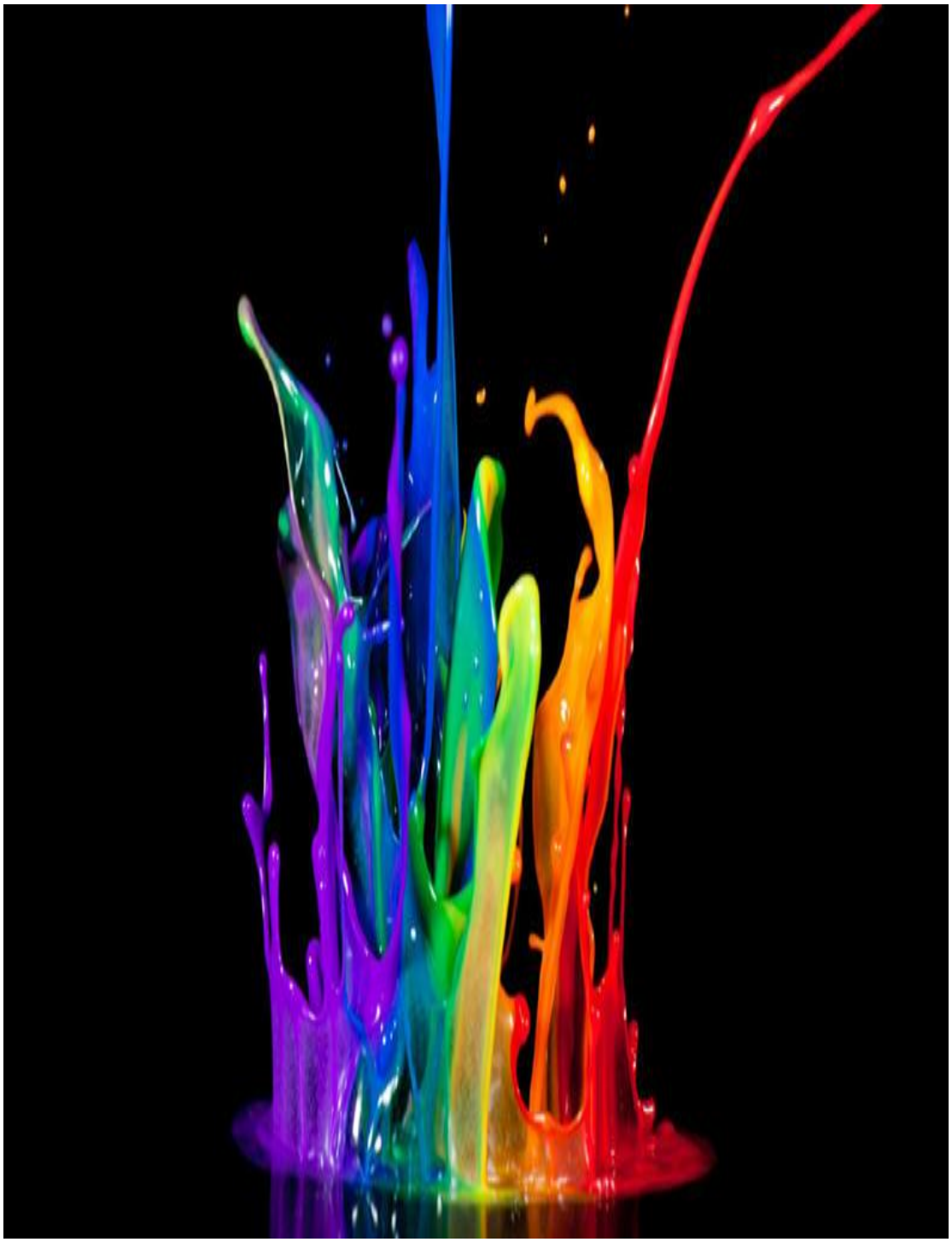
جميـــل حمـــداوي

مـــدارس عـلـــم النـــفـــس



المؤلف: جميل حمداوي
الكتاب: مدارس علم النفس
الطبعة الأولى 2017م
حقوق الطبع محفوظة للمؤلف

الإهـــــــداء

أهــدي هذا الكتاب إلى ابنتي مريم حمداوي
راجيا الله تعالى أن يوفقها في دراستها العلمية.

الفـــهـــرس

الإهـــــداء
الفهرس.....4
المقدمـــة.....5
الفصل الأول: تعدد مدارس علم النفس العام.....6
الفصل الثاني: المدرسة السلوكية.....29
الفصل الثالث: المدرسة الشعورية.....43
الفصل الرابع: مدرسة التحليل النفسي.....51
الفصل الخامس: مدرسة علم النفس المعرفي.....68
الخاتمة.....129
ثبت المصادر والمراجع.....131

المقدمـــــة

يندرج علم النفس ضمن العلوم الإنسانية التي استقلت عن الفلسفة منذ القرن التاسع عشر الميلادي. وقد مر علم النفس بمراحل عدة هي: مرحلة النفس أو الروح أو الشعور، ومرحلة السلوك، ومرحلة اللاشعور، ومرحلة العقل أو المعلومة أو معالجة المعرفة ...

ومن هنا، يدرس علم النفس الحالات النفسية الشعورية واللاشعورية.ويدرس أيضا سلوك الفرد وتصرفا تهالسوية والشاذة والمرضية، أو يهتم بمعالجة المعلوم ات، و كيفية اكتساب المعرفة وتخزينها ومعالجتها ذهنيا وعقليا...

وقد تفرع علم النفس إلى تخصصات ومجالات عدة ومتنوعة ومختلفة. وله صلة وثيقة وتامة بعلوم مكملة عدة. وتتمثل أهمية علم النفس في كونه يساعدنا على فهم الظاهرة النفسية وتفسيرها وتأويلها. وقد اتبع علماء النفس ، في دراسة الظواهر النفسية ، مجموعة من المناهج البحثية، إما مناهج كمية، وإما مناهج كيفية، وطبقوا مجموعة من الأدوات والآليات الإجرائية في ذلك.

وما يهمنا في هذا الكتاب هو التوقف عند مختلف مدارس علم النفس، وهي عديدة ومختلفة ومتنوعة.ولكن سنتوقف عند أربع مدارس سيكولوجية كبرى هي: المدرسة السلوكية، والمدرسة الشعورية،والمدرسة اللاشعورية، والمدرسة المعرفية.

إذاً، ما أهم المدارس التي تندرج ضمن علم النفس؟ وما خصائصها ومميزاتها؟ وما منطلقاتها الإبستمولوجية؟ وما المناهج التي تعتمد عليها في التحليل ودراسة النفس الإنسانية؟

هذا ما سوف نركز عليه في كتابنا هذا الذي خصصناه لمختلف مدارس علم النفس منذ نشأته إلى يومنا هذا ، متمنيا أن يلقى هذا الكتاب المتواضع بعض الرضا عند قرائنا الأعزاء في الوطن العربي بصفة عامة، وقراء المغرب بصفة خاصة. وأتمنى لنفسي النجاح والتوفيق بمشيئة الله وهدايته وعنايته الكريمة.

الفصل الأول:

تعدد مدارس علم النفس العام

يمكن الحديث عن مجموعة من نظريات علم النفس ، أو عن مجموعة من المدارس والتيارات والاتجاهات التي يمكن حصرها في ما يلي:

المبحث الأول: المدرســـة التجريبيـــة

ظهرت المدرسة التجريبية في علم النفس منذ منتصف القرن التاسع عشر الميلادي، وكان من أهم التيارات النفسية التي أسبغت على الدراسات النفسية طابعا علميا وضعيا وفيزيولوجيا، وكان الغرض من التجريب هو اكتشاف قوانين الفكر ، ودراسة السلوك الإنساني وفق ضوابط التجربة العلمية على غرار العلوم التجريبية.
ومن أهم رواد علم النفس التجريبي : الباحث الألماني جوستاف فيشنر (**Gustav Fechner**) (1801-1887م) الذي ألف كتابا عنوانه(**عناصر السيكوفيزياء**)، وكان هدف كتابه هو إيجاد العلاقة بين كثافة الحافز والشعور المدرك في ضوء المعطيات الرياضية.
ويعد فوندت (**Wundt**) (1830-1920م) الألماني أول من أسس مختبر تجريبي لعلم النفس بليبزيغ (Leipzig) بألمانيا سنة 1879م. وقد ركز كثيرا على الوعي في علاقته بالمادي. وتستند منهجية هذا الباحث إلى الملاحظة الخارجية، والتجريب الموضوعي، والإحصاء الرياضي، وإصدار القوانين المتحكمة في الظواهر النفسية.
ويعد هرمان إبين هاوس(**Hermann Ebbinghaus**) (1850-1909م) أول من طبق المنهجية التجريبية في دراسة الذاكرة.
وتأسيسا على ماسبق، تعد السيكولوجيا التجريبية أول مدرسة نفسية وضعية، ارتبطت بالكراسي والمختبرات العلمية، واهتمت بالمدركات الحسية والعمليات الذهنية (الذاكرة)، وقد اختارت المنهج التجريبي في دراسة المتغيرات المستقلة والتابعة، بخلق مجموعة من الظروف والوضعيات التجريبية للتحكم في العوامل المدروسة، واستنتاج الخلاصات والمقارنة بينها.

لكن مايلاحظ على السيكولوجيا التجريبية أنها ليست نظرية متكاملة قائمة على النتائج المتوصل إليها، بل هي مجرد منهجية علمية تطبيقية تتمثلها العلوم والتخصصات العلمية الأخرى. وأكثر من هذا فهي تغفل الشعور والظواهر اللاواعية أو اللاشعورية التي لايمكن ملاحظتها ملاحظة حسية خارجية موضوعية.

المبحث الثاني: المدرســة الغرضيــة

تذهب المدرسة الغرضية (Purposive Schools) في مجال السيكولوجيا إلى أن السلوك عند الفرد أو الحيوان مرتبط بهدف أو غاية ما. وبالتالي، لايمكن تفسير السلوك تفسيرا خارجيا آليا بدون ربطه بمقصدية ما تتحكم في ذلك السلوك أو التصرف. ويعني هذا أن المدرسة الغرضية تطلق على " كل مذهب ينكر أن السلوك يمكن تفسيره تفسيرا كاملا على أسس ميكانيكية كما تزعم السلوكية، ويرى أن الغايات والأغراض تقوم بدور هام في تعيين السلوك وتوجيهه. فكل سلوك يصدر عن الكائن الحي، إنسانا كان أم حيوانا، يهدف إلى غاية ، ويتجه إلى تحقيق غرض حتى إن لم يكن شاعرا بهذا الغرض.ومن دون الغاية لايمكن فهم السلوك وتفسيره. فلو أنك رأيت صديقا لك يجري في الطريق وهو لايلوي على شيء لم تخرج من سلوكه هذا إلا بعدة احتمالات وتفسيرات قد تكون بعيدة عن الصواب إلى حد كبير. ولو كان صديقك هذا ممن ينتمون إلى المدرسة السلوكية الميكانيكية، فسألته عن السبب في جريه لأجاب: لأن عضلات ساقي تجري فيها عمليات فيزيقية كيميائية – وهو تفسير آلي مادي لايزيد سلوكه هذا إلا غموضا .وستظل عاجزا عن فهم سلوكه حتى تعرف الغاية منه."[1]

---

[1] - أحمد عزت راجح: **أصول علم النفس** ، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، مصر، الطبعة الثامنة، 1970م، ص:42.

ومن أهم ممثلي هذا الاتجاه عالم النفس الإسكتلندي ماكدوجل (Mc Dougal) (1871-1938م) ، ومدرسة التحليل النفسي، وبعض اتباع المدرسة السلوكية الجديدة.

المبحث الثالث: مدرسة تحليل العوامل

تعمد مدرسة تحليل العوامل إلى اختزال المركبات السيكولوجية، كالذكاء والشخصية، إلى عناصرها الأولية المستقلة.بمعنى تعمل على رد الظواهر النفسية المركبة والمعقدة إلى عناصرها الأولية الأساسية الثابتة التي لايمكن اختزالها أكثر من ذلك. وتعتمد هذه المدرسة على الروائز والاختبارات النفسية، معتمدة في ذلك على الإحصاء الوصفي والاستنتاجي. ومن اهم ممثليها: سبيرمان (Spearman) الإنجليزي، وثرستون (Thurstone) الأمريكي.

المبحث الرابع: علم النفس المرضي

يسعى علم النفس المرضي (Psychologie pathologique) إلى دراسة الأمراض العقلية والذهنية والعصابية، بالاعتماد على المنهج الإكلينيكي أو العيادي أو السريري(Méthode clinique). ومن أهم رواده الفيلسوف الفرنسي ريبو (Th.Ribot) (1839-1916م) الذي بلور علم النفس المرضي، وأسسه على أسس علمية موضوعية وتجريبية. وقد طبق طريقته العلمية في كثير من مؤلفاته، مثل: (**أمراض الذاكرة**) (1881م)، و(**أمراض الإرادة**) (1883م)، و(**أمراض الشخصية**) (1885م).

وقد دعا إلى تكوين طلبته وفق مقاربتين اساسيتين هما: المقاربة الفلسفية والمقاربة الطبية. وقد ترك ريبو مجموعة من الأتباع ، أمثال: جاني(P.Janet) (1859-1947م) ، ودوماس(G.Dumas) (1866-1946م) ، وفالون (H.Wallon) ،

وبلونديل(C.Blondel) ، وبوبير(G.Poyer) ، ولاكاش (D.Lagache).

المبحث الخامس: علم النفس العيادي

تعد السيكولوجيا الإكلينيكية ، أو السيكولوجيا العيادية ، أو السيكولوجيا السريرية (La psychologie clinique)، علما يدرس التصرف الإنساني في ضوء الملاحظة والتحليل العميق ودراسة حالات الأفراد، سواء أكانوا عاديين أم مرضى ، ولايقتصر هذا العلم على دراسة الأفراد فحسب، بل يمتد إلى دراسة الجماعات. وتعتبر أيضا بمثابة سيكولوجيا فردية واجتماعية، سوية ومرضية، تتعلق بالرضيع، والطفل، والمراهق، والرجل، والميت.ولها ثلاث وظائف أساسية هي: التشخيص، والتكوين، والبحث، مع الانفتاح على التخصصات العلمية الأخرى التي تفيد في دراسة الحالة.
بمعنى أن السيكولوجيا العيادية تقارن بين السلوك لدى الفرد السوي والفرد المريض، والتركيز على الأ مراض العقلية والعصبية بالخصوص بغية فهمها بعد تفسيرها.
ولاتكتفي هذه السيكولوجيا بتفسير الاضطرابات العقلية فقط، بل تحاول فهم المرض فهما دقيقا، وتبيان الوضعية التي يعيش فيها المريض المفحوص. وبالتالي، تستند إلى منهجية ذاتية، تعتمد على الخطاب الذاتي القائم على المقابلة المباشرة ، والاهتمام بالمعيش الذاتي.
وترتبط هذه السيكولوجيا السريرية بثلاثة علماء، كانوا في الأصل أطباء وفلاسفة وعلماء نفس هم: إدوارد كلاباريد (Edouard Claparède)، ودانييل لاكاش(Daniel Lagache)، وجولييت فافي بوطونيي(Juliette Favez- Boutonnier)
وتستند هذه السيكولوجيا إلى منهجيتين: منهجية ذاتية تتمثل في الفحوص والمعالجة ، ومنهجية موضوعية تتجلى في استعمال الروائز والاختبارات. وفي هاتين الوضعيتين، تستخدم المعالجة

السريرية ؛ حيث يكون السيكولوجي أمام المريض وجها لوجه (المقابلة المباشرة).
وتستفيد السيكولوجيا السريرية من التحليل النفسي ال ذي يمدها بإجراءات أساسية نظرية وتطبيقية لفهم الجهاز النفسي، وفهم الآليات السيكولوجية، مثل: التكثيف، والدينامية، والتوازن،وقوات الحضور (الطرد والمقاومة)، والبحث عن الدلالات اللاشعورية للأعراض المرضية التي تتحكم في سلوك الفرد المفحوص أو المعالج، أو قد تسبب خللا و اضطرابا نفسيا أو ذهنيا أو عصابيا.
كما تستعمل منهجيتين أساسيتين في التحليل والمعالجة هما: المقابلة الإكلينيكية والمعالجة السيكولوجية بواسطة الاختبارات الانعكاسية ، أو اختبارات المستوى أو التقدير. ومن هنا، تشترط السيكولوجيا الإكلينيكية أن تكون هناك مقابلة مباشرة بين الفاحص والمفحوص داخل عيادة بطريقة ثنائية...

المبحث السادس: المـــدرسة الارتباطيــة

ظهرت المدرسة الارتباطية (**Associationnisme**) في البلدان الأنجلوسكسونية، وتهتم بدراسة العقل والمعرفة. وعلى الرغم من طابعها السيكولوجي، فهي ذات توجه فلسفي تجريبي؛ إذ ارتبطت بالنزعة التجريبية، وكان هدفها هو تفسير الأفكار الناتجة عن العمليات الثقافية، واستجلاء مبادئ العقل، وتحليل الحياة الذهنية والعقلية كلها.
ومفاد هذه النظرية أن الأفكار تتجمع وتترابط بطريقة آلية. ومن خلال ذلك تتحكم في الحياة النفسية للفرد. ومن ثم، يتطور الذهن عبر عملية الربط بين الإحساسات والأفكار.أي: تقوم الحياة الذهنية للفرد على ارتباطات داخلية وتفاعلات وظيفية على مستوى الدماغ. وبالتالي، لايمكن الحديث عن العمليات الذهنية إلا في علاقة ارتباطها بالمعطيات الحسية والإدراكية التي تؤثر في هذه العمليات. ومن ثم، لا يمكن الفصل بين الذهن والمدركات الحسية، فثمة ارتباط

وثيق بينهما ضمن عمليات دماغية داخلية، كارتباط المثير بالاستجابة عند السلوكية.
وعليه، تعتبر هذه النظرية النشاط الذهني الإنساني نتاجا للترابطات الآلية بين الأفكار والتمثلات والانطباعات الحسية.ويعني هذا أن هذه النظرية منطقية وفيزيولوجية تشرح العقل ذهنيا ومعرفيا، وتركز على منطقة الدماغ؛ حيث تترابط الأفكار وتتفاعل ذهنيا ومعرفيا. وبتعبير آخر، هناك ارتباط وثيق ووطيد بين المعرفي والنفسي.

ومن أهم أعلام هذه المدرسة : دافيذ هيوم(David Hume)، وجون لوك(Locke)، وجيمس ميل(James Mill)،وهربرت سبنسر(Herbert Spencer)، وألكسندر بان(Alexander Bain)، وجون استوارت ميل(Stuart Mill)، ودافيد هارتلي (David Hartley)...

ويلاحظ أن هذه المدرسة كانت، في الحقيقة، بداية تأسيسية لانبثاق علم النفس المعرفي إلى جانب مجموعة من التيارات السيكولوجية الأخرى ، مثل: الجشطلتية...

المبحث السابع: المدرسة الفارقية

ظهرت السيكولوجيا الفارقية (la psychologie différentielle) في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي لفهم تغيرات السلوكيات والتصرفات، وموضوعها هو دراسة الفوارق الفردية بين الأفراد داخل الجماعة، أو داخل الفصل الدراسي، أو دراسة الفرد في وضعيات وظروف وسياقات ومقامات مختلفة، بالتركيز على الفوارق الجنسية، والفوارق التحصيلية، والفوارق الاجتماعية، والفوارق الطبقية، والفوارق الذهنية والذكائية...
وتعتمد هذه السيكولوجيا على الإحصاء الفارقي لمعرفة مختلف الفوارق التي توجد بين الأفراد، مع استثمار الروائز والاختبارات للتثبت من مستوى الذكاء، وتبيان مقدار التحصيل الدراسي.

ومن أهم رواد السيكولوجيا الفارقية البريطاني فرنسيس جالتون (**Francis Galton**) (1822-1911م) الذي درس الفوارق الفردية في مجال الذكاء؛ إذ لاحظ تفاوتا نوعيا في هذا المجال.لذا، قرر الرفع من مستواه عند الآخرين، وقد توصل إلى أن المعطى الوراثي هو المسؤول عن الذكاء الإنساني.

وهناك أيضا الإنجليزي شارل سبيرمان (**Charles Spearman**) (1863-1945م)الذي وضع مقاييس إحصائية في دراسة الفوارق الفردية، مثل: التحليل العاملي، ودراسة معامل الارتباط، ومعامل (ج).

وهكذا، فقد ركزت السيكولوجيا الفارقية على الشخصية بالتوقف عند الفوارق التي تميز الأشخاص على مستوى الوعي، والانفتاح، والذهن، والنشاط، والتطلعات، والمشاعر. وقد اعتمدت في ذلك على القياس الرياضي والإحصائي.

ويمكن الحديث عن شخصيات علمية أخرى كألفرد بينيه (**A.Binet**) الذي وضع أول مقياس للذكاء، وثورستون (**Thurstone**) الذي أغنى علم النفس التربوي بأبحاثه العلمية الجادة في مجال الذكاء.

وإذا كانت السيكولوجيا العامة (علم النفس العام) تبحث عن مظاهر التشابه والائتلاف بين الأفراد، كدراسة الإدراك والتفكير والتذكر والتعلم...، فإن السيكولوجيا الفارقية (علم النفس الفارقي) تبحث عن مظاهر الاختلاف والافتراق بين البشر على مستوى الاستعدادات والميول والاتجاهات والذكاء.... بمعنى أن علم النفس الفارقي" يدرس ما بين الأفراد أو الجماعات أو السلالات من فوارق في الذكاء أو الخلق أو الشخصية أو الاستعدادات والمواهب الخاصة. كما يدرس أسباب هذه الفوارق ونتائجها مستندا إلى الحقائق التي يكشف عنها علم النفس العام. فإذا كان علم النفس العام يبين لنا كيف تتشابه الأفراد، فعلم النفس الفارق يبين لنا كيف يختلفون، وإلى أي حد يختلفون.[2]"

---

[2]- أحمد عزت راجح: **أصول علم النفس**، ص:33.

وعليه، تؤمن السيكولوجيا المعرفية، أو علم النفس الفارقي، أن ثمة فوارق طبيعية ووراثية وفطرية بين الأفراد. ومن ثم، فليس هناك أفراد متشابهون في السمات والطباع والأمزجة والعادات، بل كل واحد منا ما يميزه ويفرده عن الآخر، حتى بصمة الفرد تختلف عن بصمة الفرد الآخر. علاوة على اختلاف الجينات الوراثية من شخص إلى آخر. وهذا يؤثر بطبيعة الحال إيجابا أو سلبا في مستوى الاكتساب والاستيعاب والتحصيل الدراسي. ومن ثم، فلا يوجد شخصان - حسب بيرنس- " يتقدمان بالسرعة نفسها في تعلمهما، ويستعملان تقنيات الدراسة نفسها، ويمتلكان قائمة السلوك نفسها، ويحلان المشاكل بالطريقة نفسها، ويمتلكان قائمة السلوك نفسها. فهناك- مثلا- من الأطفال من يتعلم القراءة والكتابة بوتيرة سريعة. ومنهم من يجد صعوبة في اكتساب هذه القدرات، ويحتاج إلى وقت أطول وإيقاع بطيء للتمكن من ناصيتها.لذلك، كان من العبث كما يقول فيليب ميريو أن ننتظر من جميع التلاميذ النتائج نفسها.[3]"

ويمكن الحديث أيضا عن علم نفس فارقي يدرس مختلف الترابطات السيكواجتماعية التي تربط الفرد بمحيطه الموضوعي، بالتركيز على الفوارق الفردية والاجتماعية ، وتبيان قوانينها التي تتحكم فيها. ومن ثم، "فالمعطيات التي يستوحيها الديدكتيك من علم النفس الفارقي، معطيات متنوعة؛ تتعلق بالفوارق المذكورة أعلاه وبالذكاء والقدرات الخاصة. وكذلك التطبيقات والاختبارات والروائز لقياس القدرات العقلية، وبالتالي جعل المدرس يعرف ما يمكن أن يبذله من مجهود في مكان معين، وفي وضعية تعليمية معينة. كما أن علم النفس الفارقي يفيد في معرفة ما يصلح لمستوى دراسي دون آخر ، أو لطفل دون آخر، أو لمادة دون أخرى، وتأسيسا على معطيات هذا العلم وغيره من العلوم المنتمية لجذع السيكولوجيا أو لحقول معرفية أخرى كالسوسيولوجيا والاقتصاد والتاريخ والديمغرافيا- تأسيسا على ذلك كله- يوجه كل تلميذ إلى التخصص الذي يناسبه، ويتم بناء

---

[3] -Ph.Merieu: **Les savoirs différents, des élèves différents**. Arthaud : 2.

المناهج من منظور الاختلاف، وواجب احترام الخصوصيات المحلية، واعتماد المقاربات الماكروسكوبية."[4]
وهكذا، يدرس علم النفس الفارقي مختلف الفوارق التي توجد بين الأفراد من النواحي النفسية والشعورية والذهنية والسلوكية بغية فهمها وتفسيرها وتأويلها.

المبحث الثامن: المدرسة السبيرنيطيقية

تعني كلمة السيبرنيطيقا (La cybernétique) التحكم والضبط، وقد اقترح الرياضي الأمريكي نوربرت وينر(Norbert Wiener) هذا المصطلح بغية تقديم رؤية موحدة تجمع بين ماهو آلي وإعلامي إلكتروني، على أساس أن السيبرنيطيقا نظرية للضبط والتواصل، سواء عند الحيوان أو عند الآلة، مع التركيز على التغذية الراجعة (*feedback*).
ويعد كتاب (السيبيرنطيقا أو الضبط والتواصل عند الحيوان أو الآلة/ *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*) الذي نشره نوبير وينر سنة 1948م[5] أول كتاب يدشن المعرفة السبيرنطيقية. ويعني هذا التحكم في الإنسان والحيوان والآلة.
وتعد هذه الآلية المعلوماتية والتقنية وسيلة للمعرفة ، وتعنى بتنظيم المعلومة بالمفهوم الفيزيائي. أي: تدرس السيبرنيطيقا المعلومات بنية ووظيفة ضمن التفاعلات النسقية. كما تهتم بالتنظيم والتواصل

---

[4]- العربي اسليماني ورشيد الخديمي: **قضايا تربوية**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2005م، ص:15.

[5] - Norbert Wiener (trad. Ronan Le Roux, Robert Vallée et Nicole Vallée-Lévi, préf. Ronan Le Roux), *La cybernétique : Information et régulation dans le vivant et la machine* [« Cybernetics: or Control and Communication in the Animal and the Machine »], Seuil, coll. « Sources du savoir », 2014, 369 p.

الصناعي والطبيعي، ودراسة المدخلات والمخرجات. أي:التركيز على مرسل يرسل رسالة إلى متلق (مدخل ومخرج)، مع تمثل التغذية الراجعة (الآلية الدائرية) ، ودراسة أنظمة معالجة المعلومات، والتثبت من كيفية تطورها وتبادلها بطريقة نسقية.وهذا كله له علاقة بعلم النفس المعرفي، على مستوى الذكاء الاصطناعي والعلوم المعرفية.

إذاً، يدرس علم النفس السبيرنيطيقي (La psychologie cybernétique) مختلف المراحل التي يقطعها الجهاز السيكولوجي الذي يتحكم في تطور الفرد من الطفولة إلى الكهولة رصدا ووصفا وتدقيقا. ومن ثم، فالإنسان هو جهاز حي، وهو في حاجة ماسة إلى الآخرين لإشباع رغباته الحيوية الضرورية لاستكمال حياة الجهاز. وتعنى هذه السيكولوجيا بماهو عاطفي ووجداني، و لكن دون دراسته.

ويعني هذا أن السيبرنيطيقا هي القوانين العامة التي تتحكم في أصناف الظواهر المتنوعة، مثل: الآلة والمجتمع والمنظمات من أجل فهم المشاكل التي تحصل فيها، بما فيها آليات التطور الذهني. أي: دراسة الأنشطة الدماغية، بإيجاد الحلول لمختلف المشاكل التي تتلقاها الأنساق الاجتماعية والفلسفية والنفسية والذهنية.

وعليه، يهدف علم النفس السيبرنيطيقي إلى معرفة بنية اشتغال العقل الإنساني، مع تطوير الفهم الحقيقي لتصرفات ذلك الإنسان.ويتشابه هذا الاشتغال العقلي مع السيرورة السيبرنيطيقية.

ويعني هذا كله أن السبيرنيطيقا آلة وأداة للتفكير والتنظيم العقلي. فالعقل بمثابة علبة سوداء يمكن رؤيتها، ومعرفة محتوياتها، واستجلاء بنية اشتغالها. وبتعبير آخر، تدرس السيبرنيطيقا السيرورة الذهنية في انتقالها وتحركها. وأكثر من هذا تسعى إلى فهم الكيفية التي يتحرك بها العقل ويتصرف، بالتوقف عند عمليات التخطيط والتفكير والتدبير بغية تحصيل الهدف ، ويسمى هذا بالسيرورة السبيرنيطيقية.

وعليه، فقد عد نوربير واينر المؤسس الفعلي والحقيقي لعلم السبيرنيتيقا بكتابه (**السبيرنيتيقا أو التحكم والتواصل عند الحيوان**

والآلة)، وقد نشر سنة 1948م[6]. بيد أن السبيرنيطيقا قد تضاءلت مكانتها وأهميتها وقيمتها العلمية بعد وفاة صاحبها سنة 1964م. و أعيد لها الاعتبار مع العلوم المعرفية(**Les sciences cognitives**)[7]، والذكاء الاصطناعي(L'**intelligence artificielle**)[8]، والنظريات البيولوجية للتنظيم الذاتي [9]، ونظريات مدرسة بالو ألطو (L'école de Palo Alto)[10].

المبحث التاسع: السيكولوجيا التكوينية

ظهرت السيكولوجيا التكوينية(Epistémologie génétique) ، أو المقاربة البنائية (Constructivisme)، في منتصف القرن العشرين، متأثرة في ذلك بالبنيوية اللسانية، و البنيوية التكوينية التي تمثلها بيير بورديو (P.Bourdieu) ولوسيان كولدمان (Lucien Goldmann) في سنوات الستين من القرن الماضي.

---

[6] - Traduction française par Ronan Le Roux, Robert Vallée et Nicole Vallée-Lévi publiée en 2014 aux éditions du Seuil sous le titre ***La cybernétique : Information et régulation dans le vivant et la machine.***

[7]- هي تلك النظريات القائمة على دراسة الإدراك، والذكاء، واللغة، والذاكرة، والانتباه، والبرهنة، والاستدلال، والعواطف، والوعي...وتقوم على عدة علوم هي: السيكولوجيا، واللسانيات، والهندسة،والأنتروبولوجيا، والطب،والفلسفة، والذكاء الاصطناعي، وعلم الدماغ والأعصاب...

[8]- الذكاء الاصطناعي هو ذكاء الآلات والبرامج الإعلامية والرقمية. ويحيل المصطلح على النظرية العلمية المتعلقة بالإبداع الآلي.

[9] -Voir les travaux de Francisco Varela ou Henri Atlan.

[10]- مدرسة بالو ألطو مدرسة سيكو اجتماعية ظهرت بكاليفورنيا سنة 1950م. تهتم بما هو نفسي واجتماعي وإعلامي وتواصلي في علاقة بمفاهيم السبيرنيتيقا. ومن مؤسسي هذه المدرسة: جريجوري باتيسون (Gregory Bateson)، ودونالد جاكسون (Donald D. Jackson) ، وجون ويكلاند (John Weakland) ، وجاي هالي (Jay Haley) ، وريشارد فيش (Richard Fisch) ، وبول واتزلافيك (Paul Watzlawick.)، ووليام فري(William Fry).

ويعرف جان بياجيه (Jean Piaget)[11] (1896-1980م) بنظرياته المشهورة في التعليم والتعلم التي تندرج ضمن السيكولوجيا البنائية، مادام يتحدث عن تفاعل تماثلي وثيق بين البنية والمحيط. وقد اهتم كثيرا بتطور الطفل النمائي المعرفي والذكائي حتى مرحلة المراهقة .وبالتالي، يحسب أيضا على السيكولوجيا المعرفية(Psychologie cognitive). ومن ثم، فقد قسم جان بياجيه التطور المعرفي والذهني والذكائي لدى الإنسان إلى أربع مراحل أساسية، تبدأ من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، وقد حددها في :

❶المرحلة الحسية - الحركية (من فترة الميلاد إلى السنتين)؛
❷مرحلة ماقبل العمليات الحسية (من السنتين إلى سبع سنوات)؛
❸مرحلة العمليات المشخصة (من سبع إلى اثنتي عشرة سنة)؛
❹مرحلة العمليات الصورية (من اثنتي عشرة سنة إلى مافوق).

وقد تمثل جان بياجيه ، في دراساته السيكولوجية المعرفية، الملاحظة العلمية المنظمة في تجاربه المخبرية الواصفة، حين رصد مختلف المراحل التي كان يمر بها طفله إلى أن وصل إلى فترة المراهقة. كما استرشد أيضا بتعاليم فلسفة كانط الألماني، حينما بين أن الطفل، في تعلمه، لا يعتمد فقط على حواسه، بل يشغل أيضا قدراته العقلية والفطرية والمنطقية في اكتساب المعرفة. وبالتالي، يعرف مجموعة من العمليات المنطقية البديهية؛ مثل: السببية، والزمان، والمكان، وديمومة الأشياء...

ومن ثم، يرى بياجيه أن الذكاء ناتج عن الترابط البنيوي بين الخبرة والنضج. ومن ثم، فالذكاء عبارة عن عمليات عقلية ناضجة، تساعد الطفل على التكيف والتأقلم إيجابيا مع بيئته. ويعني هذا أن الطفل الذكي هو الذي يستعمل مجموعة من الإستراتيجيات العقلية والمنطقية للتعامل مع بيئته تكيفا عبر طريقين هما: التمثيل (الاستيعاب) من جهة، والملاءمة (المشابهة) من جهة أخرى.

---

[11]- **جان بياجيه** (1896-1980م) هو الابن الأكبر للسويسري آرثر بياجيه والفرنسية ريبيكا جاكسون. كان عالم نفس وفيلسوفا سويسريا. وقد طور نظرية التطور المعرفي عند الأطفال، فيما يعرف الآن بعلم المعرفة الوراثية.

ويقصد بالتمثيل استيعاب خبرات البيئة، بالتحكم فيها أو تغييرها جزئيا أو كليا لتحقيق نوع من التوازن مع الواقع الخارجي، وهو بمثابة تعلم جديد. علاوة على ملاءمة الخبرات القديمة والمتشابهة مع الوقائع الجديدة في أثناء التعامل مع البيئة. ويعني التوازن عند بياجيه انسجام الطفل عقليا وجسديا مع متطلبات المحيط وبيئته.
ويضاف إلى هذا أن جان بياجيه حدد أربع مراحل نفسية وتربوية، هي: المرحلة الحسية الحركية، وتمتد من لحظة الميلاد حتى السنة الثانية؛ ومرحلة ما قبل العمليات، وتبتدئ من السنة الثانية حتى السنة السابعة؛ ومرحلة العمليات المادية أو الحسية، وتبتدئ من السنة السابعة حتى السنة الحادية عشرة؛ ومرحلة التفكير المجرد، وتبتدئ من السنة الثانية عشرة إلى بداية فترة المراهقة. ويعني هذا أن الطفل، في تعلمه ونموه العقلي والجسدي، ينتقل من المستوى المحسوس إلى المستوى المجرد.
وإذا كان الطفل ميالا، في تعلمه، إلى ماهو حسي وحركي ومشخص ومجسد، فإن الفرد ، في فترة المراهقة، يميل إلى التجريد والخيال والإبداع والابتكار. ويعني هذا كله أن جان بياجي قد ركز، في مختلف دراساته، على تبيان الكيفية التي بها يتطور التفكير عند الطفل ، من خلال مروره بمجموعة من المراحل العمرية المختلفة، وكيف يحقق نوعا من التوازن مع الخارج، عبر التفاعل البنيوي التكويني بين الذات والموضوع، أو بين الذكاء والبيئة.
ولم تقتصر أبحاثه العلمية على دراسة سيكولوجيا الطفل فحسب، بل درس أيضا سيكولوجيا المراهقة مع شريكته إينهيلدر (Inhelder)، ضمن مقاربته النفسية التكوينية. وقد بين أن فترة المراهقة تتسم بالتجريد على الصعيد الذهني والمنطقي والذكائي والمعرفي. ويعني هذا أن السيكولوجيا التكوينية قد قاربت فترة المراهقة من منظور عقلي وذهني ومعرفي. وركزت كثيرا على السيرورة النمائية الذكائية والعقلية. وبذلك، كانت من المدارس الأولى التي مهدت للسيكولوجيا المعرفية في منتصف القرن العشرين[12].

---

[12] - Piaget J:**La psychologie de l'enfant**, Que sais-je? P.U.F, Paris, 1973.

وتتميز مرحلة المراهقة - عند جان بياجي- بخاصية التجريد ، والميل نحو العمليات المنطقية، والابتعاد عن الفكر الحسي الملموس العياني (Concret). ويعني هذا أن الذكاء المنطقي والرياضي - عند المراهق- ينتقل من مرحلة العمليات المشخصة نحو البناء الصوري المنطقي، أو ينتقل من الطابع الحسي نحو الطابع الرمزي المجرد.ويعود ذلك إلى السيرورة الطبيعية للنمو الذهني والمعرفي الذي يتماثل- بنيويا- مع النمو البيولوجي ، وتطور المحيط والبيئة. وبتعبير آخر، يتطور الذكاء عند المراهق باستخذام لغة الرموز والذكاء المنطقي، وإيجاد الحلول المناسبة للوضعيات التي يطرحها المحيط الخارجي.

أضف إلى ذلك، أن الطفل - في هذه المرحلة- يكتسب آليات الاستدلال والبرهنة والافتراض استقراء واستنباطا، ويحل الوضعيات الرياضية والمنطقية المعقدة، ويميل إلى التفكير الفلسفي والنسقي. ويجعله هذا كله في توازن تام مع الطبيعة أوالبيئة التي تحيط به، مستخدما في ذلك مجموعة من العمليات ، مثل: التكيف، والتأقلم، والمماثلة، والاستيعاب، والتوافق، والمواءمة، والانسجام...

وفي هذا الصدد، يرى جان بياجي أن" جميع الكائنات الحية لديها قابلية فطرية لإيجاد علاقة توافق أو تكيف مع البيئة من خلال ما يسمى **بالتوازن** . وهذا التوازن هو القابلية الفطرية لتهيئة قدرات الفرد وخبراته لتحقيق أكبر قدر ممكن من **التكيف.** ويمكن تعريف التوازن بأنه نجاح الفرد في توظيف إمكاناته مع متطلبات البيئة حوله . وتسمى عملية الاستجابة للبيئة طبقا للبناء المعرفي للفرد بعملية **التمثيل،** والتي تعتمد على نوع التفاعل بين البنى المعرفية والبيئة الطبيعية ، والبنى المعرفية الماثلة في أي لحظة إنما تشمل ما أمكن للكائن الحي **استيعابه** وتمثله . ومن الواضح أنه إذا كان التمثيل هو العملية المعرفية الوحيدة، فلن يكون هناك نمو عقلي، حيث إن الطفل سوف يعتمد في تمثيل خبراته على الإطار المحدد لما هو ماثل في بنيته المعرفية. لذا، فإن العملية الثانية تسمى **المواءمة** ، والموائمة هي العملية التي بواسطتها تتكيف أو تتعدل

البنى المعرفية ويحدث من خلالها النمو المعرفي . أي: إن عملية التمثيل تسمح للكائن الحي ليستجيب للموقف الراهن في ضوء المعرفة أو الخبرات السابقة لديه. وبسبب الخصائص الفريدة التي لا يمكن الاستجابة لها في ضوء المعرفة السابقة وحدها ، فإنه يمكن القول بأن هذه الخبرات الجديدة للفرد تسبب اضطرابا أو عدم توازن في بنائه المعرفي في بادىء الأمر . ثم لا تلبث أن تنسجم وتتزن مع البناء المعرفي، وبما أن التوازن حاجة فطرية، فإن البنى المعرفية تتغير لكي تتوائم مع خصائص الخبرات الجديدة أو المواقف الجديدة. وبالتالي، يحدث **الاتزان المعرفي** . وهذا التناقض التدريجي في الاعتماد على البيئة الطبيعية والزيادة في استخدام القدرات أو البناء المعرفي هو ما يسمى بالاستدخال، ومع استدخال قدر أكبر من الخبرات، يصبح التفكير أداة للتكيف مع البيئة .[13]"

وكذلك، تتميز هذه المرحلة بميل المراهق إلى الانتباه من حيث المدة والطول والعمق. كما يتبين ذلك بجلاء حين متابعته لفيلم طويل، أو مباراة في كرة القدم، أو قصة طويلة مسترسلة. علاوة على قدرته على التخيل والتخييل والتذكر والإبداع والابتكار، والميل إلى الشرود وأحلام اليقظة، والإكثار من الرحلات وحب المغامرة والاستطلاع، والتحرر من البرامج الدراسية، والميل إلى القراءة الحرة ، ولاسيما قراءة الكتب العلمية والدينية، وقراءة شعر الغزل، وسماع الأغاني الشبابية لدى الذكور، أو سماع الأغاني الرومانسية عند الإناث.

ويلاحظ أن عالم الطفل يختلف عن عالم المراهق ، فالعالم الأول عالم محدود وضيق، ومسيج بالحسية والتشخيص والإحيائية. في حين، يتميز العالم الثاني بخاصية التجريد والتخييل والتجاوز لما هو حسي وعقلي. وفي هذا النطاق، يقول أحمد أوزي أن " العالم العقلي للمراهق يختلف عن العالم العقلي للطفل، إذ إن عالم المراهقة أكثر

---

[13] - فتحي مصطفى الزيات: **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات** ، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، الطبعة الأولى سنة 1995م، ص: 185 – 188.

تناسقا وانتظاما وأكثر معنوية وتجريدا مما يسمح للمراهق بالاستمتاع بالنشاط العقلي وقضاء أوقات طويلة في التفكير والتأمل في مسائل معنوية كالخير والفضيلة والشجاعة والعدالة ومعنى الحياة. حتى إنه يمكن القول بأن مرحلة المراهقة هي مرحلة الفلسفة المعقلنة ، بعد أن كانت فترة الطفولة الأولى فترة الفلسفة الساذجة والبسيطة. فالأسئلة الفلسفية التي يلقيها طفل الرابعة أو الخامسة يجيبه عنها الآباء والمدرسون في جميع الحالات. بخلاف الأسئلة الفلسفية التي تشغل المراهق في هذه الفترة، فهي أسئلة يطرحها على نفسه، ويبحث فيها بقدرته العقلية. لأنه لم يعد ذلك الطفل المتقبل لكل شيء.إن المراهق يطرح للنقاش العقلي المبادىء الخلقية التي تلقاها من قبل، ويتساءل عن ضرورتها.كما أنه يتساءل عن علل الكون والحياة وعن الدين وقيمته الروحية والاجتماعية. وبقدر ما يناقش المراهق هذه المسائل بالمنطق والعقل، فإنه يؤكد ذاته ووجوده من خلال هذا التفكير الذي يشعره بين رفاقه بقيمته. كما يعود إلى ذاته بعد كل نقاش يخوضه وينتصر فيه ليقارن معرفته ووضعه الفكري بوضع الطفولة وسذاجتها.لهذا، يرفض من الآن فصاعدا اعتباره طفلا، فهو على استعداد لمناقشة الأب والأستاذ والصديق، بل وتحدي هؤلاء جميعا إذا لم يعترفوا له بالوجود والقيمة.

ومن خلال تفاعل المراهق مع مختلف أفراد مجتمعه واستخدامه للإمكانيات والقدرات العقلية تتكون اتجاهاته وتتبلور. فمن خلال مختلف المواقف التي يخبرها في مجتمعه تتكون اتجاهاته التي تتحكم في سلوكه وتوجهه. لهذا، نجد للمراهق في هذه الفترة وجهات نظره الخاصة التي يتحمس للدفاع عنها في مختلف المجالس والأندية."[14]

وعليه، تتسم هذه المرحلة بقوة الإدراك والملاحظة عند المراهق، ونمو قدراته العقلية والمعرفية والكفائية، واتساع دماغه الذهني

---

[14] - أحمد أوزي: **سيكولوجية المراهقة** ، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1986م، ص:23.

والعصبي والذكائي، وقدرته على التمثل والاستيعاب والحفظ والبرهنة والتجريب والتخييل والإبداع والتجريد.
وأهم ميزة يتصف بها جان بياجيه أنه نظم مراحل التعلم بشكل دقيق، وحدد بداياتها ونهاياتها الزمنية بشكل علمي مقنن؛ مما جعل كثيرا من الأنظمة التربوية المعاصرة تسترشد بآراء جان بياجيه السديدة، وتستهدي بنظرياته الوجيهة في مجال التعليم والتعلم والتكوين.
ومن هنا، فقد حدد جان بياجيه أربع مراحل نفسية وتربوية متعاقبة ومتدرجة ومتوافقة، هي:

❶**المرحلة الحسية الحركية:** تمتد من لحظة الميلاد حتى السنة الثانية؛

❷**مرحلة ما قبل العمليات** : تبتدئ من السنة الثانية حتى السنة السابعة؛

❸**مرحلة العمليات المادية أو الحسية** : تبتدئ من السنة السابعة حتى السنة الحادية عشرة؛

❹**مرحلة التفكير المجرد** : تبتدئ من السنة الثانية عشرة إلى بداية فترة المراهقة.

ويتوافق التعليم الأولي مع مرحلة ما قبل العمليات الحسية الحركية، أو ما يسمى بالتفكير الرمزي عن طريق اللغة والصور الذهنية. وإذا كانت المرحلة الأولى مرحلة فكرية حسية حركية، تمتد من الميلاد حتى نهاية السنة الثانية، ويعتمد فيها الطفل على مجموعة من السلوكيات الفطرية الغريزية؛ مثل: المص والقبض وغيرهما، ويتعلم من البيئة مجموعة من السلوكيات والمهارات والتوافقات الحسية البسيطة، ويتعامل مع الأشياء بطريقة حسية وإدراكية بسيطة غير مركزة أو واعية، فإن المرحلة الثانية من مراحل تطور الطفل تسمى بمرحلة التفكير الرمزي، أو مرحلة ما قبل العمليات العيانية أو الحسية. وتبدأ هذه المرحلة في النصف الثاني من السنة الثانية حتى سن السابعة تقريباً. وفي هذه المرحلة، يبدأ الطفل في تعلم اللغة، والميل نحو التمثيل الرمزي للأشياء، وتكوين الأفكار

البسيطة والصور الذهنية، ويتحول تفكير الطفل تدريجياً من صورته الحركية إلى صورة تفكير رمزي غير مجرد.
ومن هنا، لا بد أن تراعي مؤسسات التعليم الأولي ورياض الأطفال الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية لدى المتعلم، بالاسترشاد بعلم النفس وعلم الاجتماع، وتمثل الطرائق البيداغوجية الحديثة والنظريات التربوية المعاصرة. وفي هذا الإطار، يقول غالي أحرشاو: "إذا كانت الأسرة هي التي تسهر على تربية الطفل خلال الفترة الممتدة من الولادة إلى سن الثالثة أو الرابعة، فإن مؤسسات التعليم الأولي هي التي تضطلع بهذه المهمة في الفترة الممتدة من الثالثة أو الرابعة إلى حدود السادسة التي تمثل سن الالتحاق بالسلك الأول من التعليم الابتدائي.
إن التربية المقصودة هنا تتحدد في جميع أشكال رعاية الطفل الاجتماعية والنفسية والتربوية والمعرفية، والتي تتوزع على هاتين الفترتين؛ بحيث تتكفل الأسرة بتنشئته ورعايته خلال الفترة الأولى، وتسهر مؤسسات التعليم الأولي على تهييئه وإعداده للتعليم الابتدائي أثناء الفترة الثانية. فهي، بالمعنى الذي يوجهها على امتداد هذه الفترة الأخيرة، عبارة عن ممارسة بيداغوجية تحكمها مجموعة من الاعتبارات الموضوعية والمستجدات العلمية، وتؤطرها جملة من الأسس النظرية والمرجعيات السيكولوجية، وتشرطها سلسلة من المرتكزات البيداغوجية والدعامات الإجرائية. وهي بهذا التحديد، حتى وإن كانت تشكل الميدان المعقد الذي يستدعي مقاربة متعددة التخصصات، تشمل بالخصوص علم النفس والتربية والاجتماع، فإنها عبارة عن ممارسة تربوية تحكمها مرجعية سيكولوجية ذات توجه معرفي، تتحدد على التوالي في سيكولوجية نمو المعارف واكتسابها، وفي سيكولوجية التدريس وتعلم الكفاءات."[15]
ويعني هذا أنه لا بد من تبني بيداغوجيا تعلمية كفائية متنوعة فعالة ونشيطة، تتعامل مع أفضية لعبية متنوعة، باعتماد الأنشطة الثقافية والفنية والأدبية والرياضية والموسيقية. فضلا عن بيداغوجيا فارقية

---

[15]- غالي أحرشاو: **الطفل بين الأسرة والمدرسة** ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م، ص:40.

تهتم بالفوارق الفردية، وتعنى أيضا بالذكاءات المتعددة. أي: لابد من الاعتماد على" بيداغوجيا تعددية، يحكمها فضاء تربوي غني ومتنوع، من حيث وسائله البيداغوجية، وموارده البشرية، وغاياته التعليمية. بمعنى البيداغوجيا التي تؤطرها رؤية إستراتيجية للواقع وإمكاناته وآفاقه، ويجسدها خيار فكري مدرك لظروفه وأهدافه ومعوقاته."[16]

وهكذا، يتبين لنا أن جان بياجيه قد أرسى نظرياته في التعلم على أسس السيكولوجيا المعرفية التي تهتم بآليات الذهن والمعرفة العقلية وتطور الذكاء الإنساني. كما تميز مشروعه العلمي بتقسيم التعلم إلى مجموعة من المراحل الذهنية: مرحلة الحسية الحركية، ومرحلة ماقبل العمليات المشخصة، ومرحلة العمليات المشخصة، ومرحلة التجريد المنطقي[17].

المبحث العاشر: البنـــائية الاجتماعيـــة

ظهرت المدرسة البنائية الاجتماعية (l'approche sociocognitive)[18] رد فعل على المدرسة البنائية لجان بياجيه ، على أساس أن هناك تفاعلا بين البنية والمجتمع. وقد تشكلت هذه المدرسة مع الروسي فيكوتسكي(Vygotski)، وبرونور

[16]- غالي أحرشاو: **الطفل بين الأسرة والمدرسة**، ص:59.

[17] - Piaget, **La naissance de l'intelligence chez l'enfant**, Paris, Delachaux et Niestlé, 1936 ; **La construction du réel chez l'enfant,** Paris, Delachaux et Niestlé, 1937

[18] -BERTRAND, Y. **Théories contemporaines de l'éducation**, Paris, Editions Nouvelles, Chronique Sociale.1998.

(Bruner)[19]، ودواز وبيري كليرمون (Doise & Perret-Clermont)[20]، وغابرييل مونيي (Gabriel Mugny)[21]...
وترى هذه المدرسة أن التعلم لا تتحكم فيه المؤثرات البيولوجية والوراثية فقط، بل يخضع أيضا لعوامل ثقافية وتاريخية ومجتمعية. بمعنى إذا كان جان بياجيه يعطي أهمية كبرى لما هو وراثي وعقلي وذكائي في مجال التعلم، فإن فيكوتسكي يقر بأهمية المجتمع في بناء تعلمات المتعلم وتعزيزها وتطويرها. أي: يقر بأهمية التفاعل الموجود بين الذات والمجتمع، أو بأهمية التفاعل بين التلميذ والمدرس، وبأهمية التفاعل بين التلميذ والمجتمع.ومن هنا، أهمية الانصهار والاندماج في المجتمع ، أو الانتماء إلى فريق تربوي ما، أو التوحد مع الآخرين في جماعة ديناميكية معينة .ويعني هذا أن السيكولوجيا الإنسانية نتاج لماهو مجتمعي في شكل رموز تفاعلية . وبتعبير آخر، يتحقق التفاعل بين الذات المتعلمة والمجتمع بواسطة مجموعة من الرموز المتفقة عليها من أجل تحقيق تفاعل إيجابي بناء وهادف.ومن ثم، يقر فيكوتسكي أن الوظائف السيكولوجية العليا للإنسان لايمكن فصلها عن الوظائف الاجتماعية في أبعادها التفاعلية والرمزية.
وأكثر من هذا يرى فيكوتسكي أن التطور الثقافي لدى الطفل ليس راجعا إلى المكونات البيولوجية والجينية والوراثية والفطرية والعقلية والفردية ، بل يرجع ذلك إلى اندماج الطفل في جماعات

---

[19] BRUNER J. **L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle**, Paris, éd. Retz.1996.

[20] - Willem Doise et Gabriel Mugny, **Le développement social de l'intelligence**, Paris, InterÉditions, 1981. Willem Doise et Gabriel Mugny, Psychologie sociale et développement cognitif, Paris, Armand Colin, « U », 1997.

[21] -Willem Doise et Gabriel Mugny, **Le développement social de l'intelligence, Paris,** InterÉditions, 1981. Willem Doise ET Gabriel Mugny, Psychologie sociale ET développement cognitif, Paris, Armand Colin, « U », 1997.

بشرية ما.وبهذا، يكون التعلم مجتمعيا وليس فرديا.وتسعفنا هذه النظرية كثيرا في فهم تطور التعلم والاكتساب لدى الطفل في مساره النمائي والارتقائي والذكائي والمعرفي.
وتتمثل نظرية فيكوتسكي في أن التعلم هو بمثابة صيرورة استيعاب لمختلف الأنظمة الثقافية ووسائلها.أي: إن التعلم فعل ثقافي ومجتمعي بامتياز. وبالتالي، لايمكن للتعلم أن يتعلم بالاعتماد على قدراته الوراثية والعقلية فقط، بل لابد من الاندماج في مجتمع من أجل اكتساب أنماطه الثقافية . ويعني هذا أن المتعلم لايمكن له الاستغناء عن المدرس من جهة، ولا عن جماعة الأصدقاء والرفقاء من جهة أخرى. ومن هنا، يتكون الذكاء لدى الطفل عبر آليات سيكولوجية يمتحها الطفل من محيطه ، مثل: اللغة التي يستعملها الطفل، وهي ذات طابع مجتمعي، ويوظفها للتعبير عن منتجه الفكري والعقلي. ومن ثم، ينفي الباحث ما يسمى بالتمركز اللغوي، أو تمركز الطفل على الذات، فهذا كله نتاج المجتمع، مادام الطفل يستعمل اللغة التي وجدها في المجتمع، ثم يحولها إلى آلية نفسية داخلية. في حين، إن مصدرها مجتمعي، وليس فرديا أو داخليا.وبهذا، يكون الذكاء نتاج تعلم خارجي مجتمعي وثقافي وتاريخي، وليس نتاج ماهو وراثي أو بيولوجي. وبهذا، يتعلم الطفل بالاسترشاد بشاب بالغ، أو بمدرس كفء، يزوده بمختلف الموارد التي تسعفه في التعلم الذاتي، واكتساب المعارف[22].
وهكذا، يتبين لنا أن البنائية الاجتماعية تجمع بين ماهو بنيوي ومجتمعي، أو تجمع بين الذات والمجتمع في إطار عملية التفاعل المتبادل والرمزي.

---

[22]- Lev Vygotski*:* **Pensée et langage** (1934) (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean Piaget, (Collection « Terrains», Éditions Sociales, Paris, 1985); Rééditions: La Dispute, Paris, 1997.

وخلاصة القول ، هذه هي أهم المدارس السيكولوجية التي عرفها الغرب ما بين القرنين التاسع عشر والعشرين الميلاديين، وقد تركزت معظمها في ألمانيا،وفرنسا، وبريطانيا، والولايات المتحدة الأمريكية. وقد تنوعت مواضيع هذه المدارس، واختلفت مناهجها، وتباينت أسسها الإبستمولوجية ، وتعددت غاياتها وأهدافها وأغراضها من مدرسة إلى أخرى.

بيد أن ثمة مدارس نفسية كبرى هي: المدرسة السلوكية، والمدرسة الشعورية، ومدرسة التحليل النفسي، والمدرسة المعرفية. وهذه المدارس الأربع هي التي تستوجب منا التوقف عندها.

الفصل الثاني:

المدرســـة السلوكيــة

ظهرت المدرسة السلوكية ضمن النطاق الأنجلوسكسوني بغية فهم مجموعة من الظواهر النفسية والسلوكية، ولاسيما ما يتعلق بالتربية، والتعليم، والتكوين، والتعلم.وقد لقيت هذه المدرسة انتشارا كبيرا في منتصف القرن العشرين، ومازالت تمارس تأثيرها في الساحة التعليمية والتربوية إلى يومنا هذا، على أساس أنها أكبر مدرسة سيكولوجية تعنى بمجال التعلم لدى المتمدرس بطريقة علمية موضوعية وتجريبية.

يمثل المدرسة السلوكية مجموعة من الباحثين كالأمريكيين واطسون (**Watson**)(1878-1958م) ، وسكينر (**Skinner**) (1904-1990م)، وثورندايك (**Thorndike**)(1874-1949م)...، والطبيب الفيزيولوجي الروسي بافلوف (**Pavlov**)(1849-1963)، ...

وقد تأثرت هذه المدرسة بالوضعية العلمية وفلسفة الولايات المتحدة الأمريكية في بداية القرن العشرين. وقد ركزت على فكرتين أساسيتين هما: السلوك الملاحظ والبيئة، مع إقصاء الذات والعواطف الشعورية والعمليات الذهنية والعقلية والفكرية الداخلية.

الغرض من هذه المدرسة هو دراسة السلوك الخارجي للإنسان السوي، بربطه بالمثير(Stimilus) والاستجابة (Réponse). ويعني هذا أن السلوك الإنساني هو نتاج للتعلم، أو هو رد فعل على مجموعة من المنبهات التي تأتينا من العالم الخارجي.

ومن ه نا، فقد ظهرت السلوكية سنة 1913م في الولايات المتحدة الأمريكية مع واطسون الذي أوجد مصطلح السلوكية سنة 1913م (Behavior) لدراسة مجمل السلوكيات الموجودة عند مختلف الكائنات الحية، في ارتباط تام بالبيئة أو المحيط الخارجي. ومن ثم، فقد استبعدت هذه المدرسة كل ماهو داخلي ، سواء أكان شعورا أم لاشعورا. ويعني هذا أن السلوكية مدرسة سيكولوجية تجريبية وعلمية بامتياز، هدفها دراسة السلوك الخارجي الملاحظ في علاقة بالمثير والاستجابة.لذا، فقد أجريت تجاربها الأولى على الحيوانات، من كلاب، وفئران، وقطط، وحمام، بغية تطبيقها على الإنسان.

وبتعبير آخر، لاتكتفي السلوكية بدراسة السلوك عند المتعلم فحسب،

بل تدرس ، عبر الملاحظة الواصفة، الكيفية التي بها يتحكم المتعلم في المعرفة، بعد أن يحقق الهدف الإجرائي المطلوب.
وقد ارتبطت النظرية السلوكية بالتشريط التعلمي (Conditionnement) عند بافلوف انطلاقا من ثنائية المثير والاستجابة [S→R]. ولم تقتصر السلوكية على نظرية المثير والاستجابة البسيطة كما عند بافلوف، بل تطورت مع بيداغوجيا الأهداف التي اهتمت بتسطير مجموعة من الأهداف السلوكية المعرفية والوجدانية والحسية الحركية.علاوة على التعليم المبرمج (Enseignement programmé) الذي استفاد من تقنيات المدرسة السلوكية ، والتعليم الحاسوبي الذي امتح إواليا‌ته النظرية والتطبيقية من المدرسة السلوكية. دون أن ننسى استفادة بيداغوجيا الكفايات من هذه النظرية مع تطويرها.
وللتوضيح أكثر، فالإنسان يصدر سلوكه الخارجي الملاحظ والمرصود، حينما يرتبط ذلك بمحفز واستجابة. مثلا، حينما يحس الإنسان بالعطش ، يسمى هذا حافزا، فإنه يتجه نحو المكان الذي يوجد فيه الماء، يسمى هذا بالسلوك الخارجي، فيشرب ، ويسمى هذا استجابة. وينطبق هذا على حافز الجوع وحافز التعلم وحافز الخوف وغيرها من المثيرات الخارجية المدركة.وإذا كانت المدرسة الشعورية تدرس الشعور الداخلي، فإن السلوكية لاتعنى إلا بملاحظة السلوك الخارجي القابل للدراسة والرصد والتجريب والتوصيف.
ومن هنا، فكلما كان هناك مثير أو حافز أو منبه خارجي، كانت هناك استجابة سلوكية بمثابة رد فعل على هذا المنبه البيئي أو المحيطي. وقد كان هذا القانون السيكولوجي نتيجة مجموعة من التجارب التي أجريت على الحيوانات في ظروف ووضعيات تجريبية مختلفة بغية معرفة علاقة الارتباط الموجودة بين المثير المدروس والاستجابة المتوقعة.
وأكثر من هذا، تهتم السلوكية بدراسة الوقائع الذهنية والوجدانية الملاحظة (الصراخ، الضحك...)، ولا تعنى بدراسة الحالات غير الملاحظة أو المدركة (الفرح، والحزن، والغضب...).كما تدرس عناصر البيئة الحسية، مثل: الحرارة، وعدد الأفراد...ومن هنا،

فالوضعيات البيئية هي التي تخلق حوافر الفرد، وتستدعي ردود أفعاله واستجاباته.

وإذا كان بافلوف قد اهتم بدراسة الانعكاس المشروط، بدراسة ردود الفعل لدى الحيوان في علاقته بالمحيط الذي يوجد فيه،فإن واطسون " أراد أن يبني نظرية السلوك الإنساني على وحدة بسيطة هي الفعل المنعكس، ودرس الفعل المنعكس في الحيوانات الدنيئة البسيطة والراقية ، واعتبر سلوك الإنسان مجموعة من الأفعال المنعكسة الشرطية المعقدة .[23]"

في حين، يعد إدوارد ثورندايك(Edward Thorndike) (1874-1949م)من العلماء الأمريكيين الذين يحسبون على التيار السلوكي، وكان سباقا إلى وضع معادلة المثير والاستجابة إطارا مرجعيا للتعلم وسيكولوجية السلوك، وطرح تصورا ترابطيا للتعلم. وقد عرف بنظرية التعلم بالمحاولة والخطأ. علاوة على قانون الأثر الذي ارتبط باسمه.

وتعني نظرية المحاولة والخطأ أن الإنسان يتعلم بالخطأ ، ونتيجة تكرار المحاولات الكثيرة بغية الوصول إلى الهدف المطلوب. وتقوم هذه النظرية التعلمية على مجموعة من المفاهيم الأساسية هي:

❶**التكرار** : يساعد المتعلم على تجنب الخطأ بعد القيام بمجموعة من المحاولات في مرات زمنية متعددة ، مع تصحيح الاستجابات الخاطئة بالاستجابات الصحيحة.

❷ **التدعيم أو التعزيز** : يعني التقويم الإيجابي بالمكافأة لتشجيع المتعلم على الاستجابة.

❸ **الانطفاء**: إذا لم يتحقق التدعيم، يقع الانطفاء، أو تراجع المتعلم عن الاستجابة الفورية.

❹**الاسترجاع التلقائي:** بعد عملية الانطفاء، يمكن للمتعلم أن يسترجع قواه بطريقة تلقائية.

❺**التعميم:** ما يتعلمه المتعلم من موارد يمكن أن يوظفها ويدمجها في أثناء مواجهته لوضعيات متشابهة.

---

[23] - عبد العزيز القوصي: **علم النفس: أسسه وتطبيقاته التربوية** ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، طبعة 1978م، ص:76.

❻**التمييز** : يعني هذا المبدأ أن المتعلم إذا فشل في حل المشكلة الوضعية الجديدة بناء على وضعيات سابقة مشابهة، فلابد من الالتجاء إلى مبدأ التمييز للتفريق بين الموقف السابق والموقف الجديد.

❼**العلاقات الزمانية:** يقوم الزمان بدور هام في تقويم التعلمات، فكلما كانت الاستجابة فورية وفي مدة قصيرة كان التعلم ناجحا، وكلما طالت الفترة الزمنية ضعف التعلم والاكتساب.

ومن خصائص هذه النظرية ارتباط المثير بالاستجابة على مستوى التعلم، ووجود دافع أساسي للتعلم، ثم تكرار المحاولات التعلمية بغية الوصول إلى الهدف، ثم إيجاد حل عن طريق الصدفة، ثم تعميم أثر الحل الصحيح على باقي الوضعيات السياقية الأخرى.

وقد توصل ثورندايك إلى مجموعة من القوانين المتعلقة بنظرية المحاولة والخطأ وهي: قانون التكرار الذي يقوي الروابط بين المثير والاستجابة، وقانون الأثر القائم على الثواب، وقد قال به واطسون [24]، وقانون التهيؤ والاستعداد المرتبط بالشعور بالرضا والانزعاج، وقانون التمرين الذي يقوي الارتباطات التعلمية، وقانون الانتماء الذي يقوي الرابطة بين المثير والاستجابة عندما تكون الاستجابة الصحيحة أكثر انتماء إلى الموقف، وقانون الاستقطاب، والقوانين الثانوية، مثل: قانون الاستجابة المتعددة التي تستلزم استجابات عدة ومتنوعة، وقانون الاتجاه أو المنظومة.

ويعني هذا مدى تأثر التعلم باتجاهات المتعلم وميوله ودوافعه، وقانون الاستجابة بالمماثلة، ويعني التعلم انطلاقا من المواقف السابقة المشابهة، وقانون الانتقال الترابطي الذي يعني تعلم المواقف في ارتباطها بالمواقف التعلمية الأخرى[25]...

---

[24] - أحمد عزت راجح: نفسه، ص:206-207.

[25] - عبد المجيد نشواتي ، **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، طبعة 1984م، ص:327.

ويمكن تطبيق النظرية السلوكية على الحيوانات، والأفراد الأسوياء، وفي مجال سيكولوجيا الطفولة، والسيكولوجيا الاجتماعية...
ومن جهة أخرى، تستند هذه المدرسة، على المستوى الإبستمولوجي، على الفكر العلمي الوضعي والموضوعي والتجريبي متأثرة، في ذلك، بالعلوم الفيزيائية والفيزيولوجية والرياضية والطبيعية ، مع تطبيق المنهج التجريبي القائم على الملاحظة، والفرضية، والتجريب، والتكرار، والمقارنة، والقانون، والنظرية. دون أن ننسى أن هذه النظرية تقوم على مبدإ الحتمية العلمية، وربط الأسباب بالنتائج، وتمثل الموضوعية العلمية في البحث التطبيقي.
وفي الأخير، ساهمت المدرسة السلوكية في إغناء مجال التعليم والتعلم والتكوين.ومن ثم، فالتعلم، في منظور المدرسة السلوكية، هو أن يكون المتعلم قادرا على تقديم الجواب المناسب، أو يكون قادرا على حل الوضعيات المعقدة والمركبة، أو يكون قادرا على تقديم الحلول الملائمة والمناسبة لمختلف المشاكل التي تواجهه في المدرسة من جهة، والحياة من جهة أخرى.ومن ثم، يتحقق التعلم الحقيقي عند المتعلم بالجمع بين المثير والاستجابة وتكراره عبر الوحدات الدراسية والتعلمية.
أضف إلى ذلك يتحقق التعليم السلوكي بتحديد الأهداف الإجرائية، وتقديم الوضعيات المتدرجة في السهولة والصعوبة لكي يجيب عنها المتعلم،وخلق السياقات الظرفية والبيئية التعليمية المختلفة للتثبت من مكتسبات المتعلم، رصد مختلف استجاباته المعرفية، وتحديد مجمل المثيرات الدافعة نحو التعلم، وتبيان نوع طبيعة السلوك التعلمي لدى التلميذ بشكل علمي وموضوعي وتجريبي.
وعليه، فقد رفضت المدرسة السلوكية البنيات العقلية المتحكمة في التعلم كما لدى السيكولوجيا المعرفية، بل اعتبرت السلوك الملاحظ والمرصود هو أساس المعرفة النظرية والتطبيقية.بمعنى أن هدف المدرسة السلوكية هو تحليل السلوك المعرفي والتعلمي الملاحظ لدى المتعلم ووصفه بدقة علمية وقياسية، في شكل أهداف سلوكية

وإجرائية في آخر حصة تعليمية- تعلمية. فما يهم السلوكية هو وصف الأفعال السلوكية من قبيل:

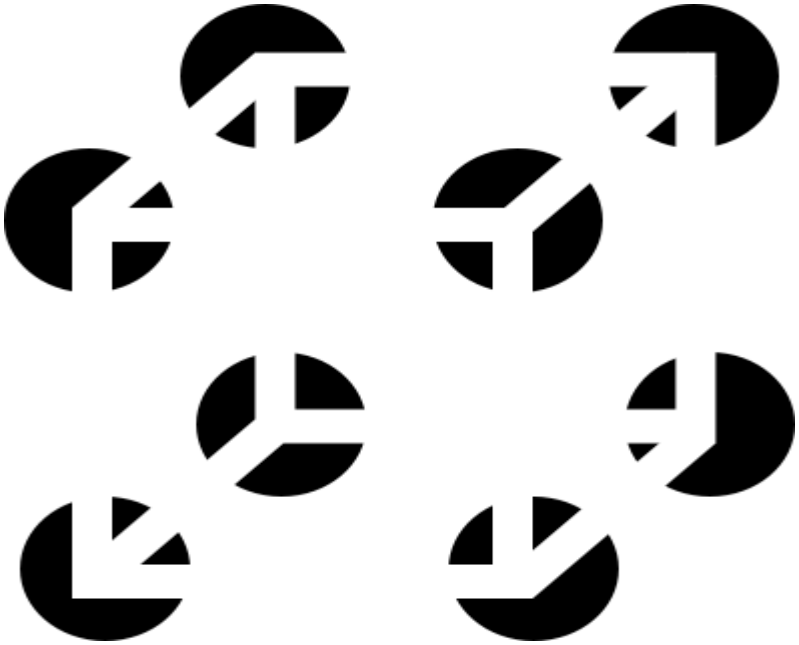
- أن يكون التلميذ قادرا على رسم لوحة تشكيلية في وصف الطبيعة؛
- أن يكون المتعلم قادرا على قفز حاجز من خمسة أمتار؛
- أن يكون التلميذ قادرا على العد إلى المائة.

ومن هنا، ينبني الفعل السلوكي على القدرة زائد فعل الحركة. ولا تبني السلوكية أهدافها الإجرائية والكفائية على الأفعال العقلية والمعرفية، مثل: يتذكر، ويفهم، ويفكر، ...
وعلى الرغم من إيجابيات المدرسة السلوكية، فإنها تهمل جوانب سيكولوجية أخرى تتعلق بماهو شعوري، ولاشعوري، ومعرفي. كما تسقط في الآلية الميكانيكية التكرارية.ثم، إن التعلم ليس مرتبطا بثنائية المثير والاستجابة بالضرورة ، بل قد يكون التعلم نتاج الرغبة في التعبير عن المشاعر والأحاسيس الداخلية التي لاعلاقة لها بالمحيط الخارجي.كما تملك الذات مؤهلات وراثية وعقلية وذكائية تسمح لها بالتعلم والاكتساب أكثر مما يتيحها المحيط الخارجي.

المبحث الثاني:المدرســـة الجشطلتية

تعني الجشطلتية، في اللغة الألمانية، الشكل ، أو الصيغة، أو الهيئة، أو الصورة، أو البنية، أو النسق الكلي...ومن ثم، تعني الجشطلتية العلم بالكليات الذي يدل على الجزئيات.بمعنى أن الجشطلت عبارة عن نسق بنيوي كلي بامتياز ، يتكون من مجموعة من البنيات الجزئية التي لها دور أو وظيفة داخل هذا النسق الذي يتسم بالاتساق والانسجام. وأي تغيير يحدث في أي جزء أو بنية داخل النسق، يؤثر ذلك بدوره في تغيير النسق الكلي، سواء أكان ذلك التغيير جزئيا أو

كليا.ويعني هذا كله أن المرء يتعلم الأشياء بنيويا ونسقيا، ويدركها في كلياتها التي تتضمن جزئياتها الصغرى.
وقد ظهرت سيكولوجيا الشكل(Psychologie de la forme) ، أو النظرية الجشطلتية (Gestaltthéorie) في برلين ، ما بين 1910-1920م. وترتبط بمجموعة من الأسماء هي: فيرتيمير(Wertheimer)، وكوهلر(Köhler)، وكوفكا(Koffka)...
وتتميز الجشطلتية بكونها مدرسة سيكولوجية، وبيولوجية ، وفلسفية، تعنى بالإدراك من جهة، والتمثلات من جهة أخرى.
وتدرس الموضوعات في نسقها الكلي، دون النظر إلى عناصرها المفصلة أو المتفرقة أو المجزأة أو المشتتة.
وقد تبلورت النظرية الجشطلتية في بداية القرن العشرين مع رائدها الألماني الأول كريستيان فون إهرينفيل(Christian von Ehrenfels) الذي وضع مصطلح الجشطلتية، أو نظرية الشكل، في سنة 1890م. وقد ارتكزت الجشطلتية على ثلاثة مبادىء أساسية هي:
❶ الاهتمام بالأنشطة السيكولوجية ضمن نسق مركب ومنفتح؛ حيث يتضمن كل نسق أنساقا فرعية متعددة ومتنوعة ومختلفة، بينها علاقات بنيوية وظيفية وثيقة؛
❷ النسق عبارة عن بنية ديناميكية، تتكون من مجموعة من العناصر السيكولوجية الخاضعة لمجموعة من العلاقات البنيوية الوظيفية. ويعني النسق الشكل الكلي الذي يحتوي على مجموعة من العناصر البنيوية الفرعية التي تحمل دلالة ما؛



❸ التركيز على الدينامية الذهنية ، بالبحث عن خاصية الهارمونيا التي تجمع بين العناصر السيكولوجية ضمن مجال الإدراك قصد البحث عن شكل جيد، أو صيغة جيدة. ويعني هذا أن الجشطلتية تهتم بفلسفة الإدراك القائمة على إدراك الأشكال الكلية والنسقية التي تتضمن مجموعة من العناصر الداخلية.
ومن هنا، يبدو لنا أن السيكولوجيا الجشطلتية قد مهدت لظهور البنيوية الفرنسية التي كانت تهتم بالأنساق السكونية في إطارها الكلي والدينامي،والبحث عن مختلف العلاقات الوظيفية التي تتحقق بين عناصرها وبنياتها الجزئية. بل كانت الجشطلتية سببا غير مباشر في ظهور اللسانيات البنيوية مع فرديناند دوسوسير، وانبثاق الأنساق الكلية.

وتدرس النظرية الجشطلتية الظواهر السيكولوجيا باعتبارها وحدات منظمة ضمن شكل معين. ويعني الجشطالت الكل المتكامل الأجزاء، أو الصيغة الإجمالية الكلية التي تتضمن ، في طياتها ، عناصرها وأجزاءها المكونة. وتهتم الجشطلتية برصد الأشكال في تمايزها وتنظيمها وتناسقها وانتقالها من وضعية إلى أخرى. وتركز كثيرا على الإدراك والذكاء عند الحيوان.وقد تشكلت هذه المدرسة

السيكولوجية " في وقت أسرف فيه كثير من علماء النفس في تحليل الظواهر النفسية إلى عناصر جزئية. كانوا يحللون الإدراك إلى إحساسات جزئية ، وعملية التعلم إلى روابط عصبية، والشخصية إلى سمات مختلفة ، فكان من الطبيعي أن يؤدي ذلك إلى رد فعل شديد. وقد كان ذلك على يد هذه المدرسة التي ترى أن الظواهر النفسية وحدات كلية منظمة، وليست مجموعات من عناصر وأجزاء متراصة . فالإدراك أو التعلم أو بناء الشخصية ليس كل منها كالحائط المكون من قوالب ملتصقة ، بل كالمركب الكيميائي اندمجت عناصره بعضها في بعض. ولو حللنا المركب إلى عناصره تلاشى المركب نفسه."[26]

فمثلا، لو تأملنا شكل المربع، فإننا نراه جملة، ولا نراه على أنه مجموعة أضلاع، وزوايا، ورؤوس، بل نرى تلك العناصر كلها على أنها كل، الضلع ضلع مربع، والزاوية زاوية مربع، والرأس رأس مربع. وهكذا، دواليك.أي: إن صفات الجزء تكون مشتقة من صفة الكل الذي ينتمي إليه هذا الجزء.[27]

ولايمكن فهم القصيدة وتحليلها نقديا إلا باستيعاب النسق الكلي . فكثير من المعاني الجزئية لايمكن فهمها إلا بوضعها داخل سياقها الدلالي الكلي. وينطبق هذا أيضا على الصورة، فنحن لاندرك منها إلا طابعها الكلي، وتتضح أجزاؤها وعناصرها ضمن إطارها الهندسي الكلي.

وبناء على ماسبق، ترتكز النظرية الجشطلتية على المجال الإدراكي الكلي للأجزاء. بمعنى أننا ندرك الكل فالأجزاء. وهذا يقرب النظرية من التيار البنيوي الذي يدرس النسق في كليته وشموليته.بمعنى أنه يتضمن مجموعة من العناصر الجزئية التي تنتمي إلى هذا الكل عبر علاقات بنيوية وظيفية قائمة على الاختلاف. وبالتالي، يتولد المعنى من خلال هذا المختلف من الأجزاء والعناصر والعلاقات. ومن ثم، يعني الجشطلت الشكل، أو الصيغة، أو المجال، أو النسق الكلي الذي يتمثل في مجموعة من

---

[26] - أحمد عزت راجح: نفسه، ص:44.

[27] - عبد العزيز القوصي: نفسه، ص:85.

الأشكال والصيغ والأنساق المدركة . وبالتالي، فللجشطلتية أبعاد ثقافية مختلفة متنوعة. فهي تهتم بالآليات الإدراكية ومعالجة المعلومات التي يقوم بها الذهن أو العقل مع إعطاء نوع من الاتساق للظواهر المدركة. ومن ثم، فالتعلم لدى الأفراد يتم بإدراك ماهو كلي، ثم يعقبه ماهو جزئي. أي: العلم بالكليات التي تتضمن الجزئيات.

وقد استفادت هذه النظرية من فلسفات الوعي في القرن السابع عشر الميلادي، مع تمثل منهج الملاحظة والتجريب العلمي في القرن التاسع عشر. ومن ثم، تركز النظرية على **الشكل** الذي يسمح لنا بإدراك الأشياء الجزئية الأخرى.فالوعي يقوم بإدراك الكل ثم الأجزاء .ومن ثم الكل أسمى من الجزء.

وإذا كانت السلوكية تعنى بخلق وضعيات بيئية تحفيزية أمام الفرد للتفاعل معها، فإن الجشطلتية تركز على كيفية معالجة الوعي للمعلومات.ومن هنا، تؤمن الجشطلتية أن الإنسان أو الحيوان يتعلم **بالاستبطار** والإدراك معا.ويعني الاستبصار إدراك المجال الإدراكي بسهولة، وتبين مختلف الحلول لمعالجة الموقف.بمعنى أن الاستبصار هو نوع من النشاط الذكائي الذهني المتوقد الذي يدفع المتعلم إلى فهم عناصر الوضعية وتفهمها بشكل جيد . وبعد تأمل عميق لمختلف عناصر الموقف أو الوضعية، يتوصل المتعلم ، بشكل فجائي وسريع، إلى الحل المناسب. وللتمثيل، إذا أعطيت للإنسان مجموعة من المفاتيح لفتح باب مغلق، فإنه لن يفتح الباب بشكل عشوائي إلا إذا كان مغمض العينين، أما إذا حررنا حواسه من كل عائق، فإنه سيلاحظ القفل، وينظم مجاله الإدراكي، ثم يتثبت من شكل القفل وصورته وهيئته، ثم يبحث عن طبيعة المفتاح الذي يتشابه مع القفل، ثم يدخل المفتاح المنتقى في ذلك القفل.آنذاك، تتحقق النتيجة اليقينية بفتح الباب على مصراعيه. ويعني هذا أن الاستبصار هو تعلم ناتج عن عملية ذكائية محكمة للمجال الإدراكي الكلي، بتنظيم عناصره ، وإدراك جزئياته. وفي هذا الصدد، أجرى كوهلر تجارب عدة على الحيوان، ولاسيما فئة القردة من

الشامبانزي، لبناء نظريته الجشطلتية، فقد تصل إلى أن الحيوان يتعلم بلاستبصار والإدراك كالإنسان.
أما الإدراك، فهو عبارة عن عملية تأويل لمختلف بنيات النسق الكلي، أو هو انتقال من مرحلة المحسوس إلى مرحلة التجريد والتعميم وبناء القوانين والنظريات، واستنتاج القواعد الكلية.ويعتمد الإدراك على مجموعة من آليات التعلم، مثل: قانون التماثل [28]، وقانون التشابه [29]، وقانون التقارب [30]، وقانون الإغلاق [31]، وقانون الحجم النسبي[32]، وقانون الاستمرار[33].
وخلاصة القول، إن الجشطلتية مدرسة سيكولوجية، وفلسفية، وبيولوجية بامتياز. تهتم بالإدراك الذي يعنى بإدراك الأشكال الكلية ، أو إدراك الأنساق الكلية التي تتضمن، بدورها، بنيات وعناصر جزئية بينها علاقات بنيوية وظيفية ديناميكية قائمة على التماثل والاختلاف. وبهذا، تكون هذه المدرسة قد مهدت للمدرسة اللسانية البنيوية السوسيرية. وفي الوقت نفسه، قامت على أكتاف الفلسفة الفينومونولجية كما عند إمدموند هوسرل.
ومن ثم، ليست هذه المدرسة ذات نزعة فردية، بل تهتم بتفاعل الفرد مع العالم عبر علاقة الإدراك الظاهري للشكل الكلي. وبالتالي، لايوجد إدراك معزول، بل هناك إدراك نسقي بنيوي متكامل ومتعاضد ومتساند.ويقوم الإدراك على التمييز بين الوجه والعمق. ويتحقق الإدراك بملاحظة الكل قبل الجزءن أو أن الكل أكثر أهمية من عناصره الجزئية.وليس الإدراك عفويان بل يخضع لقواعد

---

[28]- قانون التماثل هو إدراك الأشياء المتقابلة على أساس أنها تتماثل وتتوحد.
[29]- قانون التشابه هو الذي يتأسس على إدراك تشابه الأشياء والموضوعات في خصائص موحدة ومعينة.
[30]- قانون التقارب يدل على تقارب الأشياء وتجاورها حتى يسهل إدراكها بيسر.
[31]- قانون الإغلاق، ويعني أن الأشياء الناقصة وغير التامة يقوم الإنسان بإتمامها وإغلاقها حتى يتم إدراكها.
[32]- قانون الحجم النسبي يتحقق بإدراك الصيغ الصغيرة كأشكال.في حين، تدرك الصيغ الكبيرة على أساس أنها أرضية لهذه الأشكال.
[33]- قانون الاستمرار، ويعني أن الأشياء والعناصر التي تتجه نحو اتجاه معين تدفعنا إلى إدراكها على أنها ستستمر في ذلك الاتجاه بشكل لانهائي.

وقوانين طبيعية، مثل: قانون القرب [34]، وقانون الشكل الجيد [35]، وقانون التماثل [36]، وقانون الاستمرارية [37]، وقانون المصير المشترك[38]، وقانون القرابة العائلية[39].

المبحث الثالث: نـــظرية المجال

يعد كورت لوين (Kurt Lewin)(1890-1947) من أهم السيكولوجيين الأمريكيين[40] الذين اهتموا بالسيكولوجيا الاجتماعية[41] ضمن المنظور السلوكي ، مع التركيز على العلاقات الإنسانية [42].
وقد اهتم بالخصوص بنظرية المجال(Théorie du champ)، أو ديناميكية الجماعات[43] . وقد استخدم هذا المصطلح الأخير بكثرة في مجال السيكولوجيا الصناعية، أو ما يسمى أيضا بعلم نفس الشغل، أو علم نفس العمل. وبالتالي، فقد عرف كورت لوين بأبحاثه السلوكية الصارمة.
وقد تأثر لوين كثيرا بالنظرية الجشطالتية، فقد أثبت أن العلاقات التي تتحكم في الأفراد والجماعات خاضعة لقوى الجذب بالمفهوم

---

[34] - يقوم الإدراك على تجميع النقط القريبة منا واحدة تلو الأخرى.
[35] - قانون الشكل الجيد: يدرك الموضوع أو الشيء في شكله الجيد المتناسق والنتظم.
[36] - عندما يستحيل إدراك العناصر المتباعدة، يمكن لنا تعويض ذلك بإدراك العناصر المتماثلة.
[37] - ندرك عناصر النسق وبنياته كأنها نقط متقاربة مستمرة ، أو تتجمع ضمن سلسلة خطية متوالية ومستمرة.
[38] - تقطع عناصر النسق المسار نفسه الذي تقطعه العناصر الأخرى منطلقة من الشكل نفسه.
[39] - ندرك العناصر والأشكال المتقاربة ومن الفصيلة العائلية نفسها.
[40] - الباحث من أصل ألماني.
[41] - Kurt Lewin, **Resolving social conflicts**,New York,NY,Harper and Brothers 1948.
[42] - Kurt Lewin**, A dynamic theory of personality**,New York, NY:McGraw-Hill, 1935.
[43] -Kurt Lewin, **Frontiers in Group Dynamics**,Human Relations,1,5-41, 1947.

الفيزيائي، ولاسيما في تناوله لمفهوم القيادة الدكتاتورية (القيادة التوجيهية)، والقيادة الديمقراطية (القيادة التشاركية) ، والقيادة السائبة(قيادة دعه يعمل) . وقد توسع تلميذاه وايت وليبيت(Lippitt et White) في دراسة هذا المفهوم بشكل جيد .

ومن جهة أخرى، يدرس كورت لوين [44] المراهقة في ضوء منظور نسقي كلي على غرار النظرية الجشطلتية، على أساس وجود مجموعة من العوامل القريبة والبعيدة التي تتفاعل كليا بشكل نسقي، فتؤثر في حياة المراهق إيجابا أو سلبا ، بمراعاة العوامل النفسية، والعضوية، والذهنية، والاجتماعية، والفيسيولوجية...

وأكثر من هذا يرى ليفين أن السلوك العضوي نتاج لتفاعل دينامي بين الشخص ووسطه. ومن ثم، فالمراهق جهاز نفسي موحد وكلي، تتحكم فيه عوامل داخلية وعوامل خارجية، في إطار ثنائية التأثير والتأثر.

وخلاصة القول، تعنى المدرسة السلوكية بدراسة السلوك الخارجي للإنسان والحيوان معا وفق ثنائية المثير والاستجابة. وقد تفرعت هذه المدرسة إلى مجموعة من النظريات والتيارات السلوكية الأخرى، مثل: سلوكية واطسون، وسلوكية بافلوف، وسلوكية ثورندايك، والجشطالتية، ونظرية المجال، وغيرها من التصورات السلوكية.

وعليه، فقد تبنت المدرسة السلوكية المنهج العلمي التجريبي في دراسة السلوك الخارجي، بملاحظة الظواهر السلوكية الظاهرة أو الخارجية عند الإنسان والحيوان، ثم وضع الفرضيات التخمينية، وتحويلها إلى إشكالات منهجية، ثم التجريب عليها من أجل تحصيل القوانين والنظريات بغية تعميمها علميا.

---

[44] - Levin Kurt***: Field theory in social science*** New York,NY,Harper and Brothers , 1948.

الفصل الثالث:

المدرسة الشعورية

يقصد بالشعور الإحساس أو الوعي بشيء ما. وهو أيضا تلك المعرفة المباشرة بالحالات النفسية، أو معرفة ما يحدث في النفس عن طريق الاستبطان، أو عن طريق الحدس. أما مجال الشعور، فيشمل مختلف العواطف والانفعالات والأفكار والصور التي تؤسس الحياة الذهنية والعقلية لكل فرد. بيد أن هناك من يربط الشعور بالوجدان. وهناك من يقرنه بالوعي. ويعتمد الشعور على الإدراك، والانتباه، والإحساس، والانفتاح على العالم عن طريق الجسد.
يمكن الحديث عن ثلاث ة تيارات شعورية ركزت على الوعي والذات، وجاءت رد ف عل ع لى المدارس السيكولوجية التجريبية والوضعية والسلوكية التي اهتمت بالموضوع التجريبي ل لإدراك، وأقصت بذلك الذات والروح على حد سواء، أو تعاملت مع الذات والعالم على أنهما أشياء محسوسة. وهذه التيارات هي: شعورية وليم جيمس و هنري برغسون، وظاهراتية هوسرل ، ووجودية سارتر.

المبحث الأول: المدرسة الشعورية

يمثل التيار النفسي الشعوري كل من الباحث الأمريكي وليم جيمس (W.James) والفرنسي هنري برغسون (H.Bergson). ويعرف وليام جيمس بنظرية التيار الدافق. في حين، يقول هنري برغسون بنظرية الديمومة المستمرة.

المطلب الأول: وليم جيمس (التيار الدافق)

يرى الفيلسوف والسيكولوجي الأمريكي وليم جيمس [45] (1842-1910م)[46] أن الشعور عبارة عن حالات نفسية شخصية. وأنه أيضا

[45] - وليم جيمس فيلسوف أمريكي ومن رواد علم النفس الحديث. كتب كتباً مؤثرة في علم النفس الحديث وعلم النفس التربوي، وعلم النفس الديني والتصوف، والفلسفة

عبارة عن **تيار دافق** من الحالات النفسية المتعاقبة والمتغيرة والمتوالية بشكل متصل، ويدرك هذا كله بالاستبطان والحدس التأملي.

وبما أن هذا التيار يجري بشكل شعوري متدفق سريع ومستمر ، فإن الحالات الشعورية تمضي ولاتتكرر. ولفهم هذا التيار الشعوري، لابد من العيش في خضمه الهائل.

ويعني هذا أن وليم جيمس يشبه الشعور بتيار من النهر المتدفق الذي تنساب فيه المياه بسرعة ، وبشكل دائم ومستمر. ومن ثم، فالشعور متغير باستمرار؛ حيث يتبدل شعورنا بالأشياء بين عشية وضحاها، ومن لحظة إلى آخرى. وبهذا، يدرك الشعور على أنه حلقات متصلة ومتسلسلة بامتياز.وبهذا، يختلف الناس في فكرهم وشعورهم.ويعني هذا أن ليس هناك شعور واحد ، أو فكر واحد عند عامة الناس.

المطلب الثاني: هنري برغسون (الديمومة المستمرة)

يرى الفيلسوف الفرنسي هنري برغسون [47] (1859-1941م) أن الشعور ليس امتدادا مكانيا، يمكن تقسيمه إلى وحدات متجانسة كما

البراغماتية. وكان شقيق الروائي المعروف هنري جيمس وأليس جيمس كاتب اليوميات.

[46]-**William James Principes de psychologie** [« The Principles of Psychology »] (trad. de l'anglais) (1re éd. 1890), 2 vol; **Précis de psychologie** [« Psychology. Briefer Course »] (trad. de l'anglais) (1re éd. 1892)

[47] - هنري برغسون يهودي فرنسي، فيلسوف مثالي، وممثل الحدسية Intuitionisme. . نزحت أسرته من انكلترا إلى فرنسا. حصل على الدكتوراه في الفلسفة العام 1900 م، وعلى عضوية الاكاديمية الفرنسية سنة 1914 . وفي سنة 1927 م، حصل على على جائزة نوبل للآداب . ومن أشهر كتبه (فكرة المكان عند أرسطو) (1889)، و(مقال في المعطيات المباشرة للشعور) (1889)، و(المادة والذاكرة) (1869)، و(الضحك) (1900)، و(التطور الخلاق أو الخالق) (1907) ، و(الطاقة الروحية) (1919)، و(الديمومة والمعية)(1992)، و(منبعا الأخلاق والدين) (1932)، و(الفكر المتحرك) (1934.

نفعل بالمكان الهندسي، وليس مثل حوادث الطبيعة التي يمكن إدراكها إدراكا موضوعيا.وبالتالي، لاتوجد هذه الحوادث الشعورية مرصوفة متجاورة ، يمكن التمييز بين بعضها البعض في ضوء حيزها الفضائي والمادي والمكاني والهندسي.

ويعني هذا أن الحوادث الشعورية لاتجري في مكان معين ، بل في زمان منساب، أو تنساق في صيرورة مستمرة ومتعاقبة . بمعنى أن الشعور تيار دائم الحركة .ويعني هذا أن برغسون يقول **بالديمومة المستمرة** [48]. وفي هذا، يقول برغسون: " إننا تعودنا أن نعبر عن أفكارنا، بحكم الضرورة، بألفاظ ، وكثيرا ما يجري تفكيرنا في المكان. وبتعبير آخر، إن اللغة تتطلب منا أن نقيم بين أفكارنا ما بين الأشياء المادية من تقطع، ومن فوارق بيئة واضحة، ومثل هذه المماثلة مفيدة في الحياة العملية وفي أكثر العلوم، ولكن يحق أن نتساءل عما إذا لم تكن العقبات التي تثيرها بعض المشكلات الفلسفية وليدة إصرارنا على أنها ترصف في المكان الحوادث التي لاتشغل أي مكان ، وعما إذا كنا لانضع أحيانا حدا لهذا النزاع حول هذه الصور الفظة فيما لو صرفنا النظر عنها، إذ عندما ننقل نقلا غير مشروع غير الممتد إلى الممتد والكيف إلى الكم نقيم التناقض في صميم المشكلة المطروحة نفسه."[49]

يقرر هنري برغسون عجزاللغة عن التقاط المشاعر الإنسانية ذات الطبيعة الحدسية.بمعنى أننا لانستطيع أن نعبر عن شعورنا بشكل جيد بواسطة اللغة التي خلقها الإنسان وأبدعها، وهي تتضمن كلمات محدودة لاتصل إلى مستوى الشعور الذي يتدفق بشكل سريع ، وبشكل مستمر ودائم.ولكن يمكن إدراك هذا الشعور عن طريق الحدس والتـأمل الباطني والداخلي. ومن هنا، فالحدس هو إدراك ميتافيزيقي للشعور بعيدا عن العقل والعاطفة.أي: يشبه الحدس العرفان الصوفي الذي يدرك ماهو روحاني وجواني، أو هو نوع

---

[48]-Henri Bergson **: Essai sur les données immédiates de la conscience**, EDITION ORIGINALE, (1889).

[49] - هنري برغسون: **الزمان والحرية**، ترجمة:عبد الله عبد الدائم وسامي الدروبي.

من التعاطف العقلي الذي يحمع بين ماهو عقلي وماهو وجداني وروحانيوغريزي.
ومن هنا، فالشعور حركة حية يدرك من الداخل عن طريق الاستبطان والحدس التأملي. وبالتالي، يجري الشعور في الزمان لا في المكان. ولايمكن بتاتا تجزيء الشعور إلى أجزاء منفصلة كالمواضيع المادية، بل هو كل متدفق ومنساب من العواطف والحالات الشعورية والانفعالات الوجدانية ، ليس له بداية ولا نهاية حتى نحياه. ومن هنا، لايعني قوة الشعور أو ضعفه أننا يمكن قياس الشعور بمقدار كمي مادي.
ويلاحظ أن فلسفة هنري برغسون هي فلسفة مثالية حدسية وشعورية، تهتم بالوعي والحدس والديمومة الخالصة التي تعني اللامادية التي تنكر ماهو مادي وحسي.ومن ثم، فالديمومة الخالصة هي أصل الأشياء ومنبعها.أي: إنها أصل الزمان، والمكان، والماء، والتراب، والنار، والهواء . وتنبني هذه الديمومة على الحدس الميتافيزيقي، والعرفان الصوفي، والاستبطان الداخلي. بمعنى أن الحدس ينفذ إلى باطن الأشياء، ويستجلي كنهها شعوريا ووجدانيا وصوفيا ورحانيا.
لذلك، اهتم برغسون بالحياة النفسية الداخلية التي تتناقض مع الحياة الواقعية المادية، وتقو م على التواصل والتداخل.بينما تقوم الحياة الثانية على التعاقب والتمايز.وبذلك، تتميز الحياة النفسية بكونها حياة تلقائية، وخلق مستمر وديمومة وكيف مغاير للكم.

المبحث الثاني: المدرسة الظــاهراتيـــة

إذا كانت المدرسة الشعورية الذاتية قد أعطت أهمية كبرى للشعور ، أو لتدفق المشاعر والأحاسيس والعواطف ، وإذاكانت العقلانية الديكارتية قد أعطت أهمية كبرى للشعور، أو للأنا، أو للوعي ، كما يبدو لنا ذلك جليا في الكوجيطو (أنا أفكر ، إذاً، أنا موجود) ، فإن الظاهراتية (La Phénoménologie) تقول بالشعور المستقل بمحتوى خارجي. أي: يرتبط الشعور بموضوع مدرك ما . فكل

شعور هو أن يكون شعورا بشيء، أوشعورا بموضوع ما. وهنا، ترتبط الذات بالموضوع والمقصدية. ومن هنا، ندرك ألا وعي بدون موضوع، ولاذات بدون موضوع. وبهذا، يكون الشعور بشيء ما، ولايمكن الحديث عن الشعور كقوة مستقلة ، وإلا فهي قوة وهمية لاوجود لها. ومن ثم ، فالشعور مرتبط بالعالم الخارجي ، وبمحتويات الشعور نفسه؛ تلك المحتويات التي تلازمه وتلاصقه. ومن ثم، تجمع الفينومينولوجيا بين الذاتية والموضوعية بشكل متوازن. وينصب الوعي الإنساني أو الذاتي على موضوعات مدركة، ضمن تفاعل إدراكي معاش في العالم.

وقد تأثرت هذه المدرسة بالفلسفات الحديثة للقرن السابع عشر الميلادي، وبالرياضيات المنطقية للقرن التاسع عشر، وبالظاهراتية المتعالية لهوسرل(Husserl)[50](1859-1938م)[51]، والفلسفة الوجودية عند سانت أوغستين(St. Augustin) (354-430م) [52]، وباسكال (Pascal) (1623-1662م) [53]، وكيركغارد (Kierkegaard) (1813-1855م)[54]...

---

[50]- إدموند هوسرل فيلسوف ألماني ومؤسس الظاهراتية. ولد في موراويا في تشيكوسلوفاكيا في عام 1859م. درس هوسرل الرياضيات في لايبزغ وبرلين على كارل وايستراس ولئوبولد كرونكر. ثم ذهب إلى فيينا للدراسة بإشراف لئو كونيكس بركر في عام 1881م.

[51]-Edmund Husserl**: Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps,** Ed.: Presses universitaires de France, 1996.

[52] القديس أغسطينوس كاتب وفيلسوف أمازيغي من أصل نوميدي. ولد في عنابة بالجزائر يعد أحد أهم الشخصيات المؤثرة في المسيحية الغربية. تعتبره الكنيستان الكاثوليكية والأنجيليكانية قديسا وأحد آباء الكنيسة البارزين، وشفيع المسلك الرهباني الأوغسطيني.

[53] بليز باسكال (Blaise Pascal) فيزيائي ورياضي وفيلسوف فرنسي، اشتهر بتجاربه على السوائل في مجال الفيزياء، وبأعماله الخاصة بنظرية الاحتمالات في الرياضيات . وهو من اخترع الآلة الحاسبة.

[54] - كيركغارد فيلسوف ولاهوتي دانماركي. كان لفلسفته تأثير حاسم في الفلسفات اللاحقة، لا سيما في ما سيعرف بالوجودية المؤمنة .ومن أشهر من تأثر به وأذاع أفكاره الفيلسوف الألماني كارل ياسبرس، واللاهوتي البروتستانتي كارل بارث.

وتنبني الظاهراتية على مفهومين أساسيين هما: الحضور والمقصدية. ويعني هذا حضور الذات في العالم عبر الجسد في الزمان والمكان ، وعبر تجارب إنسانية ذاتية مدركة. وتعني المقصدية انفتاح الذات أو الوعي على العالم، وانفتاح العالم على الذات أو الوعي بشكل عكسي. أما الحضور ، فيعني حضور الذات في العالم، وتأكيد الوجود الإنساني.
ولم تكتف الظاهراتية بالتصورات الفلسفية فقط، بل اهتمت كذلك بالسيكولوجيا.لذا، يصعب الفصل بين الفلسفة وعلم النفس الفينومونولوجيين.وبالتالي، تنتقد الظاهراتية كل التيارات والمدارس التي تتعامل مع الإنسان والعالم باعتبارهما أشياء موضوعية. ويعني هذا أن الظاهراتية ذاتية بشكل كبير ، على الرغم من انفتاحها على العالم الخارجي الموضوعي.

المبحث الثالث: المدرسة الـــوجوديـــــة

تؤمن الوجودية، في جوهرها، بنزوع الذات نحو العالم. و يرى جان بول سارتر (Sartre)[55] (1905-1980م)[56] أن الشعور هو نزوع نحو العالم، والإنسان لايتصل بذاته بمقدار ما يتصل بالآخرين. وبالتالي، لايمكن الحديث عن حالات شعورية معزولة عن العالم والآخرين ، أو معراة من مقصديتها . فلا يوجد حب محض دون أشياء محبوبة، ولايوجد بغض أو كره دون أشياء مكروهة أو مبغوضة. فالحب هو حب مال، أو جاه، أو فتاة، أو أثر فني. أما تجريد الحب من هذه المفاهيم ، فهو فراغ وهراء ليس إلا.

---

[55] - جان- بول شارل ايمارد سارتر هو فيلسوف وروائي وكاتب مسرحي ، وكاتب سيناريو وناقد أدبي وناشط سياسي فرنسي. بدأ حياته العملية أستاذاً، درس الفلسفة في ألمانيا خلال الحرب العالمية الثانية.

[56]- Sartre: **L'Être et le Néant** « essai d'ontologie phénoménologique », Paris, (1943); **L'existentialisme est un humanisme,** Gallimard, Folio, Paris**,** (1996).

ويعني هذا أن الوجودية قد سارت مسار المدرسة الظاهراتية كما عند هوسرل وميرليبونتي.

وفي الأخير، يتبين لنا أن الشعور عند وليم جيمس عبارة عن تيار دافق من العواطف والأحاسيس الوجدانية التي تنساب بشكل دائم ومستمر ومتغير. في حين، يعد الشعور عند هنري برغسون عبارة عن ديمومة خالصة بعيدة عن النزعة المادية.بمعنى أن الشعور عبارة عن ديمومة مستمرة ، تدرك بالحدس والتأمل الميتافيزيقي ذي الطابع الصوفي العرفاني والحدسي.
وتذهب الظاهراتية، أو الفينومونولوجيا، إلى أن الشعور متصل بالموضوع والمقصدية؛ إذ لا يمكن الحديث عن ذات في غياب الموضوع ، ولا شعور بدون شيء يشعر به. ويعني هذا أن أن هناك اتصال وثيق بين الذات والموضوع والمقصدية أو القصدية.
أما وجودية سارتر ، فتنفي أن يكون هناك ذات دون وجود الآخر، أو دون وجود المقصدية. بمعنى أن الذات تنزع نحو العالم ؛ حيث يوجد الآخرون الذين يعيشون مجتمعين مع الذات في عالم مشترك كما يقول هوسرل.

الفصل الثالث:

مدرسة التحليل النفسي

تعد مدرسة التحليل النفسي من أهم المدراس السيكولوجية التي اهتمت بمقاربة الظواهر النفسية مقاربة علاجية عن طريق التطهير في البداية ، واستعمال التداعي الحر والإيحاء في المرحلة الثانية، بالاعتماد على الفهم، والتفسير، والتأويل. وتضم هذه المدرسة ثلاثة رواد سيكولوجيين بارزين هم: سيغموند فرويد الذي اهتم بدراسة اللاشعور الفردي وتأويل الأحلام. في حين، اهتم غوستاف كارل يونغ بدراسة اللاشعور الجمعي. بينما ركز ألفرد أدلر على علم النفس الفردي، وتفسير عقدة النقص والسيطرة.

المبحث الأول: سيغموند فرويد واللاشعور الفردي

تبلورت نظريات التحليل النفسي [57] في النمسا وألمانيا في منتصف القرن التاسع عشر الميلادي. ويعد سيغموند فرويد(Freud)(1856-1939م) [58] من السباقين إلى وضع أسس علم التحليل النفسي، واكتشاف منطقة اللاشعور التي تتكامل مع منطقتي الشعور و ما قبل الشعور، أو ما يسمى أيضا بالهو، والأنا، والأنا الأعلى.

وقد تأثر فرويد كثيرا بالطبيب الألماني وليام فلايس (Wilhelm Fliess)، والفيزيولوجي النمساوي جوزيف برويز (Joseph Breuer)، وطبيب الأعصاب الفرنسي جان مارتان شاركو (Jean-Martin Charcot)، ومدرسة سالبيتيير(l'École de la Salpêtrière) السيكولوجية بباريس.

---

[57]-Freud **: Introduction à la psychanalyse** (1916-1917), Payot, coll. « Petite Bibliothèque Payot », 2004.

[58]- سيغموند فرويد، أو سيغيسموند شلومو فرويد، طبيب نمساوي من أصل يهودي، اختص بدراسة الطب العصبي. ويعد المؤسس الحقيقي لعلم النفس الحديث، ورائد علم التحليل النفسي.

وقد ركز سيغموند فرويد أبحاثه كثيرا على الطفولة، والعقد النفسية، والعصاب[59]، والحلم[60]، واللاشعور[61]، والجنس[62]، والعلاج النفسي.
وقد بلور فرويد منهجية علاجية تسمى بالتحليل النفسي ، أو ما يسمى أيضا بالتفسير، أو التداعي الحر، بعد أن جرب قبل ذلك على مرضاه ما يسمى بالتنويم المغناطيسي، أو تقنية التطهير (الكاتارسيس). وقد تخلى عن ذلك لما له من آثار سلبية في المرضى، كإجبارهم على الاعتراف قسرا. لذا، انتقل إلى استعمال التداعي الحر سنة 1904م.
وقد تشكلت مدرسة التحليل النفسي في البداية مع فرويد وجوزيف برويز، فقد بدأ عملهما المشترك بدراسة الهستيريا ، كما يدل على ذلك كتابهما المشترك (**Études sur l'hystérie**) الذي نشر سنة 1895م[63]. وقد اهتمت هذه المدرسة بدراسة الحالات النفسية اللاشعورية فهما وتفسيرا وتأويلا، باستعمال التنويم المغناطيسي في أول العلاج، ثم الانتقال إلى استعمال التداعي الحر. ومن ثم، فقد كان " الشفاء عند فرويد بتسليط الضوء على مختلف الأسباب اللاواعية بشرحها للمريض بمصادر اضطرابه.[64]"
ويرى فرويد أن الأحلام تعبير عن تحقيق وهمي لرغبات دفينة أو مقموعة أو مكبوتة أو ممنوعة على مستوى الواقع.كما كان يفسر

---

[59] -Freud **: Cinq leçons sur la psychanalyse** (1910), Payot, coll. « Petite Bibliothèque Payot », 2004.

[60]-Freud **: L'Interprétation des rêves** (1900), PUF, 2005 **; Sur le rêve** (1901), Gallimard, coll. « Folio », 1990**; Le délire et les rêves dans la « Gradiva » de Jensen (1907),** PUF, 2007

[61]-Freud **: Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient** (1905), Gallimard, Folio, 1992

[62] -Freud **: Trois essais sur la théorie sexuelle** (1905), Gallimard, coll. « Folio », 1989

[63] - Sigmund Freud, Joseph Breuer : **Études sur l'hystérie**. Traduit de l'allemand par Anne Berman. Paris: Presses Universitaires de France. 1956.

[64] - كارل غوستاف يونغ: **علم النفس التحليلي** ، ترجمة: نهاد خياطة، دار الحوار للنشر والتوزيع،اللاذيقية، سورية، الطبعة الثانية سنة 1997م، ص:38.

الأحلام تفسيرا جنسيا، فقد كانت مجموعة من العلامات تتخذ تفسيرا جنسيا ، مثل: العصا، والقضيب، والخشب، والحديد، والحوض... أي: ثمة رموز للذكورة والأنوثة. ولاتقتصر هذه الجنسية على الرموز والعلامات فقط، بل تتعدى ذلك إلى الصور الفنية والأدبية التي تحمل بدورها فحولة شبقية ما.

وتتميز هذه المدرسة بالجمع بين ثلاثة أقطاب متكاملة هي: المتن النظري، والتطبيق الإجرائي، والمعالجة النفسية.كما اهتم فرويد بدراسة الهستيريا، والأدب، والفن، والأحلام.

أضف إلى ذلك فقد ركز فرويد على مبدإ اللذة في صراعه مع مبدإ الواقع، وقد بين أن كثيرا من الحوادث النفسية ، ولاسيما اللاشعورية منها، تعود إلى لذة طفولية ، وتعبير عن رغبات جنسية مكبوتة.

وقد استعمل فرويد في ذلك منهج التداعي الحر، وقد استفاد منه تلميذاه يونغ وأدلر كثيرا.

وقد اشتغل فرويد على مفاهيم سيكولوجية كثيرة منها: التطهير، والتحويل، والتسامي، والعقد، والأحلام، والعصاب،والهستيريا، والجنس، وعقدة أوديب، وعقدة إلكترا، والعقدة النرجسية، والتداعي الحر، والتنويم المغناطيسي، والهذيان، والأنا، والأنا الأعلى، والهو، والشعور، وماقبل الشعور، واللاشعور، ومبدأ اللذة، ومبدأ الواقع، وزلات اللسان، والنكت، والفنون الجميلة، والدين،واللعب، والنسيان، والتصعيد(الإعلاء)، والذاكرة، والتكثيف، والمقاومة، والإبدال، والتبرير، والتعويض، والنقص، والعلاج، وطريقة الإيحاء، والإعلاء، والكبت، والقمع، وعقد الطفولة، والرغبات المتضادة، والإيروس، والتناتوس، والغرائز، والشهوة، والليبيدو، والقضيب، والشخصية، وفلتات القلم واللسان، والإشباع الجنسي، والحيل الدفاعية، والجهاز النفسي، والجريمة الأولى،والطابو والطوطم،ومنع زنا المحارم، والعقل الباطن، والاضطراب النفسي،والديناميكية النفسية،والطاقة الجنسية، والغريزة الجنسية، والقوى النفسية، وخبرات الطفولة، ونظرية الغرائز، وغريزة الحياة، وغريزة الموت، وغرائز الأنا، وغرائز الجنس، والتفريغ والإشباع، والمازوشية (هدم الذات)، والسادية (هدم الغير)...

ومن هنا، فقد كان فرويد يرجع اضطرابات المريض وهلوساته الهذيانية والعصابية إلى عوامل سيكولوجية وجنسية محضة، وليس إلى عوامل عضوية وفيزيولوجية، كما كان يفعل صديقه جوزيف برويز.

وأكثر من هذا فقد كان فرويد يعنى بمنطقة اللاشعور التي تشتمل على غرائز الموت والعدوان (التناتوس) من جهة، وغرائز الحب والحياة (الإيروس) من جهة أخرى. وتعد هذه المنطقة خزانا للأهواء والرغبات الليبيدية والشيطانية. وبالتالي، فهي التي تدفع الإنسان إلى تصرفات سلوكية غير عقلية، سواء أكانت إيجابية أم سلبية.

وإذا كان الإنسان يحتك بالعالم الخارجي عبر الأنا، أو الشعور المتدفق بالعواطف والأحساسيس والمشاعر ، فإن الأنا الأعلى، باعتبارها منظومة أخلاقية أو دينية أو مجتمعية تملك سلطة الأوامر والنواهي ، تقف في وجه رغبات الأنا بالقوة ، وتمنعها من تحقيق أغراضها وإشباع غرائزها. لذلك، تلتجيء الأنا إلى كبت رغباتها وقمعها وإخفائها في منطقة اللاشعور.بيد أن هذه الرغبات تتحرر مع غياب الأنا الأعلى، في شكل أحلام يقظة أو منام، أو في شكل فلتات اللسان والقلم، أو في شكل نكت، أو في شكل أعمال فنية وجمالية وأدبية، أو في شكل نسيان، أو في شكل ممارسات دينية وطقوسية، ويتحقق ذلك بآليات متعددة، كالتصعيد، والإعلاء، والتفريغ، والتسامي، والتبرير، والمقاومة ...

وبالتالي، فليس اللاشعور تعبيرا مجازيا غير موجود، بل هو تعبير عن واقع سيكولوجي حقيقي، تدل عليه عمليات الكبت المسببة للمرض. ومن هنا، فقد دافع فرويد عن اكتشافه لمنطقة نفسية جديدة ظلت لأمد بعيد مجهولة عند الفلاسفة وعلماء النفس، وهي منطقة الهو، أو منطقة اللاشعور التي تعبر عن الحياة الديناميكية للشخصية الإنسانية، وتعبر أيضا عن صراع الرغبات داخل الجهاز النفسي لهذه الشخصية. كما أثبت فرويد أن أكبر شطر من حياتنا النفسية هي حياة لاشعورية.في حين، تعد السمة الشعورية خاصية تغيب وتظهر.

ومن هنا، فقد تبنى فرويد، في دراسته للاشعور ، على التحليل النفسي الذي كان يقوم في البداية على العلاج الطبي والعلاج السريري أو الإكلينيكي أو العيادي للحد من الاضطرابات النفسية والعصابية والهذيانية.وبعد ذلك، انتقل من هذا المنهج إلى توظيف الإيحاء، والتعمق في النفس الإنسانية اعتمادا على علم اللاشعور، أو تمثل التحليل النفسي العلاجي القائم على التداعي الحر .
ويعني هذا كله أن فرويد انتقل من العلاج الطبي والإكلينيكي إلى علاج نفسي يقوم على التداعي الحر والإيحاء. وقد استطاع فرويد أن يدرس اللاشعور ويستنطقه فهما وتفسيرا وتأويلا، بتحليل الهفوات،والنسيان، واللعب، والأدب، والفن، والدين، والنكت...وكان فرويد يفسر كل شيء بالجنس ، مع الاسترشاد بظاهرتين نفسيتين مترابطتين هما: الكبت والمقاومة.
ولم يكتف فرويد بدراسة الطفولة فقط، بل اهتم كذلك بدراسة فترة المراهقة على أساس أنها امتداد طبيعي لعقد الطفولة، مع ربطها بعوامل جنسية محضة.
ومن هنا، تتميز مرحلة المراهقة بخاصية البلوغ الجنسي، وازدياد قوة الفحولة لدى المراهق، بقدرته على التناسل والإخصاب والممارسة الجنسية. ويعني هذا أن المراهق قادر على الزواج والإنجاب وبناء الأسرة. وإذا كانت الغريزة الجنسية قد اكتسبها الطفل من قبل بمص الثديين، واللعب بالقضيب، والاستمتاع بالقبلة والاستمناء...فإن المراهقة هي فترة التناسل والإخصاب والجنس.
وفي هذا الصدد، يقول فرويد:" إن ما يستيقظ في نفوسهم (المراهقون) بالفعل في هذه السن هي الوظيفة التناسلية التي تستخدم بلوغ غايتها جهازا جسميا ونفسيا يوجد من قبل، فأنتم تخطئون إذ تخلطون بين الجنسية والتناسل..."[65]
ويدل هذا كله على أن الغرائز الشبقية والليبيدية هي التي تحرك المراهق شعوريا ولاشعوريا للتعبير عن رغباته وشهواته ولذاته الإيروسية. بيد أن الواقع والأنا الأعلى يمنعان تحقيق تلك الرغبات

---

[65] - سيجموند فرويد: **محاضرات تمهيدية في التحليل النفسي** ، ترجمة أحمد عزت راجح، مكتبة الأنجلوالمصرية، القاهرة، الطبعة الثانية 1966م، ص:343.

الغريزية. لذا، تكبت وتقمع في منطقة الهو أو اللاشعور ، وبمجرد ما تغيب المراقبة الأخلاقية والواقعية، يفصح الهو عن رغباته المقموعة والدفينة في شكل أحلام النوم واليقظة، وزلات القلم والكلام والنسيان، والتذكر والاسترجاع. ومن هنا، نرى أن للطفولة رواسب راسخة على صعيد اللاشعور السيكولوجي.

ولايمكن ضبط هذه الغرائز الجنسية والشبقية إلا بالاحتكام إلى التربية والدين والاندماج في فرق التنشيط، وتحقيق التوازن النفسي، بإرضاء رغبات كل طرف من أطراف الجهاز النفسي . ولن يتحقق ذلك التوازن إلا بالإشباع والارتواء عن طريق الزواج المشروع، أو عن طريق التربية الإسلامية الصحيحة.

وتزداد الميول الجنسية قوة وتدفقا وهيجانا وانفعالا، بميل المراهق إلى الجنس الآخر عبر الاستلطاف والاستهواء والاستمناء والحب، وتبادل العواطف والمشاعر وأحاسيس الحب المثالي البريء، "على أن نظرة كل جنس إلى الجنس الآخر واتجاهه نحوه، يتحدد ويتأثر بنوع التربية التي خضع لها كل واحد منهما، ونوع الثقافة التي تحدد مكانة كل واحد وقيمته في المجتمع.فالمجتمع المغربي إلى وقت قريب ماتزال كثير من الأوساط تنظر فيه إلى الجنس الآخر نظرة ملؤها الشك والريبة ، فوضع الأنثى ومكانتها وقيمتها يختلف بحسب ما إذا كانت امرأة أو أما، موظفة أو عاطلة، متزوجة أو مطلقة...إلخ، ومازلنا نحتاج إلى تحديد قيمة الفرد كإنسان مجرد عن وضعه."[66]

وعليه، ترتبط المراهقة بالطفولة على مستوى الامتداد الجنسي؛ إذ ترتبط المرحلة التناسلية في مرحلة البلوغ بمرحلة الكمون الجنسي، ومرحلة المص والقضيب. وفي هذا، يقول فرويد:" إن حياة الطفل الجنسية المفككة، المعقدة، المنفصمة هذه التي تنزع فيها الغريزة وحدها إلى تأمين المتع والمباهج، تتكثف وتنتظم في اتجاهين رئيسيين، بحيث تكون الشخصية الجنسية للفرد قد تكونت واكتملت، في أكثر الأحيان، عند انتهاء فترة البلوغ، فمن جهة أولى تخضع

---

[66] - أحمد أوزي: **المراهق والعلاقات المدرسية** ، مطبعة النجاح الجديدة، الدرا البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية 2000م، ص:81.

الميول والنوازع لهيمنة المنطقة التناسلية، وهذه السيرورة تجعل الحياة الجنسية برمتها تدخل في خدمة التناسل، ولايعود لإشباع الميول والنوازع الأولى من أهمية إلا بقدر ما يعد العدة ويمهد السبيل للاتصال الجنسي الحقيقي. ومن جهة ثانية، يطرد اشتهاء شخص آخر الإيروسية الذاتية، بحيث تنزع جميع مقومات الغريزة الجنسية، في الحياة الحبية، إلى أن تجد إشباعها لدى الشخص المحبوب.لكن لايسمح لجميع المركبات الغريزية البدائية بالمساهمة في هذا الثبيت النهائي للحياة الجنسية.فقبل سن البلوغ، وتحت تأثير الربية، تحدث عمليات كبت بالغة الشدة لبعض الميول والنوازع؛ وتنتصب قوى نفسية محددة، كالخجل والقرف والأخلاق، حارسة تلجم وتحبس ما تم كبته.وحين يندفق، مع البلوغ، المد الكبير للحاجات الجنسية، تلقى هذه الحاجات في ردود الأفعال والمقاومات تلك حواجز ترغمها على سلوك الطرائق المسماة بالسوية، وتمنعها من أن تحيي من جديد الميول والنوازع التي كان مآلها إلى كبت.وأعني بها أولا لذات الطفولة التغوطية ، أي اللذات ذات الصلة بالبراز؛ ويليها ثانيا التعلق بالأشخاص الذين وقع عليهم الاختيار من البداية كموضوع محبوب."[67]

وعليه، تتميز فترة المراهقة بالميول الجنسية، وتفتق الليبيدو في شكل مشاعر الحب الإيروسي. لكن أهم خاصية لهذه المرحلة هي البلوغ والتناسل والتوالد والإخصاب.

وقد تناول فرويد المراهقة بالتحليل النفسي، ضمن كتابه (**خمس مقالات حول النظرية الجنسية)** الذي نشره سنة 1905م، إلا أن فرويد لايستعمل مصطلح المراهق إلا قليلا ، ويستخدم مصطلح البالغ عوض ذلك.

ومن ثم، يرى فرويد أن المراهقة فترة من فترات الارتقاء النمائي التي يمر بها الإنسان، منذ أن كان طفلا حتى استوائه راشدا وبالغا. ومن ثم، فليست مرحلة المراهقة فترة مستقلة بنفسها، أو ميلادا نفسيا جديدا كما يقول ستانلي هول(Hall) ، ويونغ (Yung)، وجان جاك

---

[67] - سيغموند فرويد: **خمسة دروس في التحليل النفسي** ، ترجمة: جورج طرابيشي، دار الطليعة، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة 1986م، ص:44-45.

روسو(J.J.Rousseau) ، بل هي فترة متصلة بالفترات السابقة.أي: مرتبطة بمرحلة الطفولة. ومن هنا، فالبلوغ الجنسي لدى المراهق هو تطوير للمراحل الجنسية التي كانت من قبل. بمعنى أن الطفل يمر، في العموم، بثلاث مراحل جنسية كبرى:

❶ المرحلة الجنسية الطفلية الأولى المعروفة بالفمية، والشرجية، والقضيبية؛

❷مرحلة الكمون الجنسي؛

❸مرحلة البلوغ التناسلي.

ويعني هذا أن فترة الكمون هي التي ساهمت في ظهور الفترة التناسلية، بعد نماء الأعضاء الجنسية لدى المراهق والمراهقة. ومن ثم، ليست هناك قطيعة بين مختلف المراحل التي يمر بها الطفل.لذا، قيل: إن الطفل أبو الرجل. أما من قال بولادة ثانية، فقد وظف بلاغة غير مفيدة.

وقد عمق كثير من الباحثين أفكار فرويد ، أمثال: دوتش (Deutsh) وهورني (Horney). بيد أن أول دراسة منظمة حول المراهقة قامت بها أنا فرويد (Anna freud) التي تعتبر برنفيلد (Bernfeld) المكتشف الحقيقي للشباب والمراهقة...

كما تطورت آراء فرويد مع الفرويديين الجدد الذين تأثروا بالتصورات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، أمثال: بلو (Blos) الذي استفاد من العوامل النفسية والمجتمعية في دراسة المراهقة، وقد تناول بالدراسة مجموعة من المواضيع الجديدة، مثل: الاستمناء، والحب الأفلاطوني، ومجلات المراهقين، والرغبات الاستهوائية، والتكوين الذاتي؛ وريدل (Redl) الذي ركز على العوامل الاقتصادية والاجتماعية في دراسة المراهقة؛ وميلتزر (Meltzer) الذي راجع نظريات فرويد ، واعتبر أن مشكل المراهقين ليس هو المشكل الجنسي، بل هو المشكل المعرفي؛ وإريكسون(Erikson) الذي درس المراهقة في خضم العوامل النفسية والبيولوجية والاجتماعية. ويرى أن فترة المراهقة هي فترة

الإحساس بالهوية مقابل اضطرابها.بمعنى أن المراهق يسعى جاهدا لإثبات هويته وشخصيته المستقلة داخل المجتمع[68].
وهكذا، يتبين لنا أن فرويد هو المكتشف الحقيقي للاشعور الفردي، بتفسير العقد والأحلام والأمراض النفسية وفهمها وتأويلها وفق آلية التداعي الحر.إلا أنه يفسر كل شيء تفسيرا جنسيا.وهذا مبالغ فيه، فثمة دوافع أخرى تدفع الإنسان في هذه الحياة، مثل: الدوافع المعرفية والعلمية والدينية والثقافية والسياسية ، وغير ذلك من الدوافع.وللتمثيل، فالفنان الفقير الجائع يرسم لوحاته الفنية من أجل الحصول على لقمة الخبز ليستجيب لحافز الجوع، وليس لأهداف جنسية محضة.

المبحث الثاني: يونغ واللاشعور الجمعي

لايمكن فهم تصورات كارل كوستاف يونغ النفسية إلا بمعرفة أهم المبادىء التي اشتغل عليها سيكولوجيا على النحو التالي:

المطلب الأول: الاهتمام باللاشعور المرضي

إذا كان فرويد وأدلر قد عرفا بمدرسة التحليل النفسي، فإن كارل جوستاف يونغ (**Carl Gustav Jung**) (1875-1961م)[69] قد أسس علم النفس التحليلي. ومن ثم، فقد اعترف يونغ بأهمية اللاشعور في دراسة الأحلام والأمراض العقلية والعصبية. ومن ثم، فقد اتخذ يونغ الأحلام مطية للتطبيق السيكولوجي ، وتحليل الأمراض العصابية. ويرى يونغ أن المريض لابد أن يعرف العوامل والأسباب التي أدت إلى اضطرابه نفسيا أو ذهنيا أو

---

[68] - Erikson E.H: **Adolescence et crise**, enquête de l'identité, Flammarion, Paris, 1972.

[69] - كارل غوستاف يونغ طبيب ومحلل نفسي سويسري،وقد استفاد كثيرا من تصورات فرويد ونظرياته في التحليل النفسي. ويعرف يونغ بنظرية اللاشعور الجمعي المخالف للاشعور الفردي لدى فرويد.

انفعاليا.لذلك، يكون التركيز دائما على السبب أكثر من التركيز على الهدف أو الغرض، بالنبش في ذكريات الماضي، واستقراء مرحلة الطفولة[70].

وقد كانت الأحلام تساعد يونغ على تحليل نفسيات مرضاه، وتشخيص حالاتهم العصابية، وتوصيف اضطرابهم اللاشعوري. وتنتقل الأحلام من صيغتها الواضحة الشفافة حتى تصبح غامضة ومعقدة مع بدء العلاج.ومن هنا، يحاول المعالج النفسي استكشاف غموض الحلم لكي يفهمه المريض. وفي بعض الأحيان، يبدي المريض نوعا من المقاومة، وتظاهره بعدم الفهم. والهدف من هذا كله هو مساعدة المريض على تلمس مشاكله الحقيقية الواعية وغير الواعية ليحاكم نفسه، أو يتخذ قراره الحاسم.

ويرى يونغ أن الحلم واجهة أمامية زائفة ، تخفي معاني حقيقية مستترة ومتوارية، لابد من استكشافها فهما وتفسيرا بمراعاة السياق. بمعنى أن للحلم ظاهرا وباطنا. وكلما كانت الأحلام متلاحقة وكثيرة كلما ساعد الطبيب أو المعالج النفسي على تحليلها بسهولة، بمعرفة سياقها، وإبراز المكرر، وتحديد أسبابها الواعية واللاواعية.

وبالتالي، " إن الأحلام تمدنا بمعلومات عن أسرار الحياة الداخلية، وتكشف لصاحب الحلم عن العوامل الخبيئة، الملونة لشخصيته. ومادام لم يكشف النقاب عن هذه العوامل، تظل مصدرا للاضطراب في حياته اليقظة. ولاتبين عن نفسها إلا في شكل أعراض مرضية."[71]

ومن ثم، فلايمكن تفسير الأحلام انطلاقا من أسبابها الواعية، فلابد من استكشاف اللاشعور الذي يعوض الشعور، والهدف من ذلك كله هو تحقيق نوع من التوازن النفسي. علاوة على ذلك، يحمل الحلم في طياته مبدأ التعويض، كأن الحلم اللاشعوري يعوض نقصا ما.

---

[70] - Ernest Harms, « Carl Gustav Jung - Defender of Freud and the Jews : A Chapter of European Psychiatric History Under the Nazi Yoke », *Psychiatric Quaterly*, New York, n° 20, avril 1946, p. 199–230.

[71] - كارل غوستاف يونغ: **علم النفس التحليلي**، ص:49.

وقد أشار يونغ إلى أربعة مفاهيم أساسية في علم النفس هي: الاعتراف، والتفسير، والتعليم، والتغيير أو التحول. وقد استعمل الاعتراف في المجال الديني، قبل أن يستعمل في علم النفس، فكان التستر يولد كبتا لدى الإنسان.ومن ثم، لابد من قراءات اضطرابات الشخصية اعتمادا على محتويات اللاشعور مثل: زلات القلم، والذاكرة، والنسيان، والهلوسة، والأحلام...ومن ثم، فالاحتفاظ بالأسرار والتحكم في الانفعالات هي مخالفات نفسية، تزيد من ورطة الإنسان وقلقه واضطرابه سيكولوجيا.

المطلب الثالث: المنهج السيكولوجي

جرب يونغ، في البداية، العلاج السريري أو العيادي. بمعنى أن يونغ كان يعتمد على العلاج الإكلينيكي في تشخيص الأمراض العصابية والهستيرية كما يعترف بذلك. ومن هنا، يتداخل التحليل النفسي مع السيكولوجيا العيادية والسريرية في تبني المقاربة السريرية لعلاج المريض.

ثم، تخلى عن ذلك لصالح علم النفس التحليلي (La **psychologie analytique**) الذي بلوره يونغ سنة 1913م. ويختلف هذا المنهج عن التحليل النفسي(la psychanalyse) عند فرويد القائم على دراسة اللاشعور الفردي القائم على الاستبطان الداخلي للنفس الإنسانية.

وقد كان علم النفس التحليلي منهجية مطبقة في مدرسة زوريخ السويسرية من قبل يونغ وطلبته وزملائه في المهنة. ومن هنا، أصبح علم النفس التحليلي نظرية للظواهر النفسية المعقدة ، وآلية تطبيقية لتفسير الترسبات في اللاشعور الجماعي.

ويعني هذا كله أن يونغ قد ثار على منهج الإيحاء الواعي، أو التداعي الحر الذي يعتمد عليه فرويد؛ لأنه لايترك الحرية للشخصية لتعبر بصدق عما يخالجها في اللاشعور، بل هناك نوع من الجبرية والقسرية.لذلك، يعتمد يونغ على المنهج النفسي التحليلي، وهو أسمى منهج في المعالجة.

ومن المعلوم أن التطهير أول منهج سيكولوجي علاجي عند اليونان من خلال زراعة الخوف والشفقة واستعمال العقل والتفكير. وهو إطلاق فعلي للمكبوت من الانفعالات وتحريره. وبالتالي، يمكن معالجة المريض بواسطة التطهير، أو التنويم المغناطيسي، أو بالتفسير (التداعي الحر).

وعلى العموم، يرى يونغ أن نظرية الجنس التي يقول بها فرويد قد تنطبق على المراحل الأولى من الإنسان، ولايمكن سحبها على الفترة النمائية التي يكون فيها الإنسان كبيرا، فالفنان الجائع قد يهمه الخبر أكثر مما يهمه صورة المحبوبة.

وعليه، يستند علم النفس التحليلي عند يونغ إلى المبادىء التالية: الاعتراف، والتفسير، والتعليم، والتحويل. وهذا كله من أجل خلق شخص متوازن قادر على التكيف والتأقلم مع الظروف الخارجية العصيبة.

إذاً، فالغرض من العلاج هو خلق نوع من التكيف لدى المريض، وحتى عند المحلل أو الطبيب المعالج.وهي فكرة رائدى لدى يونغ. فبعد مرحلة تعليم الآخرين، ينتقل الأمر إلى التغيير أو التحويل، فعلى الطبيب أن يتحول مع تحول المريض ليكون العلاج ملائما وناجعا. فقد يكون الطبيب في عملية العلاج شافيا أو ضارا.لذا، فقد طالبه يونغ بتغيير نفسه. أي: كان يهدف إلى تعليم المعلم والاستفادة من مريضه. وعليه أن يمر بالمراحل نفسها التي مر بها المريض: الاعتراف، والتفسير، والتعليم الذاتي، والتغيير.

ويستعين علم النفس التحليلي لدى يونغ كذلك بالعلاج العيادي والسريري، بإجراء الفحوص في عيادة الطبيب الذي ينبغي عليه أن يرقي نفسه، ويهذبها بالفضيلة والكمال. ولايقتصر التحليل النفسي على المرضى فقط، بل يتجاوزهم إلى الأسوياء والأصحاء[72].

---

[72] - Gérard Badou, **Histoire secrète de la psychanalyse**, Albin Michel, 1998.

المطلب الثالث: اللاشعور الجمعي

توصل يونغ إلى نظرية جديدة في علم النفس هي نظرية اللاشعور الجمعي أو الجماعي (L'**inconscient collectif**) التي تحمل تفسيرات ثقافية وأنتروبولوجية وجنسية لكثير من الرموز المتكررة في أحلام المرضى . وقد أثبت يونغ أن علوم النفس قد بلغت من الكثرة حدا يجعلنا نعترف بما يحدثه فينا من البلبلة والتشويش.
ومن هنا، فاللاشعور الجمعي أو الجماعي هو جزء من نظرية التحليل النفسي لدى يونغ.ويهدف إلى دراسة الصور المشتركة والعامة والمتكررة والمترسبة في لاشعور المرضى النفسانيين في أزمنة وأمكنة مختلفة .وتتحول هذه الترسبات والصور إلى تمثلات لاشعورية راسخة عند الأفراد والجماعات. ومن هنا،يتقابل اللاشعور الجماعي مع اللاشعور الفردي. وبالتالي، فاللاشعور عند يونغ هو ما ليس شعورا. في حين، يرتبط اللاشعور عند فرويد بالمقاومة والكبت والجنس.
ويتضمن اللاشعور الجمعي أو الجماعي مجموعة من الاعتقادات والأفكار الدينية الموروثة، وأيضا مجموعة من القوالب والأشكال الأدبية والفنية والجمالية التي تتكرر في الزمان والمكان عند مختلف الجماعات، ويعبر ذلك عن عقدهم وأمراضهم ومشاكلهم النفسية.
وقد قال يونغ بوجود صور بدائية طفولية في لاوعيا الجمعي اللاشعوري؛ تلك الصور التي نعبر عنها بطريقة رمزية. ومن ثم، تقوم السيكولوجيا السريرية بوصف الأعراض المرضية ، وفهم العقد النفسية التي هي عبارة عن محتويات على درجة عالية من الشحنة العاطفية، ولها قدر كبير من الاستقلالية. وهي تنم عن صراع داخلي أو خارجي، وتنطوي على ذكريات ومخاوف ورغبات وواجبات وآراء لم تكن أبدا في وفاق معها. لذا، فهي تدخل دائما في حياتنا الواعية بطريقة مزعجة وقلقة ومؤذية. وتعود هذه العقد إلى الطفولة الأولى، مثل: العقد الوالدية.
وهكذا، يتبين لنا أن يونغ قد انتقل من اللاشعور الفردي نحو اللاشعور الجمعي. وقد تجاوز نسبيا فكرة فرويد التي تثبت أن

الجنس هو الذي يتحكم في كل الظواهر النفسية الفردية. كما اهتم يونغ بالميتاسيكولوجيا والعلاج التحليلي، وكان رجل تطبيق نفسي أكثر مما كان رجل نظريات سيكولوجية مثل فرويد.

المبحث الثالث: أدلر وعقدة النقص

أسس السيكولوجي النمساي ألفرد أدلر(**Alfred Adler**)(1870-1937م)[73] المدرسة النفسية الفردية سنة 1907م. وقد أثبت العلاقة الموجودة بين ماهو عضوي وماهو نفسي. ويعرف أدلر ، بصفة عامة، بكونه المؤسس الحقيقي لعلم النفس الفردي(psychologie individuelle). وكان يعتقد أن لكل مريض خصوصياته ، وأنه لايشبه الآخر.وبالتالي، يعالجه جسديا ونفسيا.ومن ثم، فقد كان يزاوج بين التقنيات السيكولوجية والعلاج المرضي العيادي. ويعتمد كثيرا على السيرة الذاتية والحياة الشخصية لكل مريض بغية مداواته عضويا وسيكولوجيا [74]. ومن ناحية أخرى، فقد اهتم بسيكولوجية الطفل[75]، وسيكولوجية التربية على حد سواء.
وقد خالف أدلر أستاذه فرويد الذي ركز كثيرا على الجنس من جهة، وعلم النفس الفردي من جهة أخرى. بينما ركز أدلر دراساته

---

[73] - ألفرد أدلر نفساني نمساوي تأثر كثيرا بسيغموند فرويد . وهو عالم يهودي . ويعد من رواد اللاشعور الفردي.

[74]-Alfred Adler **:Connaissance de l'homme. Étude de caractérologie individuelle**, trad. de l'allemand par Jacques Marty, Paris, Payot, 1949, 1966.

[75]-Alfred Adler :**L'éducation des enfants**, Paris, Payot, 1983; *L'enfant caractériel à l'école*, trad. de l'allemand et préfacé par Herbert Schaffer, Paris, Payot, 1975**; Le sens de la vie. Étude de psychologie individuelle**, trad. de l'allemand par Herbert Schaffer, Paris, Payot, 1950; ***La psychologie de la vie,*** L'Harmattan, 2006**; Un idéal pour la vie**, L'Harmattan, 2002; **Le tempérament nerveux. Éléments d'une psychologie *individuelle* et applications à la psychothérapie**, Paris, Payot, 1948.

النفسية والتحليلية على سيكولوجية النقص ومبدأ السيطرة بدلا من مبدإ اللذة. أي : الصراع من أجل شهوة السيطرة ، واحتلال مكانة وهمية، وتوكيد الذات. ومثال أدلر في ذلك هم المكبوتون والفاشلون اجتماعيا والمتمردون والمهمشون...
وإذا كان فرويد باحثا ومحللا ، فإن أدلر مرب، فهو يحاول أن يعالج المريض، بتكييفه مع المجتمع ليكون إنسانا سويا يتأقلم مع المجتمع.أي: من أجل تحقيق التكيف الاجتماعي السوي. ومن هنا، يعاين أدلر المريض من أجل مساعدته على إيجاد طريق إلى حياة سوية في المجتمع.إنه بمثابة مرشد اجتماعي. وقد لقيت نظريته استحسانا من رجال الدين والتعليم. في حين، كان أنصار فرويد من علماء الطبيعة ورجال الفكر. ويعني هذا كله أن أدلر يركز على مبدأ السيطرة الناتج عن الشعور أو الإحساس بالنقص.

وخلاصة القول، إذا كان فرويد قد قال باللاشعور الفردي، واعتمد على منهجية التداعي الحر، وآمن بأهمية الجنس في تفسير كثير من الظواهر النفسية والمرضية، فإن يونغ اهتم باللاشعور الجماعي أو الجمعي في دراسة الظواهر النفسية المترسبة عند المرضى، بالاعتماد على علم النفس التحليلي.بينما أدلر انشغل كثيرا بتأسيس علم النفس الفردي الذي يجمع بين ماهو عضوي وماهو نفسي.
ويلاحظ كذلك أن هذه النظريات السيكولوجية الثلاث سليمة في معالجة كثير من الظواهر النفسية الواعية وغير الواعية. وقد اعترف يونغ ، وهو الذي مارس العلاج النفسي مدة ثلاثين سنة، بنظريتي أدلر وفرويد، على الرغم من بعض هناتهما النظرية والتطبيقية. وقد اعترف أيضا بنظريتيهما، حينما طبقتا معا على عصاب الأطفال والشباب، ولكن يجد عجزا في تطبيقها على الكبار والشيوخ والكهول. أي: ثمة اختلاف بين سيكولوجيا الصباح وسيكولوجيا العصر. أو هناك موقفان سيكولوجيان متعارضان: موقف انطوائي، وموقف انبساطي، أو موقف مادي ، و موقف روحاني.

ويعني هذا كله أن النظريات الثلاث صالحة لتطبيقها على المرضى النفسانيين والأسوياء الاصحاء، مادامت متكاملة ومتعاضدة ومتساندة نظريا وإجرائيا وتطبيقيا ومنهجيا ووظيفيا.

الفصل الخامس:

السيكولوجيا المعرفية

لايمكن فهم علم النفس المعرفي، واستيعاب مبادئه وأسسه وآلياته النظرية والتطبيقية، إلا بتعريف علم النفس المعرفي، وتبيان أسسه الإبستمولوجية والمنهجية، وتحديد موضوعه، واستعراض تاريخه، والإشارة إلى مصادره المباشرة وغير المباشرة، وتبيان أهدافه وغاياته على النحو التالي:

المبحث الأول: مفهوم علم النفس المعرفي

عرف علم النفس، عبر مساره التاريخي، عدة مراحل مهمة في دراسة النفس الإنسانية[76]، ويمكن حصر هذه المراحل فيما يلي:

❶مرحلة النفس أو الروح أو الشعور؛
❷مرحلة التصرف أو السلوك الخارجي؛
❸مرحلة اللاشعور أو التحليل النفسي؛
❹مرحلة العقل، أو المعلومة، أو معالجة المعرفة...

ومن هنا، يدرس علم النفس الحالات النفسية الشعورية واللاشعورية.ويدرس أيضا سلوك الفرد وتصرفاته السوية والشاذة والمرضية، أو يهتم بمعالجة المعلومات، و تبيان الطرائق الكفيلة التي تكتسب بها المعرفة من حيث إدراكها، وتذكرها، وتخزينها، ومعالجتها ذهنيا وعقليا...

ويعني هذا أن علم النفس المعرفي (Psychologie Cognitive) - الذي ظهر بالولايات المتحدة الأمريكية منذ سنوات الخمسين مع العقل الاصطناعي والحاسوبي- هو ذلك العلم الذي يركز على الدماغ البشري الذهني والعقلي بالتحليل والدراسة والتفسير والتشريح، بالتوقف عند مختلف الوظائف النفسية التي يقوم بها الكائن البشري على مستوى : التفكير، والذاكرة، والاستدلال، والانتباه، واللغة ، والذكاء، والتمثلات، والإدراك ، والمعرفة، والإبداع، والعبقرية، وكيفية التعلم، وحل المسائل...[77]

ويعني هذا أن السيكولوجيا المعرفية، في مفهومها العام، هي التي تدرس المعرفة دراسة علمية، بالتركيز على آليات الذاكرة،

---

[76] -Reuchlin, « **Psychologie** », Paris, 1999.

[77] -Jean-Luc Roulin (dir.), **Psychologie cognitive**, Bréal, Rosny-sous-Bois, 2006.

والانتباه، واللغة، والإدراك، والذكاء، والوعي، وحل الوضعيات والمشاكل المستعصية،ودراسة السلوك الذهني والمعرفي للإنسان[78].
وبالمفهوم الضيق، يقصد بالسيكولوجيا المعرفية تلك المقاربة التي تهتم بالذهن الإنساني ، بالتوقف عند كيفية معالجة المعلومات، ودراسة الحالات الذهنية والعقلية.أي: تدرس هذه السيكولوجيا الحركية الدينامكية للذاكرة والاستدلال البرهاني في مساره التطوري والنمائي والحركي، مع تبيان وظائف تلك العمليات الذهنية التي تتمثل في : التنظيم، والترتيب، والتصنيف، والتبويب،والتقسيم، والمعالجة، والانتقاء، والإخراج،والتنفيذ...
أي: تعنى السيكولوجيا المعرفية بدراسة الإنسان المعرفي والعقلي والذهني، بالتوقف عند مجموعة من الأنشطة الذهنية والعقلية التي يقوم بها، مع رصد المسارات المعرفية، وتحديد الوظائف التي تقوم بها.أي: تهتم بالعقل والذهن، ولاتهتم بالسلوك الخارجي[79].
ومن هنا، يدرس علم النفس المعرفي ما يسمى بالمعرفة (la cognition)، بالتوقف عند بنياتها، ومكوناتها، ووظائفها، وسيرورتها . فضلا عن البحث في الأنشطة العقلية والذهنية ، وتحديد المسار الذي تتخذه هذه الأنشطة ، وتبيان مختلف الوظائف التي تؤديها[80].
ومن ثم، يهتم علم النفس المعرفي بالسلوك الذهني، وليس السلوك الخارجي الظاهري المرتبط بالحافز والاستجابة كما عند السلوكيين التجريبيين. كما تعتمد السيكولوجيا المعرفية على الملاحظة والتجريب والقولبة الحاسوبية ، في أثناء التحليل والدراسة والفهم والتفسير وتشريح الدماغ العصبي.

---

[78]- J. Mehler : "Quand la science du comportement devient psychologie de la connaissance", **La Recherche** N°100, mai 1979, Volume 10, p.540-541

[79]- راجع: عبد الكريم غريب: **علم النفس المعاصر: التيارات والمدارس** ، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2012م. 359 صفحة.

[80]- Patrick Lemaire, **Psychologie Cognitive**, De Boeck, Bruxelles, 1999.

ومن جهة أخرى، فلقد اهتمت السيكولوجيا المعرفية بالفوارق الفردية في أثناء رصد مختلف العمليات الذهنية أو العقلية التي يقوم بها الإنسان. ويعني هذا أن السيكولوجيا المعرفية تهتم بالعقل والذهن والدماغ البشري بفصيه الأيمن والأيسر. كما تدرس أنواع الذكاء الذي يمتلكه الإنسان، وتعداد المراحل التي يمر بها في علاقة الذات مع الموضوع كما عند جان بياجيه (J.Piaget) ، أو البحث عن الكفاءة اللغوية عند مستعمل الكلام كما عند نوام شومسكي(N.Chomsky) ، أو تصنيف الذكاءات المتعددة كما عند هوارد غاردنر(H . Gardner)[81].

وأكثر من هذا فقد أصبح العقل مثل حاسوب مركب، يقوم بعمليات ذهنية متنوعة ومتعددة. ومن ثم، أصبح العقل هو مدار الدراسة من خلال التشديد على مدخلاته، وعملياته، ومخرجاته. وبهذا، تتجاوز السيكولوجيا المعرفية المدرسة السلوكية التجريبية التي كانت تدرس السلوك الخارجي انطلاقا من المثير والاستجابة.

ويلاحظ أن علم النفس المعرفي هو علم متعدد الاختصاصات، يتداخل مع الفلسفة، والرياضيات، والبيولوجيا، وعلم النفس، وعلم الأعصاب، والتحليل النفسي، والفيزيولوجيا، وعلوم التربية، واللسانيات، والطب، والإعلاميات، وعلم التواصل، وعلم المنطق، والعلوم المعرفية [82]، والتكنولوجيا، والإبستمولوجيا التكوينية، والفينومونولوجيا (phénoménologie)[83]...

---

[81] -Voir : H . Gardner: **The Mind's New Science : A History of the cognitive Revolution,** New York, Basic books, 1985.

[82] -F.J. Varela: **Connaître. Les sciences cognitives, tendances et perspectives,** Editions du Seuil, Paris 1989.

[83] -Voir Denis Fisette : **La phénoménologie face aux sciences cognitives,** Dossier sur la phénoménologie, magazine littéraire N°403, novembre 2001.

المبحث الثاني: مواضيع علم النفس المعرفي

يدرس علم النفس المعرفي عدة مواضيع تنتمي إلى المجال المعرفي والعقلي والذهني والمنطقي والحسابي[84].أي: يدرس العمليات العقلية العليا للإنسان، مثل: التفكير، والإحساس، والذاكرة، والإدراك، واللغة، والتعلم، والذكاء، والكفاءة، والملكات، والإبداع، والتفكير، والاستدلال، والمعرفة...وتقوم هذه العمليات بعدة وظائف بارزة، ولاسيما الوظيفة المعرفية .بمعنى أن هذه العمليات تساعد الإنسان على الإحساس بالعالم الخارجي وإدراكه، وتحويله إلى مدركات حسية أو تجريدية أو افتراضية وتخزينها في الذاكرة، والتعبير عنها باللغة والفكر، وتحويلها إلى خبرات تعلمية مرتبطة بعمليات البرهنة والاستدلال والإبداع من أجل حل الوضعيات- المشكلات.

المطلب الأول: الذاكرة

تعد الذاكرة من أهم العمليات المعرفية التي يقوم بها الإنسان المفكر، أو الإنسان الذهني. وبالتالي، فهي إحدى قدرات الدماغ البشري التي تقوم بتخزين المعلومات وتذكرها واسترجاعها. وتدرس الذاكرة في حقول علم النفس الإدراكي وعلم الأعصاب .

وهناك عدة تصنيفات للذاكرة بناء على مدتها، وطبيعتها، واسترجاعها للحالات الشعورية . ومن ثم، فقد تكون الذاكرة، من حيث مدة الاستيعاب، قصيرة، أو قصيرة جدا، أو طويلة. وقد تكون أيضا، من حيث فترة الاسترجاع، ذاكرة بعيدة أو قريبة. وقد تكون، من حيث كم المعلومات المسترجعة، ذاكر متسعة (كثيرة المعلومات) أو ذاكرة ضيقة (قلة المعلومات).وقد تكون الذاكرة إرادية نابعة من قناعة الفرد من أجل التعلم واكتساب الخبرات وتخزينها ببذل الجهد في ذلك، وقد تكون الذاكرة لاإرادية تقوم على تخزين المعلومات بشكل تلقائي وعفوي.

---

[84] Flavell, J. H. (1979). **Metacognition and cognitive monitoring.** American Psychologist, 34, 906-911

وتثبت الذاكرة بالحفظ، والتعلم، والتلقين، والاستنساخ، والمران، والتدريب، والتكرار، والتركيز، والإدراك، والانتباه، والقراءة، والكتابة، وكثرة الممارسة، وسرعة البديهة واليقظة، والوعي بالأشياء والموضوعات المدركة خارجيا وداخليا.

ومن هنا، فالذاكرة هي أهم عنصر يخصص هوية الشخص ويحددها، ولاسيما أن الذاكرة خزان الإنسان، تتجمع فيها الذكريات الماضية، وقرارات الحاضر، وأحلام المستقبل. وبالتالي، فهي في حاجة ماسة إلى تشريحها لمعرفة بنياتها الداخلية العصبية والمخية والذهنية، ومعرفة مكوناتها ، والبحث عن موقعها في الدماغ البشري، واستعراض مختلف وظائفها المباشرة وغير المباشرة، وتصنيف الذاكرة[85].

ومن هنا، فالذاكرة هي خزان المعارف والمعلومات والأفكار [86]، تتجمع فيها المواضيع بطريقة متفرقة أو مترابطة .وبعد ذلك، نعيدها أو نتذكرها من حين إلى آخر بغية توظيفها أو الاستمتاع بها [87]، أو من أجل استرجاعها لحاجتنا الماسة إليها في الإدراك والعمل والإبداع، أو مواجهة وضعية ما في محيطنا الخارجي[88].

وتتنوع الذاكرة إلى أنواع عدة، فهناك ذاكرة العمل، والذاكرة المتعددة الأنساق، والذاكرة الحسية، والذاكرة المتسلسلة، والذاكرة الدلالية، والذاكرة المعلوماتية[89]...

---

[85] -A. Lieury: **La mémoire, résultats et théories**, Dessart et Mardeg Éditeurs, Bruxelles 1975.

[86] -Ehrlich, M. F. (1994). **Mémoire et compréhension du langage**. Lille: Presse Universitaire de Lille.

[87] -Gaonac'h D. et Larigauderie, P. (2000). **Mémoire et fonctionnement cognitif**. Paris: A. Collin.

[88] -Schacter, D.L. (1999). **A la recherche de la mémoire**. Bruxelles: De Boeck- Université.

[89] -Schacter D.L.; Tulving, E. (1996). **Systèmes de mémoire chez l'animal et chez l'homme**. Marseille, Sola.

بيد أن الذاكرة تتعرض لمشاكل عدة، ولاسيما مع بداية الشيخوخة، مثل: النسيان،والخرف، والزهايمر، والتلف، وضمور الخلايا العصبية ، وصعوبة استرجاع المعلومات والتثبت منها...

المطلب الثاني: الإدراك

يقصد بالإدراك تلك المعرفة المباشرة بالعالم الخارجي. وبالتالي، يساعدنا الإدراك على فهم الموضوع وشرحه وتفسيره واستيعابه بشكل جيد. ويسهم الإدراك كذلك في تنظيم المثيرات والمنبهات وتفسيرها وإعطائها معنى معرفيا ما. وغالبا، ما يكون الإدراك حسيا يستعمل الحواس الخمس لالتقاط المثيرات الخارجية بغية تحويلها إلى صور ذهنية ومعطيات معرفية يعالجها الدماغ البشري، أو يخزنها في الذاكرة.

ويرتكز الإدراك على المثيرات الخارجية من جهة، والمثيرات الداخلية من جهة أخرى.ويعتمد على وسائل حسية ، مثل: العينين، والأذن، والفم، واللسان، والجسم. وبذلك، تتحول هذه المثيرات إلى مستقبلات خارجية وداخلية.

وبهذا، يكون الإدراك عبارة عن قراءة حسية لما يستقبله الإنسان من مدركات خارجية وداخلية، وإعطائها المعنى الذي تستحقه، بالتركيز على ظواهر الأشياء، فندرك ماهو موجود، ولا ندرك ما ليس موجودا وعدما، ولو كان موجودا فعلا في الخارج. وبذلك، يقوم الإدراك بعمليات التنظيم والاختيار والتفسير.

ويعد الإدراك أيضا عملية أولية ضرورية لفهم العالم الخارجي وتفسيره، ومنه تنبثق العمليات المعرفية الأخرى، كالوعي، والذاكرة، والإحساس، والتعلم، والاستعداد لحل الوضعيات والمشاكل التعلمية المستعصية، وتجهيز الفكر واللغة للتعبير عما هو مدرك لتحويل الحسي إلى مجرد أو افتراضي. ويعتبر الإدراك بمثابة النقطة التي تلتقي فيها المعرفة بالواقع أو العالم المباشر.

والإدراك أنواع: داخلي وخارجي، مباشر وغير مباشر، حسي وغير حسي، مركز وغير مركز. وبالتالي، فهو بمثابة آلية معرفية لتحصيل المعنى للمشيرات المدركة، وإدراك دلالات الأشياء الظاهرة في ضوء علاقة تفاعلية بين ذات مدركة وموضوع مدرك.

وغالبا، ما يقوم الإدراك على تحديد شكل المدرك، وتبيان طبيعته، ورصد موضوعه ومحتواه، والتأشير على سياقه، وفهم ظاهره، والانطلاق من الخبرات التعلمية السابقة، والتركيز على المظاهر الخارجية لنقل هذا كله إلى الدماغ لتحويله إلى معارف ومعلومات وبيانات عقلية وذهنية . وقد ينبني الإدراك كذلك على التقاط ماهو أهم ومهم مقارنة بما هو أقل أهمية من المثيرات والمنبهات الداخلية والخارجية.

إذاً، فالإدراك بمثابة عملية ذهنية تقوم على تحويل الأشياء الحسية الملتقطة التي لها وظيفة التعيين وتحديد الأشياء إلى مدركات ومفاهيم حسية، مع تحويلها إلى سلوك متسق ومنسجم. وغالبا، مايتم الانتقال من مدرك حسي ملموس وبصري إلى مدركات تخييلية ومجردة[90].

ومن هنا، فالإدراك عملية وسيطة من خلالها يدرك الإنسان العالم، ويحصل على المعلومات حول العالم الخارجي، و ينقل كل معلوماته حول البيئة أو المحيط الخارجي عن طريق الإدراك الحسي والتخييلي والافتراضي. بمعنى أن الإدراك عبارة مجموعة من الآليات والعمليات التي تلتجئ إليها الذات المدركة لنقل العالم الخارجي والتقاطه بغية معرفته وفهمه من جهة، وجمع المعلومات والبيانات المفصلة أو المجزأة حوله من جهة أخرى.

ويرتبط الإدراك بالذات والزمان والمكان.بمعنى أن ثمة ذاتا مدركة ، تدرك مجموعة من المواضيع والأشياء والذوات في شكل معلومات ومعطيات وبيانات ومعارف، ثم تنظمها في الزمان (فترة استغراق جمع المعلومة ومعالجتها)، وإدراكها في مكان معين، يمكن إدراكه وتحويله إلى حيز فضائي معرفي ومعلوماتي، يمكن نقله أيضا واستيعابه من قبل الذهن البشري، أو هو بمثابة إطار إدراكي ذهني ومعرفي ينظم المعلومات ويحددها بشكل مجالي مضبوط ودقيق. وبعد عملية الإدراك، تخزن المعلومات في جهاز

---

[90] -Delorme, A. (1982). **Psychologie de la perception**. Études vivantes.

الذاكرة ، ويمكن سحب تلك المعلومات عندما يكون الإنسان في حاجة إليها لمواجهة وضعية ما، أو حل مشكلة عويصة.
ويعد التيار الفلسفي الظاهراتي أو الفينومونولوجي مع إدموند هوسرل (E.Husserl) أهم مذهب فلسفي معاصر اهتم بالإدراك اهتماما كبيرا. ويعنى هذا التيار بدراسة التجارب ومضامين الوعي.
ومن أهم الظاهراتيين: مارتن هايدجر(Heidegger)، وسارتر(Sartre)، وموريس ميرلو بونتي (Maurice Merleau-Ponty)، وبول ريكور(Paul Ricœur)...
وقد ركزت الظاهراتية على القصدية في علاقتها بالوعي والموضوع. بمعنى أن كل وعي مرتبط بقصد ما، أو تفكير في شيء ما، كأن يكون ذلك - مثلا- طاولة أو قلما...ومن ثم، يستحيل الفصل بين الذات والموضوع.. فما هو مدرك فهو موجود، وما ليس مدركا فهو غير موجود. فما ندركه - مثلا- عبر النافذة فهو موجود. وإذا أغلقنا النافذة فما لا نراه لا يعد موجودا، على الرغم من وجوده الحقيقي. وفي هذا السياق، نتحدث عن مدرك لذاته.
وما يهمنا في هذا التيار الفلسفي ما يقوله ميرلوبونتي عن الإدراك الذي بواسطته تنقل الذات الواعية التجارب المعاشة في العالم.أي: إن الإدراك عبارة عن بعد حيوي إيجابي يساعد على انفتاح أساسي على العالم المعاش. ومن هنا، فكل وعي هو وعي إدراك. ويتم هذا الوعي عن طريق توظيف الجسد في التقاط تجارب هذا العالم المدرك. وهنا، يصبح الجسد المخالف للعقل جسدا مقصديا. ومن ثم، ينبني الإدراك على الذات المدركة والعالم الخارجي المدرك، ويكون الإدراك بمعطيات حسية. وغالبا، ما يدرك العالم في الزمان والمكان والأشكال والأشياء. ويشكل هذا كله ما يسمى بالعالم الخارجي. ومن ثم، فالظاهراتية هي منهج في البحث والدراسة، ووصف للظواهر والتجارب المدركة أكثر مما هي فلسفة مدرسية.
و لا يتحقق حضور الذات إلا عن طريق الجسد و الحساسية، فعبرهما تدرك الذات الموضوعات والأشياء الخارجية من أشكال، وزمان، ومكان، وعدد، وكمية. ونقصد بالذات مجمل المشاعر

والأحاسيس والقيم، وهذه المشاعر - بطبيعة الحال- لها عمق، وشدة ، وقوة، وامتداد، وفواصل هندسية، وحدود قياسية (بين... بين).

المطلب الثالث: الذكاء

يعني الذكاء الفطنة والحدة والتوقد والحدس وقوة التخييل والتجريد ، وامتلاك قدرات ومهارات خارقة لمواجهة الصعوبات التعليمية- التعلمية. ومن ناحية أخرى، يعرف الذكاء بأنه هو التكيف السريع مع المستجد من المشكلات والوضعيات والظروف ، سواء أكانت سهلة أم صعبة. والذكاء - وفق غارندر - هو "القدرة على حلِّ المشكلات أو تَشْكيل منتجات لها قيمة في نسَقِها الثقافي أو عدة أنساق ثقافية[91] ".

ويمكن الحديث عن نوعين من الذكاء. فهناك ذكاء طبيعي خاص بالإنسان، قد يرثه بشكل فطري ووراثي على أساس أنه موهبة إلهية ، أو يكتسبه من الواقع عبر التعلم والمران والتكرار وبذل الجهد .

وفي المقابل، هناك ذكاء اصطناعي خاص بالحاسوب، ولكن يبقى ذكاء الإنسان أقوى وأنشط من الذكاء الثاني[92]؛ لأن الإنسان هو الذي يبرمج ذكاء الحاسوب، ويتحكم فيه ضبطا وتوجيها وتدبيرا.

ويقاس الذكاء لدى الفرد بواسطة الروائز . والرائز (Test) مصطلح إنجليزي، يقصد به الرائز، أو الاختبار، أو الفرض، أو المقياس، أو المعيار، أو الاستبانة، أو القائمة... بمعنى أن الرائز تقنية سيكوبيداغوجية واجتماعية إجرائية، هدفه قياس القدرات المعرفية والنفسية والحسية الحركية.أي: إن الروائز عبارة عن اختبارات تقويمية لقياس القدرات الذهنية والاستعدادات والمواقف والميول.

ويعني هذا أيضا أن الرائز (Test) بمعنى الاختبار والفحص والقياس والتقويم والسبر. وقد انتقل هذا المصطلح إلى علم النفس

---

[91]- A regarder: Howard Gardner: **Les formes de l'intelligence**, ED Odel Jacob, Paris, 1997.

[92] -Chaudet, J., & Pellegrin, L. (1998). Intelligence artificielle et psychologie cognitive. Paris : Dunod

من قبل العالم السيكولوجي كاتل (Mc Keen Cattel) ، و" هو اختبار مقنن في استعماله؛ يقوم بتقديم مؤشرات عن المفحوص، حسب نوع الاختبار، وما إذا كان يقيس الجوانب الوجدانية أو العقلية أو المعرفية أو الحسية ـ الحركية[93]."

ومن جهة أخرى، يرى عبد الكريم غريب أن الرائز هو" عنصر استمارة، أو أداة تقييم، أو شبكة ملاحظة. ففي حالة التعليم المبرمج، مثلا، يتكون الرائز من مجموع الأجزاء (اختبار+استمارة) التي تأتي بعد جواب التلميذ.وفي استمارة للتقييم الإجمالي، نرفق كل رائز بنقطة عددية أو قيمة كمية تسمح بالتنقيط."[94]

ويعني هذا أن الروائز بمثابة اختبارات قياسية ، واستلزامات تقويمية متنوعة، يراد بها قياس الاستعدادات النفسية للشخصية، ورصد مختلف تفاعلاتها مع الأفراد والجماعات، وتقويم الخبرات والتعلمات في مختلف مكوناتها البيداغوجية والديدكتيكية، وتحديد نسب الذكاء والذاكرة، وحساب القدرات العقلية والمعرفية والثقافية...

ومن ثم، يعرف دولاندشير(Delandsheere) الرائز بأنه" اختبار يتكون من مجموعة من الأسئلة الكتابية أو الشفوية، مقننة تقنينا عاليا، لضمان الموضوعية والدقة المتمثلة في الصدق والثبات، وهو من حيث الموضوع يتناول جميع جوانب الشخصية بالوصف والقياس، كما يهتم أيضا بالتقويم بمعناه الشامل.[95]"

ويعني هذا كله أن الرائز ، سواء أكان كتابيا أم شفويا، مقياس اختباري وتقويمي مفيد، يقيس الشخصية من مختلف نواحيها: الذهنية، والعقلية، والوجدانية، والنفسية، والاجتماعية، والثقافية،

---

[93]-أحمد أوزي: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية** ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص:155.

[94]- عبد الكرم غريب: **المنهل التربوي** ، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص:540.

[95]- خالد المير وإدريس قاسمي: **مناهج البحث التربوي** ،سلسلة التكوين التربوي، العدد:16، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2001م، ص:40.

والتربوية، في ضوء معايير ومقاييس مضبوطة، تتميز بالتقنين، والمعيرة، والثبات، والصدق، والدقة، والموضوعية، والعلمية، والتدرج، والملاءمة...

ويعني هذا كذلك أن الروائز، على الرغم من " تعدد أنواعها ووظائفها وأصولها، أدوات تمكن من التغلغل إلى أعماق المفحوصين، للتعرف على ميولهم ومواقفهم الحقيقية، وليس المصرح بها فقط.كما تساعد على قياس بعض القدرات، كالذكاء العام، أو القدرات الخاصة كالتذكر، وبعض المهارات أو الميول المهنية والفوارق الفردية، والرائز لا يختلف في شكله كثيرا عن الاستمارة."[96]

وعليه، فالروائز هي مجموعة من الاختبارات والمقاييس والمعايير التقويمية للتثبت من ظاهرة ما، والتأكد منها علميا، كأن نقيس الذكاء - مثلا-، أو ندرس التفاعلات الاجتماعية التي تحدث بين الأفراد داخل جماعة معينة، أو نرصد ميول الشخصية، ومواقفها، ورغباتها، واستعداداتها، وقدراتها العقلية والذهنية والثقافية والنفسية والمهارية...

وعليه، تهتم الروائز العقلية بقياس الذاكرة والتذكر والذكاء والقدرات العقلية، بوضع مجموعة من المقاييس الحسابية لذلك بغية وضع تصنيفات نوعية للشخصية الذكية والشخصية غير الذكية.

وتسمى هذه الروائز العقلية أيضا بالروائز المعرفية.و" تساعد على تقويم الطلاب تقويما دقيقا وموضوعيا، وتصنيفهم حسب مستوى تحصيلهم تصنيفا دقيقا، يساعد المدرس على تكوين صورة واضحة عن طلابه، ويساعد هؤلاء على معرفة مستواهم الفعلي، وما حققوه من أهداف تعلمية، وما لم يتحقق.والدقة - هنا- تعني إبعاد الذات، وتجنب كل المؤثرات التي يمكن أن تشوه التقدير أو الحكم على الإنجاز الذي تحقق. وبالإضافة إلى ما تقدمه للعملية التعليمية- التعلمية من خدمات، فإن هذه الروائز توظف أيضا للوقوف على

---

[96]- خالد المير وإدريس قاسمي: نفسه، ص:46.

مدى تحقق الأهداف التعليمية العامة في البرامج والمناهج.وبالتالي، العمل على تطويرها وإصلاحها، عندما تظهر الحاجة لذلك."[97]
علاوة على ذلك، تعد الروائز العقلية الأقدم في مجال المعرفة النفسية؛ إذ ظهرت منذ بداية القرن العشرين لحساب الذكاء العام والخاص، وتقويم الذكاء الاجتماعي والعاطفي.ومن ثم، وضعت مقاييس ومعايير عالمية في هذا المجال لرصد الفوارق الفردية ، وتطوير المنظومة التربوية وإصلاحها.
ولم يكتف العلماء المعاصرون في دراستهم للظواهر النفسية والعقلية والاجتماعية والتربوية والثقافية بتحصيل المعلومات، وتجميع البيانات، وتوصيفها بشكل سطحي فقط ، بل وضعوا مقاييس اختبارية أخرى لقياس الذكاء تسمى بالروائز(Tests) لاستكشاف مختلف القدرات العقلية والنفسية، وتبيان الميول الاجتماعية لدى الفرد في علاقته بمحيطه وبيئته، واستقراء مختلف التفاعلات السيكواجتماعية التي تقع بين الأفراد والجماعات، وقياس القدرات الثقافية والخبرات التعلمية والتربوية. وكانت أولى محاولة في هذا المجال مع العالم النفسي الإنجليزي جالتون (Galton)، حينما انصب اهتمامه على الفوارق الفردية. وتلت هذه المحاولة محاولات أخرى في قياس استعدادات الشخصية، وقياس القدرات النفسية، وتشخيص الفوارق الفردية.
" ومما يلاحظ أن هذه المحاولات ظلت تشكو من سلبيات أهمها أنها لم تكن مصحوبة بسلم متدرج أو مقياس معير، إلى أن تمكن الفرنسي بينيه (Binet) من وضع " سلم الذكاء المتري" بمشاركة سيمون (Simon) عام 1905م، وفيه وضع طرائق لتشخيص التأخر أو التقدم العقلي بالسنوات والأشهر، بحساب نسبة ذكائية بالمعادلة التالية: تساوي نسبة الذكاء السن العقلي على السن الزمني في 100. وبعد ذلك، ستظهر روائز كثيرة ومتعددة ، وفي شتى

---

[97]- خالد المير وإدريس قاسمي: نفسه، ص:42.

المجالات.وتهتم بجوانب كثيرة من الشخصية ، حيث يقدر عددها حاليا بما **يربو عن عشرة آلاف رائز مقنن ومعير في العالم**.[98]"
وعليه، فلقد بدأت الأبحاث في الروائز منذ بداية القرن العشرين، وقد استهدفت وضع مقاييس الذكاء، إما بصفة عامة، وإما بصفة خاصة، كما يبدو ذلك جليا عند ألفرد بينيه (Alfred Binet)الذي وضع مقياسا لاختبار الفوارق الفردية بين الأطفال الذين يقدرون على التعليم في المدارس العامة، وأولئك الذين لايقدرون على ذلك. وقد نقحه بينيه مرات عدة، وكان آخرها سنة 1911م. ويبدو أن الأسئلة مرتبة فيه بشكل متدرج، بحيث تبدأ من السهولة نحو الصعوبة.
وقد نقح لويس ترمان مقياس بينيه عام 1916م، وسماه بمقياس ستانفورد بينيه.ويتكون المقياس من تسعين اختبارا مقسما إلى اثنتي عشرة مجموعة، تصلح كل مجموعة لسن معينة، مبتدئا من سن الرشد. وللاختبار كراسة تعليمات، وكراسة لتسجيل إجابات المفحوص. وقد قام تيرمان وميرل بتنقيحه أيضا سنة 1937م، وزادت دقة المقياس على صعيد التعليمات والمعايير.
وقد نقل المقياس المنقح سنة 1937م إلى اللغة العربية من قبل الدكتور محمد عبد السلام والدكتور لويس كامل [99]. ويعني هذا أن كثيرا من الباحثين والدارسين العرب كانوا يعربون المقاييس النفسية الغربية، إما بالزيادة، وإما بالنقصان، وإما يحافظون عليها بشكل حرفي.
وقد وضع سبيرمان مقياسا للذكاء، ونشره عام 1904م ، فكان أول تحليل إحصائي للذكاء، ثم نقحه وعدله ونشره في كتابه القيم (**قدرات الإنسان**) عام 1927م. وبعد ذلك، ظهر ثورنديك الذي انتقد نظرية الذكاء العام عند سبيرمان ليهتم بالذكاء النوعي أو الخاص.

---

[98]- خالد المير وإدريس قاسمي: **مناهج البحث التربوي** ،سلسلة التكوين التربوي، العدد:16، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2001م، ص:39-40.
[99]- جابر عبد الحميد جابر **: علم النفس التربوي** ، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، طبعة 1977م، ص:564.

حيث قسم ثورنديك الذكاء إلى ثلاثة أقسام:الذكاء المجرد(القدرة على معالجة الألفاظ والرموز الأخرى)، والذكاء الميكانيكي(القدرة على معالجة الأشياء والمواد العيانية)، والذكاء الاجتماعي(القدرة على التعامل مع الآخرين بفاعلية) [100]. وقد نشر ثورنديك اختباره (CAVD) سنة 1926م.

ومن الدارسين الآخرين الذين اهتموا بوضع روائز الذكاء واختباراته، نذكر ترستون (Thurstone) الذي وضع مقاييس إحصائية للذكاء على غرار سبيرمان.

وهناك أيضا مقاييس ذكائية أخرى كمقياس دافيد وكسلر(David Wechsler) الذي وضعه صاحبه سنة 1939م، وقد راجع مقياسه الذكائي مرات عدة، ونشره مرة أخرى سنة 1955م، وقد ميز بين مستويات عدة من ذكاء الطفل(متفوق جدا- متفوق- ذكي- متوسط- غبي- بين الغباء والضعف العقلي- ضعيف العقل).

وهناك كذلك مقاييس عقلية معروفة جدا في مجال علم النفس، مثل: مقياس جيلفورد(Gilford)، ومقياس باترسون (Paterson)، واختبارات جان بياجيه (J.Piaget) ، واختبار موراي(Murray) ، واختبار ألفا وبيتا، والاختبارات المرتبطة بالصنافات المعرفية والوجدانية والحسية الحركية...

وبعد ذلك، تعددت الروائز بكثرة في الغرب والشرق على حد سواء.ومن " بين الاختبارات الهامة [في العالم العربي] تلك التي أعدها باحثون عرب بهدف قياس العمليات الذهنية، منها الاختبار المصور للباحث المصري أحمد زكي صالح، واختبار ترتيب الصور للباحث المغربي الغالي أحرشاو، واختبار العلاقة بين شيئين للباحث المغربي علي أفرفار[101]."

ويلاحظ أن مجمل الاختبارات والمقاييس النفسية والاجتماعية قد ظهرت في القرن العشرين، وقد ارتبطت بمجال التربية والتعليم

---

[100]- جابر عبد الحميد جابر: **علم النفس التربوي**، ص:545.

[101]- عبد الكريم غريب: **منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية** ، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2012م، ص:206.

لتحديد الفوارق الفردية، وتصنيف المتعلمين إلى مستويات ذكائية معينة، مع تشخيص مواطن القوة والضعف لدى المتعلم .

المطلب الرابع: الاستدلال

يعد الاستدلال المنطقي عملية من العمليات العقلية الذهنية التي يقوم بها الإنسان العارف لتحصيل المعلومات الصادقة واليقينية والمبرهن عليها عقليا وواقعيا. ومن ثم، ينتقل العقل البشري من مقدمات وبدهيات ونظريات مسلمة، ويبرهن عليها عبر مسار ذهني منطقي ومعرفي حتى تتأكد النتيجة الصادقة . وقد يكون الاستدلال استقرائيا، إذا انطلق من الخاص إلى العام، أو من الجزء إلى الكل. ويكون استنباطيا، إذا انطلق من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء.

ويعني هذا كله أن الاستدلال هو الانتقال من المعلوم إلى المجهول، أو هو تلك العملية العقلية التي يتم من خلالها الانتقال من المعلوم إلى المجهول، أو هو الانتقال من مقدمة أو أكثر نعرفها أو نسلم بها إلى نتيجة تلزم عنها.ويعني هذا وجود مقدمة أو مقدمات، ونتيجة، وعلاقة منطقية استلزامية تربط بين المقدمة والنتيجة. وهناك من يسمي الاستدلال بالاستنباط، وإن كان الاستدلال أعم وأشمل من الاستنباط.

وقد ميز أرسطو بين أنواع ثلاثة من الاستدلال:

❶**الاستدلال السفسطائي** الذي يعتمد على مقدمات كاذبة، ويصل إلى نتائج كاذبة وزائفة وواهمة؛

❷**الاستدلال الجدلي** الذي يقوم على مقدمات افتراضية احتمالية، ويصل إلى نتائج ظنية وتخمينية تحتمل الصدق أو الكذب؛

❸**الاستدلال البرهاني** الذي يقوم على مقدمات برهانية يقينية صحيحة، ويصل إلى نتائج يقينية أيضا.

وبما أن الاستدلال هو استنتاج قضية من قضية أو من أكثر من قضية. فيعني أن هناك نوعين من الاستدلال: **استدلال مباشر يقوم على استنتاج قضية من قضية، واستدلال غير مباشر يقوم على استنتاج قضية من أكثر من قضية.**

ويتفرع الاستدلال المباشر إلى أنواع ستة هي:

❶ التقابل.
❷ العكس المستوي.
❸ نقض المحمول.
❹نقض العكس المستوي.
❺عكس النقيضة.
❻النقض.

ويتكون الاستدلال غير المباشر من نوعين هما:

❶ الاستدلال القياسي(Le Syllogisme): هو استنتاج قضية جزئية من مقدمتين أو من قضيتين فأكثر، أو استخلاص الجزئيات من الكليات، مثال ذلك:

كل إنسان فان (مقدمة كبرى)
سقراط إنسان (مقدمة صغرى)
سقراط فان (نتيجة)

❷الاستدلال الاستقرائي(L'induction): هو استنتاج قضية كلية من أكثر من قضيتين جزئيتين، أو استخلاص الكليات أو القوانين العامة من الجزئيات.

وعليه، ينقسم الاستدلال إلى استنباط (الاستدلال الصوري الذي ينطلق من الكل إلى الجزء، أو من العام إلى الخاص)، واستقراء(الاستدلال المادي الذي ينطلق من الجزء إلى الكل، أو من الخاص إلى العام).ويتفرع الاستنباط إلى الاستدلال المباشر، والاستدلال القياسي، والاستدلال الرياضي.

ومن ثم، فالمنطق هو الذي يميز بين الاستدلالات السليمة وغير السليمة. ويساعد على فهم مبادئ الاستدلال السليم وأسسه .

وقد اهتم أرسطو بالاستدلال باعتباره آلية من آليات الاستنباط واستنتاج القضايا المنطقية، وينقسم إلى قسمين هما: الاستدلال المباشر والاستدلال غير المباشر. في حين، ينقسم الاستدلال غير المباشر الذي يسمى أيضا بالقياس إلى تقابل وتكافؤ.

وقد اعتنى أرسطو كثيرا بنظرية القياس التي تتفرع إلى قضايا وألفاظ (تصورات). فالقياس عبارة عن قول يتكون من مقدمات تترتب عنها نتيجة بالضرورة والاستلزام، مثل:

⇦كل المغاربة أفارقة (مقدمة كبرى)

⇦سعيد مغربي (مقدمة صغرى)

⇦ سعيد أفريقي (نتيجة).

ومن هنا، يستكشف القياس النتيجة انطلاقا من مقدمتين: كبرى وصغرى.

وعليه، فالاستدلال غير المباشر ينقسم إلى أنواع عدة، منها: القياس والاستقراء. فالقياس هو انتقال من حكم كلي إلى حكم جزئي (الاستنباط)، أو انتقال من العام إلى الخاص، مثل:

كل المغاربة أفارقة .

أشرف مغربي

إذاً، أشرف أفريقي .

يلاحظ أن القضية الأولى(كل المغاربة أفارقة) عبارة عن مقدمة كبرى عامة وكلية، وهي بمثابة دائرة كبرى. أما العبارة الثانية(أشرف مغربي)، فهي عبارة عن دائرة وسطى ، وتتكون من حد أوسط مستغرق. أما الاستنتاج الأخير من القضية، فهو عبارة عن دائرة صغرى.

وإذا كان القياس عبارة عن عملية نازلة من العام إلى الخاص، أو من الكلي نحو الجزئي، فإن الاستقراء عبارة عن عملية صاعدة من الجزئي نحو الكلي، أو من الخاص نحو العام.وينقسم الاستقراء إلى استقراء تام أوكلي أو صوري، واستقراء ناقص. فالاستقراء الأول ينسب إلى أرسطو، ويقصد به الحكم على الكلي بما يحكم به على جميع أفراده، مثل: تتمدد المعادن بالحرارة، فينطبق حكم المعدن على باقي المعادن الأخرى.وهو نوع من تحصيل الحاصل (كل إنسان فان- سقراط إنسان- سقراط فان).

أما الاستقراء الناقص، أو الاستقراء الموسع، فهو الحكم على كل بما حكم به على بعض أجزائه. وقد أشاد كل من بيكون وستيوارت ميل بقيمة هذا الاستقراء، فهو ملائم لمنهج العلوم.عندما أقول: إن

المعادن تتمدد بالحرارة، فنحن لم نجرب في الواقع كل المعادن بطريقة تجريبية تطبيقية، فنحن جربنا بعض العينات فقط. لذلك، أصدرنا ذلك الحكم، فإذا أعطي لي قطعة من البلاتين، فإني بسهولة أستطيع أن أثبت أنها تتمدد بالحرارة، على الرغم من أني لم أجر عليها تجريبا من قبل.ويعني هذا أن الاستقراء الناقص هو استقراء تجريبي مثمر وخصب، يسهم في بناء المعرفة وتجديدها من لحظة إلى أخرى.

ويلاحظ أن للاستقراء والقياس علاقة منطقية متبادلة وثيقة، فكل واحد يخدم الآخر، ويكمل بعضهما الآخر.

المطلب الخامس: اللغة

يهتم علم النفس المعرفي بدراسة اللغة الإنسانية[102]، ومقارنتها باللغة الحيوانية، والبحث عن مصدر اللغة، وتحديد سيرورتها النمائية والتلفظية، ودراسة علاقة اللغة بالكفاءة والإنجاز[103].

ويندرج هذا التعامل مع اللغة ضمن ما يسمى بعلم النفس اللغوي، على أساس أن اللغة هي نتاج الدماغ البشري، وتكون وراثية بالأساس، ومرتبطة بالفكر، وتبدأ مع الطفل بالأصوات إلى أن تتحول إلى مقاطع وكلمات وجمل متقطعة غامضة. وبعد ذلك، تصبح تراكيب مفهومة.

وإذا كان هناك من يرى أن اللغة توقيف من عند الله كابن فارس، فهناك من يقول بكونها اتفاقا واصطلاحا واكتسابا كابن جني. ولكن هناك من يرى أنها نتاج خلايا عصبية ودماغية وخلايا عقلية كما نرى ذلك عند اللساني الأمريكي نوام شومسكي (N.Chomsky 1928-...). وبذلك، يتميز الإنسان عن الحيوان باللغة ذات الطبيعة

---

[102] -Anderson, J. R. (1976). Language, memory, and thougt. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

[103] -M. Piattelli-Palmarini: **Théories du langage, théories de l'apprentissage: Le débat entre J. Piaget et Noam Chomsky,** Editions Seuil, 1979; aussi, A. Danset: **Eléments de psychologie du développement: Introduction et aspects cognitifs,** Editions Armand Colin 1983.

الإبداعية. وترتكز هذه اللغة على الكفاءة والإنجاز ؛ حيث تسهم الأولى في توليد جمل لامتناهية العدد من خلال قواعد نهائية محددة.في حين، يهتم الإنجاز بترجمة ماهو ذهني إلى ماهو تعبيري وكلامي وأدائي.أي: بتحويل البنى العميقة إلى بنى سطحية وظاهرة، عبر تحويلات صوتية ودلالية وتركيبية خاضعة للزيادة،والنقصان، والحذف، والترتيب، والإبدال.

وبذلك، فقد عارض شومسكي الاتجاه السلوكي الذي يعد تعلم اللغة اكتسابا .في حين، يرى شومسكي أن تعلم اللغة يكون عند الطفل بشكل وراثي وفطري، ويتعلمها وفق قدراته العقلية الفطرية.وبالتالي، يملك الفرد حدسا لغويا يستطيع بذلك الحكم على الجمل الصحيحة وغير الصحيحة وفق القواعد التي تعلمها من لغته الأم.ومن هنا، يمكن للطفل أن يتعلم اللغة بسهولة مادامت لديه قدرات وراثية وعقلية تسمح له بذلك. وأما استخدام اللغة عند البالغين، فهي عبارة عن تمرين ذهني .

ومن هنا، فقد تبنى شومسكي علم النفس المعرفي، وتمسك بالرياضيات والمنطق والفلسفة العقلانية كما عند أفلاطون، وديكارت،وكانط، وليبنز، وسينوزا... وقد أثبت أن العقل الوراثي هو مصدر اللغة.وبذلك، فالعقل الإنساني أعد بيولوجيا لتعلم اللغة واستيعابها .وبذلك يمتلك الطفل قدرات عقلية غريزية وفطرية تسمح له بتوليد الجمل والعبارات اللغوية، أو تعلمها بشكل غريزي وفطري، ولاسيما لغة الأم، بطريقة متدرجة حتى تكتمل قواعدها وتثبت بشكل نهائي.

وتبنى القدرة اللغوية لدى الطفل من خلال تفاعله مع المحيط اللغوي الذي يعيش فيه الفرد منذ مرحلة الطفولة. ومن هنا، فالكفاءة (Compétence) عبارة عن قدرات عقلية فطرية ووراثية ومنطقية وغريزية تولد مع الطفل، وهي التي تزوده بجمل إبداعية مولدة انطلاقا من قواعد نهائية ومحددة. ويقوم الإنجاز (Performance) بأدائها وتنزيلها كلاميا وواقعيا في أثناء عملية التواصل والتفاعل مع الآخرين.

ويقصد بالإبداعية في مجال اللسانيات التوليدية التحويلية، كما عند مؤسسها الأمريكي نوام شومسكي، خلق جمل لا متناهية العدد بواسطة قواعد متناهية العدد ، أو تغيير القواعد النحوية وتبديلها.أي: ليس " الإنسان مالكا لدولاب اللغة فحسب، فعند التحدث لا يكتفي بإعادة الجمل، بل يخلق جملا جديدة، ربما لم يسمعها قبل. وبالتالي، فالحديث ليس إعادة لجمل سمعت، بل هو عملية إبداع، ويبدو أن هذا هو المظهر الأساسي الموجود بالقوة. وفي هذا الصدد، يقول الفرنسي نيكولا روفيت (Nicolas Ruvet) :"إنه من الاستثنائي و النادر إعادة الجمل، فالإبداع المتفق مع نحو اللغة هو القاعدة في الاستعمال العادي للتحدث يوميا . و الفكرة القائلة: إن الإنسان يملك رصيدا لغويا ، ذخيرة من البيانات، يأخذ منها كلما استدعت الحاجة لذلك، إنما هي خرافة لا تمت بصلة إلى استعمال اللغة كما نلاحظه.

و يميز شومسكي بين نوعين من الإبداع:

أ- إبداع يبدل القواعد النحوية، وهو خاصية الموجود بالفعل.

ب- إبداع يمكننا من إيجاد عدد لا متناه من الجمل، و هو ناتج عن تطبيق القواعد النحوية . ويسمى هذا الإبداع إبداعا محكوما بالقواعد . و وجوده ممكن بطبيعة القوانين النحوية نفسها التي يمكن لها أن تتوالد إلى ما لا نهاية. و على هذا المنوال، يصير الموجود بالقوة كمجموعة مكونة من عدد محدود من القوانين، و قادرة على إنشاء عدد لا محدود من الجمل ."[104] أضف إلى ذلك أن الإنسان يتميز لسانيا عن الحيوان بالقدرة الإبداعية. في حين، يعتمد الحيوان على ماهو فطري وغريزي تكراري.

و تنقسم الجملة إلى نوعين: جملة عميقة أساسية، وجملة سطحية محولة. ويعني هذا أن شومسكي يتحدث عن الجملة النواة أو الجملة الأساسية التي توجد في البنية العميقة، والجملة المحولة (Phrase transformé) المرتبطة بالبنية السطحية. ومن ثم، فهي تخضع لمجموعة من التحولات الطارئة ؛ مثل: الزيادة، والنقصان، والحذف، والاستبدال. علاوة على ذلك، فالجملة الأولى هي جملة

---

[104] - انظر: عبد السلام المسدي: **اللسانيات من خلال النصوص** ، الدار التونسية للنشر، تونس، الطبعة الأولى سنة 1984م.

بسيطة وتامة وصريحة ومبنية للمعلوم وموجبة. في حين، تعد الجملة الثانية فاقدة لإحدى السمات التي تتميز بها الجملة الأولى. وعليه، فقد أعطت اللسانيات التوليدية أهمية كبرى للكفاءة اللغوية على حساب الإنجاز أو القدرة التداولية، أو على حساب الاستعمال والأداء والإنجاز. ومن ثم، فالنظرية التوليدية نظرية صورية تتسم بقدر عال من التجريد والأمثلة، مادامت لاتعنى بالسياق والاستعمال الإنجازي التداولي. و" لقد جاءت البراغماتية بعد مراحل من الدراسات الصورية أو البنائية للمعنى، التي عرف بها التوليديون على وجه الخصوص، ولعل روبين لاكوف(Robin Lakof) من أوائل التوليديين الذين شككوا في إمكان دراسة المعنى معزولا عن السياق، وتحمل شهادة أحد التوليديين المعروفين بإغراقهم في التجريد على إخفاق النهج الصوري البنائي في دراسة المعنى قيمة خاصة في البرهنة على أهمية السياق، والاستخدام في تقديم تفسير سليم لعملية التخاطب."[105]

بيد أن النظريات اللسانية الصورية ، سواء أكانت بنيوية وصفية أم بنيوية تفسيرية، تعرضت لمجموعة من الانتقادات الداعية إلى ربط التركيب والدلالة بالسياق الوظيفي والتداولي. وهكذا، " فمنذ السبعينيات، توالت الانتقادات للدراسات التي تجعل من الجملة وحدة للتحليل اللغوي، وزاد عزوف مختلف الباحثين عن الدراسات التي لا تأخذ في حسبانها العناصر السياقية، والجوانب التخاطبية في دراسة اللغة. فاللسانيون الاجتماعيون بدأوا يرفضون فكرة المتحدث المثالي عند تشومسكي، وشبيه بهذا ما فعلته اللسانيات النصية، وتحليل الخطاب حين رفضتا قصر الدراسات اللسانية على ما يسمى بنحو الجملة ؛ متأثرين في ذلك ببعض الوظيفيين من أمثال: فيرث، وهاليداي، وميتشال (Mitchell) الذين بلغت شهرتهم أوجها في الخمسينيات".[106]

---

[105] - محمد محمد يونس علي: **مدخل إلى اللسانيات** ، دار الكتاب الجديد المتحدة، طرابلس، الجماهيرية الليبية العظمى، الطبعة الأولى سنة 2004م، ص:136-137.

[106] - محمد محمد يونس علي: **مدخل إلى اللسانيات** ، ص:137.

ويذهب كل من براون ويول، في كتابهما **(تحليل الخطاب)** (1983م)، إلى أن محلل النص ومؤوله عليه أن يراعي مجموعة من العناصر المهمة في عملية التداول هي: المتكلم، والمخاطب، والسياق الذي تبلور فيه النص بمعرفة الزمان والمكان، وقد يؤدي القول الذي قيل في سياقين مختلفين إلى تأويلين مختلفين. ويعني هذا أن السياق يتحكم في بنية التأويل الخطابي. ويرى هايمس أن السياق له وظيفة مزدوجة تتمثل في تقييد مجال التأويل، ودعم التأويل المقصود.كما صنف هايمس السياق إلى العناصر التالية: المرسل، والمتلقي، والحضور (المستمعون الآخرون)، والموضوع، والمقام (زمان الحدث التواصلي ومكانه)، والقناة، والنظام(اللغة أو اللهجة...)، وشكل الرسالة، والمفتاح (هل كانت الرسالة موعظة حسنة، شرحا مثيرا للعواطف؟...)، والغرض.

أما ليفيس، فيحصر السياق في العناصر التالية:العالم الممكن، والزمان، والمكان، والحضور، والشيء المشار إليه، والخطاب السابق، والتخصيص[107].

المطلب السادس: التعلم

يقصد بالتعلم إدراك الأشياء واستبصارها وتنظيمها، وتملك المعارف واكتسابها إما وراثيا وفطريا، وإما تجريبيا عبر المران والتدريب والصقل والدراسة والتجربة. ويعني هذا أن التعلم يتحقق بالعقل والتجربة معا.ومن هنا، فالتعلم هو ذلك النشاط الذي يقوم به الإنسان للتزود بالأفكار، والمعارف، والمعلومات، والمواقف، والمهارات، والقيم...

ولا يتحقق ذلك بكل عفوي أو فجائي، بل بالنضج البيولوجي، والتطور النمائي والارتقائي لجسم الإنساني وذكائه وعقله. ويتحقق ذلك أيضا بالتدريب، والتعليم، والمران، والصقل المستمر.

ويرتبط التعلم كذلك بالدافعية التي تتجلى في مجموعة من الدوافع والحاجيات والحوافز التي تدفع الإنسان إلى التعلم ، كإشباع رغباته

---

[107] - محمد خطابي: **لسانيات النص**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1991م، ص:52-54.

المعرفية والوجدانية والحسية الحركية، أو إشباع حاجياته البيولوجية والنفسية والعقلية، أو من أجل تحقيق طموحه ، أو من أجل إثبات ذاته، أو من أجل تحقيق التوازن أو التكيف مع البيئة أو المحيط.
ومن ثم، ينصب العلم على اكتساب الأفكار، والتشبع بالقيم ، وتعلم المهارات، وحل الوضعيات-المشكلات، وإبداع النصوص والأشكال والنظريات، واكتشاف المجهول...
ولايتحقق التعلم كذلك إلا بوضع المتعلم أو الإنسان أمام وضعية مشكلة معقدة أو صعبة أو مركبة من أجل إيجاد جواب أو حل لها.
إذاً، فالتعلم، في مفهومه الواسع، عبارة عن خبرات يكتسبها الكائن الحي من خلال تفاعله واحتكاكه المستمر ببيئته ومحيطه. والتعلم كذلك هو البحث عن مختلف الطرائق والأساليب والمناهج والتقنيات التي يستطيع بها الإنسان أن يلبي حاجياته النامية والمستجدة باستمرار.وبذلك، يعد الإنسان الكائن الأكثر حاجة إلى التعلم لتحقيق تلاؤم أفضل مع المحيط الذي يعيش فيه، وأيضا من أجل إشباع حاجياته المتعددة والمستجدة والملحة والمتكررة والمستمرة.
وعليه، فليس التعلم فعلا فطريا طبيعيا عاديا، بل هو فعل اكتسابي قائم على المران والتدريب والتجريب والتكرار،ويكون استجابة لدافع أو حاجية من حاجيات الإنسان البيولوجية، أو النفسية، أو الفكرية، أو الثقافية...
ويحتاج التعلم كذلك إلى بذل المجهود من أجل اكتساب خبرات جديدة، واكتشاف المجهول، وبناء المعارف والعادات الجديدة.
ويتحقق التعلم باكتساب المهارات، والتزود بالمعلومات والأفكار والبيانات، ومجابهة المواقف والوضعيات، وحل المشاكل التي يستلزمها الواقع والأحداث.
ومن ثم، فهناك فرق كبير بين العادة والتعلم. فالعادة عملية سهلة بدون مشقة ، قد تساعد المتعلم على إدراك بعض الأشياء، ولكن التعلم يحتاج إلى جهد وصبر مشقة ومران من أجل التزود بالأفكار، وتمثل القيم وتشربها، وامتلاك التقنيات، والتعرف إلى المناهج والنظريات والمعارف...

أضف إلى ذلك أن التعلم عبارة عن عملية نفسية بامتياز، تخضع لآليات وقوانين وشروط محددة، تنشأ عنها عادات مختلفة قد تكون صالحة أو طالحة ، والتربية هي وحدها الكفيلة بالتمييز بين الصالح والطالح.ومن هنا، فالتعلم هو اكتساب لمجموعة من العادات العقلية والذهنية والفكرية، والعادات الوجدانية والانفعالية، والعادات الحسية - الحركية.

أما الفرق بين الذكاء والتعلم، فالذكاء هو القدرة على التعلم والاكتساب وإدراك الأشياء وفهمها وتفسيرها وتأويلها. أما التعلم، فوظيفة من الوظائف الأساسية للذكاء، وبه تنكشف الفوارق البيداغوجية والديدكتيكية بين المتعلمين، وبه يتميز الذكاء البشري عن الذكاء الحيواني.ومن هنا، ترتبط سرعة التعلم وبطؤه بطبيعة الذكاء ونوعه ودرجته ومعدله.

وينبني التعلم على مجموعة من الشروط الأساسية. ويمكن حصرها فيما يلي:

❶**النضج البيولوجي**: لايمكن أن يتحقق التعلم لدى الإنسان إلا بنمو جسمه، وتصلب عضلاته، وامتلاك اللغة، واكتساب الجهاز الصوتي، ونضج بنيته الجسدية جزئيا أو كليا.ومن هنا، يرتبط تعلم الكتابة بقوة اليدين.ويرتبط تعلم الرياضة بقوة الجسد. ويرتبط تعلم السباحة بتصلب العضلات، واكتساب بعض المهارات، ونضج الأعضاء والساقين، والتدريب على التنفس الصحيح، والتوفر على قوة الأعصاب والعظام...

❷ **النضج العقلي:** ويعني هذا أن التعلم مرتبط ارتباطا شديدا بالنمو العقلي والذكائي.فلايمكن أن نطالب الطفل، في السنوات الأولى، بكتابة إنشاء فلسفي قائم على التجريد، بينما الطفل لم يتجاوز مرحلة الإدراك الحسي. ويعني هذا ضرورة مراعاة النمو العقلي لدى الطفل، وتحديد الفترة العمرية ونوع الذكاء المناسب لتلك الفترة المرصودة.ومن ثم، لايكتفي التعلم بماهو بيولوجي ووراثي فقط، بل لابد من امتلاك خصائص عقلية منطقية ورياضية لفهم العلاقات بين العناصر تماثلا وتقابلا واستنتاجا.

❸ **الدافـــعية:** يرتبط الدافع إلى التعلم بمجموعة من الحاجيات.فالحيوان يتعلم من أجل إشباع رغبات بيولوجية كالأكل، وإرواء العطش، وتحقيق الرغبة الجنسية. في حين، يسعى الإنسان إلى تحقيق رغبات أخرى ، مثل: تحقيق الذات، والسعي من أجل الامتلاك، وإشباع الرغبات الفكرية والثقافية والعلمية ، والبحث عن التوازن النفسي والديني والروحي...

❹ **موضوع التعلم:** يرتبط التعلم باكتساب المهارات المتنوعة والمختلفة، وتعلم التقنيات والطرائق، والتمكن من استخدام المناهج والأساليب، واكتساب الأفكار والمعارف القديمة والجديدة، والتشبع بالقيم والمواقف والتمثلات، وتعلم الحركات، واكتشاف المعلوم، والتحكم في المجهول، وحل الوضعيات والمشاكل، وإيجاد الأجوبة للمسائل العويصة والمعقدة...

❺ **سياق التعلم:** يتأسس التعلم على حل مجموعة من الوضعيات الصعبة والمعقدة التي ترتبط بسياق ما. وتحمل تلك الوضعيات والمواقف عوائق ومشاكل تتطلب حلولا ناجعة من المتعلم. وترد الوضعية التعليمية السياقية في شكل مسألة معقدة وصعبة، تستلزم حلولا مناسبة وملائمة. وكلما وجد المتعلم حلولا لهذه الوضعيات المركبة والصعبة والمعقدة ، كان المتعلم كفئا ومؤهلا وذكيا. وبالتالي، استحق التنويه والإشادة به.

وللتعلم أهمية كبرى في حياة الإنسان. فهي عملية أساسية في نماء الإنسان وارتقائه، بالتكيف مع الطبيعة واستغلالها وتغييرها. وبالتالي، يتميز الإنسان عن باقي الكائنات الأخرى بخاصية التعلم القائم على المران، والاكتساب، والتجريب، والتدريب.وبهذا التعلم، يستطيع الإنسان بناء مدنيته وحضارته وكتابة تاريخه. وهذا ما جعل الباحثين يهتمون بدراسة التعلم، والبحث عن قوانينه وآلياته المتنوعة والمختلفة.لذا، انقسموا إلى تيارات سيكولوجية متنوعة، وإلى مدارس نفسية مختلفة، واتجاهات منهجية متضاربة.

المطلب السابع: الانتباه

يعد الانتباه من أهم العمليات التي يرتكز عليها الذهني البشري. بل يمكن عدها المدخل الرئيس لفهم العمليات الذهنية الأخرى

كالقراءة،والتعلم، والفهم، وتحليل الوضعيات والمشاكل بغية إيجاد الحلول المناسبة لها. ومن هنا، يدفع الانتباه الإنسان إلى التركيز على الأشياء والموضوعات الجديرة بالاهتمام، أو التي لها قيمة ثانوية بغية فهمها وتفسيرها واستيعابها وتمثلها، أو من أجل إدراك العالم الخارجي بشكل جيد ومضبوط. ويرد الانتباه بعد عملية الإحساس بالمدركات ، وتحويلها إلى صور فكرية وعقلية لمعالجتها دماغيا.

وأكثر من هذا فالانتباه عملية معرفية تعنى بانتقاء موضوعات أو مثيرات على حساب مثيرات أخرى وعيا واختيارا ومعرفة وإدراكا. ويمكن القول بأن الانتباه عملية عقلية ومعرفية هدفها هو توجيه وعي الفرد إلى التركيز على مدرك معين، بالاعتماد على الإحساس والإدراك والشعور على حد سواء، أو هو انتقاء مثيرات معينة في العالم الخارجي، والتركيز عليها لأهميتها الإدراكية والمعرفية .

ومن ثم، ينبني الانتباه على الذات المدركة من جهة، وموضوع للإدراك من جهة أخرى. ويمكن أن نضيف إليهما إطار الانتباه الذي يكمن في الزمان والمكان.

وعليه، فالانتباه عبارة عن طاقة عقلية ومعرفية تساعد الفرد على إدراك الموضوع الخارجي لملاحظته ورصده وفهمه أو التفكير فيه. وبهذا، يكون الانتباه أول علمية يقوم بها التفكير من أجل التفاعل مع الموضوع الخارجي لمعرفته واستيعابه جزئيا أو كليا. ويعني هذا كله أن الانتباه يسبق الملاحظة الحسية، والشعور بالموضوع الخارجي. ويقوم هذا الانتباه على التركيز وتوجيه وعي الفرد نحو الإلمام بالمثيرات البيئية ذات الأهمية التي تستحق أن تحول إلى مدركات معرفية لمعالجتها ذهنيا وعقليا ومنطقيا ودماغيا.

وللتمثيل، عندما تسمع الأم من داخل بيتها صراخا في الشارع، فإنها تنتبه إلى ذلك، فتسرع بسرعة إلى النافذة لتفقد ابنها الصغير الذي يلعب الكرة مع الأطفال الآخرين.ثم، تركز على ابنها فقط، دون أن تهتم بالمثيرات والأصوات الأخرى في الشارع. ويعني هذا أن الانتباه عملية إدراكية تسبق باقي العليات الذهنية الأخرى.وهو بمثابة شعور وتركيز وإدراك حسي على المجال الخارجي بغية فهم

مثيراته، بانتقاء الأهم منها، والاستغناء عن المثيرات الأخرى العرضية والثانوية. ومن هنا، يساعد الانتباه الفرد على اتخاذ قرارات سليمة وحكيمة، واكتساب مهارات وخبرات تعليمية جديدة.
ويمكن الحديث عن أنواع مختلفة من الانتباه[108]:

❶ **الانتباه المركز** : ينتبه الإنسان العارف إلى موضوع أو شيء معين، فيركز عليه وحده تركيزا محوريا بغية فهمه جيدا، وتحديد هويته، وتعيين عناصره؛

❷ **الانتباه المشتت أو المجزأ** : يركز الإنسان العارف على موضوعات متنوعة ومختلفة في الوقت نفسه. وهذا ما يجعل هذا الإنسان منفتحا على مرجعيات وموضوعات إحالية عدة ومختلفة ومتنوعة؛

❸ **الانتباه القسري** : هو الذي يفرض على الفرد بشكل إجباري، كأن يسمع صوتا يحدث في المنزل، فيثير شعوره بسرعة فجائية؛ مما يدفعه إلى التركيز على ذلك الحدث بغية فهمه وتبيان أسبابه من أجل استيعابه بشكل جيد؛

❹**الانتباه التلقائي** : يكون هذا الانتباه عفويا وطبيعيا، كأن يركز المرء انتباهه على مدركات حسية بشكل عادي، وبطريقة تلقائية عفوية، كما نصادف ذلك في الشارع كل يوم، فنحول ما صادفناه من مدركات إلى معارف ومعطيات وبيانات ومعلومات لمعالجتها.و لايتطلب ذلك الانتباه منا جهدا أو مشقة في التمثل والنقل والتحويل الإدراكي؛

❺**الانتباه الإرادي :** هو ذلك الانتباه الذي يتطلب من الفرد جهدا ومشقة، فيستعمل طاقته في إدراك موضوع معين بغية فهمه، كانتباه التلميذ إلى درس، مع استعمال كل جهده لاستيعاب ما يقوله المدرس، وإدراك تفاصيل الدرس بشكل جيد.

---

[108] -Richard, J.-F. (1980). **L'attention**. Paris: PUF.

وعليه، فقد يكون الانتباه مركزا على موضوع معين، أو يكون مركزا على موضوعات متعددة ومختلفة في الآن نفسه، أو يكون الانتباه مرتبطا بنوع من اليقظة والصحو لدى الفرد.
كما يختلف الانتباه من شخص إلى آخر، فالطفل الكبير ينتبه إلى الموضوعات المثيرة أكثر من إدراك الطفل الصغير لها. ويكون انتباه الراشد أكثر من انتباه الصغير، وانتباه الرجل الناضج يكون أكثر من الراشد المبتدئ في الحياة.
ومن هنا، فالانتباه هو التركيز العقلي والشعوري على مدركات حسية خارجية في شكل مثيرات ومنبهات، مع انتقائها حسب أهميتها استعدادا للاستجابة، أو المواجهة، أو المجابهة، أو العمل.

المطلب التاسع: التمثلات

تعني التمثلات(Représentations) إدراك المعاني المجردة .وهي عبارة عن تصورات حول شيء أو موضوع معين. وبالتالي، فالتمثلات هي تلك المعاني التي يخلقها العقل البشري من أجل إدراك العالم الخارجي وتمثله، أو هي عبارة عن عمليات ذهنية يقوم بها العقل لإدراك المعاني المجردة. ومن هنا، فالتمثلات عبارة عن صور ومواقف سلوكية يتمثلها الفرد في وضعيات معينة للمواجهة والاستجابة تجاه مثيرات داخلية وخارجية ، في أثناء الاحتكاك بالعالمين الداخلي والخارجي .
ومن هنا، فالتمثلات وسيلة من وسائل التعلم والتكوين واكتساب الخبرات . وتكون هذه التمثلات ذهنية وفطرية ومكتسبة على حد سواء . وبالتالي، فهي تلك الصور التي نسبغها على العالم الخارجي، بمختلف عناصره ومكوناته وفئاته، في شكل تصورات ، وأفكار، واتجاهات، وميول، ومواقف، وأحكام...
وقد تعني التمثلات تحويل المدركات المجردة إلى مدركات حسية ، والعكس صحيح أيضا، أو هي عبارة عن تلك الصورة الإدراكية التي نرسمها للعالم الظاهر الذي نعيش فيه، وهو مشخص أمام أعيننا. وغالبا، ما تكون تلك التمثلات عبارة عن حقائق وأفكار غير مكتملة تحتاج إلى شرح، وتوضيح، وتحليل، وبرهان، واستدلال.

وتتحقق التمثلات عبر التشكيل والفنون الجميلة والأعمال اليدوية، وعبر الصور والأيقونات السيميائية والمشخصة، وعبر تجريد المدركات الحسية. ويعني هذا كله أن اللغة والأشياء معا تتحول إلى صور وتمثلات مجردة افتراضية، يلتقطها الذهن البشري، أو العقل المعرفي، ليحولها إلى صور مفهومة ومعلومات ومعارف وبيانات متنوعة أو واضحة، يخزنها الدماغ البشري في الذاكرة، أو يخضعها للإدراك، والوعي، والتفسير، والتحليل، والمعالجة المعرفية.

المطلب العاشر: المعرفة

يقصد بالمعرفة مجموعة من المعلومات والبيانات والمعطيات التي يمتلكها الإنسان المعرفي ، ويخزنها في جهاز الذاكرة من أجل توظيفها لحل المشاكل والوضعيات الصعبة التي يصادفها الإنسان في الواقع الذي يعيش فيه. وتخضع تلك المعرفة للحوسبة والتسجيل والتخزين، كما يخضع العقل الحاسوبي للرقمنة.

ويمتلك العقل الإنساني المعرفة في شكل رموز وعلامات سميائية تعبر عن المدركات الحسية والمجردة والافتراضية، وتخضع تلك المعرفة للتنظيم،والمعالجة، والترتيب، والقولبة، والتمثيل، والانتقاء، والتمثيل، والتجميع، والتحليل، والتصنيف، والتوصيف، والإنجاز. وتكون المعرفة عبارة عن أفكار، ومشاعر، ومهارات عملية، وقدرات كفائية، وتعلمات، ومحتويات، وخبرات، وتقنيات، وآليات، وخطط،وتجارب، ومدركات حسية ومجردة، ومعلومات، وبيانات، ومعطيات، وأرقام، وحلول لوضعيات ما...

المطلب الحادي عشر: حل الوضعيات

يقصد بالوضعية مواجهة مشكلة سياقية معقدة ما، تتطلب من الفرد إيجاد حلول مناسبة لها، بالتفكير فيها بشكل جيد، واستخدام القدرات العقلية الوراثية والمكتسبة من أجل مواجهتها.وهنا، لابد أن يوظف الفرد كل قدراته السابقة المخزنة والمضمرة في الذاكرة ليجد حلا لما يواجهه من مشكلات صعبة ومعقدة في حياته اليومية وواقعه الموضوعي.

و للوضعيات أهمية كبيرة في مجال التربية والتعليم، وخاصة في أثناء اختبار المناهج الدراسية، وتقويم المدرسة المعاصرة، والتمييز بين التقليدية منها والجديدة ، ومعرفة المدرسة المنغلقة من المدرسة الوظيفية والمنفتحة. وعليه، فإن الوضعيات هي محك الكفاءة والمردودية، وإبراز حقيقي للقدرات والمهارات والمواهب المضمرة والظاهرة. إنها تربية على حل المشاكل المستعصية، واقتراح الحلول المناسبة والممكنة، والتحفيز على التعلم الذاتي، وتجاوز للطرائق التقليدية القائمة على التلقين، والحفظ، وتقديم المعرفة والمحتويات بواسطة المدرس إلى التلميذ السلبي.

وثمة مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتميز بها الوضعية المشكلة- حسب أستوفلي (ASTOLFI)[109] منها:

❶ ينبغي أن تحدد الوضعية عائقا ينبغي حله؛

❷ أن تكون الوضعية حقيقية ملموسة وواقعية تفرض على التلميذ صياغة فرضيات وتخمينات؛

❸ تشبه هذه الوضعية لغزا حقيقيا ينبغي حله، و مواجهته بالقدرات المكتسبة؛

❹ تكون ذات خصوصية تحدد مجال فعل الكفاية؛

❺ توصف ضمن لغة واضحة ومفهومة من قبل التلميذ؛

❻ تتطلب الوضعية معارف وقدرات ومهارات تساهم في تكوين الكفاية في شتى مستوياتها المعرفية والحركية والوجدانية؛

❼ تتشابه مع وضعية حقيقية يمكن أن تواجه الأفراد خارج المدرسة، ضمن الحياة المهنية أو الحياة الخاصة؛

---

[109] - Astolfi, j, p : (Placer les élèves en situation – problème ?), Dans **Probio revue**, 16, 4, Bruxelles: Association des professeurs de biologie (ASBL), 1993.

❽ ينبغي أن يكون المشكل الذي يعد للتلميذ مشكلا حقيقيا، لا يكون فيه الحل بديهيا؛

❾ تشكل الوضعية فرصة يثري فيها التلميذ خبراته؛

❿ تحدد الوضعية وفق المستوى المعرفي للتلميذ.

يواجه المتعلم وضعية تتطلب حل مشكلة ما، إما بشكل فردي، وإما بشكل جماعي، بالتفكير في حيثيات المشكلة من خلال سياقها التداولي، وتدبرها بشكل جيد، ثم اقتراح الحلول المناسبة والممكنة لمعالجة هذه المشكلة. ومن ثم، " يحقق التعلم بحل المشكلات نتائج أفضل من نشاط الاستكشاف، في إيصال مفهوم دقيق؛ لأنه يقترح وضعية- مشكلة معقدة،تستلزم أن يقوم التلميذ بتعلمات متعددة، متداخلة ومتمحورة حول هذه الوضعية في الآن نفسه. وهي ليست نشاطا يستغرق دقائق أو ساعات معدودة، وإنما يتطلب عدة أيام، وأسابيع، أو حتى عدة أشهر... وتعتمد هذه المقاربة حاليا في التعليم العالي بالخصوص."[110]

ويعني هذا أن البحث الذي يقوم به المتعلم يرتبط بفرضية أو مشكلة ما، تستوجب البحث والتنقيب معا، وجمع المادة لإيجاد حل لها. لذا، يلتجئ المتعلم إلى أنشطة الإدماج، بعد اكتساب الموارد ، وبعد عمليات التوليف والتركيب والدعم والمراجعة، من أجل مواجهة وضعية سهلة، أو مجموعة من الوضعيات الصعبة بغية تثبيت كفاية ما تمهيدا وتطبيقا. وبتعبير آخر، يستدمج المتعلم كل موارده المكتسبة لتوظيفها لحل الوضعية.أي: إن" نشاط الإدماج هو نشاط ديدكتيكي يتوخى استدراج التلميذ لتحريك المكتسبات التي كانت موضوع تعلمات منفصلة، فهي - إذاً- لحظات تعلمية تقوم على إعطاء معنى لتلك المكتسبات.

---

[110]- انظر: **بيداغوجيا الإدماج**، ترجمة: لحسن بوتكلاي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، 2009م،ص:86.

ويمكن أن نلجأ إلى أنشطة الإدماج في أية لحظة من التعلم، لاسيما في نهاية بعض التعلمات التي تشكل كلا دالا، أي: عندما نريد ترسيخ كفاية، أو تحقيق الهدف النهائي للإدماج.
وتتغير أنشطة الإدماج هاته، فأثناء التعلمات الاعتيادية، قد تكون أنشطة قصيرة (لا تتجاوز دقائق معدودات) لوضع مكتسبات عديدة ضمن سياق. وفي نهاية التعلم، تصير المدة مهمة: قد تمتد من ساعة إلى عدة أيام."[111]
وعليه، ينبني نشاط الإدماج على فعالية المتعلم باعتباره بطلا رئيسا في عملية بناء التعلمات، وحل الوضعيات المشكلات. كما يستلزم الإدماج من المتعلم أن يعبئ كل موارده المستضمرة، بشكل من الأشكال، لحل الوضعية المطروحة عليه. كما أن نشاط المتعلم نشاط ذو معنى، ومرتبط بوضعية جديدة، وموجه نحو كفاية ما، أو نحو هدف إدماج نهائي.
ومن أمثلة الأنشطة الإدماجية نذكر: نشاط حول حل المشكلات، ونشاط خاص بوضعية تواصل، ومهمة معقدة تنجز في سياق معطى، وإنتاج حول موضوع معين، وزيارة ميدانية، وأعمال تطبيقية ومختبرية، وابتكار عمل فني، وتدريب عملي، وإنجاز مشروع بيداغوجي، أو إنجاز مشروع القسم...
ويرتكز نشاط الإدماج على تحديد الكفاية المستهدفة، وتحديد التعلمات التي نريد دمجها، واختيار وضعية ما تكون دالة وجديدة تراعي مستوى المتعلم، وتتيح فرصة لإدماج ما نريد أن يتعلمه التلميذ، ووضع صيغ التطبيق، مثل: ما يقوم به المتعلم، وما يقوم به المدرس، وإعداد الوسائل المتوفرة، وتحديد المطلوب بدقة، وتبيان أشكال العمل(فردي – جماعي- المجموعات...)، وتوضيح مراحل العمل، والإشارة إلى بعض المزالق التي ينبغي تجنبها.
ويقصد بالوضعية الإدماجية، في مجال التربية والتعليم، تلك الأنشطة الصعبة والمعقدة التي تحمل، في طياتها، عوائق ومشاكل تتطلب حلولا ناجعة من المتعلم، وترتبط ارتباطا وثيقا بالكفاية

---

[111]- انظر: **بيداغوجيا الإدماج**، ص:91-92.

المستهدفة أو الأساسية . وأكثر من هذا تتضمن الوضعية الإدماجية معلومات ضمنية وصريحة، وأسنادا، وصورا، ووثائق، وخطاطات، وتعليمات، ومعايير، ومؤشرات كمية وكيفية، ترد في شكل مسألة معقدة تستلزم حلولا. وكلما وجد المتعلم حلولا لهذه الوضعيات المركبة والصعبة والمعقدة ، كان المتعلم كفئا ومؤهلا وذكيا. وبالتالي، استحق شهادة أو دبلوم النجاح.

ويعرف عبد الكريم غريب الوضعية الإدماجية بقوله:" يقصد بوضعية الإدماج (Situation d'intégration) الوضعية التي ينبغي للتلميذ أن يكشف في إطارها عن قدراته على تجنيد موارد عدة؛ وبتفكيك هذه الوضعية بشكل يتيح للمتعلم الإجابة عن أسئلة جزئية أو إنجاز مجموعة من المهام البسيطة، فقد يكون هنالك انزياح عما يراد القيام به؛ وهو الأمر الذي يعني أن المسألة تهم بالتحديد إثارة إدماج الدرايات والإتقانات ، وليس القيام بمجاورتها.[112]"

ومن هنا، يتبين لنا أن الوضعية الإدماجية هي أساس الإدماج والتحقق من مدى تمكن المتعلم من الكفاية الأساسية المستهدفة.

المبحث الثالث: الأسس الإبستمولوجية والمنهجية

يعد علم النفس المعرفي من العلوم التي تعتمد على المنهج التجريبي مثل العلوم التجريبية الأخرى؛ إذ تحاول فهم الظواهر النفسية ذات الطابع الفكري والذهني والعقلي وتفسيرها وشرحها. ومن ثم، ينطلق هذا العلم من الملاحظة والبدهيات والفرضيات والإشكالات، ثم ينتقل إلى التجريب، ثم إصدار القوانين التي تتحول إلى نظريات عامة. ويعني هذا كله أنه يمكن دراسة صيرورة معرفية وفق التحليل المختبري العلمي، بالتوقف عند مختلف الوضعيات التي يمر منها المعرفي إما بطريقة منعزلة، وإما بطريقة مترابطة مع باقي العناصر والمكونات الأخرى التي تشكل النسق المعرفي والذهني.

---

[112]- عبد الكريم غريب: **بيداغوجيا الإدماج، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم**، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010م، ص:197.

وللتمثيل، يمكن للباحث أن يستدعي مجموعة من الأشخاص لمعرفة كيف تشتغل الذاكرة عندهم؛ حيث يقدم لهم لائحة من الكلمات لحفظها واستيعابها .وبعد ذلك، يختبرهم في عملية التذكر والاسترجاع، مع تحديد المدة الزمنية، والتثبت من سرعة الإجابة. ومن ثم، يتبين لنا أن الأشخاص الذين تعطى لهم مدة ربع ساعة يتذكرون كلمات كثيرة مقارنة بالذين تعطى لهم عشر دقائق فقط للتعلم.

إذاً، ينتقي الباحث ظاهرة معرفية معينة، ويعزلها عن باقي الارتباطات الأخرى، فيدرسها في المختبر وفق مبادئ تجريبية متعددة ليصل إلى نتائج يقينية عبر عمليات التجريب والتكرار والتثبت.

ومن هنا، يعتمد علم النفس المعرفي على ثلاث مقاربات منهجية يمكن حصرها فيما يلي:

❶ **الملاحظة:** يمكن تعريف الملاحظة بأنها تقنية أو أداة سيكولوجية واجتماعية لمعاينة مجموعة من الكائنات والظواهر والوقائع، إما بطريقة عفوية مباشرة ، وإما اعتمادا على مجموعة من الآليات النظرية والأدوات التطبيقية والإجرائية بغية تجميع المعلومات والبيانات والمعطيات حول شخص معين أو موضوع ما لتثبيت فكرة أو فرضية، أو إيجاد حلول علاجية أو وقائية، أو تحصيل حلول علمية أو عملية لمجموعة من التساؤلات والوضعيات التي يواجهها الإنسان، أو العالم، أو الباحث الملاحظ في العالم المرصود أو المعاين.وفي هذا الإطار، يقول عبد الكريم غريب:" الملاحظة في معناها العام، تقنية منهجية تتيح، عن طريق أدوات أو بكيفية مباشرة، الحصول على بيانات ومعلومات عن شخص معين أو موضوع، قصد تحديد شروطه أو صيرورته أو دلالاته أو بنياته."[113]

وعليه، فالملاحظة طريقة ناجعة لفهم الظواهر والوضعيات والمشاكل بغية تفسيرها ، مع إيجاد الحلول المناسبة لها. ولايمكن

---

[113]- عبد الكرم غريب: **المنهل التربوي**، الجزء الثاني، ص:684.

الاستغناء عن الملاحظة ، مادامت هي الخطوة المنهجية الأولى في دراسة المواضيع المادية والرمزية.
وقد بني العلم، في الحقيقة، على الملاحظة العفوية الطارئة من جهة، والملاحظة العلمية المنهجية من جهة أخرى. ويعني هذا كله أن الملاحظة" مشاهدة دقيقة ومنظمة ومقصودة وموجهة لظاهرة معينة. وهي تستخدم كمنهج علمي لالتقاط الوضعيات والظواهر والسلوك في زمان ومكان حدوثه بشكل مباشر، ودون الاستعانة بواسطة، اللهم إذا كانت أداة أو آلة تتمم نقص حواس الملاحظ وتكمله.يتم اللجوء إلى الملاحظة على اعتبار أن الشخص الذي يقوم بممارسة عمل معين قد لا يكون في مستوى وصفه. بسبب صعوبة التعبير عنه أو عدم القدرة على وصفه بدقة ووضوح لاعتبارات مختلفة.فيقوم الملاحظ الباحث المتمرس بمناهج البحث العلمي بملاحظة هذا السلوك بدقة وموضوعية.
إن الملاحظة-إذاً- منهج هام وفعال جدا، يجعل الباحث على شعور ووعي بالحوادث والظواهر التي يهتم بدراستها في احتكاك مباشر معها في الميدان، ما لم يستخدم تقنية آلية، تقوم مقامه في هذه الملاحظة، كالاستعانة بآلة التصوير أو الفيديو...إلخ"[114]
وعليه، فالملاحظة تقنية منهجية ضرورية لفهم الظواهر والمواضيع بصفة عامة، ورصد الأنشطة المعرفية وتفسيرها بصفة خاصة.
ويبدو أن للملاحظة ، بمختلف أنواعها وأشكالها ومكوناتها، أهمية كبرى في مجال البحث العلمي بصفة عامة، والبحث السيكولوجي بصفة خاصة. إذ تسعفنا الملاحظة في تجميع المعلومات، وتحصيل البيانات والمعطيات حول ظاهرة عامة أو خاصة. وبالتالي، تتم المعاينة إما لفهم الظواهر والوضعيات وسلوك الأفراد والجماعات، وإما لتفسيرها بمسبباتها، وإما للتنبؤ بوضعيات جديدة بناء على ماهو واقع. بمعنى أن الملاحظة لها قيمة استكشافية، وتحليلية، واستطلاعية، وعلاجية، وتعليمية، وتقويمية.ومن شأن الملاحظة أن توظف" لأهداف استطلاعية بغية صياغة الفروض التي يتم التحقق

---

[114]- أحمد أوزي: **منهجية البحث وتحليل المضمون** ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، سنة 2008م، ص:36.

منها فيما بعد، باستخدام تقنيات وأساليب أخرى من البحث.كما يساعد هذا المنهج على جمع معطيات إضافية، يمكنها أن تساعد على تفسير وتأويل معطيات تم الحصول عليها بطرائق أخرى مختلفة. ومن هنا، تتضح أهميته الأساسية. ولذلك، يمكن اعتباره أهم منهج لاكتساب المعلومات في الدراسات التي تستهدف تحقيق وصف دقيق لبعض الوقائع أو الأحداث.فإذا تكررت ملاحظة ظاهرة أو واقعة معينة أو سلوك يمكن أن يؤدي إلى تحديدها بشكل دقيق، مما يمكن من التنبؤ بالسلوك بكيفية دقيقة ومحددة. وإلى مثل هذه المقاربة، تلجأ شركات التأمين - على سبيل المثال- عندما تريد دراسة احتمال وقوع حادثة السير بالنسبة إلى شخص في عمر معين.وهو أيضا المنهج الذي وظفه أرنولد جيزل (A.Gesell) ومساعدوه عام 1940م لوضع سلم معياري لقياس نمو بعض أنماط السلوك لدى الطفل الأمريكي.[115]"

إذاً، للملاحظة أهمية كبرى في تطوير البحث العلمي من جهة، وترقية المنظومة السيكولوجية - إن تنظيرا وإن تطبيقا- من جهة أخرى.

والملاحظة أنواع عدة؛ إذ يمكن الحديث عن الملاحظة العفوية، والملاحظة العلمية، والملاحظة الاستطلاعية، والملاحظة الإكلينيكية، والملاحظة الداخلية، والملاحظة الخارجية، والملاحظة الظاهرة، والملاحظة الخفية، والملاحظة المنظمة، والملاحظة الوصفية، والملاحظة المصغرة، والملاحظة عبر القوائم والشبكات...

وما يهمنا نحن هو التوقف عند الأنواع التالية:

❶ **الملاحظـــة العفويــة:** الملاحظة العفوية هي الملاحظة العشوائية أو الطارئة التي تحدث لدى الباحث أو الفاحص أو الدارس، بمجرد أن يرى حدثا أو ظاهرة ما، فيقوم بإدراكها في حالتها الخامة . وكثير من الفرضيات التجريبية والاكتشافات العلمية أساسها ملاحظات عفوية وطارئة، كما يبدو ذلك واضحا عند نيوتن،

---

[115]- أحمد أوزي: نفسه، ص:37.

وأرخميديس، وبافلوف، وأديسون، وباستور،... بمعنى أن الملاحظة العفوية هي الملاحظة غير المنظمة وغير المقننة، وتكون ملاحظة تلقائية،" تتم في غالب الأحيان بشكل لا إرادي واعتباطي، ولا تقودها فكرة محددة منبثقة من موضوع البحث، لتعمل على استثارتها وتوجيهها.إنها ذلك النوع من الملاحظة التي تنتبه إلى الظواهر التي تظهر أو تحدث في حقلها الإدراكي.[116]"

ويعني هذا أن الملاحظة العفوية أو العرضية لا تتقيد بالشروط العلمية، ولا تلتزم بالمعايير التجريبية المقننة، بل تكون ملاحظة مباشرة فطرية وساذجة. وفي هذا الإطار، يقول محمد الدريج:"

لاتخضع الملاحظة العفوية لأية قاعدة، ولا تهدف إلى الكشف عن حقيقة علمية محددة.وهي تدخل في نطاق المعرفة الحسية ، والتي تنحصر في بعض المواقف العملية المحدودة.كذلك التي يقوم بها أي عالم نفسي في حياته اليومية، كأن يلاحظ - مثلا - نفسه أو الآخرين أثناء ممارسته لنشاطه العملي أو المهني.

على أن هذه الملاحظة قد تتحول في بعض الأحيان إلى ملاحظة مقصودة، فيصل الباحث عن طريقها إلى تقرير حقائق علمية على جانب كبير من الأهمية، وعادة ما تتحقق بالصدفة، وعن غير عمد، ذلك لأن الباحث كان يلاحظ ظاهرة ما، أو يسعى إلى تقرير حقيقة، فيكتشف حقيقة أخرى.كما حدث – مثلا- لبافلوف عند اكتشافه للفعل المنعكس الشرطي، أثناء تجاربه حول فسيولوجية الهضم، وبملاحظاته لسيلان لعاب الكلب."[117]

وهكذا، فالملاحظة العفوية هي أساس الملاحظة العلمية التجريبية. وهي أيضا أساس انطلاق كل بحث ومشروع شخصي، على الرغم من كونها ملاحظة ساذجة وخامة وعفوية وتلقائية وفطرية وطبيعية.

❷ **الملاحظـــة المنظمـــة:** يقصد بالملاحظة المنظمة تلك الملاحظة الخاضعة لمعاينة مقننة ومضبوطة، وفق معايير ومقاييس وضوابط ومؤشرات معينة. وقد تكون تلك الملاحظة المنظمة ميدانية أو

---

[116]- أحمد أوزي: نفسه، ص:38.

[117]- محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية** ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1983م، ص:92.

مختبرية ، يقوم بها باحث أخصائي أو دارس ينجز بحثا علميا ما. وغالبا، ما تكون هذه الملاحظة محايدة ونزيهة، تبعد الذات عن عملية رصد الظواهر المدروسة. وفي هذا الإطار، يقول أحمد أوزي:" يستخدم منهج الملاحظة المنظمة في دراسة السلوك في شكله التلقائي الذي يظهر عليه في وسط طبيعي غير متصنع، أو في المختبر.فقد نستخدم الملاحظة المنظمة - على سبيل المثال- لدراسة ظاهرة من ظواهر سلوك الأطفال في الروض، أو خلال فترة الاستراحة المدرسية، كما قد نستخدم الملاحظة المنظمة في مختبر معين لملاحظة ظاهرة معينة وتغيراتها خلال تدخل تأثير بعض العوامل عليها.فالبحث في منهج الملاحظة يكتفي بتسجيل السلوك على الشكل الذي يظهر به، دون التدخل للتأثير فيه.إن منهج الملاحظة عند استخدامه في الميدان له ميزة تقديم صورة، أو تمثل صادق عن الوقائع اليومية، مما يجنب تصنعها في المختبر."[118]

وهكذا، فالملاحظة المنظمة هي ملاحظة علمية مقننة، تؤدي بشكل من الأشكال إلى بناء فروض تجريبية صالحة لتشييد أنساق نظرية، وتأليف براديغمات علمية.وفي هذا، الصدد، يقول الباحث المغربي أحمد أوزي:" إن الملاحظة المنظمة تسمح بالوصف الدقيق للسلوك، والتنبؤ به، غير أنها نادرا ما تضمن القدرة على استخلاص العلاقات السببية بين الظواهر التي تتم ملاحظتها، وهذا ما يجعل الملاحظة أداة بحثية، تستخدم في بداية دراسة ظاهرة أو مشكلة معينة، لتساعد على تزويد الباحث بالفرضية التي يتم ، بعد ذلك، إخضاعها للتجريب.وعندما لا يتعلق الأمر بربط الأسباب بمسبباتها في دراسة ظاهرة معينة، وإنما جمع أكبر عدد من المعلومات حولها، فإن منهج الملاحظة المنظمة يظل أفضل منهج ملائم للاستخدام.

ولما كان استخدام التجريب في العلوم الإنسانية عملا نادرا وصعبا، فإن الملاحظة المنظمة والدقيقة تظل هي المنهج الذي يلجأ إليه العديد من الباحثين."[119]

---

[118] - أحمد أوزي: نفسه، ص:36.

[119]- أحمد أوزي: نفسه، ص:37-38.

ولايعني هذا أن الملاحظة المنظمة علمية بشكل صارم، تخضع لمقاييس تجريبية، مثل الملاحظة العلمية، بل تستفيد ، بشكل من الأشكال، بخطوات الملاحظة العلمية لتصبح ملاحظة أكثر دقة من الملاحظة العفوية أو الارتجالية.وفي هذا الشأن، يقول محمد الدريج:" تدخل الملاحظة المنظمة في نطاق مشروع محدد المعالم، يحصر مجال الدراسة.ويمكن أن تسمى بسيطة أو طبيعية، إذا ركزت على مراقبة سلوك الفرد في حياته اليومية .أي: ملاحظته كما يحدث تلقائيا في ظروفه الطبيعية، دون إخضاعه لضبط علمي صارم، وبغير استخدام أدوات دقيقة للقياس.ففي علم النفس الارتقائي-مثلا- يقوم الباحث بملاحظة ألعاب الطفل في فترات مختلفة، ليتبين ما يعتري هذه الألعاب من تغيرات.ويستعمل علم النفس الصناعي، وكذا علم النفس الاجتماعي أساسا، هذا النوع من الملاحظة، ملاحظة سلوك الزبناء، أو سلوك العمال تجاه الآلات..."[120]

ويعني هذا أن الملاحظة المنظمة أفضل بكثير من الملاحظة العفوية، مادامت ترتكن إلى مقاييس واضحة ودقيقة، ومعايير علمية ممنهجة، وضوابط علمية محكمة و منظمة.

❸ **الملاحظــة العلميــة:** ترتبط الملاحظة العلمية بالتجربة والبرهنة والاستدلال استقراء واستنباطا. بمعنى أن الملاحظة العلمية أو التجريبية تبدأ بالفكرة التي تتحول إلى فرضية ومشكلة.وبعد ذلك، ينتقل الملاحظ إلى الاختبار، والتجريب، وتكرير عمليات التثبت والتحقق العلمي، وتنتهي تلك العمليات بإصدار قوانين استنتاجية كلية، تتحول بدورها إلى نظريات علمية.ومن ثم، يصعب الفصل بين الملاحظة العلمية والتجربة التحققية. وفي هذا الصدد، يقول كلود برنار(Claude Bernard) ، في أثناء حديثه عن خطوات المنهج التجريبي، بأن الملاحظة العلمية هي أساس البحث العلمي الحقيقي:" على العالم الذي يريد الإحاطة بمجموع مبادئ المنهج التجريبي أن يستوفي نظامين من الشروط، ويتميز بخاصيتين فكريتين، تعتبر كلها ضرورية لتحقيق هدفه، والتوصل إلى الحقيقة

---

[120]- محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، ص:92-93.

العلمية.أولا، على العالم أن تكون لديه فكرة، يخضعها للفحص في ضوء الوقائع، لكنه، ليكون مطالبا ، في الوقت نفسه، بالتأكد من أن الوقائع التي تمثل منطلقا لفحص فكرته هي وقائع صحيحة ومنظمة.لهذا السبب، عليه أن يكون ملاحظا ومجربا في الوقت نفسه.ثانيا، إن الملاحظ يعاين فقط بساطة الظاهرة الماثلة أمامه، فهمه الوحيد هو الحذر من الوقوع في أخطاء الملاحظة التي قد تؤدي به إلى إدراك غير كامل للظاهرة، أو إلى تعريفها تعريفا خاطئا.ولكي تكون معاينة الظاهرة معاينة سليمة، يستخدم الملاحظ كل الأدوات التي من شأنها جعل ملاحظته للظاهرة أكثر شمولية.

على الملاحظ أن يكون -إذاً- أثناء معاينته للظواهر، بمثابة آلة تصوير تنقل بالضبط ماهو موجود في الطبيعة: حيث يجب أن يلاحظ بدون فكرة مسبقة. وعليه أن يصمت، وينصت إلى الطبيعة، ويسجل ما تمليه عليه.وبعد معاينة الواقعة والملاحظة الجيدة للظاهرة، تبرز الفكرة، ويتدخل الاستدلال العقلي، فيظهر المجرب لتفسير الظاهرة.إن العالم التجريبي هو الذي يستطيع بفضل تفسير محتمل ومسبق للظواهر الملاحظة أن يؤسس التجربة، بحيث تسمح بالتحقق من الفرضية(...)

إن العالم المتكامل هو الذي يجمع بين الفكر النظري والممارسة التجريبية عبر الخطوات التالية:

1- يعاين واقعة؛

2- ميلاد فكرة في ذهنه تبعا للمعاينة؛

3- انطلاقا من هذه الفكرة يستدل عليها، ويلجأ إلى التجربة ، بعد أن تصورها ذهنيا؛

4- تنتج عن التجربة ظواهر جديدة عليه أن يلاحظها، وهكذا دواليك.

يشتغل ذهن العالم، إذاً، انطلاقا من هذه الخطوات، بين ملاحظتين، تمثل الأولى منطلق الاستدلال العلمي، وتمثل الثانية خلاصة الاستدلال(أي التجربة)."[121]

---

[121] -Claude Bernard: **Introduction à l'étude de la méthode expérimentale,** Flammarion, 1984, pp: 51-55.

ويعني هذا أن الملاحظة - عند كلود برنار- هي التجربة، وتعتمد على مجموعة من الأدوات العلمية والتجريبية في إدراك الظواهر الواقعية إدراكا شاملا وسليما.ومن ثم، تستند الملاحظة العلمية إلى المعاينة الدقيقة، ووصف الظواهر الواقعية كما هي. ومن هنا، تهدف الملاحظة العلمية إلى وصف الوقائع التجريبية، وتفسيرها في ضوء أسبابها وحيثياتها، مع التنبؤ بظواهر أخرى، وإنتاج ظواهر جديدة في ضوء الظواهر القديمة.

وعليه، فالملاحظة العلمية نوعان: ملاحظة وصفية، وملاحظة تجريبية.تقوم الملاحظة الأولى على مجموعة من الأدوات الوصفية ، مثل: الاستمارة، والمقابلة، والروائز، والاختبارات النفسية، وشبكات الملاحظة، ودراسة الحالة، وتحليل المضمون...في حين، تقوم الملاحظة الثانية على تجريب مجموعة من الفرضيات في ضوء المعطيات الرياضية والإحصائية ، والاشتغال على عينات ضابطة من ناحية، وعينات تجريبية من ناحية أخرى.

إذاً، يبدأ الباحث عمله، في مجال علم النفس المعرفي، بملاحظة الظواهر النفسية ذات الطابع الذهني والعقلي والدماغي(التفكير، والنسيان، والذاكرة، والإدراك، والتمثلات...)، إما بشكل طبيعي عفوي وتلقائي، وإما بشكل منظم وعلمي ودقيق، باعتماد الملاحظة الموضوعية، واستخدام اللوائح وشبكات تنظم عمل الباحث، وبالتركيز على ظاهرة عقلية معينة من أجل فهمها وتفسيرها والتنبؤ بها مستقبلا. وعبر هذه الملاحظة، يستطيع الباحث اختيار فرضياته الذهنية المجردة، وتحويلها إلى أسئلة وإشكالات علمية تتطلب الإجابة عنها .

❷ **التجريب:** يعتمد المنهج التجريبي على مقوم أساسي ألا وهو التجريب. ويعني هذا أن التجربة عند الفلاسفة التجريبيين، كدافيد هيوم ، وجون لوك، واستيوارت ميل، وكلود برنار... هي المصدر الوحيد للمعرفة الإنسانية. ومن ثم، تنطلق المعرفة التجريبية من الملاحظة العلمية المركزة، مع تحويل الأفكار التخمينية إلى فرضيات علمية. وبعد ذلك، يلتجئ الباحث إلى استعمال التجربة مرات عدة بغية تحصيل النتائج اليقينية. ومن ثم، تتحول تلك النتائج

المحصل عليها إلى قوانين علمية، فنظريات علمية مجردة كلية، تصف في عمقها الظواهر التجريبية المدروسة في الواقع.
و يقصد بالمنهج التجريبي دراسة العلاقات والتأثيرات السببية بين المتغيرات، وتفسير تلك العلاقات عن طريق التجريب والضبط والتحكم. بمعنى أن البحث التجريبي يعتمد على مجموعة من الأسس العامة التي تتمثل في المتغيرات، وضبط التجربة، وطرائق ضبط المتغيرات، والتصميمات التجريبية. ومن ثم، فالمتغير عبارة عن مكون رئيس في التجربة. وهنا ، يتم الحديث عن متغيرين: متغير مستقل، ومتغير تابع. فالمتغير الأول هو الذي يحدث الأثر في الثاني، ويتحكم فيه تأثيرا وتوجيها وتجريبا، مثل: (**أثر الوراثة في التحصيل الدراسي لدى المتعلمين**). فمتغير الوراثة هو الذي يؤثر في العامل الثاني، ويترك آثاره فيه.أي: إن المتغير المستقل (الوراثة) يتحكم في العامل الثاني، ألا وهو (التحصيل الدراسي).
وتهدف التجربة إلى معرفة التأثير الحاصل في تحصيل التلاميذ. ولا يكفي أن نعرف المتغير المستقل والمتغير التابع في العملية التجريبية ، وكيفية ضبط التجربة، بل لابد من معرفة مجموعة من العوامل التي قد تؤثر سلبا أو إيجابا في المتغير التابع ، دون أن تكون ناتجة عن المتغير المستقل، مثل العوامل التي تنشأ عن المجتمع الأصل للعينة التجريبية، كمستوى الذكاء، والمستوى الاجتماعي لأسر المجرب عليهم، والسن، والجنس، والحالة الجسمية والانفعالية، والخبرات التربوية والثقافية السابقة.
بالإضافة إلى العوامل التي تنبع من إجراءات الاختبار التجريبي، كالمدة الزمنية المخصصة لإجراء التجربة ، و التي قد يكون لها تأثير سلبي أو إيجابي حسب طبيعة الموضوع، والحالة النفسية المترتبة عن المشاركة في التجربة، كالاعتزاز بالنفس، وأثر الاختبارات القبلية، ومختلف الفحوص التقييمية. ناهيك عن العوامل التي ترجع إلى مثيرات خارجية، كدرجة الإضاءة، أو نسبة الضجيج والضوضاء، والتوقيت غير الملائم، والاختلاف في كفاءة المدرسين المشاركين في التجربة، أو مواقفهم منها. ويعني هذا أن

هناك مؤثرات خارجية، ومؤثرات تتعلق بالإجراءات التجريبية، ومؤثرات تعود إلى مجتمع العينة[122].

ويمكن ضبط المتغيرات عن طريق ثلاث آليات إجرائية:

أولا، التحكم الفيزيقي في متغيرات التجربة، بمعنى مراعاة جميع العوامل الفيزيائية التي قد تؤثر سلبا في مسار التجربة، والتحكم فيها ، كالتحكم في الإضاءة - مثلا - عن طريق إيجاد آلات أو أجهزة متطورة في منتهى الدقة والفعالية.

ثانيا، التحكم الانتقائي، بإبعاد " بعض الصفات أو الخصائص الذاتية للمجرب عليهم، والتي قد يكون لها تأثير غير مباشر في نتائج البحث. وأحسن طريقة يقترحها العلماء هي تكوين عينة البحث بانتقاء زوجين متشابهين في كل شيء، ثم توزيعها عن طريق القرعة، بحيث يكون أحدها في المجموعة التجريبية، والآخر في المجموعة الضابطة. وهكذا، إلى أن نحصل على العدد المحدد في كل مجموعة. وبمثل هذه الطريقة يمكن ضبط عوامل، كالسن، والجنس، والميول، والاتجاهات، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي ، والمستوى التعليمي، أو الحالة الجسمية، أو الخبرات السابقة، ومستوى الذكاء... والتي قد تؤدي إلى فوارق في النتائج في حال إهمالها، وعدم ضبطها.[123]"

ثالثا، ا لتحكم الإحصائي، ونأخذ به عندما " لا يتيسر خضوع المتغيرات للتحكمين السابقين، ويتحقق هذا التحكم بعمليات إحصائية، وذلك بدراسة عدد من المتغيرات تباشر عملها معا، ثم يتم تطبيق الوسائل الإحصائية بعد ذلك، لعزل وتقدير أثر كل واحد من هذه المتغيرات."[124]

ويمكن الاستعانة تجريبيا بالإحصاء الوصفي والاستنتاجي. ومن المعلوم أن الإحصاء يؤدي وظائف جمة، كتلخيص المعلومات، وتصحيح البيانات، والمقارنة بين الظواهر والمتغيرات، وتحديد الخاصية. كما ينبني الإحصاء على مجموعة من الخطوات، مثل:

---

[122]- خالد المير وإدريس قاسمي: **مناهج البحث التربوي**، صص:50-51.

[123]- خالد المير وإدريس قاسمي:نفسه، صص:52-51.

[124]- خالد المير وإدريس قاسمي:نفسه، صص:52.

جمع البيانات والمعطيات والمعلومات، والتنظيم والتبويب، والتمثيل، والتحليل، والتفسير، واستخلاص النتائج.
ومن جهة أخرى، ينبني الإحصاء على مجم وعة من أساليب المعالجة القياسية التي لايمكن الاستغناء عنها، فقد وظفها العلماء لتحصيل النتائج اليقينية، مثل: سيغموند فرويد، وجان بياجيه، وإميل دوركايم...
وتستعين المعالجة الإحصائية بمقاييس النزعة المركزية، ومقاييس التشتت، ومقاييس الارتباط [125]. ويقصد بالنزعة المركزية " ميل أفراد المجموعة إلى التجمع عند مركزها ؛ إذ نجد نسبة كبيرة من الأفراد يحصلون على درجات تشملها فئة معينة، وأن نسبا متناقصة منهم تحصل على درجات أقل، وأن نسبا مماثلة تحصل على درجات أعلى ، وغالبا ما تتوسط الفئة ذات التكرار الأكبر التوزيع التكراري.[126]"
وتتضمن مقاييس النزعة المركزية كلا من المتوسط الحسابي، والمنوال، والوسيط. فالمنوال هو " أكثر الدرجات شيوعا في التوزيع، أو هو القيمة التي تقابل أكبر تكرار في المجموعة ، فإذا فرضنا وبوبنا أعمار تلاميذ فصل في السنة الرابعة الابتدائية، فإننا نجد عادة العمر المنوالي 10سنوات.أي: نسبة كبيرة من أطفال الصف الرابع أعمارهم عشر سنوات، ونسبة أقل من ذلك أكبر من عشر سنوات.وقد نجد نسبة أقل أصغر من عشر سنوات. ولحساب المنوال يعمل جدول من عمودين، تسجل قيم الدرجات في أحدهما مرتبة تنازليا، ويكتب التكرار في العمود الثاني، ثم يقارن تكرار القيم المختلفة لتحديد أكثرها، وهي المنوال[127]."
أما المتوسط الحسابي، فهو الذي يقسم الدرجات على عدد الحالات، و"يشيع تداول هذا المقياس من مقاييس النزعة المركزية لسهولة حسابه، وسهولة فهم معناه، وهو يصف المجموعة وصفا أفضل من

---

[125]- عبد الكريم غريب: **منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية** ، صص:274-276.
[126]- جابر عبد الحميد جابر: نفسه، ص:498.
[127]- جابر عبد الحميد جابر: نفسه، ص:499.

المنوال؛ لأنه يستخدم جميع القيم في التوزيع، ويحسب بقسمة مجموع الدرجات على عدد الحالات."[128]
أما الوسيط، فيقصد به تلك النقطة التي تقع في " منتصف توزيع الدرجات، بحيث يسبقها نصف عدد الدرجات، ويعقبها النصف الآخر.والوسيط مقياس للوضع أكثر من كونه مقياسا للحجم أو المقدار، وهو مفيد على جه الخصوص في وصف توزيع تكراري، عندما يحتوي على قيم متطرفة، وهو في هذه الحالة أفضل من المتوسط الحسابي، وسهولة حسابه تجعله أسلوبا مريحا في الاستخدام، ولكن يقل استخدامه عن المتوسط الحسابي؛ لأن معظم الأساليب الإحصائية قد اشتقت لتستخدم مع المتوسط الحسابي."[129]
ومن جهة أخرى، تفيد مقاييس التشتت في قياس القيم المتطرفة ، واختلاف قيم المتغير. بمعنى أنها تحسب الفوارق والانحرافات بين القيم، أو بين القيم وإحدى القيم المعبرة، " وتكون العمليات الإحصائية لمقاييس التشتت، أرضية أساسية لحساب العلاقة بين معطيين أو أكثر، كماهو الأمر في حساب معامل الارتباط بشكليه البسيط والمتعدد."[130]
ومن أهم مقاييس التشتت التباين والانحراف المعياري . فالانحراف المعياري هو" تقدير مستقر لدرجة التباين أو التغاير ، وهو يدخل في حسابه جميع درجات التوزيع.وفضلا عن ذلك، فهو لايهمل الإشارات، ولكي يتخلص منها لجأ إلى تربيع الأرقام كخطوة في الحساب الذي يلزم له. والانحراف المعياري أوسع مقاييس التشتت انتشارا، وأصدقها تمثيلا للواقع. وبدلا من جمع الانحرافات بدون إشارات، تجمع مربعات الانحرافات ، وتقسم على عدد الحالات ، ثم يستخرج الجذر التربيعي للرقم الناتج، فيكون الناتج هو الانحراف المعياري المطلوب. ويسمى مربع الانحراف المعياري بالتباين،

---

[128]- جابر عبد الحميد جابر: نفسه،ص:499.
[129]- جابر عبد الحميد جابر: نفسه،ص:504.
[130]- عبد الكريم غريب: نفسه، ص:278.

وهو القيمة التي نحصل عليها عادة، قبل استخراج الانحراف المعياري باستخراج الجذر التربيعي.[131]"

ويعني هذا أن الانحراف المعياري يساوي الجذر التربيعي لمجموع مربعات الانحرافات على عدد الدرجات. " وكلما كبرت قيمة الانحراف المعياري، كلما كان التشتت أو الانتشار كبيرا ، وكلما صغرت هذه القيمة، كان التشتت صغيرا.[132]"

أما مقياس الارتباط أو التعالق، فيقصد به " درجة الارتباط بين متغيرين اثنين، أو بين نوعين من المتغيرات. وإذا كان الأمر يتعلق بارتباط متغيرين فقط، سمي بالارتباط العادي، أما إذا كان الأمر يتعلق بارتباط متغير بأكثر من متغيرين، سمي بالارتباط المتعدد الأطراف.

ويفيد الارتباط في الحالة التي يكون حجم مجتمع البحث كبيرا، أو في الحالة التي يرصد فيها الباحث عددا كبيرا من المتغيرات، وتكون الرغبة في قياس درجة العلاقة بينها؛ بحيث إن تلك العلاقة يمكن أن تكون دالة بالإيجاب أوالسلب[133]."

وعليه، فحينما يحاول الباحث إجراء تجارب في ميدان علم النفس المعرفي، فعليه أن يختار العينة التمثيلية للمجتمع الأصلي، سواء أكانت تلك العينة عشوائية أم منظمة أم طبقية، أم كانت أيضا عينة الوضعيات. ومن هنا، " تجسد كيفيات اختيار أفراد المشتركين للبحث وأنواعهم مسألة شائكة نسبيا، يصعب ضبطها بالكامل في كثير من الأحيان لأسباب متعددة، تتعلق بمعطيات وظروف بيئات المنهج. وعلى كل حال، مهما كانت أنواع العينات المختارة، فإن أفضل طريقة متعارف عليها لاختيار أفراد أو مواضيع البحث هي العشوائية. وبينما تتوفر أساليب الاختيار العشوائي في معظم المراجع الإحصائية، فإنها تهدف في العموم إلى تزويد مجموعات

---

[131]- جابر عبد الحميد جابر: نفسه،ص:609.

[132]- جابر عبد الحميد جابر: نفسه،ص:609.

[133]- عبد الكريم غريب: نفسه، ص:280.

البحث بعينات عضوية ممثلة لمجموع السكان أو الشرائح السكانية لعينات البحث"[134].

ومن هنا، يمكن الحديث ، في إطار انتقاء العينة ، عن المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتتم طرائق التجريب أو تصاميمه - حسب العالمين الأمريكين: كامبل(Campell) وستانلي(Stanley) – عبر ثلاثة تصاميم تجريبية، وهي:

أ- التصميم ما قبل التجريبي، أو طريقة المجموعة الواحدة.

ب- التصميم شبه التجريبي، أو طريقة المجموعتين المتساويتين.

ج- التصميم التجريبي أو طريقة تدوير المعامل.[135]

ويبقى المنهج التجريبي أنجع المناهج في بناء البحوث السيكولوجية المعرفية، وتحصيل النتائج اليقينية، وإغناء عملية التجريب ، فهو" لايختلف كثيرا عن نظيره في المجال الفيزيائي، إذ يبدأ بملاحظة الظاهرة التي تساعد على اقتراح فرضيات، يتم العمل - بعد ذلك- على التأكد من صدقها أو عدمه ، باعتماد إجراءات تجريبية ، كتحديد العوامل التجريبية أو المستقلة والعوامل التابعة، وتكوين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة وفقا لقواعد مضبوطة.ثم، اختيار التصاميم التجريبية المناسبة للموضوع أو الإشكالية، والتي تضمن حدا أدنى في إمكانيات التحكم في العوامل والمتغيرات ، وضبطها بهدف تحقيق مستوى مقبول من الموضوعية العلمية، والدقة في النتائج."[136]

وهكذا، فالمنهج التجريبي هو أكثر المناهج العلمية دقة وضبطا وتحكما، مادام يستعين بالإحصاء الوصفي والاستنتاجي، في دراسة المتغيرات المستقلة والتابعة، وفق تصاميم تجريبية متنوعة قصد التحكم في مجموعة من العوامل التي قد تؤثر سلبا في مسار التجريب السيكولوجي المعرفي.

---

[134]- محمد زياد حمدان: **تقييم المنهج**، سلسلة التربية الحديثة 25، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى سنة 1986م، ص:338.

[135]- خالد المير وإدريس قاسمي:نفسه، صص:53-54.

[136]- خالد المير وإدريس قاسمي:نفسه، صص:58.

❸ **الحوسبة الإلكترونية:** يلتجئ الباحث، في مجال السيكولوجيا المعرفية، إلى تنظيم معلوماته عبر جهاز الحاسوب، بتصنيف المعلومات والبيانات والمعطيات والحقائق التي توصل إليها نمذجة وتخطيطا وتوضيحا. و من الضروري أن يستعين الباحث بالحاسوب لرسم الأشكال الذهنية، ومحاكاة الوضعيات والأشياء والمواضيع بشكل تمثيلي تصوري وهندسي، و وضع الخطاطات التي تبين مسارات العمليات الذهنية والمعرفية بغية قراءتها وفهما وشرحها وتفسيرها في ضوء المعطيات الرقمية والحسابات الإحصائية الدقيقة.

وخلاصة القول، يستند علم النفس المعرفي، من حيث المنهج والمرجعيات المعرفية الخلفية، إلى أسس فلسفية وسيكولوجية ورياضية وتحليل نفسي وإعلاميات. كما تعتمد السيكولوجيا المعرفية على الملاحظة العلمية، والفيزيولوجيا العصبية، والمقاربة الوسائطية أو الإعلامية، والاستفادة من المعطيات التجريبية من جهة أخرى.

المبحث الرابع:أعلام علم النفس المعرفي

يمكن الحديث عن مجموعة من الشخصيات الرائدة في مجال علم النفس المعرفي، سواء أكانوا ينتمون إلى علم النفس المعرفي، أو إلى الفيزيولوجيا العصبية، أو إلى اللسانيات، أو إلى علم النفس العام . فهناك المؤسسون الرواد كجان بياجيه (J.Piaget) ، وفريدريك بارتليت (Frederic Bartlett) ، وهرمان إيبينهاوس (Hermann Ebbinghaus).

ومن أعلام السيكولوجيا المعرفية المعاصرين ألان بادلي (Alan Baddeley)[137]، ويانيك بريسان (Yannick Bressan)، ودونالد برودبينت(Donald Broadbent)، وجيروم برونير(Jerome

[137]- Baddeley, A. (1990). **Human memory: Theory and practice.** Boston: Allyn and Bacon.

Bruner)، وستانيسلاس ديهايين(Stanislas Dehaene)[138]، وجورج ماندلير(George Mandler)، وأولريك نيسر[139] (Ulric Neisser)، وآلان نويل(Alan Newell)، وجورج أرميتاج ميلر(George Armitage Miller)، وروجير شيبارد(Roger Shepard)،وهيربير سيمون (Herbert Simon)، وإليزابيت لوفتوس(Elizabeth F. Loftus) ، وجورج سبيرلينغ (George Sperling) ، وروبير شتيرنبيرغ (Robert Sternberg).

وهناك من اهتم بالفيزيولوجيا العصبية المعرفية كما عند ميكائيل بوسنر(Michael Posner)،وآن تريسمان(Anne Treisman)، وجان فرانسوا كامو (Jean-François Camus)[140].

وهناك من السيكولوجيين العامين من تمثلوا المقاربة المعرفية في دراساتهم وأبحاثهم وتحليلاتهم النفسية، كليون فيستينجير(Leon Festinger)، وآرون بيك (Aaron T. Beck).

دون أن ننسى كلارك هول (Clark Hull)، وإدوارد تورمان(Edward Tolman)، ونوامشومسكي(N.chomsky) ، وهوارد غاردنر(H.Gardner)[141]...

فهؤلاء قد ساهموا في إثراء علم النفس المعرفي بدراساتهم المتخصصة القيمة والمهمة ، كما نجد ذلك عند نوام شومسكي الذي درس اللغة الإنسانية في ضوء علم النفس المعرفي الدماغي

---

[138]- Stanislas Dehaene, **Le Code de la Conscience**, Odile Jacob, octobre 2014.

[139]- Neisser, U. (1967**). Cognitive psychology**. New York: Appleton.

[140]- Jean-François Camus, **« La psychologie cognitive de l'attention** », Armand Colin, Paris, 1996.

[141] -Gardner, H. (1993). **Histoire de la révolution cognitive**. Paris: Payot.

والعصبي. كما اهتم هوارد غاردنر بالذكاءات المتعددة في المجال النفسي والتربوي.

المبحث الخامس: تاريخ علم النفس المعرفي

نشأ الاهتمام بعلم النفس المعرفي في أحضان علم النفس السلوكي[142]؛ إذ يعد كلارك هول(Clark Hull) وإدوارد طولمان (Edward Tolman) من الرواد الأوائل الذين اهتموا بدراسة العقل، أو تحليل العلبة السوداء وفق ثنائية المثير والاستجابة.أي: اهتما بدراسة السلوك الذهني أو العصبي أو العقلي، في ضوء تصورات المدرسة السلوكية التي اهتمت بعلاقة الذات بالمحيط انطلاقا من المنبهات وردود أفعالها.

ويعتبر عالم النفس الألماني أوطو سيلز (Otto Selz)(1881-1943م) من الرواد السيكولوجيين الأوائل الذين استعملوا المقاربة المعرفية في مجال علم النفس ، فقد حلل بطريقة تحليلية علمية مجموعة من الظواهر الذهنية المعقدة والمركبة ، مستخدما في ذلك منهجية الاستبطان الذاتي أو الداخلي.

ولم ينطلق علم النفس المعرفي بشكل حقيقي إلا في سنوات الخمسين(1956م) من القرن العشرين مع ظهور ما يسمى بالذكاء الاصطناعي[143]. وكان الهدف منه دراسة مضامين العلبة السوداء ، أو دراسة محتويات العقل وبنياته ومكوناته ووظائفه تحليلا وتجريبا وتشريحا وتوصيفا. وقد ساهمت الإعلاميات في مد علم النفس المعرفي بمجموعة من المفاهيم والمصطلحات الإجرائية لدراسة الظواهر المعرفية، وخاصة تخزين المعلومة ومعالجتها.وهنا، تم التركيز على العقل الحاسوبي والذكاء الاصطناعي ، ودراسة النسق

---

[142] -Legrand, M. (1990). **Du behaviorisme au cognitivisme**. L'année psychologique, 90, 2, 247-286.

[143]- هناك من يرى أن ظهور علم النفس التربوي كان في بداية الستينيات من القرن الماضي

انظر:

https://le-cercle-psy.scienceshumaines.com/domaine/Psychologie_cognitive

الرمزي، والاهتمام بالجانب المعلوماتي،والتوقف عند عمليات الاتصال، ودراسة الروابط الرقمية والإلكترونية.
ويعني هذا كله أن علم النفس المعرفي، أو المدرسة المعرفية (Cognitivisme)، قد ظهر، أو ظهرت، منذ منتصف القرن العشرين الميلادي، بعد ظهور الحاسوب والعقل الإلكتروني مع آلان تورينغ(A.Turing) ، ونشأة المدرسة التوليدية التحويلية مع نوام شومسكي(Noam Chomsky)(1928-...) الذي ركز على طرائق توليد الجمل وفهمها وفق قواعد توليدية وتحويلية محددة، وتبيان العلاقة الموجودة بين الفكر (الكفاءة اللغوية) والإنجاز (الكلام)، ونشأة الإبستمولوجيا التكوينية مع جان بياجيه (Jean Piaget) (1896-1980م) الذي قسم فكر الطفل إلى مجموعة من المراحل الذهنية: مرحلة الحسية الحركية، ومرحلة ما قبل العمليات المشخصة، ومرحلة العمليات المشخصة، ومرحلة التجريد المنطقي.
فضلا عن تطور الدراسات الحاسوبية والافتراضية والرقمية التي شبهت عقل الإنسان بالحاسوب تخزينا وتذكرا وإنتاجا وإبداعا...
ومن هنا، فقد تطور علم النفس المعرفي كثيرا في السنوات الأخيرة نظرية ومنهجا وتطبيقا، وأضحى أكثر اعتدالا" من ذلك الموقف الذي كان يمثل نموذج الاشتغال العلمي الصارم للفترة التي غطت النصف الأول من القرن العشرين.أي: النموذج التجريبي الأمبريقي.ثم إن البحث العلمي الأكثر نشاطا في علم النفس بغاية فهم الإنسان صار موطنه الرئيسي هو مجال علم النفس المعرفي."[144]
وتنطلق هذه المدرسة من فرضية أساسية ألا وهي أن العقل هي أداة إجرائية لمعالجة المعلومات. أي: دراسة المعرفة الإنسانية، والبحث عن الكيفية التي تعالج بها المعلومات، والسعي الجاد نحو وصف الحياة الذهنية.
وإذا كانت السلوكية قد أغفلت الجوانب الذهنية والفكرية من مسارها العلمي، فإن السيكولوجيا المعرفية قد اهتمت بالخصوص

---

[144] - عبد الكريم بلحاج: **المدخل إلى علم النفس المعرفي**، دار أبي رقراق، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م، ص:47.

بماهو ذهني ومعرفي، مع رصد مختلف العمليات التي يمر بها اكتساب اللغة والفكر والذكاء... ويعني هذا أن السلوكية قد أغفلت الاهتمام بالعلبة السوداء (العقل) التي تتموقع بين المثير والاستجابة. في حين، ركزت السيكولوجيا المعرفية على مضامين هذه العلبة على أساس أن الفكر هو الذي يتحكم في السلوك الملاحظ.

وعليه، يعد السلوكي إدوراد طولمان (Edward Tolman)(1886-1959م) أول من تنبه إلى أهمية دراسة الفكر على أساس أن السلوكين الحيواني والإنساني مرتبطان بغاية أو هدف معين.أي: ليس هناك سلوك بشري لا يحمل غاية أو مقدصية معينة، ويعني هذا أن الفكر حاضر بشكل أو بآخر. وبالتالي، فقد كان رائدا للسيكولوجيا المعرفية المعاصرة بامتياز.

وعليه، تهتم السيكولوجيا المعرفية بمعالجة المعلومات، ودراسة البنى الذهنية وعمليات التفكير والاكتساب المعرفي، والبحث في الوظائف الذهنية، مثل: اللغة، والمعرفة، والإدراك، والانتباه، والذاكرة، والتمثلات، والصورة العقلية، والعمليات المعرفية والأنشطة العقلية والثقافية...

وقد قام الاتجاه المعرفي" على أساس التركيز على أهمية دور الذهن بالنسبة لسيكولوجية الإنسان، من خلال رفض الأطروحة الاختزالية للسلوكية.ثم إن هذا الاتجاه المعرفي سيؤكد أهمية الاشتغال الداخلي لدى الفرد إن على مستوى البنيات والتنظيم، أو على مستوى آليات وسيرورات هذا الاشتغال الذهني أساسا، وذلك من منطلق فكرة تتمثل في وجود حالات ذهنية يمكن من خلال مضامينها تفسير التصرفات الإنسانية. وإذاً، فمحور التعارض الذي قام بين الاتجاه المعرفي والاتجاه السلوكي سينبني على قاعدة نشاط الذهن من خلال سيرورة المعالجة للمعلومات الواردة والمستثيرة لهذا النشاط."[145]

هذا، ويستند علم النفس المعرفي الذي يدرس العمليات الذهنية إلى مجموعة من العلوم المعرفية، مثل: اللسانيات، وعلم النفس، والذكاء

---

[145] - عبد الكريم بلحاج: **المدخل إلى علم النفس المعرفي**، ص:30.

الاصطناعي، والأنتروبولوجيا، وفلسفة الذهن، والعلوم العصبية والدماغية، وعلم الحاسوب أو الإعلاميات...
ومن ثم، فقد استفاد علم النفس المعرفي من مجموعة من المقاربات، مثل: المقاربة الفلسفية الذهنية، والمقاربة اللسانية ، والمقاربة الارتباطية، والمقاربة الجشطالتية، والمقاربة الحاسوبية، والمقاربة المعلوماتية، أو مقاربة معالجة المعلومات...
ومن أعلام هذه السيكولوجيا الذهنية : إدوارد طولمان(Edward Tolman)، ونوام شوسكي(Chomsky) ، وجان بياجيه(Piaget)، وجيروم برونير(Jerome Bruner) ، وجورج ميلر (Georges Miller)، وهيربرت سيمون(Herbert Simon) ، وهوارد غاردنر (Howard Gardner)، وأولريك نيسر (U.Neisser) الذي وضع أسس علم النفس المعرفي بكتابه الذي يحمل العنوان نفسه.

المبحث السادس: أهمية السيكولوجيا المعرفية

يهدف علم النفس المعرفي إلى تشريح النسق المعرفي ، وتبيان مكونات الدماغ الإنساني ، وشرح جهازه العصبي والذهني، والبحث عن الكيفية التي يفكر بها الإنسان، واستعراض مختلف العمليات التي يقوم بها الذهن الإنساني المعرفي على مستوى التذكر والإدراك والإبداع واستعمال اللغة، بالتوقف عند بنيات المعرفة الذهنية ومكوناتها وعملياتها ومدخلاتها ومخارجها ووظائفها، وإيجاد مختلف الحلول للاضطرابات والصدمات والأعطاب التي يعاني منها الجهاز الذهني عند الإنسان المعرفي، وقياس الذكاء ، وتبيان كيفية اشتغاله، وتحديد الوضعيات الصعبة والمعقدة التي يكون عليها الإنسان في أثناء مواجهته لها في محيطه الداخلي والخارجي ، وكيف يستثمر ذكاءه لإيجاد الحلول المناسبة لحلها، أو التكيف معها .
وللسيكولوجيا المعرفية آثار إيجابية في المجال التربوي، ولاسيما فيما يتعلق بالاكتساب والتعلم، وتبيان طريقة تخزين المعلومات وحفظها ، واكتساب اللغة وتوليد الجمل اللامتناهية العدد من خلال قواعد محددة، واستعمال الخطاطات في معالجة المعلومات

وتجميعها وتحصيلها وتنظيمها وتحليلها وتبويبها، وتمثل خطوات جان بياجيه في رسم معالم المدرسة، وتحديد أسلاكها ومراحلها المختلفة.

ومن جهة أخرى، فقد اهتمت السيكولوجيا المعرفية بالفوارق الفردية في أثناء رصد مختلف العمليات الذهنية أو العقلية التي يقوم بها الإنسان. ويعني هذا أن السيكولوجيا المعرفية تهتم بالعقل والذهن والدماغ البشري بفصيه الأيمن والأيسر. كما تدرس أنواع الذكاء الذي يمتلكه الإنسان، وتعداد المراحل التي يمر بها في علاقة الذات مع الموضوع كما عند جان بياجيه، أو البحث عن الكفاءة اللغوية عند مستعمل الكلام كما عند نوام شومسكي، أو تصنيف الذكاءات المتعددة كما عند هوارد غاردنر.

وأكثر من هذا، فقد أصبح العقل الإنساني مثل حاسوب مركب، يقوم بعمليات ذهنية متنوعة ومتعددة. ومن ثم، أصبح العقل هو مدار علم النفس المعرفي ، بالتشديد على مدخلاته، وعملياته، ومخرجاته.

وبهذا، تتجاوز السيكولوجيا المعرفية المدرسة السلوكية التجريبية التي كانت تدرس السلوك الخارجي انطلاقا من المثير والاستجابة.

وإذا كانت بيداغوجيا الأهداف تعنى بوصف سلوك المتعلم من خلال التشديد على طبيعة السلوك ، و ربطه بصاحبه، وتعيين الهدف المرجو تحقيقه من وراء إنجاز هذا السلوك، وتبيان الظروف التي تحيط بهذا السلوك، وتحديد معايير القياس التي يتم بها تقويم السلوك الملاحظ، مع تجزيء المحتويات التعليمية - التعلمية إلى أهداف جزئية إجرائية مفتتة [146]، فإن بيداغوجيا الكفايات هي التي تربط الكفايات بوضعياتها الحقيقية والسياقية، فتعليم لغة ما - مثلا- لا يمكن أن يكون ناجعا إلا في سياق اللغة المرجعي واللغوي والتداولي.

كما أن هذه البيداغوجيا الكفائية كيفية ومهارية تقوي ملكات العقل ، وتنمي المواقف والكفايات المعرفية والمنهجية، وتتحول فيها المحتويات إلى قدرات وكفايات ووضعيات مترابطة. ويعني هذا أن

---

[146] -V. et G. Landsheere: **Définir les objectifs de l'éducation**, Liège et George Thoune 1975, p202.

المقررات الدراسية تنتظم في شكل كفايات ووضعيات متدرجة من السهولة إلى الصعوبة و التعقيد . ومن ثم، تتميز هذه الوضعيات بالتنوع وتعدد مسالكها وتخصصاتها الدراسية.
وإليكم - الآن- جدولا توضيحيا للمقارنة بين نظرية الأهداف ونظرية الكفايات:

بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا الكفايات
- تعتمد على مدخل المحتويات. - البحث عن السلوك الملاحظ عبر المحتوى. - التركيز على إلقاء المدرس. - عدم الارتباط بالسياق. - موارد محددة في سلوكيات وأهداف إجرائية خاضعة للقياس. - التركيز على عملية التعليم، وليس على التعلم. - إنتاج معارف تخصصية. - المقاربة السلوكية.	- تعتمد على مدخل الوضعيات. - البحث عن استعمالات للقدرات ضمن وضعيات مختلفة ومتنوعة. - التركيز على أنشطة المتعلم. - تحديد السياق. - البحث عن معنى للتعلمات. - تعدد الموارد. - تصنيف الوضعيات الكفائية التي تسمح بتكوين المتعلم لمواجهة مختلف العوائق والمشاكل والوضعيات المعقدة والمركبة في الواقعين

	التربوي والمرجعي. - مقاربة ذات نماذج معرفية وإبستمولوجية متنوعة.

ومن جهة أخرى، يرتكز التعليم التقليدي الموسوعي على المدرس باعتباره صاحب سلطة معرفية مطلقة، يقدمها للتلميذ جاهزة عن طريق مجموعة من الأسئلة التي تستوجب الحفظ والتقليد والتكرار. ومن ثم، يصبح التلميذ مرتكنا إلى مدرسه، لا يستطيع أن يواجه ما يتعرض له من المواقف المستجدة، أو يلبي طلبات المقاولات الحديثة ؛ لأنه لا يملك الكفاءات والمهارات المهنية و المنهجية و التواصلية والذهنية واللغوية، بل يقف مكتوف اليدين عاجزا عن التأقلم والتكيف مع مستجدات الواقع الاقتصادي الجديد. لأن معارفه نظرية مجردة غير وظيفية، تنقصها الممارسة والخبرات التجريبية. وفي التعليم الموسوعي أيضا، يتم الاهتمام بالكم على حساب الكيف، ويلتجئ المدرس إلى التحفيز السلوكي الميكانيكي اعتمادا على ثنائية الحافز والاستجابة لتوجيه دفة القسم؛ مما ينتج عنه ردود أفعال التلاميذ السلبية، ونفورهم من القسم لغياب الأنشطة الذاتية والخبرات الفردية. وبالتالي، ينكمشون على أنفسهم انطواء أو خوفا أو خجلا أو جهلا بما يعطى لهم من دروس ومعارف كمية، يصعب الإحاطة بها في سنة كاملة.

أما التعليم بالكفايات القائم على علم النفس المعرفي ، فهو تعليم قائم على استكشاف القدرات الكفائية لدى المتعلم عبر أداءات وإنجازات طوال سيرورة التعلم، ووضعه في وضعيات معقدة أو أقل تعقيدا لاختبار أدائه السلوكي ، وتقويم كفاءاته وقدراته في التعامل مع مشاكل الواقع المحيطة به.

و يراعي هذا التعليم الفوارق الفردية، وينكب على ظاهرة اللاتجانس من خلال دراسة كل حالة فردية، ودعم كل متعلم

بمجموعة من المهارات الكفائية، وتحفيزه على إبراز قدراته وميوله واستعداداته ، سواء في حلقة واحدة أم في حلقات متعددة متواصلة ؛لأن المقياس - هنا- ليس هو الدرس الذي ينتهي داخل حصة زمنية محددة كما في التعليم التقليدي الموسوعي، بل ال حلقة الديد كتيكية المتوالية التي تمتد عبر حصتين فأكثر .

ويقدم التعليم الكفائي المقرر الدراسي في شكل مجزوءات ووحدات دراسية ووضعيات مركبة ، تصغر بدورها في إطار مقاطع وحلقات وخبرات مؤشرة في كفايات نوعية أو شاملة أو ممتدة قصد التدرج بالمتعلم لتحقيق كفايات عليا كلية ونهائية. ويتم التركيز في هذا النوع من التعليم على الكيف والمتعلم ؛ لأن المدرس مجرد وصي أو مرشد ليس إلا. وتصبح الدروس خبرات وممارسة كيفية ومهارات وقدرات معرفية ووجدانية وحركية. أي: إن المتعلم هو الذي يكون نفسه بنفسه، ويتعلم كيف يبحث ويفكر، وينظم ما يبحث عنه منهجيا ووظيفيا. ويروم التعليم بالكفايات عند محمد الدريج" بناء الكفايات لدى التلميذ، على اعتبار أن الكفايات هي قدرات شاملة وديناميةٍ (نشطة) التي لايمكن اختزالها في لائحة تحليلية من المحتويات، إنها تشكيلة (تركيبة) ذكية من المعارف والمهارات والاتجاهات. فأن نكون أكفاء لا يعني أن نملك جملة من المعلومات والمهارات، فأن نكون أكفاء يعني أساسا أن نكون قادرين على تجنيد تلك المعلومات والمهارات، وتوظيفها في مواقف معينة ولحل مشكلات. أي: أن نكون فعالين ومنتجين في وضعيات محددة.

لذلك، يصير بناء الكفايات بهذا المعنى أمرا معقدا وأمرا ذاتيا وشخصيا. فيكون من أولويات نشاط المدرسين مساعدة المتعلمين،لكن على المتعلمين مساعدة أنفسهم في التعلم والتكوين الذاتي. لذلك، فإن التعليم بالمجزوءات يستدعي المتعلم كمسؤول، ويتعامل معه كمدبر لتكوينه."[147].

وهكذا، تتأسس بيداغوجيا الكفايات على المتعلم لا على المدرس كما هو حال البيداغوجيا الكلاسيكية. بمعنى أن الدرس يتحول إلى

---

[147]- محمد الدريج: **الكفايات في التعليم** ، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، المغرب، شتنبر2004م، ص:254.

مجموعة من الوضعيات المعقدة والمشاكل المركبة التي ينبغي على المتعلم مواجهتها من خلال الموارد التي يمتلكها ؛ حيث يوظفها بطريقة ملائمة ومناسبة من أجل تحقيق الكفاية الأساسية والهدف الأنجع. ومن ثم، فالمدرس في هذا التصور مرشد وموجه ليس إلا، يهيئ الوضعيات الجديدة، ويقترح المشاكل المعقدة والمركبة التي ينبغي أن يحلها المتعلم. ويعني هذا أن الدرس يتحول إلى مجموعة من الوضعيات المتدرجة من البساطة إلى التعقيد ، حيث تكون واضحة، ودالة ، وهادفة، وبناءة، ومحفزة على العمل والاجتهاد والنجاح. وبالتالي، فللمدرس - هنا- ليس مالكا للمعرفة، بل هو مجرد محضر للأسئلة والوضعيات المشكلة .

و" لا يكون دور المدرس في الطرائق التي تتبنى البيداغوجيا المعرفية هو تزويد المتعلم بالمعلومات أو المعارف الجاهزة من خلال التركيز على المضامين، بل بالعكس يصبح دوره هو خلق وضعيات تعلمية تجعل المتعلم يطلع على كيفية تعلمه كيف يبحث عن المعلومات ، كيف يحللها ، كيف يصوغ استراتجيات تفكيره أثناء البرهنة والتحليل والاستنتاج أو الاكتشاف .

ويعتبر فيورشتاين(Feuerstein) أحد المنظرين لبيداغوجيا الوساطة Mediation ، بحيث يصبح دور المدرس هو مساعدة المتعلم سواء بشكل مباشر أو غير مباشر عن طريق توجيه أسئلة للمتعلم حول كيفية تفكيره والأسلوب الذي اعتمده في حل مشكلة معينة ، أو عن طريق مقارنة أسلوبه هذا بأساليب أخرى مقترحة من لدن زملائه في الفصل الدراسي . كما قد يتم هذا يشكل غير مباشر عندما يلجأ المدرس إلى تنويع وضعيات التعلم تدفع المتعلم إلى تعديل أو تغيير أسلوب تفكيره خاصة عندما يكون الأسلوب المتبع غير فعال .

إن هذه الوساطة تنطلق من مسلمة مفادها أن الصعوبات التي يواجهها المتعلم أثناء تعلمه لاتعود إلى الكيفية التي تقدم بها المضامين بقدر ما تعود إلى الأسلوب الذي ينتهجه المتعلم أثناء تعلمه . ولذلك يمكن الحصول على مرد ودية أكبر كلما تم تطوير

القدرات والمهارات الذهنية والمعرفية التي تسهل عليه عملية الاكتساب والتعلم ."[148]

وتستند البيداغوجيا المعرفية حسب الباحث التربوي المغربي محمد أمزيان إلى عدة مفاهيم إجرائية تتمثل في ما يلي:

" **بيداغوجيا ما وراء المعرفة** : evitingcateM وترتكز أساسا على تحكم المتعلم في مجموعة من الأدوات والوسائل المعرفية التي تسمح له بمباشرة التعلم الذاتي. إنها تستند بالأساس إلى معرفة المتعلم المسبقة لأدواته المعرفية أي استراتجيات تعلمه .

- **بيداغوجيا الوساطة** : وترتكز على الدور الأساسي الذي يلعبه المدرس أو المشرف على التدريب أو الوسيط البيداغوجي في عملية التعلم. إنه بمثابة الوسيط الاجتماعي كالأم أو الأب الذي يأخذ بيد ابنه فيعوده في خطواته الأولى لكي يحقق تكيفا سليما مع محيطه وذلك بتوجيه ملاحظاته وخلق وضعيات غير مألوفة لديه بتجريب خبراته ومهاراته .
- **بيداغوجيا التعديل** : وهي تعنى بتعويض النقص الحاصل لدى المتعلم على مستوى القدرات والعمليات الذهنية التي تم تشخيصها بواسطة مجموعة من الروائز . إن هذه البيداغوجيا تنطلق أساسا من وعي المتعلم بطبيعة النقص للعمل على تجاوزه بواسطة برامج وحصص تدريبية خاصة.
- **قابلية التعلم المعرفية**: إنها تقوم أساسا على مبدأين هما قدرة المتعلم على اكتساب المعرفة ثم قدرته أيضا على التحكم في نشاطه الذهني. إن تدريب هذه القدرة على التعلم لدى المتعلم سيزيده لا محالة في إمكانية وفرص تعلمه اللاحقة والحصص التدريبية التي

---

[148]- محمد أمزيان : **التربية المدرسية: من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا المعرفة**،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1999 م، ص : 149 – 151 .

يواكبها المتعلم في هذا الإطار تمرنه كيف يفهم كيف يفكر كيف يحلل . تعلمه كيف يتعلم "[149].

ومن هنا، يتبين لنا مدى أهمية علم النفس التربوي في مجال التربية والتعليم، على أساس أن بيداغوجيا الكفايات التي تستعين بالقدرات الكفائية والوضعيات- المشكلات مبنية، في أساسها، على السيكولوجيا المعرفية بامتياز.

وخلاصة القول، تلكم نظرة مختصرة إلى مفهوم علم النفس المعرفي، ومواضيعه المتنوعة والمختلفة، ونشأته وتطوره التاريخي، ومرتكزاته الإبستمولوجية والمنهجية، وأعلامه الرواد البارزين، وأهميته السيكولوجية والتربوية.

وتلكم كذلك نظرة مقتضبة إلى أهم المصادر المباشرة وغير المباشرة التي ساهمت، بشكل من الأشكال، في ظهور علم النفس المعرفي في منتصف القرن العشرين ، ولاسيما مع تطور الإعلاميات الحاسوبية.

---

[149]- محمد أمزيان : **التربية المدرسية: من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا المعرفة**، ص : 148-149.

الخاتمـــة

وفي خاتمة الكتاب، يتضح لنا، مما سبق ذكره، أن ثمة عدة مدارس نفسية يصعب علينا استقصاؤها بشكل كامل، فهناك المدرسة الترابطية، والمدرسة السيبيرنيطيقية، والمدرسة التجريبية، والمدرسة الغرضية، والمدرسة التكوينية، ومدرسة تحليل العوامل، ومدرسة علم النفس المرضي، والمدرسة النفسية العيادية ، والمدرسة الفارقية، والمدرسة البنائية الاجتماعية...

بيد أن أهم المدارس النفسية المهمة والكبيرة في تاريخ علم النفس الحديث والمعاصر هي أربع: المدرسة السلوكية، والمدرسة الشعورية، ومدرسة التحليل النفسي، والمدرسة المعرفية.

ومن هنا، فالمدرسة السلوكية تهتم بدراسة السلوك الخارجي للإنسان والحيوان معا وفق ثنائية المثير والاستجابة. وقد تفرعت هذه المدرسة إلى مجموعة من النظريات والتيارات السلوكية الأخرى، مثل: سلوكية واطسون، وسلوكية بافلوف، وسلوكية ثورندايك، والجشطالتية، ونظرية المجال، وغيرها من التصورات السلوكية.

وقد تبنت المدرسة السلوكية المنهج العلمي التجريبي في دراسة السلوك الخارجي، بملاحظة الظواهر السلوكية الظاهرة أو الخارجية عند الإنسان والحيوان، ثم وضع الفرضيات التخمينية، وتحويلها إلى إشكالات منهجية، ثم التجريب عليها من أجل تحصيل القوانين والنظريات بغية تعميمها علميا.

ويعد الشعور عند وليم جيمس عبارة عن تيار دافق من العواطف والأحاسيس الوجدانية التي تنساب بشكل دائم ومستمر ومتغير. في حين، يعد الشعور عند هنري برغسون عبارة عن ديمومة خالصة بعيدة عن النزعة المادية.بمعنى أن الشعور عبارة عن ديمومة مستمرة ، تدرك بالحدس والتأمل الميتافيزيقي ذي الطابع الصوفي العرفاني والحدسي.

وتذهب الظاهراتية، أو الفينومونولوجيا، إلى أن الشعور متصل بالموضوع والمقصدية؛ إذ لا يمكن الحديث عن ذات في غياب

الموضوع ، ولا شعور بدون شيء يشعر به. ويعني هذا أن أن هناك اتصال وثيق بين الذات والموضوع والمقصدية أو القصدية.
أما وجودية سارتر ، فتنفي أن يكون هناك ذات دون وجود الآخر، أو دون وجود المقصدية. بمعنى أن الذات تنزع نحو العالم ؛ حيث يوجد الآخرون الذين يعيشون مجتمعين مع الذات في عالم مشترك كما يقول هوسرل.
وإذا كان فرويد قد قال باللاشعور الفردي، واعتمد على منهجية التداعي الحر، وآمن بأهمية الجنس في تفسير كثير من الظواهر النفسية والمرضية، فإن يونغ اهتم باللاشعور الجماعي أو الجمعي في دراسة الظواهر النفسية المترسبة عند المرضى، بالاعتماد على علم النفس التحليلي.بينما أدلر انشغل كثيرا بتأسيس علم النفس الفردي الذي يجمع بين ماهو عضوي وماهو نفسي.
أما علم النفس المعرفي ، فهو ذلك العلم الذي يعنى بدراسة العمليات العقلية والذهنية لدى الإنسان، على أساس أن عقل الإنسان يشبه الحاسوب، من حيث تخزين المعلومات ومعالجتها وتوظيفها.
وبالتالي، يدرس علم النفس المعرفي مجموعة من الآليات الذهنية، مثل: التفكير، والذاكرة، والإدراك، والانتباه، واللغة، والوضعيات، والمعرفة، والتعلم، والإبداع، والذكاء...

ثبت المصادر والمراجع

المعاجم التربوية:

1- أحمد أوزي: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية** ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م.
2- عبد الكرم غريب: **المنهل التربوي** ، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م.

المراجع باللغة العربية:

3- أحمد أوزي: **سيكولوجية المراهقة**، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1986م.
4- أحمد أوزي: **المراهق والعلاقات المدرسية** ، مطبعة النجاح الجديدة، الدرا البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية 2000م.
5- أحمد أوزي: **منهجية البحث وتحليل المضمون** ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، سنة 2008م.
6- أحمد عزت راجح: **أصول علم النفس** ، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، مصر، الطبعة الثامنة، 1970م.
7- خالد المير وإدريس قاسمي: **مناهج البحث التربوي** ،سلسلة التكوين التربوي، العدد:16، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2001م.
8- جابر عبد الحميد جابر **: علم النفس التربوي** ، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، طبعة 1977م.

9- سيغموند فرويد: **خمسة دروس في التحليل النفسي** ، ترجمة: جورج طرايشي، دار الطليعة، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة 1986م.
10- سيجموند فرويد: **محاضرات تمهيدية في التحليل النفسي** ، ترجمة أحمد عزت راجح، مكتبة الأنجلوالمصرية، القاهرة، الطبعة الثانية 1966م.
11- عبد السلام المسدي: **اللسانيات من خلال النصوص** ، الدار التونسية للنشر، تونس، الطبعة الأولى سنة 1984م.
12- عبد العزيز القوصي: **علم النفس: أسسه وتطبيقاته التربوية** ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، طبعة 1978م.
13- عبد الكريم بلحاج: **المدخل إلى علم النفس المعرفي** ، دار أبي رقراق، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م.
14- عبد الكريم غريب: **بيداغوجيا الإدماج، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم**، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010م.
15- عبد الكريم غريب: **منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2012م.
16- عبد المجيد نشواتي ، **علم النفس التربوي** ، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، طبعة 1984م.
17- العربي اسليماني ورشيد الخديمي: **قضايا تربوية** ، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2005م.
18- كارل غوستاف يونغ: **علم النفس التحليلي** ، ترجمة: نهاد خياطة، دار الحوار للنشر والتوزيع،اللاذيقية، سورية، الطبعة الثانية سنة 1997م.
19- مجموعة من المؤلفين: **بيداغوجيا الإدماج**، ترجمة: لحسن بوتكلاي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، 2009م.

20- محمد أمزيان : **التربية المدرسية: من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا المعرفة** ،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1999م.
21- محمد خطابي: **لسانيات النص**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1991م.
22- محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية** ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1983م.
23- محمد أمزيان : **التربية المدرسية: من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا المعرفة** ،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1999 م.
24- هنري برغسون: **الزمان والحرية**، ترجمة:عبد الله عبد الدائم وسامي الدروبي.

المراجع الأجنبية:

25-Alfred Adler: **Le tempérament nerveux. Éléments d'une psychologie individuelle et applications à la psychothérapie**, Paris, Payot, 1948.
26-Alfred Adler**: Le sens de la vie. Étude de psychologie individuelle**, trad. de l'allemand par Herbert Schaffer, Paris, Payot, 1950.
27-Alfred Adler **:Connaissance de l'homme. Étude de caractérologie individuelle**, trad. de l'allemand par Jacques Marty, Paris, Payot, 1949, 1966.
28-Alfred Adler **:** ***L'enfant caractériel à l'école***, trad. de l'allemand et préfacé par Herbert Schaffer, Paris, Payot, 1975**.**

29-Alfred Adler :**L'éducation des enfants**, Paris, Payot, 1983.
30-Alfred Adler: **Un idéal pour la vie**, L'Harmattan, 2002.
31-Alfred Adler: ***La psychologie de la vie*****,** L'Harmattan, 2006**.**
32-A.Lieury: **La mémoire, résultats et théories**, Dessart et Mardeg Éditeurs, Bruxelles 1975.
33- Anderson, J. R. Language, memory, and thougt. Hillsdale, NJ: Erlbaum,1976 .
34- Astolfi, j, p: (Placer les élèves en situation – problème?), Dans **Probio revue**, 16, 4, Bruxelles: Association des professeurs de biologie (ASBL), 1993.
35- Baddeley, A. **Human memory: Theory and practice**. Boston: Allyn and Bacon, 1990.
36- BERTRAND, Y. **Théories contemporaines de l'éducation**, Paris, Editions Nouvelles, Chronique Sociale.1998.
37- BRUNER J. **L'éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle**, Paris, éd. Retz.1996.
38- Chaudet, J., & Pellegrin, L. **Intelligence artificielle et psychologie cognitive.** Paris : Dunod,1998.
39- Claude Bernard: **Introduction à l'étude de la méthode expérimentale,** Flammarion, 1984.
40-Delorme, A. **Psychologie de la perception**. Études vivantes.1982.

41- Denis Fisette: **La phénoménologie face aux sciences cognitives,** Dossier sur la phénoménologie, magazine littéraire N°403, and novembre 2001.
42-Edmund Husserl**: Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps,** Ed.: Presses universitaires de France, 1996.
43- Ehrlich, M. F. **Mémoire et compréhension du langage.** Lille: Presse Universitaire de Lille.1994.
44-Erikson E.H: **Adolescence et crise**, enquête de l'identité, Flammarion, Paris, 1972.
45-Ernest Harms, « Carl Gustav Jung - Defender of Freud and the Jews: A Chapter of European Psychiatric History Under the Nazi Yoke », *Psychiatric Quaterly*, New York, n° 20, avril 1946.
46-F.J. Varela: **Connaître. Les sciences cognitives, tendances et perspectives,** Editions du Seuil, Paris 1989.
47-Flavell, J. H. **Metacognition and cognitive monitoring**. American Psychologist, 34, 906-911, 1979.
48-Freud, Joseph Breuer: **Études sur l'hystérie**. Traduit de l'allemand par Anne Berman. Paris: Presses Universitaires de France. 1956.
49-Freud**: Trois essais sur la théorie sexuelle** (1905), Gallimard, coll. « Folio », 1989.
50-Freud: **Sur le rêve** (1901), Gallimard, coll. « Folio », 1990**.**
51-Freud **: Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient** (1905), Gallimard, Folio, 1992.

52-Freud: **Introduction à la psychanalyse** (1916-1917), Payot, coll. « Petite Bibliothèque Payot », 2004.
53-Freud **: Cinq leçons sur la psychanalyse** (1910), Payot, coll. « Petite Bibliothèque Payot », 2004.
54-Freud **: L'Interprétation des rêves** (1900), PUF, 2005.
55-Freud **: Le délire et les rêves dans la « Gradiva » de Jensen (1907),** PUF, 2007.
56-Henri Bergson **: Essai sur les données immédiates de la conscience,** EDITION ORIGINALE, (1889).
57-Howard Gardner: **Les formes de l'intelligence**, ED Odel Jacob, Paris, 1997.
58-Gérard Badou, **Histoire secrète de la psychanalyse**, Albin Michel, 1998.
59-Gaonac'h D. et Larigauderie, P. **Mémoire et fonctionnement cognitif**. Paris: A. Collin.2000.
60-J. Mehler: "Quand la science du comportement devient psychologie de la connaissance", **La Recherche** N°100, mai 1979, Volume 10.
61-Jean-François Camus, **« La psychologie cognitive de l'attention** », Armand Colin, Paris, 1996.
62-Jean-Luc Roulin (dir.), **Psychologie cognitive**, Bréal, Rosny-sous-Bois, 2006.
63-Kurt Lewin**, A dynamic theory of personality**, New York, NY: McGraw-Hill, 1935.

64-Kurt Lewin, **Frontiers in Group Dynamics**, Human Relations, 1, 5-41, 1947.
65-Kurt Lewin, **Resolving social conflicts**,New York,NY,Harper and Brothers 1948.
66- Levin Kurt***: Field theory in social science*** New York, NY, Harper and Brothers, 1948.
67-Legrand, M. **Du behaviorisme au cognitivisme**. L'année psychologique, 90, 2. 1990.
68-Lev Vygotski*:* **Pensée et langage** (1934) (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean Piaget, (Collection « Terrains», Éditions Sociales, Paris, 1985); Rééditions : La Dispute, Paris, 1997.
69-Lucien Goldmann: **Sciences humaines et philosophie. Suivi de structuralisme génétique et création littéraire**. Paris: Gonthier, 1966.
70-M. Piattelli-Palmarini: **Théories du langage, théories de l'apprentissage: Le débat entre J. Piaget et Noam Chomsky,** Editions Seuil, 1979.
71-N. Goodman, **Faits, fictions et prédictions (**1954), tr. de l'anglais (États-Unis) par M. Abran, Paris, Éditions de Minuit, coll. «Propositions», 1985.
72- N. Goodman, **Langages de l'art.** Une approche de la théorie des symboles (1968), tr. del'anglais (États-Unis) et présenté par J.Morizot, Nîmes, Éd. Jacqueline Chambon, Coll. «Rayon Art», 1990.

73-N. Goodman, **Manières de faire des mondes** (1978), tr. de l'anglais (États-Unis) par M.-D. Popelard, Nîmes, Éd. Jacqueline Chambon, coll. «Rayon art», 1992.
74-N. Goodman, **Of Mind and other Matters,** Cambridge MA: Harvard UP, 1984.
75-Neisser, U. Cognitive psychology. New York : Appleton. 1967.
76-Norbert Wiener (trad. Ronan Le Roux, Robert Vallée et Nicole Vallée-Lévi, préf. Ronan Le Roux), ***La cybernétique: Information et régulation dans le vivant et la machine*** [« Cybernetics: or Control and Communication in the Animal and the Machine »], Seuil, coll. « Sources du savoir », 2014.
77-Patrick Lemaire, **Psychologie Cognitive**, De Boeck, Bruxelles, 1999.
78-Ph.Merieu: **Les savoirs différents, des élèves différents**. Arthaud.
79-Piaget J: **La psychologie de L'Enfant**, Que sais-je? P.U.F, Paris, 1973.
80-Piaget, **La naissance de l'intelligence chez L'Enfant**, Paris, Delachaux et Niestlé, 1936.
81-Piaget, **La construction du réel chez L'Enfant,** Paris, Delachaux et Niestlé, 1937.
82-Reuchlin, « **Psychologie** », Paris, 1999.
83-Richard, J.-F.**L'attention**. Paris: PUF. 1980.
84-Sartre: **L'Être et le Néant** « essai d'ontologie phénoménologique », Paris, (1943).

85-Sartre: **L'existentialisme est un humanisme,** Gallimard, Folio, Paris**,** (1996).
86-Schacter D.L.; Tulving, E. **Systèmes de mémoire chez l'animal et chez l'homme**. Marseille, Sola.1996.
87-Schacter, D.L. **A la recherche de la mémoire**. Bruxelles: De Boeck- Université. 1999.
88-Stanislas Dehaene, **Le Code de la Conscience**, Odile Jacob, octobre 2014.
89-V . et G. Landsheere: **Définir les objectifs de l'éducation**, Liège et George Thoune 1975.
90-William James: **Principes de psychologie** [« The Principles of Psychology »] (trad. de l'anglais) (1re éd. 1890), 2 vol.
91- William James: Précis **de psychologie** [« Psychology. Briefer Course »] (trad. de l'anglais) (1re éd. 1892)
92-Willem Doise et Gabriel Mugny, **Le développement social de l'intelligence**, Paris, InterÉditions, 1981.
93-Willem Doise et Gabriel Mugny, **Psychologie sociale et développement cognitif,** Paris, Armand Colin, « U », 1997.
94-Willem Doise et Gabriel Mugny, **Le développement social de l'intelligence, Paris,** InterÉditions, 1981.

السيرة الذاتية:

- جميل حمداوي من مواليد مدينة الناظور سنة 1963م.
- حاصل على دبلوم الدراسات العليا سنة 1996م.
- حاصل على دكتوراه الدولة سنة 2001م.
- حاصل على إجازتين:الأولى في الأدب العربي، والثانية في الشريعة والقانون.
- تابع دراساته الجامعية في الفلسفة وعلم الاجتماع.
- أستاذ التعليم العالي بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالناظور.
- أستاذ الأدب الرقمي بماستر الكتابة النسائية بكلية الآداب تطوان .
- باحث في السوسيولوجيا، والسيكولوجيا، والبيداغوجيا، والأنتروبولوجيا، والجغرافيا، والتاريخ، والعلوم السياسية، و الفن، والفلسفة والفكر الإسلامي، والقانون والشريعة.
- أستاذ الأدب العربي، ومناهج البحث التربوي، وعلم النفس التربوي، والإحصاء التربوي، وعلوم التربية، والتربية الفنية، والحضارة الأمازيغية، وديدكتيك التعليم الأولي، والحياة المدرسية والتشريع التربوي، والإدارة التربوية، والكتابة النسائية...
-أديب ومبدع وناقد وباحث، يشتغل ضمن رؤية أكاديمية موسوعية.
- شاعر وقصاص وكاتب مسرحي، يكتب للصغار والكبار.

- مثل دورا سينمائيا في الفيلم الأمازيغي (عسل المرارة) ل منتجه عبد الله فركوس، وإخراج علي الطاهري
- حصل مقاله (نظرية ما بعد الاستعمار) على جائزة الموقع السعودي (الألوكة).
- حصل على جائزة مؤسسة المثقف العربي (سيدني/أستراليا) لعام 2011م في النقد والدراسات الأدبية.
- حصل على جائزة ناجي النعمان الأدبية سنة2014م.
- عضو الاتحاد العالمي للجامعات والكليات بهولندا.
- رئيس الرابطة العربية للقصة القصيرة جدا.
- رئيس المهرجان العربي للقصة القصيرة جدا.
- رئيس الهيئة العربية لنقاد القصة القصيرة جدا.
- رئيس الهيئة العربية لنقاد الكتابة الشذرية ومبدعيها.
- رئيس جمعية الجسور للبحث في الثقافة والفنون.
- رئيس مختبر المسرح الأمازيغي.
- عضو الجمعية العربية لنقاد المسرح.
-عضو رابطة الأدب الإسلامي العالمية.
- عضو اتحاد كتاب العرب.
-عضو اتحاد كتاب الإنترنت العرب.
-عضو اتحاد كتاب المغرب.
- له إسهامات نظرية في التربية، وفن القصة القصيرة جدا ، وفن الكتابة الشذرية، والأدب الرقمي، والمسرح، ومناهج النقد الأدبي، والكتابة النسوية، والبلاغة الرحبة...
- باحث في الثقافة الأمازيغية المغربية، ولاسيما الريفية منها.
- مهتم بالبيداغوجيا والثقافة الأمازيغية.
- ترجمت مقالاته إلى اللغة الفرنسية و اللغة الكردية.
- نشرت كتبه بالمغرب، والجزائر، وتونس، وليبيا، والأردن، ولبنان، والمملكة العربية السعودية، والإمارات العربية المتحدة، والعراق.

- شارك في مهرجانات عربية عدة في كل من: الجزائر، وتونس، وليبيا، ومصر، والأردن، والسعودية، والبحرين، والعراق، والإمارات العربية المتحدة،وسلطنة عمان...
- مستشار في مجموعة من الصحف والمجلات والجرائد والدوريات الوطنية والعربية.
- نشر أكثر من ألف وخمسين مقال علمي محكم وغير محكم، وعددا كثيرا من المقالات الإلكترونية. وله أكثر من (144) كتاب ورقي، وأكثر من مائة وتسعين (190) كتاب إلكتروني منشور في موقعي (المثقف) وموقع (الألوكة)، وموقع (أدب فن).
- ومن أهم كتبه: سوسيولوجيا الثقافة، وميادين علم الاجتماع، وأسس علم الاجتماع، والعوالم الممكنة بين النظرية والتطبيق، والأدب الرقمي بين النظرية والتطبيق، و فقه النوازل، ومفهوم الحقيقة في الفكر الإسلامي، ومحطات العمل الديدكتيكي، وتدبير الحياة المدرسية، وبيداغوجيا الأخطاء، ونحو تقويم تربوي جديد، والشذرات بين النظرية والتطبيق، والقصة القصيرة جدا بين التنظير والتطبيق، والرواية التاريخية، تصورات تربوية جديدة، و الإسلام بين الحداثة وما بعد الحداثة، ومجزءات التكوين، ومن سيميوطيقا الذات إلى سيميوطيقا التوتر، والتربية الفنية، ومدخل إلى الأدب السعودي، والإحصاء التربوي، و نظريات النقد الأدبي في مرحلة مابعد الحداثة، ومقومات القصة القصيرة جدا عند جمال الدين الخضيري، وأنواع الممثل في التيارات المسرحية الغربية والعربية، وفي نظرية الرواية: مقاربات جديدة، وأنطولوجيا القصة القصيرة جدا بالمغرب، والقصيدة الكونكريتية، ومن أجل تقنية جديدة لنقد القصة القصيرة جدا ، والسيميولوجيا بين النظرية والتطبيق، والإخراج المسرحي، ومدخل إلى السينوغرافيا المسرحية، والمسرح الأمازيغي، ومسرح الشباب بالمغرب، والمدخل إلى الإخراج المسرحي، ومسرح الطفل بين التأليف والإخراج، ومسرح الأطفال بالمغرب، ونصوص مسرحية، ومدخل إلى السينما المغربية، ومناهج النقد العربي، والجديد في التربية والتعليم، وببليوغرافيا أدب الأطفال بالمغرب، ومدخل إلى الشعر الإسلامي،

والمدارس العتيقة بالمغرب، وأدب الأطفال بالمغرب، والقصة القصيرة جدا بالمغرب،والقصة القصيرة جدا عند السعودي علي حسن البطران، وأعلام الثقافة الأمازيغية...

- عنوان الباحث: جميل حمداوي، صندوق البريد 1799، الناظور62000، المغرب.
- جميل حمداوي، صندوق البريد10372، البريد المركزي، تطوان 93000، المغرب.
- الهاتف النقال:0672354338
- الهاتف المنزلي:0536333488
- الإيميل:Hamdaouidocteur@gmail.com
Jamilhamdaoui@yahoo.

كلمـــات الغلاف الخارجي:

يندرج علم النفس ضمن العلوم الإنسانية التي استقلت عن الفلسفة منذ القرن التاسع عشر الميلادي . وقد مر علم النفس بمراحل عدة هي: مرحلة النفس أو الروح أو الشعور، ومرحلة السلوك، ومرحلة اللاشعور، ومرحلة العقل أو المعلومة أو معالجة المعرفة ...
ومن هنا، يدرس علم النفس الحالات النفسية الشعورية واللاشعورية.ويدرس أيضا سلوك الفرد وتصرفا تهالسوية والشاذة والمرضية، أو يهتم بمعالجة المعلوم ات، و كيفية اكتساب المعرفة وتخزينها ومعالجتها ذهنيا وعقليا...