الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العقيد أكلي أمحند أولحاج بالبويرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

محاضرات في مقياس
مدخل إلى علم النفس
موجهة لطلبة السنة الأولى علوم اجتماعية
- السداسي الأول -

من إعداد الأستاذة:

د.بوكنوس عائشة

السنة الجامعية: 2016-2017

فهرس المحتويات

	العنـــوان	الصفحة
المحاضرة رقم (1) مدخل إلى علم النفس	1)- تعريف علم النفس	03
	2)- موضوعه	06
	3)- أهميته	06
	4)- أهدافه	07
	5)- تاريخ علم النفس	08
	6)- العوامل التي ساعدت على تطور علم النفس	11
	7)- علاقة علم النفس بالعلوم الأخرى	11
	1.7- علم النفس وعلم الاجتماع	12
	2.7- علم النفس وعلم الوراثة	12
	3.7- علم النفس وعلوم التربية	12
	4.7- علم النفس وعلوم الدين	13
	5.7- علم النفس والطب	13
	6.7- علاقة علم النفس بالفيزيولوجيا	13
	8)- فروع علم النفس	14
	1.8- الفروع النظرية	14
	2.8- الفروع التطبيقية	16
المحاضرة رقم (2) مناهج البحث في علم النفس	9)- مناهج البحث في علم النفس	18
	1.9- منهج الاستبطان	18
	2.9- المنهج التجريبي	19
	3.9- المنهج الوصفي	20
	4.9- المنهج العيادي	23
المحاضرة رقم (3) مدارس علم النفس	10)- مدارس علم النفس	24
	1.10- المدرسة البنائية التكوينية	24
	2.10- المدرسة الوظيفية	25
	3.10- المدرسة الغرضية	26
	4.10- المدرسة الجشطالتية (Gestalt)	27

العنـــوان			الصفحة
	5.10-	المدرسة الإنسانية	28
	6.10-	المدرسة التحليل النفسي	29
	7.10-	المدرسة السلوكية	32
	8.10-	المدرسة المعرفية	34
المحاضرة رقم (4) الذكاء	1)-	الذكاء	36
	2)-	تعريف الذكاء لغة	36
	3)-	تعريف الذكاء اصطلاحا	36
	4)-	نظريات الذكاء	38
	5)-	العوامل المؤثرة في الذكاء	41
	6)-	أنواع الذكاء	43
	7)-	قياس الذكاء	43
	8)-	اختبارات الذكاء	44
المحاضرة رقم (5) الإدراك	1)-	تعريف الإدراك	45
	2)-	آلية عملية الإدراك	45
	3)-	أنواع الإدراك	45
	4)-	أهمية الإدراك آلية وعملية	46
	5)-	شروط حدوث عملية الإدراك	46
المحاضرة رقم (6) الإحساس والانتباه	1)-	تعريف الإحساس	47
	2)-	خصائص الإحساس	47
	3)-	تعريف الانتباه	48
	4)-	العوامل المؤثرة في الانتباه	48
	5)-	مشتتات الانتباه	50
المحاضرة رقم (7) التعلم	1)-	تعريف التعلم	51
	2)-	شروط التعلم	52
	3)-	النظريات المفسرة لعملية التعلم	53
	4)-	العوامل المؤثرة في عملية التعلم	61
	-	قائمة المراجع	38

المحاضرة رقم (1): مدخل إلى علم النفس

1- تعريف علم النفس:

إن مصطلح علم النفس (Psychologie) يرجع إلى الكلمة اليونانية (Psych) وتعني النفس أو الروح و (Logus) معناها علم أو مذهب. (راضي الوقفي، 2003، ص05)

ولقد استخدم اليونانيون القدامى مصطلح علم النفس ليشيروا به إلى دراسة العقل أو الروح. (سامي محمد ملحم، 2009)

ويعّرف علم النفس بأنه العلم الذي يدرس الحياة النفسية وما تتضمنه من أفكار ومشاعر وإحساسات، ميول ورغبات وذكريات وانفعالات، كما أنه يدرس كل ما يصدر عن الفرد من نشاط عقلي كالإدراك، التذكر، التخيل، التفكير، التعلم والابتكار. ويدرس كل ما يشعر به من تأثيرات وجدانية وانفعالية كالإحساس باللذة، الألم، الشعور بالضيق والارتياح، الخوف والحزن، ...إلخ. (عبد الرحمن الوافي، 2006)

ولقد أشار (Wod Worth, 1981) أن علم النفس بدأ بدراسة الروح، لكن زهقت روحه، ثم أصبح علم العقل، لكن ذهب عقله، ثم أصبح علم الشعور، وأخشى أن يفقد شعوره، وقد فقده بعد أن أصبح علم السلوك. (سامي محمد ملحم، 2009)

ويعرفه أصحاب المدرسة المعرفية بأنه العلم الذي يدرس العمليات العقلية كالإدراك، التعلم، التذكر، التفكير، حل المشكلات والإبداع.

وتعرفه المدرسة السلوكية بأنه العلم الذي يدرس سلوك الكائنات العضوية. (محمد جاسم محمد، 2004)

ويعرف Wod Worth علم النفس الحديث أو المعاصر بأنه العلم الذي يدرس السلوك والعمليات العقلية، أو أنه علم نشاطات الفرد سواء أكانت تلك النشاطات حركية، عقلية أو انفعالية، هذا على مستوى التعريف، أما على مستوى ميادين علم النفس، فقد أشار Salford إلى أن هذا العلم يهتم بموضوعات والمتمثلة في:

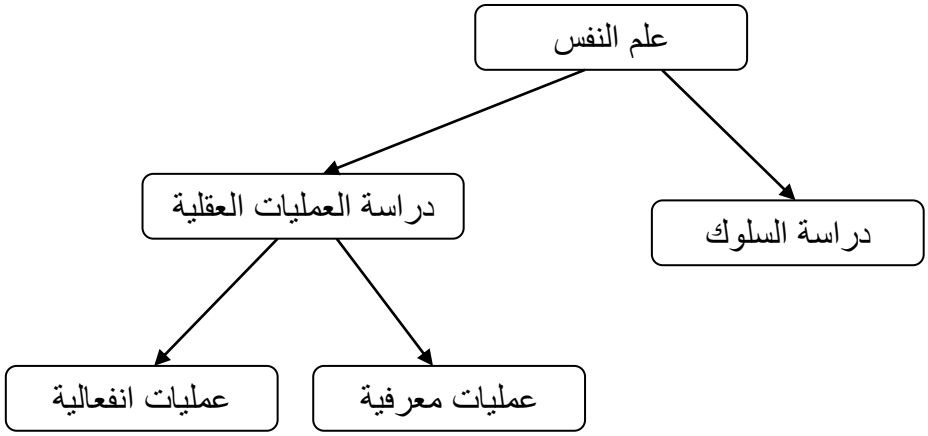
- العاديين: من كبار البشر وصغارهم على مستوى الأفراد وعلى مستوى الجماعات.
- الشواذ أو غير العاديين: كالمضطربين نفسا وعقليا.
- البحث النظري والمجالات التطبيقية.
- الإهتمام بسلوك الحيوانات (صالح حسن الداهري، 2008)

ويعرف علم النفس حاليا بأنه الدراسة العلمية للسلوك والعمليات العقلية، ولعل هذا التعريف بحاجة إلى شيء من التفاصيل. فما المقصود بالسلوك؟ وما المقصود بالعمليات العقلية؟ وكيف تدرس بطريقة علمية؟

السلوك هو كل ما يصدر عن الفرد من قول أو فعل يمكن ملاحظته بشكل مباشر، فعلماء النفس يدرسون السلوك، ولكن أيضا يدرسون السمات مثل سمة الذكاء، القلق، الانطواء، ...إلخ.

وعلى كل حال فإن السمات تدخل ضمن نطاق مفهوم السلوك، حيث أن السمة هي مجموعة من السلوكيات المترابطة التي تميل إلى الحدوث معا.

فسمة الذكاء مثلا نستدل عليها من خلال مجموعة من السلوكيات الذكية التي يقوم بها الفرد وغالبا ما يتسم بها سلوكه في المواقف المختلفة، والشكل رقم (01) يوضح لنا ماذا يدرس علم النفس (مواضيع الدراسة في علم النفس):



الشكل رقم (01) : مواضيع الدراسة في علم النفس
(أحمد يحي الزق، 2006، ص 25)

العمليات العقلية : تشير إلى الخبرات الداخلية الذاتية التي لا يمكن ملاحظتها مباشرة، وتشمل الإحساسات، الإدراكات، الذكريات، الأفكار، الدوافع، ... وغيرها. وتجدر الإشارة إلى أن العمليات العقلية يمكن تقسيمها إلى قسمين :

- عمليات معرفية : تشمل الإحساس، الانتباه، الإدراك، التفكير و التذكر.
- عمليات انفعالية: تشمل القلق، الخوف، الغضب و المشاعر المختلفة.

ونقصد بالدراسة العلمية أن علم النفس يستخدم مناهج منظمة لملاحظة السلوك ووصفه، تفسيره، التنبؤ به، ضبطه، حيث يصف الأنماط المتكررة من السلوك باستخدام مفاهيم نفسية دقيقة، وهو دائم البحث عن العلاقات السببية التي تفسر السلوك أو العلاقات التي تصف العلاقة بين السلوك والعوامل التي تؤثر فيه.

الظواهر النفسية : إن من أبرز الظواهر التي لفتت انتباه علماء النفس الاضطراب النفسي، فقد ينحرف سلوك بعض الأفراد عن السواء. كذلك ظاهرة التعلم فقد يتغير السلوك بشكل ايجابي أو سلبي نتيجة تفاعل الكائن مع البيئة.

ويدرس علم النفس النمو أو التطور مختلف عمليات النمو بمظاهره المختلفة، فالفرد ينمو ويتطور اجتماعيا، لغويا، عاطفيا ومعرفيا وحتى أخلاقيا.

كما يهتم أيضا بالفروق الفردية، حيث أن الأفراد يختلفون فيما بينهم في جوانب عديدة منها القدرات، الاستعدادات، أساليب التفكير والتعلم.

ويتناول علم النفس ظواهر أخرى عديدة منها : الإدراك، التفكير، الانفعالات والذاكرة. ذلك بهدف وصف هذه الظواهر موضوع الدراسة، تفسيرها، التنبؤ بها والتحكم فيها. (أحمد يحي الزق، 2006)

و في خلاصة القول يمكننا أن نذكر بأن علم النفس يدرس سلوك الإنسان وتفكيره، وكذلك الدوافع والانفعالات، الأحاسيس، العواطف والاتجاهات، كما يدرس الذكاء، التعلم، النسيان والذاكرة، الجهاز العصبي ومختلف العمليات العقلية البسيطة والمعقدة مثل: الانتباه، الإدراك، التفكير المجرد والعوامل المؤثرة على النشاط العقلي. (محمد جاسم محمد، 2004)

1)- موضوعه :

يدرس علم النفس ثلاثة أوجه من النشاط:

1. النشاط الحركي: وهو سلوك ظاهري خارجي لفظي، موضوعي يدرسه أشخاص آخرون غير الشخص الذي يصدر عنه.
2. النشاط الذهني العقلي والوجداني: لا يمكن أن يدركه ويلاحظه إلا صاحبه دون غيره من الناس.
3. نشاط يجمع بين النشاط الحركي اللفظي والنشاط العقلي الانفعالي: ويظهر من خلال تعامل الإنسان مع بيئته وتفاعله معها. (عبد الرحمن الوافي، 2006)

2)- أهميته:

يدرس علم النفس السلوك بمنهج البحث العلمي الذي يعتمد على الملاحظة المنظمة والتجارب المضبوطة، حيث يهتم بالمحافظة على الصحة النفسية للفرد وحل المشكلات التعليمية والسلوكية ومساعدة الأفراد على التكيف مع بيئتهم.

وتنبع أهمية علم النفس في حياتنا اليومية كونه علم دراسة السلوك الإنساني، والسلوك هو كل نشاط يقوم به الإنسان لتحقيق غاية أو إشباع حاجة ما أو دافع معين. حيث يدرس علم النفس طبيعة السلوك وما وراءه من دوافع والآثار الناتجة عن ذلك، والسلوك سواء أكان سلوكا وجدانيا أو فكريا. (محمد جاسم محمد، 2004)

حيث يزداد الاهتمام بعلم النفس لدى الدول المتقدمة يوما بعد يوم، ويجد الملاحظ للدراسات النفسية أنها تزداد باستمرار لا سيما بعد أن اتخذ العلماء الطرائق العلمية في دراسة الحياة النفسية للإنسان وسلوكه، حيث أدى ذلك إلى فتح آفاق لعلم النفس نظرية وتطبيقية.

ولقد كانت لعلم النفس فوائد عظيمة في نواحي كثيرة من مجالات الحياة كمجال الصناعة، الحرب، التجارة، التربية، التعليم ومعالجة الأمراض النفسية وغير ذلك.

وهكذا أصبح علم النفس ذات أهمية كبرى في حياة الشعوب وتقدمها، حيث يؤكد العلماء على حقيقة واقعة وهي أن حياة الإنسان النفسية تسيره وتتدخل في كثير من أعماله وسلوكه، ومن واجب العلماء التعرض لدراستها لما لها من أهمية كبرى في جميع مجالات حياة الإنسان.

3)- أهدافه:

يسعى علم النفس إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، من أبرزها وصف السلوك الإنساني وتفسيره، ضبطه والتنبؤ به.

وعلم النفس كغيره من العلوم الطبيعية والاجتماعية يصف الظواهر التي يدرسها وصفا دقيقا ثم يفسرها في ضوء تصورات وقواعد، كما يحاول أن يظفر بقوانين ومبادئ عامة في موضوعات التعلم، التذكر، الانفعال وغيرها من موضوعات علم النفس. لذلك نجد أن علم النفس يصف مختلف أنواع السلوك الإنساني الفطري والمكتسب، السوي والشاذ، ثم يبحث عن الشروط والعوامل التي لا يتم هذا السلوك بدونها، أي عما يقوم وراء هذا السلوك من استعدادات كامنة ودوافع شعورية وغير شعورية، هذا فضلا عن الظروف الخارجية المختلفة التي ينبعث فيها هذا السلوك. (حنان سعيد الرحو، 2005)

وتبعا لهذا يمكن أن نحدد ثلاثة أهداف لعلم النفس والمتمثلة في:

1. وصف السلوك الإنساني وتفسيره:

يشير الفهم إلى عملية شرح أو تفسير العلاقات بين المفاهيم أو المتغيرات ذات العلاقة بالظاهرة موضع الاهتمام، إذ لا يقتصر الباحث على وصف هذه الظاهرة فقط، بل يحاول أيضا التعرف على أسباب حدوثها وعلى العوامل التي تؤثر فيها. فالفهم يعتبر الهدف الأساسي للعلم. (عبد العزيز المعايطة وآخرون، 2002)

2. ضبط السلوك الإنساني:

يترتب منطقيا على فهم الطبيعة الإنسانية تحسين القدرة على ضبط حياتنا وحياة الآخرين، فتفسير السلوك وتحليله يسمح لنا بضبطه وتوجيهه في قنوات مقبولة اجتماعيا. (راضي الوقفي، 2003)

والضبط هو عملية التحكم في بعض المتغيرات الأساسية التي تساهم في إحداث ظاهرة ما، وتتوقف عملية الضبط على وجود علاقات سببية بين متغيرين أو أكثر، وعلى إمكانية معالجة أحد هذه المتغيرات.

3. التنبؤ بالسلوك:

يعتبر التنبؤ تلك القدرة على معرفة الحوادث أو الظواهر المستقبلية في مجال معيّن، وذلك بالاستناد إلى معرفة العلاقات الموجودة بين المتغيرات ذات العلاقة بهذا المجال، كالتنبؤ بالمستوى التحصيلي لطلبة الجامعة بمعرفة مستوى تحصيلهم في المرحلة الثانوية. وقد لا يصل مستوى التنبؤ في علم النفس التربوي درجة اليقين التي تصل إليها بعض العلوم الطبيعية، وذلك لتعقد موضوعاته، إلا أن المعلومات والحقائق التي يوفرها التنبؤ في هذا المجال تساعد المربّي في تخطيطه واتخاذه القرارات التربوية، كما تساعده على حل العديد من المشكلات التربوية التي تنطوي عليها الأوضاع التعليمية المختلفة. (عبد العزيز المعايطة، 2002)

4)- <u>تاريخ علم النفس</u>:

بدأ علم النفس كغيره من العلوم الأخرى فرعا من الفلسفة، حيث اهتم الفلاسفة اليونان بموضوع الروح، وكانوا يرون بأنها أساس الحياة، فكان علم النفس عندهم هو علم الروح، والروح هي مصدر سلوك الكائنات الحية. وفي العصور الوسطى ظهرت المسيحية، كما ظهر الإسلام، فاهتم علماء الدين بالروح، واهتم الفلاسفة بالعقل وبالتالي أصبح علم النفس عند الفلاسفة هو علم العقل.

وفي القرن السابع عشر بيّن ديكارت أن العقل وظيفته الشعور، وبهذا تحول علم النفس من علم العقل إلى علم الشعور، وأصبح الشعور هو موضوع الدراسة في علم النفس. وفي القرن التاسع عشر تبلورت الأفكار الفلسفية السابقة في نظريتين سائدتين وهما نظرية الملكات والنظرية الترابطية القديمة.

ويرى أصحاب النظرية الأولى أن العقل مقسم إلى ملكات كملكة التفكير، ملكة الوجدان، ملكة الإرادة. ويعزى إلى هذه الملكات ما يقوم به العقل من نشاط، أما النظرية الترابطية فيرى أصحابها بأن عقل الطفل عند الميلاد عبارة عن صفحة بيضاء.

وقد أخذت العلوم المختلفة في نهاية القرن التاسع عشر تنفصل عن الفلسفة، إلا أن انفصال علم النفس عنها لم يأت إلا متأخرا، فكانت بداية علم الحقيقية كعلم مستقل عن الفلسفة والفسيولوجيا تعود إلى سنة (1979)، حيث أنشأ العالم الألماني Wundt أول مختبر لعلم النفس في ألمانيا وكان من أولى اهتماماته هو اكتشاف مكونات الخبرة الشعورية بطريقة تجريبية، حيث سمي علم النفس بعلم الشعور.

إنتقل علم النفس بتأثير فونت إلى أمريكا وقد عرفه وليم جيمس الأب الروحي لعلم النفس في الولايات المتحدة بأنه العلم الذي يهتم بدراسة الحياة العقلية. حيث استخدم علماء النفس الأوائل طريقة الاستبطان أو التأمل الذاتي لدراسة الحياة العقلية للفرد، وكان يطلب من الفرد أن يحلل عملياته العقلية بموضوعية.

وفي سنة (1913) بدأ John Watson ثورة جديدة في علم النفس عرفت بالحركة السلوكية، وكان من افتراضات هذه الحركة أن الحياة العقلية لا يمكن أن ترى أو تقاس، وبالتالي لا يمكن أن تدرس دراسة علمية، لذلك يجب على علماء النفس أن يركزوا على دراسة السلوك الظاهر.

واعتبر السلوك البشري سلسلة من الأحداث ناتجة عن مثير واستجابة، والمثير هو عبارة عن حدث بيئي، أما الاستجابة فهي عبارة عن حركة أو رد فعل فسيولوجي يمكن أن يلاحظ ويقاس. ومن حركة واطسون ظهرت مدرسة جديدة في علم النفس عرفت بسيكولوجية المثير والاستجابة.

ويرّكز العلماء في هذه المدرسة وعلى رأسهم Skinner على دراسة المثيرات التي تؤدي إلى الاستجابات السلوكية، وعلى دراسة عمليتي الثواب والعقاب اللتان تعملان على المحافظة على هذه الاستجابات وتقويتها وتعديلها. وفي الوقت الذي كانت فيه السلوكية تترعرع في الولايات المتحدة، كانت هناك حركات أخرى في أوروبا تنمو وتتطور بشكل سريع وأحد هذه الحركات المدرسة الشكلية. فقد بدأ مجموعة من علماء النفس الألمان أمثال Koffka, Kohler, Fretmer بدراسة سلوك حل المشكلات عن طريق الانتباه الكلي في المشكلة موضوع البحث.

وفي النهاية لا بد من الإشارة إلى ما قام به Freud والذي ساهم بشكل كبير في تطور علم النفس، إذ أدت ملاحظته الكثيرة حول المرضى النفسيين الذين كانوا يترددون على عيادته وملاحظته حول شخصياتهم، إلى تطوير ما يعرف بنظرية التحليل النفسي في بداية القرن الحالي.

ومن إسهامات Sigmund Freud في علم النفس اكتشافه كيفية تأثير العمليات اللاشعورية على الشخصية الإنسانية، وتركيزه على أهمية الدوافع الجنسية في السلوك البشري، كما أكد على أهمية خبرات الطفولة في تحديد وتكوين شخصية وسلوك الراشد وإلى أهمية العوامل البيولوجية في تطور شخصية الإنسان. (عبد العزيز المعايطة وآخرون، 2002)

ولقد تطور علم النفس في الخمسين سنة الأخيرة تطورا كبيرا شمل مجالات اهتماماته وطرق البحث فيه، وميادينه، وتراكمت المعرفة عن سلوك الإنسان بشكل لم يسبق له نظير في أي حقبة زمنية أخرى، حتى أصبح البعض يطلقون على هذا العصر بعصر المعرفة السيكولوجية.

ومع تراكم هذه المعرفة تعددت الميادين التي يهتم بها علم النفس المعاصر فدخل علم النفس إلى المدرسة، المصنع والشركة، ...وغيرها. ولعل ما يمّيز علم النفس المعاصر هو اهتمامه بالقضايا العملية التطبيقية التي تشغل اهتمام المجتمعات أكثر من اهتمامه بالقضايا النظرية العامة من جهة، وامتلاكه لخلفية صلبة في أصول البحث العلمي وطرقه من جهة ثانية.

5)- العوامل التي ساعدت على تطور علم النفس:

1. تزايد الاضطرابات النفسية بسبب الحروب مثل اضطرابات الخوف، القلق الناتجة عن الخوف من الموت أو الدمار أو فقدان أحد الأقارب.
2. تزايد الاهتمام بالتحصيل الدراسي، ومعالجة مشكلة تدني مستوى التحصيل.
3. ظهور الكثير من المفكرين والعلماء النفسيين الذين ينتمون إلى اتجاهات ومدارس كثيرة مثل المدرسة السلوكية، الإنسانية والمعرفية.
4. التقدم الصناعي والتكنولوجي مما ترتب عليه الحاجة إلى زيادة دافعية العامل ودراسة العوامل النفسية التي تزيد من الإنتاج.
5. التغير الثقافي والاجتماعي مثل تغير بنية الأسرة وإعطاء الأولاد الحرية، وسهولة الاتصال والتفاعل بين الأفراد. (عبد العزيز المعايطة وآخرون، 2002)

6)- علاقة علم النفس بالعلوم الأخرى:

لعلم النفس صلات وثيقة بعلم الأحياء وعلم وظائف الأعضاء، وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم الأخرى، فسلوكنا يتوقف إلى حد كبير على تكويننا البيولوجي،الجسمي، العصبي والغدي، وعلى ما ورثناه من استعدادات فطرية، ومن المؤكد أن هناك صلة بين الذكاء والمواهب الخاصة، وبين المهارات الحركية والجهاز العصبي، كما أن أي خلل في إفرازات الغدد الصماء أو تلف يصيب المخ قد يكون له أثر خطير على شخصية الفرد وصحته النفسية. ومن جهة أخرى لا بد أن لا ننسى ما للمجتمع والثقافة السائدة فيه من أثر عميق في شخصية الفرد وتفكيره وسلوكه، بل أن ثقافة المجتمع تؤثر في طرق تفكير أفراده وطرق تعبيرهم عن انفعالاتهم، وفيما يكتسبونه من معلومات ومهارات وعواطف.

فسلوك الإنسان يصدر عن كائن حي يعيش في مجتمع لا بد لنا لفهمه وتفسيره من معرفة شروطه العضوية والاجتماعية، حيث يساعدنا علم الأحياء وعلم وظائف الأعضاء على معرفة شروطه العضوية، في حين يساعدنا علم الاجتماع على فهم شروطه الاجتماعية. لذلك يعتبر علم النفس من العلوم التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالعلوم البيولوجية والعلوم الاجتماعية. (محمد جاسم محمد، 2004)

1. علم النفس وعلم الاجتماع :

لعلم النفس صلة وثيقة بعلم الاجتماع رغم أنهما يختلفان في الاختصاص، فعلم النفس يختص بدراسة السلوك الفردي والخبرة التي يمر بها الفرد خلال تفاعله مع بيئته الاجتماعية، ويتضّح ذلك من خلال اهتمامه بالعمليات والخصائص التي تنمو لدى الفرد وكيفية قيامها بوظيفتها، بينما يختص علم الاجتماع بالخبرة والسلوك الجماعي الذي يتضّح جليا في الأعمال والتنظيمات الاجتماعية وتطورها. وللمجتمع وثقافته السائدة أثر عميق في تكوين شخصية الفرد وتحديد سلوكه وأسلوب تفكيره، وطرق التعبير عن انفعالاته.

وهكذا يتضّح لنا بأن علم النفس له صلة وثيقة بعلم الاجتماع، وحتى يتحقّق تفسير السلوك من حيث وحدة متكاملة نشأ فرع خاص في علم النفس قائم على المزاوجة بين علم النفس وعلم الاجتماع يعرف بعلم النفس الاجتماعي.

2. علم النفس وعلم الوراثة:

يساعد علم الوراثة على التعرف على ماضي الفرد وما له من آثار على حاضره ومستقبله، فلا شك أن سلوك الفرد يتوقف ويتأثر إلى حد ما على ما ورثه من الآباء والأجداد، وهذا ما يتطلب منا دراسة العوامل الوراثية والاستعدادات الفطرية، فالعمليات العقلية والحالات الانفعالية كلها استعدادات وراثية فطرية.

3. علم النفس وعلوم التربية:

يوجد ارتباط وثيق بين علم النفس وعلوم التربية، فقد نشأ فرع علم النفس التربوي بهدف تطبيق المفاهيم السيكولوجية في ميدان التربية، وبذلك ترك الفلسفة التربوية القديمة والأخذ بفلسفة سيكولوجية جديدة، غايتها الأفراد كل حسب طاقته وإمكانياته واستعداداته، فوظيفة المدرسة حاليا أصبحت تمهد الطريق للتلميذ لكي ينمو نموا متكامل الجوانب، كما أن النظام المدرسي أصبح قائما على الحرية والتعاون، والاهتمام بالنشاط الذاتي للتلميذ وفاعليته في العملية التربوية (وهذا في إطار علم النفس المدرسي).

وخلاصة القول أن هدف التربية الحديثة يتمّثل في ضرورة اعتمادها على الدراسات السيكولوجية للتلاميذ في الحقل التربوي.

4. علم النفس وعلوم الدين:

توجد صلة أكثر ارتباطا بين علم النفس وعلوم الدين بتعاليمه وقوانينه، وشرائعه السماوية، فقد قدم لنا القرآن الكريم أمثلة ومسميات عن كل حالة نفسية يمر بها الإنسان خلال قوة وضعف التزامه بتعاليم الدين ومنها: النفس الأمارة بالسوء، عندما يكون الإنسان رهين شهواته وغرائزه، وعلى العكس من ذلك الإنسان المهذبّ الذي له علاقة قوية مع الله وملتزم بتعاليمه وأوامره، وسميت نفسه بالنفس الراضية المطمئنة، كما قدمت لنا السنة الشريفة والتراث الإسلامي أمثلة عن معرفة الإنسان لنفسه، فمن خلال هذه المعرفة يعرف ربه وعظمته ويعرف كيف يتعامل مع الآخرين.

5. علم النفس والطب:

يقوم علم النفس حاليا على وحدة الجسم والنفس فبتعاونهما معا يصدر السلوك، لذلك لا بد لنا من دراسة النفس من خلال الجسم، والتعرف على الحواس المختلفة والجهاز العصبي، والجهاز الغدي. فلا مجال لدراسة علم النفس إلا بالتعرف على الجسم وأخذه بعين الاعتبار، فالجسم الصحيح تنتج عنه أفعال نفسية صحيحة.

6. علاقة علم النفس بالفيزيولوجيا:

يرتبط علم النفس ارتباطا وثيقا بالعلوم البيولوجية حيث يختص كل من علم النفس والفيزيولوجيا بالتركيبات (الجهاز العصبي، العضلات والغدد) والوظائف (الخبرات الحسية والحركات العضلية) للكائنات الحية، ولكن الفرق بين العلمين يبدو في تأكيد الفيزيولوجيا على مظاهر جزئية منفصلة فيما يوجّه علم النفس اهتماما أكثر إلى الكائن الحي ككل متكامل. ولقد نشأ فرع خاص في علم النفس وهو علم النفس الفيزيولوجي الذي يدرس أثر وظائف الأعضاء وتأثير الغدد الصماء على السلوك. (محمد جاسم محمد، 2004)

7)- فروع علم النفس:

يعتبر علم النفس كباقي العلوم الطبيعية، الإنسانية والتطبيقية، علم واسع جدا لا يمكن للمختص أن يحيط بكل مجالاته واختصاصاته.

ويمكن تقسيم مجالات علم النفس إلى المجالات النظرية التي تهدف إلى توليد المعرفة واكتشاف القوانين التي تحكم السلوك وتطوير النظريات، ومجالات تطبيقية تسعى إلى تطبيق القوانين والنظريات في مجالات محددّة مثل: المجال التربوي، الصناعي والعلاجي، بهدف المساعدة على حل المشكلات التي تعترض ميادين الحياة الإنسانية المختلفة. (أحمد يحي الزق، 2006)

أ. الفروع النظرية:

1/- علم النفس العام La Psychologie Générale:

يعتبر علم النفس العام المرجع الأساسي لمختلف فروع علم النفس فهو أساس الفروع الأخرى، حيث يهتم بدراسة أوجه النشاط النفسي التي يشترك فيها الناس جميعا مثل: التعلم، الانفعال، ...إلخ. وهو يسعى إلى دراسة الإنسان دراسة عامة لاكتشاف القوانين والمبادئ الأساسية التي نستطيع بموجبها تغيير السلوك الصادر عن الفرد تحت تأثير المثيرات الاجتماعية المختلفة. (عبد الرحمن الوافي، 2006)

2/- علم النفس الفسيولوجي Psycho-physiologie :

ويدرس السلوك وعلاقته بالجوانب الفسيولوجية كالجهاز العصبي والجهاز الغددي، وبشكل عام مختلف العمليات العقلية، المعرفية والوجدانية أي أنه يدرس الأعضاء والوظائف الخاصة بها كالإحساس، الإدراك، الذاكرة، التعلم، الدوافع، اللغة، والانفعالات.

3/- علم النمو (الارتقائي) Psychologie du Développement:

يدرس علم النفس الارتقائي المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته منذ لحظة الإخصاب إلى نهاية العمر، والخصائص السيكولوجية في كل مرحلة والمبادئ العامة التي تصف مسيرة هذا النمو.

4/- علم النفس الفارقي (الفروق الفردية) Psychologie Différentielle:

يدرس علم الفروق، الفروق بين الأفراد كالذكاء والخصائص النفسية والسلوكية الأخرى، وكذلك الفروق بين الجماعات والسلالات وأثرها في حياة الفرد والمجتمع.

5/- علم النفس الاجتماعي (Psychologie Sociale) :

يدرس علم النفس الاجتماعي السلوك الصادر عن الفرد تحت تأثير المثيرات الاجتماعية المختلفة، مع تركيزه على البيئة النفسية السائدة في كل جماعة ابتداءا من الأسرة، المجتمع، المصنع، المؤسسة والمدرسة. ويهتم بدراسة التفاعل بين الفرد والآخرين في مختلف المواقف الاجتماعية.

6/- علم نفس الشواذ:

يدرس السلوك الشاذ كالإجرام، أسبابه وكيفية علاجه، ويدرس الأمراض النفسية والعقلية، أسبابها وكيفية علاجها.

7/- علم النفس الحيواني (المقارن):

يدرس الحيوان، سلوكه، وقدرته على التفكير والتعلم ومدى اختلافه عن الإنسان وتشابهه معه في الذكاء والدوافع.

ب. الفروع التطبيقية:

ومن فوائد فروع علم النفس التطبيقية الاستفادة من كل ما تتوصل إليه الفروع النظرية لتحقيق هدفها والمتمثل في التأثير في الواقع، وتقوم بدراسة متخصصة هدفها الإجابة عن أسئلة متصلة بالواقع حيث تعمل على زيادة المعرفة ومن بين هذه الفروع التطبيقية:

1/- علم النفس التربوي Psychologie Éducative :

يوظف كل ما توصل إليه علم نفس العام في وظائف التعلم، التذكر، الانتباه، الإدراك، وتطبيقها في ميدان التربية، وفي تخطيط الأنشطة التربوية والتعليمية وتنفيذها حسب ما يتناسب مع خصائص الطفل العقلية والوجدانية.

2/- علم النفس الإكلينيكي Psychologie Clinique:

يهدف إلى تشخيص وعلاج مختلف الاضطرابات النفسية والعقلية، حيث يستفيد من مكتشفات فروع علم النفس النظرية. ويقوم بالقياس السيكولوجي والمتمثل في ملاحظة، تحليل وتقدير ما للمفحوص من ذكاء، وقدرات عقلية، سمات خلقية واتجاهات نفسية.

3/- علم النفس الصناعي Psychologie Industrielle:

يهتم بحل المشكلات المختلفة التي تكون في ميدان الصناعة والإنتاج حلا علميا، حيث يقوم على مبادئ علم النفس ومفاهيمه، بهدف تهيئة الظروف المادية والاجتماعية التي تضمن أكبر قدر من الإنتاج الجيّد وفي وقت أقصر، وبأقل مجهود، وأكبر قدر من رضا العامل وارتياحه، كما يهتم بدراسة جودات العمل، الأمن الصناعي، والعلاقات الإنسانية في ميدان الصناعة بين العمال.

4/- علم النفس القضائي Psychologie Juridique:

يهتم بالعوامل والدوافع المختلفة التي تكمن وراء حدوث الجريمة، ويقترح أنجع الوسائل لعقاب المجرم وعلاجه.

5/- علم النفس التجاري Psychologie Économique:

يدرس كل من التسويق، الدعاية، الإعلان، حاجات المستهلك ورغباته والخصائص النفسية لجذب المستهلكين، والترويج للصناعة لتحقيق أكبر ربح ممكن.

6/- علم النفس العسكري (الحربي) Psychologie de l'Armée:

يهتم بالروح المعنوية للجيش حيث يستخدم قوانين علم النفس ومبادئه لاختبار مدى استعداد الجندي، تدريبه وحمايته من الحرب النفسية التي قد يشنها الخصم.

7/- علم النفس الإرشادي Psychologie de l'Orientation:

يعمل على حل مشاكل الناس بأنفسهم، وذلك عن طريق مساعدتهم على فهمها وفهم أحاسيسهم نحوها. فإذا كان الطب العقلي يرّكز في الأساس على الاضطرابات النفسية والعقلية الشديدة، فإن علم النفس الإرشادي نشأ ليساعد أغلبية الناس الذين يعانون من مشاكل لا تصل إلى تلك الدرجة من الشدة، ولكن من الضروري مساعدتهم على حلها وتقديم خدمات ماسة في مجال التوجيه التربوي التعليمي، المهني، النفسي، وفي حل مشاكلهم الأسرية والشخصية والعلاقات الأخرى. (محمد جاسم محمد، 2004)

8)- مناهج البحث في علم النفس:

1/- منهج التأمل الباطن (الاستبطان) :

ظل الاستبطان (التأمل الباطن أو الملاحظة الذاتية) المنهج السائد في الدراسات النفسية حتى أواخر القرن الماضي، والاستبطان بالمعنى العلمي هو ملاحظة الشخص لما يجري في شعوره من خبرات حسية، عقلية، انفعالية ملاحظة منتظمة صريحة تستهدف وصف هذه الحالات وتحليلها سواء أكانت هذه الحالات حاضرة كحالة الحزن، الغضب التي يظهرها الفرد في اللحظة الراهنة أو ماضية كأحلام النوم وأحلام اليقظة.

ومن أمثلة الاستبطان الحالات الشعورية الحاضرة كأن تطلب من شخص أن يصف حالته وهو يستمع إلى محاضرة جافة أو يقرأ كتابا مملا ...إلى غيرها.

غير أنه قد وجهت إلى منهج الاستبطان عدة اعتراضات وانتقادات، فقد أعرضت المدرسة السلوكية عن استخدامه بحجة أنه منهج غير علمي، وكانت حجتها في ذلك أن الحالات الشعورية التي تدرس عن طريق التأمل الباطن هي حالات فردية ذاتية، أي لا يمكن أن يلاحظها إلا صاحبها وحده، ومن ثم لا يمكن أن تكون موضوع بحث علمي لأننا لا يمكننا التحقق من صحتها.

ومن بين الانتقادات الأخرى التي وجهت إلى منهج الاستبطان أن الشخص ينقسم في أثنائه إلى مُلاَحِظْ ومُلاَحَظْ في آن واحد، وهذا من شأنه أن يغير الحالة الشعورية التي يريد وصفها وتحليلها.

وعلى الرغم من الانتقادات والاعتراضات التي وجهت إلى منهج الاستبطان إلا أنه لا يمكن للباحث في علم النفس الاستغناء عنه في كثير من الحالات. (عبد الرحمن الوافي، 2006)

2/- المنهج التجريبي في علم النفس:

يعتبر المنهج التجريبي من أدق وأفضل المناهج في علم النفس لأنه أقربها إلى الموضوعية، عكس منهج الاستبطان الذي يتصف بدرجة عالية من الذاتية، كما يستطيع الباحث من خلال المنهج التجريبي السيطرة على العوامل المختلفة التي تؤثر على الظاهرة موضوع الدراسة. ويتمثل المنهج التجريبي بوجه عام في محاولة التحقق من فرضية معينة، حيث يمر الباحث بالمراحل التالية:

أ- الملاحظة: لا بد أن تكون الملاحظة منظمة تتيح للباحث وصف بعض الظواهر، وتعيين العوامل أو المتغيرات التي تؤثر في تلك الظواهر مع تحديد الوقائع التي يسعى إلى دراستها.

ب- صياغة الفرضيات: تتضمن الفرضية تحديد العلاقة المفترضة بين نوعين من الوقائع (المتغيرات)، ويمكن استقراء الفرضية أو استخراجها انطلاقا من الملاحظات التي قام بها الباحث، كما يمكن استنتاجها من نظرية معينة. وأهم ما يجب أن تتميّز به الفرضية أن تكون قابلة للبرهنة والتحقق منها.

ج- التجريب: يهدف التجريب إلى التحقق من صحة الفرضية، ويسعى الباحث أثناء التجريب إلى تنظيم وضعية معينة تتيح له ملاحظة تأثيرات متغير أو عدة متغيرات تدعى بالمتغيرات المستقلة على متغير واحد يدعى بالمتغير التابع.

د- تحليل النتائج وتفسيرها: يقوم الباحث خلال هذه المرحلة بترتيب نتائج التجربة وتصنيفها بواسطة الجداول الإحصائية وتحليل هذه النتائج بواسطة وسائل التحليل الإحصائي المناسب لكي يقوم بعد ذلك بتفسيرها. (عبد الرحمن الوافي، 2006).

3/- المنهج الوصفي في علم النفس:

يهدف المنهج الوصفي في علم النفس إلى جمع الأوصاف الدقيقة العلمية حول ظاهرة موضوع البحث والدراسة في أوضاعها الراهنة، وإلى دراسة العلاقات التي توجد بين الظواهر. ويتضمن المنهج الوصفي جمع بيانات بهدف التحقق من صحة فرضياته أو الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالوضع الراهن لموضوع الدراسة، أي أن الغرض منه وصف الظاهرة كما هي موجودة دون محاولة التأثير فيها، كما هو الحال في المنهج التجريبي.

ومن أمثلة الدارسات الوصفية نذكر لدراسات الإرتباطية، دراسة حالة، الدراسات المسحية والدراسات التطورية.

1. الدراسات الارتباطية:

تميل بعض المتغيرات إلى الاقتران أو التواجد معا في كثير من المواقف المختلفة التحصيل، الذكاء والدافعية، لذلك يحاول علماء النفس التحقق من مدى الارتباط الموجود بين هذه المتغيرات لدراسة العلاقة بينها باستخدام الدراسات الارتباطية.

ويعد هذا النوع من الدراسات ذات قيمة في الدراسات النفسية، إذ يتعذر في كثير من الأحيان إخضاع ظاهرة ما بسبب طبيعتها إلى أسس البحث التجريبي، وعليه تهدف الدراسات الارتباطية إلى وصف قوة العلاقة بين متغيرين، ويستخدم لتحقيق هذا الغرض ما يسمى بمعامل الارتباط تتراوح قيمته بين (-1) و(+1)، حيث تدل الإشارتين السالبة والموجبة على اتجاه العلاقة، فالسالبة تعني أن العلاقة عكسية أما الإشارة الموجبة فتدل على أن العلاقة طردية.

2. دراسة حالة:

عبارة عن ملاحظة معمقة لفرد واحد أو مجموعة صغيرة من الأفراد، حيث تزودنا دراسة الحالة بمعلومات حول الفرد موضوع الدراسة، وتسمح للباحث بالانغماس في الظاهرة، كما تحدث في الحياة الواقعية. وتجدر الإشارة إلى أن دراسة الحالة تعاني من جوانب قصور منها: صغر حجم العينات إذ أن الباحث يتوصل إلى استنتاجه بالتحقق فقط من عينة صغيرة من الأفراد، مما يحد من إمكانية تعميم استنتاجه على مجتمع الدراسة. (معاوية محمود أبو غزال، 2013)

3. الدراسات المسحية:

والمتمثلة في محاولة جمع أوصاف مفّصلة عن ظاهرة ما قصد استخدام البيانات لتأييد الظروف أو الممارسات الراهنة الحالية، أو لعمل تخطيطات أكثر دقة بغية تحسين الظروف والعمليات السلوكية والتي يكون الهدف منها كشف الوضع القائم وتحديد كفاءته عن طريق المقارنة بمستويات أو معايير تم اختيارها على نطاق واسع أو ضيق.

ويستخدم الباحثون في الدراسة المسحية للوصول إلى الرأي العام الاستخبارات والاستفتاءات، وهي أسئلة تدور حول موضوع معيّن أو موقف معيّن وعلى الفرد أن يجيب عليها ويبدي برأيه شفهيا أو كتابيا، ومن أمثلة ذلك: المسح المدرسي، الاجتماعي ومسح الرأي العام.

4. الدراسات التطورية:

ويعتبر أسلوب لمعالجة مشكلات التطور والتغّير، حيث يتناول الوضع القائم للظواهر والعلاقات المتداخلة بين بعضها البعض، كما يصف المتغيّرات التي تحدث في مجرى تطورها خلال فترة زمنية معينة ويقوم بتحليلها. (عبد الرحمن الوافي، 2006)

وفيما يلي سوف نذكر أهم الطرق التي يستخدمها هذا المنهج:

أ- الملاحظة العلمية المنظمة: تعتبر الملاحظة العلمية المنظمة العامل الخصب للحصول على معلومات وبيانات تتصل بالسلوك الفردي أو الجماعي، حيث يهتم الباحث بدراسة الوضع الحالي، الراهن للظاهرة، وتحديد طبيعة الظروف والممارسات والاتجاهات السائدة، أي تحديد الأوصاف الدقيقة للأنشطة والأشياء ...إلخ. كما يتضّمن هذا المنهج الملاحظة المباشرة للأفراد والجماعات في المواقف الاجتماعية وتسجيلها تسجيلا دقيقا.

ب- الطريقة الطولية: تعرف هذه الطريقة بالطريقة التتبعية وهي من أقدم وأبسط الطرق في العلوم الاجتماعية، وفيها يتتبع الباحث النمو النفسي من كافة مظاهره لفرد أو لجماعة من الأفراد في مختلف الأعمار طوال فترة زمنية معيّنة، وقد تمتد الفترة الزمنية التي يتتبع فيها الباحث الفرد نفسه إلى عشر سنوات أو أكثر، أي أن الباحث يتتبع النمو وتطور تغييره على أفراد معينين في الأعمار المتتابعة المتلاحقة بالنسبة لمظاهر النمو المختلفة، لذلك توصف هذه الطريقة بالطريقة الطولية. ومن أشهر الدراسات الطولية التتابعية المعروفة هي دراسة لويس ترمان، حيث تتبع النمو العقلي لجماعة من الأطفال المتفوقين لمدة ثلاثين سنة.

ج- الطريقة المستعرضة: والتي يدرس من خلالها الباحث متغيرات مظاهر النمو المختلفة في عينة كبيرة العدد في سن معينة، وهنا يطبق الباحث على العينة وسائل يحصل بها على المعلومات والبيانات الخاصة بمظاهر النمو، حيث يحصل على الصفات والسمات العامة التي تميّز النمو في هذه السن.

وتعتمد هذه الطريقة على الاختبارات والمقاييس الدقيقة، وقد يأخذ الباحث في حالات أخرى عينات من الأفراد في سنوات مختلفة، ويتبع معها الطريقة نفسها ويمكن أن يتم هذا في وقت واحد أي ندرس مظاهر النمو في جماعة مماثلة في السن. ومن الذين استخدموا هذه الطريقة نذكر Georges Edouard Piaget في دراسته حول اللغة عند الأطفال في الأعمار الزمنية المختلفة. (عبد الرحمن الوافي، 2006)

4/- المنهج العيادي في علم النفس:

إن أول من استعمل في بداية القرن الماضي مصطلح المنهج العيادي العالم النفساني الأمريكي Witmer حيث قام بدراسة معمقة للاضطرابات الذهنية لدى الأطفال، واعتبر بذلك أن للمنهج العيادي غايات عملية تكمن في علاج ووقاية حالات التخلف العقلي لدى الفرد، واهتم بعد ذلك وبشكل خاص بالأطفال الذين يعانون من صعوبات مدرسية، كما اهتم أيضا بتحليل هذه الصعوبات وأسبابها الممكنة وذلك بتركيز البحث على المجال المعرفي.

وفي سنة (1909) ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية اتجاه أخر بقيادة العالم Healy مدير مؤسسة الأحداث الجانحين، حيث قام بتقنين بعض الروائز، متأثرا بالنظرية التحليلية، فارتكز منهجه العيادي على دراسة الدوافع والحياة العاطفية والانفعالية لدى الأفراد. غير أنه اليوم لم يعد قائما هذا التمايز بين التيارين، ذلك أن المنهج العيادي يذهب إلى أن يتصف بأكبر قدر ممكن من الشمولية وأنه يتناول دراسة الفرد بوصفه وحدة شاملة لا تقبل التجزئة. وتجاوز من جهة أخرى وبشكل تدريجي حدود ميدان نشأته ليطبق في دراسة السلوك المتكيّف والسلوك غير السوي، وتحول بذلك من طريقة خاصة بميدان من ميادين علم النفس إلى منهج للبحث من شأنه أن يوسع معلوماته.

وحوصلة القول أن المنهج العيادي يعتمد على الملاحظة المعمقة للأفراد الذين يعانون أو يواجهون مشاكل معينة والتعرف قدر الإمكان على ظروف حياتهم بغية الوصول إلى تفسير كل واقعة في ضوء كل الوقائع الأخرى، ذلك أن الكل يشكل مجموعة ديناميكية. (عبد الرحمن الوافي، 2006)

9)- مدارس علم النفس :

تمثّل مدارس علم النفس اتجاهات عامة نظرية وتطبيقية متمّيزة في النظر إلى سيكولوجية الإنسان، وهذا التمايز أو الاختلاف لا يمنع من وجود أوجه اتفاق كثيرة بينها، وفيما يلي سوف نقوم بعرض أهم مدارس علم النفس:

1/- المدرسة البنائية التكوينية Constructivisme: قامت هذه المدرسة في ألمانيا على يد Wilhelm Wundt (1832-1920) الذي كان عالما من علماء الفيزيولوجيا، وبدأ في بحث الظواهر النفسية بالطريقة التجريبية، وفي أمريكا كان Edward Bradford Titchener (1867-1927) خير ممثل لهذه المدرسة، وأهم ما يميّز تفكير هذا المذهب أنهم لم يعطوا أهمية للسلوك الظاهري بقدر ما اهتموا بتحليل الخبرات الشعورية، حيث اعتقدوا بأن الحياة العقلية كالإحساسات، الصور الذهنية، والمشاعر الانفعالية هي التي تكون العقل الشعوري، ويعتبرون التأمل الباطني الطريقة المثلى. وتكمن أهمية المدرسة البنائية في كونها قد أعطت علم النفس دفعة علمية قوية، بحيث أصبح نسقا علميا معترفا به مستقلا عن الفلسفة والفسيولوجيا، كما أنها قدمت المنهج الاستبطاني على أنه المنهج الوحيد في علم النفس وقدمت له تحليلا دقيقا.

ومن روادها أيضا تجدر الإشارة إلى William James (1842-1910) الذي ذكر في كتابه الخاص بدروس مختصرة في علم النفس الذي كتبه لطلاب الجامعات عام (1892) أن علم النفس هو وصف حالات الشعور وتفسيرها بحد ذاتها. وفي نفس الصدد يذكر Wilhelm Wundt عام (1892) أن علم النفس يبحث فيما ما نسميه بالخبرة الداخلية من إحساسات، مشاعر وأفكار، وذلك تميزا لها عن الخبرة الخارجية، ولكنه عام (1896) استبدل الخبرة المباشرة بالخبرة الداخلية مشيرا بذلك إلى خبراتنا عن الأمور الخارجية أيضا، وذلك بأننا نستشعر الأشياء الخارجية عنا، كما نستشعر أفكارنا وعواطفنا داخل ذواتنا، وعلى علم الشعور أن يدرس كليهما.

وبقيت هذه المدرسة محافظة على نظرية Wilhelm Wundt في الوعي ولم تقبل النظرية التطورية، فهي ترى أن علم النفس هو دراسة الوعي لا دراسة السلوك، وأنه يدرس بنية هذا الوعي كما تدرس بنية آلة من الآلات دون الاهتمام بوظيفتها، لذلك كان تشديدها على دراسة الوعي في حد ذاته دراسة تحليلية وتجريبية. (مصطفى عشوي، 2010)

2/- المدرسة الوظيفية Fonctionnalisme:

تنسب أفكار المدرسة الوظيفية (Fonctionnalisme) إلى آراء الفيلسوف وعالم النفس الأمريكي في جامعة هارفارد William James (1842-1910). (راضي الوقفي، 2003)

حيث تؤكد هذه المدرسة على أهمية العمليات النفسية بغض النظر عن البنية التي تحتوي هذه العمليات، وترجع جذور التناول الوظيفي إلى أعمال Clemens Brentano الذي كان يلح على ضرورة دراسة الفعل كأساس للظواهر النفسية، وإلى أعمال William James الذي كان يصف الحياة العقلية كتيار من التجارب الواعية. وفي الوقت الذي كانت المدرسة البنيوية تحاول البحث في ماهية العقل، فإن المدرسة الوظيفية عملت على فهم كيفية توظيف العقل في حل المشكلات، والملاحظ أن الابتعاد عن البحث في ماهية الشعور وتركيز البحث عن وظيفته وطرق توظيفه أقرب إلى التناول التجريبي أو التطبيقي، الذي يبتعد عن التناول الفلسفي (النظري) للعمليات العقلية. ورغم هذا التناول العملي فإن الوظيفيين بقوا أوفياء لدراسة العقل من حيث توظيف عملياته المختلفة في حل المشكلات مع الإيمان بالطبيعة المتكيفة للشعور. ومن رواد هذه المدرسة أيضا نذكر Angel (1868-1949)، وكذلك James Mckeen Cattell (1860-1944)، حيث عرف Cattell علم النفس بأنه علم التجربة والسلوك. ولعلّ جهود علماء النفس الوظيفي في دراسة العمليات العقلية دراسة تطبيقية إلى جانب البحوث الفسيولوجية التي كانت تجرى على الحيوانات في الولايات المتحدة وروسيا، هو الذي مهد لظهور المدرسة السلوكية بالولايات المتحدة أيضا. (مصطفى عشوي، 2010)

3/- المدرسة الغرضية Invocation:

ويمثل المدرسة الغرضية (Purposivism) الإنجليزي William McDougal صاحب كتاب علم النفس الاجتماعي (1908) ومؤسس علم النفس الاجتماعي كفرع خاص من فروع علم النفس، حيث كان موضوع احتجاجه على التركيبية التي كانت تستخدم الاستبطان، الذي لا يستطيع النفاذ أو الوصول إلى الدوافع والانفعالات، والتي أعتبرها McDougal أجدر ما يكون موضوعا لعلم النفس، فالإنسان ليس إلا عضوية تتحرك بفعل غرائز توجهه نحو أغراض ومقاصد محددة لتشبع تلك الغرائز، أما هذه الأخيرة فهي قوية فطرية ابتدائية توجه السلوك وتشحنه بالحماسة للوصول إلى الغاية. وقد توصل من خلال تحليله للغرائز بأنها استعداد فطري لملاحظة مثير يتبعه استعداد فطري للاستجابة ويتوسطهما انفعال من طبيعة موازية لطبيعة المنبه، فغريزة الخوف مثلا توجه الانتباه نحو مصدر الخوف، فيستثار الانفعال (الخوف) ويتلو ذلك محاولة تفادي الموقف بالهرب أو الهجوم. (راضي الوقفي، 2003)

وتقوم نظرية McDougal على الملامسات الآتية:

- السلوك غرضي، فالإنسان لا يسلك أي سلوك أو يقوم بأي نشاط دون أن يكون هناك هدف أو غاية يهدف إليها.
- الإنسان مزود بمجموعة من القوى والاستعدادات لأنواع من السلوك ذات أغراض تعرف بالغرائز.
- يحدّد سلوك الإنسان بهذه الغرائز وما يشتق منها من عواطف.

ولعل أبرز ما في نظرية McDougal هو تأكيده على غائية السلوك، فغاية سلوك الكائن الحي هي الرغبة في الحياة أو البقاء، فجميع الكائنات الحية تسلك لرغبتها في البقاء. حيث عالجت هذه النظرية مشكلة الوراثة، ولها رأي مميّز إلى حد كبير عما تنادي به النظريات الأخرى. ولقد أكدت على دور الوراثة في تحديد سلوك الفرد، وكان لا بد لها من هذا التأكيد لأنها تفسر سلوك الإنسان على أساس الاستعدادات النفسية الجسمية التي يرثها (الغرائز).

غير أن McDougal رأى أن اعتبار هذه الغرائز ثابتة ولا تتغير من جيل إلى جيل آخر، سيحد من قيمتها في تفسير الاختلافات في السلوك بين الأجيال المختلفة، كما بيّن McDougal أن الأساليب السلوكية المتعلمة أو المكتسبة تنتقل هي الأخرى عبر الأجيال المتعاقبة عن طريق الوراثة. وعلى الرغم من النقد الذي وجهه الكثيرون إلى McDougal ونظريته، إلا أننا لا نستطيع أن ننكر تلك الجهود التي بذلها McDougal في محاولاته لفهم السلوك البشري ولإبرازه أهمية الغاية أو الهدف في فهم السلوك. (عبد السلام عبد الغفار، بدون سنة)

4/- المدرسة الجشطالتية Gestalt: تمثّل مدرسة الجشطالت (Gestalt) آراء مجموعة من علماء النفس الألمان من بينهم Wolfgang Kohler (1887-1967) وKurt Koffka (1886-1941) الذين أسسوا هذه المدرسة التي ترى بأن الخاصية الجوهرية في العقل الإنساني هي قدرته على تنظيم المجال الإدراكي وإدراك الأشياء ككليات منظمة، وبهذا فهم يحتجون على تحليل الأحداث النفسية كما تريده التركيبية. كما يرون بأن الحادث النفسي صورة أو نمطا أو كلا (Gestalt) منظما تنظيما معينا يعطي للأجزاء الداخلة في تركيبه معنى معينا يختلف من حادث إلى آخر، وأن تحليل هذا الحادث إلى أجزاء أو عناصر يفسده، فالكل يختلف عن مجموع الأجزاء بل هو أكبر منها، إذ يساوي هذه الأجزاء جميعا مضافا إليها تنظيم معين، فالكتاب ليس مجرد مجموعة من الأوراق وإنما هو أوراق منظمة بتسلسل محدد يمكن من إعطاء فكرة كلية، ولولا هذا التنظيم لما تمخضت الأوراق من معلومة ذات معنى.(راضي الوقفي، 2003)

ولقد تأثرت مدرسة الجشتلط على النزعة التفتيتية للظاهرة النفسية والنزعة التحليلية للشعور والإدراك، ولعلّ أهم ما لفتت هذه المدرسة النظر إليه هو فكرة أن الكل غير مجموع أجزائه، وأن الجزء يكتسب معنى معينا، ويقوم بوظيفة مخالفة إذا نزع من الكل الذي يحتويه ووضع في كل آخر مغاير أو نزع من الصيغة التي يدخل ضمن مكوناتها ووضع في صيغة أخرى جديدة. وهكذا فالجزء في كل هو شيء يختلف عن هذا الجزء منعزلا أو في كل أخر، وذلك بفضل الخصائص التي يكتسبها من وضعه ومن وظيفته في كل حالة من الحالات.

هذا وقد قام علماء النفس الجشطلتيون بكثير من التجارب المعملية التي تدل على صواب رؤيتهم ودقتها، من حيث ضرورة النظر إلى الظواهر في كلياتها والتعامل معها وفق هذه الرؤية، دون التركيز على الأجزاء المكونة للظاهرة كأجزاء مستقلة، بل فقط من حيث علاقتها بالكل المعيّن، وتجاربهم في موضوع الشكل والأرضية وفي عامل الغلق والتكميل وفي ظاهرة الحركة وفي ظواهر الإدراك عموما.

ولعل من أشهر أعضاء هذه المدرسة بعد الثلاثة الذين أسسوها هو Kurt Liven (1890-1947) والذي زاملهم أيضا في جامعة برلين لفترة من حياته الأولى كعالم نفس، إلا أن هذه المدرسة لم تستكمل للأسف مسيرتها، ولم تتابع دراستها بعد موت أقطابها. (فرج عبد القادر طه، 2003)

5/- المدرسة الإنسانية Humanisme:

يرّكز النموذج الإنساني على أهمية وعي الفرد في تفسير وتحديد الواقع، وذلك ككائن ذي إرادة وقدرة على اتخاذ مواقف ومبادرات إيجابية في الحياة. ويتمثل هدف الحياة حسب أصحاب هذا النموذج في العمل على التطور والنمو المستمرين، والمشاركة في إبداع أشكال سلوكية جديدة بدلا من التكيف والرضا بالأشكال والأنماط السلوكية القائمة في المجتمع. وتعد هذه المدرسة اتجاها حديثا في علم النفس أو تيارا من تياراته، بدأ في الستينات من القرن العشرين، وتنظر مدرسة علم النفس الإنساني إلى الإنسان على أنه إنسان وليس آلة أو حيوان، فهو إنسان له وحدته وتميزه إرادته وحريته في الاختيار، كما أنه يملك قدراته الابتكارية والفكرية، وله رغباته وأماله، أحلامه ومخاوفه، وبالتالي فهو مسؤول عن أفعاله وتصرفاته، وهو علاوة على كل هذا عضو في مجتمع إنساني يؤثر فيه ويتأثر به. (فرج عبد القادر طه، 2003).

ومن أشهر رواد هذا الاتجاه في علم النفس نذكر Abraham Maslow (1908-1970) وكارل روجرز (1902-1987)، ومن أهم إسهامات Maslow دراساته عن الحاجات الفردية ووضعه لهرم الحاجات التي تندرج تدرجا هرميا.

أما Carl Rogers فقد اهتم بالعلاج النفسي وعمليات التعلم، فقد وضع أسلوبا جديدا في العلاج سماه "العلاج المرتكز على العميل".

أما بخصوص موضوع التعلم فإن Rogers (1994) يميز بين أسلوبين للتعلم الأول سماه التعلم المعرفي أما الأسلوب الثاني فسماه بالتعلم التجريبي، ويرى Rogers أن كل الأشخاص لديهم قابلية طبيعية للتعلم، ويتمثل دور المعلم في تسهيل عملية التعلم. وقد أكد Rogers كثيرا على أهمية التعلم والانفتاح على التغير مطبقا آراءه في عملية العلاج النفسي وتطوير الذات. (مصطفى عشوي، 2010)

6/- مدرسة التحليل النفسي Analytique: في الوقت الذي كان السيكولوجيون الألمان والأمريكيون يقومون بالدراسات والبحوث ويجرون التجارب على المستوى الأكاديمي، كان فرويد (1856-1939) مؤسس مدرسة التحليل النفسي يقوم بالعلاج النفسي في عيادته الخاصة بمدينة فينا (النمسا)، وإذا كان السيكولوجيون اليونانيون وغيرهم من الأطباء العقليين يهتمون أساسا بدراسة الشعور، فقد اتضح لفرويد من خلال متابعته وتحليله النفسي لمرضاه أن اللاشعور له دور أهم في ظهور الأمراض النفسية وخاصة العصابات.

ولقد نشر Sigmund Freud كتابه "تفسير الأحلام" سنة (1900) ليبين أن للأحلام دلالة سببية إذ أنها تعبر بصورة رمزية عن الرغبات والإحساسات المكبوتة، التي لا يستطيع المريض النفسي أو لا يريد التعبير عنها شعوريا. وبالإضافة إلى توضيح فرويد لأهمية الأحلام في فهم الحياة اللاشعورية، فقد اهتم كثيرا بدور الغرائز خاصة الجنسية والعدوانية في حدوث الاضطرابات النفسية. فالليبيدو أو الطاقة الجنسية هي أساس القوة الغريزية ومصدر تنظيم بنية الشخصية، كما ذكر أن الجهاز النفسي يتكون من ثلاثة أجزاء وهي: الهو، الأنا، الأنا الأعلى. وإلى جانب أعمال ومؤلفات Freud حول مفاهيم التحليل النفسي وأساليب علاج العصابات، فقد ظهرت تصورات تخالف Freud بعض الشيء في فهم بنية الشخصية.

ومـن أشـهر التلاميـذ الـذين خرجـوا عـن Freud نـذكر Carl Jung (1875-1961) الذي كان من المقربين جدا من Freud ، حيث اهتم Jung كثيرا بدراسة الفروق الفردية، وحسب اعتقاده فإن اللبيدو عبارة عن توتر (طاقة) عام وليس طاقة جنسية كما رأى Freud.

ومن بين التلاميذ الذين عارضوه أيضا بشدة نذكر Alfred Adler (1870-1937) الذي كان أول من غادر جماعة التحليل النفسي، وقام ببلورة نظرية خاصة به قلل فيها من دور الغريزة الجنسية، وأعطى أهمية كبرى للأهداف الاجتماعية وللاختيارات التي يمكن للفرد القيام بها. وقد ركز Adler على دور عقدة النقص في توجيه السلوك وتشكيل دافعية عند الإنسان للتعويض عن النقص الذي يشعر به.

ويعتبر Adler من المؤسسين لما يسمى بعلم النفس الفردي، كما يعتبر من الذين مهدوا لظهور علم النفس الإنساني، الذي تطور فيما بعد في الولايات المتحدة على يد سيكولوجيين تأثروا بأدلر مثل Abraham Maslow. (مصطفى عشوي، 2010)

وتعتبر مدرسة التحليل النفسي من أقدم مدارس علم النفس وأكثرها شيوعا وتأثيرا في العلم وفي غيره من علوم الإنسان حتى الآن، بل إن تأثيرها قد امتد ليشمل الفن والأدب، الطب والفلسفة، الأنتروبولوجيا وعلم الاجتماع، التربية والثقافة العامة منذ بدء انتشار أفكارها ومكتشفاتها في أوائل القرن العشرين حتى الآن. ولقد نجح فرويد آنذاك في تطبيق منهج لدراسة كل ذلك وهو التداعي الحر الذي قاده في النهاية إلى مكتشفاته الكبرى في النفس البشرية كاللاشعور، الكبت، المقاومة، الصراع النفسي، غريزة الحب، غريزة الموت، الهو، الأنا، الأنا الأعلى وحيل الدفاع وعقدة أوديب. ولقد دخلت هذه المصطلحات الخاصة بالتحليل النفسي مختلف جوانب حياتنا الثقافية، والعلمية والتطبيقية، وأثرت فيها تأثيرا كبيرا خاصة في المجال النظري وفي المجال العلاجي. (فرج عبد القادر طه، 2003)

الأسس التي تقوم عليها مدرسة التحليل النفسي:

يقوم التحليل النفسي كنظرية لتفسير سلوك الإنسان على عدة أسس منها:

أ- الحتمية النفسية:

ويعتبر هذا الأساس من الأسس الهامة التي يقوم عليها التحليل النفسي، ويعني أن لكل سبب نتيجة، ولكل نتيجة سبب فليس هناك سلوك أو نشاط يقوم به الكائن الحي دون أن يكون هناك سبب يدفعه إلى هذا السلوك، وقد يكون هذا السبب ظاهرا وقد يكون غير ذلك، ولا يخفى علينا مدى تأثير هذا الأساس في تفكير فرويد، والجهود التي بذلها لمعرفة الأسباب الكامنة وراء سلوك المرضى.

ب- الطاقة النفسية: ويقصد بها وجود طاقة أساسية في الطبيعة قد تتحول إلى أنواع أي تتخذ صور مختلفة. والطاقة النفسية ما هي إلا نوعا أو صورة من هذه الطاقات، فالإنسان عبارة عن جهاز طاقة معقد، يستمد طاقته من الغذاء الذي يتناوله، ويستخدم هذه الطاقة في أغراض متباينة كالهضم، التنفس والنشاط الحركي، ويحول جزء من هذه الطاقة إلى طاقة نفسية تستخدم في الإدراك، التفكير والتذكر، ...وغيرها. وهكذا يمكن أن تتحول الطاقة الجسمية إلى طاقة نفسية والعكس.

ج- الثبات والاتزان: يرى Freud أن الكائن الحي مزود بالقدرة على الاستجابة للمثيرات المختلفة سواء أكانت داخلية أو خارجية، وأن هذه القدرة تعتبر صفة مميزة للحياة، وعندما يتعرض الكائن الحي لمثير يصبح في حالة استثارة وتوتر، وتحدث له حالة عدم اتزان، فيقوم بنشاط معين بغية التخلص من هذا التوتر أو الوصول إلى حالة الاتزان. ويذكر Freud أن الإنسان يعمل كجهاز طاقة يحاول أن يخفض قدر الإمكان من مستوى الاستثارة أو على الأقل يبقى هذا المستوى ثابتا، وذلك عن طريق تفريغ الطاقة التي نشأت عن هذه الاستثارة ورغبة الكائن الحي في المحافظة على هذا الاتزان. وهذا المستوى الثابت من الطاقة هو ما يطلق عليه Freud بمبدأ الثبات.

د- اللذة: يرتبط هذا المبدأ بالمبدأ السابق، فالجهاز النفسي يعمل دائما بغية الوصول إلى حالة الاتزان أو بمعنى آخر للوصول إلى مستوى منخفض من الاستثارة قدر الإمكان. فإذا ما تعرض الإنسان لمثير داخلي أو خارجي فإن حالة الاستثارة التي يشعر بها تدفعه إلى القيام بنشاط معين جسمي أو عقلي حتى يتخلص من هذه الحالة ويعود إلى حالته الأولى قبل تعرضه للمثير. ويرى Freud أن حالة الاستثارة وعدم الاتزان الناشئ عنها، تضايق الإنسان، كما يعتبر أن الاتزان والتخلص من التوتر وتخفيض مستوى الاستثارة حالة سارة. (عبد السلام عبد الغفار، بدون سنة)

7/- المدرسة السلوكية: يعتبر عالم النفس الأمريكي John Watson (1878-1958) أهم أعمدة المدرسة السلوكية، وأبرز واضعي أسسها ويعتبر كتابه السلوكية Behaviorisme والذي صدرت طبعته الأولى عام (1924) أهم الكتب التي عرضت اتجاهات المدرسة السلوكية في علم النفس. ولقد بدأت هذه المدرسة تاريخها بالتركيز على دراسة الارتباط الآلي بين المنبه والاستجابة، متجاهلة تماما الإنسان بما يحتويه من مشاعر. وتعتبر تجربة Watson التي استطاع من خلالها أن يزرع في الطفل 'ألبرت الصغير' خوفا مرضيا Phobia من الفأر، ثم استطاع بعد ذلك علاجه بالتجريب أيضا نموذجا للسلوكيين في دراساتهم ونظرتهم إلى السلوك الإنساني. (فرج عبد القادر طه، 2003)

تنظر المدرسة السلوكية إلى الإنسان على أنه آلة ميكانيكية مركبة ومعقدة، وأن موضوع علم النفس لا بد أن يقتصر على دراسة السلوك الحركي الصريح للإنسان والحيوان، عن طريق الملاحظة الموضوعية البحتة، أي دون الإشارة إلى ما يخبؤه الفرد من حالات شعورية أثناء ملاحظته أو إجراء التجارب عليه. لذا فهي ترفض اصطناع منهج التأمل الباطن رفضا صريحا. ومما تنفرد به هذه المدرسة فضلا عن ذلك أنها تنكر وجود قدرات واستعدادات فطرية، فليست هناك غرائز موروثة أو ذكاء موروث، فالذكاء مجموعة معقدة من عادات يكتسبها الفرد أثناء حياته. ولقد اهتمت هذه المدرسة اهتماما كبيرا بدراسة عملية التعلم، كما أن موضوع العادات وتكوينها كان المحور الأساسي لعلم النفس عندها، لكن بعد المدرسة التي تزعمها واطسون ظهرت السلوكية الجديدة التي جعلت لموضوع

التعلم وتكوين العادات مركز الصدارة من بحوثها، وأعرضت عن تعاليم واطسون المتطرفة وعن التفسير الآلي للسلوك، كما كانت ترى إمكان دراسة الحالات الشعورية عن طريق التقرير اللفظي الذي يصف به المستبطن هذه الحالات، لكنها لا تحللها بل تهتم فقط بدراسة السلوك الظاهري الموضوعي وحده، أي ما يفعله وما يقوله الإنسان في ظروف معينة. (عبد الرحمن الوافي، 2006)

وتقوم المدرسة السلوكية في تفسير سلوك الإنسان على أربعة أسس وهي:

أ- الاختزالية: وتعني الاختزالية إرجاع أو اختزال سلوك الإنسان إلى عمليات فيسيوكيميائية وتفسير السلوك في ضوء ما يحدث من تغيرات فسيولوجية. ويصبح سلوك الإنسان عبارة عن تنظيمات من وحدات صغيرة يعبر عنها بالمعادلة م س أي مثير يؤدي إلى استجابة، والارتباط بين المثير والاستجابة ارتباط فسيوكيميائي. غير أن Watson لم يذهب في اختزاليته إلى هذا المدى فهو لم يستطع أن ينكر ما يحدث بين المثير والاستجابة من عمليات نفسية، بل اكتفى بذكر أن ما يحدث بين المثير والاستجابة شيء لا يمكن ملاحظته وبالتالي لا يمكن الحديث عنه.

ب- الاعتماد على الدلالات والوقائع العملية التي يمكن ملاحظتها: رفض Watson كل ما لا يمكن ملاحظته كمعلومات أن تكون في علم النفس، وبالتالي فهو يهمل المفاهيم المختلفة التي لا تخضع للملاحظة. ويذكر في كتابه "علم النفس من وجهة نظر السلوكي" أن علم النفس كعلم الشعور لا مكان له بين العلوم. ويرى واطسون أن علم النفس يتناول بالدراسة السلوك الظاهر، والذي يمكن ملاحظته، ويدخل ضمن هذا السلوك النشاط الغددي، العضلي والتغيرات التي تحدث في أنسجة الجسم والتي يمكن ملاحظة آثارها. فعلم النفس كما يراه السلوكي هو علم موضوعي وفرع تجريبي من العلوم الطبيعية.

ج- الحتمية: تسلّم المدرسة السلوكية بمبدأ الحتمية النفسية ويعني هذا المبدأ حتمية حدوث الاستجابة إذا ما تعرض الكائن الحي لمثيرها، وأنه من الممكن التنبؤ بنوع الاستجابة التي يستثيرها مثير معيّن، وكذلك من الممكن معرفة نوع المثير الذي أثار الكائن الحي وجعله يستجيب استجابة معيّنة.

د- البيئية: وتعتبر البيئة الأساس الرابع الذي تقوم عليه السلوكية، إذا أعطى السلوكيون العوامل البيئية المرتبة الأولى في تكوين شخصية الفرد، كما أكدوا على أهمية التعلم والخبرات التي يتعرض لها الطفل في نموه النفسي وتكوين شخصيته. (عبد السلام عبد الغفار، بدون سنة)

8/- المدرسة المعرفية Cognitivisme:

ظهرت الحركة المعرفية كرد فعل على الحركة السلوكية، التي أهملت دور المعرفة والعمليات العقلية في السلوك، وهي ترى بأن الفرد ليس مستجيب سلبي للمثيرات البيئية، وإنمّا يفكر ويفسّر ويجري العديد من العمليات العقلية قبل أن يستجيب للمثير، إلا أن المعرفيين يتفقون مع السلوكيين حول أهمية دراسة السلوك دراسة موضوعية وقابلة للقياس. وتتفق الحركة المعرفية مع الحركة البنيوية والوظيفية في أهمية دراسة بنية العقل وعمليات التفكير، لكنها تختلف عنهما في كون أن الحركة المعرفية لا تستند إلى الاستبطان في دراسة هذه المواضيع.

كما تتفّق المدرسة المعرفية مع الحركة الجشطالتية في أن إدراك الكل يختلف عن إدراك مجموع الأجزاء، لكن الجديد الذي قدمه المعرفيون هو دراسة وتحليل بنية العقل والعمليات العقلية التي تجعلنا ندرك المثيرات والمواقف بهذا الشكل. ومن أبرز علماء هذا الاتجاه نذكر AuSubel, Melz, Nayzer فلا فل وغيرهم. ويستخدم المعرفيون مفهومين بشكل مترادف يشيرون بهما إلى نفس المعنى وهذان المفهومان هما المعرفة (Cognition) والعمليات العقلية (Cognitive Processes)، فنجد أن نايزر وهو من مؤسسي علم النفس المعرفي يعرف المعرفة على أنها كل العمليات التي يجريها الفرد على المدخلات الحسية من تحويل واختصار، تفصيل، تخزين، استرجاع واستخدام. فهي تشمل مفاهيم مثل الإحساس، الإدراك، التخيل، الاحتفاظ، حل المشكلة والتفكير. ويقدم المعرفيون تعاريف مشابهة جدا لمفهوم العمليات العقلية. وكثيرا ما يستخدم مفهوم العقلية للإشارة إلى نفس المعنى، غير أن هذا المفهوم أعم من مفهوم العمليات المعرفية، إذ أنه يشمل كافة ظواهر الحياة العقلية المعرفية وغير المعرفية بما في ذلك العمليات اللاشعورية.

وتتصف المدرسة المعرفية بما يلي:

1. التركيز على أهمية العمليات المعرفية التي تتوسط بين المثير والاستجابة، فالفرد ليس بمستجيب سلبي وإنما يقوم بمعالجة نشطه للمعلومات قبل أن يستجيب، وبالتالي فإن سلوك الفرد أو استجابته تختلف باختلاف العمليات التي يجريها.
2. الفرد كائن نشط وليس سلبي فهو يجري هذه العمليات بنشاط عقلي كبير، إذ لا يستطيع أن يستجيب الاستجابة السليمة ما لم يجري سلسلة العمليات المعرفية بدقة وفعالية.
3. يشبه علماء النفس المعرفيون العقل الإنساني بجهاز الحاسوب، ويرون أن الفرد يتلقى مداخلات ويجري عليها عددا من المعالجات أو العمليات العقلية ثم يستجيب أو يخزن هذه المداخلات بعد معالجتها، فالفرد يتعرض لمثيرات من البيئة وهذه المثيرات تشكل المداخلات ويجري عليها عددا من العمليات الحسية الأولية، ثم ومن خلال عملية الانتباه يتم نقل بعض المعلومات إلى الذاكرة قصير المدى، حيث تتعرض إلى عدد من المعالجات مثل: التعرف، المقارنة، التفسير ثم يتم الاستجابة للمثير أو تخزين مخرجات المعالجة في الذاكرة طويلة المدى.
4. يمكن دراسة العمليات المعرفية دراسة علمية موضوعية رغم أنها غير ملاحظة دون اللجوء إلى الاستبطان ولكن تتم دراستها بشكل غير مباشر مثل استخدام اختبارات الذاكرة ومهام حل المشكلة، حيث تحلل الخطوات الصحيحة والخاطئة التي يجريها الفرد وقياس الزمن المستغرق لأداء كل مهمة معرفية.

لقد قدمت المدرسة المعرفية وما زالت تقدم الكثير لفهم السلوك الإنساني، وجعله متكاملا رغم تعرضها النقد، إذ يرى البعض بأنه ورغم أهمية الإدراك والتفسير في السلوك إلا أنه لا يجوز أن نقلل من أهمية الأحداث والمثيرات البيئية مثل : ظروف العمل وأوضاع الأسرة، فقدان شخص عزيز على السلوك.

كما توجد دائما عدة تفسيرات معرفية محتملة ويكون من الصعب أن نفصل إحداها عن الأخرى. (أحمد يحي الزق، 2006).

المحاضرة رقم (4): الذكاء

1)- تعريف الذكاء لغة: تشير كلمة الذكاء في اللغة العربية إلى تمام الشيء، والذكاء في الفهم هو أن يكون فهما تاما سريع القبول يقول 'أبو الفرج بن الجوازي' إذا كان حد الفهم هو العلم بمعنى القول عند سماعه فإن حد الذكاء هو سرعة الفهم وحدثه وقد يقصد به كمال الفطنة وتمامها.

ويعتبر الذكاء عمليات ذهنية يمكن التعرف عليها من خلال ما يؤديه الفرد في المواقف المختلفة، حيث إنه تكوين فرضي يمثل العملية الذهنية.

2)- تعريف الذكاء اصطلاحا: يؤكد **Thorndike** أن الذكاء مجموع الوظائف العقلية العليا رغم أن هناك ثلاث وظائف عقلية هامة تولد مع الطفل والمتمثلة في القدرة على حفظ الكلمات (تعلم اللغة)، القدرة على الحركة (المهارة في استعمال أعضاء الجسم أي المهارة الفنية) والقدرة الاجتماعية (حسن المعاشرة ومعاملة الناس). (حنان سعيد الرحو، 2005)

3)- تطور مفهوم الذكاء :

أ. المفهوم اللغوي للذكاء: ويقصد به الذكاء أو النشاط الإدراكي المعرفي، و يرجع الفضل إلى الفيلسوف الروماني **Chichroun** الذي عاش قبل الميلاد من (106 ق.م إلى 43 ق.م) في ابتكار كلمة لاتينية المتمثلة في **(Intelligential)** والتي تعني الذكاء أو النشاط الإدراكي المعرفي، حيث انتشرت هذه الكلمة اللاتينية في اللغات الأوروبية الحديثة فعرفت بالإنجليزية والفرنسية **(Intelligence)**، و اشتقت منها كلمة الذهن **(Intellect)**، أما المعنى اللغوي للذكاء بالعربية فهو مشتق من الفعل ذكا، والذكاء معناه الفطنة والتوقد.

ب. المفهوم الفلسفي للذكاء: اتخذ مفهوم الذكاء مراحل متطورة منذ نشأته الأولى في إطار الفلسفة القديمة، حيث كانت تعتمد الدراسات الفلسفية في بحثها بالنسبة للعقل البشري على كيفية ملاحظة الفرد لنفسه وهو يفكر أن يتذكر أو يتخيل أو يقوم بالنشاط العقلي فيما يعرف بالتأمل الباطني. وقد قسّم أرسطو قوى العقل إلى مظهرين رئيسيين وهما مظهر عقلي معرفي والثاني مظهر مزاجي، كما درس وظائف النفس التي فسّر على أساسها سلوك الكائنات الحية، حيث تعتبر النفس الدافعية مسؤولة عن حركة الجسم لدى أفراد المملكة الحيوانية أما الإنسان فهو يتميّز بأرقى صور النفس وهو العقل.

ج. المفهوم البيولوجي للذكاء: أكد Binet في الكثير من بحوثه التي نشرت في أوائل هذا القرن أهمية المفهوم البيولوجي للذكاء الذي قسمه إلى نوعين وهما: نشاط الفرد الذي يبدو في قدرة الفرد على التكيف، و مستوى الذكاء الذي يبدو في القدرة على التكيف، حيث إن نشاط الذكاء التكيفي صفة نلمسها عندما نتعامل مع أحد الأفراد، ونلاحظ كثرة معلوماته وخصوبة حديثه وبراعته في فرض الفروض واستخلاص النتائج، وقد نخطئ عندما نتسرع وتحكم على هذا الشخص بأنه ذكي أو متفوق في الذكاء، ولكن يكون حكمنا صادقا على ذكائه عندما ندرك مستوى ذكائه بين الجماعة التي ينتمي إليها. (محمد عدنان عليوات، 2007)

د. المفهوم الفيزيولوجي والعصبي للذكاء : يعتبر المفهوم الفيزيولوجي للذكاء في بعض جوانبه امتدادا للأفكار التي جاء بها Spencer فيما يخص المفهوم البيولوجي للذكاء، يقوم هذا المفهوم على تحديد معنى الذكاء في إطار التكوين الفيزيولوجي التشريحي للجهاز العصبي المركزي بوجه عام والقشرة المخية بوجه خاص.

ه. المفهوم الاجتماعي للذكاء: يعيش الإنسان في المجتمع ويتفاعل معه ويؤثر فيه ويتأثر به فتنشأ علاقات اجتماعية بينه وبين الآخرين، ومما لا شك فيه أن الذكاء وثيق الصلة بمدى نجاح الفرد وتكيفه في حياته الاجتماعية.

4)- **نظريات الذكاء** :

1.4 نظريــة (Spearman (1927: نشـر Spearman نظريتــه المعروفـة بنظريــة العاملين حيث ذكر فيها أن الذكاء يتكون من عامل عام (ع) وعوامل خاصة كثيرة هي س1، س2، س3.... إلخ، حيث استخدم المنهج الإحصـائي المعروف بالتحليل العـاملي، وحسب Spearman فـإن العامـل العـام يعـد العامـل الأساسـي فـي تحديـد القدرة علـى الإجابة في اختبارات الذكاء، أما العوامل المختلفة فتتمثل في قدرات معينة يستفيد منهـا فـي الإجابـة علـى مهمـات اختياريـة مماثلـة لهـا فـي الصـيغة، فـأداء الفرد فـي المهمـات الرياضية مثلا أو في العلاقات الفراغيـة يعد وظيفـة للـذكاء العـام أولا والقدرة خاصـة في الرياضيات أو العلاقات الفراغية ثانيا.

2.4 نظرية (Thurstone (1930: وضـع Thurstone نظريتـه المعروفـة بالقدرات العقلية الأولية، حيث ذكر أن ما حدده Spearman بالعامل العـام(ع) هو نفسـه مكـون من عدة عوامل، وقاده ذلك إلى وضع اختيار القدرات العقليـة الأوليـة، وقد وصـل إلـى هذه النظرية باستخدامه منهج التحليل العاملي، مع استخدام أنماط مختلفـة مـن المهمـات الاختيارية كالأسئلة الدالة على الاستيعاب اللفظـي والحسـاب والتعليل والتـذكر آمـلا أن يجد طريقة لتجميع أسئلة الاختبارات الذكائية بطريقة أفضل من الطرق المستخدمة فـي اختبـارات الـذكاء الدارجـة فـي زمانـه. فوصـل إلـى سبعة عوامـل يمكـن الكشـف عنهـا باختبارات الذكاء وهذه العوامل المتمثلة فـي: القدرة علـى الاستيعاب اللفظـي، الطلاقـة اللغوية، القدرة العددية، العلاقات الفراغية الذاكرة، الإدراك والاستدلال، وقد اعتقد أن هذه القدرات مستقلة عن بعضها البعض بمعنى أن الذي له القدرة القويـة فـي العلاقـات الفراغية قد يكون ضعيفا في الطلاقة اللغوية أو التعليل.

3.4 نظريـة (Cattel (1971 : اعتقد Cattel وجـود نـوعين مـن الـذكاء فقط، الأول ما يعرف بالذكاء اللفظي كالقدرة على التعليل، المهارات اللفظية أو العددية، أمـا النـوع الثـاني فيتمثـل فـي الـذكاء المجـرد الـذي يتكـون مـن المهـارات الفراغيـة والتصـويرية والذاكرة الصماء. (راضي الوقفي، 2003)

4.4 نظرية Guilford (1961): وضع Guilford نموذج لبنية الذكاء لخص من خلاله وجود عامل عام (ع) أو قدرات أولية، كما افترض كل من Spearman et Thurstone واعتبرها ناقصة، كما أكد على وجود عوامل كثيرة في الذكاء، وأن كل نشاط عقلي يتضمن عملية من خمس عمليات عقلية وأن كل عملية قد تكون عملية تقييم أو تذكر أو معرفة... إلخ، كما أن هذه العملية تتناول محتوى قد يتعلق بتحقيق أو إنتاج معنى، تصنيف للمعلومات أو تحويله أو تنظيمالها أو إيجاد علاقات بينها، وبموجب هذه النظرية يمكن تصور الفرد بأنه قادر على عملية التفكير المتشعب بمحتوى رمزي، وقد يكون الناتج المطلوب إيجاد علاقات، فعلى سبيل المثال إذا أعطى فردا قائمة طويلة من كلمات غير مترابطة ليدرسها ويحفظها، فمحتوى هذا الاختيار لغوي لأنه يتضمن كلمات، أما العملية العقلية فتتمثل في التذكر والناتج هو ما سيتذكره الفرد من قائمة الكلمات.

5.4 نظرية Strenberg: اتبع Strenberg منحى آخر في محاولته لتفسير طبيعة الذكاء، فقد تخلى عن منهج التحليل العاملي لأنه لم يكشف عن العمليات العقلية الواقعية التي ينتهجها الناس في حياتهم العملية، واقترح نظرية تقوم على تحليل مكونات الذكاء، استلهمها من تحليل الأساليب التي يستخدمها الإنسان عندما يقوم بحل المشكلات في الحياة العامة والمشكلات التي ترد في اختيارات الذكاء، حيث تميزت نظريته بالنظرية الثلاثية للذكاء، فقد ذكر بأن النظريات السابقة في الذكاء غير مكتملة، وأن النظرة المكتملة للذكاء ينبغي أن تتعامل مع ثلاثة مظاهر أساسية للذكاء وهي:

أ. الذكاء الأكاديمي: الذي يقاس بالقدرة على حل المشكلات التي تطرحها بدقة اختبارات الذكاء كإدراك المنبهات وتذكر المعلومات ودقة تحديد المشكلات وغير ذلك من الجوانب العقلية التي تمكن حصر أبرزها وتمثيله في المواقف الاختبارية.

ب. الذكاء العملي: الذي يستخدم في مواقف الحياة اليومية وليس من السهل قياسه لعدم سهولة حصر مواقف الحياة وقياسها نظريا.

ج. الذكاء الإبداعي: الذي يتجلى في اكتشاف حلول جديدة للمشكلات الجديدة أو اكتشاف حلول مختلفة عما هو مألوف منها.

ونظرا لكثرة العناصر التي ذكرها Strenberg في نظريته إلا أن بعضها صعب لا يمكن قياسه، ومع ذلك فإن هذه النظرية على جانب من الأهمية لأنها توسع مفهوم الذكاء ليصيب مجالات لم تفحصها ولم تؤكد عليها النظريات التقليدية للذكاء مما يتعلق بمعنى الذكاء في الحياة اليومية. (راضي الوقفي، 2003)

3.4 نظرية الذكاءات المتعددة Gardner(1983): انتقد Gardner الذكاء التقليدي الذي يعتبر الذكاء قدرة عقلية عامة، فقال بأن الذكاء يتكون من ذكاءات متعددة وأن جميع الأفراد لديهم سبعة أنواع من الذكاءات لكن بدرجات متباينة (اللغوي، المنطقي، المكاني، الجسمي، الموسيقي، الشخصي والذكاء في العلاقات بين الأشخاص) وقد أضاف نوعا ثامنا من الذكاءات وهو الذكاء الطبيعي، وكل فرد يملك جميع أنواع الذكاءات ولكن بدرجات مختلفة. حيث ذكر بأن الذكاءات السابقة كل منها يعمل مستقلا عن الآخر، وعرف الذكاء في نظريته بأنه "القدرة على حل المشكلات وتقديم إنتاجات ذات أهمية في جوانب متعددة. (Howard Gardner, 1994)

كما توصل Gardner إلى أدلة علمية تؤكد أن الناس لديهم ذكاءات متعددة ولكن بدرجات متفاوتة ولذلك أعد سنة 1983 نظرية أطلق عليها اسم نظرية الذكاءات المتعددة، حيث أوضح "Gardner" أن القدرات التي يمتلكها الناس تتمثل في ثمانية أنواع من الذكاء تغطي نطاقا واسعا من النشاط الإنساني لدى الفئات العمرية المختلفة.

5)- **العوامل المؤثرة في الذكاء:**

1.5 أثر الوراثة: اتجهت جهود الباحثين لإثبات أثر الوراثة في الذكاء بمقارنة قوة معاملات الارتباط لمعاملات الذكاء التي يحصل عليها أفراد متفاوتون في درجة تشابههم في تكوينهم الجيني والبيئات التي نشؤو فيها، و أفراد من التوائم المتماثلة الذين تربوا معا في نفس الأسرة لا توجد صلة قرابة بينهم وعاشوا في بيئات مختلفة، حيث توصلت الدراسات إلى أن العوامل الوراثية ترتبط بقوة بمعاملات الذكاء و إن معاملات ذكاء التوائم المتماثلة الذين انفصلوا في تربيتهم منذ الولادة ارتبطت فيما بينها ارتباطا إيجابيا موجبا لا يقل عن 60%، فإذا كان أحد التوأمين ذا نسبة ذكائية عالية يكون التوأم الآخر كذلك، وإذا وجد أحد التوأمين بدرجة ذكاء منخفضة يكون التوأم الآخر ذا نسبة ذكائية منخفضة أيضا، كما توصل Jackinson (1969) إلى أن نسبة 70%-80%من الذكاء راجع إلى العوامل الوراثية.

2.5 أثر البيئة: لا يمكن لأحد أن ينكر بأن الذكاء موروث، فكل إنسان يرث بنيته الجسدية من والديه ولكن وزن الجسم مثلا يعتمد إلى حد بعيد على مستوى الغذاء ومدى مزاولة التمارين الرياضية. وبالمثل يقال بأننا نرث قدرات عقلية معينة إلا أن تطورها وتفتحها يعتمد على المثيرات البيئية المحيطة بنا منذ الولادة، فاستجابة الوالدين لمحاولاتنا الأولى للكلام، المستوى التعليمي الذي نتلقاه في المدارس، الكتب التي نقرأها، برامج التلفزيون التي نشاهدها، حتى الغذاء الذي نتناوله يؤثر على قدراتنا العقلية، بل إن البعض يرى أن تأثير البيئة يبدأ قبل الولادة، إذ تشير عدة دراسات إلى أن غذاء الأم يؤثر على الذكاء. (راضي الوقفي، 2003)

3.5 بين الوراثة والبيئة: لقد اختلف العلماء حول طبيعة الذكاء فمنهم من يؤكد أنه قدرة عامة موروثة، ومنهم من أكد دور الوراثة ودور البيئة. ومن الملاحظ أن هناك علاقة بين الذكاء وبعض المتغيرات البيولوجية والاجتماعية والثقافية والجسمية أي التأكيد على أهمية عاملي الوراثة والبيئة كعاملين مؤثرين في تكوين الذكاء. (نبيهة صالح السامراني، عثمان علي أميمن، 2006)

4.5 العامل التربوي: تبرز أهمية التأكيد على المستوى التربوي للفرد، فقد لاحظ Newman (1937) أن ارتفاع المستوى التربوي لأحد التوأمين المتماثلين من الذين تربوا في بيئات مختلفة سيبين فروقا أوسع في مستوى الذكاء. فمن بين 19 زوجا من التوائم درس ذكاءهم اختلف 05 أزواج منهم في مستواهم التربوي بواقع 04 سنوات دراسية أو أكثر وكان متوسط الفروق في ذكائهم ست عشرة درجة.

5.5 العامل الأسري: تلعب البيئة الأسرية دورا هاما في مستوى الذكاء، حيث إن التحفيز التربوي الذي يتلقاه الطفل في الأسرة يعتبر أهم من العوامل الوراثية المتمثلة في ذكاء الأب أو ذكاء الأم.

6.5 العوامل الاجتماعية والاقتصادية: أما بالنسبة للعوامل الاجتماعية والاقتصادية فقد ظهر أن جماعات الطبقات العليا في أمريكا قد حصلت على علامات في نسب الذكاء أعلى سبع عشرة نقطة من جماعات الطبقات الدنيا من نفس المجموعة العرقية، وظهر تمثل هذه الفروق في أقطار أخرى، ويمكن تفسير ذلك الاختلاف بثلاثة عوامل وهي :

أ. يمكن لمركز الوالدين ووظائفها أن يؤثر على ذكاء الطفل.

ب. يمكن لدخل الأسر من الطبقات العليا أو الوسطى أن يجعل الدافعية أكبر للنجاح والتفوق في المجالات الأكاديمية، وقد يعزى السبب إلى أن هذه الأسر تنمي في أطفالها دافعا أقوى للنجاح في اختبارات الذكاء.

ج. يتفق عدد من علماء النفس إلى أن هناك دلائل عديدة تؤكد أن الذكاء يتحدد بالعوامل الوراثية وأن هذه العوامل تفوق في تأثيرها العوامل البيئية فالعوامل الوراثية تفسر 80% من التباين الموجود في ذكاء الأفراد. (راضي الوقفي، 2003)

6)- **أنواع الذكاء**:

1.6 الذكاء المنطقي (الرياضي): يعني القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة والتفكير المنطقي، ويتضمن هذا الذكاء الحساسية للنماذج والعلاقات المنطقية في البناء التقريري والافتراضي.

2.6 الذكاء اللفظي اللغوي: يتمثل في القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة شفهيا، ويتضمن القدرة على معالجة البناء اللغوي، الصوتيات، المعاني وكذلك الاستخدام العملي للغة.

3.6 الذكاء الحركي أو الجسمي : يتمثل في الخبرة في استخدام الفرد لجسمه للتعبير عن الأفكار والمشاعر، ويتضمن مهارات جسمية معينة مثل التآزر، التوازن، القوة، المرونة والسرعة. (حسين أبورياش وعبد الحكيم الصافي، 2006)

4.6 الذكاء المكاني : يمثل القدرة على إدراك العالم البصري المكاني بدقة ويتضمن هذا الذكاء الحساسية للألوان والخطوط والأشكال والحيز والعلاقات بين هذه العناصر، ويتضمن أيضا القدرة على التصور البصري والتمثيل الجغرافي والأفكار ذات الطبيعة البصرية أو المكانية.

5.6 الذكاء الموسيقى : يمثل القدرة على إدراك الموسيقى والتحليل الموسيقي والإنتاج الموسيقي والتعبير، ويتضمن الحساسية للإيقاع والنغمة والميزان الموسيقي لقطعة موسيقية مثل، العازف والموسيقى.

7)- **قياس الذكاء**:

يقاس الذكاء عادة باختبارات أعدت خصيصا لهذا الغرض، وتتعدد هذه الاختبارات وتتنوع حسب طرق استخدامها، فهناك اختبارات فردية تطبق على شخص واحد فقط وتتطلب مهارات خاصة ووقت طويل، وهناك اختبارات جماعية تطبق على مجموعة من الأشخاص في وقت واحد حيث لا تتطلب بالضرورة مهارات خاصة ولا وقت طويل.

وتتنوع الاختبارات أيضا حسب الأشخاص، فهناك اختبارات خاصة لقياس ذكاء الأطفال في الأعمار المختلفة، وإختبارات لقياس ذكاء المراهقين واختبارات لقياس ذكاء الراشدين وهذه الإختبارات جميعها تساعدنا على وضع الشخص المناسب في المكان المناسب.

8)- **اختبارات الذكاء:**

1.8 مقياس (1904) Binet للذكاء: يتكون مقياس Stanford Binet في صورته المتاحة حاليا باللغة العربية من صندوق يحتوي على مجموعة من اللعب تستخدم مع الأعمار الصغيرة وكتيبين من البطاقات المطبوعة وكراسة لتسجيل الإجابات، وللاختبار كراسة تعليمات وكراسة معايير التصحيح، وقد رتبت أسئلة المقياس في مستويات عمرية من سن عامين حتى سن الراشد المتفوق.

2.8 مقياس (1983) Wechsler للذكاء: تعتبر السلسلة الثانية الرئيسية من الاختيارات الفردية للقدرة العقلية لاختبارات (1983) Wechsler، حيث عمل في الأصل على بناء مقياس لقياس القدرات العقلية عند الراشدين خلافا لمقياس Binet الذي كان معدا في الأصل لقياس القدرات العقلية عند الأطفال.

3.8 إختبار Terman et Otice : طور Terman وتلميذه Otice مجموعتين من اختبارات الذكاء خلال الحرب العالمية الأولى و هما اختبار ألفا للجيش وتم إعطاؤه كتابيا للمجندين الذين يستطيعون قراءة الإنجليزية، و اختبار بيتا الذي تم إعطاؤه شفهيا للمجندين الذين لا يستطيعون قراءة الإنجليزية، حيث انبثق عن هذين الاختبارين اختبارات القدرات العقلية لـ: Otice-Lyon واختبار كفاءة القوات المسلحة. (سليمان الخضري الشيخ، 2008)

1)- **تعريف الإدراك**: يعرف الإدراك على أنه إعطاء معنى للإحساسات، وتحديد دلالة للشيء المدرك والإدراك هو عملية يتم بواسطتها معرفتنا لما حولنا من أشياء عن طريق الحواس، فالصوت الذي نسمعه ليس مجرد صوت بل يتم تفسيره على أنه صوت سيارة أو غير ذلك، كذلك التعبير الذي نلمحه، يتم إدراكه على أنه تعبير يدل على الغضب أو لا، والرائحة التي نشمها هل هي رائحة طعام أم عطر، ...إلخ.

2)- **آلية عملية الإدراك**: يميز Piaget بين الإدراك والذكاء، فالإدراك هو المعرفة التي نحصل عليها عن طريق الإتصال المباشر الفعلي بالأشياء أو حركاتها. أما الذكاء فهو المعرفة التي نحصل عليها حين تتعقد الأمور وتزداد المسافات المكانية والزمانية بعدا واتساعا بين الذات والموضوع.

ويعتبر الإدراك أساسا لعمليات عقلية لاحقة مثل التفكير، التذكر، فالعمليات الثلاثة هي محاور رئيسية للتنظيم المعرفي، فالإدراك هو تفاعل الفرد مع البيئة، وحصوله على معلومات منها:

1.2 التذكر: حفظ المعلومات التي حصل عليها الفرد نمن الإدراك.

2.2 التفكير: تفاعل المعلومات الحاضرة مع الماضية وإنتاج تنظيمات وتراكيب عقلية جديدة أي مدركات عقلية.

3)- **أنواع الإدراك** :

1.2 الإدراك الحسي: ويعني إعطاء معنى وتفسير للشيء المحسوس، أي تجاوز الآليات الفسيولوجية التي تتعلق بأداء أجهزة الإحساس لوظائفها، إلى عملية النفسية التي تحول التنبيه لفكرة أو تصور.

1.2 الإدراك العقلي: هو الأفكار العامة التي تكونت نتيجة الإدراك الحسي، ويعني المعرفة التي تتعلق بالأشياء وعلاقتها مع بعضها البعض. (جودت بني جابر وسعيد عبد العزيز، 2002)

4)- **أهمية الإدراك آلية و عملية**:

الإدراك هو الوسيلة التي يتصل بها الإنسان مع بيئته، فهو لا يستطيع أن يأكل إلا إذا أدرك بطريقة ما أن ثمة ما يؤكل موجود في بيئته، ولا يستطيع أن يحافظ على حياته وأن يستمر في الوجود إلا إذا أدرك وجود الأخطار التي تهدد حياته من عدم وجودها.

يرتبط الإدراك بشخصية الفرد وتوافقه الاجتماعي، فالواقع أن السلوك الاجتماعي للفرد حيال الآخرين يتأثر إلى حد كبير بإدراكه لهم، وكلما كان هذا الإدراك دقيقا وواقعيا كان السلوك الاجتماعي سويا وواقعيا، فالشخص الذي يدرك زملاءه باعتبارهم أعداء له يدبرون له المؤامرات ويريدون الإيقاع به سيميل إلى الابتعاد عنهم أو أن يكون عدوانيا نحوهم، أما الشخص الذي يرى زملاءه أصدقاء وأحباء فإنه سيميل إلى التعاطف معهم، وأن يسلك حيالهم سلوكا اجتماعيا مقبولا.

5)- **شروط حدوث عملية الإدراك**:

إن عملية الإدراك لا تتم إلا بوجود شرطين هما:

1.5 وجود العالم الخارجي المملوء بأشياء وموضوعات ذات دلالة خاصة تميز كل موضوع منها عن الآخر كما أن كلا منها يؤدي غرضا خاصا.

2.5 وجود الذات التي تدرك، فمهما حاولنا أن نستغني عن الذات ونعوضها بآلات وأجهزة حتى ما هو الكتروني مها فإن عملية الإدراك لا يمكن أن تحدث، حقيقة قد توجد بعض الآلات تكون حاسيتها أدق بكثير من إدراك الذات، غير أن هذا لا يمكن أن يسمى إدراكا لأن الإدراك هو إدراك ذات تشعر بموضوع مدرك. (جودت بني جابر وسعيد عبد العزيز، 2002)

1)- **تعريف الإحساس**:

هو عملية تقتصر على مجرد تلقي عضو الحس للتنبيه العين للمرئيات، الأذن للأصوات، انقباضات جدران المعدة للإحساس بالجوع. وبذلك ينقسم الإحساس إلى :

أ. إحساسات خارجية المصدر، وتكون بصرية وسمعية وجلدية شمية وذوقية.
ب. إحساسات حشوية ناشئة من المعدة وغيرها من الأعصاب كالجوع والغثيان.
ت. إحساسات عضلية تنشأ عن أعضاء خاصة في العضلات الأوتار والمفاصل وتزودنا بثقل الأشياء وضعفها وتوازن الجسم ومدى الجهد المبذول. (جودت بني جابر وسعيد عبد العزيز، 2002)

2)- **خصائص الإحساس**:

ويحدث الإحساس عندما تتأثر أعضاء الحس بالمنبهات الخارجية أو الداخلية التي تترك أثار فسيولوجية فيها، وعندما يحس الإنسان بالأشياء ويطلع على العالم الخارجي والعالم الداخلي. فالإحساس هو انطباع نفسي للمؤثرات الحسية أي الإستجابة النفسية لمنبه يقع على العضو الحساس وينتقل إلى الدماغ.

ويمكن اعتبار الإحساس من أبسط العمليات النفسية، ينشأ كنتيجة لتأثير الأشياء أو الظواهر أو الأحداث المتواترة في العالم الخارجي وكذلك لتأثير الحالات والتغيرات الحشوية الداخلية ويترتب على هذا التأثير انعكاس للخصائص الفردية لهذه الأشياء أو الظواهر أو الأحداث الخارجية والداخلية. (جنان سعيد الرحو، 2005)

3)- **تعريف الانتباه**:

هو تركيز الشعور في شيء معين ويشير الانتباه إلى الكيفية التي تتم فيها اختيار مدركاتنا، فالدماغ يواجه مجموعة كبيرة من المثيرات، لذلك يقوم باختيار المثيرات الجزئية المكونة للمثير، الأكثر أهمية وإثارة للإنتباه، والانتباه يسبق الإدراك وهو متشابه عند الجميع، بينما يمثل الإدراك المعرفة ويأتي بعد الانتباه وهو مختلف عند الناس، فمثلا عند النظر إلى صورة معلقة على الحائط من قبل شخصين فإن كلا منهما يركز على جانب معين ويقسم الانتباه من ناحية مثيراته إلى ثلاثة أقسام وهي:

1.3 الانتباه الإجباري: وهنا ننتبه إلى بعض المثيرات دون غيرها رغما عنا مثل الانتباه إلى صدمة كهربائية أو الانتباه إلى انفجار أو صوت عالي.

2.3 الانتباه التلقائي : بمعنى أننا ننتبه إلى الأشياء التي نميل إليها ونهتم بها فعند النظر إلى مجموعة من الكتب إن كل فرد يتناول الكتاب الذي يميل إليه.

3.3 الانتباه الإرادي: بمعنى أن الإنسان حر في أن ينتبه أول مثل الانتباه إلى محاضرة، أو حديث جاف، ويتوقف الجهد المبذول على شدة الدافع إلى الانتباه وعلى وضوح الهدف من الانتباه. (جودت بني جابر وسعيد عبد العزيز، 2002)

4)- **العوامل المؤثرة في الانتباه**:

تنقسم العوامل المؤثرة في الانتباه إلى سمين وهما:

أ. العوامل الخارجية :

1. شدة المنبه: فالأصوات العالية والأضواء الزاهية تجذب الانتباه أكثر من الأصوات الضعيفة أو الأضواء الخافتة.
2. تكرار المنبه: لو صاح أحد مرة واحدة فقط لا يجذب الانتباه، أما تكرار الصياح فإن ذلك يجذب الانتباه أكثر، ويجب أن لا يكون التكرار رتيبا لئلا يفقد قدرته على جذب الانتباه لذلك يلجأ المعلنون إلى التنويع.

3. تغير المنبه: إن انقطاع المنبه أو تغيره في الشدة أو الحجم أو النوع ، يجذب الانتباه أكثر، وكلما كان التغير فجائيا زاد أثره.

4. التباين: كلما كان المنبه متميزا عما حوله زاد أثره، فالاعتراف كمنبه يكون غير جيدا إذا احتوى على كثير من التفاصيل فلا يلاحظ منها إلا جزءا قليلا.

5. موضوع المنبه: إذا كان المنبه بالأعلى يلفت النظر أكثر من الأسفل وينتبه الفرد إلى الإعلان في الصفحة الأولى من الصفيحة أكثر مما لو جاء في الصفحات الداخلية.

6. حركة المنبه: فالإعلانات والصور المتحركة تجذب الانتباه أكثر من الثابتة.

ب. العوامل الداخلية:

1. الحاجات العضوية: فالجائع ينتبه إلى الطعام ورائحته دون غيره.

2. التهيؤ الذهني: إذا أراد الفرد شراء سلعة معينة فإنه يرى السلعة وينتبه لها دون غيرها.

3. الدوافع الهامة: لدى الإنسان تهيؤ متصل للانتباه للمواقف التي تنذر بالخطر أو الألم، كما أن دافع الاستطلاع يجعل لفرد في حالة تهيؤ مستمر للانتباه إلى غير المألوف.

4. الميول المكتسبة : أي ينتبه الفرد إلى الأشياء التي يميل إليها، فالمرأة والرجل والطفل الذين يسيرون في شارع واحد ويدخلون متجرا يلفت انتباههم أشياء كثيرة ومختلفة حسب ميول كل منهم. (جودت بني جابر وسعيد عبد العزيز، 2002)

5)- مشتتات الانتباه:

يرجع العجز في الانتباه الإرادي إلى عدة عوامل بعضها يرجع إلى الفرد نفسه وهي عوامل جسمية ونفسية، ويرجع البعض الآخر إلى عوامل خارجية طبيعية أو اجتماعية ويمكن توضيح هذه المشتتات على النحو التالي:

1. عوامل جسمية: مثل التعب والإرهاق الجسمي الجوع والعطش، وعدم النوم، واضطراب افرازات الغدد الصماء، هذه كلها تؤدي إلى نقص حيوية الفرد وإضعاف قدرته على الانتباه.
2. عوامل نفسية: مثل الرغبات الميول التفكير العميق الوساوس، الاضطرابات النفسية فمثلا عدم ميل الطالب إلى المادة الدراسية واهتمامه بأمور أخرى يؤدي إلى تشتت الانتباه وكذلك تؤدي الأفكار والوساوس التي تسيطر على الفرد إلى الشرود الذهني.
3. عوامل اجتماعية: مثل المشكلات الاجتماعية والأسرية التي تؤثر على الانتباه.
4. عوامل طبيعية: مثل ارتفاع درجة الحرارة والرطوبة، عدم كفاية الإضاءة وسوء التهوية، الضوضاء كلها عوامل تؤثر على الانتباه. (جودت بني جابر وسعيد عبد العزيز، 2002)

المحاضرة رقم (7): التعلم

1)- تعريف التعلم:

التعلم تغير ثابت نسبيا في السلوك يحدث نتيجة الخبرة والممارسة ويصدق هذا التعريف على تعلم الطفل لفظ كلمة ماما أو تعلمه كتابة هذه الكلمة وقراءتها في عمر السادسة أو تعلم أعقد المهارات في مستوى الجامعة.

فسلوك الإنسان يطرأ عليه تغير في كل من هذه الأحوال ويصبح قادرا بفعل هذه الخبرة على القيام بفعل لم يكن قادرا على القيام به قبلها. ثم أن هذا التغير يدوم لفترة تقصر أو تطول حسب طبيعة الفعل وأثره في نفس الفرد ومدى تكرره في حياته ومستوى ذكائه وحدة ذاكرته أي أن التغير الذي يحدث هو تغير نسبي أكثر من كونه تغيرا مطلقا. وعملية التغير هذه لا تكون إلا إذا وجد الإنسان في مواجهة موقف يدعو لأن يسلك سلوكا مختلفا عن ذي قبل ليتمكن من اجتياز هذا الموقف اجتيازا ناجحا. (راضي الوقفي، 2003)

2)- مميزات التعلم: يمكن حصر أبرز مميزات التعلم بما يلي:

1.2 التعلم نمو: مع أن النمو عملية كامنة، إلا أننا نستطيع أن ندرك أن المتعلم بالنشاطات اليومية التي يمارسها ينمو عقليا وجسميا. ومن هنا يقال بأن التعلم نمو من خلال الخبرة.

2.2 التعلم تكيف: يساعد التعلم الفرد على التكيف مع المواقف الجديدة التي تتطلب استجابات مناسبة. ولا يستطيع الفرد أن يقوم بتلك الاستجابات إلا عن طريق الخبرات التي يتعلمها وتترك آثارها على بنيته العقلية، وبالتالي على سلوكه.

3.2 التعلم تنظيم للخبرة: ليس التعلم مجرد إضافة إلى المعرفة أو مجرد اكتساب للحقائق والمهارات بالتمرين والتكرار، وإنما هو إعادة تنظيم للخبرة. فكل خبرة جديدة تلتحم مع غيرها من الخبرات السابقة المشابهة لها وتعدلها ليتكون منها جميعا قدرة أكمل ومهارة أكفا.

4.2 التعلم هدفي: التعلم ليس عملية عشوائية، وإنما هو عملية تنظيم للنشاطات المدرسية تنظيما هادفا يستثير في الطفل الحاجة للتعلم ويثير فيه الدافع إليه.

5.2 التعلم ذكي: التعلم الذي يتوجه نحو الذاكرة وحسب عملية عبثية لا يتحقق بها النمو، والتعلم الحقيقي هو الذي يتمثل فيه المتعلم المعارف فيعزز لديه القدرة والمهارات العقلية على تطبيقها والاستعانة بها في تحليل المواقف الجديدة وتقييمها.

6.2 التعلم نشاط ذاتي: يحقق التعلم أغراضه إذا كان يتم اعتمادا على عمل المتعلم ونشاطه بالدرجة الأولى، والتعلم الذي يضع المتعلم في موقف المستقبل السلبي ويضع المعلم في موقف المرسل النشط لا يراعي الأسس النفسية للتعلم والأساليب الحديثة في التعليم.

7.2 التعلم فردي واجتماعي معا: ليس التعلم نشاطا فرديا وحسب، فالمتعلم يعيش مع غيره، يتأثر بهم ويؤثر فيهم، فيتعلم منهم أفكارا ومشاعر جديدة.

8.2 التعلم حصيلة للبيئة: تلعب البيئة دورا هاما في نمو الفرد وتطوره، الأمر الذي يدعو لأن تكون البيئة المادية نظيفة وصحية وغنية في إمكاناتها التربوية.

9.2 التعلم يؤثر على سلوك المتعلم: كل خبرة يتعلمها الفرد تؤدي إلى إحداث تأثير في بنيته العقلية فيتغير سلوكه نتيجة لذلك، والتعلم هو في نهاية التحليل عملية إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلم.

2)- شروط التعلم: يمكن تحديد الشروط التي يتم بها التعلم والتي ينبغي أن يراعي توافرها في البيئة التعليمية بأنها:

- مواجهة موقف خارجي يطرح مشكلة لا تحل بمعارف الفرد السابقة.
- وجود دافع يثير الفرد لحل ما هو مطروح أمامه من مشكلات، فدوافع التعلم في المدرسة برأي Skinner تتضمن إثارة وتركيز وإدامة وتوجيه سلوك مرغوب.
- توافر مستوى معين من النضج ييسر للإنسان استخدام عقله أو أعضائه في اكتساب ما ينبغي تعلمه لاجتياز الموقف وحل المشكلة، وإن أية جهود تبذل لتعلم قدرة أو فكرة تظل معروضة للفشل ما لم يكن ثمة نضج بيولوجي يهيئ للفرد إمكان تعلمها، هل بالإمكان مثلا تعليم الطفل في شهره الأول النطق أو إفهامه نظرية علمية في سنته الثانية؟ (راضي الوقفي، 2003)

3)- **النظريات المفسرة لعملية التعلم**:

كثرت نظريات التعلم وتعددت تفسيراته ويمكن القول بأن هذه النظريات تقع في صنفين: الأول نظريات ترى أن المنبهات ترتبط ارتباطا عصبيا بشكل أو بآخر بالاستجابات ومنها نظرية الإشراط الكلاسيكي ونظرية الاشراط المجدي، أما الصنف الثاني فيرى أن التعلم يتم على مستوى معرفي قوامه الفهم، التنظيم وإدراك العلاقات بين عناصر المواقف العلمية، ومنها نظرية الاستبصار والتعلم بالملاحظة.

1.3 نظرية الاشراط الكلاسيكي: تعزى هذه النظرية إلى العالم الفيزيولوجي Pavlov حيث أجرى دراسات على منهج قوامه دراسة كمية اللعاب الذي تفرزه الغدة اللعابية والعصارات الهضمية التي تفرزها المعدة عند تقديم الطعام لكلب مثبت في وضع مخبري، ذلك أن الكلب كان يبدأ في إفراز اللعاب عندما كان الطعام يصل إلى فمه، أي أن سيلان اللعاب منعكس طبيعي أو أنه استجابة آلية تحدث للمساعدة على القيام بعملية فيزيولوجية طبيعية وهي الهضم.

1.1.3 قوانين الإشراط الكلاسيكي: وضع Palvov عدة قوانين ومبادئ لتفسير ما إذا تم تعلم الاستجابة، وكيفية تعلمها حسب النظرية التي استمدها من تجاربه تلك وأهم العوامل في حدوث التعلم تتناول زمن تقديم المنبه، وإمكانية التنبؤ به، وقوة الإشارة التي تتعلق بتقديمه ومستوى الانتباه له.

2.1.3 قانون الاكتساب: لا يكون المنبه المحايد منبها شرطيا إلا إذا اقترن بمنبه طبيعي على أن يقدما معا وهو ما يعرف بالإشراط التلقائي أو يسبق تقديم المنبه الشرطي تقديم المنبه الطبيعي بفاصل زمني محدود قد لا يتجاوز في كثير من الأحيان نصف ثانية وهو ما يعرف بالإشراط القبلي، لأن ذلك يقوي الارتباط بين المنبه الشرطي والاستجابة الشرطية ويسهل على الدماغ مهمته الربطية.

3.1.3 قانون التعميم: ما أن يتم اكتساب الاستجابة الشرطية لمنبه شرطي ما حتى تعمم هذه الاستجابة على المنبهات المماثلة أو المشابهة فتعطي هذه المنبهات نفس الاستجابة.

4.1.3 قانون التمييز: قدم Palvov مثالا على كيفية تعلم الكلب الاستجابة لمنبه واحد دون غيره من المنبهات التي يمكن أن تختلط به فقد درب الكلب على الاستجابة الشرطية لنغمة ذات تردد معين، ثم أخذ يقدم له منبهات ذات تردد مختلف عن النغمة الأولى، وكما كان متوقعا حدث التعميم حيث كانت جميع الأنغام تصاحب بإفراز كميات مختلفة من اللعاب ثم أجرى تجربة قدم من خلالها سلسلة جديدة من الأنغام كان يقدم معها أحيانا النغمة الشرطية وكانت هذه النغمة تقرن دون غيرها بتقديم الطعام فوصل الكلب إلى وضع لم يكن يستجيب فيه إلا للنغمة الشرطية ولم يعد يستجيب لغيرها مما يختلف عنها ترددا بمعنى أن الكلب قد تعلم تمييز المنبه الشرطي عن غيره مما يمكن أن يختلط به أو يشبهه.

5.1.3 قانون الإنطفاء: إذا استمر المجرب بقرع الجرس بعد أن أصبح الجرس منبها شرطيا دون أن يقدم الطعام، يفقد الجرس خاصيته كونه منبها شرطيا ويتوقف الكلب عن سيلان اللعاب في نهاية الأمر. ويعرف التراجع في قوة الارتباط بين المنبه الشرطي والاستجابة الشرطية الناتج عن عدم تعزيز الاستجابة بالانطفاء.

6.1.3 قانون العودة التلقائية: يحدث أحيانا بعد حدوث انطفاء الاستجابة لأحد المنبهات الشرطية أن يستجيب لذلك المنبه بعد يوم أو يومين من عدم تقديمه له، فعند انطفاء الاستجابة لصوت الجرس الذي لم يعد يقرع كالسابق استجاب له عند سماعه يقرع ذات مرة بعد انقطاعه، إلا أن انطفاء الاستجابة بعد العودة التلقائية أسرع من انطفائها أول مرة.

7.1.3 قانون الكف: يستعان بهذه الظاهرة في تفسير الانطفاء والعودة التلقائية للاستجابة. فقد يذهب الظن إلى تفسير الانطفاء بكونه مجرد عدم تذكر للاستجابة، ولكن ظاهرة العودة التلقائية تحول دون هذا التفسير، وإلا فكيف نفسر العودة التلقائية إذا تم نسيان الاستجابة. ويبدو على الغالب أن شكلا ما من أشكال كف الاستجابة يحدث عند حدوث الانطفاء، إذ يتعلم الحيوان شيئا

جديدا هو إلا يستجيب للمنبه الشرطي الذي لا يقترن بالمنبه الطبيعي، أي أنه يتوقف أو يكف عن الاستجابة لهذا المنبه الشرطي، وهذه العملية من الكف معروضة هي كذلك مع الزمن للانطفاء. وعندما ينقضي زمن مناسب تنطفئ عملية الكف يعود الكلب إلى الاستجابة الشرطية عودة تلقائية.

8.1.3 قانون قوة المنبه: يكون تعلم الاستجابة الشرطية أسرع إذا كان المنبه الطبيعي قويا، وهكذا فإن اشارة منبئة بصدمة قوية أسرع ارتباطا بالمنبه الطبيعي من صدمة خفيفة. ولهذه الحالة قيمة تكيفية من حيث أن من المهم لنا أن نستعد للأمور الرئيسية أو التي تترك آثارا قوية أكثر من تلك التي لا تترك إلا أثارا بسيطة. (راضي الوقفي، 2003)

2.3 نظرية الاشراط المجدي:

1.2.3 Thorndike وقانون الأثر: مع بدايات هذا القرن كان Palvov مشغول بدراساته على كلابه الروسية، كان عالم نفس آخر مشغول بإجراء تجارب على قطط أمريكية وهو العالم Thorndike حيث كان يحبس قطا جائعا في قفص تجريب يفتح بابه بتحريك رافعة حركة خاصة. وقد لاحظ أن القط كان يقوم بأنماط من السلوك العشوائي من ركض، قفز، وهضم وغير ذلك مما لم يكن يؤدي إلى تحريره ن القفص والوصول إلى قطعة اللحم الموجودة خارجه على مرأى منه. ولكنه أخيرا يوفق في احدى محاولاته لضرب الرافعة في الاتجاه الذي يفتح الباب فيخرج ويصل إلى الطعام ولاحظ Thorndike أيضا أنه مع تكرار التجربة كانت قدرة القط على فتح الباب تتزايد إلى أن وصل إلى مستوى أصبح فيه يفتح الباب بعد زمن يسير من وضعه فيه. وقد أصبح هذا الزمن أقصر بكثير من الزمن الذي كان يستغرقه في المحاولات الأولى ثم إن هذا الزمن كان يتناقص تدريجيا وصل إلى حد تثبيت عنده ولم يعد القط قادرا على فتح الباب بأقل منه.

1.2.3 قانون الأثر: خلص Thorndike من تجاربه تلك إلى نظرية خاصة بالتعلم تعرف بنظرية التعلم بالمحاولة والخطأ Trial and error مؤداها ان القط كان في

كل تجربة يقوم باستجابات مخطوءة وأخرى صائبة لفتح القفص، وأنه كان يحذف الاستجابات المخطوءة مع تكرار المحاولات أو التجارب، ويبقى على الصائبة منها. وهذا هو السبب في النقص التدريجي للزمن الذي كان يستغرقه في الخروج من القفص. وقد علل Thorndike ابقاء القط على الاستجابات الصائبة بارتباطات (تحدث بين المنبه والاستجابة، أي نتيجة فتح الباب والوصول إلى الطعام الذي يعد المكافأة)، وعلل حذف الاستجابات الخاطئة بمعاقبتها أي بعدم قدرتها على فتح الباب والحصول على المكافأة.

2.2.3 آراء سكنر: ينسب قانون الأثر التعلم لتعزيز الارتباطات الداخلية التي قوم بين المنبه والاستجابة، والنسيان لعملية إضعاف هذه الارتباطات. إلا أن سكنر داعية السلوكية الجديدة أخذ يتحدى اعتقاد ثورندايك هذا، إذ اعتبر أن تعزيز الاستجابة أو عدمه يؤثر على السلوك مباشرة منكرا بذلك فكرة الارتباطات الداخلية بين المنبه والاستجابة منسجما في ذلك مع الآراء السلوكية التي لا تأبه بالعمليات الداخلية أو العمليات العقلية التي تتوسط بين المنبه والاستجابة. فالموقف المثير بحد ذاته برأي سكنر، لا يستجر الاستجابة وإنما تتأثر احتمالات ظهورها أو نسب ظهورها بالمكافأة أو العقوبة. وقد وصل إلى أن هذا الاعتقاد بنتيجة التجارب الكثيرة التي أجراها على حيوانات مخبرية كان أبرزها الحمام. وابسط هذه التجارب تتلخص في وضع حمامة جائعة في قفص مصمم تصميما خاص، وعليها لكي تحصل على طعامها أن تنقر مفتاحا معينا فيه فتعطى آليا مع كل نقرة طعاما لبضعة ثوان. وعلى هذا فالمكافأة هنا تتجه مباشرة نحو النقرة على المفتاح وتزيد من احتمال حدوث هذا السلوك الذي يتم لا لوجود منبه خارجي وانما لأنه يرتبط بعائد مثاب أو بنتيجة مجدية. فالمنبه من وجهة نظر سكنر لا يستجر الاستجابة آليا ولكنه يؤثر عليها من حيث أنه يساعد على تمييز الظروف التي يحدث فيها تعزيز الاستجابة. ولمزيد من الإيضاح لنفترض أن الصندوق يحتوي على مفتاح شفاف يمكن إنارته، وبهذا يمكن أن يوافر هذا الظرف، إذا نقرت الحمامة عند إضاءة المفتاح تقدم حبة من القمح أي أن الضوء يعد في هذه الحالة منبها مميزا لتعزيز ايجابي أي الحصول على حبة

القمح، وإذا حدث النقر والمفتاح غير مضاء فإن القمح لا يتبع النقر، أي أن عدم إضاءة المفتاح يعتبر منبها مميزا لحالة من عدم التعزيز. وبعد بضعة ساعات من تكرار التجربة، أي تقديم الطعام عند النقر والمفتاح مضاء وعدم تقديمه والمفتاح غير مضاء تصبح إضاءة النور في المفتاح منبها يؤشر للطائر بمباشرة النقر حيث سيكون ثمة تعزيز ايجابي. ويؤشر إطفاء النور إلى ظرف يتميز باللاتعزيز أي أن أية كمية من النقر لا تعزز بالطعام.

3.2.3 التعلم الكامن والخرائط المعرفية: ترجع دراسة العمليات المعرفية في اصولها التاريخية إلى العشرينات من هذا القرن وذلك في تجارب Tolman على تعلم الفأر لقطع المتاهة، حيث كان على الفأر أن يصل إلى نهاية المتاهة لكي يجد القفص الذي يوجد به الطعام. أي أنه كان على الفأر وفقا لتفسير ثورندايك أن يقوم "بمحاولات كثيرة" لكي يتعلم أخيرا كيف يصل إلى الطعام. غير أن تولمان لم يقبل هذا التفسير وقدم أدلة على التفسير المعرفي من تجاربه على عدة مجموعات من الفئران حيث استمر لمدة عشرة أيام لا يقدم لأحدها أي معزز نتيجة ركضها في المتاهة واستمرت ترتكب الأخطاء في إيجاد الصندوق المستهدف الذي يوجد في الطعام. غير أنه في اليوم الحادي عشر وضع لها المعزز في قفص الطعام لأول مرة بعد أن كان يوضع لها في الأقفاص عشوائيا، فحدث ما يشبه المفاجأة، إذ أن الفئران في اليوم الذي قدم لها فيه التعزيز لم ترتكب أي خطأ، بمعنى أن التعزيز في اليوم الحادي عشر قد أحدث نتائج مدهشة في أدائها في اليوم التالي حيث لم ترتكب من الأخطاء إلا أقلها وكانت تشبه في أدائها مجموعة أخرى من الفئران كانت تعزز يوميا.

وقد خلص تولمان إلى نتيجتين من تجاربه تلك، أولاهما أن التحسن الذي ظهر في أداء الفئران بعد أن قدم لها التعزيز، لا يعقل أن يكون ناشئا عن التعزيز الذي قدم لها في اليوم الحادي عشر وحسب ولكن إلى كونها قد تعلمت قطع المتاهة سابقا عندما كانت تتجول فيها عشوائيا حيث كانت في تلك الأثناء تخزن من المعلومات ما ينفع وما لا ينفع.

ولهذا أظهرت الفئران ما دعاه التعلم الكامن Latent learning وهو التعلم الذي لا يتجلى في الواقع عندما يحدث أول مرة وإنما يظل كامنا في داخل العضوية، وثانيها اعتقاد تولمان المبني على تغيير أداء الفئران عد تقديم المعزز لأول مرة، بأن النتائج التي حصل عليها لا تحدث إلا إذا قامت الفئران مسبقا بتطوير خرائط معرفية أي تمثيلات أو صور عقلية للتنظيم الخاص لمتاهة تختزنها العضوية إلى حين الحاجة، وعندما تحين الحاجة تستذكرها العضوية وتضعها موضع الاستعمال. (راضي الوقفي، 2003)

3.3 نظرية التعلم بالاستبصار: تحسب هذه النظرية من مفرزات سيكولوجية الجشتالت، وأشهر القائلين بها كوهلر الذي جمع الوقائع التجريبية لنظريته من دراساته على القردة في جزر القمر في المحيط الهادي. وقد اخذ كوهلر على بافلوف وثورندايك أنهما كانا يجريان تجاربهما على حيوانات دنيا يقع بين أساليبها في التعلم وأساليب الإنسان بون واسع. ودعا إلى أن فهم التعلم الإنساني يقضي بأن تكون التجارب على حيوانات أقرب ما تكون إلى الإنسان، فكانت القردة.

كانت تجاربه تدور حول تجويع القرد وتعليق قطعة موز في سقف لقفص لا يستطيع أن يتناولها القرد برفع يديه ويحتاج إلى جانب ذلك إلى الاستعانة بعصا أو صندوق أو أكثر حتى يصل إليها. وقد هدف كوهلر من ذلك معرفة ما إذا كان القرد قادرا على إدراك العلاقة بين العصا والصندوق وقطعة الموز، فسعى القرد إلى تناول قطعة الموز بيده ولكنه فشل، وشعر بعد عدة محاولات بالفشل فكف عن المحاولة وأقعى جانا، ثم أعاد الكرة وفشل واستمر على هذه الحال يكرر محولاته وأخير ترك المحاولة ولم يعد يهتم بالموز واقعي جانبا، وما أن وقعت قطعة الموز والعصا في مجال بصره حتى قام إلى العصا فتناولها ومدها إلى قطعة الموز وحصل عليها. وبعد فترة من التدريب استطاع أن يدخل عصوين - لا تصل أي منهما وحدها إلى قطعة الموز - ببعضهما بتجويف متروك لهذا الغرض في احدهما فيكون عصا طويلة يتناول بها قطعة الموز.

وقد غير العصا بصندوق وضعه في أحد جوانب القفص، وبدأ القرد محولاته وتصرف تصرفه نحو العصا، وأخيرا قام إلى الصندوق فوضعه تحت قطعة الموز وصعد عليه وتناولها، وقد استطاع فيما بعد أن يضع صندوقين أو ثلاثة فوق بعضها ويصعد عليها ليتناول طعامه دون ان يستغرق منه ذلك إلا القليل من الوقت.

وقد قصد كوهلر بالاستبصار Insight ان الحل لم يكن يتم على شكل بناء تدريجي لارتباطات بين المنبه والاستجابة ولكن من خلال إدراك مفاجئ للعلاقات بين المنبهات. (راضي الوقفي، 2003)

4.3 نظرية التعلم بالملاحظة : انبرى فريق من العلماء يعرفون بمنظري التعلم الاجتماعي يتحدون فكرة كون التعلم لا يحدث إلا بالعمل الناتج عن الاشراط الكلاسيكي أو المجدي ولكنه يمكن ان يحدث بملاحظة ما يعمله الآخرون أو السماع عما يعملونه، ويدعى التعلم الذي يحدث بمراقبة الآخرين التعلم بالملاحظة أو التعلم الاجتماعي، وهو تعلم فعال وتكيفي فليس شرطا أن نتعلم أن الباب مغلق ا وان النار تحرق بتجربتنا لها ولكن يكفي أن نرى أخر يحاول فتح الباب فلا يفلح أو أخر يعاني الألم حرقا من النار.
يتأثر الأطفال عادة بالراشدين وزملائهم بشكل خاص الذين يتصرفون كنماذج للسلوك المناسب في مواقف مختلفة، وقد شرح Bandura نظريته التي دعاها التعلم الاجتماعي المعرفي بأن عرض في إحدى التجارب فيلما على الأطفال في روضة شاهدوا فيه راشدا ولعبة كبيرة منفوخة وقام الراشد بثقب اللعبة في الأنف ورفسها و ألقى بالأشياء عليها وضربها على رأسها بمطرقة وهو يردد بعض الكلمات، وكانت ثمة نهايات متعددة للفيلم، منها أن الأطفال إحدى المجموعات رأوا الرجل يلقب بطلا من رجل أخر ويقدم له حلوى وشرابا، ورأى الأطفال في مجموعة ثانية الرجل المعتدي يعنق وينعت بأنه شخص سيء، ورأت مجموعة ثالثة نهاية محايدة تخلو من العقوبة أو المكافأة.

وبعد الانتهاء من ذلك سمح بان يلعب كل طفل بلعبة فاستنتج الباحث منها أن الأطفال في المجموعة الأولى الذين رأوا الرجل يكافآ على عدوانه قد عبروا تلقائيا عن أكثر مظاهر العدوانية في لعبهم، أما الأطفال في المجموعة الثانية الذين رأوا الرجل يعاقب فقد اظهروا عدوانية اقل ولكنهم مع ذلك قد تعلموا شيئا، حيث أنهم عندما كوفئوا على المشاهد العدوانية التي يمكن ان يقوموا بها اظهروا عدوانية بمستوى عدوانية الأطفال الذين راوا الرجل يكافأ.

وقد سمى Bandura هذا النوع من التعلم الاشراط بالعبرة Vicarious conditioning أو الاشراط بالملاحظة وهو نوع من التعلم بالملاحظة يتأثر الفرد فيه برؤية او سماع ما ترتب على سلوك الغير ويتقوى بالتعزيز البديل أو العقاب البديل أي ما طال الغير من ثواب أو عقاب. وقد يحدث العلم بالملاحظة دون أن يوجد تعزيز أو عقاب بديل، ذلك إن كثيرا من الأطفال في المجموعة الثالثة الذين شاهدوا نهاية محايدة قلدوا كثيرا من نماذج العدوان التي رأوها.

ويبدو أن التعلم بالمشاهدة مصدر قوي للتنبؤ الاجتماعي، فالتجارب تظهر على سبيل المثال عزم الأطفال على المساعدة والتعاون بعد رؤيتهم عرضا دافئا وقويا لنموذج من أعمال المساعدة والتعاون، بالرغم من أن هذا السلوك قد زال بعد بضعة شهور. كما يجب الحذر من عرض مشاهدة على الأطفال يكافأ فيها أناس على قيامهم بأفعال لا اجتماعية. (راضي الوقفي، 2003)

4)- **العوامل المؤثرة في عملية التعلم**:

1- النضـج (Maturation): يشـير مفهـوم النضـج إلـى جميـع التغيـرات الداخليـة والخارجية التلقائية المتتابعة التي تطرأ على الكائن الحي والناتجة عن المخطط الجيني الوراثي للفرد، وعن العوامل العضوية والفيزيولوجية، والتي تؤدي إلى ظهور أنماط سلوكية دونما حاجة إلى أي عامل خارجي. والسلوكات الناتجة عن النضج كثيرة مثل: الحبو والوقوف والمشي عند الأطفال، وتكمن أهمية النضج بالنسبة للتعلم في أنه يحدد إمكانات سلوك الفرد، وفي ضوئه يمكن التنبؤ بمدى نجاحه في تعلم مهارة أو خبرة محددة.

2- الاستعداد (Readiness): الاستعداد حالة من التهيؤ النفسي والجسمي بحيث يكون فيها الفرد قادراً على تعلم مهمة أو خبرة ما. (عماد الزغول، 2003)

وعرفه (بنجهام) بأنه حالة أو مجموعة من الصفات الدالة على قابلية الفرد - مع شيء من التدريب- على اكتساب المعلومات أو المهارات أو مجموعة من الاستجابات مثل: التحدث بإحدى اللغات، أو القدرة على الأداء الموسيقي، أو حل المسائل الرياضية... إلخ.

وعرفه (آهمان) بأنه إمكانات الفرد لتعلم مهارة معينة عندما يزود بالتعليم المناسب.

ويتجلى الاستعداد في الإنجاز المحتمل، وليس في الأداء الفعلي. فالاستعداد يعد خطوة تمهيدية سابقة لظهور القدرة. فقد تتوفر له أسباب التفتح والنضج، فيتبلور في قدرة عامة أو خاصة ويتجسد في أداءات وإنجازات، وقد تحول بعض العوامل دون ظهوره وفي هذا خسارة جسيمة وحرمان الفرد من الاستفادة من طاقة يملكها، لكنه لا يحسن استثمارها وتوظيفها لتحقيق مزيد من النمو والتطور.

3- ويرتبط الاستعداد بعوامل النضج والتدريب، فالنضج يوفر الإمكانات والقابليات التي من شأنها أن تثير الاستعداد لدى الأفراد لتعلم مهارة معينة، في حين يعمل التدريب على تطوير الاستعداد وتحفيزه لديهم. (منصور علي، 2001)

بعض العلماء عمد إلى ربط الاستعداد بالعمر الذهني وهناك من ربط الاستعداد بحالة التهيؤ النفسي والحالة المزاجية التي يمر بها الفرد. ومن هؤلاء ثورنديك، إذ يرى أن الاستعداد يتوقف على حالة الوصلات العصبية من حيث قابليتها للتوصيل أو عدم التوصيل، ويرى أن الاستعداد يأخذ ثلاثة أشكال هي:

أ- عندما تكون الوصلة العصبية مستعدة للتوصيل ويوجد ما يسهل عملها، فإن التعلم يحدث.

ب- عندما تكون الوصلة العصبية مستعدة للتوصيل ويوجد ما يعيق عملها، فإن التعلم ربما لا يحدث.

ج- عندما تكون الوصلة العصبية غير مستعدة للتوصيل وتجبر على ذلك، فإن التعلم لا يحدث.

4- الدافعية (Motivation): وتعرف الدافعية على أنها حالة توتر أو نقص داخلي تستثار بفعل عوامل داخلية (كالحاجات والميول والاهتمامات) أو عوامل خارجية (كالمثيرات التعزيزية الخارجية: البواعث)، بحيث تعمل على توليد سلوك معين لدى الفرد وتوجه هذا السلوك وتحافظ على ديمومته واستمراريته حتى يتم خفض الدافع .

5- التدريب والخبرة (Experience) : ويتمثل عامل التدريب في فرص التفاعل التي تتم بين الفرد والمثيرات المادية والاجتماعية التي يتعرض لها في البيئة. (منصور علي، 2001)

- **قائمة المراجع**:

1. أحمد يحي الزق، علم النفس، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2006، ص25.
2. راضي الوقفي، مقدمة في علم النفس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط3، 2003، ص 5، ص 16، ص 18، ص 26-27، ص 388-393
3. سامي محمد ملحم، أساسيات علم النفس، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 17-18.
4. عبد الرحمن الوافي، مدخل إلى علم النفس، دار هومة للنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر، 2006، ص 29-31، ص 40-42، ص45، ص 48-50.
5. عبد السلام عبد الغفار، مقدمة في علم النفس العام، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، بدون سنة، ص 100-104.
6. عبد العزيز المعايطة وآخرون، المدخل إلى علم النفس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص 15-19.
7. فرج عبد القادر طه، أصول علم النفس الحديث، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط5، 2003، ص 59-60.
8. محمد جاسم محمد، المدخل إلى علم النفس العام، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص 35-36، ص 65-71.
9. مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010، ص 42-43، ص 46-50.
10. معاوية محمود أبو غزال، علم النفس العام، دار وائل والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص 51.
11. منصور علي، التعلم ونظرياته، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، منشورات جامعة تشرين، اللاذقية، 2001.

12. الزغول عماد، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، الأردن، 2003.
13. حسين أبو رياش وعبد الحكيم الصافي وآخرون، الدافعية والذكاء العاطفي، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2006.
14. حنان سعيد الرحو، أساسيات في علم النفس، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص 115.
15. محمد عدنان عليوات، الذكاء وتنميته لدى أطفالنا، دار اليازوري، عمان، الأردن، ط1، 2007.
16. نبيهة صالح السامراني وعثمان علي أميمن، مقدمة في علم النفس، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.
17. سليمان الخضري الشيخ، سيكولوجية الفروق الفردية في الذكاء، در المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2008.
18. جودت بني جابر وسعيد عبد العزيز، المدخل إلى علم النفس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002، ص 141-146.
19. H.Gardner, Multiple Intelligence, The Practicum Curriculum Review, vol 33, issue 5, 1994.