جامعة ديالى / كلية التربية المقداد

قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي

الدراسة الصباحية

المرحلة الثالثة

علم النفس التربوي

النسيان

ان معظم الناس لا يتذمرون من وجود صعوبات في التعلم بقدر ما يتذمرون من وجود صعوبات في التذكر ولتحديد مفهوم النسيان فسر العلماء تقليديا النسيان على انه اختفاء للمعلومات من الذاكرة بحيث نصبح عاجزين عن التذكر , اما وجهه النظر الحديثة فتشير الى انه المعلومات لا تختفي انما نحن نفشل في استراجاعها او التعرف عليها .

نظريات النسيان :

١-**نظرية التعفن او الضمور** : وتشير هذه النظرية الى ان المعلومات في الذاكرة الطويلة تبدأ بالتعفن او الضمور والتلاشي مع مرور الزمن وتنسجم فكرة هذه النظرية مع التفسيرات الفسيولوجية حيث ان الوصلات العصبية

تبدأ في التمزق والتلف مع التقدم في العمر او مع الزمن وخصوصا في حالة عدم الاستخدام (قانون الاستعمال والاهمال) لتصبح المعلومات التي تربط بهذه الوصلات العصبية غير قابلية التذكر ., وينتقد البعض هذه النظرية من حيث ان الزمن لوحده غير كاف لحدوث التعفن في الوصلات العصبية او المعلومات اذا لم يقترن مع عوامل اخرى كضعف المعالجة المعرفية واصابات الجهاز العصبي والشيخوخة.

٢- نظرية التداخل او التقاحم او التزاحم:

تشير هذه النظرية الى ان كثرة تداخل او تقاحم المعلومات في الذاكرة القصيرة اثناء المعالجة او في الذاكرة الطويلة خلال التخزين وكثرة مهمات التعلم والنشاطات العديدة التي يؤديها الفرد خلال النهار تعمل على تشتت المعلومات المخزنة في الذاكرة وتسهل عمليه النسيان .

وتقسم الى نوعين :

١-**الكف القبلي**: وفي هذه الحالة فان التداخل ينتج عن اثر تعلم الفعاليات السابقة على تذكر الفعاليات اللاحقة.

٢-**الكف الرجعي او البعدي**: وتشير الى اثر تعلم الفعاليات اللاحقة على تذكر الفعاليات السابقة.

٣- **نظرية الكبت** :تؤكد نظرية فرويد في التحليل النفسي ان النسيان هو طريقة لا شعورية في التعامل مع مشاعر الاحباط والقلق والالم مما يجعل النسيان عبارة عن ميكانزم دفاعي داخلي يسعى لحماية الفرد واعتبر التحليلين ان فقدان الذاكرة الناتج عن الصدمات النفسية الشديدة هو نوع من التعبير عن الكبت ورفض التعامل مع الاحداث التي ادت الى الصدمة النفسية كما يؤكد التحليليين ان الخبرات المكبوته لا تعتني انها غير موجودة بل هي مخزنة في اللاشعور ويمكن احيانا استثارتها واسترجاعها من خلال الاحلام وزلات اللسان والتنويم المغناطيسي.

٤-**نظرية الامحاء**: وتقترح هذه النظرية ظروف يؤدي توفرها بعد خبرة التعلم الى منع تثبيت خبرات التعلم وبالتالي النسيان**,**

ومن هذه الظروف:

١-**منع تمثيل البروتين**: ان نقص المواد التي تساعد على تمثيل البروتين وتحليليه تعمل على منع تمثيل المعلومات في الذاكرة الطويلة بفعالية عالية مما ينعكس على زيادة مستويات النسيان للخبرات التي صاحبت منع تمثيل البروتين.

٢-**الحوادث والصدمات النفسية والجسدية** : ان تعرض بعض الناس للحوادث والصدمات النفسية والجسدية الشديدة تعرضهم الى امحاء الذاكرة وفقدانها الجزئي او الكلي.

٣-**اصابات الدماغ** : ان اصابات بعض مناطق الدماغ بسبب الحوادث او الادمان على الكحول والمخدرات يؤدي الى امحاء الذاكرة او فقدانها الجزئي او الكلي .

المحاضرة الاولى
محاضرات علم النفس العام المرحلة الاولى (١)

مقدمة في علم النفس والمراحل التي مر بها

نبذة تاريخية

يختلف الرأي حول عراقة علم النفس في تاريخ الفكر اختلاف كبير فهناك من يرى ان علم النفس علم حديث الولادة لا يتجاوز عمره المئة عام على اكثر تقدير ويبنون تقديرهم هذا على تحول ضخم قد حدث في النصف الثاني من القرن التاسع عشر فيما يخص دراسة الانسان فبعدما كان الانسان موضوعاً للتأملات الفلسفية والاحكام العامة غير الدقيقة ظهر بعض المفكرين الذين ينادون بدراسة الانسان دراسة علمية تستند الى التجارب والملاحظة الدقيقة لكل تصرف يبديه وكل سلوك يصدر عنه وكانت دعواهم في ذلك ان الانسان موضوع قابل للدراسة بنفس المناهج والاساليب التي يتبعها علماء العلوم الطبيعية (كالكيمياء والرياضيات وغيرها) وما ان جاء عام ١٨٧٩ حتى انشأ فونت اول معمل لدراسة الانسان في مدينة ليبزج وبذلك انطلق علم النفس انطلاقة جديدة نحو الدراسة العلمية للسلوك بدلاً من التأملات الفلسفية التي انكر قيمتها علماء النفس المحدثين .

يعيش الانسان في بيئة من الناس والاشياء ويسعى للإرضاء حاجاته المادية والمعنوية المختلفة ولبلوغ اهداف يرسمها لنفسه ويراها جديرة بما يبذله في سبيلها من مشقة وعناء وفي سعيه هذا يلقى موانع وعقبات ومشاكل وصعوبات مادية واجتماعية شتى ويجد نفسه على الدوام مضطراً الى التوفيق بين حاجاته وامكانات البيئة والى تعديل سلوكه حتى يتلاءم مع ما يعرض له من ظروف واحداث ومواقف جديدة او عسيرة او غير منتظرة وذلك عن طريق التفكير والتقدير واستخدام ذكائه وابتكار او تعلم طرق جديدة للسلوك يستعين بها على حل مشكلاته كما ويجد نفسه مضطرا الى التقيد والامتثال لما تفرضه عليه البيئة وخاصة البيئة الاجتماعية من قيود والتزامات .

ان الفرد في سعيه هذا (تعامله مع البيئة) معرض لضروب من الشد والجذب والركز والوثب والرضا والسخط والغضب والخوف والحب والكره والنجاح والاخفاق مما يحمله على المضي في نشاط معين او كف نفسه عن هذا النشاط .

ومما يجدر ذكره ان هذه البيئة ليست شيئاً سلبياً تسمح للانسان ان يصنع بها ما يريد ومتى اراد انها تقاومه وتستفزه وتؤثر فيه كما انه لا يقف منها موقفاً سلبياً وينتظر تقدم له ما يحتاج اليه بل انه يواجهها ويقاومها ويتحداها ويجهد في استغلالها

والتأثير فيها باللين تارة وبالعنف تارة اخرى ولا بد له في هذا الكفاح من قدر من المرونة والصلابة والاحتمال والا هلك .
اذن العلاقة بين الانسان والبيئة هي علاقة اخذ وعطاء وعلاقة فعل وانفعال وتأثير متبادل وصراع موصول وهو في تفاعله هذا يتأثر وينفعل بشتى الانفعالات ويرغب ويفكر ويقدر ويصمم وينفذ ويتعلم ويعي ما تعلمه كما انه يعبر عن مشاعره وافكاره ويقوم بسلوكيات مختلفة يصيب مرة ويخطأ اخرى ويقوم بأنشطة مختلفة سواء كانت انشطة عقلية او انفعالية او جسمية او حركية لتحقيق الاهداف التي يصبو اليها في حياته . هذه الاوجه المختلفة التي تعكس تأثيرات البيئة عليه وتأثيره عليها هي موضوع دراسة علم النفس

تعريفات علم النفس

١- **يوسف مراد ١٩٦٢** : هو العلم الذي يدرس الانسان من حيث هو كائن حي يرغب ويحس ويدرك وينفعل ويتذكر ويتعلم ويتخيل ويفكر ويعبر ويريد ويفعل وهو في كل ذلك يتأثر بالمجتمع الذي يعيش فيه ويستعين به ولكنه قادر على ان يتخذه مادة لتفكيره وان يؤثر فيه .
٢-**وود ورث ١٩٤٩** :هو علم دراسة نشاطات الفرد في علاقتها بالبيئة
٣-**هيلجارد ١٩٥٣** : هو العلم الذي يدرس سلوك الكائن الحي وخبرته
٤-**Munn ١٩٥٦** : هو العلم الذي يهتم ويدرس عمليات التوافق العامة للكائن في بيئته
٥-**ستانجر ١٩٤٨** : هو العلم الذي يدرس السلوك والخبرة الانسانية

المراحل التي مر بها علم النفس

علم النفس وان كان ذا تاريخ قصير الا ان له ماضياً طويلاً مما يجعله من احدث العلوم واقدمها في ان واحد فعلم النفس ذو التاريخ الطويل هو العلم الذي يحاول به الفرد ان يفهم غيره من الناس الذين يتعامل معهم ويتصل بهم اما علم النفس ذو التاريخ القصير هو علم النفس العلمي الذي لا يقتنع بمجرد الفهم السطحي الساذج بل يتجاوزه الى التفسير الذي لا يقوم على الملاحظة العابرة ومن ثم التنبؤ بالسلوك والتحكم فيه .
بدء علم النفس كفرع من فروع الفلسفة قبل الميلاد بوقت طويل حيث ذهب الاغريق الى ان الروح والنفس والعقل هي مادة كالهواء وبعدها جاء افلاطون (٤٢٧-٣٤٧) ق.م حيث قال ان الافكار لها وجود مستقل عن الانسان ثم جاء بعده ارسطو (٣٨٤ - ٣٢٢) ق.م الذي اشار الى ان الروح اوالنفس هي مجموع الوظائف الحيوية

للكائن الحي وبها يتميز عن الجماد ومن دونها لا يكون الجسم اكثر من جثة وعلى هذا يكون السلوك والحالات النفسية نتيجة عمليات جسمية ويعتبر ارسطو المؤسس الاول لعلم النفس . وبعدها جاء العلماء العرب الذين انقسموا الى قسمين قسم اختص بدراسة الظواهر الروحانية وهم رجال الدين واختص القسم الاخر بدراسة الظواهر العقلية وهؤلاء هم الفلاسفة او علماء النفس ، وبعدها جاء ديكارت (١٥٩٦-١٦٥٠) درس العلاقة بين العقل والجسم وقال انهما متمايزان ومختلفان وليس بينهما ارتباط طبيعي فالجسم وظيفته ان يشغل حيز في الفراغ بينما العقل وظيفته التفكير والشعور .

واخيراً حدثت الانقلابات الكبيرة في علم النفس على يد ثلاث علماء وهم :

١-**دارون (١٨٠٩-١٨٨٢) :** الذي جاء بنظرية التطور التي اكدت اثر الوراثة في الوصل بين الماضي البعيد للخليقة وحاضرها ، واكدت اثر البيئة في تطور الكائنات الحية وبقاء الانسب في معركة الحياة واكدت على الاهتمام بدراسة الفروق الفردية بين السلالات المختلفة

٢-**فونت (١٨٣٢-١٩٢٠) :** كان يؤكد على الملاحظات واجراء التجارب للوصول الى اجوبة صحيحة ومنطقية وعلمية وقد اسس اول معمل لعلم النفس التجريبي في المانيا لاجراء التجارب على العمليات العقلية والانفعالية وقياسها عند الانسان وهذه المرحلة من اهم المراحل التي مر بها علم النفس

٣-**فرويد(١٨٥٦-١٩٣٩) :**احدث فرويد انقلابات قاطعة وقوية في مجال علم النفس حيث اكد على وجود حياة نفسية لا شعورية الى جانب الحياة الشعورية وادراك وتفكير وتذكر لا شعوري ومخاوف ورغبات لا شعورية هي المسؤولة بالدرجة الاساس عن سلوك الفرد وتوجهه على غير علم او ارادة منه ومسؤولة عن اغلب الاضطرابات النفسية والعقلية .

٤-**ظهور المدارس المعاصرة** كالمدرسة السلوكية والمدرسة التحليلية ومدرسة الجشطلت وغيرها من المدارس

اهداف علم النفس

لعلم النفس اهداف ثلاثة :

١-فهم السلوك وتفسيره

٢-التنبؤ بما سيكون عليه السلوك

٣-ضبط السلوك والتحكم فيه بتعديله او توجيهه او العمل على ازالته

الهدف الاول هو جمع الوقائع وصياغة مبادئ عامة نتمكن من خلالها فهم السلوك وتفسيره (من خلال فهم الدوافع التي تحركنا وفهم نواحي القوة والضعف في شخصياتنا ومعرفة ما لدينا من استعدادات والكشف عن العوامل التي تفسد التفكير

وتعيق عملية التعلم لان معرفة الظاهرة وفهمها ومعرفة اسبابها تساعدنا على التنبؤ بحدوثها وعلى ضبطها والتحكم فيها فمثلاً اذا عرفنا استعداد فرد لمهنة او دراسة معينه وعدم استعداده لمهنة او دراسة اخرى تسنى لنا ان نجنبه الفشل من اقحامه في مهنة او دراسة ليس مؤهلاً لها . واذا عرف المعلم الدوافع اللازمة للتعلم الجيد استطاع استغلالها وتنميتها لتحسين عملية التعليم .

الاتجاهات الاساسية في تفسير الظاهرة السلوكية

١-الاتجاه السلوكي : مؤسس هذا الاتجاه العالم (واطسن) ينظر هذا الاتجاه الى الكائن الحي نظرة الية ميكانيكية معقدة لا تحركه دوافع موجهة نحو غاية بل مثيرات فيزيقية تصدر عنها استجابات عضلية وغدية مختلفة تدرس السلوك الظاهري فقط الملاحظ ، تؤكد هذه المدرسة على اثر البيئة والتربية وتقلل من اثر الوراثة بدرجة كبيرة ، وتهتم بدرجة اساسية بعملية التعلم وكيفية تكوين العادات.

٢-اتجاه التحليل النفسي : مؤسس هذا الاتجاه الطبيب النمساوي فرويد والذي يركز بدرجة اساسية على : ١-الحالات اللاشعورية في سلوك الانسان

٢-يهتم بدراسة الشخصية السوية والشاذة والمقارنة بينهما

٣-يؤكد على مرحلة الطفولة المبكرة في تشكيل شخصية الراشد وفي التمهيد للإصابة بالأمراض النفسية والعقلية

٤-يدرس مفهوم الغريزة الجنسية وصلتها بشخصية الفرد

٥-فرويد اول من حاول تطبيق المنهج العلمي في تفسير الاحلام

٦-فرويد اول من اكد على وحدة الانسان ورفض الثنائية القديمة للجسم والنفس

٣-الاتجاه الجشطلتي : مؤسس هذا الاتجاه (فرتهيمر ، كوفكا ، كهلر) ينادي هذا الاتجاه بالكل المتكامل ويرفض تجزئة الامور ويرى ان الظواهر النفسية وحدات كلية منظمة وليست مجموعات من عناصر واجزاء متراصة فالادراك او التعلم ليس كل منها كالحائط المكون من قوالب متلاصقة بل كالمركب الكيميائي اندمجت عناصره بعضها في بعض ولو حللنا المركب الى عناصره لتلاشى المركب نفسه

٤-اتجاه تحليل العوامل : مؤسس هذا الاتجاه (سبيرمان ، ثرستون) يحاول هذا الاتجاه الكشف عن اقل عدد من العناصر او العوامل المستقلة الاولية التي لا يمكن ردها الى ابسط منها والتي تتألف منها المركبات السايكولوجية كالذكاء والشخصية وتعتد في بحوثها على تطبيق الاختبارات المختلفة ومعالجة النتائج بطرق احصائية معقدة .

وزارة التعليم والبحث العلمي

جامعة ديالى

كلية المقداد التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

المرحلة : الثالثة

المادة :

(علاقة علم النفس التربوي بالعلوم الدينية)

علاقة علم النفس التربوي بالدين

يوجد علاقة قوية بين علم النفس وعلوم الدين بكافة القوانين والشرائع السماوية والتعاليم، فقد عمل القران الكريم على تقديم الأمثلة للحالات النفسية بشكل كبير؛ التي يمر بها الفرد أثناء قوة وضعف التزامه بتعاليم الدين؛ منها النفس الأمّارة بالسوء عندما يكون الإنسان رهن شهواته النفسية وعلى العكس من ذلك، فإذا كان الإنسان مهذب لنفسه وعلى علاقة قوية بالله وملتزم بتعاليمه وأوامره سُميت نفسه بالنفس الراضية والمطمئنة.

قامت السنة الشريفة والتراث الإسلامي بتقديم العديد من الأمثلة عن معرفة الإنسان بنفسه، فهي أفضل المعارف؛ عن طريق هذه المعرفة يعرف الفرد ربّه وعظمته ويعرف كيفية التعامل مع أبناء جنسه، من أمثلة تلك الأحاديث: (أعظم المعرفة معرفة الإنسان نفسه)، (من عرف نفسه عرف ربه)، (عجبت لمن لا يعرف نفسه كيف يعرف غيره)، وغيرها من الروايات والأحاديث التي توكد على معرفة النفس.

التصور الإسلامي الذي يُفترض أن تنبثق منه علوم الدين والعلوم التربوية والنفسية، هو: **أن الله واحدٌ أحدٌ، فردٌ صمدٌ، لم يلد ولم يولد، ولم يكن له كفوًا أحدٌ، هو الأول والآخِر، والظاهر والباطن، وهو على كل شيءٍ قديرٌ، منه صدر كل شيءٍ، وإليه يعود كل شيءٍ.**

يقتضي فهم هذا التصور الإسلامي إلقاءَ الضوء على بعض المفاهيم الحاكمة ذات الصلة بموضوع البحث، ومن أهم هذه المفاهيم: مفهوم الدين في التصور الإسلامي، ومفهوم العبادة، ومفهوم الفلسفة، ومفهوم التربية والمناهج بين الأصالة والمعاصرة.

الدين عند الله هو الإسلام، من آدم- عليه السلام- مرورًا بكل الأديان السماوية إلى محمد ، والدين في التصور الإسلامي هو: «المنهج أو النظام الذي يوجه حركة الحياة». قال تعالى: {لِكلٍ جَعَلنَا مِنكم شِرعَةً وَمِنهَاجًا}، (المائدة: ٤٨). فالإسلام عقيدةٌ وشريعةٌ؛ أي أنه تصور عقديّ ينبثق عنه نظام اجتماعي؛ أي: منهج يحكم كل نشاط الإنسان في الحياة. وعلى هذا فكل «دين» هو منهج لحكم الحياة، وكل منهج لحكم الحياة هو «دين». فدِين الجماعة من البشر هو المنهج الذي يصرف حياة هذه الجماعة؛ مع شمول المفهوم للإيمان والاعتقاد في القلب، والسلوك في واقع الحياة وفق ذلك.

والعبادة في هذا التصور عاطفةٌ فطريةٌ متمركزة ٌفي النفس الإنسانية بحكم فطرتها، لكن إشباعَ هذه الغريزةِ الفطرية يختلف

باختلاف مراحل التاريخ الإنساني وباختلاف الجماعات الإنسانية؛ فالناس يختلفون في عباداتهم باختلافهم في عقائدهم.

ومن أهم خواص مناهج التربية الإسلامية أنها مناهج عبادة لله؛ فالعبادة هي العبودية لله وحده، والتلقي من الله وحده في كل أمور الدنيا والآخرة... إنها الصلة الدائمة بالله في جميع الأحوال. فالمسلم عابد لله أينما توجه إلى الله؛ فالعبادة هي الحياة.

والإسلام يوسع مفهوم العبادة لتشمل حياةَ كل المخلوقات: {وَمَا خَلَقت الجِن وَالإِنسَ إِلا لِيَعبدونِ}، (الذاريات: ٥٦)، {تسَبِح لَه السمَاوَات السبع وَالأَرض وَمَن فِيهِن وَإِن مِن شَيءٍ إِلا يسَبِح بِحَمدِهِ وَلَـٰكِن لا تَفقَهونَ تَسبِيحَهم}، (الإسراء: ٤٤).

إننا عندما نتسول أرزاقنا من غرس أعدائنا فلسنا عابدين لله حق عبادته، إن الاستخلافَ في الأرض والتمكين والأمن والقيادة والريادة والنصر.. كل هذا مرهونٌ بالعبادة الحقيقية لله، وعلى هذا يجب أن تركز مناهج التربية الإسلامية الأصيلة.

والكون في التصور الإسلامي غيب وشهود، وهو آية الله الكبرى، ومعرض قدرته المعجزة المبهرة، أراده الله فكان، وقدره تقديرًا محكمًا، وجعل كل شيء فيه خاضعًا لإراداته وتدبيره.

والإنسان في هذا التصور مخلوق لله، لعبادة الله، وتقتضي العبادة أن يقوم بإعمار الأرض وترقية الحياة وفق منهج الله وشريعته، وقد سخر الله الكونَ لخدمته، وأنه عائد إلى الله، فمن عَمَّرَ دُنياه فقد عمر آخرته، ومن خَرَّبَ دنياه فقد خرب آخرته؛ لذا فحياته ذات معنًي وهدف.

ومثل هذه الرؤية تجعل الإنسان يؤمن بوجود عدل في الأرض، وأن العالم له معنى، وأن الحياة محكومة بسنن وقوانين، وأن اللغة هي الأخرى تشكل نظامًا تحكمه قوانين ثابتة، لذا يمكن التواصل من خلالها.

والحياة- في التصور الإسلامي- ليست هي هذه الفترة القصيرة التي تمثل عمر الفرد؛ وليست هي هذه الفترة المحدودة التي تمثل عمر الأمة من الناس، كما أنها ليست هذه الفترة المشهودة التي تمثل عمر البشرية في هذه الحياة الدنيا.

إن الحياة تمتد طولًا في الزمان، وتمتد عرضًا في الآفاق، وتمتد تنوعًا في الحقيقة لتشمل الحياة الدنيا بكل أبعادها، والحياة الأخرى النهائية في آفاقها.

بهذه الرؤية تصبح حياة الإنسان ذات معنى، وتستحق كل ما يبذله الإنسان في سبيل إعمارها وتحقيق الغاية من وجودها ووجود الإنسان فيها.

الفلسفة في هذا التصور العام هي تصور ما للألوهية والكون، والإنسان والحياة. وبذلك تتمثل **الفلسفة الإسلامية** في التصور الإسلامي لحقائق الى وهي والكون والإنسان والحياة، وفي طبيعة العلاقات والارتباطات بين هذه الحقائق.

فالفلسفة الأمريكية هي التصور الأمريكي (البراجماتي) النفعي للألوهية والكون والإنسان والحياة.

والفلسفة الفرنسية هي التصور الموسوعي العَلماني للألوهية والكون والإنسان والحياة.

والفلسفة الماركسية هي التصور الماركسي للألوهية والكون والإنسان والحياة.

فكل فلسفةٍ هي تصور ما للألوهية والكون والإنسان والحياة. وكل فلسفة لها غاياتها المعرفية والإنسانية والاجتماعية وفق رؤيتها الكلية للألوهية والكون والإنسان والحياة.

والعلاقة بين الفلسفة وبين الدين علاقة وثيقة؛ حتى قيل: إن الفلسفة هي بنت الدين وأم العلم؛ فالدين هو الذي مَهَّد لها، في حين أنها

أنتجت العلوم الكونية، ويدل تاريخ الفلسفة على وجود صلة وثيقة بين الفلسفة والدين منذ أقدم العصور، وأن الفلسفة قد نشأت في حصن الدين، واستمدت أفكارها وموضوعاتها الأساسية منه.

وباختلاف الأديان اختلفت الفلسفات، فالفلسفات المنبثقة عن الأديان السماوية ذات طبيعةٍ ثابتةٍ، وجانبها التطبيقي يدور في فلك جانبها العقدي، ومن هنا كانت العلوم الدينية ذات طبيعة ثابتة،

والفلسفات المنبثقة عن أديان وضعية ذات طبيعة متغيرة بتغير المزاج الاجتماعي على مر التاريخ، وقد صبغت العلوم التربوية والنفسية بصبغتها فجاءت مختلفة ومتضاربة وقد صدر لنا الاستعمار كل ذلك فنسجنا نظمنا التربوية على منواله.

والفلسفة الإسلامية تَنشد المعرفةَ والحكمةَ، والحكمة في التصور الإسلامي هي أصفى رحيق يقطر عقل الإنسان، وجوهر الفلسفة في الإسلام هي الحكمة التي هي الإيمان بالله وبمنهج الله في إعمار الحياة. قال– تعالى-: {يؤتِي الحِكمَةَ مَن يَشَاء وَمَن يؤتَ الحِكمَةَ فَقَد أوتِيَ خَيرًا كَثِيرًا وَمَا يَذكر إِلا أولو الأَلبَابِ}، (البقرة: ٢٦٩).

والتربية -في هذا التصور- منظومة متشعبة، ذات نظم وأساليب متكاملة، تنبع من التصور الإسلامي لحقائق الألوهية والكون والإنسان والحياة، وتهدف إلى إعداد الإنسان للقيام بحق الخلافة عن الله في الأرض، عن طريق إيصاله إلى درجة كماله التي هيأه الله لها.

وفي كتاب مفردات الراغب الأصفهاني: «الرب: في الأصل التربية، وهو إنشاء الشيء حالًا فحالًا إلى حد التمام».

وقد استنبَط الأستاذ الباني من هذه الأصول اللغوية، ومما قاله البيضاوي والأصفهاني، أن التربية تتكون من مجموعة من العناصر، أهمها ما يلي:

١. **المحافظة على فطرة الناشئ** ورعايتها.

تنمية مواهبه واستعداداتِه كلها، وهي كثيرةٌ ومتنوعةٌ. ٢.
إيصال كل مربٍّ إلى درجة كماله الخاصة التي هيأه الله لها. ٣.
توجيه هذه الفطرة وهذه المواهب للعمل في الأرض والقيام ٤. بحق الخلافة فيها عن الله.
التدرج في هذه العملية وهو ما يشير إليه البيضاوي بقوله: ٥. «شيئًا فشيئًا»؛ والراغب الأصفهاني بقوله: «حالا فحالا».

ثم يستخلص من هذه العناصر مجموعة من النتائج الأساسية في فهم عملية التربية، **أهمها ما يأتي:**

النتيجة الأولى: أن التربية عملية هادفة، فهي تهدف إلى تحقيق أغراض الإسلام ومقاصده في المتعلم، وفي مجتمعه.

النتيجة الثانية: أن المربي الحق على الإطلاق هو الله الخالق، خالق الفطرة، وواهب المواهب، الذي سنّ سُنَنًا وقوانين لنموها وتدرجها وتفاعلها، وشرع شرعا لتحقيق كمالها وصلاحها وسعادتها.

النتيجة الثالثة: أن عمل المربي تالٍ وتابعٌ لخَلقِ الله وإيجاده، كما أنه تابعٌ لمنهج الله وشريعته.

النتيجة الرابعة: أن التربية هي حيثية إيماننا بالله، فنحن آمنا بالله معبودًا؛ لأننا آمنا به ربًّا، فنحن نوجه الحمدَ لصاحب النعمة قائلين: «الحمد لله»، وحيثية ذلك أنه «رب العالمين».

النتيجة الخامسة: أن التربية تقتضي خططًا متدرجة، تسير فيها الأعمال التربوية، وفق منهج منظم صاعد، يتنقل مع الناشئ من طور إلى طور، ومن مرحلة إلى أخرى، حتى يصل كل إلى درجة كماله الخاصة به، وأن يتم كل ذلك وفق وسائل وغايات العلم، والفن، والاستنبات حسب مفهوم كل منها في التصور الإسلامي.

والنتيجة السادسة: أن **أصالة** العلوم التربوية والنفسية تقتضي أن تكون نابعة من التصور الإسلامي. فالذي لا شك فيه أن مفهوم **الأصالة** والمعاصرة يختلف من منظومة حضارية إلى

منظومة حضارية أخرى، ففي المعاجم العربية نجد أن الأصالة في الرأي جودته، والأصالة في الأسلوب ابتكاره، والأصالة في النسب عراقته، وأصل الشيء أساسه الذي يقوم عليه، ومنشؤه الذي ينبت منه، وأصول العلم، قواعده التي تُبنى عليها أحكامه. وبناءً على ذلك فإن الأصالة في التربية اعتمادها على القواعد والأسس الأصيلة التي تقوم عليها، والأرض التي نبتت فيها.

أما **المعاصرة** في التربية، فهي تحقيق التربية لأهدافها في زمنٍ معينٍ وَفقَ معطيات الزمان والمكان وحاجات الناس في ذلك الزمن، ومع استخدام ما توفر لها من الوسائل والأدوات في ذلك الزمن.

وتتخذ النظم التربوية من هذا المفهوم للمعاصرة أحد الموقفين التاليين: فبعض النظم التربوية تجعل من المعاصرة معيارًا أساسيا، فتتغير تغيرًا كبيرًا من وقتٍ لآخَرَ وَفقًا لمعطيات الزمان والمكان وحاجات الناس، وقد يجرف هذا التغير ضمنَ ما يجرف بعضَ القواعد والأصولِ الأساسية في فلسفتها... فهذه النظم تَصنع فلسفتَها، وتقوم بتغييرها.

وهناك من النظم التربوية ما يتغير مع العصر انطلاقًا من قواعده الأصلية، وأسسه الثابتة، وذلك كالتربية الإسلامية التي تعمل على بناء الإنسان المسلم والمجتمع المسلم في كل زمان ومكان انطلاقًا من قواعدها الربانية، مع استخدام كل ما هو مفيدٌ ونافعٌ من معطيات الإنسان والزمان والمكان، والرسول يقول: «**الحكمة ضالة المؤمن، حيثما وجَدَها فهو أحق الناس بها**»، رواه البيهقي.

والخلاصة هي: أن الأصالة في كل منظومةٍ حضاريةٍ، هي أن يجيءَ العمل نابعًا من الأصول الفلسفية والبنَى التحتية لكل منها، والمعاصرة هي الأخذ بالوسائل والأساليب وطرائق التفكير والعمل التي تحقق أهداف التربية في كل منظومة، وفقًا لمعطيات الزمان والمكان والإنسان.

فالتربية الإسلامية يجب أن تكون أصيلةً فيما يتصل بأهدافها العامةِ، كبناء الإنسان العابد لله، القادر على القيام بحق الخلافة في الأرض وَفقَ منهج الله، وأن تكون أصيلةً أيضًا فيما يتصل بمحتواها الخاص بالحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، لكنها يجب أن تكون معاصرةً فيما يتصل بالخِبرات والمعارف والمهارات المتطورة؛ حيث إنها تَعد الإنسانَ الذي يَقوم على إعمار الأرض وترقيةِ الحياة في كل زمانٍ ومكانٍ وفقَ ظروفِ ومتطلباتِ الحياة في الزمان والمكان.

وأصالة التربية في الإسلام تعني أن يجيء التفكير التربوي بجميع ألوانه وأنماطه متسقًا مع التصور الإسلامي لحقيقة الألوهية وحقيقة الكون وحقيقة الإنسان، وحقيقة الحياة. فهذه هي القواعد التي تقيم نظمها وتهدي إلى مثلها، وطرائقها وأساليبها.

الرؤية الغربية

الرؤية الغربية ذات صبغة طبيعية، وتذهب الرؤية الطبيعية إلى أن الإله يَحل في مخلوقاته، ويلتصق بها، ويتوحد معها، إلى أن يصبح مثلها خاضعًا لقوانين الطبيعة/ المادة، أي أن «الإله قد مات» حسبَ تعبيرِ نيتشه!

الحضارة الغربية التي تأثرنا بها في تدريسنا للتربية وعلم النفس، تقدم تصورًا للألوهية، والكون، والإنسان يدور في إطار نموذجين متقاربين:

النموذج العضوي الذي يركز على الاستعارة العضوية الأساسية، والذي يرى أن العالم كل مترابط الأوصال كالكائن الحي؛ ولذا فهو في حالة حركة دائمة، وأن المبدأ الواحد الذي يسري في الكون ويحركه هو مبدأٌ عضوي كائنٌ فيه. وتحتوي الظواهر على مصدر تماسكها، ومبدأ نموها وحركتها، ومقومات وجودها وحياتها

وموتها، وركيزتها الأساسية، وكل ما يلزم لفهمها، ومن هذا النموذج خرج مفهوم «تحليل النظم»، وظهر الجشطالت.

والنموذج الآلي: الذي ركز على استعارة حركة الآلة؛ فهو يرى: «أن العالم أيضًا في حالة حركة دائمة... لكن الظواهر لا تنمو بقوة دفع من داخلها، وإنما هناك قوة دفع خارجية تقوم بتحريكه، وبالتالي فإن العالم يشبه الآلة (الساعة مثلًا) التي تدور وتدار من الخارج، حسب معايير يفرضها صانع الساعة أو القائم على إدارة الآلة، إلا أن حركة الآلة تسير- بعد أن يبدأها المحرك الأول- بغير تدخل من عقلٍ أو توجيهٍ، وقد استمدت العلمانية أساسَها من هذا النموذج».

والنموذجان- رغم تعارضهما الظاهري- متقاربان تمامًا داخل إطار المادية الكامنة؛ فهما يحلان مشكلة النسق ووحدته، ومصدر تماسكه، ومصدر حركته واتجاهه، ولكن كلاهما يؤدي إلى الانغلاق والواحدية.

والإنسان داخل النموذجين أو النسقين إنسان طبيعي مادي، فهو جزء من كل طبيعي مادي، وهو كلٌ يدور بشكل آلي فى المنظومات المادية الأكبر منه أو التي تحتويه، وينمو بشكل عضوي في المنظومات العضوية، ولكن الإنسان فى كلتا الحالتين كائن طبيعي لا حول له ولا قوةَ.

من هذه الرؤية الحداثية تصدر المنظومة العلمانية الشاملة- الطبيعية المادية الواحدية- عن الإيمان بالمرجعية النهائية الكامنة في المادة، ولذا فهي تدور حول الإنسان الطبيعي (المادة) ومن الطبيعة، وعلى الطبيعة، وبالطبيعة وآفاقها افاقه ، ولذا عليه ألا يتجاوزَها، وإنما عليه تحقيق قانونِها والذوبان فيه؛ أي: عليه التخلي عن هويته الإنسانية، وكيانه المركب المستقل، ووعيه الفردي والاجتماعي، ومقدرته على الاختيار الحر.

كما أن عليه الانسحابَ من الحضارة والقيم والاتجاه والتراتب الهرمي، إلى عالم الطبيعة الذي لا حدود له، ولا تجاوز فيه، والذي يحوي داخله كل ما يكفي لتفسيره. أي أن على الإنسان الانسحاب إلى حالة جنينية محبطة أفقية سطحية، حالة واحدية البعد، تشبه الجسم الأصم، لا تعرف التدافع أو الثنائيات أو الثغرات.

وما بعد الحداثة هي آخر محاولات الانفلات من الرؤية العضوية الآلية المنغلقة، ولذا فهي تعلن سقوط المركز، واختفاء الذات، والموضوع، والاتجاه، والمرجعية. ولكن ما نجم عن هذا ليس انفتاحا وتحررًا للإنسان، وإنما تفتيت في الكون، وغياب لأية مرجعية، وضمن ذلك المرجعية الإنسانية، أي: أنها خروج من الثنائية الصلبة، وسقوط في السيولة الشاملة.

ويلاحظ في كل هذه الرؤى العلمانية -الحداثية وما بعد الحداثية- أن الصورة الأساسية ليست صورةَ إنسانٍ مركبٍ اجتماعي (رباني)، قادر على التجاوز والاختيار، وإنما هي صورة لكائن غير إنسانى؛ فهو إما فوق إنسان (سوبرمان) يتحدى الآلهة، ويحاول أن يكون إلهًا، أو هو دون الإنسان منزلة (سبمان). وقل نفس الشيء عن الشخصيات الأخرى التي أفرزتها الحضارة العلمانية مثل: طرزان، وباتمان، ورامبو، ودراكولا، وملكات الجنس والإغراء....إلخ.

ومع هذا يلاحظ أنه مع تزايد التحول من الثنائية الصلبة إلى السيولة الشاملة، أو من الحداثة إلى ما بعد الحداثة، بدأ الانتقال من الذكورة والعنف إلى رموز الأنوثة والمثالية الجنسية والسيولة (مادونا، ومايكل جاكسون مثلا) والغياب الكامل للإنسانية (سلاحف النينجا، والكواكب الأخرى، وعالم الفضاء... إلى آخره).

هذا يعني أن العدل لا يمكن أن يوجد في الأرض، بل تسود الرؤية الداروينية التي تذهب إلى أن أي مفاهيم أخلاقية إن هي إلا مؤامرة الضعفاء على الأقوياء، وأنه لا يوجد قانون في الأرض وإنما يوجد صراع، فالإنسان ذئب لأخيه الإنسان، والقيمة الأسمى هي البقاء، وآلية حسم الصراع هي القوة. واللغة بالتالي تصبح تعبيرًا عن

موازين القوى، لا أداة للتواصل، ودلالة الكلمات يفرضها القوي في عالم لا معنى له ولا غاية، تسيطر عليه في الوقت نفسه القوانين الطبيعية الحتمية.

إن الاتجاه إلى تفتيت الظواهر الإنسانية لدراستها أمر منتشر بين بعض الأوساط الأكاديمية التي تتزيا بلباس العلمية والموضوعية، وباسمهما تدعو إلى عدم الخلط بين المجالات المختلفة للنشاط الإنساني، وعدم الخلط بين القيم الإنسانية والأنشطة الإنسانية. فالعلم- في نظر هؤلاء- منفصلٌ عن الإنسان، إذ لا توجد قيمةٌ في عالم الطبيعة أو المادة؛ فحينما نتعامل مع ظاهرةٍ اقتصاديةٍ يجب استخدام معاييرَ اقتصاديةٍ، وحين نتعامل مع ظاهرةٍ سياسيةٍ يجب استخدام معاييرَ سياسيةٍ، وحين نتعامل مع الأعمال الفنية يجب استخدام معاييرَ جماليةٍ، كما يجب استبعاد أيةِ معاييرَ أخلاقيةٍ أو إنسانيةٍ عامةٍ؛ لأن في هذا- حسب زعمهم- سقوطًا في الذاتية!

وقد ترتب على فصل النشاطات الإنسانية عن المعايير الأخلاقية والإنسانية ضمور المرجعية الدينية والإنسانية ثم اختفاؤها، وبذا تصبح العلوم الإنسانية غير إنسانية، وأشبه بالعلوم الطبيعية.

وهذه الرؤية ليست معاديةً للإسلام أو للإنسان وحسب، بل معاديةً للعلم ذاته، فمهمة العلم ليست توليدَ القِيَم ولا فرضَ القيودِ علينا، وإنما تفسير العالَم لنا، لكن هذه الرؤية عجزَت عن تفسير الظواهر الإنسانية؛ فهي لا ترى فارقًا بين الإنسان والطبيعة أو المادة، بل تراه جزءًا لا يتجزأ منها، خاضعًا لقوانينها؛ مذعنًا لحتمياتها، والحقيقة أن هناك فارقًا جوهريًا بين الإنساني والطبيعي، وأنه لا يمكن تجزئة النشاط الإنساني وتفتيته، وتشريح كل مجالٍ بمعزل عن المجالات الأخرى.

فالحقيقة أن الترابط موجود بين الديني والتربوي والنفسي واللغوي، بل ثمة ترابط بين كل مجالات النشاط الإنساني؛ فلا يجب أن نتصور دراسة النشاط السياسي أو الاقتصادي بمعزل عن النشاط الديني أو الأخلاقي أو الجمالي.

الإنسان في الرؤيتين

يقوم علم النفس في التصور الإسلامي على أن النفس هي جماع شخصية الإنسان، وأن الروح هي أصل النفس ومادتها، فالنفس مركبة منها ومن اتصالها بالبدن.

وأن النفس الإنسانية واحدة لا ثلاث؛ فهي تكون مطمئنةً في بعض الحالات، وتكون أمارةً بالسوء في أحوالٍ أخرى، وتكون لوامةً في بعض الحالات.

وتمتد وحدة النفس في الإسلام لتشملَ الإنسانَ كله، بما فيه جسمه وروحه، فالنفس هي الإنسان كله، وبما أن الروحَ لا تعمل مستقلةً عن الجسم -رغم أن لها وجودًا مستقلا عنه؛ فهو ليس سجنًا لها، فكذلك النفس لا تعمل مستقلةً خارجَ مركبِ الروح والجسد.

أما علم النفس الحديث ذو الأصول الغربية، فليس للإنسان فيه نفسٌ مخلوقةٌ، وإنما له نفسٌ طبيعيةٌ؛ فالإنسان جاء نتيجةَ تطورِ الأحياء من الطبيعة، فالنفس فيه تصنَعها الظروف والمؤثرات الخارجية، فالسُّلُوكُيُّونَ والتَّحْلِيلِيُّونَ وعلى رأسهم «فرويد» يرون أن النفس بأجزائها الثلاثة: الـ(هي) والـ(أنا) والـ (أنا الأعلى) يصنعها الكبت؛ فهؤلاء لا يعترفون بمصدر للنفس خارج الطبيعة، فليس للإنسان- فى رأيهم- روحٌ ولا عقلٌ مخلوقٌ، ولا نفس تكونت من الروح والجسد، وحصلت على صفاتها وأحوالها بالخلق والفطر كما هو الشأن في الإسلام.

أما الإنسان في الإسلام فهو عبد الله، وسيد الكون. وهو مخلوق من طين الأرض، وفيه نفخة علوية من روح الله. فالإنسان هو هذان العنصران المختلفان، مترابطان ممتزجان في كيان كلي واحد. وقد عقدت له الخلافة في الأرض ليعمرها ويرقيها وفق منهج الله. وهو كائن من كائنات الملأ الأعلى؛ لأن إنسانيته لم تتكون إلا بعد أن نفخ الله فيه من روحه؛ فقد نشأ في الملأ الأعلى، ثم هبط على الأرض

اختيارًا، وهو معانٌ من الله على القيام بحق الخلافة؛ فالكون كله مسخر له: {وَسَخرَ لَكم ما فِي السمَاوَاتِ وَمَا فِي الأَرض جَمِيعًا مِنه إِن فِي ذلك لَآيَاتٍ لِقَومٍ يَتَفَكرونَ} (الجاثية: ١٣). وهو كريمٌ على الله؛ فهو محسوب حسابه في تصميم الكون قبل أن يكون: {والقي فِي الأَرض رَوَاسِيَ أَن تَمِيدَ بِكم وَأَنهَارًا وَسبلًا لعَلكم تَهتَدونَ} (النحل: ١٥).

والإنسان يكون في خير حالاته وأرفع مقاماته حين يحقق مقام العبودية لله، إنه في هذه الحالة يكون في أقوم حالات فطرته، وأحسن حالات كماله، وأصدق حالات وجودة.

والعقل الإنساني هو مناط التكليف وهو شرف الإنسان وامتيازه، وقدرة الإنسان على التفكير والاختيار هي التي أهلته لهذا الاستخلاف، ولحمل مسؤولية تنفيذ منهج الله في الأرض.

على هذا الأساس النفسي في التصور الإسلامي تدَرس علوم العقيدة والشريعة في معظم مؤسسات العلم في العالم العربي والإسلامي عامة، وفي المؤسسات المتخصصة كالأزهر والزيتونة والقرويين ونظرائهم خاصة.

تحول العلوم التربوية والنفسية إلى الرؤية الغربية

بدأ عرض الحداثة على الثقافة العربية الإسلامية مع بداية الحملة الفرنسية على مصر والحملة الاستعمارية على العالم العربي والإسلامي.

وكان الاستعمار يعتمد على التربية بالدرجة الأولى فى إحلال الفكر العلماني محل الفكر الإسلامي في البلاد العربية والإسلامية، وقد تأكدَ هذا اللون من الفكر على يد محمد علي والى مصرَ ١٨٠٥م، عندما أَوفَدَ أعدادًا كبيرةً من الطلاب النابهين في بعثاتٍ تعليميةٍ إلى

فرنسا زعيمةِ العلمانية في العالم الغربي، وعلى يد هؤلاء تم تحويل التعليمِ الرسمي للدولة المصرية من التعليم الأزهري الإسلامي إلى ما يسمى بالتعليم الحديث المبني على أساس المناهج الغربية كما تم في المقابل إفقار التعليم الإسلامي فى جميع مجالاته، وتم محاصرة خريجيه بإغلاق أبواب العمل والترقي أمامهم.

منذ ذلك الوقتِ بدأ يبرز في العالم العربي نظامٌ حديثٌ في التعليم يقوم على الفصل البطيء بين الدين والحياة بجوار تعليم أهل البلاد الذي كان موجودًا في الأزهر والزيتونة والقرويين والذي يعد أن الدين هو المنهج الذي يوجه أمور الحياة. وبدأ هذا النظام ينمو بالتدريج فى البلاد العربية والإسلامية إلى أن أصبح هو النظام الرسمي للدولة.

وقد لقيت الحداثة في هذا الجو رواجًا لدى بعض النخب الثقافية بصفة عامة، ولدى تلك التي تسيطر على منابر الخطاب الثقافي وعلى وسائل الإعلام والنشر بصفةٍ خاصةٍ، بل إن تلك الوسائل قد هيئت لتلك الفئة عن قصد.

لقد قدم مُنَظِّرُو الحداثة دعوتهم إلى الناس على نحو يدعو إلى القطيعة مع الماضي. وفهم الناس من هذه الدعوة أن الانتماء إلى الحداثة يقتضي إعلان البراءة من الإسلام وإعلان الحرب على التراث، بما في ذلك العلوم الدينية.

ولم يهتم الحداثيون من التراث إلا بالموروث الكلامي وبالمناخ التاريخي بين تهافت الفلاسفة وتهافت التهافت!

ولم يَعْنِ معظم الحداثيين عناية لائقة بالتجربة العلمية الضخمة، وبالإسهام العلمي الإسلامي في الحضارة الأوربية، وكان الأجدر أن ينصب الجهد على بيان إنجاز علماء المسلمين من أمثال الرازي وابن النفيس والبيروني والطوسي والخوارزمي والخيام وغيرهم من العلماء الذين أسسوا للحضارة العلمية الغربية والعالمية.

ولقد نشطت دعوة العلمانيين في اعتماد العامية بدلًا من الفصحى في الكتابة ووسائل الإعلام، كما نشطوا للدعوة للحداثة في الفنون والآداب والموسيقى. وراح الكتاب العلمانيون يتسابقون إلى إصدار الروايات والكتب والأشعار باللغات الإنجليزية والفرنسية والإيطالية. وتزامن ذلك مع حركة نقدية نشطة تعتمد المناهج الغربية الحديثة مثل البنيوية والتحليلية والتفكيكية وغير ذلك من المذاهب الغربية التي لا تكاد تصل إلى العرب حتى تكون قد انتهت صلاحيتها فى الغرب!

وحين انتهى عصر الحداثة في الغرب وبدأ عصر ما بعد الحداثة، لم يعد دعاة القطيعة المعرفية مع التراث يجدون ما يقولون لأمتهم التي لم تدخل الحداثة كي تنتقل إلى ما بعد الحداثة.

ازدواجية التربية والعقل والثقافة

أسهم بعض التربويين في إجهاض الحداثة العربية الإسلامية عن طريق نقل الشجرة التربوية الغربية والأمريكية منها على وجه الخصوص، والتي نبتت في تربة المدرسة الطبيعية والمدرسة المادية السلوكية، وعملوا على استنباتها في التربية العربية ذات الأصول الإنسانية الإسلامية! فكانت النتيجة مسخًا مشوهًا لكلتا الحضارتين العربية والغربية.

ورغم أن مناهج علم التربية المقارن ترى أن التربية شجرة لا تنبت إلا في تربتها، ولا تنمو إلا بِرِيِّ أهلها، إلا أن الحداثيين من التربويين أمعنوا في ترجمة الكتب الغربية في أصول التربية، وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس، وإعداد المعلمين وتدريبهم، وصبوا كل ذلك في أدمغة المتعلمين الذين وجدوا فجوة هائلة بين النظرية والتطبيق، وبين ما يقوله المعلمون وما يقومون به بالفعل، فضعفت ثقتهم بالمعلمين، وقلت قيمة المدرسة في أعينهم، وخف وزن التربية والتعليم في نفوسهم، وثقل وزن الامتحانات والحصول

على الدرجات والشهادات، وانتهى بنا الحال إلى ما نحن عليه الآن... لا إلى هؤلاء ولا إلى هؤلاء!

وإمعانًا في السير في هذا الطريق حتى آخره، لجأ معظم التربويين إلى أصول التربية الغربية، وقاطعوا أصول التربية الإسلامية وأصول علم النفس في التصور الإسلامي، وقاطعوا التراث، ونظروا إليه باحتقار، وأسموا مجلداته «بالكتب الصفراء» وأسموا محاولات قراءته للاستفادة مما هو مفيد فيه بأنها عودة إلى الظلامية والتخلف، ومحاولة للعيش في الماضي بأثر رجعي! وهكذا أفقدَنا الحداثيون في مجال التربية فرصة الحداثة وتجربتها التي ينبغي أن تبدأ من أصولنا وخصائص شخصيتنا، ثم تنطلق إلى الآفاق الرحبة للكون والإنسان والحياة، فكانت النتيجة أننا فقدنا الأصالة والمعاصرة في آنٍ.

ولقد اتسمت التربية العلمانية -التي جاءت إلى العالم العربي لأول مرة مع غزوة نابليون بونابرت مصر عام ١٢١٣هـ الموافق ١٧٩٨م- باستهدافها العقل، واستبدال الفكر، وتغيير الهوية، بالإضافة إلى احتلال الأرض، ونهب الثروة، واستعباد الإنسان، وكانت العلمانية هي الوافدَ الجديدَ في ركاب الغزاة.

ومن ذلك التاريخ وحتى اليوم، ومن مصر إلى العراق، وفى كل موقع من بلاد الإسلام قامت فيه للاستعمار الغربي دولة وسلطة، أخذ هذا الاستعمار شيئا فشيئًا يحل النزعة العلمانية في تدبير شئون الدولة والمجتمع وتنظيم أحوال العمران، محل الشريعة الإسلامية، ويزرع القانون الوضعي العلماني في مكان الإسلام وفقهه ومعاملاته، وما يزال الصراع مستمرًا في جميع أنحاء الأمة.

الـخلاصة

لما كانت التربية هي تطبيق لمفاهيم علم النفس، فإن التربية في الإسلام تختلف عن التربية في الغرب بقدر الاختلاف بين علم النفس الإسلامي وعلم النفس الغربي في حقيقة النفس، وفي حقيقة الإنسان.

وبمعنى آخر فإن علم النفس الغربي الذي نعلمه لطلاب العلم في بلادنا هو تطبيق لنظريات التحليليين والسلوكيين والجشتلطيين وغيرهم من المؤمنين بالمذهب الطبيعي على اختلاف أشكالهم.. وهذه المدارس كلها لا تعرف الإنسان المخلوق، وإنما تتكلم عن إنسان طبيعي مجرد من روحه وإنسانيته وأخلاقه. وهذا كله قد انعكس على نظريات التعليم والممارسات التربوية التابعة لها، كما انعكس على دوافع السلوك وغاياتها وما يترتب عليها من نتائجَ وآثارٍ.

لا بد من العودة فى العلوم التربوية والنفسية إلى قواعد الفطرة التي فطر الله الناس عليها، ومن أهما ما يلي:

١. أن الإنسان مفطورٌ على الإيمان بربوبية الله ووحدانيته.
٢. أن الفطرة الإنسانية ذات تكوين مزدوج {وَنَفسٍ وَمَا سَوَاهَا، فَأَلهَمَهَا فجورَهَا وَتَقوَاهَا، قَد أَفلَحَ مَن زَكاهَا، وَقَد خَابَ مَن دَساهَا} (الشمس: ٧-١٠).
٣. أن الإنسان مخلوقٌ باستعداداتٍ متساويةٍ للخير والشر.
٤. أن النفس الإنسانية هى جماع شخصية الإنسان، وأن لها حالات ثلاث، فأحيانا تكون مطمئنة، وأحيانًا تكون أمارة بالسوء، وأحيانًا تكون لوامة.
٥. أن الإنسان مزود بقدرة واعية كامنة، قادرة على الاختيار الحر للخير والشر سواء.
٦. أن الإنسان حر؛ لذلك فتبعة أعماله ومسؤولياته تقع عليه وحده.

الذي لا شك فيه، أن الإنسان خُلِق مفطورًا على الإيمان، وحب الخير، فالله- سبحانه- أحسن كل شيءٍ خَلقَه: {لَقَد خَلَقنَا الإِنسَانَ فِي

أَحسَنِ تَقوِيمٍ. ثم رَدَدنَاه أَسفَلَ سَافِلِينَ. إِلا الذِينَ آمَنوا وَعَمِلوا الصالِحَاتِ فَلَهم أَجرٌ غَير مَمنونٍ} (التين: ٤-٦).

فالحقيقة الرئيسة فى هذه الآيات، هي حقيقة **الفطرة القويمة** التي فطر الله الإنسان عليها، **واستقامة طبيعتها** مع طبيعة الإيمان، **وهبوط الإنسان وسفوله والوصول بها إلى كمالها المقدور لها، حين ينحرف** عن سواء الفطرة واستقامة الإيمان

المصادر

١، عبد المجيد نشواتي ، علم النفس التربوي

http://montdatarbawy.com/show/١٢٢٨٤٨،٢

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى
كلية التربية المقداد
قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي
المرحلة الثالثة

الاهداف التربوية والتعليمية

أولا : الأهداف التربوية

تمثل الأهداف التربوية الغايات النهائية للنظام التربوي الذي يسعى إلى تحقيقها لدى الأفراد والجماعات من خلال عملية التعليم الرسمي . وتتصف هذه الأهداف بدرجة عالية من العمومية وتحتاج إلى زمن طويل حتى تتحقق لدى المتعلمين . تركز هذه الأهداف على المتعلم بالدرجة الأولى ، إذ تسعى إلى التأثير في شخصية الأفراد وتشكيل اتجاهاتهم وقيمهم الوطنية والدينية والقومية ، ومن مصادر اشتقاق هذه الأهداف ما يلي :

١- فلسفة وتاريخ وثقافة المجتمع .
٢- النظام السياسي والاجتماعي والديني والاقتصادي .
٣- طموحات المجتمع وتحدياته .
٤- طبيعة المعرفة والتطورات التكنولوجية .

وتوضع هذه الأهداف عادة من قبل القائمين عن رسم السياسة التعليمية للمجتمع ممثلة في هيئات تضم رجال الفكر و السياسة و العلم في ذلك المجتمع .

ومن الأمثلة على هذا النوع من الأهداف ما يلي:

١- خلق المواطن الصالح .
٢- مساعدة الفرد على النمو المتكامل.
٣-- إعداد الفرد القادر على العطاء والإنتاج .
٤- إعداد الفرد القادر على التكيف مع الظروف المختلفة

ثانيا : الأهداف التعليمية .

تمتاز هذه الأهداف بدرجة متوسطة من العمومية والتحديد ، إذ أنها أكثر تحديدا من الأهداف التربوية وتحتاج إلى زمن أقل لتحقيقها لدى المتعلمين

. وتمثل هذه الأهداف الخبرات وانماط السلوك والمهارات التي يصار إلى تحقيقها لدى الأفراد بعد تدريس منهاج معين أو مادة دراسية أو وحدة دراسية معينة . ويعرف جرونلاند (١٩٩١) هذه الأهداف على أنها حصيلة التعلم العقلي أو الحركي أو الانفعالي المترتب على تدريس وحدة أو موضوع دراسي معين . إن مثل هذه الأهداف تختلف في درجة عموميتها وفقا لطبيعة صياغتها أو الغايات المنشودة منها ، حيث يمكن أن تكون على النحو الآتي .

١- اهداف مادة دراسية لمرحلة دراسية معينة .

٢- اهداف سنوية لمادة دراسية معينة .

٣-أهداف فصلية لمادة دراسية معينة .

٤-أهداف وحدة دراسية معينة .

وتشتق هذه الأهداف من الخطوط العريضة للمنهاج أو الأهداف التربوية ومن محتوى المنهاج الدراسي أو المقررات الدراسية . وتوضع من قبل مخططي وواضعي المناهج أو المقررات الدراسية في وزارة التربية والتعليم .

ومن الأمثلة على هذه الأهداف ما يلي :

١-أن يلم الطالب بالعمليات الحسابية .

٢- أن يكتسب الطالب مهارات القراءة والكتابة .

٣-أن يكتسب الطالب المفاهيم الرياضية المتعلقة بموضوع التفاضل .

٤-أن يطور الطالب فهما للمرتكزات الأساسية التي قامت عليها الثورة العربية الكبرى

٥- أن يتعرف الطالب على ماهية علم النفس التربوي وأهدافه ومجالاته .

٥- أن يكتسب الطالب المفاهيم والمبادئ المتعلقة بالجاذبية الأرضية.

علم النفس التربوي / المرحلة الثالثة

الكورس الثاني – المحاضرة الثانية

اعداد م . د جلال محمد جاسم

التّغذية الرّاجعة

أصبح مُصطلح التّغذية الرّاجعة (Feed back):مُتداوَلاً في الكثير من المجالات المختلفة، مثل: علم النَّفس، والتربية، وغيرها من المجالات الأخرى؛

فهي من ضرورات عمليّات الرّقابة، والتحكُّم، والتّعديل المُرافِقة لمختلف المجالات كما في التّعليم، وغيره، وتكمن ضرورتها في تطوير السّلوك، والقيام بالوظائف المختلفة، ودفع الأفراد نحو التعلُّم، وتعديل أعمالهم بصورةٍ مُستمرّةٍ،

وتساعد التّغذية الراجعة على التعلُّم أثناء فترة قصيرة إذا وُجِدت الطريقة المُثلى لدفع المُتعلّم إلى ذلك مع توفير المعلومات اللازمة له باستمرار.

تعريفات التّغذية الرّاجعة :

للتّغذية الرّاجعة عِدّة تعاريف:

تُعرَّف على أنّها: شكل من أشكال التّصحيح والإرشاد والتّوجيه الفوريّ، وهي تُعبِّر عن تدخُّلات المُعلّم التي تهدف إلى التّصحيح عند تلقِّي جوابٍ من المُتعلِّم؛ فهي عبارة عن إجراء تصحيحيّ قائم على مبدأ توضيح الرُّؤيا، سواءً كانت للمُتعلِّم، أو المُعلِّم، أو أيّ شخص يُمارس التّغذية الرّاجعة بشكل عامّ.

أو هي : مجموع المعلومات التي من الممكن تقديمها إلى المُتلقِّي أو المُتدرِّب وإن اختلفت وسائل نقلها، وتهدف هذه المعلومات إلى تعديل الأداء في المهارة التي يؤدِّيها لِيصل إلى درجة الأداء الأمثَل للمهارة نفسها.

أو هي : إشارات يتلقّاها الشّخص تُعبِّر عن نتائج سلوكه، سواءً كان ذلك بصورة مباشرة أو غير مباشرة؛ بحيث تُتيح له معرفة أثر سلوكه ونتائجه.

نَشأة مُصطلَح التّغذية الرّاجعة :

ظهر مفهوم التّغذية الرّاجعة في النِّصف الثاني من القرن العشرين، ولاقى ظهوره اهتماماً كبيراً وملحوظاً من علماء النّفس والتربويّين، وكان أوّل من وضع مُصطلَح التّغذية الرّاجعة هو نوبرت واينر وذلك في عام ١٩٤٨م، وركّز في بداية ظهوره على معرفة نتائج عمليّةٍ ما، والتأكّد من تحقيق الأهداف السلوكيّة والتربويّة والمهاريّة أثناء عمليّة التلقِّي أو التعلُّم،

ويرجع الفضل في تطوير مفهوم التّغذية الرّاجعة إلى العالِم الأمريكيّ ويتز، ومَن عاصَرَه من العلماء الآخرين، ، حيث طبّقوه على مُختلف ظواهر السّلوك الإنسانيّ.

أهميّة التّغذية الرّاجعة:

إنّ للتّغذية الرّاجعة أهميَّةً كبيرةً، تتمثّل فيما يأتي:

١- للتّغذية الرّاجعة علاقة وثيقة بموضوعات التلاؤُم، والتكيُّف، والتّعليم والتعلُّم، والاتّصال، وغيرها من النّشاطات المُوجَّهة بشكل ذاتيّ.
٢- تُعدّ من أهمّ العوامل المُؤثّرة في عمليّة التعليم؛ فهي تسمح للمُتعلِّم أن يُدخِل التّعليمات اللازمة للاستجابة، وتصبح هذه الاستجابة أفضل بفضل التّغذية الرّاجعة، كما تُصحِّح الأخطاء، وتُوضّح المفاهيم غير الواضحة.
٣- تزيد ثقة المُتعلِّم بصحّة نتائج تعلُّمه، كما تُوحِّد جوانب العمليّة التعليميّة وتجعلها أكثر عُمقاً. تُيسِّر إيصال المعلومات إلى المُتعلِّمين،
٤- كما يَعرِف المُعلِّم عن طريقها إذا كانت طريقة تعليمه فعّالةً وسليمةً، وبهذا تتوفّر لديه معلومات عن سير العمليّة التعليميّة.
٥- تُعدّ ضماناً لنجاح العمليّة التعليميّة؛ فهي تسمح للمعلّم والمتعلّم بتكييف سلوكهما بما يتناسب مع كلٍّ منهما، فيصبح التّفاعل بينهما أكثر إيجابيّة وتحقيقاً للأهداف المَرجُوّة من العمليّة التعليميّة.

أنواع التّغذية الرّاجعة :

للتّغذية الرّاجعة أنواع مُتعدِّدة، منها:

١- **التّغذية الرّاجعة المُحايِدة:** هي التّغذية غير الصّريحة التي لا تحكم على أداء الشّخص سلباً أو إيجاباً، وإنّما تقترح حلولاً من أجل تحسين الأداء.
٢- **التّغذية الرّاجعة الإيجابيّة:** هي التي تدعم التّغذية الرّاجعة المُحايِدة، وتهدف إلى تعزيز الأداء أو العمل، كأن يقول المعلم للمُتعلِّم: استمرَّ على أدائك، أو جزاك الله خيراً، أو أجبت إجابةً صحيحةً.
٣- **التّغذية الرّاجعة السلبيّة:** يُؤكَّد فيها على أنّ الأداء الحاليّ غير مقبول، ويجب استبداله وتحسينه وتقديمه بطريقة أفضل، مثل قول عبارة: يجب أن تُغيِّر سلوكَك إلى سلوك أفضل، أو يجب أن تدرس بشكل أفضل.

٤- **التّغذية الرّاجعة الفوريّة:** تُقدَّم في الحال، وتُسمّى دَعْماً فورِيّاً حينِيّاً.

٥ - **التّغذية الرّاجعة المُؤجَّلة:** تُقدَّم عقب الانتهاء من الأداء.
٦- **التّغذية التي تنتج عن الألفاظ.**
٧- **التّغذية التي تنتج عن الإشارات و الإيماءات.**

٨- **التّغذية التي تنتج عن كلام مكتوب:** مثل: مقال، أو كتاب، أو استِمارة.

وظائف التّغذية الرّاجعة في العمليّة التعليميّة:

١- **وظيفة تعزيزيّة:** تُحفّز المعلّم والمُتعلّم على العطاء؛ لِتصحيح مسار العمليّة التعليميّة، وإعادة توجيه المُتعلّمين.
٢- **وظيفة إخباريّة:** يتمّ فيها إخبار المُتعلّم بِدرجة صحّة جوابه مثلاً، كما تسمح للمُعلّم بالتّصحيح وإعادة التّوجيه.
٣- **وظيفة تقويميّة:** حيث تُعدّ التّغذية الرّاجعة من أشكال تقويم للعمل وتصحيح الأداء.

صفات التّغذية الرّاجعة الناجحة :

لتؤدّيَ التّغذية الرّاجعة مُهمَّتها على أكمل وجه ويُستَفاد منها، فإنّه لا بدّ من أن يُخطَّط لها من قبل، ويجب أن تُحدَّد القضايا التي يُراد تناولها في جلسة التّغذية الرّاجعة مع التّدعيم الكامل لهذه القضايا، وتكون التّغذية الرّاجعة شاملةً للنّواحي جميعها، ومُحاطَةً بأهدافٍ تضبطها، ويجب أن تتّصف بالاستمراريّة، ويُخصَّص وقت كافٍ لعمليّة التّغذية.

اسئلة عن الموضوع :

ماهي التغذية الراجعة؟

ماهي أهمية التغذية الراجعة؟

ماهي انواع التغذية الراجعة؟

هناك وظائف عدة للتغذية الراجعة عددها مع التوضيح؟

مناهج البحث

البحث عملية منظمة للتوصل إلى حلول المشكلات ، أو إجابات عن تساؤلات تستخدم فيها أساليب في الاستقصاء و الملاحظة ، مقبولة و متعارف عليها بين الباحثين في مجال معين ، و يمكن أن تؤدي إلى معرفة جديدة.

و أيا كان المنهج العلمي المستخدم في البحث في علم النفس التربوي ، فإنه يستخدم و يطبق خطوات البحث العلمي و هي تحديد المشكلة و وضع فرضيات أو الفروض ، وضع التصميم التجريبي و تنفيذ التصميم التجريبي و تطبيقه ، واختبار الفروض أو الفرضيات و نشر النتائج . ويمكن تصنيف أهم أنواع مناهج البحث في علم النفس التربوي في ثلاث فئات هي :

-١المنهج الوصفي: la méthode descriptive

تطور المنهج الوصفي في علم النفس التربوي في القرن العشرين ، بعد اكتشاف الآلات الحاسبة التي تستطيع تصنيف البيانات و الأرقام و تحديد العلاقات بسرعة . و يقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما تحدث في الواقع دون أية محاولة من قبل الباحث للتأثير في أسباب و عوامل هذه الظاهرة ، وقد يتم دراسة الظاهرة أثناء وقوعها في بعض الحالات أو بعد وقوعها في حالات أخرى.

و يسعى الباحث في مثل هذا النوع من الدراسات إلى تقديم وصف كمي أو كيفي عن الظاهرة المدروسة ، ويستخدم الباحث في هذا المنهج عدة أدوات لجمع البيانات من بينها : الملاحظة المنظمة و المقابلة و الأدوات المسحية كالاستبيانات و استفتاءات الرأي ، والسجلات ، والوثائق ، و المذكرات ، و المقاييس و الاختبارات بأنواعها المختلفة.

وفيما يلي عرض لاثنين من الطرائق المستخدمة في هذا النوع من البحوث التربوية:

أ-الطريقة الطويلة : في هذه الطريقة يتتبع الباحث الظاهرة موضوع الدراسة عبر الزمن ، فلو كان الباحث يبحث في النمو المعرفي لدى الطفل من الميلاد إلى خمس سنوات ، فإن عليه ملاحظة تطور نموه المعرفي طوال هذه الفترة ، وتطبق هذه الطريقة على عينات صغيرة جدا ، قد تصل إلى فرد واحد ، وتتطلب هذه الطريقة مزيدا من الجهد والصبر و الوقت ، و يصعب تعميم نتائجها في أغلب الأحيان.

ب- الطريقة العريضة : يلجأ الباحث إلى استخدام هذه الطريقة توفيرا للوقت و الجهد ، فيقسم الفترة الزمنية المراد تتبع الظاهرة عبرها ، إلى فترات عمرية يحددها الباحث ، ثم يأخذ عينات كبيرة ، كل عينة تمثل فترة عمرية فرعية ، ثم يحسب المتوسط الحسابي لكمية وجود الظاهرة لكل فئة ليصل في النهاية إلى استخراج متوسطات حسابية لكل فئة ، من الفئات التي كان حددها لتمثل المرحلة الزمنية الكلية المراد تتبع نمو الظاهرة عبرها.

ينتظر من الباحث الوصفي أن يقدم أوصافا دقيقة للظاهرة على شكل جداول تصبح معايير للظاهرة المدروسة ، و يمكن تطبيقها على أفراد آخرين ، إضافة لذلك ينتظر من الباحث الوصفي أن يكشف عن المتغيرات أو العوامل ذات العلاقة بالظاهرة ، و نوعية العلاقات الوظيفية لهذه المتغيرات بالنسبة للظاهرة موضوع الدراسة (أبو جادو ،٢٠٠٥.(

و ما زال هذا الأسلوب أكثر استخداما في الدراسات الإنسانية.

-٢المنهج التجريبي : la méthode expérimentale : إن الباحث الذي يستخدم المنهج التجريبي في بحثه لا يقتصر على مجرد وصف الظواهر التي تتناولها الدراسة ، كما يحدث عادة في البحوث الوصفية ، كما أنه لا يقتصر إلى مجرد التأريخ لواقعة معينة ، و إنما يدرس متغيرات هذه الظاهرة ، و يحدث في بعضها تغييرا مقصودا ، ويتحكم في متغيرات أخرى ليتوصل إلى العلاقات السببية بين هذه المتغيرات.

و فيما يلي عرض لطريقتين من المنهج التجريبي:

أ- طريقة المتغير المستقل : المتغير المستقل هو العامل أو المتغير الذي نحاول أن نستكشف تأثيره ، أو هو الحالة أو الظرف الذي يقوم الباحث بمعالجته أو تغييره ، أما المتغير التابع فهو الاستجابة أو السلوك الذي يقوم الباحث بقياسها ،

مثال . إذا أراد الباحث أن يدرس أثر مستوى الذكاء في التحصيل ، يكون الذكاء هو المتغير المستقل ، و التحصيل هو المتغير التابع.

ب- المجموعة التجريبية : تعتمد هذه الطريقة على تكوين مجموعتين متكافئتين في العديد من المتغيرات التي يمكن قياسها مثل : الذكاء ، العمر الزمني ، الجنس ، السنة الدراسية ،مستوى التحصيل الدراسي ، وذلك باستخدام اختبار قبلي – pré test، ثم يتبع ذلك تحديد المتغير الذي سيدخله على إحدى المجموعتين و على سبيل المثال طريقة جديدة في التدريس ، هذه المجموعة ، تعرف باسم المجموعة التجريبية ، و في الوقت نفسه تترك المجموعة الثانية على حالها ن وتسمى المجموعة الضابطة ، وبعد انتهاء الفترة الزمنية التي حددها التصميم التجريبي ، و التي قدمت من خلالها أنشطة و فعاليات تدريسية باستخدام طريقة جديدة للمجموعة التجريبية ، و في الوقت الذي استمرت فيه المجموعة الضابطة باستخدام أسلوب التدريس المعتاد نفسه ، يجرى الباحث اختبارا بعدي post –test ، فيخرج بدرجات لكل فرد من المجموعتين يطلق عليها اسم الدرجات الخام ، وبعد ذلك يخضعها للمعالجة الإحصائية ليستكشف ما إذا كان بين أداء المجموعتين على الاختبار البعدي فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح أي من المجموعتين.

و نستنتج أن بالتصميم التجريبي الجيد يمكن للباحث في علم النفس التربوي التحكم في العوامل الأخرى التي قد تؤثر في المتغير التابع و تؤدي إلى أخطاء البحث وضلال الحكم على العلاقة السببية.

ويستخدم الباحثون في ميدان علم النفس التربوي في تجاربهم ، الطرق الإحصائية لتقدير ما إذا كانت النتائج تعود حقا إلى وجود علاقة سببية بين المتغير المستقل و المتغير التابع أم أنها لا تتجاوز حدود المصادفة . فحينما نصل من التحليل الإحصائي للنتائج إلى أن الفروق بين المجموعات (من مختلف المعالجات) دالة ، أي أنها تتجاوز مستوى المصادفة بدرجة كافية من الثقة فإن ذلك يؤدي بنا إلى القول بوجود علاقة سببية بين المتغيرين.

المنهج الإكلينيكي أو العيادي : la méthode clinique تشير كلمة إكلينيكي أصلا إلى شيء مرتبط بدراسة الظواهر غير العادية بشكل عام والمرضية بشكل خاص ،ثم امتد هذا المعنى إلى تقييم الفرد و توافقه ، وتختلف الطرق التي تستخدم في دراسة أية حالة إكلينيكية . و تعتمد الطريقة الإكلينيكية في علم النفس التربوي على جمع معلومات تفصيلية عن سلوك فرد بذاته أو حالة. وقد تكون الحالة شخصا أو مدرسة أو أسرة أو مجتمعا محليا أو ثقافة كاملة ، وتهدف بذلك إلى وصف دقيق و مفصل للحالة موضوع الدراسة.

كما أشرنا إلى وجود اختلاف في الطرق المستخدمة في دراسة الحالات الإكلينيكية ، إلا أن هذه الطرق يمكن أن تشترك في النقاط التالية بعضها أو كلها:

-١جمع المعلومات عن الحالة: ويمكن الحصول على هذه المعلومات عن طريق الفحص الطبي ، أو دراسة حالة ، أو باستخدام الاختبارات السيكولوجية ، و يتوفر الآن عدد كبير جدا من اختبارات السمات الشخصية ، و اختبارات الذكاء و التحصيل الدراسي و التوجه المهني.

-٢تشخيص الحالة : استنادا على المعلومات المتوفرة لديه ، يتوصل الباحث الإكلينيكي إلى تشخيص الحالة المدروسة ، والتشخيص يعني تحديد مراكز القوة و الضعف.

-٣تفسير الحالة : تفيد المعلومات المتوفرة في مساعدة الباحث في الاستكشاف من خلال خبراته و معارفه السابقة ، وفي تحديد العوامل و المتغيرات ذات العلاقة بالمشكلة.

- ٤وضع التصميم العلاجي : يبدأ الباحث بوضع الفرضيات التي يعتقد أنها تزوده بحلول لمشكلة الحالة ، فإذا اكتشف مثلا أن طريقة التدريس التي يتبعها المعلم هي عامل من العوامل المسؤولة عن التأخير الدراسي لدى تلاميذه ، عندئذ يمكن أن يضع فرضية مفادها أن تطبيق طريقة تدريس أخرى مثلا (تطبيق طريقة الحوار) في التدريس يمكن أن تقلل من ظاهرة التأخر الدراسي ، يلي ذلك وضع التصميم العلاجي المنبثق من الفرضيات التي وضعها الباحث ، و المهم في هذا التصميم أن يكون الباحث قادرا على قياس المتغيرات المستقلة و المتغيرات التابعة.

-٥اختبار الفرضيات : يقوم الباحث بتطبيق تصميمه العلاجي على الحالة و في نهاية الفترة المحددة لهذا التطبيق ،يقوم بقياس أثر ما أحدثه هذا التصميم من تغير في الحلة المدروسة ، ليصل في نهاية الأمر إلى قبول الفرضية أو رفضها.

– ٦النتائج :ينتظر من الباحث الذي يستخدم المنهج الإكلينيكي أن يصل إلي نوع من التحسن ، وعندئذ يستطيع أن ينشر نتائج دراسته على شكل طريقة في العلاج.une conduite thérapeutique

نستنتج من خلال شرحنا لمختلف أنواع المناهج التي يمكن استخدامها و تطبيقها في علم النفس التربوي أن ننتظر من الباحث الذي يطبق المنهج الوصفي أن يقدم وصفا دقيقا للظاهرة موضوع الدراسة ، وأن يكشف عن بعض العلاقات الوظيفية بين المتغيرات ، أي أنه يقدم تفسيرا للظواهر التي يدرسها.أما الباحث الذي يطبق المنهج التجريبي فيتوقع منه أن يكشف عن العلاقة بين المتغيرات و ما إذا كان لهذه العلاقة دلالة إحصائية ، أو يكشف عن الفروق بين المتغيرات وعن دلالاتها الإحصائية.

كما أننا ننتظر من الباحث الذي يطبق المنهج الإكلينيكي أن يتوصل إلي وضع طريقة للعلاج.

و من أشهر علماء النفس الذين طبقوا المنهج العيادي أو الإكلينيكي في ميدان علم النفس التربوي العالم السويسري جان بيا جيهjean piaget في دراسته للنمو الإنساني بصفة عامة و داسته للنمو المعرفي بصفة خاصة.