الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Superior Et la recherché scientifique

Université de Ghardaïa
Faculté desSciences Sociales et Humaine
Le Conseil Scientifique
غرداية: 2022/11/20

جامعة غرداية
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية
المجلس العلمي
الرقم...35... م. ع /.ج.غ/2022

مستخرج المجلس العلمي للكلية

وافق المجلس العلمي للكلية في جلسته المنعقدة بتاريخ: **2022/10/05**م ،بعد اطلاعه على تقارير الخبراء على اعتماد مطبوعة الدروس التي تقدمت بها الدكتورة: **تشعبت ياسمينة** والمعنونة بـ: " **الأطر النظرية المفسرة للاضطرابات النفسية** " موجهة لطلبة السنة الأولى ماستر تخصص: علم النفس العيادي .

رئيس المجلس العلمي

رئيس المجلس العلمي
لكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
مصطفى وينتن

Scanné avec CamScanner

الجمهورية الجزائرية الدمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة غرداية
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

دروس في مادة: الأطر النظرية المفسرة للاضطرابات النفسية

مطبوعة بيداغوجية مقدمة لطلبة سنة أولى ماستر
السداسي الأول
شعبة علم النفس، تخصص العيادي

إعداد الأستاذة:
د. تشعبت ياسمينة

السنة الجامعية: 2022-2021

الجمهورية الجزائرية الدمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

دروس في مادة: الأطر النظرية المفسرة للاضطرابات النفسية

مطبوعة بيداغوجية مقدمة لطلبة سنة أولى ماستر

السداسي الأول

شعبة علم النفس، تخصص العيادي

إعداد الأستاذة:

د. تشعبت ياسمينة

السنة الجامعية: 2022-2021

الجمهورية الجزائرية الدمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

دروس في مادة: الأطر النظرية المفسرة للاضطرابات النفسية

مطبوعة بيداغوجية مقدمة لطلبة سنة أولى ماستر

السداسي الأول

شعبة علم النفس، تخصص العيادي

إعداد الأستاذة:

د. تشعبت ياسمينة

السنة الجامعية: 2022-2021

محتوى المادة

السداسي: الأول

اسم الوحدة: وحدات التعليم الأساسية

اسم المادة: الاطر النظرية المفسرة للاضطرابات النفسية

الرصيد: 05

المعامل: 02

أهداف التعليم:

- ذكر ما يفترض على الطالب اكتسابه من مؤهلات بعد نجاحه في هذه المادة.
- تمكن الطالب من التعمق والتعرف على أهم النظريات النفسية المفسرة للاضطرابات النفسية والتي تؤهله إلى فهم الاضطرابات وكذلك تمهد إلى الاختيار الصائب لأهم التقنيات العلاجية.

المعارف المسبقة المطلوبة:

- وصف تفصيلي للمعرف المطلوبة والتي تمكن الطالب من مواصلة هذا التعليم.
- ان يكون الطالب قد درس مدارس علم النفس، واكتسب المفاهيم الأساسية في علم النفس.

محتوى المادة: إجبارية تحديد المحتوى المفصل لكل مادة مع الإشارة إلى العمل الشخصي *للطالب*.

1- مدرسة التحليل النفسي:

- مراحل النمو الليبيدي
- الآليات الدفاعية
- بنية الشخصية

2- **المدرسة السلوكية:** بمختلف تناولتها النظرية.

3- **المدرسة المعرفية:** بمختلف تناولتها النظرية.

4- المدرسة الانسانية.

5- تصنيف الاضطرابات النفسية:

- التصنيف الدولي للاضطرابات النفسية CIM
- تصنيف الجمعية الامريكية DSM

الفهرس

المقدمة.....2

المحاضرة الثالثة

مراحل النمو عند فرويد "الأسبوع 03"

السواء واللاسواء "الأسبوع 01" 6

تمهيد 6

1- مفهوم السواء واللاسواء 6

1-1- مفهوم السواء.....6

1-2- مفهوم اللاسواء 7

2- أبعاد محددة للسلوك السوي واللاسوي.....7

2-1- الاختلاف في النمط 7

2-2- الاختلاف في الشدة.....7

2-3- الاختلاف في المدى.....7

2-4- المدة 8

3- صفات تحديد السلوك السوي واللاسوي.....8

3-1- الفعالية 8

3-2- الكفاءة.....8

3-3- الملائمة 8

3-4- المرونة 8

3-5- القدرة على الاستفادة من الخبرة والتجارب السابقة.....8

3-6- القدرة على التواصل الاجتماعي 9

3-7- تقدير الذات والتوافق معها 9

4- معايير تحديد السلوك السوي واللاسوية 9

4-1- المعيار الذاتي 9

4-2- المعيار الاجتماعي 10

4-3- المعيار الإحصائي.....11

4-4- المعيار المثالي.....12

4-5- المعيار الإكلينيكي 12

5- أسباب حدوث السلوك واللاسوي.....13

5-1- التنشئة الاجتماعية.....13

5-2- الأمراض العضوية 14

5-3- دور النماذج السلوكية السلبية.....14

5-4- دور الرفاق.....14

5-5- دور وسائل الإعلام 14

6- صعوبات تحددة السلوك اللاسوي 15

6-1- النمو المستمر 15

6-2- حسب السن.....15

6-3- بعض الأعراض مرتبطة بالظروف المعيشية.....15

6-4- النمو يمر بمراحل.....15

6-5- النمو ليس متساويا في كل جوانبه.....15

6-6- الفوارق الفردية.....15

6-7- وضع الطفل في قوالب الراشد 15

المحاضرة الثانية

مدرسة التحليل النفسي "الأسبوع 02"

تمهيد.....16

1- نظرية التحليل النفسي 16

المحاضرة الثالثة

مراحل النمو عند فرويد "الأسبوع 03"

تمهيد **17**

1-المرحلة الفمية..... **17**

1-1- مرحلة المص 17

1-2 – المرحلة الفمية العضية 18

2- المرحلة الشرجية **19**

3- المرحلة القضيبية **20**

4- مرحلة الكمون..... **21**

5- المرحلة التناسلية **22**

المحاضرة الرابعة

بنية الشخصية "الأسبوع 04"

تمهيد **24**

1- مفهوم البنية في علم النفس المرضي **24**

2- مراحل تكون الشخصية..... **25**

2-1- المرحلة الأولى 25

2-2- المرحلة الثانية 25

2-3- المرحلة الثالثة 25

3- مكونات الجهاز النفسي..... **26**

3-1- الشعور 26

3-2- ما قبل الشعور 27

3-3- اللاشعور 27

4- بنية الشخصية حسب النظرية الفرويدية.....29

3-1-الهو 30

3-2-الأنا 30

3-3- الأنا الأعلى.....30

4- أنواع بنيات الشخصية.....32

4-1- البنية العصابية 32

4-2- البنية الذهانية.....32

4-3- التنظيم الحدي 32

5- الفرق بين البنيات الأساسية للشخصية.....33

6- مكونات بنية الشخصية.....34

3-1- البنية الذهانية.....34

3-2- البنية العصابية 35

3-3- التنظيم البيني (الحالات الحدية) 35

المحاضرة الخامسة

الآليات الدفاعية اللاشعورية "الأسبوع 05"

تمهيد 36

1- مفهوم الآليات الدفاعية 36

2- خصائص الآليات الدفاعية 36

3- أسباب استخدام الفرد للحيل الدفاعية.....37

4- النظريات المفسرة للآليات الدفاعية.....37

4-1- نظرية التحليل النفسي.....37

4-2- النظرية السلوكية 37

4-3- النظرية المعرفية.....38

5- أهمية وفوائد الآليات الدفاعية 38

6- تصنيف الآليات الدفاعية 39

6-1- الحيل الخداعية.....39
6-2- الحيل الاستبدالية.....41
6-3- الحيل الهروبية.....45
6-4- آليات الدفاع الإيجابية والسلبية 47

المحاضرة السادسة

الأسبوع الصراع النفسي

تمهيد **49**
1- مفهوم الصراع النفسي **49**
2- مبادئ الصراع النفسي **50**
3-1- قسّم (ليفين) الصراع النفسي.....51
3-2- الصراع من حيث تفاعل الفرد مع المحيط.....53
3-3- الصراع على أساس مكونات الشخصية.....54
4- تحليل الصراع النفسي.....**56**

المحاضرة السادسة

آليات الدفاع الشعورية (استراتيجيات المواجهة) "الأسبوع 06"

تمهيد **57**
1- تعريف استراتيجيات المواجهة.....**57**
1-1- تعريف لغوي لاستراتيجيات المواجهة 57
1-2- تعريف اصطلاحي لاستراتيجيات المواجهة.....57
2- أنواع استراتيجيات المواجهة.....**59**
2-1- إستراتيجيات المواجهة المركزة حول المشكل 59
2-2- إستراتيجيات المواجهة المركزة حول الانفعال.....59
3- التفاعل بين النوعين من المواجهة **60**
4- النظريات المفسرة لمفهوم المواجهة **61**

4-1- النموذج الحيواني.....61
4-2- المنظور الاجتماعي.....62
-4-3 المنظور التحليلي 62
4-4- المنظور الفينومينولوجي 63
5- النظرية المعرفية للضغط والمواجهة **.....63**
6- فعالية إستراتيجيات المواجهة**.....66**
6-1- فعالية المواجهة على الضغط الانفعالي.....66
6-2- فعالية المواجهة على الصحة الجسمية.....67
7- محددات المواجهة الفعالة.....68
7-1- خصائص الشخصية.....68
7-2- خصائص المحيط.....69

المحاضرة السابعة

تفسرت مدرسة التحليل النفسي للاضطراب "الأسبوع 07"

تمهيد **.....70**
نظرية التحليل النفسي والاضطرابات النفسية**.....70**

المحاضرة الثامنة

المدرسة السلوكية "الأسبوع 08"

تمهيد **.....74**
1- ظرية بافلوف.....74
1- نظرية واطسن **.....74**
2- نظرية ثورندايك **.....75**
3- نظرية سكنر**.....76**
4- المدرسة السلوكية وتفسير السلوك الشاذ **.....79**

المحاضرة التاسعة

المدرسة المعرفية "الأسبوع 09"

تمهيد **82**

1-مفهوم النظرية المعرفية..... **82**

2- المفاهيم الأساسية للاتجاه المعرفي..... **83**

2-1- الكل أو الموقف الكلي.....83

2-2- المعنى.....84

2-3- المعرفـة 84

2-4- تجهيز ومعالجة المعلومات.....84

3- بعض النظريات المعرفية..... **84**

3-1- نظرية الجشطلت 84

3-1-7- قوانين الجشطالت (التعلم).....90

3-2- نظرية التعلم بالملاحظة 96

3-3- نظرية التعلم اللفظي المعرفي القائم على المعنى.....101

3-4- نظرية التعلم عن طريق الاكتشاف*Discovery Learning* 106

4-4-نظرية معالجة المعلومات "*Information Processing Theory*" 114

المحاضرة العاشرة

تفسير النظرية المعرفية للاضطرابات النفسية "الأسبوع 10"

تمهيد **119**

1- تفسير المدرسة المعرفية للاضطرابات النفسية..... **120**

2- آلية حدوث الاضطراب **120**

المحاضرة الحادية عشر

المدرسة الإنسانية "الأسبوع 11"

تمهيد **122**

1- تفسير المدرسة الإنسانية للاضطرابات النفسية..... **122**

ماسلو 123
روجارز 123
قوردن أولبورت 123

محاضرة الرابعة عشر

تصنيف الاضطرابات النفسية "الاسبوع 14"

تمهيد 124
1- علم النفس المرضي والمفاهيم المرتبطة بالتصنيف 124
2- المفاهيم المرتبطة بالتصنيف.....126
2-1- السيميولوجية أو الأعراضية "*La Sémiologie*" 126
2-2- الاتيولوجيا أو السببية "*Etiologie* " 127
2-3- وصفية الأعراض "*La nosographie*" 127
2-4- تصنيفية الأمراض"*La nosology*" 127
2-5- التشخيص "*Le diagnostic*" 128
3- تاريخ تصنيف الاضطرابات النفسية.....128
4- أهمية التصنيف 129
5- الانتقادات الموجهة للتصنيف.....129
6- طرق التصنيف في علم النفس المرضي 131
1- التصنيفات الكلاسيكية 131
2- التصنيفات النفسومرضية 131
3- التصنيف العرضي 132
3-1- تصنيف منظمة الصحة العالمية "*CIM*" 132
3-2- الدليل التشخيص والإحصائي للاضطرابات "*DSM*" 133
3-3- التصنيف الفرنكوفوني للاضطرابات العقلية للطفل والمراهق *CFTMEA* 134
3-4- تصنيف نظام التشخيص السيكوديناميي الإجرائي *OPD* 135

قائمة المراجع ..... *Erreur ! Signet non défini.*

المقدمة

يعد موضوع الاضطرابات النفسية من الموضوعات التي أثارت على مدى واسع فضول واهتمام العلماء والمفكرين وعبر مختلف الحقب والعصور وصولا الى يومنا هذا، وقد أجريت في هذا الصدد الكثير من الدراسات والأبحاث التي أثرت على هذا المجال وساهمت بشكل كبير في الارتقاء به، والوصول به إلى ما هو عليه حاليا.

والمتتبع لمراحل الأنسان يجد أنه لم تخل حقبة زمنية واحدة في حياة الإنسان من محاولات الجادة والغير الجادة لتقديم تفسيرات متنوعة للاضطرابات النفسية، وكذا السعي لاستخدام علاجات مختلفة بغية تحقيق الشفاء من هذه الاضطرابات.

فتعددت النماذج النظرية المفسرة لأسباب الاضطرابات النفسية، ولكل نموذج من هذه النماذج ايجابياته وسلبياته. ويعود هذا التعدد إلى تنوع أسباب الاضطرابات النفسية نفسها وتداخلها مع بعضها البعض، بالإضافة إلى تعقد الظاهرة النفسية بشكل عام. ويميل الباحثون في الوقت الحاضر إلى دمج عدة نماذج نظرية في النظر إلى أسباب الاضطرابات النفسية.

حيث الحاجة إلى رؤية شاملة ومتكاملة تكون لها القدرة على تفسير السلوك الغير سوي الذي يظهر على العديد من الأشخاص، أضحى لزاما معرفة أهم الأدبيات والنظريات التي قامت بوضع عدة تفسيرات للاضطرابات النفسية، حيث كل نظرية فسرت السلوك الغير سوي من منظور يختلف عن المنظور الثاني، وكل نظرية مست جانبا من جوانب شخصية الانسان.

فالاضطرابات النفسية هو مفهوم عام يستخدم عادة للتعبير عن حالات جد متقاربة، تتراوح بين الشعور بالكدر والضيق والتعاسة والملل، وتمتد لتشمل الحالات القلية الخطيرة.

فمحاول تناول أهم النظريات التي درست سلوك وانفعالات الفرد للوصل إلى إعطاء رؤية تنظيرية واضحة مفسر لسلوكه، وإن كانت هذه النظريات تتميز بالتركيز الأحادي الجانب الذي يمثل حجر الزاوية فيها إلى جانب بروز نمط فكري معين يمثل المرجعية الابستمولوجية والمنهجية لمستوى تحليلها، لنصل في الأخير إلى الوقوف على أهم الخطوات التي يمكن أن تساهم في إرساء الأسس

الحقيقية لرؤية متكاملة قائمة بذاتها، والتي قد تساعد في الوقوف على أهم العلاجات التي ستساهم في تقويم سلوك الفرد الشاذ.

في قيامنا بهذه المطبوعة البيداغوجية فإننا نسعى إلى الاطلاع على المستوى التنظيري الذي وصل إليه علم النفس عامة وعلم النفس المرضي على وجه الخصوص، وبهذا نتعرف على التفسيرات النظرية بمختلف تناولاتها في تفسير الاضطرابات النفسية وتحديد السواء من المرض.

ومن هنا جاءت هذه المطبوعة البيداغوجية وفقا لما جاء في المقرر الرسمي لمقياس **الأطر النظرية المفسرة للاضطرابات النفسية**، وهي موجهة لطلبة السنة الألى ماستر علم النفس تخصص علم النفس العيادي بها أربعة عشر (14) محاضرات موزعة على أربعة عشر (14) أسبوع، تغطي محاور المقياس سعينا من خلالها تحقيق الاهداف المرتبطة بالمقياس.

تدخل مادة **الأطر النظرية المفسرة للاضطرابات النفسية** ضمن نموذج مطابقة عرض تكوين السنة الألى ماستر اكاديمية علم النفس العيادي؛ وهي مادة تدرس في السداسي الأول، وتدخل ضمن وحدات التعليم الأساسية، تدرس بحجم ساعي للسداسي 45 سا أي في 14 - 16 في الاسبوع، مدة المحاضرة 1.5 سا، معامل الوحدة (02) والارصدة (05) وتكون طريقة التقويم امتحان زائد تقويم مستمر.

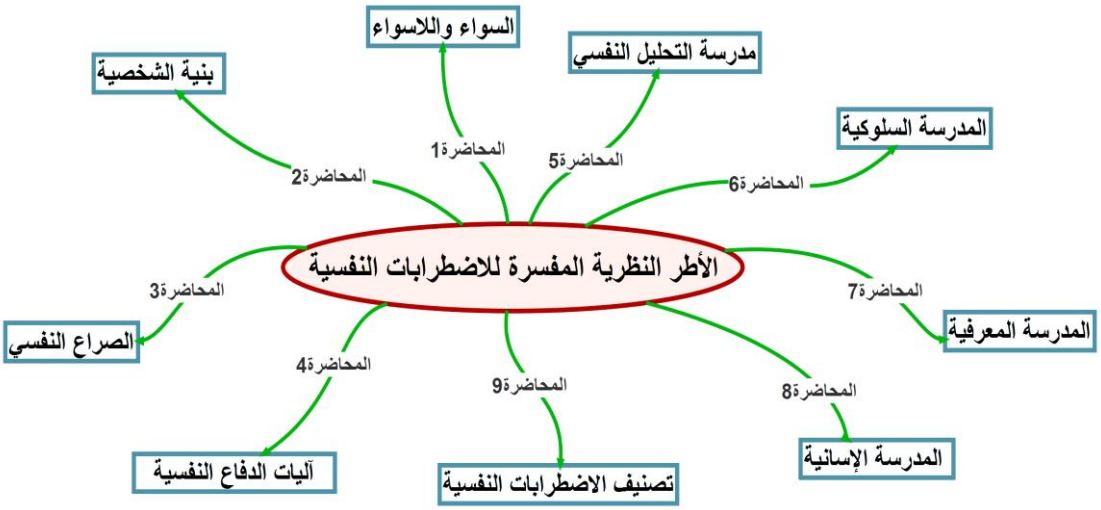
ومن خلالها أتوقع أن يصل الطالب الدارس لهذا المقياس إلى رصيدا معلوماتيا حول **الأطر النظرية المفسرة للاضطرابات النفسية**، كما يمكن الطالب من التعمق والتعرف على أهم النظريات النفسية المفسرة للاضطرابات النفسية والتي تؤهله إلى فهم الاضطرابات وكذلك تمهد إلى الاختيار الصائب لأهم التقنيات العلاجية.

. فيصبح لديه رصيد معرفي عن كيف حدوث الاضطراب النفسي من وجهة نظر مختلف النظريات، ليتمكن من التعامل من الحالات المعروضة عليه، أو التنبؤ ببعض الحالات والتكفل بها مبكرا، علاجها بطريقة جيدة.

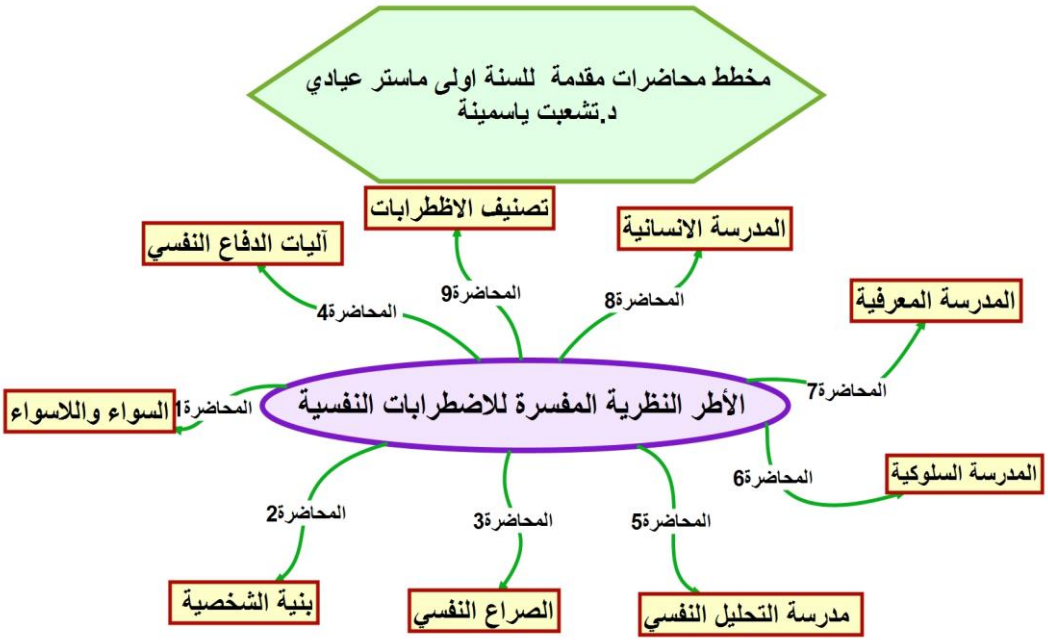
من هنا فإن أهمية المطبوعة الحالية تنبثق من أهمية موضوعها، كونها تحاول التعرف على الأطر النظرية التي بإمكانها تفسير السلوك الشاذ والغير السوي.

والخريطة الذهنية ادناه تبين أهم محاور التي تتناولها مطبوعة الدروس الموجهة للسنة الأولى ماستر علم النفس العيادي:

الخريطة الذهنية لمادة الأطر النفسية المفسر للاضطرابات النفسي



خريطة ذهنية لمحاضراتالأطر النظرية المفسرة للاظطرابات النفسية
السنة أولى ماستر علم النفس العيادي
د.تشعبت ياسمينة



المحاضرة الأولى

السواء واللاسواء "الأسبوع 01"

تمهيد

إن الصحة النفسية مطلب أساسي في حياة الإنسان إذ بدونها يعيش في بؤس وشقاء، فلا يستطيع الاستماع بما وهبه الله من قدرات ليتمتع بملذات الحياة، فعلم الصحة النفسية لا يقتصر في دراسته على المضطربين نفسيا ووقايتهم، أو المرضى النفسيين وعلاجهم فقط، بل إنه يتخطى ذلك في اهتمامه بالأسوياء، وذلك بدراسته للعوامل الفردية والاجتماعية التي تنمي هذه الصحة، كما يحاول التنبؤ بالعوامل المضرة للصحة، لأن الصحة النفسية ليست شيئا ثابت ومستقر، فقد تتراجع في أي لحظة من لحظات الحياة، كما أنه يدرس الفرد كوحدة زمنية ماضية وما يتضمنه من مؤثرات وراثية وبيئية، ثم حاضر المرحلة العمرية التي يمر بها وما يتمتع به من حالة سوية وغير سوية، معتمدا في ذلك على المعارف والأبحاث التي تتم في إطار الفروع الأخرى، كعلم لنفس التربوي، الاجتماعي، الصحي...الخ. (ناجية، 2018، 174)

1- مفهوم السواء واللاسواء

تعد مفاهيم السواء وللاسواء من المفاهيم السيكولوجية التي تساعد في فهم وتفسير الأمراض النفسية.

1-1- مفهوم السواء

السواء هو حالة من التكامل الوظيفي والشعور بالرضا من خلال بنية ثابتة.

إن مفهوم السواء هو أكثر ارتباطا بمفهوم الصحة النفسية. (أسماء، 2014، 11)

السوية هي القدرة على توافق الفرد مع نفسه ومع بيئته والشعور بالسعادة وتحديد أهداف وفلسفة سليمة للحياة يسْمَى لتحقيقها.

والسلوك السوي هو السلوك العادي أي المألوف والغالب على حياة غالبية الناس، والشخص السوي هو الشخص الذي يتطابق سلوكه مع سلوك العادي في تفكيره ومشاعره ونشاطاته ويكون سعيدا ومتوافق شخصيا أو انفعاليا واجتماعيا (زينب وآخرون، 2008، 10).

2-1- مفهوم اللاسواء

إن كلمة "Anormalie" مشتقة من الكلمة اللاتينية "Norma"، وهي عبارة عن آلة لرسم الزوايا القائمة "équerre"، و"anormalité" "شذوذ"، هي ذات أصل إغريقي أو تعني نتوء بروز أو عدم تساوي المساحة. (أسماء، 2014، 10).

هي الانحراف عما هو عادي والشذوذ عما هو سوي واللاسوية هي حالة مرضية يكون فيها المريض خطر على نفسه أو على المجتمع. يتطلب ذلك التدخل لحماية الفرد والمجتمع والشخص اللاسوي الذي ينحرف سلوكه عن الشخص العادي في تفكيره ومشاعره ونشاطه ويكون غير سعيد وغير متوافقا شخصيا وانفعاليا واجتماعيا. (زينب وآخرون 2008، 10).

2- أبعاد محددة للسلوك السوي واللاسوي

هناك إبعاد في اعتبار سلوك معين سويا أو غير سوي وهو مدى كفاية هذا السلوك في حل الصراعات بطريقة سليمة، ويتوقف نوع عدم السواء أو الانحراف على مداه وشدته ولذلك يجب النظر إليه من عدة إبعاد:

2-1- الاختلاف في النمط

فمن المعروف أن الناس يختلفون في العديد من الأشياء، ولكن أنماط الاختلاف العديدة هذه ليس لها تأثير كبير في التكوين العام الاجتماعي مادام كل فرد يقوم بواجبه ومسئولياته كاملة، بل إن هذا الاختلاف هو الذي يميز فردا عن الأخر ويعطي كل شخص طابعه الخاص الذي ينفرد به، فإذا اخذ الاختلاف شكلا واضحا أي بعد كثيرا عن المتوسط مثل الفرد العصبي او الانحراف الإجرامي استدعى الاهتمام والدراسة، وقد عنى علم النفس المرضي بهذا النوع الاختلاف أي بأولئك الذين يقعون في طرف التوزيع في المنحنى الطبيعي.

2-2- الاختلاف في الشدة

بجانب الاختلاف في النمط هناك الاختلاف في الشدة والدرجة، والاختلاف في الشدة هو الذي يحدد أهمية ومضمون الانحراف.

2-3- الاختلاف في المدى

كما يختلف الأفراد في مدى تأثير نوع السلوك غير السوي على نواحي أخرى من الشخصية فبعض الاختلافات قد تكون مقتصرة على صفة من الصفات، والاختلاف في المدى من الأشياء الهامة التي يجب أن تأخذ في الاعتبار في فهم الصحة النفسية.

4-2- المدة

يتدخل عامل الزمن في كل نوع من أنواع عدم السواء، ولعامل الزمن أهمية كبيرة فيما يرجع إلى عوامل أو حوادث وقعت في الطفولة المبكرة يختلف عما وقع في الكبر، فالأول يصعب علاجه. (البسمة، 2009)

3- صفات تحديد السلوك السوي واللاسوي

وهي ملخصة كما يلي:

3-1- الفعالية

فالشخص السوي يصدر عنه سلوك فعال وسلوك موجه نحو المشكلات وله أهداف محددة.

3-2- الكفاءة

فالشخص السوي يعرف إن كانت محاولاته غير فعالة ولا يمكنه بلوغ أهدافه، فهو بالتالي يتقبل نفسه، ويتسامح مع أخطائه الشخصية دون مساس بتكامل شخصيته ويتقبل الإحباط وضياع الأهداف ويعيد توجيه طاقاته ويكون قادرا على الابتكار في حياته.

3-3- الملائمة

تصرفات الشخص السوي ملائمة لإدراكاته ومتناسبة مع الواقع، وبالرغم من تعرضه لمشاعر سلبية فهي ترتبط ارتباطا مناسبا بالمواقف والظروف التي تعرض لها ولا تؤثر فيه تأثير ضارا. والقدرة على التحكم في التقلبات الوجدانية والمزاجية.

3-4- المرونة

وتشير لقدرة الشخص السوي على التكيف والتوافق مع مواقف وظروف الحياة المتغيرة بتعديل استجاباته وفق ما تستلزمه هذه التغيرات وأن تكون له مقدرة عالية على التصرف وباتساق في مختلف المواقف من دون تصلب أو تجمد.

3-5- القدرة على الاستفادة من الخبرة والتجارب السابقة

تشير لقدرة الشخص السوي على تعديل الأخطاء وجوانب القصور النفسي والعقلي والاجتماعي.

6-3- القدرة على التواصل الاجتماعي

تتميز العلاقات الاجتماعية للشخص السوي بالاقتراب والاستقلال في الوقت ذاته وتكوين علاقات شخصية واجتماعية فعالة غير مستهجنة من طرف الآخر.

7-3- تقدير الذات والتوافق معها

يتصف الشخص السوي بتقدير إيجابي للذات دون إفراط أو تفريط ووجود إحساس متميز بالهوية والذاتية.

ويحدد (2009) "Jeffrey ,Spencer ,Beverly" المعايير التي يمكن من خلالها تحديد اللاسوي أو المرضي في النقاط التالية:

- الإدراك السيء والتأويل المشوه للواقع.
- القيام بسلوكات خطيرة تضر الذات أو بالآخرين.
- الشعور بالألم وعدم الراحة وتقرير الفرد عن نفسه أنه مريض، ويحتاج إلى علاج" غير أن ذلك لا يصح على الحالات الذهانية". (زينب وآخرون، 2008، ص 9)

4- معايير تحديد السلوك السوي واللاسوية

يعتبر السلوك سويا أو غير سوي حسب المعايير التالية:

1-4- المعيار الذاتي

حيث يتخذ الفرد من ذاته إطار مرجعيا يرجع إليه في الحكم على السلوك السوي واللاسوية. ويرجع هذا المحك من الناحية التاريخية غلى الفيلسوف اليوناني "بروتاجوراس" الذي ذهب أن الإنسان مقياس لكل شيء، وفي الوقت الحاضر يمكن القول أن هذا المحك هو الشائع الآن بين الأفراد حين يريدون أن يحكموا على سلوك ما بأنه سوي أو شاذ أن يعودوا إلى إطاره المرجعي (أي كل العوامل الذاتية والموضوعية التي تحدد إدراك الفرد لموضوع ما)، يقوم هذا المحك على فكرة مؤداها أننا ننظر إلى الناس ونلاحظ ظروفهم وتصرفاتهم، وكثيراً ما نقول عنها أنها (سوية) حين تنسجم مع أفكارنا وآرائنا الذاتية، كما نقول أنها (غير سوية) حين تختلف مع هذه الأفكار والآراء، وهكذا فإننا إنما نحكم ذواتنا نتحدث عما هو سوي أو غير سوي، ونحكمها معتمدين على كل ما قبلته وألفته في خبرتها السابقة،

وأكثر ما يكون سواء في نظرنا هو ما يتلاءم مع ما نرغب فيه، أو ما هو مرغوب فيه من وجهة نظرنا الشخصية، بينما يكون الشاذ نقيضه ويؤخذ على هذا المحك:

- انه لا يترك مجالاً للكشف عن معيار عام وغير شخصي نميز به بين ما هو سوي وما هو لا سوي (شاذ)
- أنه لا يمكن تسيير الناس عامة حسب رأي شخصي واحد وان نطلق عليهم الاحكام جزافاً ووفقاً لرأينا الذاتي.
- أن الأحكام التي تصدر على أساس المحك الذاتي تتعرض في الكثير من الحالات للتشويه والتحريف، وذلك بحكم دوافع الفرد واتجاهاته وعلاقاته بالآخرين خاصة في المواقف التي لا يكون فيها الفرد في موقف حيادي. (كفافي، 1997، 44)

ولذلك فإن هذا المحك إذا كان يصل لإصدار أحكام السواء والشذوذ في بعض مواقف الحياة العامة، فإنه لا يمكن الركون إليه باعتباره محكاً علمياً دقيقاً.

2-4- المعيار الاجتماعي

حيث يتخذ من مسايرة المعايير الاجتماعية أساس للحكم على السلوك بالسوية أو اللاسوية، فالسوي هو المتوافق اجتماعيا واللاسوي هو غير المتوافق اجتماعيا.

من المعروف أن المعايير الاجتماعية هي الاتجاهات والعادات والقيم التي توجه استجابات أعضاء الجماعة وتحقق تطابق في التصرفات أو في الأحكام مما يزيد في وحدة الجماعة ويعني هذا أنها تعتبر بمثابة إطار مرجعي للفرد، وحسب نظرية المعيار الاجتماعي فإن السواء هو موافقة أو تطابق السلوك مع نمط مقرر يخضع لمستوى ثقافي وعقائدي سائد ويتمثل اللاسواء في عدم الامتثال.

من الواضح جدا أن هذا المعيار يركز على مرجعية الجماعة للحكم على السلوك بأنه سوي أو غير سوي، وهو ما يدفعنا للقول أن هذه المرجعية تجعل من السواء واللاسواء يختلف من مجتمع إلى آخر وبالتالي عدم ثباته وتغيره من بيئة إلى أخرى. فقد أظهرت الدراسات الميدانية في الأمراض النفسية ما تعتبره بعض المجتمعات مرضا يستحق العلاج، يُنظر إليه في مجتمعات أخرى أنه نوع من السلوكات المقبولة والمرغوب فيها، وقد وجد العلماء أن وجهة النظر الاجتماعية تنظر إلى السلوك اللاسوي على انحراف وليس مرضا خاصة، وفي هذا الصدد وضع "سكوت" محكه الخاص بسوء

التوافق الاجتماعي معتمدا بوضوح على هذا المفهوم حيث يرى أن التوافق يتحدد من معايير المجتمع بأكمله أو من معايير بعض الجماعات الفرعية داخل نطاق المجتمع.

ولم يسلم هذا المعيار من النقد ذلك لأن التباينات الثقافية والاختلاف الشديد في المعايير يجعل مفهوم السواء واللاسواء مفهوما نسبيا غير ثابت، بالإضافة أنه هذا المعيار يجعل من الصعب التمييز بين المرض النفسي والعقلي من ناحية وبين الانحراف الاجتماعي من ناحية أخرى هناك أيضا عامل الزمان والمكان اللذان يساهمان بشكل كبير في تحديد مفهوم السواء واللاسواء، ومن جهة أخرى فإن تركيز هذا المعيار على المعايير الاجتماعية وعلاقات الفرد بالآخرين يجعله يهمل مشاعر الفرد ورؤيته الذاتية لنفسه.

3-4- المعيار الإحصائي

إحصائيا الشذوذ هو ما ينحرف عن المتوسط (المعتاد) ويحدث السلوك الشاذ عادتا بشكل غير متكرر بعكس السلوك السوي ولأن المعيار الإحصائي لا يعطينا تحديدا دقيقا للسلوكيات غير المتكررة والتي هي الاهتمام الحقيقي لعلم النفس المرض فإنه لا يمكن الاستفادة منه إلا إذا ساندته معايير أخرى. (حسام الدين، 2013)

إن الرياضي البلجيكي "أ. كيتلي" "A. quetlet" كان أول من استخدم منحنى قوس "GAUS" في توزيع معطيات إنسانية حيث نشر "نظرية الرجل المتوسط" في كتابه وحاول عبر هذه النظرية أن يبرهن أن الإنسان السوي هو الإنسان المتوسط وفق النزعة المركزية للمعطيات الإحصائية، وتعتبر الانحرافات على الجهة اليسرى أو اليمنى للمنحنى معبرة على اللاسواء، وحسب وجهة نظره كلما كان الانحراف عن المتوسط كبير كلما كان السواء كبير والعكس.

ومن جهة أخرى كلما كان التوزيع عادي بعد قياس ظاهرة معينة فإن المفحوصين يتمركزون على انحرافين معياريين أحدهما سالب والأخر موجب ونقطة تقاطع الانحرافين لتحديد المتوسط هي التي تبين الأسوياء من المفحوصين وغير الأسوياء منهم.

ويعتمد المعيار الإحصائي على فكرة تصنيف السلوك بدلا من تصنيف الأمراض كما يفترض تنوع سلوك مختلف الأفراد طبقا لدرجات تختلف عن بعضها البعض اختلافات طفيفة بحيث يمكن ترتيبها عبر متصل يتراوح بين قطبين، واللاسواء يكون عند نهاية القطبين (على الأطراف)، ففي ضوء هذا المعيار فإن الأفراد الذين يعانون من درجات مرتفعة من القلق أو الاكتئاب يعتبرون غير أسوياء لأن خبرتهم تنحرف عن المعيار الشائع. بمعنى أدق فإن المعيار الإحصائي حسب "كيتلي" والعلماء

الذين ينظرون للسلوك الإنساني من هذا المنظار هو الذي يمكن من تحديد متى يبدأ ميدان السواء واللاسواء وفقا للمتوسط والانحراف المعياري ، لكن العلماء وجدوا أن هذه الوجهة نسبية و اعتباطية ربما قد تصلح لبعض الظاهر مثل الطول ، الوزن ، العدوانية...الخ، لكنه من غير المعقول إذا كنا نتكلم مثلا عن الذكاء اعتبار الشخص الذكي جدا غير سوي فهذا المعيار يساعد في التمييز بين السلوك المرغوب والمقبول والسلوك غير المقبول أو غير المرغوب فيه وهو يساوي بينهما بشكل لا يمكن قبوله هذا من جهة، ومن جهة أخرى أن هناك أنواعا من السلوك والخبرة تبدو شائعة ويمكن اعتبارها سوية بالمعنى الإحصائي مثل شرب الخمر في المجتمعات الغربية ولكنها من منظور وطيفي يمكن اعتبارها غير سوية لأنها ضارة وقد صنفت وفق الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية ضمن الاضطرابات المصنفة، وفي المقابل هناك أنماطا من السلوك النادرة وغير المتكررة لا يمكن اعتبارها غير سوية ، كالحفاظ على ممارسة الرياضة صباح كل يوم أو الذهاب إلى العمل سيرا على الأقدام ، والمراجعة الطبية الدورية...الخ من السلوكات التي تتسم بالندرة في بعض المجتمعات ورغم ذلك لا يمكن اعتبارها غير سوية.

4-4- المعيار المثالي

حيث يعتبر السوية هي المثالية أو الكمال أو ما يقترب منه، واللاسوية هي الانحراف عن المثل الأعلى أو الكمال. (حامد، 2005، 11)

إن تعريف السواء كمثالية يعني أنه توجد عدة مستويات من المرض الخطير إلى الصحة المثالية بالنسبة لدرجة الخطورة وبطريقة تنازلية نجد الحالات الذهانية الخطيرة ثم الأعصبة، فالحالات الخفيفة التي تمس معظم أفراد المجتمع، وبالنسبة للعاديين نجد أولا الأفراد المتكيفين بصورة دائمة ثم قرب قطب الصحة المثالية التي تتمركز فيها الشخصيات الإبداعية التي تحقق إمكانياتها. (سامر، 2009، 59)

5-4- المعيار الإكلينيكي

أخذ صور متعددة وأسماء مختلفة فهو تارة يحدد اللاسواء في ضوء المفاهيم الطبية والبيولوجية، وينظر إلى اللاسواء في ضوء فكرة البقاء، وتارة يركز على الأعراض المرضية أو تجمعات (زملات) هذه الأعراض وتارة ثالثة يرى الشخص الشاذ هو الشخص الذي يحصل على بطاقة تشخيصية، غير أن

هذا المعيار لم يسلم من النقد وخاصة من بعض علماء النفس أمثال أيزنك كما أن محل طلب العلاج ليس جامعا مانعا. (حسام الدين، 2013).

يفترض هذا المحك أن الشخص الذي يملك شخصية سوية هو شخص بلا أعراض وبالرغم من ذلك فإن الخبرة تعلمنا أنه نادراً ما نجد فرداً خالياً تماماً من الأعراض وبخاصة في ظل الظروف الضاغطة، ومع ذلك فالعرض أو مجموعة الأعراض هي عاملات واضحة لشخصية مضطربة، والشخص الذي تظهر عليه الأعراض يعتبر شاذاً.

ومن المنطقي أن يركز المحك الباثولوجي (المرض) على المرض، إذ أن علاج هذا المرض، وكلما كان المرض معدياً، أو قابلاً لنشر العدوى كان أخطر، ولذلك يعرف السلوك الشاذ تبعاً لذلك بأنه حالة مرضية يكون فيها الفرد خطراً على نفسه أو على المجتمع ومن ثم يتطلب السلوك هنا التدخل لحماية الفرد أو المجتمع، أو كليهما.

ومن الجدير بالذكر أنه قد يكون هناك من يتسم سلوكه بالانحراف ولكنه الانحراف الذي ليس ضرر على الفرد أو المجتمع مثل بعض العصابيين الذين يعانون من مرض الخوف من التلوث، فيغسلون أيديهم كلما صافحوا أحداً، أو لمسوا شيئاً فهؤلاء لا يعتبرون مرضى طبقاً لهذا المحك، بالرغم من حاجتهم إلى المساعدة والعلاج. أما تحديد السلوك غير السوي في ضوء الخطر الذي يهدد المجتمع. وهكذا نجد أنه على الرغم من أن هذا المحك وإن كان علمياً، إلا أنه يختلف من ثقافة إلى أخرى أي أنه محك نسبي إلى حد كبير.

5- أسباب حدوث السلوك واللاسوي

يحدث السلوك غير المقبول أو اللاسوي نتيجة أخطاء في:

5-1- التنشئة الاجتماعية

إذ إن للأسرة، والجيران، والرفاق، وأفراد المجتمع المدرسي، ووسائل الإعلام، وثقافة المجتمع وقيمه، أثارها الكبرى على تشكيل سلوك الفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية. وإن أية أخطاء قد تحدث من هذه المؤثرات سواء أكانت بقصد أو بدون قصد ستترك أثارها المؤذية على السلوك الإنساني ومن الأمثلة على ذلك:

- الحماية الزائدة.

- الإهمال الزائد.
- المساندة العمياء.
- التساهل.
- التسلط.
- الإهانة والتحقير.
- التدليل الزائد.
- سلب حرية اتخاذ القرار.
- معاملة الطفل الذكر على أنه أنثى.
- العقاب المتذبذب.
- التفرقة بين الأبناء.
- إثارة الألم النفسي من خلال إشعار الطفل بالذنب.

2-5- الأمراض العضوية

كالاضطرابات السمعية، أو البصرية، أو أمراض السكر، أو البدانة، أو الضعف العام. إن لكل منها تأثيراتها على السلوك العام للطفل مثلما أن لبعض الاضطرابات السلوكية تأثيرها أيضاً **مثل: الغيرة، القلق، الخوف، الخجل، مما يتسبب في أخطاء سلوكية عديدة.**

3-5- دور النماذج السلوكية السلبية

وهم نماذج لأطفال يمتلكون صفات أو سمات متميزة تتيح لهم الحصول على بعض المكاسب المادية والمعنوية مثل: الطلبة القادة أو النجوم في غرفة الصف أو **مثل: أبطال المسلسلات التلفزيونية أو أبطال السينما.**

4-5- دور الرفاق

تشكل جماعة الرفاق مرجعاً هاماً للطفل، إذ تزوده بالمعايير، والقيم، والاتجاهات التي تتبناها الجماعة طمعاً بالحصول على القبول والدعم والتأييد، مما يشكل اتجاهات سلوكية غير مقبولة يكون لها تأثيرها السلبي الواضح.

5-5- دور وسائل الإعلام

المواد الإعلامية ودورها الإيجابي أو السلبي في التأثير على السلوك. (أمل، 2018)

6- صعوبات تحددة السلوك اللاسوي

تظهر هذه الصعوبة في:

6-1- النمو المستمر

بما أن الطفل مازال في نمو فليس له بنية تابتة النسبة مثلها هو الحال عند الراشد وظهور بعض الأعراض التي تشبه أعراض الراشد لا تعني بالضرورة أن هناك باتولوجيا.

6-2- حسب السن

تظهر أعراض ليست كلها مرضية بل هي منظمة للنمو.

6-3- بعض الأعراض مرتبطة بالظروف المعيشية

أي أنها انعكاس لهذه الظروف وتزول مع تحسن الوضع.

6-4- النمو يمر بمراحل

وكل مرحلة تأتي أو تحتوي على إمكانيات جديدة تساعد بالتخلص من صراعات المرحلة السابقة.

6-5- النمو ليس متساويا في كل جوانبه

فهناك وظائف تتطور بسرعة ووظائف تتطور ببطء.

6-6- الفوارق الفردية

إن الأطفال لا يكتسبون المهارات والمعارف في نفس السن لذا يجب أخذ بعين الاعتبار الفوارق الفردية فكل طفل وله إيقاعاته البيولوجية والنفسية والمهم، هو الانسجام الذاتي وتوازن الوظائف النفس اجتماعية.

6-7- وضع الطفل في قوالب الراشد

الخطأ من استعمال التصنيفات الخاصة بالراشد وتطبيقها عل الطفل، لأن الطفل ليس راشدا، قبل كل فحص يجب أن لا ننسى أن الطفل في تطور وأن الزمن عامل علاجي.

المحاضرة الثانية

مدرسة التحليل النفسي "الأسبوع 02"

تمهيد

1- نظرية التحليل النفسي

يؤكد فرويد أن النمو الجنسي يبدأ من المهد ويمر بمراحل متتالية حتى يصل بالفرد إلى النضج الجنسي في المراهقة، وبذلك تدل سيكولوجية النمو الجنسي على ما هو أعم من مجرد عملية الاتصال الجنسي في صورتها الطبيعية. ولذا يقترن النمو الجنسي بالبحث عن اللذة وخاصة اللذة الحسية.

هذا ويتركز النمو الجنسي للطفل في ذاته، فالطفل نفسه هو موضوع الاستثارة الجنسية؛ ويشتمل جسمه على مناطق معينة تؤدى إلى هذه الاستثارة ويتطور تحديد هذه المناطق تبعاً لنمو الطفل، وتبدأ غير محددة في قاصرة على الفم، وتتطور منه إلى الشرج ثم تنتقل إلى الأعضاء التناسلية، ثم تفقد هذا التحديد الواضح بعد سن الخامسة، وتظل كامنة غير واضحة المعالم والحدود حتى المراهقة، ثم تصل في النهاية إلى النضج الجنسي كما يبدو ذلك في الانفعال الجنسي الناضج.

المحاضرة الثالثة

مراحل النمو عند فرويد "الأسبوع 03"

تمهيد

يعتقد فرويد في تصوراته النظري لمراحل النمو؛ أن الطفل يمر بمراحل نمو مختلفة حيث تتميز كل مرحلة عن الأخرى، وانطلاقا من تصور خاص لمفهوم الحياة الجنسية فقد أطلق فرويد على هذه المراحل اسم المراحل النفسية الجنسية. ويقصد بهذا المفهوم في الاصطلاح الفرويدي معنى واسعا حيث لا يعني فقط اللذة التي تتعلق بعمل الجهاز التناسلين انما تعني مجموع التنبيهات والنشاطات التي تظهر منذ الطفولة الأولى وتنشأ عنها اللذة. ويعتقد فرويد أن الطاقة النفسية_الجنسية (الليبيدو) تدفع الفرد غريزيا الى البحث عن اشباعها، وبالتالي تصبح عملية البحث عن الاشباع مرتكزة في أعضاء معينة في جسم الانسان حسب مراحل النمو المختلفة التي يمر بها.

وإذا مر الشخص بهذه المراحل بنجاح فان ذلك يؤدي الى نشوء شخصية سوية وصحية، بينما يؤدي عدم الاشباع الى ما يسميه فرويد "التثبيت fixation"، *وينشأ عن* هذا التثبيت العجز عن اشباع الطاقة النفسية_الجنسية والعجز عن تجاوز مرحلة معينة بطريقة سوية "صراع نفسي"، وينجم عنه اضطرابات نفسية مرتبطة بالمرحلة التي حدث فيها التثبيت. (فيصل، د س) وعليه فان كل مرحلة تتميز بكيفية خاصة للإشباعات الجنسية التي تتركز في مختلف أعضاء الجسم حسب مراحل النمو التي يمر بها الطفل من الولادة الى سن الرشد، ولدراسة هذه الحياة الجنسية منذ السنة الأولى من العمر حتى البلوغ، فقد عمد فرويد الى وضع خمس مراحل لهذا النمو حسب التسلسل التالي:

1- المرحلة الفمية

وترتبط اول مرحلة من مراحل النمو في تكوين شخصية الفرد بالمنطقة الفمية وهذه الأخير تنقسم الى مرحلتين هما:

1-1- مرحلة المص

ويشمل العام الأول من حياة الطفل، وتتركز حياة الطفل في هذه السن حول فمه، ويأخذ لذته من المص، حيث يعمد الى وضع أصبعه أو جزءً من يديه في فمه ومصه، ويتمثل الاشباع النموذجي في هذه المرحلة في مص ثدي الأم، وحينما يغيب الثدي عنه يضع أصبعه في فمه كبديل للثدي، ويؤكد فرويد على أن هذه المرحلة هي مرحلة الإدماج القائمة على الأخذ.

وتتمركز اللذة في هذه المرحلة على الشفتين. فالطفل يبدأ عقب الولادة بقليل باستخدام الشفتين للحصول على الطعام الذي يعتبر مصدر لذة واشباع (مبدا اللذة.) وسرعان ما يتعلم الرضيع (عن طريق مبدأ اجبار التكرار) أن التجويف الفمي واللسان والشفتين مصدر لذة وسعادة له (منطقة غلمية)، وبالتالي يلجا الى استخدام الشفاه أيا كانت حالة الجوع التي يمر بها، وبعد ان يكون قد درب الشفاه على احداث اللذة فانه قد يلجأ الى استخدام الأصابع او أي شيئ اخر للحصول على اللذة سواء كان جائعا او غير جائع (خفض التوتر)، وبالتالي تصبح الشفاه من الان فصاعدا مصدرا للحصول على اللذة. (فيصل، د س)

فيتركز اهتمام الطفل في عملية الرضاعة، ويشعر باللذة عندما يضع كل شيء في فمه، ولذلك فهو يرضع ثدي أمه، ويرضع إصبعه، ويرضع ملابسه، ويرضع سيجارته عندما يكبر ويؤثر الفطام المبكر على شخصية الفرد فيصبح رشده متشابهة، سلبيا، يفرض نفسه على من حوله عندما يأخذ ولا يعطي ويعتمد على غيرة فيما يقوم به من أعمال.

ولذا يجب أن تمتد مرحلة الرضاعة حتى تصل إلى نهايتها الصحيحة ليصبح الفرد متفائلا، مرحاً إيجابياً في سلوكه.

2-1- المرحلة الفمية العضية

تشمل العام الثاني وفيها يجرب الطفل أسنانه، وبعض الأشياء التي تثير اهتمامه؛ ويدرك الطفل في هذه المرحلة أنه يستطيع أن يؤثر على الآخرين بأسنانه وهكذا يبدو سلوكه العدواني عندما يعض ثدي أمه أو يد أبيه.

ويتركز النشاط الغريزي حول الفم أيضا، ولكن اللذة يحصل عليها هذه المرة من خلال العض وليس المص، وذلك بسبب التوتر الناتج عن عملية التسنين، فيحاول الطفل أن يعض كل ما يصل إليه، وهنا يشير فرويد الى أول عملية احباط تحدث للفرد في حياته، وذلك حينما يعمد الطفل الى عض ثدى الأم، وما يترتب على ذلك من سحب الأم للثدي من فمه، أو عقابه، مما يوقعه في الصراع لأول مرة، فهو يقف حائراً بين ميلة الى اشباع رغبته في العض وبين خوفه من عقاب الأم

وغضبها والذى يتمثل لدية في سحبها للثدي من فمه، وهذه المرحلة هي مرحلة ادماج أيضا تقوم على الأخذ والاحتفاظ، والطفل في هذه المرحلة ثنائي العاطفة يحب ويكره الموضوع (الشخص) الواحد في نفس الوقت، حسب ما يناله من اشباع أو احباط على يد هذا الموضوع (الشخص).

وإذا حدث التثبيت في المرحلة الفمية فان الشخص يصبح اتكاليا، ولربما بحث عن اللذة الفمية بطريقة غير سوية مثل التدخين وقضم الاظافر والاكل بشراهة.

2- المرحلة الشرجية

تشمل هذه المرحلة العام الثالث، حيث تنتقل منطقة الاشباع الشهوى من الفم الى الشرج، ويأخذ الطفل لذته من تهيج الغشاء الداخلي لفتحة الشرج عند عملية الاخراج، ويمكن أن يعبر الطفل عن موقفه أو اتجاهه إزاء الأخرين بالاحتفاظ بالبراز أو تفريغه في الوقت أو المكان غير المناسبين، والطابع السائد للسلوك في هذه المرحلة هو العطاء، ويغلب على مشاعر الطفل المشاعر الثنائية أيضا، كما في المرحلة السابقة. (مصطفى، 2010، 09)

فيجد الطفل لذة بيولوجية في عمليتي التبرز والتبول، هذا وسرعان ما تفرض عليه الأم تنظيماً دقيقاً لعمليتي التبول والتبرز، فيخضع لهذا النظام إرضاء لأمه، وبذلك تتكون لديه عادة الترتيب والنظافة، والدقة في مراعاة المواعيد، أو يثور الطفل على سيطرة الأم فيتبول عندما يريد وحيثما كان. وينتقم بذلك لنفسه من أمه، ويتطور به هذا السلوك في الرشد، إلى العناد، والتحدي والحقد، والمغالاة في اعتماده على نفسه، ومحاسبة الآخرين حساباً عسيراُ على كل أعمالهم وكأنه بهذا السلوك يتقمص شخصية الأم في تأنيبها له ونقدها إياه.

وحين تتجمع الفضلات لدى الطفل تسبب له توترا في المعدة، ما يؤدي الى شعوره بالألم وعدم الارتياح، وطرد الفضلات يزيل القلق ويشعره بالراحة. ويتمثل الصراع في هذه المرحلة في رغبة الوالدين على تدريب الطفل على ضبط عمليتي التبول والتبرز، وبدا تدريب الطفل على النظافة يعد اول خبرة حاسمة له مع التنظيم الخارجي لدفعة غريزية، فهنا عليه ان يتعلم ارجاء اللذة التي يحققها له تخلصه من توتره الشرجي، أي عليه أن يتعلم الخضوع لمبدأ الواقع، فيقوم بالإخراج في وقت معين ومكان معين. تتوقف نتائج هذا التدريب على الأسلوب الذي تتبعه الأم في تدريبه على ضبط عملية الإخراج، فاذا كان أسلوبا صارما قاسيا فقد يقبض الطفل على فضلاته ويصاب

بالإمساك، وحين يعمم هذا الأسلوب في الاستجابة على مجالات أخرى من السلوك فيما بعد، فقد ينمو لدى الفرد خلق قابض ويصبح عنيدا وشحيحا. (فيصل، دس)

إذا كانت الأم من النوع الذي يتودد للطفل لإخراج فضلاته وتسرف في مديحه لذلك، فان الطفل تتكون لديه فكرة قوامها أن النشاط الإخراجي بأكمله بالغ الأهمية، وقد تكون هذه الفكرة أساس الخلق والإنتاج.

ومن جهة أخرى يصنف فرويد موقف الآباء السلبي من عملية الضبط في هذه المرحلة الى صنفين يؤديان الى عوامل سلبية:

- صنف يتميز بالتساهل الشديد في عملية الضبط يؤدي الى نشوء "الشخصية الشرجية الطاردة" وهي شخصية تتميز بالعدوانية والفوضى.
- صنف يتميز بالتشدد في عملية الضبط فيؤدي الى نشوء "الشخصية الشرجية الماسكة" التي تتميز بالصرامة والتشدد والجمود. (مصطفى، 2010)

3- المرحلة القضيبية

تمتد هذه المرحلة من السنة الثالثة الى السنة السادسة من العمر، وفيها ينتقل مركز الاشباع من الشرج الى الأعضاء التناسلية، فيحصل الطفل على لذته من اللعب في أعضائه التناسلية تتميز ببدأ اكتشاف الطفل لأعضائه الجنسية والحصول على اللذة من مداعبتها، حيث تعتبر هذه المرحلة من أقوى فترات النضال العنيف بالنسبة لعقدة اوديب، ومع ذلك تستمر كعامل حيوي خلال حياة الفرد، كما يكون لها أثر في اتجاه المراهق نحو الجنس الاخر ونحو مصادر السلطة وفي علاقته بزوجته واطفاله.

وفيها يجد الطفل لذته في اللعب بأعضائه التناسلية وخاصة عندما يصل عمره إلى حوالي خمس سنوات. وتتميز هذه المرحلة عند الذكر بالمظهر الاستعراضي لأعضائه التناسلية، وملاحظة الأعضاء التناسلية للآخرين، ومخاوف عملية الختان، وتتميز عند الإناث بالحقد على الذكر.

وقد تنشأ عن هذه المرحلة عقدة الختان التي ترتبط في جوهرها بالمخاوف المرتبطة بقطع واستئصال الأعضاء التناسلية. وينتج عن هذه المرحلة عقدتين أساسيتين هما:

عقدة أوديب وعقدة إلكترا

يمر الطفل في هذه المرحلة بالمركب الأوديبي الشهير وهو ميل الطفل الذكر الى أمة، والنظر الى أبيه كمنافس له في حب الأم، وميل الطفلة الأنثى الى الوالد وشعورها بالغيرة من الأم.

وفيها يبحث الطفل عن لذته عند الجنس الآخر فيجد الولد لذته عند أمه، ويبغض أباه، وتجد البنت لذتها عند الأب وتبغض أمها. وعلى الطفل ذكراً كان أم أنثى، أن يكبت هذه الكراهية في اللاشعور ويتظاهر شعورياً بالحب.

وفى الظروف الطبيعية للنمو ينتهي الموقف الأوديبى بتوحد الطفل مع والده من نفس الجنس. والتوحد مفهوم يشير الى أن الفرد يسلك أحيانا، وكأن سلوك شخص آخر هو سلوكه هو، ويتضمن التوحد إعجاب المتوحد بالمتوحَد؛ واتخاذه نموذجا يتحد به، وتتم عملية التوحد على المستوى اللاشعوري. فيبدأ الطفل في تشرب قيم الوالد الثقافية، وهي القيم السائدة في المجتمع، كما تبدأ البنت في التحول بعواطفها نحو الأم، وإذا حدث ما يؤثر على سير النمو، كما يحدث خلال ظاهرة التثبيت، فأن علاقة الطفل بأمة تظل قوية، وتتعطل عملية التوحد مع الوالد، كما تستمر روابط الطفلة العاطفية بوالدها، أو تضطرب علاقة الطفل بوالدية معا. ويترتب على ذلك اضطرابات في الشخصية والسلوك فيما يعد.

4- مرحلة الكمون

يصبح الأطفال في هذه المرحلة التي تبتدئ بنهاية المرحلة القضيبية وتنتهي بمرحلة بدئ البلوغ، اقل اهتماما بأجسامهم ويصرفون اهتمامهم لاكتساب المهارات *والخبرات الاجتماعية الضرورية للتوافق مع المحيط مثل مهارات التواصل وبناء الثقة في النفس. ويحدث في هذه المرحلة هدوء وكمون للحياة الجنسية التي ما تلبث أن تنشط في المرحلة* التالية. (مصطفى، 2010)

حيث عندما يصل الطفل إلى حل العقدة الأودبية فإنه ينتقل إلى مرحلة الكمون وفيها لا يعود يهتم بالجنس الآخر، فبعد تصفية المركب الأوديبي، والتوحد مع الوالد مع نفس الجنس يدخل الطفل في مرحلة ينصرف فيها عن ذاته إلى الانشغال بمن حوله وبما حوله. ويحدث تقدم كبير في النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي في هذه المرحلة التي تمتد من سن السادسة حتى حدوث البلوغ الجنسي في الثانية عشر للبنات والثالثة عشر للبنين، ويكون الطفل حريصا في هذه المرحلة على طاعة الكبار والامتثال لأوامرهم ونواهيهم وراغبا في الحصول على رضائهم وتقديرهم. ولذا فهذه المرحلة مرحلة هدوء من الناحية الانفعالية.

5- المرحلة التناسلية

ان المراحل الثلاثة الأولى سابقة الذكر (الفمية، الشرجية، والقضيبية) تعرف باسم المراحل قبل التناسلية، وتتميز شحناتها بأنها ذات طابع نرجسي حيث يحصل الفرد على اللذة من تنبيه مناطق معينة من جسمه، وأن شحناته تستهدف الاخرين لأنهم فحسب يتيحون له اشكالا إضافية من اللذة الجسمية.

أما المرحلة التناسلية وتنقسم إلى ثلاث خطوات متتابعة، حيث تبدأ بتلخيص المراحل السابقة، فتظهر المرحلة الفمية في قضم الأظفار، وتظهر المرحلة الشرجية في الأصوات المرتفعة والرغبة في الضوضاء، وتؤكد عقدة أوديب نفسها في الشعور بدل أن كانت لا شعورية في الطفولة. وتنتهي خطوات هذه المرحلة إلى النضج الجنسي الصحيح، وحب الفرد للجنس الآخر.

وفى هذا المستوى تأخذ الميول الجنسية الشكل النهائي لها، وهو الشكل الذي سيستمر في النضج. ويحصل الفرد السوي على لذته من الاتصال الجنسي الطبيعي مع فرد راشد من أفراد الجنس الآخر. حيث يتكامل في هذا السلوك الميول الفمية والشرجية، وتشارك في بلورة الجنسية السوية الراشدة.

وعلية فإن الفرد السوي هو من يحصل على إشباع مناسب في كل مرحلة نمائية، أما إذا تعطلت مسيرة النمو كما يحدث في بعض الحالات فأنه قد يترتب عليه حدوث ما أسماه فرويد "عملية التثبيت" ويكون الفرد أميل الى النكوص الى المرحلة التي حدث فيها التثبيت، والنكوص الى مرحلة معينة يعنى إتيان أساليب سلوكية تتناسب مع هذه المرحلة.

من خلال هذه المراحل، يرى فرويد نشأة العالم الداخلي للشخص، أما بالنسبة لتركيب الشخصية، فان النظرية التموقعية الأولى "لفرويد" كانت مستندة إلى تقسيم الجهاز النفسي إلى: الشعور، تحت الشعور، اللاشعور. وسنتطرق لها بالتفصيل في المحاضرة الموالية.

المحاضرة الرابعة

بنية الشخصية "الأسبوع 04"

تمهيد

موضوع الشخصية من أعقد الموضوعات التي أهملها علماء النفس بينما كانت محل اهتمام علماء الطب العقلي وأصحاب مدرسة التحليل النفسي وكانت اهتماماتهم توجهه الى تكوين نظريات العامة، اما الاتجاهات الحديثة في الدراسات السيكولوجية فتولي دراسة الشخصية اهتماما بالغة لدرجة أنها أصبحت مادة مستقل بين مناهج الدراسات النفسية حيث تشمل الدراسات الجوانب المختلفة للشخصية وكيفية نموها، العوامل المؤثرة فيها وكيفية قياسها، والنظريات المختلفة التي وضعت لدراستها وتفسيرها، وقديما كان العلماء يتهمون بالمظاهر الخارجية للشخصية وما يترتب عليها من سلوك معين يؤثر على الأفراد الآخرين وتجاهلوا مظاهر الداخلية للشخصية التي تتضمن اتجاهات الفرد ودوافعه وقيمه . وغير ذلك من السمات التي لا تظهر الا في السلوك الخارجي بصورة مباشرة.

1- مفهوم البنية في علم النفس المرضي

يعرف "جون بارجوري" "J. Bergert" البنية النفسية بقوله أن البنية هي تنظيم ثابت ونهائي لمكونات ميتاسيكولوجية أساسية سواء كانت الحالة مرضية أو سوية.

(Bergeret .j et all.1974. 49)

كما يرى "فرويد" وحاول إعطاء مفهوم للبنية الشخصية من خلال قوله: إذا سقط بلور من الكريستال، فإنه لا ينكسر بأي حال من الاحوال، بل حسب خطوط الضعف والقوة التي حدثت عند تكوينه، وهي خاصة بكل جسم، وهذه الخطوط تبقى خفية حتى ينكسر البلور، أو يوضع تحت جهاز خاص، وبالنسبة لبنية الشخصية فهي تسلك نفس المدرج.

وقد ربط "بارجوري" في مفهوم البنية الشخصية في إطار علم النفس المرضي التحليلي بمسألة السواء واللاسواء، مركزا على فكرة هشاشة الخط الفاصل بينهما، إذ أن الفرد السوي يمكن أن يصبح في أي لحظة لا سويا وينتكس، ودون أن يناقش بالضرورة وضعه السوي السابق. ويدقق "كورنو" في مفهوم البنية الشخصية معتبرا إياها أنها كيفية لبناء الأنا في انبثاقه عن الهو

وتحت رقابة الأنا الأعلى، لذلك فهي توصف بمفهوم موقعي وبالتطور السابق، أي أنها ثابتة ومكتسبة، وعليه يكون التوظيف النفسي في حالة دينامية واقتصادية، بما أنه يحدد كيفية سير تلك البنية في حركية وضمن الحالة الراهنة للأفراد. (ليلى، 2013، 3)

2- مراحل تكون الشخصية

2-1- المرحلة الأولى

بداية من الولادة، يكون الأنا لا تمايز نفسي وجسدي، ولكن سريعا ما يتمايز عن الهو بتأثير النضج والعناية والعلاقة مع الأم، وهنا إذا كانت الظروف الداخلية والخارجية مضطربة، فسيحدث تسجيل خطوط ضعف في هذه الفترة ونقطة تثبيت.

2-2- المرحلة الثانية

يتطور الليبدو وتتطور العلاقات بالموضوع مع تنظيم الدوافع الجزئية الأنا يتطور ويستعين بآليات الدفاعية، حسب المحيط الخارجي وأخطاره وكذا الاخطار الداخلية الناجمة عن النزوات. ويسمح ذلك بتكوين تدريجي للشخصية يتطور الليبدو تبعا لـ:

- العلاقات مع الوالدين وخاصة الأم ثم مع أفراد المحيطين به
- تسقط كل التجارب النفسية على شكل صراعات وصدامات وتقمصات إيجابية
- تبدأ ميكانيزمات الدفاع النفسي بطريقة تفاعلية
- تنتظم تدريجيا نفسية الفرد، وتصنف حسب العناصر الأولية فتنتج منظمة داخلية ذات خطوط انتشار وتلاحم، والتي يستحيل تغييرها فيما بعد.

2-3- المرحلة الثالثة

مع نهاية مرحلة البلوغ تكون بنية الشخصية الثابتة ولا تتغير في توجهها الأساسي، وببنية عصابية أو ذهانيه سوية مادام صاحبها لم يتعرض الى صدمات نفسية، وإذا تعرض لها قد يحدث شرخا في البنية، وذلك حسب خطوط القوة والضعف الموجودة فيها المراحل الأولى لتكون الشخصية لها تأثير كبير في نمط الشخصية بعد النضج، فإذا حدث التثبيت في مرحلة من المراحل فسيؤدي الى ترك أثر سلبي على الشخصية. (غنية، 2015، 25)

فإذا حدث التثبيت في المرحلة الفموية أدى ذلك بالشخصية الى كونها متسمة بالاتجاهات السلبية والتواكلية تجاه الآخرين وترى الآخرين مصدر لإشباع الرغبات وكذا تتسم بعدم النضج والثقة بالآخرين

وإذا حدث التثبيت في المرحلة الشرجية فيظهر ذلك في نمطين للشخصية:

- **النمط الأول**: تتسم فيه الشخصية بالقذارة والعدوانية والمشاكسة
- **النمط الثاني**: يتسم بدقة الفرد واهتمامه بالنظام

فالتثبيت في المرحلة القضيبية يجعل الشخصية كثيرة القلق والتذبذب والانفعال الحاد. (سفيان، 2004، 12)

3- مكونات الجهاز النفسي

يرجِع تاريخ اكتشاف "فرويد" للاشعور وأهميته في حياة الإنسان إلى وقت اشتغالهِ بدراسة الهستيريا، بالاشتراك مع "جوزيف بروير" (1925-1841)، أحد أطباء فيينا المشهورين، واتَّضحَ لهما أثناء الدراسة أن الأعراض الهستيريّة تنشأ عن ذكريات مكبوتة في اللاشعور وهذه الأعراض تزول إذا استطاعَ المريض تذكّر هذه الذكريات (الأحداث) أثناء العلاج.

برأي "فرويد" أن هناك ثلاث أقسام للجهاز النفسي، وهي: الشعور وما قبل الشعور واللاشعور.

3-1- الشعور

هو ذلك القسم من العمليات النفسيّة التي نشعر بها دوما ونُدركها، ومن المشاهد أن العمليّات النفسيّة الشعوريّة لا تكون سلسلة متَّصلة، بل يوجد فيها دائماً الكثير من الثغرات والفجوات، وأن تفسير هذه الثغرات يعود بالرجوع إلى العمليّات النفسيّة التي تجري في القسمين الآخرين من العقل وهُما: (ما قبل الشعور) و(اللاشعور).

فهي منطقة الوعي الكامل والاتِّصال بالعالم الخارجي، وهو الجزء السطحي فقط من الجهاز النفسي. فيرى فرويد أن الشعور عبارة عن شريحة صغيرة جداً من العقل البشري، وأنّ الجزء الأكبر منه يوجد تحت سطح الوعي، فهو يمثل الجزء الأعلى لقمة ا لجبل الجليدي داخل محيط من الماء، وبمعنى آخر هو منطقة الوعي الكامل والاتصال بالعالم الخارجي والجزء السطحي من الجهاز التنفسي، فالوعي

الشعوري جزء صغير جداً من حياة الفرد العقلية، فالفرد يشعر بالبرد والدفء ويعي وجود المكتب والحاسوب.(Corey, 1997, 94)

2-3- ما قبل الشعور

إنّ الشعور حالة وقتيّة -(مؤقتة)- وليست دائمة، قد تظهر فيها الفكرة لفترة قصيرة ثم تختفي، وبإمكانها الظهور مرة أخرى إذا توافرت شروط معيّنة. عندما تبتعد الفكرة عن الشعور لحينٍ ما، فهي تكون موجودة في قسم معيَّن من الجهاز النفسيّ (ما قبل الشعور)، ويقع في مكان متوسِّط بين الشعور واللاشعور.

فحدَّده فرويد بأنَّه يحتوي على ما هو كامن وما ليس في الشُّعور، ولكنَّه متاحٌ، ومن السهل استدعاؤه إلى الشُّعور؛ مثل الكلام والذكريات والمعارف.

إذا فهو يتضمن ذكريات الأحداث والتجارب التي يمكن تذكرها بجهد قليل مثل امتحان سابق تقدّم به الفرد، فما قبل الشعور يكوّن جسراً من العقل المدرك الواعي، أي أنّه يحتوي على ما هو كامن أي أنّه لا يكون في الشعور ولكنّه متاح ويسهل استدعاؤه إلى الشعور مثل الذكريات. (Corey, 1997, 94)

3-3- اللاشعور

يحوي اللاشعور الدوافع الغريزيّة البدائيّة الجنسيّة والعدوانيّة والتي غالباً ما تُكبَتْ في مجتمعاتنا المتحضِّرة، تحت تأثير المعايير الخُلقيَّة والدينيّة والاجتماعيَّة التي ينشأ فيها الفرد. وتنزع الدوافع والرغبات المكبوتة في اللاشعور إلى الإشباع والظهور في الشعور، وكثيراً ما تلجأ في سبيل ذلك إلى طرق شاذّة ومُلتوية كما يُشاهَد مثلاً في الأمراض العصبيَّة.

وذهب فوريد في كتاباتِهِ الأولى إلى أنَّ كبتَ هذه الدوافع الغريزيّة الموجودة في اللاشعور، يتم على يد الرقيب (القوة النفسيّة)، ومهمتها منع ظهور الدوافع الغريزيّة اللاشعوريّة في الشعور، وأنَّ المريض لا يشعُر بها وإذا وُوجِهَ بها، أنكرها وإذا شعرَ بها فلا يستطيع أن يعرِف ما هي وما هو مصدرها.

فحَسَبَ "فرويد" يكون مُعظم الجهاز النفسي، وهو يَحوي ما هو كامن، ولكنَّه ليس متاحًا، ومن الصَّعب استدعاؤه؛ لأنَّ قُوى الكبت تعارض ذلك. فيراه فرويد على أنّه وعاء يشتمل على الذكريات المهدِّدة للعقل الواعي ويخزّن فيه كل الخبرات والدوافع والغرائز التي لا نستطيع الوصول إليها

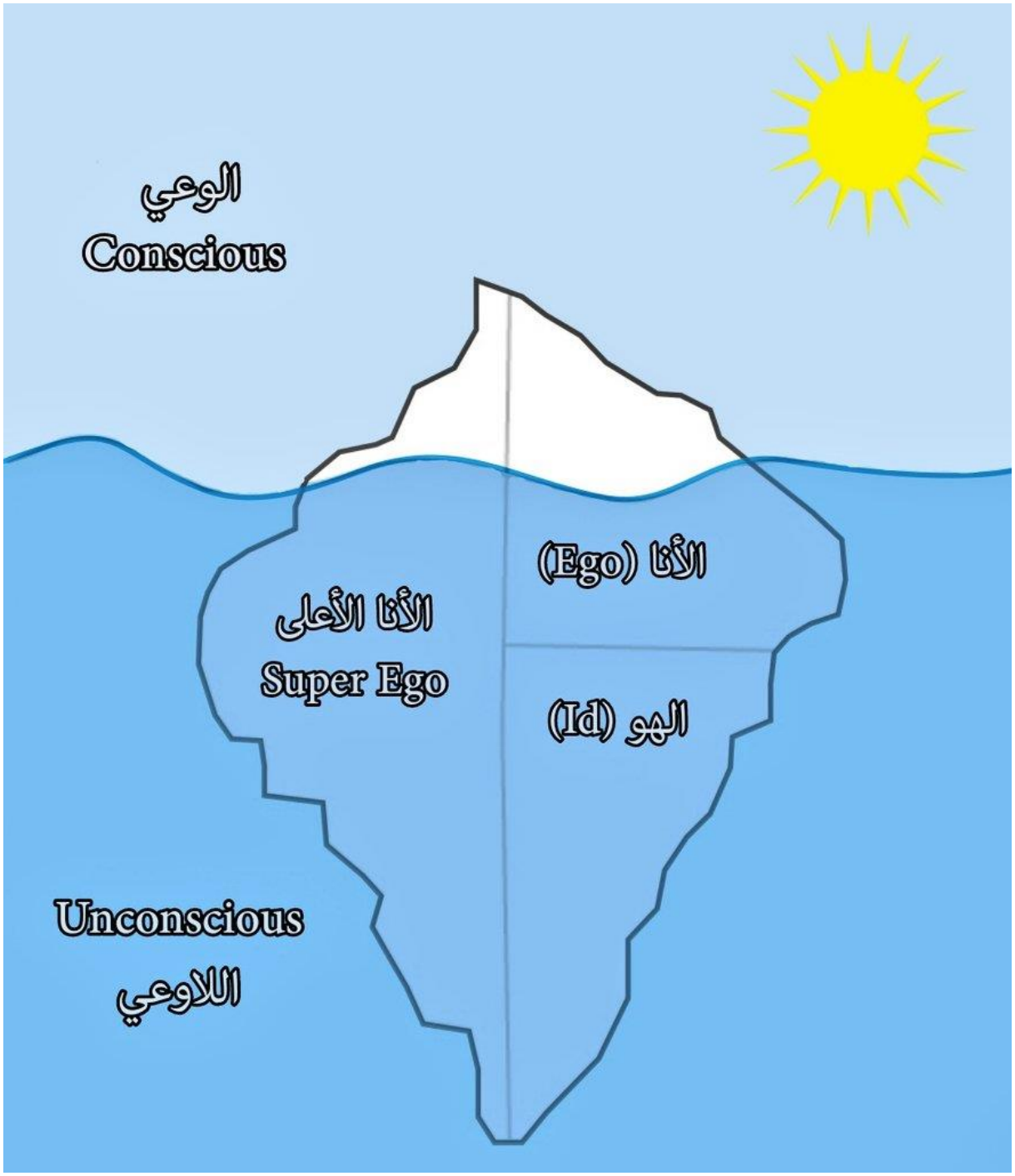
ويجب أن تدفع وتطرد بعيداً مثل المشاعر الجنسية والعدوانية نحو أحد الوالدين وآلام الطفولة المنسية والإساءات والحاجات والدوافع التي يكون الأفراد غير واعيين لها، فاللاشعور لا يمكن دراسته وفهمه إلاّ من خلال:

- **الأحلام** وهي تمثيل رمزي للحاجات اللاشعورية المكبوته والأمنيات والصراعات والتناقضات، ويتم من خلال تفسير الأحلام التي تتضمن خيالات تمثل حاجات ورغبات وصراعات لا شعورية عديدة.
- **زلاّت اللسان والنسيان:** وهي أمثلة تعبر عن اللاشعور، ومن الأمثلة على ذلك نسيان اسم شخص مألوف لديك، أو عندما ينادي شخص ما زوجته باسم صديقة سابقة له، فإن الاسم الذي نطقه يمثل نوع من الرغبات والصراعات.

إيماءات واقتراحات ما بعد التنويم المغناطيسي: والمواد المشتقة من استخدام أسلوب التداعي الحر، والأساليب الإسقاطية في الشخصية والمحتويات الرمزية للأعراض الذهنية، ولقد اعتبر فرويد أن الضحك والنكات هي تعبيرات عن صراعات وأماني ورغبات تمّ تصنيعها. (Corey, 1997)

والجدول ادناه يبين الفرق بين الشعور وما قبل الشعور واللاشعور

الشعور	تحت الشعور	اللاشعور
هو مركز الوعي والادراك بالنسبة للشخص في زمان ومكان ما. غالبا ما يحتل موضوع الشعور مساحة وحيز من تفكير الشخص حاليا "الآن" سواء كان هذا الموضوع خاص بالحياة الشخصية، المهنية، الاجتماعية...الخ.	عبارة عن "مخزن" المواضيع التي يمكن تذكرها بسرعة وبقليل من الجهد في أي وقت.	هو شبيه بالجزء الذي لا يصله الضوء، حيث يمثل اللاشعور الذكريات المؤلمة، الدوافع الجنسية وغيرها من الأشياء التي لا يمكن التعبير عنها والتي تعرضت للكبت في مرحلة الطفولة المبكرة بهدف حماية الشخصية.



إلا أن بعض القصور النظري لهذا التقسيم دفع فرويد إلى تقسيم جديد عماده: ألهو، الأنا، الأنا الأعلى.

3- بنية الشخصية حسب النظرية الفرويدية

يفترض فرويد أن الشخصية تتكون من ثلاث نظم أساسية هي: الهو، الانا، والانا الأعلى. ورغم ان لكل جزمنها وظائفه وخصائصه ومكوناته ومبادئه ودينامياته وميكانزماته التي يعمل وفقا لها،

الا أنها جميعا تتفاعل معا تفاعلا وثيقا بحيث يستحيل فصل تأثير كل منها الاخر وتقدير وزنه النسبي في سلوك الانسان، فالسلوك في الأغلب هو محصلة تفاعل هذه الأنظمة الثلاثة، وناذرا ما ينفرد احداها بالعمل دون الاخرين.

1-3- الهو

تمثل البنية الوحيدة التي تولد مع الانسان حيث تشكل مجموعة الغرائز البيولوجية اللاشعورية التي تتطلب الاشباع السريع مثل الجوع ونظرا للطابع الملح للغرائز فإنها لا تراعي اية تقاليد اجتماعية او أي قانون، ذلك لان المبدأ الأساسي الذي يتحكم فيها هو مبدا اللذة ولو كان على حساب الاخرين. (مصطفى، 2010)

ولا يمكننا ابدا أن ندرك الهو في صورته الخام، وربما كانت أقرب صورة للهو ما يبدو لنا في دراسة الطفل الصغير او في سلوك الذهاني، فالطفل يسلك سلوكا انانيا تماما يهدف الى اشباع رغباته وتحقيق لذاته دون مراعاة لحاجات الاخرين، فهو يخضع فحسب لمبدأ اللذة، وكذلك الذهاني الذي يسلك طيفها يحب ويعجبه، فسلوك الطفل والذهاني أقرب الى ما يعنيه فرويد بمفهوم (الهو). (فيصل، د س)

2-3- الأنا

تسمح به مطالب الحياة ودون ان يهدم نفسه ويحطمها، ويذهب فرويد الى ان الأنا تحقق هذه الوظائف وتحققها جيدا. (فيصل، د س)

ويبدأ الأنا في النمو خلال السنة الأولى من العمر، لكن نضج الانا لا يحدث الا عندما يبدا الطفل في التمييز بين ما هو مقبول اجتماعيا أو غير مقبول، كما يبدا في إمكانية ارجاء اشباع بعض الحاجات الى الوقت أو المكان المناسب. وإذا كان الهو هو منطقة اللاشعور فان الانا هو منطقة الشعور أو الادراك التي تعمل على تحقيق توازن الشخصية، بالإضافة الى هذا فان المبدأ الأساسي الذي يوجه الانا هو مبدأ الواقع حيث يعمل الانا على التوفيق بين الحاجات والغرائز من جهة والتقاليد والقوانين من جهة أخرى. ولحماية الذات يعمد الأنا الى استعمال ما يسمى بالآليات الدفاعية. (مصطفى، 2010)

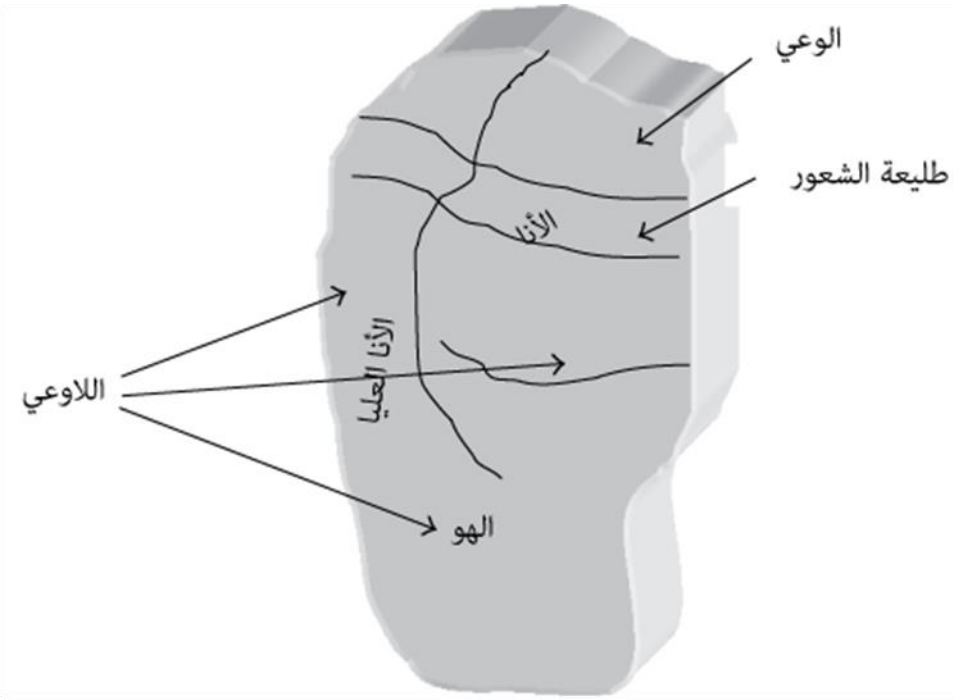
3-3- الأنا الأعلى

وكراسب من رواسب فترة الطفولة الطويلة التي يعيش فيها الانسان الناشئ معتمدا على والديه، تتكون في الأنا منظمة خاصة يمتد فيها تأثير الوالدين هذا ويطلق عليها اسم الانا الأعلى، وبقدر ما ينفصل الانا الأعلى عن الأنا أو يعارضه فهو يكون قوة ثالثة ينبغي على الأنا ان يعمل لها حساب. (فرويد، 2000)

فالأنا الأعلى هو المكون الثالث لشخصية الفرد، يقع في الطرف الاخر من الهو، والانا الأعلى هو الأخير في عملية النمو، انه الممثل الداخلي للقيم التقليدية للمجتمع، وعندما ينمي الشخص "أنا أعلى" داخل نفسه يكون حينئذ قد أصبح شخصية ناضجة، وهو مثالي وليس واقعي هدفه الكمال وليس اللذة. وهذا الأنا بوصفه الحكم الخلقي الموصل للسلوك ينشأ استجابة للثواب والعقاب الصادرين عن الوالدين، وبتكوين الأنا الأعلى يحل الضبط الذاتي محل الضبط الصادر من الوالدين. ويمكن تلخيص الوظائف الأساسية للانا الأعلى فيما يلي:

- كف دفعات الهو، وخاصة تلك الدفعات ذات الطابع الجنسي أو العدواني، حيث ان هذه الدفعات هي التي يقابل التعبير عنها من المجتمع بأشد صور الإدانة والرفض.
- اقناع الأنا بإحلال أهداف أخلاقية محل الأهداف الواقعية.

العمل على بلوغ الكمال، أي أن الأنا الأعلى يميل الى معارضة الأنا والهو معا والى تشكيل العالم على صورته، الا انه يشبه الهو في اته غير منطقي، ويشبه الأنا في أنه لا يحاول فحسب ارجاء الاشباع الغريزي بل يحاول الحيلولة دونه على الدوام. (فيصل، دس).



4- أنواع بنيات الشخصية

وهي ثلاث أقسام كالتالي:

4-1- البنية العصابية

عند الولادة يكون المولود الجديد في مرحلة اللاتمايز النفسي الجسدي، ثم يمر بتطور عادي في مرحلة الطفولة الأولى، ولكن الخلل يحدث في المرحلة القضيبية، إذ لا يستطيع الطفل حل الصراع الاوديبي.

فالفترة المسؤولة عن هذه البنية حسب "بارجوري" تعود إلى نهاية المرحلة الشرجية (القبض)، فتحدث تثبيتات قوية أو نكوصات جد مهمة نتيجة للصراع الاديبي وتغيراته. فحسب النظام العلائقي والدفاعي للشكل العصابي يكون الأنا قبل التنظيمي ثابت. ففي هذه اللحظة تصل الصراعات الداخلية والخارجية إلى قمة حدتها، والأنا وصل تقريبا إلى إفساد العلاقة الإيجابية، كما أنه لجأ إلى استعمال أنظمة دفاعية علائقية أكثر اتكالية. هذا التنظيم لا يستطيع التغير بعد ذلك إذا تعرض صاحب هذا الخط للمرض، حيث لا يمكن أن يشكل إلا واحدة من هذه العصابات المعتادة: هستيريا القلق، التحول، العصاب الوسواسي.

4-2- البنية الذهانية

وهذه البنية حسب نظر بارجوري موسومة بمجموعة من الاحاطات المبكرة والتي في الأصل تعود إلى العلاقة بالأم، فالانا تتعرض إلى نكوصات مهمة، ويحدث هذا في المرحلة الفمية أو الجزء الأول من المرحلة الشرجية، فصيغة هذا التنظيم تتعرض لصمت متطور خلال مرحلة الكمون، حيث يحدث توقف للتطور البنيوي. ففي مرحلة المراهقة يفجر ويخرج كل الاضطرابات والتشوهات البنيوية، فتحدث تغيرات واضطرابات معتبرة، والتي تعرف على المستوى البنيوي. فالفرد يملك حظا قليلا أن يرى محور تطور أناة، ففي هذه اللحظة يمكن في حالة المرض ميلاد عصاب كلاسيكي من النوع الهستيري أو القهري.

أثناء مرحلة المراهقة وفي أغلب الحالات، الانا قبل التنظيمي ذهانيا يكمل ببساطة تطوره في تصميم الخط الذهاني، مما يتشكل لنا البنية الذهانية.

4-3- التنظيم الحدي

يقع التنظيم الحدي ما بين البنية العصابية والبنية الذهانية، إذ يؤكد بارجوري أن الأنا يكون متجاوزا وبدون عوائق، في حين تحدث إحباطات السن الأولى، تثبيتات ما قبل ذهانية ملتصقة ومؤسفة، وأثناء الاستعداد للتطور الأديبي العادي، يتعرض الفرد لصدمات نفسية مهمة.

تأخذ هذه الصدمة طابع عاطفي وجداني، بحيث تكون مسؤولة عن إحداث ثورة غريزية، والتي تظهر على شكل أنا غير منتظم وغير ناضج على مستوى التجهيز، التكيف، الدفاعات. تلعب هذه الصدمة دور المفسدات الأولى للتنظيم وللتطور النفسي للفرد، فهي تبقى عالقة ومتوقفة في حقل التطور الليبيدي.

هذا التطور يشاهد في الحال، وأحيانا لمدة جد طويلة، فيدخل الفرد في شبه كمون جد مبكر وجد مستمر من الكمون العادي، بحيث يشكل تأثير كبير، ويكون المسؤول على سيرورة المراحل اللاحقة، خصوصا مرحلة الثوران العاطفي والوجداني المعروفة في المراهقة، إضافة إلى عدم النضج العاطفي فيتشكل ما يسمى بـ: (الجذع التنظيمي المشترك) للحالات الحدودية. ولا يمكن اعتبار هذا الجذع المشترك كبنية حقيقية، بمعنى البنية الذهانية أو العصابية، فبأخذ المعايير العيادية للتثبيت، والصلابة في الأنواع والخصوصية النهائية لأي تنظيم، فالحالات الحدودية تقع في وضعية منتظمة، ولكنها ليست مثبتة بنيويا، فهي عبارة عن جهد بسيط نسبيا غير مستقر، ومكلف بالنسبة للأنا، والذي يقع بين خطين كبيرين للبنيات الحقيقية: الأولى (الخط الذهاني) والذي يكون متجاوز. الثاني (الخط العصابي) فلا يمكن أن يصاب من حيث التطور الغريزي ونضج الأنا. (ليلى، 2013 (29

5- الفرق بين البنيات الأساسية للشخصية

يمكن تلخيص الفروق بين البنيات في الجدول الآتي:

الفرق بين أنواع بنيات الشخصية

نوع النية	البعد المسيطر على البنية	طبيعة الصراع	طبيعة القلق	ميكانزمات الدفاع الأساسية	العلاقة بالموضوع	مستوى نكوص "التثبيت"
البنيات العصابية	الأنا الأعلى	الأنا الأعلى مع الهو	من الاخصاء	الكبت، العزل،	تناسلي	المرحلة الاوديبية

				التكوين العكسي		
البنية الذهانية	الهو	الهو مع الواقع	من التفكك من الموت من الفناء	نفي الواقع، ازدواج الأنا	اندماجي	المرحلة الفمية
البنية الحدية	مثال الأنا	مثال الأنا مع الهو والواقع	من فقدان الموضوع	ازدواج الصورة الهوامية والانشطار	اتكالي	المرحلة الشرجية

6- مكونات بنية الشخصية

تقتصر مكونات البنية الشخصية على خمس أبعاد:

- مستوى نكوص اللبيدو.
- نوع القلق.
- نوع العلاقة بالموضوع.
- طبيعة الصراع، ميكانيزمات الدفاع المستخدمة

كما أن التشخيص الفارقي يكون على أساس هذه المكونات.

وسنقوم بعرض لمكونات الشخصية لكل بنية على حدى في النقاط التالية:

1-3- البنية الذهانية

- **التثبيت** :تكون في المرحلة الشرجية الأولى.
- **نوع القلق**: هو قلق التفكك (لان الأنا تفكك وانشطر بعدما كانت وحدة الأنا متمسكة)
- **العلاقة بالموضوع** :هي علاقة أحادية (حيث يعتقد انه وأمه شخص واحد)
- **الصراع** :يكون بين الهو والواقع (لماذا لا نقول الأنا لان أنا الذهاني غير موجود فقد انشطر).

- **آليات دفاع أساسية** :النفي أو تجاهل الواقع.

2-3- البنية العصابية

- **التثبيت**: في المرحلة الشرجية الثانية (الإمساك) والمرحلة القضيبية.
- **نوع القلق** :مهما كان نوع العصاب فطبيعة القلق هو قلق الخصاء.
- **العلاقة بالموضوع** :علاقة ثلاثية تناسلية (طفل، أب، أم).
- **الصراع** :الصراع جنسي بين الأنا الأعلى والدوافع (رغبات ونزوات).
- **آليات دفاع أساسية**: الكبت والتحويل.

3-3- التنظيم البيني (الحالات الحدية)

- **التثبيت** :ما بين الشرجية الاولى والثانية.
- **نوع القلق** :قلق فقدان الموضوع (الأم)
- **العلاقة بالموضوع** :علاقة ثنائية اتكالية وليست اندماجية (طفل، أم).
- **الصراع** :بين مثالية الأنا والهو.
- **آليات دفاع أساسية** :ويقسم الحقل العلائقي إلى قسمين:

أ- تقدير وفهم صحيح للواقع

ب- تقدير مثالي للواقع مع نفيه في نفس الوقت.

ولا تكمل بنية الشخصية إلا بنهاية المراهقة وهذا ما يطرح إشكالية تشخيص العصاب والذهان عند الطفل وفي المراهقة. (ميموني، 2003)

المحاضرة الخامسة

الآليات الدفاعية اللاشعورية "الأسبوع 05"

تمهيد

يواجه الانسان في حياته اليومية صراعات وإحباطات تزيد من التوتر والضغوط النفسية قد يحلها بطرق إيجابية وسليمة باستخدام حيل دفاعية بهدف تحقيق الراحة النفسية واستعادة التوازن وتجاوز القلق مما يحمي الشخصية للوقوع في عدة اضطرابات...لكن في بعض الأحيان قد يبالغ الفرد في استخدام الحيل الدفاعية فتوقعه في اضطرابات نفسية.

1- مفهوم الآليات الدفاعية

مفهوم اليات الدفاع عند فرويد (1968):

" ...مجموعة من الآليات اللاشعورية التي يتم تسخيرها من قبل (الانا) من أجل حماية الشخصية من القلق وعدم حشد هذه الآليات يؤدي إلى:

- تفاقم القلق.
- الضعف المتزايد للانا مما يجعل الشخصية معرضة لاضطرابات نفسية ونفس جسدية مختلفة..". (رضوان، 2009، 237)

تمفهوم العناني (2005):

".. هي نوع من الأساليب السلوكية التي تلجا إليها الانا لكي تحصل على اشباع الدوافع والتخلص من حالات الصراع والاحباط والتوتر والقلق، أو تبعد عن نفسها خطرا واقعا أو لتتحاشى خطرا متوقّعا ومن الملاحظ أن هذه الميكانيزمات عامة ممكن ان تتواجد لدى الاسوياء كما أنها تتصف بالشدة والتطرف لدى المرضى، وترتبط باللاشعور ارتباطا قويا ولكن البعض منها شعوري..". (عبيد، 2008، 218)

2- خصائص الآليات الدفاعية

- انكار وتحريف الواقع.

- تعمل بطريقة لاشعورية وهذا يعني أن للأفراد صورا محرفة وغير حقيقية لأنفسهم ولبيئتهم على المستوى الشعوري.
- كل الناس يستخدمونها (الأسوياء والمضطربين على السواء).
- يلجأ إليها الفرد لمواجهة حالات الاحباط والصراع والقلق.
- ليست شاذة من حيث أنها منطلق ولا خاصة بأفراد معينين
- قد يصيبها التطرف فتصبح شكلا من الانحراف او في الطريق اليه.
- قاعدتها في اللاشعور قوية ولكنها ليست لاشعورية كلها. (العوايدي، 1990، 26)

3- أسباب استخدام الفرد للحيل الدفاعية

- تجنب الفرد لحالات القلق في مواقف الحياة.
- التقليل من الصراعات الداخلية وحماية الذات، تحقيق التوازن والتكيف.
- حماية كيان الفرد من التهديدات الخارجية.
- عندما يفشل الفرد في ارضاء دوافعه بطريقة سوية واقعية لأسباب كثيرة منها:

أ- المشكلة فوق درجة تحمل الفرد وطاقته.

ب- نتيجة دوافع لاشعورية لا يعرف مصدرها.

ت- نتيجة عن ضعف /قصور في تكوينه النفسي.

4- النظريات المفسرة للآليات الدفاعية

4-1- نظرية التحليل النفسي

أشارت مدرسة التحليل النفسي إلى ان الآليات الدفاعية هي عبارة عن حالات لاشعورية تلجأ إليها (الأنا) لخفض القلق والتوترات والصّراعات النفسية وأشارت إلى أن استعمال الآليات الدفاعية إنما هي متناورة لتحقيق التوازن الداخلي للفرد كما تعمل الآليات الدفاعية على مسح الحقيقة وتشويه الواقع حتى لا ينال الموقف من معنويات الفرد.

4-2- النظرية السلوكية

أرجعت الآليات الدفاعية إلى قوانين التعلم وأشارت إلى أن الآليات الدفاعية استجابات مكتسبة ومتعلمة ضمن خبرة الفرد في مراحل نموه وهي شعورية تقع ضمن وعي الفرد حيث يلجأ إليها الفرد للتخلص من القلق قد أسمتها أساليب (الهروب الجزئية) لأنها غير فعالة لا تعمل على حل

الموقف الصراعي، وإنما تعمل على تأجيله مؤقتا، حيث تشترك مع المدرسة التحليلية في هذه النقطة وهي تأجيل الصراع. (عبد الغفار، 1976، 145)

3-4- النظرية المعرفية

وضعت المدرسة المعرفية مفهوما خاضا للآليات الدفاعية فهي بدلا من أن تكون آليات دفاع فهي آليات تعامل مع الموقف الضاغط تعمل على تعديل أو محو الموقف الذي يزيد من حدة المشكلة ووسيلة ادراكية يتم من خلالها استدعاء الخبرات لمواجهة المشكلة، وكذلك امكانياتها في التحكم بالنتائج الانفعالية للمشكلة من خلال الاستجابة الناجحة. (العزيز واحمد، 2009، 120)

5- أهمية وفوائد الآليات الدفاعية

نلاحظ أن هذه العمليات من الوسائل التي تساعد الفرد على التكيف، إذ تؤدي وظيفة صمام الأمان للفرد، حين يعز عليه ايجاد حل عملي لمشكلته.

ومن فوائـــدهـــا:

- تسمح العمليات العقلية اللاشعورية للفرد بالتكيف مؤقتا ن فهي بذلك تعطيه وقتا أطول حتى يتمكن من تمييز كثير من جوانب المشكلة.
- تسمح هذه العمليات للفرد بان يجرب نفسه في أدوار جديدة وتعلم وسائل جديدة للتكيف، ففي اسقاطنا لعيوبنا على الغير مجال يسمح لنا بان نتحسس هذه العيوب فيه، وحينئذ قد نكتشف كثيرا من محاسنه، فنعدل من حكمنا عليه، وبذلك نكتسب خبرة في عدم التسرع في اصدار حكمنا على الناس، ويؤدي هذا إلى تعديلنا لأنفسنا.
- يلجأ الانسان في عملية التبرير إلى ايجاد أسباب منطقية يبرر بها سلوكه، وقد يؤدي به هذا إلى أن يفتح أمامه مجال التفكير السليم المبنى على إدراك العلاقة بين الأسباب والمسببات.
- وقد يؤدي سلوك معين مبنى على عمليات لاشعورية إلى نتائج ايجابية فتؤدي بالفرد إلى النجاح في ميدان يؤكد ذاته، كالشخص الذي يتخذ الرياضة او الرسم لإعلاء الدافع الجنسي مثلا فقد يكتشف في نفسه مهارة في أحد الميادين تؤدي به إلى التفوق والظهور.

إلا أن هذه العمليات لها أضرارها، فالفرد الذي يعتمد عليها دائما، وربما لوقاية نفسه يعجز عن التعرف على طرق أحسن منها للتكيف، ولما كانت هذه العمليات تقوم على تشويه للواقع، فقد

يؤدي الأمر بالفرد الذي يعتمد عليها إلى أنه يظل بعيدا عن الواقع، وقد ينتهي به الأمر إلى الانهيار وانحرافات الشخصية. (نبيلة، 2003، 45-46)

6- تصنيف الآليات الدفاعية

6-1- الحيل الخداعية

هي حيل تتلخص في التمويه على المشكلة والدوافع المحيطة وانكارها واتنصل منها وعدم الاعتراف بها واستبعادها من مستوى الشعور وتتمثل في:

الكبت

ونعني به استبعاد دافع او فكرة أو صدمة انفعالية أو حادثة أليمة من حيز الشعور إلى اللاشعور، كبت الحوادث أو الصدمات ونسيانها نسيانا تاما وانكار وجودها والعزوف عن التحدث عنه والرغبة في عدم مواجهته وللكبت وظيفتين في حياة الفرد النفسية:

هي وسيلة دفاعية وقائية تقي النفس مما يتسبب لها من الضيق والقلق وما يتنافى مع مثله الاجتماعية والخلقية وما يمس احترامه لنفسه أي أنها وسيلة لخفض التوتر.

تقوم بمنع الدوافع الثائرة المحظورة خاصة الدوافع الجنية والعدوانية من اتفلت من زمام سيطرة الفرد.

بالرغم من هذه الفوائد للكبت الا انه خداع للنفس بحيث أن الشخص الذي يكبت الشعور بالنقص لا يعترف بهذا الشعور ولا يعترف بنقصه وهذا سيمنعه من تقويم هذا النقص ويمكن تشبيه عملية الكبت بالنعامة حين تفاجئ بخطر فأنها تدفن رأسها فر الرمال ظنا منها أنها مادامت لا ترى الخطر فإنه غير موجود.

وهنا يجب أن نفرق بين القمع والكبت بحيث أن القمع هو عبارة عن استبعاد إرادي أي شعوري المؤقت للدوافع والانفعالات من التعبير عن نفسها تعبيرا صريحا. **مثل** قمع مظاهر الغضب أمام الرئيس في العمل. أما الكبت فهو عملية لاشعورية تصدر عن الفرد دون قصد ودون ارادته.

نستطيع أن نقول ان الكبت يجعل الفرد يعمى عن عيوبه وينكر نقائصه وبهذا يحفظ له كرامته.

ويجدر بنا أن نقول أن الكبت العنيف يستنفد جزءا كبير من طاقة الفرد النفسية ولا يبقى له الا القليل من هذه الطاقة لمواجهة مشاكل الحياة.

التبرير

هو انتحال سبب معقولا لما صدر من الفرد من سلوك خاطئ أو معيب أو عما يحتضنه من آراء ومعتقدات وعواطف ونيات حين يسأله الغير، أي تقديم أعذار تبدو مقنعة ومعقولة ولكنها ليست الاسباب الحقيقية لسلوك مثال ذلك عقاب الآباء أولادهم بتبرير التأديب ولكن الواقع هو تفريغ غضب الآباء. أو التحجج بعدم الذهاب الى الطبيب بسبب كثرة الاشغال ولكن في الواقع الدافع الحقيقي هو الخوف.

النوع الآخر من التبرير هو قبول الواقع المر والرضا به بحجة أنه لابد منه أو أنه خير الامور دون أن يبدل الفرد جهدا ويسمى هذا النوع بالليمون الحلو.

وهنا أيضا يجب أن نفرق بين الكذب والتبرير بحيث أن الأول هو محاولة مقصودة لخداع الغير. اما التبرير فهو حيلة لاشعورية غير مقصودة تصدر من الفرد بصورة ألية تلقائية لا تسبقها رؤية أو تفكير.

ونرى التبرير على نحو صارخ في هذاءات المرضى العقلية فالمريض الذي يؤمن بأن زوجته تكيد له وتعمل على قتله مثلا بحرف كل سلوك يصدر عنها حتى ينسجم مع هذاءاته.

الاسقاط

هو حيلة لاشعورية تتلخص في أن ينسب الشخص عيوبه ومناقصه ورغباته المكروهة ومخاوفه المكبوتة الى غيره من الناس وذلك تنزيها لنفسه وتخفيفا عما يشعر به من قلق والخجل أو النقص والذنب مثل الحقود والاناني ينسب الحقد والانانية الى الاخرين. وكثيرا ما يكون ارتياب الفرد في الناس وعدم تقته فيهم اسقاطا لارتيابه في نفسه وعدم تقته فيها.

ويجب ان نقول أن الاسقاط شائع عند الناس جميعا بدرجات مختلفة ونستدل بقول الشاعر:

نعيب زماننا العيب فينا وما لزماننا عيب سوانا.

(ربيع،2013، ص130)

التحويل

هي آلية دفاعية يلجأ اليها الفرد لإشباع حاجاته الناقصة بحيث تكون فيه العودة الي الحياة الماضية يقوم الشخص بإعادة عيش أحداث أو مواقف وقعت له في الماضي مع شخص ما مع شخص أخر في الحاضر.

النسيان

من احيل العقلية اللاشعورية التي يلجأ اليها الناس لتخلص من الذكريات المقلقة والنسيان حيلة سهلة وشائعة في حياتنا اليومية ويلجأ إليها الناس في مناسبات مختلفة.

وحسب الدراسات الناس ينسون خبراتهم المؤلمة أكثر من الخبرات السارة.

وهنا يجب أن نفرق بين النسيان العادي والذي يرجع الضعف في بعض القدرات العقلية والنسيان الذي يحدث نتيجة للكبت.

أ- العزل

هو آلية دفاعية لا شعورية والتي يشعر فيها الفرد بطرفين متضاربين ومتصارعين ولكنه لا يدرك الصلة بينهما ولا يدرك ما بينهما من تناقض.

2-6- الحيل الاستبدالية

وتمثل حيل لاشعورية تقوم على استبدال السلوك السوي باخر لا سوي، حيث تتخذ في ذلك عدة أشكال وصور تتمثل في:

التعويض

هو كل محاولة لإخفاء نقص أو التغلب عليه، إذ يمثل بذلك رد فعل، فكثيرا ما يكون التعويض سترا للنقص لا التماسا للقوة وإصلاحا للعيب، وذلك بهدف المحافظة على الاتزان والمساعدة على حل الصراع النفسي القائم بين الشخص وبيئته بطريقة لاشعورية. ومن أمثلة ذلك قصار القامة، الذين يعوضون نقصهم برفع الصوت وحب الظهور بمظهر القوة في مشيتهم وأحاديثهم. كما نجد أيضا أن الشخص الذي يفشل في مشواره الدراسي الأكاديمي يلجأ للتعويض عن هذا النقص بخوضه في أنشطة تنمي فيه الجانب المادي حيث يكتسب من خلالها المال ما من شأنه أن ينمي احساسه بالقوة. وقد يكون التعويض مفيدا للشخص كونه يؤدي إلى الشعور بالتوافق بين ما يحققه وما يعتريه

من ضعف ونقص في القدرة. وهو ما نجده عند المصابون بالعمى فهم يعوضون نقصهم هذا بالتفوق في القراءة على طريقة البرايل. (نبيلة،2003، 41)

التعويض الزائد

يطلق على مجموعة الاستجابات المسرفة أو السخيفة التي يحاول بها الفرد التخفيف من عقدة نقص، إنه نوع من التعويض يتجاوز الحدود المعقولة حتى ليبدو متكلفا أو سخيفا أو حتى مضادا للمجتمع، ويبدو أن الأحداث الجانحين يرتكبون السلوك العدواني على الناس أو الممتلكات نتيجة لعقدة نقص في بعض الأحيان فقد نجد الحدث يهرب من البيت أو يسرق أو يعتدي ويتحدى العرف فقط لأجل أن يثبت لنفسه وللناس أنه غير ضعيف بل يملك من القوة ما يستطيع أن يتحدى به القانون. (نبيلة،2003، 41) (ربيع،2013، 146).

التقمص (التوحد)

عملية تلجأ إليها النفس البشرية بشكل لاشعوري ودون أن يعي الفرد أنه يقوم بعملية توحد. فهو اندماج شخصية الفرد في شخصية فرد اخر أو في شخصية جماعة نجحت في الظفر بالأهداف التي يفتقدها، حيث يقوم بتمثل وادماج دوافع واتجاهات وسمات شخص اخر داخل ذاته حتى تصبح دوافع وسمات أصيلة فيه تضرب جذورها في أعماق بنائه النفسي. لذا فإن التغير الذي يحدث في الفرد أو في شخصيته كنتيجة لعملية التقمص أو التوحد التي يقوم بها لا يكون مؤقتا ولا مفتعلا كالذي يحدث في موقف التمثيل أو المحاكاة أو التقليد بل يكون عميقا في تأثيره في الشخصية ومستمرا إلى حد بعيد. إلا أن فيه تسليم ضمني بالنقص كما فيه تكميل النقص. وتهدف عملية التقمص إلى التخفيف من حدة الصراع النفسي فنحن نميل إلى تقمص من ينعمون بما حرمناه حين نقرأ عنهم أو نفكر فيهم أو نشاهدهم على المسرح. لذا فيعتبر أسلوب سوي للتوافق يصطنعه جميع الناس، وعادة ما يعتبر الاعجاب دافع قوي إلى التقمص. بالإضافة إلى مشاعر العجز والشعور بالنقص والتي وسيلة للتخفيف من الخوف أو القلق. ويبدوا أن التقمص واضح في هذيان المصابين بأمراض عقلية حين يعتقد الواحد منهم أنه نابليون فيلبس ثيابه ويحاكي مشيته ويتخذ أسلوبه في الأمر والنهي. (نبيلة،2003، 43) (ربيع، 2013، 146).

العدوان

هو إيذاء الذات أو الغير وهو يقترن دائما بانفعال الغضب، وللعدوان صور شتى، منها العدوان عن طريق العنف الجسمي والعدوان باللفظ، بالكيد، الايقاع والتشهير وقد يتخذ أشكالا أخف مثل عصيان الطفل أوامر والديه أو تضييق المعلم على تلاميذه وإسرافه في عقابهم، أو يبدو العدوان في الغمز أو التندر حين تنم النكتة اللاذعة عن عداء دفين، وهذا هو العدوان المباشر، وثمة مفهوم اخر يتصل بالعدوان هو العدوان المزاح و بيان ذلك أنه إن حالت عقبات دون العدوان المباشر على مصدر الاحباط؛ فالطفل الغاضب من مدرسه قد يضرب طفلا اخر أصغر منه أو يحطم الأثاث، مثله الأب الغاضب من رئيسه قد يصب جام غضبه على أولاده. وهذا يدل على أن الانسان ليس كائنا منطقيا بل كائنا سيكولوجيا أي أنه يريد استعادة توازنه بأية طريقة ودون النظر إلى من ينصرف إليه عدوانه. (ربيع، 2013، 147).

النقل (إزاحة)

حيلة دفاعية تقوم بنقل الانفعالات من المعاني الأصلية غير المقبولة التي تتعلق بها إلى معان أخرى بديلة تكون أقل إثارة للقلق أو تكون مقبولة للفرد، كما يمكن الإشارة إليها كونها ميكانيزم دفاعي يتمثل في إزاحة شحنة وجدانية داخلية عن موضوعها الحقيقي إلى موضوع خارجي بديل. كما يحدث في الفوبيا، وذلك تجنبا للحصر وتحكما فيه. ويحدث النقل نتيجة للكبت وهو يساعد على استمراره. وبالإضافة إلى نقل الانفعالات من معانيها الأصلية إلى معان أخرى، فإن النقل يقوم أيضا بتحويل الدوافع والرغبات والانفعالات من مسالكها الأصلية إلى مسالك أخرى بديلة. أو من أشياء أو أشخاص معينين إلى أشياء أو أشخاص اخرين. فانفعال الغضب الذي يمنع من التفريغ في صورة حركية عضلية قد يتحول إلى التفريغ في صورة لفظية، كألفاظ السباب والسخرية...الخ، وقد يتحول الغضب من شخص إلى اخر فانفعال الغضب الموجه إلى الوالدين مثلا قد يتحول ويتجه إلى المدرسين والرؤساء. (نبيلة،2003 42).

تكوين رد الفعل

هو اتخاذ الفرد لاتجاه معين يكون مضادا لاتجاه اخر غير مقبول ومثير للقلق. وتكوين رد الفعل وسيلة دفاعية تساعد على كبت الدوافع غير المقبولة، وتعمل على وقاية الفرد من القلق الذي تثيره، فقد يشعر الشخص الذي يسير وحيدا في شارع مظلم بخوف يتملكه فيأخذ يغني ويصفر

ليبعث في نفسه حالة من السرور والاطمئنان والتي هي حالة مضادة لحالة الخوف وينتج عنه اختفاء حالة الخوف وزوالها. ما يدل على أن الشخص قد تغلب على خوفه باتخاذ اتجاه مضاد أو بإثارة حالة نفسية مضادة وهذا ما يعرف بتكوين رد الفعل. (نبيلة، 2003، 42)

الإعلاء والتسامي

عملية يحول فيها الفرد طريقة التعبير عن دافع ينتقده المجتمع إلى سلوك مرغوب فيه، فهي تمثل إحدى عمليات التوافق وأساليبه التي تلجأ إليها الأنا في حلها للصراعات النفسية التي تقع فيها الشخصية. إذ أن الحل السليم السوي للتخلص من الخبرات والاندفاعات التي لم تعد مناسبة وغير مرغوب فيها هو كبتها في اللاشعور، وتحويل الطاقة ووضعها في خدمة الأفكار والأفعال الشعورية المقبولة اجتماعيا وشخصيا وتسمى هذه العملية ب:"الاعلاء"؛ وهو عبارة عن التغلب على بعض الدوافع المكبوتة عن طريق العمل الابداعي، كما أنه تغيير الدوافع الأولية إلى مجرى يقدره المجتمع. ونلاحظ فرقا جوهريا بين الاعلاء والتقمص، ففي التقمص نجد أن الدوافع عبرت عن نفسها بنواحي عجز أو نقص في مظهر جسمي معين يقبله المجتمع، ولكنه يؤلم الفرد ويدل على عجزه. أما الاعلاء فإنه يمتاز بغرض اجتماعي واضح، إذ أنه لا يدل على عجز جسمي أو نفسي بل على تفوق، على نحو ما يحدث لدى المراهقين من تحويل طاقة الدافع الجنسي القوية لديهم نحو موضوعات لا يعارضها المجتمع بل يحبذها ويحث عليها كالرياضة، الفن، الخدمات الاجتماعية، التحصيل الدراسي والهوايات المختلفة. وهكذا تستغل الطاقة الموجهة أساسا نحو الاشباع الجنسي وتستثمر في نشاط مقبول ومحبذ اجتماعيا كبديل لهدفها الأصلي المرفوض والمتمثل في الاشباع الجنسي الصريح الذي يحرمه المجتمع ويدينه الضمير ما لم يكن بالطريق المشروع. بالإضافة لذلك فيمكن أن يحدث التسامي أيضا بطاقة الدافع العدواني فبدلا من أن تنصرف هذه الطاقة نحو الاعتداء أو التدمير، يتسامى بها الأنا فيصرفها مثلا في الرياضات العنيفة كما في الملاكمة المصارعة وغيرها من أوجه النشاط المقبول بل والمحبذة اجتماعيا. والتسامي بهذه الكيفية يتضمن تساميا بدوافع الفرد ومشاعره وانتشالها من مستوى متدني بدائي إلى مستوى راق ومتحضر. ولئن كان التسامي في أساسه عملية لا شعورية إلا أنه يحدث أيضا على المستوى الشعوري فيقصد الأنا بوعي وفطنة إليها في أحيان كثيرة وبنفس الهدف الذي يرمي إليه في التسامي اللاشعوري.

الامتصاص

وهو العملية التي عن طريقها يمتص الفرد في بناء الأنا لديه شخصا أو موضوعا سواء كله أو جزء منه باتجاهاته سواء كانت حسنة أم رديئة، صحيحة أم خاطئة، وكل طفل يمتص أساليب سلوكه من الوالدين والمحيطين به في الأسرة سواء شعر بذلك أم لم يشعر، وهذا يجب أن يدرك الكبار خطورة تأثيرهم في تنشئة الصغار الذين يأخذون عنهم عاداتهم وأساليب تفكيرهم. (نبيلة، 2003، 43).

3-6- الحيل الهروبية

تتلخص هذه الحيل في تجاهل الصراع أو الأزمة أو استصغارها أو تناسيها أو إدارة الظهر لها إلى غير ذلك من أساليب الهروب المادية والسيكولوجية.

ومن ذلك الاسراف في القراءة هربا من الهموم أو الالتجاء إلى النوم فرارا من المشكلات أو تعاطي المخدرات هربا من الواقع أو إضاعة الوقت والمال في لعب القمار هربا من مواجهة مشكلات الحياة، فوسط الحرمان والصراع يجد بعض الناس في هذا الهروب ملاذا من سجن الواقع.

أحلام اليقظة

هي العملية التي يستبدل فيها عالم الخيال بعالم الواقع، حيث يهرب الفرد الذي لم يستطع أن يحقق رغباته في عالم الواقع إلى عالم الخيال.

هي قصص يرويها الانسان لنفسه بنفسه عن نفسه، وهي نوع من التفكير لا يتقيد بالواقع، وتستهدف هذه الاحلام خفض التوتر والقلق الناجم عن حاجات ورغبات يعجز الفرد عن تحقيقها في عالم الواقع، قد يضع الفرد نفسه بطلا لرواية يؤلفها وينعم فيها بما ينعم الأبطال المنتصرون، وهكذا فإن أحلام اليقظة تعتبر صمام آمن للرغبات المكبوتة والدوافع المحبطة، وهي تختلف عن أحلام النوم، فأحلام اليقظة هي أقرب إلى الشعور، أما في أحلام النوم فهي لا تتميز بالوضوح أقرب إلى اللاشعور، كما أن الأسباب المستخدمة في أحلام النوم هي أساليب اللاشعور للتعبير الرمزي.(نبيلة، 2003،ص38)

أحلام اليقظة ظاهرة طبيعية عادية لا ضرر منها إذا لجأ إليها الفرد بمقدار، كما أنها ليست دائما من النوع العابث العقيم فقد تحفز الفرد على أن يجد ويجتهد ليحقق شيئا منها، أما إذا أزخمت الحياة النفسية وامتصت جزءا كبيرا منها أمست ضارة بالفرد، فقد يؤدي الإسراف فيها إلى إلتباس الواقع بالخيال، أو يصبح اللجوء إليها ليعفي الفرد نفسه من السعي والكد في الحياة مكتفيا بممارسة الأحلام، ويصبح الفرد ملكا لها بدل أن تكون هي ملك له. (ربيع، 2013، 133)

النكوص

هو تراجع الفرد إلى أساليب طفلية أو بدائية من السلوك والتفكير، حيث تعترضه مشكلة أو يتلقى موقف آزم، يستبدل بالطرق المعقولة لحلها أساليب ساذجة يبدو فيها تهلهل التفكير وغلبة الانفعال، ومن مظاهر النكوص عند الكبار السب والصراخ والتمارض والغيرة والعناد والبكاء عند مواجهة المشاكل، والاسراف في الحنين إلى الماضي.

قد يأخذ الطفل ذو السادسة في التبول اللاإرادي أو في مص أصابعه، أو يكثر من العناد إذا رأى أخاه الصغير قد استأثر بعناية أمه وعطفها دونه، فهو ينكص لاشعوريا.

والنكوص إحدى الحيل العقلية التي تؤدي إلى السلوك الانسحابي من الموقف، عندما يواجه الفرد موقفا أكثر من احتمال قدراته، فيلجأ إلى تصرف لا يتلائم مع مستوى عمره ونضجه، كالرجل الذي يتصرف تصرف المراهقين في مواقف الرجولة، والمراهق الذي يتصرف تصرف الطفل الصغير في المواقف التي تتطلب تصرف الشباب، ويتضح عند أولئك الذين لم يستطيعوا التغلب على "عقدة أوديب" فيتجهون حينما يكبرون في حالات الذكور إلى الزواج من نساء في أعمار أمهاتهم، وفي حالات الإناث إلى الزواج من رجال في أعمار آبائهن، وهنا نلاحظ أن النكوص عبر عن الصراع الكامن في اللاشعور بطريقة معينة يقرها المجتمع، إلا أنها في الأساس إشباع الصراع الموجود في النفس منذ عهد الطفولة الأولى. (نبيلة، 2003، 39)

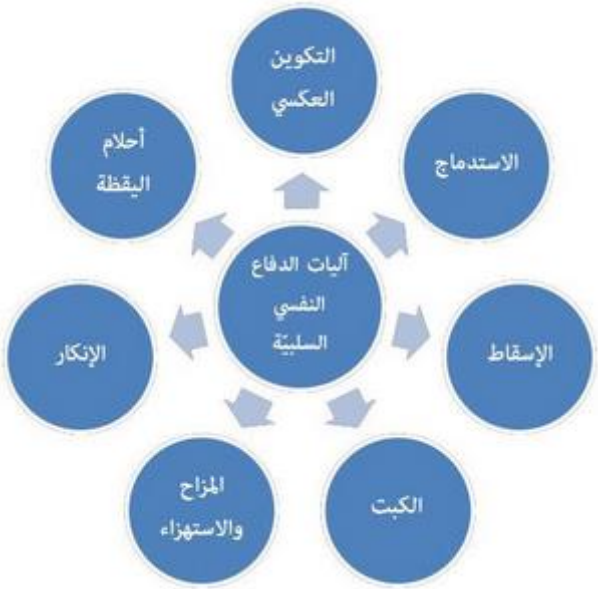
الانسحاب

يتوافق بعض الأفراد لحالات الاحباط بالانسحاب والابتعاد عن العوائق التي تعترضهم، وبتجنب المواقف التي تسبب لهم الفشل، أو التي تؤدي إلى النقد أو العقاب، ويؤدي الانسحاب في مثل هذه الحالات إلى وقاية النفس من القلق الذي ينشأ عن الفشل أو النقد أو العقاب.

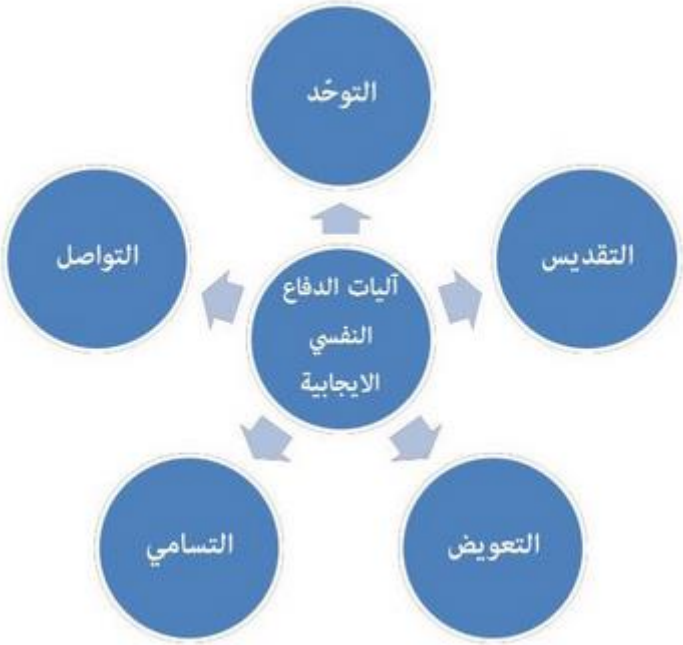
ويبدو الشخص الذي يلجأ إلى هذه الحيلة العقلية، وحيدا منعزلا عن الناس، وهو يحاول دائما تجنب المجتمعات والرحلات والحفلات العامة، ويقضي معظم وقته في الأعمال الفردية كالرسم والقراءة، ومن العوامل التي تساعد على لجوء بعض الأفراد إلى العزلة للتوافق، النقد المستمر والعقاب الشديد اللذان يتعرض لهما بعض الأطفال أثناء تربيتهم، فقد ينشأ عن ذلك قلق دائم عند الأطفال يدفعهم إلى الانسحاب والعزلة خوفا من النقد أو العقاب.

وفي الحالات المتطرفة من الانسحاب والعزلة يبدو الفرد كأنه أبله أو ضعيف العقل لا يستطيع أن يتجاوب بسهولة مع الناس المحيطين به، ويبدو معظم الوقت شارد الذهن غير مهتم بعمله أو بدراسته، وغير مهتم بما يجري حوله من الأمور. (نبيلة، 2003، 40)

4-6- آليات الدفاع الإيجابية والسلبية



آليات دفاع سلبية



آليات دفاع ايجابية

المحاضرة

الصراع النفسي

تمهيد

يصادف المرء في حياته وهو في سبيله إلى تحقيق أهدافه أو إشباع حاجاته أمرين أو أكثر وعليه أن يختار أحدهما إما لأن أحدهما أفضل من الآخر أو لأن أحدهما صعب عسير والآخر أقل صعوبة أو لأن أحد هذين الأمرين يعيق تحقيق الآخر بما ينطوي عليه من مخاطر وصعوبات، وفي جميع الأحوال لا بد للفرد أن يختار أحد الأمرين حتى يشبع حاجته أو يصل لأهدافه التي يسعى إليها.

لا شك أن عملية الاختيار هذه تجعل الفرد في موقف صعب يدعو إلى الحيرة والارتباك ولا يدري كيف يختار، وقد تشتد به الحيرة طويلاً لأنه لا يجرؤ على اتخاذ القرار لما ينطوي عليه من خطورة أو تضحية ببعض المكاسب أو المنافع أو ما يشتمل عليه من تهديد للمال أو النفس.

والذي يؤثر في اتخاذ القرار هو مقدار أهمية الدافع الذي نسعى لإشباعه أو الهدف الذي نناضل من أجل الوصول إليه كما أن اتخاذ القرار لا بد منه لحل الموقف الصراعي الذي يعاني منه الفرد فالفرد الذي يريد أن يلتحق بإحدى الوزارات بعد تخرجه من الجامعة قد يجد أمامه فرصتين ولكل منهما مزايا تختلف عن الأخرى وهنا عليه أن يقارن ويقرر أي الوظيفتين سيختار.

والجندي في المعركة يجد نفسه أمام موقفين: إما أن يدخل غمار المعركة ويضحي بحياته من أجل الأهداف التي يدافع عنها وإما أن يخشى على حياته ويميل نحو طلب السلامة والهروب من المعركة ويترتب على ذلك المحاكمة بالخيانة العظمى والعقوبة الرادعة.

إذاً هناك الكثير من المواقف اليومية التي تتطلب اتخاذ القرار وإلا فإن أهدافنا تتعرض للخطر والضياع، ولا شك أن هذه الحيرة التي تواجه الفرد تجعله عرضة للتوتر النفسي وهذا يؤثر تأثيراً سلبياً في نموه النفسي وصحته النفسية إذا لم يجد حلولاً تنهي عملية الصراع النفسي ضمن مدة قصيرة.

1- مفهوم الصراع النفسي

الصراع من العوامل الديناميكية الأساسية في تكيف الفرد وهو يعني وجود تعارض بين دافعين يلحان على الاشباع ولا يمكن اشباعهما في وقت واحد.

والصراعات في حياة الافراد كثيرة ولكن هذه الصراعات ليست على درجة واحدة من شدة ضغطها على الفرد، وهذا يتوقف على اهمية الدوافع المتعارضة من جهة وقدرة الفرد على اتخاذ القرارات من جهة ثانية، فعلى سبيل المثال قد يحصل ان يطلب من الطلبة أداء الامتحان بموضوعين في يوم واحد وعندئذٍ قد يقع الطالب المهدد بالرسوب في الموضوعين في صراع لأن الوقت لا يكفيه لضمان النجاح معاً، ولا يستطيع اتخاذ القرار بسهولة في تفضيل احدهما على الآخر او النجاح بأحدهما دون الآخر، فاذا كان النجاح في هذا الامتحان تتوقف عليه نتائج حساسة في حياة الطالب الدراسية، فإن الصراع كان شديداً جداً، اما اذا كانت النتائج المترتبة على ذلك ليست حاسمة فان الصراع يكون اخف وطأة على الفرد.

يمكن تعريف الصراع على انه ذلك النزاع الذي يقوم بين رغبات الفرد ودوافعه وغرائزه الاساسية من ناحية، وبين مقاييسه ومثله الاجتماعية والخلقية والشخصية من ناحية أخرى، وقد يكون هذا الصراع واعيا جزئيا او كليا وقد يكون على مستوى غير الواعي تماما.

كما أنه حالة يمر بها الفرد حين لا يستطيع إرضاء دافعين معا أو عدة دوافع، ويكون كل منها قائما لديه. (محمد، 1996)

2- مبادئ الصراع النفسي

لقد حاول ميلر نتيجة دراسات طويلة قام بها أن يضع بعض المبادئ التي تترتب عن الصراع النفسي وهذه المبادئ هي:

- في حالة صراع (الإقدام ـ الإقدام) يصل الفرد إلى حل سريع دون تردد كبير لأن كلاً من الهدفين مرغوب فيه ويكاد المرء لا يواجه أي توتر نفسي يسئ إلى صحته.
- في صراع (الإحجام ـ الإحجام) يواجه الفرد حالة نفسية أشد صعوبة وأعلى توتراً لأن عليه أن يختار أحد الأمرين رغم ما ينطوي عليه من مخاطر ومتاعب أو أن يهرب من الموقف تماماً وقد يقبل بحلول جزئية توفيقية عندما يرى أن أحد الأمرين أقل خطورة.

- في حالة صراع (الإقدام ـ الإحجام) يكون الفرد في أقصى درجات التوتر النفسي والحيرة والارتباك خاصة عندما تتساوى قوة الجذب وقوة النبذ في كل من الهدفين أو الهدف نفسه ولا يستطيع الفرد أن يتوصل إلى قرار إلا في حالة تدخل عنصر ثالث يرجح كفة الإقدام أو كفة الإحجام ويتكرر نفس الموقف عند المعاناة من (صراع الإقدام ـ الإحجام المزدوج).
- لا يحدث الصراع إلا إذا تساوت قوة الجذب وقوة النبذ في موضوع الصراع، أما إذا تفاوتت القوتان فإن الصراع يكون ميسراً ويمكن للفرد أن يتخذ القرار بسهولة للتخلص من الموقف.
- عندما يكون الفرد بعيداً عن الهدف تكون درجة استجابة الإقدام أعلى من درجة استجابة الإحجام، اما إذا كان الهدف قريباً من الفرد فإن درجة استجابة الإحجام تكون أعلى من درجة استجابة الإقدام. (محمد، 1996)

3- أنواع الصراع النفسي

3-1- قسّم (ليفين) الصراع النفسي إلى ثلاثة أنواع:

3-1-1- صراع الإقدام ـ الإقدام

وينشأ هذا الصراع عندما يواجه الفرد هدفين مرغوبين ولكن تحقيق أحدهما يسبب خسارة الثاني وهذا يحدث عندما يجد الفرد أن أمامه وظيفتين لكل منهما بعض المزايا وعليه أن يختار ونظراً لوجود القدرة على التمييز عند الإنسان فإنه يوازن كثيراً بين الوظيفتين قبل اتخاذ القرار لأن قبوله باحدهما سيحرمه من الثانية بالتأكيد في حين أن الحيوانات عامة لا تواجه هذا النوع من الصراع لأن قدرتها على التمييز محدودة جداً لذلك تنطلق غريزياً لتحقيق الهدف الراهن الذي تصادفه دون أن تواجه مسألة الحيرة والارتباك للاختيار بين فريستين.

فالفرد عندما يرغب بشراء سيارة مثلاً تجده أيضاً محتاراً في الاختيار لأنه يدرس مزايا عدد من السيارات وخصائصها قبل اتخاذ القرار ولحسن الحظ فإن اتخاذ القرار في مثل هذا النوع من الصراع يكون يسيراً وسهلاً نسبياً لأن كلاً من الهدفين يحقق إشباعاً أفضل من وجهة نظر الفرد حيث أن التكافؤ القائم بين الهدفين هو الذي يجعل اتخاذ القرار سهلاً ويسيراً.

3-1-2- صراع الإحجام . الإحجام

يتولد هذا النوع من الصراع النفسي عندما يواجه الفرد موقفين كلاهما غير مرغوب، وإذا ما حاول تجنب أحدهما يجد نفسه قد وقع في شرك الثاني وهذا يشبه الموقف الذي يواجهه الفرد في معركة مفروضة عليه فإما أن يقاتل وقد يودي ذلك بحياته أو يهرب ومعنى ذلك أن يكون عرضة للمحاكمة والحكم بالإعدام بتهمة الخيانة العظمى لأنه هرب عند أداء الواجب الوطني.

وكثيراً ما يولد هذا الصراع النفسي ضغطاً شديداً يؤدي ببعض الأفراد إلى المعاناة من الاضطراب النفسي وهذا شأن بعض الجنود الذين يعانون من عصابات الخوف من الحرب أو يواجهون أعراضًا هستيرية كفقدان القدرة على الرؤية أو شلل أحد الأطراف بحيث يصبح غير قادر على المشاركة في المعركة.

أيضاً الطالب الذي لا يريد أن يدرس مساقاً من المساقات ولا يريد أن يرسب في الامتحان فهو أمام طريقين إما أن ينسحب من المساق أو أن يحاول الغش في الامتحان وكلا الأمرين مر المذاق.

إن الحياة اليومية مليئة بالأمثلة التي نجد أنفسنا فيها أمام مواقف تقتضي منا المعاناة من الصراع النفسي فالفرد الذي يشكو من السمنة نظراً لأخطارها الشديدة على القلب لا بد أن يمتنع عن بعض الأطعمة أو يقوم بتمرينات رياضية عنيفة يومياً ولا يوجد سبيل آخر وكلا الأمرين شاق على الفرد سواء الحمية أو الرياضة. والمهم أن ندرك هنا أن الصراع النفسي مسألة لا نستطيع تجنبها أو الابتعاد عنها لأنها مواقف تفرضها وقائع الحياة اليومية فالحيرة نواجهها في كثير من مواقف الحياة ولا بد من اختيار إحدى البدائل التي تفرضها علينا طبائع الأشياء.

3-1-3 صراع الإقدام . الإحجام

ينشأ هذا النوع من الصراع النفسي عندما يواجه الفرد هدفاً له وجهان :أحدهما إيجابي مرغوب والآخر سلبي غير مرغوب فإذا فعل ما يحقق الجانب المرغوب يواجه الجانب غير المرغوب فالفرد يحب الطعام ولكنه لا يريد أن يصبح سميناً نظراً للمخاطر التي تترتب على السمنة والفرد الذي يريد أن

يصبح طبيباً جراحاً نظراً للدخل الكبير الذي يحققه يخشى في نفس الوقت منظر الدم الذي ينزف من المرضى أثناء العمليات الجراحية.

في مثل هذه المواقف كثيراً ما ما يواجه الفرد صراع الإقدام ـ الإحجام فهناك في كل موقف ما يدعوه للإقدام ولكن في نفس الوقت توجد عناصر سلبية تدعوه للإحجام، والصراع النفسي في هذا النوع يكون على أشده عندما تكون الخصائص الإيجابية والخصائص السلبية على درجة واحدة من الأهمية لأن الفرد لا يدري ماذا يفعل، فهو إن أقدم على الموقف لما فيه من إيجابية لابد أن يلحق به أذى من العناصر السلبية وإذا استجاب للعناصر السلبية فهو سيخسر كل ما في الموقف من عناصر إيجابية.

النتائج هنا إما تكون سعيدة وتولد عند الفرد شعوراً بالرضا والارتياح وعندها يستطيع في مواقف مشابهة أن يقدم على حل الصراع بسرعة دونما معاناة تذكر أو أن تكون هذه النتائج سلبية وتسبب للفرد الالم والاسى والقلق حينها يتخذ الفرد في مواقف مشابهة قراره بحيث يخشى الجوانب السلبية ويرفض الموضوع كلياً بكل ما ينطوي عليه من منافع لأن نتيجة القرار السابق ولدت لديه عدم الرضا والمعاناة.

3-1-4- صراع الإقدام ـ الإحجام المزدوج

تحدث عنه ميلر حين أشار إلى وجود صراع يشبه النوع الثالث ولكنه مزدوج أي أن يكون أمام الفرد هدفان مرغوبان ولكن في كل منهما عناصر سلبية تجعل تحقيق أحدهما محفوفاً ببعض المخاطر وهنا تجتاح الفرد حيرة وارتباك بحيث لا يستطيع اختيار أي منهما لأن في كل منهما ما يجعل الفرد يحجم، وهنا لا يمكن للفرد أن يتخذ القرار إلا بتدخل عوامل ترجح أحد الهدفين.

فالفرد الذي يجد نفسه أمام فرصتين للذهاب للدراسة في الخارج، الفرصة الأولى لدراسة القانون مثلاً، والثانية لدراسة (الذرة) وقد علم أن دراسة القانون جيدة ولكن حامل هذا الاختصاص يكون راتبه قليل بعد التخرج أما دراسة الذرة فهي جيدة أيضاً ولكن مدة الدراسة قد تطول وقد يواجه صعوبة في الوصول إلى أسرار هذا المجال، مثل هذا الموقف قد يجعل الفرد عرضة للصراع عند اتخاذ القرار ولا يمكن اتخاذه إلا بتدخل عامل ثالث يرجح أحد الهدفين كأن يتأكد أن البلد الذي سيدرس فيه الذرة بلد صديق ويوفر كل التسهيلات للدارسين أو أن يدرك أن المحاماة مهنة مجزية.

3-2- الصراع من حيث تفاعل الفرد مع المحيط:

3-2-1- الصراع بين الدوافع الداخلية "لاشعوري"

ويتمثل هذا الصراع بين الدوافع الداخلية دون أن يكون هناك مطالب في المحيط الخارجي، فمن الممكن في الفرد أن يكون لا شعوريا بحاجة إلى الاستقلال في موقفه الداخلي من زوجته، وأن يكون في الوقت نفسه تحت تأثير حاجة أخرى لاشعورية للاعتماد على الزوجة اعتمادا يقترب من التبعية. وكثيرا ما نجد هذا الصراع لدى الشباب بين الدوافع اللاشعورية الخاصة بالتأكيد الذات والاستقلال من جهة والحاجة اللاشعورية للرعاية والاهتمام من طرف الأهل من جهة أخرى. (غباري، 1998)

3-2-2- الصراع بين دوافع مرتبطة بمطالب خارجية فقط

ويحدث هذا الصراع عندما يتعرض الفرد لمواقف خارجية، مثل عرض وظيفتين على الفرد لكل منهما شروطها وعليه أن يختار بينهما. أو الطفل الذي يريد أن يتحقق ما تطلبه منه الأم وفي نفس الوقت يريد أن يحقق ما يريده الأب الذي يخالف كثيرا ما تريده الأم. (غباري، 1998)

3-2-3- الصراع بين الحاجات الداخلية والمطالب الخارجية

ويتمثل هذا الصرع بين حاجات ودوافع داخلية وعوائق أو مطالب خارجية، مثل حاجة الجندي إلى الماء الموجود خارج المكان الذي يحتمي فيه ووجود عدو بالخارج يتحكم في الماء، أو حاجة الفرد لنوع معين من الطعام وصعوبة الحصول عليه بسبب عدم وجود المبلغ اللازم لشراء هذا الطعام.

3-3- الصراع على أساس مكونات الشخصية

تتكون العناصر الأساسية للشخصية حسب نظرية "فرويد" من "الهو؛ الأنا؛ الأنا الأعلى"، ويمكن النظر إلى أنواع الصراع من حيث رجوع الدافع إلى أحد الجوانب الثلاثة، وينقسم الصراع هنا إلى ما يلي:

3-3-1- الصراع بين دوافع الهو

ويحدث هذا الصراع حينما يرغب دافعات من دوافع الهو في الإشباع سويا ولا يمكن تحقيقهما معا مثل: دافعي الجوع والجنس، أو الجوع والأمومة ولا يكون هذا النوع من الصراع سببا في حدوث حالات عدم التكيف في كثير من الأحوال إلا إذا كان كل منهما شديدا.

إلا ان طول مدة الصراع بين دوافع الهو يمكن أن يغير من وضع الصراع، وبالتالي يهيئ الفرصة للتوتر الشديد. (غباري، 2008)

3-3-2- الصراع بين دوافع "الهو" ودوافع "الأنا الأعلى"

ويكون هذا الصراع حادا لأنه صراع بين دوافع "الهو" مثل دافع الجوع وقواعد "الأنا الأعلى" التي تم اكتسابها عن طري عملية التنشئة الاجتماعية واكتساب القيم، وقواعد المجتمع، ولم يعد الفرد قادرا على أن يأكل ما يريد دون أن يأخذ في اعتباره حاجة الآخرين التي تمثل بالنسبة لع عائقا يمنعه من التصرف كما يشاء.

وفي غالب الأحيان لا يمكن التوفيق بين دوافع "الأنا الأعلى" وبين حاجات ودوافع "الهو"، وهنا نجد الصراع قائما بين "الهو" و"الأنا الأعلى"، فدوافع "الهو" في الغالب تكون متعارضة مع دوافع "الأنا الأعلى". (الخالدي، 1998)

3-3-3- الصراع بين مكونات "الأنا الأعلى"

يحدث هذا الصراع عندما يوجه الفرد نزاعات أو تعارض بين قيمتين أخلاقيتين أو معيارين اجتماعيين ما ينطوي عليه ضميره أو بين واجبين، وهذا النوع قد يتطور ويصبح عنيفا وقاسيا، وقد يقود إلى نوع من الهروب يتجسد في شكل تعذيب الذات، كما يحدث أن ينتهي في بعض الأحيان إلى نوع من الاضطربات النفسية، ولاسيما إذا كان الصراع بين قيم عظيمة المكانة لدى الفرد. (غباري، 2008)

ويحث الصراع في التحليل النفسي حين تتجابه عند شخص ما متطلبات داخلية متعارضة، وقد يكون الصراع صريحا (بين رغبة ومطلب أخلاقي مثلا، أو بين شعورين متناقضين)، أو كامنا حيث يمكن أن يظهر في شكل صراع صريح، أو يتجلى خصوصا في تكوين الأعراض، وفي اضطرابات السلوك واضطرابات الطبع...الخ.

إذا هذا النوع من الصراع يكون بين القيم التي يكتسبها الفرد من المجتمع مثل صراع الفرد بين واجبه نحو أمه وواجباته نحو زوجته، أو واجب المدير الإنساني نحو العامل المريض من جهة، وبين واجباته نحو إنجاز العمل المطلوب فورا من جهة أخرى، واذا كان الصراع عنيف يأخذ شكل تعذيب الذات أو ما يسمى بتأنيب الضمير، الذي يكون أشد قسوة من أي تأنيب آخر.

ويعتبر التحليل النفسي أن الصراع من شروط تكوين الانسان وذلك من منظورات متعددة:

- الصراع بين الرغبة والدفاع
- صراع بين الأنظمة والأركان
- صراع بين النزوات
- الصراع الأوديبي حيث لا تتجابه الرغبات المتعارضة فيما بينها فقط، انما تجابه التحريم أيضا. (لابلانش وبونتاليس، 1985)

4- تحليل الصراع النفسي

يحدث الصراع بين أركان الجهاز النفسي، أي بين حاجات ورغبات "الهو" (بيولوجية، عاطفية، جنسية...الخ)، وبين موانع "الأنا الأعلى" (القيم والقواعد والمعايير الأخلاقية والثقافية السائدة في المجتمع)، ويعمل "الأنا" هنا دور الوسيط بين هذه الرغبات المتعارضة، فإذا عجز هذا الأخير عن أداء دوره تظهر علامات الاضطراب.

المحاضرة السادسة

آليات الدفاع الشعورية (استراتيجيات المواجهة)

"الأسبوع 06"

تمهيد

لا يبقى الفرد عادة سلبيا أمام ما يواجه من ضواغط بل يحاول التعامل معها أو مواجهتها باستعمال إستراتيجيات المواجهة، ولقد ظهرت عدة أبحاث حول كيفية أو طرق تحمل المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية ومعرفة الجهود التي يبذلها للسيطرة على المتطلبات الداخلية أو الخارجية التي تتولد عن المواقف، كما يختلف الأفراد في إدراكهم للمواقف الضاغطة حسب تجاربهم السابقة.

1- تعريف استراتيجيات المواجهة

1-1- تعريف لغوي لاستراتيجيات المواجهة

واجه، يواجه، مواجهة، أي تصدى وقاوم، وجه: (مصدر وَاجَهَ).

- "يَنْبَغِي مُوَاجَهَةُ الْحَقِيقَةِ": مُجَابَهَتُهَا وَجْهاً لِوَجْهٍ.
- "مُوَاجَهَةُ الأَعْدَاءِ": مُقَاوَمَتُهُمْ.

"دُوَلُ الْمُوَاجَهَةِ": أَيِ الدُّوَلُ الْمُجَابِهَةُ لِعَدُوٍّ وَاحِدٍ.

1-2- تعريف اصطلاحي لاستراتيجيات المواجهة

وتعرف استراتيجيات المواجهة بأنها تلك الجهود المبذولة لتغيير السلوك والجوانب المعرفية لإدارة المتطلبات الخارجية والداخلية والتي تعتبر كمصادر يصعب للفرد التعامل معها، فاستراتيجيات المواجهة هي عملية وسيطة ما بين أحداث الحياة المثيرة للمشقة والصحة النفسية، فاستراتيجيات الحياة مع اختلاف الاستجابات النفسية والفسيولوجية الصادرة من الأفراد تجاه الضغوط أخذت اهتمام

الكثيرين من العلماء، فعلي سبيل المثال يميز كل من "لازاوس" و"فالكمان" ما بين نوعين من المواجهة:

النوع الأول:

هذا النوع من المواجهة يتجه نحو الانفعال: (حيث تبذل جهود ومحاولات لخفض المشقة الانفعالية من خلال التجنب والتشتيت).

النوع الثاني:

أما النوع الثاني من استراتيجيات المواجهة يرتكز حول المشكلة ذاتها: (من خلال محاولات لتغيير مصدر المشكلة)، ويعتبر أسلوب التركيز على المشكلة من أهم عوامل الوقاية (نسيمة مزاور، 2006، 25).

تعريف " لونيير": مجموع الأساليب التي يتخذها الفرد حيال الحدث المدرك كمهدد له (فاطمة الزهراء أزروق، 1997، ص 45).

تعريف "لازاروس": مجموعة من الجهود المعرفية والسلوكية الموجهة للتحكم وخفض أو تحمل المتطلبات الداخلية و/أو الخارجية والتي تهدد أو تفوق موارد الفرد (نسيمة، 2006، 37).

تعريف"ستيبسو" سنة (1991): هي الاستجابات التي يتخذها الفرد لمواجهة الوضعيات الضاغطة معرفية الطابع أو انفعالية كليا، وقد تتخذ أشكالا سلوكية مباشرة (كالمواجهة الصريحة للمشكل، تبنى التجنب أو البحث عن السند الاجتماعي...إلخ)

تعريف "بيلبرجر": بأنها عملية وظيفتها خفض أو إبعاد المنبه الذي يدركه الفرد على أنه مهدد له.

تعريف "سعد الإمارة": بأنها المحاولة التي يبذلها الفرد لإعادة اتزانه النفسي والتكيف للأحداث التي أدرك تهديداتها الآنية والمستقبلية.

تعريف "حسين والزيود" سنة (1999): مجموعة من الأساليب أو الطرق والنشاطات الدينامية والسلوكية والمعرفية التي يستخدمها الفرد في مواجهة الموقف الضاغط لحل المشكلة وتخفيف التوتر الانفعالي المترتب عليها (نسيمة، 2006، 41).

من خلال التعاريف نصل إلى أن: آليات المواجهة مجموعة استراتيجيات دفاعية شعورية يستعملها الفرد أثناء المواقف الضاغطة التي تهدد توازنه النفسي.

2- أنواع استراتيجيات المواجهة

تنقسم استراتيجيات المواجهة إلى نوعين، وهما:

2-1- إستراتيجيات المواجهة المركزة حول المشكل

أين تكون مجموع المجهودات موجهة نحو الموقف لإدارته وبالتالي فهي وظيفية لأنها تهدف إلى حل المشكل، يظهر هذا النوع من إستراتيجيات المواجهة في بذل جهود معرفية وسلوكية لمواجهة الوضع الضاغط، هذا الأسلوب لا يركز فقط على الجانب الانفعالي للتفكير في التخفيض من التوتر الانفعالي، بل في فهم المشكل ومحاولة مواجهته لحله بصفة فعلية، وهذا النوع يأخذ أشكالا منها: حل المشكل، البحث عن المعلومات فهو موجه لتحديد المشكل وإيجاد حلول بديلة مع دراستها وتحديد فعاليتها (نسيمة، 2006، 67).

فإستراتيجيات المواجهة المركزة حول المشكل تعتمد كثيرا على الجانب المعرفي والسلوكي، إذ يجعل الفرد يتقبل الوضع الضاغط كحدث مفروض عليه، يهدد وضعيته أو أهدافه، فيحاول تحليله لتحديد الاستجابة المناسبة لحله ببذل جهد (نسيمة، 2006، 68).

- **حل المشكل** في سياق البحث عن المعلومات: حيث يضع الفرد خطة عمل ويتبعها في الوصول إلى الحل المرغوب فيه وذلك بأن يقبل الحل الذي يوصله إلى الراحة النفسية وبالتالي يخرج من المواجهة أكثر قوة، فهذا النوع مقارنة بالأول يُعتبر أسلوب المواجهة (حل المشكل) نشط، إذ يتطلب من الفرد التفكير في تحليل الوضعية الضاغطة مع تحديد الاستجابة لمواجهتها (نسيمة مزاور، 2006، 68).
- **الهيئة القصدية وتقبل المواجهة:** انطلاقا من رغبة الفرد التخلص من الموقف الضاغط يسعى من خلال تقبله وتعامله بصيغة مباشرة مع أعضاء الموقف والضغط، دون إعداد مسبق وإيجاد الحل اعتمادا على المواقف المشابهة أو الخبرة السابقة (نسيمة، 2006، 68).

2-2- إستراتيجيات المواجهة المركزة حول الانفعال

يشكل هذا الأسلوب مجموعة من النشاطات المعرفية المنصبة في التخفيض من شدّة التوتر الانفعالي، من بين هذه الإستراتيجيات يوجد: التخطيط لحل المشكل، المواجهة، إعادة التقييم الإيجابي، تأنيب الذات، البحث عن السند الاجتماعي، أخذ المسافة، التحكم في الذات والهروب (نسيمة مزاور، 2006، 72).

هذا النوع من استراتيجيات المواجهة يرتكز على الجانب الانفعالي، يظهر فعّالا في حالة التعرّض لوضعيات ضاغطة حادة (صعبة الحل الآني)، والتي تهدد عضوية الفرد، فالسعي لإيجاد حل لها يعتبر عديم الفائدة مثل الإصابة بمرض مزمن، أين البحث عن الحل بالعلاج يعتبر إمكانية محدودة، فيعتبر هذا النوع من الإستراتيجيات هو الفعّال للتخفيض من شدّة التوتر الانفعالي، تتفرع منها:

- **أخذ المسافة**: يركز الفرد جهده على أن لا يتأثر بالموقف الضاغط يسلط الضوء على المشكل دون أن يكون جديا حياله تاركا عامل الزمن ليكون سيد الموقف لينعزل عن التوتر وكأن شيئا لم يحدث (فاطمة الزهراء، 1997، ص 76).
- **إعادة التقييم الإيجابي**: يحاول الفرد أن يظهر قويا أما الوضعية أو أنه يعتبرها عامة يساعده في التغير إلى الأحسن أو يركز مجهوداته على جانب إيجابي للوضعية مما قد يساعده في التغلب على التوتر أي الخروج أكثر قوة من الموقف الضاغط.
- **لوم الذات**: تتضمن نوعا من التقبل للوضعية الضاغطة حيث يبقى الشخص جامد أمام كل محاولات التغير والتأثير في الموقف الضاغط إضافة على ذلك فإن الفرد يعمد إلى لوم نفسه ويتهمها بأنها السبب في المشكل أو يضيع وقته في التمني والرغبة في تغيير الوضعية التالية إلى حالة أفضل (فاطمة، 1997، ص 76).
- **الهروب/ التجنب**: فيسعى الفرد الهروب من المشاكل من خلال النوم والأكل والشرب بشراهة أو يتخيل الفرد نفسه في عالم آخر خال من المشاكل متمنيا بذلك أن تكون له القوة اللازمة لتغيير ما يحدث له والوصول في أسرع وقت ممكن لوضع نهاية للتوتر الذي يعيشه.
- **البحث عن السند الاجتماعي**: حيث يحاول الفرد جمع معلومات أكثر عن وضعيته كما يبحث عن دعم معنوي أو مادي من الأفراد المحيطين به من اجل فهم أعمق للمشكل وللتمكن من حله.
- **التحكم في الذات**: سعي الفرد التخفيف من درجة التوتر عند المواقف من خلال إدارة الأزمة بفكر أكثر عقلنة، (أقل تكلفة وأكثر فائدة) وإبعاد المشاعر الناتجة عن الموقف (فاطمة، 1997، ص 76)

3- التفاعل بين النوعين من المواجهة

هناك تفاعل بين الإستراتيجيات المتمركزة حول المشكل والإستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال، فالنشاط المعرفي اللازم للأساليب المتمركزة حول المشكل يتأثر بالانفعال المرتفع وأيضا لعدم التحكم فيه، وقد بين "ميلر" سنة (1980) كيف أن شكلي المواجهة يمكنه أن يسهل على الآخر من خلال المثال التالي والمتعلق بمعاناة امرأة من القلق والتوتر الشديدين، كلما همت بالصعود إلى خشبة المسرح لتقديم عرضها وقصد التغلب على شعورها بالقلق تلجأ إلى التنفس بعمق وتعمل على تهدئة نفسها شيئا فشيئًا وباستخدامها لهذه الإجراءات تنتقل إلى استخدام أشكال المواجهة التي تركز على المشكل كإمعان النظر جيد مثلا في محتويات العرض واسترجاعها في ذاكرتها ثانية، ثم عرضها وهو الشيء الذي يسهل عليها الخروج من ذلك المأزق (نسيمة، 2006، ص 86).

ويضرب لنا العالم "ميكانيك" سنة (1962) مثال حول الطالب الذي يعاني من مستوى عال من القلق والتوتر حينما يكون بصدد إجراء امتحان مصيري، وكيف أنّ هذه الدرجة العالية من القلق والتوتر تبدأ في التلاشي والانخفاض بمجرد أن يتحول اهتمام الطالب وينصب على إجراء الامتحان، ويتضح لنا هنا كيف أن الانتقال من استعمال الإستراتيجيات التي تركز حول الانفعال إلى استعمال الإستراتيجيات التي تركز حول المشكل وحل المشكل، وكيف أن التوجه نحو القيام بالفعل ينجم عنه تخفيض في التوتر الانفعالي (فاطمة الزهراء، 1997، 49).

ولتبيان كيف أن نوعي المواجهة من الممكن أن يعرقل كل منهما عمل الآخر، قدم "بريز" سنة (1971) مثالا يتعلق بالشخص الذي يعاني من مرض، إذ يتجه هذا الشخص نحو جمع المعلومات وتقييمها ويصر على ذلك، ويساهم اكتسابه لتلك المعلومات المتعلقة بمرضه في ازدياد نسبة الشك لديه بخصوص خطورة حالته، ويضخمها، كما يرفع من درجة القلق لديه، فمن الملاحظ هنا كيف أنّ استعمال المواجهة التي تركز حول حل المشكل (جمع المعلومات وتقييمها) يزيد من حدّة التوتر الانفعالي لدى هذا الشخص، وهو الشيء الذي يجعله يلجأ إلى ميكانيزمات معينة، كميكانيزم التجنب الذي يستعمله في هذه الحالة بهدف تخفيض التوتر الانفعالي.

4- النظريات المفسرة لمفهوم المواجهة

4-1- النموذج الحيواني

نجده يستخدم مصطلح المواجهة للدلالة على ميكانيزم التكيف ضد تهديدات العالم الخارجي أو ضد الانفعالات الداخلية حيث تظهر المواجهة مقيدة بقوة استجابات السلوكية المكتسبة (مبدأ

الصراع من أجل البقاء) ويشير إلى نوعين من الميكانيزمات: التجنب/الهروب (حال الخوف) والمواجهة/الهجوم (نسيمة، 2006، ص 98).

وفي هذا الصدد يرى "ميلر" سنة (1980) أن هذا التناول ينظر إلى المواجهة عبارة عن صيرورة تتكون من السلوكات المتعلمة الفاعلة في تخفيض مستوى التوترات وحدتها لكن "فولكمان" و"لازاروس" سنة (1984) يريان من خلال البحوث المستندة لنموذج ترتكز أساسا على السلوك التجنبي (التفادي والهروب) مهملة قدرة الفرد على مواجهة المواقف (نسيمة، 2006، ص 98).

2-4- المنظور الاجتماعي

يبين هذا المنظور من الدراسات مدى قدرة الفرد على التأثير في الوضعيات التي تعيق مسار حياته انطلاقا من إحساسه بالنقص حيث يؤثر هذا الشعور في سلوكه مما يدفعه الى نوعين من التصرفات التقبل أو رفض الواقع وذلك من خلال تبني استراتيجيات حسب قدراته وطموحه ومدى إدراكه للعلاقة البيئية وكذا مجموع المكتسبات الاجتماعية والوفاء للجماعة وهذه الاستراتجيات تتمثل في:

- **إستراتيجية التطابق**: سلوك يوحى بتطابق وتوافق الفرد مع القيم الاجتماعية.
- **إستراتيجية الهروب**: تتميز بالانسحاب والابتعاد عن المقارنة بالغير ومن ثمة تجنب الألم.
- **إستراتيجية سد العجزي**: يكون بمحاولة الوصول إلى مستوى الآخرين.
- **إستراتيجية التعويض**: ويكون بإدخال عوامل جديدة والسعي إلى فرضها في الجماعة وجعلها مقبولة، ما يلاحظ في هذا النموذج هو التركيز على وطأة مواجهة التهديدات الخارجية والحفاظ على المكانة الاجتماعية متجاهلين بذلك الجانب النفسي والراحة الداخلية.

3-4- المنظور التحليلي

يعتبر المواجهة بمثابة أفكار واقعية مرنة تتمثل دورها في إيجاد حل للمشاكل ومن خلالها يتم تخفيض حدة الضغط كما يرتبط مفهوم المواجهة بعدد من العمليات يستعملها الفرد تشمل سلسلة من الإستراتيجيات تتطور من ميكانيزمات أولية إلى ميكانيزمات ناضجة ليتطور النموذج التحليلي ،فمحاولة قياسها تتمثل في تصنيف الأفراد طبقا للنمط أو السمة قصد إيجاد ثوابت تمييزية بين الأشخاص يمكن الاعتماد عليها كمؤشرات تنبؤية حول الطريقة التي يلجؤون إليها لمواجهة الضغوط المختلفة يمكن لإنسان ما، لكن لهذا التناول حدود في المحاولة التي قدمها لقياس المواجهة

حسب " فولكمان" و "لازاروس" سنة 1984 تتمثل في الصعوبات المنهجية إذ أن فكرة التصنيف لا تتوفر على عنصر جيد للتنبؤ ولا على الثبات، وهما شرطان في كل مقياس وعلى هذا الأساس جاء المنظور الفزيولوجي ليبين أن السمات الشخصية وحدها لا تعطي قيمة حقيقية لمدى قدرة الفرد على المواجهة (نسيمة، 2006، 111).

4-4- المنظور الفينومينولوجي

تعتبر المواجهة مجموع الإستراتيجيات التي يستعملها الفرد لمواجهة متطلبات الحياة إذ يعتبرها "لازاروس" سنة (1996) عملية موجهة كما يراها النموذج التحليلي كما يدل الفعل على صيرورة ذلك لأنه أمام خصوصية محددة بالمتطلبات البيئية تساير مضمونها كما أن عملية المواجهة تجري في شروط معينة من الضغط النفسي تتطلب تحركا معينا وعملا ذهنيا موجها وهو الشيء الذي يميزه عن السلوكات الأوتوماتيكية والتي صنفها إلى مجموعتين هما استراتيجيات مركزة حول الانفعال وإستراتيجيات حل المشكل (نسيمة مزاور، 2006، 117).

من خلال عرض مجمل النظريات المفسرة لمفهوم المواجهة، انطلاقا من المنظور الحيواني الذي ينسب المواجهة إلى السلوكات المكتسبة أو الفطرية التي تعمل على مواجهة الضغط إلى النموذج الاجتماعي الذي يحصرها بين التقبل والرفض اللذان يعملان على حفظ المكانة الاجتماعية وإلى المنظور التحليلي الذي يحدده وفق سمات الشخصية وأنماطها، وأخيرا الوصول إلى النموذج الفينومينولوجي الذي يعتبرها عملية موجهة ومتغيرة باستمرار تبعا لمتطلبات الحياة، نلاحظ أنه رغم اختلافها من حيث الطريقة في تفسير المواجهة إلا أن لها هدف واحد ومبدأ مشترك ألا وهو حفظ التوتر والراحة النفسية (فاطمة الزهراء أزروق، 1997، 83).

5- النظرية المعرفية للضغط والمواجهة

اهتم "لازاروس" على الجانب المعرفي، و توصل إلى كون التجارب المعرفية و الخبرات هي الدافع الأساسي الذي يجعل من الفرد في الموقف ما يستخدم أسلوب تعامل معرفي مختلف عن الفرد آخر وبالتالي كانت هنالك دراسات أعادت النظر في دراسة الضغط النفسي توصلت إلى كون المواجهة هو (صفقة) بين الفرد و محيطه، بمعنى أن الضغط ليس معزولا عن الاستجابة الوجدانية التكيفية العامة (Chabrol Henri , 2004 , 43).

فالنظرية المعرفية للضغط والمواجهة كما تصنفها الباحثة فولكمان تتميز بميزتين أساسيتين، هما:

- – **الميزة العلائقية:** يحتك الفرد بالمحيط الخارجي بشكل مباشر لتلبية مطالبه، ومن خلال التداخل في علاقته مع هذه البيئة يقيم الضغوطات المفروضة عليه أنها تتعدى إمكانياته وتهدد راحته النفسية، فتشكل له وضعية ضغط يحاول مواجهتها. (Chabrol , 2004, 51 Henri)
- – **الميزة التوجيهية:** يحدد الفرد علاقة تواصل متبادلة بينه وبين بيئته بشكل دينامي، بحيث يحاول إدراك الوضع الضاغط، وتفهم ظروفه، ويقيم مدى التهديد الذي يمارس عليه، كما يقيم إمكانياته، ومدى قدرته على تغيير هذا الوضع أو محاولة التكيف معه، هذا الذي يجعل العلاقة التوجيهية مزدوجة الاتجاه فيما يخص التأثير والتأثر بين الفرد والمحيط الخارجي (نسيمة، 2006، 92).

هذه النظرية تركز على الجانب السلوكي والمعرفي لمفهوم استراتيجيات المواجهة، فالوضع الضاغط يحدد العلاقة الدينامية التي تربط الفرد بالبيئة، من خلال ما تسبب له من ضغوطات وتهديد يحاول تجاوزه ببذل جهد مزدوج أو أحادي التوجيه، إما بتعديل مطالب المحيط الخارجي لإرضاء حاجاته وللتخفيض من الضغط، أو تكييف إمكانياته حسب مطالب الوضع المفروض عليه للتقليل من شدّة الضغط، والمؤيدين لهذه النظرية منهم "لازاروس" و"فولكمان" اللذان يريان بأن الضغط لا يكمن في الظاهرة الحدث أو الفرد، بل في العلاقة بين الفرد والمحيط الخارجي، بحيث تظهر الاستجابة للضغط عندما تقيم الوضعية كمتجاوزة لمصادر الفرد ولا يستطيع مواجهتها، فمثلا يمكن للفرد أن يدرك التحويل في الوضعية المهنية كمشكل لا حل له، في حين فرد آخر وفي نفس الوضعية يمكن أن يدركها كمناسبة للتعبير، أو كتجربة مشوّقة يعيشها، لهذا يعتبر "لازاروس" استراتيجيات المواجهة كسياق دينامي، يحدد استجابة الفرد للوضع الضاغط بحيث تتغير هذه الاستجابة عبر الزمن ومن شخص لآخر (نسيمة، 2006، 92).

وحسب "لازاروس" و "فولكمان" أنه يوجد سياقان يكونان العلاقة بين الفرد والمحيط الخارجي هما (التقدير– المواجهة) فهذه النظرية تؤكد دينامية سياق المواجهة، فحسبها لا يستجيب الفرد للوضعية الضاغطة بصفة آلية لاشعوريّة، بل هناك عوامل تتدخل في تحديد الاستجابة للضغط في سياق سلوكي – معرفي تتمثل في تقييم الوضعية من خلال اعتقاده وإدراكه لها، تتحدد بمحددات تستعمل كوسيط معبر عنها بالمصفاة، أهمها (التقدير والمواجهة) اللذان يعبران عن مدى تقدير الفرد

للوضعيّة الضاغطة، ومدى اعتقاده في قدرته على المواجهة وبالتالي يحدد استجابته (نسيمة، 2006، 103).

وحسب النموذج المعرفي توجد أربعة (04) آليات نفسية أساسية تسمح للفرد الاستجابة تجاه الفعل الضاغط هي:

- البحث عن المعلومات حول خصوصيات العامل الضاغط.
- إحداث بعض السلوكات التي يمكنها التأثير على العامل الضاغط.
- كف السلوكات التي يمكنها التأثير سلبا على الفرد.
- وضع سياقا نفسيا يمكنه تنظيم و اتزان الوجدانيات (التنظيم الذاتي للوجدان و تنظيم العلاقة فرد-محيط) (Chabrol, 2004, 134).

وبهذه العملية الرباعية يتم وضع رابطة بين العناصر المتمثلة في الضغط الخارجي والمعاش الوجداني الذي يحدثه والتحليل المعرفي للصراع والبحث عن حلول ناجعة على قدر الاستطاعة والإمكان، استنتج "سرافينو" سنة (1990) في تناوله لتعريف "لازاروس" عن الضغط أنه نتيجة التعاملات بين الفرد والمحيط والتي تقود الفرد إلى إدراك الاختلال الحقيقي أو الخيالي بين متطلبات وضعية ما وموارده وإمكانيات أجهزته: كالجهاز البيولوجي، النفسي والاجتماعي.
(Chabrol, 2004, 134).

وقد ارتأينا أن نتبنى هذا التعريف في بحثنا بسبب الأفكار التي يتضمنها، فإذا أمعنا النظر في تعريف الضغط الذي قدّمه كل من "لازاروس" و "فولكمان" سنة (1984) نلاحظ أنه يشتمل ضمنيا على مفهومين هامين يتوسطان تلك العلاقة القائمة بين الفرد والبيئة وهما (مفهوم التقدير المعرفي، ومفهوم المواجهة).

بالنسبة للتقدير المعرفيّ فهو عبارة عن عملية معرفية تقديرية، يتمّ بواسطتها تخمين الفرد حول: ما هو الإجراء الذي يشكل مصدر ضغط بالنسبة إليه في تعامله مع بيئته؟ ولماذا يشكّل هذا الإجراء مصدر ضغط بالنسبة له؟

أما مفهوم المواجهة فهو يدلّ على العمليّة التي يعتمد الشخص من خلالها إلى معالجة الأمور التي تتطلبها أو تفرضها عليه علاقته مع البيئة في إطار الضغط الذي تمّ تقديره سابقا.
(Paulhan L ,1994 , p 87).

6- فعالية إستراتيجيات المواجهة

وتدل جميع الأعمال التي أنجزت في هذا الاتجاه "لازاروس" و"فولكمان" سنة (1986)، "ريفولي" سنة (1989) و"ديماتو" سنة (1991) على ضرورة تقدير فعالية المواجهة بصفة متعددة الأبعاد، وتكون إستراتيجية المواجهة مناسبة إذا سمحت للفرد التحكم وخفض أثر الاعتداء على صحته الجسمية والنفسية. (Dupain P, 1998 , 134).

تحدثنا فيما سبق عن نوعين رئيسيين من وظائف المواجهة:

- تنظيم الضيق الانفعالي (مواجهة مركزة حول الانفعال).
- تسيير المشكل الذي سببه الضيق (مواجهة مركزة حول المشكل).

وتتوقف فعالية المواجهة على الوظيفتين معًا، فمثلا الشخص الذي ينجح في معالجة مشكل ما ولكن على حساب جهد أو طاقة انفعالية ضخمة، لا يمكننا أن نصف مواجهته هذه بالفعالة، كما من الضروري معرفة الإستراتيجية الأساسية من إستراتيجيات المواجهة الأكثر فعالية لتعديل العلاقة ضغط – اضطراب (فاطمة، 1997، 74).

6-1- فعالية المواجهة على الضغط الانفعالي

ترتبط فعالية سلوك المواجهة كذلك (أي فعالية الآليات) بخصائص الوضعية، كالمدة الزمنية التي يدوم فيها الحدث الضاغط ورقابته، كما أن آلية التجنب/الهروب تكون فعاليتها ايجابية في المدى القصير (من صفر إلى ثلاثة أيام من حدوث الحدث الضاغط)، والاستراتيجيات النشطة على المدى الطويل (ابتداء من أسبوعين إلى ما فوق).

وأكد "لازاروس" و"فولكمان" سنة (1984) أنّ الإستراتيجية النشطة لا تظهر فعاليتها إلاّ إذا تحكم الفرد في الحدث الضاغط وفي حالة عدم التحكم في حدث ما تظهر الإستراتيجيات السلبية كالتجنب أكثر تكيفا (فاطمة، 1997، 74).

تطرق العديد من البحاثة إلى دراسة فعالية المواجهة تجاه الضيق الانفعالي، ومن بين المؤشرات الأساسية التي تمّ تقديرها هي الحصر والاكتئاب (فاطمة، 1997، ص 74).

وتظهر من أعمال "شميدت" سنة (1988) على مرضى متواجدين في المستشفى في انتظار التدخل الجراحي، وضح هذا الباحث أن الأشخاص الذين يستخدمون آلية فعالة للمواجهة (كالبحث عن المعلومات حول إجراء العملية الجراحية و مخلفاتها والذين يشاركون في العلاج بالتعاون

مع الفرقة العلاجية) هم أقل قلقا وحصرا، ويظهرون تعقيدات بعد العملية الجراحية أقل خطورة من الأفراد الذين يستعملون إستراتيجية مواجهة سلبية (اتخاذ موقف العجز، الموت والكف)، وبينت دراسات أخرى أن في حالة الإصابة بأمراض خطيرة فإن إستراتيجية إعادة التقييم الإيجابي (نسيمة، 2006، 98).

ويرى "لازاروس" و"فولكمان" سنة (1984) أنّه لكي تكون المواجهة فعّالة، يجب أن يكون هناك توافق أو انسجام بين جهود المواجهة وعناصر أخرى، وتتعلق هذه العناصر بالقيم والأهداف أو المقاصد والاعتقادات وأنماط المواجهة المفضل استعمالها فعندما تتعارض مثلا، إستراتيجيات المواجهة بشكل كبير مع القيم الشخصية للفرد، ويؤدي ذلك التعارض إلى وجود صراع بينهما، فإن إستراتيجيات المواجهة تلك تصبح بدورها مصادر جديدة أو إضافية للضغط (نسيمة، 2006، 110).

2-6- فعالية المواجهة على الصحة الجسمية

إن دراسة فعالية المواجهة على الحالة الصحية الجسدية صعبة التقدير لأسباب عديدة أهمها قلة الدراسات الطويلة المدى، وفي هذا المجال نذكر دراسة "لازاروس" و"فولكمان" سنة (1984)، اللذان يقولان في ختام دراستهما أن: المواجهة قد تؤثر على الصحة الجسدية بثلاث طرق مختلفة:

- فهو يؤثر على حدة وشدة ومدة الاستجابة الفيزيولوجية: النبضات القلبية والضغط العضلي والضغط وعصبية كيميائية مشتركة ومرتبطة بحالة الضغط (اضطرابات بولية)، في حالات أخرى مثل عدم توافق الآليات المستخدمة والموجهة نحو المشكل، مما لا يستطيع للفرد وقاية أو تحسين الظروف المحيطية الضاغطة وهو فشل يجعل من الوضعية غير مستحبة إلى درجة بروز الاستجابات العصبية الكيميائية أو حالة يكون فيها الفرد في مواجهة حدث غير متحكم فيه، فهو لا يستطيع تنظيم الحدث الوجداني (الهلع) وبالتالي تكون الآلية غير فعالة.

أو عندما يكون لدى الفرد نمط حياة أو أسلوب مواجهة يشكل خطرا في حد ذاته، وأحسن مثال على ذلك هو نمو نمط A الذي يوجد في مضمونه جملة الصفات التالية: منافسة، عدم الصبر، وإدراك الأحداث الضاغطة لتحديات وهي تزيد من خطر الإصابة القلبية وارتفاع ضغط الدم والكولسترول...إلخ.

– – يمكن للمواجهة أن تضر مباشرة وسلبا بالصحة وذلك بارتفاع خطر الوفيات والأمراض، عندما تتضمن الاستعمال المفرط للمواد السامة كالكحول، التبغ، المخدرات، أو حين تدفع الفرد إلى نشاطات ذات الخطر العالي (نسيمة، 2006، 108).

– يمكن لأشكال المواجهة المركزة حول الانفعال أن تهدد الصحة الجسمية حين تعيق اتخاذ السلوكات التكيفية، فقد تجعل الفرد لا يدرك الأعراض ولا يفحص إلاّ في وقت متأخر.

ومنه فإن فعالية إستراتيجيات المواجهة ليست بالضرورة جيدة أو رديئة، فقد تكون فعّالة في وضعية ما، وغير فعّالة في وضعية أخرى والعكس صحيح. (نسيمة، 2006، 108)

7– محددات المواجهة الفعالة

تتأثر سيرورات التقييم للعلاقات (فرد محيط) بالخصائص الشخصية (موارد شخصية)، والمتغيرات المحيطية (متغيرات الوضعية)، هذا ما يفسر لما يقيم نفس الحدث كتهديد بالنسبة لفرد وكتحدي لآخر.

7–1– خصائص الشخصية

وتتمثل **الخصائص الشخصية** في التالي:**(Paulhani, 1992, p549)**

7-1-1- المعتقدات:

كالمعتقدات الدينية (يلبس الحدث معنى إختبار أو بلاء مفروض من الله وعلينا تقبله). أو أيضا معتقدات الفرد حول قدرته على التحكم في الأحداث والتي أطلق عليها روتر إسم مركز الضبط الداخلي، حيث نجد أن الأشخاص ذوي مركز الضبط الداخلي يستعملون إستراتيجيات المواجهة المتمركزة حول المشكلة بكثرة.

7-1-2- التحمل الشديد (Hardiness):

يشير إلى السيطرة الشخصية للأحداث الضاغطة في الحياة والأشخاص الذين يتسمون بالتحمل الشديد "الصلابة" يعتقدون أن بإمكانهم التأثير أو معالجة المشكلات بدل من الإحساس بالعجز أمامها كما أنهم يدركون الأحداث المختلفة كفرصة للتطور الشخصي ولديهم قدرة على تحمل الضغوط السيكو إجتماعية أكثر من الغير.

7-1-3- القلق كسمة:

وهي مركب ثابت في الشخصية وهي ميل للقلق، أي ميل عام لإدراك الوضعيات كوضعيات مهددة. فالأشخاص الذين لديهم سمة قلق ضعيفة، يدركون الأحداث الضاغطة على أقل تهديد ولديهم تنبؤ كبير بالتحكم مقارنة بالأشخاص ذوي سمة قلق عالية.

(Schweitzer, Dantzer, 2003, p107, 108)

2-7- خصائص المحيط

أما الخصائص المحيطية (خصائص الوضعية) فهي:

7-2-1- مميزات الوضعية:

وتشمل طبيعة الضرر أو التهديد، وإذا كان الحادث الذي يتعرض الشخص مألوفا له أو جديدا عليه، وما هي احتمالات حدوثه، والوقت المتوقع فيه، وإلى أي درجة من الوضوح والغموض تبدو النتيجة المتوقعة. (السيد، 2000، 313)

وتستعمل إستراتيجيات المواجهة المتمركزة على الانفعال في الوضعيات المقدرة على أنها غير قابلة للتحكم في حين أن إستراتيجيات المواجهة المتمركزة حول المشكل تستعمل في الوضعيات القابلة للتغيير والتطور.

7-2-2- الموارد الاجتماعية:

ويطلق عليها "المساندة الاجتماعية" وهي توفر المحيط العائلي العملي والأصدقاء أمام الصعوبات التي يصادفها الفرد، وقد دلت الأعمال على أن مستوى ضعيف من المساندة في حياة الفرد هو عامل اجراح، في حين أن مستوى مرتفع من المساندة الاجتماعية يرفع من التحكم المدرك ويقلل أثار الضغط، ويجعل الفرد قادرا على المواجهة. (Schweitzer,Dantzer,2003,p108-109)

المحاضرة السابعة

تفسرت مدرسة التحليل النفسي للاضطراب "الأسبوع 07"

تمهيد

نظرية التحليل النفسي والاضطرابات النفسية

طرح فرويد مفهوم اللاشعور الذي يعد حجر الزاوية في بناء نظريته، وجاءت أعماله اللاحقة لتعزيز اعتقاده بأهمية القوى اللاواعية في حياة الفرد، وأصبح اللاشعور ومكنوناته الموضوع المركزي للتحليل النفسي، وقد عبر عن هذا الموقف حين قال "أن جميع العمليات النفسية في جوهرها لا شعورية...، وإن العمليات الشعورية تقتصر على بعض مظاهر نشاطنا النفسي فقط".

وتكمن أهمية اللاشعور بالنسبة "لفرويد" في أنه مستودع الطاقة والانفعالات والأفكار التي يكبتها الإنسان منذ طفولته دون أن يعرف عن مكبوتاته أي شيء، ليس بسبب وهن ذاكرته أو ضعف قدرته على التركيز والاستعادة، وإنما بسبب وجود قوى معينة تقاومها وتمنعها من الظهور في الوعي.

وطرح فرويد مفهومين أساسين لفهم آلية نشوء الأعراض المرضية والتخلص منها وهي الكبت والمقاومة.

إن مؤسس التحليل النفسي ركز جهوده على نقل المكبوتات من اللاوعي إلى الوعي، فقلد استعان فرويد في نشاطه التحليلي بطريقتين هما التداعي الحر وتفسير الأحلام المتكاملتين، ليخرج ما خفي في لاوعي مرضاه وفي لاوعيه شخصيا إلى نور الوعي.

إن أفعال الإنسان وتصرفاته منذ الولادة تنشأ وتتطور في سياق البحث عن أساليب لإشباع دوافعه الغريزية، فالكائن البشري يولد بعدد من الغرائز وعليه إشباعها، وأهمها غريزة حب البقاء التي

أطلق عليها اسم "إيروس" "EROS" والمتمثلة أساسا في الغريزة الجنسية، وهي الجوهر الطاقي للعضوية، وللتعبير عن حجم ونوعية هذه الطاقة استخدم فرويد مصطلح "الليبيدو LIBIDO".

يرى فرويد أن الشخصية تتألف من ثلاثة أنظمة رئيسية أطلق عليها مسميات: الهو، الأنا، والأنا الأعلى، وهذه الأنظمة على الرغم من استقلاليتها إلا أنها تتفاعل مع بعضها البعض تفاعلا وثيقا يصعب معه أحيانا فهم تأثير كل منهما.

كما قدمت نظرية التحليل النفسي مساهمات كبيرة في تعريفنا على المراحل الأولى من حياة الطفل، وفهم هذه النظرية من قبل الأخصائي النفسي أساس لكيفية التعامل مع المرضى النفسيين، وبموجب نظرية التحليل النفسي فإن أكثر المشكلات النفسية التي يتعرض لها الفرد جذورها الراسخة في السنوات الخمس الأولى من حياته.

ويعتبر فرويد أن مراحل نمو الطفل الجنسية تقوم بدور مهم في تكوين شخصيته، وهنالك خمس مراحل للنمو الجنسي، والمراحل الثلاثة الأولى يطلق عليها قبل التناسلية وتتمثل في: "المرحلة الفمية، المرحلة الشرجية، المرحلة القضيبية"، ثم فترة الكمون "مرحلة الكمون"، ويليها المرحلة التناسلية وهي مرحلة النضج الأخيرة. (سيجموند، 1986).

اعتقد فرويد ان المشكلات المرتبطة بأية مرحلة من مراحل النمو السابقة قد تعيق عملية النمو السليم، الشيء الذي يؤثر سلبا في توازن شخصية الفرد، حيث يبقى الليبيدو (الطاقة النفسية) مرتبطا بنشاطات احدى تلك المراحل، وعليه:

- ان الشخص الذي عرف فطاما مبكرا يكون قد حرم من اشباع لذته في المرحلة الفمية، وبالتالي فان هذا الشخص غالبا ما يصبح شخصا تابعا للاخرين، ويسعى الى تحقيق بعض الاشباعات الفمية كالأكل والشرب والتدخين بصفة مبالغ فيه؛ اما الشخص الذي عرف اضطرابات خلال المرحلة الشرجية، فان الاضطرابات التي يحتمل ان يتعرض لها عند الكبر هي الاضطرابات التي تتعلق بالنظافة والتنظيم والتقتير، فالبخل مثلا يعزى حسب هذه النظرية الى اللذة اللاشعورية التي عاشها الطفل في المرحلة الشرجية حيث يشعر الطفل باللذة أثناء الاحتفاظ بالبراز في المنطقة الشرجية، وكذلك البخيل يشعر باللذة عند الاحتفاظ بالنقود. ويكون الطبع القضيبي موسوما برغبة اثبات لحوحة والغرور المتطرف واضفاء قيمة للتصرفات الجنسية التي قد تصل حتى الاستعرائية. ان العدوانية الظاهرة تسم العلاقات مع الاخرين،

وتكون النرجسية محورية وتعبر عن نفسها بالحاجة المتطرفة للإثبات والسيطرة. ان الطبع التناسلي هو طبع التوازن وتسامي النزوات. (فيصل، دس)

- كذلك فان الانحرافات الجنسية حسب تفسير المدرسة التحليلية تشكل عودة الى النشاطات الجنسية الخاصة بكل مرحلة من مراحل النمو السابقة، وهذه العودة عبارة عن عملية نكوص الى مناطق التثبيت، حيث يستمر فيها جانب من الطاقة الليبيدية مثبتا في مرحلة سابقة من مراحل النمو النفسي الجنسي.

تفترض نظرية التحليل النفسي للشخصية وجود قوى تعارضه داخل كل فرد وهذه القوى هي (الهو Id، الأنا Ego، والانا الأعلى Supe Ego)، التي تتسبب في إنشاء صراعات داخلية حتمية، وتتصف هذه الصراعات بكونها ذات تأثير قوي في نمو الشخصية وقابليتها على التعامل مع الضغوط الحياتية، ومنه يرجع فرويد الاضطرابات النفسية إلى الصراع بين الأنا والهو، فالأنا يحاول أن يقمع بعض أجزاء الهو بما يتناسب مع متطلبات العالم الخارجي، فالأنا هو المبارد في هذا الصراع لأنه يصر على التمسك بقدرته على التكيف وفقا لما تتطلبه أوضاع العالم الخارجي، ولكن حين يخفق الأنا في عملية القمع فإن الهو يظهر في صورة بعض الاضطرابات والعصابات المختلفة، فالمرض إنما ينشأ حين يخفق الأنا، أي حين يستخدم أساليب غير ملائمة وخاصة أن الكبت يحدث في الطفولة المبكرة حين تكون الأنا مازالت ضعيفة النشأة.

فيرى فرويد أن التكوين البيولوجي والوراثي والنفسي للطفل يمثل العوامل التي تساهم في نشأة الاضطراب النفسي، فيأتي الإنسان إلى الدنيا كطفل لديه جوانب عجز كثيرة، وهذا العجز يولد الموقف الأول للخطر، ومن ثم القلق والخوف من فقدان حاجات متعددة منها المحبة،

وان الخلو من العصاب يعد مؤشرا على التمتع بالصحة النفسية، إذ أن الصحة النفسية من وجهة نظر فرويد تتألف من القدرة على الحب والقيام بالعمل المثمر، وان الشخصية السليمة تستطيع اشباع الحاجات، وتبقى متحررة من الشعور بالإثم، او اللوم الاجتماعي. (محمود، 2016، 21)

وتعود الاضطرابات النفسية إلى أهم ما يلي:

- إحباط الرغبات الجنسية عن طريق الأنا الذي مازال ضعيفا في مقابل الرغبات الجنسية، وينشأ الإحباط كرد فعل للقلق، حيث يتوقع الأنا أن إشباع الرغبة الجنسية البازغة سيؤدي إلى الخطر

فيكبت هذه الرغبة الخطيرة في الطفولة، وعن طريق الكبت فإن الأنا يستعيد جانبا من تنظيمه وتبقى الرغبة المكبوتة غير متاحة.

- التحويل الممكن للرغبات الجنسية المحيطة إلى أعراض عصابية، والتي تعتبر إشباعات بديلة للرغبات الجنسية المحبطة، ولا ينتج دائما عن الكبت تكوين أعراض، ففي حالات الحل الناجح للعقدة الأوديبية قد يجري تدمير الرغبات المكبوتة وتحويل طاقتها إلى استخدامات أخرى.
- عدم ملائمة الكبت مع استيقاظ وشدة الجنسية عند البلوغ بعد أن كان فعالا خلال الطفولة وفي أثناء فترة الكمون، وبذلك يعيش الفرد صراعا عصابيا مركزا.
- الطريقة غير المرضية التي ينظم بها المجتمع الأمور الجنسية ومن شأن الأخلاق أو الأنا الأعلى أن يطلب التضحية بالرغبات الجنسية لصالح المجتمع.
- الصراع بين الأنا والأنا الأعلى والهو، وتقع مسؤولية القيادة على الأنا التي تحاول حل الصراع بين الهو والأنا الأعلى وإقامة التوازن بينهما.

المحاضرة الثامنة

المدرسة السلوكية "الأسبوع 08"

تمهيد

جاء علم النفس السلوكي بعدما فقد الاستبطان الذاتي مصداقيته حيث يقوم على أن فرد يقوم بملاحظة عملياته العقلية (احساساته، انفعالاته، تصوراته) وتسجيلها ،ولكن هذه موضوعات لا يمكن ملاحظتها ولا يمكن قياسها، فأتت نظرية السلوكية لانقاد دراسة السلوك الإنسان من التنظير المجرد ودراسته امبريقيا بملاحظة أسبابه التي هي مثيرات بيئية تستدعي تعزيز ينتج عنها أنساق من السلوك ،والتي تعتبر التعلم كعامل رئيسي لتغيير أو اكتساب سلوك كان سوي أو شاذ ، ويعد هذا ظهور للعلم النفسي سلوكي مقرونا بأسماء علماء بارزين هم: "بافلوف، واطسن، ثورندايك وسكنر"، وفيما يأتي سوف نقوم بالتطرق ما قدموه في نظرياتهم في تفسير اكتساب السلوك وإن كان سوي أو شاذ.

نظرية بافلوف

يعد "ايفان بتروفيتش بافلوف" (1936/1849) عالم نفسي روسي، نال جائزة نوبل عام 1904 لأبحاثه على جهاز الهضمي، وأشتهر بتجاربه على الكلاب وخروجه بنظرية في المنعكسات الشرطية المعروفة ، وتجربة هي عندما يقوم بدق الجرس في اللحظة التي يقدم بها الطعام للكلب فحدث بعد تكرارها عدة مرات يسيل لعاب الكلب بمجرد سماعه لدق الجرس في غياب الطعام وبهذا اكتشف بافلوف ميكانزيم أساسي للتعلم الذي هو المنعكس الشرطي واذا اقترن أي حدث في وقت واحد مثير محايد (صوت جرس) بمثير غير محايد (الطعام) فإن الكائن العضوي يستجيب المثير محايد كما يستجيب المثير غير محايد.

وهذا اكتشاف أحدث ثورة على صعيد قوانين نظرية التعلم وعلى صعيد تطبيق أيضا، فإن نتائج اثبتت بإن استجابات السلوكية تحدث نتيجة عملية تعلم بسيطة.

1- نظرية واطسن

جون "واطسن" (1878/ 1958) عالم النفس الأمريكي، الذي ينسب إليه تأسيس الحركة السلوكية، وفي مقالته مشهورة: علم النفس كما يراه السلوكي، أشار "واطسن" موقفه ووضح "أن علم النفس من وجهة نظر السلوكي هو علم موضوعي خالص وفرع تجريبي من العلوم التطبيقية الذي يحتاج قليل الى الاستبطان كطريقة تحليل الذاتي للفكر والانفعال ولا يكون له مكان في علم النفس"، وحدد بأن علم السلوك الذي يتضمن استجابات ملاحظة قابلة للقياس مثيرات محددة وأن هدف علم النفس هو التنبؤ والسيطرة على السلوك.

ولدعم "واطسن" رفضه للطريقة الاستبطان أجرى تجربته كلاسكية التي حاول أن يثبت فيها الانفعال الذاتي كالخوف التي يفترض جماعة الاستبطان كحالة داخلية ذاتية يمكن احداثه موضوعيا بعملية اشراطية بسيطة تشبه تماما استجابة سيلان اللعاب عند كلاب بافلوف.

تجربة كانت على طفل البيرت عمره أحد عشر شهرا استطاع أن يحدث لديه خوف من الفئران تجريبيا وذلك بوضع طفل وأمامه فأر وعندما يقترب منه يحدث ضجة وصراخ يسبب للطفل دعر وبعد تكرار تجربة عدة مرات اكتسب طفل سلوك وهو خوف من الفئران.

2- نظرية ثورندايك

كان ادوارد ثورندايك من معاصري "واطسن" وكانت تجاربه على الحيوانات ذات أثر حاسم في تطوير نظرية التعلم، كان بعكس بافلوف ووطسن اللدين درسا تأثير المثيرات المؤلمة والسارة في الاستجابة التي تظهر لاحقا.

لكن ثورندايك اشتغل بتأثير هده المثيرات على ما يترتب على السلوك من نتائج بمعنى، في إحدى تجاربه وضع "ثورندايك" قطة جائعة في قفص يمكن للقطة ان تفتحه بأكثر من طريقة قبل سحب حبل معين او ضغط على لوح وعندما تنجح القطة في فتح الباب تثاب بقطعة لحم .وكان ثورندايك يسجل الزمن الذي تستغرقه القطة في فتح الباب في كل محاولة فوجد انه في المراحل الاولى كانت عندما تدخل الى الصندوق تقوم بعدة حركات عشوائية وتتخبط محاولة الخروج لاكن صدفة التمست بالحبل وفتح القفص وحصلت على قطعة اللحم وهكذا بدأت كلما تدخل القفص تقوم بلمس الحبل يفتح وتتاب بقطعة لحم ولقد سجل "تورندايك" من المرحلة الاولى التي استغرقت (175 د) الى المراحل الأخيرة التي سجلت فيها تانية يعني انا بدأت كلما تدخل تسحب الحبل يفتح الصندوق(انسي، 1999، 64)

وفي ضوء هده التجارب صاغ ثورندايك لنا قانون الاثر فقد أعتبر هدا القانون من أكثر القوانين النفسية في اتارته لدراسات التجريبية والنظرية.

فحوى هدا القانون ان الاستجابات التي تعود إلى نتائج سارة او مشبعة فإنها تتقوى وبالتالي تميل إلى أن تتكرر وأما النتائج التي تعود إلى نتائج غير سارة أو غير مشبعة فإنها تضعف وبالتالي لا تميل إلى أن تتكرر كما حدت فتجربة انا لقطة حينما لمست الحبل فتح الصندوق وحصلت على نتيجة سارة ومشبعة وبعد تكرارها للعملية رسخ فيها اما لو كانت بمجرد لمس الحبل تصعق او تصاب بشيء من القبيل فإنها في المرة القادمة لا تكرر لمس الحبل.

لقد شكل قانون الأثر مبدأ أساسيا في التعلم وهو أهمية المكافأة في العملية التعليمية

لقد صاغ "ثورندايك" عدة قوانين من بينها قانون الاثر وقانون الاستعداد وقانون التكرار.

- **قانون الاستعداد**: اقترح "ثورندايك" هذا القانون كمبدأ إضافي حيث يد الظروف التي يميل فيها المتعلم إلى الشعور بالرضى أو الصيق وقال ان الربط بين المثير والاستجابة يكون أفضل وأسهل ادا كان هناك استعداد لدى المتعلم للقيام به حيث أن الفرد يحس بالارتياح والعكس ادا كان المتعلم غير مرتاح ولا يشعر بالرضى عند قيامه بعملية التعلم حتى ولو تكرر فان العملية لا ترسخ (مسعد، 1999، 19)
- **قانون التكرار**: ان تكرار الرابطة بين المثير والاستجابة يؤدي الى تثبيت الرابطة ويصبح أكثر رسوخا ويرى ثورندايك ان لهدا القانون شقين (أنسى، 1999، 27)
- **قانون الاستعمال**: يشير الى ان الارتباطات تقوى بفعل التكرار والممارسة
- **قانون الاهمال**: يشير الى ان الرابطة تضعف بفعل الترك وعدم الممارسة. (جميلة، 2014، 590)

3- نظرية سكنر

اغرت الاكتشافات الرائدة لكل من بافلوف وثورندايك عددا من علماء النفس البارزين أمثال قتري وتولمان وسكنر فقد قدموا مساهمات أصلية في تطوير نظرية التعلم على أن اكثرهم تأثيرا وتأثيره كان حاسما في المنظور السلوكي هو سكنر حيث وصفته الجمعية النفسية الأمريكية بأنه عالم مبدع وواسع الخيال فقد كانت المساهامات الكبيرة لسكنر أنه نقى وهدب اكتشافات ثورندايك وحاول إثبات تطبيقاتها على الحياة اليومية

فقد وجد في قانون ثورندايك الاثر مبتغاه وأعاد تسميته وأطلق عليه مبدأ التعزيز وقال أنه المكنيزم الأساسي للتنبؤ بالسلوك الانساني والسيطرة عليه (أنور،2014)

1-4-تعريف التعزيز:

بأنه ميل الفعل لأن يتكرر ويفترض حدوث ذلك لحصول الكائن على مكافأة

أو هو الارتباط الذي يحدث عندما نستنتج الاستجابة الإجرائية بمثير معزز والمعززات الإيجابية كثيرة كالطعام او النقود...الخ، وقد تكون معنوية كابتسامة وكلمات الإطراء.

وهكذا يرى "سكينر" ان السلوك الدي يعزز فإن احتمالات ظهوره تزداد عند التعزيز وأن بئتنا الاجتماعية مليئة بالمعززات التي تعمل على تشكيل سلوكنا تماما كما يفعل صوت الجرس في تجارب بافلوف او حصول قطة على قطعة لحم في تجارب ثورندايك

هكذا توصل سكنر من تم إلى ما أوحت إليه بحوت بافلوف من ان اكثير من سلوكات ليس قائم على احداث داخلية بل على احداث خارجية بيئية يمكن تفسيرها إذا ما أردنا لسلوكنا ان يتغير (قاسم،2015، 101)

2-4-أهمية التعلم:

النظرية السلوكية تعتبر التعلم المكون الرئيسي للسلوك وأنه لابد من نظرية في التعلم يتم في ضوئها تفسير السلوك السوي والشاذ وهي من أليات (ميكانزيمات) التعلم:

- **الاشتراط الاستجابي:**

يقصد به سلوك الاستجابي، ذلك السلوك الذي يحدث انعكاسيا أو اوتوماتيكيا، كالاستجابة لمثير محدد متل انعكاسات هيكلية (الاجفال، سحب يد من موقد ساخن) وردود أفعال انفعالية (الغضب، الخوف، الفرح) استجابات أخرى (الغيتان، وإفراز اللعاب).

- **التعميم والتمييز:**

التعميم: إلى جانب سلوك استجابي هو عملية التعميم اي امتداد أو انتقال استجابة شرطية ما إلى مثيرات أو احداث متشابهة للمثير الشرطي مثل تجربة البيرت كلاسكية للتعميم فبعد تجربة بخمسة أيام على البيرت من اشراط استجابة الخوف لديه شعر بالخوف من (أرنب ابيض، القطن

الطبي، قناع بابا نويل)، وقد يصل اشتراط إلى درجة عليا تستطيع فيها مثيرات شرطية بديلة القيام بدور البديل للمثير الشرطي الاصلي.

التمييز: فإنه عملية تعمل على تحديد تأثير التعميم يتعلم فيها كائن تمييز بين المثيرات وتقديم الاستجابة فقط إلى المثير المناسب لها.

- **الانطفاء:**

يكون انطفاء عندما يتكرر استجابة ولا يأتي التعزيز وتكون النتيجة أن تبدأ استجابة في تضاؤل بالتدرج بمعنى أن يقل معدل ظهورها حتى تختفي.

- **الاشراط الإجرائي:**

يقول "سكنير" أن التعلم الشرطي الكلاسيكي لبافلوف لا يمثل سوى القسم الأصغر من التعلم، وأن القسم الاكبر منه فينضوي تحت نموذج أخر هو التعلم الإجرائي الدي يتدرج في تعقيده من الأفعال البسيطة من نقرة او ضغطة على زر او لمس حبل الى سلسلة من أفعال كبيرة كحصول على طعام او شي من القبيل

ويمكن تعريفه ايضا بأنه اشراط يظهر فيه الكائن العضوي استجابة متعلمة في انعدام أي مثير محدد أي انه في هدا التعلم لا يشترط وجود مثير محدد او تنبيه إنما يحصل من السلوك الفعلي للكائن الحي.

فافي التعلم الاجرائي يتعلم الكائن العضوي ان يربط نتائج معينة بأفعال معينة قام بها فإدا كانت النتائج مرغوبة فيها فإنه سوغ يعيد تلك الأفعال وادا كان العكس سوف يتجنب إعادتها فهدف هنا هو ربط السلوك بالنتيجة على عكس الاستجابي ربط السلوك بالسبب ويميز سكنر أنواع من المثيرات التي تتحكم في السلوك الإجرائي (محمود، دس، 111)

- **التعزيز:**

يعرف التعزيز بأنه ميل الفعل لأن يتكرر ويفترض حدوث دلك لحصول الكائن العضوي على مكافأة وطبقا لسلوكية فإن كل سلوكيات يتم تعلمها بالتعزيز

أو هو أية عملية تدعم او تقوي الاستجابة يعني ان السلوك المعزز فإن احتمالية ظهوره تزداد عند التعزيز ويوجد انواع من التعزيز السلبي والايجابي وعندما نقول تعزيز سلبي ليس بالضرورة عقاب

أ- التعزيز الايجابي

مثلا طفلة صغيرة عندما تقوم من النوم ترتب غرفتها هنا الام تشكر الفتاة وتعطيها مكافأة فالفتاة تفرح وتبدأ كلما تقوم من النوم ترتب غرفتها لأنها سوف تتلقى استحسان من امها

ب- **لتعزيز السلبي:**

فمثلا طالب لم يراجع للاختبار ولم يتحصل على علامات ورسب هنا حصل تعزيز سلبي فافي المرة القادمة عند اقتراب الاختبارات سوف يراجع للاختبار لكي ينجح ولا يرسب. (سامي، 2001، 276)

فضلا عن دلك إن السلوكيين يرون ان هده العملية قد تكون مسؤولة أيضا عن الكثير من أنماط السلوك الشاد متال طفل عضه كلب في المرة القادمة عندما يصادفه كلب في طريق الاستجابة التي يقوم بها هي استجابة الهروب لأنه رأى الخطر متوجه اليه ويبدأ الطفل بالبكاء والخوف والقلق

- **التشكيل:**

يعرف التشكيل بأنه تكنيك مع الاطفال بشكل خاص لاستنتاج السلوك المطلوب وذلك من أجل اختيار وتعزيز الاستجابة التي تشكل جزءا من دلك السل ك المطلوب اي انه يتم تعزيز الاستجابة المرغوبة وتتم مثلا بأن يعزز مدرب او معلم او معالج استجابة محددة من بين استجابات كثيرة تكون باهتة يختارها المعلم ويقوم بتعزيزها لوحدها من أجل الوصول للهدف فالتشكيل يعد عملية مهمة جدا في تطوير الكثير من مهاراتنا وبخاصة في مرحلة الطفولة. (قاسم حسين صالح،2015، 104)

4- المدرسة السلوكية وتفسير السلوك الشاذ

ينظر المنظور السلوكي إلى البيئة الخارجية على أنها العامل الرئيسي في السلوك المضطرب وعلى وفق هذا المنظور فإن الشذوذ أو الانحراف في السلوك لا يعني صاحبه شخص مريض ولا هو مسيطر عليه من دوافع اللاشعورية إنما هو ببساطة شخص كان يتعرض في تاريخه سلوكي إلى استجابات اشراطية تختلف عن الانساق ومعايير الاجتماعية، فالعالم السلوكي ينظر للسلوك الشاذ والاضطرابات النفسية على أنها اساسا ناتجة من تعليمات غير مناسبة وبأن التعلم بأكمله يرجع أساس إلى مدخلات بيئية متل أنماط السلوكية المعادية المجتمع أو السلوك إجرامي ناتج عن تعزيز مبكر للسلوك

العدواني أثناء مرحلتي طفولة ومراهقة ينظر السلوكين للانحراف الجنسي أنه يتضمن اشتراطات استجابية واجرائية ويفضل تشخيص هذه سلوكات على أنها سوء تكييف للإنسان بدل من وصفها بالشذوذ.

فيرى "إيفيان بافلوف" صاحب نظرية الاشراط الكلاسيكي أن وظيفة الانعكاسات هي تحقيق التوازن بين الكائن الحي والمجال الخارجي وتحقيق البقاء كنوع، ويميز بين نوعين من الانعكاسات وهي انعكاسات بسيطة، فكل كل كائن حي لديه رد فعل طبيعي غير مشروط لمثير ما، وانعكاسات معقدة (انعكاسات معدية، حسية، ودفاعية)، بحيث يرى أن جميع المنعكسات أو الاستجابات الطبيعية محكومة بالمعادلة التالية: "مثير طبيعي _ استجابة طبيعية".

أما "إدوارد ثورنديك" صاحب نظرية المحاولة والخطأ، يرى أن الحيوان والإنسان يكتسبان مهارتهما ويتعلمانها عن طريق المحاولة والخطأ، حيث تثبت المحاولات الناجحة وتتلاشى المحاولات الخاطئة، أو التي تؤدي إلى الفشل ومع تكرار التجربة تنطبع في الجهاز العصبي جوانب السلوك الناجحة وتختفي الفاشلة، ويتم ذلك بشكل تدريجي حتى يتم التعلم.

كما يرى "واطسون" أن استخدام مفاهيم ومصطلحات سيكولوجية مثل الإدراك والتفكير والذاكرة هو خطأ وقع فيه العلماء والباحثون، وقد الوقت لتصحيح هذا الخطأ ونقل تلك المصطلحات إلى لغة سلوكية.

واقترح "واطسون" أن يكون السلوك موضوع علم النفس بدلا من الوعي، وأن تحل المصطلحات السلوكية كالمنبه والمثير والاستجابات والانعكاسات والمهارات والعادات محل المصطلحات التقليدية البالية.

كما يرى أن موضوع علم النفس هو دراسة السلوك ولا شيء آخر غير السلوك القابل للملاحظة الموضوعية الخارجية ووحدته الأساسية (المنبه "S" – الاستجابة "R")، مستعينا أثناء ذلك بتجاربه الميدانية ليستخلص المسلمات التالية: (التطورية، الحتمية، العلمية، الاختزالية).

أما "سكنر" اهتم بدراسة السلوك الحيواني منذ بداية نشاطه العلمي، واستخدم في ذلك الطريقة الموضوعية، وتوصل إلى إدخال تقنيات جديدة في المواقف التجريبية التي كان على الحيوان أن يتعامل معها، فاهتم بأعمال بافلوف وواطسون على سلوك الحيوان والإنسان، حيث اهتم بالاشراط الكلاسيكي لبافلوف وقانون الأثر "لثورنديك"، فيرى أن معظم سلوكنا إما متعلم أو قد تم تعديله عبر

عملية التعلم، حيث يكتسب المعرفة واللغة والقيم والمهارات والمخاوف، لذلك فإن اكتشاف قوانين التعلم هي مفتاح فهم العوامل وراء السلوك. (الشناوي، 1994)

يرى أنصار المدرسة السلوكية أن الاضطرابات النفسية تكتسب بنفس الطريقة التي تكتسب بها السلوكيات السوية، أي بفضل سياق التعلم الذي يعتمد على مبادئ الاشراط والتعلم معا، وهم يرون أن بالإمكان فهم السلوكيات غير السوية كافة، ومن ثم تحويلها –باستثناء تلك الناجمة عن أسباب عضوية– من خلال التركيز على السلوك، لا على الشخصية ككل، أي تفترض المدرسة السلوكية أن السلوكيات المضطربة تكون مكتسبة إلى حد بعيد عن طريق التعلم بنفس الطريقة التي يتعلم بها الفرد أي سلوك آخر.

غير أن المدرسة السلوكية اهتمت في الآونة الأخيرة بالجوانب البيولوجية والعضوية لدى الفرد وما تحدثه من آثار ترتبط بالسلوك غير التوافقي، فالمدرسة السلوكية لا تنظر إلى الاستجابات غير المتوافقة على أنها ناشئة عن شخصية مضطربة، لذلك فهي لا تهدف إلى إعادة بناء أو تنظيم شخصية المريض، وإنما تهدف إلى التخلص من المشكلات المحددة التي تتدخل أو تؤثر سلبا على أداء المريض. (صباح، 2005)

المحاضرة التاسعة

المدرسة المعرفية "الأسبوع 09"

تمهيد

عندما نذكر النظرية المعرفية فإننا نستحضر مؤسسها العالم النمساوي جان بياجيه، الذي يعتبر منظرها. وتعتبر النظرية بصفة عامة، وعاء مبنيا على العلم والتجربة، يمكن التربويين من فهم العديد من الظواهر التعليمية والنفسية. وهو ما يمكنهم أيضا من اختيار المسار الصحيح لتقديم المعرفة.

ومن خلال هذا البحث نتطرق لمدرسة المعرفية ومختلف تناولاتها.

1- مفهوم النظرية المعرفية

تعطي النظريات المعرفية أهمية كبيرة لمصادر المعرفة واستراتيجيات التعلم (الانتباه والفهم والذاكرة والاستقبال ومعالجة وتجهيز المعلومات)، فوعي المتعلم بما اكتسبه من معرفة وبطريقة اكتسابها، يزيد من نشاطه الميتامعرفي. هذا النشاط أو الخبرة أو التدريب الحاصل لدى الفرد، يُحدث تغييرا في سلوكه. وتهتم النظريات المعرفية بالبنية المعرفية من خلال الخصائص التالية: التمايز والتنظيم والترابط والتكامل والكم والكيف والثبات النسبي.

ترى النظريات المعرفية أن حدوث المعرفة يمر عبر استراتيجية متتالية في الزمن وتتلخص فيما يلي:

- الانتباه الانتقائي للمعلومات.
- التفسير الانتقائي للمعلومات.
- إعادة صياغة المعلومات، وبناء معرفة جديدة.
- الاحتفاظ بالمعلومات أو المعرفة المحصلة بالذاكرة.
- استرجاع المعلومات عند الحاجة إليها.

وعلم النفس المعرفي (psychologie cognitive) هو علم يدرس تكوين وتناول المعلومات لدى الإنسان "Cognition"، والمعرفة هي موضوع اهتمام هذا الفرع المتعلقة بأنواع

المعلومات المختلفة التي نكتسبها في مواقف الحياة التي نتعرض لها، كما تتعلق بأنواع العمليات المرتبطة بطريقة اكتسابها والاحتفاظ بها في الذاكرة وإعادة استخدامها.

بواسطة دراسة المعرفية يتطلع علماء النفس المعرفي إلى فهم الممارسات اليومية لمختلف أنشطة الفرد بصفة مستمرة والتي تشترك فيها العديد من العمليات المعرفية مثل: الإنتباه، الإدراك، التفكير، التذكر، وحل المشكلات، التعلم والعمليات الإرتقائية المختلفة.

مصطلح علم النفس المعرفي ظهر في دراسات "بلاك ورامسي" (Black, Ramsey) سنة (1951) في كتاب "الإدراك، مدخل إلى الشخصية" غير أننا لا يمكن إغفال أعمال على سبيل المثال "هيرمان ابنغهاوس" (Ebbinghaus, Hermann) (1850-1909) في مجال كيفية حدوث العمليات المعرفية لتفسير السلوك الإنساني (الذاكرة والتذكر)، وفيما بعد أعمال "جون بياجيه" "Jean PIAGET" حول النمو المعرفي لدى الطفل. هذا العلم الذي نما وتطور كثيرا موظفا كثيرا مختلف الاكتشافات العلمية في تفسير مختلف العمليات العقلية حتى أنهم يعتبرون أن التفكير لدى الإنسان يتم بنفس الطريقة التي يتم بها برنامج حاسوبي مثلا، أو تفسير عملية التعلم لدي الإنسان من خلال ما يعرف بالارتباطات الشرطية، كعملية بناء معرفي يخزن في الذاكرة – حيث تنظيم المعلومات الخاصة بالأحداث المختلفة التي حدثت وتعرض لها الفرد- ويستعيدها منها ويعطي الاستجابة الموافقة عندما يستقبل المنبهات (أسئلة الاختبار مثلا). فالمتعلم يعتمد على البناء المعرفي الذي تلقاه ويسترجعه من الذاكرة، ويوظفه وفق الموقف الذي تطلب استدعاء البناء المعرفي، وبالتالي فإن الاستجابة تختلف باختلاف طبيعة الموقف. فالعضوية تخزن في الذاكرة الأحداث التي وقعت في التجربة، وعند اختبارها، يتم استرجاع هذا البناء المعرفي، والاستجابة تتحدد حسب المعلومات التي تم تعلمها واختزانها.

من هنا كان اهتمام كثير من علماء النفس بالتعلم المعرفي، أي التعلم الذي يصحبه استثارة الفهم والاستبصار، وتكوين تصورات ذهنية عن الموضوعات المتعلمة. وأبرز هؤلاء العلماء هم علماء الجشطلت "Gestalt" الشكلية والتعلم بالاستبصار.

2- المفاهيم الأساسية للاتجاه المعرفي

تقوم النظرية المعرفية على عدة مفاهيم تفسر من خلالها عملية التعلم، ومن هذه المفاهيم:

2-1- الكل أو الموقف الكلي

الكل مختلف عن الأجزاء التي تكونه. فالحائط كل، لكن الياجور والإسمنت والماء هي أجزاء.

2-2- المعنى

هو ما يتم إدراكه شعوريا، حين تتفاعل الرموز والدلالات في تفكير الفرد.

2-3- المعرفة

تشير إلى تفاعل المحتوى المعرفي والعمليات المعرفية.

2-4- تجهيز ومعالجة المعلومات

تركيب بنية معرفية تدمج المعلومات الجديدة، في الخبرات السابقة.

3- بعض النظريات المعرفية

يزخر الحقل التربوي بالعديد من النظريات التي تروم تسليط الضوء على كيفية التعلم وتبسيط وشرح ميكانيزماته .فظهرت نتيجة لذلك اتجاهات متناقضة أحيانا، تدحض السبيل المتبع من طرف النظريات الأخرى في تفسير ظاهرة التعلم.

3-1- نظرية الجشطلت

3-1-1- التعريف بالنظرية

ظهرت نظرية الجشطلت في ألمانيا كرد فعل ورفض للمفاهيم والنظريات السلوكية .حيث دعت إلى دراسة السلوك ككل وليس كأجزاء منفصلة. من أهم روادها: "كيرت كوفكا، ماكس فرتهيمر، كوهلر"، وقد اعتمدت على عدة تجارب من أشهرها تجربة القرد والصناديق.

التسمية مشتقة من كلمة غشتالت"GESTALT" الألمانية، التي تعني "الصيغة" أو "الشكل". مؤسسها "ماكس ورتايمر" (1880-1943) الذي انضم إليه "كورت كوفكا" (1886-1941) "وولفانغ كوهلر" (1887-1967).

اختارت المجموعة (**الإدراك**) إدراك الحركات المرئية (ليكون موضوعاً لسلسلة من التجارب المخبرية التي تولى "ورتايمر" الإشراف عليها وشارك فيها "كوفكا وكوهلر" كمفحوصين.

الجشطلت (Gestalt) هذا المفهوم الأساسي الرئيسي في النظرية الجشطلتية لا يمكن لسوء الحظ، ترجمته إلى الإنجليزية (والعربية) أيضا ترجمة دقيقة وبطبيعة الحال فان هذا هو سبب بقاء الكلمة الألمانية الجشطلت (Gestalt) جزءاً من مصطلحات علم النفس الفنية المستخدمة عالميا. والكلمة تعني

أقرب ما يكون الصيغة أو الشكل أو النموذج أو الهيئة أو النمط أو البنية أو الكل المنظم، كذلك الكل المتسامي ...الخ، والجشطلت كل مترابط الأجزاء باتساق أو انتظام، أو نظام فيه تكون الأجزاء المكونة له مترابطة ترابطاً دينامياً فيما بينها وما بين الكل ذاته. (ناصف، 1983، 203 -204)

وجاءت هذه النظرية ردا على المدرسة الارتباطية وفكرة الارتباط. وقالوا بأن الخبرة تأتي في صورة مركبة، فما الداعي إلى تحليلها ثم البحث عما يربطها. وذهبوا إلى أن تمييز العناصر مضلل في علم النفس، وأن السلوك لا يمكن رده إلى مثير واستجابة .فإذا ما أردنا أن نفهم لماذا يقوم الكائن بالسلوك الذي يسلكه فلا بد لنا من أن نفهم كيف يدرك هذا الكائن نفسه والموقف الذي يجد فيه نفسه، ومن هنا كان الإدراك من القضايا الأساسية في التحليل الجشطلتي. (صالح، 2006، 45)

عارضت النظرية الجشطلتية تلك النظرة إلى النفس الإنسانية المتمثلة في أن هذه النفس ليست أكثر من المجموع الكلي لأجزائها المكونة لها والمتمثلة في الأحاسيس والمشاعر وغيرها. أليس العقل أكثر من مجرد مجموعة أو خليط مما يحتويه؟ أليست الألحان الموسيقية أكثر بكثير من مجرد النغمات المتوالية التي تتكون منها؟ وهل الجملة مجرد جمع للحروف والكلمات؟ أليست السيمفونية شيئا يختلف كل الاختلاف عن مجرد مجموع الأصوات التي تصنعها مجموعة مختلفة من الموسيقيين عن طريق مجموعة من الآلات الموسيقية في آن واحد وفي غرفة واحدة؟ والشيء الذي أدى إلى ظهور النظرية الجشطلتية والنظريات الأخرى المنافسة لها يمثل الاعتقاد الراسخ بأن الصورة الآلية الارتباطية الخاملة للنفس البشرية لا تعبر بحق عن الطبيعة الفنية الخلاقة ذات الطبيعة المعقدة التنظيم للعمليات والحوادث العقلية. (ناصف، 1983، 200)

ولما كان للجشطلتيين صلة بالعلوم (كوهلر تلقى تعليما فيزيائيا ورياضيا، ورتايمر صديقاً للعالم الفيزيائي المعروف ألبرت أنشتاين. ومن خلال هذه العلاقة قام بإشراكه في تجارب وأجرى معه سلسلة من المقابلات). فلا عجب أن يعلن هؤلاء عن إقامة علم النفس وفق النموذج الفيزيائي اعتقاداً منهم بأنه يضمن الارتقاء بدراسة الظاهرة الإدراكية من مستوى الوصف إلى تعيين بعدها المادي والفيزيولوجي. (بدر الدين، 2001، 209)

2-1-3- التعلم عند الجشطالت

التعلم في صورته النموذجية عملية انتقال من موقف غامض لا معنى له أو موقف لا ندري كنهه إلى حالة يصبح معها ما كان غير معروف أو غير مفهوم أمرا في غاية الوضوح ويعبر عن معنى ما ويمكن فهمه والتكيف معه.

وتختلف الطريقة الجشطلتية في فهمها للتعلم اختلافا جذريا عن وجهات النظر السابقة، بل إنها تتناقض تناقضا حادا مع وجهات النظر المعاصرة لها (المحاولة والخطأ، الارتباط)، فالأساس في التعلم الفهم والاستبصار والإدراك. فالتعلم يحدث نتيجة الإدراك الكلي للموقف وليس نتيجة إدراك أجزاء الموقف منفصلة لأن تحليل الكل أي أجزائه المكونة له يفقد كثيرا من خصائصه.

3-1-3- أهم خصائص نظرية الجشطالت:

- التعلم يعتمد على الإدراك الحسي فكل المدركات في الذاكرة تتم بواسطة الحواس.
- التعلم هو الفهم للعلاقات الداخلية في الموقف المشكل "الاستبصار" وليس ارتباط.
- الاستبصار هو إدراك فجائي للحل الصحيح بعد محاولات فاشلة، وتجنب إعادة الأخطاء.
- تتوقف قدرة الفرد على التعلم بالاستبصار على "تنظيم المجال الإدراكي للموقف".
- عناصر الموقف يجب ان تكون في مجال إدراك الفرد.
- يمكن انتقال أثر التعلم في مواقف أخرى مشابهة للموقف الأول (الخبرة السابقة).
- احتمالية انطفاء او نسيان التعلم بالاستبصار ضعيفة جداً.

3-1-4- شروط تجربة "كوهلر" في تجربته:

لقد عابت نظرية "الجشطلت" على (ثورنديك) بأن الأقفاص لا تسمح للقطة بإظهار قدرتها على التعلم لأن السقاطات غير واضحة للحيوان، فقد راعوا عند تصميم التجارب الشروط التالية:

- أن تكون عناصر المشكلة واضحة وظاهرة للحيوان.
- أن تكون الحركات المؤيدة للحل في مستوى قدرة الحيوان المستخدمة.

3-1-5- تجارب الجشطالت:

أ- التجربة الأولى:

وضع الشمبانزي وهو جائع في قفص ووضع في ركن القفص صندوق وفي سقفه موز. بحيث لا يستطيع الشمبانزي الوصول إلى الموز إلا باستخدام الصندوق.

قام الشمبانزي بمحاولات للوصول للموز إلا ان محاولاته باءت بالفشل. فقام يطوف في المجال فلاحظ الصندوق ونظر إلى الموز ثم فجأة جذب الصندوق إلى الموضع الصحيح تحت الموز وقفز وجذب الموز.

قام عدد كبير من الشمبانزي بحل المشكلة والوصول إلى الهدف.

ب- التجربة الثانية:

كررت التجربة السابقة ووضع صندوقان بدلاً عن صندوق لكي يضع أحدهما على الآخر للوصول للموز. حيث ان ارتفاع الصندوق الواحد لا يكفي للوصول للهدف.

قام عدد قليل من الشمبانزي للوصول للهدف.

ت- التجربة الثالثة:

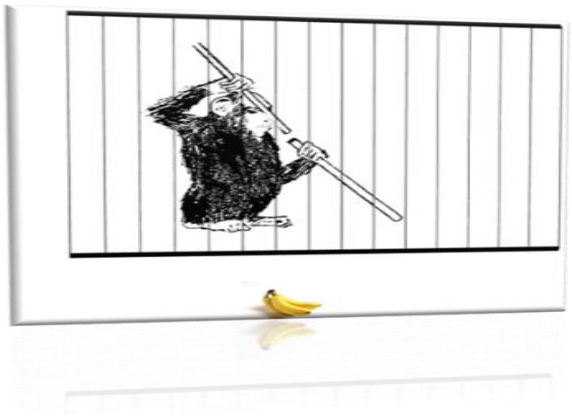
وضع الطعام خارج القفص وحاول الشمبانزي ان يصل للموز بيده، إلا أنه لم يستطع، وبعد مدة لاحظ وجود عصا طويلة في الناحية الأخرى من القفص فأمسك بها، وأخذ يلّعب بها، ثم أخذ ينفذها من بين قضبان القفص. وفي هذه الأثناء وقع نظرة على الطعام، وفجأة تغير سلوكه واستخدم العصا وجذب الطعام، ونجح في ذلك.

ث- التجربة الرابعة:

وضع شمبانزي جائعا داخل القفص ووضع خارج القفص موز وترك عصا قصيرة ملقاة في أرض القفص لا تكفي للوصول للطعام، ووضع خارج القفص عصا طويلة تكفي في حال الحصول عليها للوصول إلى الموز. ولا يمكن الوصول للعصا الطويلة خارج القفص باليد بل بالعصا القصيرة.

نجحت قلة من الشمبانزي في حل هذه المشكلة.

ج- التجربة الخامسة:



وضع القرد سلطان في القفص وهو جائع ووضع الموز خارج القفص وترك على الأرض بداخل القفص عصوين مجوفتين يمكن إدخال واحدة على الاخرى. حاول سلطان مد يده للحصول على الموز فلم يتمكن، ثم أمسك احدى العصوين وحاول جذب الموز بها ولكنها كانت قصيرة. ثم أمسك العصا الاخرى وقام بنفس المحاولة السابقة وفشل.

القى سلطان العصا وكأنه يئس من حل المشكلة وجلس يلعب بالعصوين وفجأة أدخل إحدى العصوين بالأخرى وجذب بها الموز وتناوله.

وهكذا يمر الحيوان (وكذا الإنسان) للخروج من الموقف الإشكالي، في رأي الجشتالتيين، بمرحلتين رئيسيتين:

- **المرحلة الأولى**: ويقوم خلالها الحيوان بدراسة الموقف والنظر في شروطه، وهو ما يدعى بالاستبصار.
- **المرحلة الثانية** :وفيها يتوصل الحيوان إلى الحل بصورة مفاجئة. وتشمل هذه المرحلة الجانب الأدائي أو الإجرائي من النشاط الذهني.

من خلال التجارب انتقل الجشتالتيون من دراسة الإدراك إلى دراسة التفكير، الذي هو بالنسبة لهم إعادة تنظيم عناصر الموقف، حيث تتخذ فيه هذه العناصر صيغة جديدة. وهو ما أطلق عليه الجشتالتيون مفهوم الاستبصار (بدر الدين، 2001، 213)، الذي هو الفهم الكامل لبنية الجشطالت من خلال العلاقات القائمة بين أجزائه وإعادة تنظيم هذه العلاقات.

6-1-3- العوامل المؤثرة في الاستبصار

هناك عوامل لها تأثير على عملية الاستبصار.

أ- **مستوى النضج الجسمي**: في تجربة كوهلر لا معني ولا جدوى من العصا إن لم يكن القرد قادرا على حملها.

ب- **مستوى النضج العقلي**: تنظيم المجال وإدراك العلاقات يكون حسب درجات القدرة العقلية.

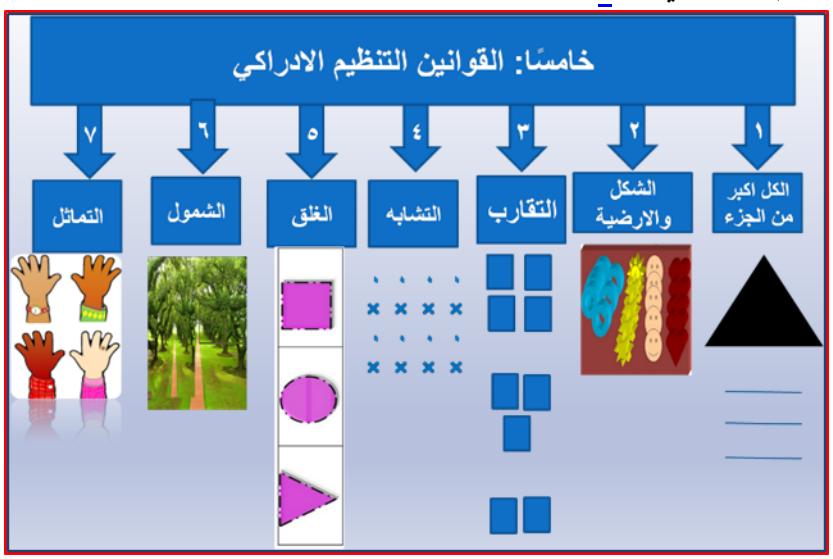
ت- **تنظيم المجال**: في تجربة العصا (الوسيلة)، والهدف (الموز)، والجوع (الدافع). ولو غاب عنصر من هذه العناصر ما حصل الاستبصار.

ث- **الخبرة**: الألفة بعناصر الموقف تساعد على إعادة تنظيمه وربط أجزائه بعضها ببعض.

أما المسألة الخاصة بطبيعة التعزيز ودوره في عملية التعلم وهي المسألة التي تعتبر في صلب نظرية التعلم المعاصرة، فهي مسألة لا تحظى باهتمام كبير عند العلماء الجشطلتيين. والواقع أن هؤلاء العلماء يرون أن أوجه التعزيز الخارجي مثل الطعام والنجوم المذهبة التي توضع على كتابات الأطفال تشجيعا لهم والربت على رؤوس الآخرين تشجيعا إنما تصرف الانتباه عن التعلم ولعلها وسائل تتدخل في عملية التعلم الحقيق. (ناصف، 1983)

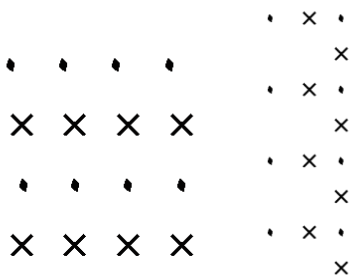
7-1-3- قوانين الجشطالت (التعلم):

هناك قوانين ينتظم تبعا لها العالم الخارجي في مجال الإدراك، هذه القوانين التي تعرف كذلك باسم التنظيم الإدراكي منه:



أ- **قانون التشابه:** فالأشياء والمعلومات والخبرات المتشابهة على اختلاف أنواعها وأحجامها وأشكالها، وخبرات معرفة أو خاصة باكتساب مهارة من نوع ما تميل إلى التجمع لتكوين وحدات معرفية أو مهارية متكاملة يزيد فيها اتضاح المعني.

شكل (أ) شكل (ب)



المثيرات متشابهة تنتظم في صف، ففي الشكل (أ) تدرك الصفوف افقيه، بينما ندرك الشكل (ب) في صفوف رأسية والذي ساعدنا على الادراك بهذه الطريقة هو قانون التشابه.

ب- **قانون التقارب** :الأشياء المتقاربة في الزمان والمكان من العوامل المساعدة على إدراك المجموعات الحسية.

إذا كانت المثيرات متقاربة تدرك كوحدة ففي الرسم اعلاه ندرك ثلاثة اشكال منفصلة، ولا ندرك تسع نقاط. والذي ساعدنا على الادراك بهذه الطريقة هو قانون التقارب.

ت- **قانون الثبات أو الإقفال (الإغلاق)**: فالأشياء الناقصة تدعونا إلى إدراكها كاملة، فالأشياء الناقصة تميل إلى أن تكمل نفسها حتى تكون أثبت وأسهل في تكوين الصورة أو الصيغة في الإدراك الحسي.

نميل دائمًا في إدراكنا للأشياء الناقصة على انها كاملة، فالمربع والمثلث والدائرة أعلاه رغم انها مرسومة بالنقط نميل إلى ملاء الفراغات وإدراكها مربع ودائرة ومثلث كامل. والذي ساعدنا على الادراك بهذه الطريقة هو قانون التكميل.

ث- **قانون الاتصال (الاستمرار)**: الأشياء المتصلة تدرك كصيغ، مثل النقاط التي بينها خطوط .

ج- **قانون الشمول**: الأشياء تدرك كصيغ إذا كان هناك ما يجمعها ويحتويها ويشملها كلها، فصورة صفين متوازين من الأشياء تعطي صيغة طريق مثلا.

المثيرات تدرك كصيغ إذا كان هناك ما يجمعها ويحتويها ويشملها كلها، فصورة صفين متوازيين من الاشجار تعطي صيغة طريق عن مجرد عدد من الاشجار، والذي ساعدنا على الادراك بهذه الطريقة هو قانون الشمول.

ح- قانون الكل أكبر من مجموع اجزاءه

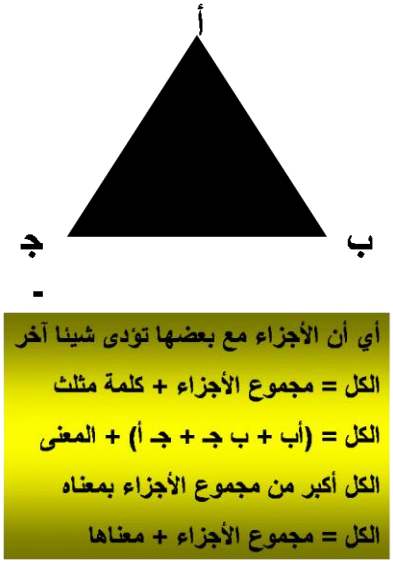
الكل أكبر من مجموع الأجزاء وإدراكنا للكل يسبق إدراكنا للأجزاء. وللتوضيح نفترض وجود ثلاث مستقيمات كالتالي:

أ ـــــــ ب

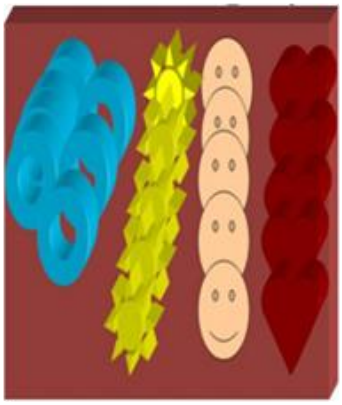
ب ـــــــــــ جـ

جـ ـــــــ أ

إذا وضعت هذه المستقيمات بشكل معين تعطى شكل مثلث وليس 3 مستقيمات، أي أن الأجزاء مع بعضها تؤدى شيئا آخر.

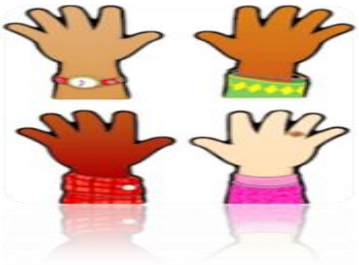


خ- قانون الشكل والارضية:



يعتبر هذا القانون أساس عملية الإدراك، إذ ينقسم المجال الإدراكي إلى الشكل وهو الجزء السائد الموحد المركز للانتباه. والأرضية والخلفية المتناسقة المنتشر عليها الشكل في البيئة.

د- قانون التماثل:



الأشياء المتماثلة تبرز كصيغ وتنفرد عن غيرها من الوحدات التي يتضمنها مجال الإدراك.

ومجمل ما عناه الجشطالتيون بهذه القوانين هو أن الفرد ينزع إلى إدراك الأشياء بصورة كلية ومتوازنة وحسنة بفعل العمليات الفيزيولوجية الفطرية التي يقوم بها الدماغ. فالصورة ندركها كاملة ولو تخلّلتها فجوات أو ثغرات أو حتى إذا كانت مجرد خطوط متقطعة. كما ننزع إلى الربط (الإغلاق) بين النقاط الموجودة أمامنا على الورقة وإدراكها كشكل هندسي. ونؤلف بين الأشياء القريبة بعضها إلى بعض في صورة كلية«. (بدر الدين، 2001، 349) وتقارب الأشياء زمنيا ومكانيا يساعد على تذكرها.

8-1-3- التطبيقات التربوية لنظرية الجشطالت

هذه النظرية لو اعتمدنا وطبقنا القوانين التي جاءت بها فيمكن الاستفادة منها في عدة نواحي منها:

- فمادام الكل يسبق الأجزاء، ففي ميدان التربية والتعليم فإن عرض موضوع التدريس في جملته وتوضيح النظرة العامة وبعد ذلك التطرق إلى أجزائه يساعد على فهم الوحدة الكلية للموضوع.
- كذلك إتباع الطريقة الكلية أي البدء بالجمل عوضا عن الكلمات والحروف يكون أحسن بالنسبة للتلميذ، فالحرف لا معنى له بالنسبة للطفل المبتدئ، أما الجملة فإن لها مدلول ومعنى يسهل على الطفل إدراكه.

- لو اعتمدنا على قانون الثبات والإقفال فان الحقائق (الجمل، الأفكار، الكلمات...الخ) الناقصة، والمعلومات غير المرتبة سيميل الفرد إلى إكمالها وترتيبها في ذهنه، وبذلك يتخلص من القلق الذي تثيره هذه الحقائق المشوهة.

2-3- نظرية التعلم بالملاحظة

1-2-3- التعريف بالنظرية

يعود تاريخ نشأة هذه النظرية إلى بداية الستينيات، عندما قدم زعيمها "ألبرت باندورا" "Albert BANDURA" بحثاً إلى ندوة نبراسكا (Nebraska) بعنوان "التعلم الاجتماعي من خلال المحاكاة" (1962) ونشر بالاشتراك مع أحد طلابه وهو "ريتشارد ولترز" كتاباً تحت عنوان "التعلم الاجتماعي ونمو الشخصية" (1963) ولم تتخذ أبعادها وتكتمل محاورها كنظرية إلا بعد مضي أكثر من عقد من الزمن، أي في نهاية السبعينيات.

فبعد أن أشار الباحثان إلى كتاب "ميللر ودولارد" "التعلم الاجتماعي والتقليد" وما احتواه من فرضيات تستثير الفكر، سجلا حقيقة ذات مغزى تطوري وتاريخي، حيث قالا: "وقد تطلب الأمر عشرين سنة أخرى كي تصبح المحاكاة مشكلة نظرية ومشكلة بحث على قدر كبير من الأهمية وقد تحول محور اهتمام رئيس من محاور البحث من تحليل التعلم القائم على المحاكاة إلى تحليل التعلم بالملاحظة. وهذا النوع من التعلم يتصدى إلى قضايا اكتساب الاستجابات الجديدة. (بدر الدين، 2001)

مما لا شك فيه كذلك هو أن للسلوكيين الجدد أثرهم على هذه النظرية، الذين حاولوا التوفيق بين السلوكية الواطسنية المسيطرة في أمريكا وبعض المسلمات المقدمة في النظريات الأخرى. ولعل أهم ما قدم منهم هو اعترافهم بأهمية العوامل الوسيطة (المعرفية والنفسية).

فعلى سبيل المثال تحدث هل (Hull) عن العوامل الوسيطة والتي تشمل الحوافز، العادة والكبح، كما حاول "دولارد وملر" (Miller) ترجمة المفاهيم الفرويدية إلى مفاهيم سلوكية. كما قدم "طولمان" (Tolman) فكرته عن السلوك الهادف (الغائية) والتوقع في عملية التعلم حيث تدل الفكرتان على أهمية الجانب المعرفي.

كما كان للتقدم في مجال نظريات التعلم المعرفية وخاصة التقدم في مجال المعالجة المعلوماتية أثرها، وهذا ما يظهر في تبني باندورا لهذه العمليات العقلية كمتغير تفاعلي في تفسيره للتعلم.

إذا كان أصحاب الحتميات البيئية أمثال سكنر يرون أن السلوك تجري مراقبته من قبل قوى خارجية تطغى على الكائن الذي يملك القدرة على التفاعل والتشكل بفعل الأحداث الخارجية، وإذا كان على النقيض من ذلك (أصحاب الحتمية الذاتية) يرون أن الأحداث الداخلية (المتمثلة في شكل غرائز ودوافع وسمات وغيرها) هي التي تلزم الكائن الحي على السلوك بطرق ثابتة وتكوّن الشخصية المتشكلة، فان الموقف البديل يقر بالتأثيرات الداخلية والخارجية على حد سواء.

وعند النظر إلى هذه المصادر الرئيسة الثلاثة من المحددات: السلوك، البيئة، العوامل الشخصية، فلا تعطى لأي منها أي مكانة متميزة على حساب المصدرين الآخرين، رغم أنه في بعض المواقف قد يبرز عامل من الثلاثة كمؤثر مسيطر. ويقول باندورا إن هذا هو موقفه هو، أو ما يسمى **بالحتمية المتبادلة،** وينظر إلى التأثيرات المحددة على أساس أنها احتمالية في طبيعتها أكثر من كونها الحتمية السببية، محددات السلوك هذه يمكن تمثيلها في الشكل الموالي:

2-2-3- محددات السلوك حسب نظرية التعلم بالملاحظة

وفيها يؤكدان مبدأ الحتمية التبادلية "Reciprocal determinism " في عملية التعلم من حيث التفاعل بين ثلاث مكونات رئيسية وهي: السلوك والمحددات المرتبطة بالشخص والمحددات البيئية.

محددات السلوك

هذا شكل يبين مكونات التعلم، فالعوامل الشخصية والعمليات المعرفية "محددات مرتبطة بالشخص" التي تعتبر نظما تمثيلية رمزية، عادة ما تتخذ شكل الأفكار والصور الذهنية. وتلعب دورا مركزيا في نظرية باندورا إذ تتحكم في سلوك الفرد والبيئة، وفي الوقت ذاته محكومة بسلوك الفرد والبيئة. على كل حال كل هذه العناصر متأثرة ومؤثرة بعضها في بعض.

في الحتمية المتبادلة فإن السلوك الإنساني هو وظيفة المحددات السابقة المتعلمة واللاحقة المحددة. وكل مجموعة محددات تحتوي على متغيرات هي في طبيعتها معرفية إلى حد كبير، وإن لم تكن كذلك بصورة مطلقة. وهذه الأشكال من أشكال المعرفة تحدث من خلال ملاحظة الإنسان لنتائج سلوكه هو و/ أو من ملاحظته لسلوك الآخرين وهكذا فإن مصدرين رئيسيين للتعلم هما نتائج الاستجابات (التعلم بالعمل). وما ظل حتى الآن يدرس بصورة تقليدية تحت عناوين مختلفة مثل المحاكاة (أو التقليد)، والعمليات الابدالية النموذجية، أو التعلم القائم على الملاحظة (التعلم بالملاحظة. (ناصف، 1983، 133)

أما فيما يخص المحددات السابقة للسلوك هي تلك التأثيرات المعقدة التي تحدث قبل قيام السلوك، وتشمل المتغيرات الفسيولوجية والعاطفية، والأحداث المعرفية مثل التوقعات والترقبات، والآليات الفطرية للتعلم، أما المحددات التالية فتشمل أشكال التعزيز (التدعيم) أو العقاب التي قد تكون خارجية في طبيعتها أو داخلية، أو حثا ذاتيا. (ناصف، 1983، 133)

نموذج التعلم بالملاحظة يقوم على افتراض أن الإنسان ككائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم أي بسلوك الآخر. ونتعلم الاستجابات الجديدة لمجرد ملاحظة سلوك الآخرين. هؤلاء الناس الآخرون يعتبرون من الناحية التقنية نماذج، واكتساب الاستجابات من خلال مثل هذه الملاحظة يسمى الاقتداء بالنموذج.

3-2-3- آليات التعلم الاجتماعي حسب نظرية التعلم بالملاحظة:

يرى "باندورا" (Bandura, 1969) أن التعلم بالملاحظة يتضمن ثلاث آليات رئيسية هي:

أولاً: العمليات الإبدالية " Reciprocal processes"

وفقاً لهذه الآلية ليس بالضرورة أن يتعرض الفرد مباشرة إلى الخبرات المتعددة كي يتعلمها، ولكن يمكن له ملاحظة النماذج المختلفة وهي تمارس مثل هذه الخبرات. فالنتائج التعزيزية أو العقابية الناجمة عن سلوك النماذج تؤثر على نحو بديلي في عملية التعلم. ومن الأمثلة عليها الخوف من بعض الأشياء كالحيوانات والحشرات وغيرها من الأحداث.

ثانياً: العمليات المعرفية " Cognitive Processes"

يرى باندورا أن عمليات التعلم للأنماط السلوكية من خلال الملاحظة لا تتم على نحو أوتوماتيكي، فمثل هذه العمليات تتم على نحو انتقائي وتتأثر إلى درجة كبيرة بالعديد من العمليات المعرفية لدى الفرد الملاحظ، مثل الاستدلال والتوقع والقصد.

ثالثاً: عمليات التنظيم الذاتي " Self – Regularity Processes "

يشير هذا المبدأ إلى قدرة الإنسان على تنظيم الأنماط السلوكية في ضوء النتائج المتوقعة منها.

4-2-3- نواتج التعلم الاجتماعي:

- **أولاً:** تعلم أنماط سلوكية جديدة
- **ثانياً:** كف أو تحرير سلوك

- **ثالثاً**: تسهيل ظهور سلوك

5-2-3- عوامل التعلم الاجتماعي:

هناك أربعة جوانب رئيسة يجب توفرها لحدوث التعلم من خلال الملاحظة، حيث أن عدم توفر أحدها ربما يؤدي إلى حدوث خلل في هذا النوع من التعلم. ويمكن النظر إلى هذه الجوانب على أنها عمليات أو متطلبات أو عوامل أو مراحل للتعلم الاجتماعي، وتتمثل هذه الجوانب في **الانتباه والاحتفاظ والاستخراج الحركي والدافعية.**

6-2-3- مصادر التعلم الاجتماعي:

- **أولاً**: التفاعل المباشر مع الأشخاص الحقيقيين في الحياة الواقعية
- **ثانياً**: التفاعل غير المباشر ويتمثل في وسائل الإعلام المختلفة كالسينما والتلفزيون والراديو
- **ثالثاً**: هناك مصادر أخرى غير مباشرة يمكن من خلالها تمثل بعض الأنماط السلوكية: ومن هذه المصادر القصص والروايات الأدبية والدينية، وكذلك من خلال عمليات تمثل الشخصيات الأسطورية والتاريخية.

7-2-3- التطبيقات التربوية:

- هذه النظرية تساعد على مراجعة أساليب نمذجة السلوك والتنشئة الاجتماعية ومراجعة الأدب التربوي والنفسي.
- التعلم بالملاحظة يساعد على إكساب سلوكات جديدة نتيجة ملاحظة النماذج التي يعايشها التلميذ سواء من خلال الزملاء أو المعلمين أو النماذج التي يقرأ عليها في النصوص المدروسة مثلا ولذا فمراقبة هذه النماذج يعتبر أمرا مهما لكل من يقف عمله على التربية والتعليم.
- إذا كانت عملية النمذجة هي نسخ سلوك آخرين مهمين للمتعلم مثلا فان مراعاة التعزيز في العملية التربوية يعتبر أمرا ضروريا.
- تساعد عملية التعلم بالملاحظة في تعلم العادات الاجتماعية أي ثقافة المجتمع وإكساب اللغات.
- التلميذ الذي يتعامل مع معلمين (نماذج) مختلفين يساعده ذلك على زيادة خبراته غير المباشرة. (فاخر، 1982، 144)

3-3- نظرية التعلم اللفظي المعرفي القائم على المعنى "Ausuble Theory"

1-3-3- التعريف بنظرية التعلم اللفظي القائم على المعنى

إن كيفية تعلم المادة اللفظية والمنطوقة هو ما حاول "أوزوبل" تفسيره من خلال هذه النظرية. والتي تسعى إلى تقديم معلومات مفاتيح للمتعلمين منذ البدء، قصد توجيههم، أي أن المتعلمين يأخذون أفكارا من المدرس عوض البحث عنها أو اكتشافها.

وضع "ديفيد أوزوبل" نظريته التي تبحث في التعليم اللفظي ذي المعنى والتي شكلت اهتمام الباحثين في ميدان المناهج وطرق التدريس على مدار أكثر من عشرين عاماً ولا تزال وكانت الفكرة الرئيسية في نظريته هي مفهوم التعلم ذا المعنى والذي يتحقق عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك من المتعلم بالمفاهيم والمعرفة الموجودة لديه قبلاً وذلك بناء على مبدأ "أوزوبل" الموحد للتعليم.

ففي هذا الإطار فإن "أوزوبل" يعتقد أن إدراك المفاهيم والعلاقات المرتبطة بالمادة المتعلمة من قبل المتعلم والمتصلة ببنيته المعرفية من أكثر العوامل أهمية وتأثيراً في عملية التعلم كما أنه يجعل التعلم ذا معنى.

وقد طور "أوزوبل" هذه النظرية ونشرها في مجموعة من الدراسات والبحوث العلمية؛ ومبدأ "أوزوبل" الموحد للتعلم (1968):

انه إذا أردت أختصر كل علم النفس المعرفي في مبدأ واحد فأقول:

"إن أعظم عامل مؤثر في التعلم هو ما يعرفه المتعلم بالفعل فلنتحقق منه ولندرس له بناء على ذلك ".

ومن خلال ما سبق يمكن أن نقول: أن هذه النظرية في التعلم تعتمد على أن للفرد تركيب عقلي من نوع ما، للخبرات التعليمية وعندما يمر في خبرة جديدة فإن ذلك يساعد على دخول معلومات جديدة إلى الترتيب سالف الذكر ونتيجة ذلك فإن هذا التركيب يعاد تشكيله من جديد من خلال دمج المعلومات الجديدة لتصبح جزءاً لا يتجزأ منه وهكذا يكون التعلم سلسلة من إعادة التركيب العقلي، يتغير مع كل تعلم جديد.

2-3-3- مستويات التعلم عند "أوزوبل"

منظومة التعلم عند "أوزوبل" تعتمد على مستويين رئيسين هما:

أ- **المستوى الأول**: يرتبط بأساليب تعلم الفرد وبالتحديد الأساليب أو الطرق التي يتم من خلالها تهيئة وإعداد المادة التعليمية المراد تعلماه أو عرضها على المتعلم في الموقف التعليمي وتتخذ هذه الأساليب شكلين هما:

- أسلوب التعلم بالاستقبال
- أسلوب التعلم بالاكتشاف (الشرقاوي،1991)

ب- **المستوى الثاني**: يرتبط بكيفية تناول المتعلم ومعالجته للمادة التعليمية المعروضة عليه حتى تصبح مهيأة ومعدة للاستخدام أو الاستدعاء في الموقف التعليمي التالي فإذا قام المتعلم بالاحتفاظ بالمعلومات الجديدة للمادة التعليمية بواسطة دمجها أو ربطها ببنيته المعرفية وهي مجموعة من الحقائق والمعلومات والمعارف المنظمة التي تم تعلمها في مواقف تعليمية سابقة، كما يعني اندماج وتكامل المعلومات الجديدة مع البيئة المعرفية للمتعلم وتكوين بنية معرفية

جديدة فإن التعلم في هذه الحالة يعرف بالتعلم ذي المعنى، أما إذا قام المتعلم باستظهار المادة التعليمية وتكرارها بدون فهم حتى يتم حفظها دون الاهتمام بإيجاد رابطة بينها وبين بنيته المعرفية فإن التعلم في هذه الحالة يعرف بالتعلم الصم وهنا لا يحدث أي تغيير في البنية المعرفية للمتعلم اذا من خلال ما سبق يمكن القول ان المستوى الثاني تتخذ هذه الأساليب شكلين هما:

- التعلم ذي المعنى التام
- بالتعلم الصم "بالحفظ والاستظهار. (الشرقاوي،1991)

وتشير هذه المنظومة إلى أن التعلم قد يكون استقبالياً أو اكتشافياً وهذا يعتمد على أسلوب تقديم أو عرض المعلومات على المتعلم كما يمكن أن يكون صماً أو ذا معنى حسب طريقة معالجة المعلومات من قبل المتعلم وبذلك يتفاعل المستويان ليقدما أربعة أنماط من التعلم.

3-3-3- أنماط التعلم حسب النظرية "أوزوبل"

أ- التعلم الاستقبالي ذو المعنى: "Meaningful reception learning"

يحدث عندما يعرض المعلم المادة العلمية في صورتها النهائية بعد إعدادها وترتيبها منطقياً فيقوم المتعلم بتحصيل معاني هذه المادة وربطها أو دمجها بخبراته الراهنة وبنيته المعرفية.

ب- التعلم الاستقبالي الصم Rote reception learning

يتم هذا النوع من التعلم عندما يعرض المعلم على المتعلم المادة التعليمية أو المعلومات في صورتها النهائية فيقوم المتعلم باستظهارها أو حفظها كما هي دون محاولة ربطها بما لديه من خبرات أو دمجها ببنيته المعرفية.

ت- التعلم الاكتشافي ذو المعنى Meaningful discovery learning

يحدث هذا النوع من التعلم عندما يقوم المتعلم باكتشاف المادة التعليمية المقدمة له وفحص المعلومات المتعلقة بها ثم ربط خبراته الجديدة المستخلصة من هذه الأفكار والمعلومات بخبراته السابقة ودمجها في بنيته المعرفية.

ث- التعلم الاكتشافي الصم Rote discovery learning

ج- ويحدث هذا النوع من التعلم عندما يقوم المتعلم باكتشاف المعلومات المعروضة عليه (في المادة التعليمية) ومعالجتها بنفسه فيصل إلى حل للمشكلة أو فهم للمبدأ أو القاعدة أو تعميم للفكرة ثم يقوم بحفظ هذا الحل واستظهاره دون أن يربطه بالأفكار والخبرات المتوفرة في بنيته المعرفية.

4-3-3- المفاهيم الأساسية التي بنيت عليها نظرية أوزوبل

- **التعلم ذو معنى:**

يعد التعلم ذو معنى من المفاهيم الرئيسة في نظرية "اوزوبل" حيث يقوم المتعلم في هذا النوع من التعلم ببذل جهد واع لربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة في البنية المعرفية له، ويتميز التعلم ذو معنى بمجموعه من المميزات أهمها:

أ. يبقى التعلم ذو المعنى في الذاكرة لمدة أطول في اغلب الأحيان.

ب. يزيد من قدرة الفرد على تعلم المزيد من المعلومات الجديدة.

ت.تترك المفاهيم التي يتم تعلمها بالتعلم ذي المعنى في حالة النسيان أثرا باقيا وهي هياكلها الأساسية.

ويتطلب التعلم ذي المعنى شرطين هما:

أ. الاستعداد الذهني للمتعلم لمثل هذا النوع من التعلم.

ب.أن تكون المعلومات ذات معنى للمتعلم، وتكون مرتبة منطقيا وتتاح للمتعلم ربطها بالمعلومات الموجودة في البنية المعرفية ربطا جوهريا وطبيعيا.

- **البنية المعرفية:**

هي إطار تنظيمي للمعرفة المتوفرة عند الفرد في الموقف الحالي وهذا الإطار يتألف من الحقائق والمفاهيم والمعلومات والتعميمات والنظريات والقضايا التي تعلمها الفرد ويمكن استدعائها واستخدامها في الموقف التعليم المناسب وهذا يعني أن الإطار التنظيمي الجيد للبنية المعرفية يتميز بالثبات الوضوح واليسر في المعالجة والعكس من ذلك يدعو لعدم ثبات المعلومات وعدم القدرة على استدعاء ومعالجة المعلومات أو الاحتفاظ بها مما يؤدي لإعاقة وتعطيل التعلم.

- **المنظم المتقدم:**

وهو المعلومات التي يمهد بها المعلم للموضوع الجديد المراد تعليمه، ويجب أن يتصف المنظم المتقدم بالعمومية والشمولية والتجريد، وهناك نوعين من المنظمات المتقدمة:

أ. **المنظم المتقدم الشارح:** ويستخدم المعلم هذا النوع عندما تكون المعلومات المراد تعليمها للطلاب جديدة وغير مألوفة لديهم أو عندما يجد المتعلم صعوبة في ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة في بنيته المعرفية وبذلك يعمل المنظم الشارح كجسر للربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات المتوفرة لدى المتعلم.

ب. **المنظم المتقدم المقارن:** يستخدم المعلم هذا المنظم المتقدم عندما تكون المعلومات المراد تعليمها مألوفة نسبيا للمتعلم أو مرتبطة بالمعلومات الموجودة في بنيته المعرفية.

- **التمايز التدريجي:**

ويعد من أهم مفاهيم نظرية "اوزوبل"، حيث يرى انه يمكن تحليل أي فرع من فروع العلم إلى مفاهيم، وهكذا يمكن ترتيبها هرميا من المفاهيم الرئيسية في قمة الهرم إلى المفاهيم الأساسية التي تليها، ثم المفاهيم الفرعية أسفل الهرم.

- **التوفيق التكاملي:**

وهو عملية تكوين علاقات جديدة بين مجموعات مترابطة من المفاهيم وبالتالي ينتج عن هذه العملية معان جديدة لهذه المفاهيم، وذلك عن طريق إدراك المتعلم لأوجه الشبة والاختلاف بين مجموعة مترابطة من المفاهيم ومجموعة مترابطة أخرى من المفاهيم، ويساعد على دمج معارف الطلاب دمجا حقيقيا مع معلوماتهم السابقة.

- **التعلم الفوقي:**

يحدث التعلم الفوقي عندما يتعلم التلميذ أن الكلب والقط والإنسان كلهم من الثدييات كما ينتج التعلم الفوقي أيضاً من التمايز التدريجي لبنية المعرفية حيث تكتسب المفاهيم الفوقية معاني جديدة

- **التنظيم المتسلسل:**

التنظيم المتسلسل الهرمي يقصد به تنظيم البنية المعرفية في ذهن المتعلم كان يبدأ الترتيب من الأعم للأخص ... وهكذا. (محمد، 2004)

4-3- نظرية التعلم عن طريق الاكتشافDiscovery Learning

1-4-3- التعريف بنظرية التعلم عن طريق الاكتشاف

يعتبر "برونر" منظر هذه النظرية، حيث اعتبر أن التعلم بالاكتشاف يحفز المتعلمين بشكل كبير. فهم -أي المتعلمين- يتوصلون إلى المعلومات عن طريق مجهود ينطلق من التساؤل الذي يؤدي إلى تشكيل الأفكار. ويتضح أن "برونر" يولي اهتماما بالغا بأسلوب الحصول على المعلومات أكثر من المعلومات نفسها. كما اشتهر "برونر" بأسلوب المنهاج الحلزوني الذي يقوم على التدرج في اكتساب المعرفة، فكلما انتقل المتعلم إلى مستوى أعلى كلما تعمق في دراسة الظواهر أكثر فأكثر.

ورغم أهمية ما جاء به "برونر" من أفكار تهم الأسلوب الذي يجب اتباعه، إلا أنه لا يمكن تطبيق أسلوب الاكتشاف مع كل الظواهر التعليمية، خاصة بوجود ظواهر يصعب أو يستحيل حتى إخضاعها لهذا الأسلوب.

نادى "برونر" بضرورة وجود نظرية أو مجموعة من النظريات في مجال التعليم كي تتكامل مع نظريات التعلم في رفع كفاءة العملية التعليمية كما وكيفا من خلال تتبع الأسس والخطوات اللازمة لتقديم المادة التعليمية للتلاميذ في صورة مناسبة.

ومنذ أوائل الخمسينات وحتى السبعينات من هذا القرن بدأ اهتمام برونر بالتعلم المعرفي، حيث أدت أفكاره وكتاباته المتعددة إلى بلورة اللبنات الأولى لنظريته في التعليم والتي ظهرت في كتابه المعروف نحو نظرية للتعليم.

وتنتمي نظرية "برونر" إلى الاتجاه المعرفي في التربية والذي يهدف إلى تكوين صورة واضحة ومتكاملة لبنية المادة الدراسية لدى المتعلمين، ويقصد برونر بهذه البنية مجموع المبادئ والمفاهيم والعموميات والنظريات الخاصة بأي فرع أكاديمي ثم طرائق وأساليب البحث التي أدت إلى التوصل لهذه الأساسيات المعرفية، حيث أن طرق البحث أكثر بقاء لدى المتعلم من الحقائق المعرفية والعموميات.

2-4-3- أسس نظرية التعلم عن طريق الاكتشاف "برونر"

من أسس نظرية برونر ما يلي:

- التركيز على النواحي الحيوية في التعلم أي أن عملية التعلم تتضمن معالجة حيوية ونشطة للمعلومات.

التركيز على كيفية تنظيم المتعلم للأشياء التي حوله وفي بيئته وكيفية الاستفادة منها لزيادة حصيلته التعليمية المعرفية.

- يتوجه التركيز في التعليم على المهارات والعمليات والاتجاهات أكثر من التركيز على الحقائق.
- تركز النظرية على كيفية حدوث الشيء أو لماذا حدث هذا الشيء.
- اهتم برونر بدور اللغة في التفكير والتعلم، واعتبرها أداة التعلم، وتقدمها الثقافة والبيئة للطفل؛ لتمكنه من توسيع استخدامات العقل أي تمكنه من التعلم، فاللغة تزود الطفل بوسائل تشغيل المعلومات وكذلك تزوده بخبرات فردية في أشكال رمزية.

3-4-3- مراحل النمو العقلي عند "برونر"

ذكر برونر ثلاث مراحل للنمو العقلي، ويتضح من تقسيمه هذا أنه اتخذ من عمل بياجيه قاعدة رتب عليها نظرته وتقسيمه للنمو العقلي، وهذه المراحل هي:

أ- المستوى الحسي Enactive Level :

وهي تشابه المرحلة الحركية عند بياجيه، وهذا المستوى يغلب على الطفولة المبكرة، ولكنه مفيد جداً في التعليم في شتى المراحل العمرية، وفي هذا المستوى يتم استخدام الأشياء مباشرة أثناء عملية التعلم عن طريق الحواس الخمس، ويمثل رافدا ناجحا عند اتخاذه أساسا لأي تعلم آخر.

ب- المستوى شبه المجرد أو الأيقون Iconic Level:

وهي تشابه مرحلة ما قبل العمليات عند بياجيه، وفي هذه المرحلة يتعامل المتعلم مع صور الأشياء، بدلا من الأشياء الحقيقية المحسوسة حيث يكوِّن تصورات واضحة عن الأشياء، ويمكنه أن يفسر رسوما تخطيطية أو حل مسائل غير صعبة التركيب .

ت- المستوى المجرد Symbolic Lvel:

وفي هذا المستوى تزيد قدرة المتعلم على تعلم الأشياء المجردة حيث يتعامل مع الكائنات والأشياء من خلال الرموز المجردة وربطها بالواقع.

3-4-4- عمليات التعلم عند "برونر"

هو عملية تتضمن معالجة حيوية ونشطة للمعلومات وبصورة بنائية بطريقة مختلفة من فرد إلى آخر، وذلك من خلال ثلاث عمليات هي:

اكتساب المعلومات؛ تحويل المعلومات وتقويم المعلومات، وهذه الثلاثة هي عمليات العلم عند "برونر"، وهي كالتالي:

- **عمليات اكتساب المعلومات الجديدة:** وهي العملية التي يستقبل فيها المتعلم المعلومات الخارجية، حيث تحل المعلومات الجديدة مكان المعلومات القديمة أو تطورها وتنميها، وتجعلها أكثر تعقيدا من سابقتها.
- **عملية تحويل المعلومات:** وهي عملية خلق معنى لهذه المعلومات، وربطها بما لدية من خبرات، بحيث تصبح ذات معنى ومفيدة للمتعلم.
- **مرحلة التقويم أو الاختبار:** وهو عملية التيقن من صحة وسلامة هذه المعلومات.

ويري برونر أن هذه العمليات تتم بشكل متزامن. ومن خلال فهمنا لهذه العمليات نجد أن المتعلم لا يستطيع أن يكتسب معلومات من الخارج إلا إذا وجد لها تفسيراً باستخدام خبرته في هذا الموضوع، ولكي تصبح هذه المعلومات من ضمن تكوينه المعرفي لابد أن يخضعها للتجربة والاختبار.

5-4-3- تطبيقات نظرية "برونر"

من تطبيقات نظرية "برونر" التربوية تطبيقان تربويان مشهوران هما:

- التعليم بالاكتشاف
- تعليم المفاهيم

أ- التعليم بالاكتشاف

يتفق برونر مع بياجيه في الإطار العام لخطوات تسلسل تعلم الطلاب، إلا أن نظريته ركزت على جوانب التعلم في الرياضيات والعلوم بشكل أكبر من نظرية بياجيه، ويعد برونر من مؤيدي التعليم بالاكتشاف، وقد بنى نظريته على هذا الأساس، وله في ذلك مقولة مشهورة: "يمكن تدريس الطفل أي مفهوم رياضي بشرط أن يُقدَّم له ذلك المفهوم بلغة سهلة ومناسبة"، ويعد التعليم بالاكتشاف امتداداً للتفكير المعرفي لمفهوم التعلم، فقد قام برونر بتطبيق أسس التعلم المعرفي في مجال

التعليم حيث انطلق من مبدأ أن الإنسان كائن فاعل ومتفاعل مع البيئة؛ لذلك يجب أن تعكس مواقف التعلم جميعها هذا المفهوم ، فتتيح للفرد فرصة التعلم من خلال استثمار طاقاته العقلية ، وإبراز دوره الإيجابي في مواقف التعلم؛ ولتحقيق ذلك يجب أن يتحول موقف التعلم من حشو ذهن المتعلم بالمعلومات والحقائق فقط إلى تقديم المعلومات بطريقة تمكن المتعلم من اكتشاف العلاقات بينها ، والوصول إلى القوانين والمبادئ التي تحكمها . وبهذا يؤكد برونر في عملية التعليم بالاكتشاف على عملية التعليم وليس على نتائج التعليم.

- **معنى التعليم بالاكتشاف:**

إن التعليم بالاكتشاف هو قدرة المتعلم على إدراك العلاقات بين عناصر الموضوع، والخروج بقوانين لمجموعة الأمثلة والحقائق التي يقدمها المعلم.

وفيها تقدم المادة التعميمية للمتعلمين في شكل ناقص غير متكامل وتشجيعهم على تنظيميا واكمال المعرفة الناقصة وفي عملية تتضمن اكتشاف العلاقات القائمة بين هذه المعلومات، ويعرف الاكتشاف كما أشار إلية برونر هو عملية تنظيم المعلومات بطريقة تمكن المتعلم من أن يذهب ابعد من هذه المعلومات. (حسن، 2008، 59)

- **دور المعلم في عملية التعليم بالاكتشاف:**

من خلال تعريف التعلم بالاكتشاف، يتضح لنا كيفية تحديد برونر لدور المعلم في هذه العملية، حيث يتمثل في تقديم المعلومات اللازمة التي تمكن المتعلم من القيام بعملية اكتشاف القوانين والقواعد، فيمكن للمدرس أن ينظم موقفا تعليميا لانكسار الضوء في الماء، من خلال غمس مسطرة في حوض به ماء، أو أن يطلب من التلاميذ أن يصيبوا هدفا منغمرا في إناء به ماء، ويطلب منهم تلخيص نتائج ملاحظاتهم، واستنتاج مبدأ عام حول ظاهرة انكسار الضوء.

- **شروط التعلم بالاكتشاف عند برونر:**

وضع برونر مجموعة من النقاط الهامة والتي يمكن عدها شروطاً للتعلم بالاكتشاف وهذه الشروط هي:

- استثارة اهتمام التلاميذ بموضوع التعلم(الدافعية)، قبل أن يبدأ موضوع الدرس يجب أن نتأكد من أن التلاميذ على درجة من الانتباه والتيقظ والرغبة في التعلم؛ لأن هذا العامل على درجة

عالية من الأهمية ولا يمكن حدوث التعلم مع عدم توافره، ومن هنا لا نتوقع من المتعلم أن يتعلم، أو يكتسب معلومة وذهنه مشغول في أمور أخري، أو إذا كان يري عدم أهمية هذا الموضوع بالنسبة له. ويمكن للمدرس أن يحقق الاستثارة الضرورية لجذب اهتمام التلاميذ بأساليب عدة، كأن يبدأ بسؤالهم عن بعض القضايا المرتبطة بالموضوع أو بأهمية هذا الموضوع لحياتهم الخاصة، وحياة الناس في المجتمع بشكل عام.

- أخذ مستويات التلاميذ بعين الاعتبار، لا يمكن أن يتم التعلم إذا لم يأخذ المعلم باعتباره المستويات العقلية للتلاميذ فكما نعرف أن التلاميذ، في أي سنة دراسية أو مرحلة تعليمية، لهم مستويات عقلية تختلف عن السنوات والمراحل الأخرى؛ لذلك يجب أن يعكس التدريس هذه المستويات.

ومن هنا كان من الضروري أن يفهم المعلم، ويتفهم هذه القدرات، ويعرف الكيفية التي يتعلم من خلالها التلاميذ. فلا يتعامل مع تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصور نفسها كما لو كانوا في المرحلة الثانوية، وبالمنطق نفسه لا يدرس طلبة المرحلة الثانوية بالطريقة نفسها التي يدرس بها التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

- تسلسل المعلومات، يري برونر أن كثيرا من الموضوعات يمكن تدريسها للتلاميذ في المراحل المختلفة، لكن الأمر يعتمد على الكيفية التي تنظم بها هذه الموضوعات، وهذا ما يطلق عليه اسم المنهج الحلزوني أو اللولبي، ففي هذا المنهج يمكن إعادة كثير من الموضوعات في المراحل الدراسية المختلفة، لكن بشكل موسع من جانب، وباستخدام أنماط التعليم المختلفة من جانب أخر.

ففي المرحلة الابتدائية يمكن تعليم الطلاب فكرة التعاون من خلال تنظيم أنشطة داخل الفصل حول هذا المفهوم، أما في المرحلة المتوسطة، فيمكن التطرق لهذا المفهوم من خلال التعرض لفكرة الجمعيات التعاونية مثلا وترتيب زيارات لها، ودراسة أهدافها، وقد ينتقل بالتلاميذ في المرحلة الثانوية إلى دراسة موضوع التعاون بين الدول في الجوانب الاقتصادية فيدرسون مثلا الفكرة الأساسية من إقامة مجلس التعاون لدول الخليج العربي وتأسيس رابطة العالم الإسلامي مثلاً، ونلاحظ اشتراك المراحل الثلاث في نفس الموضوع لكن اختلفت طريقة

التقديم والمعالجة حيث تضمنت مستويات أوسع وأكثر تشعباً وتعقيداً كلما تقدم الطالب من مرحلة إلى أخرى.

- التغذية الراجعة، من الضروري أن يعرف المتعلم مستوي أدائه في كل مرحله من مراحل التعلم حيث يمثل هذا تعزيزاً لأدائه الحالي .حيث ينطلق بعد ذلك إلى خطوات ومراحل أخرى وجديدة من الأداء، أو يعدل مسار الأداء الحالي.

إن التغذية الراجعة تقترب من مفهوم السلوكيين لموضوع تعزيز السلوك من جانب، لكنها تختلف عنه بأن التغذية الراجعة توضح مدي الإخفاق أو النجاح في أداء المتعلم من جانب أخر ويميّز "برونر" بين نوعين من التعزيز أو التغذية الراجعة هما:

أ- **تعزيز خارجي**: يقدمه المعلم في صورة معلومات تصحيحية تقدم في وقتها المناسب.

ب- **تعزيز ذاتي**: يسمح للمتعلم بتصحيح مسار تعلمه بنفسه وفقا لمحك يقارن به نتائج إنجازه ويكشف أخطاءه . إن وجدت . ويصححها.

- **أنواع التعلم بالاكتشاف**: (Bruner, 1981)

أ- **التعلم بالاكتشاف الحر**:

وفي هذا النوع يعطى المتعلم الحرية كاملة في السير للتعلم من حيث تحديد أهداف التعلم ومحتوى التعلم وأنشطة التعلم وأساليب التعلم وكل ما يتعلق بعلمية التعلم.

ب- **التعلم بالاكتشاف الموجه**:

وفي هذا النوع يتقاسم المعلم والمتعلم الدور، حيث يحدد المعلم أهداف التدريس والنقاط الأساسية لمحتوى التعلم وإجراءات التعلم، وعلى الطالب أن يسير في هذه ا لخطوات للوصول إلى النتائج التي يريدها المعلم وهنا يتدخل المعلم من فترة لأخرى ليصحح للمتعلم خطواته ويزوده بالتغذية الراجعة المطلوبة.

ت- **التعلم بالاكتشاف الموجه والحر**:

وهناك نوع ثالث حيث يتم فيه الدمج بين النوعين السابقين وهو عبارة عن خليط من الاكتشاف الموجه والحر ويسمى الاكتشاف شبه الموجه.

- **فوائد التدريس بالاكتشاف**

للتدريس بالاكتشاف فوائد كبيرة وجليلة ومنها:

- قدره أكبر على نقل المعلومات المكتشفة إلى مواقف جديدة، وقدرة أكبر على استعادتها.
- القدرة العقلية الإجمالية لدى المتعلم، حيث يصبح قادراً على النقد والتوقع والتصنيف والتمييز.
- تكسب المتعلم القدرة على استعمال أساليب البحث والاكتشاف وحل المسائل وبالتالي تؤثر ايجابيا على نواح أخرى كثيرة من حياة المتعلم.
- تكسب المتعلم أيضا الشعور بقيمة التحليل العقلاني.
- تزيد من شغفه للتعلم، نتيجة الحماس الذي يعيشه أثناء البحث.
- تكسبه الشعور بأن المواد التي يدرسونها ذات قيمة وقابلة للاكتشاف وليست مجردة خاصة في مواد مثل الرياضيات. (ابراهيم، 2000)

ب- التعلم بالمفاهيم:

من أحدث الاتجاهات التربوية في مجال التعليم الاهتمام بتدريس المفاهيم، حيث ترتبط المفاهيم في شبكة من العلاقات تبرز الهيكل البنائي لكل ميدان معرفي وتساعد في توسيع خبرة الفرد واستمرار تعلمة.

وتختلف استراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس تلك المفاهيم تبعا لنوع المفهوم. ومن أهم الطرق في تعليم المفاهيم وتنميتها، الطريقة القائمة على الاستنتاج وتقوم على تقديم معلومات عن المفهوم ويتم التوصل إلى الأجزاء من القاعدة العامة وهي الطريقة الاستنتاجية، كما أن هناك الطريقة القائمة على الاستقراء التي تعتمد على فرض الفروض والتوصل إلى القاعدة العامة من الجزئيات. ويؤكد "برونر" على أن هناك خمسة عناصر مهمة بالنسبة للمفهوم العلمي.

- مراحل تشكيل المفاهيم:

ولقد حدد برونر مراحل ثلاث لتشكيل المفاهيم هي نفسها مراحل التعلم بالاكتشاف، فإذا كان المفهوم الذي يراد تشكيله لدى المتعلم هو التفاحة، فإذا عرضنا على المتعلم تفاحة فإنها تمثل المدرك الحسي، وبناء على الخصائص التي تشترك جميع حبات التفاح تتشكل لدى الطفل أو يرسمها دون أت تكون أمامه حيث يضطر إلى استخدام الصورة الذهنية التي عمل على تشكيلها من

الخصائص المشتركة بين التفاح، وهكذا يتشكل لديه مفهوم التفاح وتصبح الكلمة او الرمز دليلا على هذا المفهوم.

كما يؤكد برونر على عامل النضج في تشكيل المفهوم خاصة في المفاهيم المجردة كالصديق والأجنبي والأمانة والفعل والفاعل والتكافؤ وغيرها.

- **دور المفاهيم في العملية التعليمية:**

أولاً: في التدريس:

- التقليل من إعادة التعلم، حيث يتعلم الطالب المفهوم ثم يبدأ يطبقه في مواقف عديدة وجديدة دون الحاجة إلى تعلمه مرة أخرى.
- بناء عملية التعليم بناء على التتابع والتسلسل والانطلاق من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد عند بناء المفاهيم وتكوين البنى المعرفية.
- التركيز على التعلم القبلي والخبرات السابقة ومستوى النضج لدى المتعلم، لأن المفاهيم منها المادي والمجرد وتختلف هذه المفاهيم من حيث استيعابها وطرق تدريسها والمتطلبات اللازمة لتعلمها وكذلك مستوى النضج فينبغي أن يراعي المعلم هذه العوامل عند تعليمه للمفاهيم.

ثانياً: في بناء المنهج المدرسي:

- بناء المنهج بشكل مستمر ومتتابع ومتكامل في المراحل المدرسية المختلفة، حيث يكون التركيز مستمرا على المفهوم ومشتقاته من جهة، ومتتابعا للانتقال من السهل إلى الصعب من جهة أخرى، ومتكامل مع مفهوم آخر من جهة ثالثة.
- تفيد المفاهيم في تسهيل انتقال أثر التعلم وبالتالي حل بعض صعوبات التعلم خلال انتقال التلاميذ من صف إلى آخر، حيث ما يأتي أولا من المفاهيم يستخدم كنقطة ارتكاز لما سيأتي بعد ذلك.
- تعتبر المفاهيم من أدوات التفكير والاستقصاء الأساسية في المنهج المدرسي؛ لذا ينبغي العناية بها وتشكيلها وتنميتها عند الطلاب.

- **فوائد نظرية "برونر":**

- الاستفادة من النظرية في إثراء بيئة التعلم وإحاطة المتعلم بالوسائل والبدائل حتى يتعامل معها مما يساعده على التعلم بصورة أكثر فعالية.
- إتاحة الفرصة للمتعلم ليختبر ويجرب المعلومات والمفاهيم التي حصلها أثناء تعلمه حتى تصبح ذات معنى لديه وترغبه في تعلم أشياء جديدة وتولد لديه الرغبة في عملية التعلم.
- التركيز على تعلم المفاهيم بصورة تساعده على الاستنتاج والبحث واختصار كثير من الجهد في تعلم كثير من الأشياء والرموز والحوادث يمكن أن تندرج تحت مفهوم واحد.
- بناء عملية التعلم على أساس من التسلسل والترابط من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب وكذلك الربط بين المعلومات والمفاهيم السابقة باللاحقة.
- التركيز على الخبرات المباشرة والحسية في عملية التعلم حيث يكون أثرها فعالا في عملية التعلم وبقاء أثر التعلم كلما كان ذلك ممكناً .
- استخدام المدخل الاكتشافي في التدريس يثري البيئة التعليمية، ويثير الحماس الحيوي والمشاركة الفعالة من قبل المتعلمين.
- يخرج التعلم عن طريق الاكتشاف عملية التعلم عند المتعلمين من التعلم الجاف والمجرد إلى تعلم ذي معنى وتطبيق ملموس في حياته مما يشعره بالمتعة والفائدة من عملية التعليم.

4-4- نظرية معالجة المعلومات " Information Processing Theory"

ترى نظرية معالجة المعلومات أن التعلم ليس مجرد ربط بين مثير واستجابة كما هو الحال عند المدرسة السلوكية، وإنما هو بمثابة نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية التي تتوسط بين استقبال هذا المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له.

إن علماء ومنظري نظرية معالجة المعلومات لا يهتمون بالظروف الخارجية وإنما ينصب تركيزهم على العقل الذي هو نظام معالجة المعلومات كما يرون، وهو المسؤول عن ربط المعارف الجديدة بالسابقة وترتيبها وتنظيمها وجعلها ذات معنى (schunk,2012).

1-4-4- التعريف بنظرية معالجة المعلومات

تركز نظرية معالجة المعلومات على كيفية انتباه المتعلمين للأحداث البيئية وترميز المعلومات التي يمكن تعلمها وربطها بالمعارف في الذاكرة وتخزين المعرفة الجديدة واسترجاعها عند الحاجة (schunk,2012).

فهي تهتم بتوضيح الخطوات التي يتبعها المتعلم لجمع المعلومات وتنظيمها وحفظها وتذكرها. وهي تعتبر التعلم عملية نشطة وتعطي أهمية للمعرفة السابقة. ويمكن تشبيهها بجهاز الحاسوب الذي يخزن المعلومات بعد معالجتها وتنظيمها بحيث يسهل بعد ذلك استرجاعها.

ترى هذه النظرية أن المعلومات تمر بثلاث مراحل أساسية.

2-4-4- مبادئ نظرية معالجة المعلومات

وتقوم هذه النظرية على مجموعة من المبادئ وهي كالتالي:

-البشر هم المعالجون للمعلومات.

-العقل هو نظام معالجة المعلومات.

-الإدراك هو سلسلة من العمليات العقلية.

-التعلم هو الحصول على تمثيلات ذهنية. (Mayer,1996)

3-4-4- مراحل اكتساب المعلومات حسب نظرية معالجة المعلومات

- **مرحلة المسجل الحسي:**

الذي يستلم ما التقطته الحواس من معطيات، ويحتفظ بها لثواني معدودة، وهي مرحلة حرجة تستلزم التركيز على عدم التفريط في الانتباه، إذ غياب الانتباه يؤدي إلى ضياع العديد من المعطيات.

تقوم مستقبلاتنا الحسية بتلقي الكثير المعلومات من البيئة الخارجية وتخزينها في السجل الحسي لفترة وجيزة، ولكن القليل من هذه المعلومات يحظى بالانتباه والاهتمام ثم ينتقل الى المرحلة التالية ويتلقى المعالجة (سميث وراغن، 2012)

- **مرحلة الذاكرة قصيرة المدى "Short-term memory"**

خلالها تتم عملية المعالجة، ويطلق عليها أيضا "الذاكرة الفاعلة"

وتعد هذه الذاكرة المحطة الثانية للمعلومات بعد المسجلات الحسية فهي تشكل مستودعا مؤقتا للتخزين يتم فيه الاحتفاظ بالمعلومات لفترة لا تتجاوز 30 ثانية، وهي تستقبل المعلومات التي يتم الانتباه إليها فقط، والمعلومات المراد تذكرها ومعالجتها من الذاكرة طويلة المدى. (الزغول، 2010)

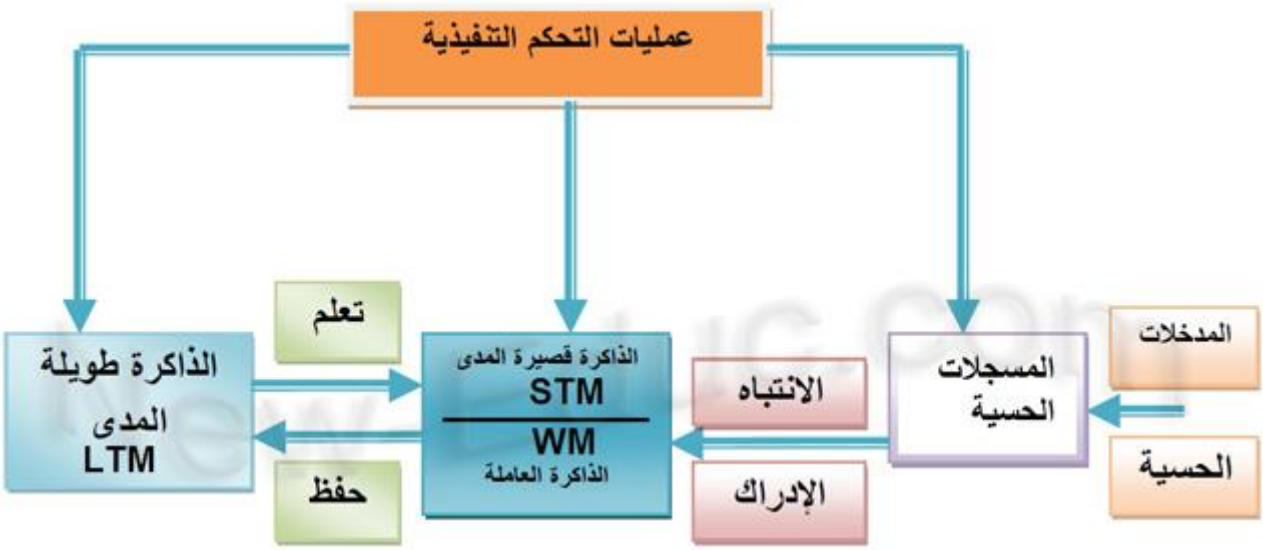
- **الذاكرة طويلة المدى "long-term memory "LTM**

تمثل مخزنا دائما للمعلومات والأفكار. لكن ليس من السهل استرجاع المعطيات لدى العديد من الناس، لذلك وجب ربط المعطيات دوما بمخططات تساعد على الاسترجاع.

وفيها تستقر المعلومات والخبرات والمعارف بصورتها النهائية، حيث يتم فيها تخزين المعلومات بشكل تمثيلات ذهنية بصورة دائمة، وذلك بعد ترميزها ومعالجتها في الذاكرة العاملة وتمتاز بأن سعتها التخزينية هائلة. (الزغول، 2010)

4-4-4- نموذج معالجة المعلومات ذو المخزنين:

لقد قام آتكنسون وشيفرن (1968) بإنشاء أول نموذج لمعالجة المعلومات ذو المخازن المتعددة، ثم قام جانييه (1974) فيما بعد بتوسيع النموذج الذي يبين عمليات معالجة المعلومات (سميث وراغن، 2012)



نموذج معالجة المعلومات

تبدأ معالجة المعلومات عندما يحفز مُدخَل (على سبيل المثال: البصري والسمعي) على واحد أو أكثر من الحواس (مثل السمع والبصر واللمس). يتلقى المسجل الحسي المناسب المدخلات ويحملها بإيجاز في شكل حسي.

ينقل السجل الحسي المعلومات إلى الذاكرة قصيرة المدى .(STM) حيث (STM) هي الذاكرة العاملة (WM) وتتوافق تقريبًا مع الوعي، أو ما يعيه المرء في لحظة معينة (WM) محدودة في القدرات ومحدودة في المدة.

في أثناء وجود المعلومات في الذاكرة العاملة (WM)، يتم تنشيط المعرفة ذات الصلة في الذاكرة طويلة المدى (LTM)، أو الذاكرة الدائمة، ووضعها في الذاكرة العاملة (WM) لتتكامل مع المعلومات الجديدة ومن ثم تخزينها في الذاكرة طويلة المدى.

تنظم عمليات التحكم (التنفيذية) تدفق المعلومات عبر نظام معالجة المعلومات.

عمليات النموذج:

- الانتباه: وهو تركيز الإدراك على مثير من بين عدة مثيرات.
- الإدراك: العملية التي تضفي دلالات ومعاني على المعلومات التي ترد من الحواس.
- التخزين: الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة.
- الاسترجاع: عملية استدعاء الخبرات والمعارف التي سبق للفرد تعلمها.

على الرغم من أن النموذج المكون من ذاكرتين هو المثال الأكثر شهرة لنظرية معالجة المعلومات، إلا أن العديد من الباحثين لا يقبلونه بالكامل .لذلك نشأت النظريات البديلة مثل نظرية النظم"Rummclhant" (1980) ونظرية مستوى المعالجة "Graik&Lockhat" (1972). (سميث وراغن، 2012).

وسنستعرض هنا إحدى النظريات وهي:

نموذج المستويات أو عمق المعالجة: يفترض هذا النموذج طرقا مختلفة لمعالجة المعلومات (مثل المستويات أو العمق التي تتم فيها معالجة المعلومات) ومستوياتها كالتالي: (**سطحية**) تعالج المعلومات وفق خصائصها الفيزيائية (**صوتية**) تعالج المعلومات وفق صوتها (**دلالية**) تعالج المعلومات وفق المعنى.

من خلال ما عرض نتوصل إلى أن الفهم الدقيق لآلية عمل العقل البشري (نظام معالجة المعلومات) يساعد المعلمين والمصممين التعليميين على تصميم مصادر التعلم وعملياته، بما يناسب إمكانات وخصائص هذا النظام، حيث يستطيع المصمم التعليمي مراعاة أن حجم الذاكرة العاملة صغير جداً، لذلك يجب عدم إرهاقها .ولهذا نشأت نظرية الحمل المعرفي التي تعالج مشاكل الحمل الزائد على الذاكرة قصيرة المدى، مع مراعاة أن الانتباه انتقائي بطبيعته، حيث أن المسجل الحسي يستوعب الكثير من المعلومات ولكنه ينتقي منها ما يريد معالجته ويتلاشى الباقي في عضون ثوانٍ، لذلك يجب توجيه انتباه المتعلم إلى ما يراد تعلمه باستخدام مبادئ التصميم التعليمي مثل العزل.

وبعد فهم رأي المنظرين في آلية عمل نظرية معالجة المعلومات يستطيع المصمم التعليمي الجيد أن يستخدم آليات واستراتيجيات نقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى (LTM) مثل التكرار وذلك لحفظها بشكل دائم، ويصمم آليات استرجاع المعلومات لاحقاً وفق مبادئ التصميم التعليمي، كل هذا وأكثر من المبادئ التي أنتجتها الأبحاث عن هذا النظرية تساعد المصمم التعليمي على فهم آلية عمل العقل البشري وتصميم ما يناسب خصائصه وعملياته.

المحاضرة العاشرة

تفسير النظرية المعرفية للاضطرابات النفسية "الأسبوع 10"

تمهيد

موضوع المدرسة المعرفية لا يتفق مع السلوكيين في الاعتقاد بأن الإنسان مجرد مستقبل للمنبهات، يفعل فعله في هذه المنبهات، إذ يعالجها ويحولها إلى أشكال وأنماط جديدة، وعلى هذا فإن العمليات العقلية التي تتم داخل الفرد فيما يتعلق بالمدخلات الحسية (المنبهات) من استقبال وتحويل وتصنيف واختيار وربط وإعادة تنظيم وخزن وتذكر للمعلومات عند الحاجة إليها مستقبلا والكيفية التي تتم بها كل هذه العمليات تكون المحور الذي تدور حوله هذه المدرسة.

فتهتم المدرسة المعرفية بدراسة العمليات العقلية الداخلية التي ترافق الأنماط السلوكية بأسلوب علمي موضوعي، أي فرضت العمليات العقلية إلى جانب دراسة السلوك، أي يركز هذا المنحنى على العمليات العقلية المتضمنة في معرفة: كيف نوجه انتباهنا، كيف ندرك ونتذكر، ونفكر ونحل المشكلات، ونعالج المعلومات، ونخزنها ونسترجعها.

ويمكن تحديد أهم الافتراضات الأساسية التي تستند عليها المدرسة المعرفية بما يلي:

- هناك علاقة تبادلية بين الأفكار والمشاعر والسلوك، فهي تتفاعل مع بعضها بعضا، ولهذا العلاج يشمل التعامل مع المكونات الثلاثة معا.
- المعارف السلبية الخاطئة وأنماط التشويه المعرفي متعلمة، يتعلمها الفرد من الخبرات السابقة وأحداث الماضي.
- الأبنية المعرفية للفرد (الأفكار والصور العقلية والتخيلات والتوقعات والمعاني) ذات علاقة وثيقة بالانفعالات والسلوكيات المختلة وظيفيا.
- التحريفات المعرفية تعكس وجهات نظر غير واقعية وسلبية للعميل عن الذات والعالم والمستقبل.

- تعديل الأبنية المعرفية للعميل يشكل أسلوبا هاما لإحداث تغيير في انفعالاته وسلوكه. (محمود عطية، 2010، ص120).

1- تفسير المدرسة المعرفية للاضطرابات النفسية

ترى المدرسة المعرفية أن طريقة تفكير الفرد وإدراكه وتفسيره للأحداث والضغوط الواقعة عليه، بل وتخيله لها لا يمكن فصلها عن الاضطراب الانفعالي للشخص، فالاضطراب يحدث عندما يحاول الشخص تفسير الأحداث التي تواجهه ويعيد صياغتها وفق معتقداته وأساليب تفكيره وإدراكه للموقف والحدث الذي يواجهه، ويشعر الشخص بالحزن عندما يدرك الموقف ويفسره على أنه ينطوي على خسارة أو هزيمة أو حرمان.

فالحزن مثلا يكون إدراك حدث ما بطريقة سلبية كالفقد، ويكون القلق عندما تتركز أفكار الشخص وتقييماته على وجود خطر أو تهديدات على ذات الشخص أو على أشخاص يحبهم، وإن هذه الإدراكات الخاطئة للواقع ليست هي الواقع نفسه لأنها محدودة بحدود الوظائف الحسية كالبصر والسمع للأشخاص، كما أن تأويلاته للمدخل الحسي متوقفة على عمليات معرفية مثل دمج المثيرات وتمييزها وهي عمليات عرضة بدورها للخطأ، إذ أن هذه التقييمات للواقع قد يعتريها الخطأ من جراء بعض الأنماط الفكرية المختلة وظيفيا (المشوهة) ولا يستطيع المتعالج أن يدرك تأثيرها في سلوكه وشعوره ومدى استمتاعه بخبراته.

فيشير بيك إلى أن الاضطرابات النفسية لا يمكن فصلها عن طريقة تفكير الفرد وإدراكه وتفسيره بل وتخيله، إذ أن لكل فرد منا توقعات تسبق مواجهته الأحداث والوقائع التي يتعرض لها وغالبا تكون مرتبطة بتوقعات نحو الذات والآخرين ونحو المستقبل.

2- آلية حدوث الاضطراب

كما أن المصادر الأساسية للأداء أو التكيف النفسي هي الأبنية المعرفية التي تقوم بتشكيل المعاني والتي تسمى المخطوطات المعرفية، ويقصد بالمعنى تفسير الشخص لسياق معين، وعلاقة هذا السياق بالذات، ومهمة عملية إعطاء المعاني هذه (على المستوى التلقائي أو المقصود) هي محاولة التحكم في المنظومات النفسية المتنوعة (على سبيل المثال، السلوك، الانفعال، الانتباه، والتذكر)، وهكذا فإن المعنى ينشط الاستراتيجيات الخاصة بالتكيف.

فهناك تأثير متبادل بين المنظومات المعرفية والمنظومات الأخرى، ترتبط كل فئة من هذه المعاني بأنماط محددة من الانفعالات والانتباه والتذكر والسلوك، وتسمى هذه العمليات بخصوصية المحتوى المعرفي.

ومع أن المعاني من صنع الشخص، وليست بالضرورة أشياء موجودة من قبل في الواقع فإنها تكون صائبة أو خاطئة من حيث علاقتها بسياق أو هدف معين. وعندما يحدث التشويه المعرفي أو التحيز تكون المعاني غير فعالة أو غير تكيفيه، ويشتمل التشويه المعرفي على أخطاء في المحتوى المعرفي (المعنى)، أو في المعالجة المعرفية (تفسير المعاني)، أو في الاثنين معا. ولدى الناس استعداد لتكوين أخطاء معرفية محددة (التشويه الاستعرافي)، وتسمى هذه الاستعدادات لهذه الأخطاء بالهشاشة المعرفية.

وبهذا تنشأ الاضطرابات النفسية من تكوين معاني غير متكيفة حول الذات، والسياق البيئي (الخبرة)، والمستقبل (الأهداف) والتي تسمى مجتمعة بالثالوث المعرفي. ولكل أعراض إكلينيكية معاني غير متكيفة مميزة وترتبط بعناصر الثالوث المعرفي، ففي الاكتئاب تفسر كل العناصر الثلاثة تفسيرا سلبيا.

أما في القلق فينظر إلى النفس كذات عاجزة، ويمثل الموقف مصدر خطورة للفرد، ويبدو المستقبل غامضا أو مشكوكا فيه. وفي الغضب والبارانويا، يعتقد الفرد أن الآخرين يعاملونه معاملة سيئة أو ينوون إيذائه، وينظر إلى العالم كمكان يخلو من العدل ويتعارض مع مصلحته.

ومنه نستخلص أن النظرية المعرفية ترى أن التقييم السلبي للذات والتفسيرات الخاطئة للأحداث والتفكير المشوه والتوقعات غير الواقعية والمعتقدات غير المنطقية والحوار الداخلي للأفكار تلعب كلها دورا هاما في إحداث الاضطرابات النفسية، وعلى ذلك يؤمن المعرفيون أن الاضطراب النفسي يكون بشكل أساسي اضطراب في التفكير، من حيث أن العميل على نحو متناغم يحرف الواقع بطريقة مفرطة في الحساسية.

المحاضرة الحادية عشر

المدرسة الإنسانية "الأسبوع 11"

تمهيد

تنظر المدرسة الإنسانية إلى الإنسان على أنه إنسان، وتتناوله بالدراسة بما هو إنسان، أي على أنه إنسان وليس آلة أو حيوان، فهو إنسان له وحدته وتميزه وإرادته وحريته في الاختيار، كما له قدراته الابتكارية والفكرة الهائلة، وله رغباته وآماله وقواه المختلفة ومداركه المتسعة، وبالتالي فإنه مسئول عن أفعاله وتصرفاته، وهو علاوة على ذلك عضو في مجتمع إنساني يؤثر فيه ويتأثر به، له ماضيه الذي يؤثر في حاضره، كما له حاضره الذي يؤثر في تحديد مستقبله، وعليه أجمعت طائفة من العلماء على الطابع الإنساني للقوى المحركة لسلوك التي تتمثل في حاجاته الأولية وعلاقته بالشخصية.

أعمال قوردن أولبورت: يرى أن الشخصية تتكون في عدد من السمات الأساسية والمركزية والثانوية وهذه السمات تؤلف نظاما عصبيا ونفسيا محددا يميز الفرد عن غيره خلال ما يتضمنه هذا النظام من استعداد للاستجابة وقدرة على تنظيم السلوك المختلفة وتوجيهها على نحو يتضمن توافقه مع البيئة الخارجية.

أعمال إبراهيم ماسلو: دعا إلى إعادة النظر في مفهوم الغريزة وتجاوز الأخطاء التي ارتكبتها النظريات الغريزية، وفي هذا الإطار أعلن تخليه عن ذلك المفهوم وأقترح عوضا عنه مفهوم الحاجات الأساسية أو القاعدية وهي: الحاجات الفيزيولوجية، الحاجة إلى الأمن، الحاجة إلى التعامل مع الآخرين، الحاجة إلى الاعتراف والقيم والاحترام، الحاجة إلى تحقيق الذات.

أعمال كارل روجرز: تعتبر الذات هي النواة في نظريته عن الشخصية، وتتكون بنية الذات نتيجة للتفاعل مع البيئة وتشمل الذات المدركة والذات الاجتماعية والذات المثالية، وتنمو نتيجة للنضج والتعلم وتصبح المركز الذي تنتظم حوله كل الخبرات. (الزيود نادر، 2008، ص187).

1- تفسير المدرسة الإنسانية للاضطرابات النفسية

ترى النظرية الإنسانية أن الإنسان مدفوعا فطريا لتحقيق ذاته، وأن هذا الدافع يعد من أهم الدوافع التي تساعد على النجاح في الوصول إلى الصحة النفسية والعقلية، وأن الإنسان عندما يفشل

في أن يعيش الحياة التي تمكنه من تحقيق ذاته فإنه يفتقر إلى السعادة وتسيطر عليه الاضطرابات النفسية.

ومنه القائلون بالنظرة الإنسانية عندهم الاضطراب النفسي يظهر عندما تغلق السبل أمام مساعي الفرد لتحقيق ذاته بسبب الفشل في الوعي على حقيقة الذات أو التعبير عنها وما ينتجه ذلك من تشويه يلحق بإدراك الفرد للواقع، ومع شدة هذا التشوه تشتد الاضطرابات النفسية.

ماسلو

إذ يرى ماسلو أن الشخص الذي يحقق ذاته هو الشخص الذي لديه دافع للإبداع، واستخدام جميع إمكانياته في عمله أو مهنته، فيرى أن الإنسان لديه دافع فطري لتحقيق ذاته، وأن الفشل أو الإحباطات التي تعترض طريق تحقيق ذاته هو الذي يؤدي إلى ظهور الأعراض أو المشكلات المرضية لديه، ومنه السبب الأول لظهور الاضطرابات النفسية هو الفشل في إشباع الحاجات الأساسية.

روجارز

فيما تركز نظرية روجرز على أن الاضطرابات النفسية تعود إلى توقعات الناس عن أنفسهم كما هم حقيقية (الذات الحقيقة) والتي تختلف عن توقعات ما يجب أن يكون الناس (الذات المثالية)، مما يضطره إلى إنكار جانب من خبراته ومحاولة إبعادها وتشويه الواقع وبذلك لا تضاف الخبرة غلى الذات وينشأ عدم التطابق الذي يعتبره روجرز مرادفا للاضطراب النفسي، وبما أن أهم عامل في الشخصية من وجهة نظر روجرز هو مفهوم الذات، لذلك فإن أي إحباط يعوق ويهدد إشباع الحاجات الأساسية للفرد ينتج عنه تقويم سيء للذات ومنه نقص احترام الذات التي تؤذي إلى الاضطراب.

قوردن أولبورت

أعمال قوردن أولبورت: يرى أن الشخصية تتكون في عدد من السمات الأساسية والمركزية والثانوية وهذه السمات تؤلف نظاما عصبيا ونفسيا محددا يميز الفرد عن غيره خلال ما يتضمنه هذا النظام من استعداد للاستجابة وقدرة على تنظيم السلوك المختلفة وتوجيهها على نحو يتضمن توافقه مع البيئة الخارجية.

محاضرة الرابعة عشر

تصنيف الاضطرابات النفسية "الاسبوع 14"

تمهيد

تصنف فروع علم النفس إلى فروع نظرية وأخرى تطبيقية، ففي الفروع النظرية يسعى الباحثون إلى الوصول للمبادئ والقوانين التي تحكم السلوك وتفسره، بينما تهدف الفروع التطبيقية للاستفادة من هذه المبادئ والقوانين وتوظيفها. ويعتبر تصنيف الاضطرابات النفسية أحد ميادين علم النفس التي تجمع المنطلقات النظرية مع الجوانب التطبيقية من علم النفس، يستند في موضوعه إلى الظاهرة المرضية ويحاول أن يضع مفاهيم تطبيقية تمكن المختص من فهم الحالة وتساعده على وضع خطة علاجية مناسبة.

وقد مر تصنيف الاضطرابات النفسية عبر قرون من الزمن بمراحل مكنته من الوصول إلى النضج وتحقيق الأهداف المرجوة منه وهذا ما يتجلى في آخر التصنيفات العالمية للاضطرابات النفسية وفي هذا البحث المتواضع سنتطرق إلى أهمية التصنيف والأسس التي يستند إليها والجوانب المختلفة المعتبرة في تبويب الأعراض، والتطور التاريخي لعلم تصنيف الاضطرابات النفسية، وصولا إلى آخر الطبعات الصادرة من التصنيفات العالمية المعتمدة.

1- علم النفس المرضي والمفاهيم المرتبطة بالتصنيف

علم النفس المرضي psychopathologie من اليونانية psukhê أي النفس وpathos أي المرض، أما Logos فتعني الدراسة أو المعرفة، وحرفيا تعني دراسة أمراض النفس. ويفضل المختصون استعمال مفهوم "اضطراب" بدل "مرض" بسبب الحدود

الغامضة بين السواء واللاسواء، ويعرف علم النفس المرضي من خلال موضوع دراسته: أي الاضطرابات العقلية والباتولوجية، وأن المفهوم يشير إضافة لذلك إلى مجمل النظريات التي تطرح تفسيرا وفهما لهذه الاضطرابات بالكشف عن الميكانيزمات الأساسية والسببية المؤدية إليها وتحديد ما من شأنه التقليص من الألم الناتج. (حافري، 2015، 06)

ويهتم علم النفس المرضي بجميع أنواع الاضطرابات التي تعيق توافق الفرد مع بيئته الاجتماعية سواء هذه الاضطرابات كانت وجدانية، عقلية، سلوكية أو نفسوجسدية، فتؤدي لفقدان الفرد إلى العلاقة المتوازنة بمحيطه جزئيا أو كليا.

وتناول علم النفس المرضي انما يتم من خلال ثلاث مواضيع:

- **الدراسة**؛ من خلال تحليل الاضطراب.
- **الوصف**؛ بإعطاء تمثيل للاضطرابات والتطرق لإشاراتها الإكلينيكية.
- **التفسير**؛ بطرح التفسير على مستويات مختلفة، كفرضيات حول كيفية حدوث الاضطراب والأبعاد التي تستند إليها، فهي بالتالي بحث عن أصل الاضطراب من منظور السببية المعقدة في خط مستمر.

ويطلق على علم النفس المرضي أيضا اسم علم نفس الشواذ أو اللاسواء.

ومن بين التحديات الرئيسية التي تواجه العاملين بمجال الأمراض النفسية هو كيفية تحديد السلوك السوي والسلوك اللاسوي أو المرضي. ويشير السواء إلى حالة من التكامل الوظيفي والقدرة على توافق الفرد مع نفسه ومع بيئته والشعور بالسعادة، أما اللاسواء فهو الانحراف عما هو عادي وعدم التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي. (عبد الرزاق وآخرون، 2008، 11)

وهناك عادة طريقتين يمكن من خلالهما التعرف على الأشياء:

- **على أساس جدلية الأضداد** وتعريف الشيء بما يناقضه كالخير/ الشر، الأبيض/ الأسود...الخ، ومن هذا المنظور فان السلوك السوي هو ما هو غير سوي.
- **وصف مكوناتها الأساسية**: وقد وضع الباحثون عددا من الصفات اعتبروها محددة للسلوك السوي ومنها محددة للشخص السوي، وقد أجملها أحد الباحثين في القدرة العامة على المواءمة والتكيف، القدرة على الإشباع الذاتي والكفاءة في القيام بالأدوار الاجتماعية والقدرة الذهنية، وضبط الانفعالات والدوافع والاتجاهات السوية نحو الذات والمجتمع، الإنتاجية والاستقلال والتكامل.

فالسواء واللاسواء مفهومان لا يمكن أن يفهم أحدهما بالرجوع للأخر فقط، ثم أن الفرق بينهما في الدرجة وليس في النوع، فكل الأشخاص يمكن ترتيبهم على سلسلة ممتدة بين السواء واللاسواء وبين الصحة والمرض النفسي، ويتفق المختصون في المجال بأن الحدود بين العادي والمرضي

تبقى غامضة، فالسواء واللاسواء مفهومان نسبيان في مراحل العمر المختلفة، في الأزمنة المختلفة وفي الثقافات المختلفة. (عبد الرزاق وآخرون، 2008، 11)

2- المفاهيم المرتبطة بالتصنيف

قبل عرض مختلف التصنيفات، لابد من التطرق إلى بعض المفاهيم والتي تعتبر ضرورية في مجال علم النفس المرضي حسب ما أوضحه "Alkman" و"Gasser".

2-1- السيميولوجية أو الأعراضية "La Sémiologie"

يعتبر البحث عن الأعراضية أول خطوة يقوم بها المختص في أثناء المقابلة العيادية، ويرتكز على البحث عن الإشارات "signes" التي تساعد على وصف الاضطرابات من خلال الملاحظة الدقيقة للإشارات والأعراض في الحالات الباتولوجية والتظاهرات الإكلينيكية لخلل التنظيم. ويتم خلال الفحص السيميولوجي البحث عما يختبره الفرد ذاتيا وما يتظاهر خارجيا لمعاشه "بمعنى سلوكه". يقوم المختص بإعطاء معنى للملاحظات السيميولوجية مع الأخذ بعين الاعتبار قصة المريض وإدماج الإشارات والأعراض في إجراء دينامي، مع العلم أن كل حالة هي حالة فريدة في حقيقتها، في ألمها، معاشها النفسي ومعاشها الذاتي.

- **يشير العرض "Symptôme"** إلى الإنتاج العفوي المستثار عند المريض، ويعبر عن الجانب الملاحظ من الاضطراب، والإشارات "Signes" إلى الظواهر الواضحة (العرض) التي تمكننا من معرفة ما هو كامن.

الفرق بين العرض والاشارة:

هناك من الباحثين من يميز بين العرض"symptôme" والإشارة، "signe" حيث يشير هذا الأخير إلى المظهر الموضوعي الملموس لحالة مرضية أو باتولوجية، أما العرض فتشير إلى الشكاوي الشخصية الذاتية التي يتقدم بها المفحوص، وهو ما أكد عليه مؤلفوا (DSM) اللذين يرون بأن "العرض يحدد في الشكاوى الذاتية و يشمل الإشارات الموضوعية لحالة باتولوجية."

أما فرويد، فيرى بأن العرض يتضمن بعدا لا شعوريا، وهو ترجمة للصراع النفسي، ولا يمكن له أن يكون لوحده إشارة لنمط البنية أو التنظيم النفسي للفرد.

- **زملة الأعراض أو التناذر "Syndrome"** فتشير إلى مجموع الإشارات والأعراض المتلازمة التي تسير جنبا إلى جنب، ويشكل تلازمها واقترانها مع بعضها البعض تظاهرة مرضية خاصة قائمة بذاتها، ولغموض الأسباب المؤدية للاضطرابات النفسية والعقلية حيث تشترك مجموعة أسباب مجهولة مع السبب المباشر، نتحدث عن أنواع الاضطرابات النفسية والعقلية ولاسيما عند تصنيفها وتبويبها من حيث صورها الإكلينيكية على أنها تلازمات مع ضرورة إعادة النظر فيها بصفة دورية يرجع لاختلاف كل حالة مرضية عن الأخرى، فالحالات المرضية هي مجرد صور إكلينيكية مختلفة وأنماط معينة للاستجابة. (حافري، 2015، 16)

2-2- الاتيولوجيا أو السببية "Etiologie "

يبحث عن أصل الاضطراب في الحياة الخاصة للمريض، أي البحث عن مسار ظهور الاضطراب

- متى ظهر؟
- الظروف التي أحاطت به
- البحث عن قصة الفرد النفس نشوئية:
  - كيف ينتظم؟
  - كيف يتصرف؟
  - وكيف يطور اضطراب ما؟

وكان فرويد قد أشار إلى أن العرض ذو علاقة وطيدة مع مجمل الشخصية الواعية للفرد، ولكن اللاواعية منها بالخصوص.

2-3- وصفية الأعراض "La nosographie"

وصف امبريقي للأعراض التي تؤدي إلى الاضطرابات لأجل تصنيفها من خلال خصائصها الوصفية (جنسها، فئتها، ترتيبها)، فهو عبارة عن تسجيل للأعراض في منظمة الفهم العام للاضطرابات النفسومرضية.

2-4- تصنيفية الأمراض"La nosology"

أي علم التصنيف أو التبويب ويشير إلى نظام تصنيف الإشارات الباتولوجية بإعطاء مرجعية للاضطرابات في علم النفس المرضي وتبويبها "classification". يستدعي مرجعية نظرية عن

أسباب الاضطراب والتغييرات الباتولوجية التي تميز المرض، وللإشارة فإن الأعراض يمكنها أن تبعث لعدة وحدات نفسومرضية، ويمكن لعرض واحد أن ينتمي للعديد من الجداول العيادية.

5-2- التشخيص "Le diagnostic"

التشخيص أساسا عبارة عن فرضية، ولكن ليست تأكيد نهائي في أي حال من الأحوال، وليست إلصاق بطاقة "étiquetage" لا رجعة فيها، فالتشخيص يبقى مفتوحا للمناقشة وإعادة طرح التساؤلات إن استدعى الأمر، أو حتى نفي ما تم طرحه عندما تستجد أمور في الفرد المشخص، ويمكن للأخصائي أن يؤكد أو ينفي فرضيته التشخيصية من خلال طرح عدد من الأسئلة:

- كيف يدير المريض قلقه؟
- كيف يوظف المريض آلياته الدفاعية؟
- كيف يستجيب المريض للصراعات ضد رغاباته؟
- كيف يدير المريض علاقته بالآخرين وعلاقته مع الواقع؟

فطبيعة القلق، نمط العلاقة الموضوعية، الميكانيزمات الدفاعية الأساسية، طريقة التعبير الاعتيادية عن الأعراض، كلها تشكل الخطوات اللازمة لوضع فرضية التشخيص، فالتشخيص إذن يهتم بالكيف وليس بماذا. (حافري، 2016، 16)

3- تاريخ تصنيف الاضطرابات النفسية

ذكر "هيبقراط" العديد من التصنيفات كتلك الاضطراب العقلية التي تعقب الولادة والخلط العقلي الذي قد يظهر عقب النزيف الشديد، ثم جاء بنيل "Pinel" بمحاولاته الشهيرة في المستشفى العقلي بفرنسا حيث صنف الاضطرابات النفسية إلى أربعة أصناف:

- الهوس
- المالنخوليا
- العته
- الخبل أو ما يسمى حاليا بالتخلف العقلي.

وابتداء من منتصف القرن (19) ظهرت العديد من التصنيفات العقلية؛ نجد في فرنسا تصنيف "Morel &Griesinger" سنة (1860) للذهانات والعصابات على أساس الأعراضية الإكلينيكية وتطورها في الزمن منذ ظهورها ووصولا إلى مرحلتها الأخيرة.

أما في ألمانيا، فكان "Kraepelin" سنة (1906) ينظر إلى الأمراض العقلية على أنها وحدات عضوية يمكن أن تصنف على أساس من معرفة الأسباب، المسار، النتيجة أو المآل.

ثم في نهاية القرن (19) قام المكتب الدولي للإحصاء بباريس بنشر التصنيف العالمي للأمراض وكان يقوم بمراجعته كل عشر سنوات، ثم تدخل المكتب الصحي في عصبة الأمم المتحدة بجنيف لمتابعة التصنيف في فترة بما ين الحربين العالميتين.

وبعد الحرب العالمية الثانية قامت منظمة"OMS" في سنة (1948) بتقديم تصنيفها العالمي للأمراض "CIM-6" في فصلها الخامس (F) تصنيفا خصص للاضطرابات العقلية، وقامت بعدها الجمعية الأمريكية للطب العقلي (APA) في (1952) بنشر أول دليل للاضطرابات العقلية (DSM1). (Garrabé, 2012, p.p. 2-3)

4- أهمية التصنيف

- تسمح بترتيب وتبويب مواضيع الدراسة.
- التصنيف يعمل على توحيد المصطلحات نظرا لتعدد التوجهات النظرية في علم النفس واختلافها في نظرتها لسيكولوجية المرض.
- تسهيل جمع المعلومات الإكلينيكية ومنه تسهيل عملية التشخيص، العلاج والتنبؤ.
- تسمح بمقارنة النتائج وتحديد أوجه التشابه والاختلافات الهامة بين المرضى، وذلك بوضع التشخيص الفارقي.

5- الانتقادات الموجهة للتصنيف

بالرغم من أهمية التصنيف إلا أن هناك بعض الانتقادات الملخصة فيما يلي:

- لا يمكن للتصنيف أن يضم مجمل البيانات الخاصة بالمريض والأسباب المؤدية لهذا الاضطراب فهو لا يعكس فردانية الشخص.

- قد يؤدي استخدام التصنيف إلى تغير نمط حياة المريض والحكم على كل سلوكياته السوية وغير السوية تحت إثر هذا التصنيف وبالتالي يمنع ذلك إمكانية الحديث عن شفاء المريض.
- تكون عملية التنبؤ للسلوك على أساس التصنيف التشخيصي وليس على أساس السلوك الملحوظ للمريض.
- ركز التشخيص بالتأكيد على جوانب الضعف أكثر من تأكيده على نقاط القوة وهو ما يؤثر سلبا على علاقات المريض بالآخرين.
- يؤدي استخدام الاسم التصنيفي للوهم الخادع لفهم المريض مما يبعد المختص عن التعرف على معاناة المريض الحقيقية. (حافري، 2015، 19)

طرق التصنيف في علم النفس المرضي

1- التصنيفات الكلاسيكية

تتمثل في التصنيفات الألمانية والفرنسية

التصنيف الكلاسيكي للاضطرابات

مجموعة الاعراض	المرض
العصابات	الهستيريا، عصاب الوسواس، عصاب القلق، عصاب الفوبيا
الذهانات	الفصام (الاشكال البارانوية، الهيبيفرينية، الكاتاتونية...)، الهزايانات المزمنة(الهذيانات البارانوية المنظمة، الذهانات الهلوسية، البرافرينية)، ذهانات الهوس الاكتئابي، النفخات الذهانية الحادة.
الحالات الكتئابية الغير ذهانية	الاكتئاب العصابي، الاكتئاب التفاعلي.
العته	يتم ترتيبها وفقا للجداول الاثيولوجية: الالزهايمر، ومرض pick
الوهن	مختلف اشكال الوهن والتي يرتبط بعضها باضطرابات وراثية
اضطرابات السلوك	ادمان الكحول، ادمان المخدرات، فقدان الشهية العصبي، الشراهة المرضي، السيكوباتية، الشذوذ والانحرافات، اضطربات الشخصية
اضطرابات عقلية مرتبطة بإصابة عضوية	اضطرابات مرتبطة بأورام دماغية، ادمان على الكحول، التهابات دماغية، امراض عصبية.
الاضطربات السيكوسوماتية	الربو، اضطرابات جلدية، قرحة المعدة، الضغط الدموي...الخ

(Combaluzier, 2009, 31)

وللإشارة، فان هذه المجموعات المرضية تستند على النزولوجية وتشمل أيضا المظاهر الايتيوباتوجينية (السببية المولدة للمرض)، وعليه فإن أصل العصاب يكون نفسيا، أما الذهانات فهي نفسية وعضوية.

2- التصنيفات النفسومرضية

يوجد العديد منها، وهي ذات منحى تحليلي، ويعتبر أولى التصنيفات، كان يميز بين العصابات، الذهانات والشذوذات، ويعتبر الأوديب نقطة تنظيمها، فإن تم قبوله مع قلق الخصاء، فنحن في سجل في العصابات، وإن تم إنكاره فنحن في سجل الشذوذ، وإن رفض فهو إذا في سجل الذهانات.

أما كارل ابراهام "K. Abraham" فقد قدم تصنيفا نمائيا ينتظم حول تكامل مراحل النمو والمراحل الفرعية، حيث تظهر الباتولوجية حسب التوقف في مرحلة ما من النمو ويرتكز على التثبيتات والنكوصات. فالفصام يرجع للتثبيت في المرحلة الفمية، البرانويا في المرحلة الأولى من الشرجية، وفي عصاب الوساوس يحدث نكوص للمرحلة الثانية من الشرجية مع أوديب منظم.

وكانت منطلقات "أبراهام" كدفعة لباحثين آخرين للحديث عن البنية، مثل "كارنبورغ" "Kernberg" من المدرسة الأمريكية الذي أضفى توضيحات حول البنية الحدية، ومن المدرسة الفرنسية أعمال "بارجوري" حول البنيات. (Combaluzier, 2009, p.33)

3- التصنيف العرضي

وكما يظهر من اسمه، فإن هذا التصنيف يرتكز على الأعراضية، فهي موضوعية ولا تستند إلى نظرية محددة "التصنيفات اللانظرية"، ويعتبر التصنيف الدولي للأمراض "CIM" والتصنيف التشخيصي الإحصائي"DSM" من أهم التصنيفات العالمية في هذا المضمار، إضافة إلى ما يتم حاليا الأخذ به من تصنيفات لتشخيص الاضطرابات العقلية تتمثل في"CFTME"،"OPD"، "PDM".

3-1- تصنيف منظمة الصحة العالمية "CIM"

طلق عليه اسم التصنيف الدولي للأمراض بـ "Classification International des Maladies"، ويشار إليه بـ"CIM" أو "ICD" باللغة الإنجليزية، نشر "CIM6" في (1949) وكان أول التصنيفات الشاملة للاضطرابات العقلية في فصلها الخامس، تمت مراجعته في عدد من المرات حتى انتهى بإصدار المراجعة التاسع "CIM9" في (1957)، وقد نشرته منظمة الصحة العالمية في (1977)، واستبدل بعدها بالإصدار العاشر "CIM_10"حيث بدأت الأعمال عليه في (1983)، وقامت الجمعية الأمريكية "WHA" "Assembly World Health" بمراجعته سنة (1990) لكن استعمالها الفعلي من طرف الدول الأعضاء بمنظمة "OMS" بدأ

سنة (1994) يسمح هذا النظام للتصنيف بوضع التشخيص ولإجراءات، ويقوم بعرض (155000) رمز للأمراض والاضطرابات المختلفة، ويفيد التقرير الاستقصائي لمنظمة "OMS" والدول الأعضاء بأنه لا يوجد إجماع حول تعريف الاضطراب/المرض العقلي، وتستخدم هذه العبارة بناءً على السياق الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والقانوني حسب مختلف المجتمعات وفي سياقات مختلفة، إذ تقوم المنظمة بمناقشات مكثفة حول ما ينبغي إدراجه في إطار مفهوم الاضطراب العقلي كونها قضية معقدة ومثيرة للجدل ويختلف التضمين حسب كل مجتمع.

وبعد إصدارات نسخة ألفا وبيتا لدليل "CIM-11" واللتان قدمتا في (2011) و(2012) على التوالي للجمهور، قدمت النسخة الموحدة لجميعة "WHA" في ماي (2018) من أجل تسويقها رسميا. (حافري، 2015، 20)

2-3- الدليل التشخيص والإحصائي للاضطرابات "DSM"

من اصدار الجمعية الأمريكية للطب العقلي "American Psychtric Association" "APA" وقد صدرت حتى الآن (7) مراجعات لهذا الدليل، كان في البداية مخصصا للراشدين ولم يهتم كثيرا بفئة الأطفال والمراهقين.

يهدف الدليل إلى حل صعوبات التشخيص ويقوم على أربعة مبادئ تتمثل في عدم الاعتماد على نظرية محددة فبالتالي يمتاز بالموضوعية، يستخدم مفهوم الاضطراب بدلا من المرض، وهو نظام متعدد المحاور ومتعدد الخصائص، في معايير موحدة وضرورية لوضع التشخيص.

- ظهرت الطبعة الأولى (1952) باسم "DSMI"
- الطبعة الثانية (1968) باسم "DSMII"
- الطبعة الثالثة (1980) باسم "DSMIII" حيث سجل فيه بعض الاختلافات عن سابقاتها بتقديم نظام متعدد المحاور بمقاربة وصفية حيادية (دون توجه علاجي محدد) وأدمج فيه وصف للاضطرابات الخاصة بالطفل، وقد اختفى مصطلح العصاب في هذا الدليل.
- اصدرت النسخة المعدلة سنة (1987) "DSM-III-R"
- الطبعة الرابعة (1994) "DSM-IV" وزعت فيه الاضطرابات العصابية في الاضطرابات العاطفية الحصرية...الخ.

واختفت تسمية عصاب الفوبيا وعصاب القلق على حساب القلق والحصر ومصطلح "عصاب الهستيريا التحويلية" استبدل بمصطلح الاضطرابات جسدية الشكل، واختفت كلمة "هستيريا" تماما، كما حل مصطلح استراتيجيات المقاومة محل الميكانيزمات الدفاعية.

- تمت مراجعته وصدر عنه "DSMVI TR " سنة (2000).
- وفي سنة (2013) تم اصدار الطبعة الخامسة "DSM5" ويعتبر آخر دليل إحصائي حاليا، مع العلم انه لم تعد تستعمل الأعداد الرومانية، وهو نتاج عمل (14) فرقة عمل كل منها مسؤول عن نوع من الامراضية في هذا الدليل، حيث يبدأ الدليل بالتعليمات الخاصة بكيفية استخدامه والاحتياطات الواجب إتباعها في استعماله، يليه معايير التشخيص وقائمة منظمة لرموز وفئات خاصة بكل مرض، يلي ذلك وصف لنظام التشخيصي متعدد المحاور في هذا الدليل ثم بعد ذلك يقدم المحكات التي يجب البحث عنها لدى الشخص حتى يتمكن من الحكم عليه ما إذا كان سيقع في فئة تصنيفية معينة أم لا، ثم يقدم شرح مصغر لكل اضطراب، وبعدها محور يخص إدماج القياس وبعض النماذج كالنموذج الثقافي. ونجد في آخر الدليل المراجعات والاختلافات بين "DSM-IV-TR" و"DSM5" إضافة إلى معجم خاص بالأمراض الخاصة بثقافات معينة، وكذا قائمة الرموز الخاصة بـ "DSM5" وما يتوافق مع"CIM-10".

ويشمل الدليل التشخيصي الخامس على 297فئة تشخيصية، يتوفر على 5محاور تسمح بتقييم شامل للاضطرابات العقلية:

- المحور الأول: خاص بالاضطرابات الإكلينيكية.
- المحور الثاني: باضطرابات الشخصية والتخلف العقلي.
- المحور الثالث: أمراض الطب العام،
- المحور الرابع خاص بالمشاكل النفس اجتماعية والبيئية.
- المحور الأخير: التقييم العام للتوظيف .(حافري، 2016، 21)

3-3- التصنيف الفرنكوفوني للاضطرابات العقلية للطفل والمراهق CFTMEA

نشر أول مرة سنة (1988) خصص للطفل والمراهق، ويأخذ بعين الاعتبار باتولوجية المولودين الصغار، ويعتبر تصنيف متعدد المحاور مثله مثل "DSM" حيث يشمل المحور الأول على الفئات الإكلينيكية، أما المحور الثاني فيهتم بالباتولوجيا الجسدية والوضعيات الأسرية المشتركة.

ويقدم في تصنيفه ما يتفق مع "CIM-10" ويعتمد على فكر علم النفس المرضي المستوحى من التحليل النفسي، بدأ العمل فيه منذ (1987) من طرف فريق عمل من المختصين برئاسة "Misès"، وقد تمت مراجعته في العديد من المرات، وظهرت الطبعة الأولى في سنة (2001)، أما الطبعة الثانية في سنة (2012). (jean ,2001)

4-3- تصنيف نظام التشخيص السيكوديناميي الإجرائي OPD

وهو نتاج عمل لمجموعة من الباحثين بإشراف "Cierpka et Schneider" تم اصدرا "OPD" في سنة (1996) وجاء كرد فعل لتصنيفات "DSM" و"CIM " التي تعتمد على التناذرات، حيث قام عدد من المعالجين النفسانيين ذوي التوجه السيكوديناميي والتحليلي بالتشكيك بالأنظمة النزولوجية (تصنيف)، والنزوغرافية (توصيف) بسبب ضعف مصداقيتها بخصوص التخطيطات العلاجية وعدم اهتمامها بفردانية الأشخاص.

ويرتكز الإجراء التشخيصي حسب هذا التصنيف على المقابلات نصف موجهة، ويدمج خمسة محاور تشخيصية، يختص المحور الأول بالطريقة التي يعيش المريض مرضه والتأثير الأولي للعلاج، ويكرس المحور الثاني للمسائل العلائقية، المحور الثالث بالصراعات داخل/بين شخصية، ويهتم المحور الرابع بمرجعية التشخيص البنية العقلية للمريض، أما المحور الخامس فيهتم بتشخيص الأعراض والتناذرات التي تتطابق مع الفصل الخامس للتصنيف الدولي للأمراض "CIM10". (حافري، 2016)