جامعة محمد خيضر – بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

شعبة علم النفس

محاضرات في مقياس

مـدخل إلـى علـم النفـس

مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة أولى جذع مشترك – علوم اجتماعية –

إعداد:

د/ راضية حاج لكحل

السنة الجامعية: 2025/2024

فهرس المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
	مقدمة	01
1	**المحاضرة الأولى: لمحة تاريخية عن ظهور علم النفس وتطوره**	
	تمهيد	03
	نشأة علم النفس وتطوره	03
1-1	علم النفس عند اليونانيين	04
2-1	علم النفس عند المسلمين	04
3-1	علم النفس في عصر النهضة والعصر الحديث	06
المحاضرة الثانية: التعريف بعلم النفس أهميته وأهدافه		
	تمهيد	08
1	تعريف علم النفس	08
2	أهمية علم النفس	10
3	أهداف علم النفس	10
المحاضرة الثالثة: فروع علم النفس		
	تمهيد	14
1	أولا: فروع علم النفس النظرية	14
2	ثانيا: فروع علم النفس التطبيقية	16
المحاضرة الرابعة: مناهج البحث في علم النفس 1		
	تمهيد	21
1	تعريف المنهج	21
2	المنهج العلمي	22
3	خطوات البحث العلمي	22
4	أولا: المنهج الوصفي	23
5	ثانيا: المنهج المقارن	26
المحاضرة الخامسة: مناهج البحث في علم النفس 2		

1	أولا: المنهج التجريبي	29
2	ثانيا: المنهج العيادي	32
المحاضرة السادسة: نظريات ومدارس علم النفس		
1	تعريف المدرسة	35
2	تعريف النظرية	35
3	المدارس المبكرة في علم النفس	36
المحاضرة السابعة: نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي والحديث		
	تمهيد	42
1	نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي	42
1-1	تنظيم الشخصية عند فرويد	44
2-1	مراحل النمو الجنسي	45
2	نظرية التحليل النفسي الحديث	47
1-2	علم النفس الفردي – أدلر –	48
2-2	علم النفس التحليلي يونغ	50
المحاضرة الثامنة: النظرية السلوكية الإشراطية		
	تمهيد	52
1	الإشراط الكلاسيكي	53
2	متغيرات السلوك الشرطي	54
3	الإجراءات التجريبية	55
4	المفاهيم الأساسية في النظرية السلوكية	56
المحاضرة التاسعة: النظرية السلوكية الإجرائية		
	تمهيد	47
1	المفاهيم الأساسية في نظرية سكينر	58
2	دراسات ثورانديك	61
3	دراسات سكينر	62
المحاضرة العاشرة: النظرية المعرفية عن آرون بيك		

	تمهيد	63
1	النظرية المعرفية	64
2	المفاهيم الأساسية لنظرية آرون بيك	64
3	العلاج المعرفي	66
4	أهداف العلاج المعرفي حسب بيك	67
5	أسس ومبادئ العلاج المعرفي	68
المحاضرة الحادية عشر: النظرية المعرفية عند آلبرت إليس		
	تمهيد	68
1	النظرية العقلانية الانفعالية	69
2	تعريف العلاج العقلاني الانفعالي	70
3	أسس العلاج العقلاني الانفعالي	71
4	نموذج ABC في العلاج العقلاني الانفعالي	72
5	مسلمات العلاج العقلاني الانفعالي	74
6	أهداف العلاج العقلاني الانفعالي	76
المحاضرة الثانية عشر: الاتجاه الإنساني – نظرية الذات		
	تمهيد	80
1	تطور نظرية الذات عند كارل روجرز	80
2	مفهوم الذات	81
3	مكونات مفهوم الذات	82
4	أهداف نظرية الذات	84
المحاضرة الثالثة عشر: الاتجاه الإنساني – نظرية هرم الحاجات		
	تمهيد	86
1	مفاهيم أساسية لدى ماسلو	87
2	التنظيم الهرمي للحاجات	88
المحاضرة الرابعة عشر: الذكاء: مفهومه – خصائصه ومستوياته وطرق قياسه		
	تمهيد	92

1	مفهوم الذكاء	92
2	خصائص الذكاء	95
3	مستويات الذكاء	96
4	طرق قياس الذكاء	97
5	الأهمية العلمية لاختبارات الذكاء	98
المحاضرة الخامسة عشر: الانتباه، تعريفه – أنواعه – والعوامل المؤثرة فيه وخصائصه		
	تمهيد	102
1	تعريف الانتباه	102
2	أنواع الانتباه	104
3	العوامل المؤثرة في الانتباه	105
4	خصائص الانتباه	106
5	أعراض صعوبة الانتباه	107
المحاضرة السادسة عشر: الذاكرة – تعريفها وظائفها وأقسامها		
	تمهيد	109
1	تعريف الذاكرة	109
2	أقسام ووظائف الذاكرة	111
	خاتمة	119
	قائمة المراجع	120

مقدمة

إنّ علم النفس هو العلم الذي يقدّم لنا بعض الحلول لبعض المشاكل التي تعترض سبيلنا يوميا، ويخفف علينا قدر الإمكان مصاعب ومشاكل العصر، وهذا عن طريق محاولة فهم المشاكل وطرح حلول ممكنة، كما أنّ علم النفس الذي يتعرض لمواضيع مختلفة كالاستشارة والتعلم والنمو النفسي إلى غير ذلك من المواضيع هدفه هو الوصول ومساعدة الإنسان بصفة عامة إلى التغلب على المصاعب، كما أنه يساعد على تحسين وضعيته النفسية والاجتماعية وجعله عضوا فعالا في المجتمع بدلا من أن يكون عالة عليه.

ولفهم السلوك البشري والتنبؤ به والتأثير عليه أو التحكم فيه كانت الحاجة إلى دراسة موضوع علم النفس، فهو علم من العلوم القديمة الحديثة في آن، فهو من حيث الموضوع علم قديم بل من أقدم العلوم فالإنسان منذ أن خلقه الله تعالى يتأمل ذاته ويحاول أن يفهم ما يدور بأعماقه من مشاعر وانفعالات مريحة أو مضايقة، وهو من حيث المنهج علم حديث بل من أحدث العلوم لأن تطبيق المنهج العلمي في دراسة علم النفس لم يبدأ إلا في الربع الأخير من القرن التاسع عشر الميلادي، وكان علم النفس آخر العلوم التي استقلت عن الفلسفة.

ولأجل ذلك كان موضوع هذه المطبوعة البيداغوجية حول مدخل علم النفس موجهة لطلبة السنة أولى جذع مشترك _ علوم اجتماعية _ إذ يهدف هذا المقياس إلى إعداد وتكون الطلبة وتمكينهم من التعرف على علم النفس ما هو وكيف تطور؟ ومناحيل العلمية المبكرة، فروع ومناهج البحث فيه، وكذا اكتساب الطلبة المفاهيم والمبادئ الأساسية في علم النفس.

ولتحقيق هذه الأهداف صممت محاضرات هذا المطبوعة ومحتوياتها وحددت بـ 16 محاضرة وجاءت كالتالي:

- **المحاضرة الأولى: لمحة تاريخية عن ظهور علم النفس وتطوره.**
- **المحاضرة الثانية: التعريف بعلم النفس أهميته وأهدافه**
- **المحاضرة الثالثة: فروع علم النفس**

- **المحاضرة الرابعة: مناهج البحث في علم النفس 1**
- **المحاضرة الخامسة: مناهج البحث في علم النفس 2**
- **المحاضرة السادسة: نظريات ومدارس علم النفس**
- **المحاضرة السابعة: نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي والحديث**
- **المحاضرة الثامنة: النظرية السلوكية الإشراطية**
- **المحاضرة التاسعة: النظرية السلوكية الإجرائية**
- **المحاضرة العاشرة: النظرية المعرفية عن آرون بيك**
- **المحاضرة الحادية عشر: النظرية المعرفية عند آلبرت إليس**
- **المحاضرة الثانية عشر: الاتجاه الإنساني – نظرية الذات**
- **المحاضرة الثالثة عشر: الاتجاه الإنساني – نظرية هرم الحاجات**
- **المحاضرة الرابعة عشر: الذكاء: مفهومه – خصائصه ومستوياته وطرق قياسه**
- **المحاضرة الخامسة عشر: الانتباه، تعريفه – أنواعه – والعوامل المؤثرة فيه وخصائصه**
- **المحاضرة السادسة عشر: الذاكرة – تعريفها وظائفها وأقسامها**

المحاضرة الأولى: لمحة تاريخية عن ظهور علم النفس وتطوره

تمهيد:

منذ أن وجد الإنسان على ظهر الأرض كان عليه أن يعمل على تأمين طعامه وملبسه ومسكنه وأن يشبع حاجاته الأخرى كذلك وكان على الإنسان لكي يشبع هذه الحاجات أن يتعامل مع غيره من الأفراد، كما كان عليه أن يتعامل مع البيئة الطبيعية التي يعيش فيها، ولم يكن تعامل الإنسان مع الطبيعة بصفة خاصة تعاملا سهلا، فقد كان عليه أن يوائم بين رغباته ومطالبه من ناحية والعقبات التي تقابله من ناحية أخرى، والإمكانيات المتاحة له من ناحية ثالثة.

وكانت علاقة الإنسان ببيئته الطبيعية وببيئته الاجتماعية علاقة تأثير وتأثر، كما هي علاقة تصادم وتصالح أو أخذ وعطاء، أو قل: هي علاقة تفاعل. وفي خلال هذا التفاعل كان الإنسان يحس ويدرك ويفكر ويحاول أن يربط بين الظواهر، وأن يعرف كيف تحدث هذه الظواهر، وأن يتعلم كيف يتعامل معها ليأمن شرها ويستفيد من خيرها . وهو ينفعل ويشعر بالسرور والرضا عندما تنجح محاولاته في إشباع حاجاته، ويشعر بالضيق والتوتر عندما يفشل في تحقيق هذا الإشباع، وكان يشعر بالفزع والرعب عندما تتعرض حياته للخطر. كما أنه لابد وأحس بالإئتناس ولذة القرب من الناس أحيانا، كما أحس بالغربة والوحدة في أحيان أخرى.

كل هذه الأنشطة التي كان على الإنسان أن يقوم بها ليتواءم مع البيئة هي التي تطلق عليها لفظ **"السلوك"**. وهذا السلوك يشمل النشاطات الحركية كالمشي والجري، كما يشمل النشاطات العقلية كالحس والإدراك والانتباه والتفكير. ويشمل أيضا النشاطات الوجدانية والإحساس بالملائم والمنافر والتي تتضمن الانفعالات التي يشعر بها سابقة أو مصاحبة أو لاحقة لأنواع النشاطات المختلفة وهذا هو موضوع علم النفس.

1- نشأة علم النفس وتطوره:

علم النفس وإن كان ذا تاريخ قصير إلا أن له ماضيا طويلا، وإنه من أحدث العلوم وأقدمها في آن واحد. فعلم النفس ذو التاريخ الطويل هو علم النفس الدارج الذائع بين الناس والذي يحاول به

الفرد أن يفهم غيره من الناس ممن يزاملهم ويعاملهم ويتصل بهم. وعلم النفس العلمي لا يقنع بمجرد الفهم السطحي الساذج بل يتجاوزه إلى التفسير الذي لا يقوم على الملاحظة العابرة أو الخبرات العلمية العارضة، ومن ثم التنبؤ بالسلوك والتحكم فيه.

1-1 علم النفس عند اليونايين:

كانت صيحة الفيلسوف اليوناني سقراط **(399-470 ق-م)** **«أعرف نفسك»** دعوة قوية للمفكرين أن يتناولوا ضمن موضوعات تفكيرهم الإنسان وسلوكه وحالاته المتباينة، ولذا يقال أن **أرسطو** بهذه الدعوة أنزل الفلسفة من السماء إلى الأرض.

أما **أفلاطون (347-427 ق-م)** تلميذ **سقراط** فله تصوره الخاص للطبيعة الإنسانية فكان يرى أن حياة الإنسان يتنازعها ثلاث قوى أو ثلاث ملكات وهي: القوة العاقلة ومركزها العقل، والقوة الغضبية ومركزها القلب، والقوى الشهوية ومركزها البطن وذهب **أفلاطون** في كتابة **" الجمهورية "** إلى أن سعادة الدولة واستقرارها رهن بأن تعمل التربية على إعداد ثلاث فئات تحتاجها الأمة وهي: الفئة العاقلة وهي التي يسند إليها حكم الدولة حيث تكون قوة التفكير هي القوة الغالبة عندها، والفئة العصبية وهي التي يناط بها حراسة الدولة والدفاع عنها، حيث تكون قوة الغضب والحماس هي القوة الغالبة عند هذه الفئة، والفئة الثالثة وهي الفئة العاملة، وتشمل العاملين من عامة الناس الذين يقومون بالأعمال والأنشطة المتعلقة بالإنتاج وتتحكم فيهم القوة الشهوية.

ثم خطا علم النفس خطوة كبرى في الاتجاه العلمي حيث أشار **أرسطو (384- 322 ق-م)** إلى أن الروح أو النفس هي مجموع الوظائف الحيوية للكائن الحي، أي وظائف الجسم، وبها يتميز عن الجماد. ومن دونها لا يكون الجسم أكثر من جثة، وعلى هذا يكون السلوك والحالات النفسية نتيجة عمليات جسمية، كما أنه كان أول باحث حاول أن يفهم بصورة منتظمة الطرق التي يفكر بها الإنسان.

1-2علم النفس عند المسلمين:

تأثرت دراسة النفس عند الفلاسفة المسلمين بأفكار الفلاسفة اليونانيين حيث يعتبر **الرازي (864-923 ق-م)** أول الأطباء والفلاسفة المسلمون الذين تعمقوا في مفهوم النفس وإن كان متأثرا بأفكار

أفلاطون الذي ترجم كتابه **" الجمهورية "** إلى العربية تحت عنوان **" السياسة "** ألف **الرازي** كتابا سماه **"الطب الروحاني "** وقد عنون الفصل الثاني من هذا الكتاب بعنوان **" ردع الهوى وقمعه وجملة من رأي أفلاطون الحكيم ".** شرح فيه تصنيف **أفلاطون** للنفس البشرية إلى نباتية وحيوانية وناطقة، وكيف أنه ليس للنفس النباتية والحيوانية جوهر خاص بهما، يبقى بعد فساد الجسم بينما للنفس الناطقة جوهر خاص بها، وكيف أن النفس العصبية هي جملة مزاج القلب، والنفس الشهوانية هي جملة مزاج الكبد، وأما مزاج الدماغ فهي عنده أول آلة تستعملها النفس الناطقة، وعليه، فإن الاعتداء والنمو والنشوء للإنسان من الكبد، والحرارة وحركة النبض من القلب وأما الحس والحركة والإرادة والتخيل والفكر والذاكرة فمن الدماغ.

أما **ابن سينا (980-1037)** فيعرف النفس **" بأنها جوهر قائم بذاته، لا عرض من أعراض الجسم"** وبأنها " جوهر وصورة في آن واحد: جوهر في حد ذاته، وصورة من حيث صلتها بالجسم". ويضيف **ابن سينا** بأن « **النفس جوهر روحاني قائم بذاته، وهو أصل القوى المدركة والمحركة والمحافظة على المزاج، هذا هو الجوهر الذي يتصرف في أجزاء البدن».**

إن ما يضيفه **ابن سينا** في ميدان معرفة النفس هو تأكيده بأن النفس واحدة وأنها قوة موحدة لمختلف الأحوال النفسية، وفي هذا المعنى يقول «**إن الأحوال النفسية تتنوع وتختلف، فمثلا نسر ونحزن ونحب ونكره، وننفى ونثبت ونحلل ونركب، ونحن في كل هذا صادرون عن شخصية واحدة وقوة عظيمة توفق بين المختلف، وتوحد المؤتلف لو لم تكن هذه القوة لتضاربت الأحوال النفسية واختل نظامها، وطغى بعضها على بعض، وما النفس من آثارها إلا بمثابة الحس المشترك من المحسوسات المختلفة، كلاهما يلم الشعت، ويبعث على النظام والترتيب».**

ويعتبر **ابن سينا** الحركة والإدراك برهانا من البراهين التي يوردها لإثبات وجود النفس، ويعتبرهما من أهم آثار النفس.

إن إسهام العلماء المسلمين في فهم النفس وما يرتبط بها من مفاهيم لا يخرج عن دائرة الفلسفة والطب، ذلك لأن هذه المفاهيم وغيرها من المعارف لم تستقل تماما عن الفلسفة التي كانت أم العلوم.

3-1 علم النفس في عصر النهضة والعصر الحديث:

لقد حاول الفيلسوف **ديكارت (1596-1650)** حل مشكلة العلاقة بين الجسم والنفس على اعتبار أن لكل منهما طبيعة مختلفة عن الأخرى، فالجسم قوامه المادة وخواصه الامتداد في المكان، أما النفس فقوامها التفكير والشعور، والعلاقة بين النفس والجسم علاقة آلية مركزها الغدة الصنوبرية في المخ.

يجمع مؤرخو علم النفس المعاصر على اعتبار **وليام فونت** (1832-1920) كأول عالم نفساني معاصر، ذلك لأنه ألف كتابا سماه "**The principles of physiological psychalogy**"- أسس علم النفس الفسيولوجي في جزئين ظهرا سنتي 1873و1874.

أشار **فونت** في كتابه المذكور بكل وضوح أنه ينوي تقديم علم النّفس كعلم جديد، كما اهتم ببحوث نفسية انطلاقا من دراسة الأسس الفسيولوجية للمشكلات النفسية. بالإضافة إلى كتابه المذكور فقد أسس **فونت** 1879 أول مخبر لعلم النفس التجريبي بجامعة **ليبزج** بألمانيا. وهو مخبر مزود بأجهزة وأدوات خاصة لإجراء تجارب على الحواس المختلفة من سمع ولمس وبصر. وأخرى على كيفية التذكر والتعلم والتفكير والانتباه، وقياس سرعة النبض والتنفس في أثناء الانفعال. لقد كان المعتقد في ذلك الوقت أن العقل والشعور لا يمكن قياسهما أما منذ هذا التاريخ القريب فقد حق لعلم النفس أن يتخذ مكانا إلى جانب العلوم الطبيعية التجريبية وأن يصبح علما مستقلا عن الفلسفة.

وفي الوقت الذي كان **فونت** يجري بحوثه كانت تجري بحوث ودراسات أخرى من طرف عدة باحثين آخرين كانوا يهتمون بدراسة الظواهر الفسيولوجية والفيزيائية، ومن أشهر هؤلاء **إرنست فيير** (1795-1878) الذي قاد عدة تجارب فيما كان يسمى بعلم النفس الفيزيائي وخاصة فيما يتعلق بعتبات السمع والرؤية واللمس وكذلك أعمال **هلمهولتر** الفسيولوجية (1821-1894) وأعمال **غوستاف فيير** (1808-1887).

ومن هؤلاء الرواد أيضا **كاتل جيمس** (1860-1944) الذي يعتبر تلميذا **لفونت** والذي أسس مخابر لعلم النفس وناضل من أجل ترقية هذا العلم بالولايات المتحدة. كما هناك **وليام جيمس** (1842-1910) الذي يعتبر التجربة عبارة عن تيار من الشعور الدائم السريان وليس مجموعة من الأجزاء المنفصلة وقد نشر **جيمس** كتابا سنة 1980 تحت عنوان **" أسس علم النفس"**.

أما بداية القرن العشرين فقد شهدت ظهور عدة أعمال وكتب في مواضيع عديدة في علم النفس. من أمثلة ذلك كتاب **سيجموند فرويد** " تفسير الأحلام " سنة 1900، وكتاب " تطور العقل **لهوب هاوس** في 1901، وكتاب **" علم النفس التربوي" لثورندايك** في 1903، وكتاب **بنيه " دراسة تجريبية للذكاء"** سنة 1903 أيضا، وكتاب **ماك دوغال** " علم النفس الاجتماعي في 1908.

وقد أغرى هذا النجاح العلماء على الانتشار والتوسع في دراسة الجوانب المختلفة والمتباينة للسلوك، ولم يعد سلوك الراشد السوي هو الاهتمام الوحيد لعلماء النفس بل امتدت ميادين الدراسة لتشمل سلوك الأطفال، وسلوك المرضى، والسلوك المنحرف، وهكذا استقر علم النفس على دراسة السلوك في كل صورة، وتشعبت دراسته وبحوثه معتمدة على رصيد من الوقائع التجريبية.

(علاء الدين كفافي ، أحمد عزت راجح، مصطفى عشوي، 1994-2009-2012، ص 38- 11- 16)

المحاضرة الثانية: التعريف بعلم النفس –أهميته– وأهدافه

تمهيد:

يعتبر علم النفس أحد مجالات المعرفة الإنسانية الحديثة نسبيا والتي تطورت تطورا هائلا في القرن الماضي والتي لا زالت تتطور في محاولة لفهم واحدة من أعقد الظواهر ألا وهي ظاهرة السلوك الإنساني، فعلم النفس يدور موضوعه حول دراسة الظواهر النفسية كما تظهر في السلوك الإنساني المعقد والعمليات العقلية التي تصاحب ذلك السلوك مثل الإحساس والانتباه والإدراك والتعلم والذكاء والدافعية والانفعال وغيرها من الموضوعات، كما أن علم النفس كعلم هو يدرس الإنسان ككائن اجتماعي محكوم سلوكه في الاستعدادات الفطرية المتوفرة لديه منذ الولادة والتي زود بها من خلال العوامل الوراثية، في متغيرات الوسط الذي يعيش فيه والبيئة المحيطة، حيث أن الفرد يؤثر في بيئته كما أنه يتأثر بها أيضا.

1- تعريف علم النفس:

نظرا لأهمية الموضوع الذي يتناوله علم النفس فقد تركزت العديد من الإسهامات العلمي في التراث النفسي حول تعريف علم النفس فقد ذهب **جاريت Garret** إلى أن علم النفس هو **"الدراسة العلمية للسلوك". (سليمان عبد الواحد، 2022، ص 9-11)**

إلا أن هذا التعريف قد ضيق من مجال علم النفس وحدده بالسلوك، ليمثل وجهة نظر واحدة في علم النفس. وإن التحليل اللغوي لكلمة " **Psychology** " يفيد بأنها مكونة من مقطعين **Psyche**و**Ology**، وبالرجوع إلى التعريف القاموسي للكلمة الأولى نجد أنها قد حملت ثلاثة معان هي: الروح **Spiritor Soul**، والعقل البشري**Human Mind**، توظيف العقل **Mind Functing**، وعرفت كلمة الروح باعتبارها العناصر الخالدة في الفرد تارة والطبيعة العقلية أو الأخلاقية أو الانفعالية للفرد تارة أخرى، أما كلمة **Ology** فتعني الدراسة العلمية.

أما التعريفات القاموسية للكلمتين معا **Psychology** فتتضمن:

1- دراسة العقل وكيف يعمل.

2- الخصائص العقلية.

3- الدراسة العلمية للعقل البشري ووظائفه.

4- الخصائص العقلية أو اتجاهات الفرد أو الجماعة.

5- العوامل العقلية التي تقود الموقف أو النشاط.

6- العلم الذي يتعامل مع العمليات العقلية والسلوك.

7- الخصائص الانفعالية والسلوكية للفرد أو للجماعة.

هذه التعريفات تعبر عن اهتمامات علماء النفس في القرن الماضي تلك الاهتمامات التي تركزت على محاولاتهم لفهم لماذا يتصرف الناس بهذه الطريقة، وحتى يتم هذا الفهم لابد من الأخذ بعين الاعتبار العمليات الداخلية والدوافع.

ويمكن أن نجمل التعريفات القاموسية في أن: « علم النفس هو العلم الذي يمكننا من استخدام المعطيات السلوكية من فهم العمليات الداخلية التي تقود الناس أو أفراد الكائنات الحية الأخرى ليتصرفوا بالطريقة التي تصرفوا بها»

لقد شهدت نهايات القرن الماضي وبداية الألفية الثالثة تعريفا جديدا لعلم النفس المعاصر على النحو التالي: «العلم الذي يتعامل بشمولية مع فسيولوجية الفرد (كيميائية الدماغ، وعلم الأعصاب والمورثات) وسلوك العضوية البيولوجية (مثير استجابة)».

وقد مر تطور علم النفس كالآتي:

1- ما قبل علم النفس العلمي ← الأفكار النفسية الفلسفية

2- علم النفس العلمي ← ولد عام 1879

3- **تطور علم النفس العلمي:** من علم الحياة العقلية ← علم السلوك الملاحظ ← علم السلوك والعمليات المعرفية ← علم السلوك والعمليات المعرفية والعمليات الانفعالية ← علم الأعصاب المعرفي ← عولمة علم النفس.

(محمد الريماوي، 2004، ص 27-28)

2- أهمية علم لنفس:

يهتم علم النفس بفهم الإنسان ومحاولة تغيير أو تعديل سلوكه، كما أن الغرض الرئيسي لكل علم، ومن بينها علم النفس، وصف الظواهر التي يدور حولها مجال بحثه وفهمها والكشف عن أسباب ظهورها، أي أنه علم يمر بمرحلتين وله جانبان:

أ- علم النفس قبل أي علم آخر له ناحية نظرية تتمثل في دراسة الظواهر النفسية التي تتضح في السلوك الخارجي، بغرض التوصل إلى القوانين العامة أو المبادئ التي تحكم هذه الظواهر.

ب- وناحية تطبيقية تتمثل في الاستفادة من هذه القوانين في التحكم في السلوك الإنساني وتغييره وتوجيهه التوجيه السليم.

ومن بين اهتمامات علم النفس تصميمه لمقاييس تميز السلوك العادي في مقابل السلوك المرضي، ووضع حلول الكثير من المشاكل اليومية. **(طلعت منصور، 2011، ص 20)**.

3- أهداف علم النفس:

يهدف أي علم إلى ضبط الظواهر التي يدرسها والتنبؤ بحدوثها وفهم الظواهر في طريقة حدوثها والكشف عن أسباب ظهورها، وهدف علم النفس هو الكشف عن هندسة النشاط البشري التي تيسر لنا حل كثير من المشاكل في مجرى حياتنا التي تجعلنا نعيش حياة سعيدة في بيوتنا ومطمئنين في عملنا. إذن فهدف علم النفس هو الكشف عن أسس السلوك الإنساني.

وتتحقق الغاية من علم النفس، وأي علم عن طريق أسس ثلاثة تمثل أهداف العلم وهي:

1- الفهم. 2- التنبؤ. 3- الضبط.

1- الفهم:

إن أهم ما يميز العلم كنشاط إنساني أنه يهدف إلى كشف العلاقات التي تقوم بين الظواهر المختلفة، والواقع أن كشف العلاقات والفهم شيء واحد، أما إذا لم نجد أي علاقة لها بأية ظاهرة

أخرى فإنها تظل غامضة غير مفهومة أو غير معروفة. فالمعروفة أو الفهم لا يتم إلا عن طريق اكتشاف العلاقات المختلفة بين المتغيرات موضوع الفهم أو المعرفة.

فنحن نفهم معنى الأحداث في ضوء مقدماتها أو الأحداث الأخرى التي تسبقها والظروف التي تحيط بها، مثلا إذا ذهبت إلى منزلك فوجدت أثاثه متناثرا هنا وهناك ونظامه مضطربا على غير عهدك به، فإنك تحاول أن تفسر هذه الظاهرة بأن تربط بينها وبين دخول شخص غريب في المنزل مثلا كسطو وغير ذلك.

وإذا قلنا أيضا على سبيل المثال: إن السبب في سلوك شخص ما على نحو معين هو شعوره بالنقص أو رغبته الشديدة في التفوق – فإننا لا نفيد شيئا من حيث التفسير إلا إذا ربطنا بين الشعور بالنقص أو الرغبة في التفوق من ناحية وبين متغيرات مستقلة عن الشعور ذاته تعتبر مسؤولة عن هاتين الظاهرتين من ناحية أخرى – كظروف التنشئة الاجتماعية عندما كان هذا الشخص طفلا صغيرا.

فالفهم إذن يتم بعملية الربط وإدراك العلاقات بين الظواهر المراد تفسيرها والأحداث التي تلازمها أو تسبقها، وبهذا يتضح أن الظروف التي نبحث عنها لتفسير الظاهرة يجب أن تكون مستقلة عن الظاهرة نفسها، ففي هذه الحالة فقط يمكن أن يساعدنا التفسير على التنبؤ والضبط.

والمهم هنا أن نقدر أن الفهم كما يقصده العلم معناه البحث عن أحداث أو ظواهر أو متغيرات يؤدي التغير المنتظم فيها إلى تغير معين في الظاهرة، أو بمعنى آخر متغيرات تربطها بالظاهرة علاقة وظيفية.

2- التنبؤ:

معناه إمكانية انطباق القانون أو القاعدة العامة في مواقف أخرى غير تلك التي نشأ فيها أصلا، أو بمعنى آخر تصور النتائج التي يمكن أن تترتب على استخدامنا المعلومات التي توصلنا إليها في مواقف جديدة، والتنبؤ فإنه يرتبط بالفهم فإذا فهمنا الظاهرة جيدا فإن هذا يعني أننا عرفنا العوامل

والمتغيرات المرتبطة بها، ولاشك أن التنبؤ والفهم متكاملان فكما يعتمد التنبؤ على الفهم فإن التنبؤ يزيد من الفهم ويدعمه. **(طلعت منصور، 2011، ص 17-19)**

واختيار صحة التنبؤ يقتضي منا أن نقوم بعمليتين أو بخطوتين منفصلتين وإن كانتا متكاملتين:

- **الخطوة الأولى:** أن نقوم بعملية استنتاج عقلي عن طريق الاستدلال بأن النتائج المترتبة على نظريتنا أو على فرضنا يجب أن تكون على نحو معين أو يجب أن تتخذ وضعا معينا، أو يجب أن تكون لها صفات أو خصائص معينة.
- **الخطوة الثانية:** فهي خطوة التحقق التجريبي، وهي أن نرى ما إذا كان استنتاجنا هذا صحيحا أم لا، بأن نحاول أن نوجد الظروف التجريبية التي تؤدي إليه، ونرى ما إذا كان سيحدث عن هذه الظروف النتيجة التي ترقبناها أم لا.

3- الضبط:

وهو الهدف النهائي أو التطبيقي للعلم وإن كان البعض يراه ليس من صميم عمل العلماء بل يكون مهمة متخصصين في الجوانب التكنولوجية. وعلى أي حال فالضبط لا يحدث في بعض العلوم مثل: علم الفلك حيث يقتصر أهداف علماء الفلك على الفهم والتنبؤ. وعلينا نحن أن نغير من سلوكنا ليتفق مع الظاهرة أو نتحكم فيها. ولكن الرسالة الاجتماعية للعلم وطبيعة علاقة العلم كنشاط يقوم به الإنسان تجعل من الضروري أن نستفيد بنتائج العلم التي انتهت إلى الكشف عن القوانين التي تحكم الظواهر المختلفة في ترقية حياة الإنسان وتحسينها ومساعدته على مواجهة المشكلات التي تقابله، وحتى لا يتحول العلم إلى مجموعة من الرموز والطقوس التي لا نفع فيها.

والعلاقة وثيقة بين الضبط والفهم فإننا لا نستطيع أن نضبط أو نتحكم في ظاهرة ما إلا إذا فهمناها، بمعنى معرفة المتغيرات المرتبطة بها، كذلك فإن الضبط ترتبط بالتنبؤ لأنه يعتمد عليه، فالتحكم لا يحدث إلا إذا كان في استطاعتنا أن نتنبأ بالظاهرة، وأن يكون التنبؤ قد ثبت صحته وهكذا نجد أن الضبط يتوج أهداف العلم ونجاحه يرتبط بنجاح التنبؤ والفهم فلن نستطيع أن نضبط بالظاهرة إلا إذا نجحنا في التنبؤ بها، ولن نستطع التنبؤ بالظاهرة إلا على أساس الفهم الصحيح لها.

وفي مجال علم النفس تزداد الحاجة إلى الضبط حيث يكون الأمر على جانب كبير من الأهمية في ضبط وتوجيه سلوك الأطفال أثناء تربيتهم وإعدادهم للحياة الاجتماعية بقواعدها ونظمها وقيمها. كذلك نحتاج لهذا الضبط في كل مجالات النشاط الإنساني، فنحن نحتاج إلى ضبط سلوك العامل ليزيد كفاءته في الإنتاج كما وكيفا، كما نحتاج لضبط سلوك الجندي المقاتل بتقليل عامل الخوف عنده، ورفع روحه المعنوية، وما العلاج النفسي إلا صورة من صور ضبط السلوك يتم في ضوء معرفة العوامل التي صاحبت الاضطراب، ومحاولة التأثير في هذه العوامل حتى يمكن إزالة هذا الاضطراب.

(علاء الدين كفافي، 2012، ص19-20)

المحاضرة الثالثة: فروع علم النفس

تمهيد:

علم النفس العام هو العلم الأساسي داخل مجموعة العلوم النفسية، حيث أنه العلم الذي يحاول الكشف عن القوانين التي تحكم سلوك الراشد السوي بدون النظر إلى الفروق بين الأفراد. ولكن علم النفس باعتباره علما يتناول سلوك الإنسان في كل المجالات وفي كل المستويات العمرية، وفي كل

حالات الإنسان المتباينة من صحة أو مرض أو قوة أو ضعف مجتمعا مع آخرين أو منفردا، كان لابد وأن يتبلور داخله فروع يختص كل منها بدراسة إحدى حالات السلوك الإنساني المتباينة، وقد تبنى كل فرع مناهج البحث التي تناسب مع موضوع دراسته.

ولكن تفرع علم النفس لم يقف عند هذا الحد، بل امتد إلى الجوانب التطبيقية التي تنصب على الاستفادة من النتائج التي تصل إليها الفروع النظرية فقد تطلع العاملون في كل ميدان من ميادين النشاط الإنساني إلى الاستفادة من نتائج علم النفس فيما يخص مشكلات ميدانهم. ومن هنا نشأت الفروع التطبيقية في علم النفس.

وقد نمت هذه الفروع نموا كبيرا يدل على نجاح علم النفس في إفادة هذه الميادين حيث كانت تقدم الدعم والمؤشرات التي تساعد بدورها على نمو البحث النظري. ويمكن تقسيم فروع علم النفس إلى فروع نظرية وأخرى تطبيقية.

أولا: فروع علم النفس النظرية

1- علم النفس العام

يعد هذا الفرع بمثابة الخلفية النظرية العامة لجميع فروع علم النفس، حيث يتناول جميع مظاهر الحياة النفسية من خلال دراسته لجوانب السلوك المختلفة الحركي منها واللاوعي وكذلك الجانبان العقلي والوجداني كما يهتم هذا الفرع بدراسة المبادئ العامة لسلوك الإنسان الراشد السوي، أي يستخلص الأسس العامة للسلوك الإنساني ويصرف النظر عن الحالات الخاصة مثل دراسة الدوافع والانفعالات والذكاء، كما يدرس أساليب البحث ووسائل جمع المعلومات في علم النفس وكذلك مدارس علم النفس التي حاولت تفسير السلوك. كما يجب على كل من يريد دراسة علم النفس أن يبدأ بدراسة علم النفس العام لأنه هو أساس جميع الفروع الأخرى.

(علاء الدين كفافي، 2012، ص 21)

2- علم النفس الفسيولوجي:

ويدرس السلوك وعلاقته بالجوانب الفسيولوجية كالجهاز العصبي والجهاز الغددي وبشكل عام مختلف العمليات العقلية المعرفية والوجدانية أي أنه يدرس الأعضاء والوظائف الخاصة بالإحساس والإدراك والذاكرة والتعلم واستخدام اللغة وكذلك الدوافع في الانفعالات والوراثة والجهاز العصبي وأثر التغيرات الجسمية والحالات النفسية في السلوك.

3- علم نفس النمو:

ويدرس علم النفس الارتقائي المراحل التي يمر بها الإنسان منذ لحظة الإخصاب حتى نهاية العمر ويدرس السلوك كما يتجلى في الوظائف النفسية المختلفة والهدف من الدراسة الوصول إلى القوانين العامة التي تنظم السلوك، ولمعرفة الشروط البيئية اللازمة التي تؤدي لأحسن نمو ممكن لاكتساب أحسن طرق التكيف الاجتماعي.

4- علم النفس الاجتماعي

ويدرس علم النفس الاجتماعي السلوك الصادر عن الفرد تحت تأثير المنبهات الاجتماعية المختلفة ويدرس البيئة النفسية السائدة في كل جماعة إبتداءا من الأسرة المجتمع والعاملين بالمصنع والمؤسسة والمدرسة ويهتم بدراسة التفاعل بين الفرد والآخرين في مختلف المواقف الاجتماعية. **(محمد العبيدي، 2009، ص 62)**

5- علم النفس الحيواني:

يعنى بدراسة الأسس السيكولوجية العامة لسلوك الحيوان. ويهتم علماء النفس بدراسة سلوك الحيوان لأنه من السهل إجراء التجارب العلمية عليه بينما يصعب أو يستحيل في بعض الحالات إجراء مثل هذه التجارب على الإنسان لاعتبارات إنسانية. وقد استطاع علماء النفس من مثل هذه التجارب أن يعرفوا وظائف المخ، وأن يعينوا فيه مراكز خاصة للوظائف الحسية والحركية.

6- علم النفس الفارقي:

يدرس ما بين الأفراد أو الجماعات أو السلالات من فوارق في الذكاء أو في الشخصية أو الاستعدادات والمواهب الخاصة، كما يدرس أسباب هذه الفوارق مستندا إلى الحقائق التي يكشف

عنها علم النفس العام، فإذا كان علم النفس العام يبين لنا كيف يتشابه الأفراد فعلم النفس الفارق يبين كيف يختلفون وإلى أي حد هم يختلفون.

ويستخدم علماء النفس في هذه الدراسة الاختبارات والمقاييس السيكولوجية المختلفة لقياس الذكاء والقدرات العقلية المختلفة. **(عبد الرحمان وافي، 2006، ص 33)**

7- علم نفس الشواذ أو علم النفس المرضي:

يعرف بأنه ذلك الفرع من فروع علم النفس الذي يهتم بدراسة كل أشكال الاضطرابات النفسية والعقلية، ويهدف إلى التعرف على أسباب اضطرابات سلوك الشخصية وتصنيفها، مع محاولة وضع أسس لعلاجها كي يكون الفرد قادرا على حل المشكلات الاجتماعية والشخصية. ويدرس هذا العلم كافة الظواهر الشاذة من السلوك، أي تلك التي تنحرف عن المعايير الموضوعة اجتماعيا لسلوك معين مثل التخلف العقلي والإجرام والفصام والاكتئاب...الخ

(علي صالح، 2013، ص 28)

ثانيا: فروع علم النفس التطبيقية

إذا كان هدف الفروع النظرية لعلم النفس يتمثل في اكتشاف الحقائق والقوانين فإن الهدف الرئيسي للفروع التطبيقية لعلم النفس هو محاولة الاستفادة مما توصلت إليه الفروع النظرية من خلال تطبيقها، وذلك بهدف حل المشكلات وتنمية وتطوير القدرات والكفاءات والمهارات والاستفادة منها إلى أقصى حد ممكن في كافة مجالات الحياة، سواء كانت تعليمية أو مهنية أو صحية.

1- علم النفس الإكلينيكي (العيادي):

يدرس اضطراب الشخصية وأساليب التشخيص المختلفة وفنون العلاج الملائمة،كما يشترك السيكولوجي الإكلينيكي (العيادي) مع الطبيب النفسي في تشخيص الأمراض النفسية والأمراض العقلية وعلاجها، والقياس السيكولوجي جزء هام من وظائف الأخصائي العيادي، ويقصد به ملاحظة وتحليل وتقدير ما لدى المريض من ذكاء وقدرات عقلية وسمات خلقية واتجاهات نفسية وأعراض

مرضية كمستوى القلق والاكتئاب والعدوان إلى غير ذلك من الصفات التي لو أضيفت إلى الفحص الجسدي للفرد ودراسة حالته الاجتماعية أعطت صورة متكاملة عنه تساعد على علاجه، وهذا الفرع وثيق الصلة بعلم نفس الشواذ، ولا يقتصر عمل السيكولوجي الإكلينيكي على المشاركة في التشخيص والعلاج فحسب بل يتجاوزها إلى البحث العلمي.

(أحمد راجح، 2009، ص 37)

2- علم النفس التربوي:

وهو العلم الذي يعمل على تطبيق المعلومات التي كشفت عنها فروع علم النفس النظرية خاصة علم النفس الارتقائي وبحوث التعلم والتفكير في علم النفس العام – في مجال التربية لأن معرفة خصائص نمو الطفل في المراحل المختلفة هو الأساس الذي يقوم عليه تخطيط البرامج التعليمية، وفي تحديد طريقة التدريب المناسبة. ويستخدم علم النفس التربوي المادة التي تتاح له من علم النفس العام كالدوافع والانفعالات والصراع في مواجهة كثير من المشكلات الميدانية التي تواجه المعلم في المدرسة مثل: توزيع التلاميذ على الفصول، وإيجاد أنسب الطرق لتقويم أعمال التلاميذ ومواجهة التلاميذ المشاكسين وسيئي التكيف، وأنسب أساليب التحصيل، كما يعمل علم النفس التربوي على مساعدة المدرسة على تعليم الأطفال بطيئي التعلم كذلك يدخل في اختصاص هذا العلم توجيه التلاميذ إلى التخصصات الدراسية التي تتناسب مع قدراتهم وميولهم وهو ما يعرف بالتوجيه التربوي.

3- علم النفس الصناعي

يهتم علم النفس الصناعي أساسا بدراسة العوامل التي تزيد من كفاية الإنتاج الصناعي كما وكيفا، وتقلل من تكاليف السلعة، وتوفر من الجهد والوقت ما يمكن توفيره، ويدرس علم النفس الصناعي – أيضا– عوامل التعب والإجهاد والتغيب والتمارض والعلاقات بين العاملين داخل العمل، كما يهتم بتقسيم العمال على أقسام العمل حسب استعداداتهم وإمكاناتهم، كما يهتم بموضوعات الإثارة والضوضاء وغيرها من المنبهات الفيزيقية وأثرها على الإنتاج، أي إن علم النفس الصناعي

يهتم بالعوامل الفيزيقية، والعوامل الاجتماعية التي ترتبط بزيادة الإنتاج وتقليل كلفته. **(علاء الدين الكفافي، 2011، ص 23- 24)**

4- علم النفس الجنائي:

هو فرع من فروع علم النفس التطبيقي. يهتم بدراسة العمليات النفسية للسلوك الإجرامي والعمل على فهمها، ومعرفة الدوافع المختلفة في إحداث الجريمة، بهدف الوصول إلى القوانين والمبادئ العامة عن أنماط السلوك المضادة للمجتمع، من أجل إصلاح الجاني أو علاجه، ولذلك فإن دراسة العمليات النفسية الكامنة وراء السلوك الإجرامي للمجرم، وكذلك معرفة دوافعه المختلفة، تعد من ضمن الاهتمامات الرئيسية لعلم النفس الجنائي، والغاية من ذلك التعرف إلى أنماط سلوك المجرم المضادة للمجتمع وذلك تمهيدا لإصلاحه أو علاجه في مؤسسات الرعاية الاجتماعية، أو في المستشفيات النفسية أو في السجون. **(أحمد الزعبي، 2010، ص 20-21)**

5- علم النفس الإرشادي:

هو العلم الذي يعمل لحل مشاكل الناس بأنفسهم وذلك عن طريق مساعدتهم لفهم المشاكل وفهم أحاسيسهم نحوها وإذا كان الطب النفسي يركز في الأساس على الاضطرابات النفسية والعقلية الشديدة فإن علم النفس الإرشادي نشأ ليساعد غالبية الناس الذين يعانون من مشاكل لا تصل إلى تلك الدرجة من الشدة ولابد من مساعدتهم على حلها وتقديم خدمات ماسة في مجال التوجيه التربوي التعليمي والمهني والنفسي وخاصة في مقتبل العمر ومساعدة الناس في حل مشاكلهم الأسرية والشخصية والعلاقات الأخرى. **(محمد العبيدي، 2009، ص 64)**

6- علم النفس العسكري:

يقوم بتطبيق مبادئ علم النفس في الجيش لزيادة كفاءة القوات المحاربة وهو في ذلك يستخدم الاختبارات السيكولوجية لاختيار أصلح الجنود والضباط، وتوزيعهم على الوحدات المختلفة بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم كما يطبق مبادئ التعلم على برامج التدريب العسكري ليضمن نجاح هذه البرامج وتحقيق أهدافها، كما يتم تدريب هؤلاء جميعا بالطرق العلمية على إتقان أعمالهم في

أقصر وقت وبأقل جهد كما تستعين بهم لدعم الروح المعنوية في الجيش، وتحسين العلاقات الإنسانية، بين فرقة وأفراده، وكذلك لمحاربة الدعايات والإشاعات الضارة ومقاومة أثر الحرب النفسية وكيفية مواجهة المفاجآت، والتغلب على القلق أثناء انتظار الهجوم.

7- علم النفس التجاري:

يهتم بدراسة دوافع الشراء وحاجات المستهلكين غير المشبعة وتقدير اتجاهاتهم النفسية نحو المنتجات الموجودة في السوق، كما يدرس سيكولوجية البيع، ويهتم باختيار عمال البيع وطرق تأثير البائع في المشتري من حيث تزكية السلعة في نظره ومواجهة اعتراضاته، وتحطيم مقاومته، وانتهاز اللحظة السيكولوجية المناسبة لإتمام الصفقة، هذا

فضلا عن اهتمامه بسيكولوجية الإعلان، تصميم الإعلان ونوعه، وحجمه ولونه وموضعه ومرات تكراره وذلك على أساس أن الإعلان الجيد هو الذي يسهل تذكره عند الحاجة، والذي يوحي إلى المستهلك بأنه في حاجة بالفعل إلى السلعة موضع الإعلان.

8- علم النفس القضائي:

يدرس العوامل النفسية الشعورية واللاشعورية التي يحتمل أن يكون لها أثر في جميع من يشتركون في الدعوى الجنائية: القاضي والمتهم والدفاع والمجني عليه والمبلغ والشاهد والجمهور. فهو يبحث في الظروف والعوامل التي تؤثر في القاضي من حيث تقديره للأدلة واستنتاجه وحكمه وتقديره للعقوبة كذلك يبحث في العوامل التي تحمل المتهم أو الدفاع على إخفاء الحقيقة، هذا إلى اهتمامه بدراسة **" الشهادة"** وقيمتها والعوامل المختلفة التي تؤثر في ذاكرة الشاهد يحرف ما يقول على غير قصد منه، وهو إلى ذلك يبحث في أثر الرأي العام والصحافة والإذاعة وما يتردد بين الناس من إشاعات وتوجيه الدعوى. **(أحمد راجح، 2009، ص 36-37)**

المحاضرة الرابعة: مناهج البحث في علم النفس 01

تمهيد:

المقصود بمناهج البحث هي الطرق المختلفة التي يستخدمها الباحثون في دراسة الظاهرة النفسية، سواء كانت هذه الظاهرة خارجية أو لها جذورها في العالم الداخلي للإنسان للتنبؤ بها والتحكم في مسارها، كما يحتوي منهج البحث الأدوات والاختبارات سواء كانت اختبارات عقلية أو انفعالية وكذا الآلات والمعدات التي يستعين بها الباحث في العمل.

وهناك نوعان من المعلومات في علم النفس هما:

- **النوع الأول: علم النفس الدارج**

يستنبط الإنسان من خلال تجارب حياته ومخالطته للناس الكثير من المعلومات عن طبائعهم وتصرفاتهم، ويستخدمها في التعامل معهم لكن هذه المعلومات ليست علما حقيقيا لأن الناس يستنبطونها على أساس التخمين والظن فهي معرضة للأخطاء بشكل واضح.

- **النوع الثاني: علم النفس العلمي**

وما يميز علم النفس العلمي عن علم النفس الدارج هو منهج البحث العلمي الذي يؤدي للوصول إلى الحقائق والتأكد من صحتها.

1- تعريف المنهج:

المنهج كلمة مشتقة من الفعل **" نهج"** أي سلك طريقا معينا ومنه قولهم: طرائق البحث كبديل لمناهج البحث، أما معناه الاصطلاحي فهو فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، إما من أجل الكشف عن حقيقة مجهولة لدنيا أو من أجل البرهنة على حقيقة لا يعرفها الآخرون، أو هو الطريقة التي يتبعها الباحث لدراسة المشكلة موضوع البحث، ويبقى المنهج بصفة عامة الطريقة التي يتبعها الباحث للإجابة عن أسئلة التي يثيرها موضوع بحثه.

2- المنهج العلمي:

العلم بوجه عام معرفة منظمة لفئة معينة من الظواهر تجمع وترتب بالمنهج العلمي ابتغاء الوصول إلى قوانين ومبادئ عامة لتفسير هذه الظواهر والتنبؤ بحدوثها، وإذا كان المنهج كما سبق أن أشرنا هو الطريقة التي يتبعها الباحث للإجابة عن الأسئلة التي يثيرها موضوع بحثه فإن المنهج العلمي يتميز بجمع الحقائق والمعلومات ولكن كيف ذلك؟

أولا: عن طريق الملاحظة المضبوطة التي تقوم على التخطيط والوصف الدقيق وتسجيل الظاهرة تسجيلا منظما، إن الملاحظة المضبوطة لابد أن تكون مقصودة ترمي إلى هدف واضح هو الإجابة عن سؤال معين أو تحقيق فرض معين.

ثانيا: الملاحظة الموضوعية أي الملاحظة التي تتأثر بميول الباحث وعواطفه وانحيازاته وأفكاره السابقة وما يقوله عامة الناس.

ثالثا: عن طريق الملاحظة التي يمكن التحقق من صحتها. أي التي يمكن أن يعيدها باحثون آخرون ويصلون إلى النتائج نفسها. **(عبد الرحمان الوافي، 2006، 39-40)**

3- خطوات البحث العلمي:

1- تحديد المشكلة وصياغتها في شكل سؤال أو عبارة واضحة موضوعية.
2- جمع المعلومات عنها، ومراجعة الدراسات السابقة.
3- وضع الفروض التي تفسر المشكلة.
4- اختبار صحة الفروض.
5- الوصول إلى النتائج ومناقشتها.

ويختار الباحث منهج البحث الذي تتبعه لمزاياه الخاصة، ولملاءمته للمشكلة التي يدرسها. **(سليمان ابراهيم، 2022، ص 22)**.

وهناك أربعة أنواع رئيسية لمناهج البحث في علم النفس هي: المنهج الوصفي، المنهج المقارن، المنهج التجريبي، المنهج العيادي .

أولا: المنهج الوصفي

1- تعريف المنهج الوصفي

وهو دراسة الظواهر السلوكية والطبيعية ووصفها وصفا دقيقا في ظروفها الراهنة كما يدرس أيضا العلاقات التي تربط هذه الظواهر، ويستخدم هذا المنهج الملاحظة العلمية للحصول على المعلومات

وهي الملاحظة المقصودة المنظمة والموضوعية التي يمكن التحقق من صحتها، كما يستخدم هذا المنهج عدة وسائل لجمع المعلومات من أهمها الاستبيان وهو عبارة عن استمارة تشمل مواقف وأسئلة تخص مشكلة الدراسة يجاب عنها من قبل الأشخاص المراد دراستهم سواء عن طريق المقابلة الشخصية أو المراسلة أو أجهزة التسجيل أو غير ذلك من وسائل الاتصال المختلفة. **(محمد العبيدي، 2009، ص 56)**

كما يعرف المنهج الوصفي بأنه المنهج الذي يقوم فيه الباحث بالوصف المنظم الدقيق للظاهرات الاجتماعية أو الطبيعية كما هي، مستخدما التحليل والمقارنة والتصنيف والتفسير والتقويم من أجل الوصول إلى تعميمات يزيد بها الرصيد المعرفي حول الظاهرة موضوع الدراسة بغية التنبؤ والتخطيط للمستقبل.

2- أهمية المنهج الوصفي:

المنهج الوصفي في العلوم الاجتماعية عموما له أهمية كبيرة في تشخيص مختلف الظواهر التي تتناولها العلوم وذلك بما يتحراه من الدقة في تصوير واقعها كما هو كائن، وعلى العموم فإنه يمكن تحديد أهمية هذا المنهج في النقاط التالية:

- يزود العاملين في المجالات الاجتماعية والتربوية والنفسية وحتى الطبيعية بمعلومات حقيقية عن الوضع الراهن للظواهر المختلفة التي يعيشونها في حياتهم اليومية، في المصانع والمدارس والمتاجر والبيوت ومختلف مؤسسات المجتمع، أي الكشف عن الواقع كما هو، ومثل هذه المعلومات مما لا شك فيه قد تؤيد الممارسات القائمة، أو ترشد إلى سبل تغييرها نحو ما يجب أن تكون عليه.
- يزود العاملين في المجالات ذاتها بالحقائق الجديدة التي تساعدهم على فهم مختلف الظواهر تلك، ومن ثم إمكانية التنبؤ بحدوثها على نحو أكثر دقة.
- تمكين العاملين في المجالات ذاتها من التحقق من صدق ما يتواتر من أفكار ونظريات وآراء وأقوال حول الظاهرات المدروسة.

- نتائج البحوث الوصفية وخاصة المسحية منها تقدم خدمة كبيرة للمشتغلين في المجالات السابق ذكرها في رسم الخطط التي تؤدي إلى الزيادة في الكفاءة والرفع في المردودية كما وكيفا.
- تعتبر البحوث الوصفية بأنواعها المختلفة بمثابة الدراسة الاستطلاعية للبحوث الأخرى وخاصة التجريبية منها.

3- **مميزات المنهج الوصفي:** يمتاز المنهج الوصفي بعدد من المميزات أهمها:

- أنه صعب تطبيقه وذلك على عكس ما يبدو لأنه يتطلب توفر المعلومات والوقائع والبيانات الموضوعية عن الظاهرة موضوع الدراسة، ومعلوم أن الظاهرة الاجتماعية مهما كان نوعها ظاهرة متعددة الجوانب والخصائص وبالتالي تشخيصها والكشف عن حدودها وأبعادها والعوامل المتحكمة فيها ليس بالأمر اليسير.
- أنه لا يقف عند حدود وصف الظاهرة موضوع الدراسة كما هي فقط، بل يذهب إلى أبعد من ذلك فيحللها ويفسرها ويقارنها ويختبرها ويقومها أملا في التوصل إلى إضافة رصيد معرفي جديد حولها.
- أنه لا يصف الظاهرة موضوع الدراسة في أبعدها المختلفة، بل يصف بطريقة إنتقائية أو اختيارية، بمعنى أن الباحث الذي يعتمد هذا المنهج يختار من الظاهرة الماثلة أمامه ما يخدم غرضه من الدراسة.

ومعلوم أن عملية الانتقاد أو الاختيار هذه هي الأساس الذي يدور حوله هذا المنهج، وبالتالي لابد من إتقان ذلك وحسن القيام به حتى يتمكن من الإحاطة بالظاهرة موضوع بحثه.

4- خطوات المنهج الوصفي:

للمنهج الوصفي خطوات رئيسية هي:

- اختيار الظاهرة المراد دراستها، والقيام بدراسة استطلاعية حولها من أجل تحديد إشكاليتها وصياغتها صياغة علمية دقيقة تعين صاحبها على التخطيط لدراستها دراسة عميقة متكاملة.

- تجميع البيانات والحقائق عن الظاهرة المطروحة للدراسة اعتمادا على الملاحظة المباشرة، وعلى إجراء القابلة الشخصية باعتبارهما من أساليب جمع البيانات وذلك من أجل فهم المشكلة وتكوين وجهة نظر معينة نحوها.
- فرض الفروض التي تفسر المشكلة ونشأتها تطورها استنادا على خبرته بالظاهرة المراد دراستها، وإلمامه بالعوامل التي تؤثر فيها، أو معلوم أن الفرض في المنهج الوصفي هو عبارة عن تخمين يتناول تحديد علاقة عليه بين متغيرين أو أكثر كأن يحدد مثلا العلاقة بين جانب من سلوك الطلبة والظروف التي تؤدي إلى ذلك السلوك، وهذا بعد أن يتوافر لدى الباحث مجموعة من الحقائق والنتائج الكافية المعروفة ومهمة الغرض هنا هو استكشاف الجوانب الغامضة في الظاهرة موضوع الدراسة بقصد التعرف على ملامحها وخصائصها وتحديدا التي تحيط بها بقصد تشخيصها والعمل على حلها.

1- التحقق من البيانات والمعلومات المجمعة حول الظاهرة بالوصف الدقيق والتحليل المقارن المعمق لها اعتمادا على الفروض المصاغة والمحددة سابقا بغية استخلاص تعميمات ذات فائدة ومغزى يؤديان إلى تقدم المعرفة.

2- استخلاص النتائج وكتابتها بأسلوب واضح سلس منظم مدعم بالآراء والحجج العشوية التي تؤثر على النفس الإنسانية. **(محمد برو، 2014، ص 66-69)**

ثانيا: المنهج المقارن

1- تعريف المنهج المقارن:

يعرفه **دوركايم** أنه تجريب غير مباشر يتم خلاله الكشف عن مختلف الارتباطات التي توجد بين مختلف الظواهر عن طريق الكشف عن وجود أو صدق الارتباطات التي توجد بين مختلف الظواهر عن طريق الكشف عن وجود أو صدق الارتباطات السببية بينها.

وهناك بعض علماء التربية المقارنة ينظرون إليه على أنه الدراسة التحليلية التفسيرية لظاهرتين أو أكثر في شتى مختلف بقاع العالم، فيقوم الباحث بتفتيت هاتين الظاهرتين إلى جزئياتها، ويقارن

بين كل جزئية من جزئيات الظاهرة الأولى قبل أو بعد نفس الجزئية في الظاهرة الأخرى للتعرف على أوجه الشبه أو الاختلاف بين تفصيلات الظاهرتين موضوع المقارنة بغرض الاستدلال منها على مبادئ، معينة وقواعد محددة قد تساعد على حل مشكلات المجتمع المحلي.

ومنه يمكن القول أن المنهج المقارن هو المنهج الذي يقوم فيه الباحث بدراسة حالة أو ظاهرة أو نظام أو أكثر من منظور عالمي بهدف نفعي إصلاحي، فيقوم بجمع الملاحظات والحقائق وتنظيمها في جداول تحليلية تسمح بالتعرف على أوجه الشبه أو الاختلاف، لأنه بدون الوقوف على ذلك لا تستقيم الدراسة المقارنة، ولا يمكن الاستفادة منها في تقويم الدراسة بغية إصلاحه وتطويره أو علاجه.

2- مميزات المنهج المقارن:

يمتاز المنهج المقارن بعدد من المميزات أهمها:

- إمكانية استخدامه في كل العلوم الاجتماعية وبدون استثناء وخاصة علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية والتاريخ والاقتصاد والأنثروبولوجيا والعلوم السياسية وغيرها.
- إمكانية استخدامه في كل مراحل البحث بدءا من الملاحظة إلى جمع البيانات وتصنيفها إلى اقتراح الفروض وإلى التحليل والتفسير.
- اعتماده التأمل والتفكير والبحث من أجل الكشف العلمي والبحث عن المجهول في كل ما يمس الأمة في عاداتها وطبائعها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.
- اعتماده الوصف للظاهرة أو الظاهرات موضوع الدراسة أو بعبارة أخرى وصف نظم الحياة في البلدان الأجنبية عموما، والوصف المعتمد هنا ليس الوصف العارض الساذج السطحي لما تقع عليه العين، بل الوصف الموضوعي الواعي، وبالتالي يعتبر الوصف الأساس الذي تقوم عليه الدراسات المقارنة.
- إمكانية الاستعارة من الدول الأجنبية لتعديل أو علاج أو إصلاح أو تحسين الظاهرة أو الحالة أو النظام موضوع الدراسة في البلد الذي أجريت فيه الدراسة.

- استخدامه التحليل الإحصائي وغايته في ذلك تبيان ارتباط الظاهرة موضوع الدراسة بسائر الظواهر الأخرى وذلك من أجل استنباط العلاقة السببية بينها ومثال ذلك العلاقة السببية بين ظاهرة الانحلال وظاهرة ازدياد الجرائم أو ظاهرة الانحلال الأسري وتاريخه وأسبابه.

3- خطوات المنهج المقارن

للمنهج المقارن خطوات رئيسية هي:

1- **الشعور بالمشكلة:** معلوم أن المجتمعات المختلفة كثيرا ما يطرأ عليها طوارئ تخل بنظامها الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي وحتى الحضاري، هذا الإخلال قد يصل إلى درجة الإضرار بالمجتمع أو الأمة في ميدان من ميادينها، فإن كان جزئيا كان الإشكال جزئيا، ومن ثم فهو لا يحتاج إلى أكثر من الحلول الجزئية، وإن كان كليا، كان الإشكال كليا ومن ثم لابد من اعتماد الحلول الكلية، وعليه فإن الشعور بالمشكلة هو الذي ينشأ عنه ظهور الرغبة في إيجاد الحل الملائم والمناسب لحيثيات الإشكال القائم.

2- **الملاحظة:** وهي إعطاء الإشكالية إطارا نظريا ومنهجيا لحصر التناقضات الإشكالية قصد الوصول إلى العلاقات التي تربط المشكلة بعواملها، ومن هنا تصبح الملاحظة ضرورية لتحديد العلاقات بين مختلف عوامل المشكلة وهو ما يساعد على وضع المشكلة موضع الدراسة وجعلها خاضعة للدراسة العلمية المنهجية.

3- **تحديد المشكلة:** ولأهمية هذه الخطوة يشترط جمع المعلومات اللازمة والكافية لدراسة المشكلة بكل أبعادها، ومن كل جوانبها، مع ضرورة التأكد من صحة المعلومات لأنها السبيل الأوجه إلى معرفة الحقائق الإشكالية، ومعلوم أن صحتها يؤدي بالضرورة إلى صحة جميع النتائج وجميع الخطوات التي تليها من تحليل وتفسير ومقارنة وتنبؤ.

4- **تصنيف وتنظيم المعلومات:** الأفضل في الدراسات المقارنة أن تصنف وتنظم المعلومات المتعلقة بالمشكلة في جداول تحليلية على نحو أو آخر وذلك تمهيدا للمقارنة بينها فيما بعد.

5- **المقارنة:** وهي دراسة المشكلة في نطاق أشمل، وهو معرفة ما إذا طرحت نفس المشكلة في مجتمع آخر مغاير للبحث عن العوامل المشتركة، فإذا ما وجدت العوامل المتشابهة، وجب البحث عن أسباب الاختلاف والتماثل وهو ما يسمح بالاستفادة من خبرات الأمم والحضارات الأخرى.

6- **التفسير:** بعد جمع المعلومات وتصنيفها ومقارنتها، تفسر تلك المعلومات وتؤول في نطاق معقولية التجربة ومنطقية النظر مما يسمح بتقنين النتائج وتحديد العلاقات وفهم أبعاد المشكلة.

7- **تطبيق الحل:** يجب أن يوضع الحل موضع الفعل ليصبح واقعا بشرط توفر جميع الشروط الضامنة لتحقيقه سواء أكانت بشرية أم مادية.

8- **التنبؤ:** ويقصد به الحكم على مدى نجاح الحل الذي وضع موضع التطبيق في ضوء الواقع المعاش. **(عبد الباسط خضر، 2014، ص 80-86)**

المحاضرة الخامسة: مناهج البحث في علم النّفس 2:

أولا: المنهج التجريبي: Experimental Research

1- تعريف المنهج التجريبي:

يرجع تاريخ المنهج التجريبي إلى العصور القديمة عندما استخدم الإنسان مبدأ التجربة في محاولة لتحسين ظروف الحياة إلا أن تاريخ العلم في مجال علم النّفس يحفظ للعالم الروسي **بافلوف (1849-1936)** تطبيق المنهج التجريبي على أصوله حينما أقام معمله الشهير لدراسة رد الفعل العكسي، وهكذا المعمل الذي يراعي جميع اشتراكات المنهج التجريبي الحقيقي بعزل جميع المتغيرات، الوسيلة لدراسة أثر أحد متغيرين على الآخر، حيث لاحظ **بافلوف** سيلان اللعاب في فم الكلب قبل

أن يقدّم له الطعام، ووجد أن هذا الإفراز للعاب يحدث عنه رؤية الكلب للطعام أو عند رؤية الشخص الذي يقوم به بإطعامه. بل وعند سماع الكلب وقع أقدام الشخص في غرفة أخرى مجاورة.

أثارت هذه الملاحظة اهتمام **بافلوف** لأن المثير الطبيعي لإثارة نشاط الغدد اللعابية هو الطعام ينتقل إلى متغيرات شرطية أخرى مثل رؤية الشخص أو حتى سماع قرع أقدامه أو سماع جرس.

أعدّ **بافلوف** معملا فسيولوجيا عالي التقنيات يحتوي على حوائط عازلة للمؤثرات السمعية والضوئية بحيث يستطيع أن يتحكّم في كم ودرجة المثيرات التي يتعرّض لها الكائن المدروس وينبت هذا الكائن ويستطيع أن يقيس كم اللعاب الصادر عن هذا الكائن وهذه الاشتراطات التجريبية عالية جدّا إلى الدرجة التي يصعب على جميع الباحثين الإتيان بها على كمالها ولذلك أصبح البديل لهذا المنهج التجريبي هو المنهج شبه التجريبي.

2- **المنهج شبه التجريبي: Quazi- Experimental Research**

عندما يعمد الباحث إلى إحداث تغير في المتغير المستقل لدراسة أثره على المتغير التابع دون أن يقوم بتعميم تجريبي داخل معمل أو تجربة محكمة، يعرف هذا المنهج بالمنهج شبه التجريبي والفرق بين المنهجين هو فرق في شروط الضبط التجريبي الذي يكون غالبا في المنهج التجريبي بينما يكون ذلك منخفضا إلى حدّ كبير في المنهج شبه التجريبي.

نتيجة لصعوبة تطبيق المنهج التجريبي على الكثير من الظواهر الإنسانية ودراستها في الواقع الفعلي، فإن الباحث

يلجأ إلى المنهج شبه التجريبي والذي يقوم في الأساس على دراسة الظواهر الإنسانية كما هي دون تغيير الذي يحدث في المتغير الذي يحدث في المتغير المستقل لمعرفة أثره على المتغير التابع. **(عبد الباسط خضر، 2014، ص 157-158)**

3-مبادئ المنهج شبه تجريبي:

- **الموضوعية:** وتعني التحرر من النزعات الذاتية والميول والتحيزات والتعصبات والخلفيات الثقافية السابقة، وتدعو الباحث للوقوف موقفا محايدا أمام ما يدرس من ظواهر وموضوعات.

- **الملاحظة الموضوعية:** والمقصود بها ملاحظة الظاهرة موضوع الدراسة وتسجيلها ووصفها ورصدها بدقة دون تدخل من قبل الباحث.

- **التجربة:** المقصود هنا التجربة المصطنعة تحت ظروف محددة وليس التجربة الذاتية أو الخبرة الشخصية للباحث.

- **الإجرائية:** المقصود بها تحديد الظاهرة تحديدا دقيقا قبل دراستها، أي وصفها كما تظهر في وحدات سلوكية محددة يمكن ملاحظتها وقياسها.

- **القياس:** المقصود به هنا استخلاص النتائج من المقدمات بواسطة الاختبارات والاستبيانات والأجهزة والمعدات والمقابلات وغيرها من أدوات القياس.

4- التصميم التجريبي: المقصود بالتصميم التجريبي تحديد الهيكل الأساسي لتجربة ما. ويشمل بالضرورة :

- اختبار مجموعات تجريبية وضابطة ذات أحجام وشروط متماثلة.
- ضبط الحيز الذي تجرى فيه هذه التجربة.
- ضبط الفترة الزمنية التي تجرى فيها التجربة.
- ضبط المتغيرات المؤثرة في التجربة سواء المتعلقة منها بخصائص أفراد التجربة، أو المتعلقة بالمتغير التجريبي وإجراءات التجربة، أو المتعلقة بالمتغيرات الخارجية التي يمكن أن تؤثر في أثر المتغير التجريبي سواء بالزيادة أو النقصان.
- تحديد الوسائل المساعدة على ضبط المتغيرات كالفيزيقية والإحصائية.
- تحديد الطريقة المثلى التي تتبع في المقارنة بين الحالات الفردية، أو بين المجموعات التجريبية والضابطة.

5- أنواع التصميمات التجريبية:

يتخذ التصميم التجريبي أنواعا متعددة تتفاوت في قوتها وضعفها من حيث كفاية المتغيرات المؤثرة في المتغير التابع، وفيما يلي أهمها:

5-1 التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة:

هذا التصميم ستخدم مجموعة واحدة من الأفراد في ظرفين مختلفين، ويمكن تلخيص خطواته فيما يلي:

أ- إجراء اختبار قبلي على المجموعة وذلك قبل إدخال المتغير المستقل في التجربة.

ب- استخدام المتغير المستقل على النحو الذي يحدده الباحث ويضبطه، والهدف من ذلك إحداث تغيرات معينة في المتغير التابع يمكن ملاحظتها وقياسها.

ج- إجراء اختبار بعدي لقياس تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.

د- حساب الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي.

هـ- اختبار دلالة الفرق بين الاختبارين إن وجد إحصائيا.

5-2 التصميم التجريبي ذو المجموعتين أو أكثر:

يعتمد هذا التصميم ثلاث حالات، الأولى تستخدم مجموعتين واحدة تجريبية وأخرى ضابطة، الثانية تستخدم أكثر من مجموعتين، مجموعة تجريبية واحدة مع مجموعتين أو ثلاث ضابطة، الثالثة تستخدم أيضا أكثر من مجموعتين، مجموعة ضابطة واحدة مع أكثر من مجموعة تجريبية. **(محمد برو، 2014، ص 71-47)**

ثانيا: المنهج العيادي

1- تعريف المنهج العيادي:

هو المنهج الذي يستخدمه المختص النفسي في دراسة المشكلات الشخصية للأفراد الذين يزورون العيادة النفسية.

- يجمع بيانات تفصيلية عن تاريخ حياة الفرد وظروف تنشئة وعلاقاته عن طريق مقابلة الفرد أو من تربطهم علاقة به ومن خلال الاختبارات النفسية.

- من خلال البيانات يتم تشخيص المشكلة ووضع البرنامج لعلاجها.
- استخدمت دراسة الحالة في دراسة السلوك الشاذ والشخصية الشاذة، فهي تفيد في معرفة أسبابها والطرق الفنية في المقابلة الإكلينيكية وطرق العلاج.

(سليمان إبراهيم، 2022، ص25)

حيث يقوم المنهج العيادي بشكل معمق على ملاحظة الأفراد (المرضى) وهم يعانون مشاكلهم، وكذلك معرفة ظروف حياتهم كلها معرفة تامة، بحيث يتيسر تأويل كل حادث في ضوء جميع الوقائع الأخرى، نظرا لأنها جميعا تشكل كلا ديناميا. ذلك هو موقف المعالج الممارس الذي يتوجب عليه على المستوى العياني (الممارسة) أن يعالج أو أن يرشد مرضاه.

هذا الاتجاه العياني، في فهم السلوك الشاذ وعلاجه، والذي استخدمه **ويتمر witmer (1896)** وعرفه بأنّه «منهج في البحث يقوم على استعمال نتائج فحص مرضى عديدين، ودرسهم الواحد تلو الآخر، لأجل استخلاص مبادئ عامة أو تعميمات توحي بها ملاحظة كفاءاتهم وقصورهم».

2- أساسيات المنهج العيادي:

إن موضوع علم النفس العيادي هو الدراسة المركزة العميقة لحالة فردية، أي دراسة الشخصية في بيئتها، ويميل علم النّفس العيادي إلى أن يأخذ صورة المنهج العيادي المسلّح بالمقاييس المقننة، حاصرا مع ذلك اهتمامه في الوحدة الكلية للاستجابات الكائن الإنساني تجاه المشكلة، أي أنه يتناول الشخص من حيث هو وحدة كلية حالية، وزمنية في موقف. أما من حيث أهداف علم النفس العيادي، فنجد من الناحية العلمية أن الشخص حامل مشكلة قد أساء حلها، ولذلك فقد التجأ للعالم النفساني طلبا للعون، ومن هنا فالهدف هو الاستشارة أو العلاج. وهذه الأهداف لا يمكن أن تحقق إلا بالاستناد إلى معارف سيكولوجية وعلمية.

ومن هنا فالأخصائي النفسي يجد في دراسة الحالة الطريق المباشر إلى صميم المشكلات الإنسانية، فالحياة هي صراعات متعاقبة، وفقدان للتكيف، ثم استعادة للتكيف، فالمشكلة المركزية في

علم النفس هي التكيف يعني الصراع وحل هذا الصراع، وهكذا فالنظرة العيادية للسلوك هي التي تحدد التعليمات الخاصة بالعلاج، وتبيّن مدى تقدمه، وهي التي تشخّص مدى الشفاء.

فالدراسة المعمقة للحالات الفردية تشكل إذن السمة الأساسية للمنهج العيادي.

(فيصل عباس، 1996، ص 9-11)

- **دراسة الحالة:**

حيث تعد كلّ حالة من الحالات التي تخضع للفحص الإكلينيي والدراسة هي حالة فريدة من نوعها، تتطلب إجراءات دراسة خاصة بها تتفق مع ظروفها وقدرتها العقلية، ومكانتها الاجتماعية، ومستواها الاقتصادي وعمرها الزمني والتعليمي. لتكون ملائمة لها لتحقيق أغراض محددة تتبلور في رسم صورة واضحة للحالة بغية اتخاذ القرار بشأنها، وتقديم العلاج المناسب.

ويؤكد العالم **جوليا روتير Rotter** بأن دراسة الحالة هي المجال الذي يتيح للأخصائي جمع أكبر وأدق قدر من المعلومات حتى يتمكن من إصدار حكم قيم نحو المريض، وذلك من المعلومات التي يحصل عليها من خلال المناقشة المباشرة مع المريض، والمتضمنة طبيعة المشكلة، وظروفها ومشاعر صاحبها واتجاهاته ورغباته والخبرات المؤلمة التي تعرض لها وتأتي المعلومات من الأسرة ورفاق العمل، والأساتذة بالمدرسة.

وتساهم أيضا الاختبارات إذا ما استخدمت عند الضرورة بغية الكشف عن القدرات العقلية، والمهارات والميول المرضية، ويقدم الطبيب المعالج تفاصيل الحالة الصحية وإصابات الدماغ، ويضيف الأخصائي معلومات جديدة عن تاريخ الحالة الاجتماعية، وظروف العائلة ومستواها المعاشي.

كما أكد **روتر Rotter** على ضرورة الحصول على المعلومات في دراسة الحالة من جميع المصادر المتاحة دون استثناء أو تفضيل مصدر على آخر، لأنها كلها تصب في تحقيق الهدف المطلوب هو تكوين صورة إكلينيكية متكاملة عن الحالة كي يتحقق الفهم الشامل لها.

(عزيزة عنو، 2017، ص92-73)

المحاضرة السادسة: نظريات ومدارس علم النفس

1- تعريف المدرسة:

يحدد مفهوم المدرسة بمجموعة من المبادئ التي تنتمي إليها مجموعة من السيكولوجيين بحيث يدافعون عنها علميا، ويدعون إليها، وغالبا ما يكون لهذه المدرسة قائدا أو رائد من روادها. **(مصطفى عشوي 1994، ص 18)**

2- تعريف النظرية:

هي نتاج فكر تأملي في ظاهرة من الظواهر أو مشكلة من المشكلات، فالتأمل إذا أحد أركان النظريات العلمية، وليس عيبا فيها، لكن إذا بقيت النظرية مجرد تأملات دون اختبار لتلك التأملات فلا قيمة لها.

إن الدور الأساس للنظرية العلمية هو تفسير الظاهرة التي تتصدى لها أو جزء منها، فإذا لم تتأيد النظرية بالبيانات المجموعة بطريقة علمية فقد فشلت في أداء دورها الأساس، وإن من أهم ما تقدمه النظرية من عون للعالم هي أنها تتيح التنبؤ بحالات لم تقع بعد. كما أنها توجه أنظار الباحثين إلى ما يلزمهم من حقائق للاستكمال ما قد يكون في النظرية من نقص أو قصور والنظرية بهذا تظهر ما يجدر بطلبة العلم القيام به من بحوث.

(أحمد أبو سعد، 2011، ص 10-13)

إذن تستعمل النظريات العلمية في علم النفس وغيره من أجل تفسير العلاقات بين المفاهيم ومن أجل التنبؤ بحدوث السلوك أيضا. لأن التنبؤ بحدوث الظاهرة السلوكية التي لم يتم الكشف عنها بعد يعد أحد الأهداف الهامة للنظرية العلمية. واختبار التنبؤات المستنتجة من النظرية، تؤدي إلى تحقيق هدف آخر هو تطوير المعرفة من خلال تدعيم البحوث لتلك الاستنتاجات ومن أهداف النظرية العلمية كذلك الوصول إلى قوانين، أي تفسيرات علمية ثابتة نسبيا وتؤدي النظرية العلمية كذلك الأدوار التالية:

1- أنها تجمع حقائق كانت منفصلة عن بعضها وتحدد علاقات، دائمة نسبيا بينها.

2- أنها تفسر العلاقات بين الحقائق.

3- أنها تدفع إلى تطوير المعرفة العلمية.

وتهدف النظريات كذلك إلى ملء الفجوات الموجودة في المعرفة فهي توضح كيف تتحقق أو تنسجم النتائج معا وما هي دلالتها وتسعى إلى أداء دورين فهي من ناحية تمد بالفهم الذي هو الهدف الأساسي للبحث العلمي، ومن ناحية أخرى تستثير الحاجة إلى إجراء بحوث أخرى لتؤدي إلى معلومات جديدة. **(بشير معمرية، 2020، ص 176-177)**

3- المدارس المبكرة في علم النفس.

3-1 المدرسة البنيوية (التركيبية) Structuralism

تعتبر المدرسة التركيبية أو البنيوية من أولى مدارس علم النفس في عصرنا الحديث. ويعتبر **فونت** مؤسس هذه المدرسة أبو علم النفس التجريبي تأسيسه لأول معمل في جامعة **ليبزيج Leipzig** في سنة 1879 جلبت له فكرة دراسة القدرات العقلية عند الإنسان، لذا فكر في إنشاء هذا المعمل والانسلاخ بعلم النفس عن الفلسفة نهائيا والذي يعتبر حقا في ذلك الوقت إنجازا علميا كبيرا لم يتحقق لغيره من قبل.

سميت هذه المدرسة بالتركيبية لأنها كانت تعتقد بأن الخبرات العقلية المعقدة ما هي في الواقع إلا تركيبات مكونة من حالات عقلية بسيطة ولهذا رأى **فونت** بأن دراسة الشعور أمر لابد منه والاهتمام به وتحليله هو الطريق الوحيد الذي يكشف لنا عن خباياه ومن ثم نستطيع وضع قوانين لشرح تكوين هذا الشعور. وأولى التجارب التي قام بها كانت تدور حول العمليات الفيزيولوجية التي لها اتصال مباشر بالحواس، كما أنه قام بقياس الزمن التي تستغرقه العملية العقلية، أي بين وقوع المثير على حاسة ما وحدوث الاستجابة وهذا ما سماه بقياس زمن الرجع Reaction time

تعتمد المدرسة التركيبية في منهجها على الاستبطان التحليلي **Introspection Analytic** وهي طريقة ترتكز على تأمل الفرد لما يجري في داخله من مشاعر وأفكار وآراء ثم القيام بوصف وتحليل كل ما يحس به داخليا. **(محمد عبيدي، 2000، ص 27-28)**

كما يعد **تتشنر** أبا البنائية في صورتها الكاملة، وتعد سيكولوجية **تتشنر** استمرارا لسيكولوجية **فونت**، وفي سنوات علم النفس الأولى في ألمانيا كان علم النفس البنائي هو علم النفس دون منازع وكان هدف البنائية هو التحليل الاستبطاني للعقل الإنساني. حيث كان علم النفس نوعا من كيمياء العقل وكان العمل الأساسي للمختص بعلم النفس هو اكتشاف طبيعة التجارب الشعورية الأولية، وبعد ذلك عليه أن يكتشف علاقة التجربة بالتجربة الأخرى وكان يظن أن الاستبطان الذي يقوم به شخص أحسن تدريبه هو الأداء الأساسي في هذا المجال.

- **أهمية المدرسة البنيوية**

1- أعطت علم النفس دفعة علمية قوية بحيث أصبح نسقا علميا معترفا به مستقلا عن الفلسفة.
2- قدمت المنهج الاستبطاني على أنه المنهج الوحيد في علم النفس وحللته تحليلا دقيقا.
3- أبدت هذه المدرسة كثيرا من الجمود والتحفظ حيال المدارس الأخرى كالسلوكية والوظيفية.

ومن أهم علماء المدرسة البنيوية ما يلي: **وليام فونت، كارل ستمف- تتشنر تكنر – بورنج – فراتر برنتاتو – فرزبوج.**

- **نقد المدرسة البنيوية**

- إذا حاول الفرد القيام بعملية الاستبطان في موضوع ما فإن هذه العملية في حد ذاتها تقطع عملية الشعور.
- إن عملية الاستبطان في حد ذاتها تسبب تغير في الحالة الشعورية.
- عدم قدرة الباحث على اكتشاف مدى صدق أو كذب ما يقوله المفحوص.
- إن الأفراد يختلفون في قدراتهم في التعبير عن شعورهم.

(أحمد أبو سعد، 2011، ص 18-19)

- كما أنها تؤكد على طريقة واحدة للدراسة ألا وهي التأمل الذاتي وهي طريقة ناقصة وغير واضحة في نفس الوقت، إذ من المستحيل تطبيق هذه الطريقة على الأطفال أو الحيوانات فيما يخص دراسة خبراتهم بحيث يصعب تدريبهم.

لذا اعتبرت هذه المدرسة قاصرة ومن هنا قامت على أنقاضها مدارس أخرى كالمدرسة الوظيفية والمدرسة السلوكية في الولايات المتحدة الأمريكية والمدرسة الجشطالنية في ألمانيا نفسها.

3-2 المدرسة الوظيفية Functionalism

تعتبر المدرسة الوظيفية من أولى المدارس الأمريكية التي تأسست على أيدي أمريكيين، وصاحبا هذه المدرسة هما العالمان **ويليام جيمس (1842-1910) وجون ديوي (1859-1952)** انطلقت هذه المدرسة عام **1896** عندما نشر **ديوي** مقاله أين قال بأن الفرق بين العقل والجسد هو شيء اصطناعي، وأن كل عمل في الحقيقة له مظهر عقلي وبدني.

كما ترى هذه المدرسة على أن الشعور شيء كامل وسببي في الحياة وفي البقاء البيولوجي وليس مجرد حادث إضافي، وبمعنى آخر أن لكل إحساس وظيفة يقوم بها زد على ذلك أن كل شعور يمكن أن ينتج حركة أو يكبت حركة. أي معنى هذا أن العمليات الشعورية لا تقوم على حقائق وجودية فقط وإنما هي تلعب دورا في حياة الفرد وتأقلمه مع محيطه. فإذن تطور الشعور وعمله لا يقل أهمية عن معرفة العناصر التي تكون الشعور، ومعرفة عناصر هذا يجب الاعتماد على

الاستبطان وهو كما قلنا الفحص المباشر للشخص نفسه لعملياته الذاتية ونستطيع أن نضيف الملاحظة المباشرة الموضوعية المعتمدة في بعض الأحيان على التجريب.

(محمد عبيدي، 2000، ص 29)

أكدت هذه المدرسة على الوظائف التكيفية مع البيئة لكل من العقل والسلوك، ففي الوقت الذي ركزت فيه البنيوية على داخل العقل ركزت الوظيفية على تفاعل الفرد مع العالم الخارجي، أي كيف يستخدم الناس الخبرة العقلية في التكيف مع البيئة والحقيقة أنهم أرادوا تركيز انتباههم على دراسة عملية التعلم.

- **أهمية المدرسة الوظيفية**

1- الاهتمام بدراسة الوظائف العقلية والموضوعات التي تتضمن سلوك الأطفال والحيوانات البسيطة والشذوذ والفروق الفردية.

2- تطبيق المعلومات السيكولوجية على المسائل العلمية مثل التربية والقانون ومجال الأعمال شيء ضروري ولابد منه.

3- كما اهتم علماء النفس بدراسة تكييف الكائن الحي مع البيئة والفروق النفسية بين أفراد النوع الواحد والتعبير من شخص لآخر.

- **نقد المدرسة الوظيفية:**

- تؤكد الوظيفية أن علم النفس يجب أن يدرس وظائف العمليات العقلية للإنسان وأهملت دراسة محتوى الشعور أو مكوناته.
- تركز الوظيفية على ما يقوم به الكائن العضوية أكثر من اهتماما بتحليل ما يقوم به ذرات أو عنصر ومركبات.
- قال **أنجيل** عام **1904** أن المدرسة الوظيفية تهتم بالعمليات الشعورية في مجالات الحياة وتحاول فهمها وليس تحليل مكوناتها. وهنا بدأت المشاكل تظهر بين زعماء هذه المدرسة مما أدى بعلماء آخرين لاستغلال الفرصة وإنشاء مدارس أخرى على أنقاض المدرسة الوظيفية كالمدرسة السلوكية بالولايات المتحدة الأمريكية بزعامة **واطسن** والمدرسة الجشطانية

بألمانيا على يد **فير تايمر** وزملائه، ولكن بقي تأثير المدرسة الوظيفية قائما ونجد هذا التأثير في الاتجاه الحالي المعروف بعلم النفس المعرفي.

3-3 المدرسة الجشطلتية: Gestalt شيّد هذا المنحى في علم النفس مجموعة من العلماء الألمان نذكر منهم **كوكفا، وكوهلير وفرتهيمر** في بدايات القرن العشرين **(1912).**

ذكر معظم المؤرخين على أن التقرير الذي نشر عام **1912** عن بعض الدراسات حول الحركة الظاهرية على يد **فورتايمر (1943- 1880)** بمثابة إعلان عن ميلاد الحركة الجشطالتية أو الشكلية بألمانيا، وقد ظهرت هذه المدرسة في نفس الوقت الذي ظهرت فيه المدرسة السلوكية بأمريكا.

تعني كلمة **Gestalt** الشكل أو النمط باللغة الألمانية، وتقوم هذه المدرسة على فكرة أن المدركات الحسية ليست عناصر أو أجزاء التي يتكون منها المدرك وإنما هي بناء عام أو شكل. وقد استندوا بفكرتهم هذه العلوم الطبيعية، ونظرتها إلى طبيعة الأشياء، فمثلا الجنين عبارة عن خلية يتفرع منها أعضاء الجسم والأجزاء الأخرى، فإذن الوحدة **(الجنين)** هو الأصل والأجزاء الأخرى من الجسم هي الفرع، وترى المدرسة كذلك أن الطفل عندما يبدأ في التعبير يبدأ بكلمات وليس بحروف مستقلة، فإذن الحرف بالنسبة إليه يمثل وحدة كلية، والحروف تكون لها دلالتها عندما تجتمع في الأصل الذي اشتقت منه.

كما تهتم هذه النظرية بصورة خاصة بطريقة إدراك الأشياء عن طريق البصر وكيف أن هذا الإدراك البصري يتعامل مع الأشياء في إطارها الكلي دون التفاصيل، وأن ترتيب أجزاء أية مشكلة يراد تعلمها بطريقة تسمح للمتعلم بإدراك الكلية بين مجموع هذه الأجزاء، سوف يؤدي إلى مساعدة المتعلم على التوصل إلى الحل المناسب أو الصحيح عن طريقة الاستبصار الذي يحدث فجأة ودون

حاجة إلى التعامل مع أجزاء المشكلة كل مرة وعن طريق التعامل معها بطريق جزئية. **(محمد العبيدي، 2009، ص 92)**

- **أهمية المدرسة الجشطلتية.**

- قامت المدرسة الجشطلتية بأعمال تجريبية أخصبت ميدان علم النفس.
- إدراك " **الكل** " يختلف عن إدراك العناصر المكونة لذلك **" الكل "** كل على حدة.
- الحركة الظاهرة ومفادها أن التتالي السريع لنقاط ضوئية ثابتة يخلق وهم الحركة (مثال ذلك الفيلم السينمائي، الأضواء الكهربائية المستخدمة في الإعلانات)
- ثمة عدد كبير من قوانين الإدراك (ما يزيد عن مئة) وضعها علماء هذه المدرسة لوصف الكيفية التي تنظم بها عيوننا وأدمغتنا العالم من حولنا. ومن هذه القوانين، قانون التقارب، قانون التشابه، قانون الغلق.

تهتم هذه المدرسة بدراسة الإنسان والحيوانات وخاصة المتطورة منها وغايتهم الرئيسية الوصول إلى اكتساب المعرفة. **(محمد الريماوي، 2011، ص 31)**

- **نقد المدرسة الجشطلتية:**

1- أن التعلم الفجائي يبدو كعملية متروكة للصدفة والحظ وبالتالي لا يمكن قبولها بطريقة علمية.

2- ترفض هذه المدرسة التعلم عن طريق المحاولة والخطأ كما جاء على لسان علماء المدرسة السلوكية وإنما التعلم حسب اعتقاداتهم يتم عن طريق الاستبصار ولكن طريقة الاستبصار هو نوع من التعلم بطريقة التجربة والخطأ وهو يحدث في حالة التوصل للحقائق بعد إجراء محاولة واحدة دون أخطاء بعد أن يكون قد سبقها عدد من التجارب الأخرى الفاشلة والتي لا تؤدي إلى تحقيق الهدف، وقد أكدت ذلك مئات التجارب التي

أجريت على مختلف أنواع القرود والتي تأكد منها أن التعلم بطريقة الاستبصار هو نوع آخر من أنواع المحاولة والخطأ. **(صابر خليفة، 2009، ص 39)**

المحاضرة السابعة: نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي والحديث

تمهيد:

ظهور هذه النظرية في أوائل هذا القرن لم يأت هكذا صدفة وإنما نتيجة للإهمال الذي وقع في ميدان الأمراض النفسية. سواء في ميدان الطب أو ميدان علم النفس نفسه، وكان العلماء ينظرون إلى الأمراض النفسية على أساس أنها تعود إلى الوراثة أي الخلل الواقع عند الإنسان راجع إلى تكوينه الوراثي ومن هنا يكون العلاج صعبا وخاصة إذا سلمنا بهذه المقولة، والعلاج لا يكون عن طريق العلم وإنما يكون عن طريق الشعوذة والخرافات.

وهذا ما حدث في القرون الوسطى حيث كان يضرب بالمريض ضربا مبرحا ويعزل عن الناس في زنزانات غير ملائمة بالإنسان ككائن حي يجب أن يحترم ويبجل. بعد ظهور علم النفس في أواخر القرن التاسع عشر كعلم مستقل عن الفلسفة بدأت الأفكار والآراء تتبلور لدى العلماء وكل اتجه اتجاها يراه الأصوب أو الأصح، ومن هؤلاء العلماء **سيجموند فرويد**.

1- نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي:

يعتبر **سيجموند فرويد** الأب المؤسس لهذا المنحنى والذي عرف وقتها باسم منحنى التحليل النفسي، وأعلن عن نفسه عام **1900** بنشر مؤلف **فرويد** المعنون باسم **" تفسير الأحلام "**، والذي حاز على قبول شعبي واسع إضافة إلى اهتمام أكاديمي مماثل.

لقد أثارت أفكاره حول الأحلام والعمليات المعرفية جدلا واسع في الدوائر العلمية امتد على مدى ستين عاما. لقد شكلت دراسته للدافعية والعمليات المعرفية أسس النظريات السيكوديناميةة. وغيرت ثقافة مجتمعه بتغيير كيفية رؤية الناس لأنفسهم. وفرضت مصطلحاته من مثل: **اللاشعور، الهو، الأنا، الأنا الأعلى، الحيل الدفاعية اللاشعورية** (الكبت، الإسقاط، التبرير، الإنكار، التعويض..الخ) الطاقة الجنسية، النمو النفسي الجنسي، الغريزة الجنسية، غريزة الحياة، غريزة الموت...الخ، نفسها على لغة علم النفس. كما ركز المنحنى السيكوديناميي على التطبيقات الإكلينيكية أكثر من تركيزه على البحث التجريبي. **(محمد الريماوي، 2004، ص 32-33)**

تفسر مدرسة التحليل النفسي السلوك على أساس أنه دوافع فطرية هدفها الوصول إلى غرض معين، ومن هنا تركز اهتمامها على دوافع السلوك بإدخال فكرة الغرض في تفسيراتها للسلوك، فمثلا الأحلام وهفوات اللسان والانحرافات وكل الأمراض النفسية ما هي إلا دوافع لها أغراض معينة، ونجد المدرسة اهتمت بدافع لم يكن معروفا عند المدارس السابقة وركزت عليه كثيرا ألا وهو اللاشعور، وقالت بأن السلوك الظاهر في الحقيقة هو نتيجة لعمليات وقوى متصارعة وكل هذا يتم خارج نطاق الشعور.

يعود الفضل إلى اكتشاف اللاشعور هذا الجانب الغامض من الإنسان إلى العالم **فرويد** الذي ركزت نظريته على هذا الجانب المهم في تحليله النفسي وقد شبه اللاشعور بالكتلة الجليدية الضخمة التي يقع الجانب الأكبر منها تحت سطح الماء، أما الكمية القليلة التي تطفو على سطح الماء فقال عنه بأنه هو الشعور، فإذن الإنسان الشيء الخفي منه أكثر من الشيء الظاهر.

انتبه **فرويد** إلى هذا الجانب بعدما رأى بأن الإنسان يتعرض في حياته اليومية إلى عوامل عدة وهذا ناتج عن احتكاكه مع أناس آخرين ومع بيئته وكل ما ينتج عن هذا الاحتكاك يكون السبب في كبت كثير من دوافعه. وهذا الكبت يعود إلى المقاومة التي يبذلها الفرد دون أن يشعر وتعتبر رغبة ملحة لشيء ما يريد أن يحققه أو يشبع رغبته فيه، ولكن الحواجز الاجتماعية تحول دون ذلك. فالنتيجة إذن منع هذه الرغبات في سيرها في الطريق السليم. ومن هنا يصل إلى نتيجة وهي أن كل

هذه الرغبات والنزعات لا تتلاشى أو تتبخر وإنما تنتقل إلى منطقة أخرى من مناطق الحياة العقلية ألا وهي منطقة اللاشعور وتبقى في تلك المنطقة نشطة وتتهيأ للظهور بصورة أو بأخرى وتستعمل في ذلك حيلا مختلفة، ويرى **فرويد** بأن العقل يتكون من ثلاثة أجزاء وهي:

1- **الشعور**: وهي الحالات العقلية التي يشعر بها الإنسان في حينه.
2- **تحت الشعور**: ويأتي خلف مستوى الشعور وهو مكون من الحالات العقلية والأفكار والصور الغير موجودة في تلك اللحظة، أي في حينه بمعنى أن الإنسان لا يشعر بهذه الأفكار والذكريات إلى غير ذلك في تلك اللحظة ولكن يمكن أن يستعيدها.
3- **اللاشعور**: وهو يتكون من الحالات العقلية التي لا يمكن استرجاعها إلا بطرق خاصة، كما يرى فرويد أن هذه المنطقة تجتمع فيها كل المكبوتات والنزعات الجنسية والعدوانية التي لم تتحقق، والتي كما قلنا تكبت نظرا لأنها خارجة عن العادات الاجتماعية المعروفة عند العام والخاص.

فسّر **فرويد** الأحلام من خلال اللاشعور وقال بأنها تنفيس عن المكبوتات والأفكار التي لا يستطيع الإنسان أن يبوح بها أو يحققها في عالم الواقع، وهذه المكبوتات تجد الفرصة في الأحلام وهذا عندما ينام الإنسان حيث يكون العقل الواعي غائبا. وهنا تظهر وتنشط وحتى هذه المكبوتات والأفكار والصور تخاف أن ينتبه إليها عقل الإنسان حتى في حالة النوم. لهذا نجدها تأخذ أشكالا رمزية غريبة حتى لا تكون مشابهة الأصل الطبيعي، وبذلك تكون بعيدة كل البعد عن الحقيقة التي يراها الإنسان عندما يستعيد حلمه ويرى بأن هذا الشيء لا يمكن أن يتحقق في الحياة اليومية العادية. **(محمد عبيدي، 2000، ص 36-38)**

- **تنظيم الشخصية:**

فرويد يميل إلى التقسيم الهرمي، ويذهب في نظريته في الشخصية إلى تقسيمها إلى ثلاثة أنظمة أو أنساق تكون معا الجهاز النفسي، وهذه الأنساق أو الأنظمة أو الأجزاء منفصلة ومتصلة، وهي مستقلة ذاتيا، وتعمل في تناغم وتعاون مع بعضها البعض، وبمقدار تناغمها وانسجامها يكون استواء السلوك، وإذا اضطرب تفاعلها اضطرب تبعا لذلك السلوك وفيما يلي تلخيصا مبسطا حول كل من الأنظمة الثلاثة:

1- **الهو Id:** وهو مصدر كل الغرائز ويمثل العنصر البيولوجي وهو النظام الأساسي في الشخصية ويحكمه مبدأ اللذة، ووظيفته هي تفريغ وإطلاق الطاقة الموجودة لدى العضوية، والمحافظة على مستوى متدن من التوتر لذلك يسعى الهو إلى إشباع الحوافز الغريزية بشكل فوري.

2- **الأنا Ego:** ويتحكم بالوعي ويشبع الحاجات بشكل لا يتناقض مع قيم المجتمع وأخلاقه. وينطلق من مبدأ الواقع، فهو يسعى إلى الإشباع ولكن ليس بنفس طريقة الهو، حيث أن الأنا يراعي متطلبات العالم الخارجي ومن أهم وظائف الأنا: تطوير الإحساس بالواقع، والتكيف مع الواقع، وضبط الحوافز الغريزية، وتطوير حلول مرضية.

3- **الأنا الأعلى: Super Ego:** يسعى دائما للكمال وليس إلى المتعة أو الواقعية، ويتكون من نظامين وهما:

- **الضمير:** حيث يتشرب الفرد من خلاله قيم الآخرين.
- **الأنا المثالي:** والذي يتعلم من خلالها الطفل قيم من خلاله نفسه.

(أحمد أبو أسعد، 2011، ص 31)

1-2 مراحل النمو النفسي الجنسي:

أساسا وصف **فرويد** التطور العاطفي للطفل وصفا زمنيا يقوم على مراحل، تتعاقب هذه المراحل بطريقة تدريجية جدا وكل مستوى من الإشكالية يواجهه الطفل يخلف عنده آثارا قد تشكل نقاط تثبيت ومن المحتمل أن تعزز التراجعات اللاحقة كذلك، يتمثل تعاقب المراحل في تسلسل أفكار سائدة تتعلق بمنطقة معينة مثيرة للشهوة وبخيار موضوع ومستوى معين من العلاقة مع الشيء.

يعرف **فرويد (1905)** تحت مسمى الحياة الجنسية عند الطفل، التي تتجاوز بكثير مجرد التناسلية، **" كل ما يخص نشاطات الطفولة الأولى التي من شأنها البحث عن متعة موضعية قد يمنحها هذا العضو أو ذاك. "** قبل ظهور عقدة أوديب. **(كارين غينيش، 2014، ص 29)**

1- **المرحلة الفمية: Oral stage:** وهي المرحلة الأولى من مراحل النمو لدى **فرويد** وتحدث خلال الثمانية عشر شهرا الأولى من الحياة، حيث تتركز متعة الرضيع حول الفم، فالمص والمضغ والعض تشكل المصادر الرئيسية لمتعة الرضيع وتخفيض التوتر لديه.

2- **المرحلة الشرجية Anal stage:** وهي المرحلة الثانية من مراحل فرويد، ويحدث بين سن السنة والنصف وسن الثالثة من العمر، ويحصل الطفل على المتعة في هذه المرحلة من المنطقة الشرجية، أو من خلال التخلص من الفضلات ويعتقد فرويد أن تدريب عضلات الشرج يخفف التوتر.

3- **المرحلة القضيبية Phallic stage:** وهي ثالث مراحل **فرويد** وتمتد عبر السنوات 3-6 وتتركز المتعة في هذه المرحلة على الأعضاء التناسلية، حيث يكتشف الطفل هذه المتعة لدى تفاعله في نمو الشخصية بسبب **عقدة أوديب** التي تظهر خلالها، حيث يعتقد **فرويد** أن لدى الطفل الصغير رغبة قوية بالاستحواذ على الوالد من الجنس المغاير والاستمتاع بعاطفته.**(الولد نحو والدته والبنت نحو أبيها- عقدة إلكترا)**

(رغدة شريم، 2009، ص41)

وينحل هذا الصراع بالتخلي عن الرغبات الجنسية المنافسة والإبقاء على العلاقات الأصلية مع الوالد ومع الجنس المعاكس وذلك بأنه يتقمص الولد دور الأب، البنت دور الأم عندما يكبران.

(محمد الحجار، 1998، ص 29)

وتحل **عقدة أوديب** عندما يدرك الطفل في سنوات عمره الخامسة أو السادسة، أن الوالد من نفس الجنس يمكن أن يعاقبه بسبب هذه الرغبة المحرمة. ولتخفيض التوتر الناجم عن هذه الحالة يقوم الطفل بالتوحد مع الوالد من نفس الجنس ويعتمد ليكون مثله/ مثلها. ولكن إن لم يحل هذا

الصراع فمن الممكن أن يحدث تثبيت Fixation لدى الفرد في هذه المرحلة بمعنى أن الفرد يحافظ على الاهتمام المستمر بالمسرات والقضايا الخاصة بهذه المرحلة المبكرة، على سبيل المثال لو حدث تثبيت عند المرحلة الفمية فسوف نجد أنفسنا باستمرار منشغلين بالأكل والحصول على المسرات من الأنشطة الفمية.

4- **مرحلة الكمون latencey stage:** وهي المرحلة الرابعة من مراحل النظرية السيكو جنسية، وتحدث تقريبا بين سن السادسة والبلوغ Puberty، ويعتقد **فرويد** أن الطفل يكبح جماح كل الاهتمامات الجنسية في هذه المرحلة، ويطور مهارات اجتماعية عقلية، وهذا النشاط يؤدي إلى تفريغ الطفل لطاقاته في مجالات آمنة انفعاليا، كما تساعده على نسيان الصراعات التي ولدت لديه توترا عاليا في المرحلة القضيبية.

5- **المرحلة التناسلية Genital stage:** وهي المرحلة الخامسة والأخيرة في نظرية **فرويد** وتبدأ عند البلوغ وتستمر حتى الفترة الأخيرة من نمو الشخصية، وهي مرحلة عودة اليقظة الجنسية. أما مصدر المتعة الجنسية في هذه المرحلة فيأتي من خارج الأسرة. وتمثل هذه المرحلة الهدف من النمو الطبيعي، كما تمثل النضج الحقيقي.

(رغدة شريم، 2009، ص 41-42)

الأفكار التي أتى بها **فرويد** لم تعجب بعض تلامذته لذا انتقدوه وخرجوا عليه وكونوا لأنفسهم مدارس أصبحت تعارض مدرسة التحليل النفسي، ومن هؤلاء التلامذة **يونج وأدلر**.

2- نظرية التحليل النفسي الحديث

تمهيد:

عدة مدارس تحيد عن مدرسة **فرويد** في بعض المفهومات العلمية وطرق العلاج الكلينيكية لكن لا تزال داخل الإطار العام للمدرسة الأم، لقد كانت مدرسة **فرويد** تؤكد أثر الغرائز خاصة الغريزة الجنسية وغريزة العدوان في تكوين الشخصية وأحداث الاضطرابات النفسية، أما هذه المدارس الجديدة فتؤكد أثر العوامل الحضارية والتفاعل بين الناس وترى أن ميدان التحليل النفسي وثيق الصلة بعلم

النفس الاجتماعي وكانت المدرسة الأصلية تؤكد أثر الطفولة إلى حد بعيد، أما هذه المدارس فتهتم بحاضر الفرد وظروفه الراهنة أكثر مما تهتم بماضيه وظروف طفولته.

2-1 علم النفس الفردي:

ركز **أدلر (1870-1937)** وهو طبيب وعالم نفس نمساوي في منهجه على أن العالم يتطور باستمرار ولذلك فهو ينتقل من الأدنى إلى الأعلى، وهذه الطريقة يمكن تطبيقها على الإنسان إذ أنه دائما يحاول أن يرتقي من حالة الضعف إلى حالة القوة، ومن الخضوع إلى السيطرة إلى غير ذلك، كان **أدلر** يرى بأن الإنسان إذا شعر بالنقص يقوم بعمل دؤوب للوصول وتعويض هذا النقص، ولهذا كان يعتبر غريزة السيطرة هو الشيء الأساسي عند الإنسان وليس الغريزة الجنسية كما قالها **فرويد** كما أن **أدلر** أنكر تماما الكبت واللاشعور وحتى التقسيمات الشخصية إلى الأنا Ego والهو Id والأنا الأعلى Super Ego والتي كانت من اهتمامات صاحب المدرسة التحليلية في تحليلاته النفسية.

يرى **أدلر** بأن كل هذه الجوانب ما هي إلا وحدة متكاملة تتصل بالعالم الخارجي وتتغلب على كل المشكلات التي تصادفها مع العالم الخارجي بأسلوب معين، كما أن الخلاف الذي دب بينهما وهو أن **فرويد** يرى بأن علاج الحالات العصابية يتم عن طريق الكشف عن المكبوتات وتحويلها من حالات اللاشعور إلى حالات الشعور، بينما يرى **أدلر** بأن الرجوع إلى أيام الطفولة من لمعرفة العوامل التي أثرت في الفرد شيء لا يمكن الاستغناء عنه، وتتبع التغييرات وما ترتب عنها من صعوبة تكيف الفرد حتى يتبين لنا موقف الفرد الحالي ومن خلال ذلك يستطيع استعادة اتزانه. **(محمد عبيدي، 2000، ص 38-39)**

3- المسلمات الأساسية لنظرية أدلر:

1- مشاعر النقص والعجز مقابل الكفاح من أجل التميز والكمال كبديل لنظرية الجنس:

تمثل مشاعر النقص العجز والضعف في الإنسان وترتبط بالعجز الطبيعي في حياته، كشعور الفرد بالمرض والإصابات، والعجز عن مواجهة الموت والذي يعد أساسا لدافع

الكفاح من أجل الحياة والتميز والكمال. وهذا الدفاع يعتبر سويا، للتغلب على مشاعر النقص والعجز من أجل التميز من وجهة نظر **أدلر** إذا بقي الفرد محافظا على أهدافه الاجتماعية، إلا أنه قد يصبح مرضيا إذا فقد الفرد أهدافه الاجتماعية.

2- العدوان:

بالرغم من أن **فرويد** هو المبتكر لفكرة العدوان، فقد قام **أدلر** بتعديل وتطوير الفكرة من خلال أعماله المتتالية، ويمكن إيجاز ذلك في أن العدوان إحساس بالكره نحو مشاعر العجز وعدم القدرة على تحقيق الإشباع، ويمكن للعدوان أن يتحول بطرق عديدة لا يستطيع الفرد من خلالها توجيهه للموضوع الأساسي، وقد ربط **أدلر** فكرة العدوان من أجل التغلب على مشاعر العجز والنقص بالذكورة، حيث يرتبط بها بيولوجيا وثقافيا من مشاعر التميز والقوة، إلا أنه قد قلل من أهمية ذلك فيما بعد. كما ربط العدوان بالبحث عن التميز.

3- الحاجة للحب:

بالرغم من أن العدوان دافع طبيعي من وجهة نظر **أدلر** لتحقيق ذاته، فإن وجوده لا ينفي حاجة الإنسان للحب والعاطفة ولذا فهو يكافح من أجل تحقيق ذلك.

4- الغائية:

يعتبر **أدلر** أقل تشاؤما من **فرويد** في نظرته لفاعلية الإنسان في مواجهة الحتميات البيولوجية، حيث يرى أن الفرد يسعى بفاعلية لتحقيق غايات وأهداف يسعى من خلالها لتحقيق التميز والكمال عن الغايات المثالية معتبرا الهدف (الغاية) تهدف للتغلب على مشاعر العجز، ولقد تبنى **أدلر** فكرة الهدف الغائي أو النهائي بأنه هدف ذاتي وله معناه الشخصي لتحقيق وجود إيجابي للفرد، إذا فالفرد موجه بهدف.

5- الكفاح من أجل التغلب على النقص:

يسعى الجميع للكفاح من أجل التغلب على مشاعر العجز، ولا فرق بين الأسوياء والعصابيين في ذلك. كما يمثل العدوان دافعا طبيعيا مرتبطا بهذا الكفاح، إلا أن الفرق بين المجموعتين (الأسوياء

والعصابيين) وجود أهداف اجتماعية للأشخاص الأسوياء مما يعني توجيه العدوان وتهذيبه ليكون اجتماعيا وليأخذ شكلا مقبولا. كما تنعدم النرجسية المرضية لديهم أما عند العصابيين فتنعدم الأهداف الاجتماعية ويمارسون العدوان والنرجسية بشكل صريح.

6- نمط الحياة:

استخدم **أدلر** مصطلح علم النفس الفردي ليؤكد الطبيعة الذاتية لكفاح الفرد من أجل تحقيق أهدافه التي يسعى من خلالها للسعي من أجل التميز والكمال.

(أحمد أبو سعد، 2011، ص 53- 54)

2-2 علم النفس التحليلي:

يرى **يونغ (1875-1961)** وهو طبيب سويسري بأن الاضطرابات النفسية تنشأ نتيجة عدم القدرة على التغلب عليها ومواجهتها. و**يونغ** كزميله **أدلر** لا يعترف بالكبت وإنما يرى بأن سلوك الإنسان يخضع للحياة وأساليبها. ولهذا يضطر الإنسان إلى ترك أفكاره وذكرياته والتفرغ للجزء الآخر، والجانب الذي يهمله من الأفكار والذكريات هو الذي نسميه باللاشعور. ويرى **يونغ** بأن الناس يولدون مزودين باللاشعور الشخصي لكبت الذكريات الفردية، ويضيف أن اللاشعور يشتمل كذلك على نزعات وخبرات كان قد ورثها الفرد من أسلافه السابقين، وهذه النزعات اللاشعورية الموروثة أطلق عليها اسم اللاشعور الجمعي **Collective Unconxieus** وفي لا شعوره الجمعي هذا يرى بأن هناك أشياء حسنة وطيبة فيه إلى جانب النزعات الشريرة وغير خلقية. استعمل **يونغ** في علاج الأمراض العصابية طريقة التداعي الحر التي استعملها **فرويد**.

(محمد عبيدي، 2000، ص 39)

3 بناء الشخصية:

يعد نموذج **يونغ** للنفس معقدا، فعلى سبيل المثال فإن العقد تنشأ في اللاشعور ويمكنها أن تنتقل إلى الشعور، وتحاول التأثير والتحكم في الشخصية لتحقيق أغراضها الخاصة بينما يرى **فرويد** عكس ذلك. وتتألف الشخصية من عدد من الأنظمة التي تعمل في ثلاثة مستويات من الشعور فالأنا تعمل

في المستوى الشعوري، والعقد والأنماط الأولية تعمل عادة في مستوى اللاشعور الشخصي واللاشعور الجمعي على التوالي.

وتعمل الاتجاهات والوظائف في المستويات الثلاث من الشعور، ويمضي الزمن يحدث تأليف بين الشعور واللاشعور داخل الشخص وذلك من خلال عمل الذات ومن أهم هذه الأنماط الأولية على الإطلاق ما يلي:

1- **الشعور**: الشعور في علم النفس التحليلي يشبه إلى حد ما جزيرة صغيرة تظهر في وسط بحر واسع.

2- **الأنا (الشعور الشخصي)** جهاز معقد من الأفكار الشعورية تكون مركز الإدراك عند الفرد وتمده بمشاعر الهوية الذاتية والاستمرارية، وتبدأ بالتكوين في سن الرابعة، وهي الجزء الوحيد الشعوري في الذات وإليها يرجع ما يسمى بعقدة الأنا. وهي مركز الشعور وأحد الأنماط الأولية الأساسية للشخصية، وهي تزودها بإحساس بالاتساق والاتجاه في حياتنا الشعورية وتميل إلى معارضة ما يمكن أن يهدد هذا الاتساق الشعوري الهش.

3- **اللاشعور الشخصي والعقد:** هو الوسيط بين اللاشعور الجمعي والشعور يحوي المواد غير الموجودة في متناول الشعور، ويصعب تمكين إدراكها لأنها كبتت أو حدث لها تسامي ويتألف اللاشعور الشخصي من النزعات الطفلية المكبوتة والرغبات والمدركات قبل الشعورية والخبرات المنسية التي لا حصر لها والتي تنتمي إليه وحده. كما أن ذكريات اللاشعور الشخصي لا تكون تحت سيطرة الإرادة بأكملها. وإذا ضعف الكبت (كما في حالة النوم) يمكن استرجاعه وأحيانا تظهر دون استرجاع مقصود، أو يحدث لها تداعي بالصدفة مما يعيدها إلى الضوء، ولذا تبدو مقنعة في الأحلام والخيالات أما العقد فقصد بها **يونغ:** ميل الأفكار إلى الارتباط والتداعي حول نواة معينة وهذه النواة تعمل كنوع من المغناطيس النفسي له قدر من الطاقة ويجتذب على نحو آلي أفكارا تتناسب مع طاقته، وقد تكون هذه العقد شعورية أي نعرفها وقد تكون شعورية جزئيا أي

أننا نعرف شيئا عنها ونجهل أشياء أخرى، وقد تكون لا شعورية حيث تسلك هنا وأنها مستقلة عن صاحبها.

4- **اللاشعور الجمعي:** وهو مخزن للذكريات الكامنة والمستترة التي تقدم العالم للفرد بطريقة خاصة، ويرى **يونغ** أننا نولد ولدينا إرث سيكولوجي كالإرث البيولوجي وكلاهما محددان هامان للسلوك والخبرة، كما أننا نملك لا شعور جمعي يشتمل على مواد نفسية لا تجيء من الخبرة الشخصية وهو مشترك وعام لدى جميع الناس، إن اللاشعور الجمعي يسعى دوما لتحقيق أغراض الجماعة ولا يسعى مطلقا لبلوغ نصيب الفرد وقدره، إن قدرك هو نتيجة للتعاون بين الشعور واللاشعور.

5- **الأنماط الأولية:** توجد مع الميلاد وهي موروثة وتمثل الطبقة العميقة والمتعذر الوصول إليها من الشخصية وتحوي القناع والظل، وهي تشكل البنى التحتية للنفس. ويرى **يونغ** أن الأنماط الأولية كعناصر بنائية في اللاشعور تثير خيالات الفرد وأساطير الجماعة حيث تبدو كمنظمات معينة تكرر أنماط معينة من المواقف والأشكال.

6- **الأنيما والأنيموس:** يتبنى علم النفس التحليلي الرأي الأوسع في أن الإنسان في أصله ثنائي الجنس، ولكنها تختلف عن النظريات الأخرى، لأنها تنسب هذه الظاهرة إلى الأنماط الأولية فالأنوثة اللاشعورية في الرجل ترجع إلى نمط أولي يعرف بالأنيما. أما الذكورة اللاشعورية في الأنثى فتعرف بالأنيموس.

7- **الشعور الجمعي (القناع)** هو الوجه الخارجي من الشخصية، ووضع ليقابل حاجات المجتمع بينما يخفي خصائصها الطبيعية الداخلية. وهو المظهر الذي نبديه للعالم، أنه الخلق الذي نتخذه ومن خلاله تصل بالآخرين، ويشتمل القناع على أدوارنا الاجتماعية والملابس التي نختار ارتداءها وأساليبنا الفردية في التعبير عن أنفسنا. وللقناع جوانبه الموجبة وجوانبه السالبة. فالقناع المسيطر يمكن أن يكتم أنفاس الفرد، ويرى **يونغ** إن القناع ضروري لأنه من خلاله نتصل بعالمنا وهو يبسط تفاعلاتنا لأنه يبين ما الذي يمكن أن نتوقعه من الآخرين.

8- **الظل:** يتكون منذ الميلاد ويحوي المواد البدائية والواخزة للضمير وغير المرغوبة من الشخصية، بالإضافة إلى أية خصائص ايجابية تكون متعارضة مع القناع.

المحاضرة الثامنة: النظرية السلوكية الإشراطية

تمهيد:

يرى العلماء السلوكيين أن علم النفس يجب أن ينهج نهج العلوم الطبيعية في دراسة الإنسان وهذا يعني استخدام الملاحظة المباشرة والقياس والتجريب ولذلك عكف هؤلاء العلماء على دراسة السلوك القابل للملاحظة والتعرف الدقيق والقياس ولم يلتفتوا إلى القوى الداخلية كالدوافع واللاشعور والاتجاهات لأنها كما يقولون غير قابلة للملاحظة والقياس لتأثيرها في نظرهم إلى الإثبات.

السلوك عند المدرسة السلوكية استجابة لمثير معين والمثير قد يكون طبيعيا وقد يكون شرطيا وقد كان لتجارب العالم الروسي **بافلوف** دورا كبيرا في توضيح هذا المبدأ السلوكي وهنا لابد من التعرف إلى بعض تلك التجارب.

1- الإشراط الكلاسيكي:

يعتبر **إيفان بافلوف (1849-1936)** العالم الفسيولوجي الروسي في القرن العشرين، صاحب الفضل في ظهور نظرية الإشراط الكلاسيكي لقد كان **بافلوف** مهتما بدراسة فسيولوجيا الهضم لدى الكلاب عندما اكتشف بالصدفة الفعل المنعكس الشرطي، فقد لاحظ عندما كان يدخل حجرة التجربة أن لعاب الكلاب يسيل قبل بداية إجراء التجربة، ولم ينتبه **بافلوف** حينئذ إلى حقيقة هذه الظاهرة لتي لم يعطها اهتماما كثيرا في بداية الأمر لاهتمامه بالجوانب الفسيولوجية في التجارب التي كان يقوم بها. ولذلك أرجع أسباب هذه الظاهرة إلى عوامل نفسية. إلا أنه قد لاحظ استمرار هذه الظاهرة عدة مرات، ولذلك تحول اهتمامه إلى دراسة الكشف عن أصل هذه الاستجابات وكيفية تكوينها.

أجرى **بافلوف** عدة تجارب لدراسة هذه الظاهرة. وفي جميع هذه التجارب كان يختبر تأثير المثير غير الطبيعي على استجابة إفراز اللعاب، وفي أحد التجارب كان يصدر صوت من شوكة رنانة

لمدة 7 أو 8 ثوان، وعقب انتهاء صوت الشوكة الرنانة مباشرة يقوم بوضع مسحوق اللحم في فم الكلب، وحينئذ لاحظ سيل اللعاب.

وقد استمرت عملية تقديم مسحوق اللحم بعد انتهاء صوت الشوكة مباشرة إلى حوالي عشر مرات، وبعد حولي 30 مرة من تعاقب إصدار الصوت وتقديم مسحوق اللحم بدأ في إفراز كمية كبيرة من اللعاب فور سماعه صوت الشوكة الرنانة فقط.

وقد فسر **بافلوف** ظاهرة سيل اللعاب بمجرد سماع صوت الشوكة الرنانة، بأن الكلب قد تعلم توقع تقديم مسحوق اللحم، وأن صوت الشوكة الرنانة اكتسب القدرة على إفراز اللعاب، وقد أطلق على هذه الظاهرة الفعل المنعكس الشرطي.

ويمكن تمثيل ذلك بالشكل التالي:

1- الطعام ← إفراز اللعاب (استجابة طبيعية)

2- صوت الجرس ← الطعام ← إفراز اللعاب (استجابة شرطية)

3- صوت الجرس ← إفراز اللعاب (استجابة شرطية)

4- صوت صافرة ← صوت الجرس ← إفراز اللعاب (استجابة شرطية)

5- صوت الصافرة ← إفراز اللعاب (استجابة شرطية)

2- متغيرات السلوك الشرطي:

- المثير غير الشرطي

وهو أي مثير قوي يعمل على إظهار استجابة غير متعلمة بشكل منتظم نسبيا. ويمكن قياسها وفي أغلب التجارب التي أجراها **بافلوف** كان المثير غير الشرطي هو مسحوق الطعام، ويرمز له بالرمز **(م ط)**

- الاستجابة غير الشرطية:

وهي الاستجابة غير المتعلمة المنتظمة نسبيا والتي يمكن قياسها، وتتكون عن طريق مثير غير شرطي **(م ط)** وكانت في تجارب **بافلوف** إفراز اللعاب عند الكلب، وقد تكون الاستجابة غير الشرطية

إفراز غدة أو شد عضلة أو غلق العين أو تغيرات في سرعة ضربات القلب عند الإنسان، ويرمز لها **(س ط)**.

- **المثير الشرطي:**

وهو المثير الأصلي **(م ش)** الذي يسبق تقديم المثير غير الشرطي **(م ط)** وفي بعض التجارب التي أجراها **بافلوف** كان المثير الشرطي هو ذبذبات صوت الشوكة الرنانة.

- **الاستجابة الشرطية:**

وهي الاستجابة المتعلمة **(س ش)** التي تشبه الاستجابة غير الشرطية وكانت في تجارب **بافلوف** إفراز اللعاب لمثير الصوت أو لمثيرات شرطية أخرى.

3- الإجراءات التجريبية:

من الخواص الرئيسية في الإشراط الكلاسيكي أن الأحداث أو المثيرات التي تقدم للكائن الحي في الموقف التجريبي يجب أن تكون مستقلة عن سلوكه، بمعنى أنه لم يسبق أن مرت بخبرته مثل هذه المثيرات أو هذه الأحداث، وإلا ستتأثر الاستجابة الشرطية المطلوب تكوينها بالخبرة السابقة لديه، وعلى ذلك فإن الاستجابة سواء كانت سيل اللعاب أو سحب القدم مثلا، لا تظهر في حالة تقديم المثيرات في المراحل التدريبية الأولى التي يتم فيها ظهور هذه المثيرات أمام الكائن الحي.

ويمر تكوين الاستجابة الشرطية بثلاث مراحل رئيسية على النحو التالي:

- في **المرحلة الأولى** لا يؤدي ظهور المثير الشرطي **(م ش)** إلى تكوين أي استجابات لدى الكائن الحي، بينما يؤدي تقديم المثير غير الشرطي **(م ط)** إلى تكوين الاستجابة غير الشرطية **(س ط)**، حيث تعتبر هذه المرحلة بمثابة تدريب للكائن الحي على تكوين الاستجابة الشرطية المطلوبة.
- أما في **المرحلة الثانية**، وبعد تكرار تقديم المثيرين **(الشرطي وغير شرطي)**، فإن الارتباط بينهما يتكون طبقا لقانون الاقتران.

وبمجرد أن تتكون العلاقة الشرطية يصبح للمثير الشرطي **(م ش)** قدرة إنشاء الاستجابة الشرطية **(س ش)** في حالة غياب المثير غير الشرطي **(م ط)**، وتعتبر تلك الخطوة المرحلة الثالثة في تكوين الاستجابة الشرطية.

يشير هذا التتابع إلى تكوين أو اكتساب خاصية الاقتران بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي. ولكن بعد تكوين هذا الاقتران، يؤدي تقديم المثير الشرطي (م ش) فقط بدون أن يعقبه المثير غير الشرطي (م ط) إلى إضعاف الاستجابة، ويترتب على ذلك ظهور ما يسمى بالانطفاء Extinction، أي أن الاستجابة الشرطية تأخذ في التضاؤل حتى تختفي من الموقف.

(طلعت منصور، 2011، ص 272-273)

4- المفاهيم الأساسية في النظرية السلوكية

أهم المفاهيم والمبادئ الأساسية التي تتعلق بالنظرية السلوكية

- **السلوك الإنساني المتعلم:** فالسلوك الإنساني متعلم يكتسبه الفرد من محيط سواء كان السلوك سويا أو مضطربا وبما أنه متعلم إذ يمكن تعديله وتغييره ليصبح سلوكا مرغوب فيه ومقبولا.
- **الإقتران:** ويقصد به التجاور الزمني لحدوث مثيرين أحدهما مثير محايد لا يستجر من قبل الكائن الحي، والآخر يمتاز بقدرته على استجرار ردة فعل طبيعية (الاستجابة)
- **المثير والاستجابة:** كل سلوك له مثير فإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة علاقة سامية منسجمة فإنها تنتج السلوك السوي والعكس صحيح.

(أحمد أبو سعد، 2011، ص 127)

5- دراسات بافلوف:

لم يقصد **بافلوف** أن يبحث الاشراط الكلاسيكي، بل أن أبحاثه ركزت بداية على عملية الهضم عند الكلاب، وخلال هذه الأبحاث لاحظ ظاهرة مثيرة للاستطلاع والفضول، لقد لاحظ **بافلوف** أن لعاب الكلب بدأ يسيل لرؤية الطعام أو شم رائحته وقبل أن يتذوقه فعليا، وفي بعض التجارب فإن رؤية وعاء الطعام أو سماع صوت الشخص الذي يقدم الطعام كان يؤدي إلى سيلان اللعاب.

إن هذه المثيرات أصبحت وكأنها بالنسبة للكلب مؤشرات للطعام نفسه وتعلم الكلب أن تقديم هذه المثيرات سوف يتبع بتقديم الطعام أدرك **بافلوف** وبسرعة أهمية هذه الملاحظات وحوّل اهتمامه في البحث في هذا الاتجاه.

6- أمثلة حول الإشراط الكلاسيكي:

- **المثال الأول:**

طفل رضيع أخذته أمه يوما إلى عيادة أحد الأطباء، وهناك حقنه الطبيب بحقنة **(مثير طبيعي)** آلمته، وكان الطبيب حينها يرتدي مئزرا أبيض (مثير محايد). وفي يوم آخر أخذته أمه إلى صيدلية لشراء الدواء الذي وصفه له الطبيب. بمجرد رؤيته للصيدلي الذي يرتدي مئزرا أبيض بدأ الطفل بالصراخ. فالمئزر الأبيض استجر استجابة البكاء.

- **المثال الثاني:**

في يوم ربيعي جميل اصطحب أحد الآباء طفله الرضيع في نزهة وهناك مدّ الطفل يده لتلمس زهرة البنفسج **(مثير محايد)** وتصادف في نفس اللحظة وجود نحلة عليها فلسعته **(مثير طبيعي)**. وفي اليوم لتالي عادت الأم من عملها وهي تحمل باقة من زهور البنفسج تناولت منها زهرة لتقديمها لطفلها ليشمها. فما أن وقع نظره عليها حتى اندفع في صراخ عال مرعوبا من منظر تلك الزهرة. فمنظر الزهرة استجر استجابة الخوف من الألم التي تأذت بشكل طبيعي للسعة النحلة.

المحاضرة التاسعة: النظرية السلوكية الإجرائية

تمهيد:

يرجع الفضل إلى **سكينر**، عالم النفس الأمريكي المعاصر، في ظهور الإشراط الإجرائي **Operant Conditioning** كأحد أساليب التعلم الشرطي، ويعتبر **سكينر** من علماء النفس الارتباطيين الذين ارتكزوا على التعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم الذي يهدف إلى حل مشكلات التربية التي كانت موضع اهتمامه.

ويلاحظ في كتابات **سكينر** عن الإشراط الإجرائي اهتماماته الواضحة ومحاولاته المتعددة في تطبيق الأسس التي يقوم عليها الإشراط الإجرائي على المواقف العملية المتعددة، ومجالات التطبيق المختلفة، ومن ذلك أنه تناول كثيرا من جوانب مشكلات التعلم، ودعا إلى تعديل أساليب التعليم بوجه عام، والاتجاه إلى الأساليب التكنولوجية في العملية التعليمية وذلك كله من خلال عملية مراجعة شاملة لأساليب ممارسة النشاط المدرسي وكيف يمكن الاستفادة من الأبحاث والدراسات التي تجرى في مجال التعلم للوصول بأساليب التعليم مستوى أفضل.

1- مفاهيم نظرية أساسية في نظرية سكينر

1-1 **السلوك الاستجابي:**Respendant Behavoi : ينشأ هذا النوع من السلوك نتيجة وجود مثيرات محددة في الموقف السلوكي، وتحدث الاستجابة بمجرد ظهور المثير مباشرة. ويتكون السلوك الاستجابي من الارتباطات المحددة بين المثيرات والاستجابات والتي يطلق عليها الانعكاسات. ويشير **سكينر** إلى أن تعلم السلوك الإستجابي يندرج تحت نمط السلوك الشرطي البسيط لأنه يقوم على الارتباطات بين مثيرات محددة في الموقف والاستجابات.

2-1 **السلوك الإجرائي: Operant Behavoi**: يعتبر **سكينر** أن كثيرا من أنماط السلوك في الحياة تختلف كثيرا عن نمط السلوك الاستجابي البسيط الذي سبقت الإشارة إليه. فبينما يتميز السلوك الاستجابي بأنه سلوك ارتباط ما بين مثير معين واستجابة. فإن السلوك الإجرائي يختلف كلية عن ذلك. لأنه سلوك لا يرتبط بمثيرات محددة مسبقا في الموقف كما يحدث في السلوك الاستجابي، وليس هناك مثير معين يعمل على استدعاء الاستجابة الإجرائية، بل إنه عبارة عن كل ما يصدر عن الكائن الحي في العالم الخارجي.

ولذلك نجد أن اهتمام **سكينر** ينصب أساسا على دراسة الاستجابات ذاتها الصادرة عن الكائن الحي وليس على المثيرات الموجودة في الموقف السلوكي كما في النظريات الأخرى، ومن دراسة الاستجابات الصادرة عن الكائن الحي يمكن أن نستدل على المثيرات المكونة لهذه الاستجابات، وبالتالي فإن التعزيز. الذي يؤدي دورا مهما في تعلم الاشتراط الإجرائي، إنما ينصب على الاستجابة ذاتها وليس على المثير كما رأينا في نظرية الإشراط الكلاسيكي عند **بافلوف**.

1-3 التعزيز:

يميز **سكينر** في نظام الاشتراط الإجرائي بين نوعين رئيسين من التعزيز هما:

- **التعزيز الإيجابي:** وينشأ نتيجة تقديم معزز موجب يعمل على استمرار الاستجابة الصحيحة المرغوب تعلمها. ومن أمثلة المعززات الموجبة التي استخدمها سكينر في دراسته: حبات الطعام للفئران، والحبوب للحمام، والحلوى للأفراد.
- **التعزيز السلبي:** وينشأ نتيجة استبعاد معزز سالب من الموقف التعلمي. بمعنى آخر، حذف أو إزاحة المعززات السالبة بمثابة مثيرات منفرة يعمل الكائن الحي على تجنبها. مثال ذلك الصدمة الكهربائية التي تعتبر بمثابة معزز سالب، وإزاحة المعزز السالب من الموقف ينشأ عنه تقوية الاستجابة واحتمال تكرار ظهورها في المرات التالية:

(طلعت منصور، 2011، ص280-282)

1-4 **العقاب:** يعتبر العقاب حدثا غير سار يتبع السلوك ويقلل من احتمال إعادة ظهور السلوك، وبعكس التعزيز بنوعية الذي يزيد من احتمال ظهور السلوك ومع أن هناك خلط بين العقاب والتعزيز السلبي إلا أنهما مختلفان يقلل العقاب من احتمال ظهور السلوك فإن التعزيز السلبي يزيد الاحتمال من خلال إبعاد النتائج السلبية للسلوك.

وحتى يؤدي العقاب وظيفته بفعالية:

1- على المعاقب أن يطبق العقاب فور وقوع المخالفة السلوكية.
2- أن يكون العقاب قويا لدرجة كافية، دون أن يحدث العقاب تلفا أو ضررا بليغا بالمعاقب.
3- ينبغي تطبيق العقاب فور وقوع السلوك غير المرغوب فيه وبشكل مستمر.

1-5 التشكيل:

إذا كان السلوك المراد تعليمه يحتاج إلى وقت طويل حتى يتعلمه الطفل من مثل الطباعة على الآلة الكاتبة، القراءة، الكتابة، فإن تعلم مثل هذا السلوك بالإشراط الإجرائي يتم بتعزيز كل أداء يعتبر خطوة في الطريق إلى تعلم السلوك النهائي، فعندما يتعرف على الحروف يعزز وعندما يتعرف على الكلمات يعزز وعندما يفهم المعنى يعزز، وهكذا حتى يصل إلى إتقان مهارة القراءة. وهكذا في الكتابة فإن الإمساك السليم بالقلم، والخربشة ورسم خطوط منحنية، ورسم خطوط مستقيمة والرسم على السطر.... كلها خطوات في الطريق إلى تعلم الكتابة كل خطوة منها تعزز وهكذا يتشكل السلوك النهائي خطوة خطوة، نفس الشيء حدث مع حمامة **سكينر** عندما كانت تبدأ النقر في أرضية الصندوق حيث تعزز كل نقرة تقرب الحمامة من الرافعة التي عليها أن تنقر عليها لتحصل على حبة القمح، بنفس الطريقة يمكن تشكيل سلوك الأطفال مع الآخرين وتشكيل سلوكهم في الحمّام وتشكيل سلوك الأطفال في الصف المدرسي.

1-6 التسلسل:

تقوم فكرة السلسلة في الإشراط الإجرائي على تجميع سلوكات فرعية يمتلكها الطفل في شكل تتابعي بحيث تشكل في النهاية سلوكا أكبر تعقيدا مثال ذلك: الطفل ذو الثلاث سنوات قادر على أداء السلوكات الفرعية التالية: فتح صنبور الماء في المغسلة، الإمساك بالصابون، غسل اليدين،

غسل الفم، غسل الوجه، تنشيف الوجه، يعلم الطفل على ترتيب هذه الأفعال بحيث تشكل سلسلة من أفعال متتالية تهيئ في مجموعها الطفل للذهاب إلى المدرسة مثلا.

تختلف السلسلة عن التشكيل من حيث أنه في الحالة الأولى السلوكات الفرعية موجودة، ولكن في حالة التشكيل هذه السلوكات غير موجودة ويعلم الطفل على كل منها.

ومنه مفهوم الإشراط الإجرائي والذي يمكن التعبير عنه بالشكل التالي:

مثير ⟵ استجابة ⟵ النتائج (تعزيز – عقاب)

2- دراسات ثورانديك:

في نفس الوقت الذي كان فيه **بافلوف** يجري دراسته حول الإشراط الكلاسيكي. كان **ثورانديك** يجري دراساته حول قطة جائعة موضوعة في صندوق. وحتى تخرج منه لابد من ضرب الباب بيدها. فتحصل على الطعام فعلى القطة أن تتعلم كيف يفتح الباب. لاحظ **ثورانديك** أن القطة تبدأ بالقيام بحركات عشوائية بالضرب بيدها في أماكن مختلفة من القفص بالصدفة تحدث الضربة في المكان المطلوب لفتح باب القفص فتخرج لتحصل على الطعام. عندما تعاد إلى القفص مرة أخرى لوحظ أن عدد الضربات الفاشلة تقل تدريجيا وبتكرار نفس الموقف تعلمت القطة الضربة الناجحة مباشرة دون حاجة ضربات فاشلة.

من هذا الموقف التجريبي طوّر **ثورانديك** " قانون الأثر Law of effect" ومفاده أن العضوية تميل إلى تكرار السلوك الذي يترك لديها أثرا طيبا بتعبير آخر فإن السلوكات التي تتبع بنتائج إيجابية تتقوى أكثر ويصير القيام بها مباشرة بعد المثير، وعلى العكس فإن هذه السلوكات تضعف إذا تلاها نتائج سالبة (عقاب). فنوعية النتائج المترتبة على السلوك هي التي تقدر قوة الرابطة بين المثير استجابة. لذا عرفت نظرية **ثورانديك** باسم نظرية " المثير – الاستجابة" لأن سلوك العضوية يعزى إلى الرابطة بين المثير والاستجابة.

3- دراسات سكينر:

انطلقت دراسات **سكينر** مما انتهى إليه **ثورانديك**، أي من قانون الأثر حيث طور ما عرف باسم **" صندوق سكينر"** للكشف عن مبادئ ضبط السلوك. بموجب هذه المبادئ استطاع أن يعلم الحمامة أن تنقر في مكان معين (رافعة) إذا ما أرادت الحصول على حبة القمح، وأن تدور حول نفسها أو تسير في خط مستقيم نحو الرافعة، وبالمثل علم الفأر أن يضرب على رافعة للحصول على الطعام، أفرزت هذه الدراسات عددا من المفاهيم منها التعزيز، والعقاب، والتشكيل.

أمثلة حول الإشراط الإجرائي:

- **المثال الأول:** لاحظ أحد المعلمين أن مشاركة أحمد في الأنشطة الصفية ضعيفة فهو بالكاد يحاول الإجابة على سؤال يوجه له، ويفضل التزام الصمت ونادرا ما يبدي أي رأي أو يقدم أية مشورة أو اقتراح. قرر هذا المعلم أن يعتني بأحمد فراح يكلفه بمهمات بسيطة ويخصص له مكافأة كلما أنجز المهمة فتارة يشكره وتارة يعطيه درجة إضافية، وأخرى يطلب من زملائه أن يصفقوا له، فلاحظ أن أحمد قد بدأ بتغير وصار يشارك في الأنشطة الصفية.
- **المثال الثاني:** لاحظت إحدى الأمهات إعجاب ابنها بمعلمته في الروضة. فكثيرا ما يمدحها ويثني عليها ويكرر **" أنا أحبها "** حاولت الأم أن تبحث عن أسباب هذا الإعجاب وطاعة المعلمة. فوجدت أن هذه المعلمة تشجع طفلها بمنحه نجوما أو توجه له مديحا، أو تقربه منها كلما بدّى تعاونا ومشاركة في الحصة.

(محمد الريماوي، 2011، ص 162-179)

المحاضرة العاشرة: النظرية المعرفية عند " آرون بيك "

تمهيد:

بعد أن كان علماء النفس في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين يتناولون الحياة العقلية للإنسان بالدراسة والتحليل فإن معظمهم قد توقف عن العمل من خلال هذا المنظور وذلك

بفعل المدرسة السلوكية والتي وقفت صارما من دراسة " العقل " فهجر كثير منهم دراسة العمليات الفعلية، واتجهوا إلى دراسة المثيرات التي تسبق وتحيط بالفرد قبل السلوك، ثم دراسة السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته ملاحظة مباشرة وقياسه قياسا دقيقا.

وربما كان من العوامل التي هيأت لهجران دراسة الجانب المعرفي عند الإنسان هو أن نظرية التحليل النفسي قد أهملت العمليات العقلية، واهتمت بدلا من ذلك بالانفعالات والارتقاء العاطفي مما أسهم في توجيه اهتمام العلماء بالجوانب الوجدانية على حساب الجوانب، ولكن ما صادفته المدرسة السلوكية من صعوبات وما وجه إليها من انتقادات وكذلك كانت حصلية نتائجها العملية في العلاج النفسي غير مقنعة أحيانا مما قلل كثيرا من نفوذها في الميدان، في الوقت الذي رأى بعض علماء النفس أهمية دراسة العمليات العقلية.

وقد رأى الإنسان ما يحدث في جهاز الحاسوب من عمليات داخلية تمكن هذا الجهاز من إنجاز العمليات التي يقوم بها. وبدأ النظر إلى الإنسان باعتبار أن عقله جهاز حاسوب ضخم وأكثر تعقيدا وتطورا، وعليه فإن علماء النفس عليهم أن يتجهوا إلى دراسة عمل هذا الجهاز وآليات تنشيطه.

ومن هنا تبلورت المدرسة المعرفية في علم النفس، وبصفة عامة فإن علماء النفس المعرفيين يؤمنون بأهمية دراسة ما يلي:

- دراسة العمليات العقلية مثل: التفكير والإدراك والذاكرة والانتباه وحل المشكلة والوظائف اللغوية.
- السعي إلى إكتساب معلومات دقيقة عن كيفية عمل تلك العمليات وكيفية تطبيقها في الحياة اليومية.
- استخدام الاستبطان وتنمية الشعور الحدسي، مع عدم استبعاد الطرق الموضوعية لتعزيز ما ينتهي إليه الاستبطان. **(علاء الدين الكفافي، 2011، ص 34-35)**

1- النظرية المعرفية:

جاءت المقاربات المعرفية كرد فعل على النظرة الضيقة لعلم النفس السلوكي التي لم تعط أهمية للعمليات المعرفية الداخلية، فقد اعترض **ألبرت باندورا** (1969) على مبادئ السلوكية الكلاسيكية وأشار إلى أهمية العمليات المعرفية الداخلية في تغيير وتعديل السلوك.

من جهته جاء **ألبرت إليس** بالعلاج العقلاني الإنفعالي (1961) الأفكار تتحكم في المشاعر والأحاسيس . ويعتبر هذا المفهوم الذي جاء به **ألبرت** أصل قيام النظرية المعرفية الحديثة، بهذا اعتبرت أعمال **إليس** كبداية وتمهيد لأعمال **آرون بيك** الذي يعتبر بدوره من مؤسسي هذا النوع من العلاج النفسي وتطويره. تجلت أعمال **بيك** انطلاقا من أعماله التي أنجزها حول الاكتئاب في جامعة بنسلفانيا.

أما **جورج كيلي 1959** فقد طور نظرية البناء الشخصي، وهو يعتبر أيضا من مؤسسي العلاج المعرفي، حيث بنى **آرون بيك** فيما بعد من خلال أعمال **كيلي** واستلهم من نظريته الخاصة باضطراب التفكير في علاج الاكتئاب، كما يجدر بالذكر أن أعمال **جون بياجيه** في بناء التفكير تعتبر من العوامل الأساسية في تطور العلاج المعرفي.

(كلثوم بلميهوب، 2014، ص: 31-32)

2- المفاهيم الأساسية لنظرية آرون بيك:

يركز الأسلوب العلاجي على الاستبصار، إذ يؤكد **بيك** على تغيير الأفكار السلبية والمعتقدات المرضية لدى الفرد، ويعتمد على النظرية العقلانية التي تقول بأن الناس يشعرون ويتصرفون بناءا على وعيهم وتفسيرهم لخبرتهم. كما طور **بيك** نظريته بعيدا عن **ألبرت إليس** لكنهما تبادلا الأفكار، حيث قدر **بيك لإليس** تقديمه المفاهيم الأساسية التي سلطت الضوء على العوامل المعرفية كأساس لتغير المشاعر والسلوكات.

فالمشكلات النفسية ليست بالضرورة نتاج قوي خفية سرية فقد تنتج من عمليات عادية مثل التعليم الخاطئ والاستدلال المغلوط المبني على معلومات غير كافية أو غير صحيحة وعدم التميز بين الخيال والواقع، كما أن التفكير قد

يكون واهما لأنه مستمد من مقدمات منطقية خاطئة والسلوك قد يكون كذلك انهزاميا لأنه مبني على اتجاهات غير عقلانية.

إن الأساس النظري للأسلوب العلاجي عند **بيك** يرى بأنه " **لابد من معرفة المحتوى المعرفي للفرد من حيث ردة فعله اتجاه الأحداث المزعجة أو تدافع الأفكار حتى نفهم طبيعة الاضطرابات".**

كما يوجد نوعان من التفكير تم التركيز عليهما:

4 **الأفكار الآلية:** وهي عبارة عن صور وأفكار ذهنية تظهر بشكل لا إرادي خلال تدفق الوعي الشخصي.

5 **المعتقدات المضمرة:** وهي المعتقدات والافتراضات التي تكون محتوى الأفكار الآلية.

كما يمكن فهم العلاقة بين الأفكار الآلية والمعتقدات المضمرة بالنظر بشكل موجز إلى مصطلح المخططات وهي عبارة عن خطط عقلية مجردة تعمل كموجات للفعل وكبناءات لتذكر المعلومات وبناءها وكإطار عمل منظم لحل المشكلات وتشكل كيفية تفكير الفرد، وكيف يشعر، وكيف يسلك ويتصرف. ويدرك نفسه والعالم الخارجي.

ويقوم أسلوب **بيك** العلاجي على أسس نظرية فحواها أنه لا يوجد لدى الفرد أبنية معرفية ثابتة، وقد أسماها الخرائط المعرفية وهي التي تحدد كيف يسلك الفرد وكيف يشعر، وتعتبر الأحداث اللفظية والمصورة في شعور الفرد مستمدة من اعتقاداته وافتراضاته المتضمنة في المخططات المعرفية وبالتالي فإن الاضطرابات السلوكية هي نتاج أخطاء معينة في عادات التفكير أو المعرفة مما يؤدي إلى تغييرات خاطئة للموقف المشكلة.

وقام **بيك** بوصف جملة من التشوهات المعرفية وهي عبارة عن أفكار غير منطقية تتمثل في:

أ- **التجريد الانتقائي Selective Obsraction:** يعني الوصول إلى استنتاجات بناءا على حادثة واحدة فقط.

ب- **التعميم المبالغ Over Generalisation** يتضمن تبني معتقدات معينة بناءا على حادثة واحدة فقط وتعميمها على حوادث غير مشابهة لها.

ج- **التضخيم والتضعيف Magnification and Mininization:** يتضمن إدراك موقف أو حالة بطريقة أكبر أو أقل مما تستحق.

د- **النزعة نحو الذات:** ويعني هذا النوع من التشويه يغزو الفرد الأحداث الخارجية لنفسه حتى ولم يكن لديه علاقة بالموضوع.

هـ- **العنونة الخاطئة:** التي تتضمن تصور هوية الفرد على أساس أخطاء الفرد وعيوبه التي حدثت في الماضي.

و- **التفكير ذو القطب الواحد:** تتضمن هذه الطريقة التفكير والتفسير للأحداث إما بطريقة مأساوية أو ممتازة، لا حل وسط بينهما. **(نعيمة عزي صالح، 2019، ص 4-5)**

3- العلاج المعرفي:

في خلال الخمسينات والستينات، حدثت ثورة في مجال علم النفس بشكل منفصل، اكتشف كل من الطبيب النفساني **آرون بيك** وعالم النفس **ألبرت إليس**. أن شيئا آخر غير قمع الصراعات غير الواعية كان سببا في مشكلات مرضاهما. كان سبب مشكلات المرضى هو أفكارهم المختلة، وكان عديد من المرضى يدركون تماما أن أفكارهم هي سبب مشكلاتهم التي يعانونها ولم تكن كثير من تلك الأفكار لا شعورية على الإطلاق، على سبيل المثال، لقد وجد العالمان **بيك وإليس** أن الشخص الذي يردد باستمرار: **" أنا لست جيدا، سأفشل دائما"**، غالبا ما كان يشعر بالحزن أو القلق. أطلق **بيك** على هذا النمط من الأفكار اسم الأفكار الآلية، التي تؤدي دورا حيويا في ما يعرف باسم العلاج المعرفي السلوكي.

الأفكار الآلية هي أفكار نقد ذاتي غالبا ما تفكر فيها، وتقولها لنفسك فهي تؤثر في مزاجك وسلوكك، وتدمر نجاحك ومن بين الأمثلة الأخرى للأفكار الآلية أفكار من قبيل **" أنا لا أستحق أن يحدث لي أي شيء جيد" و"لماذا أتحمل عناء المحاولة؟ سوف أفشل على أي حال"**. إحدى الطرق الرئيسية لفعل ذلك تتمثل في استخدام ورقة عمل **" تحدي أساليب التفكير المختلة "** تساعدك ورقة العمل هذه في البحث عن المعلومات التي تدعم هذه الأفكار الآلية، والمعلومات التي تتعارض مع هذه الأفكار، ومن ثم تساعدك على توليد أفكار أكثر توازنا. على سبيل المثال، إذا كنت تعاني

القلق وكنت تفكر عادة في نفسك **" لا شيء أفعله جيدا بما يكفي على الإطلاق"** فسوف تبحث عن أمثلة من حياتك تدعم صحة هذه الفكرة، وأمثلة أخرى على أن هذه الفكرة ليست صحيحة، بعد ذلك، آمل أن تكون قادرا على التوصل إلى فكرة أكثر توازنا تخفف من قلقك، مثل **" على الرغم من أنني لا أفعل كل شيء بطريقة مثالية، فإنني مازلت قادرا على فعل معظم الأشياء بشكل جيد".**

حدد **بيك** أيضا عديدا من الأخطاء المعرفية الشائعة التي غالبا يرتكبها الناس، والتي لها نفس القدر من الأهمية في تفاقم مشكلات الصحة النفسية لديهم، أحد أمثلة الأخطاء المعرفية ما يطلق عليه الإفراط في التعميم. عندما يرتكب هذا الخطأ المعرفي، فإنك تتوصل إلى استنتاجات سلبية واسعة النطاق حول قدرتك على العمل في الحياة استنادا إلى مواقف محدودة.

وعلى سبيل المثال **" لقد حصلت على تقييم سيء في العمل ذات مرة. ربما سأفسد علاقتي بزوجتي أيضا. لا يمكنني فعل أي شيء بشكل صحيح".**

(عبد الواحد أبو زيد، 2022، ص 64-65)

4- أهداف العلاج المعرفي حسب بيك:

- التعامل مع التفكير الغير منطقي فقد لا يكون هناك تشوش للواقع وإنما يكون التفكير نفسه قائما على أساس افتراضات خاطئة للوصول إلى استنتاجات خاطئة من المشاهدات أو حدوث زيادة في التعميمات.
- التعرف على المعارف المختلفة وظيفيا والمرتبطة بمشكلة المريض.
- التعرف على العلاقة بين المعارف والوجدان والسلوك وفحص الدليل مع أو ضد الاعتقادات والأفكار التلقائية السلبية لدى المريض.
- تشجيع المريض على مقاومة هذه الأفكار والاعتقادات الخاطئة وتكوين اعتقادات وأفكار أكثر فاعلية ومنطقية.

- السعي إلى مساعدة المريض على إدراك ورؤية الحياة والمشكلات لديه من منظور واقعي.
- تشجيع المريض على التفكير المنطقي والدقيق واستبدال الينبغيات **(وهي تعني أن الفرد يفسر الأحداث في ضوء الكيفية التي ينبغي أن تكون عليه، بدلا من التركيز ببساطة على ما هي عليه، أو ماذا يكون لدى الفرد بالتفضيلات وتكون فلسفة سوية في الحياة). (داليا محمد همام، 2023، ص 781-782)**

5- أسس ومبادئ العلاج المعرفي حسب بيك:

كل المشاكل النفسية هي نتائج انفعالية وسلوكية

- تنبثق المشاكل عن معتقدات (صور، أفكار) وليس عن الحدث المثير في حد ذاته.
- توجد علاقات متوقعة بين المعتقدات (صور، أفكار) وبين النتائج الانفعالية والسلوكية المترتبة عنه.
- تأتي كل المعتقدات المركزية (صور، أفكار) من أولى تجارب الفرد.
- إن التخفيف من حدة المعتقدات يقلل الاضطرابات والمعاناة.

(اسماعيل زعبوش، 2009، ص 86)

المحاضرة الحادية عشر: النظرية المعرفية عند ألبرت إليس

تمهيد:

بدأ **ألبرت إليس** ممارسته للطب النفسي، حيث مارس العلاج النفسي الكلاسيكي لعدد من السنين. وذلك بداية من أواخر الأربعينات إلى أوائل الخمسينات ومن خلال عمله بالعلاج والإرشاد الزواجي. لاحظ أن اضطراب العلاقات ينشأ من اضطراب الأفراد.

(Spada, Caselli, Wells 2012 : 222)

وربما يكون بحثه عن أسباب اضطراب الأفراد هو الذي هداه إلى العلاج العقلاني، ومن هنا بدأ في عام 1903 التخطيط للعلاج العقلاني، وذلك لعدم إقتناعه بأنواع العلاجات الأخرى الموجودة

في ذلك الوقت، حتى ظهر العلاج العقلاني في عام 1955 وبدأ **إليس** ممارسته، ويشير إلى أن جذور العلاج العقلاني تعود إلى الفلسفة الرواقية القديمة، وتحديدا ما جاء عن **أبلوريوس** والذي فسر الاضطراب النفسي بأنه ليس بسبب المواقف والأحداث، ولكن بسبب طريقة التفكير حول تلك الأحداث. **(Wouter Backx, 2013, p : 113)**

لقد طور **إليس** العلاج العقلاني في عدة مرات، ففي بداية نشأته أطلق عليه العلاج العقلاني، وفي عام 1963 عدله إلى العلاج العقلاني الانفعالي RET وهذا يعني تركيزه على الانفعالات (ربما يرجع هذا التعديل إلى شيوع أفكار **كارل روجرز** في تلك الفترة، والذي كان يركز على أهمية الانفعالات، وإبراز دور الجانب الانفعالي في العملية الإرشادية)، وفي عام 1993 طوره مرة أخرى، ليركز اهتمامه على الجانب السلوكي ليصبح العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي. (REBT) Ractional Emotive Behaviour Therapy

1- النظرية العقلانية الانفعالية:

تركز النظرية العقلية الانفعالية على الجانب السلوكي والعقلي وتقوم فلسفتها على أن التفكير والانفعال والسلوك تتداخل فيما بينها في علاقات السبب والنتيجة المتبادلة.

وتفترض هذه النظرية أن التفكير يقرر السلوك، أي أن المشكلات التي يمر بها الأفراد تعزى إلى الطريقة التي يفسرون بها الأحداث والمواقف وكذلك تفترض هذه النظرية أن الناس يولدون ولديهم أفكار عقلانية وأخرى غير عقلانية. وهذا التفكير غير العقلاني وغير المنطقي ينشأ من خلال التعلم غير المنطقي المبكر الذي يكتسبه الفرد من والديه ومن المجتمع.

كما أن الاضطراب الانفعالي والنفسي نتيجة للتفكير غير العقلاني وغير المنطقي. وإن حالة الاضطراب هذه لا تقرر بفعل الظروف والأحداث الخارجية التي تحيط بالفرد فقط. وإنما تتحدد أيضا من خلال إدراكات الفرد لهذه الأحداث واتجاهاته نحوها، وترى هذه النظرية أنه ينبغي مهاجمة وتحدي الأفكار والانفعالات السلبية، وذلك بإعادة تنظيم الإدراك والتفكير بدرجة يصبح معها الفرد منطقيا وعقلانيا. **(كمال بلان، 2015، ص 234)**

2- تعريف العلاج العقلاني الانفعالي:

يعتبر أحد أساليب العلاج النفسي الحديثة نسبيا، الذي اهتم بإدخال العمليات المعرفية إلى حيز العلاج ويتضمن عددا من الاستراتيجيات والفنيات العلاجية. ويتسم هذا المنحنى العلاجي بأنه يتعامل مع العديد من الاضطرابات من منظور ثلاثي، حيث يتناول المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية لهذه الاضطرابات، بغرض تعديل المكونات المشوهة منها والعمل على تحويلها إلى مكونات أكثر ملائمة وصحية. **(Dryden and Neeman, 2004, p :18)**

وأنه أسلوب جديد من أساليب العلاج النفسي رائده **ألبرت إليس** يسعي إلى إدخال العقل والمنطق في عملية العلاج. وقد حول **إليس** إلى هذه الطريقة بع خبرات وتجارب عديدة علمية وعملية مع بعض الطرق والأساليب العلاجية الأخرى. (Dryden, 2008 p : 88). وأنه طريقة في الإرشاد والعلاج النفسي التي ارتبطت باسم **ألبرت إليس** وتفترض تلك النظرية أن الاضطرابات والمشكلات النفسية إنما تنشأ نتيجة لأنماط خاطئة أو غير منطقية في التفكير.

(Bernard, 2010, p :75)

حيث أنه نوع من العلاج الذي يطبق مبادئ العلاج السلوكي، لكن على العالم الداخلي للمفحوص أي الأفكار والمعارف والانفعالات والتي تكون عبارة عن مسلمات خاطئة يتبناها الفرد من الطفولة وتجسدت في عقله حتى أصبحت حقائق تبنى عليها نتائج خاطئة والتي تخلق الصراعات العقلية، ومن خلال الإقناع المنطقي العقلاني وعكس ما كان يعمله المريض بعد التشخيص السليم والتدريب على عكس هذه الأفكار يتم العلاج السلوكي المعرفي.

(Caselli, 2013, p :201)

العلاج العقلاني الانفعالي هو التطبيق العملي لقوانين ومبادئ التعلم في مجال العلاج النفسي، ويتضمن تعديل وتغيير الفكر المرضي كما تبدو الأعراض المعرفية للمرض النفسي. وهو طريقة بنائية مركبة ومحددة الزمن ذات أثر توجيهي فعال يتم استخدامها في علاج بعض الاضطرابات النفسية، ويهدف إلى إعادة تشكيل البنية المعرفية للمريض من خلال مجموعة من المبادئ والإجراءات. **(Kristene, Doyle, 2017, p : 155)**

3- أسس العلاج العقلاني الانفعالي:

يعتمد العلاج العقلاني الانفعالي على مجموعة من الأسس المتنوعة فلسفيا وفسيولوجيا وسيكولوجيا وهي كما يلي:

أ- **الأسس الفلسفية:** ترجع الأصول الفلسفية للإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي إلى آراء الفلاسفة الأوائل أصحاب المدرسة الأبيقورية épicurisme مثل **سبينوزا** Spinoza **وبرتراند راسل** Bertrand Russell. وترى أننا نضطرب لا من الأشياء ولكن من آرائنا عنها ومن تفكيرنا فيها، وقد اقتبس **إليس** هذه الفكرة عن **هاملیت** Hamlet في قوله: **" ليس هناك خير أو شر، ولكن التفكير هو الذي يجعل الشيء خيرا أو شرا".**

ب- **الأسس الفسيولوجية:** ترى النظرية العقلانية الانفعالية في الشخصية أن الكائن الإنساني يخلق اضطراباته الانفعالي بنفسه وأنه يولد ولديه رغبة قوية للقيام بذلك ويصر على أن يحدث كل شيء على أحسن وجه في حياته وأنه لم يحصل فورا على ما يريد فإنه يلعن ذاته ويلعن الآخرين، وأن الإنسان إذا فكر وعمل بقدر كافي لفهم نظام معتقداته فإنه يستطيع التوصل إلى تغييرات هامة ومهدئة وشافية وواقية من نزعاته المثيرة للاضطراب. وهو إذا حصل على مساعدة للخلاص من تفكيره اللاعقلاني وانفعاله وسلوكه غير المناسبين عن طريق معالج موجه وايجابي يواجهه بأسلوب الحوار الفلسفي بالواجبات المنزلية، فإنه يغلب أن يغير معتقداته وأفكاره المسببة للأعراض بقدر أكبر مما لو تعرض لعلاج تحليلي نفسي أو العلاج الوجودي أو تعديل السلوك.

ج- **الأسس النفسية:** ترى النظرية أن النضج الانفعالي هو اتزان دقيق بين اهتمام الفرد بالعلاقات مع الآخرين ومبالغته في الاهتمام بها، ذلك أنه إذا كان هذا الاهتمام كبيرا جدا أو قليلا جدا فإن الفرد سوف يسلك بصورة اجتماعية عدوانية وأنه من المرغوب فيه وليس من الضروري أن تكون له علاقات طيبة مع الآخرين.

(Spada, 2012 : 183, Dryden, 2011 :258)

4- نموذج ABC في العلاج العقلاني الانفعالي:

يرى **إليس** أن المشكلات النفسية تنشأ لدى الأفراد من نظام معتقداتهم اللاعقلانية ومن وجهة نظر العلاج العقلاني الانفعالي فإن كثيرا من المعالجين يقعون في الخطأ من خلال تركيزهم على الأحداث الماضية أو كأنهم يستطيعون أن يفعلوا شيئا كتغيير طفولة المضطرب ويقع غيرهم بخطأ نتيجة تركيزهم المبالغ فيه على ضرورة إدراك المضطرب لخبراته والتعبير عنها.

(Giovanni, 2014 : 177)

ولذا فقد وضع **إليس** مجموعة من الأطر المعرفية لنظريته التي يقوم عليها الاتجاه العقلاني الانفعالي في تفسيره للسلوك الإنساني بأشكالها السوية والتي تتضح في الجدول التالي:

جدول(1): يوضح الأطر التي يستند عليها الاتجاه العقلاني الانفعالي

Activating experience	خبرة مثيرة (صادمة) (A)
Irrational beliefs system	نظام المعتقدات (اللاعقلانية) (B)
Emotional consequence	نتيجة انفعالية (اضطراب) (C)
Dispute	الدحض (شرح وتفسير وتنفيذ للأفكار اللاعقلانية) (D)
Effet psychological Heath	الأثر (بناء فلسفة جديدة في الحياة في الشعور بالسعادة والصحة النفسية) (E)

(Giovanni, 2014 : 177)

ويرى **إليس** أن هذا التكنيك غير في النواتج الانفعالية لا تختفي بمجرد التعبير عنها، وبدلا من ذلك على المعالج أن يركز على تحويل وتبديل أسلوب التفكير اللاعقلاني المسبب للنواتج الانفعالية والسلوكية غير المرغوب فيها إلى أسلوب تفكير عقلاني ومنطقي، وبالتالي تكون ردود الفعل الانفعالية

في الشخصية مرتكز لنظرية وممارسة الإرشاد العقلاني، والسلوكي ويعتبر نموذج (ABC) يؤدي إلى عاطفية سلوكية (B) الانفعالي والتي تتلخص في الآتي:

نظام معتقدات الفرد (A) يؤدي إلى حدوث النتائج العاطفية السلوكية (C) ويظهر للفرد أن الحدث الخارجي مثل فقدان لشخص عزيز مثلا يؤدي إلى حدوث النتائج العاطفية السلوكية (C)، ولكن هذا الافتراض خاطئ حسب نظرية العلاج العقلاني لأن الحدث الخارجي (A) لم يسبب حدوث النتائج العاطفية السلوكية (C) وبالتالي فإن نظام معتقدات (A) عبارة عن معتقدات الفرد وأفكاره وتقييماته عن (B) وطبقا لتلك النظرية فإن الأحداث الخارجية ليست هي السبب الحقيقي لمشاعر الفرد، وإنما يشعر الفرد بطريقة تفكيره فشعوره هو تفكيره، ومن ثم يعد تقييم الفرد للحدث هو المسبب للانفعالات والسلوك لم يسبب حدوث النتائج العاطفية (C) الحدث الخارجي (A) يؤدي إلى النتائج العاطفية السلوكية (C) عبارة عن الحدث الخارجي.(**Spada, 2012 : 212, Dryden, 2011 : 321 . Doyle, 2017 : 144-148)**

أما مرحلة العلاج فتبدأ بالانتقال إلى مرحلة (D) أي دحض أو تفنيد ومواجهة وتحدي تلك الأفكار اللاعقلانية، كما يؤكد **إليس Eliss** أن أسباب الاضطراب الانفعالي تجمع بين المصادر المعرفية والانفعالية والسلوكية والتي لا تنبع من المعارف أو التفكير فسحب، ولكنها تتأثر بها بدرجة كبيرة أيضا، إلى جانب ذلك يرى أن سلوكيات الأفراد تتأثر ببيئاتهم الاجتماعية والمادية، ويقوم العلاج المعرفي على مبدأ هام يتمثل في أن المعارف الخاطئة أو المشوهة هي التي تسبب الاضطرابات الانفعالية، حيث تشمل تلك المعارف الاعتقادات، ونظم الاعتقادات والتفكير والتخيلات، وعلى ذلك يعد الفرد مسؤولا بدرجة كبيرة عما يمر به من اضطرابات انفعالية، إلا أنه لابد من التغلب على هذه الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية هذا ما يجعلنا نضيف إلى المعادلة السابقة الحرفين (D) و(E) وبذلك تصبح المعادلة العلاجية وفق الشكل التالي A.B.C.D.E فالحرف D يعني المناهضة والتساؤل والتحدي، (E) فهو بؤرة ولب جوهر الإرشاد العقلاني الانفعالي. **(كلثوم بلميهوب، 2014: 59)**

5- مسلمات العلاج العقلاني الانفعالي:

إن العلاج العقلاني الانفعالي كأحد الاتجاهات السلوكية المعرفية، يقوم على عدد من التصورات وثيقة الصلة بالكائن البشري من حيث الدوافع والانفعالات والتفكير، والتي تعد من وجهة نظر أصحاب الاتجاهات المعرفية هي المحرك للسلوك البشري، فهي إما تأخذ الوجهة العقلانية أو تدفع الفرد إلى السلوك بطريقة مناقضة تماما للعقلانية وبالتالي تولد القلق أو الإحباط وتسبب للفرد الاضطراب النفسي، وقد عرض **إليس** Ellis عددا من المسلمات التي تقوم عليها نظرية العلاج العقلاني الانفعالي، وفي ما يلي عرض لهذه المسلمات باختصار وهي:

1- الإنسان كائن عاقل منفرد وهو حين يفكر ويسلك بطريقة عقلانية يصبح ذا فعالية ويشعر بالسعادة والكفاءة.

2- الاضطراب الانفعالي والسلوك العصابي يعتبران نتيجة للتفكير غير العقلاني والانفعال في حقيقته تفكير منحاز ذاتي وغير عقلاني.

3- يرجع التفكير غير العقلاني في أصله ونشأته إلى التعلم غير المنطقي فالفرد لديه الاستعداد لذلك التعلم بيولوجيا كما أنه يكتسب ذلك من والديه بصفة خاصة، ومن الثقافة التي يعيش فيها بصفة عامة.

4- الإنسان كائن متكلم والتفكير يتم عادة خلال استخدام الرموز الكلامية ولما كان التفكير يصاحب الانفعال والاضطراب الانفعالي فإن التفكير غير العقلاني يستمر بالضرورة طالما يستمر الاضطراب الانفعالي وهذا ما يميز الشخص المضطرب.

5- إن استمرار حالة الاضطراب الانفعالي نتيجة لحديث الذات والذي لا يتأثر بالظروف والأحداث الخارجية فقط بل بالمفاهيم والمعتقدات التي يتبناها الفرد نحو هذه الأحداث التي تتجمع على صورة جمل أو إستدخالها أو تمثلها.

6- الأفكار والانفعالات السلبية أو المثبطة للذات يجب مهاجمتها بإعادة تنظيم الإدراك والتفكير بدرجة يصبح معها الفرد منطقيا متعقلا، وأن هدف العلاج النفسي هو أن يوضح للعميل أن حديثه مع ذاته يعتبر المصدر الأساسي لاضطرابه الانفعالي.

7- يؤمن بعض المعالجين في هذه النظرية أن الأفراد هم متفردون وأنهم عقلانيون وغير عقلايين في آن واحد. فعندما يتصرفون ويفكرون بعقلانية يكونوا فعالين وسعداء وأكفاء وعندما يكونون غير عقلانيين فإنهم يكونون غير منطقيين ويتعرضون لاضطرابات نفسية.

8- عندما ترتبط انفعالات مثل الحب والسرور بفكرة (هذا جيد) تتكون لدهم انفعالات إنسانية إيجابية وعندما ترتبط انفعالات مثل الغضب أو الاكتئاب بفكرة (هذا سيء) فإنها تصبح انفعالات سلبية وبذلك فإن الأشياء التي تعلمناها عن الموقف وارتبطت به، وكذلك مدركاتنا له، هي التي شكلت أثرا سلبيا أو غير سار بالنسبة لنا.

9- الإفراد المضطربون يساعدون في إطالة أمد الاضطراب، وذلك بتمسكهم بالسلوك غير المنطقي عن طريق التلفظ بالأفكار غير المنطقية نحوه، وكما ذكر سابقا فإن التفكير يصاحب الانفعال وهكذا فإذا استمرت الاضطرابات الانفعالية فإن التفكير اللامنطقي يستمر بالضرورة.

10- الإنسان ليس ضحية لظروفه أو لماضيه ولكن الطريقة التي يتحدث بها الناس إلى الآخرين أو يحدثون بها أنفسهم هي التي تحدد مدى تكيفهم، لذلك يمكنهم أن يتحدثوا ويمكنهم أن يعملوا ويفكروا حتى يجعلوا من أنفسهم أفراد مختلفين.

(Spada, 2012 : 421, Dryden, 2012 : 451, Doyle, 2017 :99-111)

إن المعالج في هذه النظرية يعتقد بأن لدى الناس القدرة على مواجهة نظامهم القيمي وأن يعملوا أنفسهم معتقدات وأفكارا وقيما جديدة. ويرى **إليس Ellis** أن الناس لديهم القوة لفهم حدودهم لتغيير وجهات نظرهم وقيمهم التي تشكلت في مرحلة الطفولة، كما أن لديهم القدرة على تحدي نزعة لدفاع الذاتي. **(Michael, 2010 :112)**

6- أهداف العلاج العقلاني الانفعالي:

أولا: أهداف تتعلق بعملية الإرشاد نفسه، وتتمثل في الآتي:

إزالة أو خفض النتائج غير المنطقية أو الاضطرابات الانفعالية لدى المسترشد، ويشتمل ذلك على هدفين أساسين هما:

أ- تقليل القلق (أو القهر) إلى أقل حد ممكن، تخفيض العدوان أو الغضب أيضا إلى أقل حد ممكن.

ب- تخفيض إلقاء اللوم على الآخرين أو على الظروف.

تزويد المسترشدين بطريقة تمكنهم من أن يكون لديهم أدنى مستوى من القلق ومن الغضب وذلك من خلال التحليل المنطقي لاضطراباتهم. **(Spada, 2012 : 245)**

ثانيا: أهداف تتعلق بالصحة النفسية، وتتمثل في الآتي:

هناك أهداف ايجابية أخرى تتعلق بالصحة النفسية تدخل صراحة أو ضمنا في العلاج العقلاني الانفعالي، وتشتمل هذه الأهداف على تكوين اهتمام ذاتي مستنير يعترف بحقوق الآخرين وتنمية التوجيه الذاتي والاستقلالية الذاتية والمسؤولية، وتحمل سقطات البشر وتقبل الأشياء غير المؤكدة والمرونة والانفتاح على التغيير والتفكير العلمي والالتزام نحو شيء خارج أنفسهم وتقبل المخاطر أو الرغبة في تجريب أشياء جديدة وتقبل الذات.

وهذه الأهداف تمثل أرضية مشتركة بين العلاج العقلاني وغيره من الطرق الأخرى للعلاج.

(Dryden, 2009 : 97, Fredrickson, 2009 : 285)

وحدد **إليس** مجموعة من أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي على النحو التالي:

1- **الاهتمام بالذات Self-Interest:** إن العلاج العقلاني العاطفي يهدف إلى مساعدة المتعالج على أن يهتم بنفسه أولا ولكن دون أن يصبح أنانيا، ويتمركز حول الذات بالكامل ودون أن يخطئ بحق الآخرين.

2- **التوجيه الذاتي Self-direction:** إن على الإنسان أن يتحمل المسؤولية الشخصية والعمل باستقلالية وهو قد يحتاج إلى مساعدة الآخرين إلا أن ذلك مطلبا إلزاميا أو مطلقا.

3- **التحمل Tolerance:** على الإنسان أن يتحمل الآخرين، فهو ليس بحاجة إلى أن يدخل في شجار معهم في شجار معهم بسبب ذلك.

4- **تقبل عدم اليقين: Acceptance of Uncertainty:** على الإنسان أن يتقبل حقيقة أنه يعيش في عالم من الاحتمالات إذ ليس هناك حقائق مطلقة وأكيدة والعيش في هذه الحياة ليس شيئا مروعا.

5- **المرونة: Flexibility:** إن الإنسان العادي يتصف بمرونة التفكير وهو يتقبل التغيير.

6- **التفكير العلمي Scientific thinking:** إن الإنسان العادي يتصف بكونه موضوعيا وعلميا ومنطقيا، وهو قادر على تطبيق مبادئ المنطق والعلم على نفسه وعلى علاقاته بالآخرين.

7- **الالتزام Commitment:** إن الناس العاديين يهتمون وينشغلون بأشياء مختلفة خارج نطاق أنفسهم وهذه الأشياء قد تشمل العلاقات مع الآخرين أو الأفكار وما إلى ذلك.

8- **روح المغامرة Riskktaking:** إن الإنسان العادي يتمتع بقدر معين من روح المغامرة، إنه يفعل الأشياء التي يعتقد أنها مهمة بالنسبة له حتى لو فشل في تأديتها فهو لديه الاستعداد لأن يجرب بشكل متواصل تقبل ذاته وهذا الرضا لا يتوقف على انجازاته أو تقدير الآخرين له.

9- **تقبل الذات Self- acceptance:** إننا جميعا نواجه الإحباط أو نشعر بالأسف أو الندم. إن الإنسان العادي قانع بحياته، راض عن نفسه، وهذا الرضا لا يتوقف على إنجازاته أو تقدير الآخرين له.

10- **اللامثالية No-utopianism:** هذه هي طبيعة الحياة ونحن لا نستطيع إلغاء هذه الأشياء وإنما نستطيع تقليلها فقط، إن العلاج العقلاني الانفعالي يحاول مساعدة الناس على التخلص من أنماط التفكير غير المنطقية، وتطوير أنماط التفكير المنطقية بدلا منها. **(Dryden, 2009 :97 Fredrickson, 2009 :200)**

6 وتحقيق أهداف العملية الإرشادية للمعالج **" المرشد"** من خلال السير في خطوات محددة وتتمثل الأهداف في الآتي:

1- تعريف المسترشد بالأفكار غير العقلانية، وفي هذا الموقف يتعلم المسترشد كيف يعزل أفكاره العقلانية عن أفكاره غير العقلانية.

2- إدراك المسترشد أن ما يتسبب في إبقاء اضطرابه الانفعالي قائما هو التفكير غير المنطقي.

3- مساعدة المسترشد على تعديل أفكاره غير العقلانية.

4- تحدي المسترشد لحثه على تطوير فلسفة عقلانية حتى لا يصبح ضحية للأفكار غير العقلانية. **(Fredrickson, 2009 : 216-Spada, 2012 :321)**

المحاضرة الثانية عشر: الاتجاه الإنساني – نظرية الذات

تمهيد:

إن أشهر من نادى بنظرية الذات هو **كارل روجرز** (1902-1987) كما ارتبط اسم **روجرز** بالاتجاه الإنساني حيث يعارض مدرسة التحليل النفسي. بنظرتها التشاؤمية وتفسرها كل سلوك البشر في الجنس والعدوان، ويعارض المدرسة السلوكية بنظرتها للإنسان كآلة، كما ترتبط نظرية **روجرز** بالاتجاه الوجودي في علم النفس لأنها تعتمد على الجوانب الظاهراتية حيث يركز على خبرات الأفراد ومشاعرهم وقيمهم، وقد نجح **روجرز** في تكوين طريقة الإرشاد غير المباشرة التي ترتكز على التفاعل والمحاورة وطورها من خلال عمله مع المرضى، وقد لاقت هذه الطريقة ترحيبا كبيرا من المرشدين والمعالجين. ويركز **روجرز** على أهمية موقف المرشد ودوره في خلق مناخ إرشادي ملائم وقد وضع فضائل على المرشد أن يتصف لها.

- الأمان الذي يجب أن يشعر به المسترشد، وشعور الود والتحمل والتفهم والقبول والاحترام.
- والعلاقة بين المحلل والعميل علاقة نديّة.

- واعتبر **روجرز** أن الثقة هي أكثر أسس الإرشاد أهمية لأنها يجب أن تغطي العلاقة بين المرشد والمسترشد، فالثقة تفعل فعل الطاقة التي تستعمل على تحقيق ذات الفرد وأن الثقة في النفس وفي الآخرين هي بداية تكوين صفات شخصية أفضل، ويرى **روجرز** أن الناس لديهم وعي بالعوامل التي تؤدي غلى سوء توافقهم ولديهم إمكانية للابتعاد عن حالة سوء التوافق.

1- تطور نظرية الذات عند كارل روجرز:

لاحظ **روجرز** (1961) التغير الذي طرأ على نظريته من عام 1942 حتى عام 1960 قائلا " في السنوات الأولى من تخصصي في الإرشاد والعلاج النفسي كنت أسأل السؤال الآتي: كيف أستطيع أن أعالج وأغير هذا الشخص؟ والأنا أعيد هذا السؤال بهذه الطريقة: كيف أستطيع أن أوجد علاقة وجوا نفسيا يستطيع هذا الشخص من خلاله أن يحقق هو أفضل نمو نفسي؟

ويركز **روجرز** في تقويمه لما أثر في تفكيره على الخبرة الإكلينيكية المستمرة مع الأفراد الذين يدركون أو يدرك الآخرون – أنهم في حاجة لعون شخصي. فيقول: " منذ عام 1928 ولفترة تقرب الآن من ثلاثين عاما أنفقت في المتوسط من 15 إلى 20ساعة أسبوعيا- في ما عدا العطلات محاولا فهم وتقيم المساعدة العلاجية لهؤلاء الأفراد وهم يبدون بالنسبة لي الحافز الأكبر لتفكيري السيكولوجي، فمن هذه الساعات والعلاقات مع هؤلاء الناس حصلت على معظم ما قد يكون لدي من استبصار بمعنى العلاج وديناميات العلاقات المتبادلة بين الأشخاص وبناء الشخصية وقيامها بوظائفها.

2- مفهوم الذات عند روجرز:

يعرف **كارل روجرز** الذات Self إنها التنظيم المعرفي لمفاهيم الفرد وقيمه وأهدافه ومثله وهي الصورة المطردة لدى الفرد عن نفسه، ويعتقد كارل **روجرز** أن الذات هي جوهر الشخصية الإنساني وأن مفهوم الذات هو حجر الزاوية الذي ينظم السلوك الإنساني.

بدأ **روجرز** بحوثه عن الذات مع **بابرسون** وتوصلا إلى أن الذات تكون وتتحقق من خلال النمو الإيجابي، وأنها تتمثل في عناصر مثل صفات الفرد وقدراته والمفاهيم التي يكونها نحو الآخرين ونحو البيئة وعن خبراته والناس المحيطين به وهي صورة الفرد وجوهره وهي تعني وجوده وحيويته وقد اختلف **روجرز** مع **فرويد** حول مفهوم الذات من حيث ارتباطها بالحاجات البيولوجية الكامنة في أعماق الذات واختلف مع **يونغ** من حيث ارتباطها بالشعور الذي يضم عواطف الفرد وأحاسيسه ألا أنه اتفق مع **كورت ليفن** و**هولندري** من حيث النظرة الكلية التي يحملها الفرد من خلال خبرته الماضية والحاضرة والمستقبلية واتفق مع **وليام جيمس** على أن الذات سلسلة الأفكار المستمرة لدى الفرد وتكون شخصيته وهي التي تكون نظرته للحياة.

ويرى **كارل روجرز** أن مفهوم الذات ثابتة إلى حد كبير ولكن يمكن تعديله وتغييره حيث يرجع سلوك الفرد العادي إلى محاولة تحقيق الذات وقد يؤدي به ذلك إلى تعديل سلوكه بما يتناسب مع ما يحيط به فإذا كانت البيئة المحيطة غير مواتية فإن مشكلات الفرد تزداد، وبالمقابل فإن نمو الذات يؤدي إلى مزيد من الصحة والقوة وزيادة كفاءتها لتكوين علاقات أفضل مع الآخرين.

ويتأثر مفهوم الذات بخبرات الفرد المباشرة وقيم الآباء وأهدافهم وفكرة المرء عن نفسه، ويرى **روجرز** إن الفرد إذا أدرك نفسه على أنه يتصرف في مختلف المواقف بما يتلاءم مع صورته عن نفسه فإنه يشعر بالكفاية والجدارة والأمن أما إذا شعر بأنه يتصرف خلاف فكرته عن نفسه يشعر بالتهديد والخوف، لذلك يحاول أن يتخلص من هذا التهديد عن طريق أشكال مختلفة من السلوك الدفاعي وتظهر عليه بوادر سوء التكيف. **(كمال بلان، 2015، ص: 259-266)**

3- مكونات مفهوم الذات لدى كارل روجرز:

- **الذات الحقيقية:** تعتبر الذات الحقيقة، قبل أو مركز مفهوم الذات وهي تعني ما يكونه هذا الفرد فعلا ماذا يكون؟ وبصفة عامة فإن الأفراد يشوهون الواقع الحقيق بشكل أو بآخر. ونتيجة لهذا التشويه فإنه غالبا ما يصبح من المستحيل أن نزيح الفضاء عن الذات الحقيقة

ومن هنا فإن الذات الحقيقة للفرد هي من علم الله وحده وليس من السهل على البشر أن يعرفوه.

- **الذات المدركة:** إن جانبا من الذات أسهل في التعرف عليه يتصل بكيف يرى الشخص ذاته وهذا الجانب ينمو من خلال تفاعلات مع أناس آخرين ومع البيئة، فإذا كان الفرد محبوبا ومقبولا فإن الذات ترى ذلك، وإذا تعلم فرد ما بالأهمية له أو لا قيمة له، يصبح هذا تطورا هاما لأن مفهوم الذات يحافظ على الذات.

3-3 **الذات الاجتماعية:** يدرك الفرد الآخرين على أنهم يفكرون به بطريقة خاصة، وفي معظم الأحيان فإن الفرد يحاول أن يعيش إلى مستوى هذه التوقعات من جانب الآخرين، وتنشأ الصراعات الداخلية عندما يكون هناك فجوة بين الذات المدركة والذات الاجتماعية.

3-4 **الذات المثالية:** إن الأفراد لهم طموحات وغايات يتطلعون إلى تحقيقها، وهذا هو الجانب المثالي من الذات وهو الذي يدمج الأدوات والتطلعات ليعطى للفرد وجهه لحياته، وتعكس الذات المثالية ما يود المرء أن يعلمه ويكون الفرد وجهه لحياته. ما يود المرء أن يعلمه ويكون الفرد في حالة صحية عندما لا يكون هناك اختلاف أو فرق كبير بين الذات المثالية، وما يكون بوسع الفرد أن يفعله أو يقوم به فعلا. وبمعنى آخر فإن المثاليات التي يكونها الفرد ينبغي أن تكون في حدود الممكن. **(سلطان السرحاني، 2006، ص 11)**

وهكذا فإن **روجرز** ينظر إلى مفهوم الذات كمفهوم متطور عن تفاعل الكائن الحي مع البيئة، ولذلك يكتشف الفرد ذاته من خلال خبراته وتفاعله مع الأشياء ومع الآخرين في محيطه ويوجد ثلاث أمور أساسية ترتبط بمفهوم الذات وهي:

1- تحقيق الذات:

يعتبر **روجرز** أن تحقيق الذات يتمثل بالديناميات التي تصف الإنسان من بدايته كالطفل حتى يبلغ مرحلة الرشد بالإضافة إلى ذلك فقد رأى فيها كل العمليات التي يمايز بها الإنسان نفسه

عن الآخرين ويميز بها ما بين وظائفه البيولوجية العضوية ووظائفه الاجتماعية وذلك عند مسيرته المتجهة نحو تحمل المسؤولية الذاتية.

ويرى **روجرز** أن تحقيق الذات خطوة لابد منها حتى تتمكن الشخصية من القيام بأي شيء وتعتبر هذه الخطوة نقطة البدء وعمل الإنسان إلى تحقيق ذاته يبدأ من البسيط إلى المعقد.

2- إبقاء الذات:

بعد أن يقوم الإنسان بتحقيق ذاته إلى أقصى درجة يستطيعها تأتي مهمة الإبقاء على هذه الذات المحققة، وفي مستوى إبقاء الذات فإنه على الفرد أن يفهم ذاته إلى أقصى حد ممكن لأن الإبقاء على مستوى معين من تحقيق الذات يؤدي فيما بعد إلى إثراء ونضج وتشعب الشخصية كلها، وتوجد ديناميات إبقاء الذات التي تسبب الضغوط أو التوتر في بعض الأحيان وذلك لكي تحافظ على المستوى الذي وصل إليه الإنسان من تحقيقه لذاته ويرى **روجرز** أن السلوك لا يصدر مباشرة عن أشياء حدثت في الماضي بل أن أي سلوك يقوم به الفرد يواجه حالة راهنة.

ويميز **روجرز** بين الإبقاء على الذات وبين حفظ التوازن الداخلي فهو يرى أن الفرد يجري في رحلة الحياة وهذه الحياة عملية متغيرة وليست جامدة أو موضعية، ويعتبر الانفتاح على الخبرة جزءا من عملية إبقاء الفرد لذاته فالإنسان عندما يقوم بأشياء جديدة يمكنه أن يخلق تغذية راجعة إيجابية بناء للذات أما إذا ابتعدت الشخصية عن إثراء عملية الخبرة بالنسبة للذات فإن ذلك سوف يؤدي إلى خلق إطار مرجعي خاطئ لدى الفرد إلى حد بعيد.

3- تقوية الذات:

بعد أن يقوم الفرد بتحقيق ذاته والإبقاء عليه تظهر لديه رغبة في تقوية ذاته. فالحياة هي أكثر من مجرد الحصول على ما لدينا والاحتفاظ به والفرد يحاول أن يطور وضعه الراهن وأن يتجاوز حدوده. إن تحقيق تقوية الذات ليس مهمة بسيطة وسهلة إذ أنها تأتي نتيجة للصراع والجهد والألم ويمكن أن نشبهها بعبارة خطوة إلى الأمام وخطوة إلى الخلف وهي عملية فقد الفرد لأهدافه أو بعضها واكتسابه لأهداف أخرى.

ويرى **روجرز** من مزايا الفرد أن يقوي ذاته لأن الإنسان عليه أن يكون أكثر من إنسان آلي. كما ركز روجرز على السعي القوي للفرد نحو الحرية وذلك من أجل تقوية ذاته وشخصيته.

4- أهداف نظرية الذات:

تهدف هذه النظرية إلى أن يستبصر المسترشد بأحواله ويقوم بتفسير سلوكه بدلا من أن يقوم بها المرشد، وذلك بإيصال المسترشد إلى حالة من الوعي والبصيرة والفهم لمشاكله ومن ثم إصدار القرارات، حيث يركز هذا الإرشاد في الشخص المصاب نفسه ما هي علاقته بالآخرين؟

والدافع الأساسي عند **روجرز** هو المحافظة على الذات وتوكيدها ومساعدة الفرد ان يكتشف نفسه ومساعدته على أداء وظائفه، واتخاذ قراره وحل مشكلاته وتحقيق ذاته.

وتتلخص أهدافه بالنقاط الآتية:

1- يرى **روجرز** أن الإرشاد عبارة عن فك لتنظيم الذات ثم إعادة تنظيمها ويتطلب ذلك تكوين نسق من القيم والمعايير قائم على أساس مشاعر الشخص وخبراته الذاتية بدلا من القيم القديمة المستعادة.
2- تشجيع المسترشد على التعبير عن نفسه دون تحفظ وتعزيز أناه وإطلاق سيرورة النضج الوجداني العائصة في مقاومات عصابية إطلاقا جيدا.
3- مساعدة المريض على النمو النفسي السوي وتحقيق الصحة النفسية عن طريق إزالة الأسباب التي أدت إلى المشكلة والقضاء على أعراضها وزيادة بصيرته بالنسبة لمشكلاته السلوكية وتعديل السلوك غير السوي، وتعلم السلوك السوي وتغيير الدوافع والانفعالات التي تكمن وراء السلوك غير السوي واكتساب القدرة على ضبط هذه الدوافع وتلك الانفعالات وتغيير مفهوم الذات الموجب بما يحقق ازدياد قوة الذات وازدياد تماسك وقوة شخصية وزيادة القوة على حل الصراع النفسي وزيادة القدرة على حل المشكلات بطرق أجدى وأكثر والحيلولة دون ازدياد الحالة سوء أو حدوث نكسة وزيادة تقبله لمسؤوليته الشخصية عن حالته وعن تقدم العلاج نحو تحقيق أهدافه.

4- يركز العلاج المتمركز حول المسترشد على إحداث التطابق بين الذات الواقعية وبين مفهوم الذات المدرك ومفهوم الذات المثالي ومفهوم الذات الاجتماعي، ويركز حول تغيير مفهوم الذات بما يتطابق مع الواقع. وإذا تطابق السلوك مع مثل هذا المفهوم الأقرب إلى الواقع كانت النتيجة هي التوافق النفسي.ولكن استخدام طريقة العلاج النفسي المتمركز حول العميل هو نضج العميل وتكامله بدرجة تمكنه من أن يمسك بزمام مشكلته في يده وأن يعالجها بذكاء تحت إرشاد المعالج غير المباشر.

5- تهيئة الظروف المناسبة أمام المسترشد لتغيير نموه وتطوره بالشكل الصحيح.

6- مساعدة المسترشد على النضج بشكل سليم وإزالة العوائق أمام تحقيق الذات.

7- تحرير الفرد من جميع أنماط السلوك الخاطئة التي تعلمها سابقا والتي تعيق ميله لتحقيق ذاته.

8- مساعدة المسترشد على التعايش بشكل إيجابي ومنتج.

9- مساعدة المسترشد لتحقيق ذاته بحيث يعمل على خفض الحاجات التي يكون منشؤها بيولوجيا وأن يكون إبداعيا في سلوكه.

10- تغير شخصية المسترشد بحيث تصبح أكثر تقبلا لذاته والآخرين.

11- تحرير طاقة النمو داخل الفرد سواء كانت كامنة أو معاقة.

12- الكشف عن المشاعر والدوافع المكبوتة التي تتركز حولها المشكلة وكذلك الكشف عن الصراعات التي يعاني منها المسترشد.

13- التركيز على المشاعر السلبية التي تصدر من المسترشد والتي قد تتحول نحو المرشد، وتشجيع المسترشد على مواجهتها بصراحة والاعتراف بأنها منحرفة وضارة ويجب التخلص منها.

14- تدعيم ثقته بذاته. **(كمال بلان، 2015، ص: 267- 271)**

المحاضرة الثالثة عشر: الاتجاه الإنساني – نظرية هرم الحاجات

تمهيد:

تعد نظرية سلم الحاجات التي وضعها **أبراهم ماسلو**، من أكثر نظريات الحفز شيوعا وقدرة على تغيير السلوك الإنساني، حيث يرى أن سلوك الفرد يأتي نتيجة لاحتياجات غير مشبعة، هذه الاحتياجات رتبها في شكل هرمي بناء على أهميتها، ولابد من إشباعها بالتدريج حسب الأهمية إذا رغب الفرد في استخدام هذه الحاجات للتأثير على سلوكه.

وتقوم نظرية **ماسلو** على مبدأين أساسين هما:

أولا: حاجات الفرد مرتبة تريبا تصاعديا على شكل سلم بحسب أولوياتها للفرد.

ثانيا: الحاجات غير المشبعة هي التي تؤثر على سلوك الفرد وحفزه، أما الحاجات المشبعة فلا تؤثر على سلوك الفرد، وبالتالي ينتهي دورها في عملية الحفز.

وتعد هذه النظرية على قدر كبير من الصواب، فكثير من الأفراد يعتمدون على مبدأ إشباع الحاجات حسب ترتيبها في سلم **ماسلو**، بصرف النظر عن الظروف.

1- مفاهيم أساسية لدى ماسلو:

أولا: الفردية:

يرى **ماسلو** أن عالم النفس الذي يدرس الشخصية قد يقوم بذلك بطريقة الكاتب الكفء الذي يصنف ويرتب الأضابير، أو بطريقة الفنان الصادق، فإذا عمل بالطريقة الأولى فإنه يهتم بتصنيف الوقائع وتسميتها كما يفعل أصحاب المنهج التحليلي، أما حين يدرس الشخصية كفنان فإنه يركز على الجوانب الفردية ويهتم بها كما يهتم بالخصائص المشتركة، فكل إنسان يشبه الآخرين في بعض النواحي لكنه يتميز ويختلف عنهم في نواحي أخرى.

ثانيا: التنظيم الهرمي للحاجات

إن أساس فكرة **ماسلو** هو نظريته في الدافعية، وهو يرى أن لدى الإنسان عددا من الحاجات الفطرية، وقد افترض **ماسلو** أن الحاجات مرتبة ترتيبا هرميا على أساس قوتها وعلى الرغم من أن جميع الحاجات فطرية فإن بعضها أقوى من البعض الآخر، والحاجات الدنيا تماثل تلك التي تمتلكها الحيوانات الدنيا الأخرى، ولا يوجد حيوان آخر باستثناء الإنسان يمتلك الحاجات العليا.

وقد لخص **ماسلو** الفروق بين الحاجات العليا والحاجات الدنيا عام 1970 فيما يلي:

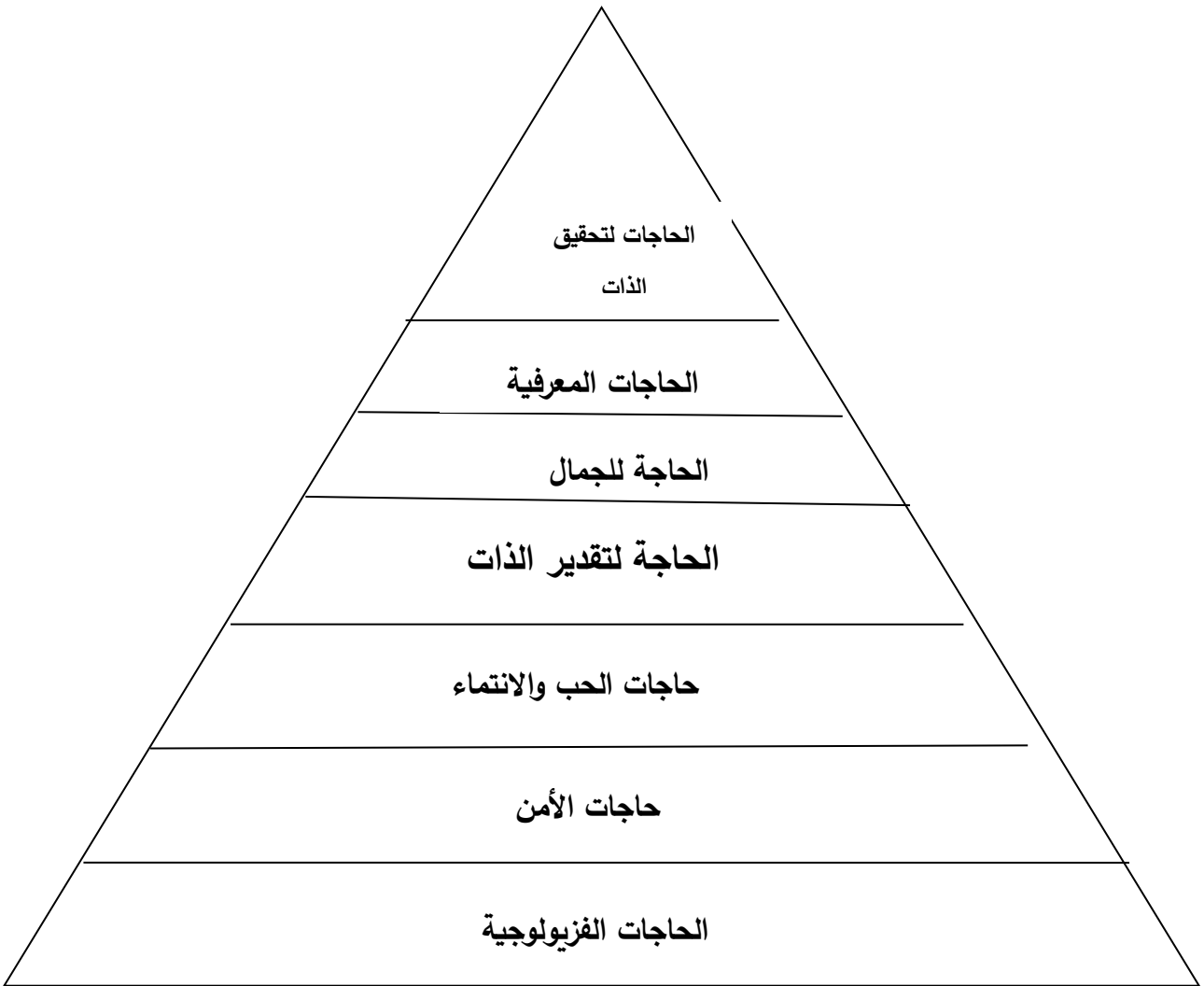
1- كلما ارتفعت الحاجة كان ظهورها متأخرا في عملية التطور.
2- الحاجات العليا تحدث متأخرة نسبيا في نمو الفرد، وبعض الحاجات العليا لن تظهر حتى يبلغ الإنسان أواسط عمره وقد لا تظهر لديه على الإطلاق.
3- الحاجات العليا علاقة بالبقاء أقل من تلك التي للحاجات الدنيا وهذه العلاقة غير مباشرة بدرجة أكبر.

4- على الرغم من أن الحاجات العليا لا تتصل اتصالا مباشرا بالبقاء، إلا أن إشباعها مرغوب فيه بدرجة أكبر من إشباع الحاجات الدنيا، فإشباع الحاجات العليا يؤدي إلى سعادة أعمق، وراحة نفسية وحياة أكثر استقرارا.

5- تتطلب الحاجات العليا شروطا مسبقة أكثر من الحاجات الدنيا حتى تبزغ وحتى تشبع.

(أحمد أبو سعد، 2011، ص: 233-234)

2- التنظيم الهرمي للحاجات



التنظيم الهرمي للحاجات

- **المستوى الأول: الحاجات الفزيولوجية Physiological Needs** وهي الحاجات التي ترتبط ارتباطا مباشرا بالبقاء والتي تشارك فيها الحيوانات الأخرى، وتشتمل هذه الحاجة على الطعام والماء والجنس والإخراج والنوم، وإذا لم تشبع فإنها تسيطر سيطرة كاملة على حياة الفرد.

- **المستوى الثاني: حاجات الأمن Safety Needs**

حين تشبع الحاجات الفزيولوجية على نحو مرضي تبزغ أو تظهر حاجات الأمن كدوافع مسيطرة وهذه الحاجة تشتمل على الحاجة إلى البنية والنظام والأمن والحاجة إلى أن يعيش الفرد في هدوء وطمأنينة.

- **المستوى الثالث: حاجات الإنتماء والحب Belongingnen and love Needs** عندما تشبع الحاجات الفزيولوجية وحاجات الأمن إشباعا أساسيا فإن الفرد بدافع الحاجة إلى التواد، والناس بحاجة إلى أن يكونوا موضع حب وإلى أن يحبوا وإذا لم تشبع هذه الحاجات فإن الشخص يشعر بالوحدة والانعزال.
- **المستوى الرابع: حاجات التقدير Esteem Needs**

كالحاجة إلى النجاح، والحاجة إلى احترام الذات والحاجة إلى المكانة الاجتماعية والحاجة إلى تجنب الرفض.

لو أن شخصا كان محظوظا بالقدر الكافي بحيث يشبع حاجاته الفزيولوجية وحاجاته إلى الأمن والانتماء والحب، فإن الحاجة للتقدير سوف تسيطر على حياته، وتتطلب هذه الحاجة تقديرا من

الآخرين وهذا التقدير يؤدي إلى إيجاد مشاعر لدى الفرد بأنه متقبل وذو مكانة وشهرة وإلى تقديره لذاته الذي يؤدي بدوره إلى مشاعر الكفاءة والثقة والسداد.

- وهذا النوع من الحاجات كما يراه **ماسلو** له جانبان:

أ- جانب متعلق باحترام النفس أو الإحساس الداخلي بالقيمة الذاتية.

ب- جانب متعلق بالحاجة إلى اكتساب الاحترام والتقدير من الخارج، ويشمل الحاجة إلى اكتساب احترام الآخرين، والسمعة الحسنة، والنجاح والوضع الاجتماعي المرموق والشهرة والمجد.

- و**ماسلو** يرى أنه بتطور السن والنضج الشخصي يصبح الجانب الأول أكثر قيمة وأهمية للإنسان من الجانب الثاني.
- **المستوى الخامس:** حاجات تحقيق الذات، Self-actualization والحاجات العليا: Meta Needs

تحت عنوان تحقيق الذات يصف **ماسلو** مجموعة من الحاجات أو الدوافع العليا التي لا يصل إليها الإنسان إلا بعد تحقيق إشباع كاف لما يسبقها من الحاجات الدنيا، وتحقيق الذات هنا يشير إلى حاجة الإنسان إلى استخدام كل قدراته ومواهبه وتحقيق كل إمكاناته الكامنة وتنميتها إلى أقصى مدى يمكن أن تصل إليه، وهذا التحقيق للذات لا يجب أن يفهم في حدود الحاجة وإلى تحقيق أقصى قدرة أو مهارة أو نجاح بالمعنى الشخصي المحدود. وإنما هو يشمل تحقيق حاجة الذات إلى السعي نحو قيم وغايات عليا مثل الكشف عن الحقيقة، وخلق الجمال، وتحقيق النظام، وتأكيد العدل.

شعر **ماسلو** بأن الرغبة في المعرفة والفهم والحاجات الجمالية مرتبطة بإشباع الحاجات الأساسية وما زالت، وبعبارة أخرى فإن المعرفة والفهم والحاجات الجمالية أداتان تستخدمان لحل المشكلات والتغلب على العقبات وبالتالي إتاحة الفرص لإشباع الحاجات الأساسية ولذلك تم إضافة هاتين الحاجتين كما يلي:

أولا: الحاجات الجمالية Aesthentic Needs

وهي قمة الحاجات الإنسانية وعند هذا المستوى يكون الفرد قد أشبع جميع حاجاته ويمكنه حينئذ أن يستمتع بالتناسق والانسجام المتمثلين في القيم الجمالية في الكون، كما تشمل على عدم احتمال الاضطراب والفوضى والميل إلى النظام والحاجة إلى إزالة التوتر الناشئ عن عدم الاكتمال في عمل أو نسق ما.

ثانيا: الحاجات المعرفية Cognitive Needs

وهي الحاجات المرتبطة برغبة الإنسان على تحصيل المعرفة، وليس من الضروري أن تكون الرغبة مرتبطة بتحقيق غايات نفعية ولكن للمتعة والإشباع الذي يحصل عليهما الفرد من المعرفة والكشف. **(علاء الدين الكفافي، أحمد أبو سعد، 2011/2012- ص: 159-236)**

قدم **ماسلو** مفهوم التصاعد الهرمي للغلبة أو السيطرة ليسير فيها نظام الدوافع وعملها المركب المتشابك. ويعني بهذا المفهوم أن الحاجة ذات المستوى الأرقى لا تظهر حتى يتم إشباع حاجة أخرى أكثر غلبة وسيطرة، والحاجة التي تشبع لا تعد حاجة بعد، ولذا يؤدي إشباع حاجة من الحاجات إلى إطلاق الفرد ليحاول إشباع حاجات أخرى. فالشخص محكوم ليس بإشباعاته ولكن بما يعوزه ويحتاج إليه، وبالرغم من أن **ماسلو** يؤكد كلية الفرد. إلا أنه يتصور الحاجات مرتبة وفقا لنظام هرمي يمتد من أكثر الحاجات فيزيولوجية إلى أكثرها نضجا وتمدينا من الناحية النفسية.

(طلعت منصور، 2011، ص: 127-128)

المحاضرة الرابعة عشر: الذكاء: مفهومه، خصائصه، ومستوياته وطرق قياسه.

تمهيد:

يعد مفهوم الذكاء من المفاهيم التي أثارت الجدل بين الكثير من الناس وعلماء النفس لسنوات طويلة، وذلك حول طبيعته وكيفية قياسه، مما جعله يمثل هدفا من الأهداف الرئيسة لعلم النفس، ومفهوم الذكاء أقدم في نشأته من علم النفس ومباحثه التجريبية، فقد نشأ الذكاء نشأته الأولى في ميدان الفلسفة القديمة، ثم اهتمت بدراسته العلوم البيولوجية والفسيولوجية العصبية، ثم استقر في ميدانه السيكولوجي الذي يدرسه كمظهر عقلي معرفي من مظاهر السلوك.

ولقد ظهرت كلمة ذكاء على يد الفيلسوف الروماني الشهير **شيشرون** وهي كلمة لاتينية معناه الحكمة Intelligentia وبالإنجليزية والفرنسية Intelligence وتعني لغويا الذهن والفهم والحكمة وترجمت للعربية بلفظ ذكاء. **(سليمان إبراهيم، 2022، ص: 137)**

وفي عام 1905 أنشأ **بنيه** (1857-1911) أول اختبار للذكاء وكان هدفه من هذا هو معرفة الأطفال الذين لا يستطيعون مزاولة تعليمهم في المدارس العادية وهذا بعد أن أصبح التعليم في فرنسا إجباريا، وتطور هذا الاختبار تطورا كبيرا بعد الحرب العالمية الأولى وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية حيث استخدمته الإدارة. **(محمد عبيدي، 2000، ص: 11)**

1- **مفهوم الذكاء :** لفظ الذكاء من أكثر الألفاظ شيوعا وتداولا بين الناس، ولا يتطلب مدلول الذكاء بوجه عام عناء كبيرا لفهمه، ويعد الذكاء في منظور علم النفس الحديث من قبيل الأمور الفطرية التي لا تكتسب والتي تبدو مظاهرها إلا عند توافر الشروط المطلوبة.

هناك تعاريف متعددة من قبل علماء النفس القدامى وعلماء النفس المحدثين وعلماء السلوك ولكن لا مجال للخوض في جميع هذه التعاريف بإسهاب.

الذكاء في اللغة هو القدرة على سرعة الفهم، وقد احتفظ اللفظ بهذا المعنى في اللغة الفلسفية العربية، فيقول **إبن سينا:** إن الذكاء قوة الحدس.

إن المحك الأساسي للذكاء هو الفهم، ويقصد بالفهم أصلا العلم بمعاني الكلام عند سماعه خاصة، غير أن ما يغلب في تعريف الذكاء هو عامل السرعة فيتعلم الذكي معنى القول عند سماعه، وقيل إن سرعة الفهم هي حدته والبلادة جموده، وعندما تصل السرعة إلى أقصى حد يقال عن الشخص إنه ألمعي، أي فطن ذكي، وهناك من عرفه على أنه قدرة أو قابلية الشخص على التفكير الصحيح والتفكير التجريدي والمثالي.

كما عرفه **بينيه** على أنه القدرة على توجيه الفكر في اتجاه معين وإستبقائه فيه والقدرة على الفهم والابتكار ونقد الفرد لأفكاره. أما العالم النفساني **وكسلر** فقد عرف الذكاء بأنه قدرة الفرد الكلية على العمل في سبيل هدف وعلى لتفكير والتعامل بكفاءة مع البيئة.

(صالح كمر، 1994، ص: 29-30)

كما يختلف مفهوم الذكاء في ظل الاتجاه السيكومتري عنه في ظل المفهوم المعرفي والعملياتي، فعلى حين يركز الاتجاه السيكومتري على الدرجة النهائية التي يحصل عليها الفرد على اختبار ما أو مقياس معين، يتألف من عدد من المفردات التي تم بناؤها اعتمادا على اتباع تحديد إجرائي معين، بحيث يرى هذا الاتجاه بأن الذكاء هو القدرة على إدراك العلاقات أو التشابهات أو الاختلافات، أو القدرة على الأداء على عدد من الاختبارات التي تعطي عدد أكبر من القدرات العقلية الأولية، (العددية – المكانية- الاستدلالية- اللفظية...)، فإن الاتجاه المعرفي يركز على مدى عمق وجودة

عمليات التجهيز والمعالجة التي يجريها الفرد على المحتوى المعرفي المعالج، وبذلك يمكن أن ينعكس الذكاء من خلال العمليات المعرفية التالية، التي تعطي مجملها معنى أكثر تفصيلا لمفهوم الذكاء.

- دقة توجيه الحواس، خصوصا السمع والبصر تجاه المثيرات المستحقة بالمعالجة من بين المثيرات البيئية الكثيرة والمعقدة **(عملية الإحساس)**.
- التمكن من تركيز الانتباه على المعلومات المراد معالجتها، أي استجماع الفرد لطاقته العقلية والذهنية. وبؤرتها في موضوع أو موقف أو مشكلة ما **(عملية الانتباه)**.
- مواصلة تركيز الانتباه بفترات زمنية مناسبة كافية لإنجاز المعالجة **(المثابرة على الانتباه)**
- الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابق تخزينها بالبنية المعرفية للفرد**(عملية الفهم والإدراك)**.
- حفظ المعلومات بطريقة منظمة ومرتبة تقوم على عامل المعنى، بحيث يسهل استدعاؤها والتمييز بينها وتذكرها وتوظيفها **(الذاكرة)**.
- إعادة ترتيب عناصر الموقف أو المشكلة بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات والوصول لحلول مناسبة للمشكلات **(التفكير وحل المشكلات)**.
- عدد العلاقات التي يتم إدراكها خلال فترة زمنية قصيرة **(الاستبصار)**
- إيجاد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والأصلية والملائمة حيال المشكلات العامة والنوعية المختلفة **(تفكير إبداعي)**

وهذا يوضح المعنى الحقيق للذكاء الذي تعكسه مختلف العمليات العقلية والمعرفية.

(يوسف جلال، 2021، ص: 137-138)

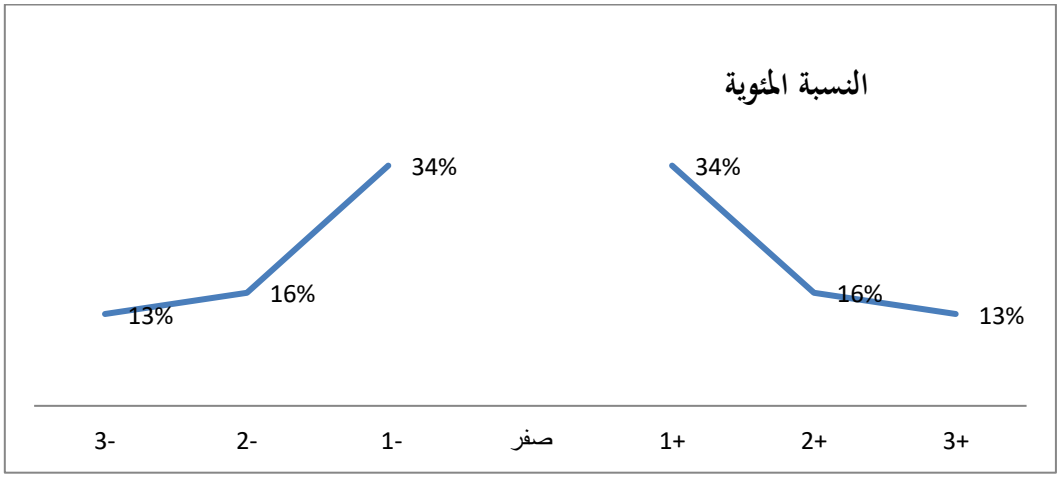
2- خصائص الذكاء:

توجد مجموعة من الخصائص التي يتميز ويتصف بها الذكاء الإنساني منها ما يلي:

- الذكاء صفة وليس شيئا موجودا وجودا حقيقا، فهو مجرد مفهوم أو مصطلح ابتكره الإنسان ليعبر به عن صفة معينة لسلوك الفرد في أثناء تفاعله مع العالم الخارجي.

- الذكاء محصلة الخبرات التعليمية للفرد، وقد عرفه **بيرت** بأنه قدرة معرفية فطرية عامة، والواقع أن الذكاء كما نحدده وكما نقيسه بالاختبارات المختلفة، هو جماع الخبرات التعليمية للفرد، فكل المواقف التي نلاحظ فيها الذكاء أو نقيسه سواء كانت مواقف إستدلال منطقي أو حل مشكلات أو إدراك علاقات. تتطلب استجابات معينة من الفرد وكلها استجابات متعلمة.
- يتصف ذكاء الأفراد بالثبات النسبي طيلة حياتهم، والبرامج المكثفة التي تستمر فترات قصيرة من الوقت لا تعطي تأثيرا طويل المدى فيما يتعلق بزيادة درجات الأطفال في الذكاء.
- ويرى **بياجيه** أن سلوك الأطفال مثله مثل سلوك أي عضوية بيولوجية من حيث إنه يمثل العملية الوظيفية المستمرة للتكيف، والذكاء جزء مكمل لهذا التكيف.
- يرتبط الذكاء بالعديد من المتغيرات المعرفية، ويعتبر محددا لمستوى الفرد في أغلب مظاهر حياته الدراسية والعملية، وقد تعددت التعريفات التي نظرت للذكاء على أنه ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي، بل اعتبر معامل الذكاء مؤشرا للتفوق العقلي وهو الحد المناسب للتمييز بين المتفوق عقليا والعادي.
- قد كان التخلف المدرسي ذاته هو مقياس الذكاء. فالطفل الذي ينجح باستمرار ويتفوق هو طفل ذكي، أما الذي يرسب أو يتخلف بدراسته عن مستوى رفاقه فهو ضعيف الذكاء ويعتبر الذكاء من أكثر المتغيرات الذاتية المرتبطة بالتحصيل الدراسي.
- إن اختبارات الذكاء تقيس نتاج التعلم، ولذلك فإن أثر الفروق الثقافية عليها واضح جدا، لذلك حاول بعض العلماء في العقد الرابع إعداد اختبارات متحررة من أثر الثقافة، وهي اختبارات تعتمد أساسا على إدراك أوجه الشبه أو الاختلاف بين الأشكال، وما يتطلبه ذلك من قدرة عل تحليل هذه الأشكال وتركيبها. **(سليمان يوسف، 2011، ص: 299-301)**

3- مستويات الذكاء:



التوزيع الاعتدالي للذكاء وفق منحنى غوس

ويتضح من الشكل أن متوسط نسبة الذكاء هي 100 للفرد العادي، كما أن هناك عدة تصنيفات أو مستويات للذكاء وهي تترتب كما يلي:

- **فئة العباقرة (الموهوبون):** وهي تمثل ذوي الذكاء المرتفع 145 وهم حوالي واحد في الألف تقريبا. وهؤلاء الأفراد غير عاديين في كثير من الأفعال التي يقومون بها، فهم إنعزاليون، ويستخدمون لغة يصعب فهمها على الأفراد العاديين ولذلك فهم يميلون لمصاحبة من يكبرونهم في السن، كما أنهم يعتبرون مصدر إحراج وإزعاج للمعلمين في النواحي الأكاديمية.
- **فئة الأذكياء:** وتتراوح نسبة ذكائهم بين 130-145 وهم يشكلون حوالي 2 %تقريبا ومتفوقين في التحصيل وقد يفضلون العزلة مثل فئة العباقرة ويمكن الإشارة إلى الفئتين الأولى والثانية بفئة المتفوقين في التحصيل.
- **فئة فوق المتوسط:** وعددهم أكبر نسبيا فهم 13.6% من المجتمع وتتراوح نسبة ذكائهم بين 115-130 وهؤلاء يستطيعون إكمال دراستهم الجامعية بنجاح.

- **فئة المتوسطين:** وهم النسبة الغالبية حيث يزيد عددهم على 86% من أفراد المجتمع، وهم ذوو نسبة ذكاء تقع بين 85-115 أحيانا يشار إليهم بنسب ذكاء بين 90-100
- **فئة دون المتوسط:** وعددهم 13.6% وتنحصر نسب ذكائهم بين 70-85 ويمكن أن يشار إليهم بفئة الأغبياء.
- **فئة ضعاف العقول:** وهم ذوو نسبة الذكاء التي تقل عن 70 وعددهم حوالي 2.3 %من أفراد المجتمع.

وتدل هذه الفئات المختلفة عل مدى الفروقات في الذكاء بين الأفراد والتي يجب أن يضعها المعلم في الاعتبار أثناء التدريس في اختيار الطريقة والوسيلة المناسبة.

يعتمد مستوى الذكاء على نشاط العمليات المعرفية وقوة أدائها ويتأثر بالعوامل الوراثية والعوامل البيئة، هذا وينشط عمل الدماغ في مرحلة ما بعد الولادة مباشرة، وحتما تتأثر فعاليته بالعوامل البيئية المحيطة بالطفل. فكلما كانت بيئة الطفل داعمة ومحفزة كلما تطورت عملياته المعرفية وارتفعت نسبة ذكائه. **(مصطفى القمش، 2015، ص 43-45)**

4- **طرق قياس الذكاء:** في عام 1916، قدم **لويس تيرمان** مفهوم نسبة الذكاء هي دليل عددي يصف الأداء النسبي في اختبار ما يقارن بين أداء فرد ما بأداء الآخرين من نفس العمر، ويمكن حساب نسبة الذكاء بطرق مختلفة فاستخدمها **تيرمان** لوصف العلاقة بين المستوى العقلي والعمر الزمني.

$$\text{نسبة الذكاء } I.Q = \frac{\text{العمرالعقلي}}{\text{العمرالزمني}} \times 100$$

Intelligence Quotient : I.Q

- **العمر العقلي:** هو المستوى الذي بلغه الفرد في ذكائه في الوقت الذي يجري عليه فيه مقياس الذكاء، أو هو درجة ذكاء الفرد بالنسبة إلى أفراد من نفس سنه.
- **العمر الزمني:** وهو العمر الحقيقي، عدد سنوات الحياة منذ الولادة.

وفيما يلي مثالين لتوضيح ذلك:

- **المثال الأول:** عمر الطفل العقلي عشر سنوات و3 أشهر، وعمره الزمني 7 سنوات.

$$\boldsymbol{I.Q} = \frac{\text{العمرالعقلي}}{\text{العمرالزمني}} \times \mathbf{100}$$

$$\text{نسبة ذكائه} = \frac{\mathbf{10}\text{ سنوات} + \mathbf{3}\text{ أشهر}}{\mathbf{7}\text{ سنوات}} \times \mathbf{100} = \frac{\mathbf{120}\text{ شهرا} + \mathbf{3}\text{ أشهر}}{\mathbf{84}\text{ شهرا}} \times \mathbf{100}$$

$$\boldsymbol{I.Q} = \frac{\mathbf{123}\text{ شهرا}}{\mathbf{84}\text{ شهرا}} \times \mathbf{100} = \mathbf{146}$$

$I.Q = 146$ نسبة ذكاء هذا الطفل هي 146 وهي نسبة متفوق في الذكاء.

المثال الثاني:

- طبق اختبار الذكاء على الطفل يوم: 2024/01/10 حيث تاريخ ازدياده كان يوم **2015/01/10** وعمره العقلي 60 شهرا.

1- نحسب العمر الزمني **2024 − 2015 = 9** سنوات نحولها إلى الأشهر: **9×12 = 108 شهرا**

$$\boldsymbol{I.Q} = \frac{\text{العمرالعقلي}}{\text{العمرالزمني}} \times \mathbf{100} \quad \mathbf{56} = \frac{\mathbf{60}\text{ شهرا}}{\mathbf{108}\text{ شهرا}} \times \mathbf{100}$$

نسبة ذكاء هذا الطفل هي 56 وهي نسبة تخلف عقلي.

نسبة الذكاء الانحرافية	دلالة النسبة	النسبة المئوية للحالات

64 – 52	**تخلف عقلي**	1.2
76 – 68	**ضعف عقلي**	5.2
88 – 86	**تحت المتوسط**	16
112 – 100	**متوسط**	54.7
124 – 112	**فوق المتوسط**	16
148 – 124	**متفوق في الذكاء**	6.5
فوق – 148	**عبقري**	0.1

جدول (2): **توزيع نسب الذكاء حسب اختبار ستانفورد بنيه**

5- اختبارات الذكاء:

إن من فوائد اختبارات الذكاء أن معظم التطبيقات العملية تربويا ومنهجيا في جميع ميادين الحياة تعود في أساسها إلى الاختبارات تؤدي دورا حيويا في البرنامج التعليمي، وتعتبر أيضا مصدرا رئيسا للبيانات في يد الأخصائيين لدفع عملية التوجيه والإرشاد النفسي والمهني، وهذه الاختبارات تمكن الفاحص من إدراك المستوى العقلي للفرد وتساعد بدرجة كبيرة في اتخاذ القرار المناسب للدراسة والمهنة للطلبة.

5-1 **اختبار بنيه للذكاء:** إذ يقيس مهارات تفكير المقارنة والتصنيف والاستقراء والاستنتاج وتحليل الأخطاء، وتحليل الرؤى، والتحليل إلى أجزاء، وايجاد الحجج المدعومة بأفكار وتحليلها وتكامل االمعرفة وإدماجها في بناء وتنظيم المعرفة وتشكيلها في سياق أو نظام.

وترد قيمة اختبارات الذكاء إلى أنها تمكننا من مقارنة القدرة العقلية العامة لفرد ما مع متوسط مجتمعه الذي أخذ منه أو الجماعة الصفية ينتمي إليها، إن اختبار **بنيه** هو أول اختبار ذكاء للأطفال حيث جاء بعد محاولات طويلة من الملاحظة الدقيقة التي قام بها **بنيه** بين عمليات التفكير عند الأطفال حيث أجرى دراسته على بناته الصغيرات وقام بالعديد من التجارب قبل أن يقدم اختبار الذكاء للناس.

قام عالم الذكاء الفرنسي **بينيه** بنشر هذا الاختبار بناء على طلب من وزير التربية الفرنسي لإيجاد طريقة تساعد على التعرف إلى الأطفال المعوقين عقليا في مدارس خاصة.

ولبناء الاختبار اختار **بنيه** وزملاؤه المفردات التي تميز بين الأطفال الأكبر والأصغر سنا ذوي مستوى الذكاء المتماثل بصورة واضحة إذ قاموا باختيار المهام التي تميز بوضوح بين الأطفال الأذكياء والأغبياء من نفس العمر.

وقد خضع الاختبار لكثير من التعديلات فيما بعد كان أهمها التعديل الذي قام به **تيرمان وميرل** وعندها أصبح يعرف الاختبار باسم **ستانفورد – بنيه** نسبة لجامعة ستانفورد في ولاية كاليفورنيا وهو اختبار لفظي فردي وقد ضم **تيرمان** مفهومي العمر العقلي والعمر الزمني معا في صيغة موحدة عرفت بنسبة الذكاء (I.Q)

- **مميزات مقياس بنيه:**

- يعتبر اختبار **بنيه** اختبار لقياس النمو الذهني.
- صممت فقرات اختبار بنيه لتطبيق بصورة فردية بواسطة أخصائيين على درجة عالية من المهارة، ومدربين تدريبا كبيرا.
- يمكن الحصول عن طريق هذه الفقرات على قياس عام شامل للذكاء بدلا من تحليل لقدرات خاصة متعددة.

5-2 مقياس وكسلر للذكاء:

يهدف هذا الاختبار إلى تقييم الذكاء، ثم أجريت تعديلات اختبارات و**كسلر** في العام 1955 وكان يعرف بمقياس وكسر لذكاء الراشدين (Wais) ويعد مثالا لاختبار معاصر للذكاء يستخدم على نطاق واسع لتقويم القدرات العقلية للراشدين، تم تقنين هذا الاختبار على أفراد تتراوح أعمارهم بين 10 سنوات و70 سنة. يحتوي هذا الاختبار على جزئين: الجزء الأول وهو لفظي، والثاني أدائي.

أعد **وكلسر** معايير خاصة بكل اختبار من الاختبارات الفرعية (اللفظية، الأدائية)، وبذلك يمكن مقارنة الدرجة في كل فئة من الأسئلة بمجموعة من الأفراد تمثل المجتمع الكلي بحيث تجمع الدرجات المعيارية على كل اختبار من الاختبارات الفرعية للحصول على درجة كلية في المقياس اللفظي،

ودرجة كلية في المقياس الفرعي ودرجة ككل، وعند مقارنة هذه الدرجات بعمر المفحوص تعرف نسبة ذكائه اللفظي ونسبة ذكائه العلمي ونسبة ذكائه الكلي.

6- مميزات مقياس وكسلر

ويختلف مقياس **وكسلر** عن مقياس **ستانفورد بنيه** بالجوانب التالية:

- إن مفرداته أكثر ملائمة للكبار في المعنى والتطبيق أكثر من مفردات بينيه.
- استغنى فيه عن مستويات العمر واعتبر العامل المهم القدرة العقلية.
- تحسب نسبة الذكاء من الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في الاختبار مباشرة دون الحاجة إلى عمر عقلي.
- يتضمن نوعين من نسب الذكاء أحدهما لفظيا والآخر أدائيا.
- **(يوسف قطامي، 2015، ص: 200-208)**

6- الأهمية العلمية لاختبارات الذكاء:

- الكشف عن الموهوبين.
- التعرف على الأطفال ضعاف العقول وفصلهم عن الأسوياء.
- تجميع أو تقسيم التلاميذ على الفصول وتعليمهم بحسب قدراتهم العقلية.
- اختبار الذكاء وأخصائي التوجيه والإرشاد النفسي في المدرسة لمساعدة الفرد في مواجهة المشكلات الشخصية والاجتماعية واتخاذ القرارات بخصوص أهدافه التعليمية.
- التوجيه التعليمي والمهني لمساعدة الفرد على أن يفهم نفسه وإمكاناته ومشكلاته المختلفة من ناحية وعلى أن يفهم المجتمع الذي يعيش فيه من ناحية أخرى.

(طلعت منصور، 2011، ص: 315-320)

المحاضرة الخامسة عشر: الانتباه: تعريفه، أنواعه، العوامل المؤثرة فيه وخصائصه.

تمهيد:

الانتباه هو إحدى العمليات العقلية والمعرفية المهمة التي تستهدف تخفيف أعباء التحميل على نظام تجهيز ومعالجة المعلومات الإنساني، من خلال تعزيز الطاقة العقلية للفرد في بعض عناصر الموقف أو المجال الإدراكي، دون بقية العناصر الأخرى، وتنظيم مرورها خلال قنوات التجهيز والمعالجة المعلوماتية. وتعد عملية الانتباه أولى العمليات المعرفية التي يمارسها العقل البشري على مدخلات عملية التعلم وفق نظام تجهيز المعلومات الإنساني والتي تحدد طبيعة المعلومات الواردة لهذا النظام كما وكيفا في ضوء عوامل الأهمية والدافعية ومستوى العرض والاستثارة وغيرها، فتمكن الإنسان من إثراء خبراته ومعلوماته حول مثيرات البيئة ومدخلاتها، وتسهم في توافقه معها والإفادة منها وتطويرها والتحكم فيها.

1- تعريف الانتباه

الانتباه هو عبارة عن عملية توجه العقل إلى شيء معين، فتركيز الشعور النفسي الفكري إلى شيء معين نسميه انتباها وبمجرد معرفة ذلك الشيء نطلق عليه اسم الإدراك.

(محمد عبيدي، 2000، ص: 75)

والانتباه هو عملية انتقاء المثيرات التي يخضعها الفرد لملاحظته وهو استعداد معرفي عام نحو توجيه الشعور لبعض مثيرات الموقف الإدراكي. ويذكر **إيريك جنسن** (2001) بأن الدماغ دائما ما يكون منتبها لشيء ما، لأن بقاء الإنسان واستمرار حياته يوقف على هذا الانتباه، إلا أن دور الإنسان هو كيف وإلى أي شيء يوجه انتباهه. ومدى قدرته على اختيار الأشياء والأهداف التي يوجه إليها انتباهه وطاقته العقلية والذهنية، إذن فالانتباه هو تركيز الطاقة العقلية للفرد في شيء ما أو بؤرة الشعور في شيء ما، أي وضع هذا الشيء المراد الانتباه إليه في بؤرة الشعور حيث أعلى تركيز الطاقة العقلية والذهنية للفرد.

2- أنواع الانتباه:

يمكن التمييز بين أربعة أنواع من الانتباه كما يلي:

- **الانتباه الإرادي:** وهو يعني تركيز الطاقة العقلية والذهنية للفرد في شيء ما بإرادته ورغبته. مثل التركيز في سماع المحاضرة حسب رغبة الفرد بدافع معرفي.
- **الانتباه اللاإرادي:** وهو يعني تركيز الطاقة العقلية والذهنية للفرد في شيء ما رغما عنه، مثل: اضطرار الطالب البقاء جالسا للمذاكرة، وعدم النوم أو الخروج من أجل اللعب نتيجة ضغط الوالد أو الوالدة والتهديد بالعقاب.

2-3 الانتباه القسري أو الجبري:

وهو صورة من صور الانتباه اللاإرادي ولكن يتصف المثير المنتبه إليه بالشدة والفجائية، مثل الانتباه المفاجئ عندما يدق جرس الجوال أو انفجار إطار السيارة.

2-4 الانتباه الاستباقي:

وهو يعني تجهيز الفرد لاستجابة معينة تحسبا وترقبا لمثير منتظر حدوثه، مثل استعداد قائد السيارة للتوقف متوقعا تحول إشارة المرور من البرتقالي إلى الأحمر أو العكس، حيث الاستعداد لتحريك السيارة توقعا لتغير إشارة تلقيه الاتصال ما عبر الجوال ويكون مترقبا حدوثه.

3- العوامل المؤثرة في الانتباه:

يشير **ودورث وسكولبرج** (1954) إلى تأثر مدى الانتباه بمجموعتين من العوامل يتصل أولها بالفرد المنتبه ذاته، من حيث خبرته السابقة وقدرته على تنظيم عناصر الموضوع المراد الانتباه إليه، وتأهبه واستعداده الإدراكي، أما مجموعة العوامل الأخرى المؤثرة في مدى الانتباه فتتصل بموضوع الانتباه من حيث طبيعته وحجمه وشدة الإضاءة ومدة العرض المتاحة.

ويشير **فتحي الزيات (1995)** إلى أن للانتباه ثلاثة محددات، يتصل إحداهما بالمحددات الحسية والعصبية من حيث سلامة الحواس الخمس وبنيان الجهاز العصبي المركزي ودرجة حساسية الأعصاب في استقبال ونقل المثيرات المختلفة، ويتعلق ثانيها بالمحددات العقلية المعرفية من حيث ذكاء الفرد وبنائه المعرفي والاستراتيجيات التي يعالج بها هذه المثيرات، ويتعلق ثالث هذه المحددات بالناحية الانفعالية والدافعية للفرد من حيث اهتمامه وميوله ونسقه القيمي والتي تحدد بدورها درجة تيقظه وتأهبه الإدراكي.

وإذا كانت الدافعية شرط أساسي من شروط التعلم، فإن ذلك يرجع إلى أن الدافعية تؤثر إيجابا وسلبا على قدرة الفرد على تركيز الانتباه، فكلما كانت دافعية الفرد للتعلم مرتفعة، كان تركيزه للانتباهه عاليا أيضا، والعكس صحيح، فالدافعية المنخفضة تقلل من قدرة الفرد على تركيز الانتباه خلال مواقف التعلم، ويترتب على ذلك ضعف نواتج التعلم وبالتالي فضمان انتباه المتعلم خلال مواقف التعلم مسؤولية مشتركة يتقاسمها المعلم والمتعلم على حد سواء، فلابد أن يتوفر في المتعلم صحة بدنية ونفسية وعقلية تناسب مادة التعلم، وظروف حدوثه، كما وجب على المعلم أن يتخير من الأساليب ما يحترم به شخصية المتعلم، ويراعي خصائصه المهارية والنفسية والعقلية، وأن يكون مرحا عطوفا ودودا متحركا بسوما، غير غضوب ولا عبوس ولا قانط ولا مستهتر ولا متعال، محبا لرسالته، متمكنا من مادة تخصصه، مطورا لذاته، متجاهلا لهفوات الصغار.

(يوسف جلال، 2021، ص: 213-214)

4- خصائص الانتباه:

إن الطبيعة الديناميكية للانتباه مردها طبيعة المنبهات المتباينة والمتدرجة من البساطة إلى التعقيد ومن السكون إلى الحركة علاوة على عوامل جذب الانتباه التي تؤثر لا محالة عليه بصفة عامة، ونظرا لأهميته البالغة وجب أن تقف على أهم خصائص عملية الانتباه والتي نلخصها في الجدول التالي:

جدول رقم (3) يبين خصائص الانتباه

الخاصية	مظهرها
الانتباه عملية إدراكية مبكرة	يقع الانتباه بين عمليتا الإحساس والإدراك لذا يطلق عليه " عملية إدراكية مبكرة
الإصغاء	أهم عوامل استكشاف للبنية المحيطة مثلا: التركيز على بعض الأحاديث، المثيرات السمعية.
الاختيار والانتقاء	توجيه الانتباه لبعض المثيرات المتوائمة مع حاجاته وحالاته النفسية.
عملية الإحاطة	ترتكز على الإحاطة الحسية البصرية أو السمعية، أي استقبال المثيرات واستجماعها ثم انتقائها.
التركيز	- التوجيه بفاعلية وايجابية واهتمام - إهمال إشارات التنبيهات الأخرى. - التنبيه قصديا في مجال الإدراك.
التعاقب	- الانتباه غير المنقطع - التركيز على تسلسل موجه للفكر عبر فترة زمنية.
التموج	ظهور المثير بعد فترة زمنية طويلة مع ظهور مثير دخيل.
التذبذب	تباين شدة الاستثارة من مصدر المثير نفسه بين القوة والضعف.

(السيد علي سيد أحمد وفائقة محمد بدر، 1999، ص: 22-23)

ومن خصائص الانتباه أيضا، صعوبة الانتباه إلى أكثر من مثيرين من النوع نفسه، كمثيرين سمعيين أو مثيرين مرئيين، لاسيما عندما تكون هذه المثيرات متزامنة الحدوث، إلا إذا تخلينا عن دقة انتباهنا لأيهما أو كلاهما، وعلى ذلك نجد أن للانتباه محددات متعددة حسية عصبية، وأخرى عقلية معرفية، وأخرى انفعالية دافعية.

وحين يواجه المفحوص بمنبه جديد يستحوذ على انتباهه، من الممكن ملاحظة أكثر من انعكاس موجه بسيط، وتحدث زيادة فعلية في درجة الحساسية الحسية، فيتسع العين. وتكشف قراءة النشاط الكهربائي للمخ (EEG) عن نمط يقظة، ثم يحدث توقف قصير pause ثم تناقض في معدل التنفس وتتقلص الأوعية الدموية للأطراف بينما تتسع الأوعية الدموية في المخ.

وقد اهتم العلماء بالأسس العصبية للانتباه، ويرجع ذلك إلى الدراسات التي أجريت حول الزيادة في تدفق الدم في المخ في حالات زيادة اليقظة، كما أن طبيعة الانتباه هي الحركة والتغير وعدم الثبات، إلى جانب أن الأشياء التي تجذب انتباهنا تكون في معظمها إلا متحركة أو معقدة.

5- أعراض صعوبات الانتباه:

صعوبة الانتباه هو ضعف القدرة على التركيز والقابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى مثير آخر أو من مهمة إلى مهمة أخرى. وينتشر هذا الاضطراب بنسبة 20% من إجمالي الأطفال غير قادرين على تركيز انتباههم.

1- عدم الارتياح، إذا ما جلس في مكان فهو لا يستقر على حالة واحدة وإنما يأخذ بالعبث بكل ما هو في متناول بيديه.
2- يثير انتباهه كل ما يحدث من حوله سواء أدركه بسمعه أو بصره أو بأي حاسة من حواسه.
3- يجيب على الأسئلة قبل أن ينهي المعلم طرحها وغالبا ما تكون إجاباته خاطئة بسبب تسرعه.
4- يجد صعوبة في متابعة ما يسمعه أو يقرؤه.
5- عادة ينتقل من نشاط لآخر دون أن ينهي النشاط الأول.
6- كثير الحديث دائم الثرثرة.
7- يقاطع الآخرين وهم يتحدثون قبل أن يتم كلامهم وغالبا ما يتدخل فيما لا يعنيه.
8- لا يعير لحديث وكلام الآخرين أي اهتمام.

9- غالبا ما تضيع منه أو ينسى أدواته رغم أنه بحاجة إليها.

10- كثيرا ما يقوم بأنشطة وأفعال يلحقه من جراءها أذى كبير.

11- يقوم بأفعال دون أن يفكر في عواقبها.

12- قد يتفوه بكلام ليس له علاقة بموضوع المناقشة بل له علاقة بالأفكار التي تدور في عقله.

13- كثير الحركة أثناء نومه.

6- أسباب صعوبات الانتباه.

أ- أسباب داخلية:

- عوامل عضوية تتعلق بعدم النضج العصبي أو خلل في وظائف المعرفية والانفعالية للنصفين الكرويين بالمخ.
- ضعف في قدرة الطفل على تمييز العلاقات بين الشكل والخلفية بسبب ضعف المهارات الإدراكية عنده.
- عدم قدرة الطفل على إدراك التسلسل مما يؤثر على الإصغاء حيث إن تسلسل الأحداث الأول والثاني. يحتاج من الطفل الإصغاء والفهم والتذكر ثم القيام بالعمل المناسب.
- عدم القدرة على منع تدفق الأفكار التي تسبب له التشت بسبب وجود خلل في طريقة عمل الجهاز العصبي.

ب- أسباب خارجية:

وهي إما تساعد على إخفاء الصعوبة أو إظهارها:

- عوامل نفسية تتعلق بشعور الأطفال بالقلق وعدم شعورهم بالأمن حيث أن الأطفال الذين لا يشعرون بالأمن يظلون معتمدين على التوجيهات والتعليمات الخارجية.
- أحلام اليقظة بحيث لا يستطيع الطفل التركيز على ما يدور حوله في غرفة الصف.
- تعزيز الطفل على سلوك ضعف الانتباه عند الطفل من مثل الأشخاص الأقربين (الأم – الأب– المعلم).

- عدم الانجذاب والميل للمادة العلمية التي يتم شرحها من قبل المعلم.
- كثرة المشاكل داخل الصف وخارجه، الوسائل التعليمية غير المناسبة، أسلوب التدريس وطبيعة المادة الدراسية، كذلك ارتفاع مستوى القلق والتوتر عند الأطفال في الصف **(سليمان يوسف، 2010، ص: 65-68)**.

المحاضرة السادسة عشر: الذاكرة – تعريفها وظائفها وأقسامها

تمهيد:

يعاني الكثير من الناس من صعوبات في التذكر خلال مواقف الحياة المختلفة فقد يفشل البعض في تذكر معلومات هامة كرقم هاتف لصديق عزيز، أو تاريخ ميلاد، مما يضع الفرد في موقف توتر وحرج كبير، والذاكرة نعمة من الله تعالى تسهل لخلقه التكيف مع مواقف الحياة، وتوفر الكثير من الوقت والجهد في التعامل مع مثيرات البيئة القديمة والجديدة مما يجعل التعلم سهلا وممكنا. ويحقق للفرد فائدة كبيرة من خلال الاستفادة من الخبرات والبنى المعرفية السابقة لتوظف في فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل.

1- تعريف الذاكرة:

يعد مفهوم الذاكرة من المفاهيم التي يصعب تعريفها لأننا نصف عملية معرفية معقدة ترتبط بعمليات الانتباه والإدراك والتخزين والاستجابة وغيرها، فقد عرفها **سولسو** (1988) على أنها دراسة مكونات عملية التذكر والعمليات المعرفية التي ترتبط بوظائف هذه المكونات، وعرفها **سانتروك** (2003) على أنها عملية الاحتفاظ بالمعلومات عبر الزمن من خلال ترميزها وتخزينها واسترجاعها، كما عرفها **ستينبرغ** (2003) على أنها العملية التي يتم من خلالها استدعاء معلومات الماضي، استخدامها في الحاضر، أما **أندرسون** (1995) فعرفها على أنها دراسة عمليات استقبال المعلومات والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة.

ورغم تباين هذه التعريفات، إلا أن الباحثين يجمعون على أن أي تعريف للذاكرة يجب أن يشمل جميع العمليات المعرفية ابتداء من استقبال المعلومات حتى الاستجابة المعرفية، وفي كل الظروف فقد اتفق علماء النفس على أن دراسة الذاكرة ترتبط بثلاث عمليات أساسية وهي:

1- **الترميز Encoding** : إعطاء المعاني للمثيرات الحسية الجديدة من خلال عمليات التسميع والتكرار والتنظيم والتلخيص وغيرها ليضمن وصول المعلومات إلى الذاكرة الطويلة المدى.

2- **التخزين أو الاحتفاظ Storage:** نظام للتخزين المؤقت في الذاكرة القصيرة المدى وآخر دائم في الذاكرة الطويلة المدى تجعل المعلومات جاهزة ومنظمة للاستخدام وقت الحاجة.

3- **الاسترجاع Retrieval:** وتتمثل في ممارسة استدعاء أو استرجاع المعلومات والخبرات السابقة التي تم ترميزها وتخزينها في الذاكرة الطويلة المدى.

(محمد الريماوي، 2011، ص: 275)

2- أقسام ووظائف الذاكرة:

يتألف نظام تجهيز ومعالجة المعلومات الإنساني من أربعة أنواع متباينة ومستقلة نسبيا من الذاكرة. لكل نوع منها خصائص معينة تؤهلها للقيام بمهام محددة دون تداخل، ويحتل كل نوع من أنواع الذاكرة الأربعة موقعا محددا من النظام، ويتحدد هذا الموقع بناء على الوظائف أو المهام التي تؤديها، ويعتمد كفاءة كل نوع منها في القيام بهذه الوظائف أو المهام بناء على ما أنجزه نوع الذاكرة التي تسبقه، وفي نفس الوقت يهيأ المعلومات ويجهزها لنوع الذاكرة اللاحقة لها لاستكمال المهام العامة للنظام من حيث التجهيز والمعالجة، وهذه الأنواع الأربعة من الذاكرة هي:

1- الذاكرة الحسية Sensory Memory (SM)

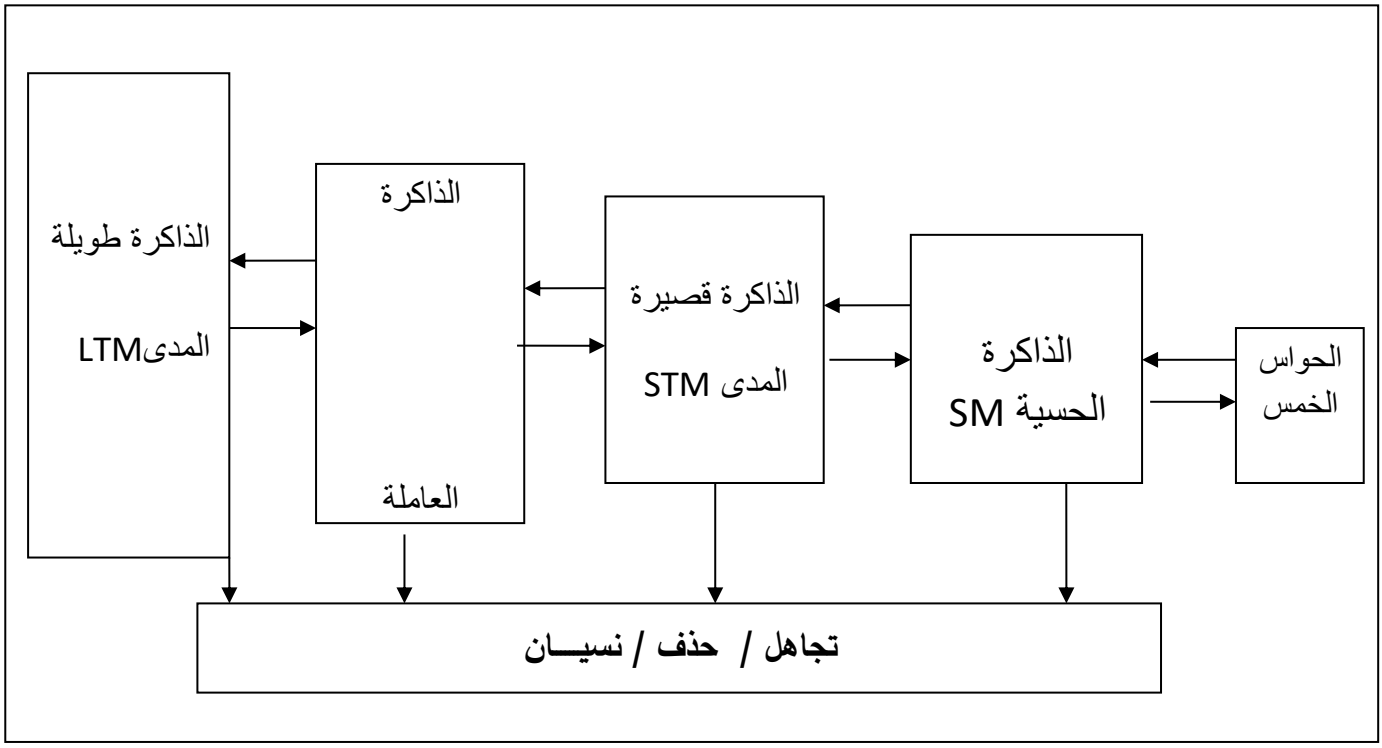
2- الذاكرة قصيرة المدى Short Term Memory (STM)

3- الذاكرة العاملة Working Memory (WM)

4- الذاكرة طويلة المدى Long Term Memory (LTM)

والشكل التالي يوضح **الشكل العام لمكونات نظام تجهيز ومعالجة المعلومات لدى**

الإنسان.



2-1 الذاكرة الحسية Sensory Memory (SM)

2-1-1 وظيفة الذاكرة الحسية:

تختص الذاكرة الحسية بتلقي المعلومات النوعية التي ترد إليها من الحواس الخمس وتسجيلها حسيا ثم نقلها إلى نوع الذاكرة التي تليها وهي الذاكرة قصيرة المدى STM

2-1-2 خصائص الذاكرة الحسية: تتصف الذاكرة الحسية بالخصائص التالية:

- **الذاكرة الحسية هي ذاكرة تخصصية** حيث تتميز إلى خمسة أنواع بعدد الحواس الخمس، فتوجد ذاكرة حسية سمعية، وذاكرة حسية بصرية، وذاكرة حسية لمسية، وذاكرة حسية شمية، وذاكرة حسية تذوقية، ورغم تكامل الإدراك الحسي وأهميته في تعميق عمليات الفهم والاستيعاب والتعلم والتفكير، إلا أن كل ذاكرة حسية تعد مستقلة نسبيا في عملها عن بقية أنواع الذاكرة الحسية الأربعة الأخرى.

فيسهل على الفرد مثلا التعرف على اسم شخص معين عندما يسمع صوته رغم رؤيته، وكذلك يسهل تحديد نوع واسم الرائحة التي يشمها الفرد رغم عدم رؤيتها، طالما سبق له التعرف عليها وتسجيلها ضمن خبراته السابقة، ويسهل على الفرد تحديد ما إذا كان السطح الملامس للجسم ساخنا أو باردا، ناعما أو خشنا رغم عدم رؤيته، ويمكن للفرد أيضا معرفة وتمييز نوع الطعام الذي وضع في فمه رغم عدم رؤيته له، وهكذا بالنسبة لبقية أنواع الذاكرة الحسية الأخرى.

- **تتعامل الذاكرة الحسية مع المعلومات وهي على طبيعتها الحسية** أي قبل ترميزها وتحويلها إلى شفرة خاصة، فالأصوات أصوات، والصور والأشكال ومختلف المرئيات صور وأشكال ومرئيات، والملمس من حيث درجة الحرارة أو الخشونة أو الضغط كما هي، والروائح روائح، والأطعمة والمذاقات، وهكذا كل بخصائصه الفيزيائية المعروفة.
- **الذاكرة الحسية محدودة السعة جدا** فلا يمكنها استيعاب أكثر من مثير واحد في الوقت الواحد عبر كل حاسة من الحواس الخمس، وإلا يحدث تداخل وتشويش يحول دون إتمام عملية الإدراك اللاحقة بطريقة سليمة، حيث أجريت العديد من البحوث والدراسات في هذا الصدد، فعندما وضعت سماعتان على الأذنين اليمنى واليسرى لكل يسمع الفرد من خلالهما معلومات مختلفة في كل منهما عن الأذن الأخرى، ثم سألوه بعد ذلك عما سمع، تبين أنه عندما انتبه وسجّل ما سمعه عن طريق الأذن اليمنى غفل تماما عما صدر له في الأذن اليسرى والعكس بالعكس.

كذلك لا يمكن لأحد العينين أن تركز في مثير معين من المجال المرئي أو الموقف، على حين تركيز العين الأخرى في مثير آخر، حيث توجد وحدة الإحساس المرئي اللحظي بسبب التآزر العصبي البصري بين كلتا العينين. وعلى العكس من ذلك فإنه يكون من المفيد تركيز أكثر من حاسة في مثير أو موقف أو مجال واحد، ويؤدي ذلك إلى تكامل الإدراك الحسي، مما ييسر عملية الفهم والاستيعاب والتفاعل مع الموقف، فالطفل الذي يضع يديه في تفاحة ليلتمس سطحها بكلتا يديه ويسمع صوت احتكاكها بيديه، ويتذوق طعمها، ويرى لونها يسهل عليه إدراك معنى كلمة تفاح،

مقارنة بغيره الذي رآها فقط دون تناولها وتذوقها، أو حتى تناولها في فمه من يدي أمه في الظلام الدامس، دون أن يتلمسها ويشاهد لونها ويأكلها.

- **قصر مدة استبقاء المعلومات بالذاكرة الحسية جدا** وذلك بسبب محدودية سعتها مع كثرة وتنوع المثيرات التي تتواجد في الوسط المحيط، فلا تستبقى فيها المعلومات سوى لفترة زمنية ضئيلة جدا جدا، لا تتجاوز جزء بسيط من الثانية الواحدة، لكي تتيح فرصة لتلقي معلومات جديدة من ذلك المجال، وبذلك يكون عليها القيام بأحد أمرين، إما تسجيل هذا المثير ونقله للذاكرة قصير المدى لاستكمل معالجته في النظام، إن كان هذا المثير مهما ومطلوبا وله خصائص تجبر النظام على التعامل معه، أو يتم استبعاده وتجاهله وغض الطرف عنه.

فكثيرا ما تتعرض حواسنا للعديد من المثيرات السمعية والبصرية أو غيرها ونحن نسير في الطرقات، أو نتحرك في الأماكن المختلفة ولا نعير لغالبيتها أدنى اهتمام، لأنها لا تمثل بالنسبة لنا شيئا من الأهمية، وربما نسمع أو نرى من بينها بشكل مفاجئ لشيء ما، أو لشخص معين، فننتبه له ونجري معه حوارا ممتدا، حيث تكون أنواع الذاكرة اللاحقة خصوصا لاستكمال الحوار، كما قد يتطلب الأمر استدعاء معلومات ووقائع ذات صلة من الخبرات السابقة للفرد في الذاكرة طويلة المدى.

6 **تكامل الأنظمة الحسية:** رغم الاستقلال النسبي لكل نظام من الأنظمة الحسية المذكورة، حيث يوجد النظام الحسي السمعي والنظام الحسي البصري والنظام الحسي اللمسي وهكذا وبالرغم من تواجد كل نظام من هذه الأنظمة الحسية في أحد فصوص الدماغ بعيدا عن الآخر، حيث تتركز الذاكرة السمعية بالفص الصدغي والذاكرة البصرية بالفص القذالي، والذاكرة اللمسية بالفص الجداري والذاكرة الشمية بالفص الصدغي بالاتصال بالبصيلة الشمية الموجودة في المنطقة السفلية مع الدماغ الأمامي، والذاكرة التذوقية بالفص الجبهي عبر القشرة التذوقية.

إلا أن الأنظمة الحسية الخمسة تتكامل معا في نظام حسي واحد ومتكامل تجاه المتغيرات والمثيرات الداخلية والخارجية، وهذه الوحدة والتكامل والتنسيق بين تلك الأنظمة وبعضها البعض هي

التي تحدد طبيعة الاستجابة وردود الأفعال تجاه هذه الأحداث والمثيرات، ولا يعقل أن يعمل كل نظام حسي بصورة منفردة، بعيدا عن الأنظمة الأخرى حيث تخضع جميعا لإدارة وسيطرة واحدة من قبل القشرة المخية في الفص الجبهي للدماغ، والذي يحقق بينها التنسيق والتكامل الكافيين ويقوم بإزالة أي تعارض أو تداخل قابل للحدوث.

2-2 الذاكرة قصيرة المدى Short Term Memory STM

2-2-1 وظيفة الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة:

المعلومات التي ترد إليها من الذاكرة الحسية، وتتولى تحويلها من صورة حسية إلى صورة شفوية أو رمزية تمهيدا لمعالجتها بالذاكرة العاملة، أو لحفظها مباشرة في الذاكرة طويلة المدى دون المرور على الذاكرة العاملة.

2-2-2 خصائص الذاكرة قصيرة المدى: تتصف هذه الذاكرة بالخصائص التالية:

- **محدودية سعتها أيضا لكنها أوسع نسبيا من الذاكرة الحسية،** حيث يمكنها استيعاب عدد من وحدات المعلومات يتراوح ما بين 5-9 وحدات معلومات وهو ما يسمى بمدى **ميللر 7±2** وهو نفس عدد وحدات المعلومات الذي يمكن للفرد الانتباه له، وتخزينه تخزينا مؤقتا بالذاكرة القصيرة وبالتالي إمكانية رصده.
- **لا تستبقى فيها المعلومات سوى لفترة زمنية قصيرة جدا،** حيث تستوعب الذاكرة قصيرة المدى المعلومات لبضع ثوان قليلة من 3 إلى 30 ثانية تسمح بإنهاء عملية الترميز أو التشفير.

وتعد الذاكرة قصيرة المدى مخزنا ضيقا ومؤقتا للمعلومات، يمكن الفرد من الاحتفاظ المؤقت لعدد محدود من العناصر، مثل رقم جوال لحين كتابته أو استخدامه، ويسهل عملية الاحتفاظ بهذا الرقم احتوائه على عناصر متكررة أو وجود تسلسل تنازلي أو تصاعدي أو تضاعفي أو أي صورة علاقية بين العناصر، وتتعرض هذه المعلومات بالذاكرة قصيرة المدى للفقد والنسيان بشكل سريع، إلا إذا تم البدء في ترديدها وتسميعها وبذلك تكون قد تم تحويلها إلى الذاكرة الأكثر نشاطا وهي

الذاكرة العاملة، والذاكرة قصيرة المدى هي التخزين السلبي لكل من المعلومات اللفظية والمعلومات البصرية والمكانية، ويمكنها تجاوز الذاكرة العاملة وترميز المعلومات تلقائيا في الذاكرة طويلة المدى.

وتتكون الذاكرة قصيرة المدى من ذاكرة صوتيه قصيرة المدى وذاكرة بصرية ومكانية قصيرة المدى، أما جوانب التدريب الواعي هي مسؤولية الذاكرة العاملة، وإنما يقتصر عمل الذاكرة قصيرة المدى إلى التدريب أو التنشيط الذي يحدث دون مستوى الوعي أي بدون الانتباه النشط أو اتباع استراتيجيات معالجة فعالة.

ومن أمثلة عمل الذاكرة قصيرة المدى الترديد الآلي عند قراءة حروف أو كلمات أو أرقام بدون تركيز الانتباه فيها. وبالتالي فالتمييز الرئيسي بين نوعي الذاكرة قصيرة المدى والعاملة، هو أن الذاكرة العاملة تنطوي في المقام الأول وعلى معالجة نشطة واعية للمعلومات، في حين تتكون الذاكرة قصيرة المدى فقط من التخزين السلبي الآلي بدون وعي.

كما تتصف طريقة أداء الذاكرة قصيرة المدى بأنها صوتية وفسيولوجية، بينما الذاكرة العاملة فإنها تعمل على معلومات رمزية وليست حسية.

ووفقا لنتائج التحليل العاملي تبين استقلال كل من الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة عن بعضها البعض في عملهما وأداء المهام الموكولة لكل منهما كما دعم تحليل عوامل اختبارات الذاكرة التمييز بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة، ويعني الفصل بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة تختص بسعة تخزين مؤقتة خاصة بها ويمكن إنجاز مهام الذاكرة قصيرة المدى البسيطة والسلبية والآلية بدون إشراف أو تدخل من الذاكرة العاملة ودون التطرق لأي من مكونات الذاكرة العاملة.

2-3 الذاكرة طويلة المدى Long Term Memory (LTM)

2-3-1 وظيفة الذاكرة طويلة المدى:

تتحدد الوظيفة الأساسية للذاكرة طويلة المدى في حفظ المعلومات واستبقائها لفترات زمنية طويلة وإعادتها وقت الحاجة إليها، سواء بطريقة عفوية تلقائية، أو بطريقة مقصودة لتوظيفها في عملية المعالجة لتجهيز في الذاكرة العاملة، حسب الموقف أو المشكلة التي تواجه الإنسان وتتطلب الاستدعاء منها.

2-3-2 خصائص الذاكرة طويلة المدى:

الذاكرة طويلة المدى على العكس تماما من الذاكرة قصيرة المدى من حيث السعة ومدة استبقاء المعلومات بها وكذلك طريقة التخزين، حيث أن سعتها التخزينية للمعلومات لا نهائية، ومدة استبقائها للمعلومات تمتد لعشرات السنوات بطول عمر الإنسان، فهي تمثل المخزن الرئيسي الدائم لخبرات الفرد، والمعلومات والمهارات والاستراتيجيات والعادات التي اكتسبها أو حصلها بشكل مباشر أو غير مباشر، كما أن طريقة التخزين بها تعتمد على المعنى على عكس الذاكرة قصيرة المدى التي يتم الترميز فيها بطريقة صوتية.

وتعد الذاكرة طويلة المدى نظام تخزين معقد مع عدة أنواع مختلفة من التخزين الموزعة في جميع أنحاء الدماغ، كما يمكن تخزين نفس المعلومات بطرق متعددة مع إشارات استرجاع متعددة، وبشكل عام يتم تخزين المعلومات فيها كصور بصرية أو وحدات لفظية أو كليهما معا، وبذلك يتم تقسيم التخزين طويل المدى إلى الذاكرة البصرية والذاكرة السمعية أو اللفظية، وعلى حين يتصف الاحتفاظ وإعادة بناء الصور المرئية بأنه السمة الرئيسية للذاكرة البصرية، فإن الذاكرة السمعية واللفظية تكون أكثر تعقيدا.

كما تتصل الذاكرة قصيرة المدى بالذاكرة طويلة المدى بتشفير المعلومات الواردة لها من الذاكرة الحسية فورا في الذاكرة طويلة المدى، فإنها تقوم بتنشيط المعلومات، ذات الصلة الموجودة فيها في نفس الوقت، كما ترسل الذاكرة طويلة المدى على الفور تلقائيا ودون وعي إشارات إلى الذاكرة قصيرة المدى التي يمكن استخدامها لإعادة بناء المعلومات المتحللة جزئيا والمعرضة للفقد منها، وبالتالي تعمل الذاكرة طويلة المدى على توسيع مدى الذاكرة قصيرة المدى أيضا، ويفسر هذا التفاعل والتنسيق بينهما قدرتنا على تذكر بعض المعلومات لفترة زمنية أطول من بضع ثوان.

2-3-3 أنواع الذاكرة طويلة المدى

يمكن تمييز ثلاثة أنواع من الذاكرة طويلة المدى بناء على طبيعة المعلومات المخزنة داخل كل منها وهم كالآتي:

- **الذاكرة الدلالية (ذاكرة المعاني) Semantic Memory**

وهي نوع الذاكرة التي تتضمن كافة المعلومات الخام العامة والخاصة والتي لها طبيعة لفظية، مثل الأرقام والألفاظ والكلمات والمفاهيم والمعاني والصيغ والتعميمات وغيرها، وتشكل هذه الذاكرة الإطار أو التنظيم المعرفي للفرد، والذي يختلف بطبيعة الحال من فرد لآخر طبقا للبيئة الثقافية المحيطة وطبيعة العمل أو المهنة أو التخصص، وكذلك يختلف من وقت لآخر بالنسبة لنفس الفرد وفقا لنشاطه المعرفي ومدخلاته المعلوماتية.

- **الذاكرة العرضية (ذاكرة الوقائع والأحداث) Episodic Memory**

وتتصف هذه الذاكرة بطبيعة بصرية وفقا للسيرة الذاتية للفرد. وتتضمن مخزنا دائما لكافة الأحداث والمواقف التي مر بها الفرد مسبقا على هيئة صيغ فوتوغرافية مختصرة، تيسيرا لاسترجاعها فيما بعد أي أنها معلومات مرتبطة بالزمان والمكان والمعلومات المحتفظة في هذه الذاكرة تكون عرضة للتغيير والنسيان بمرور الوقت، ولذلك ترتبط هذه الذاكرة بالخبرة الذاتية للفرد، وعادة ما تكون الذاكرة الدلالية والعرضية مترابطتان أثناء التكوين والاسترداد.

- **الذاكرة الإجرائية:**

وتشمل كافة الخبرات الإجرائية كالمهارات والبرامج والاستراتيجيات والأساليب والعادات، فهي تختص بالمعرفة الإجرائية التي تتصل بكيفية إجراء أو أداء الأنشطة المختلفة وإنجاز المهام، مثل ركوب دراجة، أو قيادة سيارة، أو مهارات فك وتركيب الأجهزة، والخطوات اللازمة لعمل الأشياء مثل تنسيق مزرعة أو إجراء عملية جراحية، أو تحضير مستحضر طبي، أو تصنيع معدة أو جهاز.

ومن المتوقع وجود تباين لدى نفس الفرد من حيث قوة الأنواع الثلاثة من الذاكرة (الدلالية والعرضية والإجرائية) فقد يكون الفرد ذا ذاكرة إجرائية أقوى من الذاكرة الدلالية أو العكس،

وهذا يفسر كيف أن بعض الأطفال يمكنهم ببراعة فك وتركيب أحد الألعاب على حين يصعب عليهم توصيل بعض الكلمات بمرادفاتها أو مضادها، كما قد يحدث نسيان وفقد للمعلومات لدى الشخص تتصل ببعض الأحداث والوقائع على حين لا زال قادرا على قيادة سيارته. **(يوسف جلال، 2021، ص: 71-74)**

خاتمة

من خلال ما عرضناه ضمن المطبوعة البيداغوجية يمكن القول أنها كافية في تكوين الطالب، خاصة طالب جذع مشترك – علوم اجتماعية – حيث أحاطت بأهداف ومحتوى المقياس، كما تم التطرق لأهمية دراسة موضوع علم النفس وأنه العلم الذي يقدم أكثر من مجرد جمع الحقائق الهامة، إنه يزود الفرد بطريقة جديدة للتفكير في مشاعره وأفكاره وأفعاله إضافة إلى مشاعر وأفكار وأفعال الآخرين.

وعلم النفس هو العمليات المعرفية، ما يفعله الدماغ عند القيام بالتخزين والاسترجاع أو استخدام المعلومات أو تكوين مشاعر معينة وتطوره إلى أن وصل إلى أنه العلم الذي يتعامل بشمولية مع فيزيولوجية الفرد، كيميائية الدماغ، علم الأعصاب والمورثات وكذا سلوك العضوية البيولوجية مثير استجابة.

وفي الأخير كل ما مرت عليه المطبوعة من محاضرات سيتشبع الطالب بما تعطيه صورة واضحة ومحددة عن كل ما يتعلق بموضوع علم النفس.

قائمة المراجع

أولا: المراجع باللغة العربية:

1- أحمد أبو السعد، سامي الختاتنة (2011): **اتجاهات علم النفس – النظرية وتطبيقاته** – ط1، الأردن، عالم المكتب الحديث للنشر والتوزيع.

2- أحمد عزت راجح (2009): **أصول علم النفس**، ط1، دار الفكر، المملكة الأردنية الهاشمية – عمان.

3- أحمد محمد الزعبي (2010): **أسس علم النفس الجنائي**، ط1، الأردن، دار زهران للنشر والتوزيع.

4- اسماعيل علوي زغبوش بن عسي (2009): **العلاج النفسي المعرفي**، الأردن عالم الكتب الحديث.

5- بشير معمرية (2020): **دراسات في التربية ومنهجية البحث في العلوم السلوكية**، ط1، الجزائر، دار المجد للطباعة والنشر والتوزيع.

6- داليا محمد همام (2023): **فعالية برنامج للمساندة النفسية قائم على النظرية المعرفية آرون بيك لتحسين رأس المال النفسي لأمهات أطفال اضطراب طيف التوحد**، مجلة الطفولة، العدد 45، سبتمبر 2023.

7- سلطان السرحاني (2006): **نظريات التوجيه والإرشاد في المجال الراسي**، الرياض، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.

8- رغدة شريم (2009): **سيكولوجية المراهقة**، ط1، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

9- سليمان عبد الواحد يوسف (2011): **الفروق الفردية في العمليات العقلية المعرفية**، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع,

10- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2022): **مبادئ علم النفس العام**، ط3، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع

11- صابر خليفة (2009): **مبادئ علم النفس**، ط1، عمان، دار أسامة للنشر.
12- صالح شيخ عمر (1994): **الجوانب الطبية النفسية للتخلف العقلي في الطفولة**، عين مليلة، الجزائر – دار الهدى.
13- طلعت منصور وآخرون (2011): **أسس علم النفس العام**، القاهرة مكتبة الأنجلومصرية.
14- عبد الباسط مثولي خصر (2014): **أدوات البحث العلمي وخطة إعداده**، ط1، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
15- عبد الرحمان الوافي (2006): مدخل إلى علم النفس، الجزائر، دار هومة للنشر والتوزيع.
16- عزيزة عنو (2017): **محاضرات في الفحص النفسي العيادي**، ط1، الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
17- علاء الدين كفافي، سمير محمد سالم (2012): **مدخل إلى علم النفس**، ط1، المملكة الأردنية الهاشمية – عمان، دار الفكر.
18- علي صالح عد الرحيم، 2014: **علم نفس الشواذ** – الاضطرابات النفسية والعقلية، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
19- فيصل عباس (1996): **التحليل النفسي والاتجاهات الفرويدية – المقاربة العيادية**، ط1، بيروت لبنان، دار الفكر العربي.
20- كاري غينيش ترجمة مرح إبراهيم (2014): **علم النفس المرضي لدى الأطفال**، بيروت، لبنان، دار الكتاب العربي.
21- كمال يوسف بلان (2015): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، ط1، عمان، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
22- كلثوم بلميهوب (2014): **تقييم فعالية العلاج المعرفي السلوكي في علاج الاضطرابات النفسية**، الجزائر – المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.
23- محمد برو (2014): **الموجه في منهجية العلوم الاجتماعية** – علم النفس – علم الاجتماع – علوم التربية، الجزائر، الأمل للطباعة للنشر والتوزيع.

24- محمد حمدي الحجار (1998): **المدخل إلى علم النفس المرضي**، ط1، بيروت، دار النهضة العربية.

25- محمد جاسم العبيدي (2009): **المدخل إلى علم النفس**، ط1، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

26- محمد عبيدي (2000): **علم النفس العام**، ط1، الجزائر – دار بوحالة للطبع.

27- محمد عودة الريماوي (2011): **علم النفس العام**، ط4، عمان – دار المسيرة، للنشر والتوزيع.

28- مصطفى نوري القمش (2015): **مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي**، ط3، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

29- مصطفى عشوي (1994): **مدخل إلى علم النفس المعاصر**، ط1، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

30- نعيمة عزي صالح (2019): **العلاج المعرفي السلوكي – مقاربة نظرية حول نظرية آرون بيك وجيفري يونغ** – مجلة آفاق علمية، المجلد 11، العدد 3.

31- يوسف جلال يوسف (2021): **علم النفس المعرفي – بنية العقل وعملياته المعرفية**، القاهرة – مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

32- يوسف قطامي (2015): **الموهبة والتفوق**، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ثانيا: المراجع بالأجنبية:

33. Bernard, M.E (2010). **Rationality and the pursuit of hasppinness : The legacy of Albert Ellis. Chichester** : Wiley- Blackwell. Csikszentmihalyi, M.(1990). Flow : **The psychology of optimal experience.** New York : Harper and Row.

34. Dryden, W.(2008). **Rational emotive behavior therapy : Distinctive features**. Londen : Routledge.

35. Dryden, W.(2009). **Rational emotive behavior therapy : Distinctive features**.East Sussex : Routedge.
36. Kristene A.Doyle, ph.D.(2017). Program : **Primary Certificate in Rational Emotive and Cognitive Behavior Therapy**. Albert Ellis Institute REBT Training Albert Ellis Institute.
37. Giovanni M. Ruggier, **Ennio Ammendola, Gabriele Caselli, Sandra Sassarol, (2014). REBT in Italy : Dissemination and Integration With Constructivism and Metacognition**. Springer Science + Business Media New York.
38. Michael E. Bernarda, Jeffrey J.Frohb, Raymond Digiuseppec, Marie R. Joyced and Windy Dryden. (2010). Albert Ellis : **Unsung hero of positive Psychology. Article of Journal of Positive Psychology**.
39. Spada, M. M, Caselli, G, and Wells, A. (2012). A **triphasic metacognitive formulatin of problem drinking. Clinical Psychology and Psychology and Psychotherapy**.