جـــامعـــــة وهـــــــران 2
كليـة اللغـــــــات الأجنبيــة
قسم اللغات الألمانية والروسية

مطبوعة بيداغوجية مقدمة في مقياس:

العلوم الانسانية والاجتماعية

إعـداد: د. بلحـــر ياقـــوت

السنة الجامعية: 2023-2024

المقدمة

المقدمة:

يعتبر علم النفس من أكثر العلوم الاجتماعية والانسانية جذبا للفضول والانتباه، لطبيعة موضوعه، والأسئلة التي يسعى للاجابة عليها. ويسعى العلماء والباحثين في علم النفس للاجابة على الكثير من الاسئلة، وحل المشكلات التي يواجهها الفرد بينه وبين نفسه، أو بينه وبين الآخرين.

وعليه، اشتملت هذه المطبوعة على عدد من الموضوعات التي تخدم مادة العلوم الانسانية والاجتماعية، وهي تعتبر مرجعا أوليا لكل مهتم بدراسة العلوم الانسانية، فهي محاضرات تمهيدية تعرّف الطالب بمواضيع علم النفس الأساسية، وأهم نظريات التعلم التي عرفها مجال علم النفس المعاصر.

ولذلك، حرصنا كل الحرص على الجمع بين الجانب التاريخي وبين الميادين التي يهتم بدراستها، لذلك قسّمناها إلى محورين، المحور الأول الموسوم بـ "مدخل إلى علم النّفس"؛ يشمل نشأة وتطور علم النفس، فروعه النظرية والتطبيقية، ومدارسه، كما تتضمّن أيضا مناهج البحث في علم النفس والمواضيع التي يهتمّ بدراستها.

أمّا المحور الثاني، وهو موسوم بـ "مدخل إلى نظريات التعلّم" يشمل أهمّ نظريات التعلم التي شهدها علم النفس المعاصر، من نحو نظريات التعلم الشرطي ، نظرية المحاولة والخطأ، النظرية المعرفية، نظريات التعلم الاجتماعي، وغيرها من النظريات التي تعدّ اللبنة الأولى في تأسيس عملية التعلّم والتعليم، فهي تؤسّس للمعلّم أولا حيث تبني أساليب التدريس، وتبني معارف المتعلّم الحياتية والأكاديمية.

ونأمل في الأخير، أن يكون هذا العمل مثار بحوث أخرى للمزيد من الاطلاع ،المعرفة والبحث في هذا العلم.

د. بلحر ياقوت

محتويات المطبوعة

المقدمة

المحور الأول: مدخل إلى علم النفس

المحاضرة الأولى: نشأة علم النفس

المحاضرة الثانية: انتشار علم النفس عبر الحضارات

المحاضرة الثالثة: تعريف علم النفس وأهدافه

المحاضرة الرابعة: ميادين علم النفس

المحاضرة الخامسة: مدارس علم النفس

المحاضرة السادسة: مناهج علم النفس

المحاضرة السابعة: التنظيم العقلي للعمليات النفسية والعقلية

المحاضرة الثامنة: الاحساس والادراك

المحاضرة التاسعة: الشعور واللاشعور

المحاضرة العاشرة: الدوافع والعادة

المحاضرة الحادية عشر: التفكير

المحاضرة الثانية عشر: الانفعالات

المحور الثاني: مدخل إلى نظريات التعلم

المحاضرة الأولى: ماهية التعلم

المحاضرة الثانية: نظرية الاشراط الكلاسيكي

المحاضرة الثالثة: نظرية الاشراط الإجرائي

المحاضرة الرابعة: نظرية المحاولة والخطأ

المحاضرة الخامسة: النظرية الجشطلتية

المحاضرة السادسة: نظرية النمو المعرفي

المحاضرة السابعة: النظرية المعرفية الاجتماعية

المحاضرة الثامنة: نظرية التعلم بالاستكشاف

المحاضرة التاسعة: نظرية التعلم اللفظي ذي المعنى

المحاضرة العاشرة: نظرية العزو

المحور الأول: مدخل إلى علم النفس

المحاضرة الأولى: نشأة علم النفس

المحاضرة الثانية: انتشار علم النفس عبر الحضارات

المحاضرة الثالثة: تعريف علم النفس وأهدافه

المحاضرة الرابعة: ميادين علم النفس

المحاضرة الخامسة: مدارس علم النفس

المحاضرة السادسة: مناهج علم النفس

المحاضرة السابعة: التنظيم العقلي للعمليات النفسية والعقلية

المحاضرة الثامنة: الاحساس والادراك

المحاضرة التاسعة: الشعور واللاشعور

المحاضرة العاشرة: الدوافع والعادة

المحاضرة الحادية عشر: التفكير

المحاضرة الثانية عشر: الانفعالات

المحاضرة الأولى: نشأة علم النفس

كان علم النفس قبل الميلاد فرعا من الفلسفة، وكان يهتم بدراسة الروح، مصيرها، خلودها وماهيتها، حيث ذهب بعض من فلاسفة الإغريق إلى الاعتقاد بأن الروح مادة كالهواء لكنها بلغت حدا كبير من الرقة والشفافية، حتى جاء أفلاطون (427-347 قبل الميلاد) وأكد بأنّ لأفكار الإنسان تأثيرا كبيرا على سلوكه، لكنه كان يرى أن هذه الأفكار لها وجود مستقل عن الإنسان، فهي تقوم في الجسم أثناء الحياة ثم تتركه عند الموت.

ثم خطا علم النفس خطوة كبرى في الاتجاه العلمي حين أشار أرسطو (384-322 قبل الميلاد) إلى أن النفس هي مجموع الوظائف الحيوية لدى الكائن البشري، أي وظائف الجسم، وبها يتميز عن الجماد، ومن دونها لا يكون الجسم أكثر من جثة، وعلى ذلك تكون الحالات النفسية نتيجة عمليات جسمية. وكان أرسطو أول باحث يحاول أن يفهم بصورة منظمة الطرائق التي يفكر بها الإنسان، وصاغ قوانين في تداعي المعاني، التي سادت علم النفس أكثر من عشرة قرون لذلك يمكن اعتباره بحق المؤسس الأول لعلم النفس.

ثم انتقلت تعاليم أرسطو إلى فلاسفة العرب ومفكري العصور الوسطى من الأوروبيين فظل هؤلاء جميعا يجادلون ويناقشون طبيعة النفس وخلودها ومصير الإنسان، لكنهم انقسموا إلى قسمين، القسم الأول وهم رجال الدين اختصوا بدراسة الظواهر الروحانية، .والقسم الثاني هم الفلاسفة وعلماء النفس الذين اختصوا بدراسة الظواهر العقلية، فكانت هذه أول بادرة لانفصال علم النفس عن علم الإلهيات، فبعد أن كان علم الروح أصبح علم العقل، وكانت آنذاك الصلة بين العقل والجسم أكبر القضايا.

وقد حاول الفيلسوف الفرنسي ديكارت (1596-1650) حل إشكالية العلاقة بين العقل والجسم – فقال: " إنّهما شيئان مختلفان متمايزان كل التمايز وليس بينهما ارتباط طبيعي، فالخاصية الجوهرية للجسم هي الامتداد، أي أنها تشغل حيزا من الفراغ، في حين تكون خاصة العقل عند الإنسان هي التفكير والشعور، أما الصلة بينهما فهي صلة تفاعل ميكانيكي يحدث في الغدة الصنوبرية في تجويف الدماغ". ولقد كان ديكارت يرى أن الكائن الحي من

إنسان وحيوان هو آلة معقدة ينشطها الضوء والصوت وغيرهما من المنبهات التي يحمل آثرها مائع رقيق سماه أرواح الحيوانات إلى الغدة الصنوبرية ومنها إلى العضلات في صورة دوافع تؤدي إلى حركة الجسم، هذا كل ما يحدث في الحيوان، أي أن الحيوان لا يحس ولا يشعر، بل يستجيب للمنبهات الخارجية كما تستجيب مضارب الآلة الكاتبة للمس الأصابع أما عند الإنسان، فأرواح الحيوانات حين تلج الغدة الصنوبرية فإنها تثير فيه مشاعرا وانفعالات وأفكار وصورا ذهنية، أي أن الإنسان بخلاف الحيوان له عقل، وهذا العقل هو الذي يوجهه ويجعله يتصرف تصرفا معقولا، والشعور أهم خاصية للعقل، الشعور بالمعنى الواسع الذي يجمع كل الحالات الشعورية من تفكير وتذكر وتصور وانفعالات ورغبات ...الخ.

ومن ثمّ بدأ الباحثون يهتمون بدراسة الشعور وأصبح علم النفس علم الشعور، يدرس الحالات والخبرات الشعورية كالتفكير والتذكر والانفعال، يصفها ويحللها إلى إحساسات وأفكار وصور ذهنية ومشاعر ... كالكيميائي الذي يحلل المواد إلى عناصر... وكان المنهج المتبع في البحث هو الملاحظة الداخلية أو التأمل الباطن الذي يتلخص في ملاحظة الفرد لما يجري في شعوره من خبرات حسية أو فكرية أو وجدانية مختلفة قصد وصف هذه الخبرات وتحليلها أو تأويلها أحيانا، كأن يلاحظ ما يجري في شعوره أثناء عملية التفكير أو أثناء انفعال الحزن أو الغضب.

وفي الوقت الذي كان فيه ديكارت ينشر مذهبه، ظهرت في إنجلترا مدرسة تسمى الترابطية، أسسها جون لوك (1632-1754) ومن أنصارها البارزين هارتلي، ستيوارت ميل وهربرت سبنسر، وقد كان لهذه المدرسة الأثر الكبير في توجيه الدراسات النفسية حتى نهاية القرن الماضي.

ومن المسلمات الرئيسية والأساسية لهذه المدرسة، أن الكائن البشري يولد وعقله صفحة بيضاء تنقش عليها الخبرات الحسية ما تريد، فليس قبل الخبرة في العقل شيئا، هذه الخبرة تأتي عن طريق الحواس، فالإحساسات حسب الترابطية هي عناصر العقل ووحداته وذراته، غير أن هذه الإحساسات تكون في بادئ الأمر غير مترابطة وغير منتظمة، ثم تترابط هذه العناصر وتنتظم لما بينها من تشابه أو تضاد أو تجاور في المكان أو في الزمان،

فتنشأ منها العمليات العقلية جميعها: كالإدراك والتصور والتخيل والتفكير والابتكار ... والترابط في نظر هذه المدرسة هو عملية آلية ميكانيكية تشبه الجاذبية في العالم المادي أو تشبه التآلف بين الذرات ، وبين الجزيئات في عالم الكيمياء، ومنه كانت مهمة علم النفس في نظرها تكمن في تحليل المركبات العقلية والشعورية إلى عناصرها الأساسية من إحساسات وصور ذهنية ومعان، ثم تفسير تجمعها وانتظامها في وحدات مركبة ... كل ذلك عن طريق التأمل الباطن.

ولقد ظل علم النفس فرعا من الفلسفة العقلية التأملية لوقت طويل وبالرغم من أن موضوعه تحدد بعض الشيء، لكن طريقته في البحث بقيت تعتمد إلى حد كبير على منهج الفلسفة في البحث، أي علم النظر والتأمل والبرهان الجدلي في قضايا نفسية خالصة كتحليل المركبات العقلية إلى عناصرها، وكذلك في قضايا ذات طابع فلسفي صريح مثل ما الطبيعة القصوى للعقل؟ ، هل العالم الخارجي عالم واقعي أم من خلق الخيال؟ ، هل للإنسان إرادة حرة؟ ... وقد كان الخلاف حول هذه القضايا كبيرا بين الباحثين، لأن النظر والتأمل دون سند من الطرائق العلمية للملاحظة والتجريب يؤدي حتما إلى خلاف.

ولما ظهر داروين (1809-1882) بنظريته التطورية، التي قضت على الرأي الشائع بانفصال الحيوان عن الإنسان انفصالا جوهريا، وأكدت من جهة أخرى أثر الوراثة في الوصل بين الماضي البعيد للخليقة وبين حاضرها، كما أكدت أثر البيئة في تطور الكائنات الحية وبقاء الأنسب في معركة الحياة ... حيث يقول الباحث عزّت راجح: (لما ظهرت نظرية داروين أثارت موضوعات ومشكلات جديدة لم يعهدها علم النفس من قبل، إذ أصبح بعدها علماء النفس يهتمون بدراسة سلوك الحيوانات المختلفة وغرائزها وذكاءها وعملية التعلم لديها ... كما زاد أيضا اهتمامهم بدراسة مراحل النمو النفسي في الفرد وفي النوع، هذا إلى جانباهتمامهم بدراسة الفروق الفردية بين السلالات المختلفة ... ولا يخفى أن هذه الدراسات المختلفة على الحيوان والطفل لا يجدي التأمل الباطن في تناولها ... ومن ثم قل الاهتمام بدراسة الشعور وزاد الاهتمام بدراسة السلوك).

وكان علماء الفزيولوجية في مطلع القرن التاسع عشر يجرون أبحاثهم على نمط مغاير، حيث كانوا يطرحون على الطبيعة أسئلة معينة، ثم يقومون بالملاحظات والتجارب

للحصول على أجوبة لهذه الأسئلة، وقد أدى بهم هذا المنهج التجريبي إلى الكشف عن كثير من الحقائق والمبادئ كالكشف عن الدورة الدموية وعن مناطق المخ التي تهيمن على الحركة عند الإنسان والحيوان، وكذا عن سرعة التيار العصبي ... وقد كان لهذا المنهج ميزة بالغة عن منهج النظر والتأمل الباطن، إذ كان يستطيع كل متشكك في نتائج الملاحظات والتجارب أن يعيدها ويكررها بنفسه للتحقق من صحتها أو بطلانها كما كان هذا المنهج متبعا في علم الفيزياء، مما جعل بعض الباحثين في علم النفس يصطنعونه في دراسة الظواهر النفسية.

وفي عام 1879 أسس فونت أول مخبر لعلم النفس التجريبي بجامعة ليبزيغ بألمانيا، وهو معمل مزوّد بأجهزة وأدوات خاصة لإجراء تجارب على الحواس المختلفة من سمع وبصر ولمس وأيضا كيفية التذكر والتعلم والتفكير والانتباه وقياس سرعة النبض والتنفس أثناء الانفعال ... وقد دلّت الدراسات التجريبية التي أجراها علماء النفس بعد أن أسس العالم الألماني فونت أول مخبر لعلم النفس التجريبي على أن معظم الوظائف النفسية كالتفكير والتعلم والتذكر والنسيان والانفعال، يمكن أن تدرس دراسة موضوعية، أي دون الإشارة إلى الحاجة الشعورية للشخص الذي تجرى عليه التجربة ... ففي دراسة موضوع التذكر مثلا يعطي المجرب للفرد نصا يحفظه في ظروف معينة، وهو مستريح أو في حالة انفعال، ثم يسجل المجرب مدى إتقانه للحفظ وسرعته، ثم يعطي بعد ذلك نصا آخر مساويا في الصعوبة للنص الأول، لكن في ظروف أخرى غير الظروف الأولى ... ثم بعد ذلك يلاحظ ما إذا كان الحفظ في الحالة الأولى أحسن أو أقل منه في الحالة الثانية، ومن ثم يمكن الكشف عن الظروف المواتية للحفظ واستخلاص نتيجة عن طبيعة عملية التذكر، وخلال هذه التجربة لا يكون هناك داع على الإطلاق ليستخدم الفرد التأمل الباطن، فمنذ هذا التاريخ، أي تاريخ تأسيس مخبر علم النفس التجريبي، حق لعلم النفس أن يتخذ مكانا إلى جانب العلوم الطبيعية التجريبية، وأن يصبح علما مستقلا عن الفلسفة من حيث منهجه في البحث وسرعان ما أسست مخابر أخرى كثيرة خاصة بعدما أصبح علم النفس علم السلوك.

وكانت هذه بادرة ظهور المدرسة السلوكية التي أسسها الأمريكي واطسون في مطلع القرن الماضي، وهي تنظر إلى الإنسان على أنه آلة ميكانيكية معقدة، كما ارتأت أن يقتصر موضوع علم النفس على دراسة السلوك الحركي الصريح للإنسان والحيوان عن طريق

الملاحظة الموضوعية البحتة، أي دون الإشارة إلى ما يخبره الفرد من حالات شعورية أثناء ملاحظته أو إجراء التجارب عليه، لذا فهي ترفض اصطناع منهج التأمل الباطن (الاستبطان) رفضا صريحا وفي الوقت الذي كان فيه علم النفس يتخلص من التأمل الباطن والابتعاد عن دراسة الشعور والاهتمام بدراسة السلوك دراسة موضوعية، جاء الطبيب سيغموند فريد (1856-1939) وأثبت بأدلة قاطعة وجود حياة نفسية لا شعورية إلى جانب الحياة الشعورية بل ليست الحياة الشعورية إلا جزءا يسيرا من الحياة النفسية بأسرها، ومن ثم اتسع مدلول الحياة النفسية وامتدت آفاقها، فانبسط ميدان علم النفس وموضوعه، فبعد أن ظل قرونا يقتصر على دراسة الخبرات الشعورية ويسمى علم الشعور، أصبح مضطرا إلى أن يحسب للعوامل اللاشعورية حسابا كبيرا في تفسير الظواهر النفسية السوية والشاذة، وبدت الحاجة ماسة إلى منهج جديد في هذه الحياة اللاشعورية التي لا يمكن دراستها عن طريق التأمل الباطن، بل بطرائق غير مباشرة كملاحظة السلوك الخارجي للفرد وتعبيراته اللفظية.

وهكذا أخذ علماء النفس يعرضون عن تعريف علم النفس بأنه علم الروح أو علم الشعور ويميلون إلى تعريفه بعلم السلوك، يدرسونه دراسة موضوعية كما تدرس الظواهر الطبيعية البيولوجية، أي دراسة تستغني عن التأمل الباطن ودون الإشارة إلى كيفية شعور الشخص بما يحدث له أثناء ملاحظة سلوكه أو إجراء التجارب عليه دراسة تهتم بما يعمله الفرد لا بما يشعر به.

ومن ثم أصبح علم النفس يعرف بعلم السلوك، أي العلم الذي يدرس السلوك دراسة موضوعية ويتخذ منه وسيلة لدراسة الحياة النفسية الشعورية واللاشعورية، ويستدل من السلوك الظاهر للناس على ما يحفزهم من دوافع وما يشعرون به من انفعالات وما يحتضنوه من عواطف ومعتقدات وما يتّسمون به من قدرات ومواهب واستعدادات.

المحاضرة الثانية: انتشار علم النفس عبر مختلف الحضارات

يعد تطور وانتشار علم النفس عموما على ثلاث محطات وحضارات تاريخية وهي اليونان، المسلمين والأوروبيين.أو ما يسمى بالعصور الوسطى والعصور الحديثة و المعاصرة..

أولا علم النفس عند اليونان[1]:

يعود اهتمام الفكر الإنساني بمسائل علم النفس و الطبيعة البشرية إلى العصور الفلسفية اليونانية ، فقد اقتنعوا أنّ في جسم الإنسان جانبا غير الذي تدركه الحواس وأن هذا الجانب غير المرئي مسؤول عن بعض الظواهر المحيرة كـ (الشهوات – الدوافع – الأحلام – التردد في أخذ القرارات). وأطلقوا على هذا الجانب المسؤول عن الخبرة و السلوك اسم النفس أو الروح دون يحملوا هذه التسمية أي مضمون ديني ، ويتم التعرف على طبيعة النفس بالوصف و الملاحظة . وكان من أبرز علماء وكبار الفلاسفة اليونان هم سقراط وأفلاطون وأرسطو.

أ –**سقرا ط (399 – 470ق م)** [2]: أثيني – أساس تعاليمه النفسية قوله:"اعرف نفسك" وهو يرى أن المعرفة الحقيقية موجودة داخل الشخص ، ولكن انصراف الناس للأعمال اليومية يحيط المعرفة بغشاوة ، فعلى من يريد أن يعرف الحقيقة أن يناقش نفسه وأن يواجهها ، وهو يرى أن الطبيعة الإنسانية تشتمل على قوتين هما العقل و الشهوة ، وهاتان القوتان رغما أنهما تعيشان معا إلا أن الصرارع بينهما دائم لاختلاف طبيعة كل منهما.

ب– أفلاطون(427– 347ق م)[3] : هو الفيلسوف الأثيني الشهير وهو تلميذ سقراط ، سجل آ راءه في محاوراته الشهيرة، وفي كتابة الجمهورية وقد قسم النفس إلى ثلاث أقسام النفس العاقلة و النفس الغضبية و النفس الشهوانية وقد حدد مكانا لكل قسم؛ فا**لنفس العاقلة** مركزها الرأس، لأن الرأس أعلى جزء في الجسم فهو أقرب إلى السماء كما أنها مستديرة ، و

[1] يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية، مؤسسة هنداوي-المملكة المتحدة، 2014، ص 185.
[2] محمود قاسم، في النفس والعقل لفلاسفة الاغريق والاسلام، الانجلو-مصرية، القاهرة، 1969،ط4، ص25
[3] المرجع نفسه، ص34

الدائرة أقرب الأشكال الرياضية إلى الكمال. **أما النفس الغضبية:** فموطنها القلب **و النفس الشهوانية** موطنها البطن.

و النفس بالنسبة للجسم مثل الرّبان بالنسبة للسفينة يقودها وسط العواصف حتى يصل بها إلى غايتها وهذه النفس الإنسانية أشبه بعربة يجرها جوادان جامحان هما النفس الغضبية و النفس الشهوانية ، أما القائد فهو النفس العاقلة التي عليها أن تسيطر على النفس الغضية و الشهوانية وتخضعهما لسيطرتها.

-ج -أرسطو384 -322 ق-م[4]: أثيني فيلسوف اليونان الأكبر وهو تلميذ أفلاطون وهو أكبر فيلسوف في تاريخ الفكر الإنساني كما أنه (الأب الأول) لعلم النفس لأنه ألف أشهر الكتب القديمة هو كتاب النفس.

و يعرف ارسطو النفس بأنها" مكملة للإنسان " وهو يقسمها إلى ثلاثة أنواع:

-1 النفس النباتية :وهي أساس الحياة و الغذاء و النمو وهي موجودة في النبات و الحيوان والإنسان.

-2 النفس الحيوانية : ووظيفتها الحركة والإحساس عن طريق الحواس الخمس البصر، السمع ، الذوق، اللمس و الشم وهي موجودة عند الإنسان و الحيوان.

-3 النفس العاقلة : وظيفتها التفكير وهي موجودة عند الإنسان فقط.

وأشتهر أرسطو كذلك بنظرية(الوسط) أو ما يسمى أحيانا" الوسط السعيد " فالفضيلة عنده لا إفراط ولا تفريط فكلاهما رذيلة فمثلا الشجاعة وسط بين الطرفين هما الجبن و التهور، و الكرم فضيلة وهو وسط بين رذيلتي الشح من جهة والإسراف من جهة أخرى.

ثانيا علم النفس عند المسلمين:

هناك العديد من العلماء و المفكرين المسلمين في علم النفس في العصور الوسطى منهم:

[4] محمود قاسم، في النفس والعقل لفلاسفة الاغريق والاسلام، مرجع سابق، ص67

-أ -**الفارابي827 -950:** [5] يسمى في تاريخ الفلسفة المعلم الثاني وهو لقبه الفخري وهو من الفلاسفة وعلماء النفس الكبار ، ألف الكثير من الكتب أهمها" المدينة الفاضلة "ونظريته في النفس تقوم على أن النفس لها أربع قوى هي:

1- القوة الغاذية : وهي القوة التي يتغذى بها الإنسان .ومركزها الرئيسي القلب ثم تتفرع قوى ثانوية في الجسم هما المعدة الكبد و الطحال.

2- القوة الحاسة :و بها يتم إدراك الحواس الخمس بحيث كل حاسة تختص بجانب معين من الإحساس .

3-القوة المتخيلة :و هي ترسم صور الحواس كما تتخيل الشيء الذي مضى و الذي سيحدث .

4- القوة الناطقة : وهي التي يعقل بها الإنسان، ويميز بها بين الأشياء، وتنقسم القوة الناطقة إلى ثلاث:

النظرية / وهي التي يحوز بها الإنسان المعارف و العلوم النظرية .

العملية /وهي التي يحوز بها أيضا الصناعات و الحرف .

النزوعية / وهي التي يكون بها نزوع الإنسان ليطلب الشيء أو يهرب منه و محلها القوى النفسية .

ب- ابن سينا980 -1036 : [6] هو أكبر فيلسوف وعالم نفس في العصور الوسطى ، ألف الكثير من الكتب. وكانت عنايته بعلم النفس فائقة وله كتاب شهير بعنوان " النفس " واشتهر بلقب فخري وهو" الشيخ الرئيس". وهو يرى بأن " النفس جوهر روحاني قائم بذاته وهو أصل القيمة المدركة و المحركة لأجزاء البدن". وفي نظرياته يقسم قوى النفس إلى ثلاث أقسام:

1- قوى يشترك فيها الإنسان و الحيوان و النبات: وهي النفس النباتية ولها ثلاث وظائف التغذي والنمو و التكاثر.

---

[5] المرجع نفسه،ص73

[6] محمود قاسم، في النفس والعقل لفلاسفة الاغريق والاسلام، مرجع سابق، ص87

2- قوى يشترك فيها الإنسان و الحيوان ولا توجد للنبات :و هي النفس الحيوانية ولها قوى كثيرة مثل القوى الإدراكية و الحواس الخمس، و القوى النزوعية إلى الشهوة و الغضب.

3-قوى تخص الإنسان فقط : ولا توجد عند الحيوان أو النبات وهي النفس الناطقة أو الإنسانية وتحتوي على قوى عديدة أهمها العقل العملي للتعامل مع شؤون الحياة اليومية ، و العقل النظري وهو قوة عالمة يدرك بها الإنسان المعارف النظرية و المكتسبات.

ج – أبو حامد الغزالي[7] 1058- 1111 :وهو من أبرز علماء الدين و الفلسفة اشتهر بلقب فخري وهو "حجّة الإسلام" ، ألف العديد من الكتب في علوم الدين و الفلسفة وعلم النفس وله العديد من الكتب النفسية و التربوية أشهرها " معارج القدس " ونظرياته في علم النفس واسعة وخاصة في علم النفس الاجتماعي و الأخلاقي ونورد منها النقاط الآتية:

-يقسم قوى النفس بنفس الأسلوب الذي اتبعه ابن سينا.

-نظريته في الانفعالات النفسية نظرية مبتكرة، فهو يرى أن للغضب قوى محلها القلب و الغضب هو غليان الدم ، وهذا الغضب إذ تم كظمه رجع إلى باطن الإنسان واختفى، وسار فيه حقدا، و الحقد يثمر الحسد وهو تمني زوال النعمة من الغير ، و الغضب و الشهوة هي من الأبواب التي تدخل الشياطين إلى قلب الإنسان.

-ثالثا علم النفس عند الأوروبيين:

في بداية الأمر لم تشهد أوربا تأملا علميا كبيرا في طبيعة النفس البشرية حيث كانت أشد العصور ظلاما وقسوة ضد المرض العقلى و الجسدي أو الإعاقة الجسدية وهذا نظرا لسيطرة رجال الكنيسة الذين كانوا يقتلون المعوقين لبؤسهم وبؤس الآلهة لهم ويحرقون المرضى العقليين، وحتى العلماء الذين لم يمشوا في صف وآراء رجال الكنيسة معتبرين ذلك مس من الشيطان .

[7] محمود قاسم، في النفس والعقل لفلاسفة الاغريق والاسلام، مرجع سابق، ص99

وبقي الأمر كذلك إلى أن جاء الفيلسوف الفرنسي" ديكارت –1576 1650–الذي بدأ البحث السيكولوجي ، قائلا : إن الجسد آلة تتحرك وتتصرف وفق طرائق يمكن التنبؤ بها إذا عرفت مدخلاتها. وما يمكن التنبؤ به خاضع للبحث العلمي سواء للإنسان أو الحيوان".–

وجاء بعده " الانجليزي لامتري1751 –1709 الذي طبّق المبدأ الميكانيكي نفسه على السلوك البشري و الشعور باعتباره آلة تتوقف جسدا وعقلا على أحداث فيزيائية مثل المرض، العمى... إلى غير ذلك.

وبناءا على قول عالم النفس الشهير الألماني" هيرمان ابنغهاوس: " 1850 1909إن لعلم النفس ماضيا بعيدا و لكن تاريخه قصير" فعلم النفس لم يستقر كعلم راسخ معترف به إلا بعد النصف الثاني من القرن 19 م ، حيث أن بعض المؤرخين يعتبرون عام 1860 م الذي هو تاريخ صدور كتاب "عناصر علم النفس الفيزيائي " للعالم الألماني" ثيودور فيخنر 1887 "1801بداية علم النفس الحديث . في حين يعتمد معظمهم عام 1879 م وهو تاريخ تأسيس أول مخبر في علم النفس في جامعة ليبزغ على يد الألماني فهلم فونت

"1832 1920 .

ومع ذلك يعتبر تحديد تاريخ دقيق لبداية علم النفس مسألة اصطلاحية فموضوعات علم النفس لن تفهم دون العودة إلى أصولها العميقة الفلسفية – البيولوجية – الفيسيولوجية ...وغيرها من العلوم.

المحاضرة الثالثة: تعريف علم النفس وأهدافه

تعريف علم النفس:

إن كلمة سيكولوجيا كلمة حديثة لم يتفق العلماء عليها إلا في القرن الثامن عشر، ويرجح أن يكون الفيلسوف الألماني وولف Wolf ؛ أول من استعمل الكلمة في كتابه ثم استعملها بعده " كانت " ثم انتشرت في جميع اللغات الأوروبية، والباعث على استعمال هذه الكلمة هو رغبة العلماء في فصل علم النفس عن الفلسفة، حيث كانوا يسمونه " علم الروح " أما كلمة سيكولوجيا فتدل على علم جديد يهدف إلى معرفة قوانين الظواهر النفسية، وهذه التسمية Psychologie من أصل يوناني مركب من كلمتين ؛ Psyché تعني الروح أو النفس، و Logos تعني العقل أو العلم.

ولعلم النفس تعاريف كثيرة، حيث يعرف وليام جيمس1842 - 1910 م علم النفس في كتابه "دروس مختصرة في علم النفس" **بأنه وصف حالات الشعور وتفسيرها... "**[1]، وظل هذا التعريف مقبولا في أمريكا لفترة طويلة.

أما في أوروبا وتحديدا انجلترا عرف جيمس سولي علم النفس في كتابه " المجمل في علم النفس "**بأنه العلم الذي يهتم بالحوادث الداخلية"**[2] ، وعرفه فونت 1889 على أنه **العلم الذي يبحث في الخبرة الداخلية للفرد أي في الإحساس و المشاعر والإرادة"**[3].

ونشر" جون برورداس واطسن " 1913 مؤسس السلوكية مقالا بعنوان " علم النفس كما يراه السلوكي" عرف فيه علم النفس بأنه **فرع تجريبي موضوعي من العلم الطبيعي ، هدفه النظري التنبؤ بالسلوك وضبط4**، وعليه فإن علم النفس في نظر السلوكيين هو"**علم السلوك**. "

وتبقى أهم التعريفات هي:

- إنّه العلم الذي يدرس الحياة النفسية، وما تتضمنه من أفكار ومشاعر، وإحساسات، وميول ورغبات وذكريات وانفعالات.
- إنه العلم الذي يدرس أوجه نشاط الإنسان، وهو يتفاعل مع بيئته ويتكيف معها.
- إنه العلم الذي يدرس سلوك الإنسان؛ أي كل ما يصدر عنه من أفعال وأقوال وحركات ظاهرة.

وانطلاقا من هذه التعاريف يمكننا القول إنّ علم النفس يدرس:

---

[1] ألفت محمد حقي، المدخل إلى علم النفس،دار المعرفة الجامعية، مصر، 1992، ص 17

[2] صالح حسن الداهري، وهيب مجيد الكبيسي، علم النفس العام، دار الكندي للنشر والتوزيع، 1999،ط1، ص12

[3] آن تايلور وآخرون، مدخل إلى علم النفس، ج1، ترجمة عيسى سمعان، منشورات وزارة الثقافة- دمشق، 1996، ط2، ص 43.

[4] عماد عبد الرحيم الزغول، علي فالح الهنداوي، مدخل إلى علم النفس، دار الكتاب الجامعي- العين، 2014،ط8، ص 20

- كل ما يفعله الإنسان ويقوله، أي كل ما يصدر عنه من سلوك حركي أو لفظي كالمشي والجري والأكل والكتابة والكلام والضحك...
- كل ما يصدر عن الإنسان من نشاط عقلي كالإدراك والتذكر والتخيل والتفكير والتعلم والابتكار..
- كل ما يشعر به من تأثيرات وجدانية و انفعالية كالإحساس باللذة والألم، و الشعور بالضيق والارتياح، بالحزن أو الفرح، بالخوف أو الغضب، وكل ما ينزع إليه، أو ما ينفر منه.

ويتضح مما سبق أن علم النفس اليوم لا يهتم بماهية النفس وإنّما يهتم بالسلوك، حيث يعرف السلوك الإنساني على انه: تلك النشاطات أو الاستجابات اليومية الصادرة من الفرد خلال تفاعله مع الآخرين أو مع البيئة المحيطة به سواء أكان هذا النشاط(خارجي/ ظاهر)ممكن ملاحظته مباشرة بالعين المجردة مثل(الكلام أو الحركة) أو نشاط(داخلي /غير ظاهر) لا يمكن ملاحظته بالعين المجردة مثل العمليات العقلية(التفكير-الانتباه-الإدراك).

وهناك نوعين من السلوك الإنساني هما[5]:

1/السلوك الانعكاسي يكون هذا النوع من السلوك فطريا غير مكتسبا ولا يتطلب من الفرد استعمال المراكز العقلية العليا في الجهاز العصبي أي قد يحدث بصورة لاإرادية مثل(وخزه الإبرة أو سماع صوت مفاجئ).

2. السلوك الاجتماعي: يكون هذا النوع من السلوك مكتسبا من البيئة التي يعيش فيها الفرد، ويشمل كل أنواع النشاطات اليومية التي يقوم بها الفرد مثل (الكلام –الحركة –الكتابة- التفكير).

***-العوامل المؤثرة في السلوك:** الوراثة و البيئة.

و يدرس علم النفس السلوك متبعا منهجا علميا من أجل الوصول إلى الأهداف التالية[6]:

أولا / فهم السلوك وتفسيره.

- قد يبدو أن الهدف الأول لعلم النفس هو جمع وقائع وصياغة مبادئ هامة وقوانين يمكن بها فهم السلوك الإنساني وتفسيره ، لأن هذا يساعدنا علي فهم أنفسنا وفهم من نتعامل معهم من الناس وذلك عن طريق :
- 1- فهم الدوافع الحقيقية التي تحركنا وتحرك غيرنا من الناس .
- 2- فهم نواحي القوة والضعف في شخصياتنا وما لدينا من إمكانيات واستعدادات.

[5] معمر نواف الهوارنة، مدارس غلم النفس، منشورات جامعة دمشق، سوريا، 2019-2020، ص36
[6] ألغت محمد حقي، المدخل إلى علم النفس، مرجع سابق، ص17

- 3- معرفة أسباب ما يبدو في سلوكنا أو سلوك غيرنا من انحراف، حتى نحاول تعديل السلوك بما يجعلنا أكثر تسامحاً وسعادة وإنتاجا.
- 4- الكشف عن العوامل التي تفسد تفكيرنا أو تعطل عملية التعلم لدينا، أو تميل بنا إلي شرود الذهن المستمر، أو تجعلنا ننسى كثيراً مما حصلناه ووعيناه.

ثانيا/ التنبأ بما سيكون عليه السلوك:

إن فهم ظاهرة ما ومعرفة أسبابها وخصائصها يساعد كثيراً على التنبؤ بحدوثها وعلى ضبطها والتحكم فيها، فإذا عرفنا مثلاً أن التربية وأساليب التنشئة الخاطئة والظروف الصعبة في مرحلة الطفولة، تمهد الطريق لإصابة الطفل بمرض نفسي في المراحل اللاحقة من حياته ، وبذلك فإننا قد استطعنا أن نتنبأ بالمصير النفسي للطفل الذي نشأ على هذه التربية ، فنبتعد عن مثل هذه التربية القاسية في تنشئة أطفالنا .

و إذا عرفنا استعداد فرد لمهنة معينة وعدم استعداده لأخرى، أو استعداد طالب لدراسة معينة وعدم استعداده لأخرى أمكننا ذلك إلى حد بعيد أن نجنبه الفشل من إقحامه في مهنة أو دراسة ليس مؤهلاً لها.

و الواقع أن التنبؤ بالسلوك الإنساني أمر بالغ الصعوبة، وذلك لتعدد العوامل والدوافع التي تنشطه وتوجهه، لذا كانت تنبؤات عالم النفس كتنبؤات عالم الأرصاد الجوية عرضة لقدر من الخطأ يفوق ما يحدث في بعض العلوم المضبوطة غير أن هذا لا ينقص من فائدة التنبؤ في علم النفس.

ثالثا/ ضبط السلوك والتحكم فيه بتعديله وتحسينه :

إذا عرفنا الدوافع التي تحركنا إزاء أصدقائنا وزملائنا وأولادنا، قد نستطيع أن نتحكم في سلوكنا محاولين ضبطه والتحكم فيه بتعديله وتحريره وتحسينه، حتى يكون سلوكاً حميداً يكاد يرضي عنه الجميع ،وفي الواقع نجد الإنسان كلما ازداد علمه وفهمه قل خطؤه واستطاع أن يتهيأ للمستقبل بشكل صحيح.

المحاضرة الرابعة : ميادين علم النفس

مقدمة :

إن تنوع وتفرع علم النفس لم يقتصر فقط على فرع واحد مادام علم النفس العام يهتم بدراسة السلوك الإنساني أو الحيواني ويقوم بتفسير هذا السلوك و التنبؤ به وضبطه ، ودراسة هذا السلوك يكون ببعض الموضوعات التي يغلب عليها الطابع النظري وهناك موضوعات أخرى يغلب عليها الطابع التجريبي .

وتوسع هذه الموضوعات النظرية والتجريبية في ميدان علم النفس العام أدى إلى تطور فروع وأنواع علم النفس في عدة اختصاصات سلوكية تستهدف تحقيق أغراض علمية في شتى نواحي الحياة، وهي تنقسم إلى فروع نظرية وتطبيقية ويمكن تحديدها كما يلي:

أ- الفروع النظرية[1]:

1 /علم النفس العام : هو أساس الفروع النظرية و التطبيقية جميعا حيث إنّه يهتم بدراسة المبادئ و القوانين التي تفسر سلوك البشر، كما أنه يدرس الظواهر النفسية جميعا مثل الدافعية و الانفعالات النفسية و التعلم و الاستدلال و التفكير و الذكاء و الشخصية والصحة النفسية إلى غير ذلك، وعموما هو يشمل المعارف الأساسية في علم النفس وهو المقرر الرئيسي الذي يدرسه ويسلكه المختص في علم النفس سواء كان تخصص عام أو فرعي.

2/علم النفس النمو : ويسمى أحيانا علم النفس الارتقائي وهذا الفرع يدرس عملية نمو الإنسان منذ مرحلة الجينية حتى يصبح كهلا أو شيخا ، فهو يدرس الوظائف النفسية و العقلية المختلفة وتغيرها بتغير مراحل العمر من الطفولة إلى الشيخوخة ، حيث يدرس المظاهر النفسية التي تميز كل مرحلة من العمر ويدرس مختلف المظاهر السلوكية كالنشاط الحسي والحركي– الذكاء – الشخصية – الميول... الخ ، و يشهد علم النفس النمو في الآونة الأخيرة تغيرا واسعا ومتفرعا مثل علم النفس الطفولة وعلم النفس المراهقة و علم النفس الراشد والشيخوخة.

3 /علم النفس الاجتماعي : وهو يدرس السلوك الصادر عن الفرد تحت تأثير المؤثرات الاجتماعية المختلفة ، و طبع الإنسان على أنه كائن اجتماعي و يدرس سلوك الأفراد، الجماعات، و المواقف الاجتماعية وقنوات التنشئة الاجتماعية ، ومن موضوعات هذا الفرع عملية التطبيع الاجتماعي و القيم والاتجاهات و الرأي العام وكيفية تكون الجماعة وما العوامل التي تؤدي إلى تماسك الجماعة.

4 /علم النفس الفارق :يهتم علم النفس الفارق بدراسة الفروق بين الأفراد و الجماعات في الذكاء ، الشخصية، القدرات ، الاستعدادات ، المواهب ، الميول ، الاتجاهات و سمات الشخصية كما ترجع هذه الفوارق إلى أسباب قد تكون وراثية أو بيئية أو كليهما معا.

[1] عبد الرحمن الوافي، مدخل إلى علم النفس، دار هومة،2011، ط5، ص32

5/علم النفس الشـواذ : يبحث في نشـأة وأسـباب السـلوك الشـاذ والمتمثل في أعراض الأمراض العقلية والنفسية، الإجرام و التخلف العقلي. ومن الموضـوعات التي يدرسـها هذا 263الفرع أسـباب هذه الأمراض وأسـاليب معالجتها مثل:الهسـتيريا القلق الفصـام الهوس والوسواس.

6/علم النفس الحيوان : ويركز هذا الفرع على دراسـة سـلوك الحيوان ومظاهره المختلفة مثلا دوافع الحيوان وانفعالاته وأسـاليب الاتصـال عنده وكذلك الحياة الاجتماعية وسـلوكها ومن موضـوعات هذا الفرع الأنثولوجيا وهي دراسـة سلوك الحيوان في العالم الفطري عن طريق تتبع الملاحظة المباشرة دون تدخل تجريبي مخبري.

7 /علم النفس المقارن : وهو يهتم بدراسـة السـلوك الحيواني ومقارنته بالسـلوك الإنسـاني حيث يدرس أوجه التشابه والاختلاف بين المظاهر السلوكية عند كل من الحيوان والإنسان.

8 /علم النفس الفسـيولوجي : (الفسـيولوجي هو علم وظائف الأعضـاء الجسـم) ويهتم هذا الفرع بدراسة الأساس الفسيولوجي للسلوك الإنساني ومن أهم موضوعاته الأجهزة الجسمية المرتبطة بالعمليات النفسية مثل الجهاز العصبي والجهاز الغددي و الجهاز الدوري والتي لها علاقة بالانفعالات النفسية المصطحبة بالتغيرات الفسيولوجية كالغضب أو القلق أو الخوف.

ب- الفروع التطبيقية[2]:

1 /علم النفس التربوي : يهتم هذا النوع بدراسة وتطبيق المعارف النفسية في مجال التربية و التعليم ، وما يزخر به هذا المجال من مشـكلات ومعضـلات حتى تكون العملية التعليمية مثمرة وناجحة للمتعلم ، ومن موضوعات هذا الفرع نظريات التعلم وطرق وأساليب تطبيقها كما يختص أيضـــا بالذكاء و القدرات العقلية وعلاقتها بالعملية التعليمية هذا إلى جانب الاهتمام بالمســائل التربوية المتعلقة بالتحصــيل الدراســي مثل التفوق الدراســي و التأخر الدراسي.

2/ علم النفس الجنائي : وهذا الفرع يهتم بالمعارف السيكولوجية في ميدان الجريمة ومن موضـوعاته النظريات المختلفة في تفسـير السـلوك الإجرامي ويدرس العوامل و الدوافع الكامنة وراء وقوع الجرائم ويعمل على تقديم الوسائل الناجحة لعلاج سلوك المجرم وعقابه.

3/علم النفس الحربي : ويهتم بتطبيق المعارف النفسـية في الميدان العسـكري و الحربي فيدرس أسـاليب اختيار الجنود وتوزيعهم على الوحدات القتالية المختلفة والأسـاليب المثلى لتدريبهم والاهتمام بالروح المعنوية للجنود و إدارة الحرب النفسية كما يساعد في حماية آثار الحرب النفسية المضادة فضلا عن رفع الروح المعنوية لديهم.

[2] عماد عبد الرحيم الزغول، مدخل إلى علم النفس، مرجع سابق، ص47

4/ علو النفس الإكلينيكي (العيادي) :ويهتم بتطبيق المعارف السيكولوجية في تشخيص السلوك المضطرب وعلاجه، وعلاج سوء التوافق و الأمراض العقلية و السيكوسوماتية (نفسية – جسدية) والعلاج الجماعي، وتشخيص سلوك الإجرام وجنوح الأحداث والمدمنين على المخدرات واضطراب اللغة و التخلف العقلي والاضطرابات العصبية ومن موضوعاته دراسة الحالة و إجراء الفحوصات النفسية والمقابلات وتطبيق الاختبارات الاسقاطية كما له صلة وثيقة بعلم نفس الشواذ.

5/علم النفس الإرشادي :هذا النوع يهتم بدراسة وتطبيق المعارف السيكولوجية في مجال توجيه و إرشاد الأسوياء و الذين يعانون من المشكلات النفسية البسيطة ومن موضوعاته استخدام الأساليب النفسية لمساعدة الأفراد للتغلب على مشكلاتهم الشخصية كالمشكلات المهنية و العلاقات الشخصية المتبادلة ويشبه إلى حد بعيد عمل المختص في علم النفس العيادي.

6/علم النفس التجاري :يدرس سيكولوجية البائع والمستهلك في مجال الاستهلاك و البيع والشراء وتأثير وسائل الإعلام والدعاية والإعلان التجاري لتسويق البضائع ومن موضوعاته دراسة دوافع الشراء وحاجات المستهلكين وأساليب الدعاية للمنتجات الصناعية والأساليب الحديثة في التسويق.

7/ علم النفس التنظيمي :يهتم بتطبيق السيكولوجية في الإدارة والتنظيم و بدراسة السير الحسن للإدارة و الروح المعنوية للعمال كالحوافز و القيادة في مجال الصناعة أو الإدارة وضغوط العمل.

8/علم النفس الصناعي :وهذا الفرع يهتم بتطبيق المعارف النفسية في مجال الصناعة و الإنتاج ومن موضوعاته رفع مستوى الكفاية الإنتاجية في العمل وتحقيق العلاقات الإنسانية السليمة والاختيار والتدريب و التوجيه المهني المستمر للعامل لإكسابه مهارات معينة في ميدان العمل، كما يهتم أيضا بدراسة مبادئ الهندسة البشرية أي تكييف وسائل وطرق العمل خاصة في المصانع. والعمل على تقليل حوادث العمل و توفير الأمن الصناعي و راحة العمل النفسية و الجسدية وتحقيق الرضا الوظيفي.

9/علم النفس الرياضي : يهتم هذا الفرع بالجانب النفسي والسلوكي، للاعب برفع الكفاءة النفسية للاعبين في المجال الرياضي سواء في المواقف التنافسية الرسمية أو في التدريب من أجل الحصول على شخصية رياضية عالية المستوى للاعب ومن موضوعاته الدافعية و التوجيه الرياضي وانتقاء الموهوبين الرياضيين، كما يدرس السلوك الرياضي وتفسيره وضبطه خاصة في المواقف التنافسية والعمل على استقرار الانفعالات النفسية أثناء المنافسة وتماسك الفريق كما يدرس أسباب العنف في الملاعب. و يهتم أيضا بالجانب الإرشادي النفسي للاعبين المصابين ذووا المستوى العالي للتغلب على التخوف من الإصابة، و يعمل

على التدريب النفسي و الاسترخاء للقضاء على التوتر النفسي في المواجهات التنافسية الرسمية للاعبين عالي المستوى والتعود على المواقف التنافسية و ضغط الجمهور.

المحاضرة الخامسة: مدارس علم النفس

المدرسة :هي جماعة من العلماء يتقدمون بنظام من الأفكار تهدف إلى تبيان الطريق الذي يجب أن يتبعه الجميع ليكون العلم ذا قيمة نظرية و عملية، وتعد مدارس علم النفس مدارس معاصرة يمكن حصرها فيما يلي:

-1/المدرسة الربطية(الترابطية)[1]: وهي مدرسة بريطانية ، تأسست في أمريكا عام 1898 م ومن أشهر علماء المدرسة الربطية العالم " ثورندايك " وقد اتخذت شكل المثير والاستجابة ، كما أسست أيضا في روسيا عام 1903، وكانت هذه المدرسة الترابطية تهتم بالتعلم والتذكر، و تدرس مبادئ ترابط الأفكار أو الكلمات أو ترابط المثير و الاستجابة محللا الأحداث المعقدة إلى أحداث أبسط.

ويمكن القول إنّ قدامى الربطيين حاولوا تفسير التفكير و السلوك المعقدين بمجرد ترابط الأفكار فثورندايك فسر السلوك بمجرد الارتباطات الموروثة أو المكتسبة بين مثيرات واستجابات أما الربطية الحديثة فترى أن المهمة الأولى للتعلم هي ربط بين الظواهر أي البحث عن علاقات وظيفية.

-2/ المدرسة البنائية (البنيوية)[2]: وهي مدرسة أصلها ألماني ظهرت بين القرن التاسع عشر والعشرين، ومؤسسها عالم النفس الألماني فونت 1832-1920 و الذي أسس أول مختبر لعلم النفس التجريبي في مدينة ليبزيغ الألمانية عام " 1879 وتهتم هذه المدرسة بموضوعات الإدراك و الإحساس، وهي تدرس بنية ومحتويات الشعور من خلال الاستبطان أي أن يروي الشخص خبرته الشعورية وهو يبحث عن ابسط العناصر التي يتألف منها الشعور . وسميت بنيوية لأنها تهتم بدراسة بنية العقل الذي يتمثل في الشعور وذلك بوصف الخبرة الحسية الشعورية لدى الفرد وتحليلها إلى عناصرها، واكتشاف روابطها ثم تحديد موقع الأبنية المرتبطة في الجهاز العصبي.

-3/ المدرسة الوظيفية [3]: وهي مدرسة أمريكية الأصل ظهرت في منتصف القرن التاسع عشر أسسها "جيمس أنجل "و" جون ديوي "، و هي تهتم بدراسة العقل بشكل خاص ووظيفة الكائن الحي بشكل عام، في مجال التكيف العضوى مع البيئة المحيطة، بمعنى كيف نعلَم و كيف ندرك. ومن أشهر علماء هذه المدرسة العالم الأمريكي" ويليام جيمس "الذي أكد على أهمية الوظيفة التكيفية للكائن الحي . إلى جانب العالم الأمريكي" جون ديوي "الذي يتخذ نفس التوجهات.

---

[1] عبد الرحمن الوافي، مدخل إلى علم النفس، مرجع سابق، ص 23

[2] عماد عبد الرحيم الزغول، مدخل إلى علم النفس، مرجع سابق، ص 35

[3] معمر نواف الهوارنة: مدارس علم النفس، مرجع سابق، ص80

-4/المدرسة السلوكية[4]: وهي من أشهر المدارس الأمريكية ظهرت أوائل القرن العشرين 1912م على يد العالم الأمريكي" واطسون "وتلميذه " سكنر "وتهتم بالفاعلية الحركية الشخصية ومن انجازاتها السلوك الإنساني مكتسب في أساسه نتيجة الخبرة والتعلم، وهذا السلوك يوصف في إطار المثير والاستجابة، أما دور الوراثة فهي مهمشة. لأن السلوك يتكون عن طريق الخبرة والممارسة والتعزيز والثواب والعقاب.

-5/المدرسة التحليل النفسي [5]: بدأت في النمسا عام 1900 على يد " سيغموند فرويد " و هي تهتم بالرغبة التي تعتبر نواة علم النفس . فالدوافع الغريزية معظمها لاشعوري، وهذه القوى اللاشعورية هي القوى المحركة و الفعالة لسلوك الإنسان.

وتقسم هذه المدرسة العمليات النفسية إلى عمليات شعورية ولا شعورية وهذه العمليات الشعورية لا تمثل إلا جزءا بسيطا من الحياة النفسية للإنسان أما الجزء الأكبر من هذه الحياة النفسية فهو اللاشعور أو العقل الباطن وهذا اللاشعور يحتوي على الذكريات التي نسيناها و الأحداث السيئة التي حدثت لنا في الماضي، وهذه الذكريات والأحداث رغم أنها نسيت تماما إلا أنها تبقى في اللاشعور كامنة وتظهر في الأحلام أو زلات اللسان.

-6/المدرسة القصدية(الغرضية -الغائية)[6]: وهي مدرسة أسسها الانجليزي" وليام ماكدوغال "عام 1908 ، وهي تهتم بالفعالية القاصدة أي كل سلوك وراءه غرض أو قصد أو غاية معينة ، ويرى ماك دوغال أن هذا السلوك القصدي وراءه العديد من الدوافع وهذه الدوافع هي دوافع فطرية تدور حول الطعام و الشراب إلى غير ذلك.

-7/المدرسة الجيشطلتية (الشكلية)[7]: تأسست في ألمانيا عام 1912 ، وهي ترتكز على التعلم والإدراك، و المبدأ الذي تقوم عليه هذه المدرسة هو أن "الكل ليس مجموع الأجزاء" فإذا كانت لدينا صورة أو رسما فإن إدراكه يكون بصورة عامة كلية ، وقد نغفل عن إدراك أجزائه، فالتعلم قائم على الاستبصار وهو الفهم الفجائي لعناصر الموقف. ومن زعماء هذه المدرسة" كافكا – فرتيمر – كهلر".

---

[4] صالح حسن الداهري،وهيب مجيد الكبيسي، علم النفس العام، مرجع سابق، ص 70

[5] معمر نواف الهوارنة، مدارس علم النفس، مرجع سابق، 101

[6] عبد الرحمن الوافي، مدخل إلى علم النفس، مرجع سابق، ص24

[7] معمر نواف الهوارنة، مدارس علم النفس، مرجع سابق، ص250

المحاضرة السادسة: مناهج البحث في علم النفس

لكل علم من العلوم ميدانه وطبيعته الخاصة و الظواهر المعينة التي يدرسها ولذا فان لكل علم مناهج بحث خاصة به،وهي تخضع بشكل عام إلى القواعد العامة للمنهج العلمي وفي هذا السياق نشير إلى مناهج العلم المستخدمة في علم النفس.

أولا - خطوات المنهج العلمي [1]: عندما نقوم ببحث في مجال علم النفس وبغض النظر عن نوع المنهج المستخدم، علينا أن نتبع الخطوات الأساسية للمنهج العلمي:

-1/ تحديد موضوع البحث : يحدد الباحث موضوع بحثه أو يحدد الظاهرة التي يريد دراستها، فمثلا إذا كنّا بصدد دراسة ظاهرة التأخر الدراسي عند الأطفال في مرحلة الابتدائي فعلينا أن نحدد الجوانب المتصلة بهذه الظاهرة مثل نسبة ذكاء الأطفال وكفاءة المدرسين ، وجودة الكتب المدرسية ومدى تعاون الأسرة في الدراسة للطفل المتمدرس.

-2/تحديد إشكالية موضوع البحث : يطرح الباحث التساؤل الرئيسي للموضوع البحث وصياغة الأسئلة الفرعية إن أمكن.

-3/ تحديد فرضيات البحث:

هنا يختبر الباحث فرضيات البحث أو لماذا نقوم بهذا البحث. مثلا: لاختبار الفرضية يقول نسبة الذكاء هو العامل الرئيسي وراء التأخر الدراسي أم أن التأخر الدراسي راجع إلى عدم تعاون أسرة التلميذ في تهيئة الجو المناسب للدراسة.

-4/ تحديد عينة البحث:

يحدد الباحث المجتمع الأصلي الذي يدرسه، وفي مثالنا هذا لدينا تلاميذ المدارس الابتدائية الين يعانون من مشكلة التأخر الدراسي، أما واختيار العينة التي تمثل المجتمع الأصلي للبحث فهي عينة عشوائية.

-5/ أدوات البحث:

يستعين الباحث بالعديد من الأدوات التي تطبق على أفراد العينة المختارة للبحث، وهنا يقوم الباحث بتطبيق بعض أدوات البحث، و قد تكون (استبيان – استمارة– اختبارات نفسية مثل اختبار الذكاء).

-6/الوصول إلى نتائج:

بعد تطبيق أدوات البحث وتجميع وتحليل البيانات يقوم الباحث بعرض ومناقشة النتائج التي تبرهن على صحة فرضيات البحث التي وضعها سابقا.

-7/تفسير النتائج:

[1] عبد الفتاح محمد دويدار، مناهج البحث في علم النفس، دار المعرفة الجامعية- مصر، 1999،ط2، ص 81

تقديم الباحث تبريرا للنتائج المتحصل عليها، من أجل توضيح أكثر للعوامل المرتبطة بهذه النتائج أو المؤدية إليها. وتتم المقارنة بين النتائج التي توصل إليها الباحث و النتائج التي توصل إليها باحثون آخرون في بحوث أخرى مشابهة له.

ثانيا – المناهج المستخدمة في مجال علم النفس:

-1/منهج الاستبطان :[2] ويسمى أيضا منهج الملاحظة الذاتية للفرد لمحتويات شعوره ويقوم على تأمل المرء لذاته، وملاحظة الحوادث النفسية وغير ذلك من الخبرات والأحداث، كذلك وصف الفرد مشاعر التعب و القلق والفرح... الخ. وهذه الخبرات قد تكون حسية أو عقلية أو انفعالية ثم رواية هذه الخبرات الشعورية رواية دقيقة وموضوعية.

مثال : وصف شخص عندما يراجع الطبيب لما يعانيه من آلام مثل الصداع في الرأس إلى غير ذلك.

إن الاستبطان يقوم على الخبرة الذاتية للشخص وهذه الخبرة الذاتية يقال إنها ضد ما يتسم به المنهج العلمي من موضوعية ، لأن رواية الخبرة الشعورية أمر شخصي لا يمكن التحقق من موضوعيته.

-2/منهج الملاحظة [3]**:**هو منهج بحثي يركز على الملاحظة الموضوعية حيث يستخدم على نطاق واسع في علم النفس ، و من الضروري أن تكون الملاحظة علمية وموضوعية وهادفة وتستخدم في تتبع التطورات السلوكية و النفسية ، ويقوم الباحث بمراقبة الظاهرة السلوكية التي يدرسها أثناء حدوث هذه الظاهرة في تلقائية وعفوية وتسجيل دقيق لكل ما يلاحظ الباحث من ملابسات تحيط بهذه الظاهرة السلوكية وقد يستعين أيضا بأجهزة التسجيل الصوتي أو الصورة، كما يحتاج منهج الملاحظة إلى تدريب شاق ومجهود كبير من الباحث.

و من الأمثلة التي يطبق فيها هذا المنهج:

- دراسة سلوك الحيوان مثل السلوك الاجتماعي الذي يعيش فيه هذا الحيوان .
- دراسة السلوك الاجتماعي عند الأطفال من حيث اللعب و المشاركة في التواصل الاجتماعي بينهم .

وأخيرا يمكن القول إن هذا المنهج يقوم على طريقة العينات الزمنية بتحديد الفترات الزمنية لملاحظة ظاهرة معينة، وذلك اقتصادا للوقت والجهد بوضع جدول زمني من أجل تحديد المشكلة والمتغيرات، وتفيد الملاحظة الباحث في تتبع الظاهرة .ومن المستحسن أن لا يشعر المفحوص بأنه موضوع دراسة. ويعاب على منهج الملاحظة أنّ الباحث لا يتمكن من استعادة الظاهرة مرة ثانية.

---

[2] عبد الرحمن الوافي، مدخل إلى علم النفس، مرجع سابق، ص40

[3] عبد الفتاح محمد دويدار، مناهج البحث في علم النفس، مرجع سابق، ص90

-3/المنهج التتبعي[4] : وهو يقوم على التتبع، كتتبّع نمو ظاهرة نفسية معينة خلال المراحل العمرية المختلفة وما يصاحب هذا النمو من أعراض ومشكلات نفسية ،أو تتبع حالة سلوكية معينة لأطفال ذوي سلوك مضطرب أو عدواني، أو دراسة حالة مريض و تتبع مراحل حياته والأزمات التي تعرض لها.

و يتطلب هذا المنهج تأملا و صبرا من الباحث لأن البحث يستغرق مدة طويلة من الزمن.

ومن الدراسات الكلاسيكية الشهيرة التي استخدمت على المنهج التتبعي دراسة تيرمان وهو عالم نفسي أمريكي شهير قام بدراسة على عينة من 1500 طفل من ذوي الذكاء الرفيع من الجنسين تتراوح أعمارهم بين 4-5 سنوات، حيث تتبعهم الباحث خلال سنوات الطفولة و المراهقة ثم الرشد وقد تبين في هذه الدراسة أنهم أكثر نجاحا من غيرهم في الدراسة و العمل و الحياة وأصح أجساما وأقوى شخصية وأحسن خلقا وأكثر توفيقا في الحياة الزوجية و الاجتماعية. وقد بدأ تيرمان هذه الدراسة في 1921 ونشر نتائجها في مجلدات إلى أن توفي عام1956 .

-4/المنهج الإكلينيكي[5] : يستخدم في تشخيص وعلاج الأفراد الذين يعانون من اضطرابات نفسية أو انحرافات جنسية أو خلقية أو مشكلات سوء التوافق وأهم الوسائل المستخدمة في هذا المنهج ما يلي:

- دراسة حالة.
- المقابلة .
- القياس السيكولوجي وتطبيق الاختبارات النفسية .
- دراسة ألعاب الأطفال فباللعب تكتشف حياة الطفل ودوافعه الشعورية واللاشعورية، و عن طريق اللعب أيضا يتم كشف المتاعب النفسية للطفل وعلاجها، ولذلك نجد قاعات العلاج و العيادات العلاج النفسية الحديثة للأطفال تحتوي على ألعاب ودمى تمثل أعضاء الأسرة وألعاب مختلفة أخرى.

-5/المنهج الوصفي التحليلي [6]:يستخدم على نطاق واسع في علم النفس وبواسطته نحصل على الكثير من المعلومات و البيانات، ويتعدى جمع المعلومات إلى ربطها مع بعضها ومعرفة الأسباب المؤدية إلى الظاهرة المدروسة. و هو يقدم معلومات حول العلاقة بين متغيرين أو أكثر. وعلى الباحث تتبع خطوات منهج البحث العلمي المنصوص عليها:

* تحديد الإشكالية (ضبط المتغيرات).
* استطلاع الميدان و اللجوء إلى دراسات سابقة ومشابهة.
* صياغة الفرضيات بعناية ودقة .
* التعرف وتحديد مجتمع الدراسة بحيث يمثل المجتمع الأصلي للدراسة.

---

[4] المرجع نفسه، ص 102

[5] صالح حسن الداهري، وهيب مجيد الكبيسي، علم النفس العام،مرجع سابق ص 42

[6] صالح حسن الداهري، وهيب مجيد الكبيسي، علم النفس العام، مرجع سابق، ص 34

* إعداد وسائل جمع البيانات (استبيان - مقابلة– اختبارات نفسية... الخ)، وتطبيقها على العينة .
* عرض البيانات وتبويبها في جداول ومنحنيات بيانية .
* تحليل وتفسير النتائج بواسطة الأسلوب الإحصائي المناسب ومقارنتها بنتائج دراسات أخرى في نفس السياق.
* تقديم توصيات واقتراحات.

كما يستخدم المنهج الوصفي عدة أشكال منها (الدراسة المسحية – الدراسة التتبعية- دراسة حالة).

-6/المنهج التجريبي[7] :هو مجموعة من الإجراءات و التدابير التي يتخذها الباحث من أجل توفير الظروف اللازمة للوقوف على العلاقة بين المتغيرات وهناك متغيرات مستقلة ومتغيرات تابعة، متغيرات عارضة أو دخيلة التي يجب استبعادها وعزلها ، والتجربة يمكن أن تكون نوعان:

.1تجربة مخبرية : وهي تتم في المخبر باستخدام أجهزت وأدوات الكشف للمفحوص

.2التجربة في الميدان : القاعة– الصالة الرياضية – المصنع – الورشة وهي تتطلب تطبيق أدوات القياس والاختبارات كما يعطي للمفحوص التعليمات اللازمة لإجراء هذه التجربة الميدانية التي تتضمن الكيفية التي يتبعها المفحوص مع أسئلة الاختبار. و التجربة بنوعها مهمتها الوقوف على العلاقة بين المتغيرات.

وعادة نقوم في المنهج التجريبي باستخدام العينتين التجريبيتين و التي يدخل فيهما المتغير المستقل و الضابطة التي تتساوى مع التجريبية في كل الخصائص ما عدا المتغير المستقل الذي يرى أثره فيها .

[7] الداهري، الكبيسي، علم النفس العام، مرجع سابق، ص38

المحاضرة السابعة : التنظيم العقلي للعمليات النفسية والعقلية

العقل ليس شيئا له كيان مادي كالمخ مثلا أو القلب أو الغدة الدرقية... الخ، ولذلك فهو مصطلح يطلق على وظائف وأنشطة المخ ، ويتمثل كل ذلك في أداء الفرد و في سلوكه مثلا :مصطلحي الشخصية و الذكاء هي تكوينات فرضية تسهيلا للدراسة ، إذن
فالعقل هو نشاط المخ و نشاط الجهاز العصبي المركزي خاصة اللحاء و القشرة المخية المسؤولة عن جميع هذه الوظائف.

مفهوم التنظيم العقلي[1] :

معناه أن هذه الوظائف أو العمليات العقلية يمكن للفرد أن ينظمها في مجالات ، ويقسم كل مجال فيها إلى مجموعة وظائف متقاربة في طبيعتها حتى تسهل دراستها و التعمق فيها.
-وتنقسم الوظائف العقلية إلى:

* **عمليات معرفية :**ويمكن تصنيفها تحت مجال واحد هو المجال المعرفي كالتذكر و التخيل و الذكاء والإدراك و التفكير...الخ.
* **عمليات وجدانية :** وهي عمليات ذات طبيعة متقاربة يمكن تصنيفها في مجال واحد هو المجال الوجداني كالميول والاتجاهات و القيم...الخ.
***المجال النفسي حركي** : وهو يمثل بعض الأنشطة العقلية التي تشمل مهارات الفرد في أجهزة الإعلام الآلي مثلا، أو الرسم أو العزف على آلات موسيقية ، أو ممارسة النشاطات الرياضية.

ويعد "بلوم" من أبرز علماء النفس الذين قسموا نشاطات ووظائف المخ أو العقل إلى ثلاث مجالات هي: مجال معرفي – مجال وجداني – مجال نفسي حركي.

أولا التنظيم المعرفي[2]:

ويتضمن أساسا العمليات و القدرات المعرفية كالذكاء و الذاكرة و التخيل والإدراك

1- الذكاء : هو الاستجابة السريعة و السديدة لمواقف طارئة ومفاجئة ، كما يتضمن قدرة الفرد على التكيف ، والمرونة و الاستقراء و إدراك العلاقات ويعكس قدرات الفرد واستعداداته للتعلم السريع والاستفادة من خبراته السابقة في مواجهة المواقف و المشكلات كما يمكن قياسه عن طريق الاختبارات ولكن تحليله يتجاوز المقاييس السيكومترية إلى تفسير شامل ومتعدد الزوايا.

---

[1] آن تايلور وآخرون، مدخل إلى علم النفس ج2، مرجع سابق، ص 297
[2] عماد عبد الرحيم الزغول، علي فالح الهنداوي، مدخل إلى علم النفس، مرجع سابق، ص172

2- الإدراك : انتقال ما هو موجود في العالم الخارجي(البيئة) عن طريق الحواس إلى داخل مخ الفرد ثم تأويل وترجمة هذه الأحاسيس ويتم ذلك عبر مراحل:

- **المرحلة الأولى** / نقل الحواس إلى ما هو موجود في البيئة الخارجية ويطلق عليه **إدراك حسي**.
- **المرحلة الثانية** / تنقل الأعصاب المستقبلة لهذه المثيرات البيئية هذا الإحساس إلى المخ ، كي يقوم بدوره بإعطاء التأويل و التفسير و الترجمة ويطلق على هذه المرحلة **إدراك عقلي**.

-و تتم المرحلتين عبر الإدراك البصري والإدراك السمعي، وهما عمليتين متلازمتين آليا وبدون فاصل زمني، فالإدراك البصري يتم عن طريق وسط ضوئي، والإدراك السمعي يتم عن طريق وسط هوائي.

مثال : رؤية السيارة تتم عن طريق جهاز العين المبصرة بعد نقلها تفسر أنها سيارة بواسطة مطابقتها بصورة الذاكرة.

3-التذكر : عملية عقلية وهي استرجاع ما سبق أن دخل إلى مخ الفرد من خلال الحواس وما تم تأويله (إدراكه). ويعتبر المخ في هذه الحالة كذاكرة الحاسوب الالكتروني الذي ندخل فيه المعلومات وتبقى هناك في الذاكرة إلى غاية استرجاعها .إذن التذكر هو عملية استرجاع ما تم إدراكه حسيا وعقليا مسبقا.

4-التخيل: عملية عقلية نعني بها صور ذهنية بعضها واقعي أي انعكاس للواقع ، وهي تختلف من فرد إلى آخر، فنجد الخيال المبدع كالأدباء و الشعراء و المفكرين و الفلاسفة و الفنانين و الموهوبين الرياضيين، وتزدهر عملية التخيل عند الفرد بقدر ما تكون البيئة غنية ومشحونة بالمثيرات.

5-التفكير: عملية عقلية وقد تتغير درجة ونوع التفكير حسب ميل الأفراد، ويرتبط التفكير بالتراث السيكولوجي بحل المشكلات التي تواجه الفرد في الحياة وهناك فروقات فردية في التفكير بين الطفل و الراشد ، وبين الأمي و المتعلم. ومن المهم هنا أن نؤكد أن المعلم يستطيع أن يدرب تلاميذه على التفكير العلمي و المنطقي، وأن لكل مشكلة أسباب وكلما استطعنا فهم هذه الأسباب يمكن لنا حلها.

ثانيا/ التنظيم الوجداني[3]:

ويتضمن أساسا الميول والاتجاهات و القيم وهي نشاطات يؤديها مخ الإنسان ولهذا يمكن تسميتها أنشطة و وظائف عقلية وهي مكتسبة(متعلمة).

1-**الميول(الاهتمامات):** فالطفل الصغير لا تكون له اهتمامات خاصة سوى باشباعاته البيولوجية، الاهتمام بالأم كمصدر عطاء وتغذية كالرضاعة ومع المزيد من النمو تصاحب هذه الاشباعات اهتمامات أو ميول مكتسبة من خلال اللعب في محيط الطفل المثيرة لحواسه

[3] صالح حسن الداهري، وهيب مجيد الكبيسي، علم النفس العام، مرجع سابق، ص115

(كالألوان والأصوات ...) ، أما الميول عند الكبار فهي تحدد بالرغبة في إشباع حاجاته الأساسية النفسية والاجتماعية كالأمن والنجاح والانجاز والحرية والانتماء و التقدير والضبط...الخ . كما تزداد شدة الميول عند الفرد كلما أسهمت في تحقيق و إشباع هذه الحاجات وقد تكون لدى الفرد حاجات منحرفة وبعيدة عن السواء .

2-الاتجاهات : يولد الإنسان محايدا فهو يكتسب اتجاهاته من الظروف البيئية و الثقافية التي ينخرط فيها، إضافة إلى خبراته في الحياة وأساليب الدعاية ، فمثلا هناك من لديه اتجاه اشتراكي وآخر رأسمالي ، فهذه الاتجاهات تتغير وتتأثر بقنوات التنشئة الاجتماعية التي مر بها الفرد.

3-القيم : يكتسب الإنسان قيما خلال رحلة حياته ، فلا يولد الفرد ولديه قيما معينة ، ففي حالة القيم الدينية مثلا نجد أن الفرد يتصرف في حياته وفق هذا النسق الديني ، فهذه القيم أيا كانت طبيعتها يكتسبها الفرد من خلال أسرته أومن خلال ميوله وتعلقه بأنشطة أخرى مثل المدرسة أو جمعيات ثقافية دينية مثلا ، وفي حالة القيم الجمالية يحكم عليها الفرد من منظور جمالي أي ذلك جميل وذاك قبيح مثل الألوان الملابس أو أشياء أخرى يجد فيها الإنسان رغبة و راحة كبيرة ويتضايق لعكسها ، وفي حالة القيم الاقتصادية يحكم عليها الفرد من وجهة نظر الربح و الخسارة.

ثالثا/ التنظيم النفس الحركي :

ويتضمن أساسا المهارات من خلال أنشطة ووظائف عقلية تؤديها عضلات الجسم وتأخذ هذه العضلات عند الممارسة تعليماتها من الجهاز العصبي المركزي. ويمكن أن تكون هذه المهارات بسيطة أو مركبة تحتاج إلى مدة في التدريب لاكتساب هذه المهارة كالنشاطات الرياضية مثلا الجمباز أو العزف على آلات موسيقية حتى تصل إلى درجة الإتقان أو المرحلة الآلية وهذا يتطلب طرق التدريب بنظريات التعلم متنوعة حسب القدر المطلوب.

المحاضرة الثامنة: الإحساس والإدراك

1/- الإحساس:

مفهوم الإحساس[1]: الإحساس بمفهومه الحديث هو الأثر النفسي الذي ينشأ مباشرة من انفعال حاسة من الحواس التي تعتبر بمثابة النوافذ التي يطل منها الفرد على العالم الخارجي، وهو ظاهرة فيزيولوجية نفسية تعبر عن الانطباع الحاصل لإحدى حواسنا نتيجة مثير خارجي ينتقل أثره عن طريق أعصاب خاصة إلى مراكز عصبية معينة في المخ تترجم فيه إلى حالات شعورية نوعية بسيطة تعرف بالإحساسات، كالإحساس بالألوان، الأصوات، الروائح، المذاق، الحرارة، البرودة والضغط .

و تنقسم الإحساسات إلى ثلاثة أقسام هي:

أ- إحساسات خارجية المصدر: وهي الإحساسات البصرية والسمعية والجلدية وتشمل الإحساسات الجلدية اللمس والضغط والألم والحرارة والبرودة.

ب- إحساسات حشوية: وهي التي تنشأ من المعدة والأمعاء والقلب وغيرها من الأحشاء ومن أمثلتها *الإحساس* بالجوع والعطش وانقباض النفس.

ج- إحساسات عضلية حركية: وتنشأ من تأثير أعضاء خاصة في العضلات والأوتار والمفاصل لتزويد الفرد بمعلومات عن ثقل الأشياء وضغطها وعن وضع الأطراف وحركتها واتجاهها وسرعتها وعن وضع الجسم وتوازنه وعن مدى ما يبذله من جهد ومقاومة وهو يحرك الأشياء يرفعها أو يدفعها.

2-الإدراك الحسي[2]: سبق أن أشرنا إلى أن *الإحساس* هو انطباع يحصل لإحدى حواسنا نتيجة مثير خارجي، غير أن هذا الانطباع لا يأخذ معناه إلا بواسطة عملية أخرى تأتي بعده مباشرة، يطلق عليها اسم الإدراك الحسي الذي هو عبارة عن عملية تأويل الإحساسات تأويلا يزودنا بمعلومات عما في عالمنا الخارجي من أشياء، أو هو العملية التي تتم بها معرفتنا لما حولنا من أشياء عن طريق الحواس،كأن أدرك أن هذا الحيوان الذي أراه هو قط، وأن هذا الصوت الذي أسمعه هو صوت طائرة، وأن هذه الرائحة التي أشمها هي رائحة العطور، وكأن أدرك أن هذا

[1] عماد عبد الرحيم الزغول،علي فالح الهنداوي، مدخل إلى علم النفس، مرجع سابق، ص101
[2] عبد الرحمن الوافي، مدخل إلى علم النفس، مرجع سابق، ص56

التعبير الذي ألاحظه على وجه شخص ما هو تعبير عن الغضب وأن هذا الكتاب أكبر من ذلك ...،ومن هنا يتبين أننا ندرك أشياء متمايزة منفصل بعضها عن بعض، أي ندرك أشياء تنطوي على دلالة ومعنى.

3- عوامل الإدراك الحسي[3]: للإدراك الحسي عوامل عدة أهمها ما يلي:

أ/-عامل التقارب: إن التنبيهات الحسية المتقاربة في مكان أو في الزمان تبدو في مجال إدراكنا وحدة مستقلة محددة وصيغة بارزة.

ب/-عامل الشمول: تميل بنا الملاحظة إلى أن ندرك النجمة نجمة لا مثلثين متداخلين، لأن النجمة تتميز باحتوائها وشمولها جميع العناصر المكونة لها.

ج/-عامل التشابه: إن التنبيهات الحسية المتشابهة في اللون أو الشكل أو الحجم أو السرعة أو الشدة وكذلك النغمات التي تعزف بآلة واحدة ندركها صيغا مستقلة وذلك لأنها متشابهة من حيث المصدر.

د/-عامل الاتصال: إن النقط التي تصل بينها خطوط تدرك صيغة واحدة.

هـ/-عامل الإغلاق: من الملاحظ أن التنبيهات والأشكال الناقصة تميل في إدراكنا إلى اكتمال فنحن نرى الدائرة التي بتر جزء منها دائرة كاملة.

وإلى جانب هذه العوامل الخارجية الموضوعية المؤثرة في عملية الإدراك الحسي، فإن هناك عواملا أخرى ذاتية ترجع إلى الشخص نفسه ونذكر منها ما يلي:

أ/-عامل الذاكرة: المقصود من هذا العامل في عملية الإدراك الحسي هو أن الإنسان يدرك الأشياء التي سبق أن خبرها في الماضي أسهل من الأشياء التي لم يسبق أن مرت بخبراته، فنحن نقرأ الكلمات الإنجليزية التي سبق أن حفظناها بطريقة أسهل من الكلمات الجديدة علينا.

ب/-عامل التوقع والتهيؤ النفسي: نشير من خلال هذا العامل إلى أن الفرد يدرك الأشياء كما يتوقع أن تكون عليه، لا كما هي في ذاتها، وقد عرض باحثون مجموعة من الكلمات عديمة المعنى على شاشة سينما على مجموعتين من الأشخاص، وقبل العرض أخبرت المجموعة الأولى على أن الكلمات التي ستعرض عليهم تدور حول وسائل المواصلات والسفر، وأخبرت المجموعة الثانية على أن الكلمات تدور حول الحيوانات والطيور.

---

[3] المرجع نفسه، ص57

فكانت إجابات المجموعة الأولى تدور حول وسائل المواصلات بنسبة تقدر بـ 71% بينما كانت إجابات المجموعة الثانية عبارة عن أسماء طيور وحيوانات بنسبة تقدر بـ 64%، واعتمادا على هذه التجربة نستطيع القول إن إدراك الفرد قد يتأثر بالاستعداد العقلي والتهيؤ النفسي للشخص المدرك.

ج/-عامل الحالة الجسمية والنفسية: كذلك يتأثر إدراكنا للعالم الخارجي بحالاتنا الجسمية والنفسية أثناء عملية الإدراك، حيث عرض بعض الباحثين عدة صور وراء زجاج غير شفاف على جماعة من الأطفال في حالة جوع شديدة، فأدرك هؤلاء الأطفال الصور مأكولات وفواكه وأطعمة، هذا كما يتأثر الإدراك بالاتجاهات العقائد والعواطف والميول والنزعات الشخصية للفرد.

4-الإدراك التأويلي[4]: قد ينظر الطفل الصغير إلى لعبة ما فيراها أشياء مجسمة لكنه لا يدركها وهو يسمعنا نتحدث لكنه لا يدرك ما نقول، فعليه إذن أن يبدأ في تعلم أسماء الأشياء وخواصها واستعمالاتها، كما عليه أيضا أن يتعلم معاني الألفاظ التي يسمعها ومعاني الكلمات التي يراها مكتوبة ولا شك أن بعض المعاني تكون فطرية غريزية عند الحيوانات فالطائر يستجيب بالغريزة، أي دون تعلم سابق للمواد التي يبني بها عشه كما لو كان يعرفها، لكن الإنسان عليه أن يتعلم الغالبية العظمى من هذه المعاني كي يستطيع التأويل على الفور ما يبرز في مجال إدراكه من صيغ إن كانت صيغا مألوفة له، فإن كانت الصيغ غريبة أو جديدة أو معقدة، يصعب عليه عندئذ إضفاء معنى عليها، فهو بذلك يحتاج إلى شيء من الوقت والجهد والتحليل حتى يتضح له معناها.

ونحن الكبار حين نكون بصدد شيء مبهم غامض أو غريب ينفتح أمامنا المجال لنأوله تأويلات شتى، وهي تأويلات تتوقف على حالاتنا النفسية والمزاجية الدائمة والمؤقتة، الشعورية واللاشعورية، نئول الحاضر في ضوء الماضي وخبرتنا السابقة، فهذا الصوت الذي أسمعه من بعيد أدركه قطار مقبلا أو مدبرا أو صوت طائرة أو سيارة من نوعا ما، وقد لا ندرك ما يدركه الفلكي في السماء، كما لا ندرك في السيارة ما يدركه الميكانيكي، ولا ندرك في اللحن الموسيقي ما يدركه الفنان، وقد ندرك أشياء ونعرفها من خبرتنا السابقة قد لا يدركها أشخاص

[4] عماد عبد الرحيم الزغول، علي فالح الهنداوي، مدخل إلى علم النفس، مرجع سابق، ص120

آخرون، وعليه نقول: إن الناس مختلفون في إدراكهم للشيء الواحد اختلافا كبيرا أو متوسطا أو ضئيلا وذلك لما بينهم من فروق فردية في السن والخبرة والذكاء والثقافة والمعتقدات ووجهات النظر ...

وخلاصة القول؛ إنّ الإدراك ليس كالإحساس الذي هو عبارة عن عملية تسقط فيها موضوعات العالم الخارجي على حواسنا المختلفة فالإدراك عملية معقدة لا تتلخص في مجرد استقبال انطباعات حسية، حيث تتداخل فيه الذاكرة والمخيلة وإدراك العلاقات في تأويل ما ندركه، فالعقل يضيف ويحذف وينظم ويؤول ما يتأثر به من انطباعات حسية، فنحن بالإحساس وحده لا ندرك شيئا، وهذا يعني أن نشاط الحواس ليس كل شيء في عملية الإدراك، وبعبارة أخرى نقول: إنه ليس من اللازم أن تؤدي كل إثارة لإحدى الحواس إلى إدراك، أي لكي يتم الشعور بالمثير الخارجي فلابد من توفر عنصر الشعور لدى الفرد حتى يتم إدراك المثير ولابد من النضج الفكري حتى يتميز ويأخذ معنى مطابقا ولابد من وجود الذاكرة ليحفظ ويتحول إلى خبرة جديدة لتتشكل لديه صيغة منظمة متماسكة من مجموعة الأجزاء المتفاعلة.

المحاضرة التاسعة: الشعور واللاشعور

أولا/- الشعور:

1/- تعريف الشعور[1]: يعرف علماء النفس الشعور على أنه الحدس النفسي الذي نطلع به على حالاتنا الداخلية، وأشار هاملتون إلى أن الشعور هو معرفة النفس بأفعالها وانفعالاتها.

فالشعور هو معرفة مباشرة أو حدس نفسي يكشف به الإنسان بطريقة مباشرة لما يجري في نفسه من عمليات عقلية كالأفكار والذكريات والعواطف ويدرك من خلاله ألوانا وأشكالا..

وللشعور عدة صور نذكر منها ما يلي:

أ/- الصورة التلقائية: من المعلوم فإنّ الحالات النفسية تظهر في الشعور التلقائي بشكلها الطبيعي المجرد من الفعل التأملي فالخوف والغضب الناشئ مباشرة عن الحواس، والانفعالات الخالية من التفكير والتأمل هي من مظاهر الشعور التلقائي، وهي ظواهر متصلة خالية من الوضوح يشترك فيها الحيوان والطفل والراشد.

ب/- الصورة التأملية: في هذا الصدد نقول إن الإنسان إذا راجع نفسه وتأمل ما تنطوي عليه من مشاعر مبهمة ورغبات غامضة، وإذا أمعن النظر فيها حتى تصبح صورها بينة وحقائقها واضحة شبيهة بصور العالم الخارجي كان شعوره هذا شعورا تأمليا، وبهذا المعنى يكون الاستدلال والتفكير وسائر الأحوال الداخلية التي يصاحبها انتباه إرادي هي من حالات الشعور التأملي.

وما نستطيع قوله في هذا الصدد هو أنه يمكن لحالات الشعور التلقائي أن تكون انفعالية أو عقلية أو فاعلة، أما حالات الشعور التأملي فلا تكون إلا عقلية، وتولّد الحالات الشعورية بصفة عامة في الفرد إدراكا لذاته، فإذا أحس مثلا بألم استطاع أن يفكر فيه، لكن الفكرة في حد ذاتها ليست ألما إنما هي حالة عقلية، لذلك يكون الشعور التلقائي بسيطا والتأملي مركبا .

ولذلك كان الشعور التلقائي أكثر نموا من الشعور التأملي لدى الأطفال لأن حياتهم قد تكون عرضة للاضطرابات الشديدة وللانفعالات المفاجئة، وهم لا يستطيعون التروي في أحكامهم

[1] عبد الرحمن الوافي، مدخل إلى علم النفس، مرجع سابق، ص61

ولا التبصر في أعمالهم، وكلما ارتقى الفرد إلى درجة أعلى كلما كان أكثر شدة في التحكم على تهيجاته، فيسيطر على شهواته ويهذب ذوقه وتستقيم أفكاره ومشاعره.

2/- صفات الشعور[2]: وصف وليام جيمس وهنري برغسون الشعور بأنه أشبه شيء بسيال دائم الحركة مثل الشعور الذي تنطوي عليه النفس كالغيوم الدائمة الحركة، والإنسان إن حاول أن يحافظ على السكون والثبات فإن نفسه لا تثبت على حال واحدة بل تتغير على الدوام لأن بقاء الفكر على حال واحدة هو بطلان الفكر، ووقوف النفس عن التغير هو فقدان النفس، فكيف يستطيع أن يبقى على حال واحدة وهو في كل لحظة يتغير وينتقل من شيء إلى أخر، من حالة إلى أخرى من الظلمة إلى النور، ومن النوم إلى اليقظة، ومن الحزن إلى الفرح وهنا يقول وليام جيمس: كثيرا ما ننتقل من إحساس سمعي، ومن حكم إلى عزم، ومن ذكرى إلى أمل، ومن حب إلى بغض ... ويختلف إدراكنا للأشياء بحسب ما نكون أيقاظا أو نعاسا جياعا أو شباعا، في الراحة أو في التعب فيتبدل شعورنا بالأشياء بين عشية وضحاها، أو بين الصيف والشتاء أو بين الطفولة والشباب ...

ليست الحياة النفسية مركبة من أجزاء متجزئة، ولا هي سلسلة منظمة من حالات جزئية ملتصقة بعضها ببعض، وإنما هي كتلة روحانية لا نستطيع أن نتبين أطرافها ولا نطلع على أجزائها بوضوح تام، وقد تزداد هذه الحياة وضوحا أين يكتشف فيها الباحث عددا لا متناهيا من الأشكال، غير أنها تكون مشتبكة ويتقدم فيها الحسي المركب على البسيط المجرد، وهذا يدعو إلى تغيير الحياة النفسية من حال إلى حال ولولا تغيرها واختلافها لكانت حياتنا ومشاعرنا مبهمة غامضة، فنحن لا ندرك قيمة الصحة، بل لا نشعر بها إلا عند أو بعد المرض، ولا نعرف طعم اللذة إلا بعد الألم ... فجميع مشاعرنا خاضعة لقانون النسبية، ولو بقيت الإحساسات على نمط واحد لضعف الشعور بها لأن الحركة شرط من شروط الحياة، فبقاء الإحساس على حال واحدة داع إلى الركود وانقلابه إلى عادة والعادة تخفف من الشعور.

3/- طبيعة الشعور[3]: تساءل الكثير من الفلاسفة والباحثين عن حقيقة الشعور، وكانت أسئلتهم المطروحة، هل الشعور قوة مفارقة للظواهر النفسية أم هو صورة ملازمة لها؟ وهل الشعور مستقل عن الظواهر النفسية؟

---

[2] المرجع نفسه، ص62

[3] عبد الرحمن الوافي، مدخل إلى علم النفس،مرجع سابق، ص63

وما نستطيع قوله في هذا الصدد هو ليس بجديد، ذلك لأن الشعور لا يكون قوة مستقلة عن الظواهر النفسية، وإنما هو الذي يعبر عنها على الدوام، فنحن نتكلم ونفكر ونرغب ونريد ونشعر في الوقت ذاته بهذا التفكير وبتلك الرغبة والإرادة، وقد قال ستيوارت ميل: ليس الشعور والإحساس شيئين مختلفين وإنما هما اسمان لشيء واحد فإذا استخدمنا كلمة شعور بدلا من كلمة إحساس فلن نزيد على كلمة إحساس أي شيء آخر، وكذلك إذا فكرنا أو شعرنا بأننا نفكر فإن الأمرين شيء واحد.

وذهب القول ببعض الباحثين إلى أن الشعور ليس قوة مفارقة للظواهر النفسية حيث قال أحدهم: إن ألامنا ومخاوفنا وكل إحساساتنا وانفعالاتنا وأفكارنا تجري أمام الشعور كما تجري مياه النهر أمام عيني المشاهد الواقف على شاطئ، لكن كيف يختلف الرائي عن المرئي، فيقول: إنهما إذا اختلفا في إدراك العالم الخارجي، فإنهما لا يختلفان في إدراك الشعور لأنه لا فرق بين حدوث الرغبة والشعور بها ولو كان الأمر عكس ذلك، أي لو كان الشعور مفارقا للظواهر النفسية لما اتصلا أبدا ولكانت العين التي ترى مختلفة عن الشيء المرئي، وقال أرسطو منذ القدم: إذا سلمنا بوجود حاسة ثانية تحس بها الأولى لزم عن ذلك الذهاب إلى اللانهائية أو الوصول إلى حاسة تدرك نفسها بنفسها، فلماذا لا نسلم إذن بوجود هذه الخاصة للحاسة الأولى. ويتضح من ذلك أن الشعور ملابس للظواهر النفسية، وهي صورة من صورها وصفة من صفاتها ولولاه لما أمكن الإطلاع على ما تنوي عليه النفس، وفي هذا الصدد قال دافيد هيوم: أما أنا فإني كلما دخلت إلى أعماق نفسي كاشفة عن إدراك جزئي واحد أو عن غيره من الإدراكات كإدراك الحرارة والبرودة والنور والظلمة والحب والبغضاء والألم واللذة، فلا أستطيع أن أكشف عما في نفسي إلا بالإدراك ولا أستطيع أن أشاهد شيئا فيها غير الإدراك.

4/- درجات الشعور[4]: يذهب بنا الحديث في أوله إلى أن المشاعر تستيقظ في الانتباه الشديد، وتخبو في حالة الذهول كأن الانتباه نور والذهول ظلام، فالنور المنبثق من الشعور يختلف باختلاف اللحظات، فتارة يكون واضحا وتارة أخرى يكون مظلما، والإنسان لا ينتقل من حالة إلى أخرى إلا إذا مر بجميع الأحوال، وقد سمى ليبنتز هذا القانون بقانون الاتصال الطبيعي، والانتقال الفجائي من ضد إلى آخر مخالف للعقل، فكما أنه ليس بإمكان درجة الحرارة أن تهبط

[4] عبد الرحمن الوافي، مدخل إلى علم النفس، مرجع سابق ، ص65

من 100 إلى 50% إلا إذا مرت بجميع درجات المتوسطة، كذلك ليس بإمكان النفس أن تنتقل من إدراك ضعيف إلى إدراك شديد إلا بالتدرج، لأن كل إدراك هو مجموعة إدراكات جزئية، ومن العواطف ما هو شديد، ومنها ما هو ضعيف، ومن الأفكار ما هو واضح، ومنها ما هو غامض، وعليه شبه بعض العلماء الشعور بأشعة النور المنعكسة على سطح مظلم بحيث يكون هناك مركز واضح وأطراف غامضة، وهناك ظل وشبه ظل ونور وكلما قرب الشيء من مركز الشعور المنير ازداد وضوحه وكلما ابتعد عنه خف نوره حتى إذا انتقل إلى الظل صار ظلاما قاتما.

لذلك قال أحد علماء النفس: إن للشعور طبقات مختلفة، فبينما أنا أفكر في حل مسألة أجد نفسي أسمع دقات الساعة، وأرى حولي كثير من الأشياء المألوفة، كمنضدتي وأدواتي، فأكاد لا أشعر بها، كأنما أنا في حلم ... إن هذه الأشياء المألوفة لا توجد إلا في الطبقة الثانية من الشعور، كأنما هي في ظل لا يشعر بها إلا الحاد الذهن والمرهف الإحساس ...الخ.

ثانيا/- اللاشعور:

1/- مفهوم اللاشعور[5]: اللاشعور حسب علماء النفس هو مجموعة العوامل والعمليات والدوافع التي تؤثر في سلوك الفرد وفي تفكيره ومشاعره دون أن يكون شاعرا بها أو بكيفية حدوثها وتأثيرها، هذا ما يؤكد أن الشعور واللاشعور ليسا منطقتين منعزلتين في النفس، كأنهما طابقين مستقلين في بيت يعلو أحدهما على الآخر بل هما صفتان توصف بهما العوامل والعمليات النفسية، والقول إن فلانا يتصرف بطريقة لا شعورية فهذا يعني أنه يتصرف بطريقة لا تسبقها رؤية أو تفكير.

2/- اللاشعور قبل فرويد[6]: لم يؤكد الفلاسفة القدماء وعلماء النفس على وجود حياة نفسية لا شعورية، لكن ليبنتز و شوبنهاور وهاملتون أصروا على وجود حياة لا شعورية ببراهينهم العقلية، غير أن البرهان التجريبي دل على وجود أثر اللاشعور استنادا إلى البحوث التي كان يجريها علماء الأعصاب لمعالجة الهستيريا عن طريق التنويم، حيث كان اعتقاد الأطباء بخاصة أصحاب المدرسة العضوية الذين كانوا يرجعون أسباب الاضطرابات النفسية والعقلية إلى إصابة المخ والجهاز العصبي، ومادامت هذه الاضطرابات في اعتقادهم ناشئة عن إصابات

[5] المرجع نفسه، ص66

[6] معمر نواف الهوارنة، مدارس علم النفس، مرجع سابق، ص103

عضوية، فكانت تعالج بوسائل مادية وبعقاقير طبية، لكن الطب لم يتوقف في أمر هذه الحالات، ولم يهتد إلى وجود علل عضوية يمكن أن تفسر هذه الاضطرابات، الأمر الذي جعل الطبيب برنهايم يرجعها إلى أسباب نفسية لا عضوية، ثم لجأ إلى استخدام التنويم لمعالجة هذه الأمراض بخاصة بعدما اكتشف العلاقة بين الهستيريا و التنويم، إذ أكد على أنهما يحدثان نتيجة الإيحاء، وأن الهستيريا ما هي في الواقع إلا نوع من التنويم الذاتي تنقسم فيه النفس إلى قسمين، قسم يقوم بدور المنوم فيتلقي منه القسم الثاني الأمر بانتحال الأعراض المرضية وكل هذا يتم بطريقة لا شعورية أي لا يشعر بها صاحبها، وقد رفضت المدرسة العضوية رأي برنهايم وشاركوا الأخصائي في طب الأعصاب الذي اعتبر التنويم ظاهرة فيزيولوجية، وأرجع الهستيريا إلى أسباب عضوية.

اللاشعور عند فرويد[7]**:** لم تكن طريقة التنويم التي جاء بها برنهايم مجدية سواء في العلاج أو في التنويم، الشيء الذي دفع بفرويد إلى البحث عن وسيلة أخرى للعلاج وانتهى به الأمر إلى اكتشاف التحليل النفسي الذي يقوم على التنويم المغناطيسي وعلى التداعيات الحرة فيما بعد.

افترض فرويد أن هناك نشاطا نفسيا لا شعوريا هو المسبب لبعض الاضطرابات والأمراض الهستيرية، واستطاع أن يؤكد ذلك تجريبيا، حيث لاحظ أن أعراض الاضطرابات الهستيرية يمكن إحداثها وإزالتها عن طريق الإيحاء ألتنويمي، ويستدل عن ذلك بأن الكثير من أعمالنا وميولنا لا تتمتع بشهادة الشعور، وما الأحلام والهفوات وزلات اللسان إلا مصادرا لا تعرف أسبابها، حيث أن تجاربنا الشخصية تبين أن هناك أفكارا تأتينا دون أن نعرف كيف تم إعدادها، وحتى نفهم كل هذه الأمور لابد علينا أن نربطها باللاشعور والاعتراف بأن هناك حياة لا شعورية.

ثم تأكد له أن الحالة السوية العادية للفرد لا تعرف شيئا عن مصادر الأعراض العضوية وأن هذه المصادر ترجع إلى عهد الطفولة التي يمكن تذكرها أثناء التنويم المغناطيسي، كما تبين له أن التداعيات الحرة تزيل أعراض العجز وتبددها لأن الأعراض التي تلحقها الهستيريا بوظائف الأعضاء الوهمية، حيث أنها تظهر على الشخص وكأنه مريض بأعصابه لكنه في الواقع مريض مرضا ليس له أية أسباب عضوية، غير أن ما لفت الانتباه أكثر إلى هذا الأمر هو حالة

[7] المرجع نفسه، ص105

أولئك الجنود الأصحاء الذين كانوا يصابون فجأة بالعمى أو الصم أو الشلل نتيجة دوي القنابل دون أية إصابة حقيقية في أعضائهم وقد فسر فرويد هذه الظاهرة بعوامل نفسية ذات تأثير عضوي يمكن تطبيقها على أي تأثير يقع على أعضاء الكائن الحي بفعل مشاعره وآرائه، ومادامت هذه العوامل نفسية فإن علاجها يكون عن طريق الجهاد النفسي المؤثر في الأعضاء، وبعدما تأكد لفرويد نجاح التداعي الحر، ذهب يطلب من مرضاه أن يطلقوا العنان لأفكارهم دون قيد أو شرط ودون توجيه، كما كان يطلب منهم أن يدلوا بكل كلمة تخطر ببالهم، من أفكار وذكريات ومشاعر دون إخفاء أي شيء حتى ولو بدا لا أخلاقيا أو تافها.

وباستخدام طريقة التداعي الحر اتضح لفرويد أن الأسباب التي كانت تجعل تذكر التجارب الشخصية أمرا صعبا هي لأنها مؤلمة أو مزعجة وهذا هو سبب نسيانها وسبب الصعوبة في استرجاعها إلى الذاكرة، لذلك كان لابد من التغلب على المقاومة الشديدة التي يتولد عنها الكبت والتي تقف ضد ظهور هذه الذكريات في الشعور، فكبت هذه الرغبات والميول يجعلها تتحول عن طريقها الطبيعي وتتخذ لها منفذا من خلال طرائق شاذة غير طبيعية، هي الأعراض الهستيرية لذلك كان فرويد يلجأ إلى العلاج الكلامي أو إلى التنفيس، لأن سبر الغور هذا ما هو إلا عملية تطهير ووسيلة لاستخراج الموانع في نظام فرويد والكبت بالنسبة له يحدث نتيجة صراع بين رغبتين متضادتين، وهنا يفرق فرويد بين الصراع الذي يدور في ساحة الشعور والذي ينتهي بحكم النفس لصالح إحدى الرغبتين عن الشعور وكبتها دون استخدام الفكر في هذا الصراع مما يجعل هذه الرغبة المكبوتة تدخل في حياة شاذة في اللاشعور وتظل محتفظة بقوتها باحثة عن منفذ لإطلاق طاقتها المحبوسة، وعليه، لا تكون مهمة الطبيب في التنفيس عن الرغبات المكبوتة لإعادتها إلى الشعور مرة أخرى بل في جعل المريض يواجه الصراع من جديد بطريقة شعورية وإزالة هذا الصراع الذي فشل في إزالته سابقا وذلك بإصدار حكم تحت توجيه الطبيب، وقد سمى فرويد هذه الطريقة بالتحليل النفسي التي تتغلب على الكبت أو على الرقيب الذي يمنع استرجاع عودة الذكريات إلى الشعور.

المحاضرة العاشرة: الدوافع والعادة

أولا/ الدوافع:

1/- تعريف الدافع[1]: الدافع حالة أو قوة داخلية، تثير السلوك في ظروف معينة، وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة وهو قوة باطنية لا نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها، فإن كان السلوك متجها نحو الطعام استنتجنا دافع الجوع وإن كان متجها نحو الشرب استنتجنا دافع العطش، أما إذا كان متجها نجو الاجتماع بالناس استنتجنا الدافع الاجتماعي.

2/- **أنواع الدوافع[2]:**

أ/- الدوافع الفطرية: الدوافع الفطرية هي ما كانت تأثيراتها بيولوجية جسمية كدافع الأمومة، الجوع، العطش ...

والدوافع الفطرية هي كل ما يدفع الفرد إلى التماس أهداف طبيعية موروثة، مغروسة في جهازه العصبي، لذلك تسمى الدوافع الفطرية أحيانا بالغرائز، وقد يكون السلوك الصادر عن الغرائز فطريا جامدا موحدا في صورة كما هي الحال عند أغلب الحيوانات: بناء العش عند الطيور وادخار الطعام عند النمل ...

وتصنف هذه الدوافع الفطرية عادة على ما يلي:

- دوافع تكفل المحافظة على بقاء الفرد، وتسمى الحاجات العضوية، الفزيولوجية، كالجوع، والعطش، والنوم.
- دوافع تكفل المحافظة على بقاء النوع، كدافع الأمومة.
- دوافع الطوارئ وهي دوافع وثيقة الصلة بالمحافظة على بقاء الفرد والنوع البشري، كدافع الهرب ودافع المقاتلة.

ب/ -**الدوافع المكتسبة:** الدافع المكتسب هو كل ما يتعلمه الفرد عن طريق الخبرة والممارسة والتدريب، فجمع طوابع البريد دافع مكتسب، أي سلوك مكتسب أكتسبه

[1] آن تايلور وآخرون، مدخل إلى علم النفس ج1، مرجع سابق، ص215

[2] صالح حسن الداهري، وهيب مجيد الكبيسي، علم النفس العام، مرجع سابق، ص95

الفرد نتيجة لخبراته اليومية أثناء تفاعله مع بيئته الاجتماعية، وعادة ما يصنف علماء النفس هذه الدوافع المكتسبة إلى ما يلي:

ب.1/- دوافع اجتماعية عامة: وتمثل كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق خبراته اليومية وتفاعله الاجتماعي مهما اختلفت الحضارة التي ينتمي إليها، ويبدو واضحا هذا الدافع في ميل الإنسان إلى العيش في جماعات، وإلى الاجتماع ببني جنسه والاشتراك معهم في أوج نشاطهم الاجتماعي.

ب.2/- دوافع اجتماعية فردية: وتشمل الدوافع التي يتميز بها الأفراد بعضهم عن بعض، فقد يكتسبها بعضهم لخبراته الخاصة ولا يكتسبها البعض الأخر لأنه لا يميل إليها، فهذا يميل إلى الرياضة وذاك إلى الرسم والآخر إلى المسرح، وما هذه الدوافع والميول إلا اتجاهات نفسية تعبر عن استعداد وجداني عاطفي مكتسب ثابت نسبيا، يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو أشياء معينة، فقد يميل الشخص إلى وظيفة معينة إن كان يرغب فيها إرضاء لبعض دوافعه الأساسية أو يميل إلى لعبة معينة لأنها ترضي في نفسه حاجات أو دوافع التقدير الاجتماعي وتوكيد الذات، كلعبة كرة القدم مثلا.

وتختلف ميول الأفراد باختلاف السن والجنس والبيئة والحضارة التي ينتمون إليها، فللأطفال والشباب والشيوخ ميولهم الخاصة بهم، والألعاب التي يميل إليها البنين تختلف عن الألعاب التي يميل إليها البنات وهكذا ...

ثانيا/ العادة:

1/- تعريف العادة: يعرف علماء النفس العادة على أنها استعداد مكتسب دائم للقيام بنفس الأعمال، والعادة حالة راسخة دائمة لا تتغير بسهولة، وهي فردية مكتسبة، توفر جهدا كبيرا في تكرار الفعل سواء كان ذلك الفعل تكيفا حيويا أو عادة حركية أو نفسية. والعادة أنواع نذكر منها ما يلي[3]:

أ- العادة الحيوية: ويقصد بها التكيف الحيوي لبعض الظواهر الطبيعية، حيث يتعود الجسدعلى البرودة والحرارة كما يتعود على الإقامة في الأماكن المرتفعة،

[3] عبد الرحمن الوافي، مدخل إلى علم النفس، مرجع سابق، ص81

وتتعود العين على الظلام، والأذن على الضجيج، والأنف على الروائح ...الخ، وهذا ما يفسر تكيفنا مع المؤثرات الخارجية التي ألفناها وتعودنا عليها.

ب- العادة الحركية: وهي ذلك الاستعداد المكتسب لتكرار بعض الحركات والقيام ببعض الأفعال البسيطة التي لا علاقة لها بالإرادة كحركتنا التقليدية أو إشارتنا لأشياء غير معقدة، ومنها ما يكون مركبا كالحركات التي نقوم بها عند ارتداء الملابس، ومنها ما يستلزم التدريب والتمرن كركوب الخيل وقيادة السيارات أو العزف على الآلات الموسيقية، وهي كلها مبنية على آليات وروابط عصبية ثابتة تولدت بالتكرار والتعلم الإرادي، ثم بعد ذلك، أي بعد التعود عليها، أصبحت في غير حاجة إلى جهد أو إلى تفكير للقيام بها.

ج- العادة النفسية: ويقصد بها ذلك الاستعداد المكتسب الذي يترك الإنسان في حالة إحساس أو تفكير للصورة التي أحس أو فكر فيها من قبل، فمن عادات التفكير، الترتيب والتناسق في الأفكار والتأني في الحكم والاستدلال والانتباه والإرادة وضبط النفس.

غير أن بعض من علماء النفس ذهبوا إلى تصنيف العادة في تصنيفات أخرى نذكر منها ما يلي[4]:

أ- **العادة العامة والعادة الخاصة:** ينتمي هذا التصنيف إلى إيغر الذي ذهب به القول إلى أن العادة الخاصة هي تلك التي تقتصر على تكرار فعل من الأفعال على نمط واحد كالتعود على عزف قطعة موسيقية معينة، أما العادة العامة فهي التي تشتمل على الأفعال المتباينة من جنس واحد، كتعود الموسيقي على عزف كل قطعة موسيقية جديدة من غير تردد، وهنا تكون عادته عامة لأنها أكسبته قدرة راسخة تنطبق على أفعال نفسية مختلفة فعادة التمثيل عادة عامة لاحتوائها على الكلام والحركة والإشارات التي يستطيع الممثل استخدامها في الأدوار الجديدة، فنطاق العادة العامة أوسع من نطاق العادة الخاصة لأن العادة العامة تشمل الاستعداد الفكري والمهارة الفنية، ويقال إن إتقان لغة من اللغات عادة عامة حيث أن العادة

[4] عبد الرحمن الوافي، مدخل إلى علم النفس، مرجع سابق، ص82

الخاصة تقتصر على استرجاع الأفعال السابقة كما هي دون تغيير بينما العادة العامة تبعث على التجديد.

ب- **العادة المنفعلة والعادة الفاعلة:** يرجع هذا التصنيف إلى مين دوبيران الذي قال: إن العادة قد تكون منفعلة أوفاعلة، ذلك لأن العادة بوجه عام قد تمكن الشخص من تحمل مؤثر من المؤثرات، فيتعود مثلا على شم الروائح الملائمة، ويتعود على تأمل الجمال، وهي العادة التي تؤدي إلى تضاءل الإحساس وضعف الشعور، أما العادة الفاعلة فهي تعبر عن ميل الفرد للقيام بأفعال مادية أو معنوية، شبيهة بالأفعال التي قام بها سابقا كعادة المشي والكلام، وهي تقتضي الفعل والإدراك على السواء، أما العادة المنفعلة فتقتضي الانفعال والإحساس.

وأخيرا، يمكن القول إنّ للعادة أثر كبير في حياة الإنسان، ذلك لأنها تحافظ وتحفظ الماضي وتهيئ ظروف المستقبل، وعلى هذا الأساس فهي تقدم للفرد فوائد كثيرة، حيث إنها تجعل الفعل السابق فعلا آليا لا يحتاج الفرد إلى استخدام الجهد أو الانتباه الشديد، لأن الأفعال الآلية إذا تمت من تلقاء نفسها تركت عقل الشخص حرا طليقا، ثم ينتبه لما هو أسمى منها، وهي تمكنه من جهة أخرى بالقيام بعملين في وقت واحد بحيث يصبح العمل الأول عادة راسخة ينجزه الفرد بصورة آلية، وفي الوقت نفسه ينتبه على عمل آخر، فالعادة إذن توفر للإنسان جزءا كبيرا من الوقت وتخفف عنه الجهد والتعب، كما تكسبه المهارة والدقة والسرعة في الإنجاز.

المحاضرة الحادية عشر: التفكير

1- تعريف التفكير[1]: التفكير هو نشاط عقلي أدواته الرموز ويقصد بالرموز كل ما ينوب عن الشيء أو يشير إليه أو يحل محله في غيابه ... أي يستعيض عن الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث برموزها بدل من معالجة فعلية واقعية ... والرموز التي يستخدمها التفكير أدوات مختلفة كل الاختلاف منها الصور الذهنية والمعاني والألفاظ، ومنها الذكريات والإشارات والتغيرات والصيغ الرياضية ... الخ.

و قد ساعد التفكير الإنسان على حل الكثير من مشاكله في ذهنه دون أن يكلف نفسه عناء معالجتها في العالم الخارجي الواقعي، كما ساعده في استعراض الماضي والانتفاع من خبراته السابقة، حيث انتهى علماء النفس إلى أن التفكير لا يمكن أن يحدث دون استرجاع لما تعلمناه من قبل، إذ أننا لا نستطيع حل تمرين هندسي أو الإجابة عن سؤال أو حل مشكلة اجتماعية دون استخدام ما تعلمناه في الماضي، فالاسترجاع شرط ضروري للتفكير .

وقد دلت تجارب الاستبطان على أنه من الممكن استرجاع أحداث الماضي بطرائق مختلفة منها[2]:

أ- الصورة الذهنية: وتشمل الصور الحسية والصور اللفظية، وهذا ما يعبر عن التصور أو التخيل، والصورة الذهنية هي خبرة أو واقعة ذات طابع حسي يستحضرها الشخص في ذهنه. ويختلف الناس من حيث نوع الصورة الذهنية التي تغلب على تفكيرهم، فبعضهم يسهل عليه تصور المناظر وأشكال الأشياء وآخرون يسهل عليهم تصور الأصوات أو المرئيات والمسموعات، وقد حاول بعض العلماء تصنيف الناس حسب الصورة الغالبة على تفكيرهم إلى أنماط تصورية فهناك البصريون والسمعيون والحركيون ... الخ.

---

[1] صالح حسن الداهري، وهيب مجيد الكبيسي، علم النفس العام، مرجع سابق، ص149

[2] عماد عبد الرحيم الزغول، علي فالح الهنداوي، مدخل إلى علم النفس، مرجع سابق، ص350

ب- اللغة الصامتة: تدل على أن التفكير عن طريق النشاط الحركي الدقيق غير الظاهر لأعضاء النطق، وتبدو هذه اللغة الصامتة حين يتحدث الإنسان إلى نفسه وهو يفكر، فكثيرا ما يكون التفكير حوارا بين الشخص ونفسه. كذلك يبدو هذا الحديث الصامت أثناء القراءة الصامتة وأثناء الكتابة، وقد برهنت التجارب على أن التفكير غالبا ما يقترن بهذه اللغة الصامتة الباطنة.

ج- التفكير واللغة: تعدّ اللغة من عوامل تنظيم التفكير وتسييره وتوضيحه. و قد صرّح واطسن :" أن التفكير ما هو إلا مجرد حديث صامت باطن"، غير أنه اتضح فيما بعد أن هذا الرأي ليس صحيحا في مواضيع أخرى، ذلك أنّ التفكير يوجد لدى الإنسان قبل أن يستطيع الكلام، وعليه فنحن نستطيع أن نعبّر عن أفكارنا بالإشارات أو ما يماثلها دون الحاجة إلى اللغة.

ولو كانت اللغة شرط ضروريا للتفكير لاستطعنا أن نعبر عن أفكارنا جميعا، بل من المشاهد المعروفة أن اللغة قد لا تتماشى مع التفكير في كلامنا العام والعادي، إذ قد يفكر الإنسان في شيء وينطق بأخر، وقد يكون التفكير سريعا متلاحقا بحيث لا تسعفه اللغة، فيريد الفرد التعبير عن معنى لكنه يعجز عن إيجاد الكلمات اللازمة للتعبير عنه، أو يقف الاسم الذي يريد استرجاعه على طرف لسانه دون أن ينسجم في اللفظ.

د- المعاني واللغة: المعاني هي حصيلة خبراتنا بالأشياء التي نتعامل معها، لدى فهي تختلف باختلاف السن والثقافة والذكاء ومدى الاتصال بالناس والأشياء، وقد يكون هذا الاختلاف كبيرا مما يؤدي إلى سوء التفاهم بين الناس في أحاديثهم ومناقشاتهم ومعاملاتهم، ويبقى دائما المعنى المنطقي هو الذي يحدد العلم، وهو معنى موضوعي محدد، حيث أنه من الوظائف الأساسية لكل علم تحديد المعاني التي يتناولها حتى يتفق الجميع عليها، فالفيزيقا تحدد معنى الحرارة والضوء والطاقة، وعلم النفس يحدد معاني الذكاء والشخصية والانفعال ...الخ.

هـ-اكتساب المعاني: تسمى عملية اكتساب المعاني عملية الإدراك الكلي أو عملية الإدراك العقلي وهي عملية تصور المعاني والأفكار العامة التي ترمز إلى الأشياء،

وذلك في مقابل الإدراك الحسي الذي هو تصور المفردات الجزئية الخارجية بتأثير المنبهات الحسية مباشرة، حيث تبدأ عملية اكتساب المعاني منذ الطفولة الأولى وهي تقوم على الإدراك الحسي وملاحظة الطفل ما يحيط به من أشياء وأشخاص وأحداث.

2- مستويات التفكير[3]: يتميّز التفكير بمستويين هما المستوى التصوري ومستوى التفكير المجرد ونلخصهما كما يلي:

أ- المستوى التصوري: في هذا المستوى يستعين التفكير بالصورة الحسية المختلفة، والتفكير التصوري أكثر استخداما وشيوعا عند الأطفال من حيث مقدراه ووضوح الصور، ويظهر دوره في حل المشكلات عندهم في ألعابهم الإلهامية إلى جانب أحلام اليقضة وأحلام النوم.

أما عند الكبار فقد يكون التفكير بالصور عاملا من العوامل التي تساعدهم على حل بعض المسائل، أو يكون عقبة لتفكيرهم، ذلك لأنهم يستخدمون المعاني والألفاظ والأرقام بدل الصور البصرية، وقد دلت التجارب على أن المعنى الذي نكونه عن الشيء صورة ذهنية لهذا الشيء، كما أنه ليس لصيقا بهذا الشيء، وهو لا يوجد إلا في العقل الذي يتصوره أو يستجيب له، بيد أن معاني الأشياء تتغيّر بتغيّر العالم الخارجي، فالألفاظ تبقى دائما كما هي، لكن المعاني تتغير وتتحوّر وتتهذب وتتحدد وفق لخبراتنا المكتسبة ، وكذلك الحال بالنسبة للتصوّر.

ب- مستوى التفكير المجرد: التفكير المجرد هو التفكير الذي يعتمد على معاني الأشياء وما يقابلها من ألفاظ وأرقام لا على ذواتها المادية المجسمة أو صورها الذهنية، هو التفكير الذي يرتفع عن مستوى الجزئيات الحسية الملموسة، لذلك يعرف التفكير المجرد أحيانا بأنه التفكير عن طريق المعاني في مقابل التفكير الذي يعتمد على الجزئيات والأشياء المحسوسة أو التصورية الخاصة.

[3] عبد الرحمن الوافي، مدخل إلى علم النفس، مرجع سابق، ص103

المحاضرة الثانية عشر: الانفعالات

يسعى الانسان دائما إلى تحقيق رغباته ومستحقاته وإرضاء دوافعه ، فيكون سلوكه مبني على تصرفات وأفعال في حياته اليومية فأحيانا يسعد بأخبار سارة أو عند بلوغ مقصد من مقاصده وأحيانا يحزن و يقلق من أخبار غير سارة أو عند فشله في تحقيق مقصد ما ، فالإنسان في معيشته مليء بالإثارة من مشاعر الحب والأمن الخوف والنفور والإقبال وخيبة الأمل فهذه كلها انفعالات يعبر عنها الإنسان بإحساسه وشعوره، وهي تؤثر على سلوكه وقراراته الحاسمة .

و مع ذلك فإن الحياة لا تعاش بدون هذه الانفعالات و المشاعر، فهي تضفي على حياة الإنسان دلالة ومعنى وتعطيها لونها كما أن هذه الانفعالات هي ملمح الحياة اليومية التي تكتسب حياة الإنسان معناها ودلالتها.

1-تعريف الانفعال[1]:

الانفعال هو حالة نفسية أو تهيج واستثارة يتعرض لها الإنسان بحيث يحاول القيام بسلوك يؤدي إلى تخفيف هذه الإثارة.

و يتميز الانفعال بخصائص أهمها:

- هو استجابة مركبة عند الإنسان .
- هو خبرة ذاتية .
- يصاحب الانفعال تغيرات على الصعيد النفسى و الفسيولوجى.
- يسبب الانفعال عند الإنسان نقصا في قدرته على حفظ التوازن .
- قد تكون لانفعالات آثارا سلبية وفي نفس الوقت قد تكون ايجابية .

2- عوامل حدوث الانفعال:[2]

لا يحدث الانفعال تلقائيا بل توجد أسباب وعوامل قد تثير حدوثه عند الإنسان ومن بينها:

أولا / المثير : وقد يكون المثير الذي يثير الانفعال خارجيا كسماع خبر سار كما قد يكون داخليا مثل استعادة ذكرى منسية.

ثانيا / الإنسان:حيث يتوقف الانفعال كذلك على الفرد المتعرض للانفعال وحالته المزاجية وخبراته السابقة.

ثالثا / الاستجابة : تكون الاستجابة على المستوى الشعوري وهي الخبرة الذاتية أو ما يعانيه الشخص في حال وقوع الانفعال (خائف أو حزين) ، كما ان هذه

[1] صالح حسن الداهري، وهيب مجيد الكبيسي، علم النفس العام، مرجع سابق، ص104

[2] آن تايلور وآخرون، مدخل إلى علم النفس ج2، منشورات وزارة الثقافة- مصر، 1996، ص 259

الاستجابة تكون على المستوى السلوكي أو ما يصدر عن الشخص من أقوال وأفعال أثناء التعرض للانفعال.

3- إدراك الانفعالات و التعبير عنها[3]:

الانفعالات لها تأثير كبير في حياتنا اليومية فهي وسيلة لنقل مشاعر وأحاسيس البشر بينهم، كتعبير لغة الوجه عند التعجب، أو الصدمة وهي من بين أساليب التعبير عن الانفعال إلى جانب لغة الحوار اليومية ، فعلامات السرور على الوجه تدل على القبول والترحيب عند محادثة شخص معين ، أما إذا ظهرت علامات العبوس في الوجه فهذا يدل على أنّ شيئا ما لم يعجبه .

كما يمكن ملاحظة بعض المظاهر المعبرة على الانفعالات من مصادر متعددة كالصوت الذي يعد أحد أساليب التعبير عن الانفعال فالصوت العالي والحاد دليل على الغضب و

صوت الأنين و التأوه دليل على الحزن و الألم .

4- الانفعالات بين الايجابيات و السلبيات [4]:

يعد الانفعال مظهرا من مظاهر فقد التوازن بين الفرد و البيئة التي يعيش فيها وفي نفس الوقت ذاته يؤدي إلى اصطناع الفرد سلوكا يؤدي به إلى استعادة التوازن والسلوك المدفوع بالانفعال عند الإنسان يحمل مظاهر ايجابية وأخرى سلبية.

أ- **المظاهر الايجابية للانفعال** / تكون هذه المظاهر الايجابية كتالي:

- **الحماية** / تدفع الانفعالات الإنسان إلى اتخاذ أوضاع الحماية فمثلا الخوف يؤدي إلى رفع جاهزية الإنسان للتصرف أمام الخوف إما بالهرب أو بالدفاع عن نفسه.
- **الدفاع** / في حالة انفعال الغضب يتخذ الإنسان أوضاع الدفاع عن النفس.
- **التنفيس** / تسمح بعض المظاهر الانفعالية بالتنفيس و التخفيف من حالة التوتر لدى الإنسان فالبكاء عند الأحزان المؤلمة فإنه يصرف الكثير من التوتر المكظوم ويشعر الإنسان بالراحة النفسية.
- **الاصرار** / إن الشحنات الانفعالية المصاحبة للانفعال عند الكائن الحي إلى مزيد من الإصرار للعمل بجهد قصد تحقيق أهدافه.
- **التواصل** / للانفعال قيمة اجتماعية كبيرة اذ تكون المظاهر المصاحبة للانفعال قيمة تعبيرية في التواصل الاجتماعي.

ب - المظاهر السلبية للانفعال / تكون المظاهر السلبية للانفعال كالتالي:

---

[3] صالح حسن الداهري، وهيب مجيد الكبيسي، علم النفس العام، مرجع سابق، ص108

[4] آن تايلور وآخرون، مدخل إلى علم النفس ج2، مرجع سابق، ص265

- **الضرر الجسمي** / إن الانفعالات الحادة والعميقة تؤدي إلى الحزن الشديد والاضطراب النفسي واقد تضر بالجسم مسببة ارتفاع الضغط.
- **ضعف التحكم** :الانفعال الشديد يؤدي إلى عدم القدرة على التحكم المنطقي في النفس، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات السليمة.
- **الأمراض النفس جسمية :**يؤكد معظم علماء النفس على أن الانفعالات الشديدة تساهم مع عوامل أخرى، في الإصابة الأمراض النفسجسمية و السيكوسوماتية وهي ذات سبب نفسي مثل القرحة المعدية وارتفاع ضغط الدم.

5- لمحة عن بعض الانفعالات[5]:

أ -**الغضب** : هو استجابة انفعالية تتميز بالحدة و التوتر وتشتمل على مشاعر الكراهية ، و العداء وهذه الاستجابة الانفعالية تصاحب العديد من مواقف الحياة اليومية ، عندما يشعر ويحس الفرد بالنقص في أحد الدوافع، أو يحس بالظلم، أو يتعرض للهوان، كما أن كظم هذا الغيظ أو الغضب يتطلب مستوى رفيع من النضج النفسي، وعلى هذا الأساس فإنّ الغضب هو الانفعال الحامي عند الإنسان. فهو يرفع جاهزية الإنسان لكي يتخذ الوضع القتالي تجاه مثيرات الغضب كما يشتمل السلوك الغاضب عدة مظاهر مثل:

تحطيم العائق أو الانتقام .ومن هنا نرى أن الاستجابة حيال انفعال الغضب هو من المواقف الاختيارية الصعبة لاتخاذ القرارات وضبط النفس وكظم الغيظ ، كما أن انفعال الغضب فطري في أساسه ومكتسب في.

ب - **الخوف** : هو استجابة انفعالية تتضمن العديد من المشاعر التي يعانيها الفرد الخائف، وهذه المشاعر تتضمن الشعور بالتهديد أو الخطر، الرغبة في الاستسلام أو الهرب والاختفاء، كما هو انفعال فطري وتطوره مكتسب من الطفولة . وينتج عنه سلوك يتضمن الإثارة والرغبة في الفرار أو الاختباء. فهو يحدث بسبب إدراك المخاطر و التهديدات، أو ضرر في البيئة المحيطة بالكائن الحي . و الخوف انفعال فطري عند الإنسان و الحيوان والإنسان يرث استعدادا عاما للخوف و لكن البيئة هي التي تعلمنا ممن نخاف ونحذر. وتبقى مصادر الخوف مكتسبة.

ج -الغيرة : هي انفعال نفساني مركب يتضمن مشاعر عديدة على رأسها الألم النفسي، و الشعور بتهديد الذات ، العداء تجاه شخص منافس .

كما أنّ الغيرة انفعال فطري، ولكن البيئة الإنسانية بما تشتمل من صراعات ومنافسات من شأنها أن تؤجج هذا الانفعال وتزيد من حدته ، و الغيرة شائعة كثيرا خاصة عند الأطفال والحد الأدنى لها يلعب دوره في النمو السليم لنفسية الطفل لكي

[5] آن تايلور وآخرون، مدخل إلى علم النفس ج2، مرجع سابق، ص275

يتنافس في مواقف الحياة اليومية كالدراسة و العمل و الرياضة... الخ . لكن الغيرة إذا زادت عن حدها قد تصل إلى الأنانية في حب الذات ومركزية الذات عند الأطفال.

6- نظريات الانفعال[6] :

هناك العديد من النظريات التي تفسر الانفعال سنناقش بعضها في ما يلي:

أ – **نظرية جيمس – لانج** :وهي من أقدم النظريات في تاريخ علم النفس الحديث توصل إليها العالم الأمريكي وليم جيمس و العالم الدانماركي كارل لانج، وتقول هذه النظرية أننا نشعر بالخوف لأننا نرتعش أو أننا نحس بالرعب لأننا نجري ، بمعنى أنّ الفعل يسبق الأفعال وهو يحدث بعد حدوث التغيرات الجسمية، وتفترض نظرية جيمس لانج تفسير الشعور بالانفعال كالتالي:

- نحن نشعر أو ندرك الموقف الذي يحدث الانفعال.
- نحن نستجيب لهذا الموقف.
- نحن نلاحظ استجابتنا خلال هذا الموقف.

ومعنى ذلك أن شعورنا أو إدراكنا لاستجابتنا هو أساس الانفعال وعلى ذلك فان الخبرة الانفعالية تحدث بعد حدوث التغيرات الجسمية.

ب - نظرية كانون :تشير دراسات والتر كانون أن الانفعالات والاستجابات الجسمية كل منهما مستقل عن الآخر، أي أنّ العلاقة بينهما ليست علاقة سببية بل علاقة عرضية. كما تشير هذه النظرية إلى أن الانفعالات هي بمثابة استجابة طوارئ تهيئ الكائن الحي لمواجهة المواقف الضاغطة.

ج -**نظرية شاشتر – سنجر :** وهي من النظريات الأكثر حداثة في أواخر القرن العشرين وتقوم هذه النظرية على أساس أن الانفعالات التي نشعر بها إنما تكون بسبب تأويلنا أو تفسيرنا لما يصيب الجسم من استثارات . كما تشير أن الحالة الجسمية التي تصاحب الاستثارة الانفعالية أو الهيجان الانفعالي هي ذاتها تقريبا في معظم الانفعالات التي يبدو مناسبا للموقف الذي نجد أنفسنا فيه. فإدراك الموقف يحتمل أن يثير انفعالا .

كما يعطي شاشتر مثال: أن رجلا يتماشى في وسط الظلام ، وفجأة يظهر شخص مجهول حاملا بندقية ، فإدراك هذا الموقف من شأنه أن يحدث استثارة فيسيولوجية جسمية تفسر في ضوء الموقف الظلام– والشخص المجهول - و البندقية.

7- **فسيولوجيا الانفعال** [7]:

[6] عماد عبد الرحيم الزغول، علي فالح الهنداوي، مدخل إلى علم النفس ، مرجع سابق، ص451

[7] عماد عبد الرحيم الزغول، علي فالح الهنداوي، مدخل إلى علم النفس ، مرجع سابق، ص436

عندما نشعر بانفعال معين مثل الخوف أو الغضب فإننا نلاحظ طرفا مما يحدث داخل أجسامنا ، كاستجابة فيسيولوجية مصاحبة للانفعال، لموقف صعب كما هناك العديد من هذه
المظاهر الفسيولوجية منها ما يلي:

أ- **القلب و الانفعال** :تضطرب ضربات القلب بما يسمي الخفقان، وخاصة في انفعال الخوف أو الهلع المفاجئ. كما أن القلب مركز الانفعالات .

ب - الأوعية الدموية و الانفعال : حيث تنقبض الأوعية الدموية جميعا سواء كانت داخلية أو خارجية ، وانقباض الأوعية الداخلية يكون بسبب ارتفاع ضغط الدم، أما الأوعية الخارجية فانقباضها بسبب شحوب في الجلد، ويظهر على الوجه بسبب الخوف أو الغضب الشديد.

ج -الدم و الانفعال :حيث تزداد كثافة الدم أثناء الانفعال وتصبح قدرته على التجلط أكثر من الطبيعي إثر موقف نفسي انفعالي ضاغط.

د -**الغدد القنوية و الانفعال** :مثل الغدد اللعابية والغدد الدمعية و الغدة العرقية، كلها تتأثر
بالانفعال مثال ذلك في حالة حدوث انفعال الحزن تتأثر الغدة الدمعية فتنساب الدموع وكذلك الغدد الأخرى تتاثر لانفعالات أخرى تكون لها إفرازات مصاحبة لهذا الانفعالات.

ه -**الغدد الصماء و الانفعال** : ومن هذه الغدد الصماء الغدة الكضرية أو فوق الكلية وهذه الغدة تنشط في المواقف الصعبة، التي يعاني فيها الإنسان انفعالات الخوف الشديد أو القلق الشديد في مواجهة الأخطار، أو مواقف تنافسية رسمية صعبة ، وتفرز هذه الغدة هرمون الاندرنالين لمواجهة الطوارئ بصورة ايجابية، أو يرفع من جاهزية الإنسان في مواجهة الموقف كما يساعد هذا الهرمون على توسيع حدقة العين، وزيادة سرعة القلب ومقاومة التعب ولكنه يساعد على رفع ضغط الدم.

و - **الجهاز العضلي و الانفعال** : تتأثر العضلات الإرادية بالانفعال، بحيث يزداد توترها فمثلا عند حدوث انفعال الخوف فإ التوتر العضلي يزداد حدة بحيث التعب و الإجهاد . وفي بعض الأحيان الانقباض اللاإرادي لبعض العضلات كعضلة ثنائية الرؤوس.

المحور الثاني: مدخل إلى نظريات التعلم

المحاضرة الأولى: ماهية التعلم

المحاضرة الثانية: نظرية الاشراط الكلاسيكي

المحاضرة الثالثة: نظرية الاشراط الإجرائي

المحاضرة الرابعة: نظرية المحاولة والخطأ

المحاضرة الخامسة: النظرية الجشطلتية

المحاضرة السادسة: نظرية النمو المعرفي

المحاضرة السابعة: النظرية المعرفية الاجتماعية

المحاضرة الثامنة: نظرية التعلم بالاستكشاف

المحاضرة التاسعة: نظرية التعلم اللفظي ذي المعنى

المحاضرة العاشرة: نظرية العزو

المحاضرة الأولى: ماهية التعلم والتعليم

يعد موضوع التعلم من الموضوعات الهامة التي حظيت باهتمام العلماء والباحثين في مجال علم النفس وعلوم التربية ، من خلال العديد من الدراسات والأبحاث التي أجريت لفهم كيفية حدوث عملية التعلم ، ومعرفة أهم القوانين والمبادئ التي يفسر وفقها، وتحديد أهم العوامل التي تساعد على التعلم الجيد والعوامل التي تعيقه،فنظريات التعلم هي"مجموعة من النظريات التي وضعت في بدايات القرن العشرين الميلادي، واستمر تطورها إلى الوقت الراهن، وأول المدارس التي اهتمت بنظريات التعلم والتعليم هي المدرسة السلوكية، رغم أنّ بوادر نظريات مشابهة بدأ العمل بها ما قبل السلوكية"[1] وقد أسهمت هذه الدراسات والأبحاث على اختلاف اتجاهاتها الفكرية إلى الوصول إلى نتائج هامة في وضع الأطر النظرية من القوانين والمبادئ التي يرتكز عليها هذا الموضوع ، واستغلالها في توجيه وضبط السلوك الإنساني سواء في مجال التربية والتعليم، أو التدريب المهني والصناعي، أو في مجال العلاج والإرشاد النفسي .

- 1–تعريف التعلم :

نقول عن الشخص أنّه تعلم حين يتمكّن من القيام بعمل ما؛ لم يكن بمقدوره القيام به قبل ذلك، ويمكن ملاحظة عملية التعلم من خلال جملة من التغيرات التي تطرأ على سلوك الإنسان، إننا نتعلم كيف نقرأ، وكيف نكتب، وكيف نعزف على آلة موسيقية، ونتعلم أيضا كيف ننجز الأمور بطريقتنا. ونلجأ إلى طرق أكثر فائدة من الطرق التي يلجأ إليها الآخرين، وبهذا المعنى فإنّ التعلم يتحسّن، وقد يتعلم ثلاثة أفراد بطرق مختلفة عند تعرضهم لمواقف محبطة؛ فالأول يتعلم أن يغضب، والثاني يتعلم أن يفكر ويجد الحل، أما الثالث فيتعلم أن يهرب ويتجنّب هذا الموقف، وعليه يمكن تعريف التعلم بأنّه: "تغيّر ثابت نسبيا في سلوك الكائن الحي، يحدث نتيجة

[1] محمد ابراهيم، طرائق التدريس الحديثة، دار الفكر، عمان- الاردن، 2009، ص8.

الممارسة والخبرة"[2]، وهذا التعريف يحيلنا إلى مايلي:

1- إنّ التعلّم يتضمّن التغير في سلوك الكائن الحي، ولكي نقيس هذا التعلم فإننا نقارن سلوك الكائن الحي في فترات زمنية مختلفة في ظروف متشابهة، ومعنى ذلك أن عملية التعلم تتم داخل الكائن الحي ويمكننا أن نستدل عليها بملاحظة آثارها، ولذلك وجب علينا التفريق بين عملية التعلم ونتائج التعلم؛ فالأولى لا يمكن ملاحظتها أما الثانية فيمكن ملاحظتها وقياسها .

2. .إن التغيرات التي تطرأ على الخصائص الجسمية (المورفولوجية، الفيزيولوجية) ، والتي تعود إلى العوامل الوراثية التي يمكن اعتبارها تعلما.

.3.يشمل التغير في السلوك كل أنواع السلوك ظاهريا كان أو باطنيا؛ فهو يشمل الحركات الظاهرة كما يتضمن مختلف العمليات العقلية كالتفكير والتذكر .....

4.يشترط في التعلم أن يتم عن طريق الخبرة والتدريب، ويطلق مصطلح الخبرة على كل تفاعل بين الفرد وبيئته؛ والخبرة التربوية هي التي تبنى على خبرات سابقة وتمهد لخبرات لاحقة وتعدل فيها وتتماشى مع مستوى نمو الفرد وقدراته واستعداداته وميوله وأهداف المجتمع وقيمه، إذا فالخبرة تؤدي إلى تغير في السلوك أما التدريب فيشير إلى أوجه النشاط الأكثر تنظيما وتكرارا والذي تقوم به المؤسسات التعليمية.

2-الفرق بين التعليم والتعلم:

يشيع استخدام كلمتي التعلم والتعليم في مجال علم النفس التربوي وقد عرفنا التعلم بأنّه تغيّر شبه دائم في السلوك أو الأداء يحدث نتيجة للخبرة والتدريب. أمّا التعليم فيهتمّ بـ:

-تحديد السلوك الذي يجب تعلمه وتوصيف الظروف أو الشروط التي يتم فيها هذا

[2] كفاح يحي صالح العسكري وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، تموز للنشر والتوزيع،دمشق، 2012،ط1، ص 38.

التعلم والتي تلائم السلوك المرغوب .

-التحكم في الظروف التي تؤثر في سلوك التعلم بحيث يصبح هذا السلوك تحت سيطرتها من أجل تحسينه كمّا وكيفا .

أما بالنسبة للفرق بين المفهومين فيمكن إيجازه في النقاط التالية :

-تتمّ عملية التّعلم بطريقة غير مقصودة على عكس عملية التعليم .

-قد يتخذ التعلم شكلا فجائيا بينما يتم التعليم وفق خطوات منتظمة متدرجة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب .

-يتعلم الفرد عن طريق التعلم أشياء كثيرة منها ما يضره ومنها ما ينفعه، بينما يهتم التعليم بتحقيق الأهداف التربوية المرتبطة بفلسفة المجتمع وسيكولوجية المتعلم وطبيعة المعرفة .

-قد يتم التعلم بدون معلم فالفرد قد يكتسب معلومات عديدة عن طريق التعلم الذاتي، بينما يعد المعلم ومسألة تحديد التعلم والتحكم في شروطه من العناصر الهامة لعملية التعليم. وعلى الرغم من هذه الفروق الجوهرية بين مفهومي التعلم والتعليم إلا أننا نلمس تداخل واشتراك بينهما باعتبار التعلم هدف أساسي لأيّ عملية تعليمية، وهو المقياس الموضوعي الذي نحكم من خلاله على كل عملية تعليمية .

فالتعليم هو التصميم المنظم المقصود للخبرة أو الخبرات التي تساعد المعلم على انجاز التغيير المرغوب في الأداء، وهو أيضا العملية التي يمدّ فيها المعلم التلميذ التوجيهات وتحمله المسؤولية لتحقيق الأهداف التعليمية، وهو أيضا "الجهد الذي يخططه المعلم، وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين التلاميذ، وهنا تكون العلاقة بين المعلم كطرف والمتعلمين كطرف آخر، من أجل تعليم مثمر وفعّال"[3].

[3] عبد الرحمن الهاشمي وطع علي حسين الدليمي، استيراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان،2008، ص14.

أمّا التعلم فهو "نشاط يؤديه المتعلم بإشراف المعلم أو من دونه، يهدف إلى اكتساب معرفة أو مهارة أو تغيير سلوك"[4].

3-شروط التعلم والعوامل المؤثرة فيه :

لكي تتم عملية التعلم يجب أن تتوافر مجموعة من العوامل والشروط نوجزها فيما يلي :

أ-النضج : يقصد به جملة التغيرات الفزيولوجية التي تطرأ على الكائن الحي والتي ترجع أساسا لتكوينه الفزيولوجي والعضوي. و يعتبر النضج عنصرا مهما للتعلم حيث أوضحت التجارب التي أجريت لبحث العلاقة بين درجة النضج ومستوى تعلم الأفراد أنه لا يمكن أن يتمّ التعلم قبل الوصول إلى المستوى المناسب من النضج، فتدريب الطفل على المشي قبل أن تنضج عضلات رجليه لا يحقق نتيجة؛ بل إن التدريب قبل الوصول إلى مستوى النضج المناسب قد يعوق عملية التعلم مستقبلا، وعليه لابد أن يتناسب مستوى المواد والأنشطة التعليمية المدرسية التي تقدم للتلميذ مع مستوى نضجه، أما إذا كانت المعلومات والمعارف المقدمة أعلى من مستوى نضجه العقلي فقد يؤدي ذلك إلى فقدانه لعنصر الإثارة أو التنبيه اللازم لجلب الإنتباه .

ب-الدافعية: وهي حالة استثارة وتوتر داخلي يحدث بفعل عوامل داخلية كالحاجات والميول والرغبات وعوامل خارجية من المثيرات التعزيزية والحوافز، حيث يثير السلوك ويدفعه إلى تحقيق هدف معين، والدافعية بهذا المعنى تلعب دورا كبيرا في عملية التعلم فهي المثير الداخلي القوي الذي يحفز الفرد على ممارسة نشاط معين، أو أداء نشاط خارجي متجها نحو باعث خارجي يعمل على إرضاء أو إشباع الدافع ولكي تحدث عملية التعلم يجب أن تتضمن مواقف التعلم الفعلية على الدوافع والبواعث معها .

وتلعب الدافعية جورا في حدوث التعلم في كونها تقوم بثلاث وظائف رئيسية في هذا الشأن

[4] المرجع نفسه، ص15.

تتمثل في[5]:

- توليد السلوك وتحريكه.
- توجيه السلوك نحو الهدف.
- الحفاظ على استمرارية وديمومة السلوك.

ج-الاستعداد: وهو حالة من التهيؤ العقلي والنفسي والجسمي التي تمكن الفرد من تعلم خبرة ما، ويشير هذا التهيؤ إلى أساليب أداء معينة أثناء القيام بمهمة، وهو محصلة نتاج تفاعل معقد بين النضج والتدريب.

ويحدّد ثورندايك ثلاث حالات للاستعداد هي[6]:

- عندما يكون لدى الفرد استعداد لتعلم مهمة ما، ويتاح له تعلمها، فإنّ ذلكيثير لديه السرور والمتعة، الأمر الذي يعينه على تعلم وإتقان تلك المهمة.
- عندما يكون لدى الفرد استعداد لتعلم مهمة ما، ويوجد ما يعيق تعلمها، فإنّ ذلك يؤدي إلى الاحباط وعدم الشعور بالرضا، الأمر الذي يعيق تعلم المهمة.
- عندما لا يكون لدى الفرد استعداد لتعلم مهمة ما، ويجبر على تعلمها، فإنّ ذلك يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا والارتياح، الأمر الذي يؤدي إلى عدم إتقان تعلم المهمة.

د-الممارسة والتكرار: يشير التعلم إلى وجود تغير في مستوى الأداء والذي يخضع لشروط الممارسة وتكرارها مما يؤدي إلى تحسين أداء الفرد وبعبارة أخرى فالممارسة هي تكرار أساليب النشاط مع توفر توجيه مقصود لتحقيق الأداء المفترض، في حين أنّ الممارسة العقيمة لا تؤدي بالضرورة إلى التعلم، حيث توجد العديد من الممارسات التي نكررها ولا يحدث أدنى تغير في الأداء. وطالما لم يحدث أي تغير في الأداء فلا يمكن القول إنّ التعلم قد حدث .

[5] عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي – العين، 2012، ط2،ص 87.
[6] المرجع نفسه، ص86.

- 4أنواع التعلم :

أثبتت نتائج الدراسات والأبحاث التي أجريت في هذا المجال وجود ثلاث أنماط رئيسية تحدث وفقها عملية التعلم وهي :

أ-التعلم البسيط: يحدث بصفة اعتيادية حيث يتوقف المتعلم عند الانتباه للمثيرات البيئية الثابتة؛ كدقات الساعة الموجودة في إحدى الغرف .

ب- التعلم الإشراطي: يشير هذا النمط من التعلم إلى اكتساب استجابات سلوكية بوجود مثيرات بيئية محددة، وهناك نوعين من الاشتراط هما الاشتراط الكلاسيكي والاشتراط الاجرائي .

ج-التعلم المعرفي: يشير هذا النمط إلى أنّ طبيعة المعالجة المعرفية لمختلف المثيرات البيئية هي التي تحدد طبيعة الاستجابة السلوكية و عليه فالإنسان لا يستجيب لمختلف المثيرات بطريقة آلية؛ و إنما يقوم بمعالجتها معالجة عقلية معرفية حتى تحدث الاستجابة التي تتأثر بطبيعة المعالجة المعرفية لكل فرد وعليه يمكننا تفسير اختلاف االستجابات السلوكية للأفراد لنفس المثير البيئي .

5-مراحل عملية التعلم :

أكّدت أغلب الدراسات التي أجريت في هذا المجال بأنّ عملية التعلم تمر بمراحل أساسية متتابعة هي :

أ-مرحلة الاكتساب: وهي المرحلة التي يقوم فيها المتعلم بإدخال المعلومات والمعارف (المادة المتعلمة) إلى الذاكرة .

ب-مرحلة التخزين: وفيها يتم تخزين المادة المتعلمة على مستوى الذاكرة والاحتفاظ بها .

ج-مرحلة الاسترجاع: وفيها يتم استرجاع المادة المتعلمة المحتفظ بها على مستوى الذاكرة في شكل استجابات سلوكية .

6-خصائص التعلم :

- يميّز عملية التعلم التغير الشبه دائم في السلوك أو الخبرة، ويتخذ ثلاث أشكال تتمثل في:

- اكتساب سلوك أو خبرة جديدة.

- تعديل سلوك أو خبرة ما.

- التخلي عن سلوك أو خبرة ما .

وقد نوجز أهم خصائص التعلم فيما يلي:

- التعلم عملية تفاعلية تحدث نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة ومكوناتها المادية والاجتماعية، وقد يتم هذا التفاعل عن طريق الحس، الحركة، والعمل. أو عن طريق التواصل، واستخدام اللغة بنوعيها اللفظي، وغير اللفظي، او عن طريق الملاحظة والتأمل والتفكير .

- التعلم عملية مستمرة لا ترتبط بزمان أو مكان محدد؛ فهي تبدأ من المراحل العمرية المبكرة وتستمر طيلة حياة الانسان، كما أنها لا ترتبط بمكان معين؛ فهي تحدث في الشارع، البيت، المدرسة، ودور العبادة.

-التعلم عملية تراكمية تدريجية تحدث من خلال تراكم العادات والمهارات والمعارف والاتجاهات وتوظيفها بما يمكّن الانسان من تحقيق التكيف السليم مع معطيات البيئة التي يعيش فيها.

- قد تكون عملية التعلم عملية مقصودة نحو تحقيق مجموعة من الأهداف وقد تكون عرضية تحدث نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة .

-التعلم عملية شاملة متعددة المظاهر لا تقتصر على جوانب سلوكية أو خبرات معينة وإنما تتضمن كافة التغيرات السلوكية في المظاهر العقلية، الانفعالية، الاجتماعية، اللغوية، الحركية والأخلاقية.

- التعلم عملية ربط بين المثيرات (داخلية – خارجية) التي يتلقاها الفرد أثناء تفاعله مع البيئة وطبيعة الاستجابات السلوكية التي أحدثتها هذه المثيرات.

- التعلم هو إعادة بناء الخبرات السابقة في التصدي لمواقف ووضعيات جديدة وغير مألوفة.

المحاضرة الثانية: نظرية الاشراط الكلاسيكي"إيفان بافلوف"

انطلقت النظرية السلوكية من منظور قائم على تأثير البيئة في التعلم واكتساب السلوك، ولقد توصل السلوكيون إلى العديد من المبادئ والقوانين التي تحكم سلوك الكائن الحي،والمستمدة من نتائج التجارب التي أجروها على الحيوانات في معاملهم .ويمثّل الإشراط البسيط اتجاه السلوكية الكلاسيكية التي قامت على تجارب العالم الفيزيولوجي "بافلوف"، والذي توصل من خلال التجارب التي أجراها في معمله إلى مجموعة من قوانين التعلم التي تحكم التعلم الإشراطي .

1- مفاهيم نظرية بافلوف في الإشراط الكلاسيكي:

وتتمثل في:

أ. **المثير الطبيعي:** هو منبه طبيعي يؤدي إلى استدعاء استجابة طبيعية، ويعرف باسم المثير غير الشرطي لأنّه بطبيعته قادر على استدعاء استجابة طبيعية؛ حيث لا يشترط تعلم هذه الاستجابة. ويؤدي المثير الطبيعي إلى حدوث ردة فعل انعكاسية تمتاز بالثبات والإستقرار لدى الفرد.

ب. **الاستجابة الطبيعية:** تعرف باسم الاستجابة غير الشرطية لأنّها تحدث على نحو طبيعي، وكردة فعل لمثير طبيعي يحدثها.

ج. **المثير الشرطي:** ويعرف بالمثير غير الطبيعي، وهو في الأصل مجرد مثير محايد لكنّه في وضعية ما، يكون قادرا على استدعاء الإستجابة الشرطية، بسبب الاقتران والتكرار؛ أي من خلال تواجده لعدد من المرات مع المثير الطبيعي . فنتيجة لتزامن وجود المثير الشرطي مع هذا المثير الطبيعي، يكتسب صفته ويصبح قادرا على استجرار الاستجابة التي يحدثها. وهكذا فعندما يكتسب المثير المحايد صفة المثير الطبيعي يصبح عندها مثيرا شرطيا .

الاستجابة الشرطية: تعرف باسم الاستجابة غير الطبيعية، وهي إستجابة متعلمة ناتجة عن

المثير الشرطي وتحدث نتيجة إقترانها لعدد من المرات بمثير طبيعي معين، والاستجابة الشرطية هي إستجابة مماثلة للاستجابة الطبيعية. إذن، فهي إنعكاسية لمثير شرطي لمجرد التعرض إليه، وتشبه إلى درجة ما االستجابة الطبيعية التي يحدثها المثير الطبيعي لكنها تكون اقل منها .

2- قوانين التعلم المستمدة من الإشراط الكلاسيكي:

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

أ. **الاقتران :** اعتبر "بافلوف" أن آلية التعلم الرئيسية هي الاقتران، ويقصد به التجاور الزماني لحدوث مثيرين أحدهما محايد لا يستجر أية استجابة من قبل الكائن الحي، والآخر طبيعي يمتاز بقدرته على استجرار ردة فعل طبيعية الاستجابة"، ونتيجة لهذا الاقتران وتكراره لعدد من المرات يصبح المثير المحايد مثيرا شرطيا. فإذا كان صوت الجرس الذي يبشّر بقدوم الطعام يسيل اللعاب، فالضوء الذي يسبق صوت الجرس مثير يسيل اللعاب أيضا"[1].

ب. **التكرار:** يؤدي التكرار إلى إصدار الاستجابة الصحيحة المتعلمة، ويمكن أن يتعلم الكائن الحي عن طريق التكرار تفادي االستجابات الخاطئة التي لا تؤدي إلى الهدف والتي تظهر بظهور المثير. فمثلا" احتاج الكلب في تجارب بافلوف إلى حوالي 50 مرة قبل أن تصل المثيرات، وأنّ أيّا من هذه المثيرات له أثر التعلم ويفيد التكرار في مساعدة الحيوان على الربط بين مثير معين من مجموع المثيرات الأخرى والمثير الأصلي"[2].

ويمكن الاستفادة من مفهوم التكرار في التعلم، بتكرار الدرس في أكثر من صورة مثل الاكثار من الأمثلة، وطرح الأسئلة، واستخدام وسائل تعليمية متنوعة.

[1] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الدار العلمية الدولية، دار الثقافة- بيروت، 2000، ط2، ص38.
[2] كفاج يحي العسكري وآخرون، مرجع سابق، ص 93.

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

وللتعزيز قيمة كبيرة في التعلم حيث يمكن أن تساعدنا على عمل ارتباطات أكثر تعقيدا بين المثيرات اللفظية واستجابات معينة كما تستخدم في الاعلانات.

د. **التعميم:** إذا تكونت استجابة شرطية لمثير معين كالجرس مثلا، فإنّ المثيرات الأخرى المشابهة للمثير الأول يمكن أن تؤدي إلى الاستجابة نفسها، فمثلا الطفل الذي عضه كلب، وتكونت لديه استجابة الابتعاد عن الكلاب؛ نجد أنّ هذه الاستجابة تظهر عند رؤيته حيوانات أخرى تشبه الكلاب.

ه. **التمييز:** على الرغم من قدرة الكائن الحيّ على الاستجابة لتلك المثيرات التي تشبه المثير الشرطي طبقا لمبدأ التعميم السابق ذكره، إلا أنه بإمكانه الاستجابة للمثير الشرطي وحده دون المثيرات المتشابهة، وذلك بتدعيمه وتدريبه.

و. **الانطفاء:** هو عكس التثبيت؛ ويقصد به توقف الاستجابة الشرطية المتعلمة للمثير الشرطي نتيجة لتقديمه لعدد من المرات دون أن يتبع بالمثير الطبيعي. وحدوث االنطفاء هو مؤشر لحدوث المحو في الاستجابة الشرطية المتعلمة. ونتيجة لعدم اقتران المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي لمرات متعددة على نحو تدريجي، حيث تتالشى هذه االستجابة تدريجيا إلى أن تنقطع .

3. التطبيقات التربوية والنفسية لنظرية بافلوف:

كان لنظرية "بافلوف" إسهامات في المجال النفسي والتربوي. ونذكر من أهم تلك

الاسهامات ما يلي :

- فسّرت بعض الاضطرابات في اقترانها بخبرات مؤلمة، وبناء على الاقتران الشرطي أنّه يتم تقديم العلاج بالعمل على إطفاء السلوك الخاطئ، وغير المرغوب. وتعلم السلوكات الإيجابية من خلال إعادة الاقتران الايجابي. كفوبيا المدرسة التي تفسر في ضوء الاقتران الشرطي بخبرة مؤلمة. ويتم علاج هذا المشكل السلوكي باقران التواجد في المدرسة بشيء محبب لدى الطفل؛ أي بخبرة سارة ومع تكرارها يتخلص الطفل من السلوك المرضي ويكتسب السلوك السّوي .

- كان لهذه النظرية تطبيقاتها في المجال التربوي في مجال تعلم أنماط السلوك الصحيح واكتساب مهارات قراءة وكتابة الحروف، الأعداد وغيرها ...فإذا كنا بصدد إكساب مهارة القراءة باستخدام قانون الاقتران، فإننا نقوم باقران الصور مع الحرف الدال على الكلمة، فالحرف هو بمثابة مثير يقترن بالصورة الدالة عليه، وتصبح الصورة مثير شرطي يؤدي إلى استدعاء نفس الاستجابة (استجابة شرطية).

- ويمكن الاستفادة من مبدأ الانطفاء، بإهمال المعلم لبعض السلوكيات السيئة، وعدم التركيز عليها وتجاهلها، فإنّ ذلك يترك انطباعا عند المتعلم بأنّ هذه السلوكيات ليست ذات قيمة، ومع مرور الوقت يبدأ هذا المتعلم بتركها.
- ويمكن استخدام التكرار في تعلم معاني الكلمات في اللغات الأجنبية، وتعلّم الأحداث التاريخية وغيرها.

المحاضرة الثالثة: نظرية الإشراط الإجرائي" سكينر "

يمثل الإشراط الإجرائي اتجاه السلوكية الحديثة، ويرجع الفضل في ظهوره إلى عالم النفس الأمريكي"سكينر"، وهو الاتجاه الذي يختلف عن اتجاه "بافلوف" في الاشراط البسيط و"ثورندايك" في الاشراط الوسيلي .

1. منطلقات نظرية سكينر[1]:

انطلق" سكينر" في تفسيره لعملية التعلم من مفهوم التعزيز والعقاب، وذهب خلافا لـ "ثورندايك"إلى أن السلوك لا يتشكل وفقا للمحاولة والخطأ، ففي الوقت الذي يرى فيه "ثورندايك" أن الاستجابات تصدر عن الفرد نتيجة مثيرات قبلية تثيرها نجد أن " سكينر" يرى أنه ليس من الضرورة وجود مثل هذه المثيرات القبلية لحدوث هذه الاستجابات. كما أن"ثورندايك" يؤكد أن تعلم الاستجابات يتطلب تفاعلا مباشرا مع المثيرات مهملا آليات أخرى لتشكل مثل هذه الاستجابات، بيد أن "سكينر" لم يهمل دور الملاحظة والمحاكاة في تعلم مثل هذه الاستجابات. فالاستجابات في نظر سكينر يمكن أن تحدث بدون وجود مثير يسبقها، بيد أن ما يحركها هو الدافع البيولوجي "الجوع". وسميت نظرية "سكينر" بالاشراطية الاجرائية لأنّ "سكينر" يرى أن السلوك يتشكل بواسطة ما يحدث بعد الاستجابة أي؛ التعزيز والمكافأة، والتي تؤدي إلى تطور الاستجابات أي تميل إلى تكرار الظهور، وبإيقاف تقديم التعزيز لاستجابة ما؛ فإن ذلك يؤدي إلى توقف الاستجابة وانطفائها. ولقد توصل "سكينر"إلى هذه المحددات التي تحكم عملية التعلم من خلال التجارب التي أجراها على الحمام والفئران .

2. مفاهيم سكينر في التعلم الإجرائي[2]:

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم- دراسة مقارنة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- الكويت، 1983، ص133.
[2] مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مفارنة، المرجع السابق، ص136.

أ- المثير الإجرائي: يقصد به أي تغيير يمكن تحديده في أي جزء من البيئة الخارجية، ويرتبط بسلوك ما ويتطلب إستجابة إجرائية .

ب- الاستجابة الإجرائية: تأتي أوّلا قبل تقديم المكافأة، وهي لا تنتج عن الحصول على الطعام أي؛ لا تنشأ عن رؤية الطعام بل إنّها استجابة تخضع لمستوى حافز الجوع والظروف البيئية الموجودة في الموقف السلوكي.

ج- التعلم الإجرائي: هو تغيير أو تعديل ظاهر في السلوك يقاس بما يسمى بوحدة الأداء الظاهر القابل للملاحظة والقياس .

د- الاشراط الإجرائي: يمثل التغير الحادث في السلوك والمرتبط بالتعزيز أو المكافأة. فاكتساب السلوك أو الاستجابة الصحيحة والاحتفاظ بها يعتمد على التعزيز أي؛ يشترط لحدوثه وجود التعزيز .

هـ- السلوك الإجرائي: يختلف السلوك الإجرائي كلية عن السلوك الاستجابي ، فالسلوك الاستجابي يعمل على انتزاعه مثير معين محدد ومعروف أي؛ ناتج عن مثير،والسلوك الإجرائي لا ينتزعه مثير معين ولكنه يصدر عن الكائن الحي تلقائيا، وليس استجابة لمثير ما، بينما يصعب رد السلوك الإجرائي لمثير معين لأنه يرتبط بمثيرات محددة مسبقا في الموقف وليس هناك مثير معين يعمل على استدعاء الاستجابة الإجرائية؛ بل إنّه عبارة عمّا يصدر عن الكائن الحي في العالم الخارجي. ويعتمد تعلم السلوك الإجرائي على التعزيز فإذا حدثت الاستجابات الإجرائية وأعقبها التعزيز فإن ذلك يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة مرة أخرى .

فالسلوك الإجرائي في نظرية "سكينر" يعتمد على الاستجابات التي تسبق التعرض للمثير، وهذا ما ميز نظرية "سكينر" عن باقي النظريات السلوكية التي تعتمد على المثيرات التي تسبق

الاستجابات كما ذكرنا انفا .

3- قوانين التعلم لدى سكينر [3]:

أ- مبدأ التعميم الإجرائي :

يعبر التعلم الإجرائي عن ذلك التغيير، أو التعديل الظاهر في السلوك، والقابل للملاحظة والقياس، ويظهر في الإجراءات السلوكية التي تؤدي إلى الهدف، وهذه السلوكات الإجرائية المتعلّمة في مواقف التعلم يمكن تعميمها؛ بل إنّها تؤدي إلى تعميم إجرائي أي؛ أن المتعلم يستجيب في المواقف المشابهة باستخدام الإجراءات أو الأداءات الإجرائية نفسها. ذلك أنه كلما زادت درجة التشابه بين المثير الأصلي والمثير البديل كلما زادت قوة الاستجابة .

ب- مبدأ التعزيز :

يعرّف التعزيز على أنّه " الحادثة التي تتبع سلوكا ما، بحيث يعمل على تقوية احتمالية تكراره في مرات لاحقة، وبهذا المنظور يمكن النظر إليه على أنّه نوع من أنواع المكافآت ذات الطابع النفسي، والتي ربما تكون داخلية أو خارجية المنشأ، بحيث تعمل على خفض توتر أو حاجة لدى الفرد، أو تمثل هدفا ذا معنى وقيمة للفرد"[4].

ميز "سكينر" بين نوعين من التعزيز يؤديان إلى تقوية السلوك وزيادة احتمال ظهوره وتقوية استجابة ما وزيادة احتمالية ظهورها لاحقا، وهما :

ب.1- التعزيز الموجب :

[3] مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، المرجع السابق، ص 140.
[4] عماد عبد الرحيم الزغول، مرجع سابق، ص107.

هو إجراء يتم فيه تقديم مثير بعد الاستجابة حيث يؤدي تقديم المثير إلى استمرار أداء الاستجابة الصحيحة المرغوبة وتعلمها وتثبيتها. فالأداء الإجرائي الصحيح لدى "سكينر" والذي يصيب الهدف مرتبط بكمية التعزيز الذي يلحق الاستجابة الإجرائية.

وقد اعتمد "سكينر" في بداية دراساته على جداول التعزيز، وفضل التعزيز المنتظم. حيث يتم إعطاء التعزيز كل ثلاث دقائق. وقد أظهرت الدراسات أنه كلما قل الوقت بين التعزيزات، زادت فعالية التعزيز .فالتوقيت مهم جدا فيما يتعلق بالجدول الزمني، وهو أكثر كفاءة عندما يحدث بفترات قصيرة .

ب.2- التعزيز السلبي:

يعرف من خلال الإزالة وفيه يتم إزالة المثيرات المؤلمة أو غير المرغوب فيها من البيئة كنتيجة لقيام الفرد بسلوك مرغوب فيه، وهذا يعني أن الكائن الحي يقوم باستجابة ما بهدف تجنب مثيرات مؤلمة غير مرغوب فيها .

ومثل هذه الاستجابة تزداد قوة عندما تستبعد المثيرات المؤلمة، فقد كان فأر "سكينر" يكرر الضغط على الرافعة لتأخير أو منع حدوث صدمة كهربائية؛ حيث كان يكافئ على هذا السلوك وهو الضغط على الرافعة بعدم تعريضه للصدمة الكهربائية .فالتعزيز السلبي لا يعتمد على تقديم المكافأة، ولكن على منع العقاب في حال استدعاء الاستجابة المرغوبة كالتلميذ الذي منع عنه العقاب بسبب انضباطه الصفي .ويظهر أن كلا النوعين من التعزيز يعمل على تثبيت السلوك وعدم انطفائه .

ج- مبدأ العقاب :

يعد العقاب أحد أساليب إنطفاء السلوك غير المرغوب فيه. وبالرغم من اعتماده كقانون في التعلم االجرائي إلاّ أن "سكينر" فضّل التعزيز على العقاب في تعديل السلوك وحجته في ذلك أنه أسلوب ضعيف في ضب السلوك وتأثيره مؤقت في تعديل السلوك.

ج.1- العقاب الإيجابي:

يتم فيه اطفاء سلوك غير مرغوب بالاعتماد على مثير مؤلم أو حالة غير سارة بهدف تقليل أو إضعاف قوة السلوك وتقليل احتمالية تكراره لاحقا. فقد كان " سكينر" يعرّض الفأر لصدمة كهربائية عندما يضغط على الرافعة، ومثل هذا الإجراء أدى إلى إضعاف مثل هذا السلوك لدى الفأر حيث توقف عن الضغط على الرافعة لتجنب العقاب وهو الصدمة .

ج.2- العقاب السلبي: يتم فيه إزالة حدث سار أو مرغوب فيه من بيئة الكائن الحي كنتيجة لقيامه بسلوك غير مرغوب فيه، وتحديدا فإن هذا الإجراء يتضمن عقاب الاستجابة غير المرغوب فيها من خلال إزالة مثير مرغوب فيه لتقليل احتمالية تكرار الاستجابة لاحقا. وكنتيجة للقيام بالسلوك غير المرغوب فيه يحرم الفرد من المكافأة، وهذا حتى يتوقف عن ارتكاب السلوك الخاطئ .

4- التطبيقات التربوية والنفسية لنظرية سكينر[5]:

كان لنظرية "سكينر" إسهامات ذات قيمة إيجابية، فقد كان له الفضل في نقل العديد من المفاهيم إلى مجال التعلم الصفي وتوجيه الفعل التربوي والبيداغوجيا إلى تبني طرق تعتمد على التعلم الإجرائي، ونذكر من بين تلك الإسهامات ما يلي :

-أسهمت النظرية السلوكية عموما ونظرية "سكينر" خاصة في بروز بيداغوجيا الأهداف والتي تم تبنيها كمقاربة في التدريس .

-التدريب على التعميم الإجرائي في التعلم، وذلك من خلال تقديم المثيرات الإجرائية في المواقف الإجرائية الأصلية والمشابهة لتحقيق تعميم إجرائي. وفي ضوء مبدأ التعميم الإجرائي يتمكن التلميذ من تطبيق نفس الطريقة في وضعيات مشابهة تبلغه الهدف .

[5] عماد عبد الرحيم الزغول، مرجع سابق، ص 123

- الاعتماد في التعلم على الهدف كمنطلق لكل فعل تعليمي/ تعلمي. إذ أن الاستجابات الإجرائية التي تصدر من المتعلم تنطلق من هدف يسعى المتعلم إلى تحقيقه، وهذا ما يساعد المعلم على ملاحظة وقياس أداء التلميذ، وتعزيز الإيجابي منه لتثبيته وإهمال الخاطئ منه لتلافيه .

-تبني أسلوب التعزيز الموجب في تقييم الأداء، والذي من شأنه أن يدعم السلوك الصحيح.

-استخدام التعزيز الفوري في التعلم يمد المتعلمين بتغذية راجعة فورية .

-استخدام أسلوب العقاب والذي يعتمد على الحرمان لإطفاء سلوكات التلميذ غير المرغوب فيها. ولقد دعى "سكينر" إلى أنه يجب على المدرس تجنب استخدام العقاب، ويقتصر على إثابة الاستجابات .

-كان لسكينر الفضل في استدخال الآلة في التعلم عن طريق ما اسماه بالتعليم المبرمج (Learning Programmed).

المحاضرة الرابعة: نظرية المحاولة والخطأ لـ"إدوارد ثورندايك"

يعد ثورندايك واحدا من أبرز منظري النظرية السلوكية، وقد توصل إلى بعض المبادئ التي تحكم السلوك تعتمد على ما يسمى بالإشراط الوسيلي أو الذرائعي، وهو نموذج آخر من نماذج التعلم الشرطي ينبني على المحاولة والخطأ.

1. - قوانين التعلم وفق نظرية ثورندايك[1] :

استطاع "ثورندايك" من خلال تجاربه أن يهتدي إلى عدد من المبادئ التي تحكم التعلم اعتمادا على نتائج الدراسات التجريبية المتعددة التي قام بها على الحيوان، ومن أهم هذه القوانين:

أ- قانون الاستعداد :

ينص قانون الاستعداد على أن التعلم يصبح ممكنا إذا ما تمّ إثارة ميل الفعل لدى المتعلم. ويعتقد" ثورندايك" أنّه بدون الاستعداد لا يستطيع المتعلم التعلم. فهو رغبة الفرد في التعلم. والرغبة في الإشباع، هي التي تؤدي إلى تقوية الإستجابة بينما عدم توفر الإستعداد لا يؤدي إلى تقوية الاستجابة. فالإستعداد لإصدار سلوك أو إستجابة معينة يتم وفق باعث أو دافع . ومنه، فإنّ قانون الاستعداد يصف الحالات التي تحقق فيها العضوية الإشباع أو الإزعاج. حيث أن الاستجابة التي تقوى هي الاستجابة التي يتم فيها عملية الإشباع لدافع أو رغبة بينما إجبار العضوية على العمل حينما لا يتوفر

[1] محمد حسن الشرقاوي، نحو علم نفس اسلامي، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 1983، ص 51.

لديها الإستعداد فإنّ ذلك يزعجها .

ب- قانون التكرار:

يعدّ التكرار سبيل للحصول على الهدف، ويرتبط التكرار بالمحاولة والخطأ التي تقل تدريجيا حين تكون غير مجدية ولا تؤدي إلى الهدف، ويؤدي التكرار إلى الاستجابة الصحيحة التي توصل إلى الهدف .

ويفيد تكرار المحاولة مرة بعد مرة إلى التقليل من الاستجابات أو السلوكات الخاطئة التي تضعف الوصول إلى الهدف، وزيادة احتمالية ظهور الاستجابة الصحيحة مع أن التكرار في غياب حالة الإشباع سوف لا يؤدي إلى زيادة وتقوية التعلم .

فالتكرارات التي لا يتم تعزيزها تميل إلى التلاشي، لذا يجب تقديم تعزيز على الأقل من وقت لآخر من أجل الاستمرار في إنشائه .

ج- قانون التعزيز:

إنّ الحصول على الهدف بعد المحاولات المتكررة هو بحد ذاته تعزيز، إذ أنّه يؤدّي إلى الاحتفاظ بالاستجابة الصحيحة التي توصل إلى الهدف. ويسهم التعزيز في اكتساب الاستجابة الصحيحة وفي تثبيت السلوك، وعلى العكس من ذلك فإن المحاوالت المتكررة التي لا تؤدي في النهاية إلى الهدف ولا يعقبها مكافآت ينتج عنها الإنطفاء التدريجي للاستجابة .

د- قانون الأثر:

يقصد به حالة الرضا والإرتياح التي تجعل الارتباط قويا بين المثير والاستجابة، وعلى العكس من ذلك فإن عدم الرضا يضعف الارتباط بين المثير والاستجابة، وهذا ما يؤثر على دافعية الكائن الحي من حيث الإقبال أو الإحجام عن التعلم والشعور بالإحباط .

ومعنى ضعف الارتباط أن الكائن الحي يصبح لديه ميل إلى عدم تكرارها على عكس حالة الارتياح والرضا فإنها تقوي الاستجابة، ويؤدي ذلك إلى تكرارها بل وتثبيتها .

ويقصد ثورندايك بالأثر"أنّ العامل الرئيس في تفسير عملية التعلم هو المكافأة"[2]، وقد اقتصر في تعديله لقانون الأثر، على الأثر الطيب الذي يؤدّي إلى الرضا والارتياح، وذكر أنّ حالة عدم الارتياح الناشئة عن العقاب ليس من الضروري أن تضعف هذه الروابط، حيث:

الأثر الطيب ----يقوي الارتباط-----احتمال تكرار الفعل

الأثر السلبي----ضعف الارتباط------احتمالية ضعيفة لتكرار الفعل

وبهذا التعديل أصبح قانون الأثر من القوانين الرئيسة في التعلم الانساني.

2. التطبيقات التربوية والنفسية لنظرية ثورندايك[3]:

كان للقوانين التي توصل إليها "ثورنديك" أثر في مجال التعلم الإنساني، كما كان لها تطبيقاتها في التربية وعلم النفس. ونذكر من أهم تلك التطبيقات :

- استخدام المحاولة والخطأ في مجال التعلم الصفي وإعطاء فرصة للمتعلم لتكرار محاولاته لاكتساب السلوك الصحيح. ففي المجال التربوي فإن تحقيق هدف التعلم واكتساب مهارات أو معارف مدرسية يعتمد على المحاولات التي يقوم بها المتعلم في الغرفة الصفية، ذلك أن الخطأ في الوصول إلى الهدف للوهلة الأولى لا يسد الباب على محاولات أخرى لتحقيقه وتكرار المحاولات للوصول إلى الحل الصحيح .

-الاعتماد على المكافآت والإثابات التي تعقب الاستجابات والأداءات الصحيحة، والتي تترك حالة من الرضا واالستحسان في نفسية المتعلم، وتؤدي إلى اكتساب وتثبيت التعلمات والسلوكات

[2] حسن محمد الشرقاوي، مرجع سابق، ص56.
[3] يحي كفاح العسكري، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص56

الصحيحة والتخلي عن الخاطئة، إذ أن حصول الهدف يقدم تغذية راجعة لتثبيت السلوك وتقوية الارتباط أي الاحتفاظ بالاستجابات الصحيحة .

-الاهتمام باستعدادات التلاميذ للتعلم باعتبارها ضرورية لنجاح التعلم. فالمتعلم يجد التعلم سهلا أو صعبا بسبب سمة الاستعداد .

ونظرا لأن الاستعداد يعتمد على الرغبة الشديدة، وحتى تكون النتائج مثمرة بالنسبة للمعلمين لا بد أن يعتمد على الرغبة الشديدة للتلميذ كالرغبة في النجاح أو القبول الاجتماعي .

ولتحقيق ذلك يتوجب على المعلم أن يكون تيسيريا. أي يعمل على خلق جو ملائم للتعلم يأخذ الدروس لتكون تفاعلية ومثيرة لالهتمام ومليئة بالتحديات وحل المشكلات.

المحاضرة الخامسة : النظرية الجشطلتية

ظهرت النظرية الجشطلتية في بداية القرن العشرين في ألمانيا على يد عالم النفس الألماني "ماكس فرتهايمر"، وساهم أيضا في تطوير أفكاره كل من " كوهلرو كوفكا ".

تأسست النظرية الجشطلتية على ما يسمى بالإدراك في التعلم. و التعلم في نظر الجشطلت ظاهرة وثيقة بالإدراك؛ ذلك أن المتعلم يعيد تنظيم العالم الخارجي أو المدركات الحسية في العالم الخارجي تنظيما معرفيا ذاتيا .

1. مفاهيم أساسية في نظرية الجشطلت[1]:

أ- مفهوم الجشطلت (Gestalt)

بالعودة إلى أصل كلمة "جشطلت"، نجد أنها كلمة ألمانية تعني الكل أو الشكل أو أو الكل المنظم الذي يتعالى على مجموع الأجزاء. فالجشطلت هو بمثابة كل مترابط الأجزاء على نحو منظم ومتسق، ويتسم هذا الترابط بالديناميكية بحيث أن كل جزء فيه له دوره الخاص ومكانته ووظيفته التي يفرضها عليه هذا الكل .

وعليه، فما يهم النظرية الجشطلتية هو"كيف تنمي الكائنات الحية فهمها لبيئتها للحد الذي يسمح لها بالتكيف مع هذه البيئة بصورة فاعلة"[2].

ب- الاستبصار :

يعد الاستبصار عملية ذهنية، وهي تعبر عن الفهم أو الإدراك العقلي. فهي عملية

[1] يحي العسكري وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص180
[2] مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، مرجع سابق، ص202.

عقلية تتجاوز الإدراك الحسي الذي يعتمد على ترجمة وتفسير المحسوسات، واعطائها دلالة ومعنى للإدراك أو الفهم العقلي المفاجئ للأجزاء، وإدراك العلاقات التي تربط بين الأجزاء في موقف التعلم، والذي يفضي إلى حل المشكلات التي ترتبط بموقف التعلم. و يحدث الاستبصار في ظل شروط تمكن الفرد من الوصول إلى الحل المستبصر، ومنها: مستوى الذكاء، تنظيم الموقف.

2. خصائص التعلم بالاستبصار:

أ- الوصول إلى لحظة الاستبصار يعتمد على تنظيم موقف التعلم ضمن وضعية " مشكلة" تبعث على التفكير للوصول إلى الحل المتبصر .

يعتمد حل المشكل على فهم وادراك العلاقة التي تربط بين الأجزاء في موقف التعلم. فقد قام الفرد بإعادة تنظيم عناصر الموقف بحيث اكتشف على نحو مفاجئ طريقة الحل وهي لحظة الاستبصار، ولم ينتج الحل لديه على المحاولة والخطأ، وإنّما على التأمل لإدراك العلاقة القائمة بين عناصر الموقف.

ج- قابلية التعميم في التعلم بالاستبصار أي نقل الخبرة المتعلمة إلى المواقف المشابهة، ولهذا يرفض الجشطلت التعلم القائم على الحفظ أو الاستظهار الذي ليس له قابلية الانتقال إلى مواقف تعليمية أخرى .

د- يرى الجشطلتيون أن التعزيز الإيجابي ذو فعالية يرتبط بالمكافآت الذاتية، وهي حالة الرضا التي ترافق التعلم الحقيقي فالمتعلم الذي تمكن من إيجاد الحلول لمشكلات التعلم الناتج من إدراك العلاقات والمعنى الكامن في الموقف يشكل خبرة سارة للفرد، وهي بمثابة مكافأة لتعلم ذلك الموقف .

3. قوانين التعلم لدى الجشطلت[3]:

لقد توصل علماء النظرية الجشطلتية من خلال نتائج أبحاثهم إلى العديد من القوانين التي تحكم عملية الإدراك، وتؤثر بما لا يدعو للشك في عمليات التعلم، وفي الإجراءات السلوكية التي ينفذها الأفراد حيال العديد من المواقف التي يواجهونها ويتفاعلون معها، كما أنها تحكم عمليات تنظيم الخبرات في الذاكرة وتخزينها على شكل وحدات كلية تخضع إلى قوانين تربط بين مكوناتها، بحيث تعطي معنى أو تؤدي وظيفة معينة. ويمكن تلخيص هذه المبادئ فيما يلي:

أ- مبدأ الشكل والخلفية:

تمثل الأرضية الخلفية والشكل ما يظهر بارزا على الخلفية، ووفقا لمبدأ الشكل والأرضية الذي يقوم على فصل المجال الإدراكي لابد من التمايز بين الشكل والأرضية غير أنه في بعض الأحيان يتداخل الشكل مع الأرضية فيصبح من الصعب التمييز بينهما، ويتذبذب إدراك الفرد ما بين الشكل والأرضية اعتمادا على بؤرة الانتباه لواحدة منها، كما يتم الإدراك بشكل واضح إذا اختلفت الأرضية عن الشكل وتمايزت وظهرت بارزة، فيكون ذلك أدعى إلى الانتباه إليها وإدراكها.

ب- مبدأ الإغلاق:

يشير مبدأ الإغلاق إلى ميل المرء لرؤية الأرقام المتكاملة، أو لإغلاق الخط بشكل ملموس عندما تظهر مسافات فارغة في نمط عادي يحدث هذا حين يكون الشكل به جزء غير مغلق وانتظامه في سياق واحد، وهو ما يجعلنا نميل إلى إدراك هذه الأشياء شبه مغلقة على أنها وحدات مغلقة أكثر من إدراكها على أنها أشكال مفتوحة، وهي أسرع في ميل الفرد إلى تكوين الصورة الكلية والميل إلى إغلاقها بسبب إقترابها من الإنغلاق وتكوين الصورة الكلية للشكل .

[3] مصطفى ناصف، المرجع السابق،ص 212.

ج- مبدأ الاستمرارية:

إن العناصر المرتبة في خط مستقيم تعتبر كمجموعة، يتم تفسيرها على أنها أكثر ارتباطاً من العناصر غير الموجودة على الخط عندما يتم تغطية أو إخفاء أجزاء من نمط خطي محسوس، تميل أدمغتنا إلى ذلك عقليا لتواصل على طول المسار الذي قد خطته. ووفقا لهذا الانتظام يميل الفرد إلى إدراك مجموعة الأشياء التي تسير في نفس الاتجاه على أنها استمرار لشيء ما في حين يتم إدراك الأشياء التي لا تشترك معها بالاتجاه على أنها خارج نطاق الاستمرار .

د- مبدأ التقارب:

ينص هذا المبدأ على أننا ندرك الأشياء التي تقع بالقرب من بعضها البعض وتنتمي إلى نفس المجموعة. فمثلا المثلث يتكون من ثلاث أضلاع وثلاث زوايا مجتمعة ضمن حيز، فنحن لا يمكن أن ندرك المثلث حين تكون أجزاء منفردة من ثلاثة خطوط موضوعة في أي وضع أو ثلاث زوايا منفردة، غير أن تقارب الأجزاء يعطي دلالة ومعنى للمثيرات الموجودة في المجال الإدراكي. فوجود ثلاث نقاط سوداء على ورقة بيضاء متباعدة لا يعطي دلالة على خلاف من ذلك فإن تقارب بين النقاط في المجال الإدراكي يعطي لها دلالة ومعنى على أنها مثلث .

هـ- مبدأ التشابه :

إن الأشياء المتشابهة تكون أكثر إدراكا ويساعد تشابهها في المجال الإدراكي على سرعة إدراكها إذا ما قارناها بالأشكال التي تختلف عن بعضها البعض؛ إذ يميل الفرد إلى إدراكها على أنها شكل واحد منظم، وبشكل أسرع من إدراكه للأشياء التي تختلف عن بعضها البعض . فالفرد يميل إلى تجميع الأشياء المتشابهة معا في اللون والحجم والشكل والتوجه. ويدرك الأشكال التي لها بعض التماثل؛ أو متماثلة لبعضها البعض كمجموعة موحدة .

4. التطبيقات التربوية والنفسية للنظرية الجشطلتية[4] :

إن ما توصلت إليه النظرية الجشطلتية من مبادئ وقوانين تحكم عملية التعلم كانت لها قيمة تربوية ذات أهمية خاصة في مجال التعلم العلاجي؛ إذ يعتمد التدريس العلاجي على اكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا المهارات الأكاديمية باعتماد التدريب على الإدراك الحسي؛ ويمكن توضيح ذلك في الآتي :

1- تطبيق قانون الإغلاق في تعلم الأشكال والحروف اعتمادا على الإدراك البصري أو السمعي أو اللمسي :على النحو التالي : يتم تطبيق قانون الإغلاق في الإدراك البصري بعرض صور حروف أو أرقام غير مكتملة وتدريب التلميذ على التعرف عليها وإدراكها عن طريق إكمال الجزء الناقص فيها.

2- يمكن أن نعتمد قانون الاستمرار في تعلم الحروف والأرقام على النحو التالي: تعلم المضاعفات: 1.2.4.

3- تطبيق قانون الشكل والأرضية في الحروف والأرقام :نضع مثال حرف أو رقم مكتوب بالأبيض على خلفية سوداء تكون بارزة لتكون أكثر جذب لانتباه التلميذ ومن ثمة إدراكها بشكل صحيح .

4- تطبيق مبدأ الاستبصار: تم نقل مفهوم الاستبصار إلى مجال التعلم الصفي وهو نوع من التعلم القائم على المعنى، ويعتمد التعلم ذو المعنى على الفهم والإدراك العقلي للعلاقة بين الجزئيات الموجودة في الموقف. فمثلا في حل المسائل الرياضية فإنه يمكن أن ننسى ولا نتمكن من استدعاء القانون الرياضي من الذاكرة لكن يمكننا أن نحل المشكل بالاعتماد على الفهم للعلاقة بين الأجزاء التي تنتظم في الكل .

5- كان للنظرية الجشطلتية تطبيقاتها في المجال النفسي فقد تم تبني مبدأ الجشطلت

[4] العسكري وآخرون، مرجع سابق، ص184

فـي فهـم الظـاهرة النفسـية والسـلوكية بالاعتمـاد علـى النظـرة الكليـة؛ إذ لا يمكـن أن نصـل إلـى فهـم عميـق للمشـكلات النفسـية إذا كانـت نظرتنـا تجزيئيـة. أي؛ علـى المسـتوى الكلـي الأكثر عمومية وشمولية لأن جوهر هذه الظاهرة يتضمن في الكل.

6.توجه التعلم نحو الاهتمام بالدافعية الذاتيـة للتعلم؛ إذ أن مـا توصـلت إليـه النظريـة الجشطلتية فيما تعلق بالاستبصار والحل المتبصر الذي يصل إليه الفرد يمثل لحظة متعة لدى المتعلم، فهو يحقق رغبـة ذاتيـة فـي الـتعلم كإشـباع الفضـول العلمـي وحـب الاسـتطلاع والرغبـة فـي تحـدي صعوبات وعوائق التعلم وتحقيق التفوق .

بالرغم من الإسهامات التي قدمتها النظرية الجشطلتية في مجال التعلم وفهم السلوك الإنساني إلا أنها تعرضت إلى بعض الانتقادات، ومن أهم تلك الانتقادات نذكر منها :

- إهمالهـا للـدور الـذي تقـوم بـه الخبـرة السـابقة فـي مواقـف الإدراك وحـل المشـكلات . واقتصـارهم علـى الاهتمـام بـالقوانين التـي تـنظم المجـال الإدراكـي وهـو إهمـال لـيس لـه مـا يبرره .

-اعتمـاد تفسير الجشطلت للاستبصـار علـى عدد من المحـاولات التـي يتصـرف أثناءهـا الكـائن الحي بالمحاولة والخطأ. متى تنتهي هذه المحاولات؟ ومتى يأتي الاستبصار؟ هذا شيء يصعب تحديده ويصعب التنبؤ به.

المحاضرة السادسة: نظرية النمو المعرفي(جان بياجيهPiaget Jean)

يعد "بياجيه" أحد أبرز منظري النظرية المعرفية، وهو الذي نقل مفهوم التمثل من المجال البيولوجي إلى المجال المعرفي وطرح مفهومين يرى أن الفرد يرثهما وهما: التمثل والمواءمة. وهما العمليتين الضروريتين لتحقيق التكيف واستعادة التوازن المعرفي .

اعتمد "بياجيه" على الدراسات النمائية في تتبع النمو المعرفي للأطفال والكشف عن التغيرات النمائية المعرفية لدى الفرد، والمشكلات النمائية التي تظهر لدى الأطفال في كل مرحلة .

وسنعرض - فيما يلي -لأهم التطورات النمائية المعرفية ،والمشكلات التي تظهر في كل مرحلة من مراحل النمو من الميلاد إلى سن الرشد أو البلوغ، والميكانيزمات التي تحكم التعلم لدى الطفل .

1. المفاهيم الأساسية في نظرية بياجيه [1]:

أ- التمثل :

اعتبر بياجيه أن التمثل خاصية ضرورية لإعادة التوازنات المعرفية لذات الفرد، وتحقيق مطلب التكيف مع البيئة .

قدم"بياجيه" مفهوم التمثل وفق منظور معرفي، يرى على ضوئه التمثل على أنه " الصورة الذهنية التي يستحضرها الفرد للموضوعات والعلاقات، يترجمها في شكل ملموس ، أي أن التمثل يعبر عن العملية المعرفية التي يدمج بها الشخص المعلومات

[1] العسكري وآخرون، مرجع سابق، ص130-131

الإدراكية أو المفاهيمية الجديدة في المخططات الحالية أو أنماط السلوك .

فالتمثل في ضوء نظرية بياجيه، وإن كان يعبر عن صور أو خطاطات ذهنية إلا أنّه يمكن أن يتجسد واقعيا في سلوكات تترجم تلك الصور الذهنية التي يحملها الفرد عن الموضوع أو الأشياء الموجودة في العالم الخارجي، وهذه التصورات يقوم الفرد بدمجها في بنيته المعرفية .

ب. المواءمة:

يشير مفهوم المواءمة إلى عملية تغيير أو تعديل البنى المعرفية الموجودة لدى الفرد لتتناسب مع الخبرات الخارجية. فوفقا لهذه العملية يقوم الفرد بتعديل خبراته وأساليب تفكيره لتتلاءم مع الواقع الخارجي؛ فهي عملية معاكسة لعملية التمثل وهي مكملة لها في الوقت نفسه. وحدوث التمثل يعني توليد بنى معرفية أو تعديل في البنية المعرفية.

فحدوث المواءمة يقتضي أن يقوم الفرد بتعديل في الخبرات السابقة حتى تتلاءم مع الخبرة الجديدة؛ إذ يصعب إحداث المواءمة في الحالات التي تتعارض الخبرة السابقة مع الخبرة الجديدة؛ إذ كيف يتم مراكمة الخبرات المعرفية ضمن البنية والمخططات المعرفية .

ج- التكيف :

فعملية التكيف تحدث نتيجة لعمليتي التمثل والمواءمة، ذلك أن الفرد حين يتعرض لمشكل يحدث له تصدع في البنية المعرفية وخلخلة في التوازن المعرفي نظرا لعدم قدرته على استيعاب الخبرة الجديدة فيحاول إعادة التوازن المعرفي بتمثل المعرفة الجديدة ومواءمتها مع المعرفة السابقة. فالبنيات المعرفية في الوضعية الأولى أي في وضعية المشكلة تتسم بنوع من التصدع تجعل عملية الفهم عسيرة مما يتيح المجال واسعا للخطأ ويتم التعامل معه كمرحلة أساسية لبناء المعرفة وإعادة التوازن المعرفي.

فعدم التوازن يحدث في الواقع إذا كانت المعرفة الجديدة تختلف كثيرا عن المعرفة الموجودة

ولا يمكن ربطها بالمعرفة القائمة، مما يعني أن الهياكل المعرفية للمتعلمين يتم تعديلها أو تغييرها من أجل استيعاب المعرفة الجديدة .

2. مراحل النمو المعرفي لدى بياجيه [2]:

يقصد بالنمو المعرفي تطور التفكير والاستراتيجيات وتطور المعالجات العقلية والمعرفية. وقد كشف "بياجيه" عن هذا التطور من خلال دراسته النمائية للطفل منذ لحظة الميلاد إلى سن البلوغ. وتوصل من خلال دراسته التطورية النمائية للطفل إلى مجموعة من التغيرات النمائية المعرفية .وقد قسم هذا النمو والتطور لدى الأطفال وفق المراحل التالية :

- **المرحلة الأولى: المرحلة الحس حركية من الميلاد إلى1 أو 2سنة**

يظهر لدى الطفل منذ الميلاد انعكاسات فطرية واستجابات كلية للمثيرات الخارجية؛ أي أن تفاعله كلي مع المثيرات الخارجية. ويظهر لدى الطفل في هذه المرحلة مفهوم الغياب.

المرحلة الثانية: مرحلة ما قبل العمليات من1 أو 2إلى2 أو 7سنوات.

تسمى مرحلة الصور العقلية ومرد تسميتها مرحلة ما قبل العمليات وهو عدم قدرة الطفل على الدخول في عمليات ذهنية أساسية لعدم توفر المنطق اللازم لذلك، غير أنّ الطفل يطور ذكاء حس حركي فيدرك أن الأشياء المختفية موجودة ويسمح التمثيل للطفل بالعثورعلى الأشياء المخفية. إذ يطور الطفل في العام الثاني التمثيل العقلي وهو القدرة على الاحتفاظ بصورة في ذهنه.

ينتقل من مرحلة الغياب إلى الحضور أو ديمومة الشيء نتيجة لنمو قدراته المعرفية. وفي هذه المرحلة، يكون الطفل قادرا على استخدام الرموز واللغة غير أن هناك عقبات حرجة تعترض التفكير المنطقي وتعوق أفكار الأطفال المنطقية، ومنها الأنوية (التمركز حول الذات) كما يعجز

[2] العسكري وأخرون، مرجع سابق، ص138

الطفل في هذه المرحلة عن إدراك العلاقات والتحليل المنطقي، ولذا تظهر لديه المشكلات التالية : (**مشكلة المعكوسية -مشكلة الاحتفاظ**).

-المرحلة الثالثة: مرحلة العمليات الحسية من 7 إلى 12 سنة

يطوّر الأطفال في هذه المرحلة تفكيرا حسيا ويمكنه ذلك من استخدام الأشياء المادية والأشياء الملموسة ويتطور مفهوم عمليات التفكير المعكوسة، وبسبب نمو التفكيرالحسي لديه بحل المشكلات التي تعتمد على المحسوسات .وينتقل الطفل من حالة التمركز حول الذات إلى المركزية الاجتماعية. كما يطور معظم الأطفال القدرة على الاحتفاظ بالرغم من التغييرات في مظهر الأشياء.

ومن أهم العوامل البيئية التي تؤدي إلى تناقص الأنانية ما ذكره "بياجيه" حيث اقترح أن أحد أهم العوامل البيئية التي تؤدي إلى خروج الطفل من الأنوية تفاعل الطفل مع أقرانه. وإذا نجح الطفل في الخروج من الأنوية إلى المركزية الإجتماعية، فسيصبح بهذا قادرا على فهم آراء الآخرين، ويطور لغة تتميز بالطبيعة الإجتماعية، ويقلل من تكرار الأنا في طيات هذا اللغة. وينتقل من اللغة التي تركز على الذات إلى اللغة ذات الطبيعة الإجتماعية .

-المرحلة الرابعة: مرحلة العمليات المجردة من 12 سنة فما فوق :

يصبح الطفل قادرا على إجراء العمليات التي تتطلب تفكيرا تجريديا لنمو التفكير لديه، وتطوره من الشكل المحسوس إلى المجرد.

ويظهر في بداية هذه المرحلة الاستدلال الرمزي المجرد، وفي هذه المرحلة يمكن لمعظم الأطفال تطويرالفرضيات واختبارها، ويمكنه أيضا التعامل مع المشكلات ووضع استراتيجيات لحلها. ويفكر المراهق بشكل تجريدي في هذه المرحلة أيضا، ويصل إلى استنتاجات منطقية

دون الإشارة إلى الأشياء المادية أو الخبرة المباشرة .

3. التطبيقات التربوية والنفسية للنظرية المعرفية [3]:

كان لأصحاب النظرية المعرفية عامة ولبياجيه خاصة الفضل في إرساء العديد من المفاهيم الأساسية الخاصة بالتعلم المعرفي، وفي تنظيم البرامج المدرسية ومواقف التعلم الصفي في ضوء المحددات المعرفية،ويمكن توضيح أهم تلك الإسهامات فيما يلي :

أ- التأسيس للبيداغوجيات الحديثة التي تراعي شروط التعلم المعرفي كالخبرات والمدركات والتمثلات والبنية المعرفية التي تنمو بشكل هرمي تراكمي، وتتضمن معرفة الفرد عن نفسه وعن وعيه بذاته وإمكاناته الشخصية ودوافعه والمعرفة بالمهمة ومعرفة بالإستراتيجية المناسبة لمعالجة المهمة من خلال عمليات التخطي والمراقبة والتقويم .فقد أكد بياجيه في تفسيره لعملية التعلم على الخبرات السابقة ، فكل مرحلة نمو تعتمد على المعلومات المكتسبة من المرحلة السابقة.

ب- أسهمت النظرية المعرفية في تطور البيداغوجيا وبروز بيداغوجيات حديثة في مجال التدريس ارتكزت على مبادئ النظرية المعرفية كبيداغوجيا الخطأ وبيداغوجيا الكفايات .

ج- أسهمت نظرية "بياجيه" في توجه البيداغوجيا الحديثة نحو تبني منحى التدريس القائم على التعلم الإستراتيجي، وهو التعلم المتمركز حول المتعلم، والذي يعتمد على دور المتعلم في صناعة معارفه الذاتية التي يعتمد فيها على التمثيلات المعرفية وعلى بنيته المعرفية .لذا يجب على المعلمين أن يهتموا بهذه المشاركة ويوفروا الظروف المواتية لرعاية تطور ونمو

[3] العسكري وآخرون، مرجع سابق، ص146

تفكيرهم .

د- أفادت الدراسات النمائية لـ"بياجيه" واضعي المنهاج المدرسي في مراعاة خصوصية المتعلم المعرفية في مراحل التعلم المختلفة والتخطي للمنهاج وفق خصائص النمو المعرفي للمتعلم.

فأحد الآثار المهمة لنظرية "بياجيه" هو تكييف التعليم مع مستوى نمو المتعلم. إذ يجب أن يكون التدريس متّسقا مع مستوى نمو المتعلم. ودور المعلم هو تسهيل التعلم من خلال توفير مجموعة متنوعة من الخبرات.

المحاضرة السابعة: النظرية المعرفية الإجتماعية (نظرية التعلم الإجتماعي/ التعلم بالملاحظة)

إذا كانت النظرية السلوكية قد ركزت على دور العوامل البيئية كالتعزيز والاقتران الشرطي في التعلم، والنظرية المعرفية على المعالجة والتمثيلات الذهنية التي يستخدمها الفرد من أجل إعادة التوازنات المعرفية وتحقيق التكيف مع البيئة ،فإنّ المبادئ المنبثقة عن النظرية المعرفية الإجتماعية أكدت على دور التفاعل بين محددات فردية و أخرى اجتماعية ثقافية في التعلم.

1.مبادئ نظريه التعلم الإجتماعي[1]:

-**حتمية التأثير المتبادل** : بين العوامل الإجتماعية الثقافية والعوامل الذاتية،و العوامل السلوكية في التعلم والممارسة .

-**التعلم غير المباشر:** إمكانيه تعلم الفرد من خلال ملاحظاته لأشخاص يقومون بعمل هذه الأشياء .

-**التمثيل الرمزي** :أفكارنا و أفعالنا تنتظم بواسطة التمثلات التي نكوّنها حول كل ما يجري في المحيط. فالإنسان يمتلك قابلية لتشكيل السلوك تتوقف على ما يكونه وعلى ما يفعله وعلى ما يريد فعله وعلى ما يرى أن باستطاعته أن يفعله بالفعل و بإمكانه أن يكون لنفسه صور ة عن المستقبل .

-**إدراك الفرد لفعاليته** :نوع الإدراك الذي يكوّنه الفرد عن قدرته على

[1] الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص112

التفوق وعن فعالية معالجاته وتدخلاته ،كما أن تحقيق التفوق يتوقف على مدى الإيمان به، و يتوقف التعلم والسلوك على نوع الحكم الذي يصدره الفرد على قدراته .

-**الضبط الذاتي** :الفرد ليس تحت رحمة بيئته بل له القدر ة على ضبط ذاته، ولا تحت رحمة غرائزه ، بل بإمكانه التحرك انطلاقا من حاجاته، ويغيّر أفعاله حسب النتائج التي يحققها ، فالفرد يمتلك نوع من السيطرة على مصير حياته .

-**النمذجة** :يتصرف وفق نماذج بشريه معينة (نماذج حية أو مباشرة) .

2.متطلبات التعلم الاجتماعي[2] :

يتطلّب التعلم الاجتماعي نمذجة السلوك وفق خمس مراحل وهي :

1.عملية الانتباه القصدي .

2.عملية الاحتفاظ .

3.إعادة الانتاج الحركي .

4.عملية الدافعية والتعزيزات الداخلية والخارجية .

5.عملية الاقتداء بالنموذج .

3.مصادر التعلم الإجتماعي: يمكن تحقيق عملية التعلم من خلال عدة مصادر وهي :

[2] الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص124

-التفاعل المباشر مع الأشخاص .

- التفاعل غير المباشر (وسائل الإعلام المختلفة).

-قراءة القصص والروايات والكتب .

-الشخصيات التارخيية واألسطورية والدينية .

وبصفه عامة تتأثر عملية الملاحظة بثلاثة عناصر وهي :

-**الملاحظ:** و هو من يحاول تقليد السلوك ، و ذلك من خلال خصائصه كالعمر والجنس والخبرات التعليمية والمكانة الإجتماعية .

-**الملاحظ او النموذج** : و هو الشخص الذي يراد محاكاته،و ذلك من خلال قدرته على الجاذبية وكذا علاقته مع الملاحظ و الخصائص التي يتميز بها كالتشابه في العمر والنوع ،التقبل، الكفاءة، المستوى الاقتصادي والإجتماعي.

-**الظروف المحيطة أو النتائج:** وتتمثل في تدعيم وتشجيع عملية المحاكاة بالملاحظة أو العكس.

4.**نواتج التعلم:** يمكن أن يؤدي التعلم الإجتماعي المتمثل في ملاحظة السلوك و محاكاته إلى ثلاثة أنواع من نواتج التعلم و هي :

- تعلم أنماط سلوكية جديدة: مهارات ، ممارسات ...

- كف أو تحرير السلوك كملاحظة نموذج يعاقب على سلوك ما، ربّما يشكل دافعا للتوقف عن ممارسة مثل هذا السلوك .

-ملاحظة سلوك النموذج قد يعمل على إثارة و تسهيل ظهور سلوك التعلم خاصة التي تعرضت للنسيان بفعل عامل الزمن و عدم الممارسة .

5.الاستراتيجيات التربوية المطبقة حسب نظرية التعلم الإجتماعي[3]:

- عرض نماذج من السلوك المراد تقليده على الطلبة .

- تقويم وتبرير قيمة السلوكات حيث يؤكد باندورا أن التعلم يتوقف على القيمة التي نعطيها للنتيجة، لذلك لابد من توضيح منفعة كل تعلم بالنسبة للحياة عامة و بالنسبة للتعلمات اللاحقة .

-تعزيز سلوكات التلميذ لأنّها تسمح له بتكوين صورة ايجابية عن ذاته .

-الممارسة حيث يوصي بالجمع بين النظرية والتطبيق خاصة فيما يتعلق بالتعلم النفس حركي .

و في الأخير بالرغم من الاسهامات الكبيرة التي قدمتها هذه النظرية خاصة فيما يخص تأثير المحددات الذاتية، الإجتماعية و الثقافية على عملية التعلم، إلا أنّها تعرضت لبعض الانتقادات فالتجارب المشاهدة لا تؤدي بالضرورة إلى إعادة إنتاج السلوك الملاحظ ، فضلا عن عدم معالجته لتأثير العامل البيولوجي الذي يمكن أن

[3] الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص132

يصنع الفارق في السلوك.

المحاضرة الثامنة : نظرية التعلم بالاستكشاف برونر جيروم Bruner Jerome

يعتبر برونر من الأوائل الذين نادوا باستخدام الاكتشاف كطريقة أو نموذج للتدريس، حيث يعتبر عمله تدعيما لأعمال بياجيه، فقد ركز على أهمية النواحي الحيوية في التعلم ، و اعتبر المتعلم عنصرا نشطا قادرا على معالجة المعلومات و إعادة تنظيمها بطريقة تسمح له باكتشاف معلومات و بيانات جديدة تنمي بنيته المعرفية .

وقد تأثّر برونر بدراسات بياجيه؛ خاصة نظرية المعرفة لديه، حيث حاول أن يتعرّف كيف يكتسب الأفراد المفاهيم العلمية، وتأثّر كذلك بدراسات جون ديوي والجشطلتيين، وغيرهم.

1.عملية التعلم عند برونر[1]:

تمر عملية التعلم عند برونر بثلاث مراحل و هي :

أ. اكتساب المعلومات الجديدة: حيث تعمل هذه المعلومات إما على تطوير و تنمية الخبرات السابقة، و إما على إلغائها .

ب. تحويل المعلومات: في هذه المرحلة يتم نقل و تحويل المعلومات و معالجتها لكي تصبح ذات معنى .

ج. **مرحلة التقويم:** و يتم التأكد هنا من مدى كفاية المعلومات اللازمة للتعلم و مدى صلتها بالأهداف المخطط لها من جهة، و الحكم على الطريقة التي تتم معالجة

[1] جودت عبدالهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص188

المعلومات الجديدة بها.

2. أهمية التعلم بالاستكشاف[2]:

- تطـوير قـدرات الفـرد علـى الاحتفـاظ بـالخبرات و تنظيمهـا بطريقـة ذات معنـى (يسـهل تذكرها.)

- تطوير قدرات الفرد على حل المشكلات المتعددة و المعقدة .

- إشباع الدوافع الداخلية لدى المتعلمين .

- تطوير قدرات الفرد على البحث و الاستقصاء .

3. خصائص التعلم بالاستكشاف[3] :

من أهم الخصائص التي تميز طريقة الاستكشاف ما يلي:

أ. **الديمومـة:** حيـث يـؤدي الـتعلم بالاكتشـاف إلـى إيجابيـة و نشـاط و مشـاركة المـتعلم فـي العمليـة التعلميـة بدرجـة كبيـرة ، الأمـر الـذي يزيـد مـن اسـتمتاعه بـالتعلم ومواصلة التعلم .

ب. **تنميـة المرونـة الذهنيـة:** و ذلـك مـن خـلال وضـعه لافتراضـات أو اقتراحـات لحـل المشكلات التعلمية من جهة و اختبارها من جهة أخرى .

4.مراحل النمو المعرفي عند برونر[4] :

[2] المرجع نفسه، ص194
[3] العسكري وآخرون، مرجع سابق، ص142
[4] المرجع نفسه، ص 147

مرحلة التمثيل الحسي(0-2)	مرحلة التمثيل شبه الحسي(2-7)	مرحلة التمثيل المجرد(7فما فوق)
-يبدأ تعلم الطفل من خلال الأنشطة التي يمارها بنفسه مع المحسوسات . _التعلم يحدث من خلال التمثيل الحسي للأشياء . _لا مجال هنا للصور و الرموز _أي موضوع يكون حقيقيا بالنسبة للطفل إذا استطاع التفاعل معه بطريقة مباشرة.	-يتعامل الطفل في هذه المرحلة مع الصور و الرسوم ، و في الوقت نفسه يتعامل بالصور الذهنية ، عندما تكون المعلومات ذات محتوى لغوي . _وجود خلفية حسية مناسبة نتيجة للمرحلة السابقة يسمح للطفل بتكوين صور تنوب عن المحسوسات .	_يتميز الطفل بالنضج العقلي و هو ما يسمح له بالتعامل مع الأشياء بواسطة الرموز . _العرض هنا يكون من خلال الكلمات أو الأرقام . _ترجمة الخبرة إلى لغة، و هي عامل مهم في تشكيل المفاهيم. -وجود الرموز يفك ارتباط الطفل مع المحسوسات و الصور الذهنية.

5. قضايا التعلم عندة برونر[5]:

أ. **التمثـل:** و هـي عمليـة عقليـة يسـتطيع الفـرد مـن خلالهـا إدمـاج الخبـرات الجديـدة بالخبرات القديمة و تصبح بذلك جزءا من بنائه المعرفي .

ب. الدافعيـة: يبحـث برونـر فـي القواعـد و كـل مـا مـن شـأنه أن يزيـد مـن دافعيـة الفـرد للتعلم و تكمن هنا وظيفة المعلم في استثارة دافعية التلاميذ بالطرق المناسبة .

ويـرفض برونـر الهدفيـة أو التفسـير السـلوكي لعمليـة الـتعلم ، لأنـه يـرى أن الهـدف مـن التعلم هو إزالة المعيقات و الصعوبات الموجودة بالبيئة.

ج. الاسـتعداد: و هـو قـدرة الفـرد علـى تمثيـل الخبـرات و الحصـول علـى خبـرات جديـدة و دمجهـا مـع القديمـة، و يعتقـد برونـر أنـه يجـب أن يعلـم الطفـل الاسـتعداد و لا ينتظـر حتى يبدأ الطفل في التعلم (تسريع النمو المعرفي .)

د. الـذكاء: و يتمثـل فـي القـدرة علـى التمثـل المجـرد للخبـرات و القـدرة علـى نقلهـا إلـى مواقف الحياة، كما يتضمن القدرة على حل المشكلات.

نظرية الاستكشاف وتطبيقاتها التربوية[6]:

- يجـب أن تسـتخدم طريقـة العـرض أبسـك أنـواع التمثيـل بمـا يتناسـب مـع المرحلـة العمريـة للطفـل، أي ينتقـل الأطفـال مـن التمثيـل الحدسـي أو الحركـي إلـى التمثيـل الصوري، الى التمثيل المجرد الرمزي.
- تنظـيم المـادة الدراسـية مـن الأبسـط إلـى الأكثـر تعقيـدا، فنبـدأ بـأن نعـرض علـى المـتعلم ابسـط أشـكال المفـاهيم وبعـد ان يكتشـف العلاقـات بينهـا نعـرض عليـه مفـاهيم أعلـى

[5] جودت عبدالهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص 202
[6] العسكري وآخرون، مرجع سابق، ص156.

مستوى تتضمن ما سبق تعلمه.

- تـدريب الطالـب علـى الحـدس والتخمـين واختيـار البـدائل وإتاحـة البـدائل وإتاحـة الفرصة للتأكد من صحة هذه التخمينات والبدائل.
- اسـتخدام الأدوات والوسـائل السـمعية والبصـرية المعينـة علـى التـدريس لأنهـا تـوفر للطالـب خبـرات بديلـة تسـعل تكـوين المفـاهيم ممـا يتفـق ورأيـه فـي تتـابع العمليـة التعليمية وفقا لتمثيل الطفل من الحسي إلى الصوري إلى الرمزي.
- يجـب تقـديم جـزء مـن الـدرس مركـزا علـى الصـور البصـرية والذهنيـة. وجـزء آخـر مركـزا فيـه علـى اسـتخدام اللغـة، كـذلك تـوفير فـرص كبيـرة للتفاعـل اللغـوي بـين طلبـة الصف.

المحاضرة التاسعة: نظرية التعلم اللفظي ذي المعنى دافيد أوزوبلauzubel David

تعتبر من أهم النظريات المعرفية التي أثرت في المناهج و طرق التدريس، فهي تبحث في الميكانيزمات الداخلية للفرد ، و تنظر للفرد على أنه عنصر نشط و أن التعلم لن يكون له معنى إلاّ إذا تم ربط و دمج البنى المعرفية للمتعلم .

1. أهداف التعلم ذو المعنى :

- مساعدة المتعلم على تحقيق بنية معرفية تتصف بـ الثبات/الوضوح/ التنظيم .

- إن هدف التعلم أن يكون ذا معنى ، ويتم ذلك إذا ما تم ربط المادة التعليمية بالخبرات السابقة للمتعلم والمكونة من مفاهيم ومبادئ وأفكار ذات الروابط والعلاقات التي تمهد لظهور معاني جديدة .

- تهيئة كل الظروف الممكنة التي تجعل التعلم ذي معنى فكلما كان التعلم ذا ما معنى سهل ارتباطه و انتظامه واندماجه في البناء المعرفي بأي الطرق استقبالية كانت أو استكشافية .

- تسهيل مهمة نمو المفاهيم وايضاح المفاهيم الغامضة وربطها ودمجها في البناء المعرفي للمتعلم ويفترض أوزوبل أنه يمكن تحقيق ذلك بما أسماه بالمنظم المتقدم .

2.أنواع التعلم اللفظي ذو المعنى[1]: يقدم أوزوبل أربعة أنواع للتعلم وهي :

- التعلم الاستقبالي ذو المعنى: وفي هذا النوع يقوم المعلم بتقديم موضوع التعلم بشكل منظم

[1] العسكري وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص173

بطريقة نهائية ومنطقية ويقوم المتعلم بربطه ودمجه في بنيته المعرفية .

- **التعلم الاكتشافي ذو المعنى**: يقوم المتعلم باكتشاف معلومات التعلم جزئيا أو كليا وربطها ودمجها في بنيته المعرفية .

- **التعلم الاستقبالي الآلي**: يقوم المعلم بتقديم المعلومات في صيغتها النهائية و يقوم المتعلم بحفظها واستظهارها دون ربطها أو دمجها في بنيته المعرفية.

- **التعلم الاكتشافي الآلي**: يتمثل دور المتعلم في القيام باكتشاف المعلومات ثم قيامه باستظهارها وحفظها دون ربطها ودمجها في بنيته المعرفية .

3.عوامل نجاح عمليه التضمين:

تتمثل عملية التضمين أو الإدماج في ايجاد روابط و علاقات بين التعلمات الحالية و الخبرات السابقة، و نجاح هذه العملية مرتبط بالعوامل التالية :

- الجهود والأنشطة العقلية التي يبادر بها المتعلم تجاه المادة التعلمية .

- عملية تنظيم المادة أو المحتوى على نحو يجعل منها بنية ذات معنى وقابلة للفهم .

- عمليه تقديم أو عرض المادة على نحو يساعد المتعلم على استحضار التعلم القبلي وإدراك العلاقة القائمة بينه وبين التعلم الجديد .

4.مراحل التعليم اللفظي حسب أوزوبل[2] :

يتكون التعلم اللفظي ذو المعنى من مرحلتين أساسيتين هما: مرحلة تقديم المنظم المتقدم، و مرحلة تنظيم المحتوى .

[2] كفاح العسكري وآخرون، المرجع السابق، ص176

- **المرحلة الأولى: المنظم المتقدم :**

هو قيام المعلم بعرض تمهيدي(عرض تمهيدي /مناقشة /اي نشاط اخر) لتهيئة المتعلم وربط معارفه السابقة بالجديدة وتحفيز رغباته وإثارة دافعيته وتعريفه بأهداف الدرس ويضم نوعين هما :

أ. المنظم المقارن : يستخدم عندما تتوفر لدى المتعلم خلفية معرفية سابقة عن موضوع الدرس الجديد بما يحقق استرجاع التلاميذ لهذه المعارف وربطها بالمعارف الجديدة .

ب. المنظم الشارح: ويتم استخدامه عندما يكون موضوع الدرس الجديد غير مألوف وجديد كليا على المتعلم وتكون وظيفة المنظم الشارح هي ازالة الصعوبات التي تعيق الفهم وعطاء المزيد من التفاصيل والأمثلة التوضيحية ذات العلاقة بموضوع الدرس بما يحقق وضع أساس لتحقيق التعلم ذي المعنى .

- **المرحلة الثانية: تنظيم المحتوى :**

يؤكد أوزوبل على تنظيم المعلومات التي يحتويها الدرس بصورة هرمية وتسمح هذه الهرمية بتوضيح البنية التنظيمية لمحتوى الدرس وتسلسلها وتعاقبها المنطقي، ألامر الذي يساعد المتعلم في التعرف على علاقة الترابط بين عناصر هذا المحتوى.

ويستند التنظيم الهرمي لعناصر المحتوى إلى مبدأين أساسيين هما : التفاضل المتوالي أو المتعاقب والتوفيق التكاملي .

أ.التفاضل المتوالي: يقصد به تنظيم المادة التعليمية وتقديمها من خالل تحديد المعارف ألكثر عمومية وشمولية إلى ألقل ،بمعنى معالجة التفاصيل وتوضيحها بشكل متعاقب .

ب. التوفيق التكاملي :وهو أنه عند تنظيم المادة الجديدة ينبغي مراعاة شرط تكاملها وتوافقها

مع ما سبق للتلميذ أن تعلمه في نفس المادة التعليمية حتى يسهل إدماجها في بنيته المعرفية .

5.التطبيقات التربوية لنظرية أوزوبل [3]:

دافع أوزوبل عن المحاضرة كطريقة التدريس وحاول من خلال نموذجه عن التعليم اللفظي ذي المعنى توضيح الإجراءات الكفيلة بتطوير فاعليتها وجعل تعلم التلاميذ من خلالها ذو معنى. ومن التطبيقات الأساسية لنظريه أوزوبل تم ترجمة أفكاره إلى طريقة للتدريس تعرف باسم خرائط المفاهيم. وتضمن عمليه تخطيط المفاهيم في المادة التعليمية المختارة وتنظيمها هيكليا وبشكل متسلسل من العام إلى الخاص وفيما يأتي توضيح للمراحل التي يمر فيها بناء خرائط المفاهيم :

أ. تحديد المفهوم او الموضوع العام المراد بناء خريطه مفاهيم له .

ب. تحديد المفاهيم الفرعية المرتبطة بالمفهوم العام أو الرئيس في قائمة مرتبة تنازليا من الأكثر عمومية إلى الأكثر تحديدا.

ج. تحديد العلاقات بين المفاهيم من خلال رسم الخطوط بين المفاهيم.

تحديد كلمات أو حروف الربط التي تعطي معنى لطبيعة العلاقات بين المفاهيم.

و بالرغم من النجاح و الإضافة التي قدمها أوزوبل خاصة في مجال مفهوم المنظم المتقدم، و عملية التضمين و غيرها، إلاّ أنّ النظرية تتضمن بعض جوانب القصور مثل عدم اهتمامها بالبيئة الخارجية .

[3] كفاح العسكري، المرجع السابق، ص180

المحاضرة العاشرة: نظرية العزو برنارد واينرwiner Bernard

تعتبر نظرية العزو نظرية معرفية دافعية إذ تبحث في لأسباب المعرفية المدركة لنواتج أداء الفرد و الأسباب التي تحكم دافعيته نحو الأداء ، و تركز النظرية اهتمامها على طريقة تفسير الأفراد لأدائهم، هذا التفسير الذي يتحكم في الغالب في سلوكهم و قراراتهم المستقبلية .

1.مفهوم العزو:

يشير العزو إلى الأسباب المعرفية الفردية المدركة عن حادثة ما أو نتاج ما (نجاح/ فشل)، بمعنى أن العزو يتضمن إجابة الفرد أو المتعلم على السؤال التالي : لماذا حدث ما حدث ؟

2. الافتراضات الأساسية لنظرية العزو [1]:

بنى "واينر" نظريته على اعتقاد لديه أن الأحداث الداخلية تتوسط العلاقة بين المهمة المثيرة وسلوك العزواللاحق. فالأفراد الذين لديهم دافعية قوية يدركون أنفسهم أنهم أكثر قدرة من أولئك الذين لديهم دافعية ضعيفة وبذلوا جهدا أكثر على المهام التحصيلية. ، وهذا الإدراك يحكم الأداءات اللاحقة .

وقد انطلق "وينر" من افتراضات أساسية في نظرية العزو اعتمدت على مفهومين عامين هما :

أ. الاستدلالات السببية (العزوات): حدّد "واينر" 1970 ضمن هذه النظرية الأسباب الرئيسية الأربعة للعزو، والتي تعزى إليها نجاحات و إخفاقات الفرد في التحصيل

[1] يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر-الأردن، 2005،ط1، ص324.

الدراسي، وهي: القدرة، الجهد، صعوبة المهمة، الحظ .

و قد قسم "واينر" الإستدلالات السببية "إلى قسمين منها ما هو داخلي ومنها ما هو خارجي، وهي الاستدلالات التي يفسر بها الفرد نتائج الأحداث .

والملاحظ أن هذه الاستدلالات السببية بعضها يرتبط بذات الفرد وبعضها بالبيئة كمصدر خارجي للعزو. ويتباين الأفراد في الأسباب المدركة للسلوك فالأحداث تعزى لدى بعض الأفراد إلى ذواتهم أو إلى خاصية البيئة بحسب تأثيرات ذاتية أو خارجية.

ولم يتوقف اجتهاد الباحثين في بحث الأسباب والاستدلالات السببية للنجاح والفشل. فقد أضاف" فريز (Frize)عزوات أخرى تضمنت؛ عزو المرض، والحالة المزاجية، التعب، ومساعدة الآخرين، وتحيزالمعلمين كاستدلالات سببية للنجاح والفشل. إلاّ أن القدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ كأسباب عزوية هي الأكثر ظهورا في المواقف التعليمية .

ب.علاقة الاستدلالات السببية التي يستدلها الفرد بسلوكه: تفترض نظرية العزو أن السلوك المستقبلي يتأثر بنظام معتقدات الفرد والتحليل المعرفي للأسباب التي توصل إلى نتائج سلبية أو إيجابية، ومثال ذلك أن الطالب الذي يعزو فشله لتدني قدرته يحتمل فشله على الأغلب في المستقبل، ويطور اعتقاد بأنه ليس لديه إستجابة سلوكية يمكن لها أن تغير الأحداث التالية، لذلك فإنه قد لا يبذل جهدا أو يبذل جهدا بسيطا من أجل تنفيذ مهمات مرتبطة بالتحصيل .

فما يعتقده المتعلم عن أسباب نجاحه وفشله يحكم في الأغلب سلوكاته في المواقف التالية والمستقبلية ،ويختلف الأمر بين ذوي التوجه الداخلي من الناجحين وذوي التوجه الداخلي من ذوي الفشل الدراسي أو ذوي التوجه الخارجي من الناجحين ومن ذوي الفشل الدراسي .

3. خصائص العزو [2]:

أشـرنا فيمـا سـبق أن "واينر"وضـع مجموعـة مـن العـزوات التـي افتـرض أن يعـزو الفـرد إليهـا نـواتج جاحـه وفشـله ،وقـد وضـع لهـذه العـزوات مجموعـة مـن الخصـائص لهـا داللـة فـي السـلوك التنبـؤي أي؛ أن السـلوك التنبـؤي يمكـن أن يفهـم فـي ضـوء خصـائص معينـة هـي االستدالالت السببية .فكـل مـن العوامـل ألربعـة التـي حـددها "وينـر " بالأبعـاد السـببية لها خصائص وهي:

-الإستقرار (ثابتة/ غير ثابتة)

- إمكانية التحكم (يمكن التحكم بها/ لا يمكن التحكم بها).

- مجال السببية (داخلية أو خارجية).

4. العوامل المؤثرة على العزو :

وتتمثل في:

- خبرات النجاح أو الفشل .
- ردود أفعال الآخرين خاصة الوجدانية .
- معتقدات الفاعلية الذاتية (الاعتقاد بالكفاءة / الاعتقاد بعدم الكفاءة .)
- الدافعية .

5. تأثير تقييم المعلم لأداء المتعلمين و علاقته باستدلالاتهم العزوية:

يتم تقييم المتعلمين بناء على:

[2] يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، مرجع سابق، ص330

- تغذيـة راجعـة محـددة تعطـى للتلميـذ عـن أدائـه الصـفي تشـير إلـى المعلومـات المرتـدة التي توضح القدرة على الاحساس بالأخطاء و القيام بعملية التصحيح .

- ردود فعل المعلم العاطفية (اندهاش/ عطف/ غضب)

- سلوك المعلم اللاحق اتجاه الطلبة .

6. مساهمة نظرية العزو في المجال النفسي و التربوي [3]:

وتتمثل في:

- الاسهام في تطوير البيئة الصفية عن طريق تطوير عزوات مناسبة و مساعدة للمتعلمين على تحقيق نواتج إيجابية في التعلم .

- بحـث الميكانيزمـات المـؤثرة علـى نـواتج السـلوك بمعنـى الـتحكم فـي نـواتج الأداء و تقليل نسب الإخفاق.

-الحرص على التقييمات الإيجابية الوقتية من العجز المتعلم .

- الاهتمـام بالتلاميـذ ذوو التوجـه نحـو الفشـل، و مسـاعدتهم علـى تغييـر نمـط العـزو، و تحسين نواتج التعلم.

- البحـث فـي مصـادر الدافعيـة لزيـادة الجهـد و تحسـين الأداء و تخطـي التلاميـذ الشـعور بالعجز.

[3] يوسف محمود قطامي، المرجع السابق، ص336.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1. ألفت محمد حقي، المدخل إلى علم النفس،دار المعرفة الجامعية، مصر، 1992.
2. آن تايلور وآخرون، مدخل إلى علم النفس ج1، منشورات وزارة الثقافة- مصر، 1996.
3. آن تايلور وآخرون، مدخل إلى علم النفس، ج2، ترجمة عيسى سمعان، منشورات وزارة الثقافة- دمشق، 1996، ط2.
4. جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الدار العلمية الدولية، دار الثقافة- بيروت، 2000، ط2.
5. صالح حسن الداهري، وهيب مجيد الكبيسي، علم النفس العام، دار الكندي للنشر والتوزيع، 1999،ط1.
6. عبد الرحمن الهاشمي وطع علي حسين الدليمي، استيراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان،2008.
7. عبد الفتاح محمد دويدار، مناهج البحث في علم النفس، دار المعرفة الجامعية- مصر، 1999،ط2 .
8. عماد عبد الرحيم الزغول، علي فالح الهنداوي، مدخل إلى علم النفس، دار الكتاب الجامعي- العين، 2014،ط8.
9. عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي – العين، 2012، ط2.
10. كفاح يحي صالح العسكري وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، تموز للنشر والتوزيع،دمشق، 2012،ط1.
11. محمد ابراهيم، طرائق التدريس الحديثة، دار الفكر، عمان- الاردن، 2009.
12. محمد حسن الشرقاوي، نحو علم نفس اسلامي، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 1983.

13. محمود قاسم، في النفس والعقل لفلاسفة الاغريق والاسلام، الانجلو-مصرية، القاهرة، 1969، ط4.
14. مصطفى ناصف، نظريات التعلم- دراسة مقارنة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفتون والآداب- الكويت، 1983.
15. معمر نواف الهوارنة، مدارس غلم النفس، منشورات جامعة دمشق، سوريا، 2019-2020.
16. يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية، مؤسسة هنداوي-المملكة المتحدة، 2014.
17. يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر-الأردن، 2005،ط1.

الفهرس

الفهرس

المقدمة.....03

المحور الأول: مدخل إلى علم النفس.....04

المحاضرة الأولى: نشأة علم النفس.....05

المحاضرة الثانية: انتشار علم النفس عبر الحضارات.....10

المحاضرة الثالثة: تعريف علم النفس وأهدافه.....15

المحاضرة الرابعة: ميادين علم النفس.....18

المحاضرة الخامسة: مدارس علم النفس.....22

المحاضرة السادسة: مناهج علم النفس.....24

المحاضرة السابعة: التنظيم العقلي للعمليات النفسية والعقلية.....28

المحاضرة الثامنة: الاحساس والادراك.....31

المحاضرة التاسعة: الشعور واللاشعور.....35

المحاضرة العاشرة: الدوافع والعادة.....41

المحاضرة الحادية عشر: التفكير.....45

المحاضرة الثانية عشر: الانفعالات.....48

المحور الثاني: مدخل إلى نظريات التعلم.....53

المحاضرة الأولى: ماهية التعلم.....54

المحاضرة الثانية: نظرية الاشراط الكلاسيكي.....62

المحاضرة الثالثة: نظرية الاشراط الإجرائي.....66

المحاضرة الرابعة: نظرية المحاولة والخطأ.....72

المحاضرة الخامسة: النظرية الجشطلتية.....76

المحاضرة السادسة: نظرية النمو المعرفي.....82

المحاضرة السابعة: النظرية المعرفية الاجتماعية.....88

المحاضرة الثامنة: نظرية التعلم بالاستكشاف.....93

المحاضرة التاسعة: نظرية التعلم اللفظي ذي المعنى.....98

المحاضرة العاشرة: نظرية العزو.....103
قائمة المراجع.....145
الفهرس.....148