محاضرات

النظريات

التربوية

4

نظرية الجشطالت

Gestalt Theory

نظرية الجشطالت

مقدمة

تُعدّ نظرية الجشطالت (Gestalt Theory) من الاتجاهات الأساسية في علم النفس الحديث، وقد نشأت في ألمانيا في بدايات القرن العشرين كردّ فعل علمي على المدرسة البنائية التي ركّزت على تحليل الخبرة الشعورية إلى عناصر أولية، وعلى المدرسة السلوكية التي فسّرت التعلم تفسيرًا آليًا قائمًا على المثير والاستجابة (Koffka, 1935) ؛ (Köhler, 1947).

وترتكز نظرية الجشطالت على مبدأ جوهري مفاده أن الظواهر النفسية يجب أن تُفهم بوصفها **كُلاً منظّمًا**، وليس كمجرد مجموع لعناصر منفصلة، وهو ما عبّر عنه الجشطالتيون بقولهم إن الكل يختلف نوعيًا عن مجموع أجزائه (Wertheimer, 1923). ووفق هذا التصور، فإن الإدراك الإنساني لا يبدأ بالأجزاء، بل بالصورة الكلية ذات المعنى، ثم تُفهم الأجزاء في ضوء هذا الكل(Koffka, 1935) .

وترى النظرية أن العقل الإنساني يمارس دورًا نشطًا في تنظيم المثيرات الحسية، وأن الإدراك يخضع لقوانين تنظيمية داخلية تسعى إلى تحقيق الانتظام والبساطة والمعنى، لا إلى عكس الواقع بشكل آلي أو سلبي (Köhler, 1947). وقد أسهم هذا التصور في تطوير فهم جديد لعمليات التفكير وحل المشكلات.

وفي مجال التعلم، أكدت نظرية الجشطالت أن التعلم الحقيقي يتم من خلال **الاستبصار والفهم**، وليس عن طريق التكرار أو الحفظ الآلي، حيث يعيد المتعلم تنظيم عناصر الموقف التعليمي ذهنيًا حتى يدرك العلاقات المؤدية إلى الحل (Köhler, 1925) .

وتبرز أهمية نظرية الجشطالت في التربية من خلال تركيزها على تنظيم المحتوى التعليمي، والانتقال من الكل إلى الجزء، وبناء المعنى قبل التفاصيل، مما يجعلها ذات قيمة كبيرة في تصميم المواقف التعليمية وتفسير بعض صعوبات التعلم من منظور إدراكي بنيوي (زهران، 2005).

أولا: مفهوم الجشطالت(Gestalt Concept)

1. معنى الجشطالت

يشير مصطلح الجشطالت (Gestalt) إلى **الشكل أو البنية الكلية المنظمة** التي يدركها العقل الإنساني بوصفها وحدة متكاملة ذات معنى، وليس كمجموعة من العناصر المنفصلة. وقد استخدم روّاد هذا الاتجاه المصطلح للتأكيد على أن الخبرة النفسية تتسم بالتنظيم الداخلي، وأن هذا التنظيم هو ما يمنحها دلالتها(Koffka, 1935) .

وينطلق مفهوم الجشطالت من مبدأ أساسي مفاده أن **الكل أكبر (أو أدقّ: يختلف نوعيًا) من مجموع أجزائه**، أي أن الخصائص التي تظهر في الكل لا يمكن استنتاجها بمجرد جمع خصائص الأجزاء المكوِّنة له (Wertheimer, 1923). فالشكل المدرك لا يُختزل في عناصره الحسية الأولية، بل يتميز ببنية كلية تفرض نفسها على الإدراك.

2. مبدأ "الكل أكبر من مجموع أجزائه"

لا يعني هذا المبدأ أن الكل أكبر من حيث الكم، وإنما أنه **مختلف من حيث النوع والوظيفة** .فاللحن الموسيقي، على سبيل المثال، يبقى هو ذاته حتى وإن تغيّرت النغمات المنفردة، لأن العلاقات المنظمة بينها هي التي تمنحه هويته الكلية .(Köhler, 1947) وهذا المثال يوضح أن الإدراك يتعلّق بالعلاقات والبُنى أكثر مما يتعلّق بالعناصر الجزئية في ذاتها.

وقد شكّل هذا المبدأ الأساس النظري لرفض التفسير الذرّي أو الاختزالي للعمليات النفسية، وأكّد أن دراسة الإدراك أو التعلم يجب أن تنطلق من البنية الكلية للموقف (Koffka, 1935) .

3. الإدراك الكلي مقابل الإدراك التجزيئي

تميّز نظرية الجشطالت بين **الإدراك الكلي** و**الإدراك التجزيئي** .فالإدراك الكلي يتمثل في إدراك المثير كوحدة متكاملة ذات معنى منذ اللحظة الأولى، حيث تُنظَّم العناصر الحسية تلقائيًا في صورة كلية (Wertheimer, 1923). أما الإدراك التجزيئي، فيقوم على معالجة العناصر بشكل منفصل ثم محاولة تركيبها لاحقًا، وهو الأسلوب الذي تبنّته المدارس الترابطية والبنائية التقليدية.

وترى الجشطالت أن الإدراك التجزيئي يؤدي إلى فهم ناقص أو مشوَّه للخبرة، في حين أن الإدراك الكلي يسمح بفهم العلاقات الداخلية بين العناصر، ويُعدّ أساسًا للفهم العميق والتعلم الفعّال(Köhler, 1947) .

4. الدلالة التربوية لمفهوم الجشطالت

تُفيد هذه الرؤية في المجال التربوي بأن تقديم المعرفة يجب أن يبدأ من **الصورة العامة أو الفكرة الشاملة** قبل الانتقال إلى التفاصيل الجزئية، لأن المتعلم يدرك المعنى الكلي أولًا، ثم يفهم الأجزاء في ضوء هذا المعنى (زهران، 2005). كما تؤكد على أهمية تنظيم المحتوى التعليمي بطريقة تُبرز العلاقات بين المفاهيم بدل عرضها كمعطيات منفصلة.

ثانيا: روّاد نظرية الجشطالت

ارتبط تأسيس نظرية الجشطالت بثلاثة من علماء النفس الألمان الذين أسهموا في بلورة مبادئها النظرية وتطبيقاتها التجريبية، وهم :**ماكس فيرتهايمر، كورت كوفكا، وفولفغانغ كوهلر**.

1. ماكس فيرتهايمر(Max Wertheimer)

يُعدّ ماكس فيرتهايمر المؤسس الفعلي لنظرية الجشطالت، إذ كان أول من وضع أسسها العلمية من خلال دراساته حول **الإدراك الحركي** .وقد اشتهر بتجربته حول **ظاهرة فاي(Phi Phenomenon)** ، التي بيّن فيها أن الإحساس بالحركة لا ينتج عن جمع مثيرات حسية منفصلة، بل عن إدراك كلي منظم للعلاقات بينها (Wertheimer, 1912).

ومن خلال أبحاثه، صاغ فيرتهايمر المبادئ الأساسية لتنظيم الإدراك، مثل التقارب والتشابه والاستمرارية، مؤكدًا أن العقل يدرك الأشكال وفق قوانين كلية داخلية، لا وفق خصائص العناصر المنفردة (Wertheimer, 1923).وقد شكّلت أعماله الأساس النظري الذي انطلق منه باقي روّاد الجشطالت.

2. كورت كوفكا(Kurt Koffka)

أسهم كورت كوفكا في **نشر وتطوير نظرية الجشطالت**، خاصة في مجال علم النفس النمائي والتربوي. وقد عمل على توسيع تطبيقات النظرية لتشمل التعلم، والنمو العقلي، والإدراك لدى الأطفال(Koffka, 1935) .

وأكد كوفكا أن السلوك الإنساني لا يمكن تفسيره إلا في ضوء **المجال الكلي للخبرة النفسية**، مميزًا بين البيئة الفيزيائية والبيئة النفسية كما يدركها الفرد. كما كان له دور محوري في إدخال أفكار الجشطالت إلى العالم الناطق بالإنجليزية، مما ساعد على انتشارها عالميًا(Koffka, 1935) .

3. فولفغانغ كوهلر(Wolfgang Köhler)

يُعرف فولفغانغ كوهلر بإسهاماته التجريبية في مجال **التعلم بالاستبصار** .وقد أجرى تجاربه الشهيرة على الشمبانزي، مبيّنًا أن حل المشكلات يتم فجأة عبر إدراك العلاقات بين عناصر الموقف، وليس عبر المحاولة والخطأ كما افترضت السلوكية(Köhler, 1925) .

وقد أكدت أبحاث كوهلر أن التعلم عملية عقلية بنيوية تقوم على إعادة تنظيم المجال الإدراكي، وهو ما دعم الرؤية الجشطالتية القائلة بأن الفهم الكلي شرط أساسي للتعلم الحقيقي .(Köhler, 1947) وأسهمت أعماله في توسيع تطبيقات النظرية لتشمل التفكير وحل المشكلات.

ثالثا: مبادئ وقوانين الجشطالت

تقوم نظرية الجشطالت على مجموعة من القوانين التنظيمية التي تفسّر كيفية تنظيم العقل الإنساني للمثيرات الحسية وتحويلها إلى أشكال كلية ذات معنى. وتُعدّ هذه القوانين تعبيرًا عن ميل العقل الفطري إلى الانتظام والبساطة، وليس عن تعلّم سابق أو ترابط آلي بين العناصر(Wertheimer, 1923؛ Koffka, 1935) .

1. **قانون التقارب** (Law of Proximity)

ينص قانون التقارب على أن العناصر المتقاربة مكانيًا أو زمانيًا تُدرك على أنها تنتمي إلى مجموعة واحدة. فالعقل يميل إلى تجميع المثيرات القريبة من بعضها في وحدة إدراكية واحدة، حتى وإن اختلفت في خصائصها الأخرى(Wertheimer, 1923) .

ويُظهر هذا القانون أن التنظيم الإدراكي لا يعتمد على خصائص العناصر المفردة بقدر ما يعتمد على العلاقات المكانية أو الزمنية بينها، وهو ما يؤكد الطابع الكلي للإدراك(Koffka, 1935) .

2. **قانون التشابه** (Law of Similarity)

يشير قانون التشابه إلى أن العناصر المتشابهة في اللون أو الشكل أو الحجم أو الاتجاه تُدرك بوصفها مجموعة واحدة. ويحدث هذا التنظيم الإدراكي حتى في حال كانت هذه العناصر متباعدة مكانيًا(Wertheimer, 1923) .

ويُبرز هذا القانون دور الخصائص المشتركة في بناء البُنى الإدراكية، حيث يسعى العقل إلى تنظيم الخبرة وفق أوجه التشابه التي تسهّل الفهم وتمنح المثيرات معنى منسجمًا(Köhler, 1947) .

3. **قانون الإغلاق** (Law of Closure)

يفيد قانون الإغلاق بأن العقل يميل إلى إكمال الأشكال الناقصة أو غير المكتملة، بحيث تُدرك كأشكال كاملة ومغلقة. فحتى عند غياب بعض الأجزاء، يعمل الإدراك على سدّ الفجوات لتحقيق صورة كلية متماسكة (Koffka, 1935).

ويعكس هذا القانون نزعة العقل إلى تحقيق الانتظام والاستقرار الإدراكي، مما يدل على أن الإدراك عملية بنائية نشطة لا مجرد انعكاس للمثيرات الحسية(Köhler, 1947) .

4. **قانون الاستمرارية** (Law of Continuity)

ينص قانون الاستمرارية على أن العقل يفضّل إدراك الخطوط أو الأشكال المتصلة والمتواصلة على إدراك التغيرات المفاجئة أو الانقطاعات. فالعناصر التي تقع على مسار واحد تُدرك كوحدة مستمرة، حتى وإن تقاطعت مع عناصر أخرى(Wertheimer, 1923) .

ويؤكد هذا القانون أن الإدراك يتجه نحو أبسط التنظيمات وأكثرها اتساقًا، وهو ما ينسجم مع المبدأ العام للجشطالت القائل بالسعي إلى أفضل تنظيم ممكن للخبرة الإدراكية(Koffka, 1935) .

5. **قانون الشكل والخلفية** (Figure–Ground)

يشير قانون الشكل والخلفية إلى أن المجال الإدراكي ينقسم تلقائيًا إلى عنصر بارز (الشكل) وعنصر أقل بروزًا (الخلفية). ويتميّز الشكل عادة بالوضوح والتنظيم، بينما تتسم الخلفية بالغموض والامتداد(Köhler, 1947) .

ويُظهر هذا القانون أن الإدراك عملية انتقائية، حيث لا يدرك الفرد جميع المثيرات بالدرجة نفسها، بل يركّز على عناصر معينة وفق تنظيم داخلي يفرضه العقل(Koffka, 1935) .

الدلالة التربوية لقوانين الجشطالت

تُفيد هذه القوانين في المجال التربوي في تنظيم الوسائل التعليمية، وتصميم العروض البصرية، وترتيب المحتوى الدراسي بطريقة تُسهّل الإدراك والفهم، من خلال إبراز العلاقات، والتقارب، والتشابه بين المفاهيم (زهران، 2005).

رابعا: التعلّم في نظرية الجشطالت

تنظر نظرية الجشطالت إلى التعلّم بوصفه عملية عقلية بنيوية تقوم على **إدراك العلاقات** بين عناصر الموقف التعليمي، وليس مجرد تكوين روابط آلية بين مثيرات واستجابات. فالتعلّم، من منظور الجشطالت، يحدث عندما يُعاد تنظيم المجال الإدراكي بطريقة تؤدي إلى فهم الموقف ككل ذي معنى(Köhler, 1947) ؛ Koffka, (1935).

1. **التعلّم بالاستبصار** (Insight Learning)

يُعدّ مفهوم **التعلّم بالاستبصار** من أبرز إسهامات نظرية الجشطالت في تفسير التعلم. ويقصد به الوصول إلى الحل بشكل **فجائي** بعد إدراك العلاقات الأساسية بين عناصر المشكلة، دون الاعتماد على المحاولة والخطأ التدريجي(Köhler, 1925) .

وقد أثبت كوهلر، من خلال تجاربه على الشمبانزي، أن المتعلم يعيد تنظيم الموقف إدراكيًا حتى يدرك العلاقة المناسبة التي تقوده إلى الحل، مما يدل على أن التعلم عملية عقلية واعية تقوم على الفهم لا على التكرار الآلي (Köhler, 1925)؛(Köhler, 1947).

2. **حل المشكلات في نظرية الجشطالت**

ترى نظرية الجشطالت أن حل المشكلات لا يتم عبر تجميع استجابات جزئية، بل من خلال **إعادة تنظيم عناصر المشكلة** داخل المجال الإدراكي للمتعلم. فعندما يفشل الحل، لا يكون السبب نقص المحاولات، بل سوء تنظيم الموقف أو غياب الفهم الكلي للعلاقات القائمة فيه(Wertheimer, 1945) .

ويحدث الحل عندما يتمكّن الفرد من إدراك البنية الكلية للمشكلة، مما يؤدي إلى تغيير مفاجئ في الفهم يفضي إلى الحل الصحيح، وهو ما يُعدّ جوهر الاستبصار(Koffka, 1935) .

3. **دور الفهم مقابل الحفظ**

تؤكد نظرية الجشطالت أن **الفهم** يمثل الأساس الحقيقي للتعلّم، في حين يُعدّ الحفظ الآلي تعلّمًا سطحيًا وقصير الأمد. فالمعلومات التي تُفهم في إطار علاقات كلية تكون أكثر ثباتًا، وأسهل في الاسترجاع والتطبيق في مواقف جديدة، مقارنة بالمعلومات المحفوظة دون إدراك معناها(Köhler, 1947) .

ومن هذا المنطلق، تنتقد الجشطالت الأساليب التعليمية التي تركز على التكرار والاستظهار، وتدعو إلى ممارسات تعليمية تُشجّع المتعلم على الفهم، والتحليل، وإدراك العلاقات بين المفاهيم (زهران، 2005).

الدلالة التربوية للتعلّم في الجشطالت

تتمثل القيمة التربوية لهذا التصور في ضرورة تصميم مواقف تعليمية تُبرز العلاقات بين عناصر المعرفة، وتتيح للمتعلم فرصة إعادة تنظيمها ذهنيًا، مما يعزّز التعلم العميق القائم على الاستبصار بدل الحفظ الآلي (Koffka, 1935).

خامسا: تطبيقات نظرية الجشطالت في التعليم

توفّر نظرية الجشطالت أسسًا علمية لتصميم العملية التعليمية بطريقة تعزز الفهم العميق، وتدعم التعلم القائم على إدراك العلاقات الكلية بين عناصر المعرفة. وتعكس هذه التطبيقات المبادئ الأساسية للجشطالت في الإدراك والتنظيم الإدراكي (Koffka, 1935) ؛ (Wertheimer, 1923).

1. **تنظيم المحتوى التعليمي**

توصي الجشطالت بترتيب المحتوى الدراسي وفق **مبدأ الكل أولًا ثم الجزء**، أي تقديم الفكرة أو الصورة الكلية قبل التفاصيل الجزئية، وذلك لأن المتعلم يدرك العلاقات بين المفاهيم ضمن سياقها الكلي، مما يسهل الفهم والتعلم العميق(Köhler, 1947) .

كما يُنصح بتسليط الضوء على الروابط بين المفاهيم بدلاً من عرضها كمعلومات منفصلة، بما يحقق التنظيم البصري والفكري للمعرفة، ويعزز القدرة على الاستبصار وحل المشكلات(Wertheimer, 1923) .

2. **تصميم الوسائل التعليمية**

تستند تصميمات الوسائل التعليمية إلى **قوانين الجشطالت** مثل التقارب والتشابه والإغلاق والاستمرارية، بحيث تُسهّل على المتعلم إدراك الأنماط والعلاقات بين العناصر. على سبيل المثال، يمكن استخدام الرسوم البيانية والمخططات والخرائط المفاهيمية لتقديم المعلومات بطريقة كلية، مع إبراز العلاقات الأساسية بينها (Koffka, 1935)؛ (Köhler, 1947).

ويساهم هذا النهج في تحويل الوسائل التعليمية من أدوات عرض بسيطة إلى أدوات تدريسية **تنشط التفكير الكلي** لدى الطلاب، بدل التلقين أو الحفظ الصم.

3. **دور المعلم والمتعلم**

تغيّر الجشطالت مفهوم التدريس من **إلقاء المعلومات** إلى **تيسير التعلم الذاتي المبني على الفهم الكلي** .فالمعلم يصبح ميسّرًا يهيّئ المواقف التعليمية بحيث يدرك الطلاب العلاقات بين عناصر المعرفة، ويعيدون تنظيمها ذهنيًا لتحقيق الاستبصار(Koffka, 1935) .

أما المتعلم، فيتحوّل إلى **عنصر نشط في التعلم**، يبحث عن الأنماط، ويحلل العلاقات بين المفاهيم، ويستخلص المعنى الكلي قبل التركيز على التفاصيل، وهو ما يعزز التعلم العميق والاستبصاري بدلاً من التعلم السطحي المبني على الحفظ فقط (زهران، 2005).

الدلالة التربوية

تُظهر هذه التطبيقات أن الجشطالت ليست نظرية نظرية بحتة، بل لها تأثير مباشر على:

- تنظيم المناهج الدراسية
- تصميم الوسائل التعليمية
- تطوير استراتيجيات التدريس
- تعزيز التعلم العميق القائم على الفهم والاستبصار(Köhler, 1947) .

سادسا: نقد نظرية الجشطالت

رغم الأثر الكبير لنظرية الجشطالت في علم النفس والتربية، فإنها لم تُخلُ من النقد، سواء من حيث المزايا النظرية أو القيود العملية. يمكن تلخيص النقد في **إيجابيات وحدود** النظرية.

1. **الإيجابيات**

- **فهم إدراكي عميق** :أكدت الجشطالت على أن الإدراك البشري عملية كليّة منظمة، مما أضاف بعدًا جديدًا لفهم التعلم وحل المشكلات(Koffka, 1935) .
- **التعلّم بالاستبصار** :قدمت النظرية رؤية واضحة لكيفية حدوث التعلم من خلال فهم العلاقات الكلية بين عناصر الموقف، وليس الاعتماد على الحفظ أو المحاولة والخطأ(Köhler, 1925) .
- **تطبيق تربوي واسع** :أسهمت المبادئ التنظيمية للجشطالت في تصميم المناهج، وتنظيم المحتوى، وتطوير الوسائل التعليمية البصرية والسمعية بطريقة تعزز الإدراك والفهم(Wertheimer, 1923) .

2. **الحدود والانتقادات**

- **قلة التجارب الكمية** :على الرغم من قوة الأفكار النظرية، فإن بعض نقد الجشطالت يشير إلى نقص الدراسات التجريبية الدقيقة والقابلة للقياس الكمي، خاصة في بعض مجالات التعلم البشري المعقد (Miller, 2003).
- **التعميم على جميع الأفراد** :تعتبر بعض المبادئ ثابتة لكل المتعلمين، إلا أن الاختلافات الفردية في الإدراك والفهم قد تحد من تطبيقها بشكل موحد(Smith & Kosslyn, 2007) .
- **ضعف التفسير السلوكي التفصيلي** :بينما نجحت الجشطالت في تفسير الفهم الكلي وحل المشكلات، إلا أنها لم تقدم نماذج دقيقة للعمليات السلوكية الدقيقة المرتبطة بالتعلم الجزئي أو التحفيز(Koffka, 1935) .

خلاصة النقد

نظرية الجشطالت تبقى نظرية قوية في تفسير الإدراك الكلي وحل المشكلات، ولها تطبيقات تربوية مهمة، لكنها ليست شاملة لكل جوانب التعلم البشري، وتحتاج أحيانًا إلى دعم تجريبي إضافي وتكامل مع نظريات معرفية وسلوكية أخرى.

الخاتمة

تُعدّ نظرية الجشطالت من الركائز الأساسية في علم النفس المعرفي، إذ قدّمت فهمًا عميقًا للإدراك البشري والتعلّم، قائمًا على مبدأ أن **الكل أكبر من مجموع أجزائه** (Wertheimer, 1923). وقد أظهر روّاد النظرية – ماكس فيرتهايمر، كورت كوفكا، وفولفغانغ كوهلر – من خلال أبحاثهم أن التعلم ليس مجرد تراكم للمعلومات، بل عملية إدراكية تنظم المثيرات ضمن بنية كلية ذات معنى (Köhler, 1925) ؛ (Koffka, 1935).

وقد أسهمت المبادئ التنظيمية للجشطالت – مثل قوانين التقارب والتشابه والإغلاق والاستمرارية، وقانون الشكل والخلفية – في تحسين تصميم المحتوى التعليمي، وتطوير الوسائل التعليمية، وتعزيز دور المعلم كمرشد للمتعلم، مما جعل التعلم أكثر فاعلية واستبصاريًا (Köhler, 1947) ؛ (زهران، 2005).

وعلى الرغم من قوة النظرية في تفسير الإدراك وحل المشكلات، إلا أن النقد الموجه لها يذكّر بضرورة دعمها بالدراسات التجريبية، وأخذ الفروق الفردية في الاعتبار، وربطها بالتوجهات المعرفية والسلوكية الحديثة لضمان تكاملية أكبر في فهم التعلم البشري (Miller, 2003) ؛ (Smith & Kosslyn, 2007).

وفي الختام، تظل نظرية الجشطالت إطارًا أكاديميًا قويًا لفهم **كيفية إدراك الإنسان للعالم وتنظيم معرفته**، وتوفر أدوات قيمة للتطبيق التربوي الحديث، من حيث تصميم المحتوى وتنظيمه وتحفيز المتعلم على التفكير الكلي والفهم العميق.

قائمة المراجع

- Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt psychology*. New York, NY: Harcourt, Brace & Company.
- Köhler, W. (1925). *The mentality of apes*. New York, NY: Harcourt, Brace & Company.
- Köhler, W. (1947). *Gestalt psychology*. New York, NY: Liveright Publishing.
- Miller, G. A. (2003). *The cognitive revolution: A historical perspective*. Trends in Cognitive Sciences, 7(3), 141–144.
- Smith, E. E., & Kosslyn, S. M. (2007). *Cognitive psychology: Mind and brain*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Wertheimer, M. (1912). *Experimental studies on the seeing of motion*. Zeitschrift für Psychologie, 61, 161–265.
- Wertheimer, M. (1923). *Laws of organization in perceptual forms*. Psychological Research, 4, 301–350.
- زهران، حامد عبد السلام. (2005). *علم النفس التربوي*. القاهرة: عالم الكتب.
- عبد الرحمن، محمد السيد. (2010). *مدخل إلى علم النفس المعرفي*. القاهرة: دار الفكر العربي.