جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي –الجزائر–
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية

التخصص: السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية
المقياس: مدخل علم النفس

محاضرات في مدخل علم النفس

مطبوعة بيداغوجية لطلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية (السداسي الأول)

إعداد الدكتور
بخوش وليد

السنة الجامعية:2016–2017

فهرس المحتويات

مقدمة المطبوعة: 4

المحور الأول: مدخل إلى علم النفس..... 5

1- مفهوم علم النفس:. **6**

2- خصائص علم النفس:..... **7**

3- أهداف علم النفس:..... **7**

4- ميادين علم النفس:..... **10**

5- علاقة علم النفس بالعلوم الأخرى:.. ..... **16**

المحور الثاني : مناهج البحث في علم النفس..... 20

1- المنهج الوصفي:..... **21**

2- المنهج التجريبي: **30**

3- المنهج العيادي:..... **35**

المحور الثالث : مدارس علم النفس..... 40

1- المدرسة السلوكية **41**

2- المدرسة الإنسانية:. **45**

3- مدرسة التحليل النفسي:..... **55**

المحور الرابع: مدخل الى بعض العمليات العقلية 64

1- الانتباه..... **65**

2- الإدراك الحسي:..... **74**

3- الذاكـــرة..... **80**

4- الذكاء: **90**

المحور الخامس: التعلم..... 100

1- مفهوم التعلم: **101**

2- عوامل التعلم:.....**103**
3- النظريات المفسرة لعملية التعلم.....**104**
قائمة المراجع:.....**129**

مقدمة المطبوعة:

جاءت هذه المطبوعة البيداغوجية والتي هي عبارة عن محاضرات في مقياس مدخل الى علم النفس الموجهة لطلبة السنة الاولى جذع مشترك علوم اجتماعية، لتلبي حاجة علمية وتربوية وثقافية ومعرفية لكل المتعلمين، مما يحقق تربية عصر المعلومات والمتجسدة في الأهداف الأربعة الآتية «**تعلم لتعرف، تعلم لتعمل، تعلم لتكون، تعلم لتشارك الآخرين**» وتشكلت المطبوعة التي تمثل مقياسا من مقاييس الوحدة الاساسية من خمسة وحدات هي:

الوحدة الاولى: عنوانها مدخل الى علم النفس وتم فيها عرض مجموعة من العناصر: لمحة تاريخية عن ظهور علم النفس وتطوره الى جانب تعريف علم النفس وتحديد أهدافه وخصائصه وعلاقة علم النفس بالعلوم الأخرى وفروعه التطبيقية والنظرية.

الوحدة الثانية: وسمت **بمناهج البحث في علم النفس** حيث تم فيها عرض أهم المناهج وأشهرها استخداما وهي: المنهج التجريبي والمنهج الوصفي والمنهج العيادي.

الوحدة الثالثة: وسمت بمدارس علم النفس وفيها تم عرض لمحة مختصرة عن المدارس الكلاسيكية في علم النفس الى جانب عرض المدارس الحديثة المعاصرة في علم النفس وهي؛ مدرسة التحليل النفسي والمدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية والمدرسة الإنسانية.

الوحدة الرابعة: وسمت مدخل الى بعض العمليات العقلية حيث يتم فيها التطرق الى أهم العمليات المعرفية العقلية بطريقة مختصرة لتكون بمثابة مدخل للمتعلم وهي الانتباه والادراك الحسي والذاكرة والذكاء.

الوحدة الخامسة: خصصت للتعلم حيث تم التطرق مفهوم التعلم النظريات المفسرة لعملية التعلم والعوامل المؤثرة على عملية التعلم.

المحور الأول: مدخل إلى علم النفس

1-مفهوم بعلم النفس

2-خصائص علم النفس

3-أهداف علم النفس

4-ميادين علم النفس

5-علاقة علم النفس بالعلوم الأخرى

1- مفهوم علم النفس:

علم النفس هي كلمة يونانية الأصل (ψυχολογία) وفي اللغة الانجليزية (Psychology) وفي اللغة الفرنسية (psychologie) وتتكون الكلمة من مقطعين المقطع الأول" ψυχή " "Psyché" وتعني الروح أو العقل أو الحياة، أما المقطع الثاني "logos" فهو يفيد معنى العلم أي البحث الذي له أصول منهجية علمية.

وسنحاول استعراض بعض تعاريف العلماء والباحثين لهذا العلم.

تعريف جيمس أنجل: "إن كل أنواع الشعور سواء كانت سوية أو مرضية، إنسانية أم حيوانية هي موضع اهتمام علماء النفس متى يحاولوا أن يصفوها ويفسروها".

تعريف جون واطسون: بالنسبة للسلوكيين فإن علم النفس "هو ذلك الفرع من العلوم الطبيعية التي تأخذ السلوك البشري كموضوع للدراسة.

تعريف كيرت كوفكا: إن مشكلة الدراسة في علم النفس هي الدراسة العلمية لسلوك الكائنات الحية في تفاعلهم مع العالم الخارجي".

تعريف آرثر جيتس: يسعى علم النفس ليكتشف القوانين العامة التي تفسر سلوك الكائنات الحية، إنه يحاول أن يحدد ويصف ويصنف جميع أنواع النشاط للإنسان والحيوان والكائنات الأخرى إذا استطاع ذلك.

تعريف نورمان مان: علم النفس هو علم السلوك، ومن الملفت للنظر في كلمة سلوك قد امتد مجالها لتشمل الخبرة، وحتى العمليات الذاتية الداخلية مثل التفكير، أصبح ينظر إليه على أنه سلوك داخلي.

ومن التعريفات الأساسية لعلم النفس أنه العلم الذي يختص بالدراسة العلمية والمنظمة لسلوك الكائنات العضوية وخاصة الإنسان -دراسة الإنسان ككل-بهدف الوصول إلى فهم وتفسير هذا السلوك الإنساني ومحاولة التنبؤ بما سيكون عليه هذا السلوك في المستقبل ومن ثمة التحكم فيه.

يرتبط هذا التعريف بعدة مصطلحات ومفاهيم يستجوب التوقف عندها بغيت توضيحها وشرحها للمتعلم؛ وهي:

2- خصائص علم النفس:

❖ لعلم علم النفس جملة من الخصائص وهي:

* **الموضوعية** " **objectivity** ": وتشمل شقين هما

- ابتعاد الباحث عن الأهواء والميول الذاتية والتحكم فيها عند وصف الوقائع أو تفسيرها.

- اشتراك أكثر من باحث في إدراك خصائص الظاهرة موضوع البحث بنفس الدرجة تقريبا بمعنى توفر أكبر قدر من الاتفاق بين أكثر من باحث.

* **القياس:** هو العملية التي بواسطتها نحصل على صورة كمية لمقدار ما يوجد في الظاهرة ما، أي التعبير عنها تعبيرا رقميا على أساس قواعد معينة.

الطابع التراكمي: ونقصد بذلك أن يبدأ الباحث في دراسة موضوع ما من حيث انتهى من سبقه في هذا المجال، وبهذا فإن المعرفة العلمية ترتفع عموديا.

- **وجود علاقة دائمة ومستمرة بين المشاهدات الواقعية والنظريات العلمية:** بمعنى أن النشاط العلمي نشاط ديناميكي تتفاعل فيه كل من المشاهدة والمفاهيم النظرية، وقال عالم النفس مصطفى سويف في هذا الصدد " إن الأرقام وحدها لا تعطينا علما، ولا يكفي أن نصنع مقياسا ونطبقه لكي ينمو جسم العلم ولكن لابد من أن ندخل نتائج المقياس في بناء نظري يجمع بينها وبين أجزاء أخرى من معلوماتنا بطريقة متسقة".

3- أهداف علم النفس:

وتتمثل في أربعة أهداف أساسية هي:

- **الوصف**" Description ": يعتبر الهدف الرئيسي لأي علم ومعناه أن يقوم الباحث بتسجيل ملاحظاته عن الظواهر القابلة للملاحظة كما تحدث بالفعل "هنا والآن" وتحديد علاقاتها بالظواهر الأخرى وذلك بجمع الحقائق حولها باستخدام أدوات مناسبة وتساعد عملية الوصف للظواهر النفسية على تصنيفها في فئات أو أنظمة فيتم تصنيف السلوك إلى حركي أو

معرفي أو وجداني مثلا، كما يصنف السلوك إلى دوافع وانفعالات واتجاهات والى سلوك متعلم وغير متعلم.

- **التفسير**"Explanation": بعد الانتهاء من عملية وصف الظاهرة وتصنيفها ينتقل الباحث إلى الخطوة الموالية وهي التفسير أي محاولة الإجابة عن السؤال الرئيسي وهو " لماذا يتصرف الناس بالطريقة التي يتصرفون بها؟" فتفسير السلوك أو الظاهرة يؤدي إلى فهمها، ويطلق على التفسيرات المؤقتة التي تقدم كإجابة أولية عن هذه الأسئلة بـ"**الفروض**".

- **التنبؤ**"Prediction": يؤدي التفسير الصحيح إلى التنبؤ الدقيق بحدوث السلوك فإذا كان الوصف هو الإجابة عن السؤال "ماذا حدث" والتفسير هو الإجابة عن السؤال" لماذا حدث وكيف حدث" فالتنبؤ هو الإجابة عن سؤال "متى يحدث" ويعتبر التنبؤ اختبارا أخر للفرض الذي تم إجراء البحث عليه بهدف التفسير.

- **الضبط والتحكم**"Control": يتم ضبط السلوك والتحكم فيه بناء على المعرفة العلمية الدقيقة بالشروط التي يحدث أو يتغير في ظلها، ويتحقق الضبط بشكل ناجح عندما تكون عمليتا التفسير والتنبؤ دقيقتين.

✓ **السلوك:** يعرف السلوك الإنساني بأنه كل الأفعال والنشاطات التي تصدر عن الفرد سواءً كانت ظاهرة أم غير ظاهرة. ويعرفه آخرين بأنه أي نشاط يصدر عن الإنسان سواءً كان أفعالا يمكن ملاحظتها وقياسها كالنشاطات الفسيولوجية والحركية أو نشاطات تتم على نحو غير ملحوظ كالتفكير والتذكر والوساوس وغيرها **والسلوك نوعان هما:**

✓ **المنبه (المثير):** هو أي عامل داخلي (نشاط فسيولوجي أو عقلي أو ذهني أو وجداني) أو خارجي (البيئة الخارجية) يعمل على استثارة نشاط الكائن الحي، يوجد نوعان رئيسان من التنبيهات هما:

- **التنبيهات الفسيولوجية:** وتتضمن

التنبيهات الباطنية العامة: وهي خاضعة لوظيفة الجهاز العصبي السمبتاوي إن هذى الجهاز يعمل من ذاته دون تدخل منا وفي بعض الأحيان في غير علمنا، من وظائفه انه

موسع لحدقة العين ورافعة للجفن العلوي ويزيد من سرعة ضربات القلب ومن قوته يقلل من سرعة التنفس يسبب ارتخاء عضلات الأمعاء وفي الوقت ذاته يسبب انقباض عضلاتها العاصرة، ارتخاء عضلات المثانة نبيه عضلات الرحم، انقباض عضلات الأوعية الدموية لذلك يرتفع ضغط الدم فيها، تنبيه بعض غدد الجلد وانقباض عضلات جذور الشعر، تنظيم وصول هرمون الأدرينالين للجسم من خلال تنبيه الغدة فوق الكلوية انقباض عضلات الأوعية دموية لأعضاء التناسل مما يسبب الضعف الجنسي.

التنبيهات الباطنية الخاصة: وهي تابعة للأعصاب الموردة –تقوم الأعصاب الموردة بنقل الإشارات من الأعضاء المختلفة إلى الجهاز العصبي المركزي، فيما تقوم الأعصاب المصدرة بنقل الإشارات من الجهاز العصبي المركزي إلى العضلات والغدد المختلفة. ولتوضيح فإن العصب يقوم بنقل المعلومة على شكل نبضات كهروكيميائية تصل سرعتها إلى120م/ث–التي تنتهي أطرافها في العضلات والأوتار والمفاصل والقنوات الهلالية في الأذن الباطنية وهي بمثابة حساسية لمسية عميقة وتتصل بالحساسية اللمسية السطحية المنتشرة كما تتأثر بالتنبيهات الميكانيكية بالضغط والشدة والاحتكاك والحركة وغيرها، وتنقسم التنبيهات الباطنية الخاصة إلى حاستين هما: **حاسة الحركة، حاسة التوازن:**

– **التنبيهات العقلية:** تشمل العمليات المعرفية العقلية كالإدراك والذاكرة والتفكير والإبداع.

– **التنبيهات الذهنية:**

– **التنبيهات الوجدانية:** كل ما يستشعره الفرد من مشاعر الارتياح أو عدم الارتياح إزاء الأشخاص أو الأحداث أو الأشياء وتشمل أيضا مشاعر الحب والكراهية، الأمل واليأس والفرح والحزن وغيرها وسواء كانت هذه المشاعر والخبرات شعورية أو لا شعورية.

- ✓ **الاستجابة:** هي كل نشاط يقوم به الفرد نتيجة لمنبه أو مثير.
- ✓ **الكائن الحي**

ونستطيع القول إن علم النفس هو ما يقوم به علماء النفس من دراسات وأبحاث ويعد ذلك بطبيعة الحال من التعريفات الإجرائية.

4- ميادين علم النفس:

تقسيم الفروع بين نظري وعملي هو تقسيم للدراسة والتحليل، أما على الصعيد العملي فكل قسم فيه جانب عملي وجانب نظري، فالتقسيم لتبسيط الدراسة وتيسيرها ولخدمة التعمق والتخصص أكثر من كونه قاطعاً حاداً.

الميادين النظرية: وهي التي تسعى إلى الحصول على المعرفة أو اكتشاف القوانين العلمية بغض النظر عن القيمة التطبيقية المباشرة

1. علم النفس العام: هو مجموعة المبادئ والقواعد والقوانين التي تساعد على دراسة سلوك الإنسان السوي الراشد فهو يدرس الظواهر النفسية الشائعة بين الناس كالدوافع والانفعالات والعواطف والإدراك والانتباه والشخصية، هذا القسم تعترف به جميع الجامعات في العالم حتى إذا اقتضت الضرورة تدريس فرع واحد فقط كان هذا الفرع.

2. علم النفس التكويني" Developmental Psychology"، الارتقائي، التطوري النمو: هو ذلك الفرع من علم النفس الذي يدرس مظاهر النمو العضوي والوظيفي للفرد في مراحل نموه المختلفة ويهتم هذا الفرع بدراسة كيفية النمو النفسي والعقلي والاجتماعي السليم للفرد في مراحل نموه المختلفة (رضيع، طفل، مراهق، راشد، شيخ) ويقسم هذا الفرع تقسيماً داخلياً إلى: سيكولوجية الطفولة وسيكولوجية المراهقة سيكولوجية الرشد وسيكولوجية الشيخوخة.

3. علم النفس الاجتماعي "Social Psychology": هو حلقة الوصل بين علم النفس وعلم الاجتماع، يدرس صور التفاعل الاجتماعي المختلفة سواء كانت بين الأفراد أو بين الجماعات الصغيرة والكبيرة أو بين الرؤساء ومرؤوسهم، بمعنى أنه يهتم بدراسة سلوك الإنسان وشخصيته من خلال دمجها في إطار المجتمع والظروف المحيطة به لفهم تأثير الإطار الاجتماعي على شخصية وسلوكيات ونفسية الفرد، ومن بين المسائل التي يهتم بدراستها:

- التنشئة الاجتماعية للفرد.
- المظاهر الاجتماعية المرضية كجنوح الأحداث والعنف.
- المظاهر الاجتماعية الايجابية كتعاون والأعمال الخيرية الإنسانية.

- الأدوار الاجتماعية.
- القيم والأعراف والتقاليد.
- أنماط القيادة والتدريب عليها.
- دراسة الاتجاهات والميول وأثرها على السلوك.

4. علم نفس الشواذ "Abnormal psychology": إذا كان موضوع دراسة علم النفس العام هو سلوك الإنسان السوي، فإن علم نفس الشواذ يدرس الأفراد غير العاديين سواء كانوا منحرفين أو موهوبين وهم يشكلون 10% من كل مجتمع، في حين هذا الفرع يهتم حيث يحاول أن يضع المناهج لرعايتهم واستمرار تقدمهم. كما يهتم بالمتخلفين عقلياً والمعوقين ومحاولة تحسين وضعهم ورعايتهم.

5. علم النفس اللغوي "The.PsychologyOf.Language": ويتميز علم اللغة النفسي بأنه يتناول اللغة من منظور علم النفس، أي أنه يعنى باللغة كظاهرة نفسية عند المتكلم والسامع على السواء. فيصوغ المتكلم أفكاره في عبارات يعبر عنها بالكلام، فيدركها السامع ويفهمها. كما يتميز بأنه يرصد العمليات الذهنية عند اكتساب اللغة أو عند استخدامها وعلاقة ذلك بالفكر والثقافة، فيعنى مثلا بدراسة العمليات التي يقوم العقل البشري من خلالها بربط الصيغة (مسموعة أو مكتوبة) بالمعنى من خلال وسيط وهو نظام اللغة وهناك ثلاثةُ أسئلةٍ رئيسة يحاول هذا علم اللغة النفسي الإجابةَ عليها وهي: كيف يكتسب الإنسان اللغة، وكيف يفهمها، وكيف ينتجها.

وينصب اهتمام علم النفس اللغوي في دراسته على تسعة جوانب هي:

- طبيعة اللغة وبنيتها
-المركز العصبية للغة
- المعنى (تكونه في النفس، وقياسه).
- العلاقة بين المعنى واللفظ، أو الفكر واللغة.
- تعلم الطفل للغة ومراحل النمو اللغوي لديه.

- العادات اللفظية.
- الفروق الفردية في اللغة.
- اللغة والشخصية.
- عيوب النطق.

6. علم النفس الفارق " Differential Psychology ": ويعرف أيضًا بسيكولوجية الفروق الفردية؛ ويهدف هذا العلم إلى دراسة الفروق الفردية سواء بين الأفراد والجماعات والسلالات أو بين الذكور والإناث في مجتمع معين، فإذا كان أن علم النفس العام يكشف لنا الحقائق التي تبين كيف يتشابه الأفراد، فإن علم النفس الفارق يهتم بقياس هذه الفروق والتنظير لها وتبرير ظهورها تبريرا علميا مدروسا. كما له اتصالاً وثيقًا بعلم النفس التجريبي من ناحية، وبالدراسات الأنثروبيولوجية من ناحية أخرى، أضف إلى ذلك علوم الأحياء والتشريح والفسيولوجيا بالنسبة للإنسان والحيوان.

7 . **علم النفس المقارن** "Comparative psychology": هو ذلك الفرع من علم النفس الذي يقارن بين سلوك الإنسان والحيوان، وسلوك الطفل بسلوك الراشد، وسلوك الإنسان البدائي بسلوك المتحضر، وسلوك الشخص السوي بسلوك الشاذ

8 . **علم النفس الفسيولوجي** "Psychophysiology": هو ذلك الفرع من علم النفس الذي يهتم بدراسة الموضوعات ذات الصلة بوظائف الأعضاء وخاصةً تلك الوظائف التي تؤثر في السلوك الإنساني كالجهاز العصبي (من حيث التركيب والوظائف) والغدد الصماء وأعضاء الحس وفسيولوجيا التعلم والعمليات العقلية فهو يحاول مثلاً أن يحدد كيف يحدث الإحساس؟، وكيف يعالج الدماغ المعلومات الخارجية؟ ومن ضمن اختصاصات هذا الفرع تحديد المراكز المختلفة المكونة للمخ واختصاصات كل مركز، ومنها الإدراك السمعي والبصري ومناطق التحكم في النشاط الحركي، وتلك التي تختص بالكلام، كما يشمل الانفعالات ومثيراتها ومظاهرها الفسيولوجية والبيولوجية.

الميادين العملية التطبيقية: تضم فروع علم النفس التي دخلت المجالات العملية وحملت اسم المجال الذي دخلته.

1. **علم النفس التربوي** "Educational Psychology": هو ذلك الفرع من علم النفس الذي يهتم بدراسة المتعلم واحتياجاته والمعلم وكفاياته والمادة التعليمية ومهارة تدريسها، ويهتم هذا الفرع بتطبيق مبادئ علم النفس ونظرياته في مجال التربية والتعليم؛ ويتضمن جانبين، هما:

– الجانب النظري: والذي يشمل موضوع التعلم والقدرات، الشخصية والظواهر النفسية.

– الجانب التطبيقي: ويتضمن تطبيق نتائج الدراسات النظرية، وكيفية الإفادة منها داخل المدرسة بالنسبة للمراحل التعليمية المختلفة.

كما يستخدم علم النفس التربوي الاختبارات النفسية المختلفة، والهادفة لقياس ذكاء التلاميذ وقدراتهم العقلية، ولتقدير درجاتهم التحصيلية بطريقة علمية وعملية بغيت تنمية وتطوير أداء المتعلمين.

2. **علم النفس الصناعي** "Industrial Psychology": هو ذلك الفرع من علم النفس الذي يهدف إلى توظيف المعارف النفسية لإيجاد أجواء وظروف تضمن للعامل رضاً ذاتياً مما يساعد على تماسك المنظومة وبالتالي زيادة إنتاجية العامل الأمر الذي يحقق أهداف المنظمة ككل ومن المواضيع التي يتناولها هذا الفرع:

- ✓ التعرف على القدرات العقلية التي تحتاجها بعض المهن والوظائف.
- ✓ تطبيق اختبارات نفسية لمعرفة قدرات العمال.
- ✓ توزيع العمال على المهن بحسب قدراتهم.
- ✓ رفع الروح المعنوية للعمال من خلال الحوافز.
- ✓ إنعاش العلاقات الإنسانية بين العمال وبعضهم وبينهم وأرباب العمل.

4. **علم النفس الإكلينيكي**"Clinical.Psychology": هو ذلك الفرع من علم النفس الذي يهتم بتشخيص وعلاج الاضطرابات النفسية مستخدما في ذلك جملة من الأدوات الخاصة به

كالمقابلة العيادية بكل أنواعها الاختبارات والمقاييس النفسية. وفي العملية العلاجية يتم اختيار أحد الطرق والتي منها العلاج السلوكي والمعرفي والتحليل النفسي.

5. الإرشاد النفسي: هو ذلك الفرع من علم النفس الذي يتعامل مع العاديين والذين اضطربوا اضطراباً خفيفاً حيث يواجهون مشاكل يعجزون عن حلها بمفردهم فيتجهون إلى مرشد لمساعدتهم في تخطي العقبة وهذا الفرع ينقسم داخلياً إلى العديد من الفروع كالإرشاد الأسري والإرشاد الديني والإرشاد المدرسي وغيره، وعادة ما يكون للإرشاد النفسي عياداته الخاصة والملحقة بالمؤسسات الاجتماعية.

6. علم النفس الجنائي (القضائي): هو ذلك الفرع من علم النفس الذي يدرس السلوك الإجرامي وأبعاده النفسية ويحاول إمداد القاضي بما يساعده على الحكم الصحيح على المتهم وهو فرعان (جنائي وقضائي) حيث يهتم هذا الفرع بدراسة دوافع السلوك الإجرامي، دراسة شخصية المتهم والمحامي والشاهد والقاضي والنيابة وغيرهم، الظروف التي تقتضي تخفيف أو تشديد العقوبة، نفسية السجين وكيفية إصلاح السلوك المنحرف وشخصية السجين بعد السجن.

7. **علم النفس العسكري**" Military psychology ": هو ذلك الفرع من علم النفس الذي يهتم بدراسة العوامل النفسية ودورها في المعركة ونفسية المقاتل على اعتبار أنها المحدد الأساسي للنصر قبل السلاح وقبل الخطط، ويهتم هذا الفرع بدراسة:

- حسن انتقاء المجندين نفسياً وعقلياً وتوزيعهم على الوحدات بناء على قدراتهم واستعداداتهم.
- دراسة عوامل تقوية الروح المعنوية ورفع الروح القتالية سواء عند تواصل القتال أو عند فترات الاستراحة الطويلة أو عند الانتصارات أو الهزيمة.
- دراسة الشائعات وأثرها على الجند.
- علاج الصدمات النفسية أثناء الحرب ومنع انتشارها حفاظا على الروح المعنوية
- البحث عن وسائل تقوية الروح المعنوية لدى الجيش والشعب في أوقات الحرب والسلم
- اكتشاف القيادات الممتازة وتوزيعها.

8. علم النفس الإداري: هو ذلك الفرع من علم النفس الذي يمد المدراء بأفضل طريقة للتعامل مع الموظفين ليقدموا أفضل ما عندهم وهم سعداء راضون.

- يتناول هذا الفرع ما يلي:
- حسن اختيار الرؤساء ونوعية القيادة المطلوبة.
- كيفية تحفيز المرؤوسين.
- كيفية الإدارة السليمة بما يكفل عدم تعطل العلم وعدم إغفال البعد الإنساني.

9. علم النفس التجاري: هو ذلك الفرع من علم النفس الذي يهتم بكيفية تسويق المنتجات والتشجيع على الاستهلاك

- يتناول الموضوعات التالية:

. دراسة نفسية المستهلك وتحديد الدوافع التي تدفعه للشراء والحاجات التي يريد إشباعها.

- الاستفادة من الدعاية في إقناع المستهلك بالسلعة.
- كيفية تقديم السلعة.

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

11. علم النفس الرياضي: هو الفرع الذي يهتم بدراسة العوامل النفسية والاجتماعية والتربوية المؤثرة في السلوك الرياضي نحو تحقيق مستوى عالٍ من الأداء والإنجاز الرياضي الأفضل. ولهذا الفرع أثر كبير في تفهم سلوك وخبرة الفرد تحت تأثير النشاط الرياضي، وقياس هذا السلوك وهذه الخبرة بقدر الإمكان، ومحاولة الإفادة من المعلومات والمعارف المكتسبة في الممارسة العملية لهذه الأنشطة. ومن المواضيع التي يتناولها ما يلي:

- دراسة الدوافع التي تحرك السلوك الرياضي (دوافع فطرية أو مكتسبة).

- دراسة القدرات المختلفة (الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية) للرياضي.
- دراسة اتجاهات أفراد المجتمع (جميع فئات المجتمع) نحو الرياضة بصفة عامة.

12. علم النفس الإعلامي"Media Psychology": إذا كان كعلم النفس العام يهدف إلى الكشف عن القوانين والمبادئ التي تفسر سلوك الإنسان الفرد السوي الراشد. ومن ثم فأن علم النفس الإعلامي يستعين بهذه القوانين والمبادئ لكي يفسر السلوك الإعلامي من خلال تحليل وتفسير اتجاهات هذا السلوك والتنبؤ به، ولما كان الإعلامي يتعامل في أداء مهامه الإعلامية مع شخصيات عديدة لها مشكلات مختلفة لذا من الضروري للإعلامي أن يتفهم بناء الشخصية الإنسانية ومقوماتها وظائفها المختلفة، كي يستطيع التعامل معها بنجاح، دراسة انعكاس ضغوط العمل والاحتراق النفسي في العمل الإعلامي التي تعد من محددات الميل للعمل الإعلامي، دراسة طريقة تأثير المجال الإعلامي على نفسيات الأفراد والمجتمعات وكيف تساهم في بنائهم النفسي وكيف يؤثر الخبر في تفكيرهم. وتعتبر دايانا كيرشنار "Diana Kirschner" أم الإعلام النفسي

5- علاقة علم النفس بالعلوم الأخرى:

لعلم النفس اتصال وثيق بمختلف فروع علوم المعرفة إما بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وسيتم تقديم أمثلة توضيحية لتبين علاقة علم النفس ببعض العلوم منها العلوم الطبيعية والاجتماعية والإنسانية، وهي:

- **علم النفس والبيولوجيا:** يرتبط علم النفس بالبيولوجيا ارتباطا وثيقا ويستفيد منها استفادة كبيرة فنظرية التطور فتحت الباب على مصرعيه لعلم النفس كي يدرس بالتطور في التكوين العقلي للكائنات الحية المختلفة والتشريح وعلم وظائف الأعضاء مما سهل عليه عمل الكثير من الملاحظات والاستنتاجات إضافة إلى ذلك فان هناك أكثر من علاقة تربط اهتمامات كلا العلمين فعلم الوظائف وعلم النفس يختص كلاهما بالتركيبات مثل الجهاز العصبي والعضلات والغدد وكذلك بالوظائف مثل الفرات الحسية والحركات العضلية لكائنات الحية ولذلك يعتمد علم النفس على الأجنة وعلم التناسليات في فهم الدور الذي تلعبه الوراثة في نضج

الفرد ونموه إن أكثر الوظائف الفسيولوجية ارتباطا بالوظائف النفسية هي(الوظيفة العصيبة) التي تنسق وظائف لكائن الحي وتحقق تكامله إن أمثلة كثيرة من الحياة تبرهن على الصلة بين علم النفس وعلم الحياة فالانفعال مثلا حالة نفسية مصحوبة باضطراب عضوي في الجهاز العصبي والغدة والدموي والعضلي وغير ذلك وان دراسة هذه الاضطرابات وقياسها وتفسيرها كلها أمور تتناولها علوم الحياة لان سلوكنا الذي يتناوله علم النفس في الدراسة والتحليل بتوقف إلى حد كبير على تكويننا النفسي والعصبي والغددي وعلى ما ورثناه من استعدادات فطرية.

– **علم النفس وعلم الوراثة:** يساعد علم الوراثة على التعرف على ماضي الفرد وأثره في حاضره ومستقبله فلا شك أن سلوك الفرد يتوقف ويتأثر إلى حد ما على ما ورثه من الآباء والأجداد وهذا يتطلب دراسة العوامل الوراثية للمجتمع والبيئة التي يعيش فيها فالعمليات العقلية والحالات الانفعالية كلها استعدادات وراثية فطرية عامة ولا شك أن سلوك أفراد المجتمع هي نتاج وراثة هذه العمليات والانفعالات.

– **علم النفس وعلم الطب والتشريح:** لا مجال لدارسة النفس إلا بالتعرف على الجسم وأخذه بعين الاعتبار فمن الملاحظ أن الجسم الصحيح ينتج عنه انفعالات نفسية صحيحة بينما يميل المرض إلى إظهار النفس بمظهر أخر، إن علم النفس يقول اليوم بوحدة النفس والجسم وبتعاونهما معاً في إصدار السلوك، ويؤكد على انه لابد في دراسة النفس من خلال الجسم والتعرف على الحواس المختلفة والجهاز العصبي والجهاز الغددي مما يلقي الضوء على الظاهرة السلوكية.

– **علم النفس وعلم الاجتماع:** إن علم النفس يهتم بكثير من المشاكل التي يبحثها علم الاجتماع ويساهم مساهمة فعالة في خدمة المجتمع، فمثلاً بحوث علم النفس في الإحساس والإدراك والتذكر والتفكير والانفعالات لدى أفراد المجتمع ويبحث كذلك في تكوين الأسرة والنظم الاجتماعية وأساليب تفاعل وتكوين الجماعات وما يحدث فيها من عقائد وعادات وتقاليد وكل هذه الأمور لها أثر العامل النفسي للفرد ومن هنا نشأ فرع خاص في علم النفس هو علم النفس الاجتماعي وهو علم قائم على أساس المزاوجة بين علم النفس وعلم الاجتماع.

- **علم النفس وعلم التربية:** هناك ارتباط وثيق بين علم النفس وعلم التربية فقد نشأ فرع علم النفس التربوي بهدف تطبيق المفاهيم السيكولوجية في ميدان التربية، أن تطبيق هذه المفاهيم في التربية هي قلب للتربية القديمة رأسا على عقب فتركت الفلسفة التربوية القديمة وأخذت بفلسفة سيكولوجية جديدة غايتها بالأفراد كل حسب طاقاته وإمكانياته واستعداداته ووظيفة المدرسة فيها أصبحت تمهد الطريق للتلميذ لكي ينمو نمواً متكامل الجوانب وجعلت النظام المدرسي قائم على الحرية والتعاون بعد أن كان قائماً على الضغط والكبت كما أصبح الاهتمام بالنشاط الذاتي للتلميذ وفاعليته في العملية التربوية بعد أن كان منصباً على الطريقة التقليدية التي تعتمد على السلبية المطلقة من جانب التلميذ واهتمامها بالحفظ والتلقين وخلاصة ما تهدف إليه التربية الحديثة هو ضرورة اعتماد التربية على الدراسات السيكولوجية للتلاميذ في الحقل التربوي.

التقويم الذاتي:

1- عرف العلم.

2- عدد الجوانب الأساسية لمفهوم التكنولوجيا.

3- أذكر أهداف العلم.

4- تم تصنيف أنواع التكنولوجيا وفقا لعدة أوجه، بينها.

5- ارسم شكلا تبين فيه خصائص التكنولوجيا ومصادرها.

6- قدم تعريفا للوسائط المتعددة.

7- أذكر أنواع الوسائط المتعددة مع الشرح المختصر.

8- حدد عناصر الوسائط المتعددة.

9- عدد إسهامات الحضارات في توظيف الوسائط المتعددة.

10- حدد أوجه الاختلاف بين تكنولوجيا التعليم والتربية.

11- قارن بين المعلومات والبيانات.

12- اشرح خصائص تفريد التعليم.

13- حدد المبادئ التربوية التي يستند عليها تفريد التعليم.

14- ارسم شكلا تبين فيه أنماط تفريد التعليم.

15- حدد في نقاط مبررات إدراج تفريد التعليم في المنظومة التربوية.

16- ما الفرق بين التعليم والتعلم.

المحور الثاني : مناهج البحث في علم النفس

1- المنهج الوصفي.

2- المنهج التجريبي.

3- المنهج العيادي.

1- المنهج الوصفي:

تعريف المنهج الوصفي: يمكن تعريفه بأنه "أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية يتم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة" في حين يرى آخرون بأن المنهج الوصفي عبارة عن"طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها"(محمد والمبيضين، 1999، ص47).

إذن فالمنهج الوصفي أحد المناهج العلمية المستعملة في العلوم الاجتماعية والإنسانية على وجه الخصوص يقوم على تقنية الوصف كأول خطوة في البحث العلمي وأول هدف من أهداف العلم والتي تتم من خلال جمع المعلومات والبيانات الكافية والدقيقة حول الظاهرة أو المشكلة المدروسة ليتم بعد ذلك تصنيفها في شكل فئات وتحليلها وتفسيرها من أجل فهم الظاهرة ومعرفة عللها ومسبباتها والعوامل المؤثرة فيها والإحاطة بأبعادها وتحديد العلاقات بين عناصرها وفهم مضامينها والكشف كذلك عن علاقتها بغيرها من الظواهر والأحداث وهذا ضمن إطار فترة زمنية محددة أو رصدها وتقصيها في فترات زمنية تطورية لاحقة كخطوة أساسية للتنبؤ العلمي وهذا ما يضفي على هذا المنهج صفة ووظيفة التنبؤ بمستقبل الظاهرة ويجعله متميزا عن غيره من المناهج.

خطوات البحث الوصفي: ما دام الأسلوب الوصفي هو أحد أساليب البحث العلمي فلابد أن تظهر فيه خطوات الطريقة العلمية مع بعض التعديلات اللازمة لتحقيق أغراض مثل هذا النوع من البحوث: (عمر، 2009، ص72)

- ينطلق الباحث العلمي من مشكلة يشعر بها إلى تحديد هذه المشكلة.

- يحدد الافتراضات التي سيركز عليها في بحثه لتكون قاعدة مشتركة بينه وبين من يراجعون البحث.

– يدون الفروض التي ستوجه عمله في البحث إن كان البحث على مستوى من التعقيد يستلزم وضع فروض لا عملا يستهدف التحقق من أمر ما لا أكثر ولا أقل.

– يحدد مجتمع الدراسة ويقرر إن كانت الدراسة ستتناول المجتمع بأكمله أو عينة مشتقة منه.

– يتم بعد ذلك تعيين الأدوات التي يستخدمها الباحث في جمع المعلومات كالاستبيانات أو المقابلة أو الاختيار أو إلى غير ذلك وتجمع المعلومات بعد ذلك.

– تنظم البيانات المجمعة وتحلل في ضوء الفروض.

– بعد ذلك تأتي خطوات الاستنتاج عن البحث وتعميم النتائج في الحدود التي تسمح بها معطيات الدراسة.

"وتجدر الإشارة هنا إلى أن المنهج الوصفي يهدف كخطوة أولى إلى جمع البيانات كافية ودقيقة عن الظاهرة أو الموضوع الاجتماعية وتحليل ما تم جمعه من بيانات بطريقة موضوعية كخطوة ثانية تؤدي إلى تعرف العوامل الممكنة والمؤثرة على الظاهرة كخطوة ثالثة يضاف إلى ذلك أن هذا المنهج يعتمد لتنفيذه على مختلف طرق جمع البيانات كالمقابلات الشخصية والملاحظة المباشرة الآلية منها والبشرية واستمارات الاستبيان وتحليل الوثائق والمستندات وغيرها" (محمد والمبيضين، 1999، ص47).

والباحث يسعى من خلال عملية جمع المعلومات والبيانات والنزول إلى الميدان اختبار الفرضيات امبريقيا وهذا هو الهدف الأساسي من البحث هو معرفة صحة الفرضيات ومدى تطابقها مع الواقع الذي تحاول التعبير عنه.

"وإن مصادر معلومات الباحث في المنهج الوصفي إما من المجتمع الأصلي كله أو من عينة ممثلة لهذا المجتمع ويتوقف اختياره بهذه الطريقة أو تلك على طبيعة الدراسة التي يقوم بها وعلى مداها وفي حالة قيامه بدراسة المجتمع الأصلي بأكمله لابد أن يكون المجتمع المدروس صغيرا نسبيا ويمكن الدراسة بهذه الطريقة وحينئذ تنطبق النتائج التي توصل إليها على هذا المجتمع الصغير وحده وإن كانت ذات فائدة نسبية بالنسبة للمجتمعات المماثلة، أما

إذا كان المجتمع كبيرا فلابد من اختيار عينة منتقاة بطريقة علمية كي يستطيع القيام بالدراسة وحينئذ يعمم النتائج التي توصل إليها على المجتمع الأصلي الكبير بكامله، ويعبر الباحث عن البيانات التي جمعها إما بطريقة وصفية أو كمية أو بكليهما والألفاظ الكيفية كثيرا ما تعوزها الدقة إذ أنها لا تحمل المعنى نفسه بالنسبة لكل الأفراد وفي كل الأحوال كقولنا كثيرا أو قليلا، لهذا فإن الباحثين يحرصون على استعمال الرموز الكمية التي تعبر عن حقائق موحدة بالنسبة لجميع الأفراد وفي جميع الأحوال هذا وتفرض بعض الدراسات الأسلوب الكمي كالتعبير بالأرقام وبرسوم بيانية مما يتطلب عدة مفاهيم إحصائية فهي تعطي وصفا دقيقا للظاهرة بخاصة أنها تستند إلى قاعدة محدودة من القياس والإحصاء على أن تتوافر أدوات القياس المناسبة أما نتائج البحث فإن طبيعة المشكلة هي التي تحدد الأسلوب المناسب لعرضها وحيث تخضع المشكلات المتعلقة بالظاهرات الطبيعية للأسلوب الكمي في حين تخضع المشكلات الاجتماعية للأسلوب الكيفي أكثر من الكمي"(دويدري، 2000، ص–ص 192–193).

وعلى الباحث وفق خطوات المنهج الوصفي أن يعمل على تقديم تفسير دقيق ومتكامل للظاهرة والإحاطة بها من خلال تصوير أبعادها ومعالمها وعلاقاتها وكل الظروف المحيطة بها دون تجاوز الحقائق الواقعية عنها في ذلك التفسير وبالتالي عليه أن يتحرى الأمانة العلمية ويتقيد بالشروط الموضوعية فيكون بحثه ضمن إطار المعطيات الفعلية للظاهرة أي يدرسها كما هي موجودة في الواقع وينقلها كما هي ولا يحاول تغييرها والتعديل في النتائج وفق أغراض خفية ما لأن الباحث كما وصفه موريس أنجرس لا يعدوا كونه وسيط بين واقع الظاهرة المدروسة والقارئ أو المتصفح لبحثه، وبالتالي يقوم بتصوير الظاهرة وترجمتها بطريقة علمية ممنهجة إذ يستعمل في ذلك الأسلوبين الكمي"التعبير عن النتائج وتقديمها في شكل إحصاءات رقمية ورسوم بيانية وجداول إلى غير ذلك" والكيفي "تحويل الرقم من مجرد لغة صماء إلى ألفاظ ذات دلالات علمية معبرة " ويزاوج بينهما من أجل تفسير الوضع الراهن للظاهرة أو المشكلة المدروسة.

هذا ويجدر بالباحث أيضا أن يتحرى الدقة العلمية في تطبيق الأسلوب الكيفي وأن يختار من المصطلحات والألفاظ والعبارات ما يعبر تعبيرا محكما ودقيقا على المعطيات الرقمية المتحصل عليها وعن الواقع المستقاة منه فيستعمل في ذلك عبارات سهلة وواضحة وبسيطة غير قابلة للتأويل أي تحمل معنى واحدا ولا تحمل دلالات كثيرة والأهم أن تكون علمية ضمن حقل لغة التخصص.

أساليب المنهج الوصفي:

أولا-أسلوب المسح: يتمثل هذا الأسلوب في جمع بيانات ومعلومات عن متغيرات قليلة لعدد كبير من الأفراد ويطبق هذا الأسلوب في كثير من الدراسات من أجل: (عليان، ص49).

- وصف الوضع القائم للظاهرة بشكل تفصيلي ودقيق.
- مقارنة الظاهرة بمستويات ومعايير ويتم اختيارها للتعرف على خصائص الظاهرة المدروسة.
- تحديد الوسائل والإجراءات التي من شأنها تحسين وتطوير الوضع القائم.

ويطبق أسلوب المسح عادة على نطاق جغرافي كبير أو صغير وقد يكون مسحا شاملا أو بطريقة العينة وفي أغلب الأحيان تستخدم فيه عينات كبيرة من أجل مساعدة الباحث في الحصول على نتائج دقيقة وبنسب خطأ قليلة بالتالي تمكينه من تعميم النتائج على مجتمع الدراسة.

ومن بين المجالات التي تحتاج إلى المنهج المسحي: (عليان، ص49).

- المسح التعليمي: المدارس، الطلبة المعلمين.
- المسح الاجتماعي: القضايا الاجتماعية كالزواج والطلاق.
- المسح الاقتصادي: مسح السوق.
- المسح الثقافي: القراءة، المكتبات.
- مسح الرأي العام: الانتخابات، وجهة نظر المجتمع في قضية معينة.

ثانيا-دراسة العلاقات: يهدف هذا النوع من الدراسات إلى استقصاء العلاقات بين الحقائق التي يتم جمعها لغرض الوصول إلى تبصر أعمق عن هذه الحقائق ثم تقدير طبيعة الوضع القائم بشكل أفضل ولهذا تعتبر دراسة العلاقات ذات مستوى متقدم من الدراسات الوصفية وتصنف دراسة العلاقات إلى ثلاثة أنواع: (رحيم العزاوي، 2008، ص -ص 102 -103).

01- دراسة الحالة: تعني هذه الطريقة دراسة شخص أو مجموعة من الأشخاص في نقطة محددة عبر فترة زمنية محددة بقصد الكشف عن سلوك أو بعض جوانب السلوك للفرد أو مجموعة الأشخاص ودراسة الحالة تختلف عن المسحية في عدة أمور منها أنها تتجه دراسة الحالة إلى التوصل إلى معلومات عن عدد كبير من العوامل موضوع البحث بينما تتجه الدراسات المسحية إلى التوصل إلى معلومات عن عدد قليل من العوامل وتنشغل دراسة الحالة بالفحوص في العوامل المحددة للسلوك في حين تنشغل الدراسات المسحية بالوصف الدقيق لسطح الظواهر وتحرص دراسة الحالة باستخدام أكبر عدد من وسائل البحث في حين تقنع الدراسة المسحية بأقل ما يمكن من أدوات البحث ويغلب على دراسة الحالة الأسلوب النوعي في حين يغلب على الدراسة المسحية الأسلوب الكمي وتكون العينة صغيرة في دراسة الحالة بينما تكون العينة كبيرة في الدراسات المسحية.

02- الدراسة المقارنة للأسباب: تهدف هذه الطريقة إلى اكتشاف الأسباب الممكنة لأنموذج معين من السلوك بمقارنة مجموعة من الأشخاص يتوافر هذا النوع من السلوك بمجموعة أخرى مشابهة لهم لكمنهم لا يتوفر فيهم هذا النموذج من السلوك، إن طريقة دراسة المقارنة للأسباب تستخدم عندما يتعذر استخدام الطريقة التجريبية في بحث أسباب بعض الظواهر في العلوم السلوكية بالإضافة إلى أن الطريقة التجريبية كثيرا ما تكون مكلفة للوقت والجهد والمال غير أن الطريقة لها حدودها منها تعقد الظاهرة النفسية والاجتماعية وتحديدها إذا كان متغير من المتغيرات سببا أو نتيجة ومع ذلك فإن الدراسة المقارنة للأسباب همزة وصل وخطوة انتقال بين الدراسات الوصفية والدراسات التجريبية.

03-الدراسات الارتباطية: إن هذا النوع من الدراسات يفيد في تقدير العلاقة بين متغير أو أكثر من ناحية وفي التعرف على مدى هذه العلاقة من ناحية أخرى، إن الدراسات الارتباطية تفيد في التنبؤ غير أن العلاقة بين المتغيرات لا تعني علاقة سبب ونتيجة.

ثالثا: الدراسات التطويرية للنمو والتطور والاتجاهات: الدراسات التطويرية معناها دراسة المتغيرات نتيجة الزمن وهي ثلاث أنواع دراسة النمو ودراسة الاتجاه ودراسة المعدلات المعيارية: (محجوب، 2005، ص264).

01-دراسة النمو: هي معدل التغيرات الحاصلة بالفرد على متغير الزمن إن الباحثين في مجال التربية وعلم النفس والرياضة يتعاملون ببحوثهم مع كائن حي وهو الإنسان وأن الإنسان يتغير من تغيرات الزمن ولهذا وجد العلماء دراسة النمو بطريقتين:

- الطريقة الطولية: هي قياس حالة تطور النمو عند الأطفال في مختلف الأعمار ابتداء من سن معين منتقلا معهم بالسنين التطور في النمو الجسمي، النضج الهيكلي، الميول والاتجاهات، الحوافز، الذكاء، الصوت الانفعالات، إن الدراسة الطولية تتأثر بنتائجها ولا تعطي دائما صفة المجتمع الأصل وإنما فقط تعطي دراسة إلى الأشخاص الذين فحصوا ودائما تعطي الفروق الفردية بين الأفراد بشكل دقيق، وهناك صعوبات تعتري الباحث في هذه الدراسة لأن الباحث لا يستطيع البقاء مع العينة المختارة لأنها قد تهاجر وقد يكون الموت لبعض العينات المرضي ولكن إذا بقيت العينات سوف يعمم البحث على المجتمع برمته والدراسة الطولية تحتاج إلى زمن كبير جدا ونفقات باهظة لاستمرار الباحث والعينات في الاختبار والملاحظة.

صعوبة الدراسة الطولية: تحتاج إلى مدة زمنية طويلة، تعرض أفراد العينة إلى مؤشرات خارجية بسبب المدة، المدة الزمنية تجعل الأدوات غير مناسبة.

- الطريقة المستعرضة: الباحث يقوم بدراسته دون أن ينتظر التلاميذ عينة البحث حتى يكبروا أي أنه بدلا من تكرار الملاحظة والقياس لنفس المجموعة من التلاميذ من عينة البحث فإنه يوجه دراسته بالملاحظة والقياس لمجموعات مختلفة من التلاميذ وكل مجموعة مختارة من مستوى عمري معين ثم تحلل البيانات المجمعة من هذه المجموعات للتوصل إلى تطورات النمو

في كل جانب من جوانبه مثال ذلك عند قياس مستوى اللياقة البدينة فأن الباحث يقوم باختيار عينة من التلاميذ من كل مستوى عمري أي مجموعة من الصف الرابع متوسط العمر (10 سنوات) ومجموعة من الصف الخامس متوسط العمر (11سنة) ومجموعة من الصف الأول إعدادي متوسط العمر (12سنة) ويقوم بقياس مستوى اللياقة البدنية من سن 10 إلى 12 سنة وذلك لكي يحصل على معايير النمو بالنسبة لهذه المتغيرات، أما في الدراسات الطولية فإن الباحث يلاحظ ويقيس مجموعة كبيرة المتغيرات لعدد قليل من التلاميذ وعلى الرغم من أن الطريقتين الطولية والمستعرضة وسائل لاكتشاف طبيعة نمو الكائن الإنساني إلا أن الطريقة الطولية أكثر الطرق قبولا أم المستعرضة فإنها أكثر استعمالا لقلة الوقت والتكاليف ولذلك يستخدمها كثير من الباحثين وأخيرا يمكن القول بأنه بالرغم من وجود بعض نواحي القصور في كل من الطريقة الطولية والطريقة المستعرضة إلا أن لكل طريقة قيمتها العلمية وكل منها تكمل المعلومات والبيانات الخاصة بالنمو والتطور التي تقدمها الطريقة الأخرى. (صابر وخفاجة، 2002، ص105).

02–دراسة الاتجاه: إن هذا النمط من الدراسات يعتمد على جمع المعلومات في أوقات مختلفة لاستقراء اتجاهات منها والتنبؤ بما ينتظر حدوثه في المستقبل، ولقد زاد الاهتمام بهذا النوع نتيجة الاهتمام بالتخطيط المعتمد على الوعي بالاتجاهات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ومع هذا فإن هذا النوع من الدراسات له محاذيره إذ أن التنبؤات لهذه الدراسات وبخاصة تلك التي تكون على المدى الطويل كثيرا ما يثبت عدم صدقها في الواقع بسبب وقوع حوادث مفاجئة (محجوب، 2005، ص264).

ويتضح هنا مدى ثراء هذا المنهج بالأساليب والطرق والخطوات والتقنيات التي يستطيع الباحث توظيف جلها أو كلها في بحثه وذلك حسب قدراته وإمكاناته "الوقت والتكلفة والجهد" أو وفق شروط بحثه ومتطلباته وأغراضه العلمية إذ يستطيع الباحث أن يقوم بالبحث وفق أسلوب المسح كالمسح التعليمي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو الثقافي أو مسح الرأي العام أو يقوم ببحثه وفق دراسة العلاقات كدراسة الحالة والدراسة المقارنة للأسباب والدراسات الارتباطية أو

وفق نمط الدراسات التطورية للنمو والتطور والاتجاه والتي تشمل دراسات النمو ودراسات الاتجاه ودراسات المعدلات المعيارية، إضافة على هذا له الحق في جمع البيانات من مجتمع بحثه بطريقة المسح الشامل إذا كان هذا الأخير محدودا "صغيرا" ودون ذلك "أي إن كان كبيرا" يستطيع اللجوء إلى نظام العينات فيختار عينة من مجتمع بحثه ويجمع منها كل البيانات المطلوبة وبعد الدراسة والتمحيص وإجراءات التحليل والتفسير يستطيع الباحث أن يعمم نتائجه على المجتمع الأصلي شريطة أن تكون العينة ممثلة للمجتمع الأصلي "لابد أن تكون العينة عشوائية حتى يستطيع الباحث تعميم النتائج على المجتمع ككل وإن كانت غير ذلك أي كانت العينة المستعملة عينة مقصودة فنتائج بحثه تبقى رهينة مفردات عينته ولا يمكن تعميمها فشرط التعميم هو أن يتم اختيار مفردات العينة اختيارا عشوائيا"، أيضا للباحث القدرة على انتقاء الأدوات المناسبة لجمع المعلومات والتي يتم تحديدها وفقا لطبيعة بحثه وتساؤلاته وفرضياته سواء كانت ملاحظة أو مقابلة بنوعيهما أو استمارة استبيان وكذا يستطيع الباحث اللجوء إلى بعض السجلات والوثائق إن استدعت متطلبات البحث ذلك.

وهذا ما يثبت جدارة المنهج الوصفي وقدرته على التغطية العلمية الشاملة للظواهر المدروسة وذلك كما تقدم من كونه يدرس الظاهرة في سياقها الزمني الحاضر أو تتبعها مستقبلا وذلك باستخدام عدة أساليب وطرق متنوعة وشاملة وهو ما يجعله أكثر المناهج استعمالا وتوسعا وانتشارا في الدراسات والأبحاث الإنسانية المختلفة.

الصعوبات التي تواجه البحوث الوصفية:

البحث الوصفي كغيره من البحوث العلمية لابد وأن تعترضه عدة صعوبات وعوائق وهي متعددة ولعل أهمها صعوبة البحث بالأساس الراجع لطبيعة الظاهرة المدروسة وخصوصيتها فالباحث يحاول دراسة ظاهرة إنسانية واجتماعية إلا أن ظواهر غير مستقرة و تتغير باستمرار وبالتالي لا يمكن التوصل إلى حقيقة ثابتة ومطلقة حولها بل إنه كلما تغيرت أسباب الظاهرة ومعطياتها كلما تغيرت حقائقها وبات من المؤكد على الباحث أن يعيد دراسته للكشف عن كل

ما هو جديد وهي أهم صعوبة على الإطلاق وهي لا تقتصر على البحث الوصفي إنما تخص جميع البحوث القائمة حول الظاهرة الإنسانية.

إضافة على هذا نجد الصعوبات التالية: (محجوب، 2005، ص –ص 246 –247).

– صعوبة القياس قد تأتي من بعض الخصائص المراد البحث عنها مثل الإرادة والروح المعنوية والدوافع وتكمن صعوبة أخرى في عزل المؤثرات الأخرى ومن البديهي أن الحصول على البيانات الخاطئة تقود إلى نتائج خاطئة أيضا ذلك وجب الاهتمام بالمصادر الخاصة بالبحث والملاحظة الدقيقة المستندة إلى الخبرة الكافية العلمية والعملية.

– صعوبة تحديد المصطلحات الخاصة بدراسة الجوانب الوصفية وتوحيدها في كل مكان لأن المصطلح يعبر عن حقيقة البيانات لذلك وجب الاختيار الموفق والمعبر للمصطلح عن الحالة المدروسة بشكل جدي وشرح معنى المصطلح في حالة الشك في المعنى المقصود

– صعوبة وضع الفروض في البحوث الوصفية: حيث أن هذه تدرس الظواهر والظروف وجمع البيانات لزيادة المعلومات والمعرفة الإنسانية دون إيجاد الأسباب المؤدية إلى ذلك وقد يكون العكس فقد توضع في نهاية البحوث فروض أو فرض عن أسباب حدوث الظواهر التي درست لكون معظم البحوث الوصفية هي استطلاعية لاكتشاف جوانب الغموض في الظاهرة.

– صعوبة القياس الدقيق والتجريب وتأتي من أن معظم الدراسات الوصفية تكون في أماكن طبيعية وبعيدة عن المختبر واعتمادها على أكثر من فرد في جمع المعلومات وفي أماكن متعددة وأوقات مختلفة وتعرض البيانات الناتجة إلى كثير من احتمالات الخطأ والتحيز وعدم الدقة في جمع هذه البيانات ولذلك فإن غاية ما يمكن تحقيقه في هذه البحوث هي تحديد درجة الارتباط بين متميزين أو أكثر واستخدام الوسائل الإحصائية لتحقيق قدر من الضبط والدقة في تحليل البيانات.

– إن التعميم والتنبؤ في البحوث الوصفية يكون صعبا لدرجة كبيرة لكون أن المعلومات والبيانات عن عينة في مجتمع تختلف عن مجتمع أخر نتيجة متغيرات كثيرة ومتعددة لذلك تصعب عملية التعميم لهذه النتائج بشكل وكذلك أن التنبؤ بالأحداث الاجتماعية والنفسية يكون

ذا صعوبة معينة لأن تلك الظواهر قد تتغير بشكل سريع نتيجة عوامل خارجية طارئة مثل الكوارث الطبيعية والحروب وتغيير السلطة.

– إن أصعب أنواع البحوث عندما تتعلق بالمشاعر النفسية الإنسانية كاللعب والكراهية وإعطاء الحقيقة لفظا أو كتابيا في الزمن الصعب.

2– المنهج التجريبي:

للمنهج التجريبي أثر واضح في تقدم العلوم الطبيعية والذي يستطيع الباحث بواسطته أن يعرف أثر السبب (المتغير المستقل) على النتيجة (المتغير التابع). وعلى الرغم من النتائج الإيجابية التي أحرزها علماء السلوك من تطبيقهم للمنهج التجريبي إلا أن هنالك عقبات كثيرة لا تزال تقلل من أثره في تقدم العلوم السلوكية، ومن أهم هذه العقبات على الإطلاق تعقد الظاهرة الإنسانية وصعوبة ضبط المتغيرات ذات الأثر عليها مما يزيد بالتالي في صعوبة قياس اثر السبب على النتيجة، لذا لجأ علماء المنهجية للبحث عن منهج أكثر ملائمة للظاهرة الإنسانية فطبقوا المنهج الحقلي والذي يتطلب من الباحث معايشة الظاهرة المدروسة، لكن بالرغم من أن المنهج الحقلي يتميز بشمولية النظرة للمتغيرات ذات الأثر، إلا أنه لا يصلح ليكون بديلاً عن المنهج التجريبي وذلك لعدم توافر ضبط المتغيرات من جانب، ولأنه يعني بالحاضر ودراسة الوقائع فقط دون محاولة لدراسة المستقبل وماذا يؤول إليه الأمر من جانب آخر.

تعريف البحث التجريبي:

- تغير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للواقعة أو الظاهرة التي تكون موضوع للدراسة، وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من آثار في هذا الواقع والظاهرة، أو
- ملاحظة تتم تحت ظروف مضبوطة لإثبات الفروض ومعرفة العلاقة السببية، ويقصد بالظروف المضبوطة إدخال المتغير التجريبي إلى الواقع وضبط تأثير المتغيرات الأخرى.

وبعبارة أخرى يمكن تعريفه على النحو التالي:

- استخدام التجربة في إثبات الفروض، أو إثبات الفروض عن طريق التجريب.

المصطلحات المتعلقة بالعوامل المؤثرة:

- تتأثر كل ظاهرة بالعديد من العوامل المؤثرة، وعلى سبيل المثال حوادث السيارات تتأثر حوادث السيارات بعوامل مثل السرعة ومهارة السائق ونوعية الطرق وصلاحية السيارة والأحوال الجوية وكل عامل من هذه العوامل يؤثر بدرجة معينة على الحوادث فلو أردنا معرفة أثر مهارة السائق فإن ذلك يتطلب أن نبعد أثر العوامل الأخرى
- العوامل المؤثرة: هي جميع العوامل التي تؤثر على الموقف.
- العامل المستقل (العامل أو المتغير التجريبي): هو العامل الذي نريد أن نقيس مدى تأثيره على الموقف
- العامل التابع (العامل أو المتغير الناتج): هو العامل الذي ينتج عن تأثير العامل المستقل.
- ضبط العوامل: إبعاد أثر جميع العوامل الأخرى عدا العامل التجريبي بحيث يتمكن الباحث من الربط بين العامل التجريبي وبين العامل التابع أو الناتج.

المصطلحات المتعلقة بمجموعة الدراسة:

- المجموعة التجريبية: هي المجموعة التي تتعرض للمتغير التجريبي (المستقل) لمعرفة تأثير هذا المتغير عليها.
- المجموعة الضابطة: وهي التي لا تتعرض للمتغير التجريبي، وتكون تحت ظروف عادية، وفائدة هذه المجموعة للباحث أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ناتجة عن المتغير التجريبي التي تعرضت له المجموعة التجريبية وهي أساس الحكم ومعرفة النتيجة.

ضبط المتغيرات:

- يتأثر العامل التابع بعوامل متعددة غير العامل التجريبي ولذلك لا بد من ضبط هذه العوامل وإتاحة المجال للمتغير التجريبي وحده بالتأثير على المتغير التابع ، ويتأثر المتغير التابع بخصائص الأفراد الذي تجرى عليهم التجربة لذا يفترض أن يجري الباحث تجربته على مجموعتين متكافئتين بحيث لا يكون هنالك أية فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة

التجريبية إلا دخول المتغير التجريبي ، كما أن المتغير التابع يتأثر بإجراءات التجربة لذا فمن المفروض أن يميل الباحث إلى ضبط هذه الإجراءات بحيث لا تؤدي إلى تأثير سلبي أو إيجابي على النتيجة ، كما أن المتغير التابع يتأثر بالظروف الخارجية مثل درجة الحرارة والتهوية والإضاءة ...الخ ولذلك لا بد من ضبط هذه المتغيرات **بغية تحقيق الأهداف التالية:**

✓ **عزل المتغيرات:** فالباحث أحياناً يقوم بدراسة أثر متغير ما على سلوك الإنسان وهذا السلوك يتأثر أيضاً بمتغيرات وعوامل أخرى، وفي مثل هذه الحالة لا بد من عزل العوامل الأخرى وإبعادها عن التجربة.

✓ **تثبيت المتغيرات:** إن استخدام المجموعات المتكافئة يعني أن الباحث قام بتثبيت جميع التغيرات المؤثرة، لأن المجموعة التجريبية تماثل المجموعة الضابطة وما يؤثر على إحدى المجموعتين يؤثر على الأخرى، فإذا أضاف الباحث المتغير التجريبي فهذا يميز المجموعة التجريبية فقط.

✓ **التحكم في مقدار المتغير التجريبي:** يستخدم الباحث هذا الأسلوب من الضبط عن طريق تقديم كمية أو مقدار معين من المتغير التجريبي، ثم يزيد من هذا المقدار أو ينقص منه لمعرفة أثر الزيادة أو النقص على المتغير التابع.

أنواع التجارب:

- تتنوع التجارب حسب طريقة إجرائها، وفيما يلي توضيح لهذه الأنواع:

1. التجارب المعملية وغير المعملية:

- التجارب المعملية هي التي تتم داخل المختبر أو المعمل في ظروف صناعية خاصة تصمم لأغراض التجارب، ويتميز هذا النوع من التجارب بالدقة وسهولة إعادة إجراء التجربة أكثر من مرة للتأكد من صحة النتائج.
- أما التجارب غير المعملية فتتم في ظروف طبيعية خارج المختبر، وغالباً ما تجرى على الأفراد ومجموعات من الناس حيث يصعب إدخالهم المختبر، ونظراً لكونها تتم في ظروف طبيعية فهي أكثر صعوبة وأقل دقة.

2. تجارب تجرى على مجموعة واحدة وتجارب تجرى على أكثر من مجموعة.

- حيث تجرى على مجموعة واحدة من الأفراد لمعرفة أثر عامل مستقل معين عليها، وتدرس حالة الجماعة قبل وبعد تعرضها لتأثير هذا العامل المستقل أو التجريبي عليها، فيكون الفرق في الجماعة قبل وبعد تأثرها بالعامل التجريبي ناتجاً عن هذا العامل.

3. تجارب قصيرة وتجارب طويلة

- قد تكون التجارب طويلة تحتاج لوقت طويل كأن تّدرس تأثير التقلبات الجوية على مادة معينة، أو أثر خضوع الوالدين لبرامج التوجيه التربوي على تعديل سلوك ابنائهم المراهقين، ومثل هذه التجارب تتطلب وقتاً طويلاً يتحدد بالفترة اللازمة لمرور التقلبات الجوية أو الفترة اللازمة لبرامج التوجيه التربوي.
- وقد تتم التجارب في فترة زمنية قصيرة كأن يّدرس أثر فيلم سينمائي معين على السلوك العدواني للأطفال، حيث يمكن تصميم تجربة في فترة زمنية قصيرة.

أنواع التصميمات التجريبية

1. أسلوب المجموعة الواحدة: يستخدم هذا الأسلوب مجموعة واحدة فقط، تتعّرض لاختبار قبلي لمعرفة حالتها قبل إدخال المتغير التجريبي، ثم نعّرضها للمتغير ونقوم بعد ذلك بإجراء اختبار بعدي، فيكون الفرق في نتائج المجموعة على الاختبارين القبلي والبعدي ناتجاً عن تأثرها بالمتغير التجريبي.

2. أسلوب المجموعات المتكافئة: أي استخدام أكثر من مجموعة، ندخل العامل التجريبي على المجموعة التجريبية وتترك الأخرى في ظروفها الطبيعية، وبذلك يكون الفرق ناتجاً عن تأثر المجموعة التجريبية بالعامل التجريبي، ويشترط أن تكون المجموعات متكافئة تماماً.

3. أسلوب تدوير المجموعات: حين يريد الباحث أن يقارن بين أسلوبين في العمل أو بين تأثير متغيرين مستقلين فإنه يميل إلى استخدام أسلوب تدوير المجموعات، ويقصد بهذا الأسلوب أن يعمل الباحث على إعداد مجموعتين متكافئتين ويعرض الأولى للمتغير التجريبي الأول والثانية للمتغير التجريبي الثاني، وبعد فترة يخضع الأولى للمتغير التجريبي الثاني

ويخضع المجموعة الثانية للمتغير التجريبي الأول، ثم يقارن بين أثر المتغير الأول على المجموعتين وأثر المتغير الثاني على المجموعتين كذلك، ويحسب الفرق بين أثر المتغيرين.

متى وكيف يطبق المنهج التجريبي:

يتم تطبيقه عندما يكون الهدف من البحث التنبؤ بالمستقبل حول أي تغيير إصلاحي يجب تطبيقه على الظاهرة المدروسة سواء كان تغييراً وقائياً أو تغييراً علاجياً، وتختلف خطوات تطبيق المنهج التجريبي باختلاف تصميمه، ويمكن تصميم البحث عبر عدة خطوات هي:

- ✓ تحديد مجتمع البحث ومن ثم اختيار عينة منه بشكل عشوائي تتفق في المتغيرات الخارجية المراد ضبطها.
- ✓ اختبار عينة البحث اختباراً قبلياً في موضوع البحث.
- ✓ تقسيم عينة البحث تقسيماً عشوائياً ‘إلى مجموعتين.
- ✓ اختيار إحدى المجموعات عشوائياً لتكون المجموعة الضابطة والأخرى المجموعة التجريبية.
- ✓ تطبيق المتغير المستقل على المجموعة التجريبية وحجبه عن المجموعة الضابطة.
- ✓ اختبار عينة البحث في موضوع التجربة اختباراً بعدياً.
- ✓ تحليل المعلومات وذلك بمقارنة نتائج الاختبارين قبل وبعد.
- ✓ تفسير المعلومات في ضوء أسئلة البحث أو فروضه.
- ✓ تلخيص البحث وعرض أهم النتائج التي توصل إليها الباحث وما يوصي به من توصيات.

مميزات المنهج التجريبي:

- ✓ بواسطة هذا المنهج يمكن الجزم بمعرفة أثر السبب على النتيجة لا عن طريق الاستنتاج كما هو بالبحث السببي المقارن.
- ✓ هو المنهج الوحيد الذي يتم فيه ضبط المتغيرات الخارجية ذات الأثر على المتغير التابع.

✓ أن تعدد تصميمات هذا المنهج جعله مرن يمكن تكيفه إلى حد كبير إلى حالات كثيرة ومتنوعة.

عيوب المنهج التجريبي:

✓ يجرى التجريب في العادة على عينة محدودة من الأفراد وبذلك يصعب تعميم نتائج التجربة إلا إذا كانت العينة ممثلة للمجتمع الأصلي تمثيلاً دقيقاً.

✓ التجربة لا تزود الباحث بمعلومات جديدة إنما يثبت بواسطتها معلومات معينة ويتأكد من علاقات معينة.

✓ دقة النتائج تعتمد على الأدوات التي يستخدمها الباحث

✓ كذلك تتأثر دقة النتائج بمقدار دقة ضبط الباحث للعوامل المؤثرة علماً بصعوبة ضبط العوامل المؤثرة خاصة في مجال الدراسات الإنسانية.

✓ تتم التجارب في معظمها في ظروف صناعية بعيدة عن الظروف الطبيعية ولا شك أن الأفراد الذين يشعرون بأنهم يخضعون للتجربة قد يميلون إلى تعديل بعض استجاباتهم لهذه التجربة.

✓ يواجه استخدام التجريب في دراسة الظواهر الإنسانية صعوبات أخلاقية وفنية وإدارية متعددة.

✓ إن شيوع واستخدام أسلوب تحليل النظم وانتشار مفهوم النظرة النظامية وجهت اهتمام الباحثين إلى أن العوامل والمتغيرات لا تؤثر على الظاهرة على انفراد بل تتفاعل هذه العوامل والمتغيرات وتترابط في علاقات شبكية بحيث يصعب عزل أثر عامل معين على انفراد.

3- المنهج العيادي:

يفيد هذا المنهج في دراسة من يواجهون مواقف صعبة تسبب لهم المشكلات (سوء التوافق والاضطرابات السلوكية) فضلا عن دراسة الأشخاص الاعتياديين او المتفوقين عقليا والمبدعين وهو يعتمد أساسا على أداتين هما دراسة الحالة(Case Study) والمقابلة.

دراسة الحالة: هو بحث تفصيلي عن شخص واحد بقصد التشخيص والعلاج باعتماد الاختبارات والمقاييس النفسية وكذلك الملاحظة العلمية في مواقف الحياة المختلفة فضلا عن المقابلات الشخصية للفرد والآخرين المحيطين به.

مثال: حولت إحدى المدارس طفلا الى العيادة النفسية لأنه يعاني من مشكلات سلوكية، وجاء في التقرير (ان الطفل عنيد، متمرد، فظ، عنيف، عدواني، يتحدى العقاب او التهديد به، وهرب من المنزل عدة مرات...).

أسلوب البحث في المنهج العيادي: ويتمثل بالخطوات الآتية:

1. عقد مقابلة مع الفرد يتم فيها الحصول على بيانات تتعلق بتطور حياة الفرد مع الاهتمام بالأحداث والمواقف والخبرات ذات الدلالة بالنسبة للمشكلة الراهنة.
2. إجراء بعض الاختبارات على الطفل في الذكاء والشخصية والاستعدادات.
3. ملاحظة سلوكه في بعض المواقف الحياتية.

وفي حالة استكمال البيانات أعلاه يكون بمقدور المرشد او المعالج النفسي ان يقَّيم قوى الفرد والأسباب الكامنة وراء سلوكه في ضوء تاريخه، الأمر الذي يمهد لوضع البرنامج الملائم للإرشاد والعلاج النفسيين.

والمعلومات المهمة الواجب تحصيلها في المنهج العيادي يجب تغطي المجالات التالية:

أولا: النمو الجسمي / وتشمل صحة الفرد وسجله المرضي والحوادث التي تعرض لها وسن المشي والكلام والفطام وعادات الأكل والنوم والتدريب على استخدام التواليت.

ثانيا: التكيف المدرسي / ويشمل موقفه من السلطة والنظام في المدرسة وعلاقته بأقرانه ان كانت عدوان وسيطرة او خضوع وإذعان، وهل هو من النوع المجابه للتحديات ام الهارب منها، وهل هو متأخر دراسيا وفي اي المواد...

ثالثا: العلاقات الأسرية / وتشمل بحث بناء الأسرة وطبيعة علاقات الفرد مع أفراد أسرته، ومركز الطفل في أسرته وأساليب التنشئة الاجتماعية السائدة في الأسرة.

رابعا: الاهتمامات الخاصة والقدرات العقلية / باستخدام الاختبارات المقننة للتعرف على استعداد التلميذ العقلي ونواحي القصور والتفوق، وبملاحظة نشاط الفرد يمكن تقدير ميوله واتجاهاته.

خامسا: التوافق النفسي والاتزان الانفعالي / وتشمل التعرف على استجابات الفرد الانفعالية إزاء العوائق وصنوف الإحباط التي يلاقيها.

ويرى بعض الباحثين ان من **عيوب دراسة الحالة** التي تعتمد في منهج البحث العيادي:

1. أنها تقوم على درجة كبيرة من الذاتية وصعوبة التيقن من صحة المعلومات التي تقدمها.

2.يكون فيها الاهتمام بسلوك الفرد غير القابل للتكرار والذي لا يمكن تعميمه.

ومع ذلك فان دراسة الحالة الا غنى عنها في دراسة:

أ- اضطرابات الشخصية: كما في دراسة فرويد وبحثه للرحام (الهستيريا) والعصاب والذي قاده لوضع نظريته المعروفة في العلاج النفسي والشخصية (التحليل النفسي).

ب-دراسة الظواهر النفسية السوية وحالات النمو كما في دراسة جان بياجيه للنمو العقلي للأطفال.

المقابلة: وهي علاقة قائمة بين اثنين: القائم بالمقابلة (الباحث) والمُقاَبِل (المبحوث) قوامها التفاعل الودي بين الطرفين بما يساعد في تشجيع المبحوث لتقديم بيانات أكثر تفصيلا عن موضوع المقابلة وبما يتيح للباحث الإفادة من التعليقات العارضة وتعبيرات الوجه والجسم ونغمة الصوت مما لا يمكن رصده في الأساليب الأخرى.

وتفيد المقابلة في انجاز أهداف متعددة منها: التوجيه التربوي والمهني، والإرشاد النفسي والزواجي والأسري، والعلاج النفسي والبحث العلمي. والمقابلة مفيدة بشكل خاص مع الأميين والأطفال.

وتصنف المقابلة الى الأنواع الآتية:

- المقابلة الفردية والقابلة الجماعية: تكون المقابلة الفردية مع فرد واحد في وقت واحد وتوفر له الحرية في التعبير عن نفسه. اما المقابلة الجماعية فتكون مع عدة افراد في وقت واحد وهي تفيد في تناول موضوعات تهم الجميع مثل معالجة مشكلة ومناقشة مقترح. ومن عيوب المقابلة الجماعية ان الهيمنة قد تكون لأحدهم دون ان يعني ذلك انه أفضلهم، او ان يمتنع البعض عن إبداء رأيه أمام الآخرين.
- المقابلة المقننة والمقابلة غير المقننة: ويتعرض المفحوصون في الأولى لنفس إجراءات المقابلة في المكان والزمان وعدد الأسئلة وترتيبها وبدائل الإجابة عليها.وتسمح المقابلة غير المقننة بمرونة اعلى في تعامل الباحث مع المفحوصين بما يناسب الموقف والمفحوصين في التعبير عن أفكارهم بحرية. وتفيد المقابلة غير المقننة في المرحلة الاستكشافية من البحث، وفي الاستبصار بالدوافع الإنسانية والتفاعل الاجتماعي.

ويتطلب تنفيذ المقابلة من اجل ان تحقق أهدافها إتباع الخطوات الآتية:

1.الإعداد للمقابلة: ويتمثل بتحديد زمان ومكان المقابلة وتهيئة الشروط البيئية المناسبة ومجالات المقابلة والأسئلة الخاصة بكل مجال.

2.تكوين العلاقة: وتهدف هذه الخطوة العمل على كسب ود المفحوص دون إسراف في العاطفة، والعلاقة المهنية دون تعال او عنف، ومراعاة ان تكون ملابسه مناسبة (القائم بالمقابلة) ولغته ومداخله للموضوع مفيدة.

3.استدعاء المعلومات: التيقظ والانتباه والوعي لما يقوله المفحوص ولا يقوله، وإدراك الإجابات المتناقضة والهروبية وطرح أسئلة اقل مباشرة وأكثر نفاذية للموضوع وإعادة المقابلة لمساراتها المناسبة وإنهاء المقابلة قبل أن يشعر المفحوص بالتعب.

4.تسجيل البيانات: وتكون باستخدام استمارة مقننة لتسجيل نفس كلمات المفحوص دون إعادة صياغة، او باستخدام جهاز تسجيل مساعد له وبموافقة المفحوص، والانتباه للسلوك والحالات التي لا تتفق مع استجابات المفحوص.

مفاهيم أساسية:

- المتغير: هو اي حدث او شيء ممكن قياسه او معالجته مثل درجات الحرارة، مستوى الرطوبة، عدد الطلبة، عدد ساعات الحرمان من الطعام، طريقة التدريس، جنس الطلبة، عمر الفرد، تحصيل الطالب، معامل الذكاء، القلق النفسي ...والمتغير الذي يعالج في التجربة هو المتغير المستقل ام المتغير الذي يقاس في التجربة فهو المتغير التابع.
- المتغير المستقل: هو اي حدث او شيء يؤثر في السلوك ويكون تحت سيطرة الباحث او المجرب.
- المتغير التابع: هو اي سلوك او فعل عقلي يكون خاضعا لتأثير المتغير المستقل.

((يكون المتغير مستقلا او تابعا وفق تحكم الباحث او سياق الأحداث)).

- المتغيرات الدخيلة: وهي المتغيرات التي يسيطر عليها الباحث في المجموعتين التجريبية والضابطة كي لا تؤثر على المعالجة التجريبية.
- المجموعة التجريبية: وهي المجموعة التي تتعرض لتأثير المتغير المستقل، وقد تكون في التجربة الواحدة عدة مجموعات تجريبية في آن واحد.
- المجموعة الضابطة: وهي المجموعة التي لا تتعرض لتأثير المتغير المستقل وتستخدم للتعرف على تأثير ذلك المتغير في المجموعة التجريبية.

المحور الثالث : مدارس علم النفس

1. المدرسة السلوكية.
2. المدرسة الإنسانية.
3. مدرسة التحليل النفسي.

1- المدرسة السلوكية

المفاهيم الأساسية في نظريه الاشتراط الكلاسيكي:

1.الاشتراط الكلاسيكي: يشير الى ان التعلم الذي يحدث عندما يكتسب مثير محايد القدره على جلب استجابة جديده نتيجة اقترانه بمثير قادر على احداث نفس الاستجابة بصوره انعكاسيه طبيعيه، **أي أن الاشتراط الكلاسيكي: مثير محايد يكتسب خصائص المثير الطبيعي ثم يسمى بالمثير الشرطي. (أشكال بعض الأشخاص، أكل فيه حشرة، البيبسي والكولا).**

2. مثير طبيعي (غير شرطي): يعمل على إظهار الاستجابة الانعكاسية غير المتعلمة، يقصد به أي مثير فعال يؤدى الى اثاره استجابة غير متعلمه مثل الطعام الذي يعمل (كمثير غير شرطي) يؤدى الى احداث استجابة مؤكده وهي (افراز اللعاب)

3. المثير الشرطي: وهو المثير المحايد الذي لا يولد او يثير بمفرده استجابة طبيعيه او غير شرطيه ولكنه من خلال تواجده قبل المثير غير الشرطي او اقترانه معه في نفس الوقت فأنه يصبح قادرا على احداث الاستجابة الشرطية المتعلمة

مثل صوت الجرس واقترانه مع الطعام.

4. الاستجابة الغير شرطيه: وهي الاستجابة الطبيعية التي يحدثها وجود المثير الغير شرطي مثل الطعام يؤدى الى افراز اللعاب، وهنا الطعام يكون (المثير الغير شرطي) وافراز اللعاب يكون (الاستجابة الغير شرطيه) الطبيعية؛ **الاستجابة غير الشرطية هي الاستجابة الانعكاسية غير المتعلمة**

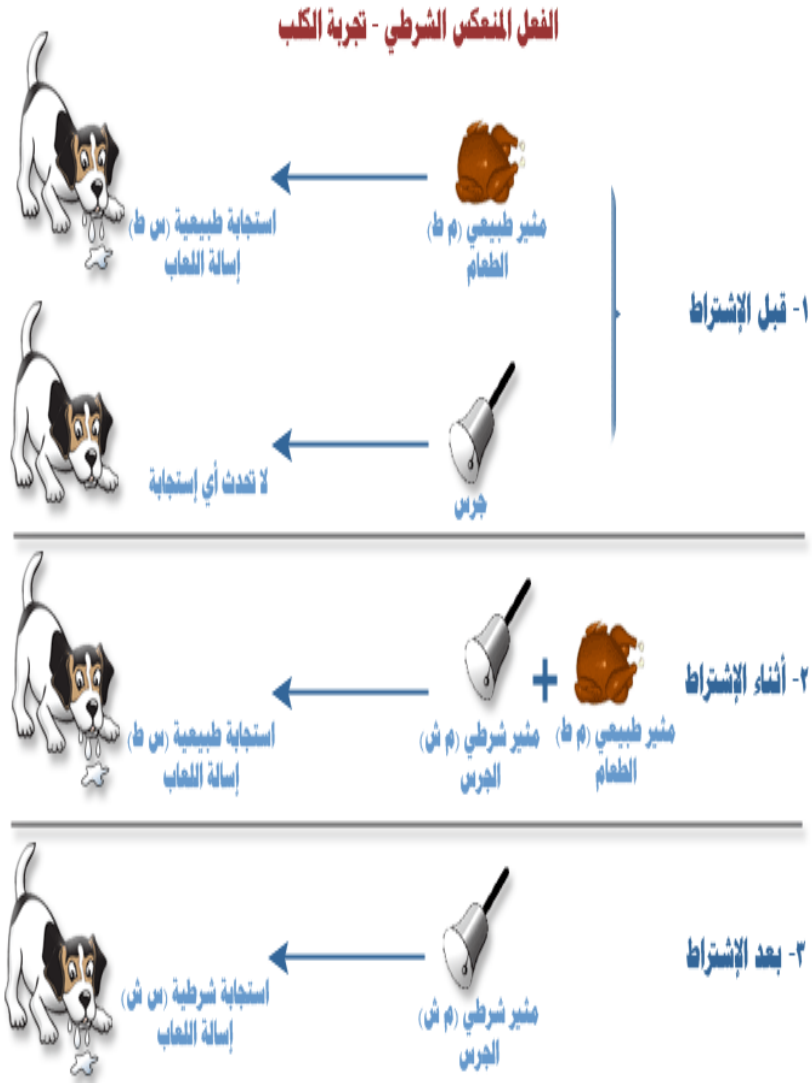
5. الاستجابة الشرطية: هي الاستجابة المتعلمة المنتظمة نسبيا والقابلة للقياس والاستجابة الشرطية هي الفعل المنعكس الذي يحدث نتيجة المزاوجة بين المثير الشرطي والمثير الغير شرطي أي يتقدم المثير الشرط وهو (صوت الجرس) مع المثير الغير شرطي وهو (الطعام) مما يولد الفعل المنعكس او الاستجابة الشرطية ومن هنا نجد ان الاستجابة الشرطية التي تحدث للمثير الجديد هي نفسها التي كانت تحدث للمثير الأصلي اذن الاستجابة لا تغير وانما تحدث لمثير اخر غير مثيرها الأصلي.

يحدث الاشراط الكلاسيكي من خلال خطوتين:

جرس(م محايد) ⇦ الطعام(م طبيعي) ⇦ سيلان اللعاب(س ط)

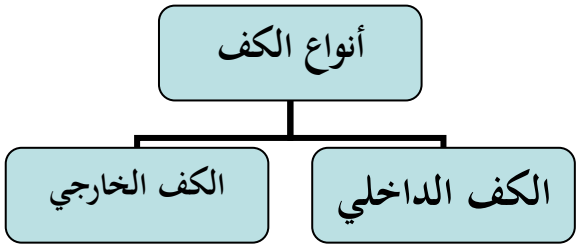
جرس(م شرطي) ⇦ سيلان لعاب(س ش) ⇦ طعام(معزز)

تجربه بافلوف



قوانين التعلم عند بافلوب:

اولا: قانون الكف (التعطيل) والمقصود به هو عدم صدور الاستجابة المتعلمة ويوجد نوعين من الكف



1- الكف الداخلي (الغير شرطي) وهو يرجع الى بعض الخصائص الطبيعية والكيميائية التي تعوق ظهور الاستجابة

2- الكف الخارجي(الشرطي) يرجع الى عدم ظهور الاستجابة الشرطية كليا أو ضعفها نتيجة لوجود أي شيء غير متوقع كظهور ضوء او سماع صوت اخر في الموقف التجريبي.

ثانيا: قانون التدريب ويقصد به تكرار اشتراك منبهين في التأثير على الكائن الحي مثل اشتراك صوت الجرس مع تقديم الطعام بحيث يمكن ان أحد المنبهين (الجرس) يمكن ان يثير استجابة المنبه الاخر (الطعام).

ثالثا: العامل الزمنى بين تقديم المثير الشرطي وتقديم المثير الغير شرطي تلعب الفترة الزمنية الفاصلة بين تقديم المثير الشرطي وتقديم المثير الغير شرطي دورا هاما في حدوث الاشتراط واثبت ان الفترة الزمنية البالغة نصف ثانيه هي أفضل القدرات بحيث تضعف فاعليه الاشتراط في حال الزيادة في الفترة الزمنية أو في حاله نقصان هذه الفترة الزمنية.

رابعا: قانون الانطفاء الارتباط الشرطي يضعف بمضي الزمن وبكثره تكرار التجربة **مثلا** إذا كان صوت الجرس منفردا بعد التجربة يؤدى الى سيلان اللعاب في الحالات الاولى بنفس النسبة تقريبا فأن هذه النسبة أو الكمية تتناقص حتى يأتي وقت لا يؤثر فيه صوت الجرس على الغد اللعابية لدى الكلب (الارتباط قد يضعف بسبب كثرة غياب المنبه الحقيقي) وهو الطعام.

خامسا: قانون التعميم حينما يتم اشتراط الاستجابة الى مثير معين فأن المثيرات الاخرى المشابهة للمثير الأصلي يصبح لديها القدرة على استدعاء نفس الاستجابة

مثال:

في حاله تعلم الكلب استجابة سيل اللعاب لمثير صوت الجرس فأن الكلب يصبح قادرا على استدعاء نفس الاستجابة حينما يتعرض الى مثيرات اخرى مشابهه.

(لذلك يعتبر مبدأ التعميم الأساسي في تفسير السلوك حينما يعيد الفرد تكرار بعض الاستجابات التي حدثت في المواقف السابقة بنفس الاسلوب او بدرجه تشابه كبيره) .

سادسا: قانون التمييز التمييز يعتبر استجابة إلى المختلفات بمعنى ان الكائن الحي يستطيع أن يميز بين المثيرات الموجودة في الموقف التعليمي ولذلك لا تحدث الاستجابة الا للمثير المعزز وبالتالي لا يتبقى الا الاستجابة المعززة بينما الاستجابات الاخرى يحدث لها انطفاء.

التطبيقات التربوية لنظرية بافلوف:

1- ضرورة حصر مشتتات الانتباه في غرفه الفصل حتى لا تكثر المثيرات المحايدة التي لا علاقة لها بالموقف التعليمي.

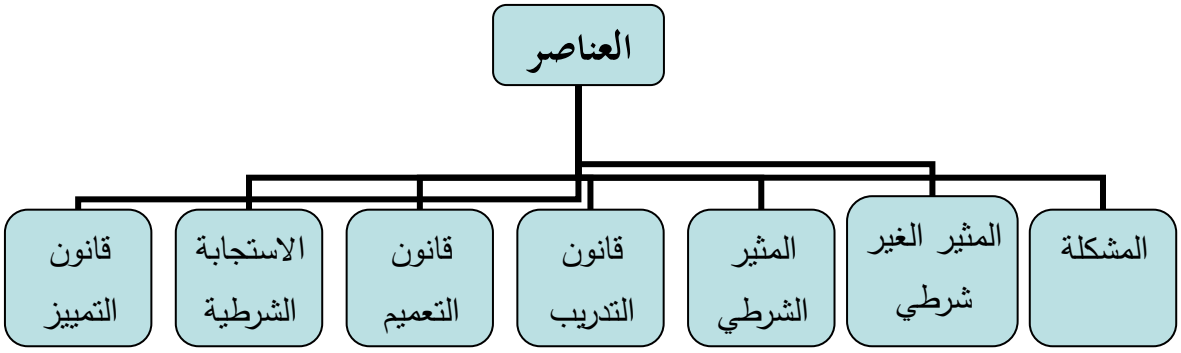
2- ضرورة ربط تعلم التلاميذ بدوافعهم من جهة وتعزيز العمل التعليمي من جهة اخرى لان غياب المثير الغير شرطي يؤدى الى اطفاء الاستجابة المتعلمة.

3- تعتبر عمليات التعميم والتمييز من العمليات المهمة التي يمكن الاستفادة منها في تعلم الحقائق والمعارف والمفاهيم والمبادئ في أي مناهج دراسية.

4- يمكن الاستفادة من قانون الانطفاء في ابطال العادات السيئة التي تظهر عند التلاميذ اثناء القراءة أو الكتابة أو الحساب.

كيف يمكن تطبيق هذه النظرية في التعليم

عند تطبيق هذه النظرية في العملية التعليمية يجب تحديد العناصر التأليه:



اولا: المشكلة

ثانيا: المثير الغير شرطي (الطبيعي):

ثالثا: المثير الشرطي (المثير المحايد)

رابعا: قانون التدريب

خامسا: قانون التعميم

سادسا: الاستجابة الشرطية

سابعا: قانون التمييز

2- المدرسة الإنسانية:

يشكل التيار الإنساني القوة الثالثة في علم النفس المعاصر بعد التحليل النفسي والسلوكية وهو يضم مجموعة اتجاهات صاغها علماء ذوي ورؤى مشتركة فحواها أن الإنسان له وحدته وتمييزه وإرادته وحريته في الاختيار، والحقيقة أن ذلك الاتجاه قد بدا بجهد طائفة من المعالجين النفسيين منهم **غوردون ألبورت** 1897-1969 "Allport Gordon Willard " وفروم، وابراهام ماسلو1908-1970" MASLOW ABRAHAM. " و**كارل روجرز** 1902-1987" CARL ROGERS "، وغيرهم" الذين يعرفون في الوقت الحالي باسم طائفة علماء النفس الإنساني " Human Psychologists " عندما اخذوا يعيدون تفسير نظريات العلاج

النفسي بالتأكيد على قدرة الإنسان على توجيه نفسه ذاتيا من خلال قدرته على التعلم الذاتي وتوظيفه لقدراته وإمكانياته. (عبد الستار، إبراهيم 1980.ص 224-225).

مبادئ المدرسة الإنسانية: تتلخص الأسس التي تعتمد عليها النظرية الإنسانية فيما يلي:

- **الكائن العضوي**"Organisation ": وهو الفرد بكليته.
- **المجال الظاهري** " Phnomenal ": وهو مجموع الخبرة .
- **الذات:** وهي الجزء المتمايز من المجال الظاهري وتتكون من نمط الادراكات والقيم الشعورية بالنسبة لـ (أنا) وضمير (المتكلم) وقد أبرز **روجرز** طبيعة هذه المفهومات وعلاقاتها المتداخلة، في سلسلة تتألف من تسع عشر قضية والتي أصبحت تمثل الافتراضات الأساسية لهذه النظرية وسوف نقدم هذه الافتراضات –في الصفحات الموالية –والتي قدمها روجرز في كتابه (العلاج المتمركز حول العميل 1951).

من أهم أسس نظرية الذات:

✓ أن العميل يجب أن يكون المحور الذي تتمركز حوله عملية التوجيه أو العلاج إذ أن هذه النظريات تقوم على الإيمان بان العميل لديه عناصر القوة والقدرة على تقرير مصيره بنفسه وعليه إن يتحمل المسئولية التامة للقيام بذلك،

✓ الإطار المرجعي الداخلي للعميل هو الحقيقة الموضوعية التي يجب إن يتوصل إليها المعالج وذلك بمحاولة دخول عالم العميل الخاص فإذا تم هذا تمكن المعالج من إدراك وجدانيات العميل وانفعالاته وساعده على التوصل إلى البصيرة هنا يمكنه أن نتحدث عن بداية العلاج.

✓ يجب على المعالج إن يضفي على فترة المقابلة جوا من السماحة والتقبل مما يساعد على التخفيف من خطر التهديد الذي يهدد ذات العميل وهذا يساعد العميل على إن يتقبل نواحي في ذاته لم يكن ليتقبلها من قبل ويساعده ذلك أيضا على التعبير عن وجدانيات كان يعجز عن التعبير عنها مما يمهد لتتقبلها نفسه. **إن أهم عنصر في العلاقة العلاجية** هو الجانب الانفعالي فالتشخيص والمعلومات وتاريخ حياة الفرد ليس لها أهمية بل أن الجو الذي

يصبغه المعالج على العلاقة بينه وبين العميل والذي يقوم على الإخلاص والدقة والتقبل والفهم هو سر نجاح عملية العلاج.

- ✓ التأكيد أن الفرد الإنساني ليس حيوانا وانه ليس مجرد آلة إنما هو كيان كلي موحد قوي وايجابي ومبدع وله طموحات ويسعى لتحقيق ذاته ووجود الشخصي.
- ✓ الاهتمام بدراسة الإنسان وفهمه على أساس انه كيان متكامل بدلا من تقسيمه إلى فئات أو تجزيئه إلى وحدات نوعية تضاف إلى بعضها البعض.
- ✓ التأكيد على قيمة الإنسان وكرامته والعمل على تنمية قواه وإمكاناته الايجابية ويستوي في ذلك الفرد العادي وغير العادي.
- ✓ الاهتمام بالخبرات الشعورية كما يعيشها الفرد ويعانيها والمعنى الذي تتخذه هذه الخبرات بالنسبة له والتأكيد على ادراكاته لنفسه ولخبراته الشخصية وللآخرين وللمجال المحيط به كأساس لتفسير سلوكه وفهم شخصيته.
- ✓ يعد مفهوم الذات Self مفهوما محورا في معظم هذه النظريات كما يعد تحقيق الذات وتأكيدها الدافع الرئيسي الذي يسعى الإنسان لإشباعه وهو يفوت الدوافع الفيزيولوجية.

مسلمات النظرية:

تتضمن نظرية الذات أربعة مكونات تتلخص فيما يلي:

1. الخبـرة: يمر الإنسان في حياته بسلسلة متواصلة من الخبرات، وهي كل ما يؤثر في سلوكه من محيطه أو من داخله وهذه الخبرات بعضها ينسجم مع مفهوم الذات عند الفرد ويؤدي إلى تحقيق السرور والتوافق النفسي لديه وبعضها غير سار لأنها لا تنسجم مع مفهوم الفرد لنفسه (مفهوم الذات) ولا مع القيم الاجتماعية وبالتالي تؤدي إلى عدم الرضا وعدم التوافق.

2. الفرد: يرى روجرز إن لدى كل فرد دافعا قويا لتحقيق ذاته، وهو في تعامله مع المحيط والواقع الذي يعيش فيه يسعى لتحقيق ذاته بكسب حب الآخرين واحترامهم وتقديرهم وقبولهم له، وخصوصا الجماعة المرجعية أو الأشخاص المهمين في حياته من أبوين ومعلمين ومسئولين.

3. السلوك: السلوك هو ما يقوم به الفرد من نشاط عقلي أو جسمي أو هما معا من اجل إشباع حاجاته كما يدركها في الواقع، ومعظم السلوك يتفق مع مفهوم الذات والمعايير الاجتماعية وهذا يؤدي إلى التوافق النفسي عند الفرد، أما إذا تعارض سلوك الفرد مع فهمه لذاته ومع معايير مجتمعه فانه لن يرضى عن السلوك ويلجا إلى الإنكار ويشعر بعدم الراحة وسوء التوافق؛ وأفضل طريقة لفهم سلوك الفرد. حسب "**روجرز**" هي الحصول على المعلومات من التقارير الذاتية التي يكتبها الفرد عن وجهة نظره هو ومن خلال خبراته وبعد فهم سلوك الفرد يمكن تعديل الخاطئ منه من خلال تغيير مفهوم الفرد عن ذاته.

4. المجال الظاهرياتي: وهو المدركات الشعورية للفرد في بيئته وهو عالم الخبرة المتغير باستمرار ويتعامل الفرد مع المجال الظاهري كما يدركه هو سواء كان إدراكه صحيحا أو خاطئا والمجال الظاهري يرتبط بالجانب الشعوري من الذات وهو يختلف عن المجال غير الظاهري الذي يرتبط باللاشعور والذي لا تعطيه نظريات الذات أهمية في تفسير سلوك الفرد.

فرضيات النظرية:

قدم روجرز مجموعة من الافتراضات تمثل مجتمعة نظرية متكاملة بالنسبة للشخص والسلوك، حيث تحاول هذه النظرية تفسير الظواهر المعروفة السابقة وكذلك الحقائق الخاصة بالشخصية والسلوك. وتتضمن هذه الافتراضات (منى، 2000ص 40) ما يلي:

أولا: إن كل فرد يوجد في عالم من الخبرات المتغير هو مركزه وأن هذا العالم المتغير هو المجال الظاهري، وإن هذا العالم في معظمه لا شعوري وجزءا صغيرا منه هو الذي يدركه الفرد شعوريا، غير أن هذه الخبرات اللاشعورية يمكن أن تصبح شعوريا عند الحاجة. حيث أنها توجد في اللاشعور وهذا العالم الخاص من الخبرة لا يمكن أن يتعرف عليه المعالج أو أي شخص أخر إلا من خلال الفرد نفسه ولكن قد لا يكون للفرد القدرة على هذه المعرفة وهنا يقوم المعالج بدور المساعد لتنمية هذه القدرة لدى العميل، وبناءا على ذلك يكون الشخص أفضل مصدر للمعلومات عن خبراته وعما يوجد في عالمه الخاص.

ثالثا: يستجيب الفرد للمجال الظاهري ككل منظم بمعنى إن الفرد يستجيب للمجال بطريقة جشطالتية أي يرفض فكرة تجزئة المجال.

رابعا: نزعة أساسية هي تحقيق وإبقاء وتقوية الفرد الذي يعيش الخبرة فالفرد نظام واحد دينامكي يعد الباعث الواحد ا فيه تفسيرا كافيا للسلوك بأكمله.

خامسا: سلوك الفرد في أساسه محاولة موجهه نحو هدف والهدف هو إشباع الحاجات التي يختارها الفرد في مجاله كما يدركه.

سادسا: كل سلوك موجه يصدر عن الفرد يصاحبه انفعال يسهل له مهمته وتختلف شدة الانفعال طبقا لما يحمله الموقف من أهميته بالنسبة للفرد.

سابعا: إن أفضل محاولة لفهم السلوك تكون من خلال الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه والذي يفصح عنه في اتجاهاته.

ثامنا: تتمايز الذات من المجال الادراكي الكلي والذات هي مجموع الخبرات التي تنسب جميعها إلى سيئ واحد هو ألانا.

تاسعا: نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة ومع أراء الآخرين المستمرة تجاه الفرد يتكون مفهوم الذات هو نمط تصوري منظم ومرن ولكن متسق من ادراكات وعلاقات إلى (أنا) أو ضمير المتكلم مع القيم التي ترتبط بهذه المفهومات.

عاشرا: تشكل القيم المرتبطة بالخبرة المباشرة بالبيئة والقيم التي يستخدمها الفرد عن الآخرين جزءا من بناء الذات.

الحادي عشر: تتحول خبرات الفرد التي تحدث له في حياته إلى:

- صورة رمزية تدرك وتنظم في علاقة ما مع الذات.
- يتجاهلها الفرد حيث لا تدرك لها علاقة ببناء الذات.
- يحال بينها وبين الوصول إلى صورة رمزية بمعنى إن الإدراك انتقائي ويتحدد هذا الانتقاء بمحك أساسي هو مدى اتساق الخبرة مع صورة الذات لدى الفرد في أثناء عملية الإدراك.

الثاني عشر: اتساق الذات، تتسق معظم الطرق التي يختارها الفرد لسلوكه مع مفهومه عن ذاته.

الثالث عشر: قد يصدر سلوك عن خبرات وحاجات عضوية لم تصل إلى مستوى التعبير الرمزي، وربما لا يتسق هذا السلوك مع بناء الذات.

الرابعة عشر: ينشا سوء التوافق النفسي حين يمنع الفرد عددا من خبراته الحسية والحشوية ذات الدلالة من بلوغ الشعور.

الخامس عشر: يتوفر التوافق النفسي عندما يصبح مفهوم الذات في وضع يسمح لكل الخبرات الحسية والحشوية للفرد بان تصبح في مستوى رمزي وعلى علاقة ثابتة ومتسعة مع مفهوم الذات.

السادس عشر: تدرك الخبرات التي لا تتسق ومفهوم الذات كتهديد، وتقيم الذات دفاعاتها ضد الخبرات المهددة عن طريق إنكارها على الشعور.

السابع عشر: في ظل ظروف معينة يمكن مراجعة بناء الذات بشكل يسمح بتمثيل الخبرات إلى لا تتسق مع مفهوم الذات وجعلها متضمنة في بناء الذات.

الثامن عشر: عندما يدرك الشخص ويتقبل في جهاز متسق ومتكامل كل خبراته الحسية والحشوية فانه يصبح بالضرورة أكثر تفهما للآخرين وأكثر تقبلا لهم كأشخاص منفصلين.

التاسع عشر: ولكي يتحقق للفرد توافق متكامل وصحي لا بد له إن يقيم خبراته باستمرار حتى يحدد ما إذا كانت هناك ضرورة لإحداث تعديل في بناء القيم.

نظرية السمات:

عرف عن ألبورت بمساهمته الرائدة في تطوير نظرية السمات، ففي عام 1936 عمل ألبورت على أول مشاريعه في هذا الباب، حيث ذهب لقاموس اللغة الانجليزية وقام بتحديد كل مصطلح يصلح لأن يوصف شخصية الانسان حسب تقديره، بعد ذلك قام بصياغة قائمة مكونة من 4500 مصطلح يعبّر عن سمات مختلفة، قام بتقسيم وتنظيم **القائمة إلى ثلاثة مستويات مختلفة من السمات** على الشكل التالي:

1-**السمة الطلائعية** (الكارديناليّة): هي السمة المسيطرة على حياة الإنسان بأسرها والتي تشكّل سلوك الفرد حيث يمكن ان نختزل بواسطتها لقب او مسمى خاص بإنسان معين، وهي تتحكم بالعواطف والهواجس، مثل الحاجة للمال او الحاجة للنقود ويقترح ألبورت بان مثل هكذا سمة تكون نادرة الوجود ويميل الاشخاص لتطويرها في فترات متقدمة من حياتهم.

2-السمة الأساسية: هي ميّزة عامة والتي توجد بكمية معينّة في كل شخص وهي اللبنة الأساسية التي تشكل الكثير من سلوكياتنا وعلى الرغم من كون السمات الأساسية أقل تأثيرا من السمات الطلائعية الا انها تشغل الحيّز الأكبر في معجم الصفات التي قد يستخدها الفرد لوصف آخر كصادق، ذكي، خجول، قلق ممكن ان تكون أحد الصفات الأساسية.

3-السمة الثانوية: هي الميّزة التي تظهر أحيانا في ظروف معينة وترتبط بمواقف محددة حيث يجب أن تكون هذه السمة مرفقة مع الإنسان لكي تعطي صورة كاملة وشاملة عن مدى تعقيده، من الأمثلة على مثل هكذا سمات، القلق عند وقوفك خطيبا أمام مجموعة من الناس آو الصبر عند انتظارك في طابور طويل.

المورّثات والظواهر(Genotypes and phenotypes) :

افترض ألبورت ان هناك قوى داخلية وخارجية والتي تؤثر في سلوك الفرد، حيث قام بتسمية هذه القوى باسم المورّثات والظواهر حيث أن المورثات هي قوى داخلية تتحكم بعملية احتفاظ الشخص بالمعلومات وكيف يسترجعها عندما يريد التفاعل مع المحيط الخارجي أما الظواهر فهي قوى خارجية والتي تشكّل الطريقة التي يتقبل بها الفرد البيئة التي يعيش فيها وكيف يؤثر الآخرين في سلوكه، هذه القوى هي المسؤولة عن الطرق التي نسلك بها سلوك معين وهي الأساس في خلق وبناء السمات الشخصية للأفراد.

الاستقلال الذاتي الوظيفي:

لم يؤمن ألبورت بمبدأ الرجوع لماضي الشخص لكي يستطيع فهم سلوكه بالوقت الحاضر ولم يكن دليل على ذلك أصدق من مبدأ الاستقلال الذاتي الوظيفي الخاص بألبورت حيث اقترح الأخير بأن دوافع الإنسان الحالية مستقلة تماما عن أصولها في الماضي، حيث لا يهم مثلا

لماذا أردت أن تصبح طبيبا أو لماذا قمت بتطوير عادات غريبة عند إقامتك لعلاقات حميمة مع الجنس الآخر، المهم هو أنك هكذا في الوقت الحاضر.

يقسم مبدأ الاستقلال الذاتي الوظيفي إلى نوعين:

– الأول هو الاستقلال الوظيفي المستمر: ويعود بالأساس إلى العادات والسلوكيات الحالية التي لم تعد تخدم الهدف الذي طوّرت من أجله في المقام الأول ولكنها ما زالت مستمرة، فقد تبدأ بالتدخين على سبيل المثال لكي تدلل على التمرد الذي تريد أن تعبّر عنه كمراهق ولكنك تدخن الآن لأنك ببساطة لا تستطيع الإقلاع عنه!

العبارات الاجتماعية كقول أحدهم لآخر " يرحمكم الله " عند عطسه كان لها سبب في قديم الزمان (في الفترة التي اجتاح بها الطاعون أوروبا) أي أنها كانت متداولة لأن العطس وقتها كان يدل على أعراض خطيرة تصيب الإنسان، ولكنها تستعمل اليوم كأحد الآداب العامة!

–النوع الثاني هو الاستقلال الوظيفي الجوهري: وهي المميزات الأكثر استقلالية من العادات في توجهات وسلوك الإنسان، القيم هي المثال الأنسب على هكذا مميزات، فلعلك عوقبت في صغرك من قبل أحد والديك بسبب تصرفك بشكل أناني مع أخ لك، هذا الأمر لا ينتقص بالمرة من كرمك المعهود في هذه الأيام لأن الكرم أصبح أحد القيم التي تنتهجها.

ولعلك ترى كيف أن مبدأ الاستقلال الذاتي الوظيفي أتى وبدأ بسبب إحباط ألبورت من أفكار فرويد بشكل خاص والاتجاه التحليلي بشكل عام، لكن هذا لا يعني بالمرة أن اجتهاد ألبورت ما هو إلا وسيلة دفاعية فقط من طرفه، أي أن السبب الذي دفع ألبورت للتفكير بمثل هكذا مبدأ لم يعد يصلح لأن يفسر الآن على كونه مجرد رد مصحوب بالإحباط على أفكار فرويد!

نظرية الحاجات لماسلو

دعا ماسلو إلى إعادة النظر في مفهوم الغريزة وتجاوز الأخطاء التي ارتكبتها النظريات الغريزية. وفي هذا الإطار أعلن تخليه عن ذلك المفهوم، واقترح عوضاً عنه مفهوم الحاجات الأساسية أو القاعدية .BASIC NEEDS ومع أنه أشار إلى الصبغة الإنسانية لهذه الحاجات،

إلا أنه أكد طبيعتها الغريزية، الأمر الذي يحد من إمكانية تطورها بسبب ضعف المركب الغريزي فيها، أو لأنها قد تنتهي إلى عوامل أخرى ذات صلة بالتأثيرات الثقافية، ولقد وجد ماسلو أن ثمة خمسة أنواع من الحاجات الأساسية وهي:

الحاجات الفيزيولوجية: "هي الحاجات الأساسية للفرد وتتمثل في الحاجات ذات العلاقة بتكوين الإنسان البيولوجي والفيزيولوجي كالماء، الهواء، الأكل... وتعمل هذه الحاجات على حفظ التوازن الجسدي وصيانة الفرد للبقاء والاستمرارية في حياته، وهي كما يعتقد ماسلو أقوى دوافع الفرد، حتى يتم إشباعها، بعد ذلك تبدأ الحاجات الأخرى في الإلحاح والظهور" (ناصر محمد العبيلي، 1982، 154).

الحاجة إلى الأمن: تتضمن الحاجات الخاصة بالأمان والثقة والطمأنينة والدفاع (الحماية من المخاطر المادية، تجنب المخاطر الصحية، الحماية من التدهور الاقتصادي). فإذا حقق الإنسان الحاجات الفيزيولوجية والحاجة إلى الأمن بشكل مقبول تبدأ الحاجات الاجتماعية في الظهور (محمد علي شهيب 146،1986).

الحاجة إلى التعامل مع الآخرين وإقامة روابط معهم: وتشمل الحاجات الاجتماعية كالحب والانتماء في علاقة الفرد بغيره، وعدم إشباع هذه الحاجات يخلق لدى الفرد عدم التوازن في قدرته على التكيف مع محيطه.

الحاجة إلى التقدير: وذلك من خلال احترام الغير له، الحاجة على المركز والمكانة والقوة والنفوذ والكرامة لأن الفرد يبحث عن الإحساس بأهمية عمله والحصول على التقدير من المسؤولين وزملائه لأن ذلك يدفعه لبدل جهد أكبر، إلى جانب تحقيق احترام الذات.

الحاجة إلى تحقيق الذات (.Self.Actualization): وتمثل هذه الحاجات هرماً تحتل الحاجات الدنيا(الفيزيولوجية) قاعدته. وتليها الحاجة إلى الأمن ثم الحاجة إلى الاتصال بالآخرين فالحاجة إلى احترام الذات، وأخيراً الحاجة إلى تحقيق الذات التي تقع في قمة الهرم.

اعتمد ماسلو في تصنيفه هذا على مبدأ الأولوية النسبية لظهور الدوافع وفعاليتها وتبعاً لهذا المبدأ فإن الحاجات الأرقى لا تستطيع أن تصبح محركاً للسلوك ما لم تشبع الحاجات التي

تقع دونها مباشرة. فإذا لم تشبع الحاجات الفيزيولوجية لدى الشخص، بقيت الفعالية بأكملها رهن إشباعها وفي تلك الحالة تكون الحاجات الأخرى(الأعلى) غائبة. وحالما يتم إشباعها تتوقف عن تحديد السلوك وتوجيهه، وتبدأ حاجات المستوى الأعلى (الحاجة إلى الأمن) بلعب دور المحدد والمحرك والموجه للسلوك. وهكذا فالحاجة إلى تحقيق الذات لا تتمكن من القيام بالدور الريادي في تحريك السلوك إلا بعد أن تشبع جميع الحاجات الأدنى. وفي حال نشوب صراع بين مستويات الحاجة، فإن الحاجات الأدنى هي التي تحسم هذا الصراع لصالحها دوماً.

ورأى ماسلو أن الحاجات تظهر لدى الإنسان الواحدة تلو الأخرى بنفس النظام الهرمي المذكور. وتمتد على مراحل نموه الفردي. فالحاجات الفيزيولوجية تحتل مكان الصدارة في سلوك الوليد. وما أن يكبر قليلاً حتى يصبح الأمن بالنسبة له أكثر أهمية وحيوية. وبعد مرور بعض الوقت يتجه بنشاطه نحو إقامة صلات متعددة مع الآخرين، ثم إلى تقويم ذاته وتقديرها. وعندما يصير مراهقاً تبدو على مظاهر سلوكه تأثيرات الحاجة إلى تحقيق الذات. ويزداد شأن هذه التأثيرات شيئاً فشيئاً إلى ما بعد سن الرشد (هيكهاوزن، 1986، 113).

ومن بين الحاجات القاعدية أبرز ماسلو الحاجة إلى تحقيق الذات، وأكد أهميتها في حياة الشخصية. كتب يقول: "حتى عندما تشبع هذه الحاجات جميعاً، فإن بوسعنا، مع ذلك، أن نتنبأ في الغالب (إن لم يكن على الدوام) إذا لم يقم الفرد بعمل ما أعد له بأنه سرعان ما ينشأ عدم رضا وقلق جديدان. ولكي يكون الموسيقار منسجماً مع نفسه يتعين عليه أن يبدع الموسيقا، وعلى الفنان أن يرسم، وعلى الشاعر أن ينظم الشعر. إن على الإنسان أن يكون من يمكنه أن يكون. ولعل بالإمكان أن ندعو هذه الحاجة إلى تحقيق الذات... فهي تعني رغبة الإنسان في أن يحقق ذاته، بل وسعيه لكي يصبح من بوسعه أن يكون" (هيكهاوزن، 1986، 113).

لقد صاغ ماسلو نظريته في الدوافع تحت تأثير الفلسفة الوجودية، وسعى من خلالها إلى إقامة علم النفس الإنساني، وهذا ما نلمسه في كتابه "سيكولوجية الوجود" (1964) حيث عرض من خلاله سيكولوجية الوجود الإنساني التي تهتم بالغايات لا بالوسائل، أي بالانفعالات – الأهداف، القيم–الأهداف، والوعي–الهدف، والعلاقة بالآخرين–الهدف. وعلى أساس من النظرة

التقويمية لنظريات علم النفس واتجاهاته وجد ماسلو أن اهتمام علم النفس كان منصباً بوجه عام نحو البحث فيما يفتقد إليه الإنسان أكثر مما يمتلكه، وما يطمح إليه أكثر مما ينجزه، ودراسة الإحباط أكثر من الرضا، والسعي إلى الإنجاز أكثر من السعي إلى الوجود. وفي هذا السياق يعرف تحقيق الذات على أنه تطور الشخصية المقترن بالانتقال من المشكلات العصابية الحياتية المتوهمة إلى المشكلات الوجودية الحقيقية والجوهرية الملحة.وما عناه ماسلو من كلماته هذه ليس سوى التشديد على الأهمية القصوى التي تحتلها الحاجة إلى تحقيق الذات في النشاط الحيوي للإنسان على مستوى الوجود وارتباطه بالتغيرات التي تطرأ على الشخصية .

والإنسان الذي يحيا على مستوى الوجود تعتمل في داخله النزعة إلى الفكر والعمل. إنه إنسان يحمل قيماً سامية تتمثل في الكشف عن الحقيقة والانتصار للعدالة والمساواة والتطلع إلى الكمال. وقد أطلق ماسلو على هذه القيم مفهوم "ما وراء الدوافع". واعتقد بوجود أربع عشرة منها، وهي: الحق، والخير، والجمال، والكمال، ووحدة المتناقضات، والحيوية(الدينامية(، والتفرد، والفضيلة، والضرورة، والإنجاز، والعدالة، والتنظيم، والبساطة، والثراء، والسهولة، واللعب، والاكتفاء الذاتي.

3- مدرسة التحليل النفسي:

المفاهيم الأساسية في نظرية التحليل النفسي:

1.الجهاز النفسي: وفقاً لنظرية فرويد فانّ شخصية كلّ فرد تتكوّن من ثلاثة أركان والمتعارف عليها بالجهاز النفسي الذي يتكون فرضيا من الهو والأنا والأنا الأعلى:

✓ **الهو**"ID" يعتبر المكوّن الأوّلي للشخصية، منبع الطَّاقة الحيويَّة التي يُولد الفرد مزودًا بها عبارة عن النظام الأساسي للطاقة النفسية ومستودع للغرائز، ويحكمه مبدأ اللذّة الذي يهدف إلى التقليل من الألم وإزالته والتخلص من التوتر والحصول على المتعة وهو الصورة البدائيَّة للشخصية قبل أن يتناولها المجتمع بالتهذيب والتحوير، ومن سماته أنّه أعمى، وغير منطقي، غير أخلاقي، وغير عقلاني ويحرّكه اعتبار واحد هو إرضاء ميوله وكسب اللذّة بأي وسيلة

وبأي ثمن، وتجدر الإشارة إلى أن معظم نشاط **الهو** يتم في اللاشعور. (Corey Gerald, 19... p92)

✓**الأنا** "Ego" هو مركز الشُّعور والإدراك الحسي الخارجي، والإدراك الحسي الداخلي، والعمليَّات العقليَّة وبذلك يعتبر الجزء التنفيذي الذي يتحكّم وينظم ويسيطر على الشخصية وتتحكم به المبادئ الواقعية، والأنا له جانبان: شعوري ولا شعوري، وله وجهان: وجهٌ يطل على الدَّوافع الفطريَّة والغريزية في الهو، وآخر يطل على العالم الخارجي عن طريق الحواس. ووظيفة الأنا هي التوفيقُ بين مطالب (الهو) والظُّروف الخارجيَّة، فهو يحاول تحقيق التوازن بين ضغط المحيط والقيم الاجتماعية والأخلاقية من جهة، وبين متطلّبات الهو والدوافع الجوانية، فيلاحظ ما تمليه عليه الظروف والتجارب في الحياة من قوانين اجتماعية وقواعد أخلاقية وأُصول عرفية ولا يحاول الخروج عليها في إرضائه للغرائز، بل يسعى للتوفيق بينهما ويعتبره فرويد كمحرك منفِّذ للشخصيَّة

✓**الأنا الأعلى** "Superego" يمثِّل السلطة القضائية بالنسبة للشخصية فهو عبارة عن نظام يصدر الحكم حول ما إذا كان التصرف جيداً أو سيئاً، أي أنّه يمثّل الجانب المثالي لا الجانب الواقعي ويسعى إلى الكمال عكس "الهو". انّه مجموعة القواعد والمفاهيم عن الخير والشرّ التي يكتسبها الفرد من والديه والمدرسة وقوانين الحكومة والسلطة في المجتمع، إنّ وظيفة الأنا الأعلى الأساسية هي كبح اندفاعات الهوّ وضبطها خاصةً الجنسية منها والعدوانية، وإقناع الأنا بأن يستبدل أهدافه الواقعية بأخر مثالية أخلاقية والسعي دوماً نحو الكمال.

وحتى تسير حياة الشخص بشكل سوي يؤكد **فرويد** على ضرورة تحقق التوازن بين أركان الجهاز النفسي؛ لذا يحاول الأنا حل الصراع بين (الهو) والأنا الأعلى، فإذا نجح كان شخصًا سويًّا، وإذا أخفق ظهرت أعراض العُصاب.

2. ميكانيزمات الدفاع " Defense Mechanism "

نستطيع تعريفها بأنها (أشكال من السلوك يلجأ إليها الفرد في سعيه وراء إشباع حاجة ما وجد ما يعيقها أو في حالة تعرضه لتهديد واقع أو يخشى وقوعه) وأهم خاصية هذه الميكانزمات

– كما تناولها أصحاب مدرسة التحليل النفسي – أنها تحدث على المستوى اللا شعوري، أي أن الإنسان لا يدرك السبب وراء السلوك المتسبب عن ميكانزم ما من هذه الميكانزمات أو الحيل العقلية، ومن أهم هذه: الحيل الكبت Repression والنكوص Regression والتكوين العكسي Reaction formation والإسقاط Rrojection والتقمص أو التوحد Identification والتبرير Rationalization والإعلاء Sublimation.

ومنظور ركائز البنية النفسية للباحث لا ينكر وجود هذه الدفاعات التي بها تدافع النفس وتجاهد في سبيل إعادة توازنها، بل يمكن تشبيه هذه الميكانزمات بالمناعة الطبيعية في الجسم البشري، فكما أن هناك مقاومة طبيعية على مستوى ما في جسم الإنسان تقوم بها أجهزة مناعة حيوية تقي الجسم من الميكروبات والجراثيم التي يتعرض لها تلقائياً، فإن النفس لديها أيضاً مقاومة تلقائية نفسية مضادة لاختلال التوازن يتعرض له الإنسان في حياته اليومية، من هنا يمكن أن نطلق عليها "أساليب المقاومة النفسية" ونعتبرها قوى مهمة من قوى النفس تجاهد بها في سبيل الحصول على التوازن.

ومن مظاهرها:

- ✓ أن كل الناس يستخدمونها (الأسوياء والمضطربون على السواء).
- ✓ يلجأ إليها الفرد لمواجهة حالات الإحباط والصراع والقلق.
- ✓ إنها ليست شاذة من حيث أنها منطلق ولا خاصة بأفراد معينين.
- ✓ قد يصيبها التطرف فتصبح شكلاً من الانحراف أو في الطريق إليه.
- ✓ إن قاعدتها في اللاشعور قوية ولكنها ليست لا شعورية كلها (لأن بعضها شعوري).

ولكن الفرد لا يدرك دوافعها الحقيقية، وغالباً غير مدرك للأغراض التي تهدف إليها. لذلك فهي لا شعورية.

والحيل الدفاعية جميعها تقوم على تشويه الحقيقية ابتغاء تجنب الشخص حالات القلق وما يصاحبها من شعور بالإثم وإما أن يحافظ الفرد على نفسه واعتباره لذاته، توجد العديد من الحيل الدفاعية يمكن تصنفها في فئتين؛ **حيل الدفاع السوية** وهي غير عنيفة وتساعد الفرد في

حل أزمته النفسية وتحقيق توافقه النفسي كالإعلاء والتعويض والتقمص والإبدال، وهناك **حيل الدفاع غير السوية** وهي عنيفة ويلجأ إليها الفرد عندما تخفق حيله الدفاعية السوية فيظهر سلوكه مرضياً كالإسقاط والنكوص والعدوان والتحويل. وفيما يأتي سيتم عرض أهمها وبشيء من الشرح:

– **الإسقاط** "**Projection**" الإسقاط هو أن تنسب ما في نفسك من صفات غير معقولة إلى غيرك من الناس بعد أن تجسمها وتضاعف من شأنها، وبذلك تبدو تصرفاتك منطقية ومعقولة وبمعنى أخر هو إلقاء اللوم على الآخرين للأخطاء التي يرتكبها الشخص أو أي تقصير عنده. ومن أمثلتها:

- ✓ الطالب الذي يلقي اللوم على مدرسه حين يفشل في الامتحان.
- ✓ الشخص الذي يشعر بالكراهية والعدوان نحو شخص أخر يقوم بإسقاط دافعه العدواني عليه فيدرك أن هذا الشخص يضمر له العداء، فكأنه بذلك يقي نفسه من القلق الذي يقبره دافعه العدواني عنه عن طريق إسقاطه في الغير.
- ✓ البخيل يتهم غيره في البخل.

وهكذا يتبين أن الإسقاط نوع من التبرير، وأنه كثير الشيوع في تصرفات الناس. وقد يستخدم العاديون هذه الحيلة أو الأسلوب الدفاعي ولكن الإفراط في استخدام هذه الحيلة يعوق معرفة الفرد بنفسه وتؤدي إلى إفراطه في السخرية واتهام الآخرين مما يفسد العلاقات الاجتماعية.

– **التقمص** "Identification": إذا كان الإنسان ينسب في الإسقاط صفاته القبيحة إلى غيره من الناس، فإنه في التقمص يتخذ لنفسه بعض ما يجد عند غيره من خصال حميدة وبمعنى آخر هو حيلة عقلية لا شعورية تساعد في خفض التوتر والقلق عن طريق التحلي ببعض الصفات والخصال التي يتحلي بها بعض الأفراد الآخرين أو الاتحاد الوجداني مع بعض الشخصيات. فالتقمص يشبه التقليد كثيراً وإن كان يختلف عنه في بعض النواحي فالابن يقلّد

أباه، والبنت تقلّد أُمّها في التفكير واللعب والعواطف والمراهق يتقمص شخصية أبطال السينما أو الرياضة بهدف للتغلب على ألم النقص والتنفيس عن رغبة جامحة في التفوق.

- **التعويض** Compensation: وهو محاولة لا شعورية للارتفاع بشخصية الفرد كمحاولة الفرد النجاح في ميدان من ميادين النشاط بعد أن أخفق في ميدان أخر مختلف عنه أو مرتبط به فعلى سبيل المثال التلميذ الذي يفشل في تحقيق المستوى العلمي الذي يطمح فيه قد يعوض عن فشله بالنشاط الرياضي المتميز الذي يحقق عن طريقه ذاته إلى جانب اكتساب احترام الآخرين ويعتبر تعويضا إيجابياً، في حين قد يظهر في شكله السلبي كقيام المراهق بالاعتداء بالضرب على الآخرين وكسر الصحون في البيت والتظاهر بالمرض في المدرسة حيث يهدف من وراء هذه السلوكات إلى جذب انتباه الآخرين. فمن خلال هذه الحلة يخفي الشخص صفته الحقيقية غير المستحبة.

- **التبرير** "Retionalization" يعد حيلة دفاعية لاشعورية تمكن الفرد من تجنب الاعتراف بما يدفعه إلى سلوكه غير المعقول من دوافع غير مقبولة مما يحميه من الاعتراف بالفشل والخطأ، ويهدف الفرد من ذلك بالدرجة الأولى إلى إقناع نفسه بأنّه على صواب من خلال استخدمه هذه الحلة والتبرير يختلف عن الكذب فالكذب شعوري يخدع به الفرد الآخرين في حين التبرير لاشعوري يخدع به الفرد نفسه.

- **التكوين العكسي**"Reaction.Formation": يتصرف الإنسان هنا على النقيض تماماً للرغبات أو الأمنيات غير المقبوله والمرعبة لديه، فقد يدّعي الفرد الحب وهو يخفي وراءه الكراهية، أو أن تكون لطيفاً جداً مع الناس لتخفي مشاعرك السلبية اتجاههم، وبعبارة أخرى هو استبدال للدوافع المثيرة للقلق بنقيضها تماماً.

- **التسامي** "Sublimation": هو التحويل الطاقة سواء كانت جنسية أو عدوانية إلى قنوات أخرى تكون أكثر قبولاً من الناحية الإجتماعية كالرياضة والرسم، فدوافع دافينتشي لرسم مادوناس كان لإعلاء علاقة دافئة مع أمه التي انفصل عنها في سن مبكرة.

– **الشعور** "consciousness": هو منطقة الوعي الكامل والاتصال بالعالم الداخلي والخارجي، فيرى فرويد أن الشعور عبارة عن شريحة صغيرة جداً من العقل البشري، وأنّ الجزء الأكبر منه يوجد تحت سطح الوعي، فهو يمثل الجزء الأعلى لقمة الجبل الجليدي داخل محيط من الماء، وبمعنى آخر هو منطقة الوعي الكامل والاتصال بالعالم الخارجي والجزء السطحي من الجهاز التنفسي، فالوعي الشعوري جزء صغير جداً من حياة الفرد العقلية، فالفرد يشعر بالبرد والدفئ ويعي وجود المكتب والحاسوب.

– **ما قبل الشعور**"preconsciousness": ويتضمن ما قبل الشعور ذكريات الأحداث والتجارب التي يمكن تذكرها بجهد قليل مثل امتحان سابق تقدّم به الفرد، فما قبل الشعور يكوّن جسراً من العقل المدرك الواعي، أي أنّه يحتوي على ما هو كامن أي أنّه لا يكون في الشعور ولكنّه متاح ويسهل استدعاؤه إلى الشعور مثل الذكريات.

– **اللاشعور**"unconsciousness": يكوّن هذا الأخير معظم الجهاز النفسي، ، فيراه فرويد على أنّه وعاء يشتمل على الذكريات المهدِّدة للعقل الواعي ويخزّن فيه كل الخبرات والدوافع والغرائز التي لا نستطيع الوصول إليها ويجب أن تدفع وتطرد بعيداً مثل المشاعر الجنسية والعدوانية نحو أحد الوالدين وآلام الطفولة المنسية والإساءات والحاجات والدوافع التي يكون الأفراد غير واعيين لها، فاللاشعور لا يمكن دراسته وفهمه إلاّ من خلال **الأحلام** وهي تمثيل رمزي للحاجات اللاشعورية المكبوته والأمنيات والصراعات والتناقضات، ويتم من خلال تفسير الأحلام التي تتضمن خيالات تمثل حاجات ورغبات وصراعات لا شعورية عديدة، او من خلال زلاّت اللسان والنسيان وهي أمثلة تعبر عن اللاشعور، ومن الأمثلة على ذلك نسيان اسم شخص مألوف لديك، أو عندما ينادي شخص ما زوجته باسم صديقة سابقة له، فإن الاسم الذي نطقه يمثل نوع من الرغبات والصراعات. أو من خلال **إيماءات واقتراحات** ما بعد التنويم المغناطيسي والمواد المشتقة من استخدام أسلوب التداعي الحر، والأساليب الإسقاطية في الشخصية والمحتويات الرمزية للأعراض الذهنية.

– **مراحل النمو الجنسي النفسي:** يرى فرويد أنّ الإنسان يمرّ في رشده بخمس مراحل، ثلاث منها في السنوات الخمس الأُولى من حياته ومنذ السادسة وحتّى البلوغ الجنسي يمرّ بمرحلة الكمون، والمرحلة الخامسة والأخيرة هي مرحلة البلوغ الجنسي، وهي:

– **المرحلة الفمية:** وتتركّز اللذّة الجنسية والتي يطلق عليها فرويد «الليبدو» حول الفمّ واللسان والشفتان، حيث يكسب الطفل لذّته من خلال المصّ والبلع والبصاق وسائر حركات الشفاه، وتبدأ من الولادة إلى بلوغ سنتين من العمر، وفي أواخر هذه المرحلة، وبسبب ظهور الأسنان يكون كسب اللذّة لدى الطفل بالعضّ والمضغ وأمثال ذلك حيث يقوم الطفل بعض ثدي اُمّه، أو وسائل اللعب لكسب اللذّة، ويسمّى هذا النمط من السلوك بالسادية الفمية.

– **المرحلة الشرجية:** وتبدأ هذه المرحلة في السنة الثانية من عمر الطفل، وفيها تتمركز اللذّة الجنسية «الليبيدو» في ناحية الشرج، ويتحقّق الارضاء الجنسي بالتبرّز والتبوّل، لأنّ الطفل يشعر باللذّة الحاصلة من تخفيف الضغط على الأمعاء من جهة، وتحريك منطقة الشرج من جهة اُخرى، وفي هذه المرحلة يكون دور الوالدين وكيفية سلوكهما مع الطفل لتعليمه الطهارة مهماً جدّاً، بحيث أنّه يؤثر على شخصيته فيما بعد أيضاً، وقد يحاول الطفل استغلال تعويق التبرّز والإدرار في الجهة المخالفة لإرادة الوالدين لا سيّما إذا استعمل الوالدين أسلوباً خشناً في تعليمه، فيستخدم بدوره التبرّز والإدرار كسلاح ضدّ والديه ويتبوّل مثلاً في أوقات وأماكن تثير غضبهما، وإذا استمرّ الطفل في اتخاذ هذا السلوك لإرضاء التوتر الفسيولوجي، فمن الممكن أن تكون شخصية في الكبر عدوانية وحاقدة ومخرّبة وعديمة الشفقةوقد يسعى الطفل للاحتفاظ بمدفوعة لإثارة والديه ونيل المزيد من الرعاية والاهتمام لتخوّفهما عليه من المرض، فإذا استمر الطفل على اتخاذ هذا السلوك في جلب محبّة والديه ورعايتهما، فانّه ينشأ في المستقبل ذا شخصية بخيلة وأنانية ومعاندة وحريصة، وتسمّى هذه الشخصية بـ«الشخصية الشرجية» بكلا طرفيها.

– **المرحلة القضيبية:** وتتزامن في الرابعة والخامسة من عمر الطفل، وفيها تتركّز الليبيدو في منطقة الأعضاء التناسلية، فيتميّز الطفل عندها بالفضول الجنسي واللعب بالأعضاء

التناسلية، وملاحظة الفروق الجسدية بين الاناث والذكور، وفي هذه المرحلة يعشق الأبناء أُمّهم ويتمنّون الخلاص من الأب والاستئثار بالأُمّ، ويجري العكس في البنات حيث يعشقن الأب ويرغبن في إزاحة الأُمّ والحلول محلّها.

– **مرحلة الكمون:** وفي هذه المرحلة التي تستمر من السادسة إلى ما قبل البلوغ تخلّد الليبيدو إلى الخمود والكمون، فتتمازج عناصر الشخصية الثلاثة في مركّب اجتماعي قادر على التواؤم مع المحيط، فالطفل في هذه المرحلة يتمتع بروابط عاطفية وادعة مع أقرانه وزملائه، ويحبّ والديه واُخوته وأخواته، وببيان آخر أنّ الطفل يستخدم في الدفاع عملية التصعيد، إذ يحوّر ميول الليبيدو على شكل محبّة الوالدين.

– **المرحلة الجنسية:** وتنقسم هذه المرحلة إلى **قسمين: مرحلة ما قبل البلوغ،** ومرحلة البلوغ، ففي الأُولى نلحظ الرشد الجسماني السريع على الذكر والأُنثى حيث تظهر الميول الجنسية، وتتحرّك عقدة اوديب مرّة ثانية لتأخذ دورها الفاعل في رسم سلوك الأفراد وعلاقاتهم، وتتشنّج العلاقة بين الهو والأنا الأعلى، فلو اختار الفرد إرضاء رغبات الهو فسوف ينزع إلى الخصومة والسلوك الخشن مع المحيط، وان سيطرت الأنا الاعلى على نوازع الهو فسوف يؤدي الى الكبت ومضاعفاته، مرحلة البلوغ الجنسي يتوقّع فيها إيجاد حلّ لعقدة اوديب، فالميل الجنسي لأحد الوالدين يتمّ تفريغه خارج دائرة الأُسرة بشكل من أشكال إرضاء الغريزة، المشروع وغير المشروع.

هنا تأتي أهمية دور «التثبيت» في صياغة الشخصية، فالإنسان في المراحل الثلاث الأُولى قد لا يكون موفّقاً في تجاوزها والعبور من إحداها إلى الأُخرى، ولذا كان الإفراط في الحرمان والضبط والتفريط في إرضاء الدوافع من الأسباب المؤدية إلى التثبيت، والمراد منه أنّ شخصية الفرد تثبت في إحدى المراحل الثلاث المذكورة ويكون سلوك الإنسان الخارجي خاضعاً لمنطق تلك المرحلة، ويعتمد في إرضائه لدوافعه على آليات وقيم تلك المرحلة، كما تقدّم في الشخصية الشرجية، فمثلاً إذا حصل التثبيت في المرحلة الفموية، فسوف يستخدم الفرد بعد

نضجه ورشده أساليب تلك المرحلة لإرضاء دوافعه النفسية كالأكل والمصّ، والتدخين وأمثال ذلك، وبهذا يتحصّل لدينا في طُرُز الشخصية وأنماطها ثلاثة أنماط:

* **الشخصية** الفموية: فانّ الفرد فيها يكون أنانياً ولا يرى الآخرين وكيفية العلاقة معهم إلاّ من منظار مصالحه الشخصية، وعادةً يكون مثل هؤلاء الأشخاص من الكسالى ويميلون إلى الدّعة وطلب الأمان وليست لهم فعّالية ونشاط اجتماعي، ويمكن القول أنّ الشخصية الفموية كأنّها تريد ابتلاع كلّ شيء واحتكاره ولذا يكون مثل هذا الشخص حريصاً وطمّاعاً وحسوداً وسي الظنّ بالآخرين.

* الشخصية الشرجية: ويغلب على الفرد الكبير المتصف بالشخصية الشرجية أن يكون وسواساً وحريصاً على النظافة والتطهير، وبخيلاً.

* الشخصية القضيبية: يسعى الفرد لأن يكون في أعماله موفّقاً أكثر من الآخرين، فالموفّقية بالنسبة لهؤلاء الأشخاص عبارة أُخرى عن الغلبة على الأب وهزيمته، وإثبات تفوّقه على أبيه من خلال هذه النشاطات الاجتماعية.

المحور الرابع: مدخل الى بعض العمليات العقلية

1. الانتباه
2. الإدراك الحسي
3. الذاكرة
4. الذكاء

1- الانتباه

أولا: ماهــية الانتبــاه

تعريف الانتباه: الانتباه هو استخدام الطاقة العقلية في عملية **معرفية**، أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعدادا لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه.

ويعرف الانتباه أيضا بأنه تركيز النشاط العقلي على مثير بعينه، فأنت على وعي بالكثير من المثيرات المحيطة بك وأنت تقرأ هذه الفقرة ومع ذلك فانتباهك مركز على الموضوع الذي تقرؤه، ومن جهة أخرى فالانتباه إدراك عناصر معينة من البيئة المحيطة بالكائن الحي، وكذلك تكيف الجهاز الحسي والجهاز العصبي لمثيرات في البيئة الخارجية.

ويمكن إعطاء تعريف شامل للانتباه وهو " الانتباه هو تهيئة الحواس لاستقبال المثيرات. ويعرف أيضا على أنه تهيئة وتوجيه الحواس نحو استقبال مثيرات المحيط الخارجية ".

طبيعة عملية الانتباه: تتعدد وجهات النظر حول طبيعة الانتباه وخصائصه المميزة بحيث يمكن إبراز الخصائص التالية للانتباه:

- ينظر إلى الانتباه على أنه عملية اختيار تنفيذية لحدث أو مثير والتركيز فيه، وليس باعتباره أحد مكونات الذاكرة الهيكلية، فهو يمثل العملية العقلية التي يتم من خلالها الاختيار

ثانيا: أنواع الانتباه: يقسم الانتباه من حيث منبهاته إلى أقسام ثلاثة هي:

1-الانتباه اللاإرادي: حيث يحدث الانتباه حينما تفرض بعض المنبهات الخارجية أو الداخلية ذاتها علينا مثلا: أنك عندما تسمع صوت انفجار فإنك تنتبه بطريقة لا راديه ويتميز هذ النوع من الانتباه بانه لا يتطلب مجهود ذهنيا منك وبالتالي فهو يشد انتباهك لمنبهات جديده ويفرض المنبه نفسه عليك فرضا ويرغمك على اختيارهم والتركيز عليه دون غيرهم من المنبهات.

2-الانتباه الارادي او الانتقائي: يحدث هذا النوع من الانتباه حينما نتعمد بإرادتنا توجيه انتباهنا الى شيء مآ ولهذا فهو يتطلب مجهودا ذهنيا منك كانتباهك لمحاضره او لحديث جاف أو غير ذلك ويستلزم استمرار الجهد دافع قوي لديك واستمرار بذل الجهد لمده طويله ولا يقدر

عليه الاطفال فليست لدهم قدره وصبر وليست لديهم قوه اراديه تحملهم على بذل الجهد واحتمال المشقة لتحقيق الانتباه.

3-الانتباه الاعتيادي أو التلقائي: يمثل الانتباه الاعتيادي التركيز المعتاد والتلقائي لوعي الفرد ويتميز هذا النوع من الانتباه بما يلي:

لا يبذل الفرد في سبيله جهدا بل يمضي سهلا طبيعيا لاحظ مثلا عالم الطبيعة وهو يشعر بالمتعة عندما يقضي ساعات طويلة في قراءة موضوعات متعلقة بتخصصه دون حاجه إلى بذل مجهود كبير إن كل إنسان في هذا النوع من الانتباه ينتبه إلى الأشياء التي اعتاد من قبل الاهتمام بهآ والتي تتفق مع عاداته وميوله واهتمامه.

ثالثا: محددات الانتباه

يوجد من حولنا كم هائل من المثيرات التي يستحيل حصرها فهي تتجاوز حدود قدراتنا كبشر للاحاطه بها أو الانتباه إليها وهذا يعود بالطبع إلى محدودية قدراتنا العصبية ونظام تجهيز ومعالجة المعلومات لدينا على متابعة تلك المثيرات ولذلك فان أهم مصدر لاضطرابات الانتباه لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هو محدودية الانتباه لديهم فيجدون صعوبة فالانتباه لأكثر من مثيرين من نفس النوع خاصة عندما تكون المثيرات متزامنة الحدوث وخبراتنا اليومية تأكد على المثيرات التي تحظى اهتمامنا أو تحتل مركزا أقرب من بؤرة الشعور بينما تحتل المثيرات الأخرى هامشا من شعورنا تنقسم محددات الانتباه إزاء ذلك إلى ثلاثة أقسام رئيسية هي:

قسم يتصل بخصائص المنبه الموضوعية وظروف الموقف والسياق الذي يرد فيه وقسم يتعلق بالعوامل الذاتية التي تتصل بشخصية الفرد ودوافعه وميوله واهتماماته وحالته البدنية

أما القسم الثالث فيرتبط بالجانب العقلي المعرفي للفرد وفعالية نظام تجهيز المعلومات لديه ولقد اهتم علماء النفس بدراسة العوامل التي تجعل بعض المنبهات أكثر إثارة للانتباه من غيرها مما جعل لها أهمية تطبيقية في كثير من المجالات العملية خاصة ما يتعلق منها بالإعلام والإعلان بصفه عامه.

أولا: المحددات الخارجية للانتباه

1- الحركة: فالنظر إلى الأشياء المتحركة يجذب انتباه الإنسان بل وكل الكائنات الحية الراقية واكتشاف الحركة يجعل الحركة تمثل تنبيها يتسم بفاعلية ذات طابع خاص فالليل حيث تكون الخلايا العضوية أكثر فاعليه مثال ذلك أنك تتعرض أثناء مرورك بشوارع المدينة ليلا لأكبر عدد من اللافتات الإعلانية المتحركة ذات التنوع المذهل المتمثل في أسهم خاطفة وأشكال متحركة متنوعة.

2- شدة المنبه: فانتقاء المعلومات لا يحدث بشكل عشوائي فشدة منبه ما من شانه أن يجذب الانتباه إليه دون غيره من المنبهات الأقل شده مثال ذلك الضوضاء الصاخبة أو الألوان الزاهية والروائح النفاذة.

3- الجدة أو الحداثة: فالخبرات الجديدة التي تدخل في خبرة الشخص لأول مره تجذب انتباهه أكثر من المنبهات المألوفة لديه.

4- طبيعة المنبه: يختلف انتباهنا باختلاف طبيعة المنبه بمعنى هل هو منبه بصري أو سمعي أو شمي.

5- تغير المنبه: المنبه المتغير يلفت الانتباه أكثر مما يلفت نظرنا المنبه الثابت على حاله واحده أو علا سرعة واحده.

6- موضع المنبه: يكون القارئ العادي اشد انتباها إلى النصف الأعلى من صفحات الجريدة التي يقرأها منه إلى الانتباه إلى النصف الأسفل والصفحتان الأولى والأخيرة اجذب للانتباه من الصفحات الداخلية.

7- حجم المنبه: يعد الشيء الأكبر حجما جاذبا للانتباه أكثر من الشيء الأصغر حجما.

8- التباين والتضاد: كل شيء يختلف اختلافا كبيرا عما يوجد في محيط الإنسان من الأرجح أن يجذب الانتباه إليه.

9- إعادة العرض: إعادة عرض المنبه تؤدي إلى إثارة الانتباه ولكن التكرار يؤدي الملل ولذلك يلجأ متخصصون في فن الإعلان إلى تكرار الفكرة في إطار مختلف لتجنب الملل.

10- الاعتياد أو التنبيهات الخارجية: التنبيهات التي تكونت الاستجابة لها عبر خبرات الإنسان مثل اسم الشخص أو بلده تثير الانتباه رغم ما قد يحيط بصدورها من صخب أو ضوضاء.

ثانيا: المحددات الداخلية الانتباه

1- الدوافع: لدوافعنا ورغباتنا أهمية كبيره في توجه انتباهنا إلى الأشياء والمواقف والإحداث الملائمة لإشباعها.

2- التهيؤ أو الوجهة الذهنية: فإذا كنت تريد كتابا محددا فان أول شي تراه في المكتبة التي تدخلها ذلك الكتاب والطبيب حساس لسماع رنين جرس الهاتف ليلا والطالب المجد حساس للإنصات والمناقشة.

3- مستوى الحفز والاستثارة الداخلية: لابد من توافر مستوى من الحفز أو الاستثارة الحافزة التي تحرك طاقة الفرد لكي يتم جذب الانتباه لتنبيه معين فيزداد الانتباه مع تزايد الحفز وينخفض إذا انخفض الحفز.

4- الاهتمامات والميول: تعد اهتمامات الإفراد وميولهم ودافعهم وقيامهم من أهم المحددات الداخلية للانتباه.

5- الراحة والتعب: يرتبط التيقظ والانتباه بالراحة على حين يؤدي التعب إلى نفاذ الطاقة الجسمية والعصبية وضعف القدرة على تركيز الانتباه.

6- تشتت الانتباه: يشكو كثير من الناس من شرود انتباههم أثناء العمل أو الحديث أو القراءة أو الاستذكار وهم يعجزون عن التركيز إلا لبضع دقائق ثم ينصرف انتباههم نحو شي أو موضوع أخر ثم يجيدون صعوبة في تركيز انتباههم مرة أخرى.

* **المتغيرات النفسية:** فكثير مما يرجع تشتت الانتباه إلى عوامل نفسيه مثل عدم ميل الطالب إلى المادة وبالتالي عدم اهتمامه بها.

* **المتغيرات الجسمية:** وقد يرجع تشتت الانتباه إلى التعب والإرهاق الجسمي وعدم النوم بقدر كافي أو عدم الانتظام في تناول وجبات الطعام او سوء التغذية أو اضطراب إفراز الغدد الصماء.

* **المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية:** قد يرجع الشرود إلى عوامل اجتماعية كالمشكلات غير المحسوسة أو نزاع مستمر بين الوالدين أو عسر يجده الفرد في صلته وعلاقاته الاجتماعية أو صعوبات ماليه أو متاعب عائلية مختلفة مما يجعل الفرد يلجأ إلى أحلام اليقظة ليجد فيها مهربا من هذا الواقع المظلم.

* **المتغيرات الفيزيقية:** لقد أسفرت التجارب التي أجريت حول هذا الموضوع من قبل الباحثين في علم النفس أن أكثر العوامل الفيزيقية تشتيتا لانتبها الفرد هي تلك التي تتعلق بكل من نوع الضوضاء ونوع العمل ووجهة نظر الفرد إلى الضوضاء وسوء التهوية وارتفاع درجة الحرارة والرطوبة.

ثالثا: المحددات العقلية المعرفية:

يؤثر مستوى القدرات العقلية للفرد وبنائه المعرفي كما وكيفا وفاعلية نظام تجهيز المعلومات لديه على نمط انتباهه وسعته وفاعليته فإننا نجد أن الأفراد الأكثر ذكاء تكون حساسية استقبالهم للمثيرات أكبر وانتباههم لها أكثر دقة بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم كما تكتسب المثيرات موضوع الانتباه معانيها بسرعة ومن ثم يسهل ترميزها وتجهيزها ومعالجتها وانتقالها إلى الذاكرة قصيرة المدى مما يؤدي إلى تتابع انتباه الفرد للمثيرات.

رابعا: اضطرابات الانتباه

- العوامل المؤدية إلى اضطرابات الانتباه:

1-**العوامل البيولوجية المنشأ مقابل العوامل البيئية المنشأ:** تشمل العوامل والأسباب البيولوجية المؤدية لاضطرابات الانتباه إلى أصول وراثية وفرط النشاط وتؤخر النمو كالمراحل الحرجة والأمراض المزمنة التي تشيع ارتباطها بهذه الارتباطات وتشتمل العوامل البيئية المنشأ

على العوامل النفسية والاجتماعية والتأثيرات الوردية والحساسية الغذائية وقد أوضحت الدراسات حول هذا الجانب إلى الآتي:

– نسبة الخلل أو الاضطراب الأسري للأطفال الذين يعانون من اضطرابات الانتباه تعادل 2,2 مره نسبة الأطفال العاديين.

– إن عددا من المشكلات السلوكية للأطفال ترتبط بشكل ايجابي مع اضطرابات الانتباه .

– توجد علاقات ارتباطيه واضحة بين اضطرابات الانتباه والمتغيرات البيولوجية مثل صعوبة الحديث والحماقة وبطء الحديث وبطء المشي.

– وجد أن نسبة المشكلات الصحية المزمنة لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الانتباه تعادل 9,1 مره لدى الأطفال العاديين.

– إن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الانتباه يغلب عليهم أن يكونوا من أبناء المدن كما أن مستواهم الاجتماعي الاقتصادي يغلب عليه أن يكون مرتفعا بالنسبة لأقرانهم العاديين.

– إن عوامل التفكك الأسري تسهم بأكثر من 10% من التباين الكلي للفروق بين ذوي اضطرابات الانتباه واقرأنهم العاديين.

2–العوامل العصبية المرتبطة بوظائف الجهاز العصبي المركزي:

أ–الإصابات المخية: أشارت الدراسات المتعلقة بهذا الجانب أن أسباب اضطرابات الانتباه ترجع إلى وجود شذوذ أو خصائص غير عاديه في الجهاز العصبي المركزي على الرغم من وجود شكوك استمرت فتره زمنيه طويلة من اضطرابات الانتباه ترجع إلى إصابات مخيه وقد أكدت الدراسات الحديثة (روتر 1977) وجهة النظر هذه.

ب–الانتقال أو الإرسال العصبي: أوضحت الدراسات والبحوث التي أجريت على الانتقال العصبي للأطفال الذين يعانون من اضطرابات الانتباه إلى وجود علاقة بين اضطرابات الانتباه وفرط النشاط وكفاءة الناقلات العصبية وان العديد من المخدرات تخفف من أعراض اضطرابات الانتباه وفرط النشاط.

3-عوامل تتعلق بخلل نظام الضبط الاستثاري: نعني بنظام الضبط الاستثاري تهيئة الجهاز العصبي المركزي ليكون في المستوى الأمثل للاستثارة وهو مفهوم يرتبط بشكل رئيسي بالمقاييس الفيزيولوجيه مثل معدل ضربات القلب وضغط الدم وقشعريرة الجلد وتشير الدراسات في هذا المجال إلا اختلاف مستوى الإثارة باختلاف الوقت على مدى اليوم فيكون منخفض في الصباح الباكر وفي أخر الليل ويرتفع إذا كانت هناك عوامل دافعيه قوية تقف خلف هذا التنشيط.

* مظاهر صعوبات الانتباه: حددت جمعية الطب النفسي الأمريكية في دليلها التشخيصي أعراض اضطرابات الانتباه الأساسية في المظاهر التالية:

- ✓الفشل في إنهاء المهام التي بدأها الطفل.
- ✓ظهور ملامح عدم الاستماع
- ✓التشتت بسهوله
- ✓صعوبة التركيز على المهام الدراسية أو المهام التي تتطلب الإبقاء على عملية الانتباه.
- ✓صعوبة الاستمرار في أنشطة اللعب.

ويلخص كيركو كالفنت (1998: 114-116) بعض مظاهر صعوبات الانتباه على النحو الآتي:

1- الحركة الزائدة: توجد ثلاث مكونات رئيسية للنشاط الزائد فالعنصر الحركي يشيع بين الأطفال من الميلاد وحتى سن الخامسة أما العنصر الثاني والذي يتمثل في الجانب المعرفي والذي يظهر في المرحلة الابتدائية حيث لا يستطيع الطفل الاستمرار في أداء المهارات أو إكمالها أما العنصر الثالث الذي يتمثل في الجانب الاجتماعي يظهر بشده في مرحلة المراهقة.

2- الخمول والكسل: إن الانسحاب من البيئة وعدم الاستجابة للمثيرات البيئية تعتبر من أهم مظاهر هذا الجانب وفي هذه الحالة فان الطفل قد يوجه انتباهه إلى مثيرات داخليه خاصة وهي خاصية من خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث يوجه الأطفال انتباههم على مثيرات لا علاقة لها بالمهمة ألمقدمه لهم.

3- القابلية للتشتت: ويقصد بالتشتت عدم قدرة الأطفال على اختيار المثيرات ذات العلاقة بالمهارات المطلوبة والتي تساعدهم في الاستمرار والمتابعة لتلك المهارة حيث يتشتت انتباه الطفل بسهوله للمنبهات الدخيلة حتى لو كانت قوة تنبيهها ضعيفة.

4-الاندفاعية: ويقصد بها عدم الكبح حيث يقوم الأطفال بتقديم استجابات سريعة لجميع المثيرات والمشتتات الخارجية والداخلية وبالتالي يتم صرف وتحويل انتباههم على الجهة الرئيسية إلى تلك المثيرات.

- **تصنيف العجز في الانتباه:**

هنالك تصنيفان رئيسيان للعجز في الانتباه أحدهما يركز على جانب الطب النفسي والأخر على الجانب النفس-تربوي الانتباه.

➢ تصنيف الطب النفسي: لقد وضعت جمعية الطب النفسي الأمريكية سنة (1980 م) نمطين من أنماط العجز في الانتباه هما:

- **العجز في الانتباه المصحوب بحركة زائدة:** ويضم الجوانب التالية:

أ- عدم الانتباه في ثلاث على الأقل من النواحي وهي (الفشل في إنهاء المهمات التي بدأها وغالبا ما يبدو على الطفل عدم الاستماع ويتشتت بسهوله، لديه صعوبة في البقاء في أنشطة اللعب يعاني من صعوبة في التركيز على المهمات المدرسية أو المهمات الأخرى التي تتطلب الإبقاء على عملية الانتباه).

ب- الاندفاعية وذلك على الأقل في ثلاث من الجوانب التالية: غالبا ما يتصرف قبل أن يفكر وينتقل من نشاط إلى أخر بشكل مفرط، يعاني من صعوبة في تنظيم عمله (ولا يعود ذلك إلى أي اعاقه معرفيه) يحتاج إلى مزيد من الإشراف، يصرخ باستمرار في الفصل ويعاني من صعوبة في الانتظار واخذ دورة في الألعاب والأنشطة الجماعية.

ج- النشاط **الزائد** وذلك في اثنتين من الجوانب التالية على الأقل:

- يتسلق الأشياء أو يحوم حولها
- يعاني من صعوبة بالغه في الالتزام بالهدوء.

- يعاني من صعوبة في البقاء في وضع الجلوس.
- يتحرك بشكل زائد خلال ساعات نومه.
- دائما يقوم بأنشطة حركية مستمرة.

د- تبدأ قبل سن السابعة

هـ-تستمر على الأقل لمدة ستة أشهر.

و- لا تعود إلا عوامل **أخرى كفصام الشخصية** أو اضطرابات انفعاليه أو إعاقات عقليه شديدة وحادة.

• **العجز في الانتباه غير المصحوب بنشاط زائد:** تشبه سلوكات الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الانتباه غير المصحوبة بحركة زائدة اولئك الأطفال الذين يعانون من تلك السلوكات المصحوبة بحركة زائدة فيما عدا أن مثل تلك السلوكات لا تتميز بالنشاط الزائد أضافه إلى أن المظاهر المصاحبة وكذلك الإصابة لمثل هذه الحالات تكون بشكل عام بسيطة ومعقولة.

➢ **التصنيف النفس-تربوي:** هناك مظهران رئيسان لصعوبات الانتباه من وجهة نظر هذا التصنيف هما:

أ-لحركة الزائدة.

ب-الكسل والخمول.

حيث تعود أسباب هذين المظهرين إلى عوامل عصبيه أو كيميائية – حيوية أو انفعاليه وهناك ثلاث مكونات رئيسية للنشاط الزائد فالعنصر الحركي يشيع بين الأطفال من الميلاد وحتى سن الخامسة أما العنصر الثاني يتمثل في الجانب الذي المعرفي ويظهر في المرحلة الابتدائية حيث لا يستطيع الطفل الاستمرار في المهارات وإكمالها أما العنصر الثالث الذي يتمثل في الجانب الاجتماعي يظهر بشده في مرحلة المراهقة، إن الانسحاب من البيئة وعدم الاستجابة للمثيرات البيئية هي من أهم مظاهر الجانب الثاني وهو الخمول والكسل حيث تصنف الحالات البسيطة منه على انه أحلام يقظة والشديدة منه على أنها فئة من فئات فصام

الطفولة وفي هذه الحالات فان الأطفال قد يوجهون انتباههم إلى مثيرات داخليه ترتبط بشكل مباشر باهتماماتهم الشخصية ويقومون بما يسمى **بتثبيت الانتباه** وهي خاصية من خصائص الأطفال ذي صعوبات التعلم حيث يوجه الأطفال انتباههم ويثبتونه على مثيرات لا علاقة لها بالمهمة المقدمة لهم.

وهناك خصائص أخرى للعجز في الانتباه مثل تشت الانتباه والذي يعني قدرة الأطفال على اختيار المثيرات ذات العلاقة بالمهارة المطلوبة والتي تساعدهم في الاستمرار والمتابعة لتلك المهارة وكذلك هناك الاندفاعية وعدم الكبح حيث يقوم الأطفال بتقديم استجابات سريعة لجميع المؤثرات والمشتتات الخارجية أو الداخلية وبالتالي يتم صرف وتحويل انتباههم عن المهمة الرئيسية إلى تلك المثيرات.

2- الإدراك الحسي:

سيتم تحليل المركب الإضافي للإدراك الحسي، بحيث يتم تقديم مفهوم الإحساس ثم الإدراك وهذا على النحو الآتي:

مفهوم الإحساس: أنه عملية استقبال المنبهات سواء الداخلية أو الخارجية التي تصل إلى مستوى العتبة وتختص بها الأعضاء الحسية.

ومن خلال هذا المفهوم يمكن تحديد وظائف ومراحل الإحساس في:

- ✓ استقبال المنبهات وهذا حسب تخصص كل حاسة.
- ✓ تسجيل المنبهات ومعالجتها الأولية حسب وظيفة كل حاسة فإذا كانت منبهات صوتية (ذبذبات صوتية) يتم تحويلها إلى إشارات كهربائية وغيرها، حتى يتمكن الجهاز العصبي من التعامل معها.
- ✓ إرسال هذه إشارات كهربائية عبر السيالة العصبية إلى المراكز الخاص بها في الدماغ.

خصائص الإحساس:

- ✓ الإحساس يسبق الإدراك:

- ✓ الإحساس يدرس من جوانب متعددة:
- ✓الإحساس يحدث ضمن العتبات الحسية:

تعريف الإدراك "Perception":

يعرفه ستيرنبرغ "Sternberg" على أنه العملية التي يتم من خلالها التعرف على المثيرات الحسية القادمة من الحواس وتنظيمها وفهمها، ويعرفه " روبرت سولسو " أنه فرع من فروع علم النفس يرتبط بفهم المثيرات الحسية والتنبؤ بها. وعرفه **ليندزي ونورمان** Lindsy" "and.Norman. إنه تعديل للانطباعات الحسية عن المثيرات الخارجية من اجل تفسيرها وفهمها.

المنظور المعرفي للإدراك: يشير إلى أن الإدراك لا ينحصر في حدود الترجمة العقلية لما ينقله النشاط الحسي بل انه عملية تتألف من مجموعة آليات معقدة وله أدوار وظائف منها استقبال وانتقاء المثيرات وإجراء المعالجة العقلية، ومن وظائفه الأساسية الإدراك من اجل الأداء والفعل والإدراك من اجل تكوين المعارف، مما تمكن الإنسان من تحقيق التوازن والتوافق والتكيف مع بيئته.

الإدراك هو مجموعة من الآليات والعمليات التي يتعرف من خلالها الإنسان على بيئته بناء على المعطيات التي توفرها له حواسه –عملية الإدراك تحدث ضمن الحواس إلا في حالة ما يعرف **بالإدراك فوق الحسي** كالحاسة السادسة وهذا الأخير ليس له أساس علمي لإثباته– وبعبارة أخرى الإدراك هو عمليه عقليه ومعرفية تقوم على ترجمة وتأويل المعلومات والمثيرات الحسية إلى معاني ودلالات.

ومما سبق عرضه يمكن إدراج **المفهوم التركيبي للإدراك الحسي** على النحو الآتي: " الإدراك الحسي عملية عقلية معرفية تبنى على أساس معالجة المثيرات من أعلى إلى أسفل وتستخدم فيها عدة آليات معرفية "منها التأويل والترميز والتحليل والتصنيف والأداء والمعالجة" وتهدف إلى فهم العالم الخارجي من خلال تأويل وتفسير المعلومات الواردة عبر الحواس إلى دماغ ".

طبيعة عمليه الإدراك:

يشكل الإدراك أساسا هاما من الأسس التي يقوم عليها التعلم المعرفي كما يرى الجشتطليون فالحروف والكلمات وإشارات المرور وسيارات الاسعاف والنجدة كل واحده منها لها معني خاص يدرك نتيجة نشاط عقلي يقوم نه العقل للربط بين هذه الإحساسات والمثيرات مكونا ما تسميه بجشتلط الإدراك

- تعتمد على تأويل وتفسير المثيرات وإكسابها المعاني والدلالات
- وكذلك يشير الى العمليات النفسية التي تقف خلف الوصول إلى المعني من خلال الحواس وتنظيم التأويل وتفسير المثيرات على اختلاف الخواص السمعية والبصرية والمسيه

أبعاد الإدراك: الإدراك كعمليه عقلية معرفية معقده تتألف من ثلاثة إبعاد مترابطة معا هي:

- ❖ الإدراك السمعي.
- ❖ الإدراك البصري.
- ❖ تكمل النظم الإدراكية.
- ❖ الوسيط الشكلي الإدراكي.
- ❖ النظم الإدراكية وتزايد عبء التجهيز والمعالجة.

خصائص الإدراك: في ضوء مفهوم الإدراك وتعريفة وطبيعته يمكن تحديد خصائص السلوك الإدراكي كما يلي:

- **السلوك الإدراكي غير ملاحظ:** فهو لا يخضع للملاحظة المباشرة بل يستدل عليه من خلال ردود أفعال الإنسان أو من خلال التقرير الذاتي الشفوي أو الكتابي الذي يقدم الشخص.
- **الإدراك يلي عملية الإحساس والانتباه:** أي لا يمكن حدوث الإدراك دون حواس أو انتباه حيث تتم العملية وفقا لتسلسل زمني محكم –الإدراك فوق الحسي مستبعد هنا–.
- **السلوك الإدراكي فردي:** أي عملية مقصورة على فرد واحد وليس جماعة.

- **السلوك الإدراكي فريد من نوعه:** فلو تم عرض مثير معين على مجموعة من الأشخاص فمن المؤكد أن كل واحد منهم يقدم استجابة تختلف عن الأخر.
- **الإدراك عملية مجردة:** فهو لا يشترط وجود المثيرات في لحظة الإدراك فعلى سبيل المثال لو قدم لك صديقك معلومات عن جزيرة لا تعرفها حتما ستتمكن من تكوين صورة ذهنية عن الجزيرة رغم أنك لا تعرفها، كما أنك تدرك السيارة لمجرد رؤية بعض أجزائها ضمن مجالك البصري؛ تتم هذا العملية وفق المعرفة والخبرات السابقة، أما لدى الطفل المبتدئ التعليم فلابد من الانتقال من المجرد إلى المحسوس كشرط أساسي في تعليميه.

قوانين التنظيم الإدراك الحسي: هي القوانين التي تنظم المنبهات الحسية في وحدات أو صيغ مستقلة وهذه العوامل نوعان:

أولا: العوامل الموضوعية منها:

1- عامل التقارب: يشير هذا القانون إلى أن المثيرات المتقاربة أو المتشابهة مكانيا أو زمانيا تدرك كوحدة واحدة.

2- عامل التشابه: تجميع المثيرات المتشابهة فيما بينها من حيث الشكل أو الحجم أو اللون أو الشدة حتى تدرك بأنها تكون وحدة واحدة.

3- عامل الاستمرارية: إدراك المثيرات وكأنها استمرار لمثيرات أخرى سبقتها على أنها وحدة واحدة، فبعض الأشخاص قد يجد صعوبة كبيرة في تذكر آية قرآنية كريمة من سورة قرآنية أو بيت من قصيدة دون قراءة السورة أو القصيدة من أولها.

4- الشكل والأرضية:

5- عامل الإغلاق: الميل إلى إتمام الفجوات والأشكال غير المكتملة، كقراءة خط شخص ما رغم وجود أحرف ناقصة أو غياب النقاط، أو رؤية مثلث رغم وجود نقصان في أجزائه الهندسية.

ثانيا: العوامل الذاتية: يستقبل الإفراد المؤثرات الحسية بدرجات متفاوتة فيما بينهم ويوقف هذا التفاوت في الإدراك على العوامل:

- **درجة الخبرة:** كلما تعرض الفرد إلى مثيرات حسية متعددة ومتنوعة في مراحل نموه كلما زادت قدرته على تحليل وفهم هذه المثيرات وبالتالي إدراكها بشكل أسرع.
- الحالة الفسيولوجية: كالنوم واليقظة والجوع والعطش والصحة والمرض
- الحالة النفسية
- الاتجاهات والقيم والميول
- التهيؤ العقلي

مظاهر صعوبات الإدراك:

- ✓معاناة من صعوبة في تنظيم المثيرات
- ✓وجود صعوبة في تفسير المثيرات البصرية
- ✓وجود صعوبة في التميز البصري
- ✓عاده ما يتم عكس الحروف عند ألكتابه
- ✓صعوبة إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات المختلفة
- ✓غالبا ماريتم الخلط بين الحروف المتشابهة رسما (ع–غ) والحروف المتشابهة في النطق (ت–ث)
- ✓وجود صعوبة في التذكر البصري
- ✓صعوبة إدراك العلاقة المكانية لأشياء في الفراغ مما يجعل الطفل يخطئ في القراءة
- ✓صعوبة التميز بين الإشكال الهندسية المختلفة
- ✓وجود مشكلات عديدة في تنظيم المثيرات السمعية
- ✓وجود صعوبة في الإدراك التتابع أو التسلسل السمعي
- ✓وجود صعوبة في إتباع سلسله من التعليمات المتتابعة
- ✓وجود صعوبة في الإدراك الحركي أو التنسيق العام
- ✓معناه من مشكلات تتعلق بتآزر أعضاء الجسم إثناء الحركة
- ✓وجود صعوبة في تحقيق التآزر بين العين واليد إثناء ألكتابه

✓وجود صعوبة في تحقيق التناسق والتآزر البصري والحركي السمعي

علاج صعوبة الإدراك:

تبن لنا أهمية عمليه الإدراك في استقبال واستيعاب الطالب للخبرات التربوية الحياتية وما يترتب على صعوبات من إعاقات في عمليات التعلم في القراءة والكتابة والحساب ومهارات الحياة أليوميه وما يترتب على هذا من تعلم المقررات الدراسية المختلفة لذا علينا إن نضع خطه علاجيه لتلك الصعوبات ولكي نقوم بهذا يتعين علينا إتباع الخطوات التالية:

1- دراسة حاله الطالب.

2- تحليل المهام التربوية ألمشكله.

3- كتابه أهداف وإجراءات العلاج وعملياته:

- علاج صعوبة الإدراك والتميز السمعي.
- علاج صعوبة الإدراك والتميز البصري.
- علاج صعوبة التآزر البصري والحركي.
- علاج صعوبة التسلسل.
- علاج صعوبة الإدراك الحركي.

وهناك مجموعه من التطبيقات التربوية التي تساعد في تحسين الإدراك الحركي هي:

1- فهم ألمهنه.

2- التدريب على ممارسه مكونات محدده.

3- التزويد بالتغذية الراجعة.

4- التدريب على الأداء في أو ضاع مختلفة.

5- المواظبة على ممارسه الأداء الحركي.

3- الذاكـــــرة

1- تعريف الذاكرة: يمكن تعريف الذاكرة بأنها نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز وتخزين، تجهيز ومعالجة المعلومات المستدخلة ثم استرجاعها وهي كقدرة متلازمة وغير مستقلة عن الوظائف العقلية أو النشاط المعرفي والتعلم.

2- مراحل الذاكرة وخطواتها:

هناك إجماعا بين علماء النفس على أن للذاكرة ثلاث مراحل تمر بها:

❖ **مرحلة التسجيل:** عقب تسجيل المعلومات الواردة إلينا، عن طريق التسجيلات الحسية فإنها تخضع لعملية الترميز أولي، والتي تتضمن عملية انتقاء وتحويل المعلومات الحسية كالصوت والصورة إلى نوع من الشفرة تقبله الذاكرة، هذه العملية تشبه عملية الترميز البرقي حيث يتم تحويل الحروف إلى نقط، وهناك إستراتيجيتان رئيسيتان مستخدمتان في هذه العملية، هما:

- استراتيجية التركيز: التي تستخدم خاصة عندما يكون المتعلم واقعا تحت ضغط الوقت
- استراتيجية المسح: تكون أكثر استخداما عندما لا يراعى الوقت.

وبذلك نخلص إلى أن الترميز عملية ضرورية لإعداد المعلومات للتخزين.

❖ **مرحلة الاحتفاظ:** بعد أن تتم عملية الترميز ومعالجة أو تجهيز المعلومات الأولية تأتي هذه المرحلة التي فيها يتم حفظ المعلومات أي تخزينها لفترات مختلفة قد تتراوح بين الثواني وطول العمر.

❖ **مرحلة الاستدعاء:** يتم في هذه المرحلة استرجاع وسحب للمعلومات المخزنة أو بمعنى آخر هو عملية استعادة الفرد للاستجابات المتعلمة تحت ظروف الاستثارة الملائمة، وتتوقف فعالية هذه العملية على عدة عوامل منها طريقة عرض لمادة موضوع الاستعادة وترميزها، ومستوى التجهيز الذي تعالج عنده هذه المادة.

3-أنظمة الذاكرة: يتم التمييز بين أنظمة الذاكرة على أساس خصائصها ودورها في عملية معالجة المعلومات، من حيث مستوى التنشيط الذي يتم فيها، وعلى العموم فإن دراسة هذه الأنظمة يتم وفق المعايير الآتية:

- ✓السعة وتتمثل في كمية المعلومات التي يستطيع النظام الاحتفاظ بها.
- ✓شكل التمثلات التي يحتويها كل نظام، ويتمثل في طبيعة التحويلات والتغيرات التي تجرى على المثيرات عبر هذه الأنظمة.
- ✓مستوى التنشيط الذي يحدث في النظام، ويتمثل في مدى استمرار المعلومات في الذاكرة وديمومتها.
- ✓أسباب النسيان في كل نظام.

3-1-الذاكرة الحسية: تمثل الذاكرة الحسية المستقبل الأول للمدخلات الحسية من العالم الخارجي، فمن خلالها يتم استقبال مقدار كبير من المعلومات عن خصائص المثيرات التي تتفاعل معها، وذاك عبر المستقبلات الحسية، حيث يختص كل منها بنوع معين من المعلومات.

تلعب الذاكرة الحسية دورا هاما في نقل صورة العالم الخارجي على نحو دقيق، والشيء الذي يتم تخزينه يمثل الصور الحقيقية للمثيرات الخارجية دون أي تشويه أو تزييف، وتمتاز المستقبلات الحسية SM بسرعتها الفائقة على نقل صورة العالم الخارجي، تمتاز أيضا بقدرتها الكبيرة على استقبال كميات هائلة من المدخلات الحسية، وبالرغم من هذه القدرة على الاستقبال فإن المعلومات سرعان ما تتلاشى، لان قدرتها على الاحتفاظ لا تتجاوز الثانية الواحدة.

إن النسيان الذي يحدث في الذاكرة الحسية يتم وفق الاضمحلال التلقائي ويلعب التداخل والإحلال دورا بارزا في فقدان المعلومات نتيجة التعرض إلى مثيرات جديدة، رغم أن الأبحاث العلمية تؤكد أن الذاكرة الحسية تتألف من مجموعة مستقبلات إلا انه لم يتم دراسة جل هذه المستقبلات، بل لاقت الذاكرة الحسية البصرية والذاكرة الحسية السمعية حصة الأسد من اهتمام الباحثين، والتي سوف يتم التطرق لها بشكل مختصر.

الذاكرة الحسية البصرية: تقوم باستقبال الصور الحقيقية للمثيرات الخارجية كما هي في الواقع، ويتم الاحتفاظ بها على شكل أيقونة «ICON»، لذا تعرف عند الكثير باسم الذاكرة الأيقونة "ICONIC MEMORY" ويبقى الأثر الحسي البصري في هذه الذاكرة حوالي (0.15-1 ثانية) ثم يضمحل إذ لم يخضع للمعالجة"، وهذا استنادا إلى أبحاث سبرلينج " Sperling" 1963 و بايرنز " Barnes" 1981، وتضيف دراسات كيلي و تشيز " Keeke and Chase" 1967 أن بقاء الأثر الحسي للمثيرات في الذاكرة الحسية البصرية يعتمد على شدتها.

الذاكرة الحسية السمعية: تعرف هذه الذاكرة باسم ذاكرة الأصداء الصوتية لأنها مسؤولة على استقبال الخصائص الصوتية لمثيرات البيئة؛ هذه الذاكرة تستقبل صورة مطابقة للخبرة السمعية التي يتعرض لها الفرد في العالم الخارجي، وتشير نتائج الاستماع المشوش أن الأفراد يستطيعون استقبال عدد كبير من المدخلات الحسية السمعية ولكن سرعان ما يزول الكثير منها حيث يتم التركيز على بعض المدخلات وإهمال الآخر، ويحدث فقدان الآثار السمعية بسبب عامل الإحلال.

3-2-الذاكرة قصيرة المدى (STM): تظهر المعطيات الإكلينيكية والتجريبية أن الذاكرة قصيرة المدى تتشكل من حيز زماني لا يتعدى بعض مئات جزء من الثانية، وهي تكون سجلا تذكريا يتميز بمعلومات هشة وسريعة الاندثار والنسيان. ويتلاءم هذا مع المعطيات التجريبية التي بينت أن جهد العمل المتنقل عبر المسالك العصبية النشيطة والخاصة بهذا السجل التذكري هو الذي يجسد المعلومات الخاصة بالذاكرة القصيرة المدى وهي معلومات كهر وفيزيولوجية محصنة. كما تبين المعطيات التجريبية الواضحة أن ميكانيزمات مرور الدفعات الكهربائية من خلية عصبية إلى أخرى لا يمكن تصورها دفعات لها نشاط مستديم. بالفعل، يتميز جهد العمل بنشاط جد محدود حيث إنه لا يتعدى بعض آلاف أجزاء الثانية. هذا ما يفسر ما سبق قوله عن "هشاشة" وسرعة اندثار المعلومات ونسيانه في الذاكرة قصيرة المدى.

لقد أجريت التجارب كثيرة في علم النفس التجريبي وعلوم الأعصاب على الإنسان والحيوان لدراسة هذه الظاهرة فمثلا، إذا قدمنا لمتعلم ما معلومات لكي يحفظها، مباشرة بعد ذلك نطلب منه القيام بعمليات حسابية كالضرب أو الجمع أو أي عملية لا تترك له الفرصة لتكرار المعلومات المقدمة للحفظ أو قمنا بإعطائه ومباشرة بعد تقديم المعلومات صعقة كهربائية وطلبنا منه أن يسترجع المعلومات الأولى، يلاحظ أن المبحوث لا يستطيع تذكر المعلومات التي كان عليه استرجاعها. بالفعل، نجد أن المبحوث يفاجأ بالنسيان السريع للمعلومات التي قدمت له للحفظ. كما يلاحظ من خلال ملامح وجهه وحركاته التعبير عن القيام بمحاولات لإيجاد المعلومات المقدمة. وقد تطول مطاردة المعلومات لمدة تستغرق بضع ثواني. وفي الأخير يصرح المبحوث أنه يعرف ماهي المعلومات المطلوبة ولكنه يعجز عن تذكرها.

إذن تعد الذاكرة قصيرة المدى المحطة الثانية، كونها تستقبل المعلومات التي يتم الانتباه إليها من الذاكرة الحسية وتقوم بترميزها ومعالجتها، وتشكل أيضا مستودعا مؤقتا للتخزين يتم فيه الاحتفاظ بالمعلومات لفترة لا تزيد عن 15 ثانية حسب ما توصلت إليه بعض الأبحاث منها دراسة " Martin dal" سنة 1991

3-2-1 سعة الذاكرة قصيرة المدى: أكدت عدة أبحاث أن قدرتنا على تخزين المعلومات محدودا جدا، منها دراسة "هاملتون" و"جاكوبس" في القرن 19، وحددت هذه السعة أو القدرة بالرقم السحري سبعة زائد أو ناقص اثنان حسب قانون "ميلر"، وهذا بغض النظر عن نوع المعلومات، فعندما نعرض سلسلة الحروف التالية (و، ش، ع، ب، خ، ي، ر،غ ، ق، ط) على مفحوص فإنه يتذكر حوالي سبعة حروف أي وحدات، وعندما تعرض عليه مجموعة مكونة من 10 كلمات فإنه سوف يتذكر سبعة كلمات والتي تمثل سبعة وحدات، ويطلق على عملية تجميع المفردات الجزئية مع بعضها مصطلح إعادة الترميز ويتم التعامل بعد ذلك مع المعلومات كمجموعات كبيرة.

3-2-2 الترميز: فعندما ننظر إلى المثيرات المعقدة، فنحن نركز عليه ثم نحفظ عددا من الخصائص التي تميزه، يطلق على هذا العمل بترميز المعلومات، والتي تأخذ عدة أنماط في

ذلك، فربما يتم التركيز على لون المثير أو شكله أو اسمه أو وظيفته، والترميز عملية لازمة لإعداد المعلومات للتخزين، ورغم تعدد أوجه الاختلاف والإصرار على نوع دون الآخر، ومن أنواع الترميز ما يلي:

❖ **الترميز البصري:** توصلت دراسة " بوسنر " وشركاءه 1969، حيث كان يعرض فيها على المفحوصين حرفين ويطلب منهم أن يحكموا عليهما، وتوصل بذلك إلى أن المطابقة بين صيغة (Aa) تتم على أسس الترميز البصري، وتوصلت دراسات "شبرد " و"ميتزلر" 1971 القائمة على التدوير العقلي، حيث تم عرض رسمين معقدين على عينة من الأفراد وطلب منهم أن يصدروا حكما ما إذا كان نفس الشكل وأظهرت النتائج أن زمن الرجع للحكم بأنهما نفس الرسم يتحدد بدرجة التدوير المطلوبة كي يصح الرسم الثاني بنفس اتجاه الرسم الأول.

❖ **الترميز السمعي:** أثبتت عدة دراسات عن وجود الترميز السمعي وأهميته، وأبسط مثال عنه عندما تطلب من صديق أن يمنحك رقم هاتف أحد أصدقاؤك – في حالة عدم تدوينه – فإنك تقوم بتكرار الرقم بشكل جهري أو صامت حتى تستخدمه، يمثل هذا أحد طرق الاحتفاظ السمعي في الذاكرة قصيرة المدى، وعندما نبحث عن رقم الهاتف في المفكرة الشخصية مثلا رغم أن البحث يتم بطريقة بصرية إلا أن الاحتفاظ يتم عن طريق الشفرة السمعية في الذاكرة القصيرة المدى، وبين " كونراد" أن الأخطاء التي تصدر من الذاكرة قصيرة المدى ذات الترميز السمعي تكون نتيجة الخصائص البصرية.

❖ **الترميز الدلالي:** قدمت أدلة على وجود رموز معنوية (الشفرة الدلالية) في النظام الذاكري ومنها دراسة "سولسو "و" هيك"و"ميرنز" مستخدمين طريقة التعرف الزائف، وهي طريقة شائعة الاستخدام في دراسات عمليات الترميز ككل.

3-3 الذاكرة طويلة المدى: أما بالنسبة للذاكرة الطويلة المدى، فهي تبدو نتاج ميكانيزمات وآليات فيزيوكيميائية مختلفة حيث أن مجموعات من الخلايا العصبية التي تشكل مسالكا أو أنساقا، تتميز بارتباطات جديدة مزامنة للمعلومات المعالجة والذكريات المتولدة عنها، والشيء الذي يظهر هو أن الذاكرة طويلة المدى تستلزم آليات وميكانيزمات كهروفيزيولوجية

وعصب كيميائية متعددة ومعقدة تمكن من ترسيخ واسترجاع المعلومات لمدة تفوق الدقيقة إلى سنوات أو عقود متعددة. والميكانيزمات الكهرو. فيزيو. كيمياء. عصبية تشكل عمليات معقدة لكل منها دور جوهري في ترسيخ المعلومات بالمسالك الموظفة وتذكرها واستغلالها في السياق الملائم هذا، وقد أظهرت تجارب أجريت على الفئران والأرانب وحلزون البحر مثلا، أنه بعد كل عملية تعلم أو معالجة معلومات توظف مسالك عصبية وتتشكل بها ارتباطات جديدة بين عدد من الخلايا العصبية المكونة لهذه المسالك. غير أنه لوحظ إذا لم تكرر أو تعزز المعلومات أو لم تحدث إثارة هذه المسالك بعد وقت معين، فإن الارتباطات المشكلة تندثر وتختفي.

إذن يمكن اعتبار الذاكرة طويلة المدى كنظام من المعارف موضوعة في خزان لمدة زمنية تزيد عن مدة الذاكرة قصيرة المدى، وهي التي تمكننا من العيش في عالمين في نفس الوقت (الماضي والحاضر)، وهذا ما يمكننا من فهم التدفق الذي لا يتوقف للخبرات المباشرة، وتناولها يكون بالتطرق إلى سعتها الامحدودة، وعمليات الترميز المتعدد والتنشيط، والتوقف عند أسباب النسيان.

3-3-1 سعة الذاكرة طويلة المدى (LTM): يبدو سجل الذاكرة طويلة المدى كوحدة تتضمن معارف مختلفة محفوظة بشكل دائم نسبيا، مما يوحي بأن سعتها لا حدود لها سوى بنهاية حياة الإنسان، إننا نستطيع أن نتعلم طيلة مراحل حياتنا، وبذلك فهي تحتوي على كل المعارف والمعتقدات التي اكتسبها الإنسان، والتي تساهم بدورها في تهيئة معارف أخرى. وقد قسم " **تولفنج**" هذا المستوى LTM إلى نوعين:

- **ذاكرة المعاني:** يخزن في هذه الذاكرة معاني الألفاظ والمفاهيم والقواعد والأفكار المجردة وتعتبر بمثابة موسوعة عقلية، ويطلق عليها البعض اسم الذاكرة المعجمية، وتتألف أولا من الافتراضات وهي جملة المعارف والمعلومات التي يمكن الحكم على أنها صحيحة أو خاطئة ومن الأمثلة عليها (كل الطيور تطير في الهواء) فهذا الافتراض ربما يكون صحيحا أو خاطئا ثانيا الصور الذهنية تساعد الفرد في تنفيذ العديد من المهارات المعرفية كالمحاكاة وعمل الاستدلالات، وإصدار أحكام وإجراء المقارنات إلى غير ذلك، إن الأشياء التي تمتاز بالبساطة

وقلة التفاصيل يتم استرجاع صورها الذهنية على نحو أسهل وأسرع من الصور التي تمتاز بالتعقيد وكثرة التفاصيل. أما المكون الأخير في ذاكرة المعاني فيتمثل في المخططات العقلية وتتضمن بني معرفية تنظيمية تعمل على تنظيم المعرفة حول عدد من المفاهيم والمواقف والأحداث، فهي بني مجردة تعكس العلاقات القائمة بين هذه المفاهيم أو المواقف اعتمادا على أسس كدرجة التشابه أو الاختلاف بينهما مثلا.

- **ذاكرة الأحداث:** تشمل هذه الذاكرة على جميع الخبرات الشخصية التي مر بها الفرد خلال مراحل حياته، فهي تستقبل وتحتفظ بالمعلومات عن الأماكن والأسماء والميول ومن أمثلتها (أول يوم دخلت فيه إلى المدرسة الابتدائية، أول صديق لي في الجامعة،) ويتم تخزين هذه الأحداث في شكل أشبه ما يكون بمخطوطة أصلية، وهذه الذاكرة عرضت للتغيير والفقدان إلى حد كبير بسبب افتقارها إلى البنية المنهجية.
- **الذاكرة الإجرائية:** يتم فيها تخزين المعلومات المتعلقة بكيفية القيام بالأعمال والظروف التي تستخدم فيها، وتشتمل أيضا على الإجراءات العقلية اللازمة للتفكير ومن أمثلتها قيادة دراجة هوائية أو حل مسألة رياضية، ويؤكد " أندرسون" على أن طبيعة العمليات العقلية التي تنفذ في هذه الذاكرة تختلف عن تلك التي تطبق سواء في الذاكرة الدلالية أو ذاكرة الأحداث، وتخزن المعلومات في الذاكرة الإجرائية على شكل نتاج أو قواعد تعمل على تنظيم الأداء، وتتطلب جهدا ووقتا حتى يتم تعلمها، وبعد ذلك تصبح سريعة الاستدعاء.

3-3-2 طبيعة الترميز: إن جميع أشكال الترميز ممكنة في LTM بحيث يمكن تخزين المعلومة بجميع كيفياتها الحواسية وبجميع أبعادها الدلالية، ولذا يمكننا أن نفترض وجود آثار ذاكريه متعددة المكونات خطية وصوتية وتركيبية ودلالية، وبالرغم من هذا التعدد إلا أنها لا تساهم بشكل متساو في استرجاع المعلومة.

اضطرابات الذاكرة الأكثر شيوعا:

1- النسيان: هو عدم القدرة على التذكر أو التعرف أو إعادة التعلم بسرعة. وهناك عدة نظريات لتفسير النسيان بعضها يقوم على التحليل النفسي وخاصة على مفهوم الكبت الذي

يدفع بالخبرات المؤلمة إلى منطقة اللاشعور (أي إلى النسيان) وبعضها الآخر يفسر النسيان على أساس انطفاء التعلم (الاشراط) كما هو الشأن عند السلوكيين والنسيان عند بارتلت ما هو إلا عملية بناءة تستهدف جعل المواد المنسية أكثر معنى وأكثر اتساقا مع ما هو مألوف لدى الفرد، والنسيان يختلف في الذاكرة قصيرة الأمد عنه في الذاكرة طويلة الأمد:

- **النسيان في الذاكرة قصيرة الأمد:** هناك نظريتان لتفسير النسيان في الذاكرة قصيرة المدى هما:

✓ **نظرية النسيان عن طريق التداخل:** تفترض هذه النظرية بأن الذاكرة قصيرة المدى ذات قدرة محدودة بالنسبة لعدد العبارات التي يمكن أن تحفظها، وترى هذه النظرية بأن هناك عدة طرق لملاحظة ذلك، فمثلا تصور الذاكرة قصيرة المدى كنظام من سبعة أكواخ متوضعة في منطقة معينة من الدماغ. حيث في كل مرة تظهر عبارة تمر عن طريق المعالجة المعيارية للجهاز الحسي وتكتشف أثناء مراحل التعرف على الأشكال ثم يتم تخزينها – بعد عملية الترميز – في أحد الأكواخ الفارغة في الذاكرة قصيرة المدى. وعندما تنتهي عدد الأكواخ السبعة تأتي عبارة ثامنة ويتم إنقاص عبارة من العبارات السابقة التي تم الاحتفاظ بها، وترى هذه النظرية بأن العبارة الأولى التي تم تخزينها هي التي تختفي.

وتفترض هذه النظرية بأن النسيان قد يرجع إلى ضعف الآثار الذاكرية حيث أن كل عبارة لها أثر مسار ذاكري ذو قوة معينة وظهور عبارة أخرى تؤدي إلى إضعاف العبارة السابقة وذلك وفق نسبة مئوية معينة ثابتة.

✓ **نظرية الاضمحلال مع الوقت:** ترى هذه النظرية بأن الوقت وحده كفيل بمسح العبارات والمواد من الذاكرة وهو يشبه قليلا الوقت اللازم لموت البطارية الكهربائية المكثفة، أو الوقت الضروري لاضمحلال عنصر مشع وفي هذه النظرية كل فترة زمنية معينة تقابل عبارة جديدة في نظرية التداخل.

- **النسيان في الذاكرة طويلة الأمد:** يعزى النسيان في الذاكرة طويلة الأمد إلى ثلاثة افتراضات تتمثل في:

➢**الفشل أثناء استقبال المعلومات:** النسيان يحدث حسب هذه الفرضية؛ كون أن المعلومات التي تم حفظها في الذاكرة لم يتم ترميزها بشكل جيد بسبب نقص انتباه الفرد أثناء استدخال المعلومة أو بسبب نقص المعالجة. والمقصود بالترميز هو ربط المادة المراد تخزينها بالمعرفة أو الخبرة السابقة، وهذا التشكل للمادة يمكن جهاز التخزين من تمثلها.

➢**الفشل أثناء التخزين:** النسيان يحدث لأن المعلومات التي تم حفظها في الذاكرة يحدث لها نوع من الاضمحلال بسبب ضعف مكوناتها، وليس الوقت هو العامل الوحيد المؤدي إلى زوال هذه المعلومات من الذاكرة حيث نجد أن التداخل كذلك يلعب دور مهم في مسح المعلومات منها، والتداخل هنا يكون بطريقتين: إما عن طريق الكف الراجع (حيث نجد أن المعلومات تجعل من الصعب تذكر المعلومات القديمة) أو عن طريق الكف اللاحق (حيث تؤدي الذكريات القديمة إلى اضطراب في تذكر الذكريات الحديثة).

➢**الفشل في الاسترجاع:** في هذه الحالة تكون المعلومة موجودة في الذاكرة لكن الفرد يجد صعوبة في تذكرها والفشل في الاسترجاع يحدث بسبب غياب المنبه أو بسبب دوافع معينة.

2- فقدان الذاكرة العضوي: عبارة عن اضطراب عصبي يؤدي إلى انخفاض في درجة التذكر والنسيان في هذه الحالة يتحول إلى اضطراب ذاكري حاد لأنه يمنع الفرد من التطور الطبيعي في الحياة الاجتماعية، ولفقدان الذاكرة العضوي دائما اتجاهين: نساوة اللاحق (اضطراب صعوبة التعلم الواعي) ونساوة السابق (العوامل السابقة للصدمة أو المرض).

وللعجز الذاكري أسباب متعددة منها: إدمان الكحول، خرف الشيخوخة، صدمات قحفية، جراحة الفص الصدغي، إصابة الأوعية الدماغية، أورام، ...الخ

- **الهذيان وضعف الذاكرة:** الهذيان من الأعراض العقلية المصاحبة لبعض الأمراض النفسية والعقلية والعضوية ومن مصاحبات الهذيان اضطراب الوعي لدى الفرد ونقص الإدراك بالمحيط مع ضعف القابلية للفهم، والانتباه والتركيز وتحويل الانتباه بالإضافة إلى تغيرات في القدرات المعرفية من أهمها ضعف الذاكرة.

- **العتّه وفقدان الذاكرة:**

– العتّه المصاحب لأعراض مرض الزهيمر.

حيث يلاحظ بأن العته العقلي غالباً ما يصيب بعض الأفراد في حالة تقدمهم في العمر وينتج ذلك عن تآكل أو ضمور في خلايا الدماغ مما يؤدي إلى اضمحلال في القوى العقلية مع استحالة تحسن هذا التدهور، ومن أبرز سمات عته المسنين هو اضمحلال الذاكرة وصعوبة التركيز واضطراب القدرة على الفهم والانتباه وضعف الذاكرة للأحداث القريبة، ويمتد ضعف الذاكرة ليشمل الاضطراب في القدرة على التوجه مع تدهور القدرة على التحكم العقلي، والاندفاع في السلوك وتتدهور ذاكرة المريض تدريجياً حتى يفقد ذاكرته وشخصيته تماماً.

- **فقدان الذاكرة وذهان كورساكوف**

يعتبر ذهان كورساكوف من المضاعفات العقلية للإدمان على الكحوليات حيث تصاب الأجسام الحلمية في الهيبوتلاموس وفي بعض مناطق المخ المتوسط بنزيف وبتليف في الخلايا العصبية ومن أهم أعراض ذهان كورساكوف فقدان الذاكرة للأحداث القريبة، مع تحوير وتزييف الوقائع لملء الفراغ في ذاكرة المريض.

- **فقدان الذاكرة** والزهري العصبي **الشلل الجنوبي العام**

الشلل الجنوبي العام أو كما يسمى بالزهري العصبي وهو مرض جنسي تناسلي يمر بعدة مراحل وله عدة أشكال مثل زهري السحايا والأوعية الدموية ومن أعراض هذه الحالات صعوبة التركيز والنسيان وبطء التفكير والتعب والصداع.

- **الأفازيا النسيانية وفقدان الذاكرة:** الأفازيا هي احتباس القدرة على الكلام وهي ليست مجرد انعدام القدرة على النطق أو على إخراج الصوت وإنما أيضاً هي تعطيل في الوظيفة الكلامية بسبب عدم قدرة الفرد على الإدراك الصوتي أو قدرته على التعبير بالرموز سمعاً أو بصراً أو كتابة،،، لهذا فإن الأفازيا (بكافة أشكالها الحسية، الحركية، والكلية، والنسانية) ينتج عنها عملية نسيان وفقدان الذاكرة، أو كما تسمى بحبسة النسيان، وأهم عرض صعوبة تذكر المريض لبعض الخبرات أو بعض الأسماء أو بعض المرئيات التي يتعامل معها أو المواقف أو

الصفات أو العلاقات ويضطر المريض إلى التوقف عن الكلام ليجد الكلمات المناسبة أو استبدال كلمة بأخرى وفي بعض الحالات الخفيفة قد يتذكر المريض بعض الأشياء شائعة الاستعمال ولكنه يعجز عن تسمية الأشياء الأقل شيوعاً أو ألفة. وهكذا فإن الخلل يكون في تذكر أسماء الأشياء ويبرر المرضى ذلك بالنسيان أو بعذر آخر مما يوحي بأن المرضى لا يدركون طبيعة المشكلة التي يعانون منها، علماً بأن المريض يستطيع النطق والكلام بشكل سليم وهذه الحالات غالباً ما ترجع إلى إصابة دماغية في الفص الصدغي.

- **فقدان الذاكرة الهستيري:** هي من الأعراض العقلية الهستيرية وهي عبارة عن وسيلة دفاعية لاشعورية وفقدان الذاكرة في هذه الحالة يكون مفاجئاً وتستمر الأعراض لساعات أو أيام أو شهور، ولا يمنع ذلك من أن يتصرف الفرد بشكل مقبول بالرغم من أنه فاقد الذاكرة لبعض الأحداث وحتى قد ينسى الفرد كل شيء حتى نفسه.

ويختلف فقدان الذاكرة الهستيري عن فقدان الذاكرة العضوي في أن مريض الهستريا يتذكر كل ما يحدث عن فترة محدد من حياته، ومعظم الأسباب تكون نفسية صادمة والتشخيص الفارقي مفيد في هذا المجال فالمريض بعته الشيخوخة مثلاً يتذكر الماضي ولكن لا يستطيع اختزان المعلومات الحديثة، أما فقدان الذاكرة بسبب ارتجاج المخ أو بسبب النوبات الصرعية فغالباً ما يكون نسياناً للأحداث السابقة للحادث.

4- الذكاء:

لقد شغل موضوع الذكاء عقول الناس من مختلف الميادين والقطاعات وبشكل خاص علماء النفس الذين اتفقوا على أهمية قياسه واختلفوا في مضمونه وتعريفه، ومنذ زمن بدأت الحكومات والجامعات ومراكز البحوث في العالم بتجنيد العلماء ورصد الميزانيات الضخمة لدفع عجلة البحوث التجريبية والإكلينيكية لتصل معا بالتعاون والتلاحم لأحدث النتائج في موضوع الذكاء والقدرات العقلية نظرا لما لها من فوائد وتطبيقات علمية مذهلة في ميادين التربية والأسرة والتشخيص والعلاج والمدرسة والجامعة والشركة والإدارة، والجيش وفي شتى ميادين الحياة التي تهتم بتوظيف الطاقات البشرية وإثرائها واكتشاف كنوزها وطاقتها ومعادنها.

لطالما تساءل الناس: ما هو الذكاء؟ هل هو مهارة واحدة؟ أم مهارات متعددة؟ هل يأتي عن طريق الوراثة فقط؟ أم يتكامل عن طريق البيئة؟ هل يتوقف عند حد معين؟، أو سن معينة؟ هل قابل للنمو بالتدريب والممارسة والتربية؟ هل هو واحد في مقداره ومعاييره أم يختلف حتى بين أخوين في عائلة واحدة؟ هل يمكن أن نختزل شخصية الإنسان بأكملها (برقم) واحد(الكم)؟ أم شخصية الفرد أوسع وأعمق في أبعادها من لغة الرقم والإحصاء؟ هل تتساوى السلالات والأجناس في الذكاء؟ وهل يختلف الذكاء من مجتمع إلى مجتمع ومن حضارة إلى حضارة؟ أم أن الذكاء مجرد عطاء وراثي ثابت لا خيار لنا في قوانينه الحتمية ومعادلاته وأحكامه، وهل هناك ذكاءات متعددة؟

- **تعريف الذكاء** :هناك عدة تعارف للذكاء منها:

يعرف وكسلر: الذكاء بأنه القدرة العقلية لدى الفرد على التصرف الهادف والتفكير المنطقي والتعامل المجدي مع البيئة"في حين يرى "**هربرت سبنسر**" انه القدرة على الربط بين انطباعات عديدة منفصلة، اما "ثورنديك" فسر الذكاء في إطار الروابط أو الوصلات العصبية التي تصل بين خلايا المخ وتؤلف منها شبكة متصلة وألياف متجمعة وهو يذهب إلى أن الذكاء يعتمد في جوهره على عدد ومدى تعقيد تلك الوصلات العصبية التي تصل دائما بين المثير والاستجابة أو بين الموقف والفعل أو بين البيئة والتكيف. ويرى "سبيرمان" أن الذكاء هو القدرة على إدراك العلاقات وخاصة العلاقات الصعبة أو الخفية في حين عرفه "جودانف" بأنه القدرة على الإفادة من الخبرات للتوافق مع المواقف الجديد.

*** الفروق الفردية مجال لعلم النفس الفارق:**

توجد لدي جميع الكائنات الحية وتعتبر الشخصية الإنسانية محور دراسة الفروق الفردية؛ فالشخصية هي نظام متكامل من السمات الجسمية والنفسية الثابتة نسبياً والتي تميز الفرد عن غيره وتحدد أساليب نشأته وتفاعله مع البيئة الفيزيقية والاجتماعية. وعليه الفروق الفردية توجد في جميع السمات النفسية والجسمية وهي فروق في درجة الصفة وليس في نوع الصفة

* **تعريف الفروق الفردية:** تعرف بأنها الانحرافات الفردية عن متوسط المجموعة في الصفات المختلفة، ويرى بعضهم أن الفروق الفردية هي الدراسة العلمية لمدى الاختلاف بين الأفراد في صفة مشتركة بينهم، حيث يستند هؤلاء إلى أن الفروق الفردية مقياس لمدى الاختلاف والتشابه (التشابه في وجود الصفة والاختلاف الكمي في مستويات وجودها).

مظاهر الفروق الفردية:

تتخذ عدة مظاهر نوضحها هي:

- **الفروق داخل الفرد نفسه:** وتمكن في مراحل النمو المختلفة فالفرد تختلف عنه تغيرات في مختلف الوظائف الجسمية والنفسية في مراحل نموه المختلفة. فلو قسنا قدرات الفرد العقلية وهو في العاشرة مثلاً لوجدناها تختلف عن قدراته وهو في الخامسة عشرة، كما أن الفرد الواحد لا تتساوى فيه جميع القدرات فليست كل إمكانات الفرد العقلية والانفعالية في مستوى واحد فقد يكون مستوى القدرة العددية ممتازاً، وتكون القدرة الميكانيكية ضعيفة وكذلك الحال فيما يتعلق بالسمات الانفعالية المختلفة.

الفروق بين الأفراد: تتمثل الفروق بين الأفراد في وجود اختلافات بين الأفراد في مختلف مراحل التعليم في جميع الصفات الجسمية والعقلية والانفعالية

خصائص الفروق الفردية:

1- **مدي الفروق الفردية:** هو الفرق بين أقل درجة وأعلي درجة في توزيع صفة ما ويقيس المدى تشتت الفروق الفردية ويكون التشتت أكبر في الصفات الانفعالية ثم الصفات العقلية وأقلها يكون في الصفات الجسمية.

2- **درجة ثبات الفروق الفردية:** تتغير الفروق الفردية بمرور الوقت الثبات في الخصائص العقلية يكون أكبر من الثبات في الخصائص الانفعالية ويرجع ذلك إلى أن الخصائص الانفعالية أكثر تشتتاً من الخصائص العقلية، وتتأثر الخصائص الانفعالية بالعوامل الثقافية والبيئية أكثر من تأثر الخصائص العقلية لهذه العوامل.

3- **أنواع الفروق الفردية:** تتحدد أنواع الفروق الفردية في نوعين من الفروق هما:

– **فروق في النوع:** الفرق في النوع يعني وجود لين الصفات المختلفة فاختلاف الطول عن الوزن يعد فرقًا في نوع الصفة حيث لا يمكن المقارنة بينهما لعدم وجود وحدة قياس مشتركة وأيضا فالفرق بين الذكاء والاتزان الانفعالي هو فرق في نوع الصفة ولا يمكن المقارنة بين ذكاء طالب ما والاتزان الانفعالي لأخر لأنه لا توجد وحدة قياس واحدة مشتركة بين الصفتين.

– **الفروق في الدرجة:** الفروق بين الأفراد في صفة معينة هي فروق في الدرجة وليست فروقاً في النوع فالفرق بين الطويل والقصير في الدرجة، وذلك لوجود درجات متفاوتة من الطول (أو القصر) كما أنه يمكن المقارنة بينهما بمقياس واحد، كذلك الحال في الصفات أو السمات العقلية مثل الذكاء حيث يكون الفرق بين العبقري وضعيف العقل فرقاً في الدرجة وليس فرقاً في النوع وذلك لوجود درجات متفاوتة بينهما ولأن لهما مقياساً واحداً

- **خصائص الذكاء وفقا للاختبارات:**

أسفر استخدام اختبارات الذكاء في مختلف الميادين التي ترتبط بنشاط القدرة العقلية العامة عن توضيح الكثير من خصائص الذكاء ومن أهمها:

– **نمو الذكاء:** أن النمو العقلي لا يزيد بمقادير ثابتة بتقدم الطفل في العمر، وإنما يكون هذا النمو سريعا في السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل.

– السن التي يقف عندها نمو الذكاء: اختلف العلماء في تحديدهم السن التي يقف عندها الذكاء فقد اعتبر (تريمان) في اختبار "ستانفورد – بينيه" أن الذكاء يصل إلى أقصاه في سن (16) ثم عاد بعدها إلى اعتبار سن (15) هو الحد الأقصى الذي يمثل العمر الزمني لأي فرد سنه خمسة عشر سنة فأكثر، وفي الدراسات الخاصة بتقنين اختبار "وكسلر _بلفيو" للذكاء، كان سن العشرين هو السن الذي توقف عنده التحسن في الذكاء، مما يعني أن الذكاء ينمو حتى يصل الفرد إلى سن معينة خمسة عشر أو عشرين وان الذكاء يظل ثابت نسبيا بعد هذه السن، أما زيادة الفروق بين الأفراد – طبقا لهذه القاعدة– فهي نتيجة زيادة خبرة الفرد بالحياة وازدياد مصادر معرفته وثقافته وإدراكه لما يحيط به من أحداث وظروف وتطورات.

- **قياس الذكاء:**

تعتبر الاختبارات هي الوسيلة الوحيدة فئ قياس الذكاء

أولاً–الاختبارات الفردية: أهمها على الاطلاق؛

اختبار ستانفورد بنيه: ويعتبر أول اختبار لقياس الذكاء (1905)، من أشهر الاختبارات المستخدمة فى قياس الذكاء. حيث يعطي تقدير عن العمر العقلي فهو أول من استخدم العمر العقلي كمعيار ويطبق من سن سنتين حتى بداية المراهقة (11/12) ويتميز بأنه يقيس القدرة الحالية للفرد.

مقياس وكسلر بلفيو لذكاء الراشدين: يتكون من 11 اختبار (ستة لفظية، خمسة عملية) يعطي تقدير للذكاء اللفظي ودرجة للذكاء العملي ودرجة كلية، والاختبارات التي يتكون منها هذا الاختبار هي: **الاختبارات اللفظية** (الفهم العام، الاستدلال الحسابي، إعادة الأرقام اختبار المتشابهات، اختبار المفردات). **الاختبارات العملية** (ترتيب الصور تكميل الصور رموز الأرقام، تجميع الأرقام، رسوم المكعبات).

مقياس وكسلر بلفيو لذكاء الأطفال: يتكون من جزئيين:

ز– **الاختبارات اللفظية** وهي (المعلومات العامة، الفهم العام، الاستدلال الحسابي، المتشابهات، المفردات، إعادة الأرقام).

الاختبارات العملية وهي (تكميل الصور، ترتيب الصور، رسوم المكعبات، تجميع الأشياء رموز، الأرقام المتاهات).

ثانياً–اختبارات الذكاء الجمعية: تطبق على عينة كبيرة من الأفراد في نفس الوقت منها: **الاختبارات اللفظية** كاختبار الذكاء الابتدائي لإسماعيل القباني والذي يتكون من 64 سؤال (من السهل الى الصعب) ويتناول تذكر الأعداد وإكمال سلاسل الأعداد، المتضادات وترتيب العبارات. الى جانب وجود العديد من الاختبارات نذكر منها على سبيل التعريف بها، **اختبار الذكاء الاعدادي** لمحمد خيري ويقيس القدرة على الحكم والاستدلال. اختبار القدرات العقلية

الأولية أعده للعربية "أحمد زكي صالح" عن "ثرستون" ويقيس أربع قدرات (فهم الألفاظ، الإدراك المكاني، الاستدلال، القدرة العددية).

ح- **الاختبارات غير اللفظية** وهي اختبارات لا تعتمد على اللغة منها اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح يقيس القدرة العقلية العامة ابتداء من سن 8 . 17 سنة وإختبار عيطة محمود للذكاء غير اللفظي ويطبق على الأطفال الذين لا يستطيعون القراءة أو الكتابة ويقيس التفكير المجرد المتمثل في إدراك العلاقات بين الأشكال والرموز.

- **نظريات الذكاء:** تم عرض أهم النظريات.

✓ **نظرية ثرستون** قدمها في كتابه طبيعة الذكاء عام 1924م، حيث صنف السلوك الى أربع مستويات؛ المستوي الأدنى وهو ذكاء عن طريق المحاولة والخطأ الظاهر أو الفعلي والمستوى الثاني أطلق عليه مستوي الذكاء الإدراكي والمستوي الثالث هو مستوي الذكاء المهني اما المستوى الاخير هو المستوي الأعلى ويتمثل في الذكاء التصوري. وأطلق على القدرات العقلية الأولية اسم القدرات الطائفية وهي تعمل على المستوي التصوري من السلوك ومن خلال استخدمه للمنهج التحليل العاملي توصل تمكن من تحديد مجموعة من العوامل الطائفية المستقلة هي:

- ✓القدرة على الطلاقة اللفظية.
- ✓القدرة على فهم المعني.
- ✓القدرة العددية.
- ✓القدرة الميكانيكية.
- ✓قدرة السرعة الإدراكية.
- ✓القدرة التذكرية.
- ✓القدرة الاستقرائية.
- ✓القدرة الاستنباطية.

نظرية العاملين لسبيرمان: تنسب للعالم النفساني البريطاني الشهير "تشارلز سيبرمان" 1927 إذ يرى أن النشاط العقلي يتكون من عاملين يمكن من خلالهما تفسير تباين أداء الفرد من نشاط عقلي إلى نشاط عقلي آخر وهذان العاملان هما:

- **العامل العام** (General Factor): وهو يشكل الأساس لجميع أساليب الأداء الفعلي أو الإمكانية العقلية اللازمة أو الضرورية لجميع صور النشاط العقلي.

- **العامل الخاص** (Special Factor): وهو الذي يختص بنوع واحد من أنواع النشاط الفعلي فهو جزئياً يكون مشتركاً مع العامل العام وجزئياً يكون مستقلاً عنه. وظهرت بعدها النماذج العاملية المتعددة على يد ثورنديك (1921) وثرستون (1941) وجيلفورد (1967) وكاتل (1968).

بدأ سبيرمان جهوده عام 1904 بانتقاد المحاولات التي بذلت في القرن التاسع عشر لقياس الذكاء باستخدام الاختبارات السيكوفيزيائيه ويعد الرائد الأول لهذا النوع من التحليل الإحصائي الجديد، وتعد نظرية العاملين أول نظرية أقامت أبحاث الذكاء على دعائم تجريبية رياضية، كما تعتبر حجر الأساس لظهور نظريات العوامل التي تهدف إلى تفسير الذكاء وقدراته العقلية المختلفة، ويذهب "سبيرمان" إلى أن هدف التحليل ألعاملي هو الكشف عن العوامل المشتركة التي تؤثر في أي عدد من الظواهر المختلفة واستعان بخواص معاملات الارتباط في بناء نظريته التي تهدف إلى الكشف عن العامل العام والعامل الخاص، وتعتمد نظرية العاملين في بنائها النظري وتطبيقاتها النفسية على سلسلة التجارب التي قام بها "سبيرمان" فاستطاع من خلال نظريته أن يمزج علم النفس بالإحصاء مزجاً ينبض بالحياة وتقرر هذه النظرية أن أي درجه في أي اختبار تتحلل عقلياً إلى جزأين: عام، خاص. كان لنظرية العاملين أثرها المباشر في تطوير وسائل ونظريات القياس العقلي المعرفي حيث تعتبر فكره عبقرية وانتفاضه كبرى، وثوره جامحة إلا أنها لم تسلم من النقد.

*** أهم الانتقادات التي واجهتها هذه النظرية** فيما يلي:

1-صغر حجم العينة التي بدأ سبيرمان بها أبحاثه ولكن التجربة التي قام بها براون وستيفنسين بعد ذلك على عينة كبيرة من الأفراد، أكدت فكرة سبيرمان.

2-تنكر نظرية العاملين بصورتها الأولى العوامل الطائفية، بالرغم من أن أكثر التجارب التي عاصرت هذه النظرية كانت تؤكد وجود هذه العوامل. مما اضطر بسبيرمان إلى الاعتراف بتلك العوامل لكنه نعتها بأنها ضيقة في مداها وتافهة في أهميتها.

4- يؤكد تومسون أن العامل العام ليس هو التفسير الوحيد للمصفوفة الارتباطية التي يقرها سبيرمان أي أن نظريته هي احدى التفسيرات الممكنة ويقترح تومسون تفسيراً آخر يقوم في جوهره على فكرة العينات.

5- يختلف مفهوم العامل العام من تجربة لأخرى لأنة يمثل المتوسط العام لكل ما في المصفوفة من اختبارات، فإذا كانت الاختبارات عددية فإن العامل العام يميل نحو هذه الناحية العددية.

✓ **نظرية الذكاءات المتعددة "Multiple.Intelligence** ": يرى هوارد جاردنير Gardner Howard أن النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات متنوعة. ويقر أن أهم إسهام يمكن أن يقدمه التعلم من اجل تنمية الأطفال هو توجيههم نحو المجالات التي تتناسب مع أوجه التميز لديهم حيث يحققون الرضا والكفاءة، فبدلا من توجيه معظم الوقت والجهد نحو ترتيب الأطفال، علينا أن نهتم باكتشاف أوجه الكفاءة والموهبة الطبيعية لديهم لنقوم بتنميتها فهناك مئات ومئات من الطرق التي توصل للنجاح، وكذلك العديد والعديد من القدرات المتباينة التي تساعد على تحقيق النجاح، صاغ "جاردنير" نظريته في الذكاءات السبع وهي:

1-الذكاء اللغوي "Linguistic intelligence": القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة شفهيا (كما في رواية الحكايات والخطابة لدى السياسيين أو كتابة الشعر-المسرح-الصحافة-التأليف.(يتضمن هذا الذكاء القدرة على معالجة البناء اللغوي، الصوتيات المعاني وكذلك الاستخدام العملي للغة – وهذا الاستخدام قد يكون بهدف البلاغة-أو البيان (استخدام اللغة

لإقناع الآخرين بعمل شيء معين) أو استخدام اللغة لتذكر معلومات معينة) أو الميتالغة (أي استخدام اللغة للغة ذاتها)

2-الذكاء المنطقي الرياضي"Mathematical intelligence-logical": القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة كالرياضي والمحاسب والإحصائي وكذلك القدرة على التفكير المنطقي (العالم، مصمم برامج الحاسب الآلي، أستاذ المنطق) هذا الذكاء يتضمن الحساسية للنماذج والعلاقات المنطقية في البناء التقريري والافتراضي (بما أن.. إذا السبب والنتيجة) وغيرها من نماذج التفكير المجرد. أن نوعية العمليات المستخدمة في الذكاء المنطقي الرياضي تشتمل على، التجميع في فئات والتصنيف والاستدلال، التعميم اختبار الفروض، المعالجات الحسابية.

3-الذكاء المكاني" Spatial intelligence ": القدرة على إدراك العالم البصري المكاني بدقة ومثال لها (الصياد، الدليل، الكشاف) والقيام بعمل تحولات بناء على ذلك الإدراك كما في عمل (مصمم الديكور، المهندس المعماري، الفنان، المخترع) هذا الذكاء يتضمن الحساسية للألوان، الخطوط، الإشكال، الحيز والعلاقات بين هذه العناصر. وهي تتضمن القدرة على التصور البصري والتمثيل الجرافي للأفكار ذات الطبيعة البصرية أو المكانية وكذلك تحديد الوجهة الذاتية.

4- **الذكاء الجسمي أو الحركي**"Body-Kinesthetic intelligence": الخبرة في استخدام الفرد لجسمه للتعبير عن الأفكار والمشاعر كما يبدو في أداء (الممثل، الرياضي الراقص) وسهولة استخدام اليدين في تشكيل الأشياء كما يبدو في أداء (المثال، النحات الميكانيكي، الجراح) ويتضمن هذا الذكاء مهارات جسمية معينة مثل التآزر، التوازن، القوة المرونة، السرعة...، وهكذا.

5- **الذكاء الموسيقي**"Musical intelligence": القدرة على إدراك الموسيقى والتحليل الموسيقي (مثل الناقد الموسيقي) والإنتاج الموسيقي (مثل المؤلف الموسيقي) والتعبير الموسيقي (العازف)، ويتضمن هذا الذكاء الحساسية للإيقاع والنغمة، الميزان الموسيقي لقطعة موسيقية

ما، كما يعني هذا الذكاء الفهم الحدسي الكلي للموسيقى، أو الفهم التحليلي الرسمي لها أو الجمع بين هذا وذاك.

6- **الذكاء في العلاقة مع الآخرين**"Interpersonal intelligence ": القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين والتمييز بينها وإدراك نواياهم ودوافعهم ومشاعرهم. ويتضمن ذلك الحساسية لتعبير الوجه والصوت الإيماءات وكذا القدرة على التمييز بين المؤشرات المختلفة التي تعتبر هاديات للعلاقات الاجتماعية، كما يتضمن هذا الذكاء القدرة على الاستجابة المناسبة لهذه الهاديات الاجتماعية بصورة عملية بحيث تؤثر في توجيه الآخرين.

7- **الذكاء الشخصي الداخلي**"Intrapersonal intelligence": معرفة الذات والقدرة على التصرف المتوائم مع هذه المعرفة-ويتضمن ذلك أن تكون لديك صورة دقيقة عن نفسك (جوانب القوة والقصور) والوعي بحالاتك المزاجية ونواياك، دوافعك، رغباتك، قدرتك على الضبط الذاتي، الفهم الذاتي، الاحترام الذاتي.

وهناك ذكاءات مقترحة لم يوردها "جاردنر": منها الذكاء الروحي والحساسية الخلقية والجنسي، الحدس، القدرة على الطهي، الإدراك الشمي، الى جانب هناك القدرة على التأليف بين العديد من الذكاءات الأخرى.

المحور الخامس: التعلم

1. مفهوم التعلم.
2. عوامل التعلم.
3. النظريات المفسرة لعملية التعلم.

1- مفهوم التعلم:

هو من المفاهيم الأساسية في مجال علم النفس وإنه ليس من السهل وضع تعريف محدد لمفهوم التعلم وذلك بسبب أننا لا نستطيع أن نلاحظ عملية التعلم ذاتها بشكل مباشر ولا يمكن اعتبارها وحدة منفصلة أو دراستها بشكل منعزل، فالتعليم ينظر إليه على أنه من العمليات الافتراضية يستدل عليها من ملاحظة السلوك ويمكن تعريف التعليم على النحو الآتي:

"التعلم هو عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ ملاحظة مباشرة ولكن يستدل عليه من الأداء أو السلوك الذي يتصوره الفرد وينشأ نتيجة الممارسة لما يظهر في تغيير أداء الفرد"

تعريف التعلم من وجهة نظر العلماء:

بناء على ما تقدم، يمكن تعريف التعلم بأشكال مختلفة منها:

1. تعريف دود ورث: إن التعلم هو نشاط يقوم به الفرد ويؤثر في نشاطه المقبل.
2. تعريف جيلفورد: إن التعلم هو أي تغيير في سلوك ناتج عن استشارة.
3. تعريف مَن: إن التعلم هو عبارة عن عملية تعديل في السلوك أو الخبرة.
4. تعريف جيتس: إن التعلم هو عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات وتحقيق الأهداف وهو غالبا ما يأخذ أسلوب حل المشكلات.
5. تعريف ما كجويس :إن التعلم كما تعنيه هو تغيير في الأداء يحدث مع شروط الممارسة.

طبيعة التعلم:

التعلم نشاط ذاتي يقوم فيه المتعلم ليحصل على استجابات ويكوّن مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما قد يعترضه من مشاكل في الحياة.والمقصود بالعملية التربوية كلها إنما هو تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة والمواقف الملائمة.

وما الطرق التربوية المختلفة والأعمال المدرسية (على اختلاف أنواعها) إلا وسائط تستثير المتعلم وتوجه عملياته التعليمية. وقيمة التعليمية، وقيمة هذه الطرائق والأعمال إنما تقاس

بمقدار ما تستثير فاعلية المتعلم وتوصله إلى الاستجابات والمواقف التي يعتبرها المجتمع صحيحة. ومن هنا كان من الأهمية بمكان عظيم للمعلم أن يفهم كيفية تعلم الناس ذلك بأن قيامه بواجباته المهنية إنما يتوقف على فهمه هذا، وبدهي أننا لا نقصد بالتعلم تعلم المواضيع المدرسية فقط وإنما نريد بالتعلم كل ما يكوّن سلوك الفرد المميز له والذي يشمل –إلى جانب ما هو موروث–ما اكتسبه المتعلم من اتصاله بالبيئة. إن مواقف الفرد والقيم التي يؤمن بها ومظاهر اهتمامه ومختلف دوافعه وحوافزه تتوقف جميعا على خبرته في الحياة وإعداده لها.

وإذا كان صحيحا أن استثارة الفرد وتمكينه من النشاط للتعلم ثم تركه لنفسه ليحل الكثير من مشاكله ويكسب خبرة ثمينة يفيد منها في مواجهة المشاكل المقبلة أمر مفيد جدا، فإنه صحيح أيضا أن في هذا إتلافا للوقت والجهد لا تسمح به حياتنا الحاضرة السريعة المتلاحقة من جهته، ومن جهة أخرى فقد لا يتوصل الفرد بنفسه إلى أحسن الطرق دوما. ولذلك كان لا بد من دلالة الطالب على خير هذه الطرق وأنجعها وأكثرها اقتصادا في الوقت والجهد لمواجهة الحياة ومصاعبها. والفرق كل الفرق هو بين أن تقدم هذه الخبرات للمتعلم جاهزة هينة وبين أن تهيأ له فرص الحصول عليها بنفسه تحت إشراف المعلم ومساعدته.

ومن هنا كان أم أهداف التربية والتعليم إنما هو خلق حاجات للتعلم في نفس الطفل ثم تهيئة فرص هذا التعلم له. إن مطالب البيئة هي التي تجعل سلوك المتعلمين متنوعا أو محدودا وذلك تبعا لغنى هذه البيئة أو فقدها. ثم إن المتعلم يعمل للحصول على المعرفة والمهارة الضرورتين لتحقيق أهدافه في بيئته وشتان بين من يعمل لتحقيق غاية وبين من يعمل طالبه في صياغة أهدافه وغاياته أولا، ومساعدته في الحصول على الوسائل والطرائق التي تحقق هذه الغايات ثانيا، ووصفه وذلك في كل ميدان من ميادين الحياة.

إن من واجب المدرسة أن تعمل على خلق أوضاع اجتماعية متنوعة وعديدة تشجع الطلاب على الإسهام فيها والإفادة منها وتؤدي بالتالي إلى خلق علاقات شخصية وأوضاع اجتماعية مرغوب فيها ونحن نستند في الطلب إلى حقيقتين :أولاهما أن قدرة الفرد على فهم الأوضاع الاجتماعية والاستجابة لها بشكل صحيح إنما تنتج عن مقدار الخبرة التي حصل

عليها هذا الفرد بالتعامل مع الآخرين وعن تنوع هذه الخبرة. وثانيهما أن القدرة على تمييز العوامل الهامة والتفاصيل ذات القيمة في موقف أو وضع ما وكذلك القدرة على إدراك العلاقات بين هذه العوامل والتفاصيل ونقول أن هذه القدرة إنما تنمو بنتيجة التربية والممارسة، وهذا هو السبب في أن الإنسان حين يلاحظ أثر سلوكه وتصرفاته في استجابات الآخرين له فإنه يجنح إلى انتخاب أنماط من السلوك ولاجتماعية تفيده وتحقق غاياته.

2- عوامل التعلم:

عوامل التعلم كثيرة، منها النضج والاستعداد والعزم والحوافز . . .

1- النضج والتعلم: يتصل التعلم بالنضج اتصالا وثيقا حتى لقد ذهب بعض علماء النفس إلى حد اعتبار الكلمتين مترادفتين. والحق أن النضج والتعلم يساهمان كلاهما في نمو العضوية، ثم إن اشتمال التعلم على النمو أمر يتضح حين تذكر أن الحسن والقدرة على حل المشاكل من أصل عملية التعلم، على أن النضج نموٌ يحدث دون استثارة خاصة(كالتدريب والتمرن)، إن الكثير من الأعمال تظهر في سلوك الأطفال بالترتيب نفسه وفي الوقت عينه بالرغم من أن الأطفال قد عاشوا في محيطات مختلفة، ذلك بأن ظهور هذه الفاعلات متصل أوثق الصلة بنمو العضوية الفيزيولوجي، أما التعلم فهو تغير في السلوك متوقف على شروط استثارة خاصة، وهذا هو السبب في أن ما يتعلمه الطفل متوقف على طبيعة محيطه ونوع خبراته، ولذلك كله كان إصرار طفل ما بعض المهارات والقدرات الخاصة رهنا بالفرص التي هُيئت له لكي يتعلم مثل هذه المهارات والقدرات المعينة كما أنه رهن بمقدار التدرب ونوعه أكثر منه بنمو العضوية.

2-الاستعداد للتعلم: استعداد الطفل لتعلم أمر ما مرتبط أوثق الارتباط بنموه الجسدي والعقلي والعاطفي والاجتماعي. ولذلك كان حد الطفل العقلي ليس العامل الوحيد في تعلمه القراءة مثلا. بل إن نضج أجهزته الجسدية واهتمامه بالقراءة وخبرته السابقة وقدرته على الإفادة من الأفكار واستعمالها وقدرته على التفكير المجر البدائي وحل المشاكل البسيطة وقدرته على تذكر الأفكار وشكل الكلمات وأصواتها وغير ذلك من العوامل ذات العلاقة. نقول: إن هذه

العوامل جميعها هامة في تعلم القراءة؛ ومن الثابت أن التقدم في القراءة يتوقف على الخبرة والتدريب السابقين ولذلك كان لا بد من تهيئة الطفل للقراءة عن طريق التوجيه والتدريب وقد دلت بعض البحوث على أنه لا بد من عمر عقلي قدرة ست سنوات ونصف للبداية بالقراءة بداية مناسبة.

3-العزم على التعلم: عزم الإنسان على التعلم والحفظ والتذكر عامل هام من عوامل تعلمه؛ إننا كثيرا ما نستطيع تذكر أشياء كثيرة كانت على هامش انتباهنا، ولكنه صحيح أيضا أن هذا النوع من التعلم العارض لا يوثق به ولا بنتائجه. فقد دلت التجارب على عجز الإنسان عن تذكر الكثير من تفاصيل أشياء تعامل بها مرات كثيرة أو مشاهد رآها باستمرار، وفي هذا دليل على أنه أضمن للحفظ والتذكر أن ننتبه مباشرة ومنذ البداية للحقائق الهامة والمبادئ

3- النظريات المفسرة لعملية التعلم

نحاول أن نتطرق إلى أهم نظريات التعلم، وهي النظرية السلوكية، والجشطالتية البنائية، والمعرفية (كمدرسة جديدة في علم النفس الذاتي)،

نظرية الاشتراط الاجرائى:

اعتمد "سكينر" في هذه النظرية على التعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم الذي يهدف الى حل مشكلات التربية حيث ميز بين نوعين رئيسين من أنواع التعلم:

أولا-السلوك الاستجابي: ينشأ السلوك الاستجابى نتيجة لوجود مثيرات محددة في الموقف السلوكي وتحدث الاستجابة في هذا النوع من السلوك بمجرد ظهور المثير مباشرة.

ثانيا-السلوك الاجرائى: هذا السلوك لا يرتبط بمثيرات محددة في الموقف السلوكي بل هو كل ما يصدر عن الكائن الحي في العالم الخارجي وليس هناك أي مثير يعمل على استدعاء الاستجابة الإجرائية. حيث هناك بعض المستويات للمثيرات حتى يحدث الاستجابة هي:

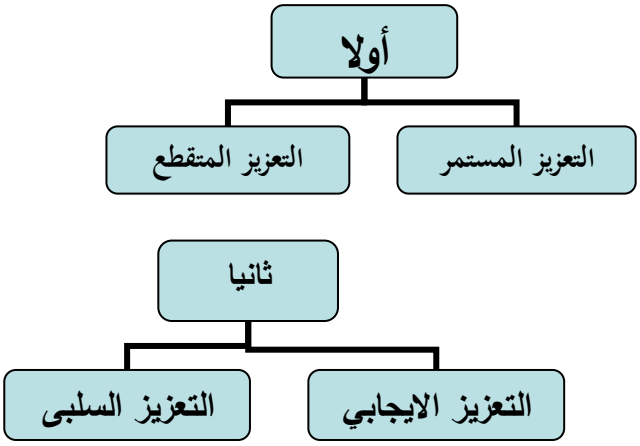
- **المثيرات المستصدرة:** تعمل هذا المثيرات على أنشاء الاستجابة العادية المحددة نسبيا في الموقف السلوكي (المثير المحدد داخل الموقف نفسه) مثل السلوك الاستجابي.

- **المثيرات المعززة:** هذه المعززات تأتى بعد حدوث الاستجابة مباشرة مما يعمل على زيادة احتمال تكرار الاستجابة في المواقف التالية.

- **المثيرات المميزة:** في حالة ظهور المثير الثاني ولم يحدث تعزيز له قد يحدث انطفاء في حدوث الاستجابة لذلك يجب التميز بين المثيرات في الموقف السلوكي. فقد علم "سكينر" الحمامة أن تصدر الاستجابة الإجرائية وهي استجابة نقر علامة حمراء وفى حالة تغير لون هذه العلامة لن تحدث الاستجابة وذلك لأنه قام بتعزيز الاستجابة الأولى ولم يعزيز الاستجابة الثانية لذلك: يحدث انطفاء للاستجابة الثانية أو يقل احتمال حدوثها.

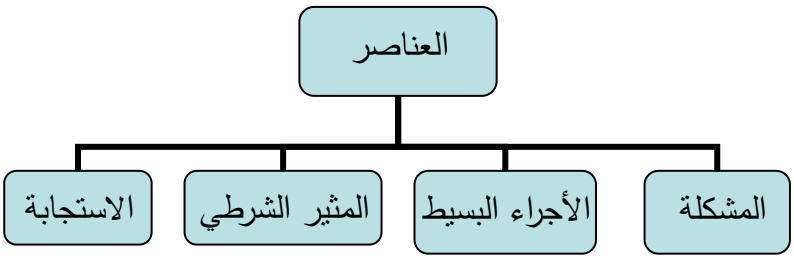
التعزيز:

أنواع التعزيز



كيف يمكن تطبيق نظرية الاشتراط الإجرائي في التعلم: -

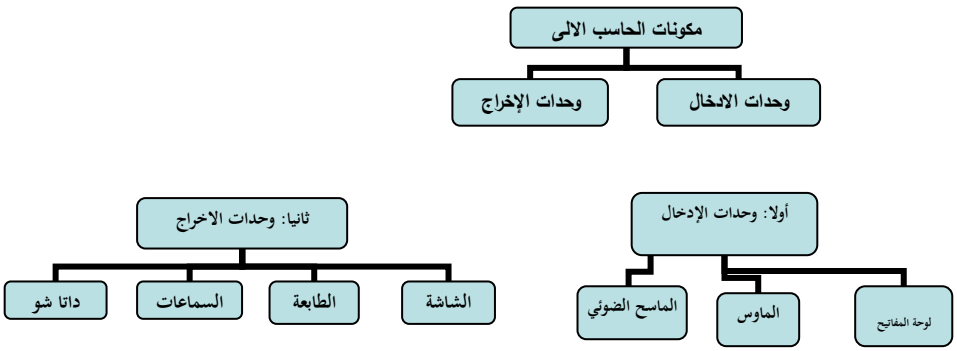
اولا: تعديل المعلومات: عند تطبيق هذه النظرية في عملية التعليم والتعلم يجب تحديد العناصر التالية: -



أولا-المشكلة: سوف نعتبر إن المشكلة هي عنوان الدرس المراد شرحه إلى الطلاب وهو مكونات الحاسب الآلي

ثانيا–الاشتراط **البسيط:** وهو الشرح المبسط للدرس (كفكرة مبسطة عن المشكلة) يتكون الحاسب الآلي من: وحدات الادخال ووحدات الإخراج

الاشتراط البسيط



ملحوظة:

شرح الدرس بهذه الطريقة سوف يتم تسميته **بالاشتراط البسيط** أي تقديم فكرة مبسطة عن المشكلة وهذه الفكرة المبسطة ليست حل للمشكلة إنما **هي أول خطوة** من خطوات الحل للمشكلة. فالمشكلة مازالت قائمة والمراد هنا البحث عن الخطوة الثانية للحل وهي **تقديم المثير الشرطي** الذي يتم تحديده داخل الموقف التعليمي.

ثالثا–المثير الشرطي: وهو المثير المحدد داخل الموقف التعليمي وبمجرد ظهور هذا المثير سوف تحدث الاستجابة وسوف يتم استخدام **وسيلة تعليمية تقوم بدور المثير الشرطي** وهى **عرض مجموعة من الصور** تبين الإشكال الموجودة في الدرس **التعليمي** فهو المسؤول عن تثبيت المعلومة في ذهن المتعلم

رابعا: الاستجابة: وهي مرحلة ظهور الاستجابة بعد اظهار المثير الشرطي مباشرة وسوف يتم اعتبار ان النشاط الذي سوف يقوم به الطالب هو المسئول عن معرفة مدى حدوث الاستجابة. ولكن هناك شيء مهم في هذه النظرية – سكينر–هو **التعزيز** وله عدة انواع هي:

➢ **التعزيز المستمر:** هذا النوع من التعزيز يكون في كل خطوة يقوم بها المتعلم **مثل** (الاشارة له بالأيدي، أو تعزيزه بكلمة ممتازة، او التصفيق، **أو** الإشارة له بالرأس)

➢**التعزيز المتقطع:** يكون حسب عدد معين من الخطوات التي يقوم بها المتعلم او في فترة زمنية معينة ومحددة من قبل المعلم

➢**التعزيز الإيجابي:** يبنى هذا النوع على اساس الثواب او العقاب؛ فعندما اقول للمتعلم إذا قمت بهذا النشاط بالطريقة الصحيحة سوف أضيف لك 05 درجات في التقويم الشهري من درجات اعمال السنة، يعتبر تعزيزا إيجابيا، ولكن في حالة عدم انجازك للنشاط المحدد سوف أنقص لك 05 درجات، فهذا النوع من التعزيز مبنى على العقاب

➢**تعديل السلوك "سكينر":** قبل البدء في العلمية هناك خطوات ما قبل البدء ببرنامج التعديل السلوكي أهمها:

- ✓تحديد المشكلة السلوكية المراد التعديل فيها.
- ✓وصف الظروف التي أدت إلى ظهور لسلوك.
- ✓تحديد واختيار النماذج التي يمكن استخدامها في البرنامج التعديلى.
- ✓تصميم خطة العمل.
- ✓تنفيذ خطة العمل.
- ✓تقويم البرنامج وتحديد الإجراءات الناجحة والفاشلة.
- ✓المتابعة المستمرة للحالة لضمان استمرار نجاحها.

حيث يتم ادخال جميع الجهود التعليمية والعلاجية الممكنة والطرق المساعدة لأحداث تغيير ايجابي في سلوك الطالب مما يؤدي تلقائيًا إلى التحسن في ادائه التحصيلى وتصرفاته تجاه نفسه واتجاه الغير وتنتهي العملية بإطفاء السلوك غير المرغوب فيه–قانون الانطفاء هو عمليه اطفاء للسلوك الغير مرغوب فيه واستبداله بسلوك اخر مرغوب فيه–.

نقد وتقويم النظرية:

الإيجابيات:

- أظهر أهمية التعزيز في التعلم وهي إضافات ركز عليها سكنر ومعظم اهتماماته في التعزيز كانت تطبيقات تربوية في مجال التربية.
- اعترفت العديد من الجامعات الأمريكية بإسهامات سكنر في موضوعات علم النفس وبالأخص موضوعات التعلم ومنحه عدة شهادات فخرية كما حصل على عدد من الجوائز منها جائزة التميز في البحث والتطبيق التربوي وجائزة على بحوثه في التخلف العقلي وجائزة العالم المميز.
- يلاحظ أنه استخدام المنهج العلمي في تجاربه فكانت خالية من التناقضات نظرا لتركيزه على الوقائع الموضوعية.
- مازالت تستخدم مبادئه في مجال العلاج السلوكي، كما أحدث ثورة في المجال التعليمي ككل.

السلبيات:

- يؤخذ على "سكينر" أن تجاربه محدودة رغم انها تتصف بالدقة والضبط إلا أن تعميم نتائجها يجب أن يكون متحفظ.
- يعاب عليه أن معظم تجاربه طبقت على الحيوان وبذلك فهي بعيدة على الواقع الإنساني.
- يأخذ البعض أن نظريته عاجزة عن تفسير السلوك المعقد عند الإنسان، حيث ركز على السلوك الظاهري أما السلوك الخفي لم يعطه أي اهتمام "العمليات العقلية الباطنية" وعليه فقد فسر جزء بسيط من السلوك أما السلوك الضمني لم يتطرق له.

نظريه التعلم عن طريق المحاولة والخطأ لثرونديك:

سميت هذه النظرية بأسماء كثيره منها: التعلم عن طريق المحاولة والخطأ والنظرية الوصلية والتعلم عن طريق الانتقاء والربط، تقوم نظرية "ثروندیك" على اسلوب حل المشكلات وهو التدرج في حل المشكلات من السهل الى الصعب. ومن تجاربه:

تجربه ثروندیك: وضع قطة جائعة في قفص مغلق ووضع خارج القفص وعاء به طعام بحيث ترى القطه الطعام ولا تستطيع الوصول اليه الا اذا خرجت من القفص ولا يمكن ان تخرج من القفص الا اذا جذبت رافعة موجودة بداخل القفص، راقب "ثروندیك" القطة وهي تحاول الوصول الى الهدف وهو (الطعام) ووجد ان القطة تقوم ببعض المحاولات الخاطئة والعشوائية منها (تدور بداخل القفص– تعض القفص– تمد يديها من القفص) واستمرت محاولات القطة الا ان قامت بجذب الرافعة فأنفتح الباب وخرجت من القفص ووصلت الى الهدف وتناولت الطعام. وصف "ثروندیك" سلوك القطة وهي تحاول الوصول الى الطعام بأنها تقوم بمحاولة لحل المشكلة والوصول الى الهدف وهو (الطعام). وبتكرار التجربة وجد ما يلى:

– الحركات الخاطئة التي تقوم بها القطة تقل بالتدريج ما مكنها في النهاية من اصدار الاستجابة الصحيحة بعد وضعها في القفص مباشره.

– بتحليل سلوك القطة اثناء تعلمها بالمحاولة والخطأ والخروج من القفص والوصول الى الطعام لابد من:

- وجود حاجه او دافع لدى الحيوان يوجه سلوكه نحو الهدف وهو (الطعام).
- وجود عقبة بين الحيوان والهدف وهو (القفص) وهي تمثل المشكلة التي يجب ان يصل. الى حلها قبل ان يصل الى الهدف وهو (الطعام).
- يبذل الحيوان عدد من الاستجابات الخاطئة والعشوائية قبل ان يصل الى حل المشكلة والوصول الى الهدف.
- بعد وصول الحيوان الى الاستجابة الصحيحة يصبح سلوكه في المرات التالية اقل عشوائية وتقل المحاولات الخاطئة بالتدريج.

- يمكن للحيوان اصدار الاستجابة الصحيحة مباشرة بعد وضعه في القفص مباشره.

متغيرات في الموقف التجريبي:

المثير الشرطي: يختلف المثير الشرطي في هذه التجربة عن التجارب الاخرى التي تعتمد على الاشتراط البسيط (مثل صوت الجرس كان يؤدى الى حدوث الاستجابة الصحيحة) في هذه التجربة لا يوجد مثير شرطي واضح، فالبيئة التي يوجد فيها الموقف التعليمي وما فيها من عناصر تؤدى جميعها دور المثير الشرطي، فمن الممكن اعتبار ان الرافعة التي تنشأ عنها الاستجابة الصحيحة هي المثير الشرطي (المثير الشرطي يقوم بدور المساعد للكائن الحي في توجيهه نحو الحصول على التعزيز).

المثير الغير شرطي (المثير المعزز): المثير المعزز هو أي شيء يعمل على زيادة احتمال حدوث الاستجابة وهو (الهدف) ويقدم المثير المعزز بعد حدوث الاستجابة الناجحة مباشره والاستجابة الناجحة هي "استجابة جذب الرافعة" والمثير المعزز هنا يكون (الطعام)

الاستجابة الغير شرطية: تختلف ايضا الاستجابة الغير شرطية في هذه التجربة عن الاستجابة التي تعتمد على الاشتراط البسيط ففي التجارب الاخرى ففي هذه التجربة لا توجد استجابة غير شرطية محددة بل يكون (جري الحيوان وعضه للقفص ومد يديه من القفص) بمثابة استجابة غير شرطية لذلك فأن المثير الغير شرطي يعمل على انشاء الاستجابة الغير شرطية ولكن ليس من الضروري ان تكون هذه الاستجابة هي استجابة الاداء المطلوب تحقيقه او الاستجابة الصحيحة انما هي أي استجابة تظهر من الحيوان.

الاستجابة الشرطية: هي الاستجابة التي تساعد على الوصول الى الهدف وهي غالبا تكون ارادية حركية مثل سلوك جذب الرافعة.

قوانين التعلم الاساسية عند ثرونديك:

اولا: قانون الاستعداد: هو الميل النفسي والاتجاهات النفسية والتوافق النفسي للقيام بالعمل المطلوب دون مضايقة وهي عمليه تهيئة او استعداد حتى يقبل على العمل دون كراهية او مضايقة او حتى قلق.

ثانيا: قانون التدريب "الممارسة": وينقسم الى **قانون الاستعمال** فالارتباط بين المثير والاستجابة يقوى بواسطة الاستعمال (كلما ذادت مرات الممارسة يقوى الارتباط بين المثير والاستجابة) وقانون عدم الاستعمال، اما **قانون عدم الاستعمال** ان الارتباط بين المثير والاستجابة يضعف نتيجة لعدم الممارسة (كلما قلت مرات الممارسة ضعف الارتباط بين المثير والاستجابة) ومن هذا الجانب من قانون الاستعمال وقانون عدم الاستعمال يشق **قانون التكرار** الذى ينص على ان الحركات الناجحة الموصلة الى الهدف هي التي يكررها الكائن الحى في الموقف التعليمي اما الحركات الفاشلة التي لا تحقق الوصول الى الهدف لا يميل الكائن الحى الى تكرارها لذلك فأن التكرار الفوري من شأنه ان يقوى من احتمال صدور الاستجابة المتعلمة في المواقف التالية اما التكرار الغير فورى يضعف احتمال ظهور الاستجابة وربما تختفى من الموقف التعليمي من قانون التكرار يشق قانون اخر وهو **قانون الحدث** والذى ينص على ان الكائن الحى يميل الى تكرار الحدث او الفعل الاخير لان هذا الفعل او الحدث هو الذى حقق له الوصول الى الهدف او حل المشكلة لذلك يميل الى تكراره داخل الموقف التعليمي.

ثالثا: قانون الاثر: إذا تبع مثير ما استجابة معينة وجاء بعذ هذه الاستجابة حالة من الرضا والارتياح وارضا والسرور فأن الارتباط يقوى بين هذا المثير وهذه الاستجابة اما إذا تبع المثير استجابة واعقبها حالة عدم رضا او ارتياح فأن الارتباط يضعف بينهم (فعندما يصل المتعلم الى الهدف المطلوب يشعر بحالة من الرضا والارتياح مما يعمل على تقوية الاستجابة في المستقبل، اما في حالة عدم شعوره بالارتياح والضيق سوف يؤدى الى اضعاف الارتباط بين المثير والاستجابة)

استخدامات نظرية المحاولة والخطأ في التعلم:

1- يمكن ان يستخدم مع الاطفال الصغار الذين لم تنمى لديهم القدرة على التفكير.

2- هذا النوع من التعلم اساسي لاكتساب بعض العادات والمهارات الحركية مثل السباحة. او القفز وغيرها من الالعاب الرياضية التي تعتمد على التدريب بشكل مستمر.

3- من الممكن ان تستخدم في تعلم لغة جديده.

4- من الممكن ان تستخدم في التعلم الذاتي والتعلم عن بعد والتعليم الالكتروني.

5- تستخدم في تعلم القراءة والكتابة للصغار والكبار.

6- التدريب على القراءة الصحيحة مثل قراءة القرآن الكريم.

نقد نظرية ثورندايك:

الإيجابيات:

1- قدم "ثورندايك" إنتاج غزير ومبتكر ومختلف عما سبقه وساهم في فهم طبيعة الإنسان ووضح كيف يتعلم الإنسان وأعتبر ذلك أساس للعلماء بعد ذلك فقد ألف كتاب " ذكاء الحيوان" وعمل تجارب عديدة على الحيوان فكانت منطلق للعديد من العلماء ومن بعده في بحوثهم.

2- ساهمت نظرية "ثورندايك" في تطور قياس الذكاء لدى الحيوان والإنسان وساهمت في تطوير أساليب التدريب والممارسة وبالتالي أساليب التدريس.

3- "نظرية ثورندايك" هي تطبيقات تربوية عديدة كما ذكرنا "استخدام التعزيز والثواب وأهمية تهيئة الظروف للتعلم الجيد.

السلبيات:

1- أغفل ثورندايك لدور العقل والعمليات العقلية كلفهم والاستيعاب والاستنتاج والتفكير في التعلم.

2- التجارب التي قام بها ثورندايك على الحيوان كان يضعه في موقف تجريبي ليس أمامه سوى استجابة واحدة صحيحة وهذا يختلف عن المواقف الواقعية التي تواجهه الإنسان.

3- نظرية ثورندايك نظرية جزئية حيث تنظر للموقف التعليمي نظرة قاصرة على الارتباطات بين المثيرات والاستجابات وهذا تفتيت للكلية، فالإنسان يتصرف بشكل كلي فعندما يتصرف الإنسان في موقف عقلي فإن الجانب الانفعالي له دور والجانب السلوكي له دور، فجميعها لها دور في السلوك.

4- قلل ثورندايك من تأثير العقاب في التعلم برغم أن الاعتقاد السائد في بعض المواقف التعليمية أن العقاب له تأثير لا يقل عن تأثير الثواب "التعزيز الموجب".

نظرية "بندورا" في التعلم الاجتماعي "التعلم بالملاحظة

تنتمي هذه النظرية إلى مجموعة النظريات التي تم إجراء التجارب على الإنسان وركزت على السلوك الاجتماعي: الإنسان يتأثر ويتعلم بالنماذج التي يلاحظها وله مبرره في الواقع ويؤكد على أن المواقف الاجتماعية تتأثر بالفرد فالاتجاه والتهيؤ تجعل الفرد يتأثر بالمواقف الاجتماعية، أهم الفرضيات التي استندت عليها التعلم بالملاحظة:

الأساس الأول: تستند نظرية "باندورا" على التعلم بالملاحظة على افتراض أساسي ملخصة في

1- أن الإنسان يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وانفعالاتهم وتصرفاتهم أي يستطيع أن يتعلم منهم عن طريق الملاحظة.

2- الإنسان يتأثر بالثواب والعقاب الذي يلاحظه على النموذج حين يتخيل المتعلم نفسه مكان النموذج مثلا الطالب يتأثر بعقاب طالب أخر له ويتجنب السلوك المعاقب. الثواب والعقاب لشخص معاقب يتأثر به الملاحظ لأنه يتخيل نفسه مكان النموذج بقدر تخيله بوضع نفسه للنموذج بشكل تبادلي بقدر ما يتأثر بالعقاب والثواب

3- الكثير من التعلم الإنساني تعلم معرفي وإن كان مجال التعلم هو مجال السلوك الاجتماعي فالإنسان لديه القدرة على متابعة الأحداث الخارجية وملاحظتها بما لديه من إمكانيات عقلية كالقدرة اللغوية والقدرة على التصور الذهني، القدرة على التخيل والاستنتاج وحل المشكلات. يتعلم الإنسان عن طريق الملاحظة من خلال تأثره بالنماذج أي أن التعلم الاجتماعي وإن كان تعلم مكتسبا عن طريق الملاحظة فإن الفرد يستخدم عقلة "أي تعلم معرفي" فتعلم الإنسان معرفي فالعمليات العقلية لها دور بارز في التعلم ومنها السلوك الاجتماعي "السلوك الاجتماعي المكتسب بالملاحظة يتناسب مع العمليات العقلية خاصة بالملاحظة ويخص الشخص الذي يتعلم.

4- التعرف على النموذج وما يتم ملاحظته قد يؤدي إلى أثار متباينة منها أثار التعلم بالملاحظة:

- ✓تعلم سلوكيات جديدة.
- ✓تسهيل استدعاء سلوكيات متعلمة كانت عرضة للنسيان.
- ✓كف استجابات كان الفرد مهيأ لها.
- ✓تحرير استجابات كانت مقيدة ومكبوتة.

التعرض لمثير لا يعني أن يكتسب كل الأفراد نفس التعلم فالفرد عن طريق ملاحظته قد **يتعلم سلوكيات جديدة** وفرد أخر يتذكر موقف ما وتسهل عليه **استدعاء الاستجابة** القديمة متعلمة كادت أن تنسى ويعني تسهيل: إظهار الفرد لاستجابات متعلمة لديه كانت غير مكبوتة أو غير مقيدة وكانت عرضه للنسيان وساعد على إظهارها ملاحظة النموذج من خلال متابعته "كما يقول المثل: ذكرتني بالذي مضى !!" ، فملاحظة النموذج يسهل عليه الاستجابة ويعني الاستدعاء: هي إعادة سلوك ما كما أودي أمام الفرد تماما وتعني إعادة الاستنتاج إعادة إظهار جزء من السلوك الذي أداه النموذج أما **التحرير** فيعني إظهار الفرد لاستجابات كانت مقيدة أو مكبوتة أو مكفوفة في حالة ملاحظته لنموذج يؤدي مثل هذه الاستجابات دون أن يصيبه بسوء فالكبت: غالبا يعني توقع حدث صحيح أو خطاء أنه سوف يصيبه بسوء أو يمنع من الإثابة أما **الكف:** يتجنب الفرد الملاحظ أداء لبعض أنماط السلوك وخاصة في حالة مواجة نموذج الذي يؤدي إلى عواقب سلبية أو إلى عقاب. وفرد أخر قد يلاحظ النموذج ويحرر استجابة كانت مكبوتة فالنموذج يسهل استدعاء استجابة مكبوتة أي تحرير ظهور الاستجابة كانت احتمال ظهورها اجتماعيا ضعيف. وشخص أخر قد يمنع ظهور استجابة كانت مهيئة للظهور.

العوامل التي تؤثر على الانتباه للنموذج وملاحظته بدقة هي:

- o سلوك النموذج.
- o خصائص النموذج.
- o خصائص الفرد الملاحظ.
- o عناصر الموقف المحيطة "عناصر الموقف الاجتماعي".
- o أشكال التعزيز المستخدمة.

التجارب التي قام بها بندورا: قام بمجموعة من التجارب على الإنسان وقسم التجربة إلى مجموعات، وهي عبارة مجموعات من الأطفال

المجموعة الاولى: يرون نموذج يعتدي على مجسم كبير بحجم الإنسان الطبيعي "موقف عدواني"

المجموعة الثانية: عرض لهم صور ثابتة لاعتداءات مادية محسوسة، مناظر تدل على عنف موجه نحو أشخاص آخرين.

المجموعة الثالثة: عرض لهم فليم يظهر اعتداء جسدي ولفظي.

المجموعة الرابعة: وهي" مجموعة الضابطة" لم يشاهدوا فليم عنف

المجموعة الخامسة: شاهدوا موقف عايني لاعتداء شخص على آخرين

المجموعة السادسة: لم يعرض لهم أي موقف

النتائج: تمت مراقبة الأطفال دون شعورهم بالمراقبة، فوجد أن الذين قاموا بمحاكاة السلوك هم الذين عايشوا العدوانية المتوسطة ومرتفعة وقد تأثر بمشاهدة الفيلم المتحرك.

كيف يحدث التعلم بالملاحظة: مراحل حدوث التعلم بالملاحظة:

1- الانتباه: لكي يحدث التعلم الاجتماعي لا لبد أن ينتبه الفرد إلى السلوك الاجتماعي: مثيرات تدرك والعرض الجيد يؤدي بالفعل بشكل واضح، ضرورة تركيز الحواس اللازمة لأداء السلوك ويطلب من الفرد الملاحظة، فإذا لم يلاحظ لا يحدث الانتباه بالتالي التعلم.

2- التدريب على السلوك الاجتماعي وتكراره بصورة علانية أو غير علانية: عند رؤية حركه أو تصرف ما فإن الفرد يكرر السلوك الذي وصل إليه بينه وبين نفسه بصورة علانية أو غير علانية

3- إعادة الإنتاج لمحتوى السلوكي حول السلوك الملاحظ: يحتفظ الفرد ببعض السلوكيات التي تدرب عليها وأثناء تدربه عليها يستحضر جزء منها ليكون لنفسه نموذجا ويسترجع محصوله السلوكي السابق ليكون إطار وحدود معينه ويرى إذا كان يؤدي النموذج حرفيا أو يؤدي ما تم الامتناع به ويتفاعل مع مخزونه المعرفي مع ما يلاحظه من نموذج وهي

فلتره وتصفيه لهذه الملاحظة للنموذج، فمحاولة دمع مع ما يلاحظه الفرد مع مخزونه المعرفي هو الذي يتعلمه.

4- تكوين دوافع للفعل أو عدم الفعل: أي كون قناعه أن ما لاحظه جعله أكثر تحررا لاستجابة مكبوتة أو سهل عليه الاستجابة

الانتقادات الموجة لنظرية التعلم الاجتماعي:

الإيجابيات:

- أجريت تجارب نظرية على عينات من الإنسان بدلا من الدراسة على سلوك الحيوان قبل ذلك.

- فكرة التعلم بالملاحظة ومضمونها تتفق مع المنطق ومقبولة واقعيا وأكدت نتائج الأبحاث أهميتها.

- تعتبر تجارب باندورا نموذجا جيدا للتجارب المضبوطة من حيث تصميم وضبط المتغيرات وتعديل المتغير التجريبي وهي مضبوطة علميا.

- استخدمت مبادئ التعلم بالملاحظة في كثير من المواقف التطبيقية في مجال العلاج السلوكي والإرشادي والتدريس وفي مجال التربية والتعليم.

السلبيات:

- يرى البعض أن الفكرة الأساسية التي قامت عليها نظرية باندورا ليست شاملة، فلم يقدم تصور عميق عن الدوافع التي تقلل أو تزيد التعلم بالملاحظة.

- لم يجري تجارب توضح من خلالها نمو التعلم بالملاحظة "طولية. مستعرضة" على مراحل عمرية متتابعة يوضح من خلالها كيف ينمو التعلم بالملاحظة.

- من مبادئ حل المشكلات الأخرى يحتاج إلى تعميمها إلى إجراء تجارب على عينات كبيرة ممثلة للمجتمع الأصلي.

اتجاه التعلم المعرفي:

نظرية الجشطلت "فرتهيمر . كوفكا . كوهلر"

نظرية التعلم بالاستبصار

معنى مصطلح معرفة Cognition: تشير إلى جميع العمليات النفسية التي بواسطتها يتحول المدخل الحسي Sensory Input فيطور ويختصر ويختزن لدى الفرد إلى أن يستدعى لاستخدامه في المواقف المختلفة حتى في حالة إجراء هذه العمليات في غياب المثيرات المرتبطة بها ومن العمليات النفسية التي تتعرض لها المدخلات الحسية، الإحساس، الإدراك والتخيل والتذكر والاستدعاء والتفكير وغيرها من العمليات النفسية الأخرى التي تشير إلى المراحل التي يمر بها الأداء العقلي أو تشير إلى المستويات العقلية لهذا الأداء

– **نظرية الجشطالت:** تنسب هذه النظرية في التعلم إلى ثلاثة علماء ألمان هم: كوهلر . كوفكا . فرتهيمر

ظهرت سيكولوجية الجشطلت في ألمانيا في نفس الوقت تقريبا الذي ظهرت فيه السلوكية في أمريكا.

معنى كلمة جشطلت: هي صيغة أو شكل، وترجع هذه التسمية إلى أن دراسات هذه المدرسة للمدركات الحسية بينت أن الحقيقة الرئيسية في المدرك الحسي ليست هي العناصر أو الأجزاء التي يتكون منها المدرك وإنما الشكل أو البناء العام. مثلا: المثلث لا يتكون من ثلاث أضلاع وثلاث زوايا مجتمعة مع بعضها البعض. والدليل على ذلك أنه لا يمكن أن ندرك المثلث من ثلاثة خطوط موضوعة في أي وضع أو ثلاث زوايا منفردة فالعلاقة العامة أو الصياغة الكلية عند جماعة الجشطلت هي الناحية الرئيسية الأولى بالاهتمام.

هناك ثلاث مبادئ استندوا عليها في نظرية التعلم بالاستبصار:

1– أن للعقل دور إيجابي نشيط في تنظيم وتبسيط اكتساب المعلومات الحية واكتساب المعاني والخبرات وليس دور سلبيا كما يظن السلوكيين واعترفوا بدور العقل واعتبروه المحرك الرئيسي في تنظيم واكتساب المعلومات أي "التعلم".

2- يشكل الإدراك أهم العمليات العقلية التي تساهم في تعلم الإنسان ولذلك اهتم الكثير من علماء الجشطلت وأتباعهم بدراسة الطبيعة العملية للإدراك والعوامل المؤثرة فيه واشتقت أهم المفاهيم والمبادئ والقوانين المتعلقة والمرتبطة بالتنظيم الإدراكي. والإدراك يشكل أهم العمليات العقلية المهمة في التعلم الإنساني.

3- الكل أكبر من مجموع الأجزاء وإدراكنا للكليات يسبق إدراكنا للجزئيات المكونة لها. إدراك الكل يسبق إدراك الأجزاء.

الإنسان كل وأعمق من أن يعمل متفرد، تناغم الأجزاء يجعل النظرة للكل أعمق من الأجزاء، يجب أن تكون نظرتنا للأشياء المجموعة ليس مجموع أجزاء بل يجب أن يكون أعمق من ذلك أي في تناغم وتنظيم معين لو أختل جزء منها أختلت البقية، مثلا اللوحة أعقد من أنها شيء مجمع من عناصر جزئية.

نظرتنا للأشياء الحية والجامدة يجب أن تكون أكبر بكثير وتسبق النظرة التحليلية للأجزاء أو التجزئة، لذا تفسيرهم للتعلم تفسير كلي: نتعلم الجملة ثم الكلمة ثم الحروف عكس النظرة الجزئية: الحروف ثم الكلمة ثم تعلم جملة.

أهم التجارب التي قام بها علماء الجشطلت:

تجربة كوهلر لقرد الشمبانزي باعتباره أكثر الحيوانات من الدرجة العليا:

يوضع في قفص مغلق ويعلق موز في أعلى القفص بحيث لا يستطيع الوصول إلية من خلال أخذ الموز مباشرة أو لا يستطيع الوصول إليها من خلال اليد وحدها " الطريق الطبيعي" وفي ركن القفص صندوق. أخذ الشمبانزي ينظر إلى الموز ويحاول الوصول إليها بمد يده وبالوثب ولكنه فشل، ثم أخذ ينتقل من ركن إلى ركن في حيرة، وأخيرا لا حظ الصندوق فنظر أليه ونظر إلى الموز المعلقة في السقف وفجأة جذب الصندوق إلى الموضع الصحيح تحت الموز ثم قفز فوقه ووصل إلى هدفه. فلابد أن الحيوان في هذه التجربة أن يدرك العلاقة بين الصندوق وإمكان الوصول إلى الموزة.

التجربة الثانية: كررت التجربة السابقة ووضع صندوقان بدلا من صندوق واحد لكي يضع الحيوان أحدهما فوق الأخر للوصول إلى الهدف (ارتفاع الصندوق الواحد في هذه التجربة لا يكفي للوصول إلى الموز ولابد من وضع الصندوقين فوق بعضها البعض " هذه التجربة أكثر صعوبة ولم يستطع حلها إلا عدد قليل من الشمبانزي.

التجربة الثالثة: وضع الطعام خارج القفص فحاول الحيوان أن يصل إليه باليد ففشل، وبعد مدة لاحظ وجود العصا في الناحية الأخرى من القفص " الناحية البعيدة عن الطعام" فأمسك بها، وأخذ يلعب بها، ثم أخذ ينفذها من بين قضبان القفص. وفي هذه الأثناء وقع نظرة على الطعام وفجأة تغير سلوكه واستخدم العصا في جذب الطعام. ونجح في ذلك.

كانت كل التجارب التي وضعها كوهلر تعرض مشاكل من هذا النوع، كما يضع في مجال رؤية الحيوان كذلك وسيلة يستطيع الحيوان عن طريقها الوصول إلى الهدف.

الشروط التي راعاها كهولر في تجاربه:

- وجود مشكلة محدده أو عائق، مثلا: عدم وجود ارتفاع معين، عناصر الموقف متعلمة يسهل حرية الحركة، فالقرد يتأمل ناحية الصندوق والقفص ثم يأخذ فترة راحة ثم فجأة !! وهذه الكلمة ما تميز الاستبصار والاستبصار يعني: إدراك العلاقة بين جزئيات الموقف "الشكل وعناصره إدراك صحيحا ولكن هذا الفهم الصحيح يكون فجائي، أي الوصول إلى حل للمشكلة يكون فجأة.

- قد تكون حركات الكائن الحي عشوائية وقليلة وهذه الحركات فيها تأمل وفترات كمون وليس كل الحركات تسبق الحل كما في تجارب ثورندايك، البداية فيها تأمل ثم حركات بسيطة وخاطئة ثم فجأة "الاستبصار" يصل للحل "وضع الصناديق ثم حصل على الموز" أي أن حل المشكلة جاء فجأة" والفترة التي سبقت الحل هي حالة تأمل مصحوبة بأخطاء قليلة حيث أن الحل تم فجائيا.

ونستنتج من ذلك: أن الوصول إلى الحل يأتي فجأة نتيجة ما يسمى بالاستبصار Insight.

إن الاستبصار يعتمد على إدراك وتنظيم أجزاء الموقف متى توصل الحيوان إلى الحل عن طريق الاستبصار، فإنه يمكنه أن يكرره بسهولة.

الفرق بين التعلم بالاستبصار والتعلم بالمحاولة والخطاء:

✓ تجارب التعلم بالاستبصار تمت على الحيوانات من الرتبة العليا "مثل الشمبانزي" بينما تجارب التعلم بالمحاولة والخطاء تمت على الحيوانات بسيطة من رتبة أدنى مثل القطط.

✓ يسبق التعلم بالاستبصار أخطاء بسيطة وفترات من التأمل والتفكير "فترات راحة"، بينما يسبق التعلم بالمحاولة والخطاء أخطاء كثيرة وحركات عشوائية غير هادفة.

✓ الحل ألاستبصاري يحدث فجاءه ويرتبط بعمليات عقلية أو تفكير أو إدراك ويأتي عن طريق الإدراك لأجزاء الموقف. أما الحل بالمحاولة والخطاء يحدث بالصدفة وتدريجيا.

✓ متى ما وصل الكائن الحي في موقف ما للحل بالاستبصار فإنه يستخدم هذا الحل في مواقف مشابهة بمعنى أنه يستفيد من هذه الخبرة المكتسبة أي انتقال أثر التعلم، أما إذا وصل إلى الحل عن طريق المحاولة والخطاء يكون هناك صعوبة واحتمالية أقل للتعلم، ربما يصعب استخدام الحل بالمحاولة والخطاء في المواقف المشابهة.

✓ الحل ألاستبصاري لا ينسى بسهولة، بينما الحل بالمحاولة والخطاء ينسى بسهولة ارتباطه بالأثر الطيب.

✓ يتوقف الحل بالتعلم بالاستبصار على خبرات الفرد السابقة وعلى تنظيم عناصر الموقف المشكل حيث تصبح جميع جوانب الموصلة إلى الحل في مجال ملاحظة الكائن الحي.

شرط أساسي للتعلم بالاستبصار هو: تنظيم عناصر الموصلة إلى الحل

بينما في التعلم بالمحاولة والخطأ ليس من الضروري تنظيم عناصر الموقف والأهم في ذلك الالتزام بشروط التجربة وهي تيسير الحركة للكائن الحي وعدم إعاقتها ولا يعني ذلك حسن التنظيم.

جوانب التعلم التي ركز عليها السلوكيين هو السلوك الظاهر م ←س

أما جوانب التعلم التي ركز عليها المعرفيين هي جوانب غير الظاهرة "الاستبصار← التأمل والراحة ← الاستجابة.

أهم العوامل المؤثرة في التعلم بالاستبصار:

الإدراك: كعملية عقلية، هي تفسير الفرد للتنبيهات التي تصل إليه عن طريق الحواس المختلفة تفسيرا دقيقا وصحيحا.

ماذا يعني تفسيره عن طريق الحواس:

مثلا: صوت الصفارة، أدركنا وفسرنا أن هذا المثير هو صوت الصفارة على حسب الخبرة السابقة، أما الطفل الذي ليس لديه خبرة لن يستطيع أن يدرك أي يفسر أنه صوت الصفارة. أي عندما نفسر أن مثير ما هو "ذلك الشيء" فإن هذا ما نعنيه بالإدراك.

لكي يحدث الإدراك الجيد يجب أن تتوفر أربعة شروط هامة هي:

1- أن يكون المثير واضح وعرضه عرض واضح.

2- توفر الحاسة المناسبة بالكفاءة المناسبة "مثلا مثير القلم: توفر حاسة مناسبة وهي قوة النظر".

3- تركيز الانتباه لهذه الحاسة لمصدر الإثارة "حاسة موجودة ولكن لم يركز انتباهه على المثير مصدر الإثارة فإنه لن يدرك ذلك المثير

4- وجود خبرة سابقة يفسر الفرد في ضوءها هذا التنبيه الحسي.

عوامل تؤثر على الإدراك سلبيا

العوامل السلبية:

- الإخلال بأحد الشروط الأربعة السابق ذكرها . عدم وضوح المثير أو عدم توفر الحاسة أو عدم تركيز الانتباه أو عدم وجود خبرة كافية

- الانفعال الزائد إيجابيا أو سلبيا وزيادة الانفعال تجعل الفرد يشوش ويؤثر على الإدراك سلبيا ويجعل تفسيره غير صحيح.

– الإيحاء الخادع: وهو تضليل أو خداع متعمد أو غير متعمد من شخص أو جماعة يجعل الفرد يدرك نفسه أو يدرك الآخرين أو يدرك المثيرات من حوله إدراكا غير صحيحا أو يحرف الإدراك.

مثلا: عندما يوحى لشخص ما أنه قد يحس بألم في جسمه وبعض الأفراد عرضه للتضليل أكثر من غيره لذلك فإن الحرب النفسية "الشائعات " لا تؤثر في كل الأفراد. وكلما كان عرضة للإيحاء كلما كان إدراكه للأمور غير دقيق وغير جيد.

قواعد التنظيم الإدراكي المساهمة في التعلم بالاستبصار:

استخدم فرتهمير الكلمة الألمانية جشطلت ومعناها في اللغة العربية "شكل أو صيغة Form أو هيئة Configuration وقد تكون الجشطلتات وهي جمع جشطلت من أنواع متعددة ،كما في علم النفس وتعتبر الحركة الظاهرة هي أحد الجشطلتات.

1- **قاعدة الشكل والأرضية:** الشكلFigure: هي مجموعة من المثيرات التي تركز عليها في وقت ما وتسمى جشطلت .

الأرضيةGround: هي المثيرات التي تصل لنفس الحاسة في نفس اللحظة.

مثلا: السبورة شكل وخلفية السبورة أرضية، لوحة بها رسمه زهور، الشكل هي الزهور والأرضية هي خلفية اللوحة،مثلا صوت آلة موسيقية وسط مجموعة من الأصوات يعتبر شكل لأنه أكثر تمايز من الأصوات الأخرى، أما بقية الأصوات الأقل تمايز تعتبر أرضية . وكلما زاد التباين بين الشكل والأرضية يكون الانتباه أيسر وأدق وكلما زاد التشابه بين الشكل والأرضية يصعب على الإدراك وما يكون شكل لشخص ما يكون أرضية لفرد أخر، لا توجد حدود فاصلة، مثلا: إذا حول الفرد انتباه من سماع صوت الآلة الموسيقية إلى صوت شخص يناديه فإن الشكل يتحول إلى صوت صديقة ويصبح صوت الآلة الموسيقية هي الأرضية، ففي أي موقف إدراكي تمثل المثيرات التي يركز عليها الفرد وينتبه إليها أكثر هي تمسى "شكل"

أما بقية المثيرات التي تصل إلى نفس الحاسة في نفس الوقت تسمى "أرضية أو خلفية"

كلما زاد التباين أو الاختلاف بين الشكل والأرضية يسهل الإدراك ويكون أكثر دقة وأما إذا قل التباين أي زاد التشابه صعب الإدراك وكان غير دقيق في الغالب.

مثلا: البقعة السوداء في الثوب الأبيض يسهل إدراكها من البقعة السوداء في الثوب ألكحلي، وكذلك سهولة إدراكنا لصوت المحاضر إذا كانت بقية الأصوات في تلك اللحظة هادئة وصعوبة إدراكنا لصوت المحاضرة إذا كان هناك أصوات عالية قريبة من حيث الشدة "الإدراك يخص كل الحواس: السمع، الشم، الرؤية، الإحساس" ليس هناك في الموقف الواحد ما هو شكل وما هو أرضية بل هي مسألة إدراك ذاتي، مثلا إدراك لوحة الإعلانات تكون أسهل عندما تكون مضيئة أكثر من إدراكها لو كان لونها باهت وقريب من لون اللوح.

2- **قاعدة التقارب:** نميل إلى إدراك الأشياء المتقاربة مكانيا أو زمانيا كوحدات مجمعة ومجموعات قبل إدراك العناصر أو الأجزاء المكونة لهذا الشيء.

مثلا: عند دخول المسجد في الصلاة من السهل إدراك عدد الصفوف قبل إدراك عدد المصلين ونوعيتهم في كل صف. إذا في التقارب المكاني والزماني نميل إلى إدراك المواقف الحياتية كمجموعات والعناصر المتقاربة مكانيا وزمانيا نميل لإدراكها في وحدات كلية "مجموعات الشيء المدرك هي جشطلتات" مثلا: الأحداث المتقاربة في التسعينات كانت تتسم بالحروب ..بالتطور.. أي صفه طغت في زمن ما أو مكان ما تنطبق عليها قاعدة التقارب وإذا كانت قريبة نميل لإدراكها لهذه العناصر كوحدات زمانيه كوحدة كاملة.

3- **قاعدة التشابه:** نميل إلى إدراك العناصر المتشابه في وحدات كلية قبل إدراكنا لخصوصية كل عنصر فيها، فالأشياء المتشابهة في الشكل أو الحجم أو اللون أو السرعة أو الاتجاه تدرك كصيغ

مثلا: إذا نظرنا في مكان عام ممكن القول هناك مجموعة سعوديين بسبب اللبس ومجموعة غير سعوديين ومجموعة عمال نظافة "التشابه بسبب مجموعة اللبس أو الزي" والسبب الذي أداء إلى إدراك ذلك هو عنصر التشابه. مثلا: رسم مجموعات هندسية مثلثات

ومربعات ودوائر مبعثرة لو كان هناك عناصر متقاربة سائدة مثلا مجموعة مثلثات سائدة ندركها مجموعات متشابهه.

4- **قاعدة الاستمرار أو الاتصال:** يميل الفرد لإدراك الأشكال. العناصر التي تتصل بعضها وتتجه وجهه معينة على أنها لا تخرج من هذا الاتجاه وتستمر فيه.

فالأشياء المتصلة، النقط التي تصل بينها خطوط مثلا تدرك كصيغ بعكس الأشياء المنفردة التي لا علاقة تربطها بغيره.

مثال: رؤية مجموعة أسهم متصلة بعضها البعض نميل لإدراكها أنها وحدة كلية لا تخرج من هذا الاتجاه، إذا رئينا مجموعة من الجنود في طابور سير في حركة متجه من نقطة معينة لأخرى ندركها أنهم وحدة كلية واحدة ويستمرون في هذا الاتجاه إلى ماله نهاية ولا تخرج عن هذا الخط، لو سمعنا صفارة 10 مرات متتالية ندركها أن الصوت مستمر، أي يميل الفرد لإدراك العناصر مستمرة.

5- **قانون الشمول:** يغلب على الفرد إدراك الشكل الكلي الذي يحتوي على أكبر عدد من المثيرات "المنبهات "المتشابهة في الوقت الذي يصعب علينا إدراك الأشكال الأصغر محتوى داخل هذا الشكل الكبير

فالأشياء تدرك كصيغة إذا كان هناك ما يجمعها ويحتويها ويشملها كلها. فالصورة صفين متوازيين من الأشجار تعطى صيغة طريق، عن مجرد عدد من الأشجار.

مثال: يميل الفرد إلى إدراك الصحراء على أن لونها أصفر إذا نظرنا إلى مساحة كبيرة، ويختفي عن النظر الواحة الخضراء إذا كانت مساحتها قليلة إذا قورنت بالصحراء.

ونميل إلى أدارك الغابات الخضراء في وحدات كلية ذات اللون الأخضر ويصعب إدراك أي شخص في هذه الغابات الخضراء وتستخدم هذه القاعدة في عمليات التمويه. فإذا أردنا إخفاء عناصر معينه، مثل لبس الجنود لون عسكري قريب للأخضر في الغابة، نقرب الشكل الذي يراد إخفاءها إلى الأرضية وضمان أن الأرضية كبيرة الشكل أي العنصر السائد وإخفاء العنصر الشكل في الأرضية.

سيادة العنصر كبير يدرك قبل إدراك عناصر أقل سيادة أو حجما بعض مثيرات تكتسب لون الغابة.

6-**قاعدة الوسيط المشترك:** يميل الفرد لأدراك العناصر التي يجمعها حركة واحدة تشابهه على أنها وحدة كلية قبل إدراك تفاصيل كل عنصر فيها مثلا: ندرك مجموعة خيول في سباق على أنها وحدة متحركة على الرغم من اختلاف شكل وعدد عناصر كل حصان منها "عنصر تشابه في الحركة" طابور متحرك بغض النظر عن الحركة وتفاصيله ندركها وحدة كلية.

7-قاعدة الاكتمال . الإغلاق: يميل الفرد لأدارك الأشياء الناقصة باعتبارها أشكال مكتملة إذا كانت غالبية صفاتها موجودة والنقص في حدود بسيطة.

مثلا: عندما نرى دائرة مفتوحة نقول أنها دائرة وذلك لتوفر خصائص الدائرة في غالبية عناصرها والنقص في حدود بسيطة من العناصر. مثلا: فهمنا لشخص يتأتي في الكلام ونطق حروف ناقصة أو يخطأ في الكتابة بعض الكلمات يخضع لقاعدة الإغلاق حيث نكمل النقص في الكلام وندرك الكلام أنه صحيح رغم الأخطاء.

بعض الحقائق النظرية حول التعلم بالاستبصار:

1- الإدراك يحدد التعلم بالاستبصار

2- إعادة تنظيم عناصر الموقف المدرك يؤثر على الاستبصار

3- الاستبصار يستبعد ولا يتماشى مع ضيق الأفق " الجمود، عدم المرونة الفكرية

4- التعلم بالاستبصار لا ينطفئ بسهولة

5- الاستبصار والفهم يسمحان بانتقال التعلم

6- الاستبصار هو مكافأة التعلم

شرح:

1- الإدراك أهم علمية عقلية في الاستبصار: بقدر الادراك الجيد بقدر قدرة الفرد على التعلم بالاستبصار، الادراك الجيد=الفهم الجيد، ويتفق مع الفروق الفردية. هناك خصائص تؤثر

على الإدراك بالتالي تؤثر على الفهم، كلما زادت كفاءة الفرد في الإدراك زادت كفائتة على الاستبصار، إذا العلاقة بين الادراك والتعلم بالاستبصار علاقة طردية.

2- كلما كانت عناصر الموقف منظمة كلما كان الإدراك أسهل حيث من ضمن شروط الجشطلت أهمية تنظيم العناصر لتسهيل الاستبصار "الامتلاء" ومن تجارب الجشطلت "صندوق غير واضح يصعب الادراك"

3- لا يوجد الاستبصار إذا وجد تصلب في التفكير: يحتاج الى فرد منفتح فكريا ولدية قدرة على التفكير في أكثر من اتجاه. مثال: ممرضة توقض المريض لأخذ الدواء المنوم !!هذا تفكير ضيق الأفق ومتجمد فهو نائم!!

4- طريقة الحل الاستبصاري تثبت لدى الفرد لفترة أطول واحتمالية نسيانها أو انطفائها احتمالية ضعيفة وهو عكس التعلم بالمحاولة والخطأ.

5- الحل جاء استبصاريا يمكن استخدامه في مواقف مشابهه

6- معظم النظريات السلوكية تعتبر المعزز خارجي، بينما النظريات المعرفية ترى أن المعزز يكون داخليا، فيكفي الفرد مكافأة أنه حل المشكلة "مكافأة ذاتية" وتدعيم ذاتي عكس ما هو قائم في النظريات السلوكية ننظر للمكافأة خارج نطاق الفرد.

أهم التطبيقات التربوية:

1- يمكن استخدام مبادئ الجشطلت في تعليم الأطفال المبتدئين القراءة والكتابة في الطريقة الكلية أي بدء من العام إلى الخاص، عكس ما كان سائد في استخدام الطريقة الجزئية. مثلا: سابقا كان يتعلم أول الحروف ثم كلمة ثم جملة "طريقة تجزيئية " في الطريقة الجشطلت نبدأ بفقرة أو جملة ونلون الكلمة المراد تعلمها ونبرزها بأن تكون أكبر حجما وتكون ذات أثر إيجابي في تعلم المبتدئين "وتعد طريقة كلية في التعلم وتستخدم هذه الطريقة أيضا في الغرب.

2- ممكن استخدام مبادئ الجشطلت في تحسين طرق التدريس ونبدأ بفكرة عامة من مجموعة دروس متصلة ثم تأتي التفسيرات مثل "نموذج أوزربل" تعلم قائم على المعنى "إدراك نص شعري قبل تعلمه يسهل الحفظ والفهم "

3- تستخدم مبادئ الجشطلت إلى الآن وبفاعلية في عملية العلاج السلوكي وأغلب كتب العلاج السلوكي لا تخلو منه مبادئ الجشطلت . مثال: خجل الطفل: نبحث عن السبب وراء الخوف ونجد أن السبب هو الخوف من التقويم السلبي من قبل الآخرين "ونظرة الآخرين نظرة جزئية"

4- يمكن تبسيط المعلومات الإضافية باستخدام مبادئ الجشطلت أول خريطة يجب أن يتعرف عليها الطالب. خريطة العالم..ثم خريطة الدول..ثم المحيطات ...إلخ.

5- وجد فرتهيمر أن من المجالات التي يمكن الاستفادة فيها من مجالات الاستبصار مجال الهندسة خاصة والرياضيات عموما وذلك بتنويع درجات صعوبة المسائل الهندسية والتدرج فيها لتعويد الطلاب على الحلول الأستبصارية. وأكثر مجال تتضح فيه فاعلية الاستبصار هي الهندسة لو لم تكن هناك عمق في التفكير عما سبق من نظريات سابقة لن نستطيع إيجاد الحلول"نظرة كلية تسبق النظرة التحليلية"

تقويم النظرية:

الإيجابيات:

- ساهمت النظرية في زيادة الفهم للإدراك الحسي.
- أفادت المجال التربوي في تطبيق طرق التدريس وإعداد المناهج المترابطة والمتناسقة.
- أكدت النظرية على الدور الفاعل للعقل والعمليات العقلية في التعلم وهذا تأكيد منطقي يتفق مع الواقع ولم يعد العلماء يركزون على التدريب والتكرار الآلي البسيط.

السلبيات

- فسر التعلم في النظرية على أنه نتيجة الاستبصار والاستبصار لا نعرف متى يحدث وبعد أي عدد من المحاولات يحدث ذلك.
- لم يركز علماء الجشطلت على دور الخبرات السابقة في مواقف التعلم. فكلمة الاستبصار تعني: وجدتها!! أي قد يوجد دون ارتباط بخبرة سابقة والبعض على ضوء خبرة جديدة "أهملوا دور الخبرة السابقة في حدوث الاستبصار"

– يرى البعض أن الجشطلت لا تعني شيء جديدا وكان معروفا قبل ذلك حزمة الإحساسات "الإدراك الحسي" =الجشطلت، أن الكل سابق الجزء . النظرة الكلية سابقة على النظرة تحليله أي مجموعة إحساسات سبقت نظرة والإدراك "عدد من الأشياء وجدت مع بعض"

قائمة المراجع:

1. ابراهيم ابراش: المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية، دار الشروق ط01 عمان 2009.

2.أحمد الدبسي وآخرون (2012) علم وظائف الأعضاء، منشورات جامعة دمشق، سوريا.

3. أحمد بدر: أصول البحث العلمي ومناهجه، المكتبة الأكاديمية، قطر، 1994.

4.أنطوان حمصي (2009) علم النفس العام؛ الجزء الأول، منشورات جامعة دمشق، سوريا.

5.أنطوان حمصي (2011) علم النفس العام؛ الجزء الثاني، ط10، منشورات جامعة دمشق، سوريا.

6.أنطوان حمصي (2011) مدارس علم النفس، منشورات جامعة دمشق، سوريا.

7.باتريك لومير (2011) علم النفس المعرفي المرجعية السيكولوجية للكفايات وبيداغوجيا الإدماج (ترجمة: عبد الكريم غريب) ط1، منشورات عالم التربية؛ مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

8.بدر الدين عامود (2001) علم النفس في القرن العشرين، الجزء الأول، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، سوريا.

9.بدر الدين عامود (2001) علم النفس في القرن العشرين، الجزء الثاني، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، سوريا.

10. بشير معمرية (2002) القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية، ط1، منشورات شركة باتنيت، باتنة، الجزائر.

11. بشير معمرية (2016) الدليل العلمي إلى مناهج البحث والقياس (الكتاب الالكتروني لشبكة لعلوم النفسية العربية، العدد 42)

جابر نصر الدين (2015) دروس في علم النفس الفيزيولوجي، ط1، منشورات مخبر الدراسات النفسية والاجتماعية جامعة بسكرة، دار علي بن زيد للطباعة والنشر بسكرة، الجزائر.

12. ربحي مصطفى عليان: البحث العلمي أسسه ومناهجه وأساليبه وإجراءاته، بيت الأفكار الدولية، عمان.

13. رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسيته النظرية وممارسته العملية، دار الفكر المعاصر، بيروت ط01، 2000.

14. رحيم يونس كرو العزاوي: مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، ط01، عمان، 2008.

15. سيف الإسلام سعد عمر: الموجز في المنهج البحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الفكر، ط1، دمشق، 2009.

16. شيلدون كاشدان (1984) علم نفس الشواذ (ترجمة: محمد عثماني نجاتي، احمد عبد العزيز سلامة) ط2، دار الشروق بيروت، لبنان.

17. صالح محمد علي أبوجادو ومحمد بكر نوفل (2007) تعليم التفكير؛ النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

18. صلاح مراد وفوزية هادي (2002) طرائق البحث العلمي، تصميماتها وإجراءاتها، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

19. عبد الكريم بلحاج (2009) المدخل إلى علم النفس المعرفي، ط1، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، المغرب.

20. عبد الكريم غريب (2006) المنهل التربوي؛ الجزء الأول، ط1، منشورات عالم الكتب؛ مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، المغرب.

21. عبد الكريم غريب (2006) المنهل التربوي؛ الجزء الثاني، ط1، منشورات عالم الكتب؛ مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، المغرب.

22. عبد الكريم غريب (2012) علم النفس المعاصر؛ التيارات والمدارس، ط1، منشورات عالم الكتب؛ مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، المغرب.

23. عدنان يوسف العتوم (2010) علم النفس المعرفي؛ النظرية والتطبيق، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

24. عمر عبد الرحيم نصر الله (2004) تدنى مستوى التحصيل والانجاز المدرسي: أسبابه وعلاجه، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

25. فاطمة عوض صابر، ميرفت علي خفاجة: أسس ومبادئ البحث العلمي، مكتبة الإشعاع، إسكندرية 2002.

26. كرستيان ككنبوش (2002) الذاكرة واللغة (ترجمة: عبد الرزاق عبيد) دار الحكمة الجزائر، الجزائر.

27. لويس ر. أيكين (ب.ن) الاختبارات والامتحانات قياس القدرات والأداء (ترجمة: فرح السراج) ط1، شركة العبيكان للأبحاث والتطوير، المملكة العربية السعودية.

28. محمد الطيب وآخرون (2003) مناهج البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، ط2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، القاهرة.

29. محمد عبد الرحمن مرحبا (1983) من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، الجزائر.

30. محمد عبيدات محمد، أبو نصار عقلة المبيضين: منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل، ط2، عمان، 1999.

31. مروان عبد المجيد إبراهيم: أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، ط01، عمان 2000.

32. منذر الضامن: أساسيات البحث العلمي، دار المسيرة، ط01، عمان، 2007.

33. نزيه احمد الجندي (2010) تاريخ التربية وعلم النفس عند العرب، ط6، منشورات جامعة دمشق، سوريا.

34. وجيه محجوب: أصول البحث العلمي ومناهجه، دار المناهج، ط2، عمان، 2005.