جامعة الشهيد مصطفى بن بولعيد باتنة-2-
معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
قسم النشاط البدني الرياضي التربوي

مقياس: النظريات البيداغوجية المعاصرة

الفوج:1+2 المستوى: سنة أولى ماستر

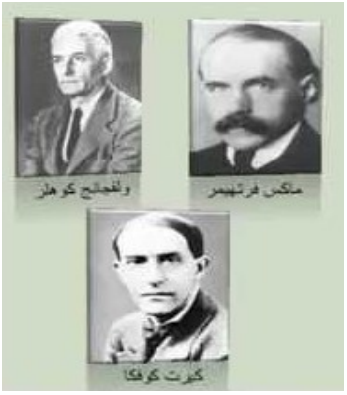
المحاضرة السادسة

نظرية الجشطالت

إعداد :

د. يعقوب بن قسمي

السنة الجامعية: 2022/2021



ثالثا: الفئة الثالثة النظريات المعرفية

أ- النظرية الجشطالتية (ماكس ويرثمر، كيرت كوفكا، وولف جانج كوهلر)

تمهيد:

يعتبر ماكس ويرثمر (max wertheimer) (1880-1943) بصورة عامة مؤسس النظرية الجشطالتية وقد انضم إليه في وقت مبكر ولفانج كوهلر (wolfgang kohler) (1887 -1967) وكيرت كوفكا(kurt koffka) (1886- 1941). وقد نشر الأخيران أبحاثا في النظرية الجشطالتية أكثر من ويرثمر نفسه حيث بدأ الارتباط بين هؤلاء العلماء الثلاث في عام (1910) من خلال دراساتهم حول الإدراك والتي قادتهم فيما بعد إلى تكوين نظرة أكثر شمولية متمثلة بنظرية الجشطالت. وبعد عدة سنوات ارتبط كيرت ليفين (1891 -1947) بالثلاثه السابقين وسار على منوالهم، ولكن الطريقة التي تبناها، وإن كانت متأثرة بالأسلوب الجشطالتي، كانت مختلفة إلى الحد الذي أدى بمعظم علماء النفس للاعتقاد بأنه كان مؤسسا لنظرية قريبة جدا من النظرية الجشطالتية، عرفت باسم نظرية المجال (Field Theory).

ولدت النظرية في ألمانيا وقدمت إلى الولايات المتحدة في العشرينات من القرن الماضي على يد كوفكا وكوهلر، وفي عام 1925 ظهرت النسخة الإنجليزية للتقرير الذي يضم تجربة كوهلر المشهورة عن حل المشكلات عند الشمبانزي. وأول هذه المنشورات باللغة الإنجليزية كانت مقالة عنوانها: الإدراك مقدمة للنظرية الجشطالتية.

لقد شاعت نظرية ثورندايك وذاع صيتها في الثلث الأول من القرن العشرين، وظهر كتاب كوفكا (نمو العقل) عام 1924، واحتوى على نقد تفصيلي للتعلم بالمحاولة والخطأ كما رآه ثورندايك، وقد أيد هذا النقد وقواه ما أجراه كوهلر من تجارب على القردة، وقد عرض هذه التجارب في كتابه (عقيلة القردة) ولقد أبرز كوهلر في كتابه دور الاستبصار في التعلم، واعتبره بديلا للتعلم بالمحاولة والخطأ. وبين كيف أن القردة تستطيع أن تحصل على ثواب دون أن تمر بالعمليات المضنية الطويلة من محاولات وأخطاء، وتثبيت المحاولات الناجحة والتخلص من المحاولات الخاطئة.

والنظرية الجشطالتية واحدة من بين عدة مدارس فكرية متناسقة ظهرت في العقد الأول من القرن العشرين، كنوع من الاحتجاج على الأوضاع الفكرية السائدة آنذاك والمتمثلة بالنظريات الميكانيكية والترابطية. وقد ظهرت سيكولوجية الجشطالت في ألمانيا في الوقت نفسه تقريبا الذي ظهرت فيه المدرسة السلوكية في أمريكا.

وكلمة جشطلت معناها صيغة أو شكل، وترجع هذه التسمية إلى أن دراسة هذه المدرسة للمدركات الحسية بينت أن الحقيقة الرئيسية في المدرك الحسي ليست هي العناصر أو الأجزاء التي يتكون منها المدرك، وإنما الشكل أو البناء العام.

وقد جاءت هذه النظرية ثورة على النظام القائم في علم النفس آنذاك ، وبوجه خاص على المدرسة الارتباطية وفكرة الارتباط، وقالت بأن الخبرة تأتي في صورة مركبة، فما الداعي إلى تحليلها

عما يربطها. وذهبوا إلى أن تمييز العناصر مضلل في علم النفس ، وأن السلوك لا يمكن رده إلى مثير واستجابة، وأن خصائص الكل المنظم تضع المشكلة الأجدر بدراسة علم النفس، فالسلوك الكلي هو السلوك الهادف إلى غاية معينة، والذي يحققه الكائن الحي ككل من خلال تفاعله مع البيئة.

هذه الخاصية الكلية التي تصبغ السلوك في المواقف المختلفة، هي التي تهم علم النفس من وجهة نظر الجشطالت، أما رد الظاهرة السلوكية إلى أسسها البسيطة وتجزئتها فينحرف في الدراسة من دراسة الظاهرة الكاملة كما هي موجودة في موقف معين إلى تتبع ظواهر بسيطة أو أجزاء صغيرة مما يبعد الدراسة عن الهدف الأصلي.

1/ التحقيق التجريبي للنظرية:

عابت مدرسة الجشطالت على ثورندايك أن الأقفاص التي كان يستخدمها في تجاربه لا تسمح للحيوان بإظهار قدرته على التعلم، لأن المزاليج و والأزرار وغيرها من مفاتيح الأقفاص مخبأة بحيث لا يستطيع الحيوان معالجتها إلا عن طريق الصدفة، وهو يلتمس الخروج من مأزقه، في حين أن الاختبار المناسب لقياس القدرة على التعلم يجب أن تكون جميع عناصره واضحة أمام العضوية، فإن كانت لديه القدرة على الملاحظة وإدراك العلاقات يتسنى له أن يحل المشكلة بغير هذه العشوائية التي تفرضها طبيعة المشكلة. إذا فقد قام علماء هذه النظرية بتجارب تفادوا فيها هذه الانتقادات. وكان من أبرع التجارب تلك التي أجراها كوهلر Kohler على القردة. وهناك نوعان من التجارب التي تحدث عنها كوهلر، أجريت ما بين عامي (1913–1917) في جزيرة على الشواطئ الأفريقية، وهذان النوعان هما:

1. تجارب مشكلات الصندوق:

أعد كوهلر قفصا علق بسقفه موزا ووضع فيه صندوقا، بحيث أن القرد الجائع متي وضع في القفص لا يستطيع أن يصل إلى الهدف ما لم يصعد فوق الصندوق ويقفز ، وكانت المشكلة صعبة جدا بالنسبة للشمبانزي، و"سلطان " هو القرد الوحيد الذي استطاع حلها دون مساعدة، وقد تعلمت ستة قرود أخرى حل المشكلة مع بعض المساعدة إما يوضع الصندوق أسفل الموز أو بإتاحة الفرصة لهم ليراقبوا قردة أخرى أثناء استخدامها للصندوق كوسيلة للوصول إلى الموز، وبعد حدوث التعلم كان القرد يترك ضالته أو هدفه ليتجه إلى الصندوق وليضعه في المكان المناسب للوصول إلى الموز ، وهذه الدورة صفة هامة من صفات التعلم بالاستبصار.

لقد حاولت القردة الستة أن تصل بالقفز من الأرض دون جدوى، وقد توقف "سلطان" عن هذه المحاولة بسرعة وأخذ يسير مجيئة وذهابا وفجأة توقف أمام الصندوق وأمسك به وحمله مسرعا تجاه الهدف، وبدأ يصعد فوقه على بعد مسافة قدرها نصف متر، فقفز إلى أعلى وأمسك بالموز، وحدث هذا بعد خمس دقائق من تعليق الموز. أما الفترة ما بين اللحظة التي تريث فيها أمام الصندوق وبين القضمة الأولى من الموز فلم تستغرق سوى بضع ثوان.

وقد أعيد الاختبار في اليوم التالي وكان الصندوق موضوعا على أبعد مسافة من الهدف، وبمجرد أن أدرك "سلطان" الموقف سحب الصندوق تحت الموز مباشرة، ووثب من فوقه وسحب الموز، ويتضح من هذه التجربة أن "سلطان" قد تنبه إلى وجود الصندوق في الحظيرة وأدرك العلاقة بين الصندوق وإمكان الوصول إلى الهدف. وفي تجربة أكثر تعقيدا كان على القرد أن يستخدم صندوقين للوصول إلى الهدف.

2. تجارب مشكلات العصي:

وقد اقتضت هذه المشكلات استخدام عصا أو أكثر لجذب الطعام الذي كان يوضع خارج القفص، ولوحظ أن الاستبصار يبدأ باستخدام العصا، ولو أنه كثيرا ما يكون الاستخدام خاطئا، كما يحدث حين يقذف القرد بالعصا تجاه الموز وقد لوحظ أنه متى استخدم الشمبانزي العصا بنجاح كان يلجأ على الفور إلى ما تعلم ويستخدم العصا. وفي تجربة أكثر تعقيدا، حيث زادت المسافة التي تفصل بين الطعام والقرد، اضطر سلطان إلى استخدام عصوين، يدخل إحداهما في الأخرى، حتى يستطيع الوصول إلى الموز، ولكن إدراك الفكرة جعله يكرر تركيب العصوين المرة بعد الأخرى. وقد لوحظ أن القرد "سلطان" لجأ إلى استخدام العصوين بنجاح عندما أعيدت التجربة. ومعنى ذلك أن الاستبصار قد حدث، وهو إدراك العلاقة بين العصا الطويلة والمسافة البعيدة عن الهدف.

2/ العوامل التي تؤثر على الاستبصار:

هناك عدة عوامل يمكن أن يكون لها تأثير في عملية الاستبصار من أبرزها ما يلي:

1.2. مستوى النضج الجسمي Physical Maturation

فالفرد الذي لا يستطيع الوقوف على رجليه، لا يتسنى له الاستفادة من الصناديق والعصي الموجودة في القفص أو الغرفة، لأنه لا يستطيع الصعود على الصندوق أو استخدام العصا، مما يحول بينه وبين إدراك العلاقات التي يمكن أن تربط بين هذه الموجودات والهدف الذي يرغب في الوصول إليه.

2.2. مستوى النضج العقلي Mental Maturation

تختلف مستويات الإدراك تبعا لمرتبة الكائن الحي في سلم المملكة الحيوانية، أما بالنسبة للإنسان فإنها تختلف باختلاف تطور نموه المعرفي، فالأكثر نموا وخبرة يكون أكثر قدرة على تنظيم مجاله وإدراك العلاقات فيه.

3.2. تنظيم المجال Field Organization

ومن الأمثلة على ذلك في تجارب الجشطالت، وجود العصا (الوسيلة) والهدف (الموز) والجوع (الدافع) الذي يحرك القرد للحصول على الموز من أجل خفض توتره استعادة توازنه. وهذا شكل حسن في تنظيم المجال، بحيث لو فقدت منه بعض العناصر، مثل العصا لما حصل تعلم بالاستبصار، ولكانت هناك محاولات أخرى قد تقود إلى الفشل.

4.2. الخبرة Experience

ويقصد بها الجشطالتيون الألفة، حيث يرون أن الألفة بعناصر الموقف أو المجال تجعل إمكانية تنظيمه وربط أجزائه بعلاقات أكثر سهولة على الكائن الحي، مما لو افتقر إلى الألفة بهذه العناصر، أو بعناصر مشابهة لها.

ويمكننا أن نخرج من تجارب الجشطالت بالنتائج التالية:

✓ يلاحظ أنه لم يحدث تقدم يذكر بالمحاولة والخطأ في سلوك الحيوان، ورغم أنه قد حدثت بعض الحركات العشوائية قبل أن يصل الحيوان إلى الحل، ولكن حل الموقف كان مباشرة، نتيجة للاستبصار.

✓ يعتمد الإستبصار على إدراك أجزاء الموقف وتنظيمها إذ يأتي الاستبصار عندما تنتظم الأجزاء الفردية للحل، بشكل يسمح للحيوان بإدراك العلاقة بينها.

✓ عندما يتوصل الحيوان إلى الحل، فإن الوصول إلى الحل مرة ثانية، لن يستغرق وقتا أو يبذل فيه أي محاولات، بل سيتجه في هذه الحالة إلى الحل مباشرة وهنا يلاحظ أن التعلم بالاستبصار، يختلف عن التعلم بالمحاولة والخطأ الذي يستغرق فيه التعليم عددا من المحاولات التي تحذف فيها الأخطاء بالتدريج.

✓ يمكن للحيوان أن يطبق الحل الذي توصل إليه بالاستبصار في مواقف جديدة، لأن الحيوان يتعلم العلاقة بين الوسائل والأهداف، إذ يمكن استبدال الأدوات المستخدمة بأخرى ومع ذلك يصل الحيوان إلى الحل.

✓ إن عملية الاستبصار ليست دائما عملية تعلم تؤدي إلى توصل المتعلم إلى الحل المطلوب فجأة، بل إنها في الغالب عملية تعلم تدريجي، يدرك فيها المتعلم العلاقات المختلفة في الموقف ويحاول تنظيمها في وحدات جديدة تؤدي إلى تحقيق الهدف.

✓ استطاع بعض العلماء التمييز في سلوك حل المشكلة بين طريقة الحل ونوع الحل ويرى "سيرجنت" أن هناك أربعة أنواع من الحلول الاستبصارية:

أ- الحل المباشر: وفيه لا يحتاج المرء إلى خطوات بين إدراك المشكلة والتوصل إلى الحل

ب- الحل الفجائي: وهو حل يبدأ ببعض النشاط، ثم يتوقف هذا النشاط، ويمر الفرد بفترة ارتباك وحيرة، ولكنه لا يلبث أن يقفز فجأة إلى الحل.

ج- الحل التدريجي: وفيه يقوم الفرد بمحاولات عديدة أو بأنواع من النشاطات بعضها غير موجهة، ولا يلعب الفهم دورا رئيسيا في التوصل إلى الحل.

د- الحل الثابت: وفيه يتوصل الفرد إلى الهدف بعد عدد من الخطوات مع فهم كل خطوة، واكتشاف لما في الموقف من علاقات يعاد تنظيمها تدريجيا حتى يصل الفرد إلى الحل النهائي.

3/ المفاهيم الأساسية المتصلة بنظرية الجشطالت:

- **الجشطالت:** مصطلح باللغة الألمانية، يشير إلى كل تجاوز مجرد مجموع الأجزاء المكونة له، ويترجم إلى العربية بمعان مختلفة مثل صيغة، شكل، نمط، نموذج، بنية.
- **البنية (التنظيم):** وتحدد البنية وفقا للعلاقات القائمة بين الأجزاء المترابطة للجشطالت (الكل) ، وعليه فإن البنية تتغير بتغير العلاقات، حتى لو بقيت أجزاء الكل على ما كانت عليه.
- **إعادة التنظيم:** استبعاد التفاصيل التي تحول دون إدراك العلاقات الجوهرية في الموقف.
- **المعنى:** ما يترتب على إدراك العلاقات القائمة بين أجزاء الكل.
- **الاستبصار:** الفهم الكامل لبنية الجشطالت (الكل) من خلال إدراك العلاقات القائمة بين أجزائه، وإعادة تنظيم هذه العلاقات على نحو يعطى المعنى الكامن فيه، ويتم فجأة وبشكل حاسم في لحظة واحدة، وليس بصورة متدرجة، أو من خلال تقربات للأداء المطلوبة.

4/ فرضيات نظرية الجشطلت:

4-1- التعليم يعتمد على الإدراك الحسي:

لما كان التعلم عملية اكتشاف للبيئة والذات فإن مظهره الحاسم هو المظهر المعرفي. والتعلم يعني اكتشاف طبيعة الحقيقة، ويتعلق بإدراك ما هو حاسم في أي موقف من المواقف، أو معرفة كيف تترابط الأشياء والتعرف على البنية الداخلية للشيء الذي على المرء أن يتعامل معه. أما كيف تدرك شيئا ما فهو الأمر الذي يؤثر تأثيرا مباشرا في كيفية تركيزه في الذاكرة، وهكذا فمن البديهي القول أن ما هو موجود في الذاكرة لابد أن يكون قد قدم بشكل محسوس أو مدرك أو معروف، فالإدراك يحدد التعلم.

4-2- التعلم ينطوي على إعادة التنظيم:

الصورة المألوفة للتعلم هي مسألة الانتقال من حالة يكون شيء ما فيها لا معنى له أو من حالة توجد فيها ثغرة لا يمكن التغلب عليها، أو حالة يبدو فيها الموقف كله غامضا، إلى حالة جديدة يصبح فيها للأشياء معنى، نتغلب فيها عل الهوة المحيرة أو الحالة التي كان فيها الموقف غامضا إلى موقف في غاية الوضوح.

4-3- التعلم ينصف ما نتعلمه (أي يعطيه قدره):

ليس التعلم عملية ارتباط اعتباطية بين أشياء لم تكن مترابطة من قبل، بل التعلم يعني التعرف الكامل على العلاقات الداخلية للشيء المراد تعلمه وطبيعته، وهذه هي السمة المميزة للتعلم المتبصر، وما نتعلمه يناسب تماما حقيقة الشيء الذي نتعلمه وخصائصه الجشطالتية، وجوهر التعلم هو تعرف القوانين الداخلية والترابط الدقيق للشيء الذي نتعلمه.

4-5- يعنى التعلم بالوسائل والنتائج:

يتعلق الكثير مما نتعلمه بالنتائج المترتبة على أعمال معينة نقوم بها. فلو كنت تركب دراجة وانحنيت إلى الأمام أكثر من اللازم فسوف تسقط على الأرض أنت ودراجتك. ولو أدخلت المفتاح الصحيح في ثقب ما وأدرته بالشكل الصحيح فسوف يفتح الباب أمامك، أي أن التعلم يعنى بالوسيلة والنتائج المترتبة على استخدامها.

4-6- الاستبصار يتجنب الأخطاء الغبية:

في كثير من المسائل التي تتطلب إجابة عددية تنجم مشاكل من جراء إعطاء عدد يكون بعيدا كل البعد عن الإجابة الصحيحة. وهذا ما قد يحدث إذا ما طبقت قاعدة تطبيقا آليا لا يقوم على الفهم والإدراك. ومثل هذه المشكلات لا يحتمل حدوثها كثيرا إذا حاول المتعلم حل المسألة بطريقة تنم عن وعي ببنية وخصائص المشكلة التي يتصدى لها. ومن غير المحتمل أن يؤدي فهم طبيعة المشكلة وبنيتها الداخلية إلى الوقوع في مثل هذه الأخطاء الجسيمة.

4-7- الفهم يمكن أن ينقل إلى مواقف أخرى جديدة:

إن اكتساب مبدأ عام ما يعني إمكانية تطبيقه في أي موقف مناسب، ولا يكون قاصرا على الموقف الذي جرى تعلمه فيه فحسب، وعلى النقيض من ذلك فإن ما تعلمه عن طريق الحفظ والاستظهار، لا يحتمل أن يكون قابلا للانتقال إلى مواقف تعلمية أخرى.

4-8- التعلم الحقيقي لا ينطفئ (لا ينسى):

هناك احتمال كبير أن الشيء الذي نتعلمه من خلال الاستبصار وليس مجرد الحفظ، لا يتم نسيانه بسهولة، وأن الخبرات التي يتم تعلمها بالاستبصار تصبح جزءا من رصيد الذاكرة طويلة المدى.

4-9- الحفظ بديل واه للفهم:

الحفظ يؤدي إلى تعلم لا يمكن نقله إلى مواقف أخرى، ويؤدي إلى تعلم لا يمكن الاحتفاظ به بالقدر نفسه من التعلم الناجم عن الفهم. ومن المحتمل أن يؤدي الفهم إلى أخطاء غبية أقل، فكثير من المواقف يمكن تفاديها لو أن التعلم قد تم بفهم كامل بدلا من أن يتم بالاستظهار.

4-10- حسب التعلم مكافأة أن يتم بالاستبصار:

التعلم الحقيقي كثيرا ما يصاحبه شعور بالابتهاج والانتعاش، فرؤية العلاقات التي تدل على المعاني وفهم البنية الداخلية للجشطالت والقدرة على إدراك المعنى الذي يدل على الأشياء، كل ذلك إنما يمثل خبرة سارة في حد ذاتها.

4-11- التشابه يلعب دورا حاسما في الذاكرة:

في الوقت الذي تؤكد فيه النظريات الأخرى على الاقتران والتكرار كأمور حاسمة في عملية التعلم، فإن علماء النفس الجشطالتيون يؤكدون على أهمية وجود خصائص علائقية أخرى في هذه العملية، فعندما تقابل شخصا معروفا لك من قبل، فإن مقابلتك له من قبل تكون قد تركت أثرا في مخزن الذاكرة

طويلة الأمد، وعندما تراه لاحقا، لا بد وأن تجري اتصالا بطريقة أو بأخرى بالأثر الذي بقي في الذاكرة، ومعنى ذلك أن تجري عملية مقارنة بين الشخص الماثل أمامك وبين كل ما في مخزون الذاكرة، وذلك لتحديد ما إذا كان فيه أي شيء يشبه العامل الجديد تشابها كافيا حتى توقف عملية البحث عن الآثار في الذاكرة، طالما أن هذا العامل الجديد يشبه ذلك الأثر.

5/ مفهوم الإدراك:

يعرف الإدراك بأنه العملية التي نفسر من خلالها الأشياء التي نستقبلها من خلال الحواس، ويتضمن ذلك التعرف على الأنماط والأشياء، المعالجة الصاعدة أو الهابطة، والإدراك اللاشعوري. ويعمل الإدراك على تنظيم المثيرات البصرية ضمن مجموعات متجانسة وقد استندت نظرية الجشطالت في الأصل إلى فكرة أن الكل أعم وأشمل من مجموع الأجزاء المكونة له. وقد أثبت الجشطالت فاعليته في فهم كيفية إدراك مجموعة من المثيرات أو حتى أجزاء من هذه المثيرات لتشكل كلا متكاملا.

6/ قوانين الادراك:

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

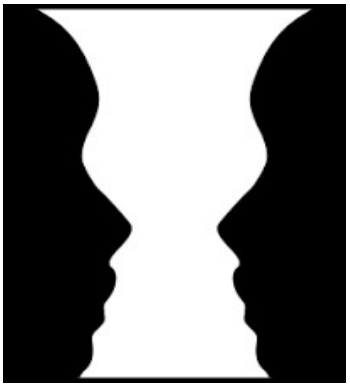
1.6. قانون الشكل والأرضية:

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

فعلى سبيل المثال تستطيع قراءة هذا النص كونه مكتوب بلون مختلف ومتمايز عن الخلفية، حيث أن هذا لم يكن ليحصل لو كانت الخلفية سوداء كلون الكلمات المكتوبة في هذا النص.

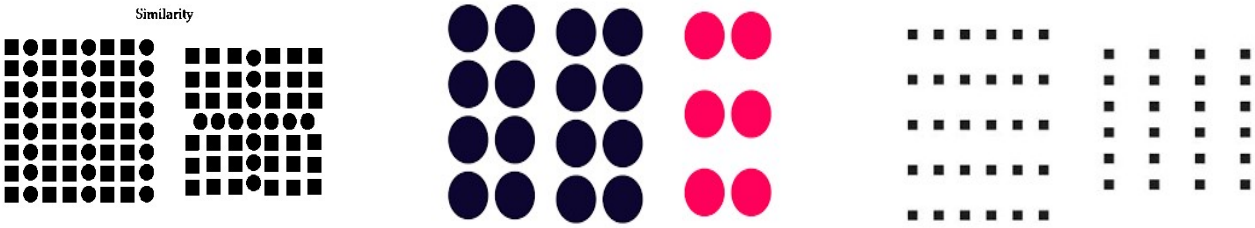
وتتداخل أحيانا الخلفية مع الشكل المدرك لتصبح بحد ذاتها شكل في حين يتحول الشكل إلى خلفية كما هو في الشكل حيث إنك سترى وجهين متقابلين لو أدركت بأن اللون الأسود هو الشكل وأن اللون الأبيض هو الخلفية، في حين أنك سترى كأسا إذا أدركت بأن اللون الأبيض هو الشكل وأن اللون الأسود هو الخلفية.

وهناك مجموعة من العوامل التي تلعب دورا في جعل المثيرات تبدو أشكالا كدرجة سطوعها أو كونها أصغر من غيرها أو قربها منا وغير ذلك من العوامل. وفي كثير من الأحيان فإن المجال البصري قد يحتوي على عدد من المثيرات البصرية التي تدرك كأشكال ضمن خلفية واحدة.



1.6. قانون التقارب:

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



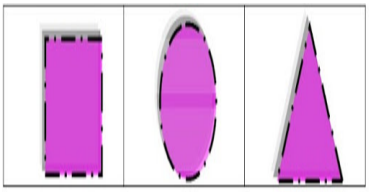
1.6. قانون التشابه:

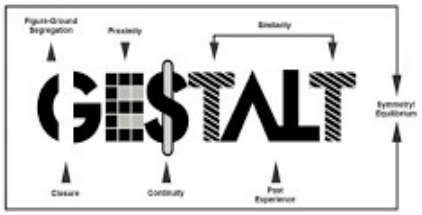
يميل الأشخاص إلى إدراك المثيرات المتشابهة كوحدة واحدة كما في الشكل حيث يمكن إدراك الرقم (2) من خلال النقاط المتشابهة ذات اللون الغامق.

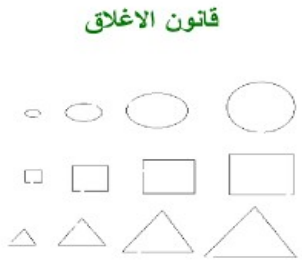
1.6. قانون الإغلاق:

ويميل هنا الأفراد إلى تكملة الأجزاء الناقصة في المثيرات البيئية بحيث تدرك هذه المثيرات ككل متكامل على الرغم من أنها ليست كذلك ففي الشكل ندرك مجموعة الخطوط الأفقية كوحدة واحدة

لتكون كلمة (GESTALT) وبالتالي نقوم بتكملة الفراغات الموجودة داخل كل حرف من أحرف الكلمة.

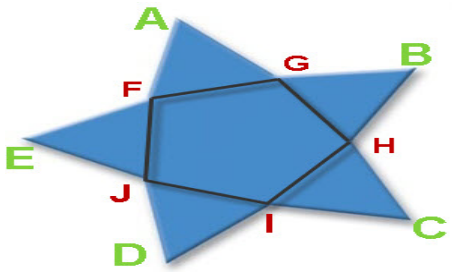




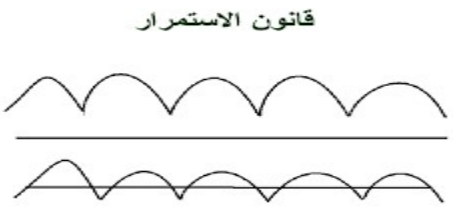


1.6. قانون التنظيم والشكل الجيد:

ويشار إلى هذا القانون أحيانا بقانون البساطة، حيث يميل الناس إلى تجميع المثيرات ضمن مجموعات لتكون ما يسمى بالشكل الجيد أو البسيط، حيث يؤكد علماء الجشطالت أن الأفراد غالبا ما يميلون إلى البحث عن البساطة في الأشكال المكونة.كما في الشكل فإننا نميل إلى إدراك شكل هندسي بسيط وهو النجمة بدلا من إدراك المثلث والمتوازي الأضلاع .



6.6. قانون الاستمرارية:



يعكس قانون الاستمرار نزعة الأفراد إلى المسار الذي تمت قيادتهم إليه، وبمعنى آخر ندرك بأن مجموعة من المثيرات ما هي إلا استمرارية لمجموعة من المثيرات دون غيرها، ففي الشكل ندرك أن الخط المستقيم يستمر كخط مستقيم والجزء من الدائرة يستمر كدائرة..

7/ تقويم نظرية الجشطالت:

بعد مرور أكثر من مئة عام على قيام "ويرثمر" بنشر مقالته حول إدراك الحركة والتي اعتبرها علماء النفس الحجر الأساس الذي قامت عليه نظرية الجشطالت، فقد وجدت هذه النظرية كثيرا من المؤيدين والمعارضين لها طوال هذه الفترة الزمنية. ومن أبرز الانتقادات التي وجهت لنظرية الجشطالت:

1. إنها ماتت بموت أبرز روادها في الأربعينيات من القرن العشرين الماضي بسبب عدم معالجة نقاط الضعف الموجودة فيها.

2. إنها من النظريات الساذجة التي حاولت تبسيط الأمور بطريقة مرفوضة مقتصرة على تفسير الإدراك على مجموعة محدودة من القوانين.

3. إن الكثير من القضايا الغامضة التي طرحتها النظرية كتشوه الإدراك تم تفسيرها فيما بعد وبالتالي لم تعد تصبح قضايا تستحق البحث.

4. إن قوانين الإدراك التي ارتكزت عليها هذه النظرية ماهي إلا نوع من المسائل التي وضعت في كتب علمية لتثير الفضول وحب الاستطلاع لدى القارئ وأنها لا ترتبط بعالم الإدراك الحقيقي.

5. إدعاء نظرية الجشطالت أن قوانين الإدراك التي ارتكزت عليها هي فطرية بطبيعة ذاتها وأن التعلم أو الخبرات السابقة ليس لها دور في هذه القوانين.

6. إن الأبحاث التطبيقية أكدت بطلان تفسير نظرية الجشطالت حول وظائف الدماغ.

إلا أن "واجمانز ورفاقه" يردون على كل هذه الانتقادات بما يلي:

1. مازال علماء النفس إلى وقتنا الحاضر يقومون بالمزيد من التجارب والأبحاث التي تستند إلى نظرية الجشطالت وأنه قد تمت معالجة عديد من نقاط الضعف والصعوبات الموجودة في النظرية.

2. إن الأبحاث التي تجرى حاليا حول تفسير الإدراك تقوم بدمج أفكار نظرية الجشطالت مع التفسيرات التي توصلوا إليها في هذه الأبحاث الحديثة.

3. هناك عديد من القضايا المتعلقة بالإدراك التي لم تحل بعد حتى يومنا هذا كآلية التعرف على الوجوه أو تشوه الإدراك أو أثر السياق البيئي في معالجة المثيرات. فعلى الرغم من التقدم العلمي لا نجد أي وجهة نظر قاطعة تفسر السبب الذي يكمن وراء مشاهدة البدر عند طلوعه بشكل أكبر منه عندما يكون في وسط السماء.

4. تسيطر قوانين الإدراك على كل خبراتنا الإدراكية كونها تحدد المثيرات التي ندركها في البيئة وكذلك أجزاء هذه المثيرات.

5. ركزت نظرية الجشطالت على استقلالية قوانين الإدراك التي اقترحتها ولكنها لم تدع في يوم من الأيام أن كل هذه القوانين موروثة وأنه هناك أثر للخبرة أو التعلم فيها.

6. على الرغم من أن بعض الدراسات –كتلك التي قام بها "لاشلي" و"سبيري"– لم تدعم فكرة "كوهلر" حول المجال المغناطيسي أو الكهربائي إلا أن أبحاثا أخرى في مجال التشريح العصبي أكدت وجود آليات انتباه تنظم عملية الإبصار والرؤية كما هو مقترح من قبل نظرية الجشطالت.

8/ تطبيقات نظرية الجشطالت:

على الرغم من أن نظرية الجشطالت وضعت بشكل رئيسي لتفسير عملية الإدراك، إلا أنه يمكن توظيفها بشكل واسع في المجال التربوي خصوصا فيما يتعلق بتنظيم عملية التعلم والتعليم الصفي:

1. يمكن للمعلم داخل الغرفة الصفية أن ينظم درسه بشكل كلي وشمولي، وهذا هو جوهر معنى نظرية الجشطالت"الكل". وهنا يمكن للمعلم أن ينظم درسه ليغطي جوانب الأهداف الثلاثة: المعرفي، والحركي، والوجداني بحيث تدمج مجالات الأهداف السابقة والعمل على تحقيقها بشكل متوازن دون إهمال أي منها.

2. وبشكل متصل مع التطبيق السابق فإن تحقيق التكامل المعرفي–الوجداني لا يتحقق فقط من خلال طرائق التدريس، بل يرتبط كذلك بخبرات الطلبة داخل الغرفة الصفية، حيث يتوجب على المعلم أن يحافظ على بيئة صفية متوازنة بعيدة عن التهديدات والمخاطر والتي تقود إلى عملية تبادل للأفكار والمعارف والخبرات بين الطلبة أنفسهم من جهة، وبين الطلبة والمعلم من جهة أخرى.

3. تعتبر نظرية الجشطالت من النظريات الملازمة والمؤيدة للتعلم بالاستبصار والتعلم بالاستكشاف، وبالتالي لابد من تشجيع الطلبة على تشكيل العلاقات بين الأشياء الموجودة من حولهم وبعدها تنظيم هذه الأشياء لتحقيق معنى لها. كذلك لابد للمعلم من إجراء التجارب المختلفة وتشجيع الطلبة على ذلك لتحقيق معنى للتعلم.

4. يمكن الاستفادة من قوانين الإدراك التي وضعها علماء نفس الجشطالت كما يلي:

أ. **قانون التقارب:** يجب تعليم المفاهيم أو الدروس المتقاربة كمجموعة واحدة، فلهذا السبب يتم تعليم مفهوم الطرح بعد الجمع، والضرب بعد الطرح، والقسمة بعد الضرب.

ب.قانون التشابه: يجب تنظيم الدروس والمحتويات المتشابهة كمجموعة واحدة وذلك لمساعدة الطلبة على فهم هذه الدروس والمحتويات بشكل أكثر فاعلية، فلهذا السبب تنظم الدروس ضمن وحدات دراسية مترابطة: جسم الإنسان، الطاقة والحركة، وغير ذلك.

ج.قانون الإغلاق: عندما يكون هناك مفهوم أو موضوع غير مكتمل "غير مغلق" فإن المعلومات الناقصة ربما تؤدي بالطلبة إلى محاولة اكتشاف ومعرفة ماهو ناقص بدلا من التركيز على المعلومات المعطاة. لذلك ستجد بعض الطلبة يركز على محاولة اكتشاف النقص أو الغموض في خطوة معينة لحل مسألة رياضية على سبيل المثال بدلا من التركيز على المسألة ككل. من هنا يجب على المدرس أن يجعل درسه مكتملا وواضحا وبسيطا وأن يكون مستعدا لاستفسارات الطلبة وأسئلتهم.

د. قانون الاستمرارية: يجب أن تقدم الدروس والموضوعات بطريقة يتمكن من خلالها الطلبة من ملاحظة التسلسل والترابط بين هذه الدروس. من هنا توضع مقدمة في كل درس لتبين أنه استكمال لما تعلمه في الدرس الذي سبقه.

هـ.<u>قانون الشكل الجيد:</u> تذكر بأن قانون الشكل الجيد يشير ضمنا إلى تبسيط إدراك المثيرات المحيطة بنا، فعندما يتم اختصار المفاهيم والمعلومات وتلخيصها بشكل مبسط فإن ذلك سيقود إلى جهد ذهني اقل لمعالجة وتذكر هذه المفاهيم والمعلومات.

و. <u>قانون الشكل والأرضية:</u> يجب على المعلم أن يبرز العناصر الأساسية في الدرس كأن يغير من نبرة صوته أو درجته، أو نوع الخط على السبورة أو اللجوء إلى تضليل المفاهيم والمعلومات المهمة في الدرس.

قائمة المراجع:

1. أبو جادو، صالح محمد (2016). علم النفس التربوي. ط12. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان. الأردن.
2. أحمد أمين فوزي(2002): سيكولوجية التعلم الحركي في المجال الرياضي، ط1، منشأة المعارف، الاسكندرية.
3. أحمد أمين فوزي(2013): **سيكولوجية التعلم الحركي للمهارات الحركية الرياضية**، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية.
4. الجابري، كاظم كريم وعلي رحيم، شيرين (2016). **علم النفس التربوي**. ط1. مؤسسة دار الصادق الثقافية للنشر والتوزيع. بابل. العراق.
5. جوت عبد الهادي(2007): **نظريات التعلم**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
6. سليمان، سناء محمد(2008).**سيكولوجية التعلم**، ط1، عالم الكتب، مصر.
7. الشرقاوي، أنور محمد (2012). **التعلم: نظريات و تطبيقات**.مصر. مكتبة الأنجلو المصرية.
8. العتوم، عدنان يوسف وذياب الجراح، عبد الناصر والحموري، فراس أحمد (2015). **نظريات**