وكذلك تؤثر في التعلم بصفة عامة ومن العوامل التي تربط التذكر بالتعلم ما يلي :

سرعة وبطئ المتعلم : يختلف المتعلمون فيما بينهم من حيث معدل السرعة في التعلم فمنهم من يتقدم بسرعة ملحوظة في التعلمومنهم بطيء التعلم ويأخذ وقتا طويلا، وهذا يرجع إلى الفروق الفردية فنجد متعلما سريع التعلم في الرياضيات، وآخر في اللغة وآخرفي العلوم وهكذا ، وبالتالي يؤثر هذا العامل في تذكر الموضوعات من حيث السرعة في تعلمها وفهمها و استيعا ا .

المادة المتعلمة : يؤثر عامل المعنى تأثيرا فعالا في مدى تعلم المتعلم للمواد المختلفة فالمادة ذات المعنى أسهل وأيسر في تعلمها و استرجاعها، حيث يجد التلميذ يسرا في حفظ المواد ذات المعاني الواضحة، و بالتالي يؤدي عامل المعنى إلى سرعة التعلم و الاحتفاظ والاسترجاع .

طريقة التعلم : تؤثر طريقة التعلم المستخدمة في مواقف التعلم في مقدار الإحتفاظ ا ومدى تذكرها ، فالطريقة الكلية في التعلم تعتمد على دراسة وفهم الفكرة الكلية للمادة والموضوع ككل ، فبرغم تعدد فقرات الموضوع إلا أن المتعلم يحول دراسته لوحدة كلية متكاملة الأجزاء .

كما أن التدرب والممارسة دور في التعلم فكل هذا يساعد المتعلم كثيرا في مقدار حفظه للمادة المتعلمة و تذكرها ، والتدريب نوعان مركز وموزع فالأول يقوم فيه المتعلم بحفظ المادة المتعلمة دفعة واحدة دون أن يعطي لنفسه فترة من الراحة ، بينما الثاني يعطي المتعلم فرصة لنفسه لأن يرتاح فترة خلال ممارسة التعلم أو حفظ الموضوع . (محمد جاسم محمد ، 2004 ، 259 – 263).

ثالثا : النسيان: يشير النسيان إلى العملية التي تتفاعل فيها الخبرات الجديدة مع أثار التعلم السابق مما يؤثر على التذكر الدقيق لها .

(رجاء محمود أبو علام ، 2004 ، 128).

ويقصد هنا تداخل التعلم اللاحق مع التعلم السابق، فهذا التداخل عادة ما يؤدي إلى النسيان لذا فإنه في التعلم ينصح دائما بإعطاء فترة للتلميذ فلا يبادر بتحصيل موضوع بعد الأخر إلا إذا تناول الموضوع السابق وإدراكه جيدا .

ووفقا للنظريات المفسرة للنسيان تشير نظرية "التعطيل والتداخل " إلى أن التعلم السابق قد يحرف أو يعطل التعلم اللاحق ويساعد أيضا على نسيانه وتشويهه بقدر قليل أو كثير، كحفظ درس في اللغة العربية قد يعطل تعلم درس يتلوه في التاريخ ويساعد على نسيانه ، أما نظرية الكبت " فتفسر النسيان على أنه نسيان بالتداخل أي تداخل رغبة لاشعورية لا يفطن المتعلم لوجودها، مع رغبة شعورية هي القصد الظاهر للمتعلم كما هو الحال في فلتات اللسان وزلات القلم، أي النسيان يعتبر جزءا من

الاسترجاع ، و ذا المفهوم يشير النسيان إلى عدم القدرة على التذكر أو إعادة التعلم بسرعة مناسبة، ويعرف عادة بفشل في تخزين الأثر الذاكري وتثبيته بشكل محكم وبعض العلماء يفسرون النسيان بأنه فشل في استرجاع الأثر الذاكري ، أي يصيب الذاكرة الطويلة المدى مما يصعب استرجاع المعلومات . (محمد جاسم محمد ، 2004 ، 265) .

وكل العوامل السابقة الذكر من شأ ا أن تؤثر في التعلم بشكل واضح ، كما لها دور فعال في التأثير على الخبرات والمعلومات التييكتسبها المتعلم ، وتداخل العوامل السابقة يمكن أن يحد من تعلم الفرد في حياته بصفة عامة و في المؤسسة التعليمية خصوصا.وذلك من تقليل فرص توظيف ما تعلمه لما يزيد من نموه المعرفي و السلوكي .

قائمة المراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية

1- إبراهيم (عبد الستار)، (1980)، العلاج النفسي الحديث، قوة للإنسان، الكويت، عالم المعرفة، وزارة الثقافة الكويتية 1980.

2- إبراهيم أبو لغد، لويس مليكة (1959)، البحث الإجتماعي: مناهجه وأدواته، مركز التربية الأساسية في العالم العربي، القاهرة.

3- إبراهيم وجيه محمود (2006)، التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

4- أبو جادو، صالح محمد (2005)، علم النفس التربوي، دالا المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

5- أبو حماد، ناصر الدين، (2008)، إختبارات الذكاء، ومقاييس الشخصية، عمان: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

6- أبو علام محمود رجاء (2004)، التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

7- أحمد زكي بدوي (1993)، معجم المصطلحات الإجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت.

8- أحمد عبد الخالف (1997)، أسس علم النفس، ط3، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

9- أحمد عزت راجح (1985)، أصول علم النفس، ط3، دار المعارف، القاهرة.

10- أحمد ماهر (2014)، السلوك التنظيمي، مدخل بناء المهارات، الدار الجامعية للنشر، الإسكندرية.

11- أحمد يعقوب النور، (2008)، علم النفس التربوي، دار الجنادريه للنشر والتوزيع، د.ط، الأردن، 2008.

12- أخرس نائل والشيخ، تاج السر (2005)، علم نفس النمو، مكتبة الرشد، الرياض.

13- أسعد رزوق (1992)، موسوعة علم النفس، ط4، دار فارس، عمان، الأردن.

14- إنتصار يونس (1974)، السلوك الإنساني، دار المعارف، مصر.

15- أنطون حمصي (1988)، علم النفس العام، ج1، مطبعة ابن حيان، دمشق.

16- بدر أحمد (1977)، أصول البحث العلمي ومناهجه، وكالة المطبوعات، الكويت.

17- بديع القشاعلة، مدارس علم النفس، 2021، مركز السيكولوجي للنشر الإلكتروني، النقب، فلسطين.

18- بشير صالح الرشيدي (2000)، مناهج البحث التربوي، رؤية تطبيقية مبسطة، ط1، دار الكتاب الحديث، الكويت.

19- جابر، جابر عبد الحميد، (1972)، الذكاء ومقاييسه، القاهرة، دار النهضة العربية.

20- جابر، عبد الحميد جابر(د.ت)، الذكاء ومقاييسه، القاهرة، دار النهضة العربية.

21- جميل صليبا (1972)، علم النفس، دار الكتاب اللبناني، بيروت.
22- حامد زهران (1977)، علم النفس النمو، ط4، عالم الكتب، القاهرة.
23- حسين فايد (2004)، علم النفس العام -رؤية معاصرة-، ط1، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.
24- حلمي المليجي (2004)، علم النفس المعرفي، ط1، دار النهضة العربية، مصر.
25- الحلو، حكمت، وزريمق، العكروتي (2004)، مدخل إلى علم النفس، المكتبة المصرية لتوزيع المطبوعات، القاهرة.
26- حمدان زياد محمد (1996)، نظريات التعلم، دار التربية الحديثة، دمشق.
27- حمدان، محمد زياد(1995)، تفوق العلميين ذكاء على أقرانهم الأدبيين، واقع علمي أم مغالطة منقولة، مجلة كلية الآداب، جامعة الملك سعود.
28- خالد إبراهيم الفخراني (2014)، علم النفس العام، جمعية جودة الحياة المصرية، مصر.
29- الداهري، صالح حسن (2005)، علم النفس الإرشادي، دار وائل للنشر، عمان.
30- راضي الوقفي (1998)، مقدمة في صعوبات التعلّم، ط1، كلية الأميرة ثروت، عمان.
31- ربيع، محمد شحاتة (1988)، التراث النفسي عند علماء المسلمين، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
32- ربيع، محمد شحاتة (2010)، أصول علم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
33- رشوان حسن أحمد (1982)، العلم والبحث العلمي: دراسة في مناهج العلوم، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
34- رؤوف إبراهيم عبد الخالق (2001)، التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان.
35- الزغلول عبد الرحيم عماد (2006)، نظريات التعلم، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع.
36- الزيات فتحي (2004)، سيكولوجية بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي، ط2، دار النشر للجامعات.
37- سامي محسن الختاتنة، أحمد عبد اللطيف أبو سعد، وجدان خليل الكركي (2013)، مبادئ علم النفس، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
38- سامي محمد ملحم (2007)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
39- سامي محمد ملحم (2009)، أساسيات علم النفس، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.
40- ستيوارت هولس، هوارد ابت، جيمس ديز (1983)، سيكولوجية التعلم، ترجمة: فؤاد أبو الحطب، آمال صادق، مراجعة عبد العزيز القوصي، دار ماكر، وهيل دار ماكر وهيل للنشر، السعودية .

41- سهير فهيم الغباشي (1980)، التمييز بين فئات مرض الصرع في الأداء على بعض الإختبارات المعرفية وبعض مقاييس الشخصية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامع القاهرة، القاهرة.
42- سهير كامل أحمد، مدخل إلى علم النفس، مركز الإسكندرية للكتاب، الأزاريطة، الإسكندرية.
43- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2005)، تعديل السلوك في التدريس، ط1، دار الشروق، إدن.
44- سيجموند فرويد (1986)، معالم التحليل النفسي، ترجمة محمد عثمان نجاتي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجزائرية.
45- سيد خير الله (1978)، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، بيروت.
46- السيد علي أحمد، وفائقة محمد بدر (1999)، اضطراب الإنتباه لدى الأطفال، ط1، النهضة المصرية، القاهرة.
47- السيد فؤاد البهي، (1972)، الذكاء، دار الفكر العربي، القاهرة.
48- سيمون كلابيه فلادون، (1993)، نظريات الشخصية، ترجمة: علي المصري، ط2، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.
49- شلتز داون (1983)، نظريات الشخصية، ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، بغداد، مطبعة جامعة بغداد.
50- صالح أحمد الدهري (2010)، مبادئ الصحة النفسية، الطبعة الثانية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
51- صالح حسن أحمد الداهري، ووهيب مجيد الكبيسي، (1999م)، علم النفس العام، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد، الأردن، الطبعة الأولى.
52- طارق، ك، (2006)، أساسيات في علم النفس التربوي الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة.
53- طلعت منصور وآخرون (1978)، أسس علم النفس العام، مكتبة الأنجلوالمصرية، القاهرة.
54- عادل محمد عادل (2013)، العمليات وتجهيز المعلومات، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.
55- عبد الجواد بكر، هدى صميدة (2005)، منهج البحث المقارن في التربية المقارنة الدراسات المجالية -المعايير-، دار ومكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيع، طنطا، مصر.
56- عبد الحليم، محمود السيد، وآخرون (1990)، علم النفس العام، ط3، مكتبة غريب، القاهرة.
57- عبد الحليم، منسي (1990)، علم النفس التربوي للمعلّمين، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
58- عبد الرحمن عدس ومحي الدين توق (2005)، المدخل إلى علم النفس، ط6، دار الفكر، عما، الأردن.
59- عبد السلام عبد الغفار (1971)، مقدمة في علم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة.
60- عبد العزيز القوصي (1970)، علم النفس، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
61- عبد العلي الجسماني (1997)، القرآن وعلم النفس، ط1، الدار العربية للعلوم، بيروت.

62- عبد الله النافع وآخرون (د.س)، علم النفس العام، مطبوعات جامعة الرياض، الرياض.
63- عبد الله عبد الحي موسى (1976)، المدخل إلى علم النفس، مكتبة الخانجي، القاهرة.
64- عبد المجيد، سيد أحمد، وزكريا محمد الشربيني (1999)، علم نفس الطفولة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
65- عدنان يوسف العتوم (2004)، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، عمان.
66- عريفج، سامي ومصلح، خالد وحواشين، مفيد (1999)، في مناهج البحث العلمي وأساليبه، دار مجدلاوي، عمان.
67- العساف، صالح بن حمد (2003)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض.
68- عطوف محمود ياسين (1986)، علم النفس العيادي (الإكلينيكي)، ط2، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
69- عطوف محمود ياسين(1981)، إختبارات الذكاء والقدرات العقلية، بيروت، دار الأندلس.
70- عطيفة حمدي أبو الفتوح (1996)، منهجية البحث العلمي وتطبيقاته في الدراسات التربوية والنفسية، دار النشر للجامعات، القاهرة.
71- عطيفة حمدي أبو الفتوح (2002)، منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية، ط1، القاهرة، دار النشر للجامعات.
72- علي بن هادية وآخرون (1991)، معجم عربي مدرسي الفبائي، ط7، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.
73- علي زيعور (1982)، مذاهب علم النفس، ط4، بيروت، دار الأندلس.
74- علي معمور عبد المؤمن (2008)، مناهج البحث في العلوم الإجتماعية -الأساسيات والتقنيات والأساليب-، ط1، منشورات جامعة 7 أكتوبر.
75- عماد عبد الرحيم، الزغلول، وعلي فاتح الهنداوي (2014)، مدخل إلى علم النفس، ط8، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
76- غباري، ثائر، وأبو شعيرة، خالد والجبالي، صفية، (2008)، علم النفس العام، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
77- غريب محمد سيد أحمد وعبد الباسط محمد عبد المعطي (1975)، البحث الإجتماعي، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية.
78- فاخر عاقل (1985)، معجم علم النفس، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
79- فائز الحاج (1976)، بحوث في علم النفس العام، المكتب الإسلامي، الرياض.

80- فخري، عبد الهادي، (2010)، علم النفس المعرفي، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.
81- فؤاد أبو الحطب، وعبد الحليم محمود السيد (1993)، علم النفس، فهم السلوك الإنساني وتنميته، مقرر للصف الثالث الثانوي العام، قطاع الكتب، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.
82- قطامي يوسف (2005)، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، القاهرة.
83- قطامي يوسف (2011)، نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي، دار المسيرة، عمان، الأردن.
84- كامل محمد المغربي (2004)، السلوك التنظيمي، مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
85- لطفي عبد الباسط إبراهيم (2014)، عمليات المعرفة والفهم، دار العلوم للنشر والتوزيع ط1، مصر
86- محسن علي عطية، (2010)، أسس التربية الحديثة ونظم التعليم، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2010.
87- محمد إبراهيم عبد المجيد، (2004)، علم النفس التربوي، دار النشر الدولي، السعودية.
88- محمد العبد (عبد اللطيف) (1979)، مناهج البحث العلمي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
89- محمد النوبي، محمد علي (2010)، مقياس اضطراب الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال التوحديين، ط1، دار صنعاء للنشر والتوزيع، الأردن.
90- محمد جاسم محمد (2004)، المدخل إلى علم النفس العام، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
91- محمد جهاد جمل (2001)، العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلّم والتعليم، دار العلوم للنشر والتوزيع، العين، الإمارات العربية المتحدة.
92- محمد خليل عباس ومحمد بكر نوفل، ومحمد مصطفى العبسي، فريال محمد أبو عواد (2021)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
93- محمد سرحان علي المحمودي (2019)، مناهج البحث العلمي، ط3، دار الكتب، صنعاء، اليمن.
94- محمد شحاته ربيع (2004)، تاريخ علم النفس ومدارسته، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
95- محمد شفيق (1985)، البحث العلمي: الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الإجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
96- محمد عبد الحميد الشيخ حمود، ومحمد قاسم عبد الله (2015م-1436هـ)، علم النفس العيادي وتطبيقاته الإرشادية، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية الأولى،
97- محمد عبيدا، ومحمد أنضار، وعقله مبيضين (1999)، منهجية البحث العلمي-القواعد والمراحل والتطبيقات-، ط2، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.

98- محمد عثمان نجاتي (1966)، علم النفس في حياتنا اليومية، دار النهضة العربية، القاهرة.
99- محمد عثمان نجاتي (1983)، علم النفس في حياتنا اليومية، ط10، دار القلم، الكويت.
100- محمد عثمان نجاتي، (2001) مدخل إلى علم النفس الإسلامي، ط1، دار الشروق، القاهرة.
101- محمد فرحان القضاه، محمد عوض الترتوري، (2006) أساسيات علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان .
102- محمد محمود محمود (1984)، علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، دار الشروق، جدة، المملكة العربية السعودية.
103- محمد، محمود محمود، (2011)، علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، دار الشروق، جدة.
104- محمود أحمد عمر، حصه عبد الرحمان فخرو، تركي السبعيني وآمنه عبد الله تركي، (2010)، القياس النفسي والتربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.
105- محمود عبد الحليم منسي (2003)، مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والفنية، دار المعرفة الجامعية، ألإسكندرية.
106- مختار حمزة (1979)، مبادئ علم النفس، دار المجمع العلمي، جدة، المملكة العربية السعودية.
107- مروان أبو حويج (2012)، المدخل إلى علم النفس العام، دار اليازوزي العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.
108- المشيخي، غالب محمد (2014)، أساسيات علم النفس، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
109- مصطفى سويف (1967)، علم النفس الحديث معالمه ونماذج من دراساته، مكتبة الأنجلوالمصرية، القاهرة.
110- مصطفى عشوي (1994)، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
111- مصطفى فهمي (د.س)، في علم النفس، دار الثقافة، القاهرة.
112- مغربي، أحمد، (2010)، مقاييس وإختبارات الذكاء في ميزات نظرية الذكاء الكلي، القاهرة، دار الفكر للنشر والتوزيع.
113- ملحم سامي محمد (2005)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
114- ممدوحة محمد سلامة (2000)، مقدمة في علم النفس مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
115- نجاتي، محمد عثمان (1993)، الدراسات النفسية عند العلماء المسلمين، دار الشروق،

القاهرة.
116- نصر محمد عاطف (2002)، إبستيمولوجيا السياسة المقارنة، النموذج المعرفي، النظرية، المنهج، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت.
117- وجيه محجوب (1989)، علم الحركة، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.
118- يحيى، أحمد (2006)، علم النفس، عمان، دار وائل للنشر.
119- يوسف سليمان، عبد الواحد (2011)، ذو صعوبات التعلّم الاجتماعية والإنفعالية (خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم)، ط1، دار المسيرة، الأردن.
120- يوسف قطامي وعبد الرحمن عدس (2002)، علم النفس العام، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
121- يوسف مراد (1966)، مبادئ علم النفس العام، دار المعارف، القاهرة، مصر.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

122- Austin oùomia, (2014) ; Relevance of Skinner's Theory of Reinforcement on Effective School Evaluaton and Management, Europpean Journal of Psychological Studies, Academic Publishing House Researcher.Vol (4) N°4, P P 174-180, Http://oaji.net/articles/2015/680-1424092994.pdf

123- Baron, R.A, & Kalsher, M.J: Essentials of psychology (3rd ed). Boston: Allyn and Bacon, 2002.

124- Bloch et al. Dictionnaire Fondamental de Psychologie, Larousse, 1997, Paris, P :113.

125- Brannigan, gand others: impulsivity- reflectivity and children's intellectual performance "journal of personality assessment, NO.1, voll44,1980.

126- Maslow, a, motivation and personality, new york, harper row (2nd ed) 1970.

127- Miner,j,b intellegence in the united states new yerk, springer publixhing company,1957.

128- Natthaphong Luangnaruedom, Supanut KanKaew, Wararat Niyomkha, chatchada chawaranghoan, and Waraphom Manthung, (2018), A Knowledge transfer Vra Edward Lee Thorndike Learning Theory in E-Learning, The Four tenth international conference on Learning for Knowledge-Based Society, PP 1-25.

Nobert Sillamy, Dictionnaire de Psychologie, Larousse, Paris, 199, P :30. -129

Papalia, D, E., & Olds, Sw.: A child's World: in Fancy through adolescence. (7th ed), New York: Mc Graw-Hill, INC, 1996. -130

Pichot,p,(1954), les test mentaux, paris: PUF -131

stefan Janicke, (2016), On The Usage of Gestalt Principles For The Comparative Visual Analysis, Of Digital Humanities, PP1-86, Https://www.etrap.eu/wp-content/uploads/2016/05/getalt-principles.pdf -132

William MacNamara , (2016), Evaluating The Effectiveness Of The Eestalt Principles Of Perceptual Observation For Virtual Reality User interface Design, Masters Thesis, Technological University Dublin. -133