

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
	مقدمة
	المحاضرة الأولى : مدخل إلى علم النفس :
	تمهيد
	1- تاريخ علم النفس
	2- مؤسس علم النفس التجريبي
	3- تعريف علم النفس
	4- ميادين علم النفس
	الدرس الثاني : مناهج البحث في علم النفس
	تمهيد :
	1- المنهج التجريبي
	2- استخدام المنهج التجريبي في علم النفس
	3- منطلقات المنهج التجريبي
	4- آلية البحث التجريبي
	5- خطوات المنهج التجريبي
	2- المنهج العيادي
	3- المنهج المقارن
	الدرس الثالث : مدارس علم النفس
	تمهيد
	1- المدرسة التحليلية
	2- سوابق التحليل النفسي
	3- دور اللاوعي عند فرويد
	4- الغريزة عند فرويد
	5- العرات أو الخلجات عند فرويد les tics
	6- النمو النفسي الجنسي عند فرويد
	7- مستويات الشخصية عند فرويد

8-	مسلمات فرويد
9-	حركة الجهاز النفسي لدى فرويد
10-	ميكانيزمات الدفاع في التحليل النفسي
11-	إسهامات مدرسة التحليل النفسي
12-	التحليليون الجدد
2 - المدرسة السلوكية	
1-	تعريفها
2-	تعريف علم النفس من خلال المدرسة السلوكية
3-	مسلمات المدرسة السلوكية
4-	تجارب بافلوف
5-	خلاصة أعمال بافلوف
6-	أنماط الشخصية حسب بافلوف
7-	تجارب سكينر
8-	إسهامات المدرسة السلوكية
3- المدرسة الجشتالتية	
1-	معنى كلمة الجشتالت
2-	المبادئ الأساسية لنظرية الجشتالت
3-	مصطلحات النظرية الجشتالتية
4-	تعريف علم النفس من خلال المدرسة الجشتالتية
5-	مسلمات المدرسة الجشتالتية
6-	تجارب المدرسة الجشتالتية
7-	إسهامات الجشتالتية
الدرس الرابع : الذكاء	
1-	تعريف الذكاء
2-	طبيعة الذكاء
3-	النظريات المفسرة للذكاء
4-	العوامل المؤثرة في الذكاء
5-	قياس الذكاء
الدرس الخامس : الإدراك	

1-	تعريف الإدراك
2-	شروط الإدراك
3-	العوامل التي تؤثر في الإدراك
	الدرس السادس: الإحساس والانتباه
1-	تعريف الإحساس
2-	أعضاء الإحساس
3-	بعض أنواع الإحساس
2-	الانتباه
1-	مدى الانتباه
2-	الجهاز العصبي والانتباه
3-	حالات الانتباه
4-	أنواع الانتباه
	الدرس السابع : التعلم
1-	تعريف التعلم
2-	علاقة التعلم بالنمو
3-	النظريات المفسرة للتعلم
4-	قوانين التعلم
	قائمة المراجع :

استهلال :

حاولنا في هذه المطبوعة ان نقدم خلاصة ما قمنا بتدريسه لسنوات عديدة لطلبة العلوم الاجتماعية وهذا في محاضرات تتعلق بمقياس مدخل إلى علم النفس ، ورغم الاختلاف الذي حصل على مستوى البرنامج الذي كان ثريا على مستوى نظام الكلاسيك والمشتمل على العديد من الدروس التي تم اختزالها أو إلغاؤها على مستوى نظام ل م د وهذا بسبب المدة الممنوحة للمقياس بين النظامين ، حيث في الأول كان يدرس سنويا بينما حاليا سداسي فقط .

وقد اتبعنا في إعداد هذه المطبوعة البرنامج الوزاري المقدم لنا مبرزين أهم المحطات التي لا بد على طالب العلوم الاجتماعية أن يعرفها وأن يمر بها لا سيما كتعرف علم النفس ونشأته وكيف انفصل عن الفلسفة وكيف التحق بالمناهج العلمية الحديثة لا سيما التجريب . ثم عرضنا وبسطنا المدارس الكبرى في علم النفس التي تنير فكر الطالب وتجعله يفهم بعض السلوكات وكيفية تفسيرها من منظور كل مدرسة على حدا .

ولم ننسى أن نمر على بعض الوظائف المعرفية كالاحاساس والانتباه و الادراك والذكاء والتعلم.

آملين أن تكون المطبوعة متوافقة مع تطلعات الطلبة وأهداف المقياس .

المحاضرة الأولى :

مدخل إلى علم النفس :

الأهداف الرئيسية للدرس :

- التعرف على نشأة و ظهور علم النفس وتطوره
- التعريف بعلم النفس
- فروع علم النفس
- نشأة علم النفس الحديث
- التعرف أهم رواد علم النفس .

تمهيد :

يتساءل إسماعيل العلوي (2013) عن إشكالية تاريخ علم النفس حيث يؤكد أن التأريخ لعلم النفس يطرح أكثر من إشكالية ، وفي مقدمتها من أين نبدأ التأريخ لعلم النفس ؟ هل من التفكير الفلسفي العقلاني أم مع التفكير العلمي التجريبي ؟ ما موقع علم النفس ضمن لائحة العلوم الإنسانية ، من حيث الدور والأهمية والمشروعية العلمية ؟ كيف يمكن لنا فهم وتفسير منطق تطور علم النفس في مفاهيمه ومدارسه ؟ ما هي حدود صلاحية ومصداقية كل من المنهج التجريبي القائم على التفسير والتنبؤ والنهج الإكلينيكي الذي يعتمد على الفهم والتأويل . لذلك عموما يمكن الاستنتاج أن علم النفس له ماض عريق ، ولكن تاريخه العلمي قصير ، فهو ميدان يعود إلى العصور القديمة اليونانية ، لكن مع ذلك ، رغم أهمية هذه المراحل الماضية ، إلا أنه ينبغي الاعتراف بأهمية الشروط العلمية التي ساهمت في ظهور علم النفس كتخصص مستقل قائم بذاته ، له ضوابطه المنهجية ومقوماته الموضوعية وأدواته العلمية .

5- تاريخ علم النفس :

إن دراسة النفس البشرية لم تكن بعيدة عن تفكير معظم الحضارات والفلسفات في الماضي ، وكل حضارة أعطت تفسيراً يتناسب مع طبيعتها ومعتقداتها . وكأي علم

آخر كان علم النفس جزءاً من الفلسفة ثم انشق عنها ، لذلك توصف المرحلة الأولى بالمرحلة الفلسفية .

وهذا يجعلنا نبدأ مع الفلسفة اليونانية وصولاً إلى المدارس الحديثة لاحقاً .

✓ المرحلة الأولى :

توصف بالمرحلة الفلسفية حيث انصب اهتمام علم النفس على دراسة العلاقات التي تربط بين الجسد والروح . وهذا بداية مع سقراط لمفهوم النفس ، الذي يعتبرها متضمنة مجمل النواحي الأخلاقية ذات الطبيعة العقلانية ، فالإنسان هو دائماً أمام امتحان ماذا يقبل وماذا يرفض ، وذلك من خلال وعي الذات بواسطة وعي الذات بالنسبة للآخرين وهذا ماتؤكدده مقولته الشهيرة " اعرف نفسك " إذا بالنسبة له الأفضل البحث في الإنسان لا في الأشياء.

أما افلاطون فهو صاحب نظرية المثل وحسب رأيه فالإنسان مركب من جزئين جزء مادي وهو الجسم وجزء إلهي خالد هو النفس ، وستعود إليه بعد تركها الجسم . والحياة النفسية عند افلاطون مستقلة عن حياة الجسد ولكنها تحكم الجسد وهي داخله وكأنها داخل السجن ومصيرها العودة إلى مقرها الأصلي . لقد كان أفلاطون سباقاً وله آراء في علم النفس تدهش بعمقها وأصالتها .

أرسطو انتقد كل من سبقه بقوله " هناك اتحاد بين النفس والجسد ، يُعبر عنه بنشاطات مختلفة ، والنفس هي المرجع وأساس الحياة وسبب الاحساس والادراك ، وهي مصدر الحياة وافكر والادراك ، والنفس ليست جسد ولكن شيء من الجسد .

✓ المرحلة الثانية:

تمثلت المرحلة الثانية (القرن التاسع عشر) في محاولة علم النفس الانفصال عن الفلسفة ، وحل موضوع الوعي أو الفكر أو النفسية محل الروح وتميزت هذه المرحلة بالاهتمام المتزايد لبعض علماء الفيزيولوجيا والفيزياء والطب بقضايا علم النفس وعلى الأخص موضوع الاحلاسيك وعلاقتها بالمشيرات الفيزيائية ، كما خصصت المقاعد الجامعية لتعليم علم النفس ، وقد استخدم هؤلاء العلماء المنهج التجريبي في دراسة الموضوعات النفسية . ولكن كل أعمالهم التجريبية كانت تلجأ في النهاية إلى الاستبطان ، فسمي هذا المنهج بالاستبطان التجريبي وفيه يقوم الشخص بحل مشكلة تجريبية معينة ويصف في الوقت نفسه الحالات التي تمر في وعيه . أي أن المنهج لم يتغير وبقي مستنداً إلى التأمل الذي يقوم به الوعي للوعي ذاته .

✓ المرحلة الثالثة :

تميزت هذه المرحلة (النصف الأول من القرن العشرين) بنشوء المدرسة السلوكية التي أسسها عالم النفس جون واطسون ، وبدأت مع هذه المدرسة الدراسة العلمية للسلوك ، واعتبرت أن السلوك هو الذي يشكل الأساس الموضوعي لقيام علم النفس العلمي . لأن السلوك وحده - وليس الوعي - يمكن أن يخضع للملاحظة الموضوعية . اثار واطسون ضجة كبيرة في علم النفس بتحريره دليلا أسماه " علم النفس كما يراه السلوكيون " في هذا الدليل أوضح أن دراسة الوعي بواسطة الاستبطان ليس لها مكان في علم النفس كعلم .

وتعتبر السلوكية أن مادة علم النفس يجب أن تقتصر على دراسة الاستجابات التي يقوم بها الكائن الحي بتأثير مثيرات معينة ، وهكذا فالسلوك يتكون من مجموعة من الاستجابات التي تظهر في وضعية معينة . وحسب السلوكيين تهدف هذه الدراسة إلى تحديد العلاقات أو القوانين التي تربط بين المثيرات والاستجابات (مريم سليم ، إلهام الشعراني ، 2006)

6- مؤسس علم النفس التجريبي :

يعد فونت بحق المؤسس الفعلي لعلم النفس التجريبي ، فهو الذي أسس أول مخبر خاص بهذا العلم في مدينة ليبزغ بألمانيا عام 1879 وعلى يديه تتلمذ عدد من العلماء والدارسين في ميدان علم النفس آنذاك مثل كرابلن وكولب (Kraepelin, Kulpe) وغيرهم ممن أصبحوا قادة معروفين لعلم النفس في الولايات المتحدة فيما بعد مثل هل وفيتمر (Hall , Witmer) . (أمل الأحمد ، 2006) .

التحق فونت في بداية حياته الجامعية بكلية الطب ، فدرس العلوم الطبية ثم انتقل فيما بعد إلى دراسة الفيزيولوجيا . وقام بدراساته الفيزيولوجية والفيزيائية بالاشتراك مع هلمهولتز ، حيث عملا معا لمدة ثلاثة عشر عاما ، وفي هذه الأثناء اتجهت اهتماماته نحو علم النفس الفيزيولوجي والتجريبي بتأثير من زميله هلمهولتز شخصيا . وعلى الرغم السبق التجريبي الذي حققه كل من هلمهولتز وفخنر وفبيرر سواء في مجال علم النفس الفيزيولوجي أو التجريبي إلا أن الفضل الأكبر في تأسيس علم النفس التجريب يعود بالذات إلى فونت . (أمل الأحمد ، 2006) .

انشغل فونت في البداية بتوضيح مفاهيم علم النفس المتعلقة بالمجالات الفرعية والطرائق والفرضيات الخاصة بهذا العلم . واعتمد طرائق هلمهولتز

التجريبية ، الذي كان هذا الأخير قد استخدمها في مجال الفيزيولوجيا ، إذ كان يقدم للمفحوص مثيرا يمكن قياسه وضبطه في مواقف وشروط محددة ، أما هو كمجرب فيقوم بملاحظة الاستجابة الصادرة عن المفحوص ، ويكتب تقريراً نهائياً عنها ، وذلك باستخدام أجهزة وأدوات علمية تجعل هذه التقارير أكثر دقة وموضوعية ، ومن المفيد هنا أن نذكر أن فونت كان مهتما بدراسة الأحداث والأفعال الواقعة بين المثير والاستجابة لاجئاً من أجل ذلك إلى التأمل الباطني ، وهو الأمر الذي اهتم به هل Hall فيما بعد . ولكن بشكل أكثر نضجا وتطويرا .

كان فونت يعتقد أن الحياة الشعورية للفرد هي مادة علم النفس الرئيسية ، أما الإحساسات فهي العناصر أو الوحدات الأخيرة التي تسهم في بناء خبراتنا . فإذا كانت مهمة الفيزيولوجيا تكمن في توضيح كيفية عمل الإحساسات لدينا ، فإن مهمة علم النفس تتمثل في وصف الخبرة المباشرة التي نتلقاها عن طريق الحواس مباشرة ، ثم نقوم بتحليلها وتفسيرها ، وتنطوي هذه الخبرة على خصائص خاصة أطلق عليها فونت اسم المشاعر ، وقد كانت هذه الخصائص مقدمة لوضع نظريته الخاصة بالمشاعر عام 1893 . أما الدراسات التي أجراها فونت في مخبر علم النفس الذي أنشأه في مدينة ليبزغ ، فتركزت حول الإحساسات ، والإدراك الحسي بالدرجة الأولى ، وعموما يمكننا تصنيف أعمال فونت إلى أربعة مجالات تجريبية رئيسية هي :

- التجارب البصرية السمعية
- تجارب زمن الرجوع
- التجارب السيكوفيزيائية
- تجارب الترابط .

وقد تضمنت هذه المجالات الرئيسية مجالات فرعية أخرى . فبالإضافة إلى دراسة الإحساسات والإدراك الحسي ، كان هناك اهتمام أكبر من قبل فونت بدراسة الإدراك الحسي البصري ، وكان له دراسات أخرى تناولت عملية تمييز الألوان ، والرؤية بعين واحدة ، والخداع بالبصري . وركز بصفة خاصة على دراسة زمن الرجوع ، متأثراً بذلك بعلم الفلك من جهة ، و بزميله هلمهولتز الذي قام بقياس سرعة السيالة العصبية في أعصاب الحس من جهة أخرى . وقد كان يهدف فونت من هذه الدراسات إلى فهم عملية الإدراك الحسي بشكل أكثر عمقا وتحديدا (أمل الأحمد ، 2006) .

7- تعريف علم النفس :

التسمية العربية ، علم النفس ، تؤدي المعنى الأصلي للكلمة اليونانية المؤلفة من : بسوخي وتدل على النفس ، ومن لوغوس أي دراسة ، علم .

أخذت اللغات الأجنبية هذه الكلمة المركبة فصارت بسلوكولوجي لدى الفرنسيين والألمان وسلوكولوجي عند البريطانيون ، وهذه الأخيرة دخلت اللغة العربية بدرجة صار استعمالها يوازي استعمال الكلمة العربية ذاتها . (علي زيعور ، 1984)

يعتبر خير تعريف لعلم النفس هو ذلك الذي قدمه فاخر عاقل (1987) والذي اعتبره علم الخبرة والسلوك . فبعض علماء النفس يهتمون بدراسة الخبرة في حين يهتم بعضهم الآخر بدراسة السلوك كما يهتم فريق ثالث وهم الغالبية بدراستهما معا . وكلهم ينظرون إلى السلوك والخبرة بوصفهما تكيف العضوية بالنسبة للمؤثرات التي تقع عليهما . وبالرغم من احتفاظ هذا العلم باسم " علم النفس " فإن العلماء لا يعتبرون أنفسهم مهتمين بدراسة شيء منفصل عن الجسد . وحتى لو كانت النفس موجودة فعلا فإن عدم رؤيتهم إياها يبعدها عن ميدان البحث العلمي ، وذلك لأن العلماء يعجزون عن بحث أي شيء لا يقع تحت حسهم أو لا يمكن أن يؤتى به على ميدان الحس بواسطة اللغة أو بواسطة بعض الآلات كالمجهر أو الكالافانومتر أو آلة تصوير أو غيرها .

علم النفس هو دراسة السلوك ، هذا السلوك هو تصرف في موقف ، أي ذلك الذي ينضم التجربة المعاشة والحقل النفساني ، هي إذن غرض علم النفس وذلك هو تعريفه . وهذا التعريف معبر عن سائر الاتجاهات في المدارس النفسية ، فهو تعريف جامع (علي زيعور ، 1984)

8- ميادين علم النفس :

سنحاول إلقاء نظرة على بعض ميادين علم النفس وهي على النحو التالي :

- **علم النفس التجريبي :** يهتم بالأعمال التي تستخدم المنهج التجريبي وتتعلق بالأعمال بصورة أساسية بما يسمى الوظائف النفسية الكبرى : الاحساس ، الإدراك ، التعلم ، التذكر ، التفكير وحل المسائل والمشكلات ، اللغة وهي تعتبر موضوعات تقليدية في علم النفس التجريبي ، يتناولها علم النفس المعرفي أيضا لأن الاتجاه المعرفي الآخذ في التطور حاليا يقوم على معالجة المعلومات معالجة عقلية تتحول خلالها المدخلات الحسية ، حيث يتم ترميزها وتخزينها واسترجاعها لاحقا عند الحاجة إلى مخرجات تساعد في تكيف الإنسان مع بيئته الطبيعية والاجتماعية .

- **علم النفس الفزيولوجي :** الفيزيولوجيا هي علم وظائف الاعضاء ، ويعتبر بيرون علم النفس مكمل للفيزيولوجيا ليس بطريقة دراستها للوظائف المعزولة ، بل بدراسة النشاط الكلي للكائن الانساني من خلال علاقته ببيئته .
- **علم نفس الطفل :** يدرس علم نفس الطفل العديد من الموضوعات التي تتصل بنمو الطفل ومن بينها النمو الذهني والنمو الجنسي ، ويميز النفساني في وصفه لنمو الطفل بين عدد من المراحل التي تشير كل منها الى حالة من التوازن بين مختلف مظاهر السلوك التي تتناولها الدراسة
- **علم النفس التربوي :** هو تطبيق مباشر لنظريات علم نفس في مجال التربية ، حيث تشكل نظريات التعلم والنمو ، السلوك السوي والسلوك المرضي ومفاهيم الدافعية الدعامة الرئيسية للمهتمين في الحقل التربوي . يدرس علم النفس التربوي التصرفات والعمليات النفسية التي تصاحب العمل التربوي أو تتولد عنه ، خاصة في المجال الدراسي .
- **علم النفس الاجتماعي :** يهتم علم النفس الاجتماعي بدراسة سلوك الفرد بالنسبة لعلاقته مع الافراد الاخرين من ناحية تأثره بهم وتأثيره فيهم ، وبعبارة أخرى يدرس علم النفس الاجتماعي سلوك الافراد كما يتشكل من خلال المواقف الاجتماعية المختلفة .
- **علم النفس الفارقي أو الفروق الفردية :** يدرس التشابه والاختلاف بين الأفراد من حيث النوع والجنس والعرق والظروف البيئية . ويعتبر عالم النفس الألماني شترن أول من استعمل عبارة علم النفس الفارقي ، كعلم يهتم بالجراسة النفسية للفرقات الفردية ، إذ تختلف استجابات الفرد فيما بينها باختلاف الوضعيات التي يوجد فيها هذا الفرد .
- **علم نفس العمل :** يدرس العمل علأساس علاقته بالادراك والتعب والدوافع ... إلخ ويعتبر ميدانا من ميادين علم النفس التطبيقية ، ويهتم بجمع المعلومات حول العمل والعمال لتحسين الظروف المحيطة بالعمل ومنها العلاقات والتفاعلات داخل المؤسسة بين العمال والمسؤولين وبينهم وبين الآلات وهذا ما يسمى بالارغونوميا أي المواءمة لجهة الاتصال بين الانسان والآلة ، كيفية الاختيار للمهنة لأنها تقلل من حوادث العمل وتحسين ظروفه ، التدريب لتكييف الفرد بصورة أفضل مع ظروف عمله (مريم سليم ، إلهام الشعراني ، 2006)

الدرس الثاني :

مناهج البحث في علم النفس

الأهداف الرئيسية للدرس :

- التعرف على المنهج التجريبي وآليات تطبيقه في علم النفس ، وخصائصاته ومراحله.
- التعرف على المنهج المقارن في علم النفس ودوره في بعض التخصصات
- التعرف المنهج العيادي والأساليب المستخدمة فيه .

تمهيد :

تختلف طرق البحث في علم النفس حسب الغاية أو الهدف من ورائها ، فقد تكون بهدف البحث أو التقييم أو لوضع تقرير أو للتشخيص ، وقد تكون للتدخل في مجال معين ، ومهما كان الرهان في اتباع هذه الطرق ، فإن عالم النفس يستخدمها للحصول على معلومات ملائمة وموثوق بها (مريم سليم ، إلهام الشعراني ، 2006،

6- المنهج التجريبي :

يعتقد المشتغلون في علم النفس التجريبي أن علم النفس هو الدراسة التجريبية الموضوعية للسلوك الإنساني وذلك بقصد اكتشاف القوانين التي تحكم هذا السلوك وتضبطه. وانطلاقاً من هذا المعتقد فإنه لا يمكن إخضاع القواعد والقوانين التي تحكم السلوك الإنساني للآراء والاجتهادات التأملية. (أمل الأحمد، 2006)

7- استخدام المنهج التجريبي في علم النفس :

يشترك علم النفس مع غيره من العلوم الأخرى في السعي لتحقيق أهداف محددة واضحة تتجلى في فهم الظاهرة المدروسة والكشف عن العلاقة التي تربطها بالظواهر الأخرى ، ثم التنبؤ بما يمكن حدوثه ، كنتيجة لهذه العلاقات وتفاعلاتها . ويهدف علم النفس كذلك إلى تناول الظروف التي تحدد الظاهرة المدروسة ، فيسعى إلى ضبطها والتحكم بها . وحقيقة الأمر ، أن هذه الأهداف السلوكية الثلاثة (الفهم ، التنبؤ ، التحكم) مترابطة فيما بينها إلى حد كبير ، ولا يمكن لأحدهما أن يتحقق بعيداً عن الآخر ، فالتحكم بالظاهرة لن يتحقق مالم نتمكن من تحديد الظروف التي تحيط بها كاملة . والظاهرة تظل مشوبة بالغموض وعدم الوضوح ، مالم ننطلق من فهم جيد لها . والتنبؤ مبني على الفهم من جهة ، كما أنه يساعد الباحث أو المجرّب على زيادة فهم الظاهرة ووضوحها من جهة أخرى . إن علم النفس لن يتمكن من تحقيق هذه الأهداف ، غلا من خلال المنهج التجريبي الذي يلجأ على استخدام التجربة العلمية ، للتأكد من صحة الفرضيات التي تربط بين الظاهرة المدروسة والعوامل المسببة لها . فالمنهج التجريبي تغيير مضبوط ومقصود لجملة من الشروط التي تحدد تلك الظاهرة ، وملاحظة التغيرات الناجمة عنها ، ثم تحليل هذه التغيرات وتفسيرها (أمل الأحمد، 2006)

8- منطلقات المنهج التجريبي :

التجريب ينطلق أساساً من مقدرة المجرّب على التحكم بالشروط المحيطة بالظاهرة بطريقة اصطناعية ، فهو الذي يصطنع المثيرات اللازمة للموقف التجريبي ويفرض الشروط التجريبية التي تمكنه من الوصول إلى استجابات محددة ودقيقة .

وينطلق المنهج التجريبي من مبدأ مهم مفاده أن التأثيرات التي تحدثها متحولة في متحولة أخرى قابلة للتقصي ، عن طريق عزل هاتين المتحولتين ودراستهما . حيث يقوم الباحث المجرّب باصطناع الظاهرة ويتدخل في مسارها الطبيعي تدخلاً إيجابياً ، فيعدل في شروط حدوثها ، ويغير من عواملها ومسبباتها ، وهو من أجل ذلك ، يلجأ إلى حذف بعض الشروط ، والاستغناء عنها تارة ، وإضافة بعض الشروط التي يعتقد أنها مهمة وضرورية تارة أخرى . إنه بذلك

يعمل على التحكم بالظاهرة والمتغيرات الأخرى التي تتفاعل معها ، أو تلك التي تنجم عنها

لقد تبين للمشتغلين في فلسفة العلوم ، أن المنهج التجريبي هو أكثر المناهج قابلية للتعميم على العلوم كلها ، مع الأخذ بعين الاعتبار لإمكانية تكييفه ، بحيث يستجيب للطبيعة الخاصة بكل علم من العلوم ، لا بل كل فرع من فروع العلم الواحد (أمل الأحمد ، 2006)

9- آلية البحث التجريبي :

قلما يقف المجرّب في البحوث النفسية والتربوية عند حدود الأفراد المجرّب عليهم ، بل يهدف في الغالب إلى تعميم نتائج التي يتناولها بالدراسة بحيث تشمل ظواهر عديدة أخرى ، فالعلم يهتم دائما بالتوصل إلى عدد محدد من القواعد والقوانين التي تحكم ظواهر متعددة في آن معا .

ويعني التعميم (إطلاق حكم ينطوي على النتائج ، وجعله يصدق على عدد أكبر بكثير من العدد الذي جُعل بالفعل موضوع الدراسة) ولكن كيف يتم تعميم نتائج ظاهرة ما ، على أفراد محددين ، لم تجري التجربة عليهم ؟ للإجابة على هذا السؤال ، يقوم المجرّب عادة بإجراء تجربته على عينة تمثل المجتمع الأصلي الذي سحبت منه تمثيلا صادقا . وهو ينطلق هنا من افتراض منطقي ، مفاده أن ما ينطبق على أفراد الصيغة الممثلة للمجتمع الأصلي ينطبق على أفراد هذا المجتمع ككل ، وذلك بسبب التماثل أو التشابه الكبير الذي يفترض أن يتوافر بين أعضاء المجتمع .

إن عدد أفراد المجتمع الأصلي في الغالب كبير جدا ، بحيث يتعذر على المجرّب أن يتناول جميع هؤلاء الأفراد بالدراسة التجريبية ، وهنا لا بد من أن يعتمد على عينات ممثلة لمجتمع الأصلي . وتحتاج عملية سحب العينة إلى قيام المجرّب بإجراءات محددة مثل

- تحديد المجتمع الأصلي والتعرف عليه بدقة

- إعداد قائمة شاملة ودقيقة لأفراد المجتمع الأصلي .

- سحب عينة تمثل في خصائصها خصائص المجتمع الأصلي المقصود بالدراسة .

أما الأسباب التي تستدعي من المجرّب دراسة عينات من المجتمع وليس المجتمع بأكمله فهي كثيرة ، منها :

- التوفير في الوقت والجهد والنفقات
- الأخطاء الكبيرة التي يمكن أن تنجم عن دراسة المجتمع ككل ، وذلك بسبب نقص في كفاية الأشخاص القائمين بهذا العمل
- إمكانية دراسة العينات بدقة وموضوعية بواسطة فريق مدرب
- لا يمكن إشراك كل فرد من أفراد المجتمع في التجارب لأسباب شخصية أو اجتماعية أو صحية وغيرها
- استخدام العينات في التجربة ييسر للمجرب جمع البيانات وتسجيلها ثم تفسيرها وتحليلها بدقة .

ولكي تكون العينة ممثلة للمجتمع الأصلي الذي سحبت منه تمثيلاً صادقاً ، يفترض أن تتوفر فيها بعض الشروط مثل موضوعية العينة ، ابتعادها عن الانحياز ، فإذا كان أفراد العينة يمثلون أطفال الصف الثاني الابتدائي في دولة ما فلا يكفي المجرب أن يأخذ أفراد عينته من ولاية واحدة فقط ، ثم يزعم بعد ذلك أنهم يمثلون تلاميذ الدولة بأكملها . بل عليه أن يضمن في عينته مجموعات أخرى من التلاميذ متماثلة من حيث العدد من معظم الولايات ، غن لم يكن من جميعها ، وبذلك يمكن لعينته أن تكون شاملة وغير منحازة . . (أمل الأحمد، 2006) .

10- خطوات المنهج التجريبي :

تدخل التجربة كبقية أساليب الملاحظة داخل إطار خطوات البحث العلمي والمنهج التجريبي ، وتنقسم تلك الخطوات إلى خمس ، وهي :

1- الشعور بالمشكلة وتحديد وصياغتها :

تنبع المشكلة من الشعور بصعوبة ما ، فإذا تسببت بعض الأشياء في إحداث حيرة أو اضطراب لدى أحد الأفراد ، فإن عدم الارتياح عند هذا الفرد سيدفعه إلى التعرف على ما يحيره وإيجاد بعض الوسائل لحله ، على أن الإحساس بأن شيئاً ليس صحيحاً أو يحتاج غلى مزيد من الإيضاح لا يمثل مشكلة في حد ذاته وإنما يحدد مجالا قد توجد فيه مشكلة ما ، ولذلك يجب على الباحث أن يحدد المشكلة مما يجعل معالجتها ممكنة بالنسبة له .

ومن العوامل التي تساعد الباحث على الإحساس بالمشكلة والتعرف عليها ما يلي :

- البحث والاطلاع على ما يكتب في مجال تخصصه والمجالات المتصلة به وخاصة تقارير وبحوث أجريت في ميدان التربية وعلم النفس ، فبذور مشكلة ما قد توجد في الدوريات والمراجع المتخصصة تنتظر اكتشاف الباحثين لها .
- النظرة النافذة لما يجري حوله من بحوث وما يكتب ، لأن ذلك قد يوصله إلى نواحي الضعف ومظاهر التناقض التي تشير إلى احتمال وجود مشكلة .
- أن يضع نفسه في بيئة باحثة ناشطة مثل حلقات البحث والاجتماعات المهنية وبرامج الدراسات العليا و المؤتمرات التي يحضرها الباحثون ويثيرون قضايا ومشكلات قابلة للبحث والمناقشة وكذلك حضور مناقشات الرسائل الجامعية لأن ذلك قد يؤدي إلى استثارة أسئلة وأفكار جديدة بالبحث كما تزوده بالمفاتيح التي يتطلبها حل المشكلات (مريم سليم ، 2003) .
- مما سبق يتضح أن المظاهر الدالة على المشكلات في علم النفس هي :
 - التساؤلات الكثيرة التي يحاول علماء النفس حلها والإجابة عليها .
 - تضارب نتائج التجارب : فالتجربة تعطي في النهاية نتيجة معينة ولكن عند إجراء تجربة أخرى مثلها ، قد نحصل على نتيجة مختلفة وتظهر المشكلة في تضارب النتيجة ، فأى النتيجة أصدق ؟ ولذلك فإننا نحتاج إلى تجربة حاسمة لتلك المشكلة .
 - صعوبة تفسير إحدى النتائج التي نحصل عليها ، تفسيراً ينسجم مع النتائج الأخرى ، فإذا أمكن ربط نتيجة جديدة بنتائج قديمة فإن ذلك لا يعني وجود مشكلة ولكن المشكلة أنه يصعب تفسير إحدى النتائج بتفسيرات نظرية سابقة .

2- وضع فرضيات وصياغتها :

تساعدنا الفرضيات في تحديد كيفية السير في البحث ، مثل تحديد الإجراءات والتصميمات التجريبية لاختيار الحل المقترح للمشكلة وتحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة ، كما يستطيع الباحث من خلال صياغة الفرضيات أن يحدد المادة العلمية اللازمة لدراسته واستبعاد تلك التي لا تهمه ، كما تساعد الباحث في تقييم النتائج الدالة في دراسته وذلك من خلال اتفاق الدليل الواقعي مع الاقتراح الأصلي للبحث (الفرضية) .

وتعرف الفرضية أنها :

- علاقة تخمينية بين متغيرين أو أكثر
- تفسير محتمل للمواقف والمشكلات التي يواجهها الفرد
- حل مقترح لمشكلة ما

- تقرير يتكون من عناصر صيغت في نظام من العلاقات بطريقة منظمة تسعى إلى تفسير مواقف أو أحداث لم تتأكد بعد عن طريق الحقائق .

3- إجراء التجربة :

بعد صياغة الفرضية تأتي مرحلة التأكد من صحتها وذلك بإجراء التجربة ، وتعتمد التجربة وخطوات إجرائها على مدى دقة وصياغة الفرضيات حيث أن للفرضية دورا توجيهيا في التجربة ، إذ انه يدل الباحث على ما يجب أن يجريه من خطوات محل المشكلة والوصول بالفرضية إلى مرحلة القانون .

4- تحليل البيانات :

بعد إجراء التجربة وحصول الباحث على البيانات التي يريدتها يقوم بدراستها وتحليلها وذلك بهدف تصنيف البيانات التي يحصل عليها في صورة فئات أو متوسطات ، كما يتناول التحليل محاولة وصف العلاقة الوظيفية التي تربط بين متغيرين أو أكثر لمعرفة الارتباط أو التباين بينهما . وللإحصاء دوره وفاعليته في هذه الخطوة

5- تقييم نتائج التجربة :

- في هذه الخطوة يعلن الباحث قبوله أو رفضه للفرضيات أو الفرضية التي دفعته لإجراء التجربة بحثا عن صحتها أو عدمه ، ولاشك أن نتيجة التجريبية هي في الواقع قرينة واحدة ولا تمثل حكما مطلقا . وتجدر الإشارة إلى أن التجربة الواحدة لا تؤدي إلى تأكيد صحة الفرضية تأكيد مطلقا ولكنها تزيد من الثقة في الفرضية وترفع من درجة قبولها . ولذلك يجب إعادة التجربة عدة مرات حتى يزداد التأكيد قبل أن يقبل الباحث صحة الفرضية . وبالمثل فإن التجربة لا تؤدي إلى رفض الفرضيات رفضا تاما . المشكلات (مريم سليم ، 2003) .

2- المنهج العيادي :

لا يعني المنهج العيادي ، كما قد يوحي بذلك ظاهر القول ، أن عالم النفس يجري عمله عند رأس المريض ، إن المنهج العيادي مختلف تماما عن المنهج التطبيقي المقارن . فالمنهج العيادي مبدئيا يطبق أيضا على التصرفات السوية وغيرها من التصرفات وأنه منهج بحث ، من شأنه تنمية المعارف . وقد استمد المنهج العيادي الكثير من الأسلوب العملي الطبي ، الأمر الذي قربته من هذا الأخير كثيرا ، فقد اخذ عنه القناعة بأن الدرس العميق وحده للأفراد المفردين ذوي الذاتية المميزة

والمحترمة والمعتبرين في مواقف ومتطورين ، يمكن أن يتيح فهم هؤلاء الأفراد والإنسان عن طريقه . إلا أن هذه الوحدة في المنهج العيادي نسبية تماما . (مريم سليم ، علي زيعور ، 2004)

1- تقنيات المنهج العيادي :

يتميز المنهج العيادي باعتماد موقف معين أكثر مما يتميز باستعمال تقنيات خاصة ، فبعض العياديين يتجنبون ما يسمى بالتقناوية (النزعة التقنية) كما أنهم يحذرون في مجالات أخرى ما يسمونه بالعلماءوية (النزعة العلمية المفرطة) ويعتقدون ان التعقيد التقني يؤدي بهم على الوقوع في خطر الابتعاد عن موضوعهم ، فيعالجونه كشيء لا كذات ، ويعتقدون أنهم يرون في التقنية وهما ، أي الوهم الناتج عن محاولة فهم شخص بواسطة وسائل ومعدات باردة في نظرهم . (مريم سليم ، علي زيعور ، 2004)

ولعل أهم التقنيات المستخدمة في المنهج العيادي هي :

- المقابلة :

تعتبر المقابلة العيادية ذلك الحوار بين المختص والحالة ونقاش موجه وهي اجراء اتصالي يستعمل سيرورة اتصالية لفظية للحصول على معلومات ذات علاقة بأهداف محددة في العملية العلاجية، حيث يرى "كورشين" إنها تعتبر وسيلة مؤثرة وفعالة لتنمية التفاعل بين المعالج النفسي والمريض من اجل مساعدته على التخلص من محنته وتسهيل حل مشكلاته. كما عرفها "الان روس" على إنها علاقة دينامية بين طرفين أو أكثر بحيث يكون احدهما الأخصائي النفسي والطرف الآخر هو المفحوص طلبا للمساعدة الفنية المتميزة بالأمانة من جانب الأخصائي النفسي للمفحوصين في إطار علاقة إنسانية ناجحة بينهم.

وللمقابلة العيادية عدة أنواع تختلف هذه الأنواع باختلاف الهدف أو الغرض الذي تجرى من اجله المقابلة ولهذا يختلف الباحثين في تحديدهم للأنواع المختلفة للمقابلة، ولكن على العموم وبالرغم من تعدد هذه الأنواع يمكن أن نقول انه يمكن تحديد الأنواع الرئيسية للمقابلة كما يلي:

- المقابلة التشخيصية.
- المقابلة التي تجرى بهدف الالتحاق بمؤسسة أو العلاج.
- المقابلة التي تجرى بهدف دراسة الحالة أو التاريخ الاجتماعي.
- المقابلة مع أقرباء الحالة وأصدقائها.

كما توجد أنواع أخرى للمقابلة العيادية وذلك وفقا لتصنيفها وفقا لشكلها ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- المقابلة المقننة أو المقيدة.
- المقابلة المفتوحة أو الحرة الطليقة.
- المقابلة المفتوحة- المقيدة (المقابلة الموجهة).
- المقابلة نصف الموجهة.

كما يمكن أن نقسم المقابلة من حيث أسلوب إجرائها كما يلي:

- المقابلة الغير مباشرة.
- المقابلة المباشرة. (حاجسليمان فاطمة الزهراء ، دون سنة)

- الملاحظة :

قد يشكل الحديث فرصة لملاحظة سلوك الموضوع ، في الحالة التي يتم فيها الفحص النفساني ، وبالإمكان إيراد ما قاله لاغاش ، بمناسبة الحديث العيادي في مجال علم النفس ، عن المعلومات التي يحصل عليها المحلل النفساني " يمتزج معنى الكلام ، بإنشائه ولفظه وبمخارجه الصوتية وبالوقت والحركات وبالانفعالات وبالإحساسات ثم بالأعمال المنفذة أو التي ينوي تنفيذها قبل وأثناء وبعد الجلسة " (مريم سليم ، علي زيعور ، 2004)

- الروائز والمقاييس :

يصنف العيادي الروائز بأنها قياسنفسية (سيكومترية) وهو يقصد تلك التي تكون شروط تطبيقها منظمة بشكل يساعد على بناء معايير إحصائية تتيح ترتيب الفرد المدروس في مرتبة معينة ضمن الفئة التي ينتمي إليها .ويلق الكثير من العياديين أهمية كبرى على استخدام هذه الاختبارات في مجال منظورهم القياسنفسى (السيكومتري) وبصورة خاصة من أجل تعريف معطيات المشكلة الفردية التي توضع أمامهم ، من أجل دعم الفرضيات التي يضعونها كأصل للمشكلة ، ومن أجل تقرير اختبار النصيحة الأمثل والأكثر فعالية (مريم سليم ، علي زيعور ، 2004)

3- المنهج المقارن :

هو المنهج الذي يحاول إثبات علاقة سبب ونتيجة ، كما يتضمن مقارنة جماعية ، والاختلاف الرئيسي يكون في المعالجة ، فمثلا في المنهج التجريبي يشار إلى

السبب المزعوم أو الخاصية التي يعتقد أنها سبب الاختلاف كعنصر معالجة ، أما في المنهج المقارن فيمتاز بالمقارنة التي يمكن من خلالها ملاحظة أو استنتاج أوجه الشبه أو الاختلاف ، طالما كانت هناك أسس منطقية للمقارنة (سلام هدى ، 2017) .

الدرس الثالث :

مدارس علم النفس

الأهداف الرئيسية للدرس :

- التعرف مفهوم النظريات في علم النفس وأهميتها
- التعرف على نظرية التحليل النفسي وأهم مبادئها ومزاياها .
- التعرف على النظرية السلوكية ومبادئها وأهم روادها ومزاياها .
- التعرف على النظرية الجشتمالية ومبادئها وأهم روادها ومزاياها

تمهيد :

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

وعلم النفس بعد انفصاله عن الفلسفة تحرر من طرائقها ومناهجها واتخذ له طرقاً ومناهج خاصة . ولقد كان من جراء حدوثه وتعدد مناهجه أن قامت فيه مدارس عديدة تبدو للناظر غير المتعمق دليل فرقة وضعف ، وهي في الواقع عنوان حيوية وشباب . وأهم هذه المدارس ما يلي :

أ- **المدرسة الاستبطانية** : يتشدد الاستبطانيون في أهمية الاستبطان (التأمل الباطني) وتحليل الذات والعناية بتمحيص تفاصيل الخبرة النفسية

ب- **المدرسة السلوكية** : وهي تعتمد نظرة آلية في فهم السلوك البشري وترى في الحوادث النفسية حوادث فيزيولوجية تخضع لآلية المؤثرات التي تستتلي ردود أفعال .

ج- **مدرسة بافلوف** : أو مدرسة الارتكاز الاشرطي ، حيث يعيد بافلوف الحياة النفسية إلى سلسلة من الأفعال المنعكسة المقترنة ، ويرى أن الاقتران على درجات ، وهو بهذا يعلل الحياة النفسية من أبسط أحداثها إلى أكثرها تعقيداً . وتختلف آلية بافلوف عن آلية السلوكيين بأن هذه الأخيرة جامدة ساكنة في حين أن الأولى ديناميكية تتأثر بالأوساط الحضارية والاجتماعية والاقتصادية وسواها .

د- **المدرسة الشكلية أو الجشتالت** : ويرى القائلون بهذه النظرية في العضوية الحيوانية كلا موحداً ويصرون على وجوب دراسة السلوك كاملاً وبشكله الكلي لا بوصفه مجموعة ردود أفعال

هـ- **المدرسة التحليلية** : وتصر هذه المدرسة على أن رغبات البشر الشعورية منها واللاشعورية ودوافعهم البدائية هي العوامل المركزية في السلوك وأن كتبها ومعاكستها سبب الأمراض النفسية (فاخر عاقل ، 1987)

13- المدرسة التحليلية :

التحليل النفسي من أشهر مدارس علم النفس ، لا سيما بين غير المختصين ، فرغم الرفض الذي جابهته به لمدة طويلة ، بعض الأوساط الأكاديمية السيكولوجية ، فإنه اكتسح بشعبيته الدوائر العلمية والتقنية والأدبية ، كما ذاع صيته بين جمهور العامة ، وقد غدا منذ بعض الوقت ، من الاهتمامات الأساسية لعلم النفس (أنطوان حمصي ، 2003) .

جاء فرويد بالعديد من الأفكار والنظريات التي ساهمت إلى حد كبير في التعرف على العالم النفسي الداخلي للإنسان ، وبالموازاة مع ذلك ، اقترح مجموعة من التقنيات والطرق الإكلينيكية عبرت عن أسلوبه ، ومعظم هذه التقنية تطبق في جميع أنحاء العالم (إسماعيل العلوي ، 2013) .

و يعود إلى فرويد فضل صياغة وتعميم منهج التحليل النفسي ، كانت انطلاقته من مشكلة الهستيريا وطريقة علاجها بالتنويم المغناطيسي ، إذ عمل مع جوزيف برويبر في هذا المجال ، أي أنهما كانا يستخدمان التنويم لاستكشاف "نفس" المريض والبحث عن أصل المرض ، كما كانا يعيدان الأعراض الهستيرية إلى انطباعات تتأتى من الحياة السالفة وتعود للوعي أثناء التنويم المغناطيسي . (علي زيعور ، 1984)

14- سوابق التحليل النفسي :

إن دور اللاشعور هو المسلمة الأولى في التحليل النفسي ، ولكن فرويد مؤسس التحليل النفسي ، لم يبتكر المفهوم ولا اللفظ ، بل التقط أفكارا كانت شائعة في الجو ونماها في نظرياته . حيث أن للاشعور تاريخ قديم في الفكر الإنساني يمكن أن نرده إلى أفلاطون الذي لمح إليه في حديثه عن التذكر حين يقول أن النفس لا بد أن تكون قد اكتسبت الحقائق في حياة سابقة حين كانت تعيش في صحبة الآلهة تتأمل الموجود تأملا مباشرا ن فلما اتصلت بالبدن نسيت ما عرفت ، غير أنها تستطيع بالاستقراء ، أن تصل إلى ما هو مخبوء في أعماقها ، وبحث الرواقيون اللاشعور بحثا جديا حين قالوا أن في أعماق الإنسان مبدأ عقليا يسيطر على الحس والشهوة. وتسربت هذه الفكرة إلى الأفلاطونية الجديدة. فنجد لدى أفلاطون إشارات صريحة إلى التفرقة بين الشعور واللاشعور ، حين يقول أنه يحدث لنا في حالات الصحو أن نفكر ونعمل دون أن نشعر بتلك العمليات ، ثم ساد صمت حول هذه المسألة بين القرنين الثالث والسادس عشر حيث نجد مونتيني يتحدث عن الشهوة والتفكير ، فيقول ان الشهوة تعمل في النفس ، أحيانا دون أن يدركها المرء أو يفتن إلى وجودها (أنطوان حمصي ، 2003) .

15- دور اللاوعي عند فرويد :

أبرز فرويد و تلاميذته الدور الهام الذي يقوم به اللاوعي في الحياة الإنسانية (ولدى العصبيين بشكل خاص) وهو يتكون إبان الطفولة ، في السنوات الأولى من العمر ، إنه نتيجة القمع الاجتماعي والأخلاقي للطفل من قبل الآخرين .لذلك يبقى اللاوعي طفلياً ، غير منطقي ، أو أن منطق هو المنطق الخاص بالعاطفة لا بالعقل . وهو مقاد وموجه بشكل حتمي من قبل مبدأ اللذة ولا يخضع لمبدأ الواقع .ويتميز بأنه فعال ، دينامي (حركي) وبحيويته ، إنه مؤلف من الغرائز البدائية ومجمل السيرورات والعمليات النفسية المكبوتة .وبذلك فهو نواة الشخصية الحقيقة ، ومركز الطاقة لحياة الإنسان ، يوجه النفسية والسلوك إلى حد بعيد ، بعيد جداً ، وخاصة فيما يتعلق أو يقرب من المبكوتات فيه .

أما قبل الوعي فهو تلك المنطقة التي توجد فيها السيرورات التي لا تشكل معضلة ، أي التي نستعيدها ساعة نشاء ، كالذكريات الإرادية مثلاً .

وفيما يخص الوعي فإن فرويد لم يضيف إلى هذا المفهوم المعروف جيداً قبله أي شيء يذكر . (علي زيعور ، 1984)

دأب فرويد على التسلل إلى الطبقات العميقة من النفس الإنسانية مقتفياً المسالك والشعاب التي تنضح عبرها ذكريات مرضاه حينما كان يطلق العنان لتداعياتهم في جلساته الطويلة والمتكررة معهم . وأيقن بفضل معطيات العمل التحليلي أن ثمة قوى نفسية باطنية وخفية تعمل بشكل دينامي ودائم مسببة متاعب للشخص ، تتجسد في اضطرابات عضوية وسلوكية . ولقد دفعته ملاحظاته العيادية ومطالعته ومناقشاته مع ذوي الخبرة والاختصاص إلى الاعتقاد بأن هذه القوى غالباً ما تكون لا واعية .

وجاءت أعماله اللاحقة لتعزز اعتقاده بأهمية القوى اللاواعية وإبراز دور اللاوعي في حياة الفرد . ومنذ السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر أصبح اللاوعي ومكوناته الموضوع المركزي للتحليل النفسي . وإليه نقل فرويد كل اهتماماته مجسداً التأملات الفلسفية عنه في واقع ذي أبعاد وحدود ومقومات ، متجاوزاً وجهات النظر الرامية إلى البحث عن أسباب الأمراض النفسية في المحيط الذي يحيا فيه المريض ليدعم الرأي القائل بضرورة الكشف عن تلك الأسباب داخل الذات ، وبالتحديد في اللاوعي . وقد عبر عن هذا الموقف بوضوح حين قال : "إن جميع العمليات النفسية في جوهرها لاواعية... وإن العمليات اللاواعية تقتصر على بعض مظاهر نشاطنا النفسي فقط"(فرويد، 1923، 28). وأكد في مكان آخر بقوله: "إن التحليل النفسي لا يمكنه أن يقبل الرأي الذي يذهب إلى أن الشعور هو أساس الحياة النفسية، وإنما هو مضطر إلى

اعتبار الشعور كخاصية واحدة للحياة النفسية. وقد توجد هذه الخاصية مع الخصائص الأخرى للحياة النفسية أو قد لا توجد".

إن وجهة نظر فرويد هذه تخالف كل ما عرفه علم النفس حتى تاريخ الإفصاح عنها، بل وبعده (باستثناء أتباع فرويد طبعاً).. فالنفس بموجبها - تتألف من ساحتين: الوعي واللاوعي.

وفي حين يغطي الوعي مساحة صغيرة من النفس، يحتل اللاوعي المساحة الأكبر والأهم. وقد شبه فرويد النفس الإنسانية بجبل جليدي، ما يخفى منه أضخم وأعظم مما هو ظاهر بكثير. واللاوعي، فوق ذلك كله، هو، برأي فرويد، جوهر النفس والأصل الذي يتكون منه الوعي تدريجياً مع تقدم الطفل في السن.

وتكمن أهمية اللاوعي، بالنسبة لفرويد، في أنه مستودع الطاقة والانفعالات والأفكار التي يكبتها الإنسان منذ طفولته دون أن يعرف عن مكبوتاته أي شيء ليس بسبب وهن ذاكرته أو ضعف قدرته على التركيز والاستعادة، وإنما بسبب وجود قوى معينة تقاومها وتمنعها من الظهور في الوعي. فاللاوعي مغلق تماماً على الوعي رغم ما يتسم به من دينامية، يعتبرها فرويد مسؤولة عن ظهور تلك الانفعالات والأفكار من حين لآخر على شكل اضطرابات في حركات المريض وإدراكاته وتذكره. وهنا يطرح فرويد مفهومين أساسيين وضروريين لفهم آلية نشوء الأعراض المرضية والتخلص منها، وهما "الكبت" و"المقاومة". فالكبت يدل على حالة الانفعالات والأفكار في اللاوعي. والمقاومة هي القوة التي تحول دون انتقال تلك الانفعالات والأفكار إلى الوعي. ويتبوأ الكبت مكانة هامة في نظرية فرويد. وفي هذا يقول: "إننا نستمد مفهومنا عن اللاوعي من نظرية الكبت، ونعتبر المكبوت نموذجاً لللاوعي"

ويتضمن اللاوعي الفرويدي معنيين: الأول وصفي، والثاني دينامي. فالمكبوت، بالمعنى الأول، يستطيع أن يصبح شعورياً. ولكنه، بالمعنى الدينامي، يعجز عن ذلك لوحده. وقد أطلق فرويد على المستوى الأول مفهوم "ما قبل الوعي" وأبقى على مفهوم "اللاوعي" ليعبر به عن المستوى الثاني (بدر الدين عامود 2001)

16- الغريزة عند فرويد :

اهتم فرويد بدراسة الغريزة الجنسية وبتطورها وأثرها على سلوك الإنسان وعلى شخصيته ، حيث أعطى للغريزة الجنسية مدلولاً أوسع يبدو واضحاً في الطاقة الجنسية أو الليبيدو والتي ينسبها على الطاقة النفسية والانفعالية المنبثقة من

الحافز البيولوجي للنشاط الجنسي ، وهذه الطاقة تمر بمراحل جنسية متعددة (غالب محمد المشيخي ، 2014)

17- العرات أو الخلجات عند فرويد les tics

الخلجات أو العرات وهي التي تعرف أحيانا باللزمات العصبية تخفي بالنسبة للتحليليين حالة وجدانية مضطربة ، أهمها ضبط ربطة العنق بشكل دائم ن قضم الأظافر ، مص الإبهام ، تقطيب الحاجبين ، رفع الأكتاف ، لحس الشفتين ، بلع الريق ، السعال والبصاق علما إن هذه العرات تظهر في الوقت الحرج ، لكنها تختفي في حالات اليسر والابتهاج ، ومنها ما هو لفظي أيضا (ترددات تعابير جاهزة) . إنها تخفي صراعا وجدانيا لاوعيا . إن مفهوم اللاوعي رئيسي وأساسي في مذهب فرويد ، وإذا رفضناه ينهار التحليل النفسي بكامله . (علي زيعور ، 1984)

18- النمو النفسي الجنسي عند فرويد :

يؤمن فرويد بأن الميل الأساسي في الإنسان هو الغريزة الجنسية التي يؤدي كبتها إلى العصاب ، وذلك الدور الأول المعطى للجنس هو ما أثار عليه الاستنكار والضجة قبل أن ينشئ مدرسته النفسية ويحظى في مجال علم النفس بشهرة لم يحظ بها أحد غيره .

إن الليبدو بحسب فرويد هو تلك الدوافع الغريزية الجنسية اللاواعية تحتلان المنزللة الأولى في الفرويدية ولا سيما في تفسيرها للعصابات ، ولقد ذهب بعض تلاميذ فرويد إلى حد أبعد وضوحا من معلمهم في هذا المجال (سيأتي ذكرهم لاحقا) .

هناك نظام زمني وترابط تسلسلي في المراحل الغريزية الجنسية ، والفكرة الرئيسية هي المناطق الشبقية ، أي تلك المناطق في البدن التي تحدث إثارتها إشباعا ليبيداويا ، وتختلف هذه المناطق حسب مراحل العمر ونمو البدن . إنها مراحل قسمها فرويد إلى : (علي زيعور ، 1984)

ومن هذا المنطلق يقرر فرويد أن الأعوام الخمسة أو الستة الأولى من حياة الإنسان هي التي تحدد معالم شخصيته ونمطها . وتبعاً للمناطق الشبقية وتعاقب تمرکز الطاقة الجنسية فيها يقسم مراحل النمو ويصنّف الشخصيات . فالطفل يمر بثلاث مراحل أساسية: المرحلة الفمية، والمرحلة الشرجية، والمرحلة القضيبية، وعلى أساس السلوك الجنسي في كل مرحلة منها تتكون ثلاثة أنماط من الشخصية: النمط الفمي، والنمط الشرجي، والنمط القضيبية.

1 - المرحلة الفمية: ORAL PHASE يعتبر فرويد الفم أولى المناطق الشبقية الطفلية التي تشرع بأداء وظائفها بعد انفصال الطفل عن الأم مباشرة. فالطفل يحقق اللذة في مطلع حياته بمص الأشياء (ثدي الأم، الرضاعة..)، التي تقترب من شفثيه، أو توضع في فمه. كما يحققها بعد ظهور الأسنان عن طريق العض. وإذا كانت العملية الأولى تزود الطفل بلذة جنسية، فإن العملية الثانية (العض) تزوده باللذة العدوانية. وفي حال تناول الطفل للأشياء المؤلمة (الصلبة أو الحامضة أو المرة) فإنه سرعان ما يعمل على إبعادها عن طريق بصقها. بينما نراه يسلك سلوكاً معاكساً إن هو تعرض إلى محاولة انتزاع شيء لذيذ من فمه، حيث نجده يقاوم ذلك بواسطة غلق فمه. ويذهب فرويد إلى هذه الأفعال (المص، العض، البصق، الإغلاق)، تشكل الخبرات السلوكية الأولى للطفل، وأن تكرارها أو تكرار بعضها في هذه المرحلة يمهد السبيل لتكون بعض سمات الشخصية التي توجه علاقة الفرد بالعالم الخارجي. ويعني ذلك أن كل سمة تقوم على فعل من هذه الأفعال.

فالاتجاه نحو المعرفة والاكتساب وحب الاطلاع تتكون على أساس خبرة المص وتناول الأشياء عن طريق الفم. والعدوان والتخريب والمشاكسة هي نتائج خبرة العض. والاستخفاف والاحتقار والاستعلاء هي تعميمات لخبرة البصق. والسلبية والانسحاب والمعارضة تستمد أصولها من خبرة الإغلاق. وبكلمات أخرى فإن ظهور هذه السمات أو غيابها يتوقف على مدى ما يتيح المحيط للطفل من مثيرات تحرضه على ممارسة هذه الأفعال أو تكفه عن القيام بها.

2 - المرحلة الشرجية ANAL PHASE يقرن فرويد ظهور هذه المرحلة بنمو عضلات المصبرات في نهاية القناة الهضمية، أي في الشرج، حيث يصبح الطفل قادراً على ضبط إخراج الفضلات والتحكم بعملية التبرز التي تقضي على توتره أو تخفف منه وتجلب له الإحساس باللذة. ويعتقد فرويد أن خبرة الطفل في مجال تفريغ الشحنات الجنسية في هذه المنطقة الشبقية هي مصدر تكون الحالات الانفعالية والمزاجية. وقد حدد بداية هذه المرحلة في العام الثاني من حياة الطفل، حيث تبادر الأم إلى إخضاع عمليتي التبول والتبرز للمتابعة والمراقبة الدائمتين بهدف إكسابه القدرة على ضبطهما والتحكم بهما. ولهذا فإن على علاقة الأم بطفلها خلال هذه المرحلة والأساليب التي تتبعها في تنظيم هاتين العمليتين وتعلمه كيفية ضبطهما يتوقف نشوء الكثير من جوانب شخصيته. فأسلوب القسوة قد يدفع بالطفل إلى الإصرار والعناد كتعبير عن رفضه لتدخل أمه. وأسلوب اللين واللفظ يحمله على إبداء قدر كبير من المرونة والطاعة. ويرجح فرويد أن يصبح الطفل في الحالة الأولى مشاكساً ومتمرداً، وفي الحالة الثانية كريماً ومحباً.

وعلى صعيد آخر يرى فرويد أن الاحتفاظ بالبراز وحجزه الإرادي يجلب للطفل شعوراً باللذة، مثلما تجلبه عملية التبرز نتيجة إثارة الغشاء المخاطي الشرجي. وبالمقابل فإن إخراجها يجعل الطفل قلقاً وحزيناً ويترك لديه شعوراً بالفراغ. ولقد تحدث عن سمات الشخصية التي تتكون في ضوء الخبرات التي يمر بها الإنسان خلال المرحلة الشرجية، فوجد أن البخل والحرص على الأشياء والممتلكات والتمسك بها هي امتداد لخبرات الحجز الإرادي للبراز. والنظافة والانضباط والترتيب هي تعميمات لتجاوب الطفل مع توجيهات الأهل وإرشاداتهم.

3 - المرحلة القضيبية PHALLIC PHASE وتبدأ هذه المرحلة عادة في السنة الثالثة من عمر الإنسان. وفيها يتحول التركيز الليبيدوي من الشرج إلى عضو التناسل. فيبدأ الطفل بتوجيه اهتمامه نحو هذه المنطقة الشبقية والشعور بلذة "حسية" لدى لمسه لعضوه التناسلي وتدليكه له. وتتسم هذه المرحلة بتزايد الرغبة الجنسية عند الطفل نحو الوالدين. فإذا كان الصبي في السابق يحب أمه ويتقمص أباه، فإن حبه لأمه الآن يتخذ طابعاً جنسياً، ويتحول موقفه إزاء أبيه إلى شعور بالغيرة والكراهية، ويدعو فرويد هذه الحالة بـ "عقدة أوديب" وقد اقتبس هذه التسمية عن الأسطورة اليونانية التي تحكي قصة الأمير أوديب الذي قتل أباه (لايوس ملك طيبة) دون أن يعرفه، ثم تزوج أمه (جوكاست) فأنجبت له أربعة أولاد. وعندما عرف الحقيقة فحماً عينيه ورحل عن المدينة بصحبة إحدى بناته. وتسبب عقدة أوديب في نشوء مخاطر طفلية تتمثل في خوف الطفل من رد فعل أبيه على موقفه من أمه. وقد يصل هذا الخوف إلى حد القلق من أن يلحق به أبوه أذىً جسدياً، فيقطع قضيبه لكونه مصدر الخطر. وهذا ما عرفه فرويد بـ "قلق الخصاء".

ومما يثير لدى الصبي مثل هذه المخاوف هو اكتشافه لنقص التكوين الجنسي للبنات وافئقارها إلى العضو التناسلي الذي يمتلكه وبالنتيجة يكبت الطفل رغبته بالانفراد بأمه جنسياً وكراهيته لأبيه، وبذا تختفي عقدة أوديب عنده. وهنا يقول فرويد بتقمص الطفل لأمه إذا كانت الغلبة لعناصر الأنوثة في تكوينه العضوي، وتقمصه لأبيه إذا كانت الغلبة لعناصر الذكورة عنده. وفي الحالة الأولى يشبع الطفل رغبته الجنسية نحو أمه بصورة جزئية، بينما تفسح الحالة الثانية المجال أمامه ليشترك أباه في شحناته الانفعالية تجاه الأم (بدر الدين عامود ، 2021)

19- مستويات الشخصية عند فرويد:

يؤكد فرويد على أن الشخصية مكونة من ثلاثة بناءات وهي على النحو التالي :

1- الهو :

ويطلق عليه الذات الدنيا ، مصدر كل البواعث ومستودع الغرائز ويخضع لمبدأ اللذة الذي يعني الإشباع الفوري للغرائز بصرف النظر عن القيم والأخلاق والتقاليد الموجودة في المجتمع . (غالب محمد المشيخي ، 2014)

كما يمكن النظر إلى الهو على أنه جملة الميول الموجهة لبعض النشاطات الفردية تربطه علاقة وطيدة باللاوعي . والهو هو الطبيعة الخام قبل تماسها واختباراتها بالعالم الواقعي ، قبل تأثيرات التربية والتمدن ، إنه بشكل أساسي لواع (لاشعوري) إنه كل ما يحمله الإنسان معه عند ولادته ، كل الدوافع القادمة من الجسم العضوي ، منبع الطاقة النفسية ، الأساس الذي تقوم عليه الشخصية والقاعدة الذي تقوم عليه الغرائز ، لذلك فالهو شديد الارتباط بالجسم ، ولا يتغير تغيرا كبيرا وفق العمر والخبرة بقدر ما يبقى طفليا ، أنانيا ، ذاتيا ، عناديا ، متعلقا باللذة يطلبها ومجتنبا الألم ويأباه ، هنا نكرر القول أن الهو مؤلف من الدوافع (الغرائز ، الميول الغريزية) ومن ثم فوظيفته لذوية أي إشباع اللذة والخضوع بشكل تام لمبدأ اللذة لا لمبدأ الواقع . وبخضوعه ذاك فإنه لا يخضع للعقل ولا للمثل العليا ولا للتفكير خضوعا ملحوظا يمنع تدخل الأنا ، فالأنا يبقى ذا فاعلية في مجال الغرائز ، إذ ينظم تعاركها ويقيم التجانس ، إلى حد ما ، بينهما وبين المجتمع أو مع الأنا الأعلى . . (علي زيعور ، 1984)

2- الأنا :

ويطلق عليه الذات الوسطى ويتحكم في الدوافع الغريزية التي تسيطر على الهو وفقا لمقتضيات الواقع والظروف الاجتماعية ، ويسوده الواقع ، حيث يشبع الفرد دوافعه من خلال التوافق بينه وبين البيئة الاجتماعية (غالب محمد المشيخي ، 2014)

وينظر للأنا أيضا على أنه قسم من الهو ، إنه قسم تحول بفعل الظروف الخارجية ، لكنه يبقى ذا ارتباط وثيق بالغرائز العميقة ، وعلى ذلك فإن قسما كبيرا من الأنا يبقى تحت الوعي ويتطلب ظروفًا خاصة لكي يبرز على سطح الوعي . ويمكن القول أن الأنا هو الذي يمثل الميول المكتسبة بالتعلم الاجتماعي ويرتبط بالواقع وينظم العلاقات مع الآخرين في المجتمع . ويكون واعيا على الأغلب ، إلا أنه قد يكون أيضا في أحياء ليست قليلة غير واع (لاشعوري) . (علي زيعور ، 1984)

3- الأنا الأعلى :

ويطلق عليه الذات العليا وهو يمثل الضمير الذي يتمثل في الأوامر والنواهي والمعايير الأخلاقية للمجتمع ، وهو الضابط الداخلي للسلوك الإنساني بدلا من الاعتماد على الضوابط الخارجية التي تفرضها رموز السلطة في لمجتمع ويسوده مبدأ المثالية والكمال .والأنا الأعلى يمثل الجانب المثالي لا الواقعي والذات الوسطى الأنا تمثل الجانب النفسي الذي يكاد يكون صورة للواقع الذي تفرزه البنية .والذات الدنيا تمثل الجانب الحيواني من الطبيعة البشرية .(غالب محمد المشيخي ، 2014)

كما يعتبر الأنا الأعلى مكونا بفعل القيم الخارجية والتربية والتقييم والضغط الاجتماعي ، كي يستطيع أن يعيش مع الجماعة .

فكل دافع يقدمه الأنا يعترضه الأنا الأعلى الذي يوافق على بروزه إلى السطح إن كان أخلاقيا وإلا فإنه يكبته . ويسمح الأنا الأعلى للدوافع المقبولة فقط بينما أخرى يصيبتها الكبت . ويرى فرويد أن الأنا الأعلى يمثل القطاع الأخلاقي أو الجهاز القضائي في الشخصية ، فهو مجموعة القواعد التي تعلم الخير والشر والتي تكتسب من الوالدين وممثلي السلطة ورموزها ، ولا ينفصل عن العقوبات والمكافآت ، إنه سلطة تكافئ وتعاقب بغية تنظيم الدوافع وردعها عن التعدي على القانون والسلطة والانضباط والمجتمع . وبذلك فهو يوفر الاستقرار والامتثال للمعايير السائدة امتثالا هو بوعي مرات ودون وعي في مرات أكثر (علي زيعور ، 1984).

20- مسلمات فرويد :

استندت أبحاث فرويد الخاصة إلى مسلمات أساسية هي ، في واقع الأمر ، مفاهيم مبرهن على صحتها أكثر منها مسلمات ، بالمعنى المنطقي ، عصية على البرهان ، ولكنها مسلمات من حيث أنه ينبغي قبولها من أجل القدرة على متابعة الفكر الفرويدي ، وأهم هذه المسلمات هي :

1- الحتمية السيكلوجية والدافعية : يلح فرويد على أن لكل سلوك سببا

وعلى أن لا وجود للأحداث العشوائية بما فيها الأعراض العصابية اللاعقلانية التي حيرت الأطباء طويلا والأحلام والهفوات وزلات اللسان . ويمكن أن ينظر إلى الحتمية السيكلوجية على أنها تنظيم للسلوك من جانب الحاجات والأهداف ، وذلك هو جوهر الدافعية . فالأعراض العصابية وزلات اللسان ... إلخ تدل على أن لكل سلوك ناجم عن إثارة ومتجه إلى هدف . فلا نفهم الأعراض الهستيرية إلا إذا عدت تجليات

جزئية لإحداث منسية بالنسبة للذات الشعورية. ويرى فرويد أن للظواهر اللاشعورية هدفا هو إشباع رغبة جنسية تعود إلى الطفولة الأولى. وهذه الرغبة غير مسموح بها، بالنسبة لشخصية الراشد، لذلك كبتت ولم تستطع أن تعبر عن نفسها إلا من خلال الأحلام والهفوات وزلات اللسان والأعراض العصابية.

2- دور اللاشعور : إن قبول مبدأ الحتمية السيكلوجية والدافعية يحمل في طياته افتراض اللاشعور لتفسير الانقطاع في السلوك الظاهر، وكل المدارس النفسية تستعين باللاشعور في التفسير دون أن تستخدم التسمية نفسها. واللاشعور ليس من اختراع فرويد، إلا أن لدى فرويد جديدا فيما يتصل باللاشعور، يمكن إجماله في النقاط التالية :

أ- اللاشعور نوعان : اللاشعور الوصفي، وهو شعور بمعنى أن محتوياته غير ماثلة حاليا في الشعور ولكن ليس هناك ما يمنع استحضارها إلى لشعور بطرائق التذكر المألوفة. والنوع الثاني هو اللاشعور الديناميكي، ومحتوياته غير مقبولة في الشعور ولا تظهر إلا من خلال الأحلام والهفوات والزلات والأعراض، وقد عد فرويد النوع الثاني اللاشعور الحقيقي، في حين أطلق على الأول اسم ما قبل الشعور وعده بمثابة ستار بين اللاشعور والشعور.

ب- اللاشعور لدى فرويد أساس الحياة النفسية، وهو المنطقة الأوسع التي تضم، بين جوانبها، منطقة الشعور الأضيق نطاقا، فهو، إذن الواقع النفسي الحقيقي.

ت- ويلى ذلك أن اللاشعور قوة ديناميكية وليس سلة مهمة كبيرة للأفكار والذكريات التي سقطت وراءه لأنها غير هامة. فالعكس هو الصحيح، ومحتوياته حجت عن الوعي لأنها منم الدلالة بحيث تشكل خطرا على الشخصية.

د- واللاشعور عند فرويد، مستودع الميول والرغبات الغريزوية، ومنها الكثير الذي يكبت في مرحلة مبكرة من نمو الشخصية، وهو لا منطقي من حيث أن عملياته لا تخضع للزمن ولا لقواعد المنطق، كما تسيطر عليه الميول الجنسية.

3- الليبدو والاتجاه البيولوجي للنظرية : اتجاء فرويد لبييدي بمعنى أن الدوافع البيولوجية التي تعطي للشخصية ديناميكيته هي دوافع جنسية، وقد أطلق على الطاقة الجنسية، اسم الليبدو (أنطوان حمصي، 2003).

21- حركة الجهاز النفسي لدى فرويد :

البنية الجهاز النفسي وموقع اللاوعي فيه ووظيفة كل من الهو والأنا والأنا الأعلى وعلاقتهم ببعضهم ببعض. فالهو يعتبر النظام الأصلي من الجهاز النفسي الذي لا يعرف التغير أو التبدل. ويتكون من كل ما هو موروث وموجود سيكولوجياً عند الولادة بما في ذلك الغرائز. وهو خزان الطاقة النفسية الذي يزود الأنا والأنا الأعلى بها. كما أنه يستمد طاقته من العمليات الجسمية التي يتصل بها اتصالاً وثيقاً. وقد عرفه فرويد بأنه "الواقع النفسي الحقيقي". والهو يرفض أية زيادة في الطاقة. وإن حدث ذلك فإن الشخص يعاني من توتر، مما يدفعه إلى القيام بما من شأنه تفريغ الشحنات الطاقية الزائدة. وهذا ما جعل فرويد ينظر إليه كمحرك لنشاط الفرد. والهو متمرد على قوانين العقل والقيم الأخلاقية. إنه - قوة عمياء لا تخضع إلا لـ "مبدأ اللذة".

وهكذا يعمل الهو على التخلص من الضيق والألم اللذين يحدثهما التوتر وينشد اللذة. وسبيله في ذلك الأفعال الانعكاسية الفطرية كالعطس والمص والغمز وسواها. ويستخدم لهذا الهدف أيضاً العمليات الأولية التي تتجلى في الاستجابات السيكلوجية البسيطة. إذ بفضلها تتشكل صور موضوعات إشباع الحاجات الفطرية التي تساعد على تفريغ الشحنات الزائدة من الطاقة وتخفف من توتر الكائن البشري. وفي هذه الحالة يصبح تصور الأشياء والاحتفاظ بها في الذاكرة مكافئين لإدراكها. وتؤدي هذه العملية إلى خفض التوتر والشعور باللذة تماماً مثلما يحدث خلال تتابع الصور في الحلم.

غير أن العمليات الأولية بحد ذاتها لا تحقق الهدف المنشود. ذلك لأنها ليست قادرة على تخليص الشخص من الطاقة الزائدة تماماً وبصورة دائمة. فالصور المخترنة في الذاكرة عن الطعام أو الماء لا تشبع الجائع ولا تروي العطشان. وقد حملت هذه الحقيقة فرويد على الاعتقاد بأن سبب تكون العمليات النفسية الراقية يتمثل في العمليات النفسية الثانوية التي تؤلف مضمون الجزء الثاني من النظام النفسي وهو "الأنا".

ولما كان بقاء الإنسان واستمرار الإنسانية هدفاً نهائياً للوجود الإنساني؛ فإن على الفرد منذ طفولته المبكرة أن يلبي حاجاته بالفعل وليس بالتصور أو الوهم. ويستدعي منه ذلك أن يتعلم التمييز بين صور الأشياء وإدراكها الفعلي. وما شروع الطفل بوضع مخططات ذهنية ومحاولة تطبيقها بهدف اختبار الواقع إلا الخطوة الأولى في تكون الأنا. ومن زاوية النظر هذه يرى فرويد أن "الأنا" هو الجهاز الإداري المنفذ للشخصية. وهو يتحكم بـ "الهو" وينظمه من جهة، ويدير شؤون "الأنا الأعلى" ويضبطها من جهة ثانية، باعتباره جزءاً من "الهو" لصيقاً به ومنفتحاً على العالم الخارجي. وحين يحسن "الأنا" القيام بوظائفه ويتمكن من

التوفيق بين حاجات "الهو" ومتطلبات "الأنا الأعلى"، فإنه يضمن للشخصية انسجامها وتوازنها. ولكنه حين يميل إلى أحد الطرفين ويقع تحت تأثيره، فإنه يسبب في اختلال توازن الشخصية واضطرابها.

ويعتبر فرويد علاقة "الأنا الأعلى" على أنها علاقة تسلط وتدمير. "الأنا الأعلى" لا يسعى إلى إخضاع "الأنا" لسلطته فقط، بل وإلى نفيه والقضاء عليه. ويتجلى هذا المسعى في الإحساس بالذنب الذي يعاني منه مرضى العصاب، والذي ينشأ تحت ضغط "الأنا الأعلى". ومن هنا يفسر فرويد ظاهرة القلق. فيتحدث عن مصدرين اثنين للقلق الذي يصيب "الأنا": مصدر داخلي، وآخر خارجي، ويميز ثلاثة أنواع من القلق: القلق الواقعي، أو الموضوعي، ومصدره العالم الخارجي، والقلق الأخلاقي، ومصدره "الأنا الأعلى"، والقلق العصابي ومصدره "الهو".

ويحدد فرويد مهمة التحليل النفسي في تخليص "الأنا" من مختلف أشكال الضغوط، والعمل على زيادة قوته إلى المستوى الذي يجعله قادراً على أداء وظيفته بصورة متوازنة.

ولكي يتحرر "الأنا" من التوتر الناجم عن ضغوط "الهو" و"الأنا الأعلى" ومتطلباتها التي غالباً ما تكون متناقضة، يلجأ الفرد إلى إتباع أساليب محددة يطلق عليها فرويد "آليات الدفاع"، وهي: الكبت، والإسقاط، والتثبيت، والنكوص، والتنعيد (التسامي). ويقصد فرويد بالكبت تنحية المشاعر والأفكار من ساحة الوعي إلى ساحة اللاوعي تنحية نشطة. ولدى انتقالها إلى اللاوعي.

فإنها تستمر في تأثيرها، فتحفز الفرد على الإتيان بسلوكيات معينة، ومع أن الشخص لا يعيها، إلا أنه يحس بثقلها وضغطها، ويعتريه بسببها الإحساس بالقلق.

وبالإسقاط يشير فرويد إلى تحويل القلق العصابي أو القلق الأخلاقي إلى قلق موضوعي بغية التخفيف منه وتسهيل مواجهته.

والتثبيت يعني، عنده، توقف النمو النفسي عند مستوى معين من مستوياته المبكرة أو عند مرحلة من مراحل الأولى.

ويحدد النكوص بأنه الانحدار أو الرجوع إلى الدرجات الدنيا من السلوك والتفكير.

أما التنعيد فهو انتقال الطاقة الجنسية المحرمة إلى نشاط مقبول من جانب الفرد والمجتمع. ويعتبر فرويد الإبداع أرقى أشكال التنعيد وأكثرها سموً، يقول فرويد: "ونستطيع أن نرى بسهولة أن الأنا هو ذلك القسم من الهو الذي تعدل بنتيجة

تأثير العالم الخارجي فيه تأثيراً مباشراً بواسطة جهاز الإدراك الحسي - الشعور. وفضلاً عن ذلك فإن الأنا يقوم بنقل تأثير العالم الخارجي إلى الهو، وما فيه من نزعات، ويحاول أن يضع مبدأ الواقع محل مبدأ اللذة، الذي يسيطر على الهو. ويلعب الإدراك الحسي في الأنا نفس الدور الذي تلعبه الغريزة في الهو. ويمثل الأنا ما نسميه الحكمة وسلامة العقل، على خلاف الهو الذي يحوي الانفعالات. (بدر الدين عامود ، 2001)

22- ميكانيزمات الدفاع في التحليل النفسي :

تعد الميكانيزمات الدفاعية الجزء اللاشعوري للأنا ، لذلك كثيراً ما يسميها علماء التحليل النفسي بدفاعات الأنا . وبالرغم من صيتها السيئ إلا أنها في الحقيقة تعمل بشكل أو آخر على تجنب الفرد الكثير من التوترات التي تنجم عن مختلف الصراعات ، كما تعمل على حماية الأنا من نزواته .

وترتب ميكانيزمات الدفاع بحسب فعاليتها ، ومراحل ظهورها ومستوى نضجها ، كما تصنف إلى ميكانيزمات دفاعية بدائية وميكانيزمات دفاعية ناضجة . ويعتبر الحكم على الميكانيزمات أمراً لا يرتبط أصلاً بكمها ولا نوعها بل تعد فعاليتها هي الأكثر أهمية على الإطلاق . وعدم الفعالية يقاس من خلال الصلابة التي تميزها والتي تجعل الفرد يلجأ إلى استخدام ميكانيزم دفاعي واحد ووحيد في مختلف المواقف الحياتية (Morel , 2002)

23- إسهامات مدرسة التحليل النفسي :

يُعد فرويد رائداً ومحرضاً كبيراً على التفكير والملاحظة في عدة مجالات سيكولوجية مهمة : دلالة العوامل اللاشعورية في تحديدات السلوك ، الأهمية الكبرى للجنس في السلوك السوي والمرضي ، وأهمية الصراع والطفولة واللاعقلاني والانفعالي . وقد أجرى هو نفسه ملاحظات ثاقبة خلال حياة طويلة من العمل اليومي ، وأسهم في وقائع وفرضيات حول مجالات واسعة من السلوك البشري . وقد طور تفسيرات أثارت الدهشة حول أنواع من السلوك ، كانت تعد ، قبله خارج ميدان التفسير العلمي ، مثل الأخطاء والأحلام ، وكون هذه المجالات قد فحصت ، وكون هذه التفسيرات قد قدمت من جانب باحث رصين هما في حد ذاتهما إسهام كبير بصرف النظر عن صحة هذه

التفسيرات وحتى فائدتها .فقد افتتح ميدان واسع للدراسة لأغراض علمية منذ أن مسه فرويد .

وفي ميدان التقنية والمنهج حيث خرق التحليل النفسي كل المعايير العلمية التقليدية ، قدم فرويد إسهامات خاصة به أو شدد على نقاط أثارها آخرون .فتطویره لتقنية التداعي الحر وتحليل الأحلام لدراسة العمليات اللاشعورية شبه باختراع المجهر لدراسة التفاعلات الخلوية .وهناك شيء هام هو أن إلحاحه على دراسة العمليات اللاشعورية كان سباقا للموقف السلوكي والجشثالتي القائل أن الاستبطان غير مناسب لتطوير علم كامل للكائن الإنساني ، ويمكن أن يقال أن فرويدا شار عرضا إلى هذه النقطة التي غدت الفكرة المركزية للسلوكية . وضمن هذا المعنى كان التحليل النفسي مصدر تفاؤل كبير فقد أصبح علم النفس معتبرا .

كما أسهم التحليل النفسي في زيادة شعبية علم النفس بين العامة ، فمفردات الإنسان المتوسط تتضمن قدرا ملحوظا من الكلمات التحليلية ، ومعظم الناس يستعملون أنماطا تحليلية من التفكير في سلوك الآخرين وفي سلوكهم بالذات أحيانا . وهكذا كشف التحليل النفسي أهمية علم النفس للعامة بطريقة لم يقدر عليها نظام آخر .

كما قدم التحليل النفسي تفسيرات للسلوك السوي و العصابي بلغة ومستوى يعتقد معظم الناس أنهم قادرون على فهمها ، وطريقته ونظريته تتباينان تباينا بارزا مع خصائص الأنظمة الأخرى .وربما كان هنا مكن جاذبيته ، وفي الوقت نفسه مكن ضعفه (أنطوان حمصي، 2003).

24- التحليليون الجدد :

لم يلبث الانشقاق أن دب بين فرويد و تلاميذته ، وكان أول الثائرين على بعض نظرياته الضيقة اثنين من تلاميذه هما أدلر و يونغ .

1- تحليلية أدلر :

ألح أدلر على الغرائز المسيطرة على الأنا وعلى التنافس اللامعود و الناتجة عن ذلك .واعتقد بأن الشخصية الإنسانية تستلزم غائية من نوع ما وأن السلوك يتحدد في السنوات الأولى للطفل .

كان متأثرا بنيتشة وبنظريته في أن الحياة صراع مستمر ، وأن الإنسان يسعى لأن يفرض نفسه بطريقة ما أو أن يسيطر بشكل أو بآخر .ورأى أن فشل هذا الميل المسيطر والمفطور عليه الإنسان يؤدي إلى ولادة

الشعور بالدونية ، هذا الشعور الذي سيلازم أسم أدلر في علم النفس الفردي .

هذا الشعور قوي جدا مسيطر ، لدى الطفل ، وحيث أن محيط الطفل يفرض ردع الرغبات فإن صراعا حتميا يتولد في السنوات الأولى من العمر ، ثم إنه شعور طبيعي أيضا عند الطفل ن فهذا يشعر بضعفه أمام البالغين وفي محيطه عامة . لكن الشعور بالدونية يجب أن يزول ويصفي مع نمو الشخصية للطفل ، إنه يزول إذا كانت حاجة إثبات الذات قد أشبعت بطريقة ايجابية ، أي من وجهة مقبولة وصالحة على الصعيد الاجتماعي وعلى الصعيد الثقافي ، اما في حالة الزوال فإن الشعور هذا يتبلور ويصبح عقدة . وهنا أساس علم النفس الفردي لأدلر والصفة البارزة فيه والتي شاعت عنه .

والشعور بالدونية يدفع إلى التعويض بشكل تلقائي وهكذا يبدو مفهوم التعويض مفهوما رئيسيا والحل المفتاح للمشاكل ، تماما كما هو الكبت بالنسبة لفرويد . ويصبح التعويض مشكلة المشاكل عند الطفل بنقص عضوي ، بدونية تكوينية ، أي في أي جزء من بدنه ، فهنا تبحث العمليات اللاواعية وهي فيزيولوجية ونفسية في الوقت ذاته عن إيجاد توازن عن التعويض لهذا النقص ، عن إقامة ملاءمة بين صاحب العاهة وبين المجتمع . وبهذا تلعب غريزة السيطرة ما يلعبه لدى فرويد الليبدو . (علي زيعور ، 1984)

2- تحليلية يونغ :

ما لبث هو أيضا أن انتقد وبشدة نظريات معلمه فرويد واتهمها بالضيق الشديد ، فلم يوافقته مثلا على دور الجنسية الساحق والوحيد ، ولا على تفسير جميع الأحلام بالرغبات المكبوتة .

لم يقبل يونغ بشمولية وسيطرة الجنس الذي يكون في نظرية فرويد مسيطرا على الطفل ، فبالعكس تحوز غريزة التغذية والذات المرتبطة بإشباع تلك الغريزة على الدور الأول .ومن جهة ثانية حتى عندما تظهر الجنسية فإن الليبدو لا يشكل الزخم الأساسي للنشاط الإنساني . وبذلك يبدو أن يونغ لم يوافق على التفسير بمبدأ وحيد .

وبذلك فهو يرى أنه لا الغريزة الجنسية ولا غريزة التفوق تفسران وحدهما كل شيء ، فالإنسان أصعب وأعقد وأغنى من أن يفسر هكذا .

أعطى يونغ أهمية كبرى مثل فرويد وأكثر من أدلر لمفهوم اللاوعي ، ولكنه نادى باللاوعي الجمعي ، وهو مخزن أعمق وأوسع لأنه يحتوي

على الذكريات القديمة التي خلفها التاريخ البشري عبر آلاف السنين ،
والعقائد وطرائق التفكير والسلوكيات والتقاليد والعادات الاجتماعية
والدينية للإنسان عبر التاريخ بل ومن قبل التاريخ . وبذلك فإن اللاوعي
الجمعي هو نتيجة تجربة العرق البشري طوال مليون أو مليونين من
السنوات . (علي زيعور ، 1984).

- **الليبدو عند يونغ :** يعطي يونغ لليبدو معنى أوسع ومختلفاً تماماً عما يقوله
فرويد من أنها الغريزة الجنسية ، فعند يونغ تعني مجمل القوى التي تحيي
وتربط سائر الأشكال والنشاطات في الجهاز النفسي . إنها الطاقة النفسية أو
هي طاقة تقابل المعنى لهذه الكلمة عينها في الفيزياء . ومن هنا نرى أن
فهمه للبنية النفسية على أنها دينامية غير ساكنة . (مريم سليم ، علي زيعور
، 2004).

2- المدرسة السلوكية :

في العام 1912 الذي نشر فيه ورتايمر مقاله الأول كان واتسون يضع
اللمسات الأخيرة على إعلانه عن تأسيس مدرسة سيكولوجية جديدة، عرفت
بالمدرسة السلوكية. وحتى ذلك التاريخ كانت الشروط الموضوعية لنشأة هذه
المدرسة قد بلغت درجة من النضج لم يكن من الصعب معها على المراقب الذي
ينتبع بشيء من العناية والتركيز طبيعتها وتقاطعاتها أن يتنبأ بولادتها. فبالإضافة
إلى المآزق الذي آلت إليه النظريات والمدارس السيكولوجية السابقة عرفت تعاليم
كونت الوضعية والمبادئ والمفاهيم البراغمية التي استمدها جيمس وديوي
وأنجيل من النظريات التطورية انتشاراً واسعاً وسريعاً بين المثقفين والمتعلمين في
الولايات المتحدة الأمريكية. وانعكس هذا الواقع الجديد في العدد الكبير من
الدراسات والطرائق التي استخدمت فيها والنتائج التي خلصت إليها، الأمر الذي
مهد السبيل لظهور السلوكية التي ميزت علم النفس الأمريكي وطبعته بطابعها
طوال هذا القرن، بل وامتد تأثيرها إلى كليات ومعاهد علم النفس في أنحاء متعددة
من العالم. ومن أشهر تلك الدراسات ما قام به إدوار ثورندايك EDWARD
THORNDIKE (بدر الدين عامود، 2001).

في حوالي سنة 1912 استعملت كلمة بيهافوريزم لتدل على نظرية ترى أن
علم النفس يقوم على ملاحظة السلوك ، ولقد أحدثت هذه المدرسة كميات هائلة من
الأبحاث جرت في الولايات المتحدة حيث الانتفاع من المختبرات الكثيرة القائمة

وهذا ما سرع في جعل المدرسة السلوكية غنية من حيث كثرة التجارب والدراسات . وقد اهتم السلوكيون الأمريكيون في فترة ما بين الحربين العالميتين بدراسة السلوك الإنساني أي مجمل الأعمال الخارجية التي بموجبها يستجيب الإنسان أو التي يرد بها على المؤثرات التي يتلقاها من الوسط ، بينما درس السلوكيون الروس العلاقات بين المنعكسات الشرطية ونشاط المراكز اللحائية . (علي زيعور ، 1984)

4- تعريفها :

يعرف هنري بيرون السلوكية في قاموسه على أنها نظرية واطسن التي يقتصر موضوع علم النفس بموجبها على دراسة المعطيات القابلة للملاحظة من السلوك الخارجي حصرا ، أي المعطيات الحركية واللغوية والغدية مع استبعاد كامل للشعور ودون الاستعانة بالاستبطان ولا بالعمليات الفيزيولوجية . كما يرى (هنري بيرون) أن السلوكية هو مصطلح استحدث للدلالة على علم النفس الموضوعي .

ويعرف أنطوان بورو السلوكية في كتابه " الموجز الأبجدي للطب النفسي " على أنها نظرية ترفض السيكلوجيا الاستبطانية القديمة القائمة على معطيات الشعور ، لتحل محلها سيكلوجيا فيزيولوجية موضوعية ومضبوطة تقوم على الدراسة العلمية للسلوك ، رائدها واطسن وتقوم أسسها على دراسة المنعكسات الشرطية التي اكتشفها بافلوف وتلاميذه ، وتستند من جهة أخرى إلى الدراسات الموضوعية التي أجريت على الأطفال والرضع وإلى الدراسة التجريبية المقارنة في علم النفس الحيواني (أنطوان حمصي ، 2003).

ظلت النظرية السلوكية حاضرة بقوة على امتداد نصف قرن من الزمن ، واتخذت من السلوك موضوعا أساسيا ومنحت لظاهرة التعلم مكانة مميزة في مشروعاتها العلمية ، كما أولت أهمية قصوى لموضوع اللغة الذي أخذ حيزا مهما ، حيث حاول مجموعة من الباحثين إثبات الفكرة القائلة بأن الإنسان حصيلة لمجموعة من التعلّيمات والاكتساب الناتجة عن المحيط البيئي والاجتماعي والمثيرات الخارجية .فسواء تعلق الأمر بإشرطية (بافلوف) أو بثنائية المثير والاستجابة (واطسون) أو بمبدأ التعزيز (سكينر) أو بالمتغيرات الوسيطة (هول) ، فجميع أقطاب هذا الاتجاه السلوكي يتفقون حول أهمية التعلم ، ودوره في اكتساب مهارات حسية – حركية ولفظية، وهو تعلم تحكمه مثيرات خارجية وعوامل بيئية ، ولا مكان للأنشطة الذهنية أو الوعي أو إبداعية الذات في هذه التعلّيمات . اللغة إذن ، هي مجموعة من السلوكات الناتجة عن العادات اللفظية ،

حسب واطسون .المثيرات الخارجية والتدريب والخبرة ، هي العوامل المؤثرة في السلوك اللغوي .بالأسرة والوسط الاجتماعي ، هو الذي يعلم الطفل الكلام ويجعله ينتقل من مرحلة التعبير بالإشارات إلى مرحلة التعبير الشفوي . (إسماعيل العلوي ، 2013)

5- تعريف علم النفس من خلال المدرسة السلوكية :

بحسب واطسون فإن علم النفس هو ذلك الفرع من العلم الطبيعي الذي يتخذ السلوك الإنساني (الأفعال والأقوال المتعلمة وغير المتعلمة) موضوعا له (ولا يحتاج هذا العلم إلى ذكر الخبرة أو الشعور على اعتبارهما فرضيتين خالصتين ، كما يدخل واطسون الكلام صراحة في السلوك " القول فعل " ولسلوكية واطسون هدفان : التنبؤ بالاستجابة بعد معرفة المثير ، والتنبؤ بالمثير استنادا إلى الاستجابة . ومصطلحا المثير والاستجابة مفهومان عند واطسون .فالمثير هو أي شيء في المحيط العام ، أو أي تغيير في الأنسجة يستثير ردا . أما الاستجابة فهي أي شيء يفعله الكائن الحي من الالتفات إلى مصدر الضوء أو القفز بسبب الصوت إلى أكثر الفعاليات تعقيدا كتشييد الأبنية ورسم المخططات ورعاية الأطفال (أنطوان حمصي 2003).

6- مسلمات المدرسة السلوكية :

عرضت اقتراحات واطسون مباشرة ، على شكل مسلمات ، بالرغم من انها ليست ، بالضرورة ، كذلك ، وفيما يلي أهم هذه المسلمات :

1-يتألف السلوك من عناصر استجابية ، ويمكن تحليله بنجاح عن طريق المناهج الموضوعية للعلم الطبيعي .

2- يتشكل السلوك كله من حركات عضلية وإفرازات غدية ، وعلى ذلك يمكن رده ، في نهاية الأمر ، إلى عمليات فيزيولوجية وكيميائية .

3-هنالك استجابة فورية من نوع ما لكل مثير ناجح ، ولكل استجابة مثير من نوع ما ، وهناك حتمية علة ومعلول صارمة في السلوك .

4- لا يمكن دراسة العمليات الشعورية علميا إن وجدت ، والادعاءات المتعلقة بالشعور تمثل نزعات خارقة للطبيعة .وبما انه من بقايا المراحل اللاهوتية السابقة للمرحلة العلمية في علم النفس ، فينبغي تجاهله . (أنطوان حمصي ، 2003)

من جهته يتحدث علي زيعور (1984) عن مسلمات أفرد لها شرحا أوسع وأدق ، وبسط فيها لتظهر على النحو التالي :

- 1- **نبذ الوعي :** حيث رفض واطسن الوعي وينفيه ويقول على علم النفس التخلي عن الوعي كي يستطيع أن يكون علما موضوعيا . لا يلعب الوعي أي دور وليس هو طريقة في المعرفة النفسية ، كما أنه لا يجوز أن يكون غرض دراسة تستحق الاهتمام ، ولا هو غرض يخضع للملاحظة العلمية . وكما أن المنهج موضوعي فيجب أن يكون الغرض للدراسة موضوعيا وبذلك يحل السلوك (وهو حقيقة موضوعية) محل الوعي . كما أن المدرسة السلوكية تعيد كل شيء إلى الحركات العضوية وذلك لأن الوعي مبهم يعيق الفهم وما الحالات النفسية إلا حركات . وبالتالي يكون غرض عم النفس حسب هذه المدرسة معرفة السلوك أي مجمل الاستجابات على المثيرات التي يحدثها الوسط (غالبا ما يستعمل واطسن بدل مثير كلمة موقف أو محيط) .
- 2- **الجسم والوسط :** يؤخذ الجسم هنا كوحدة متماسكة وآلة معقدة واحدة ، إنه يرد بكليته ووحدته في العملية الإشرافية ، لذلك يجب أن يكتفي العالم النفسي بملاحظة ما يعمل به الجسم أو ما يقوله ، فرد الفعل الذي بموجبه يتكيف هذا الجسم مع الوسط هو الشيء الواجب دراسته . وبهذا فإن السلوكيين الواطسونيين لا يأخذون بعين الاعتبار الظواهر الذهنية الصرفة حتى ولا الدلالات والمعاني للسلوك ذاته . فما ظواهر السلوك على ذلك غير مجرد ردود فعل حركية كما سبق وقلناه ، وما السلوك غير عملية إشرافية صرفة ونتاج اشراط اجتماعي .
- 3- **الانعكاس :** هو نموذج العمل النفسي أو هو الحادث النفسي في أبسط وأجلى حالاته (مثل الضفدعة وإثارتها بالحامض) وهنا ترد دراسة القوس الانعكاسي عصبية حسية ، عصبية حركية ، ومركز يقيم علاقة بينهما النخاع الشوكي . ويفسر المنعكس تفسيراً ميكانيكياً ، إنه جامد ، متصلد ، يسري في الجهاز العصبي بفضل إعداد أو تهيؤ سابق ، وبشكل دورة لا يحيد عنها ، ويخضع لقانون السببية السلوكية (لكل مثير استجابة معينة)
- 4- **الاستبطان :** طريقة غير مجدية تحدث الإبهام و التشوش ، إنه وسيلة استقصاء عقيمة ، لذا فلا ضرورة لهذا المنهج الذي لا يؤدي لشيء

- وبالتالي فلا نفع من الالتفات إلى ما يجري في الداخل أو في الحياة الداخلية التي لا تخضع للملاحظة ولا للموضوعية ولا للعلم
- 5- **اللاوعي** : ما لوعي سوى اسم آخر للعضوي ، تذكرنا هذه النظرة بتلك التي تقول إنه ظاهرة لاحقة ، غير حقيقية ، إنه كالضوء الذي ينبعث من موقد القطار نلمس وجوده لكنه ليس السبب في تحريك القطار . فالوعي حسب السلوكية يدل على التغيرات الحاصلة في عالمنا الداخلي غير المعبر عنها . لذلك رفض واطسن اللاوعي والوعي ورفض الغيبيات والماورائيات في تفسير الإنسان مناديا بالانضواء تحت راية التيار الوضعي والاكتفاء بالعلاقة التي تقوم بين المثير والاستجابة
- 6- **إهمال الغرائز وتضييل دور الوراثة** : يتكون الإنسان من مواد وأعتده تتيج لها طبيعتها بل وترغمها على أن تعمل في الإنسان وفق ما عمل أو ما يعمل . حيث لا غرائز تدفعه ، ومن ثم فإن واطسن ينفي الوراثة النفسية أي وراثة السلوك ، فهذا يكون تشابه الأبناء بأبائهم نتيجة التربية الأولى لا بحكم وراثة السلوك . فالسلوك مكتسب .
- 7- **تجارب بافلوف** :

تعرف طريقة بافلوف في دراسة وظائف المخ باسم "طريقة الانعكاسات الشرطية". وهذه الطريقة هي في جوهرها تحليلية -تركيبية. ذلك لأنها تسمح بدراسة كامل النشاط الحيواني بتعقيده وتنوعه وديناميته الطبيعية. ومن مزاياها أيضاً أنها تمكن الباحث من ضبط متغيرات بحثه وملاحظتها بصورة موضوعية وقياسها بدقة.

وبفضل مزايا هذه الطريقة تمكن بافلوف ومساعدوه وباحثون آخرون من إجراء مئات التجارب واستخدام أساليب وتقنيات عديدة ومتنوعة في دراسة النشاط الانعكاسي الشرطي عند الإنسان والحيوانات. وفيما يلي مراحل التجربة الأولى التي استهل بها بافلوف المرحلة الثالثة من نشاطه العلمي.

ذكرنا سابقاً أن دراسة الغدد المعدية، أي التنظيم العصبي لنشاط تلك الغدد، كانت بمثابة القاعدة التي أقام عليها بافلوف الجسر الذي انتقل عبره من ميدان فيزيولوجيا الجهاز الهضمي إلى فيزيولوجيا الدماغ. وعلى الرغم من انتقاله الجديد فقد بقي اهتمامه منصّباً نحو النشاط الإفرازي للغدد. ولكن بؤرة هذا الاهتمام تحولت من الغدد المعدية إلى الغدد اللعابية باعتبارها كاشفاً للنشاط الدماغي. فكان عليه، في هذه الحالة، أن يكيف طريقته بشكل يتناسب مع طبيعة موضوع البحث. وهكذا لجأ إلى عمل جراحي بهدف إحداث فتحة إلى الغدد اللعابية عند الكلب دون أن يمسّ هذه الغدد والفروع العصبية التي تغذيها بأيّ أذى. وبعد أن يستعيد

الحيوان صحته يُنقل إلى المخبر. وقبل البدء بالتجربة كان يتم لصق قمع زجاجي أو معدني صغير على الفتحة. وهذا القمع يتصل بأنبوب طويل ينتهي بوعاء يصب اللعاب فيه. وعن طريق العدّ أو الرسم التخطيطي وبمساعدة أجهزة خاصة كان بإمكان المشرف على التجربة ملاحظة اللعاب الذي يستجره الطعام وقياس كميته بدقة.

ولكي تكتمل صورة البيئة المخبرية التي أعدها بافلوف يجدر بنا أن نشير إلى أن التجارب التي خطا بها ومساعدوه أولى خطواتهم على طريق دراسة الانعكاسات الشرطية كانت متواضعة وبسيطة. حيث كان المجرّب خلالها يقف إلى جانب الكلب، ويقدم له الطعام أو يضع في فمه محلولاً حامضاً ويراقب سيلان لعابه ويسجل كميته. غير أن بافلوف سرعان ما وجد نفسه أمام ضرورة عزل الحيوان عن كل ما يمكن أن يكون مصدر إثارة بالنسبة له. فقد لاحظ أن سيلان لعاب الكلب لم يكن انعكاساً شرطياً لرؤية الطعام فقط، بل وللمثيرات السمعية والبصرية واللمسية أيضاً. ولهذا حرص في تجاربه اللاحقة على استبعاد كافة المثيرات الجانبية. فأخذ يضع الحيوان في حجرة خاصة عازلة للصوت بمنأى عن كل تأثير عدا التأثير الذي تقتضيه التجربة. وصارت عمليات تقديم الطعام للحيوان ومراقبته وقياس كمية ما يفرزه من لعاب تتم بواسطة أجهزة ومعدات خاصة.

ومع إدراك بافلوف للعناصر المصطنعة التي نجمت عن الإجراءات الجديدة في هذا الوجه من التجربة، فإنه لم يرَ فيها ما يؤثر سلباً على فكرتها الأساسية. فعزل الحيوان في حجرة صغيرة وتقييد حركته داخلها ووجوده إلى جانب أجهزة وأدوات هي شروط تختلف عن شروط حياته الطبيعية. ورغم ذلك فإنها لا تؤثر على المجرى الطبيعي لنشاط عضويته، ولاسيما نشاطه الدماغي. وللتحقيق من صحة هذه الفرضية قام بافلوف بعدة تجارب، سمح فيها للحيوانات بالحركة الحرة داخل غرف واسعة. فتبين له أنه لا يوجد فرق نوعي بين الوضعين التجريبيين من حيث دينامية الانعكاسات الشرطية وقوتها.

وعلى العموم فإن الهدف الذي وجه بافلوف جميع إمكانياته نحوه خلال هذه المرحلة يكمن في إيجاد الطريقة التي تمكنه من دراسة الانعكاسات الشرطية بصورة موضوعية ومعرفة طبيعتها وقياس ديناميتها وقوتها واستمراريتها بدقة (بدر الدين عامود، 2011، ج2)

اقترح بافلوف مفهوم الانعكاس الشرطي ليعبر به عن آلية النشاط العصبي المعقد. ويقابل هذا المفهوم مفهوم آخر هو الانعكاس غير الشرطي الذي يدل على الاستجابة الفطرية أو الأفعال الغريزية. ورأى بافلوف أن الانعكاسات غير

الشرطية هي خاصية النوع، أي أنها تنتقل من الخلف إلى السلف داخل النوع الحيواني الواحد بالوراثة. أما الانعكاسات الشرطية فهي خاصية الفرد وحده داخل النوع. فهي تتشكل أثناء تفاعل العضوية مع الوسط المحيط. وكلما كان الوسط معقداً وسريع التقلب والتغير توجب على الكائن الحي القيام بمزيد من النشاط لتكوين الانعكاسات الشرطية. ومن هذا المنظور فإن الانعكاسات الشرطية تؤلف مجموع الخبرات التي يكتسبها الفرد خلال حياته. (بدر الدين عامود ، 2011، ج2،

8- خلاصة أعمال بافلوف :

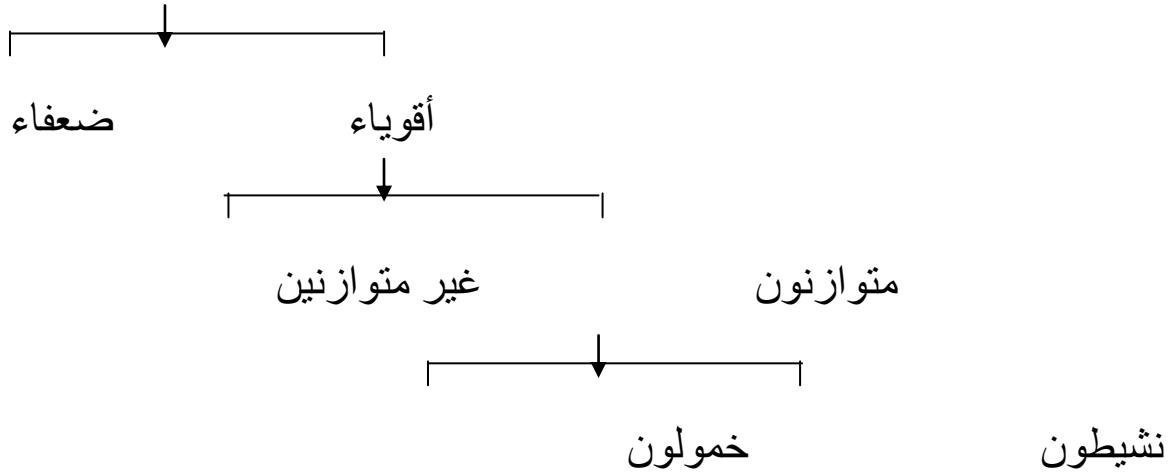
ولقد بينت مجموعة التجارب هذه أن اقتران المنبه الجانبي بالانعكاس غير الشرطي يعتبر شرطاً ضرورياً ليس من أجل تشكل الانعكاسات الشرطية فحسب، وإنما من أجل الاحتفاظ بها أيضاً. وأن عدم مراعاة هذا الشرط أو الإخلال به على نحو ما يؤدي شيئاً فشيئاً إلى ضعف الانعكاسات الشرطية وتلاشيها مهما كانت قوتها. فإذا اقتصر الأمر على عرض الطعام على الحيوان دون تناوله له عدة مرات متتالية، فإن ذلك سوف يقود حتماً إلى زوال الانعكاس الشرطي الذي تشكل في وقت سابق. وبالنظر إلى المكانة التي يحتلها الانعكاس غير الشرطي في تشكل الانعكاسات الشرطية، فقد أطلق عليه بافلوف اسم "المنبه التعزيزي" وأطلق على عملية قرن تأثيره بتأثير المنبه الشرطي اسم "تعزيز الانعكاس الشرطي" (بدر الدين عامود ، 2011، ج2).

9- أنماط الشخصية حسب بافلوف :

ومن حقّ بافلوف أن ننوه بإسهامه في نظرية أنماط الشخصية. فقد لاحظ هذا العالم أنّ سرعة تكون الانعكاسات الشرطية وقوتها وثباتها وانطفائها واستعادتها تختلف من حيوان لآخر، وأن استجابات الحيوان على ذات المنبه تحمل طابعها فردياً. وربما يصل هذا الاختلاف إلى درجة غير متوقعة، يكاد المرء حيالها أن يرتاب في صلاحية بعض قوانين النشاط العصبي العالي. ولكن إمعان النظر في الوقائع وتحليلها مكنّا بافلوف من الوقوف على خصائص العمليات العصبية في جميع الحالات المتميزة، والكشف عن طبيعة الفروق الفردية في سلوك الحيوانات. فقد أظهرت التجربة أن ثمة أنماطاً مختلفة ومتعددة من الاستجابات التي تصدر عن الحيوانات في الشروط المصطنعة والطبيعية. فهناك كلاب تتسم استجاباتها بالمرونة والهدوء والتقبل السريع للظروف الجديدة. بينما نجد كلاباً لا تبدي مثل هذه المرونة لفترة طويلة في الشروط المخبرية غير المألوفة عن طريق القيام بشتى الاستجابات الدفاعية.

ولعل من الطبيعي أن يقيم بافلوف تصنيفه لأنماط النشاط العصبي العالي على أساس خصائص عمليتي التنبيه والكف وارتباطهما المتبادل. وفي هذا الباب بينت دراساته أن الفروق الفردية في السلوك ترجع إلى الاختلاف في قوة هاتين العمليتين العصبيتين وحركيتهما وتوازنهما. ولذا قسّم الناس والحيوانات من حيث قوة التنبيه والكف إلى نمطين: القوي والضعف. وقسم الأقوياء من حيث حركية هاتين العمليتين إلى نمطين: القوي المتوازن والقوي غير المتوازن (القابل للاستثارة، الجموح). ثم قسّم الأقوياء المتوازنين على أساس التوازن بين التنبيه والكف إلى نمطين: القوي، المتوازن، النشيط، القوي، والمتوازن الخمول

الناس (أو الحيوانات)



أنماط البشر أو (الحيوانات) عند بافلوف

شرح الشكل :

أما الضعفاء من الناس و الحيوانات فقد لاقى بافلوف صعوبة في تعيين درجة توازن عمليتي التنبيه والكف وحركيتهما لديهم.

لقد اقدم بافلوف على تقسيم الناس والحيوانات إلى فئات أو أنماط وهو يدرك صعوبة هذا العمل بسبب كثرة سمات النشاط العصبي وتنوعها وتفاوت توزعها بين الأفراد بشكل لا يترك مجالاً للتفكير في وجود تطابق أو تماثل كامل بين اثنين

من نمط واحد. ومن الواضح أن تصنيف بافلوف تأثر بتصنيف هيبوقريطس واعتمد عليه. وقد تحدث عن هذا بالتفصيل مبرزاً أوجه الشبه بين أنماط السلوك التي وقف عليها هو وأنماط الشخصية أو الطبع عند هيبوقريطس. فوجد أن النمط القوي المتوازن النشط في تصنيفه يقابل النمط الدموي في تصنيف هيبوقريطس، وأن النمط القوي غير المتوازن يقابل النمط الصفراوي، والنمط القوي المتوازن يقابل النمط البلغمي. والنمط الضعيف يقابل النمط السوداوي.

وفي هذا المقام يتوقف بافلوف في مقاله: "الأنماط العامة للنشاط العصبي العالي عند الحيوانات والإنسان"، عند نظرية كرتشمير حول ارتباط الشخصية بالبنية الجسمية وينتقد الأنماط العصبية التي تعتبر خلاصة هذه النظرية، فيرى أنها تقتصر على المرضى دون الأسوياء. وهذا ما يتبين من خلال عينة البحث الذي قام به كرتشمير، حيث أنها زيادة على صغر حجمها، لا تمثل سوى المرضى الذين كانوا يزورون عيادته طلباً للعلاج. ولذا تساءل بافلوف بكثير من الاحتجاج وشيء من السخرية عما إذا كان الحكم على الناس جميعاً بأنهم مرضى هو أمر مقبول من الواجهة العلمية والواقعية. (بدر الدين عامود ، 2011 ، ج2)

10- تجارب سكينر

يدين هذا النوع من الاشراف باسمه إلى انه يتحتم على المخلوق ان يقوم بعمل في محيطه من اجل الحصول على مكافأة يقول سكينر وهو العالم الذي أبدع هذه التسمية ما يلي " ان كلمة إجرائي تؤكد حقيقة كون السلوك يجري شيئاً في محيطه ليولد النتائج المطلوبة " والنتائج المطلوبة هنا هي الحصول على الطعام أو الشراب أو غير ذلك من المكافآت . والاستجابة التي تجري عملاً في المحيط تسمى إجرائية . والتعبير المستعمل للدلالة على المكافأة في الاشراف الإجرائي هو التعزيز . ولقد استعير هذا التعبير من بافلوف الذي استعمله بمعنى أضيق من المعنى الذي يستعمله به سكينر . يقول سكينر " لقد سمى بافلوف نفسه كل الحوادث التي تقوى السلوك تعزيراً وكل النتائج الحاصلة اشرافاً . ومع ذلك ففي التجارب البافلوفية يقرن بين المعزز والمثير ، أما في السلوك الإجرائي فإن المعزز يقرن بالاستجابة " وهذه الاستجابة تتبدى من الحيوان . ومن المؤلفون أن يقرر الباحث مسبقاً الاستجابة المتبدية التي يريد تعزيزها منتقياً إياها من عدد الاستجابات ممكنة التبدية . ومثل ذلك أن أحد الباحثين قرر أنه سيسمح لقطة بالهرب من علبة حالما تحك أذنها . والذي حصل أن القطة حكّت أذنها بطريق الصدفة ففتح الباب وخرجت القطة ، ثم أعيدت القطة إلى العلبة وكان حكها لأذنها يقع بالصدفة أولاً إلى أن أتى الوقت الذي كان كانت القطة لا تكاد توضع في العلبة حتى تبادر إلى حك أذنها . وفي قطة أخرى جرى التعزيز بالنسبة للحس القطة لجلدها ، وفي حالة

فرخ دجاج عزز نقره لريشه بحيث أنه ما يكاد ينقر ريشه حتى ينفث الباب وحتى أصبح لا يكاد يوضع في العلبة حتى يبدأ بنقر ريشه .

وفيما بعد أجرى سكينر تجاربه على الحمام ، وكانت الحمامة توضع في قفص تجريبي معد بشكل خاص بحيث يقدم لها وعاء فيه طعام في فواصل زمنية محدودة ليبقى مدة خمس ثوان ثم يختفي . وفي هذه الحالة لم يعين المجرّب سلفا للاستجابة التي ستقوى . وقد صدف ان حمامة كانت تدور في اتجاه معاكس لدوران عقارب الساعة حين ظهور الطعام وقد كررت هذه الاستجابة فعززها المجرّب . وفي بعض الأحيان كانت الحمامة تدور وفي أحيان أخرى كانت لا تدور لكن تعزيز الدوران جعله أكثر ظهورا بعد التكرار . وفي حالة حمامة أخرى صدف إنها كانت تحرك رأسها تماما قبل ظهور الطعام ولذلك عززت هذه الاستجابة بالذات فكررت حركة الرأس وعززت بقدر كان كافيا لجعلها أهم الحركات . ومن الجدير بالذكر أن بعض الحمام فشل الربط بين حركة ما وتعزيزها . (فاخر عاقل ، 1987)

11- إسهامات السلوكية :

قدم واطسون إسهاما كبيرا في نمو السيكولوجيا العلمية ، وأول إسهام له هو ما عدناه مسؤولا عن الترحيب الذي لقيته السلوكية من جانب علماء النفس ، أي دعوته الملحة إلى موضوعية صارمة في دراسة السلوك وكان تأثير واطسون كبيرا في مسيرة علم النفس نحو الموضوعية من حيث المنهج كما من حيث المصطلحات .

كما استبعدت السلوكية المناقشات الميتافيزيقية ، وألح واطسون على مد المناهج المستخدمة في دراسة السلوك الحيواني إلى دراسة السلوك الإنساني (أنطوان حمصي ، 2003) .

3- المدرسة الجشتالتية :

نظرية الجشتالت واحدة من عدة مدارس فكرية ظهرت في العقد الأول من القرن العشرين كنوع من الاحتجاج على الأوضاع الفكرية السائدة آنذاك والمتمثلة بالنظريات الترابطية السلوكية .

والشيء الذي أدى إلى ظهور نظرية الجشتالت والنظريات الأخرى يمثل الاعتقاد الواضح بأن الصورة الآلية الترابطية الخاملة للنفس البشرية لا تعبر عن الطبيعة الغنية ذات الطبيعة المعقدة التنظيم للعمليات والحوادث العقلية . وكان اهتمام نظرية الجشتالت منصبا على سيكولوجيا التفكير وهي عملية غالبا ما تظهر خصائص لا يمكن تفسيرها تفسيراً مناسباً بمجرد النظر في الأجزاء فقط وعلى

مشاكل المعرفة بصورة عامة . وسرعان ما امتدت النظرية إلى مجالات حل المشكلات والإدراك والجماليات والشخصية وعلم النفس الاجتماعي (مريم سليم ، 2004) .

تمثل نظرية الجشتالت إحدى المدارس الفكرية المتناسقة ، وقد ظهرت في العقد الأول من القرن العشرين ، كنوع من الاحتجاج على الأوضاع الفكرية التي كانت سائدة آنذاك ، والمتمثلة في النظريات الميكانيكية والترابطية . حيث ترى هذه النظرية أن علم النفس هم مكمل للعلوم الطبيعية كالفيزياء والكيمياء ، وأن النفس يمكن تقسيمها إلى عناصر جزئية . أما القوانين التي يمكن بمقتضاها ربط هذه العناصر ببعضها ببعض من أجل تشكيل الكل العقلي ، والوصول إلى فهمه ، فإنها تتطلب فهم هذه العناصر الجزئية ، وكيف تتشابك بعضها ببعض .

ويعتبر ماكس فيرثايمر مؤسس النظرية الجشتالتية وانضم إليه فيما بعد كل من كوهلر وكوفكا ، وأصحاب هذه النظرية يرون أن السلوك عبارة عن وحدة كلية غير قابلة للتحليل ، وأن سلوك الفرد في موقف ما يخضع لقواعد تنظم المجال الذي يوجد فيه هذا الفرد . وهم بذلك يختلفون عن أصحاب النظريات السلوكية الشرطية الذين يرون أن السلوك عبارة عن وحدة معقدة يمكن تحليلها إلى وحدات بسيطة تسمى الاستجابات الأولية ، وأن هذه الاستجابات ترتبط بمثيرات محددة (هشام عليان ، صالح هندي ، تيسير الكوفي 1987) .

كما عملت مدرسة الجشتالت على بناء نظرة جديدة لموضوع السيكولوجية ومنهجها ، حيث اهتمت بدراسة التفكير ومشاكل المعرفة ، وتقترح هذه النظرية مبدأ الإدراك الشمولي أي أن الفرد ينظر إلى الظواهر في كليتها دون تجزئ العناصر التي تكون خارج البيئة . الإدراك كمرادف للتعلم ، فهو ليس تسجيلًا للمعلومات الواردة من المثيرات ، بل هو انتقال من المحسوس إلى الإدراك وبالتالي الوعي ، بالاعتماد على العمليات الذهنية (إسماعيل العلوي ، 2013)

8- معنى كلمة الجشتالت:

تعني كلمة الجشتالت شكل أو صفة ، وهي تفسر الأساس الذي تقوم عليه النظرية ، وهو أن السلوك يتصف بالكلية ، بمعنى أنه وحدة معينة نتيجة لوجود الكائن الحي في موقف معين ، وهذا الموقف يتميز ببعض العوامل التي تؤثر على الكائن فتجعله يستجيب له بطريقة معينة ، حتى يحقق تكيفه وتوافقه مع هذا الموقف . (هشام عليان ، صالح هندي ، تيسير الكوفي ، 1987) .

الجشتالتية تسمية مشتقة من كلمة جشتالت GESTALT الألمانية، التي تعني

"الصيغة" أو "الشكل". وقد اختارت هذه المدرسة الإدراك ليكون موضوعاً لسلسلة من التجارب المخبرية التي تولى ورتايمر الإشراف عليها وشارك فيها كوفكا وكيولر كمفحوصين. وكانت الظاهرة الإدراكية التي أطلق عليها ورتايمر ظاهرة فاي PHI PHENOMEN الحلقة الأولى في تلك السلسلة. ولقد قصد ورتايمر من وراء إخضاع هذه الظاهرة للدراسة التجريبية الإجابة على سؤال حول بنية الصورة أو الشكل الذي يتخذه إدراك الحركات المرئية. (بدر الدين عامود ، 2001)

9- المبادئ الأساسية لنظرية الجشتالت :

إن الأمر المحوري في نظرية الجشتالت هو الإدراك ، والإدراك كما هو مألوف في الحياة يكون إجمالياً أولاً ثم يتدرج إلى التفاصيل ، وبمعنى آخر لا تفهم التفاصيل إلا في إطار الكل ، فمنه تأخذ معناها ، ومن ترابطها بشكل أو بآخر في الكل الذي هي أجزاء فيه ، يكون لهذه الأجزاء تأثيرها . (هشام عليان ، صالح هندي ، تيسير الكوفحي ، 1987) .

10- مصطلحات النظرية الجشتالتيّة :

- **الجشتالت** : مصطلح باللغة الألمانية يشير إلى كل يتجاوز مجرد مجموعة الأجزاء المكونة له ، ويترجم إلى العربية بمعان مختلفة مثل صيغة ، شكل ، نمط ، نموذج ، بنية ، ... وهي ترجمات تعجز عن تقديم المفهوم كاملاً .

- البنية / التنظيم :

وفقاً للعلاقات القائمة بين الأجزاء المترابطة للجشتالت (الكل) تكون بنيته وعليه فإن البنية تتغير بتغير العلاقات ، حتى لو بقيت أجزاء الكل على ما كانت عليه .

- إعادة التنظيم :

استبعاد التفاصيل التي تحول دون إدراك العلاقات الجوهرية في الموقف .

- المعنى :

ما يترتب على إدراك العلاقات القائمة بين أجزاء الكل

- الاستبصار :

الفهم الكامل لبنية الجشتالت (الكل) من خلال إدراك العلاقات القائمة بين أجزائه ، وإعادة تنظيم هذه العلاقات على نحو يعطي المعنى الكامن فيه . ويرى جماعة الجشتالت أن الاستبصار يتم فجأة أو بشكل حاسم في لحظة واحدة وليس بصورة

متدرجة ، أو من خلال تقربات للأداء المطلوب . . (هشام عليان ، صالح هندي ، تيسير الكوفي ، 1987) .

11- تعريف علم النفس من خلال المدرسة الجشتالتية :

يعرف الجشتالتيون علم النفس بوصفه دراسة الخبرة المباشرة للعضوية الكلية ، و كان قصدهم أن يشمل هذا المنظور كل ميادين علم النفس ، ولكنهم بدؤوا بالإدراك والحواء عليه من إلحاحهم على أي موضوع آخر . وهكذا اتجه الجشتالتيون ومن سلك سبيلهم نحو الانتباه إلى العلاقات بين السوابق والإدراك إلى أكثر من الانتباه إلى العلاقات بين الإدراك والسلوك . وهم يختلفون في ذلك ، اختلافا بارزا عن السلوكيين الذين تجاوزوا الإدراك ليدرسوا العلاقات بين السوابق والسلوك مباشرة . (أنطوان حمصي ، 2003).

12- مسلمات المدرسة الجشتالتية :

مسلمات سيكولوجية الجشتالت كثيرة ومتنوعة ، ولكن سنركز على أهمها ، حيث تبدو سيكولوجية الجشتالت ، كالسلوكية مقتصرة على مسلمة أولية واحدة تتصل باسمها ، و هي مسلمة لاقت قبولا واسعا . هذه المسلمة تتعلق بالاتجاه حيال مسألة الكل والأجزاء . إن الكل يسود الأجزاء ويؤلف الحقيقة الأولية أي الظواهر الأولية لعلم النفس ، وليس الكل مجموعا أو نتاجا أو تابعا بسيطاً من أي نوع لإجرائه ، ولكنه مجال يتوقف طابعه على ذاته .

أما المسلمات الثانوية ، فهي ليست ضرورية لسيكولوجية جشتالتية ، بالرغم من ان مؤسسي الجشتالت قد جعلوا منها جزءا من السيكولوجية التي طوروها ، وأهم هذه المسلمات مبدأ التشاكل ، وهناك مبدأ يرتبط به ، أو يلزم عنه ، هو مبدأ المعاصرة ، اما قوانين التنظيم ، فهي مبادئ ثانوية أشد تحديدا تتصل بالاتجاه حيال مسألة الكل والجزء ، ونوقشت مسلمة عدم الاستمرار المتصلة بالتعلم بوصفها مسلمة ثانوية .

13- تجارب المدرسة الجشتالتية :

- تجارب كيولر وكوفكا :

قام كيولر ، في إحدى تجاربه ، بوضع الشمبانزي في قفص يتدلى من سقفه قرط من الموز . وكان على الحيوان لكي يصل إلى الموز أن يستخدم عصا موجودة في ركن من أركان القفص (أو يتسلق ، في وجه آخر لهذه التجربة ، صندوقاً من الخشب ملقى في أحد أركان القفص ، أو يتسلق ، في وجه ثالث ، صندوقين خشبيين متفاوتي الحجم بعد أن يضع الصندوق الصغير فوق الصندوق الكبير ، أو أن يقوم بسحب

طرف أحد الحبال الذي يتصل بالموز).

وفي تجربة أخرى كان كيولر يضع الموز على مرأى من الشمبانزي خارج القفص. ولكن الحيوان لا يستطيع الوصول إليه إلا إذا استخدم عصا موجودة على مقربة منه كامتداد ليدته، أي أن يستخدمها كأداة. وفيما بعد قام كيولر بتعقيد شروط المشكلة، إذ وضع عصوين في ركن القفص وضمن ساحة إدراك الحيوان. وكان على الحيوان لكي يحصل على الطعام أن يحوّل العصوين إلى عصا(أداة) واحدة بإدخال نتوء يوجد في طرف إحداهما بثقب موجود في طرف الأخرى. لأن استخدام واحدة منهما فقط لا يوصل إلى الهدف.

ومما لاحظته كيولر عبر تجاربه هذه هو أن القرد يستطيع أن يحل جميع المشكلات التي طرحتها تجاربه. فكيف يتم ذلك؟ يجيب كيولر ومعه كوفكا بأن سلوك الحيوان يقتصر في البداية على تأمل الموز والنظر في الأدوات المقترحة(العصا، الصناديق، الحبال.. الخ) ثم يحول بصره عنها ويلتفت حوله بعض الوقت ليرجع بعدها إلى تأمل الهدف والوسيلة، وهكذا، دون أن يقوم بأي إجراء عملي يذكر. تعقب هذه المرحلة محاولات لتناول الموز من غير اللجوء إلى الوسيلة الخارجية. ولكنه ما إن يخفق في محاولاته الأولى هذه حتى يتوقف عن الفعل الحركي ليستأنف التأمل في شروط المشكلة. وبعد فترة من الزمن يمسك بالعصا ويتوجه نحو الموز(أو يدحرج الصندوق ليضعه تحت الموز ويتسلق عليه، أو يمسك بطرف أحد الحبال ويشده، أو يقترب من الحاجز ممسكاً بالعصا ليمدها خارج القفص عبر القضبان الحديدية) ليحصل في الأخير على هدفه.

وفي التجربة الأخيرة(ذات المرحلتين) لم يلاحظ كيولر أي جديد في سلوك القرد، باستثناء عدد المحاولات التي قام بها بعد التقاطه للعصا الطويلة(وأحياناً القصيرة)، وعدم تمكنه من الوصول إلى الهدف، الأمر الذي جعله يتراجع قليلاً ليتأمل العصوين من جديد لينتهي به الأمر إلى التقاطهما وإدخالهما بعضهما ببعض وتحويلهما، بالتالي، إلى عصا واحدة طويلة، ثم الإمساك بها ليحصل في النهاية على الموز.

وهكذا يمر الحيوان(وكذا الإنسان) للخروج من الموقف الإشكالي، في رأي الغشتالتيين، بمرحلتين رئيسيتين:

المرحلة الأولى: ويقوم خلالها الحيوان بدراسة الموقف والنظر في شروطه، وهو ما يدعى بالاستبصار.

المرحلة الثانية: وفيها يتوصل الحيوان إلى الحل بصورة مفاجئة. وتشمل هذه

المرحلة الجانب الأدائي أو الإجرائي من النشاط الذهني (بدر الدين عامود 2001).

14- إسهامات الجشتالتية :

لقد كانت تجارب الجشتالتيين إسهاما لا يرقى إليه الشك في علم النفس ، فغالبا ما أجراه الجشتالتيون تجارب تحدث المعتقدات الراسخة لدى الآخرين ، فآثار التعلم الكامن التي جرى البرهان عليها تجريبيا ، مثلا أسهمت في خلق المصاعب أمام منظري التعلم الربطي وحرضت على المزيد من البحث ، وسيكولوجية الجشتالت نفسها لم تكن ، أحيانا قادرة على التنبؤ بنتائج هذه التجارب ، ولكن الفكر المخلص يستطيع المجازفة بخلق الصعوبات لنفسه كما يخلقها للآخرين (أنطوان حمصي ،2003).

الدرس الرابع :

الذكاء

الأهداف الرئيسية للدرس :

- التعرف على مفهوم الذكاء
- التعرف على خصائص الذكاء
- التعرف على النظريات المفسرة للذكاء
- التعرف على العوامل المؤثرة في الذكاء
- قياس الذكاء

6- تعريف الذكاء :

الذكاء هو القدرة على المعرفة والفهم ، هو أيضا القدرة على التجريد والقدرة على التكيف في المواقف الجديدة وإيجاد حلول للمشاكل التي تواجهها بها الحياة ، هو شيء من هذا كله .

ويعتبر بنيه الذكاء أنه ليس خاصية واحدة أو قدرة يمكن قياسها بنوع واحد من الاختبارات ، بل انه تنظيم معقد للقدرة العقلية وذو جوانب متعددة ، مما حدا ببنيه أن يحاول البحث عن أنواع متعددة من العمليات والمشكلات التي يظهر بها السلوك الذكي ، وكان بينيه مؤمنا بأن الذكاء فطري إلى حد كبير ، على الرغم من أن الخبرات الماضية تؤثر في نتائج الاختبارات النفسية مما دفعه إلى البحث عن عناصر المعلومات الميسرة للأطفال وكذلك عن مختلف المشكلات والأسئلة والأعمال العقلية المختلفة التي لا يحتمل أن يكونوا قد صادفوها في البيوت أو المدرسة . وبذلك تكون المعلومات التي ينشدها من النوع الذي تتاح للطفل فرص كافية لاكتسابه ، أما المشكلات فمن النوع الذي لا يحتمل أن يكونوا قد تعلموا حله من قبل . (مريم سليم ، 2004) .

وباختصار يمكن تعريف الذكاء على النحو التالي :

- 1- الذكاء هو القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء وبين الأفكار .
- 2- الذكاء هو القدرة على التكيف مع الظروف الجديدة .
- 3- الذكاء هو القدرة على التكيف مع البيئة .
- 4- الذكاء هو القدرة على التفكير التجريد .
- 5- الذكاء هو القدرة على الفهم والابتكار والتوجه الهادف

- 6- الذكاء هو حاصل تفاعلات الموروث البيولوجي والخبرات الشخصية والبيئة الاجتماعية . (مريم سليم ، 2004) .
- 7- **طبيعة الذكاء :**

في البحث عن طبيعة الذكاء يهتم علماء النفس عادة بأمرين رئيسيين أولهما السؤال عما إذا كان الذكاء ملكة موحدة من ملكات النفس ؟ وعما إذا كانت قدراتنا العقلية (مثل الإدراك والتفكير والتخيل والتعلم والتذكر وغيرها من القدرات الخاصة) كلها وظائف لهذا الذكاء ؟ أم أنها متميزة بصورة نسبية أو مطلقة ؟ وثانيهما هو السؤال عما إذا كان الذكاء وراثيا أو مكتسبا ؟

والواقع أن الجواب عن هذين السؤالين كشفنا عن طبيعة الذكاء وإظهارا لماهيته وتبيننا لسيكولوجية التفكير .

وقبل الخوض في الجواب عليها أن نبادر إلى القول بأن المشكلة قديمة قدم الإنسان أو على الأقل قدم الإنسان المفكر ، وإذا كان أرسطو أول من عني بالبحث عن طبيعة الذكاء فإن علماء النفس في يومنا الحاضر مازالوا في إبان نشاطهم في البحث عن أجوبة علمية لهذين السؤالين الرئيسيين وما يتفرع عنهما عن أسئلة ، وأنهم أبعد ما يكونون عن الاتفاق التام في صدد الإجابة عنهما . (فاخر عاقل ، 1987)

8- **النظريات المفسرة للذكاء :** ✓ **النظرية البيولوجية :**

منذ قرابة مائة عام أشار داروين وسبنسر إلى زيادة حجم الدماغ وتعدد مراكزه كانت مصحوبة بزيادة في مرونة السلوك وتعبده . ففي الأنواع الدنيا نلاحظ استجابات آلية نسبيا ، إزاء مثيرات البيئة وهي استجابات قائمة على أساس من عمليات الانتحاء الثابتة وردود الأفعال والغرائز المعقدة ، أما في الأنواع العليا وعلى رأسها الإنسان فالسلوك أكثر مرونة وأقدر على التكيف ، وعلى هذا فالذكاء يمكن تعريفه بأنه القدرة على الاستفادة من الخبرة والمواءمة مع المحيط والمرونة أو القدرة على التعلم . ولقد اعتبر سبنسر وتلاميذه الذكاء قدرة عامة وموروثة ، وهم يرون أن القدرات الأكثر تخصصا من حسية إلى تفكيرية إلى سواها تميزت بالتدرج أو نجمت عن هذه القدرة التكيفية العامة خلال كل من تطور الأنواع ونمو الفرد معا (فاخر عاقل ، 1987) .

✓ النظرية النفسية :

يتركز اهتمام الكثير من علماء النفس على الوظائف الإدراكية التي تميز الإنسان عن سواه من المخلوقات أكثر من اهتمامهم بتطور الذكاء في العالم الحيواني . ولقد قال كثيرون من العلماء بكثير من القدرات التي اعتبروها جوهر الذكاء مثل القدرة على حل المشاكل أو القدرة على التفكير المرجد أو سواها . ولقد قال بعضهم بأن الذكاء قدرة مركبة من عدد من القدرات .

ولعل أشهر من يجدر الوقوف عند أقواله هو العالم سبيرمان الذي قال بوجود قدرة عامة رمز إليها بالحرف ع وقدرات خاصة رمز إليها بالحرف خ (فاخر عاقل ، 1987)

✓ نظرية الذكاءات المتعددة :

بذلت نظرية الذكاءات المتعددة جهدا كبيرا لإعادة النظر في قياس الذكاء الذي تجسده نظرية العامل العقلي ، كما اهتمت بمحاولة فهم الكيفية التي تتشكل بها الإمكانيات الذهنية للإنسان والطرق التي تهتم بها سيرورات التعلم . وقد أحدثت نظرية الذكاءات المتعددة في مجال الممارسة التربوية والتعليمية ، وشكلت تغييرا في النظرة التقليدية للذكاء ، ذلك المفهوم الذي لم يكن يعترف غلا بشكل واحد من أشكال الذكاء الذي يظل ثابتا لدى الفرد في مختلف مراحل حياته .

ويقترح جاردنر مقارنة جديدة للذكاء مختلفة عن المقاربة التقليدية (نسبة الذكاء (QI) وهي مقارنة تقود إلى مفهوم تطبيقي جديد ومختلف للممارسة التربوية والتعليمية في المدرسة . إن الأمر يتعلق بتصور تعددي للذكاء ، تصور يأخذ بالاعتبار مختلف أشكال نشاط الإنسان ، وهو تصور يعترف بالاختلافات الذهنية وبالأساليب المتناقضة الموجودة في سلوك الذهن البشري .

إن هذا النموذج الجديد للذكاء يستند على الاكتشافات العلمية الحديثة في مجال علوم الذهن وعلوم الأعصاب التي لم يعرفها عصر بنيه وقد أطلق على هذه المقاربة اسم نظرية الذكاءات المتعددة . وقد قام فريق من الباحثين في جامعة هارفارد بدراسات تستهدف تقييم وضعية المعارف العلمية المهمة بالإمكانيات الذهنية للإنسان وإبراز مدى تحقيق هذه الإمكانيات واستغلالها . وهكذا تم البحث في عدة مجالات معرفية مثل التاريخ الإنساني والفلسفة وعلوم الطبيعة والعلوم الإنسانية ، كما تناولت الدراسة مفهوم النمو في مختلف الثقافات .

ويرى جاردنر صاحب هذه النظرية أن ما يذهب اليه من وجود عدة ذكاءات يجد أسسه في ثقافة الشخص وفي فيزيولوجية العصبية . فالذكاءات الثمانية التي تقول بها نظريته لها سند علمي في الأسس البيولوجية والثقافية للفرد. فلا يكفي انتشار ممارسات ثقافية لدى شخص ما ، للتعبير عن وجود ذكاء معين لديه ، إنما لابد من تحديد موضعي للخلايا العصبية التي تشغلها تلك الممارسات في الدماغ ، وهذا ما يميز نظريته عن الأفكار والآراء السابقة في الموضوع والتي قالت بوجود ملكات أو قدرات متعددة دون سند أو حجج علمية تجريبية .

وقد ساندت هذه النظرية النتائج العلمية في علم الأعصاب وعلم المعرفة وأمدتها بسند يذهب إلى القول بتعدد الوظائف الذهنية وتنظيم الفكر ووظائفه المختلفة . (مريم سليم ، 2003)

9- العوامل المؤثرة في الذكاء :

هناك جملة من العوامل تؤثر على الذكاء ولعل أهمها حسب ما يورده انطوان حمصي (2003)

✓ **الذكاء و العمر :** يتفق علماء النفس على ان للذكاء ذروة يتوقف عن النم بعدها ولكنهم مختلفون حول العمر الذي يصل فيه الذكاء إلى ذروته ، فبنيه يرى ان الذكاء يتوقف عن النمو في سن الخامسة عشرة . كما يُعتقد أنه يمكن أن يستمر في النمو لغاية الثامنة عشر ولكن بعض علماء النفس شكك في هذه الآراء . ولكن وكسلر انفرد برأيه حيث يرى أن الذكاء ينمو نمواً سريعاً في السنوات الأولى المبكرة من العمر ثم يتباطأ نموه إلى أن يتوقف في نقطة تقع ما بين العشرين والثلاثين ثم يأخذ بالهبوط البطيء أول الأمر والمتزايد بعد ذلك إلى أن يصبح محسوساً في عمر الخامسة والستين .

✓ **الذكاء والجنس :** أيهما أذكى الذكر أم الأنثى ؟ إننا نميل إلى الرد بأن ليس فيهما من هو أذكى من الآخر ، إذا كان الأمر يتعلق بمكونات الذكاء وأن الفروق الظاهرة ثقافية مردودة إلى نمط التربية التي يتلقاها كل من الجنسين ، ولكن الإجابة المقبولة هي تلك التي تستند إلى أدلة محسوسة ، وفي هذه الحالة لا يمكن أن نتحدث إلا عن الذكاء الذي تكشفه الروايز . ومن هذه الناحية تبين أن متوسط حاصل الذكاء لدى الإناث مساو لمتوسط حاصل الذكاء لدى الذكور في أي عمر من الأعمار ويعود هذا التساوي جزئياً

إلى كون مصممي الروائز قد استبعدوا عمدا البنود التي تبرز فيها فروق جنسية ، كما يهود جزئيا إلى كون المتوسطات تموه الفروق الفردية .

✓ **الذكاء والمهنة :** أشارت نتائج تطبيق روائز على الجيش الأمريكي على مليون وسبعمائة ألف مجند خلال الحرب العالمية الأولى إلى وجود ترتيب تسلسلي في حواصل الذكاء مقابل تسلسل المهنات التي ينتمي إليها هؤلاء المجندون ، فالمهندس والطبيب أذكى من المحاسب وهذا أذكى من الكاتب البسيط الذي يكون أذكى من العمال المهرة الذين بدروهم أذكى من العمال غير المهرة . وقد نجمت عن هذه الدراسة عدة أبحاث نجمت عنها تصنيفات استخدمت ومازالت تستخدم في التوجيه المهني ، غلا انه لا بد من إبداء بعض الملاحظات على هذه الدراسة ومثيلاتها .

10- قياس الذكاء :

لكي تكون درجة الفرد في أحد مقاييس الذكاء ذات معنى لا بد من إيجاد مقياس للمقارنة. والطريق التي اتبعها بنيه وكثيرون ممن جاؤوا بعده هي إيجاد متوسط ما يستطيعه الفرد في مختلف الأعمال واتخاذ هذا المتوسط معيارا . وقد أوجد بينيه هذا المتوسط لمجموعات تمثل الأطفال تمثيلا إحصائيا من السنة الثالثة أو الرابعة . وبذلك أصبح من الممكن ذكر درجة الطفل بدلالة السن التي يحصل فيها الطفل المتوسط على نفس الدرجة ، وتسمى هذه الدرجة العمر العقلي ، فإذا كانت درجة طفل معين تساوي 10 سنوات بدلالة العمر العقلي فإن هذا يعني أن القدرة العقلية لهذا الطفل تعادل القدرة العقلية للطفل المتوسط في العاشرة من عمره ، بغض النظر عن العمر الزمني للطفل . فالعمر العقلي إذن ينبئنا عن القدرة العقلية للفرد كما يقيسها الاختبار في وقت معين وذلك بالنسبة للأطفال المتوسطين في الأعمار المختلفة . فإذا كان العمر العقلي لطفل في العاشرة من عمره هو عشر سنوات فمعنى ذلك أن هذا الطفل متوسط من حيث القدرة العقلية وإذا كان 11 سنة فهو فوق المتوسط أما إذا كان عمره العقلي 8 سنوات فهو دون المتوسط . وهكذا يشير العمر العقلي إلى درجة النضج العقلي للطفل في عمر ما . ويتضمن ذلك بطبيعة الحال أن القدرة العقلية تنمو وتنضج . والقدرة العقلية كما يقيسها مقياس بنيه تنمو تدريجيا بصورة منتظمة نوعا ما حتى تبلغ حدا أقصى هو النضج . وقد أمكن تحديد سن النضج هذا ما بين الرابعة عشر والثانية والعشرين ، ويندر أن تختلف

هذه السن باختلاف الاختبارات ، كما أن الأفراد يختلفون فيما بينهم من حيث وقت النضج ومعدله من الناحيتين الجسمية والعقلية . (مريم سليم ، 2004) .

الدرس الخامس :

الإدراك

الأهداف الرئيسية للدرس :

- التعرف على مفهوم الإدراك
- فهم آلية عمل الإدراك
- حصر العوامل التي تنظم الإدراك

4- تعريف الإدراك :

هو تلك العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى (حافظ عبد الفتاح ، 1998) .

كما يعد الإدراك هو تصفية المعلومات الواردة وحل رموزها بحيث يتعرف المدرك على الأمور الثابتة والعلاقات في العالم المحيط به مما يمكن المدرك من التنبؤ عنه والتعامل معه بالشكل المناسب . (فاخر عاقل ، 1987)

الإدراك هو الوسيلة التي يتكيف بها الكائن الحي مع البيئة التي تحيط به ، ولكي يتم لابد من وجود عالم خارجي مستقل عنا لا دخل لنا فيه ، مملوء بأشياء وموضوعات ذات دلالة خاصة ، ولابد من وجود حواس تجعلنا ندرك هذا العالم

الخارجي بطريقة معينة (البصر ، السمع ن الذوق ، الشم ، اللمس) فبدون الحواس لا يمكن أن ندرك هذا العالم المحيط بنا والمستقل عنا ولا بد إلى جانب ذلك من ترجمة تلك الأحاسيس التي تصل من الحواس إلى معنى معين ، لكي نستجيب لها بطريقة معينة ونسلك نحوها سلوكا معيناً يتفق وهذه المعاني (أمل الأحمد 2006) .

عُرف الإدراك على أنه ترجمة للمحسوسات التي تنتقل إلى الدماغ على شكل رسائل مرمزة ماهيتها نبضات كهربائية تسري عبر الأعصاب الحسية التي تصل بين أعضاء الحس والدماغ . وهو عملية بنائية بمعنى أن الإشارات الكهربائية الواصلة إلى الدماغ تتجمع ويتألف منها مدرك كلي ذو معنى (راضي الوقفي ، 2000)

5- شروط الإدراك :

ليتم الادراك لابد من وجود مجموعة من الشروط :

1- **العالم الخارجي** : العالم مملوء بأشياء وموضوعات مستقلة عنا ولا يتوقف وجودها علينا ، وعلى ذلك فلكي ندرك لابد من وجود هذا العالم المستقل عنا .

2- **الحواس** : لكي يتم إدراك العالم الخارجي لابد من وجود الحواس فالحقيقة التي لاشك فيها هي أن وعينا بالعالم الخارجي يعتمد على نشاط أعضاء الحس ، وعلى ذلك لابد أن تكون أعضاء الحس سليمة لكي ندرك إدراكا مباشرا . فإذا لم تكن سليمة وفشلت في أن تؤدي وظائفها على الوجه الأكمل بسبب من الأسباب ، فشل المرء تبعا لذلك في وعيه المباشر بالعالم الخارجي المحيط به واضطر إلى استخدام حواس أخرى وعمليات عقلية عليا كالتصور . فالمثيرات التي تأتي عن طريق أشعة صادرة من الأشياء الخارجية تستقبلها أجهزة خاصة تسمى أعضاء الحس ، مثل العين أو الأذن حيث تقوم أجهزة التوصيل (الأعصاب الموردة أو المصدرة) بتوصيلها إلى المخ وهناك تتلقى أعصاب الحركة (وهي من أجهزة التوصيل) الرد حيث تحملها إلى أعضاء الاستجابة ، لكي تستجيب استجابات مناسبة للمثيرات الخارجية .

3- **عملية التفسير أو التأويل** : إذا كنا نعتمد على الحواس وسلامتها لكي ندرك ، فإن الإحساس وحده لا يكفي ، فالإحساس لا قيمة له إذا لم يكن له معنى ، فالأحاسيس وحدها لا تفسر تماما خبرتنا بالعالم المحسوس . فإن

العالم يزداد كثيرا على كونه مجموعة من الأحاسيس البصرية (اللون والنصوع) والسمعية (الأصوات) والشمية والذوقية و اللمسية فمثلا إذا رأينا مدرسة فإن الصورة الشبكية تثير الإدراك ليست أكثر من شكل رمادي مستطيل نوعا ما . لكن إدراك المدرسة تعني بالنسبة لنا شيئا أكثر من ذلك ، شيئا له خلفية معينة وله منظره الداخلي ، شيئا يحتوي على قاعات دراسية وممرات وأبواب وشبابيك وإن هذه المعرفة كلها متضمنة فيك وتؤلف جزءا من خبرتنا .

4- **الانتباه:** من أهم خصائص الإدراك أن له طبيعة انتقائية ، ففي كل لحظة تتلقى حواسنا أنواعا مختلفة لا حدود لها من المثيرات ولكن القليل فقط هو الذي ندركه بوضوح في تلك اللحظة وهي تلك المثيرات التي ننتبه إليها. وبعض من هذه المثيرات ندركه اقل وضوحا لأنها لم تكن في بؤرة الانتباه في تلك اللحظة أما باقي المثيرات فمع وجودها لا نعرف عنها شيئا . لذلك فالانتباه عامل مهم في الإدراك . (أحمد الأحمد ، 2006)

6- العوامل التي تؤثر في الإدراك :

إن إدراك الفرد يتوقف على عوامل خارجية وعوامل ذاتية وعوامل ناتجة عن المؤثرات الآتية من العالم الخارجي ، وعوامل آتية من الفرد نفسه . أي أنه لكي يحدث إدراك لابد من أن تكون عوامل خارجية موضوعية آتية لنا من البيئة لا دخل لنا فيها وعوامل الذاتية من الفرد نفسه نتيجة تفسير الفرد لتلك المؤثرات الخارجية (أحمد الأحمد ، 2006)

الدرس السادس:

الاحساس والانتباه

الأهداف الرئيسية للدرس :

- فهم معنى الإحساس
- حصر خصائص الإحساس
- مقارنة لفهم الانتباه
- احصاء مميزات الانتباه
- التعرف على مكونات الانتباه
- تحديد العوامل المؤثرة في الانتباه

4- تعريف الاحساس :

يمكن تعريف الإحساس بطرق مغايرة بحسب النظريات والعلوم المختلفة، ومنها: النظرية البنائية، والتي تعرف الإحساس على أنه أمر غير قابل للتحليل أو التفسير بالنواحي العلمية، بل هو يدرك بالوعي، أما النظرية الوظيفية، فتعرف الإحساس على أنه عملية حسية ناتجة عن التعرض لبعض المنبهات أو الأمور المحسوسة إما داخلياً أو خارجياً، بحيث أن أحد أعضاء الإحساس بالجسم يستقبل منبهاً معيناً يؤدي إلى حدوث ردة فعل معينة من خلال النواقل العصبية في الجسم ويعرف الإحساس في علم النفس، على أنه عملية نفسية تنتج عن انعكاس خصائص الأشياء الخارجية والداخلية للفرد، والتي تنتج عن تأثره ببعض المؤثرات المادية في أعضاء الحواس ويعتبر الإحساس كخطوة أولى للوصول إلى مرحلة الإدراك والانتباه، وهو قابل لأن يدرس بكافة النواحي، حيث إن له خصائص فيزيائية، وفسولوجية، وسيكولوجية، وله علاقة مميزة بشدة المنبه، فكلما اشتد المنبه كان الإحساس أكبر وذا ردة فعل أقوى من الناحية الجسدية والنفسية

2- أعضاء الإحساس

هنالك العديد من أعضاء الإحساس والتي تقوم بنقل التأثيرات الخارجية للداخل بواسطة وجود وسائط حسية خارجية، ومستقبلات حسية داخلية تقوم بنقلها إلى

المخ ومن ثم تلقي الأوامر منه، وهي التي تمكن الإنسان من التفاعل مع البيئة الخارجية والداخلية لديه، واستيعابها وتحديد انفعالاته وسلوكياته من خلال تحليله لتلك الأحاسيس المختلفة، فهي الوسيلة الوحيدة للاتصال بالعالم الخارجي المليء بالموضوعات، ومن هذه الأعضاء:

- الأنف، والذي ينقل الإحساس بالروائح بواسطة حاسة الشم. الأذن، والتي تقوم بنقل الأصوات والإحساس بها كالشعور بالانزعاج أو الاسترخاء، بواسطة حاسة السمع. الفم، والذي يقوم بنقل الطعم، بواسطة حاسة التذوق. العين، والتي تقوم بنقل الصورة، بواسطة حاسة النظر. الجلد، والذي يقوم بنقل الإحساس بعدة أمور كالبرودة و الحرارة، والألم، واللمس والضغط.

3- بعض أنواع الإحساس

من انواع الاحساس في الجسم البشري:

- الإحساس الحركي: والذي يرتبط بالنشاطات البدنية، ويتعلق بالمستقبلات الحسية المتواجدة في منطقة العضلات والمفاصل، ويمكن هذا الإحساس من التحكم بالعضلات بشكل دقيق وطبيعي.
- الإحساس اللمسي: يتعلق هذا الإحساس بالمستقبلات الحسية المتواجدة في الجلد، وفي النهايات العصبية المتواجدة، حول بصيلات الشعر في الجلد، وهي تمكن الإنسان من الإحساس بخصائص الأشياء التي تدور من حوله ومعرفة طبيعتها من الليونة والصلابة والخشونة والنعومة، وذلك من خلال لمس هذه الأشياء بواسطة الجلد.
- الإحساس البصري: ويتعلق بالمستقبلات الحسية المتواجدة في العينين، وذلك من خلال الشعور بالضوء ونقله إلى الدماغ لتحليله، ومن ثم عكس الصورة في العينين.
- الإحساس بالتوازن: وهو متعلق بجهاز حفظ التوازن المتواجد في الأذن الداخلية.

تمت زيارة الموقع بتاريخ 2021/06/02 <https://mawdoo3.com>.

على 22.54

5- الانتباه :

الانتباه هو العملية النفسية التي تقوم باختيار عدد من المثيرات المتواردة على النفس والتركيز عليها وتجاهل المثيرات الأخرى أو كبت الاستجابة إليها . (فاخر عاقل ، 1987)

وتعرف موسوعة علم النفس الانتباه على أنه النشاط الانتقائي الذي يميز الحياة العقلية بحيث يتم حصر الذهن في عنصر واحد من عناصر الخبرة ، فيزداد هذا العنصر وضوحا عما عداه . ويعرفه اسعد رزوق (1992) على أنه تكيف حسي ينجم عن حالة قصوى من التنبيه أو حدوث تكيف في الجهاز العصبي لدى الكائن الحي .

أما عبد المجيد سيد أحمد (1994) فيعتبره ملاحظة فيها اختيار وانتقاء ، حيث نحن من يحصر الانتباه أو نركز شعورنا في شيء وبالتالي نصبح في حالة تهيؤ ذهني . وحينما ينتبه الشخص لشيء ما فإن أعضاء حسه تتكيف لاستقبال المنبهات من موضوع الانتباه .

كما يعرفه الزيات (1994) على أنه عملية تنطوي على خصائص تميزه أهمها الاختيار أو الانتقاء والتركيز والقصد والاهتمام والميل لموضوع الانتباه (عدنان يوسف العتوم ،2004) .

6- مدى الانتباه :

طول الوقت الذي نستطيع فيه تركيز الانتباه يسمى مدى الانتباه .وصلة مدى الانتباه بمقدار الاهتمام صلة واضحة تدل عليها حقيقة أن الأطفال الذين يعجزون عن الانتباه خمس دقائق متواصلة إلى درس حساب يستطيعون الانتباه نصف ساعة كاملة إلى برنامج الأطفال في التلفاز (فاخر عاقل ، 1987)

7- الجهاز العصبي والانتباه :

وضحت الدراسات الدور الذي تلعبه العوامل البيولوجية في الانتباه ، كما بينت أن الانتباه موجود في جميع أجزاء الدماغ وأن المواد الكيميائية والجينات الوراثية لها دور أيضا في الانتباه .

إن قابلية الدماغ للانتباه تتأثر كثيرا بالتحفيز والتذكير ، فنحن نرى شيئا على الأرجح إذا ما طلب منا أن نبحث عنه أو إذا ذكرنا بمكانه ، ولقد أظهرت طرق تصوير الأعصاب زيادة في الإثارة العصبية في الفصوص الأمامية وفي الطوق الأمامي عندما يعمل شخص ما بجد لتوجيه انتباهه . وبصفة عامة فإن الفص الجداري الأيمن هو المختص بالتحويلات في الانتباه (مريم سليم ،2004).

8- حالات الانتباه :

يمر الانتباه بفترات طبيعية من الصعود والهبوط خلال اليوم ، فبعض التلاميذ الذين يظهر عليهم النعاس باستمرار في القسم قد يكونون في أدنى دورة الانتباه ،

وأن القيام بحركات مثل المد والمشي يمكن أن يساعد في تركيز الانتباه . يجب تشجيع التلاميذ على الوقوف والمد إذا ما شعروا بالنعاس وذلك دون أن يلفتوا انتباه الآخرين .

يقوم الدماغ في دورات الصعود والهبوط تلك بتغيير قدراته المعرفية ، غذ يحدث تغيير في تدفق الدم والتنفس وهذه الدورات تؤثر على التعلم . ويرى الباحثون أن الاستراتيجيات الفكرية تصل إلى 20 دقيقة عدة مرات في اليوم تزيد الإنتاجية ، كما يقدم الدماغ أداء متدنيا أثناء فترات الانتباه الشديد المتواصل ، ويمكن أن يبقى الانتباه الخارجي الحقيق مرتفعا وثابتا فقط لفترة قصيرة تصل عادة إلى 10 دقائق أو أقل (مريم سليم ، 2004).

9- أنواع الانتباه :

هناك أنواع للانتباه وهي على النحو التالي :

1- الانتباه التلقائي :

هو الانتباه لمثير يشبع حاجات الفرد ودوافعه الذاتية حين يركز الفرد انتباهه إلى مثير واحد من بين مثيرات بيسر وسهولة تامة ، مثال ذلك طفل يشاهد برنامج التلفزيوني المفضل الذي ينتظره بفارغ الصبر كل يوم في زمن محدد ، هذا الانتباه هو انتقائي لكنه لا يحتاج إلى طاقة وجهد عقلي أو جسدي عالي لتركيز الانتباه لذلك يصعب على الآخرين تشتته حتى لو حاولنا ذلك جاهدين .

2-

الانتباه القسدي : يعد هذا النوع من الانتباه إراديا حيث يحاول الفرد تركيز انتباهه على مثير واحد من بين عدة مثيرات ويحدث هذا الانتباه تلقائيا بسبب محدودية الطاقة العقلية للفرد وسعة التخزين وبسرعة معالجة المعلومات . لذلك يتطلب الانتباه طاقة وجهد كبيرين من الفرد لأن عوامل التشتت غالبا ما تكون عالية والدافعية لاستمرار الانتباه قد لا تكون بدرجة عالية ، وخير مثال على ذلك عندما يستمع طالب إلى محاضرة مملة عن موضوع لا يثير اهتمامه فإنه على الأغلب يحتاج إلى جهد عقلي وجسدي كبير لاستمرار التركيز ، حيث غالبا ما يجد الطالب نفسه خارج المحاضرة ويحاول إعادة نفسه مرات عديدة ما يقوله المحار وكذلك العامل عندما يتلقى تعليمات خاصة بالعمل ولا يعيرها اهتماما كبيرا نظرا لأنه يفكر في موضوع آخر أهم بالنسبة إليه من العمل

3-

الانتباه القسري الإرادي : يعد هذا النوع من الانتباه لإراديا أو قسريا حيث يركز الفرد انتباهه على مثير يفرض نفسه على الفرد بطريقة قسرية ودون بذل جهد عالي لاختيار بين المثيرات لدرجة يبح فيها

الانتباه وكأنه لاشعوريا وغير انتقائي ، حيث يعزل فيها الفرد نفسه بالكامل خارج أطر المثير الذي يشد انتباهه ، وخير مثال على ذلك للانتباه لصوت ضجيج مفاجئ في منتصف الليل أو ألم شديد في أحد أعضاء الجسم ، سماع عون الحماية المدنية صفارة الإنذار (عدنان يوسف العتوم ، 2004)

الدرس السابع :

التعلم

الأهداف الرئيسية للدرس :

- التعرف على مفهوم التعلم
- تحديد أهم النظريات المفسرة لعملية التعلم
- ربط علاقة النمو بالتعلم
- التعرف على قواني التعلم

5- تعريف التعلم :

التعلم هو مجموعة من التغيرات الدائمة نسبيا التي تحدث نتيجة مرور الانسان بخبرة ومن خلال تكرار تلك الخبرة . في العادة يعرف التعلم على انه اكتساب معرفة جديدة او مهارة جديدة او سلوك جديد ويكون ذلك نتيجة تدريب خاص . ويكون ذلك مرتبطا بسياقات النضج والظروف التي تقدمها البيئة الخارجية . ويعني التعلم أيضا التغيرات التي تتصف بالديمومة النسبية (والتي يمكن أن تتراجع) .

ويشكل التعلم تغييرا في التكيف ناتج عن التفاعل بين العضوية والبيئة المحيطة . ويعني التعلم إمكانية الفرد في الحصول على معلومات تتناول :

- 7- الفرد نفسه ومحيطه الخارجي
 - 8- علاقاته مع البيئة الخارجية
- هذه المعلومات تتناول الماضي ويجب أن تتصل بالحاضر أيضا . وهناك ثلاثة شروط أساسية لا يمكن أن تتم عملية النمو بدونها وهي
- 1- وجود دافعية عند المتعلم تدفعه نحو موضوع التعلم ويهدف إلى التمكن من هذا الموضوع أو الوصول إلى حل بالنسبة له
 - 2- وصول المتعلم إلى مرحلة النضج أو مستوى النمو اللازم للقيام بأوجه النشاطات التي يتطلبها الموضوع المعين .
 - 3- أن يمارس المتعلم نشاطا خاصا حتى يحقق هذا الغرض (مريم سليم ، 2004) .
- 6- علاقة التعلم بالنمو :

يتأثر تطور السلوك بعاملين النمو والتعلم ويتجلى النمو في زيادة طول الطفل ووزنه بتقدمه في السن ، كما أن ما يطرأ على سلوك الطفل نتيجة للخبرات الماضية ينبئ عن التعلم . ونستطيع أن نميز تمييزا واضحا بين هذين العاملين في كثير من نواحي التطور ، فالطفل لا يتعلم ان يكبر بل انه ينمو من نفسه وإن كان نموه قد يتأثر بصور السلوك التي يتعلمها (كالعادات السيئة في تناول الطعام) وبعوامل أخرى في بيئته (مثل نقص الغذاء الجيد) . أما إذا تكلم الطفل الانجليزية في الثالثة من عمره بدلا من العربية فإن الجلي أن اللغة التي يتحدث بها لم تتم كالنمو في الطول والوزن بل إنه تعلمها . والارتباط بين عاملي النمو والتعلم في تطور السلوك وثيق لدرجة يتعذر معها فصل أحدهما عن الآخر ، ومع ذلك يمكننا في حالة كثير من أنواع السلوك أن نضع فاصلا عمليا دقيقا وهذا الفاصل بالغ الأهمية بالنسبة لكثير من العادات والمهارات التي يكون على الطفل أن يكتسبها أثناء تعليمه (مريم سليم ، 2004) .

7- النظريات المفسرة للتعلم : ✓ نظرية التعلم السلوكية :

يفسر الاتجاه السلوكي التعلم بالاعتماد على استجابة الفرد لمثير معين ، حيث يحدث التعلم من خلال ارتباط استجابة محددة بمثير معين . وبالفوف وواطسون هما أول من بدءا هذا الاتجاه . وتتضمن فكرة الاشرط الكلاسيكي للتعلم ، أن التعلم يحدث عندما ترتبط الاستجابة بمثير معين ، ويمكنها أيضا أن ترتبط بمثير آخر . ويمكن تفسير ذلك من خلال أن هناك استجابات مرتبطة بشكل طبيعي وتلقائي بمثيرات معينة . والرابطة بين الاثنتين رابطة طبيعية (ردود فعل) . فعندما تتعرض اليد مثلا إلى وخزة إبرة (مثير) يسحب الفرد يده بسرعة وبشكل تلقائي (استجابة) والعلاقة بين المثير والاستجابة هنا علاقة طبيعية ، لذلك يطلق على هذا السلوك بأنه سلوك استجابي. (مريم سليم ، 2004) .

✓ نظرية التعلم الجشتالتية :

حسب نظرية الجشتالت فإن عملية التعلم تتم بشكل كلي بطريقة الاستبصار ، ومن هنا يجب أن يراعي المعلمون ترتيب الأفكار في الدرس بشكل منطقي ، بطريقة تمكن التلميذ من فهم العناصر المختلفة فيه وإدراك العلاقة بين هذه العناصر ، حيث يتسنى له فهم الدرس ككل ، وإذا لم يفهم التلميذ العناصر المختلفة لموضوع الدرس ، سيصعب عليه إدراك العلاقة بين تلك العناصر ، مما يضيع عليه فرصة التعلم .وبما أن التعلم يحدث للموقف ككل يفضل استخدام الطريقة الكلية في التجريس .فكلنا يعرف أن تدريس اللغة سابقا كان يبدأ في تعلم الحروف أولا ومن ثم تركيب الكلمات والجمل أما الطريقة الكلية فتبدأ من تعليم الطفل الجملة ومنها يتعلم الحرف .

ويمكن تحويل الدروس إلى مواقف ومشكلات تتطلب من التلميذ أن يجد لها الحلول المناسبة وبهذه الطريقة يتحول التلميذ إلى عنصر فاعل ايجابي ويستثمر تفكيره في تحليل المواقف وإعادة تنظيمها وإدراك العلاقة فيها للوصول إلى الحلول (مريم سليم ، 2004) .

✓ نظرية الارتباط :

سادت هذه النظرية طيلة نصف قرن في أميركا وتعرف أيضا بنظرية المحاولة والخطأ لصاحبها ثرونديك ، وهو يرى أن شكل التعلم الأوضح لدى الحيوان والإنسان هو التعلم بالمحاولة والخطأ ، أو كما سماه فيما بعد بالاختيار والربط .

وقد قام ثروندايك بتجاربه على أنواع مختلفة من الحيوانات (قرود ، قطط ، سمك ...) تقوم على كيفية تعلم الحيوان ، الطريقة التي يتغلب بها على عائق معين ، كأن يوضع الحيوان في قفص أو متاهة ، وهو في حالة جوع ن والمطلوب شد الحبل أو الضغط على الزر أو رفع سقطة والوصول غلى الطعام (إذن يجب توفر ثلاث عناصر : الحاجة ، العائق ، مدة التغلب على العائق) وقد لاحظ ثروندايك أن الحيوان يبدأ بحركات عشوائية ، تؤدي به إلى فتح الباب ، إلا أنه في المرات اللاحقة يقلل من حركاته العشوائية هذه .

✓ نظرية تولمان القصدية :

هذه النظرية مهتمة بالسلوك الموضوعي وليس بالخبرة الشعورية ، وهي بعد ذلك معنية بأثر المثيرات الخارجية بالسلوك ، وهي ثالثا مهتمة بالتعلم ، أي بطريقة تغير السلوك نتيجة لتغير الخبرة عن العالم الخارجي .إن الطابع الكلي عند تولمان ، يعني تناول السلوك في وحدته الكلية ، وإن بلوغ الهدف يزيد التوتر الذي كان في البداية ، فالسلوك إنما يكتسب وحدته من هذه الغاية التي تسبغ عليه دلالاته ، وهذه القصدية تنطوي على خصائص معينة :

- أن للسلوك وجهها معرفيا : ذلك أن السلوك حين يتجه إلى هدف إنما يتوقع من قبيل الاستباق ، هذا الهدف ، كما أن السلوك يضمن معرفة الوسائل المؤدية غلى الهدف .
- أن للسلوك وجهها انتقائيا : ويعد ذلك تطبيقا لقانون أقل جهد مكن .
- أن للسلوك وجهها توافقيا : إذ يتوافق السلوك مع تغيرات الموقف حفاظا على وجهته الأصلية (مريم سليم ، علي زيعور ، 2004)

8- قوانين التعلم :

- قانون الاقتران الزمني التكرار أو التدعيم :
يزيد الاقتران الزمني بين الفعل المنعكس الطبيعي والفعل المنعكس الشرطي من قوة هذا الأخير ، حيث أن المثير الطبيعي في هذه الحالة يلعب دور التعزيز أو التدعيم للاستجابة الشرطية .ومما هو جدير بالذكر أن نجد أن التدعيم أو التعزيز يأتي قبل الاستجابة الشرطية لا بعدها .
والارتباط بين الفعل المنعكس الطبيعي والفعل المنعكس الشرطي ضروري لحدوث الفعل المنعكس الشرطي .فالتعلم الشرطي يحدث نتيجة تقديم هذين المثيرين معا وتكرار هذه العملية عددا من المرات يُكسب المثير الجديد القوة على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الأصلي .
- قانون التعميم :

رغم أن الاستجابة قد تم إشراطها لمثير واحد ، إلا أنه ليس ذلك المثير وحده على وجه الخصوص الذي يمكن أن يستثيرها ، إذ يبدو أن الاستجابة تعمم على مدى المثيرات المتشابهة دون أي إشراط جديد . وعلى سبيل المثال فإن الكلب الذي تم اشراطه ليسيل لعبه عند سماع صوت جرس معين يمكن أن يستجيب أيضا لأصوات أجراس مختلفة . اعتقد بافلوف أننا نلاحظ تعميم المثير بسبب عملية فيزيولوجية كامنة سماها الإشعاع حيث يستثير المثير الأول جزءا معيناً من الدماغ يطلق أو ينشر أشعة على مناطق أخرى من القشرة الدماغية ، مثال ذلك أن الشخص الذي تلسعه النحلة ينظر إلى جميع الحشرات وكأنها قادرة على إحداث الألم الذي تسببه النحلة .

- قانون التمييز :

التعميم المبدئي يفسح المجال تدريجياً لعملية التمييز وهون قانون آخر يكمل قاعدة التعميم ، لأن سلوك الكائنات الحية يتأثر بأوجه الاختلاف بين المثيرات كما يتأثر بأوجه التشابه بينهما ، فعندما تبدأ عملية الاشرط بالتكون يأخذ الكائن الحي في التمييز بين المثيرات المناسبة والمثيرات غير المناسبة ومن خلال هذا التمييز يأخذ في الاستجابة بصورة انتقائية لمثيرات معينة ويفشل في الاستجابة للمثيرات غير المعززة . وقد استطاع بافلوف أن يحصل على تمييز واضح لمثيرات تختلف اختلافات بسيطة ، مما يدل على القدرة الفائقة للجهاز العصبي وحساسيته على التمييز والاستجابة للمثيرات المختلفة حسب الفروق بينها . ويربط بافلوف بين قدرة الكائن على التمييز وبين عملية الكف التي يقوم بها الجهاز العصبي لحماية نفسه من الإثارة الزائدة أو الإرهاق نتيجة الاستجابة لمثيرات لا ينتج عنها اشباع الكائن الحي .

- قانون الانطفاء :

إذا تكرر ظهور المثير الشرطي لفترة من الزمن دون تدعيم أو تعزيز بالمثير الطبيعي ، فإن الفعل المنعكس الشرطي يضعف أو يضمحل تدريجياً وفي النهاية ينطفئ ، أي لا تظهر الاستجابة الشرطية . وهنا نعبر عنه بالكف الشرطي أي حدوث المثير الشرطي (الضوء) دون وجود المثير الطبيعي (الطعام) فإن كمية اللعاب تنقص شيئاً فشيئاً حتى تزول تماماً

- الاسترجاع التلقائي :

انطفاء الاستجابة بالصورة السابقة لا يكون نهائياً ، فقد وجد أنه إذا قدم المثير الشرطي للحيوان بعد الاستجابة بفترة من الزمن تكفي لأن

يستريح الحيوان ، فإن الاستجابة تعود للظهور من جديد ، وسميت هذه الظاهرة بالاسترجاع التلقائي .

وقد فسرت هذه الظاهرة الأخيرة على أساس أن انطفاء الاستجابة إنما يعود إلى التعب الذي يبذله الحيوان في عمل الاستجابة بدون أن يحصل على التعزيز وإلى الكف الناشئ عن هذه العملية ، فتركه والحالة هذه فترة يقلل من أثر الكف ويساعد على ظهور الاستجابة الشرطية من جديد .

ونجد مظاهر هذا القانون في ميدان التعلم ، لأنه يوضح بعض الشروط التي يجب مراعاتها في هذا المجال ويوضح أثر التعب واثـر التكرار من غير تعزيز والاحتمالات لظهور الاستجابة في مواقف التعلم المتكررة . (مريم سليم ، 2004) .

قائمة المراجع :

- الأحمد أمل . (2006) . علم النفس التجريبي . الجزء الاول . منشورات جامعة دمشق .كلية التربية .سوريا .
- العتوم ، عدنان يوسف .(2004) . علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق .دار المسيرة .الطبعة الرابعة .عمان .الاردن .

- العلوي إسماعيل .(2013). تاريخ علم النفس . منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية – ظهر المهرز - فاس . المغرب
- الغامدي ، حسين عبد الفتاح .(2010). المدارس الأولى في علم النفس . نقلا عن موقع www.pdfactory.com
- المشيخي ، غالب محمد .(2014). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان .الأردن .
- الوقفي راضي .(2000). مقدمة في علم النفس . ط 3 . دار الشروق للنشر والتوزيع . عمان
- بدر الدين عامود . (2001). علم النفس في القرن العشرين (الجزء الأول) . منشورات اتحاد الكتاب العرب .دمشق
- بدر الدين عامود . (2001) . علم النفس في القرن العشرين (الجزء الثاني) . منشورات اتحاد الكتاب العرب .دمشق
- حاج سليمان فاطمة الزهراء .(دون سنة) محاضرات مقياس المنهج العيادي ودراسة الحالة . جامعة ابو بكر بلقايد-تلمسان-
- حافظ نبيل عبد الفتاح .(1998). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي . مكتبة زهراء الشرق .مصر
- حمصي أنطوان .(2003).مدارس علم النفس . منشورات جامعة دمشق سوريا .الطبعة السابعة .
- حمصي أنطوان .(2003).علم النفس العام . منشورات جامعة دمشق سوريا .الطبعة السابعة .
- رزوق ، أسعد .(1992) . موسوعة علم النفس .دار فارس . الطبعة الرابعة . عمان .الأردن.
- زيعور علي ، (1984)مذاهب علم النفس .مدخل الى علم النفس مع قراءات ونصوص . دار الأندلس بيروت لبنان
- سلام هدى (2017/2016) .محاضرات في مدخل إلى علم النفس .جامعة سطيف .
- سليم مريم.(2003) . علم نفس التعلم . دار النهضة العربية .بيروت .لبنان .
- سليم مريم ، علي زيعور . (2004) . حقول علم النفس . دار النهضة العربية .بيروت .لبنان .
- سليم مريم (2004) علم النفس التربوي . دار النهضة العربية .بيروت .لبنان .

- سليم ، مريم ، إلهام الشعراني .(2006). الشامل في المدخل إلى علم النفس . دار النهضة العربية .بيروت .لبنان .
- صالح هندي ، تيسير الكوفحي .(1987). الممحص في علم النفس التربوي . عمان .الأردن .الطبعة الثالثة
- عبد المجيد سيد أحمد ، زكرياء محمد الشربيني .(1999). علم النفس الطفولة .دار الفكر العربي .الطبعة الأولى .القاهرة .
- فاخر عاقل .(1987). علم النفس —دراسة التكيف البشري .دار العلم للملايين .بيروت .لبنان . الطبعة العاشرة

Corinne Morel .(2002). ABC de la psychologie et de la psychanalyse . Edition Grancher Paris.

<https://mawdoo3.com>

- تمت زيارة الموقع بتاريخ 2021/06/02 على 22.54