



# دار المتنبي للطباعة والنشر

## شَهْرُ الْأَنْشَرِ

تشهد وتتشرف دار المتنبي للطباعة والنشر بـ:  
نشر وطباعة كتاب  
الموسم بـ:

### أسسیات التوجیه والإرشاد النفسي

تألیف  
د. حمیدة زموري

المسجل إداریا برقم الإيداع القانوني  
(ISBN): 978 \_ 9969 \_ 518 \_ 41 \_ 2

مدير دار النشر



بتاريخ: 23 جانفي 2024

مقر دار النشر: حي تعاونية الشيخ المقراني  
طريق اشبيليا مقابل جامعة محمد بوضياف  
المسلسلة - الجزائر  
ال التواصل مع دار النشر: elmotanaby.dz@gmail.com  
0773.30.52.82 / 0668.14.49.75  
الهاتف:  
فاكس: 035.35.31.03



دار المتنبي للطباعة والنشر



حميدة زموري

أستاذ محاضر

جامعة محمد بوضياف-المسلية

جانفي 2024

# أساسيات التوجيه والإرشاد النفسي



حميدة زموري

جاني 2024

## المؤلف في سطور ..

حميدة زموري أستاذ محاضر بقسم علم النفس كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، متحصله على شهادة الليسانس في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه - جامعة المسيلة " جوان 2004 .. متحصله على شهادة الماجستير في علم النفس تخصص ارشاد نفسي مدرسي من قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الحاج لخضر باتنة 2007 .. متحصله على شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس تخصص علم النفس المدرسي من قسم علم النفس بجامعة باتنة، " سنة 2016. متحصله على شهادة التأهيل الجامعي في تخصص علم النفس المدرسي بقسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة بتاريخ 2019. للباحثة العديد من المشاركات العلمية في شكل مقالات و مدخلات دولية وطنية.

## هذا الكتاب ..

إن كتاب أساسيات التوجيه والإرشاد النفسي كتاب شامل احتوي على أربعة فصول بالنسبة للفصل الأول تم تناول مفهوم التوجيه والإرشاد والمفاهيم المقاربة له وأسس المبادئ التي يقوم عليها من حيث أنه عملية منهجية ومنظمة، تستند إلى أسس علمية وأخلاقية في تقديم المساعدة لمن يحتاجها من الأفراد والجماعات: ومن ثم تم تناول التطور التاريخي لهذا الميدان، بالإضافة إلى الأهداف والمناهج التي يقوم عليها أما الفصل الثاني فقد تناول مختلف الاتجاهات النظرية للتوجيه والإرشاد والتي يتبعها المرشد التربوي وتساعده على اختيار الغرضيات المتعلقة بسلوك العميل ، ويضم: النظريات السلوكية، النظريات المعرفية، النظرية التحليلية، نظرية الذات؛ من خلال التعرف على المفاهيم والافتراضات الأساسية لكل نظرية، بالإضافة إلى تطبيقاتها في الإرشاد، وفي الأخير تقديم نقد لكل نظرية. أما الفصل الثالث فقد ضم التقنيات التي تمكن المرشد من جمع البيانات والمعلومات من مصادر مختلفة. ويضم: المقابلة الإرشادية، الملاحظة، الاختبارات والمقاييس، الاستبيانات، دراسة الحال: من خلال التطرق إلى المفهوم، الأهداف، والخطوات، والمزايا والعيوب لكل أداة وقد جاء الفصل الرابع ليخلص واقع التوجيه والإرشاد في الجزائر وأدرجنا في ذلك أهم الصعوبات التي تقف حاجزا إمام عمل مستشار التوجيه المدرسي والمهني. وفي الأخير نتمنى أن يكون هذا الكتاب مرجعا مفيدا وشاملا لطلاب تخصص التوجيه والإرشاد التربوي. ويحقق الأهداف المرجوة من نشره.

ISBN: 978\_9969\_518\_41\_2



جميع الحقوق محفوظة ©  
سنة النشر 1445 هـ / 2024 م

مقر دار النشر: حي تعاونية الشيخ المقراني  
طريق اشبيليا مقابل جامعة محمد بوضياف  
المسيلة - الجزائر

ال التواصل مع دار النشر: elmotanaby.dz@gmail.com

الهاتف: 0773.30.52.82 / 0668.14.49.75

فاكس: 035.35.31.03



أمسح الرمز



Scan Our QR Code

# أسسیات التوجیه والارشاد النفسی

د. حمیدة زموري

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

# أساسيات التوجيه والإرشاد

## النفسي

• المؤلف: د. حميدة زموري

• تنسيق داخلي للكتاب: دار المتنبي للطباعة والنشر

• مقاس الكتاب: 17/25

• الطبعة الأولى

• الناشر: دار المتنبي للطباعة والنشر

• الرقم الدولي الموحد للكتاب

ISBN 978-2-518-41-9969 :

• الإيداع القانوني: جانفي/2024م

• الحقوق: جميع الحقوق محفوظة ©

• مقر الدار: حي تعاونية الشيخ المقراني/ طريق إشبيلية

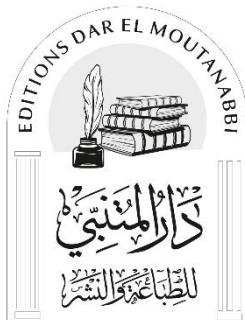
مقابل جامعة محمد بوضياف/ المسيلة-الجزائر

• للتواصل مع الدار: [elmotanaby.dz@gmail.com](mailto:elmotanaby.dz@gmail.com)

• الموقع الإلكتروني: <https://elmotanaby.com>

• هاتف: 0668.14.49.75 / 0773.30.52.82

• فاكس: 035.35.31.03



د. حميدة زموري

# أساسيات التوجيه والإرشاد

## ال النفسي

2024



## فهرس المحتويات

9 ..... مقدمة

# الفصل الأول

## ماهية التوجيه والإرشاد

13	مفهوم التوجيه والإرشاد وعلاقته بالعلوم الأخرى
35	مراحل تطور التوجيه والإرشاد
42	الحاجة إلى التوجيه والإرشاد
44	مبادئ وأسس التوجيه والإرشاد
57	مناهج التوجيه والإرشاد
61	أهداف التوجيه والإرشاد
68	مجالات التوجيه والإرشاد
87	طرق التوجيه والإرشاد
96	صفات وأخلاقيات المُرشِّد التربوي

## الفصل الثاني

### نظريات التوجيه والإرشاد وتطبيقات

105.....	مفهوم وأهمية النظرية في التوجيه والإرشاد.....
109.....	الاتجاه الإنساني.....
120.....	الإرشاد السلوكي.....
133.....	النظرية التحليلية.....
139.....	الإرشاد المعرفي.....
148.....	الإرشاد المعرفي السلوكي.....
155.....	الإرشاد العقلاني والانفعالي.....
158.....	الإرشاد بالمعنى.....
163.....	الإرشاد بالواقع.....
173.....	الاتجاه التكاملي.....
180.....	نظريّة الإرشاد المتمركّز حول الحل "ستيف دوتشازر".....
191.....	نظريّة الإرشاد والعلاج النفسي الجشطالي (فرديك سالمون بيرلز).....
210.....	أوجه الاختلاف والتشابه بين نظريّات الإرشاد النفسي.....
213.....	الإرشاد النفسي في الإسلام ومجهودات مالك بدرى في أسلمة علم النفس.....

## الفصل الثالث

### أدوات التوجيه والإرشاد

235.....	الاختبارات والمقاييس
242.....	المقابلة الإرشادية
253.....	الاستبيان
256.....	الملاحظة الإرشادية
263.....	دراسة الحالة

## الفصل الرابع

### واقع التوجيه المدرسي والإرشاد النفسي في الجزائر

271.....	نشأة وتطور ممارسة التوجيه والإرشاد في الجزائر
279.....	أهداف وغايات التوجيه والإرشاد في الجزائر
294.....	صعوبات تطبيق الإصلاح في مجال التوجيه المدرسي في الجزائر
303.....	قائمة المراجع



أصبح التوجيه والإرشاد النفسي من أهم الخدمات التي أخذت المدرسة الحديثة ومؤسسات المجتمع بصفة عامة على عاتقها القيام بها، حيث يُعد من الخدمات الأساسية التي يحتاجها الأفراد في مختلف مراحلهم العمرية، وخاصة مراحل التمدرس؛ وتبني أهداف التوجيه والإرشاد من فلسفة المجتمع وقيمه، وتوافق مع حاجات الأفراد ومتطلبات النمو لديهم، فالتجيئ والإرشاد يهدف إلى مُساعدة الفرد على النمو والتكييف السليم ليُصبح عضواً فاعلاً ومتيناً في مجتمعه؛ لذا فإن عملية التوجيه ليست مجرد إعطاء نصائح يستطيع القيام بها أي فرد، بل هي عمليةٌ منهجيةٌ ومنظمة، تستند إلى أسسٍ علميةٍ وأخلاقيةٍ في تقديم المساعدة لمن يحتاجها من الأفراد والجماعات؛ ولقد مرَّ التوجيه والإرشاد بمراحل ساهمت في تطويره كعلمٍ قائمٍ بذاته، له أدواته و مجالاته ومناهجه، كما أنه يقوم على أسسٍ ومبادئ تستمد مكانتها من طبيعة الإنسان وخصائص سلوكه، وكذا طبيعة العلاقة الإرشادية، كما أنه يعتمد على نظرياتٍ يتبعها مستشار التوجيه، والتي تُساعد في اختبار الفرضيات المتعلقة بسلوك العميل بهدف تحقيق فهم كافي لذاته ومعرفة قدراته وإمكاناته والتبصير بمشكلاته ومواجهتها وتنمية سلوكه الإيجابي وتحقيق توافقه الذاتي والبيئي للوصول إلى درجة مناسبة من الصحة النفسية، في ضوء الفنون والمهارات المتخصصة للعملية الإرشادية وكذلك تقنياتٍ تُمكنه من جمع البيانات والمعلومات من مصادر مختلفة. وقد تم عرض كل هذه العناصر في أربعة فصول يحتويها هذا الكتاب والذي نتمنى أن يكون مرجعاً مفيداً وشاملاً لطلاب تخصص التوجيه والإرشاد التربوي.



# **الفصل الأول**

## **ماهية التوجيه والإرشاد**

مفهوم التوجيه والإرشاد وعلاقته بالعلوم الأخرى

مراحل تطور التوجيه والإرشاد

الحاجة إلى التوجيه والإرشاد

مبادئ وأسس التوجيه والإرشاد

مناهج التوجيه والإرشاد

أهداف التوجيه والإرشاد

مجالات التوجيه والإرشاد

طرق التوجيه والإرشاد

صفات وأخلاقيات المرشد التربوي



## مفهوم التوجيه والإرشاد وعلاقته بالعلوم الأخرى

لقد كان التوجيه والإرشاد موجوداً فيما مضى، ويُمارَسُ دون أن يأخذ الاسم العلمي، ودون أن يشتمل على برامج بأهدافٍ واضحة، ولكنه تطور وأصبح الآن علماً له أسمه ومبادئه، ونتيجة هذا التطور، فقد ظهرت تعاريفٌ كثيرةً للإرشاد، بعضها يصوّر المفهوم، والبعض الآخر يحمل الطابع الإجرائي؛ وفي الوقت الذي تُركز فيه بعض التعريفات على العلاقة الإرشادية ودور المُرشِّد، فإن البعض يُركز على عملية الإرشاد نفسها، بينما آخرون يهتمون بالنتائج من عملية الإرشاد.

### 01. مفهوم التوجيه :Guidance

اصطلاح "التوجيه" من المصطلحات الشائعة الاستخدام، حيث يُستخدم منفرداً أو مُقترنًا مع اصطلاح "الإرشاد"، فنقول "التوجيه والإرشاد"؛ وهذه بعض تعاريفات التوجيه:

أ. لغة:

أشار ابن منظور في لسان العرب إلى ما يلي:

وَجَهَ: ورد في القرآن الكريم ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلَّدِينِ حَنِيفًا﴾ أي اتَّبع الدين القيِّم، وقعدت اتُّجاهَكَ أي تلقاءك.

وَاتَّجَهْتُ إِلَيْكَ، أَتَّجِهُ، أَيْ تَوَجَّهْتُ، لَأَصْلِ التَّاء فِيهِمَا وَاو.

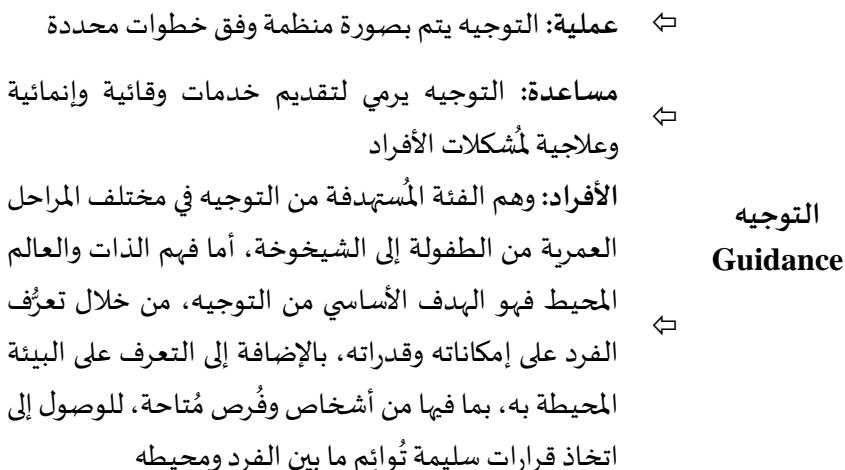
وَوَجَّهَ إِلَيْهِ كَذَا: أَرْسَلَهُ، وَوَجَّهْتُ وَجْهِي فِي حَاجَةٍ، وَوَجَّهْتُ وَجْهِي لِلَّهِ. وَتَوَجَّهْتُ نَحْوَكَ وَإِلَيْكَ: طَلَبَتِ الْهِدَايَةَ.

وَالْمُوَاجِهَةُ: المقابلة. (ملحم، 2007، ص: 48) جاء التوجيه بمعنى الرعاية، الهدایة، الإصلاح.

## ب. اصطلاحاً:

يُشير ميلنر Milner إلى أن مفهوم التوجيه يُستخدم للدلالة على ما يقدم من نصائح أو معلومات للأفراد أو الجماعات بطريقة مُبرمجة تُمكّنهم من تحديد الخيارات واتخاذ القرارات. (Spruce 198, p: 189) إن مفهوم التوجيه السابق يُشير إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار قيم المجتمع عند اتخاذ أي قرار، وهو يرتكز على إعطاء المعلومة أو النصيحة Giving information؛ إذن من خلال التعريفات السابقة، فالتوجيه يشتمل بشكلٍ أساسي على تقديم العون لأولئك الذين يحتاجون إليه، بتزويدهم بالمعلومات الدقيقة الموثوقة فيها giving Information، والأمر متروكٌ بعد ذلك للفرد الذي يبحث عن التوجيه أن يستخدم المعلومات؛ كذلك فمن الأهداف الرئيسية في التوجيه تنمية الشعور بالمسؤولية في الأفراد.

في حين يرى ستون Stone بأنه "عملية مساعدة الأفراد على فهم ذواتهم وعالمهم الذي يعيشون فيه" (Stone, 1981, p: 40) وعند تحليلنا لهذا المفهوم، نجد أنه يتكون من العناصر التالية:



إذن يتبيّن لنا أن مفهوم التوجيه عند Stone جاء كعملية مُمساعدة.

في حين أكد كلٌ من هاتش وكوستر Hatch & Coaster أن مفهوم التوجيه "برنامج أو خدمات مُصممة خصيصاً لتحسين مستوى نمو الأفراد وتكليفهم". (Gibson, 1981, p: 23)

ويُشير أبو غزالة (1985) إلى أن التوجيه "مجموع الخدمات النفسية والتربوية والمهنية التي تُقدم للفرد، كي يتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقاً لإمكاناته وقدراته وميوله بأسلوب يُشجع حاجاته ويحقق تصوره لذاته". (أبو غزالة، 1985، ص: 07)

ركز كلٌ من Hatch & Coaster وأبو غزالة على تعريف التوجيه بأنه مجموعة خدمات.

أما المفهوم الحديث للتوجيه والإرشاد فهو يشمل التوجيه كبرنامج، وهذا المفهوم أكثر شمولية من حيث كونه "عملية مُساعدة تتم في إطار برنامج منجي منظم من خدمات المساعدة التي تُقدم للأفراد أو الجماعات في المجالات الاجتماعية والتربوية والمهنية والصحية". (Stone, 1981, p: 42) حيث يقوم بتنظيم مثل هذا البرنامج وتنفيذ وتقديمه لجنة من المسؤولين المؤهلين من معلمين ومرشدين ومديرين، أو مشرفيين تربويين أو أخصائيين في الإرشاد والتربية الصحية، بالإضافة إلى أخصائيين اجتماعيين وغيرهم.

## 02. مفهوم الإرشاد النفسي :Counseling

### أ. لغة:

جاء مفهوم الإرشاد في الدين بمعنى المهادنة، فقد ورد في القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقُوْلَ فَيَتَبَعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ أُولَئِكَ هُمُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ سورة الزمر، الآية 18.

كما ورد في عن ابن منظور في لسان العرب ما يلي: "الرُّشْدُ والرَّشْدُ والرَّشَادُ: نقىض الغي.

رَشَدَ الإِنْسَانُ بِالْفَتْحِ يَرْشُدُ رُشْدًا بالضم.

رَشَدَ يَرْشُدُ رَشْدًا فَهُوَ رَاشِدٌ وَرَشِيدٌ، وَهُوَ نقىض الضلال إِذَا أَصَابَ وَجْهَ الْأَمْرِ وَالطَّرِيقِ، الْخَلْفَاءُ الرَّاشِدِينَ الْمَهَدِيَّينَ؛ وَأَرْشَدَهُ إِلَى الْأَمْرِ وَرَشَدَهُ: هَدَاهُ؛ وَاسْتَرْشَدَهُ: طَلَبَ مِنْهُ الرُّشْدَ". (ملحم، 2007، ص: 51)

### ب. اصطلاحاً:

لقد ظهرت تعاريف كثيرة للإرشاد، بعضها يصور المفهوم والبعض الآخر يحمل الطابع الإجرائي، وفي الوقت الذي تُركز بعض التعريفات على العلاقة الإرشادية ودور المُرشِد، فإن البعض الآخر يركز على عملية الإرشاد نفسها، بينما آخرون يهتمون بالنتائج من عملية الإرشاد؛ ونذكر فيما يلي بعض هذه التعريفات:

تعريف بيتروفيتسا وهوفمان 1978. Hoffman & Pietrofesa "عملية مُساعدة الأفراد في تحقيق فهم أكثر لأنفسهم وحل مشكلاتهم".

**تعريف بيركس وستيلافر 1979:** "يشير مصطلح الإرشاد إلى علاقةٍ مهنيةٍ بين مُرشِّدٍ مدربٍ ومسترشِدٍ، وهذه العلاقة تتم في إطار شخصٍ لشخصٍ، رغم أنها قد تشمل في بعض الأحيان على أكثر من شخصين، وهي مُعدةٌ لمساعدة المسترشِدين على تفهم واستجلاء نظرتهم في حياتهم، وأن يتعلموا أن يصلوا إلى أهدافهم المحددة ذاتياً من خلال اختياراتٍ ذات معنى قائمةٍ على معلوماتٍ جيدة، ومن خلال حل مشكلاتٍ ذات طبيعية انفعالية، أو خاصةٍ بالعلاقات مع الآخرين." (الزغبي، 1994، ص: 16)

**تعريف ماهر عمر 1979:** "الإرشاد النفسي هو عمليةٌ تعليميةٌ تُساعد الفرد على أن يفهم نفسه بالتعرف على الجوانب الكلية المشكّلة لشخصيته، حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه وحل مشكلاته بموضوعيةٍ مجردة، مما يُسمِّي في نموه الشخصي وتطوره الاجتماعي والتربوي والمهني." (عمر، 1984، ص: 46)

**تعريف الحياني 1989:** "هو عمليةٌ يتركزُ من خلالها العميل والمُرشِّد حول مشكلةٍ يعاني منها الأول، وهي علاقةٌ إنسانيةٌ وجهاً لوجهٍ بين الأول والثاني، الأول يُعاني من مشكلةٍ ولا يستطيع حلها وحده، فيطلبُ العونَ من الثاني لمساعدته بما أنه قادر على المساعدة لأنَّه شخصٌ متخصصٌ ومهنيٌ مدربٌ على المساعدة، يسود هذه العلاقة الود والتفاهم والاحترام والتقبل، وكل هذا يؤدي إلى حلِّ المشكلة وتحقيق الاتزان الانفعالي والاجتماعي والأكاديمي." (الحياني، 1989، ص: 44)

كما نشرت الجمعية الأمريكية لعلم النفس تعريفاً للإرشاد النفسي سنة 1981، بأنه "الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني، من خلال مراحل نموه المختلفة، ويقدمون خدماتهم لتأكيد الجانب الإيجابي في شخصية المسترشد والإفادة منه في تحقيق التوافق لدى المسترشد، ولهدف اكتساب مهاراتٍ جديدةٍ لتساعد على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة واكتساب قدرة اتخاذ القرار." (حمدي وأبو طالب، 2008، ص: 09)

ونخلص إلى أن الإرشاد **Counseling** هو مجموعةٌ من الإجراءات التي تتضمن التقبيل والتشجيع وتقديم المعلومات، وتفسير نتائج الاختبارات والمساعدة على اتخاذ القرارات، وهي العلاقة التي يُحاول فيها شخصٌ متخصصٌ تقديم مساعدةٍ لشخص آخر ليفهم ذاته ويحل المشاكل المتمثلة في عدم التوازن لديه في مواقف الحياة المختلفة؛ ويعمل الإرشاد على مساعدة الأفراد الأقرب إلى العاديين من المرض، ويقدم هذه المساعدة، أفرادٌ مدربون يحملون درجاتٍ علميةٍ تخصصية.

#### ج. خصائص وعناصر الإرشاد النفسي:

يمكن من خلال نظرية تحليلية لتعريف مفهوم الإرشاد، أن نستخلص العناصر التالية للإرشاد:

- الإرشاد عملية: أي أنه يشتمل على خطوات متتابعة ومتصلة.
- الإرشاد عملية تعليمية: أي يُركز على تغيير السلوك، إلا أنه يختلف عن التدريس، وأهدافه يحددها الفرد أكثر مما يحددها المجتمع.

- مبني على العلاقة الإرشادية: أي يتم وجهاً لوجه، وهي البيئة أو الموقف الذي يتوقف عليه نجاح العملية الإرشادية.
- أنه مساعدة: يهدف إلى تحسين حياة المسترشد بمساعدته على فهم ذاته وموافقه في الحاضر والمستقبل، واتخاذ القرارات المناسبة.
- يستخدم وسائل تقنية وخدمات: كأدوات الملاحظة والمقابلة والاختبارات...الخ، وخدماتٍ تُقدم في إطار برنامج يشرف عليه فريقٌ من المسؤولين المؤهلين والمدربين، بحيث يُقدم لمسترشدٍ واحدٍ أو مجموعةٍ من المسترشدين.
- المسترشد شخصٌ عادي وشخصيته متماسكة: أي أن مشكلاته ليست شديدة على النحو الذي يدعو إلى تدخل برامج أخرى كالعلاج النفسي.

### 03. العلاقة بين التوجيه والإرشاد:

يُعد الإرشاد محور عملية التوجيه، أو تتضمنه عملية التوجيه الواسعة الأبعاد، وهو يلتقيان بالأهداف من حيث تحقيق الذات، وتحقيق التوافق، وتسهيل النمو الطبيعي لدى الفرد، واكتساب مهارة النمو الذاتي، تحقيق أكبر قدرٍ من الصحة النفسية لدى الأفراد، كما تقوم عملية التوجيه والإرشاد باستغلال خبرات الفرد لتحقيق النمو السليم وحثه باستمرار لمعرفة ذاته، والعمل على تكوين علاقاتٍ سليمة، والعمل على استغلال خبراته لوقايتها من الوقوع في الاضطراب النفسي، أو لعلاجه مما يعانيه من مشكلات، أو اكتساب مهارة جديدة لإحداث تغيير في سلوكٍ خاطئٍ لدى الفرد. (أبو عطية، 1997، ص: 11-12)

وفي نفس الوقت توجد فروق بين مصطلحي التوجيه والإرشاد.

## جدول رقم (01): الفروق بين مصطلحي التوجيه والإرشاد.

(حمدي وأبو طالب، 2008، ص: 11) عن (زهرن، 1988)

الإرشاد النفسي counseling	التوجيه Guidance
01. هو العملية الرئيسية في خدمات التوجيه النفسي، أي أنه لا يتضمن التوجيه.	01. هو مجموع خدمات أهمها عملية الإرشاد النفسي، أي أنه يتضمن عملية الإرشاد.
02. هو عملية، أي أنه يتضمن عملية الإرشاد نفسها عملياً وتطبيقياً، ويمثل الجزء العملي في ميدان التوجيه.	02. هو ميدان يتضمن الأسس العامة والنظريات الهمامة والبرامج وإعداد المسؤولين عن عملية الإرشاد.
03. مثل الإرشاد إلى العلاج النفسي.	03. التوجيه إلى الصحة النفسية.
04. مثل الإرشاد إلى التدريس	04. التوجيه إلى التربية.
05. يشير إليه البعض على أنه عملية فردية تتضمن علاقة إرشادية وجهاً لوجه.	05. يشير إليه البعض على أنه جماعي، قد يشمل المجتمع كله.
06. يأتي بعد التوجيه، ويعتبر الخدمة الختامية لبرنامج التوجيه.	06. يسبق عملية الإرشاد وينتهي بها ويهدي لها.

## 40. خصائص التوجيه والإرشاد:

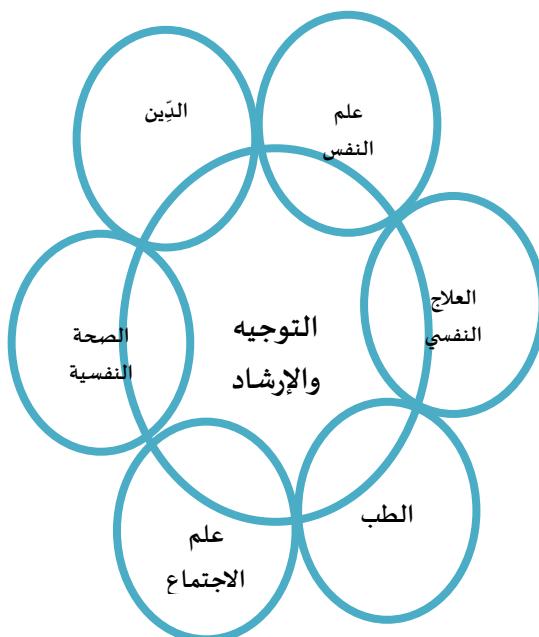
من خلال التعريفات الكثيرة التي تم ذكرها، والتي تناولت كلاً من التوجيه والإرشاد، يمكن تلخيص خصائص هذا المصطلح على النحو التالي:

- هو عملية خدماتٍ تُقدم إلى العاديين، أو إلى أقرب المرضى إلى الصحة، وأقرب المنحرفين إلى السواء.

- الإرشاد والتوجيه ليس قاصراً على الحياة الانفعالية للعميل فحسب، إلا أنه يتناول جميع جوانب شخصيته ككل جسماً وعقلياً واجتماعياً وعاطفياً.

- التوجيه والإرشاد النفسي ليس قاصراً على المشكلات الشخصية للعميل فحسب، ولكنه يمتد ليتناول جميع مجالات حياته شخصياً وتربوياً ومهنياً وزواجياً وأسرياً.
- التوجيه والإرشاد النفسي هو واحدٌ من العلوم الإنسانية، يهدف إلى خدمة وسعادة الإنسان، وهو فرعٌ من فروع علم النفس التطبيقي.
- التوجيه والإرشاد النفسي يرتبط بعديدٍ من العلوم الإنسانية الأخرى، وهي علم النفس التربوية، التعليم، الطب النفسي، القانون، الدين، علم الإنسان، علم الاجتماع، الصحة النفسية، العلاج النفسي، وعلوم إنسانية أخرى؛ والشكل الآتي يُبين كيف تتداءل هذه العلوم الإنسانية لتشكل كُلّاً متكاملاً:

الشكل رقم (01): يوضح العلاقة بين التوجيه والإرشاد والعلوم الأخرى.



## ٥٥. التوجيه والإرشاد التربوي:

يُعتبر التوجيه التربوي جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية، لأنه يهتم بالفرد، ويوجهه لما فيه خير ومنفعة، فهو لا ينحصر في عمليات التوجيه التي يقوم بها الموجهون للإشراف على دراسة المقررات الدراسية في المدارس، بل ومتابعة ذلك عند المدرسين كلٌ في مجال المادة التي يُدرسها.

أ. مفهوم التوجيه والإرشاد التربوي:

تعددت تعاريف الباحثين للتوجيه التربوي، نذكر منها:

- ترى هيفاء أبوغزاله (1985) أن التوجيه التربوي هو "الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي تُقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقاً لإمكاناته وقدراته العقلية والجسمية وميوله بأسلوب يُشبع حاجاته ويحقق تصوره لذاته".

- تعريف سيد مرسى 1976 "العملية التي تهتم بالتوافق بين الفرد بما له من خصائصٍ مميزة من ناحية، والفرص الدراسية المختلفة والمطالب المتباعدة من ناحية أخرى، والتي تهتم أيضاً بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد وتربيته (ملحم، 2007، ص: 48)

- تعريف بريور Brower: إن التوجيه التربوي هو المجهود المقصود الذي يُبذل في سبيل نمو الفرد من الناحية العقلية، وأن كل ما يرتبط بالتدريس أو التعليم يمكن أن يُوضع تحت التوجيه التربوي، ويرى أن هناك فرقاً بين عبارة "التربية كتوجيه" وبين عبارة "التوجيه التربوي"، فهو يقصد بالأولى ضرورة توجيه الطلبة بالمدارس في جميع نواحي نشاطهم، ويقصد في الثانية ناحية محدودةً من التوجيه، تهتم بنجاح الطالب في حياته الدراسية. (ملحم، 2007، ص: 49).

إذن التوجيه التربوي هو مجموع الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي تُقدّم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقاً لإمكانياته العقلية والجسمية وميوله، بأسلوب يُشبع حاجاته وتحقيق تصوره لنزاته؛ بمعنى أن التوجيه هو عملية مساعدة الطالب لاستخدام إمكانياته وقدراته استخداماً سليماً لتحقيق التوافق مع الحياة الدراسية خاصةً، والاجتماعية عامةً.

#### ب. خصائص التوجيه التربوي:

- يُمارس التوجيه في المدارس بالنسبة لكل تلميذ بلا استثناء، فيجب مساعدة كل التلاميذ في جهودهم الرامية إلى تحصيل المعلومات والتخطيط وحل المشاكل.
- لا يقتصر التوجيه على أي فئة عمرية، حيث يعتقد البعض أنه خاص بالمرحلة الثانوية.
- لا يقتصر التوجيه على المجال التربوي أو المهني فقط، بل يتناول كافة الجوانب الحياتية.
- يُعاون التوجيه التربوي الفرد على فهم نفسه وتنميته واستغلال استعداداته وقدراته.
- التوجيه عملية تعاونية تشمل الموجه والطالب والأب والمعلم.
- التوجيه جزء لا يتجزأ من أي برنامج تربوي. (ملحم، 2007، ص: 49-50).

## ٥٦. علاقة الإرشاد النفسي بالعلوم الأخرى:

### أ. علاقة الإرشاد النفسي بعلم النفس وفروعه:

يدرس علم النفس بصفة عامة السلوك في سوائه وانحرافه، وهو أهم المواد التي يدرسها المُرشِّد في إعداده مهنياً.

الإرشاد النفسي **Counseling Psychology** فرعٌ من فروع علم النفس التطبيقي **applied psychology**، يعتمد في وسائله وفي عملية الإرشاد على علم النفس.

أولاً\_ يستفيد الإرشاد النفسي من علم النفس العلاجي في التعرف على الشخص الصحيح أو المريض نفسياً، وفي معرفة الدرجات المتقدمة أو المتطرفة من الانضطراب النفسي مثل المُصاب بالعُصَاب والذِّهَان. (أحمد، 2000، ص: 28)

ثانياً\_ يستفيد الإرشاد النفسي من علم نفس النمو في معرفة مطالب النمو ومعاييره التي يرجع إليها في تقييم نمو الفرد: هل هو عادي أم غير عادي؟ مُتقدم أم مُتأخر؟ ويركز على نمو الذات وتحقيقها، ويشتغل الإرشاد النفسي مع علم نفس النمو في الاهتمام برعاية النمو السُّوي في كافة مظاهره جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً في مراحل النمو المتتالية، ويعتمد الإرشاد النفسي أهمية مُساعدة الفرد في تحقيق النُّضُج النفسي، وهو هدفٌ مشتركٌ مع علم نفس النُّمو، كذلك فإن عملية الإرشاد عملية مُستمرة من الحضانة حتى الشيخوخة. (أحمد، 2000، ص: 30)

ثالثاً\_ يستفيد الإرشاد النفسي من علم النفس الاجتماعي الذي يدرسُ السلوك الاجتماعي كاستجاباتٍ لمثيراتٍ اجتماعية، فالمُرشد يتعامل مع الأفراد والجماعات في الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي وال العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، وكيف تكون الجماعات الإرشادية، وما هي معايير السلوك في الجماعة، وكيف تتوزعُ الأدوارُ فيها، ودوره القيادي لتحقيق التوافق الاجتماعي. (أحمد، 2000، ص: 29)

رابعاً\_ ويستقي الإرشاد النفسي من علم النفس الشواذ معلوماتٍ هامةٍ عن السلوك الشاذ والغريب للشخص غير العادي. (أحمد، 2000، ص: 34)

خامساً\_ ويستفيد الإرشاد النفسي من علم النفس التربوي والذي بدوره يهتم بالتعليم واكتساب السلوك والعادات وإطفاءها، وأهمية التعزيز والتميم وغير ذلك من قوانين التعلم، ويهتم علم النفس التربوي كذلك بالدافعية والذكاء والقدرات ...، وفوق هذا كله، فإن عملية الإرشاد هي في جوهرها عملية تعلمٍ وتعليم.

سادساً\_ ويستفيد الإرشاد النفسي من علم النفس الصناعي الذي يُطبقُ المبادئ العامة في علم النفس على المشكلات العملية في الصناعة والإنتاج والتدريب، ويفيد من ذلك المُرشد في مجال الإرشاد المهني. (أحمد، 2000، ص: 38)

سابعاً\_ ويستفيدُ الإرشاد النفسي من علم النفس الجنائي الذي يهتم بد الواقع السلوك المُنحرف المُضاد للمجتمع والذي يعاقب عليه القانون، مثل: جُنح الأحداثِ وكثيرٌ من المرشدين يعملون في مجال مؤسسات الأحداث.

ثامناً\_ يستفيد الإرشاد النفسي من علم النفس العام مثل: دراسة الشخصية ودينامياتها ... الخ.

تاسعاً\_ عند فحص ودراسة الحالة في الإرشاد النفسي يحتاج المرشد إلى القياس النفسي، فالمقاييس النفسية بالنسبة لعملية الإرشاد النفسي مثل: سمعة الطبيب، ضرورية ولازمة. (حمدي وأبو طالب، 2008، ص: 38)

### ب. الإرشاد النفسي وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية:

إن علم الاجتماع الذي يهتم بدراسة الفرد والجامعة يعتبر علمًا أساسياً في إعداد المرشد والصلة وثيقةٌ بين الإرشاد وعلم الاجتماع نظراً لاهتمام كل واحد بالسلوك الاجتماعي والقيم والتقاليد والعادات والمعايير الاجتماعية والنمو الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية والخبرات الاجتماعية.

- تعتمد طريقة الإرشاد الجماعي على مفاهيم أساسية في علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي.

- يهتم المرشد في مجال الإرشاد الأسري بدراسة الأسرة باعتبارها أقوى العوامل الاجتماعية تأثيراً في الفرد وفي تنشئته الاجتماعية، ويختلف تأثيرها الحسن أو السيء باختلاف تركيبها وظروفها.

- ويهتم المرشد بمعرفة الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد وأسلوب حياته الاجتماعي في إطار هذه الطبقة سواء العليا أو المتوسطة أو الدنيا، والحرارك الاجتماعي الرئيسي من طبقة لأخرى، لأن كل هذا يؤثر في حياة الفرد.

- ويهتم المرشد بدراسة نظام الحياة في الريف والحضري والبدو، حيث توجد فروق بين الشخص الريفي والشخص الحضري والشخص البدوي...، وكذلك يهتم المرشد بدراسة الحياة في المجتمعات المختلفة، فالتعامل مع عميل جزائري يختلف في بعض النواحي عنه عن عميل سعودي، عنه عن عميل إنجليزي ...

- ينظر البعض إلى الإرشاد كعملية إصلاح اجتماعي يتطلب قيادة اجتماعية ابتكارية من جانب المُرشد الذي يعمل على دمج الأفراد في خبرة الحياة الواقعية.

- ويشترك المُرشد النفسي والأخصائي الاجتماعي في تقديم الخدمات التي تتناول البيئة الاجتماعية بالتعديل حتى يسهل حل المشكلات، ويشتركان معاً في الاهتمام بمشكلات الأسرة والدراسة والعمل، ويعاون المُرشد النفسي مع الأخصائي الاجتماعي في خدمة كل من الفرد والأسرة والمجتمع في آن واحد، حتى لنجد أن هذين الأخصائيين هما أقرب أعضاء فريق الإرشاد النفسي إلى بعضهما من حيث الاهتمامات والخدمات. (حمدي وأبو طالب، 2008، ص: 39)

#### ج. الإرشاد النفسي وعلم الطب:

يتضمن الإرشاد النفسي عملية علاجية ويرتبط العلاج عند الناس بالطب، والإرشاد النفسي مليء بالمصطلحات المتبعة بالمعنى الطبي مثل التشخيص والمال والعلاج، وليس في هذا إزعاج لمن يظنون أن الطّب أصبح يمارسه غير الأطباء، وهذه المصطلحات المشتركة بين الإرشاد والعلاج النفسي وخاصة الطب النفسي.

هناك قدرٌ كبيرٌ من المعلومات من علم الطب لا بد أن يحيط بها المُرشد والمعالج النفسي، بحيث تُعينه في الدراسة وتُمكّنه من العمل مع فريق ضمن أعضائه الطبيب، ونحن نعلم أن هناك أرضية مشتركة بين علم النفس والطب في مجال الطب النفسي والأمراض النفسية الجسمية، والمعروف أن الانفعالات والضغوط النفسية لها رد فعلٌ جسديٌّ وفيسيولوجي له أعراض وأمراض معروفة.

ويُحدُّد الدستور الأخلاقي للمرشدين والمعالجين النفسيين حدود العلاقة بين الأخصائيين، ومهماً المرشد والطبيب كعضوين في فريق الإرشاد النفسي، حيث يجب على المرشد أو المعالج النفسي أن يمارس عمله في التشخيص والإرشاد النفسي، وإذا ظهر ما يستدعي استشارة طبية أو إحالة إلى طبيب نفسي فعليه أن يفعل ذلك، وصحيح أن المرشدين والمعالجين النفسيين يعتبرون بالنسبة للأطباء فريقاً جديداً نسبياً من الأخصائيين، ويُحاول الأطباء جعل قيادة عملية الإرشاد والعلاج النفسي في أيديهم، ويُحاول المرشدون نفس الشيء، أي أن كُلَّاً من الفريقين يحاول سحب البساط من تحت أقدام الآخر، إلا أنه مع الوقت تتقرب وجهات النظر، ويزداد التفاهم والفهم حيث يعمل الطرفان معاً في تعاون، يُقدم كل طرف خدماته في حدود الفاصلة التي عندها يُحيل الحالة إلى زميله الطبيب. (الفرخ وتيم، 1999، ص: 15)

#### د. الإرشاد النفسي والدين:

- من أهم طرق الإرشاد النفسي الإرشاد النفسي الديني الذي يُدخل الدين في ديناميات عملية الإرشاد، لأن الدين والعقيدة الدينية السليمة تُعتبر أساساً متيناً للسلوك السوي والتواافق والصحة النفسية، وقد أجمع المرشدون على اختلاف أديانهم على أن الإرشاد الديني طريقةً تقوم على أسس ومفاهيم ومبادئ وأساليب دينية روحية وأخلاقية.

- لا بد أن يحيط المرشد النفسي علمًا بمفاهيم دينية أساسية مثل: طبيعة الإنسان وأساليب الاضطراب النفسي في رأي الدين، مثل الذنوب والضلال والصِّراغ وضعف الضمير وأعراض الاضطراب النفسي مثل: الاعتراف والتوبة والاستبصار والتعلم والدعاء وابتغاء رحمة الله والاستغفار وذكر الله والصبر والتوكل على الله.

- هناك اعتباراتٌ دينيةٌ يجب عمل حسابها في الإرشاد النفسي، فهناك رقابة الدين حيث يجب أن تُستعرض كل النظريات والطرق المستوردة من الخارج، بحيث تُجاوز كما هي إن كانت خالية من الضرر أو التعارض، أو تُعدل إذا كان بها بعض الاختلاف، أو تُمنع إذا كانت من الممنوعات.

- من أخلاقيات الإرشاد النفسي أن على المُرشِّد احترام دين العميل مهما اختلف عن دينه، وأنه لا يحق للمُرشِّد التدخل في معتقدات العميل الدينية، وهو غير مسؤول عن تغييرها.

- إن الإرشاد النفسي يحتاج إلى المُرشِّد الذي يعرف الله ويخشاه ويراقبه في عمله. (الفرخ وتيم، 1999، ص: 16)

#### هـ. الإرشاد النفسي والصحة النفسية والعلاج النفسي:

وأحدث ما يُثبت الصلة الوثيقة بين الإرشاد النفسي والصحة النفسية، ظهور مجالٍ جديدٍ يجمع بين الاثنين، وهو إرشاد الصحة النفسية **Mental Health Counseling**، وهو إرشادٌ نفسيٌّ موجَّهٌ علاجيًّا، ويعُبر هذا الإرشاد بحق عن الصِّفَة المُزدوجة الجامعة بين الإرشاد النفسي والصحة النفسية، والتي يمكن تحقيقها بطرق الإرشاد والعلاج النفسي معاً. (زهران، 1998).

العلاج النفسي: يُعرَّف العلاج النفسي بأنه: "التطبيق المنظَّم للأساليب المُستقَة من الأسس النفسية بواسطة مُعالِج متخصصٍ وماهِي و مدرب، بقصد مُساعدة الأشخاص الذين يُعانون من اضطرابات نفسية".

ويُعرَّفُ أيضًا بأنه: "نوعٌ من العلاج، تُستخدم فيه الطرق النفسية لعلاج مشكلات أو اضطرابات أو أمراض ذات صبغة انفعالية يُعاني منها المريض وتأثر في سلوكه، وفيه يقوم المعالج بالعمل على إزالة الأعراض المرضية الموجودة أو تعديلها أو تعطيل أثرها، مع مُساعدة المريض على حل مشكلاته الخاصة، والتوفيق مع بيئته، واستغلال إمكانياته على خير وجه، ومساعدته على تنمية شخصيته ونفعها في طريق النمو النفسي الصحي، بحيث يصبح المريض أكثر قدرة على التوافق النفسي في المستقبل." (زهران، 2002، ص: 24)

ويُعتبر كلٌّ من الإرشاد والعلاج النفسي توأمين، وعلى الرغم من أنهما ليسا توأمين متماثلين، فإنهما مُتشابهان جدًا، أي أنَّ أوجه الاتفاق بينهما أكثر من أوجه الاختلاف، وعناصر الاختلاف والتقارب أكثر من عناصر الاختلاف والتفريق؛ وتتمثل في:

- كلاهما عمليةٌ مُساعدة الفرد بهدف تحقيق فهم النفس وتحقيق الذات وحلِّ المشكلات وتحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية.
- المعلومات المطلوبة لدراسة الحالة ووسائل جمع هذه المعلومات واحدةٌ في كلِّ منها.
- يشتركان في الأسس التي يقومان عليها، ويستخدمان لغةً مشتركةً وأساليب مشتركة، مثل: المُقابلة ودراسة الحالة... الخ.
- استراتيجيات وأهداف كُلِّ منها واحدة، وهي: الاستراتيجية التنموية والوقائية والعلاجية.

- إجراءات عملية الإرشاد وعملية العلاج النفسي واحدة في جملتها، فمنها في كل من الميدانيين: الفحص وتحديد المشكلة، والتشخيص وحل المشكلة. واتخاذ القرارات، والتعلم، والمتابعة والإيماء.
- يلتقي كلّ منها في الحالات الحدّية بين السوية واللاسوية، أو بين العاديين والمرضى.
- هناك مجال من مجالات الإرشاد العلاجي يُعتبر توأمًا لطريقة من أشهر طرق العلاج النفسي وهي طريقة العلاج النفسي المركز حول العميل.
- يضم علم النفس العلاجي كلاً من الإرشاد العلاجي والعلاج النفسي، ويضم مفاهيم ومهارات مُشتركة بين عمليات الإرشاد النفسي والعلاج النفسي.
- **المُرشد النفسي والمُعالج النفسي** لا يخلو منها مركز إرشاد أو عيادة نفسية.

وعلى الرغم من وجود عناصر الاتفاق الكثيرة بين الإرشاد والعلاج النفسي، فإن البعض يحاولون تحديد الحدود الفاصلة أو المميزة بين الميدانيين ولو على وجه التقرير، مع اعترافهم بصعوبة هذا لأنهم لا يعرفون أين ينتهي هذا وأين يبدأ ذلك. (أحمد، 2000، ص: 40)

وفيما يلي أهم عناصر الاختلاف بينهما:

- الفرق بينهما فرق في الدرجة وليس في النوع، وفرق في العميل وليس في العملية، ويعني هذا أن العمليتين خطواتهما واحدة، مع فرق في درجة التركيز والعمل، وأن هناك فرقاً في العميل، فالعميل في الإرشاد النفسي أكثر استبصاراً ويتحمل قدرًا أكبر من المسؤولية، والنشاط في العملية أكثر من المريض في العلاج النفسي.
- هدف فروق بسيطة في بعض الاختلافات في التخصص والممارسة.

ومن الواضح أن الإرشاد النفسي لا يهتم بالأشخاص المرضى أو غير الأسواء شأن الإرشاد العلاجي، لكنه يهتم بالأفراد الأسواء، وأن هدفه تنمية الخصائص السوية في الفرد، بحيث يمكن استخدام إمكانياته بشكل أكثر فعالية، وهذا يعني أن علم النفس الإرشادي يهتم بالجوانب الإيجابية في تنمية الإنسان عن طريق تنمية مصادر القوة في سلوكه. (أحمد، 2000، ص: 40)

وفيما يلي أهم الفروق بين الإرشاد والعلاج:

جدول رقم (02): يبين أهم الفروق بين الإرشاد والعلاج.

(ملحم، 2007، ص: 56)

العلاج النفسي	الإرشاد النفسي
الاهتمام بمرضى العصاب والذهان أو ذوي المشكلات الانفعالية الحادة	الاهتمام بالأسواء والعاديين وأقرب المرضى إلى الصحة وأقرب المنحرفين إلى السوء
المشكلات أكثر خطورة وعمقاً ويصاحها قلق عصبي	المشكلات أقل خطورة وعمقاً ويصاحها قلق عادي
التركيز على اللاشعور	حل المشكلات على مستوى الوعي
المعالج المسؤول أكثر عن إعادة تنظيم الشخصية	العميل يعيد تنظيم بناء شخصيته هو
المعالج أنشط ويقوم بدور أكبر في عملية العلاج	العميل عليه واجب ومسؤولية كبيرة في عمل الاختيارات ورسم الخطط واتخاذ القرارات لنفسه وحل مشكلاته
المعالج يعتمد أكثر على المعلومات الخاصة بالحالات الفردية	المُرشد يؤكد نقاط القوة عند العميل واستخدامها في المواقف الشخصية والاجتماعية ويستخدم المعلومات المعيارية في دراسة الحالة
تدعيمي بتركيز خاص	تدعيمي وتربيوي
يستغرق وقتاً أطول	قصير الأمد عادة
تُقدم خدماته عادة في العيادات النفسية والمستشفيات النفسية والعيادات الخاصة	والجامعات والمؤسسات الاجتماعية

## و. الإرشاد النفسي وال التربية والتعليم:

ويتضح التكامل بين التوجيه والإرشاد والتربية والتعليم من أن التربية الحديثة تتضمن التوجيه والإرشاد النفسي كجزءٍ متكاملٍ لا يتجزأ منها، جزءٌ مندمجٌ وليس مضافاً.

ولا يمكن الفصل التام بين التربية والتعليم والتوجيه والإرشاد، فال التربية تتضمن عناصر كثيرة من التوجيه، والتدريس يتضمن عناصر كثيرة من الإرشاد، وعملية الإرشاد تتضمن التعلم والتعليم خطوة هامة في تغيير السلوك. (أحمد، 2000، ص: 29)

كذلك فإن المدرسة وغيرها من المؤسسات التربوية هي أكبر الأماكن التي تُقدم فيها خدمات الإرشاد النفسي في جميع أنحاء العالم؛ وهناك الكثير من عناصر الاتفاق بين الإرشاد والتربية والتعليم فيما يلي أهمها:

- تماثُلُ الأهداف الرئيسية، إذ هي إعداد الإنسان الصالح الذي يقوم بدورٍ إيجابي فعال في المجتمع عن طريق الإشراف على نموه وتحقيق كفائه.
- وجود أرضية مشتركةٍ في مجال خدمات التلاميذ في الإطار التربوي الذي يركز أساساً على التوجيه والإرشاد.
- اهتمام كلّ منهما بإعداد الفرد للحياة بمساعدة في فهم نفسه وتحقيق ذاته وبلورة أهداف حياته وأسلوب حياته الذي يحقق هذه الأهداف.

(الفرخ وتيم، 1999، ص: 22)

- اشتراك عملية الإرشاد مع العملية التعليمية في الاهتمام بالتعرف على الفروق الفردية في القدرات والميول، وإعداد برامج خاصة لرعايتها واحتراك العمليتين في اهتمام كلّ منهما بتحقيق مطالب النمو لشخصية الفرد النامي.

- استخدام التوجيه والتربية كمُترادفين في كثير من المؤلفات، واعتبار العملية تهداً إلى توجيه وإرشاد الأفراد في حياتهم.
- يتضمن الإرشاد ضمن عمليات "التربية النفسية" أو "التربية السلوكية".
- احتواء برامج إعداد المُعلِّمين في جميع أنحاء العالم على التوجيه والإرشاد النفسي. (أحمد، 2000، ص: 03)

وقد أصبح "المُعلِّم - المُرشِّد" (teacher\_counselor) هو هدفُ الإعداد المهني للمعلم، الذي يقوم بعملية إرشاد نفسي كجزء مهم من عمله، وأصبح "المُعلِّم - المُرشِّد" من أهم أعضاء فريق الإرشاد النفسي ويلاحظ أن المُرشِّد والمُعلِّم من أقرب أعضاء فريق الإرشاد إلى بعضهما البعض. (حمدي وأبو طالب، 2008، ص: 45)

## مراحل تطور التوجيه والإرشاد



W. Wundt

ترجع بداية التوجيه والإرشاد النفسي إلى أكثر من مائة عام مضت، حين انفصل علم النفس الحديث عن الفلسفة، حيث أنشأ ولهلم فونت **Wilhelm Wundt** (1879) في لييج بألمانيا أول مخبر لعلم النفس التجاري، وبدأت الدراسات العلمية لعلم النفس وظهر علم النفس التطبيقي.

مرأة التوجيه بعدة مراحل، ساهمت العديد من الأسباب في تطورها، إلا أن هذا التقسيم المرحلي هو تقسيم مصطنع وشكلي، فهناك تداخل كبير بين هذه المراحل.



F. Parsons

وتبدأ هذه المرحلة عندما لاحظ العلماء وأصحاب الأعمال عدم استقرار العمال في المصانع وسرعة تغييرهم للعمل الذي يقومون به، وقد تبيّن لهم أن الصناعات المختلفة تتطلب قدراتٍ خاصة قد تتوفر في البعض، ولا تتوفر في البعض الآخر من العمال، وكان ذلك باعثاً على الاهتمام بمساعدة الفرد على أن يتكيّف تكيّفاً سليماً مع بيئته ومع نفسه حتى يتمكن من مجاهاة

الحياة وأعباءها، سواء كان ذلك في المدرسة أو في المنزل أو في ميدان العمل وفي النشاط الاجتماعي، فظهرت أول ما ظهرت في ميدان التوجيه "حركة التوجيه المهني"، وكان ذلك على يد فرنك بارسونز **F. Parsons** (1909) بأمريكا الذي يعتبر كتاب "اختيار مهنة" إنجلتراً للتوجيه، يجب على كل متخصص في الميدان -في رأي دونالد باترسون (1950)- قراءته من وقت لآخر.

وتلخص الأسس التي حددتها باترسون **D. Patterson** للتوجيه المهني في مبادئين أحدهما: دراسة الفرد ومعرفة قدراته واستعداداته وميوله، والآخر مدُّ الفرد بالمعلومات الكافية عن المهن المختلفة والحرف، وما تتطلبه من قدراتٍ واستعداداتٍ وميول، حتى يتمكن من اختيار المهنة أو الحرفة التي تلائمه. (القاضي، 1981، ص: 32)

أما في إنجلترا، فقد بدأ الاهتمام بالتوجيه المهني سنة 1909 حينما ظهر قانون تنظيم العمل، وتكونت بمقتضاه مكاتب توجيه الشباب نحو اختيار المهن المناسبة، وفي سنة 1921 أُنشئ المعهد القومي لعلم النفس الصناعي في إنجلترا الذي قدم المساعدات الفردية فيما يتصل بالمهن الملائمة للأفراد.

وفي الثلاثينيات جذب التوجيه والإرشاد أنظار رجال الاقتصاد بسبب تطور الآلات والتخصص المهني، ومشكلات وقت الفراغ والبطالة والتقاعد وغيرها، وزاد الاهتمام بشؤون الموظفين والعمال من حيث الاختيار والتوزيع والكفاءة والإنتاجية، وبعد ذلك تنوّع النشاطات والاهتمامات في مجال التوجيه المهني؛ ويرجع إعطاء التوجيه المهني المركز الأول والأهمية في حركة القدرات والاستعدادات التي تؤهل للمهن المختلفة، وكان المحور الأساسي في برامج التوجيه، هو اختيار الأفراد الصالحين لمهنٍ معينةٍ أو برامج دراسيةٍ معينةٍ تبعاً لقدراتهم.

## 02. حركة التوجيه التربوي:



أدى انتشار مدارسٍ ثانويةٍ مهنيةٍ متخصصةٍ في أمريكا في أواخر القرن 19 وأوائل القرن 20 إلى خلق مشكلة اختيار التلميذ لنوع التعليم، فلقد وافق المكتب المهني في بوسطن على طلب ستراطون برووكس S. Brooks في يونيو 1909، وأعد خطةً للعمل مع طلاب المدارس الثانوية لمساعدتهم على اختيار نوع المنهج التعليمي. (حمدي وأبو طالب، 2008، ص: 13)

ومنذ عام 1914 وحتى عام 1928، انتشرت أنشطة التوجيه في شكل منظمات تغطي 27 مدينة من مدن نيو إنجلاند، والولايات الشرقية، وكانت هذه المنظمات تتركز حول المناطق الصناعية.

ويلاحظُ أنَّ معظمَ أنشطةَ التوجيهِ التي ارتبطت بال التربية في المدارس منْذْ بدايةِ القرن الـ 20 وحتى بدايةِ الحربِ العالميةِ الأولى وما بعدها، كانت تدخلَ أساساً في إطارِ التوجيهِ المهني.



وقد كان ترومان كيلي T. L. Kelly أول من وصف التوجيه في بحثه للدكتوراه عام 1914، باعتباره نشاطاً تربوياً يهدف إلى وضع أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس الثانوية، يمكن بموجبه تحديد احتمال نجاح الطالب في الدراسة من الدراسات، ومقرر من المقررات التي تُدرَّسُ له.



A. Binet

ولقد جاءت حركة التوجيه التربوي كذلك استجابة للدراسات التي جاء بها علماء النفس حول مشكلة التأخر الدراسي والضعف العقلي، ففي سنة 1905 في فرنسا أنشأ ألفرد بينيه A. Binet اختبار ذكاء في العالم، وأنجزت بعد ذلك دراسات تناولت التأخر الدراسي والضعف العقلي، وبذلك بدأت الجهود الخاصة بتعليم وتوجيه وإرشاد فئتي المتأخرین دراسياً وضعاف العقول.

وفي سنة 1923 اتجه الاهتمام في أمريكا إلى فئاتٍ أخرى من خلال تقديم الخدمات الشخصية للتلاميذ المعوقين وذوي العاهات والشواذ، وازداد التوسيع والاهتمام بالمناهج وتحطيم المستقبل التربوي للتلاميذ العاديين. (زهران، 1988، ص: 42)

### 03. حركة الصحة النفسية والإرشاد العلاجي:



E. G. Williamson

في الثلاثينيات بدأ الإرشاد العلاجي Clinical Counseling يتمايز عن كلٍ من الإرشاد المهني والإرشاد التربوي، حيث أخذ يُركز على المشكلات الشخصية، وكان يُعرفُ في ذلك الوقت باسم الإرشاد الشخصي Personal Counseling، وكانت البداية الجادة على يد سيموندز P. M. Symonds في كتابه تشخيص الشخصية والسلوك سنة 1931.

وعلى يد وليامسون E. G. Williamson في كتابه كيف نرشد الطلبة How to counsel students سنة 1939. (زهران، 1988، ص: 43)

وفي الأربعينيات، أثرت مفاهيم التحليل النفسي خاصة على يد سigmوند فرويد S. Freud في زيادة الاهتمام بالصحة النفسية والعلاج النفسي في نمو الإرشاد العلاجي الذي اهتم بالمشكلات الشخصية والانفعالية. (القاضي، 1981، ص: 34)



وفي العقد الخامس ظهر الإرشاد المباشر والعلاج النفسي المُمركز حول العميل على يد كارل روجرز C. Rogers بظهور كتابه الإرشاد والعلاج النفسي 1942 **Counseling and Psychotherapy** الذي وجَّهَ الأنظار إلى أن المُرشد والمُعالِج يقومان بعلاج الناس وليس المشكلات. (زهران، 1988، ص: 43)

#### 4. حركة القياس النفسي:

كان لحركة القياس النفسي ودراسة الفروق الفردية وإنشاء الاختبارات والمقاييس أثُرٌ كبيِّرٌ في تطور التوجيه النفسي، لأنَّها أكَّدت أنه للعمل مع الفرد، لا بُدَّ من جمع المعلومات الدقيقة الموضوعية عنه واستخدامها بذكاء.

- في سنة 1890 ذكر جيمس كاتيل James M. Cattell لأول مرة في تاريخ علم النفس مصطلح الاختبارات العقلية **Mental Tests**.
- في سنة 1905 أنشأ ألفريد بينيه Alfred Binet في فرنسا أول مقاييس ذكاء معروفة في العالم، وبعد ذلك بـ 11 عاماً، نشر تريمان L. Terman مراجعةً لمقاييس بينيه على المجتمع الأمريكي.

- وفي العشرينيات، اتسعت حركة القياس، وظهر اختبار الفا Alpha Test كأول اختبار جماعي للذكاء في الجيش الأمريكي.

- وفي الثلاثينيات، بدأت تظهر اختبارات ومقاييس عديدة، وزادت حركة القياس النفسي نشاطاً.

- وفي الأربعينيات، ظهرت اختبارات ومقاييس خاصة للإرشاد النفسي، وكان إدوارد سترونج Edward K. Strong من أوائل الذين أسهموا في هذا المجال، فأنشأ سنة 1943 اختبار الميول المهنية للرجال والنساء.

- وبعد الحرب العالمية الأولى، ظهر العديد من الاختبارات والمقاييس وتأسست مؤسسات لها، وظهر سنة 1950 كتاب بعنوان Mental Measurements Yearbook يضم قائمة الاختبارات الجديدة لقياس الذكاء والشخصية... الخ وتعريفاتها. (حمدي وأبو طالب، 2008، ص: 16)

## 05. الجمعيات والاتحادات:

في سنة 1913 أُسِّسَتْ أول جمعية للإرشاد النفسي في ميتشيغان بأمريكا، وفي سنة 1947 اعترفت جمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association بالإرشاد النفسي كميدان تُمنَحُ فيه дипломات والدرجات العليا، ونشأ الاتحاد الأمريكي للخدمات الشخصية والتوجيه American Personnel and Guidance Association سنة 1951، ثم تم اندماج الاتحاد القومي للتوجيه المهني National Vocational Guidance Association الأمريكي لمُرشدي المدارس American School Counselor سنة 1952 والاتحاد الأمريكي للإرشاد والتأهيل Association American Rehabilitation Counseling Association، وفي سنة 1953 تكونَ في جمعية علم النفس الأمريكية قسمٌ خاص للإرشاد النفسي، وفي سنة 1979 أُسِّسَتْ الجمعية الأمريكية لمُرشدي الصحة النفسية. (حمدي وأبو طالب، 2008، ص 16)

## ٥٦. حاضر الإرشاد النفسي:

تطور الإرشاد النفسي في الوقت الحاضر إلى تخصصٍ معترفٍ به، وإن كان يتصل بعلوم أخرى، وأنشئت أقسامٍ للتوجيه والإرشاد في جامعات العالم، وأصبحت تمنح شهاداتٍ عالية ودرجات الماجستير والدكتوراه في تخصص التوجيه والإرشاد.

تعددت وسائل الإرشاد النفسي، ولم تعد قاصرة على الاختبارات والسجلات المجمعة واللإلاحظة، بل اشتملت على وسائل جديدة متطرورة مثل دراسة الحالة، ومؤتمر الحالة، والتقارير... الخ. (حمدي وأبو طالب، 2008، ص: ١٩)

تعددت طرق الإرشاد النفسي، ولم تعد قاصرة على الإرشاد الفردي والإرشاد المباشر، بل ظهر الإرشاد الجماعي والإرشاد الزواجي والأسري وإرشاد الصحة النفسية... الخ، ويعتبر مجال الإرشاد التربوي في الوقت الحاضر من أهم مجالات الإرشاد.

أخذ الإرشاد النفسي الآن مكانه اللائق في كافة المؤسسات، وكثُرت مراكز وعيادات الإرشاد وأصبحت متخصصة، فمنها مراكز الإرشاد العلاجي، ومراكز الإرشاد التربوي، ومراكز الإرشاد المهني، ومراكز إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة، ومراكز إرشاد الصحة النفسية... الخ.

ظهرت أول مجلة علمية دورية للتوجيه **Personnel and Guidance Journal** في سنة ١٩١٥، ومنذ ذلك الوقت توالى صدور المجالات العلمية المتخصصة في الإرشاد مثل **The journal of counseling psychology** سنة ١٩٥٤. (زهران، ١٩٨٨، ص: ٤٨)

## الحاجة إلى التوجيه والإرشاد

الإرشاد النفسي واحدٌ من العلوم الإنسانية، يهدف إلى خدمة وسعادة الإنسان، وهذا هدفٌ مشتركٌ بين كل هذه العلوم، وإن اتخد كل منها أسلوبه الخاص لتحقيق هذا الهدف تحت اسم مختلف، كما أن الإرشاد النفسي يقع مع مجموعة أخرى من العلوم أو التخصصات التي تهدف إلى مساعدة الناس في مواجهة مشكلاتٍ ومواقيف الحياة وضغوطها، وتغيير حياتهم إلى الأفضل، تحت مجموعة تُعرفُ بتخصصات (مهن) المساعدة. ومن الضروري تحديد الصلة والعلاقة بين الإرشاد النفسي وبين بعض العلوم الإنسانية الأخرى التي يأخذ منها ويعطّيها من حيث الأهداف المشتركة والأساليب المتداخلة، وفي نفس الوقت إظهار أهم الفروق بين الإرشاد وهذه العلوم.

ظهرت الحاجة إلى التوجيه والإرشاد بسبب التغيرات الأسرية والاجتماعية، والتقدير العلمي والتكنولوجي، وحدوث تطور في التعليم ومناهجه، وزيادة عدد تلاميذ المدارس، وكنتيجة للتعقيّدات التي طرأّت على العمل والمهن، علاوة على القلق الذي نعيشه في هذا العصر؛ ويمكن تلخيص هذه العوامل فيما يلي:

- فترات الانتقال: سواء بالنسبة للمراحل العمرية، أو الانتقال من وضعية إلى أخرى، كالانتقال إلى المدرسة، أو من المدرسة إلى العمل، أو من العزوّبية إلى الزواج...الخ.
- التغيرات الأسرية: وذلك من خلال ظهور الأسر النووية المستقلة، وخروج المرأة للعمل، ومشكلات السكن.

- التغير الاجتماعي: زيادة ارتفاع مستوى الطموح والضغوط الاجتماعية، وزيادة الفروق بين القيم، وفي الثقافة والفكر.
- التقدم التكنولوجي: واعتماد الآلة بدل رأس المال البشري.  
(منسي، 2014، ص: 11)
- تطور التعليم ومفاهيمه: وذلك بزيادة المواد والتخصصات، وترك الحرية للطالب لل اختيار، وزيادة مصادر المعرفة، مع زيادة الإقبال على التعليم العالي والجامعي.
- زيادة أعداد التلاميذ في المدارس: حيث أصبح التعليم حقاً إجبارياً، بما في ذلك الطُّلاب الذين يُعانون من مشكلات.
- التغيرات في العمل والمهنة: حيث تغير البناء الوظيفي والمهني في المجتمع، وظهرت مهنة جديدة، واختفت مهنة قديمة.
- عصر الفلق: وهو ما يميز هذا العصر الذي نعيش فيه نتيجة الخوف من المستقبل. (عبد الهادي والعزة، 1999، ص: 17-18)

## مبادئ وأسس التوجيه والإرشاد

يقوم التوجيه والإرشاد على مجموعةٍ من الأسس والمبادئ التي تتمثل في مجموعةٍ من المسلمات التي تتعلق بالسلوك البشري والعميل وعملية الإرشاد؛ يقوم التوجيه والإرشاد على أساسٍ فلسفية تتعلق بطبيعة الإنسان، وأخلاقيات الإرشاد وعلى أساسٍ نفسيةً وتربيويةً تتعلق بالفروق الفردية، والفروق بين الجنسين ومطالب النمو، وعلى أساسٍ اجتماعية تتعلق بالفرد والجماعة ومصادر المجتمع، وعلى أساسٍ عصبيةً وفسيولوجيةً تتعلق بالجهاز العصبي والحواس وأجهزة الجسم الأخرى

### ٤١. المبادئ العامة للتوجيه والإرشاد:

وهي مجموعةٍ من المسلمات التي ترتبط بسلوك الفرد وحاجاته، ومن أهم هذه المبادئ:

#### أ. الثبات النسيي للسلوك الإنساني وإمكانية التنبؤ به:

إن سلوك الإنسان عبارة عن استجابةٍ لمثيرٍ معين، لذلك فهو مكتسب في معظمها، ويكتسبُ صفة الثبات النسيي من خلال التنشئة الاجتماعية وعملية التعلم، فيشتراك في صفة التشابه بين الماضي والحاضر والمستقبل، وهذا ما يجعلنا نتنبأ به، وهذه الصفة تتوفّر أكثر في الأشخاص الأسواء أكثر، على أن يتم السلوك في مواقف تتساوى فيها الظروف والمتغيرات والعوامل الأخرى، فتَفَوُّقُ الطفل في دراسته في المراحل الأولى من حياته يجعلنا نتنبأ له بالتفوق في المراحل المقبلة، طبعاً إذا تساوت الظروف.

(الفrox وتيم، 1999، ص: 33)

### ب. مرونة السلوك الإنساني:



J. Itard

إن السلوك الإنساني مرن وقابل للتعديل والتغيير برغم صفة الثبات التي سبق ذكرها، فعن طريق التدريب والتعليم يمكن تغيير السلوك الإنساني إلى الأسوأ أو إلى الأحسن، وهناك قصص عديدة التي أكدت هذا السلوك. (ملحم، 2015، ص: 71)

الطفلتين الذئبتين 1921 التي وُجِدتا في الكهف، وتم إلهاقهما بالمدرسة الإرسالية ببريطانيا فأحرزتا تقدماً ملحوظاً في العلاقات الاجتماعية، وكذلك الطفل الذي دربه العالم إيتارد 1798 J. Itard (زهران، 1997، ص: 26)

### ج. السلوك الإنساني فردي/جماعي:

إن السلوك الإنساني يتميز بصفة الفردية والجماعية معاً، فيتأثر سلوك الفرد بسماته الشخصية، وكذلك بمعايير الاجتماعية، واتجاهاته نحو الآخرين؛ فعند التعديل سلوك أي شخص يجب أن نأخذ بعين الاعتبار شخصية ذلك الفرد بما في ذلك أدواره الاجتماعية؛ فأنت طالبٌ علمٌ وأخٌ وخالٌ وعمٌ ... في نفس الوقت. (العبيدي، 2010، ص: 81)

### د. استعداد الفرد للتوجيه والإرشاد:

إن رغبة الفرد وإرادته مع توفر الدافعية لديه في سعيه إلى تغيير سلوكه أمر مهم في عملية التوجيه والإرشاد، ولأن الإنسان قد عَرَفَ أنه في حاجة إلى ذلك، وبالتالي قد استبصر بنفسه، فيلتجأ إلى غيره من يثق بهم ليحل له مشكلته؛ وقد أشار كارل روجرز C. Rogers إلى ضرورة إقبال المسترشد أو العميل إلى العملية الإرشادية دون إجبار. (ملحم، 2015، ص: 72)

## هـ. حق الفرد في التوجيه والإرشاد:

إن المجتمعات المتقدمة تضع في رأس قائمة واجباتها حق أي مواطن في الاستفادة من التوجيه والإرشاد، فهو حقٌّ لكل من يمرُّ بمراحل حرجية أو يتعرض لمشكلات معينة، افعالية، تربوية، اجتماعية، كما أنه حق للأشخاص العاديين، بل حتى المتفوقين في زيادة تنمية قدراتهم وإمكانياتهم عن طريق المنهج الإنمائي. (الفرخ وتيم، 1999، ص: 35)

## وـ. حق الفرد في تقرير مصيره:

وهو أسمى ما تطمح إليه النفس البشرية، وهذا الحق هو أهم هدف تسعى إليه عملية التوجيه، وهو الاعتراف بحق تقرير مصير الفرد في اختيار نمط حياته، وهذا ما يحقق تقدير الشخص لذاته؛ والتوجيه والإرشاد ليس فرضاً ولكنه مطلب، فالعميل هو الذي يتخذ القرارات بنفسه بعد أن تتضح له خريطةٌ شخصيةٌ بمساعدة المُرشِّد.

## زـ. تقبُّل العميل:

وهو من أهم عوامل ومقومات نجاح عملية الإرشاد لتحقيق النتيجة المرجوة، وهو قبول العميل كما هو دون شروط مسبوقة، وذلك بفهم العميل، وهذا ما يُشعر الفرد بالطمأنينة، وذلك مهما كان سلوكه غير مقبول، فلا يُصدر المُرشِّد أحکاماً على المُسترشِد قد يُفسرها العميل بأنه غير مرغوب فيه.

## ح. الاستمرارية:

إن عملية التوجيه والإرشاد والتوجيه ليست عملية جامدة تتوقف في مكانها وتثبت عند مرحلة من مراحل الحياة، بل إنها مستمرة، فالإرشاد لا يختص بالطفولة فقط، بل يمتد حتى الكهولة، فهي خدمة مستمرة ومنظمة.

## ط. مكانة الدين كركن مهم:

إن الدين هو أهم مظاهر ثقافة المجتمع وميزة حضارة أي شعب، لأنه عنصر أساسي في حياة البشر، والتربيـة الدينـية مهمـة أثـناء تخطـيط المـنهـج الـدرـاسـيـ، فـهـمـاـ الكـثـيرـ منـ الرـوـادـعـ والـضـوابـطـ الـتـيـ تـسـيرـ سـلـوكـاتـ الإـنـسـانـ إـلـىـ الطـرـيقـ المـسـتـقـيمـ، وـتـغـرـيـسـ فـيـ النـفـوـسـ الـخـيـرـ، وـتـقـتـلـ الـشـرـ (الـعـبـيـدـيـ، 2010، ص: 84). والـدـينـ يـعـتـبـرـ مـيـادـيـ الـعـامـةـ لـلـإـرـشـادـ، بـمـاـ يـزـوـدـهـ مـيـادـيـ روـحـيـةـ وـأـخـلـاقـيـةـ.

## 02. أسس التوجيه والإرشاد:

### أ. الأسس النفسية والتربيـةـ:

يعتمـدـ التـوـجـيـهـ وـالـإـرـشـادـ عـلـىـ مـجـمـوـعـةـ مـنـ الأـسـسـ النـفـسـيـةـ وـالـتـرـبـيـوـيـةـ يـمـكـنـ تـلـخـيـصـهـاـ فـيـمـاـ يـلـيـ:

#### أولاً\_ الفروق الفردية:

كـمـاـ يـخـتـلـفـ النـاسـ فـيـ أـشـكـالـهـمـ وـمـظـاهـرـهـمـ، كـذـلـكـ فـإـنـهـمـ يـخـتـلـفـونـ فـيـ ذـكـائـهـمـ وـمـيـوـلـاتـهـمـ وـقـدـرـاتـهـمـ وـاستـعـادـاتـهـمـ وـغـيرـهـاـ الـكـثـيرـ مـنـ الـأـمـورـ الـتـيـ تـتـعـلـقـ بـشـخـصـيـاتـهـمـ بـسـبـبـ السـمـاتـ الـمـورـوثـةـ أـوـ الـخـصـائـصـ الـمـكـتـسـبـةـ؛ إـنـ الـإـرـشـادـ يـهـتـمـ بـالـفـروـقـ وـيـضـعـهـاـ فـيـ الـحـسـبـانـ، لـأـنـهـ تـفـيدـ فـيـ مـعـرـفـةـ أـسـبـابـ الـمـشـكـلـاتـ الـنـفـسـيـةـ، فـالـأـسـبـابـ الـمـسـبـبـةـ لـلـمـشـكـلـةـ عـنـدـ شـخـصـ قـدـ لـاـ تـسـبـبـ نـفـسـ الـمـشـكـلـةـ عـنـدـ شـخـصـ آـخـرـ نـتـيـجـةـ الـفـروـقـ الـفـرـديـةـ، وـبـالـتـالـيـ تـخـتـلـفـ خـدـمـاتـ الـأـفـرـادـ مـنـ شـخـصـ لـآـخـرـ. (جـبـرـيلـ، 1992ـ، ص: 358ـ)

## ثانياً\_ الفروق بين الجنسين:

لقد خلق الله سبحانه وتعالى الذكر والأنثى، وجعل بينهما مودةً ورحمة، كما وضع بينهما فروقاً نفسية وجسمية وعقلية وانفعالية؛ فاستجابة الذكور والإناث للمشكلات ليست نفسها، وبالتالي فنوع الحلول قد يكون مختلفاً. (ملحم، 2015، ص: 73)

## ثالثاً\_ مطالب النمو:

يتطلب النمو السوي في مرحلة من مراحل نمو الفرد، أن يتحقق مطالب النمو التي تُبيّن مدى تحقيق الفرد لذاته وإشباع حاجاته وفقاً لمستوى نضجه وتطور خبراته التي تتناسب مع مرحلة النمو، مما يحقق له السعادة، وكل مرحلة من مراحل النمو يحتاج الفرد فيها إلى إشباع حاجات معينة تختلف عن حاجات المرحلة المُوالية، وإذا تم إشباع هذه الحاجات كان النمو سليماً وتحقق مطالب النمو وبالتالي تختلف خدمات الإرشاد من مرحلة إلى أخرى. (الفرخ وتيم، 1999، ص: 40)

فمثلاً في مرحلة الطفولة، فمطالب النمو هي تعلم المشي وبعض المهارات الأساسية؛ بينما في المراهقة تختلف مطالب النمو من حيث تميُّزها بتقبُّل التغيرات الجسدية والفيزيولوجية والتوافق معها، وتكوين مهاراتٍ ومفاهيم ضرورية للإنسان، و اختيار نوع الدراسة أو المهنة المناسبة ومدى الاستعداد لذلك، ومعرفة السلوك الاجتماعي المقبول للقيام بالدور الاجتماعي السليم؛ وفي مرحلة الرشد تتسنم مطالب النمو باتساع الخبرات العقلية والمعرفية وتكوين الأسرة؛ وفي مرحلة الشيخوخة، تتلخص مطالب النمو في التوافق مع الضعف الجسدي، والتكيُّف مع التقاعد، وتنمية العلاقات الاجتماعية. (النوaisه، 2013، ص: 48)

## ب. الأسس الاجتماعية:

الإنسان كائن اجتماعي بطبيعة، فهو لا يمكن العيش بمفرده، فحينما يولد بين أحضان أسرته التي تلقيه التنشئة الاجتماعية، فالطفل لا يعيش حسبما يريد، بل يتم تطبيقه اجتماعياً باحتواه داخل المجتمع، فالضغوط النفسية التي يُعاني منها الأفراد هي نتائج المجتمع والفرد معاً. (الفرخ وتيم، 1999، ص: 44) وحتى يمكن المرشد من فهم المسترشد لابد أن يُراعي الجماعة المرجعية للفرد، إضافة إلى ميوله واتجاهاته فالفرد يتأثر بالجماعة، والسلوك فردي اجتماعي، ويمكن إجمال الأسس الاجتماعية للإرشاد في:

- تهتم العملية الإرشادية بإشباع حاجات الفرد التي تنشأ نتيجة تنوع مجالات الحياة، وكذلك إلى أبعاد مراحل النمو المختلفة، فتقوم عملية الإرشاد على مواكبة هذا التطور المصحوب بالتغيير، والعمل على جعل العملية التعليمية التعليمية أكثر فعالية والعمل على تحقيق التكيف الفردي والجماعي.
- يعمل المرشدُ رفقة الفريق التربوي على وضع الخطط العلمية المدروسة لإنجاح عملية الإرشاد والتوجيه، والتي تصبُ أساساً في تطوير العملية التربوية.
- مُساعدة المسترشد للتعرف على دوره ووظيفته ومكانته في الجماعات والمؤسسات التي ينتمي إليها، وأنَّ عملية التفاعل بين الفرد والمجتمع تُعد المحور الأساسي لعملية التوجيه والإرشاد؛ (خدمات الإرشاد يجب أن تُراعي بأنَّ الفرد يعيش في جماعاتٍ مختلفةٍ كالأسرة والجيران والأصدقاء).
- تُعد المدرسة كمؤسسةٍ تربويةٍ واجتماعية، هي القادرة على تقديم المساعدة المختلفة لمراحل النمو المختلفة بالنسبة للمُسترشد، وفي هذا الصدد، لابد من إشراك الآباء والمُختصين الاجتماعيين في العمل الإرشادي.

(النوايسه، 2019، ص: 50)

- ويشمل الأساس الاجتماعي في التوجيه أيضاً على الإعداد لعملية توزيع الأدوار والوظائف، حسب مبدأ الاستحقاق والذي يبني على أساس المؤهلات العلمية، مما يُساهم في تحقيق العدالة الاجتماعية فيما بين الأفراد من حيث أهليتهم أو عدم أهليتهم لممارسة هذا الدور أو ذلك، حسب خصوصياتهم الفردية والاجتماعية.

#### ج. الأساس الفلسفية للتوجيه والإرشاد:

التوجيه والإرشاد كغيره من المهن في اعتماده على مجموعة من الأساس والمعايير الفلسفية، حيث أن المُرشد النفسي يبني نظرته على هذه الأساس والمعايير والتي من خلالها تتحدد مناهج العلاج والإرشاد النفسي، وتتضح الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، كما توضح هذه الأساس طبيعة العلاقة بين المُرشد والمُترشد؛ سوف نتطرق إلى أهم هذه الأساس.

#### أولاً \_ طبيعة الإنسان:

الكثير من النظريات تناولت طبيعة الإنسان، و اختلافت في تفسيرها لماهية الإنسان فلكل نظرية مسلماتها، فعلى سبيل المثال، نظرية الذات ترى أن الإنسان كائنٌ خيرٌ بطبيعته، بينما ترى نظرية التحليل النفسي أن الإنسان شهوانٌ عدوانيٌ، وبين هاتين الوجهتين ترى النظرية السلوكية أن الإنسان مُحايد وسلوكه يتشكل بحسب ما يتعلمه خيراً كان أو شرّاً، فلكل واحدٍ تصوره عن طبيعة الإنسان فمنه من يبنيه على أساس الدراسات واللاحظات والتحليل، ومنه من تكون لديه نظرة ضيقة جداً لطبيعة الإنسان نتيجة خبرات مع الناس الذين يتعامل معهم.

فتكون لديه معتقدات خاطئة حول الطبيعة البشرية؛ ولعل أكثر التصورات قبولاً للطبيعة البشرية هو أن الإنسان ذو إمكانيات متعددة قابلة للتفتح والنمو، إذا ما توفرت الظروف البيئية الملائمة، وعلى المُرشد اكتشاف هذه الإمكانيات وتنميتها.

### ثانياً\_ أخلاقيات الإرشاد النفسي:

لكل مهنة أخلاقيات مهنية، وفيما يتعلق بالدستور الأخلاقي للمُرشد النفسي والمعالجون النفسيون، فإنه يُحدد مجموعةً من الأخلاقيات المهنية التي تُحدد واجب كلٍ من المُرشد والمستشار ومسؤولياتهما، كما تُحدد حقوقهما وحدود العمل الإرشادي بالنسبة للمُرشد؛ وأهم هذه الأخلاقيات هي كما يلي:

### ثالثاً\_ الإعداد العلمي والفنى للمُرشد:

لابد أن يقدم الخدمات الإرشادية مُرشدًّا متخصصاً في الإرشاد النفسي ومؤهلاً بالمعرفة النفسية المتخصصة، ومزوداً بالخبرات والمهارات الالزمة في العمل النفسي والعلاجي، كما ينبغي عليه متابعة النمو المهني والتطور الجديد في ميدان الإرشاد النفسي، إضافة إلى حصوله على ترخيص مزاولة مهنة الإرشاد من الجهات المسؤولة، فضلاً على حصوله على الشهادة الجامعية في التخصص\_ الماجستير أو الدكتوراه\_ إضافة إلى اجتياز سلسلة من الاختبارات المتخصصة، كما عليه أن يلتزم بأخلاقيات المهنة ومنها السرية والإخلاص في العمل وتقوى الله.

وما يُقال عن المُرشِّد النفسي ينطبق على المُرشِّد في الوسط التربوي، إضافة إلى نموه المهني ومتابعة كل مستجدات الميدان التربوي والتوجيه التربوي والمهني.

- استخدام الاستراتيجيات والأساليب الإرشادية التي تتفق مع حاجات المُسترشِد ومشكلاته، والوقوف عند الحِدِّ الذي يجد فيه المُرشِّد نفسه غير قادرٍ على تقديم المساعدة؛ يمكن لنقص إعداده وإحالة المُسترشِد إلى مُرشِّدٍ آخر أو جهة متخصصة أخرى، كما عليه ألا يتزدَّد في استشارة زملائه من المُرشِّدين أو المُختصين في مختلف التخصصات.

- العلاقة الإرشادية علاقةً مهنيةً تُبنى ضمن إطار مهني مُحدد بمعايير اجتماعية وثقافية وقانونية. (الصمادي، 2009، ص: 73)

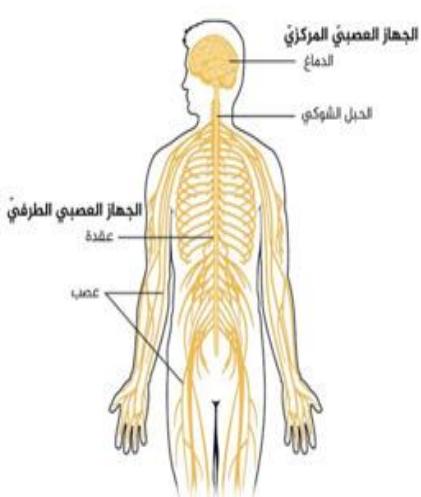
#### د. الأسس العصبية والفيسيولوجية:

تُؤثِّر الحالة النفسية على النواحي الفسيولوجية والعصبية لدى الفرد والعكس صحيح، ومن هنا لابد للمُرشِّد النفسي أن يكون ملماً ببعض المعلومات الفسيولوجية والعصبية المرتبطة بأجهزة الجسم، لاسيما الجهاز العصبي وجهاز الغُدَّة الصماء والحواس الخمس، والتي تُؤثِّر بدورها على العمليات المعرفية والانفعالية؛ إذا أردنا فهم السلوك البشري، علينا أن نتعرَّف على الأجهزة التي تضبطه وتحكم فيه، والذي نحن بصدده تعديله أو تغييره؛ فالإنسان وحدةٌ متكاملةٌ انفعالياً وجسمياً واجتماعياً، وسوف نُحاول التعرُّف عليها باختصار. (ملحم، 2015، ص: 76). ومن أهم الأسس العصبية والفيسيولوجية ما يلي:

## أولاً\_ الجهاز العصبي:

وهو الجهاز الذي يقوم بمهمة الربط بين كل أجزاء الجسم ومركز القيادة ومقره في الدماغ، فالجهاز العصبي هو الذي يتحكم في كل أعضاء الجسم الداخلية والخارجية، والمرشد النفسي بحاجة إلى معرفة الجهاز العصبي ووظائفه لما لها من دلالة واضحة على الجانب النفسي.

يتتألف الجهاز العصبي من أنسجة تُشكّل خلايا عصبية، إذا تلقيت لا تتجدد ولا تتعوّض، أما الأعصاب فهي تتكون من حزمة محاور وألياف عصبية، مهمتها إيصال الإشارات العصبية إلى المخ والنخاع الشوكي. ويقسم الجهاز العصبي إلى:



رسم توضيحي يُبيّن مكونات الجهاز العصبي

### ١. الجهاز العصبي المركزي:

وهو جزءٌ رئيسيٌّ من الجهاز العصبي، يتحكم في السلوك الإرادي للإنسان ويتكون من المخ، ويعتقد العلماء إن الجزء الأمامي من المخ هو المسؤول عن العمليات العقلية العليا والإحساس والحركة الإرادية، أما الجزء الجانبي، فهو مركز الإحساس غير المخصص كاللمس والألم، ويختّص الجزء الخلفي من المخ بعملية الإبصار، أما مركز السمع فيقع في الجانب الصدغي، ويتألف الجهاز العصبي المركزي من عدة أقسام هي:

• **الدماغ:** وهو الجزء الرئيسي من الجهاز العصبي، وهو المسؤول عن تنظيم وظائف الجسم والعمليات السينكولوجية، يحتوي الدماغ على مراكز عصبية مسؤولة عن استقبال المعلومات حول وضع الجسم والعضلات واللمس، كما تستقبل المعلومات القادمة من البيئة الخارجية عن طريق الحواس الخمس؛ ويقسم الدماغ إلى أربعة فصوص:

- **الفصوص الجيئية:** وهي أجزاء من القشرة الدماغية، مسؤولة عن التخطيط وصنع القرار والقيام بالسلوكيات الهدافة.

- **الفصوص الداخلية:** يتوقع علماء الفسيولوجيا بأنها الموضع التي تجمع فيه الحروف مع بعضها البعض لتكون الكلمات ومن ثم تجمع الكلمات لتكون الجمل والأفكار.

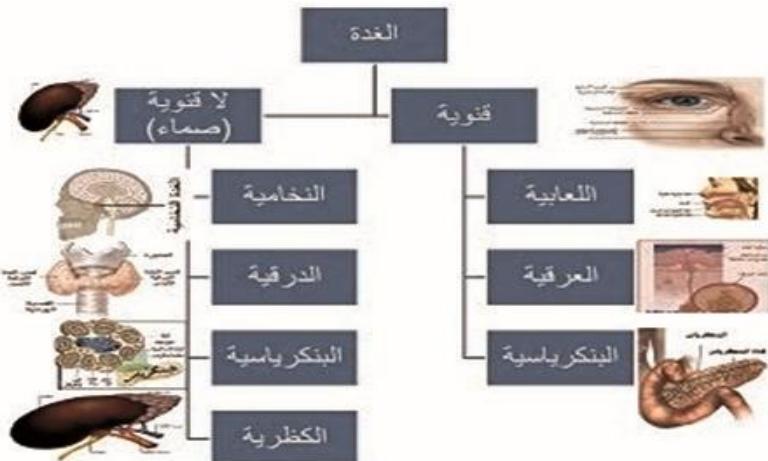
- **الفصوص الصدغية:** مجموعة من الفصوص بعضها مسؤولة عن تفسير المعلومات الصوتية، وبعضها يقوم بوظائف الإدراك، والذاكرة، والاحلام، وبباقي العمليات العقلية العليا؛ وينتتج عند إصابة هذه الفصوص بأذى اضطراب النطق وفقدان الذاكرة.

- **الفصوص القذالية:** تقع في مؤخر الدماغ وهي مسؤولة عن تحليل المعلومات البصرية من حيث اتجاهها ومكانتها وحركتها.

• **الحبل الشوكي:** هو حبل عصبي أبيض أسطواني الشكل يوجد في القناة الشوكية الفقرية، هو من أهم مكونات الجهاز العصبي المركزي ويحيط به ثلاثة أغشية تدعى بالسحايا...

## 2. الجهاز العصبي الذاتي:

جزء رئيسي من الجهاز العصبي العام وظيفته التحكم في السلوكيات اللاإرادية للإنسان، هو جهاز مستقلٌ يعمل تلقائياً وينقسم إلى فرعين، يعمل



رسم توضيحي يبين أنواع الغدد في جسم الإنسان

كل منهما عملاً مُضاداً لعمل الآخر، لكنه مُكملٌ له، وهمما الجهاز العصبي التعاطفي (يُنبئ أجهزة الجسم التي يحكم بها)، والجهاز العصبي نظير التعاطفي (يُنشِّطُ أو يُكفِّ عمل أجهزة الجسم التي يسيطر عليها).

ثانياً\_ جهاز الغدد: والغدد في الجسم نوعان:

1. غُدد قنوية: تصبُّ إفرازاتها في القنوات أو مجاِرٍ تظهر خارج الجسم كاللُّعاب، العرق، الدمع.

2. غُدد صماء: وهي تُفْرِز هرموناتٍ في الدَّم مباشرة دون الحاجة إلى مجاري، كالغدة الدرقية أو التُّخامية. (الفرخ وتيم، 1999، ص: 46-47)

### ثالثاً\_ الأمراض النفس جسمية:

هي اضطراباتٌ جسمية ذات منشأٍ نفسي، تحدث عندما يُعاني الفرد من انفعالٍ سلبيٍ مُزمن، يتحول عن طريق الجهاز العصبي الذاتي اللاإرادي إلى أعراضٍ جسميةٍ تصيب أعضاء الجسم التي يتحكم فيها هذا الجهاز. (الصمادي، 2009، ص: 88)، كما تعود أسباب العديد من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والمعرفية إلى خللٍ في وظائف الجهاز العصبي أو الغدد الصماء أو الحواس الخمس، وتُسمى بالأسباب الحيوية للاضطراب.

إن هدف المرشد هو مُساعدة الفرد كان عادياً أو متفوقاً ومساعدته في تحقيق ذاته بعد فهم وتحليل نفسه وفهم استعداداته وقدراته، كي يسهل نموه الذي يتضمن التحسُّن والتقدُّم وليس مجرد التغيير، وذلك باستخدام استراتيجياتٍ ومناهج خاصة بالعملية الإرشادية، والتي تمثل في الاستراتيجيات الإنمائية، الوقائية، والعلاجية.

### 01. المنهج التَّنَمَّائي:

ويُطلق عليه المنهج الإنثائي أو التكويني، ويحتوي على الإجراءات والعمليات التي تؤدي إلى النمو السليم، ويهُدِّف بالدرجة الأولى إلى تهيئة الظروف المناسبة لتحقيق النمو السليم المُتوازن، والذي يشمل الجوانب النَّمَائِيَّة المُخَلَّفة (الجسمية، العقلية، الاجتماعية، النفسية) لدى الأشخاص العاديين والأسواء، والارتقاء بأنماط سلوكهم المرغوبة خلال مراحل نموهم حتى يتحقق أعلى مستوى من النضج والصحة النفسية والتوافق النفسي عن طريق نمو مفهوم مُوجب للذات وتقبلها وتحديد أهداف سليمة للحياة. (الطروانة، 2007، ص: 21)

كما يهتم هذا المنهج التَّنَمَّائي بدراسة موضوعات مثل العادات والاتجاهات، ومفهوم الذات، وتعديل السلبيات، وتدعمِم الإيجابيات.

ومن الجوانب التي يمكن تعميمها عند الطُّلَّاب في هذا الإطار ما يلي:

- برنامج لتنمية الاستقلالية والاعتماد على النفس.
- برنامج لتنمية الدافعية نحو التعليم.
- برنامج لتنمية روح الفريق والقيادة.
- برنامج لتنمية القدرة على التخطيط لشُغل أوقات الفراغ.
- برامج للتدريب على الاستذكار الجيد. (الببلاوي، 2005، ص: 10)

## 02. المنهج الوقائي:

ويُطلق عليه التحسين النفسي من المشكلات والاضطرابات والأمراض، وهو الطريقة التي يسلكها الشخص كي يتتجنب الوقوع في مشكلة.

ويهدف هذا المنهج إلى محاولة منع حدوث المشكلة أو الاضطراب بإزالة الأسباب المؤدية إلى ذلك، كما أنها تعمل على الكشف على المشكلات السلوكية والانفعالية في مراحلها الأولى، مما يُسهل التصدي لها ومواجهتها. (زهران، 1980)

ويمكن القول أن الوقاية تسير وفق ثلاث خطوط تُسمى المستويات الوقائية، وهي:

- مستوى الوقاية من الدرجة الأولى: حيث يكون الهدف هنا منع وقوع المشكلة، والعمل على توعية الأفراد بالأسباب المؤدية للمشكلات المختلفة، ومحاولات الابتعاد عن تلك العوامل التي تؤدي إلى وقوع الفرد بالمشكلات.

- مستوى الوقاية من الدرجة الثانية: ويكون الهدف في هذا المستوى هو تحقيق منع تفاقم المشكلة، فقد تكون المشكلة موجودة ولا يمكن تلافي وجودها، وهنا لا يجب العمل على وفق استمرارية زيادة المشكلة، بل يجب الحد من ذلك.

- مستوى الوقاية من الدرجة الثالثة: ويرتبط هذا المستوى بالمنهج العلاجي، إلا أننا نقصد الوقاية من الدرجة الثالثة بأن نُركز على ما لدى الفرد من قدرات، وألا نُركز على ذلك العجز أو النقص الذي ترتب على وجود مشكلة ما؛ فلكي نُساعد الفرد صاحي المشكلة، لا بد من الحد من تأثيرها من خلال التركيز على الجوانب الإيجابية لدى الفرد، فذلك له الأثر الأكبر في معالجة المشكلات. (الفرخ وتيم، 1999، ص: 30)

يتضح مما سبق أن المنهج الوقائي يُركز على الجانب التطبيقي من حيث حماية الطلاب من معايير الاضطراب أو المشكلة عن طريق:

- معرفة الأسباب التي تؤدي إلى المشكلات وإزالتها.
- حماية الأفراد من المشكلات أو التقليل من آثارها.

ومن مجالات الإرشاد الوقائي المدرسي توعية الطلاب من:

- أضرار التدخين والإدمان.
- التوعية من أضرار السلوك العنيف.
- التوعية من مُسيرة رفقاء السوء. (الطاوونة، 2007، ص 22)

### 03. المنهج العلاجي:

ويتضمن مجموعة من الخدمات التي تهدف إلى مُساعدة الشخص لعلاج مشكلاته والعودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية، ويهتم هذا المنهج باستخدام الأساليب والطرق والنظريات العلمية المُتخصصة في التعامل مع المشكلات من حيث تشخيصها، ودراسة أسبابها، وطرق علاجها، والتي يقوم بها المُتخصصون في مجال التوجيه والإرشاد. (الطاوونة، 2007، ص: 22)

ظهرت الحاجة إلى المنهج العلاجي نتيجة لعدة أسباب:

- أن الخدمات المُقدمة من خلال المنهج الوقائي أو التّمائي مهما تنوّعت وازدادت كفاءتها، لا يمكن أن تفي بكل حاجات الطلاب، ذلك أنها قد لا تصل إلى البعض منهم.
- وجود تغييرات بيولوجية وفيزيولوجية تجعل الطلاب عرضة لأزمات وفترات حرجة في مواقف متعددة، وفترة زمنية مُتباعدة.
- من الصعب التنبؤ ببعض المشكلات والاضطرابات التي تحدث بالفعل.

(البلااوي، 2005، ص: 12)

ويهدف المنهج العلاجي لتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي؛ ومن بين البرامج العلاجية التي يمكن للمُرشد التربوي تطبيقها داخل المدرسة ما يلي:

- برامج لمواجهة المخاوف المرضية (من المدرسة-الحيوانات-الظلام...).
- برامج لمواجهة مشكلات التأخر الدراسي وصعوبات التعلم.
- برامج لمواجهة قلق الامتحان.
- برامج لمواجهة مشكلة السرقة.

## أهداف التوجيه والإرشاد

يسعى التوجيه والإرشاد التربوي منذ البداية إلى تحقيق جملة من الأهداف، والتي تنبع من فلسفة التربية وأهدافها وتنسجم معها ومع أهداف كمؤسسة تربوية ومع حاجات المتعلمين ومتطلبات النمو لديهم، ذلك كله ضمن إطار حاجات المجتمع وفلسفته وأهدافه، إلا أننا نجد أن بعض الكتاب والباحثين يذكرون أهداف كثيرة، ومتعددة للتوجيه والإرشاد التربوي لدرجة التشتت أحياناً، وهذه الآن أهم أهداف التوجيه والإرشاد التربوي.

### 01. أهداف التوجيه والإرشاد بصفة عامة:

هناك عدة أهداف يسعى التوجيه والإرشاد لتحقيقها في حياة الأفراد والجماعات، لكن من المهم أن تكون أهداف عملية التوجيه والإرشاد النفسي ذات مستويات ثلاثة:

- مستوى معرفي: حيث تتناول التفكير والمدركات والتصورات والمعارف والخبرات والمعتقدات.
- مستوى وجداني: يتناول الانفعالات والاتجاهات والقيم.
- مستوى عملي "سلوكي": يتناول عملية تعديل السلوك وإكساب مهارات سلوكية عملية.

وعلى العموم فإن أهداف التوجيه والإرشاد تحدد وجهة كل من المُرشِّد والمُرْشَد. ويمكن إجمال أهداف التوجيه والإرشاد في:

## أ. تحقيق الذات:

إن الهدف الرئيسي للتوجيه والإرشاد هو العمل مع الفرد لتحقيق الذات، وحسب كارل روجرز C. Rogers، للفرد دافعٌ أساسٍ يعمل على توجيه سلوكه، وهو دافعٌ تحقيق الذات، ونتيجةً لوجود هذا الدافع، فإن الفرد لديه استعدادٌ دائمٌ لتنمي فهم ذاته، ومعرفة وتحليل نفسه، وفهم استعداداته وإمكاناته، أي تقييم نفسه وتقويمها وتوجيه ذاته؛ هذه الذات التي تُعد كينونة الفرد، وحجر الزاوية في شخصيته، والمُحدِّد الرئيسي لسلوكه.

وذات الفرد الموجبة والمثالية تتضمن السعادة مع نفسه ومع الآخرين، وذلك من خلال الالتزام بأخلاقيات المجتمع، ومسايرة المعايير الاجتماعية وقواعد الضبط الاجتماعي، وتقبل التغيير والتفاعل الاجتماعي، والعمل لخير الجماعة.

فتتحقق الذات يأتي في أعلى هرم الحاجات الإنسانية، ولا يمكن الوصول إليها إلا بعدما يكون الفرد قد أشبع بعض الحاجات الأساسية لبقائه، كالحاجات البيولوجية والاجتماعية؛ بعدها يبدأ الفرد في تكوين هوية ناجحةٍ عن ذاته، ويرغب في أن يحتل مكانةً اجتماعيةً ومهنيةً لائقة، يحقق من خلالها سعادته وقيمته كإنسان ينظر إلى نفسه نظرةً تفاؤلٍ وثقة. (عبد العزيز وعطوي، 2009، ص: 12)

### **ب. تحقيق الصحة النفسية:**

الهدف العام الشامل للتوجيه والإرشاد النفسي هو تحقيق الصحة النفسية للفرد والعيش بسعادة وهناء، ويرتبط تحقيق الصحة النفسية كهدف للعملية الإرشادية، مُساعدة المسترشد على حل مشكلاته بنفسه، من خلال التعرف على أسباب وأعراض هذه المشكلات.

ونوضح هنا أن الصحة النفسية والتواافق النفسي غير متادفين، فالفرد قد يكون متادفناً مع بعض الظروف وفي بعض المواقف، ولكنه قد لا يكون صحيحاً نفسياً لأنَّه قد يُسَاير البيئة الخارجية فقط، ولكنه يرفضها داخلياً.

### **ج. تحقيق التواافق النفسي:**

من أهم أهداف الإرشاد تحقيق التواافق، أي تناول السلوك والبيئة والطبيعة والحالة الاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث التوازن بين الفرد وب بيئته، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد ومقابلة متطلبات البيئة. (الصمامدي، 2009، ص: 24)

ويتطلب تحقيق هذا الهدف تنمية طاقات الفرد المُراد توجيهه، وإكسابه مهارات التعامل مع المواقف خاصة الضاغطة، والهُوَض بعملية اتخاذ القرارات لديه، ويتضمن تحقيق التواافق أربعة مجالات:

- تحقيق التواافق الشخصي: ربط جيد بين رغباته وأهدافه وقدراته الذاتية.
- التواافق التربوي: ربط جيد بين المواد الدراسية وميوله، وقدراته، وبذل الجهد المناسب الذي يكفل النجاح.

- التوافق المهني: يتضمن الاختيار المناسب للمهنة، بما يتلائم مع كفاءته وقدرته.

- التوافق الاجتماعي: ويضمن القدرة على مسيرة المعايير الاجتماعية والأخلاقية، وقبل التغيير والتفاعل الاجتماعي السليم، وتحمل المسؤولية الاجتماعية. (زهران، 2002، ص: 63)

#### د. تحقيق التكيف:

إن الفرد يسعى لتحقيق التكيف السوي في الجماعة التي يعيش فيها، ومن أشكال التكيف:

- التكيف الشخصي: أي تحقيق الرضا عن النفس وإشباع الدوافع وال حاجات ومطالب النمو.

- التكيف التربوي: ويكون ذلك باختيار أنساب المواد الدراسية الملائمة لقدراته.

- التكيف الاجتماعي: ويكون ذلك بتحقيق الانسجام مع الآخرين والالتزام بالمعايير الاجتماعية والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وقبل التغيير الاجتماعي، والعمل لخير الجماعة.

#### هـ. تحسين العملية التربوية:

المدرسة هي أكبر المؤسسات التي يعمل فيها التوجيه والإرشاد، ومن أكبر مجالاته مجال التربية، وتحتاج العملية التربوية إلى تحسين قائمٍ على تحقيق مناخٍ نفسيٍ صحيٍ له مكونات، منها احترام التلميذ كفرد في حد ذاته، وكعضو في جماعة الفصل والمدرسة والمجتمع وتحقيق الحرية والأمن والارتياح بما يتيح فرصة نمو شخصية التلميذ من كافة جوانبها ويحقق تسهيل عملية التعليم.

وللإنجاح العملية التربوية يسعى التوجيه إلى:

- إثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم، باستخدام وسائل التعزيز وتحسين خبرات الطلبة اتجاه دروسهم.
- مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء التعامل مع قضيائهم الدراسية والأسرية والتربوية، ومراعاة المتوسطين والمتوفقيين والمتاخرين، وتوجيه كل فئة من هؤلاء حسب قدراتهم واستعداداتهم.
- إثراء الجانب المعرفي لدى التلاميذ بالمعلومات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية، التي تساعدهم في تحقيق توافقهم النفسي.
- توجيه وإرشاد التلاميذ نحو الطرق الصحيحة للدراسة.
- مساعدة التلاميذ على التكيف مع أنفسهم وأسرهم ومجتمعهم.
- مساعدة التلاميذ على التغلب على مشكلات النمو العادي الانفعالي والاجتماعي.
- تقديم خدمات التوجيه والإرشاد التربوي والمهني لمساعدة التلاميذ على الاختيار المهني الملائم لقدراتهم وقابليةهم. (عبد العزيز وعطوي، 2009، ص: 13) و. ترقية المهارات الاجتماعية:

إن تحسين العلاقات بين الأفراد داخل المجتمع المدرسي يُعد مطلباً أساسياً لتحسين العملية التربوية، وهذا يتطلب تنمية قدرة الطلاب على تفهم الآخرين والتعاطف معهم، ويكون ذلك بتنمية مهارات العلاقة الاجتماعية وتنمية قدرتهم على إدارة العلاقات والتفاعلات مع الآخرين، مما يُعزز القدرات القيادية، ويعزز مشاعر الانتماء للجامعة. (جودت والعزبة، 2004، ص: 22)

أما فيما يخص الأهداف العامة للتوجيه والإرشاد التربوي والتي تعد مطلباً نهائياً وغايات تسعى التربية إلى خمسة أهداف رئيسية للإرشاد بشكل عام، تم التأكيد عليها في معظم نظريات الإرشاد وهي (George Cristiani, 1999):

- تسهيل التغيير في سلوك الفرد.
- تحسين العلاقات الاجتماعية والشخصية.
- زيادة الفعالية الاجتماعية، وقدرة الفرد على التغلب على المشكلات.
- تعلم عمليات اتخاذ القرار.
- تحسين الإمكانيات الإنسانية وإثراء نمو الذات. (الخطيب، 2003، ص: 259)

ولقد حددها شميدت Schmidt كما يلي:

- تحسين التخطيط التربوي.
- زيادة الفرص التعليمية.
- تقوية التحصيل الدراسي. (الخطيب، 2003، ص: 260)

فالتوجيه يساعد الفرد على تحقيق ما يلي:

- دعم استخدام قدراته الخاصة.
- الاختيار المُنزن.
- مواجهة المشكلات التي قد تعرّضه داخل المدرسة أو خارجها.

(مورتنس، شمولر، 2005، ص: 18)

## 02. غايات وأهداف التوجيه والإرشاد التربوي كما حددتها النظام التربوي في الجزائر:

لا تختلف الجزائر في تسطيرها لجملة من الأهداف والمبادئ فيما يتعلق بالتوجيه كثيراً عن باقي المجتمعات، حيث وردت في هذا السياق عدة نصوص تُكرس وتُجسد هذه الأهداف والمبادئ.

ففي الباب الثامن من الأمية المشهورة بأمرية 16 أفريل والخاص بالتوجيه المدرسي والمهني. وفي مادته 61 حددت غايات التوجيه التربوي بأنه:

- تكثيف النشاط التربوي وفقاً للقدرات الفردية للתלמיד.
- ووفقاً لمتطلبات التخطيط المدرسي.
- ووفقاً لاحتياجات النشاط الوطني.

وتأتي المواد التي تلهمها لتضييف أن هدفه أيضاً:

- ضبط الإجراءات التي يتم بها فحص مؤهلات التلاميذ (من شأن هذه الإجراءات تسهيل مهمة المُوجِّه ومساعدته على توجيه التلاميذ إلى الشُّعب التي تتناسب مع طموحهم).

- تنظيم حصصٍ إعلاميةٍ حول مختلف المهن والتخصصات، وإجراء الفحوص السينكولوجية والمقابلات التي تسمح باكتشاف مؤهلات التلاميذ.

- متابعة تطور التلاميذ خلال دراستهم.
- اقتراح طرق توجيه التلاميذ.

- التوزيع المنظم للتلاميذ والطلبة بين مختلف مراحل التعليم والتكوين والحياة العملية، القائمة على أساس التقييم البيداغوجي وأولويات نخطط التنمية، وكذا التطلعات الفردية.

- رفع المستوى الثقافي والعملي بالتلاقي مع الحاجيات الوطنية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

- المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني.

تطور التوجيه والإرشاد النفسي ليصبح جزء لا يتجزأ من حياة الفرد، حيث أنه يهتم به ويوجهه لما فيه الخير والمنفعة له وللمجتمع الذي يعيش فيه، حيث أننا نعيش في عالمٍ متغيرٍ ومتتطورٍ لا يثبتُ على أي حال من الأحوال، ولا يستمر على طريقة واحدة، بالإضافة إلى أن هذا العالم الذي نعيش فيه مليءٌ بالمفاجآت والمشكلات والتحديات؛ من هنا كان لا بد من أن توفر لآفراط المجتمع أنواعاً من الخدمات التوجيهية تتناسبٌ مع أعمالهم ونشاطاتهم ومستوياتهم العلمية والعملية، ولمساعدتهم في إيجاد الحلول النموذجية للمشكلات التي ت تعرض سبليهم في حياتهم اليومية، سواء كانت مشكلاتٍ دراسية، مهنية، أو أُسرية.

### 01. التوجيه والإرشاد التربوي:

لقد أصبح التوجيه والإرشاد من أهم الخدمات التي أخذت المدرسة الحديثة على عاتقها القيام بها، انطلاقاً من الإيمان بأن فرص التعليم هي للجميع بهدف إيجاد التلاقي والتواافق النفسي والاجتماعي والتربوي والمهني للمتعلمين، والوصول بهم إلى أقصى غايات النمو الذي يشمل الاستعدادات والقدرات والمهارات والميول والاتجاهات والمشاعر وسمات الشخصية.

#### أ.تعريف التوجيه والإرشاد التربوي:

يُعرفُ حامد زهران بأنه: "عملية مُساعدةِ الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلائم مع قدراته وميوله وأهدافه، وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تُساعدُه في اكتشاف الإمكانيات التربوية، وتساعده في النجاح وتشخيص المشكلات التربوية وعلاجها بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة". (الزغبي، 1994، ص: 234)

تعريف مورتس: فقد عرَّف عملية الإرشاد التربوي بوصفها "وسيلةً لتعديل السلوك، تتجلى بصورة كاملة من ناحيَّة الوقاية والنمو، فمهما كانت الصورة التي يتخذها الإرشاد، فإن الغرض منه هو مساعدة كل مُتعلِّم على تفسير خبرات حياته وفهمها وتحطيمها، بحيث يستطيع انتقاء الظروف التي تؤدي إلى الإخفاق أو الانهيار، كما يستطيع أن يصبح فرداً إيجابياً ومنتجاً."

تعريف بورو: أنه "المجهود المقصود الذي يُبذل في سبيل نمو الفرد من الناحية العقلية، وأن كل ما يرتبط بالتدريس أو التعليم يمكن أن يوضع تحت التوجيه التربوي".

تعريف Heller: "المُساعدة المُقدمة للطلاب لاتخاذ القرار المناسب من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المدرسية التي يطمحون إليها".  
(الرغبي، 1944، ص: 235)

ب. أهداف الإرشاد التربوي:  
أولاً\_ تحقيق التوافق النفسي:

كل فرد لديه قدراتٌ وإمكانياتٌ ومواهبٌ يشعر عندما يستطيع تحقيقها بالراحة والاطمئنان النفسي، وأن كل هذه القدرات لا يمكن أن تُستغل الاستغلال الأمثل إلَّا من خلال الراحة النفسية، والتي يكون للمُرشد التربوي دورٌ في إنماهها وتحقيقها.

## ثانياً\_ التوافق الأكاديمي:

يسعى الإرشاد التربوي إلى مساعدة الطلبة على تحقيق النجاح تربوياً، وذلك عن طريق معرفة الطلبة ومساعدتهم بالاختيار السليم الذي يؤدي إلى النجاح، وكذلك المساعدة في تحقيق الاستمرار في الدراسة من خلال المتابعة اليومية من قبل المُرشد، ثم مساعدة الطالب على وضع أهدافٍ مستقبليةٍ تنسجم وقدراته وتكون منطقية ومقبولة.

## ثالثاً\_ حل المشكلات:

كما يهدف الإرشاد التربوي إلى مساعدة الطالب على تخطي مشكلاته بأسلوبٍ سليمٍ ومنظَّمٍ يستطيع من خلاله أن يتعلم كيف يتغلب على مشكلاته المستقبلية من خلال تعميم التعلم في حلِّ المشكلات، إضافة إلى ذلك يهدف الإرشاد التربوي إلى:

- تصنيف الطلبة وفق استعداداتهم وقدراتهم وميولهم الفردية.
- مساعدة الطلبة على اختيار نوع الدراسة الحالية والمستقبلية.
- جمع البيانات والمعلومات الكافية عن الطالب وتنظيمها وتحليلها.

(البلاوي، 2005، ص: 55)

### ج. المشكلات التي يتناولها التوجيه والإرشاد التربوي:

توجد الكثير من المشكلات التي يتناولها الإرشاد التربوي من أهمها

ما يلي:

- مشكلات عدم التكيف الدراسي.
- مشكلات التأخر المدرسي.

- مشكلات المتفوقين والموهوبين.
- مشكلات الضعف العقلي.
- مشكلات الغش في الاختبارات المدرسية.
- مشكلات التحدث غير الرسمي داخل قاعات الدراسة.
- مشكلات اختيار نوع الدراسة والتخصص.
- مشكلات الهروب من المدرسة.
- مشكلات تربوية أخرى.

**د. خدمات التوجيه والإرشاد التربوي:**

الخدمات التي يقدمها التوجيه والإرشاد التربوي كثيرة ومتعددة، ويمكن إيجاز معظمها في النقاط التالية:

- التعاون مع الإدارة المدرسية والمُدرب لحل مشكلات الطلبة.
- إقامة المُرشِّد علاقاتٍ طيبةٍ مع الطلبة ليُصبح موضع ثقتهم ويشجعهم على مراجعته في طلب المساعدة لحل مشكلاتهم، فردية كانت أو جماعية.
- تنظيم زياراتٍ منظمةٍ ومبرمجةٍ للطلبة إلى المعامل والمصانع والمدارس المهنية ومراكز التدريب والكليات والمعاهد العليا.
- استضافة مُحاضرين بشكل منظم من حقول الأعمال المختلفة أو من الجامعات والمعاهد المختلفة أو المراكز التدريسية، لتعريف الطلبة بأنواع المهن وحقول المعرفة المهنية والإنسانية، مساهمةً في تكوين تصوراتٍ كاملةٍ عنها في حالة إبداء الرغبة لإكمال دراستهم مستقبلاً أو لاتتاح لهم بحقل العمل المناسب لهم.

- المحافظة على سرية المعلومات التي تتطلب ذلك، حفاظاً على مصلحة المسترشد، ولزيادة ثقته بالمرشد. (الفرخ، 1999، ص: 122)
- تحويل الحالات التي لم يتمكن التعامل معها كالحالات النفسية المستعصية والاضطرابات السلوكية الحادة إلى الجهات المتخصصة، سواء كانت في مجال خدمات الطلاب، أم في مجال الصحة النفسية والعلاج النفسي.
- تقديم المساعدات الخاصة التي يحتاج لها الطالب داخل الفصل، مثل: المساعدة في كيفية المذاكرة أو فهم مادة دراسية معنية.
- القيام بإجراء مسح شامل للمشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية للطلبة خلال كل عام دراسي، وتحديد المشكلات الفردية والجماعية والتربوية منها والنفسية. (الخطيب، 2003، ص: 15)
- تنظيم سجلاتٍ خاصةٍ بعملية الإرشاد، مثل: سجل الدراسة، سجل توزيع الطلبة على الفصول، سجل سلوك الطلبة، سجل عن الفروق الفردية بين الطلبة (المتأخرين والمتفوقين دراسياً).
- التعرف على ميول الطلبة واتجاهاتهم واستعداداتهم وقدراتهم العقلية والجسمية، لغرض توجيههم التوجيه الصحيح نحو فروع الدراسة أو مجال المهن المناسب لهم، وبما ينسجم مع حاجة البلد من التخصصات المختلفة.
- التعاون مع الإدارة في وضع برنامج عملٍ منظمٍ للإرشاد والتوجيه، وأن يتم التركيز في البرنامج على الطلبة غير العاديين (المتخلفين أو المتتفوقين دراسياً) لرعايتهم كل حسب احتياجاته. (البلاوي، 2005، ص: 20)

- إقامة علاقاتٍ وديةٍ مع أولياء أمور الطلبة للتعاون معاً من أجل حل مشكلات أبنائهم المدرسية وذلك من خلال:

✓ التعرف على الظروف الأسرية والبيئية التي يعيش فيها التلاميذ خارج المدرسة.

✓ توجيه وإرشاد أولياء أمور التلاميذ نحو الطرق المثلية لرعاية أبنائهم الرعائية السليمة.

✓ متابعة تنفيذ التوصيات المتعلقة بمشكلات الطلبة.

✓ مساعدة الطلبة في تنمية قدراتهم على التكيف السليم مع المشكلات المختلفة التي تواجههم في الحياة المدرسية والاجتماعية.

✓ مساعدة الطلبة على تنمية قدراتهم على اتخاذ القرارات المناسبة والمتعلقة بحياتهم من جوانبها المختلفة.

✓ المساهمة مع هيئة التدريس في المدرسة في اتخاذ القرارات المناسبة للاختيار الأنشطة التي تُنمي قدرات الطلبة وميلهم الدراسية والفنية وغيرها، مُراعياً بذلك الفروق الفردية بينهم.

✓ المشاركة في تخطيط البرامج التدريبية للمدرسين والإداريين في أثناء الخدمة، وتنفيذ هذه البرامج من أجل تطوير أساليب تعاملهم مع التلاميذ ومعالجة مشكلاتهم الفردية والجماعية. (الزغبي، 1994، ص: 241-244)



## 02. التوجيه والإرشاد المهني:

يعتبر الإرشاد المهني من أقدم مجالات الإرشاد النفسي، وقد بدأت الحاجة إليه لمساعدة الفرد من أجل اختيار المهنة أو الحرفية التي تناسبه من حيث الميول والاستعدادات والقدرات والإمكانيات الفعلية، فمن المعروف أن الفرد لا يستطيع أن يُعيّر عن ذاته إلا من خلال العمل الذي يمارسه، والذي عن طريقه يحصل على تقدير الآخرين له ويشعر بالرضى والسعادة عن ذاته، وبأن له أهميةً وقيمةً في المجتمع الذي يعيش فيه.

### أ.تعريف التوجيه والإرشاد المهني:

لقد عُرِّف الإرشاد المهني بالعديد من التعريفات منها:

- "هو عملية مساعدةُ الفرد في اختيار مهنةٍ بما يتلائم مع استعداداته وقدراته وميوله ومطامحه وظروفه الاجتماعية و الجنسه والإعداد والتأهيل لها، والدخول في العمل، والتقدم والترقي فيه، وتحقيق أفضل مستوى ممكن من التوافق المهني." (مشعان، 2004، ص: 187)

- أما بارسونز فقد عرَّف الإرشاد المهني على أنه يُساعد الفرد على اختيار المهنة التي تتناسب وقدراته واستعداداته وميوله ودواجهه وخططه بالنسبة إلى المستقبل، أي آماله وططلعاته.

#### ب. أهداف التوجيه والإرشاد المهني:

ترجع أهمية الإرشاد المهني إلى أنَّ وضع مناهج إرشادٍ مبكرٍ في المدارس وإضفاء تأكيد رئيسي فيه على مشاكل الطلاب المهنية وملاحظة حاجاتهم القائمة سوف يجنيهم الكثير من المشاكل في مستقبلهم المهني، فمن المعروف أنَّ الطلاب يحتاجون إلى الإرشاد المهني وذلك للأسباب التالية:

- وجود عدد كبير من الطلاب الذين يطمعون إلى الدخول إلى مهن لا تتناسب مع مطلقاً غير مدركين أنَّ ذلك يضرهم.

- أنَّ معظم الأعمال التي يتدرَّب عليها الطلاب في المدارس الثانوية تُظْهِر قلة أهميتها عندما يخرج الطالب إلى الحياة اليومية. (الفرخ، 1999، ص: 198)

#### ج. خدمات الإرشاد المهني:

يهدف الإرشاد المهني إلى وضع الفرد المناسب في المكان المناسب، أي تحقيق المُلائمة بين الفرد والمهنة التي يختارها بما يُحقق التوافق المهني ويعود على الفرد والمجتمع بالمنفعة، ومن خدمات الإرشاد المهنية نذكر:

يرى العيسوي أنَّ الإرشاد المهني يهدف لتحقيق خدماتين أساسيتين:

- مساعدة الأفراد على التكيف مع البيئة المهنية.

- تُسِّيرُ عملية الاقتصاد الاجتماعي عن طريق الاستخدام الصحيح والموجه للقوى العاملة.

ومن الخدمات الأخرى نذكر:

- مساعدة المسترشد في الحصول على المعلومات الالزمة عن المهن ومميزاتها وما تتطلبه كل مهنة من استعدادات وقدرات ليتمكن من الاختيار الصحيح لها.
- تطوير الاتجاهات الشخصية والاجتماعية والايجابية للطلاب نحو الأعمال في المجتمع.
- تقديم العناية والمساعدة للمسترشدين ليتمكنوا من رفع كفاءتهم وممارستهم المهنية وذلك لزيادة إتقانهم لعملهم وزيادة الإنتاج في آن واحد.
- العمل على مساعدة المسترشدين من أجل عدم التسرع والصبر وتحمل الصعاب في اختيار المهنة المناسبة لأن ذلك يحميهم من اختيار المهن لا تنسابهم.

د. مشكلات الإرشاد المهني:

أولاً\_ مشكلة الاختيار المهني:

كثيراً ما يلتحق الفرد بمهنة لا يعرف عنها سوى القليل من المعلومات، وذلك نتيجة لما تتبّع هذه المهنة من مكانة اجتماعية جيدة، أو للعائد المادي، أو للتقليد، أو بدافع رغبة الأهل، أو مسيرة الأصدقاء، مما يؤدي إلى اختيار الفرد للمهنة التي تتناسب مع استعداداته وقدراته وإمكانياته وميوله، مما يوقعه في مشكلاتٍ سوء التوافق المهني ويؤدي إلى الكثير من الاضطرابات النفسية عند الفرد. (الفرخ، 1999، ص: 169)

### ثانياً\_ مشكلة التكيف المهني:

وعليه فإن الاختيار الصحيح للمهنة، ووجود التأهيل الكافي لها، شيء ضروريٌّ كي يتواافق الفرد بشكلٍ صحيحٍ معها، ولهذا أبرز أهمية الإرشاد النفسي المهني في تقديم العون للأفراد لمساعدتهم على التوافق بشكل صحيح مع المهن، وعلى حل مشاكل العاملين الشخصية والمهنية في وقتها، مما يزيد ارتباط العامل بعمله وتحسين إنتاجه، ويسعّره بالسعادة، ويحقق في النهاية التوافق المهني السليم.

### ثالثاً\_ مشكلة الإعداد المهني:

وهذه المشكلة تتعلق بإعداد الطالب لممارسة مهنة معينة، سواء كان هذا الإعداد من الناحية النفسية، أي من ناحية إعداد الفرد لمطالب العمل التي قد يحتاج إلى إعدادٍ في القيام بسلوكياتٍ غير التي تعودها، أو من الناحية المهنية، التي تتعلق باكتساب المهارات والمعلومات التي يحتاجها العامل، والتي لم يكتسبها الطالب أثناء دراسته، هذا ولا بد من توجيه الفرد نحو المعاهد المتخصصة التي تتتوفر فيها الإمكانيات والمعدات الازمة للتدريب والتأهيل، بالإضافة إلى توفير المتخصصين في الإعداد والتدريب والإرشاد المهني.

#### رابعاً\_ مشكلة البطالة:

تُمثل البطالة إحدى المشاكل الكبيرة التي تؤثر على الأفراد والمجتمع بأكمله، فالبطالة سواء كانت حركية (عدم وجود عمل)، أو مُقْنَعة (سوء توزيع اليد العاملة) تُعدُّ مصدر فراغٍ نفسيٍّ واجتماعيٍّ ومصدر فساد، بالإضافة إلى كونها تؤدي إلى هدر طاقات المجتمع من القوى العاملة، حيث تدل الدراسات العديدة التي أُجريت في هذا الشأن أن نسبة الإجرام في المجتمع تزداد مع ازدياد حجم البطالة، لذلك فإن الحاجة إلى الإرشاد النفسي المهني كبير من أجل توجيه طاقات المجتمع في الاتجاه الصحيح لتجنيبه وأفراده من الوقوع في مشكلة البطالة، وما ينتج عنها من أثار سلبية ضارة.

(الزغبي، 1994، ص: 249-250)



## 03. التوجيه والإرشاد الأسري:

### أ.تعريفه:

هو عملية مساعدة أفراد الأسرة من الوالدين والأولاد أفراداً أو كجماعة في فهم الحياة الأسرية ومسؤولياتها لتحقيق الاستقرار والتوافق الأسري وحل المشكلات الأسرية؛ حيث يهدف الإرشاد الأسري إلى تحقيق سعادة واستقراراً الأسرة، وبالتالي سعادة المجتمع، وذلك بنشر وتعليم أصول الحياة الأسرية السليمة، وأصول عملية التنشئة الاجتماعية وتحصين الأسرة من الأضطرابات. (الزغيبي، 1994، ص: 257)

### ب. بعض المشكلات التي يتناولها الإرشاد الأسري:

الإدمان لأحد أفراد الأسرة\_ اضطراب العلاقة بين الوالدين والأولاد\_ اضطراب العلاقة بين الأخوة\_ الأولاد غير الأشقاء\_ الأولاد اليتامى\_ مشكلات المرأة العاملة.

وكثيراً ما نجد أن مشكلات أحد أفراد الأسرة إنْ هي إلا عينة من مشكلات الأسرة، ونتائج لاضطرابٍ أسريٍ شامل، وقد تتشابك مشكلات أفراد الأسرة لدرجةٍ يصعب حلها فردياً، فتستلزم العمل جماعياً مع الأسرة كوحدة، ولا تخلو الأسرة من بعض المشكلات في وقت من الأوقات، بعضها يستطيع أفراد الأسرة حلها فيما بينها، وبعضها يستطيع الأهل والمصلحون المساعدة في حلها، وبعضها الآخر يحتاج إلى مساعدة إرشادية متخصصة. (الفرخ، 1999، ص: 171)

والحياة الأسرية ومشكلاتها ميدانٌ ارتادهُ المتخصصون في ميادين عديدةٍ كعلم النفس والمجتمع والقانون، ولا شك أن ميدان الإرشاد النفسي وبصفة خاصة مجال الإرشاد الأسري، هو أنسُب المجالات لتناول الأمر.

(الرغبي، 1994، ص: 258)



#### ٤٤. التوجيه والإرشاد لذوي الاحتياجات الخاصة:

يُمثل الأفراد المُعاقون نسبةً غير قليلةٍ من أبناء المجتمع، ومن الطبيعي أن يحظى بالاهتمام عبر تقديم برامج لهم، مختلفة تماماً عن البرامج التي تُقدّم للعاديين، ولقد بدأ الاهتمام بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة انطلاقاً من تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع الأفراد العاديين وغير العاديين حتى يتمكن الجميع من الإسهام في بناء المجتمع، كل حسب ما تسمح به إمكانياته وقدراته، ولقد كان الأطفال المُعاقون فيما مضى وحتى حوالي منتصف القرن الحالي يُطلقُ عليهم "المُعاقون"، ثم تغيرت هذه التسمية إلى مصطلح "غير العاديين"، وأخيراً أصبحوا يُعرفون بـ "ذوي الاحتياجات الخاصة"، ليكون أعمّ وأشملَ عما كان عليه من قبل، ليتضمن كل أنواع الفئات الخاصة من الأطفال، بما فيها المُتفوقون عقلياً، وتأتي هذه التسمية نظراً لوجود اختلافٍ بينهم وبين العاديين، حيث أنهم يحتاجون إلى نوع خاص من البرامج التربوية والتأهيلية والإرشادية والاجتماعية بسبب إعاقاتهم التي تحول بينهم وبين التعليم في مدارس العاديين، فضلاً عن ما يُسمون به من خصائص نفسية تختلف عن العاديين بسبب الإعاقة.

ويُمكن تعريف المُعاق بأنه: "كل شخص يختلف عن العاديين في النواحي الجسمية أو العقلية أو الجسمية أو الانفعالية، إلى الدرجة التي تستوجب عملية التأهيل الخاصة حتى يصل إلى استخدام أقصى ما تسمح به قدراته وإمكانياته". (البلاوي، 2005، ص: 47)

ويمكن تصنيف ذوي الاحتياجات الخاصة حسب مجال الإعاقة إلى عدة فئات، وهي:

- المعاقة من حيث الجانب العقلي: وهم المتخلفون عقلياً والمتوفرون عقلياً.
- معاقة حسياً: وهم المعاقة بصرياً وسمرياً.
- معاقة من حيث اللغة: وتشتمل اضطرابات الكلام وعيوب النطق.
- معاقة انفعالية: وهم الأفراد الذين يُعانون من عدم الاتزان الانفعالي، وغير القادرين على التحكم في انفعالاتهم.
- معاقة اجتماعياً: وهم الذين يجدون صعوبة في التوافق الشخصي والاجتماعي مع الآخرين في مجتمعهم، كما في حالات ذوي السلوك السيكوباتي المُضاد للمجتمع.

أ. أهداف الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة:

ويمكن إجمال أهداف التوجيه والإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة فيما يلي:

- اكتشاف إمكانيات وقدرات المعاقة وكيفية استغلالها.
- المُشاركة الإيجابية والبعد عن العزلة والانطواء.
- إشباع حاجات الفرد المُعاق عن طريق التعبير والتعديل مع ما يتمشى مع قدرتهم.

- المساعدة في اختيار ما يتماشى مع قدرات المعايق وجعله في موقف تفوق بدلًا من الإحساس بالفشل.
- عدم عزو أي فشلٍ أو إخفاقٍ في التوافق إلى الإعاقة باعتبارها هي السبب في ذلك، حيث يمكن بعض المعايقين من تحويل هذه الإعاقة إلى موقف تفوق.
- معرفة المعايق أنه إذا كان هناك قصور في عضو ما، فإن هناك أعضاء كاملة يمكن أن تؤدي الوظيفة إذا أحسن استخدامها.
- عدم الشعور بالدونية الاجتماعية، فكلُّ فردٍ يعاني من جانب أو آخر من جوانب القصور.
- معرفة المعايق بكيفية حلِّ المشكلات بنفسه.

#### ب. خدمات الإرشاد لذوي الاحتياجات الخاصة:

يقوم بإرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة فريق من المتخصصين طبياً ومهنياً وتربوياً واجتماعياً ويعملون على تقديم الخدمات النفسية والاجتماعية والتأهيلية والتربية والصحية لهم، وتتضمن ما يلي:

أولاً خدمات صحية: وتتضمن توفير الأجهزة التعويضية مثل السمعات الطبية والأطراف الصناعية وتوفير الرعاية الصحية الشاملة لهم.

ثانياً خدمات تأهيلية: وتتضمن التوسيع في مؤسسات التأهيل المهني للمعايقين وشمولها، بحيث تغطي فئات الإعاقة المختلفة، وإتاحة المزيد من فرض العمل لهم بقصد تحويل هؤلاء المعايقين من الاعتماد على الآخرين، ومن السلبية إلى أفراد إيجابيين، ويساعدهم العيش عيشاً راضياً يتمتعون فيها بقدرٍ من الاستقلالية الشخصية والاقتصادية والاستفادة منهم كالطاقة المنتجة.

ثالثاً\_ خدمات تربوية: تتضمن التوسيع في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، والتعرف على قدراتهم وإمكانياتهم، والعمل على تنميتهما وتقديم البرامج التربوية الملائمة لهم حسب نوع الإعاقة، وتحصيص أقسام خاصة بهم. (القاضي وأخرون، 1981، ص: 55)

رابعاً\_ خدمات أسرية: وتتضمن تهيئة الأسرة نفسياً لقبول الطفل المعاق، ثم توجيه أفراد الأسرة إلى معرفة كيفية التعامل معهم، ومعرفة احتياجاتهم وتزويدهم بمعلومات عن طبيعة الإعاقة ومسؤولياتهم تجاهها، ومساعدة إخوة المعاق على تقبيل المعاق، وعدم رفضه، وعدم إشعاره بأنه عبء عليهم.



## 05. إرشاد الأطفال:

يستهدف إرشاد الأطفال العمل على مساعدة الطفل في تحقيق النمو المُتوازن والمُتكامل لجميع الجوانب النمائية (الجسمية، العقلية، الاجتماعية، الانفعالية) ومساعدة الطفل على فهم ذاته فيما يتعلق بحاجاته وبمطالب البيئة من حوله؛ ويجب أن تُقدم خدمات إرشاد الأطفال في ضوء معرفة كاملة بخصائص ومعايير ومتطلبات النمو في مرحلة الطفولة مع مُراعاة الفروق الفردية والفروقيات بين الجنسين.

## أ. مشكلات الطفولة:

هناك عدد من المشكلات التي تتميز بها مرحلة الطفولة دون غيرها من المراحل الأخرى؛ ومن بين تلك المشكلات:

- اضطرابات النوم: ومنها الأرق، الكوابيس، المشي أثناء النوم، الكلام أثناء النوم، الرعب أو الفزع الليلي... الخ.
- اضطرابات التغذية: فقدان الشهية، الإفراط في الأكل، القيء، فساد الشهية، الاجترار في الأكل (الفرخ، 1999، ص: 175)
- اضطرابات الكلام: التأتأة، الخنة، التهتهة، عسر اللسان... الخ.
- اضطرابات الإخراج: التبول اللاإرادي أثناء الليل والنهار، التغوط اللاإرادي، مشكلات التدريب على الإخراج.
- مشكلات سلوكية: الكذب، السرقة، التخريب، العناد، العدوان، مص الأصابع وقضم الأظافر. (الببلاوي، 2005، ص: 40-41)

ب. أهم الأساليب الفنية لإرشاد الأطفال:

## أولاً\_ الإرشاد باللعب :Play Counseling

اهتم الإرشاد النفسي باللَّعب كأحد الأساليب الهامة المُتبعة مع الأطفال باعتبار أن اللَّعب يُشكّل حاجةً نفسيةً واجتماعيةً في حياة الطفل، واللَّعب مرآةً ما يُعانيه الطفل من انفعالاتٍ ومشكلاتٍ وأمال؛ ويوجد نوعان، اللَّعب الحر غير الموجَّه واللَّعب الموجَّه.

## ثانياً\_ اللعب الجماعي للأطفال:

ويُشَرَّط في ذلك أن تكون مجموعة الأطفال مُتجانسة، ومن فوائده إتاحة الفرصة للأطفال ليتفاعلوا فيما بينهم من أجل تنمية المهارات الاجتماعية. (الزغبي، 1994، ص: 284)

## ثالثاً\_ تعديل السلوك:

خاصة بالنسبة للأطفال ذوي المشكلات السلوكية. (الزغبي، 1994، ص: 288)



## 06. إرشاد المراهقين:

إذا كانت الحاجة للإرشاد النفسي تزداد في فترات الانتقال والنمو السريع وزيادة التوقعات الاجتماعية ومطالب النمو، فإن المراهقة هي المرحلة التي يجب أن تُكشف فيها الخدمات الإرشادية نظراً لكثرة ما يمر به الفرد من تغييرات في جميع مجالات نموه، ولزيادة إلحاح كل من المطالب النفسية والتوقعات الاجتماعية.

## أ.أهم مشكلات المراهقة:

**أولا\_ المشكلات الجنسية:** وتمثل في بعض مظاهر الانحرافات الجنسية المثلية (كاللواط، السحاق) أو الانحراف نحو الذات (العادة السرية)، أو نقص المعلومات الجنسية، الأفلام الإباحية، والبلوغ الجنسي المتأخر...الخ.

**ثانيا\_ المشكلات الانفعالية:** كالشعور بالقلق، ونقص الثقة بالنفس، والخجل وعدم القدرة على تحمل المسؤولية، والمخاوف والتناقض الوجوداني.

**ثالثا\_ المشكلات الصحية:** نقص أو زيادة الوزن، اضطرابات النوم، ظهور بثور الشباب.



**رابعا\_ المشكلات الاجتماعية:** مُسيرة أصدقاء السوء، نقص الخبرة في الاحتكاك الاجتماعي، العزلة. وفي الأسرة سوء العلاقة مع الوالدين أو الإخوة، وعدم الصراحة والحرية في المُناقشات، وعدم الإلمام بمعايير المجتمعية والتوجه إلى التزمر أو التحرر.

(البلاوي، 2005، ص: 44-45)

## 1.6. خدمات إرشاد المراهقين:

يمكن تقديم العديد من الخدمات الإرشادية في هذا الميدان، وللأخصائي دور مهم في إرشاد هذه الفئة، ويجب أن يؤخذ بعين الاعتبار أن تحقيق الاستقلال هو من أهم مطالب النمو في هذه المرحلة، فعليه أن يعي خطورة اعتمادية المراهق، بل على العكس لا بد من توفير خبراته التي تؤدي إلى الاستقلال والاعتماد على النفس. (البلاوي، 2005، ص: 47)

طرق التوجيه والإرشاد

تتعدد طرق الإرشاد النفسي، وترتبط كل منها بإحدى نظريات الإرشاد أو الشخصية؛ ومن خلال هذه

## 01. الإرشاد الفردي:

## أ. مفهوم الإرشاد الفردي:

هو عملية إرشاد مسترشدٍ واحدٍ وجهًاً لوجهٍ في كل جلسة، وتعتمد فعاليته أساساً على العلاقة الفعالية المهنية بين المُرشد والمُترشد، وُستعمل عادةً في الحالات الخاصة جداً والتي يتعدّر فيها الإرشاد الجماعي.

يُقصد بالتوجيه الفردي مقابلة الموجه أو الأخصائي لتعلم واحد وجهاً لوجه في كل مرة مخصصة للتوجيه، بحيث يتم في هذه مقابلة تبادل المعلومات وإثارة الدافعية لدى التلميذ وتفسير المشكلات ووضع خطة العمل المناسبة (زهران، 1977، ص: 296)، وإرشاد عمليٍ واحدٍ وجهاً لوجه في كل مرة، وتعتمد فعاليتها على العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والمُسترشد.

## ب. وظائف الإرشاد الفردي:

يمكن إجمال أهم الوظائف الرئيسية للإرشاد الفردي بما يلي:

- تبادل المعلومات، والإثارة الداخلية لدى المسترشد.
- تفسير المشكلات.
- وضع خطط العمل المناسبة.

أما الحالات التي يُستخدم فيها الإرشاد الفردي فهي:

- يُستخدم الإرشاد الفردي في الحالات ذات المشكلات التي يغلب عليها الطابع الفردي والخاصة جداً.
- عندما يكون المُسترشد خجولاً أو انطوائياً.
- الحالات التي لا يمكن تناولها في الإرشاد الجماعي.
- عندما تكون الحالة مُعقدةً وتحتاج إلى تركيزٍ شديدٍ من المُرشد.

#### ج. إجراءات الإرشاد الفردي:

يُعتبر الإرشاد الفردي تطبيقاً عملياً لكل إجراءات العملية الإرشادية، والتي يجب أن تكون مفهوماً لدى المُسترشد، وتمر بثلاث مراحل وهي:

##### أولاً\_ مرحلة الاستكشاف الأولي:

هي مرحلة التعارف وتكوين الألفة وبناء العلاقة الإرشادية، التي تعتمد على تقبل المُسترشد واحترامه، ومما يُساعد في بناء هذه العلاقة الإرشادية، أن يكون المُرشد مألفاً لدى المُسترشد أصلاً، وأن يكون قد شكلَ اتجاهًا إيجابياً نحو الإرشاد والمُرشد، وأن يُعرفَ المُرشدُ المُسترشد طبيعة عمله والمُهدف من عملية الإرشاد.

في هذه المرحلة يقوم المُرشد بعملية استكشافٍ أولي للحالة، وذلك من خلال بناء العلاقة الإرشادية مع الحالة؛ ويمكن للمرشد في هذه المرحلة الاستفادة من نظرية روجرز والتي تؤكد أهمية العلاقة الإرشادية.

## ثانياً\_ مرحلة التشخيص:

يُقصد بالتشخيص تحديد طبيعة المشكلة التي يواجهها المسترشد، حيث يكون المسترشد أمام مشكلة ما، أو وضعٍ غير مرغوب بالنسبة إليه، يود الخروج منه إلى وضعٍ مرغوبٍ فيه لا يعرف كيف يصل إليه: في هذه المرحلة يتم التعرف إلى العوامل المرتبطة بالمشكلة ومساعدة المسترشد لكي يُصبح واعياً بها، وحتى يصبح أكثر وعيًا بالذات نحو نفسه والآخرين، ومعلوماتٍ عن الأهداف الشخصية التي يسعى المسترشد لتحقيقها؛ ويمكن الاستفادة من نظرية التحليل النفسي.

## ثالثاً\_ مرحلة اتخاذ الإجراءات الازمة:

يتم في هذه المرحلة التخطيط لاتخاذ إجراءاتٍ عملية في التعامل مع المشكلة، ويتم تغيير السلوك، إما عن طريق المدرسة السلوكية أو المعرفية؛ ولكن في بعض الأحيان تقع خارج قدرة المُرشد، كالظروف الاقتصادية أو الاجتماعية الصعبة أو السِّجَار بين الأبوين، وفي حالات كهذه يعمل المُرشد على تدريب المسترشد على التكييف مع المشكلة والتعامل معها ضمن الإمكانيات المتاحة. (النوايسة، 2013، ص: 288)

إذاً يمكن القول بأن هذا الأسلوب يأخذ شكل المُقابلة مع فردٍ واحد، فهي علاقة مخططة بين الطرفين تتم في إطار الواقع، وعلى صوء الأعراض وفي حدود الشخصية ومظاهر النمو، حيث يهدف الإرشاد الفردي إلى تبادل المعلومات وإثارة الدافعية لدى المسترشد وتفسير المشكلات ووضع الخطط المناسبة.

## 02. الإرشاد الجماعي:

### أ. مفهوم الإرشاد الجماعي:

الإرشاد الجماعي هو الإرشاد الذي يتم بين مُرشد ومجموعة من العملاء يعانون من مشكلات عامة، ويَحْسُنُ أن تقارب مشكلاتهم وتشابه اضطراباتهم حتى يستطيع المُرشد في الجلسة الإرشادية مشاركة الجميع في الحل، والأمر الآخر هو التجانس العقلي والفكري لأعضاء المجموعة، كما يُفضل أن يكون العدد قليلاً نوعاً ما حتى يسمح للجميع المشاركة وطرح الرأي حول المشكلة والاستفادة من الجلسة الإرشادية، لأن المشكلات سوف تكون عامةً وبالتالي تكون متشابهة. ويمكن تعريفه بأنه: "عملية إرشاد مجموعه من المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم، وينبع الإرشاد الجماعي عملية تربية إرشادية لأنها يقوم على موقفٍ تربوي، ويُستعمل عادة في توجيه الوالدين للمساعدة في إرشاد أولادهم، والإرشاد المهني في المدارس والمؤسسات الأخرى".

### ب. فوائد الإرشاد الجماعي:

ويرى باحثون آخرون أن للإرشاد الجماعي أربع فوائد وهي:

- الثقة: ونعني بها ازدياد ثقة العضو للجماعة بنفسه وبالآخرين وبالعالم المحيط به.

- التفتح: ويعني قيام عضو الجماعة الإرشادية بفتح مزيد من قنوات الاتصال مع الآخرين بشكل عميق، فالشخص المتفتح يتعامل مع البيئة المحيطة به عن طريق ذاته الداخلية مما يسمح له بالتعبير عن نفسه ومشاعره للآخرين بصدق بعيداً عن التصنّع أو التضحيّة.

- **الشعور بالاستقلال:** لا يعني هنا بالاستقلال بعد عن الناس أو عدم الحاجة إليهم وإنما ما يعنيه هنا هو ذلك الإحساس بالقدرة على الاستقلال مع الاعتماد في نفس الوقت إلى حد ما على الآخرين والعيش معهم.
- **تقرير المصير:** تعمل المجموعات على زيادة وعي العضو بنفسه وعلى زيادة قدرته على التعرف على ما يريد وتحديده، ويؤدي ذلك إلى تعرّفه على مدى التطابق أو الاختلاف بين صورته الواقعية وصورته المثالية التي يسعى إلى تحقيقها. (زهران، 1998)

وُصنف مجموعات الإرشاد حسب المعايير الآتية:

- مدى التشابه أو الاختلاف بين أعضاء الجماعة من ناحية الجنس والسن والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ونوعية المشكلات.
- النظرية التي يتبعها المُرشد من حيث التركيز على الجماعة أو على شخصيات الأفراد.
- تكوين الجماعة (هل هو بطريقة عشوائية، أو يلاحظ فيها بناء العلاقات الاجتماعية السوسيومترية).
- مدى التركيز على دور المُرشد أو دور أصحاب المشكلة (العملاء)، فإذاً يتم تركيز العملية الإرشادية حول المُرشد، وحينذاك يتبع طريقة الإرشاد المباشر أو حول العملاء حين يتبع طريقة الإرشاد غير المباشر.
- المكان الذي تتم فيه الجلسات الإرشادية في المدرسة أو مكان العمل أو النادي.
- مدى الانفتاح أو الانغلاق من حيث إشراك أشخاص آخرين في عملية الإرشاد.
- مدى استغلال ديناميكية الجماعة في عملية الإرشاد (وهناك يدخل مجال التأثير بشكل تلقين الذين يقوم على إعداد سابق).

## ج. أساليب الإرشاد الجماعي:

هناك عدة أساليب للإرشاد الجماعي أهمها:

### أولاً\_ التمثيل النفسي المسرحي (السيكودrama):

إن أهم ما في السيكودrama هو حرية السلوك لدى الممثلين (العملاء) وتلقائيتهم بما يتبع التداعي الحر والتنفيس الانفعالي حين يعبرون في حرية تامة عن اتجاهاتهم ودوافعهم وصراعاتهم وإحباطاتهم، بما يؤدي في النهاية إلى تحقيق التوافق والتفاعل الاجتماعي؛ وقد ابتكر هذا الأسلوب مورينو J. L. Moreno في فيينا سنة 1921، وأنشأ أول مسرح علاجي لتقديم السيكودrama سنة 1928 في الولايات المتحدة الأمريكية.

### ثانياً\_ التمثيل الاجتماعي المسرحي (السوسيودrama):

أما التمثيل الاجتماعي المسرحي فيعالج مشكلة عامةً لعدد من العملاء أو المشكلات الاجتماعية بصفة عامة، وتعتبر بمثابة مساعدٍ كبيرٍ جداً للتمثيل المسرحي.

### ثالثاً\_ المحاضرات والمناقشات الجماعية:

ومن أساليب الإرشاد النفسي الجماعي التعليبي هو أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية، وتهدف المحاضرات والمناقشات الجماعية أساساً إلى تغيير الاتجاهات لدى العملاء، بالإضافة إلى ذلك، فإننا نؤكد دائماً هذا الأسلوب مع الطلبة الأسواء، لأن المناقشات الجماعية لها مردودٌ ايجابي وديمقراطي للعمل سوية مع الجماعة.

وقد استخدم كل من ماكسويل جونز وكليمان Jones Maxwell & Jacob W. Klapman أسلوبياً آخر وهو أسلوب المحاضرات المكتوبة، التي يقرأ منها كل عمليٍ فقرة، ويلخصها ويعلق عليها ويناقشها الجميع مناقشة حرة، ومن الرواد حول التأثير للمحاضرات والمناقشات الجماعية في تغيير الاتجاهات هو كيرت ليفين وكوش وفرينش Kurt Lewin & L. Coch & JR. P. French.

ويفضل أن يكون أعضاء الجماعة الإرشادية متجانسين، حيث يُعانون مشكلاتٍ متشابهة مثل المشكلات التربوية والمهنية والاجتماعية، أما المعلومات التي تُطرح، فقد تكون عن الصحة النفسية والمرض النفسي وأسباب وأعراض المشكلات والاضطرابات النفسية وال العلاقات المتبادلة بين الجسم والعقل، وعمل الجهاز العصبي والأحلام والدين وأثره في السلوك وتأثير الحالة العصبية والانفعالية على الجسم، ثم مناقشة رأيٍ أو اتجاهٍ أو سلوكٍ متطرفٍ لأحد أعضاء الجماعة بعد الاستئذان منه وعدم ذكر اسمه، أو مناقشة بعض الأفكار الشائعة في (الفولكلور النفسي)، أو مناقشة بعض الأفكار الخرافية والمعتقدات الخاطئة التي قد تُلاحظُ عند بعض أعضاء الجماعة.

أما الحاضرون، فهم عادةً المرشد، وكذلك الأطباء والمُوجهون التربويون، والأخصائيون الاجتماعيون، وبعض المسؤولين في عالم المهنة، وبعض علماء الدين، ومن الطبيعي أن يقوم المرشد بإدارة المناقشة.

#### رابعاً\_ النادي الإرشادي:

أما النادي الإرشادي، فقد تم إنشاؤه لأنه أسلوبٌ مهمٌّ من أساليب الإرشاد الجماعي القائم على النشاط العلمي والترويجي والترفيهي بصفة عامة، وبعبارة أخرى، فإن النشاط العلمي يحل محل الكلام، ومن رواد هذا الأسلوب هو سلافسون R. Slavson. ومن فوائد هذا الأسلوب، هو تكوين علاقاتٍ شخصيةٍ مع الأفراد الآخرين وخبراتٍ جماعيةٍ وخاصة الذين يعانون من الرفض والحرمان والإحباط في الأسرة أو في المجتمع بصفة عامة؛ وتببدأ عامةً بنشاطٍ رياضيٍّ مثل ألعاب الكرة، أو بنشاطٍ فنيٍّ أو ألعاب السمر، ومن النشاطات الفنية كالموسيقى والغناء أو مشاهدة فلم أو تمثيلية.

ومن ميزات وجود الألعاب، أنها تتيح فرصة التنفس الانفعالي، كحالة الرغبة في تفريغ التزعات العدوانية في ألعاب الملاكمة والمصارعة، وكذلك تنمو من خلال هذا الأسلوب التحسين في التوافق الاجتماعي والصداقات الاجتماعية، ويتضاءل الخجل والانسحاب والانطواء، مما يؤدي إلى التقليل من السلوك العدوانى في إطار الجماعة واحتفاء التوتر والخوف وزيادة الثقة بالنفس وبالآخرين.

#### 3. الفرق بين الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي:

على الرغم من أن هناك تشابهًا بين الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي من حيث وحدة الأهداف العامة ووحدة الإجراءات الأساسية في عملية الإرشاد النفسي، إلا أن هناك فروقًا جوهرية يمكن إيجازها بما يلي:

جدول رقم (03): الفروق بين الإرشاد الفردي والجماعي.

(سري، 1990، ص: 144)

الإرشاد الجماعي	الإرشاد الفردي
1. يركز على الاهتمام بالجامعة	1. يركز على الاهتمام بالفرد
2. يهتم بالمشكلات الجماعية	2. يهتم بالمشكلات الفردية الخاصة
3. تكون المواقف فيه طبيعية	3. تكون المواقف فيه مصطنعة
4. دور المرشد يسير وغير معقد	4. دور المرشد يسير وغير معقد
5. تكون مدتة أطول من الجماعي	5. تكون مدتة أقصر من الفردي

## صفات وأخلاقيات المُرشد التربوي

لقد أصبح دور المُرشد التربوي حيوياً وهاماً، وذلك بسب الدور الذي يقوم به في المُساهمة في نمو الطلاب من كافة النواحي التربوية، إلى الاهتمام بالنواحي الانفعالية والعقلية والاجتماعية، بهدف تخرج مواطن صالح للمجتمع، لا يُعاني من الاضطرابات الانفعالية والانحرافات السلوكية، إلى جانب الدور الذي يقوم به في المُساهمة في نمو الأطفال الموهوبين، والعناية بذوي الإعاقة، بالإضافة إلى أنه حجر الزاوية في العملية الإرشادية وبدونه لا يكون الإرشاد فعالاً.

### ٤١. تعريف المُرشد التربوي:

ويعرفه العالم روشنان بأنه: "هو الشخص المسؤول عن تنفيذ عملية التوجيه المدرسي والمهني، وهو مختص في التوجيه، ويعتبر أقدر الناس على جمع كافة المعلومات التي تخص الطالب واستغلالها أحسن استغلال بفرض توجيهه، وذلك باعتماد على مبادئ وتقنيات علم النفس".

كما يُعطى له اسم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، والذي تُوكِل إليه مهمة الإرشاد ومتابعة التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات من الناحية النفسية البيداغوجية، قصد تمكينهم من مواصلة التمدرس، هو شخص حاصل على الشهادة الجامعية الأولى كحد أدنى في أحد فروع العلوم الاجتماعية: إرشاد نفسي، صحة نفسية، توجيه وإرشاد، وعلوم التربية. ويتمتع بالسمات الأخلاقيات التالية:

## ٤٢. سمات وشخصية المُرشد التربوي:

- الرغبة الأكيدة في العمل الإرشادي مع الطلبة.
- حب المهنة والإخلاص في العمل.
- القدرة على فهم المسترشد والتعاطف معه.
- أن يكون ملماً بلوائح وقوانين الدراسة ونظامها المختلفة.
- أن يكون متفرغاً بعض الوقت لمقابلة طلابه ومناقشتهم فيما يواجهون من مشكلات.
- الإيمان بأن المدرسة وما فيها من أعضاء هيئة التدريس والعاملين، يعملون في تناصٍ تام وتفاعلٍ تامٍ إيجابي لتحقيق أفضل الخدمات الطلابية.
- أن يكون لديه خبرة كافية في مجال الاختبارات والمقاييس التقنية والتربوية والاجتماعية المختلفة. (أبو السعد، ٢٠١١، ص: ١٨)
- أن يكون لديه القناعة التامة باحترام وتقدير آراء الطلاب.
- أن يكون مؤمناً بالفروق الفردية للطلاب في القدرات العقلية والمعرفية والصفات الجسمية المختلفة وأن يُراعي هذه الفروق بين الطلاب.
- روح المرح والشفافية مع المسترشد.
- الاتزان الانفعالي والتحلي بالصبر.
- الموضوعية في العلاقات الإنسانية.
- التسامح مع أخطاء المسترشد.
- حُسن المظهر.
- التفتح على العالم.
- الذكاء الاجتماعي.
- الرغبة في التنمية الذاتية.

- النظرة التفاؤلية للحياة.
- تَفَهُّمُ الذات وطريقة تأثير قيمة الشخصية وحاجاته ومشاعره على عمله.
- (الطاوونة، 2007، ص: 37-42)
- أن تكون لديه الخلفية التربوية والنفسية الكافية لتفهم ظروف الطلاب ومعاونتهم على حل مشاكلهم.
- أن يكون معروفاً جيداً لطلابه وأن يكون من يشتركون مع الطلاب في الأنشطة المدرسية المختلفة.
- أن يكون ذا علاقة طيبة بإدارة المدرسة، وأن يكون محمود السيرة بين زملائه، مما يساعد في فعاليته في حل المشكلات التي تواجه الطلاب في جميع المستويات التعليمية.
- ألا تقل درجة تعليمه عن المستوى الجامعي.
- ويمكن إجمال سمات المُرشد التربوي فيما يلي:

#### **أولاً\_ الثقة بالمستشار:**

يجب أن يؤمن بالمستشار باعتباره قادراً بقدراته وإمكاناته على التغيير والنمو ومواجهة المشكلات الحياتية، وكذلك قدرته على تبني القيم والأهداف المناسبة التي يتطلع إليها المجتمع والمؤسسات التربوية.

#### **ثانياً\_ التمسك بالقيم الإنسانية:**

أن يهتم المُرشد بالمستشار كإنسان، وأن يحترم إنسانيته وأهدافه وقيمه حتى يستطيع التفاعل مع المستشار بشكل أكثر صدق و موضوعية للوصول إلى أفضل القيم المرجوة.

### ثالثاً\_ التفتح على العالم:

ينبغي على المُرشِّد التربوي أن يكون منفتحاً على العالم الذي يعيش فيه، وأن يواكب حركات التطور في مجال اختصاصه وال مجالات الثقافية الأخرى.

### رابعاً\_ سعة الأفق:

يجب أن يحترم المُرشِّد مختلف أنواع الميول والاتجاهات والمعتقدات لعملائه ويتقبلها، وأن يكون مُلماً بهذه الأمور كي يستطيع أن يُناقشها مع المسترشد.

### خامساً\_ تفهم الذات:

تُعد معرفة المُرشِّد وإدراكه لذاته وماهية القوة والضعف لديه من الأمور الهامة التي ينبغي إدراكها حتى يضع لنفسه من الأهداف ما يناسب طاقاته وقدراته.

### سادساً\_ الالتزام المهني:

ينبغي على المُرشِّد الالتزام بمبادئ التوجيه والإرشاد كمهنته وكوسيلة لمساعدة المسترشد على تطوير وتنمية قدراتهم واستعداداتهم.

### 03. أخلاقيات المُرشد التربوي:

نشرت "الجمعية الأمريكية لعلم النفس ورابطة المُرشدين النفسيين الأمريكية" ما يُسمى الدستور الأخلاقي للمُرشدين والمعالجين النفسيين، ويتضمن ما يلي:

- تعريف المُرشد وما يجب عليه أن يعمله في عملية الإرشاد بصفة عامة وفي مواقف الصراع التي تنشأ أثناء المعالجة.
- تحديد مسؤوليات المُرشد تجاه العميل.
- تحديد حقوق المُرشد وحدوده في العملية الإرشادية.
- تحديد الإطار الاجتماعي وحقوق المجتمع على كل من المُرشد والعميل.

وأهم أخلاقيات المُرشد التربوي هي:

- العلم والخبرة: أن يكون المُرشد مزوداً بالمعرفة المتخصصة والخبرات والمهارات اللازمة لذلك.
- الترخيص: وهو شرط أسامي لممارسة الإرشاد وتحمل مسؤولياته.
- سرية المعلومات: لا يمكن أن يُباح بأي سر إلا بتصريح من العميل.
- القسم: وهو قسم المهنة الذي من بنوته مُراعاة الله في العمل.
- العلاقة المهنية: لا بد أن تكون العلاقة الإرشادية علاقة مهنية في إطار المعايير الاجتماعية والقانونية المعروفة.
- العمل المُخلص: وذلك باستخدام أنساب وأجدى الوسائل والطرق الإرشادية التي تتفق مع العميل ومشكلته.
- العمل كفريق: حيث يكون المُرشد متعاوناً مع الأخصائيين الآخرين.
- احترام اختصاص الزملاء من فريق الإرشاد.

- الاستشارة المُتبادلة والاستعانة بالخبراء والأخصائيين.
- الإحالة: وذلك بإحالة العميل إلى أخصائي آخر حينما تكون الحالة ليست من اختصاصه أو ليست في حدود إمكاناته.
- كرامة المهنة: لا يصح على المُرشد أن يعرض أعماله على الناس في الأماكن العامة.
- التكاليف: يجب أن تكون التكاليف المعروفة دون استغلال أو إرهاق العميل.
- المنطق: وذلك بتحديد الأسباب المنطقية للسلوك المضطرب، واستعمال المنطق في الحلول. (الفرخ، 1999، ص: 39-40)
- مهام وواجبات المُرشد التربوي:
  - تبصير المجتمع التربوي بأهداف التوجيه والإرشاد، خططه وبرامجه وخدماته، وبناء علاقات مهنية مُثمرة مع مُنتسبي المدرسة جميعهم، ومع أولياء أمور الطلاب.
  - إعداد الخطط العامة السنوية لبرامج التوجيه والإرشاد في ضوء التعليمات المنظمة لذلك، واعتمادها من مدير المدرسة.
  - تنفيذ برامج التوجيه والإرشاد وخدماته النمائية والوقائية والعلاجية.
  - تعبئة السجل الشامل للطالب والمحافظة على سريته، وتنظيم الملفات والسجلات الخاصة بالتوجيه والإرشاد.
  - بحث حالات الطُّلُّاب التحصيلية والسلوكية، وتقديم الخدمات الإرشادية التي من شأنها تحقيق أهداف المرحلة التعليمية.
  - متابعة مذكرة الواجبات اليومية وفق خطة زمنية وتفعيلها والعمل على ما يُحقق الأهداف المرجوة منها.

- رعاية الطلاب المهووبين والمتفوقين دراسياً وتشجيعهم وتوجيههم ونمذجتهم الحوافز والمكافئات وتقديم برامج إضافية لهم. (أبو السعد، 2011، ص: 16)
- متابعة الطلاب المتأخرين دراسياً ودراسة الأسباب المؤدية إلى تأخرهم وعلاجها واتخاذ الخطوات الالزمة للارتفاع بمستواهم.
- تحري الأحوال الأُسرية للطلاب وللأولياء وخاصة الاقتصادية منها.
- دراسة الحالات الفردية للطلاب الذين تظهر عليهم بوادر سلبية في السلوك وتفهم مشكلاتهم، وتقديم التوجيه والنصائح لهم حسب حالتهم.
- عقد لقاءات فردية مع أولياء الأمور للطلاب الذين تظهر عليهم بوادر سلبية في السلوك أو عدم التكيف مع الجو المدرسي لاستطلاع آرائهم والتعاون معهم وبحث المشكلات الأُسرية ذات الأثر في أحوال الطلاب.
- إعداد تقارير دورية عن مستويات الطلاب العلمية والتربوية وتقديمها لمدير المدرسة.
- إجراء البحوث والدراسات التربوية التي يتطلبها عمل المُرشِّد. (الطراونة، 2007، ص: 25)

## الفصل الثاني

### نظريات التوجيه والإرشاد وتطبيقاتها

مفهوم وأهمية النظرية في التوجيه والإرشاد

الاتجاه الإنساني Person Centered Therapy

الإرشاد السلوكي Behavior Counseling

النظرية التحليلية

الإرشاد المعرفي Cognitive Counseling

الإرشاد المعرفي السلوكي Cognitive Behavior Counseling

الإرشاد العقلاني والانفعالي Rational Emotive Counseling

الإرشاد بالمعنى Logo Counseling

الإرشاد بالواقع Reality Counseling

الاتجاه التكاملي Eclectic Theory

نظريات الإرشاد المتمركز حول الحل "ستيف دوتشارز" (SFBT)

نظريات الإرشاد والعلاج النفسي الجشطالي (فريديريك سالمون بيرلن)

أوجه الاختلاف والتشابه بين نظريات الإرشاد النفسي

الإرشاد النفسي في الإسلام ومجهودات مالك بدري في أسلمة علم النفس



## مفهوم وأهمية النظرية في التوجيه والإرشاد

لقد كان التوجيه والإرشاد موجوداً فيما مضى، ويُمارَسُ دون أن يأخذ الاسم العلمي، ودون أن يشتمل على برامج بأهداف واضحة، ولكن تطور وأصبح الآن علمًا له أسمه ومبادئه، ونتيجة هذا التطور فقد ظهرت تعاريفٌ كثيرةً للإرشاد، بعضها يُصوّر المفهوم، والبعض الآخر يحمل الطابع الإجرائي؛ وفي الوقت الذي تُركز فيه بعض التعاريف على العلاقة الإرشادية ودور المُرِشد، فإن البعض يُركز على عملية الإرشاد نفسها، بينما آخرون یتمون بالنتائج من عملية الإرشاد.

تعددت نظريات التوجيه والإرشاد لأنه لا توجد نظريةٌ وحيدةٌ تفسر السلوك الإنساني المُعقد كافة، فكل نظرية تفسر جانباً معيناً من السلوك على نحو أفضل، ولكل نظريةٍ جوانب قوّة وجوانب ضعف، والنظرية المناسبة كالخريطة التي تقود خطى المُرِشد في طريقٍ وعرٍ لم يدخلها من قبل، هي سلوك المُسْتَرِشد، والخريطة الجيدة تُفِتِّ انتباهنا إلى ما ينبغي أن نلاحظه في مسارنا وتخبرنا ماذا نتوقع وتدلنا إلى أين نذهب.

### 01. تعريف النظرية:

يرى هول وليندزي Hall & Lindzy (1980) أن النظرية هي مجموعة من الافتراضات يضعها صاحب النظرية، وأن هذه الافتراضات يجب أن تكون مُناسبة وترتبط مع بعضها البعض في شكل نسقي.

أما بيبينسكي Pipunsky (1954) فيرى أن النظرية هي عالم ممكِن الحدوث نستطيع مُضاهاته أو اختباره بعالم واقعي أو حقيقي.

وتشترك هذه التعريفات في عنصرين هما الواقع، الظن.

- الواقع: هو البيانات أو السلوك الذي نراه وننطليع إلى تفسيره.
- الظن: هو الطريقة التي نُحاول أن لهذه البيانات معنى عن طريقربط ما نراه بتفسيرات مُقِنعة. (الشناوي، 1996، ص: 30-31)

## 02. أهمية النظرية في التوجيه والإرشاد:

تعتبر النظريات الأساس الذي ينطلق منه الواقع العملي، وليس هناك أهم للناحية التطبيقية من وجود نظرية جيدة؛ ويمكن إجازة وظائف النظرية فيما يلي:

- النظرية تُساعدنا على افتراض ترتيب الأحداث، هذا الترتيب قد لا يكون موجوداً في الواقع، ولكن يُساعدنا على فهم ما يحدث وما يمكن أن نقوم به.
- تُساعدنا النظرية على ملاحظة علاقاتٍ بين الحوادث، قد لا نكون قد انتبهنا إليها من قبل، فمثلاً النظرية السلوكية تجعلنا نلاحظ أن الانتباه للسلوك الخاطئ يعزز ويزيد احتمال تكراره.
- تُساعدنا النظرية على وضع فروضٍ تتعلق بالسلوك، ومن ثمة اختبار صحتها، فالنظرية المعرفية مثلاً تجعلنا نفترض بأن الشخص الذي يُعاني من اكتئاب يفسر الأحداث بطريقة غير منطقية علاقة السلوك \_ كاستجابة \_ بالمؤثر.
- تُساعد النظرية المرشد على معرفة كيف يجب أن يتصرف في موقف الإرشاد، فالنظرية الإنسانية تُثبت نظر المرشد إلى ضرورة العلاقة الإرشادية والمهارات الإرشادية. (الزغبي، 1944، ص: 40)
- تُساعد النظرية في تحديد الخطوات التي سوف تسير فيها عملية الإرشاد.

مثلاً:

طالب يعاني من خوف الامتحان في العلاج السلوكي: التدريب على الاسترخاء، تدريج مواقف الامتحان من الأبسط إلى الأعقد والأشد وإثارة القلق، مواجهة الموقف من خلال التخييل أولاً ثم في الواقع. (الشناوي، 1996، ص: 31).

### 3. خصائص النظرية الجيدة:

أ. أن تتصف بالوضوح: فالنظرية الجيدة هي التي يستطيع فهمها من يقوم بقراءتها، وأن تكون فُروضها و المسلماتها مُصاغة دون أن يكون هناك تناقض بينها.

ب. السُّهولة: لا بد من النظرية أن تكون سهلة الفهم، بحيث تُساعد على رؤية وإدراك المعنى الحقيقي للسلوك، بالإضافة إلى كونها خريطةً سهلة القراءة.

ج. أن تتصف بالشمولية: لا بد أن يكون مجال النظرية واسعاً وشاملاً، وتنناول معظم الحالات، بحيث نستطيع من خلالها التعرف على سلوك الأفراد المختلفين في الحالات والمواقف المختلفة، وفي مجالات متعددة.

د. أن تكون محددة ودقيقة: ولكن دون أن يمنع ذلك من استخدام العبارات التي تحتوي على الانفعالات والعواطف مثل "التعاطف النفسي" و"الانسجام العاطفي" و "المشاركة الانفعالية"، وأن تُصَمَّم بحيث تخضع للبحث العلمي الدقيق.

ه. أن تصاغ بطريقة تُحث على البحث العلمي المفيد والمعرفة: وأن تعمل على إثارة التساؤلات العديدة التي من شأنها الحث على المزيد من البحث.

و. الفائدة العلمية: النظرية الجيدة هي التي يمكن الاستفادة منها في الحياة العملية وتُوفّر دليلاً لاستخدام أسلوب معين مع شخص معين.

(الرغمي، 1994، ص: 40-41)

وتبقى نظريات الإرشاد وجهات نظر مختلفة ومتميزة في مجال تعديل السلوك الإنساني المُضطرب، تهدف إلى التوافق النفسي الاجتماعي؛ وهذه النظريات تُكمل بعضها البعض أكثر من كونها مُتعارضة، فهي تُساعدنا على فهم وإيضاح الطرق والوسائل التي من خلالها نتوصل إلى الهدف.

## الاتجاه الإنساني *Person Centered Therapy*

تتضمن هذه النظرية دراسة الذات ومفهوم الذات، والذات هي جوهر الشخصية، كما تُولى الإيمان بأهمية الفرد مهما كانت مشكلاته، وأن لديه عناصر طيبة "احترام الفرد"، حيث اعتبرت هذه النظرية من النظريات المتمركزة حول المسترشد، وهي من النظريات المهمة، ويفكك الاتجاه الإنساني على دور الخبرة الشُّعورية للفرد، كما أنه ينظرُ للطبيعة الإنسانية نظرة خِيرة، ويعطي دوراً فاعلاً في عملية التعلم والتغيير، ويرى أن الإنسان يمتلك حرية وإرادته، وله حق الاختيار، كما أنه يمتلك القدرة على النمو والإبداع والتكيف والتوافق.

وقد أطلق عليها "الإرشاد المتمركز حول العميل" وأعطيت العديد من الأسماء منها: النظرية اللامباشرة والنظرية الشخصية، الإنسانية؛ ويُعتبر كارل روجرز C. Rogers أحد أشهر أنصار الاتجاه الإنساني في الإرشاد، والأمر الذي جعله يتوجه إلى هذه النظرية، هو عدم اقتناعه بالطبع النفسي وإهمال مشاعر وأفكار الأشخاص.

### 01. الافتراضات الأساسية للنظرية:

تستند نظرية روجرز إلى مجموعة من الافتراضات أهمها:

- يمثل تحقيقُ الذات الدافع الأساسي لدى الإنسان، فالإنسان المُتوافق هو من يُدرك ذاته والبيئة المُحيطة به بصورة واقعية، ويعتمد على ذاته وخبراته في اتخاذ قراراته، كما أنه يشعرُ بالحرية والطمأنينة.

- ينظر روجرز للطبيعة البشرية نظرةً إيجابيةً في الأصل، وأن الإنسان كائنٌ اجتماعي بطبيعة، طموح، قادر على التحكم بوجوده، وتوجيهه ذاته.

- للمجال الظاهري خاصية، قد يكون شعوري أو لاشعوري، وذلك حسب الخبرات التي تمثله، والذات هي الجزء الأهم من المجال الظاهري لدى الفرد.

(الطاونة، 2008، ص: 81-80)

- الفرد يعيش في عالم مُتغير ويدركه من خلال خبرته ويعتبره مركزه ومحوره.

- تفاعل الفرد واستجابته مع المحيط يكون بشكل كلي "سلوكه وتفكيره".

- الأساليب السلوكية التي يختارها الفرد تكون صورة لمفهوم الذات لديه.

(خضرة، 2014، ص: 136)

- سوء التوافق يتم بفشل الفرد في استيعاب الخبرات الحسية والعقلية التي يمر بها.

- يتوقف تفاعل الفرد مع العالم الخارجي وفقاً لإدراكه وخبرته. (الطاونة، 2007، ص: 81)

## 02. المفاهيم الأساسية لنظرية الذات:

أ. الإنسان كائن عضوي:

وهو كُلٌّ منظمٌ، خِلْقٌ بطبيعة، يتصرف بداعٍ تحقيق الذات.

ب. مفهوم الذات:

عرف زهران (1980، ص: 30) مفهوم الذات بأنه: "تكوينٌ معرفي منظمٌ ومتَعلَّمٌ للمُدرَّكَات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يُبلوِّرُهُ الفرد، ويعتبرُهُ تعريفاً نفسياًً لذاته".

كما عرَّفه أيضًا بأنه: "مفهوم افتراضيٌّ يتضمن مجموع الآراء والأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يُكوثُها الفرد عن نفسه، وتعبرُ عن خصائص جسمانية وعقلية وشخصية واجتماعية". (زهران، 1974، ص: 244). إذن هي كينونة الفرد، وتنمو الذات وتنفصل تدريجيًّا عن المجال الإدراكي، وت تكون بُنية الذات نتيجة التفاعل مع البيئة، وت تكون من:

- الذَّات المثالية: ما يتمنى الفرد أن يكون عليه **ideal self**
- الذَّات المدركة: الذات التي يُدركها الشخص هو نفسه **perceived self**
- الذَّات الواقعية: الذات الحقيقية للشخص **real self**
- الذَّات الاجتماعية: ما يُدركه الآخرون **social self**

(الزغيبي، 1944، ص: 68)

بالإضافة إلى الذات العميقة التي نتوصل إلى صورتها عن طريق التحليل النفسي، والذات البصرية كما يُدركها الفرد في موقف تحليل شامل. مثل ما هو في عملية الإرشاد.

#### ج. المجال الظاهري:

الواقع المحيط بالفرد الذي يدرك هو أهميته، لأنَّه يختار استجابته على أساس ما يُدركه، وأحسن طريقة لفهم الفرد عن طريق إدراك المجال الظاهري له، وهو الإطار المرجعي لتفسير المشكلة.

د. الخبرة:

تُنظَّمُ الخبرات في علاقة مع الذات، ويتم تجاهلها بأنه لا علاقة مُدرَّكةَ بينها وبين الذات، فيقوم الشخص بإنكارها تماماً أو تشويهها، وفي غياب التهديد للذات، فإن الخبرات غير المتفقة مع مفهوم الذات يمكن أن تُدرك ويتم ترميزها، ويكون المرضى العقليين، فاشلون في تنمية مفهوم الذات، ويكون مشوهاً بعيداً عن الواقع.

ه. السلوك:

هو نشاطٌ موجَّهٌ نحو هدف من جانب الفرد لتحقيق وإشباع حاجاته؛ ويتفق معظم السلوك مع مفهوم الذات؛ وأحسن فهمٍ للسلوك يكون من الفرد نفسه، ولتغيير السلوك يجب تغيير مفهوم الذات.

(الفرخ، 1999، ص: 55)

### 03. استراتيجيات الإرشاد في نظرية الذات:

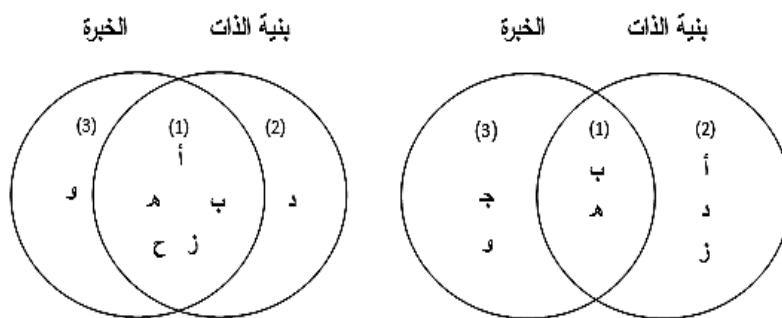
أ. تحقيق الذات:

وهو الوصول إلى أعلى نمو، هو ما يسميه روجرز "النضج" وتحقيق الذات حاجةً موجودةً عند كل إنسان، بحيث أن لدى كل إنسان قوَّةً نمائيةً موجبةً تدفع به نحو الأفضل كالنبات إذاُ وضع في تُربة صالحة.

## ب. التطابق بين مفهوم الذات والخبرة:

يحمل الإنسان فكرةً عن نفسه تشكل مفهوم الذات لديه، وهو يحرص أن تصرفاته تتسمق مع مفهوم الذات، فإذا اعتبر نفسه حليماً فإنه يشعر بالقلق عندما يتصرف بغضب، وهذا تعارضٌ بين مفهوم الذات والخبرة، فيؤدي ذلك إلى قلق غامض لا يعرف مصدره، وقد يلجأ بعض الأفراد إلى تشويه الخبرة، كالطالب المُجتهد الذي لم يجد اسمه في قائمة الناجحين، فيُنكر الحقيقة بأنه لم يبحث جيداً، أو وجود خطأ في النقل أو الطباعة "وهذا إنكار"؛ أما التشويه، كأن يقول: "لا يهمّني أن أنجح" أو "أنَّ المعلم تعمَّد ترسبيّي"، وهذا يؤدي إلى تعطيل النمو.

### الشكل رقم (02): التطابق بين الذات والخبرة قبل وبعد العلاج.



## ج. الحاجة إلى الاعتبار الإيجابي :need for positive regard

"تكوين مفهوم الذات الإيجابي" مسبباتها المحبة، الاهتمام، التعاطف، المشاعر الطيبة... الخ. وهذه الحاجة تكون في وقتٍ مبكرٍ من النمو، بشكل غير مشروط، فإن الطفل يُصوّر اعتبراً إيجابياً للذات، أما إذا كان مشروطاً يشوه، والاعتبار الإيجابي للطفل لا يعني الموافقة على سلوكه عندما يأتي بشكل غير مناسب.

## 4. أهداف الإرشاد الروجري:

يهدف الإرشاد الروجري إلى تحقيق العديد من الأهداف التي تنطلق من الافتراضات الأساسية له؛ ويمكن إيجازها فيما يلي:

- مُساعدة المسترشد على بناء ذاته، من خلال تهيئة الظروف الملائمة لنمو الذات لديه بشكل سليم.
- العمل على مُساعدة المسترشد في إعادة تنظيم بنية الذات لديه، فيصبح لديه مفهوم عن ذاته أكثر تطابقاً مع الخبرات التي يعيشها. (النوايسة، 2013، ص: 171)
- زيادة تحرر المسترشد في التعبير عن مشاعره عن طريق التعبيرات اللفظية وغير اللفظية.
- مُساعدة المسترشد في التخلص من كل أنماط السلوك السلبية الاتكُيُّفية التي تعلّمها من خلال التنشئة الاجتماعية.
- مُساعدة المسترشد في تغيير مُدركاته بشكل يؤدي إلى التطور والنمو والنجاح.
- توفير الفرص المناسبة للمُسترشد، والتي تتيح المجال بتحقيق ذاته بشكل تدريجي. (الطراونة، 2008، ص: 83)

## 5. السلوك المُضطرب عند روجرز:

يرى رودجرز أن أكثر ما يؤدي إلى الاضطراب هو التهديد بأشكاله المختلفة الموجّه إلى بناء الذات لدى الفرد؛ والتهديد يحدث بحسب ما ندركه من خبرات نمرّ بها، وقد ينشأ السلوك بسبب عدم التوافق بين الذات المدركة الواقعية والمثالية التي يسعى الفرد إلى تحقيقها، وينتج ذلك أن يتشكل لدى الفرد عدم الثقة بقدراته على اتخاذ القرارات المناسبة، وتظهر لديه أنماط من السلوك التي ترتبط بوجود الاضطراب لديه، مثل القلق والتوتر. (الطراونة، 2008، ص: 82)

## 06. العلاقة الإرشادية:

إن العلاقة التي يكوّنها المُرشد مع المسترشد ليست علاقة ذهنية (عقلية)؛ فالمُرشد لا يستطيع أن يُساعد المسترشد بمعلوماته؛ إن المُرشد في هذه العلاقة يجب أن يكون لديه مجموعة من الخصائص وضعها كارل روجرز كشروطٍ من أجل بناء العلاقة الإرشادية، والتي تُعتبر أهم عنصر في عملية الإرشاد. (زهران، 1997، ص: 265)

أ. الصدق والأصالة **genuineness**: من جانب المُرشد: عدم تقديم صورةٍ غير صادقةٍ عن نفسه وجود السلوك غير اللفظي الداعم لدى المُرشد وجود الاتصال البصري الصادق والقدرة على الانفتاح واللباقة.

ب. الاعتبار الإيجابي غير مشروط (التقبيل) **acceptance**: احترام المُرشد لإنسان، واعتبار أن له قيمةً بذاته، ولا بسلوكه الدفع اللفظي عدم إصدار الأحكام القيمية بذلٍ جهٍ للفهم.

ج. الفهم المُتعاطف **understanding**: فالمُرشد يعمل على فهم العالم من وجهة نظر المسترشد عن طريق الإصغاء والتبادل؛ هذا ما يجعل المسترشد

أكثر انفتاحاً على الخبرة دون استخدامه لدعائيات التشويه أو الإنكار، ويُصبح أكثر دقة وبالتالي يحقق التوافق. (الشناوي، ص: 296-297)

## ٠٧. مراحل الإرشاد في النظرية الإنسانية:

### أ. مرحلة الاستطلاع:

تكوين العلاقة الإنسانية التقبل والاحترام، عكس مشاعر العميل، وتجنب التهديد، ومحاولة فهم إيجابيات وسلبيات العميل من خلال دراسة المجال الظاهري ودور المُرشِّد، خلق جوٌ من التعاون والتَّقبل، وكذلك بناء العلاقات الإنسانية.

### ب. مرحلة فهم وتوضيح وتحقيق القيم:

فهم المشكلة في الإطار المرجعي للعميل، والتركيز على الإيجابيات، وزيادة إدراك القيم الحقيقية والتوفيق بين الذَّات المثالية والمُدرِّكة، ودور المُرشِّد: محاولة إدراك المشكلة في الإطار المرجعي للعميل.

### ج. إحداث التغيير الإيجابي:

بالزيادة من المفهوم الذاتي الإيجابي. (الشناوي، ص: 292)

## 08. التطبيقات التربوية للإرشاد المُتمركز حول العميل:

يمكن للمرشد النفسي إتباع التطبيقات الإرشادية التي تؤكد عليها هذه النظرية وهي:

- اعتبار العميل كفرد وليس كمشكلة، وأن يُحاول المرشد النفسي فهم اتجاهات العميل وأثره على مشكلته من خلال ترك المجال للعميل للتعبير عن مشكلته بحرية حتى يتحرر من التوتر الانفعالي الداخلي. (زهران، 1997، ص: 265)
- التعرف على الصعوبات التي تعيق العميل وتُسبب له القلق والضيق، والتعرف على جوانب القوة لديه لتنقيتها، وجوانب الضعف لتجاوزها، وهذا يتم من خلال الجلسات الإرشادية ومُقابلةولي العميل أو إخوته أو مُدرّسيه أو أقاربه؛ وتهدف هذه العملية إلى مُساعدة العميل على شخصيته واستغلال الجوانب الإيجابية منها.
- العمل من قبل المرشد النفسي لتوضيح وتحقيق القيم من أجل زيادةوعي العميل وفهمه وإدراكه للقيم الحقيقة، وذلك من خلال الأسئلة التي يُوجهها المرشد النفسي للعميل، والتي يمكن معها إزالة التوتر لديه.
- أن يُوضح المرشد النفسي للعميل مدى التقدم الذي طرأ على سلوكه في الاتجاه الإيجابي كنوع من المكافأة، وتعزيز الاستجابات الإيجابية، وأن يؤكد المرشد النفسي للعميل بأن ذلك يُمثل خطوة أولية في التغلب على الأضطرابات الانفعالية. (النوايسة، 2013، ص: 173)

## ٥٩. تقويم النظرية:

قدمت النظرية لمجال الإرشاد والعلاج النفسي مواصفاتٍ مثاليةً للعلاقة الإرشادية، فيها الدفء والأمن، وفيها التقبل والمشاركة، وفيها الصدق والأصالة، وهذه المواصفات يمكن لأي مُرشِّدٍ أو مُعالِجٍ أن يستفيد بها في عمله مهما كان توجهه النظري أو الطريقة التي يستخدمها في الإرشاد أو العلاج النفسي.

على أن نظرية روجرز في الإرشاد والعلاج لا تخلو من جوانب ضعفٍ يمكن إيجازها فيما يلي:

- ركز روجرز على جانب الحرية (كمضاد للتحديد أو الجبرية) باعتبار أنه أساس السلوك الصحي، إلا أن الواقع وكثيراً من المُنظِّرين يرون أن هناك علاقة بين الحرية والجبرية.
- يُركز روجرز بشكل زائفٍ على شروط العلاقة وفلسفة المُرشِّد واتجاهاته ولا يعطي أي أهمية للأساليب والطرق الفنية للإرشاد والعلاج.
- ليس هناك أهداف محددة للإرشاد يمكن للمُرشِّد أن ينطلق منها، فالهدف هو تكوين علاقة لها مواصفات خاصة تتيح الفرصة لنمو شخصية المسترشد وصيرواته إلى ذات جديدة.
- المفاهيم التي قامت عليها النظرية في نظر البعض مفاهيم بسيطةٌ وساذجة، ومع أن هناك بحوثاً ميدانية حول بعض الجوانب مثل المشاركة إلا أن هذا النقد مازال يُوجَّه لروجرز.
- ليس هناك تقويم لنتائج الإرشاد أو العلاج. وإنما يتوقع المُرشِّد أن طريقة ت العمل من واقع انفتاح المسترشد على خبراته وعلى ذاته في الإرشاد.

- يرى روجرز أن مرجع الفرد في القيم والأخلاقيات هو ذاته، وهذا أيضاً يُبعُدُ عن الواقع، لأن القيم والأخلاقيات تكوينات اجتماعيةً أصلًاً، كما أنها تعود في مصادرها الأساسية إلى الأديان السماوية ولا يمكن الاعتماد على الفرد أو مشاعره الذاتية كمصادر للقيم والأخلاقيات.

- العلاج أو الإرشاد المتمركز حول الشخص غير مُحدد في المدة، وهذا يجعله مُمتدًاً أحياناً لفترة طويلة مما يُقلل من استخدامه في مجالات الإرشاد التي يكون الوقت عاملاً هاماً فيها.

- في المواقف التي يتعرض فيها الأفراد لمشكلات محددة أو يكون مطلوبًا منهم اتخاذ قرارات، فإنه لا يُفيد كثيراً أن ندخل إلى مثل هذه الطريقة الإرشادية التي تُركز على نمو الشخصية ولا تهتم بالمشكلة ولا بالإجراءات العملية لحلها.

(الشناوي، د.ت، ص: 302-305)

- يعتمد الإرشاد أو العلاج المتمركز حول الشخص على الاستبصار الذاتي للفرد بذاته وخبراته والتعامل مع مشاعره وإدراك العلاقة الإرشادية وإدراك الخبرات في صورة مُرمَّزة ترميًّا دقيقاً، وبذلك فإن هذه الطريقة لا تُناسب مجموعة من الحالات التي تحتاج للإرشاد مثل حالات الأطفال، وحالات التخلف العقلي والحالات الذهانية والحالات الحادة.

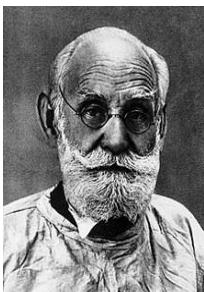
## الإرشاد السلوكي *Behavior Counseling*

ظهرت الحركة السلوكية **Behaviorism** لتشكل ثورةً على نظريات علم النفس التقليدية، فقد كان النموذج السائد قبلها هو النموذج الطبي الذي ينظر إلى السلوك غير السوي على أنه مجرد عَرَضٍ لاضطراب داخلي؛ بعدها ظهرت حركة التحليل النفسي على يد فرويد Freud، والذي أعزى السلوك الشاذ والاضطراب إلى اللاشعور، وقد وُجِّهت إلى هذه النظرية انتقاداتٌ عديدةً من أهمها عدم دراسة الظاهرة السلوكية بطريقة علمية؛ ومع تطور حركة القياس والتشخيص النفسي ظهرت المدرسة السلوكية التي انتهت الدراسة الموضوعية في معالجتها السلوك والمسائل النفسية، وقد تناولت السلوك الظاهري للإنسان دون غيره.

تقوم هذه النظرية على فكرة "المُثير" و"الاستجابة"، فكلما كانت العلاقة بين المُثير والاستجابة سليمة كان السلوك سُوياً، أما إذا كانت العلاقة مُضطربة كان السلوك غير سوي، وهكذا في الإرشاد السلوكي، لا بد على المُرشِّد دراسة المثير والاستجابة، وما بينهما من عوامل شخصية أو عقلية أو اجتماعية أو انفعالية.

وسوف نتناول هذه النظريات بالشرح الموجز لأنها تُعتبر من المكتسبات القبلية:

## ٤١. أهم النظريات السلوكية:



I. Pavlov

### أ. الإشراط الكلاسيكي Classical Conditioning:

ترتكز نظرية الإشراط الكلاسيكي في تفسيرها لتعلم السلوك (الاستجابات) على أساس العلاقة بين هذه الاستجابات وبين الأحداث التي تقع قبلها (المقدمات): ويشير إلى هذا النوع من الإشراط أحياناً

باسم إشراط المستجيب Respondent

وثرى نظرية الإشراط الكلاسيكي Conditioning

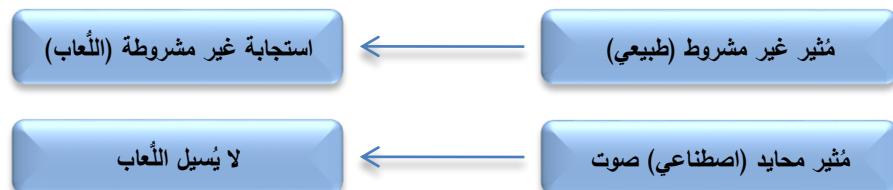
"أنه بعد المُزاوجة بين مُثير غير مشروط (طبيعي) ومُثير مُحايد، فإن ظهور المُثير المُحايد وحده (والذي أصبح مشروطًا) سوف يُولّد الاستجابة التي كان يُولّدُها المُثير الطبيعي (استجابة مشروطه)".

ويوضح الشكل رقم (٠٣) هذه العملية من خلال تجربة إيفان بافلوف على الكلب:

## الشكل رقم (03): خطوات عملية الإشراط الكلاسيكي.

المصدر: (الشناوي، ص: 54)

1. البداية:



2. المُزاوجة (الاقتران):



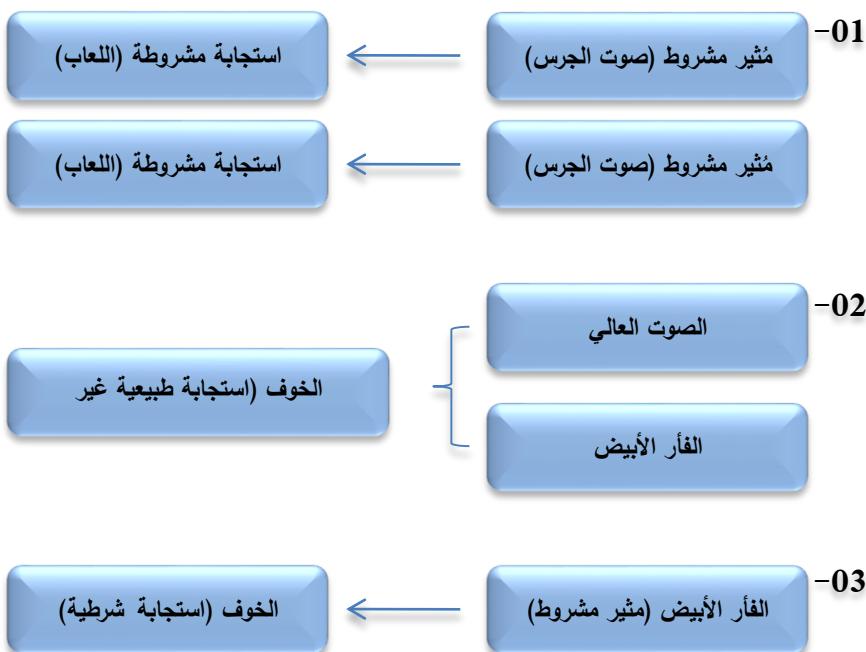
3. الإشراط:



J. B. Watson

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، نجد أن واطسون Watson تأثر كثيراً بأعمال بافلوف، وأكَّد على أن الإشراط الكلاسيكي هو التفسير الوحيد لكل أنواع التعلم؛ وقد قام هذا الأخير بتجربة إكساب الخوف لطفل صغير عن طريق الإشراط. والشكل المولى يوضح التجربة:

الشكل رقم (04) يوضح تجربة واطسون ورينر.(Watson & Rainer)



وقد أسمى واطسون في مجال السلوكية بنـ:

— اهتمامه بدور البيئة في حدوث الإشراط الكلاسيكي.

— تركيزه على ضرورة اتباع المنهج التجاري والطريقة العلمية. (الشناوي، ص: 56)

يرى سكتر Skinner أن شخصيات الناس تتكون من الاستجابات التي يقومون بها، كما يعتقد أنه يمكن تفسير السلوك بالعوامل الوراثية والعوامل البيئية؛ ويؤكد على مبدأ الإشراط البسيط مثل التعزيز والانطفاء والإشراط المُضاد والتمييز، ويجب أن يُدرك السلوك على أنه شيءٌ خاص بموقف معين، كما يؤكد على الانتظامات في السلوك والتي يُساعد التدعييم على استمرارها. (الزغبي، 1994، ص: 74)



B. F. Skinner

وبذلك فإن التغييرات التي تحدث في سلوك الفرد إنما تحدث نتيجة تبادلات في سلسلة من المقدمات-الاستجابة-النتائج. (الشناوي، ص: 57)

### ج. التعلم الاجتماعي (التعلم باللحظة): Social Learning



A. Bandura

ويُشار إليه في بعض الأحيان أنه تعلم بالتقليد أو **Imitative Learning** أو التعلم باللحظة أو التعلم بالنماذج **Observational Learning** (القدوة). (الشناوي، ص: 58). ويرى العالم بندورا **Bendura 1977** أن التعلم يحدث بواسطة طرق الملاحظة، فالتعلم يحدث من خلال نماذج من المحيط.

وقد استفاد أصحاب هذه النظرية من دراسات الإشراط الكلاسيكي والإجرائي، ويرى باندورا في التعلم الاجتماعي أنه يمكن تفسير التعلم في صورة تفاعل مُتبادل بين محددات الشخصية (الدافع وال حاجات والغرائز) والبيئة. (زهران، 1997، ص: 245)

وبالتالي فإن عمليات الترميز والاعتبار والتنظيم الذاتي يكون لها دور كبير. (الشناوي، ص: 58)

## 02. الافتراضات الأساسية للنظرية السلوكية:

تستند النظرية السلوكية في الإرشاد السلوكي إلى العديد من الافتراضات، ومن هذه الافتراضات ما يلي:

- **مُعظم السلوك البشري مُتعلَّم**، ويمكن إعادة تعديل أو تغيير السلوك.
- **يستجيب الكائن الحي** للمثيرات البيئية وفقاً لتوقعاته المُنتظرة، وفقاً للنتائج المترتبة على ذلك السلوك حيث تعمل النتائج المُرضية إلى تقوية السلوك وتكراره وتثبيته، في حين تعمل النتائج غير المُرضية على التقليل من إمكانية إعادة السلوك أو تكراره أو إضعافه.
- **التعامل مع السلوك على أنه مُشكلة وليس عَرض لها**، كما يُنادي أنصار النظريات التقليدية في التحليل النفسي. (Dzurillo, 1971, p: 56)
- **الإنسان كائن حي لا يأتي للعالم وهو خير أو شرير بالفطرة**، بل لديه الاستعداد للخير والشر، وذلك حسب ما يتعرض له الإنسان من خبرات.
- **تُعتبر الدافعية أساساً للتعلم**، والدّوافع تحافظ على استمرارية السلوك.
- **يخضع السلوك لقوانين التعلم**.
- **السلوك لا يحدث في فراغ**، بل بسبب مثيرات بيئية قبلية وبعدية، وإذا أردنا تغيير السلوك يجب تغيير هذه المثيرات. (الطراونة، 2008، ص: 74) بالإضافة إلى أن الإرشاد السلوكي يتعامل مع مُشكلات المسترشد الحالية والعوامل والظروف المُسببة لها.

### 03. المفاهيم الأساسية في النظرية السلوكية:

لهذه النظرية الكثير من المفاهيم نوجز منها ما يلي:

- **المثير:** الذي يُنبه السلوك ويُحركه.
- **الاستجابة:** التي يُنتجها المثير.
- **الشخصية:** هي مجموعة من الأساليب السلوكية المتعلمة والثابتة نسبياً، والتي يتميز بها الفرد عن غيره من الناس.
- **الد汪ع (Motivation):** هو طاقة كامنة قوية قادرة على دفع الفرد وتحريك سلوكه.
- **السلوك:** نشاط موجه نحو هدف معين يكون نتيجة دافع.
- **التعلم (Learning):** سلسلة من التغيرات التي تطرأ على سلوك الإنسان.
- **إعادة التعلم (Re-learning):** محو التعلم عن طريق انطفاء الاستجابة المتعلمة، وإعادة التعلم تتم بعد الانطفاء عن طريق التعزيز.
- **التعزيز (Reinforcement):**
- **العقاب (Punishment):** (الزغبي، 1994، ص: 76-77)

الشكل رقم (05): يوضح العلاقة بين التعزيز والعقاب.

المصدر (الشناوي، ص: 66).

مُنْفِر	سار	
عقاب إيجابي (+)	تدعم إيجابي (+)	إضافة (+)
تدعم سلبي (-)	عقاب سلبي (-)	استبعاد (-)

ويمكن تلخيص الشكل فيما يلي:

- **التعزيز الإيجابي:** ظهور شيء سار بعد القيام باستجابة معينة من شأنه أن يزيد احتمال حدوث الاستجابة.
- **التعزيز السلبي:** استبعاد شيء مُنْفِر بعد القيام باستجابة معينة من شأنه أن يزيد حدوث هذه الاستجابة.
- **العقاب الإيجابي:** ظهور شيء مُنْفِر بعد القيام باستجابة معينة من شأنه أن يُقلل من احتمال حدوث هذه الاستجابة.
- **العقاب السلبي:** استبعاد شيء سار بعد القيام باستجابة معينة من شأنه أن يُقلل من احتمال حدوث هذه الاستجابة. (الشناوي، ص: 66)

- **الإطفاء**: هو ضعف وتضاؤل وخمود واختفاء السلوك المُتعلَّم إذا لم يُمارس ويعزَّز، أو إذا ارتبط شرطياً بالعقاب بدل الثواب.
- **التشكيل**: يمثل هذا المفهوم أحد أهداف عملية الإرشاد النفسي بالطريقة السلوكية، حيث يسعى المعالج إلى تشكيل سلوك جديد ومقبول يحل محل السلوك الذي يسعى إلى إطفاءه أو إزالته، ويبدا التشكيل التدريجي للسلوك بما يملكه المسترشد من سلوكيات مقبولة، وسيتم المرشد بتعزيز كل إضافة إيجابية.
- **التعيم**: إذا تعلم الفرد استجابةً وتكرر الموقف، فإن الفرد يندمج إلى تعليم الاستجابة المُتعلَّمة على استجابات أخرى تشبه الاستجابة المُتعلَّمة، وإذا مرَّ الفرد بخبراتٍ في مواقف محدودة، فإنه يميل إلى تعليم حكم يطبقه على الموقف الأخرى بصفة عامة.

## ٤٠. الشخصية والاضطراب في النظرية السلوكية:

يرى أنصار المدرسة السلوكية السلوك غير السوي أو المُضطرب على أنه تعلمٌ خاطئ تعرض له الفرد من خلال خبراته المكتسبة، وليس له أسباب عميقه، فتكرار قيام الفرد بسلوك ما وتكون نتيجة قيامه بذلك السلوك مرضية، فإن معدل الاستجابة لتلك المثيرات التي تثير السلوك الإنساني يُشكّل عادةً يحتفظ بها الفرد لأنها مُثابة، وتسمح له بالتكيف مع المحيط الخارجي. (الطراونة، 2008، ص: 75)

## ٥٠. خطوات الإرشاد السلوكي:

- تحديد المشكلة موضوع الدراسة: والمقصود بها التعرف على السلوك غير السوي لدى المسترشد، والتاريخ التطوري والاجتماعي للمُسترشد، وهو أمرٌ هامٌ لتحديد مناطق النجاح والفشل في حياته، وأنواع السلوك التوافقي.
- وضع أهداف محددة للإرشاد: أي إظهار نوع السلوك الذي يرغب المسترشد في التخلص منه أو تغييره.
- تحديد الوسائل والأساليب: والتي تُستخدم لتحقيق الأهداف.
- التقويم: معرفة مدى تحقق الأهداف. (الطراونة، 2007، ص: 76)

## ٦٠. أساليب الإرشاد السلوكي:

من بين أهم الأساليب التي يمكن استخدامها:

- التعزيز: وهو عبارة عن كل ما يُقوّي أو يرفع معدل الاستجابة، وقد يُقدّم التعزيز للحفاظ على استمرارية السلوك، ومن ثم يُقدّم لثبيت السلوك المرغوب فيه.

- **الكف المُتبادل**: وهو تقديم مُثير يؤدي إلى استجابة مُضادة ومُختلفة عن الاستجابة التي تُظهر السلوك غير المرغوب فيه. (الطراونة، 2008، ص: 78)
- **تقليل الحساسية التدريجي Fading**: السحب التدريجي بإيقاف التلقين بشكل تدريجي قبل إيقافه.
- **التشكيل والتسلسل**: عملية تدعيم التقريبات المُتابعة للسلوك النهائي، ويعني ذلك أن يُحرّك السلوك إلى وحدات صغيرة، بحيث يمكن تغيير السلوك في هدوء في الوقت الذي يُدعم فيه.
- **العقاب**: يتمثل في الحدث الذي يعقب الاستجابة والذي يؤدي إلى التوقف عن هذه الاستجابة نهائيا. (الزبيدي، ص: 30-31).
- ويوجد فنيات أخرى منها: النمذجة، ضبط المثير، لعب الدور، الغمر.

## ٤٧. تطبيقات النظرية في الإرشاد:

- **تفصيل النظريات السلوكية المشكلات** عند الفرد على أنها أنماط من الاستجابات الخاطئة المُتعلّمة لارتباطها بمُثيرات منفردة، حيث يحتفظ بها الفرد لفاعليتها في تجنب موقف أو خبرات غير مرغوب فيها؛ والإرشاد عملية تعلمٍ تعتمد على محو تعلّم سابق وإحلال تعلّم جديد محله.
- يمكن في عملية الإرشاد تقديم النموذج الحسن أو القدوة الطيبة للمرشّد ليتمكن عن طريق المُحاكاة من تعلم سلوك جديد متوافق. (الزغيبي، 1994، ص: 80)
- **دور المرشّد نشطٌ وفعالٌ لا مُستمع**، يتمثل في تعلم المرشّد مهارات أو القيام ببعض الأنشطة التي تُسهم في حل مشكلاته.
- تكون التقنيات العلاجية أكثر فعالية مع الحالات الفردية، كما يمكن استخدامها في الإرشاد الجماعي.

- تعزيز السلوك السوي المتوافق.
- مساعدة العميل في تعلم سلوك جيد مرغوب فيه، والتخالص من سلوك غير مرغوب. (الفرخ، 1999، ص: 62)
- تغيير السلوك غير السوي أو غير المتفاوض، وذلك بتحديد السلوك المراد تغييره، والظروف التي يظهر فيها، وتحطيم مواقف يتم التعلم ومحو التعلم لتحقيق التغيير المنشود، ويتضمن ذلك إعادة تنظيم ظروف البيئة المحيطة.
- العمل على تجنب المسترشد لعميم قلقه على مثيرات جديدة. (الزبيدي، ص: 28-30)

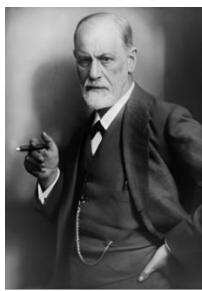
## 08. تقويم النظريات السلوكية في مجال الإرشاد:

- أنها نظرية تقوم على الموضوعية المفرطة في تفسير سلوك الإنسان، حيث اختصرته في مثير واستجابة، والتعلم الارتباطي الشرطي، وإغفالها القدرات التي يتمتع بها الإنسان كالابتكار والحيوية.
- ومن أوجه القصور في هذه النظرية اقتصارها على السلوك الموضوعي الملاحظة واعتمادها على تجارب أجريت في الغالب على حيوانات أكثر منها على الإنسان.
- كما لُوحظ بخصوص الإرشاد السلوكي تركيزه على إزالة الأعراض في حد ذاتها بدلاً من الحل الجذري للسلوك المُشكّل عن طريق التعرف على الأسباب الدينامية وإزالتها، ولذلك قد يكون عابراً ووقتياً.
- يُركز أصحاب هذه النظرية اهتمامه على السلوك الملاحظ.

(الفرخ، 1999، ص: 64)

- تتغاضى النظرية السلوكية عن النظر للفرد ككل، وتحمّل عناصر السلوك الذاتية.

- دلائل النظرية السلوكية العلمية والعملية والتجارب والأبحاث طبقت على الحيوانات.
- تركز على إزالة الأعراض بدل الحل الجذري. (زهران، 1997، ص: 255)
- إغفالها للاستجابات اللفظية والتواهي اللفظية والتواهي الانفعالية المُرافقة للسلوك. (الطراونة، 2007، ص: 97)



S. Freud

كان ظهور آراء فرويد S. Freud نقطة انعطاف وتحول في الدراسات النفسيّة، وكان أثراًها في الدراسات النفسيّة يُماثل نظريّات نيوتن ودارون، فقد استطاع فرويد أن يكتشف عالماً جديداً في النفس الإنسانيّة هو عالم اللاشعور؛ ولهذا الاكتشاف أهميّة كبيرة، فقد فسّر به فرويد كثيراً من الأمراض النفسيّة والسلوك الشاذ، وأكّد فرويد أهميّة

الرغبات وال الحاجات اللاشعوريّة التي تؤثّر في حياة الفرد، واعتمد طريقة التحليل النفسي في الكشف عن عوامل المرض النفسي في الماضي المطمور في لاشعور الفرد؛

### ٤١. تصوّر النظريّة للشخصيّة:

تقوم على ثلاثة أبعاد هي:

أ. الـهـوـ:

وهو مُستَقِرُّ الغرائز والدوافع الأوليّة ومستودعُها، وهو الصورة البدائيّة للإنسان قبل أن يتناولها المجتمع بالتهذيب؛ ويضمُّ الدوافع الجنسيّة والعدوانيّة، ويمثّل الطبيعة الإنسانيّة الحيوانيّة قبل أن تمسها الحضارة، فهو الصورة البدائيّة للشخصيّة.

### ب. الأنماط:

وت تكون من اتصال (الهو) بالعالم الخارجي، وتحتل مكاناً وسطاً بين مستقر الغرائز ومستقر المثل العليا، فهي مراكز الشعور والإدراك الحسي الخارجي والداخلي، والعمليات العقلية، والتفكير المشرف على الحركة والإدارة، والمتكفل بالدفاع عن الشخصية وتوافقها، فهو المشرف على السلوك، وي العمل على التوفيق ما بين (الهو الدنيا) و(الأنماط العليا)، وجعل الصراع بين مطالب (الهو) و(الأنماط العليا) وبين الواقع، ويزداد نضجاً مع الأيام تحت تأثير الخبرات وال التربية، ويمثل أداة التكيف للبيئة.

### ج. الأنماط العليا:

وهي مستقر الضمير أو القيم أو الأخلاق والمثل العليا، وهي مستودع المثاليات والأخلاقيات والضمير والمعايير الاجتماعية والقيم الدينية، وتعتبر بمثابة سلطة عليا داخلية أو رقيب نفسي، وت تكون في سن مبكر، وتنشأ عن احتكاك (الأنماط) بالمحيطين بالفرد، وهي نتيجة الثواب والعقاب أثناء التربية، كلما كانت تربية الفرد مسرفة في التدريب الأخلاقي، كلما قوي تأثير (الأنماط العليا) على (الهو) و(الأنماط)؛ وبالعكس، كلما انعدم التدريب الأخلاقي، كلما ضعفت تأثير (الأنماط العليا) على (الهو) و(الأنماط)، وزاد احتمال أن يكون الشخص جانحاً، فـ(الأنماط العليا) هي صوت الضمير، أنها سلطة داخلية تقام مقام الوالدين، حتى أثناء غيابها. (منسي، 2014، ص 246-250)

## 02. افتراضات النظرية:

يرى فرويد أن الجهاز النفسي عند الفرد لابد وأن يكون متوازناً كي تسير الحياة سيراً سوياً، فإذا نجح (الأننا) في حل الصراع بين (الهو) و(الأنا العليا) كان الشخص سوياً، وإذا أخفق ظهرت أعراض العصاب.



C. G. Jung

ويرى يونج C. G. Jung أن الذات جهاز مركزي للشخصية وهي التي تحرك وتنظم السلوك، بينما ذكر أدلر أن الذات هي العنصر النشط في حياة الشخص وتبحث عن الخبرات التي تنتهي بتحديد أسلوب حياة الشخص.



Karen Horney

وكانت كارن هورني Karen Horney ترى أن الإنسان يُناضل في الحياة من أجل تحقيق ذاته، ووصف الذات الإنسانية والذات الحقيقية، وتعتقد بأن العصاب ينشأ عن بعد الشخص عن ذاته الحقيقية، والسعى وراء صورة مثالية غير واقعية، أما نمو الذات من الطفولة وجهود الفرد المستمر من أجل تحقيق الذات وتأكيدها وتقبليها، أصبح ذلك معروفاً من جهة

نظر رانك ويرى سوليفان أن جهاز الذات ينمو بطريقة يحفظ بها نفسه ضد القلق الذي يُعتبر نتاجاً للتفاعل الاجتماعي؛ ويقول رانك أن تطور الفرد يمر بثلاث مراحل هي: دور الشخص العادي، ثم دور الشخص العصابي، ثم دور الشخص المتفاوض. (زهران، 1988، ص: 129-130)

أما فروم فيُعرف الشخصية على أنها مجموعةٌ من السمات النفسية والجسمية الموروثة أو المكتسبة التي تميّز الفرد، وتجعل منه شخصاً فريداً من نوعه.

### 03. المفاهيم الأساسية للنظرية:

وتؤكد نظرية التحليل النفسي المفاهيم التالية على:

- صدمة الميلاد: التي ذكرها رانك، واعتبرها صدمةً نفسية، حيث تُعتبر هي القلق الأول بعد ما كان الإنسان سعيداً وهو في رحم أمه.
- عقدة النقص: يؤكد عليها أدلر، وتكون نتيجةً لوجود عاهةٍ أو قصور جسديٍّ أو عقليٍّ أو اجتماعيٍّ أو اقتصادي، ويتابع ذلك تعويض عدواني لتخفيض الشعور بالنقص.
- أسلوب الحياة: حيث تلعب إمكانيات الفرد الموروثة وخيارات نموه منذ الطفولة دوراً هاماً في تحديد ذلك.
- الغائية: وتُسمى أيضاً بـ"هدف الحياة"، وهذا ما أكد عليه أدلر واهتم به، وهو الذي يُحدد أسلوب حياة الفرد وسلوكه، ويؤكد أدلر أن المرض النفسي ينبع عن اتجاه الفرد نحو غاية وهميةٍ أو هدفٍ لا يستطيع تحقيقه.
- الإرادة: يرى رانك أن الإرادة هي القوة المتكاملة للشخصية والتي يمثلها (الأنا)، ويُظهرها الكفاح بين الذات والعالم، أما الخطوات العامة في عملية الإرشاد النفسي، فمن أهمها العلاقة العلاجية، والتطهير أو التفريغ الانفعالي، ثم التداعي الحر للكشف عن المواد المكبوتة في اللاشعور، مع الاستفادة من فلتات اللسان وزلات القلم وتفسير ما يكشف عنه التداعي الحر، وبالتالي تكوين الإرادة الإيجابية، وتغيير وعلاج البيئة والوسط الاجتماعي، وتحسين مفهوم الذات. (يوسف، 2006، ص: 74-75)

## ٤٠. الاضطراب النفسي:

يؤكد فرويد أن عهد الطفولة (من ٠١ إلى ٠٧ سنوات) هو عصر اكتساب الأمراض العصبية، في تلك السنوات الأولى يفشل (الإنسان) في استيعاب الخيرات الانفعالية بسبب ضعفه وعدم نضجه، فتبقي تلك الخبرات فتكبت، وقد حاول فرويد أن يربط بين الاضطراب النفسي ونمو الشخصية عند الفرد، فهو يرى أن مراحل نمو الشخصية وما تركه كل مرحلةٍ من آثار، تؤثر في مستقبل الفرد.

أ. المرحلة الأولى، وهي مرحلة خبرة الرضاعة في السنة الأولى، وطريقة معاملة المربين للطفل، وطريقة فطامه تؤثر في تكوين القلق والخوف لديه في المستقبل.

ب. خبرات ما بعد السنة الأولى، وحتى نهاية السنة الثانية، وهي المرحلة الشرجية حسب تسمية فرويد، فتدريب الطفل القاسي مثلاً على ضبط الإخراج، يؤثر في مستقبل أيامه بإسرافه في حب النظام.

ج. المرحلة القضيبية، وهذه المرحلة تبدأ في السنة الثالثة من العمر وتستمر حتى السادسة، ويضع فرويد في هذه المرحلة التفسير الكامل للسواء أو للشذوذ الجنسي ومستقبل الإنسان. (يوسف، ٢٠٠٦، ص: ٧٦)

## ٥٥. تطبيقات نظرية التحليل النفسي في التوجيه والإرشاد:

- قيام المُرشِّد التربوي بطمأنة المُسترشِد وتأكيد ثقته بنفسه، وتكوين علاقٍ مهنيةٍ سليمةٍ معه تعتمد على التقبل.
- إعطاء المُسترشِد الفرصة للتعبير عما يدور في ذهنه من خلال التداعي الحر، وهذا ليس بالأمر السهل حتى يتمكن من التحدث عن نفسه بطلاقٍ لإخراج المشاعر والخبرات المؤلمة المكبوتة بداخله.
- إمكانية الاستفادة من الألعاب الرياضية والتمارين السويدية بشتى أنواعها، للطلاب الذين يُظهِرون ميولاً عدوانيةً مثلاً من خلال التعاون مع معلم التربية الرياضية بالمدرسة.
- الإفاداة من المعايير الاجتماعية التي تضبط وتجه سلوكيات المجتمع، من خلال توضيح أهمية الالتزام بها للطلاب وأولياء أمورهم، وحثّهم على التعامل بها في حياتهم اليومية.
- إمكانية وقوف المُرشِّد التربوي على المشاعر الانفعالية التي يُظهِرها المُسترشِد للكشف عن صراعاته الأساسية المكبوتة الدفينة. (يوسف، 2006، ص: 80-81)

## ٥٦. تقييم النظرية:

من إيجابيات هذه النظرية، اهتمامها بعلاج أسباب المشكلات والاضطرابات لتحلُّها من أساسها؛ رغم ذلك، فلقد وجهت لها العديد من الانتقادات:

- أنها تهتم بالمرضى أكثر من الأسواء، فهي تنفع للعلاج النفسي أكثر من الإرشاد النفسي.
- تحتاج إلى خبرة وتدريب علمي طويل، أكثر مما تحتاجه غيرها من النظريات. (الصمامادي، 2009)

## ***Cognitive Counseling*** الإرشاد المعرفي

إن الإرشاد المعرفي هو أحد الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي، وأفكاره مستقاة من علم النفس المعرفي وكلمة "معرفي" هي نسبة إلى كلمة "معرفة" أو "إدراك"، والمقصود بكلمة "معرفة" أو إدراك هذا السياق، إنما تعني عدداً من العمليات الذهنية التي يمكن بها المرء من معرفة أو إدراك العالم الخارجي، وأيضاً الداخلي له.

فهذا النوع من الإرشاد يعتبر الخلل في جزء من العملية المعرفية وهي الأفكار والتصورات عن النفس والآخرين والحياة مسؤولاً في المقام الأول عن نشأة الأمراض النفسية؛ ولقد اهتم بيك ب مجال التحليل النفسي، ولكنه لم يكن راضياً عن التعقيдات الكثيرة لهذه المدرسة، كما جذبه العلاج السلوكي حيث درس هذا العلاج ومارسه، وقد أكد بيك في الأخير أن النموذج المعرفي يقدم تفسيراً أبسط وأقرب لمشكلات المرضى مما تفعله نظرية التحليل النفسي أو نظرية العلاج السلوكي. (الشراقي، 1992، ص: 22).

### **01. أهم الافتراضات الأساسية التي يستند عليها الإرشاد المعرفي:**

- الاضطرابات الانفعالية هي نتاج نماذج وأساليب تفكير خاطئة ومحبطة وظيفياً، أي أن الأفكار والاعتقادات لدى الفرد هي المسئولة الأول عن حدوث انفعالاته وسلوكه.
- هناك علاقة تبادلية بين الأفكار والمشاعر والسلوك، فهي تتفاعل مع بعضها بعضاً، ولهذا فالعلاج يشمل التعامل مع المكونات الثلاثة معاً.
- أن المعارف السلبية الخاطئة وأنماط التشويه المتعلمة يتعلمها الفرد من الخبرات السابقة وأحداث الماضي.

- أن الأبنية المعرفية للفرد (الأفكار والصور العقلية والتخيلات والتوقعات والمعاني) ذات علاقة وثيقة بالانفعالات والسلوكيات المختلة وظيفياً.
- أن المعارف المختلة وظيفياً قد تبدو غير منطقية للآخرين، ولكنها تُعبّر عن وجهات نظر العميل لشخصية عن الواقع.
- التحريرات المعرفية تعكس وجهات نظر غير واقعية وسلبية للعميل عن الذات والعالم والمستقبل.
- تعديل الأبنية المعرفية للعميل يُشكّل أسلوباً هاماً لإحداث تغيير في انفعالاته وسلوكه.
- التحريرات المعرفية يتم استثارتها غالباً عن طريق أحداث الحياة غير الملائمة، بالإضافة إلى أنه قد تم الإبقاء عليها عن طريق الإدراك الثابت للقواعد والمخططات.
- إن المخططات المعرفية المختلة وظيفياً هي المسؤولة عن الاضطرابات الانفعالي للفرد.
- إن تغيير الأفكار والاعتقادات السلبية للفرد يتربّع عليها تغييرات جوهرية في الانفعالات والسلوك. (حسين، 2007، ص: 164)

## 02. المفاهيم المعرفية التي تفسر الاضطراب:

يقدم المعرفيون وفي مقدمتهم بيك عدداً من المفاهيم المعرفية التي تفسر الاضطراب النفسي خاصة الاكتئاب ومنها:

- التعميم السلبي الشديد: كل أفعاله وتصرفياته خاطئة وحمقاء.
- التوقعات الكوارثية: حيث يتتجنب الفرد الدخول في المواقف المختلفة خوفاً من أن يرتكب خطأً يراه على أنه كارثة له ولأسرته وسمعته.

- **الكل أو اللاشيء**: يتصرف الفرد باضطراب إذا كانت تصوراته للأمور قائمة إما على النجاح الكامل وإما الفشل الذريع.
- **التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية**: حيث أن الفرد الذي يقوم بتفسير سلوك الآخرين تفسيراً انفعالياً سيجد نفسه عاجزاً عن التفاعل الاجتماعي الفعال.
- **تحميل الشخص نفسه مسؤوليات غير حقيقة عن الفشل**: أي أن الفرد ينزع إلى أن ينسب فشل الآخرين إلى نفسه، وذلك بشكلٍ مبالغٍ فيه، وهو أمرٌ شائعٌ عند المكتئبين.
- **النزعة إلى الكمال المطلق**: رغم أن الكمال لله وحده، ومع ذلك ينزع بعض الأفراد نحو التفكير بطريقة شديدة المثالية. (يوسف، 2001، ص: 103) وقد ميز "بيك" بين مستويين من المعرفيات المختلة وظيفياً:

#### أ. الأفكار الأوتوماتيكية:

تكون هذه الأفكار تلقائية، سريعة وعند حافة الوعي، وتسبق غالباً بعض الوجдан مثل الغضب أو الحزن أو القلق، ويتسبّبُ مضمونها مع هذا الوجдан، وهي أفكار معقولة تماماً بالنسبة للمريض، وهي تيارٌ من الأفكار والمعتقدات التي توجد لدى الأفراد من لحظة لأخرى، وتُظهِرُ مواقف محددة، وقد لاحظ المعالجون المعرفيون أنه من الشائع أن يتقبلها الأفراد كأمر مُسلِّمٍ به بدلًاً من التساؤل عن مدى صحتها، وقد يُحاول الشخص حبسها. (بلان، 2015، ص: 366)

ويتسم محتوى الأفكار التلقائية بالخصوصية الفردية، ولاسيما الأفكار الأكثر تكراراً أو قوة؛ وقد أطلقت تسمية الأخطاء المعرفية على الأنماط المختلفة من المنطق الخاطئ في التفكير التلقائي.

## ب. المخططات/المعتقدات:

هي بناءاتٌ معرفيةٌ افتراضيةٌ عميقة، تقود وتنظم عمليةً معالجةً المعلومات من المحيط، وفهم التجارب الحياتية، ورغم أن الأشخاص المختلفون يكُونون مفاهيم مختلفةً وبطرق مختلفةٍ للحالة الواحدة، إلا أن الشخص الواحد يميل إلى الثبات في استجاباته نحو الأشكال المتشابهة للأحداث، وبشكل نسبي تُشكّل الأنماط المعرفية الثابتة أساس انتظام مجموعة معينة.

هناك نوعان من المخططات سلبية (غير تكُيُفية) وإيجابية (تكُيُفية)، يضع بيك خمسة أنواع من المخططات:

**أولاً\_ المفاهيم المعرفية:** حيث تُزُود بطرق للتخزين وتفسير المعاني عن عالمنا، وإن جوهر معتقداته هي مخططات المفاهيم المعرفية.

**ثانياً\_ المخططات الفعالة:** تتضمن الشعور الإيجابي والشعور السلبي.

**ثالثاً\_ المخططات الفيزيولوجية:** مثل رد فعل الهلع (الرعب).

**رابعاً\_ المخططات السلوكية:** الأفعال التي نقوم بها مثل: الجري عندما نخاف.

**خامساً\_ المخططات الدافعية (المحفزة):** وهي مترتبة بالمخططات السلوكية كمثال: الرغبة لتجنب الألم -لأكل -للدراسة -للعب.

### 03. النظرة للاضطراب النفسي:

يقوم الإرشاد المعرفي على العلاقة الوثيقة بين المعرفيات والانفعال، أي أن الاستجابات الانفعالية تعتمد إلى حدٍ كبير على التقييم المعرفي لأهمية الأحداث المحيطية، 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. (حسين، 2008، ص 129).

### 04. أهداف النظرية:

يرى بيك أن الهدف من الإرشاد المعرفي هو تصحيح نمط التفكير لدى المسترشد أو المريض، بحيث تُصحّح صورة الواقع في نظره ويصبح التفكير منطقياً، ويركز الإرشاد المعرفي على حل المشكلات. (شبي، 1996، ص: 70).

ونحاول توضيح ما تقدم من خلال تحديد أهداف الإرشاد المعرفي فيما يلي:

- التعرف على الأفكار المختلة وظيفية ومرتبطة بمشكلة المريض.
- مساعدة المرضى على تغيير المخططات الكامنة والمختلة وظيفية لدفهم.
- التعرف على العلاقة بين المعرفات والانفعالات والسلوكيات.
- تشجيع المريض على مقاومة ودحض الأفكار والاعتقادات الخاطئة وتكوين اعتقادات وأفكار أكثر فاعلية و منطقية.

- مساعدة المريض على إدراك ورؤيه الحياة والمشكلات لديه من منظور واقعي والمساهمة في حلها.
- تشجيع المريض على التفكير المنطقي والدقيق والصحيح وتكوين فلسفة سوية في الحياة.
- مساعدة المرضى على استكشاف أنماط الاعتقادات الكامنة لديهم والتي تؤدي إلى التفكير السلبي وغير السوي، ومن ثم يتيح للمرضى استكشاف أفكارهم واستبدالها بأفكار مفيدة وواقعية لكي يمكنهم من إدارة الانفعالات لديهم بفاعلية.
- مساعدة المرضى على إزالة الأفكار السلبية التي تسبب لهم الصعوبات واستبدالها بأفكار واعتقادات واقعية ومنطقية تساعدهم على التحكم بانفعالاتهم وسلوكياتهم.
- مساعدة المرضى على إدراك أفكارهم الأوتوماتيكية ومخططاتهم واستنتاج الأخطاء لديهم، ثم تطوير طرق جديدة للتفكير واختبارها والحكم عليها، ثم استخدامها عملية بهدف تقليل التوترات وتعلم مهارات مناسبة للعملية المعرفية.

(بلان، 2015، ص: 361)

## 05. خطوات عملية الإرشاد المعرفي:

تتم عملية الإرشاد وفق العلاج المعرفي حسب الخطوات التالية:

- أ. الخطوة الأولى من العلاج يتم فيها توضيح منطق العلاج المعرفي للمريض.
- ب. الخطوة الثانية يتم فيها استخدام الإرشادات المنهجية مع التمارين وإبراز الاستعارات الإشكالية مثل التشوهدات الإدراكية وأنماط التفكير غير المناسبة مع الواقع، والهدف هنا يفترض مبدئياً أن تصبح الاستعارات التي تجري بشكل آلي مدركة بالنسبة للمريض.

ج. الخطوة الثالثة يتم إخضاع المعرفيات الإشكالية إلى تحليل؛ ويميز بيك ثلاثة أنواع من التحليل:

1. التحليل المنطقي: يتم فيه اختبار المعرفيات استناداً إلى الأخطاء المنطقية كفرط التعميم والعواقب العشوائية والتجزيدات الانتقائية.

2. التحليل الأمبيريقي: يهتم بتطابق الفرضيات الضمنية للمرضى مع المعطيات الواقعية.

3. التحليل الذرائي: تتم فيه دراسة ماهية العواقب العملية التي تمتلكها فرضيات وقناعات محددة للمرضى، وعلى أساس من هذا التحليل يُنجز المعالج والمريض معاً تقييماتٍ وموافق جديدة تُمارسُ بعد ذلك في مجالات تعليمية مختارة. (غراوه وأخرون، 1999، ص: 193-194)

## 06. تطبيقات النظرية في الإرشاد

تستند عملية الإرشاد المعرفي على مجموعة من المبادئ أهمها:

أ. المشاركة العلاجية: حيث يُعدُّ التعاون بين المعالج والمُمعالج مكوناً أساسياً في العلاج بالإرشاد المعرفي، لأن التخطيط في تحديد الأهداف العلاجية يُحيطُ المعالج من جهة، ويُحيطُ المُمعالج من جهة أخرى. (بلان، 2015، ص: 363)

ب. بناء الثقة: والأسلوب الأكثر ملائمة لبناء الثقة، هو أن ينقل المعالج إلى المريض رسالة مثل: "إن لديك أفكاراً معينة هي التي تُحزنك أو تُؤلمك، وقد تكون صحيحة أو خاطئة، فدعنا نفحصها" (باترسون، 1990، ص: 37)

ج. **تخفيف المشكلات:** ينطوي تخفيف المشكلات على ثلاث خطوات. التعرف على المشكلات ذات الأسباب المشابهة وتجميعها معاً لليستطيع المعالج اختيار التقنيات المناسبة لكل مجموعة من المشكلات، التركيز على العناصر التي تشكل المفتاح للاضطراب، فعندما يتركز العلاج لدى المكتبيين مثلاً على عناصر مثل نقص الاعتبار والتوقعات السلبية يمكنه أن يؤدي إلى تحسن في المزاج.

د. **تعلم أن تتعلم:** لأنه بالمشاركة العلاجية يمكن أن يساعد المتعالج على استنباط طرائق جديدة ليتعلم من خبراته وسائل جديدة لحل مشكلاته، بمعنى أن المتعالج يتعلم كيف يتعلم (بلان، 2015، ص: 364)

## 07. تقويم النظرية:

– اهتم المرشدون المعرفيون بالتكامل بين الأساليب السلوكية واستقراء التخيلات وإعادة البناء من أجل تنشيط المخططات المعرفية وتعديل التفكير والوجودان؛ ومن الصعب في الحقيقة أن يُنفذ الإرشاد المعرفي دون توظيف الأساليب السلوكية.

– إن الإرشاد المعرفي ليس علاجاً سهلاً، في ينبغي أن يكون المعالج ذو إيجابية نشيطة مخلصةٍ ومؤثرة، وذلك بمساعدة المعالجين على فهم مخططات المريض ومقاومته للتغيير. (يوسف، 2006، ص: 29)

- إن نظرية الإرشاد المعرفية تقوم على فكرة أساسية، وهي أن الانفعالات التي يُبديها الناس إنما هي نتيجة لطريقة تفكيرهم، ومن هذا فإن النظرية قد ركزت على عدم عقلانية التفكير وتشویش الواقع كأسبابٍ أساسيةٍ للمرض؛ أي اعتبرت أن الأفكار هي التي تُولّد الانفعالات وتُوجهُها، في حين يرى بعضهم أن الانفعالات أقوى من الأفكار.

- تُركّز النظرية على التعامل مع الأفكار فقط وتجاهل المشاعر. العلاقة الإرشادية بين المعالج والمُمعالج غير واضحة. إن الإرشاد المعرفي غير فعال مع المرضى ذوي الاضطراب الشديد. إن العلاقة بين المعرفة والاضطرابات الانفعالية والسلوكية أكثر تعقيداً مما تصورته هذه النظرية.

(بلان، 2015، ص: 282)

## *Cognitive Behavior Counseling* الإرشاد المعرفي السلوكي

الإرشاد السلوكي المعرفي مجموعة من الطرائق العلاجية التي تجمع بين الأسلوبين المعرفي والسلوكي معاً، والمفهوم الذي يقوم عليه هنا العلاج، أنه عن طريق تصحيح المفاهيم الذهنية الخاطئة والإشارات الذاتية المغلوطة، نستطيع تخفيف الضغط النفسي، ولا يعني ذلك إهمال أهمية الاستجابات الانفعالية التي تُعدُّ المصدر الأساسي للضغط النفسي عامه، وإنما تقاربُ انفعالات الشخص من خلال تفكيره، وبتصحيح الاعتقادات الخاطئة، يمكن إخماد الاستجابات الانفعالية الزائدة وغير المناسبة، وإن ما يتعلم الفرد ليس مجرد ربطٍ بين مثيرٍ واستجابة، بل أيضاً يتم تعلمُ التوقعات بخصوص ما يمكن أن يحدث في المواقف الاجتماعية، وهذه التوقعات تتوسط المثير والاستجابة، ويختار الاستجابة التي تكون أكثر ملائمة لتحقيق هدفه في هذا الموقف، وبهذا يُعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي من أكثر الأساليب العلاجية المستخدمة في السنوات الأخيرة، حيث يعمل على دمج التقنيات التي ثبتَّت فاعليتها في العلاج السلوكي مع الجوانب المعرفية للحالات المرضية. (كمال، 1994، ص: 280)

## 01. المفاهيم الأساسية:

### أ. بنية الحديث الذاتي:

حيث أفادت الدراسات عن وجود علاقة بين التقنيات أو التعليمات الموجّهة إلى الذات وبين الحالة المزاجية للفرد، فأفكار ومعرفيات المسترشد مُرتبطة باضطراباته النفسية الجسمية، والإثارة الجسمية ليست في حد ذاتها هي التي تُرهق، ولكن ما يقوله المريض عن هذه الإثارة هو الذي يُحدّد ما يحدث من رد فعل. (باترسون، 1990، ص: 121-122)

### ب. البنية المعرفية :Cognitive structure

هي التي تُحدّد طبيعة الحوار الداخلي، وال الحوار الداخلي هنا يُغيّر في البناء المعرفي بطريقة يُسمّها ميكنبوم نسق المعاني أو المفاهيم (التصورات) التي تُمهّد لظهور مجموعة معينة من الجمل أو العبارات الذاتية. ويقول ميكنبوم أن البنية المعرفية هي ذلك الجانب التنظيمي من التفكير الذي يبدو أنه يضبط ويوجه المخطط والطريقة والاختيار للأفكار، أي المعالج التنفيذي الذي يُمسّك بأصول التفكير.

### ج. تعديل السلوك:

ويرى ميكنبوم أن تعديل السلوك يمر بطريقٍ متسلّلٍ في الحدوث، يبدأ بالحوار الداخلي والبناء المعرفي والسلوك الناتج، وأن حدوث التفاعل بين الحديث الداخلي عند الفرد وبناء ذاته المعرفية هو السبب المباشر في عملية تغيير سلوك الفرد.

## د. تعليم الذات:

إن التدريب على التعليمات الذاتية يمكن أن يكون فاعلاً في تغيير الأنماط المعرفية، وقد تم استخدام هذه الطريقة مع طرق الإشراط الإجرائي كالتعزيز، وكذلك استخدام أسلوب التقليد والنمذجة.

## ه. أهداف النظرية:

- إدخال العوامل المعرفية في أساليب الإرشاد السلوكي.
- إعادة بناء البنية المعرفية للمترشد من خلال إدراكه للعلاقة بين التفكير والمشاعر والسلوك.
- التركيز على تغيير الأشياء التي يقولها المترشد لنفسه.
- تغيير الاتجاهات السلبية وطريقة التفكير لدى الفرد وتصوراته الخاطئة، حيث أن ذلك يعد مطلباً ضرورياً للتغيير شخصيته المضطربة (زهران، 1994، ص: 229)
- تعليم المترشد مهارات المواجهة لحل المشكلات.
- إعادة تشكيل البنية المعرفية للمتعامل من خلال التدريب على إعطائه تعليمات ذاتية جديدة.
- تعديل سلوك المترشد. (رضوان، 1994، ص: 225).

## 02. نظرة الإرشاد المعرفي السلوكي إلى الاضطراب النفسي:

يُنظرُ إلى الاضطراب النفسي أنه اختلال في التفكير يشتمل على عمليات تفكير مُحرفة تؤدي إلى رؤية مُحرَّفةٍ للعالم وإلى انفعالات غير سارة، ومشكلات سلوكية.

## 03. عملية الإرشاد المعرفي السلوكي:

تمر عملية الإرشاد المعرفي السلوكي بثلاث مراحل:

### أ. مراقبة الذات أو الملاحظة الذاتية **Self-observation**:

إن الفرد قبل العلاج أو الإرشاد يكون حواره الداخلي سلبياً، وكذلك خيالاته وتصوراته، وعن طريق زيادة الوعي والانتباه يُركز المسترشد على ردود الأفعال الفكرية والانفعالية والجسمية، وتكون هنا عملية النقل إلى أبنية معرفية جديدة وعملية إحلال أفكار جديدة متكيفة.

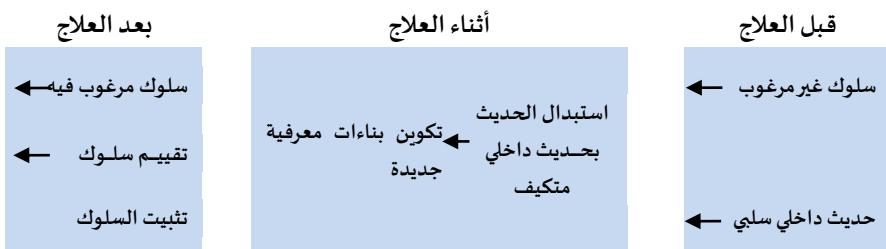
### ب. السلوكيات والأفكار المتنافرة:

وذلك بإنشاء سلسلة سلوكية جديدة تتعارض أو تتنافر مع سلوكه الحالي غير المتافق، حيث أن الحديث الداخلي يؤثر في الأبنية المعرفية.  
(بلان، ص: 396-397)

### ج. المعرفة المرتبطة بالتغيير:

وليس المهم هنا التركيز على السلوكيات المتغيرة التي تعلمها بقدر ما يكون التركيز على ما يقوله المسترشد لنفسه بعد عملية العلاج، وأن عملية العلاج تشمل مهاراتٍ سلوكيةٍ جديدة، وحواراً داخلياً جديداً، وأبنيةٍ معرفيةٍ جديدة، كما هو موضح في الشكل التالي:

## الشكل رقم (٦): يوضح المعرفة المرتبطة بالتغيير.



## ٤٤. بعض فنون الإرشاد السلوكي المعرفي:

### أ. طريقة التقويم السلوكي المعرفي:

وذلك بجمع معلوماتٍ شخصيةٍ حول قدرة الفرد على التعامل مع المشكلات ومهارات التوافق الصحيحة مع الضغوط النفسية، وذلك من خلال تطبيق مجموعة من الاستبيانات. (بلان، ص: 401)

### ب. طريقة المعرفية الوظيفية:

يتضمن التحليل الوظيفي للسلوك فحصاً دقيقاً للمقدمة والنتائج البيئية (المثيرات والمعززات) في علاقتها بالاستجابات (الشناوي، 1994، ص: 131).

### ج. إدخال العوامل المعرفية في أساليب الإرشاد السلوكي:

فقد أكد ميكبنوم على الأهمية الأولى، والتي تؤثر على السلوك المسترشد هو ما يقوله أو يحدث به نفسه حول هذه الأحداث، فأساليب تعديل السلوك يمكن أن تُستخدم أيضاً لتعديل الحديث الذاتي الداخلي (الشناوي، 1994، ص: 133).

اشتراض تخفيف القلق، التخلص المنظم من الحساسية المدمجة،  
الاشتراض المنفرد (جمعة، 2002، ص: 74)

د. طريقة التدريب على التحسين ضد الضغوط:

وتقوم على افتراض مساعدة الأفراد على التعامل مع موقف الضغط النفسي قبل مواجهتها، وعلى مساعدتهم على التكيف مع مثيراتٍ ضاغطةٍ بسيطةٍ الشدة، بهدف التوافق مع مثيراتٍ شديدة، وتمر بثلاث مراحل: التعليم، التكرار، التدريب التطبيقي.

- التعليم: يتم التركيز فيها على تقديم أساليب من السلوكيات والمعارف التكيفية لتطبيقها في المواقف الضاغطة.
- التكرار: مرحلة اكتساب المهارات وتقديم تقنيات وأساليب متنوعة لتطبيقها في المواقف الضاغطة.
- التدريب: تتضمن التدريب والتخطيط لطرق تُخفف من الضغط، مثل تقديم المعلومات وحل المشكلات والاسترخاء. (Carlson, 2000, p: 130)

## ٥٥. تقويم النظرية:

### أ. إيجابيات النظرية:

- تهتم هذه النظرية بما ي قوله الناس لأنفسهم.
- حاول ميكنيوم أن يطور علاجا معرفيا سلوكيا مبني على الحوار الذاتي.
- قدم ميكنيوم إضافة جديدة بتقديم نظرية عامة وشاملة حول هذا العلاج.
- أن العلاج السلوكي المعرفي أكثر العلاجات فعالة لحالات القلق والاكتئاب.

(الشناوي، ١٩٩٤، ص: ١٣٩)

### ب. سلبيات النظرية:

- لم تهتم هذه النظرية بالعلاقة بين المُرشِد والحالة إلا بالظاهر التعليمية والمعرفية، ولم تتعامل مع العوامل الوجودانية بصورة ملائمة.
- ميكنيوم يُركز على دور التعليمات الذاتية، إلا أن المشكلة تكمن في نقص بعض المعلومات والمهارات الضرورية. (بلان، ٢٠١٥، ص: ٩١٤)

## الإرشاد العقلاني والانفعالي *Rational Emotive Counseling*



A. Ellis

ترى هذه النظرية بأن الناس ينقسمون إلى قسمين: واقعيون وغير واقعيين، وأن أفكارهم تؤثر على سلوكهم، فهم وبالتالي عرضةً للمشاكل السلبية مثل: القلق والعدوان والشعور بالذنب بسبب تفكيرهم اللاواقعي وحالتهم الانفعالية والتي يمكن التغلب عليها بتقييمه قدراتهم العقلية وزيادة درجة إدراكهم.

صاحب هذه النظرية البرت إلليس A. Ellis، وهو عالمٌ نفسي إكلينيكي أهتم بالتوجيه المدرسي والإرشاد الزواجي والأسر.

### 01. الافتراضات الأساسية للنظرية الإرشاد:

- أن الإنسان يولد ولديه القدرة على التفكير العقلاني وغير العقلاني، بمعنى أن الإنسان عقلاني ولا عقلاني في آن واحد.
- ترى هذه النظرية أن أساليب تفكيرنا ومعتقداتنا اللاعقلانية تمكّن وراء اضطراباتنا النفسية.
- أن الأفراد مهيئون بيولوجياً على أن يفكروا بطريقة ملتوية في مناسبات عديدة، أو أن يهزموا أنفسهم وأن يبالغوا في كل شيء، وأن يشعروا بالإثارة الشديدة ويتصرفوا بغرابة لأتفه الأسباب.

## 02. تطبيقات نظرية الإرشاد العقلاني والانفعالي:

- أهمية التعرف على أسباب المشكلة، أي غير المنطقية التي يعتمد بها المسترشد، والتي تؤثر على إدراكه وتجعله مضطربا.
- إعادة تنظيم إدراك وتفكير المسترشد عن طريق التخلص من أسباب المشكلة ليصل إلى مرحلة الاستبصار للعلاقة بين النواحي الانفعالية والأفكار والمعتقدات والحدث الذي وقع فيه المسترشد. (حناش، 2011، ص: 75-76)
- إقناع المسترشد على جعل هذه الأفكار في مستوى وعيه وانتباهه، ومساعدته على فهم غير المنطقية لديه.
- توضيح المرشد للمسترشد بأن هذه الأفكار سبب مشكلاته واضطرابه الانفعالي.
- تدريب المسترشد على إعادة تنظيم أفكاره وإدراكه وتغيير الأفكار اللامنطقية الموجودة لديه، ليُصبح لديه أكثر فعالية واعتماداً على نفسه في الحاضر والمستقبل. (Ellis, 1985, p: 67)
- إتباع المرشد لأسلوب المنطق والأساليب المساعدة لتحقيق عملية الاستبصار لكسب ثقة المسترشد.
- العمل على مهاجمة الأفكار واللامنطقية لدى المسترشد بإتباع ما يلي:
  - ✓ رفض الكذب وأساليب الدعاية الهدامة والانحرافات التي يؤمن بها الفرد غير العقلاني.
  - ✓ تشجيع المرشد للمسترشد في بعض المواقف، وإقناعه على القيام بسلوكٍ يعتقد المسترشد بأنه خاطئ ولم يتم، فيُجبرُه على القيام بهذا السلوك.

✓ مهاجمة الأفكار والحيل الدفاعية التي توصل المُرشد إلى معرفتها من خلال الجلسات الإرشادية مع المسترشد وإبدالها بأفكارٍ أخرى مقبولة اجتماعياً.

(الفرخ، 1999، ص: 74)

الشكل رقم (07): يوضح العلاقة بين الأحداث والأفكار والنتائج.



### 03. تقويم النظرية:

- تُركز النظرية على التوجيه المباشر وممارسة السلطة.

- العلاج العقلاني الانفعالي، حالٍ من العواطف، عقلانيٌ إلى حدٍ بعيد، ويعتمد

بشكل كبير على الألفاظ. (الفرخ، 1999، ص: 76)

- هو أسلوبٌ مباشرٌ بدرجة كبيرة، وهو يخضع الفرد للعلاج بدون مراعاة معتقداته ومفاهيمه.

- لا يوجد معيارٌ موضوعي كالدين مثلاً لحكم به على مدى عقلانية الأفكار ومنطقتها.

- لا يروق لبعض المسترشدين هجوم المعالج على أفكارهم، والذي بدوره قد يؤدي إلى المقاومة.

## الإرشاد بالمعنى *Logo Counseling*

يُقصدُ بالمعنى هنا أن معنى الحياة لدى كل فرد هو الذي يُمكِّنهُ أن يجعل من السعي الدؤوب وتحمل المعاناة شيئاً يرفع من قيمة الحياة، و يجعلها تستحق أن تُعاش، والإنسان الذي يكتشف لحياته معنى وهدفاً هو الإنسان الذي يستطيع تحمل الألم والافتقار إلى المكانة والنفوذ دون أن ينتقص هذا من سعادته. (فرانكل، 1998، ص: 453)

### 01. مصادر النظرية:

لهذه النظرية مجموعة من المصادر:

#### أ. الفلسفة الوجودية:

حيث تَعتبرُ هذه الفلسفة أن الإنسان حُرٌّ ومسؤول، وأنه كائنٌ متفردٌ في وجوده، وأنه دائمًا في حالة صيرورة، وأن الحياة مهما ساءت أحوالها فإنها تحفظ معناها. (رحال، 1998، ص: 18-19)

#### ب. الفينومينولوجيا:

وهي محاولة الوصول إلى مفهوم ذاتي غير مُنحاز للإنسان من منظورٍ علمي. (فرانكل، 1999، ص: 12)

#### ج. الممارسة الإكلينيكية:

عمل فرانكل كأخصائي في الطب النفسي والأعصاب، حيث وجد أن أغلب المرضى يشتكون من افتقاد المعنى في حياتهم. (رحال، 1998، ص 24)

## د. الخبرات في معسكرات الاعتقال النازية:



V. Frankl

حيث سُجن فرانكل V. Frankl في ألمانيا (1942-1945) وأُعدِّم عدد من أفراد أسرته، كل هذه الخبرات المؤلمة ومعايشته للموت كل لحظة، كان لها الفضل في نضج تفكيره وإكمال تصوراته حول أهمية معنى الحياة، وتوظيف هذا المعنى في خدمة الصحة النفسية.

## مخطط يوضح المفاهيم الأساسية في عملية الإرشاد بالمعنى



## 02. أهداف نظرية الإرشاد بالمعنى:

وهي كثيرة، ويمكن ذكر أهمها فيما يلي:

- جعل المسترشد أكثر وعيًا وإدراكًا لحياته.
- توضيح فردية المسترشد.
- اعتبار الإنسان كائناً ينصب اهتمامه الرئيسي على تحقيق المعنى وتحقيق القيم بدلاً من مجرد إرضاء أهوائه وإشباع دوافعه.
- تعزيز الحرية في المسترشد لأنها حقيقة وجود الإنسان.
- تعزيز المسؤولية عند المسترشد.
- التأكيد أن معنى الشخصية مرتبطً دائمًا بالبيئة التي يحيا فيها الفرد.
- الدافع الأساسي للفرد هو تحقيق معنى الحياة كي يواجه مطالب الحياة.
- تكوين هدف للإنسان لأنه بدون هدف، لا أمل ولا معنى للحياة.
- مساعدة المسترشد في تثبيت إرادته وتقويمها.
- إثراء نظام القيم عند المسترشد لأن الإرشاد بالمعنى يُشير إلى العلاقة بين الصحة النفسية والقيم. (بلان، 2015، ص: 491)

## 03. عملية الإرشاد والعلاقة الإرشادية:

يؤكد الإرشاد بالمعنى على أهمية العلاقة بين المُرشد والمُسترشد، ولا يهم الفنون بل العلاقة الإنسانية في حد ذاتها، ويجب أن يضع المُرشد في الحسبان الاختلاف بين المرضى.

عملية الإرشاد = تفرد المُتعالج + شخصية المُعالج (رحال، 1998، ص: 97).

في نفس الوقت أن يجعل المسترشد واعياً كل الوعي بالتزاماته بمسؤوليته، وأن يتحمل مسؤوليته باختياره لأهدافه في الحياة، وليس فرض أحكام قيمية "الحوار السocraticي القائم على التساؤل في حل المشكلات"؛ وقد حددت القواعد التي تحدد العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد فيما يلي:

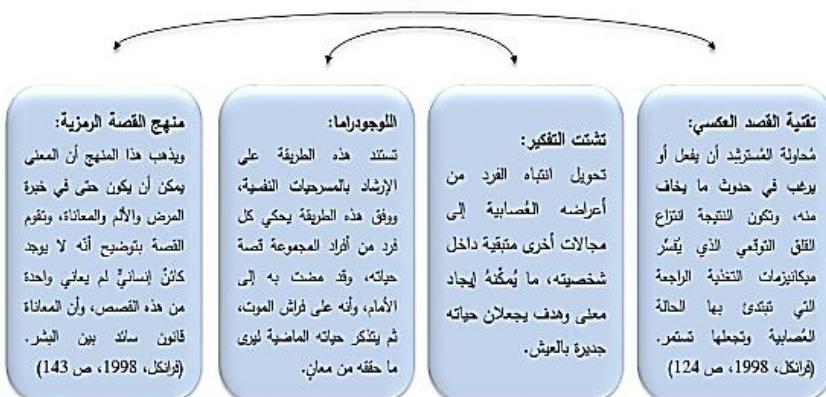
- ضرورة إيجاد الفرد معنى في حياته، ليشكل إيجاد معنى للمعاناة ومعنى للموت، هذا الإيجاد يكون وظيفة المسترشد (كمال، 1994، ص: 473) وبالتالي إيجاد دور إيجابي.
- في الإرشاد ضرورة جعل الفرد بأن له مهمة في الحياة، وأنه ملتزم بتحقيقها، ومعاناته هي جزء من هذا الالتزام.
- تجاوز الذات هو جوهر الوجود، ومعنى الحياة يتحقق عن طريق قضية خارجية.
- توافر القدر الكافي من التوتر في الحياة، ويرى فرانكل هذا التناقض أن هناك أمراضًا تنشأ من التوتر، كما أن هناك أمراضًا تنشأ من عدم التوتر.
- عصاب المعنى يجد جذوره في الصراع الذي يحدث بين مختلف القيم. (كمال، 1994، ص: 374-375)

#### 04. مفهوم الاضطراب في نظرية العلاج بالمعنى:

سبب الاضطراب هو خلو الحياة من معنى، والفراغ الوجودي، مما يؤدي إلى الشعور بضعف الإرادة، وقلة الشعور بالمسؤولية والضيق والقلق.

## 05. أهم تقنیات الإرشاد بالمعنى:

### مخطط يوضح أهم تقنیات الإرشاد بالمعنى



## 06. تقويم النظرية:

هدف هذه النظرية هو حشد أقصى إمكانات المريض كي يُدرك قيمته الدفينة، وأن يُحقق معنى ملموساً لوجوده الشخصي، وقد قدمت فائدةً من حيث أنها لا تتصف بالتشاؤم، ولها قيمةٌ في نظرتها إلى التطور والاهتمام بمظاهر الحياة المعاصرة ومعناها وبالقيم، وهذه كلها لم تكن من قبل موضع اهتمام الأساليب الأخرى من الإرشاد (العلاج).

ومع ذلك تعرضت لانتقادات التالية:

- هذا الإرشاد محدودًّا بالأشخاص متوسطي الذكاء، وهم لا يُعانون من خللٍ في أداء الوظائف اليومية، وهم لا يتوفر لهم القدرة على التأمل في ذاتهم.
- أن الإحباط الوجودي ليس مرضًا في حد ذاته، كما أن كل صراعٍ ليس بالضرورة أن يكون عصاباً.
- أن المعاني والقيم يجب ألا تُعتبر مظهراً مستقلاً من مظاهر الفرد، بل يجب أن تكونا مُتضمنتين كجزء من المظهر النفسي للفرد. (بلان، 2015، ص: 255)

## الإرشاد بالواقع *Reality Counseling*



W. Glasser

الإرشاد نحو الواقع طريقةً متطورةً بدأها ويليام جلاسر **W. Glasser**؛ ترى هذه النظرية أننا لسنا مولودين فارغين من الداخل، وأن العالم الخارجي يُحرّكنا بقوّة، وأننا أيضاً مُحرّكون من داخل أنفسنا بوجود حاجات أساسية: الرغبة في العيش، الرغبة في الحب والانتماء، الرغبة

في الحصول على القوّة، الرغبة في الحصول على الحرية، الرغبة في الاستمتاع. كما تؤمن هذه النظرية أن هذه الحاجات تختلف في شدتها من فرد لآخر، وأن دماغ الإنسان هو الذي يتحكم ويقوم باستمرار في مراقبة مشاعرنا لمعرفة مدى كفاءتنا في الجهود التي نبذلها لإشباع حاجاتنا. (الطراونة، 2008، ص: 76)

### 11. الافتراضات الأساسية للنظرية:

يعتمد العلاج بالواقع على مُسلمات أساسية أهمها:

- السلوك في الواقع، إما "صح" أو "خطأ" حسب المعايير السلوكية (كما يُحدّدها الدين والقانون والعرف).
- المشكلات والاضطرابات والمعاناة سببها الفشل في إشباع الحاجات الأساسية.
- الحاجات الأساسية أهمها:
  - ✓ الحاجة إلى الانتماء والاندماج مع شخص أساسى، على الأقل (والد، أخ، زوج، ولد، حفيد، صديق، ...).

✓ الحاجة إلى الحب والمحبة، كل فرد لا بد أن يتوافر له من يبادله الحب، وهذه الحاجة تتضمن الحاجة إلى الأمان والميل إلى الاجتماع.

✓ الحاجة إلى الاحترام: ولكي يُشبع الفرد هذه الحاجة ويكون جديراً بالاحترام، فلا بد أن يكون ملتزماً بالمعايير الاجتماعية والسلوك المعياري.

✓ الحاجة إلى تقدير الذات (الشعور بقيمة الذات): ولكي يشعر الفرد بقيمةه، فإن سلوكه لا بد أن يكون سوياً ومحبوباً ومعيارياً، وملزماً بالقيم والأخلاق، وهذه الحاجة ترتبط بالحاجة إلى تأكيد الذات.

- الحاجات الفسيولوجية مثل حاجة الفرد إلى الهواء، والغذاء، والماء.

- ترى النظرية الواقعية العلاج بالواقع أن كل الناس يجب أن يُوْجِدوا شعوراً عمّا يُكَوِّنون، إن عليهم أن يُعْرِفُوا أنفسهم كأفراد لهم أهمية واستقلالية وفردية؛ أطلق "جلاسر" على هذه الحالة الأساسية اصطلاح الهوية **Identity**، والتي تُعتبر أساسية مثل أي حاجة فيزيولوجية للطعام والماء والهواء. (الشناوي، ص: 219)

## 02. المفاهيم الأساسية في نظرية الواقعية:

يقوم العلاج بالواقع على ثلاثة مفاهيم رئيسية يجب تعلُّمُها، ويرمزُ لها أحياناً، وهي:

### أ. الواقع: **Reality**

وهو الخبرات الحقيقة الواقعية الشعورية في الحاضر؛ وهو يعيّرُ عن واقع الحياة بعيداً عن المثال أو الخيال، والفرد السويُّ هو الذي يتقبل الواقع ولا يُنكره. ومن أهداف العلاج تنمية الواقع.

## ب. المسؤولية: Responsibility

وتتجلى في قدرة الفرد على إشباع حاجاته، وتحقيق ما يُشعره بقيمة الذات. وتتضمن المسؤولية حرص الفرد وهو يُشعّب حاجاته، على أن يمكن الآخرين من إشباع حاجاتهم، والسلوك غير المسؤول يؤدي إلى المرض النفسي، وسلوك الشخص العصبي أو الذهاني يوصف بأنه سلوك غير مسؤول؛ ومن أهداف العلاج بالواقع زيادة تحمل المسؤولية، بحيث يصبح الفرد قادرًا على إشباع حاجاته. (زهران، 1997، ص: 375)

## ج. الصواب والخطأ: Right and wrong

وهو مبدأً معياريًّا أخلاقيًّا يُحدد السلوك السوي وغير السوي، بهدف تحقيق حياة اجتماعيةٍ ناجحةٍ بعيدًاً عن الاضطرابات والفشل، ومن أهداف العلاج بالواقع إتباع الصواب واجتناب الخطأ. (زهران، 1997، ص: 375)

## 03. أسباب اضطراب السلوك:

من منظور العلاج بالواقع، فإن أهم أسباب اضطراب السلوك هي:

- نقص إشباع الحاجات (الفشل في تحقيق وإشباع الحاجات الأساسية)؛ والمعروف أنه كلما بدأ الفرد مبكرًا في تعلم إشباع حاجاته، كلما كان توافقه أفضل، والعكس صحيح.
- ارتفاع المعايير الأخلاقية للمرض بدرجة غير واقعية لا يمكن مسايرتها.
- انخفاض الادعاء أو اضطرابه.

- خلل التنشئة الاجتماعية فيما يتعلق بتعليم السلوك المعياري المسؤول المؤدي إلى إشباع الحاجات بأسلوبٍ واقعي صحيح.
- عجز الفرد أو فشله في قيامه بأدواره الاجتماعية.
- الفشل في تعلم السلوك المسؤول، أو انعدام المسؤولية (السلوك غير المسؤول).
- إنكار الواقع (عدم الواقعية أو فقدان الاتصال بالواقع).

(زهران، 1997، ص: 376)

#### 04. القواعد الأساسية في عملية الإرشاد الواقعي:

##### أ. العلاقة الشخصية (الاندماج الشخصي):

ويتحقق ذلك من خلال الدفء والتفهم والاهتمام، واستخدام الضمائر الشخصية، مثل "أنا" و"أنت" تُسهل عملية الاندماج.

##### ب. التركيز على السلوك أكثر من التركيز على المشاعر:

فيり "فلاسر" أن السلوك والمشاعر تتدالخ مع بعضها البعض وتتبادل التعزيز، وهي ظاهرة دائمة؛ فعندما يشعر الإنسان بأنه أحسن، فإنه فعلاً يقوم بأشياء إيجابية، وعندما يعمل أكثر فإنه أيضاً يشعر بأنه أحسن.

### ج. التركيز على الحاضر:

وذلك بالتعامل مع ما يجري في الوقت الحاضر في حياة المسترشد على أساس أن الماضي قد تم تثبيته ولا يتم تغييره، أما الذي يمكن تغييره فهو الحاضر المباشر، وأن المسترشد دائماً يربط مناقشة الماضي بالسلوك الراهن.

### د. الحكم على السلوك:

على الفرد أن يحكم على سلوكه الخاص وأن يزنه، ويكون هذا الحكم من المسترشد نفسه، بحيث يتم تقييم السلوك إذا كان يتسم بالمسؤولية أم لا، وما هي نتائج ذلك السلوك. (Glasser; 1984, p: 56)

### ه. التخطيط للسلوك المسؤول:

وذلك بمساعدة المسترشد على بناء خطط محددة لتغيير سلوكه إلى سلوك ناجح، وتكون هذه الخطط واقعية في حدود دافعية المسترشد وقدراته.

### و. الالتزام:

وذلك بتنفيذ خطة تغيير السلوك والالتزام خطوة نحو الاندماج وتحمل المسؤولية وكسب هوية أكثر نجاحاً.

## ز. لا اعتذارات (لا تبريرات):

وذلك في تنفيذ الخطط وإعداد خطة جديدة تتسم بالواقعية، وألا يبحث في سبب فشل الخطة القديمة، لأن ذلك يعزز هوية الفشل لدى المسترشد.

(الشناوي، ص: 233-240)

## ح. استبعاد العقاب:

لأن العقاب أسلوبٌ ذا أثٰرٌ ضئيلٌ في تغيير السلوك لدى الأشخاص الذين لديهم هوية فشل.

(الشناوي، ص: 233-240)

## 05. دور المُرشد:

مساعدة العميل على التعامل مع الحاضر، فمنذ البداية يكون تطبيق وممارسة العلاج الواقعي عن طريق التعامل مع المشاكل الحالية، بحيث تكون أسئلةً متمركزةً على السلوكيات الحالية التي يقوم بها وعن خياراته الواقعية، وأن يرى العميل المعالج على أنه شخصٌ ناجحٌ في التعامل مع الحياة، ولا يهاب مناقشة أي موضوع مع عملائه؛ أما فيما يخص العلاقة بين المُرشد والمسترشد، لا بد من تأسيس علاقةٍ تفاعليةٍ وترابطيةٍ تُساعد المسترشد على إشباع حاجاته، ولا بد أن تتوفر مجموعةٌ من الخصائص مثل: الدفء، التفهم، الاحترام، الانفتاح والرغبة والمقدرة على تحدي الآخرين.

(الطراونة، 2008، ص: 90)

## ٥٦. خطوات الإرشاد الواقعي:

يحاول العلاج بالواقع مساعدة المريض حتى يستجيب بنجاح لطالب العالم الواقعي الذي يعيش فيه، وعملية العلاج بالواقع في جوهرها عملية تعليم وتعلم، ومن أهم محاورها إشباع الحاجات في العالم الواقعي؛ وتتلخص إجراءات عملية العلاج فيما يلي:

أ. إقامة علاقة علاجية إنسانية (شخص لشخص)، (المعالج والمريض) أساسها المشاركة والاندماج مع المعالج، والاهتمام المتبادل، وقوامها الثقة والانفتاح والصدق؛ وهذه المشاركة النموذجية تمتد إلى المشاركة والتفاعل والاندماج مع الآخرين. والمعروف أنه لكي تُشبَّع الحاجات النفسية الأساسية للفرد، يجب أن يُقيم علاقاتٍ ناجحةٍ ويندمج مع الآخرين؛ وتعتبر قدرة المعالج على المشاركة والاندماج مع المريض هي المهارة الرئيسية في العلاج بالواقع. والمعالج يجب أن يكون شخصاً مسؤولاً وجاداً ومهتماً، يتقبل المريض وفي نفس الوقت لا يتقبل سلوكه غير الواقعي.

ب. دراسة السلوك الحالي غير الواقعي في ضوء إدراك الواقع، ورفضُ هذا السلوك غير واقعي، والاعتراف بالواقع، والتعامل معه (قبل العالم الواقعي)، وفي إطار التركيز على الحاضر والعمل للمستقبل من الآن فصاعداً، مع التركيز على الشعور، وبحيث لا يكون هناك سببٌ في المستقبل لإنكار الواقع.

ج. تقييم السلوك الحالي ومدى إشباعه للحاجات (في ضوء المعايير) تمهيداً لتفوييه حتى يُشعِّبها بسلوك مسؤول.

د. تحديد احتمالات السلوك **المُشبع للحاجات** في إطار الواقع.

ه. اختيار وتقرير السلوك **المُشبع للحاجات** (في العالم الواقعي) وال**المُحقق للهدف** (في إطار الواقع) بصورة ناجحة، والالتزام، وهذا يُعتبر بمثابة (تعاقد علاجي) لعمل ما هو واقعي ومسؤولٌ وصوابٌ.

و. تعليم المريض طرقةً وأساليب سلوكيةً واقعيةً وناجحةً لإشباع حاجاته، بحيث يلتزم بها.

ز. تقييم النتائج السلوكية لتنفيذ الالتزام ومدى مسؤوليته عن سلوكه.

ح. إثابة الذات على السلوك الملتزم (الصواب)، المسؤول، وتصحيف الذات عند ارتكاب السلوك غير المعياري (الخطأ)، وتحسين السلوك إذا كان مغايراً للمعايير أو غير مسؤول.

ط. المثابرة حتى يتحقق الهدف، وهو تغيير السلوك غير واقعي غير مسؤول وخارطه، إلى سلوك واقعي مسؤول وصائب. (زهران، 1997، ص: 377)

## ٠٧. تطبيقات النظرية في الإرشاد:

يمكن استخدام الإرشاد الواقعي مع الطلاب في المشكلات السلوكية أو المدرسية، كما يمكنه استخدام العلاج الدافعي على أساس جمعي أو فردي، فيمكن استخدامه في اضطرابات العلاقات، الخجل، القلق الاجتماعي، العدوان... الخ. كذلك يُعتبر الأنسب لتأهيل الأحداث الجانحين خاصة في المجال الوقائي. (الشناوي، ص: 241-242)

## 08. تقويم النظرية:

نظرية العلاج (أو الإرشاد) بالواقع شأنها شأن أي نظرية تتمتع ببعض جوانب القوة، كما أنها أيضاً تتسم ببعض جوانب الضعف، وتحدف المناقشة التالية إلى توضيح الجوانب:

أ. جوانب القوة:

- بساطة المفاهيم التي تقوم عليها النظرية والوضوح المنطقي لهذه المفاهيم في الحياة اليومية، تبادل الحب (أو التعاطف)، الشعور بالقيمة أو الأهمية الذاتية ك حاجتين أساسيتين، وأن الإخفاق في إشباع إحداهما يؤدي إلى الاضطراب (تكوين هوية الفشل) والنجاح في إشباعهما وبالشكل المناسب يؤدي إلى الصحة النفسية (تكوين هوية النجاح).

- والطفل الذي يغمره والداه بالحب ويبادله هذا الحب، ولكنه ليس له دور في الحياة، قد يشعر بأنه لا قيمة له، كما أن الشخص الذي ربما يشتهر في التجارة أو في وسائل الإعلام، ولكنه لا يشعر أن هناك من يبادله مشاعر الحب، رغم وجود كثيرون من المعجبين بشهرته، سيشعر بقيمتها وأهميتها الذاتية ولكنه سيفتقد الحب.

- ما أشار إليه "جلامر" على أنه الصحيح أو الحق، لم يحدد لنا معياره، وإنما تركه للمعايير الأخلاقية التي يراها المرشد، ولاستبصار المسترشد بمعايير المجتمع، وبهذا فإنها يمكن أن تشمل على جوانب ذاتية للمرشد قد لا تكون هي الصحيح دائماً.

- مدة الإرشاد أو العلاج محدودة بحدود تنفيذ الخطة ونجاحها وإحداث التغيير المطلوب في السلوك، وبذلك يمكن اعتبار الإرشاد بالواقع محدوداً في زمنه بحدود تنفيذ الخطة وضمان نجاحها. (بلان، 2015، ص: 462)

- يمكن الاستفادة بهذا النوع من الإرشاد في المستوى الوقائي وفي المستوى العلاجي، وكذلك في برامج الإرشاد أو العلاج الفردي أو الجماعي.

## ب. جوانب الضعف:

- المدى الواسع الذي يُقرره "جلاسر" لإمكانيات طريقته في العمل مع عديد من الحالات، بينما الاستخدامات الحقيقة للإرشاد بالواقع أو العلاج بالواقع، لا تخرج عن إطار المدارس والمؤسسات الإصلاحية والتعليمية بصفة عامة.
- إن اعتماد هذا الأسلوب الإرشادي والعلجي إلى حدٍ بعيد على الجانب اللغطي وعلى العقلانية، يجعل من الصعب استخدامه مع بعض الحالات، مثل حالات التخلف العقلي، وحالات الاجترارية الذاتية في الأطفال **Autism**، وكذلك مع حالات الأمراض الذهانية، وحيث توجد اضطرابات في جوانب المعرفية.
- تُركز هذه النظرية على السلوك وتقلل أهمية المشاعر وترى أن السلوك هو الأهم في الاهتمام وفي التغيير، وعلى الرغم من هذا التجاهل لدور المشاعر في الصحة النفسية للفرد وفي إرشاده، فإن العلاج بالواقع يرى أن المُرشِّد يجب أن يندمج مع المُسترشِد، والحقيقة أن هذا الاندماج يعتمد أساساً على جوانب وجданية أكثر من اعتماده على جوانب سلوكية.
- لا توجد أساليب مُحددة يستند إليها المُرشِّد في محاولاته للتغيير السلوك بخلاف مُساعدة المُسترشِد على الوفاء بخطبة التغيير.
- التعارض الذي تشمل عليه النظرية بين الدور الذي تلعبه المسؤولية، والدور الذي يلعبه الاندماج في تكوين هوية النجاح أو تكوين هوية الفشل؛ أن الاندماج شرطٌ مبدئيٌ للوفاء بالحاجات، فإنها تُقرر أن الفرد لديه القدرة على الوفاء بحاجاته بمسؤولية، ودون شروطٍ مُسبقة. (الشناوي، د.ت، ص: 243-246)

## الاتجاه التكاملي *Eclectic Theory*

الاتجاه الانتقائي عبارة عن جهدٍ منظَّمٍ للإفادة من مبادئ المدارس المختلفة التي يمكن أن توجد بين النظريات المختلفةقصد إيجاد علاقةٍ متكاملةٍ بين حقائق ذات الصلة فيما بينها مهما اختلفت أصولها النظرية.

ويمكن تعريف الانتقائية Eclectic بأنّها نظامٌ يتضمن انتقاء أو تجميعاً منظماً للملامح المناسبة من المصادر المختلفة، حتى لو كانت تلك المصادر أو النظريات غير متوافقة؛ وأكثر من بُرز فيها Thorne، وقد تميز أسلوبه بأنه كان مبنياً على الخبرة العلمية والتجربة "الإجراءات الاستقرائية" من خلال الإجابة على السؤال التالي: ما الطرق أو الأساليب التي تصلح لهذه الظروف ومع هذا العميل ومع هذا المرض؟ (باترسون، 1992، ص: 13)

## 01. الافتراضات الأساسية للنظرية:

يرى باترسون D. Patterson (1992) أنّ هناك ست خصائص تشتراك فيها وُجُهات النظر المتعددة في النظرية الانتقائية:

التركيز الإكلينيكي على اللحظة الحاضرة، فالفراغات في مجرى الشعور تعتبر هامة. المشاعر هي منظمات السلوك. الذات ومفهوم الذات مع الصورة المرتبطة له أهمية أساسية. إن الاختبارات والخطط والثبات والاهتمامات الفلسفية والأخلاقية مُتضمنة في العلاج.

- النمو النفسي والصحة النفسية مُهَمَّان مثل المرض النفسي.
- العلاج عمليةٌ تطبيقيةٌ تنطوي على استخدام أي تكنيك فعال أو فكرة فعالة.
- الشخصية هي عمليةٌ متغيرة ومنظورة، ويرتبط تطورها بعدٍ من العوامل مثل: المُحددات البيولوجية لبنيّة الجسم والعوامل الثقافية وتحقيق الذات.

## 02. أهداف النظريّة الانتقائيّة:

- تحديد وتشخيص المستويات المُتسلسلة والعوامل المنظمة للتكميل في الحالات النفسيّة.
- تجميع كل ما هو معروفٌ في مجال أساليب وطرق الإرشاد النفسي.
- التعرّف على الطريقة المُعينة، وبيان مدى فاعليتها ومتى تكون غير فعالة.
- توضيح علاقـة الإرشاد النفسي بالمرضـي النفسيـن.
- وضع معيـار لـلـفاعـلـيـة الإـرشـادـ.
- استـخدـام التـحلـيل الإـحـصـائـيـ.
- تـحـقـيق الصـدق التـنبـؤـي وإـثـبـات الصـدق خـلـال التـطـبـيق العـمـليـ.
- ضـرـورة تـعاـون المـسـتـرـشـد وـتـوفـير جـوـ الأـلـفـة والـدـفـءـ. (باترسون، 1992، ص: 166)

### 03. عملية الإرشاد النفسي:

وتتلخص في التخخيص، العلاقة الإرشادية وطرق الإرشاد:

#### أ. التخخيص:

فالتشخيص الثابت والصادق هو حجر الزاوية، فحينما لا يكون التخخيص السببي ممكناً، فإن التخخيص الفارقي هو البديل، وتشمل عملية التخخيص ما يلي:

- جمع الأدلة الملائمة واستخدام كل الطرق المُتاحة.
- القيام بعملية تكاملٍ في المادة العلمية المُتجمعة في ضوء العلم الأساسي بالمرض.
- صياغة الظروف.
- وضع الاحتمالات الأخرى في الاعتبار عن طريق التخخيص الفارق.
- التعرف على الاضطراب بعد استبعاد كل الاحتمالات الممكنة.

وهناك مجموعة من المصادر لجمع أدلة التخخيص:

- تاريخ الحالة.
- تقديرات السلوك المبنية على الملاحظة المباشرة.
- التقرير الاستنباطي وتقدير الذات.
- الاختبارات والمقاييس الموضوعية.
- الاختبارات الإسقاطية.

## ب. العلاقة الإرشادية:

لا بدّ من أن يسود العلاقة الإرشادية الألفة والمودة والثقة والاحترام المتبادل، أما إذا كان المُرشِّد من النوع الذي يُظهر اتجاهاتٍ سلبيةٍ أو عدوانية، فإنّ المُرشِّد هنا يكون أكثر فعالية، فيهم برغبات المسترشد لاحفاظ على المودة والألفة، ويساعد في ذلك تاريخ الحالة، فهي تُقدِّم للمُرشِّد مؤشراتٍ للاكتشاف والبحث والفحص. (بلان، 2015، ص: 201)

## ج. طرق الإرشاد:

يعتبرُ ثورن Thorne أنَّ التمييز بين الطريقتين المباشرة وغير المباشرة غير موضوعي، ويُستخدمان حسب مقتضيات الحالة؛ وبصفة عامة، يجب استخدام الطرق غير المباشرة كُلما أمكن، خاصة في المراحل الإرشاد الأولى كي تُطلق الانفعالات الحبيسة.

أما الطرق المباشرة، فيمكن استخدامها عند وجود دلائل معينة؛ وأكثر أسلوبٍ مستخدمٍ عنده هو المباشر، فاستخدم ثورن لأول مرة في كتاباته الإرشاد المباشر ثم استبدلها بالانتقائي.

إلا أنَّ هناك مجموعة من العوامل التي تُحدد اختيار الطريقة:

- فاعلية الطريقة التي تَظَهُرُ من خلال تعاملها مع العوامل المُسببة للإضطراب.
- اقتصادية الطريقة وسرعتها، والأكثر أماناً تُعتبرُ الأفضل.
- ملائمتها لطبيعة تاريخ الإضطراب، النسق الذي سار عليه الإضطراب.
- تفردُ الطريقة، حيث يوجّهُ المُرشِّد العلاج تبعاً للخطة. (بلان، 2015، ص: 203)

#### ٤٤. فنيات الإرشاد الانتقائي:

##### أ. طرق التعامل مع مرحلة عرض المشكلات (أعراض المشكلات):

- فهم ديناميكية العميل، وذلك بفهم العلاقة بين الأعراض والأسباب.
- تشجيع تجنب التثبت على العَرَضْ، ومساعدته على التحكم فيه ومنع استمراره.
- إبداء المُرشِد الاهتمام والتعاطف مع المُسترشد.
- الضبط الكامل لعملية تأجيل الجلسات.

##### ب. التعامل مع العوامل الانفعالية في حالات سوء التوافق:

- الاستماع السلبي من خلال التنفيذ عن انفعالات الرفض والعدوانية.
- التقبل وعكس المشاعر عند استمرار المقاومة.
- المحادثة المحايدة عندما تكون المقاومة واضحةً وقويةً.
- تحليل المقاومة، وتفسير أسبابها حتى يدركها المُرشد ويوجهها ويحاول التخلص منها.
- إنهاء الإرشاد عندما لا يكون من الممكن تعديل المقاومة أو التخفيف منها، ويستحسن هنا الحالة.

## ج. طرق التأثير على المسترشد:

- الإيحاء: وهو التأثير في الأفكار والمشاعر والأنشطة دون أوامر صريحة، وتظهر فاعليته مع الأطفال والمعوقين وأصحاب الشخصيةيات غير الناضجة.
- الإقناع والنصيحة: ويعتبر استخدامها فعالاً في الحالات الخفيفة.
- الضغط أو الإكراه والعقاب: وتستخدم مع الأطفال المدللين أو اللامبالين، بشرط ألا يستخدم العقاب، إلا إذا فشلت أساليب التعزيز والمكافأة.
- الصراع العلاجي: واستخدام هذه التقنية مبنيٌ على فرضيةٍ مُؤداها أنَّ لدى المسترشدِ تكاملاً في الشخصية، ما يساعدُه على مواجهة الصراع بصورة بناءة، ويكون ذلك بإحداث صراعٍ في الذهن قبل إقناعهم بوجود مشكلات يتوجب مواجهتها. (بلان، 2015، ص: 204-210)

د. طريقة تقوية المصادر العقلية إلى أقصى حدٍ ممكِن:

وذلك من خلال إعادة التدريب إلى تنمية القدرة على التفكير المعتدل، وإلى تصحيح الأفكار غير المنطقية.

## هـ. طرق تقديم المعرف والمعلومات العقلية خلال الإرشاد:

ويُنْبَغِي تقديم المعرف والمعلومات حسب الحاجة، وحسب صلتها بمشكلات المسترشد، والابتعاد عن أسلوب المحاضرة، وعرضها بطريقةٍ موضوعيةٍ بحيث لا تهدد المسترشد.

## ٥٥. تقويم النظرية:

### أ. الإيجابيات:

- يعتبر أسلوب ثورن أشمل أساليب الإرشاد الشخصية، لأنّه مبنيٌ على نسقٍ طبّيٍّ، والذي يعتبرُ اضطراب الشخصية شبيهًا بالمرض الجسدي.
- تجنبَ ثورن أي محاولةٍ للعرض النظري.
- عملُ ثورن هو محاولةٌ كان هدفها تكامل كلِّ المعرفةِ النفسيّة في نسقٍ شاملٍ. إنَّ الظروف والحالاتِ المختلفة تستدعي ألوانًا مختلفةً من الإرشاد.

### ب. السلبيات:

- إنَّ نتائج ثورن ظهرت بصورة آراءٍ وخبرات، وليس على أساسٍ علميٍّ.
- إنَّ محاولة ثورن التوفيق بين المدارس متعددة هي انتقائية.
- لم تُتحقق أي قدرٍ من الموضوعية، ولا توصل إلى صنفٍ محدد.

(بلان، 2015، ص: 211)

## نظريّة الإرشاد المتمركّز حول الحل "ستيف دوتشازر" (SFBT)

يُعتبر هذا الأسلوب العلاجي من أحدث الأساليب العلاجية المختصرة، إذ تعود نشأته إلى أوائل الثمانينات من القرن العشرين على يد مؤسسه Steve de Shazer العالم الأمريكي ورئيس مركز العلاج الأسري بمدينة ميلواكي بولاية ويسكونسن الأمريكية، وعلى الرغم من حداثة نشأته فإن تطبيقاته العملية وإسهامات الباحثين حول التقنيات التي يقدمها ومدى ملاءمتها في التعامل مع الفئات الاجتماعية المختلفة تُعتبر دليلاً على انتشاره.

### 01. تعريف العلاج المتمركّز حول الحل (ستيف دوتشازر):

تعريف رشوان 2007 العلاج المتمركّز حول الحل على أنه: "أسلوب علاجي لا يستغرق في البحث عن الأعراض المرضية ولا عن العوامل التي ساهمت في نشأتها بقدر ما يتوجه مباشرة إلى الحلول التي تساهم في القضاء على المشكلة أو التخفيف من حدّتها أو التكيف مع إفرازاتها؛ ومن هنا فإنه علاج مُوجّه ومبادر نحو الهدف النهائي الذي يسعى له المسترشد، وهو الوصول إلى التوافق النفسي والاجتماعي مع الذات ومع البيئة المحيطة. (الخليفة، 2013، ص: 07)

العلاج المختصر هو علاج محدود الوقت يتميز بالواقعية والتركيز على الحاضر والنشاط الموجّه والتدريج في الوصول للأهداف.

ويُعرف أيضاً بأنه من أحدث الأساليب العلاجية المختصرة التي تتجه مباشرة نحو الهدف النهائي الذي يسعى له العميل، وهو الوصول إلى التوافق De Shazer.s, & Dolan.Y, 2007, p :101

يتميز هذا الأسلوب العلاجي بالتركيز على المستقبل بدلاً من التركيز على الماضي والاستغراق فيه، مع البحث عن الحلول بدلاً من التركيز على المشكلات، إضافة إلى التركيز على قدرات المتعامل أو المسترشد بدلاً من التركيز على نقط ضعفه، مع تعامله مع مشكلات الحياة اليومية بفاعلية، مع عدم إجهاد المتعامل بجلسات طويلة. (Trepper, Terry, S, Eric E, McCollum, 2010, p: 01)

إذا العلاج المختصر هو علاج محدود الوقت يتميز بالواقعية والتركيز على الحاضر والنشاط الموجه والتدرج في الوصول للأهداف؛ ويُعرف أيضاً بأنه من أحدث الأساليب العلاجية المختصرة التي تتجه مباشرة نحو الهدف النهائي الذي يسعى له العميل، وهو الوصول إلى التوافق النفسي والاجتماعي مع الذات ومع البيئة المحيطة.

## 02. نشأة العلاج المتمرّك حول الحل:

يمكن أن تُعرى بدايات العلاج المختصر إلى إسهامات Milton Erickson عندما أطلق عبارته الشهيرة "No general Theory, No general Client" "لا توجد نظرية عامة ولا يوجد عميل عام"، تتضمن أنه من الصعب الحصول على نظرية واحدة تستطيع تفسير السلوك الإنساني، كما أنه من الصعب أن ينظر إلى العملاء نظرةً واحدةً حتى وإن كانت تبدو مشكلاتهم

متباينة، يشير التراث الأدبي للعلاج النفسي إلى استخدام الممارسين لمجموعة من المسميات المختلفة للعلاج المختصر، فنجد البعض يطلق مسمى **Short-term Therapy**، العلاج قصير الأمد وهناك من يطلق مسمى العلاج محدود الوقت **Time-limited Therapy**.

وعلى الرغم من تعدد هذه المسميات، إلا أن المحور الذي يدور حوله العلاج المختصر هو تقديم عملية المساعدة بكفاءة وفاعلية في وقت قصير؛ ويمكن القول أن نشأة العلاج المتمركز حول الحل على خلاف غيره من المداخل العلاجية رغم حداثته إلا أنه لاقى اهتماماً كبيراً لدى الممارسين في مجال الإرشاد والعلاج النفسي والخدمة الاجتماعية لعدة أسباب يمكن حصرها في الآتي:

(رشوان، 2007، ص: 33)

- يعتبر مدخلاً إرشادياً وعلاجياً من أحدث المداخل الإرشادية العلاجية.
- فعالية تعامله مع مشكلات الحياة اليومية، حيث لا يجهد المسترشدين أو يستنفد أوقاتهم في جلسات إرشادية وعلاجية طويلة.
- استفادته من كل ما يحضر المسترشد لصالح العملية الإرشادية، وعدم استغراقه في الماضي للبحث عن الأعراض المرضية المسببة للمشكلة ونشأتها بقدر ما يتوجه مباشرة إلى البحث عن الحلول.
- إمكانية تطبيقه في الحقل التربوي وسهولة تدريب الممارسين له.
- توجهه نحو الهدف النهائي مباشرة.

ويمكن الإشارة إلى بعض العوامل التي ساهمت في نشأة وتطور وشيع استخدام العلاج المختصر:

- قلة عدد المختصين في مجال مهن المساعدة الإنسانية وعدم توفر الخبرة الكافية لدى البعض منهم.
- ازدياد حجم ونوعية المشكلات الإنسانية التي يعاني منها الأفراد والجماعات والمجتمعات الإنسانية نتيجة للتحولات الاجتماعية والاقتصادية والتي ساهمت في التأثير على نمط المعيشة.
- قلة عدد المؤسسات المجتمعية التي يتم من خلالها تقديم أوجه الرعاية الاجتماعية.
- نمط الحياة المتسارع والذي أصبح سمة هذا العصر فنجد معظم الأفراد ينشغلون بأمور حياتهم إلى الحد الذي لا يتيح لهم الدخول في علاقات علاجية طويلة الأمد وهو ما يميز الأساليب العلاجية التقليدية.

ومن ميزات هذا الأسلوب العلاجي ما يلي:

- التركيز على المستقبل بدلاً من التركيز على الماضي والاستغراف فيه.
- التركيز على الحلول بدلاً من التركيز على المشكلات.
- التركيز على قدرات المتعامل أو المسترشد بدلاً من التركيز على نقاط ضعفه.

### 03. المسلمات الأساسية:

لقد حاول كل من Shazer (1987) و Berg & Miler (1992) أن يحددوا ثلاثة مسلمات يقوم عليها العلاج المتمرّكز حول الحل هي:

- العملاء هم الذين يحددون أهدافهم العلاجية ولا يجب أن تفرض تلك الأهداف من قبل المعالج النفسي.
- إذا عرفت ما الذي يحقق التغيير فالزمه وساعد العميل على عمل المزيد منه.
- إذا كان العلاج غير فعال ولم يحدث التغيير فلا تعاود محاولته مرة ثانية.

## 4. المفاهيم الأساسية:

وبناء على هذه المسلمات يقدم Kottlor (1997) خمسة مفاهيم أساسية يقوم عليها العلاج المتمركز حول الحل وهي:

- أن يتمحور المفهوم الأول في العلاج المتمركز حول الحل حول التركيز على ما يمكن تحقيقه وفقاً لمعطيات شخصية العميل والبيئة المحيطة، ومعنى ذلك أن عملية العلاج يجب أن توجه نحو الحل وكيفية الوصول إليه.
- المفهوم الثاني يدور حول التأكيد على أن كل مشكلة لها استثناءات (هي الأوقات التي لا تظهر فيها المشكلة)، يمكن تحويلها والتعامل معها على أنها حلول ممكنة للمشكلة.
- المفهوم الثالث الذي يرتكز عليه العلاج المتمركز حول الحل، يقوم على فكرة كرة الثلج "Snow ball" بمعنى أن التغيير البسيط في حياة العميل يؤدي إلى نجاح أكبر وصولاً إلى الهدف النهائي، وهو التوافق النفسي والاجتماعي.
- المفهوم الرابع يدور حول أهمية الاعتراف بأن لكل عميل قدرات (Strengths) يستطيع استخدامها للتغلب على ما يواجهه من صعوبات، وعلى هذا يجب على الممارس أن يعطي اهتماماً كبيراً نحو اكتشاف قدرات العميل وتجنب التركيز على مواطن الضعف فيه.
- يدور هذا المفهوم حول ضرورة صياغة أهداف العميل بصورة إيجابية Positive goals، لأنها بدلاً من صياغتها بصورة سلبية Negative goals، لأن الطريقة التي ينظر بها الإنسان إلى الأشياء هي التي توجه إمكاناته وقدراته. (De Shazer, S, & Dolan, Y, 2007, p 151)

## ٥٥. تقنيات العلاج:

يعتمد هذا العلاج على مجموعة من التقنيات العلاجية الفنية، والتي تعتمد هي أيضا بدرجة كبيرة على مهارات الاختصاصي وعلى مدى استجابة المسترشدين أثناء عملية المساعدة، ومن هذه التقنيات: (رشوان والقرني، ٢٠٠٤، ص: ٥٥)

- إعادة التشكيل (Reframing) وهو أسلوب يستخدم من أجل مساعدة العملاء على تفهم مواقفهم وصياغة أهدافهم.
- السؤال المعجزة (Miracle Question) أن الهدف الرئيسي هو البحث عن الاستثناءات التي يمكن أن تقود العميل إلى عملية المساعدة.
- أسئلة ماذا بعد؟ (What else questions) أن الهدف من هذه الأسئلة هو زيادة وتعزيز فرصه العملاء في أن يجدوا الحلول الممكنة للمشكلات التي يواجهونها.
- خريطة العقل (Mindmapping) هو رسم خريطة للأفكار ويستخدمه الأخصائي الاجتماعي من خلال استدعاء سلوك العميل الإيجابي مهما كان صغيراً وتعزيز ذلك السلوك في حياة العميل ومتطلباته بعمل المزيد منه. هذا السلوك سوف يعمل بمثابة الخارطة التي سوف تقود العميل وترشدته إلى الوصول إلى النجاح في العملية العلاجية.
- توجيه النجاح (Cheer Leading) هو تشجيع نجاح العميل من خلال إسماع العميل كلمات المدح والثناء.
- المقياس (Scaling) هذا التكتنيلك يهدف إلى مراقبة التحسن الذي يطرأ على الحالة من مقابلة إلى أخرى أثناء العملية العلاجية.

ومن المهارات التي يجب على المعالج أن يكتسبها في علاقته مع العملاء

ما يلي:

- التعاطف والمشاركة الوجدانية (empathy) وفيها يظهر اهتمام المعالج بالعميل من خلال فهمه لمشكلته وتقديره لمشاعره والمعاناة التي يشعر بها.
- الاستعداد لمناقشة كل شيء وأي شيء يود العميل مناقشته (Readiness) (to discuss everything).
- الهدوء ورباطة الجأش (Composure) وتعني أن يكون المعالج مرتاحاً من علاقته بالعميل بغض النظر عن اعتقاداته وأراءه رباطة الجأش، أي هدوء النفس وثبات القلب، سيطرة الماء التامة على قواه العقلية أو قدراته الحسية أو مشاعره أو سلوكه وتصرفاته.
- التشجيع (encouragement) وهو الإيمان الكامل بأن لكل عميل قدرات وأمكانيات يستطيع استثمارها إلى أقصى حد.
- الهدفية (Purposefulness) وتعني أن يكون الأخصائي الاجتماعي هادفاً في عمله فلكل نشاط يقوم به هدف وغاية.

وعلى هذا فالعلاقة المهنية بين كل من الأخصائي الاجتماعي والعميل هي علاقة تبادلية (Reciprocal) بمعنى أن الأخصائي الاجتماعي لا يفرض على العميل أهدافاً محددة ويجبره على تبنيها، كما أن العميل ينظر إلى الأخصائي الاجتماعي كشخص مقبول ومتفهم ويمكن الاعتماد عليه، وهذا النوع من العلاقة مهم لإنجاز الأهداف العلاجية وإتمام عملية التدخل المهني.

## ٥٦. تطبيق العلاج المتمركز حول الحل على الإرشاد:

إن المجموعة الإرشادية التي تُركز على الحل المختصر، تقدم فرصاً ثمينةً للمرشدين الذين يبحثون عن مقايرية مناسبة في العمل في المدارس تكون عملية وفعالة ومختصرة، وبدلاً من أن يكون في حوزة المرشد تقنيات جاهزة مسجلة في كتاب تساعد في خلاص التلاميذ من مشاكلهم، فإن هذه المقايرية تُقدم للمرشدين إطاراً تفاعلياً بهدف تحقيق تغييرات بسيطة وحقيقية تساعد التلاميذ على اكتشاف اتجاهات منتجة بدرجة أكثر واسعña أن هذا النموذج يقدم الكثير للمرشدين في المدارس والمسؤولين عن أعداد كبيرة من التلاميذ.

وعند الحديث عن تطبيقات العلاج المتمركز حول الحل على الإرشاد فإنه لا بد للمرشد الممارس أن ينطلق من مبدأ أن الناس أكفاء وبمجرد وجود مناخ مناسب يطبقون فيها مهاراتهم وكفاءاتهم فهم قادرون على حل مشاكلهم والعيش ببناء ورفاه.

وعليه يمكن تلخيص كيفية تطبيق عملية الإرشاد الجمعي المتمركز حول الحل بالنقاط الآتية: (توري، 2011، ص: 493)

- على المرشد توضيح أن التركيز في العمل سيكون على إيجاد الحلول، كما أنه على أفراد المجموعة أن يطرحوا مشاكلهم باختصار.
- يمكن للمرشد أن يبدأ مع مجموعة جديدة بأن يطلب من كل واحد أن يقدم نفسه، ثم الحديث باختصار عن سبب مجئه، وأن يخبر عما يرغب أن يعرف عنه.

- يساعد المرشد أعضاء المجموعة على جعل المشكلة هامشية أثناء الحديث لخلق جو مريح، وإعطاء المجموعة فرصة ليروا أنفسهم بعيداً عن المشاكل، وأنهم ليسوا مغمورين فيها، وعلى المرشد مهمة وضع أفراد المجموعة على سكة الحل وليس على سكة المشكلة، وبذلك يستطيع أفراد المجموعة أن يتحركوا بشكل إيجابي.
- يعمل المرشد مع أفراد المجموعة على تطوير أهداف واضحة ومحددة بأسرع ما يمكن.
- يركز المرشد على التغييرات القليلة الواقعية والممكنة والتي تقود إلى نتائج إيجابية إضافية، ولأن النجاح يقود إلى النجاح، فإن التغيير البسيط يُعتبر بداية مشجعة للتغيير.
- يسأل المرشد أعضاء المجموعة عن تلك الأوقات التي اختلفت فيها مشاكلهم أو عندما كانت المشاكل أخف حده وقسوة، ويطلب من الأعضاء أن يبحثوا في هذه الاستثناءات والأسباب التي شكلت هذه الاستثناءات.
- يستعمل المرشد السؤال كمدخلة أساسية في المجموعات التي ترتكز على الحل، ويكون ذلك من موقف الاحترام والاهتمام المخلص والافتتاح، والأسئلة تفترض التغيير مسبقاً وتحافظ على التوجّه نحو الحل والمستقبل.
- يحاول المرشد أن يساعد أعضاء المجموعة في تحديد الاستثناءات ويبداً في التعرف على المهارات والكفاءات الشخصية والقدرة على التكيف.

- يقوم الأخصائي الاجتماعي المستخدم لأسلوب العلاج المتمركز حول الحل بدور فاعل ونشيط وينبذ جهداً أكبر مقارنة بالأساليب العلاجية الأخرى، ويتمحور الدور الأكبر للأخصائي الاجتماعي حول مساعدة العميل في تحديد الأهداف العلاجية والمحافظة على تركيزه في إنجاز تلك الأهداف.
- يكون المُتعالج هو من يحدد أهداف العلاج، ولا يفرض المعالج عليه ذلك عبر ربط الأهداف بالحلول للمشكلات التي يعاني منها، مما يجعل عملية العلاج إيجابية، وتنسق إلى قدرات المُتعالج وإمكانياته مع مراعاة الظروف البيئية المحيطة.
- من المطلوب دائماً إحداث تغيير لدى المُتعالج بشكل تدريجي وصولاً للتغيير الجذري وحل المشكلة أو التخفيف من آثارها وحدتها، وبذلك يتم التركيز فعلياً على أسس حل المشكلة، وتشجيع المُتعالج على إدراك التغيرات التي سوف تحدث في حال تلاشها، إضافة إلى عدم الإلحاح على استخدام حل بعينه لم يكن قادراً على إحداث أي تغيير بسيط مع تشجيع المُتعالج على تغيير الحل المقترن بمشكلته، والبحث عن حلول أكثر فاعلية من خلال زيادةوعي الفرد لقدراته وإمكانياته الخاصة في إيجاد العديد من الحلول المتاحة.

(Berg, I, K & Dolan, Y, 2002, p21)

## ٤٧. نقد وتقدير النظرية:

ومن هنا يتوجه النقد إلى العلاج المتمركز حول الحل في كونه أسلوبا علاجيا تفاؤليا إلى حد المبالغة، فهو ينظر إلى العميل على أنه يملك من القدرات والإمكانيات ما يؤهله للتغلب على الصعوبات التي تواجهه، وفي هذا نوع من التفاؤل المفرط، فالعملاء ليسوا في مستوى واحد من القدرات الصحية والنفسية والاجتماعية وبالتالي فمن المنطقي أن يختلفوا في مستوى استجاباتهم وردود أفعالهم.

ومن النقد الذي يوجه أيضا لهذا الأسلوب العلاجي أنه يعتمد كثيرا على البحث عن الاستثناءات (الأوقات التي لا تظهر فيها المشكلة) ودفع العميل نحو ملاحظتها وإدامتها، وفي هذا هروب من مواجهة المشكلة ومحاولة للتوفيق معها ومع تأثيراتها، كما وأن ذلك يجعل العميل يقف موقفا سلبيا منها.

إن نشأة العلاج المتمركز حول الحل على خلاف غيره من الأساليب العلاجية رغم حداثتها لاقت صدى كبيرا لدى الممارسين في مجال العلاج النفسي والخدمة الاجتماعية لعدة أسباب يمكن حصرها في الآتي:

- التركيز على المعطيات الحاضرة والتطلع إلى المستقبل.
- استغلال كل ما يحضره العميل للعلاج النفسي وعدم الاستغراق في الماضي.
- أنه علاج مباشر وموجه وفعال.
- سهولة تطبيقه في الواقع الاجتماعي وتدريب الممارسين عليه.
- يتعامل مع مشكلات الحياة اليومية بفاعلية، ولا يُجهد العملاء أو يستنزف أوقاتهم في جلسات العلاج الطويلة.

## نظريّة الإرشاد والعلاج النفسي الجشطالي (فردريك سالمون ييرلز)

في العقد الثاني من القرن العشرين ظهرت بوادر النظريّة الجشطالية، فكانت ثورةً على المنهج السائد، واستجابةً لحاجة تغيير المنهج والعدول عنه، وقد بدأت بوادر هذه المدرسة في البحوث التي أجرتها فرتهيمير في الحركة سنة 1912م، حيث تبني له أن أشياء تتحرك ولكنها بالأصل والواقع لا تتحرك، مثل الشريط السينمائي \_صورة لكنها تتحرك\_، وقد عمل فرتهيمير مع كوفكا وكوهлер، بوضيح جوانب هذا المنهج. وفي العقد الثالث من القرن العشرين بدأت تظهر المقالات المنهجية المنتظرة، وبدأ علماء النفس يبشرون بأهمية هذا التيار الجديد، الذي كان عقله المُلهم فرتهيمير وتجربة واستلهام به كوفكا وليفين وكوهлер. (باترسون، 1992، ص: 329)

والجشطالت كلمة غريبة عن اللغات المتعارف عليها، فهي ذات أصل ألماني وليس لها مراadv في جميع اللغات الأخرى، وقد ظهرت المدرسة الجشطالية كرد فعل للمدرسة الترابطية والمعرفية، وقد أسس هذا الاتجاه الإرشادي فردريك ييرلز، وقد بدأ حياته المهنية بممارسة التحليل النفسي التقليدي، ثم تبني بعد ذلك وجهة نظر مغايرة للمفاهيم التقليدية.

## 01. التعريف بأبرز مؤسسي النظرية الجشطالية:

بدأ بها مفكرون ونفسيون مثل فرتهيم وکوفكا وکوهلر وليفين، ثم أبرزهم جوزيف بيرلز، ولد جوزيف بيرلز في برلين عام 1893 م من أسرة يهودية فقيرة، وفي بداية حياته كان مهتماً بالأفكار القانونية، إلا أنه فضل الطب وحصل على شهادة الطب في العام 1920 م من جامعة فردرك ويلهليم، وهناك تعرف على زوجته لورا وتزوجها وأنجب منها ولدان، ثم عمل في التحليل النفسي، وعندما تولى هتلر مقاليد الحكم فر هارباً إلى أمستردام بهولندا، ثم بعد ذلك انتقل إلى جنوب أفريقيا حيث أسس هناك معهد جنوب أفريقيا للتحليل النفسي عام 1935 م، وبعد ظهور النظام العنصري في جنوب أفريقيا انتقل إلى نيويورك، حيث عمل هناك مع زوجته لورا وبول جودمان على تأسيس معهداً للعلاج النفسي الجشطالي، وفي 1969 م نشر بيرلز كتابه "خرافية العلاج الكلي" وكتاب "داخل وخارج صفيحة الزبالة"، وقبل موته كان يعمل على نشر كتابين، لكنه أحس أنه من الصعوبة قراءة هذين الكتابين لذلك اتجه نحو التكنيك بدرجة أكبر، ثم توفي بيرلز وهو بصدد تأسيس جماعة جشطالية. (الخواجا، 2002، ص: 172)

اشتهر بيرلز في الحرب العالمية الأولى التي انتهت عام 1918 م في معالجة جنود الحرب. وعمل بيرلز من بداية حياته بشكل تقليدي وقد تأثر بالآتي:

- تأثر في بداية عمله بنظرية التحليل النفسي لـ فرويد، ولكنه استخدم غريزة الجوع بديلاً عن غريزة الجنس، وفي عام 1960 قام بتجميل أحد المداخل الرئيسية للطب النفسي السيكولوجي مستخدماً العبارة العلمية التي تقول: "من هنا ومن الآن نستطيع أن نبدع".
- وظف بيرلز المبادئ الجشطالية في الإدراك للعلاج النفسي.

- تأثر بيرلز بتأكيد الوجودية على المسئولية الفردية عن الأفكار والمشاعر والأفعال وعن الخبرة الحالية.
- اهتم بيرلز بتكنيك (لعبة الدور) وأدخله ضمن العلاج الجشطالي.
- وصف بيرلز الفلسفة الدينية التي جاء به (زن Zen) كتأثير مهم في أعماله الأخيرة.
- توصل بيرلز للعديد من المبادئ النظرية التي تحكم الطريقة التي يتناول بها الجشطاليون في العلاج النفسي والتي استمدتها بيرلز من جوانب مختلفة وأهم هذه المبادئ النظرية:

## 02. المبادئ النظرية للجشطالت:

- مبدأ الإغلاق Closure القائل أن الجشطالت غير مكتمل يسعى إلى الاتكتمال.
- مبدأ السلوك الكلي Holism والذي يعتبر الكل أكبر من مجموع أجزائه.
- مبدأ السياق البيئي للشخص Context والذي يؤكد أن السلوك الإنساني لا يُفهم من خلال المبادئ النظرية للنظرية الجشطالية.
- مبدأ الشكل والأرضية Flgureandbrowd والذي يرى بأن الشكل هو العنصر الذي يكون محط الانتباه في الإدراك الشخصي، أما الأرضية فهي ما يأتي خلف الشكل، فالإنسان يختبر العالم حسب هذا المبدأ (الخواجا، 2002، ص: 173).

## 03. مفاهيم النظرية الرئيسية :Major Concepts

### أ. التنظيم الإدراكي :Perceptual Organization

يميل الفرد لإدراك الأشياء والمواقف ككليات، وبما أن الكل هو الذي يحدد الجزء وليس العكس، فإن العضوية تميل إلى تنظيم مدركاتها وإتمام ما ينقصها من أجل التقليل من التوتر الذي يسببه عدم التنظيم، لذا فإن محاولة الشخص تشكيل صورة متكاملة دليل على صحته ونموه العقلي السليم ويتم ذلك حسب قاعدة الإغلاق.

يأتي التأكيد الجسطالي على كون التنظيم السيكولوجي للفرد يتحرك باتجاه الكل والكل أكبر من مجموع أجزائه، ولذا فإن الكل هو الذي يقرر الأجزاء؛ ويرى بيرلز أنه لا فرق بين النشاط العقلي والنشاط الجسمي، وأي جزء من جوانب سلوك الفرد يُعبر وينظر له كمظاهر من مظاهر الكل، والفرد يسعى لتنظيم مدركاته بشكل كلي.

### ب. الاستبصار أو التعلم بالاستبصار :Insight Learning

ويعني إعادة تنظيم خبرات الفرد السابقة لتأخذ معنى جديداً، وكلما كان الإدراك واضحاً، كان الاستبصار للمواقف فعالاً ويمكن الفرد من حل مشكلاته.

سعى الفرد لحل مشكلاته فإنه يعيد باستمرار تركيب ميدان تجربته وباختصار فإن سيكولوجية الجسطالت توضح كيف يمكن للإدراك الوعي للعالم أن يزود الفرد بمعلومات سيكولوجية هامة.

### ج. التأكيد على هنا والآن **Here and Now emphasis**

يُركز هذا المفهوم على الموقف الحاضر، ولم يأخذ بعين الاعتبار الماضي لأنه حدث، كما لم يهتم بالمستقبل لأنه لم يحدث.

ولعل هذا المفهوم من المفاهيم الجوهرية، بل جوهر نظرية العلاج الجșطالتي، وهو مبدأ التأكيد على الحاضر، الماضي قد ذهب والمستقبل لم يأتي بعد، ويفسر بيرلز فقدان قوة الحاضر نتيجة التفكير بالمستقبل يسبب للفرد القلق.

### د. الكلية **Holism Concept**

يعتبر هذا المفهوم أساس النظرية، ويعني أن الكل أكبر من مجموع أجزائه، ولذا كانت النظرة الكلية هي سلوك الكائن ككل وليس كأجزاء، وأن العقل والجسم ليسا كيانين، وإنما كيان واحد وأنه لا يمكن الفصل بين الجوانب الجسمية والانفعالية للإنسان.

### ه. الوعي والمسؤولية:

أكد بيرلز على أهمية نمو الفرد لتوسيع مجالات الوعي عن ذاته، فالوعي هو العملية التي نتمكن فيها من التعرف على ما نفكّر به وما نشعر فيه وما نفعله، وبالوعي نستطيع أن تحدد ما نفكّر ونشعر... إلخ.

## و. الأعمال غير المنتهية:

وهي غير مُشبعة وتبقي ناقصة تهدد سلوك الفرد وتجعله محبط.

## ز. الطاقة ومعوقاتها:

وهو نمو الفرد ونضجه، وهو الانتقال من الدعم البيئي للدعم الذاتي.

## ح. التكامل:

ت تكون العضوية من مجموعة أعضاء لكل منها وظيفة خاصة وضرورية للأعضاء الأخرى، والإنسان كل متكامل يشعر ويفكر ويسلك كوحدة كاملة، ولا يؤمن بيرلز بالازدواجية في العقل والجسم والروح والشعور والفكر والعمل، وأكد على أهمية الخبرة والتجربة أكثر من اهتمامه بالفلسفة، ورفض مفهوم العوامل الداخلية والخارجية وتأثيرها على الإنسان مسؤول عن نفسه وعن حياته ومعيشه، وأن السؤال المهم يكمن في معرفة كيفية حدوث الشيء وليس السبب في حدوثه.

## ط. الأنماط العليا والأنماط الأسفل:

انبثقت هذه الفكرة في الاختلاف وعدم التشابه مثل ظاهرة النور والظلام ونظرًا لتأثير بيرلز بالتحليل الفرويدي لمصطلح **Supper Ego**، فقد استبدلها بالأنماط العليا، والأنماط الأسفل، ويرى أنها أقسام للذات، فالأنماط العليا تتصرف بالميل للتسلط والاستقامة وهي دائمًا قوية.

#### ي. وسائل الآتا الدفاعية:

العصابيون لا يميزون بين أنفسهم وبقية من حولهم ونحن نتعامل مع البيئة بشكل سلبي:

- التشرب: تقليد الآخرين بكل شيء دون تنظيم وبعض العادات التي يكتسبها الفرد تصبح غريبة ومنبوذة.

- الإسقاط: بسبب عدم التمييز بين العالم الداخلي والخارجي فيقوم الفرد بإنكار ما لا يتناسب مع ذاته ونكره للآخرين وتجنبه المسئولية.

- التراجع: توجيه عدوانه أو طاقاته للذات (اللوم) بدلاً من توجهاً للبيئة.  
(الخواجا، 2002، ص: 174-181)

#### 4. موقف "يرلز" من بعض المفاهيم:

أ. الصحة النفسية: الشخص السليم كما يقول يرلز هو الذي يكون في حالة اتصال مع نفسه ومع الواقع، والذهاني أو المريض هو الذي لا يتصل مع نفسه ومع الآخرين.

ب. القلق: يقول يرلز عنه بأنه الإثارة وهو رفقة وحماسة الحياة، وهو الهرة التي توجد بين الآن وحينئذ.

ج. العصاب والطبقات العصابية: يرى يرلز أنه من الخطأ استخدام كلمة عصاب، ويفضل استخدام كلمة اضطراب.

د. الطبيعة الإنسانية: يرى الجشطالت أن:

- الإنسان حر ويستطيع التخلص من الماضي وأن يعيش الحاضر.
- الفرد قادر على اتخاذ قرارات مسؤولة في سلوكياته.
- ويرى ييرلز بأن الإنسان مفظور على تحقيق ذاته.
- يفترض الجشطالت أن الإنسان يتصرف بالصفات التالية:
- الإنسان (كل): له جسم وعاطفة وعقل وأفكار وأحاسيس تعمل بشكل متشابك، كما أنه جزء من البيئة ولا ينفصل عنها.
- الإنسان (فاعل): للإنسان دور فاعل وليس له دور الفرد المستجيب فقط، كما تراه السلوكيّة، فهو يقرر مسؤولياته تجاه المثيرات، وأن الاستجابات ليست الموجه له.
- الإنسان (واع): فهو قادر على وعي أحاسيسه وعواطفه ومدركاته.
- الإنسان ( قادر على الاختيار): وتكون قدرته على الاختيار من خلال وعيه لذاته، وهو مسؤول عن سلوكه الخفي والظاهر.
- الإنسان (مالك الإمكانيات): فهو يمتلك الإمكانيات ومصادر القوة على العيش بفاعلية، ويمكن أن يستعيد ذاته من خلال خبرته وأفكاره.
- الإنسان (ابن لحظته): يعيش الإنسان لحظته الحالية (هنا والآن) وهو يخبر نفسه في الوقت الحاضر، ويستطيع أن يخبر الماضي والمستقبل الآن كتذكرة للماضي وكتوقع للمستقبل.
- الإنسان (حيادي): فهو لا سيئ ولا شرير.

وتنظر المدرسة الجشطالية إلى الإنسان باعتباره جهاز متكملاً ومتزن، ويعمل بطبيعته بشكل جيد ولكنه لا يستخدم كل طاقاته المتأحة عادة، والإنسان يتأثر بجانبين يؤثران عليه الجانب الأول هو الصغير (**Upper dog**) والجانب الآخر هو الجانب الأسفل (**Underdog**). (العزّة وعبد الهاي، 1999، ص: 119)

هـ. نمو الشخصية: يرى بيرلز بأن الشخصية تتكون من ثلاثة عناصر هي:

- **الذات Self**: وهذا العنصر السوي يساعد على النمو وهو الجانب الخلاق في الشخصية.
- **صورة الذات Self-Image**: وهي مرضية ومحبقة للنمو تساهم في تكوين مفهوم الذات.
- **الوجود Being**: ويعادله عند روجرز العضوية والوجود وهو العنصر المهم في العضوية.

الشخصية تنمو بشكل مستمر وهي نوع من تحقيق الذات الذي يصل إليه الفرد من خلال التكيف الإبداعي، وهي لا تتطور عبر مراحل معينة ولا هي جسر عبور للوصول إلى شيء ما، وتساعد الفرد على الانتقال من دعم البيئة إلى دعم الذات، ويُعتبر نمو الشخصية دعم للذات واستقلالها عن البيئة، وهذا ما يُعرف عند الجشطالية بالنضج، أي الاستقلال عن دعم البيئة إلى دعم الذات.

(الشناوي، 1994، ص: 318)

## ٥٥. تفسير بيرلز للأضطراب والمرض النفسي:

ترى المدرسة الجشطالية أن المرض والاضطراب النفسي سببها القلق، وهو من أكثر الأمراض العصبية شيوعاً وانتشاراً، وهو مرض يعود في أصله إلى الخوف، مما سوف يحدث نتيجة لما يقوم به الإنسان من محاولات لمقابلة متطلبات حياته، وإذا لم يعرف الأحداث المتوقعة أو المنتظر حدوثها فيبدأ الخوف وتبدأ القلوب في الخفقان، ويشعر الإنسان بعجزه عن تحويل قوى الاستثناء إلى نشاط هادف وبالتالي يبدأ القلق. ويعتبر أن أهم أسباب الأضطراب هو:

استمرار عدم توازن الكائن الحي بسبب الإحجام عن أشياء كثيرة ومن بينها الإحجام عن الانفعالات والإثارة تحت تأثير الخوف من العار أو الخزي الكافي.

## ٥٦. العملية العلاجية:

### أ. الهدف من العملية العلاجية/ الإرشادية:

تهدف العلاقة بين المعالج والعميل وفقاً لهذه المدرسة إلى مساعدة العميل للتعبير عن مشاعره الحاضرة لشخصي آخر (المرشد/ المعالج) أو مساعدة العميل لاكتشاف الخبرات التي لم يستطع اكتشافها أو التعبير عنها من قبل، والهدف الأساسي من الإرشاد بالجشطالت هو تحدي العميل لكي يتحول في اتجاه الحصول على دعم من البيئة وإلى الحصول على دعم من داخل نفسه، فبموجب (بيرلز 1969م): "إن الهدف العلاجي هو أن تجعل العميل لا يعتمد

على الآخرين، بل اجعله يكتشف في اللحظة الأولى بأنه يمكن أن يعمل أشياء أكثر مما هو يتوقع بأن يعمل"، ويلاحظ الارتباط بين العلاج الجșسطالي والعلاج الوجودي الإنساني، حيث أن بيرلز يعتقد أن الشخص العادي يستخدم جزء بسيط من الطاقة الهائلة التي بداخله، وحيث أن لهذه النظرة ارتباط مع نظرة ما زلوا حول الشخص العادي والأمراض النفسية، وهي أن حياتنا تسير على نمذج و قالب واحد باستمرار، وأننا لا نحاول الإبداع في عيشنا إلا بطرق قليلة جداً، ويرلز مُقتنع بأننا لو عرفنا أنفسنا وأدركنا كامل قدراتنا وطاقاتنا الإنسانية فعندما يكون لدينا الطريق لكي نجعل حياتنا غنية، حيث أن هذه الطاقات تتركز على أساس مواقفنا الحية في كل لحظة من لحظات العيش، وبذلك يكون الهدف الأول في العلاج الجșسطالي هو مساعدة العميل على العيش بعمق، والهدف الأساسي للعلاج الجșسطالي هو الحصول على الوعي، حيث بالوعي نفسه يمكن للفرد أن يرى العلاج، وبدون وعي فإن العميل لا يمكن أن يحصل على الوسائل التي بواسطتها يحدث التغيير الشخصي. فالوعي يمكن أن توفر القابلية لمواجهة وقبول الجزء المرفوض في كيان الفرد، ويكون على صلة بالخبرات الغير موضوعية مع الواقع. وبهذا يمكن للعميل أن يصبح وحدة كلية متكاملة، وعندما يكون العميل على وعي بأن الخبرات التي لم تكتمل يمكن أن تنبئ من جديد، ويبدأ التعامل معها في العلاج. (يوسف بلان، 2015، ص 173)

ويمكن تلخيص هدف العلاج الجșسطالي هو تسهيل استعادة التوازن وإعادة بناء الوظائف إلى الأحسن أو إلى الأفضل عن طريق العلاج النفسي من الإحجام إلى مستوى الوعي، فالوعي والقدرة على تحمل الانفعالات غير المرغوبة هي الظروف الضرورية للعلاج الناجح.

## ب. خطوات العلاج:

أولاً\_ التركيز على تدريبات تُساعد على تنمية الوعي بوظيفة الشخص ككائن حي، وتهدف إلى:

- تحقيق التواصل مع البيئة.
- تنمية الوعي بالذات.
- توجيه الوعي.

ثانياً\_ تدريبات تتعامل مع العمليات المزمنة من الاضطرابات لدى الكائن، وهي موجهة نحو تغيير عمليات الاضطراب من خلال:

- تغيير عملية الانكفاء على الذات.
- تغيير عملية الإسقاط الداخلي بإسقاط داخلي آخر يؤكد ويطرد أو يزح ويهضم الأشياء المسقطة على الذات.
- تغيير الإسقاط الخارجي باكتشاف هذه الإسقاطات وتمثلها واستيعابها.

(باترسون، 1990، ص: 248)

## 07. دور المعالج الجشطالي:

- يجب أن يكون المعالج متعرضاً مدركاً لطرق العلاج المختلفة محيطاً بقواعد ومفاهيم النظرية.
- على المرشد الجشطالي مشاركة المسترشد وأعضاء المجموعة في المشاعر والعواطف.
- أن يكون المرشد واعياً للغة الجسم والاتصال غير اللفظي.

- أن يُحدد المرشد الطرق المستخدمة في الجلسة العلاجية.
- توزيع الأدوار وتصميم الألعاب والتمارين التي تُساعد الفرد في الاستمرار في المشاركة.
- المعالج يكون نموذجاً للجامعة في وضوحيه وصراحته وقدرته على طرح الأسئلة لإبقاء العميل بالحاضر (هنا والآن).
- أن يكون مبدعاً وخلاقاً في استخدامه الطرق العلاجية وتنوعها وعدم استخدام طريقة واحدة في العلاج. فالمعالج الناجح هو الذي يدفع المسترشدين لإنهاء الأعمال الغير منتهية بدون ضغطاً عليهم. (العزة وعبد الهادي، 1999، ص 133)

## 08. الأساليب العلاجية عند الجشطالت:

تهدف الأساليب إلى اكتساب الوعي واستخدام الأساليب بشكل ماهر يجعل المعالجة أهم بكثير من استخدام زائد لها يؤدي إلى معالجة زائفة، ومن أكثر الأساليب المستعملة الأساليب الآتية:

### أ. هنا والأنا وكيف:

هنا يُشجع المسترشد على أن يعيش مشكلته الآن، فهنا المعالج لا يسمح للمسترشد أن يتكلم عن الماضي باستخدام الأفعال الماضية، بل يُشجعه عن التحدث عن مشكلاته الآنية (الآن)، أما "كيف" تعني كيفية وصف الفرد لمشاعره خلال خبرة معينة، فدور المعالج انتباه المسترشد إلى سلوكه حساسية دون ترجمتها أو تفسيرها، وأن يُنمي لدى المسترشد الوعي للمواقف غير المنتهية ويحقق شفاء المسترشد من خلال الوعي والإدراك. (الشناوي، 1994، ص: 313)

#### ب. تحمل المسئولية:

أهداف العلاج الجسطالي هو الوصول بالمشاركين (المترشدين) في العلاج إلى الحالة التي يأخذون فيها على عاتقهم مسئولية سلوكهم ومشاعرهم وأفعالهم، فاللغة كثيراً ما تستعمل لإخفاء رغبة الشخص في تحمل المسئولية، فدور المعالج تشجيع المسترشد على استخدام عبارة "لا أريد" حتى يعتبر نفسه المسؤول عما حدث، وأن المبادرة بيده، وبذلك يدفع المعالج المسترشد على تحمل مسؤولية مشاعره وسلوكه.

#### ج. الكرسي الساخن:

يُستخدم لرفع حالة الوعي الذاتي لدى الفرد أن يجلس المسترشد على كرسي وجهًا لوجه أمام المعالج، حيث يقوم المسترشد بالتحدث عن مشكلة حياتية تضيقه مدة من (10-30) دقيقة، ويكون دور أعضاء الجماعة على التدخل بطريقة بناءة فقط عندما يطلب من أحدهم ذلك، ويكون دور القائد التفاعل مع المسترشد بشكل مباشر وعميق من أجل التوصل إلى حقيقة المشكلة التي يعاني منها. فوائد هذا الأسلوب زيادة الوعي لذاته ومشاعره، ويشعره باهتمام الآخرين نحوه من خلال المواجهة مع المشاعر الحقيقية.

#### د. الكرسي الخالي :Chair Empty

أكثر الأساليب الجسطالية استخداماً في العلاج، وصُمم لمساعدة الفرد على التعامل مع آخر أو بين أجزاء من شخصيته، والمرشد يُراقب انتقال المسترشد من كرسي إلى آخر وهو يحاور، وأنثناء ذلك يقوم المرشد بـ ملاحظته، ويرشده عندما يجلس على الكرسي أو يُنبهه لما قبل.

## هـ. عمل الجولات :Making Rounds

يُطبق هذا الأسلوب في حالة أن الوضع العلاجي يتطلب مواجهة قوية لعضو معين من الجماعة، ومما يستدعي المواجهة تعبير يصدر عن الفرد أو العضو، والمهدف من تمرين المواجهة هو اكتشاف الفرد ذاته، لأن اكتشاف الذات مهمة ويركز عليها المعالج الجشطالي.

## وـ. إجراء حوار بين الأنـا العليا والأنـا السـفـلـي :Introjections

أخذ ييرلز هذا المفهوم من اتجاه التحليل النفسي، وهو يشير بذلك إلى العملية التي يُدمج فيها الفرد شخصيته مع جوانب من شخصية الآخرين بطريقة غير واعية، وهنا تثار الأضطرابات والقلق في رغبة الفرد أن يحقق المُثل المتعلمة من الوالدين، وما يتعلمه في المدرسة وجماعة الأصدقاء، وما يريد فعله أو ممارسته، ولحل هذه الصراعات والتناقضات، يقوم المعالج بجعل عضو الجماعة الإرشادية يتعلم أن يميز بين "أنـا" و "هو" ويتعلم بتدريبه استخدام جمل تبدأ بضمير المتكلم، لأن هذه الجمل تجعل الفرد يشعر بذاته، وأنه واع ومطلوب منه التعبير عن ما يعيه الآن، وماذا يرى، وماذا يُحس، وكيف يُفكـرـ، وماذا يـريـدـ، وماذا يتـوقـعـ. (الشـناـويـ، 1994ـ، صـ: 332ـ)

## زـ. التـعبـيرـ عنـ مشـاعـرـ الـاستـيـاءـ وـالـتقـدـيرـ :and Appreciation

يُؤكـدـ المعـالـجـ الجـشـطـالـيـ عـلـىـ أـنـهـ يـسـتـحـيلـ وـجـودـ مشـاعـرـ تـقـدـيرـ وـإـعـجـابـ دون توـفـرـ مشـاعـرـ الـاستـيـاءـ وـالـمـعـاـضـ، وـتـفـيـدـ هـذـهـ الطـرـيـقـةـ لـلـتـعبـيرـ عـمـاـ لـمـ يـعـبرـ عـنـهـ الفـرـدـ فـيـ جـلـسـاتـ سـابـقـةـ، وـتـهـدـفـ أـيـضـاـ إـلـىـ بـيـانـ الـجـوـانـبـ الـتـيـ يـحـبـهاـ أـوـ يـكـرـهـهاـ الـآخـرـونـ عـنـهـ، وـهـنـاـ يـتـعـلـمـ الـمـسـتـرـشـدـ تـكـلـمـ السـيـئـ وـالـحـسـنـ، لـذـلـكـ فـدـورـ الـمـعـالـجـ هـوـ مـسـاعـدـةـ الـمـسـتـرـشـدـ فـيـ التـعبـيرـ عـنـ مشـاعـرـ الـبـغـضـ وـالـاسـتـيـاءـ وـالـتـقـدـيرـ، فـيـتـحـقـقـ النـمـوـ لـدـيـهـ.

## ح. لغة الجسم :Body Language

يُركز المعالج الجșطالتي على إشارات وتلميحات العميل، بحيث يسأله عن كل إشارة تصدر منه، حيث تُفسّر على أنها عمليات عقلية تُنعكس بعد ذلك على حركات جسمية، لذا يجب الاهتمام بتوحيد الجسم والعقل معاً، وعلى المُرشد أو المعالج أن يكون ماهراً في تفسير وقراءة التعبيرات الجسمية. (العزة وعبد الهادي، 1999، ص: 20)

## ط. تحويل الأسئلة إلى جمل :Changing Questions to sentences

أسئلة المُرشد قد تأخذ أو تحول دون اتصال صادق، وقد تُعطي وسائل مختلفة وغامضة، لذا يُفضل تحويل السؤال إلى جملة، وهنا يستفيد المُرشد والمستشار، ولا يستخدم المُرشد أسئلة مثل لماذا؟ بل يستخدم بدلاً منها كيف؟، كما أننا نجعل العميل يستخدم لفظ "أنا" ليتحمل مسؤولية تعبيره. (العزة وعبد الهادي، 1999، ص: 132)

## ي. المشاركة في الأحاسيس الداخلية (أنا وأنت) :I and you

يُركز الجșطالت على تطوير علاقات "أنا" ضمن المجموعة بشكل أساسي، لأن هوية الفرد تتصور من خلال المشاركة الصادقة مع الآخرين، دون ذكر أو تفسير لسلوك الآخرين، وأن يُشير إلى من يتحدث، ويكون المشاركون واعين للفرق للتتحدث إلى والتحدث على شخص ما، و يجعله يُركز إلى ذكر اسم الشخص الذي يريد التحدث عنه أو إليه، ولا بد من تلاشي الأفعال التي تؤدي إلى تناحر الأفراد وتشجيع الأفعال التي تؤدي إلى الألفة. (سعيد، 2002، ص: 200).

## ك. الأصالة :Authenticity

يتصرف قائد الجلسة بناء على ما يدور في عقله، وأن يكون على طبيعته، ولا يكون مُجاملاً أو مُزيفاً. (العزة وعبد الهاي، 1999، ص: 133)

## ل. الدور المعاكس :Relereversd

يَسْتَعْمِلُ الْمُعَالِجُ الْجَشْطَالِيُّ انعكاسات الدور، وذلك بغرض تعريف المسترشدين أن السلوك الظاهر العلني يمثل عكس دوافعهم الكامنة (الخجول يقوم بتقْمِص دور عارض في موقف جماعي). (العزة وعبد الهاي، 1999، ص: 133)

## م. استخدام الدراما والتخيل:

تَأْثِيرٌ يُبَرِّزُ فِي اسْتِخْدَامِ هَذَا النَّوْعِ مِنِ الْعَلاجِ نَظَرًا لِمَيْوَلِهِ السَّابِقَةِ فِي مَجَالِ الْمُسْرِحِ، وَمُتَأثِّرًا بِأَعْمَالِ جَاكُوبِ مُورِينُو الَّذِي طَوَّرَ السِّيْكُو-دِرَاماً كَطَرِيقَةِ لِعَلاجِ الْمَرْضِ فِي الْمُسْتَشْفَيَاتِ، لَكِنْ يُبَرِّزُ خَالِفَ مُورِينُو فِي جَعْلِهِ الْعَمِيلَ وَحْدَهُ هُوَ مَنْ يَقُولُ بِالْعَمَلِ الْدِرَامِيِّ، وَيَلْعُبُ كُلَّ الْفَصُولِ بِنَفْسِهِ وَاسْتَخْدِمُ عَدَةَ أَسَالِيبٍ أَوْ مَوْافِقٍ يَتَخَيَّلُ فِيهَا الْمُسْتَرْشِدُ بِأَعْمَالِهِ كَمَا أَنْهَا وَاقِعَةً. (الشناوي، 1994، ص: 334)

## ن. الانسحاب :Withdrawal

يَقُولُ يُبَرِّزُ أَنَّهُ كَمَا يَوْجِدُ شَمَالَ وَيَمِينَ فِي الْحَيَاةِ، فَإِنْ هُنَّا كَأَيْضًا اتِّصَالٌ وَانسحابٌ، فَمَنْ حَقُّ الْمُسْتَرْشِدِ أَنْ يُقْرَرِ البقاءُ وَالاستمرارُ فِي الْعَلاجِ أَوِ الْانسحابِ، حِيثُ أَنَّهُ يَمْثُلُ التَّنْظِيمَ الْعَضْوِيَّ لِلْفَرْدِ، وَهُوَ مَا يَجْعَلُهُ يَقْرَرُ البقاءَ وَحِيدًا أَوْ بِرْفَقَةِ الْآخَرِينِ، وَعَلَى الْمُرْشِدِ مُسَاعَدَةِ الْمُسْتَرْشِدِ أَخْذًا بِعِينِ الاعتِبَارِ مِبْدَأِ التَّشْبِعِ. (الخواجا، 2002، ص: 201)

## 09. نقد وتقدير النظرية:

- دور المعالج كموجه للأسئلة يجعله مصدر قوة، فيمنع الانسجام بين النظرية والممارسة العلاجية، حيث تهدف النظرية إلى التلاقي بين المُرشد والمُسترشد كشخصين متساوين.
- بعض النتائج يفتعلها المعالج الجشطالي، ولا تصدر بتلقائية عن المسترشد، فلا يستمع المعالج للمسترشد بقدر ملاحظة التفاعل اللفظي وغير اللفظي في الكرسي الخالي.
- عدم اهتمام الجشطالت بالعوامل المعرفية في شخصية المسترشد بشكل واسع، فتركز على المواجهة والتحدي مهملاً التجربة. (يوسف بلان، 2015، ص: 185)
- استخدام المواجهة بين أعضاء المجموعة الإرشادية تؤدي إلى تجريدهم من إنسانيتهم بدلًا من الألفة المتوقعة من المواجهة، وتقود المجموعة إلى افتعال زائف بدلًا من التفاعل المقصود من المواجهة في المجموعة.
- تحتاج إلى معالج فعال ومؤهل، ففي عدم استخدامه من قبل معالج مؤهل فيه خطورة على العميل، وخصوصاً إذا لم يتمتع بالصفات الذي ذكرها **Zinker 1977** وهي (التحسّس، التوقّيت الجيد، الابتكار، التعامل).
- يرى (Corey) أن التغرة الرئيسية هي إهمال المنحى المعرفي في العلاج، حيث أن ييرلز في مقولته (Lose your mind listen to your senses) (ضع عقلك وأصغي إلى حواسك) يعكس رأيه المُغاير والمُخالف للعلاج المعرفي، حيث يُركز على المشاعر بشكل مطلق في العلاج.
- اعتماد العميل على المُرشد، قد يخلق الخوف من (خلق الشعور بالاعتمادية على المعالج)، وقد يتطلب حينئذ من المسترشد البقاء على عمله حتى وصول العميل لمرحلة الإغلاق للأعمال الغير منتهية (Closure).

قد تصبح الأساليب الجșطالـية المـتنوعـة وسـيلة لـالمعـالـج أـن يـخـفـي استـجابـاتـه الشـخصـية، وبـذـلـك يـصـبـح قـنـاعـاً عـلـى مشـاعـرـه الشـخصـية، وـتـبـقـي مـجـهـولة لـلـعـمـيل. وـأـنـتـقد (Kempler, 1982) بـيرـلـز بـأـنـه لـم يـكـشـف ذـاتـه لـلـعـلـمـاء، فـكـان غالـباً يـأـخـذ دورـاـتـه المـثالـية (top dog) وـيـحـفـظ بـعـلـمـائـه فـي مـوـقـعـ الذـاتـ السـفـلـية (الـأـنـا السـفـلـية) (underdog).

- استخدامـ أـسـلـوبـ الـكـرـسـيـ السـاخـنـ يجعلـ منـ المـسـتـرـشـدـ مـتـعـطـشـاً لـلـقـوـةـ (power hungry)، حيثـ يـسـتـمـتـع بـوـضـعـ عـلـمـائـه عـلـىـ الـكـرـسـيـ السـاخـنـ، وـيـصـبـحـ تـكـنـيـكـ المـواـجـهـةـ confrontations سـلاـحـاً مـوجـهـاً لـلـعـلـمـاءـ فقطـ.

- يـبـيـنـ (Zinker, 1977) خـطـورـةـ قـيـامـ الـمـعـالـجـينـ الـجـشـطـالـتـ بـنـسـخـ وـسـائـلـ بـيرـلـزـ وـتـكـيـكـاتـهـ، دونـ اـمـتـلـاكـهـمـ لـلـحـسـ الـابـداعـيـ لـبـيرـلـزـ وـأـسـلـوبـهـ الفـرـيدـ فيـ خـلـقـ مـوـاـقـفـ الـدـرـامـيـةـ، وـهـنـا تـفـتـقـدـ الـأـسـالـيـبـ فـاعـلـيـهـاـ وـتـصـبـحـ طـرـيـقـةـ الـعـلـاجـ عـقـيـمةـ وـغـيـرـ مـلـائـمـةـ.

- اعتـقـادـ بـعـضـ الـمـعـالـجـينـ أـنـ الـعـلـاجـ الـجـشـطـالـتـيـ بـمـثـابـةـ عـصـيـ سـحـرـيـةـ وـعـلـاجـ جـذـريـ، مـُـتـنـاسـيـنـ أـنـ النـمـوـ هوـ عـلـمـيـةـ تـحـتـاجـ عـلـىـ فـتـرـةـ كـافـيـةـ لـلـتـحـقـقـ.

- منـ الـوـاجـبـ أـنـ يـصـبـحـ الـعـمـيلـ هوـ بـذـرـةـ لـتـركـيـزـ الـمـعـالـجـ وـلـيـسـ الـوـسـائـلـ الـمـيـكـانـيـكـيـةـ لـلـمـعـالـجـةـ، وـيـتـخـوـفـ الـبـعـضـ بـأـنـ يـصـبـحـ الـعـلـاجـ الـجـشـطـالـتـيـ عـبـدـاًـ (لـهـنـاـ وـالـآنـ) وـلـتـحـمـلـ الـمـسـئـوـلـيـةـ، بـدـلـاًـ مـنـ إـبـدـاءـ الـمـرـوـنـةـ فـيـ مـسـاـعـدـةـ الـعـلـمـاءـ عـلـىـ الـاـخـتـيـارـ.

- ضـالـلـةـ الـبـحـوثـ الـعـلـمـيـةـ لـتـقـيـيـمـ هـذـاـ الـمـنـحـنـيـ وـالـاـتـجـاهـ الـعـلـاجـيـ جـعـلـهـ عـرـضـةـ لـلـاـنـتـقـادـ وـالـتـشـكـيـكـ، كـمـاـ يـقـولـ (Simiking, 1982) أـنـ الـمـعـالـجـينـ الـجـشـطـالـتـ بـمـشـغـولـيـنـ بـمـمارـسـةـ فـنـ الـعـلـاجـ الـجـشـطـالـتـيـ أـكـثـرـ مـنـ اـهـتـمـامـهـمـ بـتـقـيـيـمـ هـذـاـ الـعـلـاجـ. (الـخـواـجاـ، 2002، صـ: 202)

## أوجه الاختلاف والتتشابه بين نظريات الإرشاد النفسي

النظريات هي مجموعة متكاملة من الافتراضيات المتربطة مع بعضها البعض، بالإضافة لاحتوائها على مجموعة من التعريفات العلمية، المبنية على الملاحظة والاختبارات.

تمثل النظرية خلاصة جهد العلماء والباحثين والأساس الفكري، الذي ينطلق منه المرشد إلى الواقع، كما تمثل إطار عام يضم مجموعة من الحقائق المنظمة والمتربطة والقوانين العلمية، الافتراضيات المناسبة، التعريفات القائمة على الملاحظة والتجربة أيضاً، التي يمكن من خلالها تفسير الظواهر النفسية، ومن وظائف النظرية وظائف تفسير العلاقات بين الظواهر المختلفة، زيادة القدرة على التنبؤ، المساهمة في اختيار أسلوب الإرشاد المناسب، وتتفق نظريات الإرشاد النفسي في نقاط كثيرة وتخالف فيما بينها فيما يخص منشأ الأضطرابات النفسية وطرق العلاج، ولحسن الحظ فإن أوجه الشبه أكثر من أوجه الاختلاف.

### 01. أوجه الشبه بين نظريات الإرشاد النفسي:

فيما يلي أهم أوجه الشبه بين نظريات الإرشاد النفسي:

- تكاد تجمع كل نظريات الإرشاد النفسي على أن هناك ثلاث مناهج لتحقيق أهداف الإرشاد النفسي وهي المنهج الإنمائي والوقائي والعلاجي.
- توافق كل النظريات على أن الكائنات الإنسانية قادرة على التغيير أو متغيرة بالفعل. (باترسون، 1990، ص: 533)

- كل النظريات تسعى نحو شيء واحد في الواقع، وكل طرق الإرشاد التي ترتبط بها تؤدي إلى نفس الهدف وهو تحقيق الذات.
- كل النظريات تحاول فهم: كيف ينشأ القلق وكيف تهرب وسائل الدفاع النفسي وأساليب التوافق وكيف يمكن تعديل السلوك.
- الفرد لديه دوافع وحاجات قوية حيوية تتحكم في سلوكه.
- البيئة والمجال النفسي أو عالم الخبرة الشخصية مهم جنبا إلى جنب مع البيئة الاجتماعية وعالم الواقع.
- الماضي يؤثر في الحاضر ويشير إلى المستقبل.
- أهمية التعلم خطوة أساسية من أجل تحقيق التوافق النفسي عن طريق تغيير السلوك.
- أهم ما في عملية الإرشاد هو العلاقة الإرشادية التي تتسم بالجو النفسي المتقبل الحالي من التهديد، الذي يحرر قوى النمو والتوافق لدى الفرد لتحقيق الصحة النفسية.
- تستخدم كل النظريات أدوات مشتركة في تشخيص الحالة، وهي المقابلة واللحوظة والاختبارات.....الخ (يوسف بلان، 2015، ص: 46)

## 02. أوجه الاختلاف بين نظريات الإرشاد النفسي:

فيما يلي أهم أوجه الاختلاف بين نظريات الإرشاد النفسي. ويرى زهران أن أهم أوجه الاختلاف بين نظريات الإرشاد النفسي تكمن في:

- أن بعض النظريات نما في حجرات المعالجين، وبعضاها خرج من معامل علم النفس وبعضاها نتج عن الدراسات الإحصائية.

- أنه يوجد اختلاف حول الأهمية النسبية للمحددات الشعرية واللاشعرية للسلوك.

- تختلف النظريات حول الدور الذي يلعبه التعزيز.

- تتفاوت النظرة إلى أهمية الخبرات الخاصة والذاتية.

- بعض النظريات تحترم الاختبارات النفسية وبعضاها لا يهتم، بل يؤكّد على ذات الفرد. (زهران، 1989، ص: 119)

### 03. خاتمة:

يرى البعض أن نظريات الإرشاد النفسي تختلف مع بعضها البعض ولكن بدون تعارض، فالأسس واحدة خاصة فيما يتعلق بالعلاقة بين المرشد والعميل، ولكن المهم هو أن معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين النظريات تفيد في أن هذه النظريات مجتمعة تعلمنا الكثير وأن كل منها منفردة تعلمنا شيئاً معيناً، وهكذا نجد أن التشابه والتقارب بين نظريات التوجيه والإرشاد النفسي يفيد في إمكان توحيد وجهات النظر ويبعث على الأمل في الوصول إلى نظرية عامة شاملة.

وفي نفس الوقت نجد أن في اختلافات النظريات رحمة بالمرشد الذي يختار من كل منها أو من أي منها ما قد يحتاج إليه عندما يتعامل مع مشكلة فرد أو مشكلة جماعة، وهذا هو الأسلوب الخياري الانتقائي التوفيقى Eclectic ويهمنا في عيادات الإرشاد النفسي أن تتنوع الطرق وأن تتكامل وفي هذه الحالة يكون المطلوب هو استخدام النظريات المختلفة حتى لا يكون كل المرشدين نسخاً متكررة يتبعون طريقة واحدة.

## الإرشاد النفسي في الإسلام ومجهودات مالك بدرى في أسلمة علم النفس

تناولنا من خلال المحاضرات السابقة النظريات التي ذاع صيتها في الغرب في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، والتي اعتمدناها في العالم الإسلامي، دون تمحيص ونقد، وإلى ما تحتويه من جوانب لا تتفق مع الدين ومع التكوين الحضاري لمجتمعاتنا، حيث أنها استندت إلى فلسفات وضعية وأفكار روائية، حيث أنها لم تنجح حتى في المجتمعات الغربية نفسها، فقد ازدادت المشكلات السلوكية والانحرافات، وذلك بالرغم من زيادة عدد مراكز الإرشاد النفسي. وعليه ينبغي على الممارسين لهنئة الإرشاد والعلاج النفسي تنقية تلك الأساليب الغربية، واستنباط أخرى مستمدة من القرآن الكريم والسنّة النبوية الشريفة، وإسهامات علماء المسلمين في مجال الإرشاد النفسي.

فالإرشاد والعلاج النفسي الفعال هو الذي يرتبط بثقافة المجتمعات ويتافق مع معتقداتها وقيمها، ونحن نعلم أن الغاية الكبرى من التربية والإرشاد في مجتمعاتنا العربية هي تنمية الإنسان المسلم الصالح الحر، صاحب العقيدة والإرادة الإيمان.

### 01. فهم الإسلام للطبيعة البشرية:

لقد فهم الإسلام الطبيعة البشرية فهماً عظيماً، يفوق فهم العلوم الحياتية، فقد ذُكر في القرآن الكريم: ﴿وَكَانَ الْإِنْسَانُ عَجُولًا﴾ الإسراء 11، ﴿إِنَّ الْإِنْسَنَ لَكَفُورٌ﴾ الحج 66، قوله تعالى: ﴿إِنَّ الْإِنْسَنَ خُلِقَ هَلُوعًا﴾ المعاج 19.

وعلى الإنسان أن يتقبل حياته، فيها السعادة وفيها المعاناة، فيها النجاح وفيها الفشل. (العيسيوي، 2006، ص: 299)

- إن الإنسان أفضل كائنات الله.
- إن الإنسان مخلوق واعٍ ومسؤول.
- إن الإنسان يحمل معه عنصر الضعف البشري.
- إن دوافع الإنسان بمثابة قوى وطاقات تحدد سلوكه وتحركه لتحقيقها.
- تحدث في بناء الشخصية، وأشار إلى النفس الأمارة بالسوء أو اللوامة والمُطمئنة وهي المثالية.
- الصراع بين الخير والشر أمر حتمي.

## 02. الفلسفة الإسلامية:

يظهر جلياً تأثر الفلسفة الإسلامية بالفلسفة اليونانية، حيث حاولوا التوفيق بين الإسلام والتراث اليوناني، ونجد من أبرز العلماء المسلمين:

- أ.الكندي (801-866م): وقد تأثر بأفكار أفلاطون وأرسطو، وقد رأى أن الموت يلحق بالبدن دون النفس.
- ب.الفارابي (870-970م): وله موقف مشابه لموقف الكندي، وهي أن النفس لا تموت بعد الإنسان، وإنما ترجع إلى خالقها ليثنيها على قدمت، ويعاقبها على ما أخرت.

ج. ابن سينا (980-1037م): وقد كان أشهر أطباء المسلمين، وقد قسمَ النفس إلى ثلاثة أقسام:

- **النفس النباتية**: وهي التي تقوم بالتجذية والنمو والتكاثر، وهو ما نجده في النبات والحيوان والإنسان.

- **النفس الحيوانية**: وهي التي تقوم بوظائف الإدراك والإحساس والتخيل والحركة، وهو ما نجده في الحيوان والإنسان.

- **النفس الناطقة الإنسانية**: وهو ما يخص الإنسان فقط.

د. الغزالى (1058-1113م): وقد قسمَ النفس بنفس تقسيم ابن سينا، ولقد كان له آراء في علم النفي الاجتماعي.

ه. ابن رشد (1126-1198م): والنفس عنده خمسة أجزاء هي: القوة، القوة الحساسة، القوة المتخيلة، القوة النزوعية، القوة الناطقة.

و. ابن خلدون (1322-1406م): وله إسهامات عظيمة في علم النفس الاجتماعي، وقد أكد على التدرج في التعليم من السهل إلى الصعب، كما أكد على الترغيب والترهيب والابتعاد على إرهاق الطفل بالمعارف.

### 03. أسباب السلوك المضطرب في الإسلام:

- **البعد عن طريق الله**، حيث أن سعادة الإنسان تكمن في التزامه بأوامر الله.
- **الذنوب والخطايا والآثام**.
- **الصراع بين قوى الخير والشر والحلال والحرام**.
- **ضعف الضمير نتيجة ضعف الوازع الديني والأخلاقي**.

- حب الدنيا والتکالب على شهواتها واتباع الغرائز والشهوات.
- الشك والارتياب في الآخرين.

– الغيرة والحسد والحدق. (أبو سعد أحمد، 2009، ص: 412-413)

#### 4. أساليب المرشد في الإسلام:

التربية بالقصة، التربية بالموعظة، الجمع بين الترغيب والترهيب، الإقناع العقلي، استخدام الحوار والنقاش، الإغلاط والعقوبة، الهجر، استثمار المواقف والفرص، التشجيع والثناء. (أبو السعد، 2009، ص: 416-422)

#### 5. المرشد في الإسلام:

المرشد في الإسلام يعمل على ضوء المنهج الإسلامي، يعمل من خلفية علمية تُساعدُه على معرفة الأشخاص الذين يتعامل معهم وطبيعة نموهم ومشكلاتهم، فطبيعة الانحرافات وأسبابها، وكان المعلم إذا عرف أن تلميذًا لا يُفلح في فن، أشار عليه بتركه والانتقال إلى غيره مما يُرجى فيه فلاحه ونجاحه.

#### 6. الأغراض الرئيسية للاضطراب النفسي:

- الانحراف عن عقيدة التوجيه.
- الشعور بالإثم نتيجة ما ارتكبه الإنسان من أعمال وسوس له الشيطان بها.
- الخوف من العقاب، ويُصاحبُه سُواس.
- القلق والاكتئاب.

## 07. الوقاية من الاضطرابات النفسية:

وأهم معالم الوقاية من الاضطراب النفسي نجد: الإيمان بالله تعالى، تقوى الله تعالى، حب الله، خشية الله، شكر نعم الله.

## 08. عملية الإرشاد العلاجي:

- إقامة علاقة قوية بين المرشد والمُسترشد.
- مساعدة المُسترشد على الاستبصار لمشكلاته.
- إعلان التوبية.
- إعادة تعليم المُسترشد تعاليم الدين الصحيحة.

## 09. خطوات العلاج النفسي:

- الاعتراف بالذنب: ويتضمن شكوى النفس من النفس طليباً للتوبة والغفران.
- الاستعاذه: ويستعيذ فيه الإنسان بخالقه.
- التوبة: وهي طريق المغفرة، وتحرر المُذنب من آثامه وخطاياه.
- الاستبصار: الوصول بالمريض إلى فهم سبب شقائه ومشكلاته.
- التعلم: ويتضمن اكتساب مهارات وقيم واتجاهات جديدة، وترويض النفس على ضبط الذات وتحمل المسؤولية والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية.
- ذكر الله: باعتباره غذاء روحيأ يُحدث الطمأنينة والسكينة.
- العبادات: فهي علاجات نفسية، فالصلوة والذكر والصلوات تُطهّر القلب والنفس.
- قوة الإرادة: العمل والتوكّل على الله. (قويدري، 2005، ص: 78-99)

## 10. مقارنة بين النظريات الغربية والإرشاد في الإسلام:

### أ. النظرة إلى الإنسان:

لقد تبأنت نظريات الإرشاد والعلاج النفسي تبأناً كبيراً في نظرتها إلى الإنسان، بين مُغالٍ في بنية الشر عند الإنسان، إلى مُغالٍ في خيرية الإنسان، وهناك من جمع بين الخير والشر وبين العقلانية وانعدام العقلانية، وهناك من اعتبر الإنسان أنه ذو طبيعة مُحايدة.

والموقف الأول انطلاق من أن الإنسان ينطلق من جوانب ترتبط بالشر مثل ما جاء في نظرية التحليل النفسي لفرويد. فقد أكد أن السلوك البشري الذي نراه ما هو إلا حيالاً يُدفع بها الإنسان عن بواعث الشر داخله، والتي تنطلق بها رغباته الجنسية (المُحرمة)، فيحل محلها سلوكيات يرضي بها المجتمع.

أما الموقف الثاني الذي يرى أن الإنسان خِيرٌ بطبعه، فقد نادت به المدرسة الإنسانية التي يأتي كارل روجرز وأبراهام ماسلو في مقدمة بُناتها، والمتمعن لذلك يرى أن خيرية الإنسان هي تصور شخصي لا ينطلق من مصدر معرفي، فقد برر وجود الشر في الإنسان من عمل المجتمع، ولو أن المرء ترك لكيانه العضوي الذاتي فإن حُكمه على خبراته سيكون سليماً ومتسقاً، ولا يمرض أو يضطرب نفسياً.

أما الموقف الثالث الذي يعتبر الإنسان يحمل في طبيعته الخير كما يحمل الشر، فقد أغفل هؤلاء المعيار للخيرية أو الشر، ومثلاً على ذلك نجد ألبرت إيليس صاحب نظرية العلاج العقلاي الانفعالي، فنجد أنه يقول بوجود العقلانية واللاعقلانية في الإنسان، ولكن لا يوجد معيار محدد لذلك.

أما الاتجاه الرابع فإن أصحابه يرون خلو الإنسان من الخير والشر، أي أن لا خير فيه، ولا شر فطرياً ولا موروثاً. وهذا الاتجاه تمثله المدرسة السلوكية، فهي ترى سلوك الإنسان هو نتاج البيئة والخبرات التي يمر بها، إذن هو أشبه باللة مُبرمجة. (الشناوي، 1994، ص: 465-470)

بيد أن الإسلام ينظر إلى الإنسان في إطار الخصوصية التي استحق بها التكريم، وهي نظرة أشمل بكثير مما يمكن أن تحويه نظرية أو مجموعة منها، بل وجميع النظريات التي وضعها الإنسان عن نفسه، فهو مخلوق مكرّم، مسؤول مُكفل، وأن فطرته قامت على الخير بيد أنه يقبل الشر أيضاً في طبيعته، وأن معيار ذلك هو الدين، وقد بعث الله الرّسُّل للدعوة والهداية والإصلاح.

#### ب. الدوافع:

لا خلاف أن دوافع الإنسان تنشأ من داخله، فهي بمثابة الطاقة التي تحوله لسلوك معين وتطبّقه. وظهور الدافع يؤدي إلى حالة من التوتر يظهر في صورة فيزيولوجية وفي صورة عقلية وانفعالية وإجرائية، وهناك خلاف قائم بين النظريات حول مفهوم الدوافع وقوتها ومدى سيطرتها.

ففي نظرية التحليل النفسي يُصور فرويد الدوافع في صورة غرائز بيولوجية أولية قسمها إلى غرائز للحياة، يأتي الجنس في أولها، بل جعله المُحرك الوحيد لنمو الفرد وسواءه ومرضه، فرأى أن سلوك الإنسان هو إشباع للحاجات الجنسية بشكل مُباشر أو غير مُباشر، ورأى أن الدين والأخلاق مجرد إضافات اصطناعية يُحاول بها البشر الدفاع عن التهديد الذي يُصيّبهم بالتعبير عن الرغبة الجنسية.

وقد جاء روجرز يتحدث عن دافع جديد للحياة، وهو تحقيق الذات التي ينشأ عنها حاجة إلى تقدير ذاتي، وحاجة إلى تقدير الآخرين، هكذا يربط روجرز حياة الإنسان بنفسه كفرد غايتها الأولى والأخيرة هي تحقيق ذاته ومعايشته للخبرات التي تُتحقق ذلك.

أما بيرلز في العلاج الجșطالتي فقد أضاف غريزة لا تقل أهمية وهي غريزة الجوع، وهذا الاهتمام يُمثل منظراً هاماً بالجوانب البيولوجية تاركاً الجوانب الروحية العليا.

في حين أن الإسلام رأى أن الغاية الوحيدة من خلق الإنسان هي عبادة الله سبحانه وتعالى، وأن جميع الحاجات تقع تحت هذه الغاية، وقد حدد لنا ضوابط لهذه الدوافع.

### ج. نمو الشخصية:

ترى نظرية التحليل النفسي أن نمو الشخصية تفاعلً أساسه الصراع والإحباط وآليات الدفاع، وهي التي تسمح بنمو الشخصية، في حين أن النظرية السلوكية ترى أن الشخصية صورة سلوكيات يقوم بها الفرد بشكل مُتنسق في مواقف معينة.

وإذا رجعنا إلى نظرية الذات وجدنا أن الشخصية هي الصور التي نراها للذات، وبالنسبة لقلاسر فإن الشخصية هي هوية الفرد التي تحتاج في صياغتها إلى إشباع حاجات الحب والأهمية؛ في حين أن أصحاب المدرسة المعرفية يرون أن الشخصية هي أفكار وتصورات. أما الشخصية من منظور إسلامي فهي شخصية ذات بنية مُركبة، يتفاعل فيها الفرد بين جوانب النفس وحالاتها الأمارة واللّوّامة والمُطمئنة وصولاً إلى إحدى الحالتين، إما الأمارة بالسوء أو مُطمئنة.

### د. اضطراب الشخصية:

اختللت النظريات في تفسيرها لاضطراب الشخصية، فنجد مثلاً فرويد يرى بأن سبب الاضطراب هو الصراع القائم في نفس الإنسان بين جوانب الشخصية "الهو" و"الأنا" و"الأنا الأعلى". أما السلوكية فري لا تُفرق بين السُّوء والمرض، فكلاهما استجابات تعلمها الفرد من البيئة. أما إنسانية كارل روجرز يُقر بأن اضطراب الشخصية هو عدم الانفتاح بوعي على الخبرات التي لا تتوافق مع ذاته، فيذكرها أو يُشوهها.

أما المعرفية فترجع الاضطراب إلى تشوهات في التفكير والتصورات، أما في الدين الإسلامي فالمعيار في تحديد الاضطراب هو الانحراف عن العقيدة.

#### هـ. الإرشاد والعلاج:

حينما نبحث في نظريات الإرشاد والعلاج النفسي المتنوعة، نجد أن عملية الإرشاد أو العلاج وأساليبه تُبنى على ما تُقرره النظرية، أو بالأحرى واصعُها من افتراضات حول طبيعة الإنسان وحول تطور الشخصية، وحول نُشُوء الاضطراب لدى المسترشد.

فمثلاً المدرسة السلوكية، عملية الإرشاد ما هي إلا عملية تعلم وتعليم، وكان المسترشد هنا ليس له دور سوى أنه صاحب السلوك، أي أنه الكائن الذي تَصُدُّ عنه الاستجابة، ولا دور للعقل أو المشاعر.

أما النظرية المعرفية فهي ترى أن عملية الإرشاد يجب أن تبدأ من تصحيح الأفكار والتصورات غير المنطقية، وتبقى هنا مشكلة كيف نحكم على أنها أفكار منطقية أو غير منطقية.

لكن لو نظرنا إلى الإرشاد الديني، فهو يرى أن تصحيح السلوك يكون من خلال تصحيح مفهوم الشخص للدين، وذلك من خلال العودة للدين لاعتبار أن الإنسان مُكلف ومسؤول، ويمكن استخدام عدة أساليب تم ذكرها في محاضرات سابقة.

## و. أهداف الإرشاد:

تختلف أهداف الإرشاد من نظرية إلى أخرى. ففي نظرية التحليل النفسي نجد أن الهدف من الإرشاد هو حل الصراع القائم بين الشعور واللاشعور. أما النظرية السلوكية فهدفها تعديل السلوك. أما الهدف من الإرشاد الجشطالي فهو زيادة الوعي والاتصال بالبيئة، وزيادة المسؤولية وتقليل الاعتماد على البيئة. أما الهدف من الإرشاد الديني فهو يعتمد على هذه الأهداف، ولكن في الإطار الإسلامي.

## ز. دور المُرشد المُعالج:

اختلف دور المُرشد المُعالج من نظرية إلى أخرى. حيث تبaint نظريات الإرشاد والتوجيه في الدور الذي يقوم به المُرشد والمُعالج، فيلعب دور المعلم في المدرسة السلوكية، ودور الصديق الرفيق المستمع لا يفعل شيئاً أكثر من توفير جو دافع للعلاقة الإرشادية، ويلعب دور الباحث عن الأخطاء في التفكير في المدرسة المعرفية. (أبو السعد، 2009، ص: 416-422)

والباحث المُطلع في المصادر الإسلامية القرآن والسنة، بوسعي أن يتعرف على عديد من النماذج الإرشادية، مصدره رباني يعتمد على التوجيه العملي.

## 11. مجهودات مالك بدرى في أسلامة علم النفس:

البروفيسور مالك بابكر بدرى أحد القامات العلمية التي أثرت الساحة العلمية خاصة في مجال علم النفس، فكانت إسهاماته العلمية نبراساً للطلبة والباحثين، تخطى البروفيسور مالك بدرى حدود القطرية الضيقه إلى آفاق العالمية، فكانت كتبه وبحوثه ونظرياته في علم النفس محل إعجاب وتقدير من كبريات الجامعات العالمية وأهل التخصص ومراكز البحث، وتُدرَّسُ نظرياته الحديثة في علم النفس السلوكي في الجامعات البريطانية.

### أ. التعريف بالعالم:

ولد البروفيسور مالك بابكر بدرى في 14 فبراير 1932، ووالده العالم الشيخ بابكر بدرى أحد رجالات السودان الذي تركوا بصمات مؤثرة في تاريخهم، فهو رائد تعليم المرأة في السودان، حيث يعتبر أول من أسس مدرسة لتعليم البنات هناك سنة 1907، وكان له دور بارز في تخرج وتكوين العديد ممن كان لهم دور بارز في تاريخ السودان الحديث.

حصل البروفيسور مالك بدرى على بكالوريوس الآداب بدرجة ممتاز من الجامعة الأمريكية في بيروت (لبنان) عام 1956م، ثم شد الرحال إلى بريطانيا، حيث حصل على الماجستير في جامعة لستر عام 1958م ثم الدكتوراه في نفس الجامعة عام 1961م، إضافة إلى شهادة التخصص في علم النفس السريري عام 1967م.

بـ. جهود مالك بدرى في أسلمة علم النفس الغربي:

كانت قناعة البروفسير مالك بدرى حول أسلمة علم النفس قناعة قوية نابعة من أصول معرفية ونظريات منهجية وعلم واسع وتجربة مميزة في البحث، لذلك كان عنيداً وقوياً وجريئاً في مواجهة منتقدي فكرة الأسلامة، حيث كانت أولى محاضراته حول أسلمة علم النفس في قاعة المحاضرات العامة في الجامعة الأردنية 1965، وقد لاقت فكرته الكثير من الأسئلة الساخرة، والتعليقات التهكمية من ضمن تلك التعليقات والأسئلة: ما علاقة علم النفس بالدين؟

بعد إحدى عشر سنة من هذه المحاضرة تم استدعائه من طرف جمعية علماء علم الاجتماع المسلمين في أمريكا لتقديم ورقة بحثية حول أسلمة علم النفس بعنوان: "علماء النفس المسلمون في حجر الضب" وقد كان مندهشاً من تفاعل الحضور مع فكرة البحث، خاصة من قبل علماء النفس الأمريكيين الذي دخلوا الإسلام حديثاً.

أحد هؤلاء العلماء هو السيد Dr. John Sullivan خاطبه قائلاً: لقد اكتشفت أنني كنت أيضاً في حجر ضب خلال سنوات عملي الماضية، وقد قدم هذا الدكتور استقالته كمستشاري في المستشفى ويعمل على وظيفة العلاج النفسي في إطار الأسلامة، وله كتاب مميز في هذا المجال بعنوان **Islamic Counseling**.

بعد عودته إلى المملكة العربية السعودية حيث كان أستاذًا جامعيًا ومديراً للمصحة النفسية التابعة لجامعة الرياض، طلب منه عميد الكلية ترجمة ورقته البحثية "علماء النفس المسلمين في حجر الضب" إلى اللغة العربية، وتقديمها كمحاضرة أمام طلاب وأساتذة القسم، فقد كانت فكرة الأسلامة صادمة لغالبية الأساتذة ثم بدؤوا يرددون السؤال ما علاقة علم النفس بالإسلام، وبعضهم غضب جداً بسبب انتقاداته لنظريات فرويد.

الكثيرون من أساتذة علم النفس في تلك الفترة لم يستطيعوا استيعاب فكرة الأسلامة، واعتبروها ضرباً من العبث بسبب تضخم الأنماط والاعتماد الأعمى على الغرب ومجاراته في كل صغيرة وكبيرة. يتوهם هؤلاء العلماء أنهم قادرون على التحكم والتنبؤ بجميع جوانب السلوك الإنساني، لكنهم في الحقيقة من الصعب أن يستطيعوا ذلك، وقد عبر عن هذه الحالة الدكتور عبدالله الصبيح عالم النفس السعودي في كتابه تمهيد في التأصيل، حيث كتب في الصفحة (29) قائلاً: "أن أحد زملاءه عبر بشدة عن عدم جاهزيته "لأسلامة علم النفس" لطلابه حتى تحصل هذه الفكرة على اعتراف من الهيئات العلمية الغربية، هنا مكمن الخطأ والضعف حين يرفض أستاذ مسلم فكرة الأسلامة، وينتظر علماء النفس الغربيين حتى يُقدموا اعترافاً ضمنياً بها كي تكون الفكرة مقنعة ومستساغة بالنسبة له".

هذه التجربة بيّنت أن علماء العرب يرفضون فكرة أسلامة علم النفس دون أبسط تفكير أو تحليل للفكرة. هم غربيون في أفكارهم أكثر من الغربيين أنفسهم، ومن المحزن القول بأن علماء النفس الغربيين يتعاملون مع الفكرة بأسلوب علمي نقي ويعتبرون أن علم النفس بحاجة إلى دراسة الثقافات الأخرى.

وبحسب مالك بدري فإن بعض علماء النفس الغربيين اكتشفوا أن علم النفس المعاصر يتأثر كثيراً بالمدرسة الأمريكية، حيث أن نتائج Eysenck عن تلك التجارب التي يتم إجرائها على الحيوانات تستخدم كمواضيع للطلبة الأمريكيين.

وقد عبر عالم النفس البريطاني في مقال له نشر سنة 1995 في مجلة **السيكولوجية Journal of World Psychology** حيث قال: "العديد من الدراسات التي لدينا اليوم تعتمد على دراسات الطلبة الأمريكيين على الجرذان، الحمام، والمخתلين عقلياً، ومن الواضح أن هذا لا يكفي لتأسيس مسلمات علمية لعلم النفس على مستوى العالم بمختلف ثقافاته وأعراقه وأشكاله".

وبهذا فقد اضطر علماء النفس إلى الإقرار بكون الدين عاملًا مساعدًا للصحة النفسية والجسدية بعد أن تجاهلوه وقللوا من قيمته، وهذا مَثَّلَ نقطة تحول مهمة في علم النفس، بل أن علم النفس المعاصر يعتبر الدين عاملًا مهمًا في إعادة الطمأنينة إلى النفس، وكثير أيضًا من يخلطون بين علم النفس وبين ما ذكر في القرآن من الأنفس الثلاث، ففرويد يتحدث عن ثلاثة أنفس، لا يتحدث عن أنفس في الحقيقة، إنما يتحدث عن مكونات الشخصية الإنسانية، هذه المكونات هي الذات الدنيا الذات الوسطى والذات العليا، وتسمى في اللغة الإنجليزية **the id, the ego, and the superego** هذه مكونات تصور لما يكون الشخصية الإنسانية.

أما القرآن يتحدث عن أنفس، النفس لطيفة روحية، وأما فرويد يتحدث عن مكون لشخصية الإنسان، لأن تقول مثلاً هذه الغرفة مكونة من إسمنت وزجاج وخشب، هذه المكونات التي تكونت منها الغرفة، هو يعتقد أن الشخصية الإنسانية **personality** مكونة من هذه الأشياء الثلاثة، فليس هناك صلة بين الاثنين، ولعل أول من بدأ يرى هذا التشابه الظاهري ويتحدث على أن ما يتحدث عنه القرآن هو ما تحدث عليه فرويد كان العالم العالمة العقاد ثم تبعه كثير من الناس، فالقرآن عندما يتحدث عن النفس الأمارة هي النفس ككلها تصبح أمارة، يعني كما يقولون في لغة علم النفس **State Ego**، يعني كل النفس تصبح حيوانية أمارة بالسوء أمارة بالإسراف في الأكل بالإسراف في الجنس الحرام وغيره هذه النفس الحيوانية الأمارة، ثم إذا ندم الإنسان على ما فعل، لكن الأهم من ذلك هو أن علماء المسلمين الأوائل استفادوا من القرآن في علاج الأشخاص العاديين الذين عندهم مشاكل في الإدمان أو حتى مشاكل أخرى، فأبو حامد الغزالي الذي يقول إنه: "إذا وجد الشيخ تلميذه يعمل عملاً سيئاً جداً فلا يحاول أن يفطميه على هذا العمل بسرعة، ينقله من عمل سيء جداً إلى عمل سيء، ثم بعد ذلك من العمل هذا السيء الأخف إلى أن يتركه".

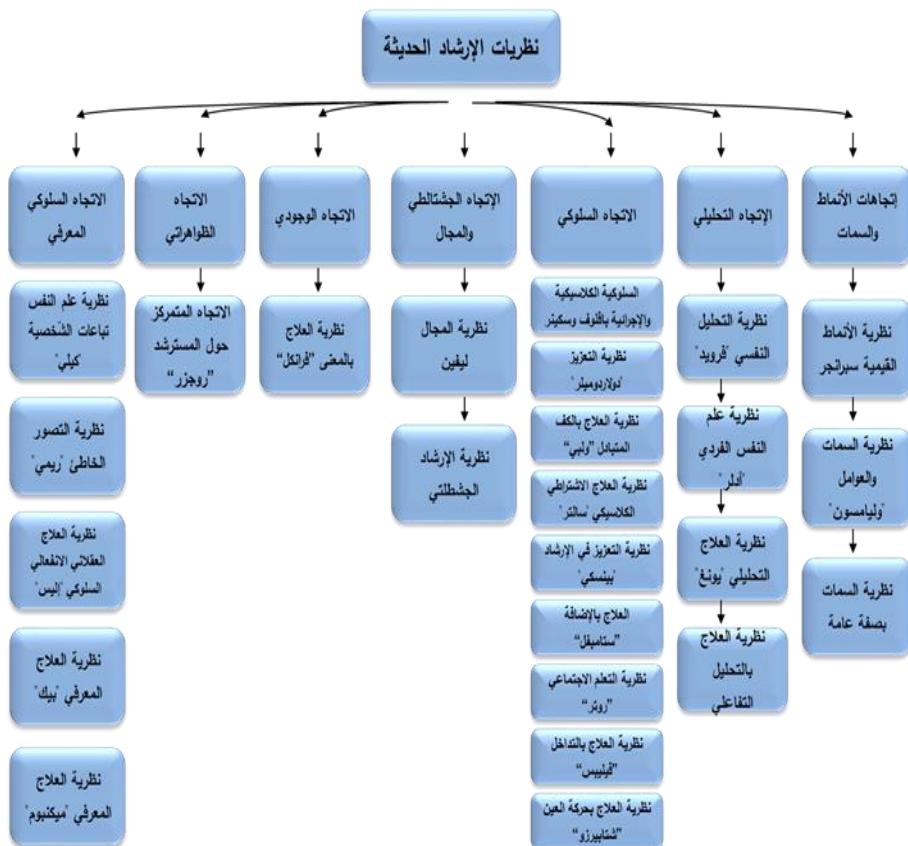
بحسب مالك بدرى فعلم النفس الغربي علم يقوم على تصور للإنسان مادي، ففرويد قد بنى نظريته على أن الإنسان عبارة عن حيوان تحكم فيه دوافعه الجنسية والعدوانية، وأن الإنسان بطبعه أناني وشرير، ثم أتت السلوكية لتقول أن هذا غير صحيح، ولكنها أتت بمفهوم آخر وهو أن الإنسان لا طبيعة له، وأن البيئة هي التي تشكله، وجاء أصحاب الفكر ما يسمى بعلم النفس الإنساني **Psychology Humanistic** وقالوا بأن الإنسان له طبيعة خيرية، ولكن هذه الطبيعة الخيرة يجب ألا يتدخل المعالج في اعتقادات الشخص الذي

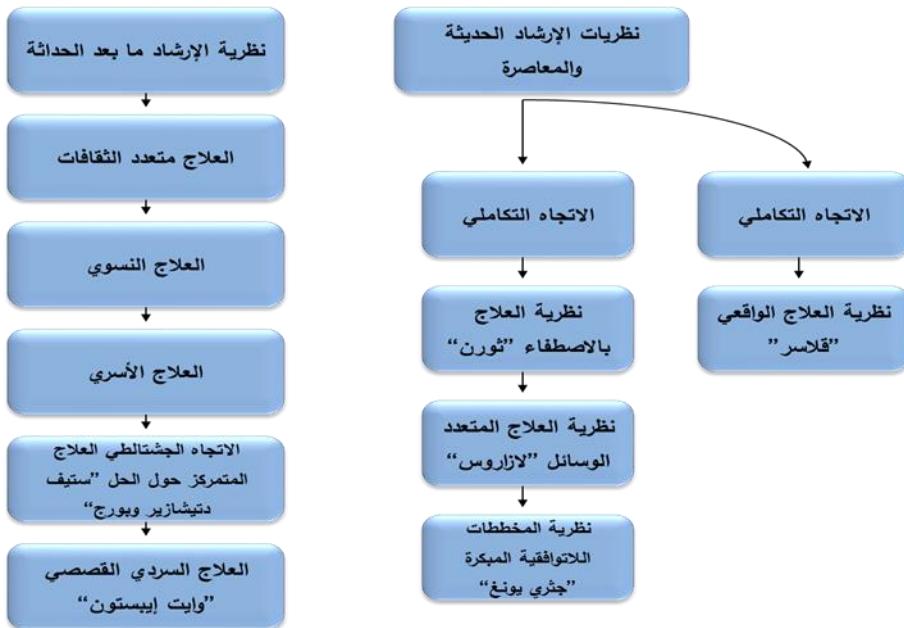
أتى له للعلاج، وخصوصاً تجنب الجوانب الروحية والدينية في العلاج، أن هذه الأفكار عن الإنسان فيها اختلاف كبير بينها وبين نظرة الإسلام للإنسان كمتحن في هذه الأرض، وبأن عنده ناحية روحية من نفحة الروح، فالإنسان يجمع بين الاثنين ولا يسعد الإنسان إلا إذا استخدم معه الأسلوب الذي يسمى بروحه يجعل مصائبه في الدنيا ينظر لها من قبل وجهة نظر القدر، ومن وجهة نظر أن هذا ما يشعر به من آلام وأتعاب إنما سيجازى بها في اليوم الآخر.

الآن بعض علماء النفس وحتى الأطباء في الغرب بدأوا يهتمون بالناحية الروحية للإنسان والناحية الأخلاقية، ومن أشهر هؤلاء العالم المسمى وبينستون الذي تحدث عن أن الإيمان بالله شيء مغروض في الجنس البشري، وأن الإيمان بالله هو الاعتقاد الأساسي الذي يعطي الإنسان سعادة ويشفيه من الأمراض الجسمية والنفسية، وتحدث في هذا الأمر في عدد من كتبه، ولكن بشكل عام هؤلاء أقلية، أما الأكثريّة الساحقة ما زالت تتبع المدارس النفسية التي تتحدث عن الإنسان على أنه حيوان، وأن ليس للجوانب الروحية أهمية؛ ليس هذا فحسب، بل السلوكية حتى كانت ترفض الإحساس بالوعي وترفض الناحية الروحية ولا تركز إلا على ناحية المثير والاستجابة، فالإنسان حقيقة لا يمكن أن يسعد بدون إيمان، وبدون إيمان بأخر، وبدون إيمان بالقضاء والقدر.

الحقيقة، القرآن الكريم ليس كتاباً في علم النفس، ولكن المبادئ النفسية الموجودة في القرآن يستمد منها الناس خصوصاً العلماء والمعالجون النفسيون في الأزمان السابقة في أساليب علاجهم وفي فهم السلوك ودراوشه، مما في شك كما يقول علم النفس أن النواحي الأساسية التي تؤثر على الشخصية وتكونها هي نواحي بيولوجية جسمية ونواحي نفسية، التربية في البيت وفي المدرسة وغيرها ونواحي حضارية اجتماعية، لكن نزيد على ذلك الناحية الإيمانية الروحية.

## ملحق: مخطط لنظريات التوجيه والإرشاد الحديثة والمعاصرة.







## الفصل الثالث

### أدوات التوجيه والإرشاد

الاختبارات والمقاييس

المقابلة الإرشادية

الاستبيان

الملاحظة الإرشادية Counseling observation

دراسة الحالة



## الاختبارات والمقاييس

هي من أدق الوسائل لفهم المسترشدين، ولابد أن يكون المرشد مدرّباً ومتمكّناً منها، حتى يمكن من الكشف عن جوانب متعددة من شخصية المفحوص، كالذكاء والقدرات والاستعدادات والميول...، كما تعكس أشكالاً من السلوك، مما تسهل على المرشد عملية التشخيص.

والاختبار النفسي عبارةٌ عن مجموعةٍ من المُثيرات (أسئلةٍ \_ وحداتٍ \_ مواقفٍ \_ مشكلات) التي وضعَت وصُمِّمت باستخدام أسلوبٍ مُعين، والتي تقدّم بطريقةٍ موحدة لجميع المفحوصين والتي تُصحّح الإجابات عليها وفقاً لقواعد معينة.

### 01. شروط الاختبار الجيد:

عندما يقرر المرشد استخدام الاختبارات النفسية، لابد من أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط وهي:

#### أ. الم موضوعية:

أي أن يكون هناك معيارٌ محدّد سلفاً يستند إليه الباحث في التقييم، ويتم تحديد مدى موضوعية الاختبار بحسب ما يُسمى بمعامل الاختبار، وهو معامل ارتباطٍ يُحسب بين علامات التصحيح الأول وعلامات التصحيح الثاني للاختبار من قبل مصححٍ ما، شريطة أن يكون هناك فاصلٌ زمنيٌّ بين التصحيحين، كما يمكن أن يُحسب بين علامات عدة مصححين للاختبار، كما يجب أن يتجرد الباحث من الذاتية سواء أثناء جمع المعلومات أو أثناء التصحيح.

## ب. الثبات:

نقول أن الاختبار يتَّصف بالثبات عندما يُعطي النتائج نفسها تقريباً في كل مرة يُطبق فيها على الفرد أو المجموعة نفسها، ويتم قياس هذه السِّمة بعدة طرقٍ تجريبية وإحصائية، أهمها إعادة تطبيق الاختبار، طريقة الصور المتكافئة، أي تصميم اختبارين مختلفين لكنهما متكافئان ومتوازيان من حيث المحتوى والشكل، ويتم حساب معامل الارتباط بين نتائج كلٍ من الصور المتكافئة للاختبارين بعد التطبيق؛ وهناك طريقة تقسيم الاختبار إلى نصفين متساوين، ثم تُصحح كل الأسئلة وتُجمع درجات كل قسم، فتصبح للمفحوص درجتان، الأولى خاصة بالقسم الأول، والثانية خاصة بالقسم الثاني، ثم يُحسب معامل الارتباط؛ ويمكن حساب الثبات بمعدلاتٍ إحصائية مثل معادلة سيرمان\_برانون أو معادلة رولون.

## ج. الصدق:

أي أن يقيس الاختبار ما وُضع لقياسه فعلاً، ويتوقف صدق الاختبار على الهدف أو الوظيفة التي ينبغي أن يقوم بها، وكذلك على الفئة التي سينطبق عليها الاختبار، وصفة الصدق صفةٌ نسبيةٌ مُتدرجة، وليس مُطلقة، فلا يوجد فحصٌ عديم الصدق أو كامل الصدق، ثم إن العلاقة بين الصدق والثبات علاقةٌ طردية، وهناك طرقٌ مختلفة لحساب الصدق منها:

- صدق المحتوى: تكون فقراته عينهً ممثلاً تمثيلاً صادقاً لمختلف جوانب السِّمة المراد قياسها.

- الصدق الظاهري: يُقصد به أن ظاهر الاختبار يُشير إلى احتمال قياس ما وضع لقياسه، ويتم التأكيد منه عن طريق عرض على مجموعةٍ من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لإبداء آرائهم حول مدى صدق الاختبار.
- صدق المحك: في هذا النوع نُقارن الاختبار الجديد مع اختبار قديم (المحك) آخر ثبت صدقه وثباته. (الصمامدي، 2009، ص: 245)

## 02. أغراض الاختبار: تمثل أغراض الاختبار في:

- المسح: أي جمع معلوماتٍ وبياناتٍ من واقعٍ معين.
- التنبؤ: علاقة مدى ما يمكن أن يحدث من تغييرٍ على ظاهرةٍ أو سلوكٍ معين.
- التشخيص والعلاج: تحديد نواحي القوة والضعف في مجال ما، وتقديم العلاج لحل نواحي الضعف عند الأفراد.
- التصنيف والتشعّب: يتم في ضوء نتائج الاختبارات التحصيلية والقدرات والميول والاتجاهات، حيث يتم بناء على ذلك توزيع الطلبة على الفروع الدراسية المختلفة، وتشعّبها حسب معدلاتهم، كما تُستخدم نتائج الاختبارات في عمليات التربيع والترسيب والخرج ومنح الشهادات.
- أغراضٌ أخرى مثل التوجيه والإرشاد وإثارة الدافعية.

## 03. أشكال الاختبارات النفسية:

- أ. الاختبارات التحريرية: الاختبارات التي تستخدم الورقة والقلم.
- ب. الاختبارات اللفظية: يُطلب من المفحوص الاستجابة اللفظية على الاختبار دون كتابة.

ج. الاختبارات الأدائية: يُطلب من المفحوص الإجابة على مواد الاختبار بصورة غير لفظية كاختبارات السرعة، واختبار رسم الرجل...

هذا النوع من الاختبارات يتطلب استعمال اللغة والكتابة مع المجموعات ذات الثقافات والحضارات المختلفة، وكذلك مع المجموعات ذات الإمكانيات المحدودة، كالمتخلفين عقلياً.

#### د. الاختبارات الفردية أو الجماعية:

هـ. الاختبارات الإسقاطية: تتميز هذه الاختبارات بأن يكون المثير غامضاً، ويُثير لدى مختلف الأفراد استجابات مختلفة، حيث تدل استجابة المفحوص لمثل هذه المثيرات على مدى إدراكه للعالم، وطرق تعامله مع الناس، وذلك عن طريق المعنى الذي يُضيّقه إليه؛ ومن أكثر هذه الاختبارات شيوعاً اختبار "روشاخ"، اختبار "تفهم الموضوع"...

ويلاحظ على هذه الاختبارات أنها غير مُقنة، ويصعب تفسيرها بسهولة، لذلك تصنف من الاختبارات الذاتية المباشرة.

وـ. الاختبارات الموضوعية: هي وسيلة فعالةٌ ذات قيمةٍ كبيرةٍ في عمليات التشخيص والإرشاد النفسي والعلاج، إذا ما تم استخدامها بالشكل الصحيح، وتهدف هذه الاختبارات إلى تحديد القيم الكمية التي تُقدر بها الصفات الخاصة بالمسترشد، مثل: اختبارات الذكاء، اختبارات القدرات العقلية والاستعدادات، اختبارات الميول، اختبارات القيم والاتجاهات، مقاييس العلاقات الاجتماعية، مقاييس الصحة النفسية والتوافق النفسي.

وتُقسم الاختبارات الموضوعية من حيث مقارنة نتائج أداء المفحوص على الاختبارات إلى قسمين هما:

- الاختبارات محكية المرجع: تفسر درجة المفحوص بمقارنة أدائه بمحك أداء متوقع، ويصاغ هذا الأداء عادة على شكل صورة نواتج سلوكية متوقعة أو قدرات محددة، بحيث تصف مختلف مستويات الأداء؛ وتندمج الاختبارات التشخيصية تحت هذا النوع من الاختبارات، نظراً لأنها تهدف إلى التحقق من امتلاك المفحوص لسماتٍ معينة.

- الاختبارات معيارية المرجع: يتم فيها مقارنة أداء المفحوص بمعيارٍ يعتمد على مستوى أداء جماعة الأقران التي ينتمي إليها المفحوص، ويتمثل هذا المستوى بمتوسط درجات هذه الجماعة، وتمثل المقارنة بمدى انحراف درجات الفرد عن هذا المتوسط، والمعيار يتغير بتغيير الجماعة، لذا يتم التفسير في إطار خصائص الجماعة. (الصمادي، 2009، ص 224)

#### 4. أسس استخدام الاختبارات النفسية:

قبل استخدام الاختبارات النفسية يجب مراعاة بعض الأسس، ولعل أبرزها ما يلي:

- تحديد الهدف من الاختبار بدقة.
- تحديد الوقت: سواء الوقت اللازم لبناء الاختبار وللتصحيح والوقت المستغرق للإجابة.
- تحديد الفئة المستهدفة من الاختبار، مع ذكر خصائص هذه الفئة.
- استخدام لغة واضحة ودقيقة.

- تجهيز وإعداد مفتاح التصحيح.
- الإعداد المسبق لأوزان الأسئلة بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار، خصوصاً في حالة تبادل العلاقات المخصصة لكل سؤال.
- تحديد أسئلة تخدم أهداف الاختبار.
- مراعاة الموضوعية في التصحيح وأثناء الاستخدام.
- مراعاة صدق وثبات الاختبار. (سليم، 2004، ص: 370)

كما أن هناك بعض الاعتبارات على المرشد مُراعاتها عند استخدام الاختبارات النفسية وهي:

- أن يختار الاختبارات الملائمة التي تفي بالغرض.
- مقارنة نتائج الاختبارات مع معلوماتٍ أخرى من مصادر أخرى.
- أن يترجم نتائج الاختبارات الرقمية إلى عباراتٍ وصفية.
- تقديم النتائج على شكل درجاتٍ معيارية.
- سهولة استخدام الاختبار.

**55. مزايا الاختبارات النفسية:** تميز الاختبارات النفسية بما يلي:

- تُعتبر من أسرع الوسائل في الكشف عن الشخصية.
- أكثر موضوعية مقارنة مع وسائل أخرى.
- تُعطي تقديرًا كمياً وكيفياً لشخصية المفحوص واستعداداته مما يُساعد في التشخيص والعلاج.

## ٥٦. عيوب الاختبارات النفسية:

- لا تزال بعض الخصائص النفسية التي تقيسها الاختبارات النفسية غير واضحة.
- قد تُعطي صفات للأفراد تظل ملزمة لهم، مما يُحدث لهم ضرراً في المستقبل.
- قد يكون هناك بعض القصور في البناء والتقوين.
- قد يُساء تفسير نتائج الأفراد عليها. (عبد العزيز وعطاوي، ٢٠٠٩، ص: ٨٤) إذن للختبارات النفسية فائدةً كبيرة، فبفضلها يمكن اكتشاف التلاميذ الموهوبين والتأخراء، ومعرفة الميول المهنية، أي يمكن أن تقيس مهاراتٍ ومستوياتٍ مختلفة من الأهداف، إذا أُعدت بشكلٍ جيد.

فلقد أصبحت الاختبارات النفسية اليوم وسيلةً هامةً لاختيار الأفراد لمختلف المهام في المجالات المختلفة، كما ساعدت على تشخيص الكثير من الأمراض النفسية والعقلية وكيفية الوقاية منها.

## المقابلة الإرشادية

تُعتبر المقابلة الإرشادية قلب الإرشاد النفسي، حيث أنها تُتيح الفرصة للمُرشد النفسي للتعرف على طبيعة المشكلة التي حضر من أجلها المُسترشد، ومعرفة الخصائص والسمات الشخصية للمُسترشد، وكذلك المعلومات الأخرى التي تُفيد العملية الإرشادية، وذلك تمهدًا لوضع خطة العلاج المناسبة التي تُساعد المُسترشد على حل مشكلة.

وتحتفل المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي عن المقابلة في أي مجال إنساني آخر، لذلك فإن خصائصها التي تُميزها عن غيرها، والتي تجعلها فريدةً في نوعها بالنسبة للمقابلات الأخرى، تحتاج إلى شرح تفصيلي يُبين أهميتها ومدى حساسيتها بالنسبة لكل من المُرشد والمُسترشد على حد سواء.

### 01. تعريف المقابلة الإرشادية:



R. M. Strang

عرفت سترانج R. M. Strang المقابلة بأنها: "قلب الإرشاد النفسي، حيث تشمل على عددٍ من الفنون التي تُسهم في نجاحه"; وقد ميزت ملامحها الأساسية بقولها أن المقابلة الإرشادية: "عبارة عن علاقة مواجهة دينامية وجهاً لوجه بين المُسترشد الذي يسعى في طلب المساعدة لتنمية استبصراته التي تُحقق ذاته، وبين المُرشد النفسي القادر على تقديم هذه المساعدة خلال فترة زمنية معينة وفي مكان محدد". (أحمد عمر، 1983، ص: 53)

وعرفها روس (1964، Roos): "أنها علاقة دينامية بين طرفين أو أكثر، يكون أحدهما المُرشد النفسي، والآخر المسترشد الذي يطلب مُساعدة المُرشد الفنية في إطار علاقة إنسانية بينهما." (الخطيب، 2003، ص: 103)

## 02. أهداف المقابلة:

- بناء علاقة مهنية بين المُرشد والمُسترشد أساسها الثقة المتبادلة.
- مساعدة المسترشد للكشف عن الحلول الممكنة بطريقة تعاونية.
- العمل على توجيه المسترشد لفهم ذاته وإمكاناته وقدراته لاتخاذ القرارات المناسبة.
- مساعدة المسترشد على التكيف مع نفسه وبئته. (أبو غزالة، 1991، ص: 45)

## 03. أنواع المقابلة:

أ. من حيث طبيعة الأسئلة ودرجة الحرية التي تمنح للمسترشدين:

### أولاً\_ المقابلة غير الموجهة:

لا يتدخل الإكلينيكي ولا يُوجه المفحوص أثناء الكلام، ويترك له المجال للتحدث بكل حرية، دون مقاطعته أو توجيهه مسار حديثه، وهي الطريقة التي كان يطبقها خصوصاً روجرز Rogers في أسلوبه العلاجي، انطلاقاً من أن المفحوص أدرى بالمشاكل التي تؤرقه ويريد الحديث عنها.

### ثانيا\_ المقابلة شبه الموجهة:

وهنا يعمل الإكلينيكي على توجيه المفحوص في الوقت المناسب، وجعله دائم الصلة بالواقع التي لها علاقة بموضوع الحوار؛ وفي الغالب، تقوم على عدم التدخل في الحوار، وترك المجال للمفحوص كي يُعِير عن تجاريته الشخصية، من خلال توجيه الحديث للتركيز على مواضعه بعينها.

### ثالثا\_ المقابلة الموجهة:

وتقوم على توجيه مجموعة من الأسئلة المحددة سلفاً، قصد الحصول على معلوماتٍ تفيد الفاحص في التشخيص.

#### ب. من حيث الأسلوب:

أولا\_ مقابلة مبدئية: وهي المقابلة التمهيدية مع المسترشد، ويتم فيها الاتفاق على الإجراءات الإرشادية اللاحقة، وتحديد موعد اللقاءات، والتعارف وبناء الثقة والإلمام بتاريخ الحالة بصورة عامة.

ثانيا\_ مقابلة قصيرة: وتستغرق وقتاً قصيراً عندما تكون المشكلة بسيطةً وطارئةً وسهلةً وواضحة، وقد تكون مقدمةً لمقابلاتٍ أخرى لاحقة.

ثالثا\_ مقابلة مقيدة مباشرة: وهي التي تكون مقيدةً بأسئلةٍ محددةٍ ومعدة مسبقاً من قبل المرشد بهدف الحصول على معلومات محددة ومقننة.

رابعاً\_ مقابلة حرة غير مباشرة: وهي غير مقيدة بأسئلة أو معلوماتٍ أو تعليماتٍ محددة، بل ترك للمُسترشد الحرية في طرح الأفكار التي يُريد، عن طريق التداعي الحر للأفكار والمعاني وبطريقته الخاصة. (زهان، 2002، ص: 78)

ج. من حيث الغرض:

- أولاً\_ مقابلة أولية: تهدف إلى التعرف على طبيعة المشكلة.
- ثانياً\_ مقابلة تشخيصية: تهدف إلى تشخيص المشكلة التي يعاني منها المُسترشد.
- ثالثاً\_ مقابلة إرشادية: تُقدم بها معلوماتٍ محددةٍ تتعلق ب موقفٍ يواجهه المُسترشد، ويحتاج فيه إلى توجيه بسيط.

رابعاً\_ مقابلة علاجية: وتستغرق عدة جلسات، وتنفيذ في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، وتهدف إلى تعديل وتغيير وتوجيه السلوك لصالح المُسترشد. (أبو غزالة، 1991، ص: 45)

#### 4. خطوات إجراء المقابلة:

على المُرشد أن يكون له فلسفة إرشادية واضحة ينطلق منها، وعليه أن يدرس كل ما يتعلق بميل المُسترشد وخصائصه ومشكلاته، ومساعدته في تجاوزها، ولكي ينجح في ذلك، عليه إتباع الخطوات التالية:

### أ. بداية المقابلة:

على المُرشد الانتباه في بداية المقابلة لبعض الأسئلة التي تدور في ذهن المُسترشد، ومنها: ماذا سيحدث خلال اللقاء؟ هل يمكن لهذا الشخص (المُرشد) أن يُساعدني؟ هل يمكن الوثوق بهذا الشخص؟

أما المُرشد، فعليه الانتباه لبعض الأسئلة التي تدور في ذهنه هو الآخر، ومنها: هل هذا المُسترشد يثق بي؟ ما أفضل الطرق للعمل معه؟ من أين نبدأ؟ كيف يمكن الاستفادة من الوقت؟ ما جدية هذه المشكلة؟ وكلما كان المُرشد قادراً على تطوير آلية للتواصل اللفظي، فهذا يعني نجاحه في بداية المقابلة بنجاح.

### ب. طرح الأسئلة:

تُعتبر عملية طرح الأسئلة من المهارات الأساسية للاستماع الفعال، بحيث تكون الأسئلة واضحةً ومحددةً وقصيرةً ومتناسبةً مع الموضوع، وبطريقٍ تبعث على الراحة والإجابة، وتبتعد عن الإحساس بأن المُسترشد يخضع للتحقيق، وعلى المُرشد الانتباه لنوع الأسئلة، وخاصة الأسئلة الوصفية والمفتوحة النهاية، والإخبارية المساعدة على التواصل وجمع المعلومات.

### ج. تعلقيات المُرشد وفترات الصمت:

تُعتبر تعلقيات المُرشد من أهم الوسائل التي تبعث على الإثارة لدى المُسترشد وتشجعه على التواصل الإيجابي مع المُرشد، ومن هذه التعلقيات: تلخيصات المُرشد، وإعادة الصياغة لبعض العبارات الغامضة، والإيماءات اللفظية وغير اللفظية، وكذلك فترات الصمت الباعثة على التركيز، وإعادة المُسترشد إلى الموضوع.

#### د. إنهاء المقابلة والتسجيل:

يستطيع المُرشد إنهاء المقابلة إذا شعر بأن المُرشد قد امتنع عن الحديث فلا يستطيع المواصلة، أو إذا كان المُرشد يتحدث بطريقة متواصلة دون توقف، ولا يُرتب كلامه ولا يُسيطر عليه، أما إذا كانت المقابلة هي الأخيرة، فعلى المُرشد التأكيد للمُرشد بأنه يستطيع اللجوء إليه في أي وقت يشاء؛ ويكون تسجيل المقابلة بعد انتهاءها مباشرةً، وذلك خوفاً من أن تُصبح عملية التسجيل عائقاً أمام المُرشد في الحديث بحرية وتلقائية.

#### ه. الإحالة:

إحالة المُرشدين أمر يقرره المُرشدون بالاتفاق مع المُرشدين، ويكون غالباً مع نهاية المقابلة الأولى؛ وفيما يلي بعض الحالات التي يلجأ المُرشد فيها إلى إحالة المُرشدين: (جورج وكريستيانى، 1981)

- أن تكون مشكلة المُرشد فوق مستوى مهارة المُرشد.
- عندما يكون هناك خلاف لا يمكن حلُّه بين المُرشد والمُرشد، وكان هذا الخلاف للدرجة التي تؤثر على العملية الإرشادية.
- عندما يكون المُرشد صديقاً شخصياً أو قريباً للمُرشد، وكانت مشكلة المُرشد مما يتطلب علاقة طويلاً في مدتها.
- إذا كان المُرشد متقاусاً عن مناقشة مشكلته مع المُرشد لسبب ما.
- عندما يشعر المُرشد بعد عدة جلساتٍ إرشاديةً مع المُرشد، أن العلاقة بينهما غير فعالة. (الشناوى، 1996، ص: 85)
- عندما تتطلب مشكلة المُرشد تطبيق بعض الاختبارات أو المقاييس، وهي غير متوفرة لدى المُرشد، أو لا يستطيع هو تطبيقها أو إجراءها، أو لا توجد لديه مفاتيح التصحيح.

## 5. مبادئ المقابلة الإرشادية:

يرى دوناجي (donaghy, 1984) أن هناك مهاراتٍ أساسيةٍ تتمثل في:

### أ. التحضير للمقابلة:preparing to interview

يُساعد التحضير للمقابلة في التحدث إلى المسترشد، ويرى ستيفوارت وكاش (Stewart & Cash, 1978)، أنه على المرشد أن يطرح على نفسه التساؤلات التالية:

- هل أنت مستمع جيد؟
- هل تمتلك قوة الاحتمال الكافية للتعامل مع المحاولة وموافق إضاعة الوقت؟
- هل تندمج مع المسترشد أو مع مشكلته؟
- هل لديك نظرة واقعية حول مهاراتك الإرشادية وتدريلك وخبراتك؟
- هل لديك نظرة واقعية حول ما يمكن إنجازه، وما لا يمكن إنجازه في موقف معين؟
- هل لديك رغبة صادقة في مساعدة المسترشد؟

### ب. دليل المقابلة الإرشادية:

يرى جوردن (Gordon, 1980) أن المرشد المدرسي يتخذ دليل المقابلة حسب نوعية المشكلة، فقد يلجأ إلى استخدام الإرشاد المباشر خاصة في المقابلات الأولية، حيث تُحدَّد فيه أسئلةً معينة، وهذا النوع يشبه الاستبيان. كما يستخدم الأسلوب الغير مباشر، وعادةً ما يكون هذا النوع صعب، لأنَّه يتطلب القدرة على الإصغاء. (الخطيب، 2003، ص: 115)

## ج. افتتاح المقابلة الإرشادية:

تتميز العلاقة الإرشادية بعلاقة إنسانية دافئة بين المُرشد النفسي والمُسترشد وأهم ما يأتي في المقابلات الأولى ما يلي:

- الثقة والاحترام المتبادل بينهما.
- شعور المُسترشد بأنه موضع اهتمامٍ بالغٍ من جانب مُرشده.
- الإصغاء التام للمُرشد.
- عكس المشاعر الداخلية للمُسترشد من طرف المُرشد.
- التقبل والفهم والتسامح والسرية والتعاطف الوجداني.

## د. استقبال المُسترشد:

حين يُدعى المُسترشد للدخول، لا ينبغي أن يكون مشغولاً بشيء، وأن ينظر للمُسترشد وهو يدخل الغرفة ويقابله بابتسام واهتمام، ويجب أن يدعوه للجلوس في المكان المعدٍ لذلك، ويجلس أمامه مباشرةً أي مواجهًا له، ولا أفضل في تكوين وتنمية الألفة من أن يكون المُرشد في مواجهة المُسترشد. وبعد ذلك يبدأ المُرشد بعباراتٍ استهلاكيةٍ مثل:

- ماذا تود أن نتحدث عنه اليوم؟
- ماذا أستطيع أن أقدمه لك؟
- خيراً إن شاء الله؟

## هـ. بناء الألفة:

عملية بناء الألفة لها تأثيرٌ كبيرٌ على مجرى العملية الإرشادية، وهي التي لها النصيب الأكبر في تحديد مدى استمرار العلاقة الإرشادية، وبناء الألفة عملية ذات صعوبةٍ في بدايتها بصفة خاصة، فعلى الرغم من أن المُرشد يحتاج إلى تكوين الألفة مع المسترشد في بداية كل جلسة إرشادية، إلا أن هذه المهمة لا تكون صعبةً كما هو في بداية المقابلة الأولى. (الشناوي، 1996، ص: 89)

## وـ. معاملة المسترشد.

### زـ. طرح الأسئلة والإجابة عليها:

كلما كانت الأسئلة قليلةً في المقابلة الإرشادية كان أفضل، واهتمام المُرشد يجب أن يكون بالاستماع والتقييم أكثر من طرح الأسئلة؛ وعلى المُرشد إدراك طرق طرح الأسئلة الغير مباشرة، ويبين المثال التالي ذلك:

"لا أحد يستطيع أن يكذب دون أن يعرف أنه يكذب، هل يستطيع أحد فعل ذلك؟ هذا سؤالٌ مباشر، ويمكن صياغته بطريقة غير مباشرة ليؤدي نفس الاستجابة، فيمكن القول: أنا أستغرب إن كان هناك من يستطيع أن يكذب دون أن يعرف ذلك."

وعلى المُرشد أن يتكلم مع المسترشدين لا عليهم، وبذلك يصبح صديقاً لهم وليس صاحب سلطة عليهم، وعندما يصبحون أكثر افتاحاً معه، ولا يتوقعون منه أن يقدم الحل لمشكلاتهم بدلاً من أن يعملاها على حل مشكلاتهم بأنفسهم. (الحواجري، 2007، ص: 24)

## ٥٦. أساليب الاستكشاف المعمق للمُسْتَرِشد:

هناك بعض الأساليب التي يستخدمها المُسْتَرِشد أثناء المقابلة الإرشادية، تعمل على زيادة تعمقه في فهم حالة المسترشد ذكر منها:

أ. إعادة صياغة النص:

تلخيص أهم التفاصيل التي يدلّي بها المُسْتَرِشد. مثال:

- **المُسْتَرِشد:** إني أفكّر كثيراً في أبي الذي انتقل إلى جوار ربه، حيث أني الآن أتذكّر الأيام الجميلة التي قضيناها معاً، عندما أتذكّر اهتمامه الزائد بي لما كنت في المدرسة، وأتذكّر كيف كان يداعبني وأنا طفل.

- **المُسْتَرِشد:** يوجد لديك ذكريات جميلة مع والدك.  
ب. أسلوب المواجهة.

ج. الإصغاء: ويشمل:

- اتصال العيون: النّظرة المتفهمة.

- الجلوس بشكل عادي وباسترخاء: (انتباه المُسْتَرِشد إلى إيماءات المُسْتَرِشد وتعبيرات وجهه).

- عدم الخروج عن الموضوع. (الخطيب، 2003، ص: 119)  
د. تسجيل المقابلة: نادراً جداً ما تحدث المقابلة الإرشادية دون أن يتم التسجيل لها بأية صورةٍ من صور التسجيلات المُتّعارف عليها والمحددة بالتسجيل الكتابي، التسجيل السمعي، والتسجيل المرئي؛ ويمكن استخدام الطرق التالية:

**أولاً\_ التسجيل الكتابي:** هناك عدة توصيات يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند التسجيل الكتابي هي:

- يجب أن تكون العبارات والجمل المكتوبة قصيرةً وواضحةً ومكتملة.
- يجب أن تُنظم المادة المكتوبة في تسلسل منطقي.
- يجب أن تشتمل المادة المكتوبة على العبارات الوصفية التي تتناول الجوانب الأساسية الأربع لشخصية المسترشد.
- يجب أن تشتمل المادة المكتوبة على خلاصةٍ وافيةٍ لحالة المسترشد.
- يجب عدم إهمال أية معلومة تفيد المسترشد مهما كانت تفاهتها.

**ثانياً\_ التسجيل السمعي:** استخدام أجهزة التسجيل بعد موافقة المسترشد.

(ضيف الله مهدي، 2006، ص: 05)

**ثالثاً\_ التسجيل المرئي:** تتميز مهارة التسجيل المرئي على أنها تشتمل على الصوت والصورة معاً، وتتيح الفرصة للتقويم الذاتي للعملية الإرشادية بالتركيز على عددٍ من المشاهدات منها:

- التغييرات في تعابيرات الوجه لكل من المرشد والمسترشد.
- ممارسة الاتصال البصري بينهما.
- الفترة الجدية المستغرقة في المقابلة.

هـ. إنتهاء المقابلة الإرشادية:

ينبغي ألا تنتهي المقابلة بصفة فجائية، بل تبدأ مرحلة التلخيص لما دار في المقابلة، مما يجعل المسترشد قادراً على إكمال الصورة حول العملية الإرشادية بكمالها. (محمد الخطيب، 1998، ص: 120)

ويختلف إنتهاء المقابلة الأولى التي هي بدايةً لمقابلاتٍ منظمةٍ عن المقابلة الأخيرة، التي هي بدايةً لمواجهة المشكلة والتوافق معها، إما عن طريق إشباع الحاجة الإرشادية، أو قبول التوافق مع فقدانها.

## الاستبيان

يُعد الاستبيان من أكثر أدوات جمع المعلومات استخداماً من قبل الباحثين، وخاصة في البحث الإنسانية والاجتماعية، لما له من مزايا كثيرة من أهمها سهولة الإجابة عن الأسئلة، وسهولة تحليله إحصائياً، إضافة إلى تقبل المبحوثين له، وسهولة التعامل معه؛ وهو عبارةٌ عن قائمة تحوي عدداً من الأسئلة المتنوعة، والمرتبطة مع بعضها بشكل يحقق الهدف الذي يسعى إليه الباحث، وتقديم الحلول العملية للمشكلة التي يطرحها الباحث، ويتوقف عدد الأسئلة في الاستبيان على حجم البيانات المراد جمعها وتحليلها.

### 01. مفهوم الاستبيان:

الاستبيان هي مجموعة من الأسئلة المكتوبة والتي يقوم المستجيب بدوره بالإجابة عنها وهي نوعين: مقيدة أو حرة.

### 02. خطوات الاستبيان:

لتحقيق استبيانٍ جيد يجب إتباع الخطوات التالية:

- تحديد الأهداف بشكل جيد.
- ترجمة الأهداف إلى مجموعة من الأسئلة المتنوعة والمرتبطة مع بعضها.
- اختبار أسئلة الاستبيان وعمل الدراسة الاستطلاعية وتعديلها قبل البحث الفعلي.
- توزيع أسئلة الاستبيان ومتابعتها بكل وسائل المتابعة.
- جمع ونسخ الاستبيان والتأكد من جمع نسبة 75% من العينة.

### 03. أنواع الاستبيان:

#### أ. الاستبيان المغلق

حيث يُطلب من المفحوص اختيار الإجابة الصحيحة من مجموعة من الإجابات مثل: نعم أو لا؛ ويساعد هذا الاستبيان في الحصول على بياناتٍ أكثر مما يساعد على معرفة العوامل والدوافع والأسباب؛ ومن فوائده لا يتطلب وقتاً طويلاً للإجابة، مع سهولة تصنيف البيانات المجمعة، وارتفاع نسبة الردود، ويعاب عليه تقييد المبحوث في إجاباتٍ محدودة، وأن الباحث قد يُفضل بعض الأمور، لذا من المستحسن وضع خيار آخر يُعبر عن أمورٍ أخرى.

#### ب. الاستبيان المفتوح:

وفيه يُترك للمفحوص حرية التعبير عن آرائه بالتفصيل، وهذا يساعد الباحث في التعرف عن الأسباب والعوامل والدوافع التي تؤثر على الآراء والحقائق، ويعاب عليه أنه قد يُجبر المفحوص بطريقٍ تختلف عن قصد الباحث، وبالتالي يُصعب تصنيف الإجابات وتفرغ البيانات إحصائياً، كما أن المفحوصين قد لا يتحمسون للإجابة.

#### ج. الاستبيان المغلق، المفتوح:

ويكون من أسئلةٍ مغلقة، يطلبُ من المفحوص الإجابة عنها، وأسئلةٌ مفتوحةٌ تعطيه الحرية في الإجابة عن أمورٍ لم يسأل الباحث عنها. (فوزي السيد، 2002، ص: 37)

### 04. مميزات الاستبيان:

- تشجيع الإجابات الحرة والصريحة.
- الأسئلة موحدة لجميع أفراد العينة.
- يمكن لأفراد العينة الإجابة على الاستبيان في الوقت المناسب لهم.
- إمكانية جمع معلومات أكثر بتكلفة أقل.

## 05. عيوب الاستبيان:

- تفاوت قدرة الأفراد على فهم الأسئلة.
- فقد أو ضياع بعض نسخ الاستبيان.
- الحصول على إجابات غير كاملة.
- شعور الأفراد بالملل من الإجابة على الاستبيان. (أنجرس، 2006، ص: 207)

## 06. مواصفات الاستبيان الجيد:

- اللغة المفهومة والبعد عن العبارات الغامضة.
- البعد عن الإطالة والغموض في الأسئلة واحتمال تفسيرات مختلفة.
- إعطاء مرونةٍ كافيةٍ في الإجابة والخيارات المطروحة.
- استخدام الكلمات الرقيقة والعبارات الواضحة التي تشجع المستجيبين على التجاوب والإجابة.
- الترابط والتسلسل المنطقي والتصاعدي للأسئلة.
- تحقيق الترابط بين أسئلة الاستبيان ومشكلة البحث وفرضياته.
- الابتعاد عن الأسئلة المُحرجة، والأسئلة المُركبة.
- إرسال الاستبيان في أظرفه علمًا عنوان الباحث لتسهيل استرجاع الاستبيان، مع تزويد الأفراد ببعض الملاحظات لتوضيح الإجابة.
- كتابة الأسئلة بطريقة تُسهل اختيار الإجابة وتحليل البيانات.
- منح المستجيبين عدد كافياً من الخيارات التي تمكّنهم من التعبير بوضوح عن آرائهم ومعتقداتهم.

## **اللإرشادية الملاحظة *Counseling observation***

تعتبر الملاحظة من أقدم وأكثر الوسائل المستخدمة في جميع المعلومات، فللملاحظة أهمية في تقييم التلميذ في المجالات السلوكية مثل المهارات، والاتجاهات الاجتماعية، والميول الشخصية، والتكيف الاجتماعي، وتعتبر الملاحظة من أفضل وسائل ومصادر جمع المعلومات للمُرشد النفسي الذي يتعامل مع التلميذ وخاصة في مجال المدرسة، سواء كانت عملية الإرشاد والتوجيه التي يقوم بها الأخصائي فرديةً أو جماعية.

### **01. مفهوم الملاحظة:**

يمكن تعريف الملاحظة على أنها: "الانتباه إلى ظاهرة أو حادثة معينة أو قضية معينة بهدف الكشف عن أسبابها وقوانينها." (ملحم، 2000، ص: 131)

الملاحظة من الأدوات الهامة التي ينبغي للمُرشد استخدامها بفنٍ ومهارة عالية، ويُشير حامد زهران بقوله: "هي ملاحظة الوضع الحالي للعميل في قطاعٍ محدودٍ من قطاعات سلوكه، وتسجيله لوقفٍ من مواقف سلوكه، وتشمل ملاحظة السلوك في مواقف الحياة الطبيعية، ومواقف التفاعل الاجتماعي بكل أنواعها، في اللعب والعمل والراحة والرحلات والاحفلات، وفي مواقف الإحباط والمسؤولية الاجتماعية والقيادة والتبعية والمناسبات الاجتماعية، بحيث يتضمن عيناتٍ سلوكية لها مغزى في حياة العميل." (زهران، 1980، ص: 173)

## 02. أنواع الملاحظة **types of observation**: تنقسم الملاحظة من حيث

درجة الضبط إلى:

أ. ملاحظة بسيطة:

هي التي تستخدم غالباً في البحوث والدراسات الاستكشافية، والتي لا يكون للباحث حولها معلومات كافية؛ وتُستخدم هذه الملاحظة في الظروف العادية، دون إخضاع الظاهرة موضع البحث للضبط، ودون استخدام الأدوات الميكانيكية كالمسجلات والكاميرات.

ب. ملاحظة منتظمة:

وهي التي يحدد الباحث فيها نوع البيانات المراد جمعها حول الظاهرة موضع الدراسة، وتمتاز هذه الملاحظة بتوافر شروط الضبط فيها، وتحدد فيها زمان مكان الملاحظة بشكل مسبق. وتُستخدم هذه الملاحظات غالباً في الدراسات الوصفية واختبار الفرضية. وتنقسم إلى:

ج. الملاحظة بدون مشاركة:

وتُسمى كذلك بالملاحظة البسيطة، فيها يقوم الباحث بدراسة الظاهرة موضع الدراسة عن كثب دون أن يشترك في أي نشاطٍ تقوم به الظاهرة؛ مثل: مراقبة العمال في أماكن العمل عن بعد، وملاحظة سلوك مجموعةٍ من الأطفال.

## د. الملاحظة بالمشاركة:

وهنا يقوم الباحث بدورٍ إيجابيٍّ وفعالٍ في أحداث الملاحظة، حيث يشارك الباحث في الظاهرة موضوع الدراسة. (أنجرس، 2006، ص: 185)

### 03. خطوات الملاحظة البسيطة بالمشاركة:

- تحديد الهدف من الملاحظة.
- تحديد مجتمع الدراسة.
- دراسة الخصائص الاجتماعية العامة لمجتمع الدراسة.
- محاولة الدخول إلى مجتمع الدراسة دون ملاحظة الآخرين.
- إجراء الدراسة عن طريق مراقبة الأفراد وملاحظة تصرفاتهم وتدوين المعلومات اللازمة.
- أن يكون لدى الباحث القدرة على معالجة المشاكل التي تطرأ أثناء إجراء الدراسة.
- الخروج بحذٍّ من المجتمع دون ملاحظة الآخرين، تحليل البيانات والمعلومات التي تم تجمعها، ثم كتابة التقارير والنتائج النهائية.

## 4. أدوات الملاحظة الإرشادية :Observational Tools

تتضمن أدوات الملاحظة الإرشادية عدداً من الأدوات وهي: (أشرف على عبده، 2000، ص: 81)

أ. لوحات المشاركة: وتشتمل لوحات المشاركة على عدد من الخطوات، مثل الأنشطة والسلوكيات التي يسجلها القائم بالملاحظة عند وقوع الحدث، وهي تشبه في ظاهرها مقاييس التدريج، وهي تساعد المُرشد المُلاحظ فيما إذا كانت سمة أو خاصية موجودةً من عدمه، وهي تُفيد في تقويم الأنشطة الطلابية والتعليمية التي تشمل على الإنتاج وعلى العملية التعليمية، وأيضاً تُستخدم في جوانب من التوافق الشخصي الاجتماعي للعميل.

### ب. قوائم السلوك :check lists

وتتشتمل قائمة السلوك على عدد من الخطوات، مثل الأنشطة والسلوكيات التي يسجلها القائم بالملاحظة عند وقوع الحدث، وهي تشبه في ظاهرها مقاييس التدريج، وهي تساعد المُرشد المُلاحظ فيما إذا كانت سمة أو خاصية موجودةً من عدمه، وهي تُفيد في تقويم الأنشطة الطلابية والتعليمية التي تشمل على الإنتاج وعلى العملية التعليمية، وأيضاً تُستخدم في جوانب من التوافق الشخصي الاجتماعي للعميل.

### ج. مقاييس الشخصية والتقدير :rating scales

فهي تشبه مقاييس التقدير قوائم الصفات (قوائم المراجعة)، وهي تُساعد المُرشد على أن يُشير إلى الحالة أو نوعية ما يقوم بمالحظته، وتُتيح مقاييس التقدير إجراءاتٍ منتظمةٍ للحصول على تسجيل وتقرير أحكام القائم بالملاحظة.

وهنالك عدٌة أنواعٌ من مقاييس التقدير، منها المقاييس الرقمية التي تُحدد قيمٌ رقميةً لمستويات السلوك مثل (ممتاز=5، فوق المتوسط=4، متوسط=3، تحت المتوسط=2، متأخر=1)، وتُعرف هذه المقاييس بمقاييس التقدير الرقمية.

وهنالك نوعٌ آخر من مقاييس التقدير البيانية، ويعتمد على وجود خطوطٍ بيانيةٍ تقع عليها التقديرات، ويمكن اختيار الدرجة المناسبة مباشرة.

أما النوع الثالث، فيُعرف بما يسمى بمقاييس التقدير المقارن، وهو يُزود المرشد النفسي القائم بالتقدير بعيناتٍ معياريةٍ ذات درجات جودةٍ مختلفةٍ لِيُقارن بها سلوك المفحوص.

أما النوع الرابع، فيُعرف باسم مقاييس الترتيب، حيث يُعطى لكل فرد من العملاء رتبةً في السلوك، أو الخاصية الملاحظة، حيث يُوضع أعلى الأفراد في أعلى المقياس، وأدنىهم في أسفله، ثم يُرتب باقي الطلبة بينهم.

والنوع الخامس، يُعرف بما يسمى مقاييس المقارنات الثنائية المزدوجة، حيث يقارنُ فردٌ آخر، ويحدد أيهما أكبر في الصفة أو الأداء من الثاني ... وهكذا... الخ.

## د. التسجيلات القصصية :**anecdotal records**

وهذه التسجيلات تسجّل أحداثاً معينةً خلال فترة محدودة، وهي تُزود المدرس أو المُرشد بصورة طولية عن تغييراتٍ معينةٍ بالنسبة لطالب معين، ويجب أن تشمل على عناصر وهي:

- ينبغي أن تشمل على وصف واقعي لما حدث، ومتى حدث، وتحت أي ظروف حدث هذا السلوك.
- يجب أن يكون التفسير والإجراء الذي يوصي به مستقلٌ عن وصف السلوك.
- يجب أن يشتمل كل سجلٍ قصصي على تسجيل لحدثٍ واحد.
- يجب أن يكون الحادث الذي يُسجّل ذا أهميةٍ لنمو وتطور الطالب.

وهذه الطريقة تتميز بسهولتها وتلقائيتها، ولكنها في نفس الوقت تستهلك كثيراً من الوقت في إعدادها.

## 55. مزايا الملاحظة وعيوبها:

يذكر كل من أبو أسعد والغrier أن استعمال الملاحظة كأداء في جمع البيانات والمعلومات عدة مزايا، وخاصة في دراسة الظواهر الاجتماعية، ودراسة تحليل المضمون والوثائق.

### أ. مزايا الملاحظة:

- دقة المعلومات بسبب ملاحظة الظواهر في ظروفها الطبيعية.
- الملاحظة من أكثر وسائل جمع المعلومات فائدةً للتعرف على الظاهرة أو الحادثة.

- دقة التسجيل بسبب إجراءه أثناء فترة الملاحظة.
- أسلوب الملاحظة الأسلوب الأكثر أهميةً في حال عدم التمكن من استخدام أسلوب المقابلة والاستبيان لجمع المعلومات.
- يمكن إجراء الملاحظة على عددٍ قليلٍ من المفحوصين.
- تمكنك كأخصائي نفسي في جمع بياناتٍ تحت ظروفٍ سلوكيةٍ مألفة.
- تتمكنك كأخصائي نفسي في جمع حقائق عن السلوك في وقت حدوثه.
- لا تعتمد كثيراً على الاستنتاجات.
- تمدنا الملاحظة الإرشادية بتسجيل للسلوك الواقعي كما يحدث.
- تطبق الملاحظة في المواقف الطبيعية للسلوك.
- يمكن استخدامها مع الأطفال وغيرهم من الحالات التي يكون التخاطب اللفظي معها صعباً. (عبد الهاדי والعز، 1999، ص: 26)

#### ب. عيوب الملاحظة:

- يُغِير الملاحظون من سلوكهم إذا شعروا بإجراء الملاحظة.
- قد تستغرق الملاحظة وقتاً طويلاً وجهداً وتكلفةً مرتفعةً من الباحث. (أبو أسعد والغريب، 2009، ص: 46)
- تدخل الذاتية ورجوع الملاحظ في ملاحظته إلى الإطار المرجعي الشخصي وإلى خبراته الشخصية.
- لكي تتم ملاحظة السلوك في إطاره الطبيعي، لا يخبر العميل بذلك مسبقاً، وقد يتعارض هذا مع مبدأ رئيسيٍ من أخلاقيات الإرشاد النفسي، وهو تعريف العميل، بل واستئذانه في ذلك. (زهرا، 1977، ص: 202)

## دراسة الحالة

لمنهج دراسة الحالة أهمية كبيرة في مجال علم النفس الإكلينيكي والارشادي، حيث أسهمت في تطوير الكثير من الأساليب العلاجية، ويمكن الاستشهاد على ذلك ببعض الحالات من التحليل النفسي والعلاج السلوكي مثل: علاج حالات الهستيريا، حالة هانز الصغير في أعمال فرويد، وما أظهرته دراسة ألبرت الصغير في أعمال واطسون وراينز وأيضاً حالة بيتر التي تبعها تقويم العديد من الأساليب العلاجية السلوكية لإزالة الخوف لدى الأطفال؛ تمثل دراسة الحالة نوعاً من البحث المتعمق عن العوامل المعقّدة التي تُسهم في فردية وحدة اجتماعية ما، شخصاً كان أو أسرةً أو جماعةً أو مؤسسة اجتماعية، أو مجتمعاً محلياً، وتُستخدم دراسة الحالة في ميادين متعددة منها: دراسة النمو والخدمة الاجتماعية، والإرشاد والعلاج النفسي؛ ولقد أخذ علم النفس الإكلينيكي مصطلح دراسة الحالة من الطب النفسي والعلقي.

### ٤١. مفهوم دراسة الحالة:

يُعرف لويس دراسة الحالة: "بأنها الإطار الذي يُنظم وُيقيّم فيه الأخصائي الإكلينيكي كل المعلومات، والنتائج التي يحصل عليها عن الفرد، وذلك عن طريق الملاحظة، المقابلة، والتاريخ الاجتماعي، والسيرة الذاتية، والاختبارات السيكولوجية، والفحوص الطبية. (لويس، 1985، ص: 79)

## 02. الشروط الواجب توفرها في دراسة الحالة:

إن من الضروري توفر عددٍ من الشروط المهمة لدراسة الحالة والتي

تساعد على نجاحها:

أ. تعدد العوامل: يجب أن يدرك الباحث أن فردية الحالة موضع الدراسة ترجع إلى مجموعة متشابكة من العوامل؛ لذا فعليه الربط والتكامل بين البيانات التي قام بتجميعها، وذلك لتفسير أسبابِ فرديةِ الحالة موضع الدراسة.  
(عطيفة، 1996)

ب. وفرة المعلومات: فيجب ألا تكون المعلومات قليلةً أو مختصرة، أو مقتضبة، أو بها فجوات تجعلها مضللة، أو لا تُعطي صورةً واضحةً عن الحالة.  
(زهران، 1980)

ج. الإطار المرجعي موضع الدراسة: يجب أن يكون الباحث الذي يقوم بالدراسة على قدرٍ كافٍ من المعرفة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد موضع الدراسة، وأن يكون ملماً بسيكولوجية الفرد.

د. التعاون بين الباحث والحالة: ليس من السهل تحقيق التعاون بين الباحث والحالة موضع الدراسة، فمثلاً لا يميل بعض الأشخاص موضع الدراسة لتذكر بعض الأحداث المُحزنة لهم، أو لا يريدون الحديث عن بعض شؤونهم الخاصة بهم؛ لذا فيجب على الباحث التأكد من تحقيق التعاون مع الحالات موضع الدراسة.

هـ. السرية: وكما أسلفنا سابقاً، فإن بعض الحالات موضع الدراسة تخشى على سرية معلوماتها، لذا يحدث نوعٌ من التحفظ في الحديث عن بعض شؤونهم الخاصة الواقعة في محور السير الذاتية، والمعلومات الشخصية لهم، لذا فإن من أهم عوامل نجاح الدراسة أن يقوم الباحث بتعهد السرية للحالات موضع الدراسة. (زهران، 1980)

### ٤٣. مصادر المعلومات في دراسة الحالة:

تستخدم عدة وسائل لجمع البيانات عن المسترشد، والتي يجب على المسترشد الاستعانة بها وهي:

أ. المريض أو الحالة: يعتبر المريض أو الحالة من أهم مصادر المعلومات في دراسة الحالات، بل إنه في كثير من الأحيان يعتبر أفضليها، فليس هناك من هو أعرف بالفرد من نفسه، وليس هناك من هو أقدر منه على وصف مشاعره، والتحدث عن مشكلته. (زهران، 1980)

ب. الاختبارات السيكولوجية: وهي تُعتبر من المصادر الهامة للحصول على المعلومات، والبيانات الكمية والكيفية عن المريض، أو الحالة؛ وذلك من خلال ما تقوم به من تحديد ذكاء الفرد، وقدراته، وإمكاناته وميوله، وكذلك فهري تساعد في الكشف عن الخلفية الثقافية للمريض أو الحالة.

ج. السجلات والوثائق المأخوذة من مصادر المجتمع: ويتم ذلك من خلال التعرف على التاريخ المرضي للحالة والممارسات التي تمت، بالإضافة إلى الاطلاع على سيرته الذاتية، حيث أن تلك المعلومات وغيرها قد يفيد في الكشف عن أسباب الاضطراب من خلال التعرف على الظروف والمواقوف التي تعرض لها المريض أو الحالة في السابق.

د. المعلومات المأخوذة من الآخرين المحيطين بالحالة: مثل: الوالدين، الإخوة، الأقارب، أو الزوجة، أو الزوج أو الرفيق في العمل أو المدرسين، أو أي من لهم صلة أكبر بالمريض، والذين يمكن أن يكونوا على اطلاع دائم بالحالة.

## ٤٤. تقرير دراسة الحالة:

تم كتابة التقرير السيكولوجي للمريض أو الحالة بعد جمع المعلومات من مصادرها المتعددة على النحو التالي:

أ. **تقييم المعلومات:** يقوم الباحث بتحديد ما إذا كانت المعلومات التي حصل عليها واقعية، ويكون ذلك بمراجعة البيانات.

ب. **تنظيم المعلومات:** يقوم الباحث بربط المعلومات بعضها ببعض، ومن ثم تفسيرها بحيث يلقي الضوء على شخصية الفرد. (ملحم، 2007، ص: 214-215)

ج. **كتابة التقرير السيكولوجي:** على الباحث أن يكون دقيقاً وأن يتبع عن الألفاظ العنيفة والتعنيف، وأن يحاول تفسير حياة الحالة بشكلٍ سليم، بعيدٍ عن الذاتية.

## ٤٥. أهداف دراسة الحالة:

تستند دراسة الحالة إلى مجموعة من الأهداف في المجال التربوي والتعليمي يمكن إجمالها في المدال التالية:

- التعمق في فهم المشاكل التربوية والتعليمية والإدارية.
- تطوير التعليم وتحقيق تنمويته عن طريق معالجة مشاكله.
- تحقيق الجودة الكمية والكيفية بواسطة إيجاد الحلول لكل المشاكل والمعيقات التي يتخطى فيها التعليم.

- تدوين الحلول التربوية وتوثيقها وأرفقتها لتصبح فيما بعد تشعيرات إلزامية أو إرشادية تستهدي بها أطر التعليم والإدارة في حلّ المشكلات التربوية ومعالجة المشكلات المطروحة ومجابهة الوضعيّات المستجدة في الساحة التعليمية.  
(يوسف، 2006، ص: 55)
- اعتماد دراسة الحالة كأداة إجرائية مهمة ومفيدة في دراسة المشاكل الفردية والجماعية، ورصد الظواهر النفسيّة والاجتماعية والبيداغوجية.
- تفسير الوضعيّة الإشكالية انطلاقاً من أسبابها الذاتية والموضوعية وحيثياتها السياقية والإنسانية.
- تُساعد دراسة الحالة على استجمام المعلومات والمعطيات حول حالة ما من أجل تحليلها وتشخيصها قصد معالجتها معالجة سليمة.
- إيجاد الحلول للمشاكل التربوية العوينية الافتراضية والواقعية من أجل تفاديهما في المستقبل.
- يُساعد الجمع بين الجوانب النظرية والتطبيقية فيماً وتفسيراً على معالجة الظواهر التربوية والإدارية ميدانياً.
- مُساعدة المدرسين المتدربين والرسميين ورجال الإدارة التربوية على حل المشكلات تطبيقياً قبل مواجهتها في الواقع المؤسسي فعلياً.
- الاستعانة بدراسة الحالة في مجال التقويم والمراقبة وحل المشكلات واتخاذ القرارات في المجال التربوي والديداكتيكي.

## ٥٦. مكونات دراسة الحالة وعناصرها الجوهرية:

ت تكون دراسة الحالة في المجال البيداغوجي والديداكتيكي من العناصر البارزة التالية:

- نص توثيقي للحالة التربوية أو الإدارية.
- الصياغة القصصية أو السردية أو السيناريوية للحالة.
- تذليل النص بالأسئلة.
- تحويل النص المشكلة الرئيسية.
- تحديد الأطراف المتفاعلة داخل النص الوثيقة.
- تبيان الفضاء السياقي الذي يتضمن المشكلة.
- طرح مجموعة من المواقف العلاجية لاختيار الأنسب منها أو ترك الحالة مفتوحة في حاجة إلى علاج.
- اللجوء إلى أسلوبي الفهم والتفسير لتطويق الحالة ودراستها.
- الاسترشاد بالعوامل الذاتية وال موضوعية في حل المشكلات والحالات المعقدة.

(ملحم، 2007، ص: 214)

## الفصل الرابع

# واقع التوجيه المدرسي والإرشاد ال النفسي في الجزائر

نشأة وتطور ممارسة التوجيه والإرشاد في الجزائر

أهداف وغايات التوجيه والإرشاد في الجزائر

صعوبات تطبيق الإصلاح في مجال التوجيه المدرسي في الجزائر



## نشأة وتطور ممارسة التوجيه والإرشاد في الجزائر

يعتبر التوجيه المدرسي نشاط تربوي مهم جداً في قطاع التربية والتعليم وفي جميع المنظومات التربوية في العالم، ففي بلدنا الجزائر يهدف التوجيه بالدرجة الأولى إلى تكييف النشاط التربوي للللامين مع المتطلبات النفسية والتربوية والاجتماعية كما هو منصوص عليه في أمرية 16 أبريل 1976 المُتضمنة تنظيم التربية والتكوين وفقاً للقدرات الفردية للللامين، ومتطلبات التخطيط المدرسي، وحاجات النشاط الوطني. (وزارة التربية الوطنية، 2001، ص: 176)

وتتجدر الإشارة أن التوجيه المدرسي والمدني في الجزائر قد مرّ بمرحلتين تاريخيتين كبريتين، أولهما تلك التي عاشتها الجزائر قبل الاستقلال، والثانية مرحلة ما بعد الاستقلال أي الممتدة من سنة 1962 إلى اليوم وكل منهما خصائص تُميزها.

01. الجانب التاريخي:

جدول رقم (04) يُبين نشأة التوجيه المدرسي في الفترة 1922-1962.

(عبد الكريم قريشي، 1993، ص: 36)

التعريف	نشأة التوجيه المدرسي في الجزائر سنة 1922
<p>القرار رقم 22/1939 الذي ينص على إنشاء مراكز التوجيه المدرسي والمهني.</p> <p>القرار رقم 1942/55 المؤرخ في 10/10/1955 الذي ينظم مهام مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.</p> <p>القرار رقم 56/931 المؤرخ في 14/09/1956 الذي يتضمن توزيع مراكز التوجيه المدرسي والمهني.</p>	<p>الإطار التشريعي والتنظيمي</p>
<p>تكريس الصفة الفرنسية للجزائر وترسيخ الفكر الاستعماري وإظهار التفوق الفرنسي.</p>	<p>الهدف الاستراتيجي</p>
<p>تسيير بـ 50 مستشار فرنسيّاً من بينهم جزائريّين اثنين فقط.</p>	<p>الموارد البشرية</p>
<p>توجيه أبناء المعمرين وعدد قليل من الجزائريين المحظوظين نحو المسالك الدراسية، الانتقاء المهني.</p>	<p>المهام التربوية لإطار التوجيه المدرسي</p>

## جدول رقم (50) يُبين نشأة التوجيه المدرسي في الفترة من 1962-1976.

(عبد الكريم قريشي، 1993، ص: 73)

<p>رحيل جميع العاملين بالتوجيه المدرسي وبقاء قلة من الجزائريين فقط. عدم تكيف برامج مصالح التوجيه المدرسي والمهني مع خصوصية التلميذ الجزائري. النقص الكبير للقائمين بعملية التوجيه.</p>	<p>التعريف</p>
<p>القوانين الأساسية للوظيف العمومي لسنة 1968. مواصلة العمل بالمراجعة التنظيمية القديمة.</p>	<p>الإطار التشريعي والتنظيمي</p>
<p>استمرار مصالح التوجيه المدرسي والمهني في مهامها وإعداد المختصين في هذا المجال.</p>	<p>الهدف الاستراتيجي</p>
<p>إنشاء المعهد البيداغوجي التطبيقي والتوجيه المدرسي IPA/OS مهمته تكوين مستشاري التوجيه سنة 1964. تحديد فترة سنتين للتخرج من المرشحين الحاصلين على درجة مُمنَن مُثبت أو حائز على شهادة البكالوريا. تخرج أول دفعة من المستشارين سنة 1966 عددها 10 مستشارين.</p>	<p>الموارد البشرية</p>
<p>تطوير وتهيئة وتحليل العمليات الخاصة بامتحانات التوجيه المدرسي والمهني. التحقيقات الإحصائية عن الحالة المدرسية والتربوية. القيام بالدراسات والتكوين. جمع ونشر المعلومات الخاصة بالمسارات المهنية.</p>	<p>المهام التربوية لأطر التوجيه المدرسي والمهني</p>

## جدول رقم (06) يُبيّن نشأة التوجيه المدرسي في الفترة 1976-1985.

المصدر: وزارة التربية الوطنية: مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشرات، مارس، ص: 10

التعريف	إعادة هيكلة مراكز التوجيه المدرسي والمهني وفق التنظيمات الإدارية وال التربية الجديدة للمدرسة الأساسية.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- أمر رقم 35-76 المؤرخ في 16 أبريل 1976 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين.</li> <li>- المرسوم رقم 71-76 المؤرخ في 16 أبريل 1976 المتضمن تنظيم وتسهيل المدرسة الأساسية.</li> <li>- القرار الوزاري رقم 994 المؤرخ في 15 سبتمبر 1985 المتضمن شروط تدخل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في مؤسسات التعليم الثانوي</li> </ul>	<p>الإطار التشريعي والتنظيمي</p>
<p>تكيف النشاط التربوي وفقاً للقدرات الفردية للتلميذ ومتطلبات التخطيط المدرسي وحاجات النشاط الوطني.</p>	<p>الهدف الاستراتيجي</p>
<p>يتركز معظم العاملين في التوجيه المدرسي والمهني في مراكز ولبيته بصفة موظفي مصالح التوجيه المدرسي والمهني.</p>	<p>الموارد البشرية</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- تُنظم اجتماعات إعلامية حول الدراسات ومختلف المهن وإجراء الفحوص النفسية ومتابعة تطور التلاميذ خلال دراستهم، واقتراح طرق التوجيه.</li> <li>- المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني.</li> </ul>	<p>المهام التربوية لأطر التوجيه المدرسي والمهني</p>

## جدول رقم (07) يُبين نشأة التوجيه المدرسي في الفترة 1986-1991.

المصدر: وزارة التربية الوطنية: القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع التربية، الجزائر، النشرة الرسمية للتربية، 1990، ص 22.

التعريف	تقويم نشاطات مراكز التوجيه المدرسي والمهني في ظل الإصلاحات الجديدة في إطار المدرسة الأساسية.
الإطار التشريعي والتنظيمي	المرسوم 90/49 المؤرخ في 6 فيفري 1990 المتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية.
الهدف الاستراتيجي	تكيف مهام التوجيه المدرسي والمهني مع أهداف المدرسة الأساسية.
الموارد البشرية	زيادة عدد مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع إمكانية تعيينهم بصفة أطباء نفسانيين للمدرسة داخل المؤسسات التعليمية.
المهام التربوية لأطر التوجيه المدرسي والمهني	<ul style="list-style-type: none"> <li>- إعلام وتوجيه التلاميذ وفق النظام الجديد للمدرسة الأساسية.</li> <li>- تحليل مضامين الوسائل التعليمية الجديدة باستعمال الدراسات والاستقصاءات الميدانية.</li> <li>- المشاركة في تقييم المردود التربوي وتحسينه.</li> </ul>

جدول رقم (08) يُبيّن نشأة التوجيه المدرسي في الفترة 1991 إلى 2003.

المصدر: بشير دمбриجي: الدليل في التشريع المدرسي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دون تاريخ، ص: 158

<p>إحداث إصلاحات على مستوى مصالح التوجيه المدرسي والمهني وذلك بعميم وتوظيف مستشارين رئيسيين للتوجيه المدرسي والمهني على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي.</p>	<p>التعريف</p>
<p>- القرار الوزاري رقم 1241/91 المؤرخ في 18 سبتمبر 1991 المتعلق بتعيين مستشاري التوجيه في الثانويات.</p> <p>- المنشور الوزاري رقم 124/92 المؤرخ في 11 نوفمبر 1992 المتضمن المحاور الكري لبرنامج عمل مصالح التوجيه المدرسي والمهني.</p> <p>- المنشور الوزاري رقم 245/م.ت.أ/93 المؤرخ في 04 ديسمبر 1993 المتعلق بالإجراءات التنظيمية لنشاط مستشاري التوجيه في الثانويات.</p>	<p>الإطار التشريعي والتنظيمي</p>
<p>- ترقية التوجيه من حقل التسيير الإداري للتلמיד إلى مجال المتابعة النفسية.</p> <p>- تنظيم مهام وعلاقات مستشاري التوجيه داخل الثانويات.</p>	<p>الهدف الاستراتيجي</p>
<p>استحدثت مناصب جديدة نوعية برتبة مستشار رئيسي للتوجيه المدرسي والمهني من يحملون شهادات ليسانس في علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية يعينون بالثانويات عبر كامل التراب الوطني.</p> <p>بلغ عدد المستشارين العاملين بالثانويات 961 مستشاراً للتوجيه المدرسي والمهني منهم 663 برتبة مستشار رئيسي للتوجيه المدرسي والمهني، و167 برتبة مستشار.</p> <p>بينما العاملون بمراكز التوجيه فعددهم 131 منهم 66 مستشاراً رئيسياً للتوجيه المدرسي والمهني، و65 مستشاراً للتوجيه المدرسي والمهني عند سنة 1998.</p>	<p>الموارد البشرية</p>
<p>- التعرف على طموحات التلاميذ وتقديم استعداداتهم ونتائجهم المدرسية.</p> <p>- تطوير قنوات الاتصال الاجتماعي والتربوي داخل المؤسسة التربوية.</p> <p>- المساعدة في تسيير المسار التربوي للتلמיד وإرشادهم.</p>	<p>المهام التربوية لأطر التوجيه المدرسي والمهني</p>

جدول رقم (09) يُبيّن نشأة التوجيه المدرسي في الفترة من 2003 إلى الان  
 (تميّز هذه الفترة بوقوع ثلاث أحداث).

صدر القانون التوجيهي للتربية الوطنية	تعديل الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين	تشكيل لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربيوية
إدراج مفهوم الديمقراطية في المناهج الدراسية. ضمان التكوين على المواطنة تثمين وترقية الموارد البشرية. ديمقراطية التعليم بشكل عام والزامية التعليم الأساسي.	إدراج تدريس اللغة الأمازيغية كلغة وطنية، في نشاطات الإيقاظ أو كمادة مستقلة. إنشاء مؤسسات خاصة للتعليم في جميع المستويات. إعادة هيكلة التعليم الأساسي في طورين بدل 03 أطوار. كما استُحدثت هيئات استشارية هي: - المركز الوطني للتربية والتكوين. - المرصد الوطني للتربية والتكوين. - المركز الوطني البيداغوجي لتعليم تامريغت. - المركز الوطني لإدماج الابتكارات البيداغوجية وتنمية تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التربية. - اللجنة الوطنية للمناهج.	تحسين نوعية التأطير بشكل عام والتأطير التربيوي بشكل خاص. تحسين السبل التي ينبغي إتباعها لتطوير العمل البيداغوجي. إعادة تنظيم المنظومة التربيوية بكمالها.

بعد الأهمية التي أصبح يكتسبها التوجيه المدرسي أصبحت وزارة التربية الوطنية تمتلك شبكة هامة من مراكز التوجيه عبر الوطن بمعدل مركز واحد على الأقل في كل ولاية ووضعت سياسة جديدة في دعم مصالح التوجيه خاصة على مستوى توظيف المستشارين بالعدد الكافي، إذ أصبحت كل ثانوية ومتعددة بها مستشار للتوجيه والإرشاد المدرسي، والعملية مستمرة لتعزيزها على المؤسسات الابتدائية.

## أهداف وغايات التوجيه والإرشاد في الجزائر

عندما نتحدث عن التوجيه المدرسي والإرشاد في الجزائر، فإننا نُشير مباشرة إلى طاقة استيعاب المؤسسة أو الثانوية المستقبلة، فالـتوجيه المدرسي يخضع إلى طاقة الاستيعاب، ويُخضع إلى المناصب البيداغوجية والمالية المفتوحة، ويُخضع إلى السياسة التربوية التي يخضع لها النظام التربوي القائم، حيث أصبح التوجيه حسب ملاحظات القائمين بعملية التوجيه، مجرد عملية آلية لتوزيع التلميذ على مختلف الشعب والخصصات.

### 01. مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

وتنحصر مهام مستشار التوجيه كما حددها القانون التوجيـي للتربية الوطنية 04-08 والمرسوم التنفيذي رقم 315-91 والقرار 827-91 المؤرخ في 31 نوفمبر 1991 المتضمن تحديد مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني فيما يلي:

#### أ. الإعلام المدرسي:

- ضمان سيولة الإعلام وتنمية الاتصال داخل المؤسسات التعليمية.
- تنشيط حصص إعلامية جماعية لفائدة التلاميذ والأولياء والأساتذة لشرح مختلف إجراءات القبول والتوجيه.
- تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة والحرف والمنافذ المهنية المتوفرة في عالم الشغل.

- إجراء الاستقصاء الوطني حول إمكانات التكوين وتبليغها للتلميذ والشباب وأولياءهم.
- تنظيم الأسبوع الوطني للإعلام بالتعاون مع مختلف المراكز والمؤسسات التكوينية في المسارين الدراسي والمهني.
- ضمان سيولة الإعلام وتنمية الاتصال داخل المؤسسات التعليمية، وإقامة مداولات بعرض استقبال التلميذ والأستاذة والأولياء.
- تنشيط حِصص إعلامية جماعية وتنظيم لقاءات بين التلميذ والأولياء والمعاملين المهنيين طبقاً لرزنامة تُعد بالتعاون مع مدير المؤسسة المعنية.
- تنظيم حملة إعلامية حول الدراسة والحرف والمنافذ الجامعية والمهنية المتوفرة في عالم الشغل.
- تنشيط مكتب التوثيق والإعلام في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بالأستاذة ومساعدي التربية وتزويده بالوثائق التربوية قصد توفير الإعلام الكافي للتلميذ. ويُعتبر تقديم المادة الإعلامية المدرسية للتلميذ لمختلف الأطوار التعليمية من أهم نشاطات مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي على مستوى القطاعات التي يُشرفون عليها، ويوجه الإعلام المدرسي أساساً إلى مُستويات السنة الخامسة ابتدائي، السنة الثالثة متوسط، السنة الأولى ثانوي، السنة الثانية ثانوي، السنة الثالثة ثانوي. كما يقوم المستشار بتقديم إعلام خاص للأستاذة والأولياء والطاقم الإداري المعاملين مع التلاميذ.

(تركي رابح، 1989، ص: 42)

## ب. التوجيه والإرشاد المدرسي:

يُعد التوجيه من المحاور الأساسية في عمل مستشار التوجيه، والمُهدَّف منه هو الوصول إلى توجيه التلاميذ إلى مختلف الجذور المشتركة توجيهًا موضوعيًّا يتماشى وقدراتهم وكفاءاتهم. وقد حدد مجال هذا المحور بالنصوص التشريعية التالية أهمها: القرار الوزاري رقم 827 والذى يلخص ما جاء فيه بما يلي:

ُمراقبة التلاميذ خلال مسارهم الدراسي وتوجيههم لبناء مشروعهم الشخصي وفق رغباتهم واستعداداتهم ومتطلبات التخطيط التربوي.

يقوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بتقييم قدرات تلاميذ السنة الرابعة متوسط، والسنة الأولى ثانوي قصد توجيههم إلى الجذور المشتركة بين أداب، علوم وتقنيات. ويُوجَّه تلاميذ السنة الأولى ثانوي إلى مختلف التخصصات والشعب في السنة الثانية ثانوي، وهذا من خلال مجالس القبول والتوجيه في نهاية السنة الدراسية، وبناءً على مقاييس بيداغوجية وتربوية تُحدد الملامح التربوية للتلاميذ. (عباسي فضة، 1995، ص: 57)

- القيام بالإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع الوسط والنشاط التربوي.

- مُتابعة التلاميذ الذين يُعانون صعوبات من الناحية النفسية البيداغوجية قصد تمكينهم من مواصلة الدراسة، وذلك بحُكم اختصاص مستشاري التوجيه في علم النفس وعلم الاجتماع.

- الاطلاع على ملفات التلميذ وعلى جميع المعلومات التي تُساعدُه على ممارسة وظائفه من أجل معرفة نتائجهنّ ومسارهم الدراسي، مع إخضاعه إلى قواعد السر المهني.
- القيام بعملية الإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلميذ على التكيف مع النشاط التربوي.
- المُساهمة في عملية استكشاف التلاميذ المتأخرین دراسياً والمشاركة في تنظيم أقسام التعليم المُكيف ودورس الاستدراك وتقييمها.
- تحضير لعملية التوجيه بتنصيب بطاقة المتابعة والتوجيه، بطاقة الرغبات واستبيان الميول والاهتمامات.
- المُشاركة في عملية التوجيه المسبق للمُساهمة في إعداد الخريطة التربوية.
- متابعة التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات دراسية.
- المُشاركة في لجان الطعن الخاصة بإعادة التوجيه.
- التحضير والمُشاركة في عملية الطعن: في نهاية السنة الدراسية يتم تقديم الطُّعون الخاصة بالتوجيه في السنة الأولى والثانية ثانوي على مستوى المؤسسات التربوية، حيث يتکفل مستشار التوجيه باستقبالها، ثم تُرسل إلى مركز التوجيه بهدف الاطلاع عليها ودراستها.

## ج. المتابعة:

بحكم اختصاص مستشاري التوجيه المدرسي والمبني في ميدان علم النفس وعلم الاجتماع وتساعد هذه المعارف العلمية في عملية التكفل ومتابعة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التكيف المدرسي والمؤخرین مدرسياً، وبعض الحالات النفسية التي تستدعي تكفلًا ومتابعةً خاصة من طرف المختصين، حيث يقدمون الدعم النفسي لهؤلاء قصد اجتياز بعض مشاكل التكيف وهذا بإجراء مقابلات إرشادية خاصة يغلب عليها الطابع العيادي، أما المقابلات فلها متابعة أخرى.

## د. التقويم:

يحتل التقويم التربوي جانباً مهماً من العملية التربوية ويشكل عنصراً أساسياً من عناصر المنهج المدرسي، حيث يسعى إلى معرفة مدى نمو شخصية المتعلم، وكذلك لما يتربّ عليه من قرارات وإجراءات لتطوير النظام التربوي والتقويم كمحور في عمل مستشار التوجيه هو مختلف النشاطات التقويمية، التي يقوم بها خلال السنة الدراسية بهدف الوصول إلى توجيهه موضوعي، وإلى رفع المردود التربوي وتحسين النتائج، وينصبُ هذا التقويم على:

- متابعة وتنفيذ وتقدير مشروع المؤسسة.
- تقييم الإعلام المدرسي، وعملية التوجيه المدرسي.
- تقييم نتائج الامتحانات الرسمية (شهادة التعليم الأساسي وشهادة البكالوريا).

- إجراء الدراسات الميدانية والبحوث، التحقيقات، الاستقصاءات التربوية والإحصاءات.
- متابعة وتقدير عملية الدعم والاستدراك والتعلم المُكَيَّف.
- تقييم أداء المعلم. تقييم الأداء التربوي.
- تقويم النتائج المدرسية للתלמיד ودراستها وتحليلها وتبليغها للفريق التربوي للمؤسسة.
- تقويم عملية بناء الاختبارات / المنهج / الكتاب المدرسي / البرامج التعليمية.

(المنشور الوزاري رقم 1998، 1011)

#### هـ. الدراسات والتكتون:

- القيام بالدراسات والتحقيقات التي تكتسي أهمية في مجال البحث التربوي من خلال إجراء الدراسات الميدانية والبحوث والتحقيقات والاستقصاءات التربوية والإحصاءات.
- يُشارك المستشارون الرئيسيون للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تأطير عمليات التكتون وفي أعمال البحث التطبيقي.
- إنجاز الدراسات المُبُرمجة من طرف مركز التوجيه المدرسي والمهني ووزارة التربية الوطنية.
- المُشاركة في الأيام الدراسية والللتقيات المحلية والجهوية والوطنية.

## ٤٢. وسائل عمل مستشار التوجيه:

### أ. سجل التلميذ:

على كل مستشار أن يكون لديه سجلٌ لمتابعة النتائج الدراسية، يُدْوِنُ عليه مختلف التحاليل الإحصائية، ويُعتبر الوسيلة الرئيسية لتجميع المعلومات في عملية التوجيه، ويُقصد به السجل الذي يجمع معلومات تامة لها دلالتها، وعلى مدى سنين تُغطي حياة الفرد الدراسية.

فهو بهذا يُعتبر مخزن معلومات يتضمن أكبر قدر في أقل حيز ممكّن، حيث يشمل معلوماتٍ عديدة كالنتائج المدرسية للتلميذ في المواد وفي مختلف المراحل الدراسية بيانات عن الأسرة وحالتها، تقديرات عن أخلاق التلميذ وسلوكه الاجتماعي، صحته... الخ.

والغرض من هذا السجل:

- متابعة التلميذ مدرسياً في جميع المواد.
- زيادة الصلة بين المنزل والمدرسة من خلال تتبع الأولياء لمسيرة أبنائهم.
- تشخيص نقاط القوة وتدعمها ونقاط الضعف ومعالجتها.
- يُستخدم عرضاً لنتائج التلميذ.

## ب. دليل التوجيه المدرسي والمهني أو الكتيبات العلمية:

وهو دليل علمي يهدف إلى مساعدة التلميذ على استكشاف الآفاق التي تهم مسارهم الدراسي، يُعدُّ بمساهمة عدد من مراكز التوجيه المدرسي والمهني ومديرية التقويم والتوجيه والاتصال، ويتم تحقيق هذه الغاية التربوية عن طريق مستشاري التوجيه المدرسي والمهني من خلال تنظيم حصص إعلامية يتم من خلالها تحقيق الأهداف الآتية:

- الاستغلال الجيد والفعال للأدلة العلمية في إطار الإعلام المستمر.
- تحسيس التلاميذ بضرورة بناء مشروعهم المدرسي والمهني.
- توعيتهم بضرورة تسجيل المعلومات الهامة التي تكون لهم سندًا إعلامياً في المستقبل القريب.
- تشويق التلاميذ وتحفيزهم على اقتناء نسخة من الدليل الذي يخصهم وإعطاؤهم فرصة لطرح استفساراتهم وانشغالاتهم. هذا الدليل يستعين به مستشار التوجيه لكي يدعم الحصص العلمية التي يقوم بها وذلك عن طريق الاتصال المباشر بالتلميذ والأولياء والأستاذة، ويحتوي هذا الدليل على الشعب المفتوحة على مستوى المؤسسة، وكذلك المنافذ المهنية لكل شعبة وكيفية الالتحاق بها، ويكون هذا الدليل على شكل مطبوعات أو كتيبات.

### ج. بطاقة المتابعة والتوجيه في السنة الأولى ثانوي:

لقد اُتَّخذت عدة إجراءات وتوفير كل العوامل التي من شأنها أن تؤدي إلى إيجاد الصيغة الملائمة ل القيام بتوجيه موضوعي لللّمّيذ، ومن بين هذه الإجراءات تنصيب بطاقة القبول والتوجيه في السنة التاسعة أساسياً وبطاقة المتابعة والتوجيه في السنة الأولى ثانوي، حيث أن هذه البطاقة تحتوي على معلومات كثيرة ومدققة خاصة باللّمّيذ (صحته، تاريخه الدراسي، قدرته ومواهبه على الحضور والمتابعة التي قام بها المستشار)، والغاية من تنصيبها هو التوصل إلى إقامة آليات للملاحظة المستمرة لسلوكيات اللّمّيذ خلال مساره الدراسي.

### د. بطاقة الرغبات:

والهدف من هذه البطاقة هو إعطاء فرصة الاختيار لللّمّيذ بعد التّشاور مع أوليائهم للتّعبير عن الشّعبية التي يرغبون فيها، إلا أن فعالية هذه البطاقة تبقى مرهونة بتنظيم حملات إعلامية لفائدة اللّمّيذ وأوليائهم قبل تسلّم هذه البطاقات، وذلك لتقديم كل المعلومات الخاصة بالشّعب المتوفرة ومتطلباتها، ومستلزماتها، وبالمسارات الناجمة عنها، وما تفضيه هي الأخرى من أجل الوصول باللّمّيذ إلى اختيار يتناسب ونتائجه الدراسية وقدراته التعليمية التي يجب أن تكون هي المعيار الوحيد في التوجيه إلى مختلف شعب التعليم الثانوي، وكلّ هذا من أجل الإنصاف وتكافؤ فرص النجاح انطلاقاً من قدرات اللّمّيذ وكفاءتهم الفعلية، وكلّ هذا يساعده في تحسين مردودية التعليم والرفع من نوعيته.

## هـ. استبيان الميول – الاهتمامات:

يعتبر استبيان الميول والاهتمامات من أهم الوسائل التي تساعده على معرفة ميول التلاميذ واهتماماتهم، ويُطبق هذا الاستبيان على تلاميذ السنوات 11 ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب.

تكتسي الميول والاهتمامات للفرد أهمية كبيرة فقد تكون الميول مؤشرًا بارزًا يدل على قدرات الفرد واستعداده، ويمكن التعرف عليها بصفة عامة من خلال:

- تصريحاته حول ما يرغب فيه وما لا يرغب فيه، ويُعبر عنها لغويًا بمجرد القول أنه يحب هذا أو لا يحب.
- عن طريق نشاطاته وهواياته، وتسمى بالميول الظاهرة التي تتضح عن طريق أنواع النشاط التي يقوم بها الفرد في حياته اليومية.
- عن طريق الاختيارات، حيث تُبين لنا هذه الأخيرة ما يرغب فيه الفرد حقيقة وما يُشعره بالارتياح والرضا، لأنه غالباً ما تكون الميول المصح بها من طرف التلاميذ غير ثابتة وغير واقعية، وهذا راجع بالدرجة الأولى:
  - ✓ تأثر التلميذ برغبات الأهل.
  - ✓ جهل التلميذ لكثير من المعلومات حول المهن.
  - ✓ الوقع تحت تأثير المهن الأكثر شيوعاً وانتشاراً في المجتمع مثل مهنة الطب، التعليم، المحاماة وغيرها.

وبحسب المنشور الوزاري رقم: 510/1241/92 المؤرخ في 04 فيفري 1992، يُطبق الاستبيان على تلاميذ الجنوبي المشتركة من أجل معرفة اهتمامات ورغبات التلاميذ وحصرها قصد:

- تهئتهم إلى توجيهه سليم بفضل تصحيح رغباتهم وتكيف مستوىهم العلمي.
- توعيتهم بقدراتهم الحقيقية في الجانبين المدرسي وال النفسي.
- مساعدتهم على تحقيق مشروعهم الدراسي والمهني المستقبلي.

وعند تطبيق الاستبيان يجب على مستشار التوجيه تذكير التلميذ بالأهداف المنتظرة من تطبيقه وهي:

- مساعدة التلميذ على اكتشاف شخصيته (التعرف على نفسه).
- التعرف على قدرات التلميذ وميوله المدرسية والمهنية.
- مساعدة التلميذ على أن يوفق بين الصورة التي يكرهها عن نفسه (قدرات، مهارات، إمكانياته الشخصية وعالم الشغل).

وبعد تطبيق الاستبيان وتصحيحه تأتي مرحلة إعداد برنامج إرشادي للتکفل بالتلמיד من أجل تدعيم الصورة المناسبة للتلמיד، لمساعدته على توضیح تفضیلاته وتحسين معارفه الذاتية والتعمق في اهتماماته لوجود ضعف في ميله وعدم الاستقرار بالنسبة للمستشار وسيلة مناسبة للتعرف على معطيات أولية حول شخصية التلميذ تمهدًا للدخول معه في برنامج توجيهي لمساعدته قبل عملية أخذ القرار بخصوص توجيهه ليتسنى له إدراك القرار الصائب الذي يناسب طموحه المدرسي والمهني، وعملية الإرشاد هي مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه وأن يشغل إمكانياته الذاتية من قدرات واستعدادات وميول للوصول به إلى تحقيق طموحاته.

ومهما كانت النتيجة التي خرجنا بها من هذا الاستبيان، فإن هدف مستشار التوجيه ليس تصنيف التلميذ داخل أو تحت أنماط معينة، وإنما هدفنا الأساسي هو مساعدة التلميذ على معرفة نفسه واكتشاف بعض جوانب من شخصيته التي كان يجهلها، وما هذا الاستبيان سوى إحدى وسائل المساعدة للتلميذ، لذا يجب أن يكون دور المستشار كمنشط فقط، ومهدف لجعل التلميذ يتتسائل عن نفسه للوصول إلى تحقيق النقاط التالية:

- فهم التلميذ لنفسه عن طريق إدراكه لقدراته ومهاراته واستعداداته وميوله.
- فهم المشاكل التي تواجهه مهما كان نوعها.
- الوصول به إلى استغلال إمكانياته الذاتية وإمكانيات محيطه.
- تحديد أهداف له في الحياة تكون واقعية يمكن تحقيقها.
- أن يتكيّف مع نفسه ومع محيطه ليتفاعل معه.
- أن يتعرف على شخصيته ويعرف الربط بين: -من هو، -ما يريد أن يفعل، -ما يستطيع أن يفعل.

#### و. الاختبارات النفسية والروائز:

تعتبر الاختبارات النفسية من أدق الوسائل الموضوعية لفهم دراسة السلوك، خاصة إذا كان هذا الاختبار خاصاً لشروط الاختبار الجيد: الموضوعية والثبات والصدق والشمول، وتستخدم هذه الاختبارات بهدف التعرف على الحالات النفسية والعاطفية والعقلية للتلميذ والنظر إليه كشخصية متكاملة، وهذه الاختبارات تتجلى أهميتها في عملية التوجيه وميزتها الأساسية أنها أكثر نجاعة وموضوعية إذا ما قورنت بسابقتها وهذا يعني أنها خالية من العيوب.

يُعرَفُ الاختبار على أنه: "إجراء منظم لقياس سمة ما من خلال عينة من السلوك" (سامي محمد ملحم، ص: 53)

لذا يجب أن تتسم أعمالهم بالموضوعية وبالفاعلية، وتكون هادفة وموجّهة وبعيدة عن السطحية والتفاهة لأننا بمجرد أن يحرك في التلميذ الفضول والبحث عن الذات والتصريح بالرغبات والميول والاهتمامات، فقد نجحوا في تحقيق هدفهم المسطّر، وهو تحضير التلميذ للتوجيه إلى شعبة من الشعب.

يمكن الكشف عن جوانب كثيرة في شخصية الفرد (قلق، صراعات، مزاج، وهوياته، ميوله، وخططه المستقبلية...).

لا يمكن أن ينجح برنامج التوجيه والإرشاد في المدرسة إذا لم يكن للمُرِشد (المُوجِّه) اختياراتٌ مُقنةٌ كاختبارات الذكاء والقابلية والاستعداد والميول والشخصية.

والتجييه التربوي السليم القائم على أسس استخدام المقاييس التربوية السليمة يساعد في تحقيق أكبر قدر من العائد لما يبذل في العمليات التربوية في المجتمع من جهد ومال.

## ز. أعمال مجالس القبول والتوجيه المسبقة والنهائية:

يقصد بالتوجيه المسبق تلك العملية التي يبني فيها مستشار التوجيه توقعات الخريطة المدرسية بناء على نتائج الفصل الأول أو الثاني أو الأول والثاني معاً، مركزاً في ذلك على الملمح الحقيقى للتميز والرغبات المعبّر عنها، مراعياً متطلبات الخريطة الإدارية والتربوية ومختلف التعليمات الواردة في ذلك المجال، كما يعمل على وضع استراتيجية عمل (إعلام، تحسين، مقابلات فردية وجماعية) لتدارك ما يُسجل من ملاحظات واحتلالات، للوصول في نهاية الأمر إلى تحضير جيد لمجالس القبول والتوجيه النهائية.

## ح. البطاقات المجمعة (ملف التميز):

ويرجع استخدام البطاقة المجمعة في ميدان التربية والتعليم إلى سنة 1930 في مختلف المدارس وميزتها أنها تستخدم على فترات طويلة نسبياً، ويزيد حجم المعلومات التي تتضمنها مع الوقت تبعاً للظروف، وهي أفضل وسيلة لجمع البيانات وتسجيل المعلومات حول الطالب (الفرد) والأسرة وتحصيله الدراسي ونتائج الاختبارات النفسية وانتظامه في الدراسة \_ مواظبه \_ ومعلومات عن صحته وملاحظات سردية وتقديمية لسلوكيات بعض المشاكل التي قد يكون تعرض لها في السابق، بالإضافة إلى الخطط التربوية والمهنية للطالب وقيمه واتجاهاته وهوبياته ومختلف أنواع النشاطات التي يمارسها حتى تسهل عملية استغلالها والاستفادة منها من طرف الموجّه أثناء عملية التوجيه المدرسي أو المهني.

## ط. مصادر أخرى:

تعتبر من أهم الوسائل التي توفر المعلومات وقد تكون هذه المصادر مؤسسات أو منظمات أو جماعات منها ما هو رسمي، ومنها ما هو غير رسمي، ومنها ما هو متخصص، ومنها ما هو غير متخصص وأهم هذه المصادر: الأسرة، المدرسة، الأخصائيون، الأصدقاء.

## خلاصة:

إن التوجيه المدرسي الذي لا يمكن فصل أهدافه عن أهداف المؤسسات التربوية، فهو يعتمد على وسائل وطرق علمية من أجل تلبية رغبات الفرد، وحتى يمكن الموجّه من تقديم العون والمساعدة الفرد على حل كل مشكلاته يجب على القائم على عملية التوجيه أن يحلّل قدرات الفرد واستعداداته وميوله واهتماماته وميزاته الشخصية، ولاحظة سلوكه في المواقف الفردية والجماعية والوقوف على ماضيه في جميع النواحي الاجتماعية والمهنية والتعليمية حتى يمكن من التعرف على عوامل البيئة والثقافة التي لها أثر في تكوين شخصية الفرد، وتمثل عملية دراسة الفرد في جمع البيانات وتصنيفها وتفسيرها لتمييز كل فرد عن سواه وفق مبدأ الفروق الفردية.

## صعوبات تطبيق الإصلاح في مجال التوجيه المدرسي في الجزائر

يعاني التوجيه الدراسي في المؤسسة التربوية الجزائرية ومن ثمة القائمين على تنفيذه من عدة صعوبات ومعوقات تحول دون تحقيق أهدافه، وطبيعة هذه الصعوبات تختلف من مؤسسة لأخرى، وذلك بسبب طبيعة الشخص الممارس لعملية التوجيه وكذا الفريق الذي يعمل معه.

### 01. على صعيد الوسائل:

- لا تتوفر لدى مستشار التوجيه الوسائل الازمة لتأدية عمله بالشكل المطلوب، كجهاز الكمبيوتر والإذاعة المدرسية ووسائل النشر الالكتروني، وغالباً ما يقوم بطبع الوثائق من حُرّ ماله، مع عدم توفر مكتب لائق للمستشار يزاول فيه عملية التوجيه الفردي والجماعي.
- عدم استغلال وتعيم استبيان الميول والاهتمامات لأن الاستبيان هو وسيلة هامة في مجال التوجيه، ولكن ما نراه في الميدان عدم استغلال هذه الوسيلة رغم أن الهدف منها هو تصحيح وتنكيف التلاميذ في مستوىهم الإعلامي، تعريفهم بكفاءتهم وقدراتهم الحقيقة في الجانبين المدرسي والسيكولوجي، وعدم تعيم استبيان الميول والاهتمامات بسب ظهور مشكلات في الميول والاهتمامات.
- غياب الطرق والوسائل العلمية في تحليل الفرد (الللميذ)، ونقص الاختبارات والوسائل التقنية المستعملة في مجال التوجيه، حيث تُعاني مراكز التوجيه المدرسي منذ نشأتها إلى يومنا الحالي من نقص فادح في الوسائل والتقنيات، كاستعمال الروائز والاختبارات النفسية، بغض النظر عن بعض الاختبارات غير المُكيفة مع الواقع الجزائري التي تحتوّها خلية الإعلام والتوثيق، ما يؤدي إلى عدم مراعاة الخصائص الشخصية للللميذ (القدرات الحقيقة والاستعدادات والميول) عند توجيهه.

## 02. على صعيد التقويم:

غياب الموضوعية في التقييم، حيث يفترض في التقييم سواء كان من خلال الامتحانات الكتابية أو غير الكتابية أن يعكس المستوى الحقيقى للתלמיד، فغياب تحقيق الأهداف التربوية من شأنه أن يقلل من مصداقية الخدمات المقدمة في مجال التوجيه المدرسي اعتماد سياسة القبول والانتقال في مختلف المستويات الدراسية على الجانب الكمي وليس النوعي، فإذا كانت النتائج الدراسية هي المرجعية الأساسية في تقدير الإمكانيات الدراسية والمعرفية للתלמיד، فإن الاختبارات التحصيلية المطبقة في مدارسنا تفتقد إلى الموضوعية والدلالة التربوية، بل أنها تُشوّه القدرات الحقيقية وخاصة بعد الإصلاحات التي أدخلت على نظام التقويم؛ هذا الأخير الذي يهدف إلى المساعدة على تعديل مسار التعليم وإظهار كفاءات التلاميذ، واعتماد قرار التوجيه الدراسي بالدرجة الأولى على العلميات والنتائج الدراسية رغم أنها لا تعكس فعلاً المستوى الحقيقى للתלמיד (تقييم النتائج غير دقيق وغير موضوعي)، حيث يتم التقويم من خلال الاختبارات، استجوابات شفوية وكتابية، عروض ووظائف منزلية وفرض محسورة.

إذن نتائج التلميذ تتم من خلال أربع خطوات، إلا أن هذه الخطوات تدخل فيها الذاتية والاعتبارات الشخصية وبالتالي يتعد الأستاذ على التقييم الحقيقى للתלמיד، ويعطى للתלמיד درجة لا تعكس مستوى الحقيقى، وبما أن التوجيه المدرسي يعتمد على النتائج الدراسية، فإننا سوف نظلم التلميذ عند توجيهه في شعبة لا يستطيع أن يواصل فيها مشواره الدراسي، لأنه في بعض

الأحيان، يلجأ الأستاذ إلى أسلوب إنقاذه علامات الفروض والمشاركة في القسم والواجبات المنزلية كأسلوب ردعه وانتقامي لسوء السلوك، أو الزيادة بسبب الذاتية والعوامل الشخصية كالقرابة مثلاً، وبالتالي نجد أن علامة التلميذ لا تعكس مستوى الحقيقية، عدم توحيد الاختبارات للمستوى الواحد أو بالأحرى الجزء المشترك الواحد، وبالتالي يكون هناك إجحاف في حق بعض التلاميذ، وخاصة وأن التوجيه أصبح يعتمد على التوجيه بالاستحقاق (الاستحقاق هو ترتيب التلاميذ حسب الرغبة الأولى والملمح التربوي ويكون التوجيه على أساس هذا الترتيب).

ضعف مستوى المؤطرين من الناحية البيداغوجية، وعدم بناء الاختبارات حسب الأهداف المسطرة في البرنامج، وانعدام الوعي لدى بعض مديري المؤسسات الثانوية بدور المستشار، ووجود اتجاه لدى البعض منهم للحد من الخدمات التي يقدمها التوجيه المدرسي نظراً لنقص القناعة بأهميته.

كذلك تضخيم نقاط بعض المواد العلمية، وهذا حتى يوجه التلميذ حسب شعبة العلوم التجريبية التي نجد الإقبال عليها كبيراً، وإنقاذه النقاط في الرياضيات والفيزياء، خوفاً من شعبة الرياضيات أو تفني رياضي، وهذا هو الأصل حالياً في مؤسساتنا.

### 03. على صعيد الإعلام:

وجود صعوبات في ميدان الإعلام في تنظيم رحلات إعلامية حول الدراسة والحرف والمنافذ المهنية وتنمية الاتصال داخل مؤسسات التعليم، بسبب كبر حجم المقاطعة وعدم وجود العدد الكافي من المستشارين، ولضمان هذه العملية لا بد من تكثيف عدد المستشارين في الميدان، حيث نلاحظ على مستوى الميدان مستشاراً واحداً يُكَلِّف بمقاطعة في بعض الأحيان تفوق 07 مؤسسات تعليمية، وهو بهذه الصورة لا يستطيع أن يضمن سيولة الإعلام، ولا يستطيع أن يتکفل بجميع المؤسسات من حيث تنظيم لقاءات مع التلاميذ سواء فردية أو جماعية، والأولياء والأساتذة.

### 04. على صعيد المتابعة:

وكذلك من أهم الصعوبات الخاصة بالمتابعة هي:

- عدم قدرة المستشار على متابعة التلاميذ ومساعدتهم على التكيف في الوسط الدراسي سواء من الناحية العقلية أو النفسية أو الاجتماعية، وهذه المشكلات تُعرقل الطالب في مواصلة مساره الدراسي وتوافقه ونواجهه، ومن هنا تبرز عدة مشكلات. وهذا بسبب كثرة نشاطات المستشار وضيق الوقت.
- نقص وعي الأطراف الفاعلة من أساتذة، مُسَيِّرين، إداريين، والمسؤولين عموماً بعملية التوجيه المدرسي، لأهمية وغاية هذه العملية المصيرية بالنسبة للتلاميذ آنِيًّا، وللمجتمع على المدى الطويل.

- نقص في التكوين من الناحية السيكوبيدagogية للقائمين على العملية التربوية.

- عدم التنسيق بين الجانب الدراسي وميدان الشُّغل، حيث لا يوجد ترابط بين الشعب المفتوحة وسوق العمل.

- المشكلات المتعلقة بإنتهاء الدراسة والتحول إلى ميدان العمل كمشكلات اختيار نوع العمل، أو المهنة والإعداد لها، والالتحاق بها، حيث كثيراً ما يكون الاختيار الدراسي مبنياً على أساس وأفكار والتي تُشكل في حد ذاتها اختياراً مهنياً.

(نعميم الرفاعي، 2003، ص: 88)

## 05. على صعيد المجتمع:

- ضُعف الاتصال بالأولياء ونقص الوعي عند بعض الأولياء وعدم اهتمام الآباء بمشاكل أبنائهم والاكتفاء فقط بمتابعهم مدرسيّاً. ويرجع هذا إلى جهل الأولياء واللامبالاة.

- الصعوبات المتعلقة بالمجتمع والأسرة والواقع، حيث اهترّت القيم السائدة في المجتمع وزال البعض منها كتقدير العلم والدراسة والدافعية نحو التعليم والمعرفة، حيث حلّ محلها قيم مادية بحتة.

- استعمال طرق تربوية تقليدية وسلطوية داخل الأسرة الجزائرية، ما يُصعب على التلميذ أخذ قراراته الشخصية والمصيرية وتحديد خياراته الدراسية دون أي ضغط أو استسلام لرغبة مكبوتة خاصة بأوليائه وبطموحاتهم، أو رغبة منه في تحقيق مكانة اجتماعية تتناسب مع مستواهم الحالي أو تحسنه دون التنبه إلى ضرورة الاهتمام برغبة الفرد.

## ٥٦. على صعيد الإدارة:

- نقص الوقت لدى العاملين في الإرشاد المدرسي لانشغالهم في أعمال إدارية أخرى.
- نقص العدد الكافي من مستشاري التوجيه وانعدام الكفاءات والمهارات الشخصية المميزة للعمل الإرشادي وتباین المؤهل العلمي بين المستشارين أدى إلى تباين في أهدافهم، فمنهم من يكتفي بمهمة الإرشاد والتوجيه ومنهم من يهدف إلى العلاج بسبب انعدام التكوين.
- مشكل التجزئة النصفية لمستشار التوجيه المدرسي: إن تعيين مستشار التوجيه بالثانوية يخضع إلى بعض الإجراءات الإدارية، وبعض الإجراءات التقنية. (وزارة التربية الوطنية، ١٩٩٣، ص: ٩٠)
- ✓ الإجراءات الإدارية: علاقة مستشار التوجيه بمدير الثانوية، حيث يتولى مدير الثانوية تقييم مستشار التوجيه في الجانب الإداري، ويتولى أيضا مراقبته في التنظيم والعمل والمواظبة وضرورة وجوب تدخله في المقاطعة كلها.
- ✓ الإجراءات التقنية: علاقة مستشار التوجيه بمدير مركز التوجيه، حيث يتولى مدير مركز التوجيه المسؤلية الكاملة على نشاطات مستشار التوجيه، كما يُعد مستشار التوجيه ببرنامجه السنوي في بداية كل سنة وتحت مسؤولية مدير مركز التوجيه الذي يتولى توقيعه، وإضافة إلى كل هذا فإن مستشار التوجيه ملزم بحضور الاجتماعات التنسيقية الأسبوعية بمركز التوجيه، أين يُعد خالها جدولًا أسبوعياً لعمله في ثلاثة نسخ إلى مدير الثانوية، ونسخة إلى مدير المركز ونسخة ثالثة يحتفظ بها.

إن هذه التبعية لكل من مدير الثانوية ومدير مركز التوجيه تجعل من أهم عنصر في عملية التوجيه يُحس بأنه مُراقب بطريقة سلبية، حيث يدّعى كل مسئول منها الصلاحية الكاملة في متابعة هذا المستشار.

- من أهم الصعوبات التي تواجه القائمين على التوجيه في الميدان، هي مشكلة الخريطة التربوية أن واضعي الخريطة التربوية بمصالح التنظيم التربوي يعتمدون على إعداد نسب محددة مسبقاً من قبل الوزارة الوصية لا على أساس التوجيه المسبق، وإنما على أساس الأفواج المفتوحة على مستوى الثانوية متجاهلين بذلك دراسة النتائج الدراسية للتلميذ ورغباته، وهذا ما يؤدي إلى صعوبة في إيجاد العدد المطلوب من التلاميذ المؤهلين للتوجيه في بعض الشعب المفتوحة في السنة الثانية ثانوي ما يؤدي في الأخير إلى اللجوء إلى استعمال سياسة التوزيع ومألف الأفواج والمقاعد البيداغوجية، وهذا نلاحظه في (شعبة الرياضيات مثلاً)، وخضوع عملية التوجيه المدرسي لمتطلبات الخريطة المدرسية والتنظيم التربوي وبالتالي تُلغى اختيارات ورغبات ولامح التلاميذ بل مشروعهم المستقبلي في ذاته.

- ضعف النصوص التنظيمية والتشريعية المنظمة للتوجيه المدرسي في المؤسسة التربوية، وعدم مساحتها للتطورات والتغيرات الحاصلة في المجتمع.

- نقص اهتمام الإدارة بالعمل التوجيهي وخدماته ومحاولة حصره فقط في عملية القبول والتوجيه، ومحاولة بعض المديرين إضفاء الطابع الإداري على عملية التوجيه والإرشاد، وتكليف المستشارين بمهام إدارية تُعرقل تحقيق أهداف برامج التوجيه المدرسي.

- إتباع سياسة الكم في التوجيه، حيث يغلب على السياسة التربوية في الجزائر الجانب الكمي على حساب الجانب النوعي، مما يجعل هذه الخدمات عبارة عن عملية توزيع وحشو التلاميذ في الشعب والتخصصات دون احترام الأسس النفسية التربوية. (وزارة التربية، 1992، ص: 06)



## قائمة المراجع

### أ. الكتب:

- 1- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. والغirir، أحمد نائل. (2009). التعامل مع الضغوط النفسية. ط 01، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 2- أبو السعد، أحمد عبد اللطيف. (2011). المهارات الإرشادية. ط 2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 3- أبو غزالة، هيفاء. (1985). الاتجاهات المعاصرة والنظريات الحديثة في التوجيه والإرشاد المهني وتجارب الدول المتقدمة. المجلة العربية للتعليم التقني، المجلد 13، العدد 02، بغداد.
- 4- إجلال، محمد سري. (1990). علم النفس العلاجي. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- 5- أحمد عمر، ماهر. (1983). المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي. ط 02، الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.
- 6- أحمد، سهير كامل. (2000). التوجيه والإرشاد التربوي. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- 7- أشرف، علي عبده. (2015). الإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق. ط 4، الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد.
- 8- أنجرس، موريس. (2006). منهجية البحث في العلوم الإنسانية. ترجمة: بوزيد صحراوي، وكمال بوشوف، وسعيد سبعون. الجزائر: دار القصبة للنشر.

9- باترسون، س، هـ. (1992). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. ترجمة: حامد عبد العزيز الفقي، ط2، الكويت: دار القلم.

10- البلاوي، إيهاب. (2005). *الإرشاد النفسي المدرسي*. مصر: دار الكتاب الحديث.

11- برو، محمد. *أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية*، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2008-2009.

12- برو، محمد. *محاضرات التوجيه والإرشاد التربوي*، جامعة المسيلة، السنة الجامعية 2017/2016.

13- بلان، كمال يوسف. (2015). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. ط1 عمان الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

14- تركي، راجح. (1989). *أصول التربية الحديثة*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

15- جبريل، موسى. (1992). *التكيف والرعاية الصحية والنفسية*. عمان، منشورات جامعة القدس المفتوحة.

16- الجردي، طاهر حسين محمد علي. (1986). *الإرشاد النفسي والتربوي بين الأصالة والتجديد*. الكويت: دار الهضبة العربية.

17- جودت، عزت عبد الهادي. والعزبة سعيد حسني. (2004). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*. ط 01، عمان، الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

18- حمدي، نزيه عبد القادر. وأبو طالب صابر سعدي. (2008). *الإرشاد والتوجيه في مراحل العمر*. القاهرة، مصر: الشركة العربية المتحدة للتسويق.

19- حناش فضيلة. (2011). الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني من منظور إصلاحات التربية الجديدة. سند خاص بالتكوين المتخصص، وزارة التربية.

20- حناش، فضيلة. وبن يحيى، محمد ذكريا (2011). الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني من منظور إصلاحات التربية الجديدة. سند خاص بالتكوين المتخصص، وزارة التربية.

21- الحواجري، أحمد محمد. (2007). المقابلة الإرشادية. مجلة المعلم. غزة، فلسطين: وكالة الغوث الدولية.

22- الحياني، عاصم محمود ندا. (1989). الإرشاد التربوي والنفسى. جامعة الموصل: مديرية دار الكتب.

23- خضرة، عواطف محمود. (2014). التوجيه والإرشاد التربوي المعاصر. ط 1، الأردن، عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

24- الخطيب، صالح أحمد. (2003). الإرشاد النفسي في المدرسة. ط 1، الإمارات العربية المتحدة: دار المسيرة.

25- الخطيب، محمد جواد. (1998). التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

26- خلف، علي صبحي. (2012). دليل الطلبة للتوجيه والإرشاد التربوي. بغداد، العراق: دار الكتب والوثائق.

27- الخواجا، عبد الفتاح محمد سعيد. (2002). الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق مسؤوليات وواجبات دليل للآباء والمرشدين. عمان، الأردن: دار المسيرة.

28- الدلبحي، متولي فكري، وغازي، خالد. (2017). دراسة الحالة لذوي الاحتياجات الخاصة. ط 1. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

29- رحال، ماريو. (1998). مدى فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية الإرشاد بالمعنى في خفض مستوى العصبية والفراغ الوجودي. رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، مصر.

30- رشوان، عبد المنصف حسن. (2007). التدخل المهني باستخدام العلاج المتمركز حول الحل لتحقيق المساندة الاجتماعية لطلاب الجامعة بجامعة أم القرى. المؤتمر الدولي العشرون للخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان.

31- رشوان، عبد المنصف حسن، والقرني، محمد بن مسفر. (2004). المداخل العلاجية المعاصرة للعمل مع الأفراد والأسر. الرياض: مكتبة الرشد.

32- رشوان، سامر جميل. (1999). مستقبل العلاج النفسي. منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية، دمشق.

33- زروق، توفيق. (2008). النظام التربوي في الجزائر. د ط، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

34- الزغبي، أحمد محمد. (1994). الإرشاد النفسي \_نظرياته، اتجاهاته، مجالاته\_. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

35- زناتة، سامية. (2003). وسائل عمل مستشاراة توجيهي المدرسي \_ وظيفتها وكيفية انجازها\_. الملتقى الجهوي لأسلام التوجيه المدرسي والمهني. أيام 19\_20\_21 ماي. ولاية سكيكدة.

36- زهران، حامد عبد السلام. (1974). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

37- زهران، حامد عبد السلام. (1977). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

38- زهران، حامد عبد السلام. (1977). علم نفس النمو: الطفولة والمراقة. القاهرة: عالم الكتب.

39- زهران، حامد عبد السلام. (1980). التوجيه والإرشاد النفسي. ط 02، القاهرة: عالم الكتب.

40- زهران، حامد عبد السلام. (1980). دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي. ط 2. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

41- زهران، حامد عبد السلام. (1988). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط 03، القاهرة: عالم الكتب.

42- زهران، حامد عبد السلام. (1997). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط 03، القاهرة: عالم الكتب.

43- زهران، حامد عبد السلام. (1999). علم نفس النمو: الطفولة والمراقة. القاهرة: عالم الكتب.

44- زهران، حامد عبد السلام. (2002). التوجيه والإرشاد النفسي. ط 03، القاهرة: عالم الكتب.

45- زيدان، محمد مصطفى. (1964). سيكولوجية الفروق الفردية. ب. ط. القاهرة، مصر: دار النهضة العربية.

46- سعد، جلال. (2015). التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي والمهني. مصر: دار النهضة المصرية القاهرة.

-47 سعفان، محمد أحمد إبراهيم. (2005). العملية الإرشادية. ب. ط. القاهرة، مصر: دار الكتاب الحديث.

-48 سعيد، عبد العزيز جودت. (2009). التوجيه المدرسي. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر.

-49 سليمان، عبد الله محمود. (1986). الإرشاد النفسي تطور مفهومه وتميزه. جامعة الكويت: حوليات كلية الآداب، الجولية السابعة.

-50 سمارة، عزيز، ونمر، عصام. (2007). محاضرات في التوجيه والإرشاد. ط. 3. عمان، الأردن: دار الفكر.

-51 شاكر، جودت. (2007). البحث العلمي في العلوم السلوكية. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

-52 الشناوي، محمد محروس. (1994). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة، مصر: دار غريب.

-53 الشناوي، محمد محروس. (1996). العملية الإرشادية. ط. 1. القاهرة، مصر: دار غريب.

-54 الصمادي، جميل محمود. (2009). أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

-55 الطراونة، عبد الله. (2007). مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي. ط. 1، عمان، الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

-56 الطراونة، عبد الله (2008) . مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي، ط 02، دار الميثاق للنشر، الأردن.

**57**- الطيبى، إبرهيم. (2013). خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في الجزائر. الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية.

**58**- عباسى، فضة. (1995). بعض العوامل المؤثرة في إعادة التوجيه المدرسي من الأساسي إلى الثانوى. رسالة ماجистير. جامعة عنابة.

**59**- عبد الهاذى، جودت عزت. والعزة، سعيد حسنى. (1999). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. عمان، الأردن: دار المسيرة.

**60**- عبد ربه، فوزي السيد. (2002). أساس البحث العلمي وقواعدـه: دار الطباعة للنشر والتوزيع.

**61**- العبيدي، آلاء محمد. والعبيدي، جاسم محمد. (2010). الإرشاد والتوجيه النفسي. عمان، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

**62**- العزة، سعيد حسن، وجودة، عبد الهاذى. (1999). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. عمان، الأردن: دار المسيرة.

**63**- عطوي، جودت عزت. وعبد العزيز، سعيد. (2009). التوجيه المدرسي مفاهيمه النظرية أساليبه الفنية تطبيقاته العملية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

**64**- عطية، محمود. (1999). التوجيه التربوي. القاهرة، مصر: مكتبة الهرمة المصرية.

**65**- عطيفة، حمدى أبو الفتوح. (1996). منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية. القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.

**66**- علي عبده، أشرف. (2000). الإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق. القاهرة، مصر: كلية الآداب جامعة أسيوط.

67- عمر، محمد ماهر محمود. (1984). المرشد النفسي المدرسي. القاهرة، مصر: دار الهضبة العربية.

68- غراوة، كلاوس، وأخرون. (1999). مستقبل العلاج النفسي. ترجمة: سامر جميل رضوان، الجمهورية العربية السورية، دمشق: منشورات وزارة الثقافة.

69- فرانكل، فيكتور. (1998). إرادة المعنى \_ أسس وتطبيقات العلاج بالمعنى\_. ترجمة: إيمان فوزي، القاهرة: دار زهراء الشرق.

70- الفرج، كاملة شعبان. عبد الجابر، تيم. (1999). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. ط 01، عمان، الأردن: دار الصفاء.

71- القاضي، يوسف وأخرون. (1981). الإرشاد النفسي والتوجيه النفسي التربوي. السعودية: دار المبدع.

72- القذافي، رمضان محمد. (1992). التوجيه والإرشاد النفسي. الإسكندرية، مصر: المكتب الجامعي الحديث.

73- قريشي، عبد الكريم. (1993). نظرة حول التوجيه المدرسي في الجزائر. الجزائر: مجلة الفكر، الجمعية الثقافية الجامعية الأمل.

74- كمال، يوسف بلان. (2015). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ط 1. عمان، الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

75- كمال، علي. (1994). العلاج النفسي قديماً وحديثاً. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

76- لويس، كامل مليكة. (1994). العلاج السلوكي وتعديل السلوك. ط 02، القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

77- محمد عبد الحميد، الشيخ حمود. (1999). الإرشاد المدرسي. دمشق، سوريا: منشورات جامعة دمشق.

78- محمد، عبد الحميد، والشيخ، حمود. (1994). الإرشاد المدرسي. دمشق، سوريا: منشورات جامعة.

79- محمد، عبد الحميد، والشيخ، حمود. (2015). التوجيه والإرشاد المهني. عمان، الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

80- مرسى، عبد الحميد. (1975). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني. القاهرة: مكتبة الخانجي.

81- مرسى، عبد الحميد. (1976). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

82- ملحم، سامي محمد. (2007). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

83- ملحم، سامي محمد. (2015). الإرشاد النفسي عبر مراحل العمر. ط 1. الأردن، عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

84- ملحم، سامي محمد. (2015). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط 1. الأردن، عمان: دار المسيرة.

85- مليكة، لويس. (1985). علم النفس الإكلينيكي. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.

86- منسي، محمود عبد الحليم. (2014). الأسس النفسية والتربوية للتعلم الإنساني. الإسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة.

87- مورتنس، دونالد ج. شمولر، لأن. (2005). التوجيه المدرسي في المدارس الحديثة. العين: دار الكتاب الجامعي.

88- نعيم، عبد الحميد بن أحمد. (2008). أسس التوجيه والإرشاد النفسي. مركز التنمية الأسرية. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك فيصل.

89- النوايسة، فاطمة عبد الرحيم. (2013). الإرشاد النفسي والتربوي. ط 2، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

90- يوسف، عصام. (2006). التوجيه والإرشاد التربوي. ط 1، عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

#### ب. الوثائق

1- دمбриجي، بشير. (2005). الدليل في التشريع المدرسي، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

2- القرار الوزاري رقم 827 المؤرخ في 13\_11\_1991 والمتعلق بتحديد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي والمبني ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية.

3- منتديات الحصن النفسي. (2007). فنيات المقابلة الإرشادية.

4- المنشور الوزاري رقم 269 المؤرخ في 24 ديسمبر 1991 والمتضمن عمل مستشاري التوجيه الملحقين بالثانويات (من المنشور رقم: 91، 1241، 219، بتاريخ: 18\_9\_1991)

5- المنشور الوزاري رقم: 510/1241/92 المؤرخ في 04 فيفري 1992.

6-وثيقة التوجيه المدرسي والمهني \_لحة تاريخية، أهدافه ومهامه\_. وثيقة داخلية  
بمركز التوجيه المدرسي والمهني. الجزائر. ولاية قالمة.

7-وزارة التربية الوطنية: القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع التربية،  
الجزائر، النشرة الرسمية للتربية، 1990.

8-وزارة التربية الوطنية: مديرية الاتصال والتوجيه والتقويم، مجموعة نصوص  
التوجيه المدرسي، 1993.

ج. المراجع باللغة الأجنبية:

- 1- Berg, I.K.& Dolan, Y.(2002). Tale of solution .New york: WW Norton.
- 2- De Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., McCollum, E., Trepper, T., & Berg, I. K. (2007). More than miracles: The state of the art of solution-focused brief therapy. Haworth Press
- 3- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. Journal of Abnormal Psychology
- 4- Ellis, A., (1985). Emotional Disturbance in a Nutshell, NY, Institute of Rational Emotive Therapy, Garl Rogers on Encounter Groups, New York.
- 5- Gibson, R., Mitchell, M. (1981) Introduction to guidance, N.Y, U.S.A: MacMillan Publishing Company.
- 6- Glasser, W. (1984). Control Theory, A New Explanation of How We Control Our Lives. N.Y, U.S.A: Harper & Row Publishers.

7- Murphy, J. J. (1997). Solution-focused counseling in middle and high schools. American Counseling Association.

8- O'Hanlon, W. H., & Weiner-Davis, M. (1989). In search of solutions: A new direction in psychotherapy. N.Y, U.S.A: W W Norton & Co.

9- Pichot,T.& Dolan, Y, Teri (2003). Solution-focused Brief Therapy. New York; Haworth.

10- Rcarlson, Nell, (2000): Psychology The Science Of Behavior. London, GB: Allen and Bacon.

11- Spruce. Derek, and others, (1987), Course for counselors, European home study council.

12- Stone, Shelly, Bruce, shertzer, (1981) Fundamentals of guidance, (4th. Ed), H, Mifflin, Boston.

13- Trepper, Terry S Eric E. Mccollum, Peter De jong, Harry Korman ,Wallace Gingerich , and Cynthia Franklin 2010, solution focused therapy treatment manual for working with individuals ,(Hammond, IN?):Research Committee of the solution Focused Brief Therapy Association.



