

دروس مادة :
علم النفس التربوي
موجهة لطلبة السنة الثالثة كتاب وسنة
السادسي السادس

د. عمر لعوية
قسم الكتاب والسنة
كلية أصول الدين
أستاذ محاضر بجامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

يخطى علم النفس بأهمية معتبرة في حياة الناس، ويتعاملون مع الظواهر النفسية والتربوية في حياتهم اليومية. وقد ذكر بعض علماء النفس أن النجاح في الحياة الاجتماعية والمهنية والدراسية يعتمد بشكل ما على مدى قدرة الفرد على فهم الظواهر النفسية والتحكم فيها واستخدامها لصالحه. فالفرد الذي يجهل نفسه وطموحاته وقدراته عادة ما يخطئ الطريق عند سعيه للحصول على ما يريد. فعلم النفس التربوي ذو أهمية لأنه يمكن الدّارس من الخوض في ظواهر النفس والتربية ومعرفة قوانين نفسية واجتماعية تمكنه من التعامل بنجاح مع مثل هذه الظواهر بعلم ودراية وليس بجهل وعدم اكتراث.

إن موضوعات علم النفس التربوي التي يحتويها هذا الكتاب قد تضمنت أهم القضايا التي لا بد على الفرد أن يلم بها وأن تكون له فكرة ولو موجزة عن هذه الظواهر، ولا سيما بالنسبة للمعلمين والأساتذة الذين يتصدون لمجال التربية والتعليم.

لقد حاولت في الفصل الأول أن أعرف علم النفس التربوي وأن أعطي فكرة واضحة للقارئ عن نشأة علم النفس وموضوعه ثم اهتمام المسلمين منذ القدم بفهم النفس البشرية وتقلباتها وأحوالها. في الفصل الثاني تعرضت إلى موضوع محددات السلوك وهي تنقسم إلى قسمين المحددات الوراثية والمحددات البيئية ثم شرحت عملية التنشئة الاجتماعية وتفاعل الوراثة والبيئة وكذلك مفهوم الدوافع وأنواعها باعتبارها من أهم المؤثرات على سلوك الأفراد. ثم تعرضت إلى أسلوب تعديل الدوافع ثم النظريات التي تعرضت لفهم الدوافع البشرية.

الفصل الثالث يتناول عملية التعلم، ومفهوم التعلم وطبيعة التعلم وشروطه، الفصل الرابع يتناول العوامل التي تساعد في عملية التعلم وتشمل ما يلي: الإحساس، الإنتباه، أنواع الإنتباه، العوامل المؤثرة في الإنتباه، ثم الفرق بين الإحساس والإدراك.

الفصل الخامس يتعرض إلى العوامل الباقية المساعدة في عملية التعلم وتشمل ما يلي: الحفظ والتذكر، مفهوم الحفظ والتذكر، الاكتساب، العوامل التي تساعد على الحفظ. الفصل السادس يتعرض إلى نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ومنها التعلم الشرطي والتعلم بالمحاولة والخطأ، والتعلم بالاستبصار، ثم صعوبات التعلم. والفصل السابع يتعرض إلى الذكاء، ويشمل مفهوم الذكاء، نسبة الذكاء، نظريات

الذكاء والقدرات العقلية وأنواعها. الفصل الثامن يتعرض إلى تعريف التفكير وأنماط التفكير المختلفة. الفصل التاسع يتعرض إلى مفهوم التربية من الناحية اللغوية والاصطلاحية ثم أهداف التربية. الفصل العاشر يتعرض إلى مفهوم المنهج وأساسه، المفهوم التقليدي والمفهوم الشامل، مفهوم المنهج الخفي، أساسيات المنهج ومكوناته. الفصل الحادي عشر يتعرض إلى أنواع المناهج ومنها منهج المواد الدراسية، منهج النشاط والمنهج المحوري. الفصل الثاني عشر ويتناول طرق التدريس وأنواعها. الفصل الثالث عشر يتناول التقويم التربوي ومنها أهمية التقويم وأهدافه وأساليب تطبيقه.

الفصل الأول

علم النفس والعلوم التربوية

موضوع علم النفس

تعريف علم النفس

نشأة علم النفس وتطوره

اهتمام الإسلام بفهم النفس البشرية

لكل علم من العلوم موضوع خاص يتخذه محورا لدراسته. فعلم الأحياء مثلا يدرس تكويني الكائنات الحية ووظائف الأعضاء. وعلم الفيزياء يدرس خواص المادة وأنواع الطاقة بمختلف صورها. وعلم الكيمياء يدرس تركيب المواد المختلفة وطرق تفاعلاتها المختلفة. وعلم الاجتماع كأحد العلوم السلوكية يدرس حياة الجماعة ومختلف ضروب التنظيم الاجتماعي فيها. وهكذا بالنسبة لمختلف علوم المعرفة. وعلم النفس كعلم لا بد وأن يكون له موضوع يتخذه محورا لدراسته. والموضوع الذي يبحثه علم النفس قد شغل ذهن الإنسان منذ وجد في هذا العالم، منذ أن كان مضطرا بطبيعته الاجتماعية إلى التعامل مع أخيه الإنسان، هذا التعامل أوجب عليه أن يكون بل ويصدر بعض الأحكام على سلوك وتصرفات من يتعامل معهم. وكانت هذه الأحكام بطبيعة الحال ترشده إلى ما يجب عليه أن يتخذه من أنماط السلوك المختلفة إزاء من يتعامل معهم.

إذن فموضوع علم النفس هو قضية السلوك. وقبل أن نخوض في تفسير كلمة سلوك يجدر بنا أولا أن نعرف ماهية علم النفس؟.

ما هو علم النفس؟

إن علم النفس يهتم بدراسة الظواهر النفسية لدى الفرد - أي جملة من الحوادث الشعورية التي تتجلى في السلوك العام عند الإنسان - والظواهر النفسية بدورها تنقسم إلى قسمين:

1- الخبرات الشعورية التي يشعر بها الإنسان شعورا واعيا كالتعلم، والتذكر، والإدراك... الخ، أي كل ما يصدر عن الإنسان من سلوك حركي أو لفظي أو ردود فعل، والمتمثلة في الانفعالات.

2- ظواهر لا شعورية. ونعني بها، ما تراكم في النفس منذ الصبا من نزاعات وميول مكبوتة - وهذا السلوك يسمى باللاشعور عند المدارس النفسية ولا سيما مدرسة التحليل النفسي لفرويد. واللاشعور هو الجانب النفسي الذي يضم حالات نفسية لإرادية من ذكريات منسية، ورغبات مكبوتة لم تتحقق وتسعى للتحقق والظهور في ساحة الشعور، والدليل على ذلك هو الأحلام التي يراها الإنسان في نومه، والتي لا تخضع لإرادتنا، وعندما يشرع الإنسان في تحليلها يدرك أنها تعبر عن رغبات لم تتحقق في دنيا

الواقع، وكذلك الأمر بالنسبة إلى فلتات اللسان التي تبدو تعبر عن اللحظة الراهنة ولكنها تعود إلى دوافع لا شعورية حسب نظرية التحليل النفسي لفرويد.

تعريف علم النفس:

هناك تعريفات لعلم النفس تورد منها على سبيل المثال ما يلي:

- تعريف وودورت: Wood Worth

"علم النفس هو علم نشاطات الفرد"

وتستعمل كلمة نشاطات Activities بمعناها الواسع فهي تتضمن النشاطات الحركية Motor Activities مثل المشي والكلام ، وتتضمن كذلك النشاطات العقلية Cognitives مثل التذكر والتفكير والنسيان، كما تشمل أيضا النشاطات الانفعالية مثل الشعور بالسعادة أو الحزن.

- تعريف ميرفي: Murphy

"إن علم النفس هو ذلك العلم الذي يدرس استجابات الأفراد للبيئة".

- تعريف الدكتور عبد العزيز القوصي:

"علم النفس يدرس السلوك بوجه عام من حيث الناحية العقلية شعورية كانت أو لا شعورية".

- تعريف الدكتور مصطفى سويف:

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

- تعريف الدكتور يوسف مراد:

"علم النفس هو العلم الذي يدرس الإنسان من حيث هو كائن حي يرغب ويحس ويدرك وينفعل ويتذكر ويتعلم ويفكر ويعبر ويريد ويفعل".

- تعريف الدكتور محمد عثمان نجاتي:

" علم النفس هو الدراسة العلمية لسلوك الإنسان ولتوافقه مع البيئة".

- تعريف الدكتور جميل صليبا:

"علم النفس هو العلم الذي يبحث في الظواهر النفسية".

- تعريف الدكتور مختار حمزة:

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

- تعريف الدكتور فائز الحاج:

"علم النفس هو علم الخبرة والسلوك معا".

- تعريف الدكتور حامد زهران:

"إن علم النفس هو العلم الذي يدرس سلوك الكائن الحي، وما وراءه من عمليات عقلية وديناميكية وآثاره، دراسة علمية يمكن على أساسها فهم وضبط السلوك والتنبؤ به والتخطيط له".
مما تقد يتضح لنا انه لا يوجد لدينا حتى اليوم تعريف واحد لعلم النفس يجمع عليه الباحثون في هذا العلم. وإن كانت جميع التعريفات السابقة قد اشتركت فيما بينها على أن علم النفس يهدف إلى دراسة السلوك وعلى ذلك فإنه يمكن تعريف علم النفس على أنه الدراسة العلمية الموضوعية للسلوك.

ونظرا لأهمية مدلول السلوك في علم النفس نقوم بتوضيحه من خلال التعريفات التالية:

- يقول الدكتور مصطفى فهمي موضحا مفهوم السلوك " إن مدلول كلمة سلوك في نظر الباحث النفسي يتضمن كل ما يقوم به من أعمال ونشاط، تكون صادرة عن بواعث أو دوافع".

- ويقصد الدكتور محمد عثمان نجاتي بالسلوك " جميع أنواع النشاطات التي تصدر عن الإنسان سواء كانت حركات، أو أفعال أو احساسات وإدراكات، أو تخيلات، أو ميول ونزعات وانفعالات".

- ويرى الدكتور حامد زهران أن " السلوك هو أي نشاط (جسمي أو عقلي أو اجتماعي أو انفعالي) يصدر من الكائن الحي نتيجة لعلاقة وتفاعل بينه وبين البيئة المحيطة به".

نخلص من ذلك أن أوجه النشاطات المختلفة من نشاط عقلي وحركي وانفعالي واجتماعي، والتي تبدو في تعامل الفرد وتفاعله مع بيئته التي يعيشها تفاعلا سويا سليما، والتي تعكس تأثيره فيها وتأثره بها. هذه الأوجه المختلفة من النشاطات هي موضوع الدراسة في علم النفس.

ومفهوم السلوك على هذا النحو يمكن تقسيمه إلى:

I- السلوك العقلي:

عن هذا النوع من السلوك يقول جيلفورد: " إن النشاط العقلي يتميز عن غيره من أنماط النشاط الأخرى بالحقيقة التالية: إن هذا النشاط هو الذي يحقق للفرد تكامله ووحدته، كما يسير إلى التفاعل بينه وبين بيئته".

هذا النوع من السلوك هو الذي يميز الإنسان عن سائر المخلوقات الأخرى كرمه الله سبحانه وتعالى بنعمة العقل ليستخدمه في التفكير والتذكر والتدبر لقوله تعالى: " إنا أنزلناه عربيا لعلكم تعقلون" (يوسف:2).

والسلوك العقلي هذا يعد نوعا من السلوك الداخلي كالتفكير والتذكر والإدراك والاستدلال وكلها عمليات عقلية تتم من داخل الفرد وليس خارجه.

ب- السلوك الانفعالي:

ويشمل هذا اللون من السلوك كل ما يشعر به الإنسان من وجدانات وعواطف وانفعالات كالحب والكره والخوف والسرور، إلى غير ذلك من أنواع السلوك العاطفي الذي قد يأتي به الإنسان في المواقف الانفعالية المختلفة.

وهناك بعض الآيات الكريمة التي تناولت بعض مظاهر السلوك الانفعالي لدى الإنسان لقوله تعالى: " ومن كفر فلا يحزنك كفره إنا مرجعهم فنبتهم بما عملوا إن الله عليم بذات الصدور" (نعمان: 23) ويتضح لنا أن هذا اللون من السلوك الانفعالي أنه سلوك خارجي، أي سلوك ظاهري يمكن رؤيته وملاحظته ومن ثم يمكن تفسيره.

ج- السلوك الحركي:

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

أهداف علم النفس:

إن الملاحظة اليومية تبين لنا أن الناس كلهم يمارسون علم النفس مع أنفسهم، ثم مع غيرهم بدون أن يشعروا بهذا. فالأم مع أولادها، والمعلم مع تلاميذه، والمدير مع العمال والحاكم مع شعبه.

إذن علم النفس وثيق الصلة بحياتنا اليومية. ولكن السؤال الذي يطرح دائما هو: هل ينجح الناس دائما في تصرفاتهم؟ ويجيب علماء النفس أن هؤلاء في غالب الأحيان يخفقون في سلوكهم وتفاعلهم مع البيئة لتحقيق حاجاتهم، إذا تصارعت الرغبات ولم يستطع الفرد أن يحل هذا الصراع عن طريق الحيل الشعورية واللاشعورية. أما عندما تفقد الحيل مفعولها هذا، فيكون الإنسان حينئذ عرضة للأمراض النفسية والعقلية فيسمى حينئذ بالشخصية المريضة أو الشاذة.

والواقع أن هذه الأمراض لا تعالج إلا في العيادات النفسية التي تستهدف معرفة الناس المرضى لحل مشكلاتهم النفسية والاجتماعية ليعود الناس إلى توازنهم الطبيعي ووحدة شخصيتهم التي هي شرط من شروط سلامتها. ويقصد بالوحدة استقرار الشعور الكامل وعدم انفصام في الشخصية. والفصام هو مرض نفسي يتميز بتفكك عام في الوظيفة العقلية والابتعاد عن الواقع.

ولا يكتف علماء النفس بمعالجة المرض النفسي والاجتماعي وإنما يهدفون من دراستهم للظواهر النفسية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- الفهم:

أولى أهداف علم النفس هو فهم الظاهرة السلوكية قيد البحث. وفهم الظاهرة معناها أننا نجد علاقة تربط بينها وبين الظواهر الأخرى. وهذا الفهم يساعدنا على فهم أنفسنا فهما حقيقيا من جهة وفهم من نتعامل معهم من جهة أخرى، وكذلك من خلال الوقوف على الدوافع الحقيقية التي تحرك سلوكنا وسلوك غيرنا من الناس. فالفهم يتم بعملية الربط والإدراك للعلاقات بين الظاهرة موضوع التفسير وبين الأحداث التي تلازمها أو تسبقها.

2-الانبؤ:

إن فهم الظاهرة السلوكية موضوع الدراسة وتفسيرها ومعرفة أسبابها وخصائصها يعين على التنبؤ بحدوثها. فإذا عرفنا استعداد فرد ما لمهنة معينة دون غيرها، أو استعداد طالب معين لنوع من الدراسة وعدم استعداده لأخرى، تسنى لنا أن نجنبه الفشل والإحباط من إقحامه في مهنة أو دراسة ليس مؤهلاً لها.

والواقع أن التنبؤ بالسلوك البشري عملية جد صعبة إن لم تكن عسيرة، ذلك لأن السلوك الإنساني متغير ومتقلب نتيجة لتعدد العوامل المؤثرة فيه وكذلك تعدد الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك. لذلك كانت تنبؤات عالم النفس، كتنبؤات عالم الأرصاد الجوية، عرضة في العادة لقدر معين من الخطأ. غير أن هذا لا يقلل بحال من الأحوال من شأن التنبؤ كما لا يذهب بفائدته وقيمه.

3-الضبط أو التحكم:

إن عملية الضبط أو التحكم في الظاهرة السلوكية موضوع الدراسة تتعلق بعملية التنبؤ. فالتنبؤ والضبط لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، فلكي نحقق أي عملية تنبؤ لظاهرة سلوكية ما يجب أن نتحكم أولاً في الظروف التي تحدد سير تلك الظاهرة السلوكية موضوع التنبؤ.

مجالات علم النفس:

بعد استقلال علم النفس عن الفلسفة والعلوم الأخرى، ازدادت الدراسات وظهرت النظريات والمدارس المختلفة، والتي أدت إلى ظهور مجالات جديدة متنوعة في علم النفس، ومن أهم هذه المجالات:

1- علم النفس العام:

يهتم علم النفس العام بدراسة الأسس والمبادئ العامة لسلوك الإنسان وتفاعله مع البيئة ومحاولة التكيف مع مكوناته. فهو يحاول استخلاص الأسس السيكولوجية العامة لسلوك الإنسان التي تنطبق على جميع الأفراد العاديين بصرف النظر عن الحالات الخاصة والمواقف الاجتماعية الخاصة. فهو يدرس مثلاً المبادئ الأساسية للنمو الإنساني والمبادئ العامة للتعلم، والأسس العامة للسلوك ومحدداته، والمكونات الأساسية

للشخصية. ومن موضوعات علم النفس العام: الدوافع، والانفعالات، ومبادئ النمو، والذكاء، والتعلم والتفكير والتذكر¹

2- علم النفس النمو أو الارتقائي :

وهو يهتم بدراسة تطور الفرد منذ لحظة ميلاده وحتى الشيخوخة ويوضح العوامل المؤثرة في النمو سواء كانت عوامل وراثية أو عوامل بيئية. ويحدد الخصائص المختلفة المميزة لكل مرحلة من مراحل النمو الإنساني، سواء كانت خصائص جسمية أو حركية أو عقلية أو لغوية أو اجتماعية. كما يهتم بدراسة المشكلات والعقبات التي تعترض النمو في مراحلها المختلفة، ومحاولة التوصل لحل تلك المشكلات حتى يمكن إتاحة الفرصة للنمو أمام الجوانب المختلفة للفرد.²

3- علم النفس التربوي:

يعنى علم النفس التربوي بدراسة الخصائص الأساسية لمراحل النمو المختلفة وكيفية تطبيقها في الميدان التربوي وفي إعداد المناهج الدراسية التي تناسب كل مرحلة عمرية معينة. ويهتم باستخدام المبادئ الأساسية للتعليم والتعلم، وتهيئة المناخ التعليمي المناسب لزيادة فعالية عملية التعليم حتى يمكن تعليم التلاميذ بالطرق الصحيحة وإكسابهم اتجاهات سليمة. فهو يحاول تطبيق نتائج البحوث والنظريات النفسية المختلفة في الميدان التربوي سواء كانت هذه النظريات في مجال النمو النفسي أو التعليم أو القياس النفسي. يعنى علم النفس التربوي بإجراء التجارب لاختيار المناهج التعليمية المناسبة ويستعين بالاختبارات النفسية لقياس ذكاء التلاميذ وقدراتهم المختلفة³

4- علم النفس الإجتماعي :

يهتم علم النفس الإجتماعي بدراسة سلوك الفرد داخل الجماعة، وعلاقته بسلوك الجماعة فهو يدرس تنشئة الفرد الاجتماعية وتأثره بالبيئة والثقافة. وفي التنشئة الاجتماعية يهتم بدراسة العوامل البيئية المختلفة في تنشئة الفرد ودور الأسرة في ذلك وكذلك المؤسسات الاجتماعية الأخرى مثل المدرسة والمسجد وجماعة الرفاق وغير ذلك.

¹ - عبد الرحمن التقيب وصلاح مراد (1987) مقدمة في التربية وعلم النفس، مطبوعات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، ص. 97

² - عبد الرحمن التقيب وصلاح مراد (1987) مقدمة في التربية وعلم النفس. ص. 97

³ - المرجع نفسه، ص. 97

ويدرس أيضا سلوك الجماعة وتفاعلها، والرأي العام، وسيكولوجية الاتصال، والإشاعة، والدعاية وغيرها. ويهتم بجل المشكلات الناتجة عن العلاقات بين الأفراد والجماعات كالتعصب والمنازعات الطائفية وغيرها⁴

5- علم النفس الشواذ:

يدرس علم النفس الشواذ السلوك غير العادي أو غير المألوف أو السلوك المختلف عن سلوك معظم الأفراد، ويوضح دوافع ذلك السلوك وأسبابه والطرق المختلفة لعلاجها. ويدرس أسباب الانحراف في المواقف المختلفة والأسس النفسية العامة للسلوك الشاذ، والطرق المختلفة لعلاج السلوك الشاذ. ويهتم أيضا بدراسة فئات المعوقين مثل: ضعاف العقول أو المضطربين انفعاليا واجتماعياً أو فاقدى بعض الحواس⁵

وهناك العديد من فروع ومجالات علم النفس الأخرى مثل القياس النفسي، وعلم النفس الإرشادي، وعلم النفس الطبي، وعلم النفس الصناعي وعلم النفس الجنائي وعلم النفس الفارق، وعلم النفس الفسيولوجي وعلم النفس المقارن وعلم النفس الحيوان وغير ذلك والتي لا يسمح المجال بالتفصيل فيها.

نشأة علم النفس وتطوره:

بالرغم من اهتمام الإنسان منذ القدم بملاحظة سلوك الأفراد ومحاولة تفسيره والتنبؤ به، إلا أن علم النفس لم يكن علما منفصلا بذاته، بل ظل لفترة طويلة مرتبطين بالفلسفة ويعتمد على الغيبيات والمفاهيم المظلمة.

ففي العصور القديمة اعتقد قدماء المصريين بوجود كائن صغير خفي يسكن جسم الإنسان ويتحكم فيه ويسيطر على أعماله ويحركه ويجعله يفكر ويغضب ويتحرك ويتعامل مع الآخرين.

واعتقد الإغريق بوجود كائن غير مرئي يسمى بالروح، يتحد مع الجسم المرئي أو المادي واختلفوا في وصف هذه الروح. فمنهم من رأى أنها تتكون من ذرات مائية خفية، ومنهم من رأى أنها قبس من النار الإلهية. ثم استعملوا بعد ذلك كلمة العقل بدلا من الروح.

واهتم سقراط بدراسة العقل وتحليل دوافع الفرد لفهم سلوكه، واتبع منهج التأمل والتحليل الذاتي.

⁴ - المرجع نفسه، ص. 98

⁵ - عبد الرحمن النقيب وصلاح مراد (1987) مقدمة في التربية وعلم النفس، رجع سابق، ص 99.

كما اعتقد أفلاطون بوجود عالم المثل الذي تتكون منه النفس، والعالم المادي ومنه يتكون البدن أو الجسم. وقد ميز بين ثلاث طبقات من الناس: الفلاسفة، والحراس ثم العمال والزراع. وفرق بين الناس على حسب نوع النفس المسيطرة وهي إما عاقلة أو غاضبة أو شهوانية. واهتم بالتعليم وتدريب العقل على التفكير حتى يستطيع الوصول إلى المعرفة الحقة. واعتقد بوجود فروق بين الأفراد في الذكاء والسمات السيكولوجية الأخرى⁶

أما أرسطو فقد رأى أن النفس هي جوهر الكائن الحي، وهي مجموعة من الوظائف الحيوية التي يقوم بها الكائن الحي. وقد اتبع أرسطو المنهج الاستقرائي (التحليل من الجزء إلى الكل) والملاحظة لجمع الملاحظات عن الأشياء وتصنيفها للوصول إلى المعرفة الحقة. ويعترض أرسطو على إمكانية فصل الجسم عن النفس، فهو يرى أنهما يكونان جوهرًا واحدًا.⁷

وقد تأثر فلاسفة المسلمين بفلسفة الإغريق إلى حد كبير، ولكنهم أضافوا إليها الكثير وأثروا بدورهم في الفلسفات الغربية بعد ذلك. وقد ركز بعض الفلاسفة المسلمين في دراساتهم في علم النفس على القدرات العقلية للنفس من إحساس وإدراك وتذكر وتخيل وتفكير، وعلاقة هذه العمليات بالجسم. واهتم آخرون بالدوافع الفطرية والمكتسبة، وكيفية التغلب على الشهوات، وطرق التعلم وتكوين العادات. ومن أهم الباحثين في علم النفس في ذلك الوقت: الفارابي، وابن سينا، والغزالي، وابن خلدون.

وقد خطى فلاسفة الإسلام بعلم النفس خطوات كبيرة نحو الاتجاه العلمي وأسهموا في تطوره. فقد أكد أبو النصر الفارابي وجود أساس نفسي فطري للحياة الاجتماعية، وتحدث عن سمات الشخصية والقيادة والزعامة وتماسك الجماعات. كما تعرض ابن سينا لموضوع الإدراك. وتحدث الغزالي عن المعرفة الصوفية والكشف عن طريق الإلهام. ويأتي ابن خلدون مؤسس علم الاجتماع، وله نظريات تساير بعض الدراسات الحديثة في التعلم. وأوضح التوجيه المهني وعلاقته بسمات الشخصية واحتمالات النجاح أو الفشل في المهنة. واكتساب الفرد لسمات معينة من ممارسته لمهنة معينة⁸

⁶ - عبد الرحمن النقيب وصلاح مراد (1987) مقدمة في التربية وعلم النفس. ص. 94

⁷ - طلعت منصور وآخرون: أسس علم النفس العام، 1981، ص: 27-33.

⁸ - عبد الكريم العثمان: الدراسات النفسية عند المسلمين، 1981، ص: 47-52.

وجاء الفيلسوف ديكارت في القرن السابع عشر، واعتقد أن سلوك الحيوان ميكانيكي آلي، أما الإنسان فإنه يتصرف على أساس الوعي والإحساس والإنفعال. واهتم ديكارت بدراسة الجهاز العصبي بهدف وضع الأسس الفسيولوجية التي تؤثر على السلوك البشري⁹

وقد انفصل علم النفس عن الفلسفة على يد أحد الفلاسفة الألمان عندما نشر كتابين في علم النفس عامي 1732 و 1734م. وقد أوضح فيهما اعتماد علم النفس على المبادئ التجريبية والتي هيأت الفرصة لاستقلال علم النفس عن الفلسفة. وقد مهدت جهودات ديكارت ومحاولاته في ربط الفكر السيكولوجي بالتطور في العلوم الطبيعية.

وفي القرن الثامن عشر ظهرت مدرسة معاصرة لديكارت R.Descartes وهي المدرسة الترابطية والتي اهتمت بنمو الارتباطات بين المثبرات والإستجابات وأثر الثواب والعقاب على الارتباطات.

ويرى أصحاب هذه المدرسة أن مهمة علم النفس هي تحليل العمليات العقلية إلى عناصرها عن طريق التأمل الباطني. وظلت هذه المدرسة سائدة حتى أواخر القرن التاسع عشر¹⁰

وفي نفس الفترة ظهرت مدرسة أخرى وهي نظرية الملكات والتي ترفض فكرة المدرسة الترابطية. وترى أن الفرد يتكون من عدد من الملكات الفطرية التي تؤلف عقله¹¹

وترجع البداية الحقيقية لعلم النفس الحديث إلى عام 1879م حينما أنشأ العالم الألماني فونت Vundt (1832-1920) أول معمل لعلم النفس بجامعة ليبزج بألمانيا. وقد أصدر فونت أول مجلة لعلم النفس.

وألف كتابا في مبادئ علم النفس، وتعددت بعد ذلك معامل علم النفس التجريبي في ألمانيا وفرنسا وإنجلترا وأمريكا. وأخذ علم النفس يستعين بالآلات والأجهزة في بحوثه، وأخضع الظواهر التي يدرسها للطرق العلمية الموضوعية. وتلي ذلك ظهور عدة استجابات أخرى في علم النفس مثل:

أ- المدرسة البنائية في أواخر القرن التاسع عشر واهتمت ببنية العقل عن طريق تحليل وفحص استجابات الأفراد وتقاريرهم عن أنفسهم.

ب- المدرسة الوظيفية التي اهتمت بدراسة أهداف السلوك وتوافق الفرد مع البيئة عن طريق تحليل سلوك حل المشكلات.

⁹ - طلعت منصور وآخرون: مرجع سابق، ص: 26-27.

¹⁰ - طلعت منصور وآخرون: مرجع سابق، ص. 27-33

¹¹ - طلعت منصور وآخرون: مرجع سابق، ص. 27-33

ج- المدرسة السلوكية والتي اهتمت بملاحظة الظواهر ودراسة استجابات الأفراد التي يمكن ملاحظتها، وهي تدرس الحركات العضلية والإستجابات الغددية للفرد.

د- مدرسة الجشالت وهي تهتم بدراسة مشكلات الإدراك وكيفية تفسيرها والاهتمام بالبيئة الكلية عند دراسة السلوك. وهي ترفض فكرة تجرئة السلوك إلى عناصر منفصلة عن بعضها (كما في المدرسة السلوكية) بل ترى أن السلوك وحده كلية.

هـ- مدرسة التحليل النفسي وقد اهتمت بنمو الشخصية واستمراريتها وبالذوافع اللاشعورية في السلوك، وكذلك خبرات الطفولة المبكرة وأثرها على السلوك¹²

اهتمام الإسلام بفهم النفس البشرية

يحتوي القرآن الكريم تفصيلا عن معظم الأصول النفسية وسلوك الإنسان، ابتداء من البحث في النفس ومكوناتها ومصيرها، ودوافعها المختلفة والعواطف البشرية من غضب وحلم وحب ومودة، إلى رسم الطريق الصحيح أمام الناس وتوضيح السلوك الجيد من الردى والبعد عن السمات السيئة مثل الحقد والغيرة والحسد والأنانية والتكبر وغير ذلك. ففي القرآن الكريم توضيح كامل للنفس البشرية وما يعتريها من خير وشر وأمثلة كثيرة على سلوك المؤمنين وأولياء الله الصالحين، وأمثلة أخرى عن سلوك الكفار المشركين، وتوضيح لمبادئ علم النفس الحديث مثل الدافعية والاستعدادات والقدرات والثواب والعقاب، والتفكير والتدبر في الأمور والمعرفة والتأمل في خلق الله من حولنا¹³. وفيما يلي بعض من آيات الذكر الحكيم في هذا الشأن، يقول الحق تعالى:

- " ونفس وما سواها فألهمها فجورها وتقواها " (الشمس 7،8)
- " وفي أنفسكم أفلا تبصرون " (الذاريات 21)
- " ربكم أعلم بما في نفوسكم إن تكونوا صالحين " (الإسراء 25)
- " لا يكلف الله نفسا إلا وسعها " (البقرة 288)
- " إن الله لا يغير ما يقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم " (الرعد 11)

¹² - أرنو ويتنج، مقدمة في علم النفس، 1983، ص: 14-15.

¹³ - جمال ماضي أبو العزائم (1978) القرآن وعلم النفس ص: 12-33.

- " ولقد خلقنا الإنسان ونعلم ما توسوس به نفسه " (ق 16)
- " لا أقسم بيوم القيامة، ولا أقسم بالنفس اللوامة " (القيامة 1، 2)
- " وما أبرئ نفسي، أن النفس لأمارة بالسوء " (يوسف 53)
- " يا أيها النفس المطمئنة أرجعي إلى ربك راضية مرضية " (الفجر 27، 28)
- " أما من خاف مقام ربه ونهى النفس عن الهوى " (النازعات 40)
- " واتقوا يوما لا تجزي نفس عن نفس شيئا " (البقرة 48)

وهناك العديد من الآيات القرآنية التي تدل على اهتمام الإسلام بالنفس البشرية خيرها وشرها وقدراتها وإمكانياتها واستعداداتها وحسابها على السلوك.

وقد اهتم علماء المسلمين من أمثال الفارابي والكندي وابن سينا وابن رشد والغزالي بدراسة النفس البشرية. فترى أبا حامد الغزالي يضع الأسس لعلم النفس الإسلامي ويكتب فيه كتبا مستقلة. وليس معنى ذلك أن أحدا غيره لم يهتم بالنفس، فقد بحث ابن سينا في النفس البشرية والتي هي جزء من تصنيف النفس إلى نباتية وحيوانية وإنسانية، ودراسة السلوك في مظهره الداخلي والخارجي، ولا يفرق بين النفس والجسم بل يرى أن الظاهرة النفسية متكاملة تنبعث من الإنسان.¹⁴

وقد حلل المتصوفون النفس البشرية تحليلا عميقا ودرسوا ما يعتري المتصوف من أحوال وخواطر، وعلاقته بمريديه، وفرقوا بين النفس والروح، ورأوا أن النفس شر محض وهي محل الأخلاق المذمومة. أما الروح فهي محل الأخلاق الحميدة، وهي لطيفة نقية متحررة من سلطان النفس. كما رأوا أن النفس إنسانية والروح إلهية، وهما يتصارعان على استحواذ القلب فتارة تملكه الروح، وتارة تسيطر عليه شهوات النفس. ولكن بعض فلاسفة الإسلام رأوا أن النفس هي الروح قبل اتصالها بالبدن، وبعد اتصالها به فهي نفس، والعقل عندهم قوة من قوى النفس الناطقة والتي قسموها إلى عقل عملي وعقل نظري¹⁵

ويرى الغزالي أن للنفس معنيين: خاص وعام. والمعنى العام هو الجوهر القائم في الإنسان وهو الذي يسميه الحكماء النفس الناطقة، والقرآن يسميه النفس المطمئنة، والمعنى الخاص يقصد به الصفات المذمومة أو المعلولة¹⁶

¹⁴ - حسن محمد الشرقاوي (1984) نحو علم النفس الإسلامي.

¹⁵ - عبد الكريم العثمان (1981) الدراسات النفسية عند المسلمين، مرجع سابق ص: 48-52

¹⁶ - عبد الكريم العثمان (1981) الدراسات النفسية عند المسلمين، مرجع سابق ص: 38-61-62

ويرى الفارابي وابن سينا وكذلك الغزالي أن النفس وحدة واحدة وأن لها عدة قوى تفعل أفعالها بآلات جسمانية. ويمثل الغزالي ذلك بأن الجسم للنفس مثل الثوب للبدن، فكما يحرك الجسم الثوب بأعضائه فإن النفس تحرك البدن أيضا. فهو يرى أن النفس مثل الملك في المدينة ومملكته هي البدن، وأعضاء المدينة هي القوى النفسية تأتمر بأمر واحد، وفي حين أن القوة العقلية المفكرة هي الوزير العاقل، والشهوة كالعبد، والغضب و الحمية كرجل الشرطة. والعبد كذاب خبيث يتمثل في صورة الناصح ولا يخلو عن منازعته ومعارضته للوزير العاقل الناصح¹⁷

وقد درس علماء المسلمين موضوعات الدوافع والانفعالات والعواطف والأخلاق. ورأوا أن السلوك لا بد له من دوافع وصنفت الدوافع على أساس طبيعة الإنسان، وحب البقاء والغرض من السلوك. كما درسوا الإدراك الحسي والعقلي، والتخيل والذاكرة وتعديل السلوك، وكل هذه من موضوعات علم النفس الحديث.

وأوضح الغزالي وجود ثلاثة أنواع من السلوك وهي:

أ- الفعل الطبيعي الميكانيكي (السلوك الآلي)

ب- الفعل الضروري وهو التغيير البيولوجي والآلي مثل غمض العين عند اقتراب جسم منها.

ج- السلوك العقلي الإرادي مثل الكتابة والمشي والنطق

ولا يختلف الإنسان عن الحيوان في السلوك الضروري الآلي بينما يتميز عنه بالسلوك الإرادي. وقد وضع

شروطا للسلوك العقلي الاختياري وهي:

أ- القدرة أو الاستعداد الجسمي.

ب- الإرادة التي تبعث القدرة إلى العمل.

I- العلم الذي يبعث الإرادة. وهذا يوضح الجانب الإدراكي والنزوعي في السلوك¹⁸

وباختصار فقد درس علماء المسلمين النفس البشرية وموضوعاتها ومكوناتها وتطرقوا إلى جوانب متعددة منها، أصبحت فيما بعد نظريات في علم النفس الحديث، وكان أخرى بالعلماء اللاحقين متابعة هذا الجهد ومحاولة صياغة هذه الموضوعات في نظريات توضح دور المسلمين والإسلام في علم النفس .

¹⁷ عبد الكريم العثمان (1981) الدراسات النفسية عند المسلمين، مرجع سابق ص: 88-89

¹⁸ - عبد الكريم العثمان (1981) الدراسات النفسية عند المسلمين، مرجع سابق ص: 167-172

الفصل الثاني

محددات السلوك

المحددات الوراثية

المحددات البيئية

التنشئة الاجتماعية كعملية اجتماعية

تفاعل البيئة والوراثة

مفهوم الدوافع

أنواع الدوافع

الدوافع الفطرية

الدوافع المكتسبة

تعديل الدوافع

نظريات الدوافع

محددات السلوك

يعيش الإنسان في بيئة مليئة بالمشيريات المختلفة، والتي تتطلب منه أن يتفاعل معها ويستجيب لها، وربما يعدّل فيها. ويرتبط سلوك الإنسان بدوافعه وخبراته السابقة وتكوينه النفسي، إلى جانب إمكانياته الجسمية والفيسيولوجية التي تؤثر بدورها على سلوكه وتصرفاته. ومعنى ذلك أن سلوك الإنسان يتحدد بجانبين أساسيين وهما:

أ- الوراثة.

ب- البيئة.

وهذان العاملان غير مستقلين فهما يتفاعلان معاً مما يؤدي إلى ظهور عامل ثالث له أثره على السلوك. وتتناول بالشرح هذه العوامل التي تؤثر على سلوك الإنسان.¹⁹

أولاً: المحددات الوراثية:

الوراثة تُعنى بالجانب البيولوجي المرتبط بالخصائص الفسيولوجية، وهي التي تؤثر على نمو الفرد وتحدد صفاته ومظاهره ونضجه وقدراته... وهكذا. وتنتقل الخصائص الوراثية للفرد من والديه عن طريق المورثات أو الجينات التي تحتويها البويضة الأنثوية المخصبة.

وتحتوي البويضة على 46 كروموزوما (23 من الأب، و23 من الأم) وفي كل كروموزوم يوجد أكثر من 1000 جين. ومن المعروف أن الكروموزوم رقم 23 من الأب والأم هو الذي يحدد جنس الجنين.

وتوضح الدراسات أن الفرد يرث الإمكانيات الكامنة للخصائص أو السمات. وهذه الإمكانيات تحتاج إلى جو ملائم لكي تنمو وتظهر الخصائص المميزة للفرد عن غيره.

فالوراثة هي التي تحدد الإمكانيات الجسمية والفسيولوجية، والاستعدادات العقلية ومحددات التكوين النفسي للفرد.²⁰

ثانياً: المحددات البيئية:

يعيش الفرد في البيئة مع الآخرين، ويتفاعل معهم ويتأثر بهم، كما أنهم يتفاعلون معه ويتأثرون به. ويؤدي ذلك بالفرد إلى القيام بكثير من الأنشطة التي تساعد على مسايرة الحياة والتوافق مع الآخرين. ومن العوامل البيئية المؤثرة على سلوك الفرد: المحيط الأسري السائد ونوع العلاقة بين أفراد الأسرة. فإذا كانت

¹⁹ - عبد الرحمن النقيب وصلاح مراد (1987)، مقدمة في التربية وعلم النفس، مرجع سابق، ص: 109.

²⁰ - أرنو. ف- ويتيخ (1983) مقدمة في علم النفس ص: 39-40.

العلاقة تشوبها المودة والحب فإن ذلك ينعكس على الطفل الذي يكتسب سلوكه من أفراد الأسرة ومن الأبوين والإخوة. ويؤثر ذلك الجو الأسري الذي ينشأ فيه الطفل على سلوكه خارج المنزل أو في الحياة العامة. فالتزام الفرد بالمعايير والقيم والنظم الاجتماعية في البيئة يرجع إلى نوع البيئة التي نشأ فيها وعلى نوع العلاقة بينه وبين أفراد الأسرة.²¹

التنشئة الاجتماعية كعملية اجتماعية:

يعيش الإنسان منذ آدم عليه السلام حتى الآن داخل جماعات تعددت أسماؤها ويرتبط بعلاقات متعددة مع الآخرين حوله ويدخل معهم في تفاعلات. ويطلق على هذا التفاعل الاجتماعي مصطلح العمليات الاجتماعية. وتعدد أشكال التفاعل وبالتالي تتعدد أشكال ونوعية العمليات الاجتماعية. وهناك من العمليات ما يجمع ويطلق عليها العمليات المجمعـة associative processes كالتعاون والإخاء والزواج... ومنها ما يؤدي إلى التشتت والتنافر وهي العمليات المفككة Dissociative processes مثل الصراع والتنافر والحروب وغيرها..

وتعتبر التنشئة الاجتماعية Socialization من أهم العمليات الاجتماعية وأخطرها شأنًا في حياة الفرد لأنها الدعامة الأولى التي تركز عليها مقومات الشخصية. وتبدأ هذه العملية منذ ولادة الطفل. فهو في بداية وجوده في الحياة لا يعدو أن يكون بناءً بيولوجياً يتضمن مجموعة من الدوافع والاستعدادات. وهنا تقوم الأسرة بدور هام وأساسي في اكتسابه خصائص مجتمعه حيث تعلمه لغة الجماعة وعاداتها وعرفها وتقاليدها وعقيدها وآدابها وتتعاون الجماعات الأخرى (جماعات المدرسة والمسجد واللعب ومختلف الهيئات التي ينتمي إليها الفرد...) مع الأسرة حيث تكمل وظيفتها في التنشئة الاجتماعية.

وإذا كان الطفل لا يولد "إنساناً اجتماعياً" فإنه يجب على المجتمع، من خلال مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية، صقله وترويضه وتعليمه حتى يمكن أن يحافظ على فطرته السليمة وإبراز جوانب إنسانيته الحقة. ويطلق على هذه العملية التي يتم من خلالها تكيف الفرد - خاصة الطفل - لبيئته الاجتماعية - عملية التنشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجتماعي.²²

الطفولة المبكرة ودور الأسرة خلال مرحلة التنشئة الاجتماعية:

²¹ - سيد غنيم (1975) سيكولوجية الشخصية، ص: 112.

²² - محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي (1980) علم النفس التربوي، دار الشروق، مصر، ص: 10-12

يؤكد علماء النفس والتربية بصفة عامة وأنصار مدرسة التحليل النفسي بصفة خاصة، على أهمية مرحلة الطفولة المبكرة -من لحظة الميلاد حتى سن ست سنوات، من حيث ثبات الخبرات والتجارب التي يعانيتها الطفل وظهورها بجلاء على شخصيات الراشدين، فبدور الصحة أو المرض النفسي توضع في هذه المرحلة. وقد سبق أن نبهنا الرسول عليه الصلاة والسلام إلى أهمية التربية في الحفاظ على الفطرة السليمة أو في تشويهها وتزييفها وإضاعتها. ويؤكد علماء النفس التحليلي ضرورة إتباع أساليب في التربية تؤدي إلى نمو شخصية الطفل نمو سويًا، مثل الرضاعة من ثدي الأم، وعدم الضغط على الرضيع بالتسرع في إجباره على ضبط أمعائه ومثانته وعدم فرض مواعيد صارمة للطعام.

وهكذا يمكن القول أن عملية التنشئة الاجتماعية -خلال مرحلة الطفولة المبكرة- تسهم في تكوين ذات الطفل وأن يكون صورة معينة لذاته تتضمن مجموعة من المعتقدات والقيم والاتجاهات التي تحدد مواقفه وتوجه سلوكه تجاه نفسه وتجاه الآخرين.

فالذات والشخصية بهذا الشكل تعد نتاجا للتفاعل الاجتماعي مع الآخرين نتيجة لاستدماج قيم واتجاهات ومفاهيم هؤلاء الآخرين (الآباء والإخوة والأقارب في المحل الأول).²³

تفاعل الوراثة والبيئة:

يحاول كل من علماء الوراثة والبيئة الدفاع عن وجهة نظرهم وتوضيح أهميتها على الفرد وسلوكه، ويقلل من العوامل الأخرى. فيقول أحد علماء الوراثة "إن الوراثة وليست البيئة هي الصانع الرئيسي للإنسان ومن الممكن القول بأن كل ما يطرأ على العالم من تعاسة وهناء لا يرد إلى البيئة.

فالفروق التي توجد بين الناس، إنما ترجع إلى الاختلافات في الخلايا الجرثومية الموروثة التي نولد مزودين بها." ويتضح من هذا الاقتباس مدى التعصب للعوامل الوراثية ودورها في السلوك.²⁴

ولكن أنصار البيئة لهم دفاعهم وتمسكهم بوجهة نظرهم حيث يقول أحدهم: "أعطيني مجموعة من الأطفال الأصحاء سليمي البنية، وان كفيل بأن أخرج منهم الطبيب والمحامي والفنان والتاجر ورئيس العمل، بل والشحاذ واللص، بصرف النظر عن استعداداتهم وميولهم وقدراتهم وأعمال آبائهم وأصولهم الوراثية. فليس ثمة شيء اسمه وراثة القدرات أو المهارات أو المزاج أو التكوين العقلي". وتوضح هذه العبارات التطرف في تأكيد أثر العوامل البيئية على السلوك.²⁵

²³ - محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي (1980)، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 13-25.

²⁴ - سيد غنيم (1975)، سيكولوجية الشخصية، مرجع سابق، ص 68.

²⁵ - سيد غنيم (1975)، سيكولوجية الشخصية، مرجع سابق، ص:....

ويميل معظم علماء النفس إلى تأكيد العوامل البيئية، ولكن آرائهم ليست متطرفة كما جاء في الاقتباس السابق. فهم يؤكدون أهمية كل من العوامل الوراثية والعوامل البيئية على السلوك. فالعوامل الوراثية هي المحددات الأساسية. وتستلزم مناخاً أو بيئة مناسبة لكي تنمو وتنشأ فيها ومعنى ذلك أن سلوك الفرد نتاج للتفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية. فقد يكون الفرد عدوانياً أو منطوياً بسبب الصفات الوراثية أو بسبب الإحباط المتكرر الذي يتعرض له في البيئة.

الدوافع

مفهوم الدوافع:

يرتبط سلوك الإنسان بدوافعه وحاجاته المختلفة. فلكل سلوك هدف وهو إشباع حاجات الإنسان. والحاجة هي حالة من التوتر أو عدم الاتزان تتطلب نوعاً من النشاط لإشباع هذه الحاجة. ونتيجة لذلك التوتر الداخلي ينشأ الدافع الذي يحفز الإنسان للقيام بالسلوك.²⁶

فالحاجة للطعام أو الجوع تدفع الإنسان للقيام باستجابات مختلفة لمحاولة الحصول على الطعام. وبعد وصول الإنسان للهدف (تناول الطعام) فإنه يشعر بالارتياح وإشباع الحاجة للطعام. ولكن ذلك لا يستمر طويلاً بل لفترة زمنية معينة ثم يعود بعدها للمحاولات مرة أخرى للحصول على الطعام وهكذا. وإحساس الإنسان بالعطش يدفعه إلى الحصول على الشراب، كما أن شعور الإنسان بالبرودة يؤدي به للبحث عن الدفء وكذلك إحساسه بالأذى يدفعه إلى تجنب الأذى بشتى الطرق. ويعني ذلك أن حياة الإنسان مليئة بالحاجات والدوافع التي تؤثر على سلوكه والدافع حالة جسمية أو نفسية داخلية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة. فهو يستثير النشاط ويحدد اتجاهه لتحقيق هدف معين. كما يعرف الدافع بأنه: عملية استثارة وتحريك السلوك أو العمل وتعزيد النشاط وتنظيمه وتوجيهه نحو هدف معين. ويفضل البعض وصفه بأنه حالة من التوتر تثير السلوك وتواصله حتى يخف التوتر أو يزول ويستعيد الفرد اتزانه. ومما سبق يمكن القول بما يلي:

تتمثل وظيفة الدافع في جانبين هما:

أ- تنشيط السلوك.

ب- توجيه السلوك نحو هدف معين

²⁶ - أحمد زكي صالح (1979)، علم النفس التربوي، ص: 789-791.

وهناك علاقة قوية بين تنشيط السلوك وتوجيهه، فالتنشيط يعني انتباه الفرد لشيء معين يؤدي على تحقيق الهدف، والتوجيه يعني مواصلة النشاط أو السلوك نحو الهدف والمحافظة على ذلك الاتجاه حتى يتحقق الهدف.²⁷

أنواع الدوافع:

تنقسم الدوافع على نوعين أساسين هما: الدوافع الفطرية أو الأولية، والدوافع المكتسبة أو الثانوية.

أولاً: الدوافع الفطرية:

وتسمى أيضاً بالدوافع الأولية أو الدوافع البيولوجية.

والدوافع الفطرية عبارة عن استعدادات فطرية ذات أساس فسيولوجي، يولد الفرد مزوداً بها ولا يكتسبها من البيئة. فالطفل يولد مزوداً بدوافع أولية خاصة بالحياة مثل الجوع والعطش. وتتميز تلك الدوافع ببعض الخصائص²⁸. فهي عامة ومشاركة بين أفراد النوع الواحد مهما اختلفت بيئاتهم أو ثقافتهم أو دياناتهم، ويولد الفرد مزوداً بها ويمارسها دون تعلم. أما الدوافع المكتسبة فهي متعلمة من البيئة الاجتماعية. كما أن الدوافع الفطرية تعتمد في استثارها على الحالة الفسيولوجية الداخلية، أي أنها ترتبط بالتكوين العضوي للفرد، ومثل ذلك دافع الجوع الذي تثيره تقلصات المعدة.²⁹

ويتضمن الدافع الفطري ثلاثة جوانب هي:

أ- جانب فسيولوجي وهو التغيرات في الحالة العضوية الداخلية المصاحبة للدافع مثل دافع الجوع يصاحبه تقلصات المعدة.

ب- حالة شعورية وهي تتمثل في الحالة النفسية التي يكون عليها الفرد، ومثال ذلك حالة الفرد عند الإحساس بالعطش أو الألم من تقلصات المعدة في حالة الجوع.

ج- الحالة النزوعية (السلوكية) وهي النشاط الذي يقوم به الفرد حتى يشبع الدافع، وهنا يتضح أثر البيئة والتعلم في اكتساب سلوك إشباع الدافع، حيث تختلف طريقة تناول الطعام من مجتمع لآخر ومن بيئة لأخرى.

²⁷ - طلعت منصور وآخرون (1981)، أسس علم النفس العام، ص 110-113.

²⁸ - محمد عثمان نجاتي (1982) علم النفس في حياتنا اليومية. ص: 77.

²⁹ - أحمد زكي صالح (1979)، علم النفس التربوي.

وتدل الدراسات على أن الدوافع الأولية ليست بيولوجية خالصة وليست بمعزل عن التعلم والخبرة ولكن ضرورة هذه الدوافع هي المحددات الأساسية للسلوك والتي تسيطر عليه أيضاً.³⁰ ويظهر تأثير الدوافع الفطرية على الأطفال بدرجة كبيرة، أما الكبار فإنهم يخضعون للضوابط الاجتماعية عند الإشباع للدافع الفطري، ويفرض ذلك عليهم نوعاً معيناً من السلوك وهنا يتضح الفرق في الحالة السلوكية المصاحبة للدافع والتي تتعدل عند الكبار نتيجة للخبرات السابقة. ومن أمثلة الدوافع الفطرية: الجوع والعطش والتنفس والراحة، والنوم، والأمومة وهكذا.

ثانياً: الدوافع المكتسبة:

وتسمى بالدوافع الثانوية أو الاجتماعية أو المكتسبة وذلك لارتباطها بالدوافع الأولية والبيئة الاجتماعية، وعملية التعلم. وقد تكون هذه الدوافع نفسية اجتماعية أو دوافع ذاتية أو شخصية. وتتكون الدوافع المكتسبة نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها. ويكتسب الفرد عدداً من الميول والاتجاهات والعادات والقيم نتيجة لنشاطه في البيئة. وهذه التكوينات تصبح دوافع مكتسبة تؤدي إلى قيامه بأنواع معينة من السلوك.

وتتكون الدوافع المكتسبة أو الثانوية لدى الفرد أثناء إشباعه للدوافع الفطرية. ولكي يشبع الفرد دوافعه الأولية فإنه يعدل من سلوكه طبقاً لعادات المجتمع وقوانينه، ويؤدي هذا التعديل إلى اكتساب دوافع أخرى ثانوية ترتبط بالدوافع الأولية. فإذا استحسن الولدان سلوك الطفل أثناء إشباع الجوع، فإن هذا الاستحسان يزداد ويتضح إذا ما ارتبط بسلوك الفرد في المواقف الأخرى.³¹

كما أن علاقة الطفل بأمه تكون على أساس إشباعها لحاجاته الأولية من غذاء وشرب وإحساس بالأمان. ويؤدي ذلك إلى تكوين عاطفة حب نحو أمه نتيجة لصلته بها وتحقيقها لحاجاته. وهذه العاطفة هي دافع شعوري مكتسب. كما أن ارتباط النقود بشراء الأشياء اللازمة لإشباع الدوافع الفطرية يؤدي إلى ظهور قيمة النقود عند الفرد.³²

ويتضح دور التنشئة الاجتماعية في تكوين الدوافع المكتسبة، حيث يتعرض الفرد لعوامل و خبرات مختلفة تؤدي إلى تكوين ميول ورغبات مختلفة عن الآخرين لاختلاف ظروفه وبيئته.

³⁰ - أحمد زكي صالح (1979)، علم النفس التربوي، ص 798-800.

³¹ - أحمد فائق، محمود عبد القادر (1980)، مدخل علم النفس العام، ص: 307-308.

³² - أحمد فائق، محمود عبد القادر (1980)، مدخل علم النفس العام، ص: 308

فهناك ميول خاصة بالملبس والمسكن وحب الألوان والميل إلى الموسيقى والأدب وهكذا. وقد يحدث نتيجة محاولة الفرد إشباع حاجاته الأولية أن يصطدم بقيود المجتمع فيؤدي ذلك إلى صدام ثم إلى كبت الحاجات في اللاشعور. وتكرار ذلك يؤدي إلى تكوين العقد النفسية وهي دوافع لا شعورية.³³ أي أنه نتيجة احتكاك الفرد بالبيئة ومحاولته التكيف معها. فإنه يعدل من سلوك إشباع دوافعه الفطرية فتتكون دوافع مكتسبة شعورية أو لا شعورية. ومن الدوافع المكتسبة دافع التملك ودافع السيطرة والعواطف والاتجاهات، وفيما يلي شرح لبعض هذه الدوافع المكتسبة.

1- دافع التملك:

ويعني رغبة الفرد في الاستحواذ على الأشياء التي لها قيمة لديه، ويختلف ذلك من حضارة لأخرى. وهذا الدافع ليس غاية في حد ذاته بل هو وسيلة لإشباع دوافع أخرى مثل دافع الأمن والسيطرة والشهرة.³⁴

2- دافع السيطرة:

وهو من الدوافع الشائعة بين الأفراد والخاصة بإثبات الذات. ويظهر هذا الدافع في الأوساط التي تشجع المنافسة سواء في اللعب أو المدرسة أو المنزل. فيحاول الفرد التفوق على زملائه والسيطرة عليهم واحتلال مكان الصدارة أو الزعامة. ونتيجة لأهمية هذا الدافع في حياة الإنسان حاول بعض العلماء اعتباره غريزة فطرية.³⁵

3- العاطفة:

وهي تنظيم مركب من عدة انفعالات مركزة حول موضوع معين (مثل الأم) وسبق أن ارتبطت بنوع من الخبرات السارة أو غير السارة. أي أن العاطفة صفة مكتسبة لأنها تتكون عن طريق تنظيم الدوافع الأولية حول موضوع معين، ويكتسبها الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة الخارجية.³⁶ ونتيجة تفاعل الفرد مع المواقف العديدة في البيئة المحيطة والأفراد المحيطين، فإنه يستجيب لهم استجابة انفعالية معينة. وتأخذ تلك الاستجابات الانفعالية في الانتظام والتجمع حول موضوعات معينة أو أفراد معينين ويكون ذلك التجمع طبقاً لدرجة التشابه بين الموضوعات مثل حب مادة معينة أو كراهيتها، أو طبقاً لدرجة التشابه بين الأفراد مثل انتمائه لناد معين وتشجيعه له وكراهيته نادٍ آخر.

³³ - محمد عثمان نجاتي (1982)، علم النفي في حياتنا اليومية، مرجع سابق، ص 87-88.

³⁴ - محمد عثمان نجاتي (1982)، علم النفي في حياتنا اليومية، مرجع سابق، ص 87-88.

³⁵ - محمد عثمان نجاتي (1982)، علم النفي في حياتنا اليومية، مرجع سابق، ص 92.

³⁶ - أحمد زكي صالح، (1979)، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 809.

والعاطفة ما هي إلا مجموعة من الانفعالات المرتبطة بموضوع أو بأفراد معينين. وغالبا ما يكون ذلك الارتباط لا شعوريا لأنه لا يحدث بطريقة عقلية منطقية. فحب الفرد لنادٍ رياضي على آخر لا يتم بطريقة منطقية، وحبه لشخص دون الآخر لا يتم بطريقة منطقية ولكن بطريقة لا شعورية.³⁷

نظريات الدوافع:

توجد عدة نظريات لتصنيف وتوضيح دوافع الإنسان ومعرفة أنواعها وأساسها وطريقة ظهورها وإحاحها وكذلك سيطرتها على السلوك، وسوف نقتصر على بعض من تلك النظريات.³⁸

تعديل الدوافع:

تهدف التربية إلى تعديل سلوك التلاميذ بما يتناسب مع قيم وعادات المجتمع، واكتساب أنماط سلوكية يرتضيها المجتمع أيضا. وتعديل دوافع السلوك يتم بطريقتين هما: الإعلاء والإبدال. ويقصد بالإعلاء السمو بدافع السلوك إلى المستوى الخلقى والاجتماعي عن طريق القيام بسلوك مقبول اجتماعياً وخلقياً، ومثال ذلك إعلاء دوافع السيطرة بسلوك التفوق العلمي بدلا من التخريب والخروج على النظام.

أما الإبدال فهو يعني استهلاك طاقة الدوافع الكامنة في سلوك مفيد للفرد والمجتمع. ومثال ذلك الدافع الجنسي وهو طاقة كامنة يمكن استهلاكها في الألعاب الرياضية أو الأعمال العلمية والاجتماعية. أ نظرية الحاجات: يؤكد Maslow أنه يجب النظر إلى الإنسان ككل وليس كجزء أثناء قيامه بالسلوك، فالإنسان يتحرك بكامله للقيام بالنشاط المؤدي لإشباع حاجاته. ويضع Maslow دوافع الإنسان أو كما سمىها بالحاجات في ترتيب يسمى بالنظام الهرمي للدوافع حيث يرى أن دوافع الإنسان ترتب فوق بعضها فيما يشبه الهرم، ويكون أكثرها إحاحاً هو الذي يسيطر على السلوك وعلى ترتيب الدوافع:

وهو بذلك يعني أنه في الشكل الهرمي تكون الحاجة الأكثر سيطرة هي التي تحتاج للإشباع قبل الحاجات الأخرى. ويشمل ترتيبه خمس مستويات هي:

1- الحاجات الجسمية الفسيولوجية مثل الحاجة للطعام والشراب والهواء.

2- حاجات الأمن مثل تجنب الأخطار الخارجية أو ما يؤذي الفرد.

³⁷ - أحمد زكي صالح (1979)، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص، 810.
³⁸ - طلعت منصور وآخرون (1981) أسس علم النفس العام، مرجع سابق، ص: 45.

3- حاجات الحب وتمثل في الحصول على الحب والعطف والعناية والاهتمام من الآخرين.
4- حاجات التقدير والاحترام وذلك بإقامة علاقات مشبعة مع الآخرين ومع الذات مثل التقبل والتقدير.

5- الحاجة إلى تحقيق الذات وترتبط بالتحصيل والتعبير عن الذات.
وهذه المستويات تنتظم في ترتيب هرمي وفقاً لأهميتها بالنسبة للفرد، فالحاجة للطعام مهمة أكثر من الحاجة للاحترام. كما يتوقف إشباع الحاجات العليا على إشباع الحاجات الأساسية أو الفسيولوجية. ويوضح ماسلو أن إشباع الحاجة الملحة يؤدي إلى ظهور الحاجة التالية لها أو الغالبة بعدها في السيطرة والتي تسيطر على السلوك وتنظيمه لإشباعها. ويضع ماسلو تحقيق الذات على قمة نظامه الهرمي والحاجات الفسيولوجية في القاعدة. وهو بذلك يعتبر أن تحقيق الذات هو القوة الدافعة التي تتبعها الحاجات النفسية الأخرى مثل الأمن والحب والاحترام.

ب- نظرية الغرائز: وقد سادت هذه النظرية في بداية القرن الحالي وتزعمها ماكدوجال Macdougall العالم الإنجليزي (1871-1938) وقد حدد مجموعة من الغرائز وعددها 14 غريزة ثم أضاف إليها أربعة أخرى. وكل غريزة هي عبارة عن تكوين أولي وراثي أو استعداد جسمي موروث ومركب يدفع صاحبه إلى التنبه لموضوع معين. وللغريزة مظهر ثلاثي البعد: إدراك يثيرها، ونشاط انفعالي يصاحبها وسلوك تعبر به عن نفسها.³⁹

وقد حاول علماء آخرون وضع قوائم مطولة بتلك الغرائز في حين أن العالم النمساوي فرويد Freud (1856-1939) يرى أنها غريزتان فقط هما غريزة الحياة وغريزة الموت⁴⁰ وتشمل غريزة الحياة كلا من الغرائز الجنسية وغرائز الجوع والعطش.

ويرى ماكدوجال أن الكائن الحي يقوم بسلوكه لتحقيق أغراض معينة مفروضة عليه شعر بها أم لم يشعر. ولذلك فإن الطبيعة البيولوجية قد زودته بعدد من الدوافع الكامنة وهي الغرائز والغريزة تعرف بأنها "استعداد نفسي عصبي يدفع صاحبه إلى أن يتنبه ويدرك مشيرات من نوع معين، ويشعر بانفعال معين عند إدراكها، ويسلك نحوها بسلوك خاص".

³⁹ - أحمد زكي صالح، (1979)، علم النفس التربوي، ص: 798.

⁴⁰ - دينيس تشايلد (1983)، علم النفس والمعلم، ص: 250.

فمثلا القط إذا رأى كلباً فإنه ينتبه إليه انتباها خاصاً، يختلف عن انتباهه للحصان مثلا ثم يشعر بانفعال الخوف الذي يدفعه إلى الهروب. وكذلك الإنسان عندما يرى عدواً له فإنه ينفعل ويشعر بالخوف إذا كان أقوى منه ثم يحاول الهروب لينجو منه. والغرائز التي ذكرها ماكدوجال هي:

1. الهروب وانفعالها الخوف	2. الاستغاثة وانفعالها اليأس
3. المقاتلة وانفعالها الغضب	4. الجنسية وانفعالها الشهوة
5. النفور وانفعالها الإشمئزاز	6. الاستطلاع وانفعالها التعجب
7. الوالدية وانفعالها الحنو	8. الخضوع وانفعالها الذلة.
9. السيطرة وانفعالها الزهو والغرور	10. التملك وانفعالها الرغبة في الملكية
11. الاجتماعية وانفعالها الشعور بالوحدة	12. البناء وانفعالها الابتكار والرغبة في العمل
13. البحث عن الطعام وانفعاله الجوع	14. الضحك وانفعاله المرح والسرور.

ثم أضاف أربعة غرائز أخرى هي: البحث عن الراحة، والنوم والهجرة، وغرائز الحاجات الجسمية العادية مثل الكحة والعطس والتبول.

ويرى ماكدوجال أن الإنسان يستطيع أن يعدل من الجوانب الإدراكية والنزوعية للغريزة ويتم ذلك بطرق مثل الإعلاء والإبدال والتي سبق توضيحها.

الفصل الثاني

محددات السلوك

المحددات الوراثية

المحددات البيئية

التنشئة الاجتماعية كعملية اجتماعية

تفاعل البيئة والوراثة

مفهوم الدوافع

أنواع الدوافع
الدوافع الفطرية
الدوافع المكتسبة
تعديل الدوافع
نظريات الدوافع

محددات السلوك

يعيش الإنسان في بيئة مليئة بالمشيررات المختلفة، والتي تتطلب منه أن يتفاعل معها ويستجيب لها، وربما يعدّل فيها. ويرتبط سلوك الإنسان بدوافعه وخبراته السابقة وتكوينه النفسي، إلى جانب إمكانياته الجسمية والفيسيولوجية التي تؤثر بدورها على سلوكه وتصرفاته. ومعنى ذلك أن سلوك الإنسان يتحدد بجانبين أساسيين وهما:

أ- الوراثة.

ب- البيئة.

وهذان العاملان غير مستقلين فهما يتفاعلان معاً مما يؤدي إلى ظهور عامل ثالث له أثره على السلوك. وتتناول بالشرح هذه العوامل التي تؤثر على سلوك الإنسان.⁴¹

أولاً: المحددات الوراثية:

الوراثة تُعنى بالجانب البيولوجي المرتبط بالخصائص الفسيولوجية، وهي التي تؤثر على نمو الفرد وتحدد صفاته ومظاهره ونضجه وقدراته... وهكذا. وتنتقل الخصائص الوراثية للفرد من والديه عن طريق المورثات أو الجينات التي تحتويها البويضة الأنثوية المخصبة.

وتحتوي البويضة على 46 كروموزوما (23 من الأب، و23 من الأم) وفي كل كروموزوم يوجد أكثر من 1000 جين. ومن المعروف أن الكروموزوم رقم 23 من الأب والأم هو الذي يحدد جنس الجنين.

وتوضح الدراسات أن الفرد يرث الإمكانيات الكامنة للخصائص أو السمات. وهذه الإمكانيات تحتاج إلى جو ملائم لكي تنمو وتظهر الخصائص المميزة للفرد عن غيره.

فالوراثة هي التي تحدد الإمكانيات الجسمية والفسيولوجية، والاستعدادات العقلية ومحددات التكوين النفسي للفرد.⁴²

ثانياً: المحددات البيئية:

يعيش الفرد في البيئة مع الآخرين، ويتفاعل معهم ويتأثر بهم، كما أنهم يتفاعلون معه ويتأثرون به. ويؤدي ذلك بالفرد إلى القيام بكثير من الأنشطة التي تساعد على مسايرة الحياة والتوافق مع الآخرين. ومن العوامل البيئية المؤثرة على سلوك الفرد: المحيط الأسري السائد ونوع العلاقة بين أفراد الأسرة. فإذا كانت

⁴¹ - عبد الرحمن النقيب وصلاح مراد (1987)، مقدمة في التربية وعلم النفس، مرجع سابق، ص: 109.

⁴² - أرنو. ف- ويتيخ (1983) مقدمة في علم النفس ص: 39-40.

العلاقة تشوبها المودة والحب فإن ذلك ينعكس على الطفل الذي يكتسب سلوكه من أفراد الأسرة ومن الأبوين والإخوة. ويؤثر ذلك الجو الأسري الذي ينشأ فيه الطفل على سلوكه خارج المنزل أو في الحياة العامة. فال التزام الفرد بالمعايير والقيم والنظم الاجتماعية في البيئة يرجع إلى نوع البيئة التي نشأ فيها وعلى نوع العلاقة بينه وبين أفراد الأسرة.⁴³

التنشئة الاجتماعية كعملية اجتماعية:

يعيش الإنسان منذ آدم عليه السلام حتى الآن داخل جماعات تعددت أسماؤها ويرتبط بعلاقات متعددة مع الآخرين حوله ويدخل معهم في تفاعلات. ويطلق على هذا التفاعل الاجتماعي مصطلح العمليات الاجتماعية. وتعدد أشكال التفاعل وبالتالي تتعدد أشكال ونوعية العمليات الاجتماعية. وهناك من العمليات ما يجمع ويطلق عليها العمليات المجمعـة associative processes كالتعاون والإخاء والزواج... ومنها ما يؤدي إلى التشتت والتنافر وهي العمليات المفككة Dissociative processes مثل الصراع والتنافر والحروب وغيرها..

وتعتبر التنشئة الاجتماعية Socialization من أهم العمليات الاجتماعية وأخطرها شأننا في حياة الفرد لأنها الدعامة الأولى التي تركز عليها مقومات الشخصية. وتبدأ هذه العملية منذ ولادة الطفل. فهو في بداية وجوده في الحياة لا يعدو أن يكون بناءً بيولوجياً يتضمن مجموعة من الدوافع والاستعدادات. وهنا تقوم الأسرة بدور هام وأساسي في اكتسابه خصائص مجتمعه حيث تعلمه لغة الجماعة وعاداتها وعرفها وتقاليدها وعقيدها وآدابها وتتعاون الجماعات الأخرى (جماعات المدرسة والمسجد واللعب ومختلف الهيئات التي ينتمي إليها الفرد...) مع الأسرة حيث تكمل وظيفتها في التنشئة الاجتماعية.

وإذا كان الطفل لا يولد "إنساناً اجتماعياً" فإنه يجب على المجتمع، من خلال مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية، صقله وترويضه وتعليمه حتى يمكن أن يحافظ على فطرته السليمة وإبراز جوانب إنسانيته الحقة. ويطلق على هذه العملية التي يتم من خلالها تكيف الفرد - خاصة الطفل - لبيئته الاجتماعية - عملية التنشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجتماعي.⁴⁴

الطفولة المبكرة ودور الأسرة خلال مرحلة التنشئة الاجتماعية:

⁴³ - سيد غنيم (1975) سيكولوجية الشخصية، ص: 112.

⁴⁴ - محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي (1980) علم النفس التربوي، دار الشروق، مصر، ص: 10-12

يؤكد علماء النفس والتربية بصفة عامة وأنصار مدرسة التحليل النفسي بصفة خاصة، على أهمية مرحلة الطفولة المبكرة -من لحظة الميلاد حتى سن ست سنوات، من حيث ثبات الخبرات والتجارب التي يعانها الطفل وظهورها بجلاء على شخصيات الراشدين، فبدور الصحة أو المرض النفسي توضع في هذه المرحلة. وقد سبق أن نبهنا الرسول عليه الصلاة والسلام إلى أهمية التربية في الحفاظ على الفطرة السليمة أو في تشويهها وتزييفها وإضاعته. ويؤكد علماء النفس التحليلي ضرورة إتباع أساليب في التربية تؤدي إلى نمو شخصية الطفل نمو سويًا، مثل الرضاعة من ثدي الأم، وعدم الضغط على الرضيع بالتسرع في إجباره على ضبط أمعائه ومثانته وعدم فرض مواعيد صارمة للطعام.

وهكذا يمكن القول أن عملية التنشئة الاجتماعية -خلال مرحلة الطفولة المبكرة- تسهم في تكوين ذات الطفل وأن يكون صورة معينة لذاته تتضمن مجموعة من المعتقدات والقيم والاتجاهات التي تحدد مواقفه وتوجه سلوكه تجاه نفسه وتجاه الآخرين.

فالذات والشخصية بهذا الشكل تعد نتاجا للتفاعل الاجتماعي مع الآخرين نتيجة لاستدماج قيم واتجاهات ومفاهيم هؤلاء الآخرين (الآباء والإخوة والأقارب في المحل الأول).⁴⁵

تفاعل الوراثة والبيئة:

يحاول كل من علماء الوراثة والبيئة الدفاع عن وجهة نظرهم وتوضيح أهميتها على الفرد وسلوكه، ويقلل من العوامل الأخرى. فيقول أحد علماء الوراثة "إن الوراثة وليست البيئة هي الصانع الرئيسي للإنسان ومن الممكن القول بأن كل ما يطرأ على العالم من تعاسة وهناء لا يرد إلى البيئة.

فالفروق التي توجد بين الناس، إنما ترجع إلى الاختلافات في الخلايا الجرثومية الموروثة التي نولد مزودين بها." ويتضح من هذا الاقتباس مدى التعصب للعوامل الوراثية ودورها في السلوك.⁴⁶

ولكن أنصار البيئة لهم دفاعهم وتمسكهم بوجهة نظرهم حيث يقول أحدهم: "أعطيني مجموعة من الأطفال الأصحاء سليمي البنية، وان كفيل بأن أخرج منهم الطبيب والمحامي والفنان والتاجر ورئيس العمل، بل والشحاذ واللص، بصرف النظر عن استعداداتهم وميولهم وقدراتهم وأعمال آبائهم وأصولهم الوراثية. فليس ثمة شيء اسمه وراثة القدرات أو المهارات أو المزاج أو التكوين العقلي". وتوضح هذه العبارات التطرف في تأكيد أثر العوامل البيئية على السلوك.⁴⁷

45 - محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي (1980)، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 13-25.

46 - سيد غنيم (1975)، سيكولوجية الشخصية، مرجع سابق، ص 68.

47 - سيد غنيم (1975)، سيكولوجية الشخصية، مرجع سابق، ص:....

ويميل معظم علماء النفس إلى تأكيد العوامل البيئية، ولكن آرائهم ليست متطرفة كما جاء في الاقتباس السابق. فهم يؤكدون أهمية كل من العوامل الوراثية والعوامل البيئية على السلوك. فالعوامل الوراثية هي المحددات الأساسية. وتستلزم مناخاً أو بيئة مناسبة لكي تنمو وتنشأ فيها ومعنى ذلك أن سلوك الفرد نتاج للتفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية. فقد يكون الفرد عدوانياً أو منطوياً بسبب الصفات الوراثية أو بسبب الإحباط المتكرر الذي يتعرض له في البيئة.

الدوافع

مفهوم الدوافع:

يرتبط سلوك الإنسان بدوافعه وحاجاته المختلفة. فلكل سلوك هدف وهو إشباع حاجات الإنسان. والحاجة هي حالة من التوتر أو عدم الاتزان تتطلب نوعاً من النشاط لإشباع هذه الحاجة. ونتيجة لذلك التوتر الداخلي ينشأ الدافع الذي يحفز الإنسان للقيام بالسلوك.⁴⁸

فالحاجة للطعام أو الجوع تدفع الإنسان للقيام باستجابات مختلفة لمحاولة الحصول على الطعام. وبعد وصول الإنسان للهدف (تناول الطعام) فإنه يشعر بالارتياح وإشباع الحاجة للطعام. ولكن ذلك لا يستمر طويلاً بل لفترة زمنية معينة ثم يعود بعدها للمحاولات مرة أخرى للحصول على الطعام وهكذا. وإحساس الإنسان بالعطش يدفعه إلى الحصول على الشراب، كما أن شعور الإنسان بالبرودة يؤدي به للبحث عن الدفء وكذلك إحساسه بالأذى يدفعه إلى تجنب الأذى بشتى الطرق. ويعني ذلك أن حياة الإنسان مليئة بالحاجات والدوافع التي تؤثر على سلوكه والدافع حالة جسمية او نفسية داخلية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة. فهو يستثير النشاط ويحدد اتجاهه لتحقيق هدف معين. كما يعرف الدافع بأنه: عملية استثارة وتحريك السلوك أو العمل وتعزيد النشاط وتنظيمه وتوجيهه نحو هدف معين. ويفضل البعض وصفه بأنه حالة من التوتر تثير السلوك وتواصله حتى يخف التوتر أو يزول ويستعيد الفرد اتزانه. ومما سبق يمكن القول بما يلي:

تتمثل وظيفة الدافع في جانبين هما:

أ- تنشيط السلوك.

ب- توجيه السلوك نحو هدف معين

⁴⁸ - أحمد زكي صالح (1979)، علم النفس التربوي، ص: 789-791.

وهناك علاقة قوية بين تنشيط السلوك وتوجيهه، فالتنشيط يعني انتباه الفرد لشيء معين يؤدي على تحقيق الهدف، والتوجيه يعني مواصلة النشاط أو السلوك نحو الهدف والمحافظة على ذلك الاتجاه حتى يتحقق الهدف.⁴⁹

أنواع الدوافع:

تنقسم الدوافع على نوعين أساسين هما: الدوافع الفطرية أو الأولية، والدوافع المكتسبة أو الثانوية.

أولاً: الدوافع الفطرية:

وتسمى أيضاً بالدوافع الأولية أو الدوافع البيولوجية.

والدوافع الفطرية عبارة عن استعدادات فطرية ذات أساس فسيولوجي، يولد الفرد مزوداً بها ولا يكتسبها من البيئة. فالطفل يولد مزوداً بدوافع أولية خاصة بالحياة مثل الجوع والعطش. وتتميز تلك الدوافع ببعض الخصائص⁵⁰. فهي عامة ومشاركة بين أفراد النوع الواحد مهما اختلفت بيئاتهم أو ثقافتهم أو دياناتهم، ويولد الفرد مزوداً بها ويمارسها دون تعلم. أما الدوافع المكتسبة فهي متعلمة من البيئة الاجتماعية. كما أن الدوافع الفطرية تعتمد في استثارها على الحالة الفسيولوجية الداخلية، أي أنها ترتبط بالتكوين العضوي للفرد، ومثل ذلك دافع الجوع الذي تثيره تقلصات المعدة.⁵¹

ويتضمن الدافع الفطري ثلاثة جوانب هي:

أ- جانب فسيولوجي وهو التغيرات في الحالة العضوية الداخلية المصاحبة للدافع مثل دافع الجوع يصاحبه تقلصات المعدة.

ب- حالة شعورية وهي تتمثل في الحالة النفسية التي يكون عليها الفرد، ومثال ذلك حالة الفرد عند الإحساس بالعطش أو الألم من تقلصات المعدة في حالة الجوع.

ج- الحالة النزوعية (السلوكية) وهي النشاط الذي يقوم به الفرد حتى يشبع الدافع، وهنا يتضح أثر البيئة والتعلم في اكتساب سلوك إشباع الدافع، حيث تختلف طريقة تناول الطعام من مجتمع لآخر ومن بيئة لأخرى.

49 - طلعت منصور وآخرون (1981)، أسس علم النفس العام، ص 110-113.

50 - محمد عثمان نجاتي (1982) علم النفس في حياتنا اليومية. ص: 77.

51 - أحمد زكي صالح (1979)، علم النفس التربوي.

وتدل الدراسات على أن الدوافع الأولية ليست بيولوجية خالصة وليست بمعزل عن التعلم والخبرة ولكن ضرورة هذه الدوافع هي المحددات الأساسية للسلوك والتي تسيطر عليه أيضاً.⁵² ويظهر تأثير الدوافع الفطرية على الأطفال بدرجة كبيرة، أما الكبار فإنهم يخضعون للضوابط الاجتماعية عند الإشباع للدافع الفطري، ويفرض ذلك عليهم نوعاً معيناً من السلوك وهنا يتضح الفرق في الحالة السلوكية المصاحبة للدافع والتي تتعدل عند الكبار نتيجة للخبرات السابقة. ومن أمثلة الدوافع الفطرية: الجوع والعطش والتنفس والراحة، والنوم، والأمومة وهكذا.

ثانياً: الدوافع المكتسبة:

وتسمى بالدوافع الثانوية أو الاجتماعية أو المكتسبة وذلك لارتباطها بالدوافع الأولية والبيئة الاجتماعية، وعملية التعلم. وقد تكون هذه الدوافع نفسية اجتماعية أو دوافع ذاتية أو شخصية. وتتكون الدوافع المكتسبة نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها. ويكتسب الفرد عدداً من الميول والاتجاهات والعادات والقيم نتيجة لنشاطه في البيئة. وهذه التكوينات تصبح دوافع مكتسبة تؤدي إلى قيامه بأنواع معينة من السلوك.

وتتكون الدوافع المكتسبة أو الثانوية لدى الفرد أثناء إشباعه للدوافع الفطرية. ولكي يشبع الفرد دوافعه الأولية فإنه يعدل من سلوكه طبقاً لعادات المجتمع وقوانينه، ويؤدي هذا التعديل إلى اكتساب دوافع أخرى ثانوية ترتبط بالدوافع الأولية. فإذا استحسن الولدان سلوك الطفل أثناء إشباع الجوع، فإن هذا الاستحسان يزداد ويتضح إذا ما ارتبط بسلوك الفرد في المواقف الأخرى.⁵³

كما أن علاقة الطفل بأمه تكون على أساس إشباعها لحاجاته الأولية من غذاء وشرب وإحساس بالأمان. ويؤدي ذلك إلى تكوين عاطفة حب نحو أمه نتيجة لصلته بها وتحقيقها لحاجاته. وهذه العاطفة هي دافع شعوري مكتسب. كما أن ارتباط النقود بشراء الأشياء اللازمة لإشباع الدوافع الفطرية يؤدي إلى ظهور قيمة النقود عند الفرد.⁵⁴

ويتضح دور التنشئة الاجتماعية في تكوين الدوافع المكتسبة، حيث يتعرض الفرد لعوامل و خبرات مختلفة تؤدي إلى تكوين ميول ورغبات مختلفة عن الآخرين لاختلاف ظروفه وبيئته.

⁵² - أحمد زكي صالح (1979)، علم النفس التربوي، ص 798-800.

⁵³ - أحمد فائق، محمود عبد القادر (1980)، مدخل علم النفس العام، ص: 307-308.

⁵⁴ - أحمد فائق، محمود عبد القادر (1980)، مدخل علم النفس العام، ص: 308

فهناك ميول خاصة بالملبس والمسكن وحب الألوان والميل إلى الموسيقى والأدب وهكذا. وقد يحدث نتيجة محاولة الفرد إشباع حاجاته الأولية أن يصطدم بقيود المجتمع فيؤدي ذلك إلى صدام ثم إلى كبت الحاجات في اللاشعور. وتكرار ذلك يؤدي إلى تكوين العقد النفسية وهي دوافع لا شعورية.⁵⁵ أي أنه نتيجة احتكاك الفرد بالبيئة ومحاولته التكيف معها. فإنه يعدل من سلوك إشباع دوافعه الفطرية فتتكون دوافع مكتسبة شعورية أو لا شعورية. ومن الدوافع المكتسبة دافع التملك ودافع السيطرة والعواطف والاتجاهات، وفيما يلي شرح لبعض هذه الدوافع المكتسبة.

1- دافع التملك:

ويعني رغبة الفرد في الاستحواذ على الأشياء التي لها قيمة لديه، ويختلف ذلك من حضارة لأخرى. وهذا الدافع ليس غاية في حد ذاته بل هو وسيلة لإشباع دوافع أخرى مثل دافع الأمن والسيطرة والشهرة.⁵⁶

2- دافع السيطرة:

وهو من الدوافع الشائعة بين الأفراد والخاصة بإثبات الذات. ويظهر هذا الدافع في الأوساط التي تشجع المنافسة سواء في اللعب أو المدرسة أو المنزل. فيحاول الفرد التفوق على زملائه والسيطرة عليهم واحتلال مكان الصدارة أو الزعامة. ونتيجة لأهمية هذا الدافع في حياة الإنسان حاول بعض العلماء اعتباره غريزة فطرية.⁵⁷

3- العاطفة:

وهي تنظيم مركب من عدة انفعالات مركزة حول موضوع معين (مثل الأم) وسبق أن ارتبطت بنوع من الخبرات السارة أو غير السارة. أي أن العاطفة صفة مكتسبة لأنها تتكون عن طريق تنظيم الدوافع الأولية حول موضوع معين، ويكتسبها الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة الخارجية.⁵⁸ ونتيجة تفاعل الفرد مع المواقف العديدة في البيئة المحيطة والأفراد المحيطين، فإنه يستجيب لهم استجابة انفعالية معينة. وتأخذ تلك الاستجابات الانفعالية في الانتظام والتجمع حول موضوعات معينة أو أفراد معينين ويكون ذلك التجمع طبقاً لدرجة التشابه بين الموضوعات مثل حب مادة معينة أو كراهيتها، أو طبقاً لدرجة التشابه بين الأفراد مثل انتمائه لناد معين وتشجيعه له وكراهيته نادٍ آخر.

55 - محمد عثمان نجاتي (1982)، علم النفي في حياتنا اليومية، مرجع سابق، ص 87-88.

56 - محمد عثمان نجاتي (1982)، علم النفي في حياتنا اليومية، مرجع سابق، ص 87-88.

57 - محمد عثمان نجاتي (1982)، علم النفي في حياتنا اليومية، مرجع سابق، ص 92.

58 - أحمد زكي صالح، (1979)، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 809.

والعاطفة ما هي إلا مجموعة من الانفعالات المرتبطة بموضوع أو بأفراد معينين. وغالبا ما يكون ذلك الارتباط لا شعوريا لأنه لا يحدث بطريقة عقلية منطقية. فحب الفرد لنادٍ رياضي على آخر لا يتم بطريقة منطقية، وحبه لشخص دون الآخر لا يتم بطريقة منطقية ولكن بطريقة لا شعورية.⁵⁹

نظريات الدوافع:

توجد عدة نظريات لتصنيف وتوضيح دوافع الإنسان ومعرفة أنواعها وأساسها وطريقة ظهورها وإحاحها وكذلك سيطرتها على السلوك، وسوف نقتصر على بعض من تلك النظريات.⁶⁰

تعديل الدوافع:

تهدف التربية إلى تعديل سلوك التلاميذ بما يتناسب مع قيم وعادات المجتمع، واكتساب أنماط سلوكية يرتضيها المجتمع أيضا. وتعديل دوافع السلوك يتم بطريقتين هما: الإعلاء والإبدال. ويقصد بالإعلاء السمو بدافع السلوك إلى المستوى الخلقى والاجتماعي عن طريق القيام بسلوك مقبول اجتماعياً وخلقياً، ومثال ذلك إعلاء دوافع السيطرة بسلوك التفوق العلمي بدلا من التخريب والخروج على النظام.

أما الإبدال فهو يعني استهلاك طاقة الدوافع الكامنة في سلوك مفيد للفرد والمجتمع. ومثال ذلك الدافع الجنسي وهو طاقة كامنة يمكن استهلاكها في الألعاب الرياضية أو الأعمال العلمية والاجتماعية. أ نظرية الحاجات: يؤكد Maslow أنه يجب النظر إلى الإنسان ككل وليس كجزء أثناء قيامه بالسلوك، فالإنسان يتحرك بكامله للقيام بالنشاط المؤدي لإشباع حاجاته. ويضع Maslow دوافع الإنسان أو كما سمىها بالحاجات في ترتيب يسمى بالنظام الهرمي للدوافع حيث يرى أن دوافع الإنسان ترتب فوق بعضها فيما يشبه الهرم، ويكون أكثرها إحاحاً هو الذي يسيطر على السلوك وعلى ترتيب الدوافع:

وهو بذلك يعني أنه في الشكل الهرمي تكون الحاجة الأكثر سيطرة هي التي تحتاج للإشباع قبل الحاجات الأخرى. ويشمل ترتيبه خمس مستويات هي:

1- الحاجات الجسمية الفسيولوجية مثل الحاجة للطعام والشراب والهواء.

2- حاجات الأمن مثل تجنب الأخطار الخارجية أو ما يؤذي الفرد.

⁵⁹ - أحمد زكي صالح (1979)، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص، 810.
⁶⁰ - طلعت منصور وآخرون (1981) أسس علم النفس العام، مرجع سابق، ص: 45.

3- حاجات الحب وتمثل في الحصول على الحب والعطف والعناية والاهتمام من الآخرين.
4- حاجات التقدير والاحترام وذلك بإقامة علاقات مشبعة مع الآخرين ومع الذات مثل التقبل والتقدير.

5- الحاجة إلى تحقيق الذات وترتبط بالتحصيل والتعبير عن الذات.
وهذه المستويات تنتظم في ترتيب هرمي وفقاً لأهميتها بالنسبة للفرد، فالحاجة للطعام مهمة أكثر من الحاجة للاحترام. كما يتوقف إشباع الحاجات العليا على إشباع الحاجات الأساسية أو الفسيولوجية. ويوضح ماسلو أن إشباع الحاجة الملحة يؤدي إلى ظهور الحاجة التالية لها أو الغالبة بعدها في السيطرة والتي تسيطر على السلوك وتنظيمه لإشباعها. ويضع ماسلو تحقيق الذات على قمة نظامه الهرمي والحاجات الفسيولوجية في القاعدة. وهو بذلك يعتبر أن تحقيق الذات هو القوة الدافعة التي تتبعها الحاجات النفسية الأخرى مثل الأمن والحب والاحترام.

ب- نظرية الغرائز: وقد سادت هذه النظرية في بداية القرن الحالي وتزعمها ماكدوجال Macdougall العالم الإنجليزي (1871-1938) وقد حدد مجموعة من الغرائز وعددها 14 غريزة ثم أضاف إليها أربعة أخرى. وكل غريزة هي عبارة عن تكوين أولي وراثي أو استعداد جسمي موروث ومركب يدفع صاحبه إلى التنبه لموضوع معين. وللغريزة مظهر ثلاثي البعد: إدراك يثيرها، ونشاط انفعالي يصاحبها وسلوك تعبر به عن نفسها.⁶¹

وقد حاول علماء آخرون وضع قوائم مطولة بتلك الغرائز في حين أن العالم النمساوي فرويد Freud (1856-1939) يرى أنها غريزتان فقط هما غريزة الحياة وغريزة الموت⁶² وتشمل غريزة الحياة كلا من الغرائز الجنسية وغرائز الجوع والعطش.

ويرى ماكدوجال أن الكائن الحي يقوم بسلوكه لتحقيق أغراض معينة مفروضة عليه شعر بها أم لم يشعر. ولذلك فإن الطبيعة البيولوجية قد زودته بعدد من الدوافع الكامنة وهي الغرائز والغريزة تعرف بأنها "استعداد نفسي عصبي يدفع صاحبه إلى أن يتنبه ويدرك مشيرات من نوع معين، ويشعر بانفعال معين عند إدراكها، ويسلك نحوها بسلوك خاص".

⁶¹ - أحمد زكي صالح، (1979)، علم النفس التربوي، ص: 798.

⁶² - دينيس تشايلد (1983)، علم النفس والمعلم، ص: 250.

فمثلا القط إذا رأى كلباً فإنه ينتبه إليه انتباها خاصاً، يختلف عن انتباهه للحصان مثلا ثم يشعر بانفعال الخوف الذي يدفعه إلى الهروب. وكذلك الإنسان عندما يرى عدواً له فإنه ينفعل ويشعر بالخوف إذا كان أقوى منه ثم يحاول الهروب لينجو منه. والغرائز التي ذكرها ماكدوجال هي:

1. الهروب وانفعالها الخوف	2. الاستغاثة وانفعالها اليأس
3. المقاتلة وانفعالها الغضب	4. الجنسية وانفعالها الشهوة
5. النفور وانفعالها الإشمئزاز	6. الاستطلاع وانفعالها التعجب
7. الوالدية وانفعالها الحنو	8. الخضوع وانفعالها الذلة.
9. السيطرة وانفعالها الزهو والغرور	10. التملك وانفعالها الرغبة في الملكية
11. الاجتماعية وانفعالها الشعور بالوحدة	12. البناء وانفعالها الابتكار والرغبة في العمل
13. البحث عن الطعام وانفعاله الجوع	14. الضحك وانفعاله المرح والسرور.

ثم أضاف أربعة غرائز أخرى هي: البحث عن الراحة، والنوم والهجرة، وغرائز الحاجات الجسمية العادية مثل الكحة والعطس والتبول.

ويرى ماكدوجال أن الإنسان يستطيع أن يعدل من الجوانب الإدراكية والنزوعية للغريزة ويتم ذلك بطرق مثل الإعلاء والإبدال والتي سبق توضيحها.

الفصل الثالث

عملية التعلم

مفهوم التعلم

طبيعة التعلم

التعلم كتغير في السلوك

شروط التعلم

التعلم

التعلم نشاط ضروري للإنسان فهو يعتمد عليه في حياته واستمرارها وفي تكيفه مع البيئة فهو دائما يتعلم، من المدرسة أو المنزل أو المجتمع الذي يعيش فيه. فعند قيادة السيارة نتعلم شيئا، وعند السير في الشارع نتعلم وعند الشراء من السوق نتعلم. وبمصادقتنا لبعضنا البعض نتعلم. وإذا رغبتنا في الحصول على المأكول أو الملابس نتعلم، وهكذا فإن كل نشاط نقوم به ونستفيد منه فإننا نتعلم من خلاله. وكذلك الطفل الصغير دائما يسأل لكي يتعلم والتلميذ في المدرسة يتعلم من معلميه وزملائه.⁶³

طبيعة التعلم:

ما من نشاط بشري يخلو من تعلم، ولا يصدق هذا على الأنماط السلوكية فحسب بل أن اختلال السلوك يعد نوعا من التعلم. فالتعلم عملية أساسية في الحياة يسير معها ويمتد بامتدادها، فكل فرد يكتسب الأنماط السلوكية التي يعيش بها عن طريق التعلم. ولم يتقدم المجتمع الإنساني إلا نتيجة تمكن كل جيل من الاستفادة عن طريق التعلم من خبرات ومستحدثات الأجيال التي سبقته وبما يضيفه النمو إلى الحصيلة المستمرة للمعرفة الإنسانية. فالتقاليد والقوانين واللغات والنظم المعقدة والمؤسسات تعتبر نتيجة لقدرة الإنسان على التعلم⁶⁴

وينبغي أن نلاحظ أن مفهوم التعلم كمصطلح سيكولوجي أوسع بكثير من مفهوم التعلم في الاستعمال العام للكلمة، من حيث هو عملية مقصودة. فالتعلم كمصطلح سيكولوجي لا يقتصر على مجرد اكتساب الوسائل وإنما يتخطاه إلى اكتساب القيم والأهداف بل والحاجات. كما أن التعلم لا يتقيد بالنتيجة التي تترتب على السلوك من حيث التوافق أو اللاتوافق بل يتعداه إلى كونه عملية تفاعلية تقتضي التأثير والتأثر⁶⁵. وإذا رجعنا إلى معجم وارين WARREN للمصطلحات السيكلوجية وجدناه يقدم لمصطلح التعلم ثلاث معان:

1- التعلم عملية اكتساب لقدرة تتيح للكائن الحي أن يستجيب لموقف سبق له أو لم يسبق له أن عاشه.

⁶³ - عبد الرحمن النقيب وصلاح مراد (1987) مرجع سابق، ص. 147

⁶⁴ - السيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكنانى (1983) سيكولوجية التعلم، دار النهضة العربية، بيروت، ص. 5

⁶⁵ - السيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكنانى (1983) سيكولوجية التعلم، دار النهضة العربية، بيروت، ص. 5

2- التعلم عملية تجمع للاستجابات الحركية الأولية من كل حركي، ولا يقصد بالتجمع هنا الكل اللاضائي و إنما يقصد به الكل العضوي من حيث هو وحدة كلية لها انتظامها البنيوي.

3- التعلم هو عملية تثبيت للعناصر في الذاكرة بحيث يمكن استعادتها أو التعرف عليها⁶⁶ ويقسم إبراهيم وجيه مفاهيم التعلم إلى ثلاثة مفاهيم عامة كان لها أثر كبير في التدريس وفي الخطط المدرسية والمناهج. وقد ثبت خطأ بعضها نتيجة الأبحاث والتجارب، إلا أن أثر بعض منها ما زال قائماً، وما زال مرتبط بالكثير من مشكلاتنا التربوية. وهذه المفاهيم هي:

1- التعلم كعملية تذكر: ويرجع هذا المفهوم إلى وقت بعيد، حيث يرتبط بنظرة هاربارت Hurpert أن الإنسان يولد وعقله كالصفحة البيضاء نستطيع أن نكتب فيها ما نشاء، وأن الخبرة والتعلم هما اللذان يمدانه بكل مواد المعرفة. وهذه النظرة تعتبر العقل مخزناً للمعلومات تخزن فيه بعد تعلمها عن طريق الحفظ لتستعمل وقت الحاجة. وكان يعتقد أنه إذا تم الحفظ تماماً فإن المادة تكون قد تعلمت، وبالتالي تكون جاهزة عند الاحتياج إليها. والتعلم بهذا المفهوم ما زال يجد أنصاراً عديدين في الأوساط التعليمية وخاصة في بلادنا. فما زال تلاميذنا يطالبون بالحفظ، وما زالت امتحاناتنا وتقييمنا يقوم على أساس قدرة الطالب على استرجاع ما يحفظ.

إلا أن الأبحاث والتجارب وما استخدمته من اختبارات أثبتت أن الطالب لا يحتفظ بعد فترة من حفظه لأية مادة إلا بقدر معين من المادة التي حفظها، وأن هذا القدر يتناقص بمرور الوقت، كما أثبتت الأبحاث أيضاً وأكدت على أهمية الفهم في عملية التعلم فبالرغم من أننا نؤكد أهمية تذكر التلميذ لما يتعلم إلا أنه يجب أن يوضع الفهم موضع الاعتبار الأول يليه التذكر، فالمادة يجب أن يفهمها التلميذ أولاً حتى يستطيع تذكرها بسهولة⁶⁷

2- التعلم كتدريب للعقل: وهو يرتبط بإحدى النظريات السيكلوجية التي أثرت فترة طويلة من الزمن في كثير من أفكارنا واتجاهاتنا التربوية، بل وما زالت آثارها باقية حتى اليوم وهي نظرية التدريب الشكلي FORMAL DISCIPLINE التي تنتسب إلى الفيلسوف الإنجليزي جان لوك. JEAN LOCK. وتقوم هذه النظرة على أساس أن العقل مقسم إلى عدد من الملكات العقلية.

⁶⁶ - السيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكنانى (1983) سيكلوجية التعلم، مرجع سابق
⁶⁷ - السيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكنانى (1983) سيكلوجية التعلم، مرجع سابق، ص. 7

وقد أثبتت الدراسات خطأ هذه النظرية. فلا أثر لانتقال التدريب إلا وفق شروط خاصة معينة. فالتذكر وانتقال أثر التدريب عمليتان تؤثران في التعلم، إلا أنهما ليستا هما نفسهما عملية التعلم⁶⁸

3- التعلم كتغير في السلوك: كان لتقدم الأبحاث والتجارب السيكلوجية في الفترة الأخيرة أثر في تغيير الكثير من الأفكار السابقة، وظهرت نظريات جديدة تفسر عملية التعلم وتوضح حقائقها بشكل يسمح لنا بالتعرف على طبيعتها وشروطها والعوامل التي تؤثر فيها. وأصبحنا الآن ننظر إلى التعلم على أنه: عملية عقلية تتم داخل الفرد وينتج عنها تغير تقديمي (موجب) شبه دائم في سلوك الفرد تحت شرط الممارسة المدعمة⁶⁹

التعلم تكوين فرضي: فالتعلم عملية عقلية معقدة تنطوي على عديد من العمليات مثل الانتباه والإدراك والتفكير بأنواعه المختلفة والتذكر، وفهم الأفكار والعلاقات. وهذه العملية تتم داخل الفرد ولذلك فإن التعلم يعتبر تكوين فرضي نستدل على حدوثه من خلال الآثار والنتائج المترتبة والتي تتمثل في تغير السلوك. فنحن لا نلاحظ التغيرات الداخلية التي يمر بها الطالب أثناء قيامه بتجربة معملية أو حينما يكون الفرد بصدد موقف تعليمي معين أو اكتساب مهارة. فهناك تغيرات داخلية تأخذ مجراها من حيث أنه كائن حي له وظائفه العضوية وتكوينه العصبي الخاص ومظاهر سلوكه المختلفة. وإذا حدث تغير في سلوك الفرد كأن يتحسن سلوكه، أو تنظم خبراته أو يألّف هذا الموقف... الخ، فإننا في هذه الحالة نفترض حدوث عملية معينة هي ما يسمى بعملية التعلم، وهذه العملية لم نلاحظها ملاحظة مباشرة، وإنما نستدل عليها عن طريق آثارها ونتائجها ومثل هذه العمليات تسمى عملية فرضية أي تكوينات يفترض الباحث وجودها ويبرهن على هذا الوجود أو عدمه من النتائج أو الآثار المترتبة على هذه العملية والتي تقبل الملاحظة المباشرة، والتعلم في ذلك شأنه شأن كثير من المفاهيم النفسية والطبيعية كالدوافع والاستعدادات والكهرباء والحرارة والمغناطيس والقوى.⁷⁰

التعلم تغير:

لا يكاد يخلو تعريف للتعلم من أن يشير إلى أنه التغير أو التعديل في السلوك أو الاستجابات الدالة على السلوك في موقفين أحدهما قديم والآخر جديد. فمع تشابه الظروف في كليهما بحيث يعتبران موقفاً

68 - السيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكنانى (1983) سيكلوجية التعلم، مرجع سابق، ص. 7

69 - السيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكنانى (1983) سيكلوجية التعلم، مرجع سابق، ص. 7 و 8

70 - السيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكنانى (1983) سيكلوجية التعلم، دار النهضة العربية، بيروت،

واحدا، إلا أن الاستجابة الجديدة متغيرة لحدوث التعلم، وهذا يدل على أن التعلم يعني الإتيان باستجابة جديدة لموقف ما⁷¹

ومن أمثلة التعريفات التي تشير إلى أن التعلم تغير:

أ- تعريف جيتس GATES للتعلم: بأنه تغير في الأداء أو تعديل في السلوك عن طريق الخبرة والمران وأنه يؤدي إلى اشباع الدوافع وتحقيق الأهداف.

“ LEARNING MAY BE THOUGHT OF AS THE AQUISITIONS OF WAYS OF SATISFYING MOTIVES OR OF ATTAINING GOALS ITOFTEN TAKES THE FORM OF PROBLEM SOLVING”

ب- تعريف ودورث WOOD WARTH للتعلم بأنه النشاط الذي يصدر عن الفرد ويؤدي إلى تعديل في سلوكه.

“ LEARNING IS SOMEONE’S ACTIVITES THAT INFLUENCE HIS FUTURE ACTS AND BEHAVIOUR”

ج- ويعرف أندروود UNDER WOOD التعلم بأنه اكتساب استجابات جديدة أو نبذ التخلص من استجابة قديمة.

““ LEARNING IS THE ACQUISITIONS OF NEW REPOSSES AND GET RID OF OLD ONES”

د- ويعرف وينجر WENGER وجونز JONES التعلم بأنه تعديل في السلوك ينتج من الخبرة السابقة وليس من تغير عضوي.

“ LEARNING IS THE MODIFICATION OF BEHAVIOUR ONE TO PREVIOUS EXPERIENCES AND NOT TO ORGANIC CHANGE”

هـ - ويعرف هاريمان HARRIMAN التعلم بأنه مفهوم واسع يشير إلى تعديل في السلوك كنتيجة للخبرة.

“ LEARNING IS A LARGE CONCEPT INDICATING A MODIFICATION IN BEHAVIOUR DUE TO PREVIOUS EXPERIENCES.”

و- ويعرف جيلفورد GUILFORD التعلم بأنه أي تغير في السلوك يحدث نتيجة استشارة⁷²

⁷¹ - السيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكناني (1983) سيكولوجية التعلم، دار النهضة العربية، بيروت، ص. 8 و 9

⁷² - السيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكناني (1983) سيكولوجية التعلم، دار النهضة العربية، بيروت، ص. 9

“LEARNING IS ANY CHANGE IN BEHAVIOUR RESULTING FROM STIMULATION.”

وتعريف جيلفورد يعد تعريفا شاملا لا يعطي حدودا لعملية التعلم، فطبيعة الإستثارة قد تمتد من مثيرات فيزيائية بسيطة تستدعي نوعا من الاستجابات إلى مواقف أخرى غاية في التعقيد، كما أنه شامل للتغيرات المختلفة للسلوك بحيث يتضمن النواحي الجسمية (الحركية) والنواحي الإنفعالية والعقلية.⁷³

التعلم تغير تقدمي (موجب)

وتزيد بعض التعريفات على التغير صفة التقدم أو التحسن أو الإضافة والزيادة من المعرفة والخبرة التي جاءت نتيجة التعلم. فالتعلم يتضمن استمرار التحسن وتراكم التحسينات. فالاستجابات التي يؤديها الفرد في المراحل الأولى من تعلمه تكون عادة استطلاعية عشوائية وغير مميزة. ولكن بالممارسة المستمرة والتدريب تقل الأخطاء ويزيد الربط والتنظيم والتنسيق وتحل الثقة محل الشك، والتخطيط محل العشوائية حيث يصبح المتعلم أكثر قدرة على تمييز الاختلافات في المادة التعليمية، وأكثر قدرة على ابتكار أشياء وموضوعات لم تكن موجودة من قبل أو يطورها.

ومن التعريفات التي تؤكد صفة التقدم والتحسن المصاحب لعملية التغير نتيجة التعلم نجد تعريف مرسل MURSLL والذي يقول فيه إن التعلم يتضمن تحسنا مستمرا في الأداء وإن طبيعة هذا التحسن يمكن ملاحظتها نتيجة التغيرات التي تحدث أثناء التعلم. فيقول ممن MUNN " إن التعلم يحدث عندما يتعرض السلوك لتغير موجب على درجة صغيرة أو كبيرة من الثبات نتيجة الملاحظة أو أداء نشاط أو ممارسة تدريب"⁷⁴

التغير الذي يحدثه التعلم يتصف بالثبات أو الاستقرار النسبي:

من تعريف ممن MUNN وكذلك تعريف مارسل MURSLL للتعلم نجد أن التغير الذي يحدث في السلوك يتصف بالثبات ويتفق كيمبل KIMBLE معهما في ذلك حيث يعرف التعلم على أنه تغير مستديم ، قليلا أو كثيرا في السلوك وهذا التغير يحدث كنتيجة للخبرة.⁷⁵

⁷³ - السيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكنانى (1983) سيكولوجية التعلم، دار النهضة العربية، بيروت، ص. 9

⁷⁴ - السيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكنانى (1983) سيكولوجية التعلم، دار النهضة العربية، بيروت، ص. 10

⁷⁵ - السيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكنانى (1983) سيكولوجية التعلم، دار النهضة العربية، بيروت، ص. 11

شروط التعلم الجيد:

للتعلم بعض الشروط أو المبادئ الأساسية اللازمة لحدوث التعلم ونذكر منها:

1- حل مشكلة:

لا يتعلم الإنسان شيئاً إذا لم تواجهه مشكلة ويكون هناك ما يدفعه لحل هذه المشكلة فدراستك لهذا الكتاب تعتبر مشكلة لأن هذه الموضوعات جديدة عليك ومطلوب منك أن تفهمها حتى يمكنك النجاح فيها. و أصبح الامتحان والنجاح هو المشكلة. وبالتالي يعتبر النجاح دافعا للمذاكرة والتحصيل. فإذا لم تكن هناك أية امتحانات أو درجات فلن تذاكر كل موضوعات الكتاب. وقد تكتفي بقراءة الموضوعات وليس كلها، ولكن هناك فرقا أيضا بين القراءة والمذاكرة للامتحان⁷⁶

وباختصار لا يحدث التعلم بدون دافع، إذا كان هذا الدافع ذاتيا أي من داخل الفرد فإنه يساعد على التعلم الجيد. فإذا كان سلوك الفرد يقوم على رغبة منه فإن ذلك يؤدي إلى نتيجة جيدة تختلف عما إذا كان مفروضا عليه. فالرغبة في السلوك تستثير دوافع الفرد الداخلية وتقوي وتدعم اتجاه السلوك نحو الهدف المرغوب⁷⁷. فإذا كان التلميذ راغبا في تعلم موضوع ما فإنه يبذل قصارى جهده لكي يحقق هدفه، أما إذا كان غير راغب في ذلك فإنه قد يسرح أو ينام في الفصل أو لا يهتم بالدرس.

2- الممارسة:

والممارسة تعني التدريب على العمل عدة مرات متتالية، أي تكرار أداء العمل ولكنه تكرر يؤدي إلى التحسن والفهم. فإذا درست موضوعا معيناً مرة واحدة فإنك تفهم بعض المعلومات التي سرعان ما تنساها بعد ذلك. فالدراسة مرة واحدة تترك أثرا في المخ سرعان ما يتداخل مع القراءات الأخرى و يندثر. أما إذا درست أكثر من مرة مع التركيز في كل مرة، فإن هذا الأمر يزداد عمقا ويظل مهما حدث من تداخل. مثال ذلك تعلم قيادة السيارة إذا مارست ذلك مرة واحدة، فإن ما تعلمته سرعان ما ينتهي، ولكن إذا مارست القيادة عدة مرات فإنك في كل مرة تزيد من تعلمك عمقا ودراية ومهارة، وبالتالي لا تنسى القيادة بعد ذلك.⁷⁸

3- الثواب والعقاب:

⁷⁶ - عبد الرحمن النقيب وصلاح مراد (1987) مرجع سابق، ص. 149
⁷⁷ - سيد خير الله (1982) علم النفس التعليمي النظرية التطبيقية، مكتبة الفلاح الكويت، ص. 19-20
⁷⁸ - عبد الرحمن النقيب وصلاح مراد (1987) مرجع سابق، ص. 149-150

والثواب والعقاب ضروريان للتعلم. فالثواب أو المكافأة تدفع الفرد إلى تكرار السلوك الذي يكافأ عليه. وكل عمل يقوم به الإنسان يتوقع أن يكافأ عليه. فليس هناك أي عمل دون مقابل حتى ولو كان ذلك تطوعاً لوجه الله، فإنه ينتظر أن يكافئه الله على عمله. ودراستك لهذا الكتاب تطلب عليه أجراً أو نجاحاً أو مكافأة. وكذلك تحصل مقابل عملك على أجر في نهاية الشهر. وتحصل على متعة واطمئنان وحب مقابل تربيتك لأبنائك.

ويؤدي الثواب بصفة عامة إلى تثبيت التعلم واستمراره لفترة أطول. وقد يكون الثواب ذاتياً داخلياً عند الفرد، مثل رضائه عن نفسه وعمله أو حبه لقراءة موضوع معين، أو السرور والفرح عند حل مشكلة معينة. كما أن هناك الثواب المادي كالأجر أو المكافأة، هناك مكافأة معنوية لفظية من تشجيعك اللفظي للتلاميذ في الفصل. وكذلك تشجيع الناظر أو الموجه لك واستحسانه لأدائك فإن ذلك يزيد من طاقتك على العمل والجهد.

أما العقاب فقد يكون أثره سلباً على التعلم. فقد يؤدي العقاب إلى إصرار الفرد على الوقوع في الخطأ خوفاً من العقاب أو متعمداً لذلك مثل إصرار الطفل بعض الأحيان على الخطأ ليضايق الوالدين. والعقاب البدني غير مستحب لأن آثاره النفسية تؤثر على شخصية التلميذ أو الطفل. كما أن الإفراط في العقاب قد يعني للطفل أن حل المشكلات يتم بالعدوان أو العقاب. ولكن ليس معنى هذا أن نبتعد كلية عن العقاب، لأنه ضروري في بعض الأحيان. فمثلاً إذا أخطأ التلميذ يجب عليه أن يعاقب على ذلك بنقص الدرجات منه أو باللوم، أو عدم الرضا عليه وما شابه ذلك من أنواع العقاب المعنوي.⁷⁹

النضج:

والمقصود بالنضج هو التغيرات الداخلية للفرد والتي ترجع إلى تكوينه الفسيولوجي والعضوي. وهذه التغيرات ضرورية لحدوث التعلم. فلا يستطيع الطفل تعلم الكتابة قبل نمو عضلات الأصابع الدقيقة. ولا يستطيع تعلم المشي قبل نمو عضلات الساقين. ولا يستطيع أن يفهم الموضوعات المعقدة قبل نمو القدرات العقلية⁸⁰ وهذا يعني أن النضج شرط لازم لكي نعلم التلميذ. فلا نستطيع أن ندخل تلميذاً عمره 6 سنوات إلى المدرسة الإعدادية مباشرة دون أن يلم بمعلومات المدرسة الابتدائية ودون أن يصل نموه العقلي إلى مرحلة معينة تسمح له بتلقي معلومات المدرسة الإعدادية

⁷⁹ - عبد الرحمن النقيب وصلاح مراد (1987) مرجع سابق، ص. 150

⁸⁰ - رمزية غريب (1971) التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص.

الفصل الرابع

العوامل التي تساعد في عملية التعلم

الإحساس

الانتباه

أنواع الانتباه

العوامل المؤثرة في الانتباه

الفرق بين الإحساس والإدراك

العوامل التي تساعد في عملية التعلم

1- العمليات العقلية التي قوم بها الفرد:

أ- الإحساس: SENSATION

إن النشاط العصبي عند الإنسان يخلق ما نسميه بالإحساس ويتميز لنا عن طريق الحواس، وما يهمنا من هذه الحواس تلك الحواس الخمسة المفتوحة على العالم الخارجي. فدراسة عملية الإحساس هي دراسة للمثيرات والتي تعتبر بداية عملية التعليم، فالحواس الخمسة هي التي تستقبل المثيرات وتوصلها للكائن الحي لكي يقوم بالاستجابة. ونشاط هذه الحواس يمكن دراسته من ثلاثة جوانب هي:

- الجانب الفيزيائي: حيث ندرس الشروط الخارجية التي تعطي الإحساس.

- الجانب الفسيولوجي: حيث ندرس ما يحدث في العضو الحاس نفسه من نشاط

- الجانب السيكولوجي: حيث نلاحظ ما يؤدي إليه من تفاعل داخلي يغير من طبيعة السلوك والاستجابة.

ب- الانتباه:

ودراسة الانتباه تتجه بنا إلى نشاط إنساني أبعد نوعاً عن مجرد الاستجابة الحيوية وأقرب نوعاً من الاستجابة النفسية. وقد تبين من دراسات مختلفة عن الانتباه أن الإنسان لا يستطيع الانتباه إلى أكثر من مثير واحد في نفس الوقت. ففي أي مجال للتأثير تنشط الحواس وفق قانون الانتقاء بحيث يتجه الانتباه إلى نوع معين من المثيرات أو نقطة معينة من التأثير دون غيرها. فثناء شرح الدرس في الفصل يكون صوت المدرس هو نقطة الانتباه وتحوطه المثيرات الأخرى دون أن تحتل ما يسمى بمركز أو بؤرة الانتباه. إلا أن الإنسان لا يفتن إلى انه ليس منتبهاً إلا لمثير واحد. وذلك لسرعة تنقله من مثير إلى آخر. فالدراسات التجريبية أثبتت أن قدرة الإنسان على مركزة الانتباه من مثير إلى مثير آخر والعودة من جديد للمثير الأول تكون من السرعة بحيث تعطي انطباعاً بان مجال الانتباه متعدد المثيرات.⁸¹

العوامل المؤثرة في الانتباه:

⁸¹ - السيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكنانى (1983)، سيكولوجية التعلم، مرجع سابق، ص: 110-

إذا وصل المثير في شدته إلى الحد الذي يسمح له بالتأثير على العضو الحاس أي تجاوز العتبة المطلقة، دخل بذلك في نطاق الانتباه. ويتوقف احتلاله مركز الانتباه على عوامل معينة يمكن تصنيفها إلى النوعين التاليين:

1- عوامل ترجع إلى المثيرات:

- أ- قوة المثير وتركيزه *intensity* ، فالمثير القوي يمثل بؤرة الاهتمام.
- ب- الجدة والتغير في المثير *novelty* فأحياناً ما يتحول مركز الانتباه من مثير لآخر إذا حدث تغير في المثير الآخر بعد أن كان له نظام ووتيرة واحدة.
- ج- الاختلاف والتفرد *contrast* فأحياناً ما يتحول مركز الانتباه من مثير لآخر لتفرد المثير الآخر بنوعية خاصة.
- د- الانتظام والتكرار *repetition* عندما يأخذ أحد المثيرات انتظاماً متكرراً خاصاً فإن الانتباه قد يتحول عنه.

2- عوامل ترجع على الفرد:

- أ- الحاجات والرغبات: *NEEDS, DESIRES* تلعب حاجات الإنسان ورغباته دوراً هاماً في توجيه انتباهه. فإحساس الشخص بحاجة معينة أو شعوره برغبة ما يؤدي إلى حالة من التوتر وتجعل انتباهه متحفزاً وموجهاً إلى موضوعات هذه الحاجات والرغبات.
- ب- التوقع: *EXPECTATION* عندما يكون الشخص في حالة توقع لإحساس معين فإن انتباهه يتركز على نطاق محدود من المثيرات المرتبطة بتوقعه. والواقع أن الفرق بين الانتباه نتيجة الحاجة ونتيجة التوقع ليس كبيراً ولكن يمكن أن نميز في الأول الانتباه إلى موضوعات معينة كانت للشخص بها سابق خبرة، وفي الثاني انتباهها إلى مثيرات لم تظهر بعد وتوجه إليها طاقة الانتباه قبل حضورها، أي انه نوع من استباق الأحداث.
- ج- مدة التركيز على المثيرات: إن امتداد مدة التركيز على مثير بعينه تجهد العضو الحاس مما يجعل الانتباه يتحول إلى مثيرات أخرى لخفض توتر العضو الحسي. فتركيز الانتباه على واجهة مترددة الإضاءة يؤدي إلى إجهاد شبكية العين، مما يجعل المثيرات الأخرى تجذب الانتباه إليها فتريح العضو الحاس.⁸²

⁸² - السيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكنانى (1983)، سيكولوجية التعلم، مرجع سابق، ص: 112-113.

أنواع الانتباه:

تنشأ أنواع الانتباه من غلبة العوامل المؤدية إلى توجيه الانتباه، هل ستكون الغلبة للعوامل الخارجية أم العوامل الداخلية. ويمكن تقسيم الانتباه إلى أربعة أقسام هي:

1- الانتباه القسري أو الإرادي: INB VOLUNTARY وهو اتجاه للإحساس نحو موضوع معين دون تدخل الفرد في ذلك. وينتج هذا التركيز عن قوة المثيرات الخارجية وضعف فاعلية إرادة الشخص في توجيه انتباهه.

2- الانتباه التلقائي: habitual وتعني بتلقائية الانتباه أنه لا يتم بتدبير إرادي وفي نفس الوقت لا تحتفي الإرادة منه كلية. فالفرد في حالته العادية (ليست لديه حاجات ملحة) يوجه انتباهه إلى مختلف مثيرات المجال وينتقل بينها دون تمييز أو تركيز طالما هي الأخرى في حالة عادية (ليس بينها مثير قوي منفرد..)

3- الانتباه الإرادي: voluntary ويقصد به التوجه المقصود للإحساسات نحو موضوع معين، وتلعب إرادة الشخص ونواياه دور المقاوم لأثر العوامل الخارجية على الانتباه حيث تقوم بإلغاء تأثيرها كلما وجدت.

4- الانتباه الاستباقي: anticipatory هذا النوع من الانتباه هو الطرف المضاد للانتباه الإرادي، فالانتباه الاستباقي هو توجيه الانتباه وتجميع الإحساسات حول موضوع لم يظهر بعد في مجال الانتباه.

هـ- الإدراك الحسي: ERCEPTION الإدراك الحسي هو العملية التي تتم بها معرفتنا للعالم الخارجي عن طريق التنبهات الحسية. وقد فسرت العملية العقلية التي نتعرف بها على عالمنا الخارجي تفسيرات مختلفة. فقد اعتقد بعض علماء النفس أن ما ندركه من العالم الخارجي إنما هو مجموعة إحساسات جزئية بسيطة تترايط معا وفقاً لبعض القوانين لتكون المدركات percepts ولذلك فقد سميت المدرسة التي ينتمي إليها هؤلاء العلماء بالمدرسة الارتباطية.⁸³

فحركة السيارة هي ترايط عدد من صور السيارة بتتابع أمام البصر، وإن مدرك السيارة نفسه ليس أكثر من أطوال معينة ودرجات ضوء مختلفة وإحساسات لمسية معينة تترايط لندرك السيارة. وقد انتقد بعض علماء النفس ومنهم كهلر kohler وفرتهيمر werthelimer وكوفك kofka هذا التفسير للإدراك، وقالوا أن الإدراك الحسي يكون إدراكاً لكليات wholes وليس مجموعة جزئيات details مترابطة، فالكليات

⁸³ - السيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكنانى (1983)، سيكولوجية التعلم، مرجع سابق، ص: 114-

هي أول ما ندرك ثم يتم تحليلها لندرك الجزئيات المكونة للكل، فعندما ندرك سيارة متحركة إنما ندرك ذلك ككل مندمج وليس سيارة ثم حركة.

وهذه النظرية البنائية تؤكد على أن الإدراك الحسي يكون إدراكاً لصيغ كاملة، بل أن الفرد لا يدرك الجزئيات فإذا ما تعرض لها أكملها تلقائياً. ولذلك سميت هذه المدرسة بالجشتالتية. فالجشتالت *gestalt* كلمة ألمانية يقابلها في العربية كلمة الصيغة أو في الإنجليزية كلمة *form*. فالعقل الإنساني لا يميل إلى إدراك العناصر المتناثرة ولا يهدأ حتى يكشف في هذه العناصر نوعاً من التنظيم *organisation* الذي يصيغه في صيغة معينة.⁸⁴

الفرق بين الإحساس والإدراك:

تكلمنا عن الجهاز الحسي *sensory apparatus* ورأينا كيف يزودنا هذا الميكانيزم بالإحساسات التي تتصل غالباً بالعالم الخارجي. والذي نريد أن نوضحه في هذا المقام هو التفرقة بين هذه العملية التي تتم عن طريق الحواس، وبين ما نسميه "إدراكاً" فإن هذه العملية الأخيرة لا تتم بمجرد استجابة الحواس للمؤثرات الخارجية، ولكن حينما تنتقل هذه الآثار وتلك الإحساسات إلى العقل يبدأ في تمثيلها مستعينا بخبراته السابقة.

وذلك التمثيل العقلي يتم استجابة لآثار المحسوسات الخارجية هو ما نطلق عليه "عملية الإدراك".⁸⁵ فعندما ندرك منزلاً، فهذا إدراك حسي بصري يقتصر على تلك الصورة المنعكسة على شبكية العين، ولكن يجب ألا يغيب عن أذهاننا أن هناك نواحي أخرى تتصل بهذه العملية كأن يتحقق لدى المدرك مثلاً أن هذا منزلاً وليس مخزناً للبضائع أو مدرسة أو مسجداً. وأن يضم عدداً من الحجرات، ومن هنا يتبين أن الأمر ليس مقصوراً على مجرد الإحساسات، وإنما يدخل فيه معلومات المرء وخبراته السابقة التي تعطي بدورها معنى (*meaning*) للإحساسات التي تعتبر في حد ذاتها لب الإدراك، أو بعبارة أخرى المواد الأولية التي لا يتم الإدراك بدونها. فالإدراك إذن ليس مجرد انطباع صورة الأشياء في الذهن، ولكنه استجابة معينة للإحساسات الراهنة تستخدم فيها الخبرات السابقة، كما تتأثر باتجاهات الفرد وأسلوبه في الحياة.⁸⁶

وقد بينت تجارب الجشتالت بعض الخصائص التالية للإدراك:

84 - السيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكنانى (1983)، سيكولوجية التعلم، مرجع سابق، ص:115

85 - مصطفى فهمي (د.ت) سيكولوجية التعلم، مرجع سابق، ص. 152

86 - مصطفى فهمي (د.ت) سيكولوجية التعلم، مرجع سابق، ص، 152-153

- 1- إننا ندرك الكليات دون تحليل لها إلى عناصرها الجزئية.
- 2- إن ما ندركه هو نوع من العلاقات إحداها يدل على الأشياء كالدخان دلالة على وجود النار، وثانيها الأسماء الدالة على الأشياء.
- 3- إن الألفة بالمدرک تجعل الإدراك يتحول تدريجياً عن التفاصيل والعلامات البسيطة. وهناك ظاهرة متعلقة بالإدراك عند الفرد وهي ظاهرة الشكل والأرضية. فالخواص الداخلية للأجسام تساعد على وجود اختلافات في هيئة الموضوع، اختلافات ظاهرة بين الصورة الخارجية (figure) والسطح الداخلي لهذه الصورة (ground). ويوجد في حياتنا العادية أسئلة عديدة لإدراك أشكال على أرضية، فإدراك النجوم مثلاً هو إدراك أشكال وهي النجوم على أرضية وهي السماء، ورؤية هذه الكتابة، هي رؤية أشكال وهي الرموز على أرضية وهي الورق الأبيض. وسماع صوت ما، عبارة عن شكل والأرضية هي الفراغ الذي يحدث فيه الصوت، وهكذا ومن مزايا الشكل أنه:

1- يجذب الانتباه.

2- ذو حدود ((outlines))

3- ذو شكل خاص.

4- ودائماً ما تكون الأرضية إطاراً له.

وتظهر هذه الخصائص المميزة للشكل في الرسم (الشكل 1) فالشكل عبارة عن هلال، بينما الأرضية هي المساحة التي تحيط به، وهذه الأرضية تتميز ببساطتها وقلة تفاصيلها. وقد يلاحظ في بعض الظروف أن الفرد يجد صعوبة في التفريق بين الشكل والأرضية كما هو ظاهر في الشكل رقم 02⁰² وينتج عن ذلك تذبذب الانتباه بينهما، بسبب قوة ووضوح كل منهما. ولقد كان الفضل في إبراز هذه الظاهرة لعالم النفس الدانيماركي (روبين في عام 1905)⁸⁷ ويظهر أيضاً أثر عوامل التقارب والتشابه والاستمرارية والتكميل في أخطاء الإدراك فيما يسمى بالانطباع غير المحلل. مثال ذلك أيهما أكثر طولاً الخط المستقيم (أ) أو (ب).

شكلان يرسمان

وهناك ظاهرة أخرى من خصائص الإدراك الجشتلطي وهي ظاهرة التكميل (عامل الإغلاق). وخلصتها أن العقل يرمي عادة إلى تكميل الأشكال الناقصة فإذا رأى شخص ما دائرة ناقصة مثلاً فإنه يراها

⁸⁷ - مصطفى فهمي (د.ت) سيكولوجية التعلم، مرجع سابق، ص. 158-159

كدائرة، بعد أن يكمل النقص الذي بها في إدراكه. ويفسر الجشتلطيون عامل الإدراك حسب نظرية التوازن (equilibrium) فهم يرون أن النشاط الذهني ينتشر ليغطي هذه الفتحات، أي ليسد ما يكون موجوداً من نقص. إذ أن وجود الفتحة أو النقص في أي شكل من الأشكال يحدث حالة توتر (TENSION) وملء هذه الفتحة أو تكميلها يوجد التوازن بدلاً من التوتر.⁸⁸

ومن العوامل الذاتية للانتباه والإدراك هو التهيؤ العقلي للفرد، فمن خلاله ينتقي الفرد المثير ويركز عليه انتباهه. فمهما كانت العوامل الموضوعية للإدراك فإن فهم علاقة الشكل بأرضيته أو مجرد الانتباه لشكل ما لن يتم إذا لم يكن الإنسان مهياً عقلياً لذلك. فالإنسان يدرك ما يريد إدراكه. فإذا كان لا يريد إدراك مثيرات معينة فإن إدراكه لها يكون صعباً إلا في مستويات مرتفعة من الإثارة. ومثال ذلك أن الأم قد تنام في ضجيج شديد بينما تستيقظ بمجرد سماع أنين خافت لطفلها. وانتقاءنا للمثيرات وإدراكنا لها يتم عن قصد شعوري أو لا شعوري. ولذلك يرى تولمان TOLMAN أن أي سلوك نكتسبه إنما ينتج عن تفاعل إدراكنا للواقع مع دافع معين يحركنا ليخدم السلوك وظيفة للكائن.

ويؤدي عامل التهيؤ العقلي في كثير من الأحيان إلى الخطأ في الإدراك فعندما نكون مهيين عقلياً لاستقبال شخص ما وسط زحام، فإن تهيؤنا العقلي يؤدي بنا إلى الاندفاع إلى أشخاص يشبهون الشخص الذي نتوقع مجيئه.⁸⁹

الفصل الخامس

الحفظ والتذكر

مفهوم الحفظ والتذكر

الاكتساب

⁸⁸ - مصطفى فهمي (د.ت) سيكولوجية التعلم، مرجع سابق، ص، 159-160

⁸⁹ - السيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكنانى (1983)، سيكولوجية التعلم، مرجع سابق، ص: 117-

عوامل مساعدة على الحفظ

الحفظ والتذكر والنسيان

الحفظ: Retention:

- مجهود أو انتباه إرادي موجه من الفرد إلى نواحي المعارف والمهارات المراد الاحتفاظ بها.
- استعداد فطري له أساس عصبي يختلف باختلاف الأفراد.

التذكر remembrance:

يعتبر التذكر على اختلاف أنواعه من العوامل المساعدة على التعلم. فقد أكد علماء الجشتمالت على أن التذكر المرتبط بموقف التعلم الراهن يساعد على تكوين الصورة الكلية الجيدة أي تنظيم ما في الموقف من قوى وعلاقات حتى تحتل العلاقات الصحيحة بؤرة الانتباه. ويمكن تصنيف التذكر إلى الأنواع التالية:

أولاً: التذكر البعيد المدى وهو:

- استحياء ما سبق أن تعلمه واحتفظ به الفرد.
- استمرار قدرة الفرد على أداء عمل ما، سبق أن تعلمه وذلك بعد فترة من تعلمه لم يمارس خلالها هذا العمل، أي القدرة على الاحتفاظ. بما مرّ بالفرد من خبرات.
- عملية استرجاع حادث مر بالفرد أو تجربة من أي نوع معرفية كانت أو انفعالية أو مهارية.

ثانياً: التذكر القصير المدى:

وهو استرجاع مادة بعد فاصل زمني قصير من حفظها. وقد تكون هذه المادة المسترجعة أرقام أو مفردات لغوية أو مقاطع عديمة المعنى أو جمل أو عبارات أو أي مادة من المواد التي تدرس في المدارس والجامعات أو أي خبرة من تلك التي تقابلنا في حياتنا اليومية.

الذاكرة:

هي العملية العقلية التي يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية. فما يكتسبه الإنسان من خبرته الماضية من إدراكات وأفكار ومشاعر وميول وسلوك وحركة لا يختفي بدون أثر، ولكن يستبقه العقل في شكل نماذج وصور وآثار (تصورات ومفاهيم) في الذاكرة تدخل في النشاط النفسي للفرد في المواقف التالية والمقبلة.

وبدون الحفظ والتذكر يصير التفكير الإنساني محدودا للغاية حيث يرتبط فقط بعملية الإدراك الحسي العياني المباشر، ويخضع لمبدأ " هنا والآن " أي في موقف معين وفي زمن معين. ولكن النشاط العقلي وما يقوم عليه من قوانين التعلم يستلزم بالضرورة حفظا وخرنا للمعلومات تساعد الفرد على فهم وتمثل المعلومات التي تتوافر في مواقف أخرى وعلى إقامة الروابط بين المعلومات التي يكتسبها في المواقف المتلاحقة وبدون هذه العملية العقلية لا يتحقق النمو الإنساني، حيث يظل الفرد عند مستوى الطفل الوليد.

ولذلك ينبغي أن يعمل المعلمون على تنمية " الذاكرة الجيدة " في التلاميذ، والذاكرة الجيدة هي تلك الذاكرة التي يتذكر صاحبها المعلومات بسرعة ويحتفظ بها لفترة طويلة ويسترجعها بدقة. والتذكر عملية عقلية تتضمن ثلاث عمليات: ⁹⁰

1- الاكتساب: Acquisition

وتعني هذه العملية اكتساب نشاط أو تعلم المعلومات والخبرات وتكوين انطباعات عنها في شكل تصورات ذهنية تعرف بآثار الذاكرة. Memory traces وتقوم هذه العملية على تكوين روابط عصبية فيحاء المخ لما يدركه الفرد في عملية استقبال المثيرات والاستجابات لها وتدعيم هذه الارتباطات كلما تكررت هذه العملية.

وتستند فاعلية هذه العملية على مدى انتباه الفرد للمثيرات المختلفة فعدم القدرة على تركيز الانتباه أو عدم الرغبة أو الميل إلى الانتباه إلى موضوعات معينة أو الازدحام بمثيرات متضاربة أو ضعف الانتباه بصفة عامة يجعل الفرد يخفق في تسجيل المثيرات واستيعابها وتكوين انطباعات وصور عقلية عنها. فقد يخفق بعض التلاميذ في تثبيت وإرساخ Fixation المعلومات وبالتالي يخفقون في التعلم لأنهم غير منتبهين لما يجري في الفصل. فقد يمسك شخص بكتاب في يده وعينه على السطور ولكن نشاط عقله غير موجه لما يقرأه، وبالتالي لا تتحقق عملية الاكتساب لما يقرأه.

ولذلك يمكن تعريف الاكتساب بأنه مجهود وانتباه إرادي موجه من الفرد تجاه الموضوعات أو الأشياء المراد تعلمها أو اكتسابها.

⁹⁰ - السيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكنانى (1983) سيكولوجية التعلم، مرجع سابق. ص. 122-123

2- عملية الاحتفاظ: Retention

وهي عملية حفظ واستبقاء الانطباعات في الذاكرة بتكوين الارتباطات بينها لتشكيل وحدات من المعاني. وتتأثر عملية الاحتفاظ بحالات المرض العقلي خاصة حينما يحدث تحلل في أنسجة المخ، ومثال ذلك حالات زهان الشيخوخة، كما تتأثر عملية الاحتفاظ أيضا بحالات اضطراب بعض مراكز المخ مثل حالات الحبسة التي يعجز المريض فيها عن أن يجد الكلمة المناسبة في الكلام أو يصبح كلامه عبارة عن خلط مشوش من الكلمات، كما تتأثر أيضا بالعملية السابقة، فالعلاقة بين الاكتساب والاحتفاظ علاقة طردية.

3- الاسترجاع والتعرف:

الاسترجاع هو عملية استعادة ما استبقاه الفرد في ذاكرته من انطباعات وصور وخبرات وآثار واستجابات متعلمة تحت ظروف الاستثارة الملائمة في المواقف اللاحقة، وفي هذه العملية يحدث إحياء للروابط العصبية المتكونة في عمليتي الاكتساب والاحتفاظ للمواقف السابقة. ولذلك ففي بعض الأمراض النفسية والعقلية وإصابات الدماغ لا يستطيع الفرد أن يتذكر أحداثا معينة في حياته. كذلك فإن الحالات الانفعالية الشديدة تضعف عملية الاستدعاء، بحيث أن الفرد عندما يعود إلى حالته الطبيعية يتذكر ما كان يود أن يتذكره وهو منفعل. لذلك فإن الانفعال الزائد في مواقف الامتحان قد يؤدي إلى الإخلال بفاعلية عملية الاستدعاء.

أما التعرف فهو العملية التي تتحقق بها الاستجابة الألفة بالأشياء أو الموضوعات التي عرفها الفرد وخبرها من قبل، وبالتالي يتعرف عليها مرة أخرى في موقف أخرى ارتباطا بإشارات (أو علامات) معينة دالة عليها.

لقد أجريت الكثير من التجارب حول الحفظ والنسيان وانتهت إلى بعض النتائج التي نلخصها فيما يلي:

1- الحفظ وعلاقته بالمعنى والفهم:

من المعترف به في كل النظريات التعليمية أن الإنسان أسرع في حفظ المادة التي يفهمها من تلك التي يجهلها أو يجهل أكثرها، ولا شك أن لفهم القطعة الشعرية قيمة كبرى في تسهيل حفظها أكثر مما لو قصد المتعلم إلى تلاوتها وحفظها عن ظهر قلب من بادئ الأمر دون فهم للمعنى العام على الأقل.

2- الحفظ المتواصل والحفظ المتوزع:

يعتبر هذا العامل من بين العوامل التي تؤثر على درجة الحفظ والنسيان. والحفظ - كما نعلم - يحدث بطريقتين:

الأولى: أن يقوم المتعلم بالتعلم بطريقة متواصلة مستمرة، دون أن تتخلل مدة الحفظ فترات راحة. وهذا ما يسميه علماء النفس بالتمرين المتصل (Massed practice).

والثانية: أن يوزع المتعلم مجهوده على فترات مختلفة، بحيث يتخلل هذه الفترات أوقات راحة. وهذا ما يسميه علماء النفس بالتمرين المتوزع (Distributed practice). وقد دلت الأبحاث التجريبية التي قام بها علماء النفس على أن نتيجة الحفظ المتوزع - في غالب الأحيان - أفضل كثيرا من الحفظ المتواصل ذلك لأنه في الواقع أسرع، وأثبت في الذاكرة مما لو كان بالطريقة المتواصلة.

وحينها نقول: إن هذه الطريقة التعليمية أسرع من تلك، فإننا نقصد بذلك أن المدة اللازمة لها - دون حساب فترات الراحة التي تتخللها - أقصر من المدة اللازمة للوصول إلى نتيجة مماثلة في حالة الحفظ المتواصل.

غير أن توزيع الحفظ (التمرين) على أوقات متباعدة كثيرا لا يكون مفيدا بل قد يكون مضرا، لأن طول الفترة يهيئ الفرصة للنسيان.⁹¹

3- الحالة الانفعالية: Etat Emotionnel

لا أحد يشك في مدى تأثير الحالة الإنفعالية في الإحتفاظ بالخبرات التي تمر بالإنسان، فكلما كانت الخبرة التي تمر بشخص ما من بواعث سروره وبهجته، كان ذلك أدهى إلى سرعة تذكرها واستدعائها إلى الذهن، بخلاف المواقف التي يصحبها الحزن والألم، فإنها لا تلبث أن تمحى من الذاكرة بحيث يصعب على المرء استرجاعها أو تذكرها.

وقد فسر هذه الظاهرة العالم النفسي " فرويد " بأن الإنسان يميل إلى تذكر الخبرات السارة لأنه يجب تكرارها ويستمتع باستعادتها، بينما يحاول استبعاد الخبرات غير السارة لأنها تكون مصحوبة في العادة

⁹¹ 1 - مصطفى فهمي (د. ت) سيكولوجية التعلم، مكتبة مصر، الفجالة، ص. 169-173

بالألم والشعور بالذنب والفشل، وأثر ذلك ظاهر في حياتنا العادية حيث يميل الشخص إلى الابتعاد عن الناس الذين سبقت له معهم حوادث أليمة.⁹²

4- نوع المادة:

أثبتت الأبحاث التجريبية أن هنالك علاقة بين نوع المادة ودرجة النسيان، فكثيراً ما تكون المادة مصحوبة ببعض العوامل التي تساعد على طول الإحتفاظ بها كالشعر مثلاً، فإنه- بما يصحبه من وزن وإيقاع، وما يحمله من أخيلة وعواطف تثير المشاعر وتبعث الاهتمام، ذلك إلى جانب المعاني التي يعبر عنها- يكون أسهل المواد حفظاً، وأسرعها استيعاباً، وأدومها بقاءً في الذاكرة، ويليه في ذلك النثر فإن عامل الفهم فيه يكون له عظيم الأثر في استعادته، ومن هنا يتبين لنا أن الكلمات عديمة المعنى هي أشق المواد حفظاً، وأسرعها تلاشياً من الذاكرة، لأنها لا تعتمد على شيء من الفهم، ولا تستند إلى تثبيت المعنى.⁹³

5- تثبيت الحفظ: Overlearning

قد يحتاج المرء إلى عشرين محاولة ليحفظ إحدى المواد حفظاً جيداً، ولكننا نتساءل الآن عن الفائدة التي تعود على هذا الشخص إذا أضاف بعد تمام حفظه، عشر محاولات أخرى، أي بذل 50% زيادة على مجموع المحاولات التي قام بها في المرة الأولى. والسؤال الذي يطرح هو: أيتك ذلك التكرار أثراً جديداً فيزيد الحفظ ثبوتاً مثلاً أم أن الحفظ لا يزيد متى وصل إلى درجة الكمال؟.

لقد أثبتت تجارب "ابنجهوس" EBINGHOUSE أن هناك فائدة محققة من تثبيت الحفظ.

6- الكف الرجعي: RÉTROACTIVE INHIBITION

إذا حفظ الفرد موضوعاً من مادة معينة بعد انتهائه مباشرة من حفظ آخر من نفس المادة، فإن هذا يؤدي إلى نقصان في درجة الحفظ الأول، ويعبر عن هذه الظاهرة بالكف الرجعي، ومنشأ ذلك هو حدوث تداخل بين الموضوعين.

وتحاشياً لهذه الظاهرة يستحسن أن تتبع فترة الحفظ بفترة راحة حتى يتم تلاشي ذلك التداخل بين المعلومات.

⁹²

⁹³ 1 - مصطفى فهمي (د. ت) سيكولوجية التعلم، مكتبة مصر، الفجالة، ص. 176-182

كيف تقاس درجة الحفظ:

إن أبسط طريقة نستطيع بها قياس ما حفظناه تكون بواسطة حساب النسبة بين المادة الأصلية وما يمكن استذكاره منها بعد فترة الحفظ. فإذا كنت قد حفظت معنى عشرين كلمة من لغة أجنبية اليوم، ولم تستطع أن تتذكر منها في الغد إلا ثلاث عشرة كلمة، فمعنى ذلك أن نسبة الحفظ (Recall score) هي: 13/20 أي 65%.

والطريقة الثانية التي يمكن أن نقيس بها درجة الحفظ، هي طريقة التعلم من جديد RELEARNING فقد يحدث مثلاً أن يعطي شخص ما، قصيدة شعرية لحفظها. ويلاحظ أنه يجيد حفظها في وقت قصير، إلا أنه بعد فترة قد يعجز عن استعادة هذه القصيدة، متى طلب إليه ذلك، وقد لا يتذكر شيئاً منها. والطريقة التي تستعمل لقياس درجة حفظ الشخص في هذه الحالة، أننا نطلب منه إعادة حفظ القصيدة مرة أخرى. وفي هذه الحالة يكون المجهود الذي يبذله في الحفظ أقل منه في المرة الأولى، وبعملية حسائية بسيطة، نستطيع استخراج النسبة التي تدل على الفرق في درجة الحفظ بين المرتين. ولنوضح ذلك بالمثال التالي: حفظ "إنجيهوس" مجموعة من المقاطع عديمة المعنى واستغرق الوقت 33 محاولة (عددها 15)، لدرجة أنه كان يستطيع أن يسمعها كاملة وبدون أي تردد. ثم انقضت عليه فترة كانت كفيلاً أن تنسيه هذه المقاطع فكرر محاولة حفظها مرة أخرى، فتم ذلك بعد القيام بعدد من المحاولات بلغ إحدى عشرة محاولة (11). وهكذا نستطيع القول بأن "إنجيهوس" ادخر ما يبلغ اثنين وعشرين محاولة (22). وعلى ذلك يكون مدى الادخار في الحفظ Saving score هو 22/33، أي بنسبة 67%⁹⁴.

العوامل التي تساعد على الحفظ:

كان من عادة العلماء أن يدرجوا هذا الموضوع تحت عنوان "ترتيب الذاكرة"، ولكن بعد أن أبطلت الأبحاث الحديثة نظرية الملكات أصبح من الخطأ أن نقول: "ذاكرة" على أساس أن هناك ملكة مستقلة تسمى بهذا الاسم، وإنما يعتبر التذكر عملية من عمليات العقل. وإننا لنرى الكثيرين من الناس يشكون النسيان وضعف التذكر، ويلقون صعوبة في الحفظ، فهل في استطاعتنا علاج مثل هذه الحالات؟ إن من الإسراف في القول أن ندعي أننا نستطيع تدريب هذه العملية العقلية، وكل ما هناك أننا نستعمل من الوسائل ما يجعل التعلم سهلاً، شيقاً ومنظماً.

⁹⁴ 1 - مصطفى فهمي (د. ت) سيكولوجية التعلم، مكتبة مصر، الفجالة، ص. 176-182

ولقد أثبتت الأبحاث التجريبية أن كل حفظ يقوم على أسس تعليمية صحيحة يكون نصيبه التحسن والتقدم. ومن أهم العوامل التي تساعد على الحفظ الجيد ما يلي:

1- وجود النية أو القصد (Intention)

ولتوضيح هذا العامل: نفرض أن أحد أصدقائك قدمك إلى شخص ما ولنرمز له بالعلامة x، فقد يحدث أحيانا ألا يلقي الإنسان بالا لسماع الاسم، ومن ثم لا يكون هناك ما يبحث على تذكره فيما بعد، وليس معنى عدم التذكر في هذه الحالة أن ذاكرتك ضعيفة، فمنشأ ذلك أنك لم تعط الأمر قدرا من الاهتمام، وذلك بخلاف ما إذا تعمدت التعرف على هذا الشخص لأن لك مصلحة تتصل به فإنك حينئذ لا تنسى اسمه بسهولة، وذلك دليل على أثر القصد والاهتمام في ثبوت الحفظ وقوة التذكر.

2- استعمال الصور الذهنية (Imagerie)

لا شك أن لاستعمال الوسائل السمعية (كالراديو مثلا)، والبصرية (كالسينما) أثرا عظيما في عملية الحفظ، فالقصة متى نشاهدها في السينما أثبت رسوخا وأتم استيعابا من القصة التي نقرأها في كتاب أو نسمعها من صديق أو مدرس. والتوجيهات التي يتلقاها الأطفال **مشفوعة** بالمشاهد والصور أثبت وأحب إليهم من التي يتلقونها مجردة عن ذلك، ومن هنا تظهر أهمية وسائل الإيضاح في الدروس المختلفة في المدارس.

3- الربط (Association)

وقد أحسن علماء اللغة استغلال هذا العامل في تعليمها، والواقع أنه قوي التأثير في هذه الناحية، فالمبتدئ في القراءة والكتابة مثلا، يسهل عليه تعلم الحروف، كلما حاولنا ربطها بأشياء معهودة له. ولذلك نجد كتب القراءة تربط حرف (أ) بالأرنب، وحرف (ث) بالثعلب، وحرف (ق) بالقرد، وهكذا. بل إن الكبار كثيرا ما يحاولون استغلال هذه الوسيلة في الحفظ، فتراهم يربطون معلوماتهم الحديثة بخبرتهم السابقة، أو بالمعلومات التي تمت إليها بصلة أو بشبه قريب أو بعيد، ففي تعلم شخص ما اللغة الفرنسية، قد يربط الكلمات الفرنسية بالكلمات الإنجليزية التي سبق له أن عرفها.

4- الوزن والإيقاع: (Rhythm)

وللوزن أثر عظيم في تسهيل عملية الحفظ، ولقد كانت الدراسة قديماً، وخصوصاً في الأزهر الشريف، تعتمد على الاستظهار والحفظ، مما جعل العلماء يفكرون في وسيلة لضبط المعلومات وحصر الموضوعات، ومن هنا نشأت فكرة الملخصات الدقيقة التي كانت تشتهر "بالمتون" وهي عبارة عن مذكرات صغيرة مركزة تجمع إشارات خاطفة سريعة لأصول المادة، ولكن هذه المتون لم تحقق الرغبة في تسهيل الحفظ إذ كان ينقصها عنصر الإيقاع الذي يساعد على الحفظ، ويسهل عملية التذكر، ومن هنا اتجهوا إلى طريقة أخرى هي نظم الحقائق العلمية وبذلك ظهرت "المتون المنظومة" في مختلف العلوم والفنون حتى في الجغرافيا والتاريخ، وأكثر ما كانت تنظم في العلوم اللغوية والشرعية، كالنحو والصرف والبلاغة والفقهاء والتوحيد والتجويد.⁹⁵

الفصل السادس

نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية

التعلم الشرطي

التعلم بالمحاولة والخطأ

التعلم بالاستبصار

صعوبات التعلم

⁹⁵ 1 - مصطفى فهمي (د. ت) سيكولوجية التعلم، مكتبة مصر، الفجالة، ص. 182-184

نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية

اهتم كثير من العلماء النفس بدراسة عملية التعلم ومحاولة تفسيرها والتوصل إلى مكوناتها وعملياتها، وهناك ثلاث اتجاهات أساسية لتفسير التعلم وهي:

التعلم الشرطي، والمحاولة والخطأ والاستنبصار. insight. كما هناك العديد من النظريات التي توصلت عن طريق البحث والتجريب إلى بعض المبادئ لتفسير عملية التعلم، وسوف نكتفي بشرح ثلاثة من النظريات الأساسية المشار إليها سابقاً.

1- التعلم الشرطي:

اهتم العالم الروسي بافلوف (1849 – 1936) بدراسة الانعكاس الشرطي، وقد كان ذلك نتيجة الملاحظات أثناء إجراء تجاربه على نشاط الغدد اللعابية. فقد لاحظ أن رائحة الطعام أو رؤيته تؤدي إلى سيل لعاب الكلب قبل أن يوضع الطعام في فمه.

وتتلخص تجارب بافلوف في جمع لعاب الكلب عن طريق أنبوبة من المطاط تمر خلال فتحة في صدغ الكلب، وتصل إلى أنبوبة زجاجية حيث يتجمع اللعاب وتقاس كميته بدقة.

ثم قام بافلوف بعد ذلك بدق الجرس، وقدم الطعام للكلب في ذات الوقت. وكرر ذلك عدة مرات، فوجد أن لعاب الكلب يسيل عند سماعه لصوت الجرس دون وجود الطعام. وأطلق بافلوف على صوت الجرس: اسم المثير الشرطي أما الطعام فهم المثير الطبيعي. وسمى الاستجابة وهي سيل اللعاب للطعام باسم الفعل المنعكس، أما سيل اللعاب لصوت الجرس فتسمى فعل منعكس شرطي أو استجابة شرطية⁹⁶ ومن خلال هذه التجارب التي قام بها بافلوف يمكن الخروج بالمصطلحات التالية:

1- المثير الأصلي = الطبيعي = المثير غير الشرطي = اعطاء الطعام = unconditioned stimulus

2- الاستجابة الأصلية = الاستجابة غير الشرطية = إسالة اللعاب = (استجابة منعكسة أو منعكس غير متعلم) unconditioned response

3- المثير الشرطي = الثانوي = الصناعي = صوت الجرس Conditioned stimulus

2- الاستجابة الشرطية = إسالة اللعاب عند سماع صوت الجرس أو الفعل المنعكس الشرطي = (استجابة متعلمة) = conditioned response⁹⁷

⁹⁶ - محمد عثمانى نجاتي (1983) علم النفس في حياتنا اليومية، مرجع سابق، 135-137

⁹⁷ - مصطفى محمد زيدان ونبيل السمالوطي (1980)، علم النفس التربوي، دار الشروق، القاهرة، ص. 97

كان بتشريف وهو عالم من علماء الفسيولوجيا يدرس الانعكاسات الحركية motor reflexes مستعملا الصدمات الكهربائية كمنبه طبيعي، وقد لاحظ أنه يتبع حدوث هذا المنبه عملية جذب أو سحب سريع للعضو المثار من أعضاء الجسم.

أجرى (بتشريف) تجارب في المراحل الأولى على الكلاب فكان يسلط على قدم الكلب صدمة كهربائية، فيرفع الكلب قدمه ويحركها نتيجة لذلك. ثم أعاد التجربة بعد ذلك، مقترنة بصوت الجرس، أي أنه كان يقرن المنبه الطبيعي (الصدمة الكهربائية) بمنبه آخر صناعي هو عبارة عن (دق الجرس). والذي حدث أن حركة رفع القدم كانت عند استخدام المنبه المقترن دون أن يكون مصحوبا بالتنبيه الكهربائي)⁹⁸

وقد توصل بافلوف إلى مجموعة من المبادئ الأساسية التي تفيد في تفسير التعلم وهي:

1- التكرار: إن تكرار مصاحبة المثير الشرطي للمثير الطبيعي يؤدي إلى تقوية الارتباط بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية. فإذا ما تكرر دق الجرس ثم تقدم الطعام بعد ذلك فإن هذا يؤدي إلى تقوية العلاقة أو الارتباط بين صوت الجرس وسيل اللعاب.

2- التدعيم:

والتدعيم ضروري لتكوين الاستجابة الشرطية. والتدعيم هنا هو الطعام والذي يجب أن يأتي دوره بعد دق الجرس. وهو يؤدي إلى تسهيل حدوث الاستجابة الشرطية (إفراز اللعاب).

ج- الانطفاء:

يؤدي تكرار تقديم صوت الجرس والطعام إلى تكوين الارتباط الشرطي، ولكن إذا تكرر دق الجرس عدة مرات متتالية دون تقديم الطعام فإن كمية اللعاب تقل تدريجيا حتى تتلاشى، ولا يصبح لصوت الجرس أي أثر على إفراز اللعاب. ويسمى بظاهرة الانطفاء.

د- الإسترجاع التلقائي:

لا يؤدي الانطفاء إلى زوال الاستجابة الشرطية نهائيا فبعد فترة من الراحة، نجد أن المثير الشرطي بمفرده يستطيع أن يثير الاستجابة الشرطية. ويسمى بالاسترجاع التلقائي. والانطفاء هنا لا يعني الاستجابة بل يعني خمودها لعدم تقديم التدعيم (الطعام).

⁹⁸ - مصطفى محمد زيدان ونبيل السمالوطي (1980)، علم النفس التربوي، دار الشروق، القاهرة، ص. 99

هـ - الاستجابة الشرطية لمثير شرطي معين تحدث إذا ما صادف الكائن مثيرات متشابهة للمثير الأصلي. فإذا تعلم الكلب الاستجابة لدق الجرس فيمكن أن يستجيب لدق جرس آخر ويسمى هذا التعميم. ومثال ذلك خوف الطفل من الفأر قد يؤدي به إلى الخوف من الحيوانات المشابهة له مثل الأرنب و القط.

و- التمييز:

وهو يعني أن الكائن الحي يستطيع التفرقة بين المثيرات الشرطية المتشابهة. وفي مبدأ التعميم رأينا أن الاستجابة لمثير شرطي يمكن أن تحدث لمثير شرطي مشابه. ولكن اذا نظمت التجربة بحيث يدعم صوت معين و وتترك الأصوات الأخرى دون تدعيم فإن الاستجابة الشرطية تحدث للصوت المدعم فقط. ويسمى هذا بمبدأ التمييز ومثال ذلك الطفل الذي لا يفرق بين مكتب ومنضدة وبراها متماثلتين، ثم يستطيع بعد ذلك التمييز بينهما.⁹⁹

-2- التعلم بالمحاولة والخطأ: - Learning By Trial And Error

- Learning By Connecting And Selecting

اهتم بهذا النوع من التعلم العالم الأمريكي تور نديك (1874- 1949) (Thorndike) وهو يرى أن التعلم لدى الإنسان أو الحيوان يتم بالمحاولة وحذف الخطأ. فعندما يصادف الإنسان مشكلة ويرغب في حلها فإنه قد يقع في الأخطاء أثناء حل المشكلة، مع التكرار يمكنه تجنب تلك الأخطاء بالتدريج. وتتمثل تجارب تورنديك في وضع قط جائع في قفص مغلق، ويوضع الطعام (السمك) خارج القفص وعلى القط أن يحاول فتح القفص للحصول على الطعام. وكان القط الجائع يقوم في أول الأمر بكثير من المحاولات للخروج من القفص، فكان يحاول النفاذ من بين القضبان، وينبش الأرض بمخالبه وهكذا دون أن يصل إلى السمك، وبعد فترة من الزمن والمحاولات ينجح القط في الضغط على الكتلة عن طريق الصدفة، فيفتح الباب ويخرج من القفص، ويسمح له بأكل قطعة صغيرة من السمك. ثم يوضع مرة أخرى في القفص، فيبدأ من جديد في المحاولات الخاطئة للخروج من القفص حتى ينجح مرة أخرى بعد فترة من الزمن.¹⁰⁰

⁹⁹ - محمد عثمان نجاتي (1982)، علم النفس في حياتنا اليومية، مرجع سابق، ص. 38-39

¹⁰⁰ - سيد خير الله (1982) علم النفس التعليمي، مرجع سابق ص. 72

وقد لاحظ تورنديك أن المحاولات الخاطئة التي يقوم بها القط تقل تدريجياً، كما أن الزمن الذي يستغرقه في المحاولات الخاطئة يقل تدريجياً، ويرى تورنديك أن نشاط الكائن الحي واستجاباته المتعددة حتى يصل إلى الاستجابة الصحيحة هو شرط ضروري للتعلم، كما يشترط إثابة الإستجابة أي تدعيمها¹⁰¹. وقد توصل تورنديك إلى مجموعة من المبادئ الأساسية لتفسير التعلم الإنساني أهمهما:

أولاً: قانون الأثر: Law of Effect

ونص القانون كما يلي: هناك ميل لتكرار السلوك المؤدي إلى النجاح أو الارتياح عند الكائن الحي، كما أن هناك ميلاً لتجنب السلوك المؤدي للفشل أو الألم¹⁰² وهو يعني أن الاستجابة الناجحة في موقف معين تترك أثراً طيباً، يتمثل في حالة من الرضاء والسرور. وهذا السرور يقوي الرابطة العصبية بين الموقف والاستجابة، ويؤدي إلى تعزيز هذه الاستجابة وتكرار حدوثها في المستقبل. أما الاستجابة الخاطئة فإنها تقترن بالألم وعدم الرضاء، وهذا يؤدي إلى إضعاف الرابطة ويقلل من احتمال حدوث الاستجابة. ومعنى ذلك أن الثواب يثبت الاستجابة أما العقاب فإنه يضعفها.¹⁰³

ثانياً: قانون التكرار أو المران (التمرن): Law of Exercise

ومغزاه أن "القيام بعمل من الأعمال يسهل القيام به فيما بعد، وبالعكس فإن الفشل في عمل يجعل من الصعب القيام به فيما بعد". وهناك عاملان رئيسيان يؤثران في قانون التمرن: التكرار: إذ أن التمرن يكون فعالاً إذا كنا نقوم به من وقت لآخر دون انقطاع. الحداثة: إذ أن التمرن يكون فعالاً كلما كان حديث العهد.¹⁰⁴

ثالثاً: قانون الاستعداد والتهيؤ (التأهب): Law Of Readiness

101 - سيد خير الله (1982) علم النفس التعليمي، مرجع سابق ص. 72
102 - مصطفى محمد زيدان ونبيل السمالوطي (1980)، علم النفس التربوي، دار الشروق، القاهرة، ص. 114
103 - رمزية الغريب (1971) التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، مرجع سابق، ص. 122-124
104 - مصطفى محمد زيدان ونبيل السمالوطي (1980)، علم النفس التربوي، دار الشروق، القاهرة، ص. 115

" إذا كان لدى الكائن الحي الاستعداد لسلوك معين فإن هذا السلوك يؤدي إلى الارتياح، أما إذا لم يكن لديه الاستعداد لذلك السلوك فإنه يؤدي إلى الألم. وإذا كان الكائن الحي مستعدا لسلوك معين فإن الوقوف في وجه هذا السلوك يؤدي إلى الألم.¹⁰⁵

يستفيد المعلم من هذه النظرية ما يلي:

أولاً: مبدأ النشاط الذاتي:

إن التعلم عن طريق المحاولة والخطأ يقوم على مبدأ النشاط الذاتي. إن المتعلم يتعلم عن طريق العمل Learning by doing، وعن طريق الاستجابات النشطة. Active responses.

لقد كان مبدأ التعلم عن طريق العمل موضع عناية كبيرة من العلماء، فقد تحدث عنه وليم جيمس (William James) (1890)، وتأثر جون ديوي (Jean Dewey) بما قاله، وتمت على يديه المدارس المعروفة باسم مدارس النشاط Activity Schools، والتي تقوم برامجها على أنواع متباينة من النشاط، فنجد الطفل بيني أشياء، ويمارس ممارسات مختلفة، ويقوم برحلات تنمي الملاحظات ويجمع خلالها الأشياء التي تستعمل في مواد الدراسة، ثم تعقب هذا مناقشات يشترك فيها التلاميذ اشتراكاً عملياً. وهذا النوع من التعلم الذي يعتمد على مبدأ النشاط Principle of active response يناسب التلاميذ في المراحل الأولى من التعلم. إذ التعلم لا يكون له أثر في نفوسهم ما لم يشتركوا اشتراكاً فعلياً فيما يلقي عليهم من معلومات¹⁰⁶

ثانياً: مبدأ الحرية: Rule of freedom

كانت الحيوانات التي أجريت عليها التجارب تتمتع بقسط من الحرية لتصل إلى هدفها، فكانت تتحرك داخل المتاهة مثلاً دون قيد أو شرط. وتطبيقاً لهذا المبدأ نجد أن تمتع الطفل بالحرية أثناء تعلمه وعدم تقييده في جلسته وفي حركاته سيساعد على أن يكون أكثر قابلية للتعلم وأكثر استجابة، مما لو كانت حركاته محسوبة عليه.¹⁰⁷

ثالثاً: أهمية المراحل:

¹⁰⁵ - مصطفى محمد زيدان ونبيل السمالوطي (1980)، علم النفس التربوي، دار الشروق، القاهرة، ص. 115

¹⁰⁶ - مصطفى محمد زيدان ونبيل السمالوطي (1980)، علم النفس التربوي، دار الشروق، القاهرة، ص.

116-115

¹⁰⁷ - مصطفى محمد زيدان ونبيل السمالوطي (1980)، علم النفس التربوي، دار الشروق، القاهرة، ص. 116

عندما كانت تعرض على الحيوانات مشكلات صعبة كانت تلجأ إلى استجابات عشوائية خاطئة بعيدة كل البعد عن الهدف، فكانت سببا في إعاقة الحيوان عن التعلم وعدم الرغبة في مواصلة أي نشاط للحصول على الهدف.

وعندما كانت تقدم إلى الحيوان- في أول مراحل التجربة مشكلات سهلة - تتدرج في الصعوبة، كان الحيوان يتمكن من حلها بسهولة، ومن ثم بدت العوامل الهامة التي سهلت عملية التعلم.

رابعا: أهمية الدافع:

يلعب وجود الدافع دورا هاما في استمرار نشاط الحيوان للوصول إلى الهدف. فوجود الدافع شرط أساسي من شروط التعلم، وإذا لم يكن القط في تجارب تورنريك جائعا لما تحرك ليتعلم. ومما هو جدير بالذكر: أن أي تعلم بدون وجود الدافع، يكون عديم الأثر، كما أنه يتطلب مجهودا كبيرا من المتعلم.¹⁰⁸

3- التعلم بالاستبصار: Learning by Insight

اهتم بهذا النوع من التعلم بعض العلماء الألمان ومنهم كوهلر (1887-1967) (Kohler)، وكان محور الدراسة هو الإدراك البصري. ويسمى هذا الاتجاه باسم مدرسة الجشتالت GESTALT وهي كلمة ألمانية تعني الصورة أو الكل. وقد انتقدت هذه المدرسة التعلم بالمحاولة والخطأ فيما يلي:¹⁰⁹

I. إن عدم وضوح عناصر الموقف، وصعوبته أمام الكائن الحي لا تساعده في الوصول إلى الحل إلا بالمصادفة. وبدلا من ذلك كان يجب وضوح الموقف لكي تظهر قدرة الكائن الحي على الاستجابة.

II. إن التعلم ليس سلسلة من الاستجابات المنفصلة، فالكائن الحي وحدة متكاملة ويستجيب للموقف ككل.

III. إن المحاولة والخطأ تخبط أعمى لا يؤدي إلى حل الموقف إلا بالصدفة.

وقد أجرى الجشتالتيون مجموعة من التجارب على القرود والشمبانزي، ومن هذه التجارب ما يلي:¹¹⁰

التجربة الأولى:

¹⁰⁸ - مصطفى محمد زيدان ونبيل السمالوطي (1980)، علم النفس التربوي، دار الشروق، القاهرة، ص.

117-116

¹⁰⁹ - رمزية الغريب (1971) التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، مرجع سابق، ص. 264-261

¹¹⁰ مصطفى محمد زيدان ونبيل السمالوطي (1980)، علم النفس التربوي، دار الشروق، القاهرة، ص. 119-

وضع الشمبانزي في قفص وكان الطعام(الموزة) معلقة في سقف القفص بحيث لا يمكن الوصول إليها باليد مباشرة، وفي ركن القفص وضع صندوق. أخذ الشمبانزي ينظر إلى الفاكهة ويحاول الوصول إليها بمد اليد، وبالوثوب لكنه فشل. ثم أخذ ينتقل من ركن إلى ركن في حيرة، وأخيرا لاحظ الصندوق فنظر إليه ونظر إلى الموزة المعلقة في السقف وفجأة جذب الصندوق إلى الوضع الصحيح تحت الموزة ثم قفز ووصل إلى الهدف. فلا بد أن الحيوان في هذه التجربة أدرك العلاقة بين الصندوق وامكان الوصول إلى الموزة.

التجربة الثانية:

كررت التجربة السابقة ووضع صندوقان بدلا من صندوق واحد لكي يضع الحيوان أحدهما فوق الآخر للوصول إلى الهدف. هذه المشكلة أكثر صعوبة ولم يستطع حلها إلا عدد قليل من الشمبانزي.

التجربة الثالثة:

وضع الشمبانزي جائعا في قفص بحيث يرى الطعام الموضوع خارج القفص حاول أن يصل إلى الطعام باليد ففشل وبعد مدة لاحظ وجود عصا في الجزء الآخر من القفص. أمسك بها وأخذ يلعب بها ويستخدمها بطرق مختلفة، ثم أخذ ينفذها من بين قضبان القفص، وفي هذه الأثناء وقع بصره على الطعام وفجأة تغير سلوكه واستخدم العصا في جذب الطعام إليه ونجح في ذلك.

التجربة الرابعة:

وضع الطعام خارج القفص ووضع بجوار الشمبانزي عصا لا تكفي للوصول إلى الطعام وعلى مسافة خارج القفص وضعت عصا أخرى أطول يمكن عن طريقها جذب الطعام، إلا أنه لا يمكن الوصول إليها أي هذه العصا الطويلة بواسطة اليد مباشرة، وإنما يمكن الوصول إليها. عن طريق العصا القصيرة الموجودة داخل القفص.

وقد نجحت بعض القردة في حل المشكلة بأن حاولت أولا للوصول إلى الطعام بواسطة العصا القصيرة ففشلت وبعد مدة من استخدام العصا القصيرة لاحظت العصا الطويلة فجذبته واستخدمتها مباشرة للحصول على الطعام.

التجربة الخامسة:

وضع كوهلر داخل القفص عصوين قصيرين لا تكفي الواحدة منها لجذب الطعام وإنما يمكن إدخال إحدهما في طرف الأخرى وعمل عصا طويلة. وقد أجرى كوهلر هذه التجربة على أذكى حيوانات

الشمبانزي في مختبره، إلا أنه لم يستطع أن يحل المشكلة بسهولة بل استغرق وقتاً طويلاً في محاولات يائسة في جذب الطعام باستخدام إحدى العصوين. وفي فترة من فترات الراحة جلس على صندوق داخل القفص وأخذ يلعب بالعصوين ويحركهما وأثناء لعبه وضع إحداهما في طرف الأخرى وبمجرد أن وجد الحيوان نفسه ويده عصا طويلة ففز من مكانه مباشرة وأخذ في استعمال هذه العصا الطويلة في جذب الموزة ونجح في ذلك.

ويلاحظ هنا أن الإدراك يبنى بلا شك على فهم وإدراك العلاقة بين أجزائه، وعندما أعيدت التجربة لاحظ كوهلر أن الشمبانزي بدأ من بداية الموقف في وضع طرف إحدى العصوين في الأخرى، ولم يبذل عدداً من المحاولات كما هي الحال لو كان التعلم عن طريق المحاولة والخطأ. فالتعلم هنا قائم على إدراك العلاقات بين أجزاء الموقف ككل ويسمى الوصول إلى الحل عن طريق فهم وإدراك العلاقات في المجال الإدراكي بأنه يأتي نتيجة الاستبصار. النتائج التي توصل إليها علماء نظرية الاستبصار:¹¹¹

1. إن الوصول إلى الحل يأتي فجأة نتيجة ما يسمى بالاستبصار (الفهم - الإدراك)، ففي كل التجارب نجد أن الشمبانزي يحاول الوصول إلى الهدف عبثاً ثم فجأة يصل إلى الحل.
2. إن الاستبصار يعتمد على الإدراك وتنظيم أجزاء الموقف. ففي التجارب السابقة كان الاستبصار يأتي فقط عند تنظيم الأجزاء الضرورية للحل بشكل يسمح للحيوان بإدراك العلاقة بينهما.
3. متى توصل الحيوان إلى الحل عن طريق الاستبصار فإنه يمكن أن يكرره، فإذا وصل الحيوان إلى الحل مرة ثانية عند تقديمها إليه من جديد لن يستغرق منه وقتاً أو يبذل فيه أي محاولات، بل سيتجه في هذه الحالة إلى الحل مباشرة وبسهولة. يحدث التعلم بالاستبصار فجأة ومتى توصل إلى الحل فإنه سيستخدمه إذا تعرض لنفس الموقف من جديد.
4. إن الحل الذي يصل إليه الحيوان عن طريق الاستبصار يمكن أن يطبق في المواقف الجديدة، فالحيوان في تجارب الاستبصار لا يتعلم عادة معينة وإنما يتعلم علاقة بين وسائل وغاية¹¹²

¹¹¹ - مصطفى محمد زيدان ونبيل السمالوطي (1980)، علم النفس التربوي، دار الشروق، القاهرة، ص 120-

121

¹¹² - مصطفى محمد زيدان ونبيل السمالوطي (1980)، علم النفس التربوي، دار الشروق، القاهرة، ص. 121-

122

أما كلمة استبصار Insight فليس من اليسير أن نضع التعريف الشامل لها، لأنها اصطلاح انتشر استعماله، وعرف تعريفات كثيرة، ولكن هناك بعض الخصائص العامة التي يتضمنها هذا الاصطلاح من معنى وهذه الخصائص هي:

1. معرفة عناصر المجال الإدراكي واستخدامها مباشرة.
2. إعادة تنظيم هذه العناصر.
3. النظر إلى المجال الإدراكي وما يتضمنه من عناصر كوحدة.
4. إن صفة الاستبصار Insight موجودة عند الأطفال والكبار، وعند الحيوان على السواء مع اختلاف في درجة ذلك، كما أنها تزداد تبعا لدرجة نمو الكائن الحي. كل هذا يدعونا إلى القول بأن الاستبصار يوجد بدرجات نسبية.
5. وقد تظهر هذه الصفة فجأة، كما أن إدراك العلاقات بين عناصر الموضوع قد تظهر تدريجيا. " The insight might develop gradually, or appear suddenly "
6. وقد يكون هذا الاستبصار جزئيا (Partial) أي يتضمن جزءا من المشكلة، كما أنه يكون كليا (Complete) أي يتضمن جميع العلاقات التي يقوم عليها المجال الإدراكي.¹¹³

انتقال أثر التدريب: Transfer Of Training

ويعني هذا المصطلح أن المعلومات أو المهارات التي يتعلمها التلاميذ في موقف ما يمكن استخدامها في مواقف مشابهة. ويعتبر ذلك من الأهداف الأساسية في المدرسة. فهي تعد التلاميذ لكي يتوافقوا مع مواقف الحياة الخارجية ويستخدموا ما تعلموه في حل المشكلات التي تواجههم. فتعلم التلميذ القراءة والكتابة والحساب يفيد في مستقبله وفي حياته العامة، كما يكتسب طريقة للتفكير تساعد في حل المشكلات الحياتية. ومن الحالات الواضحة التي يحدث فيها الانتقال لأثر التدريب هو تعلم المهارات الحركية. فالتدريب على مهارة قد يساعد على انتقال آثارها إلى مهارة أخرى مشابهة، فمثلا تعلم قيادة سيارة يساعد في قيادة السيارات الأخرى.¹¹⁴

¹¹³ 1 - The Psychology of human learning by J. Mc Geoch (1947) p. 522-523
¹¹⁴ 2 - عبد الرحمن النقيب وصلاح مراد (1987) مرجع سابق، ص 156

نظرية الملكات وعلاقتها بانتقال أثر التدريب:

كان الرأي السائد بين القدامى من رجال التربية أن الغرض من دراسة مادة معينة، ليس نفس المادة وما تحتويه من حقائق ومعلومات، وإنما هو تمرين العقل وتعويده التفكير الصحيح. فاللغة اللاتينية مثلا، كانت تدرس في الجامعات، على أنها وسيلة من وسائل ترقية العقل ونضوجه. وكانت هذه الفلسفة التعليمية تستند إلى نظرية خاصة أطلق عليها: "نظرية الملكات" "The faculty theory". وتقول هذه النظرية: أن العقل مكون من ملكات أو قوى داخلية مثل الإرادة والذاكرة والانتباه والتخيل والملاحظة والتفكير المنطقي... الخ، وكان أصحاب هذه النظرية التقليدية يرون أن فائدة التربية في تقوية هذه الملكات عن طريق مواد خاصة، ومن ثم فإن المادة التي تستخدم في هذا الغرض، لا أهمية لها في ذاتها، ولكنها وسيلة لتنمية الملكات وتقويتها.

ولعل المركز الرفيع الذي كانت تحتله اللغة اللاتينية في العصور الوسطى خير مثال لتسلط تلك النظرية على الأوساط التربوية إذ ذاك. إذ كانوا يرون أنه لا يمكن أن تقوم مادة أخرى، غير العلوم الرياضية، مقام اللغة اللاتينية في شحذ العقل عامة وتقوية ملكة التفكير المنطقي خاصة. وهكذا كانوا يعتقدون أن أثر التعليم أو التدريب في هذه الناحية، يمكن أن ينتقل إلى كل نواحي الحياة، فيفيد الإنسان من تعليمه في حل مشكلات الحياة والقيام بمطالبها على الوجه الأكمل، أي أنهم كانوا يؤمنون بانتقال أثر التدريب دون قيد أو شرط. فتعلم اللغة اللاتينية أو الرياضة، كان ينتج رصيذا من القوة العقلية. وهذا الرصيد يمكن استخدامه في مواجهة أي خبرة جديدة قد تواجه الفرد في حياته. ولا شك أن هذا تطرف كبير ومبالغة في نظرية انتقال أثر التدريب، مبني على فروض فلسفية نظرية عن طبيعة العقل، ولا أساس لها من الدليل العلمي.

لقد سادت هذه النظرية الأوساط التربوية من القرن السادس عشر حتى القرن التاسع عشر. وكان من نتائجها، كما سبق ذكره، انصراف المدارس والكليات العليا، إلى دراسة اللغة اللاتينية القديمة. وكانوا يخصصون لها ربع وقت الطالب تقريبا، كما أنه كان من نتائجها عدم الالتفات إلى مطالب الفرد واستعداداته العقلية وتقديم المادة الملائمة له. كما كانت مناهج المدارس الابتدائية مزدحمة بمواد أو مسائل رياضية لا قيمة لها في حد ذاتها، بل اختيرت على أساس فائدتها الوهمية في تقوية العقل وشحذ ملكاته، كما كان الطالب يقضي جزءا نفيسا من وقته في حفظ هجاء آلاف من الكلمات التي لن يستعملها في

حياته، إلى غير ذلك من الشكليات التي لا قيمة لها في حد ذاتها، وكانت كل هذه المواد تلقن بطريقة ثابتة وصارمة.¹¹⁵¹

وظلت هذه النظرية سائدة حتى جاء علم النفس التجريبي، وأجرى أحد العلماء الأمريكيين تجربة على بعض التلاميذ لحفظ جزء من مادة تعليمية أثرها على حفظ معلومات من كتاب آخر ولكن لم يحدث أي انتقال. فاهتم العلماء بتلك التجربة وأجروا عدة تجارب أخرى على أسس علمية مختلفة. وقد أثرت هذه التجارب على الفكرة السابقة عن انتقال أثر التدريب، وظهر أثرها في تعديل المناهج الدراسية، كما فتحت الأذهان إلى أن الانتقال قد يكون إيجابيا أو سلبيا. ويحدث الانتقال الإيجابي حينما يؤدي التدريب على عمل ما إلى تسهيل تعلم شيء آخر ومثال ذلك تعلم اللغة العربية تؤدي إلى تسهيل دراسة التاريخ. أما الانتقال السلبي فيحدث حينما يؤدي التدريب على عمل إلى إعاقه التدريب على عمل آخر، ومثال ذلك تعلم لغتين في وقت واحد فإن إحدهما تعوق تعلم الأخرى. وتوجد مجموعة من العوامل التي تساعد على انتقال أثر التدريب وهي:¹¹⁶¹

1. التشابه بين الموقف السابق والمواقف المراد حدوث الانتقال إليها.
 2. إتقان التلميذ للخبرة السابقة يساعده على استخدامها في حل المشكلات التالية.
 3. ذكاء التلميذ وقدرته على إدراك العناصر المشتركة تساعد على انتقال أثر التدريب للمواقف المشابهة.
 4. الميول والاتجاهات الخاصة بالفرد تساعد على استخدام خبراته السابقة في المواقف الجديدة. فالفرد الأمين يستخدم دائما تعليمات الأمانة في سلوكه في المواقف الجديدة.
- وتعتبر درجة التشابه بين الخبرات من أهم عوامل انتقال أثر التدريب. وقد اهتم علماء النفس بذلك، فيرى بافلوف أن الانتقال يحدث إذا ما تشابهت العناصر بين الموقفين، بينما الجشتالتيون يركزون على التشابه في النمط العام للسلوك أو العلاقات في المواقف ويرون، مثل بافلوف، أن التعميم هو أساس انتقال أثر التدريب.¹¹⁷²

صعوبات التعلم:

تعني صعوبات التعلم تلك المشكلات التي يواجهها كل من المعلم والتلاميذ في الفصل المدرسي.

¹¹⁵ 1 - مصطفى فهمي (د. ت) سيكولوجية التعلم، مكتبة مصر، الفجالة، ص 85-87
¹¹⁶ 1 - رمزية الغريب (1971) التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، مرجع سابق، ص. 536-537
¹¹⁷ 2 - عبد الرحمن النقيب وصلاح مراد (1987) مرجع سابق، ص. 157-158

فالتلاميذ تواجههم مشكلات تعوق عملية التعلم، وكذلك المعلم تواجهه صعوبات من التلاميذ تؤثر على دوره في عملية التعليم. فأحيانا نجد تلاميذ عاديين في معظم المظاهر إلا أنهم يعانون من عجز واضح في تعلم مادة معينة أو موضوع معين. وقد ترجع مثل هذه الصعوبات إلى قصور في الحواس أو الجهاز العصبي، وربما ترجع إلى اضطرابات في مظاهر السلوك، فإذا نظرت إلى أحد الصفوف في المدرسة فإنك تجد بعض المشكلات المختلفة مثل: ضعف التركيز، عدم التوافق، وعدم الانتظام في الاستجابة، والبطء في التعلم وخاصة القراءة، ومشكلات النظام المختلفة وهكذا. وهذه المشكلات وغيرها تؤثر على تعلم وعلى دور المعلم في الفصل.¹¹⁸

وعملية التعرف على تلك الصعوبات تتضمن معرفة معلومات عن التلميذ والأسرة والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والمستوى التحصيلي، ويشترك المعلم مع الأخصائي في بحث هذه الحالات وتشخيصها أو التعرف عليها.

وتتضح صعوبات التعلم عندما يكون هناك فرق واضح بين قدرات التلميذ وتحصيله المدرسي. وقد تظهر الصعوبات في المجالات الدراسية التالية:¹¹⁹

1. صعوبات في القراءة ويتعرف عليها المعلم من ملاحظته للتلميذ، وقد تكون مرتبطة بعيوب صوتية أو عيوب في النطق مثل عكس الحروف أو تبديلها أو بطء حركة العين على الصفحة المقروءة.
 2. صعوبات في الفهم واستيعاب المادة المقروءة، وقد ترتبط بالقدرة على التركيز أو بقصور في الخبرات السابقة.
 3. صعوبات في الكتابة والهجاء وقد ترجع إلى عيوب في طريقة الكتابة أو في نطق حروف الهجاء.
 4. صعوبات في التعبير اللغوي الشفوي أو الكتابي قد ترجع إلى الخبرات السابقة أو سمات الشخصية المعينة.
 5. صعوبات في إجراء وفهم العمليات الحسابية.
- كما توجد صعوبات سلوكية أخرى في المجال الاجتماعي والانفعالي¹²⁰ مثل:

¹¹⁸ - فتحي السيد عبد الرحيم وحليم السعيد بشاي، (1982) سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية العادية، دار القلم الكويت، ص. 85-90

¹¹⁹ فتحي السيد عبد الرحيم وحليم السعيد بشاي، (1982) سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية العادية، دار القلم الكويت، ص. 158

1. النشاط الزائد للتلميذ والذي يؤثر بدوره على قصر مدى الانتباه وعدم التركيز، ويؤدي ذلك إلى صعوبة في الفهم والتعلم أو الاستجابة للنظام الدراسي.
 2. السلوك الاندفاعي من قبل بعض التلاميذ الذين يعملون تحت ضغط أو تفكير فجائي، وهؤلاء لا يضعون في تفكيرهم عواقب أفعالهم.
 3. القابلية للتشتت وهي تميز التلاميذ الذين يسهل جذب انتباههم إلى مثيرات أخرى. وهذا يؤدي إلى قصر انتباههم ومن تم يجدون صعوبات في الفهم.
 4. الجمود أو عدم المرونة حيث يستمر سلوك التلميذ لفترة طويلة حتى بعد انتهاء الموقف دون أن يغير من سلوكه وانتباهه إلى الموقف التالي.
 5. عدم الثبات الانفعالي وهو يحدث نتيجة خلل في الجهاز العصبي أو ربما نتيجة للإحباط الذي يواجهه التلميذ. ويلاحظ هذا السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
 6. حاجة التلميذ إلى تقدير الذات وتقبل الآخرين له، قد يؤدي إلى صعوبات في التعلم أو إلى مشكلات سلوكية في الفصل المدرسي.
- ولعلاج هذه المشكلات أو الصعوبات، لا توجد طريقة واحدة حتى الآن يمكن اعتبارها أفضل الطرق للعلاج. ولكن المعلم الكفء هو الذي يتميز بالمرونة والقدرة على التكيف في المواقف المختلفة واستخدام الأساليب التعليمية المتنوعة التي تساعد كل تلميذ على التعلم، والتغلب على ما يواجهه من صعوبات.

120 -- فتحي السيد عبد الرحيم وحليم السعيد بشاي، (1982) سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية العادية، دار القلم الكويت، ص. 159.