

مطبوعة بيداغوجية في مقياس مدخل الى علم النفس

- موجهة لطلبة السنة الاولى جذع مشترك علوم اجتماعية -

اعداد الدكتورة:

د. دبار حنان

السنة الجامعية: 2025/2024

محتوى المطبوعة

- 1.....مدخل مفاهيمي لعلم النفس -
- 7.....مبادئ ومجالات علم النفس -
- 9.....مناهج البحث في علم النفس -
- مدارس علم النفس ونظرياته:
- 24.....* النظرية التحليلية الكلاسيكية.....
- 27.....* النظرية التحليلية الحديثة.....
- 31.....* النظرية السلوكية الاشرائية.....
- 32.....* النظرية السلوكية الاجرائية.....
- 37.....* النظرية المعرفية: - عند ارون بيك.....
- 39.....- البرت اليس.....
- 43.....* نظرية الذات.....
- 49.....* الاتجاه الانساني.....
- 54.....- الذكاء.....
- 72.....- الانتباه.....
- 82.....- الذاكرة.....

قائمة المراجع

التعريف بموضوع علم النفس وأهميته

أولاً: موضوع علم النفس:

إنّ عالم النفس يلاحظ النّاس كيف يتصرّفون في مواقف مختلفة أثناء تفاعلهم مع البيئة، ويبحث أسباب هذه التّصرّفات والدّوافع التي تكمن خلفها، فهو يطرح تساؤلات من قبيل: لماذا يخاف أحد الأشخاص من صعود السّلم؟، لماذا يختار طالبا تخصّص دون الآخر؟، لماذا يتسرّب التّلاميذ من المدرسة؟، هذه الأسئلة والكثير منها تصبّ في سؤال رئيسي يطرحه السيكلوجي وهو: لماذا يسلك النّاس بالطريقة التي يسلكون بها؟

إذن الجانب الذي تركز عليه الدّراسات في علم النفس هو دراسة سلوك الإنسان، وتختلف إجابات علماء النفس عن هذا السؤال باختلاف اتّجاهاتهم النّظرية والفكرية في علم النفس المعاصر، وهي التحليل النفسي، السلوكية، الاتّجاه المعرفي والاتّجاه الإنساني.

ثانياً: أهمية علم النفس:

على حدّ تعبير بيرتر اند راسل "علم النفس يفقدنا من العلم"، فكان علم النفس هو العلم الذي يساعد الإنسان على التّعلّب على مشكلاته، وعلى تفهّم الحياة الإنسانية بجوانبها المختلفة، فهو يحتاج إلى المعرفة النّفسية أثناء قيامه بالاختبار المهني أو التّوجيه المهني للأفراد، ويحتاج إليها وهو يدرس أم يدرّس وهو يبحث عن فهم سلوكيات أطفاله وكيف يتعامل معهم، وقد قال إبراهيم ما سلو أحد مؤسّسي الاتّجاه الإنساني في علم النفس "في يقيني أنّ موقع علم النفس في عالم اليوم من أهمّ المواقع وأحسمها على الإطلاق، أوكد هذا لأنّ كلّ العضلات التي تواجه البشريّة اليوم من حرب وسلام ونظام وفوضى واستغلال وسعادة وشقاء، جميعها يمكن حلّها في ضوء فهم الطّبيعة البشريّة فهما جيّداً، وإلى هذا الهدف تتّجه وظيفة علم النفس بكامله وبذاته"، وهنا نرى أنّ مهامها جساما يضطلع بها علم النفس، ذلك أنّ النفس البشريّة تتغيّر حالتها النّفسية بين الفينة والأخرى.

العوامل التي ساعدت على تطوّر علم النفس:

- تزايد الاضطرابات النفسية بسبب الحروب مثل اضطرابات الخوف والقلق الناتجة عن الخوف من الموت أو الدمار، أو فقدان أحد الأبناء والأقارب.
- تزايد الاهتمام بالتّحصيل الدّراسي ومعالجة مشكلة تدني مستوى التّحصيل، وخاصة عندما طلب ملك فرنسا فيليب من ستانفورد بينيه لحلّ هذه المشكلة.
- ظهور الكثير من المفكرين والعلماء النفسيين الذين ينتمون إلى اتجاهات ومدارس كثيرة مثل المدرسة السلوكية والإنسانية والمعرفية.
- التّقدم الصّناعي والتّكنولوجي ممّا ترتّب كافة إلى زيادة دافعية العامل، ودراسة العوامل النفسية التي تزيد من الإنتاج.
- التّغيير الثقافي والاجتماعي، مثل تغيير بنية الأسرة وإعطاء الأولاد الحرية، وسهولة الاتّصال، والتّفاعل بين الأفراد.

تعريف علم النفس:

كلمة علم النفس (Psychology) مشتقة من كلمة يونانية تتألف من مقطعين هما: (Psycho): وتعني النفس أو التّنفس، ثمّ تطوّر هذا المعنى ليشير إلى الحياة أو الرّوح أو النفس البشرية أو العقل.

(logy): ويشير إلى الحديث أو الكلام أو الأقوال، ثمّ تطوّر هذا المعنى ليشير إلى البحث أو المقال، وأخيرا أصبح يفيد معنى المعرفة أو العلم أي البحث الذي له أصول علمية منهجية.

وعليه، فإنّ مصطلح علم النفس قد استخدمه اليونانيون القدماء ليشير إلى دراسة العقل أو الرّوح، وإليك المعنى اللّغوي والمعنى العلمي لمصطلح علم النفس:

- المعنى اللّغوي لمصطلح علم النفس: ورد في معاجم اللّغة العربية حول كلمة النفس ما يلي:

← نفس ونفس نفسا: بمعنى أصابه بعين.

← نفس ونفس نفاسة ونفاسا ونفوسا: بمعنى أنّ الشّيء كان نفيسا قيّما.

← ونفس نفس نفسا و نقاسيه: بالشّيء ظنّ به، وتحلّ به عليه بخير، حسد.

← والنفس جمع أنفاس بمعنى ريح تدخل من الفم، والطويل من الكلام، والحركة والسعة، أو الفسحة.

← أما النفس وجمعها أنفس ونفوس: فهي الروح أو شخص الإنسان.

← يقال في العربية خرجت نفسه وجاد بنفسه، أي مات.

← النفس يعني الدم.

← والنفس تعني ذات الشيء، وعينه يقال جاء هو نفسه، وفلان ذو نفس، خلق وجلد .

• التعريف العلمي لعلم النفس:

هو الدراسة العلمية لسلوك الكائنات العضوية وخاصة الإنسان بهدف الوصول إلى فهم هذا السلوك أو تفسيره، أي التوصل إلى المبادئ والقوانين العلمية التي تفسره أو تساعد على التنبؤ به والتحكم فيه، إذن موضوع الدراسة النفسية هو الإنسان ككل من حيث هو كائن يعيش في وسط جماعة يستقبل التنبيهات الداخلية (الفيزيولوجية والسيكولوجية)، والتنبيهات الخارجية (الفيزيائية والاجتماعية) له جسم يقوم بالنشاط، السلوك الظاهري كاستجابات للمنبهات المختلفة كالمشي والكتابة والضحك والمصافحة...

○ دراسة علمية فيه خواص العلم وطرق دراسته.

○ دراسة السلوك الإنساني.

○ دراسة الشعور واللاشعور.

○ دراسة الدوافع.

أهداف علم النفس:

يسعى علم النفس كسائر العلوم الأخرى إلى البحث عن العلاقات التي تربط بين الظواهر، وبالتالي الكشف عن القوانين التي تحكم السلوك، فالسلوك هو الناتج النهائي لنشاط الكائن الحي تسبقه جملة من العوامل تسمى مسببات السلوك، وهناك أهداف أصغر يسعى إلى تحقيقها وهي:

1- فهم السلوك: الإنسان بطبيعته مدفوع نحو المعرفة والفهم عن طريق الوصف والتفسير وإزالة الغموض، مثلاً في الإجابة عن السؤالين (كيف؟ ولماذا؟) يحدث هذا السلوك، فالفهم هو الهدف الأساسي العلم، حيث يشير إلى عملية شرح أو تفسير العلاقات عن طريق التعرف على أسباب حدوثها، وعلى العوامل التي تؤثر فيها، والأفكار التي تقدم فهماً حقيقياً للظاهرة يجب أن تكون من نوع يمكن إثباته تجريبياً، ومما لا يمكن نقضه بسهولة عن طريق أفكار الأخرى.

2- التنبؤ بالسلوك: يشير التنبؤ إلى القدرة على معرفة الظواهر المستقبلية في مجال معين، بالاستناد على معرفة العلاقات الموجودة بين المتغيرات الحالية، مثل التنبؤ بالمستوى التحصيلي لطلاب السنة الجامعية الأولى بناء على تحصيله في المرحلة الثانوية، ويتمثل التنبؤ في الإجابة عن السؤالين (ماذا يحدث؟ ومتى يحدث؟)، فبالعلم نقيم المفاهيم والنظريات إلى المدى الذي تسمح فيه بإجراء التنبؤات التي لم يكن بالإمكان أن يحدث في غياب هذه المفاهيم، كما أن التنبؤ بالسلوك لا يحدث إلا من خلال علاقة الفرد بالبيئة.

3- ضبط السلوك والتحكم به: يعتقد الكثيرون أن عالم النفس يهتم بالتحكم في السلوك، إلا أن هذا الاعتقاد غير دقيق، ذلك أنه يهتم بشكل أكبر بالمتغيرات التي تؤثر في السلوك، فالتحكم بهذا المعنى يقصد به التحكم في المتغيرات، وبفحص طبيعة المتغيرات نجد أن الفروض يمكن أن ترى بشكل أوضح على أنها تشير إلى تغير في متغير واحد يؤدي إلى التغير في المتغير الثاني، ولكن يحدد بدقة ما الذي نقصده بالتحكم، نحتاج أولاً لتحديد بعض الفروق بين المتغيرين المتضمنين في الفرض القائل (الدافعية تؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي)، فيشير هذا الفرض إلى أن الدافعية للمتغير المستقل والأداء الأكاديمي للمتغير التابع الذي يعتمد على شروط المتغير المستقل، فالضبط يعني التحكم

في الأسباب وليس في الظاهرة نفسها، فنحن لا نسيطر على مستوى الأداء وإنما نسيطر على الدافعية التي تؤدي إلى تحسين مستوى الأداء الأكاديمي.

علاقة علم النفس بالعلوم الأخرى:

لعلم النفس صلة وثيقة بمجموعتين من العلوم هما؛ علوم الإحياء من جهة والعلوم الاجتماعية من جهة أخرى، وذلك لأنّ الإنسان موضوع الدراسة النفسية وهو جسم يقوم بوظائف ومن ناحية أخرى فهو يعيش في بيئة خارجية أهم عناصرها المجتمع بمؤسسات مختلفة والسلوك الإنساني يشترك في حدوثه وجود عوامل داخلية بيولوجية، وأخرى خارجية اجتماعية، بالإضافة إلى العوامل السيكولوجية.

علاقة علم النفس ببعض العلوم الإنسانية والاجتماعية:

أ. علاقة علم النفس بعلم الاجتماع: يختص بدراسة الجماعة والمجتمع وأنواع المؤسسات الاجتماعية، لذا يستفيد منه علم النفس في تحديد العوامل الاجتماعية (مؤسسات، ثقافة وتنظيمات)، والمساهمة في السلوك خاصة دور الأسرة وأساليب المعاملة والتنشئة، هذا ما يكون علم النفس الاجتماعي.

ب. علاقة علم النفس بعلوم التربية: تهتم علوم التربية بالعملية التعليمية التعلمية في طرائقها التربوية وأنواع الإدارة الصفية وقوانين التعلم البشري، لذا فهناك علاقة تبادلية، حيث يساهم علم النفس في إثراء ميدان علوم التربية بأبحاثه حول الفروق الفردية وخصائص النمو في كل مرحلة.

ج. علاقة علم النفس بالأنثروبولوجيا: تختص بدراسة الإنسان في سلالاته العرقية وفي ثقافته وطقوسه وعاداته وتقاليده، وتطور الثقافات التقليدية وطبيعة المجتمعات، لذا يأخذ منها علم النفس معطيات الثقافة الأولى، والتغيرات التقليدية الأولية للسلوك (النموذج البدائي).

د. علاقة علم النفس بعلوم الدين: تختص بدراسة الدين وأصوله وأنواع العبادات، لذا يستفيد علم النفس منها في أثر الدين في بناء شخصية الإنسان.

علاقة علم النفس ببعض العلوم الطبيعية:

أ. علاقة علم النفس بالبيولوجيا: تختص بدراسة دور الوراثة والاستعدادات الفطرية كعمل الغدد ومساهمة النشاط الهرموني الذي يستفيد منها علم النفس في تأثير الوراثة على سمات الشخصية العقلية والعاطفية والجسدية خاصة علاقة الهرمونات بالانفعالات.

ب. علاقة علم النفس بعلوم الرياضيات والإحصاء: ويستفيد منها علم النفس في البيانات حول السلوك بالأرقام واعتماد الأساليب الإحصائية للمعالجة.

ج. علاقة علم النفس بعلم الفيزيولوجيا والتشريح: تختص بدراسة الأعضاء والعصبية وموقعه الدماغ وتركيبته (الخلايا، المراكز التفسيرية، نصفي الكرة المحنية) فيأخذ علم النفس في هذا المجال معرفة المراكز المسؤولة عن الأنشطة (كتابة، مشي، لغة، ذاكرة) وأثر الاضطرابات التي تصيب الدماغ في السلوك.

مجالات علم النفس وفروعه:

تطور علم النفس في الخمسينيات الأخيرة تطورا مذهلا، وتوسعت آفاقه، ولم يبق ميدان من ميادين الحياة المعاصرة إلا وتغلغل علم النفس فيه، كما ازداد عدد العاملين في ميادينه ازديادا كبيرا، وقد تشمل علم النفس مختلف أوجه سلوك الإنسان ونشاطه، ومثلما دعت الحاجة إلى التخصص في مجال المعرفة الإنسانية، فإنها دعت إلى التخصص في مجال علم النفس، لأن التّفَقّد المستمر في الحياة الإنسانية في علاقتها بالبيئة أدّى إلى بعض السلوك الإنساني وإلى ظهور الحاجة إلى النظر في هذا السلوك وتصنيفه على أساس مجال النشاط الذي يعمل فيه، وعلى أساس نوع التكيف الذي يقوم به الإنسان

في هذا المجال، وطبيعة المشكلات التي قد تواجهه خلال هذا النوع من التّكيف ونتيجة لذلك ظهرت فروع لعلم النفس بعضها فروع نظريّة والأخرى فروع تطبيقية، ومن أهمّ هذه الفروع:

أ. **علم النفس العيادي:** هو فرع من علم النفس التّطبيقي، يختصّ بالمعرفة والمقارنة النفسيّة المستخدمة في مساعدة العميل الذي يعاني من اضطراب ما في الشّخصيّة، ويظهر في سلوكه وتفكيره حتّى ينجح في تحقيق توافق أفضل، واكتساب قدرة أعلى في التعبير عن ذاته، إنّه يتمثل التّدريب والممارسة العقليّة في التّشخيص والعلاج، كما أنّه يهدف أيضا إلى زيادة المعرفة السيكلوجيّة..

ب. **علم النفس الفيسيولوجي:** ويهتمّ بدراسة الحواس المختلفة وأثرها على السلوك كأعضاء الحسّ والحركة، ويهتمّ بدراسة الدّماغ وإفرازات الغدد الصّماء والجهاز العصبي وتشريح المخ وآثار العقاقير والمخدّرات والكحول والصدمات الكهربائيّة على السلوك.

ج. **علم النفس التجريبي:** ويهتمّ هذا العلم بدراسة طبيعية استجابات الأفراد للمثيرات الحسيّة وطبيعة الإدراك والتّعلّم والتّدكّر ضمن موقف تجريبي مضبوط، بحيث يمكن من خلاله التّحكّم في عامل واحد أو جملة عوامل كقياس تأثيرها على طبيعة استجابة الفرد، وتجرى التّجارب عادة على الحيوان، لأنّ دراسة الحيوان تلقي ضوء كبيرا على سلوك الإنسان كما أنّ الحيوانات متوفّرة بكثرة من أجل الدّراسة والتّجريب.

د. **علم النفس الاجتماعي:** يقوم علم النفس الاجتماعي بالدّراسة العلميّة لسلوك الكائن الحي بوصفه كائنا اجتماعيّا يعيش في مجتمع مع أقرانه، ويتفاعل معهم فينتأثر بهم ويؤثّر فيهم، فهو يهدف إلى دراسة سلوك الفرد والجماعة في المواقف الاجتماعيّة المختلفة.

إنّ سلوك الفرد يتأثّر دوماً بالبيئة الاجتماعيّة التي تحيط به فالأشخاص المحيطون بالإنسان يكونون بمثابة مثيرات لاستجاباته، بمعنى أنّه يدرس الصّور المختلفة للتّفاعل

الاجتماعي، وهو بذلك يهتم بدراسة العلاقة بين الأفراد لمجموعات (مثل: الأدوار الاجتماعية، الرأي العام، الشائعات، القيادة...).

هـ. **علم النفس العام:** يعتبر علم النفس العام بمثابة المصدر الرئيسي الذي تنفرع منه ميادين الشخصية في مجال علم النفس، لذلك لا بد لكل إنسان يرغب في دراسة علم النفس أن يبتدأ أولاً بدراسة علم النفس العام إلى الكشف عن المبادئ والقوانين العامة التي تفسر السلوك بعامة والسلوك الإنساني بصفة خاصة، فهو يدرس مثلاً مبادئ التعلم وقوانينه، كما أنه يتناول بالبحث والدراسة لجميع مظاهر الحياة النفسية من خلال دراسته لجميع جوانب السلوك الإنساني، مثل دراسة الدوافع والانفعالات، الإدراك، التعلم، التذكر، التفكير، الذكاء والشخصية...

و. **علم النفس العصبي:** وهو تخصص دقيق لعلم النفس، ويعني بدراسة العلاقة بين الدماغ والسلوك وكذلك الوظائف ذات العلاقة المباشرة بالدماغ مثل: القراءة، الكتابة، الفهم، الإدراك، الذاكرة...

هـ. **علم النفس التعلم:** يدرس القوانين التي تحكم سلوك المعلم والمتعلم على حد سواء، وكيفية اكتساب المعرفة.

و. **علم النفس المعرفي:** يركز على دراسة العملية العقلية العليا كالتفكير واللغة، وحل المشكلات وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات.

ي. **علم النفس الشواذ:** هو العلم الذي يقوم بدراسة الأفراد غير العاديين وغير الأسوياء منهم والموهوبين والمتخلفين، والمكفوفين والصم والبكم.

ط. **علم النفس التربوي:** وتنفرع اهتمامات إلى كل من التعليم الأكاديمي والتحصيل الدراسي وشروطهما، والعوامل المؤثرة فيهما و ديناميات الجماعة داخل الحجرة الدراسية، وتوافق التلاميذ واتجاهاتهم، والإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني، والتربية الخاصة، والتربية العلاجية، والإدارة التربوية، والمناهج التعليمية، والتقويم التربوي.

ظ. علم النفس التطوري (النمو): وهو فرع من فروع علم النفس العام، يتناول بالدراسة والتحليل كل ما يطرأ على الكائن البشري منذ لحظة تلقيح البويضة من نمو وتغير، وكذلك كل ما يمكن أن يحدث له من تغييرات في كل مرحلة من مراحل حياته من الشيخوخة ونهاية الحياة، ويحاول في كل مرحلة أن يدرس السياقات الجسدية والفسولوجية والنفسية والعقلية، ويبني علاقات هذه السياقات وتفاعلها مع بعضها البعض، ويدرس أيضا المشكلات الناجمة عن النمو عبر مراحل حياة الإنسان المختلفة.

مناهج البحث في علم النفس

إن علم النفس علم حديث، وقد ثبت أركانه كعلم من العلوم بقيامه على الطريقة العلمية (تحديد المشكلة، وضع الفروض، اختبار الفروض، التوصل إلى نتائج)، ومحاولة التوصل إلى القوانين العامة للسلوك البشري، وقد اعتمد علماء النفس على عدة طرق لدراسة سلوك الإنسان ونشاطه العقلي والحصول على معلومات عنهما وهي:

- **المنهج المعتمد:** تعتمد صحة أي بحث علمي وبدرجة كبيرة على الإجراءات المستخدمة أثناء إعداد البحث وتنفيذه، بحيث هذه الإجراءات لا تتم وفق مسمى غير واضح، بل وفق منهج، أي بصرامة ورغبة في التنفيذ والمنهج هنا نعني به سلسلة من المراحل المتتالية التي ينبغي اتباعها بكيفية منسقة ومنظمة.

- **أهمية المناهج:** تكمن أهمية المنهج من خلال النقاط التالية؛

- من خلال الإجراءات المنهجية المستخدمة، يتم التحكم على العمل المنجز.
- المنهجية الصارمة هي وحدها الكفيلة للوصول إلى نتائج صادقة.
- إذا كانت المنهجية المستعملة في البحث محل جدال بين الباحثين، فستكون النتائج محل جدال.

- **أنواع المناهج:**

أ. **المنهج العيادي:** تستخدم في هذا النوع من البحوث منهج دراسة الحالة وهي طريقة شائعة الاستخدام في الدراسات النفسية، تصلح لجمع البيانات عن (التاريخ التعليمي،

الحالة الصحيّة، التّاريخ الاجتماعي، التّوافق الاجتماعي، التّاريخ المهني، البيئة التي يعيش فيها الفرد، الفحوص السيكلوجيّة)، وقد يتّبع الباحث أيضا دراسته طريقة الملاحظة الدّقيقة لسلوك الفرد موضع الدّراسة، ويقوم بتسجيلها في تتابع مستمر، ودراسة الحالة لا تهدف إلى إثراء المعرفة بقدر ما هي ذات قيمة في تشخيص بعض الحالات المرضيّة.

• أسس المنهج الإكلينيكي (العيادي): يستند المنهج العيادي إلى مسلمات، وهي؛

1. التّصوّر الدينامي للشخصيّة: يرى أصحاب هذا التّصوّر أنّه لا يمكن النّظر إلى الشخصيّة على أنّها تنظّم ثابت، للتّوحي النفسيّة والجسديّة التي تحدّد سلوك الفرد ونموذج حياته فقط، فهي نتاج تفاعل دينامي للإمكانيّات الدّاخلية مع العلاقات الانسانيّة في إطار اجتماعي- ثقافي معيّن.

2. الشخصيّة كوحدة كلّية زمنيّة: يستجيب الفرد إزاء المواقف ويتّضح ذلك في ضوء تاريخ حياته واتّجاهاته إزاء المستقبل ذلك يعني أن المنهج العيادي فينتاول الفرد من ناحية أنّه وحدة كلّية خالية، إنّ الفرد في حالة خاصّة، وحامل مشاكل خاصّة به، ولا بدّ من التّعرف على ميوله، اتّجاهاته وسماته المميّزة التي تجعل منه شخص دون سواه، لهذا دراسة الفرد تحتاج للتّعمّق في حالته المعاشة من قبل.

فالمنهج العيادي يعتمد على قدرة الإحصائيّ الحديسيّة ومراقبته المستمرّة في وضعيّة الفحص، أي بناء جديد التّاريخ الشّخصي والتّاريخ مع الغير الذي يبني بشكل غير محكم في الطّفولة.

ب. المنهج التّجريبي: منهج من مناهج البحث العلمي المميّزة، فهو أحد أفضل هذه المناهج وأبرزها، ويقوم المنهج التّجريبي في أساسه على تحديد المنهج المتّبع من خلال دراسة المتغيّرات والضّوابط وفقا للشّروط التي تحدّد الظّاهرة التي يقوم الباحث بدراستها.

ويساعد المنهج التجريبي الباحث على الاطلاع على كافة التغيرات التي تنتج عن تلك الظاهرة، ويعتمد المنهج التجريبي على التجربة، ومن خلالها يستطيع الباحث إثبات ظاهرة معينة، ولكن يجب أن يراعي توافر الشروط التي تجعل من التجربة ناجحة.

• **تعريف المنهج التجريبي:** ولقد تمّ تعريف المنهج التجريبي بأنه منهج من مناهج البحث العلمي التي تساعد الباحث على الحصول على بيانات ومعلومات يريدها ويبحث عنها، ويعتمد المنهج التجريبي على الملاحظة، والرصد بشكل مباشر أو غير مباشر.

• **أهمية المنهج التجريبي:** للمنهج التجريبي أهمية كبيرة في البحث العلمي، فهو يقوم بتوضيح معالم التجربة العلمية معتمدا على الملاحظة المضبوطة، وعلى التجربة، كما أنّ المنهج التجريبي يتيح للباحث الاطلاع على النتائج الصحيحة، وعلى القوانين اللازمة لمعرفة الطرق السليمة التي تساعد الباحث للوصول إلى أبعد نقطة للعمل مع الظاهرة، كما أنّ المنهج التجريبي مناسب للعلوم التطبيقية، وذلك نظرا لقدرته على كشف العلاقة بين الظواهر المختلفة، كما من خلاله يستطيع الباحث التحقق من كافة الفروض التي يضعها، ومن خلال التجارب التي يقوم الباحث يستطيع التوصل إلى حلّ للمشكلات التي يواجهها.

بالإضافة إلى ذلك، فإنّ المنهج التجريبي يقود الباحث للتحكم بكافة المتغيرات والعوامل الأساسية التي تؤدي إلى حدوث الظاهرة باستثناء متغير واحد فقط.

• **خطوات المنهج التجريبي:** حتى يكون الباحث قادرا على تحقيق الاستفادة من المنهج التجريبي يجب عليه أن يسير وفق خطواته؛

1- الملاحظة: تعدّ الملاحظة أولى خطوات كتابة المنهج التجريبي، ومن خلالها يتمّ التوصل إلى الحقائق الجديدة، فالبحث يبدأ بملاحظة الباحث لأمر ما، ففي حال كانت الملاحظة إيجابية يقوم الباحث بمراقبتها ومعرفة أسباب حدوثها، وفي حال كانت

الملاحظة سلبية يتم مراقبتها من أجل التعرف على مواطن الضعف الموجودة فيها والعمل على إصلاحها وتجنبها.

2- التجربة: تعدّ التجربة ثاني خطوات المنهج التجربة وتعني ملاحظة الباحث للظاهرة بعد تعديلها، بغض النظر عن إن كانت هذه التعديلات كثيرة أم قليلة، وبغض النظر عن الظروف التي أدت إلى حدوث هذه التعديلات، فالمفروض من الباحث أن يلاحظ، ومن ثم يقوم بالتجريب، ومن ثم يراقب نتيجة التجربة التي قام بها ويسجل النتائج.

3- الفرضيات: وهي ثالث خطوات المنهج التجريبي، وتعرف بأنها التوقعات التي يعتقد الباحث أنها كانت خلف حدوث هذه الظاهرة، والفرضيات عبارة عن مجموعة من النظريات التي وضعت دون أن يتمكن أحد من إثباتها من وقت حدوثه، وتساعد هذه الفرضيات الباحث من أجل التوصل إلى النتائج والحقائق المتعلقة بالظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها، كما أن لهذه الفرضيات دور كبير في تحديد الطريق الذي يسير عليه الباحث خلال بحثه.

4- تحقيق الفرضية: وهي الخطوة الأخيرة من خطوات المنهج التجريبي، فمن خلالها يقوم الباحث بإجراء التجربة، وذلك لكي يتأكد من صحة الفرضيات التي وضعها.

• **أهداف المنهج التجريبي:** يسعى المنهج التجريبي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، ومن أهم وأبرز هذه الأهداف؛

- **تفسير البحوث النفسية والتربوية؛** حيث يهدف المنهج التجريبي إلى تفسير الفروض التي يقوم الباحث بجمعها من خلال البيانات التي يضعها.

- **التنبؤ بالدراسات التجريبية؛** وتعدّ هذه الحالة حالة متقدمة من التفسير، وتساعد هذه الحالة على التحكم في المتغيرات ببعضها البعض بالنسبة للدراسات التجريبية في مستويات مختلفة ومتعددة.

• **طرق المنهج التجريبي:** يقوم المنهج التجريبي على ثلاث طرق سنتعرف عليها من خلال السطور القادمة؛

1- طريقة الاتفاق: وهي أولى طرق المنهج التجريبي، ويطلق عليها اسم طريقة المقارنة، ومن خلال هذه الطريقة يتم المقارنة بين مجموعة من الظواهر والعوامل التي ساهمت في ظهور الظاهرة الأولى، حيث يفترض أن يبني الباحث نتيجته على أسباب منطقية وواقعية.

2- طريقة الاختلاف: وهي ثاني طرق المنهج التجريبي، وتقوم هذه الطريقة على عقد المقارنة بين حالتين متشابهتين في جميع الحالات باستثناء حالة واحدة.

3- طريقة التعبير النسبي: وهي ثالث طرق المنهج التجريبي، وتقول هذه الطريقة بأن أي نقص أو زيادة في العلة أمر مرتبط بالنقص أو الزيادة في المعلوم.

• **أنواع التجارب في المنهج التجريبي:** يوجد للتجارب في منهج التجريبي مجموعة من الأنواع، وهذه الأنواع هي؛

1. التجارب العلمية وغير العلمية: وهي أحد أهم أنواع التجارب في المنهج التجريبي، ويتم إجراء التجارب العلمية في المختبرات وضمن شروط خاص يقوم البحث بتجهيزها، لذلك يكون إجراؤها سهلاً، وتكون النتائج التي تقدمها دقيقة للغاية، كما من الممكن أن تتم إعادتها حتى يتم التأكد من صحتها.

أما بالنسبة للتجارب غير العلمية، فإنها تجري خارج المختبر، وتتميز بإجراء التجارب على الأشخاص، وذلك لأننا لا نستطيع إدخالهم المخبر، وتكون نتائجها أقل دقة.

2. تجارب على مجموعة واحدة وتجارب على عدة مجموعات: ويقوم الباحث بإجراء هذه التجارب على مجموعة واحدة ويدرس حالتها قبل وبعد تعرضها للعامل المستقل، ويلاحظ النتائج الناتجة عن هذا العامل.

3. تجارب قصيرة وتجارب طويلة: قد تكون التجارب الطويلة تحتاج إلى مدة طويلة لظهور نتائجها كدراسة التقلبات الجوية في منطقة ما، وقد تكون قصيرة، تحتاج وقت قصير لإعدادها، وتظهر نتائجها بسرعة.

• **مميزات المنهج التجريبي:** للمنهج التجريبي مميزات عديدة، ومن أهم وأبرز هذه المميزات؛

1- يساعد المنهج التجريبي الباحث على الجزم بشكل مطلق على الأثر الذي يتركه السبب على النتيجة.

2- تعدّ المرونة من أهم وأبرز مميزات المنهج التجريبي، حيث أنّ هذا المنهج قادر على التكيف مع الظروف المختلفة.

3- يتميز المنهج التجريبي عن باقي مناهج البحث العلمي بقدرته على المتغيرات الخارجية والتي من الممكن أن تترك أثرا على المتغير التابع.

• **عيوب المنهج التجريبي:** على الرغم من موجود مجموعة كبيرة من المميزات للمنهج التجريبي، إلا أن له بعض العيوب، ومن أهم وأبرز هذه العيوب؛

1- صعوبة تعميم النتائج، وذلك نظرا لأنّ التجريب يقتصر على عينة واحدة فقط.

2- للأدوات التي يقوم الباحث باستخدامها خلال البحث العلمي دور كبير في تحديد نتائج البحث، وفي حال استخدام أدوات خاطئة، فإنّ النتائج قد تكون خاطئة.

3- عدم قدرة الباحث على إجراء كافة التجارب على الإنسان، وبخاصّة التجارب التي تهدّد أخلاقيات البحث.

4- عدم قدرة الباحث على تقديم معلومة جديدة، حيث أنّ المنهج التجريبي يقوم على تأكيد معلومات سابقة أو نفيها.

5- قد يقوم الأشخاص الذين يخضعون للتجربة بتغيير سلوكهم خلالها، ولا يتصرفون على طبيعتهم، الأمر الذي يهدّد النتائج.

ومن خلال ما سبق، نرى أن المنهج التجريبي يلعب دورا كبيرا في البحث العلمي، فهو يساعد الباحث في التأكد من صحة النظريات الموجودة أو نفيها.

ج. المنهج الوصفي:

أولا: مفهوم البحث الوصفي

عندما يريد الباحث دراسة ظاهرة ما، فإن أول شيء يقوم به هو وصف هذه الظاهرة التي يريد دراستها، وجمع أوصاف ومعلومات دقيقة عنها، وهذا المنهج يعتمد على دراسة الظاهرة، كما توجد فعلا بالواقع، كما يهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيراً كافياً أو تعبيراً كمياً، بحيث يصف التعبير الكيفي الظاهرة، ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطي وصفا رقمياً بحيث يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى.

ثانيا: هدف المنهج الوصفي

تهدف البحوث الوصفية إلى وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة، وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها، ووصف الظروف الخاصة بها، وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع، وتشمل البحوث الوصفية أنواعا فرعية متعددة تشمل الدراسات المسحية ودراسات الحالة، دراسات النمو أو الدراسات التطويرية، وفي كثير من الحالات لا تقف البحوث الوصفية عند حدّ الوصف أو التشخيص الوصفي، وتهتم أيضا بتقرير ما ينبغي أن تكون عليه الأشياء والظواهر التي يتناولها البحث، وذلك في ضوء قيم أو معايير معينة، واقتراح الخطوات أو الأساليب التي يمكن أن تتبع الوصول بها إلى الصورة التي ينبغي أن تكون عليه في ضوء هذه المعايير أو القيم، وهذه البحوث تسمى بالبحوث الوصفية المعيارية أو التقييمية Normative or Evaluative Research، ويستخدم لجميع البيانات والمعلومات في أنواع البحوث الوصفية أساليب ووسائل متعددة مثل الملاحظة المقابلة، الاختبارات، الاستفتاءات، المقاييس المتدرجة، ويسهل فهم طبيعة

البحوث الوصفية إذا حصل الفرد أولاً على بعض المعلومات عن خطوات البحث المختلفة، والطرق المتباينة المستخدمة في جمع البيانات والتعبير عنها، والأنواع العامة التي يمكن أن تصنف تحتها الدراسات.

لا يقدم الباحثون في الدراسات الوصفية مجرد اعتقادات خاصة أو بيانات مستمدة من ملاحظات عرضية أو سطحية، ولكن كما هو الحال في أي بحث يقومون بعناية؛ بفحص الموقف المشكل، وتحديد مشكلتهم ووضع فروضهم، وتسجيل الافتراضات التي بنيت عليها فروضهم واجراءاتهم، واختيار المفحوصين المناسبين والمواد المصدريّة الملائمة، واختيار أساليب جمع البيانات أو إعدادها، ووضع قواعد لتصنيف البيانات تتسم بعدم الغموض وملائمة الغرض من الدراسة والقدرة على إبراز أوجه التشابه أو الاختلاف أو العلاقات ذات المغزى، وتقنين أساليب جمع البيانات، والقيام بملاحظات موضوعية منتقاة بطريقة منظمة ومميّزة بشكل دقيق، ووصف نتائجهم والقيام بملاحظات موضوعية ملتقاة بطريقة منظمة مميّزة بشكل دقيق، و وصف نتائجهم وتحليلها وتفسيرها في عبارات الم واضحة محدّدة، ويسعى الباحثون إلى أكثر من مجرد الوصف، فهم ليسوا -أو ينبغي ألا يكونوا- مجرد مبوين أو مجداولين، يجمع الباحثون الأكفاء الأدلة على أساس فرض أو نظرية ما، ويقومون بتبويب البيانات وتلخيصها بعناية، ثمّ يحللونها بعمق في محاولة لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدي إلى تقدّم المعرفة.

ثالثاً: خصائص الأسلوب الوصفي في البحث ومرتكزاته

يتميّز الأسلوب الوصفي بعدد من الخصائص تتمثل فيما يلي:

✓ أنه يقدم معلومات وحقائق عن واقع الظاهرة الحالية.

✓ يوضح العلا يساعد في التنبؤ بمستقبل الظاهرة نفسها.

✓ بين الظواهر المختلفة والعلاقة في الظاهرة نفسها.

ويرى الباحثون أنّ البحوث الوصفية ترتكز على خمسة أسس رئيسية تتمثل في الآتي:

1. أنه يمكن الاستعانة بمختلف الأدوات المستخدمة للحصول على البيانات بشكل دقيق وواضح، كاستخدام الملاحظة، والمقابلة، والاستبانة، وتحليل الوثائق والسجلات بصورة منفردة، أو من خلال استخدام أدوات أخرى مرافقة.

1- تهدف البحوث الوصفية أساسا إلى وصف وتحديد كمّي لخصائص الظواهر موضوع البحث، فإنه لا بدّ من أن يكون هناك اختلاف في مستوى عمل تلك الدراسات، بينما يسعى البعض منها إلى مجرّد وصف الظاهرة وصفا كمّيّا أو كيفيّا دون دراسة الأسباب التي أدّت إلى ظهور المشكلة أو الظاهرة موضوع البحث.

2- تعتمد الدراسات الوصفية على اختيار عينات ممثلة للمجتمع الذي تؤخذ منه، وذلك توفيراً للجهد والوقت ولغيرها من تكاليف البحث.

3- لا بدّ من اصطناع التجريد خلال البحوث الوصفية حتّى يمكن تمييز سمات الظاهرة موضوع البحث وخصائصها، خاصّة وأنّ الظواهر في مجال العلوم الاجتماعية تتسم بالتداخل والتعقيد الشديدين.

4- ولما كان التعميم مطلبا ضرورياً للدراسات الوصفية حتّى يمكن من خلالها استخلاص أحكام تصدق على مختلف الفئات المكوّنة للظاهرة موضوع البحث، فإنه لا بدّ من تصنيف الأشياء أو الوقائع أو الظواهر على أساس معيار محدّد.

رابعا: خطوات المنهج الوصفي

- الشّعور بالمشكلة وجمع بيانات ومعلومات تساعد على تحديدها.
- تحديد المشكلة وصياغتها بشكل سؤال محدّد أو أكثر من سؤال، ووضع فرض أو فروض كحلّول للمشكلة.
- وضع الإطار النظري الذي سيسير عليه الباحث لدراسته (الافتراضات أو المسلّمات).
- اختيار العينة التي ستجرى عليها الدراسة، مع توضيح حجم هذه العينة وأسلوب اختيارها.

- اختيار أدوات البحث؛ مقابلة، اختبار، ملاحظة... إلخ، ثم يقوم بتقنين هذه الأدوات وحساب صدقها وثباتها.

- جمع المعلومات بدقة تحليل النتائج وتفسيرها واستخلاص التعميمات والاستنتاجات.

- وتنظيم، ثم الوصول إلى النتائج وتنظيمها وتصنيفها.

- تحليل النتائج وتفسيرها واستخلاص التعميمات والاستنتاجات.

خامسا: تقويم البحوث الوصفية

البحوث الوصفية أمر لا غنى عنه في العلوم السلوكية كعلوم التربية وعلم الاجتماع، لأنها في هذا المجال تحقق هدفين أساسيين هما:

1- تزويد العاملين في المجالات الاجتماعية والتربوية والنفسية بمعلومات حقيقية عن الوضع الراهن للظواهر المتنوعة التي يتأثرون بها في عملهم، ومثل هذه المعلومات ذات قيمة عملية قد تؤيد ممارسات قائمة أو ترشد إلى سبيل تغييرها نحو ما ينبغي أن يكون، وهذا هو الهدف التطبيقي.

2- الهدف العلمي، حيث تقدم هذه الدراسات من الحقائق والتعميمات، ما يضيف إلى رصيدنا من المعارف، مما يساعد على فهم الظواهر والتنبؤ بحدوثها، كما أن كثير من الظواهر النفسية والتربوية والاجتماعية لا يمكن إخضاعها للتجريب المعملية، ومن هنا تجيء أهمية الدراسات الوصفية التي تجرى في المصانع والمدارس والمتاجر والأندية والبيوت.

وعلى الرغم من المزايا التي يتميز بها الأسلوب الوصفي في البحث، فقد وجهت إليه الكثير من الانتقادات، نذكر منها:

• أن الباحث الذي يستخدم الأسلوب الوصفي في البحث قد يعتمد على معلومات خاطئة من مصادر مختلفة.

- قد يتحيز الباحث خلال جمعه للبيانات والمعلومات إلى مصادر معينة تزوده ببيانات ومعلومات تخدم وجهة نظره ويرغب بها.
- تجمع البيانات والمعلومات في البحوث الوصفية من الأفراد الذين يمثلون أفراد عينة الدراسة موضوع البحث، وهذا يعني أن عملية جمع المعلومات تتأثر بتعدد الأشخاص واختلاف آرائهم حول موضوع البحث.
- يتم إثبات الفروض في البحوث الوصفية عن طريق الملاحظة، مما يقلل من قدرة الباحث على اتخاذ القرارات الملائمة للبحث.
- إن قدرة الدراسات الوصفية على التنبؤ تبقى محدودة، وذلك لصعوبة الظاهرة الاجتماعية.

علم النفس في العصور القديمة

مرت هذه الفترة بمرحلتين رئيسيتين هما:

أولاً: مرحلة التفكير البدائي (Primitive Thinking)

فقد اعتقد المصريون القدماء (سيد خير الله، 1978) بوجود كائن صغير خفي يسكن جسم الإنسان ويتحكم فيه، ويسيطر على أعماله ويحركه ويجعله يفكر ويغضب ويتحرك، ويتعامل مع الآخرين، وبهذا التفسير فإن الشخص غير مسؤول عن تصرفاته، وإنما هناك مسؤول آخر عنه، فهذا المخلوق الصغير يتميز بصفات خاصة، فهو:

- يستطيع أن يخترق أي عائق.
- ولا يعترف بقوانين الحركة أو الاحتكاك أو الصوت.
- له قدرة على أن يتواجد في أي مكان وفي أي وقت يريد.
- له القدرة على أن يتواجد أحياناً في مكانين معاً في آن واحد.
- قد يكون شريراً وقد يكون طيباً.
- أحياناً يترك الجسم ولا يعود إليه ثانية (وهذا ما يفسرونه بظاهرة الموت).

ثانياً: مرحلة التفكير الفلسفي Philosophical Thinking

عالم اليونانيون القدماء موضوع علم النفس ضمن دراساتهم للفلسفة، وبالتالي فهم أول من درس علم النفس دراسة منتظمة تستحق أن يكون لها مكان في تاريخ العلم. فقد اعتبر الكميون (Alcamaen) (القرن السادس قبل الميلاد) من مؤسسي علم النفس الأوائل، كان طبيبنا أجرى بعض عمليات التشريح، وأحد المهتمين بالفلسفة ركز اهتمامه إلى موضوع الإدراك، ويقال إنه أول من قام بتشريح العين، وتتبع العصب البصري إلى المخ، واعتقد أن الإحساس والفكر يحدثان في المخ، حاول الإجابة عن الأسئلة الفلسفية التي تدور حول العقل.

وكان انكساجوراس (Abxagoras) (428-499 ق م) يرى أن العالم مكون من أجسام ذرية صغيرة، وأن الأشياء الطبيعية التي توجد في هذا العالم هي خليط من جميع هذه الذرات، اعتبر بأن الإدراك يحدث عند الإنسان عندما تتفاعل النفس مع هذه الأجسام الذرية، فالإدراك من وجهة نظره لا يحدث عن طريق كون الشيء يدرك الشيء، بل عن طريق أن الشيء يدرك المغاير، وأن التمييز الإدراكي يتطلب عناصر متعارضة أو متقابلة، مشيرا إلى أن العقل عنصر أصيل يدخل في تركيب الكائنات الحية جميعا.

واعتبر امبادو كليس (Empedcles) (435-495 ق م) أول من تحدث في الإدراك الحسي وصاغ نظرية فيه، قال إن الأشياء تصور عنها تدفقات إحساسية تدركها الحواس المختلفة، واعتمدت نظريته في الإدراك على القول إن الشيء يدرك الشيء، وقال إن العناصر الأساسية التي تتكون منها الأشياء الموجودة في العالم أربعة هي: التراب، والهواء، والماء والنار، اعتقد أن الجسم كله يشترك في كل نشاط جسمي أو عقلي، وقال إن الدم هو مركز الذكاء.

ورأى بروتاجوراس (Protagoras) (411-418 ق م) (يعني مصطلح السفسطائية المعلم الأستاذ) أن تكوين الإنسان إنما يرجع إلى الحواس المختلفة، وقال إن الإنسان مقياس الأشياء جميعا، وأن الإدراك هو نتيجة حركة قوتين، كل منهما باتجاه الأخرى،

فالحركة الأولى هي حركة الشيء المدرك، أما الحركة الثّانية فهي حركة الحاسة المدركة، وهذا يعني أنّ الإدراك هو نتاج تلائم بين الشخص المدرك والشيء المدرك يشترط حصول الإدراك توافر هذين العنصرين.

وأتبع سقراط (470-399 ق م): منهج التأمل والتحليل الذاتي كان يرى أنّ المعرفة الحقّة توجد داخل الشخص، ومن ثمّ فإنّ على من يريد أن يعرف الحقيقة أن يناقش نفسه ويحاسبها على دوافعها، وهو صاحب القول المشهور "اعرف نفسك".

كما اتبع أفلاطون (427-347 ق م) منهج الاستدلال والتفكير المجرد صاغ نظريات عديدة في موضوعات نفسية مختلفة، أسس معهدا تعليميا وجامعة عظيمة في أثينا عام 387 ق م كتب العديد من المحاورات وألف كتابه الذي أسماه "جمهورية أفلاطون"، اعتقد أفلاطون بوجود عالمين؛ عالم المثل الذي يتكوّن من المعاني ومنه تتكوّن النفس، تحدّث أفلاطون عن الفروق الفردية بين الأفراد فقسمّ الناس إلى أنواع ثلاثة هي:

• **الحكّام:** وهم الفلاسفة، حيث يحكمون الجند والعَمال، ويتميّز الفلاسفة بالنفس العاقلة وهم يستطيعون بواسطة الدّراسة وتنمية الفكر وشحذه الوصول إلى المعرفة الحقيقية لأنّ قدرتهم الفطرية على التفكير والاستدلال أفضل منها عند غيرهم، وهؤلاء قلّة، ولهذا أسند إليهم الحكم.

• **الجند أو الحراس والمحاربون:** وهؤلاء تسيطر عليهم النفس الغضبية، ولذلك أسند إليهم مهمّة الحرب أو الدّفاع عن الوطن.

• **عامّة الناس:** وهم العَمال، وتسيطر عليهم النفس الشهوانية، ويستطيعون القيام بالأعمال اليدوية والحرف العادية، وليس في مقدورهم التّوصّل إلى شجاعة الجند وقدرتهم في الحرب، كما ليس في مقدورهم التّوصّل إلى حكمة الفلاسفة وقدرتهم على التفكير.

ويعتبر أرسطو (384-322 ق م) أكبر فيلسوف في تاريخ الفكر الإنساني، ألف أشهر الكتب القديمة في علم النفس، وهو كتاب النفس، كان له دور كبير في تطوير المنهج

العلمي، فاهتم بالاستقراء والملاحظة الخارجية، ثم قام بتصنيفها وتبويبها وتجريد الصفات المشتركة بين الجزئيات، وتميز الصفات الجوهرية من الصفات الظاهرية من أجل الوصول إلى ماهية الأشياء.

عني أرسطو بدراسة الإحساسات المختلفة وكيفية حدوثها، وأثر المؤثرات الخارجية في إحداثها، وبذل جهدا كبيرا في بيان طبيعة كل حس من الإحساسات الخمسة وهي: السمع والبصر والشم والذوق واللمس.

علم النفس في العصور الوسطى:

أولا: العلماء المسلمون

تأثر العلماء المسلمون بفلسفة الإغريق إلى حد كبير أمثال أفلاطون وأرسطو، ولكنهم أضافوا الكثير إليها وأثروا بدورهم في الفلسفات الغربية بعد ذلك:

فكتب الكندي (أبو يوسف يعقوب بن إسحاق الكندي: توفي عام 252) مؤلفات عديدة عن النفس الإنسانية، وماهية الإنسان، وعلة النوم، والرؤية والعقل، وكان كتابه في العقل ذا أهمية خاصة في تاريخ علم النفس عند المسلمين.

وكتب الرازي (أبو بكر محمد بن زكريا الرازي: توفي سنة 364) في ميزان العقل واللدّة والأوهام والحركات والعشق، وكتب في النفس وفي الطب الروحاني.

واهتم الفارابي (أبو نصر الفارابي: توفي سنة 339) بالدراسات النفسية، وكتب في المدينة الفاضلة، شرح مقالة الإسكندر في النفس، وتحدث عن الشخصية، والأسس النفسية للجماعة والحاجات الأساسية وأحدث كتابه "العقل" أثرا واضحا في الفلسفة المسيحية.

وكتب مسكويه (أبو علي أحمد بن محمد مسكويه: 325 - 421م) أبحاثا في علم النفس، مثل الفوز الأكبر، والفوز الأصغر، وتهذيب الأخلاق، وتجارب الأمم، وفي الأخلاق والتربية، اهتم بتربية الأطفال وتعلمهم وتحليلهم بالفضائل الأخلاقية والكمال

النَّفسي، دعا إلى تحلّي طالب العلم بالفضائل الأربعة الكبرى المتمثلة في كلّ من: الحكمة والعفة والشجاعة والعدالة.

وكتب ابن الهيثم (أبو علي الحسن بن الحسن بن الهيثم: 354 - 430م) مؤلفات عدّة في الضّوء وعلم المناظرة والإدراك الحسيّ الذي أصبح فيما بعد المذهب النّفسي عند ابن سينا، وركن أساسي في نظريّته النّفسيّة.

اهتم ابن سينا (أبو علي الحسن بن عبد الله بن الحسن بن علي بن سينا 370 - 438 م) بعلم النّفس اهتماما عظيما وبحث في جوانبه المختلفة مستفيدا من آراء أرسطو ومن آراء الفلاسفة اليونانيين خاصّة ما يتعلّق منها بالدراسات الطّبيّة والتّشريحيّة (Carson, et al, 2000) اتّبع المنهج التحليلي في دراساته النّفسيّة، فحلّل الوظائف النّفسيّة تحليلا دقيقا، وصنّفها تصنيفا شاملا، كما اتّبع المنهج التركيبي، فجعل الوظائف النّفسيّة في ترتيب متصاعد أدنى مرتبة فيها الإدراك الحسيّ، وأعلى مرتبة فيها الوظائف النّفسيّة الفطريّة.

ألّف ابن سينا العديد من الكتب، من أهمّها؛ رسالة في النّفس، والشّفاء، والقانون، أثّرت آراء في أفكار الفلاسفة اللاتينيين طول القرون الوسطى وما زالت بعض أفكاره تلقى مع أفكار علماء النّفس المحدثين، فوظائف التّخيّل حدّدها ابن سينا بوظيفتين هما الاستيعاب والابتكار، وشرح الوسيّلتين الرّئيسيتين اللّتين يسلكهما التّخيّل في عمليّة الابتكار، وهما التّفريق والجمع.

يعتبر الغزالي (محمّد بن أحمد الغزالي المعروف بأبي حامد (1059-1111م) من أبرز علماء عصره ومفكّريه، وأحد أبرز أقطاب التّربيّة وعلم النّفس في زمانه، تحدّث عن النّفس الإنسانيّة، واستعمل للدّلالة ألفاظا أربعة هي؛ النّفس، والقلب، والرّوح، والعقل، وأراد بهاء الجوهر القائم في الإنسان من حيث هو حقيقة، وانصبّ اهتمامه على الجوانب التّجربيّة أكثر من الجوانب النّظريّة مستخدما في ذلك ثلاث طرق علميّة في هذا الاتّجاه. (بثينة

قنديل، 1971): هي طريقة التأمل الباطني، وطريقة الملاحظة، وطريقة التحليل النفسي، ركّز على تربيّة الطّفل، فكتب رسالة مطوّلة في ذلك إلى أحد تلامذته بعنوان "أيّها الولد"، يجيب فيها عن تساؤلات اشتملت على النصّح والإرشاد، والحثّ على العلم والعمل. وتناول ابن خلدون (عبد الرحمن بن خلدون: 732 - 808 م) العالم التربوي والنّفسي والاجتماعي في مقدّمته الشهيرة "مقدّمة ابن خلدون" آراء عديدة تناولت الكثير من الموضوعات التربويّة والنّفسيّة والاجتماعيّة، واضعا بذلك نظريّة في التّعليم، أكّد فيها على ضرورة اعتماد الأمثلة الحسيّة لفهم الصّورة الفكريّة للدّرس، ومتقفاً بذلك مع النظريات التربويّة والنّفسيّة الحديثة التي تؤكد على الوسائل التّعليميّة وأهميّتها في نجاح تفهم مادّة الدّرس.

لقد تأثّرت الفلسفة الإسلاميّة بالفلسفة اليونانيّة بحيث نسج فلاسفة الإسلام على غرار فلاسفة اليونان، ولقد حاولت الفلسفة الإسلاميّة التّوفيق بين الإسلام وبين التّراث اليوناني، وبذلك فالفلسفة الإسلاميّة شبيهة بالفلسفة اليونانيّة من كونها فلسفة عقليّة، لأنّ معظم الفلاسفة المسلمين يعتقدون أنّ العقل قادر على إدراك الحقيقة، وأنّ النّفس الإنسانيّة قادر على تجريد ماهيات الموجودات من اللّواحق الحسيّة، ومن الصّور المتخيّلة. إلّا أنّ الفلسفتين الإسلاميّة واليونانيّة قد اختلفتا في نظرة كلّ منهما للفلسفة، فبينما ينظر الفيلسوف المسلم إلى العالم والإنسان نظرة دينيّة من منظور الإسلام، فإنّ الفيلسوف اليوناني ينظر إلى العالم على أنّه بناء جامد يخضع لإلهة وثنيّة.

علم النّفس في العصر الحديث:

لقد تطوّر علم النّفس كثيراً في العصر الحديث، وظهرت اتّجاهات عديدة جعلت علم النّفس علماً قائماً بذاته، وقد خضع علم النّفس في بدايات تكوينه الجيني لمؤثرات فلسفيّة وأخرى فيزيولوجيّة فاعتبرت الخطوة الأولى التي تلمّسها العلماء من أجل بناء علم جديد للمعرفة الإنسانيّة.

وكما تلاحظ، فإنّه نتيجة جهود متواصلة من عدد كبير من العلماء والفلاسفة، أسهموا جميعا في تطوّر علم النفس عن طريق خلق اتجاه جديد في دراسة عقل الإنسان وسبر أغواره، كما أسهم فيه الفيزيولوجيين باكتشافاتهم المتعدّدة عن الجملة العصبية، والدماغ، ومحاولات العلماء تطبيق الفيزياء الجديدة على فهم السلوك الإنساني، وربط الفكر السيكولوجي بالتطوّرات الجديدة السريعة في علم الفيزياء، فكانت التجريبية الاتجاه العامّ للعلم في القرن السابع عشر، حيث ارتبط هذا الاتجاه بالملاحظة التي تميّزت بما يلي:

- ✓ عدم الثقة بالماضي.
- ✓ رغبة في التجديد.
- ✓ اتجاه يتلمّس التحرّر من الافتراضات القبلية الفلسفية.

✓ اتجاه يولي الثقة على نحو أكبر لما حقّقته العلوم الفيزيائية والفيزيولوجية من تقدّم. وأسهم ديكارت (Wade & Tavirs, 1993) بصورة مباشرة في تطوّر علم النفس الحديث، فحاول تبرير البحث من العقائد و القوالب التقليدية الفلسفية الجامدة التي سيطرت على الفكر الإنساني لقرون طويلة، ولهذا يمثّل ديكارت البدايات الأولى لعلم النفس الحديث، كما شهد الطّور الفلسفي بعض التّصوّرات التي حاولت تفسير التّكوين العقلي للفرد وما يرتبط به من سلوك، فظهرت في تلك الفترة نظريّات الملكات التي ترجع إلى الحركة المدرسية الفلسفية في العصور الوسطى، وخاصة إلى سانت أوغسطين وتوماس كوينس، وظلّت سائدة حتّى أواخر القرن التّاسع عشر، وبذلك حقّق الفيزيولوجيين الأوائل خطوات هائلة تقدّموا بها نحو فهم الميكانيزمات العصبية التي تكمن وراء العمليات العقلية، وقد اختلف العلماء فيما بينهم حول تأثير الفيزيولوجيا في علم النفس.

فبينما أشار ماركس وميل ليكس (Maex,1978) إلى أنّ الفيزيولوجيا قد لعبت دورا مباشرا ضئيلا للغاية، كان ولهام فونت أوّل من أسّس مختبرا لعلم النفس، فسَمّي بأبي علم النفس التجريبي على الرّغم من أنّ إسهاماته في علم النفس الفيزيولوجي التجريبي كانت

ضئيلة، وقد أشار ماركس إلى أنّ الفيزيولوجيا كانت الملاذ الذي يتوسّل إليه للإفصاح عن إمكانية الاحترام العلمي لعلم النفس عامّة و لنظريّات معيّنة بشكل خاصّ.

المحاضرة الثانية نظرية التحليل النفسي الكلاسيكية

تعريف النظرية والمدرسة :

تعريف النظرية: النظرية مجموعة من المسلمات التي ابتكرها صاحب النظرية ، وافترض أن لها مقابل (نظري) في الواقع وتهدف النظرية دائماً إلى معاونة من يأخذ بها على استنباط الفروض التي تصلح للدراسة وإدراج النتائج الجديدة في النسق النظري للنظرية بهدف إثرائه وتجديده ، كما أنها تعمل على تنظيم وتكامل البيانات والمؤشرات المختلفة المتصلة بالواقع أو بالظاهرة (موضوع النظرية) وكذلك فإنها تعين على تفسير وفهم الوقائع والعلاقات المرتبطة بهذا الواقع من خلال ما تتضمنه من مجموعة القوانين العلمية (أو المبادئ) الثابتة نسبياً .

وهكذا يصبح التمسك بنظرية ما رهن بقدرتها على ربط الحقائق المتفرقة وعلى التنبؤ بحقائق إضافية ، وعلى إمكان التحقق من هذه التنبؤات بالتجارب المنظمة . فإذا جاءت نتائج هذه التجارب مؤيدة لما تقول به النظرية ازدادت درجة احتمال واقعيته ومن ثم كان تمسك العالم بها أكثر ، أما إذا تعارضت النظرية مع الواقع المشاهد لجأ العلماء إلى تعديلها أن أمكن أو تغييرها ، وعليه فإن وصف نظرية ما بأنها صادقة أو غير صادقة ليس صحيحاً من الوجهة المنطقية ولا يتلاءم مع وظيفة العلم .

نظرية التحليل النفسي الكلاسيكية:

سيجموند فرويد 1859-1939:

تأسست في النمسا على يد الطبيب والمنظر "سيجموند فرويد" ومن أهم تلاميذه كارل كونج وانا فرويد واوتورانك والفرد ادلر وايريك فروم ميلاني كلاين.

1/المفاهيم الأساسية في النظرية التحليلية:

- منهج التحليل النفسي: يقوم على أساس استعادة حقيقة للأحداث القديمة عند الفرد والك لإخراج ما في اللاشعور إلى الشعور.
- الغريزة الجنسية: لها دور هام في نشأة الشخصية وبنائها وكذلك لها دور بالنسبة للأمراض النفسية والعقلية.
- السنوات الخمس الأولى من عمر الإنسان ذات دور هام في الشخصية سواء في الاتجاه نحو الشخصية السوية أو المرض النفسي.
- توجد حياة نفسية: وهي اللاشعور وما قبل اللاشعور والشعور. وأما بالنسبة ل لاشعور فيتم الكشف عنه من خلال الأحلام وولات اللسان.
- نمو الإنسان يمر في مراحل خمسة هي: الفمية ثم الشرجية ثم القضيبية ثم الكمون وأخيرا التناسلية. ويمكن تفسير شخصية الانسان الراشد تبعا للمرحلة النفسية التي حدث فيها تثبيت.
- مكونات الشخصية هي الأنا والهو والانا الأعلى.
- يعتمد التحليل النفسي كطريقة للعلاج على التداعي الحر من قبل المريض وتفسير الأحلام من قبل المعالج.
- الامراض العصابية: ناتجة عن الخبرات المكبوتة في اللاشعور.
- عقدة اوديب: صراع جنسي عدواني بين الطفل وأمه.
- عقدة الكترا: عقدة تعلق الطفلة بوالدها.
- القلق ناتج عن صدمة الميلاد.
- النرجسية : حب الذات وعشقها.
- الكبت: راجع الى سيطرة الانا الاعلى على مكونات الهو ولذلك تكبت مطالب الهو في اللاشعور.

- التسامي: الارتقاء بغرائز الفرد الى مراتب عليا.
 - العدوان: فطري يولد مع الطفل وهو مظهر من مظاهر غريزة الموت.
 - النكوص: ارتداد الفرد الى الوراء أي تراجع سلوكيات الفرد من الاحسن الى الاسواء.
 - الانكفاء عن الذات: الية تدفع الانسان الى معاقبة ذاته.
 - انسحاب الذات: نوع من الهروب اللاشعوري امام الالم.
 - العزل: أي معوضه كالكسب المسيطر.
 - السادية: تلذذ الفرد بألم الاخرين.
 - التبرير: تبرير الدوافع اللامعقول وشرح الدوافع اللاشعورية عن طريق التبرير الذاتي.
 - يعتمد التحليل النفسي على فهم عملية التحويل عند المريض سواء كانت إيجابية ام سلبية ويقوم المعالج بتفسير هذا التحويل.
- النظرة للطبيعة الإنسانية:** يرى فرويد أن البشر كائنات بيولوجية دافعهم الرئيسي هو اشباع حاجات الجسد، كما اعتبر ان غرائز الحياة واهمها الجنس وغرائز الموت واهمها العدوان هي التي تسيطر حياة الانسان، وبذلك فإن فرويد اعتبر الانسان مدفوعا بالشر من داخله، وكانت نظريته للإنسان مصبوغة بالتشاؤم حتى قال عبارته الشهيرة إن الانسان هو ذئب الانسان.
- نشأة المرض النفسي:** يرى فرويد انه لا بد من وجود ثلاثة عوامل تعمل على تكوين العصاب وهم:
- ✓ التثبيت، والنكوص والاستعداد العصابي
 - ✓ عدم إشباع غرائز الانسان بسبب ضغوطات المجتمع.
 - ✓ الصراع بين مكونات العقل الهو، الانا، الانا الأعلى.
 - ✓ بقاء حاجات الانسان مكبوتة في اللاشعور.
 - ✓ حدوث التثبيت في المراحل النفسية.

✓المبالغة في استخدام أليات الدفاع.

المنهج المتبع لهذه النظرية:

- اعتمدت على المنهج التحليلي .

- اعتمدت على الملاحظة والمقابلة

- اعتماد على دراسة الحالة

- الادوات الاولى

- تفسير الاحلام.

- التنفيس الانفعالي.

/أهم الانتقادات الموجهة لهذه النظرية:

1- معالجتها في دور الغرائز في تحديد السلوك ونشوء الاضطراب النفسي خاصة

عاملى الجنس والعدوان وإهمالها للبعد الاجتماعي.

2- بنية نظرية مبدئيا على السلوك المرضي وليس على سلوك الافراد العاديين (فما

ينطبق على المريض في سلوكه قد لا ينطبق على السوي العادي)

3- نظرتها التشاؤمية السلبية للطبيعة الإنسانية.

4- لا تصلح للكثير من الاضطرابات النفسية خاصة الذهنية.

المحاضرة الثالثة: نظرية التحليل النفسي الحديثة

نظرية ادلر:

ألفرد أدلر هو طبيب نفسي نمساوي ،مؤسس مدرسة علم النفس الفردي، وكلمة "الفردي" قد استخدمها للتأكيد على تميز واختلاف كل شخصية عن الأخرى وعدم امكانية تقسيم او تجزئة الشخصية بل وجوب النظر الى الشخصية على أنها وحدة لا تتجزأ، خلال الحرب العالمية الاولى خدم ادلر في جيش بلاده طبيباً في قسم الامراض النفسية والعصبية في إحدى المستشفيات العسكرية، وقد جعلته فترة الخدمة العسكرية أكثر ادراكاً لأهمية وضروية نشر أفكاره، كما أن مفهوم الشخصية عنده يرتكز أساساً على مبدأ فهم شخصية الفرد وطبيعته الداخلية مما تستلزم الكشف عن الاطار الاجتماعي الذي يعيش فيه الانسان.

أنماط الشخصية عند ادلر:

قسم في بداية حياته الى تفاؤلية وعدوانية ، انطوائية ومنبسطة ثم طورها عام 1935 مضيفا اليها درجة فاعلية الشخص ودرجة اهتماماته الاجتماعية ومن ثم خرج بالتقسيم التالي:

النوع المتمسك بالقواعد: لديه درجة عالية من الاصرار والسيطرة على الحياة ولكنه على درجة عالية من العدوانية كما يعاني من ضعف شديد في الاهتمامات الاجتماعية.

النوع النفعي: يتوقع اشباع حاجاته، لديه اهتمامات اجتماعية ولكنها ضعيفة.

النوع الانسحاب: يتسم بالانسحابية وضعف النشاط وعدم القدرة على تحقيق اهدافه، ولذا فان اهتماماته الاجتماعية ضعيفة بالمقارنة بكل المجموعات الاخرى.

النوع الاجتماعي: نمط سوي نشط للشخص أهدافه التي يسعى لتحقيقها في حدود مصالح المجتمع.

المسلّمات الاساسية للنظرية :

مشاعر النقص والعجز والكفاح من اجل التميز والكمال كبديل لنظرية الجنس:

يمثل مركب النقص في الانسان والذي يرتبط بالعجز الطبيعي في بداية الحياة وما يدعمه من عوامل اخرى كالمرض والاصابات، ثم العجز عن مواجهة الموت، الاساس لدافع الكفاح من أجل التغلب على مشاعر النقص والعجز، ثم من اجل التميز والكمال وهذا الدافع يعتبر سويا من وجهة نظره اذا بقي الفرد محافظا على اهدافه الاجتماعية الا انه قد يصبح مرضيا اذ فقد الفرد اهدافه الاجتماعية.

العدوان: بالرغم من أن ادلر هو المبتكر لفكرة العدوان التي نادى بها فرويد فقد قام بتعديل وتطوير الفكرة من خلال اعماله المتتالية، ويمكن ايجاز ذلك في:

العدوان احساس بالكره نحو مشاعر العجز وعدم القدرة على تحقيق الاشباع، ويمكن للعدوان أن يتحول بطرق عديدة عندما لا يستطيع الفرد توجيهه للموضوع الاساسي، ومنها

تحول الدافع العدوانى الى العكس كالغيرية، ثم تحويل طاقة العدوان الى دافع بديل اخر، وتحويل العدوان الى هدف اخر وتحويل العدوان الى الذات.

- ربط ادلر فكرة العدوان من اجل التغلب على مشاعر العجز والنقص بالذكورة، لما يرتبط بها بيولوجيا وثقافيا من مشاعر التميز والقوة

- ربط العدوان بالكفاح بالبحث عن التميز.

- ربط العدوان بالكفاح من اجل تحقيق الذات والكمال.

الحاجة للحب: بالرغم من ان العدوان دافع طبيعي من وجهة نظر ادلر لتحقيق ذاته فان وجوده لا ينفي حاجة الانسان للحب والعاطفة ولذا فهو يكافح من اجل تحقيق ذلك.

الغائية: يرى أن الفرد يسعى بفاعلية لتحقيق غايات واهداف يسعى من خلالها لتحقيق التميز والكمال والتغلب على مشاعر العجز.

- **الاهتمام الاجتماعي:** يسعى الجميع للكفاح من اجل التغلب على مشاعر العجز، ولا فرق بين الاسوياء والعصابيين في ذلك، كما يمثل العدوان دافع طبيعي مرتبط بهذا الكفاح الا ان الفرق بين المجموعتين هو وجود اهداف اجتماعية للأشخاص الاسوياء مما يعني توجيه العدوان وتهذيبه ليكون اجتماعيا، ولأخذ شكل اجتماعي مقبول، كما تتعدم النرجسية المرضية لدى الاسوياء، في حين تتعدم الاهداف الاجتماعية ويمارس العدوان والنرجسية بشكل صريح عند المصابين.

نمط الحياة : استخدم ادلر مصطلح علم النفس الفردي، ليؤكد الطبيعة الذاتية لكفاح الفرد من اجل تحقيق اهدافه التي يسعى من خلالها للسعي للتميز في الكمال.

كارل غوستاف يونغ:

طبيب نفسي سويسري ومؤسس علم النفس التحليلي ابتكر طريقة التداعي بالكلمات التي تعتمد في الوصول الى الهدف المطلوب على استجابات المريض على الكلمات أي

المثيرات التي تعرض عليه، كما عوض تقنية الاريكة بتقنية المقابلة وهو مكتشف ما يسمى ب اللا شعور الجماعي الناشئ عن التخيل.

انماط الشخصية عند كارل غوستاف يونغ:

الانا الشعوري: تقابل الانا عند فرويد الا انها شعورية تماما، وتشمل كل الخبرات الواعية والانطباعات والعمليات العقلية، فالشعور يشمل تحديدا الاحساس والتفكير والمشاعر والحدس وهي ما يحدد انماط الشخصية.

اللاشعور الشخصي: يقابل ما قبل الشعور عند فرويد اذ يحتوي على الخبرات الماضية والتوقعات المستقبلية التي لا تكون في حيز الوعي في حينها، الا ان بالإمكان استرجاعها بشيء من الجهد، كما يمكن ظهور التوقعات المستقبلية من خلال الاحلام.

اللاشعور الجمعي: اللاشعور الجمعي عام بين كل الناس، اذ يعتمد على الاستعدادات المتوارثة، تنتج عن التأثير الانفعالي التراكمي للخبرات الانسانية ، أي ردود الافعال الانفعالية المكررة لأفكار قد لا تكون واقعية، بل الاستعداد المسبق للاستجابة بطريقة محددة ورثت عبر الاجيال ولكل ذلك فان محتويات الشعور الجمعي هي مجموعة اساسية من النماذج البدائية المحددة لردود الافعال الانفعالية ونمط الاستجابة التي تقوم بها حيال الاحداث المختلفة.

أهم المفاهيم في نظريته:

الشخص: يرمز للناحية السطحية من الشخصية التي تتجلى في العلاقة المباشرة للإنسان بالآخرين دون ان تعكس وجهه الحقيقي ، انه صورة الانسان التي يظهر فيها امام نفسه وامام الآخرين أو القناع الذي ترتديه الشخصية لإخفاء حقيقتها.

الظل: يرمز الى كل ما هو منحط في اخلاق الانسان. فقد قصد به يونغ وجود الجانب السلبي، القائم في الشخصية الذي يحتوي على النزعات العدوانية ، و يتموضع في اعماق النفس البشرية.

الأنيميا: تعبر عن النمط الاول الانثوي في الرجل .

الانيموس: تعبر عن النمط الاول الذكري في المرأة.

المحاضرة الرابعة: النظرية السلوكية الاشرافية

أسسها "واطسون" في مطلع القرن الماضي، وهي مدرسة تنتظر إلى الإنسان على أنه آلة ميكانيكية مركبة معقدة، وكانت ترى أن موضوع علم النفس لابد أن يقتصر على دراسة السلوك الحركي الصريح للإنسان والحيوان عن طريق الملاحظة الموضوعية البحتة، أي دون الإشارة إلى ما يخبره الفرد من حالات شعورية أثناء ملاحظاته أو إجراء التجارب عليه، لذا فهي ترفض اصطناع منهج التأمل الباطن رفضاً صريحاً، ومما تتفرد به هذه المدرسة، فضلاً عن ذلك أن تنكر وجود قدرات واستعدادات فطرية، فليست هناك غرائز موروثة أو ذكاء موروث، فالذكاء مجموعة معقدة من عادات يكتسبها الفرد أثناء حياته، وفي هذا الصدد، يقول "واطسون" أعطوني عشرة من أطفال أصحاء أسوياء التكوين، فسأختار أحدهم جزافاً ثم أدربه فأصنع منه ما أريد؛ طبيباً أو فناناً أو عالماً أو تاجراً أو لصاً أو متسولاً، ذلك بغض النظر عن ميوله ومواهبه وسلالة أسلافه، لذا نجد هذه

المدرسة تهتمّ إلى حدّ كبير بدراسة عمليّة التّعلّم، فموضوع العادات وتكوينها هو المحور الرّئيسي لعلم النّفس عندها، لكنّه بعد المدرسة التي تزعمها " واطسون " ظهرت السلوكيّة الجديدة التي جعلت لموضوع التّعلّم وتكوين العادات مركز الصّدارة من بحوثها، وأعرضت عن تعاليم " واطسون " المتطرّفة وعن التّفسير الآلي للسلوك، كما كانت ترى إمكان دراسة الحالات الشّعوريّة عن طريق التّقرير اللفظي الذي يصف به المستبطن هذه الحالات، لكنّها لا تحلّل هذه الحالات، بل تهتمّ بدراسة السلوك الظّاهري الموضوعي.

الاتجاه السلوك الإجمالي (سكنر): يرى سكنر أنّ سلوك الإنسان ينشأ نتيجة المثيرات البيئيّة التي تحدث بعد السلوك وتعمل على التّحكّم فيه، ومن أهمّ هذه المثيرات أو الأحداث البيئيّة (الثواب والعقاب) اللّذان يتّبعان السلوك ويعملان على قوّته وإضعافه، ولذا فإنّ عالم النّفس الذي يريد أن يدرس الذاكرة يركّز على مقدار التّدريب، ومقدار الإثابة التي تلقّاها الفرد أثناء تعلّمه، وكذلك مقدار التّربّطات التي توجد بين مادّة التّعلّم وبعض المثيرات البيئيّة.

وقد اهتمّ سكنر بدراسة الظّاهرة السلوكيّة من خلال دراسة السلوك نفسه وليس عن طريق أيّ دراسات أخرى خارج السلوك، وبالتالي فهو يرفض التّفسيرات المبنية على مفاهيم فسيولوجيّة وراثيّة، ولا يركّز على الأحداث الدّاخلية مثل التّفكير أو التّخيّل أو التّدكّر.

قانون الأثر (ثورندايك): وينصّ على أنّ أيّ ارتباط بين مثير واستجابة يزداد إذا ما صاحبه حالة إشباع، ويضعف إذا ما صاحبه حالة ضيق، فالارتياح الذي ينتج من الحركة النّاجمة يثبتها شيئاً فشيئاً، وعدم الارتياح الذي يعقب الحركات الفاشلة يؤدّي إلى حذفها تدريجيّاً.

القصدية (تولمان): يشدّد تولمان في بحث العلاقة بين السلوك والأهداف، فمفهوم القصدية أتى من كون سلوكياتنا ليست مجرّد استجابات لمثيرات بقدر ما هي علاقة تعبّر عن أهداف معيّنة، فنحن نوجّه سلوكنا نحو الهدف الذي نريد تحقيقه.

الاقتران (جثري): ويقوم على ربط مثير معين باستجابة معينة، وغالبا ما يكون هذا الارتباط زمنيا، ويفهم الارتباط على أنه ميل لحدوث استجابة ما لمثير ما عندما تكون الاستجابة قد حدثت من قبل في حضور ذلك المثير.

الحافز (هيل): نظر هيل إلى السلوك في إطار إرضاء الحاجات، إذ تظهر الحاجات ويصبح عندها هدف السلوك إرضاء هذه الحاجات، فالاستجابات التي تنجح في خفض حاجة الجسم تصبح جزءا لا يتجزأ من الرصيد السلوكي للكائن.

1/مسلمات النظرية السلوكية :

1- ترى أن شخصية الفرد ماهي إلا تنظيم من العادات والأساليب السلوكية يكتسبها الفرد خلال نموه عن طريق عملية التعلم.

2- إن الاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية ما هي إلا عادات متعلمة أو خاطئة أو سلوك فير تكيفي تعلمها الفرد ليقفل من قلقه وتوتراته.

3- يركز العلاج السلوكي بوجه عام على مشكلة المريض الحالية وعلى الأعراض المرضية وكيف تبدو ولا تبحث في الأسباب الكامنة وراء الأعراض.

4- يرفض السلوكيون مفاهيم التحليل النفسي مثل اللاشعور والخبرة الذاتية والصراعات الداخلية لأنها غير قابلة للدراسة والتحقق.

5- يرى السلوكيون في طبيعة الإنسان، أنه خالٍ من الخير والشر في طبيعته، وإن السلوك هو نتاج البيئة خبراتها.

مفاهيم النظرية السلوكية:

- معظم سلوك الانسان متعلم.

- الكثير والاستجابة: كل استجابة سلوكية تتطلب مثيرا.

- الدافع: لا تعلم بدون دافع والدافع طاقة تحرك السلوك وهو اما أن يكون موروثاً أو مكتسب.

- العادة: ارتباط وثيق بين المثير والاستجابة.

- **التخلص المنظم من الحساسية أو التحصين التدريجي:** هو التخلص التدريجي من ارتباط السلوك المضطرب بشيء أو حادث معين ويتم ذلك بتحديد مثيرات السلوك المضطرب وتعريض المسترشد بتكرار متدرج لهذه المثيرات وهو في حالة استرخاء حتى لا تنتج الاستجابة المضطربة، ويستخدم في حالات القلق والخوف بحيث يتم محو الاستجابة الانفعالية غير مرغوب فيها إذا استطعنا أحداث استجابة مضادة لها بوجود المثير الذي يسببها .

الغمر: هو تعريض الفرد للمثير مباشرة وبسرعة، هو عكس التحصين التدريجي، حيث يبدأ الغمر بمثيرات شديدة، يوضع الفرد أمام الأمر الواقع في الخبرة دفعة واحدة من غير أي تدريج، قد يكون الغمر حياً على الطبيعة وفي الواقع هو الأفضل والأكثر استخداماً وقد يكون خيالياً أيضاً.

الاشراط_التجنبى : يستخدم المعالج النفسي لتعديل السلوك غير المرغوب فيه وقد استخدم في معالجة الذكور الذين ينزعون الجنس الآخر والتشبه بهم أو في علاج الكحولية أو التدخين ،ويتم استخدام مثيرات منفرة كالعقاقير المقيئة والصدمات الكهربائية وأشرطة كاسيت تسجل عليها بعض العبارات المنفرة والتي تتناسب مع السلوك الذي يراد تعديله.

الكفّ المتبادل: يُقصد به كفّ كل من نمطين سلوكيين غير متوافقين، لكنهما مترابطان، ثم إحلال سلوك متوافق محلهما، تم استخدام هذا الأسلوب في علاج حالات البول، أي الاستغراق في النوم والبول الليلي، هما نمطان سلوكيان غير متوافقين لكنهما مترابطان، مطلوب كفّ السلوكين، أي كفّ النوم وكفّ البول بالتبادل؛ لأنّ كف النوم يكفّ البول،

أيضاً كفّ البول يكفّ النوم، إحلال سلوك متوافق محلها وهو الاستيقاظ والذهاب إلى دورة المياه.

- التعزيز الايجابي:

تؤكد النظرية السلوكية على أهمية التعزيز و مكانته كباعث قوي في تعديل السلوك، و عليه نعرف التعزيز الايجابي هو مثير يتبع السلوك و يزيد احتمالات ظهوره في مواقف لاحقة و مشابهة. أو هو الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توابع ايجابية " معززات ايجابية" مما يترتب عليه زيادة احتمالات حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة.

- التعزيز السلبي:

و يقصد به إجراء يعمل على إزالة عقبة مزعجة أو مؤلمة بعد حدوث السلوك المرغوب فيه مباشرة، و مثال ذلك استعداد التلميذ لدرسه في الحصة القادمة من أجل أن يتجنب ما قد يفعل معلم المادة المعروف بعقابه الشديد، و يتطلب تعزيز السلبي قواعد يجب مراعاتها في ضبط السلوك.

-_العقاب:

و يقصد بالعقاب بأنه الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى إضعاف أو كف بعض الأنماط السلوكية، و ذلك إما بتطبيق مثيرات منفرة غير مرغوب فيها على هذه الأنماط، أو بحذف مثيرات مرغوب فيها، بحيث ينزع السلوك موضع الاهتمام إلى الزوال.

- الإطفاء (الإمحاء، الكف):

يقصد به عملية إضعاف السلوك أو تقليل حدوثه بالتوقف عن تقديم المعزز عكس الإشباع، و يستخدم الإطفاء لتقليل السلوك أو حذف السلوك غير المرغوب فيه من منطلق أن السلوك الذي يتم تعزيزه فإنه يشتد و يستمر، و إن السلوك الذي لا يعزز فإنه يضعف و ينطفئ بعد فترة زمنية معينة، بمعنى أن المعلم إذا أراد إيقاف سلوك غير مرغوب فيه لدى أحد التلاميذ، فعليه أن يقوم بتنظيم و ضبط الظروف المحيطة به، بحيث لا يتلقى التلميذ أية معززات بعد قيامه بالسلوك غير المرغوب فيه، و بذلك يبدأ هذا الأخير بالانحصار قوة و كما، حتى ينطفئ تماماً من شخصية التلميذ.

الافتداء وملاحظة النماذج والمحاكاة: يركز هذا المبدأ على أن الفرد يتعلم السلوك من خلال مشاهدة و الملاحظة والتقليد، فالطفل يبدأ بتقليد الكبار، وعادة ما يكتسب الفرد سلوكه من خلال مشاهدة نماذج في البيئة وقيامه بتقليدها في العملية الإرشادية، أو تغيير السلوك وتعديله من خلال إعداد نماذج السلوك السوي تقدم للمسترشد عن طريق الأفلام أو القصص أو الاستشهاد ببعض الشخصيات المهمة، ومحاكاة السلوك المرغوب تتم من خلال الملاحظة وتعتمد على الانتباه والحفظ واستعادة الحركات، لذا يجب أن يكون سلوك النماذج أو الأمثلة المقدمة للمسترشد هدفا يرغب فيه رغبة شديدة ويتمنى الاقتداء به.

التشكيل :

و يقصد به على أنه الإجراء الذي يشتمل على التعزيز الايجابي المنظم للاستجابات التي تقترب شيئاً فشيئاً من السلوك النهائي بهدف احداث سلوك لا يوجد حالياً .

النظرة الى السلوك الانساني: يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك الانساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة وتطور هذه النظرية حول محور عملية التعلم فاكتساب التعلم الجديد أو في إطفاءه أو إعادته ولذا فإن

السلوك الانساني مكتسب عن طريق التعلم وأن سلوك الفرد قابل للتعديل او التغيير لإيجاد ظروف وأجواء تعليمية معينة.

المنهج المتبع:

المنهج التجريبي، بداية الدراسات حول الحيوانات ثم اسقاط قوانينها على الانسان عن طريق التعلم وتشكيل السلوك وبناء العادات.

/نقد النظرية السلوكية:

1. ان دلائل النظرية السلوكية العلمية والعملية والتجارب والابحاث طبقت على الحيوانات.
2. يهتم اصحاب النظرية على السلوك الملاحظ.
3. تتغاضى النظرية السلوكية على النظر للفرد ككل وتهمل عناصر السلوك الذاتية
4. يتعصب الكثيرون للنظرية السلوكية وعلى العلاج التعليمي ولا يهتمون بالنظريات الاخرى.
5. اهمال الحياة الداخلية والتركيز فقط على ما هو خارجي
6. التركيز على البيئة الخارجية.

المحاضرة الخامسة: النظرية المعرفية عند ارون بيك

الافتراضات الأساسية لنظرية المعرفية عند ارون بيك:

- أن الاضطرابات الانفعالية هي نتاج نماذج وأساليب تفكير خاطئة ومختلة وظيفيا، أي أن الأفكار والاعتقادات لدى الفرد هي المسؤول الأول عن حدوث انفعالاته وسلوكه.
- أن هناك علاقة تبادلية بين الأفكار والمشاعر والسلوك، فهي تتفاعل مع بعضها البعض فيما بينها.
- أن المعارف السلبية الخاطئة وأنماط التشويه المعرفي متعلمة يتعلمها الفرد من الخبرات السابقة وأحداث الماضي.
- أن الأبنية المعرفية لدى الفرد (الأفكار والصور العقلية والتخيلات والتوقعات والمعاني) ذات علاقة وثيقة بالانفعالات والسلوكيات المختلة وظيفيا.
- أن المعارف المختلة وظيفيا تبدو للعيان غير منطقية للآخرين، ولكنها تعبر عن وجهات نظر العميل الشخصية عن الواقع.
- إن التحريفات المعرفية تعكس وجهات نظر غير واقعية وسلبية للعميل عن الذات والعالم والمستقبل.
- تعديل الأبنية المعرفية للعميل يشكل أسلوب هام لإحداث تغيير في انفعالاته و سلوكه.
- أن التحريفات المعرفية يتم استنارتها غالبا عن طريق أحدث الحياة غير الملائمة، وبالإضافة إلى أنه قد تمّ الإبقاء عليها عن طريق الإدراك الثابت للقواعد والمخططات.

- أن المخططات المعرفية هي الأساس المسؤول عن انتظام وتصنيف وتقييم الخبرات الجديدة للفرد وذاكرات والأحداث الماضية والحكم عليها.
- أن المخططات غالبا ما تنمو مبكرا في الحياة ويتم تشكيلها عن طريق الخبرات الملائمة.
- أن المخططات المعرفية المختلفة وظيفيا هي المسؤولة عن الاضطرابات الانفعالية للفرد.
- أن تتغير الأفكار والاعتقادات السلبية للفرد يترتب عليها تغيرات جوهرية في الانفعالات والسلوك.

النظرة للطبيعة الانسانية:

1. يرى المعرفيون أن الانسان نفسه هو المسؤول عما يقوم به من أعمال وليس الناس من حوله.
 2. إن الانسان قادر على التخلص من الحالة التي هو عليها عن طريق تصحيح الاستنتاجات الخاطئة.
 3. إن الفرد قادر على حل مشكلاته ولكنه بحاجة إلى من يوجهه.
- النظرة للاضطراب النفسي:** يحدث الاضطراب عندما يحاول الشخص تفسير الأحداث التي تواجهه ويعيد صياغتها وفق معتقداته وأساليب تفكيره وإدراكه للموقف والحدث الذي يوجهه.

النموذج المعرفي: تقوم الفكرة الأساسية في النظرية المعرفية على أن الانفعالات والسلوك لدى الفرد تكون غالبا مرتبطة بالتفكير لديه، وهذا الشكل التخطيطي يوضح التفاعل بين التفكير والانفعال والسلوك وكيف يؤثر كل منهما في الآخر.

المنهج المتبع: المنهج التجريبي

نقد النظرية:

- اعتبار الأفكار هي التي تولد الانفعالات وتوجهها في حين أن البعض يؤكد على أن الانفعالات أقوى من الأفكار، فليس من السهل أن تجعل شخصا يحب شخصا آخر بمجرد اقناعه عقليا بذلك.
- الأساليب التي تستخدمها النظرية تعتمد على الأفكار فقط وتتجاهل المشاعر والتصرفات (السلوك)
- اهتمت أكثر بالعمليات العقلية لكنها لا تهمل دور المثيرات ولا دور الاستجابات الخارجية.

المحاضرة السادسة: النظرية المعرفية عند ألبرت أليس

نبذة عن حياة "ألبرت أليس" - Albert Ellis:

ولد "ألبرت أليس" عام 1913 في (Pittsburgh, Pennsylvania) في الولايات المتحدة الأمريكية، وحصل على درجة البكالوريوس في إدارة الأعمال من جامعة المدينة في نيويورك، ثم اكتشف أنه يحب العلاج النفسي كحبه للكتابة، فالتحق ببرامج علم النفس الإكلينيكي في جامعة كولومبيا، وحصل من نفس الجامعة على درجة الماجستير عام 1943 .

وفي عام 1947 حصل على درجة الدكتوراه في علم النفس الإكلينيكي، من الجامعة نفسها، وقد بدأ العمل في العيادة سنة 1953، وقدم "إليس" أول بحث علمي في مستشفى

نيوجيرسي الحكومي حول "العلاج العقلاني الانفعالي" عام 1956 في اللقاء السنوي لرابطة علم النفس في شيكاغو، وأنشأ معهد الحياة العقلانية عام 1959 ، وعمل محرراً لأكثر من 10 مجلات، وقد كتب أكثر من 700 مقالة في مجلات علم النفس والعلاج النفسي، ونشر له أكثر من 65 كتاباً، وحصل على مجموعة من الجوائز التقديرية في مجال الدراسات النفسية .

وبدأ يمارس عمله في مكتب خاص في مجال الزواج والاسرة و الجنس. كما بدأ يهتم بالتحليل النفسي، وتقلد وظائف كثيرة لفترات قصيرة منها، اخصائي نفسي اكلينيكي في عيادة الصحة العقلية الملحقة بمستشفى المدينة. ورئيس للأخصائيين النفسيين في قسم المعاهد والمؤسسات في نيوجيرسي وتدرس بجامعة رو تجرز ثم جامعة نيو يورك وكان يمارس معظم حياته المهنية ضمن عيادة خاصة به.

خلفية النظرية وتطورها:

اهتم الس في بداية عمله في الارشاد المتعلق بالحياة الزوجية حيث كان يعتقد ان المشكلات التي يعاني منها الأزواج هي نتيجة عمد توفر المعلومات والمعرفة المناسبة ولكنه تنبه فيما بعد الى أن المشكلات التي يعاني منها مرضاه ليست فقط نتيجة لنقص المعرفة لديهم ولكنهم أيضا يعانون من اضطرابات عاطفية.

ثم لجأ الى التحليل النفسي في علاج مرضاه وأورد أن 50 بالمائة من مجموعة مرضاه كانوا يشفون تماما اما بالنسبة للعصابيين فقد أورد أن 70 بالمائة منهم كانوا يشفون تماما ومع ذلك لم يقتنع باستخدام هذا الاتجاه في العلاج.

بعد ذلك تحول الى الفرو يدية الحديثة واصبح اكثر نشاطا وإيجابية في تناوله للحالات المرضية وكانت نتائج استخدام هذا المنهج في العلاج أن 63 بالمائة من المجموع الكلي للمرضى يتخلصون من اضطراباتهم أما العصابيون فقد ادعى أن 70 بالمائة منهم يشفون

تماما وهذه النتائج تم تحقيقها في وقت أقصر وعدد أقل من المقابلات ولكنه لم يقتنع بما حققه من نتائج.

ثم تحول اهتمام الس الى نظرية التعلم الشرطية اذ حاول استخدامها في ارشاد الحالات التي عالجها وتوجيهها نحو المزيد من الانغماس في أنشطة مناسبة الا انه لم يقتنع بهذا الاسلوب من العلاج.

وتحول الس سنة 1954 الى الاسلوب العقلي العاطفي وبدأ مقتنعا أن السلوك اللامنطقي والعصابي المتعلم في وقت مبكر يستمر في الظهور حتى اذا لم يعزز. وذلك لان الافراد يستمرون في تعزيز أنفسهم عن طريق اقناع انفسهم ومقاومتهم للعلاج. لهذا كان يعلم مرضاه كيف يغيرون تفكيرهم ليتفق مع الاسلوب العقلاني في حل المشكلات، وشعر بأن حوالي 90 بالمائة من الذين عولجوا في هذه الطريقة أظهروا تحسنا ملموسا خلال عشرين جلسة.

الافتراضات الاساسية للنظرية:

يقوم العلاج العقلي الانفعالي السلوكي على بعض التصورات، والفروض المتعلقة بطبيعة الإنسان من جهة، ومن جهة أخرى طبيعة الحزن والتعاسة، والاضطرابات الانفعالية، التي يعاني منها، ومن بين هذه التصورات والفروض:

❖ الإنسان حيوان عاقل، فريد من نوعه، وهو حين يفكر ويتصرف بطريقة عقلانية يصبح ذا فاعلية، ويشعر بالسعادة والكفاءة، والعكس صحيح.

❖ الاضطراب الانفعالي، والسلوك العصابي، يعتبران نتيجة للتفكير غير المنطقي الذي يسيطر على الفرد، فالانفعال يصاحب التفكير، والانفعال في حقيقته هو تفكير منحاز، ذاتي، وغير عقلاني

❖ التفكير غير المنطقي يعود في أصله إلى مراحل التعليم المبكرة، المتصفة بعدم المنطق، والذي يتعلمه الطفل من والديه، وبيئته و المحيطين به.

- ❖ الكائن البشري مخلوق متكلم، يعتمد في تفكيره على استخدام الرموز اللغوية، ونظر الارتباط التفكير بالعاطفة والانفعالات ، فإن التفكير غير المنطقي يستمر طالما كانت هناك اضطرابات انفعالية .
- ❖ استمرار حالة الاضطراب الانفعالي نتيجة لحديث الذات، لا يتقرر بفعل الظروف والأحداث الخارجية التي تحيط بالفرد فقط ، وإنما يتحدد أيضا من خلال إدراكات الفرد لهذه الأحداث، واتجاهاته نحوها.
- ❖ ينبغي مهاجمة وتحدي الأفكار والانفعالات السلبية، أو القاهرة للذات، وذلك بإعادة تنظيم الإدراكات والتفكير، بدرجة يصبح معها الفرد منطقيا وعقلانيا
- ❖ يتأثر الأفراد بأفكار الآخرين وبالعواطف السلبية، (القلق، الحزن.. الخ)، ويعتقد المعالج وفق نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، بأنه لا يمكن أن نلوم أي فرد على أي سلوك يقوم به، ولكن كل فرد مسؤول عن سلوكه.
- ❖ يميل الأشخاص إلى تقدير سلوكهم وإنجازاتهم على أنها جيدة أو سيئة، وبناء على ذلك يقدرون أنفسهم كأشخاص جيدين أو سيئين، ويؤثر ذلك التقدير لذواتهم على مشاعرهم ومن ثم على تصرفاتهم، لذا فإن عملية تقدير الذات تعتبر أحد المصادر الرئيسية لاضطراباتهم الانفعالية
- ❖ ان الشخص يجب أن ينزعج لمشكلات الآخرين ان هذه فكرة غير عقلانية أما الشخص العقلاني فيقول أنني أحاول مساعدة الآخرين، ولكن اذا لم يجد ذلك معهم، فمن الافضل تركهم وشأنهم إذ أنه لا يجوز أن ألوم نفسي على أفعال غيري.
- ❖ هناك حلا مثاليا لكل مشكلة هذه فكرة غير عقلانية لأنه لا يوجد هناك حلا كاملا لكل مشكلة، أن الشخص العقلاني يحاول أن يجد حولا عديدة ومتوفرة وممكنة بحيث يصل الى أفضل حل ممكن منها .
- ❖ مفهوم ليس عن الشخصية:

يعبر الس عن الشخصية (a-b-c) حيث أن:

A: تعني حادث أو خبرة أو نشاط.

B: تعني أفكار ومعتقدات الفرد.

C: تعني النتيجة الانفعالية.

ان الاحداث a تسبب ظاهريا الانفعالات c والحقيقة أن بينهما افكارا ومعتقدات b هي المسؤولة عن الانفعالات c وبمعنى ان الاحداث أو الناشطات a ليست هي السبب في الانفعالات العاطفية c ولكن الافكار والمعتقدات التي تكونها عن الاحداث او النشاطات a هي المسببة للانفعالات العاطفية c أي ان b هي السبب في c وليست a هي السبب في c

نقد النظرية :

وجهت عدة انتقادات لنظرية "ألبرت إليس"، حيث يرى "ويسلر و هانكين" أن نموذج (A. C. B) لا يشكل نظرية كاملة للشخصية، فهي لا تغطي كل مراحل نمو الشخص وارتقائه، كما أن "إليس" لم يقدم دليلا امبريقيا على افتراضه أن 80 بالمائة من تباين السلوك الانساني يعود إلى أسباب بيولوجية، كما أن هذا النوع من العلاج يصلح للأفراد الأذكاء ومتوسطي الذكاء، ولا يصلح لعلاج الذهانيين، والسيكو بآتين، وشديدي الاضطراب، والذين يرفضون المشاركة في جماعة .

وبشير "David A. F" إلى أن معظم الافتراضات التي قدمها "ألبرت إليس"، واستمد منها أسس نظريته في الإرشاد العقلاني الانفعالي، لم يقدم أدلة عملية وتجريبية تثبتها، لذا تظل الافتراضات التي قدمها محل شك.

كما يعتبره البعض نوع من غسيل المخ أو الإرشاد التسلطي، وذلك لاشتماله على تعميم أفكار بذاتها على أنها لاعقلانية عبر كل الثقافات، وهو ما يتناقض مع الخصوصية الثقافية لكل مجتمع، بل مع الخصوصية الثقافية داخل الثقافة الواحدة، ويعتبره انصار

التحليل النفسي شكلا إيحائيا ظاهريا للإرشاد النفسي، يخفق في الوصول إلى الافكار و المشاعر اللاشعورية العميقة

المحاضرة السابعة: نظرية الذات لكارل روجرز:

- الاتجاه الانساني أو الحركة الانسانية:

تنتمي هذه النظرية إلى التيار الانساني الذي يمثل القوة الثالثة في ميدان علم النفس والذي جاء كرد فعل على السلوكية والتحليل النفسي وما جاءت بهما من مفاهيم في النظر إلى الطبيعة الإنسانية وتفسير سلوك .

ومن أبرز أعلام هذه الحركة ما سلو وروجرز وبعض أقطاب الوجودية. تؤكد هذه الحركة على أن الناس قادرون على ضبط حياتهم وليسوا عبيدا للظروف البيئية. وأن الناس ليسوا رهائن للنزعات الجنسية والعنوانية اللاشعورية، ولا يخضعون للحتمية والتعزيز الخارجي. الناس قادرون على العيش وفقا لقيمهم الراهنة من مثل الايثار والحريون والارادة. انها حركة متفائلة تمجد الانسان ذي الطبيعة الخيرة والقادر على تحقيق ذاته بكامل وعيه.

ويعتقد روجرز أن البشر يولدون بدوافع داخلية للنجاح وطور العلاج المتمركز حول الشخص الهادف الى مساعدة الناس على تبيين مشاعرهم حول من يكونون. أما ماسلو فيعتقد بوجود هرمية للحاجات الانسانية الكل يعمل على اشباعها. في أسفل الهرم تقع الحاجات الاساسية للبقاء البيولوجي وفي قمة الهرم تقع الحاجات النفسية كالحلجة الى تقدير الذات والحاجة الى ان يحب ويحب، والحاجة المعرفية، والحاجات الجمالية. وفي اواسط الهرم تقع الحاجات النفسية (الحب والعطف). والحاجات الاجتماعية (الحاجة للانتماء). إن نجاح الفرد في اشباع هذه الحاجات هو التحقق الكامل للذات

1_المبادئ الاساسية لنظرية الذات:

- تتمثل المبادئ الأساسية لهذه النظرية فيما يلي:
- ✓ يعيش الفرد في عالم متغير من الخبرات، فكل فرد حقائقه الخاصة التي قد تختلف عن حقائق غيره.
- ✓ أن الإنسان في حالة خبرة وتفكير مستمران.
- ✓ أن حياة الإنسان متمثلة في الحاضر وليس في الماضي.
- ✓ أن العلاقة مع الآخرين من الأولويات.
- ✓ أن الإنسان يسعى إلى التطور والنمو
- ✓ الايمان بأهمية الفرد وانه مهما كانت مشكلته فإن لديه العناصر الطيبة في مكونات شخصيته التي تساعد علي حل مشكلته بنفسه وان الطبيعة البشرية خيرة والفرد قادر علي تقرير مصيره بنفسه ..
- ✓ يمكن فهم الفرد فقط اذا تمكنا من فهم كيفية ادراكه للعالم من حوله ومشاعره تجاه هذا العالم والذي يهم المعالج هنا هو كيفية تفسير العميل للأحداث التي تمر به وليست الأحداث ذاتها .

_افتراضات النظرية:

- لقد اعتمدت نظرية الذات على مجموعة من الافتراضات والمتمثلة في:
- ✓ كل فرد يوجد في عالم من الخبرة المتغيرة، يتضمن جميع ما مر به وان بعض هذه الخبرات يكون متفقاً ومنسجماً مع الفرد، في حين يكون بعضها على العكس، ويؤدي إلى تهديد الفرد وسوء توافقه.
 - ✓ أن الكائن الحي منا يستجيب لما حوله كما يدركه وبطريقة منظمة تتسجم مع ما تدركه.
 - ✓ لدى الفرد الميل إلى تحقيق ذاته والمحافظة عليها وتعزيزها، فهو يأكل الطعام، ويقاوم التهديدات التي يتعرض لها، ويحاول استغلال قدراته الكامنة إلى أقصى درجة ممكنة في سبيل تحقيق أهدافه
 - ✓ أن سلوك الفرد سلوك موجه يحدث من اجل إشباع حاجاته كما يدركها، وكما يدرك أهمية كل حاجة من هذه الحاجات.
 - ✓ أن مشاعر الفرد تصاحب السلوك الصادر عن الفرد وتؤثر فيه.
 - ✓ لكي نفهم سلوك الفرد فهما جيداً يجب أن نفسره من خلال الإطار المرجعي للفرد نفسه.
 - ✓ يحدث سوء التوافق النفسي للفرد عندما يفكر أو يتجاهل الخبرة التي تحدث له، أو يشوهها لأنها لا تتطابق مع ذاته ومن ثم يدركها على أنها خبرات مهددة له مما يسبب له القلق والتوتر ونتيجة لذلك يلجأ الفرد إلى بعض الحيل الدفاعية لتجنب هذا القلق والتوتر. ولكن اللجوء إلى هذه الحيل الدفاعية يؤدي إلى تشويه واقع الفرد ومدركاته بمعنى انه يحدث عدم التطابق والانسجام بين الذات والخبرة، مما ينتج عنه ظهور الاضطراب النفسي.

_المفاهيم الأساسية لنظريه الذات:

الذات: يقصد بها ماهية الفرد التي تنمو نتيجة النضج والتعلم والتفاعل مع البيئة، وهي تشمل الذات المدركة، والذات الاجتماعية، والذات المثالية، التي تسعى الى التوافق والالتزان.

مفهوم الذات: أو صورة الذات وهي تكوين معرفي منظم ومتعلق بالمدرجات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات. وهناك مفهوم الذات الاجتماعي الذي يتكون من المدرجات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها عنه والتي يمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

الذات المثالية: تشمل المدرجات التي تحدد الصورة المثالية للشخص أي ما ينبغي أن تكون عليه نفسه.

الخبرة: هي موقف أو مجموعه مواقف يعيشها الفرد في زمان ما أو مكان معين ويتفاعل معها ويؤثر فيها ويتأثر بها.

الفرد: وهو الذي يكون صوره عن ذاته ويحاول تحقيق ذاته بالمثالية التي ينشدها وهو الذي يتفاعل مع البيئة.

السلوك: أي نشاط موجه نحو هدف من جانب الفرد يسعى من خلاله لإشباع حاجاته.

المجال الظاهري: يوجد الفرد في وسط أو مجال شعوري مدرك ويسلك الفرد بناء على ادراكه في هذا المجال ويتكون المجال الظاهري من عالم الخبرة ويتضمن المدرجات الشعورية للفرد في بيئته.

- مكونات الشخصية:

يرى روجرز أن بناء الشخصية يتكون من:

الكائن العضوي: وهو الفرد بكليته أي : هي أفكار الشخص سلوكياته، وجوده البدني حيث تعمل كوحدة متكاملة للمجال الظاهري أي يعمل الفرد من هنا كوحدة لإشباع حاجياته ويشمل جميع الجوانب الجسمية والانفعالية والعقلية للفرد

المجال الظاهري: وهو مجموع الخبرة و هو العالم الخفي، يشير إلى تجارب الفرد أو الخبرات الداخلية والخارجية، حيث يدرك بعضها على مستوى الوعي والبعض الآخر لا يدرك وبالتأكيد ما يدركه الفرد هو الأهم فيقول روجرز " كل فرد يوجد في عالم الخبرات المختلفة وهو مركزها"

الذات : الذات هي الجزء المتميز عن المجال الظاهري وتتكون من نمط الإدراكات والقيم الشعورية.

هي عبارة عن مجموعة من المدركات والأفكار والصور التي يكونها الفرد عن نفسه. أو بمعنى أكثر اختصارا هي فكرة الفرد عن نفسه وتقويمه لهذه الفكرة
الذات الحقيقية: ويقصد بها الذات كما هي عليه في الواقع، دون تحريف، بمعنى (ماذا يكون هذا الشخص ؟) ما هي حقيقته ؟

الذات المدركة: وهي الصورة عن النفس كما يراها الشخص، بحيث تنمو وتتكون عن طريق تفاعل الفرد مع بيئته ومع الأشخاص الآخرين. فإذا كان موصوفا بالجد والاجتهاد فان الشخص يرى نفسه هكذا، وإذا كان الشخص قد وجد الابتعاد عن الآخرين فانه يرى نفسه شخصا منبوذا.

الذات الاجتماعية: وهي صورة الذات كما يراها الآخرين عن الشخص. فالفرد هنا يرى أن الآخرين يتوقعون منه أن يفعل شيئا أو ينجز أم ار أو يقوم بمغامرة أو انه يستطيع القيام بمسؤولياته.

الذات المثالية: وهي تمثل طموحات الفرد والمستويات التي يرغب في الوصول إليها. فالشخص يرغب ويتمنى أن يقوم بإنجاز ما، أو الالتحاق بتخصص دراسي معين ...، فإذا تمكن من ذلك أو من جزء كبير منه فان ذلك يشير إلى قرب المسافة بين إمكاناته وقدراته وما تحتويه ذاته المثالية

النظرة للطبيعة الانسانية: يرى روجرز أن الطبيعة الانسانية ايجابية ويرفض الفكرة السلبية ويؤمن بشكل عميق بالإنسان وطبيعته.

- نظرة ايجابية الإنسان.
- البشر بطبيعتهم بناؤون ومتعاونون ويمكن الوثوق بهم وعندما يتحررون من الدفاعية فإن استجابتهم تكون ايجابية.
- البشر لديهم امكانيات أن يختبروا عن وعي تلك العوامل التي تساهم في عدم توافقهم والميل الى الابتعاد عن حالة عدم التوافق وان الميل الى التوافق هو الميل نحوى تحقيق الذات (فتحقيق الذات ميل فطري).
- التقدم باتجاه النضج النفسي موجود أساسا في طبيعة الإنسان فهو تلقائيا يرغب في أن يكون أفضل.

النظرة للسلوك الإنساني: السلوك من وجهة نظر روجرز نمائي يسعى من خلاله الفرد إلى تحقيق الذات ويساعد على الوصول للسلوك الانساني.

- إن الإنسان في حالة خبرة وتفكير مستمرين.
- إن حياة الإنسان متمثلة في الحاضر وليس في الماضي.
- إن العلاقة مع الآخرين من الأساسيات.
- إن الإنسان يسعى للتطور والنمو.

المنهج المتبع:

- تحليل المعطيات.
- مقابلة غير موجهة.
- اخراج طريقة علاجية من قبل كارل روجرز تسمى بالعلاج المتمركز حول العميل.

نقد نظرية الذات:

- 1) ركزت النظرية على مفهوم الذات الناتج عن الخبرة وهذا التركيز يعتبر ايجابيا لتغيير الأفراد
 - 2) ركزت النظرية على ضرورة فهم الإطار المرجعي لدى الفرد
 - 4) تقدم نظرية تغذية راجعة للأفراد.
 - 6) يعلم الفرد أسلوب حل المشكلات
 - 7) لا تستخدم هذه النظرية اختبارات كوسيلة لجمع المعلومات
 - 8) أعطت النظرية للفرد فقط الحق في تقرير مصيره وتحقيق أهدافه، ولكنها أغفلت بأنه ليس للفرد أن يحقق سلوكه الخاطئ
 - 9) إن النظرية ليست فاعلة مع الأشخاص الذين لا يتحملون المسؤولية
 - 10) يهمل روجرز الجوانب اللاشعورية في حياة الفرد
 - 11) نجاح العميل يعتمد على خصائص ذاتية مثل استقراره النفسي وشعوره بالأمن
 - 13) تنفع النظرية في علاج الاطفال لأنهم غير قادرين على الاستبصار
- محاضرة الاتجاه الانساني

الاتجاه الانساني:

لعل من ابرز اعلام هذه الحركة ماسلو وروجرز وبعض اقطاب الوجودية. تؤكد هذه الحركة على ان الناس قادرون على ضبط حياتهم وليسوا عبيدا للظروف البيئية. وأن الناس ليسوا

رهائن للنزعات الجنسية والعدوانية اللاشعورية، ولا يخضعون للحتمية والتعزيز الخارجي. الناس قادرون على العيش وفقا لقيمهم الراهنة مثل الايثار والحرية والارادة. انها حركة متقابلة تمجد الانسان ذي الطبيعة الخيرة، والقادر على تحقيق ذاته بكامل وعيه. فماسلو يعتقد بوجود هرمية الحاجات الانسانية الكل يعمل على اشباعها. في اسفل الهرم التنظيم الهرمي للحاجات حسب "ما سلو":

1- الحاجات الفيزيولوجية:

وهي الحاجات التي ترتبط ارتباطا مباشرا بالبقاء، والتي تشارك فيها الحيوانات الاخرى، وتشمل هذه الحاجة الى الطعام والماء والجنس والاخراج والنوم، واذا لم تشبع فإنها تسيطر سيطرة كاملة على حياة الفرد.

2- حاجات الامن:

حين تشبع الحاجات الفيزيولوجية على نحو مرضي تظهر حاجات الامن كدوافع مسيطرة، وهذه الحاجة تشمل الى البنية والنظام والامن والقابلية للتنبؤ، وتشمل مجموعة من الحاجات المتصلة بالحفاظ على الحالة الراهنة، وضمان نوع من النظام والامان المادي والمعنوي مثل الحاجة الى الاحساس بالامن والثبات والحماية، والاعتماد على مصدر مشبع للحاجات، وضغط مثل هذه الحاجات يمكن ان يبتدى في شكل مخاوف مثل: الخوف من المجهول أو الغموض أو من الفوضى واختلاط الامور أو الخوف من التحكم في الظروف المحيطة ويرى ماسلو أن هناك ميلا الى المبالغة في تقدير هذه الحاجة، وأن النسبة الغالبة من الناس يبدوا انهم غير قادرين على تجاوز هذا المستوى من الدوافع والحاجات.

3- حاجات الانتماء والحب :

عندما تشبع الحاجات الفيزيولوجية وحاجات الامن اشباعا اساسيا فان الفرد يدفع بالحاجة الى التواد، والناس بحاجة الى ان يكونوا موضع حب وتحاب، واذا لم تشبع هذه الحاجات فان الشخص يشعر بالوحدة والانعزال.

وتشمل مجموعة من الحاجات ذات التوجه الاجتماعي مثل الحاجة الى علاقة حميمية مع شخص اخر، والحاجة الى ان يكون الانسان عضوا في جماعة منظمة، والحاجة الى بيئة أو اطار اجتماعي يحس فيه الانسان بالألفة مثل العائلة أو الحي أو الاشكال المختلفة من الانظمة والنشاطات الاجتماعية وتظهر في مستويين:

* المستوى الاول: أو مستوى الحب الناشئ عن النقص، وفيه يبحث الانسان عن صحبة او علاقة تخلصه من توتر الوحدة وتساهم في اشباع حاجاته الاساسية الاخرى مثل: الراحة والامان والجنس.

المستوى الاعلى :أو مستوى الكينونة وفيه يقيم الانسان علاقة خاصة مع اخر كشخص مستقل، كوجود اخر يحبه لذاته دون رغبة في استعماله أو تغييره لصالح احتياجاته هو.

4- حاجات تقدير الذات:

لو أن شخصا كان محظوظا بالقدر الكافي بحيث يشبع حاجاته الفيزيولوجية وحاجاته الى الامن والانتماء والحب، فان الحاجة للتقدير سوف تسيطر على حياته، وتتطلب هذه الحاجة تقديرا من الاخرين، وهذا التقدير يؤدي الى ايجاد مشاعر لدى الفرد بأنه متقبل وذو مكانة وشهرة، والى تقديره لذاته الذي يؤدي بدوره الى مشاعر الكفاءة والثقة والساداد.

وهذا النوع من الحاجات كما يراه ماسلو له جانبان:

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

ب- جانب متعلق بالحاجة الى اكتساب الاحترام والتقدير من الخارج، ويشمل الحاجة الى اكتساب احترام للآخرين والسمعة الحسنة والنجاح ، والوضع الاجتماعي المرموق والشهرة

والمجد. و ما سلو يرى انه بتطور السن والنضج الشخصي يصبح الجانب الاول أكثر قيمة وأهمية للإنسان من الجانب الثاني.

5- حاجات تحقيق الذات والحاجات العليا:

تحت عنوان تحقيق الذات يصف "ماسلو" مجموعة من الحاجات والدوافع العليا التي لا يصل اليها الانسان الا بعد تحقيق اشباع كاف لما يسبقها من الحاجات الدنيا، وتحقيق الذات هنا يشير الى حاجة الانسان الى استخدام كل قدراته ومواهبه وتحقيق كل امكانياته الكامنة وتنميتها الى اقصى مدى يمكن ان تصل اليه وهذا التحقيق للذات يجب ان لا يفهم في حدود الحاجة الى تحقيق اقصى قدرة او مهارة او نجاح بالمعنى الشخصي المحدود، وانما هو يشمل تحقيق حاجة الذات الى السعي نحو قيم وغايات عليا مثل الكشف عن الحقيقة وخلق الجمال وتحقيق النظام وتأکید العدل.

مثل هذه القيم والغايات تمثل في رأي "ماسلو" حاجات او دوافع اصيلة كامنة في الانسان بشكل طبيعي مثلها في ذلك مثل الحاجات الادنى الى الطعام والامان والحب والتقدير، هي جزء لا يتجزأ من الامكانيات الكامنة في الشخصية الانسانية، والتي تلح من أجل أن تحقق لكي يصل الانسان الى مرتبة تحقيق ذاته والوفاء بكل دوافعها أو حاجاتها.

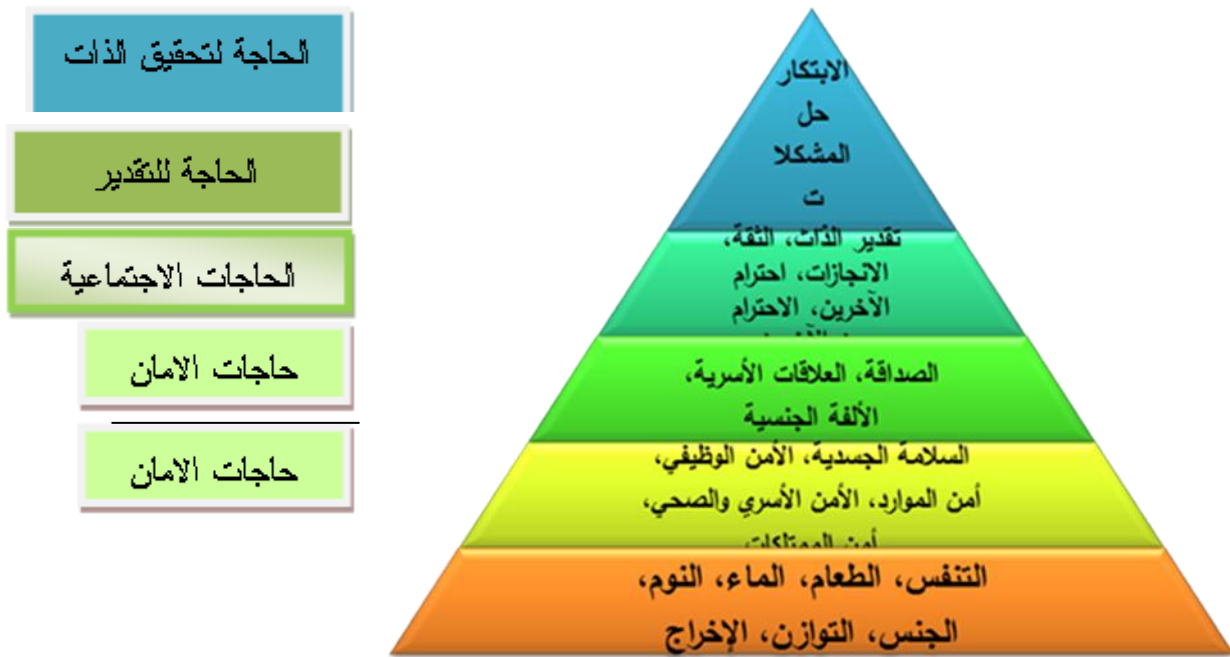
شعر "ماسلو" بان الرغبة في المعرفة والفهم والحاجات الجمالية مرتبطة بإشباع الحاجات الاساسية ومازالت وبعبارة اخرى فان المعرفة والفهم والحاجات الجمالية أدوات تستخدم لحل المشكلات والتغلب على العقبات، وبالتالي اتاحة الفرص لإشباع الحاجات الاساسية ولذلك تم اضافة هاتين الحاجتين كما يلي:

أ- الحاجات الجمالية:

وهذه الحاجة تشمل على عدم احترام الاضراب والفوضى والقبح والميل الى النظام والتناسق والحاجة الى ازالة التوتر الناشئ عن عدم الاكتمال في عمل ما او نسق ما.

ب- الحاجات المعرفية:

وتشمل الحاجة الى الاستكشاف والمعرفة والفهم ،وقد أكد "ماسلو" على أهميتها في الانسان بل أيضا في الحيوان ،وهي في تصويره تأخذ أشكالا متدرجة، تبدأ في المستويات الأدنى بالحاجة الى معرفة العالم واستكشافه بما يتسق مع اشباع الحاجات الاخرى، ثم تتدرج حتى تصل الى نوع من الحاجة الى وضع الاحداث في نسق نظري مفهوم ، أو ايجاد نظام معرفي يفسر العالم والوجود، وهي في المستوى الاعلى تصبح قيمة يسعى الانسان اليها لذاتها بصرف النظر عن علاقتها بإشباع الحاجات الأدنى وفيما يلي شكل يوضح ترتيب الحاجات لدى "ماسلو".



شكل (1) التنظيم الهرمي لحاجات ماسلو

ويمكننا القول أن ماسلو في تنظيم نظريته الهرمية استند إلى عدد من المسلمات الأساسية تمثلت في الآتي:

- تنظيم حاجات الإنسان في شكل هرمي متدرج يبدأ بالحاجات الفسيولوجية ثم حاجات الأمن، ثم حاجات الانتماء، ثم حاجات تقدير الذات، ثم حاجات تحقيق الذات ثم حاجات الفهم والمعرفة.
 - يتطلع الفرد دائماً للحصول على أشياء مختلفة، ومن ثم لا تشبع الحاجات كاملة، فما أن تشبع حاجة حتى تقل أهميتها وتبرز حاجة أخرى وهكذا يبقى الفرد في حالة تعبئة مستمرة من الطاقة.
 - تتوقف الحاجات بعد إشباعها من دافع السلوك ويتحرك سلوك الفرد عند تأثر حاجات أخرى لم تشبع.
 - تتداخل الحاجات فيما بينها فما دامت الحاجة لا تختفي عندما تبرز حاجة فإن الحاجات لا تشبع إلا جزئياً.
- ويضيف جابر (1990) أن الحاجات العليا في هرم ماسلو لا تتصل اتصالاً مباشراً بالبقاء، إلا أن إشباعها مرغوب فيه بدرجة أكبر من إشباع الحاجات الدنيا، فإشباع الحاجات العليا يؤدي إلى سعادة أعمق، وراحة بال.

محاضرة الذكاء:

أولاً: تعريف الذكاء

يشير مصطلح الذكاء إلى مفهوم يصف الفروق الفردية في السلوك العقلي المعرفي للإنسان، وحاول الباحثين تصنيف تعريفات للذكاء إلى ثلاث مستويات أساسية:

1. المستوى الأول: تتمثل في الوصف اللفظي لمظاهر السلوك الذكي مثل تعريف الذكاء بأنه:

* القدرة على حلّ المشكلات؛ ونفس قدرة الفرد على معالجة الأوضاع الجديدة وغير المألوفة، بحيث لا يقتصر سلوكه على ممارسة الاستجابات المتعلقة في الأوضاع المألوفة فقط.

* القدرة على التفكير المجرد؛ وتشير إلى قدرة الفرد على معالجة المجردات كالأفكار والرموز والعلاقات والمفاهيم والمبادئ على نحو أفضل من الأشياء المادية أو الموضوعات الحسية.

* التعامل بكفاءة مع الواقع.

* الاستنبصار بالعلاقات بين الأشياء.

2. المستوى الثاني: ويتمثل في التعريف الإجرائي، ويشير هذا التعريف إلى أسلوب محدد لقياس المفهوم موضع الاهتمام، أو ربط المصطلح بالإجراءات المتبعة لقياسه وملاحظته، وبمجرد تحديد العمليات الضرورية لإنتاج وقياس المفهوم أي تكوين متباين له، يقال أنه تم تعريفه إجرائيًا عن طريق تحديد إجراءات قياسه.

يمثل التعريف الإجرائي للذكاء الدرجة التي تتمثل فيها الفرد على مقياس ستانفورد "معنى الذكاء" ومفهوم الذكاء له من التعريفات الإجرائية كثيرة.

3. المستوى الثالث: يتمثل في الأطر النظرية، وهو من المستويات وأكثرها تحديدًا وأقربها لطبيعة النشاط العلمي، فالباحث في هذا المستوى يفترض على سبيل التنبؤ نظريات أو إطارًا نظريًا يتصل بطبيعة المفهوم، كأن يفترض تصورًا معينًا للقدرات المعرفية التي

ترتبط بحلّ المشكلات، وبأنواع مختلفة عن السلوك المعرفي، ثم يقوم بالإجراءات العملية التالية:

أ- التّحقّق من فروض النّظريّة.

أ- ابتكار أدوات ملائمة لقياس المفاهيم المتضمّنة في النّظريّة.

ج- التنبؤ بالسلوك وبالعلاقة بعض المتغيّرات ببعض الآخر.

د- إمكان التّدخل لتغيير السلوك أو رصد التّغيير الذي يحدث في السلوك بطريقة كميّة، ولا يمثّل هذا المستوى من التعريف إلّا عدد قليل من جهود الباحثين أصحاب نظريّات الذكاء.

وهذا ما يؤكّده فزيون في هذا الصّد ثلاثة معاني ترتبط بالذكاء؛ الأوّل يشير إلى الطّاقة الفطريّة للفرد ويعكس شكل النّمط الوراثي للذكاء، والثّاني يشير إلى سلوك الفرد، وبخاصّة السلوك الذي يتضمّن التّعلّم والتّفكير وحلّ المشكلات، ويعكس شكل النّمط البيئي للذكاء، وينتج عن تفاعل المورثات مع البيئة ما قبل الولادة وما بعد الولادة، أمّا المعنى الثالث المرتبط بالذكاء فيشير إلى النّتائج التي يمكن الحصول عليها من خلال تطبيق اختبارات الذكاء التي تتكوّن من بعض القدرات المحدّدة والقدرات اللفظيّة أو غير اللفظيّة، ويعكس هذا المعنى ما يسمّى بالتّعريفات الإجرائيّة للذكاء، والتي تفيد أنّ الذكاء هو ما تقيسه مقاييس الذكاء.

ثانيا- أنواع الذكاء:

وضّح فزيون في نظريته التي قدّمها في كتابه، إلى أنّ صياغة تصوّر للذكاء لا يقتصر على العمل مع الأطفال، والرّاشدين العاديين، بل يجب أيضا أن تأخذ هذه الصياغة في الاعتبار الأطفال الموهوبين، بل وحتى من كان منهم موهوبا في الجانب الواحد، رغم تدني قدراته في الجوانب الأخرى، وبذلك الجزاء في مختلف المجالات وأصحاب القدرات العالية في النّقافات المختلفة والأفراد الذين يعانون من إصابات محنيّة، وأنّ هناك مئات

ومئات من الطّرق التي توصل للنّجاح، وكذلك العديد من القدرات المتباينة التي تساعد على تحقيق النّجاح، تحدث عن الذّكاءات السّبعة التّالية:

1. الذّكاء اللّغوي: يمثّل الذّكاء اللّغوي القدرة على استخدام كلمات بكفاءة شفهيّا، (كما في رواية الحكاية والخطابة وكتابة الشّعْر والتّمثيل والصّحافة والتّأليف)، ويتضمّن هذا الذّكاء القدرة على معالجة الذّكاء اللّغوي والصّوتيات والمعاني، والاستخدام العملي للّغة من أجل البلاغة أو البيان أو التّدكّر (استخدام اللّغة لتذكّر معلومات معيّنة)، أو التّوضيح (استخدام اللّغة لإيصال معلومات معيّنة)، أو المبالغة (استخدام اللّغة للّغة في ذاتها).

2. الذّكاء المنطقي الرّياضي: ويمثّل الذّكاء المنطقي الرّياضي القدرة على التّفكير المنطقي (العالم، مصمّم برامج الحاسب الآلي، أستاذ المنطق)، كما يتضمّن الحساسية للنّماذج والعلاقات المنطقية في البناء التّقريبي والافتراض).

3. الذّكاء المكاني: ويمثّل القدرة على إدراك العالم البصري المكاني بدقّة (الصّياد، الدّليل، الكشّاف) والقيام بعمل تحولات بناء على ذلك، كما في عمل مصمّمي الديكور والمهندسين المعماريين والفنانين والمخترعين، كما يتضمّن هذا النّوع من الذّكاء الحساسية للألوان والخطوط والأشكال والعلاقات بين هذه العناصر، وتتضمّن أيضا القدرة على التّصوّر البصري والتّمثيل الجغرافي للأفكار ذات الطّبيعة البصريّة والمكانية، وكذلك تحديد الوجهة الدّائيّة.

4. الذّكاء الجسدي أو الحركي: يمثّل الذّكاء الجسدي أو الحركي الخبرة في استخدام الفرد لجسمه للتّعبير عن الأفكار والمشاعر كتمثّل الرّياضي، الرّاقص، وسهولة استخدام اليدين في تشكيل الأشياء كالنّحّات والميكانيكي والجراح، ويتضمّن كذلك مهارات جسميّة كالآزر والتّوازن، والمهارة، والقوّة، والمرونة...

5. الذّكاء الموسيقي: يمثّل هذا النّوع من الذّكاء القدرة على إدراك الموسيقى والتّحليل الموسيقي (النّاقد الموسيقي) والإنتاج الموسيقي (المؤلّف الموسيقي) (العاظم)، ويتضمّن

الحساسية للإيقاع والنغمة والميزان الموسيقي لقطعة موسيقية ما، والفهم الحدسي الكلي للموسيقى أو الفهم التحليلي الرسمي لها أو الجمع بين هذا وذاك.

6. الذكاء في العلاقة مع الآخرين: يمثل الذكاء والعلاقة مع الآخرين القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين، والتّمييز بينها، وإدراك نواياهم ودوافعهم ومشاعرهم، ويتضمّن الحساسية لتعبيرات الوجه والصّوت والإيماءات، والقدرة على التّمييز بين المؤشّرات المختلفة التي تعتبر هاديات للعلاقات الاجتماعية، والقدرة على الاستجابة المناسبة لهذه الهاديات الاجتماعية بصورة عملية.

7. الذكاء الشّخصي الداخلي: يشير الذكاء الشّخصي الداخلي إلى معرفة الذات والقدرة على التّصرّف المتوائم مع هذه المعرفة، ويتضمّن ذلك أن يكون لدى الفرد صورة دقيقة عن نفسه (جوانب القوّة والقصور) والوعي بمجالاته المزاجية، ودوافعه، ورغباته، قدرته على الضّبط الذاتي، الفهم الذاتي، الاحترام الذاتي.

8. الذكاء الشّخصي: ويقصد به معرفة الذات والقدرة على التّصرّف توافقيًا على أساس تلك المعرفة، وهذا الذكاء يعبرّ لدى الفرد بصورة دقيقة عن نواحي في حالته المزاجية والانفعالية، ورغباته، والقدرة على تأديب الذات وفهمها وتقديرها.

وهو القدرة على تشكيل نموذج صادق عن الذات، واستخدام هذه القدرة بفعالية في الحياة، وقدرة الفرد على فهم ذاته جيّدًا، وتألق عاطفته وقدرته على التّمييز، ويتّضح هذا الذكاء لدى العلماء والحكماء والفلاسفة، حيث أنّ المهارات التي تتميّز لديهم هي التأمّل ومراقبة الذات وإدراك وشعور الفرد بنفسه، ومعالجة المعلومات بصورة ذاتية والالتزام بالمبادئ والقيم الخلقية والدينية، والتّحدّي والثّقة بالنفس والصّبر على الشّدائد.

9. الذكاء العاطفي: هو عبارة عن القدرات والمهارات في التّعرف على مشاعرنا الذاتية ومشاعر الآخرين لتكون أكثر تحكّمًا في انفعالاتنا، وتحفيز أنفسنا وإقامة علاقات أو

أفضل مع الآخرين، يعني أنّ الذكاء العاطفي يشمل جانبين؛ الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي.

ثالثا - قياس الذكاء:

يعتبر فرانسيس مالتون (1822-1911) أول من فكّر بجديّة في قياس الذكاء، حيث أنّ اهتمامه كان منصّباً على دراسة الفروق الفردية، وكشف على أنّ المتأخّرين عقلياً تتقصّهم حدّة الاحت الإحساس، وقام بقياس حدّة السّمع والإبصار وإدراك الألوان وزمن الرّجع والتّمييز اللّمسّي والتّمييز بين الأوزان، وسار كاتل في نفس الاتجاه لدراسة الفروق الفردية في زمن الرّجع، وبعدّ أول من ابتكر مصطلح الاختبار العقلي عام 1890م، وافترض كاتل أنّ الشّخص كلّما كان سريع الاستجابة ارتفعت قدراته العقلية، وتعدّ دراسة اينجهاوس لقياس التّذكّر 1885م أرقى من المحاولتين السّابقتين، لأنّها تقيس عملية عقلية عليا ولا تقيس العمليّات الحسيّة.

• **مقياس بينيه:** تعدّ محاولة القياس العقلي التي قام بها ألفريد بينيه 1857-1911 بمعيّة زميله ور سيمون 1873-1961م محاولة رائدة في قياس الذكاء، فعندما لاحظت الجهة المكلّفة بالتّربية والتّعليم أنّ هناك أطفالا لا يستطيعون اللّحاق بزملائهم في التّحصيل الدّراسي، كلّفت وزارة المعارف الفرنسيّة ابتكار طريقة لاكتشاف هؤلاء الأطفال، وكان الهدف هو تصنيف التّلاميذ إلى مجموعات متجانسة من حيث القدرة على التّحصيل الدّراسي بالمدارس الابتدائية من أجل إصلاح مسارهم التّربوي، ولم يهتم الفروق الفردية مثل سابقه، ومن أجل انجاز هذا المقياس قام بنيه وزميله بتطبيق سلسلة من الاختبارات على مجموعات كبيرة من أطفال المدارس من مختلف الأعمار، امتدّت من 3 إلى 19 سنة، ولم تكن أسئلة المقياس من المعلومات المدرسيّة، بل كانت من المعلومات

العامة التي يمكن أن يكتسبها أي فرد، وصيغت بطريقة متدرجة من السهل إلى الصعب تبعاً للعمر الزمني، لأنّ بيني كان يفترض أنّ الطفل ينمو مع العمر، ووضع لكل سنة خمسة أسئلة، وكان معيار اختبار البند في المقياس هو أن يجيب عليه 50% من أطفال ذلك العمر إجابة صحيحة، فإن أجاب الطفل على كلّ الأسئلة الخاصة بسنّ عمره ثماني سنوات عقلية، قيل أنّ عمره 8 سنوات (أيّ العمر العقلي) بغض النظر عن عمره الزمني، وقدّم بنيه مقياسه لأوّل مرّة عام 1905م، ثمّ قام بمراجعته عام 1908م، وراجعته مرّة ثالثة وأخيرة عام 1911م.

وفي عام 1916م قام السيكلوجي الأمريكي "لويس ترمان" " 1877-1956م" بترجمة المقياس إلى الإنجليزية وإضافة تعديلات عليه، فصار يمتدّ من عمر سنتين إلى 14 سنة، ووضع لكلّ عمر سنة أسئلة بدلاً من خمسة، وبالنسبة للأعمار السنتين والثلاثة والأربعة لكلّ سنة أشهر سنة أسئلة مع إضافة اختبار لقياس ذكاء المرحلة المتوسطة والراشد المتفوق (1) والراشد المتفوق (2) والراشد المتفوق (3)، كما وضع المقياس في صورتين؛ لم وصار يسمّى ستانفورد- بيني للذكاء، وستانفورد اسم لجامعة أمريكية كان ترمان يعمل بها، وقد ترجم إلى العربية على يد المرّي المصري إسماعيل قباني.

• **الاختبار الأول (سنتين):** لوحة عليها نماذج محفورة لأشكال هندسية هي؛ دائرة، مثلث، مربع مع قطع خشبية تمثّل هذه الأشكال، والمطلوب منه أن يضع كلّ قطعة في مكانها على اللوحة.

• **الاختبار الثالث (لسنتين):** الإشارة على أعضاء الجسم، مثل؛ أريني عينيك، أذنك... إلخ.

• **الاختبار الأوّل (لسنتين وستّة أشهر):** التعرّف على الأشياء من خلال استعمالاتها؛ حذاء، مقصّ، كرسي، صحن... إلخ.

• الاختبار الأول (6 سنوات): ذكر أوجه الاختلاف بين؛ الطائفة والكلب، الكرة والبرتقال، الخشب والزجاج... إلخ.

• الاختبار الثالث (8 سنوات): اكتشاف اللفظ، مثل؛ إنَّ السيِّدة (س) ليس لديها أطفال، وهذا أيضا حال أمِّها.

• الاختبار الثالث (الرَّاشد المتوسط): ذكر الفرق بين المعاني المجردة، الكسل والإهمال، الفقر والتَّعاسة، الأخلاق والسَّمة... إلخ.

• الاختبار الخامس (الرَّاشد المتفوق 1): ذكر وجه الشَّبه الأساسي بين الزَّراعة والصَّناعة، الدُّوبان والاحتراق، البيضة والبقرة.

هل كان بينيه يقيس العقل أم الذَّكاء؟: كان بينيه يقيس العقل من خلال حصوله على العمر العقلي، وكان يقيس الذَّكاء أيضا من خلال مقارنة العمر العقلي بالعمر الزَّمني، فإذا انخفض العمر العقلي عن العمر الزَّمني دلَّ ذلك على التأخُّر، وإن زاد ذلك دلَّ على التَّفوق العقلي، مقارنة بالأطفال من نفس العمر، ثم اقترح الألماني سترن 1871-1938م حسب معدَّل الذَّكاء من خلال نسبة العمر والعمر العقلي إلى العمر الزَّمني، واقترح ترمان ضرب الناتج في 100 تخلصا من الكسور، وأطلق عليها نسبة الذَّكاء. فالطَّفل الذي عمره 5 سنوات زمنيَّة، وعمره العقلي 6 سنوات، يكون نسبة ذكائه 120، والطَّفل متوسط الذَّكاء يساوي عمره العقلي مع عمره الزَّمني.

رابعا- توزيع درجات الذَّكاء:

إذا تمَّ تطبيق أحد اختبارات الذَّكاء على عيِّنة عشوائیَّة ممثَّلة لمجتمع إحصائي معيَّن، كطلَّاب المرحلة الثَّانويَّة في مجتمع ما، وتمَّ تحويل الدَّرجات الخام التي يحصل عليها أفراد العيِّنة إلى درجات معياریَّة ذات متوسط (100) وانحراف معياري (16) فستوزَّع هذه الدَّرجات -نظريًا- حسب منحنى التَّوزيع الطَّبيعي، أي ستتجمع معظم الدَّرجات حول الوسط مع انخفاض تدريجي نحو النِّهايتين المتطرفتين للمنحنى الطَّبيعي، ولقد تبيَّن فعلا

أنّه في حالة استخدام مجتمع إحصائي كبير فإنّ درجات أفراد هذا المجتمع تنزاع إلى أخذ ذلك الشّكل، حيث تتراوح درجات حوالي ثلثي أفراد المجتمع الإحصائي فيما بين 94 و116 درجة، في حين تقلّ درجات أفراد أحد سدسي المجتمع الباقيين عن 84 وتزيد درجات الآخر عن 116 درجة، وقد صمّمت معظم اختبارات الذّكاء بحيث تتوزّع درجاتها المعيارية على هذا النّحو :

تصنّف الدّرجات المعيارية الذّكاء في سبع فئات مختلفة، لكلّ منها مدى درجات خاص بها، وهي كما يلي:

- فئة الضّعف العقلي: وتضمّ الأفراد الذين تبلغ أو تقلّ درجاتهم عن 69 درجة معيارية.
 - فئة الضّعف العقلي الحدي: وتضمّ الأفراد الذين تتراوح درجاتهم بين 70 و79 درجة معيارية.
 - فئة ما دون المتوسط: وتضمّ الأفراد الذين تتراوح درجاتهم بين 80 و89 درجة معيارية.
 - فئة المتوسطية: وتضمّ الأفراد الذين تتراوح درجاتهم بين 90 و100 درجة معيارية.
 - فئة ما فوق المتوسط: وتضمّ الأفراد الذين تتراوح درجاتهم بين 110 و120 درجة معيارية.
 - فئة المتفوّقين: وتضمّ الأفراد الذين تتراوح درجاتهم بين 121 و130 درجة معيارية.
 - فئة المتفوّقين جدّا: وتضمّ الأفراد الذين تبلغ درجاتهم 131 درجة معيارية فما فوق.
- *مقياسي ديفيد وكسلر (1896-1981م):

أ- الرّاشدين:

من أهمّ مقاييس الذّكاء بعد مقياس ستانفورد وبينني ويسمّى مقياس ديفيد وكسلر بلفيو صمّم لقياس الرّاشدين الذي لا يقيسه مقياس بنييه، وتمّ نشر هذا المقياس في أمريكا عام 1939م، وتمّ تقريبه في مصر 1956م، وبالمغرب عام 1977م، ويتألّف من مجموعتين

من المقاييس الفرعية، الأولى لفظية؛ وتتضمن ستة اختبارات هي؛ المفردات، المعلومات العامة، المتشابهات، الفهم العام، إعادة الأرقام، الاستدلال الحسابي، والثانية عملية؛ تتضمن خمسة اختبارات هي؛ ترتيب الصور، تكميل الصور، رسوم ومكعبات، تجميع الأشياء، رموز الأرقام، ويعتبر كل من مقياس ستانفورد- بني ومقياس و كسلر بليفو مقاييس فردية بينما هناك مقاييس أخرى كثيرة للذكاء جماعية مثل مقياس القدرات العقلية الأولية لثرستون ومقياس أوس لينون للقدرة العقلية العامة.

ب- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال:

يقسم المقياس كما هو في مقياس الراشدين إلى قسمين، أحدهما لفظي والآخر عملي، ومجموع الاختبارات 12 اختبارا، منها اختباران احتياطيان، ويشمل القسم اللفظي اختبارات؛ المعلومات العامة والفهم العام والاستدلال الحسابي و المتشابهان والمفردات، أما القسم العملي أو الأدائي فيشتمل على اختبارات؛ تكملة الصور، وترتيب الصور، ورسومات المكعبات، وتجميع الأشياء، والترميز و (احتياطي) المتاهات.

خامسا- العوامل المؤثرة في الذكاء:

الذكاء هو أهم القدرات العقلية المعرفية لأنه محيط بها جميعا وبشكل أساس تمايزها، وهو أحد النشاطات الإنسانية التي تظهر في الفروق الفردية الداخلية والخارجية للأفراد بصورة واضحة، كما أن دور الذكاء في النجاح في الحياة هو دور لا يمكن اغفاله، لذا كان من الأهمية بمكان أن يبحث العلماء المتخصصون في تلك العوامل التي تسهم في تشكيل ذكاء الفرد لا بغرض معرفتها وحسب بل للتحكم فيها وزيادة جرعته لرفع معدلات ذكاء الأفراد والتنبؤ التقريبي بذكاء الفرد من مجرد الاطلاع المبدئي على العوامل التي تتوفر في البيئة التي يعيش الفرد فيها.

وقد أسفرت نتائج تلك الدراسات التي شغلت بالبحث عن العوامل المؤثرة في الذكاء عن عدد من العوامل أهمها عوامل الوراثة والبيئة الأسرية أو العائلية، والعمر الزمني،

والجنس، والمستوى الذي ترقى إليه العمليات العقلية، وسنستعرض فيما يلي بشيء من التفصيل تلك العوامل وأهميتها النسبية في تشكيل ذكاء الفرد.

1- الوراثة: منذ أوائل هذا القرن والدراسات تبحث عن تحديد دور الوراثة في الذكاء الإنساني، حيث اعتمدت هذه الدراسات - شأنها شأن أي دراسة تبحث في أثر الوراثة على صفة إنسانية - على دراسة العلاقات القائمة بين التوائم المماثلة والتوائم غير المتماثلة، والعلاقات بين الأشياء، والعلاقات بين الآباء والأبناء إلى غير ذلك من الاحتمالات الممكنة للقربا، حيث أن التوائم المتماثلة هما فردان متشابهان إلى حد كبير في صفاتهما الوراثية، فإن تغير بيئة أحد التوأمين وإبقاء التوأم الآخر في بيئة ثم قياس الذكاء لدى كل منهما يحدد عدة من السنوات، سوف يمدنا بنتائج تفيد في تحديد دور الوراثة في الذكاء، فإذا تشابها في ذكائهما رغم اختلاف البيئة، فالوراثة لها الدور الكبير في تحديد نسبة ذكاء الفرد، أما إذا اختلفا في ذكائهما رغم تشابه الصفات الوراثية فالبيئة الدور الأكبر في تشكيل ذكاء أفرادها، ويبين ذلك احتمالات أخرى ممكنة.

وقبل أن نستعرض نتائج الدراسات في هذا الشأن نشير إلى أن الدليل الذي يأخذه العلماء على تأثير الوراثة على الذكاء مستمد من مصدرين أساسيين:

- أن هناك ارتباط بين أنماط وراثية شاذة، وبين الأداء على الاختبارات العقلية، فمثلا هناك بعض الأفراد الذين يعانون من خلل في التركيب الكروموسومي، وقد وجد أن لديهم مستوى أعلى عن متوسط أقرانهم في القدرات اللفظية، ومستوى أقل في القدرات المكانية، كما أن الزيادة في كروموسوم معين لدى فرد ما، أو تسمى هذه الحالة بأعراض داون ترتبط بالتخلف العقلي.

- إن الدراسات التي أجريت على عائلات كثيرة أثبتت أنه كلما ازداد التشابه الدراسي بين فردين من أفراد هذه العائلات كلما مالت درجاتهم على اختبارات الذكاء إلى التشابه.

وقد أجريت مقارنات بين نسب ذكاء التوائم المتماثلة التي تربت منفصلة عن بعضها، وأشارت إلى وجود ارتباط يتراوح بين 0.60 و 0.80 بينهما، وهي قيم مرتفعة نسبياً، مما يعني أن دور الوراثة في الذكاء لدى التوائم المتطابقة وراثياً هو دور مؤثر إلى حد كبير حتى لو تربوا هؤلاء التوائم في بيئات منفصلة.

كما أجريت دراسات أخرى دعمت هذه النتائج وأثبتت أن للوراثة أثر في تحديد مستوى الذكاء بقدر يمتد من 50 إلى 75%.

غير أننا يجب أن نشير إلى بعض الاعتراضات التي قدمها علماء النفس البيئيون على مثل هذه النتائج، بقولهم "أنه كلما زاد التشابه في الجوانب الوراثية، ازداد التشابه في الجوانب البيئية".

وعليه فإن دور الوراثة في تشكيل ذكاء الأفراد هو دور لا يمكن إنكاره ولو استناد إلى أن المخ هو المكان الذي تتم فيه عمليات الذكاء، هو قطعة لحمية موروثة تؤثر في ذكاء الأفراد وفق حجمها وكثرة تعاريجها وقوة اندفاع الدم في شرايينها إلى آخر الصفات البيولوجية للمخ، لكن ذلك يجب ألا يطغى على تقدير دور البيئة المتمثل في استنفار هذا المخ للعمل بأقصى طاقته، تبعاً للمميزات البيئية التي تقدم إليه، ويمكننا في هذا الصدد أن نتبنى العبارة الشهيرة التي تقول بأن الوراثة تحدد ما الذي تستطيع عمله، بينما تقول لك البيئة، من الذي يستعمله بالفعل، وهي تعني أن الوراثة تحدد الإمكانيات أو الاستدلالات بينما تفوز البيئة، إمكانية ظهور هذه الاستعدادات أم لا؟

2- البيئة الأسرية: وهو مرادف للمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، فكل الدراسات التي تناولت أثر البيئة الأسرية أو العائلية على ذكاء الفرد، درست أثر الفقر والغنى، وأثر المكانة الاجتماعية للأسرة على الذكاء، وقد أشارت معظم هذه الدراسات إلى انخفاض نسب ذكاء الأطفال والراشدين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي-اجتماعي منخفض بمقدار يتراوح بين 20 إلى 30 نقطة أقل من مستوى أقرانهم الذين

يعيشون في بيئات متوسطة أو مرتفعة في مستواها الاقتصادي-الاجتماعي، غير أن كثيرين يشككون في مثل هذه النتائج استنادا إلى أن الأصول العرقية (الوراثة) هي التي تحدّد المستوى الاقتصادي-الاجتماعي للأفراد في كثير من المجتمعات.

وبالرغم من هذا التشكيك، وبالرغم من تسليمنا بقدر من الأيديولوجية الفكرية التي بحكم توجه الباحثين في مثل هذه الدراسات، وبالتالي تؤثر على النتائج التي يخرجون بها إلا أننا لا يمكننا تجاهل تأثير البيئة على الذكاء، فهي التي تهيب للأفراد -بثرائها- وهي التي توفر النمو الجسمي السليم -غذائيا- الذي ينشط عمل المخ، بالإضافة للعلاقة القائمة في معظم الدراسات بين ذكاء الوالدين وذكاء أبنائهم، كما أن أطفال الأسر القليلة العدد يحظون باهتمام أبوي يتمثل في العلاقات اللغوية والاجتماعية بينهم، والتي تنشط القدرات اللغوية لدى الأطفال، وتركيز نوع من الذكاء، وهو الذكاء الاجتماعي، وهكذا يمكن القول بأن البيئة عامل مؤثر في ذكاء الأفراد.

3- العمر الزمني: إن الخبرات التي يمر بها الناس مختلفة، سواء باختلاف المواقف أو اختلاف البيئات، لأن الناس مختلفون أصلا وراثيا في درجة السمات أو الصفات الموجودة لديهم، فإن تراكم هذه الخبرات المختلفة لتصبح جزءا من البنية الشخصية للفرد تجعل الفروق بينهم تزداد، وهذا التراكم للخبرات لا يحدث إلا عبر الزمن، وعليه فإن الفروق بين الأفراد تتأثر بالعمر الزمني لهؤلاء الأفراد، فكلما زاد عمر الفرد ازداد نضجه، فهيأ له من مواقف الخبرة ما يضيف إلى بنيته العقلية أو يحذف منها، فتزداد أو تقل درجات القدرات الموجودة لديه، فتزداد مدى الفروق بينه وبين من حوله.

إن الفكرة الأساسية التي قدمها الفريد بينيه، والتي قام عليها اختبار الشهير، تستند أساسا إلى حتمية تأثر الذكاء بالعمر، فالاختبار يستهدف الكشف عن التغير الذي يحدث في الذكاء أو القدرات العقلية- مقاسا باستجابات الأفراد على المفردات التي يتضمنها الاختبار مع زيادة السن بالنسبة للمفحوص، ولذا يلاحظ زيادة مستوى صعوبة تلك

المفردات تبعا للمرحلة السنّية التي تقيسها تلك المفردات، ويتّضح أثر العمر الزّمني على ذكاء الأفراد إذا علمنا أنّ نسبة الذّكاء في اختبار بينيه، وسمّي مقياس ستانفورد بينيه تقوم على العلاقة بين العمر الزّمني الحالي للطفّل، والعمر العقلي المقاس بدرجات المقياس، وذلك يعني أنّ تأثر الذّكاء بالعمر مرتبط بالمستوى العقلي للفرد سواء في الذّكاء أو في القدرات العقلية.

4- الجنس: على الرّغم من تعدّد الأبحاث التي تناولت الفروق بين الجنسين في الذّكاء والعوامل الأخرى (المعرفيّة وغير المعرفيّة) وبرغم من تباين النّتائج التي توصّلت إليها هذه الأبحاث، إلّا أنّه يمكننا صياغة الإجابة عن هذا السّؤال في النّقاط التّالية:

- أنّ الذّكاء ينمو عند الإناث بمعدّل أكبر منه عند الذّكور، وذلك في مراحل الطّفولة وفي بداية مرحلة المراهقة، ثمّ يزداد نموّه عند الذّكور عن الإناث خلال فترة المراهقة، ثمّ بعد ذلك تتقارب مستويات الذّكاء بينهما إلى حدّ انعدام الفروق الذّكائيّة بينهما إلى حدّ كبير.

- إنّ مدى الفروق في الذّكاء عند الذّكور أكثر وأكبر اتّساعا عنه عند الإناث، ولذلك يلاحظ زيادة نسبة العباقرة ونسبة المتخلفين عقلياً لدى الذّكور عنه لدى الإناث.

- وأنّ ما يلي مرحلة المراهقة من عمره هو عمر تمايز الذّكاء العام إلى قدرات عقلية متخصصة، ولذا فمن الخطأ بعد سنّ 18 مثلاً القول بأنّ الذّكور أذكى، أو أنّ الإناث أذكى، ففي تلك المرحلة وما يليها من مراحل العمر تجدر المقارنة بينهما على أساس القدرات العقلية المتخصصة، فبإمكاننا حينئذ أن نقول بأنّ الذّكور أكثر تفوّقا في القدرات المكانية والرياضيّة والمهارات اليدويّة، وأنّ الإناث أكثر تفوّقا في القدرات اللّغويّة والقدرات التذكيرية (الحفظ)، وذلك حينما انتهت إليه الدّراسات.

5- مستوى العمليّات الفعلية: تشمل اختبارات الذّكاء على عيّات من الأسئلة التي تقيس التّمييز الحسيّ والتّفكير الشّكلي، والاستدلال المنطقي، والتّعقل المجرّد والإدراك

المكاني، والطلاقة اللغوية ... وغيرها من أنماط العمليات العقلية التي تشكل في مجموعها الذكاء العام للأفراد، ويختلف محتوى اختبارات الذكاء تبعاً للسن الذي تجرى عليه مثل هذه الاختبارات، فتتدرج الأسئلة في اختبارات ذكاء الأفراد في الأعمار المختلفة من البسيط إلى المعقد، ولأن الفروق الفردية في الذكاء هي في الأصل فروق بين الأفراد في قدرتهم على إجراء العمليات العقلية التي تتضمنها اختبارات الذكاء، فإننا نتوقع أن يتأثر ذكاء الأفراد بمستوى تلك العمليات العقلية فيزداد مدى التباين بين الأفراد بازدياد مستوى العمليات، فنجد هذا المدى أقل ما يمكن في حالة العمليات العقلية الدنيا، بينما نجد هذا المدى أكثر في حالة العمليات العقلية العليا، حيث يمكن القول بأن الفروق بين الأفراد تميل إلى الازدياد كلما مالت العمليات العقلية إلى التعقيد.

سادساً - نظريات الذكاء (الأطر النظرية لبناء القدرات العقلية):

1. نظرية العاملين (الذكاء العام، والذكاء النوعي): قام سيبرمان بتطبيق مجموعة كبيرة من الاختبارات العقلية التحصيلية على عدد كبير من الطلاب، واستخدم تقنيات التحليل العامل في تحليل وتفسير البيانات التي توافرت لديه، ووجد أن أي نشاط أو أداء عقلي يتأثر بعاملين؛ الأول ويدعوه بالعامل العام، والثاني يدعوه بالعامل الخاص، ولذلك سميت نظريته بنظرية العاملين، ويرى سيبرمان أن العامل العام عبارة عن طاقة عقلية عامة متضمنة في كافة النشاطات العقلية للفرد، وتظهر على نحو الخاص في القدرة على إدراك العلاقات، أما العامل الخاص فيظهر في مهارات ومهام خاصة ومحدودة بقدرات معينة، فالقدرة على الاستدلال أو القدرة على الابتكار أو القدرة اللفظية أو القدرة العددية، وقد بين سيبرمان أن بعض العمليات العقلية العليا من القدرات الخاصة الأخرى، كالقدرات الميكانيكية أو الحسية الحركية، أو القدرة على التذكر، وهكذا يتضح حسب سيبرمان أن الذكاء ليس عملية عقلية معينة كالتذكر أو التعلم أو الاستدلال... إلخ، بل هو قدرة عامة تؤثر في العمليات أو النشاطات المعرفية جميعها، ويختلف هذا التأثير باختلاف نوعية

النشاط المعرفي، لهذا يعتبر الذكاء جوهر النشاط العقلي للإنسان، ويتجلى في كافة أنواع سلوكه ونشاطاته المختلفة، ولكن بنسب متباينة، فقد يمتلك شخص ما مستوى مرتفعاً من الذكاء العام، ومع ذلك يكون أقل قدرة في مجال معين من شخص آخر يمتلك مستوى مرتفعاً من الذكاء الخاص في هذه القدرات بالذات.

2. نظرية العوامل المتعددة (نظرية ثر ستون): جاءت هذه النظرية كرد فعل لنظرية العاملين لسبيرمان، حيث قام العالم بتطبيق عدد كبير من اختبارات الذكاء على طلاب المدارس الثانوية والجامعات، واستخدم أسلوب معاملات الارتباط بين الدرجات وأسلوب التحليل العامل، فانتهى إلى عدد تشبع العامل الأول بكل الاختبارات التي استخدمها، بل وجد تشبعات الاختبارات موزعة على العوامل جميعها، فقرّر وجود عدد من العوامل الأساسية التي تقف وراء الأداء على الاختبارات العقلية، وأسمى هذه العوامل بالعوامل الأولية أو القدرات الأولية، وهذه القدرات هي؛ القدرة العددية، القدرة اللفظية، القدرة المكانية، القدرة الإدراكية، القدرة على الطلاقة اللغوية، القدرة على التفكير الاستقرائي، القدرة على التفكير الاستنباطي والقدرة التذكيرية.

لقد افترض ثر ستون ومجموعة الباحثين معه أنّ هذه العوامل الثمانية غير مترابطة فيما بينها، حيث تأكد هذا الافتراض في بحوثه الأولية، (وهذه النتائج تخالف ما انتهى إليه سبيرمان من وجود ارتباطات عالية ودالة بين اختبارات الذكاء التي استخدمها في دراساته)، إلا أنّ ثر ستون قد عاد وقرّر وبناء على إعادة تحليل بياناته فيما بعد أنّ هذه العوامل أو القدرات بينها قدر من الارتباط يقف وراءه عامل عام، وبالتالي فإنه يكاد يؤيد ما جاء به سبيرمان عن وجود عامل عام يقف وراء كلّ أنواع النشاط العقلي للأفراد، بعد أن كان رافضاً له.

إنّ ثر ستون بهذا المنطلق يرد القدرات العقلية إلى عدد صغير من العوامل الطائفة.

و ثير ستون بذلك لا يعترف بوجود عوامل خاصّة كالتي انتهى إليها سييرمان، كما أنّ تفسيره للعامل الخاصّ عند سييرمان لم يرد على أنّه عمل طائفي لم تتشبع به إلاّ قدرة عقلية واحدة، وأسماء ثير ستون باسم العامل النوعي.

ومن الواضح أنّ هذه النظرية تنطلق من خطوة نحو اتجاه تفتيت العامل العام الذي يحول التسليم بوجوده دون الاستفادة من الاختبارات العقلية التي تقيس عوامل خاصّة- في التطبيقات المتعلقة بالتوجيه التعليمي والمهني، وبالتالي فإنّ هناك إمكانية كبيرة لاستخدام هذه القدرات أو العوامل التي انتهى إليها ثير ستون وأتباعه في عمليات الاختبار والتوجيه المهني (المرئيات).

3. نظرية البناء الشامل المعقد (الدكاء بنية معقدة ثلاثية الأبعاد جلفورد): يمثل جلفورد أحد أبرز علماء النفس الذين تبنوا نظرية العوامل المتعددة في تكوين الذكاء، كما يعتبر تصوّره لمكونات الذكاء من أكثر التّصورات شمولاً، حيث طوّر بنية ثلاثية الأبعاد للعقل الإنساني في محاولة منه لتنظيم العوامل العقلية المتنوعة في منظومة معينة، وأطلق جلفورد على النموذج الثلاثي الأبعاد اسم "بنية العقل" وصنّف العوامل تبعاً لأسس ثلاثة:

أ- الأساس الأول (العمليات): ويتضمّن هذا البعد خمس قدرات عقلية أساسية هي؛

- الإدراك المعرفي: ويشير هذا البعد إلى كافّة النشاطات العقلية المرتبطة باكتساب المعرفة، ويتضمّن 28 عاملاً.

- الذاكرة: وتشير إلى قدرة الفرد على الاحتفاظ بما يكتسبه من معارف ومعلومات وطرق استرجاعها والتعرّف إليها، وتتضمّن عوامل الذاكرة 19 عاملاً.

- التفكير الإنتاجي التباعدي: يشير إلى المعرفة الفكرية أو القدرة على انطلاق التفكير في اتجاهات متعددة ومتشعبة، حيث ينزع الفرد إلى تغيير طريقته في التفكير عندما يتطلّب الوضع، وتشمل مصفوفة التفكير الإنتاجي التباعدي على 23 عاملاً.

- التفكير الإنتاجي التقاربي أو التفكير المحدد: ويشير إلى القدرة على تحديد اتجاه التفكير نحو هدف محدد، كالقدرة على التفكير الاستدلالي، والقدرة على إدراك العلاقات واستنباط المتعلقات، وتتضمن مصفوفة التفكير الإنتاجي التقاربي 15 عاملا.
- التفكير التقويمي: ويشير إلى النشاطات العقلية التي تهدف إلى التحقق من صدق المعلومات المتوفرة، ومدى صلاحيتها في إنجاز مهمة معينة، وتعتمد هذه القدرة أساسا على بعض المعايير أو المحاكاة التي تقيس صدق الحقائق أو الوقائع التي تم الوصول إليها، وتتضمن مصفوفة التفكير التقويمي 18 عاملا.
- ب- الأساس الثاني (المحتوى): ويمثل هذا البعد محتويات العقل، ويتضمن أربعة أنواع؛
 - المحتوى التشكيلي: ويتضمن ما يمكن إدراكه من خلال الحواس كالحجم والموقع والنمط والصوت...إلخ.
 - المحتوى الرمزي: ويشير إلى الأشكال المجردة التي ترمز إلى مفاهيم أو أشياء معينة كالحروف والأرقام والإشارات...إلخ.
 - المحتوى المعنوي أو الدلالي: ويتضمن الألفاظ والأفكار التي تتطوي عليها هذه الألفاظ، ويتجلى هذا المستوى بشكل أساس في اللغة.
 - المحتوى السلوكي: ويشير إلى المضمون الاجتماعي الذي تتطوي عليه أنماط السلوك الحركي كالأفعال والحركات والإيماءات وتقسيمات الوجه...إلخ.
- ج- الأساس الثالث (النتائج): ويمثل هذا البعد ما ينتجه التفاعل بين العمليات والمحتويات، ويتضمن ستة أنواع من النتائج هي؛ الوحدات والفئات والعلاقات والنظم والتحويلات والتضمينات.
- ويمكن فهم هذه النتائج من خلال علاقتها ببعدي العمليات والمحتوى، وتنتج لتفاعل مكونات الأبعاد الثلاثة للعقل: $120 = 4 \times 6 \times 5$ قدرة عقلية منفصلة.

4. البنية الهرمية للذكاء (فرنون): يعتقد فرنون أن مكونات الذكاء تنظم على نحو هرمي، حيث يتوج قمة هذا الهرم عامل عام يرتبط إيجابيا بالقدرات العقلية الأخرى جميعها ويملؤه من حيث الترتيب في التنظيم الهرمي مجموعتان من العوامل الطائفية الرئيسية، تمثل احداها مجموعة العوامل اللفظية التربوية، ويقع تحتها مجموعة من العوامل الطائفية الثانوية عوامل خاصة كموامل التفكير الابتكاري والطلاقة اللفظية وعوامل القدرة العددية... إلخ

أما مجموعة العوامل الطائفية الرئيسية الثانية فتتمثل مجموعة العوامل المكانية- الميكانيكية، ويقع تحتها مجموعة من العوامل الطائفية الثانوية أو الخاصة بعوامل القدرة المكانية (إدراك البعد، والموقع، والحجم، والشكل، وعوامل القدرة الحركية -النفسية، وعوامل المعرفة الميكانيكية).

وتتطوي فكرة التنظيم الهرمي لمكونات الذكاء على أهمية تربوية بالغة، بحيث تمكن المعلمين من تطبيق الأهداف والمهام التعليمية، طبقا لما تستلزمه من قدرات معرفية متنوعة لتحقيقها.

5. الذكاء الارتباطي في الذكاء المعرفي (جنسن): يفترض جنسن أن القدرات العقلية تقع في فئتين أساسيتين هما؛

• فئة القدرات الارتباطية: وتتضمن هذه الفئة التعلم الاستظهار، والذاكرة قصيرة المدى، وتقاس بالقدرة على تذكر الأرقام والاستدعاء الحر والتعلم التسلسلي، وتعلم الأزواج المترابطة.

• فئة القدرات المعرفية: وتتضمن هذه الفئة القدرة على الاستدلال، وحل المشكلات، وتقاس عادة بالقدرات التي تتطوي عليها اختبارات الذكاء العام، خاصة تلك الاختبارات التي تتطوي على عمليات الاستدلال الاستقرائي-الاستنتاجي، وحل المشكلات، واستخدام المفاهيم والقياس الصوري والسلاسل العددية والمصفوفات المتتابعة.

6. الذكاء شكل من أشكال التكيف البيولوجي بين الفرد والبيئة (بياجيه): يرى بياجيه أن الذكاء شكل من أشكال التكيف البيولوجي بين الفرد والبيئة، حيث يتفاعل الفرد على نحو مستمر مع الشروط البيئية المتنوعة التي يواجهها في حياته، وذلك في محاولة منه للاحتفاظ بنوع من التوازن بين حاجاته الخاصة والمطالب أو الشروط التي تفرضها البيئة، ويعتقد بياجيه أن العمليات العقلية ليست وظيفية مباشرة للتعلّم ولا وظيفة مباشرة للنمو البيولوجي، بل هي وظيفة لعملية إعادة تنظيم البنى المعرفية الناجمة عن التفاعلات العضوية البيئية التي تحدث عبر النمو المعرفي، وعليه فإنّ النمو الاجتماعي ونشاطات اللعب والفنّ من وجهة نظر بياجيه تتضمن مكونات بنيوية معرفية على نطاق واسع ممّا دعاه إلى رفض التنظيم الثنائي التقليدي بين النضج والتعلّم وبين المكونات الانفعالية والمعرفية للنمو.

وتتضمن نظرية بياجيه في الذكاء نمودجا هرمياً يشتمل على أربع مراحل أساسية للنمو العقلي تأخذ كلّ منها شكل من أشكال التنظيم المعرفي، وتتجاوز هذه الأشكال من حيث مستوى التعقيد، بحيث يكون كلّ منها أكثر تعقيداً من سابقه، وتمثّل هذه المراحل أشكال التكيف البيولوجي، وتظهر على نحو تسلسلي نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته، وتتوقف ظهور أية مرحلة علة المرحلة السابقة، كما أنّه لا يتجاوز المرحلة اللاحقة.

محاضرة: الانتباه

اهتمّ الفلاسفة القدماء بالانتباه على اعتبار أنّه تركيز العقل أو تركيز عضو حسّي في أمر ما، أو التفكير في شيء أو موضوع ما، ثمّ تطوّرت هذه النظرة مع ظهور مجموعة من النظريّات الفلسفيّة ذات الطّبيعة السيّكولوجيّة على يد عدد من الفلاسفة مثل: هيربرت ولوك وبيركلي وغيرهم ممّن نظروا إلى الانتباه باعتباره التّمييز بين المنعكس العصبي السّلبي أو غير الإرادي، وبين الإرادي الإيجابي.

إلا أنّ البدايات الأولى للتّناول العلمي السيّكولوجي للانتباه تمثّلت في اهتمام علماء النّفس والتّجريبين من مدرسة فونت وكان لكتابات عالم النّفس الأمريكي وليم جيمس الفضل في إثارة موجة كبيرة من الاهتمام بموضوع الانتباه، ولقد اهتمّ العلماء بالانتباه باعتباره الخاصّة المركزيّة للحياة الدّهنيّة، ومهمّته الأساسيّة هي توضيح مضامين أو محتويات الوعي، وتحويل مادّة الإحساس الخام إلى إدراك وفهم من خلال استيطان الخبرة الشّعوريّة.

وفي أواسط السّبعينيّات، تمّ الكشف عن الأساس العصبي والبيولوجي لوظيفة الانتباه، وبدأ ظهور مفهوم جديد هو مفهوم التّيقّظ والتّشيط اللّحائي الذي يمثّل أحد جوانب الانتباه الهامّة، وينظر الآن لمفهوم الانتباه على أنّه العمليّات والوظائف الأولى المعرفة المحوريّة التي تدور حولها عمليّات فهم الكثير من جوانب السّلوك والحياة العقليّة للمرء، ويتوقّف مدى فهمنا للطّبيعة البشريّة على مدى تقدّمنا في بحوث الانتباه بأساليب البحث العلمي الحديث.

أولاً- تعريف الانتباه:

يعرفه دينيس تشايلد: بأنه ميكانيزم الاختيار الذي ينظم هذه العملية بشكل إرادي، حينما تقبل البشرية على تناول بعض المحسوسات الوافدة على أعضاء الحس، وإهمال أي شيء آخر عداها.

أما أريكسون وويه عرفا الانتباه بأنه التركيز الواعي للشعور على منبه واحد فقط، وتجاهل المنبهات الأخرى الموجودة معه، ويطلق عليه الانتباه المركز أو الانتقائي. أما أندرسون فيعرفه على أنه عملية عقلية بدونها، لا يستطيع الطالب تنفيذ المتطلبات العقلية للمهمة.

كما يعرف أيضا تهيؤ ذهني للإدراك الحسي، وهو يمثل بدوره استعداد خاص داخل الفرد يوجهه نحو الشيء الذي ينتبه إليه لكي يدركه.

ثانيا: أنواع الانتباه:

يقسم الانتباه من حيث منبهاته إلى أقسام ثلاثة.

1- الانتباه اللاإرادي: حيث يحدث الانتباه حينما تفرض بعض المنبهات الخارجية أو الداخلية ذاتها علينا، نفترض على الإنسان الانتباه لها كالأصوات المرتفعة والأضواء الساطعة، الروائح القوية أو المنبهات الداخلية كالآلام، حيث ترغب الفرد اختيارها والتركيز عليها دون غيرها من المنبهات.

ويتميز هذا النوع من الانتباه بما يلي:

- لا يتطلب الانتباه هنا مجهودا ذهنيا منك وبالتالي فهو يشد انتباهك لمنبهات وتفرض المنبه عليك فرضا.

- كما يرغبك على اختياره والتركيز عليه دون غيره من المنبهات.

2- الانتباه الإرادي: يحدث هذا النوع من الانتباه حينما نتعمد بإرادتنا توجيه انتباهنا إلى شيء ما، أي تتدخل فيه إرادة الإنسان من حيث اختيار المنبهات الخارجية وتركيز الانتباه إليها، ومن خصائص الانتباه الإرادي ما يلي؛

- يتطلب هذا النوع من الانتباه مجهودا ذهنيا كانتباهك للدّرس...
- يستلزم استمرار هذا النوع من الانتباه هذه مدّة طويلة وجود دوافع قويّة لديك، واستمرار بذل الجهد في الانتباه مدّة طويلة.
- هذا النوع من الانتباه لا يقدر على الأطفال في العادة فليست لديهم قدرة وصبر، وليست لديهم قوّة إرادة تحمّلهم على بذل الجهد واحتمال المشقّة الوقتيّة لتحقيق الانتباه.
- 3- الانتباه الاعتيادي أو الانتباه الانتقائي:** وهو الذي يحدث بصورة تلقائيّة يبذل فيه الفرد أي جهد أو يحدث عندما ننصبه إلى منبهات تتماشى مع دوافعنا وحاجتنا، كأن نقرأ موضوعات تتماشى مع عاداتنا واهتماماتنا وميولنا.

رابعاً: العوامل المؤثرة في الانتباه:

إنّ هناك عدد من العوامل تؤثر في القدرة على الانتباه سواء كان جذب الانتباه أو تشتيت الانتباه، يمكن تصنيفها إلى نوعين من العوامل؛ العوامل الداخليّة والعوامل الخارجيّة وكثيرا ما يتفاعل النوعان معا.

1.العوامل الخارجيّة: وهي مجموعة من العوامل التي تتعلّق بطبيعة المثير (المنبه)

الحسيّ المراد الانتباه له، وتشمل ما يلي:

أ-الحركة: إنّ الأشياء المتحرّكة تجذب الانتباه إليها عن الأشياء الساكنة، وكما أنّ الحركة المفاجئة والسريعة تجذب الانتباه.

ب- **تغيّر المنبه:** إنّ المنبه المتغيّر يكون أكثر جذبا للانتباه من المنبه

الثابت الذي يظلّ على حال واحد، وكما أنّ تغيّر المنبه من حيث الشدّة أو الموضوع وتوقّفه له أثر كبير في جذب الانتباه

ج- **موقع المنبه:** إنّ مكان أو موقع المنبه يؤثر في جذب الانتباه إليه.

د- **حجم المنبه:** إنّ الأشياء ذات الأحجام الكبيرة تجذب الانتباه إليها أكثر من الأشياء ذات الأحجام الصّغيرة.

هـ - **شدة المنبه:** إنّ المنبهات الشديدة تجذب الانتباه إليها أكثر من المنبهات الأقل شدة، لذلك فإنّ الصوت، الضوء، الحركة، الألوان الزاهية والروائح النفاذة تعتبر منبهات شديدة.

ج - **الاعتیاد:** إنّ التنبّهات التي تعود الشخص عليها تجذب الانتباه إليها، رغم كلّ ما يحيط بها من صخب وضوضاء.

أ - **طبيعة المنبه:** يختلف الانتباه باختلاف طبيعة المنبه، أي من حيث نوعه وكيفيته، هل هو منبه سمعي؟ أو منبه بصري؟ وقد بنيت نتائج الأبحاث التي أجريت في هذا المجال أنّ الصور أكثر إثارة للانتباه من الكلمات.

د - **حادثة المنبه:** إنّ المنبهات الجديدة التي تدخل خبرة الفرد لأول مرة تجذب انتباهه إليها أكثر من المنبهات المألوفة لديه.

أ - **تكرار المنبه:** إنّ تكرار حدوث المنبه أو إعادة عرضه يؤدي إلى جذب الانتباه إليه.

هـ - **التباين والتضاد:** وهو اختلاف الشكل عن الأرضية، وهذا الاختلاف يؤدي إلى جذب الانتباه.

أ - **الحاجة الزائدة للتنسيق:** وفي هذه الحاجة الملحة للتنسيق تأتي بسبب سرعة حدوث المنبه من جهة، ومن جهة أخرى بسبب زيادة نسبة صعوبة وتعقيد المنبه (Morgan & Pollock, 1977)

و - **المثيرات الشرطية:** المثيرات التي تكونت بفعل الاشرط تنثير انتباهنا أكثر من المثيرات الأخرى، فأنت تسمع اسمك فقط في المطار من بين الأسماء الكثيرة رغم الضوضاء .

2. **العوامل الدّاخلية:** تؤثر على انتباه الفرد لموضوعات معينة دون سواها، وتنقسم العوامل الدّاخلية إلى عوامل مؤقتة وأخرى مستديمة، وهي كما يلي:

• **العوامل المؤقتة:** وتتمثل في؛

أ- التَّهَيُّؤُ الدَّهْنِي: وهو تهيئة الدَّهْن لاستقبال منبّهات معيّنة دون غيرها.

أ- النّشاط العضوي: يودّي إلى جذب انتباه الفرد إلى الذات.

ب- الحرمان النّفسي والجسدي: عندما يكون الفرد في حالة توتّر وتعب جسدي شديد فإنّ قدرته على الانتباه والتركيز تصبح منخفضة جدّا، فإذا كان الطّفل في حالة جوع شديد فإنّه يشعر بالعجز عن التّواصل، وغالبا ما يشعر بتشتّت طاقته الجسديّة والنّفسيّة.

أ- مستوى الدّافعية: إنّ دوافع الإنسان لها أهميّة كبيرة في توجّه انتباهه إلى الأشياء الملائمة لإشباعها، ويشير مبادئ التّعلّم الجيّد إلى أنّ توفّر مستويات معتدلة من الاستشارة والدّافعيّة الدّاخلية تضمن مستويات أعلى من التّعلّم، وأنّ الدّافعيّة والاعتدال في مستوى الاستشارة يضمنان أفضل مستوى من الانتباه، وأنّ زيادة مستوى الإثارة تعمل على زيادة الأداء لحدّ معيّن، بعدها يبدأ الأداء بالانخفاض التّدرجي وغياب الاستشارة تحدّد من القدرة على الانتباه الجيّد.

• العوامل المستديمة: وتتمثّل في؛

- مستوى الاستشارة الدّاخلية: إنّ عمليّة الاستشارة الدّاخلية تجذب انتباه الشّخص لمنبه معيّن ويرتبط الانتباه بمستوى الاستشارة الدّاخلية ارتباطا موجبا، بمعنى أنّ الانتباه يرتفع إذا ما ارتفع مستوى الاستشارة الدّاخلية لدى الفرد، والعكس صحيح.

- الميول والاهتمامات: يعتبر ميول واهتمامات الأفراد من أهمّ العوامل الدّاخلية التي تؤثر على الانتباه، فانّ انتباه الشّخص لموضوعات معيّنة في البيئة المحيطة تحدّد من خلال ميوله واهتماماته ودوافعه.

- الراحة والتّعب: ترتبط اليقظة والانتباه بالراحة الجسديّة والنّفسيّة، في حين يودّي التّعب إلى نفاذ الطّاقة الجسديّة والعصبيّة، وضعف القدرة على تركيز الانتباه.

أ- سمات الشّخصيّة: تشير الدّراسات إلى أنّ هناك علاقة بين سمات الشّخصيّة والقدرة على تركيز الانتباه.

وأنّ هناك عدد من العوامل التي تحدّد من قدرة الفرد على ممارسة الانتباه بطريقة فعّالة يمكن أن تضمن مستويات مقبولة من الإدراك لاحقاً، ويمكن تصنيف أهم هذه المحدّدات حسب التّصنيف الآتي:

* **المحدّدات الحسيّة العصبيّة:** أنّ أيّ خلل يصيب الحواس الخمسة أو الجهاز العصبي بشكل عام والدّماغ بشكل خاص يمكن أن يؤثّر على قدرة الفرد في التّركيز على المثير.

* **المحدّدات المعرفيّة:** تشير الدّراسات إلى وجود عدد من العوامل المعرفيّة التي تحدّد من القدرة على الانتباه، كدرجة الذّكاء والخبرة السّابقة، حيث أنّ قدرة الانتباه تزداد بزيادة ذكاء الفرد و خبرته السّابقة في موضوع المثير الذي تنتبه له.

* **المحدّدات المتعلّقة بالدافعيّة:** وتشير الدّراسات النّفسيّة أنّه كلّما زاد دافعية الأفراد لنوع معيّن من المثيرات، كلّما سهّلت عمليّة الانتباه لهذه المثيرات، وكلّما أصبح هذا الانتباه أقرب للانتباه الانتقائي.

* **المحدّدات الانفعاليّة والشخصيّة:** وتشير الدّراسات إلى أنّ الأفراد الذين يعانون من أفراد الحساسيّة للنقد والانطواء يواجهون صعوبات أكثر في تركيز الانتباه بسبب انشغالهم الانفعالي.

خامساً: خصائص الانتباه

هناك عدّة خصائص للانتباه تميّزه عن باقي العمليّات المعرفيّة الأخرى:

1. **الاختيار أو الانتقاء:** العالم الخارجي مليء بالمثيرات والمنبّهات الفيزيقيّة والاجتماعيّة، وحتّى جسم الإنسان مصدر الكثير من المنبّهات الصّادرة، كما أنّه ذهنه يصدر الكثير من العواطف والأفكار، لأنّ الفرد لا يتمكّن من الانتباه إلى الكثير من هذه المنبّهات دفعة واحدة، بل يختار وينتقي منها ما يناسب عمله أو تفكيره أو ما يهتمّه وما يستجيب لحاجاته النّفسيّة المؤقّتة والدّائمة.

2 التّركيز: يدلّ على مستوى عالي من الانتباه سواء كان موقفاً أو متواصلاً، وهو إرادي يتمثّل في اكتساب الشّخص بفاعليّة أو إيجابيّة، واهتمام إلى إشارات وتنبيهات حسّيّة معيّنة وإهمال إشارات أخرى.

3 الانتقاء: يتضمّن انتباهاً متّصلاً غير منقطع لمنبه ما، أو تركيز على منبه ما بصورة متسلسلة، عبر فترة زمنيّة والمستوى المعقد، وفي هذه الخاصيّة يتضمّن القدرة على التّفكير في فكرتين أو أكثر، أو نمطين من المنبهات أو أكثر في آن واحد، بصورة متتابعة دون خلط بينهما، أو فقدان لأحدهما، ومثال ذلك؛ التّفكير المتواصل، والمتربّح لحلّ المشكلات... الخ.

4-الإحاطة: وهي من العمليّات السيّكولوجيّة ذات الأساس الحسيّ، وغالباً ما تكون هو بصريّة أو سمعيّة، وتتمثّل إمّا في حركات العينين معاً في المكان أو المنبه، أو الصّورة التي توجّه العين، وإنصات الأذن لكلّ ما يصلها من أصوات تحاول سماعها، فالإحاطة أشبه بعملية مسح للعناصر التي توجد بهذا المكان، أو الأصوات التي تصدر الآن. وإذا كانت كل خاصية من خصائص شعريّة متميزة عن أخرى، إلا أنه لا يمكن الفصل بينهم. من الناحية العملية.

سادساً: نظريات الانتباه:

تختلف النّظرة إلى موضوع الانتباه من حيث كونه قدرة ذات سعة محدّدة ومن حيث دوره في مراحل بناء المعلومات ومعالجتها، إذ أنّ هناك مجموعة من النّظريّات بهذا الشّأن والتي تتلخّص بالآتي:

أولاً: مجموعة نظريّات الانتباه أحادي القناة:

نظريّات المرشّح:

وتشمل هذه النظريات كلّ من برودينغ وديتش وكيلى ونورمان، وتيريزمان وولفورد وكر وتنقّق هذه النظريات حول عدّ أولاً: أنّ المعلومة أثناء معالجتها تمرّ في عدد من المراحل، وهي؛

أولاً: أنّ المعلومة أثناء معالجتها تمرّ في عدد من المراحل، وهي؛

1.مرحلة التفرّق: وتشمل عمليّتي (أ) الإحساس (ب) والإدراك.

1.مرحلة اختيار الاستجابة.

2.مرحلة تنفيذ الاستجابة.

ثانياً: أنّ الانتباه طاقة أحادية القناة لا يمكن توجيهها إلى أكثر من مثيرين أو عمليّتين، بالوقت نفسه فهي طاقة محدّدة السعة يتمّ تركيزها على مثير معيّن دون غيره من المثيرات الأخرى.

ثالثاً: أنّ هناك مرشّحاً يعمل كستارة يسمح لمعالجة بعض المعلومات من خلال تركيز الانتباه عليها، ويمنع بعضها الآخر من المعالجة لعدم الانتباه إليها.

وبالرغم من اتفاق هذه النظريات حول المسائل السابقة، إلّا أنّها تختلف فيما بينها حول مكان وجود المرشّح، فنجد ولفورد يفترض من في نظريّته أنّ المرشّح يوجد في مرحلة الإحساس، حيث يتمّ اختيار مثير دون غيره من المثيرات الأخرى ليتمّ الانتباه إليها ريثما تتمّ معالجته، ويؤكد أنّ جميع مراحل المعالجة اللاحقة تتطلب تركيز الانتباه.

أمّا النظريات الأخرى كنظرية برود بينغ (1958م) ودوتش (1963م) وكيلى (1973م) وكر (1973م) ونورمان (1969م) وتيريزمان (1969م) فهي ترفض فكرة أنّ جميع المراحل تستدعي تركيز الانتباه، وتفترض أنّ المراحل الأولى من معالجة المعلومات تتمّ دون الحاجة إلى تركيز الانتباه، في حين تتطلب المراحل اللاحقة مزيداً من الانتباه، وتؤيّد هذه النظريات فكرة المعالجة المتوازية لعدد من الانطباعات الحسيّة في المراحل الأولى من المعالجة دون حدوث أيّ تداخل فيما بينها، ولكنّها تختلف في أيّ من المراحل

اللاحقة التي يحدث التداخل فيها، والتي تستدعي الانتباه إلى مثير معين دون غيره، لذا تفترض هذه النظريات أن المرشح يوجد في مرحلة لاحقة من معالجة المعلومات، بحيث يسمح لمعالجة بعض المعلومات، ويكف عن معالجة بعضها الآخر ريثما يتم الانتهاء من معالجة الأولى، وذلك حتى يتسنى معالجة المعلومات اللاحقة حسب تسلسل معين.

يقترح برود بنت أن مكان وجود المرشح في مرحلة الإدراك وما بعدها من المراحل، حيث أنها تتطلب الانتباه، أما دوتش و دوتش ونورمان فيروا أن مرحلة التعرف تتم على نحو أوتوماتيكي، حيث لا تتطلب الانتباه، وأن وجود المرشح يقع في المراحل التي تأتي بعدها هذه المرحلة، في حين نجد أن كيلي يرى أن المرشح يوجد في مرحلة اختيار الاستجابة وما بعدها، مكان وجوده المرشح أثناء معالجة المعلومات حسب النظريات السابقة.

بالرغم من أن النظريات السابقة اعتبرت الانتباه طاقة محددة لسعة توجه نحو مثير معين من خلال وجود مرشح يتحكم بهذه العملية إلا أنها لم تحدد الآلية التي من خلالها يعمل هذا المرشح، بحيث يسمح بمعالجة بعض السلوكيات دون غيرها من المعلومات الأخرى، وهذا يعد بمثابة الانتقاء الرئيسي الذي وجه إلى هذه النظريات.

ثانيا: نظرية التوزيع المرن لسعة الانتباه

تختلف هذه النظرية مع النظريات السابقة من حيث اعتبار الانتباه سعة محددة توجه إلى مثير أو عملية في وقت معين وتحجب عن غيره من المثيرات الأخرى، يفترض كاهمان أن سعة الانتباه يمكن أن تتغير على نحو مرن تبعا لتغيرات متطلبات المهمة التي نحن بصدد الانتباه إليها، ففي الوقت الذي ينتبه فيه الفرد إلى مهمتين مختلفتين، فإن سعة الانتباه يمكن أن تتغير في تذبذب مستمر تبعا لتغير مطالبهما، فقد يزداد الانتباه إلى أحدهما نظرا لزيادة صعوبة مطالبهما، في الوقت الذي بذل الانتباه إلى الأخرى مع عدم تجاهلها كليًا. ويؤكد كاهمان أن الانتباه بالرغم من تغيير بين المهمة الأولى والأخرى،

فهو يستمر على نحو متواز خلال جميع مراحل المعالجة، ويرى أيضا أنه في حالة زيادة متطلبات إحدى المهمات، بحيث تستوجب الطاقة العليا من الانتباه، فإن التداخل يحدث بحيث يكف الانتباه عن الأخرى.

واعتمادا على وجهة النظر هذه، فإن الانتباه يمكن توزيعه على نحو مرن إلى عدة مهمات أو عمليات بالوقت نفسه، وذلك اعتمادا على أهميتها وصعوبتها النسبية، بالإضافة إلى عوامل أخرى تتعلق بالموقف أو ترتبط بالشخص ذاته، فعملية التحول في الانتباه، وإعادة توزيعه في عدة قنوات تؤيده، أيضا نظريات أخرى مثل نظرية نورمان وبوبر وبسندر وسيندر ونوفان وجوفر.

ثالثا: نظريات الانتباه متعددة المصادر

تفترض هذه النظريات أن الانتباه يجب ألا ينظر إليه على أنه عبارة عن مصدر أو طاقة محدّدة السعة (أحادي القناة)، وإنما مصادر متعددة القنوات، لكلّ منها سعة معيّنة ومخصّصة لمعالجة نوع ما من المعلومات.

وحسب هذه النظريات فإن الانتباه يمكن توجيهه إلى أكثر من مصدر من المعلومات المختلفة، ويستمر خلال مراحل معالجة المعلومات دون أيّ تداخل فيما بينهما أو تأثر مستوى الانتباه الموجّه إليها.

ففي هذا الصدد يؤكد كلّ من مكلود ورونلدر أن الانتباه يمكن أن يكرّسه عبر قنوات مختلفة ومنفصلة عن بعضها بعضا إلى أنواع مختلفة من المعلومات عبر مراحل المعالجة المختلفة دون حصول أيّ تداخل في الانتباه فيما بينها.

رابعا: نظرية اختبار العقل:

ينتقد نيومان مجموعة في النظريات التي تعتبر الانتباه على أنه طاقة أو مصدر محدّد السعة، بل يفترض أن اختيار النشاط أو الفعل هو الآلية الأساسية في عملية الانتباه وفي توجيهه فهو يفترض أن الفرد يحدّد انتباهه في أي لحظة من اللحظات من أجل تحقيق

هدف معين، ويرى أنّ الفرد في أيّ لحظة من اللحظات يستقبل العديد من المنبّهات الحسيّة أو يواجه عدّة مثيرات معا، ولكن المحصّلة النهائيّة للانتباه تتوقّف على اختبار الفعل المناسب، وبناء على عمليّة الاختبار يتمّ كبح العديد من العمليّات الأخرى نظرا لتوجيه الانتباه إلى فعل آخر، بحيث ينتج عن ذلك صعوبة في إدراك وتنفيذ المهمّات الأخرى، في حين يتمّ أداء الفعل والمهمّة التي تمّ توجيه الانتباه إليها على نحو سهل، ويرى نيومان أنّ التداخل في الانتباه بين مهمّتين لا يحدث بسبب أنّ الانتباه طاقة محدودة السعة، وإنّما بسبب عمليّة اختيار الفعل المنوي تنفيذه أو القيام به، ويرى أنّ اختيار الفعل لتوجيه الانتباه إليه يعتمد على مدى أهميّة هذا الفعل والحاجة إلى تنفيذه.

محاضرة: الذاكرة

تمهيد:

تعد الذاكرة من أهم العمليات العقلية التي يقوم عليها عدد من العمليات الأخرى مثل التعلم والتفكير وحل المشكلات، وبصفة عامة فإن كل ما تفعله يعتمد على الذاكرة، بل إن التعلم ينتقل من جيل إلى جيل عن طريق الذاكرة.

والذاكرة هي مركز العمليات المعرفية ومحورها الذي يؤثر على كل ما هو معرفي وعلى كافة أنشطتها العقلية المعرفية، ولذلك ترتبط اضطرابات الذاكرة ارتباطا وثيقا بكل من اضطرابات عملية الانتباه وعملية الإدراك، فإن أي اضطراب يصيب عملية الانتباه أو عمليات الإدراك أو كليهما يؤثر بشكل مباشر على كفاءة وفاعلية عمليات الذاكرة.

1- تعريف الذاكرة:

تعددت تعاريف الذاكرة حسب اختلاف النظريات والاتجاهات التي تناولتها، وسوف نبرز أهمها بصفة شاملة فيما يلي:

• تعريف (JAMES DREVER): "الذاكرة هي تلك الآثار التي تتركها الخبرة الراهنة والتي تؤثر على الخبرات المستقبلية أي خبرات الفرد في المستقبل" (عيسوي، ع، ص119).

• تعريف (TARDIF . J): "الذاكرة هي الوحدة الرئيسية للتعامل مع المعلومات عند الإنسان، وتمر بها كل القرارات التي يتخذها الشخص سواء كانت قرارات معرفية، نفسية، اجتماعية أو حركية" (Jacques Tardif 1997).

• تعريف معجم علم النفس: الذاكرة هي القدرة على اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها واسترجاعها عند وقت الحاجة" ومهما اختلفت تعاريف الذاكرة، فإن الدراسات التي جرت حولها سمحت بالإجابة على عدة أسئلة هي:

- ما هي خصائص الذاكرة؟

- لماذا ننسى بسرعة؟

- ما هو فقدان الذاكرة؟

وبينت أن المعلومات الموجودة في الذاكرة تنظم حسب شروط الاكتساب، الحادثة أو الحوادث الجديدة التي يعيشها الفرد، والحيز حسب طبيعة المادة التي يتطلب الاحتفاظ بها.

2- تحديد منطقة الذاكرة في الدماغ:

توجد ساحة الذاكرة في الجهاز الحاجز الذي يربط الهيبوتلاموس بالنخاع الشوكي، والجهاز الحاجز يتكون من عدة بيانات منها منطقة تسمى (Hippocampe) وهي المسؤولة عن التذكر، وهذه الأخيرة موجودة في كلا الفصين الجانبيين للدماغ، ونجد في هذه المنطقة الخاصة بالتذكر كميات كبيرة من (الأستيل كولين) الذي يعتبر ناقل عصبي مهم، هذه النواقل العصبية هي مواد كي داهية تنقل الرسالة العصبية من عصبون إلى آخر، فإذا نقصت هذه المادة ينتج عن ذلك اضطرابات في الذاكرة..

3- أنواع الذاكرة:

وصع علماء النفس عددا غير قليل من نماذج الذاكرة، وننقي منها النموذج الذي وضعه كل من "ريتشارد أتكينسون" و"ريتشارد سيفري" عام 1968، ويسمى أحيانا هذا النموذج: "النموذج الأب" أو النموذج الثلاثي للذاكرة وهو نموذج مقبول من عدد كبير من العليات، ويعلي هذا الأخير ملكا سريعا للعملية التي لسير على هذه 34 أنواع من الذاكرة

3-1- الذاكرة الحسية:

يعرفها (Simon . H) بأنها هي التي تحتفظ بالخصائص الفيزيائية للمثيرات في أقل من ثانية، هذه الأخيرة تعمل كمسجل للأضواء والأصوات وباقي المنبهات الحسية، وتتمتع بإمكانة متعددة في الحواس، ولا تدوم كما سبق وأن أقر عليه (Simon . H) تلك التسجيلات سوى مدة قصيرة جدا من (1 إلى 4 ثواني) وتنسم بخاصية ألا وهي: أنها

تطرد التسجيل القديم ونقوم بإدخال التسجيل الجديد خلال هذه الفترة، كما أنها نوع من الذاكرة التي تسمح بتسجيل المعلومات البصرية والسمعية والشمية والحركية، لكن هذه الذاكرة الحسية تحفظ المعلومات على شكل غير محلل ومعالج وهي نادرا ما تصاب لأنها لا تحتاج معلوماتها إلى تسجيل معمق.

3-2- الذاكرة قصيرة المدى :

تمدنا الذاكرة قصيرة المدى بـسكان مؤقت الانتظار المعلومات من الذاكرة الحسية، وتتضمن إعادة تجميع فوري للمنبهات التي أدركناها تواء، علما أي إمكانيات تخزين المعلومات في نسق الذاكرة قصيرة المدى هي إمكانيات محدودة فيما نتلقاه عن الذاكرة الحسية، ويمكن الاحتفاظ بالمعلومات داخل نظام الذاكرة قصيرة المدى عن طريق التسميع والتكرار، ومن أهم وظائف مستوى التذكر قصير المدى ما يلي:

- حل المشكلات التي تواجه الشخص في حياته اليومية.

- التعامل مع الأرقام وحل المشاكل الحسابية.

• تذكر الأشياء الضرورية في المعاملات اليومية مثل أشكال وأقوال الأشخاص المحيطين بنا، وأرقام التليفونات الهامة وعناوين الأصدقاء، ونقل الأخبار الهامة... الخ كما تعرف أنها ذات قدرات حد محدودة أبي تتراوح ما بين (6 إلى 7 عناصر) ومع نسيانها بعد القليل من الثواني وفي بعض الحالات على سبيل المثال يصبح صعب على الفرد استرجاع مادة قد حفظها والتي لها ارتباط بالمفردات اللغوية أو المقاطع العديمة المعني.

3 - 3- الذاكرة طويلة المدى:

حسب (سيد خير الله): هي إحياء ما سبق تعلمه واحتفظ به الفرد، واستمرار قدرته على أداء سياق سبق وأن تعلمه وذلك بعد فترة لم يمارس منازلها هذا النشاط، أي القدرة على الاحتفاظ واسترجاع ما مر به من خبرات من أي نوع.

كما ترتبط الذاكرة طويلة المدى بالاختلافات التشريحية والبيو كيميائية التي تحدث على مستوى المشابك في الدماغ تشمل سنوات عديدة، وتضم معلومات احتفظ بها الشخص الفترة ما تتراوح بين دقائق قليلة (كنقطة معينة ذكرت في محادثة تمت منذ قليل)، وفترات تشمل حياة الفرد بأسرها (كذكريات الطفولة لدى الراشد)، ومن أمثلة المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى: اسمك، تاريخ ميلادك، عنوانك، طعم الخبز، رائحة البرتقال، أغاني الطفولة، والمتأمل لفاعلية الذاكرة طويلة المدى يجد صورة مذهشة لإعجاز الله سبحانه وتعالى، ودقة صنعه فنحن باستمرار نقابل أناس جدد وأماكن جديدة، وغير مألوفة، ونتعلم يوميا خبرات ومهارات جديدة، ونواجه في كل لحظة من حياتنا معلومات سمعية أو مرئية أو مكتوبة، ولنا أن نفكر حول كم عدد المثيرات أو الفقرات أو المعلومات التي نواجهها ونحتاج إلى تعلمها وتخزينها وتحويلها ومعالجتها واسترجاعها ونوظفها في التعلم والتفكير وحل المشكلات.

وهناك منحى آخر مختلف يركز على طبيعة المادة التي تختزن في الذاكرة، ومنه قد تتفرغ وتتعدد أنواع أخرى من الذاكرة البشرية، وتختص كل منها بتخزين نوع خاص من المعلومات، وقد يحتاج الإنسان إلى كل هذه الخبرات التي تهتم بتخزينها هذه الأنواع من الذاكرة في حياته اليومية ومن أهمها:

أ- ذاكرة المعاني:

تختص ذاكرة المعاني بالإطار المعرفي الذي يعكس معرفتنا المنظمة عن العالم من حولنا، وتتضمن المعرفة بالمفاهيم، والحقائق والكلمات والقواعد، وباختصار ما يشير إليه مفهوم المعاني، ويستخدم علماء النفس المعرفي مصطلح ذاكرة المعاني بمعناه الواسع ليشمل موسوعة المعرفة لدى الفرد واشتقاقاتها ودلالاتها وبنيتها المعرفية بما تنطوي عليه من خصائص كمية وخصائص كيفية، كما أنها تشمل أيضا العديد من الأشياء التي نعرفها ولا يمكن التعبير عليها بالكلمات، والأمثلة التالية توضح ما تشمله ذاكرة المعاني:

- معرفة معاني الكلمات والمفردات أي القاموس اللغوي الذي يستقي منه الفرد مفرداته.
- معرفة الفرد بالمعلومات العامة التي لا يختص بها فرع معين من فروع المعرفة مثل
- بعض الظواهر الطبيعية أو الكونية أو الاجتماعية أو النفسية
- معرفة الفرد بالقواعد والقوانين والحقائق والنظريات والمعادلات وغيرها.
- معرفة الفرد بعادات الشعوب وتقاليدها وما تشتهر به، وبعض النواحي الثقافية.

ب- ذاكرة الأحداث:

تختص بتخزين المعلومات المتعلقة بالأحداث من حيث حدوثها والعلاقات القائمة بينها، حيث تمثل ذاكرة الأحداث الوقائع المتعلقة بسيرة حياة الشخص وخبراته المخزنة في نظام زمني تقريبي، فهي تظهر كلما أراد الإنسان أن يحكي حدثا عاشه أو قرأه أو سمعه، ومن أمثلة المعلومات التي تختزن في ذاكرة الأحداث ما يلي:

- المواعيد التي يرتبط بها الفرد وتمثل أهمية بالنسبة له.
- الأحداث التي تقع للفرد مثل يوم نجاحه في شهادته المدرسية والظروف التي تصاحبها.

- يوم خطبته وزواجه أو أية أحداث تمثل بصمة أو علامة مؤثرة في حياة الفرد.

وعن كيفية قياس ذاكرة الأحداث من خلال استرجاع أحداث معينة، فإنه لا يوجد عدد كبير من الاختبارات، ولكن الكثير من المتخصصين يستعملون في الغالب اختبار وكسلر" الذاكرة، أين نجد سبعة اختبارات ومنها اختبار خاص بذلك حيث يقوم الفاحص بقراءة قصتين قصيرتين ويطلب مباشرة من الفحوص إعادتهما.

ج- الذاكرة الإجرائية:

وتتعلق بالذكريات والمهارات الأدائية، ومنه فإن الذاكرة الإجرائية تختص بمعرفة كيف يعمل شيء ما، ومن أمثلة ما تشمله هذه الذاكرة:

- معرفة كيفية توظيف الأشياء عموما واستخدامها والاستفادة منها.

- معرفة استخدام بعض الآلات وصيانتها وإعدادها للعمل.
 - معرفة قيادة السيارة وفك وتركيب الأشياء.
 - ممارسة مختلف المهارات السباحة وركوب الخيل والدراجات...
- وعموما يصعب وصف الذاكرة الإجرائية لفظيا لأنها تكون معقدة للغاية، حيث أن كل الأعمال والمهارات لا يمكن تعلمها اعتمادا على قراءة الكتب المتعلقة بها، ما لم تمارس وتتعلم المهارة نفسها اعتمادا على الممارسة الفعلية وليس المعرفة النظرية.

د- الذاكرة العاملة (ذاكرة العمل) :

تتمثل الذاكرة العاملة في نظام يقوم بتخزين ومعالجة المعلومات، في آن واحد حيث تقوم بالاحتفاظ بالمعلومة وهذا عند انجاز عمل معقد، ويلاحظ أن الذاكرة العاملة عند "بادلي Baddely 1992 - 1986" ليست ببساطة مخزنا خاملا يحتوي على مجموعة من الرفوف لتخزين وحمل المعلومات، وإنما هي تشكل نظاما حيا وفعالا قادرا على معالجة المعلومات وتجهيزها، ويتمثل عمل هذه الذاكرة في القدرة على إمساك المعلومة أثناء افتعال عملية معقدة وهذا التعريف يعاكس مصطلح الذاكرة قصيرة المدى في كونها تمثل القدرة على إمساك المعلومة ثم استرجاعها، وبالتالي يميز الفرق بينهما، فذاكرة العمل تتطلب عملية التحول المعلومات بينما الذاكرة قصيرة المدى تتطلب عملية استرجاع المعلومات فقط .

4- قياس الذاكرة:

لقد كان لتجارب ابن كهوس في تذكر مقاطع من الكلمات عديمة المعنى في النصف الثاني من القرن التاسع عشر أكبر الاثر في توجيه الاهتمام الى قياس الذاكرة بأشكالها المختلفة. وقد اهتم ابن كهوس بقياس القدرة على تذكر أكبر عدد من المقاطع عديمة المعنى وتكرارها بدون أخطاء (قياس الاسترجاع). كما هتم بقياس قدرة الافراد على تذكر مجموعة من المقاطع بعد مرور فترات زمنية معينة (قياس الاحتفاظ).

وتحدث ابن كهاوس عن "منحنى النسيان" حيث اكد ان القدرة على التذكر والاسترجاع تقل مع مرور الزمن مشيرا الى اننا ننسى المعلومات التي يتم معالجتها كلما تركت لفترة طويلة من الزمن بدون استرجاع او معالجة .

واستناد الى دراسات ابن كهاوس ومن تبعه من المهتمين بقياس الذاكرة فقد تم تحديد ثلاثة اشكال للذاكرة يمكن التعرف عليها وقياسها وهي:

أ- الاسترجاع: ويتمثل الاسترجاع في تذكر الاحداث والخبرات التي تعلمها الفرد في السابق حيث يتم ذلك دون الحاجة الى وجود المثيرات او المواقف التي ادت الى حدوث التعلم والتخزين والاسترجاع هو بحث عن المعلومات في خزانات الذاكرة واستعادتها. وهو عادة ما ينطوي عادة على استعادة الصور والالفاظ والارقام والاسماء والتواريخ والقوانين والاصوات وغيرها من اشكال المعرفة المختلفة.

ب- التعرف: يعتبر التعرف احد اشكال الذاكرة وهو اسهل من الاسترجاع حيث تعتمد قدرة التعرف على وجود المثير الذي تم تعلمه في الماضي بين عدة مثيرات، والتعرف كما يصفه العديد من علماء النفس هو شعور بان ما يراه الفرد أو يسمعه في الحاضر هو جزء من خبرة سابقة تكونت في الماضي، وخير مثال على التعرف هو استخدام اختبار الاختبار من متعدد حيث يقدم المثير (العبارة) ويليه عدد من البدائل التي تفسر المثير أو ترتبط معه ويتم التعرف عندما يقارن الفرد بدائل المثير مع ما هو مخزن في خبرة الفرد أو ذاكرته لمطابقة احد البدائل مع مادة الذاكرة، او بلغة اخرى التعرف على البديل الصحيح من خلال المطابقة مع ذاكرة الانسان.

ت- الاحتفاظ: او كما يسمى اعادة التعلم او درجة الوفر يشير الى ان المعلومات التي تعلمها الفرد في الماضي تصبح قابلة للنسيان بعد فترة من الزمن وخصوصا مع غياب التدريب والتعزيز ومع ذلك فان تدني الاسترجاع او التعرف لا يعني ان المعلومات قد تم نسيانها او فقدانها بالكامل من الذاكرة ولذلك فان اعادة التعلم بعد فترة من الزمن تستغرق

وقتا وجهدا اقل مما استغرقه في المرة الاولى للتعلم مما يثير الى وفر في التعلم والذاكرة ويتوقع ان يؤدي الى انخفاض كمية الجهد والوقت اللازم للتعلم اللاحق.

5- شروط عمل الذاكرة:

لكي تتحقق وتنسجم وظيفة الذاكرة عليها أن تتدخل عدة عوامل منها:

4-1- الانتباه:

- يعمل على ترسيخ المعلومة ويمكن الفرد من التركيز على الشيء الذي يضم مجال اهتمامه.

- يعتبر أهم خطوة سيكولوجية للإدراك وأرقى شيء للتعلم.

- الانتباه هو القدرة على انتقاء تنبيهات شتى والرد على أي استجابة.

4-2- التركيز: يمثل أهمية عالية في سيرورة تسجيل المكتسبات بطريقة أحسن، وهو ذو علاقة التركيز) وثيقة بالانتباه حيث أن التركيز يقوم على الانتباه.

4-3- التنظيم: حتى يسترجع الفرد معلوماته عليه تنظيمها، إذن إن البناء الجيد والمنظم الفكرة أو لمفهوم ما يساهم في عمل الذاكرة.

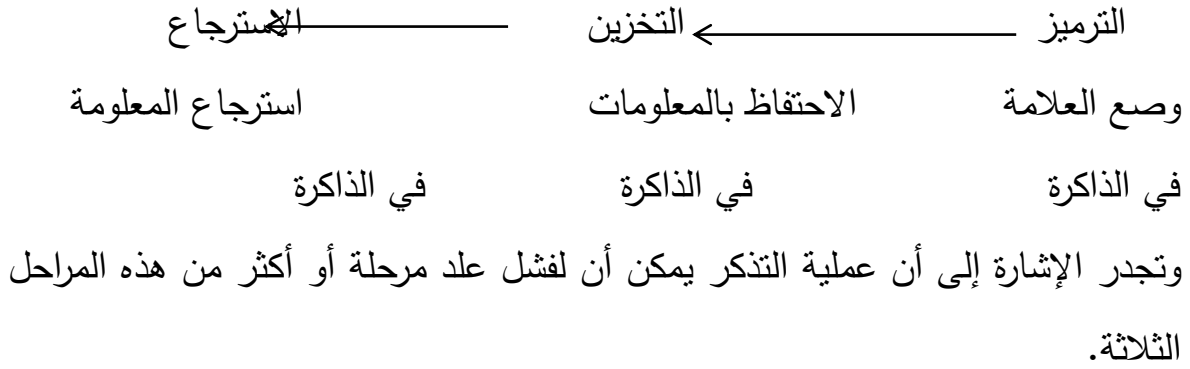
4-4- الحاجة والاهتمام: ونقصد به مدى تشوق واهتمام الفرد لموضوع ما، ومدى حاجته

4-4- الحافز: من المعلوم أننا نرغب عادة في القيام ببعض الأعمال لتحقيق هدف ما، فالفرد إذا ما أراد أو رغب في إنجاز شيء فإنه غالبا ما ينجح فيه، عكس ما إذا كان إنجاز ذاك الشيء مفروض عليه.

6- مراحل عمل الذاكرة:

يمكن تقسيم عمل الذاكرة إلى ثلاث مراحل هي: الترميز والتخزين والاسترجاع، ومن المستلزم أن هذه المراحل الثلاثة لازمة لكل وظائف التذكر التي يقوم بها الإنسان، إذ أن

كل من "نظم الذاكرة في كل هذه الحالات تحتاج إلى: إجراءات لإدخال المعلومات، وإلى تخزين هذه المعلومات، ثم استدعاءها عند اللزوم.



5-1- مرحلة الترميز: ويتم فيها تحويل الرسالة إلى رموز معينة، ويتضمن الترميز تحويل المعلومات الحسية كالصوت أو الصورة إلى نوع من الشفرة أو الرمز الذي تقبله الذاكرة، ذلك أن تسجيل المعلومات الواردة إلينا لا يعني تسجيلها كما هي، فكثيرا ما يتضمن الترميز تجميلا للمادة وربط لها بخبراتنا السابقة، والترميز عملية لازمة لإعداد المعلومات التخزين وهي المرحلة التالية، فوضع الشفرة يسمح بتشكيل المادة حتى يمكن لجهاز التخزين بتمثلها.

وتتطلب عملية الترميز غالبا، إضفاء علاقات أو ربط البيانات أو المعلومات الجديدة بمعلومات سابقة (اسم، عنوان، صورة...) بطريقة يتييسر العثور في وقت تالي على البيانات أو المعلومات المحترفة.

5-2- مرحلة التخزين: نحن نعلم أن الذكريات لا تدور في أفلاك المخ منتظرة أن تسترجعها فيما بعد، فالتخزين هو إبقاء مادي حقيقي للمعلومات، فعادة وعندما نقول شيئا ما قد تذكر، نكون نشير إلى واقعه أنه اختزن، إلا أنه لم يعرف حتى الآن الكثير بصدد وضع المعلومات في ملف الدماغ، فنحن نجهل ما إذا كان التخزين نجم عن بروز روابط جديدة في عقد العصبونات، ما إذا حدث تغير كيميائي أو ذري، أو حتى ما إذا كانت الذاكرة المعنية قد خزنت في موضع محدد من الدماغ موزعة ضمن نظام فريد، أو خزنت

عدة مرات في عدد مختلف من المواضيع وكل ما نعرفه أن التخزين قد حدث وبالتالي فتتمثل مرحلة التخزين في حفظ المعلومات في الذاكرة لفترة زمنية مختلفة تتراوح بين بضع كوان وطول العمر، وكفاءة عملية التخزين تتأثر عموما بالمجهود الذي نبذله في ترميز وتنظيم ما نخزنه

5-3- مرحلة الاسترجاع: الخطوة النهائية في عملية التذكر هي الاسترجاع وهي مرحلة سحب المعلومات من المخزن عند الحاجة إليها، فلو رمزت وخزنت المعلومة بدقة مثل رقم الهاتف، عندها تستطيع أن تسترجع هذه المعلومة من الذاكرة في وقت لاحق، وكلما بذلنا جهدا أكبر في تجهيز المعلومات للتخزين كانت كفاءتنا أعلى في الاسترجاع.

7- أنواع اضطرابات الذاكرة:

قال ابن سينا: "أسرع الناس تذكرًا أفطنهم للإشارات" ومن الناس من يكون قوي الفهم، ولكن يكون ضعيف التذكر، وأقوى الناس تذكرًا أسهلهم تعلمًا وكسبا، وأحسنهم حفظًا وأسرعهم استحضارا، ومن الصعب أن تجمع هذه الشروط كلها الإنسان واحد، إذ كثيرا ما تختل الذاكرة فيصعب الحفظ كما يصعب العرفان أو الخطور والاستحضار، ويمكن تقسيم أمراض واضطرابات الذاكرة إلى الأنواع التالية:

1-1- الדיسمنيزيا أو صعوبة التذكر، وهي العجز عن تثبيت الذكريات، ويكثر هذا المرض في العته والبلاهة، والمعتوه هو الذي يولد مجنونا، لا يستطيع أن يحفظ أمرا رغم تكراره له ألف مرة، وقد يتولد هذا المرض من تعب الجملة العصبية، أو يحدث في الشيخوخة، وقد يكون مؤقتا فينشأ عن اضطراب أو تنبه في الدماغ كما في حالات الحمى الشديدة أو السكر أو الفاعلية الفكرية البالغة.

1-2- الأمنييزيا : وهو فقدان الذكريات المحفوظة والعجز عن استحضارها ويكون على نوعين:

1-2-1- الأَمْنِيزِيا العامة: ويفقد هنا المريض جميع ذكرياته ولكن هذه الأَمْنِيزِيا يندر أن تكون نهائية ومطلقة، وإذا كانت كاملة ولدت تغيرا تاما في الشخصية، وقد نكون مؤقتة كما في ارتجاج الدماغ الشديد، أو تكون دورية متناوبة.

1-2-2- الأَمْنِيزِيا الجزئية: يفقد فيها المريض قسما محدودا من ذكرياته كما في الأفازيا والصمم المنطقي، ونسيان الأسماء والصفات، أو نسيان ذكريات الأسرة أو ذكريات المهنة. ومن الأَمْنِيزِيا الجزئية نجد عدة أنواع منها:

- * **الأَمْنِيزِيا الخيالية:** وهي فقدان ذكريات زمان معين مع تذكر ما قبله وما بعده.
- * **الأبركسيا :** نجد فيها الشخص المريض يعاني اضطرابات في العادات التي يمارسها أي نسيان الحركات والمهارات المعتادة كالحداد الذي ينسى كيفية استعمال مطرقة
- * **الأَمْنِيزِيا الرجعية: (Retrograde):** أضاع الشخص فيها ذكريات الزمان المتقدم على الحادثة التي كانت سبب المرض.

* **الأَمْنِيزِيا اللاحقة (Anterograde):** أضاع المريض فيها ذكريات الزمان المتأخر عن تلك الحادثة

1-3- الأَقْتُوزِيا : في هذا الاضطراب نلاحظ على الفرد عدم التعرف على الأشياء المدركة، فلا يستطيع أن يفسر ما يرى أو ما يلمس من الأشياء.

7-أسباب، اضطرابات الذاكرة

1-2- الأسباب الوظيفية: هي ذات منشأ وأصل نفسي تتعلق بالضغوطات، الدوافع اللاشعورية، الصدمات الانفعالية دون أن يتعرض المخ إلى أي تلف أو إصابة ما، وقد يحدث خلل في الذاكرة نتيجة لأسباب نفسية عديدة، منها ظواهر الانهيار النفسي فتكون ذاكرة الفرد ضعيفة وعدم قدرته على التركيز، هذا الأخير الذي يعتبر من أهم العوامل المحققة لوظيفة الذاكرة.

كما يمتد أن يسمى بفقدان الذاكرة الهستيرى الذي يعتبر نوع من عملية هروب مؤقتة من المشاكل، يحدث نتيجة صدمات عاطفية، وفي أغلب الحالات ما يشفي منها المصاب، أما في حالات نادرة أين يتأرجح المصاب بين هويته الحقيقية وهويته التي اختارها وتبناها، وهذه هي الازدواجية لدى المصاب

2-2- الأسباب العضوية: ذات أصل عصبي المنشأ تتم على مستوى المخ وأشكال أخرى من التلف الجسدي، يمكنها أن تحدث نتيجة حادث معين أو صدمة عنيفة تعرض لها الفرد على مستوى الدماغ، ينسى كل شيء وكأن ذاكرته صفحة بيضاء، مع القدرة على مواصلة العيش والنشاط بهوية جديدة.

كما أن أكثر أسباب تلف الذاكرة شيوعا هو ذلك الذي نجده عند المدمنين على الكحول، فهو يمكنهم من تذكر أحداث الماضي البعيد، لكنهم يعجزون عن الاحتفاظ بالمعلومات الجديدة أكثر من بضعة دقائق، وكما يطلق على هؤلاء من طرف الأطباء مرض (كورس كوف)، ويعرف بتقليل الطعام والإفراط في الكحول، وهذا الأخير الذي يؤدي إلى نقص مادة (التايمين)، مما يؤثر بشكل دائم على الذاكرة.

وفي الحقيقة توجد أسباب أخرى تؤدي إلى فقدان الذاكرة وضعفها واضطرابها إذ أن العلماء توصلوا إلى تحديد تلف يحدث في نسيج المخ وبالأحرى في منطقة تسمى حسان البحر .

8- علاج اضطرابات الذاكرة:

1-1- العلاج النفسي التحليلي المختصر :

يفيد هذا النوع من العلاج في حالات فقدان الذاكرة الجزئي وحالات النسيان والشروود الذهني التي لا يصحبها اضطرابات عضوية، حيث يكون سبب الاضطراب صدمة نفسية حادة، أو اضطراب نفسي حاد، ويكون مفاجئا.

ويهدف هذا الشكل من العلاج النفسي التحليلي إلى الكشف عن حاجات المريض العميقة، وسلان، عصر اساته، ومن المكاسب الثانوية التي بحثتها من خلال عملية السياب مثل كون المريض لا يريد أن يتذكر الحادثة المؤلمة الصادمة ويبعدها عن ذاكرته، وفي عملية التحليل النفسي والتداعي الحر أو الموجه يتم الكشف عن هذه الخبرات المنسية ووضعها في حيز الوعي والشعور لمناقشتها وتفسيرها إلى أن يصل المعالج تدريجيا إلى أسباب اضطراب الذاكرة، مما يؤدي وعي الفرد المريض بأسباب نسيانه أو فقدان ذاكرته، وقد تحتج العملية إلى حوالي (8-12) جلسة علاجية، مدة كل جلسة بين (35-45د)، ويجب أن يكون المعالج أكثر نشاطا من المحلل النفسي الكلاسيكي، أي عليه أن يسأل ويوجه ويقترح ويفسر، ويمكنه استخدام الاختبارات النفسية الاسقاطية، وتتخلص مهمة التفسير في العلاج النفسي التحليلي في زيادة وعي المريض بأسباب فقدانه لذاكرته وتشجيعه على مواجهة دفاعاته المرضية وحتى يحقق المرة الـ ١٣٠٠ ح، ان الكافي بأبعاد مشكلته الحالية، ومن الطبيعي بأن العلاقة العلاجية الناجحة (Relationship) بين المعالج والمريض هي الأداة لتحقيق ذلك.

1-2- العلاج النفسي التدعيمي :

يهدف هذا الشكل من العلاج النفسي التدعيمي إلى تشجيع المريض وتقوية إرادته وثقته بنفسه، وزيادة تأكيده لذاته، وتعديل مفهومه السلبي عن ذاته وبشكل واقعي ومنطقي ومنظم، فالمعالج عادة ما يستجيب لمريضه أثناء الجلسات العلاجية استجابات مختلفة، فقد يجلس صامتا، وقد يبتسم أو يهز رأسه أو يعتدل بكرسيه إلى الأمام أو يضطجع إلى الخلف، وقد يستجيب ببعض العبارات البسيطة تشجيعا للمريض على الكلام، وقد يستجيب بالتعليق والتفسير والتوجيه... وكل هذه الاستجابات ذات الطابع الإيجابي توهي للمريض بأن ما يقوله المعالج يلقي الانتباه والفهم، وبالتالي على المريض ألا يقلق أو يخاف من تذكر أسباب نسيانه أو مشاكله التي أضعفت من ذاكرته، وأما الاستجابات

ذات الطابع السلبي مثل الصمت التام قد توهي للمريض بأن ما يقوله للمعالج لا أهمية له، لهذا فإن الاستجابات الإيجابية لدى المعالج تجعل المريض يميل إلى مناقشتها وبالتالي يزداد احتمال تغير أفكاره واتجاهاته مما يجعله أكثر قدرة على الاحتفاظ والتذكر... وفي الواقع فإن الأثر التدعيمي لسلوك المعالج أيدته دراسات "جر ينسبون Greenspoon" عن الاشراف اللفظي للمريض، حيث يؤدي التدعيم اللفظي إلى زيادة حدوث الاستجابة أو تكرارها، كما يؤدي ذلك إلى التحكم في سلوك الفرد وتعديله بعد ذلك.

1-3- العلاج النفسي المعرفي (العقلاني، الانفعالي): في العلاج النفسي المعرفي يقوم المعالج بمساعدة الفرد المريض على وعي أبعاد المشكلة التي يعاني منها، والعوامل التي يمكن أن تؤدي إلى النسيان وعدم القدرة على الاحتفاظ بالخبرات، ومفهوم الذاكرة وغير ذلك، ويقوم المعالج على تصحيح مشاعر العميل الخاطئة ومعتقداته المضللة والعمل على تزويده بالتقنيات أو بالمهارات اللازمة لتنمية القدرة على التعلم والاحتفاظ والتذكر... والمعالج النفسي المعرفي يهتم بسمات شخصية العميل، وخبراته الماضية والراهنة، ومن خلال المقابلات العلاجية والاستماع إلى المريض وطرح الأسئلة والتعليق، والتعليم المباشر... ولعل الطريقة المثلى في العلاج الانفعالي العقلاني هي أن يتعلم المريض كيف يساعد ذاته بنفسه (Self help)، ويقوم المعالج في الجلسات التشخيصية بتحديد مشكلة المريض (ضعف الذاكرة) وأبعاد هذه المشكلة من حيث تأثيرها على وظائف المريض الحياتية، وبالتحديد عادات التعلم والذاكرة والاحتفاظ والعادات السلوكية الأخرى مما قد يؤثر على ذاكرة المريض، وبشكل عام يتم من خلال جلسات العلاج النفسي المعرفي زيادة الفاعلية الذاتية للمريض وتشجيعه على تنظيم ذاته (Self regulation) والعمل على إعادة تركيب البنية المعرفية لديه مع توصيات ونصائح وإرشادات تعمل على تدريب الذاكرة وتنشيطها وفهمها وبالتالي الوقاية من العوامل التي تزيد من ضعفها مثل الخوف والتوتر والقلق والاكتئاب والصراعات النفسية وغيرها..

2- العوامل التي تتدخل في تنمية الذاكرة وتقويتها:

2-1- **التقوى:** تسمى أيضا بالنظافة النفسية الداخلية وأنها تحدث حالة نفسية عجيبة وهي مزيج من الهدوء، الاهتمام، الخشوع، التقدير، التأمل والتدبر، وهذا المزيج يساعد على الاحتفاظ الجيد بالمعلومات والذكريات.

2-2- **الممارسة:** تمثل الممارسة إحدى الاستراتيجيات العامة بالغة الأثر على كفاءة وفعالية وتحسين الذاكرة، وكلما مارست أكثر تعلمت أكثر وبالتالي تذكرت أكثر.

2-3- **الاهتمام:** كلما اهتم الإنسان بالشيء وتعلق مصيره به حفظه أكثر.

2-4- **الارتباط بالأحداث:** إن ارتباط حادثة بخوف، أو فرح أو حزن أو معركة ترسخ الذكريات أكثر.

2-5- **فهم الكلام:** كلما ازداد فهم قطعة الكلام كانت أسهل في الحفظ وكلما تعقدت تعسر حفظها.

2-6- **مصدر الكلام:** إن سماع الكلام من قائد أو أستاذ أو شخص مهم غير سماع الكلام

من شخص عادي.

2-7- **السلامة الجسمية:** الضعف الجسدي العام يحرم الإنسان من قدرته على الحفظ الجيد وكذا المرض، الضعف والوهن، وكما يقال العقل السليم في الجسم السليم.

2-8- **سلامة الدماغ:** إن الذاكرة تعتمد بشكل رئيسي على سلامة الخلايا العصبية الدماغية، وكلما تأثرت الجملة العصبية تسبب ذلك في اختلال الذاكرة، التهاب الدماغ، والضعف العقلي.

2-9- **السن:** في الطفولة تتطبع أحداث كثيرة وتترقى في الذاكرة، وتبقى كما هي حتى سن متأخرة ما لم يحدث الخرف العقلي.

قائمة المراجع:

1. ابن المنظور، أبو الفضل جمال الدين. (1986). لسان العرب. الجزء الثاني. بيروت. دار بيروت.
2. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف ؛ وعريبات، أحمد عبد الحليم. (2009). نظريات الإرشاد النفسي والتربوي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
3. أبو نمره محمد خميس (2001): إدارة الصفوف، الطبعة الأولى، عمان، دار يافا.
4. أحمد أبو أسعد، سلطان النوري(2016)،دراسة الحالة في اطار جديد، ط1، الاردن، مركز ديبونو لتعليم التفكير .
5. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، أحمد عبد الحليم عريبات(2015): نظريات الإرشاد النفسي والتربوي، ط3، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
6. ادريس الفاخوري(2007)،مدخل لدراسة مناهج العلوم القانونية، جدة ، ط2.
7. الببلاوي، إيهاب ؛ وعبد الحميد، أشرف محمد. (2004). التوجيه والإرشاد النفسي والمدرسي - استراتيجيات عمل الاختصاصي النفسي بمدارس العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. الرياض: دار الزهراء.
8. جابر عبد الحميد جابر واحمد خيرى كاظم (1996) ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة، دار النهضة العربية
9. جابر، جابر عبد الحميد. (1990). نظريات الشخصية البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث والتقويم. القاهرة: دار النهضة العربية.
10. الجسماني عبد العلي (1999): "العناية بالعقل والنفس"، الدار العربية للعلوم، بيروت، الطبعة الأولى.
11. جمال، نغم سليم. (2016). جودة الحياة وعلاقتها بالحاجات الارشادية لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، جامعة دمشق.

12. الحاج خليل محمد و آخرون (1996): إدارة الصف و تنظيمه، عمان، منشورات جامعة القدس.
13. حلمي المليجي (2001)، مناهج البحث في علم النفس، ط1، لبنان دار النهضة العربية .
14. حمدان محمد زياد (1982): تعديل السلوك الصفي، الطبعة الأولى، بيروت، مؤسسة الرسالة.
15. خالد ابراهيم الفخراني (2014): علم النفس العام، مصر، جمعية جودت الحياة المصرية .
16. الخطيب، جمال (1990). تعديل السلوك- القوانين والاجراءات. ط2، الرياض، دار الصفحات الذهبية.
17. رافدة الحريري، سمير الإمامي (2011): الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
18. رجاء محمود أبو علام (2001)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط3 دار النشر للجامعات القاهرة
19. الزراد فيصل محمد خيرى (2002)، "الذاكرة: قياسها اضطراباتها وعلاجها"، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية، الرياض.
20. الزيات فتحي مصطفى (1998)، "دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، مجلة جامعة أم القرى، مكة.
21. سامي محمد ملحم (2006): سيكولوجية التعلم والتعليم، ط2، دار المسيرة، عمان.
22. سامي محمد ملحم (2009): أساسيات علم النفس، ط1، دار الفكر، عمان.
23. سامي محمد ملحم (2002)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة ، عمان.

24. سبد خير الله ، (1978)، " علم النفس التربوي، أسسه النظرية والتجريبية"، بيروت.
25. سري، إجلال محمد (1999). علم النفس العلاجي. القاهرة: عالم الكتب.
26. سعيد حسني العزة، 2009، دليل المرشد التربوي في المدرسة، الطبعة الاولى الاصدار الثاني، الاردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
27. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2005): تعديل السلوك في التدريس، الطبعة الأولى، عمان، دار الشروق.
28. صلاح مصطفى الفوال، منهجية العلوم الاجتماعية، سلسلة كتب علم الاجتماع والتنمية، القاهرة، مطبعة علم المعرفة .
29. طه عبد العظيم حسين(2007): العلاج النفسي مفاهيم وتطبيقات، ط1، الاسكندرية، دار الوفاء للطباعة.
30. طه عبد العظيم حسين(2015): الإرشاد النفسي، ط7، الاردن، دار الفكر.
31. الطيب، عصام علي ورشوان، ربيع عبده (دون سنة نشر). علم النفس المعرفي. الذاكرة وتشفير المعلومات. عالم الكتب.
32. عبد الستار إبراهيم و آخرون(1993):العلاج السلوكي للطفل، الكويت عالم المعرفة.
33. عبد الفتاح سعيد الخواجا (2002): الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، الاردن ، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
34. العزة، سعيد حسن و جودت عزت عبد الهادي (1999). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر.
35. عكاشة، أحمد (2003). الطب النفسي المعاصر. القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

36. العمري، عبد الخالق رجب سالم. (2023)، الحاجات الارشادية من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس - مركز الارشاد النفسي، 4 (75)، 171 - 205.
37. العيسوي عبد الرحمن (1994)، "التخلف العقلي، فقدان الذاكرة"، بيروت، دار النهضة العربية .
38. غانم، محمد حسن (2004). **مناهج البحث في علم النفس**. الاسكندرية. المكتبة المصرية للطباعة والنشر و التوزيع.
39. غربي، عبد الناصر (2013). فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت أليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (دراسة شبه تجريبية في ثانوية حساني عبد الكريم بولاية الوادي). أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح - ورقلة. الجزائر.
40. فان دالين (1994): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. ترجمة محمد نبيل نوفل واخرون. ط5 القاهرة مكتبة الانجلو.
41. فتحي مصطفى الزيات (1988)، "صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية"، دار النشر للجامعات.
42. القذافي، رمضان محمد (2001). **التوجيه والإرشاد النفسي**. ط3. مصر: المكتب الجامعي الحديث.
43. كامل يوسف بلان، 2015، **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، ط1، عمان، دار الاعصار العلمي.
44. كاملة الفرخ، عبد الجابر تيم، 1999، **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، ط1، عمان، دار فاء للنشر.

45. كبرى وكالفت، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي (1988)، " صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية"، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.
46. لويس كامل مليكة (1990): العلاج السلوكي و تعديل السلوك، الطبعة الأولى، الكويت، دار القلم.
47. محمد حسن العميرة: (2002)، المشكلات الصفية، الطبعة الأولى، الاردن، دار المسيرة.
48. محمد عبد الهادي حسين (2003): تربيوات المخ البشري، عمان دار الفكر .
49. محمد محروس الشناوي(ب س): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، مصر، دار الغريب.
50. محمود عوض الله سالم وآخرون (2006)، " صعوبات التعلم " ، ط2. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
51. مريم سليم(2002): علم نفس النمو، ط1، لبنان، دار النهضة العربية.
52. معاوية أبو غزال(2015): علم النفس العام، ط2، عمان ، دار وائل .
53. ملحم، سامي محمد (2001). الإرشاد والعلاج النفسي - الأسس النظرية والتطبيقية. عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
54. نبيل سفيان، 2004، المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي، ط1، مصر، ليتراك للنشر والتوزيع.
55. نشواتي عبد المجيد(1985)، علم النفس التربوي، عمان، دار الفرقان.
56. نشواتي، عبد المجيد (2003). علم النفس التربوي. ط4. عمان الأردن: دار الفرقان.
57. يوسف قطامي (1989): سيكولوجية التعلم و التعليم، الطبعة الأولى، عمان، دار الشروق.

المراجع باللغة الأجنبية:

1. David A. F. Haaga and Gerald C. Davison (1993) An Appraisal of Rational-Emotive Therapy, Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol. 61, No. 2. pp 215-220
2. Gaoag.H, Larigudaire (2000), "Mémoire et fonctionnement - cognitif", ED Boulogne. 10-Tardif J (1997) "Enseignement stratégique, L'apport de psychologue, Ed , logique.