الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة سعيدة– د.مولاي الطاهر

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

المجلس العلمي للكلية

الرقم: ..89.م.ع/ك ع.ا.ج.ا.ن/ج.س 2025

مستخرج اجتماع المجلس العلمي للكلية

بناء على محضر اجتماع المجلس العلمي رقم 20 المنعقد بتاريخ الثاني من شهر جويلية سنة ألفين وخمسة وعشرون بمقر كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية و المتعلق بالسندات البيداغوجية,فقد قدم(ة) الأستاذ(ة) "عيساوي أمينة " سندا بيداغوجيا بعنوان " مدخل الى علم النفس موجه لطلبة السنة الأولى لسانس (ل.م.د) جذع مشترك علوم اجتماعية .

فقد حدد المجلس العلمي الخبراء الآتية أسماؤهم:

ا.د- عريس نصر الدين	جامعة سعيدة
ا.د- عمار عبد الحق	جامعة سيدي بلعباس

و بناء على التقارير الايجابية التي تضمنتها الخبرة فان المجلس العلمي يعتمد السند المذكور أعلاه و يصادق عليه.

عميد الكلية

عميد كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

د. بكري عبد الحميد

رئيس المجلس العلمي للكلية

رئيس مجلس العلمي لكلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

ورغي سيد أحمد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة سعيدة – الدكتور مولاي الطاهر

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

شعبة علم النفس

مطبوعة بيداغوجية بعنوان:

دروس في مادة مدخل إلى علم النفس

السنة الأولى ليسانس (L.M.D) جذع مشترك علوم إجتماعية

إعداد الأستاذة:

د. عيساوي أمينة.

السنة الجامعيـــة: 2024-2025

جامعة سعيدة – الدكتور مولاي الطاهر

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

شعبة علم النفس

برنامج مادة مدخل إلى علم النفس/ السداسي الاول

السنة الأولى جذع مشترك علوم إجتماعية

السداسي	الأول
عنوان الوحدة	أساسية
المادة	مدخل الي علم النفس
الرصيد	5
المعامل	2
أهداف التعليم	1)التعرف على تاريخ نشأة علم النفس واستقلاله عن العلوم الأخرى 2)التعرف على أهم فروع علم النفس ومناهج البحث فيه 3)التعرف على النظريات الكبرى لعلم النفس 4)التعرف على المفاهيم والمبادئ الأساسية في علم النفس
المعارف المسبقة المطلوبة	1)مبادئ أولية في الفلسفة وعلاقتها بموضوع علم النفس 2) مبادئ التفكير العلمي ومنهجية البحث العلمي
القدرات المكتسبة	1)التعرف على اهم مبادئ ونظريات ومناهج علم النفس. 2)التحكم في المفاهيم الأساسية لعلم النفس. 3)تكوين وجهة نظر مستقبلية حول تطبيقات علم النفس.
مفردات المادة (يجب أن يتضمن السداسي 15مفردة تعليمية/درسا).	**1-لمحة تاريخية عن ظهور علم النفس وتطوره** - التعريف بعلم النفس - فروع علم النفس **2- مناهج البحث في علم النفس 1** (-المنهج الوصفي -المنهج المقارن) 3- **مناهج البحث في علم النفس 2** (-المنهج التجريبي -المنهج العيادي) **4- نظريات ومدارس علم النفس:** تعريف النظرية وتعريف المدرسة والفرق بينهما 5- نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي 6- نظرية التحليل النفسي الحديث 7- النظرية السلوكية الاشراطية 8- النظرية السلوكية الإجرائية 9- النظرية المعرفية عند آرون بيك 10-النظرية المعرفية عند ألبرت إليس 11- نظرية الذات 12- الاتجاه الإنساني **13- الـذكـاء:** مفهومه، خصائصه ومستوياته وطرق قياسه **14-الانتباه:** تعريفه، أنواعه، والعوامل المؤثرة فيه وخصائصه **15-الذاكرة** تعريفها ، وظائفها وأقسامها
طريقة التقييم	متواصل +امتحان كتابي

فهرس المحتويات:

فهرس المحتويات.....	01
المقدمة.....	07
الدرس الأول: لمحة تاريخية عن ظهور علم النفس وتطوره (التعريف بعلم النفس – فروع علم النفس)	
تمهيد.....	08
1- لمحة تاريخية عن ظهور علم النفس وتطوره.....	08
2- تعريف علم النفس.....	10
3- فروع علم النفس.....	12
3-1- فروع علم النفس النظرية.....	12
3-2- فروع علم النفس التطبيقية.....	13
خلاصة.....	15
الدرس الثاني: مناهج البحث في علم النفس 1 (المنهج الوصفي – المنهج المقارن)	
تمهيد.....	16
1- تعريف المنهج.....	16
2- المنهج الوصفي.....	17
2-1- تعريف المنهج الوصفي.....	17
2-2- خطوات المنهج الوصفي في البحث.....	18
2-3- أنماط الدراسات الوصفية.....	19
3- المنهج المقارن.....	21
خلاصة.....	22
الدرس الثالث: مناهج البحث في علم النفس 2 (المنهج التجريبي – المنهج العيادي)	
تمهيد.....	23

1- المنهج التجريبي.....	23
1-1- تعريف المنهج التجريبي.....	23
1-2- مراحل المنهج التجريبي.....	24
1-3- خصائص المنهج التجريبي.....	25
2- المنهج العيادي.....	26
2-1- تعريف المنهج العيادي.....	26
2-2- أدوات المنهج العيادي.....	26
2-3- خصائص المنهج العيادي.....	28
خلاصة.....	29
الدرس الرابع: نظريات ومدارس علم النفس **تعريف النظرية وتعريف المدرسة والفرق بينهما**	
تمهيد.....	30
1- تعريف النظرية.....	30
2- تعريف المدرسة.....	31
3- الفرق بين النظرية والمدرسة.....	32
خلاصة.....	33
الدرس الخامس: نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي	
تمهيد.....	34
1- نشأة نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي.....	34
2- المفاهيم الأساسية لنظرية التحليل النفسي الكلاسيكي.....	35
2-1- النزوة.....	35
2-2 – النظريتين الأولى والثانية للجهاز النفسي.....	35
2-3- النمو النفسي الجنسي.....	36
3- تفسير النظرية التحليلية للاضطراب النفسي.....	37
خلاصة.....	38
الدرس السادس: نظرية التحليل النفسي الحديث	

تمهيد.....	39
1- أتباع فرويد بين نظرية التحليل النفسي الكلاسيكية والحديثة.....	39
1-1- ألفرد أدلر.....	39
1-2- كارل غوستاف يونغ.....	40
2- أهم رواد نظرية التحليل النفسي الحديث.....	41
خلاصة.....	41
الدرس السابع: النظرية السلوكية الإشراطية	
تمهيد.....	43
1- نبذة عن المدرسة السلوكية.....	43
2- النظرية السلوكية الإشراطية.....	44
خلاصة.....	47
الدرس الثامن: النظرية السلوكية الإجرائية	
تمهيد.....	48
1- نبذة النظرية السلوكية الإجرائية.....	48
2- أهم المصطلحات في النظرية السلوكية الإجرائية.....	49
خلاصة.....	50
الدرس التاسع: النظرية المعرفية عند آرون بيك	
تمهيد.....	51
1- نبذة عن المدرسة المعرفية.....	51
2- الافتراضات الأساسية للنظرية المعرفية لآرون بيك.....	52
3- تفسير بيك للاضطراب النفسي.....	53
4- العلاج المعرفي لآرون بيك.....	54
خلاصة.....	55
الدرس العاشر: النظرية المعرفية عند ألبرت إليس	
تمهيد.....	56
1- الأفكار العقلانية واللاعقلانية.....	56

2- خصائص الأفكار العقلانية واللاعقلانية.....	57
2- 1- خصائص الأفكار العقلانية.....	57
2-2- خصائص الأفكار اللاعقلانية.....	57
3- أنواع الأفكار اللاعقلانية.....	58
4- تفسير ألبرت إليس للاضطراب النفسي.....	62
5- العلاج المعرفي العقلاني الانفعالي لـ ألبرت إليس.....	63
خلاصة.....	64
الدرس الحادي عشر: نظرية الذات	
تمهيد.....	65
1- مفهوم الذات عند كارل روجرز.....	65
2- المفاهيم الأساسية في نظرية الذات.....	66
3- المفاهيم المرتبطة بمفهوم الذات.....	68
4- أبعاد ومكونات مفهوم الذات.....	68
5- نظرية الذات وطبيعة الإنسان.....	69
6- مفهوم الذات ونمو الشخصية.....	70
7- نشأة الاضطراب النفسي حسب نظرية الذات.....	72
خلاصة.....	73
الدرس الثاني عشر: الاتجاه الإنساني	
تمهيد.....،،،.....	74
1- نبذة عن المدرسة الإنسانية.....	74
2- إسهامات أبراهام ماسلو.....	74
3- إسهامات كارل روجرز.....	77
3-1- وجهة نظر كارل روجرز نحو التعلم.....	77
3-2- العلاج المتمركز حول العميل.....	77
4- مبادئ الاتجاه الإنساني.....	79
خلاصة.....	80

الدرس الثالث عشر: الـــذكـــــاء مفهومه، خصائصه ومستوياته وطرق قياسه	
تمهيد.....	81
1- تعريف الذكاء.....	81
2- خصائص الذكاء.....	82
3- مستويات الذكاء.....	83
4- طرق قياس الذكاء.....	84
4-1- اختبار بينيه.....	84
4-2- اختبار ستانفورد-بينيه	85
4-3- اختبار وكسلر.....	85
خلاصة.....	87
الدرس الرابع عشر: الانتباه **تعريفه، أنواعه، والعوامل المؤثرة فيه وخصائصه**	
تمهيد.....	88
1- تعريف الانتباه.....	88
2- أنواع الانتباه.....	89
2-1- الانتباه اللاإرادي	89
2-2- الانتباه التلقائي.....	89
2-3- الانتباه الإرادي.....	89
2-4- الانتباه الموزع	90
3- العوامل المؤثرة في الانتباه.....	90
3-1- العوامل الخارجية.....	90
3-2- العوامل الداخلية.....	91
4- خصائص الانتباه.....	92
خلاصة.....	92
الدرس الخامس عشر: الذاكرة	

تعريفها، وظائفها وأقسامها	
تمهيد.....	93
1- تعريف الذاكرة.....	93
2- وظائف الذاكرة.....	94
3- أقسام الذاكرة.....	95
3-1- الذاكرة الحسية.....	95
3-2- الذاكرة قصيرة المدى.....	95
3-3- الذاكرة طويلة المدى.....	97
4- مراحل الذاكرة.....	98
خلاصة.....	98
خاتمة.....	99
قائمة المراجع.....	100

مقدمة:

علم النفس هو العلم الذي يهتم بدراسة السلوك البشري والعمليات العقلية، ويعد من العلوم الحديثة نسبيا، إلا أن جذوره تعود إلى الفلسفة وعلم الأحياء. يعنى علم النفس بفهم كيفية تفكير الإنسان، وشعوره، وسلوكه، وتفاعله مع محيطه، مما يجعله من أكثر العلوم ارتباطا بحياة الإنسان اليومية. ويتميز هذا العلم بتعدد مجالاته وتنوع تخصصاته، حيث يهتم بدراسة عددا كبيرا من المواضيع والظواهر النفسية مثل الإدراك، والتعلم، والذاكرة، والدوافع، والانفعالات، والنمو، والاضطرابات النفسية وغيرها.

تعتبر مادة مدخل إلى علم النفس هي الخطوة الأولى لفهم هذا التخصص الواسع، حيث تقدم نظرة شاملة عن المفاهيم الأساسية التي يقوم عليها علم النفس، بالإضافة إلى استعراض لمحة عن تاريخه، وفروعه النظرية والتطبيقية مما يبرز له تنوع هذا المجال وغناه، والمدارس الكبرى والنظريات النفسية المختلفة التي كان لها الأثر في تطور هذا العلم، مثل المدرسة السلوكية، والتحليل النفسي، والإنسانية، والمعرفية. كما يتضمن برنامج هذه المادة إبراز الطبيعة العلمية لعلم النفس، من خلال توضيح كيفية استخدام مناهج البحث المختلفة لجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها بشكل موضوعي. بالإضافة إلى التطرق إلى بعض مواضيع علم النفس مثل الذكاء، الانتباه والذاكرة.

الدرس الأول: لمحة تاريخية عن ظهور علم النفس وتطوره

(التعريف بعلم النفس– فروع علم النفس)

تمهيد:

يعد علم النفس من العلوم الحديثة نسبيا، تعود جذوره إلى الفكر الفلسفي منذ العصور القديمة، إذ أنه انطلاقا من تساؤلات الفلاسفة حول الروح والعقل والسلوك تطور هذا العلم ليصبح مجالا مستقلا يهتم بدراسة السلوك الإنساني والعمليات العقلية بالاعتماد على المنهج العلمي. وفيما يلي سنعرض لمحة تاريخية عن ظهوره ثم نقدم مجموعة من التعريفات له وكذا فروعه.

1- لمحة تاريخية عن ظهور علم النفس و تطوره:

إن كلمة علم النفس باللغة الأجنبية (psychology/psychologie) أصلها من اليونانية وتنقسم إلى (psyché) نفس (Ame) و(Logia) وهي علم (science)، دراسة (étude).

إن تعريف علم النفس خضع لبعض التعديلات عبر التاريخ، ويعود ذلك إلى تطور المجتمعات فأصبح يتخلله التعقيد والصعوبة.

في البداية كان علم النفس يعرّف على أنه دراسة النشاط العقلي (activité mentale) (إلى غاية نهاية القرن 19م)، ومع ظهور السلوكية في بداية القرن 20م بدأت تهتم بالظواهر السلوكية بشكل موضوعي والتي يمكن ملاحظتها، وهذا ما ساهم في إعادة تعريف علم النفس على أنه علم السلوك (la science du comportement). وصار علم أو دراسة السلوك هو التعريف الذي تم استخدامه في معظم المراجع النفسية بين 1930 و1960. ومن خلال ذلك يلاحظ انفصال علم النفس عن الفلسفة وكذا الانتقال من التعاريف الروحانية إلى التعاريف الأكثر موضوعية، ويظهر ذلك في التعريف التي قدمه (J.Watson) (1913): "يجب أن يأخذ علم النفس بعين الاعتبار كموضوع للدراسة ما يفعله الأفراد من ميلادهم إلى الوفاة" (Saber Hamrouni, 2015, p2).

مـع ظهـور علـم الـنفس المعرفـي والظواهريـة (psychologie cognitive et phénoménologie) فأصبحت التعاريف الأكثر شيوعا هي تلك التي تشير إلى السيرورات العقليـة والسـلوكية، مـن بينهـا أن: "علـم الـنفس هـو الدراسـة العلميـة للسـلوك والعمليـات (السيرورات (processus)) العقلية الأساسية (ذات الصلة بالسلوك" (Saber Hamrouni, 2015, p2).

إن السلوك الذي يمثل موضوع الدراسة في علم النفس هو مجموعة الأفعال (des actions) وردود الفعـل (réactions) التـي يمكـن ملاحظتهـا، تقييمهـا وإخضـاعها للتجربـة (اختبارهـا)، هـذا السـلوك يخضـع إلـى القـوانين البيولوجيـة (الوراثـة) والثقافـة (الاكتسـاب (acquisition)) ويخضع للتجربة (Saber Hamrouni, 2015, p2).

يعتبر علم النفس من العلوم الحديثة حيث كان إلى زمن ما جزءا من الفلسفة، ثم انفصل عنها ليكون علما قائما بذاته، ولكن وكما ذكر أحمد معروف في مرجعه "إن البداية الأولى على وجه الدقة لا يمكن تحديدها [...] علم النفس كان جزءا من الإنسان ومازال" (أحمد معروف، 2003، ص16).

إن بعض مواضيع علم النفس مثل العقل تعود جذورها إلى الفلاسفة اليونانيين مثل أفلاطون، أرسطو، ويعتبر (Hippocrates) أول من استعمل كلمة سيكولوجيا، والتي كما ذكرنا سابقا تنقسم إلى (psyché) وتعني النفس أو الروح و (logos) وتعني علم، والتي تعني مجتمعة علم النفس. فمثلا أفلاطون أشار إلى أن النفس عبارة عن قوة روحية تهبط على البدن من العالم العلوي، وقد درس الإحساس والعقل، أما أرسطو فقد اهتم بمصدر الأفكار وتأثيرها على الحواس التي تتنشط فتنبه القلب فتتولد انطباعات تشكل مصدرا للأفكار التي تنتج عنها خبرة واعية ومنها القدرة على مراقبة السلوك. إن وجهة نكر أرسطو هذه هي التي ساهمت في جعل علم النفس يتجه نحو البيولوجيا (أي دراسة مواضيعه بيولوجيا) (أحمد معروف، 2003، ص17).

وتتالت الحضارات والأفكار والدراسات وتعددت المدارس والنظريات التي أثْرت على علم النفس كل منها من وجهة نظرها وموضوع اهتمامها ودراستها. وللحضارة العربية الإسلامية في تاريخ علم النفس فنجد مجموعة من العلماء العرب والمسلمين الذين درسوا مواضيع علم النفس مثل: ابن سينا، الفرابي، الكندي، وغيرهم من تركوا بصماتهم في تاريخ هذا العلم.

أما تاريخ علم النفس في العالم الغربي خاصة الأوربي فيبدأ منذ ما يسمى بعصر النهضة، ومن أهم الرواد آنذاك العالم الإنجليزي (Françis Bacon) (1605) (أحمد معروف، 2003، ص29). وتوالى بعده مجموعة من المنظرين خاصة في الحقبة الممتدة بين القرنين 19 و20 إلى غاية يومنا هذا. وسنفصل في تاريخ علم النفس أكثر من خلال الإشارة إلى مختلف مدارسه لاحقا.

مما سبق ذكره يمكن تلخيص نشأة وتاريخ علم النفس من خلال تقسيم مراحل ظهوره وتطوره إلى ثلاث مراحل هي كالآتي:

– المرحلة الأولى: وتسمى بالمرحلة الفلسفية حيث اهتم علم النفس بدراسة العلاقة التي تربط الجسد بالروح.

– المرحلة الثانية (القرن 19م): انفصال علم النفس عن الفلسفة وأصبح الوعي والنفس يحل محل الروح، وتميزت هذه المرحلة باهتمام علماء الفيسيولوجيا والفيزياء والطب بمواضيع علم النفس، وبدأ استخدام المنهج التجريبي دون انفصاله عن الاستبطان وكان يسمى بمنهج الاستبطان التجريبي.

– المرحلة الثالثة (النصف الأول من القرن 20م): وتزامن مع ظهور المدرسة السلوكية أين بدأ الاهتمام بالدراسة العلمية للسلوك (مريم سليم وإلهام الشعراني، 2006، ص23).

2- <u>تعريف علم النفس</u>:

تعددت تعاريف علم النفس بتعدد العلماء والمدارس، وسنعرض فيما يلي البعض منها:

يعرف (W. James) (1890) علم النفس بأنه: "علم يدرس الحياة العقلية (la vie mentale): مظاهرها، ظروفها،... تتمثل هذه المظاهر في المشاعر (sentiments)، الرغبات (désirs)، المعرفة (cognitions)، الإدراك والتفكير واتخاذ القرارات،..." (*In:* Saber Hamrouni, 2015, p3).

ويعرفه (K.Koffka) من جهته بأنه "الدراسة العلمية لسلوك الكائن الحي في تفاعله مع العالم الخارجي"(Saber Hamrouni, 2015, p3 *In:*).

أما (R.Mayer) فيرى أن: "علم النفس هو التحليل العلمي للسيرورات العقلية للكائن الحي وبنيات الذاكرة لفهم السلوك البشري" (Saber Hamrouni, 2015, p3 *In:*).

كما يعرف علم النفس بأنه الدراسة العلمية لسلوك الإنسان والحيوان من خلال وصف السلوك وكيفية حدوثه من الناحية العضوية، ومحاولة توضيح وتفسير الأسباب المؤدية لحدوثه (Arnaud .F & Wittig.Ph.D, 1980, p1).

ويعرف بأنه علم يهدف إلى فهم وتفسير السلوكات وحل مختلف المشاكل حسب اتجاهات مختلفة تبعا لاختلاف النظريات (Lucile chanquoy & Isabelle Negro, 2004, p15).

ولخص الوافي تعريف علم النفس بأنه العلم الذي يدرس "كل ما يفعله الإنسان ويقوله، أي كل ما يصدر عنه من سلوك حركي أو لفظي كالمشي والأكل والكتابة والكلام والضحك، كل ما يصدر عنه من نشاط عقلي كالإدراك والتذكر والتخيل والتفكير والتعلم والابتكار، كل ما يستشعره من تأثيرات وجدانية وانفعالية كالإحساس باللذة والألم وكالشعور بالضيق أو الارتياح، بالحزن أو الفرح، بالخوف والغضب، وكل ما يرغب فيه أو ينفر منه" (عبد الرحمن الوافي، 2006، ص29).

إذن من خلال التعاريف سابقة الذكر يمكن تعريف علم النفس بأنه العلم الذي يدرس السلوك والعمليات العقلية ومختلف الظواهر النفسية من أجل فهمها وتفسيرها والعمل على تعديلها عند الضرورة وذلك باتباع منهج علمي.

3- فروع علم النفس:

علم النفس هو العلم الذي يهتم بدراسة السلوك الإنساني والعمليات العقلية بالنظر إلى الفروق الفردية والمراحل العمرية وتبعا للعادي والمرضي، ويسعى للكشف عن القوانين التي تحكم هذا السلوك، ومن أجل التعمق في دراسة كل ذلك تفرع علم النفس إلى عدة فروع منها النظرية وأخرى تطبيقية، وفيما يلي سيتم عرض كل منها.

3-1- فروع علم النفس النظرية:

تهدف فروع علم النفس النظرية إلى الكشف عن القوانين والمبادئ العامة التي تحكم وتفسر السلوك (غالب محمد المشيخي، 2013، ص40)، ومن أهم هذه الفروع ما يلي:

- علم النفس العام: وهو فرع يهتم بدراسة سلوك الإنسان ويسعى للكشف عن القوانين التي تحكمه (أي السلوك)، ومن بين الموضوعات التي يهتم بدراستها: الإحساس، الإدراك، التفكير، التعلم، الدافعية، الانفعال، الشخصية.

- علم النفس النمو: ويسمى أيضا علم النفس الارتقائي أو التطوري، وهو فرع يهتم بدراسة مختلف التغيرات الجسمية والعقلية والاجتماعية التي تطرأ على الفرد خلال مراحل نموه منذ التقاء البويضة بالحيوان المنوي إلى الوفاة، وكذا يهتم بتحديد خصائص هذه المراحل (علاء الدين الكفافي وسهير محمد سالم، 2012، ص21).

- علم النفس الاجتماعي: هو الفرع الذي يهتم بدراسة سلوك الفرد داخل الجماعة (السلوك الإجتماعي) أي سلوك الفرد الناتج عن مثيرات اجتماعية داخل البيئة التي يعيش داخلها، وكذا يهتم بدراسة نوعية التفاعل بين أفراد الجماعة.

- علم النفس الفيزيولوجي: وهو فرع من فروع علم النفس النظرية الذي يدرس الأسس الفيزيولوجية للسلوك الإنساني وأفكاره وانفعالاته، فهو يهتم بدراسة الجهاز العصبي وتأثيره على الوظائف النفسية كالإحساس والإدراك، التفكير، التذكر، التعلم في الحالة العادية

والمرضية، كما يهتم بدراسة عمل الغدد الصماء وأثر إفرازاتها على السلوك (علاء الدين الكفافي وسهير محمد سالم، 2012، ص22).

– علم النفس المرضي: وهو أيضا فرع من فروع علم النفس النظرية الذي يهتم بدراسة السلوك غير السوي، والكشف عن القوانين التي ترتبط بالاضطرابات النفسية والعقلية.

– علم النفس الفارقي: وهو الفرع الذي يهتم بدراسة الفروق القائمة بين الأفراد في مختلف الجوانب العقلية، الانفعالية، السلوكية وكذا الفروق بين الجماعات والثقافات بشكل عام، وهو يعتمد على المعلومات التي تقدمها فروع علم النفس الأخرى خاصة علم النفس العام، كما أنه يتيح ما يسمى بالتغذية الراجعة (Feedback) للفروع الأخرى (علاء الدين الكفافي وسهير محمد سالم، 2012، ص22).

3-2- فروع علم النفس التطبيقية:

وهي الفروع التي تهدف إلى تطبيق القوانين والنظريات النفسية التي توصل إليها العلماء في علم النفس (غالب محمد المشيخي، 2013، ص42)، ومن أهم الفروع نجد ما يلي:

– علم النفس التربوي: وهو فرع من فروع علم النفس التطبيقية، يعتمد على تطبيق مختلف المعلومات التي توصلت إليها فروع علم النفس النظرية، خاصة علم النفس النمو الذي يساهم في تحديد خصائص النمو في مختلف المراحل العمرية خاصة الطفولة والذي على أساسه يتم وضع مخططات للبرامج التعليمية، كما يعتمد على ما توصل إليه علم النفس العام مثل التعلم، الدوافع، الانفعالات وغيرها من الموضوعات التي يوظفها علم النفس التربوي لتحديد أساليب التربية الملائمة للطفل (علاء الدين الكفافي وسهير محمد سالم، 2012، ص23).

ويضيف غالب محمد المشيخي: "يهتم علم النفس التربوي بدراسة المشكلات المتعلقة بسلوك التعلم والتعليم، ويتناول دراسة التعلم ونظرياته وطرق قياسه والعوامل المؤثرة فيه،

ويقدم الاختبارات التحصيلية والعقلية والنفسية لقياس قدرات وميول واستعدادات وتحصيل المتعلمين" (غالب محمد المشيخي، 2013، ص42).

– علم النفس الإرشادي: وهو فرع من فروع علم النفس التطبيقية يسعى إلى تقديم المساعدة للأفراد الأسوياء على تجاوز وحل مشاكلهم، وكذا مواجهة ما يعترضهم من ضغوط مختلفة مدرسية أو مهنية أو أسرية من أجل تحقيق التوافق النفسي (غالب محمد المشيخي، 2013، ص42).

– علم النفس الصناعي: وهو الفرع الذي يهدف إلى دراسة كل ما يتعلق بالإنتاج الصناعي، فهو يسعى إلى تحديد العوامل التي تزيد من كفاية الإنتاج الصناعي كمّا وكيفا، وتقلل من تكاليف السلعة مع توفير الجهد والوقت، كما يهتم بتحديد عوامل التعب والإجهاد والتغيب والعلاقات بين العمال أثناء العمل. ومن مهامه توجيه العمال إلى مناصبهم تبعا لاستعداداتهم وإمكاناتهم، دون إغفال اهتمامه بالجانب الفيزيقي في مكان العمل ومختلف المتغيرات التي قد تعيق العمل والإنتاج الجيد مثل الضوضاء وظروف العمل (علاء الدين الكفافي وسهير محمد سالم، 2012، ص23).

– علم النفس العسكري: يعمل هذا الفرع على تطبيق مبادئ علم النفس في المجال العسكري من أجل زيادة كفاءة الجنود والضباط. وهو يستخدم لاختيار جنود أكفاء وتوزيعهم على وحدات مناسبة لقدراتهم واستعداداتهم، دون إغفال سعيه لتقديم التكفل النفسي للمتعرضين إلى صدمات نفسية خلال أداءهم لمهامهم العسكرية. يهتم هذا الفرع أيضا بدراسة العلاقات بين الجنود وكذا علاقة الجنود بالقائد.

– علم النفس العيادي: ويسمى أيضا علم النفس الإكلينيكي أو السريري، ويهتم بدراسة وتشخيص وعلاج السلوك غير السوي، المشكلات النفسية والاضطرابات النفسية والعقلية، وهو يستفيد مما توصل إليه علم النفس المرضي من قوانين. يعتمد هذا الفرع في عملية التشخيص والعلاج على المقابلة والملاحظة والاختبارات النفسية (غالب محمد المشيخي، 2013، ص43).

– علم النفس الجنائي: يدرس هذا الفرع العوامل النفسية والاجتماعية التي ترتبط بظاهرة الإجرامي، مما يساعد لاحقا على إحداث تغييرات للحد أو التقليل من انتشار الجريمة، وذلك بعد وضع برامج تربوية، إعلامية، تحسيسية وتوعوية. وتجدر الإشارة إلى أنه يمكن أن تستفيد السلطات القضائية والقانونية بشكل عام من مخرجات هذا الفرع من أجل المحاكمة العادلة والتقويم الصحيح (علاء الدين الكفافي وسهير محمد سالم، 2012، ص23).

– علم النفس القياس والتصميم التجريبي: يهتم هذا الفرع بكل ما يتعلق بالمقاييس والاختبارات النفسية وذلك من خلال بناءها وتطويرها، الاهتمام بخصائصها السيكومترية من صدق وثبات حتى تكون ذات فاعلية في عملية التشخيص (غالب محمد المشيخي، 2013، ص44).

– علم النفس التجاري: ويختص هذا الفرع بدراسة دوافع الشراء وحاجات المستهلك واتجاهاته النفسية نحو المنتجات المسوقة. كما يهتم بسيكولوجية البيع من خلال اختيار البائعين الذين لديهم تأثيرا على المشتري، وذلك من خلال عرض السلع له وإقناعه بها. إضافة إلى الاهتمام بالجانب التسويقي من خلال دراسة طرق الإعلان للمنتجات والتسويق لها (عبد الرحمن الوافي، 2006، ص35).

<u>خلاصة</u>:

نشأ علم النفس في البداية من الفلسفة، حيث اهتم الفلاسفة بالتساؤل عن النفس والعقل، ثم افصل عنها وتطور كعلم قائم بذاته. اتفق العلماء على تعريفه بأنه العلم الذي يهتم بدراسة السلوك الإنساني والعمليات العقلية والتنبؤ بها وتفسيرها وتعديلها عند الضرورة، وله مجموعة من الفروع تنقسم إلى فروع نظرية وأخرى تطبيقية، بحيث لكل فرع منها هدف يسعى إلى تحقيقه وموضوع يهتم بدراسته، وهي مكملة لبعضها البعض.

الدرس الثاني: مناهج البحث في علم النفس 1

(المنهج الوصفي – المنهج المقارن)

تمهيد:

أصبح البحث العلمي يكتسي أهمية كبيرة الأمر الذي يساهم في اكتساب المعرفة العلمية باعتبارها أرقى أشكال النتاجات الفكرية، وتجدر الإشارة إلى أن كل ذلك لم يأت بشكل عشوائي وإنما كان نتيجة اتباع مناهج علمية مختلفة سنحاول تحديد أهمها فيما يلي. وقبل الشروع في تحديد أهم المناهج سنعرج على تعريف المنهج لغة واصطلاحا.

1- تعريف المنهج:

يعرف المنهج لغة بأنه الطريق الواضح، ونهج الطريق يعني أبانه وأوضحه، ونهجه بمعنى سلكه بوضوح ، فالمنهج هو الطريق الواضح المستقيم والبين والمستمر، لبلوغ الغرض المطلوب أو تحقيق الهدف المسطر. أما تعريف المنهج اصطلاحا هو التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار من أجل الكشف عن الحقيقة أو من أجل البرهنة عليها (عبد الرحمن الوافي، 2006، ص39).

ويعرف بأنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم، بواسطة مجموعة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته، حتى يصل إلى نتيجة معلومة، أي أنه مجموعة من الإجراءات الذهنية التي يتمثلها الباحث لعملية المعرفة التي سيقبل عليها، من أجل التوصل إلى حقيقة المادة التي يستهدفها، ويقترب هذا التعريف من التعريف الذي قدمه ويتني (Whitney) حيث يرى أن "المنهج هو الأسلوب الذي يسير على نهجه الباحث لتحقيق هدف بحثه والإجابة على أسئلته، أو بعبارة أخرى كيف يحقق الباحث هدفه" (محمد مزيان، 2002، ص296).

إذن المنهج هو عملية فكرية منظمة، أو أسلوب أو طريق منظم دقيق وهادف، يسلكه الباحث مستهدفا إيجاد حلول لمشاكل أو ظاهرة بحثية معينة، ومن أجل تحقيق ذلك

يجب الباحث أن يلتزم بمجموعة من القواعد والضوابط وإتباع الإجراءات التي يحددها المنهج العلمي، مستعينا بالأدوات البحثية الأكثر ملائمة لبحثه، وإيضاح العلاقات والعلل السببية بالاعتماد على تحليل الملاحظات، وإجراء المقارنات المنطقية وإجراء التجارب الضرورية اللازمة للوصول إلى نتائج واختبار مدى صحتها، ثم بلورة هذه النتائج في إطار التسلسل والتأطير النظري، في صورة قواعد مبرهن على صحتها، كحقائق علمية تقود إلى حل الظاهرة محل البحث، لتصبح في النهاية نظريات علمية يُعتَمد عليها في البرهنة والتعليل (سامي محمد ملحم، 2007، ص47).

2- المنهج الوصفي:

إن المتتبع لتطور العلوم يستطيع أن يلمس الأهمية التي احتلها المنهج الوصفي في هذا التطور، ويرجع ذلك إلى ملائمته لدراسة الظواهر الاجتماعية، لأن هذا المنهج يصف الظواهر وصفا موضوعيا من خلال البيانات التي يتحصل عليها باستخدام أدوات وتقنيات البحث العلم، وقد ارتبطت نشأة هذا المنهج بالمسوح الاجتماعية وبالدراسات المبكرة في فرنسا وانكلترا، وكذا بالدراسات الأنثربولوجية في الولايات المتحدة.

2-1- تعريف المنهج الوصفي:

يعتبر المنهج الوصفي من بين أهم مناهج البحث في علم النفس والذي يتم من خلال جمع المعلومات الدقيقة لظاهرة ما من الظواهر النفسية، الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية، أي أنه يقوم بوصف الظاهرة وصفا دقيقا.

يعرف المنهج الوصفي بأنه: "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (غالب محمد المشيخي، 2013، ص47).

ويعرف بأنه المنهج الذي "يهدف إلى جمع الأوصاف الدقيقة العلمية للظاهرة التي تكون موضوع البحث والدراسة في أوضاعها الراهنة، وإلى دراسة العلاقات التي توجد بين الظواهر" (عبد الرحمن الوافي، 2006، ص48).

يضيف محمد مزيان من جهته أن المنهج الوصفي "يعالج موضوعا أو ظاهرة معينة عن طريق وصف العلاقات الموجودة بين متغير وآخر أو بين مجموعة من المتغيرات، وتركز الدراسات الوصفية على فهم ودراسة حالة تتمثل في الفرد، العائلة، المؤسسة الاقتصادية أو التربوية" (محمد مزيان، 2002، ص32).

يقوم المنهج الوصفي على جمع الحقائق والمعلومات ومقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى تعميمات مقبولة، أو هو دراسة وتحليل وتفسير الظاهرة من خلال تحديد خصائصها وأبعادها وتوصيف العلاقات بينها، بهدف الوصول إلى وصف علمي متكامل لها، لذلك فهو يشتمل على عدد من المناهج الفرعية والأساليب المساعدة، كأن يعتمد مثلا على دراسة الحالة أو الدراسات الميدانية أو التاريخية أو المسوح الاجتماعية.

2-2- <u>خطوات المنهج الوصفي في البحث</u>:

حدد **المشيخي** خطوات المنهج الوصفي في البحث كما يلي:

- الشعور بمشكلة البحث.
- تحديد مشكلة البحث.
- وضع فرض أو مجموعة فروض كحلول ميدانية لمشكلة البحث.
- وضع الافتراضات أو المسلمات التي سوف يبني الباحث عليها دراساته.
- اختيار العينة التي ستجري عليها الدراسة.
- اختيار أدوات البحث.
- جمع البيانات والمعلومات المطلوبة بطريقة دقيقة منظمة.

- الوصول إلى النتائج وتنظيمها وتصنيفها.
- تحليل النتائج وتفسيرها واستخلاص التعميمات.
- صياغة توصيات البحث (غالب محمد المشيخي، 2013، ص47).

2-3- أنماط الدراسات الوصفية:

تتمثل أنماط الدراسات الوصفية فيما يلي:

- **منهج المسح:**

يهتم بجمع المعلومات والبيانات عن ظاهرة ما بهدف التعرف عليها وتحديد الوضع الحالي لها، ويستخدم في الدراسات المسحية أدوات مثل: الاستبيان والمقابلة والملاحظة والاختبار. والمسح هو دراسة لمشكلة ما لدى عدد كبير من الحالات ومن الأمثلة على الدراسات المسحية يوجد المسح المدرسي، المسح الاجتماعي، مسح الرأي العام، تحليل العمل وهو يتناول العاملين في مؤسسات معينة.

- **منهج دراسة الحالة:**

يدرس هذا النمط حالة فرد أو جماعة أو مؤسسة من خلال جمع معلومات عن الوضع الحالي والأوضاع السابقة لها. تشتمل بطاقة دراسة الحالة على مجموعة من البيانات والمعلومات كالبيانات العامة، تحديد المشكلة، الجهود التي بذلت لحل المشكلة، وبيانات عن بيئة الشخص وبيانات عن النمو والتطور، وتشخيص مشكلة الشخص (الحالة) والتوصيات والمتابعة.

- **المنهج السببي المقارن:**

يبحث عن أسباب حدوث الظاهرة عن طريق إجراء مقارنات بين الظواهر المختلفة لاكتشاف العوامل التي تصاحب الحدث، كما يبحث عن العلاقة السببية أي علاقة السبب

بالنتيجة من خلال التحقق من مدى ارتباطهما وكذلك التحقق من إمكانية وجود أسباب أخرى تؤدي إلى نفس النتيجة.

- **المنهج الارتباطي:**

يسعى هذا النمط إلى الكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها بصورة رقميه، وتهتم الدراسات الارتباطية بتحديد نوع الارتباط حسب إشارة معامل الارتباط وتحديد قوة حسب قيمة معامل الارتباط

- **المنهج التطوري أو النمائي:**

يهتم هذا النمط بدراسة التغيرات التي تمر بها ظاهرة من الظواهر عبر مرحلة زمنية محددة، ويمكن تقسيم هذا المنهج إلى نمطين هما.

أ. دراسات النمو: وتهتم هذه الدراسات بالتغيرات التي تحدث للظواهر ومعدل هذه التغيرات والعوامل التي تؤثر عليها، وخاصة ما يتعلق بالنمو الإنساني، وفيها نوعان أولا: الدراسات الطولية والتي تعتمد على ملاحظة أنواع التغير الذي يحدث في سلوك فرد واحد أو أكثر على فترات زمنية طويلة قد تصل لعدة سنوات. وثانيا: الدراسات المستعرضة ويتم فيها اختيار أكثر من مجموعة من الأفراد من أعمار زمنية مختلفة وقياس المتغير موضوع الدراسة على مجموعة من الأفراد في وقت واحد.

ب. دراسات الاتجاه: تهتم بدراسة ظاهرة ما في واقعها الحالي ومتابعة دراستها على مدى فترة زمنية قادمة وذلك لمعرفة تطور اتجاهات هذه الظاهرة من أجل التنبؤ بما يمكن أن يحدث لها في المستقبل (غالب محمد المشيخي، 2013، ص48).

3- <u>المنهج المقارن</u>:

يستخدم المنهج المقارن استخداما واسعا في الدراسات الاجتماعية، كمقارنة ظاهرة اجتماعية بنفس الظاهرة في مجتمع آخر، أو مقارنتهما في بعض المجالات الاقتصادية والسياسية والقانونية. ويتيح استخدام هذا المنهج المقارن، التعمق والدقة في الدراسة والتحكم في موضوع البحث والتعمق في جانب من جوانبه، ويمكن أن تكون المقارنة لإبراز خصائص ومميزات كل موضوع من موضوعات المقارنة، وإظهار أوجه الشبه والاختلاف بينهما.
وتطور العديد من العلوم منها علم السياسة يعود إلى حد بعيد للمنهج المقارن، فلقد استخدمه اليونان الذين مثلت لديهم الدول اليونانية (المدن اليونانية) مجالا لدراسة أنظمتها السياسية عن طريق المقارنة، وقد قام أرسطو بمقارنة 158 دستورا من دساتير هذه الدول، ويعتبر ذلك ثورة منهجية في علم السياسة.

والجدير بالذكر أن الدراسات المقارنة للنظم الاجتماعية وعمليات التغيير من بين الاهتمامات الرئيسة في العديد من الدراسات الاجتماعية والتاريخية والقانونية والسياسية وغيرها، وقد استعمل العديد من العلماء من أمثال: كومت، سبنسر، هوبنز، وغيرهم التحليلات المقارنة للظواهر والنظم الاجتماعية بهدف الكشف عن أنماط التطور واتجاهاته، كما نجد نماذج أخرى من الدراسة المقارنة لدى الكثير من رواد العلوم الاجتماعية في أعمال دوركايم وخاصة في مناقشته لقواعد المنهج. وطورت المدرسة الغربية وبخاصة بعد إسهامات " دافي " و" موريه" في الدراسات المقارنة للنظرية السياسية والقانونية. ورغم أن المقارنة بالمفهوم الحديث كمنهج قائم بذاته، حديثة النشأة، فإن عملية المقارنة قديمة قدم الفكر الإنساني كما ذكرنا سابقا، فقد استخدم كل من أرسطو وأفلاطون المقارنة كوسيلة للحوار في المناقشة، قصد قبول أو رفض القضايا والأفكار المطروحة للنقاش.

يتضمن المنهج المقارن إظهار أوجه التشابه وأوجه الاختلاف أثناء القيام بمقارنة بين ظاهرتين. في العلوم الاجتماعية، يسمح المنهج المقارن بإعادة المساءلة فيما يخص

النظريات المتوصل إليها داخل سياق معين والتي كانت تعتبر سابقا عامة وشاملة (سامي محمد ملحم، 2009، ص33).

من أجل استعمال المنهج المقارن يجب طرح ثلاثة أسئلة هي:

- ماذا نقارن؟
- لماذا نقارن؟
- كيف نقارن؟

طرح هذه الأسئلة هو بهدف تجاوز غموض وصعوبة استعمال هذا المنهج.

خلاصة:

يمثل كل من المنهج الوصفي والمنهج المقارن أداة فعالة لفهم الواقع وتفسيره، كل حسب طبيعته وأهدافه، فإذا كان المنهج الوصفي يركز على وصف وتحليل الظواهر كما هي، فإن المنهج المقارن يبحث في العلاقات والاختلافات بين الظواهر المختلفة، مما يجعلهما مكملين لبعضهما البعض في العديد من البحوث العلمية.

الدرس الثالث: مناهج البحث في علم النفس 2

(المنهج التجريبي – المنهج العيادي)

تمهيد:

تعد مناهج البحث العلمي أدوات أساسية لفهم الظواهر المختلفة وتفسيرها، وتتنوع بحسب طبيعة الموضوع وهدف الباحث، وبعد تطرقنا في الدرس السابق إلى المنهج الوصفي والمنهج المقارن، سنتطرق في هذا الدرس إلى كل من المنهج التجريبي والمنهج العيادي.

1- المنهج التجريبي:

يعتبر المنهج التجريبي هو المنهج الأساسي الذي ساعد على تقدم علم النفس واستقلاله عن الفلسفة وتوصله إلى الكشف عن القوانين العامة التي تفسر السلوك.

لقد بدأت الطريقة التجريبية في علم النفس منذ منتصف القرن 19م حين أنشأ فونت أول معمل لعلم النفس في لايبزك بألمانيا في العام 1879. وتتلخص خطوات الطريقة التجريبية بنفس خطوات الطريقة العلمية التي تبدأ بالإحساس بمشكلة وتنتهي بالتحقق من صحة الفرضيات.

1-1- تعريف المنهج التجريبي:

يعد المنهج التجريبي من أقرب المناهج إلى الطريقة العلمية الصحيحة والموضوعية واليقينية في البحث عن الحقيقة واكتشافها وتفسيرها والتنبؤ بها والتحكم فيها.

هناك عدة محاولات لتحديد ماهية ومعنى المنهج التجريبي، منها التي تسعى إلى تعريف المنهج التجريبي بأنه "تغيير عمدي ومضبوط للشروط المحددة لظاهرة ما وملاحظة نواتج التغير في الظاهرة موضع الدراسة" (غالب محمد المشيخي، 2013، ص54).

كما حاول البحث أن يحدد معناه من خلال تحديد معنى التجربة أو التجريب، التي هي إحدى مراحل وعناصر المنهج التجريبي، والتي هي ملاحظة تحت ظروف محكومة عن طريق اختيار بعض الحالات أو عن طريق تطويع بعض العوامل، أو هي ملاحظة مقصودة تحت ظروف محكومة، يقوم بها الباحث لاختبار الفرض للحصول على العلاقات السببية،

كما أنه يحاول التحكم في جميع المتغيرات ما عدا متغير واحد يقوم بتغييره من أجل تحديد وقياس أثره (سامي محمد ملحم، 2009، ص32).

1-2- مراحل المنهج التجريبي:

يمر المنهج التجريبي بالمراحل التالية:

- **الملاحظة:**

وهي الخطوة الأولى في البحث العلمي وهي من أهم عناصر البحث التجريبي، وأكثرها أهمية وحيوية، لأنها المحرك الأساسي لبقية عناصر المنهج التجريبي، حيث أن الملاحظة هي التي تقود إلى وضع الفرضيات وحتمية إجراء عملية التجريب على الفرضيات، لاستخراج القوانين والنظريات العلمية التي تفسر الظواهر والوقائع. والملاحظة أو المشاهدة في معناها العام والواسع: هي الانتباه العفوي إلى حادثة أو واقعة أو ظاهرة أو أمر ما، دون قصد أو سابق إصرار وتعمد. أما الملاحظة العلمية فهي: المشاهدة الحسية المقصودة والمنظمة والدقيقة للحوادث والظواهر، بغية اكتشاف أسبابها وقوانينها ونظرياتها وتعريفها وتوصيفها وتصنيفها، وذلك قبل تحريك عمليتي وضع الفرضيات والتجريب.

- **الفرضيات العلمية:**

تعتبر الفرضية العنصر الثاني واللاحق لعنصر الملاحظة العلمية في المنهج التجريبي، وهي عنصر تحليل. والفرضية في اللغة تعني التخمين أو الاستنتاج، أو افتراض في إمكانية تحقق واقعة أو شيء ما أو عدم تحققه وصحته. أما مفهومها في الاصطلاح فهي تفسير مؤقت لوقائع وظواهر معينة، لا يزال بمعزل عن امتحان الوقائع، حتى إذا ما امتحن في الوقائع، أصبحت بعد ذلك فرضيات زائفة يجب العدول عنها إلى غيرها من الفرضيات الأخرى، أو صارت قانونا يفسر مجرى الظواهر. ويمكن تعريفها بأنها تخمين أو استنتاج، يصوغه الباحث ويتبناه مؤقتا، لشرح بعض ما يلاحظه من الظواهر والحقائق، وليكون هذا الفرض كمرشد له في البحث والدراسة التي يقوم بها.

- **عملية التجريب:**

بعد عملية إنشاء الفرضيات العلمية، تأتي عملية التجريب على الفرضيات، لإثبات مدى سلامتها وصحتها، عن طريق استبعاد الفرضيات التي يثبت يقينا عدم صحتها وعدم صلاحيتها لتفسير الظواهر والوقائع علميا، وإثبات صحة الفرضيات العلمية بواسطة إجراء عملية التجريب في أحوال وظروف وأوضاع متغيرة ومختلفة، والإطالة والتنوع في التجريب على ذات الفرضيات، وإذا ما ثبتت صحة الفرضيات علميا ويقينيا، تتحول إلى قواعد ثابتة وعامة، ونظريات علمية تكشف وتفسر وتتنبأ بالوقائع والظواهر.

- **تحليل النتائج وتأويلها:**

في هذه المرحلة يقوم الباحث بترتيب نتائج التجربة وتصنيفها وتعليلها ومن ثم تأويلها (عبد الرحمن الوافي، 2006، ص45).

1-3- خصائص المنهج التجريبي:

وتتمثل فيما يلي:

- المعالجة: وهي التغيير الذي يحدثه الباحث على الظاهرة قيد الدراسة مما يلزمه تحديد ثلاثة أركان رئيسية هي: المتغير التجريبي/المستقل، المتغير التابع، المتغيرات الدخيلة.

- الضبط والتحكم: وهي تثبيت بعض الخصائص المتعلقة بالموقف قيد البحث، والتي قد تظهر أثناء دراسة العلاقة بين المتغير التجريبي (المستقل) والمتغير التابع.

- العشوائية: ويقصد بها تحديد أفراد عينة الدراسة في مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة بشكل عشوائي، فيتم تغيير قيمة المتغير التجريبي في المجموعة التجريبية قصد ملاحظة التغير الحاصل على المتغير التابع. أما المجموعة الضابطة فهي تكون مكافئة للمجموعة التجريبية في نوعيتها والظروف التي تمر بها ولكن لا يتم تعريضها إلى أي تغيير في المتغيرات (سامي محمد ملحم، 2009، ص32).

2- المنهج العيادي:

يعتبر المنهج العيادي من أهم المناهج التي يستعين بها الباحث في مجال علم النفس وسنعرض فيما يلي تعرفه، خصائصه وأدواته.

2-1- تعريف المنهج العيادي:

تشير كلمة عيادي جملة المعارف التي تكتسب عن طريق الملاحظة الحالات دون الاستعانة بوسائل البحث أو الضبط العلمي، وبهذا تتميز العيادة عن المخبر وعليه يتميز المنهج العيادي عن المنهج التجريبي. أول من عبارة المنهج العيادي العالم الأمريكي **ويتمر**، والذي اعتبر أن للمنهج العيادي غايات عملية تكمن في علاج ووقاية الحالات.

يمكن تعريف المنهج العيادي بأنه المنهج الذي يعتمد على الملاحظة المعمقة للحالات والتعرف قدر الإمكان على ظروف حياتهم والحصول على تأويلات علمية لها (عبد الرحمن الوافي، 2006، ص50).

إن المنهج العيادي هو المنهج الأكثر استخداما في علم النفس، ويستمد اسمه من علم النفس العيادي، ويفيد هذا المنهج في دراسة من يواجهون مواقف صعبة تسبب لهم مشكلات في التوافق أو اضطرابات السلوكية، فضلا عن دراسة الأشخاص العاديين أو المتفوقين عقليا والمبدعين، وكذا دراسة مختلف الظواهر النفسية دراسة معمقة وهو يعتمد أساسا على مجموعة من الأدوات.

2-2- أدوات المنهج العيادي:

تتمثل أدوات هذا المنهج فيما يلي:

- **تاريخ الحالة:**

هو بحث تفصيلي عن حالة واحدة بقصد التشخيص والعلاج باعتماد الاختبارات والمقاييس النفسية وكذلك الملاحظة العلمية في مواقف الحياة المختلفة، فضلا عن المقابلات الشخصية للفرد والآخرين المحيطين به من أجل جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عن

الحالة. يجب الإشارة هنا إلى أنه هناك من يرادف بين تاريخ الحالة ودراسة الحالة، كما أن هناك من يسمي المنهج العيادي بمنهج دراسة الحالة.

- **المقابلة:**

وهي علاقة قائمة بين اثنين: القائم بالمقابلة (الباحث) والمُقابَل (المبحوث) قوامها التفاعل الودي بين الطرفين بما يساعد في تشجيع المبحوث لتقديم بيانات أكثر تفصيلا عن موضوع المقابلة وبما يتيح للباحث الإستفادة من التعليقات العارضة وتعبيرات الوجه والجسم ونبرة الصوت مما لا يمكن رصده في الأساليب الأخرى. وتصنف المقابلة إلى المقابلة الفردية والمقابلة الجماعية، فتكون المقابلة الفردية مع فرد واحد في وقت واحد وتوفر له الحرية في التعبير عن نفسه، أما المقابلة الجماعية فتكون مع عدة أفراد في وقت واحد وهي تفيد في تناول موضوعات تهم الجميع مثل معالجة مشكلة ومناقشة مقترح. ومن عيوب المقابلة الجماعية أن الهيمنة قد تكون لأحدهم دون أن يعني ذلك أنه أفضلهم، أو أن يمتنع البعض عن إبداء رأيه أمام الآخرين. هناك أيضا المقابلة المقننة والمقابلة غير المقننة: ويتعرض المفحوصون في الأولى لنفس إجراءات المقابلة في المكان والزمان وعدد الأسئلة وترتيبها وبدائل الإجابة عليها، وتسمح المقابلة غير المقننة بمرونة أعلى في تعامل الباحث مع المفحوصين بما يناسب الموقف والمفحوصين في التعبير عن أفكارهم بحرية. وتفيد المقابلة غير المقننة في المرحلة الاستكشافية من البحث، وفي الاستبصار بالدوافع الإنسانية والتفاعل الاجتماعي.

ويتطلب تنفيذ المقابلة من أجل أن تحقق أهدافها إتباع الخطوات الآتية:

– الإعداد للمقابلة: ويتمثل بتحديد زمان ومكان المقابلة وتهيئة الشروط البيئية المناسبة ومجالات المقابلة والأسئلة الخاصة بكل مجال.

– تكوين علاقة ثقة: وتهدف هذه الخطوة إلى العمل على كسب ود المفحوص دون إسراف في العاطفة، والعلاقة المهنية دون تعال أو عنف،.

– استدعاء المعلومات: التيقظ والانتباه والوعي لما يقوله المفحوص ولا يقوله، وإدراك الإجابات المتناقضة والهروبية وطرح أسئلة أقل مباشرة وأكثر نفاذية للموضوع، وإعادة المقابلة لمساراتها المناسبة وإنهاء المقابلة قبل أن يشعر المفحوص بالتعب.

– تسجيل البيانات: وتكون باستخدام استمارة مقننة لتسجيل نفس كلمات المفحوص دون إعادة صياغة أو باستخدام جهاز تسجيل مساعد له وبموافقة المفحوص.

- **الملاحظة:**

وهي وسيلة من وسائل جمع البيانات وترتكز على أن يقوم الباحث بملاحظة الحالة وتسجيل كل ما يلاحظه بدقة وموضوعية. ولتكلّل الملاحظة بالنجاح علينا مراعاة الشروط التالية:

– ماذا يريد المعالج أن يلاحظ وما الهدف من ذلك.

– كيف يسجل ملاحظاته أو ما يلاحظه.

– كيف سيتحقق من صحة ملاحظاته وبأية إجراءات.

– نوع العلاقة التي يجب أن تكون بينه وبين ما يلاحظه وكيفية تدوين هذه العلاقة.

- **الاختبارات والمقاييس:**

تكمّل الاختبارات والمقاييس المعلومات المتحصل عليها من تاريخ الحالة ومن المقابلة العيادية والملاحظة، فهناك اختبارات ومقاييس متعددة للكشف وقياس جوانب مختلفة من الشخصية. وتساعد كل تلك التقنيات في إعطاء صورة عن سلوك الحالة ويتوقف التفسير على مهارة الباحث الذي يطبق هذه التقنيات.

2-3- <u>خصائص المنهج العيادي</u>:

تتمثل خصائص المنهج الإكلينيكي في:

– جمع المعلومات عن الحالة ويمكن الحصول على هذه المعلومات عن طريق الفحص الطبي أو دراسة الحالة أو باستخدام الاختبارات السيكولوجية.

– تشخيص الحالة: أي تحديد مواطن القوة والضعف.

– تفسير الحالة: تقيد المعلومات المتوفرة في مساعدة الباحث في الاستكشاف من خلال خبراته ومعارفه السابقة .

– وضع التصميم العلاجي: أي وضع الفرضيات التي يعتقد أنها تزوده بحلول لمشكلة الحالة.

– اختبار الفرضيات: يقوم الباحث بتطبيق تصميمه العلاجي على الحالة وفي نهاية الفترة المحددة لهذا التطبيق.

– تحديد النتائج (غالب محمد المشيخي، 2013، ص59).

خلاصة:

يعد المنهج التجريبي من أدق المناهج البحثية في التوصل إلى المعرفة العلمية ذلك لأن التجربة هي ملاحظة منظمة ودقيقة يتحكم خلالها الباحث بالظروف المحيطة بالظاهرة وبمتغيراتها المتعددة، فيستطيع تعديل بعض العوامل وتغيير بعض الظروف فضلا عن إمكانيته إعادة التجربة ضمن نفس الظروف السابقة للتجربة للتحقق من دقة النتائج التي توصل لها. من جهة أخرى يركز المنهج العيادي على الفهم العميق للحالات الفردية بهدف التشخيص والعلاج.

الدرس الرابع: نظريات ومدارس علم النفس

(تعريف النظرية وتعريف المدرسة والفرق بينهما)

تمهيد:

احتل علم النفس مكانة مهمة خاصة منذ أواخر القرن 19م بحيث شهد تكورا كبيرا من خلال ظهور العديد من المدارس والنظريات التي حاولت تفسير الظواهر النفسية من زوايا مختلفة، وكل منها قدم مفاهيم ووجهات نظر مكملة للباقي الأمر الذي ساهم في بناء وتطور هذا العلم. وقبل التطرق إلى البعض من هذه المدارس والنظريات في علم النفس سنشير إلى تعريف كل من النظرية والمدرسة والفرق بينهما، إذ أنه غالبا ما يتم استخدامهما بشكل متبادل أو بأنها مترادفان رغم أن بينهما اختلافات جوهرية.

1- تعريف النظرية:

قدم **محمد مزيان** في مرجعه تعريفا لعدة مصطلحات من ضمنها تعريف النظرية والتي حسبه هي عبارة عن التعبير يتعلق بالعلاقات التي يمكن أن تربط بين عناصر ظاهرة ما أو بين مجموعة من الظواهر شريطة أن يتم التحقق مسبقا ولو جزئيا من صحة هذه العلاقات. وبالتالي فإن هذه الأخيرة والتي تكوّن النظرية لا تختبر عمليا مرة واحدة فقط، لذلك يتوجه الدارسون لها إلى انتقاء البعض من تلك العلاقات ويصوغونها في شكل افتراضات قابلة للبحث (محمد مزيان، 2002، ص36).

عرفها **ستيفن تيرنر** (Stephen Turner) بأنها: "نظام من المفاهيم يفسر ظواهر سلوكية أو اجتماعية ضمن شروط معينة" (تيرنر ستيفن، 2005، ص45).

وعرفها **بيبر** بأنها عرف أو اصطلاح إنساني يستعمل في حفظ الحقائق بشكل منظم، أما **مكاب** فعرفها بأنها تنظيم مؤقت للحوادث فهي بمثابة الأداة التي من خلالها نستطيع إدراك العلاقات بين الحوادث والحقائق وأثر بعضها في البعض الآخر (كمال يوسف بلان، 2015، ص20).

إذن مما سبق ذكره يمكن تعريف النظرية بأنها مجموعة من الفرضيات والمفاهيم والعلاقات التي تهدف إلى تفسير ظاهرة معينة، وهي تمثل إطارا معرفيا يستعمل لفهم الواقع وتبنى غالبا على منهج علمي، وهي تتميز بالتنظيم، التفسير، التنبؤ، القابلية للاختبار وإمكانية التعميم.

إضافة إلى ذلك لا بد أن تتمتع النظرية بخصائص أساسية هي:

– التحديد والوضوح بالنسبة لمصطلحاتها، إذ لا بد أن تكون المصطلحات المستخدمة في النظرية إجرائية قابلة للملاحظة والقياس.

– الشمولية معنى أن تشتمل النظرية على المفاهيم والمصطلحات التي تغطي الظاهرة النفسية أو السلوكية من جميع جوانبها، وليس مجرد تغطية جزء أو فئة من الظاهرة السلوكية.

– الفائدة والقابلية للتطبيق في الحياة العملية (عبد الله يوسف أبو زعيزع، 2010، ص57).

2- <u>تعريف المدرسة</u>:

لقد أشار أحمد معروف في مرجعه (2003، ص101) إلى تعريف للمدرسة بأنها مجموعة من العلماء لهم موضوع يعتبرونه هو الأساس ويدافعون عنه، ويدعون إليه، فهو المحور الذي تدور حوله كل أعمالهم، وأضاف أنه لكل مدرسة منهج خاص بها، ويمكن اعتبارها أنها انقلاب على الوضع السائد، وكان يقصد بهذا أن كل مدرسة تحاول إثبات أن مواضيع دراستها هي الأصح، وكذلك لا تتقبل الأفكار والنتائج السائدة، وبالتالي تسعى إلى تقديم البديل من خلال إيجاد النقص أو تقديم النقد للمدارس الأخرى.

تعرف المدرسة أيضا بأنها مجموع المبادئ التي ينتمي إليها مجموعة من السيكولوجيين، الذين يدافعون عنها علميا ويدعون إلى تبنيها، وغالبا ما يكون لهذه المدرسة قائد أو رائد أو مجموعة رواد يشاركون في بلورة أهم مبادئ المدرسة بحثا وكتابة (مصطفى عشوي، 2010، ص42).

ويعرفها عبد الله علي النجار بأنها: تجمع من العلماء أو المفكرين يشتركون في منهج فكري واحد أو يتبعون مبادئ نظرية معينة، ويعملون على تطويرها ضمن إطار معرفي خاص" (عبد الله علي النجار، 2003، ص45).

بناء على ما سبق ذكره يمكن تعريف المدرسة بأنها تجمع فكري يتبنى مذهبا معينا في تفسير الواقع، قد يتضمن عدة نظريات متكاملة أو متعارضة داخليا، أو هي توجه فكري يتبناه مجموعة من العلماء والمفكرين، والذين يعتبرون روادا لها.

وتجدر الإشارة إلى أن أغلب مدارس علم النفس المعاصر ظهرت في الفترة الممتدة ما بين 1910 و1940، وبعدها انبثقت منها عدة مدارس فرعية، ومن أشهر مدارس علم النفس المعاصر: البنيوية، الوظيفية، السلوكية، الجشتالتية، التحليلية، الإنسانية والمعرفية (مصطفى عشوي، 2010، ص42).

3- <u>الفرق بين النظرية والمدرسة</u>:

سنحاول توضيع الفرق بين كل من النظرية والمدرسة من خلال الجدول التالي:

النظرية	المدرسة
- إطار علمي يتكون من مفاهيم وفرضيات مترابطة تفسر ظاهرة معينة. - تفسير الظواهر والتنبؤ بها وتنظيم المعرفة حولها. - تنشأ من بحث علمي باتباع منهج معين ونتائج تجريبية. - قائمة على الفرضيات والاختبار والتجريب. - تركز على ظاهرة أو سلوك معين وتفسره.	- اتجاه فكري أو علمي يتبناه مجموعة من المفكرين أو العلماء. - تقديم منظور شامل أو طريقة معينة لفهم موضوع ما. - تنشأ حول مفكر مؤسس أو مجموعة من النظريات المشتركة. - تعتمد التوجه العام للبحث من طرف رائدها. - تركز على كيفية فهم وتفسير مجموعة من الظواهر.

– قابلة للاختبار والإثبات أو النفي علميا. – مستقلة يمكن أن تبنى عليها مدراس لاحقا.	– ليست بالضرورة قابلة للاختبار، وقد تكون فلسفية أو تأملية. – تحتوي على نظريات عديدة ضمن إطارها العام.

خلاصة:

إن الفهم الدقيق لمفهومي النظرية والمدرسة يساعد على التمييز بين الاتجاهات العلمية والتنظيرية في مختلف المجالات المعرفية.

ولتوضيح الفرق بين النظرية والمدرسة بشكل مختصر يمكن تقديم المثال التالي: نظرية بافلوف في الإشراط الكلاسيكي مثلا تفسر عملية التعلم، في حين اجتماع كل من نظرية بافلوف وواطسن وسكينر فهي تمثل مدرسة.

الدرس الخامس: نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي

تمهيد:

بعد انفصال علم النفس عن الفلسفة وعلم الإحياء وتأسيسه كعلم مستقل قائم بذاته بدأ السعي إلى البحث والوصف والتفسير لمختلف الظواهر النفسية فظهرت مجموعة من المدارس ضمت العديد من النظريات. ورغم تعدد المدارس والنظريات في مجال علم النفس إلا أنه سيتم فيما يلي التطرق إلى أهمها، والتي فتحت بابا واسعا للبحث والدراسة، وسنبدأ بأهم مدرسة وأشهر نظرية وهي نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي.

1- نشأة نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي:

إن تسمية التحليل النفسي أطلقه العالم النمساوي **سيغموند فرويد (Sigmund Freud)** سنة 1896 وذلك عندما اكتشف اللاشعور، الذي يتحكم في وظائف الفكر والرغبات العميقة للإنسان. وتجدر الإشارة إلى أنه في سنة 1885 التقى **فرويد (Freud)** بزميله شاركو **(Charcot)**، الذي كان رائدا للتنويم المغناطيسي في علاج الهستيريا، حينها اكتشف **فرويد** الدور الكبير والمهم للكلمة في الحصة العلاجية. الأمر الذي دفعه إلى تطوير ممارسته العلاجية، فقام باستبدال التنويم المغناطيسي بالتداعي الحر والذي يكون من خلال جعل العميل يعبر عن كل الأفكار التي تجول في ذهنه، بدون رقابة و بدون إصدار أحكام.

وقد استند **فرويد** في بناء نظريته على ملاحظاته الإكلينيكية لحالاته، وخاصة حالات الهستيريا. استخلص من هذه الملاحظات أن الكثير من الأعراض النفسية ترجع إلى صراعات لاشعورية بين الرغبات والقيود المجتمعية، وليس إلى أسباب عضوية فقط كما كان يُعتقد في عصره.

قبل التحليل النفسي كانت الحقيقة النفسية تتمثل في الشعور، فالإنسان لديه قدرة على التفكير ولديه رغبات وأحاسيس، لكن مع مجيء التحليل النفسي ظهر أن الحقيقة النفسية

تحتوي على الشعور ولكن بنسبة ضئيلة أمام اللاشعور الذي يعتبر المكون أساسي لهذه الحقيقة النفسية.

ويمكن القول أن نظرية التحليل النفسي تأسست في السنوات من بين 1895 و1905. في سنة 1915 قدم **فرويد** مصطلح الميتاسيكولوجيا أو ما يسمى بما وراء علم النفس (métapsychologie)، وفي العناصر الموالية سنعرض أهم ما قدمه فرويد في نظرية التحليل النفسي.

2- المفاهيم الأساسية لنظرية التحليل النفسي الكلاسيكي:

2-1- النزوة (pulsion):

ميز فرويد بين كل من النزوة والغريزة (instinct)، حيث تنطبق هذه الأخيرة حسبه على السلوك الحيواني، في حين يخص مفهوم النزوة الإنسان وهي مصدر لضغط داخلي ناتج عن الجسم الذي يرسل للجهاز النفسي إشارات من أجل إشباعها (Lydia Chabrier, 2006, p79). وتنقسم النزوة إلى:

- نزوة الحياة: وهي القوة التي تدفع الفرد نحو الحفاظ على الحياة، البقاء، الحب، الجنسية.
- نزوة الموت: وهي تمثل نزعة الفرد نحو التدمير والتلاشي والعدوانية وتكون موجهة نحو الذات أو نحو الآخر، وهي تعارض مع نزوة الحياة.

2-2- النظريتين الأولى والثانية للجهاز النفسي:

قسم **فرويد** الجانب النفسي للإنسان إلى مساحات أو فضاءات، بعيدا عن العلاقة بتقسيمات الدماغ والجهاز العصبي، الذي وضعه أخصائيو التشريح والفيزيولوجيا. وقد وضع مخططين للجهاز النفسي وهما:

- النظرية الأولى (1915) (Première topique): تضم الشعور، ما قبل الشعور واللاشعور.

الشعور: مهمته تسجيل المعلومات القادمة من الخارج وإدراك الأحاسيس الداخلية (اللذة أو اللالذة)، وهو كذلك مركز التفكير ويخضع لمبدأ الواقع، وظيفته الأساسية هي الإدراك.

اللاشعور: هو خزان النزوات (Pulsions)، نزوات اللاشعور حرة ومتحركة وتحاول الخروج إلى مجال الشعور والتفريغ من خلال السلوكات. يخضع اللاشعور لمبدأ اللذة.

ما قبل الشعور: يحوي التمثلات التي لا توجد في الشعور ولكن تبقى قادرة على أن تصبح كذلك.

- النظرية الثانية (1923) (Deuxième topique):

هنا تحدث فرويد عن سلطات ثلاث (Instances) تكون الجهاز النفسي وهي الأنا، الأنا الأعلى، الهو وهي ثلاث وحدات تكون في صراع دائم.

الهو: وهي مكان النزوة، تخضع لمبدأ اللذة، لا تعرف المنطق، كما لا تعرف "لا". الهو لا يعترف بالوقت والقيم والأخلاق.

الأنا الأعلى: يتأسس من خلال الضغوطات الخارجية والقيم الأبوية، ويتكون انطلاقا من عقدة أوديب.

الأنا: يعمل على الموازنة بين ضغوطات الإثارة القادمة من الهو والتزامات الواقع ومطالب الأنا الأعلى، له دور مهم في الحفاظ على استقرار شخصية الفرد (كمال وهبي وكمال أبو شهدة، 1997، ص37).

2-3- النمو النفسي الجنسي:

يرى **فرويد** أن الشخصية تتشكل من خلال المرور بخمس مراحل نمو نفسية جنسية هي كالآتي:

- المرحلة الفمية: منذ الولادة وحتى حوالي السنتين، تتمثل المنطقة الشبقية فيها الفم، أي يتم تحقيق لذة حول الفم.

– المرحلة الشرجية: من عمر السنتين إلى 3 سنوات، ترتبط بالسيطرة والتحكم في عملية الإخراج وبالتالي يعتبر الشرج المنطقة الشبقية.

– المرحلة القضيبية: تمتد ما بين 3 إلى 5 سنوات، وتتمثل فيها المنطقة الشبقية في الأعضاء التناسلية. وخلال هذه المرحلة يمر الطفل بالمرحلة الأوديبية أو ما يسمى بعقدة أوديب والتي تتمثل من خلال مشاعر الحب والرغبة في امتلاك الوالد من الجنس المعاكس والمنافسة مع الوالد من نفس الجنس.

– مرحلة الكمون: وتبدأ من 6 سنوات حتى البلوغ، تتوازن فيها النزوات الجنسية مؤقتا ويتوجه الطفل إلى الاهتمام بالجانب المعرفي والاجتماعي.

– المرحلة التناسلية (البلوغ/ المراهقة): تبدأ من البلوغ، ويعاد توجيه الليبيدو نحو علاقات ناضجة (Lydia Chabrier, 2006, p88).

3- <u>تفسر النظرية التحليلية للاضطراب النفسي</u>:

يرد فرويد الاضطراب النفسي إلى حالة الصراع الذي يحدث بين الدوافع الفطرية والبيولوجية النابعة من الهو من جهة، وبين المثل العليا والمعايير الاجتماعية لدى نفس الفرد والتي تنبع من نظام الأنا الأعلى من جهة أخرى، كما أكد فرويد على دور القلق كسبب حاسم في إحداث الأعراض العصابية واعتبر أن القلق مرض نفسي يتضمن مجموعة من الأعراض التي تعبر عن صراع نفسي قد يتراوح بين البسيط والمركب. وأكد أن القلق هو أساس العصاب ومحوره الرئيسي، وأن الأعراض العصابية هي محاولة غير ناضجة يقوم بها الفرد للتكيف مع الواقع وليس الانفصال عن هذا الواقع، وهو من أكثر الأمراض النفسية التي يعاني منها الإنسان (عبد الله يوسف أبو زعيزع، 2010، ص93).

كما يرد الاضطراب النفسي إلى التثبيت ولكن ليس كل تثبيت يؤدي مباشرة إلى اضطراب لكنه عامل من عوامل القابلية والاستعداد النفسي للاضطراب. فالصراع الذي تتعرض له النفسية قد يجعل الأنا يستعمل النكوص إلى مرحلة سابقة فذلك ما يجعل الجهاز النفسي يعمل وفق التوظيف النفسي الخاص بتلك المرحلة. فالذهان هو نتيجة تثبيتات وقعت

في المرحلة الفمية أما العصاب فناتج عن تثبيتات وقعت في المرحلة القضيبية ماعدا عصاب الوسواس القهري الذي ينتج عن تثبيتات وقعت في المرحلة الشرجية (رماس رشيدة، 2020، ص24).

وقد اختلف الفرويدون الجدد مع فرويد حول تفسر الاضطراب النفسي وأسبابه، مثل **أدلر** الذي اعتقد أن نقص الاهتمام الاجتماعي والشعور بالنقص هما أسباب قوية تقود للمرض النفسي، ويرى أن معظم مشكلات البشر هي مشكلات علائقية ترتبط بعلاقة الفرد مع الآخرين. كما أشارت **هورني** إلى أهمية العوامل الاجتماعية والثقافية السيئة في حدوث التوتر النفسي والاضطرابات مثل التنافس المرضي بن الطبقات، والتمييز العنصري بكافة أشكاله والعلاقة السيئة بين الطفل ووالديه في الطفولة المبكرة (عبد الله يوسف أبو زعيزع، 2010، ص93).

خلاصة:

تعد نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي من أبرز النظريات النفسية التي وضعت الأسس الأولى لفهم السلوك البشري من منظور ديناميكي، وقد ارتبطت هذه النظرية باسم العالم النمساوي سيغموند فرويد، الذي أحدث ثورة في علم النفس ونقطة انطلاق قوية لفهم النفس البشرية وأثر الخبرات المبكرة في تشكيل الشخصية، وبالرغم من الانتقادات التي توجهت لها ولا تزال توجه لها إلى أنها تشكل حجر الزاوية في تفسير السلوك الإنساني وكذا العلاج النفسي.

الدرس السادس: نظرية التحليل النفسي الحديث

تمهيد:

لقد تطرقنا في الدرس السابق إلى نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي لـ: **فرويد**، والتي كان لها الأثر الكبير في مجال علم النفس ومجالات أخرى مختلفة، ومع تطورها حدث انشقاق لتلاميذ فرويد عنه وطرأت تغيرات وتعديلات على نظريته، وفيما يلي سنعرض بعض أتباعه الذين انفصلوا عنه ولاحقا نتطرق إلى أهم رواد نظرية التحليل النفسي الحديث.

1- أتباع فرويد بين نظرية التحليل النفسي الكلاسيكية والحديثة:

تأثر العديد من العلماء بأفكار فرويد وانضموا إليه وساهموا بوجهات نظرهم من أجل إثراء النظرية، هذه المساهمات أدت لاحقا إلى تعارضهم معه ثم انفصالهم عنه وتأسيس نظريتهم الخاصة، ومن هؤلاء نجد **ألفرد أدلر** (Alfred Adler) و**كارل غوستاف يونغ** (Karl gustav Jung). فقد قام **أدلر** بتقديم بنظرية علم النفس الفردي، حيث اهتم بالصدمات النفسية والمؤثرات الأسرية والاجتماعية والثقافية وأضاف مفاهيم جديدة كنمط أو أسلوب الحياة، عقدة أو مركب النقص، عقدة الترفع، في حين قام **يونغ** أيضا بتقديم نظرية سماها بنظرية علم النفس التحليلي الجديد (عبد الرحمن الوافي، 2006، ص233).

1-1- ألفرد أدلر:

قام **أدلر** بتأسيس مرتكزا على مجموعة من الأفكار والمفاهيم منها مفهوم النقص الذي يكون على المستوى الجسمي ثم النفسي والاجتماعي والشعور بالدونية، فأدلر لم يكتف بأفكار فرويد المتعلقة بالنزوات الجسية والخبرات الماضية، بل ركز أيضا على دور المحيط في تكوين الشخصية. كما قدم أدلر ما يسمى بعلم النفس الفارقي المقارن، والذي أكد فيه على أهمية الفروق الفردية ودور الإخوة في تنظيم الشخصية.

حسب أدلر تكوّن الشخصية هو نتاج التفاعل القائم بين الجانب الوراثي مع المحيط الخارجي (الأسرة، المجتمع، الثقافة)، وهذا ما يجعل كل فرد مختلف ومنفرد عن الآخر،

ويتبنى كل منهم ما سماه **أدلر** بنمط الحياة (بدرة ميموني معتصم ومصطفى ميموني، 2010، ص148).

ركز **أدلر** على أهمية الدوافع الاجتماعية أكثر من تركيزه على النزوات الجنسية، وحسبه يتمثل مفتاح وسر الشخصية في السعي نحو التفوق والترفع (supériorité). إذ أن الفرد يعي بعض العجز والنقائص التي لديه فيشعر بأنه ناقص وأدنى من الآخرين فيقرر الاستجابة بالتعويض لهذا النقص، وعندما يعزز المجتمع هذا النقص والعجز لدى الفرد فإن ذلك حسب **أدلر** يؤدي إلى بروز ما سماه بمركب أو عقدة النقص (Arnaud .F & Wittig.Ph.D, 1980, p241).

1-2- كارل غوستاف يونغ:

إن **يونغ** هو الآخر لم يرفض نظرية النزوات وأهمية الخبرات الطفولية وغيرهما مما أتى به **فرويد**، ولكنه أعطى أهمية كبيرة للخبرات الحالية والتي حسبه تلعب دورا مهما في توازن أو عدم توازن الفرد أكثر من تأثير الخبرات الطفولية عليه.

وقد قدم من جهته مجموعة من المفاهيم، حيث اقترح أنه يوجد لاشعور شخصي وهو مشابه للاشعور الذي اقترحه **فرويد** والذي يتضمن النزوات والرغبات المكبوتة، وبمقابل اللاشعور الشخصي يوجد لاشعور جماعي والذي يتضمن خصائص موروثة من الأسلاف، إذ أنه يضم السمات التي انتقلت وتطورت عبر العديد من الأجيال قبل أن تصبح خصائص ومميزات لأفراد ثقافة معينة (Arnaud .F & Wittig.Ph.D, 1980, p241).

أتى أيضا بمفهومي الأنيما والأنيموس وهما يمثلان جانب أنثوي لدى الذكر وجانب ذكري لدى الأنثى، إضافة إلى القناع والظل الذي يعد جزء من اللاشعور وهو الجانب المظلم من الذات وهو الجزء الداخلي الوحشي ويضم الأفكار والرغبات غير الأخلاقية والنقائص المكبوتة. أما القناع فهو الطريقة التي يقدم بها الفرد نفسه إلى العالم الخارجي، وهو يعمل على حماية الأنا من الصور السلبية (أسماء عبد الملك أمين، 2020، ص5).

2- أهم رواد نظرية التحليل النفسي الحديث:

استقى التحليل النفسي الحديث أفكاره من نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي، إذ أنه بني على التراث الفرويدي، إذ ظهرت نظريات جديدة في التحليل النفسي على يد مجموعة من العلماء، غير أنها لا تزال داخل الإطار العام للمدرسة الأم ألا وهي مدرسة التحليل النفسي، وقد ركزت هذه النظريات الحديثة على أثر العوامل الحاضرة أو الحالية، فهي تهتم بحاضر الفرد وظروفه الراهنة أكثر من اهتمامها بماضيه وظروف طفولته وأثر النزوات الجنسية مثلما اهتم بها **فرويد**(عبد الرحمن الوافي، 2006، ص25).

يوجد مجموعة من العلماء الذين ينتمون إلى هذه النظرية سنذكر البعض منهم هنا مثل: **هورني، رانك، فروم، سوليفان**. إذ اتجهت **هورني** للاهتمام بالاتجاهات العصابية وأهمية تكوين علاقات اجتماعية سليمة في العلاج النفسي، أما **رانك** فقد ركز على الصدمات النفسية وعلى الشخصية العصابية ومفهوم الإرادة وعلاجها، وهو من قدم مفهوم صدمة الميلاد باعتبارها أولى الصدمات التي يتعرض لها الفرد في حياته وهي المولدة للقلق الأولي الذي تحدث عنه فرويد. أما **فروم** فاهتم بالخلق الفردي والطابع الاجتماعي، إذ يعتقد أن العلاج النفسي يكمن في الوصول إلى مجتمع منتج وسليم نفسيا.

أما **سوليفان** فقد اهتم بالعلاقات الشخصية والاجتماعية وأهمية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي الثقافي وتحقيق الأمن النفسي لمدة طويلة، كما أكد على تأثير العوامل الحاضرة أو الراهنة في تكوين الشخصية أو إحداث الاضطراب النفسي، فقد اهتم بحاضر الفرد وظروفه الراهنة (عبد الرحمن الوافي، 2006، ص233).

خلاصة:

إن التحليل النفسي الحديث هو تطور فكري وعلاجي للنظرية الأصلية التي وضعها سيغموند فرويد نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي، ويمثل مجموعة تيارات ونظريات ظهرت في القرن العشرين واستمرت في التطور إلى يومنا هذا، يتمثل هدفها الأسمى في توسيع الفهم النفسي للإنسان ليشمل عوامل جديدة مثل العلاقات الاجتماعية المبكرة، التأثيرات المتبادلة

بين المعالج والمريض، والجوانب العصبية والبيولوجية للعاطفة والإدراك، فالنفس البشرية لم تعد تُفسَّر فقط من منطلق النزوات والصراعات حسبها، بل أصبحت تُفهم في ضوء العلاقات، والوعي بالذات، والدماغ، والسياق الاجتماعي.

كما تجدر الإحالة إلى أن نظرية التحليل النفسي الحديث لم تتخل عن الأسس التي أرساها فرويد، لكنها سعت إلى تطويرها وإعادة صياغتها بما يتلاءم مع تطورات العلم والعلاج.

الدرس السابع: النظرية السلوكية الإشراطية

تمهيد:

تعد المدرسة السلوكية من أهم المدارس النفسية والتي كان لها تأثيرا واسعا في علم النفس، وقد ركزت على السلوك الظاهر بدلا من العمليات الذهنية الداخلية، واعتبرت أن السلوك يمكن دراسته علميا من خلال الملاحظة والتجريب، وفيما يلي سنعرض نبذة مختصرة عن المدرة السلوكية، وبعدها نتطرق إلى العنصر الرئيسي لهذا الدرس ألا وهو النظرية السلوكية الإشراطية.

1- نبذة عن المدرسة السلوكية:

تم إنشاء هذه المدرسة على يد واطسون في أوائل القرن 20 م في أمريكا، حيث سعى واطسون إلى جعل علم النفس علما حقيقيا من خلال التركيز على موضوع يمكن لجميع العلماء ملاحظته، ورأى أن هذا الموضوع هو سلوك الكائن الحي، وعرف علم النفس على أنه الدراسة العلمية للمنبهات والسلوك الذي تثيره، كما أنكر واطسون دور الاستعدادات الوراثية، وأكد على دور العوامل البيئية في عملية التعلم وتكوين العادات، وله عبارة شهيرة: أعطوني إثني عشر طفلا أصحاء سليمي التكوين، وسأضمن لكم تدريب أي منهم لأن يصبح أخصائيا في أي مجال تختارونه سواء الطب أو المحاماة أو الفن، أو السرقة أو حتى التسول بصرف النظر عن ميوله ومواهبه.

تدريجيا صار علم النفس قادرا على دراسة سلوك الحيوان والطفل والمضطرب عقليا، دون إهمال تقنيات العلاج السلوكي وعلاج الاضطرابات السلوكية. وحسب واطسن فإن سلوك الفرد هو نتاج لحتمية بيئية وليس هناك عوامل أخرى مسؤولة عن إصداره كالعوامل الداخلية، أي بمعنى آخر حسبه لا داعي لدراسة أي عوامل أخرى باعتبارها مؤثرة أو منتجة للسلوك.

من أهم رواد المدرسة السلوكية نذكر ما يلي:

– جون واطسون والذي أسس المدرسة السلوكية وكان يجري تجاربه على الحيوانات، وقد تأثر بأعمال بافلوف، وقد أشار إلى أن علم النفس فرع تجريبي بحت.

– إدوارد ثورندايك والذي أشار أنه لدراسة السلوك يجب أن يجزأ إلى عناصر بسيطة، وهذه العناصر البسيطة هي وحدات من المثير والاستجابة تتكون منها عناصر سلوكية أعقد.

– سكينر وهو من أشهر رواد المدرسة السلوكية تأثر كثيرا بدراسات واطسن، وقد أشار سكينر إلى أن الكائن الحي الإنساني هو عبارة عن آلة مثله مثل أي آلة أخرى، إذن سكينر لا يهتم أبدا بتأمل ما يحدث داخل الكائن الحي.

– ألبرت باندرا وهو مؤسس نظرية التعلم الاجتماعي، والتي اتخذ من خلالها اتجاها سلوكيا اجتماعيا.

– إيفان بافلوف والذي يعد تاريخيا مؤثرا في أفكار واطسون، وقد درس العلاقة بين الدماغ والسلوك، حيث أجرى دراسات معمقة حول الكلاب وحول الإشراط والتاعتبرها أنها ظاهرة فيزيولوجية وليست نفسية، في حين عارضة واطسن باعتبار عملية الإشراط هي عملية نفسية وليست فيزيولوجية (مصطفى عشوي، 2010، ص44).

2– <u>النظرية السلوكية الإشراطية</u>:

تعتبر النظرية السلوكية الإشراطية أو ما تعرف بالإشراط الكلاسيكي من أهم النظريات في علم النفس السلوكي، وهي تهتم بدراسة طرق تشكل سلوك الفرد في تفاعله مع المحيط من خلال دراسة مثير–إستجابة.

يستعمل مصطلح إشراط للإشارة بالدرجة الإولى إلى اكتساب الاستجابات الإشراطية، والتي هي جانب من جوانب عملية التعلم، يقول **بافلوف** (Pavlov) في هذا الصدد: "إن أنواعا مختلفة من العادات المبنية على التدريب والتربية والانضباط من أي نوع كانت ما هي إلا سلسلة طويلة من الاستجابات الإشراطية" (فاخر عاقل، 1977، ص522). وهذا يعني أن الاستجابات الإشراطية تلعب دورا هاما في عملية التعلم.

إن الاستجابة التي نعرضها للإشراط تكون في الأساس موجودة لدى الإنسان أو الحيوان وتحدث نتيجة لمثير معين، وكما يقول فاخر عاقل: "الاستجابة التي تشرط تكون مخزونة في العضوية" (*ورد في*: فاخر عاقل، 1977، ص523). وعندما يتم ربط هذه الاستجابة بمثير مختلف لم يكن يثيرها سابقا تحدث الاستجابة الإشراطية وهذا ما قدمه **بافلوف** (Pavlov) في تجربته والتي دعمها بتشرتف (Bechterev).

- **تجربة بافلوف:**

كان اهتمام بافلوف يدور حول الإفرازات الهضمية حيث توصل إلى أن اللعاب والإفرازات الهضمية يتم إفرازها عند رؤية الطعان، وكذا عند سماع خطوات مساعده الذي يأتي بالطعام للكلاب التي كان يجري تجاربه عليها، وقد سمى بافلوف هذه الإفرازات بالإفرازات النفسية، وذلك حتى يميزها عن الإفرازات العادية التي تفرز عند وضع الطعام في الفم، واعتقد بافلوف أنه عندما يحدث هذا الإفراز النفسي فإن دروبا جديدة تفتح في الدماغ، أي أن هناك اتصالات جديدة تكون قد حدثت مع الساحة الحركية التي تضبط الإفراز اللعابي، وقد توصل إلى أن "كل تعلم إشراط" (*ورد في*: فاخر عاقل، 1977، ص525).

يرى **بافلوف** أن سيلان اللعاب هو استجابة لوضع الطعام في الفم، استجابة طبيعية وغير متعلمة، أي أنها ارتكاس (رد فعل أو تسمى أيضا منعكس)، ولهذا يسمى الطعام بالمثير غير الشرطي. بعدما تم تكرار تقديم مثير صوتي (جرس) يتبع بوضع الطعام فأدى ذلك إلى سيلان اللعاب استجابة لصوت الجرس، وبالتالي سمي الجرس الذي هو مثير محايد سابقا بالمثير الشرطي وسيلان اللعاب هو استجابة لهذا المثير الأخير بالاستجابة الإشراطية (أو ارتكاس إشراطي أو رد فعل إشراطي). وبالتالي يقصد بمصطلح إشراطي بأن استثارة الاستجابة أصبحت تعتمد على غير المثير الطبيعي. في البحوث الموالية تم تعميم استخدام مصطلح استجابة إشراطية أكثر من ارتكاس إشراكي.

تمثيل العملية الإشراطية

- قبل أن تشرط الاستجابة اللعابية بالجرس:

مثير غير إشراطي (طعام) ⟸ استجابة غير إشراطية (سيلان اللعاب)

مثير معد للإشراط (جرس) ⟸ رفع الأذن أو غيره ولكن لا إفراز للعاب

- بعد قرن المثير المعد للإشراط بالمثير غير الإشراطي عددا من المرات:

مثير غير إشراطي (طعام) ⟸ استجابة إشراطية

مثير إشراطي (جرس) ⟸ سيلان اللعاب

إن المثير الذي كان حياديا غير مؤثر أصبح يستثير إفراز اللعاب تماما مثل المثير غير الإشراطي، وهذا يحيل إلى أن اللعاب المستثار بالجرس وحده هو استجابة إشراطية.

وقد استخدم **بافلوف** مصطلحات أخرى كثيرة منها مصطلح التعزيز الذي أصبح يستخدم حاليا بشكل واسع جدا ومختلف نوعا ما عن استخدام **بافلوف** له (التعزيز)، حيث حسب هذا الأخير فإن المثير غير الإشراطي كان يلي المثير الإشراطي، أي الطعامكان يلي الجرس، أما حاليا فإن التعزيز يستخدم حين يلي الثواب أو العقاب استجابة معينة، وفيه الإيجابي للإثابة والسلبي للعقاب.

حاول **بافلوف** لاحقا قياس الاستجابة المتمثلة في اللعاب، وكان ذلك بقياسه من خلال عدد النقاط والحجم بعدما أوجد فتحة في فم الكلب يسيل منها اللعاب في وعاء. بعدها طورت أعمال بافلوف بحيث أصبحت تناسب البشر أطفالا وراشدين، وقد ساهمت هذه التجارب البشرية في تأكيد ما توصل إليه بافلوف (فاخر عاقل، 1977، ص526).

- **مساهمة بتشترف:**

قام **بتشترف** بتجاربه في مختبر فونت في ليبزغ، وقد أجرى هو أيضا تجاربه على الكلاب ولكن لم يقتصر على ذلك مثل بافلوف بل أجراها أيضا على البشر، حيث استخدم في تجاربه الصدمات الكهربائية بصفتها مثير غير شرطي وارتكاس سحب العضو الذي يتعرض للصدمة بصفته الاستجابة غير الإشراطية، كما استخدم العديد من المثيرات الإشراطية مثل ضربات منبه.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المجرب عليه يتلقى الصدمة سواء استجاب للمثير الإشراطي (صوت المنبه) أو لم يستجب، وهذا سماه بالارتكاس الاقتراني.

لكن مع كل ما قدمه إلا أن الباحثين لاحقا فضلوا اتباع أعمال بافلوف أكثر.

خلاصة:

تعتبر النظرية السلوكية إحدى أهم نظريات علم النفس والتي تهتم بدراسة السلوك الظاهر القابل للقياس والملاحظة، وهي تعتبر أن السلوك هو نتاج تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة، وقد نشأت هذه النظرية في أوائل القرن 20م كرد فعل عن النظرية التحليلة التي ركزت على العمليات الداخلية غير القابلة للقياس والملاحظة، واشتملت النظرية السلوكية على اتجاهين، الأول هو النظرية السلوكية الإشراطية (الإشراط الكلاسيكي) والاتجاه الثاني النظرية السلوكية الإجرائية (الإشراط الإجرائي) الذي سنتطرق في الدرس الموالي.

الدرس الثامن: النظرية السلوكية الإجرائية

تمهيد:

تعد النظرية السلوكية الإجرائية من أهم النظريات التي ساهمت في تطوير علم النفس السلوكي، حيث ركزت على العلاقة بين السلوك والنتائج التي تترتب عنه، إذ ركزت على أن السلوك يتم يعزز أو يضعف بناء على العواقب الناتجة عنه.

1- نبذة عن النظرية السلوكية الإجرائية:

يعود الفضل في ظهور النظرية السلوكية الإجرائية على سكينر (Skinner)، بحيث هو من وضع مصطلح الإشراط الإجرائي، وهو الفقيام بأمر ما من أجل الحصول على مكافأة، وهو يقول في هذا الصدد: "أن كلمة إجرائي تؤكد حقيقة كون السلوك يجري شيئا في محيطه ليولد النتائج المطلوبة" (*ورد في*: فاخر عاقل، 1977، ص540). ويقصد بالنتائج المطلوبة هو الحصول على طعام أو شراب أو أي مكافأة، والاستجابة التي تجري عملا في المحيط تسمى إجرائية.

تجدر الإشارة إلى أن المصطلح الذي يدل على المكافأة في الإشراط الإجرائي هو التعزيز، يقول **سكينر**: "لقد سمى بافلوف كل الحوادث التي تقوي السلوك تعزيزا وكل النتائج الحاصلة إشراطا، ومع ذلك ففي التجارب البافلوفية يقرن المعزز والمثير، أما في السلوك الإجرائي فإن المعزز يقترن بالاستجابة" (*ورد في*: فاخر عاقل، 1977، ص541).

في الإشراط الإجرائي يحدد الباحث مسبقا الاستجابة التي يريد تعزيزها من بين عدد من الاستجابات المختلفة، ويمكن توضيح ذلك من خلال دراسة قام بها أحد الباحثين، حيث اختار استجابة محددة لقطة ليسمح لها بالهروب، تمثلت هذه الاستجابة في حك أذنها، وما حدث هو أن القطة حكت أذنها بالصدفة ففتح باب العلبة التي كانت داخلها فخرجت، ثم أعيدت إلى العلبة وحكت أذنها ثانية بالصدفة وفتح الباب، إلى أن صارت القطة بمجرد ما توضع في العلبة تحك أذنها فيفتح الباب. وتم تعزيز لدى قطة أخرى استجابة لحس القطة لجلدها، ولدى كتكوت نقره لريشه فيفتح الباب.

أما سكينر فقد أجرى تجاربه على الحمام، بحيث كانت توضع الحمامة في قفص ويقدم لها الطعام في فواصل زمنية محدودة، يبقى مدة 5 ثوان ثم يختفي، وفي هذه الحالة لم يحدد الباحث سلفا الاستجابة التي تعزز، وصدفة قامت الحمامة بالدوران عكس عقارب الساعة حين ظهور الطعام وقد كررت هذه الاستجابة فعززها الباحث، وكانت في بعض الأحيان تدور وفي أحيان أخرى لا تدور، لكن تعزيز دورانها جعله أكثر ظهورا بعد التكرار.

وفي تجربة على حمامة أخرى كانت تحرك رأسها صدفة قبل ظهور الطعام فعززت هذه الاستجابة فكررت حركة الرأس وعززت. الحمام يتصرف هنا وكأن هناك علاقة بين ظهور الطعام وسلوك ما، مع أنه لا يوجد رابط لأن الطعام في كل الأحوال سيظهر في وقت محدد، ويشر **سكينر** إلى أن هذا يحدث أيضا بالنسبة للإنسان بحيث يربط بين أمور مختلفة لا توجد إطلاقا أي علاقة مسببة بينها، مثل التفاؤل أو التشاؤم وحظه في أمور الحياة (*ورد في*: فاخر عاقل، 1977، ص541).

2- <u>أهم المصطلحات في النظرية السلوكية الإجرائية</u>:

إن من أهم المصطلحات المستعملة غب النظرية السلوكية الإجرائية نجد مايلي:

- **السلوك الإجرائي:** وهو السلوك الذي يصدر عن الإنسان أو الحيوان بشكل تلقائي ويتم تعديله بالعواقب أو النتائج، ويعتمد على ثلاثة مكونات هي: المثير، السلوك وهو النتيجة المترتبة عن المثير، التعزيز وهو النتيجة المترتبة عن السلوك.

- **التعزيز الإيجابي:** تقديم مثير مرغوب فيه (مكافأة) بعد السلوك لزيادة احتمال تكراره، مثل إعطاء طفل مكافأة بعد الحصول على نتائج جيدة.

- **التعزيز السلبي:** إزالة مثير غير مرغوب لزيادة السلوك، مثل التلميذ من الواجبات المنزلية بعد حصوله على نتائج جيدة.

- **العقاب الإيجابي:** تقديم مثير غير مرغوب للتقليل من السلوك مثل توبيخ الطفل بعد قيامه بسلوك غير مقبول.

– **العقاب السلبي:** الحرمان من مثير مرغوب فيه للتقليل من السلوك غير المقبول، مثل حرمان الطفل من لعبة يحبها بعد قيامه بسلوك غير مقبول.

خلاصة:

تعتبر النظرية السلوكية الإجرائية نظرية مهمة في فهم السلوك الإنساني وخاصة في السياق التعليمي وكذا العلاجي، وذلك لما توفره من أدوات وطرق فعالة لتعديل السلوك وتعزيزه، وبالرغم من الانتقادات التي وجهت إليها إلا أن أثرها وأهميتها لا تزال حاضرة في العديد من الممارسات التربوية والنفسية الراهنة.

الدرس التاسع: النظرية المعرفية عند آرون بيك

تمهيد:

تعتبر المدرسة المعرفية من أهم المدارس في علم النفس والتي تفرعت منها العديد من النظريات تبعا لتعدد العلماء واتجاهاتهم، فهي تهتم بدراسة المعرفة والعمليات العقلية. إذ اعترض روادها على تحديد مجال البحث في المثير والاستجابة كما فعلت المدرسة السلوكية، إذ أنه حسب المدرسة المعرفية السلوك الإنساني ليس مجرد استجابة بسيطة للمنبهات البيئية، وإنما هناك الكثير من العمليات المعرفية العقلية التي تتوسط المنبه والاستجابة.

من أهم نظريات المدرسة المعرفية نجد نظرية آرون بيك و نظرية ألبرت إليس، وهما نظريتان تختصان في العلاج المعرفي، حيث سنفصل مضمون كل منهما لاحقا.

1- نبذة عن المدرسة المعرفية:

اعترض الكثير من العلماء على تحديد مجال البحث في المثير والاستجابة، لأن السلوك الإنساني ليس مجرد استجابة بسيطة للمنبهات الموجودة في المحيط ولكن هناك عمليات معرفية عديدة تتوسط المثير والاستجابة، وهذا ما أدى إلى ظهور المدرسة المعرفية، التي تهتم بدراسة العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان، ومنها التذكر والتعلم، الفهم والاستيعاب، الانتباه والتركيز والإحساس والإدراك واللغة وغيرها من العمليات والنشاطات العقلية، كما تهتم بدراسة كافة المراحل التي يقوم الإنسان من خلالها باستقبال المعلومات والمثيرات الخارجية، وبعدها معالجة تلك المعلومات وتخزينها في الذاكرة، واسترجاعها عند الحاجة وتوظيفها وحتى تعديلها إذا تطلب الأمر ذلك، كما تسعى أيضا إلى تفسير الاضطراب النفسي وعلاجه، فقد امتد تأثير هذه المدرسة إلى الممارسة الإكلينيكية (العيادية) وذلك ضمن ما يسمى العلاج المعرفي الذي اقترن لاحقا بالعلاج السلوكي المعرفي.

من بين مبادئ هذه النظرية نجد ما يلي:

- التركيز على العمليات العقلية المعرفية التي تحدث بين المثير والاستجابة (الإدراك، الذاكرة، التفكير، ...).

– تساعد البنية الداخلية على تنظيم الخبرات.

– المتعلم كائن نشط، ويتم التعلم من خلال معالجة المعلومات وتخزينها واسترجاعها بصورة مستمرة.

– للمتعلم حرية التفكير لحل المشكلات (بديع عبد العزيز القشاعلة، 2021، ص59).

من أهم روادها جان بياجيه الذي ركز على أصل المعرفة، تطورها، ثم توجه لدراسة مراحل وعوامل النمو المعرفي، أما فيما يتعلق بالممارسة التطبيقية العلاجية نجد آرون بيك، ألبرت إليس.

2- <u>الافتراضات الأساسية للنظرية المعرفية لآرون بيك</u>:

يمكن تحديد الافتراضات العامة للنظرية والتي يستند عليها العلاج المعرفي كما يلي:

– الاضطرابات الانفعالية هي نتاج نماذج وأساليب تفكير خاطئة ومختلة وظيفيا، أي أن الأفكار والاعتقادات لدى الفرد هي المسؤول الأول عن حدوث انفعالاته وسلوكه.

– هناك علاقة تبادلية بين الأفكار والمشاعر والسلوك، وهي تتفاعل مع بعضها بعضا، ولهذا فالعلاج يشمل التعامل مع المكونات الثلاثة معا.

– إن المعارف السلبية الخاطئة وأنماط التشويه المعرفي مُتعَلمَة يتعلمها الفرد من الخبرات السابقة وأحداث الماضي.

– إن الأبنية المعرفية للفرد (الأفكار، الصور العقلية، التخيلات، التوقعات والمعاني) ذات علاقة وثيقة بالانفعالات والسلوكات المختلة وظيفيا.

– إن المعارف المختلة وظيفيا قد تبدو غير منطقية للآخرين ولكنها تعبر عن وجهات نظر العميل أو المريض الشخصية عن الواقع.

– التحريفات المعرفية تعكس وجهات نظر غير واقعية وسلبية للعميل عن الذات والعالم والمستقبل.

– تعديل الأبنية المعرفية للعميل يشكل أسلوبا هاما لإحداث تغيير في انفعالاته وسلوكه.

– التحريفات المعرفية يتم استثارتها غالبا عن طريق أحداث الحياة غير الملائمة بالإضافة إلى أنه قد تم الإبقاء عليها عن طريق الإدراك الثابت للقواعد والمخططات.

– المخططات المعرفية هي الأساس المسؤول عن انتظام وتصنيف وتقييم الخبرات الجديدة للفرد وذكريات الأحداث الماضية والحكم عليها.

– إن المخططات المعرفية المختلة وظيفيا هي المسؤولة عن الاضطرابات الانفعالية للفرد.

– إن تغيير الأفكار والاعتقادات السلبية للفرد يترتب عليها تغيرات جوهرية في الانفعالات والسلوك (كمال يوسف بلان، 2015، ص359).

3- <u>تفسير بيك للاضطراب النفسي</u>:

يبني **بيك** (Aaron Beck) مجاله على فكرة أن النماذج المعرفية السلبية تدعّم عن طريق الأخطاء والمعتقدات غير المنطقية والخاطئة، مثلا "لا أستطيع عمل أي شيء صائب"، أو عن طريق الأفكار التي تقلل إلى أدنى حد قيمة إنجازات الفرد مثل: "أي فرد يمكن أن يفعل ذلك"، وتؤدي مثل هذه الأفكار والمعتقدات إلى تقدير ذات منخفض واكتئاب وقلق. ويرى **بيك** أنه يوجد ثالوث معرفي للاكتئاب هو كالآتي:

– وجود أفكار سلبية عن الذات.

– وجود أفكار سلبية عن العالم.

– وجود أفكار سلبية عن المستقبل.

قدم أيضا عددا من الأخطاء في المنطق في تفكير المصاب بالاكتئاب وهي كالتالي:

– استدلال تعسفي: بحيث يتم بلوغ استنتاج غير مدعم بالدلائل.

– التجريد الانتقائي: التأكيد على ناحية صغيرة واحدة من موقف مع تجاهل كل النواحي الأخرى.

– الشخصانية: تُحمّل المسؤولية لأحداث سلبية لا تكون في الواقع غلطة الفرد.

– التعظيم والتصغير: وتتمثل في تعظيم أحداث سلبية صغرى وتصغير أحداث إيجابية كبرى.

– المبالغة في التعميم: عمل استنتاجات عامة عن قيمة الفرد على أساس دليل محدود جدا (حسين فايد، 2008، ص79).

4- <u>العلاج المعرفي لآرون بيك</u>:

طور **بيك** صيغة من العلاج أسماها العلاج المعرفي (CT) (cognitive therapy)، كما تعرف بإسم العلاج المعرفي السلوكي (RET) (cognitive behavioral therapy)، والتي تجمعها أوجه شبه عديدة بنظرية **إليس** المسماة العلاج الانفعالي العقلاني.

يعتمد العلاج المعرفي على فكرة أن العديد من المشكلات النفسية تنشأ معظمها عن أخطاء معرفية، خاصة ما يتصل منها بذات الشخص وعالمه ومستقبله، طريقة المحادثة، يساعد المعالج المريض على اكتشاف واختبار معتقداته وعمليات تفكيره، وتطوير الطرق المثلى لمشكلات الحياة. ومن بين الأخطاء الأصيلة للتفكير التي اكتشفها **بيك** هي تصغير الإيجابيات وتضخيم السلبيات (عادل محمد هريدي، 2011، ص238).

يعتبر **بيك** من العلماء الذين اشتهروا بعلاج الاكتئاب، وقد طور طرقه في العلاج المعرفي والتي كانت موجهة ومتخصصة في علاج الاكتئاب، إذ تعتمد طريقته في العلاج على إعادة البناء المعرفي، والهدف من ذلك هو إيجاد أنماط من التفكير العقلاني (أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2011، ص301).

وجد بيك أن مرضى الاكتئاب يعانون من أفكار سلبية يبدو أنها تظهر تلقائيا وطلق عليها مصطلح الأفكار الأوتوماتيكية، واكتشف أنها تنقسم إلى ثلاث فئات: الأفكار السلبية عن أنفسهم، عن العالم وعن المستقبل. وبدأ بمساعدة المرضى على تحديد وتقييم هذه الأفكار ووجد أنه بالقيام بذلك تمكن المرضى من التفكير بصورة أكثر واقعية، مما دفعهم إلى الشعور بعاطفة أفضل والتصرف بفاعلية أكبر.

وقد طبق هذا العلاج على مجموعة من الاضطرابات: الاكتئاب، ثنائي القطب، اضطرابات الأكل، تعاطي المخدرات، اضطرابات القلق، اضطرابات الشخصية، الفصام.

يقوم العلاج المعرفي على حقيقة تتمثل في أن لكل فرد منا أفكار وتوقعات ومعاني وافتراضات عن الذات وعن الآخرين وعن العالم المحيط به، وهي التي توجه سلوكه وتحدد انفعالاته. وأن هذه المشكلات والصعوبات النفسية (قلق، اكتئاب) في الحياة تحدث عندما تكون هذه الأفكار والاعتقادات والافتراضات ذات طبيعة سلبية خاطئة، ومن هنا المعالج المعرفي يسعى إلى مساعدة المريض على أن يصبح أكثر وعيا بأنماط التفكير التلقائية السلبية والخاطئة لديه، فهو يساعد المريض على التعرف على أفكاره السلبية وتغييرها واستبدالها بأفكار إيجابية واعتقادات منطقية (كمال يوسف بلان، 2015، ص355).

خلاصة:

يعد آرون بيك من أبرز رواد العلاج المعرفي وقد أسس العلاج المعرفي وعمل مع مرضى الاكتئاب، حيث توصل إلى أن أفكار هؤلاء المرضى تتميز بتحريفات معرفية للواقع، وبناء على ذلك قام بتطوير علاج معرفي يسعى من خلاله إلى تعديل الأفكار والاعتقادات والافتراضات غير المنطقية وتحويلها إلى أفكار ومعتقدات منطقية عقلانية. وتجدر الإشارة هنا إلى أن نظرية آرون بيك في العلاج المعرفي تقترب كثيرا من نظرية ألبرت إليس التي سنتطرق إليها في الدرس الموالي.

الدرس العاشر: النظرية المعرفية عند ألبرت إليس

تمهيد:

يعتبر **ألبرت إليس** من بين أهم رواد النظرية المعرفية، وبشكل خاص نظرية الأفكار العقلانية واللاعقلانية ، وفي هذا الصدد قدم علاجا معرفيا يسمى العلاج الانفعالي العقلاني، والذي جاء كرد فعل على الاتجاه التحليلي والسلوكي، وفيما يلي سنلقي الضوء على مضمون هذه النظرية.

1- الأفكار العقلانية واللاعقلانية:

قبل التطرق إلى تعريف على الأفكار والمعتقدات العقلانية واللاعقلانية يجب التعريج على تعريف الأفكار والمعتقدات، والتي يقصد بها مجموعة من وجهات النظر التي يتبناها الفرد عن نفسه أو عن الآخرين، فهو يتعامل مع الآخرين انطلاقا من هذه الأفكار.

يعد التفكير عملية عقلية يتعرف بها الفرد على ذاته وعلى العالم المحيط به، ومن هنا فإن أفكار الفرد ومعارفه تؤدي دورا أساسيا في تشكيل سلوكه وبناء شخصيته، ويعتمد ذلك بدرجة كبيرة على طبيعة تلك الأفكار كونها عقلانية أو لاعقلانية.

ميز إليس بين المعتقدات العقلانية واللاعقلانية لدى الأفراد خلال تصنيفه للأفكار والمعتقدات وهي كما يلي:

- **الأفكار العقلانية:** هي أفكار منطقية موضوعية تحتكم إلى العقل وتتطابق مع الواقع وتقترب منه، وتعد مؤشرا للسعادة والصحة النفسية في الماضي والمستقبل، ذلك لأن لها دور في تخفيف الضغط النفسي، وإن أهم عنصر يميز الأفكار العقلانية هو استخدام التفضيلات والرغبات، غالبا ما تصاحبها حالات انفعالية سليمة دافعة لمزيد من النضج والانفتاح، ومن أهم نتائجها الانفعالية الشعور بالسعادة والبهجة والمتعة والرضا.

- **الأفكار اللاعقلانية:** وهي أفكار لامنطقية وغير متفقة مع الواقع، كما لا يمكن التحقق من صدقها واقعيا، وأهم عنصر يميزها هو استخدام كلمات صارمة مثل: ينبغي، يجب، يلزم وغيرها، كما أنها تقلل من استمتاع الفرد بالحياة، ومن أهم نتائجها الانفعالية إلغاء مشاعر

السرور والسعادة، كما تصاحبها اضطرابات انفعالية وإحباط، والتي من خلالها يتحدد سلوك الفرد في أي موقف، فهو يتعامل مع هذا الأخير وفق معتقداته وأفكاره عنه، فإما يشعر بالتهديد أو الطمأنينة، الحب أو الكراهية، ....

يعتقد إليس أن ما يواجه الفرد من مشكلات إنما هو نتيجة لهذه الأفكار اللاعقلانية، أي أن التفكير اللاعقلاني يمكن أن يكون مسؤولا عن كل ما يحدث للفرد، كما أنه يعتبر معيقا لأداء الفرد وعمله بعكس التفكير العقلاني الذي يدفع الفرد للإنجاز في عمله، ومن مؤشرات ونتائج التفكير اللاعقلاني أيضا يوجد خوف الفرد من المستقبل، انهزام الذات ونقدها، الشك في القدرات وتوقع الفشل وأداء الأعمال، والاهتمام الزائد برأي الغير فيه (رشيد حسين أحمد البرواري، 2013، ص51).

2- <u>خصائص الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية</u>:

2-1- خصائص الأفكار العقلانية:

تتسم الأفكار العقلانية حسب **إليس** بما يلي:

- الموضوعية: لأنها تستند إلى الواقع والموضوعية.
- المرونة: لها قابلية التغير وليست حقيقة مطلقة.
- تساعد الفرد على تحقيق أهدافه.
- تقلل من الصراعات والمحاكمات الداخلية لدى الفرد.
- تحسن من علاقات الفرد مع الآخرين وتقلل التعارض معهم.
- تساعد على إيجاد بدائل متعددة للحلول.

2-2- خصائص الأفكار اللاعقلانية:

أما بالنسبة لسمات الأفكار اللاعقلانية فقد حددها **إليس** كما يلي:

- المطالبة والتي تظهر من خلال صيغ الحتميات والضرورة مثل يجب، ينبغي، لابد... ويرجع ذلك إلى الرغبة في بلوغ الكمال.
- التعميم الزائد وذلك بالاعتماد على خبرات محدودة لبناء أفكار عامة.

– التقدير الذاتي (انخفاض تقدير الذات) ويكون من خلال حوار داخلي سلبي، ومقارنة الفرد لذاته بالآخرين.

– التهويل والمبالغة في فهم الأحداث وإطلاق الأحكام.

– أخطاء في التفسير وذلك من خلال إدراك الأحداث والتجارب بشكل سلبي.

– اعتماد الفرد على استنتاجات بناء على تجارب الآخرين دون التأكد منها بنفسه من خلال التجريب.

– اتخاذ النتائج السلبية كدليل على عدم الكفاءة وبعدها يتم الحفاظ على السلوك الناتج عن الاستنتاجات.

– السلبية من خلال الإدراك الخاطئ للظروف الخارجية القاهرة بأنها سبب التعاسة.

– تجنب صعوبات الحياة.

– الاعتماد على الآخرين.

– العجز عن تجاوز الماضي بما يحمله من أحزان وعدم القدرة على التخلص منها.

– الاعتقاد بوجود حلول جاهزة وكاملة لكل مشكلة وعدم إيجادها يعتبر كارثة.

– عدم التسامح والغفران ووجوب العقاب مهما كان الخطأ بسيطا أو كبيرا.

– التوقع الدائم وانتظار المصائب والكوارث (زليخة جديدي وعبد الكريم قريشي، 2015، ص335).

3- <u>أنواع الأفكار اللاعقلانية</u>:

الأفكار اللاعقلانية كما ذكرنا سابقا هي تلك المجموعة من الأفكار الخاطئة وغير الموضوعية وكل العوامل المعرفية السلبية التي يتبناها الفرد عند التعامل مع الآخرين أو في المواقف الاجتماعية أو حتى عند تقديره، كما أنها التوقعات غير الواقعية، والتفسيرات غير الصحيحة للأحداث، وكذلك تشمل حديث الذات السالب والمعتقدات الخاطئة والتقديرات المتدنية للذات وابتغاء الكمال في الأداء الاجتماعي، والاستحسان وتعظيم الأمور المرتبطة بالذات والآخرين والشعور بالعجز والاعتمادية. ولتوضيحها أكثر قام **إليس** بتحديد إحدى

عشر فكرة لاعقلانية ليس لها معنى ولكنها شائعة وراسخة في أذهان الأفراد في مختلف المجتمعات، والتي حسب رأيه تؤدي إلى ظهور العصاب، وهي كما يلي:

– **طلب الاستحسان:** ويعني "من الضروري أن يكون الشخص محبوبا ومؤَيَّدا من جميع الأفراد المحيطين به"، وهذه الفكرة تعتبر لاعقلانية لأنها تعبر عن رغبة لا يمكن للفرد تحقيقها، فليس هناك من هو مقبول أو محبوب من جميع الناس في مجتمعه فلكل فرد عيوبه، فالفرد الذي يكون لديه أفكارا لاعقلانية يسعى لإرضاء الآخرين ولا يكون راضيا عن نفسه، لأنه لديه الشعور بالعجز عن فعل أشياء يرغبها ويفعل أشياء لا يرغبها، الأمر الذي قد يؤدي به إلى نيل حب الآخرين وخسارة احترامه لذاته واستحسانه لها.

– **ابتغاء الكمال:** ويعني: "يجب أن يكون الفرد على درجة عالية من الكفاءة والإنجاز في كل الجوانب الممكنة حتى يعتبر نفسه مستحقا للتقدير"، وهي فكرة لاعقلانية لأنه من الصعب تحقيقها دوما، إذ أن الفرد الذي يسعى لتحقيق هذه الفكرة سيتعرض إلى الإحباط، والفشل وخيبة الأمل وضعف الثقة بالنفس وتدني قيمة الذات، ويرجع ذلك إلى الاختلاف والفروق بين الأفراد فيما لديهم من قدرات وكفاءات، في حين من المفترض أن يحاول كل فرد الإنجاز حسب قدراته.

– **اللوم الزائد للذات والآخرين:** وفيها أن: "بعض الناس أشرار وخبثاء لذلك يجب أن يعاقبوا ويلاموا بشدة على سلوكهم الشرير أو الخبيث" أو "عقوبة الذات أو عدم التسامح معها أثناء ارتكاب الهفوات أو الأخطاء"، وهذه أيضا تعتبر فكرة لاعقلانية فلا يوجد أفراد سيؤون أو خيرون بصورة مطلقة، فالفرد يعيش في مجتمع يتضمن فروقات وتناقضات ومستويات وقدرات ونماذج بشرية متفاوتة ومختلفة.

– **توقع المصائب والكوارث:** وفيه "إنها لكارثة أو مأساة عندما لا تحدث الأشياء كما نرغب لها أن تحدث أو عندما تحدث على نحو لا نتوقعه"، وهي تعد فكرة لاعقلانية لأنه من الصعب تحقيق كل ما يتمناه الفرد أو أن تأتي كل الأمور كما يتمناها الفرد دوما.

- **اللامبالاة الانفعالية:** وتعني "التعاسة وعدم الإحساس بالسعادة سببها الظروف والأحداث الخارجية والإنسان لا يملك القدرة على التحكم في أحزانه واضطراباته"، وتعد هذه الفكرة لاعقلانية أيضا لأنها تَعتَبر أن كل ما يعانيه الفرد من عدم سعادة سببه العالم الخارجي والظروف الخارجية، في حين يمكن أن يكون الفرد في حد ذاته هو أحد أسباب ما يعانيه في العديد من الحالات والمواقف.

- **القلق الناجم عن الاهتمام المفرط:** ويتضمن "أن هناك أشياء خطيرة ومخيفة تبعث الانزعاج والضيق، وعلى الفرد أن يتوقعها دائما، ويكون على أهبة الاستعداد للتعامل معها ومواجهتها عند وقوعها"، وتعد فكرة لاعقلانية وذلك لأن التوقع الدائم للأشياء الخطيرة يؤدي إلى العديد من الأضرار منها أن هذا التوقع يمثل حاجزا ضد التحليل الموضوعي لإمكانية حدوث الكارثة الخطيرة فعلا، وهو يمثل عقبة في سبيل تقبل الكارثة والتعامل معها حين وقوعها، كما أن ذلك يؤدي إلى تضخيم نتائج تلك الكارثة.

- **تجنب المشكلات:** يعني "من الأفضل والأيسر أن يتجنب الفرد المشكلات والمسؤوليات لأن ذلك أسهل من مواجهتها"، وهي أيضا فكرة لاعقلانية لأن تجنب المشكلات يعمل على زيادتها وتراكمها، وهذا الهروب من تحمل المسؤولية يجعل الفرد قلقا ومتوترا، فالذي يعتقد ذلك فإنه يضمن الراحة لفترة قصيرة، كما أن عليه أن يعرف أن الحياة السهلة ليست بالضرورة هي حياة سعيدة، فهو عليه تفادي الأعمال المتعبة التي لا جدوى منها.

- **الإعتمادية (التبعية):** وتتضمن "يجب على الفرد أن يعتمد على الآخرين وينبغي أن يكون هناك شخص أقوى منه يعتمد عليه بشكل دائم"، لاعقلانية هذه الفكرة تكمن في المبالغة في الاعتماد على الآخرين، مما يجعل الفرد غير قادر على تحمل أعباء الحياة ومسؤوليتها بمفرده، الأمر الذي يحول دون تحقيق الفرد للهدف الذي يصبو إليه.

- **الشعور بالعجز وأهمية خبرات الماضي:** وتعني أن "الأحداث والخبرات الماضية تحدد السلوك الحالي وتأثير الماضي قَدَرٌ لا يمكن تجنبه"، والفكرة العقلانية هنا هي أن الماضي جزء لا يتجزأ من حياة الفرد وليس الحياة كلها، أما الفكرة اللاعقلانية تكمن في العيش في

الماضي وبه يتم إلغاء الأجزاء الأخرى المهمة من حياة الفرد كالحاضر والمستقبل. إن تكرار بعض الخبرات الماضية المؤلمة يسبب بعض الصعوبات التوافقية في الوقت الحاضر، وهذا لا يعني بأن للماضي دوما هذا الحضور والتأثير.

– **الانزعاج من متاعب الآخرين:** وتعني "يجب أن يشعر الفرد بالحزن والتعاسة لما يعانيه الآخرون من مشكلات ومصاعب"، وهذه الفكرة أيضا لاعقلانية لأن شعور الفرد بالحزن والتعاسة لمصائب وأحزان الآخرين لن يساعدهم على حلها أو التغلب عليها، كما أن ذلك سيؤدي بالفرد إلى إهمال مشاكله الخاصة والتقصير في أداء واجباته، وهذا يكون مصدرا جديدا للانزعاج وعدم الراحة.

– **الحلول المتقنة (المثالية):** وفيها "هناك حل واحد صحيح وكامل لمشكلات الفرد يجب الوصول إليه، وإنها لكارثة إن لم يستطع إيجاد هذا الحل"، وهي فكرة لاعقلانية لأنه لا وجود لحل واحد صحيح لأي مشكلة بل هناك عدة بدائل ممكنة لحل المشكلة، ومن هنا سيشعر الفرد بالقلق والعجز وعدم الكفاءة لأنه لن يستطيع الوصول لهذا الحل الصحيح الكامل (رشيد حسين أحمد البرواري، 2013، ص55).

أشار **إليس** لاحقا أن هذه الأفكار اللاعقلانية الإحدى عشر هي مشتقة من معتقدات وجوبية ثلاثة هي:

– يجب علي إنجاز المهمات الأساسية بشكل كامل دون خطأ والظفر بالاستحسان من طرف المحيط وإلا سيكون الأمر مرعبا وسأكون شخصا بلا قيمة.

– يجب على الآخرون معاملتي بلطف ومراعاة مشاعري واحترامي وعد قيامهم بذلك يتطلب من المجتمع إدانتهم ولومهم بشدة ومعاقبتهم لعدم مراعاتهم لي.

– يجب أن تكون حياتي مريحة وخالية من الصعوبات وأن أحصل على ما أريد بكل سهولة (عبد اللطيف قنوعة وعبد الرحمن قشاشطة، 2016، ص237).

4- تفسير ألبرت إليس للاضطراب النفسي:

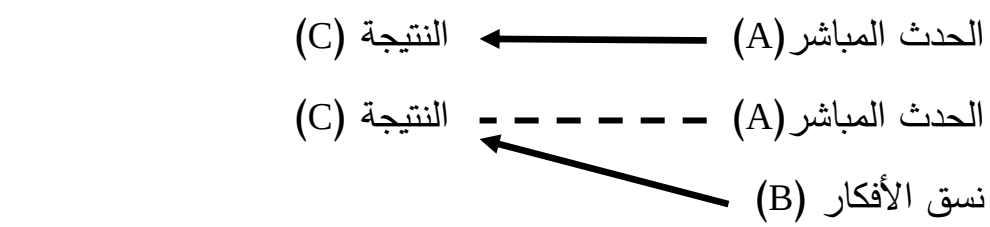
ترى النظرية العقلانية الانفعالية لـ: **ألبرت إليس** أن الكائن الإنساني لديه استعداد فطري لاكتساب الأفكار اللاعقلانية أو اكتساب الأفكار العقلانية، وأنه كل من الظروف الاجتماعية والحديث مع الذات يعمل على زيادة الأفكار غير المنطقية وتطويرها، ومن ثم حدوث الاضطراب النفسي، وفي المقابل يتمتع الإنسان بقدرة فائقة على التفكير بشكل عقلاني مما يساهم في تفادي الاضطراب النفسي.

على ضوء ذلك عرض **إليس** في نظريته ما يسمى بـ (ABC) في تفسير وتحليل الاضطراب، حيث يشير (A) (Activing event) إلى أحداث الحياة الفعلية، أي الأحداث النشطة التي تكون بمثابة شيء وقع بالفعل مثل الانفصال بعد علاقة عاطفية أو فقدان عزيز أو إفلاس، أي كل الأمور الذي يمكن اعتبارها مصدرا لعدم السعادة (يعتبر هذا الحدث مؤثر على الفرد). أما (B) (Belief system) فيشير إلى التفسيرات اللامنطقية للفرد لهذا الحدث لاعتقاده أن لا أحد يحبه وكذا نتيجة لحواره الداخلي، وهكذا يكون قد بالغ في حجم المشكلة. في حين يدل (C) (Emotional behavioral consequence) على رد الفعل السلوكي أو الانفعالي للفرد الذي قد يتطور إلى قلق أو اكتئاب وغيرها.

يرى **إليس** أن على الرغم من أن (A) هو الحادث الذي وقع قبل الاضطراب إلا أنه ليس هو السبب الرئيسي المباشر للنتيجة التي تظهر في (C)، وإنما ينتج عن نسق الأفكار الموجود لدى الفرد الذي يرمز له بـ (B) سواء كان هذا النسق منطقيا أو غير منطقي، وهذا يعني أن للفرد إمكانية اختيار معتقدرات عقلانية أو لاعقلانية، وذلك عندما توجد عوائق أمام تحقيقه لأهدافه، وعندما يختار الفرد تبني المعتقدات والتفسيرات غير العقلانية للحدث المؤثر فإن ذلك يؤدي إلى نتائج انفعالية وسلوكية سلبية وغير مناسبة وإلى حدوث الاضطراب النفسي لديه. في حين عندما يختار الفرد تبني المعتقدرات العقلانية غير المطلقة، فإن ذلك يؤدي إلى نتائج انفعالية وسلوكية مناسبة، وإلى عدم حدوث اضطراب نفسي لدى الفرد (كمال يوسف بلان، 2015، ص246).

5- <u>العلاج المعرفي العقلاني الانفعالي لـ ألبرت إليس</u>:

اقترح **إليس** العلاج المعرفي العقلاني الانفعالي التي يرمز لها بـ (REBT)، والذي وضح من خلاله أن الإرشاد الفعال يتعامل أساسا مع (B) أكثر من التعامل مع الحدث المؤثر (A) أو النتائج (C). ويهدف في النهاية إلى فهم الأفكار غير المنطقية لدى الفرد ومحاولة جعله يغير أو يوقف مثل هذه الأفكار اللاعقلانية.



شكل العلاقة بين الأحداث والتفكير والنتيجة

في العلاج المعرفي العقلاني الانفعالي يتم استخدام مجموعة من الأساليب المعرفية، الانفعالية، سلوكية. بالنسبة للأساليب المعرفية نجد **أولا** توضيح العلاقة (ABC)، والتي تعني أن النتائج (C) ليست وليدة الأحداث النشطة (A) التي تسبقها وإنما هي نتيجة نظام التفكير (B)، ثم الانتقال إلى (D) تفنيد (إبطال ومعارضة) (Disputing) الأفكار غير المنطقية ثم تكوين أفكار منطقية أفضل وتحقيق الأثر المعرفي (E) (Cognitive Effect)، **ثانيا** التحليل المنطقي للأفكار غير المنطقية، **ثالثا** استهداف المشاعر السلبية غير المناسبة، **رابعا** التعليم والتوجيه، **خامسا** الإرشاد إلى كيفية التعبير عن النفس، و**سادسا** أسلوب وقف الأفكار من خلال إبعاد السلبية والتركيز على الإيجابية.

أما بالنسبة للأساليب الانفعالية فيتم التركيز على التقبل غير المشروط، تمثيل الأدوار، لعب الدور والدور المضاد، النمذجة، استهداف الشعور بالدونية. في حين تتمثل الأساليب السلوكية في مواجهة المواقف المخيفة، الإشراط الإجرائي، التعزيز والعقاب، الاسترخاء، التخيل (كمال يوسف بلان، 2015، ص247).

خلاصة:

تعتبر نظرية **إليس** من أهم النظريات المعرفية والتي فتحت باب العلاج المعرفي السلوكي، حيث انطلق **إليس** من الاعتقاد أن معظم المشكلات التي يقع فيها الأفراد هي ناتجة عن أفكارهم اللاعقلانية والتي تعودوا عليها واستدخلوها من الثقافة التي ينتمون إليها من خلال التنشئة الاجتماعية، وتكمن حلول هذه المشكلات في تعديل أو تغيير هذه الأفكار وهذا ما ارتكز عليه العلاج المعرفي لـ: **ألبرت إليس**.

الدرس الحادي عشر: نظرية الذات

تمهيد:

إن الحديث عن مفهوم الذات يحيلنا إلى الإشارة إلى أعمال العديد من العلماء الذين اهتموا بدراسته، والذين ينتمون إلى مدارس مختلفة وعلى رأسهم **كارل روجر**، بل وينسب هذا المفهوم إليه وصار ملازما لإسمه، وفيما يلي سنفصل فيما قدمه روجرز حول مفهوم الذات.

1- مفهوم الذات عند كارل روجرز:

إن الذات في نظر **روجرز** هي نموذج داخلي (صورة، مفهوم، نظرية) يتكون خلال التفاعل مع العالم، ويؤثر نموذج الذات هذا في الأحداث كما تؤثر هذه الأخيرة هي بدورها في نموذج الذات.

وقد اشتهرت نظرية الذات عند **كارل روجرز** في محاولة منه لمساعدة الأفراد في التغلب على مختلف المشكلات التي تواجههم، وعرّف الذات بأنها نموذج منظم ومتسق من الخصائص المدركة للأنا أو لضمير المتكلم مع القيم المتعلقة به (سامي محمد ملحم، 2009، ص341).

افترض **روجرز** بأن لكل فرد حقيقته الذاتية وصورته أو مفهومه المتميز والفريد عن ذاته كما أدركها، وأكد **روجرز** على تحقيق الذات ووصفه بأنه نزعة فطرية نحو النمو ودافع يوجه مختلف أنواع السلوك الإنساني. فحسبه تعتبر الذات نواة الشخصية التي تنتظم من حولها مشاعر الفرد وأفكاره وكل ما يتعلق به (غالب محمد المشيخي، 2013، ص245).

وبتعبير آخر يعرف **روجرز** الذات بأنها التنظيم المعرفي لمفاهيم الفرد وقيمه وأهدافه ومثله وهي صورة الفرد عن نفسه، وتوصل **روجرز** إلى أن الذات تتكون وتتحقق من خلال النمو الإيجابي، وأنها تتمثل في عناصر مثل صفات الفرد وقدراته والمفاهيم التي يكونها داخله نحو ذاته ونحو الآخرين ونحو البيئة وعن خبراته. كما يرى بأن مفهوم الذات ثابت إلى حد ما ولكن يمكن تعديله وتغييره إذا تطلب الأمر ذلك خاصة عند محاولة تحقيق الذات، فقد يقوم الفرد بتعديله بما يتناسب مع هذا التحقيق (كمال يوسف بلان، 2015، ص268).

2- المفاهيم الأساسية في نظرية الذات:

يوجد مجموعة من المفاهيم الأساسية التي تعتبر حجر الزاوية في نظرية الذات وهي كالتالي:

- **مفهوم الذات:** وكما عرّفت سابقا هي ذلك الجزء المتمايز من المجال الظاهري، وتتكون من خلال كيفية إدراك وتقييم الفرد لنفسه بشكل شعوري. إنها ذلك الجزء الذي يتميز من المجال الظاهري بسبب الخبرات التي تتضمن كلمات مثل "أنا"، "إني"، "هذا ملكي"، "يخصني" (حلمي المليجي، 2001، ص160).

يقول روجرز: "الذات نمط منظم من المدركات التي تتضمن تلك الأجزاء من المجال الظواهري التي ينظر الفرد لها على أنها ذات" (*ورد في*: بديع عبد العزيز القشاعلة، 2021، ص71).

- **الكائن العضوي (الحي):** هو الفرد كله، ومن خصائصه أنه يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري حتى يشبع حاجاته، ولديه دافع أساسي واحد وهو أن يحقق ويحافظ ويعزز ذاته. وقد يرمز الكائن الحي إلى خبراته بحيث تصبح شعورية، وقد ينكر الرمز أي ينكر تسميتها، بحيث تظل لاشعورية أو قد يتجاهلها تماما (حلمي المليجي، 2001، ص160).

- **المجال الظاهري:** هو مجموع الخبرة التي يعيها الفرد، وقد يكون المجال الظاهري شعوريا أو لاشعوريا، وذلك حسب تمثيل الخبرات بالرموز أو عدم تسميتها، هذا الواقع الذاتي لا العالم المادي هو الذي يوجه سلوك الفرد (حلمي المليجي، 2001، ص160).

الظواهرية أو الظاهراتية هي أسلوب في علم النفس يركز على الكيفية التي يدرك بها الفرد ويعبر عن ذاته وعالمه. وقد أكد **روجرز** على أنه يجب على الفرد أن يفهم على أساسه الكيفية التي ينظر بها إلى نفسه والعالم المحيط به، وطبقا للموقف الظواهري الذي طرحه **روجرز** فإن الفرد يدرك العالم بطريقة متفردة وتشكل هذه المدركات المجال الظواهري للفرد، وهذا يعني أن الفرد يستجيب للبيئة كما يدركها هو.

يشمل المجال الظواهري كل المدركات الشعورية وغير الشعورية، ولكن المحددات الأكثر أهمية للسلوك هي المدركات الشعورية خاصة بالنسبة للأفراد الأسوياء.

حسب **روجرز** كل فرد له عالمه وواقعه الخاص وأنه لا يمكن فهم هذا العالم الخاص بالفرد إلا بالقدر الذي يسمح به هو، إن محتويات هذا العالم الخاص للفرد هي مجموع خبراته وبالخصوص تلك الخبرات الحاضرة والمباشرة والتي يكون الفرد واعيا بها، وبالرغم من أنه عالم خاص إلا أن **روجرز** يقول: "نستطيع أن نحاول إدراك هذا العالم كما يبدو للفرد وذلك بالأسلوب العيادي لنرى بعيني ذلك الفرد المعنى النفسي لعالمه، ودلالته كإطار مرجعي له" (*ورد في*: بديع عبد العزيز القشاعلة، 2021، ص69).

– **السلوك:** حسب نظرية الذات يعتبر السلوك نشاط موجه نحو هدف معين من طرف الفرد لإشباع حاجاته وذلك تبعا لخبراته في مجاله الظاهري، وقد يتفق السلوك مع مفهوم الذات كما قد لا يتفق فيشكل عدم توافق نفسي، مما يستلزم إحداث تغيير ويكون ذلك من خلال تغيير مفهوم الذات أولا وهذا ما يحاول المعالج إحداثه في العلاج المتمركز حول العميل (بوصبيع سلطانة، 2020، ص61)، والذي سنعرضه في الدرس الموالي.

– **الخبرة:** تشكل الخبرة مفهوما مركزيا في نظرية **روجرز**، فهو يعتبرها الموجه لسلوك الفرد، وهي ذات أهمية بالغة جدا في تشكيل الشخصية، بل ولا يوجد في تشكيل الشخصية حسب **روجرز** عاملا مهما كعامل الخبرة فهو يقول: "إن الخبرة بالنسبة لي هي السلطة العليا وهي معيار الصدق وتجاربي الخاصة" (*ورد في*: بديع عبد العزيز القشاعلة، 2021، ص71).

إن خبرات الإنسان هي مدركاته الشعورية التي حولها إلى صور رمزية، وهذه المدركات التي تحولت إلى صور رمزية أو قابلة لأن تتحول إلى ذلك هي المحددات الجوهرية لسلوك الفرد السوي.

قد يحصل تشويه في الترميز فتأخذ بعض الخبرات صورا رمزية مشوهة يتصرف الفرد بسببها تصرفا غير مناسب لكنه يحاول عادة التحقق من رموز خبراته بمقابلته للواقع، أي أنه

يُجري عليها اختبار الواقع ليتأكد من مطابقتها للعالم الخارجي (بديع عبد العزيز القشاعلة، 2021، ص72).

هذا وتلعب الخبرات التي يعيشها الفرد دورا مهما في تكوّن فكرة الفرد عن ذاته، فالفرد يعيش خبرات سارة وأخرى غير سارة، وهذه الخبرات تعتبر بمثابة الأساس الذي يتشكل عليه مفهوم الذات، فمثلا إذا كانت الخبرات التي يمر بها الفرد مؤلمة يكون مفهوم الذات سلبيا، وإذا كانت الخبرات سارة ومُرْضية كان مفهوم الذات إيجابيا (غالب محمد المشيخي، 2013، ص245).

3- <u>المفاهيم مرتبطة بمفهوم الذات</u>:

يوجد ثلاث مفاهيم ترتبط بمفهوم الذات وهي تتمثل فيما يلي:

- **تحقيق الذات:** حسب **روجرز** هو الديناميات التي تصف الإنسان من بدايته كطفل حتى الرشد، وهي العمليات التي يتميز من خلالها الفرد عن الآخرين، وتحقيق الذات خطوة لابد منها حتى يتمكن الفرد من القيام بأي شيء، وهي هدف يسعى إلى تحقيقه سواء كان بشكل واع أو غير واع.

- **إبقاء الذات:** بعد تحقيق الذات إلى أقصى درجة يسعى الفرد إلى الإبقاء على تحقيق الذات هذا في مستوى معين، وقد يسبب ذلك ضغطا وتوترا، وذلك من أجل الحفاظ على ذلك المستوى من تحقيق الذات.

- **تقوية الذات:** بعد أن يقوم الفرد بتحقيق ذاته والإبقاء على المستوى الذي بلغه من تحقيق الذات تظهر لديه الرغبة في تقوية ذاته بحيث يحاول أن يطور وضعه الراهن وأن يتجاوز حدوده (كمال يوسف بلان، 2015، ص268).

4- <u>أبعاد ومكونات مفهوم الذات</u>:

- **الذات الحقيقية:** وهي الذات كما هي في الواقع دون تغيير أو تشويه، وهي مركز مفهوم الذات، وهي تعني ما يكونه الفرد فعلا (ماذا يكون في الحقيقة)، وبصفة عامة يشوه الفرد الواقع بشكل أو بآخر وهذا ما يصعب معرفة الذات الحقيقية.

- **الذات المدركة:** وهي صورة الفرد عن ذاته كما يراها ويدركها هو، تتكون وتتطور من خلال التفاعل مع الآخرين والمحيط، فإذا كان الفرد محبوبا فأنه يرى ذاته كذلك والعكس.

- **الذات الاجتماعية:** وتعني إدراك الفرد لتقييم الآخرين أو أفكار الآخرين كما يتصورونها عن الفرد، فهذا الأخير يحاول أن يعيش في مستوى توقعات الآخرين منه، فقد يتوقع الآخرون من الفرد إنجازا كبيرا أو ضعيفا فتنشأ الصراعات الداخلية واضطرابات نفسية عندما تكون هناك فجوة واسعة بين الذات المدركة والذات الاجتماعية.

- **الذات المثالية:** وهي تتمثل في طموحات الفرد والمستويات التي يرغب في الوصول إليها (ما يتمنى أن يعمله الفرد أو ما يتمنى أن يكون عليه)، ويكون الفرد في صحة نفسية عندما لا يكون هناك فجوة واسعة بين الذات المثالية والذات المدركة. كما تمثل الذات المثالية طاقة هامة تستخدم في الإرشاد (العلاج) المتمركز حول الشخص الذي سنشير إليه في الدرس الموالي (غالب محمد المشيخي، 2013، ص246).

5- <u>نظرية الذات وطبيعة الإنسان</u>:

يرى **روجرز** أن الإنسان عقلاني، اجتماعي، يتحرك للأمام وواقعي، وهذه النظرة الإيجابية للإنسان تتميز بها المدرسة الإنسانية عموما والتي يعتبر روجرز أحد مؤسسيها. ولقد تطورت وجهة النظر هذه نحو الإنسان من واقع الخبرة في عملية العلاج النفسي، حيث تظهر أثناء العلاج الانفعالات المضادة للمجتمع وانفعالات الغيرة والعدوانية وغيرها، ولكن هذه ليست انفعالات تلقائية ينبغي ضبطها وإنما هي ردود فعل ناتجة عن إحباط دوافع أكثر أهمية منها وهي دوافع الحب والإنتماء والأمن وغيرها.

إن الإنسان بطبيعته متعاون، بنّاء ويمكن الوثوق به، وعندما يتحرر من الإندفاعية فإن استجابته تكون إيجابية ومتقدمة إلى الأمام وبناءة، وحينها لا تكون هناك حاجة للانشغال بضبط دوافعه العدوانية والمضادة للمجتمع، لأنها سوف تنظم ذاتها محدثة توازنا للحاجات في مقابل بعضها البعض، فالحاجة إلى الحب والصداقة على سبيل المثال سوف تتوازن مع أي رد فعل عدواني.

إن للإنسان إمكانية التعايش مع تلك العوامل التي تساهم في عدم توافقه، كما لديه الإمكانية والميل إلى الابتعاد عن حالة عدم التوافق والاقتراب من حالة التوافق النفسي. وهذه الإمكانيات والميل يمكن أن ينطلق في إطار علاقة تتسم بالخصائص التي تتسم بها العلاقة العلاجية. إن الميل نحو التوافق هو الميل نحو تحقيق الذات وذلك لأن العلاج النفسي يعتبر تحريرا لطاقة موجودة فعلا في الفرد، فهذا الأخير حسب **روجرز** لديه طاقة يوجه وينظم ويضبط بها ذاته بشرط أن تتوافر شروط معينة، وفي غياب مثل هذه الشروط يصبح الفرد في حاجة إلى أن يكون هناك ضبط وتنظيم من خارجه، وعندما تتاح للفرد ظروفا معقولة للنمو فإنه سينمي طاقته بشكل بناء تماما (سلطان مفرح السرحاني، 2016، ص5).

6- <u>مفهوم الذات ونمو الشخصية</u>:

وقد اهتمت نظرية الذات بدراسة الشخصية بحيث توصلت إلى أن مفهوم الذات يلعب دورا مهما في تشكيل شخصية وسلوك الفرد، وذلك لأن هذا الأخير يسلك تبعا لما يتناسب ويتسق مع مفهوم الذات لديه. تتكون فكرة الفرد عن ذاته من خلال احتكاكه وتفاعله مع المحيط الاجتماعي الذي تنتمي إليه، وكذا من خلال ردود فعل الآخرين نحو الفرد باعتبارهم مصدر إشباع لحاجاته أو عدم إشباعها ومصدرا للثواب والعقاب، فالطفل يستجيب تبعا لنظرة ولتوقعات والديه، فإذا توقعا أنه ذكي وناجح سعى ليكون كذلك، وإذا توقعا أنه فاشل فإنه يستجيب لتوقعاتهما (غالب محمد المشيخي، 2013، ص245).

ويلخص **روجرز** مفهوم الشخصية من خلال نظرية الذات كما يلي:

- للكائن الحي نزعة واحدة أساسية هي تحقيق الذات وبقائها.
- يعيش الإنسان في عالم دائم التغير.
- الكائن الحي يتفاعل مع مجاله الإدراكي حسب خبراته وأحاسيسه.
- السلوك هو محاولة هادفة للفرد لإشباع حاجاته حسب خبراته في المجال الذي يدركه.
- إن أفضل طريقة لفهم الإنسان هي أن تنظر إليه كما ينظر هو إلى نفسه ويراها.
- إن الفرد لا يتبنى من أنماط السلوك إلا ما يتماشى مع مفهومه لذاته في معظم الأحوال.

– أساليب التنشئة والعوائق البيئية قد تتدخل وتؤدي إلى شعور الإنسان بعدم انسجام سلوكه وتطابقه مع مفهومه لذاته.

– إن من سمات التوافق أن يكون الإنسان منفتحا على خبراته، ويشعر بتقدير الآخرين له بشكل غير مشروط، وأن يكون مفهومه حول ذاته متوافقا مع خبراته.

– الإنسان المتمتع بالصحة النفسية هو الإنسان الواعي بسلوكه والذي يمكنه اختيار استجابات تؤدي إلى تحقيق الأهداف.

– أي خبرة لا تتسق مع بناء الذات تُدرك على أنها تهديد.

– يولد الإنسان ولديه ميل طبيعي لتحقيق ذاته، وهذا الميل هو الذي يوجه سلوكه (كمال يوسف بلان، 2015، ص259).

يرى **روجرز** أن هناك ثلاث جوانب تحدد نمو الشخصية هي:

– **الحاجة للاعتبار الإيجابي (التقدير الإيجابي) من الآخرين:** حسب **روجرز** كل الناس لديهم الحاجة إلى الاعتبار والتقدير الإيجابي من طرف الآخرين، وعلى ضوء ذلك يتطور تقديره لذاته، إذ أن مع تطور الوعي بالذات تنمو الحاجة إلى الاعتبار الإيجابي من طرف الآخرين، وتُشبع هذه الحاجة عندما يدرك الفرد نفسه على أساس يشبع حاجة الغير. والنظرة الإيجابية من جانب شخص آخر لها أهمية اجتماعية ويمكن أن تكون أقوى في تأثيرها من النظرة المنبعثة من داخل الفرد لذاته.

– **نمو وتطور الحاجة للاعتبار الذاتي(التقدير الذاتي):** نتيجة للحاجة للاعتبار الإيجابي من الآخرين تتكون الحاجة للاعتبار الذاتي، حيث ينمي الطفل حاجة النظر لنفسه بشكل إيجابي. ستدمج اعتبار الآخرين بشكل إيجابي مع بنية الذات (مفهوم الذات)، ثم بعدها ينبغي على الفرد التصرف تبعا لهذه الشروط لكي يحدث الاعتبار الذاتي بشكل إيجابي. وحسب روجرز إن الطريقة الوحيدة التي ينظر بها الطفل إلى نفسه نظرة إيجابية هي التصرف تبعا لقيم الآخرين التي استدمجها في مفهوم الذات.

- **نمو شروط أو ظروف الاستحقاق (القيمة):** نتيجة لمطالب التقدير الاجتماعي وتقدير الذات ينمو لدى الفرد اعتبار الذات وجدارتها الذي يساعده على مواجهة مواقف الحياة اليومية. يصبح الاعتبار الذاتي انتقائيا عندما يميز الآخرون من ذوي الأهمية في محيط الفرد أن خبرات هذا الفرد أكثر أو أقل استحقاقا للاعتبار الإيجابي من جانبهم، وكذا الحكم على الخبرة الذاتية للفرد على أنها أكثر أو أقل استحقاقا للاعتبار الذاتي التي تمثل شرطا للقيمة. إن شروط القيمة تحدد الظروف التي يعيش الطفل في ظلها الاعتبار الإيجابي، ومن خلال الخبرات المتكررة مع هذه الشروط للقيمة فإنه يدمجها داخليا حيث يجعلها جزءا من بنية الذات (سلطان مفرح السرحاني، 2016، ص12).

7- <u>نشأة الاضطراب النفسي حسب نظرية الذات</u>:

تركز نظرية الذات على أن الاضطراب النفسي ينشأ من وجود شروط للقيمة تقف حائلا بين الفرد وإشباعه لحاجته للاعتبار الإيجابي من جانب الآخرين، مما يضطره إلى إنكار جانب من خبراته ومحاولة إبعادها أو تشويه الواقع، وبذلك لا تضاف الخبرة إلى الذات وينشأ عدم التطابق الذي يعتبره **روجرز** مرادفا للاضطراب النفسي والعصاب.

يحدث عدم التطابق عندما لا يستخدم الفرد الكائن الموجود بداخله وتقويماته وأحكامه كوسيلة لتحديد ما إذا كانت الخبرات التي يمر بها متسقة مع ميله الفطري لتحقيق الذات. فإذا لم يستخدم نظامه الداخلي في الحكم على خبراته فإنه عندئذ يستخدم أحكام الآخرين وقيمهم التي دمجها في نفسه على أنها شروط القيمة، أي أن شروط القيمة تحل محل التقويمات الذاتية التي يقوم بها الكائن الموجود بداخله، مما يؤدي إلى التنافر بين الذات والخبرة، حيث في ظل هذه الشروط فإن ما يؤدي إلى إشباعات حقيقية للفرد يقوم الوعي بتجنبه لأنه لا يتماشى مع شروط القيمة التي دمجها الفرد بداخله (سلطان مفرح السرحاني، 2016، ص15).

إذن يتأثر مفهوم الذات بخبرات الفرد وقيم الآباء وأهدافهم وفكرة الفرد عن نفسه، كما أنه إذا أدرك الفرد نفسه أنه يتصرف في مختلف الموقف بما يتلاءم مع صورته عن نفسه

فإنه يشعر بالكفاية والأمن أما إذا شعر بأنه يتصرف خلاف فكرته عن نفسه فيشعر بالتهديد والخوف، لذلك يحاول أن يتخلص من هذا التهديد عن طريق أشكال مختلفة من السلوك الدفاعي وتظهر عليه بوادر سوء التكيف (كمال يوسف بلان، 2015، ص268).

خلاصة:

تعتبر نظرية الذات من أهم وأبرز نظريات المدرسة الإنسانية، والتي ظهرت بجهود كارل روجرز والتي اعتمد عليها بشكل واضح في عملية العلاج النفسي المسمى بالعلاج المتمركز حول العميل الذي سنعرضه فيما يلي.

وتركز هذه النظرية على أن إدراك الفرد لذاته ومحيطه هو عامل مهم مؤثر في تشكيل الشخصية والسلوك وتوجيهه.

الدرس الثاني عشر: الاتجاه الإنساني

تمهيد:

تعتبر المدرسة الإنسانية مدرسة حديثة وثالث أهم مدرسة بعد مدرسة التحليل النفسي والمدرسة السلوكية، والتي ظهرت في منتصف القرن 20م كرد فعل على كل من المدرسة التحليلية والسلوكية، والتي سعت إلى فهم الإنسان ككل دون التركيز على جانب معين فقط، وفيما يلي سنعرض نبذة عن المدرسة الإنسانية وأهم روادها.

1- نبذة عن المدرسة الإنسانية:

تعتبر المدرسة الإنسانية من أهم مدارس علم النفس والتي كان لها الأثر الكبير في فهم الإنسان وسلوكه، برزت هذه المدرسة في خمسينات القرن الماضي، كما أن الأفكار الأساسية للمدرسة الإنسانية تمتد جذورها إلى العلماء والفلاسفة الأوائل كما هو حال معظم مدارس علم النفس. ومن أهم هذه الأفكار الأساسية التأكيد على أهمية الخبرة الشعورية والوحدة بين طبيعة الإنسان وسلوكه، والاعتماد على وجود الإرادة الحرة والمبادأة عند الإنسان، خصائص الإنسان ومميزاته الإيجابية (محمد شحاتة ربيع، 2013، ص287).

وقد ركزت على فهم الإنسان في سياق تطوره الشخصي والذاتي وقيمته الإنسانية التي تؤثر في سلوكه وتفاعله مع المحيط الخارجي، "يركز التيار الإنساني على أهمية وعي الفرد في تفسير وتحديد الواقع، وذلك ككائن له قدرة على اتخاذ مواقف والمبادرة الإيجابية في الحياة" (مصطفى عشوي، 2010، ص48)، أي أنه يركز على قدرات الفرد الإيجابية والنمو الشخصي.

ومن أهم رواد الاتجاه الإنساني نجد كل من **أبراهام ماسلو** و**كارل روجرز**.

2- إسهامات أبراهام ماسلو:

يعد عالم النفس الأمريكي **أبراهام ماسلو** الأب الروحي لعلم النفس الإنساني، بحيث سعى إلى الوصول إلى أقصى فهم لإمكانيات الكائن الإنساني، ومن خلال دراساته توصل

إلى نظرية في الشخصية تركز على الواقع للنمو والتطور وتحقيق الذات بكل ما لدى الإنسان من إمكانيات وطاقات (محمد شحاتة ربيع، 2013، ص291).

قدم **ماسلو** هرما يتضمن تدرجا للحاجات وهو كما يلي:

هرم ماسلو للحاجات

في قاعدة الهرم نجد الحاجات الفيسيولوجية وهي حاجات ضرورية للبقاء على قيد الحياة، ثم تليها الحاجة إلى الأمن ثم الحاجة إلى الحب والإنتماء الاجتماعي وبعدها الحاجة إلى تقدير الذات وفي قمة الهرم نجد تحقيق الذات (مصطفى عشوي، 2010، ص48).

وفيما يلي سنعرض هذه الحاجات بالتفصيل:

- **الحاجات الفيسيولوجية:** وهي حاجات ترتبط بشكل مباشر ببقاء الفرد على قيد الحياة، ويشترك فيها الإنسان والحيوان، وتتمثل في الحاجة إلى الطعام، الشراب، النوم، الإخراج، الجنس، وإذا لم يتم إشباع إحدى هذه الحاجات تبقى مسيطرة على حياة الفرد ولا تهدأ إلا

بإشباعها، وإذا أشبع الإنسان هذا المستوى من الحاجات الفيسيولوجية يظهر المستوى الثاني من الحاجات وهي الحاجة إلى الأمن.

- **الحاجة إلى الأمن:** والتي تتمثل في الحاجة إلى الاستقرار والحماية والنظام والتحرر من الخوف والقلق، وعند إشباع هذه الحاجة يشعر الفرد بالأمان والطمأنينة والتحرر من الخوف والخطر.

- **الحاجة إلى الحب والإنتماء الاجتماعي:** عندما يتم إشباع الحاجات الفيسيولوجية والحاجة إلى الأمن يسعى الإنسان إلى المزيد من خلال طلب الحب والإنتماء، فإن لم يشبع ذلك يشعر بالوحدة والانعزال وأنه غير مرغوب فيه.

- **الحاجة إلى التقدير:** بعد إشباع الحاجات الثلاثة السابقة تظهر الحاجة إلى التقدير التي تتطلب الإشباع، ويقصد بها تقديره هو لذاته أو تقدير الآخرين له، ويكون هذا التقدير كنتيجة لمساهمة الفرد في المجتمع الذي ينتمي إليه، أما عدم إشباع هذه الحاجة يؤدي إلى الشعور بالتقصير والضعف.

- **الحاجة إلى تحقيق الذات:** وهي قمة الهرم حيث من خلال إشباعها يحقق الفرد ذاته ويؤكد هويته (Alex Mucchielli, 2006,p24).

وقد أجرى **ماسلو** دراسة على الأفراد الذين بلغوا تحقيق الذات وتبين أنه توجد خصائص إيجابية يشتركون فيها وهي كالآتي:

- إدراك الواقع من حولهم بوضوح وموضوعية، وهذا الإدراك لا تشوهه العوامل الذاتية مثل الخوف والقلق.
- تقبلهم لذواتهم وذوات الآخرين كما هي بإيجابياتها وسلبياتها.
- التركيز على حل المشكلات وتأدية العمل بإتقان.
- الرغبة في الاستقلال وعدم الاعتماد على الآخرين.
- التعاطف مع الآخرين.
- الإبتكارية.

– تتميز علاقاتهم مع الآخرين ببعض الخصوصية مثل مصادقة والتفاعل مع من هم مثلهم الذين هم أيضا حققوا ذواتهم.

– يتميزون بالصبر وقوة التحمل وتقبل الآخر (محمد شحاتة ربيع، 2013، ص291).

3- <u>إسهامات كارل روجرز</u>:

لقد ساهم **كارل روجرز** في تطوير وإثراء الاتجاه الإنساني من خلال تقديم دراسات ونظريات مثل نظرية الذات التي قمنا بعرضها في الدرس السابق، وكذا تقديمه لعلاج نفسي والذي سماه بالعلاج المتمركز حول العميل، كما اهتم بموضوع التعلم.

3-1- وجهة نظر كارل روجرز نحو التعلم:

وقد لخص مصطفى عشوي نتائج أعمال **روجرز** حول التعلم على النحو التالي:

– التعلم المعرفي: وهو تعلم اختصاص ما.

– التعلم التجريبي: وهو تعلم اختصاص تطبيقي.

وقد أشار **روجرز** إلى أن كل الأشخاص لديهم قابلية طبيعية للتعلم وعلى المعلم من أجل تسهيل عملية التعلم التقيد بإعداد البيئة المناسبة للتعلم، توضيح أهداف التعلم، تنظيم مصادر التعلم، الموازنة بين التعلم العقلي والوجداني، مشاركة العواطف والأفكار مع المتعلمين (مصطفى عشوي، 2010، ص49).

3-2- العلاج المتمركز حول العميل:

اشتهر **روجرز** بإسهاماته في العلاج الذي أطلق عليه اسم العلاج المتمركز حول العميل، والذي أكد من خلاله على أهمية جعل العميل يكتشف الخلل وطرق التحسن، وقد شبه ذلك بتعليم الطفل ركوب الدراجة، فعند مساعدة الطفل على تعلم ركوب الدراجة لا يقال له بدقة كيف يفعل ذلك بنفسه، كما لا يمكن منعه من ذلك طوال الوقت، حتى تأتي نقطة ما يجب تركه ينطلق فإذا سقط فليسقط بها، أما إذا أخذ الراشد ذلك على عاتقه فإن لن يتعلم شيئا (عادل محمد هريدي، 2011، ص252).

حسب **روجرز** إن حل المشكلات وتحديد أسبابها وكيفية إيجاد الحلول يعتمد بشكل رئيسي على العميل، فهو الذي يضع الحلول لمشكلاته من خلال تركه يتكلم دون مقاطعته والإصغاء إليه بانتباه وتعاطف دون الحكم عليه ولا نقده ودون تقديم أي تفسير (كمال يوسف بلان، 2015، ص259).

3-2-1- أهداف العلاج المتمركز حول العميل:

تتلخص أهداف هذا العلاج في النقط التالية:

- إعادة تنظيم الذات وتكوين نسق من القيم والمعايير قائم على أساس مشاعر الإنسان وخبراته.
- تشجيع العميل على التعبير عن نفسه دون تحفظ.
- مساعدة العميل على تحقيق الصحة النفسية من خلال فهم مشكلاته وتوجيهه لإيجاد الحلول بنفسه.
- يركز هذا العلاج على إحداث التطابق أو التوافق بين الذات الحقيقية والمدركة والمثالية والاجتماعية الأمر الذي يساهم في تحقيق التوافق النفسي.
- مساعدة العميل على بلوغ النضج بشكل سليم وإزالة العوائق التي تحول دون تحقيق الذات.
- مساعدة العميل على التعايش بشكل إيجابي ومنتج.
- مساعدة العميل على تقبل ذاته والآخرين (كمال يوسف بلان، 2015، ص269).

3-2-2- خصائص العلاج المتمركز حول العميل:

تتمثل خصائص هذا العلاج في:

- العلاج المتمركز حول العميل هو عكس الأسلوب الذي يضع السلطة في يد المعالج وإعطاء النصائح والإرشادات، بل يركز على العميل نفسه من أجل إيصاله إلى حالة من الوعي لمشاكله وفهمها ومنها اتخاذ القرارات.

– يهتم المعالج بحاضر العميل أكثر من اهتمامه بمستقبله ولا يعتم بالتشخيص ومعرفة الأسباب.

– يعتمد المعالج على ما يقوله العميل عن نفسه، ويرى **روجرز** أن العميل هو الذي يجب أن يتخذ القرارات وليس المعالج.

– الاختلاف الجوهري بين هذا العلاج وأساليب العلاج الأخرى هو أن هذا العلاج يضع مسؤولية الإرشاد والتوجيه على العميل.

– يركز هذا العلاج على السلوك الراهن ويحث العميل على مجابهة مدركاته الحالية حول نفسه، فالاضطراب ينشأ نتيجة التهديدات الموجهة إلى صورة الذات.

– هذا العلاج لا يحاول توجيه انتباه العميل إلى مواضيع معينة ولا يحاول أن يربط بين مشاكل العميل وخبراته الطفولية، بل يوجه اهتمامه إلى اتجاهات العميل وسلوكه الحاليين، ولا يهمه معرفة تاريخ الفرد السابق، ولا يرى ضرورة للقاءات الأولى التي هدفها التعرف على العميل.

– تقع مسؤولية حل المشكلات على العميل فهو يحضر للعلاج متى شاء ويتركه متى شاء، والعلاقة بين المعالج والعميل تقوم على الثقة أين يتكلم العميل عن خبراته بحرية دون خوف أو تهديد وعلى المعالج الإصغاء والتقبل (كمال يوسف بلان، 2015، ص272).

4- <u>مبادئ الاتجاه الإنساني</u>:

نشرت الجمعية الأمريكية لعلم النفس الإنساني مجموعة من المبادئ لهذه المدرسة هي كالآتي:

– الاهتمام بخبرات الفرد ومعناها بالنسبة له لأنها تمثل ظاهرة أساسية في دراسة الإنسان.

– التأكيد على أهمية الخصائص الإنسانية المميزة مثل الإبتكار وتحقيق الذات في مقابل معارضة اعتبار الإنسان مجرد كائن آلي.

– التأكيد على قيمة الإنسان وكرامته مع الاهتمام بتنمية القوى والإمكانيات الموجودة لديه.

– إن فهم طبيعة الإنسان لا يمكن بلوغها من خلال الاعتماد على الدراسات التي أجريت على الحيوان.

– إن موضوعات الدراسة التي تم اختيارها ذات معنى بالنسبة للوجود الإنساني، ولا يمكن اختيار الموضوعات فقط لمجرد صلاحيتها للدراسة العلمية وسهولة التعميم.

– يجب أن يكون هناك استمرارية واتصال بين علم النفس النظري وعلم النفس التطبيقي ومحاولة الفصل بينهما غير مفيد لكليهما (محمد شحاتة ربيع، 2013، ص291).

خلاصة:

إن ما قدمه رواد المدرسة الإنسانية وعلى رأسهم **أبراهام ماسلو** و**كارل روجرز** زاد في إثراء الحقل السيكولوجي، خاصة وأن هذه المدرسة على عكس المدارس الأخرى تولي أهمية للإنسان فترى بأنه بطبيعته مدفوع إلى الخير وأن له دوافع للنمو والارتقاء وتحقيق الذات، وبهذا تكون مهمة المختص في علم النفس هي اكتشاف حقيقة الإنسان ومساعدته على تحقيق ذاته.

الدرس الثالث عشر: الـــذكـــــاء

(مفهومه، خصائصه ومستوياته وطرق قياسه)

تمهيد:

يعتبر الذكاء من الموضوعات المهمة في مجال علم النفس، فقد أثار اهتمام الفلاسفة والعلماء عبر العصور، وذلك لما له من دور مركزي ومهم في تفسير السلوك البشري وكذا العمليات المعرفية الأخرى. وقد اختلفت تعاريفه باختلاف المدارس الفكرية والنفسية، وظهرت له نظريات تفرعت منها أنواع متعددة وكذا له أدوات علمية لقياسه وهذا ما سنعرضه لاحقا.

1- تعريف الذكاء:

يوجد العديد من التعاريف لمفهوم الذكاء وفيما يلي سنعرض بعضها:

يعرف **شتيرن** الذكاء بأنه: "القدرة على التكيف العقلي مع مشكلات الحياة وظروفها الجديدة" (*ورد في*: مصطفى عشوي، 2010، ص380).

كما يعرفه **بينيه** بأنه: "القدرة على الفهم والإبداع والتوجه الهادف لسلوك النقد الذاتي" (*ورد في*: بن عبد الله محمد، 2019، ص147).

ويرى كل من **دوبـوي** (Dupuy) وآخرون بأن مفهوم الذكاء يمثل في آن واحد مجموعة من المعارف وكذا الفعالية في استخدام هذه الأخيرة، ويتفق العلماء في الغالب بتعريفه بأنه قدرة الفرد على تعديل سلوكه حتى يتكيف مع مختلف الانحرافات والتغيرات.

وحسب **بيـار ألـرون** (Pierre Oleron) "إن الذكاء يمثل مجموعة من المهارات والمعارف العلمية والكفاءات التي يمتلكها الكائن البشري أو التي هي بحوزته أو هي من امتلاكه أو من صفاته أو مكوناته وتتصل بطبيعته وتسهم في التعريف به" (*ورد في*: بن عبد الله محمد، 2019، ص147).

ويعرف فاخر عاقل الذكاء من خلال الاتجاه البيولوجي بأنه القدرة على الإفادة من الخبرة ومواءمة المحيط والمرونة أو القدرة على التعلم، وأضاف مستشهدا بكل من **سبنسر** و**مورغان** و**ماكدوكال** و**بينيه** بأن الذكاء هو قدرة عامة وموروثة، وأنه لدى الإنسان لا توجد

علاقة بين الذكاء وحجم الدماغ، أما من خلال الاتجاه السيكولوجي فقد أشار إلى آراء العديد من العلماء والذين اتفقوا على أن الذكاء هو قدرة مركبة من عدد من القدرات، ومن بين هؤلاء العلماء الذين استشهد بآرائهم نايت والذي عرف الذكاء بأنه: "القدرة على التفكير في العلاقات تفكيرا بنائيا موجها نحو هدف" (فاخر عاقل، 1977، ص403).

من جهته يعرف بياجي (Piaget) الذكاء بأنه: "يمثل حالة التوازن التي تقصدها كل التكيفات المثالية ذات الطابع الحسي الحركي والمعرفي وكذلك كل التبادلات الإستيعابية والتكيفية بين العضوية والمحيط" (*ورد في*: بن عبد الله محمد، 2019، ص149).

انطلاقا من التعاريف السابقة يمكن تعريف الذكاء بأنه عملية من العمليات العقلية العليا، وهو قدرة الفرد على إنتاج سلوك من أجل تحقيق التكيف مع المواقف المختلفة وخاصة الجديدة والتكيف مع المحيط بشكل عام.

2- <u>خصائص الذكاء</u>:

يعتبر الذكاء مظهرا من مظاهر السلوك ذو طابع عقلي يخضع للقياس والاختبار ويتميز بالخصائص التالية:

- يعتبر الذكاء قدرة ذاتية خاضع للفروق الفردية.
- الذكاء هو نشاط عقلي يعتمد على الإدراك والتفكير ومختلف العمليات العقلية الأخرى.
- الذكاء هو استعداد فطري يسبق أي خبرة أو تعلم، أي أنه يولد الفرد مزودا وراثيا بقدر من الذكاء وتنميه وتطوره البيئة أو تطفئه، فهو نتاج تفاعل وراثي بيئي.
- الذكاء ملكة عامة معقدة تشير إلى ترابط وتآزر بين وظائف عقلية مختلفة.
- الذكاء يميز الإنسان دون الحيوان.
- علاقة الذكاء بالعمليات العقلية الأخرى هي علاقة تأثير وتأثر.
- يمكّن الذكاء من التعلم من الخبرات السابقة واستخدامها في حل المشكلات في المواقف الجديدة.

– القـدرة علــى التكيــف مــع الظــروف البيئيــة والاجتماعيــة والثقافيــة المتغيــرة فحســب (Sternberg) يعد التكيف أحد أهم المحاور الأساسية للذكاء (Robert J. Sternberg, 2000, p3).

– يتضمن الذكاء القدرة على استخدام الرموز والمعاني بعيدا عن المحسوس، وهذا يتجلى في القدرة على إجراء عمليات عقلية معقدة كالتحليل والمقارنة والتجريد.

– القدرة على حل المشكلات وذلك من خلال تحديدها ووضع حلول فعالة لها.

– يتميز الذكاء بالمرونة المعرفية، فهو يظهر في القدرة على تعديل السلوك والتفكير عند تغير المواقف.

– تشير الدراسات إلى وجود ارتباط بين الذكاء وسرعة المعالجة العقلية.

– يرتبط الذكاء بالقدرة على تقييم الحجج المنطقية والتفكير الناقد في المواقف المختلفة.

ويلخص **بينيه** خصائص الذكاء بقوله: "يتألف الذكاء من قدرات أربعة هي: الفهم، الابتكار، النقد، القدرة على توجيه الفكر في اتجاه معين واستبقاؤه فيه مثل تنفيذ عدة أوامر متتالية واحدا بعد الآخر" (*ورد في*: عبد الرحمن الوافي، 2006، ص108).

3- <u>مستويات الذكاء</u>:

بالرغم من اختلاف العلماء والباحثين في تحديد تعريف موحد للذكاء إلا أن ذلك لم يمنعهم من الاتفاق على إمكانية قياس الذكاء، ولذلك قام العديد منهم بوضع العديد من المقاييس التي تقيس نسبة الذكاء، وكان الهدف منها تصنيف الأفراد ضمن مجموعات تبعا لنسبة الذكاء التي يتم تحديدها بالاعتماد على العمر العقلي الذي يتم استنتاجه من المقياس وكذا العمر الزمني، إذ أن نسبة الذكاء هي القيمة الناتجة عن تقسيم العمر العقلي على العمر الزمني مضروبة في مائة. وقد عرض عبد الرحمن الوافي مستويات الذكاء في مرجعه تبعا لنسبة الذكاء كما يلي:

- عبقري: نسبة الذكاء تزيد عن 140.
- ذكي جدا: نسبة الذكاء ما بين 110-140.

- ذكاء فوق المتوسط: نسبة الذكاء ما بين 100-120.
- ذكاء متوسط: نسبة الذكاء ما بين 90-100
- ذكاء دون المتوسط: نسبة الذكاء ما بين 80-90 (عبد الرحمن الوافي، 2006، ص112).
- بطيء التعلم: نسبة الذكاء ما بين 70-80.
- متأخر عقليا: نسبة الذكاء أقل من 70.

وهناك تصنيف آخر لمستويات الذكاء هو مستمد من اختبار ستانفورد-بينيه، وقد عرضه مصطفى عشوي في مرجعه:

- نسبة ذكاء من 52-64 تخلف عقلي.
- نسبة ذكاء من 68-76 ضعف عقلي.
- نسبة ذكاء من 86-88 تحت المتوسط.
- نسبة ذكاء من 100-112 متوسط.
- نسبة ذكاء من 112-124 فوق المتوسط.
- نسبة ذكاء من 124-148 متفوق في الذكاء.
- نسبة ذكاء فوق 148 عبقري (مصطفى عشوي، 2010، ص387).

قد يبدو هناك اختلاف في كلا التصنيفين لمستويات الذكاء، ولكنه طفيف إذ يوجد تقارب في نسب الذكاء وما يقابلها من تصنيف وتسمية لكل فئة.

4- <u>طرق قياس الذكاء (اختبارات الذكاء)</u>:

سعى العلماء إلى وضع طرق مختلفة لقياس الذكاء وقد تنوعت ما بين اختبارات كمية وأخرى كيفية تعتمد على الملاحظة والتحليل، وفيما يلي سنعرض بعض نماذج قياس الذكاء.

4-1- اختبار بينيه (Binet):

وهو يعرف باسم اختبار **بينيه وسيمون** نسبة للباحثين **ألفرد بينيه وثيودور سيمون**، ويعتبر أول اختبار عملي لقياس الذكاء سنة 1905، وذلك بهدف تحديد فئات الأطفال التي

تحتاج إلى برامج خاصة. كان يتضمن في صورته الأولى 30 سؤالا، وكانت هذه الأسئلة تتعلق بمواضيع مختلفة مثل التمييز بين قطعة خشب وقطعة شكلاطة، تكرار ثلاثة أرقام، تكرار جملة، رسم أشكال من الذاكرة، بيان أوجه التشابه، ثم تم تعديله سنة 1908 وتم إضافة أسئلة جديدة. عمل بينيه على حساب نتائج الاختبار وسماها بالعمر العقلي والذي يعبر عن مستوى الذكاء.

تم تعديه وإعادة ترتيب الأسئلة سنة 1911 حيث تم إضافة أسئلة لكل مستوى حتى يكون العدد موحدا بينها ليصبح الاختبار لاحقا يتكون من 54 سؤالا (مصطفى عشوي، 2010، ص382).

4-2- اختبار ستانفورد-بينيه (Stanford-Binet):

تم تطوير اختبار بينيه لاحقا على يد العالم الأمريكي **لويس تيرمان** في جامعة ستانفورد وأصبح يعرف باسم **مقياس ستانفورد-بينيه**. وأصبح الاختبار يشمل الفهم اللغوي، القدرة العددية، إدراك التشابه والاختلاف، التمييز بين الجمال والقبح، تذكر الأعداد، بناء المكعبات،... والتي تعرض على شكل فقرات تم ترتيبها تبعا لمستويات الأعمار وليس تبعا لنوعها. من مميزات هذا الاختبار أنه يقيس مجموعة من القدرات العقلية، مناسب لمختلف الفئات العمرية، يحتوي على بعدين لفظي وغير لفظي مما يتيح تقييم الأفراد ذوي الصعوبات اللغوية أو المعرفية، يعتمد على أسس إحصائية ونظرية في القياس النفسي (مصطفى عشوي، 2010، ص385).

4-3- اختبار وكسلر (Wechsler):

يعتبر اختبار وكسلر أحد أشهر اختبارات الذكاء المستخدمة في العالم أجمع لقياس القدرات العقلية لدى الأفراد من مختلف الفئات العمرية أطفال وبالغين، وضع هذا الاختبار من طرف عالم النفس الأمريكي **ديفيد وكسلر** سنة 1939، أجري في البداية على الراشدين وسمي باختبار وكسلر لذكاء الكبار (Wais) وبعدها تم إعداد اختبار آخر خاصا بالأطفال تحت إسم مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (Wisc) سنة 1949.

في سنة 1955 تم نشر اختبار وكسلر لذكاء الراشدين بعد مراجعة النسخة الأولى من الاختبار من حيث المفردات، التعليمات الخاصة بتطبيقه وتصحيحه.

بعد تطبيق الاختبار يحصل المفحوص على ثلاث نسب للذكاء وهي أولا نسبة ذكاء لفظية، ثانيا نسبة ذكاء أدائية، ثالثا نسبة ذكاء كلية والتي تجمع الأولى والثانية، وقد عرضها مصطفى عشوي (2010، ص388) على النحو التالي:

الجزء اللفظي	**الجزء الأدائي**
1- المعلومات	7- تكميل الصور
2- الفهم العام	8- ترتيب الصور
3- الاستدلال الحسابي	9- تجميع الأشياء
4- إعادة الأرقام	10- رسم المكعبات
5- المتشابهات	11- رموز الأرقام
6- المفردات	

تعتبر هذه الاختبارات الثلاث هي الأشهر عالميا ولكن يوجد اختبارات أخرى لقياس الذكاء، منها اختبار رسم الرجل لـ: **جودنوف** (Goodenough)، مصفوفات ريفن (Raven)، وغيرهم.

تصنف اختبارات الذكاء أيضا اختبارات الذكاء إلى اختبارات ذكاء فردية مثل اختبار وكسلر وبينيه، واختبارات ذكاء جماعية مثل تلك التي تستخدم في المدارس والمؤسسات العسكرية. هناك أيضا اختبارات ذكاء غير لفظية والتي صممت لتقليل تأثير اللغة من أشهرها اختبار **متريكس ريفن**، والذي يقيس القدرة على الاستدلال المجرد من خلال استكمال أنماط هندسية منطقية، اختبار **كوهان** للذكاء غير اللفظي الذي يستخدم مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أو ذوي خلفيات لغوية مختلفة.

وأخيرا يوجد اختبارات الذكاء العاطفية والتي تقيس القدرة على فهم العاطفة الذاتية وعاطفة الآخرين، ومن أشهرها اختبار **ماير** و**سالوفي** (Mayer & salovey).

خلاصة:

يعد الذكاء من أبرز العمليات المعرفية التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية، وقد تنوعت تعريفاته وتعددت نظرياته تبعا لتعدد العلماء الذين اهتموا به كموضوع للبحث والدراسة، وبذلك اختلفت طرق قياسه، وتجدر الإشارة إلى أن الذكاء ليس سمة ثابتة، بل هو عملية ديناميكية تتأثر بالوراثة والبيئة معا، وفهم الذكاء في ضوء النظريات الحديثة يساعد على تطوير التعليم وتحسين الأداء المهني والاجتماعي للأفراد.

الدرس الرابع عشر: الانتباه

(تعريفه، أنواعه، والعوامل المؤثرة فيه وخصائصه)

تمهيد:

يعتبر الانتباه من العمليات العقلية الأساسية والتي تلعب دورا هاما في عملية التعلم، الإدراك وحل المشكلات، حيث الانتباه لمثير معين من بين العديد من المثيرات هو أمر ضروري لفهم وإدراك العالم الخارجي وحتى الداخلي والتفاعل معه بفعالية، وفيما يلي سنتطرق إلى تعريف الانتباه، أنواعه، العوامل المؤثرة فيه، وخصائصه.

1- تعريف الإنتباه:

يعرف الانتباه بأنه عملية عقلية يتم من خلالها توجيه الذهن والحواس إلى شيء ما أو مثير ما، وهذا ما يجعل الانتباه أهم خطوة لحدوث الإدراك، بل يعتبر شرطا لوجود الإدراك.

كما يعرف بأنه القدرة على كميات محدودة من المعلومات التي تم انتقاؤها من بين عدد هائل من المثيرات أو المعلومات التي تزودنا بها الحواس أو الذاكرة، الصادرة من العالم الداخلي أو الخارجي (غالب محمد المشيخي، 2013، ص159).

ويعرف أيضا بأنه عملية اختيار تنفيذية لحدث أو مثير والتركيز فيه، فهو يمثل العملية التي يتم من خلالها اختيار بعض الخبرات الحسية الخارجية أو الداخلية والتركيز فيها من أجل معالجتها في نظام معالجة المعلومات.

وينظر إليه أيضا على أنه عملية شعورية تتمثل في تركيز الوعي في مثير معين دون غيره من المثيرات الأخرى، والانتباه إليه على نحو انتقائي ريثما تتم معالجته، ويمكن أن تصبح عملية الانتباه آلية دون وعي في حالة الممارسة المكثفة لبعض المثيرات والمواقف أو في حالة المثيرات أو العمليات المألوفة.

وتجدر الإشارة إلى أنه الانتباه هو عملية قد تكون مقصودة أو غير مقصودة، فالانتباه القصدي يحدث عند اختيار مثير معين على نحو مقصود والتركيز فيه، ويتم هنا استثناء وتجاهل أي مثيرات أخرى، في حين الانتباه غير المقصود يحدث بشكل لا إرادي

كالاستجابة إلى مثير خارجي أو داخلي على نحو مفاجئ كالانتباه إلى صوت مرتفع (رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول، 2007، ص97).

2- أنواع الإنتباه:

يوجد أنواع عديدة للانتباه وتصنيفات مختلفة تبعا للعلماء والنظريات المفسرة، ومن هذه الأنواع:

2-1- الانتباه اللاإرادي (القسري):

ويسميه البعض بالانتباه القسري، وهو النوع الذي يتجه فيه الفرد نحو المثير رغم إرادته، مجبرا على ذلك كصوت قوي صادر عن ارتطام شيء صلب بالأرض، أو صوت طلق ناري، أو وخز في الجسم، وبهذا يكون هذا المثير قد فرض نفسه على الفرد فيحدث الانتباه القسري لهذا المثير.

2-2- الانتباه التلقائي (الانتقائي):

وهو نوع لا يبذل فيه الفرد أي جهد، كانتباه الفرد لموضوع مثير للاهتمام، موضوع يميل إليه الفرد، كسماع موسيقى يحبها، أو مشاهدة مناظر جميلة، وهو نوع يشبع حاجات الفرد ودوافعه الذاتية، حيث يركز الفرد انتباهه على مثير واحد من بين عدة مثيرات بسهولة تامة.

2-3- الانتباه الإرادي:

يحتاج هذا النوع إلى بذل الجهد والتركيز العميق، بحيث يحاول الفرد الانتباه إلى مثير واحد من بين العديد من المثيرات، الأمر الذي يتطلب جهدا كبيرا نظرا لوجود عوامل مشتتة للانتباه تجعل الفرد يحاول بكل الطرق التغلب عليها، إضافة إلى مقاومته للملل وشرود الذهن، ومثال ذلك: انتباه التلميذ إلى شرح المعلم، الاستماع إلى محاضرة علمية أو حديث عن موضوع معين.

2-4- الانتباه الموزع:

وهذا النوع يتمثل في قدرة الفرد على الانتباه لأثر من مثير في آن واحد، وأن هناك كمية محددة من المثيرات يتم معالجتها في نفس الوقت (عدنان يوسف العتوم، 2012، ص75).

3- <u>العوامل المؤثرة في عملية الإنتباه</u>:

يوجد مجموعة من العوامل التي قد تؤثر في عملية الانتباه، هناك من يصنفها إلى عوامث تتعلق بالفرد وعوامل تتعلق بالمثير، وهناك من يصنفها إلى عوامل داخلية وعوامل خارجية، وفيما يلي سنأخذ بهذا التصنيف الأخير:

3-1- العوامل الخارجية:

وهي عوامل غالبا تتعلق بالمثير وتتمثل هذه العوامل الخارجية في:

- **شدة المثير:** يتطلب المثير الشديد انتباها قويا، فالمثيرات شديدة القوة يستجيب لها الفرد بسرعة أكبر من المثيرات الأقل قوة ونأخذ على سبيل المثال: الإضاءة القوية (البرق)، الصوت العالي، الرائحة القوية.

- **تكرار المثير:** إن تكرار المثير لعدة مرات يجلب انتباه الفرد إليه مقارنة بحدوث هذا المثير مرة واحدة فقط بحيث حينها لا يجلب الانتباه.

- **تغير المثير:** إن المثيرات الجديدة أو المتغيرة تجلب الانتباه أكثر من المثيرات المألوفة والثابتة، فمثلا الأستاذ الذي يلقي الدرس ويغير من نبرة صوته يجذب انتباه التلاميذ أكثر من الأستاذ الذي لا يغير من نبرة صوته.

- **تباين المثير:** إن اختلاف المثير عن المثيرات المحيطة يجذب انتباه الفرد، ومثال ذلك وجود شاحنة كبيرة وسط عدد من السيارات في الحظيرة يجلب الانتباه.

- **حركة المثير:** كلما كان المثير متحركا كلما كان جالبا للانتباه على عكس المثيرات الثابتة، مثل الإعلانات التجارية تجذب الانتباه أكثر من الإعلانات الثابتة.

- **حداثة المثير:** المثيرات غير المألوفة تشد انتباه الفرد مقارنة بالمثيرات المألوفة.

- **المثيرات الشَّرطية:** مثل استجابة الفرد عند سماع اسمه في مكان عام.

- **الممارسة والتدريب:** إن التدريب المستمر على توزيع الانتباه على أكثر من مثير من شأنه أن يؤدي إلى الانتباه لاحقا لأكثر من مثير والاستجابة لعدة مثيرات (رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول، 2007، ص106).

3-2- العوامل الداخلية:

وتتعلق بالفرد وتتمثل هذه العوامل الداخلية في:

- **الحاجات العضوية:** تجعل الحاجات العضوية الفرد في حالة توتر الذي يؤدي به إلى البحث عن الإشباع، وبهذا يتوجه الانتباه إلى المواضيع التي بإمكانها تحقيق هذا الإشباع، فمثلا الجائع يتجه انتباهه إلى مختلف الأطعمة وروائحها.

- **التهيؤ الذهني:** كل فرد لديه اهتمامات خاصة تشغله وتجعله مستعدا للانتباه لها، مثل الأم التي تكون نائمة لا تنتبه إلى مختلف الأصوات التي تحيط بها كالضجيج وصوت التلفاز، ولكن إذا سمعت صوت طفلها تنتبه ولو كان صوته أقل شدة من الأصوات الأخرى (الضجيج وصوت التلفاز).

- **الدوافع الهامة:** وتتمثل في استعداد الفرد للاستجابة إلى المواقف الهامة خاصة تلك التي تهدد حياته والتي تمثل خطرا عليه، فمثلا الفرد الذي يمشي في شارع مليء بالسيارات المسرعة يكون متيقظا أكثر من فرد يمشي في شارع لا توجد به سيارات.

- **الاهتمامات والميول:** تعتبر اهتمامات الفرد وقيمه وميولاته ودوافعه من أقوى العوامل الداخلية التي تؤثر على الانتباه، فانتباه الفرد لموضوع ما موجود في محيطه يرتبط بمدى اهتمام هذا الفرد بهذا الموضوع، فالمختص في اللغة العربية يجلب انتباهه الأسلوب المستخدم وربما الأخطاء اللغوية عند تصفحه لكتاب في علم النفس، في حين يهتم طالب في تخصص علم النفس إلى المعلومة المقدمة في هذا الكتاب دون الاهتمام بالأسلوب والأخطاء اللغوية (غالب محمد المشيخي، 2013، ص161).

4- خصائص الإنتباه:

تتمثل خصائص الانتباه في:

- الانتباه عملية اختيارية وتنفيذية لحدث والتركيز فيه.

- الانتباه عملية شعورية تتمثل في تركيز الوعي على مثير معين دون غيره، إلا أنها تصبح لاشعورية في حالة الممارسة المكثفة لبعض المثيرات والمواقف .

- الانتباه هو مجهود يقوم به الجسم في حالة الاستثارة، ويحدث عندما تصل الانطباعات الحسية عبر الحواس إلى الذاكرة الحسية.

- الانتباه هو طاقة محدودة السعة لا يمكن توزيعها لتنفيذ عدة مهام في آن واحد، فزيادة تركيز الانتباه أو التحول إلى مثير آخر يعمل على تبديد هذه الطاقة.

- الانتباه تحدده الحواس أي لكل حاسة قناة حسية خاصة بها وبالتالي يمارس الفرد الانتباه من خلال قنوات حسية مختلفة في الوقت نفسه، فمثلا يستطيع الفرد قيادة السيارة والاستماع إلى صديقه الجالس بجانبه ومراقبة الطريق لأن كل مثير له قناة حسية مستقلة عن الأخرى.

- لا يستطيع الفرد أن ينقل أكثر من معلومة واحدة على القناة الحسية الواحدة مما يؤكد صعوبة الانتباه لأكثر من مثير على القناة الحسية الواحدة.

- الانتباه الموزع يمكّن الفرد من متابعة أكثر من مهمة في نفس الوقت، وذلك من خلال تقسيم الانتباه إلى مراحل بحيث يعمل على الانتباه للمهمة الأولى ثم يحول للمهمة الثانية ومن ثم يعود للمهمة الأولى وهكذا (عدنان يوسف العتوم، 2012، ص79).

خلاصة:

يعتبر الانتباه أول عملية معرفية يمارسها الفرد عند التعامل مع المثيرات المختلفة، إذ أنه يتعرض يوميا إلى آلاف المثيرات الحسية ترصدها الحواس الخمسة ولا تسمح له طاقاته الجسمية والعقلية أن يتعامل معها كلها، وبالتالي فالانتباه يساعد الفرد على انتقاء المثيرات التي يريدها ويعزل أخرى إلا إذا كانت مثيرات قسرية تفرض نفسها. كما تجدر الإشارة إلى أن الانتباه مهم لبقية العمليات العقلية الأخرى كالإدراك والذاكرة والتعلم،...

الدرس الخامس عشر: الذاكرة

(تعريفها ، وظائفها وأقسامها)

تمهيد:

تعتبر الذاكرة إحدى العمليات العقلية المعقدة والتي تتيح للإنسان تخزين المعلومات والخبرات واسترجاعها عند الحاجة إليها، كما أنها تعتبر الأساس في عملية التعلم وتلعب دورا محوريا في بناء الهوية والوعي بالذات. وبتعدد أنواع الذاكرة تتنوع وظائفها كما أن وظائفها تتداخل مع وظائف عمليات عقلية أخرى كالانتباه والإدراك والتفكير وغيرهم، وفيما يلي سنعرض تعريف الذاكرة، وظائفها وأقسامها.

1- تعريف الذاكرة:

بعد مفهوم الذاكرة من المفاهيم صعبة التعريف وذلك لأنها عملية معرفية معقدة وترتبط بعمليات معرفية أخرى، مما يعكس وجهات نظر مختلفة ومتعددة حول تعريف الذاكرة ومن أبرز التعريفات ما يلي:

تعرف الذاكرة بأنها: "إحدى الوظائف العقلية المختصة بالاحتفاظ بذكريات الفرد وما مر به من تجارب وما اكتسبه من خبرات وما تعلمه من معلومات، وهي عملية الاحتفاظ بالمعلومات عبر الزمن من خلال ترميزها وتخزينها واسترجاعها" (غالب محمد المشيخي، 2013، ص169).

كما تعرف على أنها دراسة مكونات عملية التذكر والعمليات المعرفية وترتبط بوظائف هذه المكونات. ويمكن تعريفها أيضا بأنها دراسة القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة إليها. وتعرف أيضا بأنها العملية التي من خلالها يتم استدعاء معلومات من الماضي لاستخدامها في الحاضر (عدنان يوسف العتوم، 2012، ص128).

من خلال التعاريف السباقة يمكن تقديم تعريف شامل يشمل جميع العمليات المعرفية بدءا من الاستقبال إلى الاستجابة المعرفية، والذي مفاده أن الذاكرة هي الدراسة العلمية لعمليات استقبال المعلومات وترميزها وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة إليها.

2- وظائف الذاكرة:

للذاكرة مجموعة من الوظائف التي تميزها عن باقي العمليات المعرفية الأخرى، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- الذاكرة هي الخاصية الأكثر أهمية وعمومية لدى الإنسان، حيث تمكنه من تلقي المثيرات الخارجية والحصول على المعلومات، وتجعله قادرا على معالجتها وترميزها وإدخالها والاحتفاظ بها واستخدامها في سلوكه كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

- تضمن الذاكرة وحدة وكلية الشخصية، وبالتالي فإن التعقد التدريجي للسلوك والارتقاء الدائم به يتحقق بفضل تراكم الخبرة الفردية والنوعية والاحتفاظ بهما، لا بل تكون الخبرة أمرا غير ممكن فيما لو تلاشت صور العالم الخارجي وإشارته التي تنشأ في الدماغ بدون أن تترك أثرا فيه.

- إن سلوك الإنسان في كل لحظة وفي أي موقف يواجهه تحدده الخبرة السابقة (الذاكرة) بأنواعها المختلفة ومستوياتها المتعددة.

- تآزر الذاكرة مع عمليات معرفية أخرى كالتفكير واستخدامها لطرائقه وعملياته.

- من وظائف الذاكرة أيضا أنها تساهم في تقدم وتطور الإنسان وفي استمرار وديمومة هذا التقدم، لأنه الإنسان بدون ذاكرة يبدو كما لو أنه يولد من جديد في كل لحظة، علما أن وظيفة الذاكرة لا تقتصر على تسجيل وحفظ ما مضى وإنما تتدخل في كل فعل حيوي يقوم به الإنسان في الحاضر (فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013، ص178).

- تعمل الذاكرة على حفظ مختلف الأحداث المتعلقة بمواقف معينة كاسم مكان ما، رقم هاتف صديق، ... وتسمى هذه الذاكرة بذاكرة الأحداث، بحيث تقوم هذه الأخيرة بتخزين المعلومات الخاصة بالشخص بشكل مؤقت.

- هناك أيضا ذاكرة المعاني للدلالات والمفاهيم التي يتعلمها الفرد، وهي مهمة لفهم اللغة والمعرفة اللغوية.

وهناك وظيفة ثالثة للذاكرة وهي التعلم، فهذا الأخير يرتكز على الذاكرة (مريم سليم وإلهام الشعراني، 2006، ص134).

3- أقسام الذاكرة:

اختلف تقسيم الذاكرة تبعا لاختلاف العلماء والدراسات، فهناك من قسمها من حيث البعد الزمني وهناك تقسيم من حيث ارتباطها بالحواس، وتقسيم بالاعتماد على وظائفها، وهناك من يقوم بتقسيمها بالاعتماد على البعد الزمني والارتباط بالحواس معا، وهذا ما سنعرضه فيما يلي:

3-1- الذاكرة الحسية:

تعتبر الذاكرة الحسية هي المستقبل الأول للمعلومات الحسية الآتية من العالم الخارجي، حيث يتم استقبال قدر معين من المعلومات تتعلق بالمثيرات عبر قنوات الاستقبال الحسية (بصرية، سمعية، لمسية، شمية، تذوقية)، تلعب هذه الذاكرة دورا هاما في نقل صورة العالم الخارجي على نحو دقيق، إذ ما يتم تخزينه فيها هو الانطباعات أو الصور الحقيقية للمثيرات الخارجية، فهي تمثيل حقيقي للواقع الخارجي دون أي تشويه أو تغيير فيه.

إن ما يميز الذاكرة الحسية هو سرعة مستقبلات الحس في نقل صور العالم الخارجي بالاعتماد على التوصيل العصبي، الأمر الذي يساعد في سرعة اتخاذ الاستجابات لاحقا. كما أنها تتميز بأن لها قدرة كبيرة على استقبال كم هائل من المعلومات الحسية في أي لحظة، ولكن بالرغم من ذلك إلا أن هذه المعلومات سرعان ما تنسى وتتلاشى لأن قدرتها الزمنية على الاحتفاظ محدودة جدا بحيث لا تتجاوز أجزاء من الثانية (غالب محمد المشيخي، 2013، ص170).

3-2- الذاكرة قصيرة المدى:

إن الذاكرة قصيرة المدى هي بمثابة المحطة الثانية التي تستقر فيها بعض المعلومات التي قامت الذاكرة الحسية باستقبالها، بحيث تقوم بتخزين هذه المعلومات لفترة محددة أقصاها 30 ثانية، وقد تزيد إلى بضع دقائق في حالة تكرارها والتركيز عليها.

ويتمثل دور هذا النمط من الذاكرة في تفسير وإدراك المعلومات الواردة من أجل الاستفادة منها واستخدامها في مواقف موالية. ويشير المشيخي إلى "أنها تقوم بدور تجهيز المعلومات فهي بهذا المعنى تحقق خاصية الذاكرة العاملة إضافة لخاصيتها التخزينية" (غالب محمد المشيخي، 2013، ص170).

تجدر الإشارة هنا أيضا إلى أن طول مدة الاحتفاظ بالمعلومة داخل الذاكرة قصيرة المدى يتوقف على عاملي التنظيم والانتباه، بحيث لا يمكن استرجاع المعلومات منها بعد 15 إلى 20 ثانية إلا إذا تم تكرارها أو نقلها إلى الذاكرة طويلة المدى.

تختلف الذاكرة قصيرة المدى عن الذاكرة الحسية في المعلومات المستقبَلة بحيث تبقى في الذاكرة الحسية في صورتها الخام، في حين يتم تجهيزها ومعالجتها في الذاكرة قصيرة المدى، وبهذا فإن المعلومات المستقبَلة في الذاكرة الحسية دقيقة في تمثيلها للمثير، في حين في الذاكرة قصيرة المدى تكون أكثر ميلا للتشويه والتحريف وأقل تمثيلا للمثير الخام.

ومن خصائص هذا النمط من الذاكرة ما يلي:

– استقبال المعلومات التي يتم الانتباه لها فقط في الذاكرة الحسية والتي لا يتم التركيز فيها وتكرارها لا تتم معالجتها وبالتالي تنسى.

– قدرة إستعابية محدودة بحيث لا يمكن الاحتفاظ بكم هائل من المعلومات مثل الذاكرة الحسية أو طويلة المدى.

– تمثل الجانب الشعوري من النظام المعرفي، بحيث غالبا ما يكون الفرد واعيا بشكل تام بما يحدث فيها، فهي همزة الوصل التي تربط الفرد بمحيطه.

– تحتفظ بالمعلومات لفترة زمنية قصيرة لا تتجاوز 30 ثانية، قد تزيد تبعا لطبيعة المعلومات التي تم استقبالها ومستوى نشاط العمليات المعرفية المطلوبة.

–إن الذاكرة قصيرة المدى هي بمثابة حلقة الوصل بين الذاكرة الحسية والذاكرة طويلة المدى، من خلال استقبال المعلومات الحسية وكذا تعمل على استرجاع الخبرات المرتبطة بها من

الـذاكرة طويلـة المـدى لتعمـل علـى ترميزهـا واسـتخلاص المعـاني منهـا، كمـا أنهـا تحـدد الاستجابات السلوكية المناسبة حيال المثيرات والمواقف الخارجية.

– إن ترميز المثيرات في الذاكرة قصيرة المدى يختلف عما هي عليه في الواقع، بحيث قد تأخذ أشكالا (أي المثيرات) عديدة من التمثلات في هذه الذاكرة، وذلك يرتبط بالغرض من معالجتها وكذا طبيعة عملية التحكم (غالب محمد المشيخي، 2013، ص171).

3-3- الذاكرة طويلة المدى:

وتمثل هذه الذاكرة المستودع الثالث في نظام معالجة المعلومات الذي تستقر فيه الذكريات والخبرات بصورتها النهائية، بحيث يتم تخزين المعلومات على مستواها على شكل تمثلات عقلية بصورة دائمة. وتتميز هذه الذاكرة بقدرتها على تخزين كم هائل من المعلومات بحيث تحتوي على الخبرات القديمة والحديثة.

يمكن لهذه الذاكرة الاحتفاظ بالمعلومات لمدة طويلة من الزمن تتعدى السنوات، بحيث أن المعلومات التي يتم معالجتها وتجهيزها في الذاكرة قصيرة المدى يتم نقلها إليها (الذاكرة طويلة المدى) بصفتها مخزن دائم للمعلومات. في حين المعلومات التي لا تعالج ولا تجهز على مستوى الذاكرة قصيرة المدى فإنها تنسى ولا تنتقل إلى الذاكرة طويلة المدى (غالب محمد المشيخي، 2013، ص171).

وللذاكرة طويلة المدى أنواع هي كالآتي:

– **ذاكـرة الأحـداث:** وهـي ذاكرة خاصـة بالمعلومـات المتعلقـة بالمكـان والزمـان التـي تـم مـن خلالها معايشة مختلف الخبرات.

– **ذاكرة المعاني أو الدلالات:** وهي تشير إلى المعلومات العامة التي تمتلكها الذاكرة طويلة المدى.

– **ذاكرة الحركة:** وهي تتعلق بالأنشطة الحركية المختلفة.

– **ذاكرة وجدانية أو انفعالية:** وهي تخص المشاعر والانفعالات.

ويكمن الفرق بين الذاكرة طويلة المدى والذاكرة قصيرة المدى في كون الأولى تحتفظ بكم هائل من المعلومات عكس الثانية، كما أنه لا يوجد مدة زمنية لقدرة الذاكرة طويلة المدى عكس قصيرة المدى التي مدة قدرتها محدودة، كما أن في هذه الأخيرة تكون المعلومات أقل ثباتا وأقل مقاومة لعوامل الكف والتشويش عكس لما هو عليه الحال في الذاكرة طويلة المدى. كما تمتاز هذه الأخيرة بالقدرة على التنظيم العالي للمعلومات بعكس الذاكرة قصيرة المدى (غالب محمد المشيخي، 2013، ص172).

4- <u>مراحل الذاكرة</u>:

يمر عمل الذاكرة بمجموعة من المراحل هي كالآتي:

- **مرحلة الترميز:** ويتم إعطاء المعاني للمثيرات الحسية الجديدة من خلال عمليات التسميع والتكرار والتنظيم والتلخيص وغيرها.

- **مرحلة التخزين (الاحتفاظ):** تحدث العلماء عن نظام للتخزين المؤقت في الذاكرة قصيرة المدى وآخر دائم في الذاكرة طويلة المدى تجعل المعلومات جاهزة ومنظمة للاستخدام وقت الحاجة إليها.

- **مرحلة الاسترجاع (التذكر):** وتتمثل في ممارسة استدعاء أو استرجاع المعلومات والخبرات السابقة التي تم ترميزها وتخزينها في الذاكرة الدائمة (فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013، ص179).

<u>خلاصة</u>:

لقد نال مفهوم الذاكرة نصيبا معتبرا من اهتمام العلماء والباحثين خاصة في مجال علم النفس المعرفي، وذلك لما يشملها من تعقيد لأن وظائفها تتداخل مع وظائف عمليات عقلية أخرى مثل التعلم، الانتباه، التفكير، اللغة وغيرهم. كما تلعب الذاكرة دورا مهما في حياة الفرد خاصة فيما يتعلق بهويته فهي التي تسمح له بالشعور بالاستمرارية من الماضي إلى الحاضر.

خاتمة:

في الختام، يمكن القول إن علم النفس يُعدّ من العلوم الأساسية لفهم الإنسان وسلوكه، سواء على المستوى الفردي أو الاجتماعي. وقد أتاح لنا "مدخل إلى علم النفس" التعرّف على المبادئ الأولية التي تشكل هذا العلم، بدءًا من تعريفه وأهدافه، مرورا بمراحل تطوره التاريخي والمدارس النفسية المختلفة، وبمناهج البحث وتطبيقاته في الحياة اليومية.

يتّضح من خلال دراسة هذا المدخل أن السلوك الإنساني لا يمكن فهمه بمعزل عن العوامل النفسية والمعرفية والاجتماعية والبيولوجية التي تؤثر فيه. كما أن التعرّف على المفاهيم النفسية الأساسية يُسهم في تعزيز الوعي الذاتي، وتحسين العلاقات الاجتماعية، ودعم الصحة النفسية لدى الأفراد.

إن هذا المدخل لا يمثل نهاية الطريق، بل هو بداية لفهم أعمق وأكثر تخصّصا لمجالات مختلفة مثل علم النفس التربوي، الإكلينيكي، الاجتماعي، والنمو، وغيرها. لذا، فإن الإلمام بأساسيات هذا العلم يُعدّ خطوة أولى نحو فهم الإنسان في أبعاده المختلفة، وإدراك أهمية التوازن بين العقل، الشعور، والسلوك في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.

قائمة المراجع:

1. أحمد معروف. (2003). محاضرات في علم النفس. وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع.
2. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد. (2011). تعديل السلوك الإنساني النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
3. أسماء عبد الملك أمين.(2020). النظرية التحليلية ونقدها. كلية التربية المملكة العربية السعودية.
4. بديع عبد العزيز القشاعلة. (2021). مدارس علم النفس. فلسطين: المركز السيكولوجي للنشر الإلكتروني.
5. بدرة ميموني معتصم ومصطفى ميموني. (2010). سيكولوجية النمو في الطفولة والمراهقة. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
6. بوصبيع سلطانة. (2020). مطبوعة دروس في مادة الإرشاد النفسي –السداسي الثالث السنة الثانية ماستر علم النفس المدرسي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة سعيدة الدكتور مولاي الطاهر.
7. بن عبد الله محمد. (2019). علم النفس المعرفي نماذجه ومواضيعه الأساسية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
8. زليخة جديدي وعبد الكريم قريشي. (2015). التفكير العقلاني واللاعقلاني. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية, جامعة الشهيد حمة لخضر- الوادي. العدد 14/13. 331-346.
9. حلمي المليجي. (2001). علم النفس الشخصية. الطبعة الأولى. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
10. حسين فايد. (2008). العلاج النفسي أصوله، تطبيقاته وأخلاقياته. الطبعة الأولى. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

11. محمد مزيان. (2002). مبادئ في البحث النفسي والتربوي. وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع.

12. محمد شحاتة ربيع. (2013). علم النفس الشخصية. الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

13. مصطفى عشوي. (2010). مدخل إلى علم النفس المعاصر. الطبعة الثالثة. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

14. مريم سليم وإلهام الشعراني. (2006). الشامل في المدخل إلى علم النفس. الطبعة الأولى. بيروت: دار النهضة العربية.

15. كمال وهبي وكمال أبو شهدة. (1997). مقدمة في التحليل النفسي.الطبعة الأولى. بيروت: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

16. كمال يوسف بلان. (2015). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. الطبعة الأولى. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

17. سامي محمد ملحم. (2007). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. الطبعة الخامسة. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

18. سامي محمد ملحم. (2009). أساسيات علم النفس. الطبعة الأولى. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

19. سلطان مفرح السرحاني. (2016). نظريات التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي. الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.

20. عادل محمد هريدي. (2011). نظريات الشخصية. الطبعة الثانية. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

21. عبد الله يوسف أبو زعيزع. (2010). مبادئ العلاج النفسي. الطبعة الأولى. عمان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

22. عبد الله علي النجار. (2003). مناهج البحث بين النظرية والتطبيق. بيروت: دار الكتاب الجامعي.

23. عبد اللطيف قنوعة وعبد الرحمن قشاشطة. (2016). دراسة الأفكار اللاعقلانية في نظرية العلاج العقلاني. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي. العدد 18. ص231–248.

24. عبد الرحمن الوافي. (2006). مدخل إلى علم النفس. الجزائر: دار هومة للنشر والتوزيع.

25. عدنان يوسف العتوم. (2012). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. الطبعة الثالثة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

26. علاء الدين كفافي وسهير محمد سالم. (2012). مدخل إلى علم النفس. الطبعة الأولى. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزهون.

27. فاطمة عبد الرحيم النوايسة. (2013). أساسيات علم النفس. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

28. فاخر عاقل. (1977). علم النفس. الطبعة الخامسة. بيروت: دار العلم للملايين.

29. رافع النصير زغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول. (2007). علم النفس المعرفي. الطبعة الثانية. عمان: دار الشروق.

30. بوصبيع سلطانة. (2020). مطبوعة دروس في مادة الإرشاد النفسي – السنة السداسي الثالث الثانية ماستر علم النفس المدرسي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة سعيدة الدكتور مولاي الطاهر.

31. رماس رشيدة. (2020). مطبوعة دروس في مادة علم النفس المرضي للطفل والمراهق –السداسي الخامس السنة الثالثة ليسانس علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة سعيدة الدكتور مولاي الطاهر.

32. رشيد حسين أحمد البرواري. (2013). الأفكار العقلانية واللاعقلانية وعلاقتها بالالتزام الديني وموضع الضبط. الطبعة الأولى. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

33. تيرنر ستيفن. (2005). النظرية الإجتماعية الحديثة. ترجمة محمد عصفور. مصر: دار الشروق.

34. غالب محمد المشيخي. (2013). أساسيات علم النفس. الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- Alex Mucchielli. (2006). Motivations. Paris :Puf.

- Arnaud .F & Wittig. Ph. D. (1980). Introduction à la psychologie theorie et problèmes. Canada : Mc GRAW-HILL éditeurs.

- Lucile chanquoy & Isabelle Negro. (2004). Psychologie du développement. Paris: Hachette Supérieur.

- Lydia Chabrier. (2006). Psychologie Clinique. Paris: Hachette Supérieur.

- Robert J. Sternberg. (2000). The Cambridge Handbook of Intelligence. Second Edition. Kingdom of England : Cambridge University Press. https://www.scribd.com/document/491670887/FINAL-Cambridge-Handbook-of-Intelligence

- Saber Hamrouni. (2015). Cours de psychologie. ISSEP. Tunis.