الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين سطيف –2–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

محاضرات في مدخل إلى علم النفس

موجهة لطلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية

من إعداد الدكتورة:

سلام هدى.

السنة الجامعية

2017/2016

المحاور	الصفحة
مقدمة	**أ–د**
المحاضرة الأولى: مدخل إلى علم النفس	
1- لمحة تاريخية عن ظهور علم النفس وتطوره.	**02**
2- التعريف بعلم النفس.	**07**
3- فروع علم النفس.	**09**
المحاضرة الثانية: مناهج البحث في علم النفس	**14**
1- المنهج الوصفي.	**18**
2- المنهج المقارن.	**21**
3- المنهج التجريبي.	**25**
4- المنهج العيادي.	
المحاضرة الثالثة: مدارس علم النفس	**31**
1- مدرسة التحليل النفسي.	**35**
2- المدرسة السلوكية.	**39**
3- المدرسة المعرفية.	**43**
4- الاتجاه الإنساني الظاهراتي.	
المحاضرة الرابعة: الذكاء	**50**
1- مفهومه	**50**
2- خصائص الذكاء	**52**
3- النظريات المفسرة لطبيعة الذكاء	**55**
4- العوامل المؤثرة في الذكاء	**56**
5- قياس الذكاء	
المحاضرة الخامسة: الإدراك	**61**
1- تعريف الإدراك	**62**
2- آلية عملية الإدراك	**63**
3- العوامل التي تنظم الإدراك	**64**
4- البيئة وتأثيرها على الإدراك	

المحاضرة السادسة: الإحساس والانتباه	
1- تعريف الإحساس	**67**
2- خصائص الإحساس	**67**
3- تعريف الانتباه	**69**
4- مميزات الانتباه	**70**
5- مكونات الانتباه	**71**
6- العوامل المؤثرة في الانتباه	**71**
المحاضرة السابعة: التعلم	
1- مفهومه	**75**
2- النظريات المفسرة لعملية التعلم	**76**
3- العوامل المؤثرة على عملية التعلم	**84**
قائمة المصادر والمراجع	**88**

مقدمة:

تمثل هذه المطبوعة مدخلا لأبرز موضوعات علم النفس العام، التي تم اختيارها وانتقاؤها تلبية لمتطلبات وتطلعات القائمين على نجاح العملية التعليمية وتحديثا لأهم توجهاتهم، الهادفة إلى تنمية قدرات الطالب باعتباره طاقة يمكن تطويرها.

لقد جاءت المادة العلمية لهذه المطبوعة في اطار البرنامج التدريسي لطلبة السنة الأولى جامعي علوم اجتماعية، معبّرة عن جهد كانت فيه دقة البحث وتوسيعه أصعب بكثير من كتابته على شكل محاضرات، وهي محصلة لأهم أفكار ومعلومات تجسد محصلة العلماء والباحثين الذين كان لهم الفضل في البحث والاستقصاء عن موضوعات علم النفس العام، خاصة وأن الأبحاث في هذا المجال ما زالت تعرف وتشهد تطورا سريعا في السنوات الأخيرة.

وانطلاقا من أن علم النفس كان وسيظل علما من العلوم المهتمة بقضايا الطبيعة البشرية، ذلك اعتبارا أن موضوع اهتمامه هو الإنسان منذ وجوده، وكان لهذا العلم في بداية تاريخه نظرة فلسفية تأملية للإنسان وما يحيط به ككينونة عضوية وروحية وعقلية، إلا أن هذه النظرة ورغم طول تاريخها أعطت لعلم النفس الأرضية المتينة التي انطلق منها علم النفس نحو الأفق العلمي، موسعا آفاقه ودوائر البحث كعلم، فتطور وأصبح علما مستقلا بذاته له موضوعاته ومناهجه، على الرغم من حداثة علمانيته نسبيا في تاريخ البشرية. وأصبح في كثير من نظرياته وحقائقه خاضعا للأسلوب العلمي فدخل مجال الملاحظة والتجريب من أوسع الأبواب، ومن هذا المنطلق بدأ علم النفس رحلته في الدراسة والبحث في مواضيع مختلفة وكثيرة، فاهتم بدراسة السلوك ومعرفة الدوافع والانفعالات ومدى تأثير هذه الدوافع والانفعالات في هذا السلوك، كما أخذ علم النفس وجهة نفسية من خلال الاهتمام بدراسة الطرق المختلفة التي يتم من خلالها تعديل السلوك، والصحة النفسية والعقلية. كما أعطانا علم النفس مفاهيم ودراسات وضحت لنا التعلم ونظرياته، وشرح لنا طرق التعليم وشروطه، وفسر لنا في ضوء هذه النظريات مفاهيم الذكاء والقدرات العقلية، واهتم بدراسة الإدراك والتذكر ومختلف العمليات الفكرية والعقلية.

كما كانت شخصية الإنسان ومراحل تطورها والعوامل المختلفة التي تؤثر فيها من مجالات اهتمام علم النفس، لما لها من أهمية وتأثير في حياة الإنسان.

اذ ركز هذا العلم على دراسة الفروق الفردية بين الأفراد في قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم وقيمهم.

ومما لا شك فيه أن علم النفس من العلوم المفيدة للفرد في حياته، لذا يعتبر مقياس مدخل إلى علم النفس أحد المقاييس التي تهتم بالمادة العلمية في مواضيع يمكن أن تفيد الطالب في فهم نفسه وتسيير سلوكه، وتمكينه من معرفة الجوانب التي تساعده على التكيف الاجتماعي السليم اللازم لتحقيق التوافق النفسي والتوازن الوجداني في حياته الاجتماعية والمدرسية خصوصا ما يعطيه القدرة في التغلب على مشكلاته النفسية والاجتماعية.

ومن منطلق أن علم النفس أصبح علما راسخا فهو يساعد الطلبة على اكتساب أسلوب التفكير العلمي السليم، هذا الأسلوب الذي مكن العلماء والباحثين من اكتشاف حقائق هذا العلم، فعندما يدرس الطالب تجارب هؤلاء العلماء في مجال موضوعات هذا المقياس، المتعلقة بالتعليم وطرق اكتساب المعرفة وكيفية تنمية قدرات الفرد من ذكاء وإدراك وتذكر وانتباه وغيرها، وما دور هذه العمليات المعرفية

في التعلم. وبهذا الشكل يتمكن الطالب من التدرب على الأسلوب العلمي في ضوء كيفية توصل العلماء إلى نظريات وتطبيقات هذا العلم من خلال ما جسدوه في مؤلفاتهم من أفكار نظرية وعملية تحيط بكافة موضوعات هذا العلم.

ومن خلال هذا حاولنا قدر الإمكان ترجمة الجهد المبذول في اعداد مضامين هذه المطبوعة بأن تكون ذات أسلوب علمي مدعم لتحقيق أهداف إجرائية إثرائية لجهود الطالب التعلمّية. وقد اقتصرت هذه المطبوعة على 7 محاضرات ذات أهداف نظرية ومعرفية لكل محاضرة، محاولين بذلك الربط بين المفاهيم وما يمكن استخلاصه من هذه المفاهيم، بما يفيد الطالب علميا وعمليا، بالتركيز على كل ما هو مستجد في علم النفس لاثراء هذا العلم إثراءًا، وزيادة واحياءًا ونماءًا لمكتسبات الطالب التي يحتاجها في المستقبل.

وقد انتظمت هذه المطبوعة على شكل محاضرات مفصلة بدأناها بمقدمة عامة، وسمت المحاضرة الأولى بعنوان: مدخل إلى علم النفس والتي احتوت لمحة عن تاريخ علم النفس، تعريفه، فروعه وميادينه والتي مثلت دراسة تمهيدية لنشوء علم النفس كمدخل عام لمفهوم هذا العلم وتطوره والفروع المرتبطة به.

والمحاضرة الثانية المعنونة بمناهج البحث في علم النفس والتي تعنى بتحديد المناهج الأربعة الأكثر استخداما في مجال البحوث النفسية، وتمثلت في المنهج الوصفي والمنهج التجريبي والمنهج المقارن، والمنهج العيادي.

والمحاضرة الثالثة: والتي خصت مدارس علم النفس وأهمية هذه المدارس في تطور علم النفس، والمتمثلة في المدرسة التحليلية، المدرسة السلوكية، المدرسة المعرفية، والاتجاه الظاهراتي الإنساني.

أما المحاضرة الرابعة فقد أخذت عنوان الذكاء، بضبط مفهومه وخصائص، والتركيز على أهم النظريات المفسرة للذكاء والعوامل المؤثرة فيه و قياس الذكاء.

واحتوت المحاضرة الخامسة المعنونة بالإدراك، على العناصر التالية: تعريف الإدراك، آلية عملية الإدراك، العوامل التي تنظم الإدراك، البيئة وتأثيرها على الإدراك.

والمحاضرة السادسة التي عنوانها: الإحساس والانتباه، وشملت تعريف الإحساس خصائصه، تعريف الانتباه، مميزاته، ومكونات الانتباه والعوامل المؤثرة في الانتباه.

أما المحاضرة السابعة المعنونة بالتعلم، فقد احتوت على مفهوم التعلم، النظريات المفسرة لعملية التعلم، العوامل المؤثرة على عملية التعلم. كما شملت كل محاضرة على تمهيد وخلاصة، الهدف منهما هو الربط بين هذه المحاضرات من حيث الأهداف التي تحققها كل محاضرة، وفي الأخير خاتمة عامة.

ولأجل أن تكون هذه المطبوعة شاملة بالنسبة للطالب الدارس لهذا المقياس، فقد حددنا لكل محاضرة محاورها وأهدافها، كما ركزنا أن تبتدئ دراسة هذا المقياس الذي هو مدخل إلى علم النفس، حسب التسلسل المنطقي لعلم النفس ابتداءًا من البسيط إلى المعقد، فبدأنا بلمحة تاريخية عن هذا العلم وتطوره وموضوعه ومبادئه، ثم مناهجه ثم أهم المدارس التي ساهمت في تطور أفكار هذا العلم، لندخل في الحديث عن العمليات المعرفية والقدرات العقلية كالذكاء، الإدراك، الإحساس والانتباه، ونصل في الأخير للتطرق إلى التعلم ونظرياته وعلاقة هذا الأخير بالعمليات المعرفية والعقلية، وأهميتها في عملية التعلم من خلال معرفة العوامل المؤثرة فيه.

نحن في هذه المطبوعة حرصنا على اتباع المنهاج الدراسي للطلبة، وحاولنا قدر الإمكان الحرص على حسن اختيار المادة العلمية ذات الأبعاد المعرفية النظرية والعملية التطبيقية، ومعالجتها بأسلوب علمي وتوضيح عرضها، بذكر أهم التجارب والأبحاث المستجدة في مجال علم النفس، وعلى أمل أن تحقق لكل طالب أو لكل قارئ ودارس لهذه المطبوعة كيفية معرفة نفسه وأهدافه وميوله وقدراته، وأن يعرف جوانب القوة والضعف لديه فيعزز منها ما يجب تعزيزه ويطفئ منها ما يجب اطفاؤه، وأن تكون هناك فرصة لكل طالب أن ينفع نفسه بحقائق هذا العلم خاصة الحديثة منها.

أهداف المطبوعة:

نقدم من خلال موضوعات هذه المطبوعة عرضا معرفيا وعلميا يشكل خطوة في مجال البحث في حقيقة علم النفس، في خضم التطور العالمي للأبحاث في مجال هذا العلم الإنساني، وما توصل إليه من حقائق معرفية لابد للطالب أن يلم بها ويتابعها، وتناولنا في طيّات هذه المطبوعة المبادئ الأساسية لعلم النفس، من حيث نشأته وتطوره وتعريفه وفروعه والمناهج المعتمدة في مجالات البحث فيه، وتم التركيز على مدارس علم النفس والعمليات والقدرات المعرفية كالذكاء، والإدراك، الإحساس والانتباه، كما أولينا الاهتمام بمجال التعلم ونظرياته، لما لهذه المواضيع من أهمية في حياة الطالب اليومية والعملية، يتحدد ذلك من خلال الأهداف المسطرة في ضوء المحاضرات المتضمنة في هذه المطبوعة، والتي ركزت في مجملها على تحديد الأهداف النظرية له، ومحاولة تطبيق المبادئ لتي يقوم عليها علم النفس بشكل عملي وفعلي، فتكون لها في المقابل أهداف عملية يمكن العمل بها، والتي يمكن توضيحها كما يلي:

- أن يتعرف الطالب على تاريخ علم النفس وماهيته.
- أن يتعرف الطالب على المفاهيم الأساسية في علم النفس.
- أن يتعرف الطالب على الدور الأساسي للدماغ والجهاز العصبي من خلال توضيح دور العمليات العقلية والمعرفية في التعلم وغيره.
- أن يعرف أهم مدارس علم النفس وتوجهاتها الفكرية والعملية.
- التعرف والاهتمام بالقدرات العقلية وخاصة الذكاء، لما له من أهمية في الحياة الدراسية والعملية للطالب.
- أن يتعرف على مفهوم التعلم ونماذجه وأهم نظرياته.

وكما هدفت مضامين هذه المطبوعة إلى تحقيق بعض الأهداف العملية التي تمكن الطالب من أن يكون طالبا فعالا نشطا مساهما في تعلمه وذلك من خلال:

- إعطائه مهارة لتحديد الأهداف السلوكية في حياته الدراسية واليومية.
- فهم سلوكاته الباطنية والظاهرية وما يترتب عنها من أساليب تعامل مناسبة في حياته.
- فهم موضوع الذكاء وتطبيقاته في المدارس.
- فهم بعض أساسيات علم النفس والمفاهيم التقنية، وأهميتها في التعلم والتحصيل كالدافعية مثلا.
- التركيز على نماذج التعلم وكيفية تطبيقها في العمل التربوي بشكل اجرائي.

- وضوح طريقة القياس واستخداماتها في مجالات التعلم والتربية، كاختبارات الذكاء، وأهم أدوات القياس الأخرى.
- سهولة تحديد منهج البحث المناسب بالنسبة للطالب الباحث، من خلال معرفة المجال العملي لتطبيق مناهج البحث في علم النفس.

محاور المحاضرة رقم 01: مدخل إلى علم النفس

1- لمحة تاريخية عن ظهور علم النفس وتطوره.

2- التعريف بعلم النفس.

3- فروع علم النفس.

أهداف محاور المحاضرة رقم 01:

- أن يتعرف الطالب على تاريخ علم النفس وتطوره.
- أن يتعرف الطالب على موضوع علم النفس من خلال عرض أهم تعاريفه.
- أن يتعرف الطالب على ميادين علم النفس النظري والتطبيقي وأهميتها في حياته الشخصية.

هدف عملي:

- الاستفادة من أفكار وأبحاث ودراسات علماء النفس التي ساهمت في كتابة تاريخ علم النفس، واعتبارها نماذج يمكن الاستفادة منها بتطبيقها واستخدامها في موقف حياتية واقعية.

تمهيد:

نشأ علم النفس كبقية العلوم الأخرى جزءا من الفلسفة، حيث عرف محطات وأشواط بحثية عديدة في أحضان الفلسفة، تراوحت بين البحث في الروح والجسد والعقل كمفاهيم فلسفية أولية، ليحط بعدها عند أفكار معرفية كالقدرات والمعارف والتعلم، ليصل إلى البحث في السلوك أين بدأت تتحدد هويته حيث عرف بعلم السلوك.

لكن كان انفصال علم النفس عن الفلسفة أهم محطة في تاريخه، حيث تحدد موضوعه ومنهجه وأصبح علما قائما بذاته، يعود الفضل في ذلك إلى أعمال الباحث الألماني "فوندت" الذي أسس أول مخبر في علم النفس بليبزج الألمانية سنة 1879 ودخل حيز التجريب. هنا تم الاعتراف بعلم النفس على أنه علم مستقل عن الفلسفة، وبدأت رحلته البحثية الجديدة إلى أن اصبح هناك ما يسمى بعلم النفس الحديث، ثم علم النفس المعاصر، وسنحاول من خلال العرض القادم توضيح مسيرة علم النفس التاريخية وضبط تعريفاته حسب هذه السيرورة، لنسلط الضوء في الأخير على أهم الفروع والميادين الخاصة به كعلم.

1- لمحة تاريخية عن علم النفس:

كما ذكرنا سابقا نشأ علم النفس جزءا من الفلسفة، ثم انفصل عنها واستقل بذاته، لكن هذا الاستقلال تعود أهميته إلى تاريخه وأصله الفلسفي، وسنحاول أن نعرض لمحة عن هذا التاريخ فيما يلي:

1-1- علم النفس وجذوره الفلسفية:

يرجع المؤرخون علم النفس إلى أصوله الأولى في الفلسفة اليونانية المبكرة، وخاصة أعمال أفلاطون وأرسطو وبعدها جاء "أوغسطين" (354 – 430م)، الذي يعتبر أحد مؤسسي علم النفس الحديث بسبب مهارته الفائقة في عملية الاستيطان، واهتمامه بالتعرف على الظاهرة السيكولوجية.(**عبد الرحمان العيسوي، 2008، 395**).

كذلك فإن الفيلسوف الفرنسي ديكارت ترك بصماته على تاريخ وتطور ونشأة علم النفس، من خلال نظريته التي قال فيها أن الحيوانات مثل الآلات وتدرس كما تدرس الآلات، علما بأنه كان فيلسوفا وفيزيائيا ورياضيا، ويعتبر مؤسس الفلسفة الحديثة، وتعرف نظريته في المعرفة بنظرية "الشك المنهجي" حيث استنتج وجوده هو نفسه من قيام ذاته بالتفكير. "أفكر اذن أنا موجود".

(**عبد الرحمان العيسوي، د.س، 210**).

والواقع أن فلاسفة اليونان قد عنوا بدراسة النفس من حيث تكونها، معناها ومادتها. مكانها بالنسبة للعالم المادي، وكذلك عنوا بدراسة الوظائف النفسية والعمليات العقلية بجوانب مترتبة على تصور الفلاسفة لفكرة النفس، وكذلك عنوا بدراسة الطريقة التي يأخذ بها كل منهم لإثبات ما يريد، وعلى هذا فإن محاولات الفلاسفة اليونان هي محاولات أكثر انتظاما، وأقرب إلى روح التفكير المنطقي القابل للتعميم منها إلى التعليق الجزئي، وكان الفلاسفة اليونان يفتتحون البحث في أي علم بتقرير المبادئ الفلسفية والأصول الأولى التي يقوم عليها، ثم يُتبعون ذلك بمجموعة الحقائق الاستقرائية، التي استطاعت طرق البحث في تلك العصور أن تهديهم إليها ليأتي بعدها فلاسفة العرب وفلاسفة العصر الحديث. (**مجدي أحمد محمد عبد الله، 2008، 28**).

1-1-1- علم النفس في الفلسفة اليونانية: وهناك العديد من فلاسفة اليونان لهم نظريات في النفس نذكر منها الفلاسفة الثلاثة العمالقة:

أ- سقراط: Socrates (470 – 399 ق.م) حوّل سقراط أنظار الفلاسفة من البحث في الطبيعة إلى البحث في سلوك الإنسان، وشعاره الفلسفي "اعرف نفسك بنفسك".

وهو يرى أن المعرفة الحقيقية موجودة داخل الشخص، لكن انصراف الناس إلى الأعمال اليومية يحيط المعرفة بغشاوة. وعلى من يريد معرفة الحقيقة أن يناقش نفسه وأن يواجهها، وأن الإنسان يريد الخير دائما ويهرب من الشر. (غالب محمد المشيخي، 2014، 24).

ويرى أن الطبيعة تشتمل قوتين هما العقل والشهوة، وهاتان القوتان رغم أنهما تعيشان سويًا إلى أن الصراع بينهما دائم لاختلاف طبيعة كل منهما. (محمد شحاتة ربيع، 2010، 64).

ب- أفلاطون: (427 – 347 ق.م) Plato يعتبر رائدا هاما من رواد الفلسفة اليونانية وأكثرهم شهرة، وله الكتاب الشهير "جمهورية أفلاطون" الذي يعد نموذجا للدراسة والتفكير والتأمل في تنظيم الإنسان على أنماط مثالية تخيلها أفلاطون في جمهوريته. **(غالب محمد المشيخي، 2014، 24).**

وللنفس عنده أقسام ثلاثة: النفس العاقلة، النفس العصبية، النفس الشهوانية، وقد حدد مكانا لكل قسم. فالنفس العاقلة مركزها الرأس لأن الراس أعلى جزء في الجسم، وهو اقرب للسماء كما أنها مستديرة والدائرة اقرب الأشكال الرياضية إلى الكمال، أما النفس العصبية فموطنها القلب، والشهوانية موطنها البطن.

والنفس 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، أما القائد فهو العقل "النفس العاقلة" التي عليها أن تسيطر على النفس الغاضبة والشهوانية وتخضعها لسيطرتها. **(محمد شحاتة ربيع، 2010، 64).**

جاءت فكرة تقسيم النفس عند أفلاطون من خلال فكرته التي تبناها والتي مفادها أن هناك عالمين هما عالم المثل، ويتكون من المعاني الدائمة ومنه تتكون النفس، وعالم الحس وفيه يتكون الجسم، وعندما تهبط النفس من عالم المثل إلى العالم المادي لتحتل الجسم تتكون أقسام النفس الذي ذكرناها سابقا. **(غالب محمد المشيخي، 2014، 25).**

ج- أرسطو: Aristotle (384 – 322 ق.م): آثيني فيلسوف اليونان الأكبر، وهو تلميذ أفلاطون وهو أكبر فيلسوف في تاريخ الفكر الإنساني، كما أنه "الجد البعيد" لعلم النفس لأنه ألف أشهر الكتب القديمة وهو كتاب "النفس".

وآراء أرسطو في علم النفس تحتاج إلى كتاب خاص ولكن سنوجز بعض آرائه في الأفكار التالية:

- يعرف النفس بأنها "كمال أول جسم طبيعي آلي ذي حياة بالقوة"، ويقصد بالكمال أن النفس مكملة للإنسان والجسم الطبيعي هو الجسم المتحرك، ويقصد بجسم آلي أي أن له آلات وأعضاء، أما القوة فمعناها الامكانية للوجود والحياة والاستمرار. **(محمد شحاتة ربيع، 2010، 65).**

ويرى أرسطو أن هناك ثلاثة أنواع من النفوس هي:

- **النفس النامية:** وهي أساس الحياة والغذاء والنمو، وهي موجودة في النبات وهي الوظيفة الأولى للنفس.
- **النفس الحيوانية:** وظيفتها الحركة والاحساس عن طريق الحواس الخمس، وهي موجودة عند الإنسان والحيوان.
- **النفس العاقلة:** ووظيفتها التفكير وهي موجودة عند الإنسان فقط. **(غالب محمد المشيخي، 2014، 25)**.

واعتبر أرسطو الإحساس والإدراك الحسي من أهم وسائل المعرفة، كما اهتم بالذاكرة والخيال والتفكير.

(مروان أبو حويج، 2012، 18).

1-1-2- علم النفس في الفلسفة الإسلامية: هناك العديد من فلاسفة الإسلام في العصور الوسطى وسنعرض أهم أفكارهم في علم النفس كما يلي:

أ- الفارابي: (**872 – 950م**) **الموافق لـ** (**257 – 339هـ**) أبو نصر محمد بن محمد بن طرخان الفارابي، عالم كبير ويكنى بفيلسوف العرب وله مؤلفات منها: "آراء أهل المدينة الفاضلة"، "رسالة في العقل"، "النفس".

(غالب محمد المشيخي، 2014، 26).

ونظريته في النفس تقوم على أن النفس لها أربع قوى على النحو التالي:

القوة الغاذية: وهي القوة التي يتغذى بها الإنسان، والقوة الحاسة وهي التي يدرك بها المحسوسات والحواس الخمس، والقوة المتخيلة وعملها حفظ ما رسم في النفس من المحسوسات بعد غيابها عن الحس.

القوة الناطقة: وهي التي يعقل بها الإنسان ويميز بها القبيح والجميل والغث والثمين، والقوة الناطقة تنقسم إلى ثلاث أقسام: النظرية وهي التي يحوز بها المعارف والعلوم النظرية، والقسم الثاني هو العملية وهي التي يحوز بها الإنسان الصناعات والحرف، والنزوعية وهي التي يكون بها الإنسان نزوع الإنسان، أي يطلب الشيء أو يهرب منه، ومحل القوى النفسية هو القلب.

ب- ابن سينا (**980- 1036م**) **الموافق لـ** (**370- 428هـ**) هو الفيلسوف وعالم نفس في العصور الوسطى، ألف الكثير من الكتب وكانت عنايته بعلم النفس عناية فائقة، وله فيه كتاب شهير بعنوان "النفس" ونظريته في علم النفس واسعة، يقسم فيها القوى النفسية 3 أقسام وهي:

- قوى يشترك فيها الإنسان والحيوان والنبات وهي النفس النباتية، ولها وظائف ثلاث: التغذي، النمو والتوليد.
- قوى يشترك فيها الإنسان والحيوان ولا توجد عند النبات، وهي النفس الحيوانية مثل القوى الإدراكية والقوى النزوعية إلى الشهوة والغضب.

- قوى تخص الإنسان فقط وهي الناطقة أو الإنسانية، وتحتوى على قوى عديدة أهمها العقل العملي، من حيث التعامل مع شؤون الحياة اليومية فتعرف الظلم قبيح والصدق جميل، والعقل النظري هو قوة عالمة يدرك بها الإنسان المعارف النظرية والمكتسبات.

(محمد شحاتة ربيع، 2010، 66).

ج- الغزالي: (1058 – 1111م) الموافق لـ (450 – 505هـ): عالم إسلامي جليل وشغوف بالعلم والمعرفة، ميال بطبيعته إلى البحث عن الحقيقة، من مؤلفاته "إحياء علوم الدين"، "معارج القدس في مدارج معرفة النفس"، "مقاصد الفلاسفة"، "معيار العلم"، "تهافت الفلاسفة"، وقد قسم قوى النفس بنفس أسلوب ابن سينا، ويعرف الغزالي باسم "حجة الإسلام". (غالب محمد المشيخي، 2004، 27).

ونظريته في علم النفس واسعة خاصة فيما يخص علم النفس الاجتماعي والأخلاقي ويمكن تلخيص مناهجه فيما يلي:

- يقسم قوى النفس بنفس أسلوب ابن سينا.
- نظريته في الانفعالات النفسية مبتكرة، ترى أن الغضب قوى محلها القلب، والغضب هو غليان دم القلب، بطلب الانتقام وأسبابه الزهو والعجب، وهذا الغضب اذا تم كظمه رجع إلى باطن الإنسان واختفى فيه فصار حقدا، والحقد يثمر الحسد وهو تمني زوال النعمة من الغير، والغضب والشهوة من الأبواب التي تدخل الشيطان على قلب الإنسان.

(محمد شحاته ربيع، 2010، 66).

1-1-3- علم النفس واستقلاله عن الفلسفة:

أولا: علم النفس في بداية عصر النهضة: أخذ الأسلوب الفلسفي النظري التأملي في دراسة القضايا والأفكار والأحوال النفسية يتغير تدريجيا منذ بداية عصر النهضة، وبدأ علم النفس يحقق نموا مطردا نحو الاستقلال عن الفلسفة وبناء كيانه العلمي المستقل.

(محمد جاسم محمد، 2004، 28).

ومضى علم النفس في تطوره مع بداية عصر النهضة، وبخطى متسارعة على أيدي فلاسفة كبار، فنجد ديكارت في فرنسا يشغل نفسه بحل مشكلة العلاقة بين العقل والجسم، مركزا على أن الخاصية الجوهرية للجسم هي الامتداد، على حين أن الخاصية الجوهرية للعقل عند الإنسان هي التفكير والشعور، والصلة بينهما هي صلة تفاعل ميكانيكي يحدث في الغدد الصنوبرية في المخ.

وفي الوقت الذي كان ديكارت مشغولا في صياغة نظريته، ظهرت في إنجلترا مدرسة سيكولوجية هي المدرسة الترابطية مؤسسها "جون لوك"، ومن روادها "هارتلي"، "هيوم"، "ستيوارت ميل" و"هيربرت سبنسر" ومهمة علم النفس في نظر هذه المدرسة هي تحليل المركبات العقلية والشعورية إلى عناصرها، من احساسات وصور ذهنية ومعان، ثم تفسير تجمعها وانتظامها في وحدات مركبة، كل ذلك عن طريق التأمل الباطني لهذه المدركات.

ظل علم النفس منذ عصر النهضة حتى أواخر القرن التاسع عشر يعتمد أساسا على الملاحظة المباشرة والتأمل العقلي، إلى أن جاء "فوندت" عام 1879 وأنشأ أول معمل لعلم النفس. كما أنه هناك الكثير من الأبحاث الجزئية التي قام بها مجموعة من العلماء في الطبيعة والطب في القرن الثامن عشر وبداية التاسع عشر، أدت إلى تقرير بعض الحقائق الخاصة بالحواس، وبزمن الرجع وبالشروط العصبية، ولا يعتبر فوندت فقط هو من جعل علم النفس يستقل عن الفلسفة، بل يجب الاعتراف بجهود الكثير من الباحثين قبله الذين مهدوا له الطريق لذلك، والذين نذكر منهم: (فرانسيس بيكون، جون لوك، رينيه ديكارت، تشارلز داروين، ووليام فوندت)

(مروان أبو حويج، 2012، 20).

ثانيا: علم النفس في أواخر القرن التاسع عشر والعصر الحديث:

يقال إن لعلم النفس ماضيا ولكن تاريخه وجيز، ماذا يعني ذلك؟

لقد تساءل الكثير من العلماء وغير العلماء عن سلوك الإنسان والعمليات العقلية في الغرب منذ عصر أفلاطون وأرسطو، ولكنهم لم يقوموا بتطبيق الطريقة العلمية على الأسئلة التي حيرت الفلاسفة قرونا من الزمن، إلا عند أواخر القرن التاسع عشر عندما أصبح علم النفس نظاما علميا منهجيا منفصلا عن الفلسفة، حيث تعددت آراء علماء النفس في تفسير السلوك الإنساني وبالتالي تعددت النظريات والمدارس السيكولوجية، ومنذ هذا التاريخ أصبح علم النفس يستند إلى المنهج التجريبي القائم على الملاحظة والتجربة.

(غالب محمد المشيخي، 2014، 31).

اذن كانت انطلاقة علم النفس كعلم قائم بذاته واستقلاله عن الفلسفة منهجا وموضوعا في أواخر القرن التاسع عشر، ذلك من خلال عدة مدارس واتجاهات نفسية حديثة شكلت أرضية واسعة لمجال البحث النفسي من خلال تعدد النظريات القائمة على ذلك والتي سنوجزها في العرض التالي:

المدرسة البنائية: مؤسسها "فونت" الألماني وهو أول من أسس مختبرا لعلم النفس في ليبزج في ألمانيا: وهي مدرسة ترى أن موضوع علم النفس هو الشعور، ومنهج البحث هو الاستبطان وقد ظهرت في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين.

المدرسة الجشطالتية: وتعني الصيغة أو الكل وهي مدرسة ألمانية أيضا تهتم بدراسة التعلم والإدراك، ظهرت أوائل القرن العشرين وزعماؤها "كوفكا"، "كوهلر"، "فريتمر". **(محمد شحاتة ربيع، 2010، 70)**.

مدرسة التحليل النفسي: وهي أكثر مدارس علم النفس شهرة أسسها النمساوي "سيجموند فرويد" عرفت شهرة ونظاما سيكولوجيا بالغ الأثر، ليس في علم النفق فقط بل في سائر العلوم الإنسانية.**(غالب محمد المشيخي، 2014، 32)**.

ظهرت في أوائل القرن العشرين وهي مدرسة ترى أن القوى اللاشعورية هي القوى الفاعلة والمحركة لسلوك الإنسان.

(محمد جاسم محمد، 2004، 81).

المدرسة الغرضية: وهي مدرسة أسسها عالم النفس الإنجليزي الأصل، الأمريكي الجنسية "وليم مكدوجل" ،ظهرت أواخر القرن العشرين وترى أن السلوك قصدي وغرضي وله دوافعه.

المدرسة الوظيفية: وهي مدرسة أمريكية تهتم بدراسة وظيفة العقل بوجه خاص، ووظيفة الكائن الحي بوجه عام، وهذه الوظيفة هي التكيف مع البيئة المحيطة، وظهرت هذه المدرسة أوائل القرن العشرين على يد العالم الأمريكي "جيمس أنجل".

المدرسة السلوكية: من أشهر المدارس الأمريكية في علم النفس، ظهرت أوائل القرن العشرين وترى أن علم النفس هو الدراسة العلمية للسلوك الإنساني. (**محمد شحاتة ربيع، 2010، 70**).

وما يمكن قوله عن تاريخ علم النفس أن الصيغة الفلسفية التي ميزت بدايته، شكلت له الامتداد الفلسفي العريق مقارنة بعلوم أخرى هذا الامتداد الذي كان بمثابة أرضية متينة ممتدة الجذور، سمحت لعلم النفس بعدها بالارتقاء نحو الأفق محققا بذلك استقلالا مبهرا، اصبح من خلاله علما قائما بذاته له موضوعه ومنهجه، يتأتى الحديث على استقلال علم النفس عندما أنشأ "فوندت" أول مخبر له في علم النفس بألمانيا سنة 1879، وبهذا ظهر علم النفس التجريبي ، ومجمل القول البسيط أن علم النفس أمه الفلسفة وأبوه "فوندت" ليتحدد بعدها مفهومه بدقة وأهم فروعه النظرية أو التطبيقية، وهذا ما سيتم عرضه في العناصر اللاحقة للمحاضرة.

2- التعريف بعلم النفس:

إن كلمة علم النفس Psychology مشتقة من الكلمة اليونانية القديمة (Psych) وتعني العقل أو الروح، وكلمة (Logie) وتعني العلم أو المذهب أو الدراسة، والكلمتان معا تعنيان دراسة العقل، وهذا يعني أولا ارتباط علم النفس بالفكر اليوناني منذ القرن 15 قبل الميلاد، بعدها تعددت تعريفات علم النفس بتعدد الاتجاهات والنظريات والاهتمامات لعلماء علم النفس، حيث نجد له التعاريف التالية:

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

(**غالب محمد المشيخي، 2014، 22**).

* علم النفس هو الدراسة العلمية للسلوك.

وهذا التعريف من التعريفات التي ضيقت مجال علم النفس وحددته بالسلوك يمثل بذلك وجهة نظر واحدة في علم النفس.

(**محمد فرحات القضاه، 2006، 21**).

* علم النفس هو علم الخبرة والسلوك اللذان يمثلان فرعي هذا العلم الأساسيين. (**مروان أبو حويج، 2012، 15**).

* علم النفس هو العلم الذي يدرس سلوك الإنسان وسلوك الحيوان وما يحمل هذا السلوك من مظاهر مثل الدوافع والانفعالات والاستدلال والتفكير والتعلم إلى غير ذلك. (**محمد شحاتة ربيع، 2010، 32**).

وفي ضوء هذه التعاريف يتحدد أن موضوع علم النفس هو الاهتمام بمدى واسع من السلوك البشري، بهدف المعرفة الكبيرة لهذا السلوك وأوجهه المختلفة.

إن مفهوم علم النفس على أنه العلم الذي اتخذ موضوعه السلوك حديث نوعًا ما، ولو رجعنا إلى الحقبة الزمنية القديمة فإننا نجد أن مفهوم علم النفس وتعريفاته تعددت بتعدد الاتجاهات النظرية فيه وتطورها، حيث يعرفه العالم "وودوث" بأنه العلم الذي بدأ بدراسة الروح لكن زهقت روحه، ثم أصبح علم العقل لكن ذهب عقله، ثم أصبح علم الشعور وأخشى أن يفقد شعوره.

وفعلا فقد شعوره وأصبح الآن علم السلوك، كما أنه يعرّف بالعلم الذي يدرس الحياة العقلية للإنسان.

والمدرسة المعرفية تعرفه بأنه العلم الذي يدرس العمليات العقلية مثل: الإدراك، التعلم، التذكر، التفكير، حل المشكلات، الإبداع.

(محمد جاسم محمد، 2004، 36).

ويعرف حسب المدرسة السلوكية أنه " شعبة تجريبية موضوعية خالصة من العلم الطبيعي وهدفه النظري هو التنبؤ بالسلوك وضبطه، وليس الاستبطان جزءًا رئيسيا من مناهجه، ولا القيمة العلمية لحقائقه تقوم على استعدادها لأن تعبر عن نفسها بألفاظ الشعور، ولعله لابد قد حان الوقت الذي يطرح فيه علم النفس كل إشارة إلى الشعور، إذ لم تعد به حاجة إلى أن يخدع نفسه في حسبان أنه يجعل الحالات العقلية موضوعا لملاحظته.(**روبرت ودوورث، د س، 104**)

ويعرف علم النفس حاليا بأنه: "دراسة السلوك والعمليات العقلية" (**محمد غالب محمد، 2014، 22**)

و لو أردنا أن نعرف مفهوم وتعريف علم النفس المعاصر، لوجدنا أنه ليس له علاقة بالروح ولا بالمفهوم الفلسفي، ولا بمفاهيم العقل والجسد، وما يتبعها لأنه انفصل عن الفلسفة وأصبح علما قائما بذاته له منهجه وموضوعه، لنصل في الأخير إلى تعريف علمي بإجماع العلماء النفسانيين، وهو أن علم النفس هو "الدراسة العلمية للسلوك الإنساني أثناء تفاعله مع البيئة المحيطة به، بهدف التوصل إلى فهم السلوك وتفسيره والتنبؤ به والتحكم فيه".(**غالب محمد المشيخي، 2014، 22**).

وما دام علم النفس يدرس السلوك فإنه غالبا ما يسمى بعلم السلوك لأنه موضوعه الرئيسي، والسلوك هو مجموعة أنشطة الكائن العضوي وبيئته الاجتماعية والمادية، وهو كل أوجه النشاط الصادرة عن الاسان من أفعال وأقوال وتصرفات، سواء كانت تدل على سلوك خارجي قابل للملاحظة والقياس المباشر أو سلوكا داخليا غير قابل ذلك كالتفكير، التذكر، الإدراك، الانتباه وغيرها. وموضوع الدراسة النفسية للسلوك الإنساني هو الإنسان ككل باعتباره كائنا، حيث يقوم بنشاط جسمي وعقلي وانفعالي وحركي واجتماعي يتفاعل مع بيئته تفاعلا إيجابيا يؤثر في البيئة ويتأثر بها.(**خليل ميخائيل معوض، 2001، 24**)

ومن خلال هذه التعريفات نستطيع التعقيب بقولنا إن علم النفس أخذ مشوارا طويلا ليصل إلى العلمانية ويكون له موضوعه ومنهجه فتأرجح بين مفهومي الروح والعقل في حقبته الفلسفية ثم اتجه إلى العمليات العقلية والمعرفية ليصل إلى دراسة السلوك وقتا من الزمن، وبعد محاولات يشهد لها تاريخ العلم بالموضوعية تمكن علم النفس من ضبط موضوعه ومنهجه فأصبح له صفة العلم باستقلاله عن

الفلسفة وعرف إلى حد اليوم بالعلم الذي يدرس السلوك كموضوع بمنهج علمي دقيق باحثا عن حقائقه ومحققا أهداف العلم الحقيقي.

3- فروع علم النفس: تطور علم النفس في سيرورته البحثية تطورًا مذهلا، وتوسعت آفاقه ولم يبقى ميدان من ميادين الحياة المعاصرة إلّا وتغلغل علم النفس فيه، ولم يعد مجرد مجال واحد في الدراسة بل إنه مفهوم مركب ومتشعب لاندماج واسع لمختلف المجالات الفرعية، بعد أن خضع لمنطق التقدم العلمي، فاتسع ميدان دراسته واتجه البحث فيه نحو التخصص والتعمق ما سمح بأن تكون له ميادين وفروع مختلفة والتي قسمت حسب آراء العلماء والباحثين في المجال إلى قسمين هما:

أولا: الفروع النظرية: هي الفروع التي تهدف إلى الكشف عن القوانين والمبادئ العامة التي تفسر السلوك الإنساني ومن أهم هذه الفروع نجد:

1- علم النفس العام: General Psychologie هو أساس الفروع النظرية والتطبيقية جميعا ويهتم بدراسة المبادئ العامة لسلوك الإنسان الراشد السوي، كما يدرس الظواهر النفسية جميعا، ومن الموضوعات الأساسية التي يهتم بها هذا الفرع، الدوافع، الانفعالات والعمليات المعرفية كالإدراك، الانتباه، التفكير، وهو مدخل عام لجميع الفروع والعلوم النفسية لأنه يلقي الضوء على مجالات ومواضيع الفروع الأخرى.

2- علم النفس الاجتماعي: Social Psychologie: وهو يدرس سلوك الفرد في الجماعة وتأثير الجماعة على سلوك الفرد، وعلاقة الجماعة مع بعضها البعض، ويدرس الظواهر الاجتماعية والنفسية والاتجاهات والراي العام.

(غالب محمد المشيخي، 2014، 41).

3- علم النفس الارتقائي (التطوري): Developmental Psychologie: يهتم هذا الفرع بنمو الإنسان والعوامل المؤثرة في هذا النمو من لحظة التلقيح إلى الحياة الراشدة، وطبيعة التغيرات التي تطرأ على جوانب سلوكه المختلفة العقلية والاجتماعية والانفعالية والجسمية. كما يمكن أن يدرس ظاهرة سلوكية معينة كالكلام مثلا، ليرى كيف تتغير هذه الظاهرة مع النمو من مرحلة لأخرى، كما أنه يهتم بدراسة فترة عمرية معينة كمرحلة الطفولة لمعرفة خصائص هذه المرحلة النمائية الخاصة بها، والتي تميزها عن مراحل عمرية أخرى.

4- علم النفس الفيزيولوجي: Physiological Psychologie: 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، وتأثير الجهاز الغددي على السلوك وأثر التغيرات الجسمية والحالات النفسية في السلوك.

(محمد فرحات القضاه، 2006، 23)

5- علم النفس الفارقي: Comparatives Psychologie: يدرس الفروق بين الأفراد كالذكاء والخصائص النفسية والسلوكية وكذلك الفروق بين الجماعات والسلالات وأثرها في حياة الفرد والمجتمع باستخدام المقاييس والاختبارات.

6- علم النفس الشواذ: Abnorm Psychologie: يهتم هذا الفرع بدراسة السلوك الشاذ كالإجرام أسبابه وعلاجه والأمراض النفسية والعقلية مسبباتها وطرق علاجها.(**محمد جاسم محمد، 62، 63**).

ويهتم بدراسة سلوك الأفراد اللاأسوياء في الحالات التالية:

- في انحرافاتهم السلوكية كالسرقة والكذب والجنوح والهروب.

- في حالة الاضطرابات العصابية النفسية كالقلق الوسواس الهستيريا الاكتئاب.

- في حالة الاضطرابات الذهانية العقلية كالفصام، البرانويا، ذهان الهوس. (**خليل ميخائيل معوض، 2001، 44**).

7- علم النفس الحيوان: Animal Psychologie:

ويركز هذا الفرع على دراسة سلوك الحيوان ومظاهره المختلفة مثل دوافع الحيوان وانفعالاته وأساليب الاتصال لديه، وكذلك الحياة الاجتماعية للحيوان ومن موضوعات هذا الفرع موضوع الانثولوجيا وهي دراسة سلوك الحيوان في العالم الفطري دون تدخل تجريبي عن طريق الملاحظة المباشرة. (**محمد شحاتة ربيع، 2010، 40**).

ثانيا: الفروع التطبيقية: وهي الفروع التي تهدف إلى تطبيق القوانين والنظريات الفنية التي توصل إلى علماء النفس في ميادين الحياة ومن أبرزها:

1- علم النفس التربوي: Educational Psychologie: يهتم بدراسة المشكلات المتعلقة بسلوك التعلم والتعليم، ويهتم بدراسة نظريات التعلم وطرق قياسه والعوامل المؤثرة فيه، ويهتم بكل ما يتعلق بالقدرات العقلية وعلاقتها بالعملية التعلمية ووضع الاختبارات الخاصة بقياسها كالذكاء والتحصيل إلى جانب الاهتمام بمظاهر تربوية كالتقويم الدراسي والتأخر الدراسي.

2- علم النفس الارشادي: Counseling Psychologie: يهتم هذا الفرع بمساعدة الأفراد الأسوياء على حل مشكلاتهم، وكيفية مواجهة ما يتعرضون له 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 الارشاد النفسي، الأسري والزواجي والإرشاد المهني، فهو يهتم بمساعدة الفرد على التوافق النفسي في كافة المجالات. (**غالب محمد المشيخي، 2014، 42**).

3- علم النفس الاكلينيكي: Clinical Psychologie: وهو الفرع الذي يهتم بتطبيق المعارف السيكولوجية في الميدان العلاجي ومن موضوعات هذا الفرع أساليب اجراء دراسة الحالة والمقابلات الاكلينيكية للمرضى النفسيين وكذلك اجراء الفحوص النفسية التي تتناول قياس الوظائف النفسية لهؤلاء المرضى للمساعدة في تشخيص حالاتهم إلى جانب موضوع العلاج النفسي للاضطرابات النفسية المختلفة.

4- علم النفس الصناعي: Industrial Psychologie: وهذا الفرع يهتم بتطبيق المعارف النفسية في مجال الصناعة والإنتاج ويدرس موضوعات مثل الاختيار المهني والتوجيه المهني والتدريب المهني وتحليل العمل والعوامل المؤثرة على الكفاءة الإنتاجية، حيث يركز على محاولة توفير أكبر قدر ممكن من الإنتاج بأكبر قدر ممكن من التكلفة والوقت.

5- علم النفس العسكري: Military Psychologie:

يهتم بتطبيق المعارف النفسية في المجال العسكري والحربي فيدرس أساليب اختيار الجنود وتوزيعهم على الوحدات القتالية المختلفة والأساليب المثلى لتدريبهم، هذا إلى جانب الاهتمام بالروح المعنوية للجنود وإدارة الحرب النفسية وأساليب الدعاية والدعاية السوداء.

6- علم النفس الجنائي: Forensic Psychologie: يهتم بتطبيق المعارف النفسية في ميدان الجريمة ومن موضوعاته النظريات المختلفة التي تفسر السلوك الاجرامي والمسؤولية الجنائية لمرضى النفوس والعقول، والعوامل النفسية التي تتدخل في الشهادة القضائية، إلى موضوعات حديثة مثل سيكولوجية رجل الشرطة وسيكولوجية القاضي والأثر النفسي للعقوبة على المذنب، إلى جانب الاهتمام بأساليب تعديل سلوك المجرمين، بالإضافة إلى الاهتمام بمواضيع الجريمة المنظمة والشخصية السيكوباتية.

(محمد ربيع شحاتة، 2010، 40، 41)

7- علم النفس التجاري: Commercial Psychologie: يهتم هذا الفرع بدراسة دوافع المستهلكين للشراء وحاجاتهم غير المشبعة ويدرس كيفية انتقاء واختيار العاملين بالبيع وتدريبهم على الطرق الملائمة للتأثير على المشتري.

(خليل ميخائيل معوض، 2001، 45).

كما يهتم أيضا بسيكولوجية الإعلان والدعاية وكيفية تصميمها بزمان ومكان مناسبين وأفضل طرق تأثيرها على المستهلكين.

(أحمد محمد الزعبي، 2001، 24).

8- علم النفس القياس والتصميم التجريبي: Measurment Exprimental Methodology Psychologie: يختص بوضع وتطوير الاختبارات النفسية من أجل أغراض التشخيص والتوجيه والاهتمام بخصائص الاختبارات التي تزيد من دقتها وموضوعيتها، وخاصة الصدق والثبات وتطوير برامج القياس باستخدام الحاسبات الالكترونية.**(غالب محمد المشيخي، 2014، 44)**.

كما يهتم هذا الفرع بدراسة سلوك الإنسان والحيوان في المختبر باستخدام الطريقة التجريبية، ووسائل الضبط تعتبر في غاية الدقة. **(محمد فرحان القضاه، 2006، 23)**.

وما يمكن قوله هو أن الفروع النظرية لعلم النفس تهدف إلى زيادة المعرفة لاستكشاف الحقائق والظواهر النفسية، أما الفروع التطبيقية هدفها الاستفادة من كل ما توصل إليه علم النفس النظري ليتحقق الهدف المتمثل في التأثير في الواقع واستخدامها في مواقف واقعية.

خلاصة:

تمتد أصول علم النفس امتدادا عميقا يعكس ماضٍ قديم قدم الإنسان وأفكاره، ولكن تاريخه كعلم حديث جدا يرجع إلى تاريخ استقلاله عن الفلسفة، وقد تم عرض ذلك سابقا بقدر كافٍ من التفصيل في طيات المحاضرة السابقة، على أساس أن ميلاد علم النفس كعلم مستقل كان على يد العالم الألماني "فوندت" سنة 1879 بافتتاح أول مختبر في علم النفس، أين أصبح علما تجريبيا له مناهجه وموضوعه، إلا أن هذا الاستقلال ما هو إلا الانطلاقة الأولى لعلم النفس بعيدا عن الفلسفة، حيث تغير أسلوب البحث باستخدام طرق منهجية وعلمية سمحت بتكوين حقائق وقوانين علم النفس النظري، وأصبح له أسس نظرية لتفسير الحياة النفسية للإنسان، وكنتيجة لتطبيق قوانين علم النفس النظري ظهر علم التطبيقي الذي ما لبث أن كوّن لنفسه منهجا وقوانينا أدت إلى ظهور فروع متعددة لعلم النفس نظريا وتطبيقيا، وكل هذا كان وفقا لمجهودات ومحاولات لعلماء النفس لا يستهان بها من خلال النظريات والمدارس التي اهتمت بعلم النفس، ووسعت من موضوعه ومنهجه وكل هذا سيتم عرضه في المحاضرات اللاحقة بتفصيل كاف.

محاور المحاضرة رقم 02: مناهج البحث في علم النفس

1- المنهج الوصفي.

2- المنهج التجريبي.

3- المنهج المقارن.

4- المنهج العيادي.

أهداف محاور المحاضرة رقم: 02

- أن يتعرف الطالب على مناهج البحث وتنوعها في البحوث النفسية والتربوية.
- أن يدرك الطالب الفرق بين هذه المناهج واستخداماتها في البحوث النفسية والتربوية.
- أن يميز الطالب بين الأدوات والتقنيات في جمع البيانات حسب كل منهج.

هدف عملي:

- أن يمتلك الطالب خبرة تمكنه من تحديد المنهج المناسب لمجال البحث لديه، وأيضا يزوده بالقدرة على الاستخدام الفعلي لهذا المنهج.
- أن يمتلك الطالب خبرة تمكنه من اكتساب طرق البحث الصحيح في مجال التطبيق.

تمهيد:

لكي يكون لأي علم صفة العلم يجب أن يتميز بالموضوعية التي تدل على العلمية، هذه الأخيرة التي تشترط عاملان أساسيان هما الموضوع والمنهج المتبع في دراسة هذا الموضوع. وعلم النفس كعلم ومنذ استقلاله عن الفلسفة أصبح له موضوعه ومنهجه اللذان يحددان منهجية البحث العلمي في العلوم التقنية والتربوية والاجتماعية، لهذا نجد العديد من المناهج المستخدمة في علم النفس لفهم الظواهر وتفسيرها وتحقيق أهداف العلم، خاصة في مجال الخبرة التقنية والاجتماعية لأنها ذات طابع انساني يحتاج إلى دقة ووضوح في الوصف والتعبير والتحليل، ولهذا السبب تعددت مناهج البحث في مجال العلوم الإنسانية بتعدد الظواهر التقنية والتربوية والاجتماعية حيث نجد: المنهج الوصفي، المنهج التجريبي، المنهج المقارن والمنهج العيادي.

1- المنهج الوصفي:

على الرغم من أن هدف الوصف هو أبسط أهداف العلم إلا أنه أكثرها أهمية وأساسية، فبدونه يعجز العلم عن التقدم والتطور إلى الأهداف الأخرى، والمهمة الجوهرية للوصف هي أن يحقق فهما أفضلا للظاهرة موضع الدراسة والبحث، لذلك الباحث في علم النفس النمو مثلا: يجب عليه أن يجيب على أسئلة هامة مثل: متى تبدأ عملية نفسية معينة في الظهور؟

ماهي الخطوات التي تسير فيها سواء نحو التحسن أو التدهور؟ وكيف تؤلف مع غيرها من العمليات النفسية الأخرى لتشكل معها أنماطا من النمو؟ (**آمال صادق، فؤاد أبو حطب، 1991، 102**).

1-1- تعريف المنهج الوصفي:

- هو الطريقة التي يسلكها الباحث للوصول إلى نتيجة معينة. (**عمار بخوش، 1990، 27**).
- الطريقة التي ترتبط بظاهرة ما بقصد وصفها وصفا دقيقا، وتفسيرها تفسيرا علميا، والمنهج الوصفي يشبه الاطار 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، مستخدما في ذلك طرق الملاحظة المباشرة والمعاينة العقلية والتنبؤ.

(**محمود عبد الحليم منسي، 2003، 201**).

والمنهج الوصفي يحاول الإجابة على السؤال الأساسي في العلم ماذا؟ أي ماهي طبيعة. الظاهرة موضع البحث، ويشمل ذلك تحليل بنيتها وبيان العلاقات بين مكوناتها، ومعنى ذلك أن الوصف يهتم أساسا بالوحدات أو الشروط أو العلاقات أو الفئات أو التصنيفات أو الأنساق الموجودة بالفعل، وقد يشمل ذلك الأراء والاتجاهات حول موضوع ما، وكذلك العمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، ومن ذلك أن السؤال الوصفي قد يمتد إلى تناول كيف تعمل الظاهرة. وبالطبع قد يمتد المنهج الوصفي بهذا المعنى إلى ماضي الظاهرة وحاضرها أي بين المنهج التاريخي والمنهج الامبريقي، بمعنى منهج المسح وحتى إلى المستقبل عندما تكون الدراسة مستقبلية محض وصف لما سيحدث. وهنا تجب الإشارة إلى أن البحوث الوصفية تقريرية في جوهرها، مهمة الباحث فيها أن يصف الوضع الذي كانت عليه الظاهرة كما هو بالفعل. (**آمال صادق، فؤاد أبو حطب، 105**).

وبزيادة الاهتمام بالظواهر النفسية والاجتماعية ابتكر العلماء طرقا أفضل، وجمعوا بيانات أدق تصف لنا الجوانب المختلفة لهذه الظواهر واستخدموا في سبيل الوصول إلى ذلك مختلف أدوات جمع البيانات كالملاحظة والاستبيان والمقابلة والاختبار حسب طبيعة الظاهرة. حيث تزود نتائج هذه البحوث الوصفية بكم هائل من الحقائق الجزئية التفصيلية، وبالطبع يصعب على الباحث تذكر كل هذه الحقائق والتفاصيل، ولهذا السبب فإنه من الملاحظات الجزئية المباشرة وغير المباشرة، يمكن للوصف أن يرتقي إلى مستوى التعميم الذي يعتمد على بناء المفاهيم من خلال تصنيفها وعنونتها على أساس خصائصها المشتركة ، حينئذ تظهر القوائم والجداول التصنيفية، كتصنيفات الدوافع وتصنيفات الانفعالات وفئات القدرات العقلية وسمات الشخصية. (**آمال صادق، فؤاد أبو حطب، 104**).

1-2- خطوات البحث الوصفي:

يهتم البحث الوصفي بتصوير ما هو كائن أي الوضع الراهن أو الحادثة الحالية فهو يصف خصائصها ومركباتها، ويصف العوامل التي تؤثر عليها والظروف التي تحيط بها، وتحدد العلاقات الارتباطية بين المتغيرات التي تؤثر على تلك الظاهرة.

وانطلاقا من هذا التصوير الشامل يمكن التنبؤ والاستنتاج بالأوضاع المستقبلية التي ستؤول إليها هذه الظاهرة، فالبحث الوصفي لا يعتمد على الملاحظة السطحية فقط أو المواصفات العرضية في حل المشكلات قيد البحث بل إنه يتبع الخطوات التالية:

أ- تفحص مجال المشكلة وموضوعها من جميع جوانبه بتفكير مركز وغاية تامة، هذا من أجل التأكد من الإحساس بوجود المشكلة لم يكن مجرد وهم أو ظن ليس له ما يبرره.

ب- تحديد المشكلة تحديدا دقيقا.

ج- وضع الافتراضات المتعلقة بالمشكلة.

د- تحديد واختيار طرق جمع البيانات والمعلومات.

هـ- الدراسة المبدئية (الاستطلاعية) لموضوع المشكلة وجمع البيانات وتصنيفها.

و- وصف البيانات وتفسيرها علميا من خلال العلاقة بين النتائج والفرضيات.

ي- كتابة التقرير البحثي بلغة واضحة وسليمة ومفهومة. (**كامل محمد المغربي، 2007، 95- 96**).

1-3- أنواع البحوث الوصفية:

تبرز أهمية المنهج الوصفي في البحوث العملية ليس في مجرد وصف الأشياء الظاهرة للعيان، بل إنه أسلوب يتطلب البحث والتقصي والتدقيق في الأسباب المؤدية للظاهرة الملموسة، لذلك فهو أسلوب فعال في جمع البيانات والمعلومات وبيان الطرق والإمكانات التي تساعد في تطوير الوضع إلى ما هو أفضل، فهذا المنهج يزود الباحث بوصف للمتغيرات التي تتحكم في الظواهر قيد الدراسة سواء كانت تربوية أو اجتماعية أو نفسية.

وأهم أنواع البحوث الوصفية ما يلي:

أولا: البحوث والدراسات المسحية: هي التي تهتم بدراسة مشكلة معينة من جميع جوانبها، من خلال جمع البيانات والمعلومات الموضوعية في الوقت الحاضر، وتتضمن هذه البحوث دراسات المسح الاجتماعي ومسح الرأي العام والمسوح التسويقية والتعليمية وغيرها. **(كامل محمد المغربي، 2007، 97).**

والبحث المسحي يعرف بأنه محاولة بحثية منظمة لتقرير وتحليل ووصف الوضع الراهن لموضوع أو ظاهرة أو نظام أو جماعة، بهدف الوصول إلى معلومات واقعية ودقيقة، والمسح ينصب على الوقت الحاضر إلى وقت اجراء الدراسة العلمية.

- **أنواع الدراسات المسحية:**

– الدراسات المسحية في الحقل التربوي: تمثل هذه الدراسات حول المحاور المتعلقة بالظروف الفيزيقية المتصلة بالتعلم، وكذلك العلاقة بين سلوك المعلمين والتعلم، وأيضا نتائج تعلم التلاميذ وقدرتهم على التعلم.

– المسح المدرسي: أصبح 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 عليها المدرسة، موقعها الجغرافي وأعداد التلاميذ المتقدمين في المستقبل، كما يتناول أيضا هذا النوع من المسح نظام تنقل التلاميذ ومواصلاتهم.

(بشير صالح الرشيدي، 2000، 63).

– المسح الاجتماعي: هذا النوع من المسح يهدف إلى دراسة مشكلة اجتماعية معينة راهنة بغرض تشخيصها واعداد برنامج لعلاجها، ومن دراسات المسح الاجتماعي نجد: دراسة الظروف الاجتماعية الثقافية لفئة معينة من فئات المجتمع كدراسة أحوال المساجين، الجانحين، الفقر، البطالة ...الخ باستخدام أسلوب الدراسات الإحصائية والايكولوجية دراسات الحالة.

– مسح الرأي العام: تعتبر من الدراسات المسحية الهامة الهادفة إلى التعرف على ر أي مجتمع معين حول قضية ما مثل قضية عمل المرأة، أو مثلا قضية تطبيق نظام الفصلين الدراسيين أو نظام الفصلين الدراسيين، أو نظام الساعات المعتمدة في المدارس وهذا النوع من المسح له مشكلات أهمها مشكل تحديد عينة البحث التي يمنع التعرف على آرائها موضع البحث.

(محمود عبد الحليم منسي ،206– 207).

1–4– أساليب الدراسة المسحية:

الأساليب التقليدية: أي الأساليب التي تستخدم في دراسات أخرى، وتتمثل في الاستبيانات المقننة، الاختبارات، المقاييس البسيطة، والتي تعتمد على المصادر الأولية والثانوية للبيانات ومعالجتها وصياغتها في شكل منتظم بما يناسب أهداف البحث. حيث نجد في المجال التربوي أهم البيانات تستمد من الإحصاء التعليمي تقارير الآداء المدرسي، القرارات التربوية، الوثائق الخاصة بالسياسة التعليمية، استخدام الاستبيانات المقننة لمعرفة أو قياس الظاهرة التربوية.

تحليل النشاط: ويقصد به تحليل نشاط الفرد أو العمل الذي يقوم به، ففي المجال التربوي تكون بحاجة إلى تحليل نشاط المدرس، أو المدير أو المفتش وغيرهم من القائمين على العملية التربوية، ويفيد تحليل النشاط في:

- التعرف على نواحي الضعف، وعدم الكفاءة في الأعمال التعليمية.
- التحديد الدقيق للأجور والمرتبات والمكافآت بما يتناسب وطبيعة النشاط.
- التعرف على المخرجات التربوية واختيارها لشغل المناصب المناسبة.

تحليل المحتوى: وهو التحليل الكمي المنظم للمادة أو المحتوى ويستخدم بكثرة في بحوث الاتصال، أو مجال الإذاعة والتلفزيون، ولكن في مجال التربية هو استخدام تحليل المحتوى التربوي الذي تقدمه وسائل الاعلام كتحليل محتوى برامج الأطفال أو الشباب في الراديو أو التلفزيون لمعرفة القيم المتضمنة فيه. (**بشير صالح الرشيد، 64– 65**).

ثانيا: الدراسات الارتباطية أي المنهج الارتباطي:

هذا النوع من الدراسات الذي يعتبر أحد البحوث الوصفية التي تحاول التوصل إلى إجابات لتساؤلات المشكلات البحثية المختلفة، من خلال تحليل العلاقات القائمة بين المتغيرات ذات الصلة بموضوع البحث، هذا النوع من الدراسات يبحث عن العوامل التي ترتبط بالوقائع وظروف الظاهرة، وفي هذه الحالة يصعب على الباحث إعادة ترتيب الوقائع والتحكم في معدل حدوثها، وتكون الطريقة الملائمة والتي تتوفر لدى الباحث هي تحليل ما يحدث فعلا في الظاهرة موضع الدراسة حتى يتوصل إلى الأسباب والنتائج.

حيث لا يستطيع الباحث مثلا أن يرتب حوادث السيارات الخطرة لكي يتعرف على أسبابها، لكنه يستطيع أن يدرس الظروف والعوامل التي ترتبط بهذه الحوادث حتى يتمكن من الوصول إلى العوامل التي تؤدي إلى مثل هذه الحوادث، فإذا تمكن من معرفة أسباب الحوادث يمكن توفير بعض الوسائل الوقائية المناسبة. (**محمود عبد الحليم منسي،217**).

كما تعرف الدراسة الارتباطية على أنها الدراسة التي تبحث العلاقة بين المتغيرات، ويعبر عن مقدار هذه العلاقة أو درجتها بمعامل الارتباط، فإذا وجد ارتباط بين متغيرين، فإن هذا يعني أن درجات أو تقديرات في مدى معين بالنسبة لمقياس معين ترتبط بتقديرات أو درجات في مدى معين بالنسبة لمقياس آخر.

على سبيل المثال: دراسة العلاقة بين التحصيل والذكاء، فقد تبين أن التلاميذ الذين يحصلون على تقديرات عالية في الذكاء يميلون إلى الحصول على معدلات عالية في التحصيل الدراسي، والتلاميذ الذين يحصلون على تقديرات منخفضة في الذكاء يميلون إلى الحصول على معدلات منخفضة في التحصيل الدراسي، لكن يجب هنا الإشارة إلى أن وجود علاقة بين متغيرين لا يعني أن أحدهما يسبب الآخر، لأن هذا يحتاج إلى رصان وبالتالي على الباحث هنا أن يستخدم التجربة لإثبات وتأكيد العلاقة.

ثالثا: دراسة الحالة: يقصد بهذا المنهج وصف موضوع مفرد، بمعنى تناول الموضوع من خلال فرد أو جماعة أو نظام اجتماعي أو مجتمع محلي، وذلك بصورة مفصلة للكشف عن جوانب الموضوع والوصول إلى تعميمات تنطبق على الحالات المشابهة.

حيث تتفق أغلب التعريفات على أن منهج دراسة الحالة هو ذلك المنهج الذي يتجه إلى جمع البيانات العملية المتعلقة بأية وحدة، وهو يقوم على أساس التعمق في دراسة مرحلة معينة من تاريخ الوحدة، أو دراسة جميع المراحل التي مرت بها، وذلك بغرض الوصول إلى تعميمات تنطبق على الوحدات المشابهة.

وفي المجال التربوي يمكن أن تكون الحالة تلميذا (أو مجموعة من التلاميذ، كما يمكن أن تكون مدرسة أو أسرة، أو مقرر دراسي، أو مرحلة دراسية ... الخ)

حيث أن منهج دراسة الحالة لا يقف فقط عند مجرد الوصف الظاهري وانما يتعمق فيما وراء الوصف، فإنه يهدف إما إلى تحديد مختلف العوامل التي تؤثر على الوحدة المدروسة، أو الكشف عن العلاقات السببية بين أجزاء الظاهرة. (**بشير صالح الرشيدي، 72**).

2- المنهج المقارن:

تستخدم المقارنة عند الموازنة أو المضاهاة للمتغيرات في الظاهرة مجال البحث وذلك بين الحالات أو العينات أو المجموعات، أو حتى المجموعات والفترات الزمنية، أو حتى المقارنة في الخصائص والسمات، والمنهج المقارن شائع الاستخدام في مجال التربية المقارنة، وكذلك علم النفس المقارن حيث اقترن ذلك بالمقارنة بين سلوك الإنسان وغيره من الكائنات العضوية بحثا عن نشوء السلوك.

2-1- تعريف المنهج المقارن: هو المنهج الذي يحاول اثبات علاقة سبب ونتيجة، كما يتضمن مقارنة جماعية. والاختلاف الرئيسي يكون في المعالجة فمثلا في المنهج التجريبي يشار إلى السبب المزعوم أو الخاصية التي يعتقد أنها سبب الاختلاف كعنصر معالجة، أما في المنهج المقارن فيمتاز بالمقارنة التي يمكن من خلالها ملاحظة أو استنتاج أوجه الشبه أو الاختلاف، طالما كانت هناك أسس منطقية للمقارنة. (**L.R.GAY مهني محمد غنايم، 2004، 29**).

والمقارنة تساعد الفرد العادي أو الباحث على تعزيز سبل الملاحظة المباشرة وغير المباشرة، كما تساعد على تصنيف وترتيب الأفكار والوصول إلى مفاهيم وتعريفات قد تتسم بالدقة.

وفي اللغة نجد أن مصدر مصطلح مقارنة هو الفعل المقارن قارن، وقارن الشيء بالشيء أي وازنه.

وفي الإنجليزية نجد: (Compare) تعني الفحص من أجل التعرف على التشابه أو عدم التشابه، كما أن المقارنة تعني تقدير حالة التشابه من عدمه، وفي المجال التربوي يهتم بتقدير درجة التميز أو التمايز بين الأشياء أو الأشخاص أو النظم، وعليه فالمقارنة عملية أو أسلوب أو طريقة تتسم بالعملية، حيث أن اختبار الاحتمالات أو الفرضيات يعتمد على المقارنة في تقدير درجة الصحة أو الارتباط في دراسة ظاهرة من الظواهر الإنسانية.

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

أيضا أشار كلا من "ميريت وكومبز" 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 فهما كاملا 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.

ويمكن القول أن عملية المقارنة في التربية تعني تلك الطريقة القومية التي تسعى إلى اكتشاف العلاقات الثابتة (غير المتغيرة) بين التربية والمجتمع بمظاهر الحياة المتعددة فيه.

وفي نفس 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 الثقافية. على أن يكون الغرض من ذلك هو التوصل إلى احتمال تكوين قوانين أو فرضية لتكوينها، تحمل خصائص الزمان والمكان التي تعطي مؤشرات معبرة نسبيا. (إلى حد ما) عن جوانب التباين. (**عبد الجواد بكر، هدى حميدة، 2005، 09-11**).

2-2- أنواع البحوث المقارنة:

هناك أنواع مختلفة من الدراسات المقارنة والتي تختلف حول موضوع المقارنة في حد ذاته، اذ أن المقارنة يمكن أن تتم عبر الزمن بمعنى مقارنة خصائص الظاهرة خلال فترة زمنية معينة بخصائصها خلال فترة زمنية أخرى، وفي هذه الحالة يستخدم المنهج الطولي، كما أن المقارنة يمكن أن تتم بين مجموعات تدرس من خلالها الظاهرة في وقت واحد، وفي هذه الحالة يستخدم المنهج المستعرض، والمقارنة أيضا يمكن أن ترتكز على الطريقتين الطولية والمستعرضة، وهنا يستخدم منهج التحليل التتابعي، وسنشير إلى كل منهج بشكل وجيز فيما يلي:

أولا: المنهج الطولي: يطلق عليه أيضا المنهج الارتقائي أو التتبعي، ويقصد به دراسة الظاهرة أو الموضوع عبر الزمن، وذلك على افتراض وجود أدلة على التغير في الظاهرة بمرور الزمن، هذا الأخير الذي هو المتغير التقليدي الذي يتحدد من خلاله مسار النمو والتغير ومن خلال الدراسة الارتقائية يمكن حسم الجوانب التالية:

- درجة التحسن أو الاستقرار أو التدهور خلال فترة زمنية معينة.
- العوامل المسؤولة عن التغير وما إذا كانت هذه العوامل وراثية أو بيئية.
- طبيعة البيئة التي يحدث فيها التغير والتي تختلف في جوهرها من مرحلة إلى أخرى، ففي مراحل النمو مثلا نجد اختلاف مرحلة الطفولة عن المراهقة عن الشباب أو الرشد من الشيخوخة.

فالمنهج الطولي يتضمن الإجراءات المتعلقة بدراسة التغيرات التي تحدث في الظاهرة أو الموضوع خلال فترة زمنية معينة، ولا يقتصر هذا المنهج على دراسة ظاهرة معينة أو جانب معين من واقع عينة من الأفراد، ثم متابعة الدراسة على نفس العينة عبر الفترة الزمنية، ولكن أيضا الدراسة التوثيقية والتفسيرية لبيانات مستمدة من مصادر أولية وثانوية عن الموضوع الذي يتم بحثه، كما أنها تبدو دراسة تاريخية، لكنها لا تشمل ماضي الدراسة فقد بل تتعداه إلى حاضرها ووضعها الراهن.

ثانيا: المنهج المستعرض: إذا كان المنهج الطولي يمكن من دراسة الظاهرة أو الموضوع في سياق تتابع زمني، أي على مدار فترات معينة، فإن المنهج المستعرض يمكن من دراسة الظاهرة على أكثر من مستوى لكن في سياق زمني واحد، مثلا كدراسة الميول المهنية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية والمتوسطة أو الثانوية، اذ أن كل مجموعة من تلاميذ كل مرحلة، يتم اختيار عينة منها ويطبق على كل مجموعة مقياس الميول المهنية وذلك في نفس الوقت، ونتبين من خلال هذا المثال غياب منطق التتابع الزمني في دراسة الظاهرة أو الموضوع، مع وجود المنطق المستعرض بمعنى وجود أكثر من مستوى للدراسة ،حيث تتم الدراسة في هذا المثال على مستوى المرحلة الابتدائية، المتوسطة والثانوية. إن هذه الطريقة تفترض أن المتوسطات توضح مسار النمو العادي وتقترب بنا إلى حد كبير من الدرجات التي يمكن أن تحصل عليها لو تم اجراء البحث على أفراد من عمر معين، ثم أعيدت دراستهم تتبعيا عدة مرات حتى يصلوا إلى أعمار معينة.

ثالثا: منهج التحليل التتابعي: إن كلا من المنهج الطولي والمستعرض لا يوفران الحل الكامل للمشكلات البحثية، ولكل منهما جوانب القوة وجوانب الضعف ولتفعيل جوانب القوة يلجأ بعض الباحثين إلى المزج بين الطريقتين، وعلى سبيل المثال تتم دراسة الأفراد من مختلف الأعمار وفق الطريقة المستعرضة، وفي نفس الوقت يخضع هؤلاء الأفراد للدراسة التتبعية الطولية، وبهذا الأسلوب يمكن الوصول إلى معلومات مباشرة عن الاختلافات بين المجموعات حسب المرحلة العمرية، وكذلك الوصول إلى رصد ملامح التغير التي تطرأ على الظاهرة مجال البحث خلال فترة زمنية محددة، وفي دراسات النمو مثلا: فإن فروق العمر تنتمي في جوهرها إلى بيانات نحصل عليها بالطريقة الطولية، ويضاف إلى ذلك نوع جديد من البيانات التي توفرها النتائج المستمدة من دراسة العينات المتساوية في الأعمار، وذلك لمعرفة ما إذا كان توقيت ميلاد الفرد أو انتمائه لجيل بذاته له تأثيرات فارقة. (**بشير صالح الرشيدي، مرجع سابق، 80-86**).

رابعا: منهج الدراسات السببية المقارنة: تركز هذه الدراسات على اجراء المقارنات بين الظواهر المختلفة لاكتشاف العوامل التي تصاحب حدثا معينا وتفسيرها من أجل فهم تلك الظواهر أو الأحداث، وللبحث الجاد عن أسباب حدوثها عن طريق اجراء المفارقات واكتشاف العوامل التي تصاحب حدثا معينا أو ظاهرة معينة، وعلى سبيل المثال لو أردت أن تدرس ظاهرة تدني مستوى التحصيل في المواد الدراسية المختلفة، فإنك تأخذ عددا من المناهج الدراسية، هي مثلا: أ، ب، جـ، د، ثم تحلل كل منهاج دراسي على حدة لمعرفة أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي للطلبة فيه. وعلى الباحث حين يقوم باستخدام هذا المنهج أن يتأكد مما يلي:

- هل يظهر السبب الذي يدرسه دائما في النتيجة؟
- هل يظهر السبب قبل النتيجة؟
- هل السبب حقيقي أم مجرد علاقة ما مع السبب الحقيقي؟
- هل السبب هو السبب الوحيد أم هناك أسباب أخرى؟
- ما الظروف التي تكون فيها العلاقة بين السبب والنتيجة قوية أوضعيفة؟

وعلى هذا 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. (**سامي محمد ملحم، 2007، 416**).

3- المنهج التجريبي:

يشكل التجريب ميلاد علم النفس كعلم مستقل قائم بذاته له موضوعه وله منهجه، والتجريب يعد نقطة انطلاق علم النفس الجريبي بانفصاله عن الفلسفة منهجا وموضوعا، وقد كان ذلك على يد العالم النفساني فوندت سنة 1879 عندما أدخل علم النفس حيز التجريب ، بإنشاء أول مخبر له مختص في الدراسات والبحوث النفسية.

3-1- تعريف المنهج التجريبي:

* هو المنهج الذي يشمل الملاحظة والتجربة، وهو الذي نبدأ فيه من جزئيات أو مبادئ غير يقينية تماما، ونسير منها حتى نصل إلى قضايا عامة، لاجئين في كل خطوة إلى التجربة كي تضمن لنا صحة الاستنتاج وهو منهج العلوم الطبيعية على وجه الخصوص.

(سلاطنية بلقاسم، حسان الجيلالي، 2007، 52).

* المنهج التجريبي طريقة بحثية تتضمن تغييرا معتمدا ومضبوطا للشروط المحددة لواقعة معينة، مع ملاحظة التغيرات الناتجة عن ذلك وتفسير تلك التغيرات، وإنه يقوم أساسا على التجربة العلمية التي تكشف عن العلاقات السببية بين المتغيرات المؤثرة في الظاهرة محل البحث، وتستخدم فيه التجربة في اختبار الفروض لتقرير العلاقة بين المتغيرات من خلال دراسة المواقف المتقابلة التي ضبطت كل المتغيرات ما عدا المتغير المستهدف لمعرفة تأثيره. **(بشير صالح الرشيدي،مرجع سابق، 95)**.

* ويعرف أيضا على أنه طريقة لجمع وتنظيم المعلومات تنظيما يسمح بإثبات أو نفي فرض من الفروض.

* ويعرف أيضا على أنه الطريقة التي يتبعها الباحث للتحكم في المتغيرات التي تؤثر في نتائج التجربة خلال محاولته لتحديد والتنبؤ بما ينتج من حقائق تفسر الظاهرة من خلال إجراءات الظاهرة.

ويعرف على أنه عدد من الخطوات المنظمة التي ينتجها الباحث، للتحقق من صحة الفروض التي وضعها لدراسة ظاهرة ما بشكل موضوعي ودقيق ، والتنبؤ بما تسفر عنه التجربة من نتائج تفسر الظاهرة بعد ضبط المتغيرات التي تؤثر في سير التجربة.

(فاتن صلاح عبد الصادق، 2014، 42).

*كما يعرفه علماء التجريب على أنه تغيير عمدي ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، مع ملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها.

* ويعرف التجريب بأنه: ملاحظة الظواهر بعد تعديلها تعديلا كبيرا أو قليلا، بمعنى أن التجربة تمثل تحكما في الظروف والشروط عن طريق الظروف المصطنعة، فهي اذن عملية استقصاء علمي تتم فيه الملاحظة، وتجمع البيانات على أساس مجموعة محددة من المحكات وعلى هذا فإن التجربة تتميز بما يلي:

* **المعالجة Manipulation**: ونعني بها التغيير الذي يحدثه الباحث على عدد من أفراد العينة بدراسة تأثير العامل التجريبي (المستقل) والعامل التابع وأيضا العوامل الدخيلة.

* **الضبط والتحكم**: ونعني به تثبيت بعض الخصائص المتعلقة بالموقف البحثي والتي قد تظهر أثناء دراسة العلاقة بين المتغير التجريبي والمتغير التابع.

***العشوائية Randomization**: والمقصود بها هنا تعيين أفراد العينة في المجموعة التجريبية أو الضابطة بشكل عشوائي.

(سامي محمد ملحم، 2006، 422).

3-2- خطوات البحث التجريبي:

يتضمن البحث التجريبي عددا من الخطوات والمراحل المبرمجة أهمها ملاحظة المشكلة موضوع الاهتمام، وتحديد أسبابها على شكل فرضيات قابلة للاختبار، مبنية على أسس نظرية قوية، ومن ثمة وضع تصميم للتجربة ونوعها ومكان إجرائها وصولا إلى تنفيذها.

- التحكم في ظروف التجارب بتدوين القياسات للكشف عن العلاقات بين المتغيرات، إضافة إلى الضبط الدقيق للمتغيرات والتحقق من ارتباط تغير أحد المتغيرات بالتغير في الآخر.

- تكرار التجربة عدة مرات بالاعتماد على باحث واحد أو عدد من الباحثين للتأكد من صحة النتائج، ولتحقيق الموضوعية كخاصية أساسية من خصائص العلم.

- الضبط المحكم مرة أخرى لجميع المتغيرات المؤثرة في التجربة لزيادة التحقق من العلاقات السببية الموجودة بين المتغيرات، لأن دقة النتائج تزيد بزيادة درجات الضبط والتحكم في المتغيرات.

- كما أن التجربة تقوم على الإجراءات التالية:

- ✓ التعرف على المشكلة وتحديدها.
- ✓ صياغة الفروض واستنباط ما يترتب عنها.
- ✓ وضع تصميم تجريبي يتضمن اختبار العينة وتصنيف المفحوصين إلى مجموعات متجانسة، تحديد المتغيرات الدخيلة وضبطها، اختيار أو تصميم وسائل القياس والتحقق من صدقها، اجراء الدراسة الاستطلاعية، تحديد مكان وزمان التجربة ومدتها.
- ✓ اجراء التجربة.
- ✓ تنظيم البيانات ومعالجتها.
- ✓ تطبيق اختبار دلالة مناسب لتحديد مدى الثقة في نتائج الدراسة.

(فاتن صلاح عبد الصادق، مرجع سابق، 43).

3-3 أنواع التجارب أو البحوث التجريبية:

يمكننا تصنيف البحوث التجريبية على النحو التالي:

أولاً: وفقا لمكان إجراء التجارب: هناك نوعان من التجارب:

- **تجارب مخبرية أو معملية:** ويقصد بها تلك التجارب التي تتم في ظروف مخطط لها داخل المخبر، بحيث يكون مكان التجربة مزودا بالأجهزة والأدوات المخبرية اللازمة ، وهنا يمكن للباحث ضبط وتثبيت وعزل العوامل المؤثرة غير المتغير المستقل، وتتميز هذه التجارب بالدقة، كما تمكن الباحث من تكرار التجربة أكثر من مرة بهدف التأكد من صدق النتائج التي توصل إليها.
- **تجارب غير مخبرية:** فقد تتم هذه التجارب في ظروف طبيعية خارج المخبر، وتتميز بإمكانية استثمار نتائج التجربة مباشرة بالنظر للحاجة إلى تجارب تطويرية لاحقة لها، مثال ذلك زراعة نوع من الخضار مثلا فإذا ما نجحت التجربة تم تعميم استخدامها.

ثانيا: وفقا للزمن الذي تحتاجه التجربة: هناك نوعان من التجارب:

- **تجارب تتم في فترة زمنية قصيرة:** وهذه التجارب تتميز بالدقة ويسهل السيطرة على وجود عوامل خارجية قد تؤثر على المتغير التابع عدا المتغير التجريبي المستقل.
- **تجارب تحتاج إلى فترة زمنية طويلة:** وهذه التجارب قد تؤثر على نتائج الدراسة وذلك بتأثير عوامل أخرى غير المتغير التجريبي المستقل نظرا لطول فترة التجربة.

ثالثا: وفقا لقدرة التجربة على ضبط المتغيرات كماً ونوعاً: ويمكن النظر إلى هذا النوع من التجارب التي تعتمد على التصميمات التجريبية من حيث قدرتها على ضبط المتغيرات كماً ونوعاً، وتمييز العوامل المؤثرة في صدق التجربة الداخلي والخارجي بحيث تصنف هذه التصاميم إلى مجموعات رئيسية ثلاث كما هو أتي:(**سامي محمد ملحم ،2007، مرجع سابق، 426-427**).

1- مجموعة التصاميم الأولية (ما قبل التجربة Pre-experimental) : تعتبر هذه المجموعة من التصاميم التجريبية ضعيفة رغم شيوع استخدامها من قبل الباحثينK فهي تمثل أجزاء مبتورة من تصاميم تجريبية تفتقر إلى الصدق ، ويندرج تحت هذا النوع من التصاميم ما يلي :

أ- تصميم المحاولة الواحدة: في هذا التصميم توجد مجموعة تجريبية واحدة تتعرض للمتغير المستقل ثم يطبق اختيار بعدي، وهذا التصميم أضعف التصاميم التجريبية الإحصائية، فهناك بعض العوامل لا صلة لها بالتصميمK كالاختبار مثلا لكونه لم يطبق على أفراد المجموعة قبل التجربة.

ب- تصميم قبلي- بعدي لمجموعة واحدة: في هذا التصميم توجد مجموعة واحدة يطبق عليها الاختبار مرة قبل التجربة ،ومرة أخرى بعد التجربة ثم يقاس الأثر الناتج من التجربة ،وذلك باستخراج الفرق في الأداء بين الاختبارين.

ج- تصميم المقارنة المثبت: يوجد في هذا التصميم مجموعتان:

مجموعة تخضع للتجربة وتسمى المجموعة التجريبية.

مجموعة أخرى لا تخضع للتجربة وتسمى بالمجموعة الضابطة.

ويشترط أن تكون هاتان المجموعتان متشابهتان، حتى يمكن للباحث بعد ذلك من استخدام العامل التجريبي على مجموعة واحدة فقط دون الأخرى، ثم يقارن بين المجموعتين للتعرف على أي تغيير واضح يكون قد حدث في المجموعة التجريبية.

2- مجموعة التصاميم شبه التجريبية: تتميز هذه المجموعة بعوامل صدق مرتفعة نسبيا مقارنة بمجموعة التصميم الأولية، إلاّ أن الباحث في هذه التصاميم قد يواجه مشكلة الاختيار العشوائي أو التعيين العشوائي للمجموعات التجريبية والضابطة، والتي تقلل من عوامل الصدق المتوخاة، ويندرج تحت هذه المجموعة تصميمان تجريبيان رئيسيان هما:

أ- تصميم المتتالية الزمنية: في هذا التصميم يوجد مجموعة تجريبية واحدة يطبق عليها اختبار قبلي واختبار بعدي مرات متتالية (ثلاث مرات على الأقل)، مما يقدم للباحث مدى التغير الذي يطرأ على المجموعة التجريبية في كل مرات التطبيق.

ب- تصميم المجموعات غير المتكافئة : في هذا التصميم توجد مجموعتان: مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، ولكن يوجد ما يوضح أن المجموعتين متكافئتان، لأن تقسيم الأفراد على المجموعتين ربما يكون عشوائيا. كأن يختار الباحث فصلا دراسيا معينا بدلا من اختيار طلاب، وتقسيمهم إلى شُعَب بعد عملية الاختيار، ثم بعد ذلك يطبق اختبارا قبليا على المجموعتين، ويعيد تطبيق الاختبار عليهم أو صورة مكافئة للاختبار بعد انتهاء التجربة.

3-4- مجموعة التصاميم التجريبية الحقيقية : تتميز هذه المجموعة من التصاميم بقدرة عالية على ضبط العوامل المؤثرة في الصدق وأنها تتطلب الاختيار العشوائي لأفراد العينة من المجموعتين التجريبية والضابطة، وفي هذه المجموعة يتم دراسة جماعتين في الوقت نفسه، وهاتان المجموعتان لابد أن تكونا متشابهتين متوازيتين. ثم يقوم الباحث بعد ذلك باستخدام العامل التجريبي على جماعة واحدة فقط، ثم يقارن المجموعتين للتعرف على تغير واضح يكون حدث في المجموعة التجريبية.(**سامي محمد ملحم، 2007 ، 426 -431**)

4- عيوب المنهج التجريبي: رغم أهمية المنهج التجريبي وفائدته للعلوم الطبيعية والاجتماعية إلا أنه قد لا يصلح لدراسة الظواهر التي يصعب التحكم فيها، حيث يصعب استخدام المنهج التجريبي على الإنسان إذا كان هناك احتمال لإلحاق الأذى به.

إضافة إلى أن هناك بعض جوانب القصور التي تحدث أثناء إجراء التجارب تؤثر في النتائج التي يتوصل إليها البحث منها:

- صعوبة الحصول على التعاون الكامل من أفراد العينة الخاضعة للمعالجة التجريبية.

- صعوبة حصر جميع المتغيرات المؤثرة في الظاهرة المدروسة، وصعوبة الضبط التجريبي.

- البحث التجريبي يحتاج إلى باحث متمرس ومهارات وخبرات عالية المستوى من الناحية العلمية والعملية، إضافة إلى الموضوعية للحصول على نتائج مضبوطة وقابلة لإعادة التحقق من طرف باحثين آخرين.

- إضافة إلى هذا فإن الملاحظة تعتبر في العلوم الاجتماعية من المناهج غير الناجحة عند دراسة المشاعر والعواطف التي يصعب ملاحظتها. (**فاتن صلاح عبد الصادق، مرجع سابق، 44**)

4- المنهج العيادي: الإكلينيكي:

لقد اختلفت محاولات الباحثين في تفسير الظواهر النفسية مستخدمين في ذلك مناهج تساعدهم على الوصول إلى أكبر قدر من الموضوعية في أبحاثهم العلمية، كما حاولوا نقل المناهج المستخدمة في العلوم الأخرى كالمنهج التجريبي للدلالة على دقة الحقائق النفسية. لكن في المقابل عليهم البحث عن المواضيع التي تتناسب مع هذا المنهج، وباختلاف الظواهر النفسية الإنسانية اختلفت المناهج أيض،ا مما أدى إلى ظهور أفكار متعارضة ومتناقضة حول هذه المناهج، غير أن فريق الباحثين المهتم بدراسة الأمراض النفسية والعلاج النفسي، وكيفية متابعة وملاحظة هذه الأمراض والحصول على معلومات وبيانات تخص الشخصية المريضة وإمكانية معالجتها، منطلقين في ذلك من منهج أكثر ملاءمة لهذا النوع من البحوث ألا وهو المنهج الإكلينيكي.

4-1- تعريف المنهج الإكلينيكي: هو الدراسة العميقة للحالات الفردية بصرف النظر عن انتسابها إلى السوية أو المرض.

(محمد الطيب وآخرون ، 2003 ، 179)

- المنهج الإكلينيكي عند "ريبو وجانيه" وسيلة لمعرفة التنظيم السوي للنفسية وذلك بتحليل أكثر سيروراتها تعقيدا تحليلا متصاعدا، وكذلك استعمال التحليل النفسي أيضا وهو أسلوب علاجي، كأساس لنظريات عن الشخصية السوية.

بالإضافة إلى هذا، فقد أدخل علم النفس المرضي اتجاها عاما إلى مجال علم النفس السوي، فأغناه بمعطيات تناولت الأسوياء كما تناولت المرضى، ذلك هو الاتجاه أي المنهج العيادي (الإكلينيكي).

- ظهر الاتجاه الإكلينيكي على أنه "رد فعل، احتجاج، ضد التجارب المخبرية كالتي أجراها "فخنر أو فوندت"، وذلك لأنها بالضرورة مصطنعة، ومجزّأة وتغفل التعقيد الدينامي الناتج عن الأحداث العيانية ". " كما أنه أيضا رد فعل على الإحصاء عند " غالتون "وضد التكديس المتسرع للملاحظات السطحية، هذا في حين يتوجب على العكس من ذلك "، وهنا يمكن "للإتجاه العيادي، الاستمرارية لمدة طويلة وبشكل معمق في ملاحظة الأفراد المعنيين وهم يصارعون مشاكلهم، ثم معرفة ظروف حياتهم برمتها معرفة تامة ما أمكن. بحيث يتيسر تأويل كل حادث في ضوء الوقائع الأخرى، لأن جميعها يشكل كلا ديناميّا.

ويعود الفضل للعالم النفساني الأمريكي "ويتمر" في أنه أول من استخدم التعبيرين " علم النفس العيادي " و"المنهج العيادي في علم النفس "، حيث أبدى مثل "كاتيل" اهتماما كبيرا وظاهرا بالتطبيقات العملية الممكنة للتعاليم التي تلقاها كل منهما عن "فوندت "،في حين اتجه "كاتيل" إلى الاهتمام بالتطبيقات الصاغية في الاتجاه الإحصائي التجريبي تحت تأثير "غالتون"، فقد اهتم "ويتمر" بدراسة معمقة للحالات الفردية للأطفال اللاّ أسوياء. (**موريس روكلان، علي زيعور، علي مقلد، 1977، 97-98**)

ويعرف أيضا أنه:" هو منهج يقوم على الدراسة المتعمقة للحالات المرضية التي تعاني من سوء التوافق والاضطرابات الانفعالية والنفسية والاجتماعية 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. (**غالب محمد ، 2014 ، 59**)

4-2- خصائص المنهج الإكلينيكي: يقوم المنهج الإكلينيكي بملاحظة المرضى وهم يعانون من مشكلاتهم، بغرض معرفة ظروف حياتهم كلها معرفة تامة. والإعداد العلمي والخبرة التي تتوفر لدى الأخصائي النفسي الإكلينيكي تمكن من اعتباره ملاحظا دقيقا، فغالبا ما يرى في سلوك الفرد أشياء لا يراها غيره ويضع الفروض العلمية التي استخلصها من الملاحظات الإكلينيكية من أجل فهم وعلاج الحالات. (**حسن مصطفى ، 2003 ، 22**)

ومن هذا المفهوم الوجيز الذي يعطينا مجموعة من الخصائص المميزة للمنهج الإكلينيكي وهي:

- **جمع المعلومات عن الحالة**: الحصول عليها عن طريق الفحص الطبي أو الاختبارات السيكولوجية.

- **تشخيص الحالة**: تحديد مواطن القوة والضعف.

- **تفسير الحالة**: تفيد المعلومات المحصل عليها في مساعدة الباحث على الاستكشاف من خلال خبراته ومعارفه السابقة.

وضع التصميم العلاجي: أي وضع الفرضيات التي يعتقد بأنها تزوده بحلول المشكلة، الحالة.

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

-تحديد النتائج.

4-3- مبادئ وفنيات المنهج الإكلينيكي: نقصد بذلك أهم الأدوات والوسائل التي تساعد في جمع البيانات والمعلومات في دراسة الحالة الفردية، بغرض فهم الحالة موضع الدراسة مع التركيز على المبادئ التي تقوم عليها هذه الفنيات والتي يمكن حصرها فيما يلي:

1- الملاحظة : Observation

تعتبر أداة هامة ورئيسة يعتمد عليها المعالج النفسي في جمع المعلومات والبيانات ودراسة سلوك المفحوص، والملاحظة في أبسط معانيها هي مشاهدة المفحوص على الطبيعة من حيث تصرفاته وسلوكياته في مواقف معينة من الحياة، وتسجيل ذلك بدقة ثم تحليل هذه الملاحظات والربط بينها في محاولة تفسيرية لما تمت ملاحظته وهي أنواع نذكر منها:

- وفقا لدرجة التعقيد: نجد ملاحظة بسيطة وأخرى منظمة.
- وفقا لموقف الملاحظة: نجد منها ملاحظة طبيعية وملاحظة مصطنعة ونقصد بها ملاحظة سلوك الأفراد حيال مواقف مصطنعة.
- وفقا لدور الباحث: نجد منها ملاحظة بالمشاركة وملاحظة بدون مشاركة.
- وفقا لدرجة الضبط: نجد ملاحظة معينة لمجال أو موقف محدد وملاحظة حرة وهي الملاحظة المرنة والتي لا يتقيد فيها الباحث بإطار صارم دون تفصيلات.
- وفقا للقائم بها: تجد ملاحظة ذاتية ، والتي يتم فيها الطلب من الباحث ملاحظة العمليات النفسية التي بداخله ويتأملها ويقوم بوصفها، وملاحظة موضوعية وهي التي يقوم بها الباحث من خلال ملاحظة السلوك الظاهري للفرد .

2- المقابلة : Interview : تعتبر المقابلة وسيلة هامة في جمع المعلومات والبيانات عن العميل والمفحوص وهي لب وصميم المنهج الإكلينيكي.

والمقابلة في البحث العلمي هي محادثة بين القائم بالمقابلة والمستجيب وذلك بغرض الحصول على بيانات ومعلومات من المستجيب.

والمقابلة في الإرشاد النفسي هي علاقة مهنية بين شخصين أحدهما المرشد والآخر هو العميل وجها لوجه في ظل جو نفسي يتسم بالثقة والاهتمام المتبادل والتي نجد منها ما يلي:

- المقابلة وفقا للأهداف: منها مقابلة استطلاعية وأخرى تشخيصية، والتي يتم استخدامها كل من الطبيب الأخصّائي النفسي الاجتماعي بهدف تشخيص الحالة المرضية للعميل، أما الإرشادية فهي مقابلة يستخدمها المرشد النفسي وتهدف إلى تمكين العميل من تفهم مشكلاته الشخصية، والمقابلة العلاجية والتي تستخدم العلاج النفسي ابتداء من التخطيط حتى عملية العلاج.

* وفقا لعدد المشاركين في المقابلة: نجد مقابلة فردية وهي التي تتم بين الأخصائي النفساني وفرد واحد، وجماعية وهي التي تتم بين عدد المبحوثين والباحث في نفس الجلسة.

* وفقا لشكل المقابلة: هناك المقابلة المقننة والمقابلة الحرة أو المفتوحة.

* وفقا لأسلوب إجرائها: تنقسم إلى مقابلة غير مباشرة وهي التي يساهم فيها العميل ولا ينظمها الأخصائي وحده، وينحصر دور الأخصائي النفسي في تهيئة الجو المناسب، ومقابلة مباشرة ويكون العبء الأكبر في إجراءاتها للباحث وتسير وفق خطوات مقننة.

(غالب محمد، 2014، 63-64)

3- الاختبارات والمقاييس: Psychological tests & Measurements:

وهي من أكثر الأدوات في جمع المعلومات شيوعا وانتشارا واستعمالا. والاختبارات 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، والتي نجد منها:

- الاختبارات على أساس الشكل: نجد منها: اختبارات فردية كاختبار "بينيه" لقياس الذكاء أو اختبار "الروشاخ"، واختبارات جماعية كاختبار الشخصية المتعدد الأوجه والذي يقدم لعينة بحثية في إطار جماعي. وأيضا هناك اختبارات الورقة والقلم، كاختبار رسم الرجل مثلا .

اختبارات غير لفظية والتي تعتمد على الأشكال والرموز مثل اختبار" وكسلر" للذكاء.

-اختبارات ذاتية: والتي يتم فيها الطلب من المفحوص التعامل مع بعض المواد كالصور أو المكعبات أو الأشكال الخشبية نجد منها: اختبار تجميع الأشياء.

– اختبارات من حيث المحتوى أو ميدان القياس: وهذا حسب موضوع القياس فنجد: اختبارات عقلية معرفية، اختبارات مزاجية وشخصية واختبارات إسقاطيه.

– اختبارات من حيث الزمن: نجد منها اختبارات السرعة: والتي يتم تحديد وقتها بدقة والتي تعتمد على سرعة المفحوص في الإجابة الصحيحة على أسئلة الاختبار، اختبارات القوة: وهي التي يحدد فيها زمن الإجابة بل يكون للمفحوص الوقت الكافي للإجابة.

– اختبارات من حيث مرجعية الاختبار: نجد منها: اختبارات محلية المرجع والتي يقارن فيها أداء الفرد وفقا لمعيار أو محك معين وليس مع أداء غيره من الأفراد، واختبارات معيارية المرجع والتي يتم فيها مقارنة أداء الفرد مع غيره من الأفراد ممن هم في سنه، وهذا يعني أن أداء الآخرين يمثل معيار أو قاعدة للحكم على أداء الفرد. (**غالب ، المرجع السابق ، 68**).

4–4– مسلمات المنهج الإكلينيكي: هناك مجموعة من المسلمات التي ينطلق منها المنهج الإكلينيكي والتي تميزه عن غيره من المناهج وهي :

أ– التّصور الدينامي للشخصية: هذا المنهج يرتكز على البناء الدينامي للشخصية وفهم الصراعات النفسية لدى الفرد، لأن ذلك يعكس مدى الانتظام الديناميكي داخل الفرد فيحدد توافقه مع بيئته ومع المواقف المختلفة، لأن الفرق بين السواء والمرض مجرد اختلاف في سلوك فض الصراعات النفسية والدراسة السيكولوجية للشخص، لأن واقعه كائن بشري يوجد دائما في صراع .

ب– النظرة إلى الشخصية كوحدة حالية: في السابق كان الاهتمام بالأمراض النفسية يقتصر على التعرف على الأعراض الخاصة بالمرض في انعزال عن الشخصية، وكانت هذه الأعراض لا تنتسب لشخص بذاته في بيئته الخاصة، أما المنهج الإكلينيكي اليوم لم يعد يعطي دلالة للأعراض إلا بالرجوع إلى الوحدة الكلية للشخصية في صلتها بالعالم، والنظرة الإكلينيكية هنا لا تقتصر على قطاع سلوكي بعينه، بل تضع كافة الاستجابات التي تصدر عن الشخص من حيث أنه كائن عياني مشتبك في موقف، ومهمة الأخصائي النفسي الإكلينيكي تنحصر في محاولة تحديد مكان هذا السلوك ضمن وحدة الشخصية ككل.

ج– الشخصية وحدة كلية زمنية: على اعتبار أن إستجابة الشخصية إزاء موقف إنما تتضح في ضوء تاريخ حياة الشخص ليس فقط بالنسبة لماضيه أيضا بالنسبة لاتجاهاته نحو المستقبل. (**حسن مصطفى ، مرجع سابق ، 60**)

4–5– مزايا وعيوب المنهج الإكلينيكي: بعد التطرق إلى عرض مفهوم المنهج الإكلينيكي وفنياته وأدواته يتضح أن هذا المنهج له دور كبير في البحث عن مشكلات سوء التوافق للفرد، والمساهمة في تقديم الخدمات النفسية والتي تساعده على تعديل سلوكه وتمكنه من تحقيق توافقه، بحيث يرضى عن نفسه ويشعر بتقبل الآخرين لهذا السبب يتضح لنا جليا أن لهذا المنهج ميزات هامة وهي:

– أنه يقيد فهم وتشخيص الحالة بهدف وضع العلاج المناسب على أساس علمي دقيق. (**غالب محمد ، مرجع سابق ، 69**)

– يعطي صورة أوضح وأشمل للشخصية.

–يساعد المفحوص على فهم نفسه بصورة أدق وبشكل أسهل عندما يتاح للمفحوص فهم حاضره في ضوء ماضيه مع تمكينه من إلقاء نظرة تنبؤية بمستقبله. (**أحمد عبد اللطيف أبو أسعد ، 2011 ، 88**)

ومن المعروف أن لكل منهج مزايا لكن هذا لا يمنع من أن يكون له عيوب لذا فإن من عيوب المنهج الإكلينيكي ما يلي :

- المنهج الإكلينيكي ينصب على حالات فردية لا تمكن من التعميم.

- التحيز في جمع البيانات وتفسيرها مما يبعد الباحث عن الموضوعية بعض الشيء.

يستغرق وقتا طويلا، ويحتاج إلى باحث على قدر كبير من الخبرة والممارسة. (**غالب محمد ، المرجع السابق ،69**)

خلاصة:

إن علم النفس باعتباره علما إنسانيا، فهو علم دراسة السلوك الإنساني دراسة علمية، ومن أجل تحقيق هذه الغاية كان من الضروري الاعتماد على مناهج تقود العلماء في الوصول إلى حقائق مثبتة علميا بكل موضوعية، من هذا المنطلق ركّزت المادة العلمية لهذه المحاضرة على عرض أهم المناهج المعتمدة في البحوث النفسية والتربوية ،ذات الأهمية في تقصي الحقائق والوقائع التي تخص السلوك الإنساني، وقد تم التركيز على المناهج الحديثة كالتجريب والوصف والمقارنة والمنهج العيادي، والتي تظهر أهميتها أيضا في بحوث ودراسات رواد علم النفس في وضع نظرياتهم حسب المدارس النفسية التي ينتمون إليها، وهذا ما يتم عرضه في المحاضرة اللاحقة.

محاور المحاضرة رقم 03: مدارس علم النفس

1- مدرسة التحليل النفسي.

2- المدرسة السلوكية.

3- المدرسة المعرفية.

4- الاتجاه الإنساني الظاهراتي.

أهداف المحاضرة رقم: 03

- أن يمتلك الطالب بناءًا فكريا متنوعا من خلال معرفته لأهم اتجاهات وأفكار علم النفس، من خلال أفكار كل مدرسة على حدى.
- أن يتعرف الطالب على الأبحاث والدراسات التي أجريت في إطار النظريات الكبرى لعلم النفس، وأخذها كنموذج يمكن الاستفادة منها.
- أن يستوعب الطالب آراء وأفكار رواد هذه المدارس ويدرك التباين بينها وأهميته في علم النفس وتاريخه.

هدف عملي:

أن يوظف المعارف والمفاهيم المرتبطة بمدارس علم النفس في حياته اليومية والتعليمية، كتوظيف مفاهيم المدرسة السلوكية والمعرفية مثلا.

تمهيد:

المعروف أن علم النفس هو علم دراسة السلوك الإنساني وما يصحب هذا السلوك من نشاطات الكائن الحي، حيث واجه الكثير من العلماء في مجال البحوث النفسية صعوبات في تحديد ما يعتبر سلوك ومالا يمكن اعتباره كذلك، من هذا المنطق تعددت اتجاهاتهم وأدواتهم في دراسة وتفهم هذا السلوك، وهذا ما أدى إلى تعدد النظريات والمدارس السيكولوجية المختلفة، منها ما يتفق في الأفكار ومنها ما يتعارض، بحيث يمكن إيجاد اتجاهين أو أكثر لنفس النظرية أو المدرسة، على اعتبار أن لكل اتجاه أسلوبا معينا في وصف وتفسير وتحليل السلوك الإنساني، ووفقا لتركيبة هذا الأخير يمكن أن نوضح العديد من الاتجاهات والمدارس التي اهتمت بدراسة وتوضيح آلياته في السواء أو المرض.

1- مفهوم المدرسة مصطلح المدرسة في علم النفس يشير إلى الاتجاه العام في دراسة الشخصية والسلوك الإنساني، وعلى هذا الأساس فإن المدرسة تشمل كل الاتجاهات الفرعية (النظرية) التي تشترك في الإيمان بمجموعة من المسلمات والفرضيات الأساسية في تفسير الشخصية والسلوك الإنساني، إذ أن المدرسة تضم مجموعة من العلماء الذين يشتركون في اهتماماتهم، في حين يعرفها البعض بأنها " مصطلح يطلق على مجموعة من الفلاسفة والمتخصصين الذين ينادون بمذهب واحد فلسفي أو علمي أو اجتماعي أو يتبعون اتجاها واحدا". (**حسين عبد الفتاح الغامدي ، 2010**)

من خلال هذا التعريف يمكن القول أن هذه المدارس عرفت نشاطا واسعا، ساعد علماء النفس على وضع منهجية علمية تمكن من دراسة الظواهر النفسية وحتى التربوية ، وهذا النشاط سمح لهذه المدارس وساعد على تعددها نظرا لاختلاف المصادر العلمية والنظريات التي اعتمد عليها علماء النفس وفقا لكل مدرسة، فمنهم من تأثر بنظريات الوراثة وآخر تأثر بنظريات التطور، وآخر تأثر بالعمليات العقلية والمعرفية وآلية عملها.

فيا ترى ما هي هذه المدارس؟ وهل الاختلافات القائمة بين كل مدرسة وأخرى يساعدنا على زيادة المعرفة والتطور والوضوح لفهم السلوك أم لا؟

هذا ما يمكن أن نعرفه عند عرض أهم هذه المدارس وهي :

1- مدرسة التحليل النفسي:

1-1 – نشأتها وتطورها:

ترجع جذور التحليل النفسي إلى الأعمال التي قام بها العالم "شاركو"، وهو طبيب أمراض عصبية، كان يبحث في مجال التنويم المغناطيسي للهستيريين، بعدها كانت له مجهودات واضحة في تفسير الاضطرابات عند فحصه للمرضى الذين يعانون من الشلل مجهول السبب (العضوي)، وسمي هذا النوع من المرض " بالشكل الهستيري" ، حيث أوضح "شاركو" أن سبب هذا الشلل ليس الحادثة التي أدت إليه بقدر ما تتسبب فيه ذكرى الحادثة عند المريض، كانت هذه الأعمال الواضحة لشاركو الذي حاول من خلالها وفي دروس له كان يؤديها سنة 1884 -1885 ،أول بؤرة ضوء للدراسات النفسية عن المرضى النفسانيين والتي فتحت أفاقا أمام العلاج النفسي.

يتأتى ذلك من الفكرة التي يتبناها العالم "شاركو" والتي تفيد بأن الطبيب الذي لا يستطيع أن يعمل شيئا بشأن الحادث الذي مضى في حياة المريض، يمكنه إحداث تغيير في الذكرى الماثلة لدى المريض.

بعدها جاء الباحث "بيار جانيه" والذي بدأ منذ بداية أعماله، بتقديم الملاحظات التي تؤكد مفاهيم العالم "شاركو" الذي كان معلمه آنذاك. ونشرت مثل هذه الملاحظات ما بين 1886 وسنة 1892 ، وخاصة كتابه الذي يحمل عنوان " التلقائية النفسانية " سنة 1889، تضاعفت بعدها الجهود التي أكدت ملاحظات جديدة في السنوات اللاحقة، حيث أخذ جانيه يمارس "التحليل النفساني" للاضطرابات التي يتلقاها مرضاه، هادفا إلى تحقيق ما يسمى التطهير المعنوي "Morale Désinfection"، كما أن إدراكه لبعض المفاهيم المرتبطة بالمرض كعدم إدراك المريض تماما للذكرى المسببة للصدمة. إذ تكلم سنة 1889 عن حالة "تحت وعي تحصل عن طريق التفكك النفساني" ودعت بضرورة وضع المريض في حالة مقصودة هي الحالة التي تمكنه من سرد وقائع الحادث المسبب للاضطراب. (**موريس روكلان، علي زيعور ، 1977 ، 91–92**)

يمكن الاعتراف بالأعمال لكل من " شاركو وجانيه " ، على أنها مهد النظرية النفسية التحليلية التي سبقت ظهور مدرسة التحليل النفسي بمفهومها الفرويدي أو النظرية الفرويدية كما يسميها الكثيرون، حيث لاقت هذه الأفكار استحسانا كبيرا من قبل علماء النفس وأطباء مختصين في الأمراض العصبية، إلا أن ما أضافه "فرويد" حجب أعمال "جانيه"، إلا أنه يجب الإشادة بالجو العام الذي هيأته أبحاث كل من "شاركو" و"جانيه" لظهور التحليل النفسي ، هذا الجو الذي تمثل أساسا في الطب العصبي الجسدي والذي حاول "فرويد" فيما بعد من خلاله توجيهه وجهة نفسية تحليلية.

– إسهامات فرويد في التحليل النفسي:

كانت بدايات فرويد في الجانب التحليلي النفسي سنة 1886 عندما بدأ يشتغل بهمة في دراسة الحالات العصبية عامة، والهستيريا خاصة مستخدما التنويم المغناطيسي كطريقة رئيسية في العلاج. إلا أنه صادف صعوبات عظيمة في تطبيق هذه الطريقة.

إذ أنه واجه ما يسمى صعوبة تنويم بعض المرضى، بعدها التحق بمدرسة نانسي بفرنسا كمحاولة لفهم أكبر وأعمق لطريقة التنويم المغناطيسي، التي كانت ناجحة مع غالبية المرضى، غير أنه تفاجأ عندما قال له الأطباء بأن هذه الطريقة ناجحة بشكل أكبر مع المرضى الفقراء مقارنة بالذين يعالجون على حسابهم الخاص، عاد بعدها فرويد من جديد إلى فيينا، واستمر في استخدام التنويم المغناطيسي على أمل الوصول إلى طريقة علاجية أفضل، إلى أن اشترك من زميله العالم "بروير' في مجال البحث وهو طبيب فيزيولوجي نمساوي شأنه شأن فرويد حيث تعاونا في دراسة الأمراض العصبية، وقد استفاد فرويد من زميلة بروير أكثر مما أفادته أعمال "شاركو" أو "مدرسة نانسي"، حيث تفاجأ فرويد بمحاولات "بروير" في وضع طريقة جديدة في العلاج النفسي أوحتها إليه إحدى مريضاته المصابات بالهستيريا، حيث كان "بروير" يستخدم التنويم المغناطيسي معها فقالت له إنه إن سمح لها أثناء تنويمها أن تتحدث عن مصاعبها العاطفية فقط فإنها تتحسن بعد ذلك ، لأنها أثناء تنويمها تتذكر أحداث كانت منسية، حوادث لها علاقة بحياتها العاطفية وتشعر بعدها بنوع من الراحة وتخف أعراضها الهستيرية، وبناء على هذا أخذ الطبيب " بروير" برأي المريضة فتحسنت بشكل سمح لها لأن تعود إلى حالتها السوية. حينئذ أدخل كل من "فرويد وبروير" طريقة التحدث هذه مع جميع المرضى فنجحا النجاح الكافي ما سمح لهما بنشر أبحاث عن هذه الطريقة سنة 1893، 1895. (**فاخر عاقل، 1987 ، 172– 177**)

إلاّ أن هذه الطريقة سرعان ما تخلى عنها الباحث "بروير" لأنها أغضبته كثيرا على إثر علاجه لإحدى المريضات، التي أحبته ولم تستطع الاستغناء عنه بعد أن قضى شوطا طويلا في علاجها، الأمر الذي استفز العالم "بروير" ولم يتقبله بتاتا ما دفعه إلى وصف هذه الطريقة بالخطيرة، تاركا إياها إلى فرويد وحده، هو الأخر الذي حدث معه نفس الشيء إلا أن الأمر لم يغضبه بل اتخذ هذه المشكلة نقطة انطلاق للبحث من جديد، مفسرا ذلك بأن هؤلاء النسوة لا يحبونه لشخصه وإنما كتعويض عن حب قديم يمكن أن لا يكون ناجحا في حياة هؤلاء النسوة. بل حاول الاستفادة من هذا الحادث في عمله الشفائي لهن.

– تطوير الطرق العلاجية عند فرويد:

من خلال التعليق السابق يمكن القول بأن فرويد لم يتوقف عند هذا النجاح فقط بل استمر سنين طوال يبحث، إلى أن رأى أنه عليه ترك طريقة التنويم المغناطيسي وأن يتابع طريقة التحدث فقط، إلا أنه حافظ على الاسترخاء والاضطجاع أثناء المحادثة، ولكن بدل أن ينوم المريض والإيحاء له اكتفى بمطالبته أثناء الاسترخاء للإفصاح والتحدث عن متاعبه وأسبابها، مع الإدلاء بكل ما يرد في خاطره وقد سميت هذه الطريقة بالتداعي الحر.

إلا أن هذه الطريقة لم تشبع حاجة فرويد البحثية على الرغم من نجاحها نجاحا واضحا مع الكثير من المرضى، على الرغم من بطئها. وعليه استمر فرويد في التفكير إلى ما يمكن أن يوصله إلى اللاشعور مباشرة. وقد انتهى به التفكير إلى أحلام المريض التي هي في نظره كفيلة بإعلان لاشعوره، وقد وضّح فرويد ملاحظاته على هذه الطريقة ونظرياته فيها في كتابه المشهور "تفسير الأحلام" الذي نشر لأول مرة بالألمانية سنة 1900، وهنا اعتبرت محاولة فرويد محاولة فذة في علم النفس، واعتبر أتباع فرويد أن عمله فجر عهد جديد في علم النفس، ثم ظهر له بعد هذا كتاب جديد سماه "علم النفسي المرضي للحياة اليومية" وقد نشر بالألمانية أيضا سنة 1901، الذي أشار فيه إلى هفوات اللسان والذاكرة وأظهر فيه كيفية إمكانية استخدامها كدلائل على مركبات لا شعورية ثم تتالت له كتب كثيرة . ومهما يكن فإن التحليل النفسي اعتبارا من سنة 1900 لم يصبح طريقة لمعالجة الأمراض العصبية فحسب، بل صار أيضا مدرسة سيكولوجية صريحة، ومنذ هذا التاريخ بدأ "فرويد" يصبح مركز دائرة علمية تتشكل حوله في فيينا، حيث بدأ المهتمون بالموضوع نفسه ولا سيما في سويسرا الاتصال به، ما أدى إلى انعقاد أول مؤتمر للمحللين النفسانيين عام 1908، إلا أن هذه الدائرة لم تلبث أن انقسمت إلى دوائر صغيرة فقد انفصلت دائرة السويسريين، كما خرجت دائرة فرويد وأتباعه، ومع إطلالة عام 1912 حتى تكونت مدارس أخرى للتحليل النفسي، نخص بالذكر منها مدرسة "أدلر" و "يونغ" رغم إصرار فرويد على أن "أدلر و يونغ" قد خرجا على التحليل النفسي حيث قللا من أهمية الرغبة الجنسية في الأمراض العصبية خاصة والحياة عامة .

(فاخر عاقل ، مرجع سابق ، 177–179)

1–2– مبادئ مدرسة التحليل النفسي: تقوم هذه المدرسة على مجموعة من المبادئ التي أعطتها طابعا خاصا في مجال البحوث النفسية وأيضا ميزتها عن باقي المدارس النفسية الأخرى نذكر منها ما يلي:

– ترى هذه المدرسة أن السلوك الإنساني محكوم بغرائز فطرية شعورية.

– تؤكد على دور الصراعات اللاشعورية في تحديد السلوك والشخصية، والدوافع اللاشعورية هي السبب في الأمراض النفسية كالهستيريا مثلا.

– تعتمد هذه المدرسة على طريقة التحليل النفسي من أجل علاج المشكلات والاضطرابات النفسية، هذا التحليل الذي يركز على تحليل خبرات الفرد للتعرف على الدوافع والصراعات اللاشعورية المكبوتة، والتي يرى فرويد أنها المسبب الأساسي للاضطراب النفسي.

– يرى فرويد أن شخصية الإنسان وحياته النفسية شبيهة بجبل من الجليد الجزء المرئي منه فوق سطح الماء وهو " الشعور "، ويعني إدراك العالم الخارجي، والجزء المتبقي من حياة الفرد تحت سطح الماء، وهو الجزء الأكبر وهو " اللاّشعور " والذي يختفي وراء الوعي ويعتبر مستودعا للمشاعر والأفكار المكبوتة ويحتوي تصورات عقلية للغرائز، خاصة الغرائز الجنسية.

– افترض فرويد وجود " ما قبل الشعور " وهو منطقة ضبابية لم تكبت بعد، ويمكن استحضارها إلى الشعور بشيء من اليسر.

– تؤكد أفكار فرويد أن الفرد يطرد الخبرة المريرة التي مرّ بها في الماضي والتي تسبب له الألم من الشعور إلى اللاشعور الذي يحول دون تذكرها. وقد أطلق فرويد على هذه الحيلة الدفاعية اسم " الكبت ".

1–3– مستويات أبنية الشخصية عند فرويد: الشخصية عند فرويد مكونة من 3 بناءات وهي:

– الهُوْ: ID : ويطلق عليه الذات الدنيا مصدر كل البواعث ومستودع للغرائز، و يخضع لمبدأ اللذة الذي يعني الإشباع الفوري للغرائز بصرف النظر عن القيم والأخلاق والتقاليد الموجودة في المجتمع .

– الأنا Ego : ويطلق عليه الذات الوسطى ويتحكم في الدوافع الغريزية التي تسيطر على الهو وفقا لمقتضيات الواقع والظروف الاجتماعية، ويسوده الواقع حيث يشبع الفرد دوافعه من خلال التوافق بينه وبين البيئة الاجتماعية.

– الأنا الأعلى Super Ego : ويطلق عليه الذات العليا وهو يمثل الضمير الذي يتمثل في الأوامر والنواهي والمعايير الأخلاقية للمجتمع، وهو الضابط الداخلي للسلوك الإنساني بدلا من الاعتماد على الضوابط الخارجية التي تفرضها رموز السلطة في المجتمع .

ويسوده مبدأ المثالية والكمال، والأنا الأعلى يمثل الجانب المثالي لا الواقعي، والذات الوسطى "الأنا" تمثل الجانب النفسي الذي يكاد يكون صورة للواقع الذي يفرزه البيئة، والذات الدنيا تحتل الجانب الحيواني من الطبيعة البشرية.

كما اهتم فرويد بدراسة الغريزة الجنسية وتطورها وأثرها على سلوك الإنسان وعلى شخصيته، حيث أعطى للغريزة الجنسية مدلولا أوسع يبدو واضحا في الطاقة الجنسية أو الليبيدو، التي ينسبها إلى الطاقة النفسية والانفعالية المشتقة من الحافز البيولوجي للنشاط الجنسي. وهذه الطاقة تمر بمراحل جنسية متعددة.

– قدّم فرويد أيضا نظرية واضحة المعالم عن الشخصية الإنسانية.

– كما أعطى فرويد أيضا أهمية خاصة لمرحلة الطفولة المبكرة بما فيها مرحلة الرضاعة وركز على علاقة الطفل بوالديه وأثر ذلك على تشكيل وتكوين الشخصية السليمة للطفل وكذا بالنسبه لشخصية المراهق والراشد. (**غالب محمد ، 2014 ، 34–35**)

2- المدرسة السلوكية:

يعود الإتجاه السلوكي في الأصل إلى عالم النفس الروسي بافلوف، الذي توصل إلى نتيجة في مجال التعلم مفادها أن التعلم يحدث نتيجة الارتباط بين مثير مصنوع واستجابة هي الأصل كانت لمثير طبيعي، وكانت له في ذلك تجارب على الكلاب. وأصحاب النظرية السلوكية يركزون على السلوك الظاهر والتعلم، وهم بذلك يؤكدون أن التجربة الحسية والخبرات الحسية هي مصادر المعرفة، وفي هذه المدرسة الواحدة نميز أكثر من اتجاه أو أكثر من نظرية سيتم التطرق إليها بشيء من التوسع والتفصيل.

أ- نظرية الاشراط الكلاسيكي: رائد هذه النظرية هو عالم النفس الروسي "إيفان بروفيتش بافلوف". نال جائزة نوبل 1904 نتيجة لأبحاثه في مجال الجهاز الهضمي، بنى بافلوف هذه النظرية على ارتباط سيلان اللعاب للأبقار في مزرعة كان يعمل بها مع رؤيتها للراعي فكان يسميه باللعاب النفسي.

تنبّه بافلوف لهذه الظاهرة وقام بتصميم تجربة وضع الكلب في المعمل لدراسة العلاقة الموجودة بين :

أ- المثير غير الشرطي : الطعام.

ب- والمثير الشرطي صوت الجرس.

ج- افراز اللعاب : الاستجابة غير الشرطية.

وجد بافلوف أن المثير الشرطي صوت الجرس، يحدث استجابة شرطية إفراز اللعاب إذا اقترن بالمثير غير الشرطي الطعام.

(أحمد يعقوب النور ، 2007 ، 100)

أ-1: مكونات الاشتراط البافلوفي:

أ-1-1 : المثير غير الشرطي: م غ ش: يشير بافلوف إلى مسحوق اللحم في تجربة اشتراط اللعاب بأنه غير شرطي، والسمة الجوهرية في هذا المثير غير الشرطي أنه يحدث الاستجابة بثبات واستقرار دون الحاجة إلى تدريب مسبق، وهنا يريد الباحث أن يقول أن أحد المثيرات من المثير غير الشرطي فيه قدرة فطرية غير متعلمة لإحداث الاستجابة فعليه التحكم في التاريخ الماضي للحيوان.

أ-1-2- الاستجابة غير الشرطية:س غ ش: هي الاستجابة المحدثة بواسطة المثير غير الشرطي، حيث أن السمة الأولية لعلاقة م.غ.ش / س.غ.ش هي أن م غ ش يحدث بدرجة كافية من الثبات والاستقرار. فإن س غ ش غالبا ما تكون من نوع الاستجابات الانعكاسية إلى حد كبير أي هذه الاستجابة من النوع الذي يصدر بسرعة وعلى نحو شب أوتوماتيكي حينما يقع م.غ.ش.

أ-1-3- 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 مثيرا في النطاق الحسي للكائن العضوي، أي يجب أن يكون مسموعا أو مرئيا أو له طعم يمكن تذوقه، وسمته

الثانية أنه محايد بالنسبة للفعل المنعكس موضوع الدراسة في بداية إجراءات الاشتراط، ومعنى ذلك ألا ينتج استجابة تشبه ما سيصير استجابة شرطية قبل حدوث أي إجراء شرطي.

أ-1-4- الاستجابة الشرطية : س ش : هي الاستجابة الناتجة عن م ش، وهي الفعل المنعكس يحدث نتيجة المزاوجة بين مثير شرطي و مثير غير شرطي ، وببساطة نقول أن عملية المزاوجة هذه تعتبر الإجراء الأساسي المحدد للاشتراط البافلوفي ،وقد يشار أحيانا وعلى نحو عارض إلى س ش على أنها فعل منعكس شرطي للسبب الذي ذكرناه، لقد أصبح مشروطا بعرض مثير شرطي، ومن المهم الإشارة إلى أن الاستجابة الشرطية قد لا تكون هي ذاتها غير شرطية . (**ستيوارت هولس وآخرون ، 1983 ، 30**)

- الإجراء التجريبي لهذه النظرية:

1- اختبار مثير واستجابة يقترنان ببعضهما البعض فطريا مثل الطعام وإفراز اللعاب.

2- اختبار مثير جديد لا يرتبط بالاستجابة السابقة بأية علاقة فطرية مثل صوت الجرس.

3- يتم تصميم موقف بحيث يتتابع تقدير المثير الشرطي م ش ، ثم المثير غير الشرطي م غ ش ، فصدور الاستجابة غير الشرطية أي إفراز اللعاب.

4- يتم عرض المثير الشرطي: صوت الجرس م ش دون المثير غير الشرطي الطعام م غ ش، فإذا لوحظ إفراز اللعاب تصبح الاستجابة شرطية، لأنه لا توجد علاقة فطرية بين صوت الجرس وإفراز اللعاب ولكن تم تكوين رابطة بينهما من خلال التتابع والاقتران.

أ-2- مبادئ نظرية الاشتراط الكلاسيكي: من المبادئ الأساسية للاشتراط الكلاسيكي ما يلي :

1- الاكتساب Acquisition : يطلق الاكتساب على عملية اقتران المثير المحايد أو الشرطي (صوت الجرس) مع المثير غير الشرطي (الطعام) التي تكرر حدوثها إلى أن تظهر استجابة شرطية.

2- التعزيز Rein forcement : وهو مبدأ أساسي في نظرية بافلوف والطعام هو المعزز في هذه النظرية.

3- التعميم Generalization : يعني الاستجابة للمثيرات المشابهة للمثير الشرطي، وقد وجد واطسن في تجربته الشهيرة أن الطفل "ألبرت" الذي تكونت لديه استجابة شرطية للخوف أخذ يخاف من الأرنب الأبيض، القطن الطبي وتميز ذلك من الأشياء البيضاء.

4- التمييز Discrimination : يعني قدرة الكائن العضوي على إدراك الفروق بين المثير الشرطي والمثيرات الأخرى المشابهة له.

5- الانطفاء Extinction : يطلق هذا المصطلح على عملية اختفاء الاستجابة الشرطية بعد اختفاء المثير غير الشرطي لفترة طويلة . (**أحمد يعقوب ، 2007 ، 102**)

أ– التطبيقات التربوية لهذه النظرية: من التطبيقات التي أسهمت بها النظرية ما يلي:

1- ضرورة ضبط المثيرات الخارجية حتى لا تشوش عملية التعلم.

2- أشارت النظرية إلى أهمية التعزيز في حدوث التعلم الجيد.

3- تستخدم هذه النظرية في الارتباط المدرسي ويتمثل ذلك في الاشتراط المضاد والذي نعني به استبدال استجابة شرطية معينة باستجابة أخرى تكون مضادة لها.

4- يحتاج التعلم إلى إحداث عمليات الاقتران ومن ذلك يمكن تعلم النطق الصحيح لكلمة ما عن طريق اقترانها بصورة معينة، أو تعلم أسماء بعض الأفراد عن طريق اقترانها بالبلد، كذكر أشهر لاعب كرة قدم مثلا: بيليه فإنه يرتبط بالبرازيل.

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

يرى "سكنر" أن السلوك تلقائي أو إجرائي Operant أي لا يشترط فيه وجود المثير إذ أنه يمكن أن تتم الاستجابات دون 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 أو 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 نفسها لا بقوة المثيرات، ولكن في كثير من الأحيان تتمكن بعض المثيرات من إحداث هذه الاستجابات التلقائية وهنا نجد 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. (**أحمد يعقوب النور، 2008، 115**).

وهكذا نرى أن اهتمام "سكنر" ينصب على الاستجابات نفسها، التي تصدر عن الفرد وليس على 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 الذي تحدث عنه بافلوف. وهذا لا يعني أن "سكنر" ينكر تأثر السلوك الإجرائي بالمثيرات، حيث تدور 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.

(**محمد إبراهيم عبد المجيد، 2004، 114**).

يؤكد "سكنر" أن ما يتبع الاستجابة هو الذي يحدد احتمال ظهور السلوك أو اختفائه فالتعزيز الإجرائي يزيد من احتمال ظهور السلوك المعزز.

إن السلوك الناتج عن الاشتراط الإجرائي هو بمثابة القيام بإجراء أو عمل في إطار البيئة المحيطة.

فإذا أخذنا مثلا التجربة التي بدأ فيها الفأر بالضغط على الرافعة يعطيه الطعام، إن الحيوان في حالة الاشتراط الكلاسيكي يكون سلبيا وغير فاعلا، بل إنه ينتظر حتى يظهر المثير الشرطي الذي يعقبه المثير غير الشرطي، أما في حالة الاشتراط الإجرائي فإن على الحيوان القيام بشيء ما حتى ينال التعزيز المطلوب.

إن الجزء الأكبر من السلوك الإنساني يمكن تفسيره على أنه إجرائي، كتابة رسالة، قيادة سيارة، الرسم، وهذه السلوكات لا ينتزعها مثير غير شرطي، كما هو حال الاشتراط الكلاسيكي.

الإجراء التجريبي لهذه النظرية "سكنر":

أجرى "سكنر" عددا من البحوث والتجارب على كثير من الحيوانات كالفئران والحمام والقردة والأسماك والأفراد، حيث استخدم ابنته في تطبيق نظرية السلوك الإجرائي.

تجربة الحمام: وضع الحمام في صندوق وعلى الحمامة أن ترفع رأسها إلى مستوى معين بحيث يمكن قياس هذا المستوى عن طريق مسطرة مدرجة معلقة على حائط الصندوق، حيث يقدم الطعام بسرعة (مثير)، كلما ارتفع رأس الحمامة فوق الخط المحدد (استجابة) واستخدم نقطتين داخل القفص، حمراء أو سوداء وعلى الحمامة أن تنقر في هذه النقطة من أجل الحصول على الثواب، واستخدم سكينر أنواعا مختلفة من المعززات تتناسب وطبيعة هذه الحيوانات كالجبن للفأر، الحبوب للحمام وقد استطاع من خلال تجاربه هذه أن يدرب البجعة على لعب كرة الباسكت.

ب–1– مبادئ نظرية الاشتراط الإجرائي: تقوم هذه النظرية على مبدأ أساسي وهو التعزيز والذي يمكن توضيحه كما يلي:

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

2– التعزيز السلبي Negative Reinforcement: يشمل الضوضاء، الصدمة الكهربائية، الحرارة، البرودة الزائدين، فهذا التعزيز والعقاب يجعلان الطالب يسعى نحو الفرار من نتائج مؤلمة ومنفرة، محاولا تجنب الفشل والخبرات القاسية.

العقاب: يرى سكنر 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، فظهور 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.

والمعزز الإيجابي اذن هو شيء يضاف إلى الموقف والمعزز السلبي شيء يستبعد عن الموقف. (**جمال الخطيب، 1994، بتصرف**).

ب–3– التطبيقات التربوية للنظرية سكنر: ساهمت هذه النظرية بدرجة كبيرة في تحديد دور التعزيز في العملية التعلمية ،إذ يجب أن تعرف أن درجة تشبع الطلاب بالتعزيز تختلف من طالب لآخر، لأنه هناك من الطلبة من يحتاجون إلى التعزيز أكثر من زملائهم، واستخدامه بشكل فعال في كل المجالات: التعلم الحركي، تعلم المهارات، تشكيل سلوك جديد وحي في مجال التفكير والإبداع.

ومما سبق نستنتج أهمية التعزيز داخل الغرفة الصفية والابتعاد عن المثيرات المنفرة للطالب ومنها: السخرية والاستهزاء، تقديم التعليقات المؤذية للطالب، اخراج الطالب من الصف لسلوك ما، إعطاء الطالب واجبات كثيرة دون زملائه كعقاب.

1– الضرب، الغضب الشديد والعقاب المعنوي والتوبيخ المستمر، التهديد بالرسوب.

2– عدم الاكتراث لمشاعر الطالب في الموقف الحرجة. (**أحمد يعقوب النور، 2008، 123**).

تعتبر المدرسة السلوكية من أهم المدارس النفسية ذات التأثير البالغ والواضح في المجال التربوي، من خلال اعتماد أفكارها في تطبيقات تربوية من شأنها أن تحسن العملية التعليمية وتزيد من جودة مخرجات العمل التعليمي التربوي، ومن أهم هذه المفاهيم التعزيز، الثواب، العقاب، الإطفاء، تعديل السلوك وغيرها.

3– المدرسة المعرفية:

تعد المدرسة المعرفية من أحدث المدارس في علم النفس بصفة عامة فقد ساعدت التطورات الأخيرة في مجال الحاسب الآلي والتطورات التقنية الأخرى الباحثين في علم النفس على وضع تصورات جديدة للوظائف العقلية، ومن أنصار هذه المدرسة عدة علماء نجد منهم "أوزبيل" و"برونر" "جان بياجيه" هذا الأخير الذي طور نظرية النمو المعرفي. (**غالب محمد المشيخي، 2014، 39**).

أولا: نشأة المدرسة المعرفية وتعريفها:

لقد ساهمت التطورات التقنية والفلسفية التي ذكرت سابقا في تاريخ علم النفس بالإضافة إلى التطور المعرفي في المجالات المعرفية في ظهور ما يسمى بعلم النفس المعرفي، ويعتبر "لاشلي" 1890، 1950 من أبرز المهتمين بدراسة الفيسيولوجيا والتشريح، وأبرز الباحثين في مجال القدرات المعرفية، وهو أحد تلاميذ "واطسن"، إلا أنه معارض لرؤية السلوكية بأن المخ البشري عضو يلبي يستجيب فقط للمؤثرات الخارجية والأحداث البيئية، واعتبر "لاشلي" أن المخ البشري فعال ومنشط ومنظم للسلوك المخطط وقد حاول فهم كيف أن تنظيم المخ يجعل من المستحيل محتملا. (**لطفي عبد الباسط إبراهيم، 2014، 13**).

وهذه المدرسة تركز على العمليات العقلية المتضمنة في معرفة كيف نوجه انتباهاتنا، كيف ندرك، كيف نتذكر، ونفكر ونحل المشكلات، ونعالج المعلومات وتخزنها ونسترجعها.

وجاءت هذه المدرسة كرد فعل على المدرسة السلوكية التي أهملت دور المعرفة والعمليات العقلية في السلوك، وهم بذلك يعتقدون أن سيكولوجية المثير والاستجابة لا تصلح لدراسة السلوك المعقد، وأن السلوكيين تجاهلوا أن الإنسان يمكن أن يفكر ويخطط ويتخذ القرار ويضع الأهداف بناء على ما يمكن أن يتذكره.

ولهذا فإن السلوك عند المعرفيين هو نشاط قصدي يتمثل في تنفيذ خطة هدف معينة. (**غالب محمد المشيخي، 2014، 40**).

تبلورت نظرة هذه المدرسة مع التطورات التي طرأت في علم النفس المعاصر والتي تكمن في الاهتمام الحاصل لفريق من علماء النفس تباينت اتجاهاتهم واهتماماتهم في الوقت الذي جمعتهم مدرسة واحدة أطلقوا عليها "علم النفس المعرفي".

ومع بداية عام 1960 والتطور الذي حدث في "علم النفس واللغويات" والانثربولوجيا والذكاء الاصطناعي؛ وتمرد الكثيرين من علماء النفس على السلوكية التقليدية. كل هذا خلق جوا من التمرد، ما أتاح للمعرفيين الأوائل أمثال "ميلر" و"بريبرام" 1960 "نويل" و"سيمون" 1957 أن يسمع لأرائهم حول كيف يفكر الناس، خاصة بعدما فشل السلوكيون أو تجاهلوا هذا الجانب، ولقد عرّف 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" و"سيمون" 1972 أول كتاب لهما شمل نماذج مفصلة عن التفكير وحل المشكلات تتباين من النماذج البسيطة إلى الأكثر تعقيدا". (**لطفي عبد الباسط وإبراهيم، 2014، 14**).

وعلى هذا نشأ علم النفس المعرفي كما نعرفه اليوم في العقدين بين (1950، 1970) ويوضع في الاعتبار ثلاث مؤثرات في التطور الحديث لهذا العلم، الأول: كان عبارة عن بحث في الأداء الإنساني، وفي هذا المجال ظهرت نظرية المعلومات لـ "دونالد برودبنت" التأثير الثاني: هو أن هناك علاقة بين أسلوب معالجة المعلومات وبين تطور الحاسب الآلي أو ما يسمى بالذكاء الصناعي، وقد قضى كل من "نويل" و "سيمون هربت" أربعين عاما في تعليم وتدريب الأخصائيين النفسانيين على تطبيقات الذكاء الصناعي، والتأثير الثالث على علم النفس المعرفي هو علم اللغويات ففي سنة 1980 بدأ "تشومسكي" أخصائي لغويات هي تطوير أسلوب جديد لتحليل البناء اللغوي، وقد أظهر هذا العمل أن اللغة أكثر تعقيدا مما كان يعتقد، وأن كثيرا من المكونات والبنى المعرفية السائدة لم تكن قادرة على تغيير هذه التعقيدات، وأثبتت أبحاث وتحليلات "تشومسكي" اللغوية فاعليتها في تمكين علماء النفس المعرفيين من الوقوف عند المفاهيم السلوكية الشائعة. (**جون آر أندرسون، 2007، 32**).

وهكذا أصبح ميدان علم النفس المعرفي هو دراسة الإنسان والاهتمام بوجهة 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، 22).

وقد تزايد نمو علم النفس المعرفي سريعا اعتبارا من 1950، وكان هناك حدث على جانب كبير من الأهمية ألا وهو نشر كتاب "يوليريك نيسير" Neisser سنة 1967، وقد أعطى هذا الكتاب شرعية جديدة لهذا المجال، وهو مكون من ستة فصول عن الإدراك والانتباه وأربعة فصول من اللغة والذاكرة والتفكير، مع ملاحظة أن هذا التقسيم يتعارض بشكل حاد مع الموجود في هذا

المرجع، والذي يحتوي فصلين فقط للإدراك والانتباه بينما يحتوي على عشرة فصول تتناول اللغة والذاكرة والتفكير، وتقيم الفصول ويعكس الأسس المتطورة والمتقدمة للعمليات العقلية وبعد هذا العمل الذي تقدم به "نيسير" كان هناك حدث آخر ذا أهمية، وهو بدء نشر مجلة علم النفس المعرفي وهي المجلة العلمية التي قدمت الكثير من أجل تعريف وتحديد هذا المجال.

وظهر حديثا تخصص جديد يسمى "علم المعرفة Cognitive Science" يتم فيه محاور تكامل الجهود البحثية في كل من علم النفس واللغة وعلم الأعصاب والذكاء الصناعي، ويمكن التأريخ لهذا المجال بظهور دورية المعرفة أو مجلة علم النفس المعرفي سنة 1976 وهناك فرق واضح بين كل من علم النفس المعرفي وعلم المعرفة، وليس من المفيد تحديد هذه الفروق، لكن لعلم المعرفة استخدامات تطبيقية كثيرة مثل مماثلة العمليات المعرفية في الحاسب الآلي والتحليلات المنطقية، بينما يعتمد علم النفس المعرفي بشكل كبير على الأساليب الفنية التجريبية التي نمت كثيرا في المجال السلوكي. (**جون آر أندرسون، 2007، 33**).

2- أهم إسهامات رواد المدرسة المعرفية: هي المدرسة التي يشدد أصحابها على التربية العقلية بوصف العقل أداة التعلم، وتضم هذه المدرسة النظرية الجشطالتية" لكيرت ليفين"، والنظرية المعرفية لـ "جان بياجيه" وغيرهم وسنهتم بعرض إسهامات هؤلاء الرواد الذين يشددون على كيفية التعلم عن طريق الملكات العقلية ونجد منهم مايلي:

* **ليكرت ليفين:** صاحب 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 خاصة.

* **أوزيل:** يرى أوزيل 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 التعلم ذو معنى، ولا يكون كذلك مهم لكن المتعلم من ربط كل ما يقدم له من جديد بما يتصل به من المعلومات المخزنة في بنيته المعرفية سابقا.

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

وهو الذي أتى بفكرة التنظيم الحلزوني للمناهج الدراسية الذي بموجبه يبدأ الفرد بتعلم الأفكار الرئيسية الخاصة بالموضوع، ثم ينتقل إلى التفصيلات. (**محسن علي عطية، 2010، 186**).

* **جان بياجيه:** يعتبر من أهم علماء علم النفس والنمو والتطور المعرفي، وبشكل خاص هو أحد الأعمدة الأساسية التي أسهمت في تطور المعمار المعرفي في نظريته، التي طورها وهدف من خلالها إلى فهم نمو وتطور العمليات الذهنية للطفل.

ونظرا لأن النمو المعرفي يشكل أهم عناصر الأداء المرتبط بالمرحلة النهائية لدى المتعلم، ويرتبط بعلاقة متينة ومباشرة بشكل من الممارسات التعليمية، فإن ذلك يفرض على المعلم أن يحيط بمعرفة التطور المعرفي وخصائصه.

يرى بياجيه أن النمو المعرفي له عاملين معرفيين هما:

– **البنية المعرفية**: وهي حالة التفكير التي تسود ذهن المتعلم في مرحلة من مراحل النمو المعرفي، ويفترض أن هذه البنية تنمو وتتطور مع العمر عن طريق التفاعل مع الخبرات والمواقف، ويصحب ذلك تغير في حالة البنية الذهنية المعرفية.

– **الوظائف الذهنية**: تتضمن العمليات التي يستخدمها الطفل في تفاعله مع متغيرات البيئة وعناصرها، ويعدها "بياجيه" حالة عامة للنشاط الذهني، ويركز على الجانب الفطري في هذا العامل، لأنه يكاد يكون مستقرا نسبيا لكن يتطور ويتسع وتزداد كفايته ووظيفته.

ويعتبر "بياجيه" أن الوظائف الذهنية هي امتدادات بيولوجية فطرية ضرورية للنمو والتطور المعرفي.

(محمد فرحان القضاه، 2006، 128).

3– مبادئ المدرسة المعرفية: تقوم المدرسة المعرفية على مجموعة من المبادئ نوجزها في مايلي:

– السلوك عند المعرفيين نشاط قصدي.

– تعتبر الكائن البشري نظام مركب لتجهيز المعلومات ومعالجتها وحفظها واسترجاعها.

– تؤكد على أن العمليات العقلية الإنسانية تفهم في إطار سياق (نسق) يتكون من مدخلات معالجة ومخرجات.

(مروان أبو حويج، 2012، 22).

- التركيز على فهم أنشطة العقل البشري.
- محاولة وصف ظاهر معرفية معينة مثل كيف يدرك الناس الوجوه، كيف يطورون الخبرة والمعرفة ويعملون على تنمية القدرات المختلفة.
- البحث عن طرق ووسائل تمكن شرح المعرفة ووصفها بالانتقال مما هو ملاحظ إلى ما يمكن استنتاجه من الملاحظات.

(لطفي عبد الباسط إبراهيم، 2014، 108).

- 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. **(محمد فرحان القضاه، 2006، 128)**.

ومن خلال ما تم معرفته وعرضه عن المدرسة المعرفية وإسهامها في تطور علم النفس بصفة عامة وفي تطور علم النفس المعرفي بشكل خاص، يمكن القول أن الاتجاه المعرفي في علم النفس أصبح يحتل مكانة مرموقة في الكتب السيكولوجية الحديثة، على اعتبار أن هذا الاتجاه نشأ كرد فعل مباشر لما يسمى بسيكولوجية المثير والاستجابة من اعتقاد المعرفيين بعدم جودة هذه السيكولوجية لدراسة السلوك المعقد. لهذا ظهر الاتجاه المعرفي كرد فعل على الاتجاه السلوكي إلا أنه لا ينفيه، بل أعطوا مفاهيم معرفية جديدة تسهم في فهم الإنسان

كفرد حيوي نشط يستجيب لمثيرات البيئة، من خلال تمرير المعلومات التي يتلقاها ويقوم على تحليلها وتفسيرها وتأويلها إلى أشكال معرفية جديدة تساهم في عملية التعلم لديه، وهذا ما سيتم مناقشته بشكل أوضح ومفصل في نظريات التعلم المعرفية في محاضرة التعلم ونظرياته.

4- المدرسة الظاهراتية: الاتجاه الظاهراتي الإنساني:

في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، ساد في ألمانيا مدرستان هامتان هما: مدرسة "فوندت" البنائية التي تهتم بالخبرة الشعورية بواسطة الاستبطان، والتي تؤكد أن المحتوى العقلي يعتمد على الخبرة الحسية أما المدرسة الأخرى فهي الأعمال التي مهدت لظهور المدرسة الظاهراتية أمثال: "برنتانو"، "ستيماند"، "فيزيورج"، هذه المجموعة من العلماء التي زعمها "كولبة" حيث مهدت أبحاثهم لظهور ما يسمى بالمدرسة الظاهراتية في علم النفس الألماني.

* **مفهوم المدرسة الظاهراتية ونشأتها Phenomenology**: هي الاتجاه الذي يتعلق بدراسة الظواهر، والظاهرة من الناحية اللغوية هي ما يظهر للمشاهد أو الملاحظ، وتعني الظاهراتية كاتجاه نفسي أنه يجب عند الدراسة أن تؤخذ الظواهر من حيث كونها حوادث تدرس في ذاتها بطريقة مباشرة، بغض النظر عن أسبابها ومصاحباتها، والمدرسة الظاهراتية من حيث كونها أسلوبا في علم النفس تؤكد على الخبرة كما يعانيها الفرد.وهي تعارض أي تحليل من شأنه تحطيم الحادثة النفسية إلى شظايا متناثرة.

وعلى ذلك فإنه بالنسبة للظاهراتية فإن الخبرة المباشرة الفورية هي نقطة البداية بالنسبة لفهم الأحداث النفسية، والدراسة الفورية معناها أن تدرس الظاهرة في وقت حدوثها نفسه بدون أن تجرى تحريفات بسبب التفاعل العقلي، ويتمثل هذا التفاعل في نسيان أجزاء من الظاهرة أو المبالغة في تقدير أجزاء أخرى، أي أن الباحث قد يهتم بالجوانب التي تؤيد منهجه العلمي أو الفلسفي ويهمل الجوانب التي لا تؤيده.

ومن أمثلة مواضيع الدراسة الظاهراتية "الحب" مثلا أنه في حالة وقوع أحد ما في الحب فإن هناك مجموعة من المشاعر والأفكار والعواطف التي يعانيها، ويمكن وصف هذه المشاعر والأفكار والعواطف في مظاهر معينة مثل: زيادة ضربات القلب، احمرار الوجه، التوتر، الارتباك، في حالة حضور الشخص المحبوب كما أن المحب يميل إلى تضخيم مزايا المحبوب والتقليل من عيوبه، بل قد يميل إلى اعتبار هذه العيوب مزايا.إن الظاهراتية ترى أن محاولة تحليل عاطفة الحب ووصفها بطريقة تحليلية تفصيلية أمر مرفوض، لأن هذا التحليل من شأنه البحث عن الحقيقة أي حقيقة هذه العاطفة.

إن الظاهراتية تطالب أن تكون الدراسة هي الوصف الحر المباشر عن طريق المعاينة الذاتية أو المعاناة الذاتية، وإلى جانب ذلك ترى الظاهراتية أن هناك فرقا بين الخبرة "الفعلية" عن طريق المعاينة المباشرة وبين الدراسة التحليلية لهذه الخبرة لأن التحليل من شأنه تشويه هذه الخبرة.

كما لا يفوتنا أن نذكر أثر "جوته" Goethé سنة (1739- 1832) الذي هو شاعر ألمانيا وأدبيها العظيم إذ ساهم في انتشار الأفكار الظاهراتية في الفكر الألماني، حيث كانت له أعمال أدبية كثيرة أعظمها على الإطلاق "كتاب فلوست" الذي صدر الجزء الأول منه سنة 1808 والثاني عام "1932"، وفي هذا الكتاب يعطي وصفا رائعا لمراحل الحياة والفن الشعري والأدبي وكذلك وصفا

لأرائه الفلسفية، وتبدو في هذا الكتاب محاولة "جوته" الوصول إلى المعرفة الكاملة والخبرة المباشرة لظواهر الحياة، وكان لهذا الكتاب أثر بالغ على الثقافة العامة في ألمانيا عامة، وعلى المهتمين بالظاهراتية خصوصا إلى المنشغلين بالفلسفة وعلم النفس.

(محمد شحاتة ربيع، مرجع سابق، 405).

2- رواد المدرسة الظاهراتية:

أ- هوسرل Husserl: (1859- 1938)

هوسرل ألماني الأصل، وهو مؤسس الاتجاه الظاهراتي، إذ أن أبحاثه الظاهراتية سميت بعلوم ظاهريات هوسرل والتي صنفت من العلوم الممهدة للفلسفة، إن الخلفية التي يستند عليها الفلاسفة في هذه العلاقة بين الظاهراتية لهوسرل والفلسفة ذات طابع اجتماعي في ضوء السياسة العلمية التي كانت تمنح فرص شغل ضعيفة لعلماء النفس، وهنا وقع التوتر بين الفلسفة وعلم النفس واعتبرت مدرسة كولبت التي كان من باحثيها هوسرل من جملة المدارس التي حاولت المصالحة بين الفلسفة وعلم النفس، كما يهتم هوسرل أيضا بالبحث المنطقي حيث نشر أول كتاب سماه "الأبحاث المنطقية" سنة 1901، والهاجس الذي حرك هوسرل هو فصل المنطق عن علم النفس، بعد أن حاول اخضاع أو استثمار علم النفس وأفكاره لتصوره الظاهراتي الجديد، الذي اعتبر امتداد للمنطق الفلسفي "لبرنتانو".

(عز العرب حكيم بناني، 2003، بتصرف).

ولد هوسرل في مورافيا تشيكسلوفاكيا الآن، وقد درس في "ليبزج" بألمانيا على يد "فونت" كما درس الرياضيات في "فيينا" ووقع تحت تأثير "برنتانو" واشتغل بتعليم الفلسفة في جامعة "جونسجن" من عام 1910 إلى 1916، حيث تركها إلى كرسي الفلسفة بجامعة "فريبورج" وبقي في هذا الكرسي إلى اعتزاله في 1928 ومن أهم الأعمال التي أصدرها كتابان عن "الظاهراتية" أصدر الأول عام 1913 والثاني في عام 1928م.

يرى "هوسرل" أن ثمة مبدأين أساسيين يتخذهما في فلسفته الظاهراتية:

* **المبدأ الأول:** أنه يجب التحرر من كل رأي سابق على أساس أن ما ليس مبرهنا ببرهان قاطع صحيح فلا قيمة له، وهي حالة قريبة من شك "ديكارت"، ولكن الشك عند هوسرل يؤدي به إلى أن يضع بين قوسين الأشياء الموجودة في العالم الخارجي وذلك يحصر نظره في خصائصها الجوهرية كما هي ماثلة في الشعور.

* **المبدأ الثاني:** أنه يجب الذهاب إلى الأشياء نفسها، أي إلى الأشياء الظاهرة في الشعور ظهورا بيّنا، مثل الألوان أو الأصوات، فهذه الأشياء الظاهرة مدركة بحدس خاص ولا يميل إلى تفتيتها أو تحليلها، وهي مدركة بصورة مباشرة، وهدف "هوسرل" هو التوصل إلى فلسفة للعلوم ومنهج للبحث، على أن تكون هذه الفلسفة وهذا المنهج في غاية الدقة، كما للطرق الامبريقية، ولكن بشرط ألا يؤدي إلى تفتيت موضوع الدراسة إلى عناصر، وقد ميز "هوسرل" بين فرعين عامين للمعرفة، الفرع الأول يتضمن دراسة خبرة الشعور للشخص عن العالم الفيزيقي الخارجي والذي يؤدي بالفرد إلى الاتجاه نحو البيئة، وأسمى "هوسرل" هذا الفرع بالعلوم الطبيعية التقليدية.

والفرع الثاني وهو الفلسفة موضوعا لدراسة خبرة الفرد حينما يتجه إلى داخل ذاته أو داخل نفسه، والإسهام الأساسي الذي أتى به "هوسرل" هو أن على علم النفس أن يوصل أو يقنطر بين هذين الفرعين، ويدرس خبرات الفرد الناتجة عن الاتجاه إلى العالم الخارجي وخبراته الناتجة عن الاتجاه إلى داخل الذات.

ويشير "هوسرل" أن الشعور لا يوجد في إطار مجرد كمفهوم، أو في صورة مخزن للذكريات بل إنه يرى أن الشعور هو كون الشخص على وعي بشيء ما، فالشعور هو خبرة الشخص بموضوع، ويؤكد أن كل فعل شعوري يهدف إلى موضوع ما، ولدراسة الشعور قدم "هوسرل" منهجا أسماه الاختزال الظاهراتي Phenomenological Reduction: وهو ليس منهجا تجزيئيا يفتت الحادثة النفسية إلى أجزاء، بل هو منهج يقوم على الغوص في المادة اللاصقة لمكونات التجربة أو اختراقها.

(محمد شحاتة ربيع، مرجع سابق، 452).

وقد أثرت أفكار "هوسرل" على بعض المعاصرين من فلاسفة الظاهراتية مثل "هيدجر" وأيضا أثرت على علماء الوجودية فكان هناك مزج بين الظاهراتية والوجودية (مثل: "ميرلو بونتي")

ب– مارتن هيدجر Hiedgger (1889– 1906):

هو من مساعدي "هوسرل" في جامعة "فريبورج" الألمانية والذين وضعوا المذهب الظاهراتي، ولد في "بادن" بألمانيا والتحق في بداية حياته بالعمل قسيسا في مدينة "فريبورج"، وعندما قرأ بعض دراسات "برنتانو" اهتم بدراسة الفلسفة، وفي سنة 1914 حصل على درجته الجامعية وكانت رسالته بعنوان "نظرية الحكم في علم النفس"، وبعد ذلك بقليل أصبح مساعدا لفيلسوف الظاهراتية "هوسرل".

ومن مؤلفاته الرئيسية (الكينونة والزمن) Being and Time: أصدره سنة 1927. كان فيه بذور معارضته لأستاذه "هوسرل" ذلك أن هوسرل رأى أن الفلسفة الظاهراتية تدرس الشعور بينما يرى "هيدجر" أن الفلسفة الظاهراتية هي دراسة الكينونة، ذلك أن الناس مغتربون عن كينونتهم الحقيقية، والظاهراتية عنده تساعد على عودة الناس إلى كينونتهم، وعلم النفس في نظره هو دراسة كينونة الأفراد التي تتضح في حالاتهم الشعورية، فالإنسان يوصف بأن له حالة شعورية، بل هو الحالة الشعورية نفسها. إن الإنسان هو الفرح، وهو الحزن، والوجود يجب أن يكون هدفه فهم كينونته بحيث يتبين زيف التجربة أو حقيقتها.

* يجب الإشارة هو إلى أن هناك مزج بين الظاهراتية والوجودية، وقد ظهر هذا الاتجاه في مجال علم النفس المعاصر تحت اسم "علم النفس الوجودي – الظاهراتي" وهو اتجاه يهتم أكثر ما يهتم بمجال العلاج النفسي Existential Phenomenological Psychology. **(ربيع شحاتة، مرجع سابق، 458)**.

والوجودية Existentialism كفلسفة جاءت كرد فعل للفلسفات ذوات التيار العقلي التي جعلت الماهية سابقة للوجود، والتي تنظر إلى الإنسان على أنه ذات عارفة وتنظر إلى الأشياء على أنها موضوعات للمعرفة وضعت لتعرفها الذات العارفة، في حين ترى الوجودية أن الإنسان معاشر للأشياء لا عارف بها، وتنظر إلى الفلسفة على أنها فن معرفة النفس بواسطة معاشرة الأشياء الخارجية، فالوجودية ترى أن الوجود سابق للماهية، وعلى هذا الأساس فإن الذات هي نقطة البداية، والإنسان هو ما يصنعه هو نفسه، وهو

الذي يوجه نفسه وهو بذلك ليس جزءا من النظام الكوني إنما هو كائن حر مسؤول عن تصرفاته، ووعي الإنسان يمثل المظهر الروحي فيه لذلك فإن الوجودية تشدد على حرية الإنسان وإرادته وجوهره ودرجة وعيه في الوجود. (**محسن علي عطية، 2010، 138**).

والوجودية هي حركة فلسفية في القرن العشرين، ترى أن الإنسان هو الذي يختار أفعاله وهو أيضا مسؤول عنها، وهي لذلك تؤكد على أن الوجود سابق الماهية بالبنية للإنسان، أي أن الإنسان يوجد أولا ثم يحقق ماهيته وخصائصه بعد ذلك، وهي كذلك تركز على الفرد وعلى علاقته بالوجود الذي يعيش فيه. والوجودية لها تأثير شديد على الفكر الأدبي في الفلسفة والأدب والمسرح.

ومن أشهر فلاسفة الوجودية وأكثرهم إنتاجا الفيلسوف الفرنسي "سارتر" Sartre (1905- 1980) الذي اشتغل إلى جانب الفلسفة بالأدب، وتعكس أعماله الأدبية والفلسفية نظرته إلى الإنسان على أنه صانع وجوده، ومختار أفعاله ومن أشهر أعماله العملية "الوجود والعدم" الذي أصدره عام 1943، وله رواية شهيرة بعنوان الغثيان أصدرها سنة 1938، ومما يذكر أنه رفض جائزة نوبل للأدب والتي رشح لها سنة 1964.

ومن المزج بين الوجودية والظاهراتية خرج علم النفس بعدة نقاط التقاء وهي:

- كل إنسان ينظر إليه على أنه فرد له كينونته في هذا العالم، ذلك أن وجود كل إنسان هو وجود فريد من نوعه، متميز عن الآخرين، وهذا الوجود الفردي يعكس إدراكات الفرد واتجاهاته وقيمه.

- إن الفرد يجب أن يتعامل على أنه نتاج تطوره ونموه الذاتي الشخصي، وليس مجرد حالة أو مثال، ضمن تعميمات واسعة، وعلى هذا فإن علم النفس يجب أن يهتم بالخبرات الشخصية.

- إن الفرد يتحرك خلال حياته محاولا أن يواجه ما يقوم به المجتمع من محو لشخصيته، وهذا المحو من شأنه أن يؤدي إلى الاغتراب والشعور بالوحدة والقلق.

2- مبادئ النظرية الإنسانية الظاهراتية:

تعتبر مبادئ النظرية الإنسانية الظاهراتية كحركة اعتراضية على كل من المدرسة التحليلية والمدرسة السلوكية فهي تنظر إلى الإنسان بقدر أكبر من الاحترام والود وتدعو إلى عدم التقليل من شأن هامش حرية الإدارة التي يمتلكها الفرد إلى الاهتمام بالتجربة الفردية على اعتبارهم أهم مصدر معرفتنا للإنسان ولا تتوافق مع السلوكيين في أن الإنسان كائن سلبي ليس بمقدوره التأثير في مسار حياته، ومن علماء المدرسة الإنسانية (ماسلو)، "بيرلز روجرز" ومن هنا نجد أن النظرية الإنسانية الظاهراتية تقوم على ما يلي:

1- التجربة الشعورية للفرد أي التجربة التي يعيشها الفرد ويستطيع وصفها يجب أن تكون المصدر الأساسي للمعلومات.

2- الإنسان وحدة متكاملة لا ينبغي تقسيمه إلى أجزاء فالكل كلما يقول الإنسانيون أكبر من مجموع أجزائه ثم إن كل جزء لا يمكن معرفته معرفة دقيقة في موقعه في الكل وهي علاقته مع بقية الأجزاء.

3- رغم أن الوجود الإنساني له حدود تقيده ولا يستطيع الإنسان تجاوزها إلا أن هناك قدرا لا يمكن تجاهله من الحرية والاستقلالية يستطيع أن يستفيد منها في إيجاد معنى لوجوده.

4- الطبيعة الإنسانية غير قابلة للتعرف القاطع النهائي ولذلك فإن تعميماتنا حول الإنسان ليس لها الأساس العلمي.

5- الإنسان مدفوع بطبعه لعمل الخير وليس شرًا كما يراه وليس حياديا كما يراه السلوكيين.

6- لدى كل فرد دافع رئيسي للنمو والإبداع إذا لم تقف أمامه العوائق فإنه يستطيع تحقيق ذاته.(**محمد جاسم محمد، 2004، 37**).

7- إن الوجود الإنساني هو الحقيقة الوحيدة في الكون والفرد الإنسان هو أهم قضية في الحياة.

8- وجود الإنسان يسبق ماهيته، وهو الذي تحققها بحرية.

9- إن الحرية تمثل القضية الأساسية في حياة الإنسان والإنسان له الحق في تحديد القيم الحياتية لنفسه، الحرية عند الوجوديين أعظم صديق للإنسان.

10- العالم المادي لا معنى له دون وجود الإنسان.

11- تحرير الإنسان من قيود الأعراف الاجتماعية والعقائد الدينية وكل ما يقيد حريته أمر واجب.

12- إن حياة الإنسان تنتهي بالموت، فبالموت يتوقف الإنسان عن تحقيق ما يريد.

13- الإنسان عقل وجسم ووعي يتفاعل مع معطيات الحياة لتحقيق ماهيته وشخصيته الإنسانية.

(**محسن عطية، 2008، 139**).

3- ميرلوبونتي Merleau Ponty (1985، 1961):

فرنسي الأصل من أشهر الشخصيات في الحياة الثقافية في فرنسا في الربع الثاني من القرن العشرين، وقد تلقى تعليما ذا مستوى عالٍ في الفلسفة والعلوم التجريبية وقام بالتدريس في أرقى المعاهد الفرنسية، وفي عام 1927 التقى بالفيلسوف الوجودي "سارتر" وأسس معه مجلة العصور الحديثة"، والتي تهتم بنشر مقالات في الموضوعات الفلسفية والسياسية والفنية، وفي عام 1982 اختلف مع "سارتر" حول بعض المسائل الفلسفية والآراء السياسة، وفي العام نفسه تبوأ أستاذية كرسي الفلسفة بكلية فرنسا أرقى المعاهد بفرنسا وأكثرها عراقة، وهو أصغر شخص سنا يعين في هذا المنصب.

ومن أشهر ما قدم من أعمال عملية كتاب **"ظاهراتية الإدراك"** الذي أصدره عام 1944 حيث ذكر فيه "ميرلو" أن علم النفس هو دراسة الفرد والعلاقة بين الشعور والطبيعة وليس الإنسان في نظره هو مجرد كائن له مشاعر تدرسها الفيسيولوجيا وعلم النفس التجريبي، ولكن علم النفس في نظره يقوم على دراسة اتجاه الفرد وانتباهه نحو البيئة.(**محمد شحاتة ربيع، 2004، 459**).

وقد وضع "ميرلو" كل ثلاثة أسئلة رئيسية في مواجهة علم النفس الحديث هي:

- هل الإنسان كائن إيجابي أم كائن سلبي؟

– هل يتحدد نشاط الإنسان من داخل الفرد أو من خارجه؟

– هل النشاط النفسي للإنسان له سبب أو أصل داخلي في الفرد؟ وهل يستطيع العلم أن يروض الخبرة الذاتية بحيث يستطيع أن يدرسها؟

وقد اعتقد "ميرلو" أن الخبرات الإنسانية لا يمكن أن تدرسها الفيسيولوجيا أو علم النفس التجريبي، بل على العكس تجب أن يكون موضوع علم النفس الخبرة الذاتية أو الشخصية.

والتي تقع للفرد ولا تكون موضوع دراسة تجريبية، وعلى هذا فإن منهج البحث الصحيح في علم النفس هو دراسة الإدراكات الداخلية للشخص، وهذا يمكن التوصل إليه فقط بإتباع الأسلوب الظاهراتي.

وإذا وازنا بين الظاهراتية والوجودية الظاهراتية نجد أن هذه الحركات المسماة بالجديدة ليست بالجديدة كل الجدة، لأن أفكار الظاهراتية والوجودية والتي أكدت على أهمية الشعور وأهمية الإنسان وجدت عند فلاسفة كثيرين، من أمثال "برنتانو" و"فوندت" و"تتشنر" بل وجدت أيضا عند بعض الوجوديين القدامى أمثال "سقراط" و"أفلاطون".

وفي تقدير المؤرخ الدقيق لعلم النفس أن هذه الحركة المسماة بالجديدة هي محاولة غير ناجحة للعودة بعلم النفس من العصر التجريبي إلى العصر الفلسفي. إن علم النفس التجريبي وخاصة السلوكي، عليه بعض المآخذ مثل التركيز على دراسة السلوك الظاهر، والنظر إلى الكائن الحي نظرة آلية، لكن هذه الحركة المسماة بالجديدة لم تعط شيئا يمكن الاستفادة منه عبر أسلوب وصفي أقرب إلى أسلوب الشعراء والأدباء منه إلى أسلوب علماء النفس، وأثارت المشاكل العديدة في مواجهة علم النفس دون أن تقدم الحلول الواضحة لهذه المشاكل. (**محمد شحاتة ربيع، 2004، بتصرف**).

وعلى ضوء ما تقدم من أفكار حول النظرية الظاهراتية الإنسانية فإنه يمكن القول أن هذه النظرية تركز على ذات الإنسان وكينونته ككل متكامل، لذا وجب الاهتمام به وبكل ما يشكل شخصيته وماهيته الوجودية على هذا فإن رواد هذا الاتجاه يركزون على الحياة الاجتماعية له على أن لا تكون عاملا مقيدا لحريته وبالتالي لوجوده. والإنسان بهذا التعبير حر حرية الوجود الذاتي الذي يعطي له الفرصة لبناء نفسه الاجتماعية بكل طلاقة. وفي ضوء هذا يكون علماء ومفكري الظاهراتية قد خلصوا الإنسان كوجود حر من قيود علم النفس التجريبي حسب وجهة نظرهم.

خلاصة:

يتضح لنا أن تعدد الاتجاهات والنظريات نقطة قوة لدى اعتبار الكثيرين، الا أنها تعتبر نقطة ضعف في مسيرة علم النفس لأنه على حد تعبير بعض المبتدئين بدراسة علم النفس يجدون في ذلك مؤشر في فشل هذا العلم، في الوصول إلى حقائق ثابتة ومتفق عليها، لكن هذا لا ينفي أن علم النفس من خلال هذه المدارس قد استطاع الوصول إلى أغوار النفس الإنسانية، وأن ما توصلت إليه مختلف المدارس يظهر في التطبيق العملي لها، من هنا يصعب الاختلاف وتعدد وجهات النظر في المدارس النفسية نقطة قوة في تاريخ علم النفس

محاور المحاضرة رقم 04: الـــذكـــاء

1- مفهومه.
2- خصائص الذكاء.
3- النظريات المفسرة لطبيعة الذكاء.
4- العوامل المؤثرة في الذكاء.
5- قياس الذكاء.

أهداف المحاضرة رقم: 04

- أن يتعرف الطالب على مفهوم الذكاء.
- أن يوضح الطالب علاقة الذكاء بمفاهيم معرفية أخرى.
- أن يفسر دور الوراثة والبيئة في الذكاء.
- أن يميز بين اختبارات الذكاء وطرق استخدامها.
- أن يذكر الطالب سمات الفرد الذكي.

أهداف عملية:

- أن يحسب نسبة الذكاء بناءًا على نتائج اختبارات الذكاء.
- أن يقترح أنشطة عملية لتنمية الذكاء لدى الطلبة.
- أن يستخدم هذه القدرة في عملية التعلم لديه.

تمهيد:

اهتم علماء النفس ببحث موضوع الذكاء، فدرسوه دراسة علمية دقيقة، وحاولوا الوصول إلى جميع المفاهيم التي تشير إليه بالرغم من اختلافها، هذا الاختلاف الذي جعل الذكاء مفهوما معقدا لا يقتصر على وصف عملية معرفية يستخدمها الفرد في حل مشكلاته أو لغرض التكيف مع محيطه، لذا أسهم الكثير من العلماء والباحثين في مجال علم النفس عموما وعلم النفس المعرفي والتربوي خصوصا في وضع تعاريف مضبوطة للذكاء، كل تعريف له خواصه التي توضح هذا المفهوم بشكل دقيق، لارتباطه بأساليب السلوك ومظاهر النشاط العقلي، كالتعلم والتفكير وبواعث السلوك ودوافعه المختلفة، وفي هذه المحاضرة سيتم التطرق إلى أهم هذه التعريفات التي تمكننا من صياغة خصائص الذكاء والعوامل المؤثرة فيه، إضافة إلى أهم النظريات التي تناولت هذه القدرة العقلية وتفسيرها تفسيرا علميا دقيقا.

1- تعريف الذكاء:

لقد انشغل فلاسفة علم النفس والتربية والرياضيات قرونا طويلة في تقييم القدرات العقلية وضبط مفاهيمها، لذا اختلفت تعاريفهم ومفاهيمهم لهذه القدرات باختلاف أرائهم وأفكارهم واتجاهاتهم، ومن بين هذه القدرات وأشهرها الذكاء، فهذا المفهوم غير واضح التحديد على اعتبار أن الذكاء صفة وليس كيانا موجودا وجودا حقيقيا، حيث نجد عدة تعاريف لهذه القدرة كما يلي:

- **تعريف وكسلر**: "الذكاء هو القدرة الكلية على التفكير العاقل والسلوك الهادف ذي التأثير الفعال في البيئة".
- **تعريف كلفن**: هو القدرة على التعلم
- **تعريف ديف كهلر**: القدرة على إدراك العلاقات عن طريق الاستبصار والتوافق العقلي في المواقف الجديدة التي تقابل الفرد في حياته.
- **تعريف ستيرن**: القدرة العقلية الفطرية العامة لدى الفرد على التكيف العقلي للمشاكل ومواقف الحياة الجديدة.
- **تعريف سبيرمان**: الذكاء هو القدرة الفطرية العامة، وعامل هام يؤثر في جميع أنواع النشاط العقلي مهما اختلف موضوع هذا النشاط وشكله وتشمل عدم القدرة على ادراك العلاقات.

2- خصائص الذكاء:

الذكاء مظهر من مظاهر السلوك ذو طابع عقلي يخضع للقياس العلمي، في ضوء التعريفات السالفة الذكر يتضح أن الذكاء يتميز بما يلي:

أ- الذكاء مفهوم فرضي مجرد لا يشير إلى أي شيء ملموس يمتلكه الفرد.

ب- الذكاء قدرة ذاتية.

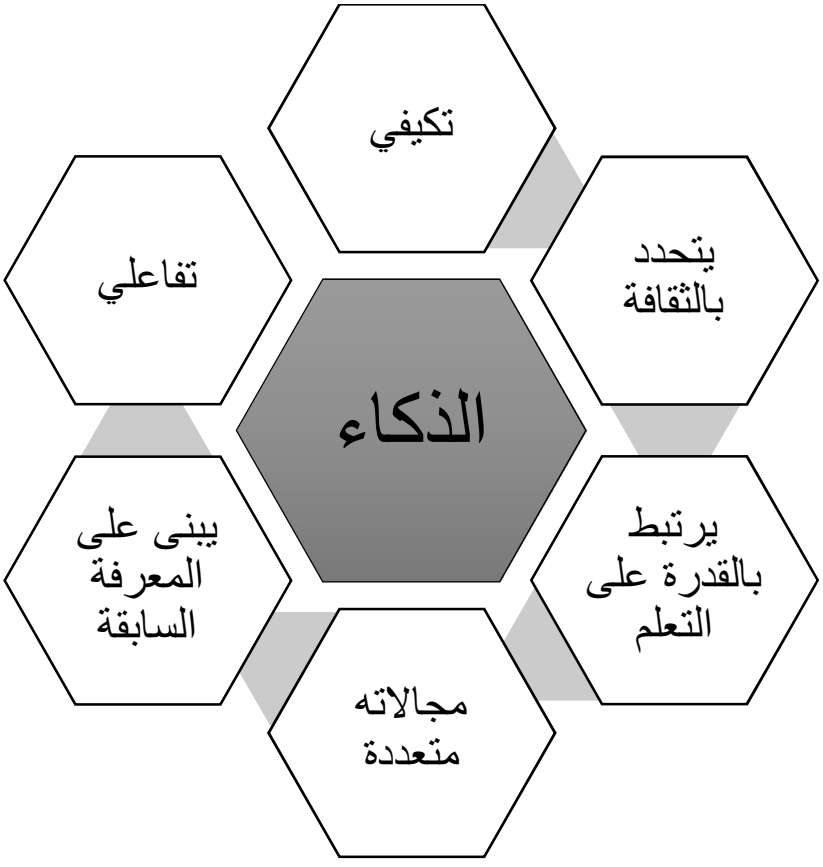
ج- الذكاء نشاط عقلي يعتمد على الإدراك والمعرفة وأعلى درجات التفكير.

د- استعداد فطري يسبق أي خبرة أو تعلم، على أساس أن الفرد يولد مزودا وراثيا بقدر من الذكاء تنميه البيئة أو تطفئه، الذكاء نتاج تفاعل وراثي بيئي.

ذ- الذكاء فعالية عامة معقدة تشير إلى ترابط وتآزر بين وظائف عقلية مختلفة وبناء على هذا:

(محمد الطيطي وآخرون، 2009، 118).

- الذكاء تكيفي فهو يتضمن تعديل السلوك الإنساني حتى يتمكن من انجاز مهمات جديدة بنجاح.
- الذكاء تفاعلي، فهو يتضمن التنسيق والتفاعل بين عدد متنوع من العمليات العقلية المعقدة.
- يبنى الذكاء على المعرفة السابقة، يتضمن استخدام المعرفة السابقة لتحليل المواقف الجديدة وفهمها والاستفادة 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 اجتماعية، وأخرى انفعالية وغيرها.
- يرتبط الذكاء بالقدرة على التعلم 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، 350).

3- النظريات المفسرة لطبيعة الذكاء:

إن موضوع الذكاء من الموضوعات العامة التي تم البحث فيها منذ القدم، اذ نشأ هذا المفهوم في الفلسفة القديمة واهتمت بدراسته العلوم العضوية والفيسيولوجيا، مما كان لمناهجها تأثير عليه، فخضع للقياس والتجريب في تحديد مظاهره، وتساءل العلماء والباحثون عن هذه القدرة ما إذا كانت موروثة أو مكتسبة، لذا تباينت اتجاهاتهم في تفسير طبيعة هذه القدرة والتي يمكن توضيحها فيما يلي:

أولا: نظرية العاملين "سبيرمان" أو نظرية العاملين الذكاء العام و الذكاء الخاص:

توصل سبيرمان إلى نظريته في الذكاء عن طريق استعمال منهج التحليل العاملي ،وهو أول من أدخل المنهج الإحصائي في علم النفس، وتوصل إلى معرفة التداخل والتشابه بين الاختبارات العقلية المختلفة ، كذلك مدى انفصالها واستقلال بعضها عن بعض بواسطة إيجاد معامل الارتباط بين نتائج تلك الاختبارات، فقد طبق على مجموعة من الأفراد اختبارات متنوعة بعضها تقيس مظاهر النشاط العقلي وبعضها اختبارات تحصيلية، وتوصل إلى أن كل اختبار وضع لقياس النشاط العقلي يحتوي على عامل خاص بكل اختبار ،وهو يختلف عن العامل الخاص في اختبار آخر، حيث أنه كلما ازداد تشبع الاختبار بالعامل العام كلما نقصت العوامل الخاصة في هذا الاختبار.

ويفسر سبيرمان هذه النتائج بقوله: إن كل مظاهر النشاط العقلي تحتوي على عاملين هما:

- عامل مشترك عام ويطلق عليه (ع. G)
- عامل خاص بكل نشاط عقلي يطلق عليه (ن. S) (**مروان أبو حويج، 2012، 83**).

وقد أطلق على العامل العام المشترك في جميع مظاهر النشاط العقلي اسم "الذكاء" أو "القدرة العامة"، وبناءً عليه فإن كل نتاج عقلي يتأثر بعاملين هما: عامل عام يؤثر في هذا الأداء وفي كل أداء يقوم به الفرد، وعامل خاص يقتصر تأثيره على هذا الأداء فقط.

(محي الدين توق، 2003، 158).

إن الذكاء حسب هذه النظرية هو عامل عام أو قدرة نظرية عامة، تؤثر في جميع أنواع النشاط العقلي لكن بنسب مختلفة. ويشترك معه في عوامل أخرى تختلف باختلاف العمليات العقلية، لذلك فإن الأفراد الذين يتمتعون بدرجة ذكاء عالية يتفوقون في جميع نواحي النشاط العقلي، رغم اختلاف درجة تفوقهم في أنواع النشاطات المختلفة.

ثانيا: نظرية ثورندايك: نظرية العوامل المتعددة الذكاء المحدد بشبكة عصبية ،يعتقد "ثورندايك" أن التحليل الدقيق للذكاء يظهر لنا وجوب تعريفه فيزيولوجيا، ولكنه مع ذلك يتقدم بتعريف سيكولوجي فيقول: إن الذكاء ليس إلا مجرد الربط أو تكوين روابط وإن الأفراد يختلفون في الذكاء باختلافهم في عدد ترابطات الأفكار التي يستطيعون إجراءها، وهو يرى أن الذكاء تتابع عدد كبير جدا من القدرات العقلية المترابطة، والذكاء في نظره يتوقف في جوهره على عدد ونوعية الارتباطات أو الوصلات العصبية التي يمتلكها الفرد، وهي التي تصل بين المثيرات والاستجابات، والفروق الفردية في الذكاء تعود إلى الفروق في الوصلات العصبية الملائمة.

وبناءً على معطيات هذه النظرية، فإن ثورندايك يخلص إلى الإقرار بوجود ثلاثة أنواع من الذكاء هي:

- **الذكاء الميكانيكي**: الآلي أو المادي، وهو القدرة على معالجة الموضوعات المادية ويبدو ظاهرا في المهارات الحسية الحركية واليدوية.
- **الذكاء المجرد**: وهو يمثل القدرة على فهم الرموز والأفكار والمعاني المجردة.
- **الذكاء الاجتماعي**: وهو قدرة الإنسان على فهم الآخرين. (**مروان أبو حويج، 2012، 84– 85**).

ثالثا: نظرية ثرستون: القدرات العقلية الأساسية عدة وليست واحدة.

استنتج العالم الأمريكي "لويس ثرستون" سنة 1938 أن "سبيرمان" كان مخطئا في نظريته، وأن محور الذكاء لا يكمن في عامل واحد بل في سبع قدرات عقلية أولية.

تقترح نظرية القدرات العقلية الأولية أن إنجازات المتعلم في المدرسة يمكن فهمها من خلال إدراك مجموعة من القدرات، وهذه القدرات سبع، مثلا: طالب متفوق في الجانب اللفظي والطلاقة اللفظية يبرع في الإنجليزية، وطالب متفوق في الأرقام يبرع في الرياضيات، والقدرات العقلية السبعة عند ثرستون هي:

1– الاستيعاب اللفظي. 2– الطلاقة اللفظية 3– الاستدلال الاستقرائي

4– التصور المكاني (الفراغي) 5– الأعداد 6– الذاكرة

7– السرعة الإدراكية.

ولكل قدرة من هذه القدرات مقاييس واختبارات خاصة بها يتم من خلالها قياس مدى هذه القدرات.

رابعا: نظرية كاتل: نظرية النماذج الهرمية:

بشكل عام فإن نظرية "ثرستون" كانت مشهورة في بلده الأصلي "أمريكا"، ونظرية "سبيرمان" كانت مشهورة في "بريطانيا"، لكن هناك طرق تمت من خلالها الجمع بين هذه النظريات للحصول على أفضل الأفكار.

ومناقشة لهذه الفكرة اقترحت ما يسمى بالنظرية الهرمية، وهو ما يعني الجمع بين فكرة الذكاء العام وفكرة العوامل المساعدة لإنتاج ما يسمى العوامل المجمعة.

اقترح كل من "ريموند كاتل" و"جون هورن" أنه بإمكاننا وضع العامل العام على قائمة الهرم، وأدنى من ذلك عاملان مساعدان وهما ما يسمى بالذكاء السائل والذكاء المتبلور، ويشر الذكاء السائل إلى القدرة على فهم المفاهيم الجديدة والمجردة والمتحررة نسبيا من العوامل الثقافية، وهو ما يتطلب من الفرد التفكير بمرونة والبحث عن قواعد جديدة وادراك التسلسلات العددية، والمصفوفات الارتباطية، ويرى "كاتل" أن الاختبارات التي تقيس القدرة على الاستدلال الرياضي، والقدرة على الاستدلال الاستقرائي اللغوي، والقدرة على القياس المنطقي، تتضمن نمطي ذكاء السائل والمتبلور على حد سواء، كما هو الحال بالنسبة لاختبار "ستانفورد بينيه وكسلر".

الذكاء السائل يتطلب المزيد من القدرة على حل المشكلات، أما الذكاء المتبلور فيمثل تراكم المعارف ويقاس عن طريق اختبار للمفردات والمعلومات العامة إلا أنه لا ينمو إلا من خلال استخدام نمط الذكاء السائل.

إن فكرة وجود نمط ذكاء يستند بشكل أساسي إلى العوامل الثقافية في نموه وتطوره، ويؤكد بشكل واضح أهمية العوامل البيئية والثقافية في تحسين القدرات المعرفية لدى المتعلمين، يؤدي إلى رفع مستوى قدرة المتعلمين على التعلم.

(محمد بكر نوفل، 2007، 45– 46).

خامسا: نظرية الذكاءات المتعددة جاردنر:

يرى العالم الأمريكي "جاردنر" أن هناك أنواعا متعددة من الذكاء وأن لكل فرد مجالا في الذكاء يتميز به عن غيره، فيعمل على استغلال هذه القدرة وتوظيفها في الحياة الاجتماعية، وبهذا تتسع قاعدة الإنجاز ويزيد الإبداع في مجالات مختلفة، ويتم إقصاء الاعتقاد الذي يسيطر على الكثير من الشخصيات بأنه ليس لديهم مستوى عالي من الذكاء، وأن ليس لديهم قدرات تمكنهم من بذل الجهد في أي ميدان، وهذا لا يتناسب مع عصر المعلومات والاقتصاد المعرفي، 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 في الدماغ، وقد اقترح الذكاءات التالية:

1- **الذكاء اللغوي**: وهو القدرة على استخدام المفردات بفاعلية شفهيا وكتابيا.
2- **الذكاء المنطقي الرياضي**: يمثل القدرة على التحليل المنطقي للمشكلات ومعالجة المسائل الرياضية.
3- **الذكاء المكاني**: وهو القدرة على ادراك العالم البصري المكاني بدقة والإحساس باللون والشكل.
4- **الذكاء الجسمي – الحركي**: يتمثل في الطاقة الكامنة والكفاءة والخبرة في استخدام الفرد لجسمه.
5- **الذكاء الموسيقي**: يتمثل في القدرة على الإحساس بالإيقاع وطبقة الصوت واللحن والأنغام.
6- **الذكاء الاجتماعي**: وهو القدرة على فهم الآخرين ودوافعهم ومزاجهم ومشاعرهم والتمييز بينها.
7- **الذكاء الشخصي**: وهو قدرة الفرد على فهم نفسه وما يتمتع به من قدرات ومشاعر ودوافع.
8- **الذكاء الطبيعي**: وهو القدرة على فهم البيئة الطبيعية، والتعرف على الأنماط الطبيعية وتصنيف الأشياء الطبيعية، والتعرف على مختلف أنواع الحياة النباتية والحيوانية وتصنيفها.

(غالب محمد المشيخي، 2014، 195).

سادسا: نظرية سترنبرج الثلاثية:

روبرت "سترنبرج" عالم نفسي أمريكي معاصر اشتهر بالنظرية الثلاثية في الذكاء، والتي لاقت رواجا في العقد الأخير من القرن العشرين ومضمون هذه النظرية أن الذكاء مكون من 3 عناصر هي:

- **الذكاء التحليلي**: ويبتدئ عندما نقوم بالمقارنة أو المضاهاة بين فكرتين بقصد ترجيح واحدة.

- **الذكاء الابتكاري**: ويظهر هذا الذكاء عندما نفكر بأساليب جديدة غير مألوفة أو نتعامل بكفاءة مع مواقف جديدة.
- **الذكاء العملي**: ويظهر عندما نتعامل مع المتطلبات والضرورات العملية للحياة اليومية.

سابعا: نظرية بياجيه: يذهب بياجيه إلى الاعتقاد بأن العمليات العقلية ليست وظيفة مباشرة للتعلم، ولا وظيفة مباشرة للنمو البيولوجي، بل هي وظيفة لعملية إعادة تنظيم البنى المعرفية الناتجة عن التفاعلات العضوية البيئية التي تحدث عبر النمو المعرفي.

وتأخذ نظريته في الذكاء نموذج الشكل الهرمي الذي يحتوي أربع مراحل أساسية للنمو العقلي، تأخذ كل منها شكلا من أشكال التنظيم المعرفي، وتمثل هذه المراحل أشكال التكيف البيولوجي، وتظهر على نحو تسلسلي نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته، ويتوقف ظهور أية مرحلة من المراحل على المرحلة السابقة، كما أنه لا يتجاوز المرحلة اللاحقة. (**مروان أبو حويج، 2012، 92**).

وهذه النظريات وبأفكارها المتباينة تتكامل في تنظير وتفسير طبيعة الذكاء، والاختلافات القائمة ليست بدرجة كبيرة لأن تنقسم فيها وجهات النظر بنقد سلبي لإحدى النظريات ،وإنما الاختلاف النظري البناء هادف إلى تفسير الذكاء تفسيرا دقيقا على أساس أنه مفهوم افتراضي معقد وغير ثابت، وبهذا نقول أن هذه التفسيرات ماهي إلا صورة واحدة بعدة أشكال ومن عدة زوايا لموضوع واحد هو الذكاء.

4- العوامل المؤثرة في الذكاء:

هناك عاملان أساسيان للتأثير في الذكاء هما الوراثة والبيئة وهناك من يضيف حجم الدماغ كعامل ثالث ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

أ- الوراثة: ليس البحث في اثر الوراثة في الذكاء أمرا جديدا، وإنما هو موضوع قديم ومن أبرز العلماء المعاصرين المؤيدين للتأثير القوي والشديد للوراثة في الذكاء العالم الأمريكي "جنسن" Jensen ،حيث يؤكد أن 0.80 من الاختلافات في الذكاء يمكن تفسيرها بالفروق الوراثية بين الأفراد.

وقد حاول "جنسن" في أواخر الستينات إيضاح الفروق بين السود والبيض في الذكاء، وذلك في سياق إثبات تأثير العامل الجيني على الذكاء، غير أن هذه المحاولة استندت إلى فرضية متحيزة مفادها أن البيض أكثر ذكاءً، فتدنت نتائج السود تحت المتوسط، فاقترح جنسن أن الوراثة هي السبب في ذلك وليس المحيط، وجمع قدرا كبيرا من الأدلة الإحصائية تدعم فرضيته، إلا أنها أثارت قدرا كبيرا من الجدل.

إضافة إلى ما جاء به "جنسن" فقد أفادت الكثير من الدراسات التي أجريت على التوائم المتطابقة، أن للوراثة دور في الذكاء، فمثلا وجد في إحدى الدراسات أن معامل الارتباط بين ذكاء أولاد العم وأولاد الخال الأقربين كان في حدود (0.29)،بينما وصل إلى (0.91) بين التوائم المتطابقة. (**محمد فرحان القضاه، 2006، 365**).

أضافت جهود الباحثين لبيان أثر الوراثة في الذكاء ،بمقارنة قوة معاملات الارتباط المحسوبة بين التوائم المتناظرة، وغير المتناظرة، والأشقاء والآباء والأبناء، وغير ذلك من كل احتمالات القرابة المختلفة، أكدت النتائج أن ذكاء التوائم المتماثلة الذين انفصلوا في التربية منذ الولادة ارتبطت معاملاتهم ارتباطا قويا موجبا، لا يقل عن (0.60).(**محمد جاسم محمد، 2004، 216**).

وما يمكن قوله بهذا الصدد أن أثر الوراثة لا يمكن تجاهله في تحديد مستوى الذكاء أو في أي قدرة عقلية، وهذا ما يفسر الفروق الفردية العقلية القائمة بين الأفراد، إذن الذكاء أهم قدرة كامنة تتحدد نتيجة التكوين الوراثي للفرد ، حتى وإن كان هذا التحديد نسبي وليس مطلق، إلا أنه عامل موجود ولا يمكن نفيه بإثبات الكثير من الأبحاث والدراسات.

ب– البيئة: من جهة العرض السابق هناك طرف مؤيد للذكاء الوراثي، لكن في الطرف الآخر نجد فريق آخر من العلماء يرفضون التأثير الكبير للوراثة في الذكاء، فما أكثر المتحمسين لدور البيئة في الذكاء الإنساني، نجد منهم "ليون كامن" الذي يعتقد أن جزءا قليلا من ذكاء الناس ينتج عن عوامل وراثية، ويعتقد بأن عوامل البيئة أكثر تأثيرا في اختلاف ذكاء الناس وتباينه من عوامل الوراثة.

كما تتفق الدراسات على أن الذكاء يرتبط إيجابا بالمكانة الاجتماعية والاقتصادية للفرد، وتقاس المكانة الاجتماعية والاقتصادية بمجموعة من الإجراءات، تشمل مستوى التحصيل الدراسي للوالدين ودخلهم، ففي دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت للكشف عن دور المكانة الاجتماعية والاقتصادية في الذكاء، حددت معاملات الذكاء ومدى ترابطها بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي عند مختلف الفئات العرقية للسكان. تبين أن معامل الذكاء يترابط مع هذين العاملين لأطفال ما قبل المدرسة السود بمقدار (0.24) وبالنسبة للبيض بمقدار (0.33)، هذا ما يفسر أن كون الأطفال الذين ينتمون إلى طبقات اجتماعية واقتصادية عليا يتفوقون في مستوى ذكائهم عن غيرهم، نظرا لوجودهم في بيئات تتوفر على جميع الفرص الضرورية لصقل الذكاء وحسن استغلاله. هذا ما يؤكد بشكل واضح دور البيئة ومحتوياتها في التأثير على الذكاء.(**محمد فرحان القضاه، 2006، 366**).

أضف إلى هذين العاملين هناك من يرى أن حجم الدماغ له دور في التأثير على الذكاء، انطلاقا من أن الدماغ والذكاء مترابطان، والعلاقة بين الطرفين ليست من النوع السهل أو البسيط كما يظن الشخص العادي. إن الذكاء لا صلة له بحجم الدماغ الفيزيولوجي ، ولكن هناك ما يدل على أن كيمياء المخ لها علاقة بالذكاء، بدليل أن الحوادث التي تتلف الجزء من الفص الأمامي للدماغ تسبب تأثيرا سلبيا على الذكاء.(**يوسف قطاني، 2002، 329**).

وفي سياق الحديث عن العوامل المؤثرة في الذكاء نستخلص أنه على الرغم من اختلاف النظر في إعلاء تأثير أحد العاملين على الآخر، ليس بوسعنا نحن كباحثين وقارئين في هذا المجال تجاهل أو إهمال أهم الأبحاث والدراسات، التي أجريت في هذا السياق لتحديد هذا التأثير، ووسط هذا الخلاف يبدو الأمر أكثر قبولا هو أن العنصر الوراثي والعنصر البيئي كلاهما له تأثير على الذكاء، على اعتبار أن الفرد يولد بقدر من الذكاء الفطري والبيئة تعمل على صقله وتنميته.

5– قياس الذكاء:

إن الاهتمام بقياس الذكاء ارتبط من الناحية التاريخية بالفروق الفردية وقد تبلورت الجهود حول تطوير مقياس الذكاء في فرنسا من قبل "بينيه" سنة 1905م. عندما حاول استخدام مجموعة من الطرق، من شأنها أن تساعد على التعرف على المتخلفين عقليا والذين يصعب استفادتهم من المدارس العادية، وفي سنة 1911 صدرت الصورة المعدلة من اختبارات "بينيه" ثم قام "لويس تيرمان" سنة 1916 بتقنين مقياس "بينيه" على الأطفال.

مقياس الذكاء: هو عبارة عن مجموعة من المثيرات المنظمة والمرتبة وفق ترتيب معين، والتي تعرض على المفحوصين بغرض الحصول على استجابات منهم إزاء هذه المثيرات.

قياس الذكاء: تقدمت مقاييس الذكاء تقدما ملموسا في كل من مدن فرنسا وانجلترا وألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية، إذ ظهرت اختبارات للذكاء لا حصر لها، وأول مقياس هام ظهر في فرنسا على يد "بينيه" ، بعدها عرف الذكاء عدة اختبارات لقياسه مطورة ومقننة وفقا لما تريد قياسه ومنها ما يلي: (**محمد فرحان القضاه، 2006، 351**).

اتجه العلماء على وضع اختبارات متعددة تقيس الذكاء، ومن الممكن تصنيفها إلى ما يلي:

أولا: الاختبارات اللفظية: تتكون هذه الاختبارات من أسئلة يجيب عنها الأفراد إجابات لفظية، وهي تتناول نواحي مختلفة تفصح الإجابة عنها عن العمليات التي يتضمنها الذكاء، وهذه الاختبارات نوعان لفظية ولفظية جماعية:

أ– الاختبارات اللفظية الفردية: يقاس بواسطتها ذكاء الأفراد فردا فردا، لذلك تحتاج مدة طويلة حتى يتم إجراؤها على مجموعة من الأفراد:

وتستخدم في الحالات التي يتطلب فيها الفرد دراسة فردية في العيادات النفسية.

ومن أمثلة هذه الاختبارات اختبار "ستانفورد بينيه" سنة 1960 ، الذي يعتبر من أكثر الاختبارات شيوعا واستخداما، وهو يحتوي على عشرين مجموعة من الاختبارات، تتناول الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين السنتين والرشد، ومقسم حسب فواصل زمنية معينة ومكونة بشكل رئيسي من أسئلة لفظية تتعلق بالحصيلة اللغوية والفهم والمعلومات العامة وتتطلب استجابات لفظية.

كما تعتبر اختبارات "وكسلر" من أشهر الاختبارات أيضا وهي مخصصة للأطفال والراشدين، وهي اختبارات أدائية ولفظية، تتناول اللفظية منها: المعلومات العامة والفهم والاستدلال الرياضي والتذكر والمتشابهات، الحصيلة اللغوية، أما الأدائية فتتناول إكمال الصور، تنظيم الأشكال والمكعبات، تجميع الأشياء ومعالجة الرموز الرقمية.

ب– الاختبارات اللفظية الجماعية: تقيس هذه الاختبارات ذكاء عدد كبير من الأفراد في وقت واحد، لذلك تستعمل في انتقاء الأعداد الكبيرة من الأفراد، في المصانع والمدارس والجيش.

تتضمن هذه الاختبارات تعليمات تشرح فكرة الاختبار وطريقة الإجابة، وتعطي أمثلة محلولة توضح ذلك، وتتبعها أسئلة تدريبية ثم تليها أسئلة الاختبار، وتحدد التعليمات المدة اللازمة لإجراء الاختبار.

ظهر اختبار من هذا النوع أثناء الحرب العالمية الأولى من قسم الدراسات النفسية التابع للجيش الأمريكي، وقد وزع بموجبه الجنود على الفرق المختلفة، كما استبعد ضعاف العقول من أعمال القتال.

يتألف هذا الاختبار من اختبارين:

الأول: اختبار لفظي يصلح لقياس ذكاء الأفراد المتعلمين ويطلق عليه مسمى اختبار آلفا.

الثاني: اختبار عملي يصلح لقياس ذكاء الأميين والأجانب ويطلق عليه اسم اختبار بيتا.

ومن أمثلة هذه الاختبارات اختبار الذكاء الثانوي، الذي وضعته الآنسة "ميرا" بمعهد التوجيه المهني ببرشلونة، وقام بتعديله الأستاذ إسماعيل القبالي، ويصلح هذا الاختبار لقياس ذكاء تلاميذ المدارس الثانوية الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و18 سنة.

ويحتوي الاختبار على كتيب صغير يحتوي على 58 سؤالا، تتدرج في الصعوبة وتسبقها تعليمات توضح فكرة الاختبار وتبين طريقة الإجابة عن الأسئلة، وتعطى لذلك أربعة أسئلة محلولة كما تحدد مدة أربعين دقيقة لإجراء الاختبار.

(مروان أبو حويج، 2012، 97– 98).

ثانيا: الاختبارات العملية: وهي اختبارات التركيز على: ترتيب الصور، تكميل الصور، رسوم المكعبات، تجميع الأشياء، رموز الأرقام. **(محمد فرحان القضاه، 2006، 361)**.

وتقوم هذه الاختبارات على معرفة القدرة العقلية العامة للفرد، من خلال سلوكه العملي ويتألف هذا النوع من الاختبارات من متاهات وصور ورسوم وأشكال هندسية ،يستجيب بها الفرد بالمرور في دهاليز المتاهة والخروج من أقرب طريق، أو ببناء شكل من مجموعة مكعبات، أو تأليف صورة من أجزاءها المبعثرة. وتصلح هذه الاختبارات لقياس الصم والبكم والمصابين بعيوب النطق وضعاف العقول، وصغار الأطفال والأميين والأجانب، وتستعمل عادة في قياس ذكاء العمال والجنود الأميين من أجل توجيههم نحو العمل المناسب لهم، وتجري هذه الاختبارات بشكل فردي أو جماعي.

أ– الاختبارات العملية الفردية: تجرى هذه الاختبارات بطريقة فردية ومنها اختبار المتاهات لـ " بورتيوس" واختبار لوحات الأشكال وتكملة الصور لـ "سيجان".

ب– الاختبارات العملية الجمعية: تجرى هذه الاختبارات بطريقة جماعية ومنها اختبار الذكاء المصور للأطفال، واختبار المصفوفات المتتابعة، اختبار رسم الرجل.

ثالثا: اختبارات الاستعداد والقدرات: وهي اختبارات مقننة على بعض القدرات الأساسية كالقدرة اللغوية والقدرة اللفظية والقدرة على الاستدلال المجرد والقدرة على حل المشكلات، ومقننة أيضا على استعدادات الطلبة للتحصيل في موضوع مدرسي معين. اذ تتناول الجوانب المختلفة لاستعدادات المتعلم للتحصيل في الجوانب اللغوية والرياضية والهندسية والفنية، ولابد من ملاحظة أن القدرات التي تقيسها اختبارات الذكاء هي أكثر عمومية وشمولا من القدرات التي تقيسها اختبارات الاستعدادات، غير أن إحداهما لا تستغني عن الأخرى، لأن اختبارات الذكاء تقيس استعدادا عاما للتعلم، في حين اختبارات الاستعداد تقيس استعدادا خاصا للتعلم في مجال ضيق ومحدد.**(مروان أبو حويج، 2012، 99)**.

وفي سياق ما تم عرضه حول قياس الذكاء يتضح أن من المبادئ الرئيسية في القياس أن الذكاء لا يقاس قياسا مباشرا، ومن الأمور البديهية التي يبنى عليها القياس في المجال العقلي خاصة قابلية ملاحظة سلوك الفرد في الموقف الاختباري، الأمر الذي يزيد من دقة القياس ويؤكد حقيقة سلوك الفرد فيما يقيسه الاختبار ما يزيد في موضوعيته.

خلاصة:

كان هذا العرض عبارة عن محاولة جادة لاستعراض أحد أهم القدرات العقلية والمعرفية أهمية، وبالتحديد هي الذكاء، لأننا كثيرا ما نسمع عن هذا المفهوم ولكننا قد لا نعرف عنه إلا القليل.

لذا ركّزنا في هذه المحاضرة على أهمية هذه القدرة وكيف يمكن فهمها وتوظيفه، وكيف تحدد طرق قياسها بغرض تنمية وعي الطالب بأهمية هذه القدرة، وكيفية تنميتها وتوظيفها في العملية التعلمية، وحتى في الحياة اليومية، لأننا في عصر تكون الحاجة لتطوير الذكاء ضرورة في ضوء التطور التكنولوجي المتسارع وآثاره السلبية والايجابية.

محاور المحاضرة رقم 05: الإدراك

1- تعريف الإدراك
2- آلية عملية الإدراك
3- العوامل التي تنظم الإدراك
4- البيئة وتأثيرها على الإدراك

أهداف المحاضرة رقم: 05

- أن يتعرف الطالب على مفهوم الإدراك.
- أن يميز بين الإدراك وعمليات معرفية أخرى كالانتباه.
- أن يبين العوامل المؤثرة في الإدراك.
- أن يتبين خطوات عملية الإدراك.
- أن يفسر آلية عملية الإدراك.
- أن يتمكن من تحديد عوامل تنظيم الإدراك.

أهداف عملية:

- أن يوظف الطالب هذه العملية العقلية في تعلمه.
- أن يتعرف على استراتيجيات التعليم القائم على حل المشكلات ودور الإدراك كعملية عقلية وتوظيفها في عملية التعلم.

تمهيد:

الإدراك عملية معرفية تمكن الأفراد من فهم العالم الخارجي المحيط بهم ، والتكيف معه من خلال اختيار الأنماط السلوكية المناسبة في ضوء المعاني والتغييرات التي يتم تكوينها للأشياء ، وهو بمثابة عملية تجميع الانطباعات الحسية المختلفة عن العالم الخارجي، وتفسيرها وتنظيمها في تمثيلات عقلية معينة، يتم تشكيل خبرات منها تخزن في الذاكرة بحيث تشكل نقطة مرجعية للسلوك أو النشاط، ويتم اللجوء إليها خلال عملية التفاعل مع العالم الخارجي .

1 – تعريف الإدراك : perception:

هو عملية نفسية قوامها وعي الأشياء الخارجية وصفاتها وعلاقتها ، بما له صلة مباشرة بالعمليات الحسية وذلك تمييزا لها عن التذكر وسواه من العمليات. (**فاخر عاقل ، 1985، 83**) .

وهو عملية عقلية تتضمن التأثير على الأعضاء الحسية بمؤثرات معينة ويقوم الفرد بإعطاء تفسير وتحديد لهذه المؤثرات في شكل رموز أو معاني مما يسهل عليه التفاعل مع بيئته . (**سيد خير الله ، 1978 ، 86**) .

الإدراك هو الوسيلة التي يتصل بها الفرد مع بيئته ، كي يستطيع إشباع حاجاته وإدراك الأخطار التي تهدد حياته ، وعلى ذلك لكي تتم عملية الإدراك يجب توفر شرطين هما:

1- وجود العالم الخارجي المملوء بأشياء وموضوعات ذات دلالة تميز كل منها عن الأخر .

2- وجود الذات التي تدرك .

ويعرفه "جريجوري": على أنه عملية تظهر في شكل نشاط وحيد فالبيانات تصل إلى الحواس ثم تصاغ في صورة فروض إدراكية ومن خلال خبرات الفرد وتوقعاته ودوافعه وانفعالاته ، يستمد الفرد المعاني التي يتم من خلالها اختيار الفروض الإدراكية .

ويعرفه "كاجات هيغمان" : " الإدراك العملية التي يصبح الفرد من خلالها على وعي بالبيئة المحيطة به من خلال تنظيم وتفسير الدلالات والشواهد التي يحصل عليها عن طريق الحواس

ويعرفه توني : الإدراك على أنه العملية التي من خلالها تفسر البيانات التي تنتقل إلينا من البيئة المحيطة بحيث نستطيع الإحساس بها . **(عادل محمد عادل ، 2014 ، 69 –70)** .

وتعرفه ممدوحة سلامة :" أنه العملية التي ننظم ونفسر بها أشكال المثيرات الموجودة في البيئة وتضفي عليها المعنى وفقا للخبرة السابقة .

(ممدوحة سلامة ، 2000 ، 22)

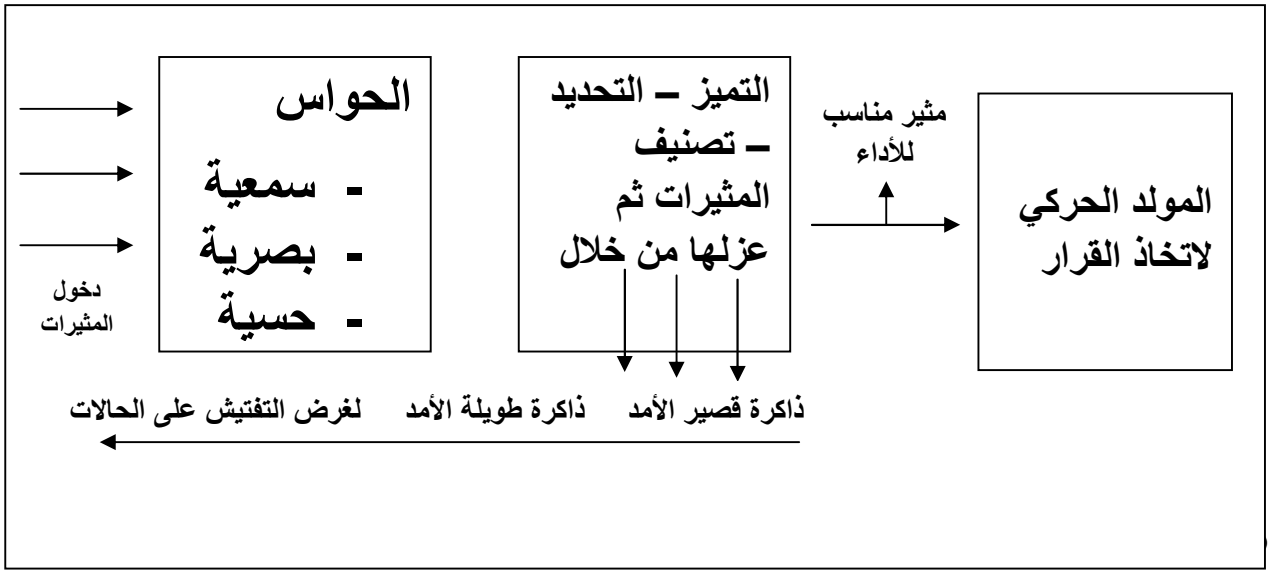
ويعرف أيضا :" على أنه عملية ربط بين الحواس وأن الخبرات الحسية ترتبط ارتباطا قويا بالأجهزة الحسية كلعين والأذن والجلد ، كما أن الإدراك يرتبط ارتباطا كبيرا بالعمليات المعرفية كالتفكير ، التذكر ، التصور ، ومن ذلك يمكن القول أن الإدراك يتوسط العمليات الحسية و المعرفية (**أحمد عبد الخالق ، 1997**)

ويعتبر الإدراك لدى بعض الباحثين عملية عقلية معرفية لانعكاس الأشياء أو المثيرات بمجموع خصائصهما وأجزائهما ، وذلك في حالة التأثير المباشر لها على أعضاء الحس حيث يتم تنظيم وتوحيد الإحساسات المختلفة المنفردة في نماذج وصور كلية لها معنى.

(جابر عبد الحميد جابر ، 2005)

2- آلية عملية الإدراك :

يستلم الإنسان المثيرات عن طريق الحواس وبعد أن تدخل هذه المثيرات فإن أول عمل يكون للدماغ هو تحديد هذه المعلومات ثم تصنيفها وعزل ما هو ملائم لأداء العمل المناسب (حركة أو سمع ،شم أو لمس ...) لتمريره إلى المولد الحركي لاتخاذ القرار بأداء الفعالية أو النشاط من خلال الإيعاز للجهاز العضلي للقيام بالأداء وتتعرض هذه العملية لعدة تأثيرات ، لكن أحيانا يستلم عدة أشخاص نفس الإشارات ويخضعون لنفس ظروف إيصال المعلومات وعرضها ولكنهم يختلفون في مستوى الإدراك لتلك المعلومات ، ويعود سبب ذلك الاختلاف كما يؤكده (Singer) إلى بعض العوامل الشخصية كطريقة الانتباه للإدراك و التحفيز والخبرات السابقة و التطور والنضج والشكل التالي يوضح آلية عمل الإدراك :



ومما لاشك فيه أن الأحاسيس تشكل أساس الإدراك ، وقد اقترن الإدراك بالأحاسيس التي هي بالأساس ظاهرة أولية بسيطة لآلية الإدراك أي أن الإحساس يسبق الإدراك فالإدراك يستمد فاعليته من الحواس التي تنقل المثيرات من الأعصاب إلى الحواس ومراكزها في الدماغ إذ تتم آلية عملية الإدراك . (**وجيه محجوب ، 1989 ، 32**).

إن جميع المعلومات الفكرية و المهارية تأتي عن طريق مسالك الأعضاء الحسية لهذا فإن أساس جميع المعرفة هي عمل الأعضاء

ويشبه كل عضو حسي جهازًا دقيقا لتسجيل الموجات مشيرا إلى قوة هذه الموجات ففي المجال الرياضي مثلاً يتكيف أليا من خلال تجاربه السابقة عن طريق الاعتماد على حاستين هما :

- **العين** : هي مركبة بحيث تكون قادرة على تسلم وتسجيل الموجات الضوئية .
- **السمع (الأذن)** : هي مركبة بحيث تكون قادرة على تسلم وتسجيل الموجات الصوتية .

وتتألف كل حاسة من حجيرات حسية وعصب حسي يصل هذه الحجيرات بالجهاز العصبي المركزي ومن أجهزة تابعة تساعد في التسلم الجيد للانطباعات الحسية ، وترتبط هذه الحجيرات الحسية على انفراد بواسطة الألياف العصبية بالجهاز العصبي المركزي وبهذا تكون مرتبطة بصورة غير مباشرة بجميع أجزاء الجسم ، وعن طريق هذه الاتصالات يكون المنبه الذي يؤثر على الحاسة تأثير على سلوك الفرد وإدراكه " . (**وجيه محجوب ، 2001 ، مرجع سابق ، 39**) .

3– العوامل التي تنظم الإدراك :

يعتمد الإدراك حسب ما عرفناه على الحراس التي تتلقى المثيرات من البيئة المحيطة ، لذلك ترتبط أنواع الإدراك بالحواس فهناك السمعي والبصري والشمي واللمسي و التذوقي ، هذه الأنواع واضحة في معناها و وأهميتها، إذ يشمل الإدراك العديد من الأنشطة المعرفية ، حيث ينتقي الفرد أحد المثيرات ثم ينتبه إليها ، وعلى هذا الأساس فإن الإدراك حسب تجارب عديدة وفق النظريات العلمية كنظرية الجشطالت، أوضحت أن هناك عوامل موضوعية خارجية تتعلق بالمنبهات الإدراكية تؤدي إلى تكامل الإدراك ، كما توجد عوامل ذاتية تساعد على تفسير وتنظيم المدركات . أوضحت تجارب الجشطالت عن بعض العوامل الموضوعية التي تتحكم في تكوين الإدراك المتكامل للمنبهات والتي أطلق عليها قوانين التنظيم الإدراكي وهي:

عامل التقارب : إذ أن المثيرات المتقاربة والمنظمة تميل إلى أن تصاغ وحدة واحدة ، وأكبر مثال على ذلك هو كيفية قراءة المؤلفات الإنجليزية ، فالحروف غير متشابكة كاللغة العربية يتم الفصل بين الكلمات ، إلا أن المسافات الفاصلة بين الحروف في الكلمة الواحدة والمسافة بين الكلمات في العبارة تحدد كيفية إدراك الكلمات والجمل ، وهي التي تساعد في التمييز بينهما ، فالإدراك هنا يتوقف على قرب الحروف من بعضها.

عامل التشابه : يؤدي تشابه بعض المثيرات إلى انتظامها في وحدات مستقلة عن المثيرات الأخرى التي تمتزج بها ، فتشابه المثيرات يعزلها بشكل كلي عن المثيرات التي لا تشبهها ، فالأشياء أو النقط المتشابهة في اللون ، الشكل ، التركيب ، الشدة ، أو السرعة أو اتجاه الحركة تظهر وكأنها تنتمي إلى بعضها البعض وتدرك على أنها صيغ مستقلة .

عامل الاتصال أو الاستمرارية : يميل الفرد إلى إدراك الخطوط والأشكال والمنحنيات على أنها متصلة مستمرة ، ويرتبط هذا بقانون الإغلاق ، فتميل الأشكال الكلية إلى الانعزال عن الخلفية وفق قانون انتظامها الداخلي .

(فاتن صالح عبد الصادق ، مرجع سابق ، 136).

عامل الشمول : الأشياء تدرك كصيغة إذا كان هناك ما يجمعها ويحتويها ويشملها كلها فصورة صفين متوازيين من الأشجار تعطي صيغة الطريق .

عامل التماثل : الأشياء المتماثلة تظهر كصيغ وتنفرد عن غيرها من الوحدات التي يتضمنها مجال الإدراك .

عامل الغلق : الأشياء الناقصة تدعونا إلى إدراكها كاملة ، وإلى سد الثغرات والفتوحات الموجودة بينها ، الدائرة مثلا التي ينقصها جزء ندركها كدائرة كاملة ، وكذلك الأجزاء التي لا تنتظم مع بقية الشكل تنحو إلى الانتظام حتى تدركها كصيغة كلية أو ككل منتظم.

عامل الاستمرار الجيد : ومؤدى هذا القانون أن تنظيم مجال الإدراك الحسي إلى أن يحدث على نحو يستمر فيه الخط المستقيم مستقيما والدائرة كذلك وعلى الرغم من هذه المدركات يمكن أن تتخذ أشكالا مختلفة .

(**جابر عبد الحميد جابر ، 1994 ، 318**).

عامل المصير المشترك : وهو عامل إدراكي أخر يشير إلا أن العناصر لتي نراها مشتركة ندركها على أنها منتمية بعضها إلى بعض فإن مجموعة من الناس تجري في الإتجاه ذاته يبدو أن لها هدف مشترك أو أنها تكون مجموعة سباق ، والطيور التي تطير معا يبدو أنها من النوع نفسه (**أحمد محمد عبد الخالق ، 2002، 110**).

وهذه القوانين التي تنظم عملية الإدراك ، لا تنطبق على مواقف الإدراك وحدها وإنما تنطبق على كافة أوجه النشاط والسلوك الخاصة بمواقف التعلم . (**إبراهيم وجيه محمود ، د .س ، 184**) .

4– البيئة وتأثيرها على الإدراك :

تلعب البيئة دورا هاما في إدراكنا لما حولنا ، ذلك لأن البيئة هي التي تحوي المثيرات التي نعمل 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 :

أ – 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.

ب – البيئة الاجتماعية و تأثيرها 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 عديم 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:

من خلال ما تم عرضه يظهر أن للإدراك تأثير هام وواضح في حياة الفرد، على أساس أن وجود الفرد في بيئة اجتماعية يؤدي إلى تحديد كيفية إدراكه للمثيرات المحيطة به ، وتلعب الاسرة دورا رئيسيا في تربية الفرد وتنشئته على قيم وعادات وتقاليد واتجاهات التي تقوم بتحديد إدراكاته ، إضافة إلى ذلك المجموعة التي ينتمي إليها لها أثر كبير ورئيسي في درجة إدراكه للأشياء المحيطة به ، ومن المعروف أن الفرد يميل إلى إدراك الأشياء التي تنسجم مع إدراك مجموعته، رغبة منه في إحساس الجماعة بالتماسك والتوافق ، كما أن المؤسسات التربوية والتعليمية الرسمية وما تقدمه من مناهج وبرامج في مراحلها المختلفة تعتبر أداة فعالة في توسيع أفق الفرد للمعلومات التي يتلقاها وبالتالي تساعده في إدراكاته المختلفة، هذا ما يساعده في تنظيم عملية التعلم لديه.

محاور المحاضرة رقم 06: الإحساس والانتباه

1-تعريف الإحساس

2-خصائص الإحساس

3-تعريف الانتباه

4- مميزات الانتباه

5- مكونات الانتباه

6- العوامل المؤثرة في الانتباه

أهداف محاور المحاضرة رقم 06:

- أن يتعرف على مفهوم الإحساس والانتباه.
- أن يميز بين الإحساس كقدرة معرفية والانتباه.
- أن يتعرف على مبدأ تلازم الإحساس والانتباه.
- أن يحدد العوامل المؤثرة في الانتباه.
- أن يوضح خطوات عملية الانتباه والإحساس.
- أن يتعرف على أهمية الإحساس والانتباه في التعلم.

هدف عملي:

- أن يدرك الطريقة التي تمكنه من توجيه انتباهه للوجهة الصحيحة والسليمة في مجال التعلم.

تمهيد:

يسعى الإنسان من خلال تفاعله مع بيئته للتعرف عليها، هذا التعرف لا يتحقق إلا إذا كانت المعرفة الحسية سليمة وصحيحة، ما يؤكد ضرورة سلامة الحواس التي تساعدنا في اكتشاف محيطنا، وهذا الاكتشاف يكون وفقا لعمليات معرفية هامة كالإحساس والانتباه والإدراك، لما لها من أهمية واضحة وكبيرة في تنظيم حياة الفرد لتوفر له التفاعل والتعامل الصحيح مع مثيرات البيئة من أجل تكييفه معها ، وهذه العمليات أساسية لعمليات عقلية أخرى، وفي العرض التالي سنتهم برصد كل من عمليتي الإحساس والانتباه وضرورة هاتين العمليتين في الاكتشاف والتعرف على المواقف التي يتعلمها الفرد، ويحتاج فيها إلى تشكيل التوافق الاجتماعي مع معطياتها.

1– الإحساس : Sensation

1 –1– تعريف الإحساس : هو عملية كشف وتشفير المثيرات الحسية التي تصل من العالم الخارجي ، تكشف أعضاء الحواس هذه المثيرات ومن ثم تقوم بتحويلها إلى رموز والتي تحول إلى المخ ، إن أول خطوة في عملية الإحساس هو عملية الخلايا المستقبلة Receptor Cells والتي تستجيب لأنواع معينة من الطاقة الحسية ، فهناك مثلا خلايا خاصة بالأذن تستجيب وهي حساسة للأصوات الرنين ، أخرى في العين تستجيب إلى الضوء ، فهذه الطاقة الفيزيائية تتحول إلى نبضات كهربائية كيميائية تسري في النسيج العصبي إلى أن تصل إلى الجهاز العصبي المركزي وهنا تحول كل معلومة إلى المختصة في القشرة المخية Cerebral Cortex .

وتنقسم المستقبلات الحسية إلى الأنواع التالية :

أ – مستقبلات خارجية : تشمل المثيرات الفيزيائية كدرجة الحرارة الرطوبة الصوت .

ب – مستقبلات داخلية : تشمل السلوك النفسي والتفاعلات التي تؤثر على سلوك الفرد .

ج – مستقبلات ذاتية : وتتعلق بالمتغيرات الفسيولوجية أي ما يحدث داخل العضو الحسي نفسه .

(**أحمد يعقوب النور ، 2008 ، ص235**) .

ويشير محمد نجيب الصبوة إلى أن :" الإحساس هو عملية التقاط أو تجميع للمعطيات الحسية التي ترد إلى الجهاز العصبي المركزي عن طريق أعضاء الحس المختلفة ". (**محمد جهاد جمل ، 1995 ،ص18**) .

الإحساس عملية فسيولوجية تتمثل في استقبال الإثارة الحسية من العالم الخارجي وتحويلها إلى نبضات كهرو عصبية في النظام العصبي " . (**غالب محمد المشيخي ، 2014 ، 162**) .

1 –2 خصائص الإحساس : من الخصائص الأساسية لعملية الإحساس ما يلي :

1 – الإحساس عملية تسبق عمليتي الانتباه والإدراك .

2 – الإحساس نشاط لا يمكن دراسته من الجوانب الفيزيولوجية وهي دراسة ما يحدث داخل العضو الحسي نفسه من أحداث، والجوانب النفسية وما يحدث من تفاعل داخلي يؤثر في السلوك والجوانب الفيزيائية كالشروط الخارجية التي تؤثر في عملية الإحساس .

3 – إن لإحساس الإنسان حدودا ويرتبط بالعتبات فهناك عتبة سمعية و بصرية وشمية ، فعين الإنسان مثلا فقط الألوان التي تقع ضمن حدود عتبة الرؤية للعين البشرية كاللون الأحمر ، الأبيض ، الأزرق ، ولا ترى ألوانا أخرى تقع تحت عتبة الرؤية كالأشعة فوق البنفسجية، أو تقع فوق عتبة الرؤية كالأشعة تحت الحمراء .

هناك عتبتان تستخدمان بكثرة في معامل علم النفس هما :

أ– العتبة المطلقة : وهي أقل درجة من المنبه يستطيع عضو الحس كشفها والتنبه إليها ، مثال ذلك : نفترض أننا وضعنا ساعة منبه على مسافة بعيدة من الفرد حتى لا يستطيع سماع صوت منبه الساعة ، وأخذ الفرد يقترب رويدا رويدا إلى الساعة إلى أن وصل لنقطة بدأ فيها بسمع جرس التنبيه للساعة ، ففي هذه النقطة نكون قد توصلنا إلى العتبة المطلقة للمنبه السمعي لهذا الشخص .

والعتبة المطلقة تختلف من فرد لأخر وذلك نظرا للفروق الفردية في مستوى الحواس لدى الأفراد ، فهناك من يرى أو يسمع بشكل أفضل عن الآخرين فقد يسمع الفرد صوت جرس منبه الساعة على بعد 25 قدما ، وأخر على بعد 26 قدما وثالث على بعد 18 قدما وفي تجارب وجد أن عين الإنسان ترى لهيب الشمعة في الظلام على بعد 30 ميلا ، وذلك في الليلة الصافية ، وإذا كان الجو عاتما وغير صاف فلا تستطيع العين رؤية هذا اللهب إلا عن قرب وفيما يلي يمكن توضيح العتبة المطلقة بالنسبة للحواس الخمس بشكل تقريبي .

البصر Vision: العتبة المطلقة وتستطيع العين أن ترى لهب الشمعة على بعد 30 ميلا في الليلة الصافية .

السمع Hearing: تستطيع الأذن سماع صوت جرس منبه الساعة على بعد 20 قدما في الظروف العدية دون تدخل عوامل مشوشة.

التذوق Taste: يستطيع اللسان التنبه إلى ملعقة سكر في جالونين من الماء .

الشم Smell: يستطيع الأنف أن تشم قطرة من العطر على بعد ثلاث غرف .

اللمس Touch : يستطيع الفرد الإحساس بجناح الطائر ساقط على الكتف . (**أحمد يعقوب النور ، مرجع سابق ، 236**).

ب– العتبة الفارقة : اهتم العلماء أيضا بمعرفة هذه وهي الفرق بين شدتي إثنين من المنبهات لا يستطيع عضو الحس الإحساس بها وتميزها إلا عندما يصل الفرق في الشدة إلى درجة معينة ، وهي أصغر فرق تنبيهي يستطيع فيه عضو الحس أن يخير بين المثيرات في 50% من الحالات ، فالفنان مثلا يستطيع أن يميز بين لونين متشابهين في درجة اللون والجانب الأساسي والعتبة الفارقة هو أن العتبة تزداد كلما ازداد حجم ومقدار المثير ، حيث لاحظ عالم النفس الألماني فيبر بأن المنبه يجب أن يزداد بنسبة ثابتة من قيمته الأصلية ، حتى يبدو مختلفا أقل اختلافا يمكن إدراكه ن مثال : إذا أضفت شمعة واحدة في مضاءة ب5 شمعات ، فإننا نلاحظ الفرق في شدة الضوء .

(**أحمد يعقوب الذر ن مرجع سابق ، 238**) .

كما يوجز عبد الحليم منسي أهم الخصائص المميزة للإحساس فيما يلي :

1 – الإحساس يسبق عمليتي الانتباه والإدراك .

2 – الإحساس نشاط قابل للدراسة من النواحي التالية :

ناحية فيزيائية : التي تدرس ما يحدث من شروط خارجية التي تعطي الإحساس .

ناحية فسيولوجية : التي تدرس ما يحدث في داخل العضو الحسي من أحداث .

ناحية نفسية : التي تدرس ما يحدث من تفاعل داخلي وتكامل يغير من طبيعة السلوك الإستجابي.

3 – يحدث الإحساس نتيجة قدرة معينة من طاقة المثيرات التي تؤثر في الأجهزة الحسية .

4 – يحدث تكيف حسي باختلاف مدى استمرار المثير ، فإذا استمر المثير ضعفت الحساسية وإذا امتنع المثير زادت الحساسية .

(محمد جهاد جمل ، 2001 ، 20)

2– الانتباه : بدأ موضوع الاهتمام بالانتباه في أواخر الثمانينات ، واستمر هذا الاهتمام حتى الحرب العلمية الثانية وهذا ما فتح تحديات كبيرة أمام علماء النفس في الكثير من الأبحاث الخاصة في المجال التطبيقي المرتبط بموضوع الانتباه وفي الوقت الحالي الانتباه احد الموضوعات الهامة في علم النفس لأنه يضم مجالات متعددة كعلم النفس المعرفي، علم النفس الفيسيولوجي ،علم النفس النمو.

2–1– تعريف الانتباه : هو حالة تسبق الأداء وتتكيف المهارات وفق تجربة الفرد بانتباه نحو النشاط الممارس ، ويعتبر استشارة وتوجيه لتركيز العمليات النفسية ." يعبر عن الانتباه على أنه عمل أولي للتكيف من جانب الفرد يقود إلى المعرفة الصحيحة المثبتة إليه."

(وجيه محجوب ،2001 ، مرجع سابق ، 39) .

يعرف كل من وينبرج Weinberg وجولف Goulf : الانتباه هو تضييق نحو المثيرات (الرموز) المرتبطة بالبيئة ، والاحتفاظ بالانتباه نحو تلك المثيرات .

"الانتباه هو تلقي الإحساس بمثير ما سواء كان هذا الإحساس على مستوى الحواس الخارجية ، أو الأحاسيس الباطنية أم مستوى الإدراك العقلي ، حيث يشعر الفرد بهذا الإحساس بطريقة واضحة أي أن الانتباه هو تركيز الإحساس ."

(عبد الحكيم رزق ، أحمد عبده ، 2015 ، 253) .

" الانتباه من أهم العمليات العقلية التي تلعب دورا هاما في النمو المعرفي لدى الفرد حيث يستطيع الفرد من خلاله ان يتلقى المنبهات الحسية المختلفة التي تساعده على اكتساب المهارات وتكوين العادات السلوكية الصحيحة بما يحقق له التكيف مع البيئة المحيطة ."

(السيد علي بوقانقة بدر ، 1999 ، 19) .

من خلال ما تم عرضه في هذه التعريفات يتضح أن مفهوم الانتباه معقد وصعب التحديد ، لذا تباين التعريفات التي تتناوله حسب تباين الأفكار ووجهات النظر حول هذه الفترة المعرفية ومن بين التعريفات الأكثر انتشارا في هذا المجال ما يلي :

يعرفه "دنيس تشايلد" : "أنه ميكانيزم الاختيار الذي ينظم هذه العملية بشكل إرادي حينما تقبل البشرية على تناول بعض المحسوسات الوافدة على أعضاء الحس وإهمال أي شيء أخر عداها ."

"أريكسن وويه" يعرفان الانتباه: " بأنه التركيز الواعي للشعور على منبه واحد فقط وتجاهل المنبهات الأخرى الموجودة معه ويطلق عليه الانتباه الإنتقالي ."

يعرفه "كيرك و كالفنت " الانتباه بأنه: عملية انتقالية لجلب المثيرات ذات العلاقة وجعلها مراكز للوعي "

(**محمد النوبي محمد علي ، 2010 ، 17**) .

يعرف "اندرسون" الانتباه: " على أنه عملية عقلية يدونها لا يستطيع الطالب تنفيذ المتقلبات العقلية المهمة "

أما" كوهن": فيعرفه بأنه وضوح الوعي أو بؤرة الشعور .

ويعرفه "بيترسون": " على أنه استعداد لدى الكائن الحي على كيفية حسية معينة مع عدم الالتفات للتنبيهات الحسية الأخرى ."

يعرف "أندروود" الانتباه بأنه :"مجموعة من الاستعدادات الجزئية التي تسمى أحيانا بالوجهات الحركية التي تسير استجابة الكائن الحي".

وعموما فإن الانتباه يعني قدرة الفرد على اختيار مثير محدد والاستمرار في التركيز عليه للمدة التي يتطلبها ذلك المثير .

(**محمد النوبي ، مرجع سابق ، 18**) .

ويعرف أيضا :" على أنه عملية وظيفية تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو موقف معين أو إلى بعض أجزاء من المجال الإدراكي حينما يكون الموقف مألوف لدى الفرد ." (**عبد الحليم منسي ، 1990 ، 365**) .

ويعرف الانتباه أيضا بأنه مجموعة من العمليات التي تضبط نقل المعلومات من المستقبلات الحسية إلى الذاكرة قصيرة المدى وتستغرق ثانية واحدة . (**أبو جادو صالح محمد ، 2005 ، 146**) .

2-2- مميزات الانتباه : يمكن من خلال التعريفات التي تطرقنا إليها حول الانتباه أن نستخلص مميزات هذه القدرة المعرفية والتي يمكن تلخيصها فيما يلي :

- الانتباه استجابة حسية عقلية .
- في الانتباه تركيز ومقاومة للتشتت .
- الانتباه توجيه الشعور نحو مثير معين .
- الانتباه عملية عقلية انتقائية للمثيرات ذات العلاقة .

- يرتبط الانتباه بالإدراك لأنه يتطلبه من أجل عملية التعلم .(**محمد النوبي ، مرجع سابق ، 19**)
- يتميز الانتباه بحصر التركيز العقلي نحو شيء معين أو موقف محدد وهو عكس التشتت.
- يتميز الانتباه بالاستجابة الطبيعية للمثيرات الحسية الخارجية او العقلية الداخلية .
- يعتبر طاقة عقلية معرفية .(**إسماعيلي يامنة ، قشوش صابر ، 2014 ، 82**) .

2 –3– مكونات الانتباه : يتكون الانتباه من ثلاثة مكونات هي :

أ – البحث : وهو محاولة تحديد المنبه أو المثير أو المجال البصري ويوجد نوعان من البحث: الأول : خارجي المنشأ ويحدث لا إراديا مثل الانتباه لصوت مفاجئ أو ضوضاء مفاجئة أو ضوء مفاجئ والثاني : داخلي المنشأ وهو عملية اختيارية مخططة لمثير أو منبه ذي خصائص معينة وينقسم هذا النوع إلى نوعين هما المتوازي والمتسلسل .

ب – التصفية : وهي عملية انتقاء او اختيار لمنبه أو مثير معين من المثيرات التي تقع في المجال الإدراكي للشخص وتجاهل المنبهات والمثيرات الأخرى التي توجد في مجال إدراكه، فهي تشير إلى قدرة الفرد على الاحتفاظ والاستمرار في الانتباه إلى موضوع الانتباه، في ظل وجود العديد من المشتتات وهذا يعني أن الانتباه للمنبهات انتباها انتقائيا يحكمه العديد من العوامل، مثل طبيعة موضوع الانتباه ومدى ارتباطه بحاجات الفرد والسعة الانتباهية وهذه العملية تنمو تدريجيا بزيادة عمر الفرد ،

ج– الإستعداد للإستجابة : وتسمى أحيانا بالتهيئة أو توقع ظهور الهدف أو تحويل الانتباه للهدف، وهي عملية استعداد إنتباهية للاستجابة للمثير أو الهدف وفقا للمعلومات السابقة عن موقعه وعما إذا كانت معه مثيرات مشوشة من عدمه .

(ناجي محمد قاسم ، 2007 ،..)

2 –4– العوامل المؤثرة في الانتباه : يركز أغلب الباحثين ومنهم أتكنسون Atkinson على أن الانتباه عملية معقدة ، وذلك ليس فقط لطبيعته وعلاقته بالعمليات الأخرى إنما كذلك لتداخل عوامل عديدة لحدوثه ، فكثيرا ما نلاحظ أننا حينما نكون منتبهين إلى شيئا ما قد تطرأ ظروف معينة توجه انتباهنا إلى أشياء أخرى وعليه تنقسم العوامل المؤثرة في الانتباه إلى نوعين داخلية وخارجية وهي مفصلة كالتالي :

1 – العوامل الخارجية : لقد أجريت بحوث تجريبية كثيرة في هذا الميدان كانت لها قيمة كبيرة في الإعلان عن السلع التجارية فمن أهم عوامل الانتباه الخارجي نجد :

أ – شدة المنبه المثير : حيث أن شدة مثير ما من شأنها أن تجذب الانتباه إليه دون غيره من المثيرات الأقل شدة ، فالأضواء الزاهية والأصوات العالية والروائح النفاذة أجذب للانتباه من الأضواء الخافتة والأصوات الضعيفة والروائح المعتدلة .

(كامل محمد عويضة ، 1996 ، ص142) .

ب– تكرار المنبه : إن تكرار المنبه له دور كبير في جذب الانتباه ، مثلا لو صرخ أحد للنجدة مرة واحدة قد لا ينتبه له أحد أما إذا كرر الاستغاثة عدة مرات كان ذلك أكثر شدا للانتباه ، مع شرط التنويع في تكرار المنبه لأن الرتابة أو الاستمرار على وتيرة واحدة في التكرار يفقد المنبه قوته وبالتالي يفقد قدرته على استدعاء الانتباه .

ج– تغيير المنبه : يعد عامل قوي جذب الانتباه فنحن لا نشعر بدقات ساعة الحجرة لكنها إن توقفت عن الدق فجأة أو تغيرت دقاتها اتجه انتباهنا إليها .

د– التباين : شيء يختلف اختلافا كبيرا لما يوجد في محيطه كظهور نقطة حمراء في وسط نقاط سوداء ، أو وجود امرأة وسط محيط كله رجال .

هـ – حركة المنبه : الحركة نوع من التغيير ، فمن المعروف أن الإعلانات الكهربائية المتحركة أجذب للانتباه من الثابتة .

و– موضع المنبه : مثلا في الكتب أو الجرائد القارئ يميل إلى قراءة الجزء الأعلى أو العناوين الكبرى أكثر من العناوين السفلى أو العناوين العادية .

2 – العوامل الداخلية : هناك عوامل داخلية مؤقتة وأخرى دائمة ونذكر منها ما يلي :

2 –1– العوامل المؤقتة :

أ–1– الحاجات العضوية : الحاجة البيولوجية مثلا تدفع بالفرد إلى الانتباه إلى أي مثير يشبع حاجته مثلا الجائع جالسا أم سائرا على الطريق يثير انتباهه الأطعمة ورائحتها بوجه خاص.

ب–1– الوجهة الذهنية : هذه الوجهة تختلف من شخص لأخر فالوجهة الذهنية عند الرياضي في سباق ليست نفسها عند الطبيب فالوجهة الذهنية عند الرياضي مثلا هي ضربة المسدس وعند الطبيب هي رنة الهاتف .

(إسماعيلي يامنة ، قشوش صابر ، 2014 ، 91 –92).

2 –2– العوامل الدائمة :

أ– الدوافع الهامة : لدى الإنسان وجهة ذهنية تجذب الانتباه إلى المواقف التي تنذر بالخطر أو الألم ،كما أن دافع الاستطلاع يجعله في حالة تأهب مستمر ، الانتباه إلى الأشياء الجديدة وغير المألوفة ، مثل انتباه لاعب التنس إلى اللاعب من ناحية ملابسه أو لبسه لحذاء غير مألوف .

الميول المكتسبة : ويبدو أثرها في اختلاف النواحي التي ينتبه إليها عدد من الناس حيال موقف واحد ، فمثلا ذهاب ثلاث أفراد أحدهم في الأدب والأخر في الرياضيات والأخر في البيولوجيا إلى معرض الكتاب ترى اختلاف انتباههم عند الدخول إلى المعرض ، فالأول ينتبه إلى كتب الأدب والثاني لكتب الرياضيات والأخر إلى كتب البيولوجيا . (**إسماعيلي يامنة ، قشوش صابر ، 2014 ، 92**).

خلاصة:

تظهر أهمية العمليات المعرفية والعقلية من إحساس وانتباه وغيرها، من خلال حاجة الفرد لها لتنظيم خبرته اليومية لما لهذه العمليات من دور في تنظيم المنبهات الحسية بهدف تأويلها واستخدامها الاستخدام الصحيح، وقد عرفنا في هذه المحاضرة عمليتين أساسيتين هما الإحساس والانتباه، واتضح أن لهما أهمية كبيرة ودور فعال في عملية التعلم، هذا الموضوع الذي سيتم التطرق إليه في المحاضرة اللاحقة، حيث تضمن العرض السابق مفاهيم مدخلية لعملية التعلم لأن هذا الأخير يرتكز أساسا على هذه العمليات خاصة لضمان نجاحه وتحقيق أهدافه.

محاور المحاضرة رقم 07: التـعلـم

1- مفهومه

2- النظريات المفسرة لعملية التعلم

3- العوامل المؤثرة على عملية التعلم

أهداف محاور المحاضرة رقم 07:

- أن يتعرف الطالب على أهمية التعلم.
- أن يتعرف الطالب على الاختلافات والفروق الواردة في تعريفات ومفهوم التعلم.
- أن يستوعب الطالب مفاهيم وأهمية نظريات التعلم.
- أن يستوعب الطالب التطبيقات التربوية لنظريات التعلم.
- أن يقارن الطالب بين مضامين كل نظرية وأخرى كأن يقارن بين النظرية المعرفية والسلوكية.
- أن ينقد الطالب مضامين النظريات المفسرة للتعلم.
- أن يفسر الطالب كيفية حدوث النسيان والتذكر ودورهما في التعلم.

أهداف عملية :

- أن يوظف الطالب مبادئ التعلم الواردة في نظريات التعلم في تعلمه.
- التركيز على نماذج التعلم وكيفية تطبيقها في العمل التربوي بشكل عملي.

تمهيد :

يشكل التعلم إحدى العمليات الهامة في حياة الفرد ، لما له من تأثير واضح فيها ، فمن خلاله يسعى كل منا إلى اكتساب بعض الأساليب السلوكية والمعرفية التي تمكنه من التعامل مع ما يحيط به من أفراد أو جماد ، والتعلم هو الذي يضمن للفرد الاستمرارية في الحياة باستمرار مكتسباته وخبراتها التي يتعلمها من محاكته للعالم المحيط به ، وتبرز أهمية التعلم فيما يحققه الفرد من نتائج واضحة والتي تتجسد في مختلف أشكال الأنشطة التي يؤديها وفيما ينجزه من أعمال سواء كان ذلك بشكل فردي أو جماعي، والتعلم هو الذي يزود سلوك الفرد بالتقييم والتجديد ، وهو الطاقة التي تمكن الفرد من أن يكون حركيا باستمرار ، لذا التعلم فكر العديد من العلماء والباحثين كما كان له الاهتمام الواسع قديما من خلال ما أسهم به الفلاسفة والمفكرين القدامى في هذا المجال مثل أفلاطون و أرسطو، الذين كانت لهم محاولات واضحة في تفسير عملية التعلم ، إذ تعتبر أفكار هؤلاء الأساس الذي ارتكزت عليه نظريات التعلم الحديثة.

1– مفهوم التعلم : لقد حظي التعلم في الوقت الحاضر باهتمام المختصين التربويين والنفسانيين، من أجل فهمه وتفسير التغيرات والتحولات الناتجة عنه على مستوى السلوك الإنساني ولهذا نجد العديد من التعاريف والمفاهيم لهذه العملية نجد منها ما يلي :

- يشير التعلم إلى حدوث عملية حيوية داخل الكائن الحي ، ويستدل عليها من السلوك أو الأداء الخارجي القابل للملاحظة والقياس ، والتعلم عملية مستمرة طوال حياة الإنسان من خلال تفاعله مع البيئة بشقيها المادي والاجتماعي .

(حسين محمد أبو رياش ، 2007 ، 23).

- إن التعلم مفهوم وعملية نفسية تربوية تتم بتفاعل الفرد مع خبرات البيئة وينتج هذا التفاعل زيادة في المعارف أو الميول أو القيم أو المهارات السلوكية التي يمتلكها وقد تكون الزيادة إيجابية كما يتوقعها الفرد وقد تكون سلبية ، فالتعلم هو كل ما يكسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة كاكتساب الاتجاهات والميول والمدركات والمهارات الاجتماعية والحركية والعقلية .

(أيوب دخل الله ، التعلم ونظرياته ، 2015 ،12).

- ويوصف التعلم في علم النفس بأنه عبارة عن تغيير أو تعديل في السلوك أو في الخبرة أو في الأداء ويحدث هذا التغيير نتيجة قيام الكائن الحي بنشاط معين كالتكرار ، ومن أمثلة ذلك تعلم السباحة ، تعلم قيادة السيارة ، تعلم ركوب الدراجة ، حفظ القصائد وغيرها ، فالتعلم إذن عملية تستطيع بواسطتها اكتساب الطرق التي تساعد على إشباع دوافعنا وتحقيق أهدافنا والتغلب على ما يصادفنا من مشكلات .(**عبد الرحمان العيسوي ، 2004 ، 14**).
- يشير كيتس Gates إلى التعلم " على أنه تغير السلوك تغيرا تقدميا يتصف من جهة بتمثيل مستمر للوضع ويتصف من جهة أخرى بجهود متكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة متميزة " (**فاخر عاقل ، 1993 ، 14**).
- ومن التعاريف الأخرى التي حاولت تغير التعلم تعريف " ودورث " الذي يرى بأن التعلم نشاط يصدر عن الفرد ويؤثر في نشاطه المقبل أي أن التعلم سلوك يقوم به الفرد يؤثر في سلوكه المقبل .

(نصرة عبد الحميد جلجل ، علم النفس التربوي المعاصر ، 2000 ، 5).

ومن خلال هذه التعريفات يمكن القول بأن التعلم نشاط شامل بكل ما يبديه الفرد من أفعال ، يساهم بوضوح في تحسين سلوكه خاصة تعريف "ودورث" الذي فيه إشارة إلى أهمية التعلم في تشكيل السلوك الحسن، وكيف يمكن لهذا التعلم أن يساعد الفرد على

التكييف مع المواقف الاجتماعية الحياتية ، مما يؤثر إيجابا في سلوكاته المستقبلية فمثلا يمكن الفرد أن يتعلم مبادئ اللغة الفرنسية من خلال قراءة قصص قصيرة ثم يمكنه ذلك من قراءة كتب مطولة ، أو عند تعلم الفرد عمليات الحساب البسيطة يمكنه ذلك من حل مسائل معقدة في الرياضيات مثلا ، فالسلوك البسيط الذي تعلمه يؤثر في سلوكه المقبل .

العوامل المشتركة بين تعريفات التعلم :

إن النظرة المتفحصة للتعريفات السالفة الذكر تظهر أن الأفكار الرئيسية والمشتركة التي مثلتها معظم التعريفات المذكورة هي :

إن التغيرات السلوكية الدالة على حدوث التعلم يجب أن تكون ناجمة عن التدريب أو الخبرة السابقة .

التعلم تغير ثابت نسبيا ، أي أن ظاهرة من ظواهر التعلم تقتضي دوما عمل الذاكرة ، والدوام النسبي للتغير في الذاكرة قد تكون قصيرا أو طويل المدى .

التعلم تغير ينجم عن مواجهة الفرد لموقف جديد مماثل أو مشابه لموقف له واجهة وخبرة من قبل .

التعلم الإنساني يحتاج إلى وسائل يستعين بها المتعلم من أجل القيام بالنشاط التعليمي المطلوب .

يستدل على حدوث التعلم من الأداء : فالتعلم ليس نفسه الأداء إذ يمكن أن يحدث التعلم في وضع ما إلا أن الأداء لا يظهر إلا في وضع أخر . (**أيوب دخل الله ، مرجع سابق ، 15**) .

وتعليقا على ماسبق من تعريفات حول التعلم ومواطن اشتراك هذه التعريفات يجب الإشارة إلى أن التعلم ليس ظاهرة يمكن ملاحظتها بشكل مباشر ، إنما يستدل عليها من خلال الأداءات الدالة عليه، وعلى هذا تميز الفرق بين التعلم و الأداء لأن الأداء قابل للملاحظة ، والتعلم هو من المتغيرات التي تؤثر فيه وهذا ما يقودنا إلى القول أن التعلم مفهوم افتراضي إنما يستدل عليه وعلى تحقيقه من خلال أثاره ونتائجه القابلة للملاحظة والمشاهدة ، والتي يتم التعرف عليها وفقا للأداء والسلوك ، وعلى هذا فإن ما يمكن ملاحظته من سلوك الأفراد لكن هذا ما يؤكد أن التعلم له عمليات داخلية لا يمكن ملاحظتها .

2– النظريات المفسرة لعملية التعلم : عرفنا من خلال المحاور السابقة في هذه المحاضرة أن التعلم عبارة عن تغير دائم نسبي على سلوك الفرد ومعارفه ، وينتج هذا التغير عن التفاعل الذي يحققه الفرد مع بيئته ، كمحصلة نهائية لممارسة معينة ينظمها نضج وتدريب واستعداد ، وكل هذه العناصر تشكل شروط التعلم إضافة إلى هذا فإنه من المعروف أن لكل معلم وجهة نظر واتجاه تنظيري معين يعتمده في عملية التعليم التي يقوم بها وأيضا يختلف المعلمون في الطريقة التي يرونها مناسبة لتعليم التلاميذ من هذا المنطلق يجب التعرض إلى أهم النظريات والمرجعيات في تفسير عملية التعلم، ولقد صنف الباحثون نظريات التعلم إلى ثلاثة فروع أساسية هي كما يلي :

2–1– نظريات التعلم الإرتباطية :

أولا : نظرية بافلوف و الإشراط السلوكي الكلاسيكي :

يعتبر التعلم الإستجابي واحد من أهم أنواع التعلم ، وهذا النوع من التعلم تشكل ارتباطات بين المثيرات البيئية والاستجابات التي يصدرها الكائن الحي، ومن أمثلة هذا التعلم الإشراط الكلاسيكي الذي توصل إليها العالم الروسي بافلوف ، حيث لاحظ أثناء تجاربه لدراسة عملية الهضم عند الكلاب أن العصارة اللعابية لا تفرز فقط عند تقديم الطعام للكلاب ، وإنما تفرز أيضا عندما ترى الكلاب الأواني التي يقدم فيها الطعام، أو عند سماعها وقع أقدام المساعد الذي يهتم بالكلاب ، هنا استنتج بافلوف أنه هناك مثير شرطي واستجابة شرطية وهناك مثير غير شرطي واستجابة غير شرطية .(**أيوب دخل الله ، 2005 ، 199**).

وقد تم التعرض لهذا بشكل مفصل سابقا في محاضرة مدارس علم النفس (المدرسة السلوكية) ومن المفاهيم الرئيسية في هذا المجال نجد الإشراط الإيجابي والإشراط السلبي في عملية التعلم، حيث أن هذين النوعين من الإشراط في التعلم يمكننا ملاحظتها على نحو واضح في التعلم المدرسي، فابتسامة المعلم (مثير غير شرطي) تولد السرور لدى المتعلم إستجابة غير شرطية ، وإذا اقترنت هذه الابتسامة بالمعلمة والمدرسة ، تصبح المعلمة والمدرسة مثيرين شرطيين قادرين على إستجرار إستجابة الشعور بالسرور والسعادة فيصبح المتعلم أكثر رغبة في الذهاب إلى المدرسة ، أما إذا تعرض المتعلم في المدرسة إلى الضرب والتهكم من قبل معلمه فإنه يرفض الذهاب إلى المدرسة لوجود علاقة منطقية بين المدرسة وإحساس المتعلم بالسلبية ، فالضرب والتهكم هنا عبارة عن مثير غير شرطي .

ثانيا : واطسن و الاشراط الكلاسيكي : على الرغم من أن "واطسن" لم يكن صاحب نظرية التعلم بالمعنى الدقيق ، إلا أنه أجرى عددا من التجارب التي أكدت نتائجها على قوة الإشراط البافلوفي وفعاليته وتأثيره على السلوك الإنساني وتعتبر أعماله من الأعمال المساهمة في إيجاد مخرجا لعلم النفس للإنتقال من المنهج العقلي إلى منهج أكثر موضوعية ، ويعتبر "واطسن" مؤسس المدرسة السلوكية في أمريكا ، والتي يلتقي مفهومها للتعلم مع ما بات معروفا بالإشراط الكلاسيكي ومن مبادئها ما يلي :

أ – البيئة : بطبيعة الحال إن اعتماد " واطسن " في تفسيره للتعلم على السلوك الظاهر للكائن الحي جعله يلم بالبيئة ويدرك أهميتها في العملية التعلمي،ة وهو يعبر عن ذلك في قوله :" لو وضع تحت تصرفي إثنا عشر طفلا رضيعا يتمتعون بصحة جيدة وبنية سليمة وطلب مني أن أعلمهم بالطريقة التي أعتقد أنها المثلى للتعلم، فإنني قادر على تعليم أي من هؤلاء الأطفال بطريقي هذه بحيث يصبح مختصا في المجال الذي أختاره له ،كأن يكون طبيبا أو محاميا أو فنان أو رجل أعمال بغض النظر عن مواهبه واهتماماته أو ميوله أو قدراته أو مهنة آبائه أو أجداده أو الجنس الذي ينتمي إليه ."

ب – التكرار : يرى واطسن أن الكائنات الحية تستجيب مباشرة بالأفعال الناجحة التي تقود نحو الغاية في حين أن الحركات الفاشلة التي تكون قد ظهرت في بادئ الأمر لا تعود للظهور في سلوك الكائنات بعد أن تكون قد مارست عملية التعلم ، وتعلمت بطريقة الاستجابة الصحيحة لهذا الموقف ، فتكرار الحركة الناجحة في كل محاولة هو مايسميه واطسن بقانون التكرار وهو قانون التعلم الرئيسي في نظره .

ج – الحداثة : لقد ألحق واطسن قانون التكرار بقانون أخر أسماه قانون الحداثة الذي ينص على أن هناك أسبقية للفعل الأخير على غيره من الأفعال ، وهذا ما يزيد من احتمال ظهوره ، أي أن الفعل الأخير الذي هو الفعل الصحيح يزداد احتمال ظهوره ، وهذا يعني احتمال تكراره في التجربة الثانية لأنه الفعل الذي رافقته حالة الإشباع .

ثالثا جاثري و الإقتران : يعتبر من أشهر العلماء السلوكيين الذين استمروا في نفس الاتجاه السلوكي الذي أبداه واطسن والذي كان يركز على إنشاء علم نفسي موجه لدراسة السلوك الموضوعي وللاستفادة العلمية من دراسة الظواهر النفسية ، ولذلك أجرى جاثري العديد من التجارب على الحيوانات، وقد تكون اشهرها التي أجراها مع " هورتن " حيث استخدما جهازا شديد الشبه بالصندوق الذي استخدمه ثورندايك، وقام بحبس قطة في الصندوق الذي كان يحتوي على عمود يبرز من أرضه وكان هناك باب صغير يسمح للقطة بالهرب للحصول على الطعام كلما دفعت العمود وأنحدر من وضعه الرأسي ، وقد وضعت آلة تصوير لتصوير حركات القطة في محاولاتها للهروب المتعاقبة تكرارا ملحوظا، عندما كان ينحدر العمود، من هذا المنطلق تمكن جاثري من وضع قانون أسماه قانون الاقتران في تفسير التعلم .

تفسير جاثري للتعلم : قامت نظرية جاثري التي حاول من خلالها تفسير سيكولوجية التعلم على مبدأ واحد ، ويصوغ هذا المبدأ على النحو التالي :" عندما تصاحب مجموعة من المثيرات حركة فإن هذه المثيرات عند تكرارها سوف تميل إلى أن تعقبها هذه الحركة ،ويفسر هذا المبدأ على النحو التالي إذا كنت تعمل شيئا في موقف معين فأنت تميل إلى عمل نفس الشيء إذا وجدت مرة أخرى نفس الموقف السابق .

فالتعلم حسب جاثري يحدث نتيجة ارتباط بن مجموعة أحداث حسية وأخرى حركية، أي أنه يحدث نتيجة اقتران بين مثير معين وما يصاحبه من حركة أو مجموعة من الحركات ،كاستجابة لهذا المثير ولهذا فإنه يرى أن التعلم يحدث فورا من أول عملية اقتران ، والتكرار لا يدعم ما تعلمه الفرد ، ويعتبر جاثري أن الآلية المهمة في التعلم هي الرابطة الزمنية ، أي الارتباط الوثيق بين المثير والاستجابة وهذا ما يعرف اليوم بالاقتران ."

ويركز "جاثري " في تفسير التعلم على أنه إذا اقترنت الاستجابة بمثير معين مرة واحدة فإنه من المحتمل أن تستدعى هذه الاستجابة بواسطة هذا المثير مرة أخرى .

يشير " جاثري " إلى عدم أهمية المكافآت والتعزيز في عملية التعلم ، لأنه يعتبر أن التعلم لا يتطلب تعزيزا لتكوين الروابط بين المثيرات والاستجابات، فالاقتران في نظره كاف في حد ذاته للربط بين المثير والاستجابة . (**أيوب دخل الله ، 2015 ، 158– 159**) .

2–2– نظريات التعلم الوظيفية :

بعدما تناولنا في العرض السابق نظريات التعلم السلوكية ، يهتم هذا العرض بإلقاء الضوء على أهم النظريات التي باتت تعرف اليوم بنظريات التعلم الوظيفية (الإجرائية) وذلك لأنها تؤكد على الوظائف التي يؤيدها السلوك ، على أساس أن استجابات الإنسان تكون تبعا لنتائج سلوكه أو معززات أعماله ، ويعتبر " ثورندايك " و "هل " و "سكنر " من أبرز علماء هذه النظريات.

أولا : إدوارد ثورندايك : ينتمي ثورندايك أساسا إلى المدرسة السلوكية ولذلك فهو يسلم بأن وحدة مثير أستجابة هي الأساس في تغير السلوك ، بمعنى أن حدوث الاستجابة يتوقف على المثير الذي يستدعيها فكل مثير مزود بعدد من الروابط التي تربط بين مثيرات معينة في البيئة والاستجابات خاصة بها عند الكائن الحي ووظيفته التعلم .

من خلال التجارب التي ثورندايك والتي دامت قرابة ال30 عاما توصل إلى : هل يتعلم الحيوان عن طريق التفكير ، أي استخدام الأفكار .وقد أستبعد أن الحيوان يتعلم عن طريق المحاكاة فقد دلت تجاربه في حل المشكلة أن الحيوانات لا تقوم أساسا بهذا الحل بل تقوم بالتخبط حين توضع في هذا الموقف نفسه وقد توصل إلى نتيجة هامة مفادها أن الحيوان لا يتعلم عن طريق الملاحظة والتفكير بل عن طريق التخبط الحركي الأعمى وقد سمي هذا التعلم بالمحاولات العمياء أو التعلم بالمحاولة والخطأ .(**محمد جاسم محمد ، 2004 ، 150**).

التعلم بالمحاولة والخطأ : ويطلق على هذه النظرية أسماء كثيرة ، وترى هذه النظرية أن الفرد يجرب الأشياء ، ونتيجة للتجريب يحتفظ بالأشياء الصحيحة ويبتعد عن الأشياء الخاطئة ، ويرى ثورندايك أن القانون الرئيسي لعملية التعلم هو قانون الأثر، وهنا يخالف واطسن الذي يرى أن القانون الرئيسي للتعلم هو قانون التدريب ،ويشير ثورندايك أن التعلم عند الإنسان والحيوان يحدث عن طريق المحولات والأخطاء ويتلخص من الترابط الآلي بين المثيرات والاستجابات . (**إبراهيم عبد الله ناصر ، 2009 ، 285**) .

ثانيا : نظرية سكينز الإشراط الإجرائي : ألف سكينز كثيرا من الكتب طرح فيها أفكاره وبعض التطبيقات التربوية في مجال التعلم المبرمج ، وقد أختلف عمن قبله أمثال " بالفوف و"ثورندايك" الذين يرون بأن بناء المفاهيم تتعلق بالوظائف العصبية إذ ركز وتحدث عن التحليل الوظيفي للسلوك وأشار إلى أن البيئة تؤثر على الكائن الحي ، وأجرى تجارب عديدة ركز من خلالها على معدل الاستجابة، وليس العلاقة بين المثير والاستجابة ،وركز على الحادث الذي يتبع الاستجابة وهو التعزيز، إن الفكرة الرئيسية عند سكنر هي أنه عند حدوث استجابة وإلحاق هذه الاستجابة بمثير تمييزي يؤدي إلى قوة الاستجابة وليس قوة الرابطة كما هو الحال عند ثورندايك أي أن المفهوم الرئيسي عند سكنر هو التعزيز ومن خلاله نستطيع أن يشكل السلوك الذي يريد ومن هنا نفهم ان المثير المفرز يقع بعد الاستجابة ويعمل على تقويتها وهذه الفكرة ذات أهمية كبيرة في مجال التعلم ، إنطلاقا مما يسمى بشكل السلوك .

إن مبدأ تشكيل السلوك هو تطبيق عمل جداول التعزيز المستمر التي وضعها " سكنر " والمبدأ الأساسي في ذلك هو التقريب التتابعي والذي يركز على تجزئة المهارة إلى أجزاء، وبمجرد ما يقوم الكائن الحي بتجربة تقريبية من السلوك النهائي يتم التعزيز عندها ، من هنا نعمل على تشكيل السلوك خطوة خطوة ، ويمكن استخدام هذا الأسلوب في تعليم الأطفال اللغة ، أو في التعامل مع التلاميذ كثيري الحركة داخل الصف .كما أضاف سكنر مفهوما جديدا في التعلم وهو تعديل السلوك ويقصد به تعديل وتغيير أو تبديل سلوك غير مرغوب فيه بسلوك مرغوب وذلك باستخدام مفاهيم لتعزيز تشكيل السلوك ، التعميم ، وهذه العمليات تستعمل في مجال التربية الخاصة وحالات التخلف أيضا، وذلك من خلال تدريبهم على مهارات أساسية ، كما تستعمل مع الأطفال الذين لديهم انحراف في السلوك لتحويله إلى سلوك مقبول وهو ما يعرف بالعلاج السلوكي ، عن طريق المحافظة على الاستجابة المرغوبة وإطفاء الاستجابة غير المرغوبة . (**محمد فرحان القضاه ، 2006 ، 110**) .

ثالثا : نظرية هل :

" هل " هو احد علماء السلوكية الأمريكيين ونظريته تقوم على أساس العلاقة بين الدافع والتعلم بمعنى أن نظريته في التعلم تقوم على أساس الدافعية، و يعتبر "هل" أن أساس وجود الدافع هو إرضاء الحاجات البيولوجية، وقوة الدافع إلى الطعام مثلا يمكن تقديرها

بواسطة متغيرات أهمها عدد ساعات الحرمان هذه ، والدافع ليس محركا للسلوك ولكنه مقو لهذا السلوك ، أما تحريك السلوك فإنه يكون عن طريق المثيرات البيئية .

و يشير "هل" إلى نوعين من الدوافع ، الدوافع الأولية وهي التي ترتبط بالحاجات البيولوجية للكائن الحي مثل الحاجة إلى الطعام أو الشراب والهواء والنوم والتزاوج والراحة من الألم ، و النوع الثاني يمثل الدوافع الثاني يمثل الدوافع الثانوية أو المتعلمة وهذه الدوافع ترتبط بالموقف أو المثيرات الموجودة في البيئة، ومثال ذلك طفل لسعته حرارة فرن مثلا تؤدي به إلى الخوف من الفرن هو خوف متعلم بمعنى أن هذه المجموعة المتعلمة من الدوافع هي نتيجة مثيرات معينة.

وقد أشار "هل" إلى أن العلاقة بين المثير والاستجابة إنما تقويها عدد من التدعيمات وسمى "هل" العلاقة بين المثير والاستجابة بقوة العادة ،كأن هذه العادة تكون بسبب استمرارية التدعيم بين المثير والاستجابة ، ولا يمكن أن يحدث التعلم في غياب التدعيم الذي من شأنه أن يحقق إرضاء الحاجات. (**محمد شحاتة ربيع ، 2010 ، 269**) .

2-3- نظريات التعلم المعرفية :

تعتبر نظريات التعلم المعرفية من النظريات التي تعنى بتفسير التعلم ، نجد من أهم هذه النظريات نظرية المجال ، نظرية الجشطالية ، نظرية معالجة المعلومات، ويهتم هذا الاتجاه من النظريات في تفسير التعلم بأهم القدرات والعمليات التي تحدث داخل الفرد، ولها دور في التعلم كالتفكير ، اتخاذ القرار ، التوقع ، ويطلق على علماء هذا التوجه بعلماء النفس المجاليين، تمييزا لهم عن علماء النفس الترابطيين والسلوكيين .وفي العرض التالي نوضح أهم النظريات :

أولا : نظرية المجال أو التعلم بالتبصر : هذه النظرية دعمت العديد من التجارب وكان صاحب الفضل لهذه النظرية الأول هو الألماني " فريتمر "، ثم انتشرت نظريته في خارج ألمانيا وخاصة أمريكا على يد "كوهلر" و"كوفكا" ، حيث قام "كوهلر" بالعديد من التجارب على القردة وأثبت من خلالها أن التعلم يتم بالاستبصار والحصول على مكافآت، دون التعرض لمتاعب إسقاط المحاولات الفاشلة والإبقاء على المحاولة الناجحة، كما هو عند ثورندايك، "كوهلر" يرى أن الحيوانات في تجارب ثورندايك لم تعط الفرصة ومجال النظر في الموقف الحرج الذي وضعت فيه، فلا يبقى لها إلا التخبط في المحاولة والخطأ، بينما الظروف التجريبية التي أعدها "كوهلر" لحيواناته المختلفة، فلقد وضع القرد في قفص وبجواره عصاتان الواحدة يمكن أن تدخل في الأخرى ووضع خارج القفص موزة لا يمكن سحبها بواسطة عصا واحدة ، ولقد استطاع القرد بعد محاولات من معرفة استخدام العصاتان معا كعصاة واحدة وجذب الموزة ، واستدل " كوهلر " على أن التعلم تم بالاستبصار ، وهي النظرية التي تقول أن معرفة الحلول تكون نتيجة للموجودات التي لها علاقة بالمشكلة الأصلية . (**محمد الطيطي و أخرون ،2009، 147**).

ثانيا : نظرية المجال "ليكرت ليفين " :

إن هذه النظرية تسمى بـــ "ليكرت ليفين " وتركز على أن الظواهر النفسية تعمل في مجالات لينة وتخضع لتأثيرات عديد من القوى التي تعمل في هذه المجالات ، فالطالب داخل الصف لا يمكن فهم سلوكه على مدة وإنما يتأثر سلوكه بالعوامل الأخرى داخل الصف ،

والتي تتمثل في علاقته مع الطلبة الآخرين وعلاقته بالمدرس يمثل المجال الذي يتوقف عليه عمل الطلبة وتفاعلهم ، وأي خلل يطرأ على أحد هذه القوى العاملة وفية يسبب توترا في المجال كله ، ولعلاجه يجب معرفة العوامل المؤثرة كلها .

يعتقد ليفين أنه من الأفضل دراسة كل نوع من أنواع التعلم على حدى وصياغة مفهومه صياغة أكثر تخصيصا ، وهو يحدث عن ثلاث أنواع من التعلم وهي :

1– **التعلم كتغير في التركيب المعرفي للمجال** : ويعني وجود جزء في المجال غير واضح المعالم يحول بين المتعلم وبين الوصول إلى الهدف وزيادة المعرفة تؤدي إلى توضيح هذا الجزء وبيان علاقته بالأجزاء الأخرى عن طريق ممرات توصيل بينها ذلك لأن زيادة خبرات الفرد تؤدي إلى التغيير في التركيب المعرفي .

2– التغير في الدوافع والأهداف : اهتم "ليفين" بالدوافع وتأثيرها على المجال الحيوي للفرد من النواحي الهامة ، فكثير من الأهداف يحققها الطلبة تافهة ولا تحقق النتائج التي يرجوها المعلم ، ويصبح على المعلم هنا توجيه الطلبة نحو أهداف أكثر قيمة ويجب أن ترتبط بذات الطلبة وحاجاتهم .

3– التغير في الإتجاهات والقيم : هذه التغيرات التي تؤثر على المجال الحيوي للفرد وتصرفاته وتكون سارة ومحببة إلى النفس وتجذب الفرد إليها وإلى زيادة خبرته بالموضوع ، ويأتي دور المعلم في ذلك من خلال عدم إرغام الطلبة على أشياء لا يميلون إليها ، وتعريف الطلبة بالنواحي الأساسية التي تتضمنها الموضوعات الجديدة التي تقرر عليهم ، وتغيير اتجاهاتهم نحو هذه الموضوعات ومناقشتهم فيما يعرفونه وتوضيح ما يصعب فهمه . (**محمد فرحان القضاه ، 2006 ، 120**).

ثالثا : نظرية الجشطالت : تعني كلمة جشطالت الشكل أو النمط ومن علمائها كوهلر ، كوفكا ، فريتمر ، وهي نظرية التعلم الإدراكي الكلي، وهو تعلم استبصاري أي استجابة لظروف الموقف ككل دون النظر في الأجزاء ، وكل على حدى ، وأن الحقيقة الرئيسية في المدرك الحسي ليست هي العناصر والأجزاء التي يتكون منها المدرك وإنما الشكل والبناء العام .

يرفض الجشطالتيون مبدأ إمكانية تحليل السلوك إلى وحدات الاستجابة والمثيرات الفردية فالسلوك يتصف عندهم بالكلية بمعنى أن السلوك وحدة معينة ونتيجة لوجود الكائن الحي في موقف معين يتميز ببعض العوامل التي تؤثر على الكائن الحي فتجعله ينظر له بطريقة معينة حتى يحقق تكيفه وتوافقه مع هذا الموقف . (**محمد الطيطي وأخرون ، 2009 ، 147**) .

وفيما يخص ما جاءت به نظرية الجشطالت بالنسبة للتعلم فيتلخص فيما يلي :

أ– تنظر للتعلم على أنه حالة أو مسألة خاصة في الإدراك ، وقد افترضوا أنه عندما يواجه الكائن الحي مشكلة فإنه تنشأ لديه حالة من الاتزان المعرفي تستمر معه إلى أن تحل المشكلة .

ب– التعلم عند الجشطالت هو ظاهرة معرفية للكائن الحي يرى الحل بعد تأمل للمشكلة فالمتعلم يفكر بكل المكونات اللازمة لحل المسألة ويضعها مع بعضها البعض بشكل معرفي ، أول مرة بطريقة ثم بطريقة أخرى إلى أن يحل المسألة ، وعندما يأتي الحل يأتي فجأة ، بمعنى أخر المتعلم يستبصر حل المشكلة .

ج- يؤكد علماء الجشطالت على فترة ماقبل الحل بأنه عادة ما تمضي فترة طويلة نسبيا من الزمن قبل أن يحدث الاستبصار للمسألة وفي وصف ما يحدث فإن علماء الجشطالت اقتربوا من مفهوم التعلم بالمحاولة والخطأ الذي يتحدث عنه الوظيفيين، لكن ليس بشكل وظيفي ولا سلوكي بشكل معرفي .

د- إن التعلم يقوم على الاستبصار وعادة وما يتميز التعلم بالاستبصار بـ 4 خصائص هي :

هي الانتقال من ما قبل الحل إلى الحل يكون بشكل كامل ومفاجئ .

الأداء الذي بني على حل المشكلة بالاستبصار عادة ما يكون سلسا وخاليا من الأخطاء .

حل المشكلة الذي اكسب بالاستبصار يحفظ به لفترات طويلة من الزمن .

المبدأ المتعلم بالاستبصار يمكن تعميمه واستخدامه لحل مسائل أخرى .

هـ- إن التعلم القائم على الاستبصار يعزز نفسه بنفسه .

ونظرا لأننا نتكلم على التعلم بالاستبصار الذي يركز أساسا على الإدراك بشكل رئيسي فأنه من الأجدر أن لا ننسى الحديث عن قوانين الإدراك التي اقترحها " فريتمر"، التي هي تفصيلات لقانون واحد هو ما يمكن أن نسميه بالميل نحو الشكل الحسن وأكثر وضوحا ودقة وتوازنا و اتساقا وهذه القوانين لقد تم التطرق إليها في المحاضرة الخاصة بالإدراك في محور العوامل التي تنظم الإدراك وتم النظر الإدراك وتم التطرق إليها بشكل مفصلا .(**محمد فرحان القضاه ، 2006، 121– 122**).

رابعا : نظرية معالجة المعلومات : في أواخر خمسينات القرن الماضي و مع زيادة الاهتمام بالمهارات الإنسانية المعقدة ، التي واكبت الكمبيوتر ، وما رافق ذلك من تطورات على مستوى هندسة الاتصالات ، ونمو اللغة ، ظهر اتجاه أصبح يعرف اليوم بمعالجة المعلومات.

ويهتم أصحاب هذا الاتجاه ببحث وتوضيح الخطوات التي يسلكها الإنسان في جمع المعلومات وتنظيمها وتذكرها ، بحيث أنهم حاولوا تفسير المعلومات ومعالجتها ، لدى الفرد بشكل مشابه لما يحدث في أجهزة الاتصالات الحديثة من حيث تحويل الطاقة المستقبلية من شكل إلى شكل أخر ، تماما كما يحصل عند استخدام الهاتف المحمول الذي يقوم بتحويل الطاقة الصوتية ومن ثم إعادة تحويلها إلى طاقة صوتية من جديد .

كما أن هذا الاتجاه لا يهتم اهتماما كبيرا بالمبادئ العامة للتطور المعرفي كتلك التي يهتم بها " بياجيه " والد نظرية تطور النمو المعرفي ، مقارنة باهتماماتها بالخطوات والنشاطات العقلية المعينة التي تحدث وتعاود الحدوث باستمرار أثناء التفكير ، فاهتمام هذه النظرية يركز على معالجة المعلومات بنمط التفكير البشري على غرار نموذج الحاسوب من حيث أنها تركز اهتماماتها على المدخلات وطريقة التخزين والاسترجاع ومسلمات هذه النظرية هي ما يلي :

- معالجة المعلومات نظام يسند إلى عدد من الخطوات والمراحل .
- توجد حدود لكمية المعلومات التي يستطيع الإنسان معالجتها وتعلمها في أن واحد .

- نظام معالجة المعلومات الإنساني نظام تفاعلي . (**أيوب دخل الله ، 2015 ، 217– 218**) .

أصحاب هذه النظرية يرون المتعلم ،أنه مجهز للمعلومات شأنه في ذلك شأن الحاسب الآلي للمعلومات ، معللين ذلك أن التعلم عندما يحدث تدخل المعلومات من بيئة المتعلم وتعالج وتخزن في الذاكرة ، وتخرج على شكل طاقة متعلمة ، وأتباع هذه شأنهم شأن السلوكيين الذين يعملون على تفسير كيف تعدل البيئة من السلوك الإنساني إلا أنهم يختلفون عن السلوكيين بكونهم يسلمون بوجود متغير وسيط بين البيئة والسلوك وهذا المتغير هو نظام معالجة المعلومات .

ويعتبر تكنسون و شفرين " Atkinson Shiffrin"من أهم منظري هذا الاتجاه ، خاصة أنهما اقترحا نظرية في الذاكرة متعددة المراحل ومتعددة التخزين، وتفيد هذه النظرية بأنه اعتبارا من لحظة استقبال نظام المعالجة للمعلومات تمر المعلومات بسلسلة من التحولات حتى يتم تخزينها تخزينا دائما في الذاكرة ويتكون نظام الذاكرة المقترح من 3 مراحل هي :

- الذاكرة الحسية أي ما تأتي به الحواس .
- الذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة العاملة .
- الذاكرة طويلة المدى كما هو الحال في الحاسوب .

هذا بالإضافة إلى العمليات التي تعتبر مسؤولة عن نقل المعلومات من مرحلة إلى أخرى وفيما يلي سيتم تناول العمليات التي تشكل نظام معالجة المعلومات .

أ– الاستقبال: تسلم المنبهات الخارجية من خلال الحواس .

ب– الترميز: هو عملية تكوين أثار ذات مدلول معين للمدخلات الحسية في الذاكرة على نحو يساعد على الاحتفاظ بها يسهل عملية معالجتها لاحقا ، مثل الترميز البصري حيث يتم تشكيل أثار ذات مدلول معين لخصائص المدخلات كاللون و الشكل والحجم ، لأن المثيرات غير المرمزة لا تشكل جزءا من خبرتنا ولا يمكن معالجتها .

ج– التخزين يتم تخزين وتنظيم المعلومات لتخزن في ذاكرة الأحداث او الذاكرة الإجرائية حسب الهدف منها .

د– الاسترجاع : ويشير إلى عملية ممارسة استدعاء أو استرجاع المعلومات والخبرات السابقة التي تم ترميزها وتخزينها في الذاكرة الدائمة ، ويمكن توضيح ذلك في الشكل التالي :

(**رجاء محمود أبو علام، 2004، 105**).

التطبيقات التربوية لهذه النظرية : في ضوء ما تم عرضه من مفاهيم ومبادئ هذه النظرية و لفهم أكبر لما تحمله هذه النظرية من أفكار في تفسير عملية التعلم وخاصة أنها نظرية حديثة من الضروري الاهتمام بتطبيقاتها التربوية خاصة وأنها تصنف ضمن النظريات المعرفية المفسرة للتعلم ويمكن صياغة أهم هذه التطبيقات فيما يلي :

إن التعلم القائم على المعنى يستمر مع المتعلم .

إن التعلم المبني على عرض المفاهيم الأساسية لكل درس في بدايته يسهم في تحقيق تعلم أفضل .

إن التعلم القائم على التدريب الموزع أكثر فاعلية و نفعا من التعلم القائم على التدريب المكثف .

الاعتماد على التكرار اللفظي للمادة المتعلمة وخاصة في المراحل الأولى من التعلم .

تجنب التداخل الذي قد ينتج بسبب التشويش على التعلم الجديد ولهذا يجب على المعلم التقليل من مثيرات التشويش قدر المستطاع.

الاهتمام بتنظيم المعلومات بشكل يساعد على المعلم التذكر ، من أجل تسهيل حفظ المعلومات بتجزئتها يسهل استرجاعها وتذكرها .

ويبدو من خلال ما تم التعرض إليه حول نظريات التعلم المعرفية هناك إشارة للعمليات المعرفية و دورها في التعلم كالإدراك والتفكير ، التذكر والاسترجاع ، فالتعلم إذن من وجهة نظر هذه النظريات يتأتى وفقا لآلية هذه العمليات كنتيجة تعلمية لمدركات الفرد من خلال عملية إدراك العلاقات المتعددة الموجودة بين مكونات الموقف التعليمي بشكل مفاجئ وكلي .

3- 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 قدرتهم 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 السعة الانتباهية التي تعبر عن القدرة على الانتباه لأكثر من مثير ، وهذا ما يجعل المعلم يتحمل مسؤولية كبيرة في هذا المجال لأن مدى الانتباه عند 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 بها ويزداد بقاؤها في الذاكرة ، و عندما تكون أثار الرابطة مؤلمة فإنها 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 أنها عملية معرفية أي سلسلة من النشاطات المعالجات التي يقوم بها المتعلم منذ لحظة إدراك المنبهات بعد إدخالها إلى الذاكرة طويلة المدى و الاحتفاظ بها 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 ومضمونها ويخزنها ويسند عليها عند الحاجة . (**أيوب دخل الله ، 2015 ، 111 –120**).

ويشير الدكتور " راضي الوقفي " أن تفسيرات التذكر لا تخرج في مجموعها عن تفسيره بأنها 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 أسبابها 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 بذاتها ، 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 التعلم ومنهم بطيء التعلم ويأخذ وقتا طويلا، وهذا يرجع إلى الفروق الفردية فنجد متعلما سريع التعلم في الرياضيات، وآخر في اللغة وآخر في العلوم وهكذا ، وبالتالي يؤثر هذا العامل في تذكر الموضوعات من حيث السرعة في تعلمها وفهمها و استيعابها .

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 بها 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 ، وبهذا 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 شأنها أن تؤثر في التعلم بشكل واضح ، كما لها دور فعال في التأثير على الخبرات والمعلومات التي يكتسبها 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 .

خلاصة :

يمثل التعلم مهارة تكسب الفرد قدرة على التغير والتعديل والاكتساب، من خلال مجموع النشاطات الهادفة لذلك ، وتمثل نظريات التعلم الأساس في فهم سلوك الفرد ،لأن غالبية أنماط السلوك الإنساني تعود في مفاهيمها إلى تفسيرات هذه النظريات، لذا يظهر اهتمامنا بعرض هذه النظريات وتفسيراتها للتعلم ، حتى يتمكن الطالب من الاستفادة منها في فهم سلوكه وتفسيره وتوجيهه.

قائمة المصادر والمراجع:

1- L.R.GAY: مهني محمد غنايم، ترجمة: عبد القادر جاد، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط1، المنصورة، مصر، 2004.

2- إبراهيم عبد الله ناصر، عاطف عمر بن طريق، **مدخل إلى التربية**، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، المملكة الأردنية الهاشمية، 2009.

3- إبراهيم وجيه محمود، **التعلم أسس ونظرياته وتطبيقاته**، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، الإسكندرية، د.س، د.ط.

4- أبو جاد وصالح محمد علي، **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2005.

5- أحمد عبد الخالق، **أسس علم النفس**، ط3، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ،1997.

6- أحمد عبد اللطيف أبو سعدن **علم النفس الارشادي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، عمان، 2011.

7- أحمد ماهر، السلوك التنظيمي، **مدخل بناء المهارات**، الدار الجامعية للنشر، الإسكندرية، 2014.

8- أحمد محمد الزعبي، **مدخل إلى علم النفس**، مكتبة الرشد، الرياض، 2007.

9- أحمد محمد عبد الخالف، **أسس علم النفس**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002.

10- أحمد يعقوب النور، **علم النفس التربوي**، دار الجنادرية، للنشر والتوزيع، د.ط، الأردن، 2008.

11- اسماعيلي يامنة، قشوش صابر، **الدماغ والعمليات العقلية، الانتباه الإدراك، التفكير، التعليم، الذاكرة**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2014.

12-أمال صادق، فؤاد أبو حطب، **مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، 1991.

13- أيوب دخل الله، **التعلم ونظرياته**، دار الكتاب العلمية، ط4، لبنان، 2015.

14-بشير صالح الرشيدي، **مناهج البحث التربوي، رؤية تطبيقية مبسطة**، دار الكتاب الحديث، ط1، الكويت، 2000.

15- جابر عبد الحميد جابر، **سيكولوجية التعلم**، دار النهضة العربية، 1994.

16- جابر عبد الحميد، فوقية عبد الفتاح، **علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005.

17- جمال الخطيب، **تعديل السلوك الإنساني**، الشارقة، ط3، 1994.

18- جون آر أندرسون، ترجمة، محمد صبري سليط،رصا مسعد الجمال، **علم النفس المعرفي وتطبيقاته**، دار الكفر ناشرون وموزعون، ط1، الأردن، 2007.

19- حسن مصطفى عبد المعطي، **منهج البحث الاكلينيكي، أسسه وتطبيقاته**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2003.

20- حسين عبد الفتاح الغامدي، **المدارس الأولى في علم النفس**، تحميل من الانترنت، www.pdffactory.com 2010.

21- حسين محمد أبو رياش، **التعلم المعرفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، الأردن، 2007.

22- خليل ميخائيل معوض، **علم النفس العام**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2001.

23- رجاء محمود أبو علام، **التعلم أسسه وتطبيقاته**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2004.

24- رجاء محمود أبو علام، **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2004.

25- روبرت ودوورث، ترجمة كمال دسوقي، **مدارس علم النفس المعاصرة**، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، د.ط، د.س.

26- زكرياء الشربيني، يسرية صادق، **أطفال عند القمة، الموهبة التوفق العقلي، الابداع**، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، ط1، 2002.

27- ساسي محمد ملحم، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط5، 2007.

28- سامي محمد ملحم، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط4، 2005.

29- ستيوارت هولس، هوارد اجث، جيمس ديز، **سيكولوجية التعلم**، ترجمة: فؤاد أبو حطب، آمال صادق، مراجعة عبد العزيز القومي، دار ماكر وهيل للنشر، السعودية، 1983،.

30- سلاطنية بلقاسم، حسان الجيلاني، **محاضرات في المنهج والبحث العلمي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الكتاب 2، الجزائر، 2007.

31- سيد خير الله، **علم النفس التربوي**، بيروت، دار النهضة العربية، 1978.

32- السيد علي أحمد، فائقة محمد بدر، **اضطراب الانتباه لدى الأطفال، أسبابه تشخيصه وعلاجه**، النهضة المصرية، القاهرة، 1999.

33- عادل محمد عادل، **العمليات وتجهيز المعلومات**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، 2013.

34- عبد الجواد بكر، هدى صميدة، **منهج البحث المقارن في التربية المقارنة الدراسات المجالية–المعايير**، دار ومكتبة الاسراء للطبع والنشر والتوزيع، طنطا، مصر، 2005.

35- عبد الحكيم رزق عبد الحكيم، أحمد عبده حسن، **المحددات النفسية والجوانب العقلية لانتقاء الناشئين في المجال الرياضي**، مؤسسة عالم الرياضة للنشر ودار الوفاء لدنيا الطباعة، ط1،الاسكندرية، 2015.

36- عبد الحليم منسي، **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1990.

37- عبد الرحمان العيسوي، **أضواء على تاريخ علم النفس**، الدار المعرفية الجامعية الأزاريطة، 2008.

38- عبد الرحمان العيسوي، **علم النفس التربوي**، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، 2004.

39- عبد الرحمان العيسوي، **علم النفس في المجال التربوي**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2001.

40- عز العرب حكيم بنائي، **الظاهراتية وفلسفة اللغة**، افريقيا الشرق- الغرب، لبنان، 2003.

41- فاتن صلاح عبد الصادق، **التجريب في علم النفس**، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط2، الأردن، 2014.

42- فاخر عاقل، **التعلم ونظرياته**، دار العلم للملايين، ط7، لبنان، 1993،.

43- فاخر عاقل، **مدارس علم النفس**، دار العلم للملايين، ط4، بيروت، 1987.

44- فاخر عاقل، **معجم علم النفس**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1985.

45- فيصل عباس، **الذكاء والقياس النفسي في الطريقة العيادية**، دار المنهل اللبناني، مكتبة رأس المنبع، ط1،لبنان، 2004.

46- كامل محمد المغربي، **السلوك التنظيمي، مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط3،عمان،2004.

47- كامل محمد المقربي، **أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2007.

48- كامل محمد عويضة، **سيكولوجية التربية**، دار الكتب العالمية، د.ط، بيروت لبنان، 1996.

49- لطفي عبد الباسط إبراهيم، **عمليات المعرفة والفهم**، دار العلوم للنشر والتوزيع، ط1، مصر، 2014.

50- مجدي أحمد محمد عبد الله، **مقدمة في تاريخ علم النفس**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2008.

51- محسن علي عطية، **أسس التربية الحديثة ونظم التعليم**، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2010.

52- محسن علي عطية، **الجودة الشاملة والمنهج**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2008.

53- محمد إبراهيم عبد المجيد، **علم النفس التربوي**، دار النشر الدولي، السعودية، 2004.

54- محمد الطيب، حسين الدريني، شبل بدران، حسن البيلاوي، كمال نجيب، **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**، دار المعرفة الجامعية، ط2، الأزاريطة، 2003.

55- محمد الطيطي، عون خصاونة، **مدخل إلى التربية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، عمان، 2009.

56- محمد النوبى محمد علي، **مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال التوحديين**، دار صنعاء للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2010.

57- محمد بكر توفل، **الذكاء المتعدد في غرفة الصف، النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، الأردن، 2007.

58- محمد جاسم محمد، **المدخل إلى علم النفس العام**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2004.

59- محمد جاسم محمد، **نظريات التعلم**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2004.

60- محمد جهاد جمل، **العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم**، دار العلوم للنشر والتوزيع، الامارات، العين، 2001.

61- محمد جهاد جمل، فتحي محمد باز، **دليل المعلم**، الامارات، 1995.

62- محمد حسن قنطاني، **أسس رعاية وتعليم الموهوبين والمتفوقين**، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011.

63- محمد شحاتة ربيع، **أصول علم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، 2010.

64- محمد شحاتة ربيع، **تاريخ علم النفس ومدارسه**، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، مصر، 2004.

65- محمد فرحان القضاه، محمد عوض الترتوري، **أساسيات علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

66- محمود عبد الحليم منسي، **مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والفنية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003.

67- محي الدين توق وآخرون، **أسس علم النفس التربوي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، الأردن، 2012.

68- مروان أبو حويج، **المدخل إلى علم النفس العام**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2012.

69- مروان أبو حويج، سمير أبو مغلي، **المدخل إلى علم النفس التربوي**، دار اليازوري العملية للنشر والتوزيع، الأردن، 2012.

70- ممدوحة محمد سلامة، **مقدمة في علم النفس**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2000.

71- موريس روكلان، ترجمة د.علي زعيور، علي مقلد، ديوان المطبوعات الجامعية، **تاريخ علم النفس**، منشورات عويدات، بيروت، 1977.

72- ناجي محمد قاسم، **علم النفس التعليمي**، كلية التربية، الإسكندرية، 2007.

73- نصرة عبد الحميد جلجل، **علم النفس التربوي المعاصر**، مكتبة النهضة، 2000.

74- وجيه محجوب، **علم الحركة**، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 1989.

75- وجيه محجوب، **نظريات التعلم والتطور الحركي**، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2001.

76- يوسف قطامي، عبد الرحمان عندس، **علم النفس العام**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2002.