الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2- أبو القاسم سعد
كلية العلوم الاجتماعية-قسم علم النفس

مطبوعة بيداغوجية

مدخل إلى علم النفس

موجهة لطلبة ليسانس السنة الأولى (جذع مشترك)

العلوم الاجتماعية

إعداد: د. قزوي ججيقة

السنة الجامعية: 2020/2019

فهرس المطبوعة

مقدمة

أهداف المطبوعة

المحاضرة 01 مفهوم علم النفس

1- مدخل عام 7
2- مفهوم السلوك 11
3- تاريخ علم النفس 12
4- أهداف علم النفس 13
4-1- الوصف 13
4-2- الفهم 14
4-3- التنبؤ 14
4-4- التحكم والضبط 14

المحاضرة 02 ميادين علم النفس

1- الميادين النظرية 17
2- الميادين التطبيقية 19

المحاضرة 03 مدارس علم النفس

1- الاتجاهات القديمة في علم النفس (المبركة) 22
1-1- الحركة البنيوية 22
1-2- الحركة الوظيفية 24
1-3- الحركة السلوكية 24
1-4- الحركة الجشتالتية 26

المحاضرة 04 مدارس علم النفس الحديثة

1- المدارس والاتجاهات الحديثة 31
1-1- المنحى البيولوجي 32
1-2- الاتجاه السلوكي 34
1-3- الاتجاه السيكوديناميي (التحليل النفسي) 35
1-4- الاتجاه الإنساني 42

1-5- الاتجاه المعرفي 44
1-6- الاتجاهات المعرفية السلوكية 45

المحاضرة 05 **مناهج البحث في علم النفس**

1- البحث العلمي 46
2- مراحل البحث العلمي 47
3- خصائص البحث العلمي 49
4- مناهج البحث 51
4-1- مناهج تفسيرية 52
4-2- مناهج وصفية 53
4-3- المنهج التجريبي 55

المحاضرة 06 **الذكاء**

1- تعريف الذكاء 57
2- طبيعة الذكاء 60
3- الذكاء وراثي أم مكتسب 61
4- نظريات الذكاء 62
4-1- نظرية الذكاء ذات العاملين 63
4-2- نظرية الذكاء المتعدد 65
5- قياس الذكاء 68
5-1- مقارنة القدرة العقلية بالعمر الزمني 70
5-2- قياس القدرات العقلية المتخصصة 72
6- العوامل المؤثرة على الذكاء 75
6-1- العوامل الوراثية 75
6-2- العوامل البيئية 75
7- الخصائص النفسية للأذكياء 76

المحاضرة 07 **التعلم**

1- لمحة تاريخية 79
2- مفهوم التعلم 80
3- خصائص ووظائف عملية التعلم 81

4- العوامل المؤثرة على عملية التعلم 82
5- قياس التعلم 83
6- نظريات التعلم 84
6-1- الفئة الأولى 84
6-2- الفئة الثانية 84
6-3- الفئة الثالثة 84
6-4- الفئة الرابعة 85
6-5- الفئة الخامسة 85

المحاضرة 08 **الدافعية**

1- مفهوم الدافعية 86
2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية 88
3- أهمية الدافعية 90
4- تصنيف الدوافع 91
5- نظريات الدافعية 91
6- هرمية ماسلو للحاجات الإنسانية 93
خلاصة
قائمة المراجع

أهداف المطبوعة:

تهدف المطبوعة التالية بعنون مدخل إلى علم النفس، إلى التعريف الأولى بعلم النفس لطلبة السنة الأولى جذع مشترك في العلوم الاجتماعية. وذلك من خلال تناول أهم معالم علم النفس والمفاهيم الأساسية وكذا المدارس النفسية. فتتمحور أهداف هذه المطبوعة فيما يلي:

- تعريف طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بعلم النفس.
- التطرق إلى أهم المحطات التاريخية لتطور علم النفس.
- تناول أهم النظريات في علم النفس وأهم روادها.
- تمكين الطالب من أخذ نظرة شاملة عن علم النفس، خاصة أنه مقبل على اختياراً تخصصاً في نهاية العام والتي تشمل علم النفس كتخصص.
- التعريف بأهم المواضيع المختلف لعلم النفس.
- تقديم أهم الميادين والمجالات المختلفة لعلم النفس.

مُقَدِّمَة:

مع مرور الوقت تزداد الحاجة إلى علم النفس وخدماته في السنوات الأخيرة، والحدث الآني الذي يعيشه العالم هو أكثر دليل على ذلك، من خلال الضغوط التي سببتها انتشار جائحة كورونا (كوفيد 19). بالإضافة إلى الحاجة التي تمخضت عن مختلف الضغوطات والمشاكل التي يعيشها الفرد بشكل خاص والمجتمع بشكل عام، والتي بدورها ساهمت في ازدياد ظهور الاضطرابات النفسية وتفشي مختلف المشاكل النفسية والاجتماعية التي زعزعت توازن الفرد على مختلف المجالات.

وكتعريف أولى بطلبة الجامعة المسجلين في السنة الأولى في العلوم الاجتماعية، نقدم هذه المطبوعة تلبية للتعريف بعلم النفس كتخصص مقبلين على اختياره في نهاية العام.

محاضرة رقم: 01

مفهوم علم النفس

تمهيد:

يعد علم النفس أحد الميادين المعرفية الحديثة التي تمخضت عن الحاجة لمثل هذا التخصص، أمام الضغوطات التي يعيشها الفرد ضمن المجتمع المعاصر الذي لا ينفك عن التميز بالأزمات التي تؤثر بالدرجة الأولى الحياة اليومية للفرد فتخل بالتوازن النفسي له. من هذا المنطلق لابد من التعريف أولاً بعلم النفس، ليصل في مراحل أعلى في التمكن من العلاجات التي تساهم في التخفيف من تلك الضغوط.

1- مدخل عام:

يرجع مفهوم علم النفس Psychologie إلى الكلمة اليونانية القديمة psyche ومعناه النفس أو الروح أو العقل، والكلمة Logos وتعني علم، ولذلك فإن مفهوم علم النفس يتكون من مفهومين فرعيين هنا العلم والنفس. وبالنسبة لمفهوم العلم فمن الصعب تعريفه تعريفاً شاملاً، إذ أنه نشاط (لغوي اجتماعي) يهدف به الإنسان إلى زيادة قدرته في السيطرة على الطبيعة. أو هو نشاط نحصل من خلاله على قدر كبير من حقائق الطبيعة والسيطرة عليها (أبو غزال، 2015، صفحة 19).

فعندما نرى طفل طفلاً يضرب أخاه مثلاً فأننا نسعى لفهم هذا السلوك وتفسيره والاجابة على السؤال لماذا وكيف يحدث ذا السلوك؟ ونفترض أن سبب ذلك هو مشاهدة الطفل لأفلام العنف مما يزيد من السلوك العدواني لديه، وإذا تكرر السلوك في ضوء هذا

التوقع فأننا نتنبأ أن يتكرر هذا السلوك كلما شاهد الطفل برامج عنف على التلفاز وهكذا نجيب على السؤال متى وأين يحدث السلوك؟ وإذا أردنا أن نضبط السلوك بشكل إيجابي فإننا نمنع الطفل من مشاهدة برامج العنف على التلفاز، وإذا أردنا أن نضبط السلوك بشكل سلبي فإننا نسمح للطفل بمشاهدة أفلام العنف بكثرة. ويمكن أيضا أن ينطبق المثل على السلوك العدائية والعنف وحتى في بعض الأحيان الانتحار والقتل الناتج عن الإدمان على بعض الألعاب الالكترونية التي تسيطر على الفرد وتجعله حبيس الألة وحبيس اللعبة.

أما النفس فتشمل السلوك والعمليات العقلية. وبناء على ذلك يعرف علم النفس بأنه الدراسة العلمية للسلوك والعمليات العقلية. ويتضمن هذا التعريف ثلاثة مفاهيم أساسية وهي السلوك والعمليات العقلية والدراسة العلمية وفيما يلي وصف لها: (أبو غزال، 2015، صفحة 19).

السلوك: يعرف السلوك بأنه ما يصدر عن الإنسان من أقوال وأفعال ويمكن ملاحظتها بشكل مباشر كالكتابة والقراءة وقيادة السيارة والعدوان والصراخ والرسم وغيرها (أبو غزال، 2015، صفحة 19).

العمليات العقلية: ويقصد بها الأفكار (العمليات المعرفية: التفكير، والتذكر، والإدراك والانتباه....الخ) والمشاعر والدوافع التي نختبرها بصورة شخصية ذاتية ولا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر. ومن الأمثلة عليها معتقدات الإنسان عن ذاته (مفهوم الذات) وذكرياته (استرجاع المعلومات من الذاكرة) وشعور الطفل بالقلق والخوف عند الابتعاد عن الأم (قلق الانفصال) والحالة الداخلية لشخص ما عندما يحرم من الطعام (دافع الجوع) (أبو غزال، 2015، صفحة 20).

ويجدر الإشارة إلى أن هذه العمليات ليست منفصلة عن بعضها البعض بل هي متداخلة بصورة معقدة ويؤثر بعضها في بعض وهي ذات صلة وثيقة بسلوك الفرد. ومثال ذلك الشخص الذي يعاني من الاكتئاب فهور يحمل أفكاراً سلبية، ما يشعره بالحزن، وما يدفعه إلى ممارسة سلوكات معينة تعكس تغيراً في سلوكه المعتاد كالعزلة وفقدان الشخصية وفقدان الرغبة في العمل والنشاط (أبو غزال، 2015، صفحة 20).

الدراسة العلمية:

يستخدم علم النفس طرقاً منظمة لكي يلاحظ السلوك ويصفه ويتنبأ بع ويفسره ويضبطه. وهو كذلك شأن العلوم الأخرى التي تنطبق عليها خصائص العلم كالموضوعية، التي يقصد بها البعد عن الأهواء والميول الذاتية الشخصية عند الحكم على المواقف والأشياء كما هي عليه في الواقع وليس كما يجب أن تكون. وبمعنى آخر لا يتأثر عالم النفس برغباته ومشاعره الشخصية عندما يلاحظ الظاهرة التي يدرسها (السلوك والعمليات العقلية)، ويقيسها بشكل حيادي. ومن خصائص العلم أيضا القابلية للتحقق من الفرضيات والنظريات من خلال الملاحظة الدقيقة والتجريب أي يتحقق من صدقها وخطئها، وكذلك من خلال القابلية للإعادة بمعنى أن يتوصل باحث آخر إلى نفس نتائج دراسة ما، باستخدام ذات إجراءات وشروط الباحث الأول. كما أن هناك خاصية الشك وهو عدم الأفكار لمجرد أنها تبدو معقولة ظاهرياً أو منطقياً، والبحث عن أدلة دقيقة تثبت صحتها. أما خاصية الانفتاح الذهني فيقصد بها النظر إلى الأفكار بعقل منفتح رغم غرابتها. فمثلها أن العالم لا يقبل الأفكار التي تبدو منطقية، فإنه كذلك يتقبل الأفكار في حال لم يؤمن بها أحد (أبو غزال، 2015، الصفحات 20-21).

أما خاصية القياس فتعني تحديد سمات الأشياء والسلوك بالأرقام، أي استخدام الأرقام لتحديد مقدار أو كمية السمة، ويتم عادة في علم النفس تحديد هذه السمات بتعريف اجرائي définition opérationnel لهذه السمة أو المفهوم، أي تعريف المفهوم بدلالة طريقة قياسه، كأن يعرف الذكاء بأنه درجة الفرد في اختبار الذكار، وتعريف الجوع بعدد ساعات الحرمان من الطعام، وهكذا بالنسبة للعديد من السمات النفسية الأخرى كالعدوان والشخصية والابداع وغيرها (أبو غزال، 2015، صفحة 21).

وعلاوة على ذلك يستخدم علم النفس طرقاً منتظمة لكي يلاحظ السلوك ويصفه ويتنبأ به ويفسره ويضبطه، بمعنى آخر يحاول تحقيق أهداف العلم (التي سنتناولها لاحقاً).

أما خاصية القياس فتعني تحديد سمات الأشياء والسلوك بالأرقام، أي استخدام الأرقام لتحديد مقدار وكمية السمة، ويتم عادة في علم النفس تحديد هذه السمات بتعريف اجرائي لهده السمة أو المفهوم أي تعريف المفهوم بدلالة طريقة قياسه، كأن يعرف الذكاء بأنه درجة الفرد على اختبار الذكاء (أبو غزال، 2015، صفحة 21).

وعلاوة على كل ذلك يهدف علم النفس إلى أهداف أساسية وهي: الفهم والتفسير والضبط والتحكم والتنبؤ بسلوك الكائن الحي، وإن عالم النفس يتحكم في الظاهرة بناء على فهمه لمسببات حدوثها وظروف هذه الحدوث، وإن اتساع ميدان الزاهر النفسية وتعدد الدوافع والغايات جعلا لها العلم مناهج ومذاهب. انقسمت هذه المدارس والمذاهب إلى موضوعات تتعلق بالغايات ولذلك يسعى علم النفس إلى دراسة تاريخ علم النفس الحديث من خلال مدارسه وتحديداً من خلال أعلام هذه المدارس.

وتتمير مدارس علم النفس على أنها نشأت من أصل واحد هو علم النفس الارتباطي العقلي الاستبطاني القديم الذي استحدثه **فونت WUNDT** في أول عهده بالتجربة (عباس و العنكبي، مدخل إلى علم النفس، 2001، صفحة 8).

2- مفهوم السلوك:

يتضح لنا أن علم النفس هو العلم الذي يدرس سلوك الكائنات الحية أم ما نسميه بالعضوية (وقلنا الكائنات الحية على اعتبار أن علم النفس الحيواني أحد فروع علم النفس التي ذاع سيطها خاصة في بداية ظهور هذا العالم) .....

ولابد من الإشارة إلى أن هناك من المصطلحات التي تستعمل وتحمل معنى السلوك وهي، مثل النشاط، الفعل، الأداء، الاستجابة، ورد الفعل (الزغبي، 2015، صفحة 27).

ويعرف **الدخيل** 1990 السلوك بأنه "أي نشاط يصدر عن الكائن الحي سواءً إرادياً أو غير إرادي. فالمشي والكتابة والتحدث مع الآخرين سلوكاً إرادياً بينما تعد دقات القلب والتنفس سلوكاً لاإرادياً. ولا بد أن نعرف بأن السلوك الإرادي هو السلوك الذي يستطيع الكائن الحي القيام به والتحكم في حدوثه كالمشي والكتابة مثلا. بينما السلوك اللاإرادي هو السلوك الذي لا تستطيع العضوية منع حدوثه أو إيقافه وخير مثال عليه ردود الفعل الانعكاسية التي تصدر عن العضوية عند تعرضها لمثيرات طبيعية.

والسلوك هو من أهم صفت الكائن الحي فهو لا يأتي من فراغ ولا يحدث في فراغ فكل سلوك يقوم به الكائن الحي يأخذ حيزاً مكانياً وزمانياً وله علاقة بجزء من جسم الكائن الحي (الزغبي، 2015، صفحة 28).

ولا بد من الإشارة إلى أن الاستجابة هي وحدة قياس السلوك فقد يتألف السلوك من عدد من الاستجابات أو من استجابة واحدة لذلك يجوز لنا استعمالها للدلالة على السلوك. ونذكر بأن مصطلح الاستجابة يختلف من مصطلح الاستجابي، فالثانية تشير إلى السلوك أو الاستجابة غير المتعلمة (اللاإرادية). ويقع الكثيرون في الخطأ عندما يعرفون الاستجابة بأنها رد الفعل وذلك لأن الاستجابة هي سلوك والسلوك إما أن يكون إجرائياً (إرادياً) أو استجابياً (لاإرادياً أو ما نسميه برد الفعل المنعكس)، كما أن السلوك يمكن أن يكون إجرائياً وهو متعلم مكتسب، أو أن يكون استجابياً غير متعلم وهو جزء من رد الفعل المنعكس يحدث نتيجة مثيرات قبلية نسميها بالمثيرات الطبيعية أو غير الشرطية (للمزيد من التفصيل راجع المدارس السلوكية) (الزغبي، 2015، صفحة 28).

3- تاريخ عم النفس:

يشير إبراهيم 1987 إلى أن علم النفس كمفهوم متطور قد مر على ثلاث مراحل: أولها المرحلة الفلسفية والتي اعتمدت على المنهج الفلسفي في دراسة الإنسان والتي كان لليونانيين مساهمات قيمة فيها فقد أسسوا الاتجاه العضوي الطبي في تفسير المرض العقلي، ولعل كلمة سيكولوجي اليونانية الأصل كما أشرنا أعلاه لأكبر دليل على دورهم في إظهار هذا العلم. كما إنهم اعتبروا الصرع (المرض المقدس) بأنه رأس العلل وهو سبب الشذوذ في السلوك. ولا بد من أن نشير إلى أن اليونانيون قد رفضوا فكرة الأرواح والجن كسبب للمرض العقلي بل أكدوا أن الاختلالات الوظيفية الجسمية هي السبب.

بينما الفلاسفة المسلمون فقد قدموا الكثير لهذا العلم، أمثال **ابن سينا** الذي تحدث عن أقسام المرض النفسي والعقلي، وظهر **الرازي** و**الطبري** وقدموا مساهمات قيمه في دراسة الإنسان. ثم جاءت المرحلة الثانية وهي مرحلة علم وظائف الأعضاء والتي

ركزت على المنهج الطبي وحاول علماء النفس محاكاة العلوم الأخرى وإظهار مدى رسوخ هذا العلم فانصب العلماء أمثال **فيبر** و**فونت** على دراسة الإحساس والإدراك ولعل أبرز معالم هذه الحقبة هو قيام العالم فونت بإنشاء أول مختبر لعلم النفس 1879. إلا أن هذ المرحلة ركزت كثيراً على الجانب الفسيولوجي وأهملت الجوانب الأخرى في علم النفس وهي المرحلة الحاسمة التي مهدت لاستقلال وانطلاقه وتصدره العلوم الإنسانية. وفي المرحلة الثالثة والتي تمثلت باستقلال علم النفس واعتماده منهجاً علمياً خاصاً به ارتكز على التجريب، وجعلته ينطلق بقوة ويساهم كثيراً في ظهور مدارس علم النفس المختلفة (التي تسكون محور اهتمامنا في المحاضرة التالية) (الزغبي، 2015، الصفحات 26-27).

4- أهداف علم النفس:

4-1- الوصف:

يحاول عالم النفس عادة قبل تفسيره وتعديله للظاهرة النفسية وصفها بأوصاف كمية أو نوعية دقيقة بهدف الاحاطة بأبعادها ومتغيراتها. ويقصد بالوصف تحديد كيفية تصرف الفرد وتفكيره وشعوره واستجابته للمواقف المخلفة. أو هو العملية التي يتم من خلالها تصنيف وتبويب الأحداث والسلوكات وعلاقتها المختلفة ومن الأمثلة على الأسئلة التي يطرحها عالم النفس المهتم بتحقيق هدف الوصف، ما هي أشكال الرابطة التعلقية التي يشكلها الطفل مع مقدم الرعاية؟ هل يختلف أسلوب اللعب حسب جنس الطفل؟

4-2- الفهم:

فلا يكتفي عالم النفس بتصنيف الظواهر ووصف الأحداث، بل يحاول اكتشاف العلاقات التي تقوم بين هذه الأحداث والمواقف التي يعيشها الفرد. فيحقق عالم النفس

الهدف الثاني من أهداف علم النفس وهو الفهم عندما يفسر السلوك ويحدد العوامل التي تؤثر فيه. ولذلك يعرف الفهم على أنه عملية ربط أو إدراك العلاقات بين الظاهرة المراد تفسيرها والأحداث والظواهر التي تلازمها أو تسبقها. فمثلا لن نفهم السلوك العدواني للطفل دون الرجوع إلى تنشئته الاجتماعية والظروف التي يعيشها والربط بين ذلك لإدراك أسباب السلوك العدواني الملاحظ لديه.

4-3- التنبؤ:

ويقصد به الاستفادة من النتائج التي توفر لدينا حول الظروف والظواهر التي تسبب حدوث ظاهرة أو تلازمها، في إمكانية التنبؤ بحدوث الزاهرة مرات متعددة كلما توفرت هذه الظروف مرات أخرة والعكس صحيح. أو هو توقع حدوث الزاهرة عند معرفة أن الظواهر ذات لصلة بها حدثت أو سوف تحدث. وهذا يعني أن التنبؤ يساعدنا في زيادة فهمنا للظاهرة النفسية لكونه جزءا من عملية اختبار لصحة الفهم. فإذا توصلت دراسة إلى وجود علاقة بين سلوك العدوان لدى التلميذ في القسم وبين طلاق الطلاق، فهذه النتيجة تسمح لنا بفهم سلوك العدوانية لدى الطفل وكذا التنبؤ بالعدوانية لدى الأطفال الذين يعيشون تجربة طلاق والديهم.

4-4- التحكم والضبط:

عندما ينجح علماء النفس في تفسير السلوك وفهمه يصبح بإمكانهم ضبط هذا السلوك وتوجيهه في قنوات مقبولة اجتماعياً. إذ أن الضبط يحدث نتيجة للتفاعل المستمر بين الفهم والتنبؤ بالظواهر النفسية فتزداد قدرتنا على الضبط كلما ازدادت قدرتنا على التنبؤ، كما أن قدرتنا على التحكم في الوقت نفسه اختبار لدقة وصحة تنبؤاتنا وفهمنا للظاهرة النفسية. إن العلاقة بين الضبط والتنبؤ والفهم هي علاقة عضوية لا يمكن فصلها،

وعليه يمكن القول أن ضبط السلوك يتم من خلال التحكم بالعوامل المؤثرة فيه، وبمعنى آخر يتوقف الضبط على وجود علاقة سببية بين الظاهرة موضع اهتمام الباحث وغيرها من الظواهر أو المتغيرات الأخرى، ويتوقف أيضا على إمكانية معالجة هذه المتغيرات (أبو غزال، 2015، الصفحات 43-45).

فتكملة للمثال السابق يمكن ضبط سلوك الطفل (السلوك العدواني) بعد تفسيره أي بعد فهم العوامل المرتبطة به والأسباب المؤدية إليه.

فعلم النفس له أهداف أساسية محددة وهي: الفهم والتفسير والضبط والتحكم والتنبؤ بسلوك الكائن الحي، وإن عالم النفس يتحكم في الظاهرة بناء على فهمه لمسببات حدوثها وظروف هذا الحدوث. وإن اتساع ميدان الظواهر النفسية وتعدد الدوافع والغايات جعلا لهذا العالم مناهج ومذاهب. انقسمت هذه المدارس أو المذاهب في علم النفس إلى موضوعات تتعلق بالغايات ولذلك يسعى عالم النفس إلى دراسة تاريخ علم النفس الحديث من خلال مدارسه أو مذاهبه وتحديداً من خلال أعلام كل مدرسة (عباس و العنكبي، مدخل إلى علم النفس، 2001، صفحة 5).

وقبل التطرق لهذا المدارس لابد من الإشارة إلى مختلف الميادين المختلفة لعلم النفس، والتي هي أيضا ظهرت وبرزت لاختلاف موضوعات علم النفس وتعدد مجالاته.

محاضرة رقم: 02

ميادين علم النفس

تمهيد:

إن في بدايات علم النفس سجلنا تعد الاتجاهات النظرية التي تبناها العلماء للوصول إلى تفسير الظواهر النفسية. ومع تطور هذه المدارس تطورها معها الدراسات التي أصبحت تشكل ميادين عدة في علم النفس التي تشمل منها الميادين النظرية والميادين النظرية.

فالميادين النظرية تسعى إلى توليد المعرفة واكتشاف القوانين التي تحكم السلوك البشري وتطوير النظريات، بصرف النظر عن قيمتها التطبيقية المباشرة، وهذا ما يطلق عليه اسم البحث الأساسي. أما الميادين التطبيقية والتي تستند إلى البحث التطبيقي، فتهدف إلى تحسين ظروف حياة الإنسان باكتشاف معارف يمكن تطبيقها مباشرة (أبو غزال، 2015، صفحة 38).

وكان لعلم النفس رغم اختلافها وتنازعها أثرها الكبير في تحديد الموضوعات العامة التي لا غنى عنها لعلم النفس قبل أن تأتي مرحلة التخصص، وإذا كان **وودورث** يريد أن تزول هذه المدارس لتحل محلها دراسات فردية، إلا أن هذا التكتل ضروري في تحديد المسائل الرئيسية وفي هذا العلم، ولذلك تنوعت مدارس علم النفس، فكان منها ميادين متعددة (عباس و العنكبي، مدخل إلى علم النفس، 2001، الصفحات 8-9).

وفيما يلي نعرض بعض الميادين النظرية والميادين التطبيقية لعلم النفس.

1- الميادين النظرية:

1-1- علم النفس لعام:

يتناول هذا الميدان الحديث عن تاريخ علم النفس وتطوره وميادينه المختلفة، وكذلك عن أهم المواضيع التي يبحث فيها هذا العلم، طرق البحث فيه وأهم المناهج التي يستخدمها في البحث.

1-2- علم النفس التطوري:

يبحث هذه الميدان في مراحل نمو الانسان من المرحلة الجنينية إلى الشيخوخة. ويدرس التغيرات الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية التي تتصف بها كل مرحلة من مراحل النمو. كما يعتمد هذا الميدان إلى التوصل إلى معايير مهمة لمتطلبات النمو في مرحلة معينة، ويبحث أيضا في المشكلات التي يتعرض لها الفرد (أو الكائن الحي) (الزغبي، 2015، صفحة 36).

1-3- علم النفس الاجتماعي:

يهتم بدراسة سلوك الانسان في الأنظمة الاجتماعية المختلفة، أي يدرس سلوك الانسان وهو يتفاعل مع الآخرين سواء أكانوا أفراداً أو جماعات، فهو يبحث في الكيفية التي تتأثر بها سلوكاتنا وانفعالاتنا وأفكارنا بوجود الآخرين الفعلي أو المتخيل أو الضمني. ومن موضوعات علم النفس الاجتماعي الاتجاهات، تقدير الذات، والتفاعلات مع الآخرين (العدوان، العلاقات الحميمية، السلوك المساند للمجتمع) والاقناع والتعصب والتميز،

العزو (ربط السلوك بأسبابه) والتأثير الاجتماعي (الامتثال، الطاعة، والمسايرة) (أبو غزال، 2015، الصفحات 38-39).

1-4-علم النفس المعرفي:

يرتكز على دراسة العمليات العقلية العليا كالتفكير واللغة، وح المشكلات وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات (أبو غزال، 2015، صفحة 39).

1-5-علم النفس التربوي:

ويتناول العاملون في هذا الميدان دراسة المشكلات المتعلقة بالتعلم والتعليم وكذلك المشكلات النمائية التي تواجه الطلبة في المدارس، كمشكلات القراءة والكتابة والمشكلات الانفعالية وبطء التعلم (الزغبي، 2015، صفحة 37).

1-6- علم النفس الشخصية:

ويهتم بدراسة السمات الثابتة نسبيا لدى الفرد والتي تميزه عن الأشخاص الآخرين، وكيفية تفاعل هذه السمات مع العوامل الموقفية في تأثيرها على سلوك الإنسان. كما يدرس طبيعة الشخصية ونظرياتها وطرق قياسها ومكوناتها والعوامل المؤثرة فيها، ومن موضوعاته مفهوم الذات والنمو الأخلاقي والأدوار الجنسية والعدوان (أبو غزال، 2015، صفحة 39).

1-7- علم النفس التجريبي:

يهتم المشتغلون بهذا الميدان بإجراء التجارب المخبرية على الإنسان والحيوان على حد سواء، في ظل الظروف ومواقف مضبوطة بدقة، ومن المجالات التي أجريت

عليها التجارب: التعلم، الذاكرة، والاحساسات والادراك. ويجدر الإشارة إلى أن التجريب سمة عامة لميادين علم النفس كافة، فهو ليس مقتصراً على علماء النفس التجريبيون، وغالباً ما ينتمي العاملين في هذا المجال إلى المنحى السلوكي والمنحى المعرفي.

2- الميادين التطبيقية:

2-1- علم النفس الإكلينيكي:

يتعامل هذا الميدان مع السلوك غير السوي من حيث الدراسة والتشخيص والمعالجة، ويتراوح السلوك غير السوي بين الحزن البسيط إلى الأزمات الشديدة كما هو الحال في الفصام، أين يفقد الشخص صلته بالواقع. ويقع بينها مشكلات كالقلق والاكتئاب والفوبيا والوساوس القهرية والادمان والاضطراب التالي للصدمة (أبو غزال، 2015، صفحة 41).

2-2- علم النفس التربوي:

يدرس أساليب التعلم والتعليم والدافعية والذكاء والذاكرة وحل المشكلات لواقعية للتعلم، والإدارة التربوية الفعالة، (أبو غزال، 2015، صفحة 42). كما يهتم بدراسة المشكلات المتعلقة بسلوك التعلم والتعليم، وكذلك المشكلات النمائية التي تواجه الطلبة في المدارس (الزغبي، 2015، صفحة 37).

2-3- علم النفس الجنائي:

وهو فرع من فروع علم النفس المعاصر، ويهتم بتطبيق مبادئ علم النفس في فهم مجال الجريمة والقضاء، ومن موضوعاه دراسة سلوك الجريمة ودوافعه، وكيفية التعامل مع المجرمين في المحاكم، وأسس الإدلاء بالشهادة في المحاكم، والوقاية من الجريمة

وتطوير برامج تأهيل وإصلاح المحكومين بالجنايات، وعملية اختيار المحلفين (أبو غزال، 2015، صفحة 42).

محاضرة رقم: 03

مدارس علم النفس

تمهيد:

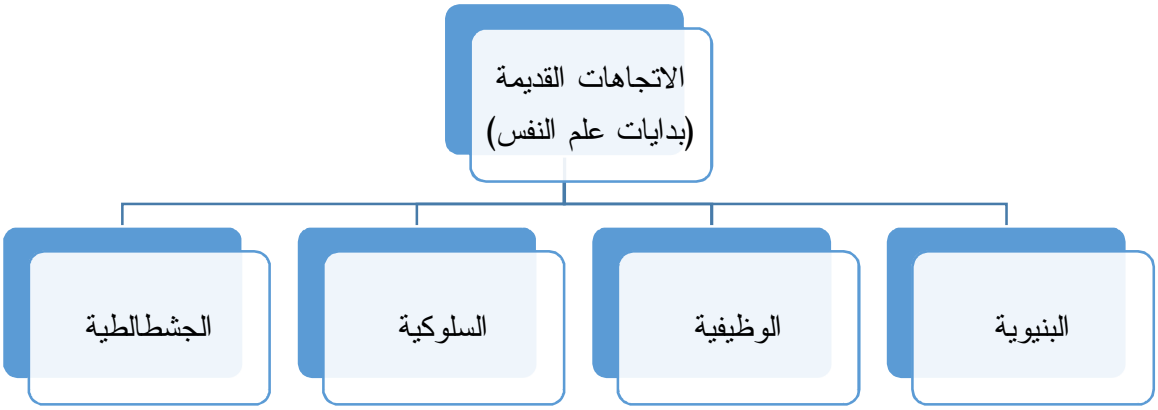
علم النفس كغيره من العلوم يدرس الظواهر، إذ يعد توفر ظواهر محددة للدراسة شرطاً أساسياً من شروط الحكم على أي فرع من فروع المعرفة بأنه علم. ومن الأمثلة على الزاهر التي درسها علم النفسي التعلم الذكاء، الاضطراب النفسي، العدوان، التفكير.....غيرها.

حيث يتطور سلوك الفرد إيجابياً أو سلبياً عند مروره بخبرة ما، وظاهرة التطور حيث يتغير الفرد معرفياً وانفعالياً وجسمياً واجتماعياً مع مرور الزمن. وهناك ظاهرة الاضطراب النفسي عندما ينحرف سلوك الفرد عن ما هو طبيعي، إذ ينتاب بعض الأفراد حالات مرضية تتميز بتغير شديد في تفكيره أو عواطفه أو سلوكه تؤدي إلى المعاناة. كما يتناول علم النفس ظواهر متعددة أخرى كالعنف الأسري، والعدوان، والتفكير والذكاء والانفعالات والذاكرة وغيرها (أبو غزال، 2015، صفحة 22).

ويجدر الإشارة إلى اختلاف العلماء في تفسيرهم لمثل هذه الظواهر والمنهج الذي استخدموه في دراستهم له، وفي طبية الظواهر نفسها. فمنهم من ركز على العمليات المعرفية بينما بعضهم الآخر ركز على السلوك الخارجي القابل للقياس والملاحظة، كما يوجد منهم من درس العمليات اللاشعورية. وهذا ما يقودنا إلى الحديث عن مختلف الاتجاهات المفسرة للظواهر النفسية سواء القديمة أو الحديثة.

وتتميز مدارس علم النفس على أنها نشأت من أصل واحد هو علم النفس الارتباطي العقلي الاستبطاني القديم الذي استحدثه فونت في أول عهده بالتجربة. ففي 1912 حسب ما يدعى **وودورث** نشأت السلوكية على يد **واطسون**، ونشأت الجشطالت على يد **فرتيمر** وقبلها بقليل المذهب القصدي على يد **مكدوجال**. صور **وودورث** هذا المدارس على أنها كانت ثائرة على النظام القائم إن كان في منهجه أو موضوع علم النفس عنده أو تصوره لغاية وأهداف هذا العلم (عباس و العنكبي، مدخل إلى علم النفس، 2001، صفحة 8).

1- الاتجاهات القديمة في علم النفس (المبركة):



شكل رقم (01): النظريات الأولية التي شكلت بدايات علم النفس

1-1- الحركة البنيوية:

التي يعود الفضل في إنشائها إلى العالم الفيزيولوجي الألماني **فونت**، والذي يعد أول من حاول دراسة علم النفس بطريقة علمية عندما أسس أول مختبر لعلم النفس في ألمانيا 1879 مما ساهم في استقلال علم النفس عن الفلسفة، وهو بذلك أب علم النفس.

يحاول أنصار هذه الحركة فهم الطريقة التي تنتظم بها الاحساسات الشعورية، والمشاعر والصور (الذكريات) معا لتكون الأفكار والمشاعر وغيرها من العمليات العقلية تمما كالذرات التي تحدد معا لتشكل الجزئيات في علم الكيمياء. وبمعنى أخر يحاولون اكتشاف العناصر الأساسية والأبنية التي تتألف منها العمليات العقلية، والتي أطلق عليها فونت العمليات الأولية، والتي يمكن التعرف عليها من خلال المنهج الذي أطلق عليه منهج الاستبطان L'introspection ، ويعني تأمل الفرد في أفكاره وأحاسيسه ومشاعره، أي الانكفاء على ذاته متأملاً في عملياته العقلية في حال تعرضه لموقف مثير، إذ يقوم ملاحظون تم تدريبهم تدريباً جيداً على التأمل على ذواتهم والتعبير عن مشاعرهم لغوياً إثر تعريضهم لخبرات الانفعالية، أو رؤيتهم لضوء أو سماعهم لصوت معين، ثم يقدمون تقارير ذاتية يصفون فيها بالتفصيل الإحساسات والمشاعر التي أدى إليها المثير فيهم (أبو غزال، 2015، الصفحات 23-24).

وقد ركزت هذه المدرسة على دراسة الإحساس والادراك وذلك لسهولة تجزئته إلى مكوناته الأساسية، وقد عرف العلم آنذاك بأنه العلم الذي يدرس الخبرات الشعورية، أو بأنه علم الشعور والخبرة، إذ اقتصرت دراسته على ظواهر الحياة العقلية كالإحساس والادراك والمشاعر. ولكون الاحساسات والمشاعر والادراكات كانت تعد بنية العقل علاوة على اقتصار دراسة **فونت** عليها سمي منهجه بالحركة البنيوية. وقد أطلق عليه هذا الاسم أحد تلامذته **تتشر Titchener** والذي قاد الحركة فيما بعد ونقل أفكارها إلى أمريكا، وأضاف إلى العنصرين السابقين (الاحساسات والمشاعر) عنصراً حسياً أخر وهو الصور، وعليه أصبحت الخبرة الشعورية تتكون من ثلاث عناصر أساسية هي الإحساسات الجسمية (المناظر والأصوات)، والانفعالات أو المشاعر (تشبه الإحساسات إلا أنها أقل وضوحاً)، والصور (الذكريات والخبرات السابقة). وأكد **تتشنر** على أن أعقد

الأفكار والمشاعر يمكن أن ترد إلى هذه العناصر الأولية أو البسيطة الثلاثة (أبو غزال، 2015، صفحة 24).

وقد توصل **فونت** وتلاميذه إلى أن الشعور يتكون من ثلاثة أبعاد هي: السعادة/الشقاء، التوتر/الاسترخاء، الإثارة أو الحيوية/الاكتئاب، وتوصل **تتشنير** في دراسته للإحساسات الذوقية إلى أربعة عناصر للذوق وهي: مر، حلو، مالح وحامض (أبو غزال، 2015، صفحة 24).

1-2- الحركة الوظيفية:

والتي يعتبر **ويليام جيمس** رائدها، إذ تنسب أفكار هذه الحركة إليه. ويعد من أبرز نقاد البنيوية، إذ شكك في إمكانية فهم الشعور بتحليله إلى عناصره الأساسية، مضيفاً بأن الأمر ليس من مهام علم النفس. وبخلاف الحركة البنيوية التي ركزت على وصف العناصر العقل (التركيز على داخل العقل) ركزت الحركة الوظيفية على وظائف العقل والسلوك في التكيف مع البيئة الخارجية (التركيز على تفاعل الفرد مع البيئة) علاوة على ذلك لم يؤمن **جيمس** وغيره من الوظيفين بوجود بنية أولية جامدة للعقل، إذ يتسم العقل بالمرونة والتغير المستمر والتكيف استجابة للمعلومات المتدفقة من العالم الخارجي، وقد أطلق جيمس على هذا التدفق للمعلومات اسم مجرى الشعور (أبو غزال، 2015، الصفحات 24-25).

1-3- الحركة السلوكية:

وقد كان **واطسون** هو المؤسس لهذه الحركة وأشد نقاد الحركة البنيوية، إذ أن النتائج التي يتم التوصل إليها باستخدام الاستبطان يصعب اثباتها أو نفيها. علاوة على ذلك كيف نتمكن من معرفة النتيجة الصحيحة في حال تباين النتيجة من شخص لآخر

عند استخدام الاستبطان. إن هذه الفكرة تذكرنا بالطبع بخاصية من خصائص البحث العلمي وهي الموضوعية، إذ تتطلب الموضوعية اتفاق أكثر من شخص على ما يتم ملاحظته، فكيف يستطيع شخص ما أن يشاركك فيما يقوم به من عمليات عقلية. لذلك رفض **واطسن** أن يهتم علم النفس بالمفاهيم الفلسفية التأملية كالتفكير والشعور والعقل. ونادى بضرورة الاستغناء عن منهج الاستبطان. وعدم دراسة ظواهر الحياة العقلية لعدم إمكانية ملاحظتها وقياسها، وبالتالي تعذر دراستها بطرق علمية، مما يفقد علم النفس ركائز قوية ومتينة تمكنه من الوقوف جنبا إلى جنب مع غيره من العلوم الطبيعية.

وعليه يعد **واطسون** من اشد دعاة ضرورة اقتصار الدراسة السيكولوجية على السلوك الظاهر والقابل للقياس، إذ يعد هذا السلوك الأساس الأصح لأن يكون موضوعاً لعلم النفس، وعرف علم النفس من قبل واطسون بأنه فرع من فروع العلوم الطبيعية يتعامل مع السلوك الإنساني (الأقوال والأفعال) متعلمة وغير متعلمة ويعتبره موضوعاً له (أبو غزال، 2015، الصفحات 25-26).

فعليه السلوكية ركزت على ضرورة دراسة السلوك القابل للملاحظة والقياس. ولم يعترف واطسون بدراسة العقل ذلك أننا لا نستطيع أن نشاهد ما يحدث داخله ولذلك لا جدوى من دراسته، مما دعا علماء النفس إلى توجيه الانتقادات الحادة لمفاهيم المدرسة السلوكية. فركز واطسون على أهمية البيئة في تشكيل السلوك وكيف تلعب المثيرات المختلفة دورا في تحديد الاستجابة (الزغبي، 2015، الصفحات 31-32).

وتجدر الإشارة إلى أن ما ساعد على ازدهار الحركة السلوكية إسهامات العالمين **ثرونديك وبافلوف**. إذ يعد **ثرونديك** أول من توصل إلى قوانين فسر من خلالها ظاهرة التعلم، وأبرز هذه القوانين قانون الأثر الذي ينص على أن السلوكات التي تتبع بنتائج

إيجابية مرضية سوف تقوى، بينما تضعف السلوكات التي تتبع بنتائج سلبية غير مُرضية (أبو غزال، 2015، صفحة 27).

أما **بافلوف** فقدم مفهوماً جديداً وهو الاستجابة الشرطية، إذ اكتشف صدفة أثناء انشغاله بأبحاثه الفسيولوجية على الجهاز الهضمي، أن سيلان اللعاب عند الكلاب يحدث قبل وصول الطعام إليهم، وحتى في حالة سماعها وقع أقدام **بافلوف** أو فتح باب المخبر، كانت تحدث استجابة سيلان اللعاب. إن سيلان اللعاب في مثل هذه الحالات تسمى استجابة شرطية (متعلمة) إذ حدثت بعد مثيرات ليس لها صلة بالاستجابة، في حين تسمى استجابة سيلان اللعاب عند تناول مسحوق لحم استجابة طبيعية (غير شرطية) أو استجابة غير متعلمة (أبو غزال، 2015، صفحة 27).

1-4- الحركة الجشتالتية:

ظهرت هذه المدرسة بداية القرن العشرين (1912) على يد مجموعة من العلماء اللألمان مثل **فرتهايمر Wertheimer** مؤسس هذه الحركة، **وكوفكا Kofka وكوهلر Kohler**. ويقصد بالجشتالت الشكل أو الصورة أو الكل. وتشير الفكرة الأساسية في هذه الحركة إلى أن للعقل الإنساني قدرة على تنظيم المجال الإدراكي وإدراك الأشياء ككليات منظمة. وقد جاءت هذه الحركة كرد فعل صارخ على آراء كل من البنيوية التي حللت الإدراك إلى عناصر أولية من الشعور، وآراء الحركة السلوكية التي نادت بتجزئة السلوك إلى مثيرات واستجابات.

وقد حظيت ظاهرة الادراك باهتمام علماء الحركة الجشتالتية، إذ أكدوا على أن الإدراك لا يمكن تجزئته كما فعل البنيويون والسلوكيون، فعندما ندرك شيئاً ما فإننا ندركه ككل متكامل وليس كمجموعة من الأجزاء التي يتألف منها. ومثال ذلك أننا عندما

ندرك شيئاً ما كالشجرة فإننا لا ندركها على أنها مجموعة من أغصان وساق وأوراق، بل تتكون هذ الشجرة من هذه المكونات معنى، أي أننا ندرك الشجرة ككل متكامل، أما في حال تجزئتها إلى مكوناتها فإننا سنسخر شيئاً ما وهو التنظيم، والذي يترتب عليه فقدان المعنى، وعليه فإن المبدأ الذي تستند عليه حركة الجشتالت في تفسيرها للإدراك هو أن الكل أكبر من مجموعة أجزائه، أي أنه يساوي هذه الأجزاء مضافاً إليها التنظيم الذي يمنحها معنى، فالكل يمتلك خصائص لا تظهر في حال تجزئته إلى العناصر المكون له (أبو غزال، 2015، صفحة 28)

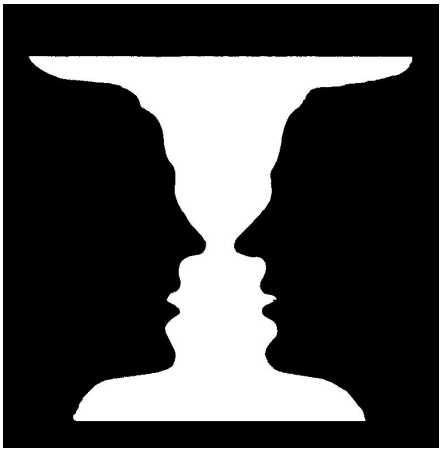
وقد حدد علماء هذه الحركة عدداً من قوانين الادراك التي نذكر منها ما يلي:

- **قوانين الإدراك:**

لقد وضع رواد نظرية الجشتالت مجموعة من القوانين التي تحكم إدراكنا للمثيرات البيئية، حيث ترتبط هذه القوانين بالفكرة الرئيسية التي ارتكزت عليها نظرية الجشتالت والمتمثلة بأن الكل أعم وأشمل من مجموع الأجواء وفيما يلي عرض لأهم هذه القوانين.

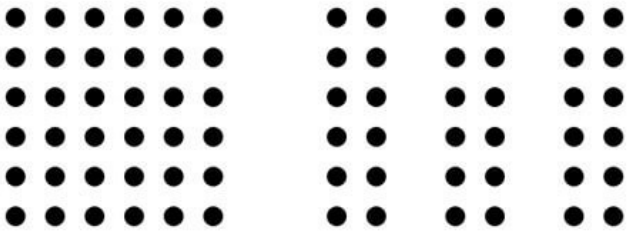
- **قانون الشكل والأرضية:**

يعد قانون الشكل والارضية نقطة انطلاق جميع قوانين الإدراك التي سنعرضها فيما بعدد، فقيام الفرد بتقسيم المثيرات البصرية إلى شكل تتم مشاهدته ضمن خلفية معينة يعد من أساسيات إدراكه لهده المثيرات البصرية. ويتحدد إدراكنا للشكل بناء على اختلاف وتمايز حدوده عن الأرضية أو الخلفية التي ندركه من خلالها، إذ أنه بدون هذا التمايز لا نستطيع أن ندرك الأشكال المختلفة.



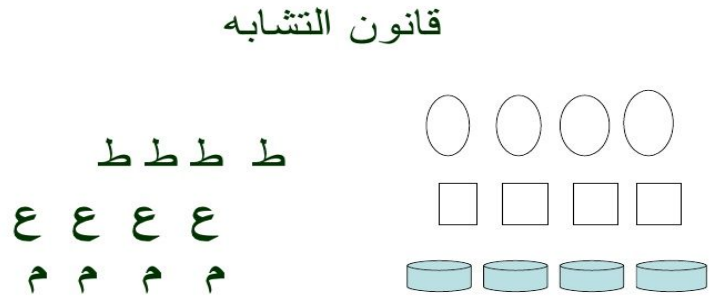
- **قانون التقارب:**

يتم إدراك المثيرات البصرية المتقاربة مكانيا كوحدة أو مجموعة واحدة، فعلى الرغم من إمكانية إدراك النقاط في الشكل المقابل على أنها أعمدة، وذلك بسبب تقاربها المكاني، ويمكن أن تشترك المثيرات البيئية بنفس الوحدة الزمنية (دقيقة، ساعة، يوم، شهر، عام، محاضرة، استراحة) فتدرك كوحدة واحدة، كإدراكنا للأحداث التي تمر معنا ضمن فصل دراسي بأنها مجموعة واحدة.



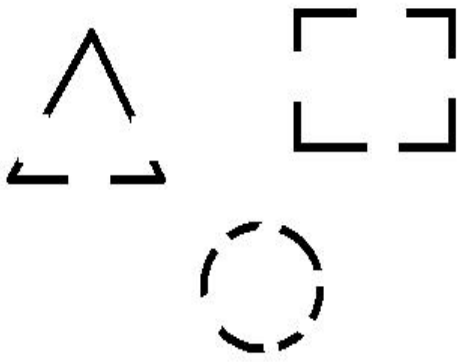
- **قانون التشابه:**

يميل الأشخاص إلى إدراك المثيرات المتشابهة كوحدة واحدة.



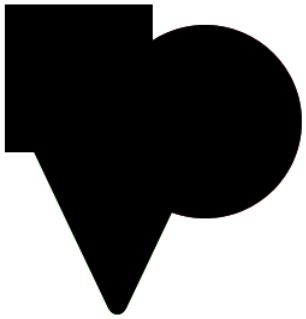
- **قانون الاغلاق:**

ويميل هنا الأفراد إلى تكملة الأجزاء الناقصة في المثيرات البيئية بحيث تدرك هذه المثيرات ككل متكامل على الرغم من أنها ليست كذلك. ففي الشكل المقابل نقوم بتكملة الفراغات الموجودة في كل شكل وندركها على انها مثلث، مربع، ودائرة.



- **قانون الشكل الجيد:**

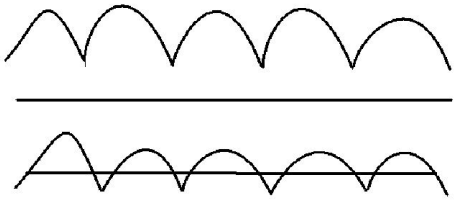
ويشار إلى هذا القانون أحياناً بقانون البساطة؛ حيث يميل الناس إلى تجميع المثيرات ضمن مجموعات لتكون ما يسمى بالشكل الجيد أو البسيط؛ حيث يؤكد علماء الجشتالت أن الأفراد غالباً ما يميلون إلى البحث عن البساطة في الأشكال المكونة.



- **قانون الاستمرارية:**

يعكس قانون التشابه نزعة الافراد إلى المسار الذي تمت قيادتهم إليه، وبمعنى أخر ندرك بأن مجموعة من المثيرات ما هي إلا استمرارية لمجموعة من المثيرات الأخرى دون غيرها.

قانون الاستمرار



محاضرة رقم: 04

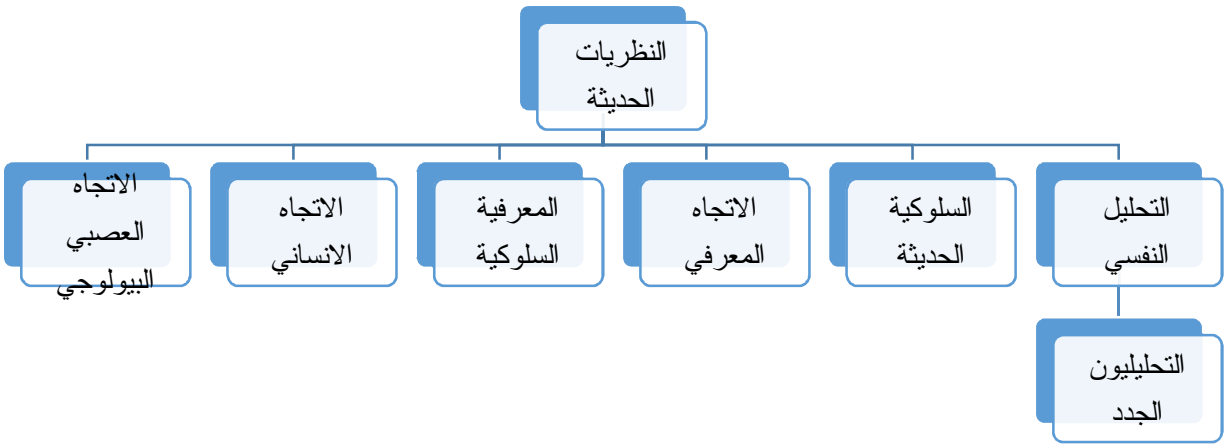
مدارس علم النفس الحديثة

تمهيد:

كما أشرنا سابقاً أنه هناك عدة نظريات لعلم النفس، وفي هذه النقطة سنركز على المدارس الحديثة التي تشكل فيها علم النفس التحليلي أب النظريات الحديثة وكذا أب العلاج النفسي، وذلك ما سيتم تناوله في وحدات العلاج النفسي.

1- المدارس والاتجاهات الحديثة:

ظهرت اتجاهات ومدارس حديثة في علم النفس وهي إما أن تكون امتدادا للمدارس القديمة أو مدارس حديثة كالمدرسة الانسانية والتي يعد **ماسلو وروجرس** من روادها، ومدرسة التعلم الاجتماعي بقيادة ألبرت **باندورا** إضافة إلى مدرسة علم النفس العصبي والمدرسة الايثولوجية في تفسير السوك.



شكل رقم (02): الاتجاهات الحديثة في علم النفس

1-1- المنحى البيولوجي: الاتجاه النفس العصبي:

وهو اتجاه قديم وحديث فمنذ بدايات علم النفس لم ينكر علماء النفس دور الجهاز العصبي بمكوناته المتنوعة في السلوك الإنساني، فإن أي سلوك يحدث أو أي تكون معرفي يبنى، إنما هو نتيجة لعمليات تتم داخل الجهاز العصبي. فمناطق الجهاز العصبي المختلفة لها وظائف تلعبها في عملية إدراك المثيرات التي تقوم هذه الأجزاء بالاستجابة لها وتحضير المعلومات الموجودة في مناطق الذاكرة وتستخدم العضلات والأعصاب في سبيل تحقيق ذبك. ولن ننسى الدور الذي تلعبه الغدد في هذا المجال (الزغبي، 2015، صفحة 35).

ويحاول المنحى البيولوجي دراسة السلوك من خلال التعرف على تأثير الدماغ والجهاز العصبي والهرمونات والموروثات على سلوك الفرد وتفكيره ومشاعره. وهذا

بالطبع مخالف لمناحي علم النفس الأخرى التي حاولت فهم السلوك بالتعرف على أثر العوامل البيئية والاجتماعية على هذا السلوك. وفقا للمنحى البيولولجي فإن سلوك الانسان والحيوان لا بد من فهمه في ضوء وظيفته البيولوجية، ولذلك يحاول المنحى البيولوجي الإجابة على الأسئلة التالية، كيف ترتبط الخلايا العصبية بعضها ببعض؟ كيف تؤثر وراثة خصائص رئيسية في الوالدين والأسلاف في سلوك الفرد؟ ما هي السلوكات الناتجة عن الغرائز؟ كيف تؤثر وظائف الجسد في مخاوف الإنسان ورغباته؟ (أبو غزال، 2015، صفحة 31).

فإذا أراد أنصار الاتجاه البيولوجي دراسة الذاكرة أو العمليات المعرفية المسؤولة عن حل المشكلات، لا بج لهم من تحديد المناطق الدماغية التي تنشط أثناء قيام الفرد بحفظ معلومات معينة أو حل مشكلة ما. ومما يدعم آراء أنصار المنحى البيولوجي ما توصلت له الاكتشافات الحديثة، إذ كشفت عن إمكانية تذكر الإنسان لخبرات أو حوادث سابقة بعد إثارة دماغية كهربائياً. وإظهار الحيوانات التي استثيرت أدمغتها كهربائياً ردود فعل كالخوف والغضب (أبو غزال، 2015، صفحة 31)

وقد قدم هذا المنحى فوائد جمّة خصوصاً فيما يتعلق بفهم بعض الاضطرابات النفسية وعلاجها كالفصام والاكتئاب وغيرها، إذ فسرها في اختلال عمل بعض النواقل العصبية كالدوبامين والسيروتونين، كما تم علاجها بتطوير عقاقير مناسبة. ومع ذلك رغم تطور وسائل التكنولوجيا حديثة لتصوير آلية عمل الدماغ، فإن الوصول إلى نظرية بيولوجية عصبية متكاملة لتفسير السلوك الإنساني على أساس علماء النفس دراسة السلوكات الظاهر على دراسة ما يجري داخل الفرد، وعدم قدرته على تفسير مختلف جوانب شخصية الإنسان لاعتبارات أخلاقية، إذ يتعذر إجراء تجارب بيولوجية على الإنسان لما تنتابها من مخاطر، علاوة على ذلك انتقد هذا المنحى لتجاهله العوامل النفسية

الاجتماعية والتي يتفق كثير من علماء النفس على أنها محددات قوية للسلوك الإنساني (أبو غزال، 2015، صفحة 23)

1-2- الاتجاه السلوكي:

تركت أفكار **واطسون** صدى قوياً عند نفر من علماء النفس الأمريكان ومنهم **سكنر وهل وجاثري**، ورغم قبولهم للعديد من أفكار **واطسون**، إلا أنهم كانوا أقل تطرفاً منه في التركيز على الدور الذي تلعبه الظروف البيئية في تشكيل السلوك. وبخلاف الاتجاه المعرفي والاتجاه البيولوجي واتجاه التحليل النفسي والتي بحثت جميعها في أسباب السلوك الإنساني عن طريق معرفة ما يجري داخل جسم الإنسان، ركز الاتجاه السلوكي على ما يجري خارج جسم الإنسان من أحداث بيئية، وبمعنى آخر ركز الاتجاه السلوكي على الدراسة العلمية للاستجابات السلوكية القابلة للملاحظة ومحدداتها (مسبباتها) البيئية (أبو غزال، 2015، صفحة 32).

فقد كان امتداد للمدرسة السلوكية التقليدية **(واطسون)** مع بعض جوانب التعديل والتطور. فقد رأى **سكنر** أنه بالإمكان دراسة الأحداث الخاصة (العمليات المعرفية) من خلال آثار السوك بعكس **واطسون** الذي رفض التعامل معها نهائياً. كما قدم **سكنر** نظرية التعلم الاجرائي والتي اعتمدت على قانون الأثر الذي قدمه **ثروندايك**. وتقول نظرية **سكنر** أن السلوك محكوم بنتائجه، فإذا كانت نتائجه إيجابية تزداد احتمالية تكراره وإذا كانت نتائجه سلبية تقل احتمالية تكراره. وقد قدم لنا **سكنر** من خلال عمله في مختبر علم النفس (صندوق **سكنر**) والذي استخدمه في تجارب علم النفس على الحيوانات ومن ثم قدم لنا مبادئ التعلم الاجرائي واستطاع أن يضع استراتيجية جديدة في العلاج السلوكي (الزغبي، 2015، صفحة 34).

ويعتمد الاتجاه السلوكي في دراسته للظاهرة السلوكية على المنهج التجريبي، إذ حاول التحقق تجريبياً في المختبرات من أثر المثيرات البيئية وما يتبع السلوك من نتائج على السلوك في ظل ظروف مضبوطة بدقة. ويعتقد أنصار الاتجاه السلوكي أن معظم السلوك الإنساني متعلم، ويحدث هذا التعلم عادة من خلال الارتباطات التي تتشكل بين مثيرات قبلية واستجابات، أو بين استجابات وتوابعها (تعزيز وعقاب) (أبو غزال، 2015، صفحة 33).

فيعتقد **سكنر** بأن المكافآت والمعاقبات هي المحددات الأساسية لسلوك الانسان، بمعنى آخر يعتقد أن السلوك محكوم بتوابعه. فالطفل مثلا يتصرف بطريقة لائقة لأن والداه عززا هذه الطريقة لديه، مما سيؤدي إلى زيادة احتمالات تكراراه لطريقة التصرف هذه في مواقف لاحقة مشابهة، وعكس ذلك نقل احتمالات استخدامه ألفاظ نابية في حال عوقب من قبل والديه على هذا التصرف. ومن الجدير ذكره أن المدرسة السلوكية تعرضت لانتقادات من قبل بعض العلماء نتيجة لتجاهلها للعمليات المعرفية التي تتوسط العلاقة بين المثير والاستجابة، كالتفكير والتوقعات والمعتقدات، ونتيجة لنظرتها السلبية للإنسان إذ صورته على أنه متلق سلبي للمثيرات البيئية، ولتحليلها السلوك الإنساني وتجزئته إلى مثيرات واستجابات (أبو غزال، 2015، صفحة 33).

3-1- الاتجاه السيكودينامي (التحليل النفسي):

يعتبر **سيجموند فرويد** هو صاحب هذه المدرسة وهو طبيب بشري من فيينا وقد استخدم اساليب التحليل النفسي. وقد ركزت نظريته على بناء الشخصية وتطورها فاهتم بخبرات الطفولة واعتبرها عاملاً مهماً في تشكيل الشخصية كما اهتم بالخبرات اللاشعورية (الزغبي، 2015، صفحة 32).

فقد ركز **فرويد** على الأفكار اللاشعورية والصراع بين الغرائز البيولوجية وقيود المجتمع ومتطلباته، كما ركز على خبرات الطفل المبكرة مع مقدم الرعاية. فالغرائز (غريزة الجنس، غريزة العدوان) تؤثر في طريقة تفكير الفرد ومشاعره وسلوكه، وأن هذه الغرائز تقبع في العقل اللاشعوري للإنسان، وهي عادة ما تكون متعارضة مع مطالب المجتمع.

كما أن العلاقات المبكرة مع الوالدين هي قوى رئيسية تشكل شخصية الأفراد، وقد عزى **فرويد** الاضطرابات النفسية إلى الخبرات المؤلمة المكبوتة التي مر بها الإنسان في طفولته المبكرة، وإلى الصراعات اللاشعورية بين مكونات الشخصية وهي الهو والأنا والأنا الأعلى (أبو غزال، 2015، صفحة 34).

ولقد قامت نظرية فرويد على العديد من المفاهيم التي تكون الجهاز النفسي أو البناء النفسي للفرد، وكذا مراحل النمو النفسي وهي:

- **مكونات الجهاز النفسي:**

فتتكون الشخصية حسب فرويد في بنيتها من ثلاثة أقسام رئيسية وهي:

أ. الهو:

وهو ذلك الجزء من الشخصية والذي أسماه فرويد بالجزء غير الواعي والذي يحتوي على الانعكاسات والحوافز الفزيولوجية الأولية. (والهو) موجود مع الطل منذ لحظة ميلاده ويهتم فقط بإرضاء الحاجات ويسيطر عليه مبدأ اللذة عن طريق تخفيض التوتر المزعج على الفور، والهو يحقق أكبر قدر من اللذة وأقل قدر من الألم.

يقول فرويد أن أقدم قسم من أقسام الجهاز النفسي هو الهو، وهو يحوي كل موروث، وما هو موجود منذ الولادة، وما هو ثابت في تركيب البدن، وهو بذلك يحوي قبل كل شيء، الغرائز التي تنبعث من البدن والتي تجد أو تعبير نفسي لها في الهو في صور غير معروفة لنا (الطفيلي، 2004، صفحة 38).

ب. الأنا:

وتحت تأثير العالم الخارجي الواقعي الذي يحيط بما نما جزء من الهو نموا خاصاً. فمن ذلك الجزء الذي كان في الأصل طبقة قشرية مزودة بأعضاء (يقصد أعضاء الحس، والمنبهات هي المؤثرات التي تؤثر في أعضاء الحس وتحدث الإحساس) لاستقبال المنبهات، وبجهاز (الجهاز الحركي) للوقاية من التنبيه المفرط، نشأت منظمة خاصة أخذت تعمل كوسيط بين الهو وبين العالم الخارجي وقد أطلق على هذا الجزء من حياتنا العقلية اسم "الأنا" (الطفيلي، 2004، الصفحات 38-39).

فمهمته لعب دور الموفق بين الهو والأنا الأعلى، ويتواجد في علاقة تبعية مع متطلبات ومستلزمات الهو بالتلازم مع تبعيتها لأوامر ومقتضيات الأنا الأعلى الممثل للأخلاق والقيم، وكذلك مقتضيات الواقع، إنه يتمتع بسيادة نسبية مستخدمة سلسلة من الأولويات الدفاعية (زيغور، 2008، صفحة 47).

والأنا يطلب اللذة ويتجنب الألم. فإذا توقع حدوث زيادة في الألم قابل ذلك بإعلان إشارة القلق. وتسمى هذه الحالة خطر سواء كان التهديد بزيادة الألم آتياً من الخارج أو من الداخل ويتخلى الأنا من وقت إلى آخر عن اتصاله بالعالم الخارجي ويرتد إلى حالة النوم التي يتغير فيها نظامه تغيراً كبير الأثر. ومن الممكن أن نستدل من حالة النوم على نظام الأنا عبارة عن توزيع معين للطاقة العقلية (الطفيلي، 2004، صفحة 39).

ج. الأنا الأعلى:

إنه يلعب دائما دور المراقب الحاكم للأنا، وكذلك القاضي الذي يقاضي الأنا، وهنا يرى فرويد أن الأنا الأعلى الأخلاقي، هو المنزم لسلوكية الفرد ويمثل أيضا جملة من المعايير والنزم والقواعد والمبادئ المساعدة على البناء النفسي، وهو ناشئ عن عملية التربية والتنشئة الاجتماعية، وفي محور هذه العملية التربوية يحضر مبدأ الواقع المحكوم من الأنا الأعلى وعلى مبدأ اللذة الذي يهيمن عليه الهو (زيغور، 2008، صفحة 48).

فيصبح من الواجب على الأنا أن يرضي في وقت واحد مطاب الهو والأنا الأعلى والواقع، وبمعنى آخر يجب عليه أن يوفق بين مطالب كل منهم (الطفيلي، 2004، صفحة 40).

- **مراحل النمو النفسي:**

قبل الولوج إلى المراحل لابد من الإشارة أولا إلى مفهوم بارز عند **فرويد** ألا وهو **الليبيدو**. وهو الطاقة النفسية المنبعثة من الغريزة الجنسية. يرى **فرويد** أن السلوك الإنساني نابع من غريزتين أساسيتين هما: غريزة الحب (Eros) وغريزة الهدم (الموت). أما غريزة الحب فهي تتضمن مجموعة القوى الحيوية والدوافع الغريزية التي تهدف إلى الحصول على اللذة الجنسية وإلى حفظ النوع وحفظ الذات، فغريزة الحب إذا تتضمن مجموعتين مختلفتين من الغرائز. المجموعة الألى هي الغرائز الجنسية التي تتطلب اللذة وتقوم بحفظ النوع. والمجموعة الثانية هي غرائز الأنا وهي تقوم بإشباع حاجات البدن كما تشرف على حفظ البدن كما تشرف على حفظ الذات.

أما غريزة الهدم فهدفها تفكيك الارتباطات ومن ثمة هدم الأشياء إلى إعادة الكائنات الحية إلى حالة غير عضوية وهي تسمى أيضا بغريزة الموت ويرتبط بهذه الغريزة

غريزة العدوان أما الليبيدو فهو الطاقة النفسية الموجودة في هاتين الغريزتين أي أن الليبيدو هو الطاقة النفسية بشكل عام. ولكن لايزال كثير من المحللين النفسيين وعلماء النفس يستعملون الليبيدو حتى الآن بمعناه وهو الطاقة النفسية المتعلقة بالغرائز الجنسية (الطفيلي، 2004، الصفحات 40-41).

بينما المراحل النفسية فتتمثل فيما يلي:

أ- المرحلة الفمية من الولادة إلى نهاية العام الأول:

ترتبط اللذة الجنسية لهذه المرحلة بإشارة الشفاه أو الفم أثناء عملية الرضاعة بوجه خاص، وتتبني هذه اللذة على الوظيفة الحيوية التي تمثلها التغذية. إلا أن عملية مص الإصبع- أو مص أي عضو آخر أو أي شيء تؤدي فيما بعد إلى تمايز الوظيفتين- الجنسية والغذائية- ليتصف السلوك الجنسي عندها بالغلمية (الشبقية) الذاتية- ويشكل الفم المنطقة الغلمية التي تركز فيها اللذة الجنسية.

وطبقا لوجهة نظر **فرويد** إننا جميعاً نمر في المرحلة الفمية فقد يحدث فيها تثبيتاً إما بسبب الإشباع المفرط أو بسبب الإحباط المفرط أو بسبب الإحباط المفرط أو بسبب الإحباط الشديد (الطفيلي، 2004، صفحة 41).

ب. المرحلة الشرجية:

تظهر هذه المرحلة في السنة الثانية من العمر وفيها يكون مصدر اللذة الرئيسي والصراع المتوقع هو المنطقة الشرجية فتصبح مركز اهتماماته الجنسية، وفي هذه المرحلة يكون الطفل مستعداً للتحكم في وظائفه الإخراجية. إن التدريب على القيام بعمليتي التبول والتبرز أي على الإخراج يؤدي إلى ظهور الكثير من مشاعر الغضب أو العدوان

والخوف، اللذان يسببان بعضاً من التثبيت لدى معظم الأطفال فيحتاج الأطفال إلى الحب والأمان أثناء عملية التدريب ويجب أن لا يفوتها التفكير في عامل النضج فإنه كلما اكتسب الطفل نضجاً ساعده ذلك على ضبط العضلات القابضة على إحساسه بالقوة واحترام النفس (الطفيلي، 2004، صفحة 42).

وفي هذه المرحلة تتسم علاقة الطفل بأمه بأهمية قصوى للمراحل التي تليها، إذ على الطفل القيام ببعض الأمور وبأسلوب معين، إذ عليه أن يأكل دون أن يتسخ وألا يتغوط في ملابسه ويخضع لبعض الأمور والظروف أثناء عملية التغوط، وهذه الظروف قد لا تنسجم مع حاجته إلى الحد الأقصى من اللذة، وفي هذه المرحلة من التدريب يبدأ الطفل بإظهار خضوعه وامتثاله لهذه المطالب أو بإظهار رفضه لها والتعبير عنها بأفعال معينة كرفض الطعام ورفض الإصغاء إلى الأم (زيغور، 2008، صفحة 51).

ج. المرحلة القضيبية:

تظهر هذه المرحلة ما بين سن الثالثة والسادسة من العمر، وتختص بمشاعر من الصراع واللذة المرتبطة بالأعضاء التناسلية. فنجد رغبة الطفل في التلاعب بأعضائه التناسلية وتشكل هذه المرحلة مرحلة التنظيم الطفلي للطاقة الجنسية والليبيدو ذلك أن الميول الجنسية الجزئية تتوحد فيها في ظل هيمنة الأعضاء التناسلية. وفي هذه المرحلة لا يعرف الطفل ذكراً كان أم أنثى، إلا عضواً تناسلياً واحداً ألا وهو القضيب. ويقوم التعارض بين الجنسين بالتالي على أساس أن أحدهما يحمل قضيباً والأخر مخصياً. فعليه تبرز في هذه المرحلة القضيبية عقدة أوديب وتتمثل هذه العقدة بوجه عام في الرغبة الجنسية التي يشعر بها الطفل الذكر تجاه الأم وفي الرغبة بموت الأب الذي ينافسه على تملكها (الطفيلي، 2004، صفحة 42).

د. فترة الكمون:

تظهر هذه المرحلة ما بين سن السادسة والعاشرة من العمر –وهي السنوات المبكرة في الدراسة. يعتقد **فرويد** أن الطاقة الجنسية تختفي لتصل إلى مرحلة من الكمون تنمو لدى الطفل القوى النفسية فنجده يميل على جماعة الرفاق وينهك في التعلم وتنمية أناه الأعلى، ويتم توجيه الدوافع غير مقبولة اجتماعياً ورفعها إلى مستويات ثقافية مثل الرياضة والميول الفكرية والعلاقات الأخوية (الطفيلي، 2004، صفحة 43).

ه. المرحلة التناسلية:

هي مرحلة البلوغ تبدأ من عمر 11 إحدى عشرة سنة للإناث وثلاثة عشرة 13 للذكور، وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل من التحرر من أبويه، وتحدث تغيرات وتحولات في الحياة الجنسية الطفولية إلى شكلها الراشد (المراهقة) عندما تنضج الأعضاء التناسلية فيحدث إحياء الرغبات الجنسية التي كانت في مرحلة التسامي في المرحلة السابقة ويعاد توجيهها للبحث عن الإشباع عن طريق التفاعل الحقيقي مع الآخرين (الطفيلي، 2004، صفحة 43).

ومن الجدير بالذكر أن المراحل السالفة الذكر ليست منفصلة تماماً عن بعضها البعض، لكنها متصلة متداخلة وعبر هذه المراحل يتم تكوين الشخصية الإنسانية للفرد.

هذا وقد تعرضت مدرسة التحليل لنفسي إلى العديد من الانتقادات منها، لأنها ركزت على التطبيقات العلاجية أكثر من تركيزها على البحث التجريبي، ولذلك فإن النظريات التي يتضمنها هذا الاتجاه وما قدمته من قضايا خلافية (جدلية) يصعب التحقق منها، وهذا معاكس للاتجاه السلوكي الذي اهتم بإجراء دراسات تجريبية مضبوطة، علاوة على ذلك توصل **فرويد** لأفكاره استناداً إلى ملاحظاته لعدد قليل من المرضى ممكن

يعانون من اضطرابات نفسية، ولم يهتم بالأشخاص الأسوياء. كما أن العديد من مفاهيم **فرويد** كاللاشعور والكبت والغرائز يصعب اثباتها علمياً. ورغم هذه الانتقادات خرج من رحم هذا الاتجاه علماء جدد أطلق عليهم اسم الفرويديون الجدد عدلوا الكثير من مفاهيم **فرويد** مركزين أكثر على أثر البيئة الاجتماعية بالإضافة للعوامل البيولوجية وأثرها في تشكيل شخصية الانسان ومنهم **يونغ، أدلر وهورني** وغيرهم (أبو غزال، 2015، الصفحات 34-35).

- **التحليليون الجدد:**

لقد اختلف بعض تلاميذ فرويد أمثال **يونج وأدلر وسوليفان وهورني** وآخرون مع **فرويد** بسبب تركيزه على غريزة الجنس في تحليله النفسي لشخصية الانسان. بل قالوا بضرورة عدم إهمال دور الأسرة والتنشئة الاجتماعية ونمط الحياة وفكر الانسان في تحديد أهدافه والسعي نحو الإنجاز، فعمدوا إلى تعديل بعض المفاهيم ما سبب تغيير في طرق التحليل النفسي (الزغبي، 2015، صفحة 33).

1-4- الاتجاه الإنساني:

ظهر هذا المنحى وازدهر في الستينيات من القرن العشرين، فكما هو الحال في المنحى المعرفي الذي جاء كرد فعل مضاد للمنحى السلوكي، جاء المنحى الانساني كرد فعل مضاد على أفكار منحى التحليل النفسي (القوة الأولى في علم النفس) والمنحى السلوكي (القوة الثانية في علم النفس)، ويعد **ماسلو وروجرس** أبرز أعلام هذا المنحى وقد أطلق **ماسلو** على هذا الحركة اسم القوة الثالثة في علم النفس (أبو غزال، 2015، صفحة 36).

حيث تطور هذا الاتجاه على يدهما حيث كانت آرائهم حلاً وسطياً بين التحليلية والسلوكية، والذي اعتمدوا في آرائهم على الانسان مدفوع لعمل الخير وان لديه دافع نحو الارتقاء والابداع وتحيق الذات. وإن الإنسان لديه حرية الاختيار ووظيفة عالم النفس هي مساعدة الإنسان على أن يكتشف كل امكانياته الحقيقية ومساعدته على تحقيقها من خلال التوجيه والإرشاد (الزغبي، 2015، صفحة 34).

كما يكمن وجه الخلاف مع التحليل النفسي من حيث أن مدرسة التحليل النفسي صورت الإنسان على أنه عبد لغرائزه الجنسية والعدوانية، بينما تركز الحركة الإنسانية على قدرة الإنسان على اتخاذ القرارات الواعية والمنطقية، وضبط مصيره وتغيير بيئته المحيطة، إذ ينظرون إلى الإنسان نظرة يحبوها الأمل والتفاؤل، فهو في جوهره مخلوق اجتماعي منطقي وخير، بينما يؤكد **فرويد** وأنصاره على أن الطبيعة الإنسانية تتضمن عناصر قوية من الذاتية والعدائية اللامنطقية.

بينما يكمن الاختلاف مع المنحى السلوكي في تركيزه على البيئة الخارجية واعتبارها أقوى المحددات للسلوك البشري، في حين ترى الحركة الانسانية أن الخصائص الداخلية كالإرادة الحرة والخبرة الذاتية هي أهم محددات السلوك البشري. ومع ذلك لم تنكر الحركة الإنسانية دور البيئة في تنمية وتعزيز بعض القابليات والقدرات وتثبيط بعضها لآخر، إذ تعتقد أن جوهر الإنسانية يتمثل في ذات فريدة قوية مبدعة وإرادة للنمو وتحقيق الذات. إن الدافع الأساسي وفقا لهذه الحركة هو الميل للنمو وتحقيق الذات، إذ يبحث الإنسان باستمرار عن النشاطات والأعمال التي تساعده على استغلال طاقاته إلى أقصى درجة ممكنة رغم ما يعترضه من معوقات مادية واجتماعية (أبو غزال، 2015، الصفحات 36-37).

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الحركة لم تهتم بتطوير نظريات لتفسير السلوك الانساني والتنبؤ به وضبطه، وعليه لم تقدم إسهامات تثري علم النفس في تفسيره للعديد من الظواهر النفسية كالتعلم والذاكرة، كما أنها رفضت استخدام المناهج العلمية، لذلك يرى نقادها بأنها غامضة وتمثل فلسفة حياة أكثر من كونها علماً يفسر السلوك، معللة بذلك دراسة هذه المناهج لسلوكات بسيطة لا تخدمنا في فهم الطبيعة الإنسانية بينما ترى الحركة الإنسان ضرورة دراستها ككل متكامل، مع ذلك كان لهذه الحركة دور في تقديم طريقة في الإرشاد والعلاج النفسي كـ**روجرس** الذي عرف بالعلاج المتمركز حول العميل (أبو غزال، 2015، صفحة 37).

1-5- الاتجاه المعرفي:

يعتقد علماء النفس المعرفي أن الدماغ يتضمن العقل والذي تمكننا عملياته العقلية من التذكر واتخاذ القرارات والخطيط ووضع الأهداف والإبداع. ويركز هذا الاتجاه المعرفي على العمليات العقلية التي تتضمنها المعرفة كالانتباه والإدراك والتذكر والتفكير وحل المشكلات (أبو غزال، 2015، صفحة 35).

وقد ظهر هذا الاتجاه كردة فعل على التفسيرات السلوكية في التعلم ودراسة السلوك. فكما يرى السلوكيون أن السلوك محكوم بنتائجه فلا يركزون على ما يحدث بين المثير والاستجابة بل يرون أن نتيجة الموقف هي التي تحدد التعلم. في حين يرى المعرفيون أن الإنسان لديه قدرات معرفية تشمل التخيل والإدراك والتفكير والتذكر وهي العمليات التي تتوسط ما بين المثير والاستجابة وهي التي تحدد تبني الكائن الحياة لتلك الاستجابة أو تعديلها وهكذا يحدث التعلم. وكذلك عارضو مدرسة التحليل النفسي في

تركيزه على الغرائز التي تحكم السلوك الإنساني لأن الإنسان قادراً على التفكير واتخاذ القرارات المناسبة (الزغبي، 2015، صفحة 35).

1-6- الاتجاهات المعرفية السلوكية:

وهي اتجاهات معاصرة تبينت التوفيق بين مفاهيم وتطبيقات المدرسة السلوكية وبين مفاهيم وتطبيقات النظرية المعرفية. فتوصلت إلى نظريات كانت لها تطبيقات فاعلة في مجال العلاج النفسي وكذلك في تفسير التعلم. ومنها نظرية التعلم الاجتماعي لـ**باندورا**. كما أن العديد من العلماء استطاعوا تطوير طرق علاجية مثل **لازاروس وألبرت اليس** وآخرون (الزغبي، 2015، صفحة 35).

صحيح أن بالعودة إلى المدارس السالفة الذكر نجد كثرتها إلا أنها تهدف كلها إلى تفسير السلوك الإنساني باختلاف وجهات النظر المختلفة لهم. وسيتم لاحقاً التفصيل في المدارس الأساسية والضرورة للطالب الجامعي كمدخل له للمدارس النفسية، وهي المدرسة التحليلية، المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية.

محاضرة رقم: 05

مناهج البحث في علم النفس

تمهيد:

بعد التطرق إلى مدخل هام لعلم النفس وتبيان أهم التيارات فيه لابد الولوج إلى أهم المفاهيم، وأولى المفاهيم المتناولة في علم النفس، غير أنه قبل ذلك لابد من تبيان منهجية البحث في علم النفس لأهمية المنهجية في علم النفس ومختلف العلوم.

فالمنهج العلمي هو الخطوات التي يتبعها الباحث أو العالم للوصول إلى الحقيقة المتعلقة بالظاهرة التي يبحثها. وبما أن العلوم تتمايز بموضوعاتها فهي تختلف كذلك بمناهجها ولذلك لا يمكن الحديث عن منهج عام للعلوم بل لكل علم منهجه الخاص تفرضه طبيعة موضوعه. فعلى الباحث العلمي أن يكيف خطوات بحثه وأسلوبه وفق الطبيعة الخاصة لعلمه وأيضا وفق الطبيعة الخاصة للظاهرة موضع الدراسة.

1- البحث العلمي:

هو محاولة لاكتشاف المعرفة والتنقيب عنها وتنميتها وفحصها وتحقيقها بدقة ونقد عميق ثم عرضها بشكل متكامل، ولكي تسير في ركب الحضارة العلمية والمعارف البشرية وتسهم إسهاماً حيوياً وشاملاً. فهو استعلام دراسي جدولي أو اختيار عن طريق التحري والتنقيب والتجريب بغرض اكتشاف حقائق جديدة أو تفسيرها أو مراجعة للنظريات والقوانين المتداولة والمقبولة في المجتمع في ضوء حقائق جديدة أو تطبيقات

عملية لنظريات وقوانين مستحدثة أو معدلة. والبحث العلمي بحكم أنه نشاط واسع ومتنوع يستخدم فيه الباحثون للوصول إلى المعرفة الكثير من المناهج والأساليب على الرغم من اختلاف مسمياتها وتصنيفاتها إلا أنها متداخلة بدرجة كبيرة وتعتمد على بعضها البعض بصورة ملحوظة وهذا ما دفع العلماء إلى محاولة تصنيفها وترتيبها تيسيراً للباحثين، إلا أنه لا توجد حدود فاصلة تماماً تميز منهجاً على آخر كما أنه لا يعني أفضلية منهج على منهج (الزغبي، 2015، صفحة 46).

هذا ويرى **جود Carter Good** أن تعريف البحث العلمي يختلف باختلاف أنواع البحوث ومجالاتها وأهدافها ووسائلها وأدواتها، وبالتالي فإنه من الأفضل ألا سنشغل الدارس من بداية دراسته لمناهج البحث بمسألة التعاريف ويكتفي بالتأكيد على نوعية البحث الجيد وخصائصه (عبد الحميد جابر و كاظم، 2010، صفحة 13).

2- خصائص البحث العلمي:

يمكننا أن نوجز خصائص البحث العلمي في ما قاله **كارل روجرس** 1955: "إننا نتعامل مع مناهج البحث العلمية على أنها حقاً أداة لمعرفة الواقع بصدق، وهي طريقة تقيني من خداع نفسي وتضليلها فيما يتصل بأفكاري الحدسية التي كونتها بطريقة مبدعة وطورتها خارج نطاق العلاقة بيني وبين بياناتي أو مادتي الواقعية.

ومن خلال تحليل ما قد جاء في تعريفات البحث العلمي أيضا يمكن الوصول إلى الخصائص التي تتمثل فيما يلي:

- **الدقة:**

فالبحث عمل دقيق يتطلب البراعة والتفاني والانتباه المدقق التفاصيل. واستخدام لغة لكتابة مصطلحاته بشكل لا يحتمل اللبس أو الغموض مما يجعل من الممكن تكرار البحث واستخدام نتائجه على نحو صحيح.

- **النظام:**

فالبحث ذو درجة عالية من الترتيب حتى يكون الباحث على ثقة كبيرة في سلامة مخرجات البحث.

- **الضبط:**

أي التحكم في العوامل المؤثرة في الظاهرة المدروسة ماعدا العامل المطلوب إخضاعه للدراسة.

- **الموضوعية:**

وهذا يعني أن خطوات تجميع البيانات ومعالجتها تسير بشكل محدد يؤدي إلى الوصول إلى معنى واحد أو تفسير واحد فقط.

- **الاستكشاف الموجه.**

فالبحث عملية اكتشاف، أو موجه نحو اكتشاف الحقائق وهذا يميز نوعين من البحوث:

- البحث الموجه نحو الاكتشاف الذي يجري للكشف عما هو جديد.
- والأبحاث التصديقية والتي تجرى لتقييم نظرية موجودة.

- **القابلية للاختبار:**

بأن يضع الباحث تصوراته ونتائجه أمام محكمة الاستعلام العلمي لفحصها وفق معايير علمية محددة. ومن خلال اجراء المزيد من الاستقصاء، فإن نتائج البحث قد تتأكد صحتها أو تكون في حاجة إلى تعديل والتي تؤدي إلى تطوير الهيكل المعرفي أو بروز أسئلة بحثية جيدة.

- **الخضوع للنقد.**

وهو يؤكد الاتجاه العلمي النقدي غير المتحيز، ومن ثم يجب على الباحث أن يخضع ما يقوم بعمله وما يكتبه للنقد والتحميص، وذلك قبل أن ينقد الآخرين عمله (المعطي، 2003، الصفحات 16-17).

3- مراحل البحث العلمي:

البحث العلمي يمر عبر مراحل تتمثل فيما يلي:

3-1- تحديد مشكلة البحث:

وهو الموضوع الذي يريد أن يدرسه الباحث ويرغب بإجراء دراسة عليه. ويرغب الموضوع تحديداً دقيقاً، أي تعريف المشكلة تعريفاً واضحاً، وكذلك تحديد المصطلحات والمفاهيم الأساسية المرتبطة بموضوع الدراسة.

3-2- صياغة الفرضيات:

تتضمن الفرضية تحديد العلاقة المفترضة بين نوعين من الوقائع، ويمكن استقراء الفرضية أو استخراجها انطلاقاً من الملاحظات التي قام بها البحث وتدعى عندئذ

بالفرضية الاستقرائية، كما يمكن استنتاجها من نظرية معينة وتدعى عندئذ بالفرضية الاستدلالية أو الاستنتاجية، أم ما يمكن أو يجب أن تتميز به الفرضية هو إمكان البرهنة عليها.

3-3- تحديد أدوات الدراسة:

تعني الأدوات والوسائل التي يستخدمها الباحث لقياس متغيرات الدراسة مثل المقاييس والاختبارات والاستبيانات والأدوات المخبرية كتلك المتواجدة في مختبر علم النفس.

3-4- تحديد عينة الدراسة:

وهم الأفراد الذين يريد الباحث تطبيق أدوات الدراسة عليهم وجمع البيانات منهم. وكذلك يمكن استخدام الحيوانات كعينات في الدراسات التجريبية المخبرية.

3-5- التجريب:

ويهدف إلى التثبيت والتحقق من صحة الفرضية وسعي الباحث أثناء التجريب إلى تنظيم وضعية معينة تتيح له ملاحظة تأثيرات متغير أو عدة متغيرات تدعى بالمتغيرات المستقلة على متغير آخر يدعى بالمتغير التابع.

3-6- تحليل النتائج وتأويلها.

يقوم الباحث خلال هذه المرحلة بترتيب نتائج التجربة وتصنيفها بواسطة جداول إحصائية وتعليل هذه النتائج بوسائل التحليل الإحصائي المناسب ومن ثم يقوم بتأويلها.

3-7- مرحلة استخلاص النتائج:

إن هدف الباحث منذ بدء التفكير في إدارة البحث هو الوصول إلى نتيجة تسهم من قريب أو من بعيد في تغير سلوك ما، أو في تغير نمط من أنماط الإنتاج مثلا، فإن وجد هذا الباحث نتيجة تجعل الفرد كائناً متطوراً فيها، وإلا يجعل النتيجة مفتوحة لباحثين آخرين للوصول إلى نتيجة أفضل، ويشترط في هذه النتيجة الناجحة أن تكون في قالب مبسط، مفهوم، وقد تصاغ في شكل نظرية يمكن اعتمادها في الميدان المختص إلى إن يأتي البحث الذي يزورها أكثر (الزغبي، 2015، الصفحات 46-47).

4- مناهج البحث:

وإن تطور البحث العلمي في علم النفس اتخذ مناهج متعددة ووسائل متعددة وذلك تبعاً للاتجاهات الفكرية لعلماء علم النفس الأوائل والذين أسسوا لهذه الدراسات والمدارس. ورغم هذا التنوع إلا أنها تتحدد كلها في المنهج العلمي أو قريبة منه في النفس العام أو في الاستراتيجيات العامة للبحث في المشكلات النفسية وفي دينامياتها. وأن هذه الاتجاهات في الغالب تستند على المتغيرات les variables في البحث.

والمنهج العلمي الموضوعي يستهدف اكتشاف هذه المتغيرات والرابط بينها، وكذلك يستهدف تفسير القوانين التي تتحكم بها، وبناء عليه فالمناهج في علم النفس غالبا ما تكون على الشكل التالي (عباس و العنكبي، مدخل إلى علم النفس، 2001، الصفحات 26-27):

وتهدف دراسة المناهج إلى مساعدة الدارس على تنمية قدراته على فهم أناع البحوث والإلمام بالمفاهيم والأسس والأساليب التي يقوم عليها البحث العلمي. ومثل هذه الدراسة لا غنى عنها للطالب فهي تساعده على الاختيار السليم لمشكلة معينة لبحثه،

وتحديد وصياغة فروضها، واختيار وتحديد أنسب الأساليب لدراستها والتوصل إلى نتائج يوثق في صحتها. فهي تزوده بالمعرفة والمهارات التي تجعله أكثر قدرة على تصميم خطة لبحثه وحسن تنفيذها وفق أسس البحث العلمي (عبد الحميد جابر و كاظم، 2010، صفحة 16).

4-1- مناهج تفسيرية:

يعتمد هذا النوع من المناهج عل مستويين من الأبحاث، ففي المستوى الأول نتحدث عن مناهج تتخذ دراسات شبه تجريبية، بالمقارنة بين المجموعات التجريبية، والتي تتعرض لتأثير منظم من قبل المتغيرات المستقلة، وأخرى مجموعات ضابطة والتي لا تتعرض لتأثير منظم من قبل المتغيرات المستقلة، ويلاحظ الفرق أو يقاس عندما يمكن معرفة تأثيرا المتغير المستقل.

إن المأخذ على هذا الدراسات هو أنه من الصعوبة ضبط المتغيرات المستقلة وعزلها عن المتغيرات التابعة وكذا المتغيرات الدخيلة (عباس و العنكبي، مدخل إلى علم النفس، 2001، الصفحات 28-29).

كما أن هناك مستوى الأبحاث التجريبية وهي ترتكز على الضبط المحكم لكل من المتغير المستقل والمتغير التابع وكذلك المتغيرات الدخيلة وعلى التكافؤ والتساوي ما بين المجموعتين التجريبية والضابطة (عباس و العنكبي، مدخل إلى علم النفس، 2001، صفحة 29).

وبالعودة إلى مراجع المنهجية وكتب علم النفس أن هناك الكثير من المناهج التي يختلف تصنيفها حسب عدة معايير ألا وهي: الزمن، حجم المبحوثين، حسب المتغيرات المستخدمة، وحسب الهدف من البحث، وحسب طبيعتها.

فبالإضافة إلى ما تم ذكره سابقاً حسب ما ورد في كتاب فيصل عباس ومالك العنكبي نذكر فيما يلي أهم المناهج المستعملة بصورة مختصرة.

4-2- مناهج وصفية:

تتضمن المناهج الوصفية جمع بيانات بهدف التحقق من صحة فرضياتها أو الإجابة على أسئلتها المتعلقة بالوضع الراهن لموضوع الدراسة. ومن أمثلة المناهج الوصفية نذكر الدراسات الارتباطية، ومنهج دراسة الحالة، المنهج المسحي:

- **الدراسات الارتباطية:**

حيث تميل بعض المتغيرات إلى الاقتران أو التباعد معا في كثير من المواقف المختلفة كالتحصيل والذكاء والدافعية، لذا يحاول العلماء التحقق من مدى الارتباط الموجود بينه. ويعد هذا النوع من الدراسات ذات قيمة في الدراسات النفسية، إذ يتعذر في كثير من الأحيان إخضاع ظاهرة ما (متغير) بسبب طبيعتها إلى أسس البحث التجريبي. وعليه تهدف الدراسات الارتباطية إلى وصف قوة العلاقة. فإذا كانت كبيرة فها مؤشر على ارتباط هاذين المتغيرين. وبالتالي يمكننا التنبؤ وبفاعلية بأحد المتغيرين من خلال معرفتنا للمتغير الآخر (أبو غزال، 2015، الصفحات 53-54).

- **دراسة الحالة:**

وهي دراسة معمدة لفرد واحد أو مجموعة صغيرة من الأفراد، وتستخدم بشكل رئيسي لدى علماء النفس الأكلنيكيين عندما لا يمكنهم لأسباب أخلاقية أو عملية التحقق من أهداف الدراسة (أبو غزال، 2015، صفحة 54).

ويتميز منه دراسة الحالة بعدد من المزايا:

- يمكن الباحث من التقديم دراسة شاملة متكاملة ومتعلقة للحالة المطلوب بحثها. حيث يرتكز الباحث على الحالة المحدد ولا يشتت جهوده على الحالات الأخرى.
- يساعد هذا المنهج على توفير معلومات تفصيلية وشاملة بصورة تفوق المنهج المسحي.
- يعمل على توفير الكثير من الجهد والوقت (الزغبي، 2015، صفحة 52).

إلا أن هذا المنهج يعاني أيضا من قصور نذكر منها صغر حجم العينات، ما يحد من إمكانية التعميم لنتائج البحث. كما يمكن أن نشير إلى عيب آخر وهو إمكانية تحيز الباحث (أبو غزال، 2015، صفحة 55).

- **الدراسات المسحية:**

يتضمن البحث المسحي جمع بيانات لاختبار فروض معينة أو الإجابة على أسئلة تتعلق بالحالة الراهنة لموضوع الدراسة، إذ تحدد الدراسة المسحية الوضع الحالي للأمور. وقد يبدو البحث المسحي بسيطاً جداً، إلا أنه في واقع الأمر أكثر من مجرد توجيه بعض الأسئلة أو تحديد الإجابات عليها. بالنظر إلى أن الباحث كثيراً ما يستخدم أدوات لم يسبق استخدامها فعليه أن يبني أدوات تصلح لبحثه، وهذا يتطلب وقت ومهارة. وهناك مشكلة أساسية تؤدي إلى تعقيد البحث المسحي، وربما إضعافه، وهو نقص ردود أفراد العينة، أي عدم قيام الأفراد بإرجاع الاستبيانات والاختبارات الموزعة أو عدم الذهاب إلى المقابلات المحددة، فإذا كان معدل الردود منخفضاً، فإنه لا يمكن الخروج بنتائج صادقة من البحث (الزغبي، 2015، صفحة 52).

3-4- المنهج التجريبي:

هو المنهج الذي يدرس ظاهرة حالية مع إدخال تغيرت في أحد العوامل أو أكثر ورصد نتائج هذا التغير. ويعتمد الباحث الذي يستخدم المنهج التجريبي على دراسة المتغيرات الخاصة بالظاهرة محل البحث بغرض التوصل إلى العلاقات السببية التي تربط بين المتغيرات المستقلة والتابعة وقد يلجأ الباحث إلى إدخال متغيرات جديدة من أجل التوصل إلى اثبات أو نفسي علاقة ما مفترضة، كما يمكن التحكم في متغير ما (الزغبي، 2015، صفحة 52).

وهنا لا بد من توضيح بعض المفاهيم:

- **المتغير المستقل:**

هو المتغير الذي يتدخل فيه الباحث (يتحكم في) فيعدل في مستوياته أو قيمه لكي يدرس أثر هذا المتغير على الظاهرة موضع اهتمام الباحث.

- **المتغير التابع:**

وهو المتغير الذي يتغير نتيجة لتغير الذي أحدثه الباحث على المتغير المستقل.

- **المتغيرات الدخيلة:**

وهي المتغيرات الشبيهة بالمتغير المستقل من حيث أنها تؤثر في النتيجة، إلا أنها لا تسمى مستقلة لأن الباحث غير مهتم بدراسة أثرها، وتسمى دخيلة لأن على الباحث أن يضبط أثرها وإلا تدخلت في النتائج.

فمثلا عند دراسة موضوع الدافعية وأرنا التأكد من تأثير أنماط التعزيز في ذلك هنا سنقول أن المتغير المستقل هو أنماط التعزيز، بينما المتغير التابع هو الدافعية، ويمكن أن يكون هناك متغيرات دخيلة قد يكون لها تأثير على الدافعية مثلا كالمعاملة الوالدية.

مع الإشارة أن هناك مناهج أخرى غير أنه سنكتفي هنا بهذا الحجم على أمل التطلع على مختلف المناهج في الوحدات المستقبلة في تكوينكم

محاضرة رقم: 06

الذكاء

تمهيد:

يعد مفهوم الذكاء من أكثر مفاهيم علم النفس شيوعاً ومن أكثرها صلة بالتحصيل والتوافق الأكاديمي، وذو تأثير واضح على حياة الفرد في كافة جوانبها ومراحلها، حيث تؤثر على سير الحياة الشخصية والعملية للفرد. إضافة أنها ظاهر إنسانية بحد ذاتها فيشيع عند العامة دائماً فلان لديه ذكاء أو ليس لديه ذكاء، أو فلان بديهي أو داهية، فكلها تعبر عن مستويات الذكاء من الجانب العلمي. وفيما يلي نعرض مختلف جوانب هذا الموضوع من مفهومه، وقياسه إلى مختلف النظريات المفسرة له.

1- تعريف الذكاء:

لم يحظ الذكاء باتفاق حول تعريفه بين علماء النفس، إذ تعددت التعريفات، واختلفت باختلاف نظرة كل واحد منهم حوله، وباختلاف المفهوم الذي يكونه كل منهم حول هذه القدرة العقلية العامة. وعلى الرغم من أن معظم التعريفات يتحدث فيها عن قدرة الفرد إلا أنه يوجد عدم اتفاق على القدرة التي تشير إليها تلك التعريفات.

فيعرفه **وكسلر Wechsler** بأنه القدرة الكلية لدى الفرد على التصرف الهادف والتفكير المنطقي والتعامل المجدي مع البيئة (عباس، 2002، صفحة 15).

ويعرف **تيرمان Terman** الذكاء بأنه قدرة الفرد على التفكير المجرد. كما قد عرفه **ستودارد** تعريفاً شاملاً ومعقداً للذكاء اعتمد فيه على ما كتب حول الذكاء أربعين سنة، فالذكاء من وجهة نظره هو القدرة على إنجاز نشاطات تتصف بالخصائص التالية: الصعوبة، والتعقيد، والتجريد، والاقتصاد (سرعة الفرد في الأداء الصحيح)، والتكيف مع الهدف، والقيمة الاجتماعية، والابتكار وتركيز الطاقة (الانتباه) ومقاومة القوى الانفعالية (مقاومة الانفعالات وضرورة الاتزان الانفعالي للنشاط المعرفي) (أبو غزال، 2015، الصفحات 155-156).

كما يعرفه **كوهلر Kohler** بأنه القدرة على إدراك العلاقات عن طريق التوافق العقلي والاستبصار في المواقف الجديدة التي تقابل الفرد في حياته.

كما يعرفه **سبيرمان Spearman** العالم الإنجليزي الذي ابتكر نظرية العامل العام، ينظر إلى الذكاء بأنه قدرة فطرية مؤثرة في النشاط العقلي بجميع أنواعه واختلافاته وأشكاله.

بينما يربطه **بينيه** بأربع قدرات هي الفهم، والابتكار، والنقد، والقدرة على توجيه الفكر في اتجاه محدد (البادري، 2011، الصفحات 526-527).

وتجدر الإشارة إلى أن غموض مفهوم الذكاء وصعوبة تحديده تعزى إلى أن الذكاء يعد صفة وليس كينونة، وهذا يعني أن الذكاء مفهوم افتراضي وليس شيئاً مادياً يُستدل عليه من خلال سلوكات الفرد التي تصدر عنه في مواقف متعددة، ولكون سلوكات الفرد التي تنم عن ذكائه متنوعة لا حصر لها، لذا يصعب تحديد مفهوم واحد وهو الذكاء (أبو غزال، 2015، صفحة 156).

ويقسم **فريمان** تعريف الذكاء إلى الأنواع التالية:

- يؤكد الأساس العضوي للذكاء حيث يعتبر الذكاء قدرة عضوية تقوم على أساس التركيب الجسمي للفرد، ومعنى ذلك أن الفروق بين الناس في الذكاء ترجع إلى العوامل الوراثية.
- تكيف الفرد وتوافقه مع البيئة التي تحيط به (قدرة الفرد على التكيف).
- القدرة على التعلم، أي التعلم عن طريق اكتساب الخبرات والمهارات والمعارف نتيجة المحاكاة والتقليد ونتيجة احتكاك الفرد مع غيره من الناس.
- القدرة على التفكير المجرد الذي يعتمد على المفاهيم الكلية وعلى استخدام الرموز اللغوية والعددية (عباس، 2002، صفحة 14).

رغم اخلاف العلماء في تعريف الذكاء غير أنهم متفقون حول الخصائص التي تميز السلوك الذكي، إذ يمكن تحديد بعض القدرات التي تسود في معظم تعريفات الذكاء وهي:

-القدرة على التفكير المجرد (التعامل مع المجردات كالرموز والمفاهيم، والمبادئ والعلاقات).

-القدرة على التعلم: وخصوصاً تعلم المجردات بما في ذلك اللغة والرموز. فالشخص الذكي عادة يكون أكثر قدرة وسرعة في التعلم، ويرمز المعلومات، بمعنى ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، فهو أكثر قدرة على الاستفادة من المواقف والخبرات التي يتعرض لها.

-القدرة على حل المشكلات: وتتجلى هذه القدرة في فاعلية التعامل مع المواقف الغريبة (غير المألوفة)، إذ لا يقتصر سلوكه على ممارسة ما تعلمه فقط في الأوضاع المألوفة.

-القدرة على التكيف والارتباط بالبيئة (أبو غزال، 2015، الصفحات 156-157).

كما يمكن تقسيم نظرة العلماء للذكاء إلى قسمين:

القسم الأول يركز على الوظيفة والغاية مثل **كوهلر، وثرستون وترمان وكلفن.**

القسم الثاني يركز على البناء وما يحتوي عليه من أقسام مثل **سبيرمان وثرونديك** (البادري، 2011، صفحة 526).

2- طبيعة الذكاء:

يشير العديد من الباحثين إلى أن الذكاء هو قمة الهرم المبني على أسس تسبقه حيث يشير الباحثين إلى وجود قدرات أكثر تخصصاً والتي تشكل أعمدة الذكاء، وتحت هذه القدرات مجموعة من القدرات الصغيرة المتخصصة والتي تشكل الأساس الأوسع لقدرات الانسان. وبناء على هذه الهرمية في الذكاء فقد اقترح الباحثين وجود نوعين من الذكاء: الذكاء السائل (Fluid intelligence)، والثاني ما يسمى بالذكاء البلوري (Crystallized intelligence). ويشير مصطلح الذكاء السائل إلى تلك القدرات العقلية التي لا تعتمد على وجود خبرة سابقة أو تعليم أكاديمي بل هي قدرات لا يمكن تطويرها أو تعديلها وتولد مع الإنسان مثل التخيل وسرعة البديهة والقدرة على التفكير المجرد. أما الذكاء المتبلور فهو يمثل القدرات العقلية التي تعتمد على المعلومات والخبرات التي

تعلمها الشخص سابقا ويمكن تطويرها مع التدريب والممارسة مثل النظم اللغوي كالشعر والكتابة والقراءة.

إلا أن باحثين أخرين يشيرون إلى تصنيف آخر حيث يشير **جونسون وبوشارد (Johnson & Bouchard 2005)**. إلى أن الذكاء يمكن تقسيمه إلى ذكاء لفظي وذكاء غير لفظي. ويشير الباحثان إلى أن الذكاء غير اللفظي هو الذكاء الطبيعي الذي يوجد لدى الفرد دون الحاجة إلى التعليم أو الثقافة ويتم التعبير عنه بأساليب غير لفظية مثل: الابداعات الموسيقية، الأعمال الفنية والحرفية العالية، أما الذكاء اللفظي فهو الذكاء الذي يتم التعبير عنه من خلال اللغة المكتوبة أو المنطوقة ويعتمد على التعلم الأكاديمي والخبرات والمعارف السابقة.

وبكلا وجهتي النظر نجد أن الكثير من الباحثين يقرون بوجود هذا التصنيف الثنائي للذكاء أحدهما قابل للتعديل والآخر عصي على التطوير أو التغيير (الزغبي، 2015، صفحة 195). وهذا ما يقودنا إلى طرح السؤال هل الذكاء ناتج عن الوراثة أم عن البيئة؟

3- الذكاء وراثي أم مكتسب:

يشير بعض الباحثين إلى أن الذكاء يعود إلى عوامل وراثية بيولوجية تعتمد على الجينات. وينوه الباحثين هنا إلى أن الذكاء يعتمد على النشاط الكهربائي للدماغ وسرعة السيالات العصبية بين خلايا الدماغ. ويؤد أصحاب المدرسة البيولوجية في الذكاء إلى أن المورثات التي يرثها الأطفال عن آبائهم هي التي تلعب دوراً أساسياً في تحديد درجة ذكائهم. ويشيرون إلى أن الجينات التي يرثها الطفل عن أمه هي التي تلعب الدور الحاسم في تحديد ذكاء الطفل وهي أكثر تأثيراً من الجينات التي يرثها الطفل عن أبيه.

إلا أنه يوجد على الطرف الآخر أصحاب نظرية الذكاء المكتسب والذين يشيرون إلى أن الذكاء هو نتيجة البيئة التي عاش فيها الطفل وأن الذكاء هو نتيجة الجهد والتعلم والمثابرة التي بذلها الفرد في حياته خصوصاً في مرحلة الطفولة. ويشير هذه المدرسة إلى دور المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة في التأثير على ذكاء الأبناء. فكلما كانت البيئة آمنة كان الطفل أكثر ذكاء.

وفي محاولة لحسم الاختلاف بين وجهتي النظر، أشار باحثون آخرون إلى أن الذكاء الموروث والذكاء المكتسب كلاهما موجودان عند الانسان. فكما اقترح **جومسون ويوشارد** اللذان سبق ذكرهما. أن الذكاء الموروث هو الذكاء الذي يؤثر على الذكاء غير اللفظي أو الذكاء السائل، والذي أشرنا له سابقاً، أما الذكاء المكتسب فهو يمثل الذكاء المتبلور أو الذكاء اللفظي وهو الذي يعتمد على الخبرة ونوع الدراسة الأكاديمية.

ومن هنا يجب إدراك أهمية اكتشاف القدرات الخاصة عند الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة والاهتمام بهذه القدرات ورعايتها وتطويرها في المراحل العمرية اللاحقة (الزغبي، 2015، الصفحات 196-198).

4- نظريات الذكاء:

نشأت نظريات عديدة للذكاء فيما مضى، لكنها لا تقوم على أساس تجريبي، بل جاءت نتيجة النظر والتأمل، مثلا قال: البعض منهم أن الذكاء ملكة واحدة، بينما ذهب البعض الآخر إلى أنه عده ملكات مستقلة بعضها بعض، كالذاكرة والحكم وغيرها مما لا يمكن حصرها (خوري، 2003، صفحة 176).

وقد بدأ مفهوم الذكاء بالظهور بشكل علمي في بدايات القرن العشرين على يد العالم الفرنسي **آلفرد بينيه** عندما طور أول اختبار لقياس الذكاء عام 1905 بالتعاون مع

باحثين من جامعة ستانفورد الأمريكية وسمي باختبار ستانفورد بينيه للذكاء. ومن ثم زاد الاهتمام الشعبي والحكومي بموضوع الذكاء بسبب الحرب العالمية الأولى والثانية والتي احتاجت فيها الجيوش إلى إيجاد طرق للكشف عن الأذكياء لتجنيدهم كضباط وعملاء استخبارات. ومن هنا ثم تطوير العديد من النظريات والتي بناء عليها تم تطوير مقاييس للذكاء تنوعت في أشكالها وفي مضامينها (الزغبي، 2015، الصفحات 198-199). وعلى الرغم من وجود العديد من النظريات التي عالجت موضوع الذكاء إلا أنه سيتم في هذه العجالة استعراض رأيين رئيسيين في الذكاء هنا: نظرية الذكاء ذات العاملين ونظرية الذكاء المتعدد.

4-1- نظرية الذكاء ذات العاملين:

تم تطوير هذا النظرية من قبل العالم الإنجليزي **تشارز سبيرمان** في بدايات القرن العشرين. ويقوم مبدأ النظرية على تقسيم الذكاء إلى عاملين رئيسيين: العامل الأول هو عامل الذكاء العام والذي يدخل في جميع العمليات العقلية التي تنتج عن دماغ الانسان، أما العامل الآخر فهو عامل الذكاء الخاص والذي يمثل مجموعة من القدرات الفرعية والتي تعتمد في عملها على درجة تطور العامل العام عند الفرد. فعلى سبيل المثال، إذا كان لدى الفرع ذكاء عال في الرياضيات والحساب فإن هذا الذكاء يكون ناتجاً عن الذكاء العام الموجود لدى الفرد وقدرات فرعية خاصة في عمليات الطرح والقسمة والجمع والضرب. والتفاعل بين القدرة العامة والقدرة الخاصة هي التي تنتج التميز عند الفرد والتي يعبر عنها بمصطلح (IQ) والذي وعبارة عن اختصار المصطلح الإنجليزي (Intelligence Quotient) والذي يعني حاصل الذكاء. واستعراض هذه النظرية يشير إلى أن الذكاء هو قدرة عاملة تمكن الشخص من النجاح في كافة المواقف، بمعنى أن

الشخص منخفض الذكاء غالباً ما يفشل في الكثير من المواقف الجديدة غير المعهودة (الزغبي، 2015، صفحة 199).

ولقد أكد **سبيرمان** في نظريته على أهمية العامل العام واعتبره الذكاء بعينه، ونتيجة لذلك لم يهتم كثيراً بدراسة العوامل الخاصة، وقد تصدى كثير من العلماء لبيان قيمة العوامل الخاصة، ومنهم **تمسون، وثرنستون، وكليلي**، وغيرهم من علماء النفس، انتهوا منها إلى أن هناك صفات وعوامل نوعية طائفية توجد مشتركة بين بعض القدرات الخاصة للفرد، وبالتالي فإنها تكون أكثر اتساعاً من العوامل الخاصة، التي تقتصر على قدرة واحدة وهي في نفس الوقت أقل شمولاً من العامل الذي يشترك في شتى العمليات والقدرات العقلية.

ومن أمثلة هذه العوامل الطائفية:

أ- عامل التذوق الجمالي الذي يظهر في طوائف معينة من القدرات الخاصة كتذوق الموسيقى، أو الميل لتذوق الرقص وممارسته، أو تقدير وممارسى الرسم والتصوير.

ب- عامل القدرة الكلامية، الذي يظهر في طوائف القدرات الخاصة، كالنطق، والكلام، والفصاحة، والبلاغة، وغيرها.

ت- عامر القدرة العددية، التي تظهر في طوائف من القدرات الخاصة، كالاصطلاحات العددية، والرموز المجردة، والأعداد وغيرها.

ث- عامل القدرة الميكانيكية، التي تظهر في طوائف من القدرات الخاصة كالمهارات الحركية، والأشياء المحسوسة للفرد وغيرها (خوري، 2003، صفحة 178).

وبالطبع لاقت هذه النظرية بعض الانتقادات مشيرة إلى أن القدرات الذكائية ليست متشابهة عند جميع الأفراد والبعض قد يكون ذكياً في مواقف معينة ولكن ليس بالمطلق، وهذا ما أدى بالباحثين إلى تطوير نظريات أكثر تخصصاً كما سنرى في النظرية اللاحقة (الزغبي، 2015، صفحة 199).

4-2- نظرية الذكاء المتعدد:

تطورت هذه النظرية على يد العديد من الباحثين، إلا أن أكثر نظرية لاقت رواجاً بين الباحثين هي نظرية **جاردنر** في الذكاءات المتعددة (Gardner, 1983) وقد بين **جاردنر** أن هناك مجموعة من الذكاءات المختلفة عند البشر المستقلة عن بعضها البعض.

وقد نشر 1983 كتابة قوالب العقل أين بين الذكاءات التالية:

- **الذكاء اللفظي:**

وهو القدرة على التحكم في اللغة بفاعلية للتعبير عن النفس بطريقة منطوقة ومكتوبة، فيكون الشخص هنا يمتلك قدرة عالية على الحفظ ويستمتع بالكتابة والقراءة ورواية القصص، وله قدرة عالية على فهم وإفهام اللغة بطريقة واضحة (أمثال الشعراء والخطباء).

- **الذكاء الحسابي المنطقي:**

قدرة الشخص الحسابية والمنطقية والتفكير المجرد وحل المشكلات، والأشخاص الأذكياء رياضياً هم علماء الرياضيات والمهندسون والفيزيائيون.

- **الذكاء الروحي (الذاتي) (فهم الذات):**

قدرة الشخص على تشكيل نموذج دقيق وواضح عن نفسه، واستعماله بفاعلية في الحياة في مستوى أساسي ومعرفة مشاعر التبعية والآلام وهذه صفات الحكماء والفلاسفة.

- **الذكاء الاجتماعي:**

قدرة الملاحظة ومعرفة الفروق بين الناس وخاصة طبائعهم وذكائهم وأمزجتهم ومعرفة نواياهم ورغباتهم، وهذ صفات رجال السياسة المحنكين ومندوبي التسويق والمبيعات المتميزين.

- **الذكاء الموسيقى:**

وهي القدرة على تميز الأصوات والألحان الموسيقية وامتلاك الشخص لما يسمى بالأذن الموسيقية، وبالطبع هذا ما يميز الموسيقيين والمطربين.

- **الذكاء الحركي:**

وهي قدرة الشخص على التحكم بعضلات الجسم الكبيرة والصغيرة بتناغم وتكامل عالي خصوصا القدرة على التحكم بعضلات اليدين والأصابع لإنتاج أعمال حرفية وفنية عالية الجودة، ونجد أن هذا الذكاء يتوافر بشكل عال عند الحرفيين المهرة والرسامين والنحاتين.

- **الذكاء التخيلي:**

وهي تعني القدرة على التصور والتحريك الذهني للأشياء ومعرفة الاتجاهات وتقدير المسافات والأحجام. ويتميز بهذه القدرة المهندسون ومصممو الأزياء والديكور والرسامون.

وفي إصدار آخر لـ**جاردنر** 1993 أضاف قدرة ثامنة وهي الذكاء البيئي وهي القدرة على فهم الطبيعة وما فيها من نباتات وحيوانات والقدرة على تصنيفها ومثال ذلك المزارعون والصيادون.

وأشار **جاردنر** إلى أن هذه الذكاءات مستقلة عن بعضها ولها صفات متمايزة، بمعنى أنه يمكن أن يكون الفرد متميزاً في إحدى هذه الذكاءات دون أن يكون متميزاً في ذكاءات أخرى. إلا أن **جاردنر** أشار في أكثر من موضع إلى أن هذه الذكاءات يمكن أن تكون مترابطة أي بمعنى أن الفرد الذي يتميز في إحدى هذه الذكاءات يكون في كثير من الأحيان متميزاً أيضا في الذكاءات الأخرى (الارتباط لا يحني الحتمية) (الزغبي، 2015، الصفحات 199-201).

وقد حدد **جاردنز** محكات لتحديد أنواع الذكاء منها ما يلي (أبو غزال، 2015، الصفحات 167-168):

1- إمكانية عزل الذكاء على أساس نيرولوجي (عصبي نفسي). يعتقد **جاردنز** أن الناس الذين يمتلكون ذكاءات متعددة يمتلكون وحدات عصبية متعددة، وأن كل وحدة لها طريقتها الخاصة في تمثيل المعلومات وفي عملياتها أو إجراءاتها ولها أنظمة ذاكرة خاصة بها. وإن المصابين بعطب في أجزاء معينة من المخ يقدمون فرصا لعزل أجزاء من المخ المسؤولة عن الوظائف

العقلية، ولذلك فإن أي نوع من أنواع الذكاء يجب أن يكون قابلاً للعزل والتحديد بمنطقة معينة في المخ، بحيث يؤدي عطب هذه المنطقة إلى خلل في وظيفة هذا النوع من الذكاء.

2- المحك الثاني انبثق من الدراسات التي تناولت ما يسمى بالنوابغ المعتوهين والعباقرة، فالنوابغ المعتوهين هو أفراد يملكون قدرة استثنائية في مجال ما، بينما تكون قدرتهم في مجال ما ضعيفة. ومثال ذلك شخص متخلف عقليا يستطيع تذكر مقطوعات موسيقية طويلة ومعقدة بعد استماعها لبرهة قصيرة. وكذلك الحال فيما يتعلق بالعباقرة وهو أفراد ذوو نبوغ استثنائي في مجال ما ظهر في وقت مبكر من حياتهم، إلا أن قدراتهم عادية في بعض المجالات. وإن كلتا الحالتين تدعم فكرة استقلالية أنواع الذكاء.

3- كل نوع من أنواع الذكاء له مسار نمائي واضح ومميز ابتداءاً من مرحلة الطفولة وحتى الرشد. فقد يكون جانب من جوانب النمو سريعا أو بطيئا مقارنة بجوانب أخرى، وهذا يدعم فكرة استقلالية أنواع الذكاء، إذ يتعلم الأطفال اللغة والرياضيات بسرعات مختلفة. علاوة على ذلك يجب أن تكون مواحل نمو أي نوع من أنواع الذكاء واضحة لاكتساب هذا النوع من الذكاء، بحيث يمكن التعرف على هذه المراحل بالنسبة لكل نوع.

5- قياس الذكاء:

يقاس الذكاء عبر اختبارات مختلفة، وهذه الاختبارات تعتبر من أهم الاكتشافات التي طورت في علم النفس لأن العلم لا يكون تجريبيًا إلا بمقدار أخذه بمبدأ القياس للعمليات التي يبحثها، وظاهرة القياس هذه تبدو بوضوح في علم الصوت، والضوء، وغيرها وقد أخذ بها أخيراً علم النفس كي يصير علماً تجريبياً، وكان هذا القياس موجودا

من قبل لكن على أساس تأملي خاطئ، فمثلا كان العلماء في القرن الثامن عشر يحكمون على ذكاء الأفراد بالنظر إلى ملامحهم وأشكال وجوههم. وفي القرن التاسع عشر كانوا يقيسون أبعاد الجمجمة والجبهة، لكن القياس بدأ يتخذ صبغة تجريبية في بداية القرم العشرين، وقد تم ذلك في ميدان الذكاء على يد العالم الفرنسي **بينيه Binet** ومساعده **سيمون Simon** وذلك 1905، حين طلبت منه وزارة التربية والتعليم الفرنسية أن يدرس ذكاء طلبة مدارسها كي يعرف أسباب تأخرهم في الدراسة من جهة، وكي يقسمهم في المدارس كل حسب مستواه العقلي من جهة أخرى (خوري، 2003، الصفحات 180-181).

هذا ويجمع العديد من الأفراد والعلماء على حد سواء على أهمية الذكاء وضرورة اكتشاف الموهوبين في الأداء المتميز والتفوق العلمي والأكاديمي والحياتي، إلا أن الجميع يتساءل عن الطريقة التي يمكن من خلالها قياس الذكاء بطريقة علمية وطريقة صحيحة تكشف بشكل حقيق عن القدرات العقلية التي يمتلكها الفرد.

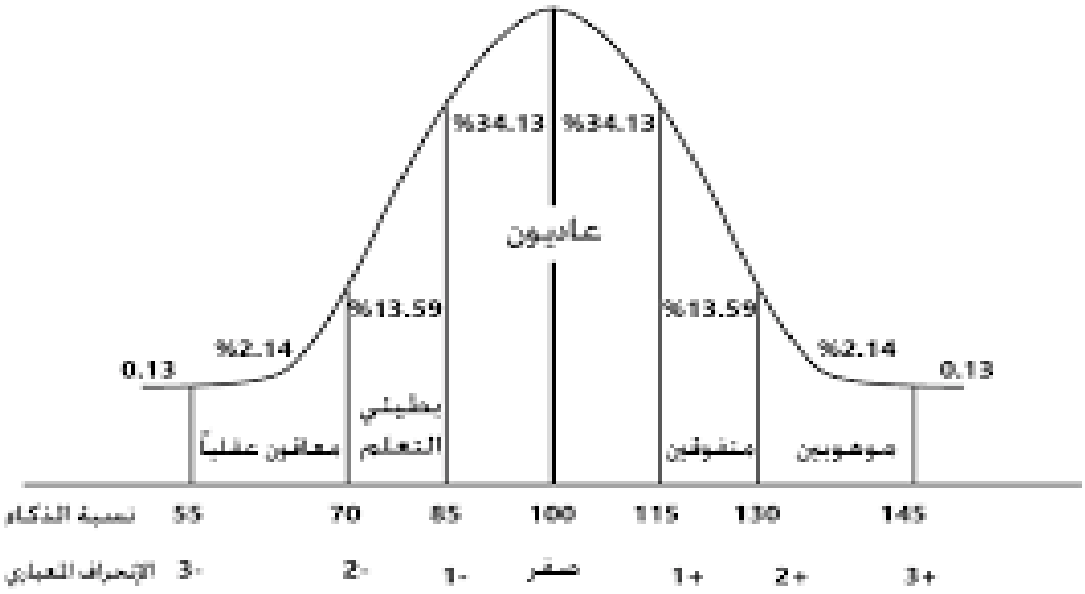
وحقيقة الأمر، أن هذا السؤال شغل تفكير العديد من العلماء والعامة. ويمكن القول أن الأصل في قياس الذكاء أن يتم بطريقة كمية قابلة للملاحظة وقادرة على المميزة بين الأفراد. وينوه الباحثين إلى أن أفضل طريقة للكشف عن الذكاء هي المخرجات التي يصدرها الشخص، فأفضل طريقة للكشف عن القدرة التخيلية هي انتاج أعمال ومجسمات لم تكن موجودة في السابق ولم يشاهدها الفرد مباشرة.

ومع أن الأسلوب منطقي إلا أنه لا يمكننا من المميزة بين الأذكياء وأيهم أذكى من الأخر، لأن أداة القياس ليست ثابتة وموحدة بين الأفراد. ولهذا الأمر عكف العلماء على محاولة إيجاد أداة قياس ثابتة وموحدة. فأولى هذه المحاولات في تطوير أداة القياس

كانت على يد العالم الفرنسي **آلفرد بينيه** (كما أشرنا أعلاه) 1905 كأول اختبار لقياس الذكاء، وكان يعتمد على تطوير حصيلة نتاج مجموعة من القدرات الحسية والمعرفية والذاكرة والتي تحول فيما بعد إلى درجة كلية سميت لاحقاً بحاصل الذكاء. ومن ثم توالت الأبحاث والدراسات التي نتج عنها تطوير مجموعة من أدوات القياس المتميزة والتي شاع استخدامها في كافة نواحي الحياة للكشف عن القدرات العقلية ومحاول التنبؤ بأدائهم المستقبلي. ونتج عن هذه الأبحاث اتجاهين رئيسيين في قياس الذكاء هما (الزغبي، 2015، صفحة 209):

5-1- مقارنة القدرة العقلية بالعمر الزمني:

يقوم مبدأ هذا الاتجاه على مقارنة العمر الفردي بالعمر الزمني، فمثلاً الطفل ذو عمر خمس سنوات (عمر زمني) يمكن أن يكون لدية ذكاء طفل آخر بعمر 8 سنوات، فبالتالي يكون عمره العقلي يسبق عمره الزمني، وبالتالي يمكن تحويل هذا الفرق بين العمرين إلى درجة ذكاء معيارية متوسطها 100 بحيث يكون الأطفال ذوو الذكاء المرتفع أعلى من المتوسط وهو 100 درجة أما الأفراد الذين يكونون أقل ذكاء من المتوسط العام فيحصلون على درجة أقل من 100 وذلك هو موضح في منحنى التوزيع السوي المبين فيما يلي (الزغبي، 2015، صفحة 210).



شكل رقم (3): التوزيع الطبيعي لدرجات الذكاء

وقد تم تطوير مجموعة من اختبارات الذكاء بناء على هذا الاتجاه مثل اختبار ستانفورد **بينيه** واختبار **وكسلر**، وتحتوي هذه الاختبارات على مجموعة من الأدوات مثل المكعبات وبطاقات عليها صور وكلمات تناسب الأعمار من خمسة سنوات إلى عمر الرشد. ويقوم مطبق الاختبار هنا بتحديد العمر القاعدي للفرد ومن ثم يقوم بتقديم الاختبارات الفرعية تباعاً، والتي تزيد في مستوى الصعوبة حتى يصل الفرد إلى عدم القدرة على الإجابة على أي سؤال ويكون هذا هو العمر العقلي الأعلى للفرد. وبعد ذلك يقوم المطبق باحتساب العمر العقلي وتقسيمه على العمر الزمني لكي يتم استخراج درجة الذكاء للفرد (الزغبي، 2015، صفحة 210).

ومع أن هذا الاتجاه لاقى قبولا عند الكثير من الباحثين، إلا أن البعض منهم يشيرون إلى أن هذا الأسلوب يناسب الأطفال بشكل أكبر، فماذا يعني شخص عمره 25 بذكاء شخص عمره 35! إنما طفل بعمر خمس سنوات لكن بذكاء طفل عمره 10 سنوات

فله معنى مختلف تماما. كما أن هذه الاختبارات لا تكشف عن القدرات الفرعية لدى الفرد مثل قدرة التفكير الفراغي (الزغبي، 2015، صفحة 210).

5-2- قياس القدرات العقلية المتخصصة:

ويقوم هذا المبدأ على قياس القدرات العقلية المتخصصة كلا على حدة وباختبارات منفصلة، واستخراج درجة لكل قدرة من هذه القدرات ويمكن أن يتم احتساب درجة مجمعة من هذه الدرجات تسمى القدرة العقلية العامة أو ما يعرف بالحرف (g).

وقد تم تطوير العديد من الاختبارات والتي تعطي في الغالب للبالغين القادرين على القراءة والكتابة والقيام بالعمليات الحسابية الأربعة. وتستخدم هذه الاختبارات للكشف عن القدرات العقلية للمتقدمين للوظائف والتي تتاج إلى درجة عالية من القدرات العقلية مثل وظائف الطيارين، القادرة العسكريين، عملاء الاستخبارات، المديرين وغيرها من الوظائف.

ومن أكثر هذه الاختبارات استخداما اختبار مصفوفة **رافن** والذي يقيس قدرة التفكير الفراغي، وهناك اختبارات القدرات العقلية العامة، والذي تم تطويره في المجتمع الأمريكي ويقيس ثماني قدرات عقلية وهي: القدرة اللغوية، القدرة الرقمية، التفكير الفراغي، الادراك الوظيفي، التآزر الحركي، مهارة الأصابع، والمهارة اليدوية، وتسمى مجموعة الاختبارات هذه ببطارية الاختبارات (الزغبي، 2015، الصفحات 210-211).

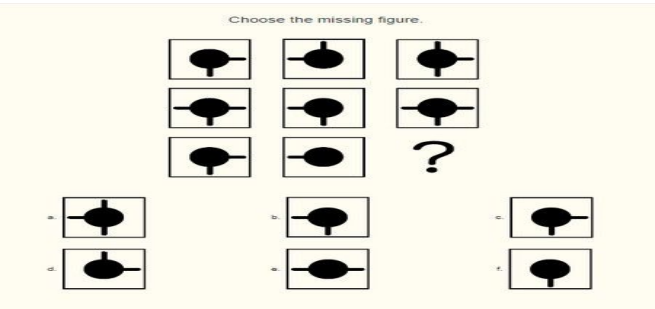
ويتم في اختبارات القدرات العقلية إعطاء درجات لكل قدرة عقلية متخصصة، واستخراج درجة كلية مجمعة من القدرات المتخصصة تمثل درجة القدرة العقلية العامة للفرد. ويتم في العادة تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية. وتكون الدرجات المعيارية في الغالب على شكل رتبة مئينية تبين ترتيب الشخص بين الأفراد الذين يماثلونه

في العمر أو الوظيفية أو المستوى التعليمي، ويمكن تحويلها إلى درجات الذكاء المعيارية ذات المتوسط 100 وانحراف معياري مقداره 15 درجة (كما هو موضح في الشك السابق).

ونجد أن معظم الاختبارات التي تقيس القدرات العقلية تتضمن مجموعة من الأسئلة التي تقيس القدرة العقلية العامة من خلال قياس ثلاث قدرات متخصصة، وهي أسئلة قياس قدرة التحليل اللغوي، أسئلة قياس قدرة تحليل الأرقام، وأسئلة قياس قدرة التفكير الفراغي (الزغبي، 2015، الصفحات 212–214)، وهي تظهر واضحة فيما يلي:

نماذج من أسئلة التحليل اللغوي				
1. كلمة "عالي" تعني عكس				
طويل	ارتفع	منخفض	انخفض	أسفل
2. مرجح تعني عكس				
منتظم	كثير الحدوث	غير محتمل	غير أكيد	غير منتظم
3. يوم ما قبل أمس هو بالنسبة ليوم ما بعد غد كمثل الأحد بالنسبة لـ:				
الخميس	الجمعة	الاثنين	الثلاثاء	السبت
نماذج من أسئلة التحليل الرقمي				
1. ما هو الرقم الذي يجب أن يحل مكان علامة الاستفهام في متتالية الأرقام التالية؟				
1	2	3	5	؟8

2. هذه ثلاثة أرقام 4 7 3 إذا أضفت أصغر رقم إلى أكبر رقم وضربت النتيجة بالرقم المعروض إلى يسار الرقم الأكبر مباشرة فإن النتيجة تكون: 10 30 21 28 3
3. هذه سلسلة من الأرقام 2 3 4 5 6 7 8 إذا أضفت آخر أربعة أرقام من اليمين وطرحت مجموع أول ثلاث أرقام من ليسار فإن الناتج يكون: 10 20 17 14 21

مثال عن أسئلة التفكير الفراغي
ما هو الشكل الناقص والذي يجب أن يحل مكان علامة الاستفهام؟


6- العوامل المؤثرة في الذكاء:

يمكن تصنيف العوامل المؤثرة في الذكاء إلى:

6-1- العوامل الوراثية:

يشير مفهوم الوراثة في معناه العام إلى مجموعة السمات المنتقلة من الآباء والأجداد إلى الأبناء عن طريق الجينات المحمولة بواسطة 46 كرموزوما تحتويها الخلية المخصبة.

وقد نشطت في القرن العشرين البحوث الوراثية لتحديد نسبة الذكاء، وتعتمد هذه الدراسات أسلوب المقارنة ودراسة العلاقات بين التوائم المتناظرة وغير المتناظرة، والآباء والأبناء، والأشقاء، فعندما لا يكون هناك تباين في العوامل البيئية، وهذه الحالة نادرة إذ تصبح العوامل الوراثية هي المسؤولة عن التباين في الذكاء (البادري، 2011، صفحة 536).

6-2- العوامل البيئية:

وتتكون من العوامل التالية.

- **العوامل الاجتماعية والاقتصادية:**

تتفق نتائج الدراسات كلها على أن الذكاء يرتبط ايجاباً بالمكانة الاجتماعية والاقتصادية للفرد، وتقاس المكانة الاجتماعية والاقتصادية بمجموعة إجراءات تشمل مستوى التحصيل الدراسي للوالدين ودخلهم.

- **المستوى التعليمي للأفراد يرتبط بالعوامل بالبيئية:**

فإذا قسم الناس وفق مؤهلاتهم العلمية نجد أن الأكثر ذكاء هم ذوو المؤهلات العلمية العليا وخريجو الجامعات، تم خريجو المدارس الثانوية، ثم خريجو المدارس ثم الأميون.

- **حجم الأسرة:**

وهو أحد المؤثرات البيئية التي ترتبط ارتباطاً مماً بالمستوى العقلي للأبناء، إذ تبين أن متوسط ذكاء العائلة يميل إلى الانحدار إذا ارتفع عدد الأطفال، وربما يعود السبب إلى أن الآباء الذين لديهم أطفال أكثر يقضون وقتاً أقل من كل طفل من أطفالهم. وقد أثبتت الدراسات أن مستويات الذكاء عند الأفراد تختلف باختلاف المهن التي يمارسونها (البادري، 2011، الصفحات 536-537).

7- الخصائص النفسية للأذكياء:

ذكر الكثير من الباحثين من السمات والخصائص التي تميز الأذكياء عن غيرهم من الأفراد الأقل ذكاء. لذلك اعتقدوا بوجود نقاط مشتركة بين الذكاء والشخصية حتى أن بعض الباحثين الأوائل اعتبروا أن الذكاء هو أحد السمات الشخصية مثل **جلفورد وكاتل Guilford & Cattel** 1959. بينما نجد أن باحثين آخرين اعتبروا الشخصية منفصلة عن الذكاء ولا رابط بينهما مثل **ايزنك Eysenck** 1994. إلا أن أكثر الباحثين يعتبرون أن الذكاء والشخصية منفصلان عن بعضهما إلا أنه يمكن أن توجد خطوط عامة في الشخصية تميز الأذكياء (الزغبي، 2015، صفحة 204).

حاولت العديد من الدراسات تحديد الخصائص النفسية التي يتمتع بها الأذكياء في اعتقاد أن الوراثة تحدد الاستعداد، ولكن السمات الشخصية للفرد هي التي تطور هذا الذكاء وتجعل الشخص أكثر إقبالاً على تطوير هذا الاستعداد. أشار الباحثون إلى أن أقوى سمة تمز الأذكياء هي سمة الانفتاح، فالأشخاص الأذكياء لديهم انفتاح أكبر على الخبرات الجديدة، ولديهم شغف أكبر لتعلم أو تجريب أشياء جديدة، كما أنهم منفتحون عقلياً ويتقبلون الاختلاف، ولديهم القدرة على رؤية الأشياء من زوايا مختلفة. كما تتضمن خاصية الانفتاح امتلاك الفرد لبعض الخصائص الذهنية مثل القدرة على التخيل، التفكير الإبداعي، الأصالة في التفكير والميول الفنية (الزغبي، 2015، الصفحات 204-205).

كما أشار الباحثون إلى أن الأذكياء منظمون، وقادرون على ضبط ذواتهم بشكل عال ولديهم نزعة نحو تحمل المسؤولية. ويوضح الباحثون في هذا المجال إلى أن هذه الصفات هي التي تجعل الأفراد الأذكياء أكثر تميزاً من حيث التحصيل الأكاديمي، كما أن هذه السمات هي التي تجعل الأفراد الأذكياء أكثر تميزاً في أداء العمل. كما بينت الدراسات أن الأذكياء يفضلون الأعمال الفردية أكثر من الجماعية لأنهم يرغبون بالإنجاز الفردي أكثر من الجماعي. ويعود هذا إلى أن الأذكياء يعتقدون أنهم يمتلكون مهارات أعلى ممن يعملون معهم (الزغبي، 2015، صفحة 205).

ويؤكد الباحثون على أن الأذكياء في الغالب ليسوا عدوانيين ويفضلون التحاور عن استخدام القوة في التعامل مع الآخرين، كما أنهم لا يعانون من مشكلة القلق لأن الأفراد الذين يعانون من القلق العالي لديهم تركيز منخفض وتحصيل أكاديمي متواضع ولديهم أداء منخفض على اختبارات الذكاء.

هذا وقد تبين أن الأفراد الذين يتمتعون بدرجة الذكاء العالي التي تصل إلى حد الإبداع يمتلكون خصائص تميزهم عن الآخرين مثل الخيال الواسع، حب المغامرة، القدرة على التلاعب بالأفكار، حب الاستطلاع والفضول العالي، الرغبة في التحكم، روح النكتة، الحساسية العالية، عدم الاهتمام بالتفاصيل، وأحياناً الخصوصية والعناد وشرود الذهن (الزغبي، 2015، صفحة 206).

محاضرة رقم: 07

التعلم

تمهيد:

لا يوجد اجماع تام لدى علماء النفس على تعريف عملية التعلم، وهذا شأن كافة العمليات العقلية المعرفية وغير المعرفية. وقد يعزى عدم الاجماع إلى طبيعة عملية التعلم وخصائصها من جهة واختلاف الخلفيات النظرية لدى علماء النفس من جهة ثانية.

1- لمحة تاريخية:

منذ استقلال علم النفس عام 1879 على يد العالم الألماني **وليم فونت**، يحاول العلماء طرح العديد من الأسئلة حول طبيعة الانسان والحياة العقلية والشعور والتعلم والذاكرة والإدراك والدوافع وغيرها. هذه الأسئلة والأجوبة شكلت علم النفس الحديث وزرعت بذور نظريات مستقلة حول قضايا علم النفس المختلفة، ولذلك حاول علماء النفس تنظيم القواعد والمبادئ التي تحكم عملية التعلم وتفسيرها على شكل نظريات عرفت بنظريات التعلم. وظهرت العديد من نظريات التعلم التي تعكس اتجاهات ومدارس علم النفس المختلفة وخصوصاً ما يرتبط بالمدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية. وقدمت هذه النظريات العديد من التفسيرات للتعلم تراوحت بين التفسيرات الميكانيكية البسيطة إلى التفسيرات المعرفية والفيزيزلوجية المعقدة.

2- مفهوم التعلم:

التعلم مفهوم افتراضي يشير إلى عملية حيوية تحدث لدى الكائن البشري وتتمثل في التغير في الأنماط السلوكية وفي الخبرات، ويستدل عليها من خلال السلوك الخارجي القابل للملاحظة والقياس. وتلعب هذه العملية دوراً بارزاً في حياة الإنسان، إذ من خلالها يستطيع الفرد السيطرة على البيئة المحيطة به والتكيف مع الأوضاع المتغيرة، كما وتشكل أحد العوامل الهامة في تطور المجتمعات ونموها وازدهارها (الزغلول، 2019، الصفحات 35-36).

كما أنها عملية عصبية معرفية اجتماعية، غير قابلة للملاحظة المباشرة، لكن يستدل على حدوثها من خلال حصيلة التغيرات الدائمة نسبياً والمراكمة في سلوك وخبرات الأشخاص نتيجة لتفاعلهم المفتوح على البيئة المادية الاجتماعية المحيطة بهم من جهة والجهد المبذول من قبل الأشخاص المتعلمين من جهة ثانية (الزغبي، 2015، صفحة 141).

وبهذا المنظور يمكن النظر إلى التعلم على أنه عملية ديناميكية تتجلى في جملة من التغيرات المستمرة والمتراكمة في الحصيلة السلوكية، وفي خبرات الفرد بهدف تحقيق نوع من التوازن بين الفرد والبيئة المحيطة به. وتأخذ هذه العملية عدة أشكال تتمثل في اكتساب أنماط سلوكية وخبرات جديدة، أو تغير في بعض الخبرات والأنماط السلوكية وتعديلها. أو شكل توقف عن بعض الأنماط السلوكية والاستعاضة عنها بأنماط سلوكية أخرى. وتحدث مثل هذه العملية من جراء تفاعل الفرد مع البيئة المادية المحسوسة والبيئة الاجتماعية، فهي تتضمن الخبرات السلوكية الناتجة بفعل الخبرة والممارسة فقط في حين

أن الأنماط السلوكية الفطرية لا تندرج تحت فئة التعلم لأنها تعد ردود فعل انعكاسية لاإرادية تحدثها مثيرات خاصة بها (الزغلول، 2019، صفحة 36).

3- خصائص ووظائف عملية التعلم:

لقد بينت الدراسات والبحوث النفسية التي تناولت عملية التعلم أنها تتسم بجملة من الخصائص من بينها ما يلي:

- تغير دائم نسبياً في السلوك والخبرة، تتمثل في اكتساب سلوكات وخبرات جديدة أو التخلي عنها أو تعديلها.
- نتاج تفاعل بين الشخص وبيئته المادية الاجتماعية المحيطة به.
- عبر نمائية دائمة نسبياً، أي تبدأ من مرحلة تكوين الجنين، وتستمر حتى نهاية العمر، مع الاختلاف في كمية ونوعية ونواتج التعلم.
- عبر مكانية أو عبر ثقافية، فهي غير مرتبطة بمكان وثقافة محددة.
- متصلة وليست منفصلة أي تأخذ قيماً كمية ونوعية مختلفة.
- ناتجة عن مشاركة كافة أطراف عملية التنشئة الاجتماعية ومؤسسات المجتمع المدني.
- تراكمية تدريجية.
- تشمل كافة السلوكات المرغوبة وغير المرغوبة.
- مقصودة وهادفة وغير مقصودة وعرضية.
- تشمل على جميع التغيرات الثابتة نسبياً الناجمة عن الخبرة والممارسة والتدريب.

- شاملة متعددة المظاهر تتضمن كافة مكونات السلوك الكلي الذاتية والموضوعية معاً.
- تقوم عملية التعلم على عدة وظائف عدة من بينها: الوظيفة المعرفية، أي عن طريقها يكتسب الشخص المعارف والخبرات والمهارات، والوظيفة التكيفية أي من خلالها يتمكن الشخص من السيطرة على الوسط المادي الاجتماعي المحيط به، لمواكبة المستجدات والتحديات فيه (الزغبي، 2015، الصفحات 141-142).

4- العوامل المؤثرة على عملية التعلم:

أشار **شيول** 1996 إلى عدد من العوامل المؤثرة في عملية التعلم وهي: النضج، الاستعداد، الدافعية، والتدريب والخبرة.

عامل النضج: يعني حدوث تغيرات بيولوجية في أجهزة الجسم والتي بدونها لا يمكن حدوث التعلم. فمثلا لا يمكن أن يتكلف الطفل ما لم يتم نضج أجهزة الكلام.

عامل الاستعداد: ويعني حالة التهيؤ الفيسيولوجي والنفسي تمكن الشخص من التعلم.

عامل الدافعية: ويعني عملية عقلية غير معرفية ناتجة عن تفاعل المفاتيح الداخلية (الكنية والحاجة، والرغبة والهدف، والميول) من جهة وتمثل الجانب الداخلي للدافعية، والمفاتيح الخارجية كالمثيرات المادية والاجتماعية.

عامل الخبرة والتدريب: فأكدت الدراسات أن البيئات الغنية بفرص التدريب يتعلم فيها الشخص أفضل من البيئات الفقيرة بذلك (الزغبي، 2015، الصفحات 142-143).

5- قياس عملية التعلم:

يتم قياس التعلم والحكم عليه من خلال ملاحظة الأداء الخارجي الذي يقوم به الفرد، إذ يعد السلوك محكاً مرجعياً يتم الاعتماد عليه في الحكم على حدوث التعلم أو عدم حدوثه، وتتنوع وسائل وأساليب القياس تبعاً لنوع التعلم، فالتعلم الحركي يقاس بوسائل غير تلك التي تستخدم لقياس التعلم المعرفي أو الاجتماعي مثلاً، وعموماً هناك معايير تستخدم لقياس عملية التعلم وجودته ومنها:

- **السرعة:** وتتمثل في الزمن الذي يستغرقه الفرد لتعلم مهارة أو سلوك معين، أو من خلال السرعة في تنفيذه لعمل معين.
- **الدقة:** وتتمثل في القيام بالسلوك أو المهمة بأل عدد من الأخطاء.
- **المهارة:** وتتمثل في القدرة على التكيف مع الأدوار المختلفة بحيث يتمكن الفرد من أداء السلوك أو العمل بسرعة ودقة وإتقان، في ظل الظروف والمواقف المختلفة.
- **عدد المحاولات اللازمة للتعلم:** وتتمثل في عدد المحاولات التي يحتاجها الفرد لتعلم مهمة أو سلوك معين.
- **قوة الاستجابة:** وتتمثل في شدة الاستجابة المطلوبة حسب الموقف المثير الذي يواجهه الفرد.
- **كمون الاستجابة:** ويتمثل في سرعة الاستجابة للموقف المثير ويقاس ذلك بالزمن المستغرق بين التعرض للمثير والاستجابة له.
- **احتمالية الاستجابة:** ويتمثل ذلك في احتمالية ظهور استجابة من نوع معين في موقف معين (الزغلول، 2019، الصفحات 39-40).

6- نظريات التعلم:

ويمكن تقسيم نظريات التعلم حسب العتوم وآخرون إلى ما يلي:

6-1- الفئة الأولى:

النظريات الارتباطية السلوكية: وتضم نظرية **بافلوف** في الاشراط الكلاسيكي، ونظرية **آرون جاثري** في الاقتران، حيث تؤكد هذه النظريات على أن التعلم هو بمثابة تشكيل ارتباطات بين مثيرات بيئية واستجابات معينة وفق مفهوم المثير والاستجابة (S-R). وتختلف فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات وكيفية تشكيلها.

6-2- الفئة الثانية:

النظريات الوظيفية السلوكية: وتضم نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ لـ**ثرونديك**، ونظرية الحافز لـ**كلارك هيل**، ونظرية التعلم الشرطي الاجرائي ل**بروس سكنر**. وتؤكد هذه النظريات على الوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثيرات والسلوك.

6-3- الفئة الثالثة:

نظريات التعلم المعرفية: وتضم هذه الفئة نظرية الجشطالت، ونموذج معالجة المعلومات، والنظرية الغرضية لـ **إدوارد تولمان** ونظرية التعلم ذو المعنى لـ**أوزبل**. وتهتم هذه النظريات بالعمليات التي تحدث داخل الفرد مثل التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات والتوقعات أكثر من الاهتمام بالمظاهر الارجية للسلوك.

6-4- الفئة الرابعة:

نظرية التعلم الاجتماعية، وتدور حول تأثير السياقات والعلاقات الاجتماعية في التعلم وتشمل نظرية التعلم الاجتماعي إلى **آلبرت باندورا**.

6-5- الفئة الخامسة:

بعض وجهات النظر أو النظريات الأخرى التي تساهم بطريقة غير مباشرة في تفسير التعلم مثل نظرية التعلم الإنسانية، ونظرية مورو في التعلم، ونظرية **بريماك** في التعزيز، ونظرية التعلم الاجتماعي لـ**روتر**، ونظرية التعلم الدماغي، ونظرية **بياجي**، ونظرية **برونر** ونظرية **دولارد وميلر**، ونظرية المجال، ونظرية التعلم الاجتماعي (العتوم، الجراح، و الحمودي، 2015، الصفحات 51-52).

محاضرة رقم: 08

الدافعية

تمهيد:

تعتبر الدافعية من المواضيع المهمة في علم النفس والتي تهتم بالمحفزات التي تدفع الإنسان إلى التحرك والتغير والتأثير والتأثر بالآخرين. فهي من العوامل المساهمة في سلوكات الإنسان في مختلف المواقف الحياتية التي يعيشها. فنجد من يكون له دافعية عالية ومن تكون متوسطة أو ضعيفة، وذلك حسب عند عناصر قد تتضح لنا من خلال التعرض إلى عرض مختلف جوانب الدافعية من مفهوم ووظائف إلى النظريات وكذا العوامل المؤثرة فيها.

1- مفهوم الدافعية:

يرجع مصطلح الدافعية Motivation باللغة الإنجليزية إلى الأصل Move التي تعني التحرك. ويتم استخدام مصطلحات الدافعية في اللغة اليومية في الحياة الاعتيادية لمعظم البشر إلا أنه كان من الصعوبة على العلماء تحديد تعريف اصطلاحي مختصر ومركز. لذلك نجد أن الدافعية تم تعريفها بشكل عام على أنها ذلك المحرك الداخلي الذي يدفع الإنسان للتحرك (الزغبي، 2015، صفحة 229). وقد تباينت التعريفات نذكر منها ما يلي:

يحاول البعض من الباحثين التمييز بين كل من الدافع والدافعية، فنج على سبيل المثال **ايتكسون Atikson** 1964 أنه يرى أن الدافع عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد والسعي وراء تحقيق أو اشباع هدف معين، بينما الدافعية فهي الانتقال إلى مرحلة وحيز التحقيق الفعلي والصريح وهذا ما يجعلها تعتبر عملية نشطة (خليفة، 2000، صفحة 67).

ورغم هذا التمييز نجد من الباحثين من لا يركز على ذلك، فنجد منهم من يستعمل كلمة الدافع كمرادف للدافعية.

فقد عرفها **يونج** من خلال المحددات الداخلية، بأنها حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين (خليفة، 2000، صفحة 69).

كما عرفها **ماسلو** على أنها خاصية ثابتة ومستمرة، ومتغيرة، ومركبة وعامة تمارس تأثيراً في كل أحوال الكائن الحي (خليفة، 2000، صفحة 69).

وقد عرفها **ماكليلاند** وزملائه بأنها تعني إعادة التكامل وتجدد النشاط الناتج عن التغير في الموقف الوجداني (خليفة، 2000، صفحة 70).

وإذا حللنا التعريفات السابقة نجد أن للدافعية ثلاث وظائف وهي (أبو غزال، 2015، الصفحات 197-198):

1- استثارة أو تحريك السلوك وتنشيطه بعد ما كلن في حالة من الاستقرار أو الاتزان النفسي.
2- توجيه السلوك وجهة معينة دون غيرها، إذ ينتقي الفرد سلوكات دون غيرها لكي يشبع الدافع الذي ينتابه، أي تسبب له سلوك إقدام، وكذلك تبعد

الفرد عن ممارسة سلوكات خطرة تهدد بقاءه وشعوره بالأمن، أي أن الدافعية تؤدي بالفرد إلى الإحجام وتجنب سلوكات ما.

3- تحافظ الدافعية على استدامة تنشيط سلوك الفرد لطالما بقي مدفوعاً أو لطالما بقيت الحاجة قائمة، فالدافعية تعمل على استمرارية ممارسة الفرد لسلوكات معينة إلى اللحظة التي يتم فيها إشباع الحاجة.

كما أن هناك اتفاق يكاد يكون تاماً بين علماء النفس، على أن الدافع عبارة عن عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان، ويوجهه، ويحقق فيه التكامل. ولا يمكن ملاحظته مباشرة، وإنما نستنتجه من السلوك، أو نفترض وجوده حتى يمكننا من تفسير السلوك أخذين بعين الاعتبار أن مفهوم الدافعية مرادف لمفهوم الدافع (البادري، 2011، صفحة 424).

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

ففي دراستنا لمفهوم الدافعية يجدر بنا أن نميز بين هذا المفهوم والمصطلحات الأخرى المرتبطة به في بعض الأحيان أو التي قد تستعمل للتعبير عن المعني في أحيان أخرى.

1.2- مفهوم الحاجة:

وهي تشير إلى شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معين، ويرى معتمر عبد الله أن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، التي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها (خليفة، 2000، صفحة 79).

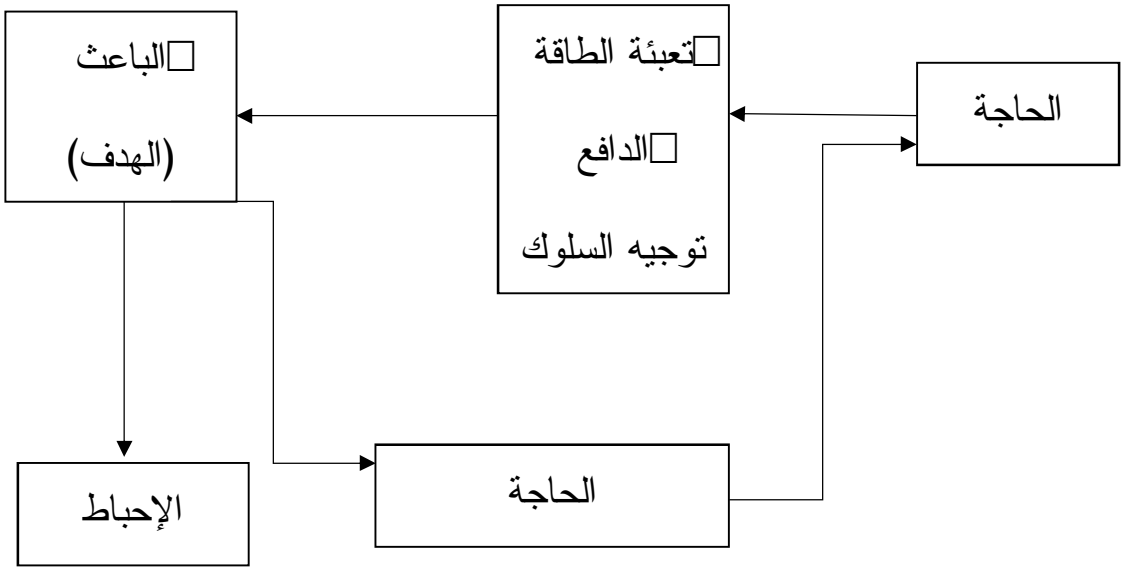
2.2- مفهوم الحافز:

يرى **ماركس** Marx 1976 أن الحافز هو عبارة عن عمليات داخلية دافعة، التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه خاص، وتؤدي بالتالي إلى إصدار السلوك (خليفة، 2000، صفحة 79).

3.2- مفهوم الباعث:

يشير علماء علم النفس إلى أن الباعث يرتبط بالمؤثرات الخارجية، حيث عرفه **فيناك Finak** بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية (خليفة، 2000، صفحة 79).

والشكل الموالي يوضح العلاقة بين مختلف هذه المفاهيم (خليفة، 2000، صفحة 79):



شكل رقم (4): العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة والدافع والباعث.

3- أهمية الدافعية:

تنطلق أهمية الدافعية من الاعتبارات التالية:

- أن موضوع الدافعية يتصل بأغلب موضوعات علم النفس إن لم نقل جميعها فهو وثيق الاتصال مثلا بالإدراك والتفكير والذاكرة..إلخ.
- أن الدافعية ضرورية لتفسير أي سلوك، إذ لا يمكن أن يحدث سلوك دون وجود داعية.
- أن جميع الناس على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية يهتمون بالدافعية لتفسير طبيعة العلاقات التي تربطهم بالآخرين.
- إن الإنسان إذا ما جهل الدوافع الخاصة به وبغيره من الناس ستولد له العديد من الناعب والمشكلات في حياته اليومية والاجتماعية.
- إن الدافعية تؤثر في أداء الإنسان وتعلمه، فكلما زادت الدافعية في مجال زاد تعلمه وأدى نشاطه على أفضل صورة ممكنة.
- يتضح دور الدافعية وأهميتها في العمليات العقلية سواء أكان في الانتباه أو في الادراك أو في التفكير ويتجلى ذلك من خلال أن الدافعية تزيد من استخدام المعلومات في حل المشكلات والإبداع من ناحية وعلى ما يكون لدى الشخص من معلومات في لحظة معينة وبدرجة من الدقة إنما ترتبط باختيار الدوافع له من ناحية أخرى (البادري، 2011، الصفحات 428-429).

4- تصنيف الدوافع:

تصنف الدوافع إلى ثلاثة أنواع:

- دوافع فيسيولوجية: وهي الدوافع التي تنشأ أساساً عن حاجات فيسيولوجية فطرية ضرورية لحفظ الذات وبقاء النوع، مثل الحاجة إلى الطعام، الهواء، الماء.
- دوافع الاستثارة الحسية: وهي تنشأ عن حاجة فطرية لدى كل من الإنسان والحيوان إلى مستوى معين من الاستثارة.
- دوافع اجتماعية–نفسية: وهي دوافع تنشأ عن حاجات نفسية –اجتماعية، مثل السيطرة، التملك، الانتماء، التقبل الاجتماعي، الإنجاز (البادري، 2011، صفحة 431).

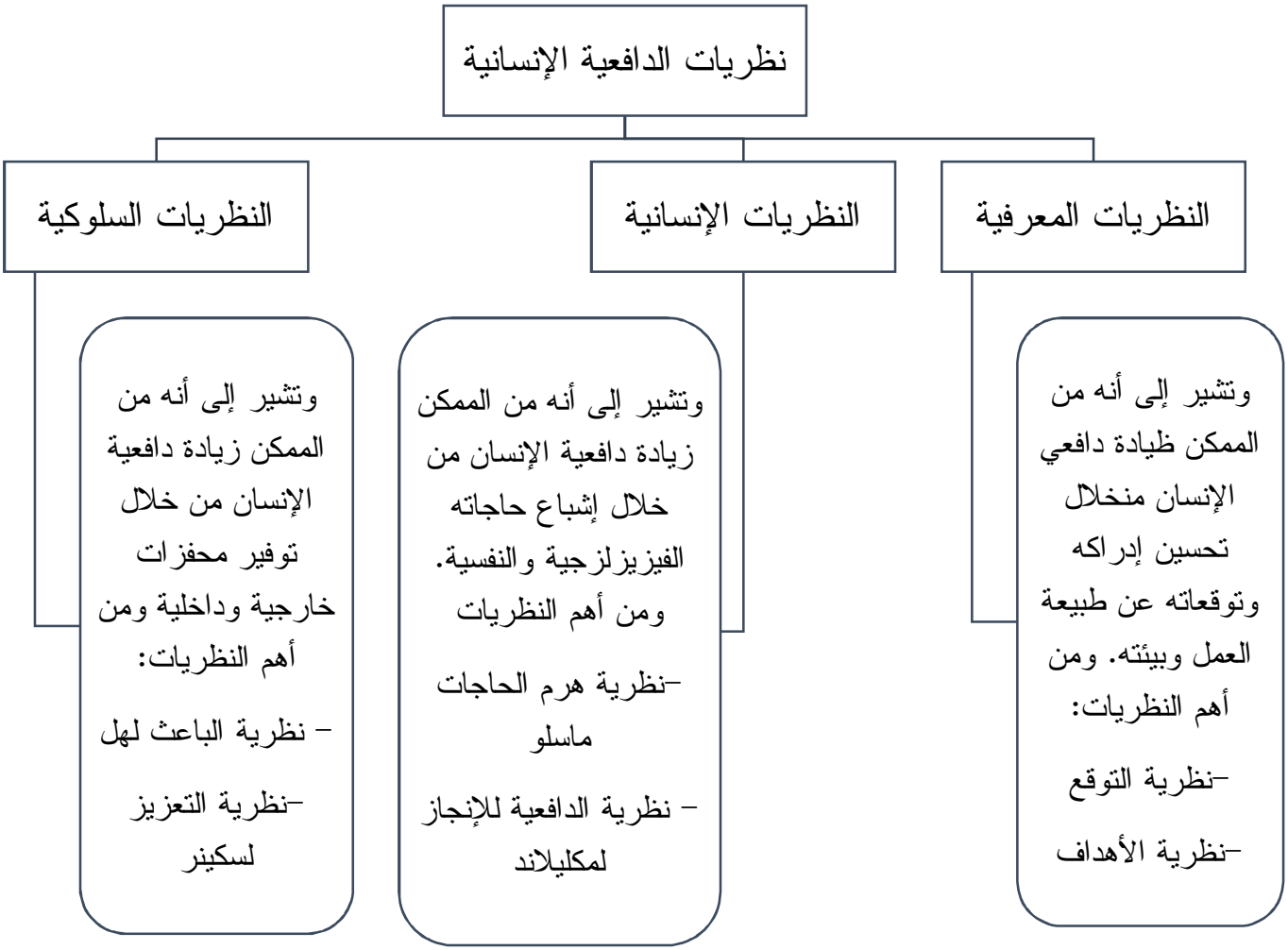
5- نظريات الدافعية:

لقد شغلت الدافعية حيزاً كبيراً من تفكير واهتمام العديد من العلماء والذين أسهموا بنظرياتهم في توضيح أبعاد وعناصر عملية الدافعية لدى الأفراد من أمثال **سكينر Skinner، روجرس Rogers، وواطسون Watson، تولمان Tolman، وماكليلاند McClelland، وماسلو Maslow** وغيرهم من لعلماء البارزين في هذا المجال.

وعبر التاريخ القصير نسبياً لعلم النفس قاد العديد من الباحثين والعلماء بتطوير العديد من الأفكار في تحديد مصادر الدافعية وطرق تحفيزها الأمر الذي أدى إلى نشوء العديد من النظريات التي أكدت على أهمية دوافع العنصر الإنساني في المنظمات، وبالتالي تحفيزه بما ينسجم مع هذه الدوافع، ومن هذه النظريات نظرية هرم الحاجات لـ**أبراهم ماسلو**، نظرية **بورتر** في الحاجات، ونظرية ذات العامين لـ**هرزبرغ**، ونظرية

الوجود والانتماء لـ**ألدرفير**، ونظرية التوقع لـ**فروم**، ونظرية الإنجاز لـ**ماكليلاند**، وغيرها.

وقد قام العديد من الباحثين بإجراء تصنيفات لهذه النظريات والتي يمكن إجمالها في ثلاثة



تصنيفات، كما يظهر في الشكل الموالي (الزغبي، 2015، الصفحات 229-230):

شكل رقم (5): ملخص النظريات المفسرة للدافعية.

وفيما يلي سيتم التعرض إلى أهم هذه النظريات ألا وهي نظرية هرم الحاجات لـ**ماسلو**.

6- هرمية ماسلو للحاجات الإنسانية:

تعتبر نظرية **ماسلو** من أكثر النظريات انتشاراً ومعرفة في مجال الدافعية. وتقوم على أساس أن الإنسان يسعى إلى إشباع حاجات معينة في كل ما يصدر عنه من سلوك، وقد وجد **ابراهام ماسلو** نظرية بدوافع معروفة بهرم هرم الحاجات لماسلو (الزغبي، 2015، صفحة 231).

يعتقد **ماسلو** بوجود هرمية للحاجات، هذه الحاجات متباينة حسب مستواها في الأهمية، فبعضها يبقى غير مهم إلى حد ما، ولا تمثل مصدر إثارة للإنسان إلا بعد أن يتوفر للبعض الآخر منها الحد الأدنى من الإشباع، إذ يتوجب على الإنسان إشباع الحاجات الدنيا في الهرم قبل إشباع الحاجات العليا، فالشخص الجائع نادراً ما يهتم بالبحث عن الحب أو الكفاءة والانجاز لكي يحصل على احترام الآخرين. مضيفاً بأن بعض الحاجات شديدة الإلحاح على الفرد لكونها ضرورية للمحافظة على بقاء الإنسان، فهي تشحن الشخص وتوجه سلوكه حتى يتم إشباعها. وحالما يتم إشباع هذه الحاجات فإن الحاجات الأقل إلحاحاً تبدأ بالتأثير على سلوك الفدر، وهكذا صعودا باتجاه قمة الهرم. والشكل الموالي يوضح الحاجات حسب أهميتها وتسلسل ظهورها (أبو غزال، 2015، الصفحات 206-207).

- **الحاجات الفزيولوجية:** تشمل على حاجات الطعام، والماء، والهواء، والنوم والجنس.
- **حاجات الأمن:** تشمل على حاجات الأمن الفسيولوجية (مثل: الحاجة إلى السكن الذي يحمي من الأخطار، حاجات البيئة الخالية من المخاطر والحروب)، وحاجات أخرى متصلة بالأمان النفسي مثل الراحة النفسية.
- **الحاجات الاجتماعية:** وتشمل على الحاجة إلى القبول من طرف الآخرين، والحب، والعطف، والصداقة.
- **حاجات التقدير الاجتماعي:** وتشمل على (حاجات الاحترام)، وتبرز –هنا_ حاجات الانسان إلى أن يكون محط أنظار الناس وإعجابهم، وتقديرهم، واحترامهم.

- **حاجات تحقيق الذات:** وهي أرقى مستويات الحاجات أو أعلاها، ويعمل الإنسان –في هذ الحالة– على بذل أقصى ما يستطيع من قدرات والإفادة من الإمكانيات، للحصول على مشاعر الإنجاز وتحقيق الذات (الزغبي، 2015، صفحة 232).

خلاصة:

تمثلت المحاضرات المتناولة سابقاً، في المواضيع العامة لعلم النفس كمدخل عام لهذا التخصص، بالاهتمام بالمفهوم العام مع أهم تناولات هذا التخصص، وذلك بهدف تقديم أهم المعلومات لطلبة العلوم الاجتماعية لتعريفهم بعلم النفس كتخصص عام وكذا للسماح لهم أيضا بالتعرف على التخصصات الفرعية التي تتواجد في علم النفس.

وهذا كله كمدخل أولي لعلم النفس للانتقال في السنوات والمستويات الأعلى إلى تناول المواضيع المتناوله هنا وغيرها إلى التفصيل فيها في مختلف التخصصات المتواجدة على مستوى الجامعات.

قائمة المراجع:

امتثال زين الدين الطفيلي. (2004). *علم نفس النمو من الطفولة إلى الشيخوخة*. بيروت: دار المنهل اللبنانب.

توما جورج خوري. (2003). *سيكولوجية النمو عند الطفل والمراهق*. بيروت: مجد المؤسسة الجامعية للدراسات.

جابر عبد الحميد جابر، و أحمد خيري كاظم. (2010). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. الرياض: دار الزهراء.

حسن مصطفى عبد المعطي. (2003). *منهج البحث الاكلينيكي أسسه وتطبيقاته*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

سعود بن مبارك البادري. (2011). *تطبيقات علم النفس مهن وتربية*. العين: دار الكتاب الجامعي.

عبد اللطيف محمد خليفة. (2000). *الدافعية للإنجاز*. القاهرة: دار غريب.

عدنان يوسف العتوم، عبد الناصر ذياب الجراح، و فراس أحمد الحمودي. (2015). *نظريات التعلم*. عمان: دار المسيرة.

عماد عبد الرحيم الزغلول. (2019). *نظريات التعلم*. عمان: دار الشروق.

فيصل عباس. (2002). *الذكاء والقياس النفسي الطريقة العيادية*. بيروت: دار المنهل اللبناني.

فيصل عباس، و مالك العنكبي. (2001). *مدخل إلى علم النفس*. بيروت: دار المنهل اللبناني.

محمد زيغور. (2008). *نفسانية الطفولة والمراهقة قضايا النمو الأساسية*. بيروت: دار الهادي.

مروان طاهر الزغبي. (2015). *مدخل إلى علم النفس*. عمان: دار المسيرة.

معاوية محمود أبو غزال. (2015). *علم النفس العام*. عمان: دار وائل.