جامعة الجزائر2 "أبو القاسم سعد الله"
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

مطبوعة بيداغوجية

محاضرات في مادة التوجيه والإرشاد التربوي

موجهة لطلبة السنة الثانية: علوم التربية

من إعداد الدكتورة:

- أمينة زيادة

السنة الجامعية: 2022/ 2023

University of Algiers 2 "Abou El Kacem Saadallah
Faculty of Social Sciences
Department of Education Sciences

Pedagogical publication

Lectures in educational guidance and counseling

Designed for second-year students in the Department of Education Sciences

Prepared by Dr:

- **Amina Ziada**

The university year 2022/2023

جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله
ALGIERS 2 UNIVERSITY – ABOULKACEM SAADELLAH
كلية العلوم الاجتماعية
FACULTY OF SOCIAL SCIENCES
قسم علوم التربية
DEPARTMENT OF EDUCATION SCIENCES

التوجيه والإرشاد التربوي

مطبوعة بيداغوجية

موجهة لطلبة السنة الثانية: علوم التربية

من إعداد الدكتورة:

- أمينة زيادة

رئيس قسم علوم التربية	رئيس اللجنة العلمية للقسم	رئيس المجلس العلمي للكلية
د/ مجيدي الطيب	أ.د.	أ.د. خلايلية محمد

السنة الجامعية: 2022- 2023

Scanned with CamScanner Scanné avec CamScanner

جامعة الجزائر2 "أبو القاسم سعد الله"
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

مطبوعة بيداغوجية

محاضرات في مادة التوجيه والإرشاد التربوي

موجهة لطلبة السنة الثانية: علوم التربية

من إعداد الدكتورة:

- أمينة زيادة

السنة الجامعية: 2022/ 2023

- **معلومات عامة عن الوحدة:**

الوحدة: التوجيه والإرشاد التربوي

نوع الوحدة: وحدة تعليم أساسية (محاضرة + أعمال موجهة)

المعامل: 3

الرصيد: 5

الحجم الساعي الأسبوعي: دروس: 1 سا و 30 د، أعمال موجهة: 1 سا و 30 د.

الحجم الساعي للسداسي (15 أسبوعاً): 45 سا

التقييم المستمر: مراقبة مستمرة/ امتحان.

الفئة المستهدفة: السنة الثانية

التخصص: علوم التربية

- **أهداف الوحدة الدراسية:**

تعود الغاية من تدريس المقرر هي أن يقف الطالب الجامعي في مستوى السنة الثانية تخصص علوم التربية، على ماهية الإرشاد والتوجيه، كما يمكنه توضيح المسائل العامة المعينة على تقريب مناهج وأساليب وأسس ونظريات التوجيه والإرشاد، كما يهدف إلى معرفة أهم الطرق والتقنيات المستخدمة في عمليتي التوجيه والإرشاد التربوي.

ويتوقع في نهاية السداسي أن يكون الطالب قد تمكن من:

- تحديد مفهومي التوجيه والإرشاد.
- التعرف على أهمية وأهداف التوجيه والإرشاد.
- التعرف على أهم أسس التوجيه والإرشاد.
- الوقوف على معرفة أهداف ومناهج وأساليب التوجيه والإرشاد.
- معرفة أبرز النظريات التي تتعلق التوجيه والإرشاد.
- إدراك تقنيات التوجيه والإرشاد التربوي.
- معرفة دور المرشد وميزاته وخصائصه.
- التعرف على أهم الأساليب الفنية المستخدمة في التوجيه والإرشاد.
- الوقوف على إجراءات التوجيه المدرسي ومقاييسه في ضوء الإصلاح الحالي للمنظومة التربوية.

فهرس

الموضوع	الصفحة
معلومات عامة عن الوحدة	أ
أهداف الوحدة الدراسية	
فهرس	ب
مقدمة	هـ
1/ نشأة ومفهوم التوجيه والإرشاد التربوي	1
1.1. نشأة وتطوير التوجيه والإرشاد التربوي	1
2.1. مفهوم التوجيه والإرشاد التربوي	2
أ. مفهوم التوجيه	2
ب. مفهوم الإرشاد	3
3.1. العلاقة بين التوجيه والإرشاد	3
4.1. الفرق بين التوجيه والإرشاد	4
2/ الحاجة إلى التوجيه والإرشاد، أهميته وأهدافه	6
1.2. الحاجة إلى التوجيه والإرشاد	6
2.2. أهمية التوجيه والإرشاد	6
3.2. أهداف التوجيه والإرشاد	7
1. تحقيق الذات	7
2. تحقيق التوافق	8
3. تحقيق الصحة النفسية	9
4. تحسين العملية التربوية	9
5. صناعة القرارات	10
6. ترقية المهارات الاجتماعية	10
3/ أسس التوجيه والإرشاد	11
1.3. الأسس العامة للتوجيه والإرشاد	11
2.3. الأسس النفسية والتربوية	16
3.3. الأسس الفلسفية	17
4.3. الأسس الاجتماعية	18
5.3. الأسس الاقتصادية	18

6.3. الأسس العصبية الفيزيزلوجية	18
4/ مناهج التوجيه والإرشاد	19
1.4. المنهج الإنمائي	19
2.4. المنهج الوقائي	19
3.4. المنهج العلاجي	20
5/ نظريات التوجيه والإرشاد وتطبيقاتها التربوية	20
1.5. نظرية الذات	20
2.5. نظرية التحليل النفسي	25
3.5. النظرية السلوكية	29
4.5. نظرية المجال	36
5.5. النظرية السلوكية المعرفية	44
6.5. نظرية الإرشاد العقلاني والإنفعالي	50
7.5. نظرية السمات والعوامل	52
6/ تقنيات التوجيه والإرشاد التربوي	57
1.6. الاختبارات النفسية	57
2.6. الملاحظة	63
3.6. المقابلة	64
4.6. دراسة حالة	66
5.6. الاستبيان	67
6.6. التقرير الذاتي	69
7.6. السجل التراكمي	70
8.6. مؤتمر الحالة	70
7/ المرشد التربوي وصفاته	72
1.7. تعريف المرشد التربوي	72
2.7. خصائص وسمات المرشد التربوي	72
3.7. أخلاقيات المرشد التربوي	74
4.7. مهام المرشد التربوي	75
5.7. مهارات المرشد التربوي	76
6.7. أهداف المرشد التربوي	76

8/ العلاقة الإرشادية	77
1.8. تعريف العلاقة الإرشادية	77
2.8. خصائص العلاقة الإرشادية	77
3.8. عناصر العلاقة الإرشادية	78
4.8. أهمية العلاقة الإرشادية	79
9/ إعداد الأهداف في عملية الإرشاد	79
1.9. الأهداف العامة للعملية الإرشادية	80
2.9. الأهداف العامة الموجهة للمرشد	80
3.9. الأهداف الخاصة أو أهداف النتائج	80
4.9. أهداف التوجيه والإرشاد التربوي	81
5.9. الأهداف العامة للإرشاد	81
6.9. الأغراض التي تحدّدها الأهداف	82
10/ تقويم العملية الإرشادية	83
1.10. تعريف التقويم	83
2.10. تعريف العملية الإرشادية	83
3.10. أهداف التقويم في العملية الإرشادية	83
4.10. أهمية التقويم في العملية الإرشادية	84
5.10. إجراءات التقويم في العملية الإرشادية	84
6.10. وسائل التقويم العام في العملية الإرشادية	85
7.10. صعوبات عملية التقويم في العملية الإرشادية	86
11/ الأساليب الفنية للتوجيه والإرشاد	86
1.11. أسلوب النمذجة	86
2.11. التوجيه النفسي الديني	87
3.11. الإرشاد باللعب	88
4.11. أسلوب المحاضرة والمناقشة	88
5.11. العصف الدهني	89
6.11. أسلوب حل المشكلات	89
7.11. تمثيل الأدوار	92

8.11. الواجبات المنزلية	93
9.11. أسلوب توكيد الذات	93
12/ مصادر جمع المعلومات	94
1.12. الأسرة	94
2.12. الأخصائيون	95
3.12. الأصدقاء	95
4.12. المدرسة	95
5.12. مصادر أخرى	95
13/ إجراءات التوجيه المدرسي ومقاييسه في ضوء الإصلاح الحالي للمنظومة التربوية	95
1.13. رغبات التلاميذ	96
2.13. ملمح التلاميذ المعبر عنها بالنتائج الدراسية	96
3.13. متطلبات الخريطة التربوية	96
4.13. ملاحظة الأساتذة ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي	96
5.13. نتائج الاختبارات النفسية ونتائج استبيان الميول والاهتمامات	97
المراجع	98

مقدمة:

يشكل التوجيه والإرشاد إحدى مجالات علم النفس وعلوم التربية، حيث يعد إحدى مجالات اهتمامات منظومات التربية والتعليم المعاصرة.

والخبراء والباحثين في التربية والتعليم يؤكدون على ضرورة دعم المتعلمين ومرافقتهم من خلال ما يعمله الموجه والمرشد في المؤسسة التربوية.

ويذكر أن التوجيه والإرشاد يقوم على نظريات علمية وعلى فن في الممارسة، كما أن المؤسسة التربوية اليوم باتت بحاجة ماسة إلى أخصائيين مؤهلين يمتلكون الكفاءة اللازمة للممارسة بغية تحقيق ما يلي:

- توافق نفسي ومدرسي لدى المتعلمين.
- النجاح الدراسي.
- تسهيل عملية التعلم.
- علاج المشكلات النفسية والسلوكية والتربوية التي تعيق الأداء الجيد في العملية التعليمية التعلمية.

1/ نشأة ومفهوم التوجيه والإرشاد التربوي:

1.1. نشأة وتطوير التوجيه والإرشاد التربوي:

الإرشاد النفسي موجود منذ القدم، وكل منّا يقدّم خدماته الإرشادية لطلبته دون أن يسميها بهذا الاسم، ودون أن تأتي تلك الخدمات في إطار برنامج منظم يستند إلى أسس ونظريات وطرق محدّدة. فلماذا تحتاج إلى الإرشاد النفسي؟

لقد سعت كثير من بلدان العالم والبلاد العربية إلى إدخال برامج التوجيه والإرشاد في وزاراتها ومعاهدها التدريبية وبرامجها المختلفة في تربية المعلمين.

كما أدخلت بعض الجامعات العربية هذا التخصص في كلياتها التربوية، مدفوعة بالنجاح الذي حققته الجامعات الأخرى في مجال التوجيه والإرشاد. (سامي محمد ملحم: 2014، 56)

وتجمع الدراسات على أن التوجيه ظهر في بداية الأمر في الوسط المهني وقد اختص إلى غاية الستينات من القرن الماضي بتصريف التلاميذ للتدريب في مختلف المهن والكشف عن مؤهلاتهم وقدراتهم على مباشرة التعليم المهني.

وكانت للعوامل السياسية والإقتصادية دور هام في بلورة هذا المفهوم والدفع بعجلة التصنيع، لقد حظي التوجيه مع دمقرطة التعليم خطوة معتبرة فقد أدى إتّساع نطاق التعليم العمومي وامداده إلى سن السادس عشر في بعض الدول إلى تطور حركة التوجيه ليشمل الوسط المدرسي بعدما كان منحصرا في الوسط المهني.

وإلى جانب التطوّرات التي عرفها حقل التوجيه في أهدافه ومجالاته أدى هذا أيضا إلى ظهور تطوّرات في تقنياته وأساليب التوجيه، فقد ظل يعتمد إلى غاية الستينات طرق التوجيه الآلي المتمثلة في توظيف المهن والبحث فيما يتطلبه من خصائص وملامح وفي توجيه التلاميذ على أساس هذه الملامح، والواضح أنه في مثل هذا التوجه لم يكن للتلاميذ ولا لأوليائهم دور أو مكانة تذكر، ولم يكونوا طرفا فيه، وفي السبعينات اتخذ التوجيه منعرجًا جديداً حيث بدأ يتخلى شيئا فشيئا عن طابعه الآلي المرتكز على خصوصيات المهن وتوعيتهم بإختياراتهم وحثهم على أن يكونوا أطرافاً فاعلة في توجيه ذواتهم وإجراء الإختبارات على أساس وعيهم بخصوصياتهم وبما يوفره الوسط من فرص لتحقيق الذات.

والتوجيه بهذا المفهوم لايعدو عن كونه إكساب المتعلم الأدوات الأساسية التي تمكنه من إجراء التوجيه الذاتي وإيجاد السبل الكفيلة لبناء مستقبله الدراسي والمهني، ووضع استراتيجية ملائمة لاستثمار موارده وفهم المحيط الخارجي والتكيّف معه.

ويمكن اختزال تطور حركة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في **ثلاث مراحل** كما يلي:

أ. مرحلة التركيز على التوجيه المهني: بدأت حركة التوجيه المهني في الثلاثينات بأمريكا، وخلال فترة الكساد الإقتصادي وكان يراد بالتوجيه وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، وظل يرتكز التوجيه آنذاك على جمع المعلومات عن الفرد وعن المهنة والتوفيق بينهما.

ب. مرحلة التركيز على التوجيه المدرسي: ومن الوسط المهني انتقل التوجيه إلى الوسط المدرسي، بعدما تبيّن أن هناك هوة بين ما يتلقاه المتعلم في المدرسة، وما يواجهه في الحياة العملية وضرورة سدّ هذه الثغرة، ومن هنا أصبح ينظر إلى التربية على أنّها نوع من التوجيه في الحياة.

ج. مرحلة التركيز على التوافق والصحة النفسية: بعد تطور حركة التوجيه، فمن الوسط المدرسي والمهني امتدت لتشمل شخصية المتعلم بكاملها، فقد أصبح التوجيه منصباً نحو الشخصية السّوية وتحقيق التوافق بكل مظاهره. (حناش فضيلة وآخرون: 2011، 13- 16)

2.1.مفهوم التوجيه والإرشاد التربوي:

أ.مفهوم التوجيه:

التوجيه لغة:

مأخوذة من فعل وجه، ووجه الشيء بمعنى أداره إلى جهة ما، والتوجيه هو التصويب والتسديد والقيادة والإرشاد والتحكم. (محمد حمري: 2012، 63)

وهو يفيد الإنتقال بالشيء من وضع إلى وضع آخر مرغوب فيه، والسيّر في وجهة معينة وهو بهذا المعنى يحمل مفهوما عاماً حيث لا يقترن بشيء أو مجال معين فيقال توجيه الفرد أو توجيه المناقشة، وقد يقترن التوجيه بمجال معين فيصبح له معنى خاصاً محدّداً كالتوجيه النفسي التربوي والتوجيه النفسي المدرسي. (حناش فضيلة ومحمد بن يحي زكرياء، 2011)

التوجيه اصطلاحاً:

عرّفه عبد الحميد المرسي: "بأنّه تلك المساعدة الفردية التي يقدّمها الموجه للمتعلم الذي يحتاج إلى مساعدة حتى ينمو في الإتجاه الذي يجعل منه مواطناً ناجحاً قادراً على تحقيق الرضا والسعادة". (طه عبد العظيم حسين: 2008، 112)

وعرّفه (Shertzer & Stane 1976) "هو عملية تفاعل بين طرفين، أحدهما الموجِه (بكسر الجيم) والآخر هو الموجَه (بفتح الجيم)، الهدف منها الوصول إلى طبيعة الموقف وجوهره، بقصد بيان نواحيها من جهة، وما للموجَه من قدرات واستعدادات من جهة أخرى، وبما تُؤَمِن له البيئة من إمكانات وفرص، لينتفع منها على الوجه الأكمل". (مفيد حواشين وزيدان حواشين: 2007، 14).

وعرّفه مفيد نجيب حواشين وآخرون (2007): "بأنه كل ما يقدّم للفرد، من خدمات تربوية ونفسية ومهنية، كي يتمكن من التخطيط لمستقبل حياته، وفق إمكاناته وقدراته، العقلية والجسمية وميوله، بأسلوب يشبع حاجاته، وتحقق له تصوّره لذاته". (مفيد حواشين وزيدان حواشين: 2007، 15).

وهو مجموعة خدمات تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ومشكلاته ويستغل طاقاته وقدراته الذاتية ومهاراته وميوله وامكاناته. وهو أهم وأشمل جزء من العلاقة التربوية وهو يسبق الإرشاد ويمهد له، وهو عملية هامة تهتم بالنواحي النظرية وتعنى بوضع الشخص المناسب في المكان المناسب. (عبد العظيم حمدي: 2013، 37)

ب.مفهوم الإرشاد:

الإرشاد لغة:

حسب معجم اللغة العربية ترجع كلمة إرشاد إلى الفعل رشد أي اهتدى وأرشده أي هداه، والإرشاد من الفعل أرشد يرشد إرشاداً، والرشد هو الصلاح وإصابة الصواب خلافاً للضلال. (كريمة بن طازي: 2002، 45)

الإرشاد اصطلاحاً:

عرّفت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (A. P.A) الإرشاد النفسي التربوي بأنه "عملية تهدف إلى مساعدة الأفراد نحو التغلب على معيقات نموهم الشخصي التي تعترضهم، وكذلك مساعدتهم نحو تحقيق النمو الأفضل لمصادرهم الشخصية". (عبد الله أبو زعيزع: 2008، 21)

وأحدث التعريفات للإرشاد "هو عملية مساعدة الأفراد نحو التغلب على عقبات نموهم الشخصي التي تعترضهم، وكذلك مساعدتهم نحو تحقيق النمو الأفضل لذواتهم ومصادرهم عن طريق توفير خبرات نمائية تعليمية تعلمية". (عبد الله أبو زعيزع: 2008، 22)

وهو عملية نفسية أكثر تخصّصية وتمثل الجزء العلمي في ميدان التوجيه الرحب، تقوم على علاقة مهنية بين الأخصائي "المرشد" والمتعلم "المسترشد". (عبد العظيم حمدي: 2013، 38)

الإرشاد "هو علم لأنه يستند إلى المنهج العلمي والنظريات والتصورات المستمدة من التراث النفسي التربوي" (عبد العظيم حمدي: 2013، 141)

الإرشاد "هو عملية بناءة تستهدف مساعدة الفرد في أن يفهم ذاته ويعرف خبراته ويحدّد مشكلاته وينمي إمكاناته لحل مشكلاته في ضوء معرفته وتدريبه كي يصل إلى تحقيق الأهداف المأمولة". (سامي محمد ملحم: 2014، 62)

3.1. العلاقة بين التوجيه والإرشاد:

يشير عدد من المربين إلى أن التوجيه والإرشاد يمثلان قطاعاً رئيسياً من قطاعات التربية التي تستهدف النمو المتكامل لكل فرد وفقاً لقدرته وميوله وقيمه. بحيث يتكامل القطاع مع قطاعين هما: الإدارة والقادة وقطاع التعليم والمناهج الذي يعتبر القطاع الرئيس للتربية.

ويعبر مفهوما التوجيه والإرشاد عن معنى مشترك فكل منهما يتضمن: الترشيد، الهداية، التوعية، الإصلاح، وتقديم الخدمة والمساعدة والتغيير السلوكي إلى الأفضل. وهما مترابطان ووجهان لعملة واحدة كل منهما يكمل الآخر، بالرغم من الفروقات التي يراها بعض الباحثين بين هذين المفهومين.

والحقيقة هو أن التوجيه والإرشاد تقدم خدماتها للأفراد العاديين كما هي للمرضى أو المنحرفين سلوكيا. ويرى فريق آخر وأن كلا من التوجيه والإرشاد يشتركان في كثير من العناصر مع العلاج النفسي، ولكن العلاج النفسي يبقى من اختصاص النفسي ويقدّم للمرضى النفسيين في حين لا تقع خدمات التوجيه والإرشاد ضمن مهام الطبيب النفسي.

فالفرق بين الإرشاد والعلاج النفسي فرق في الدرجة وليس في النوع، وفرق في العميل وليس في العملية.
كما أن التوجيه والإرشاد يتناولان جميع جوانب شخصية الفرد جسميا وعقليا وإنفعاليا واجتماعيا. ويقوم بمساعدته على فهم نفسه وتحقيق ذاته وفق ما لديه من إمكانات وقدرات. وأن الخدمات التي يقدّمها التوجيه والإرشاد على يد فريقه المتخصص في أي مكان يناسب عملية التوجيه والإرشاد النفسي. (سامي محمد ملحم: 2014، 63)

ويعد الإرشاد المحور الرئيسي لعملية التوجيه، وهذه الأخيرة تتضمن عملية الإرشاد، باعتبار عملية التوجيه الواسعة الأبعاد وهنا يلتقيان بالأهداف من حيث تحقيق الذات وتحقيق التوافق وتسهيل النمو الطبيعي لدى الفرد، واكتساب مهارات النمو الذاتي وتحقيق أكبر قدر ممكن من الصحة النفسية لدى الأفراد، وتقوم كلا من عمليتي التوجيه والإرشاد باستغلال خبرات الفرد لتحقيق النمو السليم باستمراره لمعرفة ذاته والعمل على تكوين علاقات سليمة واستغلال خبراته للوقاية من الوقوع في الاضطراب النفسي أو العلاج، مما يعانيه من مشكلات أو اكتساب مهارات جديدة أو إحداث تغيرات في السلوك الخاطئ للفرد. (الخطيب محمد جواد: 1993، 20)

4.1. الفرق بين التوجيه والإرشاد:

وبعد أن تناولنا تعريف كل من التوجيه والإرشاد، وما ظهر بينهما من ترابط بحيث يكمل كل منهما الآخر، إلاّ أن **هناك فروقاً بينهما** كما يظهر في الجدول اللاحق:

التوجيه التربوي	الإرشاد التربوي
– مجموع خدمات نفسية تربوية، أهمها أنه يتضمن عملية الإرشاد. – هو ميدان يتضمن الأسس العامة، والنظريات العامة، والبرامج وإعداد المسؤولين في عملية الإرشاد. – التوجيه إلى الصحة النفسية التربوية. – التوجيه إلى التربية. – يشير إليه بعضهم على أنه التوجيه الجماعي. – يسبق عملية الإرشاد ويعدّلها ويمهد لها.	– هو العملية الرئيسية في خدمات التوجيه النفسي التربوي، أي أنه لا يتضمن التوجيه. – هو عملية، أي أنه يتضمن عملية الإرشاد نفسها عملياً وتطبيقياً، ويمثل الجزء العملي في ميدان التوجيه. – الإرشاد إلى العلاج النفسي التربوي – الإرشاد إلى التدريس – يشير إليه بعضهم على أنه عملية الإرشاد الفردي، تتضمن علاقة إرشادية وجها لوجه. – يلي التوجيه ويعتبر الواجهة الختامية لبرنامج التوجيه.

(مفيد نجيب حواشين وزيدان نجيب حواشين: 2007، 17)

التوجيه والإرشاد التربوي:

– هو عملية مساعدة للفرد في فهم حاضره وإعداده لمستقبله بهدف وضعه في المكان المناسب وللمجتمع ومساعدته في تحقيق التوافق الشخصي والنفسي والتربوي والمهني والاجتماعي حتى يحقق الصحة النفسية التربوية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع المحيط به.

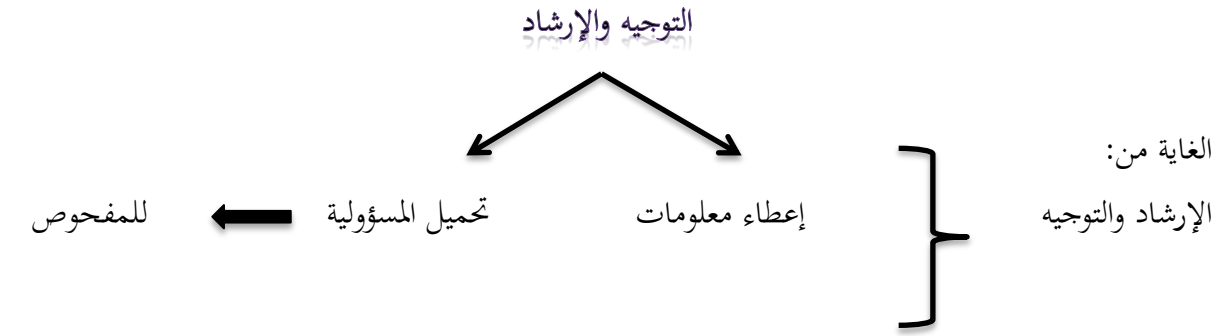
- قد يعبر الإرشاد والتوجيه عن معنى مشترك إذ أن كلا منهما يتضمن من حيث المعنى الحرفي التوعية والإصلاح وتقديم خدمة ومساعدة الأفراد بواسطة تقديم العون لهم في اتخاذ القرارات وتشجيعهم على الاختيار والتخطيط للمستقبل بدقة وحكمة ومسؤولية في ضوء معرفة واقع المجتمع الذي يعيش فيه. (عبد العظيم حمدي: 2013، 38)

- ويعرف أيضا بأنه عملية واعية مستمرة وبناءة ومخططة، تهدف إلى مساعدة الفرد وتشجيعه، لكي يعرف نفسه، ويفهم ذاته، ويدرس شخصيته جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا، ويفهم خبرته، ويحدد مشكلاته وحاجاته، ويعرف الفرص المتاحة له، وأن يستخدم وينمي إمكاناته بذكاء إلى أقصى حد مستطاع، وأن يحدد اختياراته، ويتخذ قراراته، ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته بنفسه، بالإضافة إلى التعليم والتدريب الخاص، الذي يحصل عليه، عن طريق المرشدين والمربين والوالدين، في مراكز التوجيه والإرشاد وفي المدارس، وفي الأسرة لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته، وتحقيق الصحة النفسية التربوية، والسعادة مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع، والتوفيق شخصياً ونفسياً وتربوياً ومهنياً وزواجياً وأسرياً. (مفيد نجيب حواشين وزيدان نجيب حواشين: 2007، 20)

يعد التوجيه والإرشاد التربوي من أهم الخدمات التي أخذت التربية الحديثة على عاتقها القيام بها انطلاقا من الإيمان بأن فرص التعليم حق على الجميع بهدف إيجاد التلاؤم والتوافق النفسي والاجتماعي والتربوي والمهني للمتعلمين، والوصول بهم إلى أقصى غايات النمو الذي يشمل الاستعدادات والقدرات والمهارات ...

وكذلك يقع على عاتق المؤسسة التربوية تغيير سلوك متعلميها من الأنماط السلبية أو العدوانية أو التخريبية إلى الأنماط الإيجابية التي تتسم بالطاعة والانضباط والالتزام واحترام القانون. (عبد العزيز وعطيوي، 2004، 11)

- التوجيه والإرشاد عملية مخططة ومنظمة تهدف إلى مساعدة المتعلم، لكي يفهم ذاته، ويعرف قدراته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته ليصل إلى تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي والتربوي والمهني وإلى تحقيق أهدافه في إطار تعاليم الدين الإسلامي.



2/ الحاجة إلى التوجيه والإرشاد وأهدافه:

1.2. الحاجة إلى التوجيه والإرشاد:

يحتاج الفرد خلال مراحل نموه المتتالية إلى خدمات الإرشاد النفسي، فجميع الأفراد يمرون بمشكلات عادية وفترات انتقال حرجة (Critic Time) خلال مراحل نموهم المختلفة، وغالباً ما يتخللها صراعات وإحباطات وتوترات وخوف من المجهول. وأهم الفترات الحرجة التي يمر بها الإنسان تلك التي ينتقل بها من المنزل إلى المدرسة أو عندما يتركها، والفترة التي ينتقل بها الفرد من الدراسة إلى العمل، وعندما ينتقل من حياة العزوبية إلى الحياة الزوجية، أو عندما يحدث الطلاق أو موت الزوج، وعندما ينتقل الإنسان من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة أو من المراهقة إلى الرشد أو من الرشد إلى الشيخوخة. وقد يعاني الفرد من تأخر نمائي في أحد جوانب النمو المختلفة، كما تحتاج الجماعات إلى خدمات الإرشاد النفسي إبتداءًا من الأسرة التي تتعرض إلى تغيرات اجتماعية كبيرة ومتعاقبة، مروراً بالمدرسة حيث تطرأ قوانين وتعليمات جديدة يتبعها تغيرات في الأنماط السلوكية لأطراف العملية التربوية لا سيما المتعلم. كما حدثت زيادة في أعداد المتعلمين في المدارس، فضلا عن التقدّم العلمي والتكنولوجي الكبير الذي طال التعليم ومناهجه.

ويحتاج أفراد المجتمع في جميع المؤسسات الاجتماعية إلى خدمات الإرشاد النفسي، لا سيما في عصر تفجرت فيه المعرفة السيكولوجية وكثرت الكوارث والحروب والآثار الاجتماعية والاقتصادية لها، وأصبح العالم بفضل ثورة الاتصالات والفضائيات قرية صغيرة مما جعل البعض يطلق على هذا العصر عصر القلق. ان جميع ما سبق من تغيرات وتطورات على المستوى الفردي والجماعي يؤكد الحاجة الماسة إلى خدمات إرشادية متخصصة. (عبد الله أبو زعيزع: 2009، 25- 26)

ومن دوافع التمسك بالتوجيه والإرشاد في الوقت المعاصر نجد متغيرات عدّة ساهمت لدى الأسر ومؤسسات التنشئة الاجتماعية على غرار المدرسة، في طلب خدمات التوجيه والإرشاد يمكن إجمالها في العولمة ومخرجاتها والعولمة الثقافية، وفترات الإنتقال: (المراحل الإنتقالية)، التغيرات الأسرية، والتغير الاجتماعي، التغيرات في العمل والمهنة، التغير في التعليم، التقدم العلمي والتكنولوجي، ... وحاجة الأفراد في الوقت المعاصر إلى الانفتاح على العالم وتحدياته العلمية والمعرفية. كما توجد متغيرات تهدّد المجتمع والأفراد مثل: الانحراف، تغير القيم، مشكلات التربية والتعليم، المشكلات النفسية والوجدانية حيث تتطلب هذه الأخيرة برامج إرشادية لتحصين المجتمع من الآفات من جهة ومساعدة الأفراد ومرافقتهم لتحقيق التوافق النفسي الاجتماعي من جهة أخرى.

2.2. أهمية التوجيه والإرشاد:

-إن التوجيه والإرشاد النفسي يعملان معا في إعداد الإنسان الصالح الذي يقوم بدور فعال في المجتمع عن طريق الإشراف على نموه وتحقيق غايته.

-إن المرشد النفسي في المدرسة يتعرف على الفروق الفردية بين المتعلمين ويتصرف وفق قدراتهم وميولهم بواسطة تطبيق الاختبارات حتى يضع المتعلم المناسب في المكان المناسب من حيث نوع دراسته ومهنته.

-هناك أرضية مشتركة في مجال خدمات المتعلمين في الإطار التربوي، إذ يركز المرشد النفسي التربوي في المدرسة على زيادة التحصيل العلمي للمتعلمين عن طريق إعطائهم طرق الدراسة الصحيحة، ووضع البرنامج المرن وعن كيفية التذكر والتغلب على النسيان والملل والسرحان والقلق ويساعد المرشد المتعلم الذي يعاني من قلق الإمتحان ويساعده على فهم نفسه وتحقيق ذاته وبلورة أهداف حياته لتحقيق أهدافه.

-إن المرشد النفسي التربوي يقوم بمساعدة التلاميذ في رسم الخطط التربوية وفي إختيار المناهج المناسبة والمساعدة في نجاح البرنامج التربوي وفي اختيار المناهج المناسبة والمساعدة في نجاح البرنامج التربوي وفي تشخيص وعلاج المشكلات التربوية والنفسية والاجتماعية...

-إن الإرشاد في المدرسة لا يقتصر على الطلبة المتفوقين فقط، ولا توجه الخدمات إلى فئة دون أخرى، إذ يركز على العلاج للأفراد العاديين والطلاب أصحاب المشاكل.

-إن العملية التوجيهية الإرشادية عملية مستمرة لا تقتصر على وقت دون الآخر ولا تتناول مرحلة دون أخرى.

-إن مسؤولية إتخاذ القرار هي مسؤولية المتعلم، ودور المرشد هو تقديم المساعدة التي تعينه على ذلك. (كاملة الفرخ شعبان وآخرون: 1999، 22- 23)

3.2. أهداف التوجيه والإرشاد:

مهما تعددت أهداف التوجيه والإرشاد، فإنه يمكننا أن ندرجها تحت ثلاثة مستويات، وهي:

أ- مستوى معرفي: (Cognitive)

يتناول التفكير والمدركات والتطورات والمعارف والخبرات والمعتقدات.

ب- مستوى وجداني: (Affective)

يتناول الوجدانيات والانفعالات والاتجاهات والقيم.

جـ- مستوى عملي (سلوكي): (Doing)

حيث يتناول عملية تعديل السلوك وإكساب مهارات سلوكية عملية.

+ويمكن إجمال **أهداف التوجيه والإرشاد** ضمن مستويات آنفة الذكر في النقاط الآتية:

1- تحقيق الذات:

أي بناء مفهوم الذات الإيجابي، والذات هي كينونة الفرد، وحجر الزاوية في شخصيته، فالتوجيه والإرشاد يسعى إلى تنمية مفهوم الذات الإيجابي لدى الفرد.

فالذات تمثل الحجر الأساس في شخصيته، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال نظرته إلى نفسه، ورضاه عما ينظر إليه هو، وهذا من تطابق الذات الواقعي مع الذات المثالي، بمعنى أن المفهوم المدرك للذات الواقعية يوافق المفهوم المدرك للذات المثالية، كما يعبر عنه الفرد في كلا المفهومين.

إن التوجيه والإرشاد يعمل مع الفرد حسب حالته، سواء كان عاديا أو معاقا، متفوقا أم متخلفا، فيساعده على التكيف مع نفسه، وفي المقابل هناك مفهوم الذات السالب والذي يعبر عنه، بعدم تطابق مفهوم الذات الواقعي

ومفهوم الذات المثالي، وحتى نستكمل الدراية بهذا الهدف، هناك هدف بعيد المدى، وهو توجيه وإرشاد الذات بحيث يستطيع الفرد توجيه حياته بنفسه، وبذكائه وبصيرته في حدود المعايير الاجتماعية. ويقع هذا الهدف تحت عنوان (تسهيل النمو العادي)، بحيث يحقق الفرد مطالب نموه في ضوء معاييره وقوانينه، حتى يتحقق في النهاية النضج النفسي، ويمكن توضيح تسهيل النمو هنا بأنه النمو السّوي، الذي يتجدد فيه النمو ويتغير نحو الأفضل. (مفيد حواشين وآخرون: 2007، 24- 25)

يأتي تحقيق الذات حسب ماسلو في أعلى هرم الحاجات الإنسانية لدى كل البشر الأسوياء ولا يمكن الوصول إليها إلا بعد أن يكون الفرد قد حقق أو أشبع بعض الحاجات الأساسية لبقائه مثل (الطعام، الشراب، المسكن، الملبس، الأمن، السلامة، التقدير، الاحترام ...) وبعد تحقيق هذه الحاجات يبدأ الفرد في تكوين هوية ناجحة عن ذاته ويرغب في أن يحتل مكانة اجتماعية ومهنية لائقة كما يسعى التوجيه والإرشاد إلى تنمية الثقة بالنفس لدى المسترشدين وبالتالي تحقيق الذات، ولقد استخدم مصطلح تحقيق الذات من قبل جولدن شتين 1993 كمفهوم رئيسي في دراسة الشخصية ويقصد به أن كل فرد منا لديه قدرات وإمكانات كامنة لابد من استخدامها وتوظيفها إلى أقصى درجة ممكنة حيث أن تحقيق الذات يضفي على حياة الفرد معنى وقيمة. (طه عبد العظيم حسين: 2014، 53)

2- تحقيق التوافق:

أي تناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد ومقابلة متطلبات البيئة وذلك في مستويات الشخصية والتعلّمية/التعليمية والمهنية والاجتماعية.

ولكي يصل التوجيه والإرشاد إلى هذا الهدف، لا بد من تنمية قدرة المسترشد، واكتسابه المهارة المطلوبة، للتعامل مع المواقف بأنواعها، خاصة المواقف الضاغطة، والسلوكات المتطرفة كالخجل والاكتئاب وغيرها.

إن التوافق النفسي يجب ان يتم في مجالاته كافة، والتي من أهمها:

أ- التوافق الشخصي: وفيه يتم الرضا عن النفس واشباع الدوافع والحاجات بأنواعها الأولية والثانوية، وبذلك يتوافق الفرد المسترشد مع مطالب النمو في مراحلها مما يحقق السعادة المرجوة.

ب-التوافق التربوي: وذلك عن طريق مساعدة الفرد في اختيار نوع الدراسة حسب ميله وقدرته بما يحقق له النجاح في نهاية الأمر.

ج- التوافق المهني: أي اختيار المهنة المناسبة لميوله وقدرته أولاً ثم لاحتياجات المجتمع لهذه المهنة، مع الاستعداد العلمي والتدريب لها، حتى يجد نفسه في العمل المناسب الذي وضع فيه.

د- التوافق الاجتماعي: ويتضمن التوافق والتكيف مع الأفراد الآخرين، بما يضمن له السعادة، ولا يتأتى ذلك إلاّ بالالتزام بأخلاقيات المجتمع وعاداته وتقاليده، وتقبل الضبط الاجتماعي، والعمل الخيّر لمجتمعه مع تحمل المسؤولية الاجتماعية، إضافة إلى التوافق الأسري والتوافق الزواجي. (مفيد حواشين وآخرون: 2007، 25)

3- تحقيق الصحة النفسية:

إن الهدف الشامل والعام للإرشاد النفسي هو في تحقيق الصحة النفسية وتحقيق سعادة الفرد، والصحة النفسية تعد حالة مستمرة نسبيا يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا تجاه نفسه وفي معاملته مع الآخرين، ويكون قادراً على تحقيق ذاته واستغلال قدراته إلى أقصى حد ممكن، له القدرة على مواجهة مطالب الحياة ويمتلك شخصية سوية ومتكاملة ويسلك سلوكا عاديا بحيث يعيش في سلامة وسلام. (سامي محمد ملحم، 2014، 65)

وعليه يستهدف الإرشاد والتوجيه توفير الصحة النفسية للفرد، بما تتضمنه من سعادة وهناء، حيث يعمل التوجيه والإرشاد على مساعدة الفرد في حل مشكلاته بنفسه بعد التعرّف على الأسباب والأعراض التي تميز هاته المشكلات.

وتعبر الصحة النفسية على حالة ثابتة نسبيا يتميز فيها الفرد بتوافق نفسي وقدرة على تحقيق الذات وتكوين شخصية متكاملة وسوية، مما يجعل سلوكه سلوكاً عادياً وإيجابياً في آن واحد. (مفيد حواشين وآخرون: 2007)

4- تحسين العملية التربوية:

إن التوجيه والإرشاد المدرسي لا يمكن فصله عن العملية التربوية، إذ أن هذه العملية هي في أمس الحاجة إلى خدمات التوجيه، وذلك بسبب الفروقات (الفروق الفردية) بين المتعلمين، واختلاف المناهج، وازدياد أعداد المتعلمين، وازدياد المشكلات الاجتماعية، كماً وكيفاً، وضعف الروابط الأسرية، وانتشار وسائل التربية الموازية كالسينما والإذاعة والتلفزيون، وذلك لإيجاد جو نفسي وصحي وودي في المدرسة (سعيد عبد العزيز وآخرون: 2009، 12- 13)، يستند إلى احترام التلميذ كفرد وكعضو في جماعة، له حقوق وعليه واجبات وإتاحة الأمن النفسي بما يعزز تنمية الشخصية المتكاملة للتلميذ، ليتمكن من الإنجاز الناجح والابتعاد عن الفشل.

وحتى تتطور العملية التربوية يوجه التوجيه والإرشاد اهتمامه إلى تحقيق ما يلي:

-إثارة دافعية التلاميذ نحو الدراسة واستخدام أساليب التعزيز وتحسين وتطوير خبرات التلاميذ اتجاه دروسهم.

-مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء التعامل مع قضاياهم الدراسية والأسرية والتربوية ومراعاة المتوسطين والمتفوقين والمتخلفين منهم تحصيليا، وتوجيه كل منهم وفق قدراته واستعداداته.

-توجيه وإرشاد التلاميذ إلى الطرق الدراسية الصحيحة.

-مساعدة التلميذ على التكيّف مع نفسه وأسرته ورفاقه ومجتمعه.

-مساعدة التلميذ في التغلب على مشكلات النمو العادي الانفعالي والاجتماعي.

-تقديم خدمات الإرشاد التربوي والمهني لمساعدة التلاميذ على الاختيار المهني الملائم لقدراتهم وقابليتهم. (سعيد عبد العزيز وآخرون: 2009، 12- 13)

- تزويد المتعلم بما يناسبه من المعلومات والمعارف بأنواعها الأكاديمية والمهنية والاجتماعية، التي تفيده في اكتشاف ذاته، وتحقيق ما يؤمن له التوافق النفسي والصحة النفسية، وتنويره بمشكلاته وتعليمه كيف يحلّها بنفسه.

- تعليمه مهارة المذاكرة السليمة والتحصيل الأوفر بأفضل الطرق وأفضل الظروف والأوقات الملائمة بخلق الجو الدراسي الأنسب الذي يؤمن له أكبر درجة ممكنة من النجاح. (سعيد عبد العزيز وآخرون: 2009، 12- 26)

5- صناعة القرارات:

ويهدف التوجيه والإرشاد أيضاً، إلى مساعدة الفرد في الحصول على المعلومات، والتوضيح والتصنيف للسّمات الشخصية، والهموم العاطفية والتي قد يكون لها أثر في صناعة القرارات واتخاذها، أو تتصل بها.

ان التوجيه والإرشاد يساعدان الأطفال على تفهم قدراتهم ومشاعرهم، وكلّها أمور تتدخل في صناعة القرارات وتؤثر فيها (مفيد حواشين وآخرون: 2007، 26)

وتوجه أساليب العلاج على اختلافها، المريض كي يتمتع بالتكيّف الملائم، ومهما اختلفت المدارس التي ينتمي إليها المعالجون النفسيون، فإن الهدف الأساسي للعلاج النفسي هو تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي للفرد ومساعدته على تحقيق السعادة مع نفسه ومع الآخرين. هذا ويمكن تحديد الأهداف التي يسعى العلاج النفسي إلى تحقيقها بما يلي:

+ إزالة العوامل المسببة للمرض النفسي.

+ العمل على: علاج أعراض المرض النفسي، وإتمام الشفاء والحيلولة دون حدوث نكسة، وحل المشكلات ومواجهتها وتحويلها من مشكلات مسيطرة إلى مشكلات مسيطر عليها.

+ تعديل: السلوك غير السّوي وتعلم السلوك السّوي الناضج، والدوافع التي تكمن وراء السلوك السّوي الناضج.

+ التخلص من نواحي الضعف والعجز وتعزيز وتدعيم نواحي القوّة، والتّعرف على القدرات وتنميتها.

+ تغيير مفهوم الذات السالب والقضاء على عدم التطابق بين مستويات مفهوم الذات المختلفة. وتنمية مفهوم الذات الموجب وتحقيق التطابق بين مستويات مفهوم الذات.

+ تحقيق تقبل الذات وتقبل الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية سليمة.

+ زيادة: قوة الذات وتدعيم بناء الشخصية وتحقيق تكاملها، والقدرة على حل الصراع النفسي والتغلب على الإحباط والتوتر والقلق، وتقبل وتحمل المسؤولية الشخصية بالنسبة لتقدم العلاج نحو تحقيق أهدافه.

+ تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي والنفسي.

+ تعلم أساليب أكثر فاعلية لمواجهة البيئة بمطالبها المتعددة بصورة واقعية. (سامي محمد ملحم: 2014، 66-67)

6. ترقية المهارات الاجتماعية:

إن تحسين العلاقات بين الأفراد داخل المجتمع المدرسي يعد مطلبا أساسيا لتحسين العملية التربوية، وهذا يتطلب تنمية قدرة المتعلمين على تفهم الآخرين والتعاطف معهم، ويكون ذلك بتنمية مهارات العلاقة الاجتماعية، وتنمية قدرتهم على إدارة العلاقات والتفاعلات مع الآخرين مما يعزز القدرات القيادية، ويقوي مشاعر الانتماء للجماعة. (جودت: 2004، 22)

3/ أسس التوجيه والإرشاد:

1.3. الأسس العامة للتوجيه والإرشاد:

إن ممارسة الإرشاد النفسي فن بحد ذاته، لأنه يقوم على أسس علمية، كما أنه يقوم على **أسس عامة**، تتمثل في عدد من المسلمات والمبادئ التي تتعلق بالسلوك البشري والمسترشد وعملية الإرشاد وكذلك على **أسس نفسية وتربوية** تتعلق بالفروق الفردية، والفروق بين الجنسين، ومطالب النمو، كما يعتمد على **أسس اجتماعية** تتعلق بالفرد والجماعة ومصادر المجتمع، كما نجده أيضا يقوم على **أسس فلسفية** تتعلق بطبيعة الإنسان، وأخلاقيات الإرشاد النفسي، وعلى **أسس عصبية وفيزيولوجية** تتعلق بالجهاز العصبي والحواس وأجهزة الجسم الأخرى.

يقوم التوجيه والإرشاد على أسس ومبادئ عديدة منها:

1- الأسس العامة:

وهي مبادئ ومسلمات عامة للتوجيه والإرشاد، ترتبط بسلوكات الفرد وحاجاته ومن أهم هذه المبادئ:

1.1. الثبات النسبي للسلوك الإنساني، وإمكانية التنبؤ به:

إن السلوك الإنساني نشاط حيوي هادف يتناول الطفل في نموه الجسمي والعقلي والاجتماعي والإنفعالي. ويصدر عن الكائن الحي نتيجة لعلاقة دينامية وتفاعل بينه وبين الوسط الذي يعيش فيه.

إن السلوك عبارة عن استجابة لمثير معين، لذلك فهو سلوك مكتسب في معظمه. ويكتسب السلوك بصفة الثبات النفسي، لذلك يمكن التنبؤ به من خلال التنشئة الاجتماعية، ومن خلال عمليات التعلم، التي تواكب حياة الفرد على أننا يجب أن نفرق بين السلوك على أنه استجابة كلية، النشاط الفيزيولوجي كاستجابات جزئية.

إن السلوك يتدرج من البساطة إلى التعقيد، وأن أبسط أنواع السلوك هو السلوك الانعكاسي ومن أعقد أنواعه أنماط السلوك الاجتماعي، ففي السلوك الانعكاسي لا يستخدم الطفل المراكز العقلية العليا في الجهاز العصبي، كما أن معظمه وراثي، لا إرادي، وهو بالتالي غير اجتماعي.

أما السلوك الاجتماعي، فإنه لا ينحصر بالفرد فقط، وإنما يتضمن علاقات متبادلة بين الفرد من ناحية والبيئة الاجتماعية وأفرادها من ناحية أخرى. وهو بحاجة إلى توظيف المراكز العقلية العليا.

يكتسب السلوك الإنساني إلى جانب الثبات النسبي صفة التشابه بين الماضي والحاضر والمستقبل. بقدر ما يمتاز به السلوك من ثبات نسبي بقدر ما يمكن التنبؤ به بدقة.

إن الثبات في السلوك الإنساني أكثر ما يتوفر في الأشخاص الأسوياء (العاديين)، على أن يتم هذا السلوك في مواقف تتساوى فيها الظروف والمتغيرات والعوامل الأخرى.

وكمثال على ثبات السلوك الإنساني النسبي، وعلى إمكانية التنبؤ به نقول، إذا تفوق طفل في المرحلة الابتدائية من دراسته، ثم تفوق بعدها في المرحلتين المتوسطة والثانوية، فإننا نتوقع منه بناء ثبات السلوك، أن يتفوق أيضا في الدراسة الجامعية، هذا بالطبع مع تساوي الظروف والمتغيرات والعوامل الأخرى. (مفيد حواشين وآخرون: 2007، 32- 33)

2.1. مرونة السلوك الإنساني:

إن السلوك الإنساني مرن، وقابل للتعديل والتبديل، برغم صفة ثباته التي مرّ ذكرها فالثبات في السلوك الإنساني لا يعني جموده، فعن طريق التدريب والتعلم والتعليم، يمكن التأثير في السلوك وتغييره إما للأسوأ وإما للأحسن.

ولولا صفة المرونة هذه، لما تمكن الإرشاد النفسي، ولا العلاج ولا التربية، من تعديل وتغيير السلوك المضطرب إلى سلوك سوي وعادي.

مثال: يحكي لنا تاريخ علم النفس حكاية غريبة، حدثت في الهند، إذ عثر على طفلتين ذئبتين في أحد الكهوف (1921م) وكانتا تعيشان مع الذئاب عاريتين، تمشيان على أربع، تأكلان اللحم النيء، وتلعقان الطعام بالفم، ولغتهما همهمات وأصوات غريبة، وتظهران العداوة للآدميين. ونقلت الفتاتان إلى مدرسة الأرسالية البريطانية، التي عثرت عليهما فأحرزتا تقدّما ملحوظاً وأنشأتاَ علاقات اجتماعية عاطفية، وتعلمتا أكل الطعام المطهو باليد، وارتداء الملابس، وفهم اللغة البسيطة، وحب الأطفال الآخرين. (مفيد حواشين وآخرون: 2007، 33- 34)

3.1. السلوك الإنساني فردي وجماعي:

إن السلوك الإنساني لا يتسم بالفردية المطلقة، أو الجماعية الخالصة. فهو سلوك فردي وجماعي في آن واحد، فإذا شاهدنا شخصا وهو وحده على انفراد، فإنه يبدو فيه تأثير الجماعة حتى ولو كان منفرداً. كما أن سلوكه وهو مع الجماعة يتخلّله تفرد شخصيته واختلافها عن بقية أفراد الجماعة فتراه كأن لا علاقة له مع الجماعة التي يعيش وسطها وينطبق الأمر على الأشخاص الذين يكون سلوكهم متأثراً "بسماتهم الشخصية وبالمعايير الاجتماعية" التي تؤثر فيه. (مفيد حواشين وآخرون: 2007، 34).

الشخصية

السمات أو الخصائص تميز الفرد عن غيره
- العقلية
- الجسمية
- الاجتماعية
- النفسية

عيب

المعايير الاجتماعية

تعبر عن مقياس السلوك الاجتماعي، ماهو؟ صحيح/ خطأ/ مقبول/ مرفوض لأنه

الفرد

الأدوار التي يلعبها الفرد

مهندس، طبيب، معلم، أخصائي نفسي أو اجتماعي ...

اتجاهات الفرد نحو الآخرين

– في محيطه الاجتماعي المادي ...

هي حصيلة "تنشئته الاجتماعية"

- اتجاهات ايجابية خيّرة
- اتجاهات سلبية سيئة
- اتجاهات جامدة لا مبالية
- اتجاهات منفعلة عدوانية مصحوبة بالعصبية

لهذا السبب نجد أن:

محاولة تعديل سلوك أي طفل أو متعلم من أجل صالحه أو مجتمعه

لابد أن نأخذ بعين الاعتبار شخصية الطفل (المتعلم) بما في ذلك أدواره المجتمعية ووجهته التي طبع عليها.

4.1. استعداد الفرد للتوجيه والإرشاد:

إن الحاجات الأساسية للفرد، هي التي توجد عنده الاستعداد والتقبل للتوجيه والإرشاد، ولا أدل على ذلك أن أي شخص تعترضه مشكلة يستعصى عليه حلّها، فإنه يلجأ إلى غيره ممن يثق بهم ليساعده في حلّها، أي أنه أصبح بحاجة للتوجيه والإرشاد.

إن الرغبة والإرادة مع توفر الدافعية Motivation لدى الفرد في سعيه إلى التغيير في السلوك، هي دعامة أساسية ومهمة، تعتمد عليها عملية الإرشاد والتوجيه، لأن الإنسان يكون لديه استبصار بحالته، ومدى حاجته إلى النضج، مما يدفعه إليه بقناعة، ويقبل عليه بكل رضا، وعن طيب خاطر.

إن المنطق يفرض عدم تقديم أي شيء، لأي طفل لا يستغيته ولا يتقبله. وحتى إذا أجبر المسترشد على جلسة مع المرشد، ولم يكن لديه الرغبة في ذلك، فإن النتيجة ستكون مخيبة، ولن تكون هناك استجابة، فيكتشف المرشد نفسه عندها كأنه ينفخ في قربة مثقوبة أو كمن ينفخ في الرماد ليوقد النّار (ناراً).

إن قبول الفرد أمر مسلم به أن أريد النجاح في عملية التوجيه والإرشاد، ولن نجني أية فائدة أو نفع، إن افتقد الرغبة والإرادة لدى المسترشد في تغيير أو تطوير سلوكه نحو الأفضل. (مفيد حواشين وآخرون: 2007، 35-36)

5.1. حق الفرد في التوجيه والإرشاد:

إن المجتمعات الديمقراطية تضع في رأس القائمة واجباتها، حق أي مواطن فيها، الإستفادة من التوجيه والإرشاد، لأنه يعتبر حاجة نفسية مهمة لدى ذلك المواطن يفرضها النمو السوي كمطلب يتوجب اشباعه.

إن تيسير خدمات التوجيه والإرشاد حق لكل طفل يحتاج إليه، لكي ينمو في تطوّره العادي، أو بمن يمر بمراحل حرجة، أو يتعرض لمشكلات شخصية، أو تربوية، أو اجتماعية.

وحق المتفوقين والمتميزين في حياتهم، فالأطفال الموهوبون في المجتمع لهم حق العناية الخاصة في هذا الجانب، بحيث يتم توفير مقومات الإرتقاء نحو الأفضل، بسبب إمكاناتهم المتوفرة، بحيث يعد لهم برامج أرقى وبيئات أثرى، مدعمة بخدمات إرشادية من نوع خاص. (مفيد حواشين وآخرون:

إن التوجيه والإرشاد هو مطلب وليس فرضاً. أي أنه مساعدة يطلبها المسترشد ولا تفرض عليه أو يجبر على الأخذ بها من قبل المرشد، وإن العميل له الحق متى يطلبها، ويقرر كيف يتعامل معها، فهو الأدرى بمشكلاته ومنفعات حياته.

والمرشد يقوم بدور المساعد الذي يوجه ويرشد بناء على مبادرات ومحاولات المسترشد (العميل) نفسه، والذي يقترح الحلول ويرسم الخطط، وبعدها يتخذ القرارات بنفسه بعد قناعته بها. وما على التوجيه والإرشاد إلاّ أن يمثل المبدأ القائل "خذها أو أتركها" (مفيد حواشين وآخرون: 2007، 36- 37)

7.1. تقبل المسترشد "العميل":

إن من أهم مقوّمات نجاح عملية التوجيه والإرشاد لتحقيق النتيجة المرجوة، هو عامل التقبل للشيء ولن يتم هذا الأمر أو يتوفر هذا المطلب بأي حال من الأحوال، إن لم يسوده جو من الثقة المتبادلة بين كل من العميل والمرشد.

المرشد عليه أن يضع نصب عينيه قبول المسترشد (العميل) كما هو، وأن يؤمن بأن الجلسات التي تجمعه بالمسترشد ليست ميادين تحقيق، أو إصدار أحكام لتقييم السلوك، وللمسترشد الحق أن يتقبله المرشد بتفهم وسعة صدره، وأن يشعر بالطمأنينة، أثنا الجلسات الإرشادية.

بمعنى آخر على المرشد أن يعني تقبل المسترشد ككل، وكما هو مهما كان سلوكه، وأنه يسعى إلى تعديل سلوكه غير المرغوب في الاتجاه السليم. لذا عليه أن يتقبل كل سلوكات المسترشد (المتعلم)، لأن السلوكات غير المقبولة، قد يفسّرها المسترشد (التلميذ) بأنها مرغوبة وأن المرشد يشجع مثل هذه السلوكات أو على الأقل يتقبلها. مفيد حواشين وآخرون: 2007، 37-38)

8.1. استراتيجية عملية الإرشاد: (عملية التوجيه والإرشاد مستمرة طوال الحياة).

إن عملية الإرشاد ليست جامدة تتوقف في مكانها وتثبت عند مرحلة من مراحل حياة الطفل، إنها عملية مستمرة من المهد إلى اللحد. تبدأ بطفولة رهينة تربية الوالدين في الأسرة، يقومان على مساعدته في حلّ مشكلاته، ثم ينتقل إلى مقاعد الدراسة، ثم يتدرج دور المعلم وخاصة المرشد الطلابي بتحمل مهمة متابعة مشكلات التلاميذ بالتوجيه والإرشاد، ولا تتوقف عملية التوجيه والإرشاد عند هذا الحلّ بل نجدها تتعداه لتلاحق الطفل، بعد بلوغه هذا الحد من النماء، فهي تلازمه في الجامعة وفي المؤسسة أيّاً كان نوعها حيث يتابع المختصون في هذا المجال مهامهم فيقدمون خدماتهم الوقائية والعلاجية بأنواعها، ان المرشد يتابع الحالات، وما تتطلبه باستمرار، لأن التوجيه والإرشاد ليس مجرد دفعة مبدئية وينتهي بعدها كل شيء بل هو خدمة مستمرة ومنظمة، لأنه يرتبط بنمو الطفل وحتى الكهولة. مفيد حواشين وآخرون: 2007، 38)

9.1. مكانة الدين كركن مهم:

إن من أهم مظاهر ثقافة أي مجتمع ومزايا حضارة أي شعب هو الدين. لأنه عنصر أساسي في تنظيم حياة البشر. وما من مجتمع يخطط لتربية سليمة تضعه في مصاف الأمم، إلاّ وتوظف التربية الدينية كأساس ضمن الخطوط العريضة في أثناء تخطيط المنهاج الدراسي، أو رسم السياسة الداخلية أو الخارجية لها.

إن الدين هو صمام أمان، في الكثير من الروادع والضوابط التي تسيّر سلوكات الأفراد في الطرق المستقيمة وتثقفهم بمبادئ الاتجاهات والقيم السليمة وتغرس في نفوسهم الخير وتقتل الشر وتقتلع جذوره.

إن الدين في هذه المبادئ العامة للتوجيه والإرشاد، تركز على أن يعرف الفرد نفسه، وربه ودينه وبما يزوده من القيم والمبادئ الروحية والأخلاقية، كما نجدها في تعاليم الكتب السّماوية الثلاث المنزّلة من رب حكيم، هذا إن طبّقت دون تحريف أو تبديل.

إن الإرشاد الديني يسهم في تحرير الطفل المضطرب روحياً من مشاعر الإثم والخطيئة التي تهدد طمأنينته وأمنه النفسي، وأن أكثر ما تفيد هذه الإرشادات الدينية هو في مرحلة المراهقة لدى المتعلم، إذ تعمل على مساعدته في تقبل ذاته وإشباع الحاجة والسلام النفسيين. (مفيد حواشين وآخرون: 2007، 38- 39)

2.3- الأسس النفسية والتربوية:

يعتمد التوجيه والإرشاد على مجموعة من الأسس النفسية والتربوية التي يمكن تلخيصها كمايلي:

1. الفروق الفردية:

حيث يتشابه الأفراد مع بعضهم البعض في جوانب كثيرة، إلا أن هناك فروقاً واضحة بين الأفراد في مظاهر الشخصية كافة (جسدياً وتعليمياً واجتماعياً وانفعالياً)، حيث لا يوج إثنان في صورة واحدة طبق الأصل، حتى التوائم المتماثلة تختلف عن بعضها جزئيا.

لذا ينبغي وضع الفروقات الفردية في الحسبان في عملية التوجيه والإرشاد، على سبيل المثال يجب على المرشد أن يعرف ما يتصل بأسباب المشكلات النفسية مثلا، إذ أن بعض العوامل قد تسبب مشكلة عند فرد ما، ولكنها لا تسبب مشكلة لدى فرد آخر. (ناصر الدين نوري: 2013، 18- 19)

2. الفروق بين الجنسين:

إن الفروقات بين الجنسين واضحة في الجوانب الفيزيولوجية والجنسية والاجتماعية والعقلية والانفعالية، وهذه الفروقات التي تعود إلى عوامل بيولوجية أصلاً، وإلى عوامل التنشئة الاجتماعية التي تُبرز هذه الفروقات أو تقلل من أهميتها، لذا فعملية التوجيه والإرشاد ليست واحدة لكلا الجنسين لأن ما ينطبق على الذكور قد لا ينطبق على الإناث، فالفروقات لها أهميتها، لا سيما في ميدان التوجيه والإرشاد التربوي والمهني والأسري.

3. مطالب النمو:

يتطلب النمو السوي للفرد في مرحلة من مراحل نموه، أن يحقق مطالب النمو التي تبيّن مدى تحقيق الفرد لذاته، وإشباع حاجاته وفقاً لمستوى نضجه وتطور خبراته التي تتناسب مع مرحلة النمو، ويؤدي تحقيق مطالب النمو إلى سعادة الفرد، بينما يؤدي عدم تحقيق هذه المطالب إلى شقاء الفرد وفشله.

4. الفروق في الفرد الواحد:

لا تعتبر قدرات الفرد واستعداداته وميوله واحدةً من حيث درجة قوّتها أو ضعفها، بل هي تختلف فالخصائص الجسدية قد لا تتوافق مع الخصائص الانفعالية أو العقلية، وقد يتقدم النضج العقلي على النضج الاجتماعي. (ناصر الدين نوري: 2013، 19)

وللإرشاد أسس تربوية عديدة نبرز أهمها في ما يلي:

الاهتمام بالتلميذ وتقديم له الخدمات الإرشادية بصورة فردية أو جماعية باعتباره عضو في الجماعة.

المدرسة ودورها في تقديم المساعدة للتلاميذ في كل الأطوار عن طريق خدمات التوجيه والإرشاد إما بواسطة أخصائيين مدربين أو عن طريق تعديل المناهج وطرق التدريس وتحسين الجو المدرسي الذي يسمح للتلاميذ التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ورغباتهم من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة داخل وخارج المدرسة (طه عبد العظيم حسين: 2014، 37)

3.3. الأسس الفلسفية:

1. محاولة فهم طبيعة الإنسان:

لقد اختلفت النظريات المتعددة حول هذا المفهوم، فالتحليلية الفرويدية ترى أنه عدواني تتحكم فيه غرائزه، والإنسانية (كارل روجرز) ترى أنه خير بطبعه، والسلوكية ترى أنه محايد (سلبي) تحركه المثيرات فيستجيب لها، والنظرية المعرفية الانفعالية ترى أنه يؤثر ويتأثر وأن أفكاره غير العقلانية، هي السبب في اضطرابه.

والمفهوم الصحيح هو ما جاء به الدين الإسلامي، حيث ميّز الله الإنسان بالعقل والتفكير وبصّره وعلّمه وكرّمه على سائر المخلوقات، فهو مفطور على الخير ولديه شهوات، وهو محاسب على استخدام ذلك العقل، وفهم هذه الطبيعة يساعد المرشد التربوي على نجاح عملية الإرشاد وفهم المسترشد.

2. الكينونة والسيرورة:

إن الكينونة تعني ما هو كائن وموجود والسيرورة تعني ما سيصير (تغير)، والسيرورة والكينونة متكاملان، لا تلغي إحداهما الأخرى، فمثلا الشخص الذي أصبح راشداً كان طفلا، ويبقى ذلك الشخص رغم التغير الذي جرى عليه أي أن هناك أموراً في الشخص تبقى، كما هي بينما تتغير فيه أشياء أخرى.

والعالم دائم التغير، لذا فالسيرورة مفهوم دائم التغير، وحياة الإنسان مليئة بالمتغيرات الجديرة بالملاحظة والتأمل، والإرشاد ينظر إلى الشخص، ككائن يتغير سلوكه رغم بقائه نفس الشخص. (ناصر الدين نوري: 2013، 17)

3. علم الجمال:

يهتم المرشد بالجمال وبالنظرة إلى الحياة بتفاؤل وجمال وتطلع إيجابي، لذا يساعد المرشد المسترشد على أن يتذكر الأشياء الجميلة في حياته دائماً، ويساعده على نسيان الذكريات المؤلمة.

4. علم المنطق:

يحتاج المرشد إلى الأسلوب المنطقي في مناقشته مع المسترشد أثناء المقابلة الإرشادية لتعديل السلوك، لذا يُعتبر الإقناع المنطقي من أهم وأرقى الأساليب الإرشادية حيث يحدد المرشد مع المسترشد أسباب السلوك المضطرب من أفكار ومعتقدات غير منطقية وغير عقلانية، والتخلص منها بالإقناع المنطقي للمسترشد وإعادته إلى التفكير المنطقي، إذ أن كثيراً من الاضطرابات منشأها الانقياد للأفكار الخاطئة وغير العقلانية. (ناصر الدين نوري: 2013، 18)

4.3. الأسس الاجتماعية:

تؤثر الجماعة المرجعية على سلوك الفرد إضافة إلى تأثير ميوله واتجاهاته، لأن الفرد يتأثر بالجماعة، والسلوك فردي اجتماعي، كما تؤثر ثقافة المجتمع التي ينتمي إليها الفرد من عادات وتقاليد وأعراف في ذلك الفرد، وبالتالي على المرشد أن يراعي ذلك لكي يتمكن من فهم المسترشد، وفهم دوافع سلوكه. (ناصر الدين نوري: 2013، 20)

5.3. الأسس الاقتصادية:

إن توزيع الأدوار والمكانات في المجتمع بشكل علمي يكون من خلال مراعاة المؤهلات الفردية للفرد، وكذا حاجات المجتمع الذي ينتمي إليه، لا ينعكس على الفرد فقط وإنما ينعكس على المجتمع ككل. ولعل أبرز دليل على ذلك هو ما يعود على الفرد نفسه كدخل فردي، وعلى المجتمع ككل كدخل قومي. ومن ثم كان لعملية الإعداد التربوية التعليمية مكانة هامة في موقعية الفرد في العملية الإنتاجية. ويكون ذلك عن طريق اكتشاف هذا الفرد وقدراته الكامنة وتنمية ميوله ومواهبه وتشكيلها وفق حاجات السوق وهذه وظيفة التوجيه. (توفيق زروقي: 2008، 41)

6.3. الأسس العصبية الفيزيزلوجية:

يجب على المرشد أن يلم بقدر مناسب من الثقافة الصحية عن تكوين الجسم ووظائفه وعلاقته بالسلوك، وخاصة الجهاز العصبي المركزي الذي هو جهاز الرئيس الذي يسيطر على أجهزة الجسم الأخرى، ويتحكم في السلوك الإرادي للإنسان من خلال الرسائل العصبية الخاصة التي تنقل له الإحساسات الداخلية والخارجية، ويستجيب بإصدار تعليماته إلى أعضاء الجسم.

فالجهاز العصبي الذاتي اللاإرادي يعمل بشكل لا شعوري أي لا تتدخل إرادة الإنسان في ذلك، وهو مسؤول عن السلوك غير الإرادي مثل: حركة الأمعاء، ... وهذا الجهاز يسيطر على جميع أجهزة الجسم (التنفسي والهضمي، والدوري، والتناسلي) والجلد ومختلف الغدد. وهو يعمل وقت تعرض الجسم للخطر بما يشبه إعلان حالة الطوارئ.

- **التشخيص:**

ويهدف إلى تحديد المشكلة التي يعاني منها الفرد والتعرّف وحصر أسبابها.

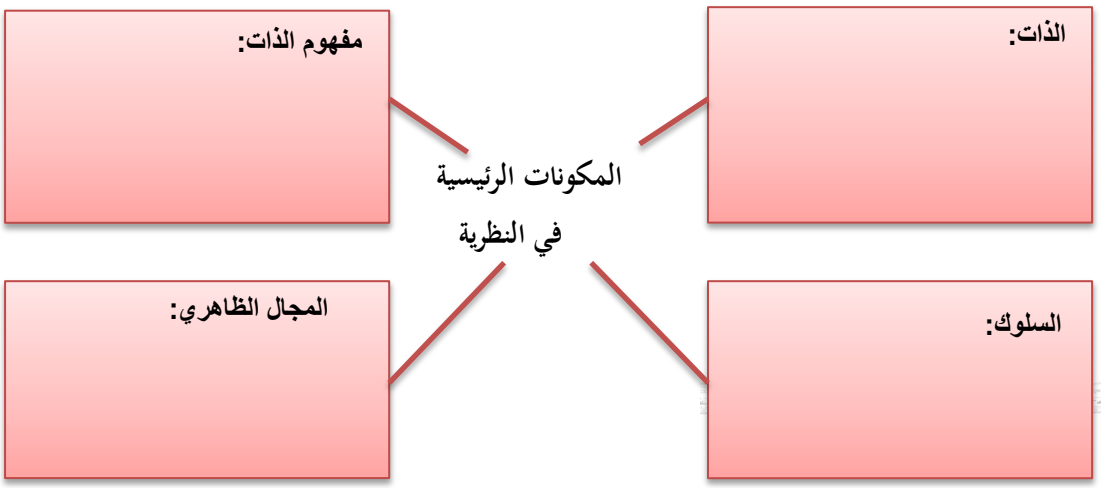
- **التنبؤ:**

وتعني التكهن المحتمل لمشكلة الفرد، وما قد ينجم عنها.

- **المقابلة:**

وهي لقاء ينظم بين المرشد والمسترشد لجمع المعلومات حول المشكلة التي يعاني منها هذا الأخير (عبد الحميد بن أحمد النعيم: 2008، 32- 33)

الشكل رقم (1) يبين المكونات الأساسية لنظرية الذات



– الاستراتيجيات العلاجية للنظرية:

حيث أنها تؤكد على شروط العلاقة الدافئة وعلى طبيعة التواصل بين المرشد والمسترشد، حيث يعتقد روجرز أن جودة العلاقة الإرشادية وما تتطلبه من مهارات تواصل وشروط علاجية، هي المتغير الأهم في العلاج وهي التي تقود للنمو والتغيير الإيجابي، وأكد كذلك على أن استخدام استراتيجيات علاجية جامدة ومحددة بإجراءات رتيبة يقدمها مرشد مختص ومتمكن لمسترشد بائس يمر في محنة، لا يمكن الوثوق بنتائجها دائما، وعموما يمكن إجمال الأساليب العلاجية الروجرية بالنقاط التالية:

1– الإصغاء الفعال: (Effective Listening)

وهو أسلوب أساسي في الإرشاد الروجري يتضمن بقاء المرشد متيقظ غير متشتت أثناء المقابلة الإرشادية، حيث يصغي إلى الجوانب المعرفية والجوانب الانفعالية في حديث المسترشد، ويتجنب مقاطعة حديث المسترشد وإصدار

الأحكام عليه أثناء حديثه. وهناك مهارات إرشادية فرعية تتضمنها هذه المهارة هي مهارة عكس المشاعر، ومهارة عكس المحتوى، ومهارة التخليص.

2- التطابق والأصالة: (Coherenc)

وهو شرط أساسي من شروط الإرشاد النفسي الروجري للنجاح في كسب ثقة المسترشد وبناء العلاقة الإرشادية معه. ويشير هذا الشرط إلى أن لا يكون هناك تناقض بين ما يقوله المرشد وبين ما يفعله، وأن يتحلى بخصائص الشخص العملي والفعال بشكل كامل، وأن يتعامل مع المسترشد باعتباره شخص إيجابي وليس فقط شخص متوتر ومريض ومتعالج. وعليه أن يكون واضح في أفكاره واتجاهاته وأن يكون أصيل وليس مزيف.

3- التقبل الإيجابي غير المشروط: (Positive Accepting)

وهو أحد شروط العلاقة الإرشادية الناجحة، وتتضمن عملية التقبل اهتماماً عميقاً وحقيقياً من قبل المرشد تجاه المسترشد كفرد فعال وليس كمتعالج، بحيث يكون هذا الاهتمام غير مشروط ولا يتضمن التقييم والحكم على مشاعر وأفكار وسلوك المسترشد كجيد أو سيء. ويجب أن يكون الاهتمام بالمسترشد غير هادف لتكوين صورة إيجابية ولامعة للمرشد حتى يحبه ويقدّره المسترشد، فعندئذ سيكون التغير البناء صعب التحقيق. ووفقا لأبحاث روجرز (1977) فإنه كلما زادت درجة الاهتمام والتقدير والتقبل غير المشروط والبعد عن التقييم، زادت فرص نجاح الإرشاد وأتى ثماره.

4- التقمص العاطفي: (Empathy)

ويطلق عليه أحيانا التعاطف مع المسترشد، وهي عبارة عن مهارة تتضمن القدرة على فهم عالم المسترشد الخاص ومن خلال وجهة نظره هو، وليس من خلال الإطار المرجعي للمرشد. ولا بد أن يشتمل فهم العالم الخاص للمسترشد أفكاره ومشاعره وخبراته وكيف يدرك المسترشد تصرفاته؟ كما لا بد أن يقبل المرشد أحكام المسترشد حول ذلك العالم، ويلاحظ ما هو غامض في كلام المسترشد ويتعمد توضيح ما يقوله. ولكي تكون عملية التقمص العاطفي فعالة لا بد أن يتم إيصال هذا التعاطف للمسترشد بطرق لفظية وغير لفظية. ويؤكد روجرز أن التقمص العاطفي شرط أساسي لتحقيق النمو والتغيير لدى المسترشد. وضمن هذه المهارة يكون المرشد متسامحا (Permissiveness) مع المسترشد، حيث يترك له الحرية في التحدث بجو من الدفء بدون أن يصدر عليه أحكام أو تعليمات أو انتقادات. وهكذا يجد المسترشد نفسه أمام صديق مخلص راغب في تفهم مشكلته. وبذلك يضع المرشد نفسه في صورة تختلف عن صورة الآخرين الذين يتعامل معهم المسترشد. والتسامح يكون عادةً في الأفكار وليس بالأفعال، بمعنى أن المرشد يتحفظ على أعمال المسترشد ويطلب من أن لا يتخذ قرارات عملية أثناء فترة الإرشاد في أمور مصيرية كالزواج أو الطلاق حتى يتحرر من التوتر والضغط النفسي.

5- السلوك الحضري: (Attendance Behavior)

تتطلب هذه المهارة من المرشد أن يكون حاضراً جسدياً ونفسياً ويشعر المسترشد بأنه منتبه له ومهتم به ويفهم ما يقوله ويشعر به. وذلك يتم عن طريق الاتصال غير اللفظي، الذي يستخدم منه المرشد وسائل غير لغوية مثل:

حركات الجسم، كأن يجلس بوضعية زاوية قائمة كدليل على النشاط والانتباه، والتواصل بالعينين وهو مهم جدا في تنظيم وتوثيق العلاقة الإرشادية، أو ضم اليدين على الخصر كرسالة على عدم الرضا، وكذلك استخدام نغمة الصوت وجميع ما من شانه أن يشعر المسترشد بتعاطف وتفهم المرشد للمشكلة. ويؤكد روجرز أن جميع أشكال السلوك الحضري تهدف إلى التعبير عن المشاعر، وتوضيح وإغناء الكلمات المنطوقة، وتقديم التغذية الراجعة حول العلاقة الإرشادية والتحسن لدى المسترشد.

6- الإندماج الفعال: (Involvement)

يرى روجرز بأن الاندماج الفعال مهارة رئيسية يجب أن تتوفر لدى المرشد أو المعالج حتى يحقق علاقة إرشادية أو علاجية ناجحة. وتعتبر الحاجة للاندماج سبباً قوياً لطلب العلاج أو الإرشاد. كما يرى بعض الباحثين في العلاج النفسي أن الاندماج أول وأصعب مرحلة في العلاج، لأن المريض يكون بحاجة ماسة إليه لأنه فشل في تحقيقه أو الحفاظ عليه قبل مجيئه إلى العلاج.

ويحدث الاندماج من خلال التحدث عن مواضيع عديدة ترتبط بالمشكلة الحالية للمريض، وكذلك باستخدام الضمائر الشخصية (لنا، لك، أنا، أنت، نحن) للدلالة على الاندماج. ويجب أن يتم الاندماج بطريقة تبين للمريض أن المعالج يؤمن بقدرته على النجاح والاشتراك في السلوك المسؤول. (عبد الله أبو زعيزع: 2009، 166- 169)

- نقد نظرية الذات:

من أهم ما يوجه إلى هذه النظرية من انتقادات يمكن إيجازه فيما يأتي:

1- إن النظرية عجزت على أن تبلور تصوراً كاملاً وواضحاً "لطبيعة الطفل"، وذلك لتركيزها الكامل على الذات ومفهوم الذات.

2- تمنح هذه النظرية الحق للفرد وحده، في تحقيق أهدافه، وتقرير مصيره وقد نسي روجرز أن الطفل ليس له الحق في السلوك الخاطئ وغير المرغوب فيه.

3- تؤكد النظرية أن الفرد يعيش في عالمه الذاتي والخاص، وما سلوكه الذي يؤديه إلاّ نتيجة لإدراكه الذاتي.

4- تتمركز هذه النظرية حول حساب الجوانب اللاشعورية، مع ما للجوانب اللاشعورية من أهمية تناستها هذه النظرية.

5- يضع روجرز أهمية قليلة أو ثانوية للاختبارات والمقاييس كوسيلة لجمع المعلومات الضرورية لعملية الإرشاد.

وقال في نظريته هذه أن المعلومات التي يحصل عليها المرشد في أثناء المقابلة مع المسترشد هي الأهم، ونسى أنه في استخدام الوسائل الأخرى فائدة لإنجاح عملية التوجيه والإرشاد.

وعلى الرغم من هذه الانتقادات لهذه النظرية المهمة، فإنّها تبقى هي النظرية الأكثر شهرة بين نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. (مفيد نجيب حواشين وآخرون: 2007، 40- 41)

6- حمل روجرز المسترشد مسؤولية حل مشكلاته ووضع أهدافه الخاصة بنفسه دون مساعدة من المرشد، ولم يأخذ بالاعتبار أن هناك مشكلات نفسية يكون المسترشد فيها على درجة كبيرة من التوتر وانعدام الاستبصار، وبالتالي لا يكون قادراً على تحديد أهدافه بنفسه دون تدخل ومساعدة مباشرة من المرشد. (عبد الله أبو زعيزع: 2009، 170)

- التطبيقات التربوية لنظرية الذات في المدرسة:

تظهر أهمية هذه النظرية في التركيز على ذات الفرد، باعتباره كيان قائم بذاته، وليست على المشكلة الطارئة لذلك وجب على المرشد أن ينطلق من ذات الفرد معتمدا على مجموعة من الخطوات المتسلسلة قصد مساعدته على حل مشكلته وهي كالآتي:

1- **مرحلة الاستطلاع والاستكشاف:** وفيها يتم التعرف على ما يعترض الفرد (الطفل) من صعوبات وما يسبب له القلق والتوتر، ومن تم معرفة قدراته وسلبياته، وبعدها مقابلة من لهم علاقة بالطفل (أولياء، معلمين، رفاق ...) للتعرف على شخصيته أكثر.
2- **مرحلة التفسير وتوضيح القيم:** مرحلة فهم المتعلم لما لديه من قيم حقيقية عن طريق الأسئلة الهادفة التي يوظفها المرشد الطلابي.
3- **الإثابة والتعزيز:** وهي مرحلة تقديم التعزيز الإيجابي لسلوكات الطفل وذلك من أجل الوصول إلى معرفة اتجاهاته الإيجابية كخطوة أولى للتغلب على الاضطرابات الانفعالية الموجودة لديه. (مفيد نجيب حواشين وآخرون: 2007، 40)

إن أحسن فهم للسلوك يكون من وجهة نظر الفرد لنفسه، لذلك يهتم روجرز ويثق في التقارير الذاتية، أكثر من نتائج الاختبارات والمقاييس وأحسن طريقة لإحداث التغيير في السلوك هو أولاً إحداث تغيير في مفهوم الذات وهذا ما يحاول المرشد إحداثه في طريقة الإرشاد المتمركز حول المسترشد (كاملة فرخ وآخرون: 1999)

2.5. نظرية التحليل النفسي:

مؤسسها هو سيجموند فرويد freaud الذي نظر للإنسان نظرة حتمية، حيث يعتقد أن سلوكيات البشر محكومة بدوافع لا شعورية بيولوجية وأخرى فطرية تنشأ خلال السنوات الستة من عمر الإنسان. (عبد الله: 2009، 120). ومع أن تطبيق النظرية التحليلية في مجال الإرشاد النفسي ليس من الأمر السهل ألا أن فهم هذه النظرية يساعد المرشد على فهم العمليات اللاشعورية وآليات الدفاع عند المسترشد. (ناصر: 2008، 51)

كما أن السلوكيات البشرية محكومة بغريزتين أساسيتين هما: غريزة الحياة ممثلة بالطاقة الجنسية وغريزة الموت ممثلة بالسلوكات العدوانية، ومن جهة أخرى أكد فرويد على أن هاتين الغريزتين وما ينبثق عنهما من دوافع (الجنس، العدوان)، هي المحرك الحتمي وراء سلوكيات البشر، وما الانجازات الحضارية إلا عملية إزاحة للطرق الطبيعية لإشباع الحاجات البيولوجية عموماً والحاجات الجنسية بصفة خاصة.

لا شك أن الاتجاه التحليلي يعتبر ركناً أساسياً في الإرشاد والعلاج النفسي الحديث، حيث ينطلق بعض الممارسين في مجال الإرشاد النفسي من مفاهيم أساسية وأساليب نابعة من التحليل النفسي، مثل التنفيس الانفعالي والتداعي الحر، ومن طوارئ عملية الإرشاد ما يعتبر من المفاهيم الهامة في التحليل النفسي مثل المقاومة والتحويل. (عبد الله: 2009، 121).

هي نظرية العالم النفسي سيغموند فرويد، هي عبارة عن **شخصية تقوم على ثلاثة أبعاد** هي:

– الهو: (الهي– ID)

هو الصور البدائية للشخصية ومستودع الغرائز، وهو الجزء الذي يمثل منبع الطاقة الحيوية والنفسية والجانب الغريزي من الشخصية، كما يشتمل على الدوافع الفطرية التي تسعى إلى الإشباع بأي شكل من الأشكال. ويقوم المجتمع ممثلاً بالوالدين والمدرسة والمؤسسات الاجتماعية بتهذيب هذا الجانب من الشخصية. (كاملة الفرخ: 1999)

– الأنا الأعلى: (Super Ego)

هي مستودع المثاليات والأخلاقيات والضمير الخلقي، ويمثل هذا النظام مركز الأخلاقيات والمعايير الاجتماعية والقيم الدينية والمثاليات لدرجة أن البعض يطلق عليه الضمير الإنساني ويعتبر الأنا الأعلى بمثابة سلطة داخلية ورقيب نفسي على (الهو) و(الأنا)، ويتشكل الأنا الأعلى من خلال التأثيرات الوالدية في الطفولة المبكرة، وتأثيرات المجتمع، ويرتبط الأنا الأعلى بالعقاب النفسي وذلك عندما يشعر الفرد بالذنب، كما أنه يرتبط بالثواب والمكافأة عندما يكون تقدير الفرد لذاته مرتفعا، وأخيراً تكمن مكونات هذا النظام في الجزء اللاشعوري من الشخصية وهو في صراع دائم مع (الهو) الذي يعكس الجانب الغرائزي والشهواني من شخصية الإنسان. (عبد الله: 2009)

– الأنا: (Ego)

هو مركز الشعور والإدراك الخارجي والداخلي ويعمل على الموازنة بين متطلبات الهو ومتطلبات الأنا الأعلى.

إذ يرى فرويد بأن الأنا إذ نجح في حل الصراع بين الهو والأنا الأعلى يكون الشخص سوياً وأن أخفق ظهرت أعراض العصاب. (كاملة الفرخ: 1999)

في نفس السياق هو أحد أنظمة (أجزاء) الشخصية الرئيسية ويمثل هذا النظام مركز الشعور والإدراك والوعي، ويقوم بدور المدير التنفيذي للشخصية ويتوسط بين نظام (الهو) ومتطلبات البيئة المحيطة، ويعمل الأنا بموجب مبدأ الواقع والمنطق في اشباع الحاجات. والجانب الكبير من نظام الأنا يمكن احضاره من منطقة ما قبل الشعور إلى منطقة الشعور من خلال استراتيجيات التحليل النفسي. (عبد الله: 2009، 122)

– يعتبر التحليل النفسي، نظرية نفسية عن الطبيعة البشرية وعن بناء الشخصية ومنهج بحث لدراسة السلوك البشري وهي طريقة للعلاج، فإن المشكلات التي تعترض الفرد وتقف عقبة في وجهه هي من وجهة نظر نظرية التحليل النفسي، عبارة عن صراع بين الغرائز والمجتمع ويرتبط بالحاجة إلى الأمن وينشأ الصراع الأساسي بسبب تعارض رغبات الفرد واتجاهاته. (كاملة الفرخ: 1999)

إن الجهاز النفسي بمكوناته السابقة لا بد أن يكون متوازيا حتى تسير الحياة سيراً سوياً. ويرى فرويد أن الأنا يحاول حل الصراع بين الهو والأنا الأعلى فإذا نجح كان الشخص سويا وإذا أخفق ظهرت أعراض الاضطراب في الشخصية. (عبد الله: 2009، 123)

– أساليب فرويد في العلاج:

– التداعي الحر: Free Qssotiation

يستلقي المريض على أريكة باسترخاء ويقف فرويد وراء رأسه ليسمع ما يقوله ويطلب منه التركيز على أحداث الماضي وينشغل المريض في نوع من أحلام اليقظة وبصوت مرتفع قائلا كل ما يرد إلى عقله ويطلب منه أن يعبر بصورة تلقائية عن كل فكرة أو صورة تماماً كما تحدث بغض النظر عن تفاهتها أو كونها مربكة أو مخجلة دون أن يكون هناك أي حذف أو إعادة تنظيم أو إعادة بناء للذكريات ووجد فرويد من خلال استعماله للتداعي الحر بأن المريض كان يرفض الكشف في التجارب أو الذكريات المؤلمة وأطلق فرويد على هذه اللحظات اسم المقاومات Resistances وشعوره بأنها ذات أهمية عظيمة دالة على القرب من مصدر مشاكل المريض واعتبرها إشارة إلى أن العلاج يسير في الطريق الصحيح وان جزء من مهمة التحليل النفسي هو تفكيك المقاومة أو التغلب عليها لكي يستطيع المريض أن يواجه التجربة المكبوتة.

وأثناء تلك الفترة التي لا تعوق المقاومة فيها عملية التداعي الحر فإن تكرار دفع المريض لأن يتذكر صراعات الماضي المكبوتة لأن تنتقل إلى الحاضر ومنها شخصيات هامة في حياته إلى المحلل وتعرف هذه العملية باسم التحويل Transference وقد يكون هذا التحويل إيجابي كأن يتعلق المريض بالمحلل وهذا دليل على الاضطراب العصابي للمريض وأما يكون هذا التحويل سلبي ويعني كراهية المريض للمحل ويشمل هذا عناصر حب الطفولة للوالدين مما يختلف الارتباط العاطفي ويجعل المريض يستجيب لتأثيرات المحلل وفي بعض الأحيان لا يستطيع المحلل أن يحدد وجهة التحويل و هو ما يعرف بالتحويل غير الموجه وهنا يجب أن يتوقف التحليل فوراً وعند انتهاء عملية العلاج التخفيفي التدريجي لعملية التحويل وذلك عن طريق زيادة الفترة الزمنية بين الجلسات تدريجياً أو عن طريق العلاج الجماعي مما يؤدي إلى انخفاض مشاعر التعاطف مع المحلل ودون حدوث النكسة للمريض.

وفي المرحلة النهائية للتداعي الحر، يستنتج المحلل معنى الكلمات وأفعال المريض وتعرف هذه العملية باسم التأويل أو التفسير Interpretation وفي هذه العملية فقد تنتج عن المريض المقاومة والرفض لأن ذلك يكون بعيد عن المعرفة الشعورية للمريض. (ناصر الدين أبو حماد: 2008، 63- 64)

– تفسير الأحلام: Dream Interpretation

كان فرويد عندما يستيقظ من نومه يكتب أحلامه على ورقة خوفا من نسيانها. نشر فرويد سنة 1900 كتاب (تفسير الأحلام) ويمثل الكتاب تصور فرويد للأحلام وهو أن الحلم بمثابة تحقيق رغبة لا شعورية.

أخبر بعض المرضى فرويد من خلال التداعي الحر عن أحلامهم وبدأ باستعمال هذه الأحلام كأساس لتداع أبعد حيث طلب منهم استعمال التداعي الحر مع الأحداث التي تظهر في الحلم واعتقد فرويد بذلك أن الأحلام تمثل

بشكل مقنع أو رمزي الرغبات المكبوتة والمخاوف والصراعات، هذه المشاعر كانت مكبوتة بشكل قوي لا يمكنها أن تظهر إلى السطح إلا بشكل مقنع أثناء النوم ولذلك ميز فرويد بين جانبين من محتويات الأحلام.

والمضمون الصريح للحلم والمضمون الكامن له فالحلم كما يرويه صاحبه ويستطيع تذكره فهو المضمون الصريح وما يحاول المفسر أن يصل إليه هو المضمون الكامن والمضمون الصريح له علاقة وثيقة بذكريات يوم الحلم والخبرات السابقة.

ومن خلال عمله مع المرضى وجد فرويد رموزاً ثابتة في الأحلام فعلى سبيل المثال بأن درجة السلم، والسلم تمثل الجماع الجنسي والشموع والحياة وجذع الشجرة تمثل القضيب والصناديق، البلكونات والأبواب تعني جسم المرأة مع ذلك حذر فرويد أنه بالرغم من هذه العمومية العالمية الظاهرة لبعض الرموز إلا أنه يجب أن تفسّر في إطار صراع الفرد بالإضافة إلى أن عدة رموز هي خاصة بالمريض نفسه تختلف من مريض آخر. (ناصر الدين أبو حماد: 2008، 64- 65)

– التطبيقات التربوية لنظرية التحليل النفسي:

- ما يقوم به المرشد ناحية المسترشد:

1- يقوم المرشد بشرح وإيضاح ما ليس واضحاً بأسلوب منطقي ومترجم إلى لغة يفهمها المسترشد.

2- يقوم المرشد بتعليم المسترشد بناء العادات المطلوبة تدريجيا وإعادة تعليميه وتوجيهه.

3- إعادة التوازن بين أركان الشخصية، وحل الصراعات وإعادة غرس الإيمان ومعرفة هدف الحياة.

4- تقليل حدّة القلق وتكوين الإدارة الإيجابية.

5- علاج البيئة والوسط الاجتماعي. (كاملة الفرخ: 1999)

– الانتقادات الموجهة لنظرية التحليل النفسي:

1- عدم خضوع الافتراضات والمفاهيم النظرية حول شخصية الإنسان والاضطراب النفسي والأساليب العلاجية إلى المنهج التجريبي- الذي يؤكد على القياس الموضوعي والمصطلحات الإجرائية وخطوات الطريقة العلمية.

2- بنى فرويد معظم افتراضاته على المرضى الذين كان يعالجهم في عيادته، وبذلك تعتبر نظريته مبنية على عينة متميزة وبالتالي فإن امكانية تعميمها تبقى محدودة. (عبد الله: 2009، 147)

3- كان فرويد يعتقد أن المرأة أقل درجة من الرجل لنقص أو عيب في عضوها التناسلي والأنا الأعلى لديها ضعيفة وأكثر قابلية للإصابة بالعصاب غير أن وجهة نظر التحليليين المحدثين قد أوضحت تفوق المرأة جسدياً وقدرتها على الإنجاب. (ناصر الدين أبو حماد: 2008، 65)

4- تأكيد فرويد على حتمية السلوك البشري، وبذلك نفى أن يكون هناك إرادة للإنسان يختار ويقرر من خلالها.

5- اعتبر فرويد أن الجانب الغريزي في شخصية الفرد هو الأقوى وهو الذي يتحكم في كافة سلوكياته، سيما الغريزة الجنسية وغريزة العدوان وإهماله للجوانب الاجتماعية في نمو الشخصية.

6- تحتاج الأساليب العلاجية التحليلية إلى جلسات أكثر ووقت أطول مقارنة مع الاستراتيجيات العلاجية غير التحليلية، إضافة إلى أن تطبيق هذه الأساليب يحتاج إلى الخبرة والتدريب العملي الطويل. (عبد الله: 2009، 148)

- أهم اسهامات النظرية:

تسهم نظرية فرويد رغم كل ما وجه إليها من انتقادات بقدر كبير من فهم طبيعة الشخصية الإنسانية فقد أكد فرويد بالأهمية الكبيرة للاشعور والتي اعتبرها جزء من شخصية الإنسان وجزء هام من السلوك ينبع من هذا المصدر.

ولقد عرف فرويد وابنته ميكانزمات الدفاع التي أصبحت جزء من الحديث العام وابتكر كذلك فرويد تخطيطات قيمة لتفسير الأحلام واستخدامها في العلاج النفسي ولقد طور فرويد طرق ضمنية في العلاج النفسي عن طريق اخراج المواد اللاشعورية إلى حيز الشعور باستخدام التداعي الحر وأوضح أن بعض الصعوبات في حياة الكبار الراشدين ترجع إلى صراعات الطفولة وبذلك أكد على أهمية الطفولة المبكرة في تطور الشخصية.

وذكر أن الاختلافات بين الأمراض النفسية هو اختلاف في الدرجة أكثر من كونها اختلاف في النوع وأوضح أن أعراض العصاب غير المفهوم لها معنى محدد.

ووجهة النظر إلى أهمية القلق مؤكد على أن الألم النفسي قد يتساوى أو يفوق في تسوية مع الألم العضوي وشرح مفهوم الأنا الأعلى وحلل شخصيته بدون مساعدة أحد. وأضاف فرويد العديد من المؤلفات التي ما زالت متداولة بين القراء. (ناصر: 2008، 67)

3.5. النظرية السلوكية: Behaviour Theory

يرى أصحاب هذه النظرية بأن السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، وتتحكم في تكوينها قوانين الدماغ، وهي قوى الكف، وقوى الإستثارة اللّتان تسيّران مجموعة الإستجابات الشرطية، ويرجعون ذلك إلى العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد أو إعادته، ولذا فإن أكثر السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم، وأن سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير بإيجاد ظروف وأجواء تعليمية معينة. (عبد الله بن ابراهيم: ب س)

المبادئ التي تركز عليها هذه النظرية:

وهي بمجملها تفيد في تعليم سلوكات جديدة أو تعديل سلوكات قديمة. ويتم ذلك حسب خطوات، وإجراءات معينة، وهي المبادئ وباختصار شديد هي:

1- الإشراط الإجرائي:

إن التعلم هنا يحدث إذا أعقب السلوك حدث البيئة، يؤدي إلى إشباع حاجة الفرد، واحتمال تكرار السلوك المشبع في المستقبل، وهكذا تحدث الاستجابة ويحدث التعلم. إن النتيجة هي الأهم في تعلم السلوك وليس المثير الذي يعتبر منبهاً وسبباً لهذا التعلم.

صاحب هذه النظرية هو "أبوروس سكنر" والذي يرى أن التغيرات تحدث نتيجة للتبادل المتكرر في سلسلة من المقدمات والاستجابات والنتائج. وهذا يؤدي بدوره إلى التحكم في الإجراء، إذا كان وجود النتيجة يتوقف على الاستجابة ، إن لهذا الإجراء استخدامات كثيرة في مجال التوجيه والإرشاد، والعلاج السلوكي وتعديل سلوك الأطفال في الروضات والراشدين في المدارس، وفي المستشفيات والعيادات النفسية واستخدامها في التعليم والتدريب والإدارة والعلاقات العامة. (مفيد نجيب حواشين وآخرون: 2007، 43)

2- التعزيز (التدعيم): Reinforcement

هو التقوية والتثبيت عن طريق الإثابة. فالسلوك يمكن تعلّمه بسرعة، كما أنّه يثبت لمدة أطول إذا تم تعزيزه. إن الإثابة قد تكون أولية (أساسية)، مثل: إشباع دافع عضوي، أو قد تكون إثابة ثانوية، مثل رفع شيء يكرهه المتعلم كالخوف. ويؤدي التعزيز بالإثابة إلى تدعيم السلوك، وإلى ميل الطفل لتكرار السلوك المعزز.

ومن الجدير بالذكر أن مفهوم التعزيز في التعلم يرتبط باسم (كلارك هل).

إذن فالتعزيز هو أساسي في عملية التعلم الإجرائي، والإرشاد السلوكي، وهو يعد بحق من أهم عوامل تعديل السلوك، لأنه يعمل على تقوية النتائج المرغوبة.

لهذا السبب يمكن أن نطلق عليه مبدأ (الثواب). فإذا كان حدث ما (نتيجة) يعقب إتمام استجابة ما (للسلوك)، فإنه يزداد احتمال حدوث الاستجابة مرة أخرى، وهنا نسمي الحدث اللاحق معزّزاً أو مدعماً. (مفيد نجيب حواشين وآخرون: 2007، 43)

مجموعة من اللواحق التي تلحق بالسلوك وتعمل على زيادة احتمالات حدوثه بالمستقبل، وبهذا المعنى لا يكون التعزيز تعزيزاً إلا إذا عمل على زيادة احتمالات حدوث السلوك بالمستقبل. (جلال كايد ضمرة: 2008)

أ- التعزيز الإيجابي: (المعزّزات الإيجابية) Positive Reinforcement

تلك اللواحق التي تتبع السلوك وتنطوي على إضافة أي مثير محبب مثل: (الحلوى، النقود، الدرجات الدراسية ...)، وغيرها من المعزّزات.

ب- التعزيز السلبي: (المعزّزات السلبية) Negative Reinforcement

تشمل حذف مثير سلبي بعد القيام بالسلوك مثل: (تجنب عقاب المعلم بحل الواجبات من قبل الطالب، أو تجنب الخصم من الراتب بالحضور بالوقت المناسب للعمل وعدم التأخر ...)

معزّزات متعلّمة: مثل: النقود.

معزّزات غير متعلّمة: مثل: الطعام. (جلال كايد ضمرة: 2008)

3- التعليم بالتقليد والمحاكاة:

خلاصة هذا المبدأ، أن الطفل يتعلم السلوك من خلال عمليتي الملاحظة والتقليد ويتطلب الأمر في الإرشاد تغيير السلوك وتعديله، بإعداد نماذج السلوك المرغوب فيه على أشرطة فيديو، أو أفلام تعرض أمام الطفل. وقد تكون قصص سير هادفة عن حياة أشخاص مؤثرين ذوي تأثير كبير في الناشئة، مثل: قصص الصحابة رضوان الله عليهم، أو العلماء والحكماء من أهل الرأي، إن محاكاة السلوك المرغوب فيه من خلال الملاحظة يعتمد على الانتباه والحظ، وإستعادة الحركات والأفعال. ويجب أن يكون السلوك الذي يقوم بدور النموذج أو المثال هدفاً يرغب فيه المسترشد رغبة شديدة. (مفيد نجيب حواشين وآخرون: 2007، 44)

ويجدر الاشارة إلى أنه معظم أنماط سلوكنا تم اكتسابها من خلال الملاحظة والتفكير والمحاكاة، وخطوات التعلم بالملاحظة هي: أ. عملية الإنتباه.

ب. عملية الذاكرة. (أ. الرموز التخيلية، ب. الرموز اللفظية)

جـ. عملية الممارسة السلوكية.

د. عمليات الدافعية. (جلال كايد ضمرة: 2008)

4- العقاب: Punishment

ويتمثل في الفعل (الحدث) الذي يعقب حدوث الاستجابة (السلوك)، والذي بدوره يؤدي إلى إضعاف الاستجابة (السلوك) التي تعقب ظهور العقوبة أو التوقف عن هذه الاستجابة، وينقسم العقاب إلى قسمين هما:

أ- العقاب الإيجابي:

ويتمثل في ظهور حدث منفر (مؤلم) للفرد بعد استجابة ما، يؤدي إلى إضعاف هذه الاستجابة أو إيقافها نهائيا.

ومن أمثلة هذا العقاب، العقاب البدني، والعقاب اللفظي (التوبيخ) ولا ينصح عادة باستخدام العقاب خاصة العقاب البدني منه.

ب- العقاب السلبي:

ويتمثل في استبعاد حدث سار للفرد، يعقب استجابة مما يؤدي إلى إضعافها أو انطفائها.

ومن أمثلة العقاب السلبي، حرمان الأطفال من مشاهدة برامج الكرتون مثلا في التلفاز وتوجيههم للمذاكرة. إن هذا الإجراء، يعمل على تقليل السلوك غير المرغوب فيه. فهو يحرم الطفل من البرامج المحببة إليه، وهذا ما يعرف بالعقاب السلبي. (مفيد نجيب حواشين وآخرون: 2007، 44- 45)

5- التشكيل: Shaping

هو عملية تعلم سلوك غير موجود. ونحن لا نستطيع تعزيز أي سلوك إلاّ بعد حدوثه وإننا إذا انتظرنا أن يحدث السلوك صدفة ثم تعزيزه، فقد يتطلب هذا الأمر منا وقتاً طويلاً، دون أن يحدث مثل هذا السلوك. لذلك لا بد من حلّ هذه المشكلة، والبحث عن إجراء نستطيع عن طريقه إضافة سلوكات جديدة إلى ذخيرة الفرد السلوكية.

إن التشكيل هو الحل الأمثل لتحقيق ما نصبوا إليه. إن هناك كثيراً من الأمثلة على السلوكات التي يمكن أن نتعلّمها عن طريق التشكيل نذكر منها: السباحة، القراءة، الكتابة، قيادة السيارات، ركوب الدراجة وغيرها ... (مفيد نجيب حواشين وآخرون: 2007، 45)

6- الإنطفاء: (الإطفاء) Extinction

ويأتي تحت مسميات أخرى نذكر منها المحو، الإغفال والإطفاء.

والإنطفاء هو ضعف السلوك وتضاؤله تدريجيا حتى يخمد وينتهي نهائياً، إذا لم يمارس أو يعزز، وإذا ارتبط شرطيا بالعقاب بدلاً من الثواب. وهكذا فإن انخفاض السلوك يرتبط بتوقف التعزيز سواء أكان بشكل مستمر أو متقطع فإن المحو أو الإنطفاء يحدث، ويفيد الإطفاء في تغيير السلوك أو تعديله، ويتم ذلك عن طريق إهمال السلوك أو تجاهله بعدم الانتباه إليه، أو عن طريق وضع الصعوبات والمعوقات أمام الطفل ومن الملاحظ عادة أن العقاب يكف السلوك، لأن الفرد يحاول دائما تجنبه، كما أن الاستجابات التي لها أثر محيط تميل إلى الإنطفاء. (مفيد نجيب حواشين وآخرون: 2007، 45)

(يشير إلى عملية سحب التعزيز بعد حدوث السلوك، مما سيؤدي إلى إخفاء السلوك بفعل غياب التعزيز).

وتعتبر عملية الإطفاء أسلوباً علاجياً هاماً يتم استخدامه منفردًا أو ضمن حزمة من الإجراءات العلاجية المختلفة فعدم الاستجابة لبكاء الطفل قد يقود إلى خفض معدّلات البكاء له بشكل تدريجي. (جلال كايد ضمرة: 2008)

7- التعميم:

ويحدث نتيجة لتعليم الطفل لإستجابة ما، وتكرار الموقف، عندها ينزع الطفل إلى تعميم الإستجابة (السلوك) التي تم تعلّمها، على إستجابات أخرى تشبه الإستجابة المتعلّمة. (مفيد نجيب حواشين وآخرون: 2007، 45-46)

من خلال ملاحظة نتائج التعزيز على السلوك، وجد أن تعزيز سلوك ما قد يعود إلى تقوية أنماط السلوك الأخرى المشابهة للسلوك المعزّز، وهذا ما يسمى بتعميم الاستجابة.

مثال: الطفل إذا ما تمت مكافأة عمله لأدائه الجيد في امتحان الرياضيات، فإن سلوك الداء الجيد سيعمّم إلى باقي المواد ذات العلاقة بالأداء الدراسي.

مثال: إذا ما واجه شخصاً مشكلة ما في موقف ما، وعمل على معالجتها بشكل فعّال فإنه سينزع إلى استخدام نفس أسلوب العلاج في المواقف المشابهة توقعاً منه بأنه سيصل إلى الحل كما حدث في الموقف الأول (جلال كايد ضمرة: 2008)

8- التمييز: Discrimination

ويتم عن طريق تعزيز الاستجابة الصحيحة لمثير معين، أو تعزيز الموقف المراد تعلّمه أو تعديله. (مفيد نجيب حواشين وآخرون: 2007، 46)

- تمييز للمواقف المختلفة، نقيض التعميم.

مثال: السائق غالباً ما يميز بين لون الإشارة الأحمر والأخضر، مما يؤثر على سلوكه في كلا الحالتين.

وفي المواقف الاجتماعية يختلف تصرف الأطفال بوجود الأم لوحدها عن تصرفهم بوجود الأب والأم معاً، إعتماداً على العقوبات أو التسهيلات التي تتاح لهم في الموقفين المختلفين. ومن الممكن تعديل السلوك هنا عن طريق التعزيز التفاضلي. (جلال كايد ضمرة: 2008)

9- التخلص المنظم من الحساسية: Systematic Desensitizatio

ويعرف أيضا بالتعويد التدريجي: وهو أسلوب من أساليب العلاج السلوكي خاصة في حالات القلق والخوف أو الاشمئزاز، والذي ارتبط بحادثة معينة، فيستخدم طريقة التعويد التدريجي المنتظم. وفيه يتم التعرف إلى المثيرات التي تستثير استجابات شادة، ثم يعرض المسترشد بشكل متكرر، وبالتدريج لهذه المثيرات للخوف مثلا أو الاشمئزاز، بحيث يتم ذلك والمسترشد في حالة استرخاء حتى لا تنتج الاستجابة الشاذة. (مفيد نجيب حواشين وآخرون: 2007، 47)

10-الكف المتبادل:

يقوم أساساً على وجود أنماط من الاستجابات المتنافرة وغير المتوافقة مع بعضها، كالاسترخاء والضيق مثلا، ويمكن استخدامه في معالجة التبول الليلي. وبما أن هذا التبول يحدث لعدم الاستيقاظ، والذهاب إلى دورة المياه، لذلك فإن الطفل يتبول وهو نائم في فراشه.

والمطلوب إذن هو كف النوم، لأنه سيكف التبول بالتبادل. إذن لا بد من تهيئة الظروف المناسبة لتعلم هذا النمط السلوكي. (مفيد نجيب حواشين وآخرون: 2007، 47)

11-التعلم ومحو التعلم ثم إعادة التعلم:

إن التعلم كما هو معلوم تغيير السلوك نتيجة للخبرة والممارسة، ومحو التعلم يتم عن طريق إطفاء سلوك غير مرغوب فيه. يأتي إعادة التعلم بعد الإنطفاء للسلوك، بتعلم سلوك جديد. وهذه السلسلة من عمليات التعلم، تحدث في التربية والإرشاد والعلاج النفسي، وعملية غسل الدماغ، التي تعتمد أيضا على محو ما تعلّمه الطفل ثم إعادة تعليمه سلوكات جديدة. (مفيد نجيب حواشين وآخرون: 2007، 47)

12-الإشراط التجنبي (التنفيري): Aversive Conditiong

يستخدم لتعديل السلوك غير المرغوب فيه. وقد استخدم في معالجة الذكور الذين يميلون إلى ارتداء ملابس الإناث، والتشبه به. أو في علاج الكحولية أو التدخين، ويتم استخدام مثيرات منفردة كالعقاقير المقيئة أو الصدمات الكهربائية، أو أشرطة كاسيت سجل عليها بعض العبارات المنفرة، والتي تنطبق أو تتناسب مع السلوك غير المرغوب فيه والمراد تعديله أو محوه.

وتتلخص الطريقة في إعطاء المدمن مثلاً: حبوباً تؤدي إلى التقيء ثم يتناول بعده ما تعود على تناوله من الخمر أو أي نوع آخر من المسّكرات ويتلازم ذلك مع الأ لم في البطن والقيء. ومع استمرار الاقتران بين تناول الحبوب (مثير طبيعي) وتعاطي الخمر (مثير محايد) وحدوث الآلام والقيء وفي النهاية يتجنب المدمن الخمر.

ومثل هذا يمكن استخدام هذا المبدأ، عند فطام الطفل، وذلك باستخدام مواد حارة مثل: الفلفل أو مواد شديدة المرارة مثل: الصبار، يدهن الثدي بقليل منها مما يؤدي إلى تجنب الطفل ونفوره من الرضاعة.

(وهذا الأسلوب لا يصلح للإرشاد الطلابي مع مشكلات المتعلمين) (مفيد نجيب حواشين وآخرون: 2007، 48)

13-التعاقد السلوكي:

وهو اتفاقية سلوكية تقوم على فكرة أن من الأفضل للمسترشد، أن يحدد بنفسه التغيير السلوكي المرغوب فيه، ويتم من خلال عقد يتم بين طرفين هما، المرشد والمسترشد يحصل بمقتضاه كل واحد منهما على شيء من الآخر مقابل ما يعطيه له. ومن الأمثلة على ذلك:

إن المسترشد الذي يعاني من الترهل والسمنة، ويريد إنقاص وزنه، يتم العقد بينه وبين المرشد على أن يودع الطرف الأول (المسترشد) مبلغاً من المال، ولنفرض مائة دينار، ويتفقان على أن يعيد المسترشد له (10) دنانير، إذا نقص وزنه كيلو غراماً واحداً، وفي المقابل فهو معرض لأن يفقدها كلها في حالة زيادة وزنه كيلو غراماً واحداً وأكثر، يصلح هذا الأسلوب في حالات التأخر المدرسي مثلا. (مفيد نجيب حواشين وآخرون: 2007، 48)

14-التلقين: Prompting

يمكن مساعدة الطفل بهذه الطريقة بالتلميح له لفظيا أو جسديا أو إيمائيا، لكي يستطيع تأدية سلوك معين على النمو المطلوب وهذه المساعدة هي ما يعرف بالتلقين ويمكن الانتفاع من هذه الطريقة في المنزل (الأب مع أبنائه)، وفي المدرسة (المعلم مع طلابه)، وفي الشركة (المدير مع الموظفين) وهكذا.

فالتلقين إذن هو حث الطفل على أن يسلك سلوكاً على نحو معين، والتلميح له بأنه سيعزز على ذلك السلوك، بعد أدائه له. (مفيد نجيب حواشين وآخرون: 2007، 48)

15-الإخفاء: Fading

هو المحور التدريجي للتلقين، يستعمل هذا الأسلوب من أجل مساعدة الفرد على أن يعمل ما هو مطلوب منه باستقلالية، دون أي نوع من أنواع التلقين المعروفة. إن أنسب طريقة للإخفاء يقرّرها ويحدّدها نوع التلقين الذي كان مستخدما أصلا.

فالتلقين اللفظي مثلا يمكن إخفاؤه إما بالتقليل التدريجي من الكلمات المستعملة، أي باختصار الجملة حتى تصبح كلمة واحدة، كأن نطلب من الطفل أن يؤدي عملاً بقولنا: "ذاكر" بدلا من قولنا جملة كاملة مثل: ذاكر دروسك يا نوح. عن طريق تخفيض حدّة الصوت تدريجيا، مما يضطر المستمع إلى الانتباه والإصغاء بشكل يمكنه من فهم ما يقال له ويتدرج انخفاض الحدّة إلى أن ينتهي الصوت، وتبقى حركة الشفاه هي الملقن الأخير.

أما التلقين الإيمائي، فيمكن إخفاؤه عن طريق تقليل حجم الإيماءة، باستخدام الأصبع بدل اليد كلّها، أو الانتقال من التلقين الواضح إلى التلقين الأقل وضوحاً كالنظرة بدل الإرشاد مثلاً.

أما التلقين الجسدي، فيمكن إخفاؤه، بتقليل مساحة اللمس تدريجيا، أي لمس الطفل بالأصابع بدلاً من اليد كلها، ثم بأصبع واحد فقط بدلا من الأصابع جميعها. (مفيد حواشين وآخرون: 2007، 48- 49)

16-التسلسل:

إن معظم سلوكات الفرد، تتكون من سلسلة مترابطة من الاستجابات، نتيجة لمثيرات محدّدة، تنتهي بالتعزيز، وكل سلوك من هذه السلسلة، تسمى حلقة تشكل بمجموعها مع بعضها سلسلة سلوكية، ومن أمثلة هذه السلاسل السلوكية المعقّدة، برمجة الكمبيوتر، قيادة الطائرة، العزف على الكمان وغيرها ..

17-النمذجة:

يتم التعلم فيها من خلال مراقبة الآخرين وتقليدهم، سواء كان التقليد بطريقة عفوية، أم أنها نتيجة لعملية هادفة، تبدأ هذه الطريقة بإيضاح السلوكات المطلوبة وتكليف المتعلم أن يقلّدها تبعاً لقوانين محدّدة. وما سلوكات الأهل في المنزل والأصدقاء والمعلمين في المدرسة إلا نماذج لها الأثر الكبير في سلوكات الطفل. (مفيد حواشين وآخرون: 2007، 49)

طبقا لهذه المفاهيم فإن النظرية السلوكية في الإرشاد تفسّر المشكلات السلوكية "بأنّها أنماط من الإستجابات الخاطئة أو غير سوية المتعلّمة بارتباطها بمثيرات منفردة" (عبد الحميد بن أحمد النعيم: 2008، 30)

- التطبيقات التربوية للنظرية السلوكية:

1- وضع أهداف مرغوب فيها لدى المتعلم وأن يستمر الأخصائي النفسي بالعمل معه حتى يصل إلى أهدافه.

2- معرفة الأخصائي النفسي للحدود والأهداف التي يصبوا إليها المتعلم من خلال المقابلات الأولية التي يعملها مع المتعلم.

3- إدراكه بأن السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم وقابل للتغير.

4- معرفة أسس التعلم الاجتماعي وتأثيرها على المتعلم من خلال التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلم خارج نطاق الجلسات الإرشادية.

5- صياغة أساليب إرشادية إجرائية عديدة لمساعدة المتعلم على حل مشكلاته.

6- توقيف التعزيز المناسب من قبل الأخصائي النفسي يكون عملاً مساعداً في تحديد السلوك المطلوب من المتعلم، وقدرته على استنتاج هذا السلوك المراد تعزيزه. (حمدي عبد الله عبد العظيم: 2012، 93- 94)

7- تعزيز السلوك السوي المتوافق السليم.

8- مساعدة المتعلم على تعلم سلوك جديد مرغوب فيه والتخلص من سلوك غير مرغوب فيه.

9- تغيير السلوك غير السوي وذلك بتحديد السلوك المراد تغيير وإعادة تنظيم الظروف.

10- العمل على تجنب المتعلم لتعميم قلقه على مثيرات جديدة. (عبد الحميد بن أحمد النعيم: 2008، 31)

4.5. نظرية المجال: Field Theory

ترتبط نظرية المجال في علم النفس باسم كيرت ليفين Lewin، ولقد ظهر أول تأثير للنظرية في الطبيعة على علم النفس في علم نفس الجشطالت Gestalt Psychology على يد فير تايمر Wertheimer وكوهلر Kohler وكوفكا Koffka. والفكرة الأساسية فيه أن إدراك موضوع ما يحدده المجال الإدراكي الكلي الذي يوجد فيه، وأن الكل ليس مجرد مجموع الأجزاء، وأن الجزء يتحدد بطبيعة الكل، وأن الأجزاء تتكامل في وحدات كلية. ونحن نعرف أن بعض علماء النفس مثل السلوكيين يحاولون تحليل السلوك إلى أبسط مكوناته مثل المثير والاستجابة، ولكن الجشطالتيين ينكرون مثل هذه "الذرة النفسية" التي يتكون منها السلوك.

وتؤكد نظرية المجال لكيرت ليفين أن "السلوك هو وظيفة المجال الذي يوجد في الوقت الذي يحدث فيه السلوك ونتيجة لقوى دينامية محركة. ويبدأ التحليل بالموقف ككل، ومن الموقف الكلي تتمايز الأجزاء المكونة. ويؤكد ليفين أهمية قوى المجال الدينامية التي تسهم في تحديد السلوك. ويعرف المجال بأنه جماع الوقائع الموجودة معاً والتي تدرك على أنها تعتمد على بعضها البعض. (حامد: 1980، 96- 97)

– مفاهيم نظرية المجال:

يرسم ليفين **خريطة عقلية معرفية** توضح نظرية المجال ومفاهيمها الأساسية. وفيما يلي مفاهيم نظرية المجال:

– الشخص:

هو كيان محدد محدود داخل المجال الخارجي الأكبر منه، والشخص له خاصيتان هما "الفصل" عن المجال و"الوصل" مع المجال. وبمعنى آخر "التفاضل أو التمايز" و"التكامل". أي أن الشخص يكون منفصلا عن المجال الكلي الأكبر. ومندمجاً في نفس الوقت داخل هذا المجال الكلي. وهذا هو واقع الشخص الذي يمثل جلده حدودًا واضحة تفصله عن المجال الخارجي الذي يتحرك فيه والذي يكون في نفس الوقت جزءًا منه. ويذهب ليفين إلى أن بناء الشخص بناء متفاضل متمايز أي ينقسم إلى أجزاء منفصلة ومتصلة في نفس الوقت.

- **المجال النفسي:**

يوجد شخص في مجال نفسي أو بيئة نفسية خارج حدوده. ويحدث تفاعل بين الشخص ومجاله النفسي. وهما – أي الشخص والمجال النفسي– يعتمدان على بعضهما البعض داخل "حيز الحياة".

- **حيز الحياة:**

حيز الحياة life space هو المجال النفسي الكلي الذي يحتوي على مجموع الوقائع الممكنة التي تحدد سلوك الشخص في وقت محدد مثل: حاجاته وخبراته وإمكانات سلوكه كما يدركه. أي أن السلوك هو وظيفة حيز الحياة. ويحيط بحيز الحياة "غلاف غريب" لا حدود له، فيه وقائع غير نفسية تؤثر في البيئة النفسية في حيز الحياة فتؤثر بدورها في الشخص. وقد أطلق عليه ليفين اسم "العالم المادي" الخارجي. وفي نفس الوقت فإن المجال النفسي فيه وقائع تؤثر في العالم المادي. أي أن الحدود الفاصلة بين حيز الحياة والعالم الخارجي تتسم بخاصية "النفاذية". فقد تغير واقعة من وقائع العالم المادي مسار الأحداث في حيز الحياة وفي المجال النفسي للشخص.

ونحن نجد ذلك في الحياة اليومية. فقد يؤدي لقاء عارض أو حديث تليفوني غير متوقع أو حادث سيارة مفاجئ إلى تغيير مجرى حياة الشخص. كذلك فإن الحدود الفاصلة بين الشخص وبين المجال النفسي لها خاصية النفاذية. أي أن وقائع المجال النفسي يمكن أن تؤثر في الشخص، كما أن الوقائع الشخصية يمكن أن تؤثر في المجال النفسي.

- **المجال الموضوعي:**

المجال الموضوعي أو البيئة الموضوعية يضم كل الإمكانات التي تخرج من المجال السلوكي للشخص والتي ليست في حيز الحياة. وهذا المجال الموضوعي رغم أنه ليس جزءًا من حيز الحياة فإنه يؤثر على الفرد. ومثال ذلك: نظام التعليم في الدولة الذي يخرج من حيز حياة التلميذ ولكنه يؤثر عليه لأنه يحدد نوع التعليم الذي يتلقاه في المدرسة.

- **المناطق:**

ينقسم المجال الكلي إلى مناطق. وتحتوي كل منطقة على وقائع facts. والذي يحدد عدد المناطق هو عدد الوقائع النفسية المنفصلة التي توجد في أي وقت معين. (حامد: 1980، 97- 98)

فقد يكون هناك واقعتان فقط هما الشخص والمجال فيكون هناك منطقتان رئيسيتان فقط في حيز الحياة. وإذا احتوى المجال على واقعتين هما واقعة العمل وواقعة اللعب تنقسم منطقة المجال إلى منطقتين فرعيتين واحدة للعمل وأخرى للعب. وإذا كان هناك أنواع مختلفة من وقائع العمل مثل واقعة العمل الحكومي وواقعة العمل الحر، تنقسم منطقة العمل إلى منطقتين جزئيتين ... وهكذا بالنسبة لمنطقة اللعب. وبالنسبة للشخص قد يحتوي على واقعتين هما واقعة التوتر وواقعة الفزع، فتنقسم منطقة الشخص الرئيسية إلى منطقتين فرعيتين واحدة للتوتر وواحدة للفزع، وهكذا يتحدد عدد المناطق في الشخص بعدد الوقائع الشخصية الموجودة فعلا. وتسمى الوقائع الأساسية للمنطقة الشخصية الداخلية باسم "الحاجات". (حامد: 1980، 98)

- **الاتصال بين المناطق:**

وهناك حدود بين المناطق من خصائصها "النفاذية" وتبادل الاتصال. وتتصل المناطق عن طريق الاتصال بين الوقائع الواقعة في كل منهما بالأخرى.

ويحدث بينهما تفاعل وتأثير متبادل ينتج عنه "حدث" event فالكتاب واقعة والشخص واقعة بينما قراءة الشخص في الكتاب حدث. ويتوقف مدى اتصال المناطق على عاملين هما: عامل "القرب- البعد" وعامل "المرونة- الجمود". ومعنى ذلك أن الحدود بين المناطق قد تكون قابلة للنفاذية بدرجة كبيرة، وقد تكون جامدة مقاومة للنفاذية.

ويتأثر مدى الاتصال – وبالتالي التأثير المتبادل- بين حيز الحياة والعالم الخارجي بصلابة أو ضعف الحدود الفاصلة بينهما. فإذا كانت الحدود صعبة النفاذية كان الاتصال والتأثير المتبادل صعباً وضئيلاً، ويكون الشخص متقوقعاً داخل مجاله النفسي واتصاله بالواقع المادي ضئيل كما في حالة الفصام. وإذا كانت الحدود سهلة النفاذية كان الاتصال والتأثير المتبادل سهلاً ووثيقاً.

كذلك يتأثر مدى الاتصال وبالتالي التأثير المتبادل بين الشخص والمجال النفسي بصلابة أو ضعف الحدود الفاصلة بينهما، فإذا كانت الحدود صعبة النفاذية كان التأثير المتبادل بين الشخص ومجاله النفسي صعباً وضئيلاً وكان الشخص معزولاً عن مجاله، وإذا كانت الحدود سهلة النفاذية كان التأثير المتبادل بين الشخص وبين مجاله النفسي سهلاً ميسوراً، ويلاحظ أن نظام الاتصال بين المناطق يمثل مواقف مؤقتة متغيرة دائماً. فمن الممكن أن يضعف حد صلب ويتصلب حد ضعيف. أي أن من الممكن أن تقترب منطقتان بعيدتان وتبتعد منطقتان قريبتان. ومن الممكن أن يتحول وسط مرن إلى وسط جامد وبالعكس. وعلى هذا فإن الواقع النفسي يتغير دائماً. ومن ثم فإن ليفين لا يثق في السّمات الثابتة أو العادات الجامدة في الشخصية.

- **الشخص في المجال:**

الشخص والمجال الكلي أو البيئة الكلية يعتمدان بعضهما على بعض. وهما معاً يكونان نظاماً يتكون من أجزاء رئيسية وأجزاء فرعية تؤثر باستمرار في بعضها البعض. وموضع الشخص في مجاله النفسي قد يتفق وقد يختلف عن موضعه في مجاله المادي، فقد يكون من الناحية المادية جالساً في حجرة الدراسة في حين يكون من الناحية النفسية في ملعب الكرة وعلى هذا لا تؤثر فيه الوقائع الموجودة في حجرة الدراسة مثل شرح المدرس. (حامد: 1980، 98- 99)

- **الحركة والاتصال:**

من الخواص الهامة للمجال النفسي أنه يحدث بداخله حركة واتصال دائماً من وإلى وبين المناطق المختلفة. وتحدث الحركة والاتصال كنتاج للتفاعل بين الوقائع، فالحدث دائماً نتيجة تفاعل أي حركة واتصال بين واقعتين أو أكثر، وقد أطلق ليفين على هذا اسم "مبدأ الارتباط".

- **إعادة بناء حيز الحياة:**

عن طريق الحركة والاتصال ونتيجة للتفاعل بين الوقائع يتغير بناء حيز الحياة، وفي حيز الحياة قد يتزايد عدد المناطق أو يتناقص حسب زيادة أو نقصان الوقائع، وقد يتغير وضع المناطق بالنسبة لبعضها البعض، فقد تقترب منطقتان كانتا بعيدتين عن بعضهما البعض وقد تبتعد منطقتان كانتا قريبتين من بعضهما البعض، وقد يطرأ التغير على الحدود، فقد يتغير حد مرن إلى جامد أو حد جامد إلى مرن. وقد تتحوّل منطقة مرنة إلى منطقة جامدة أو منطقة جامدة إلى مرنة. وهكذا يمكن استغلال هذه التغيرات المحتملة في إعادة بناء حيز الحياة.

- **الواقع:**

تحدث ليفين عن مفهوم الواقعية واللاواقعية. فالواقعية تتضمن حركة فعلية واللاواقعية تتضمن حركة تخيلية أو وهمية. فمثلا يستطيع الشخص أن يحل مشكلة حلا واقعياً في إطار الواقع. وقد يحلّها حلا لا واقعياً في حلم يقظة.

- **الزمن:**

يذكر ليفين أن السلوك الحادث لا يتأثر بالماضي أو الحاضر. ويقرر أن الوقائع الحاضرة وحدها هي التي تستطيع أن تحدث سلوكاً حاضراً. أما الوقائع الماضية فلا تؤثر في الحاضر. فوقائع الطفولة لا تؤثر على سلوك الراشد ما لم

يظل وجودها مؤثراً طوال رحلة النمو من الطفولة إلى الرشد. وعلى ذلك فإن اتجاهات الشخص ومشاعره وأفكاره الباقية عن الماضي والحاضر وآمال المستقبل قد يكون لها تأثير على سلوكه الحاضر، ولذلك فإنه يجب تمثيل الحاضر بوصفه محتوياً على الماضي النفسي وعلى المستقبل النفسي. (حامد: 1980، 99- 100)

- **ديناميات الشخصية:**

يشبه ليفين بناء حيز الحياة بالخريطة الجغرافية، فالخريطة الجيدة تحتوي على جميع المعلومات التي يحتاج إليها الشخص لمعرفة الطريق. كذلك فإن البناء الجيد لحيز الحياة، أي الشخص ومجاله لا بد أن يحتوي على الوقائع التي تلزم لتفسير السلوك المحتمل للشخص. ولكن كما أن الخريطة لا تحدد أي طريق سيسلكه الشخص، كذلك فإن بناء حيز الحياة لا يحدد كيف سيسلك الشخص بالفعل. ويحدد ليفين خمسة مفاهيم رئيسية في دينامية الشخصية هي:

- **الطاقة:** يفترض ليفين أن الشخص نظام معقد من الطاقة، والطاقة التي تقوم بالأعمال النفسية هي "الطاقة النفسية" وهي غير الطاقات الأخرى. وتنطلق الطاقة النفسية عندما يحاول الجهاز النفسي "الشخص"، العودة إلى التوازن حين تطرأ عليه حالة انعدام التوازن الذي ينتج عن التوتر في جزء من أجزاء الجهاز النفسي سواء كان ذلك نتيجة تنبيه خارجي أو تغير داخلي. وعندما يزول التوتر ويتم التوازن داخل الجهاز النفسي، يتوقف توليد الطاقة وتسود الراحة.
- **التوتر:** هو حالة يكون عليها الشخص نتيجة نقص التوازن. ومن خواص التوتر أن حالة التوتر في منطقة معينة تتجه إلى العبور إلى المناطق المجاورة إلى أن توجد حالة من تساوي التوتر داخل النظام الكلي. ومن خواص التوتر أيضا أنه إذا كانت الحدود بين المناطق صلبة فإن عبوره يكون صعباً ومعوقاً، أما إذا كانت الحدود ضعيفة فإن التوتر ينتقل بسهولة وسرعة من منطقة إلى بقية المناطق.
- **الحاجة:** يسبب ازدياد التوتر في منطقة شخصية استثارة الحاجة التي تكون فسيولوجية كالجنس أو نفسية كتأكيد الذات. فالحاجة مفهوم دافعي كالدافع أو الباعث.

  ويؤكد ليفين أن حاجات الشخص تحددها إلى حد كبير العوامل الاجتماعية. ويلاحظ أن مفهوم الحاجة هو المفهوم الذي يربط بين جميع المفاهيم الدينامية الأخرى: فالحاجة تطلق القوة وتزيد التوتر، وتعطي القيمة. إنها المفهوم الرئيسي أو المركزي الذي تنتظم حوله المفاهيم الأخرى.
- **القيمة:** ويقصد بها قيمة منطقة في المجال النفسي عند الشخص. وهناك نوعان من القيمة: قيمة إيجابية وقيمة سلبية. وتحديد القيمة أمر ذاتي من وجهة نظر الشخص نفسه.

  والمنطقة التي يضفي عليها الشخص قيمة إيجابية هي التي تحتوي على موضوع يخفض التوتر ويشبع الحاجة مثل المنطقة التي تحتوي على طعام بالنسبة للشخص الجائع، يكون لها قيمة إيجابية ولها خاصية الجاذبية. أما المنطقة التي يضفي عليها الشخص قيمة سلبية فهي التي تحتوي على موضوع يزيد التوتر

ويهدد بالأذى، مثل المنطقة التي تحتوي على حيوان مخيف بالنسبة للشخص الذي يخاف هذا الحيوان، يكون لها قيمة سلبية ولها خاصية الطرد.

- **القوة الموجهة:** vector يحدث التحرك عندما تؤثر قوة موجهة على الشخص. وتتسق القوة مع الحاجة. وترسل القوة الموجهة دائماً خارج الشخص وليس بداخله، وذلك أن القوى النفسية من خصائص المجال وليست من خصائص الشخص. وإذا كانت هناك قوة موجهة واحدة فقط تؤثر على الشخص كان هناك حركة في وجهة القوة الموجهة. أما إذا كان هناك قوتان موجهتان أو أكثر فإن الحركة الناتجة تكون محصلة هذه القوى مجتمعة.
- **التحرك:** يتحرك الشخص خلال مجاله النفسي مدفوعاً بحاجة تطلق الطاقة وتستثير التوتر وتضفي قيمة إيجابية على المنطقة التي فيها ما يشبع هذه الحاجة فيتحرك الشخص نحو منطقة إشباع الحاجة. وقد تكون الحدود بين المناطق سهلة العبور فيتحقق الإشباع ويزول التوتر. وقد تكون الحدود صعبة العبور تحول دون الإشباع فيحاول الشخص اتخاذ ممرات جانبية للحركة نحو الهدف وهو إشباع الحاجة. فمثلا الشخص الجائع تكون لديه حاجة إلى الطعام ويكون الهدف هو إشباع هذه الحاجة بوجبة غذاء.

وهذه الحاجة تطلق الطاقة وتستثير التوتر في منطقة شخصية داخلية هي الجهاز الهضمي وتضفي قيمة إيجابية على المنطقة التي يوجد فيها الطعام، وتوجد قوة تدفع وتوجه وتحرك الشخص نحو الطعام. وقد يكون التحرك سهلا ومباشراً نحو الهدف، وقد يكون صعباً ومعوقاً فيحاول الشخص اتخاذ ممر جانبي للتحرك نحو الهدف. وهكذا يمكن تفسير التحرك في ضوء مفاهيم الحاجة والتوتر والقيمة والقوة. (حامد: 1980، 100- 101)

- **تغيير البناء الدينامي للمجال النفسي:**

يمكن تغيير أو إعادة بناء ديناميات المجال النفسي بإحداث تغييرات في المناطق وخصائصها والحدود بينها وفي القوى في المجال النفسي.

ومن الأمثلة في الحياة العملية تغير البناء الدينامي للمجال النفسي عند اكتشاف حل جديد لمشكلة أو تذكر حدث منسي وإدراك شيء جديد في المجال لم يكن مدركاً من قبل أو اقتحام عوامل غريبة من العالم المادي للمجال النفسي. هذا **ويمكن تغيير أو إعادة بناء ديناميات المجال النفسي بالطرق الآتية:**

* تغيير قيمة المنطقة كمياً كأن تتحول من منطقة أقل إيجابية إلى منطقة أكثر إيجابية، وتغيير قيمتها كيفياً كأن تتحول من منطقة إيجابية إلى منطقة سلبية.
* تغيير شدة القوى الموجهة أو تغيير وجهتها أو تغيير شدّتها ووجهتها معاً.
* تغيير الحدود الفاصلة بين المناطق لتصبح أكثر صلابة أو أكثر ضعفاً أو تظهر حدوداً جديدة أو تخفى حدوداً قائمة.
* تغيير الخصائص المادية للمنطقة، من المرونة إلى الجمود أو العكس. (حامد: 1980، 101- 102)

- **فقد التوازن:**

وفقد التوازن أو انعدام التوازن هو حالة عدم تساوي التوتر داخل المناطق المختلفة للشخص وارتفاع التوتر في النظام كلّه وتزايد الضغط الواقع على الحدود الفاصلة بين المنطقة الشخصية- الداخلية، وبين المنطقة الإدراكية- الحركية .. وإذا تكرر هذا مراراً تراكم واشتد التوتر الداخلي لدرجة لا تتحمله حدود المنطقة الشخصية- الداخلية، يحدث اندفاع مفاجئ للطاقة في المنطقة الإدراكية- الحركية يؤدي إلى حدوث سلوك هياجي.

- **العودة إلى التوازن:**

إن الهدف النهائي لجميع العمليات النفسية هو إعادة الشخص إلى حالة التوازن. والعودة إلى حالة التوازن عدة طرق يقوم بها الشخص في المجال النفسي منها:

* تحرك مناسب في المجال النفسي يؤدي إلى منطقة إشباع الحاجة وتحقيق الهدف، فالشخص المتوتر لأنه جائع يؤدي حصوله على الطعام إلى إزالة التوتر وإشباع الحاجة والعودة إلى التوازن.
* تحرك بديل يؤدي إلى خفض التوتر والعودة إلى التوازن. ويتحقق هذا في حالة وجود اعتماد متبادل وثيق بين حاجتين بحيث يؤدي إشباع إحداهما إلى إزالة التوتر المصاحب للحاجة الأخرى.
* تحرك خيالي يؤدي إلى خفض التوتر، وهذا ما يحدث في أحلام اليقظة. (حامد: 1980، 102)

- **نمو الشخصية:**

تناول ليفين بعض التغيرات السلوكية التي تحدث خلال النمو، ويقول إن هذه التغيرات تنتج عن التنوع في نشاطات الشخص وانفعالاته وحاجاته ومعلوماته وعلاقاته الاجتماعية التي تتزايد مع نموه. ومع النمو يتزايد تنظيم نشاطات الشخص وفي نفس الوقت يتزايد التعقيد الذي يطرأ عليه. وتمتد مناطق النشاط مع النمو فيستطيع الشخص القيام بسلوك جديد لم يكن ممكناً من قبل. ومع النمو أيضاً يزداد الاعتماد المتبادل للسلوك بمعنى حدوث تكامل بين الأفعال المستقلة في شكل سلوك كلي.

وتزداد درجة الواقعية واتجاه الشخص نحو الواقع والحقيقة. ويزداد التفاضل أو التمايز في جميع جوانب المجال النفسي مع النمو. ويزداد التفاضل والتمايز بين الماضي والحاضر والمستقبل، وبين الواقع واللاواقع، وبين الحقيقة والخيال، وبين الإمكان والاحتمال.

ومع النمو يتزايد عدد الحدود الفاصلة بين المناطق وتختلف من حيث القوة، وتصبح الحدود بين الشخص ومجاله النفسي أقوى من ذي قبل، ويقل تأثير المجال على الشخص عن ذي قبل. ومع النمو يزداد التكامل في السلوك. ويرى ليفين أن النمو عملية مستمرة يصعب تقسيمها إلى مراحل منفصلة، ولكنه يقول إن تغيرات ارتقائية هامة تحدث في حوالي سن الثالثة وأن فترة من الاستقرار النسبي تعقبها حتى المراهقة التي تعتبر مرحلة إعادة التنظيم الدينامي. ويتم النضج والاستقرار في الرشد. ويشير ليفين إلى أن النكوص regression قد يحدث في النمو. ويعني بالنكوص تغير السلوك إلى شكل أكثر بدائية بصرف النظر عما إذا كان الشخص نفسه قد مارس هذا السلوك فيما مضى. ويشير أيضاً إلى أن الارتداد retrogression قد يحدث في النمو، ويعني بالارتداد العودة إلى

شكل مبكر من أشكال السلوك في تاريخ حياة الشخص. ويقول ليفين إن الإحباط هو أحد العوامل الهامة التي تؤدي إلى النكوص والارتداد. وهكذا فمع تزايد النمو والنضج يتزايد تمايز كل من الشخص والمجال النفسي، ويكون ارتقاء السلوك وظيفة للشخص والمجال النفسي. (حامد: 1980، 102- 103)

- تطبيق نظرية المجال في الإرشاد النفسي:

لم يكتب كيرت ليفين مباشرة عن تطبيق نظرية المجال في الإرشاد النفسي، ولكنه طبق مفاهيم نظريته على دراسة السلوك في الطفولة والمراهقة، وديناميات الجماعة، وحل الصراع الاجتماعي، ومشكلات جماعات الأقليات، وإعادة التعلم. وهذا يرتبط بطريق غير مباشر بالإرشاد النفسي.

وقد حاول بعض علماء مدرسة الجشطالت تطبيق نظرية المجال في ميدان الإرشاد والعلاج النفسي، ومن هؤلاء فرتز بيرلز perls الذي استخدم مصطلح علاج الجشطالت Gestalt Therapy منذ سنة 1951.

ومن **أهم تطبيقات نظرية المجال في الإرشاد النفسي** ما يلي:

* عند الاستقصاء عن أسباب الاضطرابات والمشكلات النفسية يوجه الاهتمام إلى أمور هامة مثل:

شخصية العميل (المسترشد) وخصائصها المرتبطة بالاضطراب والمسببة له.

خصائص حيز الحياة الخاص بالعميل في زمن حدوث الاضطراب.

أسباب اضطرابه شخصياً وبيئياً مثل الإحباطات والعوائق المادية والحواجز النفسية التي تحول دون تحقيق أهدافه، والصراعات وما قد يصاحبها من إقدام وهجوم غاضب أو إحجام وتقهقر خائف.

* ينظر إلى أعراض الاضطراب والمرض النفسي في مجال له عدة مكونات منها:

مجال الفرد عند بدء ردود الفعل للاضطراب أو المرض.

مجال البيئة المادي والثقافي والاقتصادي ...الخ

مجال المرشد أو المعالج وتأثيره.

مجال طريقة الإرشاد نظرياً وعملياً.

* في **عملية الإرشاد والعلاج تؤكد نظرية المجال** ما يلي:

أهمية تغيير الإدراك: لأن طبيعة ما يدركه الشخص تتقرر بحالة مجاله الإدراكي، ولأن سلوكه الشخصي هو وظيفة لحالة مجاله الإدراكي أثناء لحظة الإدراك. والإدراك يتأثر بعامل الوقت إذ يجب أن يكون التعرض للموقف كافيا حتى يسمح للحواس بالقيام بوظيفتها بكفاءة. وتؤثر قيم الشخص وأهدافه على إدراكه، وهو يدرك عادة ما يرغب في إدراكه أو ما تدرب على إدراكه. ويلعب الإغلاق (أي ميل الخبرة الجزئية لإكمال نفسها) دوراً هاماً في الإدراك، ويؤثر إدراك التهديد أو الشعور به على مدى الإدراك نوعه. إذ يؤدي التهديد إلى تضييق مجال الإدراك ويدفع الشخص إلى الاحتفاظ بتكامل تنظيم شخصيته باللجوء إلى حيل الدفاع النفسي المختلفة. وهكذا تحتاج عملية الإرشاد إلى تغيير الإدراك.

أهمية مساعدة العميل لجعل العوائق الموجودة في شخصيته أكثر مرونة. ومعنى هذا جعلها أقل جموداً مما هي عليه، ومساعدته في وضع أهداف حياة ومستويات طموح واقعية حتى لا يتعرض للإحباط، ومساعدته في توسيع مجال حياته حتى تتوافر لديه المرونة، ومساعدته على التقليل من جمود العوائق التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه.

أهمية تغيير مفاهيم الفرد واتجاهاته: وهذا يتطلب تغييراً في ثقافته وفي قيمه، وهذا يتطلب بدوره- من بين أشياء أخرى- تهيئة جو يتاح فيه حرية الاختيار مما يتيح تحقيق الهدف.

أهمية التغير خطوة خطوة step by step في إعادة التعليم: حيث ينظر إلى هذه الخطوات في إطار تغير تدريجي.

أهمية الاستبصار insight في التعلم: وفيه يؤدي البحث عن حل المشكلة إلى إعادة تكوين المجال وإعادة تنظيم المعلومات مما يؤدي إلى حل يبدو وكأنه يأتي فجأة. ويتم التوصل إلى الاستبصار في الإرشاد والعلاج النفسي بمساعدة المرشد للعميل على استرجاع خبراته الماضية وتنظيم خبراته الحاضرة وتعديل مجاله الإدراكي حتى يتم التوصل إلى الحل ويتطلب الوصول إلى حل بالاستبصار (تلقائياً وفجأة) إلى فترة "حضانة" تستغرق بعض الوقت. (حامد: 1980: 103- 105)

- تقييم نظرية المجال:

- مزايا نظرية المجال:

قدّمت نظرية المجال العديد من المفاهيم الهامة التي أفادت في ميدان الإرشاد النفسي فقد تزايد الانتباه إلى أهمية المجال النفسي للشخص، وإلى تأثير العوامل غير النفسية في حيز الحياة. ونظرية المجال نظرية شاملة متعددة الأبعاد تتناول شبكة من التغيرات المتفاعلة وليس مجرد أزواج من المتغيرات المسرفة في التبسيط كما في نظرية "المثير والاستجابة".

ولقد ساعدت نظرية المجال على جعل الإطار المرجعي الذاتي للشخص يحظى بالاحترام العلمي في وقت كانت فيه الموضوعية المفرطة هي الصوت الغالب في علم النفس الذي ركز على الأفعال المنعكسة الشرطية والتعلم الارتباطي الشرطي بين المثير والاستجابة.

ولقد رفعت نظرية المجال الإنسان إلى مرتبة الإنسانية بوصفه مجالاً معقداً من الطاقة تحركه قوى نفسية ولديه حاجات نفسية وله أهداف وآمال ومطامح وله القدرة على الاختبار والابتكار، بعد أن كادت السلوكية تنجح في خفض الإنسان إلى مستوى الآلة التي تستجيب آلياً للمثير وتدفعها محركات فسيولوجية كآلة مجردة من التلقائية والابتكار والحيوية، يكاد يصدق عليه ما يصدق على الكلاب والقطط والفئران.

كذلك فإن نظرية المجال أدت إلى إجراء البحث في السلوك الإنساني كما يعبر عنه في مجال نفسي اجتماعي وهذا جعل نظرية المجال تحظى بمنزلة مرموقة في علم النفس المعاصر.

– الإنتقادات الموجهة لنظرية المجال:

– استخدام تصورات معقدة لمواقف نفسية بسيطة.

– عدم وضع قوانين محددة تلخص النظرية.

– عدم إمكان التنبؤ بالسلوك في ضوء النظرية.

– إهمال التاريخ الماضي للفرد على أساس أن السلوك يعتمد على الحاضر أكثر من اعتماده على الماضي أو المستقبل، رغم أن التفسير الكامل للسلوك الراهن والتنبؤ بالسلوك في المستقبل يتطلب إطاراً مرجعياً تاريخياً.

– إساءة استخدام المفاهيم الطبيعية والرياضية مثل مفهوم القوة الموجهة والقيمة والتوتر وغيرها، وعدم صياغتها صياغة نفسية كاملة مما جعل البعض يفهمونها بمفهومها الطبيعي والرياضي. (حامد: 1980، 105)

5.5. النظرية السلوكية المعرفية: Cognativ Behavior Theiory

يعتبر الاتجاه السلوكي المعرفي من النماذج العلاجية الفعالة التي اعتمدت في تفسير وعلاج الاضطرابات السلوكية والمعرفية والانفعالية بنجاح. وقد تم تطوير هذا الاتجاه النظري على يد عالم النفس الاكلينيكي البرت اليس (Elbert Elles) سنة 1950. وطوره وأضاف عليه علماء نفس آخرين مثل عالم النفس المعرفي آرون بيك (Aron Beak) الذي قدم تفسيرا دقيقاً لمرض الاكتئاب النفسي، وابتكر مقياسا مقننا لتشخيصه لدى الفرد، واستراتيجيات علاجية معرفية وسلوكية لعلاجه. كما تم اعتماد الاتجاه السلوكي المعرفي من قبل عالم النفس الأمريكي (دونالد مايكن بيوم) الذي طور برنامجا سلوكيا معرفيا أسماه (التحصين ضد التوتر) لعلاج الحالات الناتجة عن الضغوط الحياتية، والتي يكون القلق والتوتر عنصراً بارزاً بها.

ويتميز هذا الاتجاه عن غيره من الاتجاهات النظرية في الإرشاد بميزات تجعله أكثر فعالية وقبولا لدى الممارسين في ميادين الإرشاد والعلاج النفسي والأطباء النفسيين على حد سواء. ومن أهم هذه المميزات نذكر ما يلي:

1- أنه يوظف طيفاً واسعاً من التقنيات السلوكية والمعرفية والانفعالية مثل: (لعب الدور، التدريب التوكيدي، إعادة البناء المعرفي، التأمل الذاتي، الاسترخاء العضلي).

(يلاحظ أن هذا الاتجاه قد استعار بعض الاتجاهات النظرية الأخرى مثل استراتيجية التدريب التوكيدي والاسترخاء العضلي)

2- يحتاج لوقت وجلسات أقل مع انهاء سريع للأعراض.

3- يؤكد على تغيير الأفكار اللاعقلانية للمسترشد تغييراً فلسفياً عميقاً، وتعليمه كيفية تنفيذ هذه الأفكار.

4- التأكيد على أهمية القياس والتقويم المستمر للمسترشد والعملية الإرشادية، وكذلك على السوابق واللواحق والمكاسب للسلوك غير السوي بغية القيام بعملية تشخيص دقيقة.

5- يتبع هذا الاتجاه النظري أسلوب الإرشاد المباشر المتمركز حول المشكلة. (عبد الله: 2009، 149- 150)

– مراحل النمو المعرفي: (**Cognitive Development Stage**)

قبل البدء بالحديث عن الخلفية النظرية للاتجاه السلوكي المعرفي لا بد من التطرق إلى المراحل الأساسية للنمو المعرفي عند الإنسان والتي تؤثر في سلوكه. فالنمو المعرفي يتضمن مظاهر نمائية خاصة بكل مرحلة عمرية تكاد لا تحصى، إذا ما اخذنا بعين الاعتبار ارتباط النمو المعرفي بجوانب النمو اللغوي والنمو الحركي والنمو الانفعالي. وتعتمد سلامة النمو المعرفي وتقدمه بالدرجة الأولى على سلامة الجهاز العصبي بشقيه المركزي والطرفي، كذلك على مدى توفر البيئة التربوية الثرية الداعمة كما ذكرنا سابقاً. ولا شك أن العوامل الوراثية تحدد الاستعداد للنمو المعرفي الذي تعمل البيئة على تنميته أو كفّه. ويعتبر النمو المعرفي جانباً مهماً من جوانب نمو الإنسان. ويمر بثلاث مراحل أساسية تعتمد كل مرحلة على سابقتها وتؤثر بالمرحلة التي تليها والمراحل هي:

1– مرحلة التفكير الحسي: (Sensory Stage)

والذي يعتمد فيها الطفل على الإدراك الحسي للمثيرات البيئية المحيطة، عن طريق الحواس البصرية والسمعية واللمسية والشم والذوق. وتبدأ هذه المرحلة منذ الولادة وتمتد حتى منتصف السنة الثانية. والمعرفة الناتجة عن هذه المرحلة من التفكير تكاد تكون محصورة بالأشياء المادية لا المجردة.

2– مرحلة التفكير التصوري: (Preopera tional Stage)

يؤكد بياجيه وغيره من أصحاب النظريات المعرفية النمائية مثل برونر على نمو قدرة الطفل على تمثيل الموضوعات والأحداث تمثيلا عقليا لنفسه.

وهكذا يتمثل ويكتسب فيها الفرد المفاهيم ومعاني الكلمات، حيث يتمثل المفاهيم العلمية والأخلاقية والمبادئ الاجتماعية والاقتصادية التي تساعده في اكتساب المعرفة وبلوغ المرحلة الثالثة، وهي مرحلة التفكير المجرد.

ولكن ما هو ملاحظ خلال هذه المرحلة أن كثيراً من هذه التمثيلات الداخلية (Internal Representations) مازال مرتبطا بحوادث خاصة أو شخصية، ولم تنظم بعد في انساق مركبة. وتبدأ هذه المرحلة مع بداية ظهور اللغة في سن سنتين تقريباً وهي نهاية مرحلة النمو الحسي، وتستمر حتى بداية مرحلة العمليات المفاهيمية في سن السابعة تقريباً. وأهم ما يميز هذه المرحلة هي أنها مرحلة انتقالية بين مرحلة التفكير الحسي والتفكير المجرد، أي لا تتميز بحدوث أي توازن أو ثبات. وقد يقع الطفل في أخطاء أو تناقضات ظاهرة في تفكيره العقلي خلال هذه المرحلة النهائية، فقد يذكر في لحظة ما ان الشيء (أ) أكبر من (ب)، ثم يعود بعد ذلك ليقول أن (ب) أكبر من (أ) دون إدراك للتناقض الواضح بين الحالتين.

3– مرحلة التفكير المجرد:

والتي تعتمد على العمليات العقلية العليا مثل: التخيل والتذكر والتنظيم والتركيب والتصنيف وحل المشكلات ومعالجة المعلومات وإعادة بناء المعرفة والتفكير بالمعرفة وفي التفكير نفسه. (ما وراء التفكير). (عبد الله: 2009، 150- 151)

– المفاهيم والافتراضات الأساسية للاتجاه السلوكي المعرفي:

1- يولد الناس منطقيين بنائين لذواتهم، ويسعون إلى تحقيق السعادة والتوازن في حياتهم. إلا أنه هناك بعض الظروف تجعل منهم أناساً غير عقلانيين وهازمين لذواتهم مثل: أساليب التنشئة الوالدية الخاطئة في مرحلة الطفولة، وتورط الفرد في انحرافات خطيرة مثل: المشروبات الكحولية، السرقة، أو التدخين في مراحل مبكرة من العمر وانحراف الأحداث.

2- أن أفكار ومعتقدات الفرد لها معان شخصية عالية لديه ويمكن اكتشاف هذه المعاني من قبل المرشد.

3- إن التشويهات المعرفية (Cognitive Disruptions) والتي تتمثل في الاستدلالات أو الاستنتاجات المبنية على معلومات خاطئة تؤدي إلى التفكير الخاطئ، والذي يقود بدوره إلى المشكلات النفسية. ومن الأمثلة على هذه الاستدلالات التعميم المبالغ فيه، والتفكير ذو القطب الواحد والربط بين الحوادث والموقف على غير أساس منطقي.

4- إن الحديث الذاتي (Self- talk) الذي يتمثل بالأفكار والتعليمات الذاتية التي يكرّرها الفرد داخل نفسه- بشأن موقف أو خبرة أو حدث أو شخص معين- يلعب دوراً مهماً في تشكيل مشاعره وسلوكه نحو هذه المواقف أو الأشخاص.

5- إن الشعور بالذنب سبب رئيسي من أسباب الاضطرابات الانفعالية، وان الناس عرضة للانفعالات السلبية مثل: القلق والاكتئاب والخجل بسبب تفكيرهم اللامنطقي.

6- ان استجابة الفرد للضغوط النفسية تبدأ بالتفكير، ثم بعد ذلك الانفعال، ومن ثم الاستجابة السلوكية المرضية وليس العكس. فالتفكير يحكم الانفعال والاثنين يحكمان السلوكيات البشرية. (عبد الله: 2009، 151-152)

– العملية الإرشادية للاتجاه السلوكي المعرفي:

أهدافها:

1- تغيير وتفنيد المعتقدات الخرافية التي تقف وراء السلوك اللاتكيفي والطريقة التي يفكر بها المسترشد.

2- تقليل الاضطرابات النفسية والسلوكيات الهازمة للذات، وتقليل لوم الذات والآخرين.

3- احداث تغيير لدى المسترشد يشمل التفكير الخاطئ والتوضيح له كيفية تأثير تفكيره الخاطئ على تصرفاته وشعوره، من خلال التعرف على التشويهات المعرفية وترتيب ظروف وتجارب تقود للتغيير المعرفي.

4- اطلاع المسترشد على قراءات معرفية لها علاقة بمشكلاته شريطة ان تحتوي هذه القراءات على أفكار عملية وعقلانية للتعامل مع المشكلات.

مثال ذلك: توجيه المسترشد إلى كتاب "امتلك حياتك" وهذا ما يعرف بأسلوب العلاج بالقراءة (Bibiliotherapy) (عبد الله: 2009، 154)

– خطوات العملية الإرشادية العلاجية:

ان العملية الإرشادية والعلاجية المتبعة ضمن الاتجاه السلوكي المعرفي هي عملية عقلية معرفية تنحصر في دائرة المعتقدات والأفكار اللاعقلانية التي يحملها الفرد، أكثر ما تنحصر في المشكلة الحياتية التي يتعرض لها الفرد قبل أن يأتي الإرشاد. ولا بد أن تسير العملية الإرشادية العلاجية في خطوات محددة على النحو التالي:

أولاً: تحديد الأفكار والقيم والاتجاهات اللاعقلانية التي يعتقد بها المسترشد، والتي تؤثر على نمط تفكيره ومشاعره، وبالتالي على تصرفاته وتسبب له الاضطراب النفسي.

ثانياً: مساعدة المسترشد على الوعي والاستبصار بهذه الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية وعلاقتها بالجوانب الإنفعالية والسلوكية من جهة، والأحداث التي يمر بها الفرد من جهة أخرى. ولتحقيق عملية والاستبصار هذه لا بد للمرشد أن يستخدم قواعد المنطق والحوار السقراطي.

ثالثاً: مساعدة المسترشد على التخلص من هذه الأفكار وذلك باتخاذ الإجراءات التالية:

أ- إجبار المسترشد على جعل هذه الأفكار في مستوى وعيه وانتباهه ومساعدته على فهم لماذا هو غير عقلاني؟

ب- التوضيح له كيف أن هذه الأفكار تسبب له تعاسته واضطرابه الانفعالي.

جـ- توجيه انتباهه إلى الأفكار العقلانية لديه ومساعدته على المقارنة بينها وبين الأفكار اللاعقلانية.

رابعاً: مهاجمة وتحدي الأفكار اللاعقلانية عن طريق استخدام الوسائل التالية:

أ- رفض الكذب وأساليب الدعاية الهدامة والممارسات السلبية التي يقوم ويؤمن بها المسترشد.

ب- تشجيعه في بعض المواقف التي يظهر بها أفكاراً منطقية، وإقناعه بممارسة السلوكيات التي يعتقد أنها خاطئة- من وجهة نظره- وان لم يتم ذلك يجبر على القيام بهذه السلوكيات.

جـ- مواجهة الأفكار اللاعقلانية حال ورودها، وكذلك الحيل الدفاعية التي يستخدمها المسترشد أثناء الجلسة الإرشادية.

خامساً: تدريبه على تغيير وتحدي الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأفكار عقلانية وعملية وذلك عن طريق دمجه بسلوكيات تؤدي إلى تغيير هذه الأفكار فور الإنخراط بها. (عبد الله: 2009، 154- 156)

- الاستراتيجيات السلوكية المعرفية:

1- إعادة البناء المعرفي (Cognitive Re-structure)

وهي استراتيجية معرفية يتم فيها تعليم المسترشد طريقة التحليل الذاتي، وذلك بالطلب منه أن يسجل على مذكرة خاصة معتقداته وأفكاره اللاعقلانية المرتبطة بمشكلته، ثم يطلب منه تحليل التصرفات الخاطئة، ومن ثم تطوير أهداف انفعالية وسلوكية ومعرفية جديدة. ومن أجل تحقيق إعادة البناء المعرفي لدى المسترشد يستخدم المرشد وسائل معرفية مثل:

زيادة دافعية المسترشد ليقوم بحصر وتقييم فوائد ومضار أفكاره اللاعقلانية.

اتخاذ قرارات حول مشكلاتهم وإيجاد طرق للتعامل معها، بالإضافة إلى توجيهه نحو الجوانب الإيجابية من الموقف المشكل، ومعالجة المواقف السلبية عوضا عن الانزعاج الذاتي واجترار الأفكار السلبية.

يمكن استخدام وسائل التصوير ولعب الدور، وذلك لمساعدة المسترشد على تحديد ونفي الأفكار اللاعقلانية التي تؤدي إلى التوتر.

يمكن تعريضه إلى مواقف واقعية وبشكل مخطط، بحيث تثير هذه المواقف حالة من التوتر، ويطلب منه وقف استجاباته التقليدية التي اعتاد عليها واستعمال المهارات المعرفية الجديدة المتعلّمة.

كما تتضمن استراتيجية إعادة البناء المعرفي اكساب المسترشد مجموعة من التعليمات اللفظية التي تقدم له مباشرة ليتعلمها وتصبح جزءاً من بنيته المعرفية، وتكون هذه التعليمات على شكل بدائل عقلية للأفكار اللاعقلانية والسلبية، مثلا عندما تكون لدى الفرد فكرة لا عقلانية على النحو التالي: (على جميع الناس التصرف بطريقة حسنة) فإن المرشد يدحض لديه هذه الفكرة اللاعقلانية ويقدم لديه فكرة عقلانية بديلة وهي: (ليس هناك معيار واضح للتصرف الحسن، ثم أنه من الصعب أن يتحلى جميع الناس بصفات الملائكة). (عبد الله: 2009، 156- 157)

2- استراتيجية التحصين ضد التوتر (Stress Inoculation)

إن استراتيجية التحصين ضد التوتر استراتيجية سلوكية معرفية نادى بها مايكنبيوم تهدف إلى اكساب الفرد مهارات معرفية سلوكية للتعامل مع حالات التوتر والمواقف الضاغطة وتتضمن خطوتين رئيسيتين هما:

أ- تزويد الفرد بمعلومات حول طبيعة التوتر، حيث تتولد الطاقة النفسية (Psychological energy) لدى الفرد وتنشط وتنطلق عندما يتعرض لضغوط حياتيه، ويحاول جراء ذلك العودة إلى التوازن وخفض التوتر، فإذا ما زال التوتر وعاد الفرد إلى توازنه توقف توليد الطاقة وشعر بالراحة، وكذلك تزويده بمعلومات عن طبيعة الضغوط النفسية وآثارها النفسية (اكتئاب، قلق، شعور بعدم الاتزان الانفعالي)، والاجتماعية (عزلة وانسحاب، وعدم تأكيد الذات)، والسلوكية (إدمان، تدخين)، والجسدية (أمراض سيكوسوماتيكية). كذلك تزويده بمعرفة المراحل التي يستجيب بها الفرد للضغط النفسي وهي: - مرحلة التهيؤ لمواجهة الضغط، ثم مرحلة المقاومة والدفاع عن الذات، وأخيراً مرحلة الإنهاك وفشل الفرد في مواجهة الموقف الضاغط.

ب- تدريب المتعالج على مهارات التكيف المعرفية والسلوكية مثل: - ابعاد العبارات السلبية التي تسبق الموقف الضاغط، واستبدال التعليمات السلبية قبل مواجهة الموقف الضاغط بعبارات إيجابية مثل: (كيف أستطيع التعامل مع الموقف بنجاح؟)، وكذلك مهارة تعزيز الذات بعبارة إيجابية عند النجاح في التعامل مع الموقف، وقد يكون من المناسب استخدام مهارات الاسترخاء العقلي والعضلي والتسكين في الحالات المرضية الشديدة. (عبد الله: 2009، 157- 158)

3- استراتيجية الحوار السقراطي:

وهي استراتيجية معرفية تهدف إلى توليد الأفكار العقلانية والعملية، عن طريق قيام المرشد بطرح أسئلة على المسترشد تتطلب أفكار واضحة يقدّمها الأخير من أطره المعرفية، وبذلك يعتاد المسترشد على كشف الحقائق

بنفسه وممارسة النشاط الذهني، والاعتماد على التفكير الذاتي، ويمكن اجمال الخطوات الرئيسية لأسلوب الحوار السقراطي بالنقاط التالية:

توجيه المسترشد إلى اقتراح أو افتراض مبدئي.

قيادته إلى الاعتراض على عدم قدرته على التخلص من الافتراض الذي افترضه، أو التخلص من الحيرة التي هو فيها.

إرشاده إلى البحث عن حقيقة الافتراض الخاطئ الذي بدأ به.

مثال على الخطوات الثلاثة للحوار السقراطي:

المسترشد: افترض أنني لا أستطيع القيام بأي شيء في الوقت الحالي.

المرشد: ماذا تخسر لو حاولت؟

المسترشد: لن تكون المحاولة مجدية.

المرشد: كيف تعرف بأنه لا قيمة من المحاولة؟

ولا بد أن يلم المرشد بقواعد المنطق الأساسية، إذ ان كثير من المناقشات مع المسترشد تحتاج إلى التفكير المنطقي سيما في الإرشاد السلوكي المعرفي، الذي يقوم على تحديد الأفكار اللامنطقية- والتي تعتبر بمثابة الأسباب الرئيسية للسلوك المضطرب- ومساعدة الفرد على التخلص منها بالإقناع المنطقي، وإكسابه أفكار منطقية جديدة. ولا شك أن منطق الإنسان وما يترتب عليه من أفكار عقلانية أو غير عقلانية تؤثر على أسلوب حياته وتكيّفه. (عبد الله: 2009، 158- 159)

4- الإلهاء (Distraction)

وهي استراتيجية عقلانية تشير إلى صرف نظر المسترشد مؤقتاً عن مشكلته الحالية، إلى شيء ثانوي مثل الرياضة أو الإبداع الفني أو قضية اقتصادية أو تمارين اليوجا والتأمل. وعندما يتم الهاء المسترشد بإحدى النشاطات السابقة، فإنه يستجمع قواه وطاقاته مرة أخرى لمواجهة هذه المشكلة، إضافة إلى أنه لن يجد الرغبة أو الوقت في التفكير اللاعقلاني بخصوص هذه المشكلة والشعور بالقلق إزائها. (عبد الله: 2009، 159)

5- الدعابة والسخرية (Derision & Humor)

وتستخدم هذه الاستراتيجية بشكل فعّال في حالات الحزن الناتج عن الفقدان. ان الأفراد الذين يعانون من الاكتئاب يخبرون عواطف مؤلمة، ويقولون بأنهم لا يستطيعون تحمل الأذى، وأنه لا شيء يستطيع أن يجعلهم يتحسنوا. وفي هذه الحالة لا بد من مواجهة الأمر المؤلم عن طريق استخدام الضحك والسخرية غير المؤذية لمشاعر المريض من قبل المعالج، والتي تقتصر على تفسير المظاهر الهزلية في بعض مواقف الحياة. (عبد الله: 2009، 159)

6- الواجبات البيتية (Home Works)

هناك مشكلات ذات طبيعة تتطلب واجبات ومهمات على المسترشد أن يقوم بها خارج إطار الجلسة الإرشادية، فمثلا الأفراد المكتئبين لديهم صفة المبالغة في المتطلبات الخارجية والمشكلات والضغوطات. ان مثل هؤلاء الناس يشعرون بأن لديهم أشياء كثيرة يجب انجازها ولا يستطيعون القيام بها، وفي مثل هذه الحالة يطلب منهم المعالج واجب بيتي يتضمن وضع قائمة بالأشياء التي يرغبون القيام بها ووضع الأولويات، وتجزئة المشكلات الخارجية إلى وحدات يمكن القيام بها. وفي هذه الاستراتيجية يأخذ المعالج دور الموجه وقد يضطر إلى مساعدة المتعالج في كتابة قائمة المهمات، ويطور خطة عمل واقعية، ويسجل مدى تعاون الشخص المكتئب. (عبد الله: 2009، 159- 160)

7- استراتيجية التدريب التوكيدي (Assertion Training)

استراتيجية سلوكية معرفية تهدف إلى التدريب على المهارات الاجتماعية مثل: مهارة عقد الصداقات، ومهارة طلب الاستئذان، ومهارات التعبير عن المشاعر والحقوق ...الخ. وتعتبر هذه المهارات الاجتماعية ضرورية جدا لتحقيق التكيف الشخصي والاجتماعي، حيث يعاني الأشخاص الذين يفتقرون إليها من مشاكل شخصية مع الآخرين في البيت والعمل والمدرسة وخلال أوقات الفراغ ويتم استغلالهم بسهولة.

وتستند هذه الاستراتيجية الإرشادية على مبدأ وهو أن للناس الحق (ولكن ليس مفروضا) في التعبير عن أنفسهم بطريقة تأخذ مشاعر الآخرين بعين الاعتبار. (عبد الله: 2009، 156- 160)

- الانتقادات الموجهة للاتجاه السلوكي المعرفي:

1- ركز أصحاب هذا الاتجاه كثيرا على قوة التفكير الإيجابي لدى المسترشد دون أخذ الظروف البيئية المحيطة بعين الاعتبار، والتي تساهم إلى حد كبير في التأثير على أفكار وانفعالات المسترشد، كما أنه تجاهل دور العوامل اللاشعورية كأسباب للاضطرابات النفسية.

2- يؤخذ على الاتجاه السلوكي المعرفي أنه مبسط كثيراً، ويذكر أهمية الأحداث الماضية للمسترشد.

3- عدم الاكتراث في إقامة علاقة علاجية دافئة مع المسترشد.

4- التقنيات العلاجية موجهة لإزالة الأعراض فقط دون استكشاف الأسباب الموضوعية الخارجية في البيئة. (عبد الله: 2009، 160- 161)

6.5. نظرية الإرشاد العقلاني والإنفعالي: Rational emotive couselling Theory

صاحب هذه النظرية هو "ألبرت إليس" ولد 1913، "Albort Ellis" بنيويورك، وهو عالم نفس إكلينيكي، اهتم بالتوجيه والإرشاد الأسري والزواجي. (مفيد نجيب حواشين وآخرون: 2007، 41)

يركز أصحاب هذه النظرية على دور الأفكار والمعتقدات والتصورات والإدراكات في انفعالاتنا وسلوكنا.

فالمعارف والأفكار المتعلقة بالذات وعن الآخرين والعالم توجه الانفعالات والسلوك، وبالتالي فإن الاضطرابات النفسية تُعزى في جوهرها إلى أفكار خاطئة أو إدراكات مشوشة أو غير صحيحة. (عبد الحميد بن أحمد النعيم: 2008، 28)

إنّ أهم مبادئ هذه النظرية أن الناس ينقسمون إلى قسمين:

القسم الأول: وهو فئة الناس الواقعيين.

القسم الثاني: هم فئة الناس غير الواقعيين.

وطبقاً لهذا التقسيم جاءت أفكار كل قسم منهم يؤثر في سلوكاتهم، خاصة ما يتعلق بالمشاعر السلبية، مثل القلق والعدوان، والشعور بالذنب (بسبب تفكيرهم اللاواقعي وحالتهم الانفعالية والتي يمكن التغلب عليها بتقييمه قدرة اليد العقلية وزيادة درجة إدراكه) (مفيد نجيب حواشين وآخرون: 2007، 41)

يقوم الإرشاد العقلي والانفعالي على بعض التصورات والفروض المتعلقة بطبيعة الإنسان وطبيعة التعاسة، والاضطرابات الانفعالية التي يعاني منها. ومن بين هذه التصورات والفروض:

-الإنسان حيوان عاقل متفرد في نوعه، حين يفكر ويسلك بطريقة عقلانية يصبح ذا فاعلية ويشعر بالسعادة والكفاءة.

-الإضراب الانفعالي والسلوك العصابي يعتبران نتيجة للتفكير غير المنطقي، والتفكير الانفعالي ليسا منفصلين. فالانفعال يصاحب التفكير، والانفعال في حقيقته منحاز ذاتي وغير عقلاني.

-يرجع التفكير غير العقلاني في أصله ونشأته إلى التعلم المبكر غير المنطقي، فالفرد لديه استعداد لذلك التعلم بيولوجيا، كما أنه يكتسب ذلك من والديه بصفة خاصة ومن الثقافة التي يعيش بينها.

-الإنسان حيوان متكلم، والتفكير يتم عادة خلال استخدام الرموز الكلامية ولما كان التفكير يصاحب الانفعال والاضطراب الانفعالي، فإن التفكير غير العقلاني يستمر بالضرورة طالما يستمر الاضطراب الانفعالي.

-إن استمرار حالة الاضطراب الانفعالي نتيجة لحديث الذات يتقرر ليس فقط بالظروف والأحداث الخارجية، ولكن أيضا بإدراكات الفرد واتجاهاته نحو هذه الأحداث التي تتجمع على صورة جمل يتم استدخالها أو تمثيلها.

-الأفكار والانفعالات السلبية أو المثبطة للذات، يجب مهاجمتها بإعادة تنظيم الإدراك والتفكير بدرجة يصبح معها الفرد منطقياً متعقلاً. (سامي محمد ملحم: 2007، 152)

- التطبيقات التربوية لنظرية الإرشاد العقلاني والانفعالي:

يمكن للمرشد من خلال هذه النظرية القيام بالإجراءات الآتية وهي:

1- ضرورة معرفة أسباب المشكلة التي يعاني منها الطفل.

2- إعادة تنظيم إدراك وتفكير المسترشد، بالتخلص من أسباب المشكلة.

3- مساعدة المسترشد للتغلب على تفكيره اللامنطقي، وذلك عن طريق:

أ- إقناع المسترشد بجعل تفكيره في مستوى وعيه، وانتباهه، ومساعدته على فهم الأفكار غير المنطقية منها لديه.

ب- إقتناع المرشد بأن هذه الأفكار سببت مشاكله واضطرابه الانفعالي

جـ- مساعدة المسترشد على الموازنة بين الأفكار المنطقية والواقعية، الأفكار غير المنطقية.

4- اعتماد المرشد الطلابي أسلوب المنطق، وإتباعه في مساعدة الطفل لتحقيق عملية الاستبصار لكسب ثقة المسترشد.

5- استخدام أساليب الارتباط الإجرائي، والمناقشات الفلسفية، أو النقد الموضوعي.

6- العمل على استبعاد الأفكار اللامنطقية لدى الطفل بإتباع الأساليب الآتية:

أ- رفض الكذب، وأساليب الدعاية الهدامة والانحرافات التي يؤمن بها الطفل غير العقلاني.

ب- إقناع المرشد للمسترشد، مثلا: من الأفضل، من المستحسن ...

جـ- صمود المرشد وعدم استسلامه للأفكار والحيل الدفاعية، التي توصل إلى معرفتها من خلال جلساته الإرشادية مع الطفل وإبدالها بأفكار أخرى مفيدة. (مفيد نجيب حواشين وآخرون: 2007، 41- 42)

- تقييم نظرية الإرشاد العقلاني والانفعالي:

- مزايا النظرية العقلانية والانفعالية:

- تبعد هذه النظرية الأفكار غير العقلانية فتعمل على وقاية الإنسان من الانهزامية وتدمير الذات وتزيد أصدقاء المسترشد وتعلّمه التخطيط لحياته ليحقق المزيد من خبرات النمو، فيحصل على أعلى درجة من السعادة بالرغم من اصطدامه بالمثيرات الضارة في مواقف الحياة، وهي تتمتع بالفعالية.

- النقد:

1- تخفق هذه النظرية في الوصول إلى الأفكار اللاشعورية الدفينة، فهي تعالج الظاهر فقط، وبالإيحاء وبالتالي لا يمكن التعامل مع الأفكار اللاشعورية.

2- تركز النظرية على التوجيه المباشر وممارسة السلطة.

3- العلاج العقلاني الانفعالي، خال من العواطف، عقلاني إلى حد بعيد ويعتمد بشكل كبير على الألفاظ.

4- هو أسلوب مباشر بدرجة كبيرة، وهو يخضع الفرد للعلاج بدون مراعاة لمعتقداته ومفاهيمه.

5- لا يوجد معيار موضوعي كالدين، مثلا: نحكم به على مدى عقلانية الأفكار ومنطقيتها.

6- لا يروق لبعض المسترشدين هجوم المعالج على أفكارهم والذي بدوره قد يؤدي إلى المقاومة. (كاملة الفرخ وآخرون: 1999)

7.5- نظرية السمات والعوامل: TRAIT AND FACTOR THEORY

ترجع أصول نظرية السمات والعوامل إلى علم النفس الفارقي ودراسة قياس الفروق الفردية. وتستند هذه النظرية إلى دأب علماء النفس وخاصة المهتمين بدراسة سيكولوجية الشخصية على تحديد سمات الشخصية وتحليل عواملها سعياً لتصنيف الناس والتعرف على السمات والعوامل التي تحدد السلوك والتي يمكن قياسها وتمكن من التنبؤ بالسلوك.

ومن أهم سمات نظرية السمات والعوامل تركيزها على العوامل المحددة التي تفسر السلوك البشري والتي تمكن من تحديد سمات الشخصية.

وقد استفادت نظرية السمات والعوامل من حركة القياس النفسي التي ازدهرت بعد الحرب العالمية الأولى والتي أثرت بدورها في نمو الإرشاد النفسي، وكان من أهم مظاهر نموها التحليل العاملي كأسلوب إحصائي ارتبطت به نظرية السمات والعوامل ارتباطاً صريحاً، وجعلها تعتبر تطبيقاً عملياً للتحليل العاملي في ميدان الإرشاد النفسي. (حامد: 1980، 106)

يرى أصحاب هذه النظرية أن لكل فرد سمات شخصية ثابتة يمكن أن تلاحظ فيه، كما يمكن أن نفرق بينه وبين شخص آخر أي أنها تركز على الفروق الفردية بين الأفراد في جميع المجالات، ولا سيما المجال الدراسي للتكثيف، كما نلاحظ أن هناك تفاوت واختلاف في القدرات الدراسية بين التلاميذ، الشيء الذي يتطلب تنوع في التخصصات الدراسية حسب إمكانيات كل فرد وقدراته ومن هنا نجد أن المرشد يقوم بـ:

مراعاة الفروق الفردية للمسترشدين وخصائصهم وسماتهم التي يتميزون بها عن غيرهم (الجسمية والعقلية والانفعالية ...) فهذه السّمات تعتبر استعدادات عند صاحبها لأنواع معينة من السلوك.

لكي يفهم المرشد الفرد لا بد من فهم سماته التي تتسم بها شخصيته وبذلك يفهم سلوكه فيسهل عليه إرشاده للسلوك السوي.

استخدام المرشد أو الموجه للمقاييس والاختبارات النفسية من أجل تحديد العوامل التي تفسّر سلوك الفرد والتي تمكن من تحديد سمات الشخصية عنده. (عبد المحسن المححم وآخرون: 2008)

– مفاهيم نظرية السمات والعوامل:

من أهم مفاهيم نظرية السّمات والعوامل ما يلي:

*** السلوك:**

تفترض النظرية أن سلوك الإنسان يمكن أن ينظم بطريق مباشر، وأنه يمكن قياس السّمات والعوامل المحدّدة لهذا السلوك باستخدام الاختبارات والمقاييس للوقوف على الفروق والسّمات المميزة للشخصية. وترى النظرية أن نمو السلوك يتقدّم من الطفولة إلى الرشد من خلال نضج السّمات والعوامل.

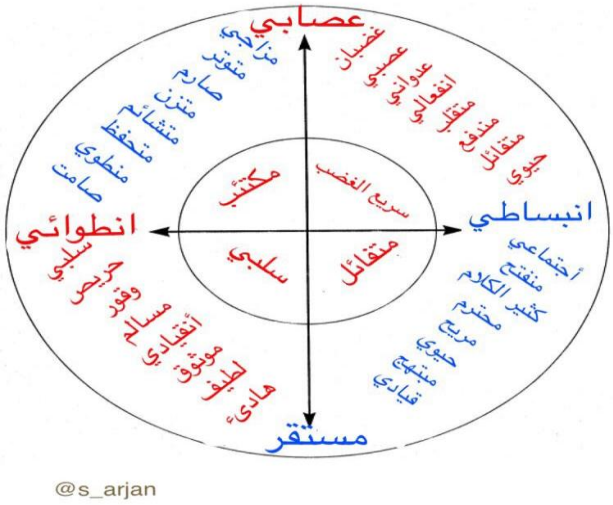
*** الشخصية:** الشخصية حسب هذه النظرية عبارة عن نظام يتكون من مجموعة سمات أو عوامل مستقلة تمثل مجموع أجزائها. أي أنها عبارة عن انتظام دينامي لمختلف سمات الشخص.

*** السمات Traits:**

السمة هي الصفة (الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية) الفطرية أو المكتسبة التي يتميز بها الشخص، وتعبر عن استعداد ثابت نسبياً لنوع معين من السلوك: وتقول نظرية السمات والعوامل ان الفرد يمكن أن يفهم في ضوء سمات شخصيته التي تعبر عن سلوكه، فيمكن أن يوصف بأنه ذكي أو غبي أو منطو أو منبسط أو عصابي أو ذهاني ... الخ (حامد: 1980، 106)

وتمتد السّمات على طول متصل أو بعد يوضح أن معظم الناس يقعون في مكان ما حول منتصف هذا المتصل أو البعد، وفي نهاية المتصل من الجانبين يوجد عدد قليل من الأفراد لديهم هذه السّمة في أقصى صورها تطرفاً. ولقد

حاول علماء النفس حصر سمات الشخصية فكان عددها بالآلاف، وعندئذ لجأوا إلى التحليل العاملي وحصلوا عن طريقه على السمات العامة.



الشكل (1) بعض أبعاد وسمات الشخصية

وتقسّم السّمات بصفة عامة على النحو التالي:

سمات مشتركة: يتسّم بها الأفراد جميعا أو على الأقل جميع الأفراد الذين يشتركون في خبرات اجتماعية معينة.

سمات فريدة: لا تتوافر إلا لدى فرد معين ولا توجد على نفس الصورة بالضبط لدى الآخرين.

سمات سطحية: وهي السمات الواضحة الظاهرة.

سمات مصدرية: وهي السمات الكامنة التي تعتبر أساس السمات السطحية.

سمات مكتسبة: تنتج عن فعل العوامل البيئية وهي سمات متعلمة.

سمات وراثية: وهي سمات تكوينية تنتج عن العوامل الوراثية ولا تحتاج إلى تعليم.

سمات دينامية: تهيء الفرد وتدفعه نحو الأهداف.

سمات قدرة: تتعلق بمدى قدرة الفرد على تحقيق الأهداف.

*** العوامل Factors:**

العامل مفهوم رياضي إحصائي يوضح المكونات المحتملة للظواهر، وتفسيره النفسي يسمى القدرة. والتحليل العاملي Factor analysis أسلوب إحصائي للتوصل إلى أقل عدد ممكن من العوامل المشتركة اللازمة لتفسير مجموعة من الارتباطات والتي تؤثر في أي عدد من الظواهر المختلفة. (حامد: 1980، 107)

ويهدف التحليل العاملي – ضمن ما يهدف إليه- إلى تحديد العوامل الأساسية للسلوك بتحديد القدرات الأولية في النشاط العقلي والعلاقة القائمة بين تلك القدرات. وقد تم تقديم الأفكار الأساسية للتحليل العاملي على يد سبيرمان Spearman صاحب نظرية العاملين (العام والخاص).

وثرستون Thurstone صاحب نظرية العوامل المتعددة (العامة والطائفية) وبيرت Burt الذي حدد عوامل عالمية universal أو عامة general وعوامل خاصة وعوامل الصدفة أو الخطأ، وقد أسهم عدد آخر من العلماء إسهامات يضيق المجال عن حصرها، ومن هؤلاء أولبورت Allport وستيفينسون Stephenson وجيلفورد Guilford. وهؤلاء يعتقدون أن السلوك البشري يمكن التوصل إلى أسراره عن طريق التحليل العاملي وتدوير المحاور. (حامد: 1980، 107- 108)

– إسهام ايزينك Eysenck:

من أبرز من أسهموا في نظرية السمات والعوامل هانز ايزينك حيث قدّم وصفاً منظما للشخصية حيث تكون العادات أساسًا تقوم عليه سمات الشخصية، وهذه بدورها تتجمع في أبعاد قليلة بناء على تحليل عاملي أدى إلى التوصل إلى الأبعاد الآتية: الانبساط extraversion (أي الاجتماعية والمرونة)، وعكسه الانطواء introversion، والعصابية neuroticism (أي الاستعداد للمرض العصابي) والذهانية psychoticism (أي الاستعداد للمرض الذهاني).

ويضاف إلى ذلك أبعاد مثل: المحافظة- التطرف، البساطة- التعقيد، الصلابة- الليونة، الديمقراطية- التسلطية.

– إسهام كاتيل Cattell:

وتوصل ريموند كاتيل إلى السمات الآتية: الاجتماعية ضد العدوانية، الذكاء العام ضد الضعف العقلي، الثبات الانفعالي أو قوة الأنا ضد عدم الثبات الانفعالي أو ضعف الأنا، التحرر ضد المحافظة، السيطرة ضد الخضوع، الانبساط ضد الانطواء، قوة الأنا الأعلى ضد ضعف الأنا الأعلى، المخاطرة والإقدام ضد الحرص والخجل، الواقعية ضد الرومانتيكية، البساطة ضد نقد الذات، الثقة الكاملة بالنفس ضد الميل للشعور بالإثم، الاكتفاء الذاتي ضد الاعتماد على الجماعة، قوة اعتبار الذات ضد ضعف اعتبار الذات، قوة التوتر الدافعي ضد ضعف التوتر الدافعي، التبصر ضد السذاجة. (حامد: 1980، 108)

– تطبيقات نظرية السمات والعوامل في الإرشاد النفسي:

لقد أسهمت نظرية السمات والعوامل بقدر كبير في التوجيه والإرشاد النفسي. ومن أهم ما تقرره النظرية أن الناس يختلفون في سماتهم، وإذا أمكن فصل وقياس وتقييم السمات فإن من الممكن تحديد عوامل تفيد في عملية الإرشاد.

وتعتبر نظرية السمات والعوامل هي الأساس النظري الذي تقوم عليه طريقة الإرشاد المباشر directive counselling أو الإرشاد الممركز حول المرشد- counsellor centred counselling .

وأشهر من طبقوا هذه النظرية في الإرشاد النفسي هو ويليامسون Williamson (1965) رائد طريقة الإرشاد المباشر. وهذا الأخير يتضمن تحليل المعلومات الخاصة بالعميل، وتركيبها بحيث تظهر سماته المميزة وتشخيص المشكلة بالاستعانة بالاختبارات والمقاييس الموضوعية، والتنبؤ بالتطور المتوقع في المستقبل.

ومن **الافتراضات الأساسية في نظرية السّمات والعوامل** فيما يتعلق بالإرشاد المباشر ما يلي:

– أن عملية الإرشاد النفسي أساساً عملية عقلية معرفية.

– أن سوء التوافق لدى الأشخاص العاديين يترك جزءاً كبيراً من العقل قادراً على استخدامه في التعلم وإعادة التعلم.

– أن المرشد مسؤول عن تحديد المعلومات المطلوبة وعن جمعها وتقديمها إلى العميل.

– أن المرشد لديه معلومات وخبرة أكثر وقدرة على تقديم النصح وحل المشكلات بطريقة الإرشاد المباشر. ومن ثم يكاد ينظر إلى المرشد نظرة المعلم الذي يوجه عملية التعلم لدى العميل (المسترشد).

وتهتم نظرية السّمات والعوامل بالتشخيص النفسي واستخدام طرق الإرشاد التي تناسب اختلاف الشخصية من فرد لآخر ... وتهتم كذلك بتحليل العميل وتطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية التي تعطي تقديرات كمية لسمات العميل تفيد عملياً في اختياره التربوي والمهني. ويعتبر البعض أن تقدير سمات شخصية العميل يحتل مكان القلب في عملية الإرشاد. ولقد استخدم التحليل العاملي بنجاح في اختبارات الذكاء والقدرات والشخصية. (حامد: 1980، 108- 109)

– نقد نظرية السمات والعوامل:

– أصحاب هذه النظرية غير المتفقين على السّمات العامة للشخصية، وهي الأساس في هذه النظرية.

"لا يوجد اتفاق عام حول معاني السمات والعوامل"

– تعتمد هذه النظرية على أسلوب إحصائي في تحديد السّمات العامة وهو أسلوب التحليل العاملي، ويقوم على إعطاء وصف كمي للسّمات وبما أننا نتعامل مع شخصية إنسانية فإنه من الصعب تحديد ما فيها من سمات بالطريقة الكمية.

"التحليل العاملي أسلوب إحصائي كثيراً ما أحسن استخدامه، وكذلك أسيء استخدامه في بعض الأحيان"

– هذه النظرية غير قادرة على إعطاء الصورة الكاملة للشخصية.

" لم تتمكن النظرية حتى الآن من تقديم وصف كامل للشخصية على كل أبعادها"

– تركز هذه النظرية على وصف سلوك العميل ولكنها لا تهتم بمعرفة أسباب هذا السلوك أو غيرها. (عبد المحسن المححم وآخرون: 2008)

– بالنسبة لوحدة وتكامل الشخصية الإنسانية وضرورة فهمهما فهما متكاملا يثار بعض الشك في قيمة نظرية السمات والعوامل كنظرية أساسية في ميدان الإرشاد والعلاج النفسي، لدرجة أن البعض يرون أنه لا داعي لوضعها ضمن نظريات الإرشاد النفسي. (حامد: 1980، 110)

– إن هذه النظريات وإن اختلفت فهي تختلف بدون تعارض فالأسس واحدة خاصة فيما يتعلق بين المرشد والمسترشد. وعلينا أن نعلم أن هذه النظريات تعلمنا الكثير ونستطيع الانتقاء ما يفيدنا منها، فبدراستنا كلها نرى أن جميع النظريات تؤكد أن على المرشد إعطاء التقبل والأمان والاطمئنان للمسترشد وهدفها واحد هو تحقيق الذات، إذ تحاول فهم كيف ينشأ القلق وكيف تهب وسائل الدفاع النفسي وأساليب التوافق وكيف يمكن تعديل السلوك، فللفرد دوافع وحاجات وقوى حيوية تتحكم في سلوكه، إذ أن أهم ما في عملية الإرشاد هو العلاقة الإرشادية التي تتسم بالجو النفسي المتقبل الخالي من التهديد، الذي يحرّر قوى النمو والتوافق لدى الفرد لتحقيق الصحة النفسية. (كاملة الفرخ وآخرون: 1999).

6/ تقنيات التوجيه والإرشاد التربوي:

1.6. الاختبارات النفسية:

من القضايا التي شهدها مجتمع علم النفس في السنوات الأخيرة قضية القياس النفسي في مجال الإرشاد، ولأن الاختبارات النفسية تعد من الأدوات الهامة في القياس التي يحتاجها المرشد لتساعده في الحصول على معلومات عن المسترشد، فالاختبارات كما هو معروف أنها أدوات أعدت على أسس وقواعد لتقييس خاصية أو مجموعة خصائص تتصل بشخص أو شيء، وللاختبارات النفسية عدد من الوظائف في مجال الإرشاد فهي تقدم بيانات لمساعدة المسترشد على زيادة فهمه لنفسه وتقبله لذاته، وتقييمه لهذه الذات كذلك يمكن استخدام نتائج الاختبارات كمحكات يستفيد بها المرشد في تمحيص عمله وتصوراته سواء في التشخيص، أو في العلاج مما يؤدي به إلى النهوض بعمله، كما يمكن للاختبار أن يساعد في التوقع "التنبؤ"، والتعزيز أو بث الثقة في نفس المسترشد. (محمد خمّاد، 2014، 187- 189)

عند اختيار الاختبارات في مجال الإرشاد لابد من مراعاة مجموعة من العوامل التي تؤخذ بعين الاعتبار ومنها نوع الاختبار من حيث كونه اختبار سرعة أم اختبار قوة، أو كونه اختبار فردي أم جمعي أو كونه اختباراً ورقيا أم أدائيا، وفي نفس الوقت فإن الاختبارات يمكن أن تصنف أيضا بحسب المحتوى إلى: اختبارات القدرة العقلية، والاختبارات التحصيلية، واختبارات الاستعدادات والقدرات، واختبارات الميول، ومقاييس الشخصية، والاختبارات الخاصة مثل: الاختبارات الابتكارية".

1. اختبارات القدرة العقلية:

تقع هذه الاختبارات عادة تحت مسمى اختبارات الذكاء والتي تعد لقياس الأداء الذهني للفرد، ويمكن أن يدخل في القياس هذا الجانب قياس مجموعة من العوامل مثل: العلاقات المكانية، الاستدلال التجريدي، والمهارة اللفظية والرياضية، والأداء في بعض المهام. (محمد خمّاد، 2014، 191)

2. اختبارات التحصيل:

الاختبار التحصيلي هو الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية، أو تدريبية معينة، أو مجموعة من المواد.

والهدف من تصميم الاختبارات التحصيلية هو قياس مدى استيعاب الطلاب لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية في وقت معين، أو في نهاية مدّة تعليمية معينة. (محمود عمر وآخرون: 2010، 96)

تقيس هذه الاختبارات معرفة الشخص حول مجالات معينة حيث تؤخذ عينات من السلوك من كمية معينة من المادة التعليمية ليستدل بها على كمية المادة التي تعلمها المفحوص، وفي المعتاد تكون هذه الاختبارات في الصور متعددة الإجابات التي يختار المفحوص إجابة من بينها "الاختبار من متعدد"، وفي الواقع فإن الاختبارات التحصيلية تفيد المدرس أكثر مما تفيد المرشد إلا أن نتائجها المسجلة في السجل الشامل للتلميذ يمكن أن تفيد المرشد في العملية الإرشادية. (محمد خمّاد، 2014، 191)

3. اختبارات الاستعدادات:

تهدف هذه الاختبارات إلى قياس عينة من السلوكيات في المجالات التي يكون لدى المسترشد طاقة لها، وبهذه الصورة فهي ذات وظيفة تنبؤية للمفحوص، وهناك مجموعة من البطاريات التي "تشتمل على مجموعة اختبارات"، وكذلك الاختبارات الأحادية التي تقيس استعدادات معينة، ومن البطاريات التي اكتسبت شهرة في الولايات المتحدة بطارية اختبار "الاستعداد العام" المعروفة باسم GATB، والتي تستخدمها هيئات التوظيف على نطاق واسع، وهي تشتمل على اختبارات لفظية وعددية تعمل معا كمقياس للأداء الذهني بالإضافة إلى مجموعة من الاختبارات الفرعية المرتبطة بمهارات معينة تدعو الحاجة إليها في بعض الأعمال، على سبيل المثال: المهارات الكتابية، وتآزر العين واليد، والمهارة اليدوية، وهذه الاستعدادات يمكن الربط بينها وبين وظائف أو أعمال معينة. والاختبارات الخاصة التي تقيس مجالاً واحداً من المهارة تعرف باختبارات الاستعدادات الخاصة وتشتمل على مجالات مثل: الاستعداد الموسيقي، والفني ... (محمد خمّاد، 2014، 191)

4. مقاييس الاتجاهات والميول النفسية:

تحتل دراسة الميول والاتجاهات مكانة بارزة في التربية والتعليم وفي دراسات الشخصية وديناميات الجماعة والتواصل والعلاقات الإنسانية العامة والخاصة.

ويعرّف الاتجاه على أنه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي، تنتظم من خلاله خبرة الفرد. وتكون ذات تأثير توجيهي، أو دينامي على استجابته لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة. (أحمد أبو أسعد وآخرون: 2009، 101)

(الميل المعبر عنه، الميل الظاهر، الميل المختبر، الميل المرتب في قوائم)

هي الاختبارات التي تقيس القدرة العقلية أو التحصيل أو الاستعدادات، إذ تسمح بقياس أقصى أداء للمفحوص، أما في حالة اختبارات الميول فإنها تعد لقياس الأداء النمطي، ويهمنا المشاركة الفعلية للمفحوص في موقف الاختبار لتكون النتيجة ذات معنى، كذلك فإنه في حالة اختبارات الميول نجد اتجاها لدى المفحوصين للإجابة بطريقة مقبولة للآخرين سواء الوالد، أو المرشد أو المدرس بدلا من الإجابة بطريقة قريبة على قدر الإمكان من المشاعر الحقيقية. (محمد خمّاد، 2014، 191)

5. مقاييس الشخصية:

تستخدم اختبارات أو قوائم الشخصية للتعرف على الأوجه المختلفة لبنية الشخصية للفرد، ولأن شخصية الإنسان يمكن أن تكون ذات أوجه متعددة فلا يمكن لأي أداة أن تعمل أكثر من ملامسة بعض المجالات فقط، إلا أنه مع ذلك من الممكن إذا أجاب المفحوص بصراحة أن نحصل على صورة لبعض الجوانب الرئيسية للشخصية مثلا أن نتعرف فيه على نوع مسيطر واثق، في مقابل نوع استسلامي معتمد. وفي بعض الأحيان يوفر الاختبار معلومات عن مدى تقارب إجابة المفحوص مع استجابة أنواع معينة من الشخصية، ومن الأمثلة على ذلك مقياس "مينسوتا" المتعدد للشخصية الذي ينتج عنه درجات في عدد من المجالات المرتبطة باضطرابات معينة للشخصية مثل: الاكتئاب، والانحراف، ... (محمد خمّاد، 2014، 192)

إن الاختبارات النفسية هي أدوات ووسائل هامة يستخدمها المرشد النفسي في عمليات تقدير إمكانيات الفرد، وفي التشخيص والتنبؤ والتوجيه والإرشاد النفسي ويمكن الاستفادة منها في دراسة مجال واسع من السلوك البشري والحصول على بيانات أو معلومات هامة عن شخصية الفرد، إذا أحسن استخدامها ووضعت لها ضوابط وممكن معرفة معايير ثباتها وصدقها ودلالاتها الإكلينيكية وحدودها التي تقيس القدرة أو السمة المطلوب قياسها، فهي أدوات إنسانية صممت من أجل أغراض إنسانية وهي بمفردها لاتحسم حواراً نظرياً، ولا تعالج مريضاً، ولا تعلم أطفالاً، ولا تحل مشكلات اجتماعية، ولكنها في أيدي الأخصائيين الماهرين الذين يفهمونها، تستطيع أن تساعدنا في جميع هذه المهام. (محمد خمّاد، 2014، 200)

استخدم عدد من علماء النفس أدوات عديدة لقياس الشخصية، وغالبا ما يستخدمون أكثر من أداة لتحديد سمات الشخصية وخصائصها وجوانب المرض فيها. كالمقابلات والملاحظات والتجارب والاختبارات، وهذه المقاييس تندرج ضمن ثلاثة أنواع هي:

أولا: الاختبارات الموضوعية أو مقاييس التقدير الذاتي:

التي تقتصر إجابات المفحوص فيها على وضع إشارة أو كتابة كلمة صح أمام فقرة يراها صحيحة من وجهة نظره والأساليب الاسقاطية التي يترك فيها للمفحوص حرية التعبير والحديث والتعليق على بعض المواقف والمثيرات الغامضة بهدف الكشف عن شخصيته من خلال ما يسقطه من مشاعره وحاجاته ورغباته.

1- أساليب تكوينية تنظيمية تتطلب من الفاحص أن يفرض على المفحوص المادة المعروضة.

2- أساليب بنائية تتطلب من المفحوص تنظيم مواد محددة الحجم.

3- أساليب تفسيرية انفعاليا من المفحوص، تفسير لأشياء يجيد فيها معنى شخصيا أو انفعاليا.

4- أساليب تفريغية أو تطهيرية تتيح للمفحوص أن يستعيد ذاكرته وان يتخلص من انفعالاته كما في طريقة اللعب الجماعي.

5- أساليب تحريفية تعطي صورة عن شخصية المفحوص من خلال التحريف أو التغيير الذي يحدثه المفحوص في أساليب الأطفال كاستخدام أساليب كلامية معينة. (أحمد أبو أسعد وآخرون: 2009، 98)

ثانيا: مقاييس التقدير: Rating Scales

التقدير Rating قديم قدم الإنسان، وهو أقدم من القياس Measurement وسابق له، وقد يعني التقدير في اللغة القياس، إلا أنه من الناحية العملية يختلف عنه، فهو مرادف للتخمين ولتحديد الصفة أو الخاصية بطريقة الحدس أو الظن أو الوهم. ولقد استخدمت مقاييس التقدير منذ زمن بعيد في تقدير متغيرات طبيعية كدرجات الحرارة والرطوبة وشدّة الرياح، ومن المعتقد أن "فرانسيس جالتون Galton" في أواخر القرن التاسع عشر كان من أبرز من استخدم مقاييس التقدير في دراسته للتصور، وغيره من العمليات العقلية. مع أن بعض المؤلفين كبدهازور Pedhazur (1991) يتتبع استخدامها تاريخياً إلى العام 150 ق.م على الأقل. حيث استخدم "هيباركوس Hipparchus مقياساً من ست نقاط للحكم على نصاعة النجوم، أي لتقدير مدى تألقها وسطوعها.

وتهدف مقاييس التقدير أساساً لمعرفة الانطباع Impression الذي يحدثه الفرد في الذين يكون على إتصال بهم بالنسبة لبعض السّمات أو الاتجاهات. ومن ثم فهي وسيلة لتقدير القيمة الاجتماعية أو الكفاية المهنية أو المركز في الجماعة، وما إلى ذلك من النواحي في ضوء الانطباع الذي يتركه الفرد في نفوس الآخرين. وإن لنا جميعاً خبرة بمقاييس التقدير، إما من خلال استخدامنا لها أو تطبيقها علينا وربما من خلال الحالتين معاً. لذا كثيراً ما نلجأ في حياتنا العادية إلى مقاييس التقدير في الحكم على شخص أو أشخاص تربطنا بهم صلة أو معرفة عن طريق تقييم شخص بشخص Rating man-to man، فالإنسان منذ القدم يُصدر أحكاماً على نفسه وعلى غيره من الناس، وتكون هذه الأحكام أحياناً في صورة تقدير لسّمات معينة عنده أو عندهم، فيصف نفسه أو غيره بسمات مختلفة كالكرم أو البخل أو الذكاء أو الغباء أو العدوان أو الاكتئاب وغيرها من السّمات. وفي كثير من الأحيان يكون الحكم أقرب إلى أحد الطرفين المتباعدين لمتسلسلة السّمة، فالشخص اما أن ينظر إليه على أنه ذكي أو غبي، عالم أو جاهل، أمين أو خائن، عدواني أو مكتئب ... وهكذا، غير أن الشخص المقدّر Rater حين تضطره الظروف إلى أن يقارن شخصية أو أكثر، ولتوفير قدر أكبر من التميّز والدّقة، فإنه يقوم باستخدام مقاييس التقدير كأدوات لجمع المعلومات عن الأفراد، وذلك بتسجيل السّمة أو الصفة موضع القياس لدى كل فرد من هؤلاء الأفراد، وهي غالباً إما وصفية أو رقمية أو مقاييس للتدرج بالرسم، ومن خلالها يمكن أن يصف السّمات النفسية أو الخلقية للفرد وصفاً كمياً قائماً على تقدير مدى وجودها وتوافرها لدى الفرد، حتى يُصبح للمقارنة معناها ودلالتها. (محمود أحمد عمر وآخرون: 2010، 157- 158)

مقاييس التقدير: أسهل أنواع القياسات الشخصية حيث يقوم الشخص المفحوص بتقدير مستوى شخص من الناحية النفسية أو التعليمية أو الوظيفية، وتعتبر تقارير الكفاية التي تستخدم في مؤسسات العمل والدوائر الحكومية خير مثال لهذا النوع. (أحمد أبو أسعد وآخرون: 2009، 98- 99)

وعرّفت "بأنّها وسيلة لتقدير الشخصية عن طريق وضع رتبة رقمية، أو معدّل كمي لسمة معينة أو لسلوك محدّد: اجتماعي أو خلقي أو انفعالي، سوي أو غير سوي. على أن تُحدد الدرجة –التي تنطبق على المفحوص- من بين عدد من الدرجات يضمها مقياس متدرج". (محمود أحمد عمر وآخرون: 2010، 160)

وعلى الرغم من أن مقاييس التقدير عندما تستخدم في قياس الشخصية والصحة النفسية تتخذ أشكالاً متعددة، وعلى الرغم من أنها متنوعة تنوع السلوك والسّمات التي يهتم بها علماء نفس التقييم.

أما ممدوح عبد المنعم الكناني، وعيسى عبد الله جابر (1995) فقد حددا- تعريف مقاييس أو قوائم التقدير Checklists في النقاط التالية:

1- يُسمي بعض المختصين قائمة أو مقياس التقدير بقائمة التدقيق أو المراجعة أو الجرد لأنها تستعمل لمثل هذه الأغراض.

2- يحتوي مقياس التقدير على كلمات أو عبارات أو جمل تصف سمة أو خاصية معينة، كما تصف سلوكاً أو أداءاً معيناً.

3- يُحدد مقياس التقدير للسلوك بسرعة وفاعلية عند حدوثه، ويسمح للملاحظ بتقدير درجة أو تكرار حدوث سلوك معين.

4- يُفضل استخدام مقاييس التقدير لتحديد نسبة وجود أو غياب خصائص معينة.

5- إذا أمكن بناء قوائم أو مقاييس التقدير بعناية، فإنها ستساعد على:

أ. حصر انتباه الملاحظ أو المقدّر في الخصائص الموجودة بالقائمة، وتقديرها.

ب. إمكانية مقارنة الأفراد بعضهم ببعض بالنسبة لمجموعة من الخصائص المحدّدة.

جـ. توفير أدوات ومقاييس بسيطة ومباشرة لجمع الملاحظات، وتحديد التقديرات. (محمود أحمد عمر وآخرون: 2010، 160- 161)

وفيما يلي عدد من الاختبارات والمقاييس النفسية:

1/ مقاييس الشخصية أحادية السّمة أو أحادية:

وهي تلك الاختبارات التي تقيس سمة شخصية واحدة، وتعتمد في بنائها على نظرية تكوين الشخصية من سمات أو خصائص وليس أنماط محددة، وهذا النوع من الاختبارات يغطي العناصر والمكونات السلوكية لسمة من سمات الشخصية مثل: القدرة الاجتماعية أو الثبات الانفعالي.

أ- اختبار وودورث وهو من أقدم الاختبارات المستخدمة عمليا في قياس الشخصية، ويتألف الاختبار في صورته النهائية من 116 سؤالا يجيب عنها المفحوص بنعم أو لا.

ب- اختبار كوجليت للصحة النفسية: أعد هذا الاختبار دونالد ليرد بهدف الوصول إلى طريقة موضوعية ثابتة وصادقة لمعرفة الأشخاص الذين يحتاجون إلى العلاج النفسي. وتزويدنا بأداة تعطينا مقياسا محدّداً لقياس درجة ونوع الانحراف عن العاديين من الناس، ويتألف الاختبار من مجموعتين الأولى من 75 فقرة لقياس النزعات العصابية وتتكون الثانية من 53 فقرة لقياس الانطواء والانبساط. (أحمد أبو أسعد وآخرون: 2009، 99)

2/ الاختبارات المتعددة الأبعاد:

وتهدف إلى قياس أكثر من سمة من سمات الشخصية في وقت واحد، وقد يتكون الاختبار المتعدد البعد من عدة اختبارات أحادية البعد في وقت واحد.

أ- اختبار الشخصية لبرنرويتر: أعد هذا الاختبار روبرت برنرويتر ويقيس جوانب متعددة من الشخصية في وقت واحد مما يجعله يحقق وفرة كبيرة في التكاليف والزمن اللازم لتطبيق الاختبار، ويتكون الاختبار من 125 سؤال يجيب المفحوص عن كل منها بنعم أو لا أو لا أدري، ويمثل الاختبار خمسة مقاييس فرعية هي مقياس الميل العصابي، والاكتفاء الذاتي، ومقياس الانطواء، والانبساط، ومقياس السيطرة والخضوع، مقياس الثقة بالنفس، مقياس المشاركة الاجتماعية.

ب- اختبار الشخصية المتعدد الأوجه: طوره هاثاواى وماكنلى، ويعتبر حاليا أكثر اختبارات الشخصية شيوعاً واستخداماً في العيادات النفسية والمؤسسات التربوية، ويستطيع هذا المقياس قياس عدّة أبعاد من شخصية الفرد في وقت واحد. ويعتبر أحد مقاييس التقدير الذاتي الهامة.

جـ- اختبار كاليفورنيا للشخصية: أعدّ هذا الاختبار هاريسون جوخ، وقد اهتم بخصائص الشخصية التي تنطبق على السلوك العادي أكثر من ارتباطها بالنواحي المرضية. ويتكون الاختبار من 480 فقرة يجيب عنها المفحوص بـ صح أو خطأ، وتقدر الإجابات وفق 18 مقياساً مقننا تهدف إلى إعطاء نظرة شاملة على الفرد من وجهة نظر التفاعل الاجتماعي.

3/ الاختبارات الإسقاطية:

تقوم فكرة هذه الاختبارات على إحدى وسائل الدفاع الأولية التي نادى بها فرويد وهي الإسقاط، حيث يقوم الشخص بنسبة ما فيه من عيوب أو خصائص غير مقبولة إلى الآخرين وإلصاقها بهم. وبالتالي فإن هذه الاختبارات تعتمد على تعويض المفحوصين (المسترشدين) لبعض المثيرات والمواقف الغامضة، ويقوم الأخصائيون النفسيون بملاحظة كيف تكون ردود الفعل ونوعية استجاباتهم لهذه المثيرات. ومن نماذج الاختبارات الإسقاطية ما يلي:

أ- اختبار بقع الحبر "الرورشاخ": طوره العالم هيرمان رورشاخ عام 1920م. وتقوم فكرة الاختبار على أسلوب تداعي المعاني والأفكار، حيث يتم عرض عشر بطاقات بعضها ملون والبعض الآخر باللونين الأسود والأبيض فقط على المفحوص الواحدة تلو الأخرى، ويطلب منه أن يبين ماذا تشبه هذه الرسوم أو البقع الحبرية المعروضة أمامه، ويجب أن نوضح للمفحوص (للمسترشد) أن لا يوجد إجابات محدّدة أو معينة. بل كل ما عليه هو التعبير عن ما يجول بخاطره أو يتبادر إلى ذهنه عند رؤية هذه الأشكال بعفوية وبسرعة أيضاً.

جـ- اختبار تفهم الموضوع: قام موري ومورجان بتطوير هذا الاختبار عام 1935م. ويتكون الاختبار من جزأين منفصلين هما اختبار تفهم الموضوع للأطفال: ويحتوي على عشر بطاقات تشتمل على صور للحيوانات والأشجار. واختبار تفهم الموضوع للراشدين، يحتوي على عشرين صورة ويعرض على المفحوصين (المسترشدين) في

هذا الاختبار مجموعة من الصور الغامضة نوعا ما "عشرون بطاقة تحمل صوراً لأشخاص في مواقف معينة"، وإحدى هذه الصور بيضاء فقط ويطلب من المفحوص أن ينسج قصة حول ما توحي به هذه الصورة له مع ذكر أسماء الأشخاص الذين يختارهم كأبطال لهذه القصة. (أحمد أبو أسعد وآخرون: 2009، 99- 101)

2.6. الملاحظة:

هي الخطوة الأولى في التعرف على الحالة الصحية والنفسية للمسترشد، وهي من أهم الخطوات في مجال الإرشاد والعلاج النفسي التربوي. وذلك لأنها توصل المرشد النفسي إلى الحقائق وتمكنه من صياغة فرضياته.

وتعرّف الملاحظة بأنّها "تعني الانتباه إلى ظاهرة أو حادثة معينة أو شيء ما بهدف الكشف عن أسبابها وقوانينها. وتعرف كذلك بأنّها المراقبة المقصودة لرصد ما يحدث وتسجيله كما هو. (أحمد عبد اللطيف أبو أسعد وآخرون: 2009، 41)

تسجيل الملاحظة:

نظراً لأهمية الملاحظة في حياتنا اليومية ولكثرة الاعتماد عليها في إصدار الاحكام وتقييم السلوك، وبالنظر لتوخي الموضوعية كشرط أساسي في نجاح الملاحظة كأداة من القياس. فقد طور العلماء وسائل مقننة لتسهيل عملية الملاحظة وإجرائها بشكل مناسب، حيث يمكن للأخصائي النفسي استخدام أداة أو أكثر من أدوات القياس الخاصة بجمع البيانات والمعلومات بالملاحظة. ومن أهم هذه الأدوات ما يلي:

1- قوائم الشطب (الرصد):

وهذه القائمة عبارة عن قائمة مكونة من فقرات ذات صلة بالسّمة أو الخاصية المنوي قياسها.

2- سلالم التقدير:

تختلف قوائم الشطب عن سلالم التقدير في أن الأخيرة تحتاج إلى حكم أدق وهناك عدّة أنواع من السلالم أهمها:

- سلالم التقدير العددي: يستعمل لتقدير مدى وجود صفة ما لدى جماعة من الأشخاص.
- سلالم التقدير العددي الوصفي: في هذا النوع يوجد أعداد تمثل درجات متفاوتة من الخاصية المقدرة.
- السلم البياني اللفظي: وفي هذا النوع من سلالم التقدير يذكر الأداء أو الصفات في عمود الهامش.

3- مقاييس العلاقات الاجتماعية السوسيومترية:

تستخدم هذه المقاييس في تقييم العلاقات الاجتماعية بين الأفراد حيث يطلب من كل شخص اختيار عدد من الأشخاص الذين يتكرر التعامل معهم.

4- جداول الملاحظة:

تستخدم هذه الجداول لرصد أنماط السلوك التي يحدثها الأفراد وتكون مجالاً للملاحظة من قبل الملاحظ، والتي يمكن أن تشتمل على تسجيل السلوك ضمن فترة زمنية منظمة أو متفاوتة وهي طريقة قيمة لأنها تسمح بالتعبير الكمي المباشر عن السلوك المراد ملاحظته.

5- اليوميات السلوكية والسجلات القصصية:

ويعني كتابة تقريراً واقعياً عن المسترشد بحيث يعمد المرشد إلى وصف الموقف الذي حدث بشكل دقيق ويكون حول الحالة فهما دقيقاً لأفعالها وأقوالها.

6- الآلات الإلكترونية والميكانيكية والتي يمكنها أن تحصل على تسجيل دقيق وتفاصيل واقعية ويمكن مراجعتها والتأكد من الأنماط والاستجابات التي تمت في فترة سابقة وهي وصف موثوق فيه سواء بالصوت أو الصوت والصورة والتي أقرب ما تكون إلى المشاهدات الحية للحالة والتي تسجل على الكاسيت أو الكاميرات الفوتوغرافية أو الفيديوية والتي تشكل في مجملها مادة ممتازة لتشخيص الحالة. (أحمد عبد اللطيف أبو أسعد وآخرون: 2009، 44- 46)

3.6. المقابلة:

هي أداة هامة للحصول على معلومات من خلال مصادرها البشرية، وهي تتكون في أبسط صورها من مجموعة من الأسئلة أو البنود التي يقوم الأخصائي النفسي بإعدادها وطرحها على الشخص وموضوع البحث، ثم يقوم الأخصائي بعد ذلك بتسجيل البيانات.

ويمكن **تعريف المقابلة** بأنها علاقة ديناميكية وتبادل لفظي بين شخصين أو أكثر، الأخصائي في الإرشاد النفسي أو التشخيص النفسي أو الأشخاص طالبي المساعدة أو الفحص وبناء علاقة إيجابية بهدف الفحص والتصنيف وتحديد المشكلة والحصول على مؤشرات أو دلالات للسلوك المشكلة. (أحمد عبد اللطيف أبو أسعد وآخرون:2000، 59)

تسجيل المقابلة:

يتم تسجيل الوقائع والمعلومات التي يحصل عليها من المسترشد وذلك للتأكد من صحتها، وعلى الأخصائي أن يراعي الأمور التالية عند قيامه بتسجيل المعلومات:

- عدم الاستغراق في الكتابة والتسجيل، لأن ذلك قد يربك المسترشد.
- يمكن الأخصائي (المرشد) من استخدام نماذج متعددة للإجابات وبمقاييس تقدير مختلفة.
- لا يجوز ترك التسجيل حتى نهاية المقابلة فالوقت قد يؤثر على وعي الأخصائي (المرشد).
- استخدام أجهزة التسجيل الصوتي يعطي دقة وموضوعية أكثر في جمع البيانات.
- خطأ الإثبات: فإذا ما أخفق الشخص الذي أجرى المقابلة في التعرّف على أو قلّل من أهمية حادثة فإنه يرتكب خطأ الإثبات.
- خطأ الحذف: إذ حذف حقيقة جوهرية أو تعبير أو تجربة ما، فإنه قد يرتكب خطأ الحذف.
- خطأ الإضافة: أما إذا ضخم أو طور الأخصائي (المرشد) إجابة الشخص الذي قد يقابله فإنه يرتكب في هذه الحالة خطأ الإضافة.

- خطأ الاستبدال: قد يرتكب الأخصائي (المرشد) خطأ الاستبدال ويتم ذلك إذا نسي كلمات الشخص الذي قابله واستبدلها بكلمات قد لا يكون لها دلالات مغايرة لما قصده المستجيب.

- خطأ التبديل: إذا لم يتذكر الأخصائي (المرشد) تسلسل الأحداث أو ارتباط الحقائق بعضها مع بعض فإنه يرتكب خطأ التبديل. (أحمد عبد اللطيف أبو أسعد وآخرون: 2009، 62- 63)

- مزايا المقابلة الإرشادية:

تعتبر المقابلة العمود الأساسي في عملية الإرشاد والأداة الرئيسية في جمع المعلومات، ومن مميزاتها:

- إمكانية الوصول لمستويات أعمق من دوافع الفرد، وتخدم الأميين وأصحاب المستويات الضعيفة من التعليم. (عبد الله أبو زعيزع: 2009، 197)

2- الحصول على معلومات معينة تعجز الطرق الأخرى في الحصول عليها.

3- تمكن المرشد من التعرف على شخصية المسترشد ككل.

4- إتاحة الفرحة لدى المسترشد للتفكير بصوت عال.

5- إتاحة الفرصة لتكوين جو من الألفة والاحترام.

6- إتاحة الفرصة لدى المسترشد لمعرفة مواقف الضعف والقوة في شخصيته. (ناصر الدين أبو حماد: 2008، 27)

- عيوب المقابلة الإرشادية:

1- التأثر بالعوامل الذاتية في تفسير نتائج المقابلة فقد يخطئ الباحث في تقدير السمات أو يبالغ بها حسب خبرته واتجاهاته وميوله، وقد يكون متحيزا عند تسجيل ملاحظاته حول المسترشد أو عند تحليلها.

2- انخفاض معامل الصدق والتقدير لاختلاف الاستعدادات، والقدرات، والميول، المشاعر لدى المسترشد.

3- انخفاض معامل الثبات، لاختلاف مشاعر المسترشد وخبراته ومشكلاته من يوم لآخر.

4- عدم جدواها كثيراً في حالات الأطفال الصغار والأطفال محدودي الذكاء، الذين يصعب عليهم التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم. (عبد الله أبو زعيزع: 2009، 197)

4.6. دراسة حالة: Case Study

تعريفها: وهي دراسة تفاصيل الحالة بشتى المجالات الشخصية والحياتية للحالة، كما ثبت جذورها باعتبارها المجال الذي يتيح للأخصائي جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات الدقيقة والواضحة حتى يتمكن من اتخاذ قراراته وإصدار حكم نحو الحالة.

دراسة الحالة هي: تحليل عميق شامل للحالة التي يقوم المرشد بدراستها، وهي بذلك تتضمن تفسيراً لشخصية الفرد والمشكلة التي يعاني منها، ويستطيع المرشد من خلال جمعه للبيانات والمعلومات الخاصة بالفرد وبيئته التي عاش فيها في الماضي والتي يعيش بها في الحاضر. أن يقدّم صورة كاملة للفرد، تفسّر نموه وتطوّره والعوامل التي أثرت عليه كما توضح لنا مشكلته الحالية والقوى المؤثرة عليها واتجاهاته نحوها. أي أن دراسة الحالة وسيلة لجمع

المعلومات وتنظيمها وتبويبها وتلخيصها ومراجعتها للوصول إلى فهم أفضل للحالة لماضيها وحاضرها ومستقبلها لوضع الأهداف التي تصل إلى الخطة العلاجية للوصول إلى النمو والتطوّر. ومن مميزات إجراء دراسة الحالة ما يلي:

1- تساعد على فهم وتشخيص وعلاج الحالة على أساس علمي دقيق.

2- تعطي صورة أوضح وأشمل للشخصية باعتبارها أشمل وسيلة من وسائل جمع لمعلومات.

3- تساعد المسترشد من أن يفهم بصورة أوضح وأعمق.

4- لها فائدة إكلينيكية بما يحدث خلالها من تنفيس انفعالي للمسترشد.

الأفراد الذين تستوجب حالاتهم دراسة الحالة:

يحتاج لها الأشخاص الذين يواجهون صعوبات في التعلم والتكيّف والعلاقات الاجتماعية وغيرها من السلوكيات التي تستدعي الانتباه الخاص وتتطلب أسلوبا تشخيصياً يتجاوز الاستفسارات الروتينية.

ومن السلوكيات التي تستدعي الانتباه الخاص ما يلي:

1- اضطرابات الكلام وصعوبات النطق.

2- المرض والانفعال الزائد عند الامتحان.

3- المقاومة الزائدة للنظام المدرسي والغياب المتكرر بدون عذر رسمي.

4- الخضوع الزائد للغير.

5- النشاط الزائد.

6- النشاط المتدني (الخمول والسرحان والانطواء والخجل الزائد وضعف في التركيز).

7- الاكتئاب الدائم أو الوجه الخالي من التعبير.

8- السلبية تجاه الذات والآخرين.

9- السلوك الشاذ والغريب (السرقة- الكذب- الغش).

10- التقلبات المزاجية والانفعالية.

11- السلوكيات المخففة للقلق (العبث بالشعر، قضم الأظافر وغيرها).

12- الغياب عن الوعي.

مثال من الواقع التدريبي على دراسة الحالة:

وعند قيام المرشد بإجراء دراسة حالة لأحد المسترشدين فإن الأبعاد التي تناولتها دراسة الحالة هي: الدافعية- بناء الشخصية- تطور الفرد- الجانب التكيفي- البعد الذاتي- البعد الاجتماعي. (أحمد عبد اللطيف أبو أسعد وآخرون: 2009)

5.6. الاستبيان: Questionnaire

يعتبر الإستبيان أداة ملائمة للحصول على المعلومات والبيانات والحقائق المرتبطة بواقع معين، أو تلك المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق إستمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب. وله أهمية كبيرة جمع البيانات اللازمة

لاختبار الفرضيات في البحوث التربوية والاجتماعية والنفسية. فهو يستخدم في دراسة الكثير من المهن والاتجاهات وأنواع النشاط المختلفة. فجمع المعلومات عن إدراك الأفراد واتجاهاتهم وعقائدهم وميولهم وقيمهم ومشاعرهم وخططهم للمستقبل وسلوكهم الحاضر والماضي، كلها أمور تتطلب دراستها استخدام الاستبيان.

شروط الاستبيان الجيد:

1- أن يعالج مشكلة هامة تهم نتائجها تقدم البحث.

2- أن يبين أهمية المشكلة بوضوح في التعليمات التي تسبق الأسئلة.

3- أن تكون تعليماته حول الإجابة عن الأسئلة سهلة وواضحة.

4- أن تكون طباعته سهلة ومقروء، وأسئلته موضوعية ومرتبة ترتيبا سيكولوجيا يناسب مستوى المفحوصين.

أنواع الاستبيان:

أولاً: من حيث طبيعة الأسئلة والأجوبة التي تطرح على المستجيب.

1- الاستبيان المغلق:

حيث يطلب من المفحوص (المسترشد) اختيار الإجابة الصحيحة من مجموعة من إجابات مثل: (نعم، لا، غالبا، أحيانا، نادرا). ويتميز هذا النوع بما يلي:

- يساعد المرشد في الحصول على معلومات وبيانات، أكثر مما يساعد على معرفة العوامل والدوافع والأسباب.
- سهولة الإجابة عليه.
- لا يتطلب وقتا طويلاً من المفحوص للإجابة على فقراته.
- قلة التكاليف.
- سهولة تفريغ المعلومات منه.
- لا يحتاج المستجيب للإجتهاد، فما عليه إلا اختيار الجواب المناسب فقط.

عيوب الإستبيان المغلق:

- قد يجد المستجيب صعوبة في إدراك معاني الأسئلة.
- لا يستطيع المستجيب إبداء رأيه في المشكلة المطروحة.

2- الاستبيان المفتوح:

في هذا النوع من الاستبيانات يترك للمفحوص حرية التعبير عن آرائه بالتفصيل، مما يساعد الباحث على التعرف إلى الإستبيان والعوامل والدوافع التي تؤثر على الآراء والحقائق.

ومن ميزاته:

- ملائم للمواضيع المعقدة.
- سهل التحضير.

عيوب الاستبيان المفتوح:

- تجنب المفحوصين عادة الكتابة عن أرائهم بشكل مفصل.
- مكلف ويحتاج إلى وقت كبير.
- صعوبة تحليل الإجابات وتصنيفها.

3- الاستبيان المغلق المفتوح:

يتكون من أسئلة مغلقة يطلب من المفحوصين اختيار الإجابة المناسبة لها، وأسئلة أخرى مفتوحة تعطيهم الحرية في الإجابة. ويستخدم هذا النوع من الاستبيانات عندما يكون موضوع البحث صعبا ومعقد، مما يعني الحاجة إلى أسئلة واسعة وعميقة.

ومن مميزاته:

- أكثر كفاءة في الحصول على المعلومات.
- يعطي الفرصة للمستجيب لإبداء رأيه.

4- الاستبيان المصور:

تقدم فيه الأسئلة على شكل رسوم أو صور، بدلا من العبارات المكتوبة، ويقدّم هذا النوع إلى الأطفال والأميين وتكون تعليماته شفهية.

ثانيا: من حيث طريقة التطبيق

يمكن تقسيم الاستبيان حسب إجراءات التطبيق إلى نوعين رئيسيين هما:

1- الاستبيان المدار ذاتيا من قبل المبحوث، ويرسل بالبريد أو يوزع عبر صفحات الصحف أو عبر الإذاعة والتلفاز، وفي هذه الحالة يتصرف المبحوث ويستجيب من تلقاء نفسه.

2- الاستبيان المدار من قبل (طرف) الباحث. (عبد الله أبو زعيزع: 2009، 197- 200)

- مزايا الاستبيان:

1- السرعة في الحصول على المعلومات.

2- قلة التكاليف من حيث الوقت والمال.

3- الإجابات أكثر موضوعية ذلك أن الاستبيان لا يحمل اسم المسترشد.

4- يوقع الاستبيان أقل ما يمكن من الضغط على المسترشد، مما يعطيه فرصة كافية للتفكير في استجاباته.

5- تتوفر للاستبيان ظروف التقنين، فالألفاظ يمكن تقنينها والأسئلة يمكن ترتيبها والإجابات يمكن تسجيلها.

- عيوب الاستبيان:

1- عادة ما يكون معقد التركيب أو يفتقر إلى المرونة، الأمر الذي يعني اقتصاره على البيانات الواردة فيها، والتي ليس من الضروري أن تعطي صورة صادقة لشخصية المسترشد.

2- كثيراً ما تكون الإجابات ناقصة وتعوزها الدقة. (عبد الله أبو زعيزع: 2009، 201- 202)

6.6. التقرير الذاتي:

يستخدم التقرير الذاتي لتقييم المسترشد لنفسه وللخبرات التي مرّ بها، وهو عبارة عن استبيان أو أسئلة مفتوحة النهاية تستخدم للحصول على المعلومات من المسترشد مثل: المعلومات الشخصية (الاسم، العمر، العنوان، الهاتف)، والأسرية مثل: (مهنة الأبوين، ومعلومات عن الأخوة والأخوات، وأشخاص آخرون يعيشون في المنزل وعلاقة المسترشد بهم ...الخ)، والمعلومات الأكاديمية والمهنية مثل: (الخطط الدراسية والمهنية، موضوعاته المفضلة، هواياته، وأي خبرات ذات اهمية معينة)، ومن مميزاته أنه قصير وسهل ومنظم ويوفر مساحة كافية للإجابة.

– استعمالات التقرير الذاتي:

– يستخدم كوسيلة للحصول على كمية كبيرة من المعلومات في وقت قصير.

– يمثل وسيلة للحصول على معلومات دون الحاجة إلى المقابلة وجهاً لوجه، سواء أكان ذلك للسؤال المباشر والشخصي عن المواضيع الحساسة، أو لصعوبة إجراء المقابلات الشخصية عندما يكون عدد المسترشدين كبيرًا.

– يستخدم للتأكد من دقة المعلومات المعطاة في فترة معينة من الزمن.

– يستخدم في الكليات والمعاهد للإرشاد، بهدف الحصول على معلومات عن خلفية المتعلم ونشاطاته الحالية وخططه المستقبلية وموقفه نحو نفسه.

– بعض التقارير الذاتية تحتوي على قوائم شطب (list chekt) للتعرف على المشاكل التي تزعج المتعلمين وتحدد حاجاتهم للمساعدة الخاصة.

– إدارة التقرير الذاتي وكيفية استخدامه:

يطلب بعض المسترشدين من مسترشديهم تعبئته التقرير الذاتي قبل اللقاء الأول معهم عندما يكون استبيان المعلومات الشخصية مستخدم في إرشاد ذو طبيعة خاصة، ويكون جزء من عملية الإرشاد، وهناك حالة أخرى هي تعبئته من قبل مجموعات، وبالعادة يفضل تعبئته في مجموعات صغيرة لأن أخطاء التعبئة في المجموعات الكبيرة تميل إلى أن تعادل بعضها (الانحرافات لا تظهر)، ومع ذلك إذا أردنا أن نخرج بفكرة عامة حول قضية ما، فإننا نقدمه لمجموعة صغيرة. وكون المرشدين يهتموا بالحصول على المعلومات الشخصية أكثر من العامة فهذا يعطي تفضيل تعبئته في مجموعات صغيرة.

ملاحظة: يحاول المرشد استدراج اهتمام المسترشد بالتعبئة بأن يشرح له هدف تعبئة النموذج وبأنه سري ويستخدم من قبل المرشد ومنه فقط، فكلما أحس المسترشد بأن هذه المعلومات أمينة وتستخدم بالشكل الصحيح كلما أعطى معلومات أكثر دقة. (عبد الله أبو زعيزع: 2009، 202- 203)

7.6. السجل التراكمي:

يعتبر الوسيلة الرئيسية لجمع المعلومات في الإرشاد، حيث تجمع فيه معلومات تامة لها دلالتها عن المتعلم كدرجات المتعلم في المواد في مختلف مراحل الدراسة، الغياب، الحضور، بيانات عن الأسرة وحالتها، تقديرات عن خلق

التلميذ، سلوكه الاجتماعي، صحته. جمعت بوسائل أخرى في شكل تتبعي تراكمي ضمن ترتيب زمني وعلى مدى سنين، تغطي حياة الفرد الدراسية. فهو بهذا يعتبر مخزن معلومات يتضمن أكبر قدر في أقل حيز ممكن.

- شروط وصفات السجل التراكمي:

1- شموليته لجميع جوانب شخصية وحياة التلميذ.

2- السرية: حفظه وتنظيمه في مكان خاص ولا يطلع عليه إلا المختصين.

3- تكون المعلومات جديدة ومستمرة خلال حياة المتعلم الدراسية.

4- المعيارية: أن تستند المعلومات إلى معيار أو متوسط أداء، حيث يمكن مقارنة هذه المعلومات به. لذا لا بد من تعريف السلوكيات والصفات إجرائيا.

- دقة وبساطة المعلومات واقتصارها على الخبرات والبيانات المهمة. (جميل الصمادي: 2009، 232)

8.6. مؤتمر حالة: Case conference

هو إجراء يعمل به في الخدمة الاجتماعية أو المؤسسات الاجتماعية التربوية بشكل عام، بحيث يتم جمع عدد من المتخصصين بهدف مناقشة مشكلة أحد العملاء، ومناقشة ذلك للوصول إلى أهداف بشأن التعامل مع المشكلة ووضع خطه التدخل المناسبة لها كما يتم تحديد الأساليب المناسبة ومراقبة ومتابعة العمل. ويعرف مؤتمر الحالة بأنه اجتماع يضم كل أو بعض الأشخاص الذين يهمهم أمر العميل وكل أو بعض من لديه معلومات خاصة به ومستعد للتطوع والإدلاء بها وتفسيرها وإبداء بعض التوصيات بموافقة العميل. ويضم مؤتمر الحالة الأخصائي النفسي، والأخصائي النفسي التربوي، والأخصائي الاجتماعي، والمدرس- الأخصائي، الوالدان، الأقارب، الأصدقاء، أي كل من يهمه أمر العميل وفي غالب الأحيان تدور النقاشات في مثل هذه المؤتمرات بين المختصين وأهل الخبرة بما يتعلق بالمشكلة المطروحة وتتلخص في الآتي:

1- أسباب المشكلة والعوامل المرتبطة بها.

2- الأهداف العلاجية المقترحة للتعامل مع الحالة.

3- أساليب التدخل المناسبة مع الحالة.

والجدير بالذكر أن مثل هذه المؤتمرات ليست قصراً فقط على الممارسين المتخصصين في المجال بل أيضاً أصحاب الخبرة بما يتعلق بالمشكلة خاصة من لهم خبرات وتجارب في التعامل مع نفس المشكلة أو كل أو واحد من أفراد الأسرة باعتبارهم من أهم مصادر المعلومات ومن الموارد التي يمكن الإستفادة منها. (فكري لطيف متولي: 2016، 85)

مؤتمر الحالة هو اجتماع مناقشة خاص يضم فريق الإرشاد، كما يضم كل أو بعض من يهمهم أمر المسترشد ويتعاملون معه، وكل أو بعض من لديه معلومات خاصة به ومستعد للتطوع والحضور شخصيا، للإدلاء والمشاركة في تفسير الحالة وإبداء بعض التوصيات شريطة موافقة المسترشد. ويضم مؤتمر الحالة عادة الأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي والمدرس والمرشد والوالد، ويضم في بعض الحالات محيل الحالة والمدير. ويفضل أن تكون

مجموعة الأعضاء المشاركين صغيرة تتكون من (20) عضوًا أو عدة أعضاء، كما يجب أن يكون الحضور للمؤتمر إيجابيا وتطوعياً، كما يجب أن يتمتع الحضور بالحيوية والنشاط والمشاركة. (عبد الله أبو زعيزع: 2009، 223)

- **إيجابيات مؤتمر الحالة:**

يمتاز مؤتمر الحالة بما يلي:

- يزود الأخصائي بمعلومات عن العميل (المسترشد) وشخصيته وخاصة المعلومات التي لا يمكن الحصول عليها من الوسائل الأخرى التي تفيد في مناقشة الفروض المختلفة وفي التشخيص وفي عملية الإرشاد.
- يفيد في تجميع أكبر قدر من المعلومات من مصادر متعددة ومن وجهات نظر مختلفة وفي وقت قصير، ولذلك يعتبر بمثابة استشارة وتبادل آراء تفيد في الحكم على التقديرات الذاتية لكل من الأخصائي والعميل (المسترشد).
- يمكن التعرف من خلاله على من يستطيع أن يسهم في عملية إرشاد الحالة من غير أعضاء هيئة الإرشاد.
- يساعد في تبني الإرشاد الخياري حيث يطلع أعضاء فريق الإرشاد على وجهات نظر مختلفة لكل منها وجهاتها. ويدركون أنه يجب أن تنوع طرق الإرشاد.
- يعتبر الوسيلة النموذجية للاتصال بالأسرة وغيرها من مصادر المجتمع الأخرى في الإرشاد النفسي.
- يزود الأخصائي بمعلومات عن العميل وشخصيته خاصة المعلومات التي لا يمكن الحصول عليها من الوسائل الأخرى.
- يفيد في تجميع أكبر قدر من المعلومات من مصادر متعددة ووجهات نظر مختلفة.
- يفيد في حالة العميل الجديد في المدرسة أو الجامعة أو المؤسسة الأخرى.
- يشعر أعضاء المؤتمر أنفسهم بفائدتهم ومساهمتهم المشتركة بالتعاونية في مساعدة العملاء.
- يعتبر الوسيلة النموذجية للاتصال بالأسرة وغيرها من مصادر المجتمع الأخرى في الإرشاد النفسي.
- يساعد في تبني طريقة الإرشاد الاختياري.

- سلبيات مؤتمر الحالة:

- يستغرق وقتاً طويلاً ولا يعطي سوى نتائج ضعيفة إذا ما قورنت بغيرها من الوسائل.
- قد تأتي المعلومات التي يتوصل إليها المؤتمر متناثرة وغير متكاملة أو منسقة مما يساهم في عدم إعطاء صورة واضحة عن الحالة التي يعاني منها العميل.
- لا يتوفر الوقت لدى الكثير لحضور المؤتمر مما يؤدي إلى فشله.
- قد تعوق نظرة بعض العملاء إلى المؤتمر على أنه تدخل الآخرين فيما لا يعنيهم من خصوصيات العميل، وقد يعبرون عن ذلك بأنه: "مؤتمر فضائح"
- قد يخفي العميل بعض المعلومات.
- يمكن من جمع المعلومات أو دراسة الحالة.

- قد يمنع بعض المسترشدين من عقد مؤتمر لهم لأنهم يعدونه تدخل الآخرين فيما لا يعنيهم. (فكري لطيف متولي: 2016، 91- 93)

7/ المرشد التربوي وصفاته:

1.7. تعريف المرشد التربوي:

المرشد لغة:

هو المستشار، وهو الشخص الذي يعطي النصائح في مجالات معينة.

المرشد اصطلاحاً:

يعرّف المرشد بأنه: "الشخص المسؤول عن تنفيذ عملية التوجيه المدرسي والمهني، التي تخص المتعلم ويعتبر أقدر الناس على جمع المعلومات التي تخص المتعلم واستغلالها أحسن استغلال، بغرض توجيهه وذلك بالاعتماد على مبادئ وتقنيات علم النفس". (كريمة قنطاري: 2011، 91)

وهو شخص متخصص حاصل على الشهادة الجامعية الأولى كحد أدنى في أحد فروع العلوم الاجتماعية: علم النفس، إرشاد نفسي، صحة نفسية، توجيه وإرشاد، تربية وعلم النفس.

ويتم تعيينه بوظيفة مصنفة بحيث يخضع للتجربة لمدة عام، حيث تقيم أعماله ونشاطاته في نهاية العام من أجل تثبيته أو تمديد تجربته أو الاستغناء عن عمله. (عزيز سمارة، عصام نمر: 2007، 09)

المرشد التربوي هو شخص حاصل على الشهادة الجامعية الأولى كحد أدنى ومؤهل أكاديميا وشهادته متحصل عليها في إحدى العلوم الإنسانية (علم النفس التربوي - علوم التربية- الإرشاد والتوجيه) وتم تعيينه بوظيفته بحيث يخضع للتجربة لمدة سنة. حيث تقيم أعماله ونشاطاته في نهاية السنة من أجل تثبيته أو تمديد فترة تجربته أو الاستغناء عن عمله (كاملة الفرخ وآخرون: 1999)

2.7. خصائص وسمات المرشد التربوي:

يهتم المرشد بكيفية رؤية المسترشد للعالم، ويمتلك معتقدات إيجابية نحو الناس، وهناك سمات تميّز المرشد التربوي عن غيره تجعله يتمكن من القيام بعمله بطريقة تنسجم مع خصائص ومتطلبات معينة وقد تطرّق كارل روجرز إلى ثلا ث قيم أساسية، يجب أن يتمسّك بها المرشد وهي:

سمات المرشد التربوي		
التطابق والانسجام	العاطفة	الرّغبة الايجابية
وهي أن تتسم شخصية المرشد بالتكامل والإنسجام وذلك عن طريق تعدد الأدوار التي يقوم بها المسترشد ويجب أن يكون طبيعيا كما هو دون تكلف ودون زيف.	ويقصد بها أن يتحلى المرشد بالذكاء العاطفي الوجداني وعلى المرشد أن يفكر ويشعر بالطريقة التي يفكر ويشعر بها المسترشد.	على المرشد أن يهتم باحتياجات المسترشد أكثر من اهتمامه بحاجاته الخاصة فيعطيه الوقت الكافي لعرض حالته.

وهناك العديد من الخصائص التي ينبغي أن يتحلى بها المرشد التربوي:

1.2. الخصائص الشخصية:

- حسن المنظر الخارجي والهندام والنظافة الشخصية.
- التحلي بالصبر والتأني وسعة الصّدر وعدم التعجل في إصدار أحكامه.
- القدرة على الإصغاء الجيد لما يقوله الآخرون وعدم المقاطعة وإصطياد الأخطاء.
- الإلمام بالأخلاقيات المهنية والإلتزام بها.
- المعرفة بذاته وبقدراته وبأهدافه في الحياة.
- التميز بالمرح والبشاشة وسرعة البداهة.
- سعة الإطلاع والتمتع بثقافة عامة واسعة والتعرّف على المستجدات والتّطورات في مجال التربية.
- عدم التحيز لفئة دون الأخرى.

2.2. الخصائص المهنية:

- الاستفادة من خبرات وتجارب الآخرين.
- الإلمام بنظريات الإرشاد وأساليبه وطرق جمع البيانات وتصنيفها.
- حسن الإدارة والتنظيم والإلمام بالتشريعات واللّوائح التنظيمية.
- الإلمام التام بالنظم الدراسية ومبادئ وعلم النفس، وعلم النفس التربوي، علم نفس النمو، علم نفس الطفل والمراهق، علم النفس المعرفي، علم الاجتماع ...
- الإلمام بالمشكلات النفسية والتربوية لطلاب المرحلة التي يعمل معها وأساليب علاج كل مشكلة.
- التّطوير المهني المستمر من خلال التدريب أثناء الخدمة وحضور المؤتمرات والنّدوات.

3.2. الخصائص الاجتماعية:

- القدرة على إقامة علاقات اجتماعية طيبة مع الآخرين.

- الشعور بالمسؤولية تجاه المسترشد والمجتمع الخارجي والعمل على توطيد العلاقة بين المؤسسة التربوية التي يعمل بها وتشجيع تبادل الخدمات.

- القدرة على الإقناع والإقتناع. (رافدة الحريري وآخرون: 2011)

3.7. أخلاقيات المرشد التربوي:

هناك عدة أخلاقيات على المرشد أن يلتزم بها نذكر منها:

1. العمل والخبرة:

لابد لمن يقدم خدمات الإرشاد أن يكون متخصصا في مجال الإرشاد وعلم النفس وأن يكون على علم تام بالمستجدات التي تطرأ على مجال الإرشاد بالنظريات الخاصة بالإرشاد وأساليبه وأدواته، كما يجب أن يتمتع بمهارات وخبرات عالية ومتميزة وذلك ليتمكن من القيام بمهامه على أتم وجه.

2. الترخيص:

يعني ضرورة حصول المرشد على الاعتراف بقدرته على ممارسة العمل الإرشادي، ويكون ذلك الاعتراف مقدّماً من الجهات الرسمية.

3. القسم واليمين:

يستوجب على المرشد أداء القسم قبل حصوله على الترخيص ويشتمل القسم في بنوده مراعاة الله في العمل والالتزام بأخلاقيات المهنة وأسرار وحقوق المسترشد. (رافدة الحريري وآخرون: 2011، 122)

4. المحافظة على سرية المعلومات:

من المبادئ الأساسية لعملية الإرشاد، المحافظة على سرية المعلومات التي يدلي بها المسترشد وعدم البوح بها، وعدم التحدث ولو عن جزئية بسيطة أمام الزملاء أو ذوي المسترشد وذلك لزرع الثقة في نفس المسترشد. (رافدة الحريري وآخرون: 2011، 123)

5. الأمانة:

كلمة بسيطة ولكنها ذات معنى واسع، والأمانة مشتقة من الأمن، إن الأمانة تقتضي من المرشد أن يحافظ على المسترشد، وأن يصونه بكل ما يستطيع خاصة أسراره، كذلك فإن الأمانة تقتضي من المرشد أن يخلص في عمله، وأن يسعى إلى إتقانه بكل ما يستطيع والإتقان يعني الجودة. (محمد محروس الشناوي: 1996، 32)

6. مراعاة حقوق المتعلمين:

للمتعلم المسترشد الحق في الإعتراض على ما يقدم له من خدمات إرشادية، وذلك يجب تزويده بالمعلومات الكافية منذ بداية العملية الإرشادية وتوضيح أهداف الإرشاد والأساليب الإرشادية التي تُنفذ معه، وتحديد مدة كل جلسة إرشادية ومن الضروري تقديم الدعم العاطفي للمسترشد.

7. عدم تقديم أحكام قيمية:

لا يجوز للمرشد أن يصدر على المسترشد أحكاماً قيمية مثل: راسب، غبي، مخرب ... لأن مثل هذه الأحكام تدمر نفسية المسترشد وتهدّم العلاقة الإرشادية.

8. الحفاظ على كرامة المهنة:

يجب على المرشد أن يكون القدوة الحسنة في تصرفاته وأفعاله وأقواله وأن يكون حسن السمعة، جيد السلوك وعليه أن يضع المصلحة العامة فوق كل اعتبار. (رافدة الحريري وآخرون: 2011، 123)

9. تبادل الاستشارات:

على المرشد أن يتبادل الاستشارات الإرشادية مع زملائه.

10. عدم الاستغلال المادي:

عليه الابتعاد عن الجشع والاستغلال والمبالغة في تحديد التكاليف.

11. الأصالة:

يجب على المرشد أن يكون أصيلاً في تعامله مع المسترشدين ومخلصاً في تقديم المساعدة والتوجيه لهم. (رافدة الحريري وآخرون: 2011)

12. الكفاءة الذهنية:

وهي أن تكون لديه قاعدة معرفية مناسبة. وأن تكون له معلومات غزيرة وتشمل المقدرة الذهنية للبحث على المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات المناسبة حول اختبار الطرق المناسبة للعلاج. (محمد محروس الشناوي: 1996، 34)

13. الطاقة:

فالمسترشد بحاجة إلى طاقة عالية وايجابية تجعله يتحرك وينظر، ويسمع ويدقق ويحلّل ويجمع المعلومات، وينظمها وينفذها، فهو يصغي ويتكلم ويتصل بالمدرسين وبالمدير والأسرة إن أمكن.

14. المرونة:

على المرشد أن لا يكون جامداً في عمله لأنه يتعامل مع أفراد بينهم عديد من الفروق ومع مشكلات متنوعة، ولا ينجح المرشد إذا قصر عمله على أسلوب واحد. (محمد محروس الشناوي: 1996، 35)

15. الإخلاص:

يقتضي من المرشد أن يقبل على عمله برغبة، ورضا في أن يساعد الآخرين، المرشد بحاجة إلى أن يتصف بمجموعة من الصفات منها: الصبر، الحلم، ضبط النفس، الرحمة، معرفة قيمة الوقت، تحمل المسؤولية، التسامح ... (محمد محروس الشناوي: 1996)

4.7. مهام المرشد التربوي:

تشعبت مهام المرشد التربوي، فهو مسؤول عن تقديم مجموعة أنشطة يقوم بتصميمها وإدارتها وتنفيذها وأبرز مهامه:

- تحديد الساعات المكتبية التي يتواجد فيها للتشاور والمناقشة مع المسترشدين.
- القيام بالإرشاد الفردي والجمعي كونه من أولويات النظام التعليمي.
- خلق مناخ صفي جيد ومناسب بالتنسيق مع هيئة التدريس للوصول إلى المستوى التعليمي المرغوب.
- مساعدة المتعلمين على التعامل مع مشاكلهم النفسية والتربوية والاجتماعية والعاطفية والسلوكية.
- العمل على توثيق العلاقة بين البيت والمؤسسة التعليمية وتنظيم برامج زيارات أولياء الأمور.
- مساعدة التلاميذ في تطوير قدراتهم ومهاراتهم وتحديد ميولهم وبناء شخصياتهم بشكل قويم.
- تقديم المحاضرات الإرشادية والتوعوية للمتعلمين ومساعدتهم على التكيف مع المشكلات الحياتية.
- التعامل مع المشكلات الصحية للمتعلمين وانتقاء أماكن جلوسهم في حجرات الدراسة لما يتناسب مع وضعهم الصحي.
- العمل على توثيق العلاقة بين البيت والمؤسسة التعليمية وتنظيم برامج زيارات أولياء الأمور واجتماعاتهم. (رافدة الحريري وآخرون: 2011، 124- 125).

5.7. مهارات المرشد التربوي:

المهارات الأساسية للمرشد التربوي	
1. الانتباه	تساعد هذه المهارة المرشد على التركيز على المسترشد وتتيح هذه المهارة الفرصة للمرشد، وإدراك مستوى قبوله أو رفضه من طرف المسترشد.
2. الاصغاء	يهدف إلى فهم كل مايفكر به المسترشد وما يشعر به نحو نفسه ونحو الآخرين.
3. إعادة صياغة العبارات	استخدام المرشد لهذه المهارة تتيح للمسترشد سماع كلامه وما قاله وذلك يشجعه إمّا على الإستمرار في الكلام أو مراجعة نفسه.
4. طرح الأسئلة	تشجع هذه المهارة المسترشد على التعبير عن ذاته وعن كل ماهو مكبوث فيها.
5. الإستجابة لمشاعر المسترشد	وهذه المهارة تشجع على الوثوق بالمشاعر التي تنبثق من طرف المسترشد أكثر من الوثوق بكلامه.

(عصام يوسف: 2006)

6.7. أهداف المرشد التربوي:

- توجيه المتعلم وإرشاده في جميع النواحي النفسية والأخلاقية والاجتماعية والتربوية والمهنية لكي يصبح عضو صالح في بناء المجتمع.
- بحث المشكلات التي يواجهها المتعلمون أثناء الدراسة سواء كانت شخصية أو اجتماعية أو تربوية والعمل على إيجاد الحلول المناسبة وتوفير الصحة النفسية.
- العمل على اكتشاف مواهب المتعلمين وقدراتهم وميولهم سواء المتفوقين أو غير المتفوقين والعمل على توجيه واستثمار تلك المواهب والقدرات والميول وتوجيهها توجيها صحيحاً.
- العمل على توعية المجتمع الدراسي بشكل عام بأهداف ومهام التوجيه والإرشاد ودوره.
- العمل على توثيق الروابط والتعاون بين البيت والمدرسة لكي يصبح كل منها مكملاً وامتداداً للآخر لتهيئة الجو المحيط والمشجع للطالب. (عصام يوسف: 2006، 46)

8/ العلاقة الإرشادية:

1.8. تعريف العلاقة الإرشادية:

هي علاقة مهنية تقوم على تفاعل بين الأخصائي النفسي والمتعلم حيث يتم تبادل المعاني التي تتضمن التواصل اللفظي بواسطة الكلام والإنصات والتّواصل غير اللفظي بواسطة الإيماءات والنظرات والحركات الجسمية باليدين أو الرأس. (عبد العظيم حمدي: 2013، 40)

أولا: علاقة مهنية: أي لها حدود وليست علاقة صداقة ولذلك يحرص المرشد من البداية أن يوضح للمسترشد ما الذي يمكن أن يقدّم من الأول إلى الأخير.

ثانيا: علاقة احترام: علاقة تسودها الثقة والاهتمام المشتركين كما يسودها نوع من الاعتدال.

ثالثا: علاقة تفاعل بين المرشد والمسترشد: هذا التفاعل هو الوسيلة التي يمكن أن تقوي العلاقة ويمكن أن يأخذ الإتصال أشكالاً عديدة تشمل الإتصال اللفظي والإشارات والتلميحات. وقد يكون ضمنيا له معان يفهمها كل من المرشد والمسترشد. (سامي ملحم: 2007، 251)

وتعرّف العلاقة الإرشادية "بأنها قلب عملية الإرشاد وهي علاقة شخصية اجتماعية مهنية دينامية هادفة وثيقة تتم بين المرشد والمسترشد في حدود معايير اجتماعية تحدد ما هو جائز وما هو غير جائز وتحدد دور كل منهما وتهدف إلى تحقيق الأهداف العامة والخاصة للعملية الإرشادية، وفي بداية العلاقة الإرشادية يرحب المرشد بالمسترشد ويتعارفان ومنذ البداية يجب أن يعرف كل من الطرفين حدوده ومعاييره السلوكية وإمكاناته ومسؤولياته تجاه الآخر". (كاملة الفرخ وعبد الجابر تيم: 1999، 111)

2.8. خصائص العلاقة الإرشادية:

- الإرشاد علاقة تشاركية تسمح للمسترشدين بأن يعبروا بحرية عن أنفسهم وأن يكشفوا عن ذواتهم دون حواجز أو دفاعات.

- يهتم الإرشاد بالتأثير في التغيير الإرادي للسلوك من قبل المسترشد.
- الغرض من الإرشاد هو تهيئة الظروف التي تيسّر من التغيّر الإرادي للمسترشد.
- تنظيم العلاقة الإرشادية على أساس حدود مقرّرة لهذه العلاقة.
- تتوافر الظروف أو الشروط التي تيسّر التغيّر السّلوكي من خلال المقابلات.
- الإنصات ركن أساسي من أركان العلاقة الإرشادية.
- يتم الإرشاد في إطار من الخصوصية. (عبد العظيم حمدي: 2013، 42)

1. الجانب الوجداني:

تتم العلاقة الإرشادية بأن محتواها العاطفي أكثر من المحتوى المعرفي، فالعلاقة تهتم باستكشاف المشاعر من خلال ما يدور من مناقشات وأحاديث.

2. التكثيف "التركيز":

لأن العلاقة تقوم على أساس الاتصال المنفتح والمباشر، والصريح فالمرشد والمترشد يتوقع منهما أن يشتركا بصراحة في إدراكاتها وردود فعلها.

3. النمو والتغيير:

العلاقة الإرشادية علاقة دينامية ومعنى ذلك أنها في تغير مستمر باستمرار تفاعل المرشد والمسترشد بما أن المسترشد ينمو ويتغير فإن العلاقة كذلك تنمو ويتغير (محمد محروس الشناوي: 1999، 57)

4. الخصوصية:

إن كل ما يدلي به المسترشد سريا ويلتزم المرشدون فيما يتفقون عليه من قواعد أخلاقية لمهنتهم أن يصونوا ما يبوح به المسترشدون أثناء المقابلات الإرشادية من أن تنتقل إلى غيرهم.

5. المساندة:

يوفر المرشدون من خلال العلاقة الإرشادية للمسترشدين نظاماً للمساندة يزودهم بالاستقرار المناسب لتغير سلوكهم واتخاذ قراراتهم.

6. الصدق:

إن العلاقة الارشادية تقوم على الصدق والصراحة والاتصال المباشر للمرشد والمسترشد، وإذا خلت العلاقة من الصدق، فإنها سرعان ما تتدهور ولا يفيد المسترشد من موقف الإرشاد. (محمد محروس الشناوي: 1996، 58)

3.8. عناصر العلاقة الإرشادية:

تتكون العلاقة الإرشادية من أربعة عناصر:

1. التقبل: وهو أن يسعى المرشد بصدق لمساعدة الأشخاص المضطربين كي يكونوا طبيعيين وهو يقوم على أسس:

- يستند التقبل إلى المبدأ الذي يؤكد على أن للفرد كرامة وتقدير.

- المسترشد (المتعلم) يتصف بإمكانات تؤهله إلى أن يختار بحكمة والعيش بحرية.
- كل شخص مسؤول عن حياته الخاصة.

2. الفهم: هو عنصر أساسي يحدد سلوك المرشد نحو المتعلم أي أن المرشد يدرك بشكل واضح ما يحاول المتعلم قوله والتعبير عنه.

3. التواصل: وهي مهارة أساسية ينبغي أن يتقنها المرشدون لتسيير العلاقة الإرشادية بينهم وبين المتعلمين.

4. الحساسية: وهي مهارة يجب أن يتميز بها المرشدون، وهي قدرة المرشد ووعيه بما يحدث في عملية الإرشاد من خلال السلوك اللفظي وغير اللفظي للمسترشد. (عبد العظيم حمدي: 2013، 142- 143)

4.8. أهمية العلاقة الإرشادية:

إن بعض المنظرين في مجال الإرشاد مثل "كارل روجرز" يرون أن الإرشاد هو علاقة بداخلها جهد للمرشد في مساعدة المسترشد وإذا استوقت هذه العلاقة مجموعة من الشروط مثل: التقبل والأصالة من جانب المرشد، فإن ثمة تغيراً في بناء الذات، وفي التعامل مع الخبرات سوف يحدث وأن المسترشد يحقق ما سعى إليه من الإرشاد.

العلاقة الإرشادية هي الجانب الفني في الإرشاد، والذي عن طريقه تبرز مهارات المرشد وخصائصه، والتي تحدد إلى أي درجة ينجح المرشد في عمله.

وفي إطار العلاقة يمكن للمرشد أن يساعده على استظهار مشكلات، والتعبير عن مشاعره وأن يساعده في الحكم على سلوكه، والتعامل مع خبراته وأن يتعلم أسلوب حل المشكلات، وكيفية اتخاذ القرارات، لذلك فإن العلاقة الإرشادية لازمة في عملية الإرشاد في جميع مراحله فقد تصادفها عقبات وقد تنتهي إلى القوة، كما قد تؤول إلى التدهور حيث يصبح لا مناص في بعض الأحيان من إنهاء العمل الإرشادي. (محمد محروس الشناوي: 1996، 56)

العلاقة في الإرشاد هي علاقة مهنية تتجلى في المساعدة المقدمة من فرد يملك القدرة على المساعدة "المرشد" لآخر "المسترشد" يحتاج للمساعدة، وهذه المساعدة تتم وفق عملية تخصصية تقوم على أسس وتنظيمات وفنيات تتيح الفرصة أمام المتعلم (المسترشد) لفهم نفسه وإدراك قدراته بشكل يمنحه التوافق والصحة النفسية ويدفعه لمزيد من النمو والإنتاجية.

وهذه العلاقة المهنية "علاقة الوجه للوجه" بين الأخصائي والمتعلم في مكان خاص يتضمن سرية أحاديث المتعلم فتساعده "العلاقة" على التعلم واتخاذ القرارات والثقة في النفس وتنمية الدافعية نحو الإنجاز، كما يهدف لتحقيق النمو الشامل للمتعلم فلا يقتصر على مساعدته في ضوء ميوله في المحيط المدرسي بل يتعدى ذلك لحل مشكلاته وتوثيق العلاقة بين البيت والمدرسة وكذا تغيير سلوك المتعلم إلى الأحسن تحت مظلة الإرشاد التربوي وهذا بدوره يقود لتحقيق الهدف نحو تحسين العملية التربوية. (عبد العظيم حمدي: 2013)

9/ إعداد الأهداف في عملية الإرشاد:

تركز أهداف عملية الإرشاد على تحقيق أقصى درجات النمو المتكامل (النفسي، العقلي، الجسمي، الروحي، الاجتماعي) وتحقيق السواء النفسي من خلال تحقيق الذات، وتحقيق درجة عالية من التوافق في جميع جوانب الشخصية، وقدرة الفرد على تحقيق أعلى درجة من الكفاءة في الجانب التربوي والأسري والاجتماعي، وهذه كما يصفها رواد علم النفس الإرشادي تمثل الأهداف الرئيسية للإرشاد التربوي والتي يمكن تحقيقها نمائيا ووقائيا وعلاجيا، إلاّ أن هناك أهداف عامة وأهداف موجهة للمرشد وأهداف خاصة بالعملية الإرشادية وأهداف التوجيه والإرشاد التربوي.

1.9. الأهداف العامة للعملية الإرشادية:

تحديد الأهداف: لاشك أن الهدف الرئيسي للعملية الإرشادية هو هدف علاجي، وعلى المرشد والمسترشد أن يحدّدا أهداف العملية الإرشادية، بحيث تتضمن عدة أهداف منها:

الأهداف العامة للعملية الإرشادية:

حيث تحدد الأهداف العامة للعملية الإرشادية بما يلي:

- تحقيق الذات.
- فهم الذات.
- تحقيق إمكانيات وقدرات واستعدادات العميل.
- تحويل العميل من النظر إلى الخارج نفسه إلى النظر داخل نفسه مع استبصار أكثر.
- تحويل العميل من الكلام من العموميات إلى الخصوصيات، ومن كبت المشاعر إلى إخراجها.
- تحقيق التوافق النفسي وتحسين السلوك. (سامي ملحم: 2007، 253)

2.9. الأهداف العامة الموجهة للمرشد:

والتي تمثل الإتجاه النظري للمرشد (نجد المرشد قد تبنى وجهة نظرية معينة) واستخدامه لطرائق العلاج المختلفة كالعلاج المتمركز حول الفرد، أو العلاج بالواقع أو العلاج الجشطالتي. وذلك في طرائق العلاج النفسي المختلفة، فإيمانه بمبدأ العلاج بالواقع يسعى أساسا إلى تكوين المسؤولية لدى المسترشد ومساعدته على ملامسة الواقع ومن هذه الأهداف ما يلي:

1. أهداف المعالجة النمائية.
2. أهداف المعالجة الوقائية.
3. أهداف المعالجة الإرشادية العلاجية.
4. تهيئة الظروف لتحقيق النمو السوي المتكامل.
5. معرفة أسباب المشكلات وإزالتها والحماية من المشكلات والتقليل من آثارها إذا حدثت.
6. مواجهة المشكلات وتحسين الصحة النفسية.

3.9. الأهداف الخاصة أو أهداف النتائج:

وهي الأهداف المرتبطة بمشكلة المسترشد (المتعلم)، وتعد الأهداف الواقعية الخاصة والتي يمكن للمرشد أن يستخدمها في تقويم العمل الإرشادي وتحديد مدى نجاحه أو فشله. (حمدي عبد العظيم: 2013، 70- 71)

وهذا المستوى من الأهداف هو الذي يرتبط واقعيا بالمشكلة التي جاء بها المسترشد، ويبتعد عن المستوى الفلسفي والنظري ويخرج من العمومية إلى التحديد وهو الذي يمكن للمرشد أن يستخدمه في تقويم العمل الإرشادي وتحديد مدى نجاحه.

مثلا: في العلاج السلوكي: ان هذه الأهداف يجب أن تكون محدّدة بوضوح وتكون واقعية وأن تكون قابلة للقياس وأن تصاغ لكلّ مسترشد.

4.9. أهداف التوجيه والإرشاد التربوي:

-توجيه المتعلم وإرشاده في جميع النواحي النفسية والأخلاقية والاجتماعية والتربوية والمهنية لكي يصبح عضواً صالحاً في بناء المجتمع وليحي حياة مطمئنة راضية.

-توجيه المتعلم وإرشاده دينيا واجتماعيا وتربويا مع الإسهام في إعداد الشباب.

-بحث المشكلات التي يواجهها المتعلم أثناء الدراسة سواء كانت شخصية أو اجتماعية أو تربوية والعمل على إيجاد الحلول المناسبة التي تكفل أن يسير المتعلم في الدراسة سيراً حسناً وتوفر له الصحة النفسية.

-العمل على اكتشاف مواهب المتعلمين وقدراتهم وميول المتفوقين وغير المتفوقين.

-العناية بالمتعلمين ذوي المشكلات الخاصة (التأخر الدراسي، الرسوب) والوقوف معهم للتغلب على هذه المشكلات. (عصام يوسف: 2006، 46- 47)

5.9. الأهداف العامة للإرشاد:

وتتمثل في:

- **تسهيل عملية تغيير السلوك:**

الهدف من الإرشاد هو الوصول إلى تغير في السلوك، مما يمكن للمسترشد أن يحيا حياة أكثر انتاجية.

- **زيادة مهارات المواجهة والتعامل مع المواقف المختلفة والضغوط:**

تقابل الإنسان مجموعة من الصعوبات أثناء نموه. والقليل منا لا يواجهون مشكلات. ومواجهة المواقف الضاغطة، ومواقف المشكلات تحتاج إلى مهارات تعرف بمهارات المواجهة، أو التعامل مع المواقف حتى لا يستسلم الفرد للضغوط الشديدة الواقعة عليه، وينتهي إلى سوء التوافق ولهذا يهتم الإرشاد بمساعدة المسترشدين على تنمية هذه المهارات.

- **النهوض بعملية اتخاذ القرارات:**

الغاية من الإرشاد هي تمكين المسترشد من اتخاذ قرارات حاسمة وهامة في حياته كما يراها البعض، وليس من مهمة المرشد أن يقرّر ماهي القرارات التي يستخدمها المسترشد وإنما القرارات هي قرارات المسترشد بحد ذاته.

- **تحسين العلاقات الشخصية:**

إن معظم حياة الإنسان يقضيها في تفاعلات مع الآخرين، وقد تكون مشكلات بعض المسترشدين كامنة في علاقاتهم بالآخرين، ولهذا المرشد يهدف في عمله إلى مساعدة المسترشد على تحسين نوعية حياته بأن يصبح أكثر فاعلية في علاقاته الشخصية.

- **المساعدة على تنمية طاقات المسترشد:**

من بين ما يسعى له الإرشاد أن يوفر الفرص للمسترشدين لينمو طاقاتهم وامكانياتهم عن طريق استخدام قدراتهم وميولهم لأقصى ما يمكن. (حمدي عبد العظيم: 2013، 70)

ويمكن أن ننظر إلى هذا الهدف على أنه يحسن الفاعلية الشخصية، ويفترض بلوشر 1966، أن الإرشاد يبحث أولا في زيادة حرية الفرد في حدود ذاته وبيئته، وثانيا في العمل على زيادة فاعلية الفرد بإعطائه إمكانيات الضبط للبيئة، وللاستجابات التي تولدها البيئة فيه.

وهذا التركيز يعني أن المرشدين يعملون على مساعدة المسترشدين أن يتعلموا كيف يتغلبون على السلوكيات المتطرفة مثل: التدخين، و التغلب على الخجل والإكتئاب وغيرها. (محمد الشناوي: 1996).

6.9. الأغراض التي تحدّدها الأهداف:

تسمح للمرشدين أن يحددوا ما إذا كانت لديهم مهارات وكفاءة للعمل مع المسترشد لتحقيق نتيجة معينة. وتلعب دوراً مهماً في المعرفة وفي حل المشكلات.

فالأهداف تسهل الأداء الناجح وحل المشكلات، لأنها تذكر عادة في ذاكرتنا الفعالة، وتلعب دوراً هاماً في تقويم نتائج الإرشاد.

يرى كورمبير أن الأهداف لها ستة أغراض في الإرشاد هو:

أولا: تتيح الأهداف توجهات للإرشاد، فالأهداف المحدّدة بوضوح تعكس مجالات اهتمام المسترشد التي تحتاج إلى الاهتمام المباشر، كما أن إعداد الأهداف يمكن أن يوضح التوقعات الأولية للمسترشد في الإرشاد، كذلك فإن الأهداف قد تساعد كلا من المرشد والمسترشد على أن يتوقعا بدقة ما يمكن وما لا يمكن تحقيقه في الإرشاد.

ثانيا: ان الأهداف تسمح للمرشدين أن يحدّدوا ما إذا كانت لديهم المهارات والميل والكفاءة للعمل مع مسترشد معين نحو نتيجة معينة وبناء على اختيار المسترشد لأهدافه، وقيم المرشد ومستوى خبرته، فإن المرشد يقرر ما إذا كان سيستمر في العمل مع المسترشد، أو سيحيله إلى مرشد أو متخصص آخر.

ثالثا: تلعب الأهداف دورا هاما في المعرفة وفي حل المشكلات، فالأهداف تسهل الأداء الناجح وحل المشكلة لأنها تتكرر عادة في ذاكرتنا الفعالة ولأنها توجه انتباهنا للمصادر، والمكونات البيئية التي يمكن أن تسهل حل المشكلة.

رابعا: تحديد بعض الأسس التي تختار بناء عليها استراتيجيات وطرق ارشادية معينة فالتغيرات التي يرغبها المسترشد "الأهداف" تحدد لدرجة ما أنواع الإجراءات واستراتيجيات العلاج التي يمكن أن تستخدم ويتوقع لها النجاح.

خامسا: تلعب الأهداف دورا هاما في تقويم نتائج الإرشاد، فالأهداف يمكن أن تشير إلى الفرق بين ماذا يمكن للمسترشد أن يقوم به، وإلى أي درجة في الوقت الحاضر، وماذا يمكنه أن يقوم به وإلى أي درجة في المستقبل ومع وجود الهدف فإن المرشد والمسترشد يمكنهما أن يراقبا التقدم نحو الهدف، ومقارنة التقدم قبل وبعد الإرشاد، وبذلك يمكن بناءاً على ما يحصل عليه من معلومات أن يقدر جدوى الهدف وفاعلية الطرق.

سادسا: إن أنظمة تخطيط الهدف تعتبر ذات فائدة لأنها ذات طبيعة إستجابية "كما في عملية التقدير"، حيث يحقق المسترشدون تقدّماً في التغيير كنتيجة لعملية تخطيط الهدف نفسها. (عصام يوسف: 2006)

10/ تقويم العملية الإرشادية:

تعد عملية التقويم في الإرشاد من الإجراءات والممارسات الرئيسية في أي برنامج إرشادي تربوي حيث يعنى بمعرفة خصائص واستعدادات وسلوك واتجاهات وميول وقدرات المتعلمين وتوظيفها بالصورة المناسبة التي تحقق التكيّف المنشود، والتقويم عملية متدرجة ومنظمة تقوم وفق أهداف وأغراض التي يقوم بها المرشد لمساعدة المسترشد ليدرك قدراته وأسباب مشكلاته التي يعاني منها حتى يحقق التكيف المطلوب.

1.10. تعريف التقويم:

يعرف "رايكين" بأنه قياس النتائج المرغوبة وغير المرغوبة لإجراء قصد به إحراز هدف ما يعطيه القائم باجرائه، ونعني بالإجراءات المحاولة الواعية لتغيير شيء ما حول فرد أو جماعة، وقد يكون الإجراء مقصود به المحافظة على شيء كما يحدث في برامج الوقاية من الانحراف أو المرض.

عرفه "بروفس" في صورة علاقة بين المستهدف من البرنامج والإنجاز الفعلي فيه فيقول إن الغرض من التقويم للبرامج هو تحديد ما إذا كنا نعدّل أو نبقي أو ننهي برنامجاً ما.

- الاتفاق على معيار للبرنامج.
- تحديد ما إذا كان هناك اختلاف بين جانب ما من جوانب البرنامج وبين المعيار الذي يحكم هذا الجانب من البرنامج. (محمد محروس الشناوي: 1995)

2.10. تعريف العملية الإرشادية:

العلاقة بين المرشد والمسترشد تقوم على الثقة والاحترام بهدف احداث تغير في قدرات الفرد ليتكيّف مع محيطه الذي يعيش فيه. (سعيد حسني العزة: 2009، 10)

3.10. أهداف التقويم في العملية الإرشادية:

إن المرشد والمسترشد في تقويم الإرشاد يحاولان أن يراقبا ويهدرا التغير الذي حدث وهناك هدفان أساسيان لإجراء تقويم الإرشاد:

الغرض الأول: تقدير نتائج الإرشاد فإن التقويم يساعد المرشد والمسترشد على تحديد نوع ووجهة وكمية التغير في السلوك الظاهري والداخلي الذي أظهره المسترشد خلال الإرشاد وبعده.

يلخص لويد هذا الجانب فيقول: "إن مقاييس التغير الفردية تقع في ثلاث مجموعات. ففي المجموعة الأولى تعد معظم المقاييس ببساطة التعرف على ما إذا كان المسترشد قد تغير خلال عملية الإرشاد مثلا: التقدير الذات "قبل- بعد" للمستوى العام لأداء المسترشد.

وفي المجموعة الثانية وهي أقل تكرارا بكثير عن المجموعة الأولى تعد المقاييس لمعرفة ما إذا كان أحد المسترشدين قد تغير كنتيجة للإرشاد كما في حالة تصميمات الحالة الواحدة.

وفي المجموعة الثالثة تعد المقاييس للتعرف على ما إذا كان أحد المسترشدين قد تغير بدرجة كافية أثناء الإرشاد بحيث يحقق تحسنا في أدائه اليومي.

الغرض الثاني: هو تقويم العملية الارشادية نفسها، فإنه على وجه التحديد يمكن استخدام البيانات التي تجمع أثناء الإرشاد لمعرفة ما إذا كانت استراتيجية ما تساعد المسترشد بالطريقة المحددة وما إذا كان المسترشد سيستخدم الاستراتيجية بدقة وانتظام. (الشناوي محمد محروس: 1995)

تفيد البيانات التي تجمع في تقويم نتائج الإرشاد كلا من المرشد والمسترشد كما أنها تساعد المرشد على اختيار واستخدام الاستراتيجيات التي من المتوقع أن تساعد المسترشد والفائدة الأولى التي تحققها من تقويم النتائج هو الحصول على معلومات حول الدرجة التي تحققت بها أهداف المسترشد.

وبالإضافة إلى الجمع المستمر للبيانات حول نتائج الإرشاد فإن تقويم الإرشاد يتضمن نوعاً من المراقبة المستمرة للعملية وهو ما نسميه تقويم العملية وهذا التقويم يزودنا بمعلومات عن الوسائل التي تستخدم لتحقيق النتائج. (جودت عزت: 1999، 145)

4.10. أهمية التقويم في العملية الإرشادية:

1. التقويم يمثل خطوة هامة في عملية الإرشاد والتوجيه حيث يحتاج المرشد أن يحكم على مدى نجاحه سواء في عمله الإرشادي أو في النتائج التي حققها مع المسترشد، ويعتبر التقويم جزءاً رئيسيا من عملية الإرشاد وهو جانب حيوي في هذه العملية شأنه شأن باقي الجوانب.
2. تقويم العملية الارشادية يشجع كلاً من المرشد والمسترشد ويشير أيضا إلى مدى تحقيق أهداف الإرشاد، ويشير ايجان لذلك فيقول: "إن النتائج الملموسة هي عصب عملية التعزيز في الإرشاد وإذا أردنا أن نشجع المسترشد على المضي في الإرشاد فإنه من الواجب أن يلمس النتائج".
3. طمأنة المرشد على نجاح العملية وعلى فعالية طريقة الإرشاد المتبعة.
4. إفادة المرشد في تحسين العملية إذا كان نجاح العملية متوسطا.
5. توجيه المرشد إلى تغيير الطريقة أو الأسلوب الإرشادي في حالة تعثر العملية الإرشادية.
6. تعريف المرشد بالمدى والشوط الذي قطعه ومقدار ما تبقى. (محمد محروس الشناوي: 1995)

5.10. إجراءات التقويم في العملية الإرشادية:

أولا: (لماذا نقيس أبعاد الاستجابة؟)

يهتم المرشد والمسترشد بتقدير الدرجة التي تحقق بها الهدف الذي ننشده من الإرشاد بمعنى آخر إلى أي درجة تحقق السلوك المستهدف.

وقد يقوم المرشد والمسترشد بتقدير هدف واحد أو عدة أهداف، أي سلوك واحد أو عدة سلوكيات.

ثانيا: (كيف نقيس أساليب القياس؟)

توجد سبع طرق على الأقل يمكن للمرشد أو المعالج النفسي أن يستخدمها بالاشتراك مع المسترشد لقياس مقدار التقدم أو النجاح الذي تم إحرازه نحو الهدف المنشود وهذه الطرق هي: المقابلات، المراقبة الذاتية، التقديرات الذاتية، مقاييس التقرير الذاتي، أداء الأدوار، التخيل، المقاييس الفيزيولوجية.

ثالثا: (متى نقيس؟ أي وقت القياس)

هناك أوقات عديدة يمكن عندها للمرشد والمسترشد أن يقوما بتسجيل التقدم الذي تحقق في السلوك المستهدف بصفة عامة، فإنه من المفضل أن يتم تقدير أداء المسترشد قبل الإرشاد وأثناء الإرشاد أو أثناء استخدام طريقة للإرشاد وعقب الإرشاد مباشرةً ثم بعد الإرشاد بفترة من الوقت عند المتابعة. (محمد محروس الشناوي: 1995، 213)

6.10. وسائل التقويم العام في العملية الإرشادية:

1. التقارير الذاتية:

وهذه التقارير يكتبها العميل بنفسه عن مدى تقدّم حالته إما دوريا أو في نهاية العملية.

2. مقاييس التقدير:

وتتضمن معلومات وبيانات عن الشخصية والسلوك والمشكلات ومقاييس تقدير مدرجة ويقدر العميل مدى التغيير في درجات هذه المقاييس.

3. تقدير الذات التصنيفية:

وفيه يصنف المسترشد عددا من البطاقات التي تحوي أعراض المشكلة أو الاضطراب أو المرض النفسي مرتين: الأولى قبل العملية والثانية بعدها. ويصنف المسترشد البطاقات إلى ما ينطبق عليه قبل العملية وما لا يزال ينطبق عليه بعدها وما يقع بين التصنيفين، ويحسب معامل الارتباط بين التصنيفين ويعبر ذلك على مدى نجاح العملية.

4. قوائم المراجعة:

وتضم أهداف عملية الإرشاد متجمعة في شكل قائمة يراجعها المسترشد ويحدد أمام كل منها: هل تحقق الهدف أم لم يتحقق. وقد تضم أيضا أعراض الاضطرابات النفسية ليحدد العميل (المسترشد) ما الذي يزال منها وما لا يزال ... وهكذا.

5. اختبارات التشخيص النفسي:

وتحوي أعراض المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية وتجرى على العميل قبل وبعد العملية وتقارن نتائجها.

6. الوسائل الإسقاطية:

مثل: اختبار بقع الحبر لرورشاخ واختبار تفهم الموضوع للكبار والأطفال واختبارات تكملة الجمل وغيرها. ويلجأ المرشد إلى استخدامها قبل وبعد العملية على أساس أن العميل لا يعرف عادة معنى استجاباته مما يقلل من أثر ذاتية وهي تكشف عن مدى التغير الذي حدث في بناء الشخصية.

7. اختبار تمايز معاني المفاهيم:

وهو أسلوب يمكن استخدامه لتقويم المفاهيم الهامة في عملية الإرشاد النفسي مثل: المرشد، العميل (المسترشد)، عملية الإرشاد، عيادة الإرشاد ... على ثلاثة أبعاد هي التقويم العام "حسن- رديء"، والنشاط "نشط- خامل"، والقوة "قوي- ضعيف". (حامد زهران، 1984، 326).

7.10. صعوبات عملية التقويم في العملية الإرشادية:

- نقص الوقت والجهد والمال اللازم لإجرائها على الوجه الأكمل.
- الخلط بين أهداف الإرشاد بصفة عامة وبين أهداف عملية الإرشاد بالنسبة لكل عميل على حدة.
- الخلط بين الوسائل والغايات وبين العملية ونتائجها.
- عدم التحديد الواضح لأهداف عملية الإرشاد في شكل سلوك محدد يمكن قياسه.
- عدم ضبط العوامل والظروف الأخرى التي تؤثر في حالة المسترشد ومشكلاته. (حامد زهران: 1984، 327)

11/ الأساليب الفنية للتوجيه والإرشاد:

1.11. أسلوب النمذجة:

يعرّف أسلوب النمذجة على أنه "إجراء يتضمن تعلم استجابات جديدة عن طريق ملاحظة النموذج أو تقليده، وقد يحدث التعلم دون أن يظهر على الفرد استجابات متعلمة فورية، بل قد تحدث لاحقا". (أحمد أبو أسعد: 2015، 263)

وتبنى هذه الفنية على نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا وعلى أساس أن السلوك يكتسب بالتعلم من ملاحظة نموذج سلوكي وترميز وحفظ الأحداث المنمذجة، ومن ثم يمكن للمسترشد أن يحدث تغييرات في سلوكه سواء باكتساب سلوك جديد أو بزيادة أو إنقاص سلوك موجود لديه وذلك عن طريق ملاحظة شخص (نموذج) يؤدي هذا السلوك، والاقتداء به، بدلاً من تكوينه أو تعديله عن طريق المحاولة والخطأ، وهناك ثلاث صور للنمذجة وهي: النمذجة المباشرة (الصريحة) وغير المباشرة (الضمنية) والنمذجة المشاركة. (عبد المطلب: ب س، 75- 76) ان التعلم الاجتماعي عند باندورا يجمع بين المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية، فمثلاً: تقليد نموذج شجاع في حالة الخوف، أو تقليد نموذج واثق من نفسه عند الرغبة في التدريب على مواجهة مقابلة شخصية من الممكن تصنيفه ضمن المدرسة السلوكية، ومن ناحية أخرى أفكار الفرد وانتباهه لموضوع دون آخر، حيث ان الانتباه الانتقائي من الممكن أن يندرج ضمن المدرسة المعرفية. فالمدرسة السلوكية ترى بأنه بتغير البيئة يتغير السلوك، بينما في التعلم الاجتماعي يرى باندورا أن العلاقة تبادلية فتغير البيئة يغير في السلوك وتغيير السلوك يغير في البيئة. وتؤكد نظرية

التعلم الاجتماعي على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر للسلوك، والمعرفة، والتأثيرات البيئية (الحتمية التبادلية)، وعلى أن السلوك الإنساني ومحدّداته الشخصية، والبيئية تشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة. وتتضح هذه التأثيرات المتبادلة من خلال: (السلوك ذو الدلالة، والجوانب المعرفية، والأحداث الداخلية الأخرى التي يمكن أن تؤثر على الإدراك والأفعال، والمؤثرات البيئية الخارجية).

يفترض هذا النموذج من التعلم أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، أي يستطيع ان يتعلم منهم نماذج سلوكية عن طريق الملاحظة والتقليد. (أحمد أبو أسعد: 2015، 263- 265)

يتم التعلم فيها من خلال مراقبة الآخرين وتقليدهم، سواء كان التقليد بطريقة عفوية، أم أنها نتيجة لعملية هادفة، تبدأ هذه الطريقة بإيضاح السلوكات المطلوبة وتكليف المتعلم أن يقلّدها تبعاً لقوانين محدّدة. وما سلوكات الأهل في المنزل والأصدقاء والمعلمين في المدرسة إلا نماذج لها الأثر الكبير في سلوكات الطفل. (مفيد حواشين وآخرون: 2007، 49)

تقوم طريقة استخدام النماذج السلوكية أو النمذجة، على أساس إتاحة نموذج سلوكي مباشر "حي" أو ضمني "تخيلي" للمسترشد، حيث يكون الهدف هو توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروض للمسترشد بقصد إحداث تغيير ما في سلوكه "إكسابه سلوكا جديدا، أو زيادة، أو إنقاص سلوك موجود لديه". وقد ظهرت في السنوات الأخيرة دراسات عديدة تظهر إمكانية استخدام هذه الطريقة الإرشادية والعلاجية مع كثير من المشكلات والاضطرابات، مثل التدريب على السلوك التوكيدي، وحالات القلق وحالات العدوان، وعيوب النطق وفي إكساب الأطفال المهارات الاجتماعية، وفي بعض حالات الوساوس والسلوك القهري وحالات المخاوف المرضية وغيرها. (محمد محروس الشناوي: 1996)

2.11. التوجيه والإرشاد النفسي الديني:

بنشر الثقافة الدينية والاهتمام بتعاليم الدين والسلوك الديني والسلوك الأخلاقي ونمو الضمير والقدوة الحسنة. (سامي ملحم: 2007، 415).

ويهدف إلى تكثيف الجهود الرامية إلى تنمية القيم والمبادئ الاسلامية لدى المتعلمين واستثمار الوسائل والطرق العلمية المناسبة لتوظيف وتأهيل تلك المبادئ والأخلاق الإسلامية وترجمتها إلى ممارسات سلوكية تظهر في جميع تصرفات المتعلم.

ويهدف إلى تحقيق التكيّف التربوي للمتعلم وتبصير المتعلم بالفرص التعليمية والمهنية المتاحة واحتياج المجتمع في ضوء خطط التنمية التي تضعها الدولة. (رائدة سالم: 2006، 177- 178)

وحتى تصل عملية الإرشاد الديني إلى أهدافها لا بد من توفر العناصر الآتية:

1- المحافظة على فطرة الطفل ورعايتها بأكملها.

2- تنمية مواهب الطفل واستعداداته.

3- توجيه هذه الفطرة وتلك المواهب كلّها نحو الخير والصلاح.
4- التدرج في عملية الإرشاد سعة، وعمقاً تبعاً لمراحل النمو للطفل. (مفيد حواشين وآخرون: 2007، 177)

3.11. الإرشاد باللعب: Play counselling

الإرشاد باللعب طريقة شائعة الاستخدام في مجال إرشاد الأطفال، على أساس أنه يستند على أسس نفسية، وله أساليب تتفق مع مرحلة النمو التي يمر بها الطفل وتناسبها، وأنه يفيد في تعليم الطفل، وفي تشخيص مشكلاته، وفي علاج اضطرابه السلوكي.

ويفترض في الإرشاد باللعب أن الطفل يقوم وهو يلعب بعملية "لعب الأدوار" يعبر فيها عن مشاعره ومشكلاته، لأنه ليس كالكبار الذين يمكنهم عمل ذلك بالكلام والتعبير. (حامد:1980، 347- 348)

يستخدم هذا الأسلوب مع الأطفال وخاصة تلاميذ وتلميذات الصفوف في المرحلة الابتدائية، حيث ان الطفل في هذه المرحلة غير قادر على التعبير عن ذاته، لذا ينبغي التعامل مع الأطفال وفقاً لمرحلة النمو التي يمرون بها. وهذه الطريقة تفيد في تعلم الأطفال وفي تشخيص مشكلاتهم وفي علاج اضطراباتهم السلوكية، وينبغي تخصيص غرفة أو حجرة خاصة بلعب الأطفال في المدرسة تتوفر فيها الدمى واللعب التي تمثل الحيوانات والطيور والمواصلات والهواتف والأفلام والألوان وورق الرسم وتزود بالكراسي والمناظر المناسبة للأطفال، إذا أمكن توفير ذلك ليستفيد منها المرشد في رعاية سلوك الطفل. (أحمد أبو أسعد: 2015، 468)

- فوائد الإرشاد باللعب:

*هو أنسب الطرق لإرشاد الطفل.
*يستفاد منه تعليمياً وتشخيصيا وعلاجياً في نفس الوقت.
*يتيح خبرات نمو بالنسبة للطفل في مواقف مناسبة لمرحلة نموه.
*يساعد الطفل على الاستبصار بطريقة تناسب عمره.
*يتيح فرصة التعبير الاجتماعي في شكل "بروفة" مصغرة لما في العالم الواقعي الخارجي.
*يعتبر مجالاً سمحاً يتيح فرصة التنفيس الانفعالي لما يخفف عن الطفل التوتر الانفعالي.
*يمثل فرصة لإشراك الوالدين والتعامل معهما في عملية الإرشاد. (حامد:1980، 352)

4.11. أسلوب المحاضرة والمناقشة:

هي أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي التصليحي حيث يغلب عليه الجو شبه التعليمي، ويلعب فيه عنصر التعليم وإعادة التعليم دورًا هاماً.

حيث يقوم المرشد بتنظيم سلسلة من المحاضرات وتجرى مناقشات ما بين المرشد والمسترشدين عن المشكلة المطروحة وتهدف إلى تغيير اتجاه العملاء، ويستخدم من خلالها الوسائل التعليمية والوسائل البصرية والسمعية واهم

موضوعاتها تكون عن: الاضطرابات النفسية والعلاقات المتبادلة بين العقل والجسم، وتأثير الحالة الانفعالية على الجسم ومشكلات التوافق النفسي والارشاد الديني وتكون هذه المحاضرات للمسترشدين أفراد المجموعة فقط. فهم الذين يناقشون ما دار في المحاضرة وفائدتها أنها تغير اتجاهات المسترشدين. (كاملة: 1999)

5.11. أسلوب العصف الذهني:

يقصد بالعصف الذهني توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من المتعلم أو مجموعة من المتعلمين لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة، أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة المطلوب حلّها، بحيث يتاح للمتعلم مناخ من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار. أما عن أصل كلمة عصف ذهني (حفز أو إثارة أو إمطار للعقل) فإنها تقوم على تصور حل المشكلة على أنه موقف به طرفان يتحدى أحدهم الآخر، العقل البشري (المخ) من جانب والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب آخر، ولا بد للعقل من الالتفاف حول المشكلة والنظر إليها من أكثر من جانب ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الحيل الممكنة، أما هذه الحيل فتتمثل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة. (ناهدة: 2012، 123)

والعصف الذهني ينبع من المشاعر الطبيعية، والتصرف الحقيقي، ويعني ذلك التصرف بحرية والتفكير بحرية كما يريد الشخص.

يقول جوراد: أحيانا ألجأ إلى تقديم النصائح مع المسترشدين واحياناً أحاضر فيهم، وأحياناً أصبح غضبان، واحياناً ألجأ إلى التفسير، وأحيانا أخبرهم عن تخيلات، وأحياناً أسأل أسئلة، وباختصار فإني أعمل كل ما يخطر على بالي أثناء الجلسة الإرشادية في الاستجابة مع المسترشد. (أحمد أبو أسعد: 2015، 453)

6.11. أسلوب حل المشكلات:

ويقوم أسلوب حل المشكلة على استخدام التفكير العقلي المنطقي في فهم المشكلة وجمع المعلومات المتعلقة بها وتصور الحلول الممكنة لها.

والموازنة بين هذه الحلول والعمل على تنفيذها في الواقع واختبار صحتها في إنهاء المشكلة.

وعند استخدام هذا الأسلوب لا بد أن يكون المسترشد في حالة من الهدوء والاتزان وذلك من خلال دعوة المسترشد للجلوس والتحدث معه بهدوء والعمل على تطمينه أو من خلال التدريب على الاسترخاء. (ناصر الدين: 2008، 42- 43)

يمكن اعتبار حل المشكلة التي جاء بها العميل كنموذج أو عينة تدريب يستطيع حل مشكلاته بنفسه مستقبلاً مستفيداً بخبرة عملية الارشاد، فالمرشد لا يحل مشكلة العميل ولكنه يساعده في حل المشكلة بنفسه. (كاملة: 1999، 115)

خطوات حل المشكلة:

1. الوعي بوجود مشكلة: يعد الوعي بالمشكلة الخطوة الأساسية الأولى لانطلاق أسلوب حل المشكلات. ويعي الفرد بالمشكلة عندما يرى أن وضعه في إحدى المجالات هو وضع غير مناسب يخفض إنتاجيته ويعطيه إحساساً بعدم الارتياح ولكن المسترشد في كثير من الحالات لا يشعر بوجود مشكلة وفي مثل هذه الحالة فإن المرشد أو المعلم أو الأب أو الم أو الأصدقاء يشعرون بالمشكلة وبعد الوعي بالمشكلة يأتي السؤال ما الحلول المتاحة للتعامل مع المشكلة. إن عملية حل المشكلات تبدأ هنا على أساس أن صاحب المشكلة هو من يشعر بوجودها سواء أكان فرداً أو الأشخاص المهتمين بمصلحة المسترشد. (ناصر الدين أبو حماد: 2008، 43)

2. تحديد المشكلة وجمع البيانات: Determining the Problem and Collecting Data

ويتم في هذه المرحلة تحديد المشكلة فمثلا إذا كان المتعلم يواجه مشكلة في الدراسة فإن المرشد يحتاج إلى معلومات مثل: الموضوعات التي تظهر فيها المشكلة وشدة المشكلة وتاريخ المشكلة وجوانب القوة لدى المتعلم وجوانب الضعف وعادات المتعلم الدراسية وأصدقاء المتعلم ...الخ.

أما المشكلات غير المحددة فهي لا تمتلك معلومات كافية حولها وفي هذه الحالة فإن على المسترشد أن يقوم بجمع المعلومات وتكوين المعلومات ذات الفائدة بقدر ما تسمح بتوليد بدائل أو حلول للمشكلة. (ناصر الدين أبو حماد: 2008، 43).

إن تضمين هذه البيانات وتحديد أهميتها أمر يحدده التلميذ ذاته. فالمرشد النفسي التربوي يمكن أن يقضي ساعات طويلة يقدم فيها كم هائل من بيانات الاختبارات التي أجراها التلميذ والتي لا يرى لها أهمية. إن حق التلميذ في تجاهل مثل هذه البيانات يجب أن نحميه ونحافظ عليه أثناء عملية الإرشاد النفسي التربوي. (سيد محمد الطواب: 2008، 324)

3- ترتيب البيانات: Ordering Data

بعد جمع البيانات يجب أن ترتب وتنظم هذه البيانات حتى يمكن الاستفادة منها. يمكن أن تظهر أشكال الفهم نتيجة كم كبير من البيانات أو حتى من حقائق جزئية بسيطة. ويجب ضبط هذه العملية عن طريق المسترشد. كما أن التعميمات الي يمكن أن تنمو في عملية الإرشاد يجب أن تكون عن طريق المسترشد نفسه. التعميمات التي يقوم المرشد النفسي التربوي بتفسيرها قد تكون أو لا تكون ذات قيمة بالنسبة للمتعلم. (سيد محمد الطواب: 2008، 325)

4- الوصول إلى النتائج: Achieving Conclusions

لكي نحكم ونقرر أن استنتاجاتنا التي وصلنا إليها من مجموعة البيانات مناسبة، فهذه هي النتيجة الطبيعية لحل المشكلة في عملية الإرشاد النفسي التربوي. كما يمكن النظر إلى التخطيط للمستقبل، وتغيير الأفكار عن الخبرات الماضية، أو حتى تعديل المشاعر في الوقت الحاضر، كل هذه الأمور يمكن النظر إليها على أنها استنتاجات في عمليات الإرشاد النفسي التربوي. المهم أن تكون هذه الاستنتاجات أو الخطط نتيجة التفكير وعمليات حل

المشكلة للتلميذ أكثر من كونها من المرشد. وطبيعة أي استنتاج هو نتاج عينة البيانات المستخدمة. أما فائدة الاستنتاج سوف يحددها المسترشد نفسه. (سيد محمد الطواب: 2008، 325)

5- تقويم النتائج: Evaluating Conclusions

بعد الوصول إلى نتيجة معينة تظهر حاجة ضرورية لاختبار وتقييم مدى كفاءة هذه النتيجة. المرشد النفسي التربوي ربما يساعد المتعلم من حيث أنه قادر (ولو مؤقتا) لتقديم الحقيقة، والأسس التي بنيت عليها مثل هذه الخطط أو النتائج، أو ربما يتبنى عدم المشاركة. وبغض النظر عن الأسلوب المعين الذي استخدمه المرشد النفسي التربوي، فإنه من المهم أن نتحقق من أن المتعلم هو الذي يجب أن يختبر ويقيم النتيجة النهائية.

ويجب أن نعترف أيضا أنه قد يحدث أحيانا عدم تنظيم في الخطوات والمراحل في عملية الإرشاد النفسي التربوي، فالمتعلم القادر على تنظيم أفكاره ومشكلاته وإجاباته كافية، ومشاعره تؤيد قراراته، ربما مثل هذا المتعلم لا يحتاج للإرشاد النفسي التربوي.

إن الممارسات الفعلية للإرشاد النفسي التربوي بينت أن الجلسات ربما تحول خلال كل المراحل في دقائق معدودة. وربما جلسات كثيرة تخصص فقط لجزء صغير في أحد المراحل. حتى إذا لم يستطع المتعلم تنظيم المراحل التي أتمها زمنيا فعملية الإرشاد النفسي التربوي تكون ناجحة في هذه الحالة أيضا. والمسترشد هو الشخص الذي يستطيع أن يقيم ويستفيد مما يحدث في عمليات الإرشاد النفسي التربوي. (سيد محمد الطواب: 2008، 326)

6. وضع البدائل والحلول الممكنة:

بعد جمع المعلومات يبدأ صاحب المشكلة بالتفكير بالاحتمالات المختلفة التي تصبح حلولاً للمشكلة ولا ينصح بتقييم البدائل والحلول على شكل العصف الذهني وتفيد مشاركة عدة أشخاص في التفكير في بدائل لا يفكر فيها صاحب المشكلة فمشكلة التحصيل يمكن حلها عن طريق التفكير في زيادة عدد ساعات الدراسة والاستعانة في التدريس الإضافي وترك المدرسة ومراجعة جوانب الضعف وتقويمها. (ناصر الدين أبو حماد: 2008، 43- 44)

7. تقييم البدائل وموازنتها:

يبدأ المسترشد بالموازنة بين هذه الحلول على أساس النواتج الإيجابية القريبة والبعيدة والنواتج السلبية القريبة والبعيدة والميل الشخصي للحل وفرص النجاح المقدرة للحل كما في الجدول رقم (1) التالي:

		النواتج الإيجابية		النواتج السلبية			
رقم البديل	البديل	القريبة	البعيدة	القريبة	البعيدة	الميل الشخصي	فرص النجاح
1. 13							

جدول (1) يوضح موازنة البدائل (ناصر الدين أبو حماد: 2008، 44)

8. إتخاذ قرار حول الحل وكيفية تنفيذه:

بعد موازنة البدائل يتخذ صاحب المشكلة قراراً حول الحل أو مجموعة الحلول المناسبة وبعد ذلك يتم وضع خطة لتنفيذ الحل. ومن الذي سوف يقوم بها ومتى سوف يقوم بفعل ذلك. (ناصر الدين أبو حماد: 2008، 45)

9. اتخاذ الإجراءات التنفيذية:

وفي هذه المرحلة يحتاج المسترشد إلى دافعية وتشجيع من أجل تنفيذ الحلول ويقوم المرشد بمساعدته من خلال التفكير بالنواتج الإيجابية للسلوك المطلوب والنواتج السلبية للسلوك الحالي. (ناصر الدين أبو حماد: 2008، 45)

10. تقييم فاعلية الحل:

يقوم المسترشد طيلة مراحل حل المشكلات بتقييم ما ينجزه مثل: تقييم مدى كفاية المعلومات وكفاية البدائل وشمولية عملية موازنة البدائل ومناسبة خطة التنفيذ وإجراءات التنفيذ الواقعي وإذا لم يتحقق الهدف تستمر العملية بمراجعة الخطوات من جديد. (ناصر الدين أبو حماد: 2008، 45)

يعد أسلوب حل المشكلات مزيجاً أو ائتلاف من عدّة فنيات تستخدم في العلاج الدرامي والعلاج الجامعي على حد سواء مثل: تقويم النفس، المونولوج (التمثيل المسرحي)، المناجاة (ابتغاء الاستجابة)، وتتلخص في أن يقوم كل فرد من أفراد المجموعة بعرض أهم المشكلات التي تؤرقه على أن يقوم بقية أفراد المجموعة بإيجاد الحلول المناسبة لتلك المشكلة. (أحمد أبو أسعد: 2015، 463)

7.11. تمثيل الأدوار: (أداء الأدوار)

تعني تدريب المسترشدين على القيام بتأدية وتمثيل سلوك النموذج أو السلوك المرغوب فيه و الذي يعاني منه، وعليه فهذا السلوك يمثل وسيلة فعالة في تدريب المسترشدين في اكتساب الكثير من المهارات الاجتماعية والسلوكات الإيجابية ،كما أنه طريقة فعالة لتخليص المسترشدين من القلق الذي يتعرض له خلال حياته، كما أنه الإكثار من هذه الممارسة والتنويع منها في مختلف المواقف يمد الأفراد برصيد هائل من السلوكات الإيجابية والمهارات الاجتماعية ويحسن من تفاعلهم الاجتماعي. (محمد محروس الشناوي: 1996)

تعد استراتيجية لعب الدور نشاط تعليمي تربوي يطلب فيه المعلم من المتعلم القيام بدور شخصية غير شخصيته الحقيقية وتقوم هذه الطريقة على إشراك المشاركين في موقف ينطوي على مشكلة حقيقية والرغبة في التوصل إلى حل لها مما يدفع المتعلم إلى التفكير والتأمل والدراسة والبحث، محورها المتعلم نفسه بأسلوب تشارك يقوم فيه المتعلم والمعلم بالبحث عن حل للمشكلة المطروحة. (أحمد أبو أسعد: 2015، 459)

8.11. الواجبات المنزلية: Homework

يقصد بذلك بأن المرشد يطلب من المسترشد أن يعمل بعض الوظائف البيتية وبعض المسترشدين يكونون قادرين على الاستعجال في العلاج بمثل هذه الطريقة، ولكن أيضا فإن ليس كل المسترشدين قادرين على تنفيذ الوظائف الملقاة على عاتقهم وقد يتمادون في تجنب ذلك. (أحمد أبو أسعد: 2015، 407)

تعتبر فنية الواجبات المنزلية أحد أهم فنيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، ولقد أشار ألبرت إليس Eliss، كرائد في هذا المجال عند استخدامه لهذه الفنية، إلى أن الواجبات المنزلية أثبتت فعاليتها في التحصين التدريجي ضد ما يعانيه الأفراد من اضطراب انفعالي، وتتمثل هذه الطريقة في قيام المعالج العقلاني بتحديد بعض الواجبات المنزلية المباشرة للعميل كي تساعده على تغيير انفعاله وسلوكه، كأن يطلب من العميل أداء بعض التمرينات الشفهية التي تتعرض وتنكر الاضطراب السلوكي ويكرّرها عدّة مرات حتى تتم عملية التحصين ضدّها، كما أنّه قد يطلب منه تكرار بعض المعلومات الصحيحة والتي تناقض أفكار العميل اللاعقلانية، كما أنه قد يطلب من العميل أداء بعض الواجبات والأعمال المنزلية التي تعتمد على الخيال. (ولاء: 2016، 92)

9.11. أسلوب توكيد الذات:

يعد هذا الأسلوب إحدى الوسائل السلوكية الإجرائية المستخدمة في معالجة عدم الثقة عند الأفراد والشعور بالخجل والانسحاب من المواقف الاجتماعية، وعدم قدرة الفرد على التعبير عن أفكاره ومشاعره واتجاهاته أمام الآخرين.

يهدف هذا الأسلوب إلى مساعدة هؤلاء الأفراد على التعبير عن مشاعرهم، سواء السلبية كالغضب وعدم الرضا أو مشاعرهم الإيجابية كالفرح والحب.

والهدف العام لهذا الأسلوب هو خلق شعور عند الفرد بأنه موجود ومقبول، حيث أن الإحساس العام عند الأفراد الذين يعانون من عدم القدرة على توكيد ذواتهم هو الشعور بالدونية. وأن يتمكن الفرد من الوصول إلى وضع اجتماعي مميز، وأن يشعر بمزيد من الرضا في تفاعله مع الآخرين. واستخدام استجابات سلوكية توكيدية، وليست عدوانية، تساعده في حل مشكلاته وتشكيل سلوكات واتجاهات إيجابية نحو الآخرين، والشعور بالرضا عن الذات والقدرة على ضبطها والابتعاد عن الصراعات في العلاقات مع الآخرين، والاكتئاب وإيذاء الذات.

يمكن التعرف على الأفراد الذين بحاجة إلى التدريب على استخدام أسلوب توكيد الذات، من خلال استجاباتهم على استبيانات خاصة، بذلك الغرض أو من خلال ملاحظة سلوكهم، حيث يتصف هؤلاء الأفراد بتجنب الآخرين والخجل والخوف من المواقف الاجتماعية، والإحساس بالضيق وعدم الثقة بالنفس، وبالتواضع الزائد والتردد وعدم الرغبة في الاتصال بالآخرين، والشعور بالملل وعدم القدرة على المطالبة بحقوقهم والشعور بالدونية.

وقد يعود سبب ذلك في عدم شعورهم بالأمن أو بسبب التربية الخاطئة، وتعرضهم للنقد الشديد بشكل مستمر، وبسبب الإعاقات الجسدية.

يستطيع الوالدان والمربون تعديل سلوكات عدم توكيد الذات، عن طريق الوقاية أولاً والعلاج ثانياً. وتلعب النماذج الأبوية دوراً هاماً في ذلك. (عبد العزيز: 2009، 125)

إن الذات تتكون وتتحقق من خلال النمو الإيجابي وتتمثل في بعض العناصر مثل صفات الفرد وقدراته والمفاهيم التي يكونّها بداخله نحو ذاته والآخرين والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها وكذلك عن خبراته وعن الناس المحيطين به، وهي تمثل صورة الفرد وجوهره وحيويته ولذا فإن فهم الإنسان لذاته له أثر كبير في سلوكه من حيث السواء أو

الانحراف، وتعاون المسترشد مع المرشد أمر أساسي في نجاح عملية الإرشاد فلا بد من فهم ذات المسترشد كما يتصورها بنفسه، ولذلك فإنه من المهم دراسة خبرات الفرد وتجاربه وتصوراته عن نفسه والآخرين من حوله. (أحمد أبو أسعد: 2015، 314)

وفي الأخير يمكننا القول بأن حل المشكلات أسلوب علمي ووحيد لحلّها حلاً واقعياً سليماً، يقتضي منّا التفكير وعدم التسرع، بالنظر للمشكلة من جميع نواحيها السلبية والإيجابية ووزنها وتحليلها.

12/ مصادر جمع المعلومات:

المعلومات لازمة وضرورية وهامة بالنسبة لكل من الطرفين، المرشد والمسترشد، فالمرشد لكي يقدم للمسترشد المساعدة والخدمة النفسية التربوية، لا بد أن يتوافر لديه قدر واف من المعلومات ليتيح فهم وتفسير سلوكه ويعين على تشخيص المشكلة وتيسير عملية الإرشاد، وفي نفس الوقت فإن المسترشد يحتاج إلى معلومات عن ذاته وقدراته ونواحي قوته ونواحي ضعفه وإلى معلومات لا تتوافر لديه تعينه على حسن فهم نفسه، وبالتالي استطاعته تخطيط مستقبله بثقة كبيرة. وهذا في حد ذاته إنجاز هام من المنجزات التي تميز عملية الإرشاد التربوي.

1.12. الأسرة:

-يعتبر الوالدن مصدرا غنيا من مصادر المعلومات، وهما يعرفان الكثير من التفاصيل عن الطفل بصفة عامة وعن نموه وسلوكه بصفة خاصة، وهما يؤثران في نموه (العقلي، النفسي، الروحي، الاجتماعي، الجسمي) وسلوكه، وربما يكونان سببا من أسباب مشكلاته، وللتعامل مع الوالدين كمصدر من مصادر المعلومات يجب أن يتوافر الاحترام المتبادل والثقة المتبادلة بينهما وبين المرشد حتى يمداه بالمعلومات اللازمة.

-يعيش الإخوة والأقارب مع المسترشد وقريبا منه ويتفاعلون معه ويؤثرون فيه، ويعرفون عنه الكثير عن كثب، وقد يكونون عوامل مسببة لبعض مشكلاته، ويمكن الحصول منهم على معلومات قيمة، ولكن حفاظا على السّرية المطلوبة في عملية الإرشاد التربوي يجب اللجوء إلى هذا المصدر في حالات الضرورة فقط، وفي ضوء أخلاقيات الإرشاد التربوي وهناك ملاحظة وهي أن الإخوة والأقارب على الرغم من أنهم قد يعطون معلومات قيمة فعلا إلا أنهم في بعض الحالات قد يكونون منحازين وغير قادرين على إصدار أحكام سليمة، وفي نفس الوقت قد ينقصهم النضج الكافي، والمطلوب للاعتماد عليهم كمصدر للمعلومات.

2.12. الأخصائيون:

يمكن الحصول على بعض المعلومات المتخصصة من الأخصائيين الآخرين الذين يتعاملوا مع العميل من قبل، مثل المعلم، والأخصائي النفسي، والأخصائي الاجتماعي، والطبيب، في مجال الدراسة أو العمل أو المجال الاجتماعي بصفة عامة.

3.12. الأصدقاء:

يقضي المسترشد أوقاتا طويلة مع أصدقائه يلعب معهم أو يذاكر معهم أو يعمل معهم، وهم يعرفون عنه الكثير مما قد لا يعرفه والداه، وإخوته وأقاربه، وهذا الذي يعرفونه يحسن الحصول عليه إذا تطلب الأمر ذلك مع مراعاة

حدود السرية، وفي حالات الضرورة، وهناك بعض الحالات لا ينصح باللجوء فيها إلى هذا المصدر مثل حالات المشكلات السلوكية، وحالات الصداقة الحميمة، ففي الحالة الأولى قد يكون هناك افتراءات، وفي الحالة الثانية قد يكون هناك حماية وانحياز.

حتى يتمكن المرشد من تقديم الخدمات التوجيهية المناسبة، فإن عليه أن يعرف كل متعلم حق المعرفة، من حيث حياته في المنزل، مستوى الأسرة الاجتماعي، الثقافي، والإقتصادي.

كما على المرشد أن يعرف الإمكانات المتاحة لكل تلميذ وفق مبدأ الفروق الفردية، والتي تشمل بدورها الإمكانات العقلية، النفسية، الجسمية، والاجتماعية.

4.12. المدرسة:

تعتبر المكان الذي يقضي فيه المتعلم (المسترشد) معظم وقته، ويعتبر المعلمون من أهم العناصر في المدرسة، حيث يمكنهم تزويد المرشد بمعلومات كثيرة عن سلوكه ونواحي القوة لديه، وكذا نواحي الضعف، تصرفاته، اتجاهاته ...

5.12. مصادر أخرى:

هناك مصادر أخرى يمكن الحصول منها على معلومات معينة أو خاصة مثل: بعض الراشدين في المجتمع، أو بعض المسؤولين، أو بعض الأفراد الذين يهمهم أمر المسترشد لأمر أو آخر، ويجب أن تكون هذه المعلومات في أضيق الحدود وفي حالات الضرورة القصوى حفاظا على السرية. (AC : Daniel , henney) (حامد زهران: 2003)

13/ إجراءات التوجيه المدرسي ومقاييسه في ضوء الإصلاح الحالي للمنظومة التربوية:

التوجيه المدرسي هو عملية سيكولوجية وبيداغوجية هدفها اقتراح اتجاه معين لدراسة أنشطة التلاميذ حسب ما يستجيب لحوافزهم واهتماماتهم، أو يتيح التعبير الفاعل عن إمكانياتهم وقدراتهم، كما هو إرشاد التلميذ والسير به نحو نوع من الدراسة وألوان الثقافة التي تتفق مع مواهبه واستعداداته وميوله وامكانياته ووسائله وقدراته العقلية والجسدية والنفسية.

فالتوجيه المدرسي إذن مجموعة الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم مشاكله وأن يستغل إمكانياته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول، أي أن يستغل إمكانية بيئته فيحدد أهدافها تتفق وإمكانياته من جهة وإمكانية هذه البيئة من جهة أخرى نتيجة لنفسه وبيئته ويختار الطرق المحققة لها بحكمة وتعقل فيتمكن من حل مشاكله حلولا علمية تؤدي لتكيفه مع نفسه ومع مجتمعه فيبلغ أقصى ما يبلغه من النمو والتكامل في شخصيته. (سامية زعبوب، 2011، 24)

يمكن القول بأن تنفيذ خدمات التوجيه تعتبر من مسؤوليات الأخصائيين المؤهلين والمربين دون إنكار دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تقديم التسهيلات التي تجعل برامج التوجيه أكثر فاعلية (سامية زعبوب، 2011، 134)

إن عملية التوجيه المدرسي كأي عملية تحتاج للدراسة والتخطيط كذلك الحال في الثانويات الجزائرية كمثال: إذ يتم التحضير لمشروع الخريطة التربوية للسنة الدراسية الموالية وفق للإجراءات المعتادة، على نتائج التوجيه المسبق وذلك

بعد ظهور نتائج الفصل الثاني للسنة الأولى ثانوي، والذي تبقى مقترحاته تقريبية مسهلة لعمليتي التوجيه النهائي وتحضير الخريطة المدرسية، لذا يجب التنسيق بين المصلحة المكلفة بالتنظيم التربوي بمديرية التربية ومراكز التوجيه المدرسي والمهني والثانويات قصد ضبط عدد الأفواج التربوية، الممكن فتحها وتقدير أعداد الأفواج التربوية المخصصة للتلاميذ حسب كل شعبة تعليمية من خلال مراعاة متطلبات التحجيم المقترحة لآفاق السنة الموالية ضمن أهداف الإصلاح، والتي يجب السعي تدريجيا لبلوغها. وفي هذا السياق، تنصب لجنة ولائية على مستوى مديرية التربية توكل لها مهمة قراءة ودراسة المشاريع التربوية المقترحة من المؤسسات التربوية قصد تكييفها بما يتماشى ومتطلبات الإصلاح. (النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، 2012، 11)

بما أن للتوجيه المدرسي مكانة مميزة في إصلاح المنظومة التربوية ويحظى بعناية خاصة من مسيري النظام التربوي بهدف تحقيق التوافق بين رغبات التلاميذ ونتائجهم الدراسية ومستلزمات المسارات التعليمية والتكوينية لمرحلة التعليم ما بعد الإلزامي، ومن أهم المقاييس المتبعة في هذه العملية ما يلي:

1.13. رغبات التلاميذ:

إن التعبير عن الرغبة خطوة حاسمة يخطوها التلميذ في مساره التعليمي المستقبلي لذلك لابد من تحسيسه بأهميتها وحمله على التعامل معها بجدية ومسؤولية. "وهنا نقصد معيار رغبة التلميذ خلال بطاقة الرغبات الذي يعبر عن ميولهم واهتمامهم"

2.13 .ملمح التلاميذ المعبر عنها بالنتائج الدراسية:

ونقصد هنا معيار الملمح الدراسي للتلميذ من خلال مجموعات التوجيه الموجودة ببطاقة المتابعة والتوجيه بها، وذلك من خلال النتائج المدرسية للمواد الأساسية للتلاميذ الذي تحصل عليها خلال العام الدراسي.

3.13. متطلبات الخريطة التربوية:

التوفيق العقلاني بين متطلبات التخطيط التربوي وإمكانيات الإستقبال والتأطير، ونقصد بذلك عدد الأماكن البيداغوجية أو المستلزمات البيداغوجية بالمؤسسة.

4.13. ملاحظة الأساتذة ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي:

وذلك في مختلف النواحي المعرفية والسلوكية.

5.13. نتائج الإختبارات النفسية ونتائج استبيان الميول والإهتمامات:

وتشمل الكفاءات والإستعدادات المدرسية والإهتمامات والإختيارات ... (سامية زعبوب، 2011، 154-155)

نظرا لما للتوجيه المدرسي من أهمية كبيرة بحيث من خلاله يتاح للفرد فرصة الدراسة التي تتفق مع الإطار العام لشخصيته وبالتالي التوجه نحو المهنة التي تتناسب مع تكوينه النفسي العام فيتحقق التوافق بين الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه، كل هذا أدى إلى إدراك دول العالم للضرورة الملحة للتوجيه المدرسي وتتمثل أهميته فيما يلي:

1. له أهمية تكمن في مساعدة الفرد على تخطي مشاكله وإختيار ما يتناسب مع ميوله وإمكانياته وقدراته.

2. له أهمية إقتصادية من حيث أنه يوفر على الدولة المصاريف ويوفر الوقت والجهد في اتباع نوع معين من التعلم.
3. يأخذ بعين الإعتبار ميول الفرد ويقيس مواهبه وميوله ويقارنها بنتائجه الدراسية وبذلك يستطيع أن يوجهه توجيها صحيحا.
4. التوجيه ليس إعداد الفرد للحياة الدراسية فقط بل العمل على أن يستوعب الفرد مهنة ما وفهمها ليكون ناجحا في المستقبل.
5. تزويد مختلف المؤسسات بالموارد البشرية اللازمة. (سامية زعبوب، 2011، 145)

للتوجيه المدرسي أهداف عديدة يسعى إلى تحقيقها في حياة الفرد والمجتمع، وهذه الأهداف قد تكون أهداف عامة يسعى الجميع إلى تحقيقها وقد تكون أهداف خاصة تتعلق بالفرد، حيث يهدف التوجيه المدرسي بالدرجة الأولى إلى تحقيق الاستثمار الأمثل في العنصر البشري، باعتباره الثروة المستقبلية للمجتمع، وهذا عن طريق تنمية القدرات الفردية والميولات الخاصة بالتلميذ وتهيئة الاندماج في الحياة الاجتماعية والإقتصادية، وبذلك فالتوجيه يمهد الطريق أمام الشخص ويزيل الصعوبات التي تعترضه. (سامية زعبوب، 2011، 142)

من خلال ما سبق فالتوجيه المدرسي السليم هو العملية التي يقوم بها المختصون في التوجيه لغرض مساعدة التلاميذ على اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم والتي تتفق مع ميولاتهم واستعداداتهم قصد التكيف والنجاح فيها نظرا لما للتوجيه المدرسي والمهني من أهمية. (سامية زعبوب، 2011، 25)

قائمة المراجع:

1. أحمد أبو أسعد، 2015، الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة مؤتة، مركز الديبونو لتعليم التفكير، الطبعة 1.
2. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد وأحمد نايل الغرير: 2009، التشخيص والتقييم في الإرشاد، عمان- الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى.
3. توفيق زروقي، 2008، النظام التربوي في الجزائر، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
4. جلال كايد ضمرة، 2008، الاتجاهات النظرية في الإرشاد، عمان، دار الصفاء، الطبعة الأولى.
5. جودت عزت عبد الهادي وسعيد حسني العزة، 1999، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
6. حامد عبد السلام زهران: 2003، دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، مصر، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
7. حامد عبد السلام زهران، 1980، التوجيه والإرشاد النفسي، مصر- القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الثانية.
8. حامد عبد السلام زهران، 1984، التوجيه والإرشاد النفسي، مصر، عالم الكتب، الجزء الأول، الطبعة الثالثة.
9. حمدي عبد الله عبد العظيم: 2013، مهارات التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي، سلسلة تنمية مهارات الأخصائي النفسي، مصر، مكتبة ولاد الشيخ للتراث، أمجاد للنشر، الطبعة الأولى.
10. حناش فضيلة ومحمد بن يحي زكرياء، 2001، التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من منظور إصلاحات التربية الجديدة، الجزائر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
11. الخطيب محمد جواد، 1993، التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية، جامعة الإسكندرية.
12. رافدة الحريري وسمير الإمامي، 2011، الارشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
13. رائدة خليل سالم، 2006، المدرسة والمجتمع، عمان- الأردن، مكتبة المجتمع المدرسي.
14. سامي محمد ملحم، 2007، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، عمان، دار المسيرة، الطبعة الأولى.
15. سامي محمد ملحم، 2014، التقويم في الإرشاد النفسي والتربوي، عمان، دار الرضوان، الطبعة الأولى.

16. سامية زعبوب، 2011، التكيف المهني لمستشاري التوجيه في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية سطيف، مذكرة ماجستير في علم اجتماع التربية غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع.
17. سعيد حسني العزة، 2009، دليل المرشد التربوي في المدرسة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
18. سيد محمد الطواب، 2008، الصحة النفسية والارشاد النفسي، مصر، مركز الاسكندرية للكتاب.
19. طه عبد العظيم حسين، 2015، الإرشاد النفسي، النظرية، التطبيق، التكنولوجيا، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط 6.
20. عبد الحميد بن أحمد النعيم: 2008، أسس التوجيه والإرشاد النفسي، الأردن، مركز التنمية الأسرية، جامعة الملك فيصل.
21. عبد العزيز سعد وعطوي جودت عزت، 2009، التوجيه المدرسي (مفاهيمه النظرية- أساليبه الفنية- تطبيقاته العملية)، الطبعة الأولى، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
22. عبد الله أبو زعيزع تقديم: جميل الصمادي، 2009، أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي، الأردن، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
23. عبد الله بن ابراهيم الحميده والنشمي بن البشير الرويلي، (بدون سنة)، دليل المرشد الطلابي لمدارس التربية والتعليم، وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الحدود الشمالية، مكتب التربية والتعليم بمحافظة طريف، المملكة العربية السعودية.
24. عبد المحسن بن عبد العزيز المححم وفؤاد بن عبد الرحمن الجعيمان: 2008، أسس التوجيه والإرشاد النفسي، مركز التنمية البشرية.
25. عبد المطلب أمين القريطي، ب س، إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، عالم الكتب.
26. عزيز سمارة وعصام نمر، 2007، محاضرات في التوجيه والإرشاد، عمان- الأردن، دار الفكر، الطبعة الثالثة.
27. عصام يوسف عوض: 2006، التوجيه التربوي والإرشاد النفسي، عمان، دار المسيرة، الطبعة الأولى.
28. فكري لطيف متولي تقديم ومراجعة صبحي بن سعيد الحارثي، 2016، دراسة الحالة في علم النفس، مكتبة الرشد ناشرون، الطبعة الأولى.
29. كاملة الفرخ شعبان وعبد الجابر تيم، 1999، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

30. كريمة فنطازي، 2011، العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي بولاية قسنطينة، دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

31. محمد حمري: 2012، ثقافة التوجيه المدرسي في الجزائر بين الإصلاح والواقع، ماجستير غير منشورة، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان- الجزائر.

32. محمد خمّاد، أفريل 2014، واقع استخدام الاختبارات النفسية في العملية الإرشادية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد 6، ص 186- 201.

33. محمد محروس الشناوي: 1995، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.

34. محمد محروس الشناوي: 1996، العملية الإرشادية، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر، الطبعة الأولى.

35. محمد محروس الشناوي، 1996، العملية الإرشادية والعلاجية "موسوعة الإرشاد والعلاج النفسي"، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

36. محمود أحمد عمر وحصه عبد الرحمن فخرو وتركي السبيعي وآمنة عبد الله تركي: 2010، القياس النفسي والتربوي، عمان- الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى.

37. مفيد نجيب حواشين وزيدان نجيب حواشين، 2007، إرشاد الطفل وتوجيهه، الأردن، دار الفكر، الطبعة الثالثة.

38. ناصر الدين أبو حماد، 2008، الإرشاد النفسي والتوجيه المهني، عمان- الأردن، عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى.

39. ناصر الدين سعيد نوري، 2013، التوجيه والإرشاد التربوي المعاصر، الأكاديميون للنشر والتوزيع

40. ناهدة عبد زيد الدليمي، 2012، أساليب في التعلم الحركي، بيروت- لبنان، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

41. النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 546، جانفي 2012، مديرية تطوير الموارد البيداغوجية والتعليمية.

42. ولاء رجب عبد الرحيم، 2016، الضغوط النفسية للمتفوقين وكيفية مواجهتها، دار العلوم للنشر والتوزيع.

المراجع باللغة الأجنبية:

1. AC. Daniel, henny B: cuidance in the modern Schools ,Stanford University, Winston, New York.