وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة زيان عاشور الجلفة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

محاضرات مدخل إلى علم النفس

مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية

إعداد الأستاذة

بن سكيم بسمة

السنة الجامعية 2024-2025

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه ومن اتبع هداه

أما بعد،

فيسرني أن أقدم لطلاب وطالبات العلوم الاجتماعية هذه المحاضرات في "مدخل إلى علم النفس"، والتي أعدت بعناية لتكون عونا لهم في اجتياز الصعوبات الأكاديمية التي تواجههم في بداية رحلتهم العلمية. فقد جاءت هذه المطبوعة محاولة جادة لتبسيط المادة العلمية المتعلقة بعلم النفس، وتقديمها بأسلوب منهجي واضح، يتناسب مع المستوى التأسيسي للدارسين، دون إخلال بالمضمون العلمي أو التخصص الدقيق الذي يتسم به هذا الحقل المعرفي.

ولا يخفى على أحد التحديات التي يواجهها الطلاب في مقررات علم النفس، سواء أكانت تتعلق بصعوبة المفاهيم النفسية، أم بقلة المصادر الميسوة التي تعينهم على الفهم والاستيعاب. ومن هنا سعينا في هذا العمل إلى سد هذه الفجوة عبر تقديم مادة علمية محكمة، شاملة لأهم المبادئ والنظريات النفسية، مع الحرص على إيضاحها بأسلوب تحليلي يجمع بين الإيجاز والدقة.

وقد روعي في إعداد هذه المحاضرات أن تكون موافقة للمقررات المعتمدة في الجامعات، مع تعزيزها بشرح مفصل للمفاهيم الأساسية وعرضها بطريقة منهجية تسهل التدرج في الفهم، من العام إلى الخاص، ومن السهل إلى الأكثر تعقيدا. كما حرصنا على أن تكون لغة العرض واضحة وجذابة، تحفز القارئ على التفاعل مع المادة العلمية، وتنمي لديه مهارة التحليل والنقد.

فإني أرجو أن يكون هذا الجهد عونا لطلابنا الأعزاء في بناء أساس متين في علم النفس، يسهم في توسيع آفاقهم المعرفية، ويمكنهم من مواصلة التخصص في هذا المجال الحيوي بثقة وعمق. والله نسأل أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم، وأن ينفع به طلاب العلم، إنه سميع مجيب.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

بن سكيم بسمة/ أستاذ محاضر ب

جامعة زيان عاشور الجلفة

2025

فهرس الموضوعات

مقدمة

1- لمحة تاريخية عن ظهور علم النفس وتطوره.

1-1 التعريف بعلم النفس

1-2 فروع علم النفس.

2- مناهج البحث في علم النفس المنهج الوصفي والمنهج المقارن.

3- مناهج البحث في علم النفس المنهج التجريبي والمنهج العيادي.

4- نظريات ومدارس علم النفس: تعريف النظرية والمدرسة والفرق بينهما.

5- نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي.

6- نظرية التحليل النفسي الحديث.

7- النظرية السلوكية الاشراطية.

8-النظرية السلوكية الإجرائية.

9-النظرية المعرفية عند آرون بيك.

10- النظرية المعرفية عند ألبرت إليس.

11-نظرية الذات.

12-الاتجاه الإنساني.

13-الذكاء مفهومه، خصائصه ومستوياته وطرق قياسه

14-الإنتباه تعريفه، أنواعه، والعوامل المؤثرة فيه وخصائصه

15-الذاكرة تعريفها، وظائفها وأقسامها

المقياس: مدخل إلى علم النفس

عنوان الوحدة: أساسية

الرصيد: 5

المعامل: 2

أهداف التعليم:

- التعرف على تاريخ نشأة علم النفس واستقلاله عن العلوم الأخرى.
- التعرف على أهم فروع علم النفس ومناهج البحث فيه.
- التعرف على النظريات الكبرى لعلم النفس.
- التعرف على المفاهيم والمبادئ الأساسية في علم النفس.

المعارف المسبقة المطلوبة:

- مبادئ أولية في الفلسفة وعلاقتها بموضوع علم النفس.
- مبادئ التفكير العلمي ومنهجية البحث العلمي.

القدرات المكتسبة:

- التعرف على اهم مبادئ ونظريات ومناهج علم النفس.
- التحكم في المفاهيم الأساسية لعلم النفس.
- تكوين وجهة نظر مستقبلية حول تطبيقات علم النفس

مقدمة:

يعدّ علم النفس من التخصصات العلمية التي مرت بمراحل تطورية متعددة، حيث كان ينظر إليه في بداياته على أنه دراسة للروح والعقل والعمليات العقلية، مع اعتباره علماً غامضاً يعتمد على التخمين والتأمل والبيانات العامة عن الأفراد. ومع تقدم المعرفة العلمية، شهد هذا الحقل تحولاً جوهرياً، حيث انفصل عن الفلسفة وأصبح مجالاً علمياً مستقلاً يمتلك منهجية بحثية دقيقة، ويدرس اليوم في معظم الجامعات حول العالم باعتباره علماً قائماً بذاته، يستوفي جميع معايير المنهج العلمي.

تزداد الحاجة إلى دراسة علم النفس كلما تطلبت الظروف فهم السلوك البشري والتنبؤ به أو التأثير فيه، إذ يظل هذا التخصص حيوياً في كل مكان يتواجد فيه البشر، سواء كأفراد أو كجماعات اجتماعية. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن علم النفس يمتد إلى جميع مجالات الحياة الإنسانية، حيث يلعب دوراً محورياً في فهم التطور البشري، وسلوك الفرد، وطبيعة التفاعلات الاجتماعية. ومن ثم، فإن موضوعه يحظى بأهمية بالغة في تفسير جوانب متعددة من الوجود الإنساني، مما يجعله ركيزة أساسية في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

المحاضرة 01: نشأة علم النفس وتطوره

1-لمحة تاريخية عن ظهور علم النفس:

وجد علم النفس بوجود العلوم الفلسفية؛ حيث كان الفلاسفة القدماء يسعون إلى فهم النفس الإنسانية ومكنوناتها، فبدأت المحاولات لتفسير الأنشطة والتغيرات الفسيولوجية التي تطرأ وتظهر على الفرد، بالإضافة إلى السعي لفهم الانفعالات السلوكية والنفسية المختلفة، مثل: الحزن، والغضب، والفرح، وغيرها؛ فالإنسان البدائي كان على يقين بوجود قوة خفية غير مرئية تحرك الإنسان وتدفعه، وتوجهه بدوره إلى الخير أو الشر، إذا بدأ علم النفس بوصفه فرعا من فروع العلوم الفلسفية إلى أن استقل في وقت لاحق ليصبح علما قائما بذاته، ويظهر من جميع الدراسات التاريخية لعلم النفس أنه مر بالكثير من المراحل والحقب ابتداء من مرحلة ما قبل الميلاد، مرورا بالعصور الإسلامية والنهضة الأوروبية، حتى العصر الحالي وكانت على النحو الآتي:[1]

فلسفة ما قبل الميلاد عالج الفلاسفة القدماء النفس والروح على النحو الآتي:

فيثاغورس: كان لفيثاغورس الكثير من الآراء والاعتقادات تجاه النفس والروح؛ حيث كان يؤمن بمبدأ تناسخ الأرواح، أو انتقال الروح البشرية من إنسان إلى آخر عند موته. سقراط: رأى سقراط أن الروح الإنسانية والنفس الرزينة العاقلة هي جزء من الروح الإلهية، أما الجسم فهو يتكون من عناصر العالم المادي.

1 أحمد عزت راجح، **كتاب أصول علم النفس**، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، 1972، ص63.

المحسوس، وهي الماء، والنار، والتراب، والهواء، وبما أنه عد الروح جزءاً من الروح الإلهية، فقد آمن بأنها تقع في موقع المسيطر دائماً على البدن أو الجزء المادي، وبإمكانها ممارسة قوتها بضبط الغرائز والتحكم بالشهوات.

أرسطو: فرق أرسطو بين الجمادات والإنسان، بأن الروح الإنسانية أو النفس هي مجموعة من الوظائف الحيوية لجسم الإنسان، ودون هذه الوظائف يكون الجسم عبارة عن جثة هامدة، فقدرأى أن الانفعالات السلوكية والحالات النفسية هي تحصيل للوظائف والعمليات الجسمية.

أفلاطون: رأى أفلاطون أن أفكار نفس الإنسان وروحه لها الأثر الكبير الواضح في تكوين استجاباته وسلوكه، إلا أنه كان يؤمن أن هذه الأفكار مستقلة عن الجسم المادي للإنسان، فهي تتركه عند مفارقته الحياة.

<u>عصر الفلسفة الإسلامية</u>: برزت الدراسات الفلسفية الإسلامية عن طريق العلماء والمفكرين المسلمين الذين كان لهم الفضل الكبير والأثر الواضح في الدراسات الغربية في عصر النهضة الأوروبية، وقد ألف العديد من المفكرين والفلاسفة المسلمين الكثير من الكتب والمؤلفات في مجالات مختلفة من المعرفة بشكل عام، وعلم النفس بشكل خاص، ومن أبرز هؤلاء العلماء ما يأتي:

ابن سينا: اهتم ابن سينا بمراحل الإدراك العقلي، ومراتبه، وآلية انتقال الصور والخبرات الخارجية إلى عقل الفرد وذهنه، كما تطرق في دراساته إلى موضوعات الاستجابات السلوكية الانفعالية للإنسان، مثل: الضحك، والبكاء، وغيرها، كما أشار إلى العلاقة الوطيدة التي تربط بين الأمراض الجسمية والحالة النفسية، وهو ما يطلق عليه حالياً بالطب النفسي والجسمي.

أبو نصر الفارابي: اهتم أبو نصر الفارابي بعلم النفس الاجتماعي؛ حيث ذكر السمات والأنماط الشخصية التي يجب على القائد أن يمتلكها، والأسس النفسية لتماسك الجماعة والبناء الاجتماعي، الذي يعد هو جوهر دراسات علم النفس الاجتماعي.

أبو حامد الغزالي: اهتم الغزالي بالكثير من موضوعات علم النفس كالانفعالات النفسية والسلوكية، مثل: الغضب، والخوف، وغيرها من الانفعالات، ومدى تأثيرها على سلوك الفرد، كما ذكر علاقة الحالة العاطفية أو الوجدانية من حبٍ وكرهٍ بالسلوك، بالإضافة إلى دراسة الدوافع بأنواعها المكتسبة، والأولية، والثانوية.

<u>عصر النهضة الأوروبية:</u> مع انتقال العلوم الإنسانية ومؤلفاتها إلى أوروبا وتبلور الحضارة والنهضة الأوروبية، ظهرت العديد من الأبحاث والدراسات في مختلف المعارف والعلوم المجتمعية والطبيعية بشكل عام وعلم النفس بشكل خاص، ومن أبرز العلماء الذين أولوا علم النفس الاهتمام الكبير، العالم والفيلسوف الفرنسي **ديكارت**، الذي اعتمد في بدايات دراساته في تفسير الظواهر السلوكية على مبدأ الانعكاس، وهو الاستجابات العضوية اللاإرادية التي تهدف إلى الوصول إلى حالة من التكيف مع المثيرات البيئية الخارجية، إلا أنه تبين له فيما بعد بأن هذا المبدأ لا يكفي لتفسير الظواهر النفسية والعمليات العقلية المعقدة، مثل: التفكير، والتذكر، والإرادة والعواطف، فأضاف إلى منهجه مبدأ النشاط الروحي، وكل ما يصدر عنه من أفعال واستجابات حسية وحركية.

<u>استقلال علم النفس في العصر الحديث</u>: تتابعت الدراسات النفسية واستمرت حتى العصر الحديث؛ حيث ظهرت بوادر استقلال علم النفس عن العلوم الفلسفية بشكل عام، إلا أن مؤرخي علم النفس قد أجمعوا على أن استقلاله وخروجه إلى العالم بشكله النهائي كان في **النصف الثاني** من القرن **التاسع عشر** على يد

العالم **الألماني فونت Wilhelm-Wundt** [1]، حيث أنشأ أول جهاز علمي لخدمة الأبحاث السيكولوجية التجريبية، واستمرت أبحاثة ومساعيه بعد ثمانية عشر عاماً حتى استطاع إنشاء أول مختبر تجريبي للدراسات والأبحاث السيكولوجية، فكان مزوداً بالتجهيزات الضرورية من أجهزة وأدوات لازمة لعمليات البحث السيكولوجية، لدراسة الظواهر النفسية وغيرها.

2-1 التعريف بعلم النفس:

يعد علم النفس من العلوم الإنسانية التي تدرس الجوانب السلوكية والعقلية للكائنات الحية، وخاصة الإنسان بهدف فهم وتفسير وتنبيه والتحكم في السلوك. ولتوضيح المفهوم العلمي لعلم النفس، لا بد من الرجوع إلى أصل الكلمة وتطورها الدلالي، وكذلك التعريفات المختلفة التي قدمها الباحثون في هذا المجال.

أصل مصطلح علم النفس في اللغة العربية اشتقت كلمة "النفس" في اللغة العربية من عدة معانٍ، منها:

- **الروح:** أي الجانب غير المادي من الإنسان.
- **الجسد** :كما في قولهم "نفسه" بمعنى ذاته.
- **التأكيد** :مثل قولهم "هو نفسه" أي هو بعينه.

وقد عرفت النفس اصطلاحا بأنها[2]:

- **القوة الكامنة** في الكائن الحي التي تتحكم في حركاته وتفاعلاته.

1بشير صالح الرشدي، **مباحث البحث التربوي**، دار الكتاب الحديث، الطبعة الأولى، الكويت، 2000، ص76.

2 عبد الفتاح محمد دويدار، **مناهج البحث في علم النفس**، دار المعرفة الإسكندرية، مصر، 1991، ص90.

- **الجوهر الذي به قوام الحياة**، فإذا فقدت النفس، فقد الكائن حياته.
- **مجموع الصفات** التي تميز شخصية الفرد وتظهر في سلوكه.
- **وظيفة العقل والجهاز العصبي**، حيث تشمل الجوانب الشعورية واللاشعورية.

في اللغة الإنجليزية(Psychology) : تتكون كلمة "Psychology" من مقطعين يونانيين"Psyche"وتعني النفس، الروح، أو العقل، و"Logos" تعني العلم، الدراسة، أو المعرفة المنظمة.

وبذلك يكون المعنى اللغوي لعلم النفس هو " دراسة النفس أو العقل"، لكنه تطور ليصبح علما تجريبيًا يدرس السلوك والعمليات العقلية.

التعريف الأكاديمي لعلم النفس:

على الرغم من تعدد التعريفات، يمكن تحديد علم النفس بأنه" **الدراسة العلمية المنظمة للسلوك والعمليات العقلية للإنسان والحيوان، بهدف فهم آلية التفكير، والإدراك، والشعور، والتفاعل مع البيئة والمجتمع** "[2] ويتضمن هذا التعريف:

- **السلوك الظاهر** :مثل الحركات، الكلام، التعبيرات الانفعالية.
- **العمليات العقلية الداخلية** :مثل التفكير، الذاكرة، الدوافع، المشاعر.
- **الجوانب الشعورية واللاشعورية** :بما في ذلك الدوافع الخفية والصراعات النفسية.

1Myers, D. G, **Psychologie**, Médecine-Sciences-Flammarion, Paris, 2004 ,p169.

2 مجدي عزيز إبراهيم، **مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية**، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة،1999، ص165.

أهداف علم النفس في دراسة السلوك:

يسعى علم النفس كعلم قائم على المنهجية التجريبية، إلى تحقيق أربعة أهداف أساسية تشكل الركيزة الرئيسية لفهم وتفسير الظواهر السلوكية والذهنية وهي[1]:

- **الوصف:رصد الظاهرة السلوكية بدقة** يهدف الوصف إلى الإجابة عن السؤال» **ماذا يحدث؟** »من خلال تحديد السلوك بدقة ، ورصد مؤشراته وأعراضه باستخدام أدوات منهجية كالملاحظة المنظمة، والمقابلات السريرية، والاستبيانات، والاختبارات النفسية المعيارية. على سبيل المثال، في حالة " فرط الحركة"، يتم توثيق العلامات السلوكية مثل الاندفاعية، تشتت الانتباه، صعوبة اتباع التعليمات، أو نسيان الأدوات المدرسية، مما يسهل عملية التصنيف والتشخيص الأولي.

- **الفهم والتفسير: تحليل الأسباب والآليات** يتجاوز علم النفس مجرد الوصف إلى تفسير العوامل الكامنة خلف السلوك عبر الإجابة عن السؤال " **لماذاوكيف يحدث هذا السلوك؟** "وذلك من خلال صياغة فرضيات تستند إلى الأطر النظرية والمعطيات التجريبية. ففي حالة فرط الحركة، قد تطرح فرضيات متعددة تشمل:

- **الأسباب العضوية** خلل في النواقل العصبية، عوامل جينية.
- **العوامل النفسية الاجتماعية** بيئة أسرية غير مستقرة، أساليب تعليمية قاسية، حرمان عاطفي.
- **التأثيرات البيئية** تقليد شخصيات خيالية في الوسائط المرئية.

1محمدزيان عمر، **البحث العلمي مناهجه وتقنياته**، د.م.ج الجزائر، 1999، ص42.

- **التنبؤ: توقع حدوث السلوك في سياقات مستقبلية** يعتمد التنبؤ على النتائج المستخلصة من التفسير، بهدف الإجابة عن السؤال **متى يحتمل تكرار هذا السلوك؟** فإذا ثبت ـ مثلاً ـ أن فرط الحركة يرتبط بالتعرض لبيئة صفية قائمة على العقاب، فإنه يتوقع استمرار السلوك في حال استمرار تلك العوامل. يعد التنبؤ أداة وقائية تمكن من التدخل المبكر.

- **الضبط والتحكم: تعديل السلوك وتوجيهه** يعد هذا الهدف الأكثر تطبيقية، حيث يركز على **تعديل السلوك أو تعزيزه** بناءً على الأدلة العلمية. يتم ذلك عبر تصميم برامج إرشادية أو علاجية فردية وجماعية. في مثال فرط الحركة، قد يشمل التدريب على تنظيم الانتباه، تعديل بيئة الفصل، أو تقديم إرشادات لأولياء الأمور والمعلمين لتعزيز التفاعل الإيجابي مع الطفل.

3-1 فروع علم النفس:

ينقسم علم النفس إلى فرعين رئيسيين :**علم النفس النظري** و**علم النفس التطبيقي**، حيث يهتم الأول بدراسة المبادئ والقوانين العامة للسلوك والعمليات النفسية، بينما يركز الثاني على توظيف هذه المعرفة في المجالات العملية. وفيما يلي تفصيل لهذه الفروع:[1]

أولا: علم النفس النظري

يهدف إلى فهم القوانين العامة التي تحكم الظواهر النفسية والسلوك الإنساني، ويتضمن الفروع التالية:

1أحمد عبد الباقي، ورقية العباس، **مبادئ مناهج البحث العلمي**/طبعة الكترونية. تم الاسترجاع من Researchgate :https://www.researchgate.net/ يوم 2025/04/21.

علم النفس العام: يعد المدخل الأساسي للعلوم النفسية، حيث يدرس المبادئ والقوانين العامة للسلوك الإنساني السوي، مع التركيز على العمليات المعرفية والانفعالية، مثل: الذاكرة، والتعلم، والدوافع، والانفعالات، والتفكير، بالإضافة إلى العوامل المؤثرة في الصحة النفسية والاضطرابات السلوكية.

علم النفس الفسيولوجي: يبحث في الأسس البيولوجية للسلوك، من خلال دراسة الجهاز العصبي، ووظائف المخ، وآليات نقل السيالات العصبية، ودور الغدد الصماء في تنظيم السلوك. كما يدرس العلاقة بين العمليات الفسيولوجية والظواهر النفسية، مثل الإدراك والعواطف.

علم نفس النمو: يختص بدراسة التغيرات النفسية والسلوكية عبر مراحل العمر المختلفة، بدءاً من المرحلة الجنينية حتى الشيخوخة. ويشمل تحليل العوامل المؤثرة في النمو (الوراثية والبيئية)، وخصائص كل مرحلة، مثل الطفولة والمراهقة والرشد، بهدف فهم التطور النفسي والاجتماعي للإنسان.

علم النفس الاجتماعي: يدرس التفاعلات بين الأفراد والجماعات، وتأثير العوامل الاجتماعية في تشكيل الاتجاهات والمعتقدات والسلوك. كما يتناول موضوعات مثل التنشئة الاجتماعية، والقيادة، والرأي العام، والدعاية، وسيكولوجية الجماهير.

علم النفس الشواذ: يعنى بدراسة السلوك غير السوي، بما في ذلك الاضطرابات النفسية والعقلية، وأسبابها، وطرق تشخيصها وعلاجها. ويشمل هذا الفرع أيضاً دراسة الموهوبين والأفراد ذوي الذكاء المرتفع، إلى جانب الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

علم النفس الحيواني: يبحث في السلوك الحيواني، وقدرات التعلم والتذكر لدى الحيوانات، ودور الغرائز والذكاء في توجيه سلوكها، بهدف المقارنة بين السلوك الإنساني والحيواني.

علم النفس الفارق: يدرس الفروق الفردية والجماعية في السمات النفسية، مثل الذكاء، والقدرات، والخصائص الشخصية، مع تحليل العوامل المؤثرة فيها (كالوراثة والبيئة)، باستخدام الاختبارات والمقاييس النفسية.

ثانيا: علم النفس التطبيقي

يهدف إلى تطبيق النظريات والمبادئ النفسية في المجالات العملية، ومن أبرز فروعه:[1]

علم النفس التجاري: يدرس سلوك المستهلك، ودوافع الشراء، واستراتيجيات التسويق والإعلان، لتحسين جودة الخدمات والمنتجات.

علم النفس العسكري: يعنى باختيار الأفراد وتدريبهم، وتحليل القيادة، والحرب النفسية، بالإضافة إلى علاج الصدمات الناتجة عن المشاركة في الزاعات المسلحة.

علم النفس التجريبي: يستخدم المنهج التجريبي لدراسة الظواهر النفسية في بيئات مسيطر عليها، مثل الإدراك، والتعلم، والذاكرة.

علم القياس النفسي: يهتم بتصميم الاختبارات النفسية لقياس الذكاء، والقدرات، والسمات الشخصية، مع ضمان صدقها وثباتها.

علم النفس الصناعي والتنظيمي: يطبق مبادئ علم النفس في بيئات العمل لتحسين الإنتاجية، واختيار الموظفين، وتطوير العلاقات الإنسانية داخل المؤسسات.

1 تدمري رشا، **البحث العلمي من الفكرة إلى ما بعد المناقشة دليل الباحث في علم النفس والتربية**، ط ٢، لبنان، المكتبة العصرية، 2020، ص86.

علم النفس التربوي: يبحث في نظريات التعلم، وطرق التدريس، والعوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، بهدف تحسين العملية التعليمية.

علم النفس العيادي: يتخصص في تشخيص وعلاج الاضطرابات النفسية باستخدام أساليب علمية، مثل العلاج السلوكي والمعرفي.

علم النفس الإرشادي: يقدم الدعم النفسي للأفراد الأسوياء لمساعدتهم في حل المشكلات الشخصية والمهنية، وتعزيز التكيف الاجتماعي.

علم النفس الجنائي: يدرس العوامل النفسية والاجتماعية المؤدية إلى الجريمة، ويقدم حلولاً لإعادة تأهيل المنحرفين.

المحاضرة 02: مناهج البحث في علم النفس

يعدُّ البحث العلمي جهدا منهجيا يهدف إلى الكشف عن الحقائق وتطويرها وتعديلها، كما يسعى إلى تقديم حلول للمشكلات التي تواجه الإنسان في مختلف جوانب حياته. وتتنوع موضوعات الدراسة تبعا لتعدد فروع العلم، حيث يركز كل فرع على مجال بحثي محدد؛ ففي علم النفس مثلا يتمحور موضوع الدراسة حول " السلوك" الذي يتطلب بحثه اعتماد منهجية علمية دقيقة واتباع خطواتها المنظمة للوصول إلى نتائج موضوعية وموثوقة.

ومن هذا المنطلق، لا بد من تحديد مفهوم البحث العلمي، الذي يعتبر الركيزة الأساسية لتطور المعرفة. ويمكن تعريفه بأنه"**التقصي المنهجي والفحص الدقيق لاكتشاف معلومات جديدة أو الكشف عن علاقات غير مستكشفة سابقا، إلى جانب تطوير المعرفة القائمة والتحقق من صحتها**".[1]

ويشكل المنهج العلمي العمود الفقري للبحث، إذ يمثل الطريق المنظم للوصول إلى الحقائق في مختلف العلوم، وذلك من خلال تطبيق مجموعة من القواعد العامة التي توجه سير العقل وتضبط عمليات الاستدلال للتوصل إلى نتائج محددة. وفي هذا الصدد أشار " **قراوينتز Grawitz** "إلى تعدد الدلالات التي يحملها مصطلح "منهج" حيث يتحدد معناه بناء على الصفة المضافة إليه، كأن يوصف بالمنهج الكمي أو التجريبي أو التاريخي. فالصفات الملحقة بالمصطلح هي التي تحدد طبيعته ونطاقه، سواء أكان ينتمي إلى المناهج الكمية أم التجريبية أم التاريخية[2].

1عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبان، **منهاج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، د.م.ج الجزائر، ط3 ،2000، ص21.

2جندلي عبد الناصر، **تقنيات ومناهج البحث العلمي في العلوم السياسية والاجتماعية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007،ص33.

1-2 المنهج الوصفي:

يعدّ الوصف عنصرا أساسيا في البناء المعرفي، حيث يعنى بتحديد خصائص الظواهر من خلال الإجابة على السؤال العلمي الجوهري" :**ماذا؟** ."ويركز المنهج الوصفي على تحليل الوحدات أو الشروط أو العلاقات أو الأنظمة القائمة، بالإضافة إلى الكشف عن آليات عمل الظاهرة.ويتمثل جوهر هذا المنهج في كونه بحثا تقريريا يهدف إلى وصف الواقع الراهن للظاهرة أو الموضوع المدروس خلال فترة إجراء البحث.[1]

ورغم أن الوصف يعتبر أبسط أهداف المعرفة العلمية، إلا أنه يشكل الأساس الضروري للانتقال إلى مستويات أعلى (كالتحليل والتفسير).وتكمن أهميته في تقديم فهم دقيق ومتعمق للظاهرة.وقد طور الباحثون في مجالات علم النفس والتربية أدوات منهجية متقدمة لجمع البيانات (كالملاحظة، والاستبيان، والمقابلة، والاختبارات، والمقاييس) لضمان وصف تفصيلي للظواهر، مما أتاح تراكم معطيات غنية مكنت من بلوغ تعميمات علمية أو بناء تصنيفات مفاهيمية.

يعرف المنهج الوصفي إجرائيا بأنه **"الإطار المنهجي المتكامل الذي يجمع بين جمع البيانات، وتصنيفها، ومعالجتها، وتحليلها تحليلا دقيقا لاستخلاص الدلالات والتوصل إلى نتائج أو تعميمات حول الظاهرة المدروسة** ."ورغم أن الهدف الرئيس لهذا المنهج هو الوصف، إلا أنه قد يتعداه إلى التفسير ضمن ضوابط المنهجية وقدرة الباحث على الاستدلال.

1 حلاوي محمود، **منهجية البحث الأكاديمي**، ط٢، بيروت: دار الأرقم بن ابيالأرقم،2010، ص98.

أنماط المنهج الوصفي: يتفرع المنهج الوصفي إلى عدة أنماط فرعية تصنف وفقا لطبيعة الدراسة، ومن أبرزها:

الدراسات المسحية :تركز على تشخيص الواقع الراهن للظاهرة في زمان ومكان محددين.

دراسات العلاقات المتبادلة :تبحث في الترابط بين المتغيرات لفهم أعمق للظاهرة.

دراسة الحالة :تجرى على وحدة فردية (فرد، مؤسسة، جماعة) لتحليل العوامل المؤثرة في سلوكها.

الدراسات المقارنة :تقارن بين ظواهر متشابهة أو مختلفة للكشف عن العوامل الخفية وراءها.

الدراسات الارتباطية :تقيس قوة واتجاه العلاقة بين المتغيرات باستخدام الأساليب الإحصائية.

الدراسات المسحية: هي دراسات تنظيمية تهدف إلى وصف وتحليل الوضع الحالي لظاهرة أو جماعة أو نظام في زمان البحث. وقد استمد مصطلح "المسح" من العلوم الطبيعية، حيث يطبق على الظواهر الإنسانية كما يطبق على المساحات الجغرافية. وتكمن أهميتها في تقديم بياناتٍ شاملةٍ ودقيقةٍ تسهم في التخطيط التربوي أو حل المشكلات المجتمعية.[1]

وتنقسم إلى: **المسح الشامل** يطبق عندما يكون المجتمع البحثي محدودا (مثل دراسة آراء جميع مديري المدارس في منطقة معينة). والمسح **العيني** يجرى على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي (كاختيار مدارس من مراحل تعليمية مختلفة).

1 دالين، ديوبولد، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط ١٠، تر. محمد نوفل وسليمان الشيخ وطلعت غريال، مكتبة الأنجلو المصرية، 1993، ص145.

دراسات العلاقات المتبادلة:

لا يقتصر اهتمام هذه الدراسات على جمع البيانات الوصفية، بل يتعداه إلى تحليل العلاقات بين المتغيرات للوصول إلى تفسيراتٍ أعمق. ومن أبرز أشكالها:[1]

دراسة الحالة:

تهتم بالتحليل المتعمق لوحدة فردية (كشخص أو مؤسسة) لفهم العوامل المؤثرة في سلوكها، باستخدام أدواتٍ متعددةٍ (مثل المقابلات والوثائق). وتعتبر منهجا مرنا يعدل أثناء البحث وفقا للبيانات الجديدة. وعلى عكس المسح، تركز دراسة الحالة على **التعمق النوعي** بدلاٍ من **الشمول الكمي**، مما يتيح الكشف عن تفاصيل قد تخفى في الدراسات الكمية.

الدراسات المقارنة:

تستخدم لمقارنة ظواهر متشابهة أو مختلفة للكشف عن العوامل الكامنة وراءها (كمقارنة مجتمعين أحدهما يعاني من ظاهرة الاضطراب المدرسي والآخر لا يعاني منها). وقد استخدمت هذه الطريقة في دراسات الأنثروبولوجيا (كمقارنة ميد بين الثقافات البدائية والمتحضرة).

الدراسات الارتباطية:

تعتمد على التحليل الإحصائي لقياس قوة واتجاه العلاقة بين المتغيرات، دون إثبات السببية. وهي مفيدة في الدراسات التنبؤية، لكن تفسير نتائجها يحتاج إلى تحليلٍ منطقيٍ يتجاوز الأرقام الإحصائية.

1 شمس زرواني رشيد، **مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، ط١، الجزائر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، 2007، ص88.

2-2 المنهج المقارن: المنهج في الاصطلاح يعرف بأنه "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم من خلال مجموعة من القواعد العامة التي تنظم سير العقل وتضبط عملياته، للوصول إلى نتائج محددة". وتختلف مناهج البحث باختلاف موضوعاتها ومجالاتها. وبغض النظر عن المنهج المعتمد، فإن هناك ثلاث مراحل أساسية يجب الالتزام بتسلسلها المنطقي وهي: **ملاحظة الوقائع، ثم صياغة الفرضيات، وأخيرا التحقق من صحتها.**[1] في مجال **العلوم النفسية**، يختلف تطبيق هذه المراحل، حيث تحل **المقارنة** محل التجربة في كثير من الأحيان. فبينما تعتمد العلوم الطبيعية على المنهج التجريبي، تعد المقارنة بديلا منهجيا رئيسيا في العلوم النفسية والإنسانية. وفي هذا الصدد، يصف عالم الاجتماع **إميل دوركايم** المنهج المقارن بأنه "شكل من أشكال التجريب غير المباشر". ففي العلوم الطبيعية يمكن التحقق من العلاقات السببية بين الظواهر عبر التجربة المباشرة، لكن في العلوم النفسية، تواجه الباحثين صعوبات منهجية تحول دون إجراء تجارب مماثلة بدرجة الدقة نفسها. وعلى الرغم من أن **الدراسات المقارنة** تعاني من محدوديات متعددة، فإن تحسين الأدوات البحثية وضبط المتغيرات يسهم في تعزيز مصداقيتها وموثوقيتها بشكل تدريجي. والمقارنة في اللغة تعني الموازنة بين ظاهرتين أو أكثر من خلال تحديد أوجه التشابه والاختلاف بينهما، بحيث لا تجرى بين عناصر متناقضة. أما منهجيا فتشير إلى عملية تحليلية تهدف إلى إبراز أوجه التشابه والاختلاف بين عناصر متجانسة. أما **المنهج المقارن** فهو إطار منهجي يعتمد على المقارنة كأداة رئيسية لدراسة الظواهر، سواء عبر مقارنة متغيرات داخل ظاهرة واحدة أو بين عدة ظواهر، وذلك عبر خطوات منهجية تهدف إلى الكشف عن

1توفيق عبد الله سلوم، **دليل مناهج البحث في علم النفس**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية الجامعة اللبنانية، بيروت،2022، ص121.

العلاقات السببية والحقائق العلمية. وتجدر الإشارة إلى أن المقارنة عنصر أساسي في التفكير العلمي، بينما يعد المنهج المقارن نظاماً تحليلياً شاملاً يعتمد على عمليات ذهنية متعددة، مثل التحليل والتركيب وربط الظاهرة بسياقاتها التاريخية والثقافية والاجتماعية والنفسية.

الفرق الجوهري بينهما يكمن في أن **المقارنة** قد تكون أداة جزئية في البحث، في حين أن **المنهج المقارن** يكون إطاراً شاملاً يوجه جميع مراحل الدراسة، بحيث تصبح المقارنة هدفاً رئيسياً متجسداً في كل مكونات البحث.

<u>محددات اختيار المنهج المقارن:</u> يعتمد المنهج المقارن على ضوابط منهجية لضمان صحة النتائج، ومن أبرزها:

-**تعدد المتغيرات**: يشترط وجود متغيرين أو أكثر، إذ إن تحليل جوانب متعددة لظاهرة واحدة يعد وصفياً وليس مقارناً

-**التمييز بين المنهج التاريخي والمقارن**: الدراسات التاريخية المقارنة تركز على تتبع الظواهر عبر الأزمنة والأمكنة، بينما تركز المقارنة في علم النفس على تحليل أسباب الفروق في السلوك أو الحالات بين المجموعات. فالمنهج المقارن يعتمد على ملاحظة الفروق الطبيعية بين المجموعات دون تدخل الباحث، خلافاً للمنهج التجريبي الذي يتحكم في المتغيرات ويضبط الظروف فالمنهج المقارن يستخدم لدراسة متغيرات غير قابلة للمعالجة (كالعوامل الاقتصادية) أو يصعب التحكم فيها تجريبياً

-**التجانس ووضوح وحدات المقارنة**: يجب وجود أوجه تشابه واختلاف بين الظواهر المقارنة، مع تحديد وحدات المقارنة بدقة وتجنب المقارنات غير المنطقية.

-**الطبيعة العضوية للمقارنة**: يجب أن تكون المقارنة طبيعية (غير مصطنعة)، مع التركيز على تحليل العلاقة السببية بين المتغيرات.

طرق استخدام المنهج المقارن:

- **طريقة الاتفاق**: تشير هذه الطريقة إلى وجود عامل مشترك بين جميع الظروف المؤدية إلى حدوث ظاهرة ما. فإذا تكرر هذا العامل في كل الحالات التي تظهر فيها الظاهرة، فإنه يحتمل أن يكون هو السبب الرئيسي لها، خاصةً إذا لم تحدث الظاهرة في غيابه.
- **طريقة الاختلاف**: اقترحها **جون ستيوارت ميل** كتطوير لطريقة الاتفاق، حيث تعتمد على مقارنة مجموعتين متشابهتين في جميع الظروف ما عدا عامل واحد. فإذا اختلفت النتائج بين المجموعتين، فإن هذا الاختلاف يعزى إلى العامل المختلف بينهما، مما يدعم وجود علاقة سببية بينه وبين الظاهرة المدروسة.
- **الطريقة المشتركة (الجمع بين الاتفاق والاختلاف)**: تجمع هذه الطريقة بين مزايا الطريقتين السابقتين، حيث يتم أولاً تحديد العامل المشترك المحتمل من خلال طريقة الاتفاق، ثم يتم اختبار تأثيره من خلال طريقة الاختلاف. وترتكز هذه الطريقة على مبدأ أن **النتيجة ترتبط بالسبب**؛ فوجود السبب يؤدي إلى وجود النتيجة، وغيابه يؤدي إلى غيابها.
- **طريقة التغيير النسبي**: تنطلق هذه الطريقة من فرضية أن التغير في العلة (السبب) يستلزم تغيرًا موازيا في المعلول (النتيجة)، سواء كان هذا التغير زيادةً أو نقصانا. فكلما زادت شدة العلة، زادت النتيجة، والعكس صحيح.
- **طريقة العوامل المتبقية (البواقي)** تستخدم هذه الطريقة عندما تكون بعض العوامل المسببة لأجزاء من الظاهرة معروفةً للباحث. في هذه الحالة، تعزى الأجزاء المتبقية من الظاهرة إلى العوامل غير المعروفة أو التي لم تدرس بعد.

خطوات البحث في المنهج المقارن: يتبع الباحث عموما خطوات المنهج الوصفي، مع اهمية تسلسل الخطوات التالية في دراسته الوصفية ذي النمط المقارن، وهي على النحو التالي:

-**صياغة المشكلة البحثية:** تحديد الظاهرة المدروسة ووحدات المقارنة وتحليل الأسباب المحتملة أو النتائج المترتبة عليها ثم صياغة المشكلة بشكل واضح ومحدد، مع تحديد أبعادها، وبعدها جمع المعلومات النظرية والميدانية (مراجعة الأدبيات السابقة).

-**وضع الفرضيات وتحديد المتغيرات:** صياغة فرضيات بحثية تعكس العلاقات الافتراضية بين المتغيرات، ثم تحديد متغيرات المقارنة (المستقلة والتابعة) ودراسة أوجه التشابه والاختلاف بينها.

-**اختيار عينة البحث:** تحديد الخصائص المدروسة بدقة ثم اختيار مجموعات متجانسة في بعض المتغيرات الضابطة، ومختلفة في المتغير الرئيسي محل الدراسة.

-**اختيار أدوات البحث:** استخدام أدوات مناسبة (كالاستبيان أو الملاحظة) مع مراعاة الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات).

-**تصميم البحث المقارن:** اختيار مجموعتين أو أكثر تختلفان في المتغير المستقل، ويمكن أن يكون التصميم[1]:

- **مجموعات ذات درجات متفاوتة في الخاصية المدروسة.**
- **مجموعة تمتلك الخاصية وأخرى تفتقر إليها.**

1 عباس خليل، نوفل محمد، العبسي، محمدوأبو عواد فريال، **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، عمان، دار المسيرة،2009، ص83.

يجرى المقارنة في متغير واحد على الأقل مع ملاحظة أن التوزيع العشوائي غير ممكن في الدراسات السببية المقارنة لأن المجموعات موجودة مسبقا.

-**تحليل النتائج:** استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية، مثل: **المتوسط الحسابي والانحراف المعياري** لقياس التباين، **اختبار (ت) (T-test)** لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين. واختبار **مربع كاي (Chi-square)** لمقارنة التكرارات بين المجموعات.

المحاضرة 03: مناهج البحث في علم النفس (2)

1-3 المنهج التجريبي: يعد المنهج التجريبي أحد المناهج البحثية الأساسية في علم النفس، حيث يعتمد على جمع البيانات وتنظيمها بشكل منهجي بهدف التحقق من صحة الفرضيات المطروحة أو دحضها.[1] ويتميز هذا المنهج بقدرته على تمكين الباحث من التحكم في المتغيرات المؤثرة في نتائج الدراسة، مما يسمح له بالتنبؤ بالنتائج وتفسير الظواهر النفسية تفسيرا علميا دقيقا.

ويمكن تعريف المنهج التجريبي بأنه إطار منهجي منظم يتضمن سلسلة من الخطوات العلمية الدقيقة التي يتبعها الباحث لاختبار الفرضيات المتعلقة بظاهرة ما، مع ضبط المتغيرات الخارجية التي قد تؤثر في مصداقية النتائج. ويهدف هذا المنهج إلى تقديم تفسيرات موضوعية قائمة على الأدلة التجريبية، مما يعزز الفهم العلمي للسلوك الإنساني ويسهم في تطوير مناهج البحث في مختلف فروع علم النفس.

خطوات المنهج التجريبي:

- **الإعداد والتخطيط للتجربة**: تتضمن هذه المرحلة تحديد التصميم التجريبي المناسب (مثل المجموعات المتكافئة، التصميم العاملي، أو المجموعة الواحدة)، واختيار العينة، وضبط المتغيرات، وصياغة الفروض. يعكس التخطيط الاستعداد الفكري والمنهجي للبحث، بما في ذلك دراسة الجدوى، وتوقع العقبات، ووضع حلول مسبقة. تعد هذه المرحلة حاسمة لضمان كفاءة التنفيذ وتجنب إهدار الموارد.

1 Chou, S. L, **Experimentation in Psycho-Rationale, concepts, and issues**. In Methods in psychological research, In Encyclopedia of life support systems, EOLSS, pub. Oxford, UK, 2002,p233.

- **الملاحظة:** تبدأ بملاحظة الباحث لظاهرة ما وتساؤله حول أسبابها، مما يؤدي إلى تحديد مشكلة البحث بدقة. تسجل الملاحظات وصفيا لسد ثغرات معرفية أو حل تعارضات في الأدبيات السابقة.

- **جمع المعلومات:** يعتمد على مراجعة المصادر العلمية (كتب، مجلات، قواعد بيانات) لتحقيق عدة أهداف: منها صياغة مشكلة بحثية واضحة وغير مكررة وكذا الاستفادة من التصاميم التجريبية والأساليب الإحصائية السابقة، ثم بناء إطار نظري متين ومناقشة النتائج لاحقا.

- **صياغة عنوان التجربة:** يجب أن يكون العنوان موجزا ودقيقا يعكس جوهر التجربة دون لبس، مع التركيز على المتغيرات الرئيسية.

- **صياغة المشكلة البحثية:** تطرح المشكلة في شكل سؤال إجرائي واضح، مع تحديد حدودها واستبعاد الجوانب غير ذات الصلة، وفق معايير:

  - الوضوح والقابلية للاختبار.
  - التحديد الدقيق للمتغيرات.

- **صياغة الفرضيات:** تشتق الفروض من الأدبيات السابقة أو النظريات، وتصاغ كتوقعات قابلة للقياس.

هناك مدخلان رئيسيان:

- **الاستنباطي** :يبدأ بفرضيات مسبقة مستمدة من نظريات أو بحوث سابقة.
- **الاستقرائي** :يعتمد على الملاحظة وجمع البيانات أولا، ثم صياغة الفروض بناء على تحليلها.

تحديد المتغيرات الأساسية في البحث التجريبي: تتضمن التجربة نوعين أساسيين من المتغيرات، هما المتغير المستقل Variable Independent والمتغير التابع Variable Dependent [1] يمثل المتغير المستقل المتغير المؤثر والذي تجري عليه المعالجة لقياس مدى تأثير اختلاف مستوياته على اختلاف مستويات المتغير التابع، الذي يمثل النتيجة التي يتوقع الباحث الوصول إليها ويرتبط تغيره بالمتغير المستقل. وقد يكون المتغير المستقل ظاهرة من الظواهر كالضوضاء أو التعب والتأثير على مستوى الأداء العقلي أو الروتيني. وقد يمثل المتغير المستقل أحد الأساليب العلاجية كقياس تأثير العالج العقلاني في الحد من العنف لدى طالب المدارس. لا بد أن تحتوي التجربة على متغير مستقل محدد ذو مستويات متعددة يسهل معالجتها، بالإضافة إلى متغير تابع يمكن قياسه وتقدير درجاته بطريقة موضوعية ومن خلال استخدام أدوات ومقاييس تتميز بالثبات والصدق وسهولة التطبيق.

-

1 Hall, R. **Experimental question and hypotheses**, Psychology World, NC. 1998.p27.

2Hamilton, S. **The Psychology of Aging & introduction**. 3rd ED. London, Jessica Kinsley Pub.2000.p126.

2-3 المنهج العيادي: يعرف **المنهج العيادي** في علم النفس بأنه إطار منهجي يركز على **الدراسة المتعمقة للحالة الفردية** سواء أكانت طبيعية (سوية) أم مرضية[1]، من خلال جمع وتحليل البيانات الشاملة عن تاريخ الفرد وسلوكه الراهن، بهدف الوصول إلى **فهم ديناميكي** لشخصيته وحالته النفسية. يعتمد هذا المنهج على **التحليل الكيفي** الذي يدمج بين الجوانب السيكولوجية، البيئية، والتاريخية لتشخيص الوضع الحالي، وتقدير مسارات التطور المستقبلية، ومن ثم تحديد التدخلات العلاجية أو الإرشادية الملائمة.

مسلمات المنهج العيادي (الإكلينيكي): يستند المنهج العيادي إلى مجموعة من المسلمات الأساسية التي تشكل الإطار النظري والمنهجي لفهم الشخصية وتشخيص الاضطرابات النفسية، ومن أبرزها:

- **التصور الديناميكي للشخصية**: ينطلق هذا التصور من فرضية أن الفرد كائن ديناميكي، تتجاذبه قوى نفسية داخلية تخلق صراعات لا واعية تؤثر في سلوكه وتفكيره. لذا، يركز المنهج العيادي على تحليل هذه الصراعات وتتبع جذورها، باعتبارها محركا أساسيا للاضطرابات النفسية، مما يستدعي دراسة الفرد في سياق حركية نفسية متغيرة.

-**الوحدة الكلية للشخصية**: لا تدرك الشخصية كمجموعة أجزاء منفصلة، بل كنسق متكامل تتفاعل فيه الجوانب العقلية والانفعالية والسلوكية تفاعلا لا يقبل التجزئة. وبالتالي، فإن الأعراض المرضية (كالقلق أو الاكتئاب) ليست ظواهر معزولة، بل تعبيرات عن اختلال في التوازن الكلي للشخصية، مما يفرض فهمها في إطار السياق العام لحياة الفرد وعلاقته بالبيئة المحيطة.

1عبد الستار إبراهيم، عبد الله عسكر، **علم النفس الكلينيكي**. ط ،4 مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة،2008، ص55.

-**الاستمرارية الزمنية للشخصية**: تتكون الشخصية عبر تراكم الخبرات والتطورات التي يمر بها الفرد في مراحل عمره المختلفة، مما يجعلها وحدة زمنية متصلة. لذا، يعد التاريخ النمائي للفرد (بما فيه من أحداث ماضية وصراعات غير محلولة) عنصرًا جوهريًا في التشخيص العيادي، إذ لا يمكن فصل الحالة الراهنة عن السياق التاريخي الذي شكلها.

هذه المسلمات تبرز الطبيعة الشمولية للتحليل العيادي، الذي يدمج بين البعدين الأفقي (التفاعلات الراهنة) والعمودي (الجذور التاريخية) لفهم الشخصية في كليتها وتعقيداتها.

<u>مبادئ المنهج العيادي</u>: يتميز المنهج العيادي بمجموعة من المبادئ الأساسية التي توجه العملية التشخيصية والعلاجية، ومن أبرزها:

- **مبدأ التكامل**: ينطلق هذا المبدأ من النظر إلى الفرد كوحدة متكاملة غير قابلة للتجزئة، حيث تدرس شخصيته في إطار تفاعل العناصر البيولوجية والنفسية والاجتماعية. ويتطلب ذلك جمع المعطيات المختلفة التي تشكل الشخصية في كليتها، مع مراعاة السياق التاريخي لتطورها وعلاقتها بالبيئة المحيطة. ويهدف هذا المبدأ إلى تحديد العوامل المشتركة التي تؤثر في الحالة، مما يسهل فهمها وتفسيرها بشكل شامل.

-**مبدأ التقاء الوقائع**: يعتمد هذا المبدأ على ربط الوقائع والمعلومات التي يقدمها الفرد خلال التشخيص، بحيث يتم تحليلها في إطار مترابط ومتكامل. ويشمل ذلك مقارنة الحالة بحالات أخرى مشابهة، ودراسة الظروف المحيطة بها، مما يسهم في وضع تصور علاجي دقيق وفعال.

<u>أدوات المنهج العيادي</u>: يعتمد المنهج العيادي على مجموعة من الأدوات والوسائل التي تستخدم في جمع المعلومات وتشخيص الحالة، ومن أهمها:

- **المقابلة العيادية:** تعرف المقابلة العيادية بأنها علاقة دينامية بين الأخصائي النفسي والمفحوص، تهدف إلى تقديم المساعدة في إطار من الثقة والاحترام. وتتنوع أنواع المقابلات وفقا للهدف منها وطريقة إجرائها، ومن أبرز تصنيفاتها:

- **حسب الشكل:**
  - **المقابلة المقننة (المقيدة)** :تجرى وفق أسئلة محددة مسبقا.
  - **المقابلة المفتوحة (الحرة)** :تمنح الحرية للمفحوص في التعبير دون قيود.
  - **المقابلة الموجهة** :تجمع بين الأسئلة المحددة والمناقشة الحرة.
  - **المقابلة نصف الموجهة** :تتضمن أسئلة مرنة مع إمكانية التوجيه عند الحاجة.
- **حسب الأسلوب:**
  - **المقابلة المباشرة** :يتم فيها التواصل وجها لوجه.
  - **المقابلة غير المباشرة** :تعتمد على وسائل أخرى مثل الهاتف أو المنصات الرقمية.

- **الملاحظة:** تعد الملاحظة أداة أساسية في جمع البيانات، حيث يقوم الأخصائي بتسجيل السلوكيات والتفاعلات بدقة وموضوعية دون تدخل. وتصنف الملاحظة إلى عدة أنواع:

- **حسب درجة الضبط:**
  - **الملاحظة البسيطة** :تتم في البيئة الطبيعية دون ضبط المتغيرات.
  - **الملاحظة المنظمة** :تجرى في ظروف مضبوطة وفق أهداف محددة.
- **حسب دور الباحث:**
  - **الملاحظة بالمشاركة** :يندمج الباحث في البيئة المدروسة.

- **الملاحظة بدون مشاركة :**يلاحظ الباحث من دون تفاعل مباشر.

- **حسب السياق:**

  - **الملاحظة الطارئة :**تسجيل الأحداث العفوية.
  - **الملاحظة الذاتية :**يعتمد الفرد على ملاحظة ذاته.
  - **الملاحظة الميدانية :**تتم في البيئة الواقعية للحالة.

-دراسة الحالة: تعد دراسة الحالة إطارا منهجيا ينظم فيه الأخصائي جميع المعلومات المجمعة عن الفرد باستخدام أدوات مثل المقابلة، الملاحظة، التاريخ الاجتماعي، والاختبارات النفسية. وتهدف إلى تكوين صورة شاملة عن الحالة لتشخيصها ووضع خطة علاجية مناسبة.

-الاختبارات النفسية: تشمل الاختبارات النفسية مجموعة من الأدوات الموضوعية والإسقاطية التي تقيس الجوانب المختلفة للشخصية مثل: اختبارات الذكاء، الاختبارات الإسقاطية والاختبارات الموضوعية مثل استبيانات السمات.

تساعد هذه الاختبارات في عملية التشخيص وتقديم التوصيات العلاجية بناءعلى نتائج علمية دقيقة.

المحاضرة 04: تعريف النظرية والمدرسة

ضبط المفاهيم من أهم المراحل وأكثرها حسما في البحث العلمي إذ تشكل ضرورة معرفية ومنهجية على حد سواء. فالمفاهيم ليست مجرد كلمات تفسر بمرادفاتها أو بما يقاربها من معان، بل هي مستودعات كبرى من الدلالات والمعاني التي تتجاوز غالبا البناء اللفظي لتعكس كوامن فلسفية وتراكمات فكرية ومعرفية وإذا أضيف إلى ذلك انتقال المصطلح عبر الترجمة من لغة إلى أخرى، وما يرتبط به من تداعيات على المعنى واختلاف التخصصات العلمية، لزادت الشقة اتساعا، والدلالات غموضا أو تداخلا ولا يخفى أثر ذلك كله على منطلقات البحث ومرتكزاته، بل على دقة نتائجه وقيمته العلمية.

ومن بين أهم المفاهيم تداولا في حقل البحث العلمي عموما وفي حقل بحوث علم النفس خصوصا، مفهوم " النظرية"، و"المدرسة".

-**مفهوم النظرية: من الناحية اللغوية** النظرية اسم مؤنث منسوب إلى "النظر"، ويطلق النظر في لغة العرب على ثلاثة معان[1]: المشاهدة البصرية، والانتظار والتأمل والتفكر والتدبر في عواقب الأمور وحقائقها، وهذا المعنى الأخير هو الأقرب إلى ما نحن بصدده لا سيما وأن اسم "النظري" قد أطلق على ما يحتاج في تصديقه إلى الدليل والبرهان، وجعل في مقابل "الضروري" الذي لا يحتاج إلى ذلك. **من الناحية الاصطلاحية** عرفت النظرية تعريفات عديدة، وفق موسوعة لالاند الفلسفية **النظرية** هي " تصور منهجي منظم نسقيا، يرتبط في

1خديجة الحديثي، **المدارس النحوية**، دار الأمل إربد الأردن ط3، 2001، ص214.

صورته ببعض القرارات أو المقدمات العلمية التي لا تنتمي إلى المعنى العام"[1]، وهو مفهوم يقابل المعرفة العامية. وفي المعجم الفلسفي النظرية هي " تركيب عقلي واسع، يهدف إلى تفسير عدد كبير من الظواهر، ويقبله أكثر العلماء في وقته من جهة ما هو فرضية قريبة من الحقيقة"، وهو مفهوم يقابل الحقيقة العلمية الجزئية. ومن التعريفات الأخرى النظرية هي " إطار فكري يشكل رؤية منظمة في نسق علمي مترابط للظواهر، عن طريق تحديد العلاقة بين المتغيرات الداخلة فيها، بهدف تفسير هذه الظواهر أو التنبؤ بها."

مفهوم المدرسة: يعود اشتقاق **مصطلح "المدرسة"** إلى الجذر (درس) الذي يحمل معنى المداومة والإتقان، كما في قول ابن منظور: "درس الكتاب يدوسه درسا.. أي ذللته بكثرة القراءة". وقد تحول هذا المفهوم في الاصطلاح الحديث ليطلق على "جماعة من الباحثين تشترك في رؤية منهجية واحدة".[2]

يعود استخدام مصطلح "المدرسة" في الدراسات العربية إلى التأثر بالبحث الغربي، حيث بدأ مع المستشرق **كوتولد فايل G.weil** في دراسته لكتاب "الإنصاف" **للأنباري**، ثم تطور على يد باحثين مثل **بروكلمان والمخزومي وشوقي ضيف**.[3]

وتعد **المدرسة** في مجال دراسة السلوك الإنساني إطارا نظريا عاما يضم مجموعة من الاتجاهات الفرعية التي تتبنى مسلمات وفروضا مشتركة في تفسير الظواهر السلوكية. وتتمثل المدرسة في تجمع علمي أو فلسفي يؤمن بمنهج موحد في التحليل والتأويل، بحيث تشترك هذه الاتجاهات الفرعية في الرؤية الأساسية رغم

1أندريه لالاند، **معجم مصطلحات الفلسفة التقنية والنقدية**، تعريب خليل أمحد خليل، بيروت، منشورات عويدات، ط 2، 2001 م، ج3، ص231.

2بركات عبد العزيز، **مناهج البحث الإعلامي**، القاهرة، دار الكتاب الحديث، ط 2، 2015، ص 120.

3جميل صليبا، **المعجم الفلسفي**، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ط1، 1982، ج2، ص255.

تباينها في بعض التفاصيل التطبيقية. وبذلك، تشكل المدرسة وحدة فكرية متكاملة تعكس رؤية جماعية لعلماء أو فلاسفة ينتهجون مذهبا واحدا في فهم السلوك الإنساني وتفسيره.

المحاضرة 05: نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي

تعود جذور المدرسة الفرويدية إلى علوم الأعصاب والطب، حيث استند **سيغموند فرويد** وهو طبيب أعصاب في صياغة نظريته حول الشخصية إلى ملاحظاته الإكلينيكية للمرضى النفسيين الذين كان يعالجهم. وقد مثلت هذه النظرية تحولاً جذريا في فهم البنية النفسية للإنسان، حيث ركزت على دور العوامل اللاواعية في تشكيل السلوك الإنساني.

النموذج الثلاثي للعقل: قسم فرويد النفس البشرية إلى ثلاثة مستويات من الوعي مستخدما تشبيه جبل الجليد الذي لا يظهر منه سوى جزء صغير فوق سطح الماء هي: [1]

-**الشعور (Conscious)** يمثل الجزء الظاهر من العقل، وهو مجال الأفكار والمشاعر التي يدركها الفرد في لحظته الراهنة.

-**ما قبل الشعور (Preconscious)** يشمل الخبرات التي يمكن استدعاؤها إلى الوعي بجهد بسيط، كالذكريات المخزنة مؤقتا.

-**اللاوعي (Unconscious)** يعد المستوى الأعمق حيث توجد الرغبات والذكريات المكبوتة التي تؤثر على السلوك دون وعي الفرد. وقد أكد فرويد أن هذا المستوى هو المفتاح لفهم الدوافع الخفية، بما في ذلك السلوك المرضي.

1صالح حسن الداهري، وهيب مجيد الكبيسي، **علم النفس العام**، الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع، (د-ت)، ص95.

الأدوات الكاشفة عن اللاوعي: استخدم فرويد عدة منهجيات للوصول إلى محتويات اللاوعي مثل: **التنويم المغناطيسي** لاستعادة الذكريات المنسية، **والتداعي الحر** لتحليل الأفكار غير المراقبة، **وتفسير الأحلام** لفك رموز الرغبات المكبوتة، أخيرا **تحليل زلات اللسان والأخطاء** التي تكشف عن صراعات لا واعية.

التطور النظري من نموذج الوعي إلى البنية الثلاثية للشخصية: مرت نظرية فرويد بثلاثة مراحل هي:[1]

المرحلة الأولى: التركيز على اللاوعي: في بداياته عام 1895 ركز فرويد على ثنائية الشعور واللاوعي، مستندا إلى دراساته حول مرضى الهستيريا. حيث أثبت أن الأعراض الجسدية للمرض تعبر عن صراعات نفسية مكبوتة، وأن إخراج هذه الصراعات إلى مستوى الوعي يؤدي إلى الشفاء.

المرحلة الثانية: النموذج البنيوي (الهو، الأنا، الأنا الأعلى): بحلول عام 1920 قدم فرويد نموذجا أكثر تعقيدا يتألف من ثلاث بنى ديناميكية تتفاعل فيما بينها:

-**الهو(Id)** يمثل الجانب الغريزي من الشخصية، ويعمل وفق **مبدأ اللذة**، ساعيا للإشباع الفوري دون مراعاة للواقع أو الأخلاق، ويحتوي على الدوافع البيولوجية الأساسية (كالجوع والجنس) والرغبات المكبوتة.

-**الأنا(Ego)** يعمل كوسيط بين مطالب **الهو** وقيود **الواقع** والأنا **الأعلى** ويتبع **مبدأ الواقع**، ويهدف إلى تحقيق التوازن النفسي عبر آليات الدفاع (مثل الكبت والإسقاط).

-**الأنا الأعلى(Superego)** يمثل الضمير الأخلاقي، ويتشكل من خلال استيعاب القيم الاجتماعية والمثالية، ويسعى إلى كبح impulses الهو عبر فرض الشعور بالذنب أو الثواب.

1عماد الزغول وعلى الهنداوي، **مدخل إلى علم النفس**، العين الإمارات، دار الكتاب الجامعي،2004، ص211.

الصراع والتوازن: وفقا لفرويد تكمن الصحة النفسية في قدرة **الأنا** على التوفيق بين هذه القوى المتعارضة. أما الاضطرابات النفسية فتنشأ عندما يفشل هذا التوازن، سواء بسبب هيمنة الهو أو قسوة الأنا الأعلى.

واجهت النظرية الفرويدية انتقادات حادة بسبب تركيزها على الجنس والدوافع اللاواعية، التي اعتبرت مواضيع "تابو" في ذلك الوقت.ومع ذلك، نجح فرويد في إضفاء الشرعية العلمية على هذه المفاهيم، مؤثرًا بعمق في علم النفس والعلوم الإنسانية. تمثل النظرية الفرويدية إطارًا تحليليا لفهم تعقيدات النفس البشرية مع التأكيد على أن السلوك الإنساني سواء السوي أو المرضي ينبع من تفاعل عوامل واعية ولا واعية.وعلى الرغم من محدودية بعض أفكارها في ضوء النظريات الحديثة، إلا أنها لا تزال حجر الزاوية في علم النفس الديناميكي.

المحاضرة 06: نظرية التحليل النفسي الحديث

1-6 نظرية كارل يونج التحليلية النفسية: تميزت العلاقة الفكرية بين يونج **Carl Jung Gustav** وفرويد بتشارك أولي في المفاهيم الأساسية للتحليل النفسي، حيث تبنى يونج في مراحله المبكرة مفاهيم فرويدية مثل الأنا، الشعور، اللاشعور، والهو. ومع ذلك، سرعان ما تطورت نظرية يونج لتنفصل عن الإطار الفرويدي التقليدي، حيث أعاد تعريف هذه المفاهيم وأسس لنموذج تحليلي نفسي متميز. وخلافا لفرويد الذي رأى في يونج خليفته الطبيعي، طور يونج منهجا مختلفا جذريا في تفسير الأحلام وفهم الديناميات النفسية. ورفض يونج بشكل قاطع التركيز الفرويدي على الدوافع الجنسية، مؤكدا على قدرة الأفراد على الشفاء الذاتي وتحليل أنفسهم. في منهجه العلاجي، اتخذ يونج موقفا تفاعليا مع المريض، مما يقربه من النهج الإنساني لكارل روجرز. كما طرح مفهوم "الذات الكاملة" التي تتطلب وفق رؤيته تقبل جميع الأوجه النفسية المتناقضة والوصول إلى حالة من التكامل الداخلي. ويرى يونج أن الأفراد المتكاملين نفسيا فقط هم القادرون على إقامة علاقات إنسانية عميقة وذات معنى، كما أنهم الأكثر قدرة على تجاوز الحاجات البيولوجية والنفسية الأساسية نحو آفاق أوسع من الخبرة الإنسانية.[1]

2-6 نظرية ألفرد أدلر في علم النفس الفردي: قدم **أدلر Adler Alfred** نقدا جوهريا للنظرية الجنسية الفرويدية، مركزا بدلا من ذلك على مفهوم "عقدة النقص" التي تنشأ وفق نظريته من القصور الجسدي أو

1 محمد تيسير **" أهم مدارس علم النفس وفروعه،"** في المؤسسة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، تم يوم 2025/04/22 من (https://blog.ajsrp.com/?p=42523)

العقلي أو الاجتماعي أو الاقتصادي. يرى أدلر أن هذا الشعور بالنقص يولد حالات من انعدام الأمن وعدم الكفاية، مما يدفع الفرد إما إلى التعويض المفرط أو إلى السلوك العدواني كآليات دفاعية لمواجهة هذا الشعور.

3-6 نظرية أوتو رانك في التحليل النفسي: خالف **رانك** المبدأ الفرويدي القائل بأولوية الدوافع الجنسية، مركزاً بدلاً من ذلك على مفهوم "صدمة الميلاد" التي اعتبرها المصدر الأساسي للقلق النفسي. في نظريته، يؤكد رانك على أهمية "الإرادة" كمكون جوهري في الشخصية، ممثلة في الصراع الدائم بين الذات والعالم الخارجي. يرى رانك أن الفشل في التغلب على الكبت الأولي يؤدي إلى العصاب، بينما تظل الإرادة القوية عاملاً حاسماً[1] في العلاج النفسي وفي مواجهة عقبات الحياة.

4-6 نظرية كارين هورناي في التحليل النفسي الثقافي: تبنت **هورناي** رؤية تفاؤلية حول قابلية الطبيعة البشرية للتغير والنمو، معارضة بذلك النظرة التشاؤمية الفرويدية. رفضت هورناي مفاهيم الليبيدو وعقدة أوديب، مركزة بدلاً من ذلك على دراسة السلوك العصابي. يمكن تلخيص إسهاماتها الرئيسية في: **القلق الأساسي** وهو ذلك الشعور بالعزلة والعجز الذي يختبره الطفل في مواجهة عالم معادٍ محتمل، **وأساليب التوافق الرئيسية** المتمثلة في: التوجه نحو الناس (نمط الطفولة)، التوجه ضد الناس (نمط المراهقة) والتوجه بعيداً عن الناس (نمط الرشد)، ثم **الحاجات العصابية** التي حددتها في عشرة أنماط، تشمل الحاجة المفرطة للحب، السيطرة، الكمال، والاستقلال، وغيرها من الحاجات التي تعكس محاولات التعويض عن القلق الأساسي.

1عدس عبد الرحمن وتوق محي الدين، **المدخل الى علم النفس**.ط.5 عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، 1998ص 52.

5-6 نظرية هاري ستاك سوليفان في العلاقات الشخصية: عرفت نظرية **سوليفان** بـ" نظرية العلاقات الإنسانية المتبادلة في الطب النفسي"ورغم تأثره بالفكر الفرويدي فإن نظريته تقترب بشكل ملحوظ من أفكار **أدلر**. تضمنت نظرية سوليفان مفهومين رئيسيين[1]: **العلاقات الشخصية المتبادلة** :التي تشكل في نظره حجر الأساس في تكوين الشخصية، حيث لا يمكن فهم الشخصية بمعزل عن شبكة العلاقات الاجتماعية، **ونظام التوتر** الذي يرى فيه سوليفان أن السلوك الإنساني يهدف أساساً إلى تخفيف التوتر الناتج عن الحاجات العضوية أو مشاعر القلق.ويتراوح هذا التوتر بين حالات الانشراح الكامل وحالات الذهان الشديد.

1عبد الهادي جودت، **نظريات التعلم والتعليم وتطبيقاتها التربوية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص159.

المحاضرة 07: النظرية السلوكية الاشراطية

ظهرت **المدرسة السلوكية** في الولايات المتحدة الأمريكية عام **1912** على يد عالم النفس **جون واطسون** (John Watson) الذي يعد أحد أبرز مؤسسيها. كما يتضح من التسمية فإن هذه النظرية تركز على **السلوك الظاهر** القابل للملاحظة والقياس التجريبي، مستبعدة الجوانب التجريدية أو غير الملموسة التي لا تخضع للرصد المباشر[1]. تقوم النظرية السلوكية على فرضية أساسية مفادها أن **السلوك الإنساني يكتسب من خلال التفاعل مع البيئة**، بينما تقلل من تأثير العوامل الفطرية أو الوراثية. ووفقا لهذه الرؤية، فإن استجابات الأفراد للمثيرات البيئية هي التي تشكل أنماط سلوكهم، مما يجعل من الممكن **دراسة السلوك بشكل موضوعي ومنهجي** عبر الملاحظة الخارجية دون الحاجة إلى تحليل الحالات الذهنية الداخلية، كالمشاعر أو الأفكار أو الدوافع، والتي تعد من وجهة نظر السلوكيين متغيرات غير قابلة للقياس العلمي الدقيق.

1-7 نظرية الاشراط الكلاسيكي لبافلوف: اشتهر بافلوف **Pavlov** بنظريته حول **الإشراط الكلاسيكي** التي طورها من خلال تجاربه على الكلاب. درس العلاقة بين إفراز اللعاب واستجابة الكلب للطعام، واكتشف أن ردود الفعل الفسيولوجية يمكن أن تعلم من خلال الربط بين المنبهات. واستخدم بافلوف أساليب جراحية لدراسة الجهاز الهضمي، مما مكنه من مراقبة إفرازات المعدة وعلاقتها بالجهاز العصبي. في تجاربه، لاحظ أن الكلاب تفرز اللعاب ليس فقط عند تقديم الطعام (استجابة غير مشروطة)، بل أيضا عند رؤية مساعد المختبر أو سماع خطواته (منبهات محايدة أصبحت مشروطة بعد تكرار اقترانها بالطعام).

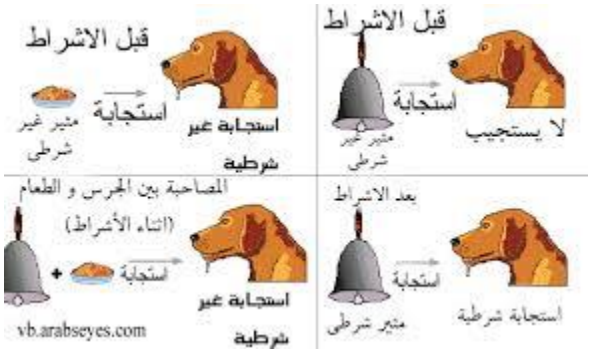
1عتوم وآخرون، **نظريات التعلم**، ط 3، دار المسيرة، عمان، 2020، ص212.

خطوات التجربة:

1. **المنبه غير المشروط (الطعام) ⟶ الاستجابة غير المشروطة (إفراز اللعاب).**
2. **المنبه المحايد (جرس أو خطوات المساعد) + المنبه غير المشروط (الطعام) ⟶ الاستجابة غير المشروطة.**

بعد التكرار يصبح **المنبه المحايد (الجرس) ⟶ استجابة مشروطة (إفراز اللعاب دون وجود الطعام)** .

وتتلخص التجربة في هذه الصورة:



أثبت بافلوف أن **التعلم الارتباطي** يحدث عندما يربط منبه محايد بمنبه ذي معنى، مما يغير السلوك، تستخدم هذه النظرية اليوم في تعديل السلوك البشري (مثل علاج الرهاب)، التدريب الحيواني وفهم آليات التعلم والإدمان.

المحاضرة 08: النظرية السلوكية الإجرائية

1-8 النظرية الإجرائية لسكنر: تمثل نظرية سكنر**Skinner** الإجرائية امتدادا للنظرية السلوكية في التعلم، حيث تركز بشكل أساسي على دراسة السلوك بوصفه ظاهرة قائمة بذاتها، وليس مجرد وسيلة لفهم القضايا النفسية أو الوصول إلى المستويات المعرفية. إذ يعدّ السلوك بحد ذاته مكونا جوهريا من مكونات الحياة الإنسانية، مما يجعله جديرا بالدراسة العلمية المستقلة[1]، ويمكن تصنيف أنماط السلوك وفقا لهذه النظرية إلى فئتين رئيسيتين:

- **السلوك الاستجابي**: وهو السلوك الذي يحدث نتيجة مثيرات خارجية محددة، مثل إغماض العين استجابة لنفخة هواء.
- **السلوك الإجرائي**: وهو السلوك الذي يتشكل بناءً على عواقبه السابقة، مثل الضغط على مفتاح لإضاءة مصباح أو إطفائه. ويطلق على هذا النوع "إجرائيا" لأنه يتفاعل مع البيئة ويحدث تغييرا فيها، سواءً كان ذلك بشكل مباشر أو غير مباشر. كما أن هذا السلوك يتسم بسمات أدائية أو إرادية أو هادفة، ويشمل أنشطة مثل التحدث، والتنقل، والتعامل مع الأشياء.

ويعرف السلوك الإجرائي بناءً على تأثيره في البيئة، مما يجعله مختلفا عن الأنماط السلوكية الأخرى. ومن الجدير بالذكر أن السلوك بمختلف أشكاله قد يكون فطريا أو مكتسبا، وقد يعتمد على عوامل سابقة أو لاحقة، مما يعني أن ليس كل سلوك يعتبر إجرائيا بطبيعته. كما تجدر الإشارة إلى أن مفهوم السلوك لا

1جورج إم غلزاداوآخرون، ترجمة على حسين حجاج، نظريات **التعلم دراسه مقارنه**، عالم المعرفة بالكويت،1986، ص53.

يقتصر على الحركات الجسدية الظاهرة فحسب، بل يتسع ليشمل العمليات العقلية الداخلية، مثل التفكير والتخيل، والتي تعد جزءا من النشاطات التي يقوم بها الأفراد. وبذلك، تقدم النظرية الإجرائية إطارا تحليليا شاملا لفهم السلوك الإنساني في سياق تفاعله الديناميكي مع البيئة.

المفاهيم الأساسية في النظرية الإجرائية:

-**ردود الفعل الاستجابية** وتتمثل في استجابات تحدد بالمثيرات المنبهة لها، وتندرج ضمن علاقة انعكاسية بين المثير والاستجابة، مثال: البكاء نتيجة تقطيع البصل يختلف عن الاستجابة لهبوب رياح باردة.

-**الإجراءات** وتتمثل في استجابات تعرف بآثارها البيئية وليس بالمثيرات المسببة، مما يعني حدوثها دون الحاجة إلى مثير محدد، مثال: قيادة السيارة أو المشي لتحقيق هدف معين، وتبنى على فكرة أن العواقب السابقة (مثل التعزيز) تحدد السلوك اللاحق.

-**المعززات والعقوبات** :المعززات تزيد من تكرار الاستجابة (مثل حصول الفأر على الطعام عند الضغط على الرافعة)، العقوبات تقلل من تكرار الاستجابة (مثل تلقي صدمة كهربائية عند الضغط على الرافعة). تدرس هذه العلاقة ضمن "ترتيبات التعزيز"

-**الإجراءات المميزة** تتمثل في استجابات مرتبطة بظروف بيئية محددة (مثيرات مميزة) تؤثر في نتائجها، مثال: التوقف عند الإشارة الحمراء (نتيجة تجنب العقاب) والسير عند الخضراء (نتيجة التعزيز)، وتعتمد على علاقة ثلاثية: المثير المميز ⟵ الاستجابة ⟵ العاقبة، مما يجعلها أكثر تعقيدا من الانعكاسات البسيطة.

فرضيات النظرية الإجرائية: تتمثل الفرضيات الأساسية للنظرية الإجرائية في النقاط التالية:[1]

-**التحليل السلوكي ودراسة العلاقات الوظيفية**: يهتم التحليل السلوكي الإجرائي بدراسة العلاقات بين العمليات التجريبية (المتغيرات المستقلة) والتغيرات الملحوظة في الاستجابات السلوكية (المتغيرات التابعة)، بهدف تحديد العوامل المؤثرة في السلوك.

-**تأثير النتائج على قوة الاستجابة**: يمكن أن تؤدي النتائج المترتبة على السلوك إما إلى تعزيزه (زيادة احتمالية تكراره) أو إضعافه (تقليل احتمالية تكراره) عبر آليات التعزيز والعقاب.

-**فعالية العقاب مع تحفظات تطبيقه**: يعد العقاب إجراء فعالا في تعديل السلوك، إلا أنه غير مرغوب فيه من الناحية التطبيقية بسبب آثاره الجانبية المحتملة، مثل الاستجابات الانفعالية أو تجنب المواقف المرتبطة به.

-**تشكيل الفئات الإجرائية عبر التعزيز التفاضلي**: تتمايز الفئات الإجرائية للاستجابات من خلال تعزيز استجابات محددة وتجاهل أخرى، مما يؤدي إلى توطيد السلوكيات المستهدفة.

-**تشكيل السلوك الجديد بالتعزيز المتدرج**: يمكن بناء أنماط سلوكية جديدة عبر تعزيز التقريبات المتتالية (التشكيل)، حيث يتم تعزيز الاستجابات الأقرب إلى السلوك النهائي تدريجيا.

-**تأسيس الإجراءات المميزة عبر التمييز المثيري**: تتشكل الاستجابات المشروطة بالمثيرات من خلال التعزيز التفاضلي، بحيث تصبح الاستجابة مرتبطة بمثيرات محددة دون غيرها.

1علي منصور، **التعلم ونظرياته**، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، منشورات جامعة تشرين، اللاذقية، 2001، ص125.

-**السلوك كسلسلة أو وحدة متكاملة**: قد تظهر الاستجابات المتتالية في صورة سلاسل سلوكية مترابطة أو كوحدات منفصلة قائمة بذاتها، اعتماداً على طبيعة المهمة والسياق.

-**شمولية التحليل الإجرائي**: يجب أن يشمل التحليل الإجرائي كلاً من العلاقات السلوكية التحكمية التي تعتمد على المتغيرات البيئية والعلاقات السلوكية النوعية التي تراعي الخصائص الفردية للكائن الحي.

-**السلوك كنتاج للتطور**: ينظر إلى السلوك بوصفه نتاجاً لعمليات تطورية تراكمية، تتأثر بالتفاعل بين العوامل الوراثية والتجربة الفردية.

2-8 نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ في إطار النظريات السلوكية الترابطية: يصنف نموذج التعلم بالمحاولة والخطأ ضمن النظريات السلوكية الترابطية، وتحديداً المدرسة الوظيفية، ويعرف هذا النموذج بعدة مسميات، منها: "التعلم بالاختيار والربط"، و"ربطية ثورنديك Connectionism Thorndike's نسبة إلى عالم النفس الأمريكي **إدوارد ثورنديك Edward Thorndike** الذي طور أسسها النظرية والتجريبية.

الأسس النظرية للنموذج: ينطلق هذا النموذج من فكرة أن التعلم يحدث من خلال آلية المحاولة والخطأ، حيث تتشكل الروابط بين المثيرات والاستجابات بناءً على الخبرات الناتجة عن المحاولات السلوكية التي يقوم بها الفرد في المواقف المثيرة.[1] فمن خلال التجريب والاستجابة لنتائج الأفعال، يتعلم الفرد تدريجياً الاستجابات المناسبة التي تحقق له الإشباع وتجنبه الإحباط.

الافتراضات الأساسية للنظرية: تقوم نظرية **ثورنديك** على مجموعة من الفرضيات الأساسية، منها:

1بدر الدين عامود، **علم النفس في القرن العشرين**، الجزء الأول، من منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق،20012001، ص32.

1. تحكم قوانين **الاستعداد والأثر والتدريب** جميع عمليات التعلم.
2. التعلم عملية قابلة للزيادة والتطور.
3. يتجه المتعلم نحو المواقف التي تحقق له الإشباع ويتجنب تلك التي تسبب له الإحباط.
4. تنشأ القدرات العقلية والمهارات من الميول الفطرية، كما تتأثر بالمران والتدريب.
5. يزداد التعلم بانتشار الأثر.

وحدد ثورنديك ثلاثة قوانين رئيسة تحكم عملية التعلم وهي: **قانون الأثر** تعد نتائج السلوك بمثابة تعزيزات تحدد احتمالية تكرار الاستجابة. فالمحاولات التي تؤدي إلى نتائج مرضية تميل إلى التثبيت، بينما تضعف تلك التي تؤدي إلى نتائج غير مرغوبة، **وقانون التدريب أو المران** تتعزز الروابط بين المثيرات والاستجابات من خلال الممارسة المتكررة، في حين تضعف هذه الروابط عند إهمالها، ثم **قانون الاستعداد** الذي يشير إلى الحالة النفسية والفسيولوجية للفرد التي تهيئه للاستجابة، حيث تؤثر قابلية الوصلات العصبية للتوصيل في سهولة التعلم.

وقد ميز **ثورندايك** بين عدة أنماط للتعلم بناءً على طبيعة الروابط ونوعية العمليات العقلية المصاحبة لها وهي: **تكوين الرابطة البسيطة**: وهو أبسط أشكال التعلم، المشترك بين الإنسان والحيوان، مثل تعلم الطفل الضرب على الباب، **وتكوين الرابطة المصحوبة بالأفكار** حيث يرتبط الموقف المثير باستجابة لفظية أو فكرية، كقول الطفل "حلوى" عند رؤيتها وكذا **التعلم عبر التحليل والتجريد** الذي يعتمد على تمييز العناصر وربطها بالخصائص المشتركة كتعلم المفاهيم المجردة، **والتعلم بالتفكير الانتقائي أو الاستدلال** ويتمثل في حل المشكلات باستخدام القواعد والمعارف السابقة، مثل استنتاج معنى جملة بلغة أجنبية أو حل مسألة رياضية.

المحاضرة 09: النظرية المعرفية لـ " آرون بيك:(Beck) "

من أبرز النظريات التي تفسر السلوك الإنساني من منظور معرفي متكامل حيث تركز على دور المعتقدات والأنماط الفكرية في نشأة الاضطرابات الانفعالية، وخاصة الاكتئاب[1]. وتفترض هذه النظرية أن الأفراد يطورون أنظمة اعتقادية سلبية عن الذات والعالم والمستقبل، والتي تؤدي إلى تشويه إدراك الواقع وخلق استجابات انفعالية غير تكيفية.

تقوم نظرية **بيك** على دعامتين أساسيتين: **إدراك الفرد للعالم الداخلي والخارجي** حيث يفسر الفرد الأحداث من خلال منظومته المعرفية، و**معالجة المعلومات** التي تشمل تفسير المواقف بناءً على المخططات المعرفية المترسخة.

وتستند النظرية إلى مفهوم **المخطط المعرفي** (**Schéma**) الذي يمثل البنية العميقة للمعتقدات والقواعد التي توجه تفسير المواقف. ووفقا لبيك، فإن المخططات المعرفية السلبية تنشأ من الخبرات المبكرة، وتفعل لاحقا عند مواجهة أحداث حياتية سلبية، مما يؤدي إلى تحيزات في معالجة المعلومات بطريقة انهزامية.

المفاهيم المحورية في النظرية:

-**الأفكار التلقائية:** هي أفكار سريعة ولا إرادية تظهر استجابةً للمواقف، وتؤثر مباشرةً في المشاعر والسلوك، وغالبا ما تكون مشوهة وغير منطقية، مثل: "أنا فاشل" أو "لا أحد يحبني."

1ابو هدروس ياسرة محمد ايوب، **فاعلية برنامج الإرشاد يستند إلى نظرية المعرفية ل بيك في تعديل التشوهات المعرفية لدى عينة من المتزوجات وأثره على التوافق الزواجي لديهن**، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود،50،2015، ص253.

-**المخططات المعرفية:** هي هياكل عقلية تنظم معتقدات الفرد عن نفسه والعالم، وتتشكل عبر الخبرات الحياتية، وتكون غير متكيفة عندما تكون جامدة وسلبية، مثل الاعتقاد بأن "القيمة الذاتية مشروطة بالإنجاز."

-**الافتراضات والتوقعات:** هي توقعات الفرد المبنية على خبرات سابقة، مثل: "إذا لم أكن مثاليا، فسأرفض."

-**التشوهات المعرفية:** وهي أخطاء في التفكير تحرف الواقع، مثل: **التعميم المفرط** وهو استخلاص قواعد عامة من حدث واحد، و**الاستقطاب (الأسود والأبيض)** وهي رؤية الأمور بطريقة متطرفة دون درجات وسطى.

-**التلوث المعرفي:** وهو ميل الأفراد المكتئبين إلى تفسير الأحداث بسلبية، مما يعزز مشاعر اليأس والعجز.

تقدم نظرية بيك إطارا منهجيا لفهم كيفية تأثير البنى المعرفية في الصحة النفسية، مع تركيزها على دور التشوهات الفكرية في الاضطرابات الانفعالية. وتظل هذه النظرية حجر الأساس في العلاج المعرفي السلوكي (CBT) الذي يعد أحد أكثر الأساليب فعالية في علاج الاكتئاب والقلق.

المحاضرة 10: النظرية المعرفية عند ألبرت إليس

يعتبر ألبرت إليس (**Albert Ellis**) من الرواد الذين أدخلوا المنطق والعقل في الإرشاد النفسي، حيث قدم نظريته المسماة " العلاج النفسي العقلاني "عام 1955. وفي عام 1961 أضاف إليها مصطلح "الانفعالي" ليصبح الاسم "العلاج العقلاني الانفعالي (RET) "ثم طورها مجددا عام 1993 بإضافة مصطلح " السلوكي" ليصبح الاسم النهائي " العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (REBT) "[1]

الفرضيات الأساسية للنظرية: تقوم النظرية على مجموعة من الفروض المتعلقة بطبيعة الإنسان واضطراباته الانفعالية منها: **طبيعة الإنسان**: الإنسان كائن عاقل وفريد، وعندما يفكر ويتصرف بعقلانية، يكون فعالاً وسعيدا، والعكس صحيح. والاضطرابات الانفعالية والسلوك العصابي ناتجة عن التفكير غير المنطقي الذي يسيطر على الفرد، حيث يرتبط الانفعال بالتفكير المنحاز وغير العقلاني .[2]

-**أصل التفكير غير المنطقي**: ويعود إلى مراحل التعلم المبكر، حيث يكتسب الفرد معتقدات غير عقلانية من البيئة المحيطة به، كالوالدين والمجتمع ويستمر التفكير غير المنطقي بسبب الحديث الذاتي السلبي، الذي يعزز الاضطرابات الانفعالية.

-**المسؤولية الفردية**: ان الأحداث الخارجية ليست السبب المباشر للمشاعر، بل تفسير الفرد لهذه الأحداث والفرد مسؤول عن سلوكه وانفعالاته، ويمكنه تعديلها من خلال تغيير معتقداته.

1Ellis, A, **The Evolution of Rational-Emotive Therapy and Cognitive Behavior Therapy CBT** The Evolution of Psychotherapy, New York: Bruner,1987

2كوري جيرلاد، ترجمة الخفش وديع سامح، **النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج النفسي**، الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون، 2011، ص88.

النموذج ABC للإرشاد: يقدم إليس نموذجا تفسيريا للاضطرابات النفسية يتكون من جزأين:

-الجانب التشخيصي:(ABC)

Aالحدث المنشط : مثل فقدان شخص عزيز أو الفشل في الامتحان.

Bالمعتقدات : الأفكار غير العقلانية التي يتبناها الفرد حول الحدث.

Cالنتيجة : المشاعر والسلوكيات الناتجة، مثل القلق أو الاكتئاب.

تؤكد النظرية أن النتائج (C) ليست ناتجة عن الأحداث (A) مباشرة، بل عن تفسير الفرد لها (B)

Activating-Beliefs - Consequences (ABC) ← الحدث، الاعتقاد، النتيجة

-الجانب العلاجي:(DEF)

Dالمناقشة والدحض : تحدي المعتقدات غير العقلانية.

Eالتنفيذ : استبدال الأفكار غير العقلانية بأخرى منطقية.

Fالتغذية الراجعة : تحقيق التوازن الانفعالي والسلوكي.

Disputing- Enactment - Feed Back ((DEF ← المناقشة والدحض، التنفيذ، التغذية الراجعة

الأسس النظرية للنموذج: تؤكد **نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (REBT)** أن التطور النفسي للأفراد يتأثر بشكل جوهري بالتفاعلات الأسرية خلال المراحل المبكرة من الطفولة، حيث تلعب أنماط التنشئة الوالدية دورا محوريا في تشكيل البنية الشخصية للطفل، إما بتنمية الاستعدادات الفطرية أو بإعاقة نموها. وبناءعلى ذلك، تبرز هذه النظرية أن **التفكير اللاعقلاني** ينشأ بشكل أساسي من **التعلم المبكر** الذي يكتسبه الطفل من بيئته الأسرية والاجتماعية المحيطة. وتكون **فترات الطفولة المبكرة** حاسمة

في تشكيل أنماط التكيف واكتساب العادات، نظرا للقدرة العالية على التعلم في هذه المرحلة العمرية. وفي هذا السياق، يحذر الباحثون من إصدار أحكام قيمية سلبية على الأطفال (مثل وصفهم بـ"سيئين" أو "عديمي القيمة") نتيجة سلوكيات غير ملائمة، إذ إن مثل هذه الممارسات قد تؤدي إلى اضطرابات انفعالية وسلوكية لاحقة. ويعزى ذلك إلى محدودية قدرة الأطفال على **التقييم الموضوعي** لنواتهم أو لمحيطهم، مما يجعلهم يطورون **اتجاهات نقدية** تجاه الوالدين، وقد يمتد هذا النقد ليشمل المعلمين والأقران، مما يعزز تكوين **اتجاهات سلبية** تجاه الآخرين.

وفقا للنظرية، فإن اضطرابات الأطفال لا تنشأ فقط بسبب **الاتجاهات الوالدية السلبية** بل أيضا بسبب **تقبل الأطفال المفرط** لهذه الاتجاهات وتعميقها في بنيتهم النفسية خلال مراحل النمو المبكرة[1]، مما يؤدي إلى ترسيخ **أنماط تفكير لاعقلانية** تظل ملازمة لهم في مراحل حياتهم اللاحقة. وتشدد النظرية على أن الإنسان بطبيعته **عرضة للخطأ**، لذا فإنها تهدف إلى تمكين الأفراد من **تقبل ذاتهم** وتطوير آليات تكيفية عقلانية

وتستند النظرية إلى مجموعة من الأسس المنهجية، أبرزها:

-**الأساس الفلسفي**: تستند النظرية إلى أفكار الفلاسفة العقلانيين مثل سبينوزا وراسل، الذين أكدوا أن اضطرابات الإنسان ناتجة عن تفسيره للأحداث وليس الأحداث نفسها.

1القمش مصطفى نوري وخليل عبد الرحمن المعايطة، **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، عمان الأردن، دار المسيرة، 2007، ص123.

-**الأساس البيولوجي**: يرى إليس أن الإنسان لديه نزعة فطرية نحو الكمال، وعندما يفشل في تحقيق توقعاته غير الواقعية، يصاب بالاضطرابات النفسية بسبب عدم الرضا عن أدائهم، وبسبب تقييمهم السلبي لذواتهم.

-**الأساس الاجتماعي**: تلعب البيئة دورا في تشكيل المعتقدات غير العقلانية، مثل التربية الأسرية المتسلطة أو الثقافة المجتمعية.

-**الأساس النفسي**: تركز النظرية على دور العمليات المعرفية في تشكيل الانفعالات والسلوك، وتؤكد على إمكانية تعديلها عبر الإرشاد.

تقدم نظرية REBT إطارا متكاملا لفهم الاضطرابات النفسية وعلاجها مع التركيز على التفاعل بين الأفكار والمشاعر والسلوك وتعتمد على منهج مباشر وفعال في تعديل المعتقدات غير العقلانية مما يجعلها واحدة من أكثر نظريات العلاج النفسي شمولا وتطبيقا في الممارسة الإكلينيكية.

المحاضرة 11: نظرية الذات

يعود الفضل في تأسيس نظرية الذات إلى العالم النفسي **كارل روجرز Rogers** والتي تعد من النظريات الرائدة في مجال الإرشاد النفسي. تؤكد هذه النظرية على حاجة الفرد الأساسية إلى الاعتبار الإيجابي، والدفء العاطفي، والقبول من قبل الآخرين. وفقا لروجرز، يسعى الأفراد باستمرار إلى إشباع هذه الحاجات، كما أنهم مدفوعون بطبيعة تكوينهم نحو تحقيق ذواتهم وتنمية إمكاناتهم الكامنة. يتمتع الأفراد الأسوياء بمفاهيم واقعية عن ذواتهم، وإدراك واضح لعالمهم، وانفتاح على الخبرات الجديدة، بالإضافة إلى فهم عميق لأنفسهم.

اذن مفهوم الذات عند **كارل روجرز** هي من أهم مكونات الشخصية عند روجرز والذات لديه هي جزء متمايز من المجال الظواهري يتكون من سلسله من المدركات والقيم، والذات هي النواة التي تقوم حولها الشخصية كما تنشأ من تفاعل الكائن العضوي مع البيئة[1] ولمفهوم الذات جوانب عدة.

المفاهيم الأساسية لنظرية الذات:

-**الذات(Self)** : تشير الذات إلى ماهية الفرد التي تتشكل من خلال التفاعل بين النضج البيولوجي، والتعلم، والتجارب البيئية. يعكس هذا المفهوم النزعة الفطرية لدى الفرد لتنمية قدراته بطرق تعزز تقدمه وتوافقه في الحياة اليومية. تعد الذات، في إطار نظرية روجرز، الدافع الأساسي الذي يوجه سلوك الكائن الحي، وهي تعبر عن ميل الفرد إلى التصرف بأساليب تحقق له البقاء والتطور نحو أهدافه. تتضمن هذه النزعة مفاهيم متعددة، مثل دوافع تخفيف التوتر، ودوافع النمو، والرغبة في التعلم.

1كفافي علاء الدين، **الإرشاد والعلاج النفسي الأسري المنظور النسقي الاتصالي**، القاهرة مصر، دار الفكر العربي المعروف ،1999، ص57.

يمكن تصنيف الذات إلى أربعة مفاهيم رئيسية:

- **الذات الحقيقية :(Real Self)** تمثل جوهر الفرد وما يكون عليه في الواقع.
- **مفهوم الذات المدركة :(Perceived Self)** تشير إلى تصور الفرد عن نفسه، والتي قد تتطابق أو تختلف عن الذات الحقيقية.
- **المفهوم الاجتماعي للذات :(Social Self)** تعكس الصورة التي يعتقد الفرد أن الآخرين يرونه بها، وهي تتشكل عبر التفاعلات الاجتماعية.
- **المفهوم المثالي للذات :(Ideal Self)** تمثل الصورة التي يطمح الفرد إلى تحقيقها، بما يتضمن تطلعاته وقيمه المثالية.

ويتأثر مفهوم الذات بعوامل متعددة، منها العوامل الوراثية، والبيئية، والجماعات المرجعية (مثل الأسرة والأصدقاء)، بالإضافة إلى النضج المعرفي، والتعليم، والقيم، والدوافع[1]. تتميز الذات بالخصائص التالية:

- تنمو من خلال تفاعل الفرد مع بيئته.
- تسعى نحو تحقيق الاتساق الداخلي.
- تمثل قيم الآخرين وقد تدركها بشكل مشوه.
- يتبع الفرد سلوكيات متناغمة مع مفهومه عن ذاته.
- تدرك الخبرات غير المتوافقة مع الذات على أنها تهديدات.
- قد تتغير الذات نتيجةً للنضج، والتعلم، والتجارب الحياتية.

1القذافي رمضان محمد، **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط.3 مصر، المكتب الجامعي الحديث، 2001، ص36.

- **الخبرة(Experience)** : تعرف الخبرة في إطار نظرية روجرز بأنها جميع العمليات الذهنية والانفعالية التي تحدث داخل الفرد في لحظة معينة، سواء كانت واعية أو غير واعية. تشمل الخبرة الأفكار، والحاجات، والمشاعر، والتصورات، بالإضافة إلى الذكريات النشطة في الوقت الحاضر (هنا والآن). ويمكن القول إن الخبرة تمثل مواقف يعيشها الفرد في سياقات زمنية أو مكانية محددة حيث يتفاعل معها بشكل إيجابي أو سلبي وتنقسم الخبرات إلى نوعين:

- **خبرات متوافقة مع الذات:** تعززراحة الفرد وتوافقه النفسي.
- **خبرات غير متوافقة مع الذات:** تتعارض مع مفهوم الذات أو المعايير الاجتماعية مما يدفع الفرد إلى تشويهها أو تجاهلها لتجنب التوتر.

- **الإطار المرجعي الداخلي(Internal Frame of Reference)** : يشير هذا المفهوم إلى المجال الكلي للخبرات المتاحة في وعي الفرد خلال لحظة محددة، بما في ذلك الإحساسات، والإدراكات، والمعاني، والذكريات. يعتبر الإطار المرجعي العالم الذاتي الذي يعيشه الفرد، ولا يمكن إدراكه بالكامل إلا من قبله. ومع ذلك، يمكن للمعالج النفسي أن يفهم جانبا منه من خلال التعاطف الوجداني.

تقدم نظرية الذات عند **كارل روجرز** إطارا نظريا شاملا لفهم ديناميات الشخصية والتطور النفسي مع التركيز على أهمية القبول الإيجابي وتحقيق الذات والتكامل بين الخبرات ومفهوم الفرد عن نفسه. تعد هذه النظرية حجر الأساس في العديد من المناهج الإرشادية والعلاجية المعاصرة.

المحاضرة 12: الاتجاه الإنساني

يمثل علم النفس الإنساني القوة الثالثة في علم النفس بعد المدرستين السلوكية والتحليل النفسي. تتميز هذه المدرسة بنظرة مغايرة للسلوك الإنساني حيث ترفض الفكرة القائلة بأن السلوك محكوم بالدوافع اللاواعية (كما في التحليل النفسي) أو بالمثيرات البيئية الخارجية (كما في المدرسة السلوكية)، بدلاً من ذلك تؤكد على حرية الإنسان وإرادته الواعية وقدرته على الإبداع وتحقيق الذات، التي تعد عملية ديناميكية مستمرة طوال الحياة وليست غاية نهائية ثابتة.

يعتبر كل من **إبراهام ماسلو** (**Abraham Maslow**)وكارل **روجرز** (**Carl Rogers**)من أبرز رواد هذه المدرسة حيث قدما إسهامات نظرية وتطبيقية أسست لفهم جديد للشخصية الإنسانية.

المبادئ الأساسية لعلم النفس الإنساني: ترتكز هذه المدرسة على نظرية الذات (Self-Theory) التي صاغها روجرز والتي تنطلق من الفرضية القائلة بأن الإنسان مدفوع بطبيعته نحو الخير والنمو النفسي، وأن الدافع الأساسي له هو السعي لتحقيق الذات[1] .وفقا لهذا المنظور يسعى الأفراد باستمرار إلى الأنشطة التي تتيح لهم تطوير إمكاناتهم إلى أقصى حدرغم ما قد يواجهونه من عوائق مادية أو اجتماعية.وتؤكد المدرسة الإنسانية على أن الإنسان كائن واعٍ يتمتع بالإرادة الحرة والقدرة على اتخاذ القرارات، وبالتالي فهو ليس مجرد رد فعل للمثيرات البيئية أو للصراعات اللاواعية.ومن هنا فإن دور عالم النفس في هذا الإطار هو مساعدة الفرد في اكتشاف ذاته الحقيقية وتسهيل عملية تحقيقها عبر التوجيه والإرشاد.[2]

1صبحي عبد اللطيف، **نظريات الارشاد النفسي والتوجيه التربوي**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ،2012، ص 168.

2الوافي عبد الرحمن، **مدخل إلى علم النفس**، بوزريعة الجزائر، دار هومة للنشر،2006، ص 55.

الخصائص المميزة للتوجه الإنساني:

-**نظرة معرفية جديدة** :يقدم علم النفس الإنساني نموذجا منهجيا يتجاوز النماذج التقليدية المستمدة من العلوم الطبيعية، والتي تعتمد على الحتمية (Determinism) والرؤية الميكانيكية للسلوك. بدلاً من ذلك، يركز هذا المنهج على الخبرة الذاتية للإنسان، ساعيا إلى تطوير إطار معرفي يتناسب مع الطبيعة الفريدة للظواهر النفسية الإنسانية.

-**تصور ديناميكي للشخصية** :يصور التوجه الإنساني الشخصية ككيان فاعل وليس سلبيا، يتميز بالقدرة على التخطيط والاختيار والسعي الهادف نحو النمو والتطور المستمر.

وقدم **ماسلو** نظرية متكاملة تفسر الدوافع الإنسانية من خلال تسلسل هرمي للحاجات، حيث تبرز الحاجات الأعلى بعد إشباع الحاجات الأدنى. يتدرج هذا الهرم كما يلي:

- **الحاجات الفسيولوجية** :مثل الجوع والعطش وتجنب الألم، وهي ضرورية للبقاء البيولوجي.
- **حاجات الأمان** :تشمل الحاجة إلى الاستقرار والحماية من المخاطر المادية أو النفسية.
- **حاجات الحب والانتماء** :ترتبط بالرغبة في تكوين علاقات حميمة والاندماج في جماعات اجتماعية.
- **حاجات التقدير** :تنقسم إلى جانبين: التقدير الداخلي (احترام الذات) والتقدير الخارجي (السمعة الاجتماعية).
- **حاجات تحقيق الذات** :تمثل أعلى مستويات الدوافع، حيث يسعى الفرد إلى تحقيق إمكاناته الكامنة عبر الإبداع والسعي نحو القيم العليا مثل الحقيقة والجمال والعدالة.

ويؤكد **ماسلو** أن تحقيق الذات ليس غاية نهائية بل عملية مستمرة تعكس السعي الإنساني نحو الاكتمال والنمو.

واجهت هذه المدرسة كغيرها من المدارس الفكرية جملةٍ من الانتقادات الأكاديمية من قبل الباحثين والمتخصصين، حيث أثيرت عدة اعتراضات جوهرية حول أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. ومن أبرز هذه الانتقادات ما يلي:

-**عدم اشتراط الخبرة النفسية في القيادة**: يلاحظ أن المنظور النظري للمدرسة لا يفرض بالضرورة أن يكون الرئيس أو المشرف على العمل ملمًا بعلم النفس أو قادرًا على تحليل الحالات النفسية للعاملين معه. في حين أن فهم الحاجات الكامنة لدى الأفراد يتطلب مهارات تحليلية متخصصة تتجاوز مجرد الملاحظة السطحية خلال التفاعلات العملية، مما يستدعي وجود خبراء في التحليل النفسي وليس مجرد أفراد عاديين.

-**ضعف الأدلة التجريبية على هرمية الحاجات**: لم تقدم الدراسات التجريبية أدلةً كافيةً تدعم صحة تراتبية الحاجات وفقا للنموذج المطروح. إذ تظهر حالات عديدة تناقض هذا التسلسل الهرمي، مثل العامل الذي يعاني من الفقر ولم يشبع حاجاته الأساسية، ومع ذلك يلتزم بقيم اجتماعية سامية ويسعى إلى تحقيق حاجات عليا. كما أن هناك أفرادًا – على العكس من ذلك – تسيطر عليهم الحاجات الدنيا رغم إشباعها بشكل كافٍ، دون أن يتحفزوا للسعي نحو الحاجات الأعلى. هذه الأمثلة ليست شاذة أو نادرة، بل تظهر قصورًا في التعميم النظري للهرم، وبالتالي فإن هذه الانتقادات تسلط الضوء على محدودية النموذج في تفسير السلوك الإنساني المعقد، مما يدعو إلى مراجعة نقدية لأطروحاته الأساسية.

المحاضرة 13: الوظائف النفسية/ العقلية العليا (1) الذكـاء

يعد مفهوم "العقل" مفهوماً افتراضياً غير مادي يستخدم لوصف الوظائف والأنشطة التي يقوم بها الدماغ والجهاز العصبي المركزي، وعلى غرار مصطلحات مثل " الشخصية" و" الذكاء"، فإن العقل يستخدم كإطار نظري لتسهيل دراسة السلوك البشري. يمكن تصنيف وظائف العقل إلى ثلاث مجالات رئيسية وفقاً للنموذج الذي قدمه العالم النفسي **بلوم** المجال المعرفي (يشمل العمليات العقلية المتعلقة بالمعرفة والفهم وتتضمن الذكاء، الإدراك، التذكر، التفكير....) المجال الوجداني (يتعلق بالجوانب العاطفية والقيمية ويشمل الميول الاهتمامات، الاتجاهات، القيم) المجال النفسي الحركي (يركز على المهارات الحركية التي تنتج عن تنسيق الجهاز العصبي مع العضلات مثل المهارات البسيطة كالكتابة، والمهارات المعقدة كالعزف على الآلات الموسيقية أو ممارسة الرياضة ويتطلب إتقان هذه المهارات تدريباً مكثفاً وفق نظريات التعلم المناسبة.

يظهر هذا التصنيف الثلاثي (المعرفي، الوجداني، النفسي الحركي) تعقيد العقل البشري وتكامله بين الوظائف العقلية والعاطفية والحركية[1]. وتبقى دراسة هذه المجالات أساسية لفهم السلوك الإنساني وتطوير آليات التعلم والتنمية البشرية.

ويعد **الذكاء** أحد أبرز هذه الوظائف العقلية التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية إذ تشكل الحياة

1العاسمي، رياض نايل، **فاعلية كل من الإرشاد المتمركز على العميل والتحصين التدريجي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى طالب المرحلة الثانوية**،2012، تم يوم تاريخ :2025/04/23 موقع موسوعة الارشاد النفسي والتربوي http://www.eawraq.com/news.php?action=view&id=364

الإنسانية سلسلة من المحاولات المستمرة لتحقيق التوافق والتواصل مع الآخرين والبيئة المحيطة. ويتطلب هذا التفاعل من الفرد التعامل مع متغيرات البيئة بكفاءة عالية مما يبرز الدور المحوري للذكاء في تحقيق هذا التوافق والتفاعل الفعال.

أولا: تعريف الذكاء: تعددت التعريفات العلمية للذكاء وفقا لاختلاف وجهات نظر العلماء والمدارس النفسية ومن أبرز هذه التعريفات:

عرف **سبيرمان Spearman** : الذكاء على أنه القدرة العامة على إدراك العلاقات والترابطات بين المفاهيم والأشياء. أما **بينيه Binet** رأى أن الذكاء يتمثل في القدرة على الحكم السليم والفهم الصحيح والتفكير المنطقي. وأشار **ترمان Terman** إلى أن الذكاء هو القدرة على تكوين المفاهيم وفهم دلالاتها، بالإضافة إلى استخدام التفكير المجرد عبر الرموز والأرقام، أما **بنتر Pintner** عرفه بأنه القدرة على التكيف بكفاءة مع المواقف الجديدة في الحياة اليومية. وثرستون **Thurstone** اعتبر الذكاء قدرة الفرد على مواجهة المواقف المستجدة وتصميم استجابات بناءة ومرنة. ووصفه **وكسلر Wechsler** بأنه القدرة الكلية للفرد على التصور الهادف والتفكير العقلاني المنطقي[1]، فضلا عن التفاعل الفعال مع البيئة.

ثانيا: أبعاد الذكاء ومضامينه

إلى جانب التعريفات السابقة يمكن تحليل الذكاء من خلال الأبعاد الفلسفية والبيولوجية والاجتماعية على النحو التالي:

1مليكة، لويس كامل، **العلاج السلوكي وتعديل السلوك**، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع، 1990، ص74.

-البعد الفلسفي للذكاء: يرجع أصل مصطلح " الذكاء Intelligence " إلى الكلمة اللاتينية Intelligentia التي صاغها الفيلسوف الروماني **شيشرون** في القرن الأول قبل الميلاد. وقد تناول الفلاسفة دراسة النشاط العقلي قبل ظهور علم النفس الحديث، معتمدين على المنهج التأملي والملاحظة الذاتية. ومن أبرز الفلاسفة الذين أسهموا في هذا الإطار:

- **أفلاطون:** شبه النفس الإنسانية بعربة يجرها جوادان هما الشهوة والغضب، بينما العقل هو القائد الذي يوجهها.
- **أرسطو:** قسم النفس إلى ثلاثة أقسام: النفس النباتية، والنفس الحيوانية، والنفس العاقلة التي تختص بها البشرية، والتي تمثل مقر الذكاء والاستدلال المنطقي.

- البعد البيولوجي للذكاء: ارتبط هذا البعد بالعالم البريطاني هربرت سبنسر في القرن التاسع عشر، الذي رأى أن الحياة عبارة عن عملية تكيف مستمرة بين القوى الداخلية للكائن الحي والعوامل الخارجية المحيطة به. فبينما يعتمد الحيوان على الغرائز في التكيف، يعتمد الإنسان على الذكاء لمواكبة تعقيدات البيئة وتغيراتها.

- **البعد الاجتماعي للذكاء:** ينظر إلى الذكاء في هذا الإطار على أنه قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي الناجح، نظرا لطبيعة الإنسان ككائن اجتماعي لا يستطيع العيش بمعزل عن محيطه. وقد صنف **ثورندايك Thorndike** الذكاء إلى ثلاثة أنواع: **الذكاء المجرد** القدرة على التعامل مع المفاهيم والمعاني الرمزية و**الذكاء الميكانيكي** القدرة على التعامل مع الأدوات والأجهزة و**الذكاء الاجتماعي** القدرة على فهم الآخرين والتعامل معهم بكفاءة.

- قياس الذكاء: يعد الذكاء مفهوما غير محسوس، مما يعني أنه لا يمكن قياسه بشكل مباشر، إلا أن مظاهره السلوكية والعقلية قابلة للقياس، مثل القدرة على التعلم، والفهم، والاستدلال، والتواصل الاجتماعي. في علم النفس، يعرف القياس بأنه التحديد الكمي للظواهر التي يدرسها هذا العلم، وقد طور علماء النفس مجموعة من الاختبارات لقياس الذكاء، ومن أبرزها:

- **اختبار ستانفورد-بينيه للذكاء** يعود أصل هذا الاختبار إلى العالم الفرنسي ألفريد بينيه ومساعده ثيودور سيمون حيث صدرت الطبعة الأولى منه بين عامي 1905و1908، ثم خضع لعدة تعديلات حتى عام **2003**، يستند الاختبار إلى فرضية أساسية مفادها أن **النمو الزمني** للفرد يرافقه **نمو عقلي**[1]، حيث يقاس الذكاء بناء على مقارنة **العمر العقلي** (وهو مستوى الأداء العقلي الذي يتوافق مع سن معينة) مع **العمر الزمني** وهو العمر الفعلي للفرد.

معادلة نسبة الذكاء(IQ) :

نسبة الذكاء=العمر العقلي/ العمر الزمني×100

مثال:

إذا كان العمر العقلي لطفل هو 8سنوات بينما عمره الزمني 10سنوات فإن نسبة ذكائه تكون 80

أما تصنيف الأداء فيكون: إذا تساوى العمر العقلي مع العمر الزمني، فإن الذكاء يكون **متوسطا**.

1 محمد حسن علاوي، **موسوعة الاختبارات النفسية**، مركز الكتاب للنشر، ط1، القاهرة ،1998، ص 98.

- إذازاد العمر العقلي عن العمر الزمني، فإن الذكاء يكون **أعلى من المتوسط**.
- إذا قل العمر العقلي عن العمر الزمني، فإن الذكاء يكون **أقل من المتوسط**.

<u>أمثلة على مهام الاختبار حسب العمر العقلي:</u>

- **عمر 3 سنوات:** يطلب من الطفل رسم دائرة أو خط مستقيم أو ترديد ثلاثة أرقام مسموعة أو المقارنة بين صورتين مختلفتين في الحجم.
- **عمر 8 سنوات:** يطلب منه الإجابة على أسئلة حول قصة مسموعة، أو ذكر أوجه التشابه بين الأشياء، أو سرد أيام الأسبوع.

- **<u>اختبار وكسلر-بلفيو للذكاء</u>**: طور العالم الأمريكي ديفيد وكسلر سلسلة من اختبارات الذكاء لمختلف الفئات العمرية، بما في ذلك الأطفال قبل المدرسة، وطلاب المدارس، والراشدين .ظهرت الطبعة الأولى عام 1939، ثم خضعت للتعديل حتى عام 2003، يتكون اختبار وكسلر للراشدين من **جزأين رئيسيين**:

<u>أ. الجزء اللفظي (اللغوي)</u>: يشمل ست اختبارات فرعية:

1. **اختبار المعلومات العامة** :يتكون من **25 سؤالا**ً تقيس المعرفة العامة.
2. **اختبار الفهم** :يتضمن **10 أسئلة** تقيس القدرة على تفسير المواقف العملية (مثل: "لماذا تصنع الأحذية من الجلد؟"
3. **الاستدلال الحسابي:** يتألف من **10 مسائل حسابية** تحل شفهيا ضمن وقت محدد.
4. **اختبار إعادة الأرقام:** يقيس الذاكرة السمعية من خلال ترديد سلسلة أرقام مسموعة (من 3 إلى 9 أرقام).

5. **اختبار المتشابهات:** يتكون من **13 سؤالا** تطلب تحديد أوجه التشابه بين مفهومين مثل "ما التشابه بين التفاحة والبرتقال؟"
6. **اختبار المفردات:** يشمل**42 كلمة** متدرجة الصعوبة حيث يطلب شرح معانيها.

ب. الجزء العملي (غير اللفظي): يشمل خمس اختبارات:

1. **ترتيب الصور:** يعرض على المفحوص **6 مجموعات من الصور** غير المرتبة، ويطلب ترتيبها لتكوين قصة منطقية.
2. **تكميل الصور الناقصة** :يتضمن **15 صورة** ناقصة جزءا معينا ويطلب تحديد الجزء المفقود.
3. **رموز الأرقام:** يعطى المفحوص رموزا مرتبطة بأرقام ويطلب مطابقتها في وقت محدد.
4. **تجميع الأشياء:** يطلب تركيب نماذج خشبية (مثل صبي، وجه، أو يد) من قطع صغيرة.
5. **تصميم المكعبات:** يستخدم **16 مكعبا ملونا** لتكرار أشكال محددة بناء على بطاقات إرشادية.

-نظريات الذكاء: يشكل الذكاء أحد أهم الموضوعات التي تناولها علم النفس عبر تاريخه حيث قدم الباحثون نظريات متعددة تحاول تفسير طبيعته وتركيبه. تعتمد هذه النظريات على دراسات تجريبية واختبارات نفسية معيارية لقياس الذكاء، مما أدى إلى تعدد وجهات النظر حول ماهيته ومكوناته.

-**نظرية العامل العام لسبيرمان:** قدم **تشارلز سبيرمان Charles Spearman** نظرية العامل العامFactor G والتي تفترض أن الذكاء يتكون من:

- **عامل عام G Factor** قدرة عقلية مشتركة تؤثر في جميع المهام المعرفية، مثل الاستدلال والتذكر.

- **عوامل نوعيةS Factors** قدرات خاصة بكل مهمة على حدة، كالقدرة على الرسم أو الحساب.

وفقا لسبيرمان تظهر الفروق الفردية في الذكاء من خلال القدرة على إدراك العلاقات المجردة والمعقدة.

- نظرية القدرات العقلية الأولية لثرستون: أكد **لويس ثرستون Louis Thurstone** على تعدد القدرات العقلية، حيث حدد سبع قدرات أولية مستقلة نسبيا تشمل: الفهم اللفظي، الطلاقة اللغوية، القدرة العددية، التصور البصري والمكاني، السرعة الإدراكية، الاستدلال المنطقي، الذاكرة وأشار إلى إمكانية تفاعل هذه القدرات في الأداء العقلي[1].

- **نظرية ثورندايك للذكاء:** قسم **إدوارد ثورندايك Edward Thorndike الذكاء** إلى ثلاثة أنواع:

- **الذكاء المجرد:** وهو التعامل مع الرموز والمعاني المجردة.
- **الذكاء الميكانيكي:** هو مجموع المهارات الحركية والعملية.
- **الذكاء الاجتماعي:** هو فهم الآخرين والتواصل الفعال.

- نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر: طور **هوارد جاردنرHoward Gardner** نظرية الذكاءات المتعددة، مشيرا إلى وجود سبعة أنواع من الذكاء: اللغوي، المنطقي/ الرياضي، المكاني، الموسيقي، الحركي، الاجتماعي، الذاتي (فهم الذات، وتهدف هذه النظرية إلى توسيع مفهوم الذكاء ليشمل مجالات غير تقليدية.

1رافع زغول، عماد زغول، **علم النفس المعرفي**، عمان، الأردن، دار الشروق،2003، ص 87.

-النظرية الثلاثية لستيرنبرج: قدم روبرت ستيرنبرج **Robert Sternberg** نموذجا ثلاثيا للذكاء يتضمن: **الذكاء التحليلي** (المقارنة والتقييم)، **الذكاء الإبداعي** (التفكير خارج الصندوق)، **الذكاء العملي** (التكيف مع متطلبات الحياة اليومية).

مفهوم الضعف العقلي: يعرف الضعف العقلي بأنه انخفاض في الوظيفة العقلية (نسبة ذكاء أقل من 70) يصاحبه قصور في السلوك التكيفي. ويصنف إلى ثلاث مستويات:

- **المعتدل** (70-50) يمكن تعلم المهارات الأساسية.
- **المتوسط** (50-35) يحتاج إلى دعم في التعليم والتكيف.
- **الشديد** (أقل من 35) يتطلب رعاية دائمة.

مفهوم التفوق العقلي: يتميز المتفوقون بنسبة ذكاء تزيد عن 130، حيث أظهرت دراسة **ترمان Terman** نجاحهم الأكاديمي والمهني بشكل ملحوظ.

-الفروق النفسية في الذكاء: تختلف مستويات الذكاء بين الأفراد بسبب عوامل **وراثية وبيئية**، ما أثار جدلاً حول:

- **الفروق العرقية:** أشارت دراسات مثل دراسة **جنسن Jensen** إلى فروق طفيفة في متوسط الذكاء بين الأعراق.
- **التأثير الاجتماعي/الاقتصادي:** ربطت دراسات **راثوس Rathus** بين الفقر وانخفاض نسب الذكاء.

تقدم نظريات الذكاء رؤى متكاملة لفهم القدرات العقلية مع التأكيد على تفاعل العوامل البيولوجية والبيئية. وتبقى هذه النظريات أساسا للبحوث المستقبلية في مجال القياس النفسي والتربوي.

المحاضرة 14: الوظائف النفسية/ العقلية العليا (2) الانتباه

يعدُ الانتباه من الموضوعات الأساسية التي حظيت باهتمام علم النفس على مدى فترات طويلة، حيث لفت أهمية هذه العملية العديد من الفلاسفة والعلماء منذ العصور القديمة باعتباره الآلية الرئيسة التي تمكن الفرد من التفاعل مع بيئته، فضلاً عن كونه المدخل الأساسي للعمليات العقلية العليا الأخرى.

ومن الجدير بالذكر أن التمييز الدقيق بين العمليات العقلية يواجه صعوبة بالغة بسبب التداخل الوظيفي الكبير بينها. ومع ذلك فقد سعى الباحثون إلى دراسة كل عملية على حدة مع الحرص على ضبط المتغيرات التجريبية المرتبطة بالعمليات الأخرى قدر الإمكان وذلك لضمان الدقة العلمية في تفسير الآليات المعرفية.

-تعريف الإنتباه: يعدُ الانتباه عملية معرفية أساسية تمكن الفرد من تركيز موارده العقلية على منبهات أو مهام محددة، مع إهمال المنبهات الأخرى غير ذات الصلة. ويرى **سبنسر Spencer** أن العقل البشري يشبه الصلصال القابل للتشكيل حيث تنقش عليه الخبرات من خلال التفاعلات الحسية المباشرة مع البيئة[1]، ويعتبر الانتباه عنصراً محورياً في تشكيل هذه الخبرات.

من جهة أخرى تؤكد المدرسة البنائية، كما يرى **تتشنر Titchener** أن الانتباه عملية انتقائية تعتمد على تركيز الوعي على مثير أو حدث أو موقف معين، مما يجعله آلية حاسمة في تحديد الخبرات المعرفية) وفي السياق ذاته، يرى **وليام جيمس William James** أن الإدراك والمعرفة والذاكرة هي نتاج لعملية الانتباه، مما يبرز دوره المركزي في العمليات العقلية العليا.

1 Posner, M. I., & Petersen, S. E, **The attention system of the human brain**. *Annual Review of Neuroscience, 1990. P69.*

وتظهر أهمية الانتباه جليًا في الممارسات اليومية، حيث تستخدم تعبيرات مثل:

- "انتبه في الطريق"!
- "ركز عند المراجعة"!
- "ركز عند القراءة أو الكتابة لتجنب الأخطاء"!

هذه التوجيهات تعكس الدور الحيوي للانتباه في الأنشطة المعرفية والتعليمية كما يعدّ الانتباه أحد العوامل الرئيسة التي تسهم في الاختلافات الفردية في اكتساب المعرفة وتعلمها وتمثلها.

-خصائص الانتباه: يتميز الانتباه بمجموعة من الخصائص الأساسية التي تحدد طبيعته وآليات عمله ومن أبرزها:[1]

-الانتقائية(Sélectivité) يمكن أن تتحقق انتقائية الانتباه من خلال آليتين رئيسيتين:

- آليات تلقائية (ميكانيزمات آلية): تتميز بسرعتها الفائقة في معالجة المثيرات.
- آليات مراقبة (ميكانيزمات مراقبة): تتميز بكونها أكثر بطئا وتتطلب جهدا إدراكيا أكبر.

-التلقائية مقابل الإرادية:

- يمكن أن يكون الانتباه تلقائيا (عفويا) وغير إرادي حيث ينجذب الفرد تلقائيا إلى مثيرات معينة دون بذل جهد واعٍ.

1 Styles, E. A, **The Psychology of Attention**. Psychology Press, 2006.p 54.

- كما يمكن أن يكون **إراديا** ونشطا، حيث يوجه الفرد انتباهه بشكل مقصود بناءً على أهداف أو مهام محددة.

-**الحساسية للمثيرات البيولوجية والجديدة:** تتميز ردود الفعل الموجهة نحو المثيرات الجديدة أو ذات الدلالة البيولوجية بعدم تأثرها بالحمولة المعرفية الزائدة(Cognitive Surcharge) ، مما يمكن الجهاز المعرفي من الحفاظ على حالة الاستعداد والاستجابة الفعالة في المواقف المهددة أو الحرجة.

محددات الانتباه:

-**المحددات الحسية والعصبية:** تؤثر كفاءة الحواس والجهاز العصبي بشكل مباشر في قدرة الفرد على الانتباه، حيث يعد أي خلل في أي منهما عاملاً مضعفاً لهذه العملية. على سبيل المثال، يمكن أن تؤثر اضطرابات مثل فرط النشاط الحركي في قدرة الفرد على تركيز انتباهه.

-صحة الدماغ: تعد سلامة الدماغ عاملاً حاسماً في معالجة المثيرات الحسية حيث تؤثر الإصابات أو الاضطرابات الدماغية سلباً في كفاءة الانتباه.

-**المحددات المعرفية والعقلية:** تشير هذه الفئة إلى العوامل التي تحدد تفاوت الأفراد في القدرة على التركيز حيث تلعب الخصائص المعرفية دوراً محورياً:

- **الذكاء والبناء المعرفي** :كلما ارتفع مستوى الذكاء وفاعلية معالجة المعلومات،زادت قدرة الفرد على استقبال عدد أكبر من المثيرات بدقة عالية، مع تعزيز اليقظة العقلية (المستمدة من الخبرات السابقة).
- **تنظيم البنية المعرفية** :يؤثر تنظيم المحتوى المعرفي (كماً ونوعاً) في كفاءة الانتباه، حيث ترمز المثيرات ذات المعنى المسبق بسرعة أكبر، مما يسهل نقلها إلى الذاكرة العاملة.

- **دور الخبرات السابقة** :يمتلك الأفراد ذوو الخبرة السابقة حول مثير معين قدرة أعلى على الانتباه إليه، نظرا لامتلاكهم أطرا معرفية مسبقة تسرع المعالجة.

-**المحددات الدافعية:** تتمثل في:

- **التأثير التلقائي** :تعزز الدافعية الفردية الانتباه التلقائي نحو المثيرات المرتبطة باهتمامات الفرد أو احتياجاته.
- **الانتقائية الدافعية** :توجه الدوافع والميول والقيم انتباه الفرد نحو مثيرات محددة، بينما تهمل أخرى. على سبيل المثال، قد يزيد دافع الترقية الوظيفية من انتباه الموظف خلال اجتماعات العمل.
- **الحاجات الأساسية** :تؤثر الحاجات غير المشباة (مثل الجوع) سلبا في القدرة على التركيز في المهام غير المرتبطة بها.
- **دافعية المنافسة** :تحفز حالات التنافس أو التحدي (كالرياضيين) الانتباه والحماس نحو المهام المستهدفة.

-**المحددات الانفعالية:** تتمثل في:[1]

- **التأثير العاطفي** :تعد الحالة الانفعالية للفرد عاملا محوريا في كفاءة الانتباه. فالأفراد السعداء يظهرون تركيزا أعلى مقارنة بالتعساء، نظرا لتنشيط المشاعر الإيجابية للطاقة الذهنية.
- الحساسية النفسية :يعاني الأفراد الذين يتميزون بالحساسية المفرطة (مثل الخوف من النقد أو الانطواء) من صعوبات في التركيز.

1 Broadbent, D, Perception et communication. Londres, Pergamon Press ,1958.p79.

- المكبوتات والاضطرابات :تستنزف حالات القلق أو الاكتئاب الموارد النفسية والجسدية للفرد، مما يحد من قدرته على الانتباه للمثيرات الخارجية ويضعف كفاءة المعالجة.

-أنواع الانتباه: يمكن تصنيف الانتباه إلى نوعين رئيسيين:

-الانتباه الإرادي(Voluntary Attention) وهو الانتباه الذي يخضع لسيطرة الفرد وإرادته حيث يوجهه بشكل واعٍ بناءً على دوافعه وأهدافه الشخصية.

-الانتباه اللاإرادي(Involuntary Attention) ينشأ هذا النوع من الانتباه استجابةً للمؤثرات الخارجية، دون جهد إرادي من الفرد، وذلك وفقا لتنظيم خاص في الحقل الإدراكي، حيث يتم تمييز المثير (Objet) عن الخلفية المحيطة به.

ويمكن تصنيف الانتباه أيضا إلى الأنواع التالية:

الانتباه الانتقائي (Selective Attention) وفيه يركز الفرد على جوانب محددة من البيئة المحيطة، بينما يتجاهل الجوانب الأخرى أو يقلل من درجة الاهتمام بها، الانتباه المتوازي(Parallel Attention) يحدث عندما يعالج الجهاز العصبي عدة مثيرات في وقت واحد، مما يتيح توزيع الانتباه بين أكثر من مهمة بشكل متزامن، الانتباه المتتابع (Sequential Attention) وهو مستوى أعلى من المعالجة الحسية، حيث تتم معالجة المعلومات بشكل منفرد ومتتابع، مع تخصيص انتباه خاص لكل مثير على حدة وفق ترتيب زمني محدد.

هذا التصنيف يظهر تدرجا في عمليات الانتباه، بدءا من البسيط إلى الأكثر تعقيدا، مما يعكس كفاءة الجهاز العصبي في التعامل مع المثيرات البيئية.

وظائف الانتباه: يعد الانتباه عملية معرفية أساسية تؤدي عدة وظائف حيوية في الجوانب الإدراكية والتعلمية للإنسان، ومن أبرز هذه الوظائف:

- **توجيه العمليات الإدراكية** :يلعب الانتباه دورا محوريا في توجيه عمليات الإدراك، والتذكر، والتعلم من خلال تركيز الموارد المعرفية على منبهات محددة، مما يسهل معالجتها بشكل أكثر دقة وفاعلية.
- **تصفية المثيرات المشوشة** :يسهم الانتباه في تعلم الفرد عزل المنبهات غير ذات الصلة أو المشوشة، مما يقلل من تداخلها مع العمليات المعرفية الرئيسية كالإدراك والتذكر، وبالتالي يحسن الكفاءة التعلمية.
- **توجيه الحواس نحو المثيرات ذات الصلة** :يعمل الانتباه على توجيه الحواس، مثل حركة العينين، والرأس، واليدين، باتجاه المنبهات الهامة، مما يعزز استقبال المعلومات الضرورية لتحقيق أهداف إدراكية أو تعليمية محددة.
- **تنظيم البيئة الخارجية** :يساعد الانتباه في ضبط البيئة المحيطة عن طريق منع تراكم المنبهات المفرط على حاسة واحدة، مما يحسن جودة المعالجة الحسية ويقلل من التشتت.

العوامل المؤثرة في الانتباه:

أ-العوامل الذاتية: تعدُ العوامل الذاتية من العناصر الأساسية التي تؤثر في كفاءة الانتباه وتشمل الخصائص النفسية والعقلية والفيزيولوجية للفرد. وتنقسم هذه العوامل إلى عدة محاور رئيسية:

-العوامل الفيزيولوجية(Physiological Factors) وتتمثل في:

- **اليقظة العصبية** :تؤثر حالة الجهاز العصبي في قدرة الفرد على الانتباه، حيث يرتبط النوم الكافي باستعادة النشاط الذهني وتحسين المعالجة الحسية.

- **التغذية** :تلعب العناصر الغذائية دورًا حيويا في تعزيز الانتباه، مثل: **أوميغا-3** (في الأسماك الدهنية والمكسرات) التي تدعم التواصل العصبي، **البروتينات** (في اللحوم والبقوليات) التي تسهم في إنتاج النواقل العصبية (مثل الدوبامين)، **الكربوهيدرات المعقدة** (في الحبوب الكاملة) التي توفر طاقة مستدامة للدماغ، **الفيتامينات والمعادن** كالحديد والزنك وفيتامينB التي تحسن الوظائف المعرفية.
- **الإرهاق الجسدي والذهني** :يؤدي الإجهاد المفرط إلى تراجع القدرة على التركيز وزيادة الهفوات الانتباهية.

- **العوامل الانفعالية(Emotional Factors)** وهي:

- **الحالة المزاجية** :تؤثر المشاعر الإيجابية (كالفرح) في تعزيز الانتباه، بينما تؤدي المشاعر السلبية (كالقلق أو الحزن) إلى تشتته.
- **الدوافع والحاجات** :توجه الحاجات البيولوجية (كالجوع) أو النفسية (كحب الاستطلاع) انتباه الفرد نحو مثيرات محددة، مما يقلل من تركيزه على المحفزات الأخرى.

- **العوامل المعرفية(Cognitive Factors) تتمثل في:**

- **التهيؤ العقلي والتوقع** :يعدُّ الاستعداد الذهني عاملاً محوريا في توجيه الانتباه نحو مثيرات متوقعة (كالانتظار)، مما يؤدي إلى إهمال المثيرات الجانبية.
- **القدرات العقلية** :يتمتع الأفراد ذوو الذكاء المرتفع بمرونة أكبر في توزيع الانتباه بين مهام متعددة، نظرًا لكفاءة الذاكرة والوظائف التنفيذية لديهم.

- **الميول والاهتمامات** :تؤثر اهتمامات الفرد في انتقائيته للمثيرات، حيث ينتبه كل شخص للمعلومات التي تتناسب مع تخصصه أو هواياته (كالرسام الذي يركز على الجمال البصري، بينما يركز الجيولوجي على التكوينات الصخرية).

ب-العوامل الموضوعية: تشير العوامل الموضوعية إلى الخصائص الذاتية للمثير وطبيعة السياق الذي يظهر فيه، حيث تلعب سمات المثير الحسي دوراً محورياً في جذب الانتباه. وتتضمن هذه العوامل عدة أبعاد منها:

- **الخصائص الفيزيائية للمثير**: تشير طبيعة المثير الخارجي إلى الخصائص المادية للموقف أو المنبه، والتي تلعب دوراً محورياً في جذب الانتباه. وتشمل هذه الخصائص:

- **الشدة** :تميل المثيرات القوية (كالأصوات العالية مثل دوي الانفجار أو صراخ الاستغاثة) إلى جذب الانتباه أكثر من المثيرات الضعيفة.
- **اللون** :الألوان الزاهية والفاتحة أكثر جذبا للانتباه مقارنة بالألوان الداكنة.
- **الشكل والحجم** :المثيرات الكبيرة أو غير الاعتيادية أكثر لفتا للانتباه.
- **الموقع** :توضع المثير في مجال الإدراك (مثل مركز المجال البصري) قد يزيد من فعاليته.
- **التمايز** :المثيرات المتباينة أو غير المتشابهة تلفت الانتباه أكثر من المثيرات المتجانسة.

كما أن **الصوت** عادةً ما يكون أكثر تأثيراً من الصورة في جذب الانتباه، بينما يعد الكلام المنظوم (كالشعر أو الإيقاع) أكثر جذبا من الكلام العادي.

-**تكرار المثير**: يؤثر تكرار المنبه في درجة الانتباه حيث أن التكرار المعتدل يزيد من احتمالية جذب الانتباه (مثل تكرار صياح "النجدة" عدة مرات)، والتكرار المفرط أو الروتيني قد يؤدي إلى التكيف الحسي، مما يقلل من فعالية المثير في جذب الانتباه.

- **حركة المثير مقابل ثباته:** أظهرت الدراسات أن **المثيرات المتحركة** (مثل الأضواء الوامضة أو الإعلانات المتحركة) أكثر جذبا للانتباه من المثيرات الثابتة ويلاحظ هذا التأثير في الحياة اليومية مثل تفضيل الأطفال للكلمات الدالة على الحركة (مثل "كرة"، "هاو هاو") مقارنة بالمفردات الثابتة (مثل "شجرة"، "كأس").

- **الجدة والحداثة:** تميل المثيرات الجديدة أو غير المألوفة إلى استثارة **الفضول والاهتمام** أكثر من المثيرات المعتادة وذلك لأن المثيرات الروتينية تصبح جزءا من الخلفية الإدراكية، مما يقلل من استجابات الانتباه تجاهها على العكس تثير الأشياء الغريبة أو الحديثة **حافز الاستكشاف** مثل تفحص سلعة جديدة في المتجر لمعرفة خصائصها.

- **التباين والتمايز:** يعتمد الانتباه على **درجة الاختلاف** بين المثيرات حيث أن المثيرات **المتمايزة** (في اللون، الشكل، الحجم، أو الصوت) تلفت الانتباه أكثر من المثيرات المتشابهة مثال: الصوت المنتظم لسيارة قد لا يثير الانتباه بينما التغيير المفاجئ في نمط الصوت (كصوت مكابح أو انفجار) سيجذب الانتباه فورا.

<u>النظريات المفسرة للانتباه: نموذج برودبنتBroadbent والنماذج البديلة:</u>

سعى العديد من الباحثين إلى تطوير نماذج تفسيرية للانتباه، حيث اعتمد كل باحث على إطار نظري خاص لتوضيح آلية حدوث الانتباه وعلاقته بالعمليات العقلية الأخرى. في سياق نظرية تجهيز المعلومات، برز نموذج برودبنت (Broadbent) كأحد النماذج المبكرة التي حاولت تفسير الانتباه من خلال مراحل معالجة المثيرات بدءا من العرض الحسي وحتى الاستجابة النهائية.

<u>نموذج برودبنت للانتباه(1958)</u> : يقدم **برودبنت** تصورا تسلسليا لمعالجة المعلومات حيث تمر المثيرات عبر ثلاث مراحل أساسية: **مرحلة الإحساس** تتضمن التقاط المثيرات الحسية وتخزينها مؤقتا في الذاكرة الحسية

قصيرة المدى، **مرحلة التعرف** يتم فيها فلترة المثيرات وانتقاء الأكثر أهمية **ومرحلة إعادة التناول واختيار الاستجابة** حيث يتم معالجة المثيرات المختارة وإنتاج الاستجابة المناسبة.

وفقا **لبرودبنت** تصل المعلومات الحسية أولاً إلى "مخزن مؤقت" سعته محدودة حيث يتم الاحتفاظ بها لفترة قصيرة جدا (أجزاء من الثانية)، ثم تمر المعلومات عبر "مرشح انتقائي" (فلتر) يسمح فقط بمرور المعلومات ذات الأهمية إلى مرحلة التعرف[1]، في هذه المرحلة تتحول الإحساسات الفسيولوجية إلى تمثيلات عقلية رمزية يتم من خلالها تكوين فهم أولي للمثيرات. أخيرا في مرحلة إعادة التناول تخضع المعلومات لمعالجة أعمق يتم فيها اختيار الاستجابة المناسبة، والتي تمثل نهاية عملية الانتباه.

الانتقادات الموجهة للنموذج: واجه نموذج برودبنت عدة انتقادات منهجية:

- **عدم وضوح معايير الترشيح** :لم يحدد برودبنت المعايير التي تحكم عملية انتقاء المعلومات التي تمر عبر المرشح، أو كيفية تحديد أولوية بعض المثيرات على أخرى.
- **محدودية السعة التفسيرية** :افترض النموذج أن الانتباه عملية أحادية المسار، بينما تظهر الملاحظات أن الأفراد قادرون على معالجة عدة مثيرات متباينة في وقت واحد.
- **عدم تفسير تعدد المهام** :لم يقدم النموذج تفسيرا كافيا لكيفية معالجة متعددة المثيرات عبر حواس مختلفة في آن واحد.

1 Titchener, E. B, Lectures on the Elementary Psychology of Feeling and Attention. Macmillan,1980. P28.

النماذج البديلة لنظرية الانتباه: ظهرت عدة نماذج منافسة لنموذج برودبنت منها نموذج **دوتش ودوتش Deutsch & Deutsch** 1963 ونموذج **نورمان** 1969 ونموذج **كيلي** 1973، ورغم اختلاف هذه النماذج في بعض الجوانب إلا أنها تتفق على المبادئ التالية: **أولا** المراحل الأساسية للمعالجة تمر المعلومات بثلاث مراحل أساسية: التعرف (ويشمل الإحساس والإدراك)، اختيار الاستجابة، وتنفيذ الاستجابة. **ثانيا** طبيعة الانتباه الأحادية أي أن الانتباه طاقة محدودة السعة يصعب توجيهها لأكثر من مثير أو عملية في نفس الوقت، **ثالثا** وجود مرشح انتقائي يعمل كبوابة تتحكم في تدفق المعلومات بناءعلى تركيز الانتباه.

يكمن الاختلاف الرئيسي بين هذه النماذج في تحديد موضع المرشح الانتقائي في سلسلة المعالجة:

- في نموذج برودبنت: يقع المرشح بين مرحلة الإحساس ومرحلة التعرف.
- في نماذج دوتش ودوتش ونورمان: يقع المرشح بين مرحلة التعرف ومرحلة إعادة التناول واختيار الاستجابة.

يشكل نموذج **برودبنت** حجر الأساس في دراسة الانتباه ضمن إطار معالجة المعلوماترغم محدوديته في تفسير بعض الظواهر المعقدة.وتكمن أهميته التاريخية في كونه أول محاولة منهجية لوصف الانتباه كعملية فلترة انتقائية، أما النماذج اللاحقة فقد حاولت تطويره وتجاوز قصوره مما أثرى الفهم العلمي لآليات الانتباه وعلاقته بالعمليات المعرفية الأخرى.

المحاضرة 15: الوظائف النفسية/ العقلية العليا (3) الذاكـرة

عالج علم النفس موضوع الذاكرة بشكل مفصل وذلك من خلال أحد فروعه ويسمى بعلم النفس المعرفي، حيث يعرف بأنه العلم الذي يدرس أساس العمليات العقلية بمختلف أشكالها ومستوياتها كعملية الفهم، والتذكر، والتعلم، والاستيعاب وغيرها، كما يعالج المادة المعرفية وما تتطلب من إجراءات من العمليات المعرفية، والعقلية، وذلك انطلاقا من التفكير، وأنواعه، ومستوياته العليا، إلى المعالجات التي يقوم بها الدماغ من أجل إتمام العمليات المختلفة كالحفظ، والإدراك وغيرها، أي أنه دراسة طرق معالجة المعلومات وتخزينها وأساليب استدعائها لمواجهة الحياة اليومية والخبرات المختلفة.

تعريف الذاكرة: يمكن تعريف الذاكرة بأنها نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز وتخزين، تجهيز ومعالجة المعلومات المستدخلة ثم استرجاعها وهي كقدرة متلازمة وغير مستقلة عن الوظائف العقلية أو النشاط المعرفي والتعلم.

في علم النفس تعرف الذاكرة على أنها القدرة النفسية والعقلية التي تمكن الفرد من تعديل سلوكه وتكييفه استنادا إلى الخبرات والتجارب المتراكمة. كما يمكن تعريفها بصورة أكثر دقة بأنها عملية معرفية عليا تتضمن ترميز المعلومات وتخزينها واسترجاعها، بما في ذلك الخبرات الحسية والمعرفية والانفعالية التي يمر بها الفرد خلال تفاعله مع البيئة[1]. وتتمثل الوظيفة الأساسية للذاكرة في الاحتفاظ بالمعلومات المكتسبة لفترات زمنية متفاوتة (قصيرة أو طويلة المدى) لتمكين الفرد من استدعائها عند الضرورة.

1 ورون بوتي، **الذاكرة أسرارها وآلياتها**، أبو ظبي- الإمارات العربية المتحدة، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة، الطبعة 1، 2012، ص185.

ويجدر التنويه إلى أن مفهوم الذاكرة أوسع نطاقا من مفهوم التذكر حيث يشير الأخير تحديدا إلى العمليات الفرعية التي تنطوي عليها الذاكرة، مثل الاستدعاء والاعتراف بينما تشمل الذاكرة في مستوياتها البنائية والوظيفية كافة العمليات المعرفية المتعلقة بمعالجة المعلومات ابتداء من الاكتساب وانتهاء بالاسترجاع.

مكونات الذاكرة الإنسانية: تشير الدراسات النفسية والعصبية التي أجريت على المرضى إلى وجود تمايز وظيفي بين أنواع الذاكرة، حيث يظهر الأفراد قدرات متفاوتة في أداء المهام المرتبطة بكل نوع. فقد يبدي المريض كفاءة في نشاطات تنتمي لنوع ذاكري معين بينما يعاني اضطرابا في أداء مهام تتعلق بنوع آخر. وقد أسفرت هذه الملاحظات عن إنتاج معرفي غزير في تصنيف الذاكرة إلى أنواع متعددة منها: الذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى، والذاكرة الدلالية، والذاكرة المعرفية، والذاكرة الإجرائية، وذاكرة العادات. وفي أواخر ستينيات القرن العشرين تبلور نموذج تصنيفي يعتمد على المدى الزمني لتخزين المعلومات قسم الذاكرة إلى ثلاث مكونات أساسية:[1]

أولا: الذاكرة الحسية: تمثل الذاكرة الحسية المرحلة الأولية لاستقبال المثيرات الخارجية عبر الحواس الخمس، حيث تعمل على تسجيل الخصائص التفصيلية للمنبهات البيئية. وتتميز المستقبلات الحسية بتخصصها الوظيفي، فالمستقبل البصري يقوم بترميز المثيرات الضوئية على هيئة صور بصرية، بينما يقوم المستقبل السمعي بتمثيل المنبهات الصوتية كأصداء. وتكمن الوظيفة الأساسية لهذا النوع من الذاكرة في تقديم تمثيل دقيق للواقع الخارجي، حيث تقوم بتسجيل الانطباعات الحسية الأولية بشكل لحظي. وتتميز

1 كرستيان ككنبوش، **الذاكرة واللغة**، ترجمة: عبد الرزاق عبيد، دار الحكمة، الجزائر، 2002، ص133.

هذه الذاكرة بسرعة فائقة في معالجة المعلومات، مما يمكنها من تشكيل التمثيلات الذهنية للمثيرات، وبالتالي تسهيل الاستجابات السلوكية المناسبة.

ثانيا: الذاكرة قصيرة المدى: تعتبر الذاكرة قصيرة المدى نظاما مؤقتا لتخزين المعلومات لمدة تتراوح بين 5-30 ثانية، حيث تقوم بتسجيل الأحداث اليومية بشكل آني. وتلعب هذه الذاكرة دورا محوريا في المعالجة الأولية للمعلومات، حيث تقوم بتحليل المثيرات التي انتقلت من الذاكرة الحسية بعد عملية الانتباه، وتحديد مدى أهميتها. وتشمل وظائفها الرئيسية استخلاص المعاني من الخبرات، وتقييم أولوية المعلومات، واتخاذ القرار بشأن نقلها إلى الذاكرة طويلة المدى أو التخلي عنها. ويجدر بالذكر أن المعلومات في هذا النظام تكون عرضة للاضمحلال السريع ما لم تخضع لعملية تعزيز من خلال التركيز أو التكرار.

ثالثا: الذاكرة طويلة المدى: تمثل الذاكرة طويلة المدى المستودع الدائم للمعارف والخبرات، حيث تقوم بتخزين المعلومات بشكل منهجي عبر عمليات الترميز والتشفير. ويتسع هذا النظام لتخزين أنواع متعددة من المعلومات، بما في ذلك المعارف النظرية، والمهارات الإجرائية، والخبرات الشخصية. وتعتمد عملية الاسترجاع في هذه الذاكرة على نظام تصنيفي معقد، حيث يتم تنظيم المعلومات في شبكات معرفية مترابطة. وعلى الرغم من كفاءة هذا النظام، إلا أنه قد يخضع لتأثيرات التشويش والتداخل، مما قد يؤدي إلى تشوه بعض الذكريات أو تحريفها مع مرور الزمن.

آليات عمل الذاكرة: المراحل الأساسية: تمر العمليات الذاكرية بثلاث مراحل رئيسية:

-**مرحلة الاكتساب:** وتشمل عمليات الإدراك والفهم والتحليل للمعلومات الواردة، فعقب تسجيل المعلومات الواردة إلينا عن طريق التسجيلات الحسية فإنها تخضع لعملية الترميز أولي والتي تتضمن عملية انتقاء وتحويل المعلومات الحسية كالصوت والصورة إلى نوع من الشفرة تقبله الذاكرة، هذه

العملية تشبه عملية الترميز البرقي حيث يتم تحويل الحروف إلى نقط وهناك إستراتيجيتان رئيسيتان مستخدمتان في هذه العملية هما **استراتيجية التركيز** التي تستخدم خاصة عندما يكون المتعلم واقعا تحت ضغط الوقت. **استراتيجية المسح** تكون أكثر استخداما عندما لا يراعى الوقت .وبذلك نخلص إلى أن الترميز عملية ضرورية لإعداد المعلومات للتخزين.

-**مرحلة التخزين:** وتتضمن الاحتفاظ بالمعلومات إما في الذاكرة قصيرة المدى لفترة محدودة، أو نقلها إلى الذاكرة طويلة المدى للتخزين الدائم.

-**مرحلة الاسترجاع:** وهي عملية استدعاء المعلومات المخزنة عبر آليات التعرف أو الاستعادة، والتي تظهر في شكل مخرجات لفظية أو حركية أو بصرية، أو بمعنى آخر هو عملية استعادة الفرد للاستجابات المتعلمة تحت ظروف الاستثارة الملائمة، وتتوقف فعالية هذه العملية على عدة عوامل منها طريقة عرض لمادة موضوع الاستعادة وترميزها، ومستوى التجهيز الذي تعالج عنده هذه المادة، من هذه القدرة على الاستقبال فإن المعلومات سرعان ما تتلاشى لأن قدرتها على الاحتفاظ لا تتجاوز الثانية الواحدة.

يظهر هذا النموذج التكاملي تعقيد النظام الذاكري وترابط مكوناته الوظيفية مما يبرز الطبيعة الديناميكية للعمليات المعرفية في معالجة المعلومات وتخزينها واسترجاعها.

قائمة المراجع:

1. أبو هدروس، ياسرة محمد أيوب. (2015). فاعلية برنامج الإرشاد يستند إلى نظرية المعرفية ل بيك في تعديل التشوهات المعرفية لدى عينة من المتزوجات وأثره على التوافق الزواجي لديهن. مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، .(50)
2. أحمد، عبد الباقي وورقية العباس. (د.ت). مبادئ مناهج البحث العلمي (طبعة إلكترونية). تم الاسترجاع في 21 أبريل 2025، من https://www.researchgate.net/
3. أحمد، عزت راجح. (1972). كتاب أصول علم النفس. المكتب المصري الحديث.
4. أحمد، محمد عبد الخالق وآخرون. (2006). علم النفس العام. دار المعرفة الجامعية.
5. إبراهيم، عبد الستار وعبد الله عسكر. (2008). علم النفس الكلينيكي (ط4). مكتبة الأنجلو مصرية.
6. ابو هدروس ياسرة محمد ايوب، فاعلية برنامج الإرشاد يستند إلى نظرية المعرفية ل بيك في تعديل التشوهات المعرفية لدى عينة من المتزوجات وأثره على التوافق الزواجي لديهن، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود،50، 2015.
7. العاسمي، رياض نايل. (2012). فاعلية كل من الإرشاد المتمركز على العميل والتحصين التدريجي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى طالب المرحلة الثانوية. تم الاسترجاع في 23 أبريل 2025، من موقع موسوعة الارشاد النفسي والتربوي: http://www.eawraq.com/news.php?action=view&id=364
8. القذافي، رمضان محمد. (2001). التوجيه والإرشاد النفسي (ط3). المكتب الجامعي الحديث.
9. القمش، مصطفى نوري وخليل عبد الرحمن المعايطة. (2007). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. دار المسيرة.
10. بركات، عبد العزيز. (2015). مناهج البحث الإعلامي (ط2). دار الكتاب الحديث.
11. بشير، صالح الرشدي. (2000). مباحث البحث التربوي (ط1). دار الكتاب الحديث.
12. تدمري، رشا. (2020). البحث العلمي من الفكرة إلى ما بعد المناقشة دليل الباحث في علم النفس والتربية (ط2). المكتبة العصرية.
13. توفيق، عبد الله سلوم. (2022). دليل مناهج البحث في علم النفس. كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجامعة اللبنانية.
14. جميل، صليبا. (1982). المعجم الفلسفي (ج2، ط1). دار الكتاب اللبناني.
15. جندلي، عبد الناصر. (2007). تقنيات ومناهج البحث العلمي في العلوم السياسية والاجتماعية. ديوان المطبوعات الجامعية.
16. حلاوي، محمود. (2010). منهجية البحث الأكاديمي (ط2). دار الأرقم بن أبي الأرقم.
17. خديجة، الحديثي. (2001). المدارس النحوية (ط3). دار الأمل.
18. دالين، ديوبولد. (1993). مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط10). (محمد نوفل، سليمان الشيخ، وطلعت غريال، المترجمون). مكتبة الأنجلو المصرية.
19. رافع، زغول وعماد زغول. (2003). علم النفس المعرفي. دار الشروق.

20. زرواني، شمس رشيد. (2007). مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية (ط1). دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.
21. صبحي، عبد اللطيف. (2012). نظريات الارشاد النفسي والتوجيه التربوي. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
22. صالح، حسن الداهري وهيب مجيد الكبيسي. (د.ت). علم النفس العام. دار الكندي للنشر والتوزيع.
23. عبد، الفتاح محمد دويدار. (1991). مناهج البحث في علم النفس. دار المعرفة الجامعية.
24. عبد، الهادي جودت. (2007). نظريات التعلم والتعليم وتطبيقاتها التربوية. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
25. عدس، عبد الرحمن وتوق محي الدين. (1998). المدخل الى علم النفس (ط5). دار الفكر للطباعة والنشر.
26. عتوم، وآخرون. (2020). نظريات التعلم (ط3). دار المسيرة.
27. عماد، الزغول وعلى الهنداوي. (2004). مدخل إلى علم النفس. دار الكتاب الجامعي.
28. عمار، بوحوش ومحمد محمود الذنيبان. (2000). منهاج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث (ط3). د.م.ج.
29. علي، منصور. (2001). التعلم ونظرياته. مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، جامعة تشرين.
30. غازادا، جورج إم وآخرون. (1986). نظريات التعلم دراسة مقارنة. (على حسين حجاج، المترجم). عالم المعرفة.
31. كفافي، علاء الدين. (1999). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري المنظور النسقي الاتصالي. دار الفكر العربي.
32. كفافي، علاء الدين. (2009). مقدمة في علم النفس. دار المعرفة الجامعية.
33. كوري، جيرلاد. (2011). النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج النفسي. (وديع سامح الخفش، المترجم). دار الفكر ناشرون وموزعون.
34. كرستيان، ككنبوش. (2002). الذاكرة واللغة. (عبد الرزاق عبيد، المترجم). دار الحكمة.
35. لويس، كامل مليكة. (1990). العلاج السلوكي وتعديل السلوك. دار القلم للنشر والتوزيع.
36. محمد، تيسير. (د.ت). أهم مدارس علم النفس وفروعه. في المؤسسة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. تم الاسترجاع في 22 أبريل 2025 من https://blog.ajsrp.com/?p=42523
37. محمد، حسن علاوي. (1998). موسوعة الاختبارات النفسية (ط1). مركز الكتاب للنشر.
38. محمد، زيان عمر. (1999). البحث العلمي مناهجه وتقنياته. د.م.ج.
39. مجدي، عزيز إبراهيم. (1999). مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية. المكتبة الأنجلو مصرية.
40. معجم مصطلحات الفلسفة التقنية والنقدية. (2001). (خليل أحمد خليل، تعريب) (ط2، ج3). منشورات عويدات.
41. بدر الدين، عامود. (2001). علم النفس في القرن العشرين (ج1). اتحاد الكتاب العرب.
42. ورون، بوتي. (2012). الذاكرة أسرارها وآلياتها (ط1). هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة.
43. الوافي، عبد الرحمن. (2006). مدخل إلى علم النفس. دار هومة للنشر.
44. الوافي، عبد الرحمن. (2007). مدخل الى علم النفس (ط2). دار هومة.
45. عباس خليل، نوفل محمد، العبسي، محمد وأبو عواد فريال. (2009). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة.
46.

المراجع الأجنبية:

1. Broadbent, D. (1958). *Perception and Communication*. Pergamon Press.
2. Chou, S. L. (2002). Experimentation in Psycho-Rationale, concepts, and issues. In *Methods in psychological research*. In *Encyclopedia of life support systems*. EOLSS.
3. Dryden, W. (1990). *Invitation to Rational Psychology*. Sage Publication.
4. Dryden, W. (1995). *Rational Emotive Counseling in Action*. Sage Publication.
5. Ellis, A. (1987). The Evolution of Rational-Emotive Therapy and Cognitive Behavior Therapy. In *The Evolution of Psychotherapy*. Bruner/Mazel.
6. Hall, R. (1998). Experimental Question and Hypotheses. *Psychology World*.
7. Hamilton, S. (2000). *The Psychology of Aging: An Introduction* (3rd ed.). Jessica Kingsley Publishers.
8. James, W. (1980). *The Principles of Psychology*. Henry Holt and Company.
9. Lecomte, J. (2008). *Psychologie, courants, débats, application*. Dunod.
10. Myers, D. G. (2004). *Psychologie*. Médecine-Sciences Flammarion.
11. Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, *13*, 25–42.
12. Styles, E. A. (2006). *The Psychology of Attention*. Psychology Press.
13. Titchener, E. B. (1908). *Lectures on the Elementary Psychology of Feeling and Attention*. Macmillan.

شكرا لكم

نرحب بآرائكم ونقاشاتكم البناءة كما نقدر أي استفسارات أو إضافات تثري الحوار فلا تترددوا في مشاركتنا أفكاركم

وتذكروا

" الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق بها "

للتواصل معنا:

البريد الإلكتروني besma.benskim@univ-djelfa.dz

وختاما

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته