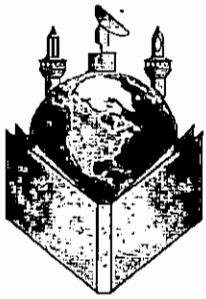
الجامعة الأمريكية المفتوحة
كلية الدراسات الإسلامية والعربية

علم النفس التربوي



الجامعة الأمريكية المفتوحة

مؤسسة تعليمية
مستقلة غير ربحية

Web Location:
www.aou.edu.com

٤٢١٢ King Street
Alexandria, VA
٢٢٣٠٢ U.S.A

مكتب الجامعة بالقاهرة
Eamil: Info@aou-edu.com

هاتف: ٤١١٥٢٧٦
فاكس: ٤١١٥٢٦٠

مركز البحوث وإعداد
المناهج بالجامعة
٢٠ ش عبد العزيز عيسى المنطقة
التاسعة – مدينة نصر – القاهرة.
تليفاكس: ٠٠٢٠٢٦٧٠٩٢٦٩

حقوق الطبع محفوظة

لدار الأندلس الخضراء

١٤٢٥هـ – ٢٠٠٥م

المملكة العربية السعودية – جدة

الإدارة: ص.ب: ٤٢٣٤٠ جدة ٢١٥٤١ هاتف: ٦٨١٠٥٧٧ – فاكس: ٦٨١٠٥٧٨

المكتبات: حي السلامة – خلف مسجد الشعيبي هاتف – فاكس: ٦٨٢٥٢٠٩

حي الثغر – شارع باخشب – هاتف: ٦٨١٥٠٢٧ – فاكس: ٦٨١٠٥٧٨

مكتب الرياض: هاتف / فاكس: ٢٤٢٤٩٣٠

الموقع: *www.alandalos.com*

البريد الإلكتروني: *info@alandalos.com*

حقوق الطبع © ١٤٢٥هـ. لا يُسمح بإعادة نشر هذا الكتاب أو أي جزء منه بشكل من الأشكال أو حفظه ونسخه في أي نظام رقمي أو إلكتروني يُمكّن من استرجاع الكتاب أو أي جزء منه. ولا يُسمح باقتباس أي جزء من الكتاب أو ترجمته إلى أي لغة أخرى دون الحصول على إذن من دار الأندلس الخضراء.

لجنة إعداد وتطوير المناهج بالجامعة

مكتب القاهرة – مكتب جدة

شارك في إعداد مادة هذا الكتاب:

أ.د /أحمد مهدى مصطفي.	كلية التربية –جامعة الأزهر بالقاهرة
أ.د /عبد الرحمن محمد مصيلحي.	كلية التربية –جامعة الأزهر بالقاهرة

إشراف ومتابعة

د/ محمد يسري إبراهيم

رئيس مركز البحوث وإعداد المناهج بالقاهرة

بسم الله الرحمن الرحيم

رسالة إلى الدارس

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستهديه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فهو المهتد، ومن يضلل فلن تجد له وليًا مرشدًا، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدًا عبده ورسوله.

الإخوة والأخوات طلبة وطالبات الجامعة الأمريكية المفتوحة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.....وبعد:

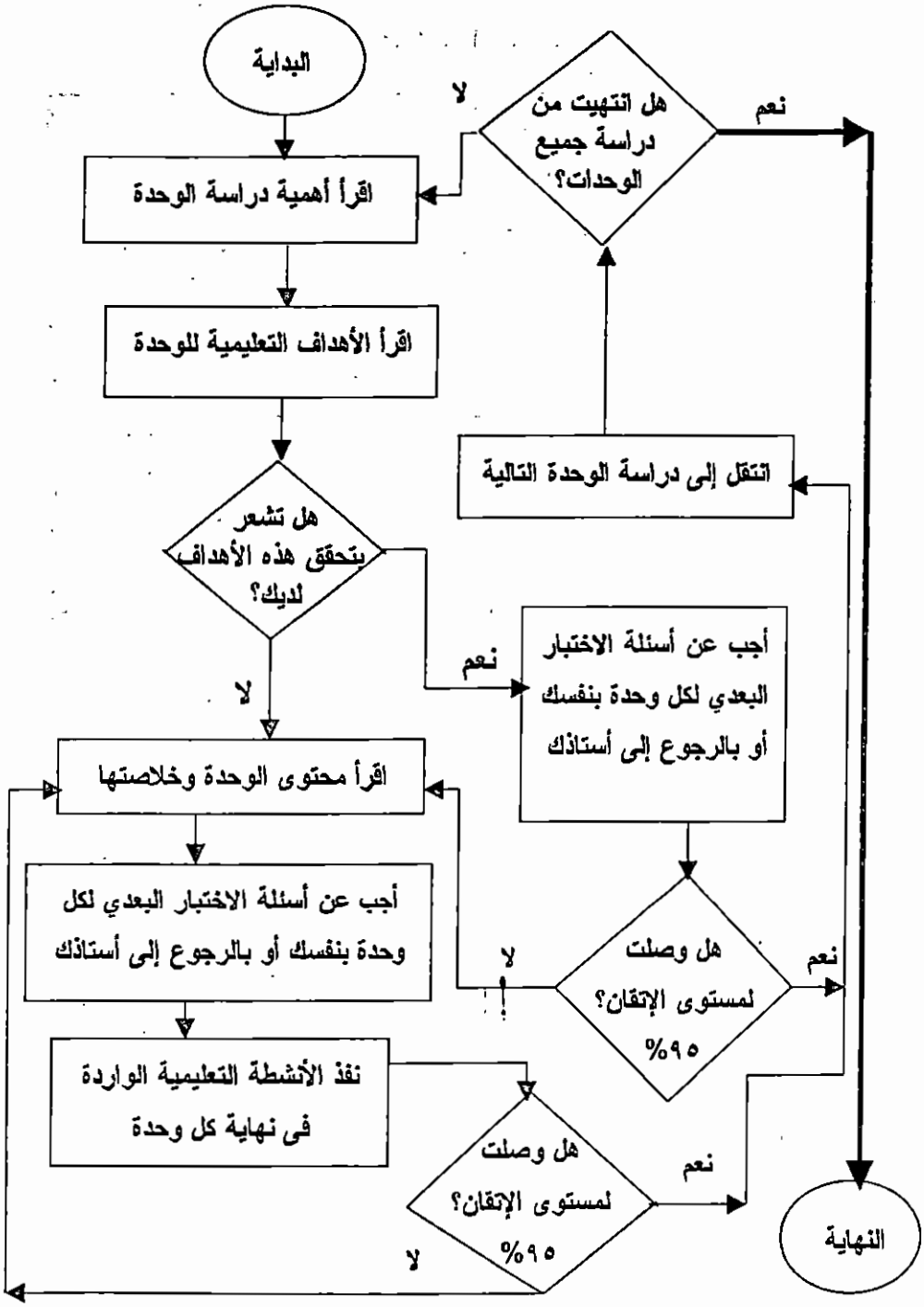
فمرحبًا بكم على طريق التفقه في الدين، وأهلًا بكم أوفياء لدينكم في زمن الغربة الثانية للإسلام، ونزف إليكم بشرى إمام الأنبياء والمرسلين -ﷺ- أن: "**من يرد الله به خيرًا يفقهه في الدين**"[1]، وأن الملائكة تضع أجنحتها لطالب العلم رضًا بما يفعل، وأن من سلك طريقًا يبتغي فيه علمًا يسر الله له به طريقًا إلى الجنة.

عزيزي الدارس ...عزيزتي الدارسة، يطيب لنا أن نلتقي بكم مجددًا في مرحلة البكالوريوس مع مقرر **علم النفس التربوي**، وقد تم إعداد هذه المادة وتنظيمها في صورة وحدات، تحتوي كل وحدة على عناصر أساسية هي: (مبررات دراسة الوحدة – الأهداف التعليمية – الرسومات الخطية – الاختبار البعدي – الأنشطة التعليمية).

وإننا لنوصي إخوتنا وأخواتنا - طلبة الجامعة - بأن يسيروا في دراسة هذا المقرر وفقًا لنظام تصميم الوحدات الذي أعد به هذا الكتاب وذلك حتى يتحقق أكبر قدر من الاستيعاب والفائدة، والله -تعالى- هو الموفق والهادي إلى سواء السبيل.

---

(١) رواه البخاري، كتاب العلم، باب: من يرد الله به خيرًا يفقهه في الدين، حديث رقم: ٦٩، ومسلم، كتاب الزكاة، باب: النهي عن المسألة، حديث رقم: ١٧٢١.


البداية
هل انتهيت من دراسة جميع الوحدات؟
لا
نعم
اقرأ أهمية دراسة الوحدة
اقرأ الأهداف التعليمية للوحدة
انتقل إلى دراسة الوحدة التالية
هل تشعر بتحقق هذه الأهداف لديك؟
نعم
أجب عن أسئلة الاختبار البعدي لكل وحدة بنفسك أو بالرجوع إلى أستاذك
لا
اقرأ محتوى الوحدة وخلاصتها
أجب عن أسئلة الاختبار البعدي لكل وحدة بنفسك أو بالرجوع إلى أستاذك
هل وصلت لمستوى الإتقان؟ ٩٥%
لا
نعم
نفذ الأنشطة التعليمية الواردة فى نهاية كل وحدة
هل وصلت لمستوى الإتقان؟ ٩٥%
نعم
لا
النهاية

مكونات الكتاب

الوحدة الأولى
دوافع السلوك في القرآن

الوحدة الثانية
الطفولة والمراهقة

الوحدة الثالثة
التعلم

الوحدة الرابعة
شروط التعلم الجيد

الوحدة الخامسة
نظريات التعلم

الوحدة السادسة
انتقال أثر التدريب

الوحدة السابعة
التذكر والنسيان

الوحدة الثامنة
الانفعالات في القرآن

الوحدة التاسعة
التفكير في القرآن

الوحدة العاشرة
الذكاء والقدرات

الوحدة الحادية عشرة
الفروق الفردية

الوحدة الثانية عشرة
الفروق الفردية غير العادية

الوحدة الثالثة عشرة
الشخصية

فهرس الكتاب

علم النفس التربوي

المقدمـــة

يتـــناول هـــذا الكتاب معالجة بعض موضوعات علم النفس التربوي ذات العلاقـــة بالســـلوك الإنساني مثل: الدوافع والانفعالات والتفكير والتعلم والنمو متمـــثلاً في: مرحلتي الطفولة والمراهقة والذكاء والقدرات والفروق الفردية، وما يرتبط بها من فروق بين صفات العقول والموهوبين والشخصية ، وتضمنت هذه المعالجة عرضًا نظريًا ومبادئ تطبيقية لهذه الموضوعات اعتمادًا على بعض المراجع التي يمكن أن تخدم الهدف من وراء إعداد هذا الكتاب ، وقد تكون هذا الكتاب مـــن ثلاث عشرة وحدة بدأت كل منها بمجموعة من الأهداف والتي من المتوقع تحققهـــا بعـــد دراسة الوحدة، كما انتهت بخلاصة تتضمن النقاط الرئيسة التي احتوتها ، وتلي ذلك كله محاولة لتقويم الأهداف ، وتتمثل في مجموعة من الأسئلة التي أعدت خصيصًا لذلك.

الوحدة الأولى: السلوك.

الوحدة الثانية: الطفولة والمراهقة.

الوحدة الثالثة: التعلم.

الوحدة الرابعة: شروط التعلم الجيد.

الوحدة الخامسة: نظريات التعلم.

الوحدة السادسة: انتقال أثر التدريب.

الوحدة السابعة: التذكر والنسيان.

الوحدة الثامنة: الانفعالات في القرآن.

الوحدة التاسعة : التفكير في القرآن.

الوحدة العاشرة: الذكاء والقدرات.

الوحدة الحادية عشرة: الفروق الفردية.

الوحدة الثانية عشرة : الفروق الفردية غير العادية بين المتعلمين.

الوحدة الثالثة عشرة : الشخصية.

إن فهم هذه الموضوعات التي اشتمل عليها هذا الكتاب على نحو متكامل يساعد الدارسين على تكوين تصور واضح عن العملية التعليمية ، كما أنه يساعد على تجاوز الكثير من المشكلات التي قد تواجههم أثناء أداء النشاطات المختلفة ، الأمر الذي يسهل عملية التعلم ، ويجعل عملية التعليم أكثر فاعلية.

وقد حاول معدا هذا الكتاب إبراز الصلة الوثيقة بين المنهج العلمي في البحث والتصور الإسلامي للمعرفة ، ولعل في هذا محاولة متواضعة تضاف إلى كثير من المحاولات الجادة السابقة من جانب الكثير من الباحثين لإعادة تنظيم المعرفة السيكولوجية في الإطار القرآني العظيم ، أملاً في تحديد وجهة إسلامية لموضوعات علم النفس التربوي تستند إلى محكات إسلامية.

ونرجو من الله -سبحانه وتعالى- أن نكون قد حققنا بعض التوفيق في هذه الغاية النبيلة.

والله ولي التوفيق ....،،، المعـــدان

الوحدة الأولى

دوافع السلوك في القرآن الكريم

الوحدة الأولى

دوافع السلوك في القرآن الكريم

مبررات دراسة الوحدة:

اهتم الإسلام بالدوافع النفسية كأحد المحددات لسلوك الإنسان فهي التي توجه الكائن الحي وتدفعه، وهي ضرورية لكافة مظاهر النشاط الإنساني وبصفة خاصة عملية التعلم.

والدوافع التي توجه سلوك الفرد إما دوافع شعورية أو دوافع لاشعورية، فالدوافع الشعورية قد تكون دوافع أولية أساسية ولازمة لحياة الفرد، أو دوافع ثانوية يتم اكتسابها بعد إشباع الدوافع الأولية.

وتكمن أهمية دراسة هذه الوحدة في معرفة الأسباب أو الدوافع التي تكمن وراء سلوك الفرد حتى يمكن فهم هذا السلوك فهماً صحيحاً، وكذلك معرفة ما يفعله الفرد عند عجزه عن مواجهة المشكلات التي تواجهه صراحة.

الأهـــداف التعليمية للوحدة:

عزيزي الدارس: يرجى بعد دراستك لهذه الوحدة أن تصبح قادرًا على أن:

١- توضح معنى السلوك.

٢- تذكر أحد تعريفات الدوافع.

٣- تبين أنواع الدوافع.

٤- تقارن بين الحافز والباعث.

٥- تبين كيفية انحراف الدوافع.

٦- تقتدي بالمنهج الإسلامي في السيطرة على الدوافع.

الوحدة الأولى: دوافع السلوك في القرآن

الوحدة الأولى

دوافع السلوك في القرآن الكريم

السلوك: "Behavior"

يعرف علم النفس على أنه علم دراسة السلوك الإنساني والحيواني، وهذا يعني أن موضوع علم النفس هو السلوك؛ لأن هذا السلوك يمكن ملاحظته وتسجيله وفحصه.

والسلوك هو النشاط الذي يصدر عن الكائن الحي نتيجة لتفاعله مع البيئة المحيطة به، أي: أنه هو الاستجابات أو رد فعل الفرد تجاه المواقف التي يتعرض لها، أي: أن السلوك هنا هو جميع أنواع النشاطات التي تصدر عن الإنسان كالإدراك والإحساس والتفكير والتخيل والانفعالات والنزعات والأفعال.

ومن ثم فإن السلوك هو محصلة تفاعل مجموعتين من العوامل: إحداهما تتعلق بطبيعة الفرد نفسه من ذكاء وميول واتجاهات وقدرات وخبرات وغيرها، والأخرى تتعلق بالبيئة الاجتماعية التي يوجد فيها الفرد، ويحدث السلوك نتيجة لتفاعل هاتين المجموعتين من العوامل.

ويدرس علم النفس -أيضًا- سلوك الحيوان؛ لأن هذا يساعد على فهم سلوك الإنسان، ولسهولة التجريب على الحيوان بدلا من التجريب على الإنسان.

وهناك عوامل متعددة تؤثر في سلوك الفرد، منها العوامل الوراثية؛ حيث نجد أن الأفراد يختلفون في سلوكهم نتيجة لاختلاف خصائصهم الوراثية التي اكتسبوها من الآباء والأجداد، كما أن العوامل البيئية التي يتفاعل معها الفرد (المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والتعليم وغير ذلك) لها دورها في سلوك الفرد،

كذلك فإن الخبرات التي يكتسبها الفرد خلال حياته تسهم -أيضًا- في سلوك الفرد، وتعتبر الدوافع الموروثة والانفعالات والرغبات الرئيسة والثانوية والحاجات والمحفزات هـــذه كلها تعتبر من العوامل التي تحمل الفرد على القيام بنشاط معين لتحقيق هدف معـــين، وهذا يعني أن كل سلوك يقوم به الفرد وراءه دافع معين ويؤدي إلى هدف معين، فالسلوك لا يصدر عشوائيًا ولكن لابد من سبب وراءه.

دوافع السلوك في القرآن:

كمـــا ذكرنا، فإن سلوك الفرد لـــه دوافع، والدافع يمكن تعريفه ببساطه على أنه الطاقة الكامنة داخل الفرد التي تجعله يسلك سلوكًا معينًا.

فـــالدوافع هـــي التي تنشط الكائن الحي، وتجعله يظهر سلوكًا ما، كما أنها توجـــه هذا السلوك نحو هدف أو أهداف معينة، ومعرفة ما يدفع الفرد إلى القيام بنشاط معين، يساعد على الفهم الدقيق لهذا النشاط، كما أن معرفة طبيعة الدوافع تساعد على معرفة البواعث التي تجعل الفرد يسلك سلوكًا معينًا دون الآخر ومن ثم تساعد على تعزيز البواعث التي تدفع الفرد إلى الاتجاه نحو السلوك المرغوب فيه.

ويرتـــبط نشاط الفرد بالأهداف التي توجهه إلى أن يقوم بعمل معين دون الآخر في زمن محدد، تتراوح هذه الأهداف ما بين إشباع حاجة فسيولوجية إلى إشباع حاجة نفسية؛ لذا تعتبر معرفة الدوافع عنصرا أساسيًا من عناصـــر تفسير السلوك الذي يتأثـــر بما يحيط بالفـــرد من مثيرات خارجية.

ونكرر مرة أخرى أن كل سلوك يكمن وراءه دافع أو دوافع معينة تحركه وتســـتثيره وتوجهه نحو هدف معين، فما الذي جعل الرسول ﷺ يتحمل في صبر وثقـــه أذى لا يمكن تصوره، وما الذي جعله يخاطر بحياته في سبيل نشر دعوته، وما الذي دعا كبار القادة الإسلاميين إلى التضحية بالنفس والمال والولد في سبيل

تبليغ رسالة الله، إنه الإيمان بالله ورسوله وملائكته وكتبه ورسله والقدر خيره وشره، ونستطيع بنفس الأسلوب أن نتساءل: ما الذي يحدو بشخص أن يسلك السلوك الإنساني الإسلامي الفاضل، بينما يتجه آخر إلى الرذيلة والفسق والفجور، وما هو السبب في إقدام شخص على طلب العلم مع عزوف آخر عنه تمامًا هذه الأمور وغيرها من جوانب السلوك لا يمكن فهمها وتفسيرها إلا بافتراض وجود الدوافع ومحاولة فهمهما ودراستها وتفسيرها.

ويعتبر السلوك الإنساني نتاجًا لقوى داخلية داخل الفرد، وأخرى خارجية بالنسبة له، وتتمثل القوى الداخلية التي تدفع الفرد وتحرك سلوكه في الحاجات الداخلية الفسيولوجية، وتتمثل القوى الخارجية في المواقف والظروف البيئية التي يوجد فيها الفرد كالتهديدات والأخطار، أو ما يتوقعه الفرد من مكافآت أو إنجازات، وغير ذلك مما يتولد من خلال تعامل الفرد مع المجتمع كالحاجة إلى النجاح أو الأمن أو التقدير، ويطلق على النوع الأول من القوى التي تدفع سلوك الكائن الحي " الدوافع الفسيولوجية " بينما يطلق على النوع الثاني " الدوافع المكتسبة ".

والبحث عن القوى التي تدفع الكائن الحي وتوجهه أمر هام وضروري بالنسبة لكافة مظاهر السلوك الإنساني بشكل عام، ولعملية التعليم بشكل خاص، فالدوافع لها أهمية كبيرة ودور أساسي في عملية التعلم نتعرض لها بالتفصيل بعد توضيح معنى الدوافع وأنواعها وخصائصها وبعض المصطلحات المتصلة بها.

معنى الدوافع: " Motives"

الدوافع هي القوى أو الطاقات الكامنة داخل الكائن الحي، والتي تثير سلوكه وتوجهه في اتجاه معين.

ويـــرى " جابـــر عبد الحميد " (١٩٧٢) أن الدوافع حالات فسيولوجية وســـيكولوجية داخل الفرد تجعله ينـــزع إلى القيام بأنواع معينة من السلوك في اتجـــاه معين، وأنها تهدف إلى خفض حالة التوتر لدى الكائن الحي وتخليصه من حالة عدم التوازن.

ويعرفها " مصطفى زيدان، نبيل السمالوطي " (١٩٨٥) بأنها الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي، أو تُهيئ لـــه أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية.

ويعرف " عثمان نجاتي " (٢٠٠١) الدوافع بأنها القوى المحركة التي تبعث النشاط في الكائن الحي، وتبدئ السلوك وتوجهه نحو هدف أو أهداف معينة وأن الدوافـــع تـــؤدي وظائف ضرورية وهامة للكائن الحي فهي التي تدفعه إلى القيام بإشباع حاجاته الأساسية الضرورية لحياته وبقائه، كما تدفعه إلى القيام بكثير من الأفعال الأخرى الهامة والمفيدة لـــه في توافقه.

وبالـــنظر إلى الـــتعريفات السابقة نجد أنها جميعًا تكاد تجمع على أن الدوافع طاقات أو قوى داخلية، وأن لها دورًا هامًا بالنسبة لإثارة السلوك وتحريكه وتوجيهه في اتجاه معين، ذلك الاتجاه من شأنه أن يريح الكائن الحي وينهي حالة التوتر وعدم الاتـــزان التي تثيرها تلك القوى والطاقات الكامنة، لذا فإنه يمكن النظر إلى الدوافع من ناحيتين هامتين كل منهما يكمل الآخر ويؤثر فيه ويتأثر به وهما:

١- الحافز: "Drive"

الحوافـــز هـــي أحاسيس داخلية تنبعث من النواحي العضوية الفسيولوجية للكائن الحي، تثيره وتجعله في حالة من التوتر والقلق وعدم الاستقرار، فيتجه على إثـــرها نحـــو موضـــوعات معيـــنة في البيئة الخارجية، وذلك بالقرب من تلك

الموضـــوعات أو بالـــبعد عنها، تلك الموضوعات من شأنها أن تزيل حالة التوتر والقلق وتعيد الراحة والاستقرار للكائن الحي.

ومن أمثلة هذه الأحاسيس:

- إحساس الجوع.
- إحساس العطش.
- إحساس البرودة.
- إحساس السخونة.

٢- البواعث: "Incentives"

وهي عبارة عن موضوعات في البيئة الخارجية من شأنها إزالة التوتر والقلق التي تبعثها الأحاسيس الداخلية للكائن الحي، ومن أمثلة تلك الموضوعات:

- **الطعام:** مقابل حافز الجوع.
- **الماء:** مقابل حافز العطش.

ولكـــن مـــــن الخطـــأ النظر إلى هاتين الناحيتين كجانبين منفصلين من الدوافـــع، حيث إنهما متلازمتان ومتكاملتان وظيفيًا فحافز الجوع –مثلا– يدفع الكائن الحي للبحث عن الطعام، كما أن رؤية الطعام تستثير حافز الجوع لديه.

كذلك نجد أن العلاقة بين الحافز والباعث علاقة دينامية تفاعلية، فيلاحظ أنه إذا انخفضت حدة المثيرات الداخلية فإن ذلك يتطلب زيادة حدة الموضوعات الخارجـــية حـــتى ينشط الكائن الحي ويتجه نحوها، والعكس صحيح فإذا زادت حـــدة المـــثيرات الداخلية فإن الكائن الحي قد يرضيه أي نوع من الموضوعات الخارجية ما دام ذلك يقلل من شدة إلحاح الحافز لديه.

مـــثـــال: عندما يشعر الإنسان بالجوع الشديد فإنه يأكل أي طعام يمكن أن يقدم له، بينما الفرد غير الجائع لا يحفزه لتناول الطعام إلا الأطعمة الشهية والمحببة جدًا لديه، وبذلك يتضح أنه لا يمكن الفصـــل بين هاتين الناحيتين، ولكن يمكن اعتبارهما وجهين لعملة واحدة، حيث العلاقة بينهما قائمة، والتكامل والتفاعل مستمر.

أنواع الدوافع

قسم العلماء الدوافع إلى قسمين:

١- الدوافع الفسيولوجية (الفطرية).

٢- الدوافع النفسية (الثانوية المكتسبة).

أولا: الدوافع الفسيولوجية:

وهي استعدادات فطرية يولد الفرد مزودًا بها، وهي تنشأ عن حاجات الجسم الخاصة بوظائفه العضوية والفسيولوجية كدافع الجوع، والعطش، والجنس، وتجنب الألم... إلخ.

وهي دوافع تحقق التوازن لحاجات الجسم الفسيولوجية، ذلك أن حركة الجسم المستمرة تستهلك كمية كبيرة من الطاقة ومن المواد الغذائية، مما يجعل الجسم بحاجة دائمة إلى ما يسد النقص الذي يطرأ على أنسجته ليبقى له اتزانه، وليستمر احتفاظه بكيانه، وليؤدي وظائفه التي تتطلبها طبيعة الحياة الإنسانية.

ولقد خلق الله سبحانه وتعالى الكون مستمرًا لخدمة الإنسان، وأودع فيه خصائص معينة لتلبية دوافعه الفطرية، والتي تساعده على بقاء نوعه إلى أن يشاء الله.

ونعرض لبعض من هذه الدوافع بشيء من التفصيل:

دافع الجوع:

الإنسان في حاجة دائمة إلى الطعام، ذلك أن الطعام هو المصدر الوحيد الذي يمد الجسم بحاجاته الضرورية من الطاقة، حيث يستهلك الجسم قدرًا كبيرًا من السعرات الحرارية وذلك بسبب النشاط والحركة، كما أنه في حاجة دائمة لتجديد خلايا جسمه وتعويض التالف منها؛ ولذا نجد الإنسان بحاجة إلى الطعام من وقت لآخر حسب حاجة الجسم وأنواع الأنشطة التي يمارسها.

وتوفر الطبيعة التي سخرها الله سبحانه وتعالى للإنسان حاجاته من الأغذية المختلفة ذات الخصائص والطعوم المتباينة، فقال تعالى: ﴿ وَإِنَّ لَكُمْ فِي الأَنْعَامِ لَعِبْرَةً نُسْقِيكُم مِّمَّا فِي بُطُونِهَا وَلَكُمْ فِيهَا مَنَافِعُ كَثِيرَةٌ وَمِنْهَا تَأْكُلُونَ ﴾ [المؤمنون: ٢١].

وقال تعالى: ﴿الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الأَرْضَ فِرَاشاً وَالسَّمَاءَ بِنَاءً وَأَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقاً لَّكُمْ فَلاَ تَجْعَلُوا لِلَّهِ أَندَاداً وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾ [البقرة: ٢٢].

ومن الآيات السابقة يتضح أن الله سبحانه وتعالى بسط الأرض للإنسان وجعلها مليئة بالنعم والأرزاق، وأنزل الماء من السماء ليؤدي للإنسان به وظائف متعددة من أهمها ارتواء الإنسان حال العطش، وإحياء الأرض الميتة فتخضر الزروع والثمار المختلفة ليجد الإنسان فيه ما يسد به جوعه فتنخفض حالة التوتر الناشئة عن النقص الحادث في الجسم والتي تحدث الإحساس بالجوع وما يتبعه من أحاسيس تتلخص في عدم الراحة والقلق والتوتر وعدم الاستقرار.

دافع العطش:

يشكل الماء جزءًا كبيرًا من تركيب جسم الإنسان، ونقصه عن المعدل الطبيعي يؤدي إلى شعور الإنسان بالظمأ الذي يولد لديه إحساسًا غير مريح فيشعر معه بالجفاف والتوتر وعدم الارتياح فيسعى جاهدًا في طلب الماء ليعيد لجسمه ارتواءه وتوازنه، قال تعالى: ﴿أَفَرَأَيْتُمُ الْمَاءَ الَّذِي تَشْرَبُونَ أَأَنتُمْ أَنزَلْتُمُوهُ مِنَ الْمُزْنِ أَمْ نَحْنُ الْمُنزِلُونَ لَوْ نَشَاءُ جَعَلْنَاهُ أُجَاجاً فَلَوْلاَ تَشْكُرُونَ﴾[الواقعة:٦٨-٧٠].

وهذه الآيات الكريمة تبين أهمية الماء ودوره في حياة الإنسان كباعث لدافع هام من دوافع حفظ الذات.

دافع الأمومة:

الله سبحانه وتعالى خلق الإنسان لعمارة الأرض وعبادته فيها، وبقائه فيها إلى يوم الفصل، وجعل بقاء الإنسان فيها مرهونًا بتكاثره وتناسله، وشاءت حكمة الله سبحانه وتعالى أن يكون للمرأة النصيب الأكبر من الشفقة والحب والحنان والرحمة ورقة القلب وفيض العاطفة ولين الجانب، وهي خصائص ضرورية للقيام بوظيفة الأمومة؛ لذلك وهب الله المرأة دافعًا فطريًا قويًا يهيئها مع خصائصها الأخرى للقيام بالإنجاب لبقاء النوع، ويجعلها بذلك الدافع تتحمل متاعب الحمل والولادة بصبر ورضا، كما تقوم على رعاية الأطفال وإرضاعهم والحنو عليهم حتى يصبحوا قادرين على رعاية أنفسهم، بل وتستمر رعايتها وعنايتها إلى ما بعد ذلك، والأم تقوم بذلك كله بحب ورحابة صدر بسبب ما زودها الله سبحانه وتعالى من دافع إلى الأمومة، هذا الدافع يعتبر العامل الأساسي لتحقيق هذه الوظيفة؛ ولذا نجد ارتباط الأم بوليدها أقوى الروابط، فيريحها ويسرها قربها منه، ويشقيها ويضنيها بعدها عنه.

الدافع الجنسي:

يوجد الدافع الجنسي لدى جميع الكائنات الحية التي خلقها الله وهيأها لعملية التكاثر والتناسل، وبالنسبة للإنسان نجد أن للدافع الجنسي دورًا هامًا يبدأ في التعبير عن نفسه مع بداية مرحلة المراهقة حيث يشعر المراهق بحدة هذا الدافع، والذي ينشأ عن نشاط الغدد الجنسية في هذه المرحلة العمرية.

وللدافع الجنسي دور هام في حياتنا الاجتماعية وفي صحتنا النفسية؛ ولذا نجد أن الإسلام شرع الزواج ليلبي وينظم هذا الدافع لدى كل من الرجل والمرأة، وليحقق الغاية التي أرادها الله سبحانه وتعالى من خلق الإنسان مزودًا بهذا الدافع وهي امتداد بقاء النوع الإنساني.

والإســـلام يعترف بفطرية الدافع الجنسي، ويقدر تأثيره على سلوك الرجل والمـــرأة، ومن ثم فهو لا يستقذره، ولا يستحقره، بل يحرم الوسائل التي تقضي عليه أو تضعفه، وينظم تلبيته بالطريق الطبيعي الذي لا يأنفه الإنسان وهو الزواج حتى تتحقق الغاية المنوطة به وهي إنجاب الذرية.

وبصفة عامة فإنه يمكننا القول بأن الدوافع الفسيولوجية (الفطرية) هي الدوافع ذات الـــتأثير الأساسي الكبير في سلوك الكائنات الحية دون الإنسان، فتلك الدوافع هـــي التي تتحكم في سلوكها؛ ولذلك نقول إن تلك الكائنات (الحيوانات) سلوكها بســـيط يمكن التحكم فيه ذلك لأن الدوافع التي تحركه وتقف وراءه دوافع معروفة ومحددة وبالتالي يمكن التحكم في سلوك الحيوانات بالتحكم في تلك الدوافع.

أمـــا بالنســـبة للإنسان فقد اتضح أن الدوافع الأولية أقل تأثيرًا في سلوكه وتصرفاته؛ وذلك لأنه من المفترض في الظروف الطبيعية أن تكون دوافع الإنسان الأولـــية مشبعة بشكل عام، مثال ذلك دافع الجوع أو العطش لا يظهر لـــه أثر واضح في سلوك الإنسان لأنه يعمل على إشباعها باستمرار، إلا في حالات نادرة وغير طبيعية كما يحدث أثناء المجاعات أو التواجد في الصحارى الشاسعة الجافة.

وبالـــرغم مـــن أن الدوافع الأولية ليس لها تأثير كبير أو مباشر على سلوك الإنســـان، وأن الدوافع الثانوية أو المكتسبة هي التي تقف وراء نشاط الإنسان، إلا أن الدوافع الأولية هي الدوافع الأساسية في حياة الإنسان، وأن عدم إشباعها يؤدي إلى عـــدم ظهـــور الدوافع الثانوية أو عدم أدائها لدورها في توجيه وتنشيط سلوك الإنسان، فالدوافع الثانوية لا تظهر ولا تعمل إلا إذا أشبعت الدوافع الأولية.

ثانيًا: الدوافع النفسية (المكتسبة):

الدوافع النفسية (المكتسبة) هي ذلك النوع من الدوافع الذي ينشأ نتيجة احتكاك الفرد ببيئته وتفاعله معها، فهي دوافع يكتسبها الإنسان من خلال تفاعله في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها.

وهذا النوع من الدوافع يصطبغ بالأنماط السلوكية السائدة في المجتمع، وهي كثيرة ومتعددة إلى حد قد يصعب حصرها، كما أنها تتباين وتختلف من مجتمع إلى آخر ومن عصر إلى آخر، فكلما تعقدت الحياة الاجتماعية والثقافية اختلفت الدوافع في المجتمع عن ذي قبل وظهرت دوافع أخرى جديدة.

وتلعب الدوافع المكتسبة الدور الأكبر في حياة الإنسان، وفي عملية التعلم بصفة خاصة، فالتلاميذ يدرسون في الغالب تحت تأثير عدد من تلك الدوافع، ومن هنا يأتي دور المعلم في مراعاة تلك الدوافع، والعمل على استثارتها لدى التلاميذ في الحدود التي تتفق ومصلحة التلميذ وتزيد تعلمه.

وفيما يلي بعض هذه الدوافع على سبيل المثال لا الحصر:

دافع التملك:

ينشأ دافع التملك لدى الفرد من خلال احتكاكه بالبيئة الاجتماعية ونوع الثقافة التي يعيش في إطارها فيتعلمه الفرد من واقع التربية الأسرية، كما قد يتعلمه من خلال خبرته الشخصية وما يواجهه من ظروف وأحوال، ولقد بين القرآن الكريم أن التملك يشعر الإنسان بالأمن، وهو مدعاة للسرور والراحة، قال تعالى: ﴿ زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالأَنْعَامِ وَالْحَرْثِ ذَلِكَ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَاللَّهُ عِندَهُ حُسْنُ الْمَآبِ ﴾ [آل عمران:١٤].

الدافع (الحاجة) للأمن:

تنشأ هذه الحاجة مع المراحل الأولى من حياة الإنسان حيث يكون طفلا صغيرًا غير قادر على حماية نفسه من الأخطار أو توفير متطلباته الأساسية، فيحاط في هذه المرحلة بالحنان والعطف والحماية من الوالدين، فنجده لا يشعر بالاستقرار أو الأمن إلا في وجودهم إلى جانبه، ويشعر -دائمًا- بالحاجة إلى من يأمن إليهم، وتتدرج معه هذه الحاجة خلال مراحل حياته المختلفة.

ولا تقتصر الحاجة إلى الأمن على الصغار، بل إن الكبار -أيضًا- في حاجة دائمة للشعور بالأمن والاستقرار، فنجدهم -دائمًا- ينشدون الوظائف المستقرة ذات الدخل الثابت أو المضمون، ويهتمون بالمعاشات والتأمينات المختلفة، وتتجلى هذه الحاجة بوضوح لدى الكبار والصغار في أوقات الحروب أو الكوارث الطبيعية مثل الزلازل أو الفيضانات أو المجاعات فنجدهم ينزحون بجماعات ضخمة، ويتكبدون في ذلك مشاق جمة طلبًا للأمن.

وهنا نؤكد على أهمية توفير هذا الدافع لدى التلاميذ داخل المدرسة حتى يشعروا بالاستقرار ويطمئنوا لتواجدهم داخلها ويأمنوا جانب المعلمين والإدارة فيها مما يسهم بشكل فعال في تكيفهم الدراسي والنفسي.

الدافع (الحاجة) للنجاح:

تتكون الحاجة إلى النجاح وتتبلور وتقوى أثناء عملية التنشئة الاجتماعية، فمنذ بداية حياة الطفل نجد أن الأسرة تقوم بتشجيعه عندما ينجح في إنجاز شيء ما، فيتعلم الطفل الشعور بالبهجة والسرور عند تحقيقه النجاح، وتظهر الحاجة إلى النجاح بوضوح من خلال سنوات الدراسة إلى الدرجة التي تدور فيها حياة التلميذ حول تحقيق هذه الحاجة، ليس فقط بالنسبة للطفل ولكن -أيضًا- بالنسبة للوالدين والقائمين على العملية التعليمية.

وتستمر الحاجة إلى النجاح مع الفرد في مراحل عمره المختلفة وإن اختلفت طبيعة النجاح الذي ينشده الفرد، وذلك مثل حاجة الفرد للحصول على عمل مجد، والنجاح في ذلك العمل والنجاح في الحياة الزوجية، والحياة الاجتماعية... إلخ.

الدافع (الحاجة) إلى التقدير:

كل فرد سواء كان صغيرًا أو كبيرًا يشعر بالحاجة إلى التقدير، فالطفل في حاجة إلى إثبات ذاته وتقديره من قبل الآخرين سواء كان ذلك من الزملاء أو الآباء أو المعلمين، كما تظهر هذه الحاجة بوضوح لدى المراهق فنجده حريصًا على أن يعامله الكبار باحترام وتقدير ويكون شديد الحساسية للنقد أو للتقليل من شأن آرائه وتصرفاته.

كما نجد هذه الحالة واضحة في صورة عزة النفس والكرامة لدى الكبار والتي قد يدفع الإنسان في سبيلها الغالي والثمين حتى يحتفظ باحترامه لذاته وتقديره لنفسه، ونجده في سعي دائم للحصول على المزيد من التقدير والاحترام من قبل الآخرين، وهو ما يتفق والفطرة السليمة التي خلق الله الناس عليها حيث كرمهم على سائر مخلوقاته.

الدافع (الحاجة) للمحبة:

الإنسان في حاجة دائمة إلى المحبة حتى يحيا حياة طبيعية مطمئنة، فالطفل في حاجة إلى محبة المحيطين به والقائمين على رعايته، وهو يعتاد الشعور بالحب مع الآخرين، وتنمو لديه هذه الحاجة مع مراحل عمره المختلفة، فيميل في مرحلة المراهقة والشباب إلى تكوين الصداقات والعلاقات التي تشبع لديه هذه الحاجة، سواء مع أفراد من نفس جنسه أو أفراد من الجنس الآخر.

ومـــن المهم التأكيد على أهمية إشباع هذا الدافع (الحاجة) إلى الحب والحنان حتى يتكيف الفرد مع حياته ومجتمعه فيشعر بالرضا عن نفسه وعن الآخرين وإشباع الحاجة إلى الحب إنما ينبع من الأسرة أولا، وأن عدم قيام الأسرة بواجبها نحو إشباع دافع الحب والحنان لدى أبنائها إنما يؤدي بهم إلى الشعور بالإحباط وسوء التكيف.

وننـــبه هنا أن الأسرة والمدرسة على حد سواء يمكن لهما أن تزرعا بذور المحـــبة داخل نفوس الأبناء من خلال تعريفهم بمحبة الله سبحانه وتعالى ورسوله الكريم ﷺ وتعويدهم عليها، وذلك من خلال طاعته سبحانه وإقامة حدوده تلك الـــتي تمـــدئ الطباع وتخلق السكينة في النفوس، فيتمتع الفرد بحب ومودة أفراد أسرته ومجتمعه.

الدافع (الحاجة) للانتماء:

الإنسان مخلوق اجتماعي بطبعه، فهو في حاجة دائمة إلى الغير وإلى الشعور بأنه عضو في جماعة ينتمي إليها، وينمو ويعمل ويتحـــرك في إطارها، ويبدأ هذا الشعور بالحاجة إلى الانتماء من مراحل عمر الفرد الأولى فيشعر بالحاجة الدائمة في الانـــتماء إلى أســـرته وعائلـــته، ثم تتسع بعد ذلك مع دائرة معرفته وشعوره فيبحـــث عـــن الانتماء إلى جماعة الزملاء أو الأصدقاء، كما ينتمي -أيضًا- إلى وطـــنه ولغته، ومن قبل كل ذلك فهو ينتمي إلى دينه ويعتز بهذا الانتماء ويستمد منه القوة والاستمرارية، والفرد الذي يضعف شعوره بالانتماء لأي من الجوانب الســـابقة أو تـــنعدم لديه الحاجة بالولاء لها إنما هو عضو فاسد يضر بنفسه بل ويتعدى ضرره هذا إلى أفراد مجتمعه.

الدافع (الحاجه) للتدين:

يذكر " عثمان نجاتي " (٢٠٠١) أن دافـــع التديـــن دافـــع نفســـي لـــه أســـاس فطري في طبيعة تكوين الإنسان، فالإنسان يشعر في أعماق نفسه بدافع

يدفعه إلى البحث والتفكير لمعرفة خالقه وخالق الكون، وإلى عبادته والتوسل إليه والالتجاء إليه طالبًا منه العون كلما اشتدت به مصائب الحياة وكروبها، وهو يجد في حمايته ورعايته الأمن والطمأنينة، نجد ذلك واضحًا في سلوك الإنسان في جميع عصور التاريخ وفي مختلف المجتمعات الإنسانية، وتبين بعض آيات القرآن الكريم أن دافع التدين دافع فطري، قال تعالى: ﴿ **فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لاَ تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لاَ يَعْلَمُونَ** ﴾ [الروم:٣٠].

وفي الحديث النبوي -أيضًا- ما يدل على أن في الإنسان استعدادًا فطريًا لمعرفة الله سبحانه وتعالى وعبادته، فعن أبي هريرة أن الرسول ﷺ قال: " **ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه وينصرانه أو يمجسانه كما تنتج البهيمة بهيمة جمعاء، هل تحسون فيها من جدعاء " ثم قال أبو هريرة: واقرءوا إن شئتم: فطرة الله التي فطر الناس عليها**"[1].

ويوضح " نجاتي " أن الرسول ﷺ في هذا الحديث يبين أن الإنسان يولد ولديه استعداد فطري للدين الحنيف، فكما تولد البهيمة سليمة بلا تشويه أو نقص، فكذلك يولد الطفل على الفطرة السمحاء، وعلى الدين الحنيف، ويشبه الرسول ﷺ ما يحدثه تأثير الوالدين والبيئة الاجتماعية والثقافية التي ينشأ فيها الطفل من تأثير في فطرته، فتنحرف به إلى دين آخر غير الدين الحنيف، بما يحدثه صاحب البهيمة من تشويه في بهيمته حينما يشق أذنها أو أنفها.

(١) رواه البخاري، كتاب التفسير، باب: لا تبديل لخلق الله، حديث رقم: ٤٤٠٢، ومسلم، كتاب القدر، باب: معنى كل مولود يولد على الفطرة...، حديث رقم: ٤٨٠٣.

الدوافع اللاشعورية

وقد اهتم بها أصحاب نظرية التحليل النفسي وبصفة خاصة فرويد، فهم عندما يفسرون السلوك سواء كان سلوكًا سويًا أو غير سوي، يستخدمون مفهوم الغريزة واللاشعور والكبت.

وهم يرون أن السلوك الإنساني مدفوع بحافزين هما: حافز الجنس وحافز العدوان وأن خبرات الطفولة التي يمر بها الفرد لها دور في تحديد سلوكه في المستقبل.

وهم يرون أن الإنسان –أحيانًا– يسلك سلوكًا دون أن يعرف الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك، ويفسر فرويد هذا بأنه يرجع إلى الكبت، حيث يخزن الفرد أفكاره ورغباته في اللاشعور بسبب عدم إمكانية تحقيقها على المستوى الشعوري.

ويرى فرويد أنه يحدث تفاعل ما بين خبرات الطفولة والرغبات اللاشعورية المكبوتة حيث يقوم الآباء بمنع الأطفال من التعبير الحر عن سلوكهم، مما يؤدي بالأطفال إلى كبت هذا السلوك وإيداعه في المخزن اللاشعوري، وتأتي الفرصة للأطفال للتعبير عن هذه الرغبات المكبوتة بأشكال سلوكية أخرى تتمثل في القيام ببعض أنواع السلوك التخريبي الموجهة نحو الذات أو المجتمع، وهذا يعني أن هناك العديد من الأنماط السلوكية التي تبدو في ظاهرها غير سوية أو غير معقولة، يمكن تفسيرها بدوافع لا شعورية بعيدة عن إدراك الفرد ووعيه.

وقد أشار القرآن الكريم إلى هذه الرغبات والدوافع اللاشعورية والتي تظهر أحيانًا في صورة فلتات اللسان وأخطاء الكلام، وذلك في قوله تعالى: ﴿ أَمْ

حَسِبَ الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِم مَّرَضٌ أَن لَّن يُخْرِجَ اللَّهُ أَضْغَانَهُمْ وَلَوْ نَشَاءُ لَأَرَيْنَاكَهُمْ فَلَعَرَفْتَهُم بِسِيمَاهُمْ وَلَتَعْرِفَنَّهُمْ فِي لَحْنِ الْقَوْلِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ أَعْمَالَكُمْ﴾ [محمد:٢٩-٣٠].

وتظهر هذه الدوافع اللاشعورية المكبوتة -أيضًا- من خلال بعض الحيل الدفاعية التي يلجأ إليها الفرد عند عجزه عن مواجهة المشكلات في صراحة واقتدار يدفع به إلى أساليب مختلفة في محاولة منه للتكيف بقصد التخفيف من حدة التوتر الناتج عن الإحباط، ومن أهم هذه الحيل الدفاعية:

الكبت:

وهو الوسيلة التي يتقي بها الإنسان إدراك نوازعه ودوافعه التي يفضل إنكارها، وهو يتميز عن قمع الإنسان لنوازعه في أن الإنسان يقوم في حالة القمع بضبط نفسه وحبسها عما تشتهيه وتندفع إليه من الأمور المحرمة في نظر الجماعة، وهو يكون على علم بهذه النوازع ولكنه يحول بينها وبين أن تبدو للناس، بينما الكبت لا يتضمن وعي الفرد بما يكبته من دوافع، كما أن الدوافع في حالة القمع تكون محرمة في نظر الجماعة وغير مقبولة لديها، في حين أنها في حالة الكبت تكون من النوع الذي لا يقره ضمير الفرد ولا يسمح به.

التكوين العكسي:

ويتمثل في رغبة الفرد في إظهار نفسه في صورة مبالغة لما هو عليه في الواقع، وذلك بهدف اتقاء الضيق الناشئ عن هدف أو رغبة لا سبيل إلى تحقيقها أو الوصول إليها، وبمعنى آخر، فإن التكوين العكسي يعني ظهور الفرد بمظهر مخالف للواقع المؤلم الذي يعيشه وذلك بغرض خفض حدة القلق والاضطراب والتوتر.

التبريـــــر:

وهو العملية التي يتلمس فيها الفرد الأعذار المنطقية المعقولة لتصرفاته، وهو يمكن الفرد من تجنب الاعتراف بما يدفعه إلى سلوكه غير المعقول من دوافع غير مقبولة، وهو عملية لا شعورية يقنع فيها الفرد نفسه بأن سلوكه لم يخرج عما ارتضاه لنفسه من قيم ومعايير.

الإنـــــكار:

وهـــو من الحيل الدفاعية النفسية البسيطة، ويتمثل في إنكار الفرد لموقف مـــثير للقلق عنده، أو يؤدي الاعتراف به إلى التقليل أو التحقير من شأنه فيضطر إلى إنكاره مما يجعلها عملية شبه شعورية.

النكوص:

وهو رجوع المرء إلى الوراء، والعودة إلى الأساليب السابقة التي كان يتبعها في مـــراحل نمـــوه الأولى للتعبير عن دوافعه الغريزية، ويحدث هذا عادة إذا فشل الفرد في تحقيق بعض رغباته.

واللاشعور لا يختزن الدوافع الغير مقبولة من المجتمع فحسب، بل إنه يختزن -أيضًا- الدوافع الإنسانية التي لا يستطيع الفرد تحقيقها أو إشباعها، كأن يتطلع الفرد إلى عمل الخير والإنفاق على الفقراء والمحتاجين ولكن يحوله عن عمل ذلك إمكانياته المالية الضعيفة مما يجعله غير قادر على تحقيق هذا.

ويؤكـــد " محمد السيد الزعبلاوي " (١٩٩٧) أن اللاشعور يختزن أزكى الدوافـــع القدسية الفطرية، إذ يختزن حب الله تعالى والإيمان به، وحب رسوله ﷺ والتصـــديق بمـــا جاء به، عندما يتعرض المؤمن لمحاولات الابتلاء والاختبار من الكافـــرين. قـــال الله تعالى: ﴿ مَن كَفَرَ بِاللَّهِ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِهِ إِلاَّ مَنْ أُكْرِهَ وَقَلْبُهُ

مُطْمَـئِنٌّ بِالإِيمَانِ وَلَكِن مَّن شَرَحَ بِالْكُفْرِ صَدْراً فَعَلَيْهِمْ غَضَبٌ مِّنَ اللَّهِ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ ﴾ [النحل:١٠٦].

لقـد تعرض أصحاب رسول الله ﷺ لألوان شتى من العذاب واستمر سادة قـريش في إنـزال العذاب الأليم بهم، فصبر الكثير منهم على التعذيب والأذى، ونـدر من ضعف منهم على تحمل الأذى، فاضطر أحدهم إلى إعلان الكفر وهو غـير راض به، فلما أقبل على رسول الله ﷺ أخبره بما كان معه، فسأله عما يجد في قلبه، قال أجد قلبي مطمئنًا بالإيمان.

ويسـتطرد " محمد السيد الزعبلاوي " قائلا: إن القرآن الكريم يؤكد أن الفرد وهو يخفي في نفسه دوافع لم تشبع يكون مدركًا لما يخفيه شاعرًا به، يعمل جاهدًا على إتاحة الفرصة لإشباعه، فإذا ما أتيحت لـه استدعاه بإدراكه ووعيه، يستوي في ذلك أن يكون الدافع خيرًا أم شرًا.

الصراع بين الدوافع:

كمـا ذكـرنا من قبل، يكتسب الإنسان العديد من الدوافع النفسية من خلال اتصاله المباشر وتفاعله مع البيئة المحيطة به الأب والأم والأسرة والأصدقاء والـزملاء وغيرهم، ويعمل الإنسان تحت تأثير عدد من الدوافع وهي في الغالب دوافـع اجتماعـية مكتسبة كالرغبة في التفوق وإثبات الذات أو الحصول على تقديـر مرتفع في الامتحان وغير ذلك من الدوافع، بالإضافة إلى الدوافع الفطرية التي لا يظهر تأثيرها بالشكل الطبيعي في مواقف التعلم.

والإنسـان لا يتعلم تحت تأثير دافع واحد، فهو في معظم الأوقات يكون تحـت تأثير مجموعـة من الدوافع، فقد يكون دافع التلميذ للتعلم هو الحصول عـلى أعلى الدرجات وفي نفس الوقت إثبات ذاته وإرضاء والديه والتغلب على

منافسيه ويرى " محمد عثمان نجاتي " (٢٠٠١) بأنه إذا تعارضت بعض دوافع الإنسان بأن يجذبه دافع إلى اتجاه معين، ويجذبه دافع آخر إلى اتجاه مضاد، أحس الإنسان بحالة من الحيرة والتردد والعجز عن اتخاذ قرار في أي اتجاه يسير، وتعرف هذه الحالة بالصراع النفسي، وقد صور القرآن حالة الصراع النفسي التي يعانيها بعض الأفراد الذين يقفون من الإيمان موقف تردد وريبة، فلا هم يتجهون اتجاهًا تامًا إلى ناحية الإيمان، ولا هم يتجهون اتجاهًا تامًا إلى ناحية الكفر، ولكنهم يقفون بين الإيمان والكفر موقف المتردد العاجز عن اتخاذ قرار نهائي في هذا الأمر، قال تعالى: ﴿ قُلْ أَنَدْعُو مِن دُونِ اللَّهِ مَا لاَ يَنفَعُنَا وَلاَ يَضُرُّنَا وَنُرَدُّ عَلَى أَعْقَابِنَا بَعْدَ إِذْ هَدَانَا اللَّهُ كَالَّذِي اسْتَهْوَتْهُ الشَّيَاطِينُ فِي الأَرْضِ حَيْرَانَ لَهُ أَصْحَابٌ يَدْعُونَهُ إِلَى الْهُدَى ائْتِنَا﴾ [الأنعام: ٧١].

ويوضح " عثمان نجاتي " أن في هذه الآية وصفًا دقيقًا لحالة الصراع النفسي وما تسببه للفرد من حيره وتردد، فالشياطين من جهة تستهوي الفرد وتجذبه إلى ناحية الضلال والكفر، وأصحابه المؤمنون من جهة أخرى يدعونه إلى الهدى والإيمان، وهو واقف بين هاتين الدعوتين في حيرة وبلبلة وتردد، ويصف القرآن -أيضًا- حالة التردد والحيرة والريبة والاضطراب التي تصاحب الصراع النفسي بين الكفر والإيمان في قوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا يَسْتَئْذِنُكَ الَّذِينَ لاَ يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَارْتَابَتْ قُلُوبُهُمْ فَهُمْ فِي رَيْبِهِمْ يَتَرَدَّدُونَ﴾ [التوبة:٤٥].

ويصف القرآن -أيضًا- حالة الصراع النفسي التي يعانيها بعض الأفراد الذين يقفون موقف الحيرة والتردد بين أن يقاتلوا المسلمين من جهة، وأن يقاتلوا قومهم المشركين من جهة أخرى، وما يسببه لهم هذا الصراع من حيرة وضيق وحرج، قال تعالى: ﴿ إِلاَّ الَّذِينَ يَصِلُونَ إِلَى قَوْمٍ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُم مِّيثَاقٌ أَوْ جَاءُوكُمْ حَصِرَتْ صُدُورُهُمْ أَن يُقَاتِلُوكُمْ أَوْ يُقَاتِلُوا قَوْمَهُمْ﴾ [النساء:٩٠].

السيطرة على الدوافع

سبق القول بأن الإنسان يتكون لديه نوعان من الدوافع: فسيولوجية، نفسية وهذه الدوافع تتطلب إشباعها وفي سبيل ذلك يبذل الإنسان المزيد من النشاط وهذا الإشباع لا يجب أن يتم بصورة همجية حيوانية، وإنما يجب أن يتم بطريقة شرعية يرضى عنها المجتمع وتتفق مع الأخلاق والقيم والدين، حيث يجب على الفرد أن يحكم عقله فيما يريد أن يفعل.

ويذكر " محمد السيد الزعبلاوي " (١٩٩٧) أن الإسلام -دين الفطرة – يلبي الدوافع الفسيولوجية والاجتماعية أو النفسية ولا يستقذرها أو يستحقرها ولا ينفر منها أو يدعو إلى العزوف عنها إنما ينظمها ويهيئ لها الجو المناسب الذي تتحقق معه أهدافها ويتوصل إلى غاياتها، وإنه ليقدر أن الكثير من الأفراد قد لا تسعفهم طبيعة الحياة وعلائقها لتلبية دوافعهم بالطريقة المشروعة التي تحقق أمن المجتمع واستقراره، وتؤدي إلى تحضره وتقدمه، فهو لا يترك أمر الذين تحول إمكانياتهم المادية دون إشباع دوافعهم المادية المكتسبة، ويدعو القرآن الكريم والسنة النبوية إلى التحكم في الدوافع وإشباعها بشرط اتفاقها مع الشرع، فهو لا يدعو الفرد إلى قمع دوافعه الفسيولوجية وكبتها ولكنه يعطي له الحرية في إشباعها بصورة منظمة في حدود المسموح به شرعًا.

ويذكر " محمد عثمان نجاتي " (٢٠٠١) أنه فيما يتعلق بالتنظيم الأول لإشباع دوافعنا الفسيولوجية، وهو إشباعها فقط عن طريق الحلال، فالقرآن الكريم ينهانا عن إشباع دافع الجوع عن طريق الكسب الحرام، كما ينهانا عن أكل أنواع معينة من المأكولات لما فيها من إضرار بصحة الإنسان البدنية والعقلية، كما ينهانا عن إشباع الدافع الجنسي عن غير طريق الزواج لما في ذلك

-أيضًا- من أضرار كثيرة صحية واجتماعية، أما إذا لم تسمح ظروف الإنسان بالزواج، فعليه أن يستعفف وأن يسيطر على دافعه الجنسي ويقمعه حتى تسمح له الظروف بالزواج، قال تعالى: ﴿ **وَلْيَسْتَعْفِفِ الَّذِينَ لاَ يَجِدُونَ نِكَاحاً حَتَّى يُغْنِيَهُمُ اللَّهُ مِن فَضْلِهِ**﴾ [النور: ٣٣].

وقام الرسول ﷺ أيضًا يحث الشباب على الزواج، فهو الوسيلة المثلى للتغلب على الدافع الجنسي، ومن لم يستطع منهم الزواج فقد حثهم على السيطرة على الدافع الجنسي عن طريق الصوم، فعن عبه الله بن مسعود أن الرسول ﷺ قال: " **يا معشر الشباب، من استطاع منكم الباءة فليتزوج، فإنه أغض للبصر، وأحصن للفرج، ومن لم يستطع فعليه بالصوم، فإنه له وجاء** "[1].

أما فيما يتعلق بالتنظيم الثاني للدوافع الفسيولوجية، فيذكر " محمد عثمان نجاتي " أنه بالنسبة لدافعي الجوع والعطش، أننا نعلم أن الإسراف في الأكل مضر بصحة الإنسان إذ يصيبه بالتخمة وببعض أمراض الجهاز الهضمي، ويسبب له السمنة التي لها أضرار كثيرة على صحة الإنسان، وكذلك فإن الإسراف في شرب الماء والإسراف في الراحة والكسل والنوم أمر يضر بالصحة؛ ولذلك نهى الله سبحانه وتعالى عن الإسراف في الأكل والشرب، قال تعالى: ﴿ **يا بني آدمَ اَ بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلاَ تُسْرِفُوا إِنَّهُ لاَ يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ** ﴾ [الأعراف:٣١].

ويدعو القرآن الكريم الإنسان للسيطرة علىَ دوافعه النفسية -أيضًا-، مثل دافعي العدوان والتملك، ففيما يتعلق بدافع العدوان، فإن القرآن ينهى الناس عن

(١) رواه البخاري، كتاب النكاح، باب: من لم يستطع الباءة فليصم، حديث رقم: ٤٦٧٨، ومسلم، كتاب النكاح، باب: استحباب النكاح لمن تاقت نفسه إليه...، حديث رقم: ٢٤٨٥.

ظلم الآخرين والعدوان عليهم سواء بدنيًا أو لفظيًا، ويأمرهم بمعاملة الناس بالحسنى وباللين والمعروف، قال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ يُؤْذُونَ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ بِغَيْرِ مَا اكْتَسَبُوا فَقَدِ احْتَمَلُوا بُهْتَاناً وَإِثْماً مُّبِيناً﴾[الأحزاب:٥٨]، وقال تعالى:﴿وَلاَ تَعْتَدُوا إِنَّ اللَّهَ لاَ يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ﴾[المائدة:٨٧].

ويدعو القرآن الكريم -أيضًا- إلى ضبط دافع التملك لدى الأفراد، فينهاهم عن الشح واكتناز الأموال والربا، وأكل أموال الناس بالباطل، والسرقة، كما يأمرهم بالإنفاق في سبيل الله، وبالتصدق على الفقراء والمساكين، وبإيتاء الزكاة، قال تعالى: ﴿فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ وَاسْمَعُوا وَأَطِيعُوا وَأَنفِقُوا خَيْراً لأَنفُسِكُمْ وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾[التغابن:١٦]، وقال تعالى:﴿إِنَّ الْمُصَّدِّقِينَ وَالْمُصَّدِّقَاتِ وَأَقْرَضُوا اللَّهَ قَرْضاً حَسَناً يُضَاعَفُ لَهُمْ وَلَهُمْ أَجْرٌ كَرِيمٌ﴾[الحديد:٧].

وأخيرًا يذكر " محمد عثمان نجاتي " أن القرآن يدعو الإنسان إلى ضبط دوافعه والتحكم فيها وتوجيه إشباعها في إطار الحدود المشروعة دون إسراف، فلا يكون عبدًا لأهوائه وشهواته، وإنما يكون هو المسيطر عليها والمتحكم فيها والموجه لها، قال تعالى:﴿فَأَمَّا مَن طَغَى وَآثَرَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا فَإِنَّ الْجَحِيمَ هِيَ الْمَأْوَى وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَى فَإِنَّ الْجَنَّةَ هِيَ الْمَأْوَى﴾[النازعات:٣٧-٤١].

ونهي النفس عن الهوى هو ضبط الإنسان لدوافعه وكفه لشهواته وسيطرته عليها.

انحراف الدوافع

سبق أن عرفنا أن الدوافع بعضها فسيولوجي يولد الفرد مزودًا به، وبعضها مكتسب متعلم من خلال البيئة والتنشئة الاجتماعية، وأن الدوافع الفسيولوجية يزود الله سبحانه وتعالى بها الكائن الحي للمساعدة على بقائه واستمراره في الحياة، وجعل الله سبحانه وتعالى لإشباع تلك الدوافع حدودًا معينة، كما جعل لها غايات محددة

تصـــل إليها فيحدث الإشباع، فدافع الجوع مثلا هو دافع فسيولوجي ضروري لبقاء الكائن الحي والمحافظة على حياته، إذ لولا شعور الكائن الحي بالجوع لما تحرك وسعى لتناول الطعام، وكذلك العطش، فإذا لم يشعر الفرد بالعطش، فإنه لن يتحرك لتناول الماء، هذا العنصر الهام لبقاء الكائن الحي على قيد الحياة، ونفس الأمر بالنسبة للدافع الجنســـي، فلو لم يكن هذا الدافع موجودًا، لم يكن ليحدث التقارب والتفاعل بين الذكر والأنثى من كل الكائنات ولانقرضت الأنواع.

ولكن الله سبحانه وتعالى بعث للإنسان الأديان التي تهذب هذه الدوافع لدى البشـــر الذين كرمهم الله على سائر مخلوقاته، فوضع لهم الحدود السليمة التي تشبع من خلالها تلك الدوافع لتحقق النفع للإنسان دون إفراط أو تفريط، فبالنسبة لدافع الجـــوع مثلا حرص الدين الإسلامي على أن يشبع الإنسان هذا الدافع الهام فـــي الحدود التي لا تضر بالفرد فحث على إطعام الفقراء والمساكين، وفرض الزكاة على الأغنـــياء لسد حاجة الفقراء التي من أهمها تناول الطعام، وهناك الكثير من الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة التي تحث المسلمين على ذلك، كما أن من ضمن أهداف الصيام الذي فرضه الله سبحانه وتعالى كركن من أركان الدين أن يشـــعر المســـلم بحالة من يشعرون بالجوع ويحرمون من الطعام فيحرص المسلم القادر على سد حاجة أخيه الذي يحتاج إلى ذلك.

نجـــد أن دافعًا مثل الدافع الجنسي، حدد الدين إشباعه بطريقة طبيعية تتفق مـــع الفطرة السليمة وتحقق الصحة والسعادة للإنسان، وذلك عن طريق الزواج الشرعي بمن تحل للفرد، بل وجعل للإنسان الثواب على ذلك، كما هو ثابت من حديـــث الرسول الكريم السابق ذكره، كما أوضح الطريق المستقيم لكبح جماح هذا الدافع في حالة عدم المقدرة على كبحه، وهو الزواج.

غـــير أن هذه الدوافع قد تنحرف بالفرد عن الطريق السليم، خاصة عندما يكـــون بعـــيدًا عن تعاليم دينه، فتتحكم في سلوكه وتنحرف به إلى ما يضر به

وبالآخـــرين، فنجد بعض الأفراد يفرطون في تناول الطعام سواء كانوا جوعى أم غـــير ذلك، حتى يصابوا بالتخمة والكسل، غير ما يترتب على ذلك من أمراض السمنة وتصلب الشرايين... إلخ، وفـــي ذلك يقول الرسول الكريم ﷺ " **ما ملأ آدمي وعاءً شرًا من بطن**"[1].

كذلك قد ينحرف الدافع الجنسي لدى الفرد فيرتكب المعاصي والآثام، وما يترتب على ذلك من اعتداء على الأعراض واختلاط الأنساب والإصابة بالأمراض الـــتي لا عـــلاج لها، ونفس الأمر بالنسبة لبقية الدوافع الفسيولوجية التي جبل الله الناس عليها لنفعهم وبقائهم، وحدد لهم الطرق السليمة والمعقولة لإشباعها، والتي إن اتبعناها سلمنا وسعدنا، وإن انحرفنا عنها كانت سببًا في الضرر والهلاك.

وما ينطبق على الدوافع الفسيولوجية ينطبق -أيضًا- على الدوافع النفسية مـــثل الدافع للتملك والدافع للنجاح، والدافع لتحقيق الذات وغيرها، فإن مثل هذه الدوافع الهامة في حياة الإنسان قد تنحرف أثناء محاولة إشباعها عن الحدود الطبيعـــية، فتســـبب الضرر للفرد ولغيره من الأفراد الآخرين، فقد ينحرف دافع الـــتملك بالفرد إلى الحد الذي يجعله يسعى للحصول على ما في أيدي الآخرين حـــتى ولو استخدم طرقًا غير مشروعة، فيقوم بالسرقة أو النصب أو الاتجار فيما حرم الله، فيضر ذلك بنفسه وبالآخرين، وكذلك دافع النجاح وتحقيق الذات قد يـــنحرف بالفرد ويجمح به إلى ما لا يرضى من القول والفعل فيرتكب في سبيل ذلك الرشوة والنفاق والتملق وغير ذلك من طرق غير مشروعة، والأمثلة كثيرة في هـــذا المجال، مما يدعونا إلى القول بضرورة الاهتمام بعملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي لتوجيه الأفراد التوجيه السليم لإشباع حاجاتهم مستندين في ذلك على المبادئ الإسلامية السامية.

---

(١) رواه الترمذي، كتاب الزهد عن رسول الله، باب: ما جاء في كراهية كثرة الأكل، حديث رقم: ٢٣٠٢، وابن ماجة، كتاب الأطعمة، باب: الاقتصاد في الأكل وكراهية الشبع، حديث رقم: ٣٣٤٠، وأحمد، كتاب الشاميين، باب: حديث المقدام بن معدي كرب...، حديث رقم: ١٦٥٥٦.

خلاصة الوحدة الأولى

تتناول هذه الوحدة موضوع دوافع السلوك في القرآن الكريم، حيث تبدأ الوحدة بالإشارة إلى السلوك من حيث مفهومه والعوامل المؤثرة فيه كالعوامل الوراثية والعوامل البيئية، ثم تتطرق إلى دوافع السلوك في القرآن، ومعنى الدوافع وعلاقتها بكل من الحوافز والبواعث، وأنواع الدوافع مثل الدوافع الفسيولوجية والدوافع النفسية، فالدوافع الفسيولوجية وهي استعدادات فطرية يولد الفرد مزودًا بها مثل دافع الجوع العطش والجنس وتجنب الألم، أما الدوافع النفسية فهي الدوافع التي يكتسبها الفرد نتيجة لاحتكاكه بالبيئة المحيطة به مثل دافع التملك والأمن والنجاح والتقدير والمحبة والانتماء والتدين.

وتتناول هذا الوحدة -أيضًا- الدوافع اللاشعورية، وهي الرغبات اللاشعورية المكبوتة والتي تظهر من خلال بعض الحيل الدفاعية التي يلجأ إليها الفرد عند عجزه عن مواجهة المشكلات في صراحة فيلجأ إلى أساليب مختلفة في محاولة منه للتكيف بقصد التخفيف من حدة التوتر الناتج عن الإحباط، ومن أهم هذه الحيل الدفاعية: الكبت والتكوين العكسي والتبرير والابتكار والنكوص.

وتتناول الوحدة الصراع بين الدوافع، حيث إن الإنسان لا يتعلم تحت تأثير دافع واحد، فهو في معظم الأوقات يكون تحت تأثير مجموعة من الدوافع، كما يتناول السيطرة على الدوافع وانحراف الدوافع وكيف يمكن إشباع الدوافع بطريقة طبيعية حيث إنها في بعض الأحيان قد تنحرف بالفرد عن الطريق السليم.

اختبار الوحدة الأولى

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

ضع علامة(✓)أمام العبارة الصحيحة وعلامة(×)أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

١- علم النفس هو علم دراسة السلوك

٢- يعتبر السلوك الإنساني نتاجًا لقوى داخلية خاصة بالفرد فقط

٣- من أمثلة الدوافع الفسيولوجية (الدافع لتحقيق الذات، والدافع إلى التملك

٤- يحدث الصراع بين الدوافع لدى الإنسان عندما يجذبه دافع إلى اتجاه معين، ويجذبه آخر إلى اتجاه مضاد

٤- يدعو القرآن الكريم إلى ضبط الإنسان لدوافعه والسيطرة عليها

ثانيًا: الأسئلة المقالية:

١- أكمل ما يأتي:

١- نعني بالسلوك الإنساني .....

٢- يقصد بالدوافع .....

٣- من أمثلة الدوافع اللاشعورية .....،.....

٢- قارن بين:

١- الحافز، الباعث

٢- الدوافع الأولية، الدوافع الثانوية.

٣- وضح دور منهج الدين الإسلامي الحنيف في السيطرة على الدوافع.

النشاط التعليمي للوحدة الأولى

عزيزي الدارس: حتى تكتسب المزيد من المعلومات حول موضوعات هذه الوحدة عليك بإنجاز النشاط التعليمي التالي:

اكتب بحثاً تتناول فيه بالتفصيل أنواع الدوافع التي يعمل الفرد تحت تأثيرها عند استذكاره لموضوع معين.

الوحدة الثانية

الطفولة والمراهقة

الوحدة الثانية

الطفولة والمراهقة

مبررات دراسة الوحدة:

تعتـــبر مرحلـــتا الطفولة والمراهقة من أهم المراحل التي تم دراستها بإمعان وأجريـــت فيها العديد من الأبحاث التي توصلت إلى معلومات كثيرة وساعدت على توضيح وتفسير بعض ما كان مجهولاً عنهما.

ولا يمكن دراسة مرحلة المراهقة بدون أن تدرس معها مرحلة الطفولة، لأن مظاهر مرحلة المراهقة ترتبط ارتباطاً شديداً بمرحلة الطفولة.

وتأتي أهمية دراسة هذه الوحدة من خلال معرفة أهم العوامل المؤثرة على النمو خلال هاتين المرحلتين، وتتمثل هذه العوامل في الوراثة، والبيئة، حيث يتم التركيز على الهرمونات كأحد المؤثرات الوراثية على النمو، وعلى الغذاء كأحد المؤثرات البيئية على النمو.

كما تكمن أهمية دراسة هذه الوحدة في المقارنة بين الأسرة والمدرسة من حيث تأثيرهما على نمو المراهق.

الأهداف التعليمية للوحدة:

عزيزي الدارس: يرجى بعد دراستك لهذه الوحدة أن تصبح قادرًا على أن:

١- تذكر أحد تعريفات النمو.

٢- توضح أن النمو يتخذ في سيره اتجاهين (نموًا عضويًا، نموًا وظيفيًا).

٣- تستخلص الغرض من دراسة النمو.

٤- تعرض المميزات الرئيسة للنمو.

٥- تبين أثر كل من الوراثة والبيئة على النمو.

٦- تذكر أهمية الهرمونات التي تفرزها الغدد الصماء ودورها في عملية النمو.

٧- توضح أهمية الغذاء بالنسبة لعملية النمو.

٨- تعرض نواحي التغير التي تطرأ على النمو.

٩- تقارن بين مظاهر النمو المختلفة في مرحلة الطفولة المتأخرة.

١٠- تذكر مظاهر النمو المختلفة في مرحلة المراهقة.

١١- تشرح أهم المظاهر الانفعالية للمراهقة.

١٢- تقارن بين دور الأسرة ودور المدرسة في رعاية النمو الانفعالي والاجتماعي للمراهقة.

١٣- تعرض العوامل المؤثرة في النمو الاجتماعي للمراهق.

١٤- تبين بعض التوجيهات التربوية لكل من مرحلة الطفولة المتأخرة ومرحلة المراهقة.

الوحدة الثانية: الطفولة والمراهقة

- تعريف النمو:
أ- النمو العضوي.
ب- النمو الوظيفي.
- مستويات النمو.
- الغرض من دراسة النمو.
- المميزات الرئيسة للنمو :
- يحدث النمو من حيث كونه وحدة واحدة.
- النمو يسير من العام إلي الخاص.

العوامل المؤثرة في النمو:
١- الوراثة.
٢ - البيئة، تفاعل الوراثة والبيئة.
٣- الهرمونات.
* تنقسم الغدد إلى قسمين:
أ- غدد قنوية. ب- غدد صماء.
٤- الغذاء.
٥- عوامل أخرى ثانوية.

- نواحي التغيير التي تطرأ على النمو:-
١- مظاهر التغير في النمو الجسمي.
٢- مظاهر التغير في النمو الفسيولوجي.
٣- مظاهر التغير الحركي.
٤- مظاهر التغير العقلي.
٥- مظاهر النمو الاجتماعي.
٦- مظاهر التغير الانفعالي.

مراحل النمو:
- مرحلة ما قبل الميلاد.
- مرحلة الرضاعة (المهد).
- مرحلة الطفولة المبكرة.
- مرحلة الطفولة الوسطي والمتأخرة.
- مرحلة المراهقة.

الوحدة الثانية

الطفولة والمراهقة

مقدمـــــة:

الـــنمو "Development" ظاهـــرة نشاهدها في جميع الكائنات الحية من نـــبات وحـــيوان وإنسان، فالكائن الحي يتعرض للكثير من التغيرات والتطورات خلال مراحل حياته.

ولقد وجه العلماء والمربون جل اهتمامهم بمراحل نمو الإنسان من الطفولة إلى الشـــيخوخة، بهـــدف معرفة خصائص كل مرحلة وسماتها الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية والانفعالية والحاسية وقدراتها التعليمية بغية الاستفادة منها في وضـــع المناهج المناسبة لكل مرحلة عمرية تبعًا لخصائصها وقدراتها المختلفة حتى تصبح عملية التعليم والتربية وكذلك التوجيه والإرشاد عملية مجدية تحقق أهدافها وغاياتها المنشودة.

ومـــن الجديـــر بالذكر أن الاهتمام بمراحل نمو الإنسان، وخصائص كل مـــرحلة من هذه المراحل ليس من نتاج الدراسات الغربية أو الدراسات الحديثة فقط (كما يتبادر إلى ذهن البعض) بل إن الحقيقة التي لا لبس فيها أن الإسلام من قـــرون عديدة ذكر تلك المراحل بوضوح ودقة مذهلة في وقت كان فيه الظلام والتخلف يخيم على الغرب والعالم بأسره.

فقد أوضحت الآيات القرآنية الكريمة، والسنة النبوية المطهرة الأطوار التي يمـــر بها الجنين في رحم أمه، وأيضًا الأطوار التي يمر بها بعد الولادة وتطوره من الطفولة إلى الرشد إلى الشيخوخة.

فقد قال تعالى في كتابه الكريم: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الإِنسَانَ مِن سُلالَةٍ مِّن طِينٍ ثُـمَّ جَعَلْـنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَّكِينٍ ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا العَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْـنَا المُضْغَةَ عِظَاماً فَكَسَوْنَا العِظَامَ لَحْماً ثُمَّ أَنشَأْنَاهُ خَلْقاً آخَرَ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الخَالِقِينَ﴾ [المؤمنون: ١٢-١٤].

وقـال تعالى: ﴿ هُوَ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ ثُمَّ لِتَكُونُوا شُيُوخاً وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّى مِن قَبْلُ وَلِتَبْلُغُوا أَجَلاً مُّسَمًّى وَلَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾[غافر: ٦٧].

وقـال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِّنَ البَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّـن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِّنُبَيِّنَ لَكُمْ وَنُقِرُّ فِي الأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّى وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَى أَرْذَلِ العُمُرِ لِكَيْلا يَعْلَمَ مِنْ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئاً﴾ [الحج:٥].

وقال تعالى: ﴿اللَّهُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وَشَيْبَةً يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ وَهُوَ العَلِيمُ القَدِيرُ﴾[الروم:٥٤].

وقال رسول الله ﷺ: " إن أحدكم يجمع خلقه في بطن أمه أربعين يومًا ثم يكون في ذلك علقة مثل ذلك، ثـم يكون في ذلك مضغة مثل ذلك، ثم يرسل الملـك فيـنفخ فيه الروح، ويؤمر بأربع كلمات: يكتب رزقه وأجله وعمله وشقي أو سعيد"[1].

وهكـذا يتضح مما عرضه القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة أن الإنسان يمر في مراحل تكوينه الأولى في رحم أمه بعدة أطوار حتى يصل إلى الشكل والصورة التي أرادها

(١) رواه البخاري، كتاب بدء الخلق ٥٩، باب: ذكر الملائكة، رقم الحديث: ٣٢٠٨.

الله تعالى له، ثم ينمو ويتطور في مراحل حياته إلى أن يبلغ أشده ثم يبدأ النمو في الانحدار لتكون مقدمة للنهاية المحتومة التي توصل للحياة الأبدية، فتبارك الله أحسن الخالقين.

تعريف النمو:

يقصد بالنمو تلك التغيرات الإنشائية "Constructive" التي تحدث في البناء والتكوين الكلي للكائن الحي والتي تتضح مظاهرها في مراحل متتالية حتى تصل بالكائن الحي إلى النضج.

وبصفة عامة يمكن القول بأن النمو عبارة عن سلسلة من التغيرات المتتابعة المتماسكة التي تهدف إلى غاية واحدة وهى اكتمال النضج واستمراره ثم بعد ذلك انحداره.

والنمو بذلك عملية متواصلة مستمرة فهي لا تقف عند حد معين كي تبدأ منه، ولا تحدث فجأة أو بشكل عشوائي ولكنها تبدأ مع بداية الحياة وتسير بالكائن الحي إلى الأمام في تطور منتظم خطوة إثر خطوة حتى تمام النضج، وكما تبدأ التغيرات التي تسير بالكائن الحي إلى الأمام خطوة خطوة إلى النضج وتستمر معه خلال فترة أشده، فإن هذه التغيرات تبدأ بعد ذلك خطوة خطوة ولكن بصورة عكسية أي نحو الانحدار والضعف حتى يصل الكائن الحي إلى الشيخوخة.

فالإنسان ككائن حي يتطور في مراحل حيوية في سلم تصاعدي من الطفولة إلى المراهقة إلى الرشد ثم إلى هضبة تتوسط العمر ثم في سلم تنازلي في أواخر العمر.

ويتخذ النمو في سيره اتجاهين هما:

١- النمو العضوي:

وهو ذلك النوع من النمو الخارجي والذي نلاحظه في التكوينات الجسمية والهيئة العامة للإنسان والتي تتضح من خلال التغيرات الحادثة له والمتمثلة في الطول والوزن والحجم والشكل.

وبالإضـــافة إلى النمو الظاهري أو الخارجي هناك –أيضًا– النمو الداخلي للأعضـــاء حيث تزداد أعضاء الجسم الداخلية من حيث الحجم والوزن باضطراد الـــنمو حـــتى تصل إلى الحد الذي يمكّنها من أداء وظائفها بكفاءة كما قدّر لها الخالق العظيم.

فمـــن المعروف أن حجم معدة الطفل أصغر من حجم معدة المراهق، وأيضا حجم القلب لدى الطفـــل أصغـــر منه لدى الراشد، وهكذا جميع أعضاء الجسم.

٢- النمو الوظيفي:

ويقصـــد بـــه مـــا يحدث من نمو في الوظائف الخاصة بالأعضاء الجسمية المختـــلفة، وكذلـــك نمو الوظائف العقلية، فنجد أن قدرة معدة الوليد ودرجة كفاءتهـــا لهضـــم الطعام تختلف عنها لدى طفل الثالثة –مثلا– كما تختلف هذه الوظيفة لدى طفل الثالثة عنها لدى المراهق وهكذا فإن كفاءة جميع أعضاء الجسم في أداء وظائفهـــا تختلف تبعًا للمرحلة العمرية للفرد فتزداد هذه الكفاءة وتتطور نحو اكتمال الأداء باضطراد النمو.

ومن الناحية العقلية والنفسية نجد أن الجهاز العصبي للفرد ينمو ويتجه نحو النضـــج في خط موازٍ للنضج العضوي لأعضاء الجسم المختلفة، وتتطور وظائفه تبعًا لذلك والذي يبدو أثرها في سلوك الفرد وقدرته على تمييز الأشياء وإدراكها والتصرف حيالها خلال مراحل نموه المتعاقبة.

مستويات النمو:

هـــناك مستويات معينة من النمو إذا وصلها الفرد أو الكائن الحي اعتبـــر ناضـــجًا، وذلـــك بالنســـبة لجمـــيع جوانب الفرد الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، فالطفل الذي لا يستطيع المشي بعد تخطيه سن الثانية من عمره يعتبر غير ناضج من هذه الناحية الجسمية.

وكذلـــك الطفل الذي يصل إلى سن العاشرة ثم يبكي بشدة ويرتمي على الأرض لأتفه الأسباب ولا يستطيع التحكم في انفعالاته إلى هذا القدر يعتبر غير ناضـــج من هذه الناحية الانفعالية، كما أن الطفل في الثانية عشرة –مثلا– الذي يـــرفض الجلوس مع الزائرين، ويخشى التحدث معهم يعتبر غير ناضج من الناحية الاجتماعـــية، وأيضًا المراهق الذي يرفض الجلوس بصحبة الشباب من مثل سنه، ويفضـــل الالتصـــاق بالأهل والاعتماد عليهم في تصريف شئون حياته يعتبر غير ناضج من هذه الناحية أيضًا.

وتمـــر العملـــيات العقلـــية بمســـتويات نضج مشابهة، فقد أوضح برونل "Brownell" أن إدراك الطفـــل للأرقام عملية تنمو بدروها من مراحل أولية إلى مراحل ناضجة كاملة.

فقـــدرة الطفل على إدراك صورة عددية تتكون من ثماني نقاط تأخذ عدة مـــراحل قـــبل أن تستقر في مرحلة أخيرة، فمن المحتمل أن يعد الطفل أول الأمر الـــنقاط كـــلها ليصل إلى الرقم (٨)، وفي مرحلة أخرى قد يميز مجموعة منها: الأربعة الأولى مثلا، ثم يعد الباقية هكذا ٥، ٦، ٧، ٨ وفي خطوة تالية قد يميزها مجموعتين كل منها مكون من (٤) نقاط ثم تأتي مرحلة يميزها كمجموعة واحدة.

ويوضح برونل في مثاله السابق حقيقة أن المدركات تنمو بعملية مشابهة لما يحدث أثناء نمو المهارات الأخرى غير العقلية، كما يوضح أن تمكن الطفل من كل مـــرحلة من هذه المراحل إنما يتوقف على المستوى الذي وصلت إليه قدرته على إدراك الأرقـــام المجردة وتكوين معنى بالنسبة لها، تماما كما يتوقف تعلمه لمهارات جسمية معينة على الوصـــول إلى مستوى نضـــج جسمي معين.

ويعتبر النضج في كافة النواحي سواء الجسمية أو الانفعالية أو الاجتماعية أو العقلية من العوامل الهامة المؤثرة في التعلم لأنه يحدد إمكانيات سلوك الفرد، ويحدد بالتالي مدى ما يستطيع أن يقوم به من نشاط تعليمي وما يصيبه من مهارة وخبرة.

ولذلك فإن الأب أو المدرس الذي يدرك مدى ما وصل إليه الطفل من مستوى النمو أو النضج يستطيع أن يهيئ له المواقف المناسبة التي تتفق مع هذا المستوى، كما يستطيع أن يشخّص علة فشله في تحصيل الخبرة أو المهارة في مواقف أخرى.

ومن هنا تأتي أهمية معرفة المربين لمعنى النمو ومستويات هذا النمو حتى يتسنى لهم تحديد ما يمكن تدريب الطفل عليه من مهارات وخبرات تعليمية مختلفة تتفق ومستوى النمو الذي وصل إليه الطفل.

الغرض من دراسة النمو:

يتعرض الطفل أثناء مراحل نموه إلى تغيرات عديدة تعتريه نستطيع ملاحظتها يومًا بعد يوم، وتنتقل به من مرحلة إلى أخرى، ونحن نتوقع من الطفل أن يسلك سلوكًا معينًا وفقًا لطبيعة المرحلة التي يمر بها، فما يمكن توقعه من طفل في الثالثة من عمره يختلف تمامًا عما نتوقعه من طفل آخر في السابعة أو الثامنة من العمر سواء من حيث سلوكه الشخصي أو الاجتماعي، أو في طريقة تفكيره أو في شكل انفعاله.

ونحن نهدف من دراستنا للنمو ومراحله إلى معرفة سلوك الفرد وتطور الوظائف العقلية والنفسية لديه في مراحل عمره المختلفة خاصة في الطفولة والمراهقة، وذلك لتحديد أفضل الشروط البيئية الممكنة التي تؤدي إلى أحسن نمو ممكن في تلك الجوانب، ولتيسير اكتساب أصح أساليب التكيف الاجتماعي والشخصي، وذلك من خلال ضبط سلوك الطفل في مراحل نموه المختلفة وإحاطته بأحسن الشروط الممكنة التي تتيح للطفل أصح عملية تكيف اجتماعي

ونفسي مع إمكانية التنبؤ (التوقع) بسلوك الطفل في المستقبل من خلال معرفة المميزات العامة لنمو ذلك الطفل، وما يحيط به من ظروف اجتماعية.

ونخلص من ذلك إلى أننا نسعى من وراء دراستنا للنمو إلى:

أولا: فهم العوامل المسيطرة الفعالة التي تتحكم في أسلوب وسلوك الطفل في مراحل عمره المختلفة وبالتالي توقع ما يصدر منه من سلوك سواء كان خاصًا بالجانب العقلي أو النفسي أو الاجتماعي.

ثانيًا: محاولة الموائمة بين خصائص الطفل العقلية والنفسية، وبين ما يتطلبه من تعليم وحياة اجتماعية، مما يساعد الآباء والمربين على فهم أعمق وأفضل للطفل واحتياجاته النفسية والاجتماعية، علاوة على إمكانية التعرف على القدرات الخاصة لديهم مبكرًا وصقلها وتنميتها.

ثالثًا: يمكن من خلال دراسة النمو الوقوف على ألوان الشذوذ التي تطرأ على النمو والجنوح الذي يلازم بعض الأطفال في مراحل نموهم المختلفة، ومعرفة مدى انحراف ذلك عن مظاهر النمو العادية، حتى يتسنى علاج مثل هؤلاء الأطفال ومساعدتهم جسميًا ونفسيًا واجتماعيًا.

رابعًا: تساعد دراسة النمو الآباء والمربين على فهم سيكولوجية العمليات العقلية كالتفكير والتذكر والتخيل ومراحل تطور هذه العمليات لدى الطفل في مراحل عمره المختلفة.

خامسًا: تؤدي دراسة النمو إلى الوقوف على أثر البيئة (خاصة الثقافية) على نمو الأطفال، وتطور قدراتهم العقلية، وسلامة حياتهم النفسية والاجتماعية.

سادسًا: تهدف دراسة النمو إلى معرفة المقاييس والمعايير المناسبة والطبيعية لكل مظهر من مظاهر النمو، وعلاقة تلك المظاهر ببعضها البعض، وتأثرها

وتأثيرهـــا في بعضها، وذلك كمعرفة علاقة طول الطفل – مثلا– بعمره الزمني، وعلاقـــة وزنه بطوله، وعلاقة قدرته اللغوية أو العقلية بعمره، حتى يتسنى لنا فهم أعمق وأكبر لمظاهر نمو الطفل وتأثرها ببعضها البعض.

المميزات الرئيسة للنمو:

يخضع النمو من حيث كونه ظاهرة عامة لعدة أسس رئيسة تميزه تتمثل في:

١- يحـــدث النمو في الكائن الحي من حيث كونه وحدة واحدة، فالكائن الحي يـــنمو نموًا داخليًا كليًا فمصدر نمو الكائن الحي هو ذاته، وأنه ينمو في جميع النواحي بطريقة معينة تجعله يحافظ دائمًا على سماته الرئيسة سواء كانت هذه السمات نفسية أم جسمية عضوية أو عقلية.

فلا يحدث للفرد تحت ظروف النمو الطبيعية أن ينمو ذراعه الأيمن ثم يلحقه ذراعه الأيسر بعد ذلك، أو أن ينمو في بُعْد معين من الأبعاد الجسمية ثم يأتي بَعْده النمو في بُعْد آخر.

فالـــنمو ظاهرة تتصف بالكلية أي تسير وتحدث في كل مظاهر ووظائف الكائن الحي في آن واحد؛ وذلك لأن مصدرها الكائن الحي نفسه.

وقـــد يبدو أن الغذاء من العوامل الخارجية التي تسيطر على النمو، ولكن الغـــذاء ليس هو المسئول عن النمو، وإن كان أحد شروطه، فالمواد الغذائية تؤثر في النمو بعد أن يتم تحويلها في الجسم، وهي تعتبر شرطًا مساعدًا؛ لأن الكبار منا يتغذون ولكن لا ينمُون بمعنى النمو الذي يتسم بالتغيرات التي تمثل الزيادة المطردة في الحجم والوزن والوظيفة.

والواقع أن الغذاء والأكسجين يمثلان شرطين أساسين للحياة، وهما بالتالي شـــرطان للنمو، ولكن لا يمكن اعتبارهما أسبابًا له لأن سبب النمو هو التكوين

الداخـــلي للكائن الحي نفسه، وهذا ما يفسر اختلاف الكائنات الحية في دورات حياتها ونموها بالرغم من أنها جميعًا تحتاج وتعتمد على الأكسجين والغذاء.

٢- المـــيزة الثانية للنمو أنه يسير من العام إلى الخاص، ومن الوحدات غير المميزة إلى الوحدات المميزة، أي أن النمو يسير مـــن المجمل إلى المفصل، وهو مبدأ أو خاصية هامة حيث يعتبر ذلك قانونًا عامًا في كثير من الظواهر العضوية، والعقلـــية فالنمو الحركي مثلا يسير من المجمل إلى المفصل فنجد أن حركة الطفل في الأشهر الأولى من حياته تكون حركة كلية، ثم تأخذ هذه الحركة في التفصيل شيئًا فشيئًا فهو يستجيب لأمه بكل جسمه في مستهل حياته، ثم تأخذ هذه الاستجابة الحركية في التخصص.

وينطـــبق هـــذا المـــبدأ الأساسي على النمو اللغوي والنمو العقلي والنمو الانفعالي والنمو الاجتماعي، ويسير ذلك بطريقة مضطردة ومستمرة.

٣- نمـــو الكائن الحي يسير في سلسلة متصلة مستمرة، بمعنى أن كل مرحلة من مـــراحل النمو تتأثر بما قبلها من مراحل وتؤثر فيما بعدها من مراحل، وأي حـــدث غـــير طبـــيعي يحدث في مرحلة نمائية فإنه يؤثر بالتالي في المراحل الأخرى، وينطبق ذلك على مظاهر النمو المختلفة للكائن الحي.

٤- من الخصائص المميزة للنمو -أيضًا- أن العلاقات الموجودة بين مظاهر النمو في الـــنواحي المختلفة علاقات موجبة وليست سالبة، بمعنى أننا نتخذ من نمو أساليب السلوك الحركي دليلا على نمو ذكاء الطفل، كما أن تأخر النمو في بعض النواحي كالكلام مثلا قد يدل على تأخر في النمو العقلي.

٥- الـــنمو عملية كيفية كما أنها عملية كمية، فعملية النمو لها جانبان: جانب تكويـــني، وجانـــب وظيفي، فأعضاء الطفل تنمو كميًا بالزيادة في الحجم

والشكل والوزن، وإلى جانب ذلك وفي نفس الوقت تنمو وظائفها وتصبح أكثر كفاءة، ويستمر النمو في هذين الجانبين إلى تمام النضج، سواء النضج العضوي أو النضج الوظيفي.

٦- اختلاف معدل النمو من مرحلة إلى أخرى، فالنمو لا يسير على وتيرة واحدة وبشكل منتظم في كل مراحل العمر، وإنما يختلف من حيث السرعة وكمّ التغيرات وشكلها من مرحلة إلى أخرى، فبينما نجد النمو في مرحلة ما قبل المدرسة خاصة مرحلة المهد سريعًا نجده يبطئ بعد دخول الطفل المدرسة أي: في مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة، ليعود سريعًا وقويًا مع بداية وصول الطفل لمرحلة البلوغ ثم يعود بطيئًا جدًّا مرة أخرى بعد مرور هذه المرحلة.

٧- يتميز النمو بوجود فروق فردية لدى الأفراد في مظاهر النمو المختلفة، فبالرغم من أن مراحل النمو واحدة، وتسير بطريقة واحدة لدى كل الأطفال، إلا أن الأطفال ليسوا جميعًا سواء فيما يتميزون به من مظاهر نمو مختلفة، فهناك القوي جسميًا وهناك الضعيف، وهناك الطويل وأيضًا القصير من نفس العمر، وهناك المتفوق عقليًا وهناك المتأخر، وهناك المنطوي وهناك المنبسط وغيرها من مظاهر الفروق الفردية في النمو بين أبناء العمر الواحد.

وبصفة عامة نجد أن معظم الأطفال يتّسمون بصفات وسيطة أو عادية بالنسبة لمستويات النمو في المراحل المختلفة والمظاهر المختلفة، بينما يمثل التطرف في الاتجاه الإيجابي، وأيضًا في الاتجاه السلبي الجانب الأقل من الأطفال، فنجد -مثلا- أن الفائقين عقليًا قليلون، وأيضًا المتأخرين عقليًا، وذلك إذا ما قورنوا بالعاديين أو متوسطي الذكاء حيث يشملون العدد الأكبر والأعم من الأطفال.

وبالطبع فإن معرفتنا بوجود فروق فردية بين الأطفال في النمو، ومعرفتنا بالفئات الخاصة وصفاتها وحجمها بالنسبة لمجموع الأطفال، يمكننا من توجيه الاهتمام المطلوب بهؤلاء الأطفال خاصة ذوي الحاجات الخاصة من المعوقين، وأيضًا ذوي القدرات الخاصة من النابهين.

كما أن هناك فروقًا فردية بين الأطفال في المظاهر المختلفة بالنمو تتعلق بالجنس، حيث يختلف الأولاد عن البنات فيما يتعلق بمعدل النمو، فمثلا بالنسبة لوزن الجسم نلاحظ أن الأولاد عمومًا يفوقون البنات في سرعة النمو في السنوات الأولى من العمر، وفيما بعد الرابعة عشرة، أما خلال السنوات الدراسية الأولى فهناك تشابه في الوزن إلى حد ما، ثم يزداد وزن الإناث عن الأولاد فيما بين التاسعة والرابعة عشرة حيث يكون النضج في هذه المرحلة للإناث أسرع وكذلك الوصول إلى مرحلة البلوغ.

٨- النمو عملية معقدة تتفاعل فيها كل جوانبه، فمن الخطأ أن ننظر إلى جوانب النمو المختلفة على أنها منفصلة عن بعضها البعض، فلا يمكن أن نفهم الحالة الجسمية للطفل دون اعتبار لحالته العقلية، كما لا يمكن أن نفهم نموه العقلي دون الإحاطة بحالته الجسمية وحاجاته، وهناك علاقة وثيقة بين التكيف الكلي للطفل في المدرسة وبين صحته العامة، وكفايته العقلية ونموه الانفعالي، فقد يكون للتعب أو الجوع تأثير على سلوكه، كما قد تعد الإصابة الجسمية ذات أثر على الاتجاهات الاجتماعية وتكيف الطفل الاجتماعي.

٩- انحدار النمو يسير من الخاص إلى العام، أو يبدأ من الجزء ويسير إلى الكل، وذلك بعد تمام النمو (النضج)، وتخطي المرحلة العمرية المسماة بهضبة العمر أو وسط العمر مع نهاية الأربعينات من العمر، وذلك بعكس ترتيب التتابع النمائي الأول مع بداية سنوات العمر الأولى.

ويتضح ذلك من خلال بطء حركات الأرجل قبل حركات الرأس، وفقدان أصابع اليد اتزانها وتآزرها قبل عضلات راحة اليد، وينطبق ذلك على العديد من الجوانب العضوية للفرد.

كما يلاحظ أن الاتجاه المضاد للنمو في مراحل العمر المتقدمة يبدأ أولاً بالجسم ووظائف الأعضاء، ثم بعد ذلك بالوظائف المعرفية والعقلية، فيظهر البياض في شعر الإنسان ويتأثر جلده، وتقل قدرته العضلية، وتبدأ أمراضه الوراثية في الظهور، وذلك قبل أن تتأثر قدرته على التذكر أو التركيز أو الإدراك الحسي أو التفكير أو تعلم الجديد، وذلك وفقاً للظروف الطبيعية للنمو والتدهور.

العوامل المؤثرة في النمو:

يتأثر نمو الإنسان في كافة جوانبه ومظاهره الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية بعدة أمور من أهمها:

أولاً: الوراثة:

الوراثة هي انتقال الصفات المختلفة من الوالدين والأجداد إلى الأبناء، فالوراثة تتضمن جميع العوامل الكامنة في الفرد منذ بداية تكوينه، أي أنها تمثل كل العوامل الداخلية التي كانت موجودة عند بدء الإخصاب.

تهدف الوراثة إلى المحافظة على الصفات العامة للنوع والسلالة بانتقالها من جيل إلى آخر، كما تعمل على التقارب بين الأجيال في الصفات الوراثية، فالطفل يرث نصف صفاته الوراثية من أبويه مباشرة، أما النصف الآخر فينتقل إليه من أجداده عبر الأجيال.

وتنتقل الخصائص الوراثية للفرد من والديه عن طريق الموروثات "الجينات" التي تحملها الصبغيات "الكروموزومات""Chromosomes"

الـــتي تحتوي عليها البويضة المخصبة، حيث تحتوي كل بويضة مخصبة على (٤٦) كـــرموزوم نصـــفها مـــن الأنـــثى ونصفها الآخر من الذكر، وتنتظـــم هذه الكرموزومات في (٢٣) زوجا متماثلاً تماما في النوع والشكل الخارجي والحجم والخصائص، باستثناء الزوج الأخير والذي يكون متماثلاً في حالة الأنثى (XX) وغير متماثل في حالة الذكر (XY)، ويعرف هذا الزوج باسم كروموزوم الجنس، ويحمل كل صبغ (كرموزوم) عددًا هائلاً من الجينات (الموروثات)، ويقدر عدد ما تحمله الجينات في الخلية الواحدة إلى ما يقرب من (٣٠٠) ألف موروث يأتي نصفها عن طريق الأم، والنصف الآخر عن طريق الأب.

ولكـــن ليس من المحتم أن يتشابه الأطفال مع آبائهم تمام التشابه أو بدرجة كـــبيرة، ومرجع ذلك أن لدى كل إنسان صفات متنحية كامنة ممتدة من أجيال سابقة، فبعض الصفات قد تظهر في الأجداد ثم تختفي في الآباء أو الأبناء ثم تعود لتظهر عند الأحفاد.

وتخـــتلف الصفات الوراثية باختلاف الجنس ذكرًا كان أم أنثى، فهي إما أن تكـــون متصلة به مثل عمى الألوان والتي هي صفة تتصل بالذكور ويقل ظهورها عند الإناث، وتدل الأبحاث على أن هذه الصفة إنما تظهر في الأحفاد ولا تظهر في الأبناء إلا نادرًا، وذلك تبعًا للجنس حيث ينتقل عمى الألوان عن طريق الموروثات (الجينات) إلى الابنة، ولكنها لا تصاب به بل يظل كامنًا لديها حتى تنقله بدورهـــا إلى ابنتهـــا، ذلك أن هذه الصفـــة كثيرة الظهور في الذكور، ونادرة في الإناث، وما يقال عـــن عمى الألوان يقال -أيضًا- عن الصلع الوراثي.

ومعظـــم الأمراض الوراثية تنقلها -أيضًا- جينات متنحية، فإذا انتقل إلى الطفل جين يحمل مرض ما من والده، وجين متنحٍ يحمل نفس المرض من والدته

ظهـــر المرض لدى الطفل، ومن أمثلة هذه الأمراض: السكر، مرض سيولة الدم، الضعف العقلي وغير ذلك.

ومن ذلك نرى أن الوراثة تعتبر عاملاً هامًا يؤثر في النمو من حيث صفاته ومظاهره، ونوعه ومداه، وزيادته ونقصانه، ونضجه وقصوره.

ثانيًا: البيئة:

يقصد بالبيئة كل العوامل الخارجية التي تؤثر على الإنسان تأثيرًا مباشرًا أو غـــير مباشر، من لحظة الإخصاب وحتى تمام النضج مع استمرار الحياة، وتشمل البيئة بهذا المعنى بيئة ما قبل الميلاد المتمثلة في رحم الأم وما تتعرض له من رعايـــة وغـــــذاء أو عـــــدوى وأمـــراض، وأيضـــًا كل العوامل المادية والاجتماعية والثقافية والحضارية في البيئة الخارجية.

ويمكن توضيح أثر البيئة على عملية النمو من خلال:

١- البيئة الداخلية للفرد (الرحم):

يتأثر الجنين داخل رحم الأم تأثرًا كبيرًا جدًا بالحالة الصحية للأم وما يحدث لها من حوادث أو أمراض، كما يتأثر -أيضـــًا- بانفعالات الأم وحالتها النفسية.

فـــنقص التغذية السليمة للأم أثناء فترة الحمل، أو إصابتها ببعـــض الأمراض يؤثـــر تأثيرًا سلبيًا على نمو الطفل ســـواء داخل رحم الأم أو بعد ميلاده، مثال ذلك إصابة الأم بالملاريا أو الحصبة الألمانية أو غيرها من الحميات أو الأمراض المعدية مثل (الإيدز) يؤثر بشكل كبير على سلامة أعضاء الجنين وعلى صحته العامة واستعداده العام للنمو، كذلك ما قد تتعرض له الأم من إشعاعات، أو ما تتناوله من كحوليات، أو عقاقير أو ما قد تعانيه الأم من مواقف عصبية أو انفعالات قوية.

٢- لحظات الميلاد:

قد يتعرض الطفل لصدمة شديدة في الرأس أثناء عملية الولادة، كما قد يتعرض للاختناق، أو الإصابة من جراء استخدام بعض الأجهزة المساعدة على إتمام الولادة مما قد يؤثر تأثيرًا كبيرًا على مخ الطفل، وبالتالي نجد آثاره السلبية على نموه العقلي والنفسي.

٣- البيئة الاجتماعية:

إن البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطفل منذ طفولته المبكرة والمراحل الأخرى التي تليها تؤثر بشكل كبير في نمو الفرد سواء الجسمي أو النفسي أو الاجتماعي، وتشمل البيئة الاجتماعية للفرد العناصر الآتية:

أ- الأسرة:

إن الأسرة هي الوحدة الاجتماعية والأساسية التي ترعى الفرد، فهي الخلية الأولى للمجتمع، وهي بهذا تشتمل على أقوى المؤثرات التي توجه نحو الفرد منذ بدأ حياته خاصة في مرحلة الطفولة والتي تمثل ثلث حياة الإنسان.

وتبدأ حياة الطفل بعلاقات بيولوجية حيوية تربطه بأمه، تلك العلاقات التي تقوم أساسًا على إشباع الحاجات العضوية للطفل مثل الطعام والنوم، ثم ينجم عن هذه العلاقة ويتبعها علاقات نفسية قوية تربط الطفل بأبويه وإخوته يشعر الطفل من خلالها بالأمن والانتماء.

ولا يقتصر دور الأسرة على إشباع حاجات الطفل البيولوجية من غذاء وإيواء وكساء، بل إنها تحقق -أيضًا- للطفل الحاجات النفسية والتي لا تقل أهمية عن الحاجات البيولوجية حيث إن هذا الإشباع يكون له دور أساسي في وقاية الطفل مستقبلاً من الاضطرابات النفسية والعصبية.

ب- المدرسة:

تعتبر المدرسة بمثابة مجتمع صغير يعيش فيه التلاميذ ليلقنوا العلم والمعرفة ولإشباع حاجات نفسية عجزت أن تؤديها الأسرة بعد تعقد الحياة وتقدمها، ففي المدرسة يتعود التلاميذ الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية واحترام القوانين والتمسك بالحقوق وأداء الواجبات بالإضافة إلى التعليم الأكاديمي الذي ينمي الفكر، ويفتح آفاق المستقبل أمام الأطفال.

وتعتبر بيئة المدرسة حلقة وسطى بين المنزل والمجتمع العام؛ ولذا فإن لها الدور الكبير في تحقيق التدرج في النمو العقلي والاجتماعي، فبيئة المدرسة أكثر تعقيدًا من بيئة الأسرة، حيث إنها تحتم على الأبناء أن يؤدوا الكثير من الواجبات في سبيل تمتعهم ببعض الحقوق، فالتعامل في المدرسة يقوم على علاقات تفاعل مع الأفراد والزملاء والمدرسين.

ج- المجتمع:

مما لا شك فيه أن الأسرة عليها العبء الأكبر في تربية الأبناء ونشأتهم وإن كان يعاونها في ذلك هيئات ومؤسسات أخرى مثل المدرسة والنادي والجمعيات الأهلية والحكومية وغيرها من الهيئات الموجودة في المجتمع.

والفرد باندماجه في تلك المؤسسات وتعامله معها تتكون لديه العلاقات الاجتماعية المتنوعة، وهي علاقات تتفاوت بين القوة والضعف، وبين كونها مؤقتة أو دائمة وذلك تبعًا لنوع الجماعة التي يتعامل معها الفرد.

ويتأثر الفرد بالثقافة العامة للمجتمع الذي يعيش فيه، والتي تشتمل على المعتقدات والتقاليد والعرف والقواعد الأخلاقية والدينية والقوانين والفنون وكافة الفنون والمعارف التي توجد في المجتمع.

وحيث إن لكل مجتمع ثقافة خاصة تميزه عن غيره من المجتمعات، فإن أفراد كل مجتمع يتشكلون وفقًا للثقافة السائدة في المجتمع من خلال تأثرهم بها، فيصبح لهم طابعهم الخاص الذي يميزهم عن غيرهم من أفراد المجتمعات الأخرى.

تفاعل الوراثة والبيئة:

تستفاعل وتتعاون العوامل الوراثية المختلفة مع عوامل البيئة في تحديد صفات الفرد، وفي تباين نموه، ومسالك حياته ومستويات نضجه ومدى تكيفه أو شذوذه.

وتختلف صفات الفرد اختلافا بيّنًا في مدى تأثرها بتلك العوامل، فالصفات التي يندر تأثرها بالبيئة تسمى الصفات الوراثية الأصلية مثل نوع الدم ولون العين ونوع الشعر وغير ذلك.

والصفات التي تتأثر تأثيرًا كبيرًا بالبيئة ولا تكاد تتأثر بالموروثات تسمى صفات مكتسبة مثل خلق الفرد وقيمه ومعاييره.

والصفات التي ترجع في جوهرها إلى الوراثة وتتأثر بالبيئة تأثرًا يتفاوت في مداه بين الضعف والشدة تسمى صفات وراثية بيئية أو استعدادات فطرية تعتمد على البيئة في نضجها مثل لون البشرة والذي يتأثر بأشعة الشمس وسمات الشخصية، والقدرة على التحصيل... إلخ.

ويظهر الأثر النسبي لكل من عاملي الوراثة والبيئة في نمو الأطفال، وذلك من خلال دراسة التوائم المتماثلة حينما يعيشان في بيئة واحدة، وحينما يعيش كل منهم في بيئة تختلف عن بيئة الآخر.

فإذا تربى طفل ذو قدرة عقلية فائقة في بيئة متخلفة لا تتيح له فرصة التعليم فإنه لن يستطيع القراءة أو الكتابة، وسيتأثر سلوكه بصفة عامة نتيجة عدم إتاحة الفرصة له لصقل استعداداته وظهور قدراته الكامنة.

كما أن الطفل الذي ينشأ بين الحيوانات (كما حدث في حالة الطفل الذي عثر عليه في غابة أفيرون بفرنسا) يشب كالحيوان عاجزًا عن الكلام، بالرغم من أنه يملك استعدادًا وراثيًا للكلام، ولكن لابد من بيئة إنسانية تقدح هذا الاستعداد الموروث وتحيله إلى قدرة على الكلام، وفي نفس الوقت فإن البيئة الإنسانية لا يمكن أن تجعل الحيوان الذي ليس لديه استعداد وراثي للكلام ينطق ويتكلم.

ثالثًا: الهرمونات:

الهرمونات هي إفرازات الغدد الصماء، وهي مركبات كيميائية غاية في التعقيد يحتاج إليها الجسم بأعضائه المختلفة لحفظ توازنه ونموه، والغدد بهذا الشكل تشبه المعامل الكيميائية في وظيفتها.

وتنقسم الغدد إلى قسمين:

١- غدد قنوية:

وهي غدد تجمع مواردها الأولية من الدم ثم تحولها إلى مواد تفرزها في قنوات معينة، ومن أمثلة تلك الغدد: الغدد الدمعية، والغدد اللعابية، والغدد العرقية، وغدة البنكرياس، والكبد، والبروستاتا.

٢- غدد صماء:

وهي غدد تجمع مواردها الأولية من الدم مباشرة ثم تحولها إلى مواد ومركبات كيميائية معقدة التركيب تعرف بالهرمونات، وتصب هذه الغدد إفرازاتها في الدم مباشرة دون قنوات.

وللهرمونات التي تفرزها الغدد الصماء أهمية بالغة وحيوية بالنسبة لجميع أعضاء الجسم من حيث أدائها لوظيفتها، ومن حيث النمو الجسمي، والعقلي، والانفعالي، كما أن لها تأثيرها على العمليات الفسيولوجية والنضج الجنسي وغير ذلك.

ويحتوي جسم الإنسان على عدد من هذه الغدد الصماء والتي تفرز تلك الهرمونات ذات الأهمية البالغة للجسم وتنتشر معظم هذه الغدد في النصف العلوي من جسم الإنسان، وهي:

- الغدة النخامية.
- الغدة الصنوبرية.
- الغدة الدرقية.
- الغدد جارات الدرقية.
- الغدة التيموسية.
- الغدة الكظرية (الجار كلوية).
- جزر لانجرهانز.
- الغدة التناسلية (المبيض عند الأنثى، الخصية عند الذكر).

ونعرض بشيء من التفصيل لوظيفة كل غدة من حيث علاقة الهرمونات التي تفرزها بالنمو وأثرها عليه:

الغدة النخامية:

وتقع هذه الغدة في منتصف الرأس عند قاعدة المخ في جيب صغير من عظام الجمجمة، وتتكون من فصين، فص أمامي، وفص خلفي وبينهما جزء متوسط، ويبلغ وزنها نحو نصف جرام.

وهذه الغدة تفرز عدة هرمونات تسيطر على نشاط الغدد الأخرى كالغدة الدرقية، والكظرية، والتناسلية مما جعل البعض يطلق عليها (المايسترو)، أو سيدة الغدد لأنها تنسق العمل بين أنشطة الغدد الأخرى على نحو يحفظ للجسم توازنه الحيوي.

ويفرز الفص الأمامي للغدة النخامية حوالي (١٢) هرمونًا، ويفرز الفص الخلفي أكثر من نوعين من الهرمونات، ويعتبر هرمون النمو من أهم الهرمونات التي يفرزها الفص الأمامي للغدة النخامية، وهو يعمل منذ الشهور الأولى من حياة الجنين.

ونقص هرمون النمو في الدم قبل البلوغ يعوق عملية نمو العظام لدى الطفل فيتحول إلى قزم، كما أن نقص هذا الهرمون يؤدي إلى السمنة المفرطة.

وزيادة إفراز هرمون النمو قبل البلوغ يؤدي إلى نمو سريع وشاذ في العظام والجذع والأطراف فيؤدي إلى زيادة شاذة في طول الفرد، وضعف في القدرة العقلية والجنسية.

وحدوث زيادة إفراز هذا الهرمون بعد البلوغ يؤدي إلى تضخم الأطراف ونموها في الاتجاه العرضي، وكذلك إلى تضخم عظام الفك السفلي وتشوه عظام الوجه واليدين.

وبالإضافة إلى هرمون النمو ذي الأثر البالغ في حياة الإنسان يفرز الفص الأمامي للغدة النخامية –أيضًا– هرمونًا يؤثر في الغدد الجنسية عند النساء وفي تنظيم دورة الحيض ولبن الرضاعة.

أما الهرمونات التي يفرزها الفص الخلفي للغدة النخامية فإنها تساعد على زيادة نشاط الأمعاء والمثانة، وتقوية عضلات الرحم أثناء الولادة، كما أنها تؤثر على ضغط الدم وتنظيم الماء في الجسم.

الغدة الصنوبرية:

وهـــذه الغـــدة تقع بين فصي المخ، ويبلغ طولها حوالي ١سم وعرضها حوالي نصف سم وتضمر هذه الغدة قبيل مرحلة البلوغ، وتفرز هذه الغدة هرمونات معينة وظيفـــتها السيطرة على الغدد التناسلية وإعاقتها عن النشاط خلال مرحلة الطفولة؛ ولذا فإن هذه الغدة تضمر قبيل وصول الطفل إلى مرحلة البلوغ لأن وظيفتها بذلك تكون قد انتهت بالمحافظة على نمو الطفل الطبيعي والذي يلائم مرحلة الطفولة، حيث إن أي اخـــتلال في هـــرمونات هـــذه الغدة أو ضمورها في وقت مبكر قبل السن المعـــروفة لـــبدء مرحلة البلوغ والمراهقة يؤدي إلى حدوث نضج جنسي مبكر، وما يصاحب ذلك من مظاهر، وهي تغيرات لا تناسب مرحلة الطفولة.

الغدة الدرقية:

توجـــد الغدة الدرقية في الرقبة أمام القصبة الهوائية، وهي الغدة المسئولة عن إفراز هرمون الثيروكسين، وهذا الهرمون يتكون –أيضًا– بكميات قليلة في الكبد، ويـــتأثر النمو بأي نقص يصيب نسبة الثيروكسين في الدم، فإذا حدث نقص لنسبة الثيروكسين في الدم قبل البلوغ فإن نمو عظام الإنسان يتوقف في الطول بينما يزداد في العرض مما يؤدي إلى ظهور السمنة المرضية وتأخر ظهور الأسنان، كذلك يؤدي هذا النقص إلى تأخر المشي عند الأطفال وكذلك إصابتهم بالضعف العقلي.

وإذا حـــدث هذا النقص بعد البلوغ فإن النسيج الضام الذي يوجد تحت الجلـــد يتضـــخم، وهذا يؤدي إلى سقوط الشعر وتورم الوجه والأطراف ويقل النبض وتنخفض درجة الحرارة قليلاً، وهذه الأعراض تعرف بمرض مكسيديما.

وكما يتأثر النمو بنقص نسبة الثيروكسين في الدم، فإنه يتأثر –أيضًا– بزيادة هـــذه النسبة في الدم عن معدلها الطبيعي، فإذا حدثت تلك الزيادة قبل البلوغ فإن

الطفل ينمو نموًا سريعًا لا يتناسب ونموه الطبيعي، وإن حدثت بعد البلوغ فإن ذلك يـؤدي إلى ارتفاع درجة حرارة الجسم عن الدرجة العادية وإلى ضعف في القلب وسرعة في التنفس وجحوظ في العينين ويصبح الفرد شديد الانفعال.

الغدد جارات الدرقية:

وهـي عبارة عن أربع غدد صغيرة تقع بجوار الغدة الدرقية كل زوج فيها بجـوار فـص من فصي الغدة الدرقية، وتقوم الهرمونات التي تفرزها تلك الغدد بتنظيم وضبط حاجة الجسم إلى الفسفور والكالسيوم في الدم، فزيادة الهرمونات التي تفرزها تلك الغدد في الدم يسبب ليونة في العظام وتشوها في شكلها.

أمـا نقـص إفـراز تلك الهرمونات في الدم فإنه يؤدي إلى الصداع الحاد والهـبوط العام، والشعور بالضيق والبلادة والخمول العقلي، بالإضافة إلى سرعة الاستثارة الانفعالية، والصراخ المتواصل الحاد لأتفه الأسباب.

الغدة التيموسية:

وتقـع هـذه الغدة في الجزء الأعلى من التجويف الصدري وتتكون من فصين، وتضمر هذه الغدة عند البلوغ مثلها مثل الغدة الصنوبرية، وما يزال هناك قصـور في معـرفة الوظيفة الحقيقة لهذه الغدة، وإن كان من المعروف عنها أن مرضها يؤدي إلى تأخر ضمور الغدة الصنوبرية، وهذه بدورها تؤثر في النمو، وأن ضعف هذه الغدة له ارتباط بالضعف العقلي وتأخر المشي عند الأطفال إلى سن الرابعة بينما يؤدي تضخم هذه الغدة إلى صعوبة التنفس والشعور بالاختناق.

الغدة الكظرية (الجار كلوية):

يوجـد في جسم الإنسان غدتان كظريتان تقع كل واحدة منها فوق إحدى الكليتين، وتتكون كل غدة من قشرة خارجية ولب داخلي، وتفرز القشرة هرمونات تختلف فـي تكوينهـا الكيميائي ووظائفها عن الهرمونات التي يفرزها اللب.

ويـــودي نقص إفراز هرمونات قشرة الغدة الكظرية إلى فقدان في الشهية وضعف عام وأنيميا وشعور بالتعب والإنهاك لأقل مجهود، بالإضافة إلى انخفاض في ضغط الدم واضطرابات في الهضم والضعف الذهني وبذلك ينتاب الفرد هبوط عام في حيويته سواء من الناحية البدنية أو الاجتماعية أو العقلية والانفعالية وهذه الأعراض هي ما يطلق عليه مرض أديسون.

ومـــن ناحية أخرى فإن زيادة هرمونات قشرة الغدة الكظرية في الدم عن معدلهـــا الطبيعي يؤدي إلى آثار سيئة خاصة بالنسبة للنمو الجنسي ونمو الأسنان والعظام مما يجعل توازن الفرد العام في حالة اختلال وعدم تناسق فيتأخر نمو الفرد العقلي وتزداد حساسيته فيثور وينفعل لأبسط الأسباب.

أما لب الغدة الكظرية فيقوم بإفراز هرمون الأدرينالين، والذي تتلخص وظيفته في مســـاعدة الفرد على مجابهة المواقف الفجائية والتي قد تهدد كيانه وتعرضه للخطر فـــيزداد إفـــراز هرمون الأدرينالين في الدم والذي يحول الجلوكجين (النشا الحيواني) المخـــزون في الكبد إلى سكر في الدم كطاقة تحول إلى المخ والنخاع الشوكي فيقوي الجهاز العصبي الذاتي للفرد وتقوي عضلاته ويزيد مـــن طاقة الإنسان وحدة تفكيره وســـرعة نزوعه لمواجهة الموقف الطارئ، ويصحب ذلك ازدياد في ضربات القلب وفي حركة الرئتين لتمد الإنسان بما يحتاجه من هواء أثناء عملية الاحتراق.

جزر لانجرهانز:

وهـــي عبارة عن غدد صغيرة توجد في البنكرياس وتفرز الأنسولين الذي يســـاعد عـــلى احتراق السكر الزائد في الدم، ونقص إفراز هذا الهرمون يسبب مرض السكر بما له من مضاعفات خطيرة حتى في الأطفال.

الغدد التناسلية:

توجد الغدد التناسلية عند الذكور والإناث، وذلك في شكل خصيتين لدى الذكـــور ومبيضين لدى الإناث، وتؤثر هذه الغدد بإفرازاتها في التفرقة بين الذكر والأنـــثى، حيث تؤثر بشكل مباشر على الصفات المختلفة للذكر والأنثى سواء بالنســـبة للصـــفات الجنسية الأولية والتي تتلخص في شكل ووظائف الأعضاء التناســـلية، أو بالنسبة للصفات الجنسية الثانوية مثل ضخامة الصوت أو نعومته وخشونة الجلد وغير ذلك من الصفات التي تميز الرجل عن المرأة.

ويؤثـــر نشـــاط هذه الغدد بطريقة غير مباشرة وبوجه عام على النمو تبعًا لاخـــتلاف جنس الفرد ذكرًا كان أم أنثى، كما يؤثر على نشاط الجهاز العصبي وعلى عمليات الهضم والتمثيل الغذائي وعلى نشاط بعض الغدد الأخرى.

كما يتأثر من ناحية أخرى نشاط هذه الغدد بهرمونات غدد أخرى كالغدة النخامية والصنوبرية والتيموسية.

ويظـــل نشـــاط الغدد التناسلية كامنا حتى مرحلة البلوغ، وعندئذ يبدأ نشاطها فتفرز هرمونات في الدم، فتحدث بذلك تغيرات في النمو والتي تؤدي إلى ظهور الصفات الأولية والثانوية للذكر والأنثى.

رابعًا: الغـــــذاء:

يـــتأثر نمـــو الطفل بنوع وكمية الغذاء التي يتناولها، فالغذاء يزود الجسم بالطاقة التي يحتاج إليها للقيام بنشاطه سواء كان هذا النشاط داخليًا أم خارجيًا، وسواء كان نفسيا أو بدنيا حيث إن ما يتناوله الفرد من غذاء يحتوي البروتينات والأملاح المعدنية التي لها أهمية كبيرة في تكوين الخلايا وبناء الجسم.

كذلـــك فإن الغذاء يحتوي على كثير من الفيتامينات التي تساعد على النمو الطبيعي للإنسان من ناحية وعلى وقايته من الإصابة بالكثير من الأمراض من ناحية أخرى، كما أن لبعض الأملاح المعدنية دورًا فعالاً في بناء الخلايا وإصلاح التالف منها، وحتى الماء فلا غنى عنه في جميع عمليات الغذاء حيث تحدث في الوسط الذي يكونه جميع التفاعلات الكيميائية، كما أنه ضروري جدًا في عمليات الهضم وبناء الخلايـــا، بالإضافة إلى ذلك فإن ما يحتويه الغذاء من دهون ونشويات وسكريات يزود الإنسان بالطاقة، ويعمل على ضبط درجة حرارة الجسم.

وبشـــكل عـــام فإن الفرد يحتاج في نموه واستمرار نشاطه إلى مواد دهنية وسكرية ونشوية، وإلى البروتينات والفتيامينات والزلال والمـــاء، وبعض الأملاح المعدنية، وهو يحصل على كل هذه العناصر من خلال الغذاء.

ويـــؤدي نقـــص التغذية إلى إعاقة عمليات النمو وإلى الإصابة بكثير من الأمـــراض فـــيؤدي إلى التبلد والهزال وعدم القدرة على مزاولة النشاط والبلادة الذهنية كما يؤدي إلى تأخر النمو بشكل عام.

خامسًا: عوامل أخرى ثانوية:

١ – أعمار الوالدين:

يتأثر نمو الأبناء إلى حد ما بأعمار الوالدين، فقد أثبتت بعض الدراسات أن الآباء الذين ينجبون أبناءهم وهـــم في مرحلة الشباب يكون الأبناء أطول عمرًا، وأكثر صحة جسمية ونفسية من الأبناء الذين يتم إنجابهم من أبوين تخطيًا مرحلة الشباب إلى مرحلة وسط العمر.

كمـــا أن بعـــض الدراســـات ذهبت إلى أن نسبة الأطفال الذين يولدون مشـــوهـــين، أو يعانون من نوع ما من الضعف العقلي تزيد بزيادة أعمار الآباء خاصة بعد سن الخامسة والأربعين.

٢- الولادة المبتسرة:

يولد بعض الأطفال ولادة مبتسرة، أي أنهم يولدون قبل اكتمال المدة الطبيعية للحمل، ولذلك تتأثر حياتهم وصحتهم، وسرعة نموهم بمدة الحمل، فنجدهم غالبًا ضعاف البنية وضعاف البصر وأكثر تعرضًا للأمراض.

٣- مستوى تعليم الوالدين:

أظهرت العديد من الأبحاث والدراسات أنه كلما ارتفع مستوى تعلم الوالدين بصفة عامة، والأم على وجه الخصوص، يكون الوعي والاهتمام بالتنشئة الاجتماعية وأساليبها السليمة أكثر وأجدى، على حين أن تدني هذا المستوى يصاحبه عادةً اتباع أساليب تقليدية وأفكار خاطئة عن تنشئة الطفل لا تكون لصالح نموه النفسي بصفة عامة.

٤- المناخ النفسي السائد في الأسرة:

يحدد المناخ النفسي السائد في الأسرة نمو شخصية الطفل ومعالم تكوينها ونضجها، وينعكس هذا المناخ على طبيعة العلاقة الانفعالية بين الأبناء والآباء، حيث اتضح أن الأطفال الذين ينشأون في أسرة متصدعة أو تعاني من مشكلات نفسية واجتماعية غالبًا ما يعانون من سوء التوافق ويتأثر نموهم النفسي والاجتماعي وحتى الجسمي، فليست العبرة بأساليب تنشئة الطفل ومهارة استخدامها، ولكن الأهم من ذلك مراعاة الجانب السيكولوجي لهذه الأساليب أي دفء وعمق وأصالة العلاقات الانفعالية التي تربط الطفل بوالديه، والتي يشعر من خلالها بالحب والثقة والأمن والأمان، والتقبل والانسجام فينمو نموًا طبيعيًا سواء من الناحية النفسية أو الاجتماعية ولا يغيب عنا تأثير هذين الجانبين على النمو الجسمي للفرد.

٥- السلالة:

تختلف الأجناس البشرية في سرعة نمو أفرادها، فمثلاً نمو الطفل المصري يختلف عن نمو الطفل الياباني أو الصيني، وهذا وذاك يختلفان في نموهما عن الطفل الأوربي، فقد أوضحت بعض الدراسات أن سرعة نمو أطفال البحر الأبيض تفوق سرعة نمو أطفال أوربا.

٦- الهواء النقي وأشعة الشمس:

حيث يتأثر النمو بدرجة نقاء الهواء الذي يتنفسه الطفل؛ لذا فإن أطفال الريف والسواحل ينمون أسرع من أطفال المدن المزدحمة بالسكان، كما أن لأشعة الشمس أثرها الفعال في سرعة النمو.

٧- الانفعالات الحادة:

يتأثر نمو الطفل بما يتعرض له من انفعالات حادة سواء في مجال الأسرة أو المدرسة، حيث تسبب له القلق والخوف والذعر وتهدد أمنه وسلامة نفسه، فيتأثر بذلك نموه الجسمي والفسيولوجي والنفسي والاجتماعي بشكل كبير.

نواحي التغير التي تطرأ على النمو:

أثناء عملية النمو تحدث العديد من التغيرات التي تظهر في صورة مظاهر مختلفة للنمو، وإن كانت تسير كوحدة متماسكة في توافق وانسجام تام، ولكل مظهر من مظاهر النمو جوانبه العديدة، وإذا حدث أي اضطراب أو نقص أو شذوذ في أي مظهر منها فإنه يؤدي إلى اضطراب في التكوين العام للفرد، وكذلك في الأداء الوظيفي لشخصيته.

ويمكن إيجاز أهم مظاهر التغير في النمو فيما يلي:

١- مظاهر التغير في النمو الجسمي:

وتظهر التغيرات في هذا الجانب في:

- النمو في الطول والوزن.
- النمو والتغير في الهيكل العام للجسم.
- التغير في أنسجة وأعضاء الجسم.
- تغير حجم ونسب الجسم إذا ما قورنت ببعضها في المراحل المختلفة.

٢- مظاهر التغير في النمو الفسيولوجي:

ويقصد به ما يحدث من نمو وتغير في أداء أعضاء الجسم لوظائفها المختلفة مثل ما يحدث من تغير في:

- نمو وظيفة الجهاز العصبي فيتطور التآزر الحركي والاستجابي للفرد.
- نمو وظيفة القلب وما يتبعها من تغير في النبض وضغط الدم.
- نمو وظيفة الجهاز الهضمي حيث ينمو ويتطور من حيث قدرته على هضم الأنواع المختلفة من الطعام، كما تتطور عملية التمثيل الغذائي.
- تطور وظيفة الجهاز التنفسي حيث يصبح التنفس مع النمو أكثر عمقًا وأقل في السرعة.
- تطور وظيفة الجهاز الغدي (الغدد الصماء) والذي يسيطر عليه في مجمله الغدة النخامية فمع النمو تتوقف بعض الغدد عن إفراز هرموناتها، وتبدأ في نفس الوقت غدد أخرى في القيام بوظائفها في إفراز الهرمونات وذلك تبعًا للمرحلة العمرية التي يمر بها الفرد.
- تطور وظيفة الحواس (طول النظر في فترات معينة من الطفولة، وقصره في مراحل أخرى من النمو).

- التغيرات التي تحدث لعملية النوم، حيث تقل فترة النوم مع التقدم في النمو، فتطول فترة نوم الأطفال، وتقل تدريجيًا مع التقدم في عملية النمو.

٣- مظاهر التغير الحركي:

ويتضح ذلك في:

- نمو حركة الجسم وسرعة انتقاله من مكان لآخر.
- المهارات الحركية والكتابية وغير ذلك.

٤- مظاهر التغير العقلي:

- حيث تنمو الوظيفة العقلية العامة (الذكاء) باضطراد أثناء مراحل الطفولة والمراهقة.
- تنمو العمليات العقلية العليا كالإدراك والحفظ والتذكر والانتباه والتخيل والتفكير.

٥- مظاهر النمو الاجتماعي:

- ينمو التفاعل الاجتماعي للأطفال بالتدريج.
- تتسع دائرة علاقاتهم فتشمل أفراد خارج الأسرة.
- تتكون الصداقات ويزداد عددها.
- النزوع إلى الاستقلال عن الأسرة.
- تكوين الضمير، وتمثل قيم واتجاهات الجماعة أو المجتمع.

٦- مظاهر التغير الانفعالي:

- تنمو الانفعالات المختلفة، ويتطور ظهورها مثل عاطفة الحب والكره والسرور والحزن، والحنان والانقباض والخوف والتقزز والغضب والتهيج.

٧- مظاهر التغير الجنسي:

تظهر التغيرات في هذه الناحية من جانبين، وهما الجانب الجسمي والجانب النفسي:

- حيث ينمو الجهاز التناسلي، كما تنمو وظيفته.
- كما ينمو السلوك الجنسي ويتغير.

مراحل النمو

إن مـــراحل النمو متصلة ومتداخلـــة ولا يوجد بينها فواصل ظاهرة، ولا يحـــدث فـــيها طفـــرات ينـــتقل الفرد بها من مرحلة إلى أخرى، فالنمو مستمر ومتلاصـــق مـــن خلال عمليات مستمرة ومتدرجة، وإنما يتم تقسيم النمو إلى مـــراحل كتقســـيم ضـــمني أو اعتباري، وذلك لتسهيل دراسة النمو ومظاهره المختلفة، على القائمين، والمهمتين بدراسة النمو.

وفيما يلي بيان لمراحل النمو كما اتفق عليها العديد من الباحثين في هذا المجال:

- مرحلة ما قبل الميلاد، ومدتها (٢٨٠) يومًا، أي: تسعة أشهر تقريبًا.
- مرحلة الرضاعة (المهد) وتبدأ من الميلاد حتى نهاية السنة الثانية.
- مرحلة الطفولة المبكرة من بداية السنة الثالثة وحتى نهاية السنة الخامسة، وهي ما يطلق عليه بمرحلة الروضة (ما قبل المدرسة).
- مـــرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة، وتبدأ من بداية السنة السادسة إلى نهاية الحادية عشرة، وبداية الثانية عشرة.
- مرحلة المراهقة وتبدأ من بداية الثانية عشرة إلى نهاية الحادية والعشرين، وتنقسم إلى:
  - المراهقة المبكرة، من ١٢ إلى ١٤ سنة.
  - المراهقة الوسطى، من ١٥ إلى ١٧ سنة.
  - المراهقة المتأخرة، من ١٨ إلى ٢١ سنة.

وسنعرض لكل من مرحلة الطفولة المتأخرة، والمراهقة بشيء من التفصيل:

مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة من ٦-١٢سنة

وهي المرحلة التي تبدأ ببداية التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية وتنتهي بنهاية دراسته فيها، وانتقاله إلى المرحلة الإعدادية.

وتتميز مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة باستغراقها لمعظم سنوات الطفولة، بالإضافة إلى اتسامها بالبطء النسبي للنمو، خاصة النمو الجسمي والفسيولوجي.

كما تتميز هذه المرحلة بتعاظم دور البيئة الخارجية في حياة الطفل، واتساع مداها لتشمل بالإضافة إلى الأسرة كل من المدرسة، وجماعة الرفاق واللعب والمنطقة السكنية ووسائل الاتصال الجمعي خاصة التليفزيون.

ويعتبر عالم الطفولة الوسطى والمتأخرة أكثر اتساعًا وامتدادًا من العالم الصغير المحدود في مرحلة المهد أو الطفولة المبكرة، والذي يكاد أن يقتصر على الأسرة فقط، ويختلف الطفل في هذه الفترة عما كان عليه قبل ذلك في مظاهر كثيرة، وفيما يلي أهم مظاهر النمو في مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة:

أولاً: النمو الجسمي والفسيولوجي:

يغلب على هذه الفترة بطء النمو الجسمي والفسيولوجي عن المرحلة السابقة من عمر الطفل، وتتغير نسب الجسم والذي يستتبعه نمو كبير في الحجم، إذ تأخذ نسب نمو الجذع والرأس والأطراف في الاعتدال لتقترب من نظيراتها عند الرشد، فيصل حجم رأس الطفل في نهاية هذه المرحلة قرب حجم رأس الراشد، وتستطيل الأطراف، ويزداد نمو العضلات وتقوى العظام، وتتساقط الأسنان اللبنية، وتظهر الأسنان الدائمة.

ويبطؤ النمو في الوزن، ويصل إجمالي الزيادة في الطول حتى نهاية هذه المرحلة ما يقرب من ربع طوله في المرحلة السابقة، وفي نهاية هذه المرحلة يكون الإناث أكثر طولاً ووزنًا من الذكور، ويتكون في أجسام الذكور نسيج عضلي، في حين يترسب الشحم في أجسام الإناث.

وفي هـــذه المرحلة يصبح التنفس أعمق وأبطأ من ذي قبل، وكذلك الحال بالنســـبة لضربات القلب التي تقل بالتدريج حتى تقترب من نظيرها عند الراشد، ويـــزداد بالتدريج ضغط الدم، ويتناقص النبض وتقل عدد ساعات النوم لتستقر عـــند عشر ساعات يوميًا، ويضطرد ازدياد حجم المعدة وتقوى على هضم كافة أنواع الغذاء، كما تتسع الرئتان، ويزداد القلب قوة وحجمًا.

ويأخذ نشاط بعض الغدد في التوقف في نهايات هذه المرحلة خصوصًا الغدة الصنوبرية والتيموسية ليتيح الفرصة للغدد التناسلية لتبدأ في النشاط، وخلال هذه المرحلة يقاوم الطفل الأمراض، ويتحمل التعب، وينخفض معدل الوفيات بينهم.

ثانيًا: النمو الحركي:

يـــبدو الـــنمو الحركي واضحًا في هذه المرحلة، فيصبح الطفل دائم اللعب والحركة بحيث لا يكاد يستقر على حال.

وتزداد قوة الطفل وقدرته على الحركة في نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة حتى تصل إلى ضعف ما كانت عليه في المرحلة السابقة.

والطفل منذ بداية هذه المرحلة يمكنه أن يسيطر تمامًا على عضلاته الكبيرة وأن يتحكم فيها، في حين أن سيطرته على عضلاته الدقيقة السيطرة التامة لا تتم إلا عند بلوغه العام الثامن من عمره.

والفرق بين الجنسين في النمو الحركي في هذه المرحلة يتمثل في:

- ميل الذكور إلى الحركة التي تحتاج إلى قوة وعنف كلعب الكرة والجري والقفز والتسلق وركوب الدراجات.
- في حين أن الإناث يفضلن المهارات الحركية الخفيفة.

ثالثًا: النمو العقلي والمعرفي:

يسير النمو العقلي في مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة ببطءٍ إذا ما قورن بالنمو العقلي في مرحلة الرضاعة، ومرحلة الطفولة المبكرة.

وبـبداية مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة يبدأ الطفل الالتحاق بالمدرسة الابتدائـية، ويـبدأ في اكتسـاب الكثير من الخبرات العقلية المعرفية، والمهارات التحصيلية التي تزوده بحصيلة من المعلومات والمعارف.

وتتضح جوانب النمو العقلي من خلال:الإدراك:

يـتطور الإدراك فيـبدو واضحًا في بداية هذه المرحلة أن إدراك الطفل للأشياء المتباينة أكثر من إدراكه للأشياء المتشابهة، ففي الحروف الهجائية يدرك الطفل الحروف المتباينة مثل (ب، ك)، في حين يصعب عليه إدراك الحروف المتشابهة مثل (ح، خ).

وبالنسـبة لـلإدراك المكاني فإنه يكون بطيئًا في بداية تلك المرحلة وينمو تدريجـيًا حـتى سن الثانية عشر، فيصبح الطفل مع نهاية هذه المرحلة قادرًا على التمييز بين الاتجاهات، وتحديد الموقع.

الانتباه:

يستدعي الانتباه تركيز وحصر النشاط الذهني في اتجاه معين مدة من الزمن، ويعتـبر الأطفـال أقل قدرة على الانتباه، فالطفل يصعب عليه أن يركز انتباهه ويتحرر من العوامل الخارجية المحيطة به والتي تعمل على تشتيت الانتباه.

وتـتزايد قدرة الطفل على الانتباه إلى حد ما مع بلوغه السابعة وحتى نهاية هـذه المـرحلة، فيصبح الطفل أكثر قدرة على تنظيم نشاطه الذهني، وأن يركز انتباهه لمدة أطول في موضوع محدد.

التذكر:

يختلف التذكر في هذه المرحلة العمرية عما قبلها حيث كان التذكر في مرحلة ما قبل المدرسة عبارة عن تذكر آلي كأن يسترجع الطفل أغنية أو نشيدًا حفظه عن ظهر قلب دون فهم.

ويتميز تذكر الطفل في مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة بميله إلى حفظ وتذكر الموضوعات التي تقوم على الفهم والإدراك.

التفكير:

مع بداية مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة يكاد يكون تفكير الطفل تفكيرًا عمليًا إلى حد كبير حيث يميل الطفل إلى فحص الأشياء ومحاولة فكها وتركيبها، كما يميل إلى معرفة الألغاز وجمع وتداول أكبر عدد منها.

ويتدرج التفكير خلال هذه المرحلة من تفكير حسي إلى تفكير مجرد، ومع نهاية هذه المرحلة يبدأ لدى الطفل بدايات التفكير المنطقي والاستدلال المجرد.

ويأخذ التخيل اتجاها جديدًا في هذه المرحلة عما كان عليه في مرحلة الطفولة المبكرة وذلك نتيجة النمو والنضج العقلي فيغلب على خيال الطفل الإبداع والتركيب فيصبح الطفل قادرًا على إبداع صور لا توجد في الواقع.

الذكاء:

ينمو الذكاء حتى سن الثانية عشرة، ويكون أبطأ بعد وصول الطفل لسن الثانية عشرة من عمره وخلال المراهقة.

وبصفة عامة نجد أن الطفل مع نهاية هذه المرحلة يكون قد وصل إلى نصف إمكانيات نمو ذكائه في المستقبل، كما تتمايز القدرات الخاصة.

رابعًا: النمو اللغوي:

تتميز هذه الفترة من حياة الطفل باستخدام الجمل المركبة الطويلة، مع القدرة على نقل التعبير الشفوي إلى تعبير كتابي، وتتضاعف محصلة الطفل اللغوية خلال مرحلة الطفولة المتأخرة، والتي تمثل السنوات الأخيرة من التعليم الأساسي، ويتجه إلى فهم الألفاظ المجردة ودلالات الكلمات، وتظهر تعبيرات الضمائر في المحادثة والكتابة بشكل صحيح.

خامسًا: النمو الحسي:

يطّرد نمو الإدراك الحسي في هذه المرحلة، وتستكمل معظم عمليات التآزر بين الحواسّ بعضها وبعض من جهة وبينها وبين أجهزة الحركة خصوصًا العضلات الصغرى من جهة أخرى، وتختفي بالتدريج ظاهرة طول النظر الشائعة بين غالبية الأطفال في سن ما قبل المدرسة ويزداد التوافق البصري –اليدوي بحيث يمكن للطفل معالجة معظم الأشياء الدقيقة بأطراف أصابعه بشكل جيد.

كذلك يستطيع الطفل في هذه المرحلة التمييز بين الألوان بدرجاتها المتشابهة بما في ذلك الرماديات.

وخلال هذه المرحلة من حياة الطفل تزداد دقة السمع، بما يساعد الطفل على التحصيل والتفاعل الجيد مع محيطه.

سادسًا: النمو الانفعالي:

توصف هذه الفترة بالطفولة الهادئة نظرًا لخلوها النسبي من حدة الانفعالات وتدفقها؛ إذ يساعد ما أحرزه الطفل من استقلال نسبي عن والديه وخروجه من دائرة تمركزه حول ذاته، واتساع علاقاته الاجتماعية كل ذلك يساعده على التحكم في انفعالاته فتصبح أقل حدة، وأكثر تناسبًا مع الموقف الذي يتعرض له الطفل.

وفي الطفولة المتأخرة يتميز الأطفال بتقبل انفعالات الآخرين ومجاملتهم في المواقف التي تستدعي ذلك، فنجدهم يتعاطفون مع من حولهم.

وتظهر أحلام اليقظة لدى بعض الأطفال حيث يلجأ إليها الأطفال بشكل لا شعوري كحيلة هروبية لمواجهة الإحباط والفشل، وعدم تحقيق الرغبات القوية، فيجد الطفل في أحلام اليقظة متنفسًا لما لم يستطع تحقيقه في الواقع.

وتعتبر أحلام اليقظة تعبيرًا انفعاليًا طبيعًا في هذه المرحلة، إلا أنه قد يحدث أن يسرف بعض الأطفال في أحلام اليقظة ويستغرقوا فيها بشكل كبير، ويحدث ذلك عندما تكون ظروفهم الاجتماعية والأسرية سيئة ومتأزمة كتصدع الأسرة، أو الفشل الدائم في المدرسة، أو عدم تلبية الاحتياجات بسبب الفقر أو البخل، أو لشعور الطفل الدائم بالنبذ والإهمال.

ومع أن أحلام اليقظة تعتبر من الوظائف الانفعالية الإيجابية، إلا أن الإسراف فيها يعتبر مؤشرًا لما قد يكون لدى الطفل من قلق أو اضطراب نفسي.

كما يظهر شعور الغيرة لدى الأطفال في تلك المرحلة حيث يغار الطفل من زملاء المدرسة، أو من إخوته أو أصدقائه.

وبوجه عام فإن الطفل خلال هذه المرحلة يصبح أكثر قدرة على السيطرة على انفعالاته، وأكثر إدراكا للقيم الخلقية، وإن كان الطفل في هذه المرحلة لا يتقبل بسهولة القيم الأخلاقية المجردة البعيدة عن المواقف العملية الملموسة.

سابعًا: النمو الاجتماعي:

يتميز النمو الاجتماعي في هذه المرحلة بالتباين والتنوع، فيكون لكل من الأسرة والمدرسة دورها الهام فيما يتعلق بعملية نقل التراث الثقافي للطفل، كما يزداد دور جماعة الرفاق والنادي.

ويتعاظم شعور الطفل بالانتماء لجماعة الرفاق أو النادي أو الزملاء، ويجد في ذلك تأكيدًا لهويته وفرديته.

ومن أهم مظاهر النمو الاجتماعي في هذه المرحلة:

الصـــداقة: يستطيع الطفل في هذه المرحلة تكوين صداقات بينه وبين غيره من الأطفال وتبدأ الصداقة في أول الأمر بطفلين، ثم ينمو الطفل وتتعدد صداقاته، وتـــتأثر الصداقة لدى الأطفال بالجنس، فالطفل في عمر الثامنة يفضل الاندماج وتكويـــن الصـــداقات مـــع الذكور الذين في مثل سنه، حيث تتجانس جماعة الأصدقاء من الأطفال ويستمر هذا التجانس إلى مرحلة المراهقة، ومن العوامل التي تسبب توثيق صلات الصداقة بين الأطفال تقارب العمر الزمني، وتقارب الميول، وتقارب القدرات التحصيلية أو الذكاء.

المـــيل إلى الاحتكاك بالآخرين: حيث يميل الأطفال خاصة في أواخر هذه المـــرحلة إلى الجلوس مع الكبار والتحدث إليهم، فنجد الطفل يصاحب أباه في تنقلاته كما تميل الطفلة الأنثى إلى مصاحبة الكبار من النساء والجلوس معهن.

اللعـــب: يمـــيل الأطفال في مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة إلى اللعب الجماعي، ويقومون بتكوين الجماعات، ويزداد تأثير تلك الجماعات على الطفل فيتمـــثل آراءهـــا، ويتقبل قراراتها، وينصاع لأوامرها، وعن طريق اللعب يحاول الطفل تحديد مكانته الاجتماعية بين رفاقه وأقرانه.

الزعامة: تبدأ سمات الزعامة في الظهور منذ ســـن السادسة من العمر، ثم تـــنمو وتترسخ مع زيادة النمو، فنجد بعض الأطفال يتزعمون غيرهم ويؤثرون فيهم ويوجهون نشاطهم وعلاقاتهم، وذلك بما لديهم من قدرات خاصة تؤهلهم لذلك مثل ضخامة البنيان الجسمي، وزيادة النشاط والحيوية، والنضج الانفعالي، وتوقد الذكاء، مما يجعلهم أكثر قدرة على التأثير في الآخرين والسيطرة عليهم.

ثامنًا: النمو الخلقي والديني:

يكتسب الطفل السلوك الخلقي عن طريق التفاعل الاجتماعي بمفهومه الواسع والذي يبدأ بعلاقته بوالديه وإخوته وأقاربه، ويكون لجماعة الرفاق والصداقة والمدرسين، وغيرهم من الراشدين دورهم المؤثر في هذا النمو، وإن كانت أسس هذا النمو تنشأ أساسًا في الأسرة، وبالتحديد من خلال معاملة الوالدين، والمواقف المختلفة للتنشئة الاجتماعية.

كما تنمو المفاهيم الدينية وتتطور لدى الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة فنجد الطفل يناقش والديه وأساتذته في كثير من الأمور الدينية، ويسأل عن كثير منها من تلقاء نفسه، وهنا يتجلى دور الأسرة في بناء الجانب الإيماني والتعبدي للطفل من خلال تعليمه الصلاة وتعويده عليها، وتدريبه على الصيام والعبادات الأخرى، بالإضافة إلى غرس خشية الله في نفسه في السر والعلن، والإخلاص في كل أعماله.

التوجيهات التربوية لمرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة:

هناك بعض الملاحظات الهامة التي ينبغي للأسرة والمدرسة أخْذها في الاعتبار للاهتمام بالأطفال في هذه المرحلة ورعايتهم وتوجيههم التوجيه النافع، نلخصها فيما يلي:

١- وجوب ضرورة الاهتمام بالصحة الجسمية للطفل، ذلك أن الجانب الجسمي له تأثيره الكبير على باقي جوانب الطفل العقلية والنفسية والاجتماعية والمعرفية، وهنا يأتي دور المعلم والذي يتسنى له -بحكم عمله- متابعة التلاميذ فترات طويلة قد لا تتوفر للوالدين- أن يكتشف بعض جوانب الضعف الجسمي، كقصر النظر، أو الأنيميا والضعف العام أو ضعف السمع، وينبه إدارة المدرسة والأسرة إلى ذلك.

٢- الاهتمام بتدريب الأطفال في هذه المرحلة على المهارات الحركية المختلفة والتي تناسب أعمارهم.

٣- إثارة دوافع التلاميذ للتعلم بشكل صحي وصحيح، مع توجيه الاهتمام إلى أهمية الممارسة ودورها الكبير في التعلم.

٤- الاهتمام بتوفير الوسائل التعليمية المناسبة، سواء كانت وسائل سمعية أو بصرية، لدورهـــا في لفت انتباه التلاميذ في هذه المرحلة، وترغيبهم في عملية التعلم، مع توفير إمكانيات التعلم والثقافة لحفز استعدادات التلاميذ وتنمية قدراتهم.

٥- مـــراعاة ضـــرورة نمو المفاهيم قبل العمل على تكديس المعلومات في عقول الأطفال، والعمل على تنمية المواهب والميول، وتشجيع الأطفال على التعلم من خبراتهم أكثر من الاعتماد على الكبار مع أخذ المشورة منهم.

٦- التأكـــيد على أهمية العلاقة السليمة بين المعلم والطفل، وإفساح المجال للطفل للتعبير عن ذاته دون خوف أو رهبة، والاهتمام بالإرشاد التربوي.

٧- التأكيد على أهمية التواصل بين الأسرة والمدرسة في هذه الفترة لصالح الطفل، مـــع وجـــود الصراحة والشفافية في ذلك، والتنبيه على أهمية تحمُّل الأسرة لجانب من العبء الخاص بالنمو العقلي والتحصيلي.

٨- تدريـــب الطفـــل على تقبل النقد، ومساعدته على السيطرة على انفعالاته وضبطها، والفهم الصحيح لنفسه وللآخرين وللعالم من حوله.

٩- تشجيع الأطفال على التفاعل الاجتماعي السليم مع الأصدقاء واتساع دائرة المعـــارف، وتعلـــيم الطفل مراعاة الفروق الفردية بين الناس واحترام هذه الفروق الحسية والعقلية.

١٠- إتاحـــة الفرصة أمام الطفل للمشاركة في إعداد قواعد السلوك، ومعاييره ومناقشة بعض الموضوعات وتشجيعه على المشاركة في اتخاذ القرارات وبيان أهمـــية الانضمام إلى جماعات الكشافة والأشبال في المدرسة وأهمية الرحلات والمعسكرات في تنمية شخصية الأطفال واستقلاليتهم.

١١- الاهـــتمام بالـــنمو الاجتماعي والديني السليم للأطفال، وترسيخها أثناء العطـــلات الصيفية بفتح أبواب المدارس والنوادي أمام الأطفال تحت توجيه وإرشاد من قدوات مخلصة ذات تأثير فعال.

١٢- تنمـــية الانـــتماء لجنس الطفل والرضا به، بالإضافة إلى مراعاة الإعداد التربوي السليم لاستقبال التغيرات الجنسية التي تبدأ في الظهور لدى الأطفال مع نهاية هذه المرحلة وبداية مرحلة المراهقة.

المراهقة

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة انتقال خطيرة في عمر الإنسان، فهو لا يتحول من طفل إلى راشد بين عشية وضحاها، بل هناك مرحلة عمرية حرجة ودقيقة تعرف بالمراهقة "Adolescence" يتم خلالها هذا الانتقال بمظاهره المتعددة خصوصًا الجسمية والجنسية والاجتماعية والانفعالية.

ونظرًا لأن مرحلة التحول هذه لها حتمية نمائية فإن المراهقة ظاهرة عامة توجد في كافة المجتمعات المتطور منها والنامي، والقديم منها والحديث.

ولا يخلو البناء الهيكلي لأي مجتمع من وجود مرحلة عمرية وسيطة بين الطفولة والرشد هي مرحلة الشبيبة أو (المراهقة) تهدف إلى الإعداد الاجتماعي للطفل كي يأخذ دوره بين الراشدين.

ويوجد عاملان هامان يؤثران في المراهقة وهما:

١- العامل البيولوجي:

وهذا العامل ذو طبيعة بيولوجية حتمية، حيث إنه من المحتم أن تحدث مع بداية هذه المرحلة عدة نشاطات بيولوجية وفسيولوجية تحدث تغيرات واضحة في النواحي الجسمية والنفسية للطفل، وهذا العامل يحدد بداية مرحلة المراهقة بما اصطلح على تسميته " بالحُلم ".

٢- العامل الاجتماعي:

وهذا العامل ذو طبيعة نسبية تعتمد على مدى التطور الحضاري الذي قطعه المجتمع وما يتبعه من إعداد للرشد، فهذا العامل يحدد نسبيًا متى تنتهي المراهقة كمرحلة إعداد وتأهيل للرشد، وهو أمر تتدخل فيه عوامل كثيرة تتعلق بأساليب

المجتمع ومدي تقدمها أو تأخرها وكذلك مستوى المجتمع الاقتصادي والثقافي، ومع ذلك يمكن اعتبار نهاية الإعداد الدراسي الأكاديمي أو المهني للمراهق مؤشرا يدل على استقلاله عن والديه اقتصاديًا واجتماعيًا بمثابة الانتهاء من المرحلة الاجتماعية للمراهقة.

مظاهر النمو في مرحلة المراهقة

أولاً: النمو الجسمي:

تحدث للمراهق عدة تغيرات جسمية فسيولوجية سريعة وعنيفة تنتقل به من الطفولة إلى عالم الشباب أو الرشد، وتتسم هذه التغيرات بسرعتها المذهلة، وهذه الفترة بتغيراتها السريعة والكبيرة لا تناظرها فترة أو مرحلة أخرى من مراحل النمو اللهم إلا ما يحدث في مرحلة المهد ذات النمو المتضاعف في الوزن والطول ووظائف الأعضاء.

إلا أن ما يميز تلك التغيرات الكبيرة والسريعة في مرحلة المراهقة عن غيرها من التغيرات في أي مرحلة عمرية هي اتسام تلك التغيرات (خاصة الجسمية منها) بعدم التناسق أو التآزر وعدم الانسجام، إذ يكون النمو في الجهاز العظمي أكبر وأسرع من النمو في الجهاز العضلي، وتسبق بذلك الزيادة في الطول الزيادة في نمو العضلات مما يؤدي إلى تمدد العضلات وتوترها فيسبب ذلك للمراهق آلام في أنحاء متفرقة من جسده، بالإضافة إلى ضعف سيطرته على هذه العضلات مما ينتج عنه صعوبة احتفاظ المراهق بتوازنه بشكل تام، وهذا بدوره يؤدي إلى ضعف بعض المهارات الدقيقة خاصة الحركية منها والتي سبق اكتسابها في مرحلة الطفولة.

ويصاحب هذا النمو زيادة كبيرة في حجم القلب وقوته على نحو لا يساير سعة الشرايين مما ينتج عنه زيادة في ضغط الدم النمائي، ومضاعفاته مثل الشعور السريع بالتعب والإجهاد، والشكوى من الصداع والزغللة خاصة عند القيام بمجهود عضلي أو رفع الرأس إلى أعلى فجأة.

كما يحدث نمو سريع للمعدة فيزداد حجمها، وتتمدد الأمعاء فيؤدي ذلك إلى زيادة إقبال المراهق على الطعام.

وتتغير قسمات ونسب أجزاء الوجه فيبرز الفكان وتغلظ الشفتان ويبدو الأنف وكأنه أكبر حجمًا من ذي قبل وذلك بسبب تأخر نمو الجزء الأسفل من الوجه عن الجزء الأعلى منه.

وتتغير طبقات الصوت فتغلظ عند الذكور، وترق وترفع عند الإناث، بالإضافة إلى ذلك فإن الشعر يبدأ في الظهور في بعض الأماكن الداخلية من الجسم لدى الجنسين.

وتكون هذه التغيرات السريعة والكبيرة خلال الفترة الأولى من مرحلة المراهقة والتي قد تصل إلى سنتين، قد تزيد أو تنقص تبعًا لاعتبارات عدة.

ثم يتبع هذه الفترة فترة أخرى، متوسطة تستمر فيها الزيادة في الطول والوزن ولكن بمعدلات أقل من سابقتها، كما أن نسب الزيادة في أعضاء الجسم وأطرافه تأخذ في الاعتدال تدريجيًا، ويترتب على ذلك اختفاء عدم التآزر الحركي الذي ساد في بداية المراهقة بشكل تدريجي.

كما تبدأ الشرايين في الاتساع لتلائم الزيادة والقوة في القلب فيعود ضغط الدم تدريجيًا إلى وضعه الطبيعي، ويبدو الذكر ذا أكتاف عريضة وصدر أوسع، وقوة أكبر في الذراعين والساقين، في حين تبدو الأنثى أكثر رشاقة وأكثر رقة ونعومة.

وخلال هذه الفترة -أيضًا- تستكمل الخصائص الجنسية الثانوية مثل غزارة الشعر وانتشاره في أماكن الجسم الأخرى خاصة الذراعين والساقين عند الذكور، كما يتسع الحوض ويستدار الجسم لدى الفتيات وتأخذ الخصائص الجنسية الأولية في الظهور بزيادة حجم الخصيتين لدى الذكور، وفيض الطمث لدى الإناث وذلك يسبب زيادة نشاط الغدد الجنسية والكظرية في هذه الفترة من جهة، وكف نشاط الغدة الصنوبرية والتيموسية من جهة أخرى.

وفي أواخر سِنَّيْ المراهقة لا تحدث تغيرات جوهرية أو طفرات كبيرة ولكن على العكس يبطئ النمو من حيث الطول والوزن، ويزداد تحسن النسب بين الأطراف فتستقر الملامح وتنسجم مع بعضها البعض، كما تتدعم الخصائص الجنسية الأولية خلال هذه الفترة.

ثانيًا: النمو العقلي:

الذكاء: كقدرة عقلية عامة ينمو نموا مطردًا وسريعًا خلال مراحل العمر الأولى وحتى بداية مرحلة المراهقة، ويصل هذا النمو أقصاه عند بداية المراهقة ثم يبدأ البطء التدريجي في النمو العقلي مع وصول المراهق إلى منتصف تلك المرحلة إلى أن يصل هذا النمو قرب نهاية مرحلة المراهقة إلى ما يسمى بهضبة النمو أو (النضج العقلي)، وعلى ذلك فإن النمو العقلي يصل إلى منتهاه ما بين ١٩ إلى ٢٠ عامًا، وأن ما يظهر من نمو عقلي أو زيادة في نسبة الذكاء إنما يرجع إلى الخبرات وعوامل التحصيل المختلفة، كما أن القدرات الخاصة لدى المراهق تبدأ في الظهور والتمايز مع وصوله إلى سن الرابعة عشر تقريبًا، ويعبر عن ذلك بتفكك الذكاء وتمايزه من قدرة عقلية عامة إلى قدرات خاصة، وتستقر هذه القدرات عند نهاية المراهقة ويكتمل استقلالها النسبي وتزداد تخصيصًا لتصبح قريبة

من نظيرها لدى الراشد، وبذلك يمكن توجيه المراهق تعليميًا وفنيًا ومهنيًا تبعًا لما تسمح به قدراته واستعداداته الخاصة.

الانتباه: تزداد قدرة المراهق على الانتباه عما كان عليه في مرحلة الطفولة فتزداد قدرته على التركيز من حيث درجة التركيز وقلة التشتت، وأيضًا من حيث مدة التركيز والانتباه، ويستطيع بذلك أن يستوعب مواقف أو مشاكل على درجة كبيرة من التعقيد أو التشابك، ويساعده ذلك على زيادة إدراكه للبيئة من حوله، وزيادة معرفته بها وبالمتغيرات الكثيرة الموجودة بها.

التذكر: يصاحب نموَّ قدرة المراهق على الانتباه نموٌّ في قدرته على التركيز والاستيعاب والفهم والمعرفة، مما يؤدي في المقابل إلى نمو القدرة على التذكر، فالتذكر في مجمله يبنى على الفهم والاستيعاب والفهم بدوره يعتمد على القدرة على استنتاج العلاقات الجديدة وربطها بغيرها من الخبرات؛ ولذلك نجد أن هناك نموًا وزيادة في قدرة المراهق على التذكر بالمقارنة بما كان عليه في مراحل الطفولة.

التفكير: يتطور التفكير خلال مرحلة المراهقة كما أورد "بياجيه" "Jean Piaget" إلى مرحلة العمليات الشكلية، ويحدث ذلك من الثانية عشرة وحتى الرابعة عشرة حيث تكاد عمليات التفكير هذه لدى المراهق أن تقترب من نظيراتها لدى الراشد، والتي تعتبر أرقى أنواع التفكير وأكثرها تجريدًا.

ويتميز التفكير في هذه المرحلة بقدرة المراهق على اكتشاف علاقة الواقع بالممكن من حيث إن الواقع أحد الصور المحتملة للممكن، كما يتميز بالقدرة على الجمع بين التجريب والتحليل المنطقي لاكتشاف العلاقات والاحتمالات الممكنة التي تصدق على البيانات الموجودة في الواقع.

وذلـــك على عكس التفكير في مرحلة ما قبل المراهقة حيث يكون التفكير منحصرًا في الواقع فقط، حيث لا يستطيع فهم ما هو ممكن، كما لا يصل تفكيره إلى التحليل المنطقي واستخدام الرموز.

ثالثًا: النمو الانفعالي:

تتمـــيز مـــرحلة المراهقة من الناحية الانفعالية بالتدفق والعنف والتذبذب والاندفـــاع، وعدم القدرة على التحكم في الانفعالات، بالإضافة إلى أحاسيس الضيق والتبرم والتمرد الدائمة.

وتتداخل عوامل كثيرة لتحديد مسار النمو الانفعالي خلال مرحلة المراهقة فمـــنها مـــا هـــو بـــيولوجي يرجع إلى ما يحدث خلال هذه المرحلة من نشاط فسيولوجي وهرموني، ومنها ما يرجع إلى عوامل البيئة المحيطة بالمراهق سواء داخل الأســـرة بما فيها من علاقات بالوالدين والإخوة، أو خبرات التنشئة المختلفة، أو فـــي نطاق المجتمع الخارجـــي كجماعة الرفاق والزملاء والجيران والمعلمين.

أهم المظاهر الانفعالية للمراهق:

١ – الحساسية المفرطة:

يـــبدو المـــراهق في هذه المرحلة شديد الحساسية، مرهف الحس لكثير من الأمور التي لا تسبب حرجًا بالضرورة، فتنساب دموعه بسهولة ويجرح إحساسه لأتفه الأسباب.

ويرجع ذلك إلى أنه في مرحلة المراهقة تتغير البيئة الذاتية للمراهق من خلال مـــا يعتريه من تغيرات داخلية وخارجية، نتيجة للنشاط الغددي والفسيولوجي، فيشـــعر بأنه غريب عن نفسه وعن الآخرين، مما قد يجعله يشعر بالاغتراب عن الـــذات وعـــن الآخـــرين، وقد تهتز ثقته بنفسه فيعاني من الضيق وعدم الرضا والتشكك، وبالطبع فإن كل ذلك ينطبع على سلوكه مما يجعله شديد الحساسية.

٢- الشدة والاندفاع:

يبدو المراهق في كثيرًا من الأحيان مندفعًا وراء انفعالاته، متهورًا متصلبًا في رأيــه، فتتصف انفعالاته بالعنف والحدة والتطرف خاصة في المراحل الأولى من مراهقــته، فهو حاد في التعبير عن مشاعره سواء الغضب أو الفرح أو الكراهية؛ ولــذا نجده سريع الاستثارة يستجيب لسلوك الجمهرة الصاخبة الثائرة، وذلك في حماقة وتهور قد يؤدي به إلى ضرر بالغ دون أن يدرك ذلك.

٣- الخجل والارتباك:

كــثيرًا ما يظهر الخجل والارتباك على المراهق (خاصة الإناث) ويبدو في صورة احتباس الصوت، أو الصمت، أو الهروب والانزواء، مما يؤثر على علاقته بالآخرين وتفاعله معهم.

وقــد يرجع ما يبديه المراهق من خجل وارتباك إلى مظاهر التغير الجسمي والفسيولوجي السريع والكبير في هذه الفترة، والتي تشعره باختلافه عن ذي قبل اختلافًا كبيرًا، فتثير خوفه من عدم تقبل الآخرين له في شكله الجديد فيشعره ذلك بالذنب والدونية ويستثير خجله.

وقد يؤدي الخجل بالمراهق إلى الانطواء، ويحد من سلوكه نحو الغير خوفًا من الخطأ والنقد.

٤- أحلام اليقظة:

يــتخطى المــراهق أحــيانا حدود قدرته بالخيال الجامح الذي يرسم فيه طموحاتــه ومشاعره، ويحل فيه مشكلاته برسم صورة لا يستطيع تحقيقها، وقد يجــره هذا الخيال إلى الانحراف الخلقي، بالبحث عن طرق غير مشروعة لتحقيق رغــباته التي رسمها لنفسه، أو قد يستغرق في تخيلاته ويستعذبها بعيدًا عن الواقع

والعمـــل، وهنا يأتي دور الأسرة والمؤسسات الاجتماعية في توجيه المراهق وفق قدراته وطموحاته من خلال الإرشاد والنصح والقدوة المؤثرة.

٥- الكآبـــــة:

تتســم انفعـــالات بعض المراهقين بالكآبة والانقباض كرد فعل للتغيرات المفاجئة في المعالم الخارجية لجسمه، وشعوره بأن ما يحدث بداخله ليس له تفسير أو نهايـــة، كمـــا أن المراهق يشعر بأنه ند للراشدين في التفكير والإنجاز وتحمل المســئولية، وفي نفس الوقت يعتريه إحساس بضعف الحيلة، والتبعية المالية للكبار فيتردد في الإفصاح عن انفعالاته وعن رغباته خشية أن يثير نقد الآخرين ولومهم فيكتئب وينطوي على ذاته إلى أن تأتي نهاية تلك الفترة باستعادة توازنه الجسمي والنفسي، فتتدعم ثقته بنفسه، ويبدأ في التعبير عن ذاته ومشاركته الاجتماعية.

٦- التذبذب والتناقض:

تتســم انفعالات المراهق بالتذبذب والتناقض من انفعال إلى نقيضه خلال فترة زمنية قصيرة، فنجده ينساق وراء فعل ما بعناد وإصرار، ثم سرعان ما يتراجع عـــنه في ضـــعف وتـــردد مع تأنيبه لنفسه؛ ولذلك نجده مترددًا في انفعالاته بين متناقضـــات كـــثيرة مثل الحب والكره، العدوان والمسالمة، والشجاعة والخوف، والاكتئاب والانشراح، الحماس واللامبالاة، وبتقدم المراهـــق فـــي العمر يتجه بالتدريج إلى الثبات والاتزان الانفعالي.

دور الأسرة والمدرسة في رعاية النمو الانفعالي أثناء المراهقة:

إن الانفعـــال طاقـــة هائلـــة إن لم يحسن توجيهها تصبح مدمرة للفـــرد والمجـــتمع؛ فـــزيادة الانفعالات عن حدها الطبيعي وفقدان السيطرة عليها يحولها بالـــتدريج إلى ظاهرة مرضية يتعدى تأثيرها حدود الفرد إلى الأسرة بل والمجتمع

بأسـره، وهـنا يأتي دور الأسرة والمجتمع في رعاية النمو الانفعالي لدى المراهق وتوجيهه الوجهة السليمة عن طريق التوجيه والإرشاد، بغية تمكين المراهق من السيطرة على انفعالاته وتوظيفها نحو الخير والنماء.

فمن الأهمية بمكان أن تعمل الأسرة جاهدة ومعها المدرسة كمؤسسة تربوية هامة ومؤثرة على تمكين المراهق من السيطرة على انفعالاته السلبية وتنمية الجوانب الإيجابية منها وتطويرها لتستوعب الجوانب السلبية وتعديلها، فمن الطبيعي أن نجد المراهق -كما سبق أن أوضحنا- يتأرجح في انفعالاته بين الحب والكره، والشجاعة والجبن، والاكتئاب والانشراح، ولكن من خلال التوجيه والإرشاد يمكن استمالة عاطفة المراهق نحو حب الخير وفضائل الأعمال والأخلاق من صدق وأمانة وإخلاص وتعاون وكرم وشجاعة، وأمر بالمعروف ونهي عن المنكر، وذلك من خلال تذكيره بالآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة، وسيرة الصحابة التي تحث على الفضائل.

وفي الجانب الآخر تستثار انفعالاته نحو كراهية الشر والخوف منه، والتذكير بعقاب الله حتى يتجنب الرذائل من غيبة ونميمة وكذب وخيانة وجبن وفحش وغيرها.

وبما أن هذه المرحلة قد يظهر فيها الخجل الذي قد يضعف عزيمة المراهق الخلقية ويحبطها إذا كان في غير مكانه، فإنه من الضروري أن يُوجه ليكون حياؤه حياءً من الله فلازمه في سره وعلانيته حتى يطبع سلوكه بالنقاء والمصداقية والبعد عن الانحراف والفحش؛ لأن الحياء شعبة من شعب الإيمان كما قال الرسول الكريم ﷺ: " **الإيمان بضع وسبعون شعبة أفضلها قول لا إله إلا الله وأدناه إماطة الأذى عن الطريق، والحياء شعبة من الإيمان** "[1].

(١) رواه مسلم، كتاب الإيمان، باب: بيان عدد شعب الإيمان...، حديث رقم: ٥١.

وفي الوقت ذاته يجب توجيه المراهق إلى عدم الاستحياء أو الخجل في المواقف التي يذم فيها الحياء مثل قول الحق، والنصح، والتعلم... إلخ.

وفيما يلي بعض التوجيهات التي تساعد المراهق على أن يعبر تلك الفترة بنمو انفعالي متزن ومتوافق مع مبادئ الدين والمجتمع:

١- الحرص (من الأسرة والمدرسة) على تكوين الوازع الديني لدى المراهق بصورة واضحة ومحببة وأكيدة فتضطلع المدرسة بالدور الكبير في ذلك من خلال الدراسة الدينية الواعية التي تهذب النفس وتنمي الأخلاق وأن تدعم ذلك الأسرة وتقوِّيه وتستحسنه وتثني عليه ليتقبله المراهق ويتمثله بداخله فيصبح مكونًا من مكوناته السلوكية يتعود المراهق من خلاله على التدين الصادق كمنهج يحكم علاقته بربه وبالآخرين، ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

- توظيف منهج التربية الدينية بشكل غير تقليدي يتقبله المراهقون ويستوعبونه بشكل علمي فعلى لا يقف عند حدود المعرفة النظرية.
- تدعيم وتشجيع القيم الدينية والأخلاقية كمعايير للسلوك والحكم على الأشياء.
- العمل على تحرر المراهق من مشاعر الإثم والذنب نتيجة الأخطاء أو الممارسات والنزوات الطائشة والعارضة، من منطلق غفران الله ورحمته فالله هو الغفور الرحيم؛ قال تعالى:﴿**قُلْ يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَى أَنفُسِهِمْ لاَ تَقْنَطُوا مِن رَّحْمَةِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعاً**﴾[الزمر:٥٣] وذلك حتى لا يصاب المراهق باليأس ويفقد الأمل في النجاة، فيتحول إلى عنصر مدمر لنفسه وللمجتمع.
- الحرص على المعاملة الحرة من قبل الأسرة والإدارة المدرسية والمدرسين مع المرونة والضبط على النحو الذي يمكّن المراهق من التعبير الحر عن رأيه، ومعرفة حاجاته وصراعاته ونزعاته فيسهل توجيهها والتحكم فيها.

- عـــدم حجب المراهق عن الاشتراك والانخراط مع جماعة الرفاق والأصدقاء والـــتي مـــن خلالها تتدعم فرديته واستقلاليته وثقته بنفسه، مع رقابة الأسرة ومعرفتها لنوعية هذه الجماعات واتجاهاتها وميولها وتصرفاتها.
- إبراز دور القدوات الإسلامية من خلال دراسة سيرة الصحابة والصالحين من المسلمين ليقتدوا بهم، بدلاً من تقليد المنحرفين.
- التنويه على المزالق الخلقية التي ينبغي تجنبها، والتحذير من اقترافهـــا، ومحاولة الانـــتقال بهـــم مـــن دور الالتزام وعدم اقتراف مثل هذه الأعمال إلى حث الآخرين على ذلك.

رابعًا: النمو الاجتماعي:

يعتبر الإنسان مخلوقًا اجتماعيًا بطبعه يأنس للناس وينفر من الوحدة والعزلة، ويـــتأثر النمو الاجتماعي السليم للمراهـــق بعملية التنشئة الاجتماعية له، وبمدى فهم الأسرة لطبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها وما تتميز به من تغيرات هائلة تؤثر في سلوكه ومزاجه وأفكاره وميوله.

وكلما كانت بيئة المراهق بيئة صحية ومتفهمة لواقع المرحلة العمرية التي يمر بها كلما ساعد ذلك على منحه المزيد من التوجيه والإرشاد الذي يوجه سلوكه الوجهة السليمة، ويجعله أكثر فهمًا لنفسه وللآخرين من حوله، وأكثر قدرة على إقامة علاقات اجتماعية ملائمة عندما تتسع دائرة تعاملاته.

وهـــذه المـــرحلة العمرية تحتاج من الأسرة إلى المزيد من الصبر على المراهق ومحاولـــة فهمـــه وامتصاص تقلباته وانفعالاته، فالمراهق في هذه السن يتمرد على ســـلطان الأسرة، والمدرسة، ويميل بطبيعته إلى الاندماج مع جماعة الرفاق والامتثال لآرائهـــا، فيخلص لرفاقه وزملائه ويتولد لديه شعور بالولاء والاحترام لها، حيث يشعر داخلها بأنه ذو رأي محترم وكيان مستقل ودور فعال لا يجده داخل الأسرة.

ويتصف النمو الاجتماعي في المراهقة بمظاهر أساسية تتلخص في:

١- **الاستقلال:** حيث يميل المراهق إلى الاستقلال والتحرر من قيود الأسرة ليشعرها بفرديته ونضجه واستقلاله، فنجده يعصي ويتحرر ويتحدى السلطة القائمة داخل أسرته.

٢- **الاندماج داخل جماعة الرفاق والخضوع لها:** فنجده يحرص على الارتباط بجماعة الرفاق والاندماج تحت لوائها، وتقبل كل ما يصدر عنها عن رضًا، وذلك في الوقت الذي يعمل فيه جاهدًا للتحرر من قيود الأسرة والمربين في المدرسة، وهنا يأتي دور الأسرة في المراقبة غير المحسوسة، والتوجيه والإرشاد بشكل مباشر وغير مباشر، ومحاولة إعطائه مكانة لائقة داخل الأسرة، وإدماجه في علاقاتها الاجتماعية لإعطائه الإحساس بالأهلية والقيمة الذاتية مما يساعده على تخطي هذه المرحلة دون الابتعاد عن الأسرة وكيانها الاجتماعي.

٣- **الميل إلى الجنس الآخر:** عادة ونتيجة للتغيرات البيولوجية والفسيولوجية في مرحلة المراهقة نجد أن المراهق يشعر بميل كبير إلى الجنس الآخر، ويؤثر هذا الميل على نمط سلوكه، فيعتني بمظهره، ويعمل جاهدًا على جذب انتباه الجنس الآخر.

٤- **الزعامة:** يميل المراهق إلى فرض رأيه على الآخرين، وتشجع جماعة الرفاق هذا الميل داخلها بالمؤازرة وإبداء الإعجاب خاصة عندما يتصف المراهق بخصائص جسمية وعقلية تميزه عن غيره، من حيث قدرته على الدفاع عن رفاقه وحل مشكلاتهم.

٥- **المنافسة:** تزداد المنافسة بين المراهق وزملائه أو إخوته، وتأخذ المنافسة صورًا وأشكالاً عدة، فنجده مثلاً يتنافس في التفوق والتحصيل الدراسي أو في النشاط الرياضي أو الفني.

وقـــد يزداد التنافس لدى المراهق فتسيطر عليه نزعات الأنانية والفردية، وقد تكون المنافسة صحية إذا أحسن توجيهها فتثري حياة المراهق وتنمي مواهبه وقدراته.

العوامل المؤثرة في النمو الاجتماعي للمراهق:

أولاً: الأسرة:

١- أسلوب المعاملة الوالدية:

لا شـــك أن أساليب المعاملة الوالدية التي يتلقاها الطفل داخل أسرته تؤثر عليه تأثيرًا كبيرًا، فكثيرًا ما تلجأ بعض الأسر إلى توجيه الحماية الزائدة لأطفالها، فتـــبالغ في إغـــراق الحب والرعاية والحنان عليهم مما يؤدي بأولئك الأطفال إلى الحـــرمان من المرور بخبرات التفاعل الاجتماعي فيحرموا من تعلم سبل المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل والتواصل الاجتماعي مع الأسرة والمجتمع.

فـــالطفل المدلل في طفولته يظل هكذا في مراهقته، فنجده أنانيًا غير متوافق في علاقاتـــه الاجتماعية لا يصمد في مواجهة الصعاب، عاجزًا عن الاعتماد على ذاته، متواكلاً، منهارًا أمام أول مشكلة تواجهه.

أمـــا الطفـــل الذي يتعرض للنبذ والكراهية والقسوة والحرمان وغيرها من أســـاليب التنشـــئة الخاطئة فإنه يظهر -أيضًا- تكيفًا اجتماعيًا خاطئًا في مراهقته فنجده ميالاً للعدوان والتشاجر، يحاول جذب انتباه الآخرين إليه بنشاطه الزائد لا يبالي بمشاعر الآخرين، ولا يقيم وزنًا لعلاقات الود والتفاهم.

٢- الجو النفسي السائد في الأسرة.

يتأثر نمو الفرد الاجتماعي تأثرًا ملحوظًا بالعلاقات القائمة بين أفراد الأسرة من أبوين وإخوة وأقارب، ويكتسب اتجاهاته الاجتماعية بتقليده لأبيه وأفراد أسرته.

فالأسـرة الـتي تتمتع بالهدوء والاستقرار ويشيع في جوها الثقة والأمان والحـب والـترابط والاحـترام، تشبع حاجة أبنائها إلى الحب وتعمق داخلهم الطمأنينة، وتهيئ لهم جوًّا مثاليًا للتفاعل مع الآخرين واحترامهم.

أمـا الأسرة التي حياتها في أجواء مضطربة، مليئة بالانفعالات الحادة، والتي تفتقد للحب والتفاهم، وتستشري داخلها الغيرة والحقد والجمود العاطفي، مثل هذه الأسرة لا تنبت إلا أبناء ذوي علاقات اجتماعية مضطربة، غير متوافقين مع أنفسهم أو مع غيرهم، يفتقدون الحب والقدرة على التواصل السليم.

ثانيًا المدرسـة:

المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي يقضي فيها المراهقون جانبًا كبيرًا من أوقـاتهم، وتـزودهم بالعديد من الخبرات الاجتماعية وتنمي وتصقل مهاراتهم المختلفة، وعليها يقع دور كبير لنشأة أفراد صالحين.

ويتأثر المراهـق في نمـوه الاجتماعي إلى حد كبير بعلاقاته داخل المدرسة والتي تتضمن:

١- العلاقة مع المدرسين:

يتأثر المراهق في نموه الاجتماعي بالمدرسين القائمين على العملية التعليمية ممن لهـم اتصال مباشر بالتلاميذ، فالمدرس لـه التأثير الكبير في النمو الخلقي للمراهق والذي يلاحظه لفترات طويلة وفي مواقف متنوعة، فكثير من المراهقين يتمثلون قيم وأخلاق وسلوكيات معلميهم لدرجة قد تصل ببعضهم إلى التوحد معهم، ومن هنا تأتي خطورة دور المدرس من حيث قدرته العالية على التأثير في تلاميذه.

٢- جماعة الرفاق:

لجماعة الرفاق أثر كبير على النموّ الاجتماعي للمراهق قد يصل إلى درجة تأثير الأسرة والمدرسة في بعض الأحيان، فالمراهق ينتمي إلى جماعة الرفاق انتماءً شديدًا، ويندمج فيها، ويتفاعل معها، ويتمثل قيمها ومبادئها، حيث تتيح جماعة

الـــرفاق جـــوًا مناسبا للمنافسة والحوار والترفيه والتعبير عن الذات والإحساس بالمكانة مما يزيد من تمسك المراهق بها وتأثره بأخلاقها ومبادئها.

ومن هنا تأتي خطورة مجموعة الرفاق لشدة تأثيرها في بعضهم البعض عندما تكـــون هذه المجموعة غير سوية الأخلاق والمبادئ، كما تأتي في المقابل بثمارها الطيبة إذا كانت ذات دين تنبع منه قيمها وأخلاقها.

وقـــد وجـــه الإســـلام هذا الميل إلى الأخوة في الله، تلك الأخوة الإيمانية الصـــادقة وأكد عليه، فقال تعالى: ﴿وَاذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُم بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا﴾[آل عمران: ١٠٣].

توجيهات تربوية لمرحلة المراهقة:

١- بيان أهمية دور الأسرة والمؤسسات الاجتماعية المختلفة في توجيه المراهقين بما يتلاءم مع خصائصهم النفسية والجسمية.

٢- توجيه المراهقين في هذه المرحلة إلى التعاون والتكامل مع إخوانهم بما يحقق لهم الـــنمو الاجتماعي والوجداني السليم، وذلك في ضوء برامج وأنشطة تربوية موجهة وفقًا للشريعة الإسلامية.

٣- العمـــل عـــلى توظيف مناهج العلوم خصوصًا "البيولوجي" كمدخل علمي محايد للتربية الأسرية للتعرف على دورة حياة الكائنات الحية وما يحدث لها من تغيرات بما في ذلك الإنسان، حيث يجد الفرد في هذه المناهج التفسيرات العلمية المقنعة للتغيرات الغامضة التي تطرأ عليه خصوصًا في فترة البلوغ.

٤- حث المراهقين على الاستمتاع الخلاق بوقت الفراغ، والذي يتحقق من خلال الاشتراك في الأنشطة الرياضية المفيدة، والندوات العلمية والدينية التي تساعـــد على ملء الفراغ الفكري للمراهـــق بما ينفعه ويفيده في دينه ودنياه.

٥- أن تتبنى المدرسة عـــمل بعض الندوات والتي يتم من خلالها التثقيف الصحي للمراهقين وتعريفهم بتغيرات البلوغ وما يترتب عليها، وتوجيههم فيما يتعلق بالتغذية والراحة والأمـــور الصحية والدينية المتعلقة بها.

خلاصة الوحدة الثانية

تتناول هذه الوحدة تعريف النمو واتجاهاته من حيث كونه نموًا عضويًا ونموًا وظيفيًا، ومستويات النمو والتي من خلالها يتم الحكم على مستوى نضج الفرد والغرض من النمو، والمميزات الرئيسة للنمو من حيث خضوعه لعدة أسس رئيسة تميزه تتمثل في أنه يحدث في الكائن الحي من حيث كونه وحدة واحدة، وأنه يسير من العام إلى الخاص، وأنه يسير في سلسلة متصلة مستمرة، وأن العلاقات الموجودة بين مظاهر النمو في النواحي المختلفة علاقات موجبة وليست سالبة، وأنه عملية كيفية وكمية في نفس الوقت... إلخ.

وتتناول أيضًا العوامل المؤثرة في النمو، فتبدأ بالعوامل الوراثية، فتشرح كيف تنتقل الخصائص الوراثية للفرد من والديه عن طريق الموروثات، وتتبعها بالعوامل البيئية، فتوضح المقصود بالبيئة وكيف تؤثر على عملية النمو من خلال البيئة الداخلية للفرد (الرحم)، ولحظات الميلاد، والبيئة الاجتماعية التي تتمثل في الأسرة والمدرسة والمجتمع، وكيف تتفاعل العوامل الوراثية مع العوامل البيئية لتحديد صفات الفرد.

ومن العوامل المؤثرة في النمو أيضًا الهرمونات وهي إفرازات الغدد الصماء، والتي تنتشر معظمها في النصف العلوي من جسم الإنسان، وهي الغدة النخامية، والغدة الصنوبرية، والغدة الدرقية، والغدد جارات الدرقية، والغدة الكظرية، وجزر لانجرهانز والغدة التناسلية، حيث تعرض بالتفصيل لوظيفة كل غدة من حيث علاقة الهرمونات التي تفرزها بالنمو وأثرها عليه، أيضًا تتناول

الوحدة الغذاء كأحد العوامل المؤثرة في النمو، وعوامل أخرى ثانوية مثل أعمار الوالدين، الولادة المبتسرة، مستوى تعليم الوالدين وغيرها.

٣- وتتناول هذه الوحدة -أيضًا- أهم مظاهر التغير في النمو، حيث يعرض مظاهر التغير في النمو الجسمي، والنمو الفسيولوجي، والحركي، والعقلي، والاجتماعي والانفعالي والجنسي.

٤- وتتناول مراحل النمو من حيث تقسيمها في عدة مراحل هي: مرحلة ما قبل الميلاد، ومرحلة المهد، ومرحلة الطفولة المبكرة، ومرحلة الطفولة الوسطى والمتأخـــرة، ومرحلة المراهقة وتنقسم إلى المراهقة المبكرة، والوسطى والمتأخرة، وقد تم عرض مرحلتي الطفولة المتأخرة، المراهقة بشيء من التفصيل.

اختبار الوحدة الثانية

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

ضع علامة(✓)أمام العبارة الصحيحة وعلامة(×)أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

١- القرآن الكريم سابق على جميع العلوم في بيان مراحل تكوين الجنين في بطن أمه.

٢- هناك مستويات معينة للنمو إذا وصلها الفرد أو الكائن الحي اعتبر ناضجاً.

٣- من المميزات الرئيسة للنمو أنه يسير من الخاص إلى العام.

٤- يختلف معدل النمو من مرحلة إلى أخرى.

٥- للبيئة التي يعيش فيها الطفل أثر فعال على عملية نموه.

٦- تساعد دراسة النمو على فهم سيكولوجية العمليات العقلية ومراحل تطورها.

٧- يحدث النمو في الكائن الحي من حيث كونه وحدة واحدة.

٨- النمو عملية كيفية كما أنه عملية كمية.

٩- يتأثر نمو الطفل بما يتعرض له من انفعالات.

١٠- يسير النمو بصفة عامة في حلقات منفصلة متباينة.

١١- تتميز مرحلة المراهقة من الناحية الانفعالية بالهدوء والاستقرار.

١٢- ليس هناك تأثير يذكر للمعاملة الوالدية على النمو الاجتماعي للمراهق.

ثانيًا: الأسئلة المقالية:

١- يتخذ النمو في سيرة اتجاهين هامين هما:

أ- .....

ب- .....

٢- العوامل المؤثرة في عملية النمو هي:

أ- .....

ب- .....

ج- .....

ثالثًا: قارن بين:

أ- النمو الانفعالي لكل من مرحلة الطفولة المتأخرة، ومرحلة المراهقة.

ب- دور الأسرة، ودور المدرسة في النمو الاجتماعي للمراهقة.

رابعًا: علل:

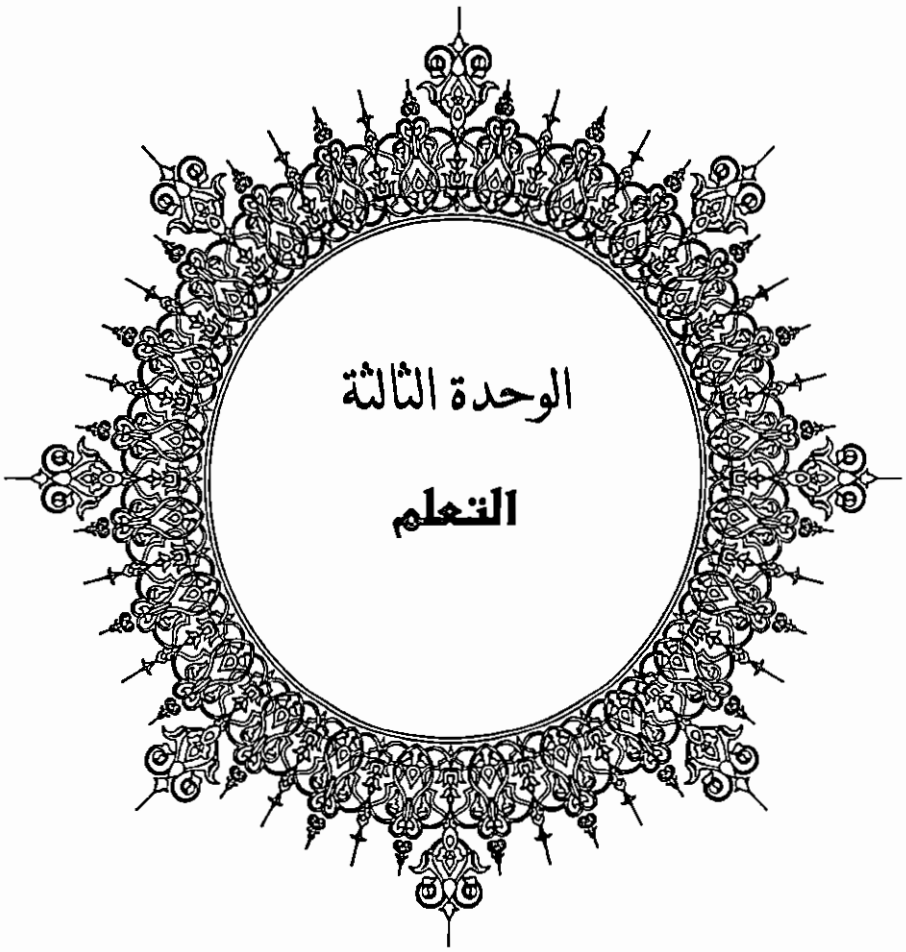
أ- ليس بالضرورة أن يتشابه الأبناء مع الآباء.

ب- ضمور كل من الغدة الصنوبرية والتيموسية قبيل مرحلة البلوغ.

النشاط التعليمي للوحدة الثانية

عزيزي الدارس: حتى تكتسب المزيد من المعلومات حول موضوع هذه الوحدة يرجى قيامك بتنفيذ النشاط التعليمي التالي:

قم بإعداد ورقة بحثية توضح فيها مظاهر مرحلة المراهقة، من خلال ملاحظتك لزملائك أو إخوتك أو أقاربك الذين يمرون بهذه المرحلة، على أن تدون ملاحظاتك بدقة وبحياد كامل.



الوحدة الثالثة

التعلم

الوحدة الثالثة

التعلم

مبررات دراسة الوحدة:

التعلم عملية مستمرة في حياة الفرد، فالإنسان يتعلم بمجرد مولده، ويظل في حالة تعلم في حالة تعلم مستمرة حتى مماته.

والغرض من دراسة هذه الوحدة معرفة المقصود بالتعلم، أهميته وخصائصه، وكيفية قياسه.

وكذلك معرفة أن هناك نوعان من التعلم: تعلم مدرس (مقصود)، وتعلم غير مدرس، وأن الإنسان يتعرض لهذان النوعان من التعليم في نفس الوقت.

الأهـــداف التعليمية للوحدة:

عزيزي الدارس: يرجى بعد دراستك لهذه الوحدة أن تصبح قادرًا على أن:

١- تعرض الأسباب التي تبرز أهمية دراسة سيكولوجية التعلم.

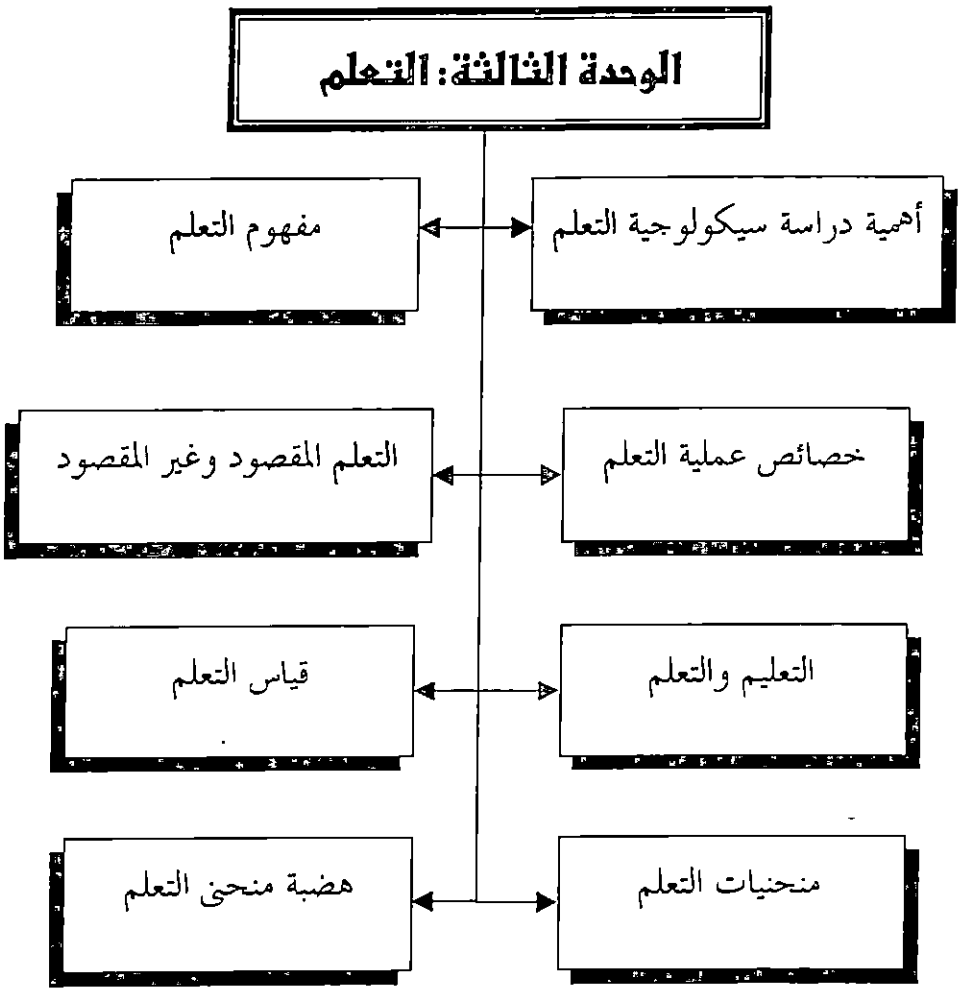
٢- تكتب تعريف التعلم، واستخلاص أبرز خصائص عملية التعلم.

٣- تحلل موقف التعلم وتحدد الأبعاد الأساسية التي يقوم عليها.

٤- تعـــرض الأســـاليب المخـــتلفة التي يمكن عن طريقها قياس الأنواع المختلفة من التعلم.

٥- تـــترجم نـــتائج التعلم في شكل منحنيات وتتعرف على أنواع هذه المنحنيات.

٦- تناقش ذبذبات منحنى التعلم وتتعرف على ظاهرة الهضبة فيها.


الوحدة الثالثة: التعلم
أهمية دراسة سيكولوجية التعلم
مفهوم التعلم
خصائص عملية التعلم
التعلم المقصود وغير المقصود
التعليم والتعلم
قياس التعلم
منحنيات التعلم
هضبة منحنى التعلم

الوحدة الثالثة

التعلـــم

مقدمـــة:

القـــدرة عـــلى التعـــلم "Learning" والاستفادة من التجارب من أهم الخصـــائص الـــتي يتميز بها الكائن الحي، فعن طريق التعلم يمكن للكائـــن الحي تغيـــيـــر سلوكه، كما يمكنه التكيف مع العوامل والمتغيرات المحيطة به وبما يشبع حاجاته، وبذلك يضمن لنفسه الحياة والبقاء.

وللتعلم أهمية عظيمة في حياة الإنسان فهو يولد مزودًا بعدد قليل من الأفعال الفطـــرية الموروثة، ولكن لا يلبث أن يتعلم كثيرًا من الحركات والأعمال وأنواع الســـلـــوك المختلفة، فعلى سبيل المثال يتعلم اللغة، والمهارات، والفنون، والحرف، والعلوم المختلفة، كما يتعلم -أيضًا- عاداته، وأخلاقه، وميوله، واتجاهاته.

وعمليـــة التعـــلم لا تـــنقطع، فالإنسان دائم التعلم من والديه، وأقاربه، وأصـــدقائه، ومـــن المـــدارس، والصـــحف، والمسارح، والراديو، والتليفزيون والمحاضرات العامة، ومن تجارب الحياة.

ولا يحـــدث التعـــلم -دائمًـــا- وفقًا لرغبة الفرد، بل قد يتعلم كثيرًا من العـــادات والاتجاهـــات والسمات دون حيلة له في ذلك، فقد تكون الظروف الاجتماعـــية المحـــيطة ببعض الأفراد سببًا في تعلمهم لكثير من الصفات النفسية الشـــاذة، وقد تكون المعاملة غير المناسبة التي يعامل بها الآباء والأمهات أطفالهم سببًا في تعلمهم الخوف، أو الجبن، أو غير ذلك من الصفات الأخرى الذميمة.

ويختلف الأفراد في قدرتهم على التعلم وفيما يتعلمونه، فلكل طريقته الخاصة في الأداء، وهي التي يثبت لديه فاعليتها، ولهذا يختلف الأفراد في سلوكياتهم، وعندما نتعلم تظهر آثار هذا التعلم في سلوكنا، كما تظهر في تحسين مستويات أدائنا للأعمال المختلفة.

ويعتبر موضوع التعلم من الموضوعات الرئيسة التي اهتم علماء النفس بدراستها دراسة تجريبية متعمقة ليعرفوا: كيف يحدث التعلم؟ وما مبادئه وقوانينه؟ وما العوامل التي تساعد على التعلم الجيد والتذكر الجيد؟ وما العوامل التي تعوق التعلم وتؤدي إلى النسيان؟ إلى غير ذلك من الموضوعات الأخرى المرتبطة بعملية التعلم والتي تؤدي دراستها إلى زيادة فهم الشخصية الإنسانية.

أهمية دراسة سيكولوجية التعلم:

يمكن تلخيص أهم الإسهامات التي يمكن تحقيقها من خلال دراسة التعلم فيما يلي:

١- تساهم دراسة سيكولوجية التعلم في تحقيق الأهداف التربوية التي تسعى إليها المؤسسات التعليمية والتربوية المختلفة إذ أن التعلم يسبب تغيرًا وتعديلاً في سلوك الأفراد والجماعات حتى تتحقق تلك الأهداف.

٢- تساهم دراسة سيكولوجية التعلم في تنظيم محتوى البرامج المدرسية، وفي أوجه النشاط اللازمة لزيادة خبرات التلاميذ، وذلك عن طريق المساهمة الفعالة في إعداد وتصميم المناهج الدراسية.

٣- تساهم دراسة سيكولوجية التعلم في زيادة فهمنا لكيفية تعلم الأنماط السلوكية المختلفة: كيف نكتسب اللغة؟ كيف يتعلم الطفل الكتابة والعد؟ كيف نكتسب الاتجاهات وكيف تتعدل؟

ولا يقتصر الاهتمام بالتعلم على المؤسسات التربوية فحسب، بل هو موضع اهتمام الآباء والأمهات وأفراد المجتمع بعامة، فالتعلم من الأمور بالغة الأهمية عند كل إنسان، كذلك لا يقتصر التعلم على سن معينة بل هو عملية مستمرة باستمرار الحياة.

إن عملية التعلم ليست مقصورة على التعلم الشكلي داخل المدرسة أو في الفصول الدراسية المختلفة، لأن عملية اكتساب الخبرة لا يحدها الزمان والمكان، فالإنسان قد يكتسب الخبرة من البيت أو النادي أو الشارع، وقد يكتسب الخبرة في ساعات عمله وفي ساعات لهوه، فالتعلم يمكن أن يحدث في أي مكان في مدرسة الحياة.

وعملية التعلم بالنسبة للفرد عملية مستمرة من المهد إلى اللحد، وكل المهارات التي يكتسبها الفرد وكذلك اتجاهاته وقيمه ودوافعه المكتسبة ومعتقداته وغيرها هي نتاج عملية التعلم.

مفهوم التعلم:

مفهوم التعلم له معان متعددة، ويرجع هذا التعدد إلى أن التعلم لا يمكن ملاحظته ملاحظة مباشرة، كما يرجع إلى اختلاف اهتمامات علماء علم النفس بمجالات التعلم، وفيما يلي بعض تعاريف ومفاهيم التعلم:

-يعرف "آرثر جيتس" وآخرون التعلم بأنه " تعديل السلوك عن طريق الخبرة والمران " كما يعرفه " جيتس " في موضع آخر بأنه: " تغير في السلوك له صفة الاستمرار، وصفة بذلك الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه وتحقق غاياته "وهذا يتفق مع تعريف" رمزية الغريب " للتعلم بأنه " تعديل في السلوك يساعد المتعلم على حل المشكلات التي تصادفه وتحقيق مزيد من التكيف مع بيئته".

-ويعـــرف " مـــاك كونل" "Mcconnell" التعلم بأنه " التغير المطرد في السلوك الذي يرتبط بالمواقف المتغيرة التي يوجد فيها الفرد، وبمحاولات الفرد المستمرة للاســـتجابة لهـــا بـــنجاح " وهذا يعني أن التعلم هو نتاج التفاعل بين المتعلم والمواقـــف التعليمية، كما يعني أن الهدف من عملية التعلم هو مزيد من التوافق بين الفرد وبيئته.

-ويعرف " ماركس " التعلم بأنه: "عبارة عن عملية الملائمة التي يقوم بها الكائن الحـــي كاستجابة لمثيرات نوعية في البيئة الخارجية "، وهذا يتفق مع تعريف " محمـــود الـــزيادي ١٩٧٢ " للتعلم بأنه: "العملية التي تؤدي إلى تغير في طريقة الفرد في الاستجابة، ويأتي هذا التغير نتيجة الاحتكاك بمثيرات البيئة الخارجية " أما التغيرات الناجمة عن تعاطي المخدرات أو جراحات المخ أو النضج فلا تدخل ضمن عمليات التعلم.

-ويعرف "ميرسل" التعلم بأنه يتضمن تحسنًا مستمرًا في الأداء وأن هذا التحسن يمكـــن ملاحظته نتيجة التغيرات التي تحدث أثناء التعلم، ويعرفه رجاء أبو علام ١٩٧٨ بأنه " تعديل في السلوك أو تغير في الأداء نتيجة الخبرة والتدريب".

-ويعـــرفه " عزيز حنا ١٩٨٥ " بأنه " تغير في أداء أو سلوك الفرد، يحدث تحت شـــروط التكرار والممارسة لإشباع دافع لدى الفرد، كما يعرفه "سيد عثمان وأنـــور الشـــرقاوي ١٩٧٧" بأنه: "عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة ويظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي.

-وتعـــرف " لندا. دافيدوف ١٩٨٤ " التعلم بأنه " تغير دائم نسبيًا في السلوك يحـــدث نتـــيجة الخـــبرة "، ويظهر المتعلمون هذا التغير بطرق متعددة، حيث يكتســـبون الجديـــد مـــن: الارتباطات، المعلومات، الاستبصارات، المهارات،

العـــادات، الاتجاهـــات، القيم، الميول، وما شابه ذلك، وهذا يتفق مع تعريف جريجوري كمبل للتعلم بأنه: "تغير ثابت نسبيًا في إمكانية حدوث سلوك معين نتيجة الممارسة المعززة.

-ويعرف " ودورث Wood Worth " التعلم بأنه: "نشاط يصدر عن الفرد يؤثر في نشاطه المقبل" وقد يفسر هذا التعريف على المعنى المستحسن اجتماعيًا وهذا مـــا يســـتهدفه المربون حقيقة أي يفسر بأن التعلم سلوك يقوم به الفرد يحسن ســـلوكه المقبل ويزيد قدرته على التكيف، فتعلم الجمع يساعد على الضرب، وتعلم قراءة الصحيفة يساعد على قراءة كتب بنفس اللغة.

-ويعرف أحمد زكي صالح التعلم بأنه: "تغير في الأداء نتيجة الممارسة" وهو يميز بهذا بين التغير الذي يحدث نتيجة الممارسة أي نتيجة للتعلم، والتغيرات الأخرى الـــتي تحدث بسبب عوامل وقتية، كعوامل التعب أو المرض... والتي لا نستطيع أن نرجعها إلى التعلم.

-ويعرف " هيلجارد " التعلم بأنه " العملية التي ينتج عنها اكتساب نشاط ما، أو تعديـــل في نشـــاط معـــين استجابة لموقف ما، مع الأخذ في الاعتبار أن هذه التغيرات الحادثة لا ترجع إلى عوامل وقتية.

ومما سبق يمكن إيجاز تعريف التعلم على أنه "عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة لا يلاحظ بصفة مباشرة، ولكن يستدل عليه من تغير الأداء لدى الكائن الحي.

ويلاحظ من هذا التعريف عدة خصائص لعملية التعلم:

خصائص عملية التعلم:

١- **التعـــلم تكوين فرضي:** بمعنى أن التعلم لا يمكن ملاحظته مباشرة بل يستدل عليـــه مـــن ملاحظـــة وقياس جوانب السلوك المختلفة، فالخبرة والممارسة

والتدريب تحدث تغييرات متعددة لدى الفرد لا يدركها مباشرة بل نستدل عليها من تغير سرعة أداء السلوك أو نقص الأخطاء، والتعلم في ذلك شأنه شأن كثير من المفاهيم النفسية والطبيعية مثل الدوافع والاستعدادات والكهرباء والحرارة والمغناطيسية.

٢- **التعلم عملية تغير في السلوك:** لا يكاد يخلو تعريف للتعلم من الإشارة إلى أنه تغيير أو تعديل في سلوك الفرد ولكنه استبعد التغيرات الطارئة التي ترجع إلى عوامل عارضة، مثل التغيرات التي تحدث نتيجة للتعب والإجهاد أو نتيجة لتناول عقاقير وأدوية معينة؛ لأنها لا تتمتع بدرجة من الدوام كما أنها لا ترجع إلى الممارسة والتدريب.

٣- **التعلم يحدث نتيجة للخبرة والممارسة والتدريب:** والخبرة هي كل ما يؤثر في سلوك الإنسان من خارجه ويؤدي به إلى الوعي بمثير أو منبه خارجي أو حدث داخلي، والممارسة هي نوع من الخبرة المنتظمة نسبيًا، أي أنها تكرار حدوث نفس الاستجابات أو ما يشابهها في مواقف بيئية منظمة نسبيًا، أما التدريب أو التمرين فهو أكثر صور الخبرة تنظيمًا ويتمثل في سلسلة منتظمة من المواقف (تعليمات، مناقشات، مراجعة، امتحانات) يتعرض لها الفرد.

٤- **التعلم شامل لجوانب الشخصية:** فالتعلم يشمل التغيرات التي تطرأ على الجانب المعرفي من السلوك كتعلم المبادئ والمفاهيم المختلفة، كما يشمل التغيرات التي تطرأ على الجانب الحركي كتعلم الطفل للسباحة وركوب الدراجة وتعلم الراشد الكتابة على الآلة الكاتبة أو العزف على الآلات الموسيقية، ويشمل التعلم تغيرات وجدانية كتعلم الانفعالات المختلفة كالخوف من بعض الحشرات والأماكن والأشخاص، إلا أن التعلم المعرفي والحركي والوجداني لا يلغي حقيقة أن السلوك وحدة كلية تضم الجوانب الثلاث.

٥- **التعلم ليس قاصرًا على الإنسان:** فكثير من الحيوانات يتعلم كيفية الحصول على الطعام بالقنص والصيد، وتؤدي حيوانات السيرك الكثير من الحركات التي تتعلمها، ليس هذا فحسب فقد تعلمت الأميبا – وهي وحيدة الخلية – أن تميز بين ذرات النشا وذرات الرمل التي قدمت إليها فاختارت ذرات النشا لتكون غذاء لها.

التعلم المقصود وغير المقصود:

نتعلم بعض الأساليب السلوكية في مواقف تعليمية مقصودة ومعدة خصيصًا لهذا الغرض، مثل المدارس والمعاهد والكليات ومراكز التدريب وتقضي جزءًا كبيرًا من حياتنا في مثل هذه المؤسسات إلا أن التعلم لا يقتصر على هذا النوع وحده، فهناك ما يسمى التعلم العرضي أو التعلم غير المقصود وقد يسمى كذلك بالتعلم المصاحب حيث لا يهدف الموقف التعليمي إليها، مثال ذلك أن يحب التلميذ المادة الدراسية أو يتعلم العدوان أو الكذب أو... أثناء عملية التعلم.

التعليم والتعلم:

هناك خلط بين مفهومي التعلم والتعليم، إلا أنه يمكن التمييز بينهما فيما يلي: أن التعلم علم يبحث في ظاهرة تعديل أو تغيير سلوك الكائن الحي، أما التعليم فإنه إجراء تكنولوجي يستخدم ما كشفت عنه سيكولوجية التعلم – بالإضافة إلى ما كشفت عنه علوم أخرى – لتحقيق أهداف تربوية معينة، وكذلك يمكن النظر إلى التعليم باعتباره العملية، والتعلم هو ناتج هذه العملية.

تحليل متغيرات المواقف التعليمية:

يقول " دولارد وميلر " إنه لكي يتعلم شخص لابد أن يحتاج إلى شيء، وأن يلاحظ شيئًا، وأن يقوم بعمل شيء وأن يحصل على شيء، يصف "داشيل" موقف التعلم ويتصوره طبقًا للخطوات التالية:

١- شخص لديه دافع.

٢- عائق يقف في طريقه.

٣- يقوم هذا الشخص بمحاولات استطلاعية حتى تنجح استجابة معينة.

٤- اجتياز العائق والاتجاه نحو الهدف (نتيجة الاستجابة الناجحة).

وتحلل رمزية الغريب، ١٩٨٥م عملية التعلم في إطار مفهومي المثير والاستجابة وفقًا لعدد من الخطوات:

١- وجود مثيرات خارجية في بيئة المتعلم وأخرى داخلية (الدوافع والحوافز) تؤثر عليه، يلتقطها الجهاز العصبي عن طريق أجهزة الاستقبال وما بها من خلايا عصبية حسية، ويمكن تسمية هذه المثيرات بالمتغيرات المستقلة.

٢- تنقل الخلايا الحسية الإشارات الخاصة بالمثيرات إلى الجهاز العصبي فيدركها ويرسل الإشارات اللازمة لأجهزة الحركة، وهذه الأحداث الداخلية هي ما يسميها تولمان بالعوامل المتوسطة، وهي تشمل التغيير الداخلي للتعلم.

٣- القيام بالاستجابة، وتحدث حين تستقبل الغدد وأجهزة الحركة في الكائن الحي إشارات الجهاز العصبي المركزي وتقوم بتنفيذها.

ومعنى هذا أننا نستطيع في كل عملية تعلم أن نلاحظ وجود عدة خطوات مثل وجود مشكلة (مجموعة من المتغيرات المستقلة) التي تتحدى الفرد، وكذلك نشاط بعض حاجات الفرد الداخلية لتحقيق الإشباع، ثم قيام الفرد بنشاط أو استجابة معينة (المتغير التابع) وهي التي يستدل منها على حدوث التعلم كتغير داخلي (عوامل متوسطة)، وكثيرًا ما يصادف الفرد عقبات يحاول التغلب عليها، وغالبًا ما ينجح في ذلك إذا كانت الرغبة في حل المشكلة قوية.

ويمكن إجمال العوامل والمتغيرات المكونة للموقف التعليمي في الجدول التالي:

الأبعاد الأساسية التي يقوم عليها التعلم وتكوين العادات

المتغيرات المستقلة	المتغيرات المتوسطة	المتغيرات التابعة
- المثيرات الخارجية والداخلية. - المثير: هو أي جزء أو تغير في البيئة يؤثر في الكائن الحي عن طريق المستقبل الحسي المرتبط بهذا المثير. - يمكن ملاحظتها وقياسها.	**- تعتمد على كثير من العوامل منها:** ١-خصائص المثيرات الموجودة في الموقف. ٢-الظروف النفسية والاجتماعية التي يكون عليها الفرد أثناء موقف التعلم. ٣-الجهد الذي يبذله الكائن الحي في أداء بعض العمليات العقلية ومنها الإدراك والتصور والتخيل والتفكير والتذكر. ٤-الخبرة السابقة للفرد. ٥-الأهداف التي حددها لنفسه أو التي حددها له الآخرون. ٦-سماته الانفعالية والاجتماعية. ٧-مستوى نضجه وعمره الزمني. ٨-استعداداته وإمكاناته العقلية. ٩-درجة تأهبه للتعلم.	**-الاستجابة:** هي رد الفعل الصادر من الفرد نتيجة لوجود مثير يتعرض له الفرد في موقف ما. **- الاستجابة:** هي إفراز غدي أو فعل عضلي، أو أي مظهر سلوكي يحدد موضوعًا في سلوك الكائن الحي. - يمكن ملاحظتها وقياسها. **- يتم قياسها عن طريق:** سعة الاستجابة،

	١٠- التغذية الراجعة. ١١- دافعية الفرد، ميوله، اتجاهاته، قيمه، حاجاته، دوافعه، وطموحه. - غير قابلة للملاحظة المباشرة وبالتالي لا يمكن قياسها ولكن يستدل عليها من آثارها ونتائجها.	كمون الاستجابة، مقاومة الاستجابة للانطفاء، وغيرها.

قياس التعلم:

يتطلب قياس التعلم الحصول على مجموعة من الملاحظات عن التغييرات التي تحدث في استجابات الكائن الحي خلال سلسلة من المحاولات التي يقوم بها.

وتعتمد مقاييس التعلم على نوع التعلم، فيمكن قياس التعلم الإدراكي الحركي باستخدام مقاييس السرعة والدقة في الأداء، أما التعلم اللفظي فيمكن قياسه عن طريق التعرف والاستدعاء.

وفيما يلي أهم المقاييس المستخدمة في قياس التعلم:

١- عدد الاستجابات الخاطئة:

في تجارب متاهة " كلين " بجرس يمكن حساب عدد الأخطاء مع دقات الجرس التي تحدث، وكذلك في تجربة تركيب القرص أو النسر الخشبي يعتبر وضع القطع في الأماكن غير الصحيحة استجابات خاطئة، كذلك ما يقوم بحسابه العداد في تجارب ثبات اليد الكهربي والتآزر الحركي والرسم في المرآة يعبر عن الأخطاء التي يرتكبها المفحوص وهي عدد التلامسات التي تحدث بين القلم المعدني والجدران المعدنية لممرات هذه الأجهزة.

وتستخدم هذه الطريقة بصفة عامة في تجارب المهارات الحركية، حيث نتوقع أن تكون الأخطاء كبيرة في أول الأمر ثم تقل تدريجيًا شيئًا فشيئًا حتى تحذف تمامًا، أو يحذف أكبر قدر منها على الأقل، وبالتالي يكتسب أداء الفرد الدقة عن طريق حذف الأخطاء.

٢- عدد المحاولات الكلي اللازم للوصول إلى مستوى تعلم معين:

وهنا يترك المتعلم يقوم بالممارسة فيما شاء من محاولات، ثم نقارن المجاميع الكلية لعدد المحاولات التي استغرقها الأفراد المختلفون -كل على حدة- حتى يصلوا إلى مستوى التعلم المقرر، وعلاقة هذا المقياس بالتعلم علاقة عكسية.

٣- مقدار الزمن الكلي المستغرق حتى يصل المتعلم إلى مستوى تعلم معين:

وفي هذه الطريقة يحدد مستوى التعلم في ضوء معيار زمني معين، وتستخدم هذه الطريقة في تجارب المهارات الحركية لمعرفة السرعة التي يتمكن بها الفرد من أداء عمل ما، وعلاقة هذا المقياس بالتعلم علاقة عكسية.

٤- معدل الاستجابة:

وهو عدد الاستجابات الصحيحة التي يقوم بها المفحوص في وحدة زمنية معينة وفي هذه الطريقة يتم حساب عدد الاستجابات الصحيحة التي أنجزها المفحوص في زمن معين، وقد استخدمت هذه الطريقة في تجارب التعلم الشرطي الوسيلي فعندما وضع الفأر في صندوق "سكينر" كان يسمح بتسجيل عدد مرات استخدام الفأر للرافعة تسجيلاً آليًا على شريط متحرك بسرعة ثابتة، وعلاقة هذا المقياس بالتعلم علاقة طردية.

٥- سعة الاستجابة (قوة الاستجابة):

السعة هي قياس كمي للاستجابة في أحد أبعادها، وهذا البعد يحدد بدرجات تتناسب مع نوع الاستجابة المقاسة، ففي تجارب " بافلوف " قيست قوة الاستجابة

الشـــرطية عـــن طريق مقدار عدد نقاط اللعاب التي يفرزها الكلب بعد ظهور المثير الشرطي في كل محاولة تجريبية، وعلاقة هذا المقياس بالتعلم علاقة طردية.

٦- كمون الاستجابة (زمن الرجع):

وفـــيها يتم قياس الفترة الزمنية بين حدوث المثير وظهور الاستجابة، ففي تجـــارب "بافلوف" يقاس زمن كمون الاستجابة عن طريق الفاصل بين حدوث المثير الشرطي وظهور الاستجابة الشرطية، فإذا لم يستجب الحيوان للمثير الشرطي إلا في وقت متأخر من بدء ظهور هذا المثير فإن ذلك يدل على ضعف الاستجابة (عدم فعالية التعلم الشرطي) أما إذا استجاب الحيوان للمثير الشرطي بعد فاصل زمـــني قصير من بدء ظهور هذا المثير فإن ذلك يدل على قوة الاستجابة (فعالية التعلم الشرطي)، وعلاقة هذا المقياس بالتعلم علاقة عكسية.

٧- مقاومة الانطفاء:

تتحدد قوة العادة المتعلمة بعدد الاستجابات التي تصدر دون تعزيز خلال سلســـلة محـــاولات الانطفاء، ويستخدم هذا المقياس لمعرفة مدى قوة الاستجابة الشرطية فكلما زاد عدد محاولات الانطفاء، دل ذلك على بقاء التعلم، ومقاومته للنسيان، وعلاقة هذا المقياس بالتعلم علاقة طردية.

٨- التعرف:

تتطلـــب هذه الطريقة عرض سلسلة من عناصر التعلم مرة واحدة أو أكثر حـــتى يـــتم تعلمها، ثم إجراء اختبار لاحق تعرض فيه نفس العناصر مختلطة مع عناصر أخرى لم يسبق عرضها في موقف التعلم، ويطلب من المفحوص تحديد أي عناصـــر السلسلة الجديدة سبق عرضه، ويحصل على درجة لكل استجابة تعرف صـــحيحة، وتستخدم هذه الطريقة في قياس التذكر والحفظ وعلاقة هذا المقياس بالتعلم علاقة طردية.

٩- الاسترجاع:

تتطلب هذه الطريقة من المتعلم إعادة إنتاج الاستجابة التي سبق حفظها، والاسترجاع -أيضا- من مقاييس التذكر والحفظ، وعلاقته بالتعلم علاقة طردية.

١٠- الجهد المدخر (إعادة التعلم):

في هذه الطريقة يطلب من الفرد أن يتعلم تمامًا شيئًا معينًا بعد فترة من الزمن قد تطول وقد تقصر، وبعد ذلك يطلب منه أن يعيد تعلم ما سبق أن تعلمه، فإذا استغرق المتعلم في المرة الثانية وقتًا أقلّ مما استغرقه في المرة الأولى، أو أخذ عددًا من المحاولات أقل مما أخذه في المرة الأولى فإن ذلك يعني أنه وفر جهدًا يساوي الفرق في الزمن أو عدد المحاولات بين المرتين.

الجهد المدخر نتيجة التعلم = عدد المحاولات أو الزمن اللازم للتعلم أولاً - عدد المحاولات أو الزمن اللازم للتعلم ثانيًا.

$$\text{وتكون النسبة المئوية للجهد المدخر} = \frac{\text{عدد المحاولات أو الزمن اللازم للتعلم ثانيًا}}{\text{عدد المحاولات أو الزمن اللازم للتعلم أولاً}} \times ١٠٠$$

منحنيات التعلم:

تمثل منحنيات التعلم دراسة التغيرات الكمية التي تطرأ على أداء الكائن الحي خلال اكتسابه مهارة معينة، فعندما يقوم المتعلم بعدة محاولات في تجربة من تجارب التعلم، نحصل على نتائج لمقاييس الأداء تعبر عن التعلم، ومن هذه النتائج يمكن رسم شكل بياني يسمى منحنى التعلم، وهو عبارة عن علاقة وظيفية بين متغير مستقل (عدد المحاولات)، ومتغير تابع (إحدى صور مقاييس التعلم التي سبق ذكرها)، وعادة ما يعبر المحور الأفقي عن المتغير المستقل، والمحور الرأسي عن المتغير التابع.

ويكون منحنى التعلم هابطًا إذا كان مقياس التعلم -على سبيل المثال- هو كمون الاستجابة أو الزمن المستغرق أو عدد الأخطاء، ويكون منحنى التعلم صاعدًا إذا كان مقياس التعلم مثلاً هو سعة أو قوة الاستجابة وتكرار حدوث الاستجابة الصحيحة وكمية التحصيل، والتعرف والاسترجاع.

ويمكن تقسيم منحنيات التعلم إلى الأنواع الآتية:

١- منحنيات التعلم ذات البداية السريعة:

يظهر هذا النوع من منحنيات التعلم تحسنًا واضحًا وسريعًا في المراحل الأولى من التعلم، ومن أشهر التجارب المعملية التي يمكن الحصول منها على منحنيات التعلم ذات البداية السريعة تجربة تعلم متاهة يونج المكشوفة.

ومن أهم أسباب ظهور منحنيات التعلم ذات البداية السريعة:

أ- عندما يكون الموقف التعليمي سهلاً، يمكن المفحوص من إدراك العلاقات بين أجزائه بسهولة، وهذا يعني أن الموقف التجريبي في متناول قدرات الفرد.

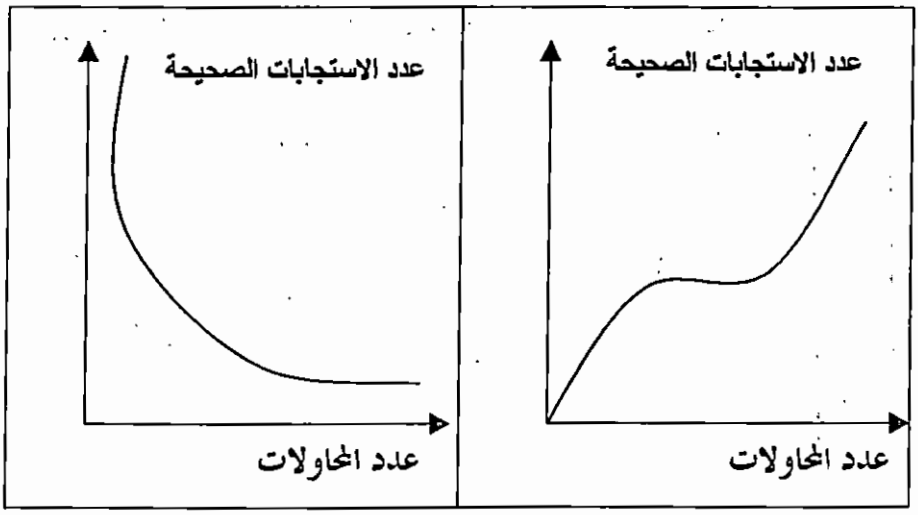
ب- عندما يكون لدى المفحوص خبرة سابقة بالموقف التعليمي كما يحدث حين يستفيد المفحوص من التعلم بمتاهة كلين بجرس، وفي التعلم بمتاهة كلين بدون جرس.

ج- عندما يكتسب المفحوص الصورة الكلية للموقف التعليمي في البدائية ثم يقوم بإتقان التفاصيل فيما بعد.

د- عندما يتعلم المفحوص في البدائية الجوانب الأكثر سهولة ويسرًا في موقف التعلم، مما يؤدي إلى تحسن مبدئي سريع، وبعد ذلك يتناقص معدل التحسن عندما ينتقل إلى الجوانب الصعبة في الموقف التعليمي.

هـ- عندما يكون لدى المفحوص دافعية قوية للأداء في بداية الموقف التعليمي ثم يهبط هذا المستوى الدافعي بسرعة في المحاولات التالية:

ويمثل الشكلان التاليان مثالين للمنحنيات ذات البداية السريعة:



مثالان للمنحنيات ذات البداية السريعة

٢- منحنيات التعلم ذات البداية البطيئة:

يظهر هذا النوع من منحنيات التعلم تحسنًا بطيئًا في المراحل الأولى للتعلم، ثم يتزايد معدل التحسن تدريجيًا مع التقدم في محاولات التعلم.

ومن أهم أسباب ظهور منحنيات التعلم ذات البداية البطيئة:

أ- عندما يكون الموقف التعليمي صعبًا ومعقدًا ولا معنى له (كالمقاطع عديمة المعنى) وخاصة عندما تأتي أصعب جوانب هذا الموقف في البداية.

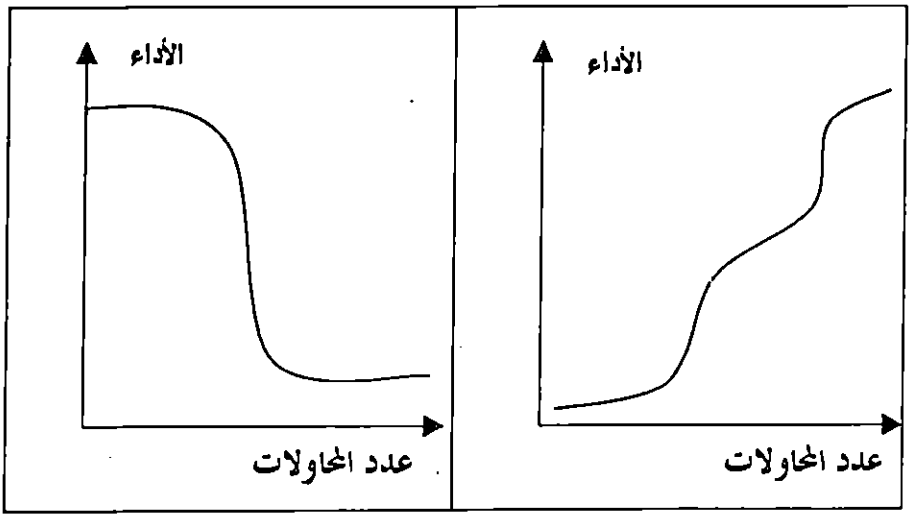
ب- عندما لا يكون لدى المفحوص خبرة سابقة بموضوع التعلم.

ج- عندما يصعب على المفحوص تكوين صورة كلية عن الأداء في البداية لكن مع استمرار التعلم يكتسب المفحوص استبصارًا كليًا بموضوع التعلم.

د- عندما يتداخل التعلم السابق للمفحوص تداخلاً سلبيًا في الموقف التعليمي الذي يمر به، ولكن مع المحاولات التالية يدرك المفحوص الاختلافات بين مواقف التعلم التي تؤدي إلى هذا التداخل السلبي.

هـ- عندما يكون الدافع منخفضًا في البداية ثم يرتفع مع استمرارية التعلم.

ويمثل الشكلان التاليان مثالين للمنحنيات ذات البداية البطيئة.



مثالان للمنحنيات ذات البداية البطيئة

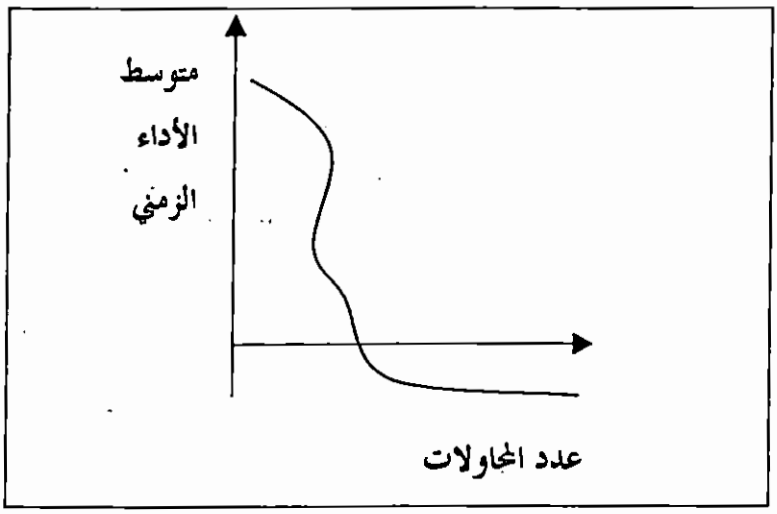
٣- المنحنى الفردي والجمعي للتعلم:

المنحنى الفردي للتعلم هو المنحنى الذي يمثل معدل التغير في أداء فرد واحد تحت شرط الممارسة المعززة في دورة تجريبية واحدة، ونظرًا لما يعتري هذا المنحنى من ذبذبات ترجع إلى عوامل الصدفة التي لم يستطع الفاحص السيطرة عليها، مثل عوامل التشتت وتذبذب الدافعية وغيرها مما يؤثر في نشاط الفرد أثناء التجربة؛ ولذلك يحسن الحصول على عدد من منحنيات التعلم لمفحوصين مختلفين (تحت نفس الشروط التجريبية) ونضيفهما إلى بعضهما حتى يمكن إبعاد تأثير الذبذبات التي ترجع إلى الصدفة.

ومن الطرق المستخدمة في عمل المنحنى الجمعي طريقة المتوسط الحسابي للمنحنيات، وفيها تحسب متوسطات المحاولات المتماثلة بالنسبة للأفراد المختلفين.

وهذه الطريقة تستخدم في حالة تساوي العدد الكلي للمحاولات بالنسبة لجميع الأفراد، وهكذا يكون المتوسط الحسابي قد تأثر بالفروق الفردية لكل المفحوصين.

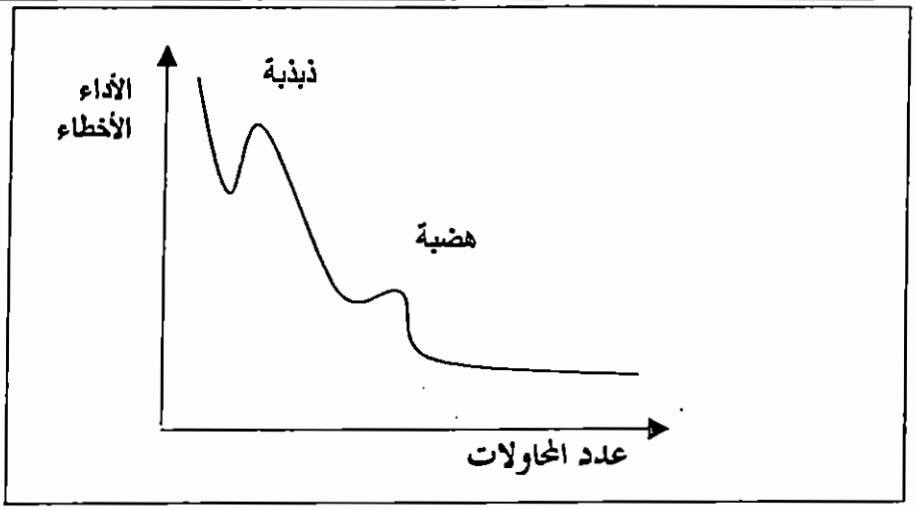
ويمثل الشكل التالي مثالاً لمنحنى جمعي:



ذبذبات منحنى التعلم:

تظهر معظم منحنيات التعلم قدرًا كبيرًا من عدم الانتظام، والذي يدل على تغيرات في مستوى الأداء بين محاولة وأخرى، كذلك فإن معدلات التقدم والتحسن في الأداء عادة ما تكون غير ثابتة، وتحدث بعض الذبذبات في منحنى التعلم ويمكن إرجاعها إلى اختلاف الظروف الجسمية أو تغير الميول أو تذبذب مستوى الدافع أو تشتت الانتباه، وغير ذلك من العوامل التي تؤثر تأثيرًا وقتيًا في الأداء.

ويوضح الجدول التالي ظاهرة تذبذب منحنى التعلم



هضبة منحنى التعلم:

قد يحدث في منحنى التعلم ظهور فترة لا يحدث فيها تحسن واضح في أداء الفرد بالرغم من استمرار الممارسة، وهذا يعني أن معدل التعلم يظل ثابتًا دون تغيير واضح في قيمته في عدة محاولات متتابعة، ويطلق على هذه الفترة "هضبة التعلم" وهي عادة ما تكون مسبوقة بتحسن في الأداء كما يتبعها تحسن في الأداء وهضاب منحنيات التعلم ليست من الظواهر الحتمية وإذا حدثت فإنه يمكن تفسيرها في ضوء الأسباب التالية:

١- التعب المؤقت الذي يمر به المفحوص في موقف التعلم يؤدي إلى ثبات الأداء وبعد أن يسترجع المفحوص قواه يتحسن مستوى أدائه.

٢- نقصان مؤقت في الدافعية للعمل، وتمثل الهضبة في هذه الحالة الحد الدافعي.

٣- اكتساب غير مقصود لخطأ في المحاولات الأولى للتعلم فإذا تنبه المفحوص إلى ذلك وحاول تصحيح الخطأ فإن هناك احتمالاً لظهور الهضبة.

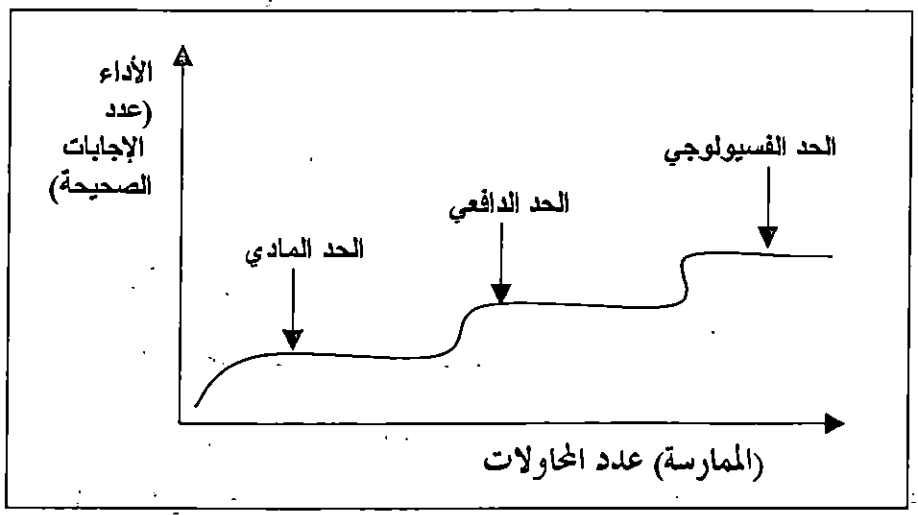
٤- الانتقال من مستوى بسيط في العمل إلى مستوى أعقد منه، مثال ذلك عند تعلم الطالب اللغة الأجنبية، يحدث للمتعلم ثبات مؤقت في مستوى أدائه في المرحلة التي ينتقل فيها من استعمال الكلمات المفردة إلى مرحلة إنشاء الجمل.

٥- عندما يقرر المفحوص التركيز على الدقة بعد اهتمامه بالسرعة.

٦- قد تمثل الهضبة أقصى أداء يمكن للفرد أن يقدر على الوصول إليه بما أتيح له من إمكانات عقلية وانفعالية وجسمية، وهذا الحد الفسيولوجي يمكن الاقتراب منه بالنسبة للمهارات الحركية البسيطة، أما بالنسبة للمواد الدراسية كالطبيعة والكيمياء والرياضيات واللغات، فإنه يمكن استمرار التعلم إلى ما لا نهاية طالما توافرت القدرة والرغبة لدى المتعلم في استيعاب ما يتعلمه.

٧- قد تمثل الهضبة أقصى أداء يستطيع الفرد أن يصل إليه نتيجة للأساليب والمواد والآلات المستخدمة وهذا ما يسمى بالحد المادي أو البيئي، ففي لعبة القفز بالزانة أمكن تجاوز الأرقام القياسية كنتيجة لتغيير المادة التي تصنع منها الزانة، وكذلك يمكن كتابة أكبر عدد من الكلمات بتحسين الآلة الكاتبة.

ويمكن توضيح الأنواع المختلفة لهضاب التعلم وذلك من خلال العلاقة بين عدد المحاولات التي يقوم بها الفرد في التدريب على الآلة الكاتبة وعدد الكلمات التي يستطيع الفرد كتابتها في الدقيقة، كما بالشكل التالي:



الأنواع المختلفة لهضبات التعلم

خلاصة الوحدة الثالثة

١- لدراسة موضوع التعلم أهمية كبيرة تتمثل في عدد من الأمور منها:

-دراسة التعلم تساهم في تحقيق الأهداف التربوية.

-دراسة التعلم تساهم في زيادة فهم كيفية تعلم الأنماط السلوكية المختلفة.

-دراسة التعلم تساعد الآباء والأمهات في استخدام الأساليب المختلفة لعمليات التنشئة الاجتماعية للأبناء.

٢- مفهوم التعلم له معان متعددة، وهذا التعدد يرجع إلى طبيعة التعلم باعتباره عملية لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة؛ ولذلك تعددت تعاريف ومفاهيم التعلم، إلا أنه يمكن إيجاز تعريف التعلم في أنه "عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة لا يلاحظ بصفة مباشرة، ولكن يستدل عليه من تغير الأداء لدى الكائن.

٣- يمكن استخلاص عدة خصائص لعملية التعلم من خلال التعريف السابق:

-التعلم تكوين فرضي.

-التعلم عملية تغير في السلوك.

-التعلم يحدث نتيجة للخبرة والممارسة والتدريب.

-التعلم شامل لجوانب الشخصية.

-التعلم ليس قاصراً على الإنسان.

٤- لا بد من التمييز بين التعلم المقصود -وهو ما يحدث عندما نتعلم بعض الأساليب السلوكية في مواقف تعليمية مقصودة ومعدة خصيصاً لهذا الغرض- والتعلم العرضي أو التعلم غير المقصود (التعلم المصاحب) حيث لا

يهدف الموقف التعليمي إليها. كتعلم التلميذ حب أو كراهية المادة الدراسية أثناء عملية التعلم.

٥- لا بد من التمييز كذلك بين مفهومي التعلم والتعليم، وكذلك معرفة العلاقة بينهما حيث يمكن النظر إلى التعليم باعتباره العملية، والتعلم باعتباره ناتج هذه العملية.

٦- يتضمن أي موقف تعليمي عدداً من المتغيرات منها:

- شخص لديه دافع.
- عائق يقف في طريقه.
- قيام الشخص بمحاولات استطلاعية حتى يصل إلى استجابة ناجحة.
- اجتياز العائق والاتجاه نحو الهدف نتيجة للاستجابة الناجحة.

٧- الأبعاد الأساسية التي يقوم عليها التعلم وتكوين العادات تتضمن:

- **المتغيرات المستقلة**: وهي المثيرات الخارجية والداخلية.
- **المتغيرات المتوسطة**: ويتعلق الكثير منها بالنواحي الداخلية (الذاتية للمتعلم مثل استعداداته وميوله وخبراته.
- **المتغيرات التابعة**: وهي الاستجابات الصادرة عن الفرد ويمكن قياسها، بعدة أساليب مختلفة.

٨- من أهم المقاييس المستخدمة في قياس التعلم:

- عدد الاستجابات الخاطئة.
- عدد المحاولات الكلية اللازمة للوصول إلى مستوى تعلم معين.
- مقدار الزمن الكلي المستغرق حتى يصل المتعلم إلى مستوى تعلم معين.
- معدل الاستجابة.

- سعة الاستجابة (قوة الاستجابة).
- كمون الاستجابة (زمن الرجع).
- مقاومة الانطفاء.
- التعرف.
- الاسترجاع.
- الجهد المدخر (إعادة التعلم).

٩- يمكن تمثيل عملية التعلم تمثيلاً بيانياً باستخدام منحنيات تعرف بمنحنيات التعلم، والتي يتم تقسيمها إلى:

- منحنيات التعلم ذات البداية السريعة.
- منحنيات التعلم ذات البداية البطيئة.
- المنحنى الفردي والجمعي للتعلم.

١٠- يطرأ على هذه المنحنيات بعض الظواهر مثل التذبذب، وهضبة منحنى التعلم والتي يمكن تفسيرها في ضوء عدد من الأسباب مثل التعب، نقصان الدافعية، اكتساب بعض الأخطاء غير المقصودة في بداية التعلم.

اختبار الوحدة الثالثة

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

ضع علامة(✓)أمام العبارة الصحيحة وعلامة(×)أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

١- دراسة سيكولوجية التعلم لا تسهم في تحقيق الأهداف التربوية.

٢- تفيد دراسة سيكولوجية التعلم في فهم الأنماط السلوكية المختلفة للتعلم.

٣- التعلم لا يمكن ملاحظته مباشرة ولكن يستدل عليه من ملاحظة وقياس جوانب السلوك المتعددة.

٤- يصعب القول بأن "التعلم عملية تغير في السلوك".

٥- الخبرة والممارسة والتدريب تؤدى إلى حدوث التعلم.

٦- التعلم لا يشمل جميع جوانب الشخصية إنما يقتصر على بعضها فقط.

٧- الحيوانات لا تتعلم لذا فالتعلم قاصر على الإنسان فقط.

٨- التعلم دائما ما يكون مقصودًا بذاته.

٩- التعلم هو إجراء تكنولوجي يستخدم ما كشفت عن سيكولوجية التعلم لتحقيق أهداف تربوية محددة.

١٠- التعليم هو العملية أما التعلم فهو ناتج هذه العملية.

١١- تشتمل الأبعاد الأساسية التي تقوم عليها عملية التعلم وتكوين العادات إلى متغيرات مستقلة ومتوسطة وتابعة.

١٢- قياس التعلم لا يتطلب ملاحظة التغيرات التي تحدث في استجابات الكائن الحي.

١٣- عدد الاستجابات الخاطئة من أهم المقاييس التي تستخدم في قياس التعلم.

١٤- تستخدم طريقة مناهة (كلين) في تجارب المهارات الحركية.

١٥- يعد الزمن المستغرق لوصول المتعلم لمستوى معين من المؤشرات التي لا تفيد في قياس التعلم.

١٦- يعرف معدل الاستجابة بأنه عدد الاستجابات الصحيحة التي يقوم بها المتعلم في وحدة زمنية غير محددة.

١٧- يعتبر "بافلوف" من أحد المهتمين بقياس قوة الاستجابة.

١٨- منحنيات التعلم لا تفيد في دراسة التغيرات الكمّية التي تطرأ على أداء المتعلم أثناء اكتسابه للمهارات.

١٩- منحنى التعلم يكون هابطا إذا كان مقياس التعلم يتمثل في كون الاستجابة أو الزمن المستغرق أو عدد الأخطاء.

٢٠- من أسباب ظهور منحنيات التعلم ذات البداية السريعة صعوبة الموقف التعليمي.

٢١- من أسباب ظهور منحنيات التعلم ذات البداية البطيئة عدم وجود خبرة سابقة لدى المتعلم بموضوع التعلم.

٢٢- تشير "هضبة التعلم" إلى أقصى تحسن في أداء الفرد.

٢٣- تساعد دراسة موضوع التعلم على زيادة فهم الشخصية الإنسانية.

٢٤- تقتصر عملية التعلم على التعلم الذي يحدث داخل المدرسة والفصول الدراسية.

٢٥- التعلم لا يمكن ملاحظته مباشرة ولذلك تعددت تعريفاته.

٢٦- التعلم يعتبر تغييراً في السلوك سواء كان دائماً أو مؤقتاً.

٢٧- التعلم يشمل التغيرات التي تطرأ على الجانب المعرفي فقط

٢٨- يمكن النظر إلى التعلم باعتباره ناتج عملية التعليم.

٢٩- المتغيرات المتوسطة يمكن ملاحظتها وقياسها بصورة مباشرة.

٣٠- سعة الاستجابة هي الفترة الزمنية بين حدوث المثير وظهور الاستجابة.

٣١- من أسباب ظهور منحنيات التعلم ذات البداية السريعة وجود دافعية لدى المفحوص.

٣٢- ظاهرة الهضبة في منحنيات التعلم من الظواهر الحتمية.

ثانيًا: الأسئلة المقالية:

١- من أسباب وجود الهضبة في منحنيات التعلم ما يلي:

أ- .....

ب- .....

ج- .....

٢- ما الفرق بين كل من:

أ- التعلم المقصود، وغير المقصود.

ب- المنحنى الفردي، والمنحني الجمعي.

ج- المتغيرات المستقلة، والمتغيرات التابعة.

النشاط التعليمي للوحدة الثالثة

عزيزي الدارس: حتى تكتسب المزيد من المعلومات حول موضوع هذه الوحدة يرجى قيامك بتنفيذ النشاط التعليمي التالي:

اكتب بحثاً توضح أنواع التعلم غير المدروس (غير المقصود) التي يمكن أن يتعرض لها الفرد.

الوحدة الرابعة

شروط التعلم الجيد

الوحدة الرابعة

شروط التعلم الجيد

مبررات دراسة الوحدة:

يتبين من الوحدات السابقة أن عملية التعلم هامة جداً في حياة الفرد، وأنها عملية مستمرة ولكن لكي يتم التعلم بصورة جيدة فلابد من توافر بعض الشروط الهامة التي تيسر هذا التعلم وتجعله في أفضل صورة ممكنة.

والهدف من دراسة هذه الوحدة هو التطرق لهذه الشروط التي تساعد على التعلم الجيد.

كما تهدف هذه الوحدة إلى التطرق إلى بعض آيات القرآن الكريم التي تحث على طلب العلم وذكر جهود علماء المسلمين في مجال التعليم.

الأهـــداف التعليمية للوحدة:

عزيزي الدارس: يرجى بعد دراستك لهذه الوحدة أن تصبح قادرًا على أن:

١- تذكر بعض الآيات القرآنية الكريمة التي تحث على السعي والاجتهاد في طلب العلم.

٢- تبين شروط التعلم.

٣- توضح وظائف الدوافع بالنسبة لعملية التعلم.

٤- تذكر أحد تعريفات النضج.

٥- توضح أهمية النضج بالنسبة لعملية التعلم.

٦- تذكر معنى الممارسة.

٧- تشرح بعض طرق الممارسة.

٨- تقارن بين جهود بعض علماء المسلمين في مجال التعلم.

جهود بعض العلماء المسلمين في مجال التعلم:

القابسي – الغزالي – ابن خلدون.

أولاً: الدوافع:

للدوافع ثلاث وظائف في التعلم:

- تمد السلوك بالطاقة وتثير نشاط الإنسان.
- توجه السلوك لتحقيق أهداف معينة.
- تساعد في تحديد أوجه النشاط التي يقوم بها الفرد.

الوحدة الرابعة
شروط التعلم الجيد

ثانياً: النضج:

- النضج والتعلم:

أ- النضج الجسمي.

ب- النضـــج العقلي والنفسي.

ثالثاً: الممارسة: - معني الممارسة.

-الطرق المختلفة للممارسة:

أ- الحفظ. ب- الاسترجاع.

ج- الطريقة الكلية والطريقة الجزئية.

د- المجهود الموزع والمجهود المستمر.

هـ - تطبيق المادة المتعلمة.

الوحدة الرابعة

شروط التعلم الجيد

مقدمـــة:

دعـــا الدين الإسلامي الحنيف إلى التعلم وحث على السعي والاجتهاد في تحصـــيله، وأعـــلى من مكانة العلماء، وذلك منذ قرون عديدة مضت، في وقت كانت فيه الحضارات الأخرى تعاني الجهل والتخلف، خاصة الحضارة الغربية التي تتباهى الآن بتقدمها وتحضرها.

وهناك العديد من الآيات القرآنية الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة التي تحث على السعي في طلب العلم، وتبين منـــزلة العلماء، نورد بعضها على سبيل المثال لا الحصر:

قـــال تعـــالى في أول آية نزلت على الرسول ﷺ: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾[العلق: ١- ٥].

وقال تعالى: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْماً﴾[طه:١١٤].

وقـــال تعالى: ﴿شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لاَ إِلَهَ إِلاَّ هُوَ وَالْمَلائِكَةُ وَأُوْلُوا العِلْمِ قَائِماً بِالْقِسْطِ﴾[آل عمران: ١٨].

وقال تعالى:﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ العُلَمَاءُ﴾[فاطر:٢٨].

وقـــال رســـول الله ﷺ: "مـــن خـــرج في طلب العلم فهو في سبيل الله حتى يرجـــع"(١)، وقال عليه السلام: "إن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضا بما يصنع"(٢).

---

(١) رواه الترمذي، وقال حديث حسن، وقال الألباني- في صحيح الترغيب والترهيب المجلد الأول، كتاب العلم، باب: الترغيب في الرحلة في طلب العلم-: حسن لغيره.

(٢) رواه أحمد، كتاب أول مسند الكوفيين، باب: حديث صفوان بن عسال المرادي، حديث رقم: ١٧٣٩٨، وابن ماجة، كتاب المقدمة، باب: فضل العلماء والحث على طلب العلم، حديث رقم: ٢٢٢.

وقال: " **فضل العالم على العابد كفضلي على أدناكم، أو كفضل القمر على سائر النجوم**"[1].

وقال: "**طلب العلم فريضة على كل مسلم**"[2] لفظ (كل مسلم) للاستغراق ليدل على أن طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة.

وفي ضوء ما تم عرضه من آيات قرآنية كريمة، وأحاديث نبوية شريفة تحث على طلب العلم وتكرم العلماء وترفع شأنهم، يتضح لنا حرص الدين الإسلامي على طلب العلم وتحصيله، في وقت كانت البشرية فيه لا تعرف معنى للعلم أو التعلم بل كانت تركن إلى البدع والخرافات، فكانت الحضارة الإسلامية بذلك سابقة لكل حضارات الغرب والشرق في مجال العلم والتعلم، ويشهد على ذلك إسهامات العديد من علماء المسلمين في مجالات العلم المختلفة فقد نبغوا في الطب والرياضيات والفلك والصيدلة والاجتماع والجغرافيا وغيرها كثير مما لا يتسع المجال هنا إلى سرده، غير أنه يجدر بنا الإشارة إلى جهود بعض علماء المسلمين في مجال " التعلم " إشارة موجزة، يتضح من خلالها سبقهم للعديد من الآراء والنظريات العلمية الحديثة في مجال التعلم.

جهود بعض العلماء المسلمين في مجال التعلم:

١- القابسي:

تحدث القابسي عن أهمية التعلم، وأعطى أهمية خاصة لعملية الحفظ، وأشار إلى أنها تؤدي إلى تثبيت ما تعلمه الإنسان، وكذلك إلى إتقانه، ويعتبر القابسي

---

(١) رواه الترمذي، كتاب العلم عن رسول الله، باب: ما جاء في فضل الفقه على العبادة، حديث رقم: ٢٦٠٩، وابن ماجة، كتاب المقدمة، باب: فضل العلماء والحث على طلب العلم، حديث رقم: ٢١٩.

(٢) رواه ابن ماجة، كتاب المقدمة، باب: فضل العلماء والحث على طلب العلم، حديث رقم: ٢٢٠.

أول مـــن تحدث عن الذاكرة وأهميتها، واعتبر التذكر من العمليات العقلية الهامة بالنسبة للتعلم، وكان أول من نبه إلى أن عملية التذكر تنقسم إلى ثلاث مراحل هي: الحفظ، الوعي، الاسترجاع، وهو ما أكد عليه العلماء حديثًا.

٢- الغزالي:

أشـــار الغـــزالي إلى أن رقي الإنسان وسعادته إنما يتأتى عن طريق التعلم، خاصـــة تعلم الفضائل، والتي تؤدي إلى سعادة الإنسان في الدنيا والآخرة، وأكد على ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد، ومراعاة قدراتهم واستعداداتهم.

٣- ابن خلدون:

أكـــد ابن خلدون كذلك على ضرورة مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين، كمـــا أكـــد على أهمية التكرار والممارسة لتحسين عملية التعلم، وأشار إلى أن استخدام الطريقة الكلية في التعلم أفضل بكثير من استخدام الطريقة الجزئية، وهو ما أكدته بعض النظريات الحديثة في مجال التعلم.

ونلاحظ مما سبق أن العلماء المسلمين كانت لهم جهود قيمة في مجال التعلم سبقوا بها غيرهم من علماء الغرب والذين أشاروا إليها حديثًا.

فقد أشار علماء المسلمين إلى:

١- أهمية مراعاة قدرات المتعلم واستعداداته.

٢- أهمية الحفظ والتكرار والممارسة.

٣- أهمية استخدام الطريقة الكلية.

٤- إثارة دوافعهم للتعلم.

وكلها شروط للتعلم الجيد أجمع عليها العلماء حديثًا.

شروط التعلم الجيد:

يعـــيش الإنسان في بيئة تمتلئ بالأفراد والأشياء، وهو لهذا في حالة احتكاك دائـــم بهم، وتفاعل مستمر معهم يؤثر فيهم ويتأثر بهم، فالفرد منذ نعومة أظافره يكتســـب أساليب سلوكية متعددة، ويعدل من أساليبه التي اكتسبها ويتم ذلك بصفة مستمرة، وهو بذلك يكتسب خبرة ويتعلم شيئًا.

وعملـــية التعلم هذه لا تحدث بالصدفة، أو بشكل عشوائي دون أساس أو ضـــابط، ولكـــنها تتم وفقًا لظروف معينة، وشروط محددة، خاصة إذا أردنا أن تكون هذه العملية جيدة ومجدية.

فمـــثلاً الشخص الذي يسعى إلى تعلم قيادة السيارة ويصر على ذلك لابد أن داخلـــه دافعًـــا يدفعه إلى ذلك، فقد يكون عمله بعيدًا عن مكان سكنه فلا يســـتطع الذهاب إليه سيرًا على الأقدام، أو قد يكون لديه الرغبة في اصطحاب أسرته إلى أماكن معينة دون معاناة من زحام المواصلات، وغير ذلك مما يدفعه إلى تعلم تلك المهارة.

وفي نفـــس الوقت فإن تعلم مهارة قيادة السيارة، يحتاج إلى توافر مجموعة مـــن القـــدرات والاستعدادات، فهي تحتاج إلى درجة جيدة من قوة السمع والبصر، كما تحتاج إلى درجة من التآزر الحركي السمعي البصري، إلى غير ذلك من الاستعدادات التي قد لا تتوافر لدى البعض، وبالتالي فلا يكفي وجود الدافع وحده لإتمام عملية التعلم ونجاحها، إذ لابد من وصول الفرد لدرجة من النمو أو النضج تمكنه من إتمام عملية التعلم بنجاح وبشكل جيد.

ولأن موقـــف التعـــلم موقف جديد بالنسبة للمتعلم، فهو يتضمن عددًا من الصـــعوبات والعقبات التي تحول بين المتعلم وبين اجتياز الموقف، أو القيام بالمهمة

التي يهدف إليها، ولكي يصل المتعلم إلى هدفه لابد له أن يتغلب على تلك العقبات، فقيادة السيارة -في المثال السابق- هي موقف جديد بالنسبة للمتعلم، وعمل صعب ذلك أن هذه العملية تحتوي على عدد من الصعوبات والتي تمثل له عقبات لا يمكن تخطيها والتغلب عليها والوصول إلى هدفه وهو " تعلم قيادة السيارة "، إلا إذا بذل جهدًا حقيقيًا، أو قام بنشاط معين، وتكرر ذلك عدة مرات في وجود التوجيه والإرشاد من ذوي الخبرة والمعرفة، وهو ما يعرف بالممارسة.

وفي ضوء ما تقدم يتضح أن هناك ثلاثة شروط هامة لحدوث التعلم هي:

١- وجود دافع لدى المتعلم يدفعه نحو موضوع التعلم.

٢- وصول الفرد إلى مستوى النضج المناسب لعملية التعلم.

٣- أن يقوم الفرد بممارسة نشاط معين لإتمام عملية التعلم.

وسنعرض لكل منهم بشيء من التفصيل.

أولاً: الدوافع:

سبق أن أشرنا في الوحدة الأولى إلى تعريف الدوافع من حيث كونها طاقات داخلية تثير سلوك الكائن الحي وتنشطه وتوجهه، وتحدد له أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي مما يساعده على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها.

كذلك تعرفنا على أنواع الدوافع، وعرفنا أن منها ما هو بيولوجي فطري وهي ما يطلق عليها الغرائز أو دوافع البقاء، ومنها ما هو اجتماعي مكتسب يتكون لدى الفرد من خلال تعرضه لعمليات التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي داخل البيئة التي يعيش فيها.

ولكن ما يهمنا هنا بالنسبة لعملية التعلم هي الدوافع المكتسبة (الاجتماعية) والتي تثير سلوك الفرد وتدفعه إلى التحصيل، وإن كنا لا نهمل دور وأهمية الدوافع

الأولية البيولوجية حيث إنه لا يمكن للدوافع الاجتماعية أن تظهر وتؤدي وظائفها في عمليـــة التعلـــم إلا فـــي وجـــود إشبـــاع لتلك الدوافع الأولية.

وظائف الدوافع في عملية التعلم

للدوافع ثلاث وظائف هامة في عملية التعلم تتمثل فيما يلي:

١- الدوافع تمد السلوك بالطاقة وتثير نشاط الكائن الحي:

الدوافـــع باعتـــبارها طاقات كامنة داخل الكائن الحي تعتبر المسئولة عن تنشيط الفرد الحي واستثارة سلوكه، والتعلم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم بـــه الفـــرد، ويحدث هذا النشاط عند ظهور دافع أو حاجة تسعى إلى الإشباع ويزداد بزيادة الدافع.

والجدير بالذكر أن بعض الدوافع تمـــد السلوك بالطاقة أكثر مما تمده غيرها، فقد يمنح المعلمون تلاميذهم بعض المكافآت على تحصيلهم في مـــادة ما، وتكون تلك المكافآت حافزًا لزيادة تحصيل التلاميذ في تلك المادة، ولكن سرعان ما تفقد هـــذه المكافآت (الحوافز) جاذبيتها في نظر التلاميذ وذلك عندما يدرك التلميذ أن دراسة هذه المادة غير هام وغير حيوي ولا يسبب له الرضا أو المتعة، ومن ثم يتضح أن بعـــض الأهداف التي تضعها المدرسة إذا لم تكن واضحة لدى التلاميذ وذات أهمية بالنسبة لهم فإنها ستمثل حالات ضغط على التلاميذ تنتهي بانتهاء هذا الضغط بعكس الأهداف الأخرى التي تتصل برغبات التلاميذ وميولهم.

وبما أن الدافع هو المحرك الرئيس وراء أوجه النشاط المختلفة، كما أنه المحرك الرئيس وراء عملية التعلم من خلال توجيهه لسلوك الفرد في هذه المواقف وتنشيطه فـــيها فإنـــه يُثار تساؤل عن الدرجة من القوة أو الشدة التي ينبغي أن يكون عليها الدافع للتعلم لدى التلاميذ حتى تحقق عملية التعلم الأهداف المرجوة منها ؟!

وهـــنا نقول إن وجود دافع شيء أساسي دون شك، وإن نقصانه يؤدي إلى خمـــول الكـــائن الحي وتوقفه عن ممارسة أوجه النشاط التي تمكنه من السيطرة على الموقف التعليمي، وتقلل من فرصة التعلم، كما أن زيادة قوة الدافع عن المعدل بكثير قـــد تســـبب ارتـــباك الكائن الحي وتوتره وعدم قدرته على السيطرة على الموقف، ويؤدي ذلك إلى عدم ظهور الاستجابة الصحيحة، ونلاحظ مثل هذه الحالة في كثير من المواقف التعليمية ومثال ذلك عندما يعمل التلاميذ تحت ظروف دافع غير عادي كالمنافسة الشديدة لحل التمرينات الرياضية، في وقت محدد عندها يندفع التلاميذ لحل المســـائل باستخدام الأساليب المعروفة، فإذا كان الحل يتطلب التفكير في نوع جديد مـــن الأســـاليب، عجـــز التلاميذ بحكم اندفاعهم عن الوصول إلى الحل الصحيح، بالإضافة لارتفاع درجة الارتباك والتوتر التي تشوش على عملية التفكير.

ونخلـــص مـــن ذلك إلى أن الدافع له وظيفة هامة للتعلم بتنشيطه للكائن الحـــي، لكن مع مراعاة أن يستثار الدافع بدرجة متوسطة تمكن الكائن الحي من السيطرة على الموقف بشكل جيد.

٢- الدوافع توجه السلوك نحو أهداف معينة يسعى إلى تحقيقها:

الدوافـــع تساعد الفرد على تحديد أوجه النشاط المطلوبة لكي يتم التعلم، فلا يكفي لكي تتم عملية التعلم أن يثار إحساس داخلي لدى الفرد بعدم الرضا عـــن وضـــعه وبرغبته في تغييره والوصول إلى ما هو أفضل، فلا يكفي أن نشعر بالطاقة التي تُحدث لدينا كل ذلك إلا إذا وُجهت هذه الطاقة نحو أهداف محددة يمكن الوصول إليها وتحقيقها.

وبذلـــك يمكننا القول بأن الدوافع تضع أمام المتعلم أهدافًا معينة يسعى إلى تحقيقها أي أنها تطبع سلوكه بالطابع الغرضي، فيصبح سلوكه سلوكًا موجهًا لا

عشـــوائيًا، فكل دافع يرتبط بغرض معين يسعى إلى تحقيقه أي أن الدوافع تطبع الســـلوك بالطابع الغرضي، وتبعًا لنوع الغرض يكون كم الجهد المبذول للوصول لهذا الغرض..

ومـــن هنا تأتي أهمية تحديد أهداف معينة لعملية التعلم لدى التلاميذ تكون عـــلى درجة كبيرة من الأهمية، والوضوح، بالإضافة إلى بيان ما يمكن أن يُحقق مـــنها في وقت قريب، وما يمكن تحقيقه على المدى البعيد حتى يضمن القائمون على العملية التعليمية بذل التلاميذ للمزيد من الجهد والنشاط أثناء عملية التعلم، ذلـــك أنـــه تـــبعًا لأهمية الهدف أو الغرض الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه، وتبعًا لوضوحه وقربه أو بعده يكون كم النشاط المبذول من قبل الفرد.

أهمية الهدف:

مـــن الطبيعي أن يبذل الفرد جهدًا ونشاطًا كبيرًا في سبيل تحقيق الأهداف الـــتي تتصل بناحية حيوية وهامة في حياته، وكلما زادت حيوية الهدف وأهميته بالنســـبة للفرد زاد الجهد المبذول، وكان هناك استمرارية لبذل هذا الجهد حتى يصل الفرد إلى تحقيق هدفه.

ومـــن هـــنا تأتي أهمية ربط المواقف التعليمية بأغراض حيوية وهامة بالنسبة للتلاميذ، فمحتويات المنهج يجب أن تتضمن بصفة أساسية موضوعات وأوجه نشاط تتصـــل بحياة التلاميذ وواقعهم وتثير اهتمامهم، فكثيرًا ما نجد التلاميذ يحصلون على درجات منخفضة بسبب عدم إدراكهم للعلاقة بين دراستهم وبين أهدافهم النهائية.

كما أن طريقة التدريس يجب أن تقوم على أساس الربط بين مادة الدرس وبـــين الـــنواحي ذات الأهمية بالنسبة للتلاميذ حتى يتم استثارتهم لبذل مزيد من الجهد والنشاط.

وضوح الهدف:

الهـــدف الواضح يساعد على إثارة نشاط الفرد واستمراريته، فالعمل من أجل هدف واضح يختلف عن العمل من أجل هدف غير واضح، فالتلميذ الذي يتعلم مادة لا يعرف الغرض منها أو سبب دراستها وأهميتها لا يمكن أن نتوقع منه أن ينشـــط أو يثابر من أجل تحقيقه، على عكس التلميذ الذي يعرف الهدف من دراســـة مادة ما أو موضوع معين، ويدرك أهميته وفوائده، فهذا يتوقع منه بذل جهد مضاعف ومستمر لتحقيق هدفه؛ ولذلك يجب أن توضع الأهداف التعليمية المختلفة للتلاميذ بشكل بسيط ومحدد مع ربطها بالواقع العملي، حتى نضمن تفهم التلمـــيذ لها ووعيه بها وبدرجه أهميتها ودورها في حياته مما يكفل بذل مزيد من الجهد والنشاط.

قرب الهدف أو بعده:

الأهـــداف التعليمية مركبة إلى حد كبير، ومنها ما يتحقق في حصة واحدة ومنها ما يتحقق في مجموعة حصص، ومنها ما قد يستغرق معظم الفترات الدراسية للفـــرد، وقـــــد يكون الهدف القريب جزءاً أو خطوة من خطوات تحقيق هدف أكبر، فنجد أن التلميذ قد يستذكر دروسه وينشط في ذلك ويحرص عليها لإرضاء المدرس داخل الفصل، أو الحصول على التفوق والامتياز من بين زملائه، وبالإضافة إلى ذلك فإنه قد يكون لديه هدف آخر هو النجاح في نهاية العام، وقـــد يضـــع لنفسه هدفًا أبعد وهو دخول كلية معينة توصله إلى وظيفة يرجوها.

ومـــن هنا ينبغي التنبيه على أهمية إثارة الدوافع المركبة لدى التلاميذ والتي يكون منها ما هو قريب ينشط التلميذ ويعمل على استمرارية بذله للجهد ومنها

مـــا هـــو بعـــيد يُبنى على ما تحقق من أهداف قريبة حتى تحقق العملية التعليمية أهدافها المرجوة.

٣- الدوافع تساعد في تحديد أوجه النشاط التي يقوم بها الفرد:

فالفـــرد في حـــياته يعـــيش في بيئة مليئة بالأشياء والأشخاص، والمثيرات المختلفة التي تتنازعه، وهنا تقوم الدوافع بدور هام وفعال في اختيار أوجه النشاط الـــتي يقوم بها الفرد دون غيرها فتجعله يستجيب لبعض المواقف دون الأخرى، ولولا ذلك لارتبكت حياة الأفراد ولتوقفوا عن النشاط لتداخله واختلافه.

فالدوافع تقوم بدور المستشار الشخصي للفرد الذي يوجهه، ويحدد له ما ينبغي عليه أن يفعله، وما يمكن أن يؤجله، وما يجب عليه الابتعاد عنه، فالطالب الذي يدرس في الجامعة من المفترض أن يكون لديه دافع للتعلم جعله يجتاز مراحل التعليم الأساسي والإعدادي والثانوي ويصل إلى الجامعة، وإذا لاحظنا سلوك هذا الطالـــب وجدنـــاه يخرج من منـــزله بشكل معتاد متجهًا إلى الجامعة وليس إلى المقهـــى أو حديقـــة الحيوان، وعندما يصل إلى الجامعة لابد وأن يتجه إلى قاعة المحاضرات الخاصة بالفرقة التي يدرس فيها، وحتى عندما يعود إلى منـــزله نجد أن معظم نشاطه ينحصر في الاستذكار، ويتم كل ذلك بتأثير من دافع التعلم لديه، فدافـــع التعـــلم هو الذي حدد للطالب ما يجب عليه عمله، فجعله يختار ويقرر الذهـــاب إلى الجامعـــة دون غيرها من الأماكن الأخرى، وجعله يبذل النشاط والجهد في الاستذكار بالمقارنة بغيره من الأنشطة الأخرى.

ثانيًا: النضـــــج: "Maturation"

هـــناك العديـــد من التعريفات التي طرحت للتعبير عن معنى النضج فنجد الـــبعض يصف النضج بأنه الوصول إلى حالة اكتمال النمو، أو بأنه العملية التي يصل فيها الكائن الحي إلى حالة النمو الكاملة بعيدًا عن عوامل التعلم.

ويرى " مصطفى زيدان، ونبيل السمالوطي " (١٩٨٥) أن النضج يقصد به التغيرات الداخلية في الكائن الحي أو الفرد التي ترجع إلى تكوينه الفسيولوجي والعضوي وخاصة الجهاز العصبي، ولا تلعب العوامل البيئية الخارجية دورًا في خلق هذه التغيرات، ولكن يقتصر دور العوامل البيئية على تدعيمها وتوجيهها.

ويذهب " إبراهيم وجيه " (١٩٨٦) إلى أن النضج عبارة عن عملية نمو متتابع يتناول جميع نواحي الكائن، وتبدو مظاهره في جميع الكائنات الحية، وذلك كما يحدث مثلاً في نمو الطفل في الوزن وفي الطول حتى يصل تكوينه الجسمي إلى مستوى معين يمكّنه من القيام بوظائف جسمية معينة، وإلى جانب هذا النضج الظاهري هناك نوع آخر من النضج يسير مصاحبًا له هو نضج الجهاز العصبي، والذي يبدو أثره في سلوك الفرد وقدرته على تمييز الأشياء وإدراكها والتصرف بالنسبة لها.

كما يوضح أن هناك مستويات معينة من النمو إذا وصل إليها الفرد أو الكائن الحي أعتبر ناضجًا، وذلك بالنسبة لجميع نواحي الفرد، فالطفل الذي لا يستطيع المشي بعد وصوله لسن الثانية يعتبر غير ناضج من هذه الناحية الجسمية، وكذلك المراهق الذي يرفض صحبة الفتيان من مثل سنه ويفضل الالتصاق بالأهل والاعتماد عليهم في تصريف شئون حياته يعتبر –أيضًا– غير ناضج من ناحية أخرى.

وخلاصة القول: أن النضج هو تلك العملية التي تُحدث تغيرات في شكل الكائن الحي وهيئته وحجمه وسلوكه وتصرفاته، وأنه عملية داخلية في المقام الأول، وأن البيئة تعتبر عاملاً مساعدًا تتم خلالها هذه التغيرات، وأن النضج عملية متتابعة ولها مستويات معينة إذا وصلها الكائن الحي اعتبر ناضجًا.

ومـــن ذلـــك يتضح أن النضج وإن كان عملية داخلية ترجع إلى التكوين العضـــوي للفرد، إلا أنه يتم في إطار البيئة والعوامل الخارجية، فكل كائن حي يـــنمو وفقًـــا لنمط معين تحدده العوامل العضوية الوراثية، إلا أن هذا النمو يتأثر بعوامـــل البيـــئة الخارجية بحيث يتوقع من الكائن الحي في ظل تلك العوامل أو الشـــروط الخارجية أن يتبع خطًا معينًا من النمو ويصل إلى مستويات معينة من النضج أثناء هذا النمو.

النضج والتعلم:

تسير عملية النضج في اتجاهين متوازيين وهما الاتجاه الخاص بجانب النضج الجسمي، والاتجاه الخاص بجانب النضج العقلي والنفسي، فإلى جانب نمو الفرد في الطول والوزن والحجم ونمو وظائف أجهزته الجسمية المختلفة، يحدث نوع آخر من النمو غير الظاهر، وهو نمو الجهاز العصبي وما يصحب ذلك من نمو للقدرات العقلية والانفعالية والتي تظهر من خلال تصرفات الفرد وسلوكياته.

ويرتـــبط النضج العقلي بالنضج الجسمي ارتباطا كبيرًا، حيث تؤثر الحالة الصـــحية الجسمية على الحالة العقلية والنفسية، فترتبط وتتداخل مظاهر النضج الجسمي ومظاهر النضج العقلي.

ويعتـــبر النضج بكافة نواحيه الجسمية والانفعالية والعقلية والاجتماعية من العوامل الهامة المؤثرة في التعلم؛ لأنه يحدد إمكانيات الفرد وقدراته، وبالتالي يحدد مدى ما يستطيع أن يقوم به الفرد من نشاط وما يصيبه من مهارة، وذلك ينطبق عـــلى جميع أنواع التعلم فالطفل لا يستطيع المشي مثلاً إلا بعد أن تنمو عضلات الأرجـــل لديـــه النمو الكافي لممارسة هذا العمل، مهما حاولنا تعليمه المشي أو تدريبه عليه، كذلك فإن الطفل لا يستطيع الكتابة قبل أن تنضج عضلات أصابعه

الدقيقة، ولا يستطيع أن يفهم التلميذ في سن الرابعة عمليات الضرب والقسمة، ولذا كان من المهم بالنسبة للآباء والقائمين على العملية التعليمية أن يدركوا أهمية وصول الفرد إلى مستوى معين من النضج يلزم لإتمام التعلم، فإذا ما تم إدراك مدى ما وصل إليه الطفل من مستوى النمو أو النضج فإنه يمكن أن نهيئ له المواقف المناسبة للتعلم والتي تتفق مع هذا المستوى من النضج، كما يمكن في نفس الوقت تشخيص علة فشله في تحصيل الخبرة أو الإلمام بمهارة ما في بعض المواقف.

مما سبق يتضح أهمية وصول الفرد إلى مستوى معين من النضج أو النمو قبل أن ينجح تعلمه، ونجعل من المهم بالتالي أن نتعرف على طبيعة النضج والعوامل المؤثرة فيه، وفي هذا الإطار يجب التمييز بين النضج ومصطلح آخر ارتبط به ويتداخل أثره معه تداخلاً كبيرًا وهو التدريب.

فالنضج يتعلق بعملية النمو، وينتج عن عوامل عضوية داخلية بالدرجة الأولى، أما التدريب فيتعلق بالتعلم حيث يرجع لعوامل خارجية بيئية.

وقد أجريت العديد من البحوث والدراسات لبيان العلاقة بين النضج والتدريب وتأثيرهما على عملية التعلم، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات ما يلي:

- أن تعلم خاصية معينة يكون أكثر سهولة إذا كان الفرد قد وصل إلى مستوى النضج المناسب لتعلم هذه الخاصية، وعلى ذلك فيجب التأكد من أن الخاصية المعينة التي سيتم التدريب عليها قد نضجت إلى الحد المطلوب وذلك قبل البدء في عملية التدريب سواء كانت تلك الخصائص جسمية أو عقلية، وبذلك يتضح أن نضج الفرد عامل أساسي في تيسير عملية التعلم؛ حيث يحدث التغير في الأداء بأقل مجهود ممكن.

- يفقد النضج بعض أثره في التعلم إذا لم تتم عملية التدريب في وقت مناسب للنضج، فالتدريب قبل الوصول إلى مستوى النضج المناسب لا يؤدي إلى أي تحسن في التعلم، وإن أدى إلى تحسن فهو تحسن مؤقت فتدريب الطفل على حفظ قواعد أو حقائق لا تتناسب مع مستوى نضجه العقلي قد يؤدي به إلى حفظها بعد الكثير من المجهود والتدريب، ولكن التعلم هنا سيكون مؤقتًا وسرعان ما يهمل ويتسرب إليه النسيان متى انتهت الظروف التي أدت إلى ضرورة حفظه.

كذلك فإن التدريب قبل الوصول إلى مستوى النضج المناسب قد يعوق التعلم في المستقبل فالتعلم من خلال التدريب دون استعداد المتعلم قد يترتب عليه كراهية المتعلم لما يتعلمه، مما يؤدي في النهاية إلى فشل عملية التعلم، فتعليم الطفل المشي وتدريبه عليه بكثرة -قبل أن تنضج عضلات ساقيه بما يناسب عملية المشي- يعتبر عملية شاقة بالنسبة للطفل، وقد تسبب له الخبرات المؤلمة بسبب سقوطه وتألمه مما يجعله متهيبًا بعد ذلك من ممارسة عملية المشي.

- أن التدريب اللازم للتعلم يقل كلما كان الكائن الحي أكثر نضجًا.

ثالثًا الممارسة: "Practice"

عرفنا أن تعلم موضوع ما يتوقف على نضج الأجهزة الجسمية، والوظائف العقلية التي تعتبر مسئولة عن أداء الفرد وتعلمه لهذا الموضوع، ولكن النضج وحده غير كافٍ لحدوث التعلم بل لابد من توافر شرط الممارسة والخبرة، فالممارسة إذن شرط من شروط التعلم، فما يُتعلم يجب أن يمارس، وينطبق ذلك على جميع أنواع التعلم.

معنى الممارسة:

يقصد بالممارسة تكرار العمل عدة مرات تحت شروط وظروف معينة، ولا يقصد بالممارسة مجرد تكرار المادة المتعلمة من غير هدف، وإنما التكرار الموجه

لغـــرض معين والذي يتم في ظل التوجيه والإرشاد ويؤدي إلى تحسن في الأداء، فـــالطفل لا يتعـــلم الكتابة بمجرد النظر إلى الحروف ومعرفة أسمائها، ولكن عن طريق الإمساك بالقلم ومحاولة تقليد شكل الحروف، ومحاولة تشبيكها مع بعضها، وتكرار هذه العملية عدة مرات بإشراف وتوجيه المدرسين والآباء.

وهنا نؤكد على أهمية التوجيه والإرشاد أثناء التكرار لبيان الأخطاء للمتعلم كـــي يـــتخلص منها ويؤكد على الاستجابة الصحيحة، فتؤدي بذلك الممارسة دورهـــا في عملية التعلم، حيث إن التكرار وحده دون توجيه وإرشاد يؤدي إلى تثبيت الأخطاء، وبالتالي إعاقة التعلم.

ويســـتطيع المـــدرس في الواقع أن يساهم بشكل كبير في عملية التوجيه، وذلك عندما يحدد مع التلميذ المستوى الذي وصل إليه في تعلمه، وما يشوبه من أوجـــه نقـــص، ويبين له كيفية تعويض هذا النقص، بحيث يتعرف التلميذ على أخطائه أولاً بأول مما يساعد على تعديلها.

الطرق المختلفة للممارسة:

١ – الحفظ: "Retention"

الحفظ من الأساسيات الهامة لعملية التعلم، فالدليل على ما تعلمناه هو كمّ مـــا نحتفظ به، فما نتعلمه يجب أن نحتفظ به، ولذا فمن الأهمية بمكان أن نتعرف على العوامل التي تؤثر في عملية الحفظ:

- **نشاط المتعلم بعد عملية التعلم:**

يؤثـــر كـــم النشاط الذي يمارسه المتعلم خلال فترة ما بين التعلم الأصلي واختـــبار كمـــية المعلومـــات لـــدى الفرد على عملية الحفظ وبالتالي على كمّ المعلومـــات المختزنة والتي يمكن استرجاعها، فكمّ المعلومات المختزنة لدى الفرد

الـــذي يكرر ما تعلمه ويعيد تكراره أو ممارسته يختلف عنه لدى الفرد الذي تقل لديـــه هذه الممارسات؛ حيث تتداخل العديد من الخبرات إلى جانب عامل الترك لتلك الخبرات فتؤدي به إلى النسيان والفقد.

- **نوع المادة المتعلمة:**

تشير العديد من الدراسات والأبحاث إلى أن مقدار ما يحتفظ به المتعلم من المـــادة يتوقف بشكل كبير على مدى ما تعنيه المادة بالنسبة له، فحفظ قطعة من الشعر أو النثر يختلف عن حفظ مواد لا معنى لها كالمقاطع عديمة المعنى حيث تتيح المـــادة ذات المعنى فرصًا أكثر للفهم ونمو المعاني والاستيعاب ومن ثم تكون أكثر ثباتًا واستقرارًا في ذاكرة المتعلم.

كمـــا أوضحت الدراسات –أيضًا– أن المادة المتعلمة إذا كانت عبارة عن مهارة حركية فإنها تكون أكثر ثباتًا واستمرارًا في الذهن من المواد اللفظية، وربما يرجع ذلك إلى أن المهارات الحركية بأنواعها المختلفة إنما تحتاج في تعلمها كمية كـــبيرة مـــن التدريـــب أو التمرين، تستمر حتى يصل المتعلم إلى مستوى الأداء المطلوب، ممـــا يجعـــل مـــا يفقد منها أقل إذا قورن بأنواع التعلم اللفظي.

- **الغرض من التعلم:**

بالنظرة السريعة إلى المناهج المصممة في المجالات التعليمية بالعالم العربي نجد أن معظمها على وجه التحديد عُرضت فيها المادة التعليمية بطريقة يسهل حفظها؛ حيـــث تقســـم إلى أبواب، وكل باب يحتوي على عدد من الموضوعات، وكل موضـــوع يعرض لعدد من الجزئيات، وكل جزئية لعدد من العناصر... وهكذا، حتى يسهل حفظها، ويرجع السبب في ذلك إلى سيادة النظرة التقليدية إلى التعليم في العالم العربي والتي ترى أن التعلم لا يعدو أن يكون عملية حفظ واسترجاع لما

تم حفظه وأن المطلوب من التلميذ غالبًا هو سرد المعلومات والحقائق التي يتلقاها في المدرسة، وتأتي الاختبارات لتحقق هذه النظرة وتدعمها فتوضع في معظمها بأسلوب يقيس مقدار ما تمكن الطالب من حفظه من المادة الدراسية، ويندر منها ما يقيس التفكير أو الاستنتاج، ولذا نجد أن معظم التلاميذ يركزون على حفظ المادة المتعلمة حتى ولو كان بدون فهم كاف لها في محاولة للحصول على قدر أكبر من الدرجات أثناء الاختبارات.

- **تأكيد التعلم:**

لثبات التعلم الأصلي وتأكيده من خلال نشاطات الممارسة المختلفة بعد التعلم مباشرة دور كبير في الاحتفاظ بالمادة المتعلمة، وعلى العكس من ذلك عندما يكون التعلم الأصلي ضعيفًا وسطحيًا فإنه سرعان ما يُفقد ويتلاشى بمرور الوقت.

ويتم تأكيد التعلم من خلال زيادة التدريب واستمراره، وأيضًا بمحاولة استرجاع المعلومات وإعادة ما يستشعر بضعفه فيها، وكذلك تطبيق ما يمكن من قواعد ذلك التعلم كلما أمكن، من خلال كثرة التدريب وحل التمرينات.

٢- الاسترجاع: "Recall"

ذكرنا أن من طرق الممارسة التي تساعد على التعلم وتحسنه: الحفظ من خلال التكرار والتمرين والتدريب، ولكن من الضروري معرفة مدى ما تم حفظه، وما تم السيطرة عليه واستيعابه، ومن هنا تأتي أهمية الاسترجاع.

والاسترجاع هنا لا يقصد به مجرد التسميع، وإنما يشتمل على استعادة المتعلم للمادة بما تتضمنه من معانٍ وعلاقات، ويمكن أن يأخذ الاسترجاع عدة صور، مثل: استعادة التلميذ للموضوعات المتعلمة منفردًا في المدرسة أو المنزل، وكذلك المراجعة داخل الفصل وأثناء المناقشات بما تشتمل عليه تلك المواقف من

تكـــرار لـــلحقائق والمعلومات، بالإضافة إلى استخدام القواعد والأسس المتعلمة وتطبيقها في مواقف جديدة وغير ذلك من أنواع الاسترجاع التي تعتبر ذات فائدة كبيرة لعملية التعلم.

وبصـــفة عامـــة يمكن إجمال أهمية الاسترجاع باعتباره نوعًا أو طريقة من طرق الممارسة فيما يلي:

- السيطرة على المادة التعليمية، وتأكيد التعلم، حيث إن الاسترجاع يتيح فرصة تكـــرار الموضوع المتعلم مرة بعد أخرى أثناء التعلم وبعد الانتهاء من عملية التعلم، مما يساعد على رسوخ المعلومات وتثبيتها في ذهن المتعلم.
- يســـاعد الاسترجاع المتعلم على التعرف على مستواه الحقيقي بالنسبة لعملية التعـــلم، كما يظهر له نقاط الضعف والقوة في تعلمه، وبالتالي يساعد المتعلم على التخلص من نقاط ضعفه بتكرارها وزيادة التركيز عليها مما يساعد على تثبيت المادة التعليمية، وتحسين التعلم لديه.
- يمثل الاسترجاع موقف اختبار بالنسبة للمتعلم، حيث يبين له مستوى قدرته على اختيار الاختبارات التي تقيس تعلمه، وتقلل من رهبـــة الاختبار، وتعطي الجرأة والثقة بالنفس تجاه حل أسئلة الاختبارات المختلفة.

٣- الطريقة الكلية والطريقة الجزئية: "Whole &Part Methods"

يقصـــد بالطـــريقة الكلية أن يتم تناول الفرد للمادة المراد تعلمها ككل، ويكررها ويتدرب عليها في صورتها الكلية حتى يتم التعلم.

ويقصـــد بالطريقة الجزئية أن يقوم المتعلم بتقسيم المادة إلى أجزاء، ثم يقوم بالتدريـــب والـــتكرار للجزء الأول على حده حتى يتم تعلمه ثم ينتقل إلى الجزء الثاني، وهكذا حتى ينتهي من جميع أجزاء الموضوع.

ولكل طريقة من هذه الطرق أنصارها الذين يفضلونها ويرون أنها أكثر إفادة في عملية التعلم من غيرها، فنجد أن كثيرًا من علماء النفس خاصة علماء الجشطلت يؤكدون على أهمية التعلم الكلي، ويرون أن التعلم إنما يتم نتيجة الإدراك الكلي للموقف وما يحتويه من علاقات تفقد قيمتها إذا حللت إلى أجزاء وعولج كل جزء على حدة.

وفي المقابل فإن آخرين يؤكدون على أهمية الطريقة الجزئية، ويرون أنها تفيد في الإلمام بجميع جزئيات الموضوع، وتسهل عملية حفظه واستيعابه.

ونقول هنا: إن كلاً من الطريقتين مفيد وهام بالنسبة لعملية التعلم، وإنما يتم استخدام إحدى الطريقتين دون الأخرى وفقًا لعدد من العوامل مثل:

١- حجم الموضوع: فكلما كان كبيرًا وله أبعاد وجوانب متعددة، كان من المفيد تجزئته والتأكيد على كل جزء فيه ثم الانتقال إلى الجزء الآخر حتى الانتهاء من مجمل الموضوع، وذلك لصعوبة معالجته ككل لكبر حجمه وتعدد جوانبه.

٢- المعنى الكلي للموضوع: إذا كان موضوع التعلم يتضمن معنى كليًا لا يمكن فهمه إلا على ضوئه أو ضمن إطار معين يحتويه، فإن تجزئته إلى أجزاء صغيرة قد يفقده معناه، وبالتالي تقل درجة فهمه واستيعابه، وفي مثل هذه الحالة يكون من الأفضل استخدام الطريقة الكلية في معالجة الموضوع والسيطرة عليه.

٣- إمكانات الفرد واستعداداته: فقد يستطيع بعض الأفراد السيطرة على موضوع معين كبير الحجم ومتعدد الجوانب واستيعابه والإلمام بجوانبه، في حين أن ذلك قد لا يكون ممكنًا بالنسبة لأفراد آخرين، حيث يكون من الأفضل لهم تجزئة الموضوع والتعامل مع كل جزء على حدة.

ومما سبق يمكننا القول بأن لكل من الطريقة الكلية والطريقة الجزئية أهميتها في عملية التعلم، وإن استخدام هذه الطريقة أو تلك إنما يرجع إلى ظروف وأمور محيطة بالموقف التعليمي، يتعلق بعضها بموضوع التعلم والبعض الآخر بالمتعلم نفسه.

كما يمكن الجمع بين الطريقتين لزيادة وتحسين التعلم بحيث يجزئ المفحوص الموضوع إلى أجزاء يتم تعلمها واستيعابها كل على حدة، ثم بعد ذلك يعالج الموضوع ككل فيكون بذلك قد استوعب جزئيات الموضوع وعناصره العديدة، وفي نفس الوقت ألم بالمعنى العام للموضوع.

٤- المجهود الموزع والمجهود المستمر:

ونعني بالمجهود الموزع في التعلم أن يكون التدريب أثناء التعلم على فترات بينها فترات راحة، ونعني بالمجهود المستمر أن يتواصل التدريب من قبل المتعلم حتى تتم عملية التعلم، دون أن يتخلل ذلك فترات راحة.

وهنا يتبادر إلى الذهن سؤال هام عن أيهما أفضل بالنسبة لعملية التعلم، أن يوزع المتعلم مجهوده على فترات عند قيامه بتعلم موضوع ما، أم أن الأفضل هو أن يواصل المتعلم مجهوده في الاستذكار والتدريب على الموضوع المراد تعلمه إلى أن تتم عملية التعلم.

والواقع أنه لا يوجد أفضلية مطلقة لاستخدام إحدى الطريقتين في عملية التعلم على الأخرى، وإنما استخدام إحدى الطريقتين دون الأخرى يتوقف على عدد من العوامل يتمثل أهمها في:

- **نوع المادة المتعلمة:**

فالمواد الصعبة، والتي يستخدم في عرضها كثير من الإبهام والغموض يلجأ المتعلم عادة إلى توزيع جهده أثناء تعلمها، حيث يشعر بالتعب العقلي والإرهاق

بعد فترة وجيزة من تناولها؛ ولذلك يلجأ إلى أخذ فترة من الراحة لاستعادة نشاطه وتهيئته لاستكمال تعلمها، وذلك عكس الموضوعات التي تتميز بالسهولة والبساطة؛ حيث يقضي المتعلم معها وقتًا طويلاً لا يحتاج خلاله إلى الراحة ولا يشعر بالملل، فيواصل جهده إلى أن ينتهي من تعلمها.

وقد أثبتت بعض الدراسات أن استخدام الأسلوب الموزع يصبح أفضل في حالة تعلم المهارات خاصة المعقدة والمركبة منها مثل قيادة السيارة.

وبالإضافة إلى الدور الذي تلعبه درجة صعوبة المادة في توزيع المتعلم لجهده أثناء التعلم أو مواصلته، يلعب ميل الفرد للمادة المتعلمة دورًا كبيرًا في اختيار هذه الطريقة أو تلك، فإذا كان المتعلم يميل إلى المادة موضوع التعلم فإنه سيقبل على تعلمها ويشعر بالرضا والراحة لتعلمها ومن ثم فإنه يقضي في أثناء تناولها والتدريب عليها وقتًا طويلاً دون أن يشعر بالملل أو التعب، وذلك على عكس تعلم الفرد مادة لا يميل إليها ولا يحبها فإنه يشعر بأنه مجبر ومضطر للتدريب عليها فيشعر لذلك بالتعب والملل بعد تناولها بوقت وجيز فيلجأ إلى أخذ العديد من فترات الراحة أثناء تعلمها ويصعب عليه مواصلة التعاطي معها فترات طويلة..

- **قدرة الفرد وحالته أثناء التعلم:**

من المعروف أن هناك فروقًا فردية بين جميع الأفراد في نواحٍ عدة من بينها: قدرتهم على التركيز والانتباه، حيث تختلف درجة التركيز ومدة الانتباه من فرد لآخر ومن ثم تختلف قدرة الأفراد على مواصلة بذل الجهد والاستمرار في التعلم تبعًا لذلك.

كما تختلف تلك القدرة لدى الفرد تبعًا لاختلاف أحواله وظروفه المختلفة، سواء كانت جسمية أو نفسية أو بيئية، فالفرد الذي يشعر ببعض الآلام أو الصداع ويكون مضطرًا للتدريب والتعلم فإنه يلجأ إلى توزيع جهده في ذلك

حيـــث لا يستطيع مواصلة نشاطه واستمراره في التدريب لفترات طويلة، ومثله الشخص المتوتر نفسيًا أو القلق، فهو لا يكاد يستقر على حال فيبدأ بالاستذكار ثم ما يلبث أن يتركه ثم يعود إليه بعد فترة... وهكذا.

كذلـــك فإن الظروف البيئية المحيطة بالفرد كالإضاءة والضوضاء ودرجة الحرارة قد تؤثر كثيرًا في قدرة الفرد على التركيز والانتباه وعلى إحساسه بالضيق والضجر، مما يؤثر على الجهد الذي يبذله للتدريب والتعلم.

٥- تطبيق المادة المتعلمة:

من أساليب الممارسة التي تؤكد التعلم وتحسنه أن يمارس المتعلم ما تعلمه، ويســـتخدمه الاستخدام العلمـــي، مـــن خلال إجراء التجارب وحل التمارين وتطبيق القواعد.

فقواعـــد اللغـــة العربية والرياضيات تصبح أكثر فهمًا ورسوخًا في أذهان التلامـــيذ من خلال التدريب على استخدامها، وذلك بحل العديد من التمرينات والمســـائل، فمجرد حفظ القاعدة لا يؤدي إلى بقائها في ذهن المتعلم، وبالتالي لا يمكنه الاستفادة منها في المواقف التي تتطلب ذلك.

ولذلـــك تجـــدر الإشارة إلى أنه من الأجدى بالمدرسين أن يربطوا الدروس بالمجـــالات الـــتي يمكن أن تستخدم فيها، وأن يستعينوا بالأمثلة المختلفة والتطبيقات والتمرينات التي تحقق هذا الغرض، وأن يشمل تقويمهم للطالب هذه الناحية -أيضًا- فلا تقتصر اختباراتهم على معرفة ما تم استيعابه من الحقائق والمعلومات فحسب، بل لابد من استخدام هذه الحقائق والمعلومات وتطبيقها في المواقف المناسبة.

خلاصة الوحدة الرابعة

توضح هذه الوحدة في البداية أن الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة تحث على السعي في طلب العلم، وتبين منزلة العلماء، وتوضح جهود بعض العلماء المسلمين في مجال التعلم مثل القابسي، والغزالي، وابن خلدون.

كما تتطرق إلى شروط التعلم الجيد وهي الدوافع، والنضج والممارسة حيث تشير إلى الدوافع وتعريفها وأنواعها من حيث كونها دوافع فطرية، ودوافع مكتسبة، كما تبين وظائفها الثلاث؛ وهي أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير نشاط الكائن الحي، كما أنها توجه السلوك نحو أهداف معينة يسعى إلى تحقيقها، كما أنها تساعد في تحديد أوجه النشاط التي يقوم بها الفرد.

كما تشير هذه الوحدة إلى النضج وأهميته بالنسبة لعملية التعلم، وإلى الممارسة ومفهومها والطرق المختلفة لها مثل الحفظ والعوامل التي تؤثر فيه مثل نشاط المتعلم بعد عملية التعلم، ونوع المادة المتعلمة والغرض من التعلم وتأكيد التعلم، ومن طرق الممارسة أيضًا الاسترجاع والذي يعني استعادة المتعلم للمادة بما تتضمنه من معانٍ وعلاقات.

كما توضح الوحدة أهمية الاسترجاع باعتباره طريقة من طرق الممارسة وأيضًا الطريقة الكلية والطريقة الجزئية، حيث أشار أن لكل طريقة أنصارها، إلا أنه يؤكد أن كلاً من الطريقتين مفيد وهام بالنسبة لعملية التعلم واستخدام أي منها يتوقف على حجم الموضوع والمعنى الكلي له وإمكانات الفرد واستعداداته.

ومن طرق الممارسة أيضًا المجهود الموزع والمجهود المستمر، حيث يوضح أيهما أفضل لعملية التعلم فيشير إلى أنه لا توجد أفضلية لاستخدام إحدى الطريقتين في عملية التعلم على الأخرى، وإنما استخدام إحداهما يتوقف على عدد من العوامل مثل نوع المادة المتعلمة، وقدرة الفرد وحالته أثناء التعلم.

وتنتهي الوحدة بالإشارة إلى الطريقة الأخيرة للممارسة، وهي تطبيق المادة المتعلمة، والتي تعني التدريب على استخدام المادة المتعلمة، بحل العديد من التمرينات أو المسائل.

اختبار الوحدة الرابعة

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

ضع علامة(✓)أمام العبارة الصحيحة وعلامة(×)أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

١- أشار الغزالي إلى أن رقي الإنسان وسعادته إنما يتأتى عن طريق التعلم.

٢- لم يهتم بن خلدون بمبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين ودورها في التعلم.

٣- أشار العلماء المسلمون إلى أهمية استخدام الطريقة الجزئية في التعليم وعدم إثارة دوافع المتعلم.

٤- وصول الفرد إلى مستوى النضج المناسب لعملية التعلم شرط من شروط التعلم.

٥- من وظائف الدوافع في التعلم أنها توجه سلوك الفرد نحو تحقيق أهداف معنية.

٦- النضج هو حالة ما قبل اكتمال النمو.

٧- النضج من العمليات التي تحدث تغيرات في شكل الكائن الحي وهيئته.

٨- لا يوجد ارتباط بين النضج العملي والنضج الجسمي.

٩- الممارسة تفيد كثيرًا في إكساب المعلومات أو المهارات.

١٠- الحفظ من الأساسيات الهامة لعملية التعلم.

١١- الاسترجاع يعنى تسميع المادة المتعلمة مرة أخرى.

١٢- من سمات الاسترجاع أن المتعلم يستعيد المادة بكل ما تتضمنه من معان وعلاقات.

١٣- الاسترجاع لا يعد موقف امتحان بالنسبة للمتعلم.

١٤- التمرين المستمر أفضل من التمرين الموزع في التعلم.

١٥- من أهم إسهامات القابسي في مجال التعلم تأكيده على أهمية استخدام الدارسين للطريقة الكلية.

١٦- الدوافع المكتسبة هي الدوافع الأكثر أهمية بالنسبة لعملية التعلم.

١٧- يرتبط النضج العقلي بالنضج الجسمي ارتباطا كبيرًا.

١٨- النضج عملية داخلية ترجع إلى التكوين العضوي للفرد وليس لها أي ارتباط بالبيئة الخارجية.

١٩- التدريب اللازم للتعلم يقل كلما كان الكائن الحي أكثر نضجًا.

٢٠- الممارسة هي مجرد تكرار العمل عدة مرات.

ثانيًا: الأسئلة المقالية:

١- شروط التعلم الجيد هي:

أ-.....

ب-.....

ج-.....

٢- وظائف الدوافع بالنسبة لعملية التعلم هي:

أ-.....

ب-.....

ج-.....

١- اكتب بالتفصيل حول شروط التعلم وبيان أثرها في حدوث عملية التعلم.

٢- عرف الدوافع وبين وظائف الدوافع المختلفة في حدوث التعلم.

٣- عرف مفهوم النضج، مبينًا أهميته في عملية التعلم.

٤- اشرح مع التمثيل: بعض طرق الممارسة ودورها في عملية التعلم.

٥- اذكر بعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي تحث على طلب العلم، مع ربطها بموضوع دراستك في هذه الوحدة.

٣- قارن بين جهود اثنين من علماء المسلمين في مجال التعلم.

٤- علل:

- يكون لاستخدام الطريقة الكلية أهميتها في تحسين التعلم في بعض الأحيان، بينما يكون للطريقة الجزئية نفس الأهمية في أحيان أخرى.

النشاط التعليمي للوحدة الرابعة

عزيزي الدارس: حتى تكتسب المزيد من المعلومات حول موضوع هذه الوحدة يرجى قيامك بتنفيذ النشاط التعليمي التالي:

قم بإعداد تقرير تتناول فيه بالتفصيل جهود ثلاث من علماء المسلمين في مجال التعلم، وذلك فيما لا يقل عن سبع صفحات.

الوحدة الخامسة

نظريات التعلم

الوحدة الخامسة

نظريات التعلم

أهمية دراسة الوحدة:

تكمن أهمية دراسة هذه الوحدة في دراسة بعض النظريات والتجارب التي عرضت تفسيرات مختلفة لعملية التعلم والمقارنة بينها.

وكذلك معرفة أهم النتائج التي توصلت إليها وتطبيقاتها في عملية التعلم، وكذلك معرفة إيجابياتها وسلبياتها من خلال نقد هذه النظريات بصورة دقيقة محايدة، وكيفية الاستفادة مما توصلت إليه هذه النظريات في المجال التربوي.

وحتى تستطيع -عزيزي الدارس- الاستفادة من نظريات التعلم في مجال عملك، عليك أن تحرص على دراسة هذه الوحدة بدقة وإتقان.

الأهـــداف التعليمية للوحدة:

عزيزي الدارس: يرجى بعد دراستك لهذه الوحدة أن تصبح قادرًا على أن:

١- تجمع الأصول النظرية التي تقوم عليها بعض نظريات التعلم مثل التعلم الشرطي والتعلم بالمحاولة والخطأ، والتعلم بالاستبصار والتعلم الاجتماعي.

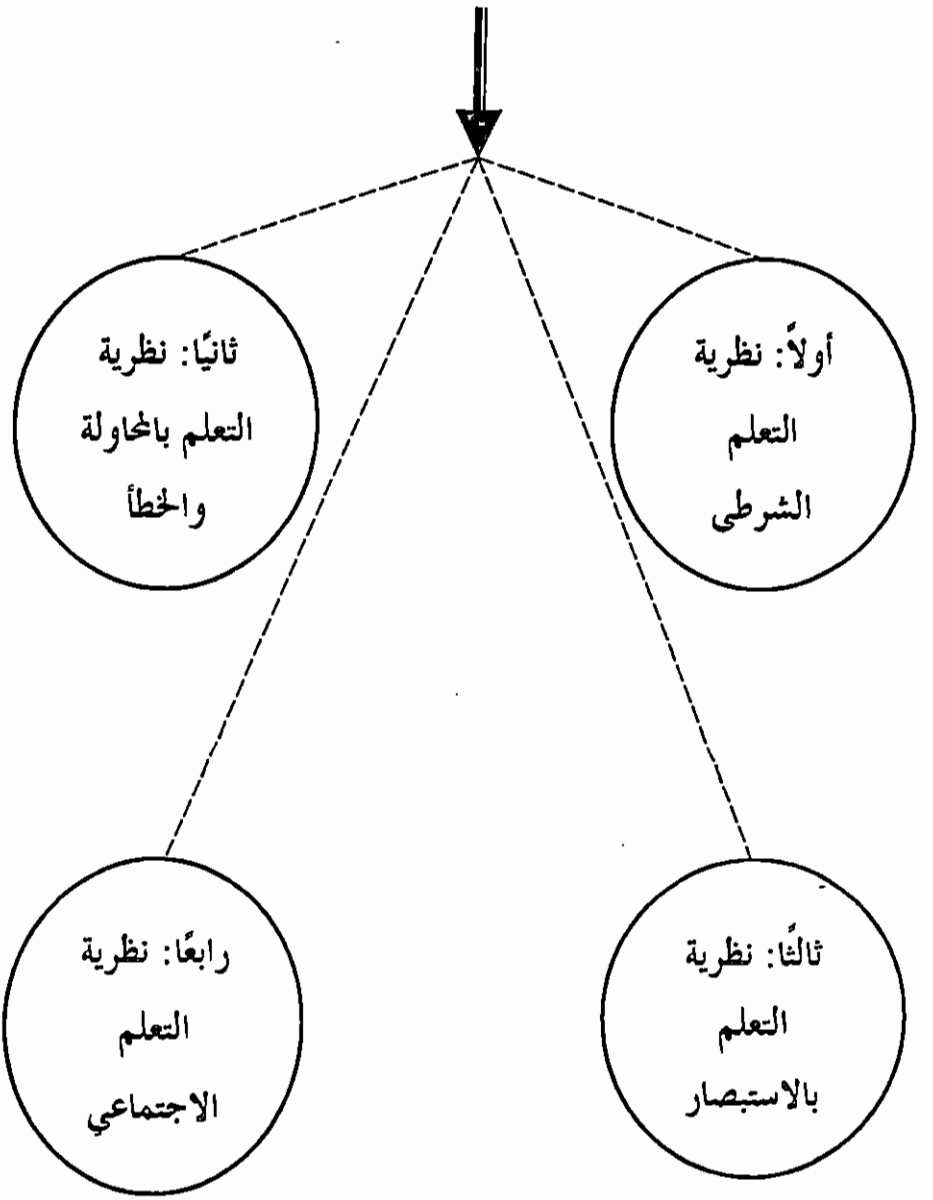
٢- تعرض التفسيرات المختلفة للتعلم، والتجارب التي قامت عليها كل نظرية من النظريات السابقة.

٣- تناقش القوانين والنتائج التي أسفرت عنها كل نظرية من النظريات السابقة.

٤- تحلل بعض الإيجابيات، وكذا بعض نواحي القصور في كل نظرية من النظريات السابقة.

٥- تعرف كيفية الاستفادة التطبيقية في المجال التربوي أثناء مواقف التعلم وفقًا لكل نظرية من النظريات السابقة.

الوحدة الخامسة: نظريات التعلم



الوحدة الخامسة

نظريات التعلم

مقدمـــة:

تحـــتل نظـــريات التعلم مكان الصدارة بين النظريات السيكولوجية؛ لأنها الأســـاس في فهـــم سلوك الكائنات الحية، كما أن أغلبية أنماط السلوك الإنساني تخضع للتفسيرات التي تذهب إليها نظريات التعلم.

ومن الطبيعي أن تتعارض نظريات التعلم في بعض جوانبها، ولكنها كثيرًا ما تتفق في بعض المبادئ العامة وإن اختلفت الأهمية النسبية التي تعطيها كل نظرية لهذه المبادئ.

ونظـــريات التعـــلم عديدة والرجوع إليها جميعًا وإلى كل ما تتضمنه من تفصـــيلات أمـــر صعب، ولذلك يصبح من الضروري أن نعرض لبعضها دون البعض الآخر، وسنقتصر في دراستنا على عدد من هذه النظريات؛ وهي:

أولاً: نظرية التعلم الشرطي (لبافلوف)

ثانيًا: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ (لثورنديك)

ثالثًا: نظرية التعلم بالاستبصار (الجشطلت)

رابعًا: نظرية التعلم الاجتماعي (لباندورا)

وســـوف يقتصر عرض كل نظرية من النظريات السابقة على تتبع أصول تكون كل منها، والتجارب والأبحاث التي مهدت لها، والأسس التي قامت عليها، ومعالمها الرئيسة، وكيف حاولت تفسير التعلم، ثم مناقشة كل نظرية بتقييم أهم النتائج والقوانين التي أسفرت عنها وبعض نواحي القصور فيها.

أولاً: نظرية التعلم الشرطي (إيفان بافلوف)

لقد فتحت الأبحاث التي قام بها العالم الروسي إيفان بافلوف (١٨٤٩-١٩٣٦) عن الفعل المنعكس الشرطي مجالاً واسعًا أمام نوع من التجارب كان غريبًا على علم النفس، وخاصة في أمريكا التي كانت تعاني في أوائل القرن العشرين من استخدامات المنهج الاستبطاني، واقتصار علم النفس على دراسة الشعور.

وكان مجال أبحاث بافلوف أساسًا هو دراسة فسيولوجيا الجهاز الهضمي عند الكلاب، وقد نال بافلوف شهرة واسعة في هذا الميدان رشحته لنيل جائزة نوبل العلمية سنة ١٩٠٤م.

لاحظ بافلوف أثناء إجراء تجاربه على الكلاب أن المثير الذي يصاحب تقديم الطعام كرؤية الوعاء الذي يوضع فيه الطعام، أو صوت هذا الوعاء، أو حتى وقع أقدام حامل الطعام يحدث إسالة اللعاب، وقد أثارت هذه الظاهرة بافلوف فحاول أن يدرس مدى استجابة الحيوان لمثير صناعي (كصوت جرس) يصاحب المثير الأصلي وهو تقديم الطعام، وتوضح التجربة الآتية طبيعة الظروف التي كان يجري فيها بافلوف تجاربه.

التجربة:

أحضر بافلوف أحد الكلاب إلى معمله ووضعه فوق إحدى الموائد وربطه بحيث لا يستطيع الحركة، وكرر هذه العملية عدة مرات كان يحضر الكلب في كل منها لنفس الحجرة ثم يربطه إلى نفس المائدة ثم يخرجه بعد ذلك وهذا التدريب ضروري في الواقع حتى يتعود الكلب على هذه الظروف ويصبح هادئًا عند ربطه أثناء إجراء التجربة.

قام بافلوف بعمل جراحة في صدغ الكلب وثبت فيه أنبوبة اختبار صغيرة حتى يمكن قياس كمية اللعاب التي يفرزها الكلب، وعند إجراء التجربة، أحضر بافلوف الكلب الجائع إلى المعمل وربطه كالمعتاد وبعد مدة دق بافلوف جرسًا معينًا واستجاب الكلب لهذا المثير ببعض الحركات الاستطلاعية، ولكن لم تحدث استجابة سيلان اللعاب، وبعد ثوان من سماع صوت الجرس قدم الطعام (مسحوق اللحم) للكلب الجائع وسجل كمية اللعاب المسال، وكرر هذا الموقف عدة مرات بالنسبة لنفس الكلب بحيث كان سماع صوت الجرس يتبعه –دائمًا– تقديم الطعام استجابة سيلان اللعاب.

بعد ذلك قدم بافلوف مثير صوت الجرس وحده، ولم يقدم الطعام، فوجد أن لعاب الكلب يسيل بالرغم من ذلك.

واستنتج بافلوف من ذلك، أنه إذا شرطت استجابة معينة بمثير يصاحب مثيرها الأصلي، وتكررت هذه العملية عدة مرات، ثم أزلنا المثير الأصلي وقدمنا المثير المصاحب وحده، فإن الاستجابة الشرطية تحدث.

ويمكن تحديد متغيرات السلوك الشرطي عند بافلوف فيما يلي:

- **المثير الأصلي (غير الشرطي)**:هو إعطاء الطعام. م ط أي: مثير طبيعي.
- **الاستجابة الأصلية (غير الشرطية)**: هي سيلان اللعاب عند إعطاء الطعام، وهي استجابة منعكسة، وغير متعلمة. س ط أي: استجابة طبيعية.
- **المثير الشرطي**: هو صوت الجرس. م ش.
- **الاستجابة الشرطية**: هي سيلان اللعاب عند سماع صوت الجرس (استجابة متعلمة).س ش.

ويساعد الشكل التالي في توضيح ما يحدث من اشتراط خلال هذه التجربة:

قبل التدريب	صوت الجرس (مثير محايد) لا استجابة لعابية مسحوق اللحم (مثير غير شرطي)استجابة لعابية (غير شرطية)
أثناء التدريب	اقتران صوت جرس +استجابة لعابية لعدة مرات مسحوق اللحم
بعد التدريب	صوت الجرس (مثير محايد) استجابة لعابية (استجابة شرطية)

تفسير بافلوف للتعلم:

يفسر بافلوف عملية التعلم بأنها تحدث نتيجة نوع من الارتباط بين المثير والاستجابة، ولكن الارتباط هنا لا يحدث بين المثير والاستجابة الطبيعية للمثير، وإنما بين مثير جديد ارتبط بالمثير الأصلي، وأصبح يستدعى الاستجابة الخاصة بالمثير الأصلي، هذه الاستجابة التي تحدث لمثير غير مثيرها الأصلي هي الاستجابة الشرطية.

وقد أرجع بافلوف حدوث هذا النوع من الارتباط إلى أسس فسيولوجية بحتة، وجعله وظيفة من وظائف المخ.

ويجب أن يلاحظ أن بافلوف عالم متخصص في الفسيولوجي من الأصل؛ ولذلك فإنه ليس من الغريب أن نراه يعتبر الاستجابة الشرطية وتجاربها من موضوعات علم الفسيولوجي، وليست من موضوعات علم النفس.

نماذج تكوين الاستجابة الشرطية:

أدت الدراسات والأبحاث التجريبية التي أجريت في مجال الاشتراط البسيط، سواء على السلوك الحيواني، أو السلوك الإنساني، إلى وجود ذخيرة كبيرة من المعلومات والمبادئ، والقوانين التي دعمت نظرية التعلم الشرطي، ومن ذلك: الطرق التي تتم بواسطتها تكوين الاستجابة الشرطية.

وتعتبر العلاقة الزمنية بين تقديم المثير الشرطي (م ش) وتقديم المثير الطبيعي (م ط) هي المحك الرئيس، والعامل المشترك بين هذه الطرق جميعًا وهي:

١- الاشتراط المتزامن:

ويتم فيه تقديم المثير الشرطي (م ش) في نفس وقت تقديم المثير الطبيعي (م ط) وتأثير هذا النوع من الاشتراط ضعيف؛ لأن الحيوان لا تتاح له الفرصة الكافية للتعرف في هذا النموذج على المثير الشرطي في وجود المثير الطبيعي في زمن واحد في الموقف السلوكي.

٢- الاشتراط المرجأ:

وفيه يقدم المثير الشرطي (م ش) قبل تقديم المثير الطبيعي (م ط) بفترة قصيرة، ويستمر وجوده حتى تقديم المثير الطبيعي (م ط).

٣- اشتراط الأثر:

وفيه يقدم المثير الشرطي ويتم سحبه من الموقف قبل تقديم المثير الطبيعي، وبالتالي توجد فترة زمنية بين تقديم المثيرين أطول مما يوجد في الاشتراط المرجأ.

٤- الاشتراط العكسي أو البعدي:

وفيه يتم تقديم المثير الشرطي بعد تقديم المثير الطبيعي، ولذلك فإن التعلم في هذا النموذج يكون ضعيفًا، وبالتالي فليس من المستبعد عدم ظهور استجابة سيلان اللعاب عند سماع الكلب صوتَ الجرس، إذا تم تقديم المثير الشرطي عقب تقديم المثير الطبيعي؛ وذلك لانعدام حالة التوقع التي تؤدي دورًا هامًا في استجابة سيلان اللعاب.

وقد أوضحت نتائج الدراسات التجريبية في هذا المجال أن الاشتراط يكون في أقوى صورة في كل من الاشتراط المرجأ واشتراط الأثر.

بعض العمليات الأساسية في السلوك الشرطي:

١- **الكفّ:** تناولت الدراسات والأبحاث التي أجراها بافلوف نوعين من الكف:

أ- **الكفّ غير الشرطي:** ويرجع إلى تغيرات قد تحدث فجأة في الجهاز العصبي للكائن الحي أو إلى بعض التغيرات في الخصائص الطبيعية والكيميائية للدم، مما يتسبب عنها عدم ظهور الاستجابة الشرطية.

ب- **الكفّ الشرطي:** وهو عدم ظهور الاستجابة الشرطية كليًا، أو ضعف قوتها بشكل واضح؛ وذلك نتيجة حدوث أي شيء غير عادي، أو غير متوقع قبل أو أثناء تقديم المثير الشرطي.

٢- الانطفاء والاسترجاع التلقائي:

تأخذ الاستجابة الشرطية في التضاؤل أو الاختفاء أثناء الموقف التجريبي نتيجة عدم تعزيزها بالمثير الطبيعي، وقد يشار إلى ظاهرة اختفاء الاستجابة الشرطية نتيجة عدم الممارسة، بالنسيان في السلوك الإنساني، وقد تعود الاستجابة الشرطية مرة أخرى بعد فترة راحة بدون تقديم التعزيز، وتسمى هذه الظاهرة بالاسترجاع التلقائي، إلا أن الاستجابة تكون في هذه الحالة، عادة أضعف من الاستجابة الأصلية.

٣- التعميم:

ويعني أنه حينما يتم اشتراط الاستجابة بمثير معين، فإن المثيرات الأخرى المشابهة للمثير الأصلي يصبح لديها القدرة على استدعاء نفس الاستجابة، وتشاهد هذه الظاهرة في السلوك الحيواني، وكذلك في السلوك الإنساني، ففي حالة تعلم الكلب استجابة سيلان اللعاب لمثير صوت الجرس، فإنه يصبح قادرًا على الاستجابة -كذلك- إلى المثيرات الأخرى المشابهة، سواء أكانت أصواتًا

مـــرتفعة أو منخفضـــة، وفي حالة تعلم الطفل الخوف من بعض الحيوانات فإن استجابة الخوف تظهر عليه حينما يشاهد الحيوانات الأخرى المشابهة، وذلك لعدم قدرته على التمييز بين المثيرات، وخاصة في مراحل العمر المبكرة.

٤- التمييز:

وهي عملية مكملة لظاهرة التعميم فبينما التعميم يعتبر استجابة للمتشابهات فإن التمييز استجابة للمختلفات، بمعنى أن الكائن الحي يستطيع في هذه العملية أن يميز بين المثيرات الموجودة في الموقف ولذلك لا تحدث الاستجابة إلا للمثير المعزز، ويعتـــبر التمييز عملية متقدمة على عملية التعميم حيث إن الطفل لا يستطيع أن يقوم بعملية التمييز إلا بعد مرحلة متقدمة من النمو.

تقييم نظرية بافلوف:

كانـــت نظـــرية بافلوف بداية لتيار جارف من التجارب المعملية في علم النفس، وذلك للتعرف على خصائص الاستجابة الشرطية، كيف تتكون وشروط اســـتدعائها وتأثيرات التعزيز، ومتى يحدث الانطفاء وظروف التعميم والتمييز... إلى غـــير ذلـــك من التجارب التي وضعت القواعد المستمدة من نظرية بافلوف موضع البحث والدراسة بالإضافة إلى ذلك فقد تبنى كثير من علماء علم النفس الســـلوكيين المنهج الشرطي في تفسير كثير من أنماط السلوك مثل تكون العادات وتعلم اللغة واكتساب مظاهر السلوك الاجتماعي وغيرها.

كمـــا اســـتخدمت الاســـتجابة الشرطية في تفسير كثير من مظاهر سوء التكيف والاضطراب الانفعالي والأمراض النفسية والعقلية.

كما أن آراء بافلوف لاقت اهتمامًا بالغًا في الدوائر السيكولوجية السوفيتية لارتباطها بعمل الجهاز العصبي وليس بمفاهيم شعورية أو نواحٍ أخرى غير مادية،

ويرجع ذلك إلى أن هذه النظرية أعطت علم النفس أساسًا صلبًا يعتمد على نتائج تجريبية مستمدة من دراسة نشاط الجهاز العصبي الراقي.

ومن أهم التطبيقات التربوية للتعلم الشرطي تكوين العادات، ومن ثم فتجارب التعلم الشرطي لها قيمتها في تنشئة الأطفال على العادات السليمة، وكذلك في محاولة إقلاعهم عن العادات غير المرغوب فيها، كما أن معظم حالات المخاوف النفسية، وحالات الحب والكراهية، وكل ما يتصل بتكون العقد النفسية يمكن أن يفسر بتكوين الارتباطات الشرطية بين مثيرات غير طبيعية للخوف وبين مواقف مخيفة في حالة الخوف، وكذلك الحال في حالات الغضب والكراهية، وأبرزها كراهية التلميذ للمادة الذي قد ينتج كاستجابة شرطية لكره التلميذ للمعلم وقد يكون كره التلميذ للمعلم استجابة شرطية لمواقف التأنيب والعقاب التي تتكرر بين التلميذ والمعلم.

ثانيًا: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ (ثورنديك)

ترتبط هذه النظرية باسم العالم الأمريكي إدوارد لي ثورنديك أحد رواد علم النفس التجريبي والذي يدين علم النفس له بأنه أول من أدخل نظام التجريب على الحيوان على مجال واسع، وكان اهتمامه منصبًا على قياس الذكاء عند الحيوان، وقد شرح ثورنديك نظريته في تفسير عملية التعلم في كتابة " ذكاء الحيوان ١٨٩٨م " وفي مؤلفات أخرى من أهمها " علم النفس التربوي ١٩١٣م " وظل ينشر أفكاره في هذا المجال حتى عام ١٩٢٥م موجهًا عنايته نحو تطبيق واستخدام نتائج نظريته في ميادين التربية والتعليم وخاصة ميدان دراسة الفروق الفردية، والقياس العقلي، والتحصيل المدرسي.

ويطلق على هذه النظرية أسماء متعددة منها نظرية المحاولة والخطأ أو نظرية الوصلات العصبية أو نظرية الارتباط م — س (مثير — استجابة).

وتوصل ثورنديك نتيجة لتجاربه العديدة أن الحيوانات غير قادرة على العمليات العقلية العليا كالفهم والاستبصار، وأن تعلم الحيوان يتم بالتدريج بمعنى أن تكرار المحاولات يؤدي إلى تقدم تدريجي نحو تعلم الاستجابة الصحيحة، ومن خلال عرض إحدى تجارب ثورنديك يمكن معرفة كيف توصل ثورنديك إلى تفسير عملية التعلم.

التجربة:

وضع ثورنديك قطة في قفص مغلق، ووضع خارج القفص وعاء به بعض الطعام، بحيث ترى القطة الطعام ولا تستطيع الوصول إليه إلا إذا خرجت من القفص، ولا يمكن للقطة أن تخرج من القفص إلا إذا جذبت سقاطه معينة موجودة داخله إذ أن جذب السقاطة سيعمل على فتح باب معين ومن ثم تستطيع القطة الخروج.

فالدافع هنا هو الجوع، والهدف هو الطعام خارج القفص، والاستجابة التي توصل إلى الهدف هي جذب السقاطة.

راقب ثورنديك سلوك القطة، ووجد أنها بدأت ببذل محاولات مباشرة في اتجاه مرأى الطعام فحاولت أن تنفذ من خلال القضبان، وأخذت في عضها بقصد إزالتها. وهكذا استمرت في مجموعة من المحاولات والحركات التي لا تؤدي إلى الهدف، حتى حدث أخيرًا أثناء تحركها في القفص أن جذبت السقاطة فانفتح الباب وخرجت من القفص حيث وصلت إلى الهدف وتناولت الطعام.

كـــرر ثورنديـــك هـــذه التجربة، ووضع القطة مرة ثانية وهي جائعة في القفـــص، فوجد أن القطة تقوم بعمل نفس الحركات والاستجابات الخاطئة التي ســـبق أن قامت بها في المرة الأولى والتي لا تؤدي إلى الهدف، ولكنها لم تكررها كثيرًا، ووصلت إلى الهدف ولكن في وقت أقل وبعد عدد من المحاولات أقل.

وبعد تكرار التجربة عدة مرات وجد ثورنديك أن الحركات الخاطئة تقل بالـــتدريج وأن الـــزمن المستغرق في الخروج من القفص يقل كذلك، حتى أتى الوقـــت الذي أصبحت القطة تؤدي فيه الاستجابة الصحيحة (جذب السقاطة) بعد وضعها في القفص مباشرة وتستغرق في الخروج ثواني قليلة.

وهكـــذا أمكـــن لـــثورنديك أن يســـتنتج أن القطة لم تتعلم الاستجابة الصـــحيحة، التي تؤدي إلى الهدف إلا بعد بذل عدد من المحاولات الخاطئة، وأن تعلم هذه الاستجابة الصحيحة واستبعاد الخاطئة تم بالتدريج.

وفي تجربة ثورنديك هذه يلاحظ أن:

المثير(م) = الموقف داخل القفص أو المشكلة (استثارة الخروج من القفص).

الاستجابة (س) = استجابة الضغط على الرافعة (والخروج من القفص).

التعزيز أو المكافأة = الطعام الموجود خارج القفص.

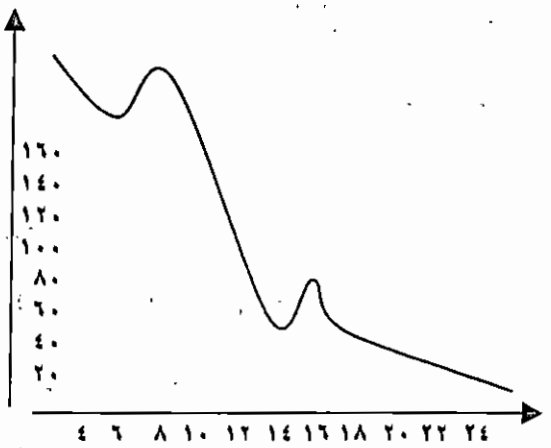
الأداء (التعـــلم) = يحســـب بالزمـــن المستغرق فـــي كل محاولة تستطيع القطة الخروج فيها من القفص.

الارتباط = يقوى أو يضعف الارتباط تبعًا للآثار الناتجة عن الاستجابة.

فإذا كان الأثر ثوابًا فإن ذلك يؤدي إلى تقوية الارتباط بين م، س.

وإذا كان الأثر عقابًا فإن ذلك يؤدي إلى ضعف الارتباط بين م، س.

ويوضح المنحنى التالي والذي يمثل إحدى نتائج هذا النوع من التجارب التي تقوم على أساس المحاولة والخطأ.



تفسير ثورنديك للتعلم:

يلاحظ في تجارب ثورنديك التي أجراها أن العامل الأساسي في الاشتراط هو أن سلوك الحيوان هو الذي يحدد النتيجة، وبعد أن يقوم الحيوان بعدة محاولات يصل إلى الاستجابة الناجحة التي يتم تعلمها؛ لأنها الاستجابة التي تؤدي إلى الحصول على التعزيز؛ ولذلك تصبح هذه الاستجابة أكثر تكرارًا أو أكثر احتمالاً في المحاولات التالية من الاستجابات الأخرى الفاشلة.

وقد اعتبر ثورنديك أن تعلم الأداء إنما هو عملية تدعيم تدريجي للارتباط ما بين المثير والاستجابة، فإن الحركات العشوائية الأولية التي يقوم بها الكائن تحذف من الموقف؛ لأنها لا تؤدي إلى الحصول على المكافأة، بينما الاستجابة الصحيحة التي تؤدي إلى فتح باب القفص تقوى تدريجيًا؛ لأنها الاستجابة المعززة.

وفي سبيل تحديد ما يقصده وضع ثورنديك عددًا من القوانين الأساسية لتفسير عملية التعلم وعددًا آخر من القوانين الثانوية التي ترتبط بها.

وقد مرت هذه القوانين بعدد من التطورات فثورنديك لم يكن جامد الفكر و لم يكتف بصياغة قوانينه في صورتها الأولى، بل عمل على اختبارها بإجراء المزيد من التجارب، وكانت النتيجة أن أعاد صياغة قوانينه وحذف غير المناسب منها أكثر من مرة.

القوانين الرئيسة:

١- قانون المران أو التكرار: "Exercise"

ويعني أن الاستجابات تقوى بالاستعمال وتضعف بالإغفال أو الإهمال المتواصل، فقد لاحظ ثورنديك أن تكرار استجابة معينة للوصول للهدف يؤدي إلى زيادة قوة هذه الاستجابة واستعمالها إذا تعرض الحيوان لنفس الموقف من جديد وليس " ثورنديك " هو أول من تكلم عن أهمية التكرار في عملية التعلم؛ فقد سبقه إلى ذلك "واطسن" رائد المدرسة السلوكية، الذي أوضح أن التكرار يعمل على زيادة قوة الروابط ووضع بذلك قانون التكرار الذي يبين أن تكرار الارتباط بين مثير معين واستجابة معينة يؤدي إلى قوة هذا الارتباط، وإلى ظهور الاستجابة كلما ظهر المثير المعين.

٢- قانون الأثر: "Effect"

ويعني أن الاستجابات أو الحركات تثبت أو تحذف حسب ما يتبعها أي حسب الأثر المترتب على عملها، فما يعنيه ثورنديك بكلمة الأثر هو ما يحدث تابعًا للاستجابة، وفي حدود ثوان قليلة –غالبًا– بعدها.

ويمكـــن تلخـــيص قانون الأثر فيما يلي: أن الاستجابات الناجحة تجلب الارتـــياح والسرور للحيوان، ومن ثم يميل إلى تكرارها، وهذا التكرار يعمل على زيادة قوة هذه الاستجابات، أما إذا كانت الاستجابات فاشلة فإن الفشل يؤدي إلى الضـــيق وعـــدم الارتياح؛ ولهذا فإن قوة هذه الاستجابات الفاشلة تضعف بالتدريج حتى تصبح عديمة الأثر، فيعمل الحيوان على استبعادها وحذفها.

٣- قانون الاستعداد: "Readiness"

يحدد هذا القانون الأسس الفسيولوجية لقانون الأثر ويوضح فيه ثورنديك معنى الارتياح والضيق أو عدم الارتياح ويقرر أنه توجد ثلاثة احتمالات.

أ- حيـــنما تكون الوحدة العصبية على استعداد للعمل فإن عملها يحقق ارتياح الكائن الحي، بشرط ألا يتدخل أي عامل يعرقل عملها.

ب-حينما تكون الوحدة العصبية على استعداد للعمل ولا تعمل فإن عدم عملها يضايق الكائن الحي.

ج- حيـــنما تكون الوحدة العصبية غير مستعدة للعمل فإن إجبارها على العمل يضايق الكائن الحي.

ويتضمن هذا القانون وجود الميل والرغبة عند الكائن الحي لبذل المجهود، كمـــا يتضمن التهيؤ والاستعداد بحيث يشعر بأنه سيواجه موقفًا يتطلب المحاولة وبذل الجهد، ويشير القانون إلى أنه كلما زاد التهيؤ والاستعداد عند التعلم كلما ساعد ذلك على سرعة التعلم.

القوانين الثانوية:

١- الاستجابة المتنوعة أو المتعددة: "Multiple response"

يضـــطر الكـــائن الحـــي في مواقف التعلم إلى تنويع استجاباته وإلى بذل محـــاولات عديـــدة يســـتبعد أثناءها الاستجابات غير المناسبة، قبل أن يصل إلى الاستجابة التي تنهي الموقف الذي يتعرض له الكائن الحي.

٢- الموقف أو الاتجاه: "Set & altitude"

يخضع التعلم للمحاولة التي يكون عليها الفرد ولاتجاهاته أو موقفه من موضوع التعلم وموقف الفرد أو اتجاهه لا يؤثر على الكيفية التي يقبل بها على موضوع التعلم، بل يحدد -أيضًا- ما إذا كان هذا الموضوع يرضيه أو يسبب له الضيق.

٣- العناصر السائدة:"Prepotency of elements"

يستطيع الإنسان أن ينتقي العنصر الأقوى في الموقف وأن يستجيب له وأن يهمل العناصر الأخرى الأقل أهمية، بعكس الكائنات الحية الأخرى التي لا تستطيع معالجة الموقف على هذا النحو وهذه الميزة تمكن الإنسان من السيطرة على مواقف التعلم والتصرف فيها بشكل يساعد أكثر على الوصول إلى حلول سليمة لهذه المواقف وتعلمها.

٤- الاستجابة المماثلة:"Analogy"

وهذا القانون يوضح الكيفية التي يتصرف بها الفرد في المواقف الجديدة، فهو يستجيب لهذه المواقف على نحو ما استجاب به للمواقف المماثلة، ويستفيد في ذلك من نتائج الخبرة السابقة، وبأوجه التشابه بين الموقف الجديد والمواقف السابقة.

٥- نقل الارتباط: "Association Shifting"

يعتقد ثورنديك أنه يمكن نقل أي استجابة ترتبط بموقف معين إلى موقف آخر أو مثير آخر جديد، وتكون النتيجة أن تحدث الاستجابة المعينة في ظروف أخرى غير الظروف والمواقف الأصلية التي كانت تحدث فيها، وهي نفس القاعدة التي يقوم عليها التعلم الشرطي، وإن كان ثورنديك يعتقد أن التعلم الشرطي هو حالة خاصة من قاعدته هذه.

تقييم نظرية ثورنديك:

يعتمد تفسير ثورنديك للتعلم على وجهة نظرية فسيولوجية، وهو لا يبني نظريته على أساس نتائج توصل إليها هذا العلم (علم الفسيولوجي) وإنما على العكس تبنّى هو رأيًا خاصًا وحاول أن يجد له مبررًا فسيولوجيًا، كما أن الصفة الغالبة على نظرية ثورنديك أنها نظرية آلية تقوم على تقوية الارتباطات، دون أن يكون هناك تفكير أو استبصار مما عرضه لهجوم كثير من علماء النفس وخاصة علماء علم نفس الجشطلت، ولكن هذا الهجوم لا يمنع من أن نقرر قيمة قوانين ثورنديك وآرائه في التعلم حيث كانت تأثيراتها بعيدة المدى وخاصة قانون الأثر الذي اعتمدت عليه نظريات أخرى كثيرة فضلاً عما أثاره من جدل حول أهمية العقاب والثواب.

وبالرغم من أن أغلب تجارب ثورنديك أجريت على الحيوان، وأن ثورنديك نفسه كان من علماء علم نفس الحيوان، إلا أن هذا لا يعني أن التعلم بالمحاولة والخطأ وقف على الحيوان، بل كثيرًا ما يعتمد الإنسان في تعلمه على هذا النوع، وقد أشار ثورنديك نفسه إلى الإمكانات المختلفة لاستخدام نظريته في تعلم الإنسان، ووضع عددًا من القوانين الثانوية لهذا الغرض.

ومن أهم التطبيقات التربوية لنظرية التعلم والخطأ لثورنديك هو ضرورة تقسيم الأهداف التربوية إلى وحدات قابلة للمعالجة، كما يجب أن تسير إجراءات الموقف التعليمي من البسيط إلى المركب، وكذلك سلوك المتعلم يمكن أن يتحدد مبدئيًا من خلال المكافآت الخارجية وليس من خلال الدوافع الداخلية (قانون الأثر)، وأنه يجب استثمار انتباه الطلاب بطريقة تمكنهم من تحليل الموقف التعليمي والوقوف على أكثر عناصره أهمية (قانون العناصر السائدة)، وكذلك ضرورة القيام بالتصحيح الفوري للاستجابات الخاطئة وعدم تمكين المتعلم من تكرار ممارستها

حـــتى لا تقوى، وكذلك الامتحانات وما تمثله من أهمية في العملية التعليمية حيث إنهـــا تمد كل من المعلم والمتعلم بالتغذية المرتدة المتعلقة بعملية التعلم؛ ولذا كان من الضروري أن تتم هذه الامتحانات بصورة منتظمة (قانون الأثر).

ثالثًا: نظرية التعلم بالاستبصار (الجشطلت)

ظهرت سيكولوجية الجشطلت في ألمانيا في نفس الوقت الذي ظهرت فيه المدرســـة الســـلوكية في أمـــريكا، وكـــلمة جشطلت معناها صيغة أو شكل " Configuration" وترجع هذه التسمية إلى أن دراسات هذه المدرسة للمدركات الحســـية بينت أن الحقيقة الرئيسة في المدرك الحسي ليست هي العناصر والأجزاء التي يتكون منها المدرك وإنما في الشكل أو البناء العام، فالمثلث لا يتكون من ثلاثة أضـــلاع وثلاث زوايا مجتمعة مع بعضها البعض وإنما يتكون المثلث من علاقات عامة بين الأجزاء بعضها البعض، والدليل على ذلك أنه لا يمكن أن ندرك المثلث من ثلاثة خطوط موضوعة في أي وضع أو ثلاث زوايا منفردة، فالعلاقة العامة أو الصيغة الكلية عند جماعة الجشطلت هي الناحية الرئيسة الأولى بالاهتمام.

وقـــد قـــادت مدرسة الجشطلت ثورة على المدرسة الارتباطية؛ حيث يرى أنصـــار هـــذه المدرســـة أن السلوك لا يمكن رده إلى مثير واستجابة، وأكدوا أن خصـــائص الكل المنظم تضع المشكلة الأجدر بدراسة علم النفس، فالسلوك الذي يعـــني علم النفس هو السلوك الكتلي، وهو السلوك الهادف إلى غاية معينة والذي يحقق الكائن الحي – ككل متكامل – عن طريق تفاعله مع البيئية، فالكل ليس هو مجموع العناصر التي يتكون منها، وإنما له خصائصه التي يتميز بها والتي لا توجد في هذه الأجزاء، وتحليل الكل إلى عناصره لا يعطي فكرة كاملة عن هذا الكل.

الإجراءات التجريبية للنظرية:

أجرى كوهلر تجاربه على القردة في إحدى جزر المحيط الهادي عام ١٩١٤ م وقام بنشر هذه التجارب والأبحاث المرتبطة بها في كتاب أسماه " عقلية القردة العليا " وذلك في عام ١٩٢٧م.

ففي إحدى التجارب: وضع القرد في القفص، وعلقت الموزة في سقف القفص بعيدًا عن متناول يده، وفي داخل القفص وفي ركن منه وضع صندوق وأخذ القرد ينظر إلى الموزة ويحاول الوصول إليها بمد يده وبالوثب ولكنه فشل ثم أخذ يتجول داخل القفص وأخيرًا لاحظ الصندوق ونظر إلى الموزة، وفجأة جذب الصندوق إلى الوضع الصحيح أسفل الموزة وقفز فوقه ووصل إلى الهدف، ولا بد أن الحيوان في هذه التجربة أدرك العلاقة بين الصندوق وإمكانية الوصول إلى الموزة.

وفي تجربة ثانية: وضع صندوقين بدلاً من صندوق واحد لكي يضع الحيوان أحدهما فوق الآخر للوصول إلى الهدف (ارتفاع الصندوق الواحد في هذه التجربة لا يكفي للوصول إلى الموزة ولا بد من وضع الصندوقين فوق بعضهما) وهذه التجربة أكثر صعوبة و لم يستطع حلها إلا عدد قليل من القردة.

وفي تجربة ثالثة: وضع الطعام خارج القفص وحاول الحيوان أن يصل إليه باليد ففشل وبعد مدة لاحظ وجود عصا في الناحية الأخرى من القفص (الناحية البعيدة عن الطعام) فأمسك بها ثم أخذ ينفذها من بين قضبان القفص، وفي هذه الأثناء وقع نظره على الطعام وفجأة تغير سلوكه واستخدم العصا في جذب الطعام ونجح في ذلك.

وفي تجربة رابعة: وضع الطعام خارج القفص كما في التجربة السابقة (الثالثة) ووضع بجوار القرد عصا قصيرة لا تكفي للوصول إلى الطعام وعلى

مسافة خارج القفص وضعت عصا أخرى أطول تكفي في حالة الحصول عليها للوصول إلى الطعام، إلا أنه لا يمكن الحصول على هذه العصا الطويلة بواسطة اليد مباشرة وإنما يمكن الوصول إليها عن طريق العصا القصيرة الموجودة داخل القفص، وقد نجحت بعض القردة في حل هذه المشكلة والوصول إلى العصا الطويلة، واستخدامها في الحصول على الطعام.

وفي تجربة خامسة: وضع كوهلر عصاتين قصيرتين داخل القفص، لا تكفي الواحدة منهما لجذب الطعام، وإنما يمكن إدخال إحداهما في طرف الأخرى وعمل عصا طويلة، وقد أجرى كوهلر تجربته هذه على أذكى حيواناته (الشمبانزي سلطان) إلا أنه لم يستطع حل المشكلة بسهولة، بل استغرق وقتًا طويلاً في محاولات يائسة في جذب الطعام باستخدام إحدى العصاتين وفي فترة راحة جلس الشمبانزي يلعب بالعصاتين ويحركهما وأثناء ذلك وضع إحداهما في طرف الأخرى، وبمجرد أن وجد نفسه وبيده عصا طويلة قفز من مكانه بسرعة، واستعمل العصا الطويلة في جذب الموزة ونجح في ذلك.

ويلاحظ هنا أن الحيوان لا بد وأنه قد أدرك العلاقة بين العصاتين، وأن إحداهما لا تكفي للوصول إلى الطعام، ولاشك في أن هذا الإدراك مبنيٌّ على فهم الموقف وإدراك العلاقة بين أجزائه.

ومن مجموعة التجارب السابقة وغيرها يمكن أن نلاحظ ما يأتي:

١- أن الوصول إلى الحل يأتي عادة فجأة نتيجة ما يسمى بالاستبصار.

٢- أن الاستبصار هذا يعتمد على إدراك وتنظيم أجزاء الموقف.

٣- أنه متى وصل الحيوان إلى الحل عن طريق الاستبصار فإنه يمكنه أن يكرره بسهولة وأن يصل إلى حل المشكلة مرة ثانية دون استغراق أي وقت وبأقل مجهود أي أنه سيصل إلى الحل مباشرة.

ومـــن ذلك يتبين الفرق بين التعلم بالاستبصار والتعلم عن طريق المحاولة والخطـــأ، ففـــي المحاولة والخطأ لا يتم التعلم من أول مرة بل يستغرق عددًا من المحاولات تحذف فيها الأخطاء بالتدريج، بينما يحدث التعلم بالاستبصار فجأة.

٤- أن الحل الذي يصل إليه الحيوان عن طريق الاستبصار يمكن أن يطبق في المواقف الجديـــدة بمعنى أن الحيوان في تجارب الاستبصار لا يتعلم بطريقة آلية وإنما يمكن استبدال الأدوات بأخـــرى ومـــع ذلك يصـــل الحيـــوان إلى الحل.

تفسير التعلم عند الجشطلت:

يعتمد تفسير الجشطلت لعملية التعلم التي حدثت للحيوان -وفقًا للتجارب الســـابقة- على أنه إذا كان الموقف في مستوى فهم الحيوان -أي: أنه إذا كان الحـــيوان يستطيع أن يدرك الموقف- فإنه يستطيع عن طريق الاستبصار أن يدرك العلاقـــات الموجـــودة في الموقف، والذي يجعل هذه العملية لا تظهر لدى بعض الكائنات الحية هو كون الموقف أعلى من مستوى الحيوان.

كمـــا يعتبر علماء علم نفس الجشطلت أن عملية الاستبصار تعتبر منفصلة تمامًـــا مـــن أي خـــبرة سابقة ويعتمدون في تفسيرهم لهذه العملية على التكوين الفسيولوجي للفرد نفسه وعلى ما يقع من أحداث داخل الجهاز العصبي، وهذه الأحداث الداخلية هي التي تؤدي إلى ما يسمى بالتنظيم المجالي للمخ، وهذا يقابل تنظـــيم المجال في الموقف الخارجي وهذه المقابلة في التنظيم هي ما يعرف بفرض التشاكلية "Isomorphis".

وبصدد تفسير التعلم عند الجشطلت فإنهم يرون أنه حينما يوجد الفرد في موقـــف جديـــد تتفاعل عناصره مع عناصر الخبرة الماضية لدى الفرد، وتحدث الاســـتجابة في الموقف الجديد، وما يفعله الفرد في هذا الموقف يترك أثرًا معنيًا في

الجهـــاز العصبي، وهذا الأثر يتبعه آخر بعد مدة زمنية محددة، ويكون هذا التأثير بطريقة غير مباشرة، عن طريق الأثر الذي تركه الحدث الأول في الجهاز العصبي، ويؤكـــد أصحاب هذه النظرية على أن التعلم ما هو إلا إنتاج لنظم جديدة من الآثـــار أو تثبيـــت هذه النظم بطريقة ما، الأمر الذي ييسر حدوثها في المواقف الأخرى التابعة لها زمنيًا.

الشكل والأرضية:

من الموضوعات التي تناولها علماء علم نفس الجشطلت في دراسات الإدراك موضـــوع الشـــكل والأرضية الذي يعتبر من الإضافات الواضحة للنظرية، فعلى الـــرغم من أنهم يركزون على الكليات المتحدة في إدراك العالم الخارجي إلا أنهم يعتـــبرون أن الجشطلت " الصورة أو الصفة " يمكن أن ينظر إليها على أنها كلٌ معزولٌ بنفسه أو منفصل عن الكليات الأخرى.

ومـــن هذا التصور للجشطلت وعلاقته بالجشطلتات الأخرى خرجت فكرة الشكل والأرضية، ويشير " فرتيمر " أحد علماء مدرسة الجشطلت إلى أنه يمكن في ظـــروف خاصة النظر إلى الجشطلتات على أنها كليات متمايزة منفصلة عن الأرضية التي تختلف عن الشكل مما يجعل التمايز بينهما واضحًا حيث يعتبر الشكل "Figure" في إدراك الفرد له على أنه الجشطلت " الصورة أو الصفة البارزة المتمايزة أمام الفرد " في حـــين أن الأرضية "Ground" تعتبر الخلفية الأقل تحديدًا وتمايزًا والتي يظهر عليها الشكل " على ذلك فإن تحديد ما هو شكل وما هو أرضية إنما هو أمر نسبي ويرتبط بظروف معينة وخاصة العناصر الموجودة في المجال الإدراكي.

القوانين الأساسية لنظرية الجشطلت:

يعتبر علماء الجشطلت قوانين الإدراك بمثابة قوانين للتعلم حيث يؤكدون على الإدراك نفسه ويعتبرونه الوسيلة الأولى لاتصال الكائن الحي بالبيئة الخارجية، وتمثل هذه القوانين الإطار العام للنظرية والتي من بينها:

١- **الكل أكبر من مجموع الأجزاء:** لم ينكر علماء الجشطلت أن الكل يتكون من عناصر أولية، و لم ينكروا أنه يتم تجاهل العناصر خلال عملية التحليل، وإنما يعارضون فكرة أن الكل يمكن فهمه عن طريق التحليل إلى عناصر أولية، ويرون أن إدراك الكل سابق على إدراك الأجزاء المكونة له، فالكل ليس هو مجموع العناصر التي يتميز بها والتي لا توجد في هذه الأجزاء كما أن تحليل الكل إلى عناصره لا يعطي فكرة كاملة عن هذا الكل.

٢- **قانون الغلق:** يعتمد هذا القانون على أن إدراك الأشكال المغلقة أو شبه الكاملة يكون أفضل كما أنه يكون أكثر ثباتًا من الأشكال الناقصة أو المفتوحة بالدائرة مثلاً التي ينقصها جزء ندركها كدائرة وكذلك الأجزاء التي لا تنتظم مع بقية الشكل تنحو إلى الانتظام حتى ندرك الشكل ككل منتظم.

٣- **قانون التقارب:** ويعني أن الأشياء المتقاربة في الزمان أو المكان يسهل إدراكها على هيئة صيغ مستقلة بعكس الأشياء المتباعدة.

٤- **قانون التشابة:** ويعني أن الأشياء المتشابهة في الشكل أو الحجم أو اللون أو السرعة أو الاتجاه تدرك كصيغ.

٥- **قانون الاتصال:** ويعني أن الأشياء المتصلة، النقط التي تصل بينها خطوط مثلاً تدرك كصيغ بعكس الأشياء المنفردة التي لا علاقة تربطها بغيرها.

تقييم نظرية الجشطلت:

اعتنق كثير من العلماء فكرة الجشطلت وخاصة أصحاب مدرسة علم النفس المعرفي وهي المدرسة التي تلقى رواجًا في الوقت الحالي بشكل ملحوظ، كما يلاحظ أن كثيرًا مما توصلت إليه هذه النظرية من قوانين يمكن أن تتسم بها سلوكياتنا وحركاتنا في حياتنا اليومية مما يجعلها صادقة إلى حد كبير.

كما أن هذه النظرية قد أسهمت في مجال التعليم حيث نلاحظ أن الطريقة الكلية في التعليم خاصة في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية قائمة بالفعل على أساسيات هذه النظرية، وأما عن الانتقادات التي وجهت لها فتتمثل في غموض بعض المفاهيم التي تركتها بدون تفسير مقنع، ويؤخذ على الجشطلت –أيضا– إهمالهم للدور الذي تقوم به الخبرة الماضية في مواقف الإدراك والتعلم وهو إهمال ليس له ما يبرره.

ومن أبرز التطبيقات التربوية لهذه النظرية فيما يتعلق بمراعاة أن الكل يجب أن يسبق الأجزاء، فعند إلقاء درس أو محاضرة معينة أو إجابة سؤال أو كتابة مقال أو نحو ذلك يحسن –دائمًا– البدء بتوضيح النظرة العامة إلى المشكلة في جملتها أولاً ثم الانتقال إلى عرض الجزئيات بعد ذلك واحدًا تلو الآخر.

والتّوجه الرئيس للمعلم في ظل هذه النظرية هو التركيز على المعنى والفهم، والحرص على أن يكون الجزء –دائمًا– مرتبطًا بالكل حتى يكون له معنى لدى الطالب.

كما يجب على المعلم في ضوء هذه النظرية أن يساعد الطالب على اكتشاف ورؤية العلاقات وتنظيم الخبرات في أنماط أو وحدات جشطلتية ذات معنى.

رابعًا: نظرية التعلم الاجتماعي (باندورا)

يسمى التعلم بالنموذج بالتعلم عن طريق المشاهدة، والتعلم بالتقليد، والتعلم دون المحاولة والخطأ، والتعلم التبادلي، والتعلم التقمصي أو التوحدي، والتعلم الاجتماعي، وبغض النظر عن التسمية المستخدمة أو الجانب الذي يحظى بالتأكيد، فالأساس في التعلم بالنموذج يتركز في ملاحظة الشخص لسلوك الآخر ثم القدرة على القيام بالسلوك الملاحظ أو ببعض منه.

ويعود الفضل الأكبر في الاهتمام الحالي بموضوع التعلم عن طريق المحاكاة إلى باندورا "Bandura" الذي لخص تجاربه الأولية في بحث قدمه إلى ندوة نبراسكا بعنوان التعلم الاجتماعي من خلال المحاكاة، كما اشترك مع ريتشارد ولترز "Walters" وهو أحد تلاميذه في نشر كتاب بعنوان التعلم الاجتماعي وتطور الشخصية.

وفي الستينات كانا مهتمين بشكل رئيس بالتعرف على المحددات الهامة للأداء القائم على المحاكاة، وقد توفى ولترز عام ١٩٦٨م بينما استمر باندورا في توسيع نطاق نظريته وتهذيبها وتحديد الآليات التي تكمن وراء التعلم بالملاحظة في عدد من الكتب التي صدرت بعد ذلك.

- **أنواع المحاكاة:** تنقسم المحاكاة إلى قسمين رئيسين: غير مقصودة ومقصودة؟

١- **التقليد غير المقصود:** ويقوم المرء به دون أن يشعر، ودون إرادة منه وقصد، ومن أمثلة ذلك تقليد الطفل للأصوات التي يسمعها، واتخاذه لهجة قومه، ولغة أبويه، وآداب المحيطين به.

٢- **التقليد المقصود:** هو ما كانت المحاكاة فيه تهدف إلى الوصول إلى غاية معينة يكون المرء شاعرًا بها ويهدف عادة لأحد أمرين:

أ- أن الشـــخص يريد الوصول لإتقان عمل يشبه العمل الذي يراه حيث يكون التعـــلم بالتقليد أسرع وأكثر فائدة من التعلم بالشرح والتوضيح النظري فقط مثل تعليم الأشغال اليدوية، والمهارات المختلفة على وجه العموم، كما يستعان به في إعداد المعلمين بإعطائهم دروس النقد وحضورهم دروسًا نموذجية.

ب- أن الشخص يحاكي من يريد أن يتشبه به، ويفعل ذلك لأحد أمرين:

- إعجابه بسلطة هذا الشخص ومركزه الاجتماعي، ويلاحظ أن الشخص يقلد من يعتقد أنه أحسن منه ويتجنب تقليد من يعتقد أنه أقل منه.
- حبه للشخص الذي يقلده، حيث يحدث تآلفًا بين المتحابين يجعلهما يميلان إلى التشـــابه في كل شيء، والتقليد هنا متبادل بين الطرفين، ويختلف عن التقليد المبني على الإعجاب حيث يكون من الأدنى للأعلى فقط.

أنواع التعلم بالنموذج:

يمكن تقسيم التعلم بالنموذج على أساس الخبرات الحسية المباشرة (الصور) والصياغات اللفظية (الأفكار) إلى الأنواع التالية:

١- التعلم الحسي المباشر:

تعتـــبر الملاحظة المباشرة للنموذج الحي بواسطة التعلم أكثر أشكال التعلم عن طريق النموذج انتشارًا، ويحدث ذلك في المواقف الاجتماعية التي تتضمن الأشخاص الذين يتصل بهم الملاحظ باستمرار (مثل الآباء، المدرسين، أو الأصدقاء).

٢- التعلم البديل:

يحـــدث التعلم البديل عندما يستطيع الملاحظ ملاحظة استجابة النموذج ونـــتائج الاســـتجابة الفعلـــية والـــتعزيز الناتج عنها أو العقاب في الإيماءات أو

الإشـــارات الصـــوتية، أو تعـــبيرات الوجه، التي قد تكشف عن ردود الأفعال الانفعالـــية للنموذج، ولا يستجيب الملاحظ لهذه الاستجابـــة في هذه المرحلة، كمـــا أنه لا يحصل بصورة مباشرة على تعزيز أو يواجه عقابًا، وإنما تسهم هذه الخبرة البديلة في استثارة استجابة الملاحظ في المواقف التالية، مثال ذلك: افترض أنـــك راقبت صديقـــًا لك وهو يلمس إحدى الوحدات الكهربائية التي أغلقت فجـــأة ومر بها تيار كهربائي، ورأيت الألم الذي حدث لصديقك، فسيكون هذا كافـــيًا لإثارة قلقك وفهمك لما حدث، ولن تحتاج إلى المرور بنفس الخبرة كي تعرف أنها يمكن أن تؤذيك، ويعتبر هذا حالة من الكبت البديل للاستجابة، وقد تؤدي المواقف التي تتضمن التعزيز للنموذج إلى تسهيل بديل للاستجابة.

٣- التعلم الرمزي – النموذج اللفظي:

تعتمد بعض النماذج على التمثيل اللفظي للسلوك أكثر من اعتمادها على ملاحظـــة الســـلوك الفعلي، ومما تجدر الإشارة إليه أن هذه القدرة تميز الكائنات البشـــرية عـــن غيرها من الكائنات الأخرى، ويمكن استدعاء الأنشطة الممثلة في صـــورة لفظـــية (أو الـــتخزين) للاســـتخدام فيما بعد وقد يؤدي استخدامها كموجهـــات للاستجابات الملائمة إلى اختزال الوقت والجهد الذي تحتاج إليه في تعـــلم مـــثل هذا السلوك، مثال ذلك: افترض أنك اكتشفت طريقًا قصيرًا من مـــنـــزلك إلى الكلية، فيمكنك أن تستخدم التمثيل اللفظي لوصف هذا الطريق لجـــار لـــك، وهكـــذا سوف يتخذ جارك سلوكك بمثابة نموذج له، وليس من الضروري أن تكون هناك ملاحظة مباشرة للطريق الأقصر، وسوف يتحقق الجار من نتيجة هذا التوجه اللفظي.

٤- التقليد المطابق:

تتضمن بعض النماذج تقليدًا دقيقًا لاستجابة شخص آخر، وقد يعني هذا في بعض الحالات، أن هناك تقليدًا بدون فهم، بمعنى نسخ الاستجابة، وقد لا يفهم الشخص الذي قام بتقليد الاستجابة معناها.

مراحل نمو التعلم بمحاكاة النموذج:

يمر التقليد منذ بداية الطفولة بمراحل مختلفة من حيث درجة شعور الفرد بتفكيره فيما يقلد، ويمكن تلخيص هذا النمو في خمس مراحل هي:

١- **التقليد المنعكس:** يتضح هذا الدور عندما يبتسم الطفل أو يضحك أو يبكي إذا رأى غيره يفعل ذلك، فهي أفعال يعكسها الطفل كما تعكس المرآة الصورة؛ لأنه لا يقصد أن يحاكي غيره، وإنما يعبر عن انفعالات نفسية مختلفة، وهذا النوع من التقليد يبدو لدى الطفل في الستة شهور الأولى، ولكنه يظل ملازمًا له مع ذلك طوال حياته.

٢- **التقليد التلقائي:** وفيه يقلد الطفل غيره تقليدًا لا غرض له، فيندفع إلى التقليد من تلقاء نفسه بقوة الدافع الفطري، وأغلب حركات الأطفال وأفعالهم التقليدية في الخمس سنوات الأولى من هذا القبيل، فالطفل يحاكي مشية أهل بيته، وطرق معيشتهم، ونظامهم في الأكل والملبس والهندام، وطرق التعبير، ولهجة الكلام، فهو يقلد كل حركة ونغمة، وبذلك يحصل على قسط وافر من المعلومات واللغة، ويزداد خبرة بالعالم المحيط به، ولكنها خبرة مستمدة مما يصادفه في بيئته فقد تكون طيبة أو سيئة، ولهذا النوع من التقليد أثر كبير في تكوين خلق الطفل وشخصيته.

٣- **التقليد التمثيلي:** هذا النوع مشابه للتلقائي، ولكنه يختلف عنه في أن الطفل له طريقته الخاصة في التقليد حسبما يمليه عليه خياله، وتكون المؤثرات

عادة هي الصور الفعلية لمدركاته السابقة، فهو لا يقلد تقليدًا حرفيًا كما يفعل في التلقائي، بل يستوحي خياله، فيغير ويبدل فيما يراه ويكوِّن صورًا وأشكالاً جديدة، فالأحجار تمثل قصورًا فخمة، والعصا خيولاً، وهو يمثل بطلاً وينهمك في تمثيله هذا حتى لينسى أنه يمثل دورًا فحسب.

وهذا النوع من التقليد يفتح للطفل طرقًا عدة للنمو العقلي، والاستفادة مما حوله، وبواسطته يتعلم كثيرًا من عادات المجتمعات، والحرف، وطبائع الحيوان، وسلوك الرجال، وهو يتعلم كل ذلك بطريقة العمل، أي: بممارسة عمل الشيء نفسه ولا شك في أن ذلك من خير طرق التعليم الدائم الأثر.

٤- **التقليد المقصود:** وهو محاكاة مقصودة للوصول إلى غاية يريدها الإنسان، والقصد لا يتجلى واضحًا إلا بعد مدة طويلة، فالطفل يغير في صوته وفي لهجته ويجرب نغمة بعد أخرى حتى يتقن الكلمة التي يريد تقليدها، وإذا ما راقه عمل ما انتبه إليه انتباها إراديًا، ولاحظ طرق أدائه، ثم قلده بعد ذلك، على أن الطفل في هذا النوع من التقليد لا يقصر همه على الفعل نفسه، وإنما يرمي إلى السرور والارتياح من ورائه.

٥- **تقليد المثل العليا:** وتكون أعمال الفرد فيه محكومة إلى حد ما بأعمال من يعجب بهم من أبطال الناس وعظمائهم، فهو يكوِّن من الصفات التي تروقه أفكارًا عامة يتخذها مُثُلاً عليا يسترشد بها في كل ما يعمل ويقول، وهذا النوع واضح الأثر في مرحلة المراهقة وأوائل الشباب، فكل منا قد اختار صفات أشخاص مختلفين رآهم أو قرأ عنهم متخيلاً إياها في شخص معين، واتخذه قدوة له، يحتذيه في سلوكه وتصرفاته المختلفة.

ويختـــار الغلام أو الفتاة عادة مثله العليا ممن حوله من أقرب الناس إليه، ثم ينصـــرف اختياره فيما بعد إلى من يقرأ عنهم في كتب التاريخ أو الأدب، لذلك وجب أن تشمل الكتب التي يتداولها الطلاب في هذه المرحلة سير العظماء ذوي الآثار الخالدة في نواحي الحياة، كي تستهويهم إلى التعلق بهم ومحاكاتهم.

العوامل المؤثرة في التعلم بملاحظة النموذج:

من أهم المتغيرات المؤثرة في مواقف التعلم بالملاحظة، كما يقدمها باندورا وولترز، ١٩٦٣م ما يلي:

١- خصائص القدوة:

أ- خصـــائص ذات تأثير على المتعلم وموجودة في الشخص القدوة مثل السن، والنوع (ذكر- أنثى)، والمركز أو المكانة، مثل هذه المتغيرات يختلف تأثيرها النســـبي باختلاف الشخص المتعلم، فكلما كان الشخص القدوة من ذوي المكانة المرتفعة بالنسبة للمتعلم كان تقليده له أكبر.

ب- مشابهة القدوة للمتعلم: فقد يكون القدوة طفلاً آخر من نفس الفصل أو طفلاً في فيلم سينمائي، شخصية حيوان في فليم كرتون. وفي هذا كشفت الدراسات عـــلى أن المحاكـــاة تقل كلما بعُد النموذج (أو القدوة) عن أن يكون شخصًا حقيقيًا، أي تقل المحاكاة كلما بعدت المشابهة عن صفات الأشخاص الحقيقيين

٢- نوع السلوك المقتدى به (أي: المؤدى بواسطة القدوة):

وفي هذا الصدد فقد كشفت نتائج الدراسات عما يأتي:

أ- أنه كلما ازداد تعقد المهارة المطلوب تعلمها قلت درجة تقليدها، أي: أن المهـــارات الأكـــثر تعقدًا تقلد بدرجة أقل، إذا لم يتيسر للمتعلم المشاهدة الكافية بالعدد المناسب من المرات.

ب- أن الاستجابات العدوانية (أو السلوك العدواني) تقلد بدرجة عالية مثل أفلام الكاراتيه والمغامرات مثلاً.

ج- أن المتعلم يتبنى المعايير الأخلاقية (القيم الخاصة) التي تتاح له مشاهدتها من خلال القدوة، بأساليب مشابهة للقدوة.

٣- النتائج المترتبة على السلوك القدوة:

تختلف درجة التقليد باختلاف النتيجة المترتبة على السلوك، أي تختلف وفقًا لكون السلوك تم تعزيزه أو عوقب أو لاقى التجاهل أي لم يعزز ولم يعاقب، وهنا نجد أن أنواع السلوك الصادرة عن الشخص القدوة، إذا أثبتت تكون قابلة أكثر من غيرها لأن تكون موضوع المحاكاة أو التقليد.

٤- التعليمات المقدمة للمتعلم قبل أن يشاهد القدوة:

قد تكون هذه التعليمات متضمنة دافعية، عالية أو منخفضة، فتؤثر على انتباه المفحوص للسلوك القدوة، وقد لوحظ في هذا الصدد ما يأتي:

أ- أن الدافعية العالية يمكن أن تثار عن طريق إخبار المتعلم بأنه سوف يكافأ بمقدار يتناسب مع المقدار الذي يستطيع أن يبديه من سلوك القدوة.

ب- أن التعليمات المثيرة للدافعية بمقدار قليل، لا ينتج عنها إلا نوع من التعلم يندرج تحت ما نسميه التعلم المؤقت أو التعلم العرضي.

ج- أن التعليمات المثيرة للدافعية بقدر كبير يمكن أن تقدم للمتعلم بعد أن يؤدي القدوة وقبل اختبار المتعلم، مثل هذا الإجراء يساعد المتعلم على أن يلحظ الفرق (أو يميز) بين أدائه وأداء القدوة للسلوك.

٥- بعض العوامل المعرفية لدى المتعلم:

من أجل أن يقوم فرد ما بتقليد سلوك فرد آخر عن عمد، فإن المقلد عليه أن يقوم بالأمور التالية:

١- ملاحظة السلوك ذي الصلة والذي سيتم تقليده.

٢- أن يكون قادرًا على استذكار هذا السلوك في وقت لاحق.

٣- أن يعتبر الأداء المتضمن في ذلك السلوك بمثابة دليل مقبول يهتدي به في أعماله.

٤- أن تتولد لديه الدافعية للوصول إلى الأهداف التي تجعل السلوك المشاهد ممكن البلوغ.

ولكي يكون التعلم بالنموذج ناجحًا، يجب على الملاحظ أن يكون منتبهًا للنموذج ولديه القدرة على الاحتفاظ بسلوك النموذج وتذكره لاستخدامه في وقت لاحق، فقد يتذكر الملاحظ صورًا مرئية معينة أو تعبيرات لفظية لسلوك النموذج وتسمح النماذج اللفظية، باستدعاء مدى غير محدود من الأنماط السلوكية التي يلاحظها الملاحظ، حتى وإن كان يصعب تمثيل هذه الأنشطة بصورة واقعية، وقد تكون الصور المرئية قوية جدًا، في بعض الحالات إلى الحد الذي يستحيل استبعادها من الذاكرة الشعورية، إلا أن التذكر والقدرة على نقل سلوك النموذج قد يعتمد على النمو اللغوي للملاحظ.

ويعتبر الانتباه من أهم العوامل المؤثرة في التعلم بواسطة النماذج، ومن الضروري أن يشهد الملاحظ السلوك الذي يؤدى بواسطة النموذج، وقد يؤدي ضعف الانتباه إلى تعلم جزئي أو غير سليم، أو إلى عدم حدوث تعلم بواسطة النموذج على الإطلاق، وقد يتأثر الانتباه بدوره بالعديد من العوامل، مثل تلك التي تؤثر في الإدراك.

التطبيقات التربوية لنظرية التعلم بمحاكاة النموذج:

إن الميزة الكبرى بالمحاكاة على غيره من أشكال التعلم هو أنه يقدم للمتعلم سيناريو متكاملاً للسلوك، تتوالى فيه أنواع السلوك المطلوبة فلا حاجة للتعلم بالارتباط أو بالمحاولة والخطأ أو بالتقارب المتتالي، فلن يوضع شخص أمام عجلة

القيادة في سيارة ويطلب منه أن يتعلم بالمحاولة والخطأ فقط وإنما يتعلم عن طريق ملاحظاتـــه لأكثر من نموذج كملاحظة شخص يقود السيارة بالفعل أو بتقديم كراســـة فـــيها تعليمات أو إلقاء التعليمات شفويًا، ومن الواضح أهمية أسلوب المحاكـــاة في الصف المدرسي فالتعليم في الصف يمكن تسهيله بدرجة كبيرة بأن نقدم النماذج الملائمة فيستطيع المعلم استخدام العديد من النماذج لحث التلاميذ عـــلى اتباعها، وتلح نظرية التعلم الاجتماعي على أهمية التعزيز في اتباع سلوك القدوة كما أنها تقدم أسلوبا لكيفية إدارة الصف.

والتعلم بالملاحظة، هو أكثر فعالية من بعض نماذج التعلم الأخرى، وبخاصة في مجـــال تعليم المهارات الاجتماعية، أو المهارات الحركية المعقدة، وتتضح أهمية هذا التعلم من خلال الدور التفاعلي الذي يقوم به المعلم داخل غرفة الصف؛ لأنه يمـــثل نموذجًا غنيًا بالنسبة لتلاميذه لتنوع السلوك الذي يصدر على مرأى منهم، وقـــد بينت دراسات عديدة، أن التلاميذ يتأثرون بسلوك معلميهم وتصرفاتهم، أكـــثر مـــن تأثرهم بأقوالهم ونصائحهم فالمعلم المستجيب والمتعاون والإيثاري والـــودود... إلخ يـــزود طلابـــه بأنماط سلوكية هامة، تسعى التربية جاهدة إلى تكويـــنها عند الأجيال المقبلة، إن إدراك المعلم لدوره كنموذج ذي أثر فعال أمر هـــام، وإن هـــذا الـــتأثير ليس مقصورًا على المعلومات المعرفية فقط، بل يتناول جوانـــب سلوكية عديدة –أيضا–، يساعده في كثير من الأحوال على أداء أنماط سلوكية مرغوب فيها.

وحقـــيقة إن عـــددًا كـــبيرًا مـــن العمليات المعرفية والعاطفية والحركية والاجتماعية والأخلاقية يمكن أن تتعدل بشكل جوهري عن طريق مشاهدة نماذج

لها تطبيقات تربوية هامة، وهذا يعني ضرورة استخدام نماذج ذات قيمة في تعليم المعاقين وإرشادهم، كما يدل -أيضا- على ضرورة توفير النماذج الخاصة بالجنسين لتطوير الأدوار الجنسية عند الأطفال، وتدل الدراسات على أن ما يفعله النموذج أهم مما يقوله، وذلك عندما يتعارض الاثنان معًا.

ولا يتأثر سلوك الملاحظ بالنماذج الحقيقية أو الحية فقط، فالتمثيلات الصورية والرمزية المتوفرة عبر الصحافة والكتب والسينما والتلفاز والأساطير والحكايات الشعبية، تشكل مصادر هامة للنماذج، وتقوم بوظيفة النموذج الحي، ويميل الأطفال عادة إلى تقليد السلوك العدواني سواء لاحظوه في النماذج الحية أو الأفلام السينمائية أو الأفلام التليفزيونية، وهذا ما بينته دراسة " باندورا " بوضوح تام، وهذا يبين ضرورة مراقبة وتوجيه هذه الوسائل المختلفة في التعليم والتعلم.

خلاصة الوحدة الخامسة

١- توجد العديد من النظريات النفسية التي حاولت تفسير كيفية حدوث التعلم، وتوجد أوجه اختلاف بين هذه النظريات، كما يوجد كذلك اتفاق في بعض المبادئ العامة، ومن هذه النظريات:

- نظرية التعلم الشرطي (بافلوف).
- نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ (ثورنديك).
- نظرية التعلم بالاستبصار (الجشطلت).
- نظرية التعلم الاجتماعي (لباندورا).

٢- أجرى بافلوف تجاربه على الطلاب واستنتج من هذه التجارب أنه إذا شرطت استجابة معينة بمثير يصاحب مثيرها الأصلي، وتكررت هذه العملية عدة مرات، ثم أزلنا المثير الأصلي وقدمنا المثير المصاحب وحده، فإن الاستجابة الشرطية تحدث.

٣- من نماذج تكوين الاستجابة الشرطية: الاشتراط المتزامن، الاشتراط المرجأ، اشتراط الأثر، والاشتراط العكسي أو البعدي.

٤- تضمن السلوك الشرطي عند بافلوف عددًا من العمليات الأساسية منها الكف، والانطفاء والاسترجاع التلقائي، والتعميم، والتمييز.

٥- من أهم التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الشرطي تكوين العادات وتعديل غير المرغوب فيه منها، مثل حالات الخوف، والكراهية والغضب.

٦- أجرى ثورنديك تجاربه على القطط والفئران وتوصل إلى أن تعلم الأداء إنما هو عملية تدعيم تدريجي للارتباط ما بين المثير والاستجابة، فإن الحركات العشوائية الأولية التي يقوم بها الكائن تحذف من الموقف لأنها لا تؤدي إلى

الحصـــول على المكافأة بينما الاستجابة الصحيحة التي تؤدي إلى فتح باب القفص تقوى تدريجيًا؛ لأنها الاستجابة المعززة.

٧- وضع ثورنديك عددًا من القوانين لتفسير عملية التعلم منها القوانين الرئيسة وتشمل: قانون المران أو التكرار، وقانون الأثر، وقانون الاستعداد، وعددًا مـــن القوانين الثانوية مثل الاستجابة المتنوعة، والموقف أو الاتجاه، العناصر السائدة، والاستجابة المماثلة، ونقل الارتباط.

٨- من أهم التطبيقات التربوية لنظرية ثورنديك ضرورة تقسيم الأهداف التربوية إلى وحدات قابلة للمعالجة، السير في إجراءات الموقف التعليمي من البسيط إلى المركب، وضرورة التصحيح الفوري للاستجابات الخاطئة.

٩- قامـــت مدرسة الجشطلت ثورة على المدرسة الارتباطية حيث يرى أنصار مدرســـة الجشطلت أن السلوك لا يمكن رده إلى مثير واستجابة، فالسلوك الـــذي يعـــني علم النفس هو السلوك الكلي، وذلك لأن تحليل الكل إلى عناصره لا يعطي فكرة كاملة عن هذا الكل.

١٠- أجرى كوهلر أحد علماء مدرسة الجشطلت تجاربه على القردة وتوصل إلى أنّ الوصـــول إلى الحـــل يأتي عادة فجأة نتيجة ما يسمى بالاستبصار، وأن الاستبصـــار يعـــتمد عـــلى إدراك وتنظيم أجزاء الموقف، وأنه يمكن تكرار الوصول إلى الحل بسهولة، وأن هذا الحل يمكن أن يطبق في المواقف الجديدة.

١١- توصل علماء الجشطلت إلى عدد من القوانين التي تمثل الإطار العام للنظرية من بينها: الكل أكبر من مجموع الأجزاء، وقانون الغلق، وقانون التقارب، وقانون التشابه، وقانون الاتصال.

١٢- مـــن أبـــرز التطبـــيقات التربوية لنظرية الجشطلت أن الكل يجب أن يسبق الأجـــزاء، والتركيز على المعنى والفهم، والحرص على أن يكون الجزء دائمًا

مرتبطًا بالكل حتى يكون له معنى، وضرورة قيام المعلم بمساعدة الطالب على اكتشاف ورؤية العلاقات وتنظيم الخبرات في وحدات جشطلتيه ذات معنى.

١٣- تسمى نظرية التعلم الاجتماعي (باندورا) بعدة مسميات منها التعلم بالنموذج عن طريق المشاهدة، والتعلم بالتقليد والتعلم دون المحاولة والخطأ، والتعلم التبادلي، والتعلم التقمصي أو التوحدي والتعلم الاجتماعي.

١٤- قسم باندورا المحاكاة (التقليد) إلى نوعين: التقليد غير المقصود، والتقليد المقصود.

١٥- من أنوع التعلم بالنموذج: التعلم الحسي المباشر، والتعلم البديل، والتعلم الرمزي والنموذج اللفظي والتقليد المطابق.

١٦- يمر التعلم بالمحاكاة منذ بداية الطفولة بخمس مراحل مختلفة هي: التقليد المنعكس، والتقليد التلقائي، والتقليد التمثيلي، والتقليد المقصود، وتقليد المثل العليا.

١٧- من العوامل المؤثرة في التعلم بملاحظة النموذج: خصائص القدوة، ونوع السلوك المقتدى به، والنتائج المترتبة على السلوك القدوة، والتعليمات المقدمة للمتعلم قبل أن يشاهد القدوة، وبعض العوامل المعرفية لدى المتعلم.

١٨- من أبرز التطبيقات التربوية لنظرية التعلم بمحاكاة النموذج أنها تؤكد على تقديم النماذج الملائمة عن طريق المعلم لحث التلاميذ على اتباعها، كما تؤكد على أهمية التعزيز في اتباع سلوك القدوة، ويعتبر التعلم بالملاحظة من أكثر الأساليب كفاءة في تعليم المهارات الاجتماعية، أو المهارات الحركية المعقدة، كما أن لهذه النظرية دورًا هامًا في تعديل كثير من العمليات المعرفية والعاطفية والحركية والاجتماعية والأخلاقية بشكل جوهري.

اختبار الوحدة الخامسة

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

ضع علامة(✓)أمام العبارة الصحيحة وعلامة(×)أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

١- قامت تجارب بافلوف على تقديم المثير الشرطي بعد المثير الطبيعي.

٢- يقاس التعلم في الارتباط الشرطي بسعة الاستجابة.

٣- للتعلم بالارتباط الشرطي تطبيقاته الهامة في سلوك الإنسان.

٤- التعميم يفيد استجابة للمختلفات بينما التمييز استجابة للمتشابهات.

٥- قانون الأثر في نظرية ثورنديك يؤكد أن الاستجابات تقوى بالاستعمال وتضعف بالإهمال.

٦- يؤكد قانون الاستعداد على أهمية التهيؤ لدى المتعلم في مواقف التعلم.

٧- تبني ثورنديك رأياً خاصاً وحاول أن يجد له مبرراً فسيولوجياً.

٨- جاءت مدرسة الجشطلت مؤيدة لآراء أصحاب المدرسة الارتباطية.

٩- الاستبصار يعتمد على إدراك وتنظيم أجزاء الموقف.

١٠- لا زالت كثير من مفاهيم نظرية الجشطلت تتسم بقدر من الغموض.

١١- يكتسب الجزء معناه نتيجة ارتباطه بالكل.

ثانيًا: الأسئلة المقالية: أكمـــل:

١- من أنواع التعلم بالنموذج:

أ-.....

ب-.....

ج-.....

د-.....

٢- من القوانين الأساسية لنظرية الجشطلت:

أ-.....

ب-.....

ج-.....

د-.....

٣- من القوانين الثانوية لنظرية التعلم بالمحاولة والخطأ:

أ-.....

ب-.....

ج-.....

د-.....

٤- من طرق الاشتراط الكلاسيكي:

أ-.....

ب-.....

ج-.....

د-.....

ثالثًا: اكتب بالتفصيل عن :

١- اكتب بالتفصيل: عن نظرية التعلم الشرطى (لإيفان بافلوف) والتجربة التي أجراها مع تفسير بافلوف للتعلم.

٢- بين تفسير ثورنديك للتعلم والقوانين.

٣- اكتب عن نظرية التعلم بالاستبصار.

٤- كيف فسر علماء الجشطلت التعلم في ضوء نظرياتهم والقوانين الأساسية لنظرية الجشطلت؟.

٥- اكتب عن نظرية التعلم الاجتماعي عقد (باندورا) بالتفصيل في بيان العوامل المؤثرة في التعلم بملاحظة النموذج.

النشاط التعليمي للوحدة الخامسة

عزيزي الدارس: حتى تكتسب المزيد من المعلومات حول موضوع هذه الوحدة يرجى قيامك بتنفيذ النشاط التعليمي التالي:

قم بإعداد ملخص مستعيناً بالجداول والرسومات الخطية – قدر استطاعتك- تقارن فيه بين نظريات التعلم التي قمت بدراستها من حيث:

أ- أنواع التعلم بالنظرية.

ب- أهم القوانين التي توصلت إليها.

ج- أهم النتائج التي توصلت إليها.

د- مدى الاستفادة التربوية منها.

هـ- أوجه النقد الموجهة إليها.

الوحدة السادسة

انتقال أثر التدريب

الوحدة السادسة

انتقال أثر التدريب

مبررات دراسة الوحدة:

كمـــا يتعـــلم الفرد من معلومات لها أهمية كبيرة في تحديد ما سوف يتعلمه في المســـتقبل، فالمعلومات الموجودة لدي الفرد من تعلم سابق لها دور كبير أيضاً في التأثير على ما يتعلمه فيما بعد، فهي تؤثر فيها سلباً أو إيجاباً، أو لا تؤثر نهائياً.

والهـــدف من دراسة هذه الوحدة توضيح انتقال أثر التعلم والمجالات التي يحدث فهيا هذا الانتقال، وشرح بعض النظريات المفسرة لانتقال أثر التعلم.

وفي مجـــال العلـــوم الشرعية غالباً ما يحدث انتقال أثر التعلم السابق ويؤثر على التعـــلم اللاحـــق بدرجـــة كبيرة، حيث إن مجال العلوم الشرعية يرتبط بمجال العقيدة والعـــبادات والمعاملات، مما يعني بالضرورة أن هناك تكامل بين هذه العلوم في التأثير على كافة الجوانب الاجتماعية والروحية للفرد المسلم.

وحـــتى تستفيد – عزيزي الدارس – من موضوع انتقال أثر التدريب والتعلم ابدأ في دراسة هذه الوحدة، وحاول تطبيق المبادئ الواردة بها في دراستك للمواد الشرعية الأخرى.

الأهـــداف التعليمية للوحدة:

عزيزي الدارس: يرجى بعد دراستك لهذه الوحدة أن تصبح قادراً على أن:

١- تحدد معنى انتقال أثر التعلم.

٢- تبين الأشكال الرئيسة لانتقال أثر التعلم.

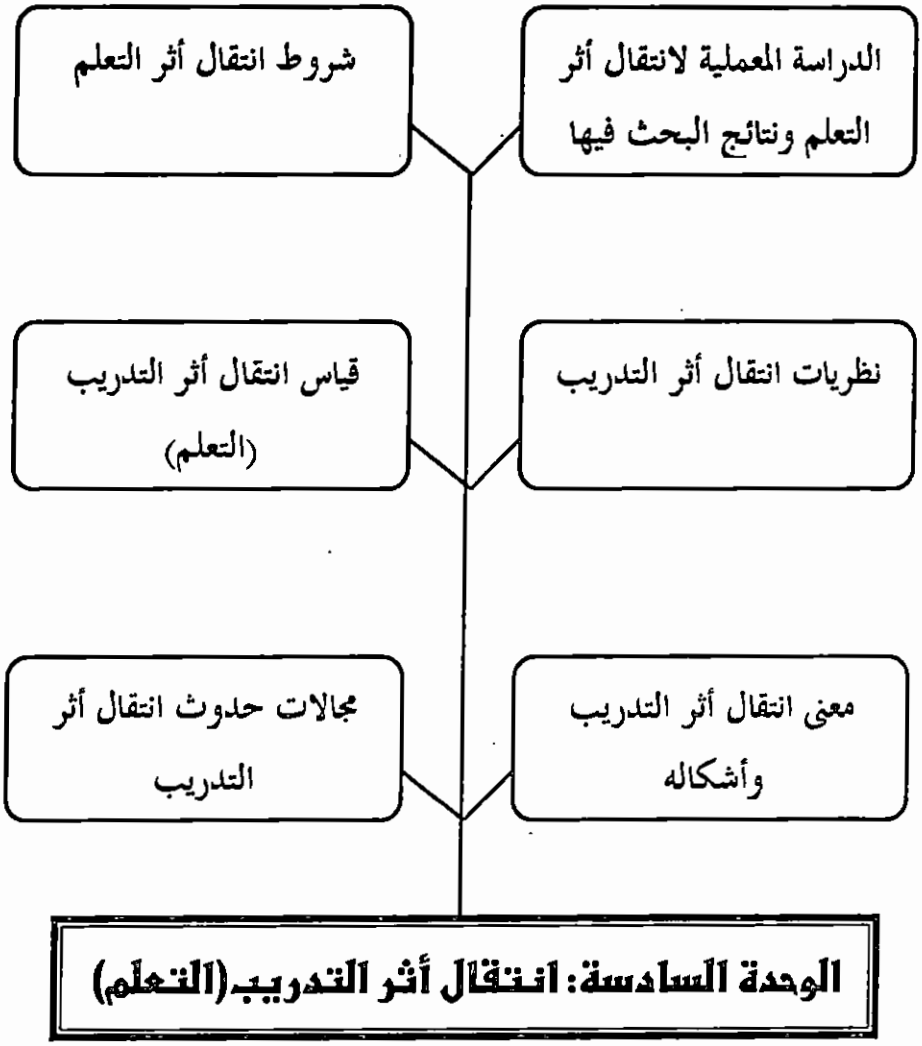
٣- تذكر شروط انتقال أثر التعلم

٤- توضح مجالات حدوث انتقال أثر التعلم.

٥- تشرح بعض التصميمات التجريبية التي توضح كيفية قياس انتقال أثر التعلم.

٦- تقارن بين بعض النظريات القديمة والحديثة لانتقال أثر التعلم.

٧- توضح بعض الأمثلة العملية لانتقال أثر التعلم.


الوحدة السادسة: انتقال أثر التدريب (التعلم)
الدراسة المعملية لانتقال أثر التعلم ونتائج البحث فيها
شروط انتقال أثر التعلم
نظريات انتقال أثر التدريب
قياس انتقال أثر التدريب (التعلم)
معنى انتقال أثر التدريب وأشكاله
مجالات حدوث انتقال أثر التدريب

الوحدة السادسة

انتقال أثر التدريب

مقدمـــة:

يعتـــبر انـــتقال أثر التدريب أو ما يطلق عليه أحيانًا انتقال أثر التعلم من الموضـــوعات الهامة والتي لا يقتصر الاهتمام بها من جانب المشتغلين بعلم النفس فقـــط، ولكـــن –أيضا- من كل المهتمين بالتربية والتعليم، وعلى سبيل المثال لا الحصـــر يـــرى المشتغلون باقتصاديات التعليم أنه كلما يسرنا انتقال أثر المواقف التعليمية والخبرات التي مر بها الفرد فإن هذا يسهل العملية التعليمية، ويوفر المزيد من الوقت والجهد والمال ويقلل من الفاقد في العملية التعليمية.

معنى انتقال أثر التعلم (التدريب):

ويقصـــد به انتقال الخبرة التي اكتسبها الفرد في مجال معين أو موقف معين إلى المواقف المشابهة، أو استفادة المتعلم بما تعلمه في مواقف سابقة على التعلم في المواقف اللاحقة، وبمعنى آخر إن آثار التعلم أو التدريب على موضوع أو مهارة معينة قد ينتقل إلى تعلم موضوع آخر أو مهارة أخرى مشابهة لتلك التي تعلمها أو قريبة منها، بمعنى أن يتأثر موقف التعلم الراهن بكل الخبرات والمهارات السابق تعلمها.

ويأخذ هذا الانتقال ثلاثة أشكال رئيسة:

١- الانتقال الموجب:

وهـــو يحـــدث حين يؤدي التعلم أو التدريب في موقف سابق إلى تسهيل التعـــلم أو التدريب في موقف لاحق، كما هو الحال مثلاً في دراسة الرياضيات

والطبيعة أو الجغرافيا والتاريخ، ومن الدراسات التي أجريت على هذا النوع من الانتقال الدراسة التي قام بها " ونش " "winch" بهدف معرفة مدى استفادة تلاميذ المدارس من تدريبهم على الاستدلال الحسابي في حل المشكلات المنطقية، وقد قام الباحث بتطبيق اختبار في المنطق على مجموعتين من الأفراد، ثم قام بتدريب أفراد إحدى المجموعتين على الاستدلال في حل المشكلات لمدة عشرة أسابيع، بينما استمرت المجموعة الأخرى في ممارسة برنامجها الدراسي العادي خلال تلك الفترة، ثم قام بعد نهاية الأسابيع العشرة بإعادة تطبيق اختبار المنطق على المجموعتين، وأشارت النتائج إلى تفوق درجات تلاميذ المجموعة التي تدربت على الاستدلال على درجات المجموعة الأخرى التي لم تتدرب على الاستدلال الحسابي، ومن هنا يمكن القول: إن تدريب التلاميذ على الاستدلال الحسابي يساعد في حل المشاكل المنطقية.

٢- الانتقال السالب:

وهو يحدث حين يؤدي التعلم أو التدريب في موقف سابق إلى إعاقة التعلم والتدريب في موقف لاحق، بمعنى أن التدريب أو تعلم عمل أو مهارة معينة ربما يعوق التدريب أو التعلم لموضوع آخر كما يحدث أحيانًا في تعليم الأطفال لغتين أجنبيتين في وقت واحد، كتعلم اللغة الإنجليزية واللغة الألمانية فتعوق الأولى تعلم الثانية، ويرجع ذلك إلى أن تأثير تعلم إحداهما ينتقل سلبيًا على الأخرى، كذلك فإن تعلم الضرب على البيانو بإصبع واحد قد يعوق تعلم الضرب عليه بأصابع كلا اليدين.

٣- عدم الانتقال:

وهو يحدث حين لا يؤثر التعلم في موقف سابق على التعلم في موقف لاحق، ويحدث عدم الانتقال نتيجة لأن الخبرة السابقة التي اكتسبها الفرد في تعلم سابق قد

لا يكـــون لها أثر على التعلم اللاحق، وكذلك نتيجة لعدم وجود تداخل بين المواد المتعلمة، حيث لا يفيد تعلم إحداهما تعلم الأخرى وكذلك لا يعوقه أيضًا.

ومن أمثلة ذلك تعلم مادة الرسم أو مهارة السباحة وتعلم اللغة الإنجليزية، إذ لا توجد عناصر متشابهة أو متنافرة بين تعلم كلتا المهارتين.

مجالات حدوث انتقال أثر التدريب (التعلم):

من المجالات التي يتم فيها الانتقال: مجال تعلم المهارات الحركية، حيث إن التدريب على مهارة معينة يؤدي إلى انتقال آثارها إلى المهارات الأخرى المشابهة لها، ومن أمثلة ذلك: ركوب الدراجة العادية يساعد على تعلم ركوب الدراجة البخارية، وتعلم قيادة السيارة الصغيرة يساعد في تعلم قيادة السيارات الكبيرة مثل الأوتوبيســـات مثلاً، فتعلم الكتابة باليد اليسرى كما يحدث في تجربة الرسم في المرآة يساعد على تعلم الكتابة باليد اليمنى.

ومن المجالات التي يتم فيها الانتقال –أيضًا– مجال الاتجاهات والقيم، حيث إن اكتساب الفرد اتجاهًا قويًا موجبًا نحو عمل المرأة مثلاً لا شك أنه يساعد على تكويـــن عـــدة اتجاهات أخرى متصلة بهذا الاتجاه مثل الاتجاهات نحو المساواة، والمشاركة والتعاون، كما أن تمسك الفرد ببعض القيم مثل القيمة الدينية يساعده على ممارسة كثير من نماذج السلوك المتصل بهذه القيمة مثل الأمانة في التعامل مع الآخـــرين ومساعدة المحتاجين وغير ذلك، كما يحدث الانتقال –أيضًا– في مجال العـــادات، فأسلوب التفكير الذي يمارسه الفرد في موقف معين بصفة شبه دائمة يمكـــن أن ينـــتقل إلى المواقف الأخرى المشابهة، وكذلك تعـــود الفرد علـــى النظافـــة يمكن أن ينتقل آثـــارها فـــي مواقف أخرى مرتبطة بها.

نظريات انتقال أثر التدريب (التعلم):

(١) النظريات القديمة:

نظرية التدريب الشكلي:

وهـــي تعتبر من أهم النظريات القديمة التي تناولت انتقال أثر التعلم والتي سادت حقبة من الزمن ليست بالقليلة، وفي هذه النظرية كان ينظر إلى أن هندسة إقليدس تساعد على تنمية التفكير والاستدلال، وأن دراسة العلوم الرياضية تدرب التلمـــيذ على الدقة، وأن حفظ النصوص الدينية يساعد على تقويه الذاكرة عند تعلم أي مادة أخرى وغير ذلك.

وقد افترض أصحاب هذه النظرية أن العقل مكون من مجموعة من الملكات هـــي ملكة التفكير وملكة الذاكرة وملكة الانتباه... إلخ، وأنه يمكن تدريب هذه الملكات وتقويتها من خلال دراسة بعض المواد الدراسية، كما سبق وذكرنا.

وقـــد قوبلت هذه النظرية بالهجوم من الباحثين، حيث أوضحت الأبحاث النفســـية والتربوية أن محاولة تحسين الوظائف العقلية للفرد عن طريق التدريب لم تـــؤد إلا نتائج ضئيلة للغاية وأن تعلم بعض المواد الدراسية التي كان من المفترض أنها تقوي العقل وتحسن أداءه لم يؤد إلى نتائج ملموسة.

وقد قام " وليم جيميس " بدراسة على عينة من الطلاب، تم فيها تدريبهم عـــلى حفظ بعض أبيات الشعر، وتوصل في النهاية إلى أن حفظ الطلاب لتلك الأبـــيات لم يساعد على تحسن التذكر لدى الطلاب كما كان معتقدًا من قبل، واستنتج من ذلك أن القدرة على التذكر قدرة فطرية.

وقـــد قام " ثورنديك "، " وودورث " (١٩٠١) بدراسة لاختبار نظرية التدريب الشكلي وقد فشلت الدراسة في الوصول إلى نتائج مؤكدة لها.

(ب) النظريات الحديثة:

١- نظرية العناصر المتماثلة:

نتيجة لفشل الدراسات في تأكيد نظرية التدريب الشكلي فقد اقترح " ثورنديك " نظرية العناصر المتماثلة، وتتلخص في أن التدريب على عمل أو على نشاط معين يمكن أن ينتقل إلى عمل أو نشاط آخر طالما توجد بعض العناصر المتشابهة في كليهما.

بمعنى أن انتقال أثر التعلم يتم بين مادة وأخرى بناء على ما يوجد بين هاتين المادتين من تشابه، وأن التدريب على عمل معين قد يؤدي إلى التحسن في عمل آخر وذلك بقدر ما يوجد بينهما من خصائص مشتركة، وكلما كثرت هذه الخصائص زاد انتقال أثر التعلم، وكلما قلت هذه الخصائص قل انتقال أثر التعلم.

ومثال ذلك نجد أن تعلم عملية الجمع ينتقل أثره إلى تعلم عملية الضرب؛ لأن الجمع يتضمن العديد من حقائق الضرب، كذلك نجد أن الفرد الذي درب على الكتابة على الآلة الكاتبة يجد سهولة في تعلم مهارة العزف على البيانو وذلك لتشابه المهارات الحركية اللازمة لهما.

٢- نظرية الأنماط المتماثلة:

وهذه النظرية تنتمي إلى مدرسة الجشطلت، وهم يرون أنه حتى ولو لم يكن هناك عناصر أو خصائص مشتركة بين العملين، فإنه يحدث الانتقال إذا ما تشابه النمطان أو العملان حتى مع اختلاف العناصر والمكونات، فعلى سبيل المثال نجد أن الألعاب الرياضية التنافسية تسهم في نجاح الجنود خلال أدائهم في المعركة وذلك لتشابه نمط السلوك التنافسي السائد في كلا الموقفين، ويحدث الانتقال وفقًا لنظرية الأنماط المتماثلة لأن كلا النشاطين يتضمن عملاً جماعيًا توافقيًا يقوم فيه الأفراد بأداء عمليات متصلة.

٣- نظرية التعميم:

هذه النظرية ظهرت نتيجة للدراسات التي قام بها "جد" "JUDD" (١٩٠٨)، حيث أوضح أن الشرط الرئيس لانتقال التعلم هو أن يكون المتعلم قادرًا على التعلم أي يستطيع المتعلم أن يعمم الخبرات والمهارات التي يكتسبها في موقف معين على موقف آخر، وقد أجرى تجربته على مجموعتين من الطلاب حيث شرح لأحدهما مبدأ انكسار الضوء وترك الأخرى دون أن يعلمها شيئًا عنه ثم كلف طلاب كلا المجموعتين بإطلاق سهام على هدف موضوع تحت سطح الماء.

وقد تساوى أفراد المجموعتين في البداية من حيث عدد الأخطاء وقاموا بتصحيح أخطائهم وبعد ذلك تم تغيير عمق الهدف وطلب من المجموعتين إطلاق سهامهم عليه فتبين أن المجموعة التي شرح لها انكسار الضوء قد تفوقت على أفراد المجموعة الأخرى التي لم تكن لديها أي معلومات عن انكسار الضوء، ومعنى ذلك أن انتقال أثر التدريب عن طريق التعميم يوضح قدرة الفرد المتعلم على الاستفادة مما تعلمه والاستعانة به في مواقف أخرى جديدة، إذا ما تم إدراك تلك المواقف وفهمها بطريقة صحيحة.

٤- نظرية تكوين الاتجاهات:

يرى "باجلي" "BAGLEY" أن انتقال أثر التعلم يتم عن طريق تكوين بعض الاتجاهات العامة والمثل العليا، حيث يرى أن اتجاه الفرد إزاء موقف ما يتوقف على خبراته السابقة وأدائه له في المرات السابقة، وما يتوقعه من جراء إدراكه له في الماضي، فالتلميذ الذي يتفوق في مادة دراسية معينة تتكون لديه فكرة موجبة عن قدرته واتجاه موجب نحو ذاته، يمكن أن ينتقل إلى كل ما يتصل بهذه المادة من موضوعات، كذلك فإن تدريب الطلاب على الحرص على النظافة والنظام

كهـــدف يسعون إلى تحقيقه تجاه مادة دراسية معينة يمكن أن ينتقل أثره إلى مواد دراسية أخرى بيسر وسهولة.

قياس انتقال أثر التدريب:

ويعـــتمد هـــذا عـــلى مقارنة أداء مجموعتين من الأفراد، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية عن طريق بعض المحكات مثل الزمن المستغرق في إتمام العمل، أو قلة عدد الأخطاء، أو قلة عدد الحركات اللازمة لتعلم المهارة أو عدد الاستجابات الصحيحة، مع الأخذ في الاعتبار ضبط المتغيرات الأخرى التي يمكن أن تؤثر على مستوى التعلم مثل مستوى الذكاء والخبرة السابقة وغير ذلك من المتغيرات التي تؤثـــر على الأداء، وهناك عدد من التصميمات التجريبية التي توضح كيفية قياس الانتقال وهي:

١- التصميم التجريبي الأول:

وفـــيه تتعلم المجموعة التجريبية العمل الأصلي وليكن (أ) مثلاً، ويعقب ذلك تعـــلم عمل آخر وليكن (ب) مثلاً، بينما المجموعة الضابطة تتعلم العمل (ب) فقط دون أن تأخذ أي فكرة عن العمل الأصلي (أ)، وتتم مقارنة أداء المجموعتين بالنسبة للعمل (ب) فإذا وجد أن مستوى أداء المجموعة التجريبية كان أفضل فإن هذا يعني حدوث انتقال إيجابي في التعلم لديها، أي أنها استفادت من تعلم العمل الأصلي (أ) في تعلم العمل التالي (ب)، بينما لو وجد العكس، بمعنى أن أداء المجموعة الضابطة كان أفضل فإن ذلك يشير إلى حدوث انتقال سلبي في التعلم بمعنى أن تعلم العمل الأصـــلي (أ) تداخل مع تعلم العمل (ب) مما نتج عنه انخفاض مستوى الأداء لدى المجموعـــة التجريبية، أما إذا كان الأداء متساويًا بين المجموعتين في العمل (ب) فإن هذا يعني عدم حدوث انتقال سواء أكان الانتقال سلبيًا أو إيجابيًا.

ومن عيوب هذا التصميم أنه يعطي احتمال بأن يكون لدى أفراد المجموعة التجريبية خبرة سابقة عن عمل مشابه للعمل المطلوب تعلمه، أو يكون لديهم خبرة عن كيفية تعلم هذا العمل.

٢- التصميم التجريبي الثاني:

وفيه تتم محاولة التغلب على الخبرات السابقة للأفراد بالعمل (ب) بأن يتم تقديم اختبار قبلي لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة لمعرفة أثر الخبرات السابقة لدى الأفراد قبل بداية التجربة، وفي هذا النموذج يتم تقديم الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية ثم تقوم المجموعة التجريبية بتعلم العمل الأصلي (أ)، ثم يلي ذلك تعلم العمل (ب) أما المجموعة الضابطة فيتم تقديم الاختبار القبلي لها ثم تأخذ فترة من الراحة بعده، وبعد ذلك يتم تعلم العمل (ب)، وبعد ذلك يتم مقارنة مستوى الأداء للمجموعتين بالنسبة للعمل (ب)، لمعرفة أثر انتقال تعلم العمل الأصلي (أ) على تعلم العمل (ب) لدى المجموعة التجريبية، ويلاحظ على هذا النوع أن الفروق في الأداء لدى المجموعتين في العمل (ب) تتأثر بعامل الممارسة لدى المجموعة التجريبية نتيجة تعرضها لفترة تدريب أطول من المجموعة الضابطة حيث تقوم بتعلم عملين (أ)، (ب).

٣- التصميم التجريبي الثالث:

وفيه تتعلم المجموعة التجريبية العمل الأصلي (أ) في البداية ثم يليه تعلم العمل (ب)، أما المجموعة الضابطة فتقوم بتعلم العمل (ب) ثم يليه تعلم العمل الأصلي (أ) ثم يتم مقارنه الأداء لدى المجموعتين، وقد استخدم هذا التصميم التجريبي في الدراسات التي تتناول معرفة مدى انتقال التدريب على حاسة معينة إلى التدريب على حاسة أخرى.

٤- التصميم التجريبي الرابع:

وفيه تقوم المجموعة التجريبية بتعلم العمل الأصلي (أ) ثم يليه تعلم العمل (ب) أما المجموعة الضابطة فتقوم بتعلم العمل الأصلي (أ) ثم يليه تعلم عمل مشابه للعمل (ب)، ويتميز هذا التصميم بأنه يتلاشى المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على الأداء والتي تم ذكرها في التصميم التجريبي الأول، وبالتالي فإن الفروق في الأداء في هذا التصميم ترجع إلى العمل ذاته وليس لأي عوامل أخرى.

٥- التصميم التجريبي الخامس:

وفيه تقوم كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بتعلم العمل الأصلي (أ) ثم بعد ذلك مباشرة تقوم المجموعة التجريبية بتعلم العمل (ب)، أما المجموعة الضابطة فتقوم بتعلم العمل (ب) بعد فترة زمنية من تعلم العمل (أ).

الدراسة المعملية لانتقال أثر التعلم:

- **تجربة " مان ": "MUNN" (١٩٣٢):**

وهذه التجربة أثبتت أن اكتساب اليد لمهارة في عمل معين يمكن أن ينتقل أثره إلى اليد الأخرى، وقد تكونت التجربة من مجموعتين ضابطة وتجريبية.

وقد تم تدريب المجموعة الضابطة في ٥٠ محاولة على استعمال اليد اليسرى في لعبة معينة ثم تركت بدون تدريب بعد ذلك، أما المجموعة التجريبية فقد تم تدريبها في ٥٠٠ محاولة على استعمال اليد اليسرى، وقد أظهرت النتائج أن المهارة قد انتقل أثرها من اليد اليمنى إلى اليد اليسرى في المجموعة التجريبية.

- **تجربة الرسم في المرآة:**

وفيها يعطى المفحوص ورقة فيها نجمة سداسية مرسومة بخطين متوازيين، وعلى المفحوص أن يرسم خطًا مشابهًا لشكل النجمة على أن يمر بين الخطين

المتوازيين ولا يقطعهما بشرط ألا يستخدم في ذلك إلا انعكاس صورة النجمة في مرآة أمامه، ويجد المفحوص صعوبة شديدة في تحريك القلم في الاتجاه الصحيح، ويشعر بعض المفحوصين وكأن القلم قد ثبت بقوة مغناطيسية على الورقة وهذه الظاهرة سببها الصراع الذي يجده المفحوص بين رؤية الاتجاه الذي يبدو صحيحًا في المرآة التي تقلب اليمين شمالاً، وبين استجابته التي تعلمها سابقًا في تحريك القلم بدون استعمال المرآة، وهذه التجربة دليل واضح على انتقال أثر التعلم السلبي.

وبتكرار المحاولات نجد أن المفحوص يتعلم رسم النجمة من المرآة بدون أخطاء وبسرعة، وبعد التدريب باليد اليمنى يتم إعادة التجربة باليد اليسرى، ونلاحظ انتقال أثر التعلم الإيجابي من اليد اليمنى إلى اليد اليسرى، حيث يقوم المفحوص بواسطة يده اليسرى برسم النجمة من المرآة في زمن أقل وأخطاء أقل مما يتوقع بدون أي تدريب على الإطلاق.

نتائج البحث في انتقال أثر التعلم:

قام " بيرت " "BURT" (١٩٥٩) بتلخيص نتائج البحث في انتقال أثر التدريب على النحو التالي:

١- لا يستطيع أحد من علماء النفس في الوقت الحاضر إنكار حدوث انتقال أثر التدريب، فأهم من ذلك أن الآثار التي تنتقل قد تكون موجبة أو سالبة أو صفرية، وقد تم عمل مسح شامل لبحوث انتقال أثر التدريب فوجد أن ٧٦% من هذه البحوث أكدت الانتقال الموجب، و ١٠% أكدت الانتقال السالب، و١٤% أكدت الانتقال الصفري (عدم الانتقال).

٢- تم التأكد من أن التدريب المباشر أكثر فعالية في انتقال أثر التعلم من التدريب غير المباشر الذي يتم فيه محاولة تحسين الأداء في عمل معين بممارسة عمل آخر.

٣- لا يوجد دليل على أن مكونات العقل وهي الملكات يتم تقويتها نتيجة للتدريب كما يزعم أصحاب نظرية التدريب الشكلي، ففي تجربة أجريت تم فيها تدريب مجموعة من الأطفال على تذكر نوع من المادة (أشعار، جداول، مقاطع عديمة المعنى) وجد أن قدرتهم على التذكر قد تتحسن على تذكر موضوعات أخرى (تواريخ معادلات، فقرات نثر)، إلا أن ما يحدث بالفعل أنه أثناء التدريب يتحسن كثير من الأطفال نتيجة لطرق التذكر وليس نتيجة للتذكر ذاته.

٤- اتضح أن كلاً من: نظرية العناصر المتماثلة ونظرية التعميم صحيحة جزئيًا في ضوء نتائج البحوث التجريبية، ويرى " بيرت " أنه لا بد أن يوجد قدر من التشابه بين الموقفين أو العملية حتى يمكننا القول بأنه توجد عناصر مشتركة، كما لا بد من وجود قدر من الاختلاف بينهما حتى يمكن أن يحدث الانتقال.

شروط انتقال أثر التدريب:

أولاً: الشروط الخاصة بالمتعلم:

أ- درجة ذكاء المتعلم ومدى استعداداته العقلية وقدراته الجسمية وإمكاناته المتاحة التي تساعده على المزيد من الاستيعاب والتذكر.

ب-مدى بلوغ المتعلم لمستوى النضج الذي يساعده في إدراك علاقات التشابه بين المواقف التعليمية السابقة واللاحقة.

ج- طبيعة اتجاهات الفرد ومستوى دوافعه ونوعية ميوله، حيث يساعد هذا في توجيه سلوكه وتحديد المواقف التي لها مزيد من الأهمية في حياته.

ثانيًا: الشروط الخاصة بالعمل:

وأكثر هذه الشروط أهمية هو عامل التشابه بين العملين، ولكي نفهم دور التشابه في انتقال أثر التدريب لا بد من تحليل العمل إلى مكوناته الرئيسة وهي:

المـــثيرات والاستجابات والمكونات العامة بمعنى أن التشابه قد يكون بين مثيرات العملين أو بين استجابات العملين أو بين المكونات العامة لهما على النحو التالي:

أ- درجة التشابه بين المثيرات:

وهـــو يرتبط بما يسمى تعميم المثير، وفيه يتم إصدار استجابة سبق تعلمها لمثير جديد يتشابه مع المثير الأصلي.

وقـــد أكـــدت البحوث الكثيرة التي أجريت حول تشابه المثيرات أن هذا العـــامل له أهمية كبيرة في انتقال أثر التدريب، وهو يؤدي إلى الانتقال الموجب بشـــرط أن تظـــل الاستجابة المتعلمة كما هي بدون تغيير، وكلما قلت درجة التشابه بين المثيرات يقل مقدار الانتقال الموجب.

ب- درجة التشابه بين الاستجابات:

يرتبط عامل التشابه بين الاستجابات بما يسمى تعميم الاستجابة، وفيه يتم إصـــدار استجابـــة جديدة تتشابه بدرجات مختلفـــة مع الاستجابة السابقة لمثير قـــديم، ونـــوع الانتقال الحادث هنا هو انتقال سالب، وهذا يرجع إلى تداخل الاستجابات التي تم تعلمها في العمل الأول مع الاستجابات الجديدة التي يتعلمها الفرد في العمل الثاني.

ويجـــب أن نلاحظ أن مقدار الانتقال الموجب الذي نحصل عليه في حالة التشابه بين الاستجابتين أقل من مقدار الانتقال الموجب الذي نحصل عليه في حالة التشابه بين المثيرات.

ج- درجة التشابه بين المكونات العامة:

نلاحظ أن قدرة الفرد على تعلم الأعمال الجديدة تتحسن إذا تدرب الفرد عـــلى أعمال مشابهة أو مرتبطة بها، فمثلاً إذا تدرب الطالب على حل المعادلات الخطية لعدة أيام فإنه بالتدريج يمكنه أن يكون أكثر كفاءة في حل هذا النوع من

المعـــادلات، هذا التحسن التدريجي في الأداء هو نوع من الانتقال يسميه هارلو: تعـــلم كيفية التعلم، ويمكن ملاحظته فـــي كثير من الأعمال المختلفة، وعلاقات التشابه هنا تتمثل في تعلم الطرق العامة في الحل أو زيادة الألفة بالموقف أو تكوين اتجاه معين أو زيادة الثقة بالنفس.

ثالثًا: الشروط الخاصة بطريقة التعلم:

وهذه الشروط تعتبر ثانوية بالنسبة لشروط التشابه في الأعمال، ولا يظهر أثرها إلا بتوافر شرط التشابه هذا، وهذه الشروط هي:

أ- الفاصل الزمني بين العملين:

فكلما قل الفاصل الزمني بين تعلم مادة دراسية ومادة أخرى يشتركان في عناصـــر متشابهة بينهما، ساعد ذلك على انتقال أثر التعلم، وكلما زاد الفاصل الزمني حدث العكس.

ب- درجة اتفاق التعلم الأصلي:

يـــتزايد الانـــتقال الموجب مع زيادة مقدار ممارسة العمل الأصلي، أما إذا مورس العمل الأصلي ممارسة ضئيلة فإن ذلك يؤدي إلى الانتقال السالب.

ج- تنوع العمل الأصلي:

أكدت دراسة " كرافتز " المبكرة التي أجريت سنة ١٩٢٧ أن وجود درجة من التنوع في العمل الأصلي يؤدي إلى الانتقال الموجب بشرط ألا يكون التنوع كبيرًا، والتنوع هنا يعني ممارسة أكثر من عمل.

د- درجة صعوبة العمل الأصلي:

حـــاول بعـــض الباحثين قياس الصعوبة في الأعمال الحركية البسيطة باستخدام مؤشر السرعة، فالأعمال التي يتطلب أداؤها سرعة أكبر من غيرها تكون أكثر صعوبة.

وقـــد أكـــدت بحوث " لورنس " سنة ١٩٥٢ أن التدريب على عمل أصلي سهل يؤدي إلى الانتقال الموجب، بينما أكدت بحوث أخرى قام بها " جولد شتين " سنة ١٩٦٢أن التدريب على الأعمال الأصلية الصعبة يؤدي إلى الانتقال الموجب.

خلاصة الوحدة السادسة

تتناول هذه الوحدة مفهوم انتقال أثر التعلم، من حيث انتقال الخبرة التي اكتسبها الفرد في مجال معين أو موقف معين إلى المواقف المشابهة وأن هذا الانتقال يأخذ ثلاثة أشكال رئيسة هي الانتقال الموجب، الانتقال السالب، وعدم الانتقال، فالانتقال الموجب هو أن التعلم السابق يؤدي إلى تسهيل التعلم اللاحق، بينما الانتقال السالب يعني أن التعلم السابق يعيق التعلم اللاحق، أما عدم الانتقال فيعني أن التعلم السابق لا يؤثر بالسلب أو بالإيجاب على التعلم اللاحق، وتتناول الوحدة –أيضًا– المجالات التي يتم فيها الانتقال وهي مجال تعلم المهارات الحركية ومجال الاتجاهات والقيم، ومجال العادات.

كما تتناول نظريات انتقال أثر التعلم وتشمل النظريات القديمة والنظريات الحديثة، حيث تشمل النظريات القديمة نظرية التدريب الشكلي، بينما شملت النظريات الحديثة كلاً من نظرية العناصر المتماثلة، نظرية الأنماط المتماثلة، ونظرية التعميم ونظرية تكوين الاتجاهات، وتتناول –أيضًا– قياس انتقال أثر التعلم عن طريق استخدام التصميمات التجريبية المختلفة، وأيضًا توضح التجارب المعملية لانتقال أثر التعلم، ونتائج البحث التي توصل إليها العلماء فيه.

كما تشير الوحدة إلى شروط انتقال أثر التعلم وتشمل شروطًا خاصة بالمتعلم مثل درجة ذكائه ونضجه واتجاهاته ودوافعه وميوله، وشروطًا خاصة بالعمل مثل درجة التشابه بين المثيرات، درجة التشابه بين الاستجابات ودرجة التشابه بين المكونات العامة، وأخيرًا شروطًا خاصة بطريقة التعلم مثل الفاصل الزمني بين العملية، درجة اتفاق التعلم الأصلي، تنوع العمل الأصلي ودرجة صعوبة العمل الأصلي.

اختبار الوحدة السادسة

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

ضع علامة(✓)أمام العبارة الصحيحة وعلامة(×)أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

١- يقصد بالانتقال الصفري للتعلم " الانتقال السلبي الذي يعرقل التعلم ".

٢- يحدث انتقال أثر التعلم في مجال الاتجاهات والقيم كما يحدث في مجال المهارات الحركية.

٣- تعتبر نظرية التدريب الشكلي أفضل النظريات التي تفسر كيفية انتقال أثر التعلم.

٤- اتضح أن كلاً من نظرية العناصر المتماثلة ونظرية التعميم صحيحة جزئيًا.

٥- التدريب المباشر أكثر فاعلية في انتقال أثر التعلم من التدريب غير المباشر.

٦- يعتبر النضج من الشروط اللازمة لحدوث انتقال أثر التعلم.

ثانيًا: الأسئلة المقالية:

١- يمكن تلخيص نتائج البحث في انتقال أثر التعلم في عدة نقاط هي:

أ- .....

ب- .....

ج- .....

٢- من شروط انتقال أثر التعلم الخاصة بالعمل:

أ- .....

ب- .....

ج- .....

ثالثًا: علل:

١- نظرية التدريب الشكلي والتي تفسر انتقال أثر التعلم لا يمكن الأخذ بها أو التعديل عليها في هذا المجال.

٢- قارن بين نظريتي " العناصر المتماثلة ، والأنماط المتماثلة " لانتقال أثر التعلم.

النشاط التعليمي للوحدة السادسة

عزيزي الدارس: حتى تكتسب المزيد من المعلومات حول موضوع هذه الوحدة يرجى قيامك بتنفيذ النشاط التعليمي التالي:

اكتب بحثاً تبين فيه كيف يمكن انتقال أثر التعلم في مجال العمل، والشروط الخاصة بهذا الانتقال.

الوحدة السابعة

التذكر والنسيان

الوحدة السابعة

التذكر والنسيان

أهمية دراسة الوحدة:

عملية التعلم تعتبر هامة ولازمة للفرد، ومن خلالها يتمكن الفرد من الرقي حتى الحصول على أعلى الدرجات العلمية والأدبية.

وتتوقف عملية التعلم من خلال التحصيل العلمي على كل من التذكر والنسيان.

وتكمن أهمية هذه الوحدة في التعرف على التذكر والعوامل التي تساعد الفرد عليه، وأهم المراحل التي يمر بها، والأسباب التي تؤدي إلى نسيان الفرد للمعلومات.

وكثيراً ما يحدث لك - عزيزي الدارس- نسيان لبعض آيات القرآن الكريم، وبعض الأحاديث النبوية والأحكام الفقهية، التي تهمك بالضرورة في مجال دراستك، وحتى تستطيع معرفة أسباب النسيان، والتغلب عليها، عليك أن تبدأ الآن في دراسة هذه الوحدة.

الأهـــداف التعليمية للوحدة:

عزيزي الدارس: يرجى بعد دراستك لهذه الوحدة أن تصبح قادرًا على أن:

١- تعرف عملية التذكر.

٢- تذكر العوامل المؤثرة في عملية التذكر.

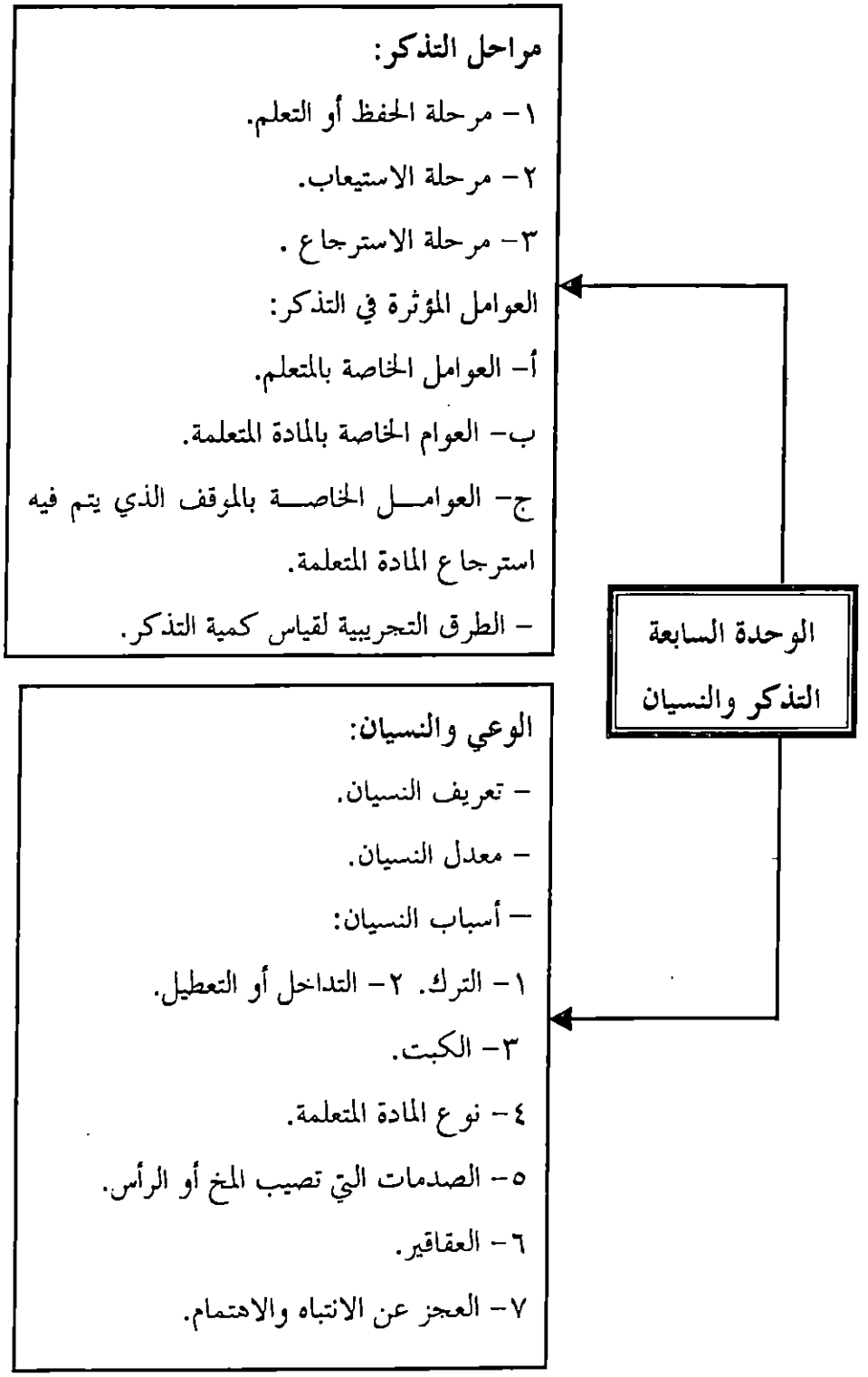
٣- توضح مراحل التذكر.

٤- تبين بعض طرق التجريبية لقياس كمية التذكر.

٥- تحدد المقصود بالنسيان.

٦- تشرح أسباب النسيان.

٧- تفرق بين التعرف والاسترجاع.


الوحدة السابعة
التذكر والنسيان
مراحل التذكر:
١- مرحلة الحفظ أو التعلم.
٢- مرحلة الاستيعاب.
٣- مرحلة الاسترجاع .
العوامل المؤثرة في التذكر:
أ- العوامل الخاصة بالمتعلم.
ب- العوام الخاصة بالمادة المتعلمة.
ج- العوامـــل الخاصـــة بالموقف الذي يتم فيه استرجاع المادة المتعلمة.
- الطرق التجريبية لقياس كمية التذكر.
الوعي والنسيان:
- تعريف النسيان.
- معدل النسيان.
- أسباب النسيان:
١- الترك. ٢- التداخل أو التعطيل.
٣- الكبت.
٤- نوع المادة المتعلمة.
٥- الصدمات التي تصيب المخ أو الرأس.
٦- العقاقير.
٧- العجز عن الانتباه والاهتمام.

الوحدة السابعة

التذكر والنسيان

مقدمـــة:

الـــتذكر هـــو إحدى العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان، وتعد عملية التذكر هذه بجانب عمليات التفكير والإدراك بمثابة المكونات الرئيسة للتنظيم أو الـــتكوين المعـــرفي للفرد، وترتبط وتتفاعل هذه العمليات الثلاث بعضها البعض بحيـــث يصبح من الصعوبة أن نتصور سلوكًا يتم في غياب إحداها، وعلى الرغم مـــن العلاقـــات التي توجد بين هذه العمليات الثلاث، إلا أن لكل منها صفات تحددها وتميزها عن الأخرى.

ويذهـــب " ســـيبرمان " إلى أن الحـــوادث المعرفية إنما تتكون من خلال استعدادات تيسر تكرار تلك الحوادث، فالخبرات الحاضرة التي نخبرها ونعيها إنما هـــي متصلة اتصالاً شديدًا بالخبرات الماضية وتساعد قدراتنا واستعداداتنا العقلية على تذكر تلك الحوادث والخبرات الماضية.

فالتذكر "Remember" هو القدرة على استرجاع المعلومات من الذاكرة، أي: استحياء ما سبق أن تعلمناه واحتفظنا به.

فـــإذا تذكـــر الإنسان اسم عالم من العلماء – مثلاً– فهذا يعني أنه تعلم هذا الاسم في زمن مضى وأنه احتفظ به طول الفترة الماضية التي سبقت تذكُّره له، ومن ذلك يتضح أن التذكر يتضمن التعلم والاكتساب كما يتضمن الوعي والاحتفاظ.

ولا شـــك أن لعملـــية التذكر أهمية كبرى في حياة الإنسان، ويكفي أن نتصـــور حالـــة شـــخص فقد القدرة على التذكر، فمثل هذا الشخص سوف

يستجيب لأي موقف كما لو كان جديدًا عليه رغم مرور ذلك الموقف عليه من قبل وربما لمرات كثيرة، ومثل هذا الشخص لا يمكنه التعرف على من يحيطونه من الأفراد، وربما لا يستطيع أن يتذكر أسماء الأشياء والأشكال المختلفة الموجودة في بيته بل إنه لا يستطيع التعرف حتى على ذاته، وهكذا لا يستطيع مثل هذا الشخص أن يتعامل مع بيئته بصورة فعاله ونافعة، بل وربما يدفعه ذلك كله إلى فقدان اتزانه النفسي فيقع فريسة للأوهام والصراعات النفسية.

من ذلك يتضح أن للتذكر أهمية لا يستهان بها في حياة الفرد.

ويستخلص من الدراسات النفسية التي أجريت في موضوع التذكر منذ أيام "ابنجهاوس" (١٨٥٠-١٩٠٩) حتى الوقت الحاضر بأن هناك خطوات متلاحقة يتم تكوينها في عملية التذكر بحيث تكمل كل واحدة منها الأخرى.

مراحل التذكر:

١- مرحلة الحفظ أو التعلم:

يعتبر الحفظ أو التعلم أحد الأركان الرئيسة الدالة على مفهوم الذاكرة حيث يمكن استنباط مدى التذكر من مقدار ما هو مستوعب بعد عملية الحفظ، فالحفظ أحد ضروب الخبرة، سواء أكانت تلك الخبرة مسموعة أو منظورة كسماع أغنية أو لحن موسيقى أو قراءة قصة أو قطعة من الشعر.

وإن ما يتذكره الفرد يتوقف إلى حد كبير على طريقة اكتسابه له وحفظه إياه، أي: هل وزع الفرد جهوده أو ركزها، هل استخدم المتعلم طريقة الكل فقط أو طريقة الجزء فقط وبمعنى آخر هل من الأفضل في مذاكرة مادة معقدة أو التدريب على مهارة ما أن يتم أداء العمل كله كوحدة أم يقسم إلى أجزاء يتم استيعابها والتمكن منها أولا ثم ربطها ببعضها في كل مشترك.

وقـــد اتضـــح من الدراسات أن الطريقة الكلية تعطي المهارة منحنى معينًا يسهل تذكره بعد ذلك إلا أن ذلك يؤدي إلى نسيان بعض التفاصيل في حين أن الطريقة الجزئية توفر هذه الميزة إلا أنها تفقد الكل وحدته العامة.

كذلـــك اتضـــح أن الفرد يتذكر ما اكتسبه بقصد أحسن من تذكره لما اكتسبه صدفة، ذلك بالإضافة إلى وجود فروق فردية فيما يسمى بمدى الذاكرة، أي كمـــية المثيرات التي يمكن للشخص أن يكتسبها بالتعرض لها مرة واحدة ثم استعادتها مباشرة أو بعد انقضاء فترة من الوقت.

وسعة التذكر تتأثر بعوامل كثيرة تجعلها غير ثابتة حتى بالنسبة للفرد الواحد فهي تختلف من محاولة إلى أخرى.

٢- مرحلة الاستيعاب والاحتفاظ:

ويقصـــد به الاحتفاظ بآثار الشيء المتعلم سواء كان مسموعًا أو مرئيًا أي اســـتمرار وبقاء التعلم بعد انتهاء التدريب أو التحصيل، وأن الفرق بين ما يمكن للشـــخص عملـــه عـــند نهاية فترة التعلم وبين ما يمكنه عمله بعد فترة من عدم الممارسة يعطينا المقدار المحفوظ.

والاحتفاظ عملية تضعف بعد الاكتساب مباشرة وتقاوم كلما بعدت مدة الاكتســـاب، أي: إن الفقـــدان في كمـــية المعلومات يكون سريعًا بعد عملية الاكتساب مباشرة وبطيئًا بعد انقضاء وقت ما على الاكتساب.

وأنه كلما كان الشيء المكتسب ذا معنى أو كان الدافع نحو التحصيل دافعًا غير مؤقت كان معدل الاحتفاظ أقوى وانحداره أقل، بينما يقل الاحتفاظ ويتضاءل بصـــورة كبيرة إذا كان الشيء المكتسب عديم المعنى أو كان الدافع نحو التحصيل دافعًـــا مؤقتًا، وهذه الحقيقة تفسر ما نلاحظه من سرعة زوال المعلومات بعد أداء الامتحان بفترة قصيرة حيث كان الدافع للتحصيل دافعًا نحو الاحتفاظ المؤقت.

وقـــد أوضحت بعض الدراسات أن الاحتفاظ بالمواد السارة يكون أقوى والانحدار أقل، وعلى العكس فالاحتفاظ بالموضوعات المؤلمة يكون أقل والانحدار أسرع وذلك على المستوى الشعوري للفرد.

٣- الاسترجاع أو التعرف:

وهو شعور الفرد بأن ما يدركه الآن جزء من خبراته السابقة وأنه معروف ومألوف لديه وليس غريبًا عنه أو جديدًا عليه، ويبدو ذلك في استحضار الماضي في صوره ألفاظًا أو معاني أو حركات.

وقـــد يحـــدث الاسترجاع دون تعرف فقد يسترجع الفرد اسمًا معينًا لكنه يشـــعر أنه ليس الاسم الصحيح الذي يبحث عنه، كذلك قد يتم التعرف دون استرجاع فقد يعجز الفرد من استرجاع اسم أو رسم لكنه يمكن التعرف عليه لو عرض عليه.

فالاسترجاع إذًا هو تذكر شيء غير ماثل أمام الحواس في حين أن التعرف هو تذكر شيء ماثل أمام الحواس وبهذا فهما وجهان لعملة واحدة هي التذكر.

ومن أهم العوامل المحددة للاسترجاع والمقررة له اكتمال المنبه:

إذا لا يمكـــن أن يـــتم التذكر دون وجود المنبه الذي يثيره، فتذكر الفرد لقطعة من الشعر لا يتم دون أن يتذكر اسم القطعة وعنوانها أو جزءًا منها، كما أن تذكـــر الفـــرد للضربات في لعبة التنس إنما يتم على أساس اكتساب المهارة العضـــلية والتعلم الشامل لدقائق اللعبة وقوانينها، وإن كان يخرج عن إطار هذه القـــاعدة تذكـــر الفرد لنغمة معينة تظهر في ذهن الفرد على حين غرة، وهذا ما يسمى بالمواظبة والمثابرة ويتم التذكر على هذا النحو بتأثير عامل التداعي.

العوامل المؤثرة في التذكر:

يمكن تقسيم العوامل التي تؤثر في عملية التذكر إلى ثلاثة أنواع من العوامل، فهناك عوامل ترتبط بالموقف الذي حدث فيه التعلم وهناك عوامل ترتبط بالفترة ما بين التعلم الأصلي والموقف الذي يسترجع فيه المفحوص خبراته وهناك نوع ثالث يرتبط بموقف الاختبار أو الاسترجاع نفسه.

أولاً: النوع الأول من العوامل:

إن الإنسان يولد وذاكرته مثل صفحة بيضاء تنقش عليها الخبرات من خلال ما يتلقاه ويتعلمه ويستوعبه من الحياة، فالإنسان إذًا لا يتذكر بالوراثة وإنما يتذكر ما تعلمه وخبره، ويتوقف ما يتذكره الفرد على الظروف المحيطة به أثناء تعلمه، وكذلك على الطبيعة التي يتم بها التعلم، فإن حدث خطأ في التعلم الأصلي الذي تلقاه الفرد فإنه بالطبع سوف يسترجع ذلك الخطأ ويتذكره وعندئذ لا نستطيع أن نرجع حدوث هذه الأخطاء إلى ضعف في قدرة الفرد على التذكر أو حدوث خطأ في عملية التذكر ولكنها تنسب إلى ما حدث من خطأ أثناء عملية التلقي والتحصيل ومن العوامل التي تؤثر في التذكر ما يلي:

١- التكرار:

يعتبر التكرار من العوامل الهامة التي تؤدي إلى تثبيت ما نتعلمه من مهارات ومعلومات، ولا شك أن هذا التكرار هو المسئول عن تثبيت المهارات الأكاديمية الأساسية من قراءة وكتابه وحساب وغيرها، فإن تكرار ممارسة ما نتعلمه بعد أن يتم التعلم يؤدي إلى ازدياد تذكرنا له.

٢- طول المادة ودرجة تعقيدها:

يعتبر طول المادة المراد تذكرها ومدى صعوبتها وتعقيدها من العوامل التي تؤثر على درجة تذكر الفرد لها، فكلما كانت المادة معقدة وكلما طالت احتاج الفرد للمزيد من بذل الجهد والتدريب المكثف حتى يستطيع تذكرها.

٣- التوتر:

قد يواجه الفرد أثناء حياته مواقف وخبرات لا يتكرر حدوثها ومع ذلك تترك آثارًا باقية ويتذكرها الفرد كثيرًا ويفسر علماء النفس هذه الظاهرة بأن تلك الخبرات غالبًا ما تصاحب بصراع انفعالي وتوتر شديد وهذا التوتر والصراع يكون مؤلمًا وقاسيًا على النفس فيختزن فيها ويؤثر فيها لذا يتذكرها الفرد كثيرًا، فيذكر الفرد تفاصيل مرض طفله على سبيل المثال.

٤- الميول والاتجاهات:

يتأثر تذكر الفرد لمادة معينة يتعلمها باتجاه الفرد نحو تلك المادة، فمن العوامل التي تساعد على التذكر الجيد وجود اتجاه إيجابي من الفرد تجاه المادة المتعلمة، كذلك يجب أن يكون لدى الفرد رغبة أكيدة في تذكر ما تعلمه وإلا فإن ما يتعلمه الفرد سوف يتلاشى شيئًا فشيئًا ولا يبقى منه إلا القليل.

فارتباط ميول الفرد واتجاهاته بالمادة التي يتعلمها من العوامل الهامة التي تزيد من قدرة الفرد على تذكرها، فمثلاً المتفائلون من الناس يكثر تذكرهم للمواقف السارة على عكس المتشائمين فهم يكثر تذكرهم للمواقف المحزنة، ومن له ميل نحو قراءة الروايات أو الشعر يتذكرها أكثر من أي مادة أخرى.

وهكذا فكلما كانت المادة المتعلمة تتفق مع ميول واتجاهات وقيم الفرد كلما كان تأثيرها في الفرد أكبر وتذكره لها أكثر.

ومن التجارب التي أجريت في هذا الصدد تلك التي أجريت على مجموعتين من طلبة الجامعة، إحداهما ذات اتجاه إيجابي نحو الشيوعية والأخرى ذات اتجاه سلبي ضدها، وطلب من كل منهما قراءة مقالين إحداهما يحبذ الشيوعية، وآخر يهاجمها، وقد اتضح من نتائج الدراسة أن مجموعة الشيوعيين يزداد تذكرها

للألفـــاظ والنقاط التي تدعو للشيوعية أكثر من تلك التي تناهض الشيوعية، بينما وجـــد أن المجموعة المضادة للشيوعية تتذكر النقاط المناهضة للشيوعية أكثر من تذكرها للنقاط الداعية لها.

١- توزيع التدريب:

إن النظام المتبع في التدريب أو التعلم من العوامل الهامة ذات التأثير الواضح عـــلى التذكر، فيوجد التدريب المركز أو المتصل وهو الذي يتم في دفعة واحدة وخـــلال جلســـة واحـــدة، ويوجد أيضًا التدريب أو التعلم الموزع وهو ذلك التدريب الذي يتم على فترات متباعدة.

وقـــد وجد أن التدريب الموزع تكون آثاره أكثر ثباتًا من التدريب المتصل خصوصًا في حالة ما إذا كانت المادة المتعلمة معقدة.

ثانيًا: النوع الثاني من العوامل:

وهي تلك العوامل التي تؤثر على المادة التي تعلمها الفرد في الفترة ما بين التعلم والإعـــادة، فالانطباع الذي يحدث لـــدى الفـــرد عندمـــا يخبر موقفـــًا معينًا، أو الآثار التي تتركها عملية تعلم مادة ما لدى الفرد لا تبقى كما هي دون تغيير.

والحقـــيقة أن هناك بعض التغيرات التي تطرأ على المادة المتعلمة سواء من الناحية الكمية أو من الناحية الكيفية، ويقصد بالتغيرات الكمية نقص أو زيادة في أجزاء المادة التي يسترجعها الفرد بينما تكون التغيرات الكيفية في صورة تغيرات في تنظيم وعرض المادة التي يسترجعها الفرد.

ومـــا لا شك فيه أنه عندما يطلب من شخص ما استرجاع ما تعلمه فور حـــدوث ذلك التعلم فإن مستوى وكم المعلومات التي يسترجعها سوف يختلف عن تلك المعلومات التي يسترجعها بعد مضي فترة على عملية التعلم.

وبوجه عام يمكن القول بأن كمية المادة التي يستطيع أن يسترجعها الفرد في الفترة الأولى أي: بعد التعلم إنما يحدث فيها تناقص سريع أي في الفترة اللاحقة على التعلم ثم بعد ذلك يقل معدل النقصان بالتدريج.

ثالثًا: النوع الثالث من العوامل:

وهي تلك العوامل التي ترتبط بالموقف الذي يتم فيه استرجاع المادة المتعلمة.

فقد أوضحت بعض الدراسات أن تشابه الظروف المؤثرة في الموقف التعليمي وموقف التذكر أو الاسترجاع تساعد على التذكر.

وهناك أيضًا عوامل ترتبط بالفرد في أثناء قيامه بالتذكر تؤثر بالطبع فيما يتذكره كرغبة الفرد في التذكر، ورغبة الفرد في التذكر قد تكون شعورية وقد تكون لا شعورية، فقد ينسى الشخص شيئًا معينًا رغم محاولاته العديدة لتذكره.

الطرق التجريبية لقياس كمية التذكر

سبق الحديث عن مراحل التذكر حيث اتضح أن التذكر يمر بثلاث مراحل متتالية ومتعاقبة تكمل كل منها الأخرى حيث يبدأ بالحفظ أو الانطباع، ثم مرحلة الاحتفاظ أو الاستيعاب، ثم بعد ذلك تأتي مرحلة الاسترجاع، والتي من خلالها يمكن الكشف عن كمية الحفظ أي معرفة مدى تذكر الفرد لمادة تعلمها أو مهارة تدرب عليها.

ومن الطرق التجريبية لقياس تلك المرحلة:

١- سعة الذاكرة:

وهذه الطريقة تعبر عن أسلوب قياس عدد الوحدات التي يمكن أن يتعلمها الفرد في محاولة واحدة عندما تعرض هذه الوحدات بطريقة تسلسلية وبمعدل دقيق مضبوط.

أي: إنهـــا طـــريقة تستخدم لمعرفة كمية مفردات المادة المحفوظة التي يمكن للفرد استرجاعها بدقة بعد عرضها عليه مرة واحدة.

ويمكن أن يستعمل في هذه الطريقة مواد مختلفة فيمكن استخدام الأرقام أو الكلمات أو الصور.

مثال: في إحدى التجارب يكون لدى الباحث -مثلاً- مجموعة من القوائم الرقمـــية المـــتدرجة الطول فتبدأ من ثلاثة أرقام حتى اثني عشر رقمًا، ويطلب من المفحوص أن يقوم باسترجاع سلسلة الأرقام بنفس ترتيبها بعد أن يذكرها المجرب أمامـــه، ويبدأ الباحث بالقائمة القصيرة ثم يتدرج من الأقصر إلى الأطول فالأطول حتى يصل إلى القائمة التي يعجز المفحوص عن استرجاعها بطريقة صحيحة، وبذا تكون درجة المفحوص في هذه التجربة هي عدد مفردات أطول قائمة استطاع أن يسترجعها بطريقة صحيحة، وعادة ما تستعمل أطول قائمة استطاع المفحوص أن يستدعيها بنجاح تام بعد أن ذكرها المجرب مرة واحدة كمقياس لسعة تذكر الفرد.

٢- طريقة المبادرة التسلسلية:

وتعتبر هذه الطريقة من أكثر الطرق استعمالاً في قياس التذكر وفيها يعرض عـــلى المفحوص الوحدات المراد تذكرها الواحدة تلو الأخرى وذلك من خلال جهـــاز خـــاص يعرف بجهاز التذكر وهو عبارة عن أسطوانة مركبة على عمود يحـــركها بسرعات مختلفة تبعًا لشروط التجربة وللجهاز فتحة خاصة تتيح عرض وحـــدة واحـــدة في وقـــت واحد، وهذه الوحدة قد تكون كلمة أو عبارة يتم عرضها بطريقة منتظمة السرعة.

ويطلـــب مـــن المفحوص حفظ المقاطع المعروضة عليه في الجهاز حسب ترتيـــب عرضها وتكرر عملية العرض بالنسبة للقائمة كلها عددًا من المرات -

حوالي خمس أو ست مرات- حتى يقرر المفحوص أنه حفظ القائمة ثم ينقل بعد ذلك إلى قائمة أخرى وهكذا، أو لا ينقل إلى قائمة أخرى حسب الشروط التجريبية للتجربة.

٣- الجهد المدخر:

يستخدم البعض الجهد المدخر كطريقة لقياس مدى التذكر أو مقدار ما تعلمه الفرد واحتفظ به، وتتلخص هذه الطريقة في أخذ مقدار ما يدخره أو يوفره الفرد من محاولات في تعلم شيء أو مهارة سبق له تعلمها في عدد محاولات أكثر كمؤشر لمدى تعلمه أو تذكره لذلك الشيء أو لتلك المهارة.

مثال: نفترض أن مفحوصًا قام بحفظ قطعة من الشعر -مثلاً-، واحتاج حفظه لتلك القطعة أن يكررها ثلاثين مرة وذلك حتى يصل إلى استرجاعها بدقة كما طلب منه، وبعد مرور أربعة وعشرين ساعة طلب من المفحوص أن يسترجع قطعة الشعر التي حفظها بالأمس، وعند استرجاعه لها اتضح أنه نسي بعضًا من أبياتها، وعندئذ يسمح له أن يعيد قراءتها عدة مرات حتى يصل إلى مستوى الحفظ المطلوب، فوجد أن المفحوص في هذه المرة وصل إلى مستوى الحفظ المطلوب منه ولكن بعد أن كرر قراءة القطعة الشعرية عشر مرات فقط، ومعنى هذا أن المفحوص في المرة الثانية قد وفر على نفسه جهدًا يعادل عشرين مرة تكرار لقراءة القطعة الشعرية، وعلى ذلك فإن الحفظ في المرة الأولى قد ترك رصيدًا من التذكر لدى الفرد يساوي الفرق بين عدد مرات التدريب في الحالتين — وهو ما يسمى بالجهد المدخر.

٤- عدد الوحدات المسترجعة:

وهي تستخدم في حالة المواد التعليمية اللفظية كالقطع الشعرية أو الأرقام وهي تختلف عن طريقة سعة الذاكرة في أن الباحث في حالة استخدام طريقة سعة

الذاكرة يتدرج في إعطاء أو تقديم القوائم للمفحوص من الأقصر إلى الأطول حتى يصل مع عدد معين من الوحدات لا يستطيع أن يسترجع عددًا أكبر منه، ولكن الباحث في طريقة الوحدات المسترجعة يعرض على المفحوص قائمة تفوق سعة الذاكرة المتوقعة للمفحوص ويقوم المفحوص بقراءة القائمة أو بالاستماع إليها، ويطلب منه الفاحص أن يسترجعها بسرعة، وبذا يكون عدد الوحدات التي استطاع المفحوص استرجاعها هي الدرجة.

٥- طريقة الكلمات المزدوجة:

تنبه بعض أوائل التجريبين مثل " ثرونديك " إلى استخدام هذه الطريقة حيث ترتب قائمة من مجموعات من الكلمات تتكون في العادة من عشرين مجموعة وتتكون كل مجموعة من زوج من الكلمات وعادة ما يكون زوج الكلمات من نفس اللغة، ولكن لا توجد علاقة بين معنى الكلمتين في الزوج الواحد كما أنه لا توجد علاقة بين كل زوج والأزواج الأخرى من سلاسل الكلمات.

وبعد تكوين القائمة يتم عرضها على المفحوص عددًا معينًا من المرات، وذلك إما بقراءة المفحوص لها بسرعة محددة أو بسماعه لها، أو بوضع القائمة في جهاز التذكر.

بعد ذلك يعرض للمفحوص الطرف الأول من زوج الكلمات (المنبه) ويطلب منه أن يذكر الطرف الآخر الذي رآه أو سمعه كزوج مع الكلمة التي ظهرت له.

ويحصل المفحوص على درجة لكل استجابة صحيحة ولا ينال شيئًا على الاستجابة الخاطئة.

٦- التعرف:

يعتمد التعرف أساسًا على ما سبق أن مر في خبرة الفرد وبالتالي فإن ما تعلمناه يسهل أن نتعرف عليه.

ولقياس التذكر بطريقة التعرف يقدم للمفحوص المادة المتعلمة الأصلية (أي التي تم تمرين الفرد عليها أو تكرارها له) ممتزجة مع مواد أخرى مشابهة حيث يتم خلط المجموعتين من المواد بطريقة عشوائية ثم يطلب من المفحوص أن يستخرج من تلك المادة العناصر التي سبق له أن تعلمها، وقد تكون تلك المادة عبارة عن أشكال هندسية أو قوائم من مقاطع لغوية.

ودرجة المفحوص في هذه الطريقة تكون مساوية لعدد الأشكال أو المقاطع التي تعرف عليها بنجاح، وذلك إذا تمت عملية التعرف بدون تخمين أي من خلال اختيار واعٍ وليست بالصدفة ولذلك لا بد من إجراء تصحيح لدرجة المفحوص بالمعادلة الآتية:

$$\text{الدرجة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة} - \text{عدد الإجابات الخاطئة}}{\text{ن}}$$

- حيث ن عدد المقاطع جميعها (المجموعة الأولى + المجموعة الثانية).

٧- طريقة الاسترجاع:

الاسترجاع هو استدعاء الذكريات وما يصاحبها، ومثاله استرجاع الطالب لما قاله الأستاذ في قاعة المحاضرات، ومن المعروف أن الاسترجاع أصعب من التعرف.

ويمكـــن اللجوء إلى قياس التذكر بطريقة الاسترجاع عندما نكون بصدد اختبار تذكر أو حفظ لعناصر لفظية بطريقة جمعية، حيث يطلب من المفحوصين تدوين ما استوعبوه من مادة أصلية في موقف تجريبـــي معين.

وتقديـــر الدرجـــات في طريقة الاسترجاع غالبًا ما يكون باستخلاص النسبة المئوية للعناصر التي تمكن المفحوص من استرجاعها بالنسبة للمستوى المطلوب للتعلم.

الوعي والنسيان:

يقصد بالوعي احتفاظ الفرد بما مر به من خبرات وبما حصّله من معلومات وكَسبَه من عادات ومهارات، ولولا هذه القدرة على الوعي ما استطاع الفرد استرجاع درس حفظه أو التعرف على شخص رآه من قبل.

والقـــدرة عـــلى الوعـــي استعداد فطري يقوم على أساس عصبي يختلف باختلاف الأفراد.

وقد يطرأ سؤال على الذهن: هل ما حفظه الإنسان ووعاه يمكن أن ينسى كل النسيان وأن يمحى من ذاكره الفرد؟

ويـــرى علماء النفس أنـــه ليس هناك من أدلة تؤيد خلو ذهن الإنسان من الخبرات، وأن تذكر شيء مر بنا ليس من المحال، وأنه إن صعب تذكر شيء ما فإنما يكون ذلك بسبب ضعف آثار ذلك الشيء أو سوء تنظيم تلك الآثار وعدم وجود التنبيهات الكافية لاستثارتها، ولاختفائها مؤقتًا وراء خبرات وأحداث أخرى.

فمثلاً نجد أن خبرات الطفولة التي يظن الكثير أنها نسيت ومحيت من ذاكرة الفرد يمكن استحياؤها بطرق خاصة كالتنويم المغناطيسي أو التحليل النفسي.

تعريف النسيان:

النســـيان هو الإخفاق في استرجاع الخبرة السابقة للانتفاع بها في مواقف الحـــياة، أي أنه فقدان للمعلومات بعد تعلمها ويعرفه " سكتير " بأنه إزالة بعض السلوك نتيجة لمرور الزمن.

وقد يكون النسيان طبيعيًا وقد يكون مرضيًا، فالنسيان الطبيعي شيء عادي لا مهـــرب منه بالنسبة لحياة الإنسان إذ يعتريه حيثما وجد سبيلاً إلى ذاكرته أما النسيان المرضي فهو شيء غير طبيعي ينشأ نتيجة لما يتعرض له الفرد من أزمات نفســـية حادة يكون فيها النسيان هو الحل للهروب من الألم النفسي الذي تسببه تلك الأزمات أو قد ينشأ النسيان المرضي نتيجة لما يتعرض له الفرد من صدمات يصاب بها في الرأس أو كنتيجة لإصابة الفرد ببعض الأمراض العضوية التي تتلف بعـــض أنســـجة وخلايـــا المخ مثل تصلّب الشرايين في الشيخوخة أو الإصابة بالزهري وغيرها.

لهذا يمكننا القول بأن النسيان عجز طبيعي قد يكون شاملاً أو جزئيًا دائمًا أو مؤقـــتًا عـــن استرجاع ما اكتسبناه من معلومات ومهارات، فهو عجز عن الاســـترجاع والتعرف أو عمل شيء متى توافرت جميع الظروف التي يحدث فيها التذكر عادة وهي الحاجة والاهتمام والجهد واكتمال الملابسات.

غـــير أن النسيان ليس أمرًا سلبيًا بشكل تام، بل يمكن اعتباره جهدًا يحتاج مهارة لا تقل عن مهارة أو فن التذكر، بل إنه يمكن اعتباره من الناحية البيولوجية شرطًا ضروريًا لعملية التعلم، ذلك لأننا يجب أن ننسى الاستجابات الخاطئة كي نستوعب ونتذكر الاستجابات الصحيحة لذا فإن النسيان لا يكون دائمًا نقيض التذكر بل أحيانا ما يكون مساعدًا عليه.

ومن هنا نستطيع القول بأن النسيان كما أن له أضرارًا فله -أيضًا- فوائد، فمـــن علامات الذاكرة الجيدة قدرتها على استبعاد الذكريات والتفاصيل الطفيلية الـــتي لا علاقـــة لها بالموقف الذي يوجد فيه الفرد أو التي تعطل الفرد عن أداء أعماله أو تعوق اندماجه مع الآخرين ومشاركته لهم.

كذلك فإننا حين ننسى بعض التفصيلات التي لا ضرورة لها إنما يتاح بذلك المجال في المخ للتركيز أكثر على ما هو أهم وهي الحقائق الرئيسة، فلو أن كل فكرة تعلمناها وحفظناها استتبعت ما يتصل بها من آراء وأفكار لأغرقتنا المادة المحفوظة ولأصبح من المتعذر علينا الانتفاع بتلك المادة على وجه أكمل، ذلك أنه قد تتداخل الدقائق والتفصيلات مع بعضها البعض مما قد يؤدي إلى اختلاطها وتشابكها؛ لذا فإنه من المجدي حقًا نسيان التفاصيل غير الضرورية وتذكر الحقائق اللازمة لكي يكون التفكير أصغى وأكثر تنظيمًا.

معدل النسيان:

يمثل النسيان الجانب السلبي لعملية الحفظ، ومرد ذلك إلى أن الانطباعات التي يكونها الفرد ويحتفظ بها في الذاكرة تتعرض إلى الاضمحلال، وقد تمت البرهنة على هذا مختبريًا، وتعتبر أول تجربة في هذا المجال هي تجربة " ابنجهاوس " الذي رسم على أساسها مخططه الكلاسيكي الذي أسماه (منحنى النسيان)، وجاءت بعد ذلك عديد من التجارب التي عززت وجهه نظر "إبنجهاوس" في هذا الشأن.

ففي سبيل إجابة "إبنجهاوس" على تساؤل عن مقدار أو معدل ما ينسى أوضح من خلال تجربته أنه إذا أعطيت لفرد قائمة تنطوي على عدد من المقاطع التي تخلو من المعاني وطلب إليه حفظها، فإنه إذا استغرق معدل حفظها حوالي عشرين محاولة كي يسترجعها عندما طلب منه ذلك في المرة الأولى، واستغرق أربع عشرة محاولة لكي يعيد تعلمها وحفظها مجددًا بعد مضي يومين، فمعنى هذا أن هناك نسيانًا بمقدار(١٤) من (٢٠) محاولة أو أن النسيان كان بمقدار (٧٠ %) ومن هنا وجد أن النسيان السريع يتم خلال (٢٤) ساعة الأولى وأن

(٤٢%) قد نسي بعد (٢٠) دقيقـــة، (٦٦%) نسي بعد (٢٤) ساعة، (٧٩%) بعد مرور (٣٠) يومًا.

أسباب النسيان:

هناك العديد من العوامل التي تساعد على سرعة النسيان؛ منها:

١- الترك:

يـــرى البعض أن مرور وقت طويل على ما قد تعلمناه دون ممارسة يسبب النسيان، حيث إن الخبرات السابقة تضعف آثارها وتضمر نتيجة لعدم استعمالها.

غير أن هذا القول لا يصدق في جميع حالات النسيان، وربما يصح في بعض حالات النسيان التي تسببها الأمراض أو الشيخوخة.

والدلـــيل على ذلك أن الطفل الكفيف الذي فقد بصره في سن الرابعة أو الخامسة يصل إلى سن النضج دون أن يفقد ما تعلمه وما خبره من خلال إبصاره في مرحلة الطفولة المبكرة، بحيث يمكن تمييزه بوضوح عن شخص ولد أعمى مما يوضح أن الترك لا يسبب النسيان بشكل قاطع.

٢- التداخل أو التعطيل:

قـــد يكون سبب النسيان تداخل المعلومات مع بعضها البعض بحيث تعطل إحداهمـــا الأخـــرى، فقد لوحظ -مثلاً- أن النسيان في أثناء النوم أبطأ منه أثناء الـــيقظة كما لوحظ أن الأطفال يتذكرون في سهولة ووضوح ما يروى لهم من قصص قبيل النوم على حين لا يتذكرون ما يحكى لهم من قصص أثناء النهار.

وقـــد فسر ذلك بأن أوجه النشاط المتعاقبة التي يقوم بها الفرد أثناء النهار يتداخل بعضها مع بعض ما يجعل بعضها يطمس البعض الآخر، وهناك نوعان من التداخل هما:

أ- الكف الرجعي: أو التداخل الرجعي:

ويقصد به تعطيل أو تناقص فيما حدث من تعلم بسبب تداخل التعلم اللاحق مع التعلم السابق مما يؤدي إلى نسيان بعض ما تم تعلمه من قبل، ويحدث ذلك عندما يتعلم الفرد مادة معينة ثم بعد ذلك مباشرة ودون أخذ فترة من الراحة يشرع في تعلم مادة أخرى وبذلك تؤثر المادة اللاحقة على بعض ما تم تعلمه في المادة السابقة.

ب- الكف البعدي أو التداخل البعدي:

ويقصد به أن التعلم السابق قد يكف أو يعطل التعلم اللاحق فتعلم السباحة قد يعطل تعلم كرة القدم وحفظ درس في اللغة الإنجليزية قد يعطل حفظ درس يتلوه مباشرة في اللغة الفرنسية ويساعد على نسيانه وذلك لما بينهما من تشابه.

وقد أوضحت بعض التجارب في هذا المجال أنه:

كلما زاد التشابه بين المادتين السابقة واللاحقة في المعنى والمحتوى زادت درجة كف إحداهما للأخرى، وكلما اختلفتا قلت درجة نسيان كل منهما.

أن الكف بنوعيه يكون ذا تأثير ضعيف إذا تم تعلم المادتين وفق شروط التعلم الجيد فالمواد المفهومة والمنظمة لا يسهل نسيانها.

٣- الكبت:

يذهب فرويد إلى أننا ننسى عن طريق الكبت ما لا نريد تذكره ويصطبغ بصبغة وجدانية منفردة أو مؤلمة خاصة ما يجرح كبرياء الفرد ويمس كرامته، وقد دلت الملاحظات وكذلك التجريب على صدق هذه بكثرة إلى حد كبير في تفسير بعض حالات النسيان وليس كلها.

فقد ننسى اسم شخص معين لأننا نكرهه أو ننسى اسم مكان معين لحدوث شيء مؤلم لنا فيه والنسيان وفق هذه النظرة يعتبر عملية عقلية لها وظيفية حيوية هي حماية الفرد مما ينغصه ويؤلمه.

٤- نوع المادة المتعلمة:

إن المادة التي تتميز بالسهولة واليسر في تعلمها هي أبقى وأدوم، فالمادة المنطقية الحافلة بالمعنى والشعر يكون نسيانها أقل من النثر وأن المادة التي تحفظ ويكون حفظها مبنيًا على التبصر لا يمكن أن تنسى بسهولة.

٥- الصدمات التي تصيب الرأس والأمراض التي تصيب المخ:

تؤثر بعض الصدمات التي تصيب الرأس تأثيرًا واضحًا في نوعية التذكر والحفظ وأن المواد المتعلمة حديثًا عادة ما تكون عرضة للتلف والنسيان إذا ما تعرض الفرد لصدمة مؤثرة في الرأس، بنسبة أكثر من المعلومات والذكريات القديمة.

٦- العقاقير:

تؤثر بعض أنواع العقاقير في التذكر خصوصًا الكحوليات منها والمخدرات وذلك لإتلافها بعض خلايا المخ والأنسجة الدقيقة الموجودة فيه.

٧- الانتباه والاهتمام:

عندما يشكو الطالب من ضعف الذاكرة فقد يكون السبب الحقيقي وراء ذلك هو عجزه عن الانتباه الكافي الصحيح لما يقرأه ولما يلقيه عليه المحاضر.

كما أن الطالب قد يجد صعوبة في تذكر دروسه بوجه عام أو في تذكر دروس معينة بينما يعي ويتذكر في سهولة ويسر أسماء الفنانين أو لاعبي كرة القدم وغير ذلك، مما يدل على أن الإنسان ينسى ما لا يهتم به، فالرغبة والاهتمام لها دور كبير في التذكر وعدم النسيان.

خلاصة الوحدة السابعة

تتناول هذه الوحدة التذكر من حيث تعريفه وأهميته في حياة الإنسان، حيث ينظر إليه على أنه القدرة على استرجاع المعلومات من الذاكرة، كما تتناول هذه الوحدة مراحل التذكر الثلاثة، وهي مرحلة الحفظ أو التعلم، حيث إن ما يتذكره الفرد يتوقف على حفظه له، وعلى طريقة تعلمه للمادة إما من خلال الطريقة الكلية أو الطريقة الجزئية، المرحلة الثانية من مراحل التذكر هي مرحلة الاستيعاب والاحتفاظ، وفيها تم التطرق إلى العوامل التي تؤثر على قوة الاحتفاظ وهي الزمن، وكون المادة ذات معنى، أما المرحلة الأخيرة من مراحل التذكر فهي الاسترجاع أو التعرف.

وتتناول هذه الوحدة العوامل المؤثرة في التذكر وهي ثلاثة عوامل يتضمن العامل الأول كلاً من التكرار، طول المادة ودرجة تعقيدها، التوتر، الميول والاتجاهات، وتوزيع التدريب، كما يتضمن العامل الثاني العوامل التي تؤثر على المادة التي تعلمها الفرد في الفترة ما بين التعلم والإعادة، حيث إن كمية المادة التي يستطيع الفرد أن يسترجعها في الفترة الأولى بعد التعلم، إنما يحدث فيها تناقص سريع ثم بعد ذلك يقل معدل النقصان بالتدريج، أما العامل الثالث فيتضمن العوامل التي ترتبط بالموقف الذي يتم فيه استرجاع المادة المتعلمة.

وتتناول هذه الوحدة –أيضًا– الطرق التجريبية لقياس كمية التذكر، وهي سعة الذاكرة، وطريقة المبادرة التسلسلية، الجهد المدخر، وعدد الوحدات المسترجعة، وطريقة الكلمات المزدوجة، والتعرف وطريقة الاسترجاع.

وتتطرق الوحدة إلى مفهوم النسيان ومعدل النسيان وأسباب النسيان وهي الترك، التداخل ويشمل التداخل الرجعي والتداخل البعدي، والكبت، ونوع المادة المتعلمة، والصدمات التي تصيب الرأس والأمراض التي تصيب المخ، والعقاقير، والانتباه والاهتمام.

اختبار الوحدة السابعة

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

ضع علامة(✓)أمام العبارة الصحيحة وعلامة(×)أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

١- التذكر هو التعرف على الأسباب الماثلة أمام الحواس.

٢- التعرف هو القدرة على استرجاع المعلومات من الذاكرة.

٣- التذكر من المكونات الرئيسة للتنظيم المعرفي للفرد.

٤- يعتبر النسيان أمرًا سلبيًا بشكل تام.

٥- يتأثر تذكر الفرد لمادة معينة يتعلمها، باتجاه ذلك الفرد نحو تلك المادة.

٦- يقصد بالتغيرات الكمية التي تطرأ على المادة المتعلمة تلك التغيرات التي تحدث في تنظيم وعرض المادة التي يسترجعها الفرد.

ثانيًا: الأسئلة المقالية:

١- بين دور مرحلة الحفظ وأثرها على التذكر والنسيان والتعلم.

٢- بين بالشرح: المقصود بمرحلة الاستيعاب أو الاحتفاظ.

٣- اكتب بالتفصيل عن العوامل المؤثرة فى عملية التذكر.

٤- عدِّدْ الطرق التجريبية لقياس كمية التذكر.

٥- ما هو المقصود بالنسيان، ومعدل النسيان؟ مع تحديد أسباب النسيان.

١- من الطرق التجريبية لقياس كمية التذكر:

أ- .....

ب- .....

ج- .....

٢- أسباب النسيان:

أ- .....

ب- .....

ج- .....

د- .....

٣-علل:

١- النسيان ليس أمرًا سلبيًا بشكل تام.

٢- قارن بين الاسترجاع والتعرف.

النشاط التعليمي للوحدة السابعة

عزيزي الدارس: حتى تكتسب المزيد من المعلومات حول موضوع هذه الوحدة يرجى قيامك بتنفيذ النشاط التعليمي التالي:

وضح بالتفصيل من خلال دراستك لبعض المواد الدراسية أهم العوامل التي تساعد على تذكر المادة أو نسيانها.

الوحدة الثامنة

الانفعالات في القرآن

الوحدة الثامنة

الانفعالات في القرآن

مبررات دراسة الوحدة:

تصدر من الإنسان انفعالات عديدة، بعضها يعبر عن الفرح والبعض الآخر يعبر عن الحزن، بعضها يعبر عن حب الخير للآخرين، والبعض الآخر يعبر عن الحسد للآخرين.

وسوف تهتم هذه الوحدة – عزيزي الدارس – بالتناول والعرض لبعض هذه الانفعالات من حيث مظاهرها وكيفية السيطرة عليها، وكذلك معرفة الوسائل التي يمكن من خلالها السيطرة على هذه الانفعالات من خلال الأمثلة التي نص عليها القرآن الكريم، فاحرص على الاستفادة مما سوف تقدمه لك هذه الوحدة من معلومات.

الأهـــداف التعليمية للوحدة:

عزيزي الدارس: يرجى بعد دراستك لهذه الوحدة أن تصبح قادرًا على أن:

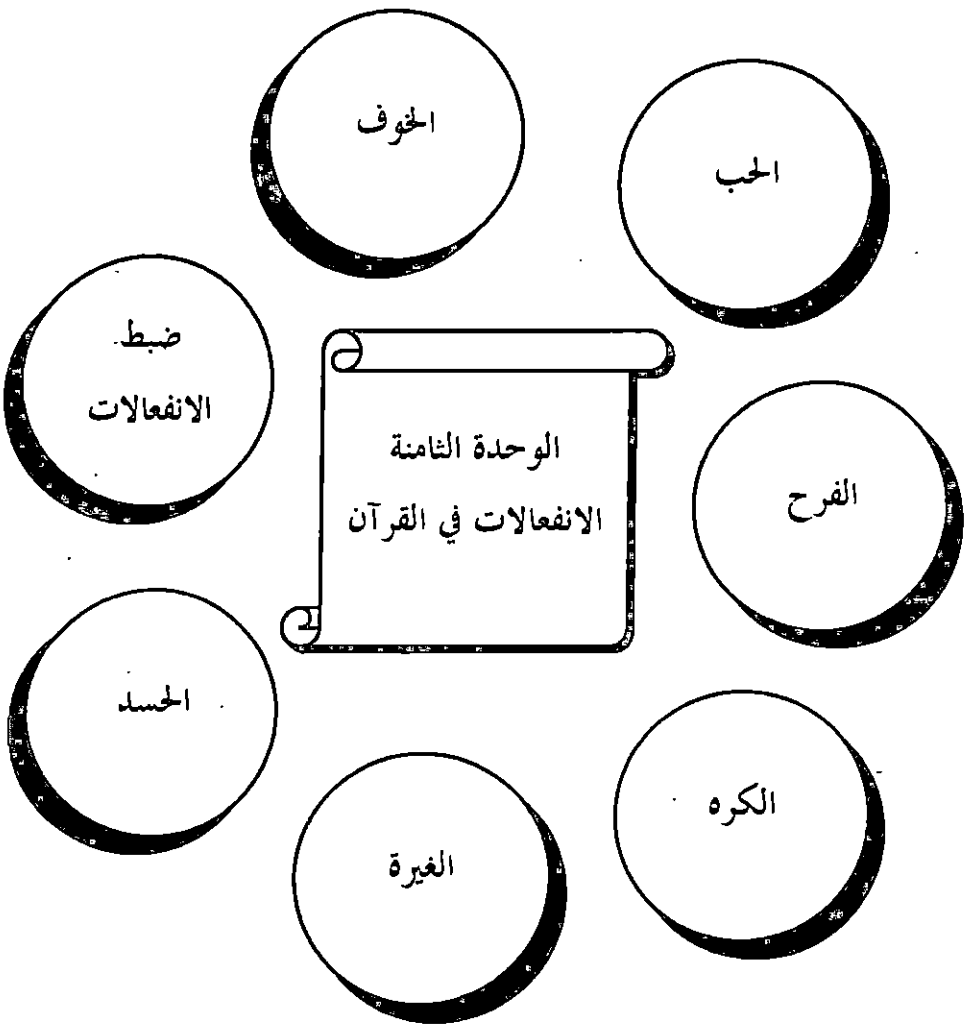
١- تعرف معنى الانفعال.

٢- تحدد الجوانب الإيجابية للانفعالات، وكذلك الجوانب السلبية لها.

٣- تميز بين بعض الانفعالات مثل الخوف، الحب، الفرح، الكره، الغيرة، الحسد من حيث مظاهرها.

٤- تكتسب بعض المبادئ والقواعد العامة التي يمكن من خلالها السيطرة على الانفعالات.

٥- تدرك أن القرآن الكريم سبق العلوم النفسية الحديثة في الإشارة إلى الأنواع المختلفة من الانفعالات، وكيفية السيطرة عليها.


الخوف
الحب
ضبط
الانفعالات
الوحدة الثامنة
الانفعالات في القرآن
الفرح
الحسد
الكره
الغيرة

الوحدة الثامنة

الانفعالات في القرآن

مقدمـــة:

لا تمضـــي حياة الإنسان على وتيرة واحدة وعلى نمط واحد، وإنما هي في العـــادة مليـــئة بالخـــبرات والتجارب المتنوعة التي تبعث فيها مختلف الانفعالات والحالات الوجدانيـــة، فالإنسان يشعر بالحب حينًا، وبالبغض والكره حينًا آخر، وهو يشعر بالخوف والقلق تارة، وبالأمن والطمأنينة تارة أخرى، ويشعر بالفرح والســـرور بعض الوقت، وبالحزن والكآبة في بعض الأحيان، وقد تنتاب الإنسان في بعـــض الأحـــيان الغيرة الشديدة، وقد يتملكه أحيانًا الغضب الشديد فيثور ويقاتل، وقد يخلد أحيانًا أخرى إلى الهدوء والسكينة وينعم بلذة الحياة وبهجتها.

وهكـــذا حياة الإنسان في تقلب مستمر وتغير دائم، وهذا لا شك يضفي عـــلى الحـــياة جزءًا كبيرًا مما لها من قيمة وما لها من متعة، فبدون هذه الحالات الوجدانـــية والانفعالات المختلفة تصبح حياة الإنسان مملة لا متعة فيها، وتصبح شبيهة بحياة الجماد الذي لا يحس ولا يشعر ولا ينفعل.

إن هـــذه الحالات الوجدانية والانفعالات بمثابة الألوان الزاهية البراقة التي يضعها الفنان في رسومه فتبعث فيها الحياة والقوة وتجعلها بهجة للناظرين، وبدون هذه الألوان تصبح هذه الرسوم خطوطًا لا حياة فيها.

والانفعـــالات تســـاعـــد الإنسان والحيوان على الحياة والبقاء، فانفعال الخـــوف، يدفع إلى تجنب الأخطار، وانفعال الغضب يدفع إلى الدفاع عن النفس وإلى الصـــراع من أجل البقاء، وانفعال الحب هو أساس تآلف الجنسين وانجذاب كل منهما إلى الآخر من أجل البقاء.

والسؤال الآن: ما هو الانفعال ؟

يميل أغلب علماء النفس إلى إطلاق مصطلح الانفعال "Emotion" على الانفعالات التي يصاحبها اضطراب في السلوك كالخوف والغضب الشديدين، أما الشعور بحالات خفيفة من المشاعر الوجدانية مثل السرور والضيق أو الانشراح والكدر فيطلقون عليها اصطلاح الوجدان "Feeling"، فالشعور شعور ذو صبغة انفعالية خفيفة، أما الانفعال فيمكن أن يعرف بأنه "اضطراب حاد يشمل الفرد كله ويؤثر في سلوكه وخبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية، وهو ينشأ في الأصل عن مصدر نفسي"، ويوصف الانفعال بأنه حاد لأنه يتميز بحالة شديدة من التوتر والتهيج، ولأنه أثناء الانفعال تتعطل جميع أنواع النشاط الأخرى التي يقوم بها الإنسان، ويصبح نشاطه كله مركزًا حول موضوع الانفعال، والانفعال يؤثر في جميع أجزاء الكائن الحي، فهو يؤثر في هيئته البدنية وسلوكه الخارجي، وفي حالته الشعورية، كما يصاحب الانفعال عادة كثير من التغيرات الفسيولوجية الداخلية مثل سرعة خفقان القلب، وازدياد ضغط الدم، واضطراب التنفس، وتوقف عملية الهضم، وغير ذلك من التغيرات الفسيولوجية.

ويقسم علماء النفس الانفعالات تقسيمات مختلفة، وأبسط هذه التقسيمات هو تقسيمها إلى انفعالات سارة كالفرح والزهو، وانفعالات مكدرة مثل الخوف والغضب، وقد تكون الانفعالات بسيطة لا يمكن ردها إلى انفعالات أبسط منها كالخوف والغضب، أو انفعالات مركبة من مزيج من الانفعالات كالغيرة التي تتركب من الغضب والخوف والكآبة والحزن والشعور بالنقص.

ونتناول فيما يلي بعض الانفعالات الخاصة الشائعة في حياتنا اليومية:

الخـــوف:

يؤدي انفعال الخوف وظيفة بيولوجية هامة، فهو يدفع الإنسان إلى الهرب مـــن الخطـــر وإلى الحذر منه فيساعده ذلك على حفظ حياته، إلا أنه كثيرًا ما يـــتجاوز الخوف هذه الوظيفة المفيدة فيصبح سببًا لإلحاق الضرر بحياة الإنسان، والأشـــياء التي يمكن أن تثير خوف الطفل الصغير قليلة جدًا، ولكن لا يلبث أن يتعلم الخوف من أشياء كثيرة لم يكن يخافها من قبل.

وعـــلى هذا النمط يمكن أن يتعلم الإنسان كثيرًا من المخاوف، فإذا حدث انفعـــال الخـــوف لأي سبب من الأسباب التي تستدعي الخوف، ارتبط انفعال الخوف ببعض الأشياء الخارجية التي كانت موجودة أثناء حدوث الانفعال بحيث تكتسب هذه الأشياء القدرة على إثارة انفعال الخوف فيما بعد.

وللخوف خاصية هامة وهي قابليته للانتشار والتعميم، فالشخص الذي يصاب في حـــادث سيارة قد يظهر بعد ذلك الخوف من ركوب جميع السيارات الأخرى، وقد يخاف كذلك من ركوب القطارات وجميع وسائل المواصلات الأخرى.

وكثيرًا ما تبدو بعض المخاوف غريبة وغير معقولة ولا يستطيع الإنسان أن يعلـــل أســـبابها وتعرف بالخواف (أو الخوف المرضي)، ومن أمثلته الخوف من الأماكن المغلقة أو المرتفعة أو الفسيحة، والخوف من الماء، ومن بعض الحيوانات الأليفة، ويتعلم الإنسان أغلب هذه الأنواع من الخوف عن طريق الأشراط.

ولا يرتـــبط الخوف بالأشياء الخارجية فقط، بل قد يرتبط –أيضًا– ببعض العملـــيات النفســـية الداخلية مثل الدوافع والرغبات والأفكار، مما يجعل مهمة البحث عن سبب الخوف أكثر تعقيدًا وأكثر صعوبة.

ويصاحب انفعال الخوف كثير من التغيرات الفسيولوجية التي تنشأ عنها إحساسات ومشاعر مختلفة وتدل الأرقام التالية على نسبة تكرار الأعراض في الدراسات:

سرعة خفقان القلب ٨٦%.

الإحساس بالهبوط في المعدة ٧٥%.

الإحساس بألم المغدة ٥٩%.

الرعشة ٥٦%.

تصبب العرق البارد ٥٥%.

الإحساس بتقلص المعدة ٥٢%.

الشعور بالضعف والإغماء ٥١%.

القيء ٢٤%.

فقدان السيطرة على عملية التبرز ١٠%.

التبول اللاإرادي ١٠%.

ويلجأ الآباء والأمهات والمربون إلى كثير من الوسائل للتغلب على المخاوف المختلفة لدى الأطفال ومن هذه الوسائل:

١- إبعاد الشيء المخيف:

يعتقد الآباء والأمهات أنهم بإبعاد الشيء المخيف عن الطفل يقضون بذلك على خوف الطفل، ولكن الحقيقة غير ذلك، فقد أثبتت التجربة أن هذه الطريقة لا تفيد أبدًا في تخليص الأطفال من الخوف، فإبعاد الشيء المخيف عن الطفل لا يجعله ينسى الخوف أو يقلع عنه.

٢- كثرة التعرض للشيء المخيف:

يظن البعض أن كثرة تعريض الطفل للشيء الذي يخيفه يمكن أن تجعله يقلع عن الخوف، وقد أثبتت التجربة -أيضًا- أن هذه الطريقة قد تفيد أحيانًا، ولكنها قد تضر أحيانًا أخرى حيث يصبح الطفل أكثر خوفًا من قبل وأشد فزعًا.

وقد يحدث ضرر آخر من هذه الطريقة –أيضًا–، إذ من الممكن أن ينتشر الخوف ويرتبط بكثير من الأشياء الأخرى المحيطة بالطفل أثناء تقريب الشيء المخيف منه، فقد يرتبط الخوف –مثلاً– بالشخص الذي يقرب الشيء المخيف، فتتعدد الأشياء التي تخيفه.

٣- التوبيخ والسخرية:

قد يلجأ الآباء والأمهات إلى توبيخ أطفالهم والسخرية منهم بغرض تحميسهم وحثهم على ترك الخوف، إلا أن هذه الطريقة غير مجدية، بل إنها قد تكون مضرة، فإذا كان الخوف شديدًا، فإن التوبيخ والسخرية لا يجديان في تقليل الخوف، ولكنهما قد يدفعان الطفل إلى كره والديه، وإذا تكرر التوبيخ والسخرية، فقد تزداد حالة الطفل سوءًا، فيتولد لديه شعور عدائي ضد الناس وضد المجتمع بأسره، وطريقة التوبيخ أكثر ضررًا مع الشباب لأنهم أكثر تأثرًا بالتوبيخ والسخرية.

٤- الإقناع:

يرى البعض أن تعليم الطفل الإقلاع عن الخوف يمكن أن يتم بمجرد التحدث إليهم ومحاولة إقناعهم بترك الخوف، وقد أثبتت التجربة أن الإقناع وحده لا يجدي في حالات الخوف الشديد، ولكنه قد يفيد في حالات الخوف الخفيف، أن تزيد ثقة الطفل بنفسه، وندفعه إلى التفكير بطريقة واقعية مما يساعده على مواجهة الموقف المخيف.

٥- التقليد الاجتماعي:

يرى بعض الناس أن تقليد الآخرين وتقبل الإيحاء منهم قد يكون عاملاً هامًا في جعل الأطفال يقلعون عن بعض مخاوفهم وذلك عندما يشاهد طفل

أطفـــالا آخـــرين يقتربون من الشيء المخيف ولا يخافون، وهذا صحيح إلا أن التقلـــيد الاجـــتماعي قـــد يؤدي –أيضا– في بعض الحالات الأخرى إلى نتيجة عكسية وذلك عندما يرى الأطفال آخرين يبكون أو يصرخون عند رؤية الشيء المخـــيف، ومـــن الضروري، أن تستعمل هذه الطريقة بشيء من الحذر وتحت الملاحظة الدقيقة حتى يمكن تجنب النتائج العكسية.

٦– تعلم بعض المهارات:

قد ينشأ الخوف في كثير من الأحيان من عدم قدرة الشخص على التغلب عـــلى المشـــكلة التي تعترضه، ولذلك يكون من المفيد في كثير من الحالات هو تدريب الشخص علـــى المهارات اللازمة لمواجهة الموقف الذي يثير فيه الخوف، فالتلميذ الذي يخاف من الامتحان يستطيع أن يتغلب على خوفه إذا بذل مجهودًا أكـــبر في استذكار دروسه، وأصبح أكثر ثقة بنفسه، ويمكن التغلب على خوف الجـــنود مـــن الحـــرب إذا أحسن تدريبهم على التغلب على جميع المواقف التي يتعرضون لها في ميدان القتال، فإذا عرف الشخص ماذا يجب أن يفعل في موقف معين قل خوفه منه.

٧– تصحيح التعلم:

مـــن أفضـــل الوسائل لتعليم الأطفال كيفية الإقلاع عن الخوف هي الوسيلة التي تعـــرف " بتصـــحيح التعلم " أو " بتغيير الأشراط " وهي الوسيلة التي يقوم فيها المربي بإحلال انفعال آخر مفرح كانفعال السرور والرضا –مثلاً– محل انفعال الخوف والفزع.

٨– العلاج النفسي:

في كـــثير من الحالات يكون الخوف غامضًا مبهمًا لا يتعلق بشيء معين، وتعـــرف هذه الحالات من الخوف بالقلق، وللتخلص من مثل هذه الحالات من

القلــق يجــب الكشف عن الدوافع اللاشعورية التي تسبب القلق، وهذا يستلزم الاستعانة بالأخصائيين النفسيين.

ولا تقتصــر فائدة الخوف على حماية الإنسان من الأخطار التي تهدد حياته في الدنيا فقط، وإنما من أهم فوائده كذلك أنه يدفع المؤمن إلى اتقاء عذاب الله في الحياة الآخرة وإلى تجنب الوقوع في المعاصي، وإلى التمسك بالتقوى والانتظام في عبادة الله:

-﴿إِنَّمَــا الْمُؤْمِــنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ آيَاتُهُ زَادَتْهُمْ إِيمَاناً وَعَلَى رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ﴾ [الأنفال:٢].

-﴿ تَــتَجَافَى جُــنُوبُهُمْ عَنِ الْمَضَاجِعِ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ خَوْفاً وَطَمَعاً وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ ﴾ [السجدة:٣].

-﴿ يَــا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمْ إِنَّ زَلْزَلَةَ السَّاعَةِ شَيْءٌ عَظِيمٌ يَوْمَ تَرَوْنَهَا تَذْهَلُ كُلُّ مُرْضِعَةٍ عَمَّا أَرْضَعَتْ وَتَضَعُ كُلُّ ذَاتِ حَمْلٍ حَمْلَهَا وَتَرَى النَّاسَ سُكَارَى وَمَا هُم بِسُكَارَى وَلَكِنَّ عَذَابَ اللَّهِ شَدِيدٌ ﴾ [الحج:١-٢].

وانفعال الخوف يفقد الإنسان القدرة على التفكير والسيطرة على النفس:

-﴿إِذْ جَــاءُوكُم مِّــن فَوْقِكُــمْ وَمِنْ أَسْفَلَ مِنكُمْ وَإِذْ زَاغَتِ الأَبْصَارُ وَبَلَغَتِ الْقُلُــوبُ الْحَنَاجِرَ وَتَظُنُّونَ بِاللَّهِ الظُّنُونَا هُنَالِكَ ابْتُلِيَ الْمُؤْمِنُونَ وَزُلْزِلُوا زِلْزَالاً شَدِيداً﴾ [الأحزاب:١٠-١١].

-﴿بَلْ تَأْتِيهِم بَغْتَةً فَتَبْهَتُهُمْ فَلاَ يَسْتَطِيعُونَ رَدَّهَا وَلاَ هُمْ يُنظَرُونَ﴾[الأنبياء:٤٠].

وذكــر القــرآن في خوف موسى عليه السلام من فرعون وهربه منه: ﴿ فَفَرَرْتُ مِنكُمْ لَمَّا خِفْتُكُمْ﴾ [الشعراء:٢١].

-﴿فَخَرَجَ مِنْهَا خَائِفاً يَتَرَقَّبُ قَالَ رَبِّ نَجِّنِي مِنَ القَوْمِ الظَّالِمِينَ ﴾ [القصص:٢١].

كما ذكر القرآن -أيضا- خوف موسى عليه السلام حينما رأى عصاه تنقلب إلى حية فولى هاربًا:

-﴿وَأَلْقِ عَصَاكَ فَلَمَّا رَآهَا تَهْتَزُّ كَأَنَّهَا جَانٌّ وَلَّى مُدْبِراً وَلَمْ يُعَقِّبْ يَا مُوسَى لاَ تَخَفْ إِنِّي لاَ يَخَافُ لَدَيَّ الْمُرْسَلُونَ ﴾ [النمل: ١٠].

وقد ذكر القرآن الكريم بعض مخاوف الإنسان الهامة مثل الخوف من الله، والخوف من الموت، والخوف من الفقر:

-﴿قُلْ إِنِّي أَخَافُ إِنْ عَصَيْتُ رَبِّي عَذَابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ﴾ [الزمر: ١٣].

-﴿يَخَافُونَ يَوْماً تَتَقَلَّبُ فِيهِ القُلُوبُ وَالأَبْصَارُ﴾ [النور: ٣٧].

-﴿ إِنَّا نَخَافُ مِن رَّبِّنَا يَوْماً عَبُوساً قَمْطَرِيراً﴾ [الإنسان: ١٠].

-﴿قُلْ إِنَّ الْمَوْتَ الَّذِي تَفِرُّونَ مِنْهُ فَإِنَّهُ مُلاقِيكُمْ﴾ [الجمعة: ٨].

-﴿وَلَهُمْ عَلَيَّ ذَنْبٌ فَأَخَافُ أَن يَقْتُلُونِ﴾ [الشعراء: ١٤].

ويؤدي الخوف من الله وظيفة هامة ومفيدة في حياة المؤمن؛ لأنه يجنبه ارتكاب المعاصي، فيقيه من غضب الله وعذابه ويدفعه إلى القيام بالأعمال الصالحة ابتغاء مرضاة الله مما يؤدي في نهاية الأمر إلى تحقيق الأمن النفسي.

-﴿إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلائِكَةُ أَلاَّ تَخَافُوا وَلاَ تَحْزَنُوا وَأَبْشِرُوا بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنتُمْ تُوعَدُونَ ﴾ [فصلت:٣٠].

الحب:

الحب انفعال يتضمن تركيز مشاعر الكائن الحي في شخص أو شيء معين، كما أنه يؤدي إلى توجيه نشاط الكائن الحي نحو التقرب من هذا الشخص أو نحو الحصول على هذا الشيء.

والطفل الرضيع لا يستطيع في أول الأمر أن يميز بين نفسه وبين العالم المحيط به، ولذلك فإن جميع خبراته الأولى تكون مركزة حول ذاته، ويكون حبه في أول الأمر متعلقًا بذاته هو نفسه، فهو يشعر باللذة من الإحساسات المختلفة الصادرة من بدنه.

وحينما يبدأ في التمييز بين نفسه وبين العالم المحيط به، يتجه حبه نحو الأشخاص والأشياء المحيطة به، وتكون الأم هي أول من يتجه إليها حب الطفل لأنها تقوم بتغذيته والعناية به، وتكون مصدر سروره وراحته في معظم الأوقات، ثم يتجه حبه بالتدريج بعد ذلك إلى الآخرين مثل الأب والأشقاء وبقية أفراد الأسرة، وأيضًا بعض الأشياء المادية مثل أدوات تغذيته ولعبه وغير ذلك.

وفي الواقع أن حب الغير وحب الذات يسيران جنبًا إلى جنب في معظم الأوقات ولكن بدرجات متفاوتة، ففي بعض الأحيان نشاهد حب الغير قد اشتد إلى درجة كبيرة جدًا نشاهدها عند الأفراد الذين يضحون بأنفسهم وبأعز ما يملكون في سبيل الغير والمصلحة العامة والمثل العليا، كما أننا نشاهد على العكس من ذلك، بعض الأفراد الذين لا يبالون بالناس ولا يهتمون بهم ويكون كل اهتمامهم مركزًا في ذاتهم، إنهم الأشخاص الأنانيون الذين يريدون كل الخير لأنفسهم فقط، والذين يتوقعون من الناس الحب والعطف دون أن يشعروا هم أنفسهم بالحاجة إلى أن يقوموا بحب الناس والعطف عليهم، والذين يريدون أن يأخذوا فقط دون أن يعطوا شيئًا، وفيما بين هذين الطرفين المتقابلين يقع معظم الناس الذين يستطيعون أن يوفقوا بين حبهم للغير وحبهم لأنفسهم، والذين يستطيعون أن يقيموا مع كثير من الناس علاقات مودة ومحبة صحيحة.

وللحب دور خطير في حياة الإنسان، فالطفل دائمًا في حاجة إلى الحب والعطف من المحيطين به، وهو -أيضًا- يبادلهم الحب والمودة، وفي هذا الجو المشبع بالحب تنمو شخصية الطفل نموًا طبيعيًا سويًا، أما إذا حرم الطفل من الحب والعطف أحس بعدم الأمن والطمأنينة، وشعر بالخوف والقلق، ويؤثر ذلك عادة في نمو شخصية الطفل تأثيرًا سيئًا فيعرضه لكثير من الاضطرابات والأمراض النفسية.

ومع ذلك، فإن الإسراف في حب الطفل وتدليله قد يؤثر فيه تأثيرًا سيئًا لأنه يعوق نمو شخصيته ويضعف قدرته على الاستقلال وتحمل المسئوليات، كما يضعف قدرته على مواجهة مشكلات الحياة العملية، وعلى تكوين علاقات اجتماعية سليمة.

وللحب وظيفة بيولوجية هامة، فهو يدفع الناس إلى الزواج وتكوين الأسر، وفي ذلك حفظ للنوع البشري.

وقد تناول القرآن الكريم صورًا مختلفة من الحب التي تظهر في حياة الإنسان منها.

١- **حب الذات:** وقد عبر القرآن عن هذا الحب الفطري في الإنسان لذاته، وطلب كل ما يفيدها، وتجنب ما يضرها وذلك حينما ذكر ذلك على لسان النبي ﷺ.

- ﴿وَلَوْ كُنتُ أَعْلَمُ الْغَيْبَ لاسْتَكْثَرْتُ مِنَ الْخَيْرِ وَمَا مَسَّنِيَ السُّوءُ﴾ [الأعراف:١٨٨].

وكذلك من حب الذات حب الإنسان للمال الذي عن طريقه يمكن تحقيق أسباب الرفاهية والراحة لنفسه.

- ﴿وَإِنَّهُ لِحُبِّ الْخَيْرِ لَشَدِيدٌ﴾[العاديات:٨].
- ﴿لاَ يَسْأَمُ الإِنسَانُ مِن دُعَاءِ الْخَيْرِ وَإِن مَّسَّهُ الشَّرُّ فَيَئُوسٌ قَنُوطٌ﴾[فصلت:٤٩].
- ﴿وَإِنَّا إِذَا أَذَقْنَا الإِنسَانَ مِنَّا رَحْمَةً فَرِحَ بِهَا وَإِن تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌ بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيهِمْ فَإِنَّ الإِنسَانَ كَفُورٌ﴾[الشورى:٤٨].

٢- **حب الناس**: يساعد التدين على عدم الإفراط في حب الإنسان لذاته، وعلى حب الناس الآخرين وحسن معاملتهم. بما يحقق مصلحة الفرد والجماعة.

وقد ظهر ذلك في العديد من الآيات نذكر من بينها:

-﴿إِنَّ الإِنسَانَ خُلِقَ هَلُوعاً إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعاً وَإِذَا مَسَّهُ الخَيْرُ مَنُوعاً إِلاَّ المُصَلِّينَ الَّذِينَ هُمْ عَلَى صَلاتِهِمْ دَائِمُونَ وَالَّذِينَ فِي أَمْوَالِهِمْ حَقٌّ مَّعْلُومٌ لِلسَّائِلِ وَالْمَحْرُومِ وَالَّذِينَ يُصَدِّقُونَ بِيَوْمِ الدِّينِ وَالَّذِينَ هُم مِّنْ عَذَابِ رَبِّهِم مُّشْفِقُونَ﴾[المعارج: ١٩-٢٧].

-﴿وَالَّذِينَ تَبَوَّءُوا الدَّارَ وَالإِيمَانَ مِن قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلاَ يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِّمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾ [الحشر:٩].

-﴿ إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ [الحجرات:١٠].

-﴿ وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ﴾ [التوبة:٧١].

٣- **الحب الجنسي**: يرتبط الحب بالدافع الجنسي ارتباطًا وثيقًا، فهو الذي يعمل على التآلف بين الزوجين، وهو ضروري لاستمرار الحياة الأسرية.

-﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ [الروم:٢١].

-﴿ زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ﴾ [آل عمران:١٤].

-﴿ وَقَالَ نِسْوَةٌ فِي الْمَدِينَةِ امْرَأَةُ الْعَزِيزِ تُرَاوِدُ فَتَاهَا عَن نَّفْسِهِ قَدْ شَغَفَهَا حُبًّا إِنَّا لَنَرَاهَا فِي ضَلالٍ مُّبِينٍ ﴾ [يوسف:٣٠].

٤- **الحب الأبوي:** يوجد أساس فسيولوجي لدافع الأمومة والذي يتمثل في التغيرات الفسيولوجية والبدنية التي تحدث للأم أثناء الحمل والولادة والرضاعة، أما دافع الأبوة فيراه علماء النفس على أنه دافع نفسي يظهر في حب الآباء لأبنائهم، وقد ورد هذا النوع من الحب في العديد من آيات القرآن نذكر منها:

- ﴿قَالَ رَبِّ إِنِّي وَهَنَ العَظْمُ مِنِّي وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْباً وَلَمْ أَكُنْ بِدُعَائِكَ رَبِّ شَقِياً وَإِنِّي خِفْتُ المَوَالِيَ مِن وَرَائِي وَكَانَتِ امْرَأَتِي عَاقِراً فَهَبْ لِي مِن لَّدُنكَ وَلِياً يَرِثُنِي وَيَرِثُ مِنْ آلِ يَعْقُوبَ وَاجْعَلْهُ رَبِّ رَضِياً﴾ [مريم:٤-٦].
- ﴿المَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الحَيَاةِ الدُّنْيَا﴾ [الكهف:٤٦].
- ﴿ثُمَّ رَدَدْنَا لَكُمُ الكَرَّةَ عَلَيْهِمْ وَأَمْدَدْنَاكُم بِأَمْوَالٍ وَبَنِينَ وَجَعَلْنَاكُمْ أَكْثَرَ نَفِيراً﴾ [الإسراء:٦].
- ﴿وَيُمْدِدْكُم بِأَمْوَالٍ وَبَنِينَ وَيَجْعَل لَّكُمْ جَنَّاتٍ وَيَجْعَل لَّكُمْ أَنْهَاراً﴾ [نوح:١٢].
- ﴿وَنَادَى نُوحٌ ابْنَهُ وَكَانَ فِي مَعْزِلٍ يَا بُنَيَّ ارْكَب مَّعَنَا وَلاَ تَكُن مَّعَ الكَافِرِينَ﴾ [هود:٤٢].
- ﴿وَنَادَى نُوحٌ رَّبَّهُ فَقَالَ رَبِّ إِنَّ ابْنِي مِنْ أَهْلِي وَإِنَّ وَعْدَكَ الحَقُّ وَأَنْتَ أَحْكَمُ الحَاكِمِينَ﴾[هود:٤٥].
- ﴿إِذْ قَالُوا لَيُوسُفُ وَأَخُوهُ أَحَبُّ إِلَى أَبِينَا مِنَّا وَنَحْنُ عُصْبَةٌ إِنَّ أَبَانَا لَفِي ضَلاَلٍ مُّبِينٍ﴾[يوسف:٨].
- ﴿قَالَ إِنِّي لَيَحْزُنُنِي أَن تَذْهَبُوا بِهِ وَأَخَافُ أَن يَأْكُلَهُ الذِّئْبُ وَأَنْتُمْ عَنْهُ غَافِلُونَ﴾ [يوسف:١٣].
- ﴿وَتَوَلَّى عَنْهُمْ وَقَالَ يَا أَسَفَى عَلَى يُوسُفَ وَابْيَضَّتْ عَيْنَاهُ مِنَ الحُزْنِ فَهُوَ كَظِيمٌ﴾[يوسف:٨٤].

٥- **حب الله:** إن حب الله تعالى هو غاية كل مؤمن، وهو القوة الدافعة لطاعة الله، وطاعة رسوله ﷺ وقد أشار القرآن الكريم إلى هذا النوع من الحب في الكثير من الآيات نذكر منها:

- ﴿قُلْ إِن كُنتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾[آل عمران:٣١].
- ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا مَن يَرْتَدَّ مِنكُمْ عَن دِينِهِ فَسَوْفَ يَأْتِي اللَّهُ بِقَوْمٍ يُحِبُّهُمْ وَيُحِبُّونَهُ أَذِلَّةٍ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ أَعِزَّةٍ عَلَى الْكَافِرِينَ يُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلاَ يَخَافُونَ لَوْمَةَ لائِمٍ ذَلِكَ فَضْلُ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَن يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾ [المائدة:٥٤].
- ﴿قُلْ إِن كَانَ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ وَإِخْوَانُكُمْ وَأَزْوَاجُكُمْ وَعَشِيرَتُكُمْ وَأَمْوَالٌ اقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَارَةٌ تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَاكِنُ تَرْضَوْنَهَا أَحَبَّ إِلَيْكُم مِّنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَجِهَادٍ فِي سَبِيلِهِ فَتَرَبَّصُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ وَاللَّهُ لاَ يَهْدِي الْقَوْمَ الْفَاسِقِينَ﴾[التوبة:٢٤].
- ﴿وَمِنَ النَّاسِ مَن يَتَّخِذُ مِن دُونِ اللَّهِ أَندَاداً يُحِبُّونَهُمْ كَحُبِّ اللَّهِ وَالَّذِينَ آمَنُوا أَشَدُّ حُباً لِّلَّهِ..﴾[البقرة:١٦٥].

٦- **حب الرسول:** المؤمن الصادق الإيمان يحمل كل الحب للرسول ﷺ الذي تحمل مشاق الدعوة ونقل الإنسانية من ظلمات الضلالة إلى نور الهداية، وقد أوصانا القرآن الكريم بحب الرسول ﷺ، وقرن حبه بحب الله، ووردت الكثير من آيات القرآن الكريم التي تحث المؤمن على أن يحذو حذو الرسول ﷺ ويهتدي بسيرته العطرة.

- ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيراً﴾[الأحزاب:٢١].

الفرح:

يشعر الإنسان بانفعال الفرح أو السرور وذلك عندما يحقق ما يتمناه ويحصل على ما يريد من مال، أو نفوذ، أو نجاح، أو علم أو إيمان وتقوى. فالفرح يتوقف على أهداف الإنسان في الحياة.

وكذلك على سعيه إلى التمسك بالعمل الصالح لكي يحصل على السعادة في الحياة الآخرة، وقد ذكر القرآن الكريم هذين النوعين من الفرح.

-﴿وَفَرِحُوا بِالْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا فِي الآخِرَةِ إِلاَّ مَتَاعٌ﴾ [الرعد:٢٦].

-﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَتْكُم مَّوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَشِفَاءٌ لِّمَا فِي الصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ قُلْ بِفَضْلِ اللَّهِ وَبِرَحْمَتِهِ فَبِذَلِكَ فَلْيَفْرَحُوا هُوَ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ﴾[يونس:٥٧-٥٨].

ومن كان متاع الحياة الدنيا هو مصدر فرحه وسروره -وهو شأن معظم الناس-، فإنه لا ينعم في الواقع بالحياة السعيدة المطمئنة المستقرة؛ وذلك لأنه إذا ما أنعم الله عليه بنعمة الصحة وسعة الرزق ووفرة المال شعر بالفرح والسعادة، وشغله متاع الدنيا ونعمتها عن ذكر الله -تعالى- وشكره، وإذا ما أصابه ضرر أو بلاء، وفقد بعض النعم التي كان يتمتع بها فإنه يتملّكه اليأس، ويجحد النعم الأخرى التي لا يزال ينعم بها، وهكذا يعيش مثل هذا الإنسان في اضطراب مستمر، وفي تقلب دائم بين الشعور بالسعادة والشعور باليأس.

-﴿وَلَئِنْ أَذَقْنَا الإِنسَانَ مِنَّا رَحْمَةً ثُمَّ نَزَعْنَاهَا مِنْهُ إِنَّهُ لَيَئُوسٌ كَفُورٌ وَلَئِنْ أَذَقْنَاهُ نَعْمَاءَ بَعْدَ ضَرَّاءَ مَسَّتْهُ لَيَقُولَنَّ ذَهَبَ السَّيِّئَاتُ عَنِّي إِنَّهُ لَفَرِحٌ فَخُورٌ﴾[هود:٩-١٠].

أما من كان مصدر فرحه وسروره هو تمسكه بالإيمان والتقوى والعمل الصالح واتباع منهج الله في حياته فهو يشعر في الواقع بالسعادة الحقيقية المستقرة الدائمة. ويصدق عليه قول الله تعالى:﴿مَنْ عَمِلَ صَالِحاً مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾[النحل:٩٦].

ويصف القرآن -أيضًا- السرور الذي يشعر به المؤمن يوم الحساب حينما ينجيه الله تعالى من شر ذلك اليوم ويدخله برحمته في جنة النعيم.

-﴿ فَوَقَاهُمُ اللَّهُ شَرَّ ذَلِكَ الْيَوْمِ وَلَقَّاهُمْ نَضْرَةً وَسُرُوراً﴾[الإنسان:١١].

الكُـرْه:

الكره انفعال مضاد لانفعال الحب، وهو عبارة عن شعور بعدم الاستحسان، وعدم التقبل، أو الشعور بالنفور والاشمئزاز، وبرغبة في الابتعاد عن الموضوعات التي تثير هذا الشعور، سواء كانت أشخاصًا أو أشياءً أو أفعالاً.

وبالرغم من أن الحب هو أساس الحياة الزوجية، إلا أنه قد يحدث أحيانًا بين الزوجين سوء التفاهم وكثرة المشاحنات والخلافات ما قد يؤدي إلى نشوء الكراهية بينهما، وقد أشار القرآن إلى ما قد يحدث أحيانًا بين الأزواج من كراهية، ودعانا إلى محاولة التغلب عليها حتى يمكن للحياة الزوجية أن تستمر.

-﴿وَعَاشِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ فَإِن كَرِهْتُمُوهُنَّ فَعَسَى أَن تَكْرَهُوا شَيْئاً وَيَجْعَلَ اللَّهُ فِيهِ خَيْراً كَثِيراً﴾[النساء:١٩].

وقد يكره الإنسان شخصًا آخر أو بعض الأشخاص الآخرين لاختلافه معهم في الرأي، أو بسبب الغيرة منهم لتفوقهم عليه في أمر من الأمور، أو لما يسببونه له من إحباط، أو لغير ذلك من الأسباب التي تبعث الكراهية في النفس، وقد كان الكفار والمنافقون يكرهون المؤمنين ويحقدون عليهم، إذا أصابهم شر فرحوا به، وإذا نالوا خيرًا ساءهم ذلك.

-﴿ يَـا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لاَ تَتَّخِذُوا بِطَانَةً مِّن دُونِكُمْ لاَ يَأْلُونَكُمْ خَبَالاً وَدُّوا مَا عَنِتُّمْ قَدْ بَدَتِ الْبَغْضَاءُ مِنْ أَفْوَاهِهِمْ وَمَا تُخْفِي صُدُورُهُمْ أَكْبَرُ قَدْ بَيَّنَّا لَكُمُ الآيَاتِ إِن كُنتُمْ تَعْقِلُونَ هَا أَنتُمْ أُوْلاء تُحِبُّونَهُمْ وَلاَ يُحِبُّونَكُمْ وَتُؤْمِنُونَ بِالْكِتَابِ كُلِّهِ وَإِذَا لَقُوكُمْ قَالُوا آمَنَّا وَإِذَا خَلَوْا عَضُّوا عَلَيْكُمُ الأَنَامِلَ مِنَ الْغَيْظِ قُلْ مُوتُوا بِغَيْظِكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ إِن تَمْسَسْكُمْ حَسَنَةٌ تَسُؤْهُمْ وَإِن تُصِبْكُمْ سَيِّئَةٌ يَفْرَحُوا بِهَا وَإِن تَصْبِرُوا وَتَتَّقُوا لاَ يَضُرُّكُمْ كَيْدُهُمْ شَيْئاً إِنَّ اللَّهَ بِمَا يَعْمَلُونَ مُحِيطٌ﴾[آل عمران:١١٨-١٢٠].

والإنسان يكره الموت وكل ما يؤذيه ويؤلمه؛ ولذلك يكره الإنسان القتال لما فيه من احتمال الموت أو إلحاق الأذى بالنفس، وقد وصف القرآن كره الإنسان للقتال في قوله تعالى:﴿كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهٌ لَّكُمْ﴾[البقرة:٢١٦].

وقد كان المؤمنون يسارعون إلى الاستشهاد في سبيل الله، بينما كره المنافقون أن يضحوا بأنفسهم في الجهاد في سبيل الله وفضلوا التخلف على الخروج للجهاد مع الرسول ﷺ: ﴿فَرِحَ الْمُخَلَّفُونَ بِمَقْعَدِهِمْ خِلافَ رَسُولِ اللَّهِ وَكَرِهُوا أَن يُجَاهِدُوا بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَقَالُوا لاَ تَنفِرُوا فِي الْحَرِّ قُلْ نَارُ جَهَنَّمَ أَشَدُّ حَرًّا لَّوْ كَانُوا يَفْقَهُونَ﴾[التوبة:٨١].﴿وَلاَ يُنفِقُونَ إِلاَّ وَهُمْ كَارِهُونَ﴾[التوبة:٥٤].

ويؤثر الإيمان كذلك في نفس المؤمن فيدفعه إلى التخلص من الكراهية لإخوانه المؤمنين، بل يدعو الله أن يغفر ذنوب المؤمنين الذين سبقوه بالإيمان، وألا يجعل في قلوبهم كراهية وحقدًا للذين آمنوا: ﴿ وَالَّذِينَ جَاءُوا مِنْ بَعْدِهِمْ يَقُولُونَ رَبَّنَا اغْفِرْ لَنَا وَلإِخْوَانِنَا الَّذِينَ سَبَقُونَا بِالإِيمَانِ وَلاَ تَجْعَلْ فِي قُلُوبِنَا غِلاًّ لِّلَّذِينَ آمَنُوا رَبَّنَا إِنَّكَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ ﴾ [الحشر:١٠].

الغيرة:

الغـــيرة انفعال مكدر بغيض يشعر به الإنسان عادة إذا شعر أن الشخص المحبوب يوجه انتباهه أو حبه إلى شخص آخر غيره، ومن أنواع الغيرة الشائعة ما يحدث بين الإخوة إذا ما شعر أحدهم أن والديه أو أحدهما يحب أحد إخوته أكثر منه، وقد ذكر القرآن الغيرة بين الإخوة فيما رواه عن غيرة إخوة يوسف عليه السلام منه بســبب حـــب أبيهم يعقوب عليه السلام له ولأخيه الأصغر وتفضيله لهما عليهم. ﴿**إِذْ قَالُوا لَيُوسُفُ وَأَخُوهُ أَحَبُّ إِلَى أَبِينَا مِنَّا وَنَحْنُ عُصْبَةٌ إِنَّ أَبَانَا لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ اقْـتُلُوا يُوسُفَ أَوِ اطْرَحُوهُ أَرْضاً يَخْلُ لَكُمْ وَجْهُ أَبِيكُمْ وَتَكُونُوا مِنْ بَعْدِهِ قَوْماً صَالِحِينَ**﴾[يوسف:٨-٩].

وانفعـــال الغيرة انفعال مركب توجد فيه عناصر من عدة انفعالات أخرى وخاصـــة انفعـــال الكره؛ ولذلك فغالبًا ما تكون الغيرة مصحوبة بالكره والحقد والرغـــبة في إيذاء الشخص الذي يثير الغيرة، وقد وصف القرآن ذلك -أيضًا- فيما ذكره عن رغبة إخوة يوسف في قتله والتخلص منه، وفيما قاموا به فعلاً من إلقائه في البئر.

الحسد:

الحســـد نوعان، أحدهما مذموم شرعًا، وهو كراهة رؤية النعمة على الغير مطلقًـــا، وتمـــني زوالهـــا عنه، والنوع الثاني، وهو ما يعرف بالغبطة، وفيه يتمنى الإنســـان أن يكـــون لديه مثل النعمة التي لدى الغير دون تمني زوالها عنه، وهذا النوع الثاني من الحسد، أو الغبطة، ليس مذمومًا مطلقًا، وبخاصة إذا كانت النعمة الـــتي يتمنى الإنسان الحصول عليها محمودة شرعًا، كأن يتمنى -مثلاً- أن يكون حافظًا للقرآن مثل غيره من حفاظ القرآن، أو أن يكون لديه مال كثير لينفقه في

سبيل الله مثل شخص آخر ثري ينفق ماله في سبيل الله، وفي هذا المعنى قال الرسول ﷺ: " **لا حسد إلا في اثنتين: رجل آتاه الله القرآن فهو يقوم به آناء الليل وآناء النهار، ورجل آتاه الله مالاً فهو ينفقه آناء الليل وآناء النهار**"(١).

وقد وصف القرآن النوع الأول من الحسد حينما خرج قارون في زينته على قومه فحسده بعض الناس وتمنوا أن يكون لهم مثل ما لقارون من أموال وذهب: ﴿**فَخَرَجَ عَلَى قَوْمِهِ فِي زِينَتِهِ قَالَ الَّذِينَ يُرِيدُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا يَا لَيْتَ لَنَا مِثْلَ مَا أُوتِيَ قَارُونُ إِنَّهُ لَذُو حَظٍّ عَظِيمٍ**﴾[القصص:٧٩].

وقد أشار القرآن -أيضًا- إلى هذا الحسد المذموم حينما وصف حسد اليهود والمشركين للنبي ﷺ على ما خصه الله به من فضل النبوة، وحسدهم للمؤمنين على ما خصهم الله به من فضل الإيمان والهداية:

- ﴿**مَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ وَلاَ الْمُشْرِكِينَ أَن يُنَزَّلَ عَلَيْكُم مِّنْ خَيْرٍ مِّن رَّبِّكُمْ وَاللَّهُ يَخْتَصُّ بِرَحْمَتِهِ مَن يَشَاءُ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ**﴾ [البقرة:١٠٥].
- ﴿**أَمْ يَحْسُدُونَ النَّاسَ عَلَى مَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِن فَضْلِهِ فَقَدْ آتَيْنَا آلَ إِبْرَاهِيمَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَآتَيْنَاهُم مُّلْكاً عَظِيماً**﴾[النساء:٥٤].
- ﴿**وَدَّ كَثِيرٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُم مِّنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّاراً حَسَداً مِّنْ عِندِ أَنفُسِهِم مِّنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ الْحَقُّ فَاعْفُوا اصْفَحُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ**﴾[البقرة:١٠٩].

-وقد يحدث الحسد بين الإخوة، فقد يحسد الأخ أخاه على ما فضله الله عليه من مواهب مختلفة؛ ولذلك كان تحذير يعقوب ليوسف -عليهما السلام- من أن يقص رؤياه على إخوته خوفًا من حسدهم له، مما قد يدفعهم إلى إيذائه.

---

(١) رواه البخاري، كتاب التوحيد، باب: قول النبي: رجل آتاه الله القرآن، حديث رقم: ٧٥٢٩، ورواه مسلم، كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب: فضل من يقوم بالقرآن ويعلمه، حديث رقم: ١٣٥٠.

-﴿قَالَ يَا بُنَيَّ لاَ تَقْصُصْ رُؤْيَاكَ عَلَى إِخْوَتِكَ فَيَكِيدُوا لَكَ كَيْداً إِنَّ الشَّيْطَانَ لِلإِنسَانِ عَدُوٌّ مُّبِينٌ﴾[يوسف:٥].

وإن أول جـريمة قتل حدثت في الأرض كانت بسبب حسد قابيل لأخيه هابيل حينما تقبل الله قربان هابيل و لم يتقبل قربان قابيل، مما دفعه إلى قتل أخيه.

-﴿وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ ابْنَيْ آدَمَ بِالْحَقِّ إِذْ قَرَّبَا قُرْبَاناً فَتُقُبِّلَ مِنْ أَحَدِهِمَا وَلَمْ يُتَقَبَّلْ مِنَ الآخَرِ قَالَ لأَقْتُلَنَّكَ قَالَ إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ اللَّهُ مِنَ الْمُتَّقِينَ﴾ [المائدة: ٢٧].

والحسـد، مـثل الغـيرة، يثير الحقد والكراهية ويدفع إلى تمني وقوع الأذى للشخص المحسود، وقد يدفع إلى العدوان وإلحاق الأذى بالشخص المحسود، فقد قتل قابيل أخاه هابيل، وقام إخوة يوسف عليه السلام بإلقائه في البئر، ولما كان الحسد يؤدي إلى الكراهية والعدوان والأذى فقد أمرنا الله تعالى أن نستعيذ من شر الحاسدين.

-﴿وَمِن شَرِّ حَاسِدٍ إِذَا حَسَدَ﴾[الفلق:٥].

السيطرة على الانفعالات:

يجب عل كل إنسـان أن يتعلم كيف يتحكم في انفعالاته، فلا يترك نفسه لكثير من الانفعالات الشديدة التي تنتابه من وقت لآخر، وخاصة وأن كثيرًا من انفعالاتنا مكتسب تعلمناه من الظروف والخبرات السابقة، وأنه من الممكن بشيء من التدريب والمران، أن يتعلم الإنسان كيف يتحكم في انفعالاته ويسيطر عليها.

ولعلـه من المفيد وضع بعض الاقتراحات العامة التي يمكن أن تساعد على تعلم التحكم في الانفعالات بصفة هامة والتي من بينها:

١- توجيه الطاقة الانفعالية إلى أعمال مفيدة:

من الممكن أن يتدرب الإنسان على أن يقوم حينما ينفعل ببعض الأعمال المفـيدة للتخلص من الطاقة الزائدة التي يولدها الانفعال، فيحسن مثلاً أن يخرج

الإنسان للنزهة، أو يمارس بعض الألعاب الرياضية، فإذا فعل ذلك فإنه يعود عادة بعد فترة من الزمن وهو منشرح الصدر، مرتاح البال، هادئ النفس.

٢- تحويل الانتباه إلى أشياء أخرى:

حينما يقوم الإنسان ببعض الأعمال المفيدة فإنه لا يتخلص من الطاقة الانفعالية فقط، وإنما يوجه انتباهه إلى أشياء أخرى فيساعده ذلك على الهدوء والتخلص من الانفعال؛ لذلك من الأفضل في حالة الانفعال أن يحاول الإنسان توجيه انتباهه إلى أشياء أخرى ليشغل نفسه بها.

٣- إثارة استجابات معارضة للانفعال:

يمكن التخلص من بعض أنواع الانفعال بإصدار استجابات معارضة لهذا الانفعال ففي حالة الخوف -مثلاً- قد يلجأ الإنسان إلى الصفير أو الغناء لأن هذه الاستجابات تحدث في النفس حالة من الرضا والسرور، وهي معارضة للخوف مما يساعد على زوال حالة الخوف تدريجيًا، وإذا شعرت نحو شخص ما بشيء من الكره دون مبرر، فيحسن بك أن تبحث في هذا الشخص عن سبب يمكن أن يثير إعجابك واستحسانك، وبذلك تستطيع أن تتغلب على كرهك له بدون مبرر.

٤- محاولة الاسترخاء:

أثناء الانفعال تحدث حالة عامة من التوتر في عضلات البدن وفي هذه الحالة يحسن أن يدرب الإنسان نفسه على أن يبعث في بدنه حالة من الاسترخاء العام، لتعارض بذلك حالة التوتر الذي يثيره الانفعال، وحينما تتغلب حالة الاسترخاء على البدن تهدأ حالة الانفعال وتزول تدريجيًا.

٥- النظر إلى العالم نظرة مرحة:

يمكن للإنسان أن يتغلب على الانفعالات إذا حاول أن يبحث في المواقف التي تثير الانفعال عن عناصر يمكن أن تثير الضحك، أو السخرية، أو السرور، فإذا وجه الإنسان انتباهه إلى هذه العناصر، وحاول أن ينظر إليها نظرة مرحة، فإنه يهون على نفسه المواقف الشديدة، وبالطبع فإن الضحك أفضل من الغضب، وهو أنفع للصحة النفسية والبدنية.

٦- تجنب اتخاذ القرارات الهامة أثناء الانفعال:

الانفعال يعطل التفكير ويقلل قدرة الإنسان على رؤية الأشياء على وجهها الصحيح؛ ولذلك يكون الإنسان معرضًا لإصدار أحكام خاطئة حينما يكون منفعلاً؛ ولذلك -أيضًا- يحسن تجنب البت في أي أمر مهم أثناء الانفعال حتى يعود الإنسان إلى حالة الهدوء، ثم يعاود التفكير من جديد فيتجنب بذلك الكثير من الأخطاء التي يمكن أن تلحق الضرر به.

٧- تجنب المواقف التي تثير الانفعال:

إذا عجز الإنسان عن ضبط انفعالاته في بعض المواقف فيحسن به أن يحاول تجنب هذه المواقف.

وقد سبق القرآن الكريم العلوم النفسية الحديثة في توجيه الناس إلى التحكم في انفعالاتهم والسيطرة عليها، وفيما يلي بعض الأمثلة على ذلك:

- **السيطرة على الخوف من الموت:**

بين لنا القرآن أن الحياة الدنيا حياة فانية، وأن نعيمها زائل، وأن الحياة الآخرة هي الباقية، وأن الموت مرحلة انتقالية من دار الفناء إلى دار البقاء، ولذلك فإن المؤمن الصادق لا يخاف الموت لأنه سينتقل بعده إلى نعيم خالد وَعَدَ الله به عباده المتقين.

-﴿وَمَا هَذِهِ الحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلاَّ لَهْوٌ وَلَعِبٌ وَإِنَّ الدَّارَ الآخِرَةَ لَهِيَ الحَيَوَانُ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ﴾ [العنكبوت: ٦٤].

-﴿وَمَا الحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلاَّ لَعِبٌ وَلَهْوٌ وَلَلدَّارُ الآخِرَةُ خَيْرٌ لِّلَّذِينَ يَتَّقُونَ أَفَلاَ تَعْقِلُونَ﴾ [لأنعام:٣٢].

-﴿يَا قَوْمِ إِنَّمَا هَذِهِ الحَيَاةُ الدُّنْيَا مَتَاعٌ وَإِنَّ الآخِرَةَ هِيَ دَارُ القَرَارِ﴾[غافر:٣٩].

-﴿كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ المَوْتِ وَإِنَّمَا تُوَفَّوْنَ أُجُورَكُمْ يَوْمَ القِيَامَةِ فَمَن زُحْزِحَ عَنِ النَّارِ وَأُدْخِلَ الجَنَّةَ فَقَدْ فَازَ وَمَا الحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلاَّ مَتَاعُ الغُرُورِ﴾[آل عمران:١٨٥].

السيطرة على الخوف من الفقر:

أوصانا القرآن بعدم الخوف من الفقر، لأن الرزق بيد الله سبحانه وتعالى، وهو الرزاق ذو القوة المتين:

-﴿ إِنَّ اللَّهَ هُوَ الرَّزَّاقُ ذُو القُوَّةِ المَتِينُ ﴾ [الذاريات:٥٨].

-﴿ وَفِي السَّمَاءِ رِزْقُكُمْ وَمَا تُوعَدُونَ ﴾ [الذاريات:٢٢].

-﴿ وَمَا مِن دَابَّةٍ فِي الأَرْضِ إِلاَّ عَلَى اللَّهِ رِزْقُهَا وَيَعْلَمُ مُسْتَقَرَّهَا وَمُسْتَوْدَعَهَا كُلٌّ فِي كِتَابٍ مُّبِينٍ ﴾ [هود:٦].

-﴿وَكَأَيِّن مِّن دَابَّةٍ لاَّ تَحْمِلُ رِزْقَهَا اللَّهُ يَرْزُقُهَا وَإِيَّاكُمْ وَهُوَ السَّمِيعُ العَلِيمُ﴾ [العنكبوت:٦٠].

السيطرة على الغضب:

أوصانا القرآن بالتحكم في انفعال الغضب؛ لأن ذلك من شأنه كسب صداقة الناس ومحبتهم، وقد وعد الله من يتحكم في غضبه ثوابًا عظيمًا.

-﴿ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ﴾[فصلت:٣٤].

-﴿وَلَمَن صَبَرَ وَغَفَرَ إِنَّ ذَلِكَ لَمِنْ عَزْمِ الأُمُورِ﴾[الشورى:٤٣].

-﴿وَجَـزَاءُ سَـيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِّثْلُهَا فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ لاَ يُحِبُّ الظَّالِمِينَ﴾[الشورى:٤٠].

-﴿فَاصْفَحِ الصَّفْحَ الْجَمِيلَ﴾[الحجر:٨٥].

-﴿وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلاَ تُحِبُّـونَ أَن يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾[النور:٢٢].

-﴿فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاصْفَحْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾[المائدة:١٣].

السيطرة على الحب:

أوصانا القرآن بالتحكم في حبنا لأهلنا من آباء وأزواج وأولاد، وفي حبنا لأصدقائنا وعشيرتنا ووطننا وأموالنا وممتلكاتنا حتى لا ينسينا كل ذلك حبنا لله، ويلهينا عن طاعته والجهاد في سبيله.

-﴿قُـلْ إِن كَـانَ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ وَإِخْوَانُكُمْ وَأَزْوَاجُكُمْ وَعَشِيرَتُكُمْ وَأَمْوَالٌ اقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَارَةٌ تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَاكِنُ تَرْضَوْنَهَا أَحَبَّ إِلَيْكُم مِّنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَجِهَادٍ فِي سَبِيلِهِ فَتَرَبَّصُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ وَاللَّهُ لاَ يَهْدِي الْقَوْمَ الْفَاسِقِينَ﴾ [التوبة:٢٤].

-﴿يَـا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ مِنْ أَزْوَاجِكُمْ وَأَوْلادِكُمْ عَدُواً لَّكُمْ فَاحْذَرُوهُمْ وَإِن تَعْفُـوا وَتَصْفَحُوا وَتَغْفِرُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ إِنَّمَا أَمْوَالُكُمْ وَأَوْلادُكُمْ فِتْنَةٌ وَاللَّهُ عِندَهُ أَجْرٌ عَظِيمٌ﴾[التغابن:١٤-١٥].

وضـرب الله مـثلاً بإبراهيم عليه السلام ومن آمن معه على سيطرة الإنسان على حبه لأهلـه وترجـيح كفة حب الله على حب الأهل:﴿قَدْ كَانَتْ لَكُمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ فِي إِبْرَاهِيمَ وَالَّذِينَ مَعَهُ إِذْ قَالُوا لِقَوْمِهِمْ إِنَّا بُرَآءُ مِنكُمْ وَمِمَّا تَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ كَفَرْنَا بِكُمْ وَبَدَا بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةُ الْبَغْضَاءُ أَبَداً حَتَّى تُؤْمِنُوا بِاللَّهِ وَحْدَهُ﴾ [الممتحنة:٤].

خلاصة الوحدة الثامنة

١- حياة الإنسان في تقلب مستمر وتغير دائم، وهذا هو ما يجعل لحياة لها قيمة ومتعة؛ إذ لو استمرت حياة الإنسان على وتيرة واحدة أصبحت شبيهة بالجماد الذي لا يحس ولا ينفعل.

٢- من وظائف الانفعالات أنها تساعد الإنسان على الحياة والبقاء، وذلك بتجنب الأخطار والصراع من أجل البقاء.

٣- هناك فرق بين مصطلح الانفعال، ومصطلح الوجدان، فالأول هو اضطراب حاد يشمل الفرد كله ويؤثر في سلوكه وخبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية، وأما الثاني فهو الشعور بحالات خفيفة من المشاعر الوجدانية فهو ذو صبغة انفعالية خفيفة مثل السرور والضيق أو الانشراح.

٤- هناك تقسيمات مختلفة للانفعالات فمنها تقسيمها إلى انفعالات سارة مثل الفرح وانفعالات مكررة مثل الخوف، ومنها تقسيمها إلى انفعالات بسيطة مثل الخوف أو الغضب وانفعالات مركبة مثل الغيرة .

٥- لا يرتبط الخوف بالأشياء الخارجية فقط، بل قد يرتبط أيضًا ببعض العمليات النفسية الداخلية مثل الدوافع والرغبات والأفكار، مما يجعل مهمة البحث عن سبب الخوف أكثر تعقيدًا وصعوبة.

٦- يصاحب الخوف بعض المتغيرات الفسيولوجية مثل سرعة خفقان القلب، الإحساس بالهبوط في المعدة والرعشة وتصبب العرق البارد والقئ والتبول اللاإرادي وغير ذلك.

٧- يلجأ الآباء والأمهات إلى استخدام كثير من الوسائل للتغلب على المخاوف لدى الأطفال ومن هذه الوسائل : أبعاد الشيء المخيف، كثرة التعرض للشيء المخيف، التوبيخ والسخرية، الإقناع، التقليد الاجتماعي، تعلم بعض المهارات، تصحيح التعلم، والعلاج النفسي.

٨- وردت كثير من آيات القرآن الكريم تبرز فائدة الخوف الذي يدفع المؤمن إلى اتقاء عذاب الله في الحياة الآخرة وإلى تجنب الوقوع في المعاصي، وإلى التمسك بالتقوى والانتظام في عبادة الله.

٩- للحب دور خطير في حياة الإنسان، فالإنسان دائمًا في حاجة إلى الحب والعطف من المحيطين به، وهو أيضًا يبادلهم الحب والمودة، حيث تنمو شخصية الإنسان نموًا سويًا في هذا الجو المشبع بالحب.

١٠- الإسراف في الحب والذي يصل إلى حد التدليل للطفل قد يؤثر فيه تأثيرًا سلبيًا سيئًا حيث يعوق شخصيته ويضعف قدرته على الاستقلال وتحمل المسئوليات، وعلى تكوين علاقات اجتماعية سليمة.

١١- تناول القرآن الكريم صورًا مختلفة من الحب الذي يظهر في حياة الإنسان؛ منها حب الذات، حب الناس، الحب الجنسي، الحب الأبوي، حب الله، حب الرسول ﷺ .

١٢- الكره انفعال مضاد لانفعال الحب ويعني عدم التقبل أو الشعور بالنفور والاشمئزاز من الأشخاص والأشياء أو الأفعال .

١٣- للإيمان دور هام في مساعدة المؤمن على التخلص من الكراهية بل يجعل المؤمن يدعو الله ألا يجعل في قلبه كراهية وحقدًا للذين آمنوا .

١٤- الغيرة انفعال مكروه بغيض وهو انفعال مركب من عدة انفعالات مثل الكره والحقد والرغبة في الإيذاء كما ذكر القرآن الكريم في رغبة إخوة يوسف عليه السلام في قتله والتخلص منه.

١٥- الحسد نوعان : أحدهما مذموم شرعًا، وهو كراهة رؤية النعمة على الغير مطلقًا، وتمني زوالها عنه، والثاني، وهو ما يعرف بالغبطة، وفيه يتمنى الإنسان أن يكون لديه مثل النعمة التي لدى الغير دون تمني زوالها عنه، وهذا النوع ليس مذمومًا مطلقًا، وخاصة إذا كانت النعمة التي يتمناها محمودة شرعًا.

١٦- يجب على كل إنسان أن يتعلم كيف يتحكم في انفعالاته، وخاصة أن الانفعالات مكتسبة وأنه بشيء من التدريب والمران يمكن للإنسان أن يتعلم كيف يسيطر على هذه الانفعالات.

١٧- من المقترحات العامة التي يمكن أن تساعد الإنسان على التحكم في انفعالاته بصفة عامة ما يلي:

- توجيه الطاقة الانفعالية إلى أعمال مفيدة.
- تحويل الانتباه إلى أشياء أخرى.
- إثارة استجابات معارضة للانفعال.
- محاولة الاسترخاء.
- النظرة إلى العالم نظرة مرحة.
- تجنب اتخاذ القرارات الهامة أثناء الانفعال.
- تجنب المواقف التي تثير الانفعال.

١٨- يمكن السيطرة على الخوف من الموت بأن يعلم المؤمن أنه سينتقل بعد موته إلى نعيم خالد وعد الله به عبادة المتقين.

١٩- ويمكن السيطرة على الخوف من الفقر كما أوصانا القرآن الكريم بأن يعلم الإنسان أن الرزق بيد الله -سبحانه وتعالى-، وهو خير الرازقين كما أنه هو الرزاق ذو القوة المتين.

٢٠- ويمكن السيطرة على الغضب كما أوصانا أيضًا القرآن الكريم بأن يعلم الإنسان أن الله قد وعد من يتحكم في غضبه ثوابًا عظيمًا.

٢١- ويمكن السيطرة على الحب كما أوصانا القرآن الكريم بأن نتحكم في حبنا لأهلنا من آباء وأزواج وأولاد، وأصدقاء، وعشيرة، ووطن، وأموال وممتلكات حتى لا ينسينا ذلك كله حبنا لله، ويلهينا عن طاعته والجهاد في سبيله.

اختبار الوحدة الثامنة

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

ضع علامة(✓)أمام العبارة الصحيحة وعلامة(×)أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

١- مصطلح الانفعال هو نفسه مصطلح الوجدان

٢- تنقسم الانفعالات إلى نوعين سارة، ومكررة.

٣- من خصائص الخوف الهامة قابليته للانتشار والتعميم

٤- يستطيع الإنسان دائما أن يحدد أسباب الخوف لديه.

٥- الخوف لا يرتبط بالأشياء الخارجية فقط بل قد يرتبط ببعض العمليات النفسية الداخلية.

٦- لا يصاحب انفعال الخوف أيّه تغيرات فسيولوجية.

٧- من وسائل التغلب على الخوف كثرة التعرض للشيء المخيف.

٨- الإقناع كوسيلة لا يفيد في التغلب على الخوف.

٩- الحب انفعال داخليٌّ يؤدي لتركيز مشاعر الكائن الحي في شخص أو شيء ما بذاته.

١٠- أشار القرآن الكريم إلى بعض صور الحب المختلفة.

١١- التدين يساعد في عدم الإفراط في حب الإنسان للناس.

١٢- من أعظم مراتب الحب في الإسلام حب الإنسان لذاته.

١٣- الكُرْهُ انفعال مضادٌّ لانفعال الفرح.

١٤- الحسد ينقسم إلى خمسة أنواع.

١٥- توجيه الطاقة الانفعالية إلى أعمال مفيدة لا يؤدى إلى السيطرة على الانفعالات.

١٦- ينبغي على الإنسان أن يقوم باتخاذ قرارات هامة أثناء الانفعال حتى سيطر على انفعالاته.

ثانيًا: الأسئلة المقالية:

١- عرِّف الانفعال موضحًا أهم الجوانب الإيجابية والسلبية للانفعالات.

٢- ضع تعريفًا مبسطًا للانفعالات التالية، مع الإشارة لكل منها، مستعينًا بآيات القرآن الكريم : الفرح – الحسد – الغيرة.

٣- اذكر خمسة من الاقتراحات العامة التي يمكن أن تساعد في السيطرة على الانفعالات.

٤- اشرح باختصار أربعًا من الوسائل التي يمكن استخدامها في التغلب على المخاوف المختلفة لدى الأطفال.

النشاط التعليمي للوحدة الثامنة

عزيزي الدارس: حتى تكتسب المزيد من المعلومات حول موضوع هذه الوحدة يرجى قيامك بتنفيذ النشاط التعليمي التالي:

من خلال معرفتك بنفسك وبزملائك المحيطين بك: وضح بالتفصيل أهم الانفعالات الصادرة منهم بدقة، مع بيان رأيك فيها.

الوحدة التاسعة

التفكير في القرآن

الوحدة التاسعة

التفكير في القرآن

مبررات دراسة الوحدة:

لا يستطيع الإنسان أن يعيش دون أن يفكر، فالله ميز الإنسان وخصه بالعقل الذي هو مصدر التفكير.

وقـــد حث الله سبحانه وتعالى الإنسان على التفكير فيما حوله وتأمل بديع صنع الله، والتأمل كذلك في نفسه وذاته.

وتكمن أهمية دراسة هذه الوحدة في معرفة ماهية التفكير وأنواعه من خلال دراسة المفاهـــيم وسلوك حل المشكلات والتفكير الابتكاري والتفكير النقدي، وتوضيح بعض أنواع التفكير الخاطئة، وكيفية معالجتها.

الأهـــداف التعليمية للوحدة:

عزيزي الدارس: يرجى بعد دراستك لهذه الوحدة أن تصبح قادرًا على أن:

١- تذكر تعريف التفكير.

٢- توضح طرق اكتساب المفاهيم.

٣- تستخلص بعض طرق تعلم سلوك حل المشكلة.

٤- توضح بعض أخطاء التفكير.

٥- تتبنى بعض التوجيهات التربوية لتنمية التفكير الناقد والتفكير الابتكاري لدى التلاميذ.

الوحدة التاسعة: التفكير في القرآن

أولاً: المفاهيم:

ويؤثر في اكتسابها ما يلي:

١- الخبرة السابقة.

٢- قدرة الفرد علي عزل وتجميع الخصائص المرتبطة بالمفهوم.

٣- وفرة المعلومات لدى الفرد عن الأدوات المرتبطة بالمفهوم.

ثالثًا: التفكير الابتكاري:

وله قدرات أساسية وهي:

١- الطلاقة.

٢- المرونة.

٣- الأصالة.

٤- الحساسية للمشكلات.

ثانيًا: سلوك حل المشكلات:

نظريات حل المشكلات وتتمثل فيما يلي:

١- الاتجاه الارتباطي.

٢- الاتجاه الجشطلتي.

٣- اتجاه معالجة المعلومات.

رابعًا: التفكير الناقد:

وله مكونات أساسية هي:

١- الاستنتاج. ٢- المسلمات.

٣- الاستنباط. ٤- التفسير.

٥- تقويم الحجج.

خامسًا: أخطاء التفكير.

الوحدة التاسعة

التفكير في القرآن

مقدمـــــة:

تعتبر قدرة الإنسان على التفكير أهم مهارته في التوافق مع البيئة المحيطة به، وهي تساعده على تعديل هذه البيئة لكي يشبع حاجاته البيولوجية والاجتماعية.

ويعتـــبر الـــتفكير عملية عقلية ترتبط بعمليات أخرى تتم جميعها في نفس الوقت، حيث تبدأ عملية التفكير بالإدراك، الذي يعتبر العملية التي يقوم بها الفرد للحصـــول على المعلومات من العالم الخارجي عن طريق الحواس، ثم يلي عملية الإدراك الـــتذكر، وهي العملية التي يقوم فيها الفرد باسترجاع المعلومات المتعلقة بموضـــوع معين عن طريق الإدراك، وهذه المعلومات سبق أن وجدت في خبرة الفـــرد مـــن قبل، ثم تأتي عملية التفكير بعد التذكر والتي عن طريقها يقوم الفرد بإعادة تنظيم البيئة المحيطة به، ويحوّل أفكاره إلى أنشطة وأفعال، وهذه العمليات الثلاثة تتم معًا.

والتفكير نشاط ضمني غير واضح أو غير صريح، فنحن لا نفكر بأن نحرك أيدينا أو نتكلم بصوت عال، وهو يعتبر مـــن أكثر العمليـــات العقليـــة تعقيدًا، مـــن حيث إنه ينشأ عن معالجة الفرد للرموز والمفاهيم واستخدامها بعدة طرق، تمكنه من حل المشكلات التي يواجهها في حياته.

ويتمـــيز الإنسان على سائر المخلوقات الأخرى بالتفكير، فالله ﷻ ميز الإنسان وخصه بالعقل والذي تحدث فيه عملية التفكير والتي تمكن الإنسان مـــن البحث والنظر في الأشياء والأحداث، فقدرة الإنسان على التفكير هي

التي جعلته أهلاً للتكليف والعبادات وحمل الرسائل وتحمل مسئولية الاختيار وإعمار الأرض وخلافتها.

وقد حثنا الله ﷻ على التفكير في الكون والنظر في الظواهر الطبيعية والكونية المختلفة، وتأمل بديع صنع الله ومحكم نظامه.

قال تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا أَعِظُكُم بِوَاحِدَةٍ أَن تَقُومُوا لله مَثْنَى وَفُرَادَى ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا﴾[سبأ:٤٦]، وقال تعالى: ﴿ قُلْ سِيرُوا فِي الأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الخَلْقَ ﴾ [العنكبوت: ٢٠]، وقال تعالى: ﴿ أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لاَ تَعْمَى الأَبْصَارُ وَلَكِن تَعْمَى القُلُوبُ الَتِي فِي الصُّدُورِ ﴾ [الحج: ٤٦]، وقال تعالى: ﴿ أَوَلَمْ يَنظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ من شَيْءٍ﴾ [الأعراف: ١٨٥]، وقال تعالى: ﴿ أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِم مَّا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلاَّ بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى﴾ [الروم: ٨].

تعريف التفكير:

أشار بورن وزملاؤه إلى أن كلمة تفكير "Thinking" من المفاهيم الغامضة التي نتداولها ولكن نعجز عن شرحها بدقة، وقد بذلت العديد من المحاولات من قبل السيكولوجيين لتعريف التفكير.

ولقد لوحظ أن جميع العلماء في هذا المجال يكادون يجمعون على التأكيد على خاصيتين هامتين في التفكير وهما:

- تكامل وتنظيم الخبرات السابقة.
- اكتشاف الاستجابات.

ويرى " همفري " (١٩٥١) أن التفكير هو ما يحدث في خبرة الكائن العضوي سواء كان إنسانًا أو حيوانًا حين يواجه مشكلة أو يتعرف عليها أو يسعى إلى حلها، وهذا يوضح أن التفكير يرتبط ارتباطًا كبيرًا بسلوك حل المشكلة.

ويذهب "بارتلت" (١٩٥٨) إلى أن التفكير هو عملية توسيع الدليل على النحو الذي يلائمه بحيث يتم ملء الفجوات فيه، ويتم ذلك من خلال خطوات متتابعة مترابطة يمكن التعبير عنها في حينها أو فيما بعد.

وهذا التعريف يعني أن الشرط الأساسي لحدوث عملية التفكير هو أن يكون الدليل المقدم أو المعلومات المعطاة ليست كاملة، وأن حل المشكلة قد يكون دليلاً على التفكير حين يبدو لنا أن الحل يتضمن معالجة داخلية لعناصر الموقف.

ويذكر " أحمد زكي صالح " (١٩٧٢) أن التفكير من الناحية النفسية مظهر من مظاهر النشاط، مثله في ذلك مثل أي نشاط سلوكي آخر يمارسه الكائن الحي في موقف ما، والتفكير من الناحية النفسية يخضع علميًا لما تخضع له مظاهر السلوك الأخرى من عوامل مؤثرة، وقواعد تحكمه.

وهو يرى أن التفكير علميًا يختلف من ناحية أخرى عن عدد آخر من العمليات العقلية حيث يختلف عن:

١- الإدراك: من حيث إن الإدراك استجابة الفرد لتحصيل موضوع معين موجود في العالم الخارجي عن طريق حواس هذا الفرد.

٢- يختلف عن التذكر من حيث إنه العملية التي يتم بها استرجاع موضوع معين سبق أن وجد في خبرة المرء السابقة.

٣- وهو يختلف عن التخيل من حيث إن التخيل هو: استدعاء الخبرات السابقة في صورة جديدة، أو تركيب عناصر بالخبرات السابقة في صورة لم يسبق أن

مرت بخبرة الفرد، والتصور العلمي للتفكير كعملية نفسية يعتبر التفكير متغيرًا متوسطًا لا يلاحظ إلا عن طريق أداء الفرد في موقف خارجي معين.

فالتفكير تكوين فرضي نستدل عليه من مجموعة متغيرات متوسطة وهي: التجريد، التعميم، التصنيف كما تظهر في المدرك الكلي، وتظهر آثار هذه العمليات بصورها المختلفة الجزئية أو المتكاملة في أساليب السلوك التالية وهي: الحكم، التفكير الناقد، سلوك حل المشكلة.

ويذهب علماء آخرون مذاهب قريبة من ذلك فيعرف بعضهم التفكير على أنه نشاط ضمني غير واضح، أو أنه نشاط رمزي قد يستمر دون علاقة بالمثيرات الخارجية.

ويلاحظ على هذه التعريفات أن التفكير يكون خفيًا، ويتم بإرادة الكائن الحي بمعنى أنه يستطيع أن يوجهه ويستمر فيه دون علاقة مباشرة بالمثيرات الخارجية.

ومن تعريفات التفكير –أيضًا– أنه مجرى متدفق من المعاني التي تثار في الذهن عندما يواجه الإنسان مشكلة أو يريد القيام بعمل معين.

ونخلص من العرض السابق إلى القول بأن التفكير هو:

"عملية عقلية تتضمن نشاطًا ذهنيًا تتمثل من خلاله الخبرات والأحداث والوقائع والأشياء في صورة معاني ورموز، ويحدث ذلك سواء في وجود مثيرات خارجية أو عدم وجودها ".

وقد اتخذت دراسة التفكير اتجاهات متعددة مثل دراسة المفاهيم وسلوك حل المشكلات والتفكير الابتكاري والتفكير الناقد.

أولاً: المفاهيم:

يتكون المفهوم من مجموعة من الكلمات التي ترتبط جميعها بمعنى واحد حيث تعبر الكلمات عن المعنى الذي نريده، وبما أن المعاني هي أدوات التفكير

ويعَـبَّر عـنها بالكـلمات التي تكوّن المفاهيم، فإنه لا يمكننا التفكير بدون أن نستخدم ألفاظًا تعبر عن مفاهيم معينة.

ويتم اكتساب المفاهيم بطرق ثلاث هي:

١- عن طريق المحاولة والخطأ.

٢- عن طريق التعريفات.

٣- من خلال سياق الكلام.

وهناك عدة عوامل تؤثر في اكتساب الفرد للمفاهيم هي:

١- الخبرة السابقة:

تؤثر الخبرة السابقة في التعلم اللاحق بشكل كبير، فإذا كان الفرد قد سبق لـه تعلُّمُ مفهوم مشابه للمفهوم الجديد الذي هو بصدد تعلمه، فإن تعلم المفهوم السابق يساعد على تعلم المفهوم الجديد.

٢- قدرة الفرد على عزل وتجميع الخصائص المرتبطة بالمفهوم:

فلكـي يكتسب الفرد مفهوم المثلث، يجب أن يكون قادرًا على إدراك أن مفهـوم التثليث لا بد له من وجود ثلاثة أضلاع وثلاث زوايا تتكون من تلاقي تلك الأضلاع، وأن هذا المفهوم لا يطلق على أي: أضلاع تتلاقى وتكون زوايا كما هو الحال في المربع أو المستطيل.

٣- وفرة المعلومات لدى الشخص عن الأدوات المرتبطة بالمفهوم.

ثانيًا: سلوك حل المشكلة:

يذهـب البعض إلى القول بأن سلوك حل المشكلة إنما هو نوع من أنواع الـتفكير، وغالـبـًا ما يحدث التفكير تبعـًا لأوضاع تنطوي على مشكلات تتطلب حلولاً.

والـــتفكير -كما سبـــق أن أوضحنا- يمثل أكثر النشاطات المعرفية تعقيدًا وتقدمًـــا، ويـــنجم عن قدرة الإنسان على معالجة الرموز والمفاهيم واستخدامها بطـــرق متنوعة، تمكنه من حل المشكلات التي يواجهها في أوضاعه الحياتية بصفة عامة والتعليمية بصفة خاصة.

ويـــتجه معظـــم تفكير الفرد نحو إيجاد حلول لمشكلات ذات أهمية حيوية وعملـــية، ويزداد احتمال حدوث النشاط التفكيري عندما تفشل عادات الفرد ومهاراتـــه السابقة، وخبراته التعليمية المختلفة التي سبق له تعلمها في إيجاد حلول مناســـبة لهذه المشكلات، الأمر الذي يدفعه إلى البحث عن طرق جديدة للتفكير تمكنه من تجاوز الصعوبات التي يواجهها.

ومـــا تقدم يمكن القول إن التفكير نشاط معرفي يشير إلى عمليات داخلية كعملـــيات معالجة المعلومات وترميزها، وإن تلك العمليات لا يمكن ملاحظتها وقياسها بشكل مباشر إلا أنه يمكن استنتاجها من السلوك الظاهري الذي يصدر عـــن الأفـــراد لدى انهماكهم في حل مشكلة معينة، وبذلك يفترض العلماء أن سلوك حل المشكلة تمثل عمليات التفكير ذاته، وأن هذا النوع من النشاطات هو الـــذي يمكـــنهم من الاستدلال على التفكير؛ لذلك ينـــزع الكثيرون منهم إلى استخدام مصطلحي التفكير، وحل المشكلة كمترادفين، أو أن سلوك حل المشكلة هو أحد أنماط التفكير التي يمارسها الجميع في حياتهم اليومية والتعليمية.

نظريات حل المشكلة:

يذهب البعض إلى وجود ثلاثة اتجاهات نظرية تفسر حدوث التفكير وحل المشكلة وتتمثل في:

١- الاتجاه الارتباطي:

ويذهب أنصار هذا الاتجاه إلى أن تعلم سلوك حل المشكلة ليس إلا امتدادًا لتعلم الارتباطات بين المثيرات والاستجابات، فالتفكير الذي يحدث أثناء حل المشكلة يقوم أساسا على الارتباطات التي يولد الفرد مزودًا بالاستعداد لتكوينها بين مثيرات معينة في البيئة واستجابات يصدرها كرد فعل لتلك المثيرات، والتي تتغير وتتعدل وفقًا لنجاحها في إشباع حاجة الإنسان وحل مشكلته ووصوله إلى هدفه.

فعندما يواجه المتعلم موقفًا تعليميًا مشكلاً، فإنه عادة ما يحاول حله من خلال الإتيان بالاستجابات المعتادة لديه، وقد يعدل ويغير منها مستخدمًا طريقة المحاولة والخطأ لاجتياز الموقف المشكل والسيطرة على الموقف التعليمي.

وتفسير حل المشكلة بالعادات أو الارتباطات المتعلمة على هذا النحو إنما ينفي مبدأ أساسيًا يقوم عليه تعلم حل المشكلة وهو اكتشاف حل جديد لا يتوافر في الحصيلة السلوكية للمتعلم، لذلك قد لا ينطبق هذا التفسير على الأوضاع التعليمية التي تتضمن مشكلات ذات درجة عالية من التجريد والتعقيد، وإنما استخدم أساسًا لتفسير أنواع من الأداء تتطلب أن يقوم المتعلم باكتشاف الاستجابة الصحيحة أو الاستجابة الأفضل من بين عدة بدائل.

٢- الاتجاه الجشطلتي:

ويؤكد هذا الاتجاه على أن التفكير نوع من أنواع تنظيم المجال الإدراكي للبيئة المحيطة بالفرد، وأنه يتم من خلال إعادة تنظيم هذا المجال الإدراكي للفرد، وما يتبعه من استبصار والذي يعني الوصول إلى حل المشكلة التي يكون الفرد بصددها، فيعول أصحاب هذا الاتجاه على مفهوم الاستبصار في التفكير وحل المشكلة، والذي يتم أصلاً من خلال إعادة تنظيم المجال الإدراكي للفرد.

٣- اتجاه معالجة المعلومات:

يتبنى أصحاب هذا الاتجاه افتراض وجود تشابه بين العمليات المعرفية والنشاط المعرفي للإنسان، والعمليات التي يقوم بها الحاسب الآلي في معالجة المعلومات، وهم يرجعون ذلك إلى أن كلاً من الإنسان والحاسب الآلي يستقبل المعلومات أو المثيرات الخارجية، ويعالجها وفقًا لاستراتيجيات معينة، وينتج سلوكًا أو استجابات نهائية.

ولذلك نجد أصحاب هذا الاتجاه يفسرون عمليات التفكير وحل المشكلة من خلال تحديد الخطوات المتضمنة في أي نشاط تفكيري، وجدولة هذه الخطوات في تسلسل مناسب يتفق مع تسلسل عمليات التفكير التي يمكن أن يستخدمها المتعلم عند مواجهه مشكلة معينة، ومن ثم تجريب هذه الخطوات في الحاسب الآلي لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكيري للفرد، فيحصل بذلك الباحث على نموذج نظري لتفسير عمليات التفكير للإنسان.

ثالثًا: التفكير الابتكاري:

للابتكار تعريفات متعددة، فنجد "سيمبسون" (١٩٢٢) يعرفه "بأنه المبادأة التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير واتباع نمط جديد من التفكير".

ويعرف "جليفورد" (١٩٥٩) الابتكار بأنه "تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة والتي لا تحددها المعلومات المعطاة".

كما يعرف " تورانس " التفكير الابتكاري بأنه " عملية إدراك الثغرات وما بين المعلومات من اختلال أو عناصر مفقودة أو عدم اتساق لا يوجد له حل متعلم، والبحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف، وفيما لدى الفرد من معلومات ووضع

الفـــروض واختبارها ثم الربط بين النتائج، وربما إجراء التعديلات على الفروض ثم إعادة اختبارها، وأخيرًا مشاركة وتبادل الإنتاج الابتكاري أو الحل مع الآخرين.

وقد يرجع السبب في تعدد تعريفات الابتكار إلى تعدد طرق دراسته، إذ يمكن النظر إلى الابتكار على أنه إنتاج ابتكاري، أو عملية ابتكارية، أو شخص مبتكر.

فالإنـــتاج الابتكاري هو إنتاج جديد هادف موجه نحو غرض معين ينفع الجماعة ويرضيها في فترة زمنية معينة، وله أنواع مختلفة، فقد يكون إنتاجًا فنيًا أو علمـــيًا، وقـــد يكـــون إنـــتاجًا ملموسًـــا كلوحة فنية، أو إنتاجًا سيكولوجيًا كاستجابات الأفراد على اختبارات التفكير الابتكاري.

أما الابتكار كعملية فلا يوجد اتفاق حول مراحل العملية الابتكارية، فلقد حدد " ولاس " مراحلها بأنها:

١- مرحلة الاستعداد (أي: بحث المشكلة من كل جوانبها).

٢- مرحلة الكمون (أي: عدم التفكير الشعوري في المشكلة، مع حدوث نشاط لا شعوري لكي يحدث هضم وتمثل وامتصاص للمعلومات المكتسبة).

٣- مرحلة الإشراق (أي: انبثاق فكرة جديدة في الذهن).

٤- مرحلة التحقيق (أي: الاختبار التجريبي للفكرة الجديدة).

والطـــريقة الثالثة لدراسة التفكير الابتكاري، تقوم على دراسة خصائص شخصية المبتكرين للتعرف على ما يتميزون به من سمات، والتي قد تبدو في بعض الأحيان متناقضة مع بعضها البعض.

أما السبب الثالث في تعدد تعريفات الابتكار فيرجع إلى اختلاف المدارس الـــتي تناولـــته بالدراسة وحاولت كل منهما تفسيره من زاويتها الخاصة، فنجد مدرســـة التحلـــيل النفســـي تمـــتم بالجوانب الانفعالية والوجدانية والشعورية

واللاشـــعورية للـــتفكير الابتكاري، في حين ترى مدرسة التداعي أنه باستخدام اختـــبار للـــتداعي يمكن قياس الفروق الفردية في التفكير الابتكاري، أما مدرسة الســـمات والقـــدرات فترى أنه توجد قدرات أساسية داخلة في نطاق التفكير الابتكاري وهي:

١- **الطلاقـــــة**: "Fluency" وتنقسم إلى:

أ- الطلاقة اللفظية: "Word Fluency" وهي تعبر عن القدرة على سرعة إنتاج أكـــبر عـــدد ممكن من الكلمات التي تستوفي شروطًا معينة كأن تبدأ بحرف معين أو تنتهي بحرف معين.

ب- الطلاقـــة الفكرية "Ideational Fluency" وهي القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار التي تنتمي إلى نوع معين، وترتبط بموقف معين، وتستوفي شروطًا معينة يحددها الموقف.

٢- **المرونة**: "Flexibility" وهي القدرة على سرعة إنتاج أفكار تنتمي إلى أنواع مختلفة، ترتبط بموقف معين.

٣- **الأصـــالة**: "Originality" وهـــي القدرة على سرعة إنتاج أفكار تستوفي شروطًا معينة في موقف معين كالجدة والندرة.

٤- **الحساســـية للمشـــكلات**: "Sensitivity Problem" وهـــي القدرة على اكتشاف مواطن الضعف أو النقص، أو الفجوات في الموقف المثير.

رابعًا: التفكير الناقد:

هـــناك العديد من التعريفات التي صاغها العلماء لمعنى التفكير الناقد نورد أمثلة منها:

يعـــرف التفكير الناقد بأنه: التفكير الذي يقوم على أساس التقويم الدقيق لـــلمقدمات والبرهان والوصول إلى النتائج بمنتهى الحذر، مع الأخذ في الاعتبار كل العوامل ذات العلاقة بالموقف.

ويؤكد هذا التعريف على ناحيتين هامتين في التفكير الناقد هما:

١- التقويم الدقيق للمقدمات والبرهان.

٢- الوصول إلى النتائج بمنتهى الحذر.

وهـــو في نفس الوقت يشير إلى بقية العوامل إشارة غامضة، فلم يوضح لنا ما يعنيه بأخذ كل العوامل ذات العلاقة بالموقف في الاعتبار.

ويعـــرف التفكير الناقد بأنه " استخدام قواعد الاستدلال المنطقي، وتجنب الأخطاء الشائعة في الحكم على الأشياء ".

وبصفة عامة نجد أن التفكير الناقد يتضمن المكونات السلوكية الآتية:

١- الاستنتاج:

ويتمـــثل في قـــدرة الفرد على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعًا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له.

٢- المسلمات:

وتتمثل في القدرة على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما، بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن ما يفترضه وارد أو غير وارد تبعًا لفحص البيانات المعطاة.

٣- الاستنباط:

ويتمثل في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له بحيث يمكن أن يحكم الفرد في ضوء هذه المعرفة على ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة من هذه الوقائع أم لا بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها.

٤- التفسير:

ويتمثل في قدرة الفرد على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مقترحة بدرجة معقولة من اليقين.

٥- تقويم الحجج:

ويتمثل في القدرة على إدراك الجوانب الهامة التي تتصل مباشرة بموضوع معين تميز نواحي القوة والضعف فيها.

بعض التوجيهات التربوية لتنمية جوانب التفكير المختلفة لدى التلاميذ:

١- العمل على تنمية المفاهيم لدى التلاميذ، وذلك بضرب أمثلة متنوعة لها تتباين فيها المظاهر والصفات والعلاقات، بالإضافة إلى تنمية القدرة لدى الطلاب على التميز بين الشواهد الإيجابية والشواهد السلبية بالنسبة للمفهوم فيستطيع بذلك القيام بعزل وتجميع الخصائص المرتبطة بالمفهوم، فلكي يكتسب التلميذ مفهوم المثلث، يجب أن يكون قادرًا على إدراك أنه لابد من وجود ثلاثة أضلاع وثلاثة زوايا، ويجب أن يعرف في نفس الوقت أنه ليست أي ثلاثة أضلاع، ولكنها تلك الأضلاع التي تتلاقى وتكون بينها ثلاث زوايا.

٢- العمل على تنمية سلوك حل المشكلة لدى التلاميذ وذلك عن طريق صياغة بعض موضوعات أو جزئيات المنهج في صورة مشكلات، تتحدى تفكير التلاميذ، وتساعد بشكل غير مباشر على تدريبهم على اتباع خطوات سلوك حل المشكلة للوصول إلى الحل، وأن يحدث ذلك في ظل تشجيع المعلم لتلاميذه وحثه لهم على أهمية استخدام هذا النهج كأسلوب هام من أساليب التفكير.

٣- العمل على تنمية الابتكار لدي التلاميذ وذلك بتدريبهم على مرونة التفكير، والانفتاح على الأساليب الجديدة، وتشجيعهم على الإفصاح عن

أفكارهم ورؤآهم غير التقليدية مهما اتصفت بالجدة أو الاختلاف، والعمل على إثارة الأسئلة المتشبعة لديهم والتي تنطلق مما هو معروف إلى ما هو جديد، بالإضافة إلى تشجيع حب الاستطلاع والاستقلال والثقة بالنفس مما يساعد على انطلاق قدراتهم الابتكارية.

٤- العمل على تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ وذلك من خلال تشجيعهم على النظرة الناقدة الفاحصة لما يقرأه التلميذ، والتي تعتمد على التقييم الدقيق للموضوعات باستخدام قواعد الاستدلال المنطقي، مع تجنب الأخطاء الشائعة في الحكم، والوصول إلى النتائج بمنتهى الحذر، من خلال التقويم الدقيق للمقدمات والبرهان، مع التأكيد على ضرورة الابتعاد عن الآراء الذاتية وتجنب التأثر بالأهواء الشخصية.

أخطاء التفكير:

أمرنا الله ﷻ بالتفكير سواء في الظواهر الطبيعية والأسرار الكونية أو في ذات الفرد وتكوينه النفسي والبيولوجي (كما سبق ذكر ذلك).

ولذلك فالتفكير من العمليات العقلية الهامة التي يجب أن تُنَمَّى وتُوَجَّه التوجيه السليم؛ حتى لا يتجه التفكير وجهة خاطئة فيؤثر على الفرد والمجتمع.

فقد ذكر " عثمان نجاتي " (٢٠٠١) أن التفكير معرض للخطأ، وأنه تعترضه بعض العوائق فتحرفه عن طريقه السوي، وتحول بينه وبين الوصول إلى الحقيقة، ويصاب بالجمود، ويصبح غير قادر على تقبل الآراء والأفكار الجيدة، وإذا وصل الإنسان إلى هذه الحالة فقد التفكير قيمته و لم يعد يؤدي وظيفته الطبيعية في اكتشاف الحقائق والترقي بالإنسان أو التمييز بين الخير والشر أو الحق والباطل.

ويصف القرآن الكريم هذه الحالة من جمود التفكير بالطبع على القلوب، أو بالختم عليها أو بوضعها في أكنة أو بوضع أقفال عليها.

قال تعالى: ﴿ أُوْلَئِكَ الَّذِينَ طَبَعَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ وَأُوْلَـئِكَ هُـمُ الغَافِلُونَ ﴾ [النمل:١٠٨]، وقال تعالى: ﴿ خَتَمَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَـى سَمْعِهِمْ وَعَلَى أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ ﴾ [البقرة: ٧]، وقال تعالى: ﴿ وَجَعَلْنَا عَلَى قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَن يَفْقَهُوه﴾ [الإسراء: ٤٦]، وقال تعالى: ﴿ أَفَلاَ يَتَدَبَّرُونَ القُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا ﴾ [محمد: ٢٤].

ويضيف " عثمان نجاتي " أن القرآن الكريم ذكر عدة عوامل تعوق التفكير وتؤدي إلى جموده، فتحول بينه وبين معرفة الحقيقة أو إصدار الأحكام الصحيحة وهذه العوامل هي:

١- التمسك بالأفكار القديمة:

إن التمسك بالأفكار القديمة، وبما جرى عليه العرف والتقاليد من العوامل الهامة التي تسبب جمود التفكير وعدم تقبله لما يعرض عليه من أفكار جديدة، والإنسان يميل عادة إلى التمسك بما هو مألوف لديه، ويصبح تخليه عن عاداته وأفكاره القديمة أمرًا يحتاج إلى قدر من الجهد والإرادة والعزم، كما يتطلب النظر إلى الأمور نظرة تحليلية محايدة تمكنه من التمييز بين الحق والباطل.

ولما كان جمود التفكير مضرًا أكبر الضرر بالإنسان لأنه يفقده الاستفادة من الخاصية الرئيسة التي خصه الله تعالى بها، مما يهبط به إلى مستوى الحيوان فقد حرص القرآن الكريم على حث الناس على التحرر من القيود التي تكبل تفكيرهم وتعطل عقولهم.

٢- عدم كفاية البيانات:

ليس من اليسير للإنسان أن يفكر تفكيرًا سليمًا في موضوع ما دون أن تكون لديه البيانات الكافية والمعلومات الضرورية المتعلقة بالموضوع الذي يفكر فيه، ولا يستطيع أن يصل بتفكيره إلى نتيجة سليمة دون أن تتجمع لديه الأدلة والبراهين الكافية التي تؤيد صحة ما يصل إليه من نتيجة.

ويضيف " نجاتي " ويختلف الناس في مدى اتباعهم القواعد المنطقية السليمة في تفكيرهم وفيما يصدرون من آراء وأحكام، فهم كثيرًا ما يتعجلون في إبداء الرأي في الأمور دون أن تكون لديهم البيانات الكافية أو يتعجلون في إصدار الأحكام دون أن تتجمع لديهم الأدلة الواضحة.

وبالطبع فإن عدم توافر البيانات الكافية والمعلومات والأدلة الواضحة من العوامل الهامة للكثير من أخطاء التفكير الشائعة بين الناس، ولقد أشار القرآن الكريم إلى أهمية المعرفة بالموضوع في الوصول إلى الحق فيه، ونهانا عن الكلام وإبداء الرأي فيما ليس لنا به علم، كما نهانا عن اتباع ما نسمعه من أقوال وآراء دون أن يكون لدينا علم بها، ودون أن تتضح لنا الأدلة والبراهين على صحتها.

قال تعالى: ﴿ وَلاَ تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً ﴾ [الإسراء: ٣٦]، وقال تعالى: ﴿ وَمِنَ النَّاسِ مَن يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَلاَ هُدًى وَلاَ كِتَابٍ مُّنِيرٍ ﴾ [الحج: ٨].

وعندما لا يتوافر للإنسان جميع البيانات الهامة المتعلقة بالموضوع الذي يفكر فيه، فإنه قد يلجأ إلى الظن في حكمه على الأشياء دون أن يكون على بينه، وقد يتبين له فيما بعد خطأ ظنه، ولذلك فإن الظن ليس طريقًا سليمًا للوصول إلى الحقيقة وكثيرًا ما يكون خاطئًا؛ ولذلك فإنه من الضروري ألا ينساق الإنسان

في تفكيره وراء ظنونه، قال تعالى: ﴿ إِن يَتَّبِعُونَ إِلاَّ الظَّنَّ وَإِنَّ الظَّنَّ لاَ يُغْنِي مِنَ الحَقِّ شَيْئاً ﴾ [الجاثية:٣٢].

٣- التحيز الانفعالي والعاطفي:

تؤثر ميول الإنسان ودوافعه وانفعالاته وعواطفه في تفكيره مما يجعله يقع في أخطـــاء التحيز، وقد أشار القرآن الكريم إلى تأثير الهوى في الإنسان، وما يترتب عليه من الانحراف بتفكيره عن اتجاهه السليم فيضل سبيله ويعجز عن التمييز بين الحق والباطل، وبين الخير والشر، وبين الهوى والضلال.

قال تعالى: ﴿ فَلاَ تَتَّبِعُوا الهَوَى أَن تَعْدِلُوا﴾ [النساء:١٣٥]. وقال تعالى: ﴿ بَلِ اتَّبَعَ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَهْوَاءَهُم بِغَيْرِ عِلْمٍ﴾ [الروم:٢٩].

فاتـــباع الهوى والتأثر بالميول النفسية وبالحالة الانفعالية يميل بالإنسان إلى التحيز في رأيه وفيمـــا يصدره من أحكام، ويؤدي ذلك عادة إلى أخطاء التفكير، لذلـــك كان من الضروري للمفكر لكي يهتدي إلى الحقيقة أن يتحرر من ميوله وانفعالاته تلك التي تكبل تفكيره وتعيقه عن الوصول إلى الحقيقة.

خلاصة الوحدة التاسعة

تتناول هذه الوحدة وجهات النظر المختلفة حول مفهوم التفكير حيث تعرض وجهات نظر العلماء الذين يكادون يجمعون على التأكيد على خاصيتين هامتين لتعريف التفكير وهما: تكامل وتنظيم الخبرات السابقة واكتشاف الاستجابات، وقد اتخذت دراسة التفكير اتجاهات متعددة مثل دراسة المفاهيم وسلوك حل المشكلات والتفكير الابتكاري والتفكير الناقد.

فالمفاهيم هي مجموعة من الكلمات التي ترتبط جميعها بمعنى واحد وهناك عدة عوامل تؤثر في اكتساب الفرد لها هي: الخبرة السابقة قدرة الفرد على عزل وتجميع الخصائص المرتبطة بالمفهوم ووفرة المعلومات لدى الشخص عن الأدوات المرتبطة بالمفهوم.

أما سلوك حل المشكلة فهو نوع من أنواع التفكير وهناك ثلاثة اتجاهات نظرية تفسر حدوثه تتمثل في الاتجاه الارتباطي الاتجاه الجشطلتي واتجاه معالجة المعلومات.

وفيما يتعلق بالتفكير الابتكاري تتناول الوحدة تعريفات الابتكار والذي تناولته من حيث إنه إنتاج ابتكاري أو عملية ابتكارية أو شخص مبتكر، ويتكون التفكير الابتكاري من مجموعة من القدرات هي الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات.

أما بالنسبة للتفكير الناقد فقد تناولته الوحدة فأوضحت مفهومه وتناولت مكوناته وهي: الاستنتاج والمسلمات والاستنباط والتفسير وتقويم الحجج.

وتناولت الوحدة إبراز بعض التوجيهات التربوية التي تساعد على تنمية جوانب التفكير المختلفة لدى التلاميذ وأيضاً أخطاء التفكير والتي تتضمن العوامل التي تعوق التفكير وتؤدي إلى جموده مثل: التمسك بالأفكار القديمة وعدم كفاية البيانات والتحيز الانفعالي والعاطفي.

اختبار الوحدة التاسعة

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

ضع علامة(✓)أمام العبارة الصحيحة وعلامة(×)أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

١- يتميز الإنسان على سائر المخلوقات الأخرى بالتفكير.

٢- التفكير يرتبط ارتباطًا كبيرًا بسلوك حل المشكلة.

٣- التفكير ليس خفيا ولكنه نشاط واضح.

٤- يتم التفكير بإرادة الكائن الحي.

٥- يرجع تعدد تعريفات التفكير الابتكاري إلى اختلاف المدارس التي تناولته.

٦- حرص القرآن الكريم على حث الناس على التحرر من القيود التي تكبل تفكيرهم.

٧- لا تؤثر ميول الإنسان ودوافعه وانفعالاته وعواطفه في تفكيره.

٨- التمسك بالأفكار القديمة من العوامل التي تساعد على التفكير.

ثانيًا: الأسئلة المقالية:

١- العوامل التي تؤثر في اكتساب الفرد للمفاهيم هي:

أ-.....

ب-.....

ج-.....

٢- يتم اكتساب المفاهيم بطرق ثلاثة هي:

أ-.....

ب-.....

ج-.....

٣- قدرات التفكير الابتكاري هي:

أ-.....

ب-.....

ج-.....

٤- أهم الطرق لدراسة التفكير الابتكاري هي:

أ-.....

ب-.....

ج-.....

- اشرح المقصود بالتفكير الناقد مع توضيح أهم مكوناته.
- كيف يمكن تنمية جوانب التفكير المختلفة لدى التلاميذ ؟
- اشرح بالتفصيل العوامل التي تعوق التفكير ؟

النشاط التعليمي للوحدة التاسعة

عزيزي الدارس: حتى تكتسب المزيد من المعلومات حول موضوع هذه الوحدة يرجى قيامك بتنفيذ النشاط التعليمي التالي:

اكتب بحثاً لا يقل عن خمس صفحات، في الموضوع التالي:

من خلال دراستك للتفكير الناقد كأحد جوانب التفكير، وضح كيف يمكنك استخدام مثل هذا النوع من التفكير في الحكم على موضوع أو ظاهرة ما.

الوحدة العاشرة

الذكاء والقدرات

الوحدة العاشرة

الذكاء والقدرات

مبررات دراسة الوحدة:

يلعب الذكاء دوراً هاماً في حياة الفرد من حيث تقدمه وتوافقه مع المجتمع الذي يعيش فيه.

وتكمن أهمية دراسة هذه الوحدة من خلال الجانب الذي تتعرض له وهو الذكاء، فالذكاء هو القدرة العقلية العامة للفرد، والتي تشتمل على مجموعة من القدرات الأخرى، والفرد حينما يقوم بتعلم موضوع من الموضوعات يستخدم ذكاءه في التمكن من هذا الموضوع بصورة سريعة ومتقنة، سواء باستخدام طريقة مناسبة للاستذكار، أو اختيار الوقت المناسب لذلك، أو عمل الملخصات الوافية أو غير ذلك.

الأهـــداف التعليمية للوحدة:

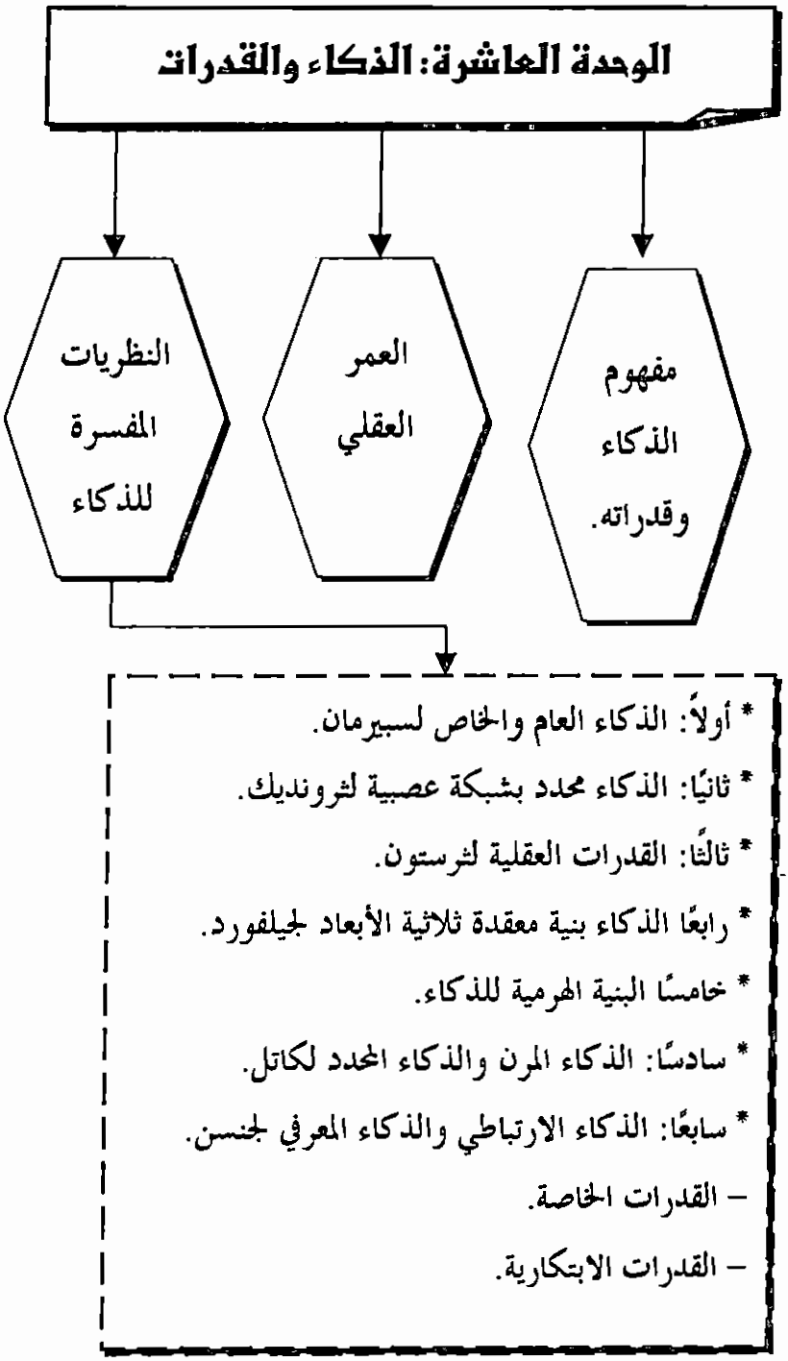
عزيزي الدارس: يرجى بعد دراستك لهذه الوحدة أن تصبح قادرًا على أن:

١- تكتـــب تعـــريف الذكـــاء الذي يتسم بالشمولية، ومعرفة أسباب غموض هذا المفهوم.

٢- تقـــوم بحســـاب نسبة الذكاء بمعلومية كل من العمر الزمني والعمر العقلي للفرد.

٣- تعرض أهم الاتجاهات النفسية المختلفة المفسرة للذكاء.

٤- تـــتعرف عـــلى بعض القدرات الخاصة مثل القدرة اللغوية، الميكانيكية، والقدرات الابتكارية من حيث طبيعتها وكيفية قياسها.


الوحدة العاشرة: الذكاء والقدرات
مفهوم الذكاء وقدراته.
العمر العقلي
النظريات المفسرة للذكاء
* أولاً: الذكاء العام والخاص لسبيرمان.
* ثانيًا: الذكاء محدد بشبكة عصبية لثروندبك.
* ثالثًا: القدرات العقلية لثرستون.
* رابعًا الذكاء بنية معقدة ثلاثية الأبعاد لجيلفورد.
* خامسًا البنية الهرمية للذكاء.
* سادسًا: الذكاء المرن والذكاء المحدد لكاتل.
* سابعًا: الذكاء الارتباطي والذكاء المعرفي لجنسن.
– القدرات الخاصة.
– القدرات الابتكارية.

الوحدة العاشرة

الذكاء والقدرات

مفهوم الذكاء:

إن صياغة تعريف بسيط وشامل يقبل به علماء النفس كافة ليس أمرًا سهلاً، فقد تعددت التعريفات واختلفت باختلاف المفهوم الذي يكونه كل منها حول هذه القدرة العقلية العامة، وعلى الرغم من أن معظم التعريفات تشير إلى " قدرة " الفرد إلا أن هناك نوعًا من عدم الاتفاق على " القدرة " التي تشير إليها هذه التعريفات، ففي الوقت الذي يشير فيه تعريف " بينيه " إلى " القدرة على الابتكار والفهم والحكم الصحيح والتوجه الهادف للسلوك " يشير تعريف " تيرمان " إلى " القدرة على التفكير المجرد " ويشير تعريف " وكسلر " إلى " القدرة الكلية للفرد على العمل الهادف والتفكير المنطقي والتفاعل الناجح مع البيئة ".

وربما يعود غموض مفهوم الذكاء وصعوبة تحديده على نحو دقيق إلى كون الذكاء صفة، أي أن الذكاء لا وجود له في حد ذاته، وإنما هو نوع من الوصف، نصف به فردًا معينًا عندما يسلك بطريقة معينة في وضع معين، وعند تكرار أنماط سلوكية مشابهة في مواقف حياتية مختلفة، نصف ذلك الفرد بالذكاء، بحيث نستنتج ذكاءه من سلوكه وتصرفاته، ولما كانت سلوكيات الفرد واستجاباته عديدة ومتنوعة بحيث يصعب ضبطها وحصرها، لذلك يصعب تحديدها في ضوء مفهوم واحد كالذكاء.

ومـــن العوامـــل التي تؤدي إلى غموض الذكاء أيضًا: أن الذكاء نتيجة أو حصيلة الخبرات التعليمية للفرد والتي تراكمت على نحو شبه منتظم خلال مراحل نمـــوه المختلفة، حيث يبدو الذكاء نوعًا من تتابع تسلسل وظائف النمو الثابتة، فالـــنمو الناجح لكل وظيفة جديدة يعتمد على دمج عدد من الوظائف الأبسط التي نضجت مسبقًا، بحيث يبدو الذكاء، شبيهًا بمهارات ووظائف النمو التي يمكن ملاحظـــتها لدى نضج الأطفال وتقدمهم في السن، والتي تسير وفق نظام ثابت تقريبًا، ولما كانت الخبرات التعليمية التي يواجهها الفرد في مراحل حياته المختلفة عديـــدة ومتـــنوعة، فسيصعب حصرها في مفهوم الذكاء، الأمر الذي يؤدي إلى غموض هذا المفهوم وعدم القدرة على تحديده على نحو واضح ودقيق.

وقـــد يعـــود غموض مفهوم الذكاء أيضا، إلى تعدد المعاني المرتبطة به، ويذكـــر "فـــرنون" في هذا الصدد ثلاثة معان ترتبط بالذكاء، الأول ويشير إلى الطاقـــة الفطرية للفرد، ويعكس شكل النمط الوراثي للذكاء، والثاني ويشير إلى ســـلوك الفرد، وبخاصة السلوك الذي يتضمن التعلم والتفكير وحل المشكلات، ويعكس شكل النمط البيئي للذكاء، وينتج عن تفاعل المورثات " الجينات " مع بيـــئة مـــا قبل الميلاد وما بعد الميلاد، أما المعنى الثالث المرتبط بالذكاء فيشير إلى النـــتائج التي يمكن الحصول عليها من خلال تطبيق اختبارات الذكاء التي تتكون من بعض القدرات المحددة، كالقدرات اللفظية أو غير اللفظية أو الميكانيكية.... إلخ، ويعكس هذا المعنى ما يسمى بالتعريفات الإجرائيـــة للذكاء، والتي تفيد بأن الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء.

وعـــلى الرغم من غموض مفهوم الذكاء وتعدد تعريفاته وتنوعها، إلا أنه يمكن تحديد بعض القدرات التي تسود في معظم تعريفات الذكاء، وهي :

١- **القـــدرة على التفكير المجرد** : وتشير إلى قدرة الفرد على معالجة المجردات كالأفكار والرموز والعلاقات والمفاهيم والمبادئ، على نحو أفضل من الأشياء الماديـــة أو الموضـــوعات الحسية، كالأدوات الميكانيكية والنشاطات ذات الارتباطات الحسية.

٢- **القدرة على التعلم** : وتشير إلى مدى قدرة الفرد على الاستفادة من الخبرات التي يواجهها، وبخاصة تلك الخبرات المتعلقة بتعلم المجردات.

٣- **القـــدرة عـــلى حل المشكلات** : وتعني قدرة الفرد على معالجة الأوضاع الجديـــدة وغـــير المألوفة، بحيث لا يقتصر سلوكه على ممارسة الاستجابات المتعلمة في الأوضاع المألوفة فقط.

٤- **القدرة على التكيف والارتباط بالبيئة** : وتشير إلى قدرة الفرد على التكيف مـــع الأوضاع والشروط البيئية المختلفة المحيطة به، والاستجابة بشكل فعّال للمثيرات التي تنطوي عليها البيئة، كما تشير إلى القدرة على إنشاء علاقات مثمرة مع العالم الخارجي ككل.

إن اختلاف هذه القدرات من حيث الأنماط السلوكية التي تجسد كلاً منها لا يعـــني بالضرورة استقلالها كليًا عن بعضها، وربما كانت جوانب التشابه بينها أكثر من جوانب الاختلاف، فالقدرة على التفكير المجرد تعزز القدرة على التعلم، والقـــدرة عـــلى حل المشكلات، تمكن من القدرة على التكيف، وقد حاول " ســـتودارد " أن يجمع هذه القدرات مع قدرات أخرى ويدمجها في تعريف واحد شـــامل للذكـــاء يـــرى بأن الذكاء هو " نشاط عقلي يتميز بالصعوبة والتعقيد والـــتجريد والاقتصاد والتكيف الهادف والقيمة الاجتماعية والابتكار، والحفاظ عـــلى هذا النشاط في ظروف تستلزم تركيز الطاقة ومقاومة القوى الانفعالية " وفيما يلي شرح مبسط لكل من هذه العوامل:

١- **الصعوبة** : تشير الصعوبة إلى نسبة سهولة أو صعوبة الأسئلة المختلفة التي يراد قياس الذكاء بها، أي ترتبط الصعوبة بمستوى النشاط العقلي اللازم للإجابة عن تلك الأسئلة، ومن المعروف أن مستويات النشاط العقلي ترتبط على نحو وثيق بمراحل النمو المعرفي للفرد، بحيث يجب أن تختلف هذه الصعوبة باختلاف النمو.

٢- **التعقيد** : ويدل على عدد الاستجابات الصحيحة التي يؤديها الفرد بنجاح في المستويات المتدرجة للصعوبة، بحيث يقل عدد هذه الاستجابات كلما ازداد مستوى صعوبة الأسئلة التي تقيس الذكاء.

٣- **التجريد** : وهو القدرة على التعميم والتمييز، بحيث يستبعد الفرد الخصائص الثانوية ويستبقي الخصائص أو العلاقات الأساسية للشيء الذي يريد تكوين مفهوم عنه، أو للمشكلة التي يواجهها؛ وتعتمد هذه القدرة على فهم الرموز واستخدامها.

٤- **الاقتصاد**: ويشير إلى سرعة الفرد في الأداء الصحيح، فكلما كانت الفترة الزمنية اللازمة للإجابة عن الأسئلة بشكل صحيح أقصر كان الذكاء أعلى، إلا أن الاقتصاد لا يتوقف فقط على السرعة، بل يتضمن أيضًا قدرة الفرد على اختيار الطرق الأكثر مباشرة لتحقيق الهدف.

٥- **التكيف الهادف** : يشير هذا النوع من التكيف إلى قدرة الفرد على إدراك الهدف أو الغاية التي يسعى إليها، وإلى قدرته على توجيه سلوكه بطريقة تمكنه من تحقيق هدفه، وبهذا المعنى يكون الذكاء سلوكًا هادفًا وموجهًا لتحقيق غاية معينة أو إيجاد حل لمشكلة ما.

٦- **القيمة الاجتماعية** : وتشير إلى المظهر الاجتماعي للذكاء، فالسلوك ذو القيمة الاجتماعية هو السلوك المرتبط بالمعيار الاجتماعي، حيث يمكن مقارنة أداء الفرد بمتوسط أداء الجماعة التي ينتمي إليها.

٧- **الابتكار** : وهو أحد المظاهر التي أكد عليها العديد من علماء علم النفس، والتي تشير إلى استنباط حلول جديدة في المواقف غير المألوفة للفرد.

٨- **تركيز الطاقة**: وتشير إلى أهمية الانتباه كعامل من عوامل تحديد الذكاء؛ لأن الذكاء يتطلب القدرة على تركيز الطاقة المعرفية على مثيرات معينة وإهمال المثيرات الأخرى المشتتة للانتباه.

٩- **مقاومة القوى الانفعالية** : وتدل على القدرة على مقاومة الانفعالات وضرورة الاتزان الانفعالي للنشاط المعرفي؛ لأن الغضب أو الانفعال أو العواطف الزائدة تحول في كثير من الأحيان دون التفكير الصحيح.

العمر العقلي:

قام بينيه سيمون بوضع مقياس للذكاء أثار اهتمام علماء علم النفس في أوروبا وأمريكا، وأمدهم بنموذج لوضع اختبارات الذكاء من حيث ترتيب أسئلتها على أساس تدرجها في الصعوبة، وتنظيمها في مستويات العمر المختلفة، وقد اتبع هذا النظام علماء علم النفس الذين قاموا بتعديل مقياس بينيه — سيمون، أو قاموا بتأليف اختبارات ذكاء جديدة.

وقد قام بينيه — سيمون بترتيب اختبارات مقياسهما في مجموعات تناسب فئات السن المختلفة، وقد أدى هذا التنظيم إلى وضعهما لفكرة العمر العقلي Mental-age فإذا استطاع طفل ما عمره الزمني ٦ سنوات الإجابة بنجاح على جميع اختبارات المقياس التي يستطيع الأطفال العاديين في سن السادسة الإجابة

عليها بنجاح، فإنه يعطي عمرًا عقليًا قدره ٦ سنوات، وهذا يعني أننا نستنتج من أدائه في اختبارات المقياس أن مستوى قدرته العقلية مماثل لمستوى القدرة العقلية للأطفال في مثل سنة، أما إذا استطاع هذا الطفل الإجابة بنجاح على اختبارات المقـــياس التي يستطيع الأطفال العاديون في سن الثامنة الإجابة عليها فإنه يعطي عمرًا عقليًا قدره ٨ سنوات، وهذا يعني أن مستوى قدرته العقلية، كما نستنتجه مـــن أدائه على اختبارات المقياس، يفوق مستوى أقرانه من الأطفال في مثل سنه، ويماثل مستوى الأطفال الذين يكبرونه بسنتين زمنيتين، وإذا استطاع هذا الطفل أن يجيـــب فقط بنجاح على اختبارات المقياس التي يستطيع الأطفال العاديين في سن الخامســـة الإجابة عليها، فإنه يعطي عمرًا عقليًا قدره خمس سنوات، وهذا يعني أن مستوى قدراته العقلية أقل من مستوى القدرة العقلية للأطفال في نفس سنه.

إن مفهوم العمر العقلي، إذن، يشير إلى مستوى القدرة العقلية للفرد بالنسبة إلى الأفـــراد الآخرين في سن معينة، ولكنه لا يبين ما إذا كان الفرد ذكيًا أم غبيًا، ولكننا نستدل على ذكاء الفرد إذا قارنا بين العمر العقلي للفرد وبين عمره الزمني، وهـــذا هو ما يدلنا عليه مفهوم نسبة الذكاء Intelligent Quotiont.(IQ)، كما سماهـــا " تيرمـــان "، ونحصل على نسبة الذكاء بقسمه العمر العقلي على العمر الـــزمني وضـــرب الحاصل في ١٠٠ للتخلص من الكسور، فالطفل الذي عمره العقلي ٨ سنوات، وعمره الزمني ٨ سنوات تكون نسبة ذكائه كما يلي:

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{٨}{٨} \times ١٠٠ = ١٠٠$$

واعتبرت نسبة الذكاء ١٠٠ تدل على مستوى الذكاء العادي أو المتوسط، أمـــا إذا كان العمر لطفل ما ١٠ سنوات، وعمره الزمني ٨ سنوات، فإن نسبة ذكائه تصبح كما يلي :

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{١٠}{٨} \times ١٠٠ = ١٢٥$$

وتـــدل هـــذه النسبة على أن الطفل ذكي جدًا، أما إذا كان العمر العقلي لطفل ما ٦ سنوات وعمره الزمني ٨ سنوات، فإن نسبة ذكائه تصبح كما يلي:

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{٦}{٨} \times ١٠٠ = ٧٥$$

وتـــدل هذه النسبة على أن ذكاء الطفل يقع في الحد الفاصل بين الذكاء دون المتوســـط والتخلف العقلي، وعلى هذا الأساس فإن نسبة الذكاء ليست إلا وســـيلة فقط لتوضيح مركز الفرد من حيث مستوى الذكاء بالنسبة لأقرانه من الأفراد في مثل سنه.

النظريات المفسرة للذكاء :

اتخـــذ علماء علم النفس أساليب متنوعة في فهم طبيعة الذكاء ومكوناته، وقـــد كانت المشكلة الأساسية التي واجهها هؤلاء هي ما إذا كان الذكاء مكونًا مـــن قدرة عقلية واحدة عامة، أم من قدرات عقلية متعددة ومستقلة ؟ ولا يخفى مـــا لهذه المشكلة من آثار تربوية هامة تتعلق بالعملية التعليمية ككل، فإذا كان بعـــض الطلاب –مثلاً– متفوقين من حيث القدرة على معالجة الرموز الرياضية، فهـــل يعني هذا بالضرورة تفوقهم في معالجة الرموز اللغوية ؟ أي هل التفوق في مجـــال معـــرفي معـــين، يعني التفوق في أي مجال معرفي آخر، أم أنه مستقل عن

المجـــالات المعرفية الأخرى ؟ ولقد اتجه العلماء اتجاهات مختلفة في الإجابة عـــن هذا الســـؤال، وفيمـــا يلـــي وصف مختصر لأهم هذه الاتجاهات:

أولاً: الذكاء العام والذكاء الخاص (سبيرمان، ١٩٢٧):

قـــام "سبيرمان " بتطبيق مجموعة كبيرة من الاختبارات العقلية التحصيلية على عدد كبير من الطلاب، واستخدم أسلوب التحليل العاملي، في تحليل وتفسير البـــيانات الـــتي توافرت لديه، ووجد أن أي نشاط أو أداء عقلي يتأثر بعاملين، الأول أسماه بالعامل العام "General Factor (G)"، والثاني، أسماه بالعامل الخاص "Specific Factor (S)"، ولذلك سميت نظريته بنظرية العاملين " Two-Factor Theory"، يرى " سبيرمان " أن العامل العام عبارة عن طاقة عقلية عامة متضمن في كافـــة النشاطات العقلية للفرد، وتظهر على نحو خاص في القدرة على إدراك العلاقات، أما العامل الخاص، فيظهر في مهارات ومهام خاصة، ومحدود بقدرات معيـــنة، كـــالقدرة على الاستدلال أو القدرة على الابتكار أو القدرة اللفظية أو القدرة العددية، وقد بين " سبيرمان " أن بعض العمليات العقلية العليا، كالتفكير الاســـتدلالي والتفكير الابتكاري، أكثر تشبعًا بالعامل العام، من القدرات الخاصة الأخرى، كالقدرات الميكانيكية أو الحسية الحركية أو القدرة على التذكر.

وهكـــذا يتضـــح حسب وجهة نظر " سبيرمان "، أن الذكاء ليس عملية عقلـــية معينة كالتذكر أو التعلم أو الاستدلال... إلخ، بل هو قدرة عامة تؤثر في العمليات أو النشاطات المعرفية جميعها، ويختلف هذا التأثير باختلاف نوع النشاط المعـــرفي، لهذا يعتبر الذكاء جوهر النشاط العقلي للإنسان، ويظهر في كافة أنواع سلوكه ونشاطاته المختلفة، ولكن بنسب متباينة، فقد يمتلك شخص ما، مستوى مرتفعًا من الذكاء العام (العامل العام)، ومع ذلك يكون أقل قدرة في مجال معين

مـــن شخص آخر يمتلك مستوى مرتفعًا من الذكاء الخاص (العامل الخاص) في هذه القدرة بالذات.

ثانيًا: الذكاء محدد بشبكة عصبية (ثورنديك،١٩٢٧م):

يختلف ثورنديك على نحو جاد مع "سبيرمان "، ويرفض وجود ما يسمى بالذكـــاء العـــام أو القدرة العقلية العامة، ويرى الذكاء نتاج عدد كبير جدًا من القـــدرات العقلـــية المترابطة، وهو ما يعرف الآن بنظرية العوامل المتعددة، كما يعـــتقد " ثورنديك " أن الذكاء يتوقف في جوهره على عدد ونوع الروابط أو الوصـــلات العصبية التي يملكها الفرد، والتي توصل بين المثيرات والاستجابات، وأن الفـــروق الفـــردية في الذكاء تعود إلى الفروق من حيث الوصلات العصبية الملائمة التي يمتلكها الأفراد، وهي فروق فطرية في أساسها.

وعلى الرغم من أن " ثورنديك " يرى أن أي نشاط عقلي يختلف عن أي نشاط عقلي آخر، ويمثل قدرة منفصلة، إلا أنه يلاحظ وجود عناصر مشتركة بين النشاطات العقلية المختلفة تبرر القول بوجود ثلاثة أنواع للذكاء هي:

١- **الذكاء المادي أو الميكانيكي:** وهو القدرة على معالجة الأشياء والموضوعات المادية، ويتجلى في المهارات اليدوية والحسية والحركية.

٢- **الذكاء المجرد:** وهو القدرة على فهم ومعالجة الأفكار والمعاني والرموز والمجردات.

٣- **الذكاء الاجتماعي :** وهو القدرة على فهم الآخرين والتعامل معهم.

ثالثًا: القدرات العقلية الأولية (ثرستون،١٩٣٨م)

قام " ثرستون " بتحليل أداء مجموعة كبيرة من الأشخاص على مجموعة من اختبارات الذكاء، مستخدمًا أساليب التحليل العاملي، ورفض نتيجة ما أسفرت عـــنـــه بحوثـــه مـــن نتائج، فكرة القدرة العقلية العامة الواحدة التي أخذ بها "

سـبيرمان "، وقال بوجود سبع قدرات عقلية أولية مختلفة " Primary Mental Abilities" هي:

١- **القـدرة المكانية "Space ability"** : وتشير إلى القدرة في إدراك العلاقات المكانـية المخـتلفة وتصـور الأشياء في المكان، كتحديد موقعها واتجاهاتها وسرعاتها وأشكالها وحركاتها.

٢- **القدرة العددية :"Number ability"** وتشير إلى القدرة على معالجة الأرقام والقـيام بالعملـيات الحسـابية الأربع البسيطة (الجمع والضرب والطرح والقسمة) على نحو صحيح وسريع.

٣- **القدرة اللفظية :"Verbal ability"** وتشير إلى قدرة الفرد على فهم معاني الكلمات والألفاظ واستيعابها.

٤- **الطلاقة اللفظية :"Word Fluency ability"** وهي القدرة على استخدام الكـلمات والألفاظ، وتتجلى هذه القدرة في إنتاج عدد كبير من الكلمات الـتي تبدأ بحرف معين أو تنتهي بحرف معين في زمن محدد، كما تتجلى في إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات ذات المعنى باستخدام حروف معينة.

٥- **القدرة على التذكر :"Ability to memorize"** وهي القدرة على استعادة ما تعلمه الفرد من كلمات وأشكال وأرقام.

٦- **القـدرة على الاستدلال الاستقرائي :"Inductive reasoning"** وتشير إلى القدرة علي اكتشاف القاعدة أو المبدأ، والوصول إلى تعميمات صحيحة اعـتمادًا على معلومات محددة وجزئية، كما تتضح هذه القدرة من خلال إدراك العلاقات واستنباط المتعلقات والأحكام المنطقية.

٧- **القدرة الإدراكية :"Perceptual ability "** وهى القدرة على تمييز الأشياء وذلك بالوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بينها.

ويرى " ثرستون " أن هذه القدرات تشكل جوانب من الذكاء العام وأنها مستقلة نسبيًا، فالشخص الذي يتفوق في إحداها، لا يعني تفوقه حتمًا في الأخرى، ويشير " ثرستون " في هذا الصدد إلى أن العلاقة بين هذه القدرات إيجابية دائمًا، لذا ينزع الفرد المتفوق أو العادي أو المنخفض من حيث بعض هذه القدرات إلى أن يكون متفوقًا أو عاديًا أو منخفضًا من حيث القدرات الأخرى، وهذا دليل على اشتراك بعض أنماط النشاط العقلي في عامل عام، بحيث تتأثر هذه النشاطات، جزئيًا على الأقل، بقوة أو قدرة عقلية عامة، ومع هذا فإن الفروق الفردية من حيث الأداء على اختبارات تقيس هذه القدرات، توحى بأن كلاً من هذه القدرات بشكل عام منفصلٌ، وقد أكدت بعض البحوث نتائج " ثرستون " فيما يتعلق ببعض القدرات التي قام بها.

رابعًا: الذكاء بنية معقدة ثلاثية الأبعاد (جيلفورد،١٩٦٧):

يعتبر " جيلفورد " من أبرز علماء علم النفس الذين تبنوا نظرية العوامل المتعددة في تكوين الذكاء، وربما تصوره لمكونات الذكاء أو العقل، من أكثر التصورات شمولاً، فقد طور بنية ثلاثية الأبعاد للعقل الإنساني، في محاولة منه لتنظيم العوامل العقلية المتنوعة في منظومة معينة، وهذه الأبعاد هي:

١- العمليات "Operations" :

يتضمن هذا البعد خمس قدرات عقلية أساسية هي:

أ- **الإدراك المعرفي "Cognition"** : تشير هذه القدرة إلى كافة الأنشطة العقلية المرتبطة باكتساب المعرفة.

ب-**الذاكرة "Memory"** : وتشير إلى قدرة الفرد على الاحتفاظ بما يكتسبه من معارف ومعلومات، وطرق استرجاعها والتعرف عليها.

ج- **التفكير المنطلق (التباعدي) "Divergent thinking"** : ويشير إلى المرونة الفكرية والقدرة على انطلاق التفكير في اتجاهات متعددة ومتشعبة، حيث يترع الفرد إلى تغيير طريقته في التفكير عندما يتطلب الموقف ذلك، ومعالجة جميع الاحتمالات الممكنة للمشكلة موضوع التفكير، وبخاصة في حال توافر أكثر من حل صحيح لها، وهذه الخصائص هي ما تميز التفكير الإبتكاري عادة.

د- **التفكير المحدد (التقاربي) "Convergent thinking"** : ويشير إلى القدرة على تحديد اتجاه التفكير نحو هدف محدد، كالقدرة على التفكير الاستدلالي والقدرة على إدراك العلاقات واستنباط المتعلقات، ويتضمن هذا النوع من التفكير القدرات التي تقيسها مقاييس الذكاء التقليدية.

هـ - **التقويم "Evaluation"** :ويشير إلى الأنشطة العقلية التي تهدف إلى التحقق من صدق المعلومات المتوافرة، ومدى صلاحيتها في إنجاز مهمة معينة، وتعتمد هذه القدرة أساسًا على بعض المعايير أو المحكات التي تقيس صدق الحقائق أو الوقائع التي يتم الوصول إليها.

٢-المحتوى "Content" :

يمثل هذا البعد محتويات العقل، ويتضمن أربعة أنواع، هي:

أ- **المحتوى الشكلي "Figural Content"** : ويتضمن ما يمكن إدراكه من خلال الحواس كالحجم والصورة والموقع والنمط والصوت... إلخ.

ب- **المحتوى الرمزي "Symbolic Content"** : ويتضمن الأشكال المجردة التي ترمز إلى مفاهيم أو أشياء معينة، كالحروف والأرقام والإشارات.

ج- "المحتوى المعنوي أو الدلالي Semantic Content" : ويتضمن معاني الألفاظ والأفكار التي تنطوي عليها هذه الألفاظ، ويتضح هذا المستوى بشكل أساسي في اللغة.

د- المحتوى السلوكي "Behavioural Content" : ويشير إلى المضمون الاجتماعي الذي تنطوي عليه أنماط السلوك الحركي، كالأفعال والحركات والإيماءات وملامح الوجه... إلخ.

٣- النواتج "Products" : يمثل هذا البعد ما ينتجه التفاعل بين العمليات والمحتويات، ويتضمن ستة أنواع من النواتج هي:

أ- الوحدات "Units"

ب- الفئات "Classes"

ج- العلاقات "Relations"

د- النظم "Systems"

هـ- التحويلات "Tronsformations"

و- التضمينات "Implications"

ويمكن فهم هذه النواتج من خلال علاقتها ببعدي العمليات والمحتوى، فالعملية العقلية (التذكر مثلاً) تتناول محتوى معينًا (كالرموز مثلاً) فتنتج " وحدات " كتذكر الأسماء أو الحروف أو الأرقام، أو " فئات " كتذكر الحروف الساكنة أو المتحركة، أو " علاقات " كتذكر العلاقة بين رمزين أو أكثر، وهكذا بالنسبة للعمليات الخمس والمحتويات الأربعة، ونتيجة لتفاعل مكونات الأبعاد للعقل ٥×٤×٦ تنتج ١٢٠ قدرة عقلية منفصلة.

ويعـــرض نمـــوذج " جيلفورد " إطارًا قيمًا لاكتشاف وتحديد المكونات العديدة للذكاء، فهو يوصي بالإضافة إلى العديد من الأمور الهامة الأخرى، بأن بعـــض أشكال التعلم المعقدة نسبيًا، كحل المشكلات، تتطلب التأليف بين عدد من القدرات المتنوعة التي يجب توافرها للقيام بمثل هذا النوع من التعلم، وتتوقف هذه القدرات عادة على طبيعة المشكلة موضوع الحل. ويؤيد هذا النموذج، أيضًا الفكـــرة القائلة بأن المتعلم الذي يكتسب المعلومات ويخزنها، يستطيع استخدامها حســـب الضـــرورة، في أشكال التفكير التباعدي أو التقاربي لتوليد المعلومات الجديـــدة وتقويمها، كما يدعم هذا النموذج فكرة وجود أنواع مختلفة للذكاء، ويســـاعد عـــلى تفسير الفروق الفردية من حيث بعض القدرات الفردية، حيث يشرح العوامل التي تؤدي إلى تفوق بعض الأفراد في مجالات معينة، كالرياضيات مـــثلاً، دون التفوق في مجالات أخرى، كحفظ التواريخ أو الأسماء أو الأرقام... إلخ، ولا يخفى ما لهذا الأمر من أهمية تربوية بالغة، فالفشل في مجال معين، لا يعني إطلاقـــا الفشل في مجالات أخرى، والعكس صحيح، أي أن النجاح والتفوق في مجال ما، لا يعني بالضرورة نجاحًا وتفوقًا في مجالات أخرى.

خامسًا: البنية الهرمية للذكاء (فرنون، ١٩٥٠م):

يرى " فرنون " أن مكونات الذكاء تنتظم على نحو هرمي، حيث يوجد في قمـــة هـــذا الهرم عامل عام "General factor" يرتبط إيجابيًا بالقدرات العقلية الأخـــرى جمـــيعها، ويـــتلوه من حيث الترتيب في التنظيم الهرمي مجموعتان من العوامـــل الطائفية الرئيسة، إحداهما تمثل مجموعة العوامل اللفظية التربوية، ويقع تحـــتها مجموعة من العوامل الطائفية الثانوية (أو عوامل خاصة) كعوامل التفكير الابتكاري، والطلاقة اللفظية وعوامل القدرة العددية... إلخ.

أما مجموعة العوامل الطائفية الرئيسة الثابتة، فتمثل مجموعة العوامل المكانية الميكانيكية، ويقع تحتها مجموعة من العوامل الطائفية الثانوية أو الخاصة، كعوامل القـــدرة المكانية (إدراك البعد والموقع والحجم والشكل... إلخ) وعوامل القدرة الحركية النفسية، وعوامل المعرفة الميكانيكية... إلخ.

وتـــنطوي فكرة التنظيم الهرمي لمكونات الذكاء، على أهمية تربوية بالغة، بحيـــث تمكن المعلمين من تصنيف الأهداف والمهام التعليمية طبقًا لما تستلزمه من قدرات معرفية متنوعة لتحقيقها.

سادسًا: الذكاء المرن والذكاء المحدد (كاتل،١٩٦٣م):

يـــرى "كـــاتل" أن الذكـــاء مكون من نمطين مختلفين، نمط الذكاء المرن (السائل) ونمط الذكاء المحدد (المتبلر).

يشير الذكاء المرن بصورة أساسية إلى الكفاءة العقلية غير اللفظية والمتحررة نســـبيًا مـــن تأثيرات العوامل الثقافية، كالقدرة على تصنيف الأشكال، وإدراك المتسلســـلات (العددية والحرفية والشكلية) والمصفوفات الارتباطية والتحليلات الشـــكلية، ويشير إلى المعارف والمهارات التي تتأثر بشكل قوي بالعوامل الثقافية، كالمعلومات العامة، والحصيلة اللغوية.

ويعكـــس الذكـــاء المحـــدد عمليات التمثيل الثقافي، ويتأثر على نحو كبير بعوامـــل التعلم الرسمي وغير الرسمي خلال مراحل الحياة المختلفة، إلا أنه لا ينمو إلا من خلال ممارسة أو استخدام نمط الذكاء المرن.

إن فكـــرة وجود نمط للذكاء يعتمد بشكل رئيس على العوامل الثقافية في نمـــوه وتطوره، يشير على نحو واضح إلى أهمية العوامل البيئية والثقافية في تحسين القدرات المعرفية عند المتعلمين، فتحسين شروط البيئة التعليمية يؤدي دون شك إلى رفع مستوى قدرة هؤلاء المتعلمين على التعلم.

سابعًا: الذكاء الارتباطي والذكاء المعرفي (جنسن، ١٩٧٠م):

يفترض "جنسن" أن القدرات العقلية تقع في فئتين أساسيتين، فئة القدرات الارتباطية (المستوى الأول)، وفئة القدرات المعرفية (المستوى الثاني).

تتضمن القدرات الارتباطية التعلم الصم "Rote Learning" والذاكرة قصيرة المدى، وتقاس بالقدرة على تذكر الأرقام، والاستدعاء الحر، والتعلم التسلسلي وتعلم الأزواج المترابطة، أما القدرات المعرفية، فتتضمن القدرة على الاستدلال وحل المشكلات، وتقاس عادة بالقدرات التي تنطوي على اختبارات الذكاء العام، وبخاصة تلك الاختبارات التي تحتوي على عمليات الاستدلال الاستقرائي الاستنتاجي، وحل المشكلات، والمصفوفات المتتابعة.

ويكمن الفرق الأساسي بين القدرات الارتباطية والقدرات المعرفية، حسب رأي "جنسن"، في درجة أو مستوى تعقيد العمليات التحويلية والمعالجات العقلية التي تتطلبها هذه القدرات، والتي تحدث عادة بين تقديم المهمة العقلية (أي تقديم المثيرات) وظهور الاستجابة المطلوبة، فالقدرات الارتباطية تتطلب عمليات تحويلية بسيطة للمدخلات، وذلك بسبب درجة التشابه المرتفعة بين هذه المدخلات والمخرجات، في حين تتطلب القدرات المعرفية معالجات عقلية وعمليات تحويلية أكثر تعقيدًا، بسبب درجة التشابه الضعيفة بين المدخلات والمخرجات.

القدرات الخاصة:

إن نجاح الإنسان في حياته لا يتوقف على نصيبه من القدرة العامة أو الذكاء فحسب، وإنما أيضًا على ما لديه من مواهب أو قدرات أخرى يظهر أثرها في مجالات نشاطه العقلي المختلفة.

ويمكن أن تنتظم هذه القدرات في ثلاثة مستويات:

الأول: ويشـــمل القدرات الأولية من النوع الذي سبقت الإشارة إليه في نظرية القدرات العقلية الأولية والتي أشار إليها ثرستون، مثـــل القـــدرة اللغوية أو القدرة على الطلاقـــة اللفظية والقدرة العددية، والقدرة المكانية... إلخ.

الـــثاني: ويمثل القدرات الطائفية البسيطة، وهي القدرات التي تنقسم إليها القدرات الطائفية الأولية، فالقدرة العددية مثلاً يمكن أن تنقسم إلى قدرات أبسط مـــنها مـــثل القدرة على إدراك العلاقات العددية، القدرة على إدراك المتعلقات العددية والقدرة على الإضافة العددية.

الثالـــث: ويمثل القدرات المركبة والتي تدل على مجموعة القدرات الطائفية الأولـــية التي يعتمد عليها النشاط العقلي في ميدان تعليمي أو مهني، مثل القدرة الميكانيكـــية اللازمة للنجاح في الأعمال التي تتصل بالعمل على الآلات، ويعتمد على قدرات أولية مثل القدرة المكانية والقدرة على سرعة الإدراك... إلخ.

وتـــبعًا لذلك فسوف نعرض لعدد من هذه القدرات مثل القدرة اللغوية، القدرة الميكانيكية، والقدرة الابتكارية، وفيما يلي وصف مختصر لهذه القدرات، وأمثلة للاختبارات المستخدمة في الكشف عنها:

– القدرة اللغوية "Verbal Ability"

ويرمز لها بالرمز V، وتتعلق بأساليب الأداء العقلي الذي يتصل بمعرفة معنى الألفاظ اللغوية وتصنيفها وبالعلاقات التي بينها، وتقيسها اختبارات مثل:

أ– اختبار التصنيف اللغوي : ويقيس قـــدرة الفـــرد علـــى وضـــع الكلمـــة في التصـــنيف الذي يناسبها، مثال: فيما يلي ثلاث قوائم من الكلمات تتضمن القائمة الأولى أسماء حيوانات والقائمة الثانية أسماء قطع أثاث والثالثة بعضها لقطع

أثـــاث وبعضها أسماء حيوانات، وتركت مسافة أمام كل كلمة في القائمة الثالثة ليوضـــع فيها الرقم الذي يدل على القائمة التي تنتمي إليها الكلمة (رقم ١ إذا كان الاسم لحيوان، ٢ إذا كان الاسم لقطعة أثاث) **على النحو التالي:**

القائمة(١)	القائمة(٢)	القائمة(٣)	
بقرة	كرسي	مكتب	٢
حصان	مكتبة	شاة	١
كلب	منضدة	سرير	٢
		قط	١
		حمار	١

بالمثال: ضع الرقم المناسب أمام الكلمات التي في القائمة الثالثة فيما يأتي:

القائمة(١)	القائمة(٢)	القائمة(٣)	
يمزق	يتألم	يتوجع	.....
يعض	يقاسي	يسحق	.....
يقرص	يتلوى	يتأوه	.....
		يقطع	.....

ويتضمن الاختبار عددًا من هذه القوائم.

ب- اختبار الأمثلة الشائعة : ويقيس قدرة الفرد على فهم ما يقرأه.

مثال : اقرأ المثال الآتي:

تنمو الأشجار الباسقة من البذور الصغيرة

ضع بعد ذلك علامة (✓) أمام الجمل التي لها نفس المعنى:

لا ينبت العشب في الشارع المطروق .....

تفيض الأنهار الكبيرة من الروافد الصغيرة.....

الشاذ يثبت القاعدة.....

تأتي النهايات العظيمة من البدايات الصغيرة.....

ج- اختبار العلاقات اللفظية : ويقيس القدرة على إدراك العلاقة بين الألفاظ والتمثيل الصحيح.

مثال : اقرأ الجملة الآتية:

نشارة الخشب إلى الخشب مثل الدقيق إلى .....

ثم ضع مكان النقط رقم الكلمة المناسبة مما يأتي:

(١) الخبز. (٢) القمح. (٣) الطاحونة. (٤) الأرض. (٥) الرمل.

- القدرة العملية (الميكانيكية) "Mechanical Ability"

يرتبط نشاط هذه القدرة بميادين العمل الميكانيكي، فلا شك أن أعمال السورش ومعالجة الأدوات الميكانيكية والآلات تعتمد على مجموعة من الصفات والقدرات التي تتطلبها طبيعة هذا النوع من العمل والتي تختلف عن القدرات التي تعتمد على أنواع العمل الأخرى، وبعض هذه الصفات عقلية وبعضها ذو طابع حسي – حركي.

وقد أثبتت أغلب الأبحاث والدراسات أن القدرة الميكانيكية قدرة مركبة **تتضمن عددًا من المكونات هي:**

أ- الفهم الميكانيكي.

ب- المهارة اليدوية.

ج- التصور المكاني للأشكال.

د- السرعة الإدراكية.

هـ-المعلومات الميكانيكية.

وفيما يلي تعريف لهذه المكونات والاختبارات التي تقيسها:

أ- الفهم الميكانيكي : أثبتت أهمية هذا العامل بحث " هاريل " الذي أجراه على مجموعة من عمال النسيج، وأكد أنه العامل الأساس في القدرة الميكانيكية وأن التنبؤ بالنجاح في الأعمال التي تتصل بهذه القدرة يتأثر أكثر بهذا العامل عنه بعامل المهارة اليدوية التي يمكن أن تكتسب بالتمرين أو التعلم.

وتتكون اختبارات الفهم الميكانيكي عادة من عدة صور تتطلب استخدام مبادئ فيزيائية بسيطة (من نوع يختلف عن ذلك الذي تتضمنه مناهج الفيزياء المدرسية) مثل بعض الصور يحدد الفرد من بينها أيها أقرب لأن تكون صورة حطام قطار، أو صورة لسيارتين متماثلتين تقف إحداهما على سطح أفقي والأخرى على سطح مائل، والسيارتان مربوطتان إلى بعض، ويطلب من الشخص أن يحدد أيهما تجر الأخرى... إلخ.

ب- المهارة اليدوية: وهي بدورها عامل له أهميته في العمل الميكانيكي الذي يعتمد على استخدام الأيدي في إدارة الآلات وتجميع القطع ومباشرة الأعمال الميكانيكية اليدوية كالنجارة والبرادة والخراطة... إلخ.

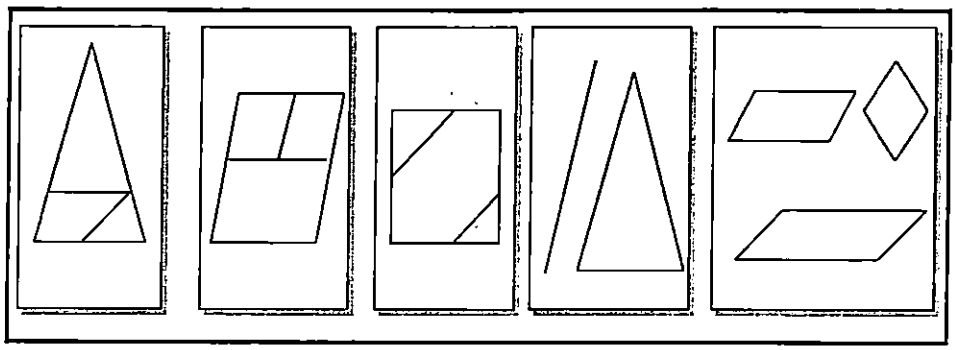
ومن أهم الاختبارات التي تقيس هذه المهارة اختبار " مينوسوتا للتجميع الميكانيكي الذي يقدم فيه للفرد أجزاءً من جهاز ميكانيكي مثل جرس دراجة ويطلب منه تجميع هذه الأجزاء إلى بعض.

ج- التصور المكاني: تتطلب كثير من الأعمال الميكانيكية تصور كيف تتجمع القطع بعضها إلى بعض وقبل أن يبدأ العامل في تجميعها بالفعل مما يسهل العمل الميكانيكي بدرجة كبيرة، يحدث هذا مثلاً عند تركيب آلة مثلاً من قطع عديدة، أو عند اختيار الصواميل المناسبة أو المفك المناسب... إلخ.

ومن أمثلة الاختبارات التي تقيس هذه القدرة اختبار لوحة الأشكال الورقية، وهو أحد اختبارات هيئة الخدمة المدنية للحكومة الأمريكية، ويستخدم فيه القلم والورقة.

وفيه يطلب من الشخص أن يوضح أي شكل يمكن تكوينه عن طريق التوفيق بين عدد من الأجزاء المرسومة، بإدارة هذه القطع أو قلبها في أي اتجاه للتوفيق بينها، كما في المثال الآتي.

مثال : حدد أي الأشكال الأربعة يمكن تكوينها من الأجزاء الموجودة داخل المربع المستقل:



نموذج لعناصر اختبار لوحة الأشكال

ج- السرعة الإدراكية: ويرتبط هذا العامل بالعمليات أو المواقف التي تتطلب من العامل سرعة إدراك تفاصيل الأشياء التي يعالجها، وأي هذه الأشياء متشابهة وأيها مختلفة.

وتستخدم في قياسه اختبارت السرعة الإدراكية مثل :

أ- اختبار الأعداد المتماثلة. ب- اختبار النماذج المتطابقة.

ج- اختبار الوجوه.

وفيما يلي تعريف لهذه المكونات والاختبارات التي تقيسها:

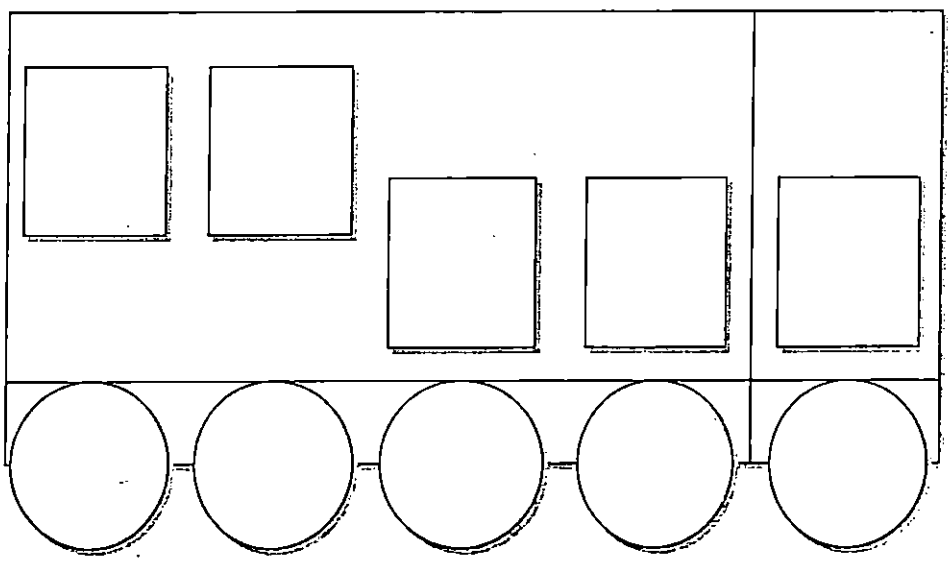
أ- اختبار الأعداد المتماثلة:

مثال: في الجدول الآتي يتكرر الرقم الذي يوجد على رأس كل عمود مرة أو أكثر في نفس العمود. حدد بسرعة هذه الأعداد بأن تضع خطًا أسفل كل منها:

٦١٧	٣٥٢	٢٨٦
١٢٥	٣٥٤	٣٦٤
٨٩٦	٧١٦	٥٢١
٦١٧	٣٥٢	٨٧٣
٦٢٧	٥١٥	٩١٠
٥٤٢	٤٧٦	٥٣٧
٦١٧	٢٣٢	٤٣٦
٢٨٦	١٢٦	٢٨٦
٦١٧	٩٥٧	٨٥٠
٥١٤	٤١٣	٦٦٧
٣٦٢	٦٣١	٨٤٥

ب- اختبار النماذج المتطابقة:

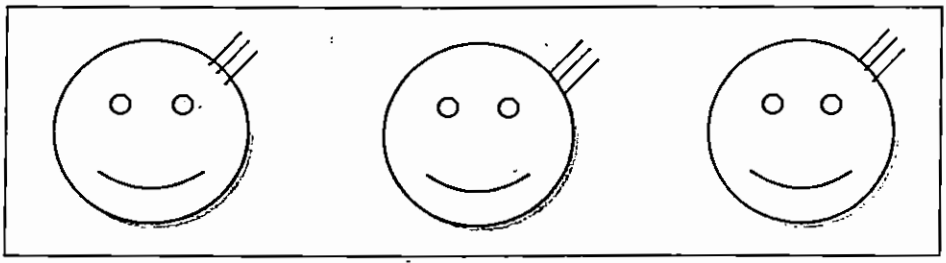
يشتمل هذا الاختبار على عدة صفوف من الأشكال، ويتكون كل صف من خمسة أشكال بالإضافة إلى شكل آخر يوضع في أوله كما في المثالين الآتيين:



ويطلب من الشخص في الاختبار سرعة اكتشاف الشكل الذي يماثل الشكل الأول في كل صف وكتابة رقمه.

ج- اختبار الوجوه:

يشتمل هذا الاختبار على عدة مجموعات لصور وجوه، وتتكون كل مجموعة من ثلاث صور، اثنتان منها متشابهتان والثالثة تختلف عنهما في أحد التفاصيل كما في المثال الآتي:



ويطلب من الشخص في هذا الاختبار أن يحدد الشكل المخالف في كل مجموعة.

- القدرات الابتكارية:

يعتقد " جيلفورد " في إطار تصوره لبنية العقل أن معظم القدرات الابتكارية المعروفة هي المرونة، والطلاقة، والأصالة والإكمال ويضيف "روسمان" "وترانس" بعدًا آخر للعملية الابتكارية وهو الحساسية، وعلى ذلك يمكن تحديد قدرات التفكير الابتكاري بالحساسية والمرونة والطلاقة والأصالة والإكمال.

وفيما يلي تعريف لهذه المكونات والاختبارات التي تقيسها:

١- الحساسية: "Sensitivity"

وتعني الحساسية للمشكلات، وهي بعد ضروري لتحقيق العملية الابتكارية، فالأشخاص المختلفون يتصدون لنفس المشكلة بطرق مختلفة وفقًا لدرجة حساسيتهم لها، وتؤدي خلفياتهم السابقة إلى جعلهم حساسين لجوانب مختلفة تمامًا من الخبرة، فحل المشكلات في أي ميدان يبدأ بحساسية ملائمة، وتبين دراسات "روسمان"، (

١٩٣١م، ١٩٦٤م) عـــن ســـيكولوجية الاختراع والمخترعين الذين نالوا براءات اخـــتراع، أنهم كانوا يتميزون عن زملائهم الأقل اختراعًا فبينما كان غير المخترعين يميلون إلى الشكوى من العيوب الموجودة في البيئة والمجتمع، كان المخترعون يسعون بالفعل إلى إيجاد أفضل الطرق للعمل على تحسين الظروف المحيطة بهم.

٢- **الطلاقـــة** : وتعني الخصوبة والسهولة التي يمكن معها توليد الأفكار والتعبير عنها. وتنقسم الطلاقة إلى **أربعة أنماط هي:**

أ- **الطلاقة الفكرية "Ideational fluency"**: وهي القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار في موقف معين، ولقياس الطلاقة الفكرية، يطلب من المفحوص كتابة أكبر قدر ممكن من الأفكار عن موضوع معين في غضون خمس دقائق، ويؤلف المجموع الكلي للاستجابات درجة الطلاقة الفكرية.

ب- **الطلاقة اللفظية "Word fluency"** : وهي عامل يرتبط إيجابيًا بالنجاح الابتكاري في كليات الآداب والبرامج العلمية، ويتضح ذلك في العرض السريع للكلمات التي توفي بمطالب معينة، كأن نطلب من المفحوص أن يكتب أكبر قدر ممكن من الكلمات التي تنتهي بحرف معين في غضون أربع دقائق أو يسجل كلمات تكون مسجوعة على وزن كلمة معينة.

ج- **الطلاقة الارتباطية "Associational fluency"** : وتعني وعي الفرد بالعلاقات والسهولة التي يستطيع بها تقديم الفكرة بطريقة متكاملة المعنى، وعادة ما تقاس هذه القدرة بأن نطلب من المفحوص أن يكتب المترادفات الملائمة لكلمات تعطى له.

د- **طلاقة التعبيرية "Expressional fluency"** : وتشير إلى السرعة التي تترابط بها الكلمات في غضون وقت معين، وعادة ما تقاس الطلاقة التعبيرية

بأن يطلب من المفحوص ترتيب كلمات لكي تؤلف نصًا منظمًا ذا معنى.

٣- **المرونة** : إذا كانت الطلاقة هي الحل التباعدي للمشكلات تحت ظرف قلة المعلومـــات وتتحدد كميًا بعدد الاستجابات التي تصدر عن المفحوص، فإن المرونة هي الحل التباعدي للمشكلات تحت ظرف وفرة المعلومات وتتحدد كيفيًا بأنواع الاستجابات التي تصدر عن المفحوص.

ويمكن تقسيم المرونة إلى نمطين:

أ- **المرونة التلقائية "Spontaneous flexibility"** : وهي تختلف عن الطلاقة في أنهـــا تؤكد ليس على عدد الأفكار التي ينتجها الشخص وإنما على عدد الفئات التي في داخلها ينتج أفكاره.

ب- **المرونة التواؤمية "Adaptive flexibility"** : وهي القدرة على إعادة النظر في الحلول العادية ومحاولة وضعها موضع الاختبار والاختيار، وتتضمن هذه القدرة غالبًا مبادئ مثل القيام بعكس الإجراءات أو تغيير الأوضاع، والتخلي عن الطرق التقليدية في سبيل اتجاهات أفضل وأكثر حداثة.

٤- **الأصـــالة** : يفـــترض بعض العلماء أن الأصالة ظاهرة يتصف بها كل الناس بدرجـــات مختلفة، وبالتالي تتميز بأنها توجد لديهم كمتصل، أي بمستويات متدرجة مختلفة، وبدلاً من تحديد الأصالة فحسب على أنها كل شيء جديد أو لـــيس له نظير من قبل، ويمكن استخدام ثلاثة محكات للدلالة عليها وهي ندرة الاستجابة، وتباعد الارتباط، والمهارة :

أ- **ندرة الاستجابة "Response Uncommoness"** : يمكن تعريف الأصالة إجرائيا على أنها القدرة على إنتاج أفكار لا تتردد إحصائيا بين المجموعة التي يكون الفرد عضوًا فيها، ويستخدم لذلك اختبارات الاستخدامات غير العادية

"tests–Unusual - Uses" وفيها يعرض على المفحوص عدة أشياء، يكون لكل منها استخدام عام ويطلب منه تحديد ست وظائف أخرى لكل بند.

أ- **تباعد الارتباط "Association remoteness"** :ويختبر هذا التعريف للأصالة بتقديم ٢٥ زوجًا من الكلمات، تكون فيها العلاقة بين كل زوجين من الكلمات غير واضحة بشكل مباشر، ويطلب من المفحوص أن يذكر كلمة ثالثة تربط بين الكلمتين.

ب- **"المهارة Cleverness"** : وتقاس بقدرة المفحوص على استنباط عناوين لقصص متعددة يطلب منهم قراءتها.

ج- **الإكمال**: وتعني هذه القدرة استخلاص تضمينات الفكرة واستكمال التفاصيل في موضوع معين، ويقاس الإكمال بعدد التفاصيل أو الأفكار أو المعاني التي تضاف إلى الاستجابة الأصلية، أي: أن الإكمال يتضمن تغلغلاً وتعمقًا في الفكرة من ناحية، وبسطًا وإمدادا لها من ناحية أخرى.

خلاصة الوحدة العاشرة

١- إن صياغة تعريف شامل وموحد للذكاء يقبل به علماء النفس ليس أمرًا سهلاً؛ ويرجع ذلك إلى تناول مفهوم الذكاء في مجالات مختلفة مثل: علم الاجتماع، والبيولوجي، والفسيولوجي، والتربية، وعلم النفس... وغير ذلك.

٢- مما يزيد من غموض مفهوم الذكاء أنه متغير فرضي لا وجود له في حد ذاته، وإنما هو نوع من الوصف، نصف به فردًا معينًا عندما يسلك بطريقة معينة في موقف معين.

٣- على الرغم من غموض مفهوم الذكاء إلا أنه أمكن تحديد بعض القدرات التي أشارت إليها التعريفات المختلفة للذكاء منها : القدرة على التفكير المجرد، القدرة على التعلم، القدرة على حل المشكلات، القدرة على التكيف والارتباط بالبيئة.

٤- أمكن التوصل إلى صيغة معادلة رياضية يمكن عن طريقها حساب نسبة الذكاء، وهي: نسبة الذكاء = $\frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times ١٠٠$

٥- توجد عدة نظريات حاولت فهم طبيعة الذكاء ومكوناته، وما إذا كان الذكاء مكونًا من قدرة عقلية واحدة عامة، أمن قدرات عقلية متعددة ومستقلة. ومن هذه النظريات والاتجاهات.

- الذكاء العام والذكاء الخاص (سيبرمان،١٩٢٧).
- الذكاء محدد بشبكة عصبية (ثورنديك، ١٩٢٧).

- القدرات العقلية الأولية (ثرستون،١٩٣٨).
- الذكاء بنية معقدة ثلاثية الأبعاد (جيلفورد، ١٩٦٧).
- البنية الهرمية للذكاء (فرنون، ١٩٥٠).
- الذكاء المرن والذكاء المحدد (كاتل، ١٩٦٣).
- الذكاء الارتباطي والذكاء المعرفي (جنسن، ١٩٧٠).

٦- نجـــاح الفـــرد في حياته لا يتوقف على نصيبه من الذكاء فحسب، وإنما أيضًا على ما لديه من مواهب وقدرات أخرى تظهر في مجالات نشاطاته المختلفة، وتنتظم هذه القدرات في ثلاثة مستويات هي القدرات الأولية، والقدرات الطائفية البسيطة، والقدرات المركبة.

٧- توجد بعض الاختبارات التي يمكن استخدامها في قياس بعض القدرات، مثل القـــدرة اللغوية والتي تقاس عن طريق اختبار التطبيق اللغوي، اختبار الأمثلة الشائعة واختبار العلاقات اللفظية ومنها القدرة الميكانيكية، والتي تقاس عن طريق اختبار الفهم الميكانيكي، اختبار المهارة اليدوية، اختبار التصور المكاني للأشكال، اختبار السرعة الإدراكية واختبار المعلومات الميكانيكية.

٨- تتضمن القدرات الابتكارية عددًا من القدرات الفرعية وهي المرونة، الطلاقة، الأصالة، الإكمال، والحساسية.

اختبار الوحدة العاشرة

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

ضع علامة(✓)أمام العبارة الصحيحة وعلامة(×)أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

١- الذكاء مفهوم واضح يمكن تحديد مكوناته بسهولة.

٢- هناك اتفاق بين المشتغلين بعلم النفس على تعريف محدد للذكاء.

٣- الذكاء سلوك هادف لتحقيق غاية معينة.

٤- أشار ثورنديك إلى أن الذكاء يتكون من عاملين أحدهما عام والأخر خاص.

٥- القدرة على الاستدلال الاستقرائي تشير إلى القدرة على اكتشاف القاعدة أو المبدأ.

٦- تعتبر أبعاد نموذج جيلفورد للذكاء الثلاثة هي العمليات ، المحتويات ، والتواتج.

٧- التفكير التباعدي يشير إلى القدرة على تحديد اتجاه التفكير نحو هدف محدد.

٨- تعتبر الوحدات والفئات والعلاقات من مكونات بعد العمليات في نموذج جليفورد.

٩- يحتوي نموذج جليفورد الثلاثي الأبعاد على ٩٠ قدرة عقلية.

١٠- الذكاء السائل عند كاتل يكون متحرراً نسبياً من تأثير العوامل الثقافية.

ثانيًا: الأسئلة المقالية:

- قارن بين كل اثنين مما يأتي:

أ- الذكاء الارتباطي والذكاء المعرفي عند جنسن.

ب- الذكاء المرن والذكاء المحدد عند كاتل.

ج- القدرة اللغوية والقدرة الميكانيكية من حيث المكونات.

- اعرض بإيجاز أهم القدرات العقلية الابتكارية، وكيفية قياسها.

النشاط التعليمي للوحدة العاشرة

عزيزي الدارس حتى تكتسب المزيد من المعلومات حول موضوعات هذه الوحدة عليك بإنجاز النشاط التعليمي التالي:

اكتب بحثا فيما لا يتجاوز خمس صفحات، تعبر فيه عن رأيك بطريقة موضوعية وحيادية في كل نظرية من النظريات المفسرة للذكاء.

الوحدة الحادية عشرة

الفروق الفردية

الوحدة الحادية عشرة

الفروق الفردية

مبررات دراسة الوحدة:

تعتـــبر الفروق الفردية بين الأفراد من أهم العوامل التي تساعد على تقدم ورفعة المجتمع، فكل فرد في المجتمع يحتاج إلى الفرد الآخر سواء أكان الفرد الآخر في مستوى أعلى أو أقل في المستوي العقلي والعلمي والمادي، فالطبيب يحتاج إلى المهندس، والمهندس يحتاج إلى الطبيب، وكلاهما يحتاج إلى المعلم ، وهكذا... إلخ.

وســـوف تتـــناول هـــذه الوحـــدة موضوع: الفروق الفردية وماهيتها وخصائصها ومظاهرها، سواء أكانت بين الأفراد أو داخل الفرد نفسه.

وكذلـــك دراسة العوامل المؤثرة في الفروق الفردية، سواء أكانت عوامل وراثية أو عوامل بيئية.

الأهداف التعليمية للوحدة:

عزيزي الدارس: يرجى بعد دراستك لهذه الوحدة أن تصبح قادرًا على أن:

١- تدرك المعنى العلمي لظاهرة الفروق الفردية.

٢- تميز بين الأنواع المختلفة من الفروق الفردية.

٣- تتعرف على مظاهر الفروق الفردية داخل الفرد والجماعة.

٤- تتعرف على أبرز خصائص الفروق الفردية.

٥- ترسم المنحنى الذي تتوزع وفقاً له ظاهرة الفروق الفردية.

٦- تحدد العوامل المؤثرة في الفروق الفردية (الوراثية – البيئية).

٧- تطبق بعض المبادئ التربوية في ضوء دراسة الفروق الفردية.

الوحدة الحادية عشرة: الفروق الفردية

المعنى العام للفروق الفردية

تعريف الفروق الفردية

أنواع الفروق الفردية

١- الفروق في النوع

٢- الفروق في الدرجة

مظاهر الفروق الفردية

خصائص الفروق الفردية

توزيع الفروق الفردية.

العوامل المؤثرة في الفروق

الإفادة من دراسة الفروق الفردية في حقل العمل التربوي

الوحدة الحادية عشر

الفروق الفردية

مقدمـــة:

الاخـــتلافات الفـــردية ظاهرة عامة في جميع الكائنات الحية، ويبدو ذلك واضـــحًا؛ حيـــث نرى الناس متباينين في صفاتهم الجسمية، فمنهم البدين ومنهم النحـــيف، والرياضـــي الـــذي يهتم بتناسق جسمه، وأيضًا نجدهم مختلفين في إمكاناتهم وقدراتهم العقلية فمنهم العبقري ومنهم متوسط الذكاء ومنهم ضعيف العقـــل، وكذلك يختلفون في سمات الشخصية فمنهم المنطوي ومنهم المنبسط... وهكذا تظهر الفروق الفردية أيضًا بين الكائنات الحية من أدناها إلى أعلاها؛ فقد أكـــد عـــلماء البـــيولوجي وجـــود فروق بين الكائنات العضوية في العمليات الفسيولوجية ونشاط الغدد وأعضاء الجسم في الشكل والحجم.

ولقد استرعت ظاهرة الفروق بين الأفراد انتباه العلماء والفلاسفة من قديم الـــزمان، فأفلاطون -ضمن أهدافه الأساسية في جمهوريته المثالية- وضع كل فرد في عمل خاص يناسبه، وفي الجزء الثاني من كتابه الجمهورية توجد العبارة التالية : إنـــه لم يولد اثنان متشابهان، بل يختلف كل فرد عن الآخر في المواهب الطبيعية فيصـــلح أحدهمـــا لعمـــل ما بينما الثاني لعمل آخر، ويقسم أفلاطون الناس في جمهوريته إلى فئات تبعًا للاختلافات الموجودة بينهم، ويحدد مهنًا معينة لكل فئة بما يتفق وهذه الفروق.

ولم يهمل أرسطو الفروق الفردية، فقد ناقش الفروق بين الجماعات، مثل الفروق بين الأجناس، والفروق بين الجنسين في السمات العقلية والخلقية.

ومما هو جدير بالذكر أن حركة قياس الفروق الفردية لم تبدأ على أيدي رجال علم النفس ولكن بدأت على أيدي علماء الفلك إذ حدث في سنة ١٧٩٦ أن فصل ماسكيلين مدير مرصد جرينتش مساعده كينيا بروكسي؛ لأنه لاحظ الأزمنة أثناء رصده لمسار الكواكب متأخرًا ثانية واحدة، وفي سنة ١٨١٦ خلص العالم الفلكي المشهور بسل من دراسته لهذه الفروق إلى ما عرفه بالمعادلة الشخصية للملاحظين المختلفين، ومضمونها أن الأفراد يختلفون من حيث سرعة زمن الرجع Time reaction أي: الزمن الذي يمر بين صدور المثير وحدوث الاستجابة يختلف في مدته أو طوله من فرد إلى آخر وقد أدى هذا الحدث التاريخي إلى اهتمام الباحثين في النصف الأول من القرن التاسع عشر بقياس الفروق الفردية، ولم يكن هدف علماء النفس التجريبيين الأول قياس الفروق الفردية، إذ كان الظن السائد أنها أخطاء؛ ولذلك اهتموا بدراستها للتخلص منها والوصول إلى قانون عام يصف السلوك الإنساني.

كان هذا هو الاتجاه عند فونت الذي أنشأ أول معمل لعلم النفس في لينبرج سنة ١٨٧٩، وجاء بعد فونت تلميذه سير فرانسيس جالتون البيولوجي الإنجليزي فاهتم بدراسة الوراثة عند الإنسان واستطاع أن يجمع أول وأضخم مجموعة من المعلومات عن الفروق الفردية في العمليات النفسية البسيطة، كما أن له جهدًا كبيرًا في تطوير بعض الطرق الإحصائية لتحليل البيانات عن الفروق الفردية، كما بذل كاتل السيكولوجي الأمريكي (تلميذ فونت) جهودًا كبيرًا في تطوير حركة القياس النفسي وعلم النفس التجريبي، فقد أكمل دراسة الفروق الفردية في زمن الرجع وتعاون مع جالتون وعمل على نشر حركة القياس.

وقد تطور البحث في الفروق الفردية حتى أصبح علمًا له أصوله ومناهجه وتشعبت ميادين هذا العلم حتى شملت الشخصية الإنسانية كلها، ففي عام ١٨٩٥ نشر بينيه وهنري مقالاً بعنوان " علم النفس الفردي " قدما فيه أول تحليل منظم لأغراض ومناهج علم النفس الفارق.

وقد ذكر بينيه في مقال له سنة ١٨٩٥ عشرة أنواع من الاختبارات التي تكشف عن رأيه في أن أوسع قدر من الفروق الفردية هي اختبارات الذاكرة، والتصور العقلي والتخيل والانتباه والفهم، والتذوق الجمالي، والقابلية للاستهواء، وكذلك التمييز البصري.

المعنى العام للفروق الفردية:

فطن العرب قديمًا إلى معنى الفروق الفردية وأهميتها في بناء المجتمع، فقال الأصمعي: "لا يزال الناس بخير ما تباينوا، فإذا ما تساووا هلكوا" وفطنوا كذلك إلى الحدود الدنيا والعليا لهذه الفروق وأنها قد تؤدي إلى الانحراف ، ولذلك نادوا بالاعتدال في كل شيء حتى تستقيم أمور الحياة ، ومن أقوالهم المأثورة في هذا المجال قولهم : خير الناس النمط الأوسط، يلحق بهم التالي ويرجع إليهم العالي.

كما أدرك الإنسان القديم معنى الفروق الفردية وأهميتها في حياته، وكذلك في حياة الجماعة التي ينتمي إليها، والعشيرة التي ينحدر منها، حيث وجود اختلافات جوهرية بين الحيوانات التي يرعاها والطيور التي يستأنسها، وامتدت ملاحظاته حتى شملت النباتات التي يتغذى عليها.

والفروق الفردية هي التي تعطي للحياة معنى، وتحدد وظائف أفرادها، فعندما لا نصلح جميعًا إلا لمهنة واحدة تنهار النهضة التكنولوجية للمجتمع الحديث، وعندما نولد بنسبة ذكاء واحدة، يختفي مفهوم الذكاء نفسه لأنه لن يصبح بعد ذلك صفة تميز فردًا عن آخر.

تعريف الفروق الفردية:

إذا كان متوسط أوزان مجموعة من الأفراد يساوي ٨٠ كيلو جرامًا فإن أي زيادة أو نقصان عن هذا المتوسط يعد فروقًا ، فمثلاً إذا كان وزن أحد الأفراد يبلغ ٩٠ كيلو جرامًا، فإن الفرق بين وزنه وبين متوسط الجماعة التي ينتمي إليها يساوي عشرة كيلوجرامات، وإذا كان وزن فرد آخر يبلغ ٦٠ كيلو جرامًا، فإن الفرق بين وزنه وبين المتوسط يساوي ٢٠ كيلو جرامًا، وبالاستمرار في هذا التحليل هكذا يكون الفرق مدى زيادة أو نقصان وزن كل فرد عن متوسط الجماعة ، وتعد هذه الانحرافات عن المتوسط فروقًا فردية بالنسبة لصفة الوزن.

وتعتمد عملية الكشف عن الفروق الفردية القائمة بين الأفراد على تحديد الصفة التي نريد دراستها عقلية كانت أم جسمية أم غير ذلك من الصفات المختلفة ، ثم نقيس مدى تفوق أو ضعف الفرد في هذه الصفة، وعندما نحدد مستويات الأفراد في صفة ما فإننا نكون بذلك قد حددنا الفروق الفردية القائمة بالنسبة لتلك الصفة.

وإذا أمكننا أن نحسب عدد الأفراد المتفوقين في صفة ما، وعدد المتوسطين، وعدد الصفات فإننا نكتشف بذلك أهم خاصية من خواص الفروق، وذلك عندما نجد أن المستوى المتوسط هو أكثر هذه المستويات أفرادًا ، وأن مستوى التفوق هو أقلها أفرادًا، شأنه في ذلك شأن المستوى الضعيف.

ويصل بنا هذا التحليل إلى تعريف الفروق الفردية على أنها " الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة " ، وقد يضيق مدى هذه الفروق أو يتسع وفقًا لتوزيع المستويات المختلفة لكل صفة من الصفات التي نهتم بتحليلها ودراستها ، فهي بهذا المعنى مقياس علمي لمدى الاختلاف في مفهومي

التشـــابه والاختلاف ، التشابه النوعي في وجود الصفة، والاختلاف الكمي في درجـــات مستويات هذا الوجود ، وبعبارة أخرى الفروق الفردية هي الدراسة العالمية لمدى الاختلاف في الصفات المتشابهة.

أنواع الفروق الفردية:

هناك نوعان من الفروق الفردية يمكن التمييز بينهما هما:

١- الفروق في النوع:

إن الفروق الفردية في الصفة يطلق عليها فروق في النوع، فاختلاف الطول عـــن الـــوزن هو فرق في النوع ولا يمكن المقارنة بينهما لعدم وجود وحدة قياس مشتركة بين الصفتين، حيث يقاس الطول بالمتر بينما يقاس الوزن بالكيلوجرامات، وأيضًا إن اختلاف القدرة العددية عن القدرة على الطلاقة اللفظية هو اختلاف في النوع، حيث إن كل قدرة منها تقاس بمقياس مغاير تمامًا للآخر.

٢- الفروق في الدرجة:

هـــي تلك الفروق التي توجد في أي صفة واحدة بين الأفراد ، فاختلاف صـــفة الطول من شخص لآخر هو اختلاف في الدرجة وليس في نوع الصفة ، وبمعـــنى آخر فإن الفروق بين الطول والقصر هو فرق في الدرجة، حيث توجد درجات متفاوتة من الطول والقصر ويمكن المقارنة بينهما باستخدام مقياس واحد كذلك الحال في أي سمة نفسية مثل الانبساط والانطواء.

والواقـــع أننا لا نستطيع تقسيم البشر في أية سمة نفسية أو قدرة عقلية أو خاصـــية جسمية تقسيمًا ثنائيًا حادًا إلى من " يمتلك " ومن " لا يمتلك " ولكن نســـتطيع أن نقرر أن امتلاك الأفراد لأية سمة يتمثل بمقياس كمي متصل اتصالاً تامًا، ولا نستطيع أن نقسمه إلى أجزاء منفصلة.

وبمعنى آخر نستطيع أن نقول إن الطبيعة لا تعرف الحدود الفاصلة أو التقسيم الثنائي، ولكنها تتبع النسق المتدرج دائمًا في توزيع القدرات والاستعدادات الجسمية أو العقلية أو الانفعالية.

مظاهر الفروق الفردية:

تأخذ الفروق الفردية في النواحي السلوكية ثلاثة مظاهر:

١- الفروق داخل الفرد الواحد في مراحل نموه المختلفة:

حيث تطرأ على الطفل تغيرات في الوظائف المختلفة (نفسية وجسمية) في مراحل نموه المختلفة، وهذه التغيرات هي التي جعلت الملاحظة ممكنة والقياس متيسرًا ، فلو ظل الفرد على حالته عند الميلاد بلا تغير لما توافر لدينا هذا الكم من المعارف والمعلومات حول علم نفس الطفل ، كما أن الفرد الواحد لا تتساوى فيه جميع القدرات والدليل على ذلك أننا قد نجد التلميذ المتفوق في القدرة الحسابية أقل تفوقًا في القدرة اللغوية، أو المتفوق في الموسيقى أقل تفوقًا في الرسم، وكذلك بالنسبة للسمات الانفعالية المختلفة.

٢- الفروق بين الأفراد في الأداء:

وهي تلك الفروق والاختلافات التي نراها واضحة بين أفراد أي مجموعة في سمة أو قدرة من القدرات وهي فروق -كما سبق أن ذكرنا- في الدرجة وليست فروقًا في النوع، ومثال ذلك إذا نظرنا إلى تلاميذ أي فصل من الفصول نظرة فاحصة، سنجد فيهم ذوي الذكاء المرتفع، والمتوسط، ودون المتوسط ، كما سنجد من بين التلاميذ من يحبون الزعامة والسيطرة، وآخرين يميلون إلى الخضوع، ومجموعة ثالثة متوسطي السيطرة، وهكذا بالنسبة لبقية السمات الأخرى.

٣- الفروق بين الجماعات:

فقد تختلف جماعة " في متوسط " الدرجات التي تحصل عليها في اختبار من الاختبارات التحصيلية أو المزاجية أو العقلية عن جماعة أخرى، وقد لا تختلف

جماعتان في متوسط الدرجات، ولكن تختلف بدرجة كبيرة في المغايرة، أي في مدى الدرجات، فقد تحصل جماعة من الأولاد على نفس متوسط الدرجات في اختبار للقراءة مثل جماعة أخرى من الغينات، ولكن قد تتراوح درجات الأولاد بين درجات أعلى ودرجات أقل (أي: قد تكون أكثر مغايرة) من البنات اللائي يكن نتيجة لذلك أكثر تجانسًا من الأولاد، فالمجموعتان قد تختلفان بطبيعة الحال سواء في متوسط الدرجات أو في المغايرة.

خصائص الفروق الفردية:

تتميز الفروق الفردية بعدة خصائص عامة نوجز أهمها فيما يلي:

١- عمومية الفروق الفردية:

ويقصد بذلك أن الاختلافات الفردية ظاهرة عامة في جميع الكائنات العضوية، فمن الملاحظ أن أفراد النوع الواحد يختلفون فيما بينهم اختلافًا ما، فالكائنات الحية من أدناها مرتبة إلى أعلاها لا يوجد بينها فردان من نوع واحد متشابهان في استجابة كل منهما لموقف واحد ، وقد اهتم بدراسة الفروق الفردية بين الحيوانات عدد من علماء النفس، وتؤكد بحوثهم على أن أفراد النوع الواحد يختلفون فعلاً في قدرتهم على التعلم وحلهم للمشكلات وأحوالهم الانفعالية كالخوف والعدوان ومستوى النشاط العام ودوافع السلوك كالجنس والجوع والعطش والاستطلاع والإنجاز.

ويترتب على ذلك أن أفراد النوع الواحد يختلفون تشريحيًا وفسيولوجيًا وبيوكيميائيًا في كل خاصية يمكن قياسها، والخصائص المميزة للإنسان لا تجعله منفردًا بالنسبة للكائنات الأخرى فحسب ولكنها تجعله " منفردًا " بالنسبة لغيره من البشر أيضًا، فاللغة والكلام يتطلبان نضجًا جسميًا وعصبيًا ملائمًا،

وخبرات حسية مرتبطة، وتنمية كافية للمهارات الأساسية اللازمة ، وقد يؤدي الاختلاف بين الناس في ذلك كله إلى " تفرد " الإنسان، ومن هذا التفرد تدفقت كل الإنجازات البشرية في الأدب والفن والعلم والفكر والحياة الاجتماعية ، والواقع أن ظاهرة الفروق الفردية كما تتمثل في صورتها العامة في دراسة الشخصية هي أرض مشتركة لاهتمامات عدد كبير من العلماء من مختلف التخصصات وبالذات البيولوجيا والأنثروبولوجيا وعلم النفس وعلم الاجتماع، وتتمثل اهتمامات علماء الوراثة بوجه عام بكل أنواع السمات التي ترتبط ببحوثهم ونظرياتهم في الوراثة ، أما علماء الأنثروبولوجيا فقد اهتموا بدراسة العلاقة بين الفروق الفردية وخصائص الثقافات المختلفة، ويهتم علماء الاجتماع بكثير من مشكلات الفروق، وخاصة المشكلات التي تتعلق بأثر البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الأفراد في نمو هذه الفروق، وتأثير هذه الفروق (كما تتمثل في الشخصية) في المؤسسات الاجتماعية المختلفة.

٢- مدى الفروق الفردية:

المدى هو الفرق بين أعلى درجة لوجود أية صفة من الصفات المختلفة وأقل درجة لها، فإذا كانت أعلى درجة لوجود صفة الطول -مثلاً- هي ١٩٠ سم وأقل درجة هي ٦٠سم، فإن المدى في هذه الحالة يصبح مساويًا ١٣٠ سم، أي: الفرق القائم بين ١٩٠ سم، ٦٠سم.

هذا ويختلف المدى من صفة لأخرى، ويختلف -أيضًا- من نوع لآخر من الأنواع الرئيسة للصفات المتعددة ، فمثلاً مدى الطول يختلف عن مدى الوزن، والطول والوزن صفتان من صفات الجسم البشري، ومدى القدرة على التذكر يختلف عن مدى القدرة على الاستدلال، والتذكر والاستدلال صفتان

عقليتان، ويختلف مدى الصفات الجسمية عن مدى الصفات العقلية، وبذلك يختلف مدى الأنواع الرئيسة لتلك الصفات تبعًا لاختلاف تلك الأنواع.

وتدل نتائج الأبحاث العلمية على أن أوسع مدى للفروق الفردية يظهر في سمات الشخصية، وأن أقل مدى لهذه الفروق يظهر في الفروق الجسمية، وأن مدى الفروق الفردية في النواحي العقلية المعرفية يعتدل بين هذين الطرفين.

ويتأثر مدى هذه الفروق بالجنس ذكرًا كان أم أنثى ، فمدى الفروق الفردية، عند الذكور أكبر منه عند الإناث بالنسبة لبعض الصفات ، هذا ويؤدي اختلاف المدى من صفة إلى أخرى إلى مقارنة الصفات المختلفة تمهيدًا لمعرفة العوامل المؤثرة في اختلافها، ومدى خضوع هذه العوامل للتوجيه والتدريب، والآثار التي تنتج عن زيادة هذا المدى أو نقصانه.

٣- معدل ثبات الفروق الفردية:

لا تثبت الفروق الفردية في جميع الصفات بنفس الدرجة ، وقد دلت الأبحاث العلمية على أن أكثر الفروق ثباتًا هي الفروق العقلية المعرفية، وخاصة بعد مرحلة المراهقة المبكرة ، وأن الميول تظل ثابتة إلى مدى زمني طويل، وأن أكثر الفروق تغيرًا هي الفروق القائمة بين سمات الشخصية.

وبالرغم من تأكيد نتائج بعض البحوث المختلفة على ثبات نسبة الذكاء وخاصة قبيل الرشد، فإن بعض البحوث الحديثة تشير بوضوح إلى احتمال زيادة هذه النسبة نتيجة للتدريب، والتعليم، والعوامل الأخرى التي تؤثر في مستويات النمو العقلي للفرد.

والتفسير العلمي الحديث لنتائج هذه الأبحاث يرجع مثل هذه الزيادة إلى نمو بعض قدرات الذكاء تبعًا لزيادة السن، مثل القدرة اللغوية، وقد يرجعها —

أيضًا- إلى نمو المكونات البيئية للذكاء مع ثبات مكوناته الوراثية ، وتلقي هذه النتائج أيضًا الضوء على مدى الزيادة بالنسبة للجنسين ، فهي في الذكور أكثر منها في الإناث، وذلك لأن مدى الفروق الفردية عند الذكور أكبر منه عند الإناث في بعض الخصائص.

٤- التنظيم الهرمي للفروق الفردية:

تؤكد غالبية البحوث العلمية في ميدان الفروق الفردية للصفات العقلية المعرفية، والمزاجية، والجسمية، إلى وجود تنظيم هرمي لنتائج قياس تلك الفروق وتحتل أعم صفة قمة الهرم، تليها الصفات التي تقل عنها في عموميتها، ويستمر الانحدار حتى يصل إلى قاعدة الهرم التي تتكون من الصفات الخاصة التي لا تكاد تتعدى في عموميتها الموقف الذي تظهر فيه.

وهكذا نجد أن الذكاء وهو أعم الصفات العقلية المعرفية، يحتل مكان الصدارة بالنسبة للنواحي المعرفية الأخرى، ويتمركز في قمة التنظيم الهرمي الذي يؤلف منها جميعًا بناءً متماسكًا متدرجًا، وتلي الذكاء في عموميته القدرات الكبرى التي تقسم نواحي النشاط المعرفي إلى نوعين رئيسين هما القدرات التحصيلية، والقدرات المهنية، ويلي هذا المستوى مستوى القدرات المركبة التي تشتمل على كل نشاط معقد يقوم به الفرد مثل القدرة الميكانيكية، والقدرة الكتابية، ويزداد عدد هذه القدرات كلما انحدرنا نحو قاعدة الهرم، ويضيق مدى عموميتها، وبذلك يلي مستوى القدرات المركبة، مستوى القدرات الأولية التي تعد اللبنات الأولى للنشاط العقلي المعرفي، ويستمر هذا التنظيم في انحداره حتى يصل إلى القاعدة الأساسية التي تتكون من عدد كبير جدًا من القدرات الخاصة التي لا تكاد تتعدى في عموميتها موقف الفرد في استجابته لمثير عقلي محدد.

هذا وتخضع الصفات المزاجية الانفعالية لنفس ذلك التنظيم الهرمي، فتحتل الانفعالية العامة قمة ذلك التنظيم، ثم تليها الصفات المزاجية التي تقل عنها في

عموميـــتها، وتزيد عليها في عددها، ويستمر هذا الانحدار حتى يصل إلى قاعدة ذلك التنظيم، التي تتألف من الاستجابات الانفعالية العديدة الخاصة.

وهكذا –أيضًا– بالنسبة للصفات الجسمية، وغيرها من الصفات الأخرى التي تحدد شخصية كل فرد من الأفراد المختلفين.

هذا وتسمى الصفات العقلية قدرات بينما تسمى الصفات المزاجية سمات.

توزيع الفروق الفردية:

أينما وجدت فروق بين الأفراد، وتم تمثيل هذه الصفات بمنحنى بياني، فإن هـــذا المـــنحنى يأخذ في الغالب شكلاً عامًا موحدًا، وفيه نجد أن معظم الأفراد يقعون في الوسط، ويقل هذا العدد تدريجيًا كلما اتجهنا نحو طرفي المنحنى على أن يكون التوزيع في هذه الحالة متصلاً، أي: أننا لا نلاحظ أي فجوات في المنحنى، فـــنجد عـــددًا من الأفراد في فئة ثم لا نجد أحدًا في الفئة التي تليها، أي أن الخط الرأسي المركزي يقسم المنحنى إلى نصفين متشابهين تقريبًا.

وبصفة عامة، نجد أنه كلما كبر عدد أفراد العينة موضع الاختبار، وكلما كانت أكثر تمثيلاً للجماعة الأصلية التي أخذت منها، اقترب شكل المنحنى من الشكل الجرسي الـــذي يطلق عليه منحنى التوزيع التكراري الاعتدالي "Normal distribution" وبمعنى آخـــر نجـــد أنـــه عند قياس أي سمة عقلية أو طبيعية داخل أي مجموعة غير مختارة أن البـــيانات المـــأخوذة من هذه المجموعة تأخذ شكل منحنى التوزيع الاعتدالي، حيث إن أغلـــب الحالات ستتجمع بالقرب من وسط التوزيع، وعدد من الحالات ستبتعد عن الوسط إلى نهايـــة التوزيع عند الطرفين، فإذا كان التوزيع اعتداليًا، فإن الحالات سيتم توزيعهـــا أعـــلى وأدنى المتوسط، وبذلك يشار إلى منحنى التوزيع الاعتدالي بالمنحنى الـــنموذجي؛ لمـــا يجب أن يكون عليه توزيع الصفات الجسمية كالطول والوزن، أو الصفات العقلية كالذكاء والقدرات والاستعدادات الخاصة، أو السمات الانفعالية.

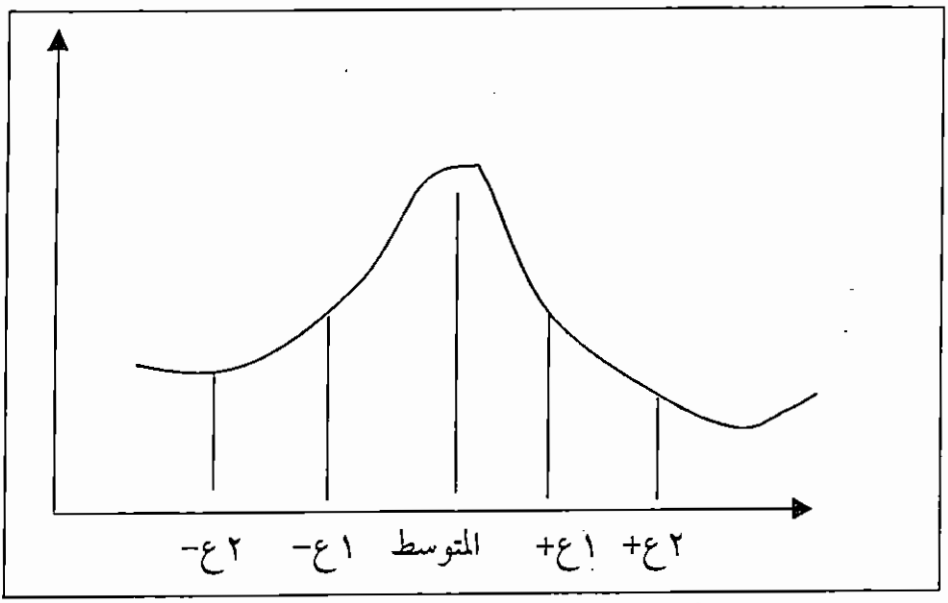
والتوزيع التكراري كغيره من الأساليب الإحصائية وسيلة لتخليص البيانات الكمـــية وتنظيمها لتيسير فهمهما والوصول إلى اتجاهات لها دلالتها ، وفيه يتم تجميع درجات الاختبار في فئات ثم يوضع في كل فئة عدد الحالات أو التكرارات

التي تقع فيها، وقد يتحول هذا التوزيع التكراري إلى أحد الرسوم البيانية الشائعة في علم الإحصاء كالمدرج التكراري أو المضلع التكراري أو المعنى التكراري.

ويتراوح مدى المنحنى الاعتدالي نظريًا من (م+٥ ع) إلى (م-٥ ع) حيث ترمز ع إلى الانحراف المعياري، وترمز م إلى المتوسط إلا أننا في قياس السمات النفسية لا نحصل عادة على هذا المدى، وإنما نحصل على مدى يتراوح بين (م+٣ ع)، (م-٣ ع) تقريبًا.

واستنتاجًا من خواص هذا المنحنى، نجد أن حوالي ٦٨% من عدد الأفراد يقع في المستوى المتوسط من السمة المقيسة، أي في المدى من (م+١ ع) إلى (م-١ ع)، أما عدد الأفراد الذين يقعون بين (م+١ ع) و (م+٢ ع)، وكذلك بين (م-١ ع)، (م-٢ ع)، فيساوي ١٤% تقريبًا، أما نسبة الحالات المتطرفة في الاتجاهين أي أكثر من (م+٢ ع)، وأقل من (م-٢ ع)، فتساوي ٢% تقريبًا من العدد الكلي للحالات.

ويوضح الشكل التالي المنحنى في صورته النظرية المتكاملة



ويستفاد من المنحنى الاعتدالي في عملية إعداد الاختبارات النفسية إذ حينما تقوم بوضع اختبار ما، ونطبقه على عدد كبير من الأفراد، فإننا نتوقع أن نحصل على توزيع اعتدالي لهؤلاء الأفراد، وإذا كان التوزيع الذي نحصل عليه يبتعد عن الاعتدال، فإننا نقوم بتعديل الاختبار كأن نزيد من عدد فقراته أو نغير فيها أو

نحـذف منها، ومع أننا نستند في اتخاذنا للتوزيع الاعتدالي أساسًا في الحكم على اختباراتنا، إلا أننا نتوقع أن تتوزع السمات النفسية توزيعًا اعتداليًا، وذلك نتيجة لـتعدد العوامـل الـتي تحـدد درجة الفرد في السمة وتعقيدها كما يدعم هذا الافـتراض، إن السمات الجسمية التي نقيسها بمقاييس مادية متساوية الوحدات، تخضع لنفس هذا التوزيع.

العوامل المؤثرة في الفروق الفردية:

إن اكتشـاف الفروق الفردية والعوامل المؤثرة فيها بين التلاميذ في مراحل التعلـيم المخـتلفة يساعد رجال التربية على تخطيط التعليم بما يوفر الإمكانيات المختلفة الملائمة لاستعدادات التلاميذ ويحقق تكافؤ الفرص التعليمية بين الأفراد.

تنقسم العوامل التي تؤثر في الفروق الفردية إلى فئتين: الأولى تشمل العوامل الوراثـية، والثانـية تشـمل العوامل البيئية، وأن هذا التقسيم فيه تداخل، إذ أن للوراثة والبيئة معًا دورًا فعالاً في إظهار الفروق الفردية بين الأفراد والجماعات.

أولاً: العوامل الوراثية:

تهـدف الوراثة إلى المحافظة على الصفات العامة للنوع والسلوك وتعمل عـلى نقلهـا من جيل إلى جيل، فالإنسان لا يلد إلا إنسانًا، والفأر لا يلد إلا فـأرًا، وتعمل الوراثة على تقارب الصفات الوراثية بين الآباء والأبناء، حتى إننا نجد أن الأمثلة الشعبية تعبر عن هذا التقارب في "الولد سر أبيه" و "بأن من شابه أباه فما ظلم".

كمـا تهدف الوراثة إلى المحافظة على الاتزان القائم بين حياة الناس عامة وحياة الأفـراد على وجه الخصوص ، فالزوجان الطويلان ينجبان أطفالاً طوالاً، لكـن متوسـط طول الأطفال لا يساوي متوسط طول الوالدين بل ينقص عنه

بمقدار صغير، ولا يرث الوليد خصائصه عن الآباء فقط بل من الأجداد –أيضًا–، فقد تصل للكائن الحي الإنساني بعض الخصائص عن الجد السابع في ترتيب شجرة العائلة، وقد وصفت الأمثال الشعبية هذا المعنى في المثل القائل " العرق يمد لسابع جد " وهذا يفسر ظهور خاصية لدى أحد الأبناء لزوجين خاليين منها.

فقد يتزوج رجل ذو ذكاء عادي بفتاة بنفس نسبة ذكائه، إلا أنهما ينجبان ضمن أولادهما طفلاً متخلفًا عقليًا، وقد يتزوج رجل أبيض البشرة بامرأة على شاكلته، ولكن ينجبان طفلاً أسمر البشرة، وإذا ما بحثنا في شجرة العائلة وجدنا أحد الأجداد (للأب أو للأم) كان على درجة ما من التخلف العقلي في المثال الأول، أو وجدنا أحد الأجداد كان من أصل أسمر البشرة في المثال الثاني.

معنى الوراثة:

لا تعني الوراثة فقط مقدار التشابه بين خصائص الفرد وخصائص الوالدين، ولكن تعني كل العوامل التي يولد الكائن الحي مزودًا بها، والتي تتكون لديه منذ اللحظة الأولى لبدء اتحاد الحيوان المنوي بالبويضة، والذي نتج عنه الخلية الملقحة أو الزيجوت.

إذن فالوراثة مفهوم بيولوجي يرتبط بالخصائص الجسمية التي تؤدي عند معظم الأفراد الأسوياء إلى تغيرات أو اختلافات في نمو السلوك وتنميته، وهذه الاختلافات تؤكد دور الوراثة في الفروق الفردية.

ويظهر دور الوراثة في الفروق الفردية في النواحي التالية: شكل الجسم وهيئته، ولون البشرة، وملامح الوجه، ولون الشعر ونعومته، ونوع الدم وفصيلته، ولون العين، والصلع، وبعض الأمراض الوراثية مثل السكر... إلخ.

وقد تمكنت الدراسات في علم الوراثة من حصر الكثير من العوامل الوراثية التي تؤثر في الفروق الفردية، خصوصًا ما يتعلق بالأسس الفيزيقية للوراثة، وكيفية انتقال الخصائص الوراثية ، وهذه العوامل المتفق عليها بين العلماء هي:

-الجينات (المورثات) وهي الأساس الفيزيقي للوراثة.

-العوامل البيولوجية مثل : الجهاز العصبي، والهرمونات، والغدد الصماء ... إلخ.

ثانيًا: العوامل البيئية:

يقصد بالبيئة كل العوامل والظروف الذاتية والموضوعية غير الوراثية التي يتعرض لها الكائن الحي منذ تكوينه، ثم بعد خروجه إلى الحياة وحتى يتوفاه الله.

ويشير المعنى الشائع للبيئة إلى الناحية الجغرافية أو محل إقامة الفرد ولكن يمكن تقسيم البيئة إلى : بيئة ما قبل الولادة، وتشتمل على تغذية الأم، وإفرازاتها الغدية، وبيئة ما بعد الميلاد، وفي البيئة الأولى توجد عوامل بيئية متعددة تؤثر على الجنين منها:

-تعرض الأم لمصادر الإشعاعات المختلفة.

-تناول الحامل لأنواع معينة من العقاقير كالمهدئات أو تعاطي المسكرات والمخدرات والتدخين.

-تعرض الأم الحامل لأنواع معينة من الأمراض كالحمى أو الحصبة الألماني التي تؤدي إلى إصابة الجنين بها.

-أثبتت التجارب أن إحساس الأم الحامل بالقلق والحزن الشديد أو الغضب يؤثر في الجنين تأثيرًا ضارًا.

-العوامل الولادية: ويقصد بها إصابات الأطفال أثناء الولادة، والأطفال المبتسرين وموسم الولادة، فقد أثبتت الدراسات أن هناك نسبة من حالات الفروق الفردية في الذكاء ترجع إلى إصابة المخ عند الولادة.

واهـــتم بعض العلماء بدراســـة العلاقة بين الوقت الذي يولد فيه الطفل وذكائـــه، إلا أن النتائج متضاربة، ويرى جيلفورد أنه لا توجد علاقة منطقية بين شهر الولادة أو موسمها الجغرافي وبين ذكاء الطفل ، وإن كان البعض الآخر يرى أن الولادة بفصول السنة تؤثر على ذكاء الطفل.

أما بالنسبة لتأثير البيئة الخارجية أو بيئة ما بعد الميلاد : فإن الطفل يولد في بيـــئة اجتماعية مزودًا بالقدرة على الانتصاب واقفًا، ومزودًا بالقدرة على الفهم والكـــلام (وهذه القدرات ترجع إلى العوامل الوراثية)، فإذا ما ترك دون تدريب فإن القدر الموروث لديه من الخصائص يعجز عن الظهور والاستخدام.

ويـــتأثر الإنسان بالبيئة الخارجية من خلال تعامله مع كل ما يحيط به من بشر ونبات وحيوان وظواهر طبيعية، ويستمر معه طوال الحياة.

فالظروف التي تحيط بالطفل الوحيد في الأسرة –مثلاً– تختلف كثيرًا عن الظروف التي تحيط بطفل آخر نشأ بين العديد من إخوته.

كمـــا يتأثر الإنسان بالثقافة التي تحيط به داخل الأسرة والمجتمع الخارجي، ويستمد منها التقاليد والعرف ومعايير الخلق ، فالطفل الذي يولد في أسرة محافظة ملـــتزمة نجـــد أن معاييره الاجتماعية تختلف عن طفل آخر نشأ في أسرة يتسم أفرادها بالغضب والعدوان.

وهناك عوامل بيئية أخرى تؤثر في الفروق الفردية نذكر منها:

– المستوى الاجتماعي والاقتصادي:

يقصـــد بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي دخل الأسرة، ومستوى تعليم الأب والأم ومهنـــتهما وحجم الأسرة ، فكلما زاد دخل الأسرة ومستوى تعليم الأب والأم أدى ذلـــك إلى ارتفاع المستوى الاجتماعي والاقتصادي وهذا يؤثر

عـــلى وجود الفروق الفردية بين الأسر أو بين أفراد الأسرة الواحدة، وكلما زاد حجم الأسرة نقصت فرص الرعاية المتاحة للأبناء مما يؤثر في الفروق الفردية.

- الثقافـــــة:

يرتـــبط بالعوامل الثقافية كل من الحرمان الثقافي أو البيئي أو الحرمان من المثيرات التي يتعرض إليها الفرد في بيئته ، وفي هذا المجال أجريت دراسات عديدة عـــلى المؤثـــرات الحضـــارية والثقافية وأثرها على الذكاء، وخاصة بين الريف والحضـــر، فقـــد تبين تفوق الأطفال الذين يعيشون في المدينة عن الأطفال الذين يعيشون في الريف، وهناك أسباب تفسر وجود الفروق الفردية بين أطفال الريف والحضـــر، مـــنها الحـــرمان الثقافي الذي تعيش فيه القرية ، وإن كان في الوقت الحاضـــر بدأت الفجوة بين القرية والمدينة تضيق نظرًا للتقدم في وسائل الاتصال وزيادة فرص التعليم، وزيادة فرص الاستثارة التي يتعرض لها أبناء الريف بعد غزو الكهرباء والتليفزيون والسينما ووسائل الاتصال الحديثة.

- التنشئة الاجتماعية:

تقـــوم التنشـــئة الاجتماعية وأساليبها المختلفة التي يقوم بها الآباء والأمهات بـــدور هام في إحداث الفروق الفردية بين الأفراد ، فمثلاً أثبتت الدراسات تفوق الأطفال الذين تربوا في جو أسري يسوده التفاهم والاحترام المتبادل والتقدير، على الأطفال الذين تربوا في جو تسلطي أو زائد التسامح أو زائد الحماية في الذكاء.

- التعلـــيم:

أثبتـــت الدراسات أن تحسن الظروف التعليمية يؤدي إلى تحسن المستوى العقلي للأطفال، وأن مقدار التعليم الذي يتلقاه الطفل يؤدي إلى تحسن مستوى الذكاء لديه.

التفاعل بين الوراثة والبيئة:

الفرد نتاج لتفاعل عوامل الوراثة وعوامل البيئة، حيث لا تجدي الخصائص الوراثية ما لم تجد البيئة الملائمة التي تتلقفها بالتدريب والإعداد ، كذلك يتبين أن التدريب والإعداد للبيئة الملائمة لا تفيد الفرد الذي ليست لديه الاستعدادات الوراثية لأداء سلوك قائم على قدرة معينة.

وعلى هذا فالوراثة تزود الفرد بالإمكانات اللازمة لبلوغ مستوى معين لأداء السلوك، وأن البيئة هي التي تيسر للفرد بلوغ أو عدم بلوغ أقصى درجة من الأداء يمكن أن يصل إليها الفرد.

طرق دراسة أثر الوراثة والبيئة:

تعددت طرق دراسة تأثير الوراثة والبيئة على الفروق الفردية ونذكر منها:

١- دراسة حالات الإنسان المتوحش:

ونذكر هنا حالتين كمثالين للدراسات في هذا المجال: الأول، عثر فيها بعض الصيادين على طفل يتراوح عمره بين الحادية عشرة والثانية عشرة في غابات أمثيرون في باريس ، وكان هذا الطفل على درجة من التوحش حيث وجد وهو عارٍ تمامًا من أي ملبس وسلوكه بدائي وقدراته تعاني من قصور شديد، وقد وضع هذا الطفل تحت برنامج تدريبي ورعاية مركزة لمدة خمسة أعوام متتالية، ورغم أن هذا الطفل لم يستطع تعلم السلوك الإنساني إلا أنه استطاع أن يتعلم بعض مفردات اللغة الفرنسية.

والحالة الثانية، وهي من ولاية ميدنابور في الهند حيث تم العثور على طفلتين ولدتا في أحضان الذئاب فعاشتا عيشة حيوانية فترة من الزمن، ثم نقلتا إلى أحد

الملاجـــئ المخصصة للأيتام، وَقَدَّمَ لهما برنامجًا لتدريبهما على تناول الطعام المطهو، واكتساب العادات السلوكية الإنسانية، وتعلم اللغة والكلام ، فقد تم تعليم الطفلة الثانـــية والـــتي عاشت ثمان سنوات نحو ٤٥ كلمة مفردة وبعض الجمل البسيطة ولكنها ماتت ولحقت بالأولى دون أن تتمكن من اكتساب العادات الإنسانية.

من المثالين السابقين يتبين أن ترك الطفل بعد مولده دون تدريب ودون احتكاك بالظروف البيئية ينتج عنه العجز في القدرة على توظيف هذه الإمكانات الوراثية.

٢- بحوث التوائم المتماثلة وغير المتماثلة:

تركز بحوث الوراثة على دراسة التوائم المتماثلة وهي التي تنتج عن انقسام بويضـــة واحدة ملقحة بحيوان منوي واحد ، والذين تربوا معًا وبمقارنة أدائهما بالـــتوائم المتماثلة الذين تربوا منفصلين أي في ظروف بيئية مختلفة ، فقد تبين من هـــذه الـــبحوث وجود فروق بين التوائم المتماثلة الذين تربوا في ظروف مختلفة، وهذا يدل على تأثير البيئة، وعدم وجود فروق بين التوائم الذين تربوا معًا وهذا يدل على تأثير الوراثة.

٣- بحوث أطفال الملاجئ:

أجريـــت دراســـات عديـــدة بهدف الإجابة على التساؤل الخاص : هل مؤسســـات ملاجـــئ الأيتام تختلف فيما بينها اختلافًا واسعًا في نمط البيئات التي تهيئها ؟ وهل هذه البيئات هي مصدر الفروق الوحيدة ؟ وهل التشابه بينها يؤدي إلى تشابه في سلوك الأفراد؟

فقد أثبتت نتائج هذه الدراسات تفوق الأطفال الذين يعيشون بين ذويهم عن الأطفال في المؤسسات.

الإفادة التطبيقية من دراسة الفروق الفردية في العمل التربوي:

١- إدراك أن كل تلميذ وحدة متميزة لها قدراتها واستعداداتها وميولها بما يستلزم معاملـــته معاملـــة فردية سواء عند تعليمه أو تشخيص أي اضطراب أو عند تقديم العلاج له.

٢- قد ترجع المشكلات التي يعاني منها التلاميذ إلى وضعهم في فصول أعلى أو أدنى من مستوى نضجهم العقلي والاجتماعي والوجداني.

٣- أن التوزيع الاعتدالي للأفراد في سمة من السمات لا يعني إغفال فردية كل حالة ، فإذا كان الطفل متوسطًا في الذكاء فلا يعني أنه متوسط في سائر القدرات الأخرى.

٤- وجود الفروق داخل الفرد الواحد تؤكد أن من لا يصلح لدراسة ما قد يصلح لدراسة أخرى، فمن لا يصلح للدراسة العامة قد يصلح للدراسة الفنية.

٥- إن اســـتخدام الاختبارات النفسية في تقييم الفروق الفردية تقييم نسبي، وتعتبر هذه القضية ذات أهمية خاصة إذا كان سيترتب عليها اتخاذ قرار هام كالإيداع في مؤسسة خاصة -مثلاً-، لذلك يجب اختيار نوع الاختبار المناسب للغرض، مـــــن حيث معنى السمة المقاسة ومن حيث سن المفحوص، ومن حيث نوع الصدق، كذلك يفضل الاستعانة بأكثر من وسيلة للفحص والتقييم.

٦- نظرًا لأن الوراثة تقوم بدور هام في الفروق الفردية، فإنه لا يجب إغفال دور البيئة وتفاعلهما معًا ، فلو ربي توأمان متماثلان في بيئتين مختلفتين لأدى هذا إلى إبراز فروق أخرى بينهما.

٧- عند استخدام الاختبارات الجمعية لدراسة الفروق الفردية بين الأفراد والجماعات يجب أن تستخدم الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة أي الاختبارات العادلة ثقافيًا ذلك لأن الاختبار المقنن في المدينة يكون متحيزًا ضد القرويين.

٨- تجانس الدارسين داخل الفصل الدراسي أسطورة لأنه لا يمكن تحقيق التجانس في القدرات العقلية والنضج الاجتماعي والانفعالي ؛ لذلك فإن التوزيع العشوائي للدارسين يعتبر أفضل لأنه يكفل الاحتكاك بين الدارسين كما أنه يقدم صورة للتعامل خارج الفصل الدراسي.

يعتبر دور المدرس ذا أهمية كبيرة في التعرف على الفئات الخاصة تعرفًا مبكرًا لكي يجنبها العديد من الاضطرابات النفسية ، كما أن عليه دورًا هامًا في المساهمة مع إدارة المدرسة والأخصائي النفسي والاجتماعي في رسم البرامج المناسبة لكل فئة.

خلاصة الوحدة الحادية عشرة

-الاختلافات الفردية ظاهرة عامة في جميع الكائنات الحية ، وهي ظاهرة قديمة استدعت انتباه العلماء والفلاسفة من قديم الزمان ، وقد تطور البحث في الفروق الفردية حتى أصبح علمًا له أصوله ومناهجه وميادينه حتى شملت الشخصية كلها.

-الفروق الفردية تعني الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة.

-الفروق الفردية نوعان : فروق في النوع فاختلاف الطول عن الوزن هو فروق في النوع ولا يمكن المقارنة بينهما لعدم وجود وحدة قياس مشتركة ، وفروق في الدرجة وهي التي توجد في أي صفة واحدة بين الأفراد ، فاختلاف صفة الطول من شخص لآخر هو اختلاف في الدرجة وليس في نوع الصفة .

-تأخذ الفروق الفردية ثلاثة مظاهر هي:

١ – الفروق داخل الفرد الواحد.

٢ – الفروق بين الأفراد في الأداء.

٣ – الفروق بين الجماعات.

- من أبرز خصائص الفروق الفردية:

١ – عمومية الفروق الفردية.

٢ – مدى الفروق الفردية.

٣ – معدل ثبات الفروق الفردية.

٤ – التنظيم الهرمي للفروق الفردية.

- تتوزع الفروق الفردية توزيعًا اعتداليًا حيث تتجمع أغلب الحالات بالقرب من وسط التوزيع ، وعدد من الحالات يبتعد عن الوسط إلى نهاية التوزيع عند الطرفين وذلك وفقًا للمنحنى المعروف باسم منحنى التوزيع الاعتدالي أو الجرسي.

- تنقسم العوامل التي تؤثر في الفروق الفردية إلى فئتين: الأولى تشمل العوامل الوراثية ، والثانية تشمل العوامل البيئية ، مع وجود تفاعل بين الوراثة والبيئة، في إظهار الفروق الفردية بين الأفراد والجماعات.
- الوراثـــة مفهوم بيولوجي يرتبط بالخصائص الجسمية التي تؤدي عند معظم الأفـــراد الأســـوياء إلى تغيرات أو اختلافات في نمو السلوك وتنميته ، وهذه الاختلافات تؤكد دور الوراثة في الفروق الفردية.
- تنقســـم البيـــئة إلى بيئة ما قبل الميلاد وتشتمل على تغذية الأم ، وإفرازاتها الغديـــة، وبيـــئة مـــا بعـــد الميلاد والتي تشتمل على المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة ، والثقافة ، والتنشئة الاجتماعية ، والتعليم.
- هناك العديد من الدراسات التي أجريت لحث دور كل من الوراثة والبيئة في إبراز ظاهرة الفروق الفردية؛ منها دراسة حالات الإنسان المتوحش ، بحوث التوائم المتماثلة وغير المتماثلة ، وبحوث أطفال الملاجئ.

- يمكن الاستفادة من دراسة الفروق الفردية في العمل التربوي في عدة مجالات مـــنها تخطـــيط البرامج الدراســـية اعتمادًا على مراحل التطور العقلي ، وداخل النمو الزمني للمتعلمين ، ومراعاة الفروق الجنسية بين الذكور والإناث ، والذكاء العـــام والاستعدادات الخاصة ، واستخدام الاختبارات النفسية في تقييم الفروق الفـــردية ، وتصـــنيف المتعـــلمين داخل الفصل الدراسي، ومساعدة المعلم على التعرف على الفئات الخاصة، ورسم البرامج المناسبة لكل فئة.

اختبار الوحدة الحادية عشرة

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ

ضع علامة(✓)أمام العبارة الصحيحة وعلامة(×)أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

١- أوسع مدى للفروق الفردية يظهر في الفروق الجسمية.

٢- تقتصر الفروق الفردية على الجنس البشري.

٣- أكثر الفروق الفردية ثباتاً هي الفروق العقلية المعرفية.

٤- ينخفض المنحنى الاعتدالي عند الطرفين.

٥- توجد علاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية وظاهرة الفروق الفردية.

٦- تنتظم الفروق بين السمات العقلية أو الوجدانية في شكل هرمي.

٧- تقتصر الفروق الفردية على الفروق في النوع.

٨- يتوزع الأفراد اعتدالياً على بعد متصل توزيعاً كمياً.

٩- تؤكد دراسة حالات الإنسان المتوحش على أهمية دور الوراثة في الفروق الفردية.

١٠- من الأدلة على دور البيئة في الفروق الفردية أثر الحرمان من التنبيهات على مظاهر السلوك المختلفة.

ثانيًا: الأسئلة المقالية:قارن بين كل اثنين مما يأتي:

أ- الفروق في النوع والفروق في الدرجة .

ب- الفروق بين الأفراد والفروق بين الجماعات .

ج- الوراثة والبيئة في تأثيرها على الفروق الفردية.

السؤال الثاني:

أ- اعـــرض بإيجـــاز لأهم جوانب الاستفادة التطبيقية لدراسة ظاهرة الفروق الفردية في العمل التربوي.

ب-اشرح أهمية الفروق الفردية في المجالات المختلفة.

ج- اكتـــب ثلاثـــة أدلـــة توضح أن الفروق الفردية ترجع إلى تفاعل الوراثة مع البيئة.

النشاط التعليمي للوحدة الحادية عشرة

عزيزي الدارس: حتى تكتسب المزيد من المعلومات حول موضوع هذه الوحدة يرجى قيامك بتنفيذ النشاط التعليمي التالي:

إذا عملت في مجال الدعوة الإسلامية فكيف تستطيع التغلب على الفروق الفردية بين الجمهور الذي تخاطبه، اكتب بحثاً تبين فيه ذلك، مع التوضيح لكيفية الاستفادة من دراستك لموضوع الفروق الفردية في مجال الدعوة الإسلامية.

الوحدة الثانية عشرة

الفروق الفردية غير العادية

الوحدة الثانية عشرة

الفروق الفردية غير العادية بين المتعلمين

مبررات دراسة الوحدة:

ينصب الاهتمام بصفة عامة في عملية التعلم على متوسطي القدرة العقلية، حيث أنهم يمثلون الغالبية العظمي من جمهور المتعلمين.

إلا أن هناك بعض الفئات التي تحتاج إلى مزيد من الاهتمام والرعاية من جانب القائمين على عملية التعلم، وهي فئات الضعف العقلي، والتفوق العقلي.

وسوف يستفيد الدارس لهذه الوحدة في التعرف على هذه الفئات ، وتصنيفها، وكيفية التعامل معها، ودور المعلم في التعامل مع هذه الفئات.

الأهـــداف التعليمية للوحدة:

عزيزي الدارس: يرجى بعد دراستك لهذه الوحدة أن تصبح قادرًا على أن:

١- تحدد أسباب التأخر الدراسي ، مع توضيح أهم أعراضه.

٢- تتعرف على كيفية تشخيص التأخر الدراسي.

٣- تضع تصورًا لكيفية الوقاية والعلاج للتأخر الدراسي.

٤- تحدد ماهية الضعف العقلي ، وتقسيم ضعاف العقول.

٥- تكتب قائمة بما يجب أن يتخذ من إجراءات نحو المتأخرين عقليًا ممن يتطلبون الرقابة وممن يقبلون التدريب.

٦- تحدد ماهية التفوق العقلي.

٧- تضع تصورًا لكيفية تعليم الموهوبين.

٨- تحدد مسئوليات المعلم تجاه الموهوبين عقليًا.

الوحدة الثانية عشرة

الفروق الفردية غير العادية بين المتعلمين

أولاً: التأخر الدراسي:

- أسباب التأخر الدراسي
- أعراض التأخر الدراسي
- تشخيص التأخر الدراسي
- الوقاية من التأخر الدراسي

علاج التأخر الدراسي

ثانيًا: الضعف العقلي:

- معنى الضعف العقلي(المعتوهون – البلهاء – المورون)
- تصنيف المتأخرين عقليًا: من يتطلبون الرقابة- من يقبلون التدريب – من يقبلون التعليم
- كيفية التعرف على ضعاف العقول من المتعلمين

أهداف الفصول الخاصة لتعليم ضعاف العقول

ثالثًا: التفوق العقلي:

- ماهية التفوق العقلي
- تعليم الموهوبين
- التعجيل الدراسي
- مسئوليات المعلم تجاه الموهوبين عقليًا

الوحدة الثانية عشر

الفروق الفردية غير العادية بين المتعلمين

مقدمـــــة:

ظاهرة الفروق الفردية بين المتعلمين تتضمن حالات غير عادية " Abnormal" منها حالات:

- التأخر الدراسي "Educational Retardatiom"
- الضعف العقلي "Mental Retardation (Defect)"
- التفوق العقلي "Mental Giftedness"

وفيما يلي وصف لهذه الحالات:

الـــتأخر الدراســـي هـــو ما يمثل انخفاض نسبة التحصيل الدراسي دون المستوى العادي وهو نوعان:

١- تأخر دراسي عام، أساسه انخفاض نسبة الذكاء حيث تتراوح بين ٧٠-٨٥.

٢- تأخـــر دراسي خاص، في مادة بعينها كالحساب مثلاً وأساسه نقص القدرة الخاصة بتحصيل المادة.

أسباب التأخر الدواسي:

من أهم أسباب التأخر الدراسي ما يلي:

١- أسباب عضويـــة، مثل التلف المخي، وضعف الحواس مثل السمع والبصر، والضعف الصحي العام واضطراب الكلام.

٢- الضعف العقلي والغباء ونقص القدرات العقلية.

٣- ضعف الذاكرة والنسيان.

٤- اضطراب الحياة النفسية عند المتعلم وصحته النفسية والجو النفسي وسوء التوافق العام.

٥- سوء التوافق الأسري، والعلاقات الأسرية المضطربة، وأسلوب التربية الخاطئ واضطراب الظروف الاقتصادية، والقلق على التحصيل، وارتفاع مستوى الطموح بما لا يتناسب مع قدرات التلميذ.

٦- سوء التوافق المدرسي : وبُعد المواد الدراسية عن الواقع، وعدم مناسبة المناهج وطرق التدريس، وعدم مناسبة الجو المدرسي العام، وعدم ملائمة نظم الامتحانات، وقلة الاهتمام بالدراسة، وكثرة الغياب والهروب، ونقص أو انعدام التوجيه التربوي.

٧- سوء التوافق الاجتماعي، والعلاقات الاجتماعية المضطربة.

٨- المشكلات الانفعالية والإحباط، وعدم الاتزان الانفعالي، والقلق، والاضطراب العصبي بما يؤثر في الاستذكار وتركيز الانتباه.

٩- ضعف الدافعية، ونقص المثابرة، وعدم بذل الجهد الكافي في التحصيل.

١٠- الاعتماد الزائد على الغير كما يتبع في الدروس الخصوصية والتي انتشر استخدامها بصورة فائقة.

١١- الحرمان الثقافي العام وتأثيره السلبي في التفكير والتحصيل.

أعراض التأخر الدراسي:

يستدل على التأخر الدراسي من الأعراض التالية:

١- أن الذكاء (أقل من المتوسط) أو الضعف العقلي هو السمة الظاهرة عند التأخر الدراسي.

٢- الأعـــراض العقلـــية (تشـــتت الانتباه، وعدم القدرة على التركيز، وضعف الذاكرة، واضطراب الفهم).

٣- التحصيل (بصفة عامة دون المتوسط، وفي مواد خاصة ضعيف).

٤- الأعراض العضوية (الإجهاد، والتوتر، والحركات العصبية).

٥- الأعراض الانفعالية (العاطفية المضطربة، والقلق، والخمول والبلادة).

٦- الاكتئاب العابر وعدم الثبات الانفعالي، والشعور بالذنب، والشعور بالنقص والغيرة، والحقد، والخجل، الاستغراق في أحلام اليقظة، وشرود الذهن).

٧- أعراض أخرى (قلة الاهتمام بالدراسة، الغياب المتكرر من المدرسة والهروب أحيانًا).

تشخيص التأخر الدراسي:

كيف يمكن للمعلم أن يُشخص التأخر الدراسي ؟

من أهم خطوات تشخيص التأخر الدراسي ما يلي:

١- يستطلع الأخصائي النفسي والمعلم والأخصائي الاجتماعي بمعاونة الوالدين دراسة الموقف الكلي للمتعلم المتأخر دراسيًا.

٢- دراسة المشكلة وتطور تاريخها والعلاقات الشخصية والاضطرابات العضوية للمتعلم.

٣- دراسة الذكاء والقدرات العقلية المختلفة باستخدام الاختبارات النفسية المقننة.

٤- دراسة المستوى التحصيلي والاستعدادات والميول باستخدام الاختبارات النفسية المقننة.

٥- دراسة اتجاهات المتعلم نحو المعلمين ونحو المواد الدراسية.

٦- دراسة شخصية المتعلم والعوامل المختلفة المؤثرة مثل ضعف الثقة في النفس والخمول وكراهية المادة الدراسية... إلخ.

٧- دراسة الصحة العامة للمتعلم وحواسه مثل السمع والبصر والأمراض مثل

الأنيميا والأمراض الأخرى.

٨- دراسة العوامل البيئية مثل تنقل المتعلم من مدرسة لأخرى، وكثرة الغياب والهروب من المدرسة، وشعور المتعلم بقيمة الدراسة، وملائمة المواد الدراسية، وطرق التدريس، والجو المدرسي العام، وعلاقة التلميذ بوالديه، والجو الأسري العام.

الوقاية من التأخر الدراسي:

للوقاية من التأخر الدراسي يجب مراعاة ما يلي:

١- تلافي حدوث أسبابه أي: العوامل المؤدية إلى حدوثه.

٢- التوجيه التربوي المتواصل والتوجيه النفسي في المدارس.

٣- العناية بالنواحي الصحية والاجتماعية للمتعلمين.

علاج التأخر الدراسي:

من أهم ملامح علاج التأخر الدراسي التي يستخدمها المعلم أو غيره ما يأتي:

١- القيام بالعلاج عن طريق الأخصائي النفسي والمرشد النفسي والمعلم والأخصائي الاجتماعي والوالدين والطبيب.

٢- المحافظة على مستوى التحصيل ونمائه والحماية من زيادة التأخر.

٣- التعرف على مشكلة التأخر الدراسي بطريقة موضوعية، وإقامة علاقة علاجية بين المتعلم والأخصائي في جو علاجي سليم، وتنمية بصيرة المتعلم وتنمية الدافع للتحصيل الدراسي، وتشجيعه على التعديل الذاتي للسلوك، وتوجيه نشاطه توجيهًا علاجيًا سليمًا، وتحسين مستوى توافقه الأسري والمدرسي والاجتماعي.

٤- مـــن وسائل العلاج الجسمي العام، والعلاج النفسي العام، والتوجيه النفسي والـــتربوي والمهـــني، والتعليم العلاجي حيث توجه العناية الفردية اللازمة للمتعلم المتأخر دراسيًا ويُعطى من التمرينات العلاجية — في فصول علاجية خاصـــة أحيانًا — مع الاهتمام بالقدرات والمهارات الأساسية، بما يمكنه من اللحاق بزملائه في المستوى الدراسي.

٥- الاهتمام بالمتابعة والتقويم.

الضعف العقلي:

معنى الضعف العقلي:

تعطـــي نســـبة الذكاء قياسًا تقريبيًا للذكاء النسبي للفرد، ومستوى أدائه العقـــلي؛ لذلك تستخدم على نطاق واسع في تشخيص الضعف العقلي، ويعتبر الأشـــخاص الذين تقل نسبة ذكائهم عن ٧٠ أو ٧٥ ضعاف عقول، والواقع أنه قد وجه الكثير من النقد عند اتخاذ نسبة الذكاء أساسًا لتشخيص الضعف العقلي، ذلك لأنها لا تدل وحدها على التوافق الاجتماعي للفرد، وحيث يعتبر ذلك من الأمور الهامة للفئات التي تقع نسبة ذكائهم بين الغباء والضعف العقلي.

فـــبعض الأفراد تتراوح نسبة ذكائهم بين ٦٠ و ٧٠ ويمكنهم إعالة أنفسهم والعيش في المجتمع بعد تربيتهم تربية خاصة ؛ لذلك عندما يتراوح ذكاء الفرد بين ٦٥ و ٧٠ يجب أن ينظر إلى توافقه الانفعالي والاجتماعي والمهني قبل تصنيفه على أنـــه ضعيف العقل، فالضعف العقلي هو العجز العام عن قدرة الفرد للعناية بنفسه، وأن يكون لديه القدرة على ألا يعتمد على غيره في المجتمع الذي يعيش فيه.

وعـــادة ما يصنف المهتمون بالقياس العقلي، من فئات البشر من ضعاف العقول على أساس نسب الذكاء كما يأتي:

١- **المعتوهون "Idiots"** والعته هو أقصى درجات الضعف العقلي – والأفراد المعتوهون تقل نسب ذكائهم عن ٢٥ وهم ضعاف العقل لمستوى منخفض للغاية، من حيث نموهم الاجتماعي، وعدم قدرتهم على القيام بأسهل الأعمال ، وتظهر العيوب الجسمية والعجز الحركي في هذه الفئة بدرجة واضحة، بجانب التأخر في النمو، وكذلك الاضطراب الفسيولوجي والحساسية الشديدة للمرض ، وإذا استطاعوا التخاطب فيكون ذلك في صورة بدائية.

٢- **البلهاء "Imbeciles"** وهم أفراد الفئة الذين تتراوح نسب ذكائهم بين ٢٦، ٥٠ وقد يصلون في نضجهم الاجتماعي إلى ما يعادل سن الرابعة من الأطفال، وحيث يصل المستوى في حالات قليلة لما يعادل سن التاسعة ، ورغم عدم قدرة هؤلاء الأفراد على الاستفادة من التعليم العادي، فإن كثيرًا منهم يقدرون على وقاية أنفسهم من الأخطار العادية وعلى تعلم الأعمال البسهلة ذات الطبيعة العيانية المشاهدة ورغم ذلك فعند تطلب أي عمل مبادأة أو تجريدًا أو قدرة على التذكر أو انتباها طويلاً، فإن البلهاء يرتبكون ويشرد ذهنهم، ومن النادر تعليمهم القراءة أو الكتابة، وإن كان البعض منهم يستطيع الكلام مع قدرة معتدلة على التحكم في الألفاظ، واستخدامها على نحو مناسب وعادة ما يمثلون صورة الشخصية الوديعة الغبية التافهة إلى حد ما، وفي العادة يعاني أفراد هذه الفئة عيبًا أو شذوذًا جسميًا مزمنًا .

٣- **المورون "Moron"** وهم الفئة التي تمثل أعلى مستويات الضعف العقلي، وتتراوح نسب ذكائهم بين ٥١، ٧٠ ويظهر في سلوكهم عادة درجة من الألفة أو العشرة التي تميز المراهقين، ولكن مع قدر ضئيل مما قد يكون لدى

المـــراهق الســـوي من الابتكار والحكم ، ولديهم شيء من الجرأة وإن كان ذلـــك فينبغي توجيههم لأنهم لا يستطيعون الاضطلاع بالمسئولية، ومع ذلك يمكنهم أن يستفيدوا من التعليم الابتدائي (وفي بعض الحالات يبلغون مستوى الصـــف الرابع أو الخامس) إذا توافـــر لهم الإشراف والتوجيه السليم ، ولما كانت معظم حياتهم توجه عن طريق ما يتكون لديهم من عادات مبكرة وما يـــتاح لهم من تدريب مبكر، لذا ينبغي أن يعنى بتشخيصهم في وقت مبكر وبمساعدتهم مساعدة فعالة على قدر الإمكان، وعلى الرغم من وجود بعض العـــيوب الجســـمية عندهم، فإنه يمكن إلحاقهم بالأعمال التي تتطلب قدرًا ضئيلاً من اللياقة والحكمة والذكاء.

و لم يقتـــنع عـــلماء الـــنفس بهذا التقسيم ونتيجة لذلك فإن " اتحاد الأطباء النفسيين الأمريكيين " يقوم بجمع المعتوهين والبلهاء معًا في فئة واحدة باعتبارهم في أشـــد درجـــات الضعف العقلي التي تتطلب رعاية خاصة ، ويستخدم مصطلح " الضعف العقلي الخفيف " Mild" على أولئك الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين ٧٠، ٨٥ وتقـــدر درجـــة الضعف العقلي دائمًا على أساس الفاعلية الثقافية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، ومن المحتمل أن تحل هذه التقسيمات الجديدة محل القديمة.

وفي الســـنوات الأخيرة تم تقسيم الأفراد في المستويات الأقل في الذكاء إلى فئتين: "Mentally Retarded"، وهم الأفراد الذين يعود القصور العقلي أو الضرر عـــندهم إلى إصابة في المخ، أو إلى المرض، والفئة الثانية هم المتأخرون عقليًا وهم أفراد لا يتوافر سبب عضوي معروف لعدم قدرتهم على التعلم ، والتصنيف الأخير تؤيده الرابطة القومية للأطفال المتأخرين"National Association For Retarded"

وتشعر الرابطة بأن التصنيف التقليدي لهذه المجموعة من الناس إلى معتوه وأبله ومورون غير مرغوب فيه؛ لأن استخدام هذه الألفاظ فيه إهدار لكرامة الإنسان ، وكثيرًا ما يُساء استخدام مثل هذه الكلمات ، وعلى الرغم من أن التصنيف الثنائي الذي تم الإشارة إليه من قبل سليم، إلا أن تأكيده على أسباب هذا التأخر يجعله أقل ملائمة للتعلم عن تصنيف آخر يشيع استخدامه وهو تصنيف هذه المجموعة من الأفراد إلى ثلاث فئات:

أ- حالات العزل "Custodial"

ب- القابلون للتدريب " Trainable"

ج- القابلون للتعليم " Educable"

وهذه التسميات تبين نوع الترتيبات التربوية التي تلائمهم.

وهذا التصنيف يُصنف الشخص تصنيفًا صحيحًا، على أنه من حالات العزل عندما لا يزيد ذكاؤه عن طفل سوي يبلغ الثالثة من عمره ، ولابد أن نتذكر أن هناك قدرًا كبيرًا من التباين بين الأفراد في أي فئة من هذه الفئات، وأن هذا التقسيم تعسفي قد يكون لسهولة التعامل وعند تخطيط البرامج التربوية لآلاف الأطفال، من الضروري أن تسمي الطفل إذا بلغت نسبة ذكاؤه ٥١ قابلاً للتعليم، وإذا كانت نسبة ذكائه ٤٩ تعتبره قابلاً للتدريب ،وقد توضع قوانين لتوفير إمكانيات تربوية مختلفة لهم ، وقد يصعب التمييز بينهما، على أساس سلوكهما العام، ذلك أنهما في الأساس متماثلان ولكن التسمية مختلفة.

- المتأخرون عقليًا ممن يتطلبون الرقابة " Custodial Mentally Retarded" يندر أن تتعدى هذه الفئة في نموها أبعد من المستوى العقلي للأطفال الذين يبلغون السنة الثالثة من أعمارهم ، وليس معنى هذا أن نموهم يصل

إلى مستوى السنة الثانية أو الثالثة من العمر ثم يتوقف النمو فجأة ، ذلك أن الطفل من هذا المستوى الذي يحتاج إلى عزل ورعاية قد يحتاج عدة سنوات، حتى ينضج عقليًا، ولكن معدل نموه منذ البداية يكون متأخرًا ، ونتيجة لذلك، فإنه يمكن التعرف على هؤلاء الأطفال خلال السنة الأولى من حياتهم ، فقد يلاحظ طبيب الأطفال هذا التأخر خلال فحصه للطفل جسميًا، وقد يدرك الأبوان أن طفلهما –أيضًا– من الأطفال في نفس سنه في المشي والكلام.

وكثيرًا ما يصاحب قصور الذكاء عيوب عضوية، حتى ولو لم يكن بين الناحيتين علاقة، فالمنغوليون مثال يوضح هذه النقطة، وهم أفراد لهم عيون ذات ملامح صينية وجمجمة صغيرة، ووجه مستدير وعيوب في اليدين والقدمين والأسنان، وقدرتهم العقلية تضعهم في قمة هذه الفئة أو في أدنى فئة القابلين للتدريب.

- **المتأخرون عقليًا ممن يقبلون التدريب "Trainable Mentally Retarded**

" لكي نتوصل إلى تقدير تقريبي لقدرات الفرد الناضج في هذه الفئة، نفكر في طفل الصف الأول الابتدائي، إن هذا الطفل يستطيع أن يتكلم وأن يفهم، هذا على الرغم من أن حصيلته اللغوية قليلة، وهو يستطيع أن يقرأ ويكتب بطريقة بدائية، ويمكن أن يُوفق بقدرته على العناية بنفسه، وأن يقوم بالأعمال المنزلية البسيطة والفرد الذي تبلغ نسبة ذكائه ما بين ٢٥، ٤٩ يكون مزودًا بهذه الحصيلة من المهارات، ولكن يغلب أن تكون لديه نواحي قصور جسمية، وأن تكون صحته سيئة وأن يتحدث على نحو رديء.

وعلى الرغم من أن الأفراد في مستوى القابلين للتدريب قادرون على القيام بأفعالهم بطريقة مستقلة لفترات قصيرة من الزمن، إلا أنهم يحتاجون إشرافًا عن قرب طول حياتهم، ولابد أن يوضعوا في فصول خاصة في المدارس ، وكلمة

قابلين للتدريب تستخدم معهم لأنه لا يمكن تعليمهم بالمعنى المألوف لهذه الكلمة، وعـــندما يبلغون النضج وبعد تدريبهم في فصول خاصة يستطيعون القيام ببعض الأعمال بعض الوقت ، ولما كان هذا الفرد يحتاج إلى رعاية مستمرة فمن المعقول أن نجعله منتجًا؛ لأن ذلك معناه أن يسهم في إعالة نفسه.

- **المتأخرون عقليًا ممن يقبلون التعليم "Educable Mentally Retarded"**

يـــتفاوت الأطفـــال الذين يحصلون على نسب ذكاء تتراوح بين ٥٠ و ٧٠ تفاوتًـــا كبيرًا مقارنة بالمجموعتين السابقتين ، والطفل الذي تبلغ نسبة ذكائه ٥٠ أو ٥٢ سوف يشبه المتأخرين عقليًا من الفئة السابقة ، ومع الاقتراب من نسبة ذكاء ٧٥، فإننا نتوقع من الشخص المتأخر عقليًا في هذه الفئة أن يسلك كـــالطفل المتوســـط، الذي يبلغ الصفوف الأخيرة من المدرسة الابتدائية ، وتلمـــيذ الصـــف الخامس أو السادس الابتدائي قادر على السلوك المستقل، ويســـتطيع الذين يتم تعلمهم بالفصول الدراسية لهذه الفئة، أن يعيشوا حياة عادية يكسبون أجورًا تتيح لهم أن يتزوجوا وينشئوا أسرًا ويشتروا بيوتًا ولكن كثيرًا من الأنظمة التعليمية ترى أن هؤلاء الأطفال عاجزون عن التجاوب مع المنهج المدرسي العادي ؛ ولذلك ففي كثير من المدارس يوضع الأطفال الذين تنخفض نسب ذكائهم عن ٧٥ في فصول خاصة.

والأطفـــال في هـــذا المستوى عادة لهم مظهر جسمي عادي، وحصيلتهم اللغويـــة مناســـبة فيما يتصل بالتواصل اللغوي ، ولكن حين يطلب منهم تناول المجـــردات في تعلم القراءة والرياضيات يبدو تأخرهم واضحًا ، ومعظم الأطفال الذين يقبلون في فصول هذه الفئة ينتظمون في المدرسة جزءًا من حياتهم المدرسية إن لم يكن كلها ، وهكذا فقد تجرى عمليات معينة تؤدي إلى وضع الطفل الذي

لا يتوافق مع الصف العادي في صف دراسي خاص، ومن هنا فلابد أن تدريس بعض الإجراءات التي تمكن من تحديد المتأخر عقليًا ومعرفة طبيعة الفصول الخاصة، وما الذي تستهدف تحقيقه وكيف تنجح في ذلك ؟

- كيفية التعرف على ضعاف العقول من المتعلمين:

عادة ما يُوصى بوضع الطفل الضعيف عقليًا في صف القابلين للتدريب، أو في صف القابلين للتعليم، دون النظر إلى نسبة الذكاء، وعادة يُتخذ القرار بعد النظر لعدة أنواع من الشواهد، ويشتمل هذا في معظم الحالات على حكم عدد من المعلمين، بناء على إتاحة فرص أمامه لعدة سنوات ليظهر قدرته على الاستجابة للمنهج التعليمي العادي ، فإذا ظهرت نتائج الملاحظة الشخصية لمعلم أو أكثر ، ونتائج الاختبارات التي يقوم بها المعلمون لتُظهر ترجيح الضعف العقلي، فإنه لابد من تطبيق اختبارات للتشخيص المبدئي لحالة ضعيف العقل، وغالبًا ما يُحال الطفل إلى مركز طبي لفحصه فحصًا دقيقًا.

أهداف الفصول الخاصة لتعليم ضعاف العقول:

من أغراض الفصول الخاصة لتعليم ضعاف العقول، ما يأتي:

١- ينبغي تعليم ضعاف العقول ليسايروا زملاءهم من الأفراد، أي أنه ينبغي عليهم رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية من خلال خبرات اجتماعية عديدة.

٢- ينبغي أن يتعلم ضعاف العقول المشاركة في العمل، بقصد كسب معاشهم أي أنهم ينبغي أن تنمو كفايتهم المهنية عن طريق التوجيه المهني الكفء وبواسطة التدريب باعتباره جزءًا من خبراتهم التعليمية.

٣- ينبغي تنمية الاتزان الانفعالي واستقلالهم في المدرسة والبيت عن طريق برنامج جيد للصحة العقلية.

٤- ينبغي تنمية العادات الصحية لديهم عن طريق برنامج جيد للتربية الصحية.

٥- ينبغي تعليمهم الحد الأدنى من التعليم حتى ولو كان رصيدهم الأكاديمي ينحصر بين الصف الثالث والصف الخامس الابتدائي.

٦- ينبغي تعليمهم وتدريبهم أن يشغلوا أنفسهم بأنشطة ترويحية صحية عن طريق برنامج تعليمي يعلمهم أن يستمتعوا بالأنشطة الترويحية في أوقات الفراغ.

٧- ينبغي تدريبهم ليصبحوا أعضاء أكفاء في الأسرة وفي البيت، عن طريق برنامج تربوي يؤكد على عضوية البيت.

٨- ينبغي تعليمهم ليصبحوا أعضاء صالحين في المجتمع المحلي عن طريق البرنامج المدرسي الذي يؤكد على مشاركة المجتمع المحلي.

التفوق العقلي:

ماهية التفوق العقلي:

يعتبر الطفل موهوبًا عادة إذا حصل على درجة معينة في اختبار للذكاء، ويري بعض الباحثين أن الموهوبين عقليًا هم أعلى ٥% في توزيع الذكاء لعينة عشوائية، بينما يرى آخرون أنهم أعلى ١% ، وقد اختير الأطفال الذين حصلوا على نسب ذكاء أعلى من ١٣٠، أو أعلى من ١٤٠ باعتبارهم موهوبين ووضعوا موضع الدراسة العلمية، ولقد كشفت هذه الدراسات عن حقائق زادت من فهم معنى درجات اختبارات الذكاء، وللفروق بينهما ولما يرتبط بهذه الفروق من نواحٍ تربوية.

تعليم الموهوبين:

عدد هؤلاء الأطفال قليل نسبيًا، ولابد أن تكون المدرسة كبيرة حتى يمكن تخصيص فصل خاص لهؤلاء المتعلمين؛ ذلك لأنه عادة ما نجد ما بين عشرة

وخمسين موهوبًا في كل ألف من التلاميذ ومثل هذا العدد قد لا يتوافر في مدارس المدن الصغيرة، ومعنى هذا أن أغلبية المعلمين سيجدون في فصولهم العادية متعلمًا موهوبًا، وأن عليهم أن يعرفوا الطريق للتعامل معه.

وسواء وجد الطفل الموهوب في فصل خاص بالموهوبين أو في الفصل العادي فإن على المعلم أن يسلك طريقًا من طريقين للتعامل معه وتعليمه.

١- إن المتعلم الموهوب متى ما انتهى من القيام بالعمل العادي الخاص بسن معينة أو مستوى صفي معين، عليه أن يُوسع ما درس وأن يفصل فيه، وأن يجد تطبيقات جديدة لما تعلم ويبدو أن لهذا المنهج بعض المزايا من الناحية النظرية غير أنه في مجال التطبيق سنجد المعلم منشغلاً تمامًا بأعبائه ومسئولياته، بحيث لا يجد وقتًا كافيًا لتحديد وتنظيم الخبرات التعليمية التي تحقق الخصوبة والإثراء للمنهج العادي الذي يدرسه المتعلم، ولهذا يسلك المعلم طريقًا من طريقين:

- اختيار موضوعات سوف يدرسها المتعلم المتفوق في صف دراسي أعلى ويدرسها مرة أخرى.

- أو أن يختار تطبيقات صعبة للمهارات يدرسها في المنهج العادي، كأن يطلب من التلميذ الموهوب -مثلاً- أن يضرب ٨٩٢٣٤٥٨٧ × ٣٣٤٥٧٨، وعلى هذا النحو يُدرك المتعلم أن التقدم في التعليم عن أقرانه لا يُثمر.

التعجيل الدراسي "Acceleration"

والتعجيل هو السماح للمتعلم بأن يدرس المادة الدراسية المخصصة لصف معين في فترة زمنية أقل من المعتاد، ويمكن أن يتخذ التعجيل صورًا كثيرة منها : قبول المتعلمين في سن مبكرة بالمدرسة الابتدائية أو الجامعة، ومنها النقل إلى صفوف أعلى في زمن أقل، ومنها تركيز التعليم بحيث يُكمل المتعلم الموهوب عمل صفين دراسيين في سنة دراسية واحدة.

ويجـــب أن يـــتخذ قرار النقل إلى صفوف أعلى على أساس فردي، لأن بعـــض الأطفال الأذكياء ليسوا ناضجين جسميًا أو اجتماعيًا ، ونقل مثل هؤلاء المتعلمين مع من هم أكبر منهم، يزيد من مشكلاتهم مع أترابهم بينما نقل البعض الآخـــر قد يجعلهم أكثر توافقًا مع من ينقلون معهم أو قد يتفوقون عليهم ، ومن العـــيوب في نقـــل المتعلم المتفوق إلى صفوف عليا أنها تخلق صعوبات لأنه يجابه مطالب نمائية، قبل أن يصل إلى مستوى الاستعداد الملائم لها.

مسئوليات المعلم تجاه الموهوبين عقليًا:

١- يحتاج المعلم إلى فهم المتعلمين الموهوبين وتقدير إمكانياتهم، ومعرفة ما يلائم نموهـــم من خبرات حتى يستطيع توجيه هؤلاء المتعلمين واستثارتهم بطريقة أفضـــل ليساعدهم على نمو إمكانياتهم العقلية، ولا شك أن قدرة المعلم على صـــياغة الأســـئلة المثيرة للمتعلمين واقتراحه مصادر المعرفة، وتوجيههم نحو الابـــتكار عـــلى أسس سليمة، ونحو التفكير الناقد، له قيمة أكبر من مجرد تزويدهم بإجابات جاهزة.

٢- يحـــتاج المعـــلم لكي يكون منتجًا بالنسبة للموهوبين أن يعرف معرفة دقيقة الأعمال المناسبة للأعمار المختلفة، وفهم المعلم لنمو الطفل بوضوح يساعده عـــلى التعرف على قدراته الممتازة في مجالات خاصة، كأن يعرف خصائص رسوم الأطفال في كل مرحلة من مراحل النمو، وبناء على ذلك يكون المعلم أقدر على تحديد الموهبة البارزة في رسوم طفل في الثامنة من عمره -مثلاً-، ومـــن الضروري للمعلم أن يكون مدركًا للعوائق التي تمنع إشباع حاجات المتعـــلم أو تثير صراعات في داخله، وأن يجد مجالاً لكي ينفس المتعلمون عن التوترات التي يعانون منها.

٣- يجب أن يقدر المعلم على إعطاء توجيهاته بطرق منوعة عندما تظهر الحاجة لذلك حتى لا يقيد الابتكار والأصالة في التعبير وفي أوجه النشاط عند المتعلمين ، فجمع المعلومات من البيئة وتسجيلها، بحيث يسهل الرجوع إليها واستخدامها، يشبع المتعلم الموهوب بدرجة أكبر من مجرد الحفظ.

٤- أن يستطيع المعلم أن يُثري خبرات المنهج، بما يتفق مع ميول المتعلمين واستعداداتهم العقلية، ويتطلب هذا اكتساب المهارة في استخدام الإمكانيات المناسبة في البيئة المحلية بحيث يوفر للمتعلم المتفوق حرية النمو والتطور، ويتيح له استغلال قدراته على الابتكار بطريقة إنشائية.

خلاصة الوحدة الثانية عشرة

١- من أسباب التأخر الدراسي : أسباب عضوية ، وعقلية ، ونفسية ، واجتماعية.

٢- من أعراض التأخر الدراسي : الضعف الكلي ، أمراض عقلية وتحصيلية وعضوية وانفعالية وذاتية.

٣- يمكن للمعلم تشخيص التأخر الدراسي من خلال الاتصال بالأخصائي النفسي ودراسة المشكلة من حيث مستوى الذكاء ومستوى التحصيل والصحة العامة للمتعلم والعوامل البيئية ذات الأثر.

٤- يمكن الوقاية من التأخر الدراسي بتلافي أسباب حدوثه والتوجيه التربوي والعناية بالنواحي الصحية والاجتماعية للمتعلمين.

٥- يمكن علاج التأخر الدراسي بالتعاون مع الأخصائي النفسي ومراعاة المحافظة على مستوى التحصيل ، والتعرف على مشكلة التأخر الدراسي، والعلاج الجسمي ، والصحي العام ومتابعة التأخر الدراسي وتقويمه بين حين وآخر.

٦- يعتبر الضعف العقلي ما يتوافق ونسبة الذكاء من ٧٠ – ٧٥ في سلم الذكاء.

٧- يُقسم ضعاف العقول إلى : المعتوهين – البلهاء – المورون.

٨- في السنوات الأخيرة قُسم الضعف العقلي إلى المعاقين عقليًا (القصور العقلي) والمتأخرين عقليًا (أي: غير القادرين على التعلم).

٩- يُصنف الضعف العقلي حاليًا من حيث الملائمة للتعلم إلى حالات العزل والقابلين للتدريب والقابلين للتعليم.

١٠- هناك وسائل للتعرف على ضعاف العقول من المتعلمين.

١١- من حيث تعليم ضعاف العقول ، هناك أهداف للفصول الخاصة بتعليمهم يجب أن تراعى من حيث التعليم والتدريس.

١٢- الموهوبون عقليًا أي المتفوقون عقليًا هم الفئات الذين تقع نسبة ذكائهم بين ١٣٠ إلى ١٤٠ في سلم الذكاء.

١٣- مـــن الأفضل إتاحة فرص التعليم في مجموعات منفصلة عن باقي المتعلمين للموهوبين عند اتساع المدارس لإقامة مثل هذه الفصول.

١٤- التعجـــيل الدراسي ، يمكن أن يتم على أساس أن يُكمل المتعلم الموهوب عمل صفين دراسيين في سنة دراسية واحدة.

١٥- هـــناك مسئوليات جسام من المعلمين نحو الموهوبين عقليًا من حيث تقدير إمكانيات الموهوبين وما يحتاجونه من أعمال تتوافق وقدراتهم، ومن حيث توجيههم ومن حيث إثراء خبرات المناهج لتتوافق وميول الموهوبين.

اختبار الوحدة الثانية عشرة

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

ضع علامة(✓)أمام العبارة الصحيحة وعلامة(×)أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

١- التأخر الدراسي نوعان : عام يرتبط بنسبة الذكاء وخاص يرتبط بمادة معينة.

٢- يعتبر الأشخاص الذين تقل نسبة ذكائهم عن ٨٠ أو ٨٥ ضعاف العقول.

٣- المعتوهون هم الفئة التي تتراوح نسبة ذكائهم بين ٢٦ ، ٥٠.

٤- البلهاء هم الفئة التي تقل نسبة ذكائهم عن ٢٥.

٥- المورون هم الفئة التي تزيد نسبة ذكائهم عن ٧٥.

٦- من أهداف الفصول الخاصة لتعليم ضعاف العقول تنمية العادات الصحية لديهم.

٧- المقصود بالتعجيل الدراسي: السماح للمتعلم بدراسة مادة مخصصة لصف معين في زمن أقل.

٨- كثيرًا ما يصاحب قصورَ الذكاء عيوب عضوية.

٩- المعاقون عقليًا هم الأفراد الذين لا يرجع القصور العقلي لديهم إلى إصابة في المخ.

١٠- المتأخرون عقليًا هم أفراد لا يتوافر سبب عضوي معروف لعدم قدرتهم على التعلم.

ثانيًا: الأسئلة المقالية: السؤال الأول:

قارن بين كل اثنين مما يأتي:

أ- خصائص المعتوهين ، وخصائص البلهاء.

ب- المعاقون عقليًا ، والمتأخرون عقليًا.

ج- أسباب التأخر الدراسي ، أعراض التأخر الدراسي.

السؤال الثاني:

أ- وضح ما يتخذ من إجراءات نحو المتأخرين عقليًا ممن يتطلبون الرقابة وممن يقبلون التدريب.

ب-حدد أهداف الفصول الخاصة لتعليم ضعاف العقول.

ج- حدد مسئوليات المعلم تجاه الموهوبين عقليًا.

النشاط التعليمي للوحدة الثانية عشرة

عزيزي الدارس: حتى تكتسب المزيد من المعلومات حول موضوعات هذه الوحدة عليك بإنجاز النشاط التعليمي التالي:

قم بإعداد تقرير مكوّن من خمس صفحات يتناول تصورًا كاملاً من ابتكارك الذاتي لكيفية التعامل مع ضعاف العقول، وكذلك المتفوقين عقلياً.

الوحدة الثالثة عشرة

الشخصية

الوحدة الثالثة عشرة

الشخصية

مبررات دراسة الوحدة:

يعتـــبر التعرف على شخصية الإنسان والعوامل المؤثرة فيها من الأمور التي تساعد كثيراً على فهم سلوك الفرد، وإمكانية التنبؤ به وتوجيهه الوجهة السليمة.

وهـــناك عـــدد من المحددات التي تؤثر في تكوين الشخصية، وتتنوع هذه المحددات إلى بيولوجية، واجتماعية ولكل منها تأثيره المستقل على الشخصية.

كمـــا أن هناك عدد من النظريات التي اهتمت بطبيعة الشخصية، من أجل محاولة فهم طبيعتها، وكشف الغموض عن جوانبها، وأبعادها الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والبيئية.

وســـوف تتـــناول هـــذه الوحدة شرحاً وافياً للعوامل التي تحدد وتشكل الشخصية وتساعد على فهم أبعادها.

الأهـــداف التعليمية للوحدة:

عزيزي الدارس: يرجى بعد دراستك لهذه الوحدة أن تصبح قادرًا على أن:

١- تذكر بعض تعريفات الشخصية.

٢- تبين العوامل التي تشكل وتحدد الشخصية.

٣- تذكر الأساليب المستخدمة لبحث المحددات البيولوجية للشخصية.

٤- توضح أبعاد الشخصية.

٥- تشـــرح بعض الحقائق التي أشار إليها ألبورت عند النظر في محددات الموقف.

٦- توضح الأسس التي تقوم عليها تصنيفات أدوات قياس الشخصية.

٧- تقارن بين النظريات المختلفة التي تناولت الشخصية.

الوحدة الثالثة عشرة: الشخصية

-مفهوم الشخصية وتعريفاتها . — محددات الشخصية:

أولاً: المحـــددات التكوينـــية(البيولوجية): بعض الأساليب التي استخدمت لبحـــث العوامـــل الوراثية عند الإنسان: - دراسة شجرة العائلة — دراسة التوائم — دراسة بعض السمات العادية — دراسة الانحراف الاجتماعي.

ثانياً: محددات عضوية الجماعة.

ثالثاً: محددات الدور الذي يقوم به الفرد.رابعاً: محددات الموقف.

أبعاد الشخصية: وتشتمل على الأبعاد التالية:

١- الأبعاد الجسمية. ٢- الأبعاد العقلية.

٣- الأبعاد الانفعالية. ٤- الأبعاد البيئية.

نظريات الشخصية: تعددت النظريات التي تناولت الشخصية ومنها:

أ- نظرية الأنماط. ب- نظرية السمات.

ج- نظرية التحليل النفسي (الهو- الأنا — الأنا الأعلى).

د- نظرية المثير والاستجابة. هـــ- نظرية التحليل العاملي.

و- المذهب الإنساني.

* قيا س الشخصية: اختبارات الميول والاتجاهات — اختبارات الشخصية — الاختبارات الإسقاطية — اختبارات الأداء.

الوحدة الثالثة عشرة

الشخصية

مفهوم الشخصية:

يعتبر مفهوم الشخصية من أكثر مفاهيم علم النفس تعقيدًا وتركيبًا؛ فهو يشمل كافة الصفات الجسيمة والخلقية والوجدانية في تفاعلها مع بعضها البعض، وفي تكاملها في شخص معين يتفاعل مع بيئة اجتماعية معينة، ولهذا تعددت وتباينت الآراء التي تعالج مفهوم الشخصية واختلفت تعريفاتها اختلافا كبيرًا.

ففي اللغة العربية نجد أن كلمة شَخَصَ تعني: نظر إلى أو حضر أمام، وشَخْصٌ معنى عين، وكذلك شَخَّصَ الدور أي: مثّله، ومشَخِّصٌ بمعنى مجسّم.

فكلمة شخصية في اللغة العربية مشتقة من الفعل شخص، شخصًا، أي: ارتفع، والشخص سواد الإنسان تراه من بعيد.

كما أن لفظ شخصية في اللغة الإنجليزية "Personality" مفهوم مشتق من لفظ "Persona" في اللغة اللاتينية القديمة ويعني القناع، حيث كان ينظر إلى الشخصية من ناحية ما يعطيه قناع الممثل من انطباعات، أو من ناحية كونها غطاء يختفي وراءه الشخص الحقيقي.

وقد اكتسب لفظ الشخصية في اللغة الدارجة معاني كثيرة ومختلفة كما عرّف -أيضًا- تعريفات علمية كثيرة.

فإذا نظرنا إلى التعريفات الدارجة نجد أن أكثرها شيوعًا هي تلك التي تنظر إلى الشخصية من حيث قدرة الفرد على التأثير في الآخرين، وذلك على نحو ما يتضح عندما يقال شخصية قوية أو شخصية ضعيفة أو شخصية سمحة أو لا شخصية له.

وإلى جانب ذلك هناك تعريفات أخرى علمية أوردها علماء الاجتماع كما أورد العديد من علماء النفس تعريفات مختلفة للشخصية، فمن التعريفات الاجتماعية للشخصية ما يلي:

تعريف " بيسانز "، حيث يرى أن كل شخص له شخصية كما للآخرين، طالما أنه مر بعمليات التنشئة الاجتماعية، بغضّ النظر عن اتجاهاتها والأسس التي قامت عليها؛ ولهذا فهو يعرف الشخصية بأنها تنظيم يقوم على عادات الشخص وسماته، وتنبثق من خلال العوامل البيولوجية والاجتماعية والثقافية، وهو يعني بالتنظيم تكامل العادات والاتجاهات والسمات.

ويذهب " جرين "Green" إلى أن الشخصية ليست مجرد القيم والسمات، بل إن تعريفها يجب أن يتضمن صفة هامة وهي التنظيم الدينامي الذي بدونه تصبح الشخصية عاملاً معوقًا في النمو والانتماء إلى جماعات متعددة في المجتمع ، فالإنسان يصبح شخصًا نتيجة للمؤثرات الاجتماعية التي تؤثر في كيانه التشريحي والفسيولوجي والعصبي، ولا بد له كي يصبح شخصًا أن يكتسب اللغة والتفكير بجانب اكتساب أغراضه وقيمه.

أما الشخصية عند "اوجيبرن ونيمكوف" فتعني التكامل النفسي الاجتماعي للسلوك عند الكائن الإنساني، الذي تعبر عنه عادات الفعل والشعور والاتجاهات والآراء، فالشخصية تشتمل على القيم كما تشتمل على كل نواحي السلوك، ويكمن الجانب العام للشخصية في أنها تنمو في المواقف الاجتماعية وتعبر عن نفسها من خلال التفاعل مع الآخرين.

كذلك ذهب علماء النفس مذاهب عديدة في تعريفهم لمفهوم الشخصية فتعددت التعاريف وتباينت، وعكست وجهة نظر كل منهم بالنسبة لموضوع

الشخصية ، فيرى "لندجرين" أن مفهوم الشخصية يختلف تبعًا للنظرية المستخدمة، فالشخصية كمصطلح نفسي تشير إلى السلوك العام للفرد حيث إنه في كل استعمال يومي يستخدمه مع جوانب التوجيه الداخلي والاجتماعي للسلوك والشخصية بصفة عامة تشتمل على الخلق (الطبع) وهو الخط المميز للفرد والذي عن طريقه يسلك الفرد في القضايا الحاسمة.

كما تشمل المزاج وهي أنماط الأفعال الأساسية المميزة للفرد.

ويعرّف "مروتن برنس" الشخصية بأنها مجموع ما لدى الفرد من استعدادات ودوافع ونزعات وشهوات وغرائز فطرية وبيولوجية، وكذلك ما لديه من نزعات واستعدادات مكتسبة.

ويشير "فلويد ألبرت" إلى الشخصية على أنها استجابات الفرد المميزة للمثيرات الاجتماعية وكيفية توافقه مع الواقع الاجتماعي في البيئة.

أما "كمف" فيعرف الشخصية بأنها أسلوب التوافق العادي الذي يتخذه الفرد بين دوافعه الذاتية المركز ومطالب البيئة، وهو تعريف يعطي اهتمامًا لأسلوب توافق الفرد مع البيئة.

ويعرف "واطسن" الشخصية بأنها كل ما يفعله الفرد من أنشطة يمكن ملاحظتها على مدى فترة طويلة من الزمن تكفي للوصول إلى معرفة ثابتة عنه.

ويشير " ماي " إلى الشخصية بأنها ما يجعل الفرد فعّالاً ومؤثّرًا في الآخرين أي ما للفرد من تأثير اجتماعي فيمن يتصل بهم، ويرى " فلمنج " أن الشخصية هي العادات والأعمال التي تؤثر في الآخرين.

ويعـــرف "مـــاركويس" الشخصية بأنها الأسلوب العام لسلوك الفرد كما يظهـــر في عاداته وتفكيره وتعبيراته واتجاهاته وميوله وطريقته وسلوكه وفلسفته الشخصية في الحياة.

وبالنظر في التعريفات السابقة التي أشار إليها علماء النفس نجد أنها تنحصر في مجموعتين:

إحداهمـــا: تـــنظر إلى الشخصـــية كمثير أي: من حيث قدرة الفرد على إحداث التأثير في الآخرين:

والأخـــرى: تنظر إلى الشخصية كاستجابة، أي من حيث السلوك الذي يمارسه الفرد وما يقوم به من أفعال في المواقف البيئية المختلفة.

لذا فإن كلا من النوعين من التعريفات السابقة يشير إلى الجوانب السطحية الظاهرية للشخصية أما جوهر الشخصية أو تنظيمها الداخلي فهو ما تفعله تلك الـــتعريفات ممـــا كان سببًا في توجيه العديد من الانتقادات لكل من الاتجاهين الســـابقين في تعريف الشخصية مما أدى إلى ظهور بعض التعريفات التي تتجه إلى دراســـة التركيب أو التنظيم الداخلي للشخصية باعتباره مكونًا افتراضيًا يستدل عليه من السلوك الظاهري للفرد.

فيشير " ايزنك " بأن الشخصية هي ذاك التنظيم الثابت والدائم إلى حد ما لطباع الفرد ومزاجه وعقله وبنية جسمه والذي يحدد توافق الفرد للبيئة التي يعيش فيها.

فالشخصـــية عند "ايزنك" هي المجموع الكلي لأنماط السلوك الفعلية لدى الكائن، ونظرًا لأنها تتحدد بالوراثة والبيئة فإنها تنبعث وتتطور من خلال التفاعل الوظيفي لأربعة قطاعات أساسية تنتظم فيها تلك الأنماط السلوكية وهي القطاع

المعرفي، والقطاع النزوعي، والقطاع الوجداني، والقطاع البدني. ويعرف " وارن وكارامايكل " الشخصية بأنها التنظيم الكلي للإنسان في أي مرحلة من مراحل نموه.

ويصف "ماكردي" الشخصية بأنها عبارة عن تكامل الأنماط والأساليب التي تميز سلوك الفرد عن غيره، كما يذهب " شون " إلى أن الشخصية هي التكوين المنظم أو الكل الفعال أو وحدة العادات والاستعدادات والعواطف التي تميز أي فرد في المجموع عن غيره من الأفراد.

ويشير " مصطفى فهمي " إلى أن الشخصية هي ذلك التنظيم المتكامل من الصفات والمميزات والتركيبات الجسمية أو هي ذلك التنظيم المتكامل من الصفات والمميزات والتركيبات الجسمية والعقلية، الانفعالية والاجتماعية تبدو في العلاقات الاجتماعية للفرد والتي تميزه عن غيره من الأفراد تميزًا واضحًا.

ويعني ذلك أن مفهوم الشخصية يشمل دوافع الفرد وعواطفه وميوله واهتماماته وسماته الخلقية وآراءه ومعتقداته، كما يشمل عاداته الاجتماعية وذكاءه ومواهبه الخاصة ومعلوماته وما يتخذه من أهداف ومثل وقيم اجتماعية وتنظيم كل هذه الجوانب في كل متكامل يتسم بالاتساق والانتظام.

وتتكون الشخصية عند " كاتل " من عدة عناصر تشتمل على السمات الديناميكية وهي الدوافع المختلفة للسلوك، الفطرية منها والمكتسبة، وكذلك السمات المزاجية والتي تميز استجابات الفرد، كما تشتمل الشخصية على القدرات الفعلية والتي تحدد قدرة الفرد على القيام بعمل ما، مثل الذكاء والقدرات الخاصة والمهارات؛ ولذا فإن " كاتل " يذهب إلى القول بأن الشخصية هي ما يمكننا من أن نتنبأ بما يكون عليه سلوك الفرد عندما يوضع في موقف معين.

ويـــرى " دافـــيد ماكيلاند " أن الشخصية تتضمن التنظيم العام لعادات الشـــخص ولشعوره واتجاهاته وآرائه المبنية على تكيفه النفسي والجسمي لظروفه الاجتماعية والشخصية، وهي تتحدد بمجموعتين من العوامل هما عوامل بيولوجية وأهمها العوامل الوراثية وعوامل أخرى ثقافية.

ويعـــرّف " جوادون ألبرت " الشخصية تعريفًا تكامليًا وظيفيًا فيذهب إلى أن الشخصـــية هي ذلك التنظيم الديناميكي للأجهزة النفس جسمية والتي تحدد مميزات الفرد الفكرية والسلوكية.

وبعد هذا العرض للاتجاهات المختلفة في تعريف الشخصية يمكننا القول بأن تعريف الشخصية مسألة افتراضية بحتة، فليس هناك تعريف واحد صحيح والباقي تعـــريفات خاطئة ، ومن الطبيعي أن يكون لمصطلح واسع الانتشار كالشخصية تعريفات متعددة ومختلفة.

وبصـــفة عامـــة فمع تعدد التعاريف فإن اصطلاح الشخصية مفهوم مجرد يجمع في معناه بين الشيوع والتفرد ويشير إلى العام ممثلاً في الخاص، ذلك أن أي شـــخص له فرديـــته المميـــزة الـــتي يختلف بها عن غيره، مع بعض التشابه في السلوكيات العامة، ووجود التشابه والاختلاف بين الأفراد في نفس الوقت مسألة رئيسة وراء صعوبة الاتفاق على تعريف للشخصية.

وإن كان يمكن القول بأن النظرة الكلية الديناميكية للعوامل المختلفة المؤثرة في الشخصية تساعد كثيرًا في فهم سلوك الفرد والتنبؤ به وتوجيهه.

محددات الشخصية:

تـــتفاعل عوامل كثيرة في تكوين وتحديد الشخصية، وقد ذهب كل من " كلوكهـــن وموري وسيندر " إلى أن تكوين الشخصية يمكن النظر إليه في ضوء محددات أربعة وما بينها من تفاعلات وذهبوا إلى أن التمييز بين تلك المحددات من

قبـــيل التوضـــيح والتحليل ولا يقوم على أساس تقرير الواقع حيث إنها متفاعلة ومتداخلة فيما بينها.

وهذه المحددات هي:

١- محددات تكوينية (بيولوجية).

٢- محددات عضوية الجماعة.

٣- محددات الدور الذي يقوم به الفرد.

٤- محددات الموقف.

وسوف نتعرض لكل واحد من تلك المحددات على حدة:

أولاً: المحددات التكوينية (البيولوجية):

ويقصـــد بـــالمحددات البيولوجية الخصائص الجسمية والتكوينية للفرد وهذه الخصـــائص من نتائـــج التفاعل بين التأثيرات النابعـــة من الجينات وتلك النابعـــة مـــن البيئة، ولذلك فإنه يمكننا القول بأن السمات الجسمية والبيولوجية لفرد ما في زمـــن محدد ليست سمات وراثية فقط، وإنما هي نتاج سلسلة طويلة من التفاعلات المعقـــدة بين الموروثات البيولوجية وظروف البيئة؛ ولذلك فإنه من الصعوبة بمكان الفصل بين العوامل البيئية والعوامل البيولوجية في تكوين الشخصية، حيث تتفاعل معا وتظهر من تفاعلهما السمات الجسمية والبيولوجية للشخصية.

فالوراثة أو ما يسمى بالعوامل البيولوجية تعطي الإمكانيات اللازمة لتكوين الفرد وتتفاعل معها العوامل الموجودة في بيئة الفرد التي تحيط به وينتج عن ذلك ما يسمى بالشخصية.

ومـــع أن أيـــة ســـمة من سمات الشخصية هي نتيجة التفاعل المتبادل بين العوامـــل الوراثية والبيئية إلا أن الدور الذي تقوم به هذه العوامل يختلف من سمة

إلى أخـــرى، فنحن نكون أميل إلى البحث عن العوامل الوراثية من أجل تفسير لون العينين أو البشرة، بينما نكون أميل إلى الرجوع إلى البيئة لفهم أساليب اللغة التي يستخدمها الطفل أو سلوكه الجانح أحيانا.

بعض الأساليب التي استخدمت لبحث العوامل الوراثية عند الإنسان:

١- دراسة شجرة العائلة:

عـــندما بدأ هذا النوع من الدراسة كان يتناول في الدراسة الواحدة عددًا كـــبيرًا مـــن الأقـــارب، حيـــث كانوا يوضعون تحت الملاحظة، وكانت تلك الدراســـات قلـــيلة وتتسم بعدم الدقة نظرًا للعدد الكبير للأقارب المراد دراسته، ولكن المتبع في الأبحاث الحديثة هي دراسة أعداد قليلة من أفراد الأسرة عن طريق تتـــبعهم وإخضـــاعهم لـــلملاحظة الدقيقة والدراسة المتعمقة حيث تقل بذلك الأخطاء إلى أقل قدر ممكن.

٢- دراسة التوائم:

وفي مثل هذه الدراسات يتم دراسة التوائم المتشابهة ومقارنتها بالتوائم غير المتشابهة حتى يمكن معرفة أثر كل من الوراثة والبيئة على كل منهم.

والـــتوائم المتشابهة هي تلك التوائم التي أتت من بويضة واحدة في الأصل انقسمت إلى قسمين وهي بذلك يحتمل أن تكون أكثر تشابهًا من بيئات الإخوة العاديين الآتين من بويضتين منفصلتين خُصِّبَ كل منهما بحيوان منوي واحد.

وقـــد تم إجراء العديد من الدراسات من أجل محاولة معرفة آثار كل من الوراثة والبيئة على تكوين سمات الفرد.

٣- وراثة بعض السمات العادية:

مـــثل وراثة الذكاء: في هذا الشأن تمت العديد من الدراسات على التوائم المتشـــابهة وغير المتشابهة وعلى الإخوة العاديين والأقارب، وكذلك على أفراد لا تربطهم ببعضهم أية روابط قرابة.

وقد أوضحت نتائج هذه الدراسات أن درجة التشابه العقلي للإخوة العاديين كانت في الأغلب أعلى ارتباطًا منها لدى الأفراد العاديين وأن درجة التشابه بين التوائم غير الصنوية المتشابهة من الجنس كانت أعلى منها لدى الإخوة العاديين، وأن درجة التشابه العقلي للتوائم المتشابهة كانت أعلى منها لدى التوائم غير المتشابهة.

٤- وراثة الانحراف الاجتماعي لدى بعض الأسر:

وتم في هذا الصدد العديد من الدراسات منها الدراسة التي أجريت على أسرة " الكاليكاك " والتي تنتسب إلى الجد الأكبر، " مارتن كاليكاك " الذي كان جنديًا بجيش التحرير بأمريكا، وكان قد اتصل بفتاة ضعيفة العقل، وبعد الحرب تزوج من فتاة عادية، وأنجب منها طفلاً عاديًا، وكان قد أنجب طفلاً من الفتاة ضعيفة العقل، وقد تتبع الباحثون سلالة كل فرع لما يقرب من مائتي عام، واتضح أن الفرع الذي ينتمي إلى الجد الضعيف العقل لم يكن به أشخاص عاديون إلا قليلاً جدًا أما الغالبية منهم فكانوا من ضعاف العقول والخارجين على القانون، أما الفرع الذي ينتمي إلى الأب العادي، فكانوا من قادة المجتمع وساسته.

ومع ذلك فإن نتائج مثل هذه الدراسات يجب أن تؤخذ بشيء من الحذر، لأن معايير التلاؤم الاجتماعي تختلف من بيئة إلى أخرى، لأن البيئة في حد ذاتها تعتبر عاملاً هامًا جدًا في تشكيل شخصية الفرد فيما يتصل بنزعاته المضادة للمجتمع.

ثانيًا: محددات عضوية الجماعة:

إذا كانت التكوينات البيولوجية للفرد تحدد إلى درجة كبيرة شخصيته، وتؤدي إلى وجود فروق فردية مزاجية ملحوظة لدى الأفراد المختلفين تؤثر

بدورها تأثيرًا واضحًا في نمو شخصية الفرد إلا أن الشخصية ليست شيئًا ثابتًا لا يقبل التغير منذ الولادة، حيث إنه من الخصائص الثابتة للإنسان قدرته على التغيير نتيجة ما يمر به من خبرات وتعلم من خلال احتكاكه بالبيئة التي نشأ فيها وتأثير تلك البيئة والثقافة في نمو شخصيته.

والإنسان بطبيعته يعيش -دائمًا- كعضو في مجتمع أو جماعة، حيث إن الإنسان مخلوق اجتماعي، وتتدرج الجماعة أو المجتمعات الإنسانية من حيث الحجم كما أنها تختلف من حيث شكل ومضمون الأنماط الثقافية السائدة فيها.

ويعتبر أهم تلك الأشكال الاجتماعية التي ينتمي إليها الإنسان من حيث درجة تأثير ذلك الانتماء في تكوين الشخصية هي الأسرة وجماعة اللعب والمجتمع المحلي، وأن الأسرة هي أهمها جميعًا في تكوين شخصية الفرد.

ولا يقتصر ذلك التأثير للعضوية في الجماعة على الجماعات الصغيرة وإنما يمتد كذلك إلى الجماعات الكبيرة مثل الطبقات الاجتماعية والنقابات والنوادي والجمعيات.

بالإضافة إلى ذلك فإنه من الطبيعي أن ترجع بعض سمات الشخصية المنتشرة بين أعضاء جماعة ما إلى عوامل وراثية بيولوجية، إذ أن الأشخاص الذين يعيشون معا ويتزوجون من داخل مجتمعهم يشتركون في جينات متشابهة فإذا كانت الحيوية الجسمية في جماعة ما بمقارنتها بجماعة أخرى أو إذا اتسمت جماعة ما بشكل وجه أو شعر معين فإن شخصيات الأعضاء في تلك الجماعات ستستمر بسمات خاصة على نحو ما تقدم.

غير أن الآراء الأكثر ترجيحًا تبين أن أكثر العوامل فاعلية في تشابه شخصيات أعضاء جماعة ما هو انتمائهم إلى ثقافة مشتركة، فالأفراد الذين ينشأون في ظل تقاليد ومعايير وقيم معينة يميلون إلى التصرف بأشكال خاصة متشابهة.

وبوجه عام يمكننا القول بأن عضوية الفرد في جماعات معينة تتيح له التفاعل مع باقي الأعضاء، ومن خلال ذلك التفاعل يمتص الأنماط الثقافية السائدة وتطبع تلك الأنماط شخصيته بسمات مشتركة بين أفراد الجماعة الآخرين.

ثالثًا: محددات الدور الذي يقوم به الفرد:

الدور هو نوع محدد من المشاركة في الحياة الاجتماعية أو هو ما يعبر عنه المركز الذي يحتله شخص معين داخل الجماعة.

ويحدد كل مجتمع من المجتمعات الأدوار الاجتماعية التي يتوقع من أفراده القيام بها في حياتهم العادية، ويحتل الفرد عددًا من المراكز في داخل الجماعة فقد يكون أبًا وزوجًا وطبيبًا وعضوًا في النادي وعضوًا في تنظيم سياسي في الوقت ذاته وهو يقوم بالأدوار المصاحبة لتلك المراكز عندما يستدعي الموقف ذلك حيث تقسم الأدوار إلى أدوار نشطة وهي الأدوار التي يقوم بها الشخص صاحب مركز معين في لحظة معينة وأدوار كامنة وهي تلك الأدوار التي لا يؤديها الفرد في لحظة معينة لأن الوقت المناسب لها لم يأت بعد، ويؤثر استمرار الفرد في تأدية دور معين لفترات طويلة في تكوين الشخصية ويجعلها تتميز بسمات معينة.

وثقافة المجتمع بدورها هي التي تحدد المراكز والأدوار، ولذلك تختلف تلك المحددات من مجتمع إلى آخر تبعًا لذلك وتؤثر المراكز والأدوار بصورة مباشرة في الشخصية، ويحتل الفرد في أي مجتمع مراكز اجتماعية متنوعة تقوم على أساس النوع والسن والطبقة الاجتماعية والمهنية والدين والقومية، ويحتوي كل مركز على مجموعة من الأدوار المحددة له والتي تمثل أنماط الثقافة الفرعية.

فقد أجريت العديد من الدراسات في هذا المجال فدرس " وولير " تأثير مهنة التعليم على شخصية المعلم، كما بين " ميرتون " تأثير الوظائف البيروقراطية على الشخصية.

وبطبيعة الحال فإن الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الأفراد تختلف باختلاف الثقافات التي يعيشون فيها، فدور الولد في المجتمعات الحضارية القديمة المتقدمة يختلف عن دور الولد في المجتمعات الريفية، فمثلاً ينظر إلى الولد في سن الخامسة عشرة مثلاً في المجتمعات المتقدمة على أنه لا يزال صغيرًا يؤدي دور الصغار من حيث إعطائه فرصة للعب وعدم إسناد عمل أو مهنة إليه في مثل هذا السن ويظل تحت رعاية الأسرة وعناية الوالدين، بينما نجد أن زميله الذي في مثل سنه في المجتمعات الريفية ينظر إليه باعتباره قد دخل مرحلة الرجولة حيث يعهد إليه بالكثير من الأعمال التي يقوم بها الكبار، كذلك فإنه في تلك البيئة يؤدي دور الأب مبكرًا جدًا عن زميله في المجتمعات المتقدمة.

ويكتسب الإنسان الأدوار من خلال عملية نموه وتربيته، حيث يتلخص جزء كبير من عملية نموّه وتطبيعه الاجتماعي في تعلم كيفية القيام بمجموعة من الأدوار التي سوف تساعد دوره كفرد ذي كيان وشخصية مميزة عن غيره من الأفراد.

ولعل أول دور يقوم به الفرد داخل الأسرة هو دوره كطفل، حيث يتحدد هذا الدور ثقافيًا بالطريقة التي يتربى بها الطفل وبالتفاعلات مع الآخرين.

ومع النمو تبدأ أهمية الجنس تظهر في تحديد الدور الذي سيقوم به الطفل في حياته، كما يتخذ الجنس أهمية كبيرة في نظر القائمين على تربية الطفل بمعنى ضرورة أن يسلك الولد كولد والبنت كبنت ويقوم الآباء بتعليم أولادهم الذكور دور الذكور والبنات دور الإناث وهذا التعليم والتدريب للأولاد على أدوارهم يتأثر إلى حد كبير بمفهوم الآباء أنفسهم عن دور كل سن الذكور والإناث في الحياة.

وفي النهاية نوجز القول بأن الأدوار التي يقوم بها الأفراد في حياتهم تعتبر بمثابة شاشة تليفزيونية أو مؤشر للدلالة على بعض سمات شخصياتهم.

رابعًا: محددات الموقف:

تعتبر المحددات الموقفية هي العامل الرابع الذي أشار إليه كل من "كلوكهن" "وموري وشنيدر" في إطار ما أشاروا إليه من محددات الشخصية ويمر الإنسان في حياته اليومية بالعديد من المواقف العابرة والأحداث والمصادفات التي قد تحدث مرة واحدة أو مرات كثيرة، وبالطبع فإن تلك المواقف تؤثر في شخصياتهم وهو تأثير يتم على فترات ويمر بعدة مراحل من خلال تكرار وتعدد المواقف التي يوضع فيها الفرد أو يتعرض لها أثناء حياته.

وليس هناك من شك في أن سلوك الفرد قد يتعدل حسب ظروف الموقف الذي يوجد فيه، وقد ذهب البعض إلى أن استجاباتنا لاختبارات المواقف أو الاستفتاءات أو أسئلة المقابلة قد تختلف حسب ظروف الموقف.

وهناك ثلاث حقائق أشار إليها "البورت" عند النظر في محددات الموقف:

الحقيقة الأولى:

أن معظم الناس عندما يواجهون بمواقف جديدة غريبة عليهم يميلون إلى التحفظ في السلوك أو الانسحاب أي: يميلون إلى تجنب اتخاذ موقف إيجابي، أما في المواقف المألوفة فإنهم يكونون عادة أكثر فاعلية ونشاطًا وتعبيرًا عن أنفسهم، وفي ضوء هذه الحقيقة فإننا نميل إلى تحقيق ذواتنا وإذا عجزنا عن ذلك كما في حالة تعرضنا لمواقف غريبة فإننا نميل إلى الانسحاب.

الحقيقة الثانية:

أن الأطفال موقفيون أكثر من الكبار، فهم يحبون الموقف المباشر الذي يمرون به، فهم في حالة مرحهم يمرحون بصخب وفي حالة خوفهم يخافون بشدة، كل ذلك حسب المواقف المباشرة، ولذا فالكبار أقل خضوعًا للمواقف من الأطفال.

الحقيقة الثالثة:

أن معظم الناس يقومون بدور كبير في خلق المواقف التي يستجيبون إليها، فالشخص الذي يحب الحفلات الاجتماعية يسعى إلى عقد هذه الحفلات والاجتماعات، وقد يفسر فرحه وسروره بأنه نتيجة للموقف، ولكن الموقف في حد ذاته يتصل بشخصيته هو -أيضًا-، ومن هنا نذهب إلى القول بأن المواقف التي نجد فيها أنفسنا ونحقق ذواتنا غالبًا ما تكون نتيجة مباشرة لشخصياتنا.

أبعاد الشخصية:

أما بالنسبة لأبعاد الشخصية أو مكوناتها – كما يطلق البعض عليها- فهي تنحصر في الأبعاد الرئيسة التالية، وذلك بناء على أغلب آراء المشتغلين في ميدان علم النفس.

١ – الأبعاد الجسمية:

وهي تختص بالجانب الجسمي للفرد من حيث وزنه وطوله ومدى تناسق أعضائه وإفراز غدده، وكذلك الأمراض التي أصيب بها.

وقد عاد الاهتمام مرة أخرى بتلك الأبعاد الجسمية على يد " بيرت " BURT "وبانكس" "BANKS" سنة ١٩٤٧ بعد أن أهملت حقبة من الزمن ليست بالقصيرة، إذ استخدما منهج التحليل العاملي حيث توصلا إلى أهم الأبعاد الأساسية لتلك الصفات الجسمية التي قد تساعد بصورة أو بأخرى في إلقاء الضوء على النواحي الانفعالية والعقلية للشخصية، وبذا يتضح أهمية هذه الأبعاد في التأثير على تكوين الشخصية وخاصة تلك الشخصيات المرضية.

٢ – الأبعاد العقلية:

وهي خاصة بالجانب المعرفي للفرد كالذكاء، والقدرات العقلية سواء العامة أو الخاصة.

كذلك فإن هذه الأبعاد -سالفة الذكر- تقوم بدور أساس في نبوغ الفرد في مهارة معينة أو تحدد نمط اتجاهه الثقافي، مما حدا بالبعض إلى تقسيم الشخصية حسب النمط الثقافي الذي ينتمي إليه ، ومن أمثال هؤلاء " سبرانجر " " S PRANGER" الذي قسم الشخصية وفق ميول الفرد الثقافية، حيث قسم تلك الثقافات إلى النظرية والاقتصادية والفنية.

٣- الأبعاد الانفعالية:

وهي تتعلق بالجانب المزاجي الانفعالي للفرد والتي تظهر جلية في المواقف الانفعالية التي يتعرض لها، والتي تبين مدى ثباته الانفعالي وتكيفه سواء مع نفسه أو مع الآخرين.

كذلك فقد قام البعض بتقسيم أنماط الشخصية بناء على الجانب الانفعالي لها، ومن هؤلاء أبقراط الذي قسم الشخصية إلى أربعة أنماط على النحو التالي:

الفرد المستفائل (الدموي)، والبليد (اللمفاوي) والمتأمل (السوداوي)، والشجاع (الصفراوي).

أما " يونج " "YUNQ" فقد قسم الشخصية إلى نمطين فقط وهما الشخصية المنطوية، والشخصية المنبسطة.

٤- الأبعاد البيئية:

وهي خاصة بالميول والاتجاهات والقيم التي يكتسبها الفرد من خلال احتكاكه بالآخرين سواء في محيط الأسرة أو المدرسة، وكذلك كل ما يوجد في المجتمع من مؤسسات ونبات وحيوان وظواهر طبيعية.

وبعد أن تم عرض تلك الأبعاد المختلفة للشخصية، يتضح أنه لكي نصدر أي حكم موضوعي على الشخصية، لابد وأن نتناولها من كل تلك الأبعاد -السالفة الذكر-، والتي توجد في الواقع بصورة متداخلة ومتشابكة.

نظريات الشخصية:

لقد خص علماء النفس طبيعة الشخصية بالمزيد من الاهتمام، حيث تعتبر المحـرك الأساس للسلوك في مختلف المواقف، ونتيجة للتطور الحضاري الذي نمت من خلاله الحياة وتعقدت وألقت بأعبائها على كاهل الفرد، أن ناءت الشخصية بكل هذا وأصبحت غير قادرة على التحمل، ومن ثم تعددت تلك النظريات التي تناولتها ، وسنتعرض في السطور التالية لكل منها بصورة مختصرة كما يلي:

أ- نظرية الأنماط:

تعتبر هذه النظرية من أقدم النظريات التي تناولت الشخصية، وهي تهدف إلى تصـنيف الأفـراد في فـئات قليلـة ، كذلك تقـوم على حصر عدد من السمات أو الصفات سواء أكانت جسميـة أو نفسيـة أو اجتماعية ووضعها تحت نمط من الأنماط.

ومـن أمـثلة الذيـن نـادوا بتقسيم أنماط الشخصية حسب التكويـن الجسـمـي كـل مـن أبقـراط "HIPPOCRATES" وكرتشـمر " KRETSCHMER" وشـلدون "SHELDON"، الذين كانوا يرون أن سلوك الفـرد وشخصيته تتحدد بناء على تكوينه الجسمي أما كل من يونج "JUNG" وروروشاخ "RORSHACH " وبافلوف "PAVLOV"، فقد نادوا بتقسيم أنماط الشخصـية حسـب التكوين النفسي والتي تستلزم تصنيف الأفراد كل حسب صفاته النفسية ، وأخيرًا نجد سبرنجر "SPRINGER" قد حدد أنماط الشخصية وفقًا لـلمعايير الاجتماعية، وذلك باعتبار أن الفرد تتحدد أنماط شخصيته من خلال تفاؤلـه المستمر مع المجتمع الذي يعيش فيه بما فيه من علاقات متشابكة يؤثر فيها ويتأثر بها.

ب- نظرية السمات:

نادى أصحاب هذه النظرية بأن لكل فرد سماته الشخصية الثابتة والتي يمكن ملاحظتها بل وقياسها -أيضًا-، وأن تلك السمات قائمة على افتراض مؤداه أن لكل فرد استعداداته الخاصة به والتي تميزه عن غيره ، ومن ثم نجد أن هذه السمات تتميز بميزتين، أساسيتين هما الثبات والعمومية ، وبناء على هذا يمكن أن نفرق بين أي فرد وآخر على ضوء هذه السمات.

وقد ظهرت نظرية السمات هذه في أشكال متعددة، بحيث يصعب أن نقول إن هناك نظرية واحدة في السمات ، وأهم من قالوا بهذه النظرية ألبورت "ALLPORT" وكاتل "CATTEL" وأيزنك "EYSENCK" .

ج- نظرية التحليل النفسي:

يعتبر فرويد "FREUD" أول من أرسى قواعد تلك النظرية التي وضعها من أجل محاولته لتفسير سلوك الفرد وبالتالي شخصيته، من خلال ذلك التفاعل الديناميي بين الفرد وكل ما يحيط به من عوامل يؤثر فيها ويتأثر بها، وقسم من خلالها الشخصية إلى ثلاثة أجزاء متمايزة على النحو التالي:

١- الهو:

وهو يعتبر ذلك الحيز الخاص بالدوافع الأولية البيولوجية لدى الفرد والتي لا هم له إلا إشباعها، كالدافع إلى الجوع والجنس ... إلخ وذلك بغض النظر عن موافقة المجتمع لذلك النمط من السلوك الذي يستخدمونه لإشباع هذه الدوافع أم لا ، ومن ثم فإن هذا الجزء من الشخصية لا يقيم أدنى اعتبار للمثل والمعايير الاجتماعية والأخلاقية التي تسود المجتمع، وهو بهذا بعيد كل البعد عن المنطق والأخلاقيات لأنه يسير وفق مبدأ اللذة، لذا فقد أطلق عليه البعض النفس

البدائية، وأخيرًا فإن هذا الجزء يقع بالنسبة لطبوغرافية الشخصية – كما رسمها لنا فرويد – في اللاشعور.

٢– الأنـــا:

وهـــي تنمو وتتكون من خلال ذلك التفاعل الدينامي المستمر بين الفرد وبيئـته، وهـــي شديدة التأثر أثناء مراحل تكوينها بكل تلك الأنماط المتباينة من السـلوك الـتي يتعـلمها الفرد والتي تتم وفق معايير المجتمع وأخلاقياته السائدة والتقاليد المتعارف عليها، ومن ثم فهي تلتزم بالمنطق والأخلاق والمعايير التي يقرها المجـتمع، وهـــي بهذا تسير وفق مبدأ الواقع ، وكثيرًا ما يطلق على ذلك الجزء الواعـــي مـــن الشعور بالنفس الذاتية التي يعتبر من أهم خصائصها القيام بحلقة الاتصال بين حياة الواقع واللاشعور ، وهي غالبًا ما تقوم بتأجيل إشباع الدوافع أو تغـــيير أسلوب إشباعها إلى بعض الأساليب الأخرى حسب مقتضيات العرف ونظـــم الجماعـــة ، وبـــذا فهي تعمل جاهدة على التوفيق بقدر الإمكان – بين مطالب الهو ونزعاته والواقع المتمثل في نظم المجتمع وقوانينه.

٣– الأنا الأعلى:

وهي تعتمد في نموها على مدى خبرات الفرد التعليمية من خلال احتكاكه بالمحيطين به كأفراد أسرته وخاصة والده الذي يمثل مركز السلطة والتوجيه في محيط الأسرة حيث يتقمص الطفل شخصية الأب بما فيها من عنصر السلطة والتوجيه ، هـــذا بجانب تمسكه بقيم المجتمع ومثله العليا وأخلاقياته ، ومن ثم فهي تقوم بدور الرقيـــب على الهو ومطالبه من خلال تعاملها المباشر مع الأنا، فلا تسمح بإشباع مطالـــب الهو إلا في الحدود التي تراها أنها ملائمة للمجتمع ومعاييره، كذلك تقوم بتأنيب الأنا إذا سمح للهو بإشباع رغباته بصورة غير مقبولة في ضوء تلك المعايير ، وكثيرًا ما يطلق على ذلك الجانب اللاشعوري من الشخصية بالضمير اللاشعوري أو بالنفس اللوامة لأنه يقوم بدور المجتمع داخل الفرد.

وبعـــد أن تم عـــرض تلك الأجزاء الثلاثة للشخصية كما رآها " فرويد " يتضـــح لنا أن الجزء الأول يمثل الدوافع البيولوجية والطرق البدائية الفجة فـــي إشـــباعها، والـــثاني يمـــثل الأنماط السلوكية المتعلمة – من خلال احتكاك الفرد بالجماعة – لإشباع تلك الدوافع، أما الثالث فيمثل المعايير الأخلاقية والمثل العليا التي تعمل بمثابة الضمير المراقب لسلوك الفرد من خلال تعامله مع الآخرين.

د– نظرية المثير والاستجابة:

تمثل المدرسة السلوكية اتجاهًا مغايرًا لمدرسة التحليل النفسي، لأن أصحاب هـــذه المدرســـة الجديدة قصروا معنى السلوك على كل ما هو ملاحظ وما يمكن إخضـــاعه للدراســـة العلمـــية ؛ ومن ثم ركزوا اهتمامهم بكل ما يتعلق بالمثير والاســـتجابة فقـــط، ولم يسلموا بما يوجد بينهما من تكوينات فرضية، حيث اعتـــبروا التعلم الترابطي من أهم الوسائل التي تنمي أنماط السلوك لدى الفرد ، وبناء على هذا رفضوا بعض المفاهيم التي نادى بها علماء مدرسة التحليل النفسي كاللاشـــعور، أو تقسيمهم الشخصية إلى ثلاثة مناطق للنفوذ كالهو والأنا والأنا الأعلى ، كذلك فهم ينظرون إلى الشخصية كنتائج أنماط سلوكية معينة اكتسبها الفرد خلال نشأته.

ويعتـــبر " هـــل " "HULL" من أبرز مؤسسي هـــذه النظريـــة، وكذلك تلميذاه " دولارد " "DOLLARD" "وميللر" "MILLER" .

هـــ– نظرية التحليل العاملي:

تقـــوم هذه النظرية على تجميع أكبر عدد من السمات أو الصفات الخاصة بالشخصـــية ثم تصـــنيفها إلى مجموعـــات أو وحدات بناء على نتيجة معاملات الارتباط العالية بينها، ويرى أصحاب ذلك الاتجاه أن هذا أفضل من أن تترك كل

صـــفة عـــلى حدة بدون معرفة مدى العلاقة بينها وبين غيرها من الصفات أو الســـمات الأخرى للشخصية ، ولكي يتحقق ذلك فإنه يجب على المشتغل بعلم الـــنفس أن يكون أولاً مصفوفة معاملات الارتباط لكل سمات الشخصية هدف الدراســـة، ثم يقوم بعد ذلك بتلك العملية الإحصائية المسماة بالتحليل العاملي، بغـــية الـــتعرف على العوامل الكامنة وراء تكوين كل مجموعة من هذه السمات ذات الارتـــباطات العالية فيما بينها ، كذلك فإن الهدف من التحليل العاملي — أيضًـــا- هـــو الوصـــول إلى تفسير مقنع لتلك العوامل التي تعتبر المحرك الأساس للســـلوك المتمثل في تلك السمات والصفات، ويعتبر "سبيرمان" "EARMAN " أول من استخدم هذه النظرية في دراساته عن الذكاء التي نشرها عام ١٩٠٤م.

و- المذهب الإنساني:

يعتـــبر المذهب الإنساني هو أحدث المذاهب في علم النفس، كما ينضوي تحـــت لوائه، ليس فقط من شاركوا في إخراجه إلى حيز الوجود، بل العديد من العـــلماء الذين كانوا في مرحلة من تفكيرهم ينتمون إلى المنحى الوجودي ، وقد ظهـــر هذا التيار الحديث كرد فعل لمدرستي التحليل النفسي والسلوكية، حيث رفـــض أصحابه ما نادى به الفرويديون من أهمية الدوافع الجنسية وتأثيرها على نشاط الإنسان ، كما رفضوا ما ذهب إليه السلوكيون في نظرتهم الآلية إلى الفرد، حيث إنهم ينظرون إلى الإنسان كوحدة أو ككل — إذا جاز هذا التعبير — وليس كتكوين عصبي مكون من عدد من الوصلات العصبية بين المثيرات والاستجابات الخاصة بها ، وبمعنى أدق فهم ينظرون إلى الفرد من خلال ماضية وحاضره، وما يتطلع إليه في مستقبله.

ويعتبر كل من " ماسلو " "MASLOW" "وروجرز" "ROGERS" من أبرز مؤسسي هذا الاتجاه الحديث ، كما تعتبر نظرية " روجرز " عن الذات هي أوضح مثال لهذا المنحى، والتي جعل فيها الذات هي الدعامة الأساسية التي تقوم عليها الشخصية، وذلك من خلال مفهوم الإنسان عن نفسه أي ذاته ، كما يعتبر المحرك الرئيس لسلوك الفرد هو حاجته إلى الحفاظ على ذاته وتأكيدها من خلال إدراكه هو للمجال المحيط به، وليس كما يدركه الآخرون في الواقع.

قياس الشخصية:

يذكر " سيد غنيم " أن هناك تصنيفات عديدة لأدوات ووسائل قياس الشخصية، وهذه التصنيفات تقوم على أسس كثيرة منها:

١- حسب النظريات التي تكمن وراء الطريقة المستخدمة في القياس (كأن تكون مستمدة من التحليل النفسي أو التحليل العاملي أو النظرية السلوكية وغيرها).

٢- حسب مناطق الشخصية المراد دراستها (سمات – أفكار – قدرات – خيالات- وظائف معرفية أو حركية).

٣- حسب نمط المثير الذي يعرض على المفحوص (ورقة وقلم، أجهزة).

٤- حسب نمط الاستجابة المطلوبة (اختيار مقيد بين متغيرين، اختيار بين أشياء متعددة، استجابات غير موجهة أصلاً كما هو الحال في كتابة تاريخ الحياة).

٥- حسب ظروف الإجراء (في المعمل أو في الفصل أو في مواقف الحياة العادية).

٦- حسب أسس التعليمات (سواء كانت الأداءات مقننة أو غير مقننة، موضوعة على أساس عقلي صرف أو على أساس تجريبي).

٧- حسب طريقة التفسير (مفصلة أو غير مفصلة، كمية أو وصفية، محددة بسمة واحدة أو كلية).

٨- حسب الأهداف التي تخدمها الاختبارات أو انتقاء موظفين، أو توجيه مهني، توجيه تربوي، أغراض إكلينيكية).

ويرى "سيد غنيم" أن التقسيم الملائم والمفيد لدراسة جوانب الشخصية هو :

١- اختبارات الميول والاتجاهات.
٢- اختبارات الشخصية.
٣- الاختبارات الإسقاطية.
٤- اختبارات الأداء.

خلاصة الوحدة الثالثة عشرة

تتناول هذه الوحدة مفهوم الشخصية ، حيث توضح أصل كلمة شخصية ووجهـــات النظر المختلفة حولهـــا ، وتباين وجهات النظر حول مفهوم الشخصية ، حيث يعكس كل مفهوم منها وجهة نظر صاحبه ، إلا أنها جميعًا في النهاية انحصرت في مجموعتين : إحداهما تنظر للشخصية كمثير ، من حيث قدرة الفرد على إحداث التأثير فـــي الآخرين ، والأخرى تنظر إليها كاستجابـــة ، مـــن حيث السلوك الذي يمارســـه الفـــرد وما يقوم به من أفعال في المواقف البيئية المختلفة .

وتتناول هذه الوحدة العوامل التي تتفاعل مع بعضها في تكوين وتحديد الشخصية ومنها العوامل البيولوجية المتمثلة في الخصائص الجسمية والتي يطلق عليها أيضًا العوامل الوراثية ، والأساليب المستخدمة في دراستها ، ومنها محددات عضوية الجماعة والتي تشير إلى دور الأسرة وجماعة اللعب والمجتمع المحلي والنوادي والجمعيات والنقابات في تكوين الشخصية ، ومنها محددات الدور الذي يقوم به الفرد ، والتي تشير إلى المركز الذي يمثله الشخص في المجتمع وأثره على تكوين الشخصية ، حيث يحتل الفرد عددًا من المراكز في المجتمع ، فقد يكون أبًا وزوجًا وطبيبًا وعضوًا في النادي وعضوًا في تنظيم سياسي في نفس الوقت ، وهو يقوم بكل هذه الأدوار عندما يستدعي الموقف ذلك ، وهناك أيضًا محددات الموقف ، وهي المواقف العابرة والأحداث والمصادفات التي قـــد تحدث

مـــرة واحـــدة أو مرات كثيرة وتؤثر في شخصية الفرد.

وتتناول هذه الوحدة -أيضًا- أبعاد الشخصية الجسمية والعقلية ، والانفعالية والبيئية ، وتتناول -أيضًا- بعض نظريات الشخصية ، مثل نظرية الأنماط والتي تصنف الأفراد في فئات قليلة وتوضح سمات كل فئة منها ، ونظرية السمات والتي ترى أن لكل فرد سماته الشخصية الخاصة به ، ونظرية التحليل النفسي والتي تقسم الشخصية إلى ثلاثة أجزاء هي الهو ، والأنا والأنا الأعلى ، ونظرية المثير والاستجابة والتي تهتم بما هو ملاحظ وما يمكن إخضاعه للدراسة العلمية ، ونظرية التحليل العاملي والتي تقوم على تجميع كل سمات الشخصية وتصنيفها في مجموعات ، وأخيرًا نظرية المذهب الإنساني ، التي تنظر إلى الإنسان ككل.

اختبار الوحدة الثالثة عشرة

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

ضع علامة(✓)أمام العبارة الصحيحة وعلامة(×)أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

١- المحددات البيولوجية هي الخصائص الجسمية والتكوينية للفرد.

٢- أي سمة من سمات الشخصية تأتي نتيجة للعوامل الوراثية فقط.

٣- التوائم المتشابهة هي التي أتت من بويضة واحدة في الأصل.

٤- تحدد ثقافة المجتمع الدور الذي يقوم به الفرد في المجتمع.

٥- الأبعاد البيئية هي الخاصة بالجانب المزاجي الانفعالي للفرد.

٦- تهدف نظرية الأنماط إلى تصنيف الأفراد في فئات قليلة.

ثانيًا: الأسئلة المقالية:

أولاً:

أ- اشرح نظرية التحليل النفسي بإيجاز؟

ب- وضح الأسس التي تقوم عليها تصنيفات وسائل قياس الشخصية

ثانيًا:

١- الأبعاد الجسمية هي .....

٢- الأساليب المستخدمة لبحث العوامل الوراثية عند الإنسان هي:

أ- .....

ب- .....

ج- .....

د- .....

٣- الدور هو.....

٤- تقسم نظريات التحليل النفسي الشخصية إلى ثلاثة أجزاء هي:

أ- .....

ب- .....

ج- .....

د- .....

٥- قسم أبقراط الشخصية إلى أربعة أنماط هي:

أ- .....

ب- .....

ج- .....

د- .....

النشاط التعليمي للوحدة الثالثة عشرة

عزيزي الدارس: حتى تكتسب المزيد من المعلومات حول موضوعات هذه الوحدة عليك بإنجاز النشاط التعليمي التالي:

اكتب بحثاً تقوم فيه بالمقارنة بين النظريات المختلفة التي تناولت الشخصية مع توضيح وجهة نظرك، ثم قم بتقديم بعض التلميحات التي وردت في القرآن الكريم والسنة النبوية حول الشخصية وتفسير أسرارها وتناول جوانبها وأبعادها.

مراجع الكتاب

١- إبراهيم قشقوش: سيكولوجية المراهقة، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٨٠.

٢- إبراهيم وجيه محمود: " الفروق الفردية في القدرات العقلية "، منشورات الجامعة الليبية – كلية التربية، ١٩٧٣.

٣- إبراهيم وجيه محمود: القدرات العقلية، خصائصها وكياناتها، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٧٨م.

٤- إبراهيم وجيه محمود: التعلم، أسسه ونظرياته التطبيقية، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٩٢م.

٥- أحمد زكي صالح: علم النفس التربوي، القاهرة: النهضة المصرية، ١٩٧٢م.

٦- أحمد زكي صالح: علم النفس التجريبي، القاهرة: النهضة العربية، الطبعة الأولى، ١٩٧٢م.

٧- أحمد عبد الخالق: علم النفس الفسيولوجي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٦.

٨- أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، الإسكندرية: دار المعارف، ١٩٧٩.

٩- أحمد فائق، محمود عبد القادر: المدخل إلى علم النفس العام، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٧٢.

١٠- السيد محمد خيري وآخرون: علم النفس التربوي، مطبوعات جامعة الرياض، ١٩٧٣م.

١١- السيد محمد خيري وآخرون: علم النفس التجريبي، الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٨٢م.

١٢- آمال صادق، فؤاد أبو حطب: علم النفس التربوي، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٩٠م.

١٣- انتصار يونس: السلوك الإنساني، القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٨.

١٤- انستازي، فولي (ترجمة: السيد خيري وآخرين): " سيكولوجية الفروق بين الأفراد والجماعات "، القاهرة، الشركة العربية للطباعة والنشر، ١٩٥٩م.

١٥- أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظريات وتطبيقات، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٨٨.

١٦- أنور محمد الشرقاوي: " علم النفس المعرفي المعاصر "، مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة، ١٩٩٢.

١٧- جابر عبد الحميد: سيكلوجية التعلم ونظريات التعليم، القاهرة: النهضة العربية، ١٩٧٦م.

١٨- جابر عبد الحميد، أحمد خيري كاظم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة: النهضة العربية، ١٩٧٨.

١٩- حامد الفقي: دراسات في سيكولوجية النمو، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧١م.

٢٠- حـــامد زهـــران: عـــلم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٢م.

٢١- حســـين عبد العزيز الدريني: المدخل إلى علم النفس، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٥م.

٢٢- حلمي المليجي: النمو النفسي، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٢م.

٢٣- رمزية الغريب: التعلم، دراسة نفسية – تفسيرية، توجيهية، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٧١.

٢٤- ســـعد عبد الرحمن: القياس النفسي والاجتماعي، القاهرة: مكتبة القاهرة الحديثة، ١٩٦٧.

٢٥- ســـليمان الخضـــري الشـــيخ: " الفروق الفردية في الذكاء "، دار الثقافة للطباعة والنشر – القاهرة، ١٩٨٨.

٢٦- سيد خير الله: علم النفس التربوي، أسسه النظرية والتجريبية، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٣م.

٢٧- ســـيد خـــير الله: ســـلوك الإنسان، أسسه النظرية والتجريبية، القاهرة: الأنجلـــو المصرية، ١٩٧٨م.

٢٨- سيد محمد غنيـــم: سيكولوجيـــة الشخصية، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٥.

٢٩- صلاح مخيمر: تناول جديد للمراهقة، القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٠م.

٣٠- صمويل مغاريوس: أضواء على المراهق المصري، القاهرة: النهضة المصرية، ١٩٥٧م.

٣١- عبد السلام عبد الغفار: مقدمة في علم النفس العام، القاهرة: النهضة العربية، ١٩٧١م.

٣٢- عبد العلي الجسماني: سيكلوجية الطفولة والمراهقة، مطبوعات جامعة الرياض، ١٩٧٨م.

٣٣- عبد الله النافع وآخرون: علم النفس العام، مطبوعات جامعة الرياض، ١٩٧٥م.

٣٤- عبد الله محمود سليمان: المنهج وكتابه تقرير البحث في العلوم السلوكية، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٧٣.

٣٥- عبد المجيد سيد أحمد منصور، محمد بن عبد المحسن التويجري، إسماعيل محمد الفقي: " علم النفس التربوي "، الرياض، ١٩٩٣.

٣٦- عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، الأردن: دار الفرقان، مؤسسة الرسالة، ١٩٩٣م.

٣٧- عبد المنعم عبد العزيز المليجي: النمو النفسي، القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٥٧م.

٣٨- عدنان الشريف: من علم النفس القرآني، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٥م.

٣٩- عماد الدين إسماعيل: المنهج العلمي وتفسير السلوك، القاهرة: النهضة العربية، ١٩٦٢.

٤٠- فرج أحمد فرج وآخرون: نظريات الشخصية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، ١٩٧١.

٤١- فؤاد أبو حطب، سيد عثمان: التفكير: دراسات نفسية، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٧٢م.

٤٢- فؤاد أبو حطب: القدرات العقلية، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٩٠م.

٤٣- فؤاد أبو حطب: " القدرات العقلية " الطبعة الخامسة، مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة، ١٩٩٦.

٤٤- فؤاد البهي السيد: الذكاء، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٢.

٤٥- فؤاد البهي السيد: الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٥م.

٤٦- فؤاد البهي السيد: علم النفس الاجتماعي، القاهرة: دار الفكر العربي.

٤٧- محمد السيد محمد الزعبلاوي: تربية المراهق بين الإسلام وعلم النفس، بيروت (لبنان): مؤسسة الكتب الثقافية (مكتبة التوبة)، ١٩٩٧م.

٤٨- محمد عبد الله البيلي وآخرون: علم النفس التربوي، الإمارات العربية المتحدة، دار الفلاح، ٢٠٠٠م.

٤٩- محمد عثمان نجاتي: القرآن وعلم النفس، القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٣م.

٥٠- محمد عثمان نجاتي: الحديث النبوي وعلم النفس، القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٣م.

٥١- محمـــد عودة الريماوي: " سيكولوجية الفروق الفردية والجمعية في الحياة النفسية"، دار الشروق للنشر والتوزيع – بيروت، ١٩٩٤.

٥٢- محمد مصطفي زيدان: سيكلوجية النمو، القاهـــرة: النهضـــة المصريـــة، ١٩٦٦م.

٥٣- محمد مصطفي زيدان، ونبيل السمالوطي: علم النفس التربوي، السعودية: دار الشروق، ١٩٨٥م.

٥٤- محمود عبد القادر محمد: علم نفس النمو، دار البيان، ١٩٨٦م.

٥٥- مصطفى فهمي: سيكلوجية الطفولة والمراهقة، القاهـــرة: مكتبـــة مصر، ١٩٩٥م.

٥٦- ممدوح عبد المنعم الكتاني، وأحمد محمد مبارك الكندري: سيكلوجية التعلم وأنماط التعليـــم، الإمارات العربيـــة المتحدة: دار الفلاح، ١٩٩٥م.

٥٧- نبـــيل محمـــد توفـــيق السمالوطي: الإسلام وقضايا علم النفس الحديث، السعودية: دار الشروق، ١٩٩٥م.

٥٨- يوســـف الشـــيخ، جابـــر عبد الحميد: " سيكولوجية الفروق الفردية "، القاهرة، مكتبة النهضة العربية، ١٩٦٤م.

فهرس الكتاب

الموضوع	الصفحة
رسالة إلى الدارس	٤
لوحة المسار لدراسة وحدات الكتاب	٥
خريطة مكونات الكتاب	٦
مقدمة علم النفس	٧-٨
الوحدة الأولى: دوافع السلوك في القرآن	٩-٣٩
مبررات دراسة الوحدة	١٠
الأهداف التعليمية لدراسة الوحدة	١١
الرسم الخطي للوحدة	١٢
السلوك: "Behavior"	١٣
دوافع السلوك في القرآن	١٤
معنى الدوافع: " Motives"	١٥
الحافز: "Drive "	١٦
البواعث: "Incentives"	١٧
أنواع الدوافع	١٨
الدوافع الفسيولوجية	١٨
الدوافع النفسية (المكتسبة)	٢٢
الدوافع اللاشعورية	٢٧
الصراع بين الدوافع	٣٠

السيطرة على الدوافع	٣٢
انحراف الدوافع	٣٤
خلاصة دراسة الوحدة	٣٧
اختبار الوحدة	٣٨
النشاط التعليمي للوحدة	٣٩
الوحدة الثانية: الطفولة والمراهقة	٤١-١٠٣
مبررات دراسة الوحدة	٤٢
الأهداف التعليمية لدراسة الوحدة	٤٣
الرسم الخطي للوحدة	٤٤
تعريف النمو	٤٧
النمو العضوي	٤٧
النمو الوظيفي	٤٨
مستويات النمو	٤٨
الغرض من دراسة النمو	٥٠
المميزات الرئيسة للنمو	٥٢
العوامل المؤثرة في النمو	٥٦
الوراثة	٥٦
البيئة	٥٨
تفاعل الوراثة والبيئة	٦١
الهرمونات	٦٢
الغـــــذاء	٦٨

عوامل أخرى ثانوية ٦٩
مراحـــل النمـــو ٧٤
مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة ٧٤
التوجيهات التربوية لمرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة ٨٢
المراهقـــــة ٨٤
مظاهر النمو في مرحلة المراهقة ٨٥
أهم المظاهر الانفعالية للمراهق ٨٩
دور الأسرة والمدرسة في رعاية النمو الانفعالي أثناء المراهقة ٩١
العوامل المؤثرة في النمو الاجتماعي للمراهق ٩٦
توجيهات تربوية لمرحلة المراهقة ٩٨
خلاصة دراسة الوحدة ٩٩
اختبار الوحدة ١٠١
النشاط التعليمي للوحدة ١٠٣

الوحدة الثالثة: التعلم ١٠٥-١٣٤

مبررات دراسة الوحدة ١٠٦
الأهداف التعليمية لدراسة الوحدة ١٠٧
الرسم الخطي للوحدة ١٠٨
أهمية دراسة سيكولوجية التعلم ١١٠
مفهوم التعلم ١١١
خصائص عملية التعلم ١١٣
التعلم المقصود وغير المقصود ١١٥

التعليم والتعلم	١١٥
تحليل متغيرات المواقف التعليمية	١١٥
قياس التعلـــم	١١٨
منحنيات التعلم	١٢١
خلاصة دراسة الوحدة	١٢٨
اختبار الوحدة	١٣١
النشاط التعليمي للوحدة	١٣٤
الوحدة الرابعة: شروط التعلم الجيد	١٣٥-١٦٤
مبررات دراسة الوحدة	١٣٦
الأهداف التعليمية لدراسة الوحدة	١٣٧
الرسم الخطي للوحدة	١٣٨
شروط التعلم الجيد	١٣٩
الدوافع	١٤٣
وظائف الدوافع في عملية التعلم	١٤٤
أهمية الهدف	١٤٦
وضوح الهدف	١٤٧
قرب الهدف أو بعده	١٤٧
النضـــــج: "Maturation"	١٤٨
الممارسة: "Practice"	١٥٢
معنى الممارسة	١٥٢
الطرق المختلفة للممارسة	١٥٣

قدرة الفرد وحالته أثناء التعلم	١٥٩
خلاصة دراسة الوحدة	١٦١
اختبار الوحدة	١٦٢
النشاط التعليمي للوحدة	١٦٤
الوحدة الخامسة: نظريات التعلم	١٦٥-٢٠٦
مبررات دراسة الوحدة	١٦٦
الأهداف التعليمية لدراسة الوحدة	١٦٧
الرسم الخطي للوحدة	١٦٨
نظرية التعلم الشرطي (بافلوف)	١٦٩
التجربة	١٧٠
تفسير بافلوف للتعلم	١٧٢
نماذج تكوين الاستجابة الشرطية	١٧٢
بعض العمليات الأساسية في السلوك الشرطي	١٧٤
تقييم نظرية بافلوف	١٧٥
نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ (ثورنديك)	١٧٦
التجربـــة	١٧٧
تفسير ثورنديك للتعلم	١٧٩
القوانين الرئيسة	١٨٠
القوانين الثانوية	١٨١
تقييم نظرية ثورنديك	١٨٣
نظرية التعلم بالاستبصار (الجشطلت	١٨٤

الإجراءات التجريبية للنظرية	١٨٥
تفسير التعلم عند الجشطلت	١٨٧
الشكل والأرضية	١٨٨
القوانين الأساسية لنظرية الجشطلت	١٨٩
تقييم نظرية الجشطلت	١٩٠
نظرية التعلم الاجتماعي (باندورا)	١٩١
أنواع التعلم بالنموذج	١٩٢
مراحل نمو التعلم بمحاكاة النموذج	١٩٤
العوامل المؤثرة في التعلم بملاحظة النموذج	١٩٦
التطبيقات التربوية لنظرية التعلم بمحاكاة النموذج	١٩٨
خلاصة دراسة الوحدة	٢٠١
اختبار الوحدة	٢٠٤
النشاط التعليمي للوحدة	٢٠٦
الوحدة السادسة: انتقال أثر التدريب	٢٠٧-٢٢٦
مبررات دراسة الوحدة	٢٠٨
الأهداف التعليمية لدراسة الوحدة	٢٠٩
الرسم الخطي للوحدة	٢١٠
معنى انتقال أثر التعلم (التدريب)	٢١١
الانتقال الموجب	٢١١
الانتقال السالب	٢١٢
عدم الانتقال	٢١٢

مجالات حدوث انتقال أثر التدريب (التعلم) ٢١٣

نظريات انتقال أثر التدريب (التعلم) ٢١٣

نظرية التدريب الشكلي ٢١٤

نظرية العناصر المتماثلة ٢١٥

نظرية الأنماط المتماثلة ٢١٥

نظرية التعميم ٢١٦

نظرية تكوين الاتجاهات ٢١٦

قياس انتقال أثر التدريب ٢١٧

الدراسة المعملية لانتقال أثر التعلم ٢١٩

تجربة " مان ": "MUNN ٢١٩

تجربة الرسم في المرآة ٢١٩

نتائج البحث في انتقال أثر التعلم ٢٢٠

شروط انتقال أثر التدريب ٢٢١

خلاصة دراسة الوحدة ٢٢٤

اختبار الوحدة ٢٢٥

النشاط التعليمي للوحدة ٢٢٦

الوحدة السابعة: التذكر والنسيان ٢٢٧-٢٥٢

مبررات دراسة الوحدة ٢٢٨

الأهداف التعليمية لدراسة الوحدة ٢٢٩

الرسم الخطي للوحدة ٢٣٠

مراحل التذكر ٢٣٢

مرحلة الحفظ أو التعلم	٢٣٢
مرحلة الاستيعاب والاحتفاظ	٢٣٣
الاسترجاع أو التعرف	٢٣٤
العوامل المؤثرة في التذكر	٢٣٥
التكرار	٢٣٥
طول المادة ودرجة تعقيدها	٢٣٥
التوتر	٢٣٦
الميول والاتجاهات	٢٣٦
توزيع التدريب	٢٣٧
النوع الثالث من العوامل	٢٣٨
الطرق التجريبية لقياس كمية التذكر	٢٣٨
سعة الذاكرة	٢٣٨
طريقة المبادرة التسلسلية	٢٣٩
الجهد المدخر	٢٤٠
عدد الوحدات المسترجعة	٢٤٠
طريقة الكلمات المزدوجة	٢٤١
التعرف	٢٤٢
طريقة الاسترجاع	٢٤٢
الوعي والنسيان	٢٤٣
معدل النسيان	٢٤٥
أسباب النسيان	٢٤٦

خلاصة دراسة الوحدة ٢٤٩
اختبار الوحدة ٢٥٠
النشاط التعليمي للوحدة ٢٥٢

الوحدة الثامنة: الانفعالات في القرآن ٢٥٣-٢٨٥

مبررات دراسة الوحدة ٢٥٤
الأهداف التعليمية لدراسة الوحدة ٢٥٥
الرسم الخطي للوحدة ٢٥٦
ما هو الانفعال ٢٥٨
الخـــوف ٢٥٩
الحـــب ٢٦٤
الكُرْه ٢٧١
الغيرة ٢٧٣
الحسد ٢٧٣
السيطرة على الانفعالات ٢٧٥
توجيه الطاقة الانفعالية إلى أعمال مفيدة ٢٧٥
تحويل الانتباه إلى أشياء أخرى ٢٧٦
إثارة استجابات معارضة للانفعال ٢٧٦
محاولة الاسترخاء ٢٧٦
النظر إلى العالم نظرة مرحة ٢٧٧
تجنب اتخاذ القرارات الهامة أثناء الانفعال ٢٧٧
تجنب المواقف التي تثير الانفعال ٢٧٧

السيطرة على الخوف من الموت	٢٧٧
السيطرة على الخوف من الفقر	٢٧٨
السيطرة على الغضب	٢٧٨
السيطرة على الحب	٢٧٩
خلاصة دراسة الوحدة	٢٨٠
اختبار الوحدة	٢٨٣
النشاط التعليمي للوحدة	٢٨٥
الوحدة التاسعة : التفكير (في القرآن)	٢٨٧-٣١٠
مبررات دراسة الوحدة	٢٨٨
الأهداف التعليمية لدراسة الوحدة	٢٨٩
الرسم الخطي للوحدة	٢٩٠
تعريف التفكير	٢٩٢
المفاهيـــــم	٢٩٤
سلوك حل المشكلة	٢٩٥
نظريات حل المشكلة	٢٩٦
التفكير الابتكاري	٢٩٨
التفكير الناقد	٣٠٠
توجيهات تربوية لتنمية جوانب التفكير المختلفة لدى التلاميذ	٣٠٢
أخطاء التفكير	٣٠٣
خلاصة دراسة الوحدة	٣٠٧
اختبار الوحدة	٣٠٨

النشاط التعليمي للوحدة ٣١٠

الوحدة العاشرة: الذكاء والقدرات ٣١١-٣٤٤

مبررات دراسة الوحدة ٣١٢

الأهداف التعليمية لدراسة الوحدة ٣١٣

الرسم الخطي للوحدة ٣١٤

مفهوم الذكاء ٣١٥

العمر العقلي ٣١٩

النظريات المفسرة للذكاء ٣٢١

الذكاء العام والذكاء الخاص ٣٢٢

الذكاء محدد بشبكة عصبية ٣٢٣

القدرات العقلية الأولية ٣٢٣

الذكاء بنية معقدة ثلاثية الأبعاد ٣٢٥

البنية الهرمية للذكاء ٣٢٨

الذكاء المرن والذكاء المحدد ٣٢٩

الذكاء الارتباطي والذكاء المعرفي ٣٣٠

القدرات الخاصة ٣٣٠

خلاصة دراسة الوحدة ٣٤١

اختبار الوحدة ٣٤٣

النشاط التعليمي للوحدة ٣٤٤

الوحدة الحادية عشرة: الفروق الفردية ٣٤٥-٣٧٣

مبررات دراسة الوحدة ٣٤٦

الأهداف التعليمية لدراسة الوحدة	٣٤٧
الرسم الخطي للوحدة	٣٤٨
المعنى العام للفروق الفردية	٣٥١
تعريف الفروق الفردية	٣٥٢
أنواع الفروق الفردية	٣٥٣
مظاهر الفروق الفردية	٣٥٤
خصائص الفروق الفردية	٣٥٥
توزيع الفروق الفردية	٣٥٩
العوامل المؤثرة في الفروق الفردية	٣٦١
العوامل الوراثية	٣٦١
العوامل البيئية	٣٦٣
التفاعل بين الوراثة والبيئة	٣٦٦
طرق دراسة أثر الوراثة والبيئة	٣٦٦
الإفادة التطبيقية من دراسة الفروق الفردية تربويًا	٣٦٨
خلاصة دراسة الوحدة	٣٧٠
اختبار الوحدة	٣٧٢
النشاط التعليمي للوحدة	٣٧٣
الوحدة الثانية عشرة: الفروق الفردية بين المتعلمين	٣٧٥-٣٩٧
مبررات دراسة الوحدة	٣٧٦
الأهداف التعليمية لدراسة الوحدة	٣٧٧
الرسم الخطي للوحدة	٣٧٨

مقدمـــــة	٣٧٩
أسباب التأخر الدراسي	٣٧٩
أعراض التأخر الدراسي	٣٨٠
تشخيص التأخر الدراسي	٣٨١
الوقاية من التأخر الدراسي	٣٨٢
علاج التأخر الدراسي	٣٨٢
الضعف العقلي	٣٨٣
معنى الضعف العقلي	٣٨٣
المتأخرون عقليًا ممن يتطلبون الرقابة	٣٨٦
المتأخرون عقليًا ممن يقبلون التدريب	٣٨٧
المتأخرون عقليًا ممن يقبلون التعليم	٣٨٨
كيفية التعرف على ضعاف العقول من المتعلمين	٣٨٩
أهداف الفصول الخاصة لتعليم ضعاف العقول	٣٨٩
التفوق العقلي	٣٩٠
تعليم الموهوبين	٣٩٠
التعجيل الدراسي	٣٩١
مسئوليات المعلم تجاه الموهوبين عقليًا	٣٩٢
خلاصة دراسة الوحدة	٣٩٤
اختبار الوحدة	٣٩٦
النشاط التعليمي للوحدة	٣٩٧

الوحدة الثالثة عشرة: الشخصية	٣٩٩-٤٢٨
مبررات دراسة الوحدة	٤٠٠
الأهداف التعليمية لدراسة الوحدة	٤٠١
الرسم الخطي للوحدة	٤٠٢
مفهوم الشخصية	٤٠٣
محددات الشخصية	٤٠٨
بعض الأساليب التي استخدمت لبحث العوامل الوراثية عند الإنسان	٤١٠
دراسة شجرة العائلة	٤١٠
دراسة التوائم	٤١٠
وراثة بعض السمات العادية	٤١٠
وراثة الانحراف الاجتماعي لدى بعض الأسر	٤١١
محددات عضوية الجماعة	٤١١
محددات الدور الذي يقوم به الفرد	٤١٣
محددات الموقف	٤١٥
أبعاد الشخصية	٤١٦
الأبعاد الجسمية	٤١٦
الأبعاد العقلية	٤١٦
الأبعاد الانفعالية	٤١٧
الأبعاد البيئية	٤١٧

نظريات الشخصية	٤١٨
نظرية الأنماط	٤١٨
نظرية السمات	٤١٩
نظرية التحليل النفسي	٤١٩
نظرية المثير والاستجابة	٤٢١
نظرية التحليل العاملي	٤٢١
المذهب الإنساني	٤٢٢
خلاصة دراسة الوحدة	٤٢٤
اختبار الوحدة	٤٢٦
النشاط التعليمي للوحدة	٤٢٨
المراجـــــــع	٤٢٩-٤٣٤
الفهـــــــرس	٤٣٥-٤٤٩