

جامعة الجزائر 02 (أبو القاسم سعد الله)

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علم النفس

مطبوعة في وحدة تصميم

البرامج الإرشادية

موجهة لطلبة السنة الثالثة

تخصص علم النفس المدرسي

(الأفواج 1 ، 2)

إعداد الأستاذة : رونية سليمة

السنة الدراسية : 2021 / 2022

أهداف التعليم : تمكين الطالب من مهارات تصميم البرامج الإرشادية .

المعارف المسبقة المطلوبة : إطلاع الطالب على المبادئ الأولية في الإرشاد و التوجيه
محتوى المادة :

- 1 - تعريف البرنامج الإرشادي .
 - 2 - المنطلقات النظرية لبناء البرامج الإرشادية .
 - 3 - خطوات بناء البرامج الإرشادية
 - 4 - الإستراتيجيات المستخدمة في البرامج الإرشادية .
 - 5 - البرامج الإرشادية و المشكلات المدرسية :
 - البرامج الإرشادية والعنف المدرسي .
 - البرامج الإرشادية و التخلي عن المدرسة .
 - 6- معوقات تصميم البرامج الإرشادية في الجزائر
- بالنسبة لحصة الأعمال الموجهة : محاولة عرض برامج إرشادية تم تصميمها من طرف باحثين جزائريين عرب و أجانب خاصة بالمشكلات الدراسية .

المحتويات

- المحاضرة الأولى : البرنامج الإرشادي (المفهوم ، الأهداف ، الخصائص ، الأهمية)
- المحاضرة الثانية : أسس بناء البرامج الإرشادية .
- المحاضرة الثالثة : نظريات الإرشاد النفسي .
- المحاضرة الرابعة : خطوات بناء البرامج الإرشادية .
- المحاضرة الخامسة : الإستراتيجيات المستخدمة في البرامج الإرشادية .
- المحاضرة السادسة : البرامج الإرشادية و المشكلات المدرسية .
- المحاضرة السابعة : البرامج الإرشادية و السلوك العدواني .
- المحاضرة الثامنة : البرامج الإرشادية و قلق المستقبل .
- المحاضرة التاسعة : معوقات تصميم و تطبيق البرامج الإرشادية .

الفهرس

المحاضرة الأولى: مفهوم الإرشاد (الأهداف، الخصائص، والأهمية)

تمهيد	02
1- مفهوم الإرشاد النفسي	02
2- مفهوم الإرشاد المدرسي	02
3- مفهوم البرنامج الإرشادي	03
4- أهداف البرامج الإرشادية	04
5- خصائص البرامج الإرشادية	05
6- أهمية البرنامج الإرشادي	06
7- أنواع البرامج الإرشادية	07

المحاضرة الثانية: أسس بناء البرامج الإرشادية

تمهيد	15
أولاً: الأسس العامة	15
ثانياً: الأسس النفسية والتربوية	17
ثالثاً: الأسس الاجتماعية	18
رابعاً: الأسس الفنية والأخلاقية	18
خامساً: الأسس العصبية والفيزيولوجية للإرشاد	19

المحاضرة الثالثة: المنطلقات النظرية لبناء البرامج الإرشادية

تمهيد	21
1- تعريف النظرية	21
2- خصائص النظرية الجيدة	21
أولاً: نظرية التحليل النفسي	23
ثانياً: الإرشاد المتمركز حول العميل (نظرية الذات)	26

31	ثالثا: النظرية الجشطاطية.
34	رابعا: نظرية السمات والعوامل
36	خامسا: الإرشاد بالواقع
40	سادسا: الإرشاد بالمعنى (الإرشاد الوجودي)
43	سابعا: الإرشاد السلوكي
48	ثامنا: الإرشاد العقلاني الانفعالي
53	تاسعا: النظرية الانتقائية.

المحاضرة الرابعة: خطوات بناء البرامج الإرشادية

58	تمهيد
58	1- خطوات بناء البرامج الإرشادية
58	أولا: التخطيط للبرنامج الإرشادي
59	ثانيا: تحديد أهداف البرنامج الإرشادي
60	ثالثا: تحديد الاستراتيجيات الملائمة
61	رابعا: محتوى البرنامج الإرشادي
61	خامسا: تحكيم البرنامج الإرشادي
62	سادسا: حدود البرنامج الإرشادي
62	سابعا: تحديد الوسائل المستخدمة لتحقيق الأهداف
62	ثامنا: تحديد ميزانية البرنامج
63	تاسعا: تحديد الخدمات التي يقدمها البرنامج
63	عاشرا: الخطوط العريضة لتنفيذ البرنامج

المحاضرة الخامسة: فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي

68	تمهيد
68	فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي

المحاضرة السادسة: البرامج الإرشادية والمشكلات المدرسية

تمهيد	110
1-مناهج التوجيه والإرشاد النفسي التربوي	110
1-1- المنهج النمائي	110
1-2- المنهج الوقائي	111
1-3- المنهج العلاجي	113

المحاضرة السابعة: البرامج الإرشادية والسلوك العدواني والدافعية للمتمدرسين

فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على إستراتيجية الضبط الذاتي في خفض مستوى السلوك العدواني وزيادة مستوى دافعية التعلم لدى الطلاب الصف الثامن أساسي.	116
---	-----

المحاضرة الثامنة: البرامج الإرشادية وقلق المستقبل المدرسي

فعالية برنامج إرشادي واقعي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية	148
المحاضرة التاسعة: معوقات تصميم وتنفيذ برامج إرشادية	161
المراجع	162

المحاضرة الأولى :
مفهوم الإرشاد
(الأهداف ، الخصائص
و الأهمية)

تمهيد

لقد كان الإرشاد فيما مضى موجودا و يمارس دون أن يأخذ هذا الإسم ، أو الإطار العلمي ، ودون أن يشمل برنامج منظم ، و لكنه تطور و أصبح له الآن اسمه و نظرياته و طرقه و مجالاته وأصبح يقوم به أخصائيو متخصصون علميا و فنيا ، و أصبحت الحاجة إلى الإرشاد ماسة في أسرنا و في مدارسنا و في مؤسساتنا الإنتاجية بصفة عامة .

و مما يؤكد الحاجة إلى الإرشاد النفسي أن الحاجة إلى الإرشاد نفسه من أهم الحاجات النفسية ، مثلها مثل الحاجة إلى الأمن ، و الحب ، و الإنجاز و النجاح ... الخ ، كما أن الفرد و الجماعة يحتاجون إلى الإرشاد النفسي ، فكل فرد من خلال مراحل نموه المتتالية يمر بمشكلات عادية ، و فترات حرجة يحتاج فيها إلى الإرشاد لذا حظي الإرشاد باهتمام كبير لأهميته و دواعي الحاجة إليه وفيما يلي عرض لبعض تعاريف الإرشاد النفسي :

1 - مفهوم الإرشاد النفسي :

يعرفه " حامد زهران 1980 " بأنه عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم ذاته و يدرس شخصيته و يعرف خبراته و يحدد مشكلاته و ينمي إمكانياته و يحل مشكلاته في ضوء معرفته و رغبته كي يصل إلى تحقيق أهدافه و تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي (طه عبد العظيم حسن ، 2004 ، 14) .

كما عرفته " رابطة علم النفس الأمريكية " عام 1981 على أنه مجموعة الخدمات التي يقدمها أخصائيو علم النفس الإرشادي الذين يستخدمون مناهج و مبادئ و إجراءات لتسيير السلوك الفعال للإنسان من خلال مراحل نموه المختلفة ، و يقوم الأخصائي بممارسة عمله مؤكدا على الجوانب الايجابية للنمو و التوافق في إطار منظور النمو ، و تهدف هذه الخدمات إلى مساعدة الأفراد على اكتساب أو تغيير المهارات الشخصية و الاجتماعية و تحسين التوافق لمطالب الحياة المتغيرة ، وتعزيز مهارات التعامل بنجاح مع البيئة و اكتساب العديد من القدرات لحل المشكلات و اتخاذ القرارات (أحمد عبد اللطيف أبو اسعد ، 2015 ، 20) .

2 - مفهوم الإرشاد المدرسي :

الإرشاد النفسي المدرسي عبارة عن علاقة تفاعلية تنشأ بين شخصين ، أحدهما مختص و هو المرشد المدرسي ، و الآخر بحاجة إلى مساعدة و هو المتعلم المسترشد ، حيث يقوم المرشد من خلال العلاقة الإرشادية بمساعدة المسترشد في مواجهة مشكلته أو تغيير سلوكه أو تطويره ، و تطوير أساليب تعامله مع الظروف التي يواجهها من جهة و مع الآخرين من جهة أخرى ، و تقوم فلسفة الإرشاد المدرسي و العملية الإرشادية على منح المسترشد فرص الاختيار ، و ممارسة حريته و تحمل مسؤولية قراراته المستقبلية (فتيحة مهدي بلعسل ، 2010 ، 71) .

و يعرفه " حامد زهران " بأنه عملية مساعدة الطالب في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته و ميوله و أهدافه ، و أن يختار نوع الدراسة و المناهج المناسبة و المواد الدراسية التي تساعد في اكتشاف الإمكانيات التربوية المتعلقة بالمستوى التعليمي الحاضر ، و مساعدته في النجاح في برنامجه التربوي و المساعدة في تشخيص و علاج المشكلات التربوية بما يحقق في توافقه التربوي (حامد زهران ، 2003 ، 200) .

و يعرفه " سعدون سلمان و الكبيسي و التميمي " بأنه مجموع الخدمات التي تقدم للطلبة بهدف مساعدتهم على إدراك قابليتهم و إمكانياتهم و ميولهم و دوافعهم و مشاكلهم بصورة واقعية ، و إدراك الظروف البيئية المختلفة و العمل على تحديد أهدافهم بالشكل الذي يتناسب مع إمكانياتهم الذاتية و الظروف البيئية ، و اكتساب القدرة على حل المشكلات التي تواجههم ، وتحقيق حالة التوافق النفسي مع الذات و التوافق الاجتماعي مع الآخرين بهدف الوصول إلى أقصى ما تسمح به إمكانياتهم من نمو و تطور و تكامل (سعدون سلمان و آخرون ، 2002 ، 88) .

و تعرفه " رابطة علم النفس الأمريكية " بأنه تلك الخدمة التي تهدف إلى مساعدة الأفراد على اكتساب و تنمية المهارات الشخصية و الاجتماعية و تحسين التوافق مع مطالب الحياة المتغيرة ، و تعزيز مهارات التعامل بنجاح مع البيئة ، و اكتساب العديد من قدرات حل المشكلات و اتخاذ القرار (الشهري ، 2008 ، 48) .

3 - مفهوم البرنامج الإرشادي :

يعرفه " جمل الليل " بأنه خطة منظمة لإكساب الأفراد مهارة معينة و تدريبهم على مجموعة من السلوكيات بهدف مساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم (جمل الليل ، 2009 ، 228) .

يعرفه " زهران " بأنه برنامج مخطط و منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة و غير المباشرة فرديا و جماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة (المدرسة مثلا) بهدف مساعدتهم على تحقيق النمو السوي ، و القيام بالاختيار الواعي المتعقل ، و لتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة و خارجها (زهران ، 1998 ، 519) .

و يعرفه " العاسمي " بأنه عبارة عن مجموعة الاستراتيجيات الإرشادية المباشرة و غير المباشرة ، المخططة و المنظمة على أسس علمية تقدم بطريقة بناءة من قبل مختصين في مجال الإرشاد النفسي للأفراد المسترشدين ، الذين يعانون من مشكلات أكاديمية أو نفسية أو اجتماعية في مكان و زمان محدد بهدف مساعدتهم في التعرف على مشكلاتهم و حاجاتهم و تنمية إمكانياتهم و قدراتهم إزاء ما يواجهونه من صعوبات أو مشكلات ، و مساعدتهم على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم ، و تحقيق النمو السوي و التوافق النفسي لهم أثناء تفاعلهم مع مواقف الحياة الضاغطة بشكل بناء ، فهدف التدخل الإرشادي هو مساعدة الأفراد في التخلص من المشكلات المختلفة من

خلال التعرف على حاجاتهم ، و من ثمة مساعدتهم على اكتساب المهارات الحياتية المختلفة و تبصيرهم بكيفية إدارة ضغوطات الحياة (العاسمي ، 2012 ، 27) .

و يعرفه " ولاء الحق حسان " بأنه مجموعة من الخطوات المحددة و المنظمة تستند في أسسها على نظريات الإرشاد النفسي و فنياتها و مبادئها ، و تتضمن مجموعة من المعلومات و الخبرات و المهارات و الأنشطة المختلفة ، و التي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم و إكسابهم سلوكيات و مهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي و تساعدهم في التغلب على مشكلاتهم الحياتية (ولاء الحق حسان ، 2009 ، 18) .

4 - أهداف البرامج الإرشادية :

يعتبر تحديد أهداف البرامج خطوة أساسية ، يتم من خلالها تحديد محتوى البرنامج و الفنيات الإرشادية المستخدمة فيه ، و الهدف هو عبارة عن توضيح ما سيكون عليه سلوك المشاركين في البرنامج بعد إكسابهم الخبرات و المهارات المختلفة .

كما تسعى البرامج الإرشادية بصفة عامة إلى تحقيق نوعين من الأهداف إحداها عام من خلال تحقيق التوافق النفسي و تحقيق الذات و التمتع بالصحة النفسية ، و النوع الآخر أهداف خاصة حيث تختلف باختلاف المستفيدين من البرنامج ، و بناءً على ما سبق يمكن تحديد الأهداف الخاصة للبرامج الإرشادية التي تقدم للطلاب على سبيل المثال و ليس الحصر فيما يلي :

01 - مساعدة الطلاب على التفاعل الاجتماعي و بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين .

02 - تعزيز السلوكات الإيجابية لدى الطلاب .

03 - ترسيخ بعض القيم الدينية و الخلقية و الاجتماعية السوية .

04 - التدريب على ضبط الانفعالات و التحكم فيها .

05 - مساعدة الطلاب على الاستبصار بمشكلاتهم و إيجاد الحلول المناسبة لها .

06 - تعديل أنماط أساليب التفكير الخاطئة التي تؤدي إلى سوء التوافق النفسي .

07 - اكتساب الطلاب عادات استذكار سليمة .

08 - اكتساب الطلاب الطمأنينة و الثقة بالنفس (طه حسين ، 2004 ، 284 - 258)

09 - مساعدة المسترشد على التوافق مع ظروف الحياة الصعبة.

10 - مساعدة المسترشد على فهم نفسه و تحديد مشكلته و مساعدته على أن يتخذ قراره بنفسه .

11 - العمل على تحقيق الذات و تقدير الذات .

12 - العمل على تخفيض درجات القلق و التوتر و التي تحجب رؤية الأمور بوضوح (الفحل ، 2014 ، 193) .

5 - خصائص البرامج الإرشادية :

تحدد أهم السمات التي يتمتع بها البرنامج الإرشادي بما يلي :

1 - التنظيم و التخطيط :

يجب أن يكون للبرنامج الإرشادي و التدريبي إستراتيجية منظمة و مخطط لها من قبل الخبراء الذين يملكون خبرات علمية و تطبيقية في مجال تصميم البرامج الإرشادية ، فالتخطيط و التنظيم يتضمن تغطية عناصر البرنامج الإرشادي من حيث التمهيدي له ، ووضع الأهداف و اختيار الأفراد المستهدفين و خطوات سيره بحيث لا تسبق مرحلة الأخرى .

2 - المرونة :

و يقصد بها أن البرنامج ليس ثابتا ثابتا قطعيا من حيث الجلسات و الفنيات المستخدمة فيه ، و إنما هو مرن و قابل للتعديل في ظل المستجدات و الظروف التي تطرأ على العملية الإرشادية و البيئة المحيطة بها و المتغيرات الطارئة التي تحدث للمسترشد مثل المرض أو التحسن المفاجئ .

3 - الشمول :

أي أن الشمولية في البرنامج لا تعني وقوف البرنامج عند جزئية من المشكلة ، بل يجب أن يكون شاملا لجميع أبعادها الاجتماعية و النفسية و الانفعالية ، و يتضمن الشمول أدوات القياس المناسبة و الفنيات و غيرها من العناصر الأساسية في البرنامج .

4 - التكامل :

بمعنى أن تتكامل عناصر البرنامج مع المعطيات التي جمعها ، حيث ينبغي أن تنتظم و تتكامل ضمن الشخصية في وحدتها التاريخية و الدينامية و الحالية .

5 - الموضوعية :

يجب أن يكون البرنامج موضوعيا من حيث النظرية التي يستند إليها ، نظرة المرشد إلى المشكلة ، الأدوات و المقاييس الخاصة بالفحص و التشخيص و التقويم ، الفنيات الإرشادية المستخدمة ، أحكام المرشد على عملية الإرشاد النفسي و الإطار المرجعي الثقافي الذي يطبق فيه البرنامج ، بحيث تكون النتائج التي يحصل عليها البرنامج مناسبة للبيئة الاجتماعية بما فيها من قيم و عادات اجتماعية أصيلة .

6 - الدقة و سهولة التطبيق :

بمعنى أن يكون البرنامج دقيقا في تحديد أهدافه و سيره و تفسير نتائجه ، و أن تكون إجراءاته سهلة التطبيق من قبل المرشد و المسترشد و قادر على فهمها دون أدنى صعوبة .

7 - إمكانية التعميم :

أي إمكانية تطبيقه إذا توفرت الشروط اللازمة له على أفراد يعانون من المشكلة نفسها التي يتصدى لها البرنامج (عبد الله ، 2018 ، 16 – 17) .

6 - أهمية البرنامج الإرشادي :

تتمثل أهمية البرامج الإرشادية فيما يلي :

01 – يعتبر التخطيط للبرامج الإرشادية و التدريبية الدليل الموجه لكل من المرشد و المسترشد لذا ينبغي على الطرفين أن يتفقا على الخطة الإرشادية قبل تنفيذها ، لأن هناك العديد من المشكلات التي تظهر لدى كل من المرشد و المسترشد عند تنفيذ الخطة الإرشادية .

02 – تعد الخطة الإرشادية مهمة في التعرف إلى مدى ما تحقق من الأهداف المرحلية ، و الأهداف المتعلقة بالعملية الإرشادية المتفق عليها ، و الأهداف النهائية للخطة ، و الأهداف المتعلقة بالنتيجة .

03 – مناقشة الحالة مع فريق العمل الإرشادي الذي يضم غالبا المختص النفسي و المرشد النفسي و الأخصائي الاجتماعي و الأهل ، و هذا يساعد على معرفة التغيرات التي حدثت لدى الحالة نتيجة للخطة الإرشادية المتبعة و شخصية المسؤول عن تطبيق الخطة الإرشادية .

04 – منع الارتجال و المساعدة على دراسة ما سيتخذ من إجراءات إرشادية لتنفيذها .

05 – تعيين الحدود التي تعمل في إطارها التوعية الإرشادية .

06 – وجود الإطار الذي يمكن على أساسه الحكم على الاتجاهات الجديدة وقياس النجاح أو الفشل .

07 – ضمان عدم انتكاس البرامج عند تغيير القائمين بالإرشاد ، لأنه من فوائد التخطيط للبرامج الإرشادية أهمية حل المشكلات حتى لا تتفاقم و تزداد حدتها و تتطور عندما لا تجد الحلول المناسبة في الوقت المناسب .

08 – وجود الدليل الذي يفسر طلب اعتمادات مالية لتنفيذ البرامج الإرشادية .

09 – تجنب ضياع الموارد المتاحة (عبد الله ، 2018 ، 136 – 137) .

7 - أنواع البرامج الإرشادية :

أولا - البرامج الإرشادية الفردية :

تعتبر طريقة الإرشاد الفردي من أشهر الطرق في الإرشاد النفسي ، و يُعرّف الإرشاد الفردي بأنه عملية إرشاد مسترشد واحد وجها لوجه في كل جلسة ، و تعتمد فعاليتها أساسا على العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد و المسترشد ، أي انه علاقة مخططة بين الطرفين (الداهري ، 2001 ، 89) .

1 - استخدامات البرامج الإرشادية الفردية :

يستخدم الإرشاد الفردي في الحالات ذات المشكلات التي يغلب عليها الطابع الفردي و الخاصة جدا، و مثال ذلك عندما تتطلب حالة العميل السرية التامة بحيث تنحصر بينه و بين المرشد النفسي، و عندما يكون العميل خجولا انطوائيا عاجزا عن التحدث أمام جماعة من الناس ، و عندما يشعر العميل بأن حالته تسبب له الخجل عند مناقشتها أمام الغرباء مثل حالات الشذوذ و الانحراف الجنسي ، و عندما تكون حالة العميل معقدة جدا و تحتاج إلى تركيز خاص و اهتمام بالغ من المرشد النفسي (سامي محمد ملحم ، 2007 ، 274 - 275) .

2 - أهدافها : تتمثل في :

- 01 - إقامة العلاقة الإرشادية بين المرشد و المسترشد .
- 02 - الكشف عن المشاعر و الاتجاهات لدى المسترشد .
- 03 - جمع البيانات الجديدة أو التوسع فيما هو موجود فيها و تفسير هذه المعلومات .
- 04 - مساعدة المسترشد للكشف عن الحلول الممكنة بحيث تكون مقبولة اجتماعيا و تلبي رغباته و يتم ذلك بالتعاون بين المرشد و المسترشد .
- 05 - إثارة الدافعية لدى المسترشد و حل المشكلات و وضع خطط العمل المناسبة (المشابقة ، 2008 ، 166) .

3 - خصائصها : تتمثل خصائصها فيما يلي :

- 01 - المدة الزمنية في الإرشاد الفردي بحدود 45 دقيقة .
- 02 - يكون التركيز في الإرشاد الفردي على شخص واحد فقط .
- 03 - سهولة متابعة المرشد لحالة المسترشد .

- الابتعاد عن مجرد تحقيق توقعات الآخرين و تعلم التعايش مع توقعات الفرد نفسه .
- استكشاف الفرد لقيمه و محاولة تعديلها إذا لزم الأمر (سامي محمد ملحم ، 2007 ، 282 - 283) .

2 - مجالات استخدامه : تتمثل فيما يلي :

- يستخدم الإرشاد الجماعي مع الأفراد الذين يعانون من مشكلات متشابهة مثل مشكلات التكيف و مشكلات التوافق الاجتماعي ، و حالات التمرکز حول الذات و الخجل و الشعور بالنقص و العزلة .
- الإرشاد المهني في المدارس و المؤسسات
- إرشاد جماعات الأطفال و الشباب و الراشدين و كبار السن .
- الإرشاد الأسري (المشابقة ، 2008 ، 168) .

كما يرى " الداهري ، 2005 " أن الإرشاد الجماعي :

- مفيد جدا في حالات المشكلات العامة و المتشابهة .
- مفيد للأفراد الذين لا يستجيبون للإرشاد الفردي .
- يعطي فرصا لزيادة العلاقات الاجتماعية و حل المشكلات .
- يعطي فرصا لتعديل الاتجاهات و تقليل العدوانية .
- يُشعر المسترشد بأنه ليس الوحيد الذي لديه مشكلة (الداهري ، 2001 ، 124) .

3 - إيجابياته : تتمثل فيما يلي :

- يتيح الفرصة أمام أعضاء الجماعة الإرشادية على تعلم مهارات التواصل و التفاعل الاجتماعي و بناء صداقات ناجحة بين أفراد الجماعة .
- يتيح الفرصة لتعلم أنماط جديدة من السلوك و تعلم كيفية حل المشكلات .
- يوفر الوقت و الجهد و المال ، حيث يتم تقديم الخدمات الإرشادية لمجموعة ذات مشاكل متشابهة معا في جلسة إرشادية بالمقارنة مع تكلفة جلسات الإرشاد الفردي .
- يساعد الإرشاد الجماعي الفرد على تعلم الدور القيادي و دور التابع معا ، فهو يعدل من سلوكه بناءً على نقده لسلوك الآخرين في المجموعة ، و على نقد الأعضاء الآخرين لسلوكه ، و عليه يتقبل آراء الآخرين حتى لو اختلفت مع وجهة نظره ، لذا فهو تارة يلعب دور القائد و تارة أخرى يلعب دور التابع و بالتالي يتعود على الأخذ و العطاء و الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية في مقابل المسؤولية الشخصية أو الفردية .
- يعتبر من أنسب طرق الإرشاد النفسي في حل المشكلات ذات الطابع الاجتماعي .
- يفيد في تعديل اتجاهات و سلوك أفراد الجماعة الإرشادية .

- يقلل من حدة تركز العميل حول ذاته و يوفر الفرصة لتحقيق الذات مما ينمي الثقة في النفس و في الآخرين .
- يتيح الفرصة للفرد في أن يقيم نفسه و يصحح أخطاءه حتى يحافظ على مكانته داخل الجماعة و جاذبيته لدى أفرادها .
- تقديم الخدمات الإرشادية إلى عدد من العملاء في وقت واحد و بذلك يتغلب على النقص في أعداد المرشدين النفسيين .
- يدرك العملاء أنهم يعانون من مشكلات مثل غيرهم .
- يساعد أعضاء الجماعة الإرشادية في التنفيس عن مشاعرهم و انفعالاتهم .
- يؤدي بالفرد إلى تغيير من فكرته عن ذاته مما يهيئ له النجاح في علاقاته الاجتماعية مع الآخرين .
- يساعد أفراد الجماعة على تحقيق التوافق النفسي و الاجتماعي من خلال التأثير المتبادل و التفاعل بين أفراد الجماعة (سامي محمد ملحم ، 2007 ، 296 – 297) .

4 - سلبيات الإرشاد الجماعي ما يلي :

- شعور بعض العملاء بالخجل و الحرج عندما يتحدثون عن مشكلاتهم أمام الآخرين و هذا يجعلهم يخفون مشاعرهم الحقيقية .
- الإرشاد النفسي الجماعي يهتم بالمشكلات العامة على حساب المشكلات الشخصية لأفراد الجماعة .
- اعتبار العميل عضوا في جماعة يجعله يلتزم بقبول اقتراحاتهم و قراراتهم مما يعيق تحقيق أو إشباع الحاجات الفردية للعميل .
- عدم قدرة المرشد إحداث تغييرات جذرية في شخصية العميل و اتجاهاته و نظراته للحياة .
- لا يصلح استخدامه مع الأفراد الذين يعانون من الانحراف الجنسي ، و الحالات الجنسية المثلية ، و حالات الضعف العقلي الشديد و حالات الهوس الشديد .
- لا يصلح استخدامه مع بعض الحالات التي تستدعي درجة عالية من السرية و الخصوصية (ملحم ، 2007 : 297) .

ثالثا – البرامج الإرشادية المباشرة :

و تعرف أيضا باسم البرامج الإرشادية الموجهة المتمركزة حول المرشد أو المتمركزة حول الحقيقة ، و في هذه الطريقة يكشف المرشد عن الاضطرابات و المشاكل المتعلقة بالمسترشد ، فالمرشد هو الذي يفسر البيانات و المعلومات و هو الذي يسدي النصائح ، و هو الذي يقترح أساليب العلاج لها فدوره هنا ايجابي نشط ، فهو الذي يتحمل المسؤولية أكثر مما يتحملها المسترشد ، فهي نوع من

الإرشاد المفروض و احتكار المرشد لهذا الدور و تركزه في العملية الإرشادية يرجع لافتراضين أساسيين هما :

01 – قلة معلومات المسترشد و بساطة خبرته مما يجعله عاجزا عن حل مشكلاته بنفسه .

02 – الكم الهائل من المعلومات و الخبرات لدى المرشد و قدرته على حل المشكلات .

و تعتبر البرامج الإرشادية المباشرة عادة من أكثر الأساليب استعمالا لأن المرشدين يستخدمونها مع المسترشدين ذوي المشكلات الواضحة و المحددة ، و هذه أكثر المشكلات شيوعا بين الأطفال في مراحل النمو المبكرة و ما بعدها ، كما تتحدد إجراءات البرامج الإرشادية المباشرة في الخطوات التالية :

01 – **التحليل** : في هذه الخطوة يتم جمع المعلومات المفصلة و اللازمة بعد فهم المسترشد و مشكلته ثم يقوم بتحليل هذه البيانات و هنا يستعين المرشد بالاختبارات و المقاييس الملائمة لها .

02 – **التركيب** : أي تنظيم و تلخيص المعلومات التي تم جمعها و من ثم تركيبها .

03 – **التشخيص** : أي تحديد المشكلة و معرفة أعراضها ثم التوصل إلى أسبابها .

04 – **التنبؤ** : تحديد مآل المشكلة في ضوء مدى حدتها و سهولة أو صعوبة حلها .

05 – **إرشاد المسترشد** : و ذلك بتقديم النصح و الخدمات الإرشادية الناجحة و اتخاذ القرارات لحل المشكلة مع إقناع المسترشد بهذا الحل .

06 – **المتابعة** : أي مراقبة الحالة في تطورها بعد الانتهاء من عملية الإرشاد (عبد الله ، 2018 ، 36) .

1 - مميزاتـه :

- متركز حول المرشد .
- يتم تقديم الخدمات لمن يطلبها و لمن يحتاجها .
- يهدف إلى إحداث تغيير عن طريق التعليم و التنمية .
- يستغرق وقت أقل نسبيا .
- يقدم المرشد ما يراه لازما من المعلومات للمسترشد .
- يساعد المرشد في حل المشكلات و يقدم مساعدات مباشرة .
- يعتمد المرشد في حل المشكلات و يقدم مساعدات مباشرة .
- يعتمد المسترشد أكثر على المرشد في تحديد و حل المشكلات و رسم الخطط اللازمة لحلها .

- يعتبر أن المسترشد ذاتي في نظريته متحيز إلى نفسه ، و أن المرشد أقدر منه على الرؤية الموضوعية المطلوبة و أقدر على تقديم المساعدة .
- العبء الأكبر في حل المشكلات يقع على عاتق المرشد و على مسؤوليته (الداهري ، 2001 ، 430) .

رابعاً – البرامج الإرشادية غير المباشرة :

تعرف أيضاً باسم البرامج الإرشادية غير الموجهة أو المتمركزة حول العميل أو المتمركزة حول الذات ، و رائد هذه البرامج هو " كارل روجرز " ، و تعتمد هذه البرامج على النشاط الذي يقوم به المسترشد نفسه و ذلك بسبب إدراكه لمسؤوليته عن نوع سلوكياته ، فالمسترشد يكون على بصيرة بمشكلاته ، و يمكن إقتراح الحلول الملائمة لها و لكن تحت إشراف و متابعة المرشد و تهئي هذه البرامج الإرشادية الظروف الملائمة لكي يتمكن العميل من تحقيق نمو أفضل ، فالهدف هنا ليس حل المشكلة بعينها فقط ، و إنما تزويد العميل بالخبرة و المعرفة و الاستفادة من ذلك بحيث تساعده هذه القدرة على حل مشكلات أخرى ، و تعد هذه ميزة للبرامج الإرشادية غير المباشرة فهي تساعد المسترشد على النمو النفسي السوي و تحدد خصائص البرامج الإرشادية غير الموجهة في :

أ – التمرکز حول العميل :

إذ يعتبر العميل نفسه هو الوحيد الذي له الحق في تقرير مصيره ، و هو الذي يتحمل مسؤولية حل مشكلاته و لا مانع لديه أن يتم ذلك تحت إشراف المرشد بشكل غير مباشر .

ب – دور المرشد :

يتمثل دوره الرئيسي في تأمين المناخ الإرشادي الملائم و الذي يسوده التفاؤل و البشاشة و التسامح و يهتم بحالة العميل و يشجعه ، فهو بمثابة المرأة له التي يعكس عليها العميل مشاعره بصدق و يسقط عليها اتجاهاته بوضوح عندما تظهر صورة العميل الشخصية فيزداد تعرفه على نفسه .

ج – العلاقة بين المرشد العميل :

هي علاقة خالية من التهديد و الرقابة ، و علاقة تعتمد على السرية المطلقة و تحدد مسؤولية كل من المرشد و المسترشد (عبد الله ، 2018 ، 26) .

سلبياته :

- 01 – يراعي الإنسان على حساب العلم .
- 02 – يُهمل عملية التشخيص رغم إجماع معظم طرق الإرشاد على أهميتها .
- 03 – أحياناً قد يطلب من المسترشد النصيحة و يشعر بالضيق عندما لا يقدمها المرشد .

04 – مبالغة المرشد في ترك المسترشد يغوص في متهات ليس لها حد (زهران ، 1988 ، 317)

المحاضرة الثانية :
أسس بناء البرامج
الإرشادية

تمهيد

يقوم دور المرشد النفسي في المجالات الإنسانية على عدد من الأسس التي ينطلق منها ، و تركز عليها أساليبه و طرقه و مناهجه ، كما يتحدد في ضوئها الإطار المرجعي لعملية الإرشاد بأكملها و معرفة المرشد النفسي بهذه الأسس تساعد في تحقيق أهدافه و إيصال خدماته بطريقة أسرع و أكثر فعالية .

و تتنوع هذه الأسس لتشمل ما يلي :

أولا - الأسس العامة :

لكل مجتمع فلسفة تنطلق منها نظراته الخاصة للإنسان و طبيعته و قيمته ، و تمثل هذه الفلسفات و الأطر الفكرية العامة التي تواجه عمل المرشد النفسي و تحدد مسارات دوره و أهدافه العامة ، و من أهم الأسس العامة ما يلي :

1- وحدة الإنسان :

إن الإنسان يتكون من جسم و نفس و روح و فكر و انفعال ، و اختلال أحد هذه الجوانب يؤثر على الجوانب الأخرى .

2 - الثبات النسبي للسلوك الإنساني و إمكانية التنبؤ به :

السلوك هو كل نشاط يصدر عن الكائن الحي سواء كان عقليا أو جسميا أو انفعاليا ، و هو في معظمه متعلم يكتسبه الفرد نتيجة تفاعله مع بيئته ، و يمتاز السلوك الإنساني بالثبات النسبي مما يجعلنا نتنبأ به إذا تساوت الظروف و المتغيرات الأخرى ، و لكن هذا الثبات لا يعني جمود السلوك الإنساني بل مرونته ، فالإنسان لديه القدرة على التعلم و التكيف المستمر .

3 - السلوك الإنساني فردي - جماعي :

ينظر إلى الإنسان على أنه كائن متفرد له خصائصه الشخصية التي تميزه عن غيره و له سلوكه المرتبط بهذه الشخصية المنفردة ، لكنه في نفس الوقت كائن اجتماعي يتأثر سلوكه بتفاعله مع الجماعة المرجعية التي يرتبط بها ، و عليه يجب النظر إلى السلوك الإنساني من خلال هذين المحددين .

4 استعداد الفرد للتوجيه و الإرشاد :

يلجأ كثير من الأفراد إلى الآخرين طالبين منهم العون و النصيح و التوجيه في تخطي مشكلة حلت بهم ، أو للوقاية من أمر يتوقع حدوثه لهم ، مما يدل على أن الفرد العادي يمتلك الاستعداد لطلب

التوجيه و الإرشاد و تقبله حينما يسعى كثير من المسترشدين طالبين مساعدة المرشد النفسي من تلقاء أنفسهم .

5 حق الفرد في الاستفادة من خدمات الأخصائي النفسي :

من حق المسترشد (تلميذا أو طالبا أو عاملا ... الخ) على المجتمع الذي يعيش فيه في مراحل النمو جميعا التعليم و الاستفادة من خدمات المرشد النفسي ليحقق سعادته في حياته الشخصية و المهنية ، و من واجب الدولة توفير هذه الخدمات و تيسيرها لكل فرد حسب حاجته إليها .

6 تقبل المسترشد :

تعتبر عملية الإرشاد النفسي عملية تعاونية و هي تقوم على أساس تقبل الأخصائي النفسي للمسترشد دون شروط مهما كان سلوكه ، و لكن لا يتقبل سلوكه الشاذ أو المنحرف ، و لكنه يساعده في تغيير هذا السلوك و استبداله بسلوك سوي .

7 سلوك الفرد قابل للتعديل :

يفترض الإرشاد أن سلوك الفرد قابل للتعديل ، و أن كل فرد يستطيع أن ينمو و يتغير ، و أن يتقدم نحو النضج و بدون ذلك ، أي إذا كان السلوك غير قابل للتعديل فلا معنى لوجود التربية لان مفهوم التربية يعني التغيير ، و الإرشاد هو وسيلة تساعد في التغيير ، كما أن أحد الأهداف الأساسية للإرشاد هو نمو الفرد و توفير الظروف الملائمة للوصول إلى أقصى درجات ذلك النمو .

8 الإرشاد عملية مستمرة :

يعد الإرشاد النفسي عملية منظمة و مستمرة لا تنحصر في مرحلة عمرية معينة ، بل تمتد خدماتها لتشمل مرحلة الطفولة و المراهقة و الرشد ، فكل فرد في هذه المراحل هو بحاجة إلى خدمات المرشد النفسي سواء كانت لديه مشكلة أو كان سليما ، لأن دور المرشد النفسي نهائي ووقائي و علاجي .

9 حق الفرد في تقرير مصيره بنفسه :

من أهم حقوق الفرد حقه في تقرير مصيره فهو مطلب أساسي ، بمعنى أن للفرد الحق في الاختيار من البدائل المتاحة أمامه لحل مشكلاته ، فيجب أن يترك له المجال ليختار بنفسه دون فرض أو إكراه ، فيحدد أهدافه بنفسه و يخطط لتحقيقها بمساعدة المرشد النفسي للوصول إليها من خلال تبصيره بواقعه و إمكانياته ، و الفرص المتاحة لتحقيق أهدافه فيستثمر طاقاته و إمكانياته ، و يتخذ قراراته و يتحمل مسؤولية اتخاذ هذه القرارات .

10 الدين ركن أساسي :

الدين عنصر أساسي في حياة الإنسان ، و التربية السليمة تشمل التربية الدينية ، والنمو السوي يتضمن النمو الديني ، و الصحة النفسية تشمل السعادة في الدنيا و الدين ، كما تعتبر المعتقدات الدينية لكل من المرشد و العميل مهمة و أساسية لأنها تعتبر ضوابط للسلوك و معايير مقدسة محددة له و تؤثر في العلاقة الإرشادية (سناء محمد سليمان ، 2010 ، 175-178) .

ثانيا - الأسس النفسية و التربوية : من ضمن الأسس النفسية و التربوية ما يلي :

1 - الفروق الفردية :

يختلف الأفراد كما وكيفا في جوانب الشخصية جميعها (الجسمية العقلية ، الانفعالية و الاجتماعية) ، فلكل فرد شخصيته المستقلة التي يتفرد بها على الآخرين نتيجة العوامل الوراثية و العوامل البيئية بالرغم من وجود اتفاق نسبي بين الأفراد ، بالرغم من اختلاف شخصياتهم و هذا ما يسهل عليهم التوافق مع البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها .

لذلك لابد من مراعاة الفروق الفردية خلال ممارسة المرشد النفسي لعمله ، إذ أن المشكلة الواحدة التي يعانيها عدد من الأشخاص تكون لها أسباب مختلفة ، و أن طرق علاجها تختلف من شخص إلى آخر ، و هذا يعود إلى طبيعة الفروق الفردية القائمة بينهم ، و على المرشد النفسي أن يدرك أن ما يعد مشكلة بالنسبة لشخص ما قد لا يعد كذلك عند شخص آخر .

و بناءً على ذلك تتعدد طرق التوجيه و الإرشاد ، حيث أن الطريقة الواحدة لا تناسبهم جميعا ، فكل شخص يعيش في ظروف بيئية قد تختلف قليلا أو كثيرا عن الآخرين ، كما أن أساليب تربيته تختلف ، كما أن تكوينها البيولوجي يختلف عن التكوين البيولوجي للآخرين.

2 - الفروق بين الجنسين :

توجد فروقا جسمية و فيزيولوجية و نفسية و اجتماعية بين الذكور و الإناث ، و تتضح هذه الفروق بين الجنسين في الوظائف العقلية ، مثل القدرة اللفظية و الحسابية و حل المشكلات و التحصيل الدراسي ، و في الشخصية مثل العدوان و الخضوع و التبعية و التوافق الانفعالي و الأعمال و الأهداف ، و تلعب و الهرمونات الجنسية دورا أساسيا في إحداث هذه الفروق ، و يعود الكثير منها إلى التنشئة الاجتماعية و طبيعة الأدوار الاجتماعية ، و المهنية المتوقعة لكل جنس و على المرشد أن يراعي مبدأ الفروق بين الجنسين .

3 - متطلبات النمو :

المقصود بمتطلبات النمو الحاجات التي تظهر في فترة معينة في حياة الإنسان ، و يرى بعض المربين أن مفهوم مطالب النمو ينبغي أن يتسع حتى يحدد مطالب النمو الجسدي و العقلي ،

و الإنفعالي ، و الاجتماعي ، فإذا تمكن الفرد من إشباع هذه المطالب بنجاح شعر بالسعادة و الإرتياح و الرضا ، و إذا فشل في إشباعها شعر بالشقاء و الضيق ، و من المفروض أن يقوم المرشد النفسي بالتعرف على المرحلة العمرية التي يمر بها المسترشد عند تقديم الخدمة الإرشادية ، حيث يساعده ذلك في التعرف على الحاجات و المطالب التي يسعى المسترشد لتحقيقها (نفس المرجع 189- 187) .

ثالثا - الأسس الاجتماعية :

كل فرد لابد أن يعيش في واقع اجتماعي له معايير وقيم ، و هو يعيش في جماعة ليست مجرد مجموعة من الأفراد و إنما هي كيان اجتماعي يؤثر في الفرد و يتأثر به ، و الإنسان هو كائن اجتماعي يعيش كعضو في جماعة أو في جماعات كثيرة (الفصل ، الأصدقاء) و له فيها أدوات مختلفة ، و كل سلوك يقوم به هو سلوك فردي و جماعي في نفس الوقت ، فعلاوة على تأثر سلوكه بشخصيته و ميوله و اتجاهاته فهو يتأثر أيضا بالجماعات التي ينتمي إليها ، و هي ما يطلق عليها الجماعات المرجعية أي الجماعة التي يرجع إليها الفرد في تقييم سلوكه الاجتماعي و التي يلعب فيها أحب الأدوار الاجتماعية إلى نفسه ، و بذلك تقوم الأسس الاجتماعية في بناء البرامج الإرشادية بالاهتمام بالفرد كعضو في جماعة يؤثر فيها و يتأثر بها ، و تنطبق هذه الأسس بدراسة طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه المسترشد ، و معرفة أهداف هذا المجتمع و موارده و ما يسوده من قيم و عادات و تقاليد و ذلك حتى يبني البرنامج بما يتناسب مع هذا المجتمع ، فالإنسان لا يعيش في فراغ بل يمارس نشاطه في مجتمع معين و في زمن معين ، و هذا المجتمع له خصائصه و مؤثراته التي تؤثر على النشاط البشري فيه ، و لذا فمن المهم أن تراعي قوة العلاقة بين ما يقدم للمسترشدين و بين جوانب حياتهم و احتياجاتهم ، و ذلك لأن كل منهج يقوم على دعائم فلسفية تربوية معينة و هذه الفلسفة ترتبط بفلسفة المجتمع و تتصل اتصالا وثيقا به (عبد الله ، 2018 ، 29) .

رابعا : الأسس الفنية و الأخلاقية :

هناك بعض الأسس و المبادئ مشتقة من عملية الإرشاد و هي تشتمل على الآتي :

- على المرشد أن يبحث مشكلة الفرد من جميع زواياها و أن يستخدم كل ما لديه من وسائل و إمكانيات لمساعدته على حلها .
- على المرشد أن يكون مرنا في إتباع الوسيلة التي تتفق مع حاجات المسترشد و صفاته و طبيعة المشكلات التي تواجهه .
- على المرشد أن يحافظ على سر مهنته و أن يضع سجلاته و تقاريرها في مكان أمين ، و لا يفشي معلومات تتعلق بالأفراد الذين يرشدهم إلا في إطار الاجتماعات النفسية مع

الأخصائيين حتى يحصل الأفراد على مساعدات معينة يحتاجون إليها كالمساعدات الاجتماعية أو الطبية أو النفسية .

- على المرشد أن يبذل كل جهده لكي يزيد من فهم العميل لنفسه و للعالم الذي يعيش فيه .
- على المرشد أن يتقبل ذاته كما هي على حقيقتها .
- ينبغي أن يكون القرار النهائي في أية عملية إرشادية صادرا عن العميل و بناء على اختياره الحر و على مسؤوليته .
- يجب أن تتغير طرق الإرشاد وفقا لحاجات العميل و مناسبتها له ، و ينبغي تحويل العميل إلى الأخصائيين الآخرين إذا ما تطلب الأمر ذلك ، و أن لا يتدخل المرشد إلا بالقدر الذي يوضح فيه الفرد احتمالات النجاح أو الفشل لكل طريقة من الطرق المقترحة (سامي محمد ملحم ، 2012 ، 74 - 75) .

خامسا : الأسس العصبية و الفيزيولوجية للإرشاد :

على المرشد أن يلم بقدر مناسب من الثقافة الصحية عن تكوين الجسم ووظائفه و علاقته بالسلوك خاصة الجهاز العصبي المركزي الذي هو الجهاز الرئيسي الذي يسيطر على أجهزة الجسم الأخرى ، و يتحكم في السلوك الإرادي للإنسان من خلال الرسائل العصبية الخاصة التي تنقل له الإحساسات الداخلية و الخارجية ويستجيب بإصدار تعليماته إلى أعضاء الجسم ، فالجهاز العصبي الذاتي الإرادي يعمل بشكل لا شعوري أي لا تتدخل إرادة الإنسان في ذلك ، و هو المسؤول عن السلوك غير الإرادي مثل حركة الأمعاء ، و هذا الجهاز يسيطر على جميع أجهزة الجسم التنفسي و الهضمي و الدوري و التناسلي و جهاز الغدد و الجلد ، و هو يعمل وقت تعرض الجسم للخطر بما يشبه إعلان حالة الطوارئ ، فالإنسان جسم و نفس و كل منهما يؤثر في الآخر ، فالحالة النفسية تؤثر على العمليات الفيزيولوجية ، فمثلا الغضب يؤدي إلى زيادة دقات القلب ، كما أن الأمراض العضوية تؤدي إلى الحزن و إلى القلق ، و عند زيادة انفعال الغضب و استمراره يتأثر الجهاز العصبي بشكل لا إرادي ، فتظهر الإضطرابات النفس جسمية (السيكوسوماتية) كاحتجاج لا شعوري مثل ضغط الدم و القولون العصبي و الصداع النفسي و قرحة المعدة و السكري و الربو و بعض الآلام الهيكلية ، أو بعض الاضطرابات الجلدية و الجيوب الأنفية ، و المرشد الفعال ينتبه دائما إلى شكوى المسترشد و يتعرف على مصدر انفعالاته .

كما أن درجة الانفعال إذا زادت تحولت عن طريق الجهاز العصبي المركزي إلى اضطرابات و أعراض جسمية واضحة نتيجة خلل في أعصاب الحس فيحدث ما يسمى بالهستيريا العضوية مثل العمى الهستيري ، الصم ، الشلل ، التشنج الهستيري ، الصراع الهستيري ، فقدان الذوق ، فقدان الذاكرة الهستيري وغير ذلك ، و على المرشد أن ينتبه لدوافع غضب المسترشد (عدنان احمد الفسفوس ، 2007) .

المحاضرة الثالثة :
المنطلقات النظرية
لبناء البرامج
الإرشادية .

تمهيد :

تعتبر النظريات هي الأساس الذي ينطلق منه الواقع العملي ، و هي التي تساعدنا على فهم ما يحدث و ما يمكن أن نقوم به ، كما تفيدنا في بناء طرائق جديدة للسلوك في موقف الإرشاد ، و كذلك معرفة كيفية تقويم الأساليب القديمة و الحكم عليها .

كما تفيدنا في المساعدة على دمج الحقائق و البيانات بطريقة منتظمة لإيجاد القوانين العلمية التي يمكن من خلالها التنبؤ بالأحداث للطبيعة الإنسانية ، و فهم السلوك السوي و السلوك المضطرب و أسباب اضطرابه ، و توضح لنا الطرائق المناسبة لتعديل السلوك المضطرب و كيفية علاجه من أجل تحقيق أكبر قدر من الصحة النفسية لصاحبه .

لذلك فإن أي نظرية في الإرشاد يجب أن يكون لديها تصور ما عن كيفية تغيير السلوك الإنساني ، لذلك يتفق أغلب المرشدين على أن الإرشاد في جوهره خبرة تعليمية و الاختلاف يبدو في كيفية حدوث هذا التعلم ، كما أن نظرية الإرشاد يجب أن تعطينا فكرة عن الناتج النهائي لعملية الإرشاد ، فكل مجتمع أساليبه في دفع أفرادها إلى تبني السلوك المرغوب و تجنب السلوك غير المرغوب ، و الأمر بالمثل في نظرية الإرشاد إذ يجب أن تكون لديها فكرة عن نوعية الحياة التي يجب أن يسعى إليها الفرد ، فهي تتبنى نوعا من سلم القيم التي يسعى الإرشاد لتحقيقها ، و على النظرية أيضا أن تقدم تصورا للدور الملائم الذي يجب أن يقوم به المرشد ، و لاشك أن النظرية التي يمارس المرشد عمله في إطارها هي التي تحدد بدرجة كبيرة أسلوبه في عملية الإرشاد .

1 - تعريف النظرية :

هي مجموعة من الفرضيات أو المفاهيم المنظمة في نسق فكري يكشف العلاقة بينهما لتكوّن بناءً فكريا منتظما في صورة أحكام عامة أو قوانين تمكنا من تفسير الظواهر و التنبؤ بها .

2 - خصائص النظرية الجيدة :

إن لكل نظرية جوانبها القوية و الأخرى الضعيفة الشمولية و المحدودية ، مستوى الصدق و الثبات ، و قد حدد " باترسون " عددا من المعايير المنطقية التي يمكن من خلالها الحكم على جودة النظرية و هي :

01 - الأهمية :

يجب أن تكون النظرية ذات أهمية و دلالة تطبيقية و محدودة .

02 – الدقة و الوضوح :

أي أن تكون متسقة داخليا ويمكن استيعابها و فهمها ، و أن تكون خالية من الغموض ، و يمكن اختبار مدى وضوحها من خلال ربطها بالنتائج أو بقدرتها على تطوير توقعات معينة .

03 – البساطة :

أن تتضمن النظرية الحد الأدنى من التعقيدات و الافتراضات .

04 – الشمولية :

يجب أن تغطي النظرية مجال الاهتمام و تشتمل على كل البيانات المعروفة في المجال .

05 – الإجرائية :

أي قابليتها لإختصار إجراءاتها بغرض إختبار فروضها أو توقعاتها ، و أن تتصف مفاهيمها بالدقة الكافية لقياسها .

06 – الصدق أو القابلية للتحقق :

هو أن تدعم الخبرة و البحوث التجريبية صدق النظرية ، كما يجب أن يتولد عنها معرفة جديدة ، و على العموم فإن النظرية التي لا تؤكد البحوث التجريبية ربما تؤدي بشكل غير مباشر إلى معرفة جديدة من خلال إثارتها في سبيل خلق نظرية أفضل .

07 – الإنتاجية :

يقصد بها قدرة النظرية على أداء توقعات قابلة للإختبار و التجريب و تطوير معرفة جديدة .

08 – القابلية للتطبيق العلمي :

أن تكون النظرية مفيدة للممارسين في تنظيم أفكارهم و إجراءاتهم فتزودهم بإطار مفاهيمي للممارسة .

كما يمكن إضافة المعايير التالية للحكم على جودة النظرية :

- الوضوح دون تناقض .
- سهولة القراءة و الفهم .
- الاتساع و الشمول .
- الدقة .
- إثارتها لتساؤلات متعددة لمتابعة البحث العلمي و التنبؤ .
- الاستفادة منها في الحياة العملية (كمال يوسف ، 2015 ، 23)

أولا - نظرية التحليل النفسي :

تعتبر نظرية التحليل النفسي من أقدم النظريات النفسية و التي يرجع إليها الفضل في كشف العديد من الجوانب اللاشعورية في الشخصية ، و قد كانت في بداية ظهورها طريقة علاجية ثم بعد ذلك أخذت تشيد صروحا نظرية في الغرائز و تفسير الديناميات الشخصية ورائد هذه النظرية " فرويد " ، كما يرى كثير من الأفراد أن هذه النظرية تختص بالعلاج النفسي فقط و ليست ذات صلة بالتوجيه و الإرشاد لأنها بنيت على بحوث عن المرضى النفسيين و ليس على العاديين ، و يرى " فرويد " أن كثيرا من الأمراض النفسية ترجع إلى الصراع الجنسي ، و يعتبر " فرويد " فترة الطفولة المبكرة أخطر مرحلة في حياة الفرد لما يحدث فيها من خبرات مؤلمة تؤثر في علاقاته بمن حوله فيعمل على كبت رغباته لتناسي مصدر الألم و التوافق مع الظروف الاجتماعية العادية .

1 - الأسس التي تقوم عليها نظرية التحليل النفسي :

01 - أن السنوات الخمس الأولى من عمر الفرد لها تأثير كبير في تكوين شخصية الفرد مستقبلا و في تحديد سلوكه سواء كان سويا أو شاذا .

02 - ركز " فرويد " على الغريزة الجنسية و أن معظم سلوكياتنا هي بدافع الغريزة الجنسية .

03 - تحدث " فرويد " عن اللاشعور و دوره في التحكم بالسلوك الإنساني ، حيث أن العديد من سلوكيات الفرد ترجع إلى عوامل لاشعورية .

و قد ذكر " عبد المنعم " أن لدى كل فرد ثلاث قوى توجه سلوكه هي :

أ - **الهو :** و هي الصور البدائية للشخصية ، و تعتبر مركز الغرائز الذي يسعى الفرد إلى إشباعها بأي ثمن .

ب - **الأنسا :** هو الجزء من الشخصية الذي يمثل مركز الشعور و الإدراك الواقعي الخارجي و الداخلي ، و هو الجزء النشط من الشخصية الذي يعمل على حل التناقضات بين (الهو) و (الأنا الأعلى) .

ج - **الأنسا الأعلى :** يمثل المثل العليا للأخلاق و القيم ، و نسميه بالضمير و هو الرقيب على تصرفات الفرد و يوجه سلوكه نحو مبادئ معينة و يحاسبه إذا تجاوزها .

من بين ما انتهى إليه " فرويد " نظرية متكاملة في الشخصية ، حيث قسم فيها العقل إلى ثلاث مناطق هي الشعور و ما قبل الشعور و اللاشعور ، حيث قصد في ذلك ما يلي :

01 – الشعور :

هو طبقة العقل التي تمثل كل ما نَعِيه و يمكن الوصول إليه فوراً من آراء و صور و ذكريات و أفكار و ما شابه ذلك .

كما يشير إلى وعي الفرد بكل ما يدور حوله من مثيرات و ما يقابلها من استجابات ، و تتميز النشاطات السلوكية في هذه الحالة بسيطرة الفرد عليها و تولي مسؤولية توجيهها ، و يمكن تشبيه الشعور بمجموعة من الأجهزة التي تقوم باستقبال الصور و تسجيل الانطباعات المتعلقة بكل ما يجري في البيئة المحيطة عن طريق مراكز متعددة الاستقبال ، و هو ما يجعل الشعور محيطاً إحاطة تامة بما يدور داخل الجسم و خارجه ، كما يلاحظ أن الشعور هو أمر نسبي يرتبط بزمان و مكان معينين ، فما يكون شعوريا الآن قد لا يكون كذلك بعد وقت معين ، إذ يمكن ترحيل الخبرات السلوكية الشعورية إلى الذاكرة للاحتفاظ بها بعد الإنتهاء من التعامل معها و استخدامها ، و بذلك تحل محلها أفكار و استجابات أخرى جديدة في مركز الشعور .

فالشعور عبارة عن حالة الوعي المتصلة بالعالم الخارجي و كذلك الداخلي في اللحظة الحاضرة ، و تختلف أنواع الاستجابات التي يوليها الفرد انتباهه في الحالات الشعورية ، فقد تكون خبرات حسية كالصور أو حركية أو فكرية أو كلامية ، أو على شكل أحاسيس و مشاعر وجدانية مثل الحب و الكراهية و غيرها .

02 – ما قبل الشعور :

هو مجموعة من الخبرات العقلية الكامنة غير الموجودة في منطقة الشعور و لا يمكن الوصول إليها فوراً ، لذلك تحتاج إلى بعض الوقت و الجهد ليتم استدعاؤها و تذكرها مثل المعارف و الذكريات السابقة و الكلام .

03 – اللاشعور :

هو أهم مستويات الحياة العقلية ، و هو عبارة عن قوة ديناميكية محركة للسلوك ، و هذا المحرك كامن في مستوى اللاشعور ، و يكون اللاشعور معظم الجهاز النفسي و هو يحوي ما هو كامن ، و لكن من الصعب استدعاؤه لأن قوى الكبت تعارض عملية استدعاء هذه الخبرات من اللاشعور .

و يتضمن اللاشعور مجموعة من المواد و الخبرات التي لا يمكن أن يتقبلها الوعي أو الشعور ، و هذه المواد يمكن أن تتغير أو تتعدل ثم تظهر في الشعور في صورة مشوهة كما في الأحلام ، و له أهمية كبيرة في حياتنا لأنه يقوم بتوجيهنا و قيادتنا في طريقة تفكيرنا و في تعبيرنا عن مشاعرنا و في سلوكنا ، و يشير " القذافي " إلى الدور الهام للاشعور في الحياة العقلية للفرد لأنه يستمد طاقته من الدوافع الغريزية ، كما أنه يحتفظ بمحتوياته بعيداً عن متناول الشعور حتى لا يؤدي إلى تهديد الفرد أو وضع الأنا تحت الضغوط ، و يؤدي إلى كبت تلك المحتويات بحيث لا تستطيع

التعبير عن نفسها إلا بطرق و أساليب ملتوية و غير مباشرة ، فهي إما أن تظهر على شكل أعراض مرضية أو على شكل سمات معينة في الشخصية ، أو على شكل اضطرابات عصابية كحل وسيط بين الدوافع الفطرية التي تبحث عن مخرج للتعبير عن نفسها و بين الأنا و الأنا الأعلى الذين يحاولان بينها وبين الخروج لتعارضهما مع مبدأ الواقع (كمال يوسف ، 2015 ، 83 – 85) .

2 - تطبيقات نظرية التحليل النفسي في الإرشاد و التوجيه :

01 – قيام المرشد بطمأنة المسترشد و تأكيد ثقته بنفسه و تكوين علاقة مهنية سليمة معه تعتمد على التقبل .

02 – إعطاء المسترشد الفرصة للتعبير عما يبدو بذهنه من خلال التداعي الحر و هذا ليس بالأمر السهل حتى يتمكن من التحدث عن نفسه بطلاقة لإخراج المشاعر و الخبرات المؤلمة المكبوتة بداخله .

03 – إمكانية الاستفادة من الألعاب الرياضية و التمارين بشتى أنواعها للطلبة الذين يظهرون ميولا عدوانية مثلا من خلال التعاون مع معلم التربية الرياضية بالمدرسة .

04 – الاستفادة من المعايير الاجتماعية التي تضبط و توجه سلوكيات المجتمع من خلال توضيح أهمية الالتزام بها للطلاب و أولياء أمورهم و حثهم على التعامل بها في حياتهم اليومية .

05 – إمكانية وقوف المرشد على المشاعر الانفعالية التي يظهرها المسترشد للكشف عن صراعاته الأساسية المكبوتة و الدفينة .

06 – يجب الاستفادة من فلتات اللسان و زلات القلم للكشف عن المواد المكبوتة في اللاشعور .

07 – تفسير و تحليل آليات الدفاع (الميكانزمات الدفاعية) .

08 – تؤكد النظرية على أسباب المرض و لا تكتفي بالتفسير الظاهر و هذا هام للإرشاد ، إذ يجب أن يبحث المرشد على الأسباب و لا ينخدع بالأعراض الظاهرة للمرض (الخواجا ، 2009 ، 81)

3 - إيجابيات نظرية التحليل النفسي :

- اهتمت بعلاج أسباب المشكلة و الرجوع إلى الماضي و ليس الحاضر فقط .
- اهتمام " فرويد " بالجانب اللاشعوري في الشخصية و دوره في الحياة النفسية .
- ركزت هذه النظرية على السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل و دورها في تشكيل شخصيته .
- قدمت هذه النظرية خدمات للمربين و الأهل ، فالحب و الوجدان و التعاطف في معاملة الأطفال بدلا من القمع و الأساليب السلبية يكون اتجاهات إيجابية لدى الطفل .

- اعتنت هذه النظرية بعدة أنواع من التعبير مثل الرسم و زلات اللسان في الكشف عن مكونات اللاشعور و الميول الوجدانية .
- دراسة الحالات الفردية و تحليلها .
- تطويره للتداعي الحر .

4 - سلبيات نظرية التحليل النفسي :

- مبالغة " فرويد " في الجانب البيولوجي و التركيز على النمو الجنسي مما أدى إلى وقوع خلاف بينه و بين زملائه و طلابه .
- تركيزها على الماضي باعتباره كل شيء و عدم الاهتمام بالحاضر و المستقبل .
- معظم الدراسات التي قامت عليها هذه النظرية أجريت على عينات من المرضى و ليس الأسوياء .
- تنظر للإنسان نظرة تشاؤمية و سلبية بعكس النظريات الأخرى في الإرشاد النفسي .
- إهمال الجانب الاجتماعي للنمو و العلاقات الاجتماعية بين الأبناء و الآباء أثناء الطفولة .
- تعميم النتائج معتمدا على الحالات التي درسها متجاهلا الفروق الثقافية و الاجتماعية و الزمنية .
- البعد عن المنهج العلمي في إدارة حالاته و تفسيراتها .
- معظم مفاهيمها غيبية افتراضية لا يمكن إخضاعها للملاحظة أو القياس أو التجريب .
- ترجع جميع الصراعات و الاضطرابات إلى أسباب جنسية .
- تحتاج هذه النظرية إلى خبرة واسعة و تدريب عملي طويل . (نبيل محمد ، 2014 ، 141 - 142) .

ثانيا : الإرشاد المتمركز حول العميل (نظرية الذات) :

تهتم هذه النظرية بدراسة مفهوم الذات لما له من أهمية في تنظيم السلوك ، و تتعدد النظريات في هذا المجال و لكن أشهرها نظرية الذات لـ " كارل روجرز " و هي أشمل نظريات الذات ، و ترتبط بالإرشاد و العلاج النفسي المركز حول الفرد أو غير المباشر، و تركز هذه النظرية في الإرشاد و العلاج النفسي على خلق مناخ نفسي يستطيع أن يحقق الشخص فيه نمو نفسي أفضل، و تسمى هذه النظرية أحيانا بالعلاج المركز حول العميل أو الإرشاد النفسي غير الموجه، و مهما كانت التسمية فإن هدف النظرية الأساسي هو تأكيد الذات كأساس للنمو النفسي عند العميل ، و لقد عدل " روجرز " في السنوات الأخيرة بقوله بأنه على الرغم من أن الهدف الأول لهذه النظرية هو تأكيد الذات إلا أن هذه العملية تختلف من فرد إلى آخر لما لثقافة الفرد و وسطه الاجتماعي من أثر على تأكيد الذات ، كما أضاف بأن دور المرشد النفسي هام في العملية الإرشادية ، فكلما كان متعاطفا مع العميل و ماهرا في إجراء الإختبار الشخصي ، و معتمدا على ما لدى العميل من رغبة في أن يكون

ناضجا منتجا معتمدا على نفسه ، متكيفا كلما كان قادرا على فهم العميل و مقدرا لموقفه و مساعدا في تعديل سلوكه .

تعتمد هذه النظرية على أسلوب الإرشاد غير المباشر و الذي يطلق عليه الإرشاد المتمركز حول العميل ، و ترى هذه النظرية بأن الذات تتكون و تتحقق من خلال النمو الايجابي ، و تتمثل في بعض العناصر مثل صفات الفرد و قدراته و المفاهيم التي يكونها بداخله نحو ذاته و الآخرين و البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ، و كذلك عن خبراته و عن الناس المحيطين به ، و هي بالتالي تمثل صورة الفرد و جوهره وحيويته ، و لذا فإن فهم الفرد لذاته و مساعدته لفهم ذاته له أثر كبير في سلوكه من حيث السواء و اللاسواء (الانحراف) ، و أن تعاون العميل مع المرشد النفسي يشكل أمر أساسي في إنجاح عملية الإرشاد ، حيث أنه لا بد من فهم ذات العميل كما يتصورها العميل بنفسه ، و لذلك فإنه من المهم دراسة خبرات الفرد و تجاربه و تصوراته عن نفسه و الآخرين من حوله.

1 - مفهوم الذات عند " روجرز " :

يعرف " كارل روجرز " الذات أنها التنظيم المعرفي لمفاهيم الفرد و قيمه و أهدافه و مثله ، و هي الصورة المطردة لدى الفرد عن نفسه ، و يعتقد " كارل روجرز " أن الذات هي جوهر الشخصية الإنسانية ، و أن مفهوم الذات هو حجر الزاوية الذي ينظم السلوك الإنساني .(الداهري ، 2000 ، 102).

و يرى " كارل روجرز " أن مفهوم الذات ثابتة إلى حد كبير و لكن يمكن تعديله و تغييره ، حيث يرجع سلوك الفرد العادي إلى محاولة تحقيق الذات ، و قد يؤدي به ذلك إلى تعديل سلوكه بما يتناسب مع ما يحيط به ، فإذا كانت البيئة المحيطة غير ملائمة فإن مشكلات الفرد تزداد ، و بالمقابل فإن نمو الذات يؤدي إلى مزيد من الصحة و القوة و زيادة كفاءتها لتكوين علاقات أفضل مع الآخرين .

2 - مكونات مفهوم الذات :

01 - الذات الحقيقية :

تعتبر الذات الحقيقية قلب أو مركز مفهوم الذات ، و هي تعني ما يكونه الفرد فعلا (ماذا يكون ؟) ، و بصفة عامة فإن الأفراد يشوهون الواقع الحقيقي بشكل أو بآخر، و نتيجة لهذا التشويه فإنه من المستحيل أن نزيح الغطاء عن الذات الحقيقية ، و من هنا فإن الذات الحقيقية للفرد هي من علم الله وحده و ليس من السهل على البشر أن يعرفها.

02 - الذات كما تراها الذات ، الذات المدركة :

يوجد جانب من الذات من السهل التعرف عليه ، و هو يتصل بكيف يرى الشخص ذاته ؟ ، و هذا الجانب ينمو من خلال التفاعل مع أناس آخرين و مع البيئة ، فإذا كان الفرد محبوبا و مقبولا فإن الذات ترى كذلك ، و إذا تعلم فرد ما أنه لا أهمية أو قيمة له فإنه سيرى ذاته على أنه لا قيمة له ، و يصبح هذا تطورا هاما لأن مفهوم الذات يحافظ على الذات.

03 - الذات الاجتماعية (الذات كما يراها الآخرون):

يدرك الفرد الآخرين على أنهم يفكرون فيه بطريقة خاصة ، و في معظم الأحيان فإن الفرد يحاول العيش في مستوى هذه التوقعات من جانب الآخرين ، و تنشأ الصراعات الداخلية عندما تكون هناك فجوة بين الذات المدركة و الذات الاجتماعية .

04 - الذات المثالية :

للأفراد طموحات و غايات يسعون لتحقيقها ، و هذا هو الجانب المثالي من الذات ، و هو الذي يدمج الأدوار و التطلعات ليعطي للفرد وجهة لحياته ، و تعكس الذات المثالية ما يود المرء أن يعمل و يكون الفرد في حالة صحية ، و عندما لا يكون هناك اختلاف أو فرق كبير بين الذات المثالية و ما يكون بوسع الفرد أن يعمل أو يقوم به فعلا .

و تبدأ الذات المثالية في الطفولة عندما يبدأ التطابق مع نموذج والدي ، و تستمر في التطور حتى المراهقة المتأخرة فتكون مركبا من السمات المرغوبة التي يمكن تصويرها في شكل تخيلي للإنسان الذي يتطلع لأن يكونه ، و حتى في الحالات شديدة الإضطراب فإن مفاهيم هؤلاء حول ذواتهم المثالية تكون أكثر قربا لأحسن درجة من التوافق عن مفاهيم الذات الراهنة (الذات المدركة) ، و تمثل الذات المثالية طاقة هامة تستخدم في الإرشاد المتمركز حول العميل (كمال يوسف بلان ، 2015 ، 266 – 267) .

3 - الأسس التي تقوم عليها نظرية الذات:

- الإيمان القوي في قدرة الإنسان على التفكير و الاستبصار و الفهم على حل مشاكله بنفسه و على النمو و التقدم و النضج .
- يؤمن هذا المنهج بالفلسفة الديمقراطية ، و منها حرية التعبير للمريض ، و حرية الاشتراك في حل مشاكله و اتخاذ قراراته بنفسه.
- تستند إلى الفلسفة الوجودية التي تهتم بوجود الإنسان و تأكيد حريته.
- يقوم هذا المنهج على أساس الثقة فيما يرويه المسترشد.
- الاعتقاد بأن الشخص قد تنفصل ذاته عن شخصيته أو عن كيانه ، كأن يتخيل أن هناك شخصا آخر يعيش بداخله ويحرك سلوكه .

- يفرق هذا المنهج بين الكائن الحي و ما لديه من حاجات جسمية و نفسية يرغب في إشباعها و بين الذات البشرية أو النفس.
- ينظر نظرة تفاؤلية للإنسان و أنه خير بطبعه .
- لدى الإنسان رغبة طبيعية نحو النضج و النمو و التكيف و التمتع بالصحة النفسية إذا ما أزيلت من أمامه الحواجز و العوائق و العراقيل.
- أن معرفة الإنسان بذاته هي أساس معرفته بالعالم الخارجي ، فالإنسان طبيب نفسه .

4 - إيجابيات نظرية الذات :

تعتبر نظرية " روجرز " من النظريات التي لاقت قبولا لدى العديد من الباحثين في المجال الإنساني ، و من مميزات هذه النظرية ما يلي :

- أنها تسمح للعميل بأن يصل إلى الحلول التي يراها مناسبة مع أقصى درجة من الحرية و عكس المشاعر ، وهذا يشجع تطوير روح المبادرة و تحمل المسؤولية.
- إن فكرة الفرد عن نفسه هي حجر الزاوية في نظرية " روجرز " و هذه الذات تتألف من إدراك الفرد لخصائصه و قدراته و علاقة الذات مع البيئة و الآخرين ، و نوع القيمة التي تدرك على أنها مرتبطة بالخبرات و الأهداف و المثل.
- يولد الفرد و لديه ميل لتحقيق ذاته و تعتمد درجة التحقيق على الخبرات التي يمر بها.
- يرى البعض أن مفهوم الذات متعلم ، فالفرد الذي تتاح له فرصة التفاعل مع البيئة يكون مفهوم مختلف عن الفرد الذي عاش في كبت و عدم تفاعل .
- لا تتطلب تدريبا مرهقا كما هو الحال في مجال التحليل النفسي . (نبيل محمد ، 2014 ،

(149)

- تنظر باحترام و إيجابية للإنسان و تقيم له اعتبارا و مكانة مهمين .
- يستطيع المسترشد من خلال هذه النظرية أن يتعلم أن يكون مستقلا ، و أن يعتمد على نفسه في رسم الخطط لحل مشكلته و القيام بتنفيذها.
- قدم " روجرز " لمجال الإرشاد و العلاج النفسي مواصفات مثالية للعلاقة الإرشادية فيها الدفء و الأمن و التقبل و المشاركة ، و الصدق و الأصالة ، و هذه المواصفات يستفيد منها أي مرشد مهما كان توجهه النظري أو الطريقة التي يستخدمها في الإرشاد و العلاج النفسي . (كمال يوسف بلان ، 2015 ، 305) .

5 - سلبيات نظرية الذات :

بالرغم مما تقدم من مميزات لهذه النظرية إلا أنها لاقت بعض الانتقادات شأنها شأن النظريات الأخرى ، و من بين هذه الانتقادات ما يلي :

- لم تضع هذه النظرية تصورا كاملا لطبيعة الإنسان و ذلك لتركيزها الكامل على الذات و مفهوم الذات.
- يرى " روجرز " أن للفرد حق في تحقيق أهدافه و تقرير مصيره بنفسه ، و لكنه نسي أن بعض هذه الأهداف تضر بالمجتمع و بالأخص السلوك الخاطئ .
- يؤكد " روجرز " أن الفرد يعيش في عالمه الذاتي الخاص و يكون سلوكه تبعاً لإدراكه الذاتي ، و نسي أن يشير إلى الموضوعية في ذلك.
- ركز " روجرز " على الجوانب الشعورية و تناسى الجوانب اللاشعورية ، ثم عاد أخيراً ليقول أن العمليات العضوية اللاشعورية تقود كثيراً من سلوكنا ، و يرى " هول " و " لندري " 1971 أن " روجرز " قد بدأ مؤخراً ، كما أنه يقول " ثق في اللاشعور " .
- لم يهتم " روجرز " بالاختبارات و المقاييس إلا عندما يرغب المسترشد بذلك ، متناسياً أن جميع المعلومات أمر مهم للمرشد و عليه إتباع كل السبل للوصول إليها ، لأنه من خلالها يستطيع أن يشخص الحالة و يعي برنامج الإرشادي أو العلاجي الملائم لحالة المسترشد.
- تراعي هذه النظرية الإنسان على حساب العلم ، و ذلك باعتمادها على التقارير الذاتية ، و معروف أن ثباتها منخفض و لا يمكن الوثوق بها .
- أرجع " روجرز " القيم و الأخلاق إلى الفرد ذاته و أنه مصدر هذه القيم ، و هذا أيضاً بعيد عن الواقع لأن القيم و الأخلاق تكوينات اجتماعية أصلاً.
- ركز " روجرز " بشكل كبير على شروط العلاقة الإرشادية و فلسفة المرشد و اتجاهاته ، و لم يعط أهمية كبيرة للأساليب و الطرق الفنية للإرشاد و العلاج .
- عدم وجود مدة محددة للإرشاد المتمركز حول الذات ، و هذا يجعله يمتد أحياناً لفترة طويلة مما يقلل من استخدامه في مجالات الإرشاد التي يكون الوقت عاملاً هاماً فيها .
- ليس هناك أهداف محددة للإرشاد يمكن للمرشد أن ينطلق منها ، فالهدف هو تكوين علاقة لها مواصفات خاصة تتيح الفرصة لنمو شخصية المسترشد و سيرورته إلى ذات جديدة ، و ليس هناك تقويم للنتائج ، و إنما يتوقع المرشد أن طريقته تعمل مع واقع انفتاح المسترشد على خبراته و على ذاته في الإرشاد.
- هذا الأسلوب لا يكون ناجحاً إلا مع الأشخاص الذين يستطيعون التعبير عن مشاعرهم و أفكارهم بحرية تامة و لديهم دوافع لإيجاد حلول للمشاكل التي تعترضهم .
- وضع روجرز شروطاً حتى يتم التعديل في الشخصية ، و لكن هذه الشروط لا تتطلب التدريب المهني للمرشد ، فكل شخص متقبل متسامح متعاطف يمكن أن يكون مرشداً . (كمال يوسف بلان ، 2015 ، 305 – 307) .
- يرى " سنيدر " أن هذه الطريقة ضعيفة في حالات الذهان و مشكلات تقدم العمر ، و حالات انخفاض الذكاء و اضطرابات الكلام .

- يرى " ثورن " أن هذا الاتجاه ضيق و من الممكن أن يؤدي إلى نوع من النمطية في التفكير و المعالجة . (نبيل محمد الفحل ، 2014 ، 150).

ثالثا : النظرية الجشططية :

من أصحاب هذه النظرية " كوفكا " ، " كهلر " و " ليفين " ، حيث يتجهون إلى الإهتمام بحاضر الفرد و يرون بأنه ليس من المهم أن نسأل العميل عن أسباب قيامه بسلوك ما ، و إنما ينبغي توجيه الإهتمام لما يفعله العميل الآن ، كما أنهم يعارضون وجهة نظر السلوكية و التي تهدف إلى التنبؤ بإمكانية حدوث السلوك ، مما يجعل النظرة إلى الإنسان تتسم بالآلية و تحجب ظهور ما لدى الإنسان من إمكانيات و طاقات مبدعة .

كما أن الإرشاد وفقا لمحتوى هذه النظرية يؤكد دائما على الاتجاهات الإيجابية و أهداف الحياة عن طريق مساعدة العميل للتعبير عن مشاعره الحاضرة للمرشد النفسي .

و يركز أصحاب هذا الاتجاه على الوعي و الشعور و يعطوه أهمية خاصة ، و لا نغني بالوعي هنا بأنه مجرد التفكير على المستوى العقلي أو الذهني فقط ، و لكن يتسع ليشمل الشعور و الإحساس و الانفعالات و الحركات و توتر العضلات و تعبيرات الوجه ، كما يشمل أيضا تقبل الوسط البيئي المحيط بالعمل .

و وفقا لهذه النظرية فإن الإنسان عندما يكون واعيا بنفسه و أفعاله فسوف يتمكن من إيجاد حلول مناسبة و مباشرة في الوقت الحاضر أي في الزمان و المكان الحاليين .

مبادئ وأسس النظرية الجشططية :

يمكن إيجاز أهم مبادئ و أسس هذه النظرية كما يلي :

- أن الإنسان هو ليس مجموعة من الأجهزة و إنما هو كل لا يتجزأ.
- أن الإنسان هو الشخص الواعي و المتفهم لذاته و واقعه.
- أن الإنسان لا يستخدم عادة كل طاقاته المتاحة ، بل يبقى بعضها معطلا بسبب عدم رغبته في تقبل ذاته أو تقبل الآخرين ، و هذا يؤدي بطبيعة الحال إلى نقص قواه و زيادة معاناته من القصور في التعامل مع المحيط و العالم.

1 - أهم مفاهيم النظرية الجشططية :

01 – الغرائز :

أشار " بيرلز " إلى غريزة ضرورية للمحافظة على بقاء الفرد و هي غريزة الجوع ، حيث تمر هذه الغريزة بمجموعة من المراحل هي ما قبل الولادة ، و ما قبل ظهور الأسنان ، و مرحلة القضم

و مرحلة الطحن، و ترتبط هذه المراحل بالخصائص النفسية، فترتبط مرحلة ما قبل ظهور الأسنان بعدم الصبر ، و مرحلة القضم بالعدوان ، و مرحلة الطحن بالتمثل ، و أن فهم هذه المراحل بشكلها السوي يقود إلى فهم السلوك .

02 - العدوان و الدفاع :

العدوان لا يمثل غريزة و لا طاقة رغم أنه وظيفة بيولوجية ، و هو وسيلة يستخدمه الفرد لمواجهة المقاومة التي تقف في طريق إشباع حاجاته ، و يرى " بيرلز " أن البشر أصبحوا منفذين و ضحايا لكميات كبيرة من العدوان الجماعي المحرر من داخلهم ، و الحل لمشكلة العدوان هو الإغلاء في صورة رياضات عنيفة أو أعمال يدوية.

أما الدفاع فهو نشاط غريزي للمحافظة على الذات ، و الدفاعات قد تكون آلية و دينامية أو إفرازية أو حسية .

03 - الواقع :

الكائن في تفاعل مستمر مع بيئته من أجل سعيه إلى الإتزان و لا يكون مستقبلا سلبيا ، و إنما هو منظم نشيط لإدراكه، و هنالك عالم موضوعي يشتق منه الفرد عالمه الذاتي و الواقع الذي يهمننا هو واقع الميول أي الواقع الخارجي ، حيث أننا نختار أجزاءا من العالم المطلق تبعا لميولنا ، و من خلال هذه الميول فإن البيئة تنظم من شكل و خلفية.

04 - التكوين الكلي :

الإنسان هو كائن متحد يؤدي وظائفه ككل منسق و ليس هناك شخص له عقل و جسد و روح ، و إنما الشخص هو كائن كلي يشعر و يفكر و يتصرف ، و حتى لو أخذنا جانب الانفعالات في الإنسان سنجد فيها جانبا عقليا يتصل بالتفكير ، و جانبا سلوكيا ، و جانبا من المشاعر، فالجسم و العقل و الروح هي جوانب من الكائن ككل .

05 - القاعدة الثنائية للتوازن :

تأتي الثنائيات نتيجة التمايز عن نقطة الصفر التي تحدد عدم التمايز ، و إذا بقينا يقطين في المركز يمكننا أن نكتسب قدرة عالية على رؤية كلا الطرفين لأي حدث أو صورة كاملة لنصف غير مكتمل ، و يتفرع عن المفهوم العام للمتقابلات مفهوم الاتزان الذي يمثل ميل كل كائن للوصول إلى الاتزان ، و يواجه الكائن في كل لحظة عوامل تجعل هذا الاتزان مضطربا ، و بعض هذه العوامل خارجية ، أما بعضها الآخر فهو داخلي ، و ينشأ ميل لدى الفرد لاستعادة التوازن و يؤدي إلى إشباع الحاجة إلى خفض التوتر و استعادة التوازن .

06 - حدود الاتصال :

إن الكائن و البيئة يوجدان في علاقة متبادلة و نقطة التفاعل بين الفرد و البيئة تمثل حدود الاتصال، و تعتبر أفكارنا و أفعالنا و سلوكنا و عواطفنا وسيلة لمعايشة الأحداث الخاصة بالحدود .

و إن الأشياء و الأشخاص في البيئة التي توفر إشباعا للحاجات تمثل جوانب ايجابية للطاقة النفسية ، بينما التي تعطل أو تهدد الإشباع فإنها تلقى طاقة نفسية سالبة ، و عليه فان الفرد يبحث عن الاتصال من النوع الأول في حين ينسحب من النوع الثاني .

07 - التأكيد على هنا و الآن :

لعل هذا المفهوم من المفاهيم الجوهرية ، بل جوهر نظرية الإرشاد و العلاج الجشطلتي ، و هو مبدأ التأكيد على الحاضر ، الماضي قد ذهب، و المستقبل لم يأت بعد ، فلقد لاحظ " بيرلز " بان الأشخاص العصابين غير قادرين على العيش في الحاضر لأنهم يحملون معهم مواقف غير منتهية من الماضي و هي التي تشوه انتباههم للحاضر و لو بشكل جزئي ، و هكذا فهم لا يملكون الوعي أو الطاقة للتعامل بشكل متكامل مع الحاضر و كأنهم قد فقدوا قوة الحاضر، فبدل كونهم في الحاضر فهم يختبرون الماضي أو يشغلون أنفسهم بخطط و حلول غير منتهية للمستقبل، و هم يوجهون طاقاتهم باتجاه ما حدث أو ما سيحدث.

08 - التقدير:

هو العملية التي يكشف فيها الفرد ذاته ، فالطفل يقول لوالديه " انظر إلي " عندما يلعب ، و التقدير الذاتي للطفل يؤدي به إلى تنمية شعوره بذاته و تقديره لوجوده الشخصي .

09 - مدى الملائمة (الاستحسان):

ينمي الاستحسان صورة الذات و التي تشير إلى الذات القائمة على معايير خارجية .

2 - إيجابيات النظرية الجشطلتيّة :

تحدث الإرشاد الجشطلتي عن قاعدتين أساسيتين اهتم بهما " بيرلز " و هما : القاعدة الكلية و التي ترى أن الناس هم كليات منظمة و قاعدة ثنائية المتضادات التي تشمل ضمنها على قاعدة الاتزان ، و أن معايشة الفرد لحاجته من الحاجات يؤدي إلى عدم الاتزان و يستجيب لهذا الوضع في محاولة لاستعادة التوازن عن طريق إشباع الحاجة ، و ينخرط الكائن العضوي في سلوك حسي و حركي في تفاعل مع البيئة ليحصل على إشباع للحاجة ، كما يشتمل الإرشاد على إعادة عملية النمو بتمكين المسترشد من أن يصبح واعيا بحاجاته غير المشبعة و أعماله غير المنتهية .

و يرى " باترسون " أن الإرشاد الجشططلي لا يحاول أن يعالج الماضي عن طريق التحليل ، و يركز العلاج على السلوك في هنا و الآن و الذي يؤدي إلى الوعي بالصراعات التي لم تحل مع الآخرين و في داخل الذات و مع الوعي ، فإن المسترشد يكون حينئذ قادرا على حل صراعاته و إعادة إدماج الأجزاء المبعدة من الذات ، و يشبه الإرشاد الجشططلي الإرشاد المتمركز حول العميل في أنه ظاهري في توجيهه ، فهو يقرر أن الفرد يخلق عالما شخصيا تبعا لميوله و حاجاته و الواقع الداخلي و ليس الخارجي هو الواقع الوحيد الذي يهمننا .

3 - سلبيات النظرية الجشططلية :

- يعتبر طابع النظرية الجشططلية ضبابي ، حيث يعتمد على التنظير أكثر من اعتمادها على الجانب العملي ، و تفسيراتها الفيزيولوجية في أكثرها تأملات نظرية .
- أن سيكولوجية الجشططالت لم تقدم نظاما يتمتع بقوة تنبؤية .
- أن التجريب لدى الجشططالت قليل الضبط و غير كمي و لا إحصائي .
- أن مفهوم الاتزان مفهوم فيزيولوجي و لا يسمح بالارتقاء و النمو .
- إغفال الإرشاد الجشططلي لجانب الهو في شخصية الفرد .
- طريقة الإرشاد في هذه النظرية فوضوية و هذا ما يشجع على النرجسية لدى الأفراد الذين لديهم القليل من المنطق .
- لا ينفع الإرشاد الجشططلي مع الأفراد المفتقدين للسلوك الاجتماعي مثل السيكوباتية (كمال يوسف بلان ، 2015)

رابعا : نظرية السمات و العوامل :

تركز نظرية السمات على المكونات الأساسية لبناء شخصية الفرد ، حيث يعرف " ورتمان " السمة على أنها الثبات النسبي لصفة ما يختلف فيها الفرد من شخص لآخر ، و ترجع أصول هذه النظرية إلى علم النفس الفارقي و قياس الفروق الفردية ، حيث تركز هذه النظرية على تحديد سمات الشخصية و تحليل عواملها سعيا لتصنيف الناس و التعرف على السمات و العوامل التي تحدد السلوك و التي يمكن قياسها و تمكن من التنبؤ بالسلوك من خلاله ، و تدور الفكرة الرئيسية في أنها تحاول أن تفسر السلوك الظاهري عن طريق افتراض وجود استعدادات موجودة لدى الفرد و هي المسؤولية عن سلوكه ، فنظرية السمات تقوم على فكرتين أساسيتين الأولى هي فكرة وجود استعدادات مستقلة عن الظروف الخارجية و الثانية فكرة العمومية أو الثبات في السلوك الفردي .

و يعتبر " وليماسون " رائد نظرية السمات ، كما تعتبر هذه النظرية هي الأساس النظري الذي تقوم عليه طريقة الإرشاد المباشر ، و من بين تطبيقات النظرية في المجال النفسي ما يلي :

- عملية الإرشاد النفسي هي عملية عقلية معرفية .

- المرشد مسؤول عن تحديد المعلومات المطلوبة و جمعها و تحليلها و تقديمها إلى المسترشد .
- المرشد قادر على تقديم النصح و حل المشكلات بطريقة الإرشاد المباشر بناء على الخبرة و القدرة الكافية الموجودة لديه .

1 - النظرة للطبيعة الإنسانية :

حدد " وليامسون " هذه النظرية بمجموعة من الافتراضات تتعلق بالشخصية و العمل و المجتمع كما يلي :

- توجد فروق فردية بين الأفراد فهم يختلفون اختلافا كبيرا في سلوكهم .
- يمكن تعديل سلوك الفرد ضمن حدود و قدرة الفرد العضوية و الوراثة .
- السلوك الإنساني يتمثل في الوضع الحالي للفرد بما يوجد لديه من خبرات سابقة ، إضافة إلى وضعه الطبيعي و الاجتماعي .
- يمكن النظر إلى السلوك الإنساني من خلال قدرات الفرد و شخصيته في إطارها العام ، و كذلك في إطار مزاجه و حوافزه .
- لا بد من فهم السلوك الاجتماعي للفرد و علاقته بالمجتمع ، فهذه العلاقة ضرورية و مهمة في بناء المجتمعات و في تكوين الأفراد و قد تكون هدامة و مفسدة .

و ترى هذه النظرية أن لكل فرد سمات شخصية ثابتة يمكن ملاحظتها ، كما يمكن التمييز بين فرد و آخر على أساس افتراض وجود استعدادات معينة لدى الإنسان ، و السمة هي الصفة العقلية أو الجسمية أو الانفعالية أو الاجتماعية الفطرية أو المكتسبة التي يتميز بها الشخص ، و تقسم هذه السمات بصورة عامة إلى :

- 01 – سمات مشتركة : و هي سمات يتسم بها جميع الأفراد .
- 02 – سمات فريدة : و هي سمات لا تتوافر إلا لدى شخص معين و لا توجد على نفس الصورة لدى الآخرين .
- 03 – سمات سطحية : و هي السمات الواضحة الظاهرة .
- 04 – سمات مصدرية : و هي السمات الكامنة التي تعد أساس السمات السطحية .
- 05 – سمات مكتسبة : و هي سمات تنتج من قبل العوامل البيئية و تُستمد منها .
- 06 – سمات وراثية : و هي سمات تكوينية ناتجة عن العوامل الوراثية .
- 07 – سمات دينامية : و هي سمات تهيج الفرد و تدفعه نحو الهدف .

08 - سمات قدرة : و هي سمات تتعلق بمدى قدرة الفرد على تحقيق الأهداف (الحريري الإمامي ، 2011 ، 70)

2 - ايجابيات نظرية السمات و العوامل :

- طبقت كطريقة علمية في الإرشاد .
- أكدت على استخدام حقائق و إختبارات موضوعية .
- أكدت على الرأي الذي يهتم بالمشكلات .
- أكدت على المعرفة و القوى الإدراكية (الحريري الإمامي ، 2011 ، 75) .

3 - سلبيات نظرية السمات و العوامل :

- لا يوجد هناك إتفاق حول معاني السمات .
- تركز النظرية على سلوك الشخص ، و لكنها لا تحدد كيف يسلك و لماذا يسلك هذا السلوك .
- النظرية محل شك و نقد كبير بالنسبة لميدان الإرشاد النفسي من حيث الشخصية و تكاملها .
- لا تقدم النظرية وصفا كاملا للشخصية على كل أبعادها .
- تعتمد على التحليل الإحصائي في تحديد السمات العامة و إعطاء وصف كمي لها .
- تركز على وصف السلوك و لا تهتم بمعرفة أسباب السلوك .

خامسا : الإرشاد بالواقع :

يعتبر " ويليام جلاسر " مؤسس هذه النظرية و مطورها ، حيث يرى أن الإرشاد بالواقع من الاتجاهات العقلانية الحديثة في الإرشاد النفسي ، حيث تثق هذه النظرية بقدرة المسترشد على اتخاذ القرار و حل المشكلات و التفكير الناقد .

إن الهدف الرئيسي للإرشاد الواقعي هو مساعدة المسترشد على الشعور بالمسؤولية من خلال مسؤوليته الشخصية و مساعدته على تحقيق الهوية الناجحة ، كما أن المسترشدين يضعون أهدافا أكثر صلة بهم مثل تحسين علاقة شخصية متبادلة خاصة .

و يرى " الزبود " أن المسترشدين الواقعيين يحاولون أن يعلموا المسترشدين طريقة في الحياة و نظام العيش .

و نظرية الإرشاد بالواقع أسلوب إرشادي و علاجي نشط و يعتمد على الجانب اللفظي و هو عقلائي بدرجة كبيرة و يتجه نحو تغيير السلوك ، و يعتبر إستراتيجية وقائية أكثر منها علاجية ، كما أنه فعال جدا مع التلاميذ لأنه يثق بهم و بقدرتهم في اتخاذ قرارات دراسية ، و يركز على حل المشكلات و التفكير الناقد و المهارات الاجتماعية بدلا من التركيز على الحقائق ، و ترى هذه النظرية أن التلاميذ عقلانيون أحرار في قدرتهم على توجيه حياتهم .

1 - المبادئ الأساسية لنظرية الإرشاد بالواقع :

من بين المفاهيم الأساسية في هذه النظرية ما يلي :

01 – المسؤولية :

عرف " جلاسر " المسؤولية بأنها القدرة على تلبية الفرد لحاجاته ، و القدرة على القيام بهذا الأمر بطريقة لا تحرم الآخرين من القدرة على تحقيق حاجاتهم ، و المعالجون الواقعيون يجعلون المسؤولية بمثابة الصحة النفسية ، و يرى أن الصحة النفسية لا تؤدي إلى السلوك المسؤول و إنما هو الذي ينتج عن الصحة النفسية ، و بالمثل فإن التعاسة و المعاناة الشخصية هي نتيجة لعدم المسؤولية و ليس سببا لها ، و يؤكد " جلاسر " على أهمية مفهوم المسؤولية في مناقشة الأطفال ، حيث يجب أن نعمل على أن نجعلهم يفهمون أنهم مسؤولون عن الوفاء بحاجاتهم و عن السلوك بهذا الشكل لكي يمكنهم أن يكسبوا هوية النجاح .

02 – الهوية :

يرى " جلاسر " أنه هناك نوعين من الهوية هما :

أ – هوية النجاح : و تتحقق عندما يرى الفرد نفسه على أنه حاذق و لديه قدرات و له أهمية .

ب – هوية الفشل : و تتكون لدى الأشخاص الذين ليس لهم علاقات وثيقة بالآخرين و الذين لا يتصرفون بمسؤولية .

03 – الواقع :

يرى " جلاسر " أن مصطلح الواقع يدل على كل ما هو موجود ، و يتضمن الظروف الخارجية التي تحيط بالفرد و التي يجب أن يتكيف معها ، فالواقع يشمل الشخص و الظروف المحيطة به في علاقة تفاعلية ، و لذلك ترفض نظرية الإرشاد بالواقع مصطلح المرض و تحل مكانه مصطلح إختبار سلوكي غير سليم ، و ترى أن المشكلة التي يعانيها الفرد مرتبطة بالواقع ، فمثلا الخوف هو تشويه الواقع ، و الاكتئاب هو هروب من الواقع ، و الفصام هو إنكار للواقع ، و ذهان الشيخوخة هو عزلة عن الواقع .

04 – الاندماج :

يرتبط مفهوم الاندماج بالعلاقات الودية و الحميمية بين فردين أو أكثر ، و تبدأ أشكال الاندماج مع بدايات الحياة حين يندمج الطفل مع والديه ثم مع الأصدقاء ، و يعد الاندماج أمرا ضروريا لإشباع الحاجات ، و يبدو أن كثيرا من الذين يعانون مشكلات نفسية لا يرتبطون بعلاقات ودية مع أحد ،

و يمكن لأمثال هؤلاء أن يصبحوا أسوياء إذا اندمجوا مع غيرهم و تصرفوا بواقعية و مسؤولية و صواب .

05 – الصواب :

ترى هذه النظرية أن معايير الصواب و الخطأ مستمدة من قيم الفرد و من الثقافة و الدين و المجتمع و التقاليد و هي متفاوتة في شدتها و في مدى الإلتزام بها .

06 – التعلم :

يظهر من خلال الحياة و هو مفهوم أساسي في الإرشاد الواقعي ، فنحن عبارة عن ما نفعله و بعبارة أوضح نحن عبارة عن ما نتعلم فعله .

07 – فردية الفرد :

و يرتبط مباشرة بالهوية الناجحة و يعتبر ضروريا لتحقيق الدافعية .

08 – الحب :

و هو ما نفعله و ليس ما نشعر به ، و هو الاهتمام أكثر و المركز في الشيء و الذي لا ينقطع ، أي يستحوذ على مجمل اهتمام الفرد .

09 – البدائل :

إن الأشخاص الذين يعانون من مشاكل انفعالية يصعب عليهم إيجاد حلول أو بدائل كثيرة لمشاكلهم و كذلك التنوع في هذه البدائل ، لذلك فإن مهمة المرشد هي شرح و تفسير البدائل و المساعدة في وضع قائمة تشتمل على عدة بدائل محتملة للمشكلة و من غير أي حكم مبدئي على أهميتها ، ثم مساعدة المرشد على اختيار و تقييم هذه البدائل أكثر موضوعية و منطقية و أكثرها توافقا مع الهدف .

10 – القوة النمائية :

كل فرد يرغب بأن يتمتع بهوية ناجحة و أن يكون مسؤولا ، وأن يكون لديه علاقات شخصية جيدة ، و عندما يتعذر على الفرد ذلك يجب أن يغير هويته و تفكيره و مشاعره وسلوكه ، و يقول " جلاس " إذا أردنا تغيير ما نحن عليه فيجب علينا تغيير ما نفعله و أن نبدأ بطرق جديدة في السلوك .

2 - إيجابيات نظرية الإرشاد بالواقع :

- الوضوح المنطقي لهذه المفاهيم و بساطتها .
- الشعور بالقيمة أو الأهمية الذاتية كحاجتين أساسيتين في إشباعهما و بالشكل المناسب يؤدي إلى الصحة النفسية (تكوين هوية النجاح) ، و أن الإخفاق في إشباع إحداهما يؤدي إلى الاضطراب (تكوين هوية الفشل) .
- اهتمام المرشد بتكوين علاقة اندماجية مع المسترشد تتميز بالدفء و التقبل و التفهم اتجاه المسترشد .
- المسترشد في هذا الأسلوب الإرشادي هو الذي يتولى عملية تقويم لسلوكه الشخصي و الحكم على هذا السلوك (سلوك مسؤول أو سلوك غير مسؤول) ، و بهذا يضع المسترشد أولى خطواته على طريق المسؤولية .
- دور المسترشد في وضع الخطط و تعديلها بناء على واقع الفرد و ظروفه و قدراته بمساعدة المرشد .
- اعتبار الإرشاد بالواقع محددًا في زمنه لحدود تنفيذ الخطة و ضمان نجاحها .
- يركز العلاج بالواقع على السلوك و لا يهتم كثيرا بجانب المشاعر .
- يهتم العلاج بالواقع بالسلوك الراهن و لا يعود إلى الماضي و لا يركز عليه .
- الأسس و الأساليب التي يستخدمها المرشد لها جانب عقلائي و هي واضحة للمسترشد ، و لا توجد فيها جوانب رمزية أو غامضة .
- الاستفادة من هذه النظرية في الإرشاد في المستوى الوقائي و في المستوى العلاجي ، و كذلك في الإرشاد الفردي و الجماعي .

3 - سلبيات نظرية الإرشاد بالواقع :

- يعتمد هذا الأسلوب الإرشادي إلى حد بعيد على الجانب اللفظي و على العقلانية ، مما يجعل من الصعب استخدامها مع بعض الحالات مثل حالات التخلف العقلي و حالات الأمراض الذهانية و حالات الاكتئاب .
- تركز هذه النظرية على السلوك و تقلل من أهمية المشاعر متناسية الدور الذي تلعبه المشاركة الوجدانية في الاندماج و في حياة الإنسان .
- لا توجد أساليب محددة يستند إليها المرشد في محاولاته لتغيير السلوك بخلاف مساعدة المسترشد على الوفاء بخطة التغيير .
- التعارض الذي تشتمل عليه النظرية بين الدور الذي تلعبه المسؤولية و الدور الذي يلعبه الاندماج في تكوين هوية النجاح أو تكوين هوية الفشل ، في حين ترى أن الاندماج شرط

مبدئي للوفاء بالحاجات ، فإنها تقرر أن الفرد لديه القدرة على الوفاء بحاجات المسؤولية و دون شروط مسبقة .

- ما يذهب إليه " جلاس " في إمكانية توجيه النقد من جانب المسترشد و إمكانية أن يطرح المرشد مشكلاته على المسترشد لا يتسق مع ما تفرضه معظم النظريات من وجود حدود مهنية بين المرشد و المسترشد و ضرورة أن تكون العلاقة مهنية ، و هذا لا يمنع من إبداء الملاحظات لأنه علينا التقبل دون شروط ، و أن المسترشد هو مرجع للمرشد في إبداء ملاحظاته .

- المدى الواسع الذي يقرره " جلاس " لإمكانيات طريقته في العمل مع عديد من الحالات ، بينما الاستخدامات الحقيقية للإرشاد بالواقع لا تخرج عن إطار المدارس و المؤسسات التعليمية بصفة عامة .

- إذا ترك الحكم على السلوك للمسترشد وحده قد يستغرق وقتا و ربما لا يحدث إطلاقا إذا كانت هناك مشكلات معرفية عقلية لدى هذا الشخص (كمال يوسف ، 2015 ، 462 – 464) .

سادسا : الإرشاد بالمعنى (الإرشاد الوجودي) :

يرجع الإرشاد بالمعنى الوجودي (الروحي) أو التحليل الوجودي إلى الثلاثينات ، حيث وضع فرانكل أساسيات هذا المنهج الجديد و الذي تم تأسيسه عام 1938 ، و الذي يطلق عليه المدرسة الثالثة للعلاج النفسي بفيينا ، و هو من الناحيتين المعلوماتية و التطبيقية قد بني على أساس منهج التركيز على المعنى في العلاج النفسي .

يعتبر الإنسان الكائن الوحيد الباحث عن أصل وجود و معنى حياته و ما وراء حياته ، و يشعر أن حياته أكثر من مجرد ما تقدمه له حواسه ، وأن هناك شيئا آخر وراء تجاربه ، فيتجاوز بذلك حدود المكان و الزمان و المكان ليعبر عن حاجة لا متناهية في أعماقه لإيجاد المعاني الكامنة وراء ذلك كله ، و تعتبر مهمة أي فرد في الحياة مهمة فريدة مثلما تعتبر فرصته الخاصة في تحقيقها فريدة أيضا ، و قد ظهر هذا الاتجاه الوجودي (العلاج بالمعنى) كأحد العلاجات النفسية التي تستند على الفلسفة الوجودية .

و الإنسان من المنظور الوجودي ليست لديه صفات الآلة و هو ليس بكائن في قبضة الماضي ، و إنما هو حالة من خلق نفسه ، شخص يخلق معنى الحياة بحرية و هو قادر في حياته الداخلية على أن يتجاوز العالم المادي و أن يعيش أبعاد حياته ، و هذا ما يتفق مع ما إنطلق منه " فرانكل " في نظريته العلاج بالمعنى ، و قد أشار " فرانكل " إلى أن مهمة الإنسان في البحث عن المعاني و اكتشافها تتحقق عبر ثلاثة طرق :

أ – القيم الإبداعية : من خلال ما يمنحه الفرد للعالم من منجزات ذات فعالية و قيمة في الحياة في مختلف المجالات ، و التي تعطي للفرد الإحساس بالمعنى و بالأهمية الشخصية .

ب – قيم الخبرة : من خلال ما يحصله الفرد من خبرات ايجابية في مجال تذوق الجمال و الإيثار و العلاقات الإنسانية .

ج – القيم الموقفية : من خلال مواجهة الفرد لمأزقه الوجودي و تأقلمه مع الظروف القاسية ، و الخبرات الصعبة التي لا يمكن تفاديها مثل الأمراض المزمنة و الكوارث الطبيعية .

1 - أسس العلاج بالمعنى :

يقوم العلاج بالمعنى الوجودي الروحي على أساس ثلاثة مفاهيم فلسفية و نفسية و هي :

01 – حرية الإرادة :

طبقا للعلاج بالمعنى فإن الإنسان ليس نابعا بشكل كلي للظروف ، و لكنه إنسان حر في أن يتخذ ما يراه ، و أن يأخذ مواقفه اتجاه الظروف الداخلية (نفسيا) و اتجاه الظروف الخارجية (بيولوجيا و اجتماعيا) ، و تعرف الحرية بأنها مساحة هامة في حياة الإنسان الخاصة تتم ممارستها من خلال المسؤولية الممنوحة له ، و تستمد هذه الحرية من متطلباته الروحية و التي يفهم منها أنها تمثل عالم الإنسان الأساسي و هي أسمى من المطالب الجسمية و النفسية ، و بالرغم من أن الإنسان لديه جانب روحي إلا أنه لديه استقلالية و القدرة على أن يشكل حياته بنفسه .

و تلعب حرية الإنسان دورا هاما في الإرشاد بالمعنى ، حيث تزود العملاء بمساحة من الاطمئنان للحدث في مواجهة الأعراض الجسمية و النفسية .

أن حرية الإرادة تعني حرية الإرادة الإنسانية ، و الإرادة الإنسانية هي إرادة كائن محدود ، و أن حرية الإنسان ليست تحررا من الظروف و إنما هي بالأحرى حرية في اتخاذ موقف بعينه إزاء الظروف التي قد تواجهه .

02 – إرادة المعنى :

هو الكفاح الرئيسي للإنسان لإيجاد و تحقيق المعنى ، لذا فإن الإنسان يهتم بشكل أساسي بحفظ و استرجاع التوازن ، و كي يصل إلى هذا يجب تقليل و خفض التوترات .

و العلاج بالمعنى يساعد المسترشدين على إدراك هذه العوامل التي تعوقهم عن تحقيق الأهداف ذات المعنى في حياتهم .

كما أن إحباط الحاجات الوجودية و الأهداف ذات المعنى سوف يؤدي إلى العدوانية و الإدمان و الاكتئاب ، و يزيد من حدة الاضطرابات المرضية و العصابية .

03 – معنى الحياة :

يبني الإرشاد بالمعنى على فكرة أن المعنى حقيقة موضوعية ، و يؤكد العلاج بالمعنى على ركيزة معنى الحياة ، حيث يستطيع المعالج تبصير المسترشد بالمجالات المتعددة للمعنى و القيم ، و ذلك ما أكد عليه " فرانكل " في كتابه " الإنسان يبحث عن المعنى " ، و هو الذي أكد فيه أنه لا يوجد معنى واحد في الحياة و لكن توجد معان متعددة ، و الأهم في هذه المعاني المتنوعة المعنى الخاص لوجود الإنسان ، و هنا تعتبر مهمة الإنسان في الحياة مهمة فريدة ، فليس المهم أن يعرف الإنسان معنى الحياة و لكن المهم أن يدرك المعنى .

2 - أهداف الإرشاد بالمعنى :

يتمثل دور المعالج بالمعنى الوجودي فيما يلي :

- أن يوضح للعميل و أن يقنعه بأن الحياة لها معنى و لها دلالة بالنسبة له و ستظل كذلك حتى آخر لحظات حياته .
- مساعدة العميل على تحويل يأسه إلى أمل ، و محنته إلى إنجاز إنساني .
- مساعدة الفرد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو ذاته ، حيث يستند الإرشاد بالمعنى إلى أن الإنسان خير بطبعه و يمتلك دافعا أصيلا في تنمية ذاته و ترقيتها إذا توفرت له الشروط التي تساعد على اكتشاف قدراته بنفسه و محاولة تحقيقها للمعنى .
- مساعدة الفرد على الوعي بتحمل المسؤولية و الوعي بالذات و القدرات ، حيث يرى " فرانكل " أن الحياة تعني في النهاية تحمل المسؤولية لكي يجد الفرد الإجابة الصحيحة لمشكلاته .
- مساعدة الفرد على تحمل المعاناة في بحثه عن المعنى ، فالإنسان في بحثه عن المعنى يكون مستعدا لتحمل المعاناة و لتقديم التضحيات حتى بحياته من أجل الحفاظ على هذا المعنى ، ووفق " فرانكل " يوجد ثلاث أنواع للمعاناة :

01 – المعاناة التي تنشأ من الفراغ الوجودي : عندما تحبط محاولة الشخص إيجاد معنى لحياته .

02 – المعاناة المصاحبة لمصير صعب لا يمكن تغييره كالأعراض المزمنة .

03 – المعاناة التي تنتج عن خبرة أليمة مثل فقدان شخص قريب له (نبيل محمد الفحل ، 2014 ، 176 – 186) .

3 - إيجابيات نظرية الإرشاد بالمعنى :

- جعل الأفراد يبحثون عن وجود معنى في حياتهم من خلال نظام من القيم الشخصية .

- يعتبر الإرشاد بالمعنى إرشاد تفاؤلي، حيث أن المعالج بالمعنى يركز على المستقبل و لا يهتم بالماضي .
- المعالج بالمعنى يتجاهل الأسباب التي لا تتغير ، أما الأسباب القابلة للتغيير فإنه يحاول أن يكتشفها لمساعدة المريض على التغلب عليها .
- يعتبر الإرشاد بالمعنى مرن من حيث المعاملة و المرشد النفسي يواجه دائما بمهمة مزدوجة ، فمن ناحية أخرى يجب أن يهتم بتفرد مواقف الحياة لدى هذا الشخص الذي يتعامل معه .
- دور المسترشد بالمعنى هو دور إيجابي ، حيث تقع على عاتقه مهمة في اكتشاف معنى حياته و الاتجاهات التي يتخذها حيال ظروفه .
- فلسفة الإرشاد بالمعنى هي الصراحة و التقبل الواضح للمشكلات الفلسفية المنطوية على القيم و الأهداف لكي تكون موضع اهتمام المرشد و المسترشد (كمال يوسف بلان ، 2015)

4 - سلبيات نظرية الإرشاد بالمعنى :

- إن يأس الإنسان المتعلق بقيمة الحياة هو شكل من أشكال الحزن و لكنه ليس مرضا نفسيا .
- إن الإحباط الوجودي ليس مرضا في حد ذاته ، كما أن كل صراع ليس بالضرورة يكون عصبيا .
- إن الألم ليس ظاهرة مرضية دائما .
- إن المشكلات المتعلقة بوجهة نظر الفرد للعالم مرتبطة بالظروف البيولوجية و النفسية و الاجتماعية و لكنها ليست مسببة لها ، و حتى عند وجود مرض عند الفرد فإن وجهة نظره في العالم لا يمكن وصفها بأنها مرضية .
- إن الإرشاد بالمعنى محدود بالأشخاص متوسطي الذكاء و ممن لا يعانون خلل في أداء وظائفهم اليومية ، و ممن تتوفر لديهم القدرة على التأمل في ذواتهم بحيث يكونون متقبلين للفحص الذاتي ، و هكذا فإن العلاج بالمعنى لا يمكن تطبيقه بنفس الدرجة من النجاح مع كل المرضى .
- إن المعاني و القيم يجب ألا تعتبر مظهرا مستقلا عن مظاهر الفرد ، بل يجب أن تكونا متضامنتين كجزء من المظهر النفسي له .
- يوجد بعض الغموض فيما يخص الإرشاد بالمعنى ، حيث أنه لم يعرض التطور بصورة منظمة لا على مستوى النظرية و لا على مستوى التقنيات .

سابعاً : الإرشاد السلوكي :

احتل الإرشاد السلوكي مكانة هامة في النصف الثاني من القرن العشرين ، حيث نشأ و تطور على أيدي مجموعة من العلماء ، و من أبرز رواد هذه النظرية " ايفان بافلوف " الذي قدم تجاربه عن

الإشراف الكلاسيكي (1920) ، و نشر " واطسون " عام 1952 كتاب السلوكية الذي كان سلسلة من المحاضرات المطبوعة بالاتجاه البيئي لتحسين الكائنات الإنسانية ، و أعمال " سكينر " 1953 و تجاربه المختلفة و كتاباته عن العلم و السلوك الإنساني ، و " دولارد ميلر " 1950 و نظريتهما في العلاج النفسي ، ثم كتب " جوزيف ولبى " كتابه الشهير عن العلاج بالكف النقيض عام 1958 ، ثم استخلص " أيزنك " المبادئ و التعليمات النظرية و التعليمية للاضطرابات النفسية وأنشأ أول مجلة علمية متخصصة في هذا المجال ، و قد حاول هؤلاء تفسير السلوك ، و كيفية حدوث التعلم .

يطلق عليها نظرية المثير و الاستجابة ، و تتمركز هذه النظرية حول التعرف على السلوك غير المرغوب فيه و محاولة تعديله إلى سلوك مرغوب ، و أهم الأساليب المتبعة فيه هو تحديد السلوك الخاطئ ثم العمل على التخلص منه أو انطفائه تدريجيا ، كما تستخدم مؤثرات تعزيز السلوك المرغوب ، و لهذه المعززات أثر كبير في تثبيت السلوك الجديد و تدعيمه ، كما تفترض نظرية الإرشاد السلوكي إمكانية تنظيم سلوك الفرد ، و أنه يمكن الحكم على الفرد من خلال تصرفاته و سلوكه .

كما تبحث النظرية السلوكية في الأسباب التي دفعت الفرد إلى القيام بسلوك معين و تهتم بسلوك الفرد كفرد لا بسلوك الفرد خلال الجماعة ، و من هنا تظهر الصلة بين العلاج النفسي و الإرشاد النفسي و نظريات التعلم الحديثة ممثلة في السلوكية الحديثة ، و أهم النظريات السلوكية نظرية الاقتران الشرطي " لبافلوف " ، و نظرية المحاولة و الخطأ " لثرونديك " ، و نظرية الاشتراط الفعلي " لسكينر " ، و نظرية التدعيم " لهيل " و غيرها من النظريات ، و تعتمد السلوكية في اكتساب السلوك من البيئة الخارجية عن طريق ارتباط المثير بالاستجابة.

1 - النظرة إلى الطبيعة الإنسانية :

- إن السلوك الإنساني عبارة عن سلسلة من المثيرات و الاستجابات ، فالمثير يؤدي إلى استجابة و هي بدورها تعد بمثابة مثير آخر يؤدي إلى استجابة أخرى و هكذا.

- ترى هذه النظرية أن شخصية الفرد هي تنظيم معين من العادات المتعلمة و الثابتة نسبيا و التي تميز الفرد عن غيره من الأفراد ، و سلوك الفرد أشبه ما يكون بالآلة لا تحركه دوافع معينة بل تحركه مثيرات تصدر عنها استجابات .

- أكدت على دور البيئة في نمو و تشكيل شخصية الفرد و أغفلت دور العوامل الوراثية و الاستعدادات لدى الفرد.

- اتخذت عملية التعلم محورا أساسيا في تفسير السلوك الإنساني .

- تنظر هذه النظرية للسلوك المضطرب على أنه استجابة شرطية خاطئة تكونت بفعل الارتباط الشرطي الخاطئ ، و من ثم يمكن علاجه بنفس الارتباط الشرطي من جديد .

2 - المفاهيم الأساسية المرتبطة بالنظرية السلوكية :

أ- السلوك الإنساني مكتسب :

السلوك الإنساني هو سلوك متعلم يكتسبه الفرد من محيطه سواءً أكان هذا السلوك سويًا أو مضطربًا ، و بما أنه سلوك متعلم فهو قابل للتغيير و التعديل ليصبح سلوكًا قويًا و مقبولا .

ب - الإقتران :

هو التجاوز الزمني لحدوث مثيرين أحدهما محايد لا يجتذب الفرد و الآخر يمتاز بقدرته على اجتذاب و استمرار ردة فعل طبيعية أي الاستجابة ، و المثير ينقسم إلى مثير طبيعي (غير شرطي) ، و هو ذلك المثير الذي لا يحتاج إلى التعلم ، فمثلا رائحة الطعام أو منظره تدفع إلى استجابة غير متعلمة أي غير شرطية و هي سيلان اللعاب ، و المثير الشرطي أو غير الطبيعي هو مثير محايد يتعلم أثره في السلوك من خلال عملية الاقتران التي تحدث عندما يقترن مثير ما مع مثير غير شرطي .

ج - المثير و الاستجابة :

لكل سلوك مثير ، فإذا كانت العلاقة بين المثير و الاستجابة علاقة منسجمة و سليمة فإنها تنتج السلوك السوي و العكس صحيح ، مما يستوجب دراسة الوضع و تقديم المساعدة ، و الاستجابة نشاط صادر عن العضوية سواءً كان إرادي أو غير إرادي ، فالاستجابة و السلوك هما نفس النشاط ، و لكن قد يتألف السلوك من عدد من الاستجابات ، و الاستجابة نوعين هما : استجابة غير شرطية أي لا إرادية غير متعلمة ، و استجابة شرطية أي إرادية متعلمة . (الحريري الأمامي ، 2011 ، 91 - 92) .

3 - إجراءات الإرشاد السلوكي :

تسير العملية الإرشادية من وجهة النظر السلوكية على النحو التالي :

01 - تحديد السلوك المطلوب تعديله أو تغييره :

و يتم ذلك عن طريق استخدام عدد من الأساليب الخاصة بجمع البيانات و المعلومات المتعلقة بالسلوك المضطرب مثل الملاحظة و المقابلة ، و استخدام الاختبارات النفسية .

02 - تحديد الظروف التي يحدث فيها السلوك المطلوب :

يمكن تنفيذ هذا الإجراء عن طريق الفحص و البحث الدقيق في كل الظروف و الخبرات التي يحدث فيها السلوك المضطرب ، و كل ما يرتبط به أو يسبقه من أحداث أو ما يتلوه من عواقب .

03 - تحديد العوامل المسؤولة عن استمرار السلوك المضطرب:

و يتم ذلك عن طريق معرفة الإجابة عن الأسئلة التالية :

- هل كان السلوك يظهر نتيجة خوف شرطي بسيط ؟
- هل كان السلوك يعكس خوفا أساسيا معمما يحدث في مواقف متشابهة و لكنها مختلفة ؟
- هل كان السلوك يستمر بسبب النتائج التي يؤدي إليها ؟

04 - وضع خطة إرشادية مناسبة :

فالمرشد يضع خطة إرشادية للمسترشد حسب طبيعة المشكلة ، فالخوف مثلا يمكن التخلص منه باستخدام أسلوب التخلص التدريجي من الحساسية ، أو باستخدام النماذج السلوكية أو باستخدام التعزيز .

05 - تطبيق الخطة الإرشادية من قبل المرشد :

و يكون ذلك من خلال تشجيع الأسرة و المدرسة على توفير الظروف التي تساعد على ظهور أنواع السلوك الايجابية المرغوب فيها بدلا من التركيز على مراقبة السلوك غير المرغوب فيه و عقابه ، و كذلك تعزيز أي سلوك ايجابي يصدر عن الطفل ، و تكليفه بنشاطات ينتهي أداؤها دائما بنجاح و إثباته على ذلك ، مع الاحتفاظ بسجل يومي لملاحظة مدى التقدم في السلوك المطلوب ، و يمكن أن يتعاون في تطبيق الخطة الإرشادية كلا من الوالدين و المدرسين و الزملاء و غيرهم .

06 - تعميم السلوك المرغوب فيه :

بعد أن يتعلم المسترشد السلوك المرغوب فيه لابد من تشجيعه على تعميم السلوك لممارسته في البيئة الطبيعية (في الأسرة ، في المدرسة ، في المجتمع) بكل الوسائل الممكنة .

07 - التقييم الموضوعي لنتائج الأسلوب الإرشادي :

تقييم الأسلوب الإرشادي المستخدم في مواجهة المشكلة ، و فاعليته في تعديل السلوك غير المرغوب فيه أو تغييره ، و ذلك حتى يتمكن المرشد من إجراء المقارنات (الزعبي ، 2005 ، 174-175) .

4 - إيجابيات النظرية السلوكية :

- الدقة في تحديد التقنيات و الأساليب الإرشادية المستخدمة في الإرشاد السلوكي .
- تزود المسترشد بمعلومات كثيرة عن مستوى تقدمه و ما يحققه من نجاح في العلاج .
- تتيح للمسترشد الفرصة للتعامل مع الجوانب الذاتية للسلوك غير المتوافق .

- أثبتت فعاليتها بخصوص علاج القلق و المخاوف و الاضطرابات الجنسية و حالات الأرق و السمنة و الإدمان الكحولي و بعض المشاكل الأخرى .
- أقل تكلفة و أسرع من طرق الإرشاد الأخرى .
- الاعتماد على الأبحاث التجريبية و المخبرية .
- تمد المرشد بمستوى عال من الثقة بالنفس .
- تشجع المرشد على أن ينتبه للتلميحات غير اللفظية من جانب المسترشد.
- تزود المرشد بقاعدة واضحة لفهم سلوك المسترشد بعد الإرشاد ، و بالتالي تزيد من مستوى ثقته في المرات التالية إذا واجه نفس الأعراض .
- التأكيد على العلاقة الوثيقة بين الفرد و بيئته .
- تعتبر النظرية السلوكية أن الإنسان ذو طبيعة محايدة من حيث الخير و الشر ، و أن هذا يخضع لظروف البيئة التي يعيش فيها الإنسان.
- أن السلوك السوي و السلوك الشاذ عند الإنسان هو سلوك متعلم خاضع للبيئة المحيطة ، و في هذا تأكيد على دور العملية التربوية في تعديل سلوك الأفراد من خلال المؤسسات التربوية المتعددة خاصة الأسرة و المدرسة.

5 - سلبيات النظرية السلوكية :

- لا تأخذ ماضي الفرد بعين الاعتبار .
- تفتقر إلى تحديد واضح للأهداف .
- اختزال الإنسان إلى ما يشبه الآلة ، و بالتالي التقليل من فرص الابتكارين أمام المسترشد.
- قد تمهد هذه النظرية لحدوث اشراط تنفيري عند المسترشد.
- تعالج الأعراض الاضطرابية بطريقة بسيطة تهمل انعكاساتها و المشاكل الكامنة وراءها.
- إعطاء المرشد الدور الكبير في عملية الإرشاد يعرض المرشد غير المتمدرس لتقديم نماذج و أساليب خاطئة.
- تركيز النظرية على السلوك الإنساني الملحوظ و إغفالها للأفكار و المشاعر التي تشكل جزءا هاما من شخصيته.
- تعتبر مبادئ الإشراف غير ملائمة لتوضيح الكم الهائل من السلوك الإنساني .
- إن علاج الأعراض فقط يؤدي إلى ظهور أعراض أخرى لأن البيئة الداخلية لم تتغير .
- تقلل هذه النظرية من دور العلاقة العلاجية و تتجاهل قيمة فهم الذات في عملية التغيير .
- النظرة للسلوك الإنساني على أنه نتاج البيئة و ليس للفرد دور في هذا السلوك و هذا لا يتفق مع كون الإنسان مسؤول عن سلوكه .
- إهمال جوانب أساسية من حياة الإنسان النفسية و في مقدمتها الجوانب المعرفية و الانفعالية .

• لا توفر هذه الطريقة الخبرة و الظروف المناسبة . (كمال يوسف بلان ، 2015)

ثامنا :نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي :

من أهم العلماء الذين ينتسبون إلى هذه النظرية " ألبرت أليس Albert Illis " ، و تركز هذه النظرية على الجانب السلوكي و العقلي ، و تقوم فلسفتها على أن التفكير و الانفعال و السلوك تتداخل فيما بينها في علاقات السبب و النتيجة المتبادلة .

و تفترض هذه النظرية أن التفكير يقرر السلوك ، أي أن المشكلات التي يمر بها الأفراد تغرى إلى الطريقة التي يفسرون بها الأحداث و المواقف ، و كذلك تفترض هذه النظرية أن الناس يولدون و لديهم أفكار عقلانية و أخرى غير عقلانية ، و هذا التفكير غير العقلاني و غير المنطقي ينشأ من خلال التعلم غير المنطقي المبكر الذي يكتسبه الفرد من والديه و من المجتمع ، كما أن الاضطراب الانفعالي و النفسي نتيجة للتفكير غير العقلاني و غير المنطقي ، و أن حالة الاضطراب هذه لا تقرر بفعل الظروف و الأحداث الخارجية التي تحيط بالفرد فقط ، و إنما تتحدد أيضا من خلال إدراكات الفرد لهذه الأحداث و اتجاهاته نحوها .

كما ترى هذه النظرية أنه ينبغي مهاجمته و تحدي الأفكار و الانفعالات السلبية ، و ذلك بإعادة تنظيم الإدراك و التفكير بدرجة يصبح معها الفرد منطقيا و عقلانيا .

و يسمى " إليس " هذا الاتجاه في العلاج بنظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي و ذلك من خلال ما يسمى بنموذج (ABC) ، و يستند " إليس " في بنائه لهذا النموذج على افتراض رئيسي هو أن الاضطرابات النفسية هي نتاج التفكير غير العقلاني الذي يتبناه الفرد ، لذا يعتقد أن السبيل إلى الحد من المعاناة النفسية هو التخلص من أنماط التفكير الخاطئة ، و غير العقلانية ، كما يرى أن المشكلات النفسية لا تنجم عن الأحداث و الظروف في حد ذاتها ، و إنما عن تفسير الفرد و تقييمه لتلك الأحداث و الظروف . (علي عمارة ، 2008) .

و يرتكز " إليس " في بناء نظريته على النموذج المسمى بنموذج (ABC) و المتمثل فيما يلي :

"C" النواتج الانفعالية و السلوكية Consequence	"B" نظام المعتقدات Belief System	"A" الأحداث المنشطة Activating Events
الشعور بالاكتئاب و تجنب الدراسة و الامتحانات	يفسر التلميذ هذه الأحداث بقوله أنا فاشل في مجال الدراسة و لا أمل له بالنجاح	التقدم للامتحان و الحصول على علامة سيئة

يعمل المرشد في ظل هذه النظرية على دحض الأفكار و المعتقدات غير المناسبة و إثبات خطئها ، ذلك من خلال تدريب المسترشد على تسجيل الحديث مع الذات و ذلك من خلال استخدام مفكرة يومية لمدة أسبوع ، يسجل الأحداث "A" و ما حدث به نفسه من المعتقدات "B" و ما نتج عن ذلك من انفعالات و سلوكات "C" ، ثم يشرح المرشد للمسترشد أن الانفعالات غير المرغوب فيها ليست ناتجة عن الحدث "A" بل عن طريقته في فهم الحدث "B".

فالحدث المنشط (A) Activating Event هو الحدث الذي يعتقد الفرد أنه سبب مشكلته أو اضطرابه ، و المعوق لرغبته في تحقيق النجاح ، الحب و الراحة ، أما معتقدات الفرد (B) Belief و إدراكه و تفسيره للحدث المنشط الذي يتعرض له فهو نوعان : قد تكون معتقدات عقلانية تنتج عنها إنفعالات و سلوكات سوية و إيجابية تجعل الفرد يشعر بالسعادة و تقدير الذات و الاتزان النفسي و الإنفعالي ، كما قد تكون معتقدات غير عقلانية تؤدي إلى إنفعالات و سلوكات سلبية كشعور الفرد بالفشل و تحقير الذات و الإضطراب الإنفعالي .

و تظهر النواتج في شكل استجابات انفعالية و سلوكية (C) Emotional and Behavioral Consequences كصدى لأفكار الفرد و معتقداته التي يفسر في ضوءها الحدث أو الخبرة الانفعالية المنشطة ، و قد تكون سلبية أو إيجابية تبعا لطبيعة المعتقدات عقلانية كانت أو غير عقلانية . (علام ، 2012) .

و يعتبر نموذج (ABC) هو الأساس النظري الذي تبناه " إليس " لتفسير حدوث الاضطراب الإنفعالي ، و قد أضاف إليه ثلاث مراحل أخرى هي (D.E.F) ليكمل أسلوبه العلاجي و ينتقل من التنظير إلى الممارسة الإرشادية العلاجية و تتمثل هذه المراحل فيما يلي :

مرحلة (D) Disputation:

و تعني المجادلة و دحض الإعتقادات غير العقلانية و الأفكار غير الموضوعية لدى العميل بخصوص الحدث المنشط و تنفيذها و الوصول به إلى الشك في تلك المعتقدات ، و التوصل إلى أنها السبب في معاناته و إضطرابه الإنفعالي مما يساعد على تغييرها و التخلص منها و اكتساب أفكار أكثر عقلانية .

أما الأثر (E) Effect :

فهو النتيجة الفعلية التي يحققها الفرد من تعديل و تغيير أفكاره غير العقلانية ، و تنفيذ هذه الأفكار الهادمة للذات ، و اكتساب أفكار أكثر عقلانية تساعد على النجاح و تحقيق الذات ، و هذا الآخر يشمل جانبين هما : الأثر المعرفي (C E) Cognitive Effect ، و الأثر السلوكي (B E) Behavior Effect ، و أخيرا تمثل المشاعر الجديدة (F) New Feeling المرحلة الأخيرة

للعلاج بعد أن يغير الفرد أفكاره و يكتسب فلسفة عقلانية في حياته تساعده على الشعور بالهدوء و الصفاء و الإستقرار النفسي و الاستمرار على هذه الحالة . (علام ، 2012) .

و يشير " ألبرت إليس " إلى أن هناك اثنتي عشرة (12) فكرة لا عقلانية تتطور لدى الناس ، و تؤدي حسب رأيه للإضطراب النفسي ، و هذه الأفكار اللاعقلانية هي :

01 - من الضروري أن يكون الفرد محبوبا أو مقبولا من قبل كل شخص مهم في المجتمع .

02- يتعين على الفرد أن يكون كفؤا، و منافسا ، و مكتملا ، و قادرا على الانجاز في كل الميادين الممكنة حتى تكون له مكانة اجتماعية .

03 - إن بعض الناس الذين يؤذوننا أو الذين يفعلون ما لا نحب هم سيئون حقيرون ، و عليه يتوجب عقابهم و نبذهم بسبب حقارتهم .

04 - إن الحياة تصبح مرعبة و لا تطاق إذا لم تسر الأمور كما نشتهي و نتمنى .

05 - إن شقاء الإنسان ينبع من خارج ذاته أي من المحيط ، لذا فإن الفرد لا يمتلك إلا القدرة الضئيلة في السيطرة على أحزانه و متاعبه النفسية .

06 - أنه على الإنسان أن ينشغل و يهتم بالأشياء الخطيرة و المخيفة ، و أن يوليها اهتمامه بها ، و أن يفكر دوما باحتمال حدوثها، و أن يشعر بضيق شديد لأجل ذلك .

07 - أنه من الأسهل على الإنسان أن يتجنب صعوبات الحياة ، و المسؤوليات الشخصية من أن يواجهها و أن يحاول تنظيم ذاته .

08 - أنه على الإنسان أن يعتمد على الآخرين ، و هو يحتاج إلى شخص أقوى منه في هذا الإعتدال

09 - أن الماضي هو الذي يحدد سلوك الحاضر، و الأحداث التي أثرت بمشاعرنا لا يمكن إزالتها .

10 - يجب أن ينزعج الإنسان لمشاكل الآخرين و همومهم .

11 - يوجد حل كامل و دقيق و حقيقي لكل مشكلات الإنسان في الحياة ، و أنها لمصيبة كبرى إذا لم يتم العثور على هذا الحل.

12 - أن المعتقدات التي تأخذ بها الوجوه المحترمة في البلد ، أو ينتابها المجتمع يجب أن تكون صحيحة ، و أن لا تكون قابلة للتساؤل أو التشكيك فيها.(حجار ، 2004) .

1 - أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي :

ذكر " كوري COREY " بعض الأهداف النظرية و هي :

- تعليم المسترشدين أن يعملوا على تخفيض سلوكهم الدفاعي الذاتي إلى الحد الأدنى ، و ذلك عن طريق اكتساب فلسفة في الحياة أكثر عقلانية .
- تعليم المسترشدين أن لا يتوقفوا عند ما حدث لهم من أخطاء في الحياة ، و عليهم أن يتعلموا من الوسائل و السبل التي عن طريقها يستطيعون التعامل مع صعوبات المستقبل ، و مهمة المرشد هو أن يتحدى الاعتقادات غير العقلانية الذاتية و التي يتقبلها أو يسلكها بدون مناقشة .
- إذا المرشد يصبح في موقف تحد للمسترشدين كي يغيروا فلسفتهم غير المنطقية للحياة إلى فلسفة أفضل حتى يتجنبوا وقوعهم فريسة للإضطرابات بسبب معتقداتهم غير العقلانية في المستقبل .

و من خلال توجيه بعض الأسئلة إلى " إليس " نستخلص بعض فوائد و أهمية هذا العلاج على النحو التالي :

- هو عبارة عن أسلوب و توجه عملي للتعامل مع مشكلات النمو الشخصي ، حيث يحتل مكانة هامة للتعامل الجيد مع الحاضر و الاتجاهات الحالية ، و كذلك الانفعالات الأليمة و اضطرابات سوء التكيف التي يمكن أن تدمر سائر الخبرات في الحياة .
- يزود الأفكار بالتكيف وفقا لحاجات المسترشدين عن طريق فنيات معينة لمساعدتهم في حل مشكلاتهم .
- إن المرشدين الممارسين لهذا النوع من العلاج ينفثون على الأفراد لمساعدتهم ، و يبحثون عن معتقداتهم الفردية غير العقلانية و التي تؤدي إلى الضغوط الانفعالية .
- إن هذا النوع من العلاج يزودنا بوسائل متعددة لمساعدة الأفراد لإعادة تكوين معتقداتهم إلى أن تصبح معتقدات و أفكار أكثر عقلانية و واقعية .
- يساعد الأفراد على أن يطوروا فلسفة و منهج حياتهم ، بحيث تزداد كفاءاتهم في العمل و النجاح في الحياة مع الآخرين . (نبيل محمد الفحل ، 2014 ، 159-160) .

2 - إجابيات نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي :

- الأسلوب العقلاني الانفعالي هو نوع من التعليم النشط المباشر .
- يعمل على تعليم المسترشد مواصلة العيش في هذا العالم من غير أن يكون محبوبا أو مقبولا من الآخرين إن لم يتمكن من ذلك .
- ثقة " إليس " بقدرة المسترشد على القيام بالإستبصارات تساعد على فهم ذاته ، و فهم العلاقة بين الإنفعالات السلبية و طريقة تفكيره ، و كيف أن المسترشد يدحض هذه الأفكار .
- التركيز على هنا و الآن .
- عدم إعطاء خبرات الطفولة العامل أو المسبب الأكبر للإضطراب ، بل التأكيد على الأحاديث الذاتية الداخلية و الأفكار غير المنطقية أو الخرافية .

- يكتسب المسترشد في نهاية عملية الإرشاد فلسفة عقلانية للحياة .
- أسهم في توضيح التفاعل بين الأفكار و المشاعر و التصرفات و أن أي تغير في أحدهما يؤثر و يغير في النمطين الآخرين .
- استخدام أساليب علاجية مختلفة (سلوكية ، معرفية ، إنفعالية) و عدم اعتماده على طريقة واحدة مع المسترشدين .
- يهدف إلى دفع المسترشدين أن يكونوا أكثر إستقلالية و منطقية في تفكيرهم .
- إكساب المسترشد المرونة و الإنفتاح على التغير و التفكير العلمي .
- تنوع الطرق الإرشادية التي يستخدمها الإرشاد العقلاني الانفعالي ، و بالتالي اتساع دائرة الأشخاص الذين قد يؤثر فيهم هذا النوع الإرشادي ، و ذلك من خلال معرفة نوع الشخصية التي ينتمون إليها و التعامل معهم و علاجهم بالأسلوب المناسب .
- يستطيع المسترشد من خلال الإرشاد العقلاني الإنفعالي أن يكتسب طرقا و أفكارا جديدة يستطيع من خلالها مواجهة الأفكار اللامنتطقية و الخاطئة التي كان يؤمن بها ، و بالتالي تجنب الوقوع فيها مرة أخرى في المستقبل .
- من خلال الأفكار اللاعقلانية التي طرحها " إليس " يتمكن الشخص من التعرف على أكثر الأفكار التي تمر في ذهن الفرد أو يفكر بها دون أن يعلم بأنها غير منطقية ، و بالتالي وقف هذه الأفكار قبل أن تتطور و تصبح واقعية .

3 - سلبيات نظرية الإرشاد العقلاني الإنفعالي :

- المرشد في الإرشاد العقلاني الإنفعالي يتكلم أكثر مما يصغي لما يقول المسترشد .
- العلاج العقلاني الإنفعالي خال من العواطف عقلاني إلى حد بعيد ، و يعتمد بشكل مباشر على الألفاظ .
- يعتبر أسلوب مباشر بدرجة كبيرة ، و هو يخضع الفرد للعلاج دون مراعاة لمعتقداته و مفاهيمه .
- لا يعلم المسترشد كيف يفكرون لأنفسهم بل يجعلهم يعتمدون على المعالج .
- لا يستخدم مع الأطفال أو حالات التخلف العقلي أو الاضطراب الشديد في شكلها الأولي .
- لا يوجد معيار موضوعي كالدين للحكم على مدى عقلانية الأفكار و منطقيتها .
- لا يهتم بإقامة علاقة دافئة مع المسترشد .
- قد يتطرق بعض المسترشدين و يبالغون فيصبح عملهم أشبه بعملية غسل المخ بالنسبة للمسترشد .
- لا يروق لبعض المسترشدين هجوم المرشد على أفكارهم و الذي بدوره يؤدي إلى المقاومة . (أبو أسعد عربيان ، 2012 ، 281) .

تاسعا : النظرية الانتقائية :

تعتبر النظرية الإنتقائية أسلوب من الأساليب الإرشادية و هي تهدف إلى تحقيق الصحة النفسية للفرد و مساعدة المسترشد للتصدي لأنواع المشكلات المرتبطة بالشخصية ، و أهم روادها " ثورن " و " وليم جيمس " و " بيرت جانيت " و " جاس تافت " . و هي نظم العديد من النظريات .

1 - العوامل التي ساعدت في بروز النظرية الانتقائية :

- تطور النظريات الكلاسيكية القديمة كالتحليلية على يد أنصارها الجدد ، و السلوكية على يد " باندورا " و " سكينر " .
- ظهور الاتجاه الإنساني و اعتباره القوة الثالثة في علم النفس .
- ظهور النظريات المعرفية كنظرية " إليس " و " ريمي " .
- انفصال العديد من أبرز علماء الاتجاهات الرئيسية عن اتجاهاتهم و تبنيهم هذا الإتجاه .
- تطور الدراسات النفسية و الممارسات الإرشادية العملية و كذا التراكم البحثي .
- الإسهامات الجادة التي قدمها أبرز علماء هذا الإتجاه " ثورن " و " لازاروس " و " هارت " . (الشهيري ، 2008) .

2 - خصائص النظرية الانتقائية :

أهم خصائص النظرية الانتقائية ما يلي :

- التعرف على العناصر الجيدة في جميع أنظمة الشخصية و دمجها في كل متماسك يتمثل في السلوك .
- اعتبار أن جميع النظريات و أساليب القياس و التقويم من العوامل التي تسهل في عملية الإرشاد النفسي .
- عدم التركيز على نظرية واحدة بل يكون المرشد ذا عقل متفتح من خلال تجاربه المستمرة التي تؤدي إلى نتائج سليمة .
- إن الاتجاه الانتقائي ليس ذلك الاتجاه الذي يشكل خليطا من الحقائق غير المترابطة ، كما أنه ليس مرتبطا ببناء نظري موحد .
- الاتجاه الانتقائي ذو رؤية واسعة .
- تعتمد هذه النظرية على الناحية المنهجية العلمية و العملية ، فالعلم ليس نظريا بل تجريبيا .
- الأسلوب الانتقائي استقرائي أكثر منه استنتاجي .

- إن النظرية الانتقائية عبارة عن جهد منظم بقصد إقامة علاقة وثيقة متبادلة و متكاملة بين الحقائق ذات العلاقة الوثيقة فيما بينهما مهما اختلفت أصولها النظرية . (كمال يوسف بلان ، 2015 ، 193) .

3 - أهداف النظرية الانتقائية :

تتمثل أهداف النظرية الانتقائية فيما يلي :

- تحديد و تشخيص المستويات المتسلسلة و العوامل المنظمة للتكامل في الحالات النفسية .
- تجمع كل أساليب و طرق الإرشاد النفسي و وضع تعريف إجرائي عملي لكل طريقة .
- تقويم الديناميات الوظيفية لكل طريقة من خلال التحليل التجريبي .
- التعرف على الطريقة المعينة و بيان مدى فعاليتها ، و متى تكون غير فعالة أو تكون ضارة .
- توضيح علاقة الإرشاد النفسي بالمسترشدين .
- يصلح الأسلوب الإنتقائي و الذي يستفيد من كل الطرق المعروفة سابقا لجميع أنواع المسترشدين و لجميع أنواع المشكلات ، و إن كان بعض المسترشدين يحتاجون إلى إرشاد أعمق و أشمل.
- ضرورة تعاون المسترشد و أن تكون لديه رغبة في الإرشاد ، لأن وجود الدافع لديه يؤدي إلى الاستقرار في العلاقة الإرشادية ، و أن الأعراض التي تدل على عدم فاعلية إرشاد الشخصية تشمل مواقف يكون المسترشد فيها غير متعاون ، و ليس لديه الدافع و ليس قادرا على الإستمرار في الإرشاد .
- توفير جو الألفة و الدفء ليستطيع المسترشد التعبير عن مشاعره بدرجة ملائمة .
- يساعد الإرشاد النفسي المسترشد في اكتشاف ذاته لينمي هذه الذات و الخبرات في تحقيق حياة متميزة فردية أكثر ، حيث أنه على المرشد أن يعمل كصديق ناصح لمساعدة المسترشد على أن يقوم بحل مشكلاته الخاصة . (كمال يوسف بلان ، 2015 ، 194-195)

4 - مراحل العملية الإرشادية في الإرشاد الإنتقائي :

أ - المرحلة الأولى الاستكشاف :

و يقوم بها المرشد من خلال الإصغاء لاهتمامات المسترشد و إكتشافها على مستوى أعمق من خلال تطوير علاقة إرشادية مبنية على الثقة المتبادلة التقبل و التعاطف و السماح بالتنفيس .

ب - المرحلة الثانية تحديد المشكلة :

و فيها يتوصل كل من المرشد و المسترشد إلى تعريف المشكلة و تحديد أسبابها .

ت - المرحلة الثالثة تحديد البدائل :

تعريف و جمع البدائل المتوفرة ، و التأكد من تلك البدائل بشكل جيد .

ث - المرحلة الرابعة الإجرائية و الإلزامية :

يقوم المرشد بالموافقة على الخطوات التي سيتبعها مع التزامه بها .

ج - المرحلة الخامسة التقييم و التغذية الراجعة :

و تتم فيها مراجعة و تلخيص التقدم و الخطة الإرشادية من قبل كلا من المرشد و المسترشد مع الالتزام للمقابلة القادمة . (أبو أسعد العزيز ، 2013 ، 145) .

5 - إيجابيات النظرية الانتقائية :

- يعتبر أسلوب " ثورن " أشمل أساليب الإرشاد لأنه مبني على النسق الطبي الذي يعتبر اضطرابات الشخصية شبيها بالمرض الجسدي .
- تجنب " ثورن " أي محاولة للعرض النظري و هو يشعر أن كل النظريات الموجودة محدودة و غير كافية و لهذا فضل الأسلوب الانتقائي .
- تضمنت مناقشات " ثورن " للتشخيص و الإرشاد كل الأساليب الرئيسية للإرشاد و العلاج النفسي ، حيث أن " ثورن " عرض أشمل تصنيف و أكثره تفصيلا .
- يعتبر عمل " ثورن " محاولة جريئة في علم النفس ، حيث كان هدفها تكامل كل المعرفة النفسية في نسق شامل .
- إن الحالات و الظروف المختلفة تستدعي ألوانا مختلفة من الإرشاد ، حيث يعتمد ذلك على طبيعتها و تطورها .
- إن طرق الإرشاد النفسي متنوعة و متميزة في الفعالية .
- جمع كل ما هو معروف في مجال تشخيص اضطرابات الشخصية و علاجها .
- التركيز على التشخيص كأساس للإرشاد .
- محاولة " ثورن " توضيح خصائص النظرية الانتقائية في خطوات عملية .

6 - سلبيات النظرية الانتقائية :

- إن إرشاد الشخصية في هذه النظرية يهتم أساسا بالأفراد الأسوياء ، لهذا فإن تناول الحالات الشديدة للإضطراب و الحالات الذهانية يعتبر خارج إطار التعريف الخاص بإرشاد الشخصية .
- إن نتائج " ثورن " قد ظهرت بصورة آراء و خبرات و ليس على أساس علمي أو تجريبي .
- إن طرق التشخيص الموضوعية لم تحظ بالمراجعة و التنقيح بدرجة تجعلها تقدم الدلائل على فاعلية استخدام المتاح منها و الوقت الذي ينبغي فيه استخدامها .

- اعتماد الأسلوب غير المباشر في بداية تكوين العلاقة الإرشادية و تركه عندما يفشل أو يصبح بدون فعالية ، و لم يقدم معيارا لذلك.
- إن محاولة " ثورن " التوفيق بين مدارس فكرية متعددة هي انتقائية بسيطة ، لا تحقق أي قدر من الموضوعية و لا توصل إلى هدف معين .
- إن الأساليب المشتقة من أطر مرجعية متعارضة تميل إلى أن تكون متعارضة.
- لم يستطع " ثورن " أن يجد الطرق النوعية للمشكلات النوعية في عملية الإرشاد الانتقائي .
(كمال يوسف بلان ، 2015 ، 2011 – 2012) .

المحاضرة الرابعة :
خطوات بناء البرامج
الارشادية .

تمهيد :

تحتاج المدارس في الوقت الحاضر إلى خدمات الإرشاد النفسي و ذلك لكثرة التغيرات التي طرأت على الحياة ، فالتقدم العلمي و التكنولوجي و التغيرات الاجتماعية و تغير القيم عند الشباب كل ذلك يدفع لوجود خدمات الإرشاد المدرسي التي تستخدم لعلاج العديد من المشكلات الموجودة لدى التلاميذ باستخدام أساليب و فنيات معينة ، و هذا ما يمكن اعتباره برنامجا إرشاديا لتحقيق أهداف معينة ، و لتصميم أو بناء البرنامج الإرشادي يجب إتباع الخطوات التالية :

1 - خطوات بناء البرامج الإرشادية :

أولا - التخطيط للبرنامج الإرشادي :

يعرف التخطيط في مفهومه العام بأنه مجموعة من التدابير المحددة التي تتخذ من أجل تحقيق هدف معين ، و من هنا فإنه يتميز بالنظرة المستقبلية و التنبؤ بمختلف المشكلات التي يمكن مواجهتها و التحضير للحلول في حال وقوع هذه المشكلات ، و يرى " هنري فايول " أن التخطيط يشمل التنبؤ بما يكون عليه المستقبل متضمنا الإستعداد له ، و عرفه " هيمر " بأنه عملية إدارية متشابكة تتضمن البحث و المناقشة و الإتقان ، ثم يعمل من أجل تحقيق الأهداف التي تنتظر إليها باعتبارها شيئا مرغوبا فيه . (لخضر لكحل ، كمال فرحاتي ، 2009 ، 17) .

و يقوم الفريق الإرشادي بالتخطيط للبرنامج المراد تطبيقه على الفئة المقصودة و اختبار فعاليته العملية في تعديل السلوك و تغيير مخرجات الشخصية التي تستفيد منه ، و يقوم على الأسس النفسية و التربوية و الإدارية ، و ينمو و يتطور وفقا لحاجات الأفراد الذين يخطط من أجلهم . (حامد عبد السلام ، 443) .

1- خصائص التخطيط للبرنامج الإرشادي :

يجب أن تتوفر أثناء التخطيط للبرنامج الإرشادي مجموعة من الخصائص تتمثل فيما يلي :

أ - التخطيط مرحلة فكرية سابقة على تنفيذ أي عمل :

يتعلق التخطيط باتخاذ قرارات متعلقة بما يجب القيام به و توقيت أداء العمل و إجراءاته و كيفية أدائه .

ب - اختيار أفضل البدائل :

في ضوء التخطيط يسعى المرشد إلى اختيار أفضل البدائل المتاحة لتحقيق الأهداف بدرجة عالية و بأقل تكلفة في الجهد و الوقت و المال .

ت - التخطيط تطلع للمستقبل :

يعد التخطيط للبرنامج الإرشادي بمثابة التطلع إلى ما يجب أن يتم ، و لذلك فان الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها في المستقبل يتم التخطيط لها في ضوء الماضي و الحاضر حتى تكون واقعية من ناحية، و تكون هناك فرص للتعديل في الإجراءات و الخطوات من ناحية أخرى .

ث - التخطيط عملية مستمرة :

يتضمن التخطيط للبرنامج الإرشادي التخطيط طويل المدى الذي يسعى إلى تحقيق الأهداف النهائية ، كما يتضمن التخطيط قصير المدى و الذي يسعى إلى تحقيق الأهداف الجزئية ، ففي كل جلسة إرشادية نسعى إلى تحقيق هدف جزئي أو أكثر، و في بعض الحالات نسعى إلى تحقيق هدف جزئي واحد خلال أكثر من جلسة إرشادية .

ثانيا - تحديد أهداف البرنامج الإرشادي :

إن تحديد أهداف البرنامج الإرشادي خطوة أساسية يتم بعد ذلك في ضوءها تحديد محتوى البرنامج و التقنيات الإرشادية المستخدمة فيه ، كما أن الهدف هو عبارة عن توضيح ما سيكون عليه سلوك المشاركين في البرنامج بعد إكسابهم الخبرات و المهارات المختلفة .

و تصنف كما يلي :

01 - الأهداف العامة :

تتحقق الأهداف العامة بطريقة غير مباشرة ، و من أهم الأهداف العامة للإرشاد النفسي هي تحقيق الذات و تحقيق التوافق النفسي و الاجتماعي و المهني، و تحسين العملية التعليمية و تحقيق الصحة النفسية .

02 - الأهداف الخاصة :

تحدد الأهداف الخاصة في ضوء طبيعة المشكلة ، و تتحقق هذه الأهداف بطريقة مباشرة من خلال برامج الإرشاد الموجهة ، و تكون هذه الأهداف معرفية أو سلوكية.

03 - الأهداف الفرعية :

تشتق الأهداف الفرعية من الأهداف الخاصة ، و تتحقق الأهداف الفرعية بطريقة مباشرة من خلال البرنامج الإرشادي ، كما يتم تحقيق هدف واحد أو أكثر في الجلسة الإرشادية الواحدة ، و قد تكون هذه الأهداف معرفية أو سلوكية.

و يمكن تحديد الأهداف الخاصة للبرامج الإرشادية التي تقدم للطلاب على سبيل المثال و ليس الحصر فيما يلي :

- 1 - مساعدة الطلاب على التفاعل الإجتماعي و بناء علاقات إجتماعية ناجحة مع الآخرين.
- 2 - تعزيز السلوكات الإيجابية لدى الطلاب.
- 3 - ترسيخ بعض القيم الدينية و الخلقية و الإجتماعية السوية.
- 4 - التدريب على ضبط الإنفعالات و التحكم فيها.
- 5 - مساعدة الطلاب على الإستبصار بمشكلاتهم و إيجاد الحلول الملائمة لها.
- 6 - تعديل أنماط أساليب التفكير الخاطئة التي تؤدي إلى سوء التوافق النفسي .
- 7 - إكتساب الطلاب عادات إستذكار سليمة .
- 8 - اكتساب الطلاب الطمأنينة و الثقة بالنفس. (طه حسين ، 2004 ، 285) .

ثالثا : تحديد الإستراتيجيات الملائمة :

من الضروري عند التخطيط لإستراتيجية ما لبرنامج أن يوضع لها بدائل ، فإذا لم يتحقق الهدف من الجلسة أو تحقق جزئيا ، يتم الاعتماد على البديل الإستراتيجي ، أو يتم تغيير الأنشطة أو في طريقة تنفيذ الإستراتيجية ، و هذا يحتم على المرشد من ناحية أخرى التنبؤ بمعوقات زمن البرنامج و الجلسات الإرشادية و الإمكانيات و المشاركة و الوسائل و الأنشطة ، و هذا ما يوجب التعرف على أهمية التخطيط للإستراتيجية العلاجية و محاكاة اختيارها .

1 - أهمية التخطيط للإستراتيجية العلاجية :

يحقق التخطيط للإستراتيجية العلاجية العديد من المزايا تتمثل فيما يلي :

- تجنب المحاولة و الخطأ في حل المشكلة و ما يترتب عليها من تضییع الوقت و الجهد.
- تحديد ما ينبغي فعله بدلا من التصرف في ضوء ردود أفعال المسترشد .
- تحديد زمن البرنامج و الأنشطة و الإجراءات المطلوبة في كل مستوى .

2 - معايير اختيار الإستراتيجية الإرشادية :

هناك مجموعة من المعايير التي ينبغي الإلتزام بها عند إختيار الإستراتيجية الإرشادية من أهمها :

- أن تكون سهلة التنفيذ و ذات فائدة .
- أن تكون إجراءاتها ملائمة لقدرات المسترشد.

- أن تسمح بتنمية المعارف و العمليات العقلية و زيادة الأنشطة و المهارات و الخبرات.
 - أن تكون إجراءاتها آمنة لا يترتب عليها خطورة، و إيجابية لا تركز على العقاب.
 - أن تكون قائمة على إحدى النظريات الإرشادية حتى تضمن فعاليتها في تحقيق أهداف الإرشاد و أهداف البرنامج الإرشادي.
 - يجب أن يكون لدى المرشد المعلومات و الخبرة و المهارة بهذه الإستراتيجية حتى يخطط لها و ينفذها و يدرب المشاركين في البرنامج الإرشادي على إجراءاتها .
- رابعاً- محتوى البرنامج الإرشادي :**

يتكون محتوى البرنامج الإرشادي من ثلاثة أبعاد كما حددها (سغان ، 205) و هي :

01 - المعارف و العمليات العقلية :

تقوم فكرة الأهداف المعرفية على أن العوامل المعرفية تتفاعل مع الشعور و السلوك لإنتاج الأعراض ، و بالتالي إذا أمكن تعديل هذه المعارف أمكن علاج المشكلة ، و في ضوء هذا التوجه يكون محتوى البرنامج المعرفي كما يلي :

- استخلاص الأفكار و الإحساسات و المشاعر السلبية و تعديلها .
- التعامل مع الاتجاهات الخاطئة أو المشبوهة و تعديلها .
- استخراج الدوافع و الاتجاهات اللاشعورية الكامنة و فهمها ثم تعديلها.
- استخراج ذكريات خاصة لإعادة فهمها بطريقة أخرى .
- إعادة تكوين معنى جديد اتجاه مواقف الحياة مثل الألم و المرض و الذنب و الموت.

02 – الأنشطة :

قد تكون الأنشطة التي يتضمنها البرنامج الإرشادي صفية أو لا صفية ، و يمكن أن تقوم على الأداء أو تقوم على اللفظ ، و قد تؤدي بشكل فردي أو بشكل جماعي .

03 – المهارات :

يقوم أداء المهارات على المعارف و الأنشطة ، و من أمثلة المهارات التي يمكن أن يتضمنها البرنامج الإرشادي المهارات الاجتماعية مثل مهارة المحادثة و خاصة أمام الآخرين ، و مهارات التعبير عن الأفكار ، و مهارات القراءة و الكتابة ، و مهارة اتخاذ القرار . (سغان ، 2005) .

خامساً- تحكيم البرنامج :

قبل تطبيق البرنامج في شكله النهائي يجب أن نتحقق من صدق و ثبات هذا البرنامج ، و مدى قدرته على تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها ، و مناسبتها لسن العينة ، و لثقافة البيئة التي يستخدم فيها،

و يتحقق ذلك من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين لإبداء رأيهم حول هذا البرنامج ، ثم بعد ذلك تطبيقه ميدانيا على عينة استطلاعية مشابهة للمجتمع الأصلي الذي سوف يطبق فيه البرنامج للتأكد من مدى ملائمة للعينة ، و من خلال النتائج التي يتم الحصول عليها بعد تطبيقه على العينة العشوائية يتم إجراء التعديلات ثم صياغة البرنامج في صورته النهائية و تطبيقه مرة أخرى لتحقيق صدقه وثباته.

سادسا - حدود البرنامج :

يتم في هذه المرحلة تحديد الفترة الزمنية لتنفيذ البرنامج ، و عدد جلساته ، و مدة كل جلسة ، و ما تحتويه كل جلسة من أهداف و أنشطة ، كما يتم تحديد المكان الذي يتم فيه تطبيق البرنامج الإرشادي ، فقد يكون مكان تطبيق البرنامج الإرشادي في العيادة النفسية أو مركز الإرشاد ، أو في الفصل الدراسي أو المدرسة في حالة تقديم برامج الإرشاد النفسي التربوي ، و يتم ذلك في حالات مشكلات مرتبطة بالجانب الأكاديمي مثل التأخر الدراسي أو مشكلات نفسية و اجتماعية متعلقة بالمدرسة ، و قد يتم تقديم البرنامج الإرشادي في المنزل و ذلك عندما يكون البرنامج الإرشادي نفسي أسري .

سابعا - تحديد الوسائل المستخدمة لتحقيق الأهداف :

لكي ينجح البرنامج الإرشادي في تحقيق أهدافه فإنه يحتاج إلى استخدام بعض الوسائل التي تساعد في تنفيذ هذا البرنامج و منها : الكتب ، المجسمات ، المحاضرات ، الكمبيوتر ، الأنشطة الرياضية و أجهزة العرض المختلفة ، كما يتم تحديد و إعداد الاختبارات و المقاييس و السجلات التي يحتاجها العمل في البرنامج الإرشادي ، و لا بد أن يراعى في اختيار هذه الوسائل و الفنيات أن تكون ملائمة للخصائص الاجتماعية و الثقافية و التعليمية ، و أيضا لسن المشاركين في البرنامج الإرشادي .

ثامنا - تحديد ميزانية البرنامج .

يقوم المهتمون بالتخطيط للبرنامج الإرشادي بتحديد ميزانية البرنامج ، كما يحددون أيضا المصادر التي يحصلون منها على التمويل ، و يحددون البنود التي توزع عليها ميزانية البرنامج ، حيث يتم توجيه جزء من الميزانية للعاملين في البرنامج كمكافآت و حوافز، و جزء أيضا يخصص لمن يقدم لهم البرنامج من المسترشدين من مطبوعات و وجبة غداء و إقامة إذا لزم الأمر و تنقلات ، و جزء من الميزانية يكون مخصصا للبرنامج ذاته من ناحية الأدوات و الأجهزة ، كما يرى " حامد زهران 2005 " أن كل شيء له قيمة ، كما يجب أن تحسب ميزانية البرنامج بدقة ، بحيث لا يكون مبالغا فيها ، كما يجب أن تقتصر على المتطلبات الحقيقية بحيث لا يقف التمويل كمعرق في تنفيذ البرنامج و في نفس الوقت لا يضيع المال ، أي انه يجب تحديد ميزانية البرنامج و تكاليفه بدقة.

تاسعا - تحديد الخدمات التي يقدمها البرنامج :

تسعى البرامج الإرشادية إلى تقديم مجموعة متنوعة من الخدمات في مجالات عديدة و تتمثل فيما يلي :

- 1 - دراسة الحالات الفردية .
- 2 - خدمات الإرشاد الجماعي.
- 3 - تقديم خدمات الإرشاد العلاجي و التربوي و الزوجي و الأسري .
- 4 - **الخدمات النفسية :** و تتضمن إجراءات الفحوص و البحوث و دراسة الشخصية و التعرف على الاستعدادات و القدرات و الاتجاهات و الميول ، و تعريف الفرد بنفسه و التشخيص ، و حل المشكلات العامة و الخاصة ، و التعرف المبكر على الحالات التي تحتاج إلى مساعدة مركزة و تقديم الخدمات الإرشادية.
- 5 - **الخدمات التربوية :** خدمات التربية المهنية و الزوجية و الأسرية و حل المشكلات المرتبطة بالتأخر الدراسي و العمل على التوافق النفسي و الإهتمام بالطلبة الجدد و الخريجين و الإسهام في تطوير و تحسين البرامج .
- 6 - **الخدمات الاجتماعية :** و تتضمن إجراءات البحوث الاجتماعية و التعرف بالبيئة الاجتماعية و تنظيم العلاقات و التعاون بين الأسرة و المدرسة و الاتصال بباقي المؤسسات الاجتماعية المحلية.
- 7 - **الخدمات الصحية :** و منها إعداد و تنفيذ برنامج الصحة المدرسية ، حيث يهتم بالتربية الصحية و الطب الوقائي و الصحة النفسية و الطب النفسي و الوقائي .
- 8 - **خدمات الإحالة :** و ذلك بتحديد جهات الإحالة و التعاون معها .
- 9 - **خدمات المتابعة :** حيث تجب المتابعة المنظمة للذين تلقوا الإرشاد النفسي .
- 10 - **خدمات التدريب أثناء الخدمة :** بحيث يتيح للمرشدين الجدد فرصة التدريب للعمل الإرشادي.
- 11 - **خدمات البيئة الخارجية :** و تمتد الخدمات لتشمل البيئة الخارجية مثل المؤسسات ذات الاتصال بالمدرسة مثل الأسرة و العيادات و مراكز الإرشاد و العيادات الاجتماعية و مراكز رعاية الطفولة و رعاية الشباب و الشيوخ . (كاملة الفرخ و آخرون ، 1999 ، 181)

عاشرا- الخطوط العريضة لتنفيذ البرنامج :

يتم التحقق من كيفية البدء في تنفيذ كل ما تم التخطيط له من قبل ، كما يتم التأكد من توزيع المهام و المسؤوليات لتنفيذ البرنامج و وضع طريقة فعالة لإدارة الجلسات و تهيئة مكان تنفيذ البرنامج ،

و تهيئة المسترشدين للمشاركة في البرنامج أيضا ، و توفير التجهيزات المطلوبة في تنفيذ البرنامج و التأكد من أجهزة العرض . (عبد الله ناصر السرحان ، 2018 ، 55) .

1 - اختيار المجموعات الإرشادية :

تعتبر التصميمات التجريبية مركز اهتمام برامج التربية و الإرشاد و العلاج النفسي ، لأن فلسفة كل منها تقوم على تقديم الخدمات لحل المشكلة ، أو تحسين الأداء أو تغيير اتجاهات و معتقدات ، و تقديم الخدمات يعتبر تدخلا في حد ذاته ، و في هذا النوع يتم قياس الظاهرة قبل تنفيذ البرنامج و بعد تنفيذه لمعرفة مقدار التغير ، و من أهم التصميمات التجريبية ما يلي :

أ- نموذج دراسة الحالة : قد يرغب الباحث في تنفيذ البرنامج على حالة واحدة ، فيستخدم لذلك تصميم دراسة الحالة ، و ذلك بإتباع الخطوات التالية :

1 - الحصول على بيانات كمية و كيفية من خلال تطبيق اختبارات سيكومترية و إكلينيكية مقننة .

2 - الحصول على بيانات كيفية من خلال مقابلة المسترشد و القائمين على تربيته .

3 - تخطيط و تنفيذ البرنامج الموجه لحل المشكلة .

4 - رصد التغيرات التي حدثت في الأعراض من خلال إعادة تطبيق الاختبارات المقننة التي استخدمت من قبل تنفيذ البرنامج .

ب - نموذج المجموعة الواحدة : يجري هذا النوع من التجارب على مجموعة واحدة من الأفراد ، لذلك فهو سهل الإستخدام في البحوث التربوية التي تجرى على التلاميذ في الفصول ، حيث لا يتطلب هذا التصميم إعادة تنظيمهم و توزيعهم ، و من الناحية النظرية لا يوجد ضبط أفضل من استخدام نفس المجموعة طالما أن جميع المتغيرات المستقلة المرتبطة بخصائص أفراد المجموعة و المؤثرة في المتغير التابع قد أحكم ضبطها . (جابر و احمد ، 202 - 203) .

و يكون حجم هذه المجموعة أكثر من ثلاثة ، و لا يوجد اتفاق محدد على حجم المجموعة ، كما يفضل ألا يزيد عدد المجموعة عن 20 شخصا ، و من أهم التصميمات الفرعية ما يلي :

1 - تصميم المجموعة الواحدة بقياس بعدي واحد :

و يستخدم هذا التصميم في حالات خاصة جدا عندما يصعب قياس المتغير المستقل بسبب طبيعته مثل حالة الموت أو مثل حدوث مرض مفاجئ أو حادثة ، و من أمثلة الدراسات التي يصلح معها هذا التصميم دراسة فعالية العلاج القائم على المعنى في خفض حالات الاكتئاب الناتج عن وفاة الأم

2 - تصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي و قياس بعدي :

و عند استخدام هذا التصميم يجب إتباع الخطوات التالية :

- قياس قبلي يتم فيه قياس المتغير المستقل و المتغير التابع.
- التدخلات الإرشادية (تنفيذ البرنامج) .
- قياس بعدي يتم فيه قياس المتغير المستقل و المتغير التابع.
- يتم حساب الفرق بين القياس الأول و القياس الثاني ، فإذا كانت الفروق دالة بشكل جوهري فهذا يدل على أن البرنامج الإرشادي فعال ، و أدى إلى التغير المطلوب .

3 - تصميم المجموعة الواحدة بقياسات متعددة :

و يستخدم هذا التصميم عند الاعتماد على أكثر من إستراتيجية ، أو أن الباحث يرغب في التقويم المرحلي الذي يتم بعد تنفيذ كل مرحلة من مراحل البرنامج .

2 - تصميم المجموعات : و هو التصميم الذي يعتمد على أكثر من مجموعة منها :

أ- مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة .

ب - أكثر من مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة لكل مجموعة تجريبية مجموعة ضابطة .

ج - أكثر من مجموعة تجريبية بدون مجموعة ضابطة ، كل مجموعة تجريبية بمثابة ضابطة للأخرى .

3 - طرق اختيار أفراد المجموعات :

يمكن تصميم المجموعات بطريقة عشوائية أو مقصودة ، في الطريقة العشوائية يترك الخيار للأشخاص لإختيار المجموعة و إختيار نوع البرنامج أو إختيار إحداهما فقط ، أما في الطريقة المقصودة فيقوم المرشد بتوزيع أفراد كل مجموعة و إختيار نوع البرنامج لكل مجموعة .

إحدى عشر - تحديد إجراءات تقييم البرنامج :

في هذه الخطوة يجب تحديد إجراءات التقييم المرحلي و النهائي و المتبعي، و ذلك لقياس مدى ما تحقق من أهداف تم وضعها من قبل ، و مدى ما تحقق من الخطة و ما لم يتحقق ، و أسباب عدم تحقيقه ، و يتم أيضا تحديد وسائل و أدوات التقييم ، و التي يشمل على المقاييس و الاستبيانات و الملاحظة ، و قد يستخدم المرشد استمارة تقييم قبلي - بعدي عقب كل جلسة ، و أيضا استمارة تقييم نهائي للبرنامج . (عبد الله ، 2018 ، 561) .

و يمكن تقييم البرامج الإرشادية من خلال القياسات التالية :

1 - التقويم القبلي أو القياس القبلي : و يتم قبل البرنامج .

2 - التقويم المرحلي : و يتم خلال البرنامج من خلال تسجيل الملاحظات عن مشاركة أفراد العينة، و إجراء الواجبات المنزلية ، و تنفيذ التعليمات في كل جلسة .

3 - التقويم الختامي أو القياس البعدي : و يتم بعد انتهاء البرنامج.

3- نموذج بطاقة التقييم النهائي :

- ما هو التغير الذي حدث في أدائك نتيجة المشاركة في البرنامج الإرشادي؟

01 - اذكر الأشياء التي أصبحت قادرا على القيام بها بشكل أفضل مما كنت عليه قبل مشاركتك في البرنامج الإرشادي ؟

02 - ما هي الموضوعات التي تحتاج إلى مزيد من التدريب فيها لنفس مجال البرنامج ؟

03 - لو عقد برنامج تطوري استكمالا للبرنامج الإرشادي الذي شاركت به، هل ستلتحق به ، إذا كانت الإجابة بنعم ما هدفك من المشاركة ؟ و إذا كانت بلا فلماذا ؟ (حسان ، 2008-2009 : 193)

4 - التقويم التتبعي : حيث يتم التقويم أو تطبيق المقياس بعد مرور مدة زمنية معينة تكون عادة شهر أو شهرين من إنتهاء البرنامج ، و يقصد بالمتابعة التحقق من تحسن حالة المسترشد ، و التأكد من استمرار تقدمه ، و تحديد مدى و أثر و قيمة نجاح البرنامج الإرشادي ، و تحديد مدى استفادة العميل من الخبرات الإرشادية .

المحاضرة الخامسة :

فنيات الإرشاد المعرفي

السلوكي.

فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي:

تمهيد:

هناك عدد من الفنيات للإرشاد المعرفي السلوكي منها ما يعتمد على البعد المعرفي ومنها ما يعتمد على البعد الانفعالي ومنها ما يعتمد على البعد السلوكي، ومن ثم فقد تنوعت الفنيات العلاجية والإرشادية المستخدمة بين الفنيات المعرفية والانفعالية والسلوكية، لذا سوف يتم عرض أغلبية الفنيات الإرشادية، المستخدمة في الإرشاد المعرفي السلوكي والتي أثبتت نجاعتها في البرامج المعرفية السلوكية:

1- إعادة البناء المعرفي:

توجد مجموعة من الطرق العلاجية توضع تحت مسميات العلاج بإعادة البنية المعرفية أو العلاج بالدلالات اللفظية، وتركز هذه الطرق على تعديل تفكير المسترشد واستدلالاته وافتراضاته، والاتجاهات التي تقف وراء الجوانب المعرفية لديه، وتمثل هذه الطرق ما يعرف عادة باسم العلاج الموجه بالاستبصار، وفي الواقع فإن هذه المجموعة الواسعة من الطرق لا تمثل طريقة أو نظرية واحدة للعلاج وإنما علاجات مختلفة، ورغم أنها تهتم بالجوانب المعرفية للمسترشدين بطرق تختلف من معالج لآخر مما يؤدي إلى أساليب علاجية متنوعة، وفيما يلي بعض التصورات حول الجوانب المعرفية لدى المسترشدين:

1. العمليات المعرفية باعتبارها أنظمة تفكير غير عقلاني:

يندرج ضمن هذا التصور، ذلك النموذج الذي وصفه "ألبرت إليس" والذي يرى أن الأفكار غير العقلانية هي التي تؤدي إلى الاضطراب السلوكي والاضطراب الانفعالي.

2. العمليات المعرفية باعتبارها أنماط تفكير خاطئ:

ويدخل في هذه المجموعة النموذج الذي قدمه "بيك" والذي يركز على أنماط التفكير المشوه أو المحرف الذي يتبناه المسترشد، وتشتمل التحريفات على استنتاجات خاطئة لا دليل لها، وكذلك على المبالغة في أهمية الأحداث ودلالاتها أو خلل معرفي أو نقص اعتبار عنصر هام في الموقف أو الاستدلال المنقسم أو رؤية الأشياء على أنها أبيض وأسود، خير أو شر، صحيح أو خطأ دون وجود نقطة وسط وكذلك المبالغة في التعميم من حادث مفرد، ويدرب المسترشدون في التعرف على هذه التحريفات من خلال الأساليب السلوكية واستخدام الدلالات اللفظية

3. الجوانب المعرفية كأدلة على القدرة في حل المشكلات ومهارات التعامل:

اقترح "دي زوريلا" و "جولد فرايد" وغيرهم التركيز على التعرف على مهارات تكيفية ومعرفية معينة وعلى تعليم المسترشدين مهارات حل المشكلات عن طريق التعرف على المشكلة، وتوليد البدائل الخاصة بالحلول. واختيار واحد من هذه الحلول ثم اختيار كفاءة هذا الحل. (محروس الشناوي، 1996: 136-137).

كما يقوم هذا الأسلوب على استبدال المعارف الصحيحة بأخرى خاطئة، ويشمل إعادة البناء المعرفي على عدة خطوات هي:

- أ- التعرف على المواقف السلبية، والمعتقدات الخاطئة
- ب- فصل وتحديد الأفكار والمعتقدات المشوهة معرفياً.
- ت- التدعيم الإيجابي للحفاظ على استمرارية وممارسة السلوك الصحيح
- ث- المتابعة بما يعرف باستمارة الواجب المنزلي. (آمال عبد السميع، 2002: 278).

وتهدف فنية إعادة البناء المعرفي إلى إحلال مشاعر ايجابية محل المشاعر السلبية، ومهمة المعالج هي أن يعمل مع الأفراد الذين يعانون من الاضطرابات أو الذين تتقل كاهلهم مشاعر القلق الشديد وأن يوضح لهم:

- أن الصعوبات التي يعانون منها تنجم إلى حد كبير من إدراكهم المشوه، وتفكيرهم غير المنطقي.

- أن هناك طريقة لإعادة ترتيب إدراكاتهم، وإعادة تنظيم تفكيرهم من أجل القضاء على السبب الأساسي لصعوباتها، وهذه الطريقة وإن كانت بسيطة نسبياً إلا أنها تتطلب بذل الجهد. (محمد عبد الظاهر الطبيب، 1996: 187).

ويرى كوترو (cottraux. j (2001) بأنه عندما يكون الفرد يعاني من قلق أو اكتئاب أو غضب فإنه يكون يفكر بطريقة غير منطقية، وسلبية بصفة منتظمة وبمساعدة المرشد يمكنه أن يتعلم كيفية التعرف على أفكاره ومشاعره السلبية وتعديلها و يمكن أن يصبح العميل أكثر إنتاجية ويحترم نفسه ويعيش حياة سعيدة. (10 cottraux. J. et al, 2001:

2- أسلوب حل المشكلات:

وهي إجراءات منظمة يتمكن الفرد من خلالها من حل المشكلة التي تواجهه باختيار البديل الأفضل لحلها، كما يقصد بها قدرة الفرد على اشتقاق نتائج من مقدمات معطاة، وهي نوع من الأداء يتقدم فيه الفرد من الحقائق المعروفة للوصول إلى الحقائق المجهولة التي يود اكتشافها، وذلك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتدخلة في المشكلات التي يقوم بحلها، وهي نشاط حيوي يقوم به الإنسان ويمارسه على مستويات متنوعة من التعقيد كلما كلف بأداء واجب، أو طلب منه أن يتخذ قرار في موضوع ما.

هناك العديد من نماذج حل المشكلات، وبالرغم من تعدد هذه المناهج إلا أنها اتفقت على الخطوات الآتية:

1- تعريف المشكلة وتحديد شكل دقيق.

- 2 جمع المعلومات.
- 3 اشتقاق البدائل وتقييمها.
- 4 اختيار الحل الأمثل وتدريب الفرد على تطبيقه.
- 5 تقييم النتائج.
- 6 إعادة العملية عند الضرورة.

وبما أن التعرف على الأسباب الحقيقية للمشكلات هو الخطوة الأولى على طريق الحل، فإن هناك عدة معايير يجب مراعاتها قبل اختيار السبب الرئيسي للمشكلة، وهذه المعايير هي:

- تجنب اختيار أول سبب قبل دراسة جميع الأسباب.
- الامتناع عن التشبث بالأفكار، والاستعداد للنظر في أفكار جديدة.
- الحذر من التحيز لأي سبب.
- تجنب التعميم، وعدم قبول الآراء دون دليل كاف.
- اختلاف الآراء مع الآخرين حقيقة قائمة.
- يجب الاقتناع بأن لكل مشكلة حلا.

الشروط التي يجب توافرها عند البديل الأنسب هي:

- النتائج الايجابية لكل بديل.
- نسبة النجاح لكل بديل.
- النتائج السلبية لكل بديل.
- الجهد الوقت اللازمين لتنفيذ كل بديل
- الميل الشخصي نحو البديل. (أحمد عربيات، 2005).

وحل المشكلات هي القدرة على حل الصراعات أو المشكلات عبر مواقف الحياة الطبيعية من خلال الاتجاهات السلوكية الظاهرة متمثلة في العمليات المعرفية والانفعالية. (ما جدة السيد عبيد، 2000: 52).

ولأن تقدم الإنسان يقاس بقدرته على حل المشكلات التي تواجهه، وبما أن أطفال اليوم هم شباب الغد فهناك ضرورة الحرص على تعليم الأطفال أسلوب حل المشكلات، وبالرغم من أن البحوث تبين أن الطريقة التي نسلوها في حل المشكلات تختلف من موقف لآخر، إلا أن "محمد غانم (1995) يقترح عدة خطوات لحل المشكلات هي:

- 1- تحديد المشكلة والشعور بالحاجة إلى حلها: حيث تحدث بعض المشكلات فجأة وبعضها الآخر ينبع من مشاعر محيرة.
- 2- توضيح المشكلة وفهم طبيعتها ومداها وأجزائها: قد تبدو المشكلة أكبر مما هي عليه أو أقل، وقد يسوء فهمها وإدراكها.
- 3- جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالمشكلة: حيث أنه من الضروري معرفة المعلومات الخاصة بالمشكلة وسبل الحصول عليها.
- 4- اختيار وتنظيم البيانات الأكثر اتصالاً بالمشكلة.
- 5- تقرير الحلول المختلفة الممكنة من خلال النظر إلى المعلومات التي تم تجميعها
- 6- تقييم الحلول المختلفة واختيار أصلحها للموقف.
- 7- وضع الحل موضع التنفيذ.
- 8- تقييم عملية حل المشكلات التي تم تنفيذها.

ويتوقف ذلك على مدى تغلب الحل على الصعوبة في المشكلة، وسهولة تطبيقه من الناحية العملية. (محمود غانم محمد، 1995: 199-200).

3 - النمذجة:

يعد التعلم بالنمذجة أحد أهم الأساليب الإرشادية التي يمكن استخدامها مع الطفل لتدريبه على تجاوز العديد من المشكلات السلوكية مثل فقدان الثقة بالنفس والخوف المرضي ونقص المهارات الاجتماعية، وذلك من خلال الاقتداء ببعض المهارات الاجتماعية وذلك من خلال الاقتداء ببعض النماذج السلوكية المرغوبة، ويؤكد ألبرت باندورا Bandura على أن معظم السلوك يتم اكتسابه خلال ملاحظة الآخرين ومطابقة سلوكنا على سلوكهم، وهذه الفرضية التي تعتبر فرضية مركزية في تنظير "باندورا" فالكثير من تعليم الإنسان يحدث بالعبء من خلال الملاحظة لسلوك نموذج ما، ومراقبة ما يترتب على ذلك السلوك من نتائج.

وتعتمد هذه الفنية على نظرية التعلم الاجتماعي التي صاغها ألبرت باندورا (1969 Bandura) والذي أولى اهتماما خاصا للتعلم عن طريق النمذجة أو التعلم بالنموذج أو الملاحظة والاقتداء، ولعل من أهم إسهامات باندورا في مجال الإرشاد السلوكي دراساته وتجاربه على الأطفال التي حاول أن يبين فيها أن كثيرا من الجوانب المرضية من سلوك الأطفال كالعدوان الذي كان من الموضوعات الرئيسية له. تكون بفعل القدرة ومشاهدة الآخرين وهم يقومون به. (أبو بكر مرسى، 2002: 150-151).

3 - 1 أنواع النمذجة: تتمثل أنواع النمذجة فيما يلي :

1- النمذجة من خلال المشاركة:

هي تكرار لتعليمات وتوجيهات المرشد، والتي تم نمذجتها من قبل، ويتم في النمذجة المشتركة عرض سلوك ما بالنموذج، ثم يقوم العميل بأداء هذا السلوك مع مساعدته

عن طريق توجيهات تقويمية من جانب المرشد، وبذلك يصبح هذا الأسلوب أكثر فعالية من استخدام النماذج التي تؤدي سلوكا ما دون أداء العميل لهذا السلوك

2- النمذجة الحية:

حيث يقوم النموذج بتأدية السلوكيات المستهدفة، بوجود الشخص الذي يراد تعليمه تلك السلوكات.

3- النمذجة المصورة أو الرمزية :

إذا ليس من المتاح دائما أن نوفر النموذج الحي، وفي هذه الحالات نستعين بوجود أفلام مصورة، ويقوم المراقب (المتعلم) بمشاهدة سلوك النموذج من خلال الأفلام أو أي وسائل أخرى. (أنسام مصطفى، 2013: 123-124).

3 - 2 عوامل نجاح التعلم بالملاحظة:

في دراسة للتعلم بالملاحظة حدد "باندورا" أربع عمليات تضمن نجاح التعلم بالملاحظة وهي: الانتباه والاحتفاظ و عمليات الأداء أو النسخ الحركي والدافعية.

ويذهب "باندورا" إلى أن الفشل في التعلم بالملاحظة يمكن في نقص عملية من هذه العمليات.

أ- الانتباه: لا يمكن للإنسان أن يتعلم بالملاحظة ما لم ينتبه بدقة كافية لكي يصل إلى المعلومات التي يمكن استخدامها عند تقليد النموذج، فعمليات الانتباه تؤثر فيما ندركه انتقائيا من نماذج مختلفة للسلوكات التي نتعرض لها، ويتوقف مدى تركيز الانتباه لجوانب سلوك ما نلاحظه من النماذج على عدة عوامل كالتعب والتهيو الذهني ومدى التشابه بين كل من القائم بالملاحظة والنموذج. (أبو بكر مرسى، 2002: 156)

ب- عملية الاحتفاظ:

المادة المراد تعليمها بالملاحظة لابد من أن توضع لها رموز، وتخزن على الأقل طول الوقت اللازم لحدوث الاستجابة للمادة الملاحظة، والفرد لا يمكن أن يتأخر كثيرا بملاحظته لسلوك نموذج ما إذا لم يكن له ذاكرة تحفظ ذلك السلوك، فبدون القدرة على استرجاع ما تم استدخاله من ألوان السلوك عبر ملاحظة النموذج فإن أي تعديل في السلوك لن يستمر طويلا. (محمد أحمد سعبان، 2010: 246)

كما يفترض "باندورا" وجود نظامين للتمثيل الرمزي يمكن عن طريقهما الاحتفاظ بسلوك النموذج ثم استخراج ما قام به من سلوك، الأول هو الصور الذهنية أو التصوير الذهني، فحين يقوم الفرد بملاحظة المثيرات الصادرة عن النموذج فإن عملية التشريط الحسي تنشأ عنها صورا ذهنية ثابتة نسبيا ويمكن استرجاعها بسهولة وكذلك يتم التمثيل الرمزي عن طريق الشفرة اللفظية، أي التسجيل اللفظي لما سبق ملاحظته من وقائع سلوكية. (أبو بكر مرسى، 2002: 156).

ت- عمليات الأداء أو النسخ الحركي:

حيث يجب أن يكون المتعلم قادرا على ترجمة أو تحويل الذكريات المدونة رمزيا (إما كصورة ذهنية أو تسجيلا لفظيا) إلى السلوك المناسب، أي ترجمة ما في الذاكرة إلى سلوك حال توافر الدافعية لذلك.

ث- عمليات الدافعية:

لابد من توافر ظروف باعثة مناسبة حتى يمكن أداء الاستجابة المكتسبة، وهنا يجب التمييز بين اكتساب الاستجابة وأدائها، لأن الاستجابات يمكن تعلمها من خلال الملاحظة، ولكنها قد لا تصبح ظاهرة فقط ما لم تتوافر لها ظروف الأداء، حيث لابد أن يكون لدى المتعلم دافعية لتقليد السلوك، وإلا فإن العملية ستفش، وبالطبع

فإن استمرار التدعيم هنا هو خير ضمان لخلق الدافع عند المتعلم، كما أن اقتناع المتعلم بجدوى ما يتعلمه عامل هام في خلق دافعية مناسبة للاقتداء. (محمد أحمد سغفان، 2010: 248).

ويفضل أخذ العوامل الآتية بعين الاعتبار إذا رغبنا في تقوية عملية النمذجة:

- إظهار التشابه بين النموذج والملاحظ.
- تشجيع لعب الدور.
- تقديم قواعد وتعليمات لفظية.
- ضرورة أن يكون سلوك النموذج بسيطاً حتى يقلد بنجاح أكثر.
- تعزيز النموذج، لأن الملاحظ المقلد إذا لاحظ أن سلوك النموذج يعزز فإن هذا سوف يؤدي إلى زيادة احتمالية القيام به حتى يحصل على التعزيز.
- تعزيز الملاحظ "المقلد" على قيامه الصحيح الذي عرضه للنموذج. (إبراهيم الزريقان، 2007: 318).

كما أن هناك عدة عوامل تؤثر في زيادة فاعلية النمذجة وهي:

- أن يقوم النموذج بإظهار السلوك الصحيح.
- أن يشبه النموذج الأفراد الذين يلاحظونه، وأن تكون له مكانة عالية
- أن يكون مستوى تعقيد سلوك النموذج مناسباً للمستوى النمائي أو مستوى قدرات المتعلم.
- على المتعلم أن ينتبه للنموذج لتعلم السلوك المنمذج.
- أن يظهر السلوك المنمذج في السياق المناسب، ويفضل أن ينمذج هذا السلوك في سياق طبيعي، أو في سياق لعب الدور لموقف طبيعي أو حقيقي.
- أن يكرر السلوك المنمذج، ليفتح المجال للمتعلم بتقليد السلوك على نحو مناسب

- أن يمارس السلوك المنمذج في سياقات متنوعة، لتسهيل عملية التعميم في مواقف متنوعة
 - أن يعطي المتعلم الفرصة في تقليد السلوك بأقرب وقت ممكن بعد ملاحظة النموذج
 - أن يعزز التقليد الصحيح فوراً.
- (حسن الصميلي، 2009: 257).

4 - الضبط الذاتي:

يتضمن ضبط النفس معنى الكبح والتقييد الذي يمارسه الفرد على نفسه، وكلما ازداد نضال الفرد أو جهاده مع نفسه في سبيل ضبطها ازداد تطابق تعبير ضبط النفس عليه.

وضبط النفس لا يمثل في الواقع مفهوماً جديداً في معالجة السلوك، فقد عرفه علماء المسلمين وتحدثوا عنه وبتفصيلات كثيرة تحت مسميات كثيرة منها كظم الغيظ، قوة الإرادة، ومجاهدة النفس، ورياضة الأخلاق، وتهذيب الأخلاق وغيرها.

وقد انتهى "ويلسون وأولري" (1980) إلى التعريف التالي للضبط الذاتي للنفس: "إن ضبط النفس عبارة عن أسلوب لتغيير السلوك، يبدأه الفرد عادة بنفسه بغرض التأثير على سلوكه الشخصي".

وإن قدرة الشخص على التعديل الذاتي لأفعاله وأنماطه السلوكية تعتبر نتاجاً لمعرفة الشروط المحيطة به، وقدرته على تغييرها، وبهذا تزداد مهارة الشخص في تعديل سلوكه، وتوجيهه لذاته الوجهات التي يرغبها، كلما ازدادت قدرته على معرفة الشروط الملائمة، والحوادث السابقة لظهور السلوك، والمدعمات التي يؤدي لها هذا السلوك، وبهذا المعنى لا تزيد قدرة الشخص على تعديل سلوكه ذاتياً عن كونها ببساطة "إعرف المتغيرات والشروط التي تحكم أفعالك، وضع نفسك فيها"

لهذا فإن النجاح في تقوية جانب مرغوب من الشخصية، أو تعديل جانب سيئ منها يجب أن يتضمن فهما واضحا للعوامل المؤثرة في السلوك، مع التحكم فيها بطريقة تؤدي إلى التغيير المطلوب، ولعل هذا ما دفع "سكينر" إلى استنتاج أن الضبط الذاتي يتحدد من خلال خلق شروط تدعيمية مماثلة للشروط التدعيمية التي تطور بها أي سلوك آخر. (عبد الستار إبراهيم، 1980: 223-240)

ويعرف الضبط الذاتي على أنه أسلوب معرفي يقوم الفرد من خلاله بالتحكم في سلوكاته وأفعاله وانفعالاته عن طريق المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي والتعزيز الذاتي، ومن ثم توظيف هذا الأسلوب في المواقف المختلفة.

ويعتبر "سكينر" أول من استخدم الضبط الذاتي في العصر الحديث، في حين يعد "ميكنوم" أول من طور هذا الأسلوب وقد قام "كنفر وجولد ستون" (1984) بوضع نموذج في الضبط الذاتي اشتمل على ثلاث مراحل هي:

1- مرحلة المراقبة الذاتية:

تتمثل هذه المرحلة بانتباه الفرد الواعي والدقيق وبشكل متعمد لسلوكاته، مع جمع المعلومات حول الأسباب التي أدت إلى هذا السلوك، وتحديد السلوك المراد تعديله، وبهذا فإن هذه المرحلة تشمل وصفا دقيقا لسلوك الفرد.

2- مرحلة التقويم الذاتي:

يقوم الفرد في هذه المرحلة بوضع توقعات وأهداف للسلوك الذي يجب أن يكون عليه، وفقا للمعلومات التي حصل عليها من خلال مراقبته لسلوكه، ثم يقوم بمقارنة سلوكه بالمعايير والأهداف التي وضعها لهذا السلوك، إضافة إلى أن الفرد في هذه المرحلة يحصل على تغذية راجعة حول سلوكه.

3- مرحلة التعزيز الذاتي:

يقوم الفرد في هذه المرحلة بتعزيز ذاته للحصول على المكاسب إذا حقق الأهداف والمعايير التي وضعها لنفسه، أو يقوم بعقاب ذاته إذا لم يحقق الأهداف والمعايير التي وضعها لنفسه، وتعد هذه المرحلة ذات أهمية بالغة في عملية ضبط الذات لما تشتمل عليه من عمليات دفاعية

ومما سبق ذكره، يمكن القول أن أسلوب الضبط الذاتي يساعد على زيادة وعي الفرد للأفكار السلبية التي تؤثر في أدائه والتي تقود إلى الانفعالات المزعجة والأداء غير الملائم، وزيادة فاعليته في تقييم المواقف وإذا تصور الفرد أن السلوك يتأثر بخليط من المتغيرات الداخلية والخارجية، يمكن أن ينظر للسلوك على أنه قد يكون محكوما بشكل تام من الخارج (مثل إغماض العين عند تعرضها لضوء شديد)، أو أنه قد يكون محكوما بشكل كبير من الداخل (مثلا ما يقوله الشخص لنفسه ليقوم بسلوك معين)، وإذا كان بوسع الفرد أن يقوم ببعض الإجراءات لتعديل سلوكه دون الاعتماد على تعليمات (تلقين) أو معززات من خارجه، فإن مثل هذه الإجراءات تعرف بأسلوب "ضبط الذات" (الشناوي، 1996: 425).

كما أن إحساس المعالجين السلوكيين بحاجة الناس إلى طرق سريعة وفعالة لمساعدة مرضاهم على تنمية قواهم الذاتية، وتعديل أنماط وأساليب التكيف السيئة، جعلتهم يفكرون في ابتكار طرق سريعة، وفعالة يمكن للمريض أن يمارسها بنفسه دون الحاجة للجوء المستمر للمعالج إلا في حالات أو أوقات قليلة.

ولعل هذا ما يعبر عنه "باندورا" بوضوح في هذه العبارة "إن من أهم الخصائص التي تميز الإنسان أنه يستطيع خلق تأثيرات في ذاته، نابعة من ذاته ومن توجيهه الذاتي لسلوكه، ومن خلال دوره كمؤثر وموضوع على الأسباب الحقيقية للأحداث، كما أنه

يساعد على اشتقاق مجموعة من الجمل الذاتية والتي تعد بمثابة تعليمات يوظفها الفرد من أجل إعادة بنائه المعرفي، وبالتالي يمتلك الفرد القدرة على الاستثارة الذاتية والتفرقة بين النشاط الذاتي وممارسة التغذية الراجعة وتوجيه السلوك. (نفس المرجع)

5 - لعب الدور:

تم تطوير فنية لعب الأدوار من فنية العلاج باللعب التي تستخدم مع الأطفال، على يد مورينو Moreno لكي تتلاءم مع الكبار، واستخدم "كيرت ليفين أيضا هذا الأسلوب، كما استخدمه" فريدريك بيرلز" في العلاج الجشطلتي، والأساس النظري لهذه الطريقة هو التعلم التلقائي، والتي تعني أن جانبا هاما من عملية التعلم يتم عن طريق الاستجابة النشطة للمتعلّم، وبالتالي لا يكون المسترشد متلقيا سلبيا بل فعال، ويمكنه عن طريق لعب الأدوار التخلص من عوائقه وإحباطاته والتعبير عن أفكاره واتجاهاته وخبراته التي لا يعي بها في الغالب وذلك عن طريق قيامه بتمثيل أدوار أشخاص آخرين أو تمثيل أجزاء من أدوار في الحياة. (محمد سغان، 2006: 171).

ويعتبر لعب الدور فنية مرنة تستخدم في أي من المواقف التي يواجه فيها الفرد أو الجماعة بعض الصعوبات، أو الصراعات، والمخاوف، أو تلك المواقف التي يحتاجون فيها إلى التدريب على أدوار وسلوكات ومهارات جديدة.

ويقوم لعب الدور على أنه إذا لزم للطفل أن يعبر عن اتجاه جديد أو معتقد عقلائي مناسب، وأن يعيد ويكرر ذلك فإن الاتجاه الجديد سيتحول في الغالب إلى خاصية دائمة. (أنسام بظاظو، 2013: 122).

ويرى البعض أن لعب الدور إذا استخدم في المجال الاجتماعي أو المواقف ذات الطابع الاجتماعي أطلق عليه السوسيو دراما ، وإذا استخدم في المواقف ذات الطابع النفسي

أطلق عليه السيكودراما ، ويرى البعض الآخر ضرورة التفرقة بين لعب الأدوار، وكلا من السيكودراما والسوسيو دراما، ففي لعب الدور يعطى الأشخاص أمثلة أو نماذج أو أدوار لكي يتعلموها ويكرروها، أما في السيكودراما والسوسيو دراما فالتركيز لا يكون على تكرار وتعلم دور معين وإنما على خلق التلقائية وتنمية القدرة على اتخاذ القرارات.

وفي كل الحالات فإن لعب الدور والسيكودراما والسوسيو دراما يصلح استخدامها في الحالات الآتية:

- شعور الأعضاء أنهم غير مقبولين من الآخرين.
- الرغبة في تجريب أفكار واتجاهات جديدة.
- لجوء الأعضاء إلى الحيل الدفاعية بصفة كبيرة.
- تنمية الاستبصار بالمشكلة وطرق علاجها. (محمد سefان، 2006: 171-172).

وإضافة إلى ما سبق فإن لعب الدور يكشف عن:

- قدرات التلاميذ وينمي العمل الجماعي بينهم، وينمي اتجاهات اجتماعية مرغوب فيها، كما يساعد على التوعية والتوجيه في الحياة، وأيضا ينمي ميول التلاميذ لاستخدام وقت الفراغ في الأمور المثمرة.
- يتيح الفرصة للتنفيس الانفعالي وتفرغ الشحنات والرغبات العدوانية المكبوتة من خلال تمثيل سلوك أو موقف اجتماعي معين كما لو أنه يحدث بالفعل، على أن يقوم المعالج بدور الطرف الآخر في التفاعل، ويتكرر لعب الدور حتى يتم تعلم السلوك المرغوب استرشادا بالتعليمات التي يقدمها المعالج للطفل بالقصة التي سبق عرضها، وكذلك بالحوار والمناقشة الجماعية.

أما إذا عجز الطفل عن لعب الدور يمكن أن يقوم المعالج بلعب الدور هو بنفسه (لعب الدور المعاكس)، أي أن يقوم المعالج بدور النموذج، حيث يؤدي هو الاستجابة الصحيحة ويتعلم العميل كيفية الأداء السليم عن طريق الملاحظة، وقد يفيد لعب الدور في مواجهة الشحنات الأسرية وبعض القصور في السلوك الاجتماعي. (أنسام بظاظو، 2013: 122-123).

كما أن هناك بعض الإجراءات التي تزيد من فاعلية لعب الأدوار وهي:

- 1- عدم تدريب الأعضاء على أداء أدوار مسبقة حتى لا يتم عمل دفاعات، ولكن المطلوب الاختيار والتهيئة فقط قبل التنفيذ.
- 2- يمكن تمثيل الأدوار عدة مرات بأشخاص آخرين.
- 3- يتبع لعب الدور مناقشة أعضاء المجموعة، لإتاحة الفرصة للتعبير عن الأداء، ويمكن للمرشد النفسي أن يطرح الأسئلة والأعضاء يتناقشون حولها.
- 4- يفضل أن يختار الأعضاء المشكلة بأنفسهم إذا كان لديهم استعداد لذلك.
- 5- يقوم المرشد النفسي بلفت نظر المسترشد إلى المشكلات المتكررة والشائعة ويفضل عدم التصريح بها مباشرة. (محمد سعفان، 2006: 176-177).

6 - فنية الإرشاد باللعب:

تستخدم فنية الإرشاد باللعب في حالة العمل مع الأطفال، حيث يعتبر اللعب نشاط يمارسه الطفل من أجل المتعة الناتجة للعب ذاته، كما أن اللعب يسمح للأطفال بالتفريغ عن طاقاتهم الزائدة، وينفوسوا عن انفعالاتهم المكبوتة، ومن خلاله يكتسبون مهارات الحياة اليومية والمهارات الاجتماعية، وقيمون علاقات اجتماعية مع باقي الأعضاء ومع المرشد النفسي، ومن خلاله أيضا يتعلمون الضبط الاجتماعي عندما يمارسون سلوكيات النظام والتعاون و يتحملون المسؤولية، ويسمح اللعب للطفل بأن يشبع الحاجات التي لا يستطيع تحقيقها في الواقع، كما أن اللعب بمثابة تمرين ايجابي

للنشاط العقلي وتنمية الخيال ونمو المعارف والخبرات في الجانب التربوي. (إبراهيم سغفان 2006: 168).

وغالبا تضم جماعة الأطفال عددا لا يتجاوز العشرة ويكونوا من أعمار متقاربة، وتمتد الجلسة من ساعة إلى ساعتين، وفي اللعب تتاح لكل طفل فرصة ليحقق واقعا ما تتطوي عليه من مشاعر ورغبات وأفكار، حيث يسقط الطفل ما يعاينه على الدمى، أو على الأدوات المخصصة للعب، أو حتى على رفاقه، فالقصص التي يسردها الطفل مثلا أثناء لعبه مع أصدقائه قد تكون أحيانا واقعا يعيشه الطفل أو تعبيرا عن علاقاته بوالديه، أو إخوته أو معلميه، كما أنه من طبيعة الطفل العشوائية وعدم التصنع، وتزيد هذه العفوية عندما يندمج الطفل في اللعب لأنه يقوم به دون تخطيط مسبق، وهذه فرصة ليلاحظ المعالج ويدقق في أشكال سلوك الطفل، ويصل إلى تشخيص مناسب لحالة كل منهم وإلى تخطيط مناسب لمعالجتهم معا حيث تبدو الألعاب موجهة بغرض توفير المعالجة، أي توفير الفرصة ليتغلب الطفل تدريجيا على صعوباته عن طريق التنفيس والتحقيق الواقعي لرغبات دفيئة تضايقه.

كما أصبح استخدام الإرشاد باللعب ضرورة تفرضها اعتبارات هامة:

- أن الأطفال لا يتكلمون بسهولة ووضوح عن مشكلاتهم الدفيئة.
- أن بعض الأطفال من الصعب كسب ثقتهم والجماعة تلعب دور الوسيط بينهم وبين المعالج.
- أن الجماعة تنمي وتعمق زيادة وعي الطفل بذاته وبسلوكه وسط الجماعة.
- الجلسة الجماعية تتيح للتعبير الصادق أن ينتقل من طفل لآخر.
- بعض الاضطرابات لا ترجع إلى أسباب انفعالية عميقة وإنما ترجع إلى جفوة بين الطفل والكبار، تجعله يلجأ إلى المقاومة.

- أن الأطفال في الجماعة أحياناً يكتسبون الشجاعة في القيام بعمل هام في العادة يبتعدون عنه.
- إن بعض الأمهات القلقات المبالغات في رعاية الطفل يستطعن الانفصال عن الطفل إذا ما وجدن أنفسهن بصحبة أمهات أخريات يجلسن في قاعة الانتظار (كمال بلان، 2007 -328 -329).

7- التعليمات الذاتية:

تقوم فكرة الأحاديث الذاتية أو التعليمات الذاتية على فرض مؤداه أن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تحدد باقي الأشياء التي يفعلونها، فالكيفية التي يتعامل بها الفرد مع الضغوط تتأثر إلى حد كبير بكيفية تقديره لقدرته على التعامل مع مصدر الضغط، مستخدماً عبارات تعكس قدرته على التعامل معه، وإمكانية السيطرة عليه، وهو ما يؤثر على سلوكه في هذا الموقف، فإذا كانت هذه الأحاديث ايجابية ينخفض معها معدل القلق والعكس صحيح، وتشتمل عملية العلاج على ثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى: الملاحظة الذاتية: يمكن القول أن المسترشد يكون لديه قبل إرشاده أحاديث ذاتية سلبية، وكذلك تخیلات غير مناسبة، ويحاول المرشد أثناء العلاج أن يزيد من وعي المسترشد وانتباهه، ليركز على أفكاره ومشاعره وردود الفعل الفيزيولوجية والسلوكيات المتصلة بعلاقاته الشخصية، ويعمل المسترشد خلال هذه المرحلة على تحديد ما لديه من أحاديث ذاتية سلبية، أو تخیلات غير مناسبة، كما يركز على أفكاره ومشاعره، وردود فعله الفيزيولوجية، وما يتصل بعلاقاته الشخصية من سلوكيات، وهذا يؤدي بطبيعة الحال إلى إعادة تصور للمشكلة، وإعادة تعريفها، بما يساعده على الفهم الدقيق لتلك المشكلة، بطرق تعطي المسترشد إحساساً بالتفهم والضبط والأمل اللازم لإجراءات التغيير، كما تعطي معان جديدة أو مختلفة للأفكار والمشاعر والسلوكيات.

المرحلة الثانية: توليد سلوكيات جديدة تتنافر مع السلوكيات القديمة: ويدرك العميل خلال هذه المرحلة ما يردده من أحاديث ذاتية، يجب أن تعمل على توليد سلوكيات جديدة تتنافر مع سلوكياته غير المتوافقة المراد تغييرها، على أن يؤثر هذا الحديث الذاتي على الانتباه، والتقدير، والاستجابات الفيزيولوجية، واستثارة سلوكيات جديدة، مما يؤثر على أبنية العميل المعرفية ويؤدي إلى تغيير سلوكياته المشكلة.

مما يساعد المسترشد على تنظيم خبراته حول التصور الجديد بطريقة تؤدي إلى مواجهة أو تعامل أكثر فاعلية

المرحلة الثالثة: تطوير الجوانب المعرفية المتصلة بالتغيير: وتتضمن هذه المرحلة قيام العميل بسلوكيات المواجهة والأحاديث الذاتية بصفة يومية، ولا يمكن التركيز على المهارات السلوكية فقط، بل يتم التركيز أيضا على الأحاديث الداخلية والأبنية المعرفية الجديدة، ومن ثم يحدث تطوير للجوانب المعرفية التي تتعلق بالتغيير. (عادل عبد الله، 2000، 76).

8- الواجب المنزلي:

تمثل الواجبات المنزلية المهام والوظائف الإرشادية التي يكلف بها أعضاء المجموعة الإرشادية خارج نطاق الجلسات، ويتم تحديدها عقب كل جلسة في ضوء أهداف الجلسة، ومراجعتها بداية كل جلسة، لكي يتمكن العميل من تعميم التغيرات الإيجابية التي يكون قد أنجزها في الجلسات على العديد من المواقف الحياة الفعلية، ولكي يقوي ويدعم أفكاره أو معتقداته الصحيحة الجديدة (عادل عبد الله، 2000: 84).

وتعد الواجبات المنزلية من المكونات الرئيسية للبرامج الإرشادية الجماعية، وهي تعمل على تحقيق مبدأ من المبادئ الرئيسية للإرشاد النفسي، والمتمثل في استمرارية العملية الإرشادية وعدم انفصالها وتقطعها، وتمثل الرابط بين كل جلسة وما يسبقها وما

يتبعها، وتصمم هذه الواجبات في شكل متتابع بحيث يتم تنفيذها على مراحل، وهي تبدأ من البسيط إلى المعقد ومن المعارف إلى الأفعال. (الشهيري، 2008، 188).

وقد تكون الواجبات المنزلية معرفية أو سلوكية، كأن نطلب من الطفل أن يدخل في سلسلة من المواقف ثم يوجه إلى أن يتصرف نحوها بطريقة مغايرة لطرقه السابقة، ويمكن أن تكون معرفية كأن نطلب منه أن يمارس بعض المهارات المعرفية مثل ممارسة الإصغاء الإيجابي واستخدام عبارات ذات محتويات انفعالية متنوعة عند التفاعل مع الآخرين. ويستحسن أن يتم انتقاء هذه الواجبات من موضوعات الجلسة العلاجية حتى تكون مناسبة لعلاج المشكلة. (أنسام بظاظو، 2013: 127-128).

ويتم تحديد الواجبات المنزلية في نهاية كل جلسة، كما يتم تقييمها مع بداية الجلسة التالية، على أن يتم التدريب عليها في بداية جلسات العلاج، وأن تتم بصفة تدريجية من الأسهل إلى المركب وكذلك يتم الانتقال من نمط سلوكي معين إلى آخر، حتى يتم التأكد من نجاح تنفيذ السلوك السابق. (نفس المرجع، 128).

وجدير بالذكر أن عدم مراجعة الواجبات المنزلية مع بداية كل جلسة يعطي للعميل انطباعاً بأن المرشد لا يعتبرها جزءاً من عملية التغير، ولذلك يجب مراجعتها باستمرار لأنها تعتبر وسيلة لمساعدته على تحقيق الأهداف المنشودة، كما يجب أن يتأكد المرشد من أن العميل قد قام بمواجهة الأحداث الضاغطة، وأن يترك الفرصة له كي يبتكر ما قد يراه مناسباً من استراتيجيات وأساليب لمواجهةها وإذا لم يستطع المسترشد أن يؤدي تلك الواجبات فإن المرشد يعمل على مساعدته على القيام بتحديد بعض العقبات التي تعوقه عن الأداء المطلوب وأن يقوم بمواجهتها. (عادل عبد الله، 2000: 142)

وتمكن أهمية الإرشاد باستخدام تقنية "الواجب المنزلي" في أن هذه الطريقة تعترف بالقدرات الفردية وقوة الإرادة والمسؤولية الشخصية للمسترشد، فهي بذلك تساعد المسترشد على أن يكتشف إمكانياته وتزيد وعيه بأن الذي يفعله المرشد يستطيع هو أن يفعله بنفسه، وبالتالي فهي تتيح الفرصة للمسترشد لاكتساب خبرات بنفسه من خلال تنفيذ الواجبات المنزلية، وهذا التوجيه يتفق مع فلسفة الإرشاد النفسي حيث تهتم بتحديد الجوانب الايجابية في الشخصية ثم يتم توظيفها لتحقيق أهداف إرشادية. (محمد سغان، 2010: 256).

9- المحاضرة والمناقشة الجماعية:

تعتمد هذه الفنية على إلقاء قائد المجموعة لمحاضرة محددة المحتوى، واضحة الهدف، سهلة تتضمن المشكلات المشتركة لأعضاء المجموعة يتم طرحها في شكل نشاط جماعي، بأسلوب يستثير الأعضاء للمشاركة والتفاعل الايجابي، يتبادل فيها أعضاء المجموعة الإرشادية مختلف الأدوار (محاور - مستمع - معلق - متعاطف - معترض - مقتنع) ويتداولون الآراء والمناقشات، ويكتسبون فيها مزيدا من المعارف والأفكار بهدف تغيير الاتجاهات، وتعديل الأفكار، والمشاعر، والسلوك نحو الذات، ونحو الآخرين، ونحو العالم الخارجي. (الشهري، 2008: 183).

ويذكر زهران (2002) أن المحاضرات والمناقشات الجماعية أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي التعليمي، يغلب فيها المناخ شبه العلمي، ويلعب فيها عنصر التعليم وإعادة التعليم دورا أساسيا، تعتمد على إلقاء محاضرات سهلة على العملاء (المسترشدين) يتخللها ويليها مناقشات، وتكون المناقشة إما بعد المحاضرة أو أثناءها، ويقوم المرشد عادة بإدارة المناقشة، والمناقشة مهمة جدا لأن المسترشد الذي يستمع إلى المحاضرة هو أدرى من المحاضر بما يحتاج إليه من معلومات يريد معرفتها أو مناقشتها. (حسن الصميلي، 2009: 257).

ومن أمثلة موضوعات المحاضرات والمناقشات الصحة النفسية والمرض النفسي، وأسباب وأعراض المشكلات والاضطرابات النفسية، ومشكلات التوافق النفسي، وقد يكون الموضوع مناقشة "حالة افتراضية" يطرحها المعالج، و مناقشة بعض الأفكار الخرافية والمعتقدات الخاطئة (إجلال محمد سرى: 1990: 138).

كما تؤدي المناقشة إلى رفع ثقة الأفراد في أنفسهم عندما يشعرون أن الآخرين يطلبون رأيهم ومشورتهم، وتسهم في تدريبهم على التفكير الموضوعي في المشكلات، وتبادل المعلومات والخبرات، والتشجيع المتبادل والشعور بالأمن، حيث يشترك مجموعة من الأعضاء الذين يعانون من مشكلات متشابهة، في مناقشة مفتوحة وصريحة ، بالإضافة إلى إمكانات الاستفادة من توجيهات وخبرات بقية أفراد المجموعة. (الشهري، 2008: 184)

كما يرى حامد زهران (1998) أنه في بعض الأحيان تتم المزوجة بين المناقشات والمحاضرات والترفيه والنشاط الفني التلقائي حتى لا تأخذ العملية شكلا أكاديميا ويستخدم أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية العلاجية على نطاق واسع الوقاية وخاصة في المدارس والمؤسسات. (إجلال محمد سرى، 1990: 138-139).

10- التعزيز (التدعيم):

اعتمادا على الأفكار النظرية التي دعا إليها "سكينر" أمكن تطوير مناهج العلاج السلوكي من خلال تعديل الجوانب الشاذة والمضطربة لدى المرضى، وتحويلها إلى جوانب مرغوبة، ويتم ذلك من خلال نفس القواعد التي بنى عليها " سكينر " نظريته في التعلم الفعال التي يعتبر التدعيم من أهمها.

أ- مفهوم التعزيز:

التعزيز هو أي فعل يؤدي إلى زيادة حدود استجابة معينة أو تكرارها، وذلك مثل كلمات المديح والتشجيع والإثابة المادية أو المعنوية، ويشير التدعيم إلى أي فعل أو حادثة يرتبط تقديمها للفرد بزيادة شيوع السلوك المرغوب.

ب- أنواع التعزيز:

1- تعزيز ايجابي: وهو يشير إلى أي فعل يرتبط تقدمه للفرد بزيادة في شيوع السلوك المرغوب مثل تقديم الطعام أو قطعة حلوى للطفل عندما يقوم بعمل محبوب. (أنسام بظاظو، 2013: 126).

وهي طريقة لمساعدة الفرد على تعلم أو تعديل أنواع معينة من السلوك المنشود، ويكون التعزيز فيها على شكل مكافأة رمزية (كالبطاقات، أو النقاط) ويمكن استبدالها عند اللزوم بمكافآت حقيقية متنوعة، والفكرة من استخدام المكافأة الرمزية هي كونها أكثر فعالية من مجرد الإطراء والمديح الشفهي، وتستخدم هذه الطريقة مع فئة معينة من الأشخاص كمرضى الذهان، والمتخلفين عقليا، والأطفال، والمراهقين، والمنحرفين والسجناء، وقد استخدمت هذه الطريقة أيضا في المجتمعات الصغيرة للوصول إلى أهداف، مثل حفظ الطاقة، وفي الشركات لتحسين إنتاج الموظفين، وفي السجون لتحسين السلوك، وفي الجيش لرفع مستوى التدريب لدى الجنود....إلخ.

وقد أظهرت البحوث المختلفة نجاح هذه الطريقة، ليس فقط في تحقيق أنواع لسلوك المنشود، وإنما أيضا تعديل أنواع معينة من السلوك لدى مرضى الذهان مثلا، بحيث أمكن تخفيف بعض الأعراض الذهانية، وأمكن ترغيب المرضى لزيادة الإعتناء بأنفسهم، وكذلك حققت هذه الطريقة فعاليتها في تقليل الأطفال المتخلفين

عقليا ذوي النشاط الزائد من سلوكهم الحركي. (أسماء عبد العزيز، 2002: 169-

(170)

2- التعزيز السلبي:

وهو يتمثل في التوقف عن إظهار مدعم كريبه، أو منفر عند ظهور السلوك المرغوب، وهو يؤدي بالمثل إلى زيادة في تكرار السلوك المرغوب وذلك مثل توقف الطفل عن البكاء (تدعيم سلبي) عندما يحمله والداه.

والتدعيم السلبي يشبه التدعيم الايجابي من حيث أن كليهما يؤدي زيادة السلوك المرغوب، لكنهما يختلفان من حيث أن التدعيم الايجابي يتضمن تقديم مكافأة عند ظهور الاستجابة المرغوبة، أما التدعيم السلبي فيتضمن توقف ظهور مدعم منفر وكريبه عند ظهور السلوك المرغوب.

وتتمثل أهمية التدعيم في سياق التدريب التوكيدي في أنه يقدم انطبعا مبدئيا حين يسير الفرد في الاتجاه الصحيح، فهو علامة على الاندماج في الجماعة، وتوطيد العلاقات بين أفرادها، وكذلك فهو مظهر على قدرة أفرادها أنهم أصبحوا أكثر توكيدا، وتقديم الدعم للآخر يتطلب بدوره مهارات توكيدية مرتفعة. (أنسام بظاظو، 2013: 127).

11. العمود الثلاثي:

هو إجراء مصمم بنظام الأعمدة الثلاثية وفيه يتعلم الفرد الرد على النقد الداخلي لديه، ثم يتدرب ويكتب الأفكار الناقدة للذات، ليفهم كيف تكون مشوهة، وباستخدام قائمة التحريفات المعرفية يستطيع أن يرد عليها بردود عقلانية، وباستخدام هذه الفنية يتم تسجيل الأفكار السلبية في العمود الأول، التحريف المعرفي في العمود الثاني، ردود

فعل العميل العقلانية في العمود الثالث، وبهذه الطريقة يبدأ الفرد في تطوير نظام أكثر واقعية في تقويم الذات. (رضا مسعود 2010: 128).

12 - التغذية الراجعة:

يذهب الكثير من المعالجين النفسيين والمرشدين النفسيين أنه لا يمكن لأي مقابلة علاجية أو طريقة علاجية أن تحرز أي تقدم نحو تحقيق أهدافها المخططة ما لم تدعم باستخدام فنية التغذية الراجعة، وفي ذلك يؤكد "روبنسون Robinson" أن الناس يبحثون عن التغذية الراجعة لعدة أسباب منها ما يلي:

- تقييم قدراتهم التي تزيد من مدى تنبؤهم بمهامهم في المستقبل.
 - كي يحصلون على شعور بالقدرة التي تساهم في التقدير الذاتي لهم.
 - تصحيح الأخطاء المتعلقة بإنجازهم والتي تساعدهم على تحقيق أهدافهم المهمة.
- (محمد سعيان، 2006: 182).

وترى "إجلال محمد سرى" (1990) التغذية المرتدة أو الراجعة على أنها عملية التفاعل التعبيري الحر، بحيث يكتسب الفرد فيها قدرا كبيرا من المعلومات عن كيف يبدو للآخرين، وهذه المعلومات المتنوعة ترجع وترسل إلى الفرد إطار التفاعل الذي يتم في الجماعة، وبذلك تبدو الجماعة بمثابة مرآة جماعية للفرد.

(إجلال محمد مرسى، 1990: 144)

وعن دور التغذية الراجعة في تقدير الذات يؤكد "روبنسون" أن الناس مدفوعون لقياس أنفسهم طبقا لمستويات أخرى، وأن إحدى الطرق لتطوير التصور الذاتي الايجابي هو البحث في التغذية الراجعة التي تنمي الصورة الايجابية للنفس، وبالطبع فإن الرغبة في تصحيح الذات سوف تتأثر بمصدر التغذية الراجعة وقد أظهرت الدراسات أن الناس عموما يتزودون بالتغذية الراجعة ويتجنبون التغذية الراجعة السلبية، حتى

ولو كان هناك ما يبرر استخدامها، والأشخاص يبحثون دائما عن التغذية الراجعة من الآخرين.

وتعتبر فنية التغذية الراجعة من الفنيات التي تحقق التواصل الجيد في الجلسة الإرشادية، ومن خلالها يتم معرفة الأهداف التي تم تحقيقها والأهداف التي لم تتحقق وأسباب عدم تحقيقها، ثم يتم إطلاع المسترشد بكل ما تم إنجازه، ويتم ذلك من خلال مقارنة سلوك المسترشد في ثلاث حالات هي: السلوك السابق والسلوك الحالي والسلوك المطلوب الوصول إليه. (محمد سغان، 2006: 183).

13 - الاسترخاء العضلي:

نظرا لشيوع استخدام أسلوب الاسترخاء أطلقت عليه الأوساط العلمية مسمى "أسبيرين الطب السلوكي" ويعتبر الاسترخاء من الفنيات العلاجية السلوكية التي تحقق الهدوء والارتخاء والتوازن النفسي والجسدي، لكون الاسترخاء يعني علميا توافقا كاملا لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر. (رضا مسعود: 138).

وهو حالة خالية من التوتر، تتوقف فيها الصراعات الداخلية، وكذلك مشاعر القلق، والغضب، والخوف المزعجة وتنتشر فيها حالة من الهدوء. (أنسام بظاظو، 2013: 120).

وهناك عدة أنواع للإسترخاء، أهمها الاسترخاء العضلي، ويتم تنفيذه بالاستلقاء على فراش مريح، أو بالجلوس على مقعد عريض يسند الظهر واليدين والرقبة كما توجد أشكال عديدة من التدريب على الاسترخاء الكلي، وإن الشكل الأكثر فعالية هو توتير العضل ومن ثم إرخاؤه بصورة متناوبة وذلك لمجموعة العضلات الرئيسية في الجبهة وما حول العينين والفكين، والبلعوم والرقبة والكتفين واليدين، والصدر وأعلى الظهر وأسفل الظهر والبطن والفخذين والردفين والساقين والقدمين، وهناك أشرطة

صوتية لتعليم التدريب على الاسترخاء المذكور يستطيع استعمالها الراغب في التدريب على الاسترخاء بنفسه. (لازاروس، 2002: 272).

وفي حالات الاكتئاب النفسي بينت الدراسات أنه على الرغم مما يتصف به هؤلاء المرضى من مظاهر التخلف في النشاط الحسي والحركي (البطء في الحركة، والكلام والاستجابة) الذي قد يوحي بأنهم على درجة أقل من التوتر والاستثارة العضلية، فإن مقارنتهم بمجموعة من الأفراد العاديين على مقاييس التوتر في الجبهة، والفكين، والذراعين، والقدمين يبين أنهم أكثر توترا من الأسوياء، وأن هذا التوتر يختفي أو يتضاءل بعد العلاج النفسي، لذا يؤدي الاسترخاء إلى انخفاض ملموس في حالات القلق والاكتئاب. (أنسام بظاظو، 2013: 121).

ويشير "عبد الستار إبراهيم" 1980 أنه من الضروري أن نبين أن استرخاء أي عضو معناه اختفاء كامل لأي تقلصات أو انقباضات في هذا العضو ويمكن أن نستدل على نجاح استرخاء عضو معين (كعضلات الذراع مثلا) بتحريكه في الاتجاهات المختلفة أو الضغط عليه، ويكون الاسترخاء ناجحا إذا لم نجد أي مقاومة من هذا العضو، وبتعبير آخر تكون أعصاب هذا العضو متوقفة تماما عن أي نشاط.

ويستغرق تدريب المرضى على الاسترخاء العضلي المنظم في العيادات النفسية عادة ستة جلسات علاجية، في كل منها يجب أن تخصص عشرين دقيقة على الأقل لتدريبات الاسترخاء، وفي نفس الوقت يطلب من المريض أن يمارس التدريبات على الاسترخاء لمدة خمس عشرة دقيقة يوميا بنفسه بحسب الإرشادات العلاجية.

ويجب قبل البدء في التدريب على الاسترخاء أن نعطي الشخص تصورا عاما لطبيعة اضطرابه النفسي، وأن نبين له أن الاسترخاء العضلي ما هو إلا طريقة من طرق التخفيف من التوترات النفسية والقلق.

كما أنه لا يوجد ترتيب محدد للأعضاء التي يجب البداية باسترخائها ولكن من الضروري أن يبدأ التدريب على الاسترخاء ببعض أعضاء الجسم، حتى يتمكن الشخص بالتدريج وبإنجاح من ضبط قدرته على استرخاء عضلات الجسم كله.

ويفضل المعالجون السلوكيون عادة البداية بالتدريب على استرخاء عضلات الذراع، لسهولة ذلك من ناحية، ولتعلم المريض بشكل واضح معنى الاسترخاء العضلي ونتائجه من ناحية أخرى، ثم يتم الانتقال بعد ذلك لمنطقة الرأس، لأن كثيرا من العوامل المهدئة للتوتر تتركز في القدرة على السيطرة على عضلات الوجه، ومنطقة الرأس بشكل عام.. هكذا.

وعموما نجد أن إعداد المريض وتهيئته لممارسة التدريب على الاسترخاء العضلي يتكون من النقاط الآتية:

1- يبين المعالج للمريض أنه مقبل على تعلم خبرة جديدة أو مهارة لا تختلف عن أي مهارة يكون قد تعلمها في حياته قبل ذلك كقيادة سيارة، أو تعلم سباحة أو لعبة رياضية جديدة، وبعبارة أخرى يبين له أن المريض مثله كثير من الناس تعلم أن يكون مشدودا أو متوترا، وأنه بنفس المنطق يمكنه أن يتعلم أن يكون عكس ذلك أي قادرا على الاسترخاء والهدوء وأن دور المعالج هو أن يعلمه كيف يصل إلى ذلك.

2- يبين المعالج أيضا بأنه نتيجة لهذا قد يشعر المريض ببعض المشاعر الغريبة كالتميل في أصابع اليد، أو إحساس أقرب للسقوط، وأنه يجب أن لا يخشى ذلك لأن هذا شيء عادي ودليل على أن عضلات الجسم بدأت ترتخي، وهذه النقطة مهمة بشكل خاص لأن كثيرا من المرضى خاصة الهستيري. قد يستجيب للإسترخاء بخوف مبالغ فيه أو بشعور أن شيئا غريبا يسيطر على أجسامهم، بينما من المفروض أن يكون ذلك دليل على أن الاسترخاء قد بدأ يحدث في عضلات الجسم.

3- ينصح المعالج الشخص بأن تكون أفكاره كلها مركزة في اللحظة، أي في عملية الاسترخاء وذلك للمساعدة على تعميق الإحساس به، ولكي يساعد المعالج على تحقيق أكبر قدر ممكن من النجاح في هذه المرحلة قد يطلب من المريض أن يتخيل بعض اللحظات في حياته التي كان يعيش فيها مشاعر هادئة وفياضة.

4- كقاعدة يجب التوصية بالمحافظة على كل عضلات الجسم في حالة تراخي تام أثناء الاسترخاء خاصة تغميض العين، لمنع المشتتات البصرية كالتي قد تعيق الاسترخاء التام. لكن في كثير من الحالات خاصة في الجلسات الأولى من العلاج قد يكون من الضروري بين الحين والآخر السماح للمريض بأن يفتح عينيه وهذا ضروري بشكل خاص في حالات الأشخاص الذين تمتلكهم الريبة أو الشك، أو عندما يكون المريض من الجنس الآخر الذي قد يتصور في هذا الموقف نوعا من الإغراء الجنسي.

5- من العوامل الهامة التي قد تعوق الاسترخاء الناجح تجول العقل في تخیلات بعيدة، وبالرغم من أنه لا خطر في ذلك، فمن الأفضل الرجوع بهذه الأفكار إلى الموقف بقدر الاستطاعة.

6- وأخيرا على المعالج أن يكون قادرا على فهم مريضه وحساسا لكل شكوكه ومخاوفه وقادرا على كسب ثقته وتعاونيه في نجاح الاسترخاء.

وفي كل الأحوال إذا ظهر لأي سبب من الأسباب أن المريض غير مقبل أو متحمس للإجراء، فإن حساسية المعالج وخبرته بالأساليب العلاجية الأخرى ستجعله قادرا على الانتقال إلى محاولة أشكال علاجية أخرى ملائمة. (عبد الستار إبراهيم، 1980: 109-111).

14 - جدول المراقبة الذاتية المعرفية للأفكار:

ويتم من خلاله تدريب العملاء على استخدام جداول المراقبة الذاتية ليتمكنوا مستقبلاً من مراقبة أنفسهم وأفكارهم، ويحدد الأفكار الآلية المسؤولة عن حدوث الاضطراب، ومساعدة العميل على تحديد الأوقات الملائمة لإحداث تدخلات وتعديلات على صيغة المراقبة الذاتية المعرفية وجدولها، وفيما يلي نموذج لجدول المراقبة الذاتية:

جدول رقم (1) نموذج لجدول المراقبة الذاتية:

الحدث المثير	الفكرة التلقائية	مستوى القلق (8-0)	درجة الاحتمالية (100-0)	مؤشر البدائل المحتملة من الأفكار التلقائية	الاحتمالات الواقعية لهذه الأفكار	مستوى القلق (8-0)
اليوم مباراة في كرة القدم للفريق الذي يلعب فيه ابني	ربما يصاب بأذى أو ربما يحدث له شلل	6	75%	ربما يحدث له التواء في الكاحل، وربما لا يحدث له أي أذى، وربما يكون نوع من الأذى الخفيف ولا يلحق به أذى شديد وربما يكون لاعبا ممتازا وقويا	10%	3

(رضا مسعود، 2010: 128).

15 - الايقاف المتعمد للأفكار غير المرغوبة:

إذ يطلب المرشد من المسترشد أن يفكر بطريقة متعمدة في الفكرة التي تسبب له التعاسة والضيق (إنني إنسان غير مفيد) أو إن أهلي يريدون التخلص مني، أو إنني فقدت جاذبيتي وقدرتي على التأثير في الآخرين.. إلخ

ثم يطلب منه بعد ذلك أن يشير بإصبعه عندما تكون الفكرة قد تبلورت، وفور ظهور الإشارات الدالة على تكوين الفكرة وتبلورها، يهتف المعالج "توقف الآن عن هذا"، وتبين أن الحالات التي استخدمت معها هذه الطريقة أن الفكرة التي تتكون عندما

يهتف المعالج "توقف تختفي من الذهن، وفي المرحلة المولية يهتف المسترشد لنفسه بصوت عال: "توقف"، بعد التدريب يبدأ المسترشد بوقف الأفكار دون أن يقول توقف بصوت مسموع.

أما لماذا تختفي الفكرة أن التصور المرضي عندما يأتي الأمر بالتوقف، فالأمر بسيط ويسمى بمبدأ الكف المتبادل (ويسمى أيضاً مبدأ الكف النقيض) فالشخص لا يمكن أن يكون قلقاً ومطمئناً في وقت واحد، أي أنه لا يمكن أن يشعر بشعورين متناقضين في نفس الوقت، ولهذا فنحن نعلمه أن يسترخي عندما يواجه تهديد نفسي معين، وهذا الاسترخاء يكف قلقه أو تخوفه الذي اعتاد أن يواجه به مثل هذه التهديدات.

ونفس الأمر ينطبق هنا على مجالات التفكير، فالشخص لا يمكن أن يفكر في فكرتين في وقت واحد، أي فكرته المرضية وتركيزه على صوت المعالج وهو يهتف: "توقف" وبالطبع من الممكن استخدام هذا الأسلوب ذاتياً باستبدال أوامر المعالج بأوامر من الذات. (عبد الستار إبراهيم، 1980: 214).

16 - فنية التقييم الموضوعي للحدث:

تعتبر فنية التقييم الموضوعي للحدث من الطرق المستعملة في تعديل الأفكار اللاعقلانية أو إعادة إدراك وفهم الحدث، ولها عدة تكنيكات منها:

- أ- تكنيك قائمة أسوأ الاحتمالات:
- يطلب المرشد النفسي من العضو أن يحدد توقعاته السلبية التي ستحدث مالم يتم بعمل ما، ويتم كتابة هذه التوقعات في قائمة يمكن تسميتها قائمة أسوأ ما يمكن حدوثه.

- يتم فتح المناقشة، ويطلب من كل عضو أن يذكر ما تخيله من المآسي والكوارث من وجهة نظره لمشكلة مماثلة تمت من قبل، وهل حدث هذا بالفعل؟
- يتم مقارنة توقعات العضو بتوقعات باقي الأعضاء لتحديد موقف العضو من مشكلته، وتقييمه غير الموضوعي لها.

ب- تكنيك المرح والدعابة:

يطلب من كل عضو أن يضحك على أفكاره اللاعقلانية ويتحدث إليها وكأنه يعرفها ويعرف ما ترمي إليه، ومع ذلك لن يستجيب إليها، يقول لها هذه المرة لن أستجيب إليك، لكي أعرف ماذا يحدث.

ت- تكنيك لعبة الشائعات:

من أمثلة الأنشطة التي يمكن استخدامها مع الأعضاء كبار السن لعبة الشائعات، وذلك عندما يكون الهدف تدريب الأعضاء على كيفية إدراك الحدث والتسليم به، والآثار السلبية المترتبة عن هذا الإدراك، وفي هذه الحالة يخطط للإجراءات كالتالي:

- يجلس الأعضاء على هيئة حرف لا ويجلس المرشد النفسي في مواجهتهم.
- يقدم المرشد النفسي خبرا مكتوبا إلى العضو الأول الذي يجلس على يمينه، ويطلب منه أن يحتفظ بالورقة المكتوب عليها الخبر، يقوم العضو الأول بنقل الخبر إلى العضو الثاني بنقله إلى الثالث شفاهة أيضا وهكذا حتى يمر الخبر على كل الأعضاء.
- يطلب من العضو الأخير أن يذكر نص الخبر الذي وصله.
- يتم مقارنة نص الخبر في صورته المكتوبة (الذي يوجد مع العضو الأول) بنصه الشفاهي الأخير، لإدراك الفرق بين النصيين.

- يتم فتح المناقشة بين الأعضاء لمعرفة ما تم حذفه من النص والإضافات التي نعطيها للنص والتي تعكس نظرتنا للحياة وتوقعاتنا مما يجعلنا نشوه النص في بعض الأحيان.

وتجدر الإشارة إلى أنه يمكن تمثيل هذا النشاط من خلال دراما اجتماعية، فيتم اختيار مجموعة من الأعضاء تتناقل خبرا ما، ويحاول كل عضو إضافة معلومات أو حذف معلومات كما يريد، ثم نتابع محتوى النص في كل حالة، والآثار السلبية المترتبة عن هذا التشويه. (محمد سغان، 2006: 180-182).

17 - فنية الجدل المباشر:

رغم أن الإرشاد المعرفي يؤيد التوجه نحو الاكتشاف الموجه أكثر من المواجهة المباشرة لآراء المسترشد، إلا أنه في بعض الأحيان لابد للمعالج من المواجهة المباشرة، وتكون المواجهة المباشرة نافعة في المواقف التي يتدخل المرشد فيها بشكل سريع، في الوقت الذي لا يكون للمسترشد الرغبة أو المقدرة على المشاركة الفعالة في عملية الإرشاد، فالتفنيد والنقاش الحاد يعتبر في جوهره من الأدوات الخطيرة، وذلك لأنه من الصعب أن تقدم جدلا مقنعا دون أن تسبب للمسترشد نوعا من الدونية والهزيمة والضييق، وبشكل عام فإن فكرة تأكيد المعلومات بأكبر قدر ممكن من التعاون أفضل من مجرد إرسال مبادئ مجردة أو فلسفية، ليتم بعد ذلك التحول إلى أسلوب التوجيه نحو الاكتشاف بمجرد أن يكون هذا ممكنا. (آرون بيك، 2000: 196).

18 - الأسئلة السقراطية والاكتشاف الموجه:

بدلا من التحدي المباشر لأفكار المسترشد واعتقاداته، يقوم المرشد بفحص هذه الفروض، وجمع الأدلة المنظمة لصالح أو ضد اعتقادات المسترشد باستخدام الأسئلة

السقراطية (نسبة إلى سقراط)، التي ترمي إلى أن يكتشف المسترشد بنفسه (الاكتشاف الموجه) المعلومات الغائبة عنه في الوقت الراهن، ثم يتفحص اعتقاداته في ضوء ما تم اكتشافه.

و تستخدم الأسئلة السقراطية بأسلوبين مختلفين تبعاً لظروف المسترشد وظروف المرشد، ففي الأسلوب الأول يقدم المرشد وجهة النظر البديلة مباشرة، كأن يشير إلى عدم التناسق ووجود أخطاء في التفكير، ويسأل المسترشد عن مدى موافقته وفهمه لذلك.

أما في الأسلوب الثاني فيكون الهدف من الأسئلة السقراطية :

- توجيه المسترشد إلى تفحص جوانب وضعها خارج نطاق الفحص والتدقيق.
- مساعدة المسترشد في اكتشاف خيارات وحلول لم يأخذها بعين الاعتبار من قبل.
- تعويد المسترشد طرح الأسئلة على نفسه، مقابل الاندفاع التلقائي، وتمكينه من تقييم اعتقاداته وأفكاره المختلفة بموضوعية. (آرون بيك، 2000: 196).

19 - الوسائل الإيضاحية (السمعية والبصرية)

تستخدم في هذه الطريقة الأفلام الوثائقية التعليمية النفسية، وهي تتضمن مظاهر انفعالية سلوكية وما يرتبط بها من اضطرابات انفعالية واضطرابات سلوكية، ويشترط أن يكون موضوع الوسائل الإيضاحية متصلاً بمشكلة المسترشدين ومناسباً لهم، المحاضرات والمناقشات الجماعية، كما أن هناك بعض الأساليب المساعدة مثل أسلوب عرض الوسائل السمعية والبصرية: الفيديو و cd والتي تعد من الوسائل حديثة الانتشار في مجال الإرشاد النفسي، لما لها من أهمية كبيرة في زيادة وعي المسترشد بذاته وسلوكه المضطرب حيث تساعد في عرض مظاهر انفعالية وسلوكية، وهي تؤثر بشكل كبير في نفسية أعضاء الجماعة، كما يشترط في هذه

الوسائل أن تحتوي على موضوعات وثيقة الصلة بمشكلات المسترشدين الذين ينتمون إلى الجماعة الإرشادية. (كمال يوسف بلان، 2007: 351-352).

20 - التخلص المنظم من الحساسية:

يرى "وولب" Wolbe أن طريقة التخلص المنظم أو التدريجي من الحساسية تزيل الخوف لأن الخوف لا يتوافق مع الاسترخاء، وهذا التفسير القائم على الاشتراط المضاد قد ثار حوله بعض التساؤلات، وقد تبين من متابعة الجلسات العلاجية التي قام بها "وولب" مع حالاته أن هناك جوانب معرفية تدخل في العلاج.

ويمكن تعديل طريقة التخلص التدريجي من الحساسية لتستخدم الجوانب المعرفية بشكل صريح، فمثلا الجانب الخاص بالاسترخاء في هذه العملية يمكن تبسيطه واختصاره بأن يجعل المسترشد يتبنى مجموعة عقلية للاسترخاء عن طريق التعليمات الذاتية، كما يمكن تعديل الجزء التخيلي بأن نجعل المسترشد يرى نفسه وهو يتعامل مع القلق عن طريق تخيل المنظر والتنفس ببطء وعمق الاسترخاء بالتعليمات الذاتية وفي هذه الحالة فإن الخبرة المولدة للقلق تصبح مؤشرا للمواجهة وللأداء رغم وجود القلق، وبذلك ينظر المسترشد للقلق على أنه ميسر بدلا من كونه معطلا، وأنه إشارة إلى سلوك المواجهة والتعامل كما تشير لذلك تجارب ميكانبوم وزملائه. (محروس الشناوي، 1996، 134).

وتعرف هذه الطريقة أحيانا بطريقة التطمين التدريجي المنظم، وقد أطلق عليها "وولب" مصطلح الكف المتبادل أو الكف بالنقيض، وهو موضوع كتاب وولب" في (1958) والذي عرض فيه جهوده في علاج (200) حالة تعاني من الخوف والقلق، كما أنه في أدبيات العلاج السلوكي يوجد ما يفيد أن "ماري كوفر جوتر" قد استخدم هذه الطريقة قبل "وولب" بثلاثين عاما، والفكرة التي تقوم عليها هذه الفنية هي: استئثار

استجابة معارضة للقلق عند ظهور المثيرات المثيرة للقلق، فتتقص استجابة القلق ثم تختفي، ومن خلال مواجهة الطفل للموقف في كل مرة يستطيع بالتدرج تحييد مشاعره المرتبطة بالموقف، ثم يفقد الموقف المثير للقلق خصائصه ويتحول إلى موقف محايد، أو بلغة المثير والاستجابة تلغي العلاقة بين المثير واستجابة القلق.

كما أن التخلص المنظم من الحساسية يشتمل على الخطوات التالية:

- التدريب على الاسترخاء.
- إعداد مدرج للقلق من خلال تحديد مصادر القلق والمثيرات.
- ترتيب المثيرات (مكانيا وزمانيا) حسب تأثيرها من الأقل إلى الأكثر.
- إجراءات التخلص المنظم من الحساسية.

وتجدر الإشارة أن عملية التخلص المنظم من الحساسية يمكن أن تتم في الواقع الملموس أو عن طريق التخيل. (محمد سعفان، 2010: 212).

ومن بين أمثلة التخلص المنظم من الحساسية يوجد إشتراط التخلص من القلق الذي سنعرضه كما يلي:

إشتراط التخلص من القلق

في الأسلوب السلوكي للتحرر من القلق فإن استبعاد مثير منفر يرتبط مع إدخال كلمة مثل "هدوء أو إهدأ" ومن هنا فإنه يمكن أن نخفض القلق إذا جعلنا المسترشد يقول لنفسه أو ينصح نفسه بأن يكون "هادئا"، وقد أجرى ميكنبوم تجربة لإزالة الخوف على المصابين بالفوبيا من الثعابين، حيث استخدم صدمات كهربائية، وقد درب أفراد البحث على النطق باسم الشيء الذي يخافون منه (الثعبان)، يعقبها تفكير مرتبط بالخوف مثلا: إن شكله قبيح، لا أستطيع النظر إليه، وعند النطق بهذه الكلمات فإن الصدمة تظهر، ثم ينطق أفراد البحث بعبارات المواجهة أو التعامل مثل "اهدأ أو

استرخي، يمكنني أن ألمسه" يعقبها استبعاد الصدمة. (محروس الشناوي 1996، 134).

التدريب على تأكيد الذات:

يعتبر "جوزيف ولب" هو المؤسس الأول لطريقة التدريب على تأكيد الذات (أو السلوك التوكيدي)

وقد كانت الأسس العامة لهذا التدريب قد أوردها "أندرو سالتر salter ضمن كتاباته عن العلاج بالفعل المنعكس عام (1948) أي قبل بدأ المرحلة النشطة للعلاج السلوكي التي بدأت مع كتاب "ولب" عن الكف بالنقيض (1958)، وتشمل الطريقة التي وصفها "سالتر" على ستة أنواع رئيسية من التدريب وهي:

- التحدث عن المشاعر.
- استخدام تعبيرات الوجه.
- التعبير الرأي الشخصي في حالة مخالفة الرأي المطروح.
- استخدام ضمير المتكلم بدلا من ضمير الغائب.
- التعبير عن المواقف عندما يكون هناك اقتناع أو فائدة أو رضا
- ممارسة الارتجال.

ويظهر لنا خلال مراجعة أنواع التدريبات السابقة أن التوكيدية نوع من الاشتراط المضاد، فعندما يسمح للفرد بأن يعبر عن انفعالاته (السلبية والايجابية) في المواقف التي تثير القلق، فإن هذه الاستجابة اشتراطية مضادة لاستجابة القلق، وهذه الطريقة تصلح في علاج القلق الاجتماعي. (محمد سفعان، 2010:214-215).

21 - فنية التثبت من النتائج:

يقوم الناس في كل لحظة بوضع فروض وبناء استدلالات ويميلون إلى اعتبار استدلالهم مكافئاً للواقع وإلى التسليم بفروضهم كما لو كانت حقائق صلبة، وبما أن المرضى قد اعتادوا إقامة تحريفات وتشويهات فإن مهمة المعالج تنحصر أساساً في استكشاف النتائج ومضاهاتها بالواقع، كما أن مهمته أن يشترك مع المريض في تطبيق قواعد الاستدلال الصحيح، وهياتحقق أولاً من صدق الملاحظات ثم تتبع المسار المنطقي الذي يؤدي إلى النتائج. (أرون بيك، 2000: 196)

وتعتبر هذه الفنية من إحدى الفنيات الفعالة لمواجهة الأفكار الخاطئة، فالعملية لا تشمل فقط مجرد اختبار للدليل ولكنها تضع في الاعتبار أيضاً مصدر تلك المعلومات، ومدى صلاحية استخدام الآراء التي انتهى إليها المسترشد، بالإضافة إلى التفكير فيما إذا كان المسترشد قد أغفل معلومات متاحة، لأن الكثير من المرضى يبدأ بإصدار الحكم النهائي مثل: (أنا لست شخصاً جيداً)، ثم بعد ذلك يختار الأحداث التي تدعم وجهة نظره والرأي الذي انتهى إليه، لهذا يساعد المرشد المسترشد في التعرف على التحريفات و تصحيحها. (رضا مسعود، 2010: 130).

22 - تغيير القواعد:

ويسمى البعض (الاتجاهات، الأفكار، المفاهيم، البناءات)، وحين تكون هذه القواعد مصاغة في حدود مطلقة، أو تكون غير واقعية، أو مستعملة بطريقة غير ملائمة وغير معتدلة، فكثيراً ما تؤدي إلى سوء التوافق، وكثيراً ما تقضي في النهاية إلى لون من ألوان الاضطراب، ويبدو أن محتوى الأفكار الخاصة بتفسير الخبرات وتسيير السلوك تدور حول محورين رئيسيين: الخطر مقابل الأمان، والألم مقابل اللذة.

وعليه فإن هذه الفنية مؤداها أن تكشف عن أفكار المريض ونسلط عليها الضوء، ونساعده على أن يمحسها ويقرر ما إذا كانت انهزامية قاهرة للذات ومن الضروري كذلك أن يتعلم المريض من خبراته ذاتها أن بعض اتجاهاته قد انتهت به إلى غاية من التعاسة والشقاء، وأنه كان من الأفضل له أن يسترشد بقواعد أكثر اعتدالا وواقعية.

وعلى المعالج هنا أن يقف دوره عند اقتراح قواعد بديلة، يأخذها المريض بالتأمل والتمحيص، لا أن يقوم بغسيل مخ ويفرض عليه قواعده واعتقاداته. (أرون، 2000: 197).

23- التنفيس الانفعالي:

يعرف نيكول وبولينو (1986) et PaolinoNichols التنفيس عن المشاعر بأنها عملية قوية من التعبير عن المشاعر المكبوتة ومواد الصراع في وجود شخص ليس له علاقة بأصل هذه المشاعر، وهي بالتالي عملية معرفية وعضوية في نفس الوقت، حيث تشمل استرجاع واستذكار المادة المكبوتة مع توافق التعبير العضوي عن ذلك بالضحك أو الصراخ أو الدموع.

فوجود الأفكار التلقائية المقتحمة يعكس وجود تشويه في البنية المعرفية عند الشخص مثل: وجود الأفكار السلبية، أو العلاقة السببية التي تثير الشعور بالذنب، فالشكوك والتساؤلات حول الحدث الضاغط يمكن أن تقسم وتشارك من خلال عملية التفريغ، بدلا من أن تكبت داخليا، وبالتالي تبقى بدون أي أجوبة.

فالتفريغ أو التنفيس الانفعالي يهدف إلى توضيح حقيقة ما حدث، وبالتالي يسمح بإعادة تفسير العلاقة السببية، وخاصة فيما يتعلق بالشعور بالذنب، ولوم الذات وتحمل مسؤولية ما جرى، وبالتالي فإن هذه الإيضاحات الخارجية التي تأتي عن طريق

التفريغ النفسي، حيث يمكن أن تخفض من الحاجة إلى التشويه المعرفي، وبالتالي تخفض من هجوم الأفكار التلقائية السلبية.

24- تقنية دحض و تفنيد الأفكار اللاعقلانية :

يتمسك الناس غالبا بالمعتقدات غير العقلانية و الأفكار غير المنطقية و غير التجريبية مما يتسبب عنه المشاعر الانهزامية و المدمرة للذات ، مما يؤدي إلى عدم قدرتهم على التوافق مع الواقع ، لذا ينبغي أن يقوم المرشد بمساعدتهم على توضيح أفكارهم غير المنطقية ، و ذلك عن طريق الحوار المقنع بسؤال المرشد للعميل عن فلسفته غير العقلانية ، ثم توضيح آثارها المؤلمة على النفس ، و إقناعهم بضرورة التخلص من تلك الأفكار غير العقلانية و إحلال أفكار أخرى أكثر إيجابية و أكثر واقعية . (خفاجي ، 2017 : 700) .

25 - تقنية التخييل العقلاني العاطفي :

التخييل عبارة عن تداعي الصور الذهنية الواقعية (انعكاس الواقع) ، أو هو عبارة عن تدفق موجات من الأفكار التي يستطيع الفرد رؤيتها أو سماعها،أو استشعارها أو تذوقها ، كما يتفاعل عقليا مع كل شيء ، عبر هذه الصور التي لا تكون فقط بصرية ، ولكنها قد تكون رائحة أو صوت أو ملمس أو مذاق ، و هو أداة قوية يمكن استخدامها ،لتحسين كل الأشياء التي يقوم بها الفرد، فعندما يتدرب الأفراد عقليا على التصور فإنه يحقق أهدافه تحت ظروف بيئية خاصة ما تعلق منها بتنمية ثقته بنفسه ، و إزالة القلق و التوتر الناجم عن التصورات الذهنية السلبية .

و للتخييل ثلاثة أشكال هي :

1 / يطلب المرشد من المسترشد تخيل صورة واضحة للموقف الذي يشعر فيه بمشكلته الانفعالية مع حثه على تغيير الانفعال السلبي غير المناسب إلى انفعال مناسب .

2 / يتخيل المسترشد نفسه يشعر و يتصرف بطريقة مناسبة في المواقف التي تنشأ قبل أن يحدث هذا الموقف في واقع الحياة .

3 / يتخيل المسترشد نفسه بعد وقوع ما يكره مباشرة ، ثم بعد مرور ساعات و أيام و شهور وهذا النوع من التخيل يحث المسترشد على تغيير معتقداته اللاعقلانية عندما يدرك أثناء تخيله أنه يمكن أن يشعر بالسعادة مرة أخرى بعد وقوع ما يكره . (هندية ، 2003)

26 - تقنيات علم النفس الإيجابي :

ينظر علم النفس الإيجابي للإنسان نظرة مختلفة تماما و هي أن الأصل هو الصحة وليس المرض ، و أن الإنسان يستطيع أن يتكيف و يتوافق مع مجتمعه إذا ما ركز على الجوانب الإيجابية أو المضيئة في حياته ، فهو لا يهتم بالقلق أو الاكتئاب ، بل يهتم بالبناء النفسي للفرد ، و بمراكز القوة و الانفعالات السارة ، و أهمية الإرشاد بتعظيم جوانب القوة ، و إنها إذا ما نضجت ستكون سياجا حاميا ضد جوانب الضعف و اتجاه عواصف الحياة التي لا بد من مواجهتها ، و من أهم فنيات علم النفس الإيجابي :

- فنية غرس الأمل .

- فنية التفاؤل .

- فنية الإمتنان .

- فنية العفو و التسامح .

- فنية تنمية الصلابة النفسية . (يونس ، 2018 : 204 - 211)

المحاضرة السادسة :
البرامج الإرشادية
و المشكلات المدرسية

تمهيد :

يهدف بناء البرامج الإرشادية في المؤسسات التربوية إلى التخفيف من حدة المشكلات الدراسية و مساعدة الطلاب في فهم أنفسهم و حل مشكلاتهم و إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية ، إذ تسعى البرامج الإرشادية إلى مساعدة الطلاب .

1 - مناهج التوجيه و الإرشاد النفسي التربوي :

توجد ثلاثة مناهج لتحقيق أهداف التوجيه و الإرشاد النفسي و هي : المنهج النمائي و المنهج الوقائي و المنهج العلاجي .

1.1 - المنهج النمائي (التنموي) :

و يطلق عليه أحيانا الإستراتيجية الإنشائية ، و ترجع أهميته إلى أن خدمات الإرشاد تقدم للأفراد العاديين و الأسوياء لزيادة كفاءة الفرد ، و يقوم هذا المنهج على إجراءات تؤدي إلى النمو السليم خلال مراحل النمو المختلفة للفرد ، و يهدف إلى توظيف ما لدى الفرد من إمكانيات وطاقات و قدرات و توجيهها توجيها سليما لكي يتحقق أعلى مستوى من التوافق و من الصحة النفسية ، و يشتمل هذا المنهج على الجوانب النمائية المختلفة للفرد جسميا و عقليا و اجتماعيا و انفعاليا و سلوكيا ، و بالإضافة إلى محاولة التغلب على المشكلات التي تعيق عملية النمو السليم ، و يعمل المرشد في هذا المنهج اعتمادا على المعلومات التي يوفرها علم النفس النمو .

كما يهدف هذا المنهج إلى التعرف على خصائص النمو و مطالبه في كل مرحلة يمر فيها الفرد ، و يقوم بتقديم الخدمات الإرشادية التي تلي احتياجات كل مرحلة من مراحل النمو ، و يتضمن المنهج النمائي الإجراءات التي تؤدي إلى النمو السليم لدى الأسوياء و العاديين من خلال مراحل نموهم طوال حياتهم للوصول إلى أعلى مستوى من النضج و الصحة النفسية و السعادة و الكفاية و التوافق النفسي ، و يتم ذلك من خلال فهم و تقبل ذات إيجابي و تحديد أهداف واقعية و سليمة للحياة (المشابقة ، 2005 ، 44) .

و يركز الدور التنموي لبرامج التوجيه و الإرشاد في المجال التربوي على التحسن و الإقتان ، و يكون هدف تعلم المهارات أو تحسين الاتجاهات هو تسيير التعامل مع مشكلات الحياة اليومية و تحقيق أقصى فاعلية أو إشباع ، و تستخدم في تنمية هذه المهارات وسائل مثل الإرشاد الفردي و الجمعي و برامج التربية و السيكولوجية (الداهري ، 2005 ، 64) .

و من بين البرامج التنموية الإرشادية التي تقدم للطلاب في المدرسة ما يلي :

- برامج لتنمية الاستقلالية و الاعتماد على النفس .
- برامج لتنمية الدافعية نحو التعلم .

- برامج لتنمية روح الفريق و القيادة .
- برامج لتنمية القدرة على التخطيط لشغل أوقات الفراغ .
- برامج للتدريب على طرق الإستذكار الجيد .
- برامج تحسين و تنمية تقدير الذات الإيجابي
- برامج تحسين و تنمية مهارات التواصل بكافة أنواعه .
- برامج تحسين و تنمية مهارات إشباع الحاجات بالطرق الصحيحة المناسبة (حمود ناصر جمل ، 2011 ، 20 - 22) .

1-2 المنهج الوقائي :

الوقاية خطوة يجب أن تسبق العلاج و تعمل على تقليل الحاجة إليه ، و لذلك فإن هذا الدور يهتم بالأفراد الأسوياء و الأصحاء الذين لا يعانون مشكلات في التوافق ، حيث يعمل المختص النفسي على التنبؤ بالمشكلات أو توقع الصعوبات أو الاضطرابات التي يمكن ن تحدث في المستقبل ، و يكون دوره هو العمل على إعاقه أو منع حدوثها من خلال البرامج السيكوتربوية التي تنتبأ بالمشكلات أو الأحداث ، و تساعد المسترشدين في إحداث تغيرات في بيئاتهم الشخصية و الاجتماعية من أجل تقليل نسبة حدوث هذه المشكلات ، و إن الفرق بين المنهج الإنمائي و المنهج الوقائي عادة غير واضح فهو فرق في الدرجة لا أكثر من كونه فرقا في النوع ، كما يمكن القول أن المنهج الإنمائي يؤدي إلى أبعد من الوقاية و يركز على التحسين (سناء محمد سليمان ، 2010، 181)

و يطلق عليه أحيانا منهج التحصين النفسي ضد المشكلات و الإضطرابات و الأمراض النفسية ، و يهدف المنهج الوقائي إلى محاولة منع المشكلة أو الإضطراب بإزالة الأسباب المؤدية إلى ذلك ، كما أنها تعمل على الكشف عن المشكلات السلوكية و الإنفعالية في مراحلها الأولى مما يسهل التصدي لها و مواجهتها ، و يمكن أن يتحقق ذلك في المدرسة مثلا عن طريق النشرات و الندوات و المحاضرات و الإذاعة المدرسية التي تهدف إلى التعرف على أسباب المشكلة أو الاضطراب و أهم الوسائل لتجنبها .

وفي المجال التربوي يهدف هذا المنهج إلى توعية و تبصير الطلبة حول الآثار التي يتعرض لها بعضهم من النواحي الصحية و النفسية و الاجتماعية و إزالة أسبابها مثل :

- أضرار عدم تناول الإفطار مبكرا على الصحة .
- التدخين و المخدرات و أضرارهما .
- حوادث الطرق و كيفية الوقاية منها .
- بيان أضرار التقليد الأعمى لبعض العادات و التي يمارسها بعض الطلبة .

• الأضرار الناتجة عن الإستعمال الخاطئ لوسائل الإتصال الحديثة (الموبايل ، الشبكة العنكبوتية ، القنوات الفضائية) . (علي كريم ، 2014 ، 161 – 163) .

و تتمثل الإجراءات الوقائية بتوفير شروط الصحة النفسية السوية في البيئة المدرسية عن طريق :

- 01 – تحديد حاجات الطلاب و الإهتمام بدراسة مشكلاتهم عن ظهورها .
 - 02 – توفير الجو القائم على التعاون و الديمقراطية .
 - 03 – إتاحة الفرصة أمام الطلاب للتعبير عن مشاعرهم و شخصياتهم.
 - 04 – تحديد قدراتهم الواقعية و إكسابهم مهارات معرفة الذات .
 - 05 – مراعاة الفروق الفردية .
 - 06 – مراعاة ميولهم و إهتمامهم .
 - 07 – توفير الأنشطة الصيفية و المدرسية التي تساعد في الكشف المبكر عن المواهب و تشجيعها كما تساعد في ممارسة الهوايات .
 - 08 – مساعدة الطلاب في إكتساب مهارات التواصل الفعال و تأمين متطلبات ذلك ما أمكن من خلال توفير الأجواء المساعدة على الحوار و النقد و البناء في المدرسة .
 - 09 – حرية التجريب و حرية الإكتشاف .
 - 10 – مساعدة الطلاب خلال مراحل المشقة و المراحل الحرجة .
 - 11 – تخفيف حدة الضغوط التي تؤدي إلى المشكلات و الاضطرابات النفسية و التي يعاني منها الطالب سواء في المدرسة أو خارجها (حمود ناصر حمل ، 2011 ، 28-31) .
- ويشمل المنهج الوقائي ثلاثة مستويات :
- الأول - و يمثل مستوى الوقاية الأولية المبدئية لمنع حدوث الاضطرابات النفسية و ذلك عن طريق إزالة أسبابها و دوافعها .**
- الثاني – الوقاية الثانوية :** و تتضمن محاولة الكشف المبكر و تشخيص الاضطراب في مرحلته الأولى بقدر الإمكان للسيطرة عليه و منع تطوره .
- الثالث – و هو مستوى الوقاية المرافقة و ذلك بمساعدة الفرد المضطرب نفسيا على تجاوز المضاعفات المرضية و منع تفاقم الاضطرابات و الأزمات ، أو منع جعل المرض مزمنًا .**

كما يركز المرشد على ثلاثة جوانب وقائية في إطار حماية الطلاب من الوقوع فريسة للإضطرابات السلوكية و النفسية و هي :

أ - الوقاية الصحية :

و تتضمن الإهتمام بالصحة العامة للطلبة و الكشف الدوري لهم و تحصينهم ضد الأمراض الوبائية

ب - الوقاية النفسية :

و تتضمن رعاية النمو النفسي السوي و تنمية الذات الواقعية ، و تزويد الطالب بالوسائل المتنوعة التي تعينه على تحقيق مطالبه في المراحل العمرية المختلفة .

ج - الوقاية الإجتماعية :

تتضمن تكوين اتجاهات ايجابية نحو المجتمع المدرسي و تنمية المهارات الاجتماعية التي تسهم في التفاعل السوي بين الطالب و المحيطين به . (علي كريم ، 2014 ، 161 – 163) .

1 - 3 – المنهج العلاجي :

يهتم هذا المنهج بالعمل مع الأفراد و الجماعات لحل المشكلات التي تواجههم ، و يمكن أن يشتمل التدخل العلاجي على الإرشاد أو العلاج النفسي الفردي أو الجمعي ، كما يشتمل على التدخل في الأزمات و يقدم المنهج العلاجي عند وقوع مشكلة ما ، و عندما يتطلب الأمر التدخل لعلاج تلك المشكلة و تكون المشكلات التي يعاني منها الأفراد محددة أو عامة ، سطحية أو عميقة في الشخصية ، حالية أو ذات تاريخ طويل ، و يلاحظ أن بعض المتخصصين في الإرشاد النفسي يقبلون على ممارسة الدور العلاجي أكثر من الدور النمائي أو الوقائي ، و ربما يكون ذلك نتيجة الموقع الذي يمارس فيه الإرشاد النفسي ، وطبيعة مشكلات المسترشدين الذين يقبلون عليه (المشابقة ، 2008 ، 44 – 45) .

و يحتاج المنهج العلاجي إلى تخصص أدق في علم النفس الإرشادي العلاجي إذا قورن بالمنهجين التنموي و الوقائي و هو أكثر المناهج تكلفة في الوقت و الجهد ، و تظهر الحاجة إلى المنهج العلاجي نتيجة لعدة أسباب منها :

- لا يمكن أن يحصل كل الأفراد (بما فيهم الطلبة) على برامج المنهج النمائي أو الوقائي ، و بالتالي قد يصاب البعض من الأفراد بالاضطرابات النفسية التي تستوجب العلاج .
- البعض من الأفراد يقللون من قيمة هذه البرامج لذا يرفضون الدخول في برامج نمائية أو وقائية بحجة أنها مضيعة للوقت ، أو أنهم يعتقدون بأنهم أسوياء و لن يصابوا بأي اضطراب مستقبلا من الصعب التنبؤ ببعض المشكلات و الاضطرابات التي قد تحدث فعلا .

و توجد برامج علاجية يمكن للأخصائي النفسي المدرسي ممارستها و المشاركة بها داخل إطار المدرسة و هي :

- برامج لمواجهة المخاوف المرضية (الفوبيا) من المدرسة الحيوانات ، الطيور ، الأماكن المرتفعة ، الظلام ، الأماكن الضيقة ... و غيرها .
- برامج لمواجهة مشكلة التأخر الدراسي و صعوبات التعلم .
- برامج لمواجهة مشكلات الأسرة .
- برنامج لمواجهة الكذب .
- برنامج لمواجهة التدخين و المخدرات .
- برنامج لمواجهة الشعور بالوحدة النفسية .
- برنامج لمواجهة عدم القدرة على اتخاذ القرار (علي كريم ، 2014 ، 163 – 164) .

المحاضرة السابعة :
البرامج الإرشادية
و السلوك العدواني
و الدافعية للمتمدرسين

فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على إستراتيجية الضبط الذاتي في خفض مستوى السلوك العدواني و زيادة مستوى دافعية التعلم لدى طلاب الصف الثامن أساسى

جامعة فلسطين – 2018

إعداد رياض رنيف راغب صالح

أولاً: العدوان

1- تعريف العدوان :

يعرفه " الزعبي " بأنه سلوك موجه ضد الآخرين يقصد منه الإيذاء للذات أو للآخرين أو للممتلكات بشكل مباشر أو غير مباشر . (الزعبي ، 2005 ، 150) .

و يرى " باندورا Bundura 1973 " أن العدوان سلوك يهدف إلى إحداث نتائج مكروهة ، أو السيطرة من خلال القوى الجسدية أو اللفظية على الآخرين ، و ينتج عنه إيذاء شخص أو تحطيم ممتلكاته (عبد المعطي ، 2001) .

2 - المفاهيم المرتبطة بالعدوان :

1 - العدائية : و المقصود بها شعور داخلي يتمثل في الغضب و العدوان و الكراهية موجه نحو الذات أو شخص أو موقف يكون وراء السلوك أو المكون الإنفعالي للموقف ، فالعدوان هو استجابة سلوكية تنطوي على المشاعر العدائية و الأحداث و التقويمات السلبية للأشخاص .

2- العدوانية : و هي ميل للعدوان أو ما يوجد في الأفعال العدائية ، أو ميل لإظهار العداوة ، و كذلك ميل الفرد إلى فرض المصالح و أفكار خاصة رغم المعارضة ، و هي أيضا السعي إلى السيطرة على الجماعة .

3 - العنف : استجابة سلوكية تمتاز بإنفعالية شديدة تنطوي على إنخفاض في مستوى التفكير و البصيرة ، و يظهر العنف في استخدام القوى المستمرة من الآلات و المعدات و هذا يشير إلى صيغة العدوان المتطرف ، فالعنف هو المحاولة للإيذاء البدني .

4 - الإرهاب : يعني الاعتداء أو التهديد بالاعتداء على الممتلكات العامة أو الأموال أو الأرواح من قبل الدولة أو مجموعة ما ضد المجتمع من خلال استخدام وسيلة تؤدي إلى نشر الوعي في نفوس الآخرين للوصول إلى هدف معين ، أي التهديد باستخدام القوى أو استخدامها فعلا من قبل جماعة سياسية أو عقائدية اتجاه جماعة أخرى أو دولة . (العقاد ، 2001) .

5 - الغضب : هو استجابة انفعالية متزايدة تظهر في الغالب على شكل عدوان بطريقة لفظية بدنية خاصة عندما يهدد أو يهاجم الشخص ، و الغضب من الناحية النفسية يعني حالة انفعالية تشمل كل من إرجاع اللوم لخطأ مُدرك و الدافع لتصحيح هذا الخطأ . (مغنية ، 2015) .

3 - مظاهر السلوك العدواني :

تختلف تصنيفات العدوان و التعبير عنه من باحث لآخر باختلاف العمر و أسلوب التربية ، حيث لا يوجد هناك تصنيف متفق عليه من الجميع للعدوان ، فالعدوان في أي مظهر من مظاهره ربما يظهر نتيجة التشدد في وضع القيود و الضوابط التي تحد من حرية الفرد الذي يميل بتكوينه النفسي إلى التحرر من القيود . (مرسى ، 1992) .

و يصنف العدوان على أساس أربعة أصناف تختلف في مظاهرها التعبيرية و تظهر في :

1 - الإعتداء : و يكون الهدف من ذلك إلحاق الأذى و الضرر المادي أو البدني في الآخرين الذين لديهم تحاشي مثل هذا السلوك .

2 - السلوك التعبيري : و هو السلوك الذي يظهر في صورة الغضب أو الإنزعاج الذي يمكن التعبير عنه بصورة تشبه في طبيعتها السلوك العدواني و لكنها لا تصل إلى مستوى العدوان أو العداوة .

3 - العداوة : و هي التي يكون هدف الفرد منها الإساءة إلى الآخرين دون الإيذاء المادي أو البدني بهم

4 - التهديدات العدوانية : و يستخدم فيها أحيانا أسلوب المواجهة للعدوان أو العداوة ، و هي إشارة تسبق العدوان المتعمد .

5 - مظاهر السلوك العدواني : تتمثل مظاهر السلوك العدواني فيما يلي :

1 - السلوك العدواني يظهر على شكل نوبة تكون مصحوبة بالغضب و الإحباط و يرافق ذلك مشاعر من الخوف و الخجل و القلق .

2 - تزداد نوبات السلوك العدواني بسبب الضغوطات النفسية المستمرة أو المتكررة في بيئة الشخص .

3 - يعتدي على الأقران انتقاما بهدف الإزعاج من خلال استخدام اليدين أو الأظافر .

4 - يعتدي على ممتلكات الغير و يخفيها أو يحتفظ بها لمدى من الزمن و الهدف من ذلك هو الإزعاج .

5 - من صفاته كثرة الحركة و عدم الانتباه و الحيلة لإيذاء الآخرين .

6 - لديه صعوبة في قبول التصحيح .

7 – معاكسة الآخرين و عدم الانصياع للتعليمات و عدم التعاون و الحذر و التهديد اللفظي و غير اللفظي .

8 – يعمل على توجيه الشتائم و الألفاظ النابية . (الزليطني ، 2014) .

4 - أشكال السلوك العدواني : يأخذ السلوك العدواني الأشكال الآتية :

1 – العدوان الجسدي : و يقصد به السلوك الجسدي المؤذي الموجه نحو الذات أو الآخرين بهدف الإيذاء و خلق الشعور بالخوف مثل الضرب و الدفع و الركل و شد الشعر و العض .

2 – العدوان اللفظي : يقف عند حدود الكلام الذي يرافق الغضب و الشتم و السخرية و التهديد و ذلك من أجل الإيذاء أو خلق جو من الخوف .

3 – العدوان الرمزي : يشمل التعبير بطرق غير لفظية عن احتقار الأفراد الآخرين أو توجيه الإهانة لهم كالإمتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكن العداء ، أو الامتناع عن تناول ما يقدمه له ، أو النظر إليه بطريقة ازدراء و تحقير ، و قد يكون العدوان مباشرا أو غير مباشر ، فالعدوان المباشر هو الفعل الموجه نحو الشخص الذي أغضب المعتدي فتسبب في سلوك العدوان ، أما العدوان غير المباشر فيتضمن الاعتداء على شخص بديل و عدم توجيهه نحو الشخص الذي تسبب في غضب المعتدي . (يحيى ، 2000) .

5 - أسباب السلوك العدواني :

هناك مجموعة من الأسباب التي تشير إلى أن المراهق يصبح عدوانيا و هي على النحو الآتي :

1 – الأخطاء التي ترتكب بحق المراهق من قبل المحيطين به نتيجة لعدم فهم طبيعة مرحلة النمو و السلوكات الخاصة بتلك المرحلة .

2 – تعرض المراهق للسلوك العدواني يجعله أكثر ميلا للعدوانية خاصة في المدرسة و المجتمع و الأسرة .

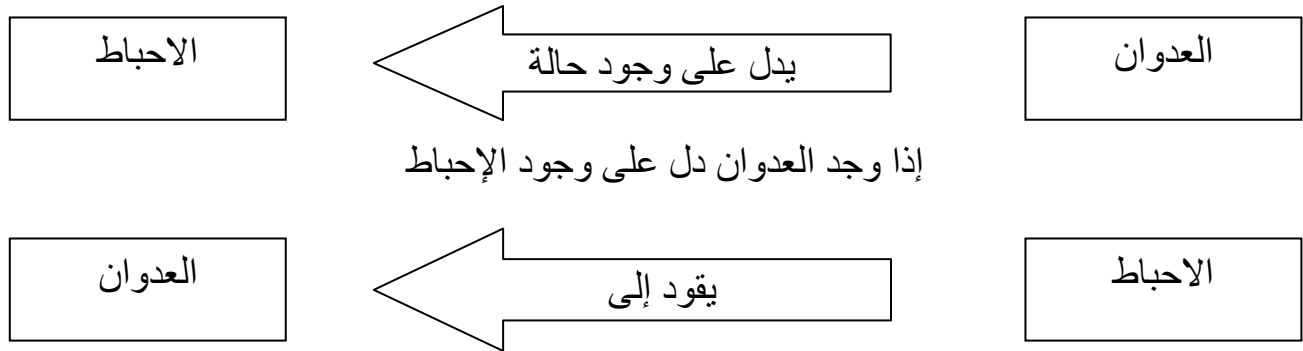
3 – الإحباط الذي يتعرض له المراهق عندما يفشل في تحقيق هدف يريد الوصول إليه و يصنف إلى نوعين :

أ - إحباط أولي : وجود الفرد في مواقف يشعر فيها بالحرمان و ذلك بسبب عدم الوصول إلى الهدف الذي يسعى إليه .

ب - إحباط ثانوي : عندما يواجه الفرد عائقا يمنعه من الاقتراب من الهدف ، و يكون العائق سلبيا مثل وجود هدف خلف أبواب مغلقة أو حي نشط كما هو في حالة اللص الذي يقطع الطريق ويشهر سلاحه بالتهديد .

ت - إحباط خارجي : في العالم المحيط بالفرد و المتمثل في الضغوطات الخارجية من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد .

ث - إحباط داخلي : في حالة وجود صراع لدى الفرد بين أفكاره و مشاعره المختلفة ، و غالبا ما يتصرف إزاء هذا الإحباط بالعدوانية و يطلق عليه عدواني ، أو بطريقة بناءة و بهدوء و يستبعد الجانب الإنفعالي أو أن يلوم نفسه ، و هذه مشاعر عدوانية أو إنسحابية اتجاه الذات و الشكل الآتي يوضح العلاقة بين العدوان و الإحباط :



شكل رقم 1 : العلاقة بين العدوان و الإحباط

مخطط يوضح العلاقة بين الإحباط و العدوان (الهمشري و عبد الجواد ، 2000)

ثانيا : الدافعية

1 - تعريف الدافعية :

يعرف " يونج Young " الدافعية على أنها نشاط موجه نحو هدف معين مثل البحث عن الغذاء أو الأمن . (السمارائي ، 2006 ، 94) .

و يعرف " شنير 2012 Shneier " الدافعية بأنها هي التي تأتي من الداخل بدلا من أي شيء خارجي أو جوائز خارجية مثل المال أو الدرجات ، فالشخص المدفوع ذاتيا يعمل على حل المشكلة لأنه يجد تحديا في الحال و هذا يزوده بالإحساس بالمتعة .

2 - بعض المفاهيم المتعلقة بالدافعية :

يمكن التمييز بين الدافعية و بعض المفاهيم المرتبطة بها على النحو التالي :

1 - الحاجة : هي حالة من العوز و النقص و اختلال التوازن ترتبط بنوع من الضيق و التوتر ، و هذه الحاجة تزول عندما يتم إشباعها .

2 – الحافز : هو حالة من التوتر تجعل الإنسان في حالة من الاستعداد و التهيؤ للإستجابة لمواقف معينة في البيئة .

3 – الغريزة : يعرفها ماكدوجل Macdougall هي استعداد فطري نفسي جسمي يدفع الشخص إلى أن يفهم و ينتبه إلى أشياء من نوع معين و يشعر اتجاهه بانفعال ثم يسلك اتجاهه سلوكا معيناً .

4 الباعث : مثير خارجي يحرك و ينشط الدافع و يتوقف على ما يمثله الهدف الذي يسعى إليه الفرد لتحقيقه . (مريم ، 2010) .

3 - العلاقة بين الدافعية و السلوك :

حدد : مايهر 1984 Macher " علاقة الدافعية في السلوك من خلال مجموعة من الخصائص على النحو التالي :

1 – توجه السلوك : أن يفضل الشخص سلوك معين من بين مجموعة من البدائل السلوكية حتى تكون فرصة الاختيار أن ينتقي الفرد نشاطا معين محصلة لمستوى دافعيته في ذلك النشاط .

2 – المثابرة : المدة الزمنية التي تمنح للفرد لإنجاز مهمة معينة فكلما زاد الوقت كان ذلك مؤشرا على مستوى عال من الدافعية و العكس صحيح .

3 – الإستمرارية : و تعني عدم اكتفاء الشخص بما حصل عليه من معلومات أو القيام بمهام في حدود ما رسم له فقط .

4 – النشاط : الحدة أو الحيوية التي يؤدي بها الفرد مهامه .

5 – الأداء : هو النتائج النهائية للسلوك ، فغالبا ما ترتبط الدافعية بأداء أعلى و نتائج أحسن . (العمر ، 2000) .

4 - مفهوم الدافعية للتعلم :

يعرف " توق و قطامي ، 2002 " دافعية التعلم بأنها الحالة النفسية الداخلية و الخارجية للتعلم و التي تحرك سلوكه و توجهه للوصول إلى هدف معين و تحافظ على استمراريته حتى يتم الوصول إلى الهدف .

وبرى " أبو جادوا 2000 " الدافعية للتعلم بأنها حالة داخلية تدفع الطالب إلى الإنتباه للموقف التعليمي و القيام بنشاط موجه و الإستمرار فيه حتى يتم التعلم للطالب .

5 - أثر العدوان على الدافعية للتعلم :

تعد الدافعية للتعلم وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية ، كما تعد من بين العوامل التي لها علاقة بتحصيل المعرفة و الفهم و اكتساب المهارات و تنمية القدرات مثل الذكاء و الفهم و الانتباه ، و قد أثبتت الدراسات أن الطلاب الذين يتمتعون بدافعية عالية يكون لديهم تحصيل دراسي عال مقارنة مع الطلاب الذين ليس لهم دافعية عالية فإن تحصيلهم الدراسي متدنٍ (الزهراء ، 2017) ، أما الطلاب ذوي الدافعية للتعلم المنخفضة يميلون إلى التخلي بسهولة أكبر عن مساعيهم الأكاديمي مقارنة مع الطلاب ذوي الدافعية للتعلم المرتفعة ، و بذلك يتأثر مستوى الطالب بالخبرات الماضية للنجاح و الفشل و التي يمكن أن تؤثر في المستقبل على النجاح أو الفشل .

6 - أهمية الدافعية للتعلم :

تعتبر الدافعية للتعلم من أهم المتغيرات التي تؤدي دورا مهما في تعلم المتعلم و ذلك على النحو الآتي :

- 1 - زيادة انتباه الطالب و إدماجه في الأنشطة التعليمية .
- 2 - يعتمد نجاح أو فشل الطالب على العوامل الداخلية و القدرة على السيطرة على العوامل التي تؤثر في إنجاز مهمة التعليم .
- 3 - رفع مستوى أداء الطالب في مختلف الأنشطة و المجالات التي يواجهها و هي وسيلة موثوقة و ثابتة للتنبؤ بأداء الطالب الأكاديمي .
- 4 - تحرك أنشطة الطلاب الذهنية و توجيهها .
- 5 - تتمثل في ميل الطلاب نحو إيجاد أنشطة تربوية يسعون نحو تحقيق مكافأة تسد حاجة داخلية .
- 6 - تعمل الدافعية للتعلم على تحقيق أهداف التعلم بهدف الفهم و التطور في مجال الخبرة .
- 7 - الدافعية من الحالات الداخلية و الخارجية للطلاب التي تحرك أداءهم وتوجهه نحو الوصول إلى هدف معين ، حيث تحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف .
- 8 - هي وسيلة هامة يمكن استخدامها لإنجاز أهداف تعليمية على نحو فعال .
- 9 - هي أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل و الإنجاز .
- 10 - تساعد الدافعية للتعلم على ترسيخ المرونة لدى المتعلم .
- 11 - الدافعية المرتفعة تعمل على تنظيم جهد الطالب و تساعد على التركيز في التخلص من عوامل التششت ، فهي تعمل على تحويل العمل إلى متعة .

12 - تظهر أهمية الدافعية لكونها توجه السلوك نحو هدف معين و تساعد على زيادة الجهد و الطاقة و المثابرة و المبادرة ضد المتعلم .

13 - تزيد من معالجة المعلومات ، و هذا ينعكس على أداء الطالب في المواقف الصفية مما يؤثر على رفع مستوى التحصيل الدراسي للطالب و تفاعله الصفّي .

14 - تعد الدافعية للتعلم أساسا مهما لفهم السلوك و توجيهه ، و هي أساسية لفهم الحاجات و الدوافع و الميول ، فعمل التربويين من المعلمين و المرشدين و المهتمين في التعامل مع المتعلم يتركز حول زيادة مستوى الدافعية للتعلم . (سرحان ، 2015) .

7 - علاقة الدافعية بالتعلم :

هناك اتفاق بين علماء النفس على أهمية الدافعية و دورها في تحريك السلوك الإنساني و توجيهه عامة ، و في التعلم و التحصيل الدراسي خاصة ، فالدافعية تعتبر من الموضوعات التي لها علاقة بالتعلم ، حيث أنها تؤثر على الانتباه و الإدراك و التفكير و التذكر و التخيل و الابتكار ، و هي ترتبط بالتعلم ، و أنها تؤثر و تتأثر به و تعد عاملا أساسيا في التعلم و التحصيل الدراسي ، فكلما كانت الدافعية مرتفعة زاد التعلم و كان أداء الطالب أفضل و العكس صحيح ، فمن وظائف الدافعية توجيه السلوك ، و بما أن التعلم هو تغيير ثابت نسبي في سلوك الخبرة فالدافعية توجه هذا السلوك في جوانب عديدة ، لذلك كان لعلماء النفس و التربويين اهتمام في دراسة الدافعية . (أمال ، 2008)

8 - مؤشرات الدافعية للتعلم :

هناك بعض المؤشرات التي تدل على وجود دافعية لدى الطلاب و الذي يمكن من خلالها الاستدلال على الدافعية للتعلم و ذلك على النحو الآتي :

1 - ينتبه الطالب إلى المعلم و إلى المثيرات الموجودة في المواقف الصفية .

2 - يباشر العمل فوراً .

3 - يطلب التغذية المرتدة عن أدائه للمهام التعليمية .

4 - يستمر في المهمة حتى يتم إنجازها .

5 - يستمر في متابعة عمله من تلقاء نفسه (ذاتيا دون تكليف أحد) .

6 - يقوم بإنجاز المهام المدرسية خارج ساعات المدرسة .

7 - لديه القدرة على التفاعل مع الطلاب و المعلمين بإنسجام .

8 - يرجع إلى مهامه مباشرة و برضاه بعد أي مقاطعة .

9 – يقبل أي نوع من أنواع النشاط و يميل له . (الكنانى الكندري ، 2005) .

- ثالثا : البرنامج الإرشادي

الجلسة الأولى:التعريف في البرنامج الإرشادي وبناء المجموعة:

المدة: 90 دقيقة.

الهدف العام: تهيئة أفراد المجموعة الإرشادية في البرنامج الإرشادي.

الأهداف الخاصة:

- إتاحة الفرصة أمام المجموعة للتعارف ما بينها وبين المرشد.
 - كسر الحواجز وبناء المجموعة.
 - تحديد الهدف العام.
 - الإستماع إلى توقعات المجموعة من البرنامج.
 - الإتفاق على مكان ومواعيد اللقاءات والتركيز على ضرورة الإلتزام.
- الأساليب الإرشادية: تمارين كسر الحواجز ، المناقشة والحواء الإصغاء
- الإجراءات:

المدة الزمنية (10 دقائق):

- قام الباحث بالترحيب في المجموعة وشكرهم على الحضور ، حيث قدم نفسه أمام الطلاب ثم أعطى فرصة لكل طالب أن يقدم نفسه للآخرين ، وبعد ذلك قام الباحث بعمل مجموعة من التمارين التي تساعد في بناء المجموعة وكسر الحواجز وزيادة التعارف فيما بينهم والتمارين هي تمرين الخرز وهو وضع مجموعة من حبات الخرز أمام المجموعة والطلب منهم أخذ عددًا من هذه الحبات حسب الرغبة وبعد ذلك يطلب الباحث من أفراد المجموعة أن يتكلم عن نفسه بعد الحبات التي اختارها ويستمر ذلك إلى أن ينهي أفراد المجموعة جميعا ، وبعد ذلك إنتقل الباحث إلى عمل تمرين آخر وهو إعطاء وقت قصير لكل فرد من أفراد المجموعة أن يلتقي بالآخر وأن يتعرف عليه

ويسأله مجموعة من الأسئلة التي تساعد على التعرف إليه أكثر وبعد الانتهاء من ذلك يعطي الباحث فرصة لكل واحد من أفراد المجموعة أن يتحدث عن زميله ماذا عرف عنه. وبعد ذلك حيث إنتقل الباحث إلى تمرين الوردة وهو أن يطلب الباحث من أفراد المجموعة أن يرسموا ورده ويكتبوا داخل بتلات الوردة أمنيات يرغبون في تحقيقها حيث يتم إعطاء الفرصة لكل فرد من أفراد المجموعة أن يتحدث عن أمنياته والتي يرغب بتحقيقها في حياته.

المدة الزمنية (15 دقائق):

- قدم الباحث فكرة بسيطة عن الإرشاد الجمعي، حيث قال إن الإرشاد الجمعي يتضمن مساعدة مجموعة من الأفراد الذين لديهم مشكلة متشابهة ولديهم الرغبة في إيجاد حل لهذه المشكلة بحيث يستطيع أفراد المجموعة مساعدة الباحث للتوصل إلى طرق وأساليب تساعد في التغلب على المشكلة، وأكد الباحث أن كل فرد من أفراد المجموعة له الحق في أن يحصل على المساعدة التامة للتغلب على هذه المشكلة، وبعد ذلك طلب الباحث من أفراد المجموعة أن يقدم كل فرد نفسه ويتحدث عن الأمور التي يحبها والأمور التي لا يحبها في حياته.

المدة الزمنية (20 دقيقة):

- قام الباحث بالحديث عن أهداف البرنامج وما يمكن أن يحققه، حيث قدم الباحث فكرة عن البرنامج من حيث، مكوناته، الهدف منه، حيث قال إن هذا البرنامج يتكون من عشر جلسات إرشادية كل جلسة تتضمن تدريبات ومناقشات و واجب بيئي والهدف من الجلسات هو زيادة قدرة الفرد على ضبط سلوكه ذاتيا، الأمر الذي يساعده في خفض مستوى السلوك العدواني وزيادة الدافعية، والذي بدوره يجنبهم من الوقوع في المتاعب والمشاكل مع الآخرين مما يؤدي إلى زيادة تفاعله مع الآخرين، الأمر الذي يعطيه راحة و شعور نفسي أفضل.

المدة الزمنية (30 دقيقة):

في نهاية الجلسة تم بناء التوقعات الملائمة والواقعية لأفراد المجموعة المشاركين في البرنامج، حيث ناقش الباحث مع أفراد المجموعة توقعاتهم من البرنامج، وكذلك ما يتوقعوه من تفاعل ونشاط داخل المجموعة.

وكذلك الالتزام بالواجبات البيتية المعطاة والتأكيد على ضرورة الإلتزام بمواعيد حضور الجلسات الإرشادية في مواعيدها، وكذلك على حقوق وواجبات كل فرد داخل المجموعة حيث تم الاتفاق على مواعيد اللقاءات ومكانها وأن تكون داخل المدرسة.

المدة الزمنية (15 دقيقة):

- تم توقيع اتفاقية الالتزام بالبرنامج الإرشادي حيث طلب الباحث من أفراد المجموعة أن يقرأو التعهد المكتوب والتوقيع عليه، وبعد الانتهاء من توقيع الاتفاقية تم إنهاء الجلسة بإعطاء المجال أمام كل واحد أن يقول كلمة جميلة، حيث أنهى الباحث مع المجموعة متمنيا لهم التوفيق دائما وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الثانية: مهارة ضبط الذات:

المدة الزمنية: 90 دقيقة

الهدف العام: زيادة وعي أفراد المجموعة على مهارة ضبط الذات.

الأهداف الخاصة:

- تعريف أفراد المجموعة على مهارة الضبط الذاتي.
- إكساب أفراد المجموعة معلومات عن مهارة الضبط الذاتي.
- إعطاء الواجب البيتية للجلسة الحالية.

الأساليب الإرشادية: الحوار والمناقشة والإصغاء:

الإجراءات:

المدة الزمنية (15 دقيقة):

- رحب الباحث بأفراد المجموعة وشكرهم على الحضور والإلتزام والعمل على فحص

مشاعرهم، حيث أعطى الباحث مساحة لكل واحد من أفراد المجموعة أن يعبر عن مشاعره في تلك اللحظة، وبعد الانتهاء من فحص المشاعر تم عمل تمرين تنشيط لأفراد المجموعة لإضافة شيء من الفرح والسرور لديهم والارتياح النفسي والتمرين هو عبارة عن قيام جلوس بالعدد واحد قيام اثنان جلوس وثلاث القول هيا، بحيث يحفظ كل واحد هذه الحركات وعند الخريشة يخرج الذي يُخطأ وهكذا إلى أن أنهى الباحث التمرين.

المدة الزمنية (50 دقيقة):

-إنتقل الباحث إلى موضوع الجلسة الحالية فعرف الضبط الذاتي قائلاً:إن مهارة ضبط الذات هي عبارة عن مهارة يتم من خلالها التعرف إلى العوامل التي توجه سلوكنا وتقوده وينتج عنها نتائج إيجابية أو سلبية وبواسطتها يتم التعرف إلى ملاحظة هذه العوامل بدقة، ويستطيع الفرد أن يتحكم ويضبط هذه العوامل التي توجهه من أجل نتائج إيجابية تصف سلوكه، وأن يتعلم هذه المهارة ويستخدمها في حياته اليومية من خلال التدريب على ممارسة هذه المهارة، وتتكون هذه المهارة من ثلاثة مراحل أساسية:

(01) - مرحلة مراقبة الذات؛ يقوم الفرد في هذه المرحلة بالانتهاء بشكل متعمد لسلوكه وملاحظته بشكل دقيق ويسجل العوامل والمواقف التي توجهه وتقوده للتصرف بطريقة ما (ملاحظة هنا السلوك الذي يرغب بتغييره وتعديله).

(02) - مرحلة تقييم الذات: أن يضع الفرد معايير وأهدافا يرغب في تحقيقها من أجل تعديل سلوكه ثم يقارن بين مدى إنجازه لهذه الأهداف التي وضعها والمعايير التي يجب أن يكون عليها سلوكه ومدى تحقيقه لهذه الأهداف حسب المعايير التي يضعها لنفسه.

(03) - مرحلة تعزيز الذات: يقوم الفرد بتعزيز ذاته إذ أنه قام بالسلوك الصحيح وتحقيق الهدف الذي وضعه لنفسه، أو أنه في هذه المرحلة يعاقب ذاته نتيجة لعدم إنجازه الهدف الذي وضعه، وتم توضيح ما سبق لأفراد المجموعة من خلال المثال الآتي:(زيد طالب في الصف الثامن الأساسي يتحسس كثيرا لنقد زملائه وأهله له بسبب أنه مهمل في مدرسته، تكون لدى أهله ومعلميه

وزملائه صوره بأنه طالب غير مجتهد ومهمل، وأصبح هذا الأمر يضايقه كثيرا ويرغب في أن يزيد من دافعيته للدراسة ويغير صورة الآخرين عنه).

حين راقب زيد نفسه وجد أنه يتضايق من نقد زملائه أربع مرات في الأسبوع وأنه تضايق من نقد أخيه لتصرفه الخاطئ الذي قام به في الأسبوع مرتين، لذا قرر أن يزيد من دافعيته للدراسة ووضع لنفسه الأهداف التالية:

1- أن لا يتضايق من نقد زملائه وإخوته.

2- أن يستفيد من هذا النقد بحيث يصبح أكثر إيجابية وفهما للأمور.

3- أن يتناقش معهم حول هذا النقد ويبين وجهة نظره دون إنزعاج.

وعندما يحقق هذه الأهداف (كان يقول لنفسه إنه أحسن التصرف في هذا اليوم وأنه أصبح طالبا جيدا وأنه يستحق أن يلعب كرة القدم في هذا اليوم) أما عندما لا يحقق أحد هذه الأهداف كان يعاقب نفسه بأن يقول لا أستطيع أن ألعب كرة القدم لأنني لم أكن ملتزما اليوم ولم يقبل نقد زملائه له)، بعد ذلك تم مناقشة أفراد المجموعة بمواقف أخرى حصلت معهم والإستماع إلى رأيهم عنها.

المدة الزمنية (30 دقيقة):

- أنهى الباحث الجلسة بعمل تلخيص لأهم النقاط التي تمت وما مدى الإستفادة من محتوى الجلسة، حيث وزع الباحث نشرة إرشادية عن الموضوع و أعطى الواجب البيتي لأفراد المجموعة بأن يضعوا لأنفسهم أهداف واقعية بناء على ما تم في الجلسة وأن يقوموا بتطبيقها وذلك حسب النموذج الآتي:

الهدف	طريقة تحقيقه

الجلسة الثالثة: مفهوم السلوك العدواني ومظاهره والآثار السلبية له:

المدة الزمنية 90 دقيقة:

الهدف العام: زيادة قدرة أفراد المجموعة على التعامل مع السلوك العدواني.

الأهداف الخاصة:

- مساعد أفراد المجموعة التعرف على السلوك العدواني.
- توعية أفراد المجموعة على أسباب السلوك العدواني.
- تعريف أفراد المجموعة بمظاهر السلوك العدواني.
- إكساب أفراد المجموعة معلومات عن الآثار السلبية للسلوك العدواني.
- إعطاء الواجب البيتي.

الأساليب الإرشادية: المناقشة والحوار والإصغاء والواجب البيتي:

الإجراءات:

المدة الزمنية (20 دقيقة):

- رحب الباحث بالمجموعة وشكرهم على الإلتزام والحضور وعمل على فحص مشاعر المجموعة وإعطاء فرصه لكل واحد بأن يتحدث عن مشاعره في تلك اللحظة، وبعد الإنتهاء من فحص المشاعر يتم عمل تمرين تنشيط للمجموعة لإضافة شيء من الفرح والبهجة والسرور لديهم والتمرين هو الطلب من أفراد المجموعة أن يسمى كل واحد منهم اسمه بنوع من الفاكهة، وعند الإنتهاء من ذلك يقوم الباحث بتحريك المجموعة بناء على أسماء الفواكه المسماة لأفراد المجموعة كأن يقول مثلا موز سيتحرك كل الموز وتكرار ذلك مع إسم آخر من الفواكه وهكذا إلى أن ينهي الباحث التمرين.

المدة الزمنية (15 دقيقة):

- إنتقل الباحث إلى تعريف السلوك العدواني، حيث بدأ حديثه بالقول: إن السلوك العدواني

هو عبارة عن سلوك يتم من خلاله عدم قدرة الشخص على التحكم في انفعالاته.

وهذه العوامل التي توجه سلوكنا وتقوده ينتج عنها نتائج سلبية وبواسطتها يتم التعرف إليه وملاحظة هذه العوامل بدقة ويستطيع الفرد أن يتحكم ويضبط هذه العوامل التي توجه سلوكه من أجل نتائج إيجابية تصف سلوكه، ومن أشكال السلوك العدواني الضرب المبرح بكل أشكاله، وإلحاق الأذى بالآخرين سواء أكانت جسدية أم نفسية، وكذلك السلوك اللفظي الجارح كتوجيه الشتائم والإهانات للأشخاص.

المدة الزمنية (15 دقيقة):

- وضح الباحث مظاهر السلوك العدواني والآثار السلبية له من خلال عرض صورة منفردة عن السلوك العدواني لأفراد المجموعة من أجل إثارة التفكير عندهم حول موضوع السلوك العدواني ومظاهره و الآثار السلبية له على الصحة النفسية للأفراد، حيث تم الاستماع إليهم وملاحظة إجاباتهم عن الصورة، وبعد الانتهاء من الحوار والمناقشة يتم لعب أدوار عن العنف وملاحظة مظاهر هذا السلوك والآثار السلبية المترتبة عليه من قبل أفراد المجموعة حيث تم عمل نقاش وحوار عن أداء الدور والاستماع إلى رأيهم وتوصيلهم إلى ما هو صح وخطا من سلوكيات ممكن ممارستها.

المدة الزمنية (25 دقيقة):

- ناقش الباحث مع المجموعة العوامل والمواقف التي تجعل الفرد يفقد سيطرته وأعصابه ويندفع إلى أن يتصرف بطريقة عدوانية مع الآخرين، بحيث طلب من كل واحد من أفراد المجموعة أن يتحدث عن موقف تعرض له في المدرسة أو في المنزل أو في الشارع وكيف كانت ردة فعله اتجاهه، وبعد الانتهاء من الاستماع للمجموعة قدم الباحث المثال الآتي:

(ناصر يجلس في ساحة المدرسة يتناول الطعام أثناء الراحة، خلال ذلك أقدم أحد زملائه وقام بخطف الساندويتش من يده فقام ناصر على الفور بضرب خالد واستعاد الساندويتش من خالد).

ناقش الباحث هذا المثال مع أفراد المجموعة وجعلهم يحددون الموقف الذي دفع ناصر القيام بضرب زميله خالد، والتعرف إلى البدائل الأخرى التي كان من الممكن أن يقوم بها ناصر بدلا من سلوك الضرب.

1- الموقف الذي دفع ناصر لفعل هذا السلوك العدواني الخاطئ هو: خطف زميله الساندويش من يده وهو يأكل.

2- كيفية الاستجابة اتجاه الموقف: قام بضرب زميله واستعاد الساندويش منه بالقوة

3- البدائل الممكنة عن الضرب.

* - أن يطلب من زميله استعادة الساندويش قائلا له: لو سمحت ارجع لي الساندويش لأنني أريد أن أكمل أكلي.

* - أن يقوم بإبلاغ المعلم المناوب الموجود في الساحة.

* - بعد الانتهاء من مناقشة المجموعة في الموقف وتوصيلهم إلى ما هو صح وخطا وما يجب عمله عندما نواجه مثل هذه المواقف وتقديم التغذية الراجعة لذلك.

المدة الزمنية (15 دقيق):

- أنهي الباحث الجلسة بالاستماع إلى رأي المجموعة عن موضوع الجلسة ومدى الاستفادة منها و التركيز على النقاط الرئيسة فيها وتلخيص محتواها، وبعد ذلك تم توزيع نشرة إرشادية عن موضوع الجلسة وإعطاء المجموعة واجب بيتي والهدف منه أن يلاحظوا ويتعرفوا على المواقف التي تجعلهم لا يضبطون أنفسهم، وبالتالي تجعلهم يتصرفون بطريقة عدوانية حسب النموذج الآتي:

اليوم	الموقف المثير	كيفية الإستجابة
السبت		
الأحد		
الاثنين		
الثلاثاء		
الأربعاء		
الخميس		
الجمعة		

الجلسة الرابعة: مفهوم الدافعية للتعلم ومظاهرها والآثار السلبية لتدني الدافعية: المدة الزمنية: 90 دقيقة:

الهدف العام: ترسيخ مفهوم الدافعية للتعلم لدى أفراد المجموعة:
الأهداف الخاصة:

- مناقشة الواجب البيتي للجلسة السابقة.
- تعريف أفراد المجموعة بمفهوم الدافعية.
- الوقوف على خصائص الدافعية وأهميتها.
- توعية أفراد المجموعة على المظاهر والآثار السلبية لتدني الدافعية.
- تقديم الواجب البيتي ونشرة إرشادية عن الدافعية.

الإجراءات:

المدة الزمنية (10 دقائق):

- في بداية الجلسة رحب الباحث بأفراد المجموعة وشكرهم على الحضور والإلتزام، حيث تم فحص مشاعر المجموعة وإعطاء فرصه لكل واحد للتعبير عن مشاعره.

وبعد الانتهاء من فحص المشاعر تم عمل تمرين تنشيط للمجموعة لإضافة البهجة والسرور والمرح لديهم، والتمرين هو هب الريح بأن يقف أحد أفراد المجموعة أمام المجموعة على أن يكون أحد الكراسي موضوعا جانبا حتى لا يتسنى للجميع الجلوس بحيث يبقى شخص واحد واقف ويتبدل ويحرك المجموعة عند قولة هب الريح على الناس يرتدون اللباس الأحمر أو أسود أو أي شي يتعلق بالمجموعة حيث يتبدل أفراد المجموعة في تحريك المجموعة وهكذا إلى أن ينهي الباحث التمرين.

المدة الزمنية (15 دقيقة):

- ناقش الباحث الواجب البيتي السابق، حيث أعطى الباحث الفرصة لكل واحد من أفراد المجموعة أن يقدم واجبه البيتي السابق، وتم مناقشة المواقف التي سجلوها وكيفية الاستجابة لتلك

المواقف من قبل أفراد المجموعة، حيث قدم الباحث تعزيز لفظي للإستجابات الصحيحة والعمل على تصحيح الخاطئة منها وتقديم التغذية الراجعة المناسبة حول أداء أفراد المجموعة للواجب البيتي.

المدة الزمنية (20 دقيقة):

- قدم الباحث شرحا واضحا ومفصلا لمفهوم الدافعية وخصائصها وأهميتها بالنسبة لأفراد المجموعة في العملية التعليمية والأسباب التي تؤدي بالشخص إلى تدني الدافعية، حيث بدأ الباحث حديثه بالقول أن الدافعية هي طاقة كامنة موجودة داخل الشخص تحركه وتوجهه نحو هدف معين وذلك بناء على رغبة وحاجة ملحة لذلك فمثلا الشخص الجائع نجده يندفع نحو هدف وهو البحث عن الطعام بكل الوسائل حتى يصل إلى إشباع حاجته من الطعام وغيرها من الحاجات الملحة الأخرى

المدة الزمنية (15 دقيقة):

- إنتقل الباحث إلى فحص دافعية أفراد المجموعة نحو العملية التعليمية بناء على التعريف السابق وتم توجيه أفراد المجموعة توجيهها سليما من خلال تعزيز القدرات الموجودة لديهم وتشجيعهم على بذل المزيد ليكونوا الأفضل.

وبعد الانتهاء من ذلك تحدث الباحث عن خصائص الدافعية وأهميتها لأفراد المجموعة بأن يحفزوا أنفسهم باستمرار ويعززوا هذا الجهد.

المدة الزمنية (15 دقيقة):

- تحدث الباحث عن مظاهر تدني الدافعية عند الطلاب بشكل عام وما هي الآثار السلبية لذلك حيث بدأ الباحث قائلا: إن للدافعية علامات ومؤشرات تدل على انخفاضها لدى الأفراد، حيث ذكر الباحث هذه المؤشرات مثل تشتت الانتباه أثناء الحصة الصفية وقلة الاهتمام بالواجبات المدرسية والغياب والتأخر المتكرر لدى الطالب وكذلك قلة الاهتمام بالدراسة وكثرة الخلافات مع المعلمين وزملاء المدرسة، الأمر الذي يجعل الطالب في حالة من الإحباط والملل وسوء التوافق النفسي والاجتماعي والتفكير في الخروج من المدرسة، حيث تم مناقشة هذه الأمور مع أفراد

المجموعة والإستماع إلى آرائهم وإلى أي مدى موجودة لديهم وما هي السبل التي تساعد في التعامل والتغلب عليها من الإهتمام بالمدرسة والمتابعة اليومية والانتباه في الحصة الصفية وغيرها، حيث عزز الباحث النقاط الإيجابية لديهم وتم تشجيعهم على العمل على هذه النقاط واستثمارها بشكل جيد الأمر الذي يشعرهم بالتحسن في كل المجالات.

المدة الزمنية (15 دقيقة):

- أنهى الباحث الجلسة بالاستماع إلى رأي المجموعة عن موضوع الجلسة بتلخيص لأهم النقاط التي تم التركيز عليها وتوزيع النشرة الإرشادية عليهم وإعطاء الواجب البيتي وهو ملاحظة ومراقبة دافعتهم خلال الأسبوع كما هو موضح في الجدول الآتي:

اليوم	الدافع	أسبابه
السبت		
الأحد		
الاثنين		
الثلاثاء		
الأربعاء		
الخميس		
الجمعة		

الجلسة الخامسة: إدارة الغضب:

المدة الزمنية 90 دقيقة:

الهدف العام: زيادة قدرة أفراد المجموعة على إدارة الغضب

الأهداف الخاصة:

- مناقشة الواجب البيتي للجلسة السابقة.
 - تدريب أفراد المجموعة على كيفية إدارة الغضب.
 - إعطاء الواجب البيتي.
- الأساليب الإرشادية: المناقشة والحوار والإصغاء والمحاضرة المبسطة:**
- الإجراءات**

المدة الزمنية (10 دقائق):

- رحب الباحث بالمجموعة وشكرهم على الحضور والالتزام، حيث عمل على فحص مشاعر المجموعة في تلك اللحظة وإفساح المجال أمام كل واحد في التعبير عن مشاعره، وبعد الانتهاء من فحص المشاعر، إنتقل الباحث بالمجموعة إلى تمرين تنشيط لجلب الفرح والبهجة لديهم والتمرين هو تكرار جمل متشابهة مثل طبق تمر ولبن بقر، خط طويل،، حيث أنهى الباحث التمرين عندما رأى هناك حاجة لإنهائه.

المدة الزمنية (15 دقيقة):

- إنتقل الباحث بإفراد المجموعة إلى مناقشة الواجب البيتي السابق، حيث تم الاستماع إلى رأيهم ومناقشة الأمور الإيجابية التي تم التوصل إليها مع تعزيزها بشكل مباشر.

المدة الزمنية (25 دقيقة):

- إنتقل الباحث إلى موضوع الجلسة الحالية وهو الغضب وكيفية إدارته قائلاً: إن كل واحد منا لديه مشاعر الحب والغضب ومشاعر الكراهية والحقد وأنا جميعاً تغضب ونددهش ونفرح ولكن كيف لنا أن نتحكم بغيضنا بطريقة صحيحة وجيدة دون أن نوذي الآخرين، حيث إن هناك بعض الأساليب لإدارة الغضب يمكن لأي شخص أن يلاحظها أثناء غضبه وهي:

1- فهم الشعور بالغضب والتأثيرات الجسدية له.

2- العد لعشرة.

3- في التفكير في الخيارات مثل الابتعاد عن المواقف التي تصيب الغضب، الاسترخاء والتنفس بعمق، أخبر الآخرين بهدوء مشاعرك.

المدة الزمنية (25دقيقة):

-إنتقل الباحث إلى الاستماع لأفراد المجموعة كيف يعبرون عن غضبهم وما هي الطريقة الصحيحة لذلك، حيث تم عرض بعض المواقف التي تثير غضبهم كجزء من التدريب ومناقشة أفراد المجموعة فيها مع تعزيز ما هو صحيح وتوجيههم عن الخطأ بطريقة جيدة ومن هذه المواقف مثل: زميلي يتكلم معي بطريقة تستفز مشاعري، زميلي يحاول الاستهزاء مني أمام الطلاب، زميلي يضرني أثناء الطابور الصباحي دون سبب، زميلي يحاول أن يهددني لأنني لم أغششه في الإمتحان.

المدة الزمنية (15دقيقة):

- أنهى الباحث الجلسة بتلخيص لأهم النقاط الرئيسة في الجلسة وماذا استفادوا منها، وتوزيع نشرة إرشادية عن موضوع الجلسة وإعطاء الواجب البيتي للجلسة الحالية وهو ملاحظة وكتابة مواقف مشابهة سوف تحصل معهم خلال أسبوع وكيف يمكن التعامل معها بطريقة إيجابية وذلك حسب الجدول الآتي:

اليوم	مواقف الغضب	كيفية التعامل إتجاه الموقف بطريقة إيجابية
السبت		
الأحد		
الاثنين		
الثلاثاء		
الأربعاء		
الخميس		
الجمعة		

الجلسة السادسة: تحسين الدافعية للتعلم:

المدة الزمنية: 90 دقيقة:

الهدف العام: زيادة الدافعية للتعلم لدى أفراد المجموعة:

الأهداف الخاصة:

- مناقشة الواجب البيتي السابق.
- توعية أفراد المجموعة على كيفية زيادة الدافعية للتعلم.
- الواجب البيتي للجلسة الحالية.

الأساليب الإرشادية: الحوار والمناقشة والإصغاء والمحاضرة المبسطة:

الإجراءات:

المدة الزمنية (10 دقائق):

- رحب الباحث بالمجموعة وشكرهم على الحضور والإلتزام والعمل على فحص مشاعرهم في تلك اللحظة، حيث تم إعطاء كل واحد من المجموعة الفرصة للتعبير عن مشاعره، وبعد الإنتهاء من ذلك تم عمل تنشيط للمجموعة لإضافة شيء من البهجة والسرور والإرتياح النفسي والتمرين هو عبارة عن نفخ مجموعة من البالون وأن يكتب كل واحد اسمه على البالون ويرميها في الهواء بشكل عشوائي ويستمر اللعب بها إلى أن يطلب الباحث من أفراد المجموعة كل واحد أن يلتقط بالونه شرط أن لا تكون للشخص نفسه وبعد ذلك يطلب الباحث من كل واحد أن يتمنى أمنية لصاحب البالون المكتوب عليه اسمه وهكذا إلى أن ينهي الباحث التمرين.

المدة الزمنية (15 دقيقة):

- إنتقل الباحث إلى مناقشة الواجب البيتي للجلسة السابقة والاستماع إلى رأي المجموعة وتعزيز إجاباتهم وجهدهم وتعديل ما هو مطلوب تعديله من خلال الحوار والنقاش داخل المجموعة.

المدة الزمنية (25 دقيقة):

- تحدث الباحث عن موضوع الجلسة الحالية وهو تحسين الدافعية للتعلم حيث بدأ الباحث قائلاً نشعر أحياناً بالكثير من المشاعر بداخلنا الكثير من المشاعر التي لا نستطيع تفسيرها، أحياناً نتملكنا مشاعر مثل: مشاعر الغضب والخوف واليأس، وأحياناً أخرى نتصدى لتلك المشاعر السلبية ونتخذها كمصدر قوة لإكمال سعيها في الحياة وكخطوة عملية من أجل تحكم أفضل، كان لابد لنا من معرفة أعماق لذواتنا حتى يتم تجنب أي سلبية قد تبعدنا عن السير نحو أهدافنا، وبعد الانتهاء من ذلك يتم الاستماع إلى رأي المجموعة كيف لهم أن يحسنوا من دافعتهم للتعلم من خلال التشجيع المستمر لأنفسهم.

وبعد الاستماع لهم تم توصيل أفراد المجموعة إلى أننا دائماً نتذكر أننا نتدرب على إستراتيجية الضبط الذاتي فليكن هناك ضبط لأنفسنا في كل المواقف حتى تكون دوافعنا مقبولة وتجلب لنا الراحة النفسية.

المدة الزمنية (25 دقيقة):

- طلب الباحث نشاط من أفراد المجموعة وهو أن يتخيلوا المواقف التي تجعلهم أكثر نشاطاً وحيوية ودافعية عالية للدراسة وكذلك المواقف السلبية التي تجعلهم أقل دافعية ونشاط للدراسة بتقسيم الورقة إلى نصفين حيث تم الاستماع إلى أفراد المجموعة جميعاً ومناقشتهم وتعزيز إجاباتهم الصحيحة وتعديل الخاطئة منها.

المدة الزمنية (15 دقيقة):

- أنهى الباحث الجلسة بتلخيص لأهم النقاط التي طرحت أثناء الجلسة وماذا استفادوا من اليوم حيث تم إعطاء الواجب البيتي وهو تسجيل الدوافع السلبية التي يقومون بها وإيجاد البدائل الإيجابية لها وذلك حسب الجدول الآتي:

اليوم	الموقف المثير	كيفية الإستجابة
السبت		
الأحد		
الاثنين		

		الثلاثاء
		الأربعاء
		الخميس
		الجمعة

الجلسة السابعة: مراقبة الذات - السلوك العدواني:

المدة الزمنية: 90 دقيقة

الهدف العام بتطوير قدرة أفراد المجموعة على استخدام مهارة مراقبة الذات

للسلوك العدواني

الأهداف الخاصة:

- مناقشة الواجب البيتي للجلسة السابقة.
- زيادة قدرة أفراد المجموعة على استخدام مهارة مراقبة الذات للسلوك العدواني.
- إعطاء الواجب البيتي للجلسة الحالية.

الأساليب الإرشادية: الحوار والمناقشة والإصغاء:

الإجراءات:

المدة الزمنية (25 دقائق):

- رحب الباحث بأفراد المجموعة وشكرهم على الحضور والالتزام والعمل على فحص مشاعرهم في تلك اللحظة، حيث تم إعطاء كل واحد من أفراد المجموعة الفرصة للتعبير عن مشاعره، وبعد الإنتهاء تم مناقشة الواجب البيتي مع المجموعة والاستماع إلى إجاباتهم وتعزيز ما هو مطلوب تعزيزه وتعديل ما هو مطلوب تعديله من خلال الحوار والنقاش داخل المجموعة.

المدة الزمنية (50 دقيقة):

- إنتقل الباحث بالمجموعة إلى موضوع الجلسة الحالية وهو المراقبة الذاتية للسلوك، حيث بدأ الباحث بتعريف مراقبة الذات قائلا: أن ينتبه الفرد لسلوكه ويلاحظه بشكل دقيق ويسجل العوامل

والمواقف التي توجهه وتقوده للتصرف بطريقة ما (ملاحظة السلوك الذي يرغب بتغييره وتعديله) ووضح الباحث أيضا عند التدريب على هذه المهارة يجب أن نلاحظ السلوك الذي تقوم به بدقه وتحده وتصفه وجوانب ملاحظتنا للسلوك يجب أن تشمل على:

- 1- سوابق السلوك (المثيرات) التي تحدث قبل قيامنا بسلوك معين.
- 2- تكرار السلوك: أي عدد مرات حدوثه في وحدة زمنية معينة ومدة استمراره.
- 3- شكل ونوع السلوك: أي عدد مرات حدوثه في وحدة زمنية معينة ومدة استمراره.
- 4- توابع ونواتج السلوك: أي ما يحدث بعد قيامنا بالسلوك من مشاعر ورد فعل للآخرين وهل هي نتائج إيجابية أم سلبية علينا وعلى الآخرين، ثم وضح الباحث هذا المثال الآتي:
(دخل حسن غرفة الصف فوجد زميله أحمد يعيث بحقيته وأغراضه، فقام بالصراخ عليه ثلاث مرات ليبعده عن أغراضه ولم يستجيب أحمد لذلك فقام حسن بضربه مرتين وحدثت بينهما مشاجرة لمدة دقيقتين، ثم حضر المعلم واتخذ العقاب المناسب ضدتهما).

نجد من خلال المثال السابق ما يأتي:

- 1- سوابق السلوك: شاهد حسن زميله أحمد يعيث بأغراضه.
- 2- تكرار السلوك: صراخ حسن على زميله ثلاثة مرات وقام بضربه مرتين.
- 3- شكل السلوك: الصراخ والضرب.
- 4- توابع ونواتج السلوك: مشاجرة بين حسن وأحمد وتعرض كليهما للعقاب من قبل المعلم. أعطى الباحث الفرصة لأفراد المجموعة تقديم أمثلة أخرى حصلت معهم وتم مناقشتها.

المدة الزمنية (15 دقيقة):

- أنهى الباحث الجلسة بعمل تلخيص سريع لأهم النقاط في الجلسة والاستماع إلى رأي أفراد المجموعة من الجلسة ومدى الاستفادة منها، وأعطى الباحث أفراد المجموعة الواجب البيتي والهدف منه تدريبهم على المراقبة الذاتية للسلوك حسب النموذج الآتي:

اليوم	الوقت	السلوك	التكرار	مدته	النتائج إيجابية أو سلبية
السبت					
الأحد					
الاثنين					
الثلاثاء					
الأربعاء					
الخميس					
الجمعة					

الجلسة الثامنة: ضبط المثيرات - الدافعية:

المدة الزمنية: 90 دقيقة.

الهدف العام: تطوير قدرة أفراد المجموعة على ضبط المثيرات الأهداف الخاصة.

- مناقشة الواجب البيتي الجلسة السابقة.
- مساعدة أفراد المجموعة على كيفية ضبط المثيرات.
- إعطاء الواجب البيتي للجلسة الحالية.

الأساليب الإرشادية: الحوار والمناقشة والإصغاء

الإجراءات:

المدة الزمنية (25 دقيقة):

-رحب الباحث بأفراد المجموعة وشكرهم على الحضور والالتزام والعمل على فحص مشاعرهم في تلك اللحظة، حيث تم إعطاء كل واحد من أفراد المجموعة التعبير عن مشاعره، وبعد الإنتهاء تم عمل تمرين تنشيط لإضافة الفرح والبهجة والسرور لدى أفراد المجموعة والتمرين هو الكراسي المبعثرة وهو أن يضع الباحث الكراسي بشكل مبعثر بحيث يكون عدد الكراسي ناقص

كرسي ويطلب الباحث تنفيذ التعليمات الآتية: وهي واحد جلوس اثنين قيام ثلاثة حركه وعند الإشارة إلى جلوس يجلس الجميع والشخص الذي لا يجد مكانا له يقوم بتحريك المجموعة بنفس التعليمات، حيث استمر التمرين لبضع دقائق حتى أنهى الباحث التمرين، وبعدها ينتقل الباحث إلى مناقشة الواجب البيتي للجلسة السابقة مع المجموعة والاستماع إلى إجاباتهم وتعزيز ما هو مطلوب تعزيزه وتعديل ما هو مطلوب تعديله من خلال الحوار والنقاش داخل المجموعة.

المدة الزمنية (25 دقيقة):

-إنتقل الباحث بعدها إلى موضوع الجلسة الحالية وهو ضبط المثيرات حيث بدأ الباحث بتعريف ضبط المثير قائلا: أن ضبط المثير يشمل على تطوير العلاقة بين مثير معين واستجابة معينة من خلال إزالة كل المثيرات التي ترتبط بتلك الإستجابة، وإزالة كل الإستجابات التي ترتبط بذلك المثير، حيث يستند ضبط المثير إلى حقيقة أن السلوك لا تحكمه نتائجه فقط وإنما المثيرات التي تعيقه مثال على ذلك عند الجلوس لمشاهدة التلفاز يرتبط ذلك بتناول المكسرات و السكريات، ووفقا لذلك يمكن تعديل السلوك الإنساني والمدفوع بدوافع معينة من خلال تغيير المثيرات وإزالتها والتي تهيئ الظروف لحدوث دافع السلوك غير المناسب مثل حل الواجبات المنزلية تجنباً لعقاب المعلم التخفيف من الأحاديث الثنائية في الحصة يزيد من الإنتباه أثناء الحصة، الشخص الذي يرغب في الإقلاع عن عدم الدراسة يكتب عبارات إيجابية تشجعه على الدراسة مثل الدراسة طريق النجاح، الدراسة ترفع من مكانة الإنسان، وكذلك يمكنه إخبار أسرته وأصدقائه بأنه يرغب بالدراسة وقد يكون وجودهم بمثابة مثير يساعده على الدراسة.

المدة الزمنية (25 دقيقة):

-إنتقل الباحث بأفراد المجموعة إلى أساليب ضبط المثيرات موضحا ذلك على النحو الآتي:

● - إبعاد المثير المسبب لدافع السلوك مثل إغلاق جهاز الكمبيوتر أثناء الإمتحانات أو الدراسة.

● -التحكم في المثيرات البيئية التي تهيئ فرصة لحدوث دافع السلوك مثل الرفاق.

●- تغيير مستوى الدافعية المرتبط بالحرمان والإشباع مثل الابتعاد عن الأكل الزائد في فترة الامتحان.

●- تغيير الظروف الإنفعالية مثل الإسترخاء.

●- التعزيز الذاتي: تأجيل المعزز لحين الانتهاء من دافع السلوك المرغوب مثل الجلوس أمام الكمبيوتر بعد انتهاء الامتحان.

●- العقاب الذاتي أن يحرم نفسه من شيء يحبه.

المدة الزمنية (15 دقيقة):

-إنتقل الباحث إلى إنهاء الجلسة بعمل تلخيص لأهم النقاط التي تمت والاستماع إلى رأي المجموعة عن مدى الإستفادة من محتوى الجلسة وإعطاء الواجب البيتي للجلسة الحالية وهو تعبئة الجدول الآتي:

اليوم	الموقف المثير	كيفية ضبطه
السبت		
الأحد		
الاثنين		
الثلاثاء		
الأربعاء		
الخميس		
الجمعة		

الجلسة التاسعة: وضع الأهداف - سلوك عدواني:

المدة الزمنية 90 دقيقة:

الهدف العام: رفع مستوى قدرة أفراد المجموعة على وضع الأهداف:

الأهداف الخاصة:

- مناقشة الواجب البيتي للجلسة السابقة.
 - مساعدة أفراد المجموعة على كيفية صياغة الأهداف.
 - إعطاء الواجب البيتي للجلسة الحالية.
- الأساليب الإرشادية: الحوار والمناقشة والإصغاء.

الإجراءات:

المدة الزمنية (15 دقيقة):

- رحب الباحث بالمجموعة وشكرهم على الحضور والإلتزام وفحص مشاعرهم في تلك اللحظة بإعطاء المجال أمام كل واحد للتعبير عن مشاعره في تلك اللحظة وبعد الانتهاء من ذلك إنتقل الباحث إلى عمل تمرين تنشيط لإضافة الفرح والبهجة والسرور لدى أفراد المجموعة والتمرين هو الجلوس عكس الدائرة على أن تكون ظهورهم عكس بعضهم والنظر إلى الأمام، حيث وزع الباحث على أفراد المجموعة ورقة بيضاء ويطلب منهم أن يكتبوا شيئاً يحبون التخلص منه ثم يرمونه خلفهم في الدائرة وبعد الانتهاء يعطي مساحة لأفراد المجموعة أن يتحدثوا عن أوراقهم التي كتبوها والتعرف إلى الأشياء التي يرغبون في التخلص منها.

المدة الزمنية (15 دقيقة):

- إنتقل الباحث إلى مناقشة الواجب البيتي للجلسة السابقة حيث أعطى الباحث الفرصة لكل فرد من أفراد المجموعة أن يقدم الواجب البيتي السابق وتم مناقشته من قبل أفراد المجموعة والباحث وإعطاء التغذية الراجعة المناسبة حول أداء الواجب البيتي.

المدة الزمنية (45 دقيقة):

- تحدث الباحث عن موضوع الجلسة الحالية قائلاً: اليوم سوف نتحدث عن كيفية وضع الأهداف وهذه المهارة مهمة في حياتنا وتساعدنا بشكل كبير على التخلص من السلوكيات غير المرغوبة لدينا و كل فرد عليه أن يراقب سلوكه ويلاحظ بأنه بحاجة إلى تعديله، ثم يقوم بوضع

أهداف إيجابية من أجل تعديل سلوكه وعليه أن يحقق هذه الأهداف وبذلك فإنه يستطيع أن يعزز ذاته وإن لم يحقق هذه الأهداف فإنه يعاقب ذاته لأنه لم يحققها حيث وضح الباحث ذلك من خلال المثال الآتي:

(أشرف طالب في الصف الأول ثانوي حين يدخل أو يخرج يغلق الباب بعنف ويكرر هذا السلوك خمس مرات في الأسبوع ونتيجة لسلوكه الخاطئ كان يتعرض للعقاب من قبل المعلم) وضع أشرف لنفسه الهدف الإيجابي الآتي:

(يجب عدم إغلاق باب الصف بعنف)، وحين كان يحقق هذا الهدف كان يعزز نفسه بأن يذهب إلى المسبح، وحين لا يحقق هذا الهدف كان يحرم نفسه من الذهاب إلى المسبح، وبعد ذلك طلب الباحث من أفراد المجموعة أن يتحدثوا عن أهداف إيجابية يرغبون في تحقيقها.

المدة الزمنية (15 دقيقة):

- أنهى الباحث الجلسة بعمل تلخيص لمحتوى الجلسة لأهم النقاط الرئيسية في الجلسة وماذا استفادوا منها، وبعد ذلك أعطى الباحث الواجب البيتي للجلسة بهدف تعليم أفراد المجموعة استخدام أسلوب تعزيز الذات في حالة تحقيقهم للأهداف، والواجب البيتي حسب النموذج الآتي

الهدف	كيفية إنجازه	أسلوب التعزيز الذاتي

الجلسة العاشرة: الختامية:

المدة الزمنية 60 دقيقة:

الهدف العام: التعرف إلى مدى استفادة أفراد المجموعة من البرنامج الإرشادي.

الأهداف الخاصة:

1- مناقشة الواجب البيتي السابق.

2- تقديم تلخيص للمهارات المسابقة.

3- التعرف إلى انطباع وملاحظات أفراد المجموعة حول البرنامج.

الأساليب الإرشادية: الحوار والمناقشة والإصغاء.

الإجراءات:

المدة الزمنية (25 دقيقة):

- رحب الباحث بأفراد المجموعة وشكرهم على الالتزام والحضور، وعمل على فحص مشاعرهم، حيث أعطى لكل واحد الفرصة للتعبير عن مشاعره بشكل عام وأثناء البرنامج بشكل خاص، حيث أخبر الباحث المجموعة بأن هذه الجلسة هي النهائية، وبعدها تم مناقشة الواجب البيتي السابق الخاص بصياغة الأهداف وكيفية تعزيز الذات، حيث أعطى الباحث المجال لأعضاء المجموعة تقديم الواجب البيتي ومناقشته وتقديم التغذية الراجعة المناسبة حول أداء أفراد المجموعة الواجب.

المدة الزمنية (20 دقيقة):

- قدم الباحث ملخصا سريعا للمهارات التي تم عرضها خلال الجلسات السابقة وأكد أن الهدف من هذه الجلسات هو أن تزيد من قدرتنا على الضبط الذاتي وبالتالي تستطيع التصرف بطريقة إيجابية وليس بطريقة عشوائية وكذلك زيادة دافعيتنا نحو الدراسة وأيضا نستطيع استخدامها أثناء تعاملنا مع الآخرين ومع المواقف والأحداث التي تواجهنا في حياتنا اليومية.

المدة الزمنية (15 دقيقة):

- أعطى الباحث الفرصة لكل عضو من أعضاء المجموعة أن يعبر عن ملاحظاته وانطباعه حول البرنامج وجلساته وهل استفاد من البرنامج أم لا، وكذلك التعرف إلى الصعوبات التي واجهتهم في تطبيق البرنامج الإرشادي، وفي نهاية الجلسة شكر الباحث جميع الأعضاء المشاركين في البرنامج على اهتمامهم والتزامهم وعلى الجهد الذي بذلوه في تطبيق الواجبات البيتية وأكد الباحث على أفراد

المجموعة أن يعمموا ما تعلموه في المواقف المختلفة في حياتهم اليومية، وأنه سوف يقوم بمتابعتهم
علما أن الباحث هو مرشد الطلاب في هذه المدرسة .

المحاضرة الثامنة :
البرامج الإرشادية و قلق
المستقبل المدرسي .

فعالية برنامج إرشادي واقعي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية .
الباحث / إبراهيم سعد علي الطخيس ، جامعة الملك عبد العزيز ، السعودية ، 2014 .

أولاً: القلق

1 - تعريف القلق :

القلق هو حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان و يسبب له الكثير من الكدر و الضيق و الألم ، و الشخص القلق يتوقع الشر دائماً و يبدو متشائماً ، و هو يتشكك في كل أمر يحيط به و يخشى أن يصيبه منه ضرر (فرويد ، 1979 ، 13).

و القلق حسب تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي هو حالة التخوف و التوتر و عدم الارتياح التي تنجم من توقع خطر مجهول و غير قابل للإدراك .

2 - أسباب القلق :

تتعدد أسباب القلق و من أهمها :

أ - الاستعداد الوراثي في بعض الحالات ، و قد تختلط العوامل الوراثية بالعوامل البيئية .

ب - الاستعداد النفسي: و يقصد به الضعف النفسي العام ، و الشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي الذي تفرضه الظروف البيئية بالنسبة لمكانة الفرد و أهدافه ، و التوتر النفسي الشديد ، و الأزمات أو المتاعب الشديدة في الطفولة المبكرة ، و الشعور بالعجز و النقص ، و تعود الكبت بدلا من التقدير الواعي لظروف الحياة ، و أحيانا قد يؤدي فشل الكبت إلى قلق و ذلك بسبب طبيعة التهديد الخارجي الذي يواجه الفرد ، أو لطبيعة الضغوط الداخلية التي تسببها الرغبات الملحة ، و من الأسباب النفسية كذلك الصراع بين الدوافع و الإتجاهات و الإحباط ، و الفشل اقتصاديا أو زواجيا أو مهنيا ... الخ .

ج - مواقف الحياة الضاغطة و الضغوط الحضارية و الثقافية و البيئية الحديثة ، و مطالب المدينة المتغيرة (نحن نعيش في عصر القلق) و عدم تقبل مد الحياة و جزرها ، و البيئة القلقة المشبعة بعوامل الخوف و الهم ، و مواقف الضغوط و الوحدة و الحرمان و عدم الأمن ، و اضطراب الجو الأسري و تفكك الأسرة ، و الوالدان العصبيان القلقان أو المنفصلان ، و عدوى القلق خاصة من الوالدين .

د - مشكلات الطفولة و المراهقة و الشيخوخة ، و مشكلات الحاضر التي تنشط ذكريات الصراعات في الماضي ، و الطرق الخاطئة في تنشئة الأطفال مثل القسوة و التسلط و الحماية الزائدة و الحرمان ، و اضطراب العلاقات الشخصية مع الآخرين .

هـ - التعرض للحوادث و الخبرات الحادة (اقتصاديًا أو عاطفيًا أو تربويًا) و الخبرات الجنسية الصادمة خاصة في الطفولة و المراهقة ، و الإرهاق الجسمي و التعب و المرض و ظروف أخرى و - عدم التطابق بين الذات الواقعية و الذات المثالية و عدم تحقيق الذات . (زهران ، 2005 ، 475 - 467) .

3 - أنواع القلق :

يذكر " الراشد (2010) " أن القلق أنواع فمنه المطلوب و منه المقبول و منه المرفوض .

1 - القلق المطلوب :

ليس كل قلق سيئ ، بل هناك قلق طبيعي ، فالإنسان لابد أن يكون قلقًا من سقوطه من أعلى مبنى أو مرتفع ، أو من المشي في شارع تجوبه السيارات السريعة ، أو من الدخول على أسد في عرينه ، أو من مخالفة المرور فهذا القلق طبيعي .

2 - القلق المقبول :

هناك قلق مقبول يعترى جميع الناس كالخوف من الحروب أو القلق على صديق مسافر أو ولد مريض ، فهذا مقبول ما لم يصل إلى حد التأثير المستمر على دورة الحياة .

3 - القلق المرفوض :

هو الحزن المستمر على الماضي و الخوف الدائم من المستقبل ، فإذا طغى على المرء أصبح مرفوضًا و قد يؤدي إلى الوسواس .

4 - أعراض القلق :

يوجد عدة أعراض لمظاهر القلق ، على صورة أعراض جسمية و نفسية تكون واضحة للآخرين و منها :

1-الأعراض النفسية :

و تتمثل في الخوف من دون سبب ظاهر و الشعور بالاختناق و الضيق ، انشغال الفكر و التوتر الذهني بالإضافة إلى عدم القدرة على تركيز الانتباه في عمل معين مدة طويلة ، سرعة النسيان و السرحان ، شدة الحساسية كعدم احتمال صوت جرس التلفون أو الباب أو الضوضاء و يثور لأتفه الأسباب ، الخوف الشديد و توقع المصائب.

2-الأعراض البدنية :

و تتمثل في توتر عضلات الوجه ، زيادة النشاط الحركي بدون هدف واضح ، أو قد يصاب الفرد ببطء شديد في الحركة نتيجة لشعوره بالذهول و الارتباك ، نوبات من العرق الغزير ، الشعور ببرودة أطراف اليدين و الرجلين ، الشعور بالألم شديدة في الناحية اليسرى مع سرعة نبضات القلب ، فقدان الشهية للطعام ، اضطرابات في النوم ، الصداع ، ارتفاع ضغط الدم ، حدوث اضطرابات معوية كالإسهال أو الرغبة في كثرة التبول ، قد يعاني أيضا من اضطرابات بوظائف الغدد ، و في بعض الحالات يصاب الفرد بالعجز الجنسي.

و يوجد عدة أعراض أخرى للقلق منها :

- 1 - توتر عضلي و عصبي واضح .
- 2 - النشاط الزائد و عدم القدرة على التزام الهدوء.
- 3 - النرفزة و سرعة الغضب.
- 4 - الشعور بتعب و إجهاد و زيادة عدد دقات القلب.
- 5 - التعرق الزائد.
- 6 - الشعور بالبرودة و الرطوبة في اليدين .
- 7 - جفاف في الفم مع صعوبة في بلع الطعام أو الشراب.
- 8 - الإسهال و كثرة التبول.
- 9 - فقدان القدرة على التركيز.
- 10 - الغثيان و الشعور بالدوخة.

ثانيا : قلق المستقبل

1 - تعريف قلق المستقبل :

يعرف قلق المستقبل بأنه خلل أو اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة مع تشويه و تحريف إدراكي معرفي للواقع و للذات من خلال استحضار للذكريات و الخبرات الماضية غير السارة مع تضخيم للسلبيات و دحض للإيجابيات الخاصة بالذات و الواقع ، التي تجعل صاحبها في حال من التوتر و عدم الأمن ، مما قد يدفعه لتدمير الذات و العجز الواضح و تعميم الفشل و توقع الكوارث ، و تؤدي به إلى حالة من التشاؤم من المستقبل ، و قلق التفكير في المستقبل

و الخوف من المشكلات الاجتماعية و الاقتصادية المستقبلية المتوقعة ، و الأفكار الوسواسية ، و قلق الموت و اليأس . (شقير ، 2005 ، 05) .

2 - مجالات قلق المستقبل :

ذكر " سعود 2011 " تعدد المجالات التي يقلق منها شبابنا و تكون متعلقة بقضاياهم الشخصية من جهة ، و مرتبطة من جهة أخرى بقضايا أكثر عمومية و اجتماعية و اقتصادية و نفسية ، و هي كما يلي :

1 - قلق المستقبل و المجال الاجتماعي :

يتضمن هذا المجال مخاوف تتعلق بخشية الأفراد من الفشل في التكيف الاجتماعي و قدرتهم على التقدم وفق الظروف الجديدة ، و الخوف من الفشل و العجز في قدرتهم على بناء علاقات ناجحة اجتماعيا مع الآخرين ، و يتضمن خشية الشباب من الوصول بحياتهم إلى الاستبعاد و النبذ من قبل المجتمع المحيط .

2 - قلق المستقبل و مجال العمل :

يساهم مجال العمل بشكل هام في حدوث القلق المستقبلي و ذلك لأهمية تأمين العمل في الإستقرار الشخصي و الإقتصادي عند الشباب ، و تزداد سمة القلق و ينخفض تفاؤل الشباب و آمالهم عندما تقل فرص تأمين العمل .

3 - قلق المستقبل و المجال الاقتصادي :

يرتبط قلق المستقبل بشكل كبير بالمجال الإقتصادي عندما يشير إلى إحساس الشباب بالعجز عن مواجهة المطالب المادية مستقبلا و ذلك مع انخفاض الرواتب و حدوث زيادة كبيرة في الأسعار و الفقر و البؤس و الجوع منتشرا بين الأفراد ، لذا يعد المجال الاقتصادي هاما جدا لما يشكله من ركيزة أساسية في خلق حالة من الإستقرار لدى الفرد و المجتمع ، و يعد مرآة لزيادة معدل الإنتاج الذي ينعكس إيجابيا على مستوى الحياة اليومية للفرد .

4 - قلق المستقبل و المجال الشخصي :

يتمثل القلق في المجال الشخصي في اعتقاد الشباب أن حياتهم في المستقبل ستغدو بلا معنى ، و سوف ينتابهم الشعور بالخوف و العزلة مستقبلا ، و الخوف من صعوبات التكيف و الفشل في مواقف الحياة المتعددة ، و ينعكس بدوره على وجود صعوبات تتعلق باتخاذ قرارات حاسمة في الحياة المستقبلية لدى الشباب ، و تكوين رؤية سلبية اتجاه الحاضر ، و يزداد الاعتقاد باحتمالية وجود مشكلات و أمراض نفسية متزايدة .

5 - قلق من المستقبل و المجال المجهول :

يتضمن هذا المجال القلق من أمور كثيرة لا يستطيع الشباب تحديدها ، و الخوف من أشياء غير محددة مما يثير كثيرا من الإعتقادات بشأن وقوع مفاجآت كثيرة ، و التفكير بمصائب محتملة الوقوع في المستقبل ، هذا ما يثير مشاعر عدم الأمان و القلق من المجهول .

6 - قلق المستقبل و مجال الزواج :

و يتمثل في الشعور بالقلق من الزواج و احتمال فشل العلاقة الزوجية مستقبلا ، و التفكير بعدم التوافق مع الشريك و الخشية من المشكلات الزوجية ، و عدم القدرة على تنشئة الأولاد جيدا ، و العزوف عن الزواج بسبب التكلفة المادية المتزايدة مستقبلا ، و تأخر سن الزواج و الخوف من عدم الزواج و البقاء تحت ظل العزلة مستقبلا.

7 - قلق المستقبل و مجال العلم :

على الرغم من قدرة المعلوماتية و التقدم التكنولوجي و اتساع آفاق المعرفة المتاحة أمام الشباب اليوم ، إلا أن هذا المجال لم يعد عاملا هاما في استقرار حياة الفرد .

8 - قلق المستقبل و مجال البيئة :

إن البيئة منظومة مكونة متفاعلة و معقدة و الإنسان يساهم في صنع بيئته وتشكيلها ، و البيئة هي الحياة بكل معانيها و فيها نمو عقليا و خلقيا و وجدانيا و اجتماعيا و ثقافيا ، و هي الإطار الذي يعيش فيه الإنسان و يحصل على مقومات الحياة و يمارس فيها علاقاته مع أقرانه من بني البشر.

9 - قلق المستقبل و مجالات المرض و الموت :

تعد هذه المجالات نتيجة حتمية لتفاعلات المجالات الإقتصادية و الإجتماعية و الشخصية و البيئية ، فبقدر ما تكون المجالات الأخرى جيدة و حسنة فإن هذين المجالين لا يشكلان أي درجة من القلق ، فمسألة المرض و الموت نعتقد أنها مسألة شخصية.

3 - أسباب قلق المستقبل :

ترى " القاضي 2009 " أن المستقبل مصدرهم من مصادر القلق ، و يعتبر قلق المستقبل هو جزء من القلق المعمم باعتبار قلق المستقبل مساحة لتحقيق الرغبات و الطموحات و تحقيق الذات ، و أن ظاهرة قلق المستقبل أصبحت واضحة في مجتمع مليء بالتغيرات في كافة المجالات و نتج عنها الشعور بعدم الارتياح ، و عدم القدرة على مواجهة الأحداث الضاغطة و فقدان الشعور بالأمن و تدني اعتبار الذات و التفكير السلبي تجاه المستقبل .

و ترى " القاضي 2009 " أهم الأسباب التي تؤدي إلى قلق المستقبل و هي :

- 1 - تعد ضغوط الحياة أهم أحد العوامل المسببة لقلق المستقبل .
- 2 - الشعور بالتوتر و التشاؤم و توقع السوء و الضيق من قلق المستقبل .

- 3 - يظهر قلق المستقبل نتيجة التوتر الناشئ عن مسؤولية إتخاذ القرار ، و الأفكار التلقائية العابرة ، و التفسيرات الخاطئة للأحداث باعتباره نوعا من الصراع العقلي ، و اعتبار أن الحياة هي عبارة عن مجموعة من القرارات التي لابد أن يجزم الفرد رأيها بشأنها .
- 4 - عدم القدرة على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها الفرد .
- 5 - الشعور بعدم الأمان و الخوف.
- 6 - الشعور بعدم الانتماء داخل الأسرة و المجتمع.
- 7 - عدم تقبل الواقع.
- 8 - يرجع قلق المستقبل إلى أحاديث الفرد الذاتية و إلى أفكاره الهازمة للذات.

ثالثا : محتويات البرنامج:

سيتم تطبيق البرنامج على مدى (8) جلسات إرشادية جماعية، والجدول التالي يوضح

محتويات الجلسات الإرشادية.

الجلسة الأولى:

عنوان الجلسة	الجلسة الافتتاحية	ملاحظات
الأهداف الإجرائية	(1)- التعارف بين أعضاء الجماعة والمرشد. (2)- التعريف بالبرنامج من حيث أهدافه وعدد جلساته ومدة كل جلسة. (3)- بناء الثقة بين المرشد وأعضاء الجماعة وبين الأعضاء أنفسهم.	
الوسائل المستخدمة	جهاز حاسوب ألي- جهاز عرض- سبورة- أقلام سبورة- أوراق.	
الفنيات المستخدمة	المحاضرة- المناقشة الجماعية- الحوار الهادف.	
إجراءات الجلسة	- الترحيب بأعضاء الجماعة الإرشادية. - يقدم المرشد نفسه للأعضاء التعريف بنفسه ومؤهلاته العلمية وخبرته العملية في مجال الإرشاد. - يطلب من كل عضو تقديم نفسه لزملائه. - يصف المرشد البرنامج متضمنا الأهداف التي يسعى على تحقيقها من خلال تطبيق هذا البرنامج وعدد جلسات البرنامج ومدة كل جلسة. - يؤكد المرشد على أهمية الالتزام بمواعيد الجلسات وأهمية التفاعل معها - عرض بطاقة قواعد السلوك الجيد في البرنامج الإرشادي. - التأكيد على ثقته بأعضاء الجماعة وثقته بنجاح البرنامج. - التأكيد على سرية جميع ما يدور داخل الجلسات.	

الجلسة الثانية:

عنوان الجلسة	مفهوم القلق وقلق المستقبل	ملاحظات
الهدف العام للجلسة	إكساب أفراد المجموعة معلومات ومعارف حول القلق وقلق المستقبل.	
الأهداف الإجرائية	(1)- إعطاء تصور واضح وشامل عن مفهوم القلق وقلق المستقبل بشكل خاص. (2)- الحديث عن مصادر قلق المستقبل وأسبابه. (3)- مناقشة الأعراض الناتجة عن قلق المستقبل (النفسية/ الجسمية/ العقلية). (4)- الوقوف على الآثار السلبية لقلق المستقبل.	
الوسائل المستخدمة	جهاز حاسوب آلي- جهاز عرض بروجكتور- سبورة- أقلام سبورة- أوراق عمل.	
الفنيات المستخدمة	المناقشة الجماعية، الحوار، التساؤل، الاستفسار.	
إجراءات الجلسة	(1)- الترحيب بأعضاء الجماعة وشكرهم على الإلتزام بموعد الجلسة. (2)- مراجعة ما دار في الجلسة السابقة. (3)- التمهيد لموضوع الجلسة السابقة ومراجعته، لكي يتم الربط بين الجلسات. (4)- طرح عدة أسئلة للتعرف على مفهوم قلق المستقبل وأعراضه من خلال إستئثار أفكار المسترشدين ويقوم الباحث بعد ذلك بتعديل بعض هذه المفاهيم ومن هذه الأسئلة: س: ما مفهوم القلق بصفة عامة ؟ س: ما مفهوم قلق المستقبل بصفة خاصة ؟ س: ماهي الأعراض التي يشعر بها الفرد عند حدوث القلق عامة وقلق المستقبل بصفة خاصة ؟ س: ماهي الآثار السلبية الناتجة عن قلق المستقبل ؟ ثم يقوم الباحث بعرض شرائح (Power point) توضح مفهوم قلق المستقبل. ثم تتم الإجابة على أسئلة واستفسارات المسترشدين حول موضوع النقاش. (5)- تلخيص ما دار في الجلسة وإعطاء الواجب المنزلي.	
الواجب المنزلي	(1)- حدد الصعوبات التي تتوقع أن تعترضك في المستقبل ؟ (2)- ماهو هدفك الذي تسعى إلى تحقيقه في المستقبل.	

الجلسة الثالثة:

عنوان الجلسة	الواقع (الصواب والخطأ)	ملاحظات
الهدف العام للجلسة	تعريف الطلاب معنى الواقع من وجهة نظر الواقعية	
الأهداف الإجرائية	(1)- تعريف أفراد المجموعة معنى الواقع من وجهة نظر الواقعية. (2)- أن يميز بين السلوكيات الصحية المقبولة والسلوكيات الخاطئة المرفوضة. (3)- عرض مواقف وأمثلة ونماذج إيجابية.	
الوسائل المستخدمة	جهاز حاسوب آلي- جهاز عرض- سبورة- أقلام سبورة- أوراق عمل.	
الفنيات المستخدمة	الحوار، المناقشة الجماعية، النمذجة، التغذية الراجعة الإيجابية، التعزيز.	
إجراءات الجلسة	(1)- الترحيب بأعضاء الجماعة وشكرهم على الإلزام بموعد الجلسة. (2)- مراجعة ما دار في الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي. (3)- يقوم المرشد (الباحث) بتعريف مفهوم الواقع ثم مناقشته مع الأعضاء. (4)- يتم عرض بعض المواقف التي تدل على التعامل مع الواقع بشكل صحيح في إشباع الفرد لحاجاته، ثم مناقشة الإجابة عن الأسئلة نخلص منها بالاستنتاجات التي تدل على موجهة الواقع بشكل صحيح أو إنكار الواقع بناء على كل موقف ومثال يتم طرحه، والنتيجة المترتبة على مواجهة الواقع بشكل صحيح، والنتيجة المترتبة على إنكار الواقع على حياة الطالب أ أوي أفرد وربط ذلك بقلق المستقبل. (5)- ويطلب المرشد من الأعضاء تقديم أمثلة مماثلة من واقعهم تدل على قبول الواقع ونمذجتها، ومواقف أخرى تدل على إنكار الواقع. (6)- يقوم الباحث بعرض مجموعة من المواقف والسلوكيات التي تمثل الصحيح أو الحق وكذلك مجموعة مواقف وأمثلة تمثل الخطأ والغير مقبول. (7)- شكر الأعضاء على المشاركة والتفاعل وتحديد الواجب المنزلي	
الواجب المنزلي	الحوار، المناقشة الجماعية، النمذجة، التغذية الراجعة الإيجابية، التعزيز.	

الجلسة الرابعة:

عنوان الجلسة	غير من توجهك نحو المستقبل (1)	ملاحظات
الهدف العام للجلسة	الإقناع بأن السلوك الحاضر لا يساعد بالحصول على ما يريد؟	
الأهداف الإجرائية	(1)- مساعدة أفراد الجماعة في الكشف عن رغبتهم و آمالهم. (2)- معرفة إتجاهات أفراد المجموعة نحو قلق المستقبل.	

	(3) - إكساب أفراد المجموعة الوعي عن قلق المستقبل وكذلك تغييره.	
الوسائل المستخدمة	جهاز حاسوب آلي - جهاز عرض - سبورة - أقلام سبورة - أوراق عمل.	
الفنيات المستخدمة	الحوار، المناقشة الجماعية، النمذجة، التغذية الراجعة الإيجابية، التعزيز.	
إجراءات الجلسة	(1) - الترحيب بأعضاء الجماعة وشكرهم على الإلتزام بموعد الجلسة. (2) - مراجعة ما دار في الجلسة السابقة ومناقشة الواجب. (3) - مناقشة إستراتيجية الرغبات (الحاجات) وتشمل على: - الكشف عن رغبتهم وآمالهم. - الكشف عن توقعاتهم المستقبلية. - التساؤل للأعضاء هل فعلا ترغب في تغيير حياتك. - ما الذي تريده ولا تستطيع الحصول عليه. - ما الذي يقف أمام تحقيق رغبتك في تغييره. (4) - مناقشة إستراتيجية الاتجاه والعمل وتشمل: - مناقشة إتجاهات أفراد المجموعة حول قلق المستقبل. - التركيز على كسب الوعي عن سلوك قلق المستقبل وكذلك تغييره. - التساؤل في ضوء النظرية (ماذا تفعل الآن، وماذا فعلت في الأسبوع الماضي وماذا كنت تريد أن تفعل في الأسبوع الماضي). (5) - تلخيص ما دار في الجلسة وإعطاء الواجب المنزلي.	
الواجب المنزلي	أن يكتب الأعضاء عن الأفكار الأربع التي تمت مناقشتها.	

الجلسة الخامسة:

عنوان الجلسة	غير من توجهك نحو المستقبل (2)	ملاحظات
الهدف العام للجلسة	معرفة أثر التقييم والتخطيط و الإلتزام في حدوث التغيير للأفضل.	
الأهداف الإجرائية	(1) - تدريب أفراد المجموعة التقييم الذاتي لأنفسهم. (2) مساعدة أفراد المجموعة على تقويم سلوكهم الحالي. (3) - معرفة أهمية بناء خطة واقعية.	
الوسائل المستخدمة	جهاز حاسوب آلي - جهاز عرض - سبورة - أقلام سبورة - أوراق عمل.	
الفنيات المستخدمة	الحوار، المناقشة الجماعية، النمذجة، التغذية الراجعة الإيجابية، التعزيز.	
إجراءات الجلسة	(1) - شرح وتوضيح إستراتيجية التقييم وتشمل إتجاه السلوك والرغبات والإدراك والاتجاهات الجديدة وذلك عن طريق طرح الأسئلة الذكية التي تساعد أفراد المجموعة على تقويم سلوكهم الحاضر وأثره على إتجاهاتهم. (2) - توضيح أهمية التخطيط في الحياة بشكل عام. (3) - مناقشة كيفية بناء خطة سهلة وبسيطة وواقعية.	

	(4)- تلخيص ما دار في الجلسة وإعطاء الواجب المنزلي.	
الواجب المنزلي	وضع خطة لكل فرد من أفراد المجموعة تتناسب أهدافه وطرق تحقيقها	

الجلسة السادسة:

عنوان الجلسة	إتخاذ القرار المناسب في حياتك	ملاحظات
الهدف العام للجلسة	أن يتدرب الطلاب على مهارة اتخاذ القرار.	
الأهداف الإجرائية	(1)- أن يعي الطلاب أهمية تحسين مهارة اتخاذ القرار. (2) - أن يتعرف الأعضاء على مهارة وزن البدائل المتاحة لإتخاذ قرار ما. (3)- أن يتدرب الأعضاء على مهارة إتخاذ القرار ووزن البدائل.	
الوسائل المستخدمة	جهاز حاسوب آلي- جهاز عرض- سبورة- أقلام سبورة- أوراق عمل.	
الفنيات المستخدمة	الحوار، المناقشة الجماعية، النمذجة، التغذية الراجعة الإيجابية، التعزيز.	
إجراءات الجلسة	(1)- الترحيب بأعضاء الجماعة وشكرهم على الإلتزام بموعد الجلسة. (2)- مراجعة ما دار في الجلسة السابقة ومناقشة الواجب. (3)- شرح مبسط لمعنى إتخاذ القرار أهميته وضرورته. (4)- إيضاح أهميته في التحرر من الاعتماد على الآخرين والقدرة على اتخاذ القرار السليم. (5)- إيضاح أهمية إستراتيجية إختيار البدائل المناسبة من خلال الموازنة الدقيقة بين إيجابيات وسلبيات البدائل. (6)- عرض مجموعة من الأمثلة ثم تدريب الأعضاء على اتخاذ القرار وذلك بتبني مشكلة شخصية لأحد الأعضاء والتعاون لوضع بديل مناسب بإستخدام نموذج اتخاذ القرار.	

	(7)- تلخيص ما دار في الجلسة. (8)- شكر الأعضاء على المشاركة والتفاعل وتحديد الواجب المنزلي.	
	أكتب عدد من المشكلات والصعوبات التي تعتقد أنها بحاجة إلى إتخاذ القرار الصحيح نحو حلها	الواجب المنزلي

الجلسة السابعة:

عنوان الجلسة	تنمية المسؤولية الشخصية والاجتماعية	ملاحظات
الهدف العام للجلسة	توضيح مسألة تأكيد المسؤولية لإختيارتنا وأهميتها في تحقيق حاجاتنا وأهدافها.	
الأهداف الإجرائية	(1)- التعريف بمفهوم مهارة المسؤولية. (2)- أن يتدرب الأعضاء على تحمل المسؤولية في إشباع حاجاتهم.	
الوسائل المستخدمة	جهاز حاسوب آلي- جهاز عرض- سبورة- أقلام سبورة- أوراق عمل.	
الفنيات المستخدمة	الحوار، المناقشة الجماعية، النمذجة، التغذية الراجعة الإيجابية، التعزيز.	
إجراءات الجلسة	(1)- الترحيب بأعضاء الجماعة وشكرهم على الإلتزام بموعد الجلسة. (2)- مراجعة ما دار في الجلسة السابقة ومناقشة الواجب. (3)- سؤال الأعضاء عن تصوراتهم وخبراتهم السابقة عن قلق المستقبل. (4)- يقوم المرشد بتعريف مفهوم المسؤولية (ونقصد بالمسؤولية أن المرشد يجب أن لا يفقد النظر إلى الحقيقة بأن المسترشد مسؤول عما يفعله). ثم مناقشة هذه المناقشة مع المجموعة من خلال هذا التعريف. (5)- يقوم المرشد بعرض مجموعة من المواقف التي تبين مسؤولية الفرد عن إشباع حاجاته، ثم مناقشة هذه المواقف مع الأعضاء من	

	خلال طرح مجموعة من الأسئلة مع الأعضاء، وبعد مناقشة الإجابة عن الأسئلة نخلص منها بالاستنتاجات التي تدل على تحمل أو عدم تحمل المسؤولية بناء على كل موقف ومثال يتم طرحه. (6)- شكر الأعضاء على المشاركة والتفاعل وتحديد الواجب.	
الواجب المنزلي	يكتب الأعضاء ما يتطلعون إليه في المستقبل. يذكر كل عضو أهدافه بالترتيب.	

الجلسة الثامنة

عنوان الجلسة	الختامية	ملاحظات
الهدف العام للجلسة	تطبيق الإختبار البعدي	
الأهداف الإجرائية	(1)- إتقان المهارات التي تم التدريب عليها أثناء تطبيق البرنامج. (2)- تطبيق مقياس قلق المستقبل من إعداد زينب شقير.	
الوسائل المستخدمة	جهاز حاسوب آلي- جهاز عرض- سبورة- أقلام سبورة.	
الفيئات المستخدمة	المناقشة الجماعية- الحوار الهادف.	
إجراءات الجلسة	(1)- الترحيب بأعضاء الجماعة وشكرهم على الإلتزام بموعد الجلسة. (2)- مراجعة ما دار في الجلسة السابقة ومناقشة الواجب. (3)- الطلب من كل عضو أن يذكر الفائدة التي تعلموها من البرنامج الإرشادي. (4)- التأكيد على الإستمرار في تطبيق ما تعلموه في حياتهم. (5)- شكر الأعضاء على إلتزامهم وتفاعلهم أثناء الجلسات السابقة. (6)- تطبيق الاختبار البعدي مقياس قلق المستقبل من إعداد (المشيخي، 2009). (7)- توزيع شهادات شكر وحضور للبرنامج وهدايا بسيطة.	

المحاضرة التاسعة :
معوقات تصميم و تنفيذ
البرامج الإرشادية .

1 - صعوبات و معوقات تصميم و تنفيذ البرامج الإرشادية :

يتخلل عملية تصميم البرامج الإرشادية صعوبات و معوقات و تحديات تعيقها عن تحقيق الأهداف المسطرة ، و من أبرز هذه الصعوبات ما يلي :

أولا - صعوبات تتعلق بالمرشد : و تتمثل فيما يلي:

- 1 - شخصية المرشد غير المستقرة.
- 2 - نظرة المرشد السلبية لذاته.
- 3 - نقص مهارة الإتصال اللفظية و غير اللفظية.
- 4 - عدم رضا المرشد عن عمله.
- 5 - قصور المؤهل العلمي.
- 6 - قلة الخبرة.
- 7 - اختلاف جنس المرشد عن جنس المسترشد.
- 8 - اختلاف أو تشابه عقيدة المرشد مع المسترشد.

ثانيا - صعوبات تتعلق بالمسترشد :

- 1 - إعتقاد المسترشد أن العملية الإرشادية تقدم حولا جاهزة.
- 2 - إعتقاد المسترشد بأنه مريض و يحتاج الى دواء.
- 3 - تقديم المسترشد لمعلومات مغلوبة أو ناقصة يؤثر على سير العملية الإرشادية.

ثالثا - صعوبة تتعلق بالبيئة :

- 1 - إعتقاد البعض أن العملية الإرشادية تقدم للمرضى و أصحاب المشكلات فقط.
- 2 - الاعتقاد الخاطئ بأن الإرشاد النفسي هو علاج و ليس مساعدة تقدم للمسترشد لمواجهة مشكلاته.

- 3 - الفهم الخاطئ أن الإرشاد النفسي خاص بالمرض النفسي فقط.
- 4 - الاعتقاد بأن الإرشاد هو نصائح و توجيهات و خطط جاهزة تقدم للمسترشد.
- 5 - الاعتقاد بأن الإرشاد النفسي يقدم من اختصاصي واحد فقط.

رابعا - صعوبات عامة :

- 1 - نقص التمويل المالي.
- 2 - قلة الوعي بفائدة الإرشاد بشكل عام.
- 3 - نقص اهتمام المرشدين بالبرامج الإرشادية و اعتمادهم على القدرات الفردية الارتجالية.
- 4 - ضعف أو عدم تعاون أفراد الأسرة مع المسترشد.
- 5 - عدم تقييم البرنامج الإرشادي بصورة مستمرة .
- 6 - التواصل غير المباشر بين المرشد و المسترشد.
- 7 - استخدام طرق أخرى غير المقابلة في تصميم البرامج الإرشادية.(عبد الله ، 2018 ، 145) .

المراجع

- إبراهيم عبد الله الزريقات (2007) : تعديل سلوك الأطفال و المراهقين - المفاهيم و التطبيقات ، دار الفكر ، عمان .
- أبو سعد، أحمد عبد اللطيف ، عربيات ، أحمد عبد الحليم (2012) : نظريات الإرشاد النفسي السريري (الإكلينيكي) الحديث ، مؤسسة الرسالة بيروت .
- عادل عبد الله (2000) : فعالية العلاج السلوكي المعرفي و التدريب على مهارات التعلم في خفض قلق الامتحان و تحسين الأداء الأكاديمي . دراسة تجريبية جامعة جنوب الوادي ، كلية التربية ، المجلة التربوية ، العدد 302 16 - 30 .
- ابراهيم سعد علي الطخيس (2014) فعالية برنامج إرشادي واقعي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب الثانوية ، رسالة ما، جستير في التوجيه و الإرشاد التربوي جامعة الملك عبد العزيز .المملكة العربية السعودية .
- إجلال محمد سرى (1990) : علم النفس العلاجي ، عالم الكتب للنشر ، القاهرة. ط1 .
- أحمد عبد اللطيف أبو أسعد (2015) : إرشاد مراحل النمو ، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة ، عمان . ط1 .
- أحمد عربيات عبد الحليم (2005) : فعالية برنامج إرشادي يستند على استراتيجيات حل المشكلات في تخفيف الضغط النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية و الاجتماعية و الإنسانية ، المجلد 17. العدد 02 . يوليو. 245- 290 .
- آرون بيك (2000) : العلاج المعرفي و الاضطرابات الانفعالية ، ترجمة عادل مصطفى، أسماء عبد العزيز (2002) : المدخل المسير إلى الصحة النفسية و العلاج النفسي ، دار عالم الكتب.السعودية .
- آمال عبد السميع باظة (2002) : الصحة النفسية ، و العلاج النفسي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط2 .
- جمل الليل محمد جعفر (2009) : أساسيات في الإرشاد النفسي ، ط1 ، خوارزم العلمية للنشر و التوزيع .
- حامد عبد السلام زهران (2003) : دراسات في الصحة النفسية و الإرشاد النفسي ، عالم الكتب ، القاهرة ط1 .

الحريري ، رافدة الإمامي (2011) : الإرشاد التربوي و النفسي في المؤسسات التعليمية ، دار المسيرة . عمان .

حسن ابن ادريس عبده الصميلي (2009) : فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية . المملكة العربية السعودية . أطروحة دكتوراه .

الحواجري أحمد (2003) :مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من آثار الصدمة النفسية لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في محافظة غزة .رسالة ماجستير .

الخوaja ، عبد الفتاح محمد (2011) : مفاهيم أساسية في الصحة النفسية الإرشاد النفسي . دار البداية ، عمان ط1 .

الخوaja عبد الفتاح محمد (2009) : الإرشاد النفسي و التربوي بين النظرية و التطبيق ، دار الثقافة عمان . الطبعة الأولى ، الإصدار الثاني .

الخوaja عبد الفتاح محمد (2013) : الإرشاد النفسي ، دار المسيرة ، عمان ، ط1

الداهري ، صالح حسن (2001) : مبادئ الإرشاد النفسي و التربوي . ط1 دار الكندي و مؤسسة حمادة .الأردن .

رضا مسعود (2010) : بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض الضغوط النفسية لدى المعلمين ، رسالة دكتوراه غير منشورة الجزائر .

رياض رثيف راغب صالح (2018) : فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على استراتيجيات الضبط الذاتي في خفض مستوى السلوك العدواني و زيادة مستوى دافعية التعلم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي ، ماجستير في الإرشاد النفسي و التربوي ، جامعة النجاح الوطنية في نابلس ، فلسطين .

الزعبي أحمد محمد (2005): التوجيه و الإرشاد النفسي ، دار الفكر العربي . دمشق .ط2

زهران حامد عبد السلام (1988) : التوجيه و الإرشاد النفسي ، عالم الكتب . القاهرة.

زهران حامد عبد السلام زهران (1998) : التوجيه الإرشادي النفسي ، عالم الكتب ، مصر ، القاهرة .ط1.

سامي محمد ملحم (2007) : مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة . عمان .

سامي محمد ملحم (2012) : التقويم في الإرشاد النفسي و التربوي ، المملكة الأردنية الهاشمية . عمان . الأردن .

سعدون سلمان نجم الحلبوسي ، عبد الأمير عبود الشمسي و وهيب مجيد الكبسي (2002) : التوجيه المدرسي و الإرشاد النفسي بين النظرية و التطبيق .

سناء محمد سليمان (2010) : قراءات في علم النفس المدرسي ، عالم الكتب، القاهرة. ط1 .

الشهري عبد الله بن علي (2008) : فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض سلوك العنف لدى المراهقين دراسة تجريبية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم القرى مكة .

الشهيري عبد الله (2008) : فعالية الإرشاد الإنتقائي في خفض سلوك العنف لدى المراهقين ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

طه عبد العظيم حسين : (2004) الإرشاد النفسي ، النظرية ، التطبيق ، التكنولوجيا ، دار الفكر ، الأردن .

العاسمي رياض نايل (2012) : المبادئ العامة في تخطيط و إدارة برامج الإرشاد النفسي ، دار العرب ، دمشق .

عبد الله ناصر سرحان (2018) : دليل الإرشاد الأسري تصميم البرامج الإرشادية الجزء 8 ، جمعية المودة للتنمية الأسرية . مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر .

عدنان أحمد الفسفوس (2007): الإرشاد التربوي ، مفهومه ، أسسه ، قواعده الأخلاقية .

فتيحة مهدي بلعسلة (2013) : فعالية برنامج إرشادي جماعي معرفي سلوكي في تنفيذ الأفكار اللاعقلانية الداعمة للعدوان و تعديل السلوك العدواني عند المراهق المتمدرس ، جامعة الجزائر 02 . أطروحة دكتوراه غير منشورة .

الفحل نبيل محمد (2014) : دليلك لبرامج الإرشاد النفسي ، دار العلوم للنشر و التوزيع، القاهرة .

كمال يوسف بلان (2005) : نظريات الإرشاد و العلاج النفسي ، دار الإعصار العلمي للنشر و التوزيع .

لازاروس أرنواد (2002) : العلاج النفسي الشامل الحديث ، الأسلوب المتعدد الأشكال و المختصر (ترجمة محمد حمدي الحجار) مؤسسة الرسالة . لبنان .

ماجدة اليسد عبيد (2000) : علم النفس ، دار صنعاء ، عمان .

محمد أحمد ،إبراهيم السعفان (2006) : الإرشاد النفسي الجماعي ، دار الكتاب الحديث .
القاهرة .

محمد أحمد إبراهيم سعفان (2006) : الإرشاد النفسي الجماعي ، دار الكتب الحديث .
القاهرة .

محمد أحمد إبراهيم سعفان (2010) : الإرشاد النفسي للأطفال ، دار الكتاب الحديث ،
القاهرة .

محمد عبد الظاهر الطيب (1996) : مشكلات الأبناء و علاجها من الجنين إلى المراهقة ،
دار المعارف الجامعية ، الإسكندرية .

محمد محروس الشناوي (1996) : العملية لإرشادية ، دار غريب للطباعة و النشر و
التوزيع ، القاهرة ، ط1

محمد محمد غانم (1995) : التفكير عند الطفل ، تطوره ، و طرق تعليمه ، عمان ، دار
الفكر . ط1 .

ولاء الحق حسان (2009) : فاعلية برنامج إرشادي مقترح لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات
الجامعة الإسلامية بغزة ، إشراف نبيل كامل دخان ، رسالة ماجستير .

يونس إبراهيم (2018) : نمو ما بعد الصدمة (النظرية ، القياس ، الممارسة) دار
سطرون للنشر و التوزيع ، القاهرة .