الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف _المسيلة_

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

مطبوعة بيداغوجية في مقياس:

التوجيه والإرشاد التربوي

الميدان: العلوم الاجتماعية **الشعبة: علوم التربية**

المستوى: السنة الثانية **الوحدة: أساسية**

السداسي: الرابع

إعداد الدكتورة: حميدة زموري **الرتبة: أستاذ محاضر "أ"**

السنة الجامعية: 2023/2022

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات	01
مقدمة	02
أهداف تدريس الوحدة	04
المحور رقم (01): مفهوم التوجيه والإرشاد وعلاقته بالعلوم الأخرى	05
المحاضرة رقم (01): مفهوم التوجيه والإرشاد ومراحل تطوره	05
المحاضرة رقم (02): الحاجة إلى التوجيه والإرشاد وعلاقته بالعلوم الأخرى	18
المحور رقم (02): الأسس التي يقوم عليها التوجيه والإرشاد ومناهجه	28
المحاضرة رقم (03): أسس التوجيه والإرشاد	28
المحاضرة رقم (04): مناهج التوجيه والإرشاد	38
المحور رقم (03): أهداف التوجيه والإرشاد وطرقه	41
المحاضرة رقم (05): أهداف التوجيه والإرشاد	41
المحاضرة رقم (06): طرق التوجيه والإرشاد	47
المحور رقم (04): نظريات التوجيه والإرشاد	53
المحاضرة رقم (7): النظريات السلوكية	53
المحاضرة رقم (8): النظريات المعرفية	60
المحاضرة رقم (9): النظرية التحليلية	66
المحاضرة رقم (10): نظرية الذات.....	70
المحور رقم (05): التقنيات الأساسية في التوجيه والإرشاد	74
المحاضرة رقم (11): المقابلة الإرشادية	74
المحاضرة رقم (12): الملاحظة.....	82
المحاضرة رقم (13): الاختبارات والمقاييس	87
المحاضرة رقم (14): الاستبيانات	92
المحاضرة رقم (15): دراسة الحالة	95
خاتمة	100
قائمة المراجع	101

مقدمـــــــة:

أصبح التوجيه والإرشاد التربوي من أهم الخدمات التي أخذت المدرسة الحديثة على عاتقها القيام بها، وذلك بهدف تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والتربوي للمتعلمين والوصول بهم إلى أقصى درجات النمو، حيث يُعد من الخدمات الأساسية التي يحتاجها الأفراد في مختلف مراحلهم العمرية، وخاصم مراحل التمدرس؛ وتنبثق أهداف التوجيه والإرشاد من فلسفة التربية وأهدافها، وتنسجم معها ومع أهداف المدرسة كمؤسسة تربوية، ومع حاجات الطلبة ومتطلبات النمو لديهم، وكل ذلك ضمن إطار حاجات المجتمع وفلسفته وأهدافه، فالتوجيه والإرشاد التربوي يهدف إلى مُساعدة الفرد على النمو والتكيف السليم في مختلف مراحل حياته كي يُصبح عضواً فاعلاً ومُنتِجاً في مجتمعه؛ لذا فإن عملية التوجيه ليست مجرد إعطاء نصائح يستطيع القيام بها أي فرد، بل هي عمليةٌ منهجيةٌ ومنظمة، تستند إلى أسسٍ علميةٍ وأخلاقيةٍ في تقديم المساعدة لمن يحتاجها من الأفراد والجماعات؛ ولقد مرَّ التوجيه والإرشاد بمراحل ساهمت في تطويره كعلمٍ قائمٍ بذاته، له أدواته ونظرياته المتعددةُ التوجهات، كما أنه يقوم على أسسٍ ومبادئ تستمد مكانتها من طبيعة الإنسان وخصائص سلوكه، وكذا طبيعة العلاقة الإرشادية، كما أنه يعتمد على نظرياتٍ يتبناها مستشار التوجيه، والتي تُساعده على اختبار الفرضيات المُتعلقة بسلوك العميل، وكذلك تقنياتٍ تُمكنه من جمع البيانات والمعلومات من مصادر مختلفة.

وبناءاً على هذه الأهمية، جاء تضمين وحدة "**التوجيه الإرشاد التربوي** في عُرُوض التكوين المُخصصة لطلبة السنة الثانية "**علوم التربية**"؛ وفي ضوء هذه الأهمية جاء إعداد هذه المطبوعة، والتي نُحاول من خلالها تحقيق أهداف هذه الوحدة الأساسية، حيث تم توزيع محتواها على خمسة عشر محاضرة مُقسمة على خمسة محاور جاءت كالآتي:

المحور الأول: والمُعنون بـ "مفهوم التوجيه والإرشاد ومراحل تطوره"، ويضُم مفهوم التوجيه والإرشاد، وكذلك أوجه التشابه والاختلاف بين المفهومين تم تحديد مفهوم التوجيه والإرشاد التربوي وخصائصه بالإضافة إلى تتبع مراحل التوجيه والإرشاد ووصف حاضره.

المحور الثاني: المُعنون بـ "**الحاجة إلى التوجيه والإرشاد وعلاقته بالعلوم الأخرى**"، وذلك من خلال التطرق إلى الحاجة إلى التوجيه والإرشاد بمختلف العلوم، إبتداءًا بعلم النفس وفروعه، وكذا علم الاجتماع والخدمة الإجتماعية والدين والتربية والتعليم.

المحور الثالث: المُعنون بـ "**أهداف التوجيه والإرشاد وطرقه**"، من خلال التطرق إلى أهداف التوجيه والإرشاد بصفةٍ عامة، وأهدافه في الجزائر، وطُرُقِ التوجيه والإرشاد المُتمثلة في الإرشاد الفردي والجمعي.

المحور الرابع: والذي جاء بعنوان "**نظريات التوجيه والإرشاد**"، ويضُم: النظريات السلوكية، النظريات المعرفية، النظرية التحليلية، نظرية الذَّات؛ من خلال التعرف على المفاهيم والافتراضات الأساسية لكل نظرية، بالإضافة إلى تطبيقاتها في الإرشاد، وفي الأخير تقديم نقدٍ لكل نظرية.

المحور الخامس: بعنوان "**التقنيات الأساسية في التوجيه والإرشاد**"، ويضم: المقابلة الإرشادية، الملاحظة، الإختبارات والمقاييس، الإستبيانات، دراسة الحالة؛ من خلال التطرق إلى المفهوم، الأهداف، والخطوات، والمزايا والعيوب لكل أداة.

وفي الأخير نأمل أن يُحقق هذا المحتوى المعرفي الأهداف المرجوة، ويُثري مُكتسباتهم المعرفية، ويُمكِّنهم من توظيفها في المواطن والمواقف المناسبة بكفاءة.

أهداف تدريس الوحدة:

أهداف تدريس الوحدة

تُعتبر وحدة "**الإرشاد والتوجيه**" من الوحدات الأساسية المُهِمة التي لها أثرٌ كبيرٌ على تكوين الطالب في، باعتبارها من المقاييس التي تُزوِّده بالمعارف والمفاهيم والأسس النظرية والأدوات الميدانية، وفي ضوء هذه الأهمية، تم إدراج هذه الوحدة ضمن خطط البرامج الدراسية تخصص "**الإرشاد والتوجيه التربوي**"، حيث يُتَوقعُ في نهاية تدريس هذه الوحدة أن يَتَكوَّنَ طالب السنة الثالثة "**توجيه وإرشاد**" تكويناً نظرياً من خلال اكتساب المفاهيم وإدراك أهمية التوجيه والإرشاد في تحقيق النمو المُتكامل للفرد والتكيُّف الدراسي والعلمي والنفسي والاجتماعي، وتكويناً ميدانياً من خلال اكتساب المهارات والفنيات الإرشادية، والتعرف على تقنياته ومناهجه، والتي سيتبناها خلال تعامله مع الحالات الإرشادية المُختلفة.

ويهدف تدريس وحدة "**الإرشاد والتوجيه التربوي**" في تخصص السنة الثانية، إلى تبيان طبيعة التوجيه والإرشاد والمفاهيم المقاربة له، والإلمام بخصائصه وأسسه ومناهجه وتقنياته وطرقه، وأهم نظرياته وتطبيقاتها فيه، من خلال السعي إلى تحقيق الأهداف التعليمية الآتية:

- تحديد مفهومي التوجيه والإرشاد والمفاهيم ذات العلاقة بهما.
- التعرف على أهم أُسس ومبادئ التوجيه والإرشاد.
- التعرف على أهداف ومناهج التوجيه والإرشاد.
- التعرف على أهم النظريات التوجيه والإرشاد وتطبيقاتها.
- التعرف على أدوات جمع البيانات في التوجيه والإرشاد.

ولتحقيق الأهداف سالفة الذكر، سيتم الاعتماد على مُحتوى معرفي مُتسلسلٍ يتضمن محاور كبرى، وذلك بالتركيز على المفاهيم، والعمل على تزويد الطالب بالمهارات والتقنيات ، ليُصبح قادرا على توظيف خبراته المكتسبة في فهم واقعه وتغييره.

تقويم تشخيصي:

1/ عرف علم النفس و علوم التربية؟.

2/يُعتبر التوجيه والإرشاد فرعاً من فروع علم النفس التطبيقي وليس النظري، إشرح ذلك؟

3/ حدد مفهوم المصطلحات التالية: توجيه و الإرشاد النفسي، الاستشارة النفسية،العلاج النفسي؟.

– 4/ تعتبرمهنة المُرشِد النفسي والطبيب النفسي والمُرشِد الاجتماعي من المهن المُسانِدة، في ماذا تشترك هذه المهن؟

5/يعتبر التوجيه والارشاد من العلوم التي لها شبكة علاقات بالعلوم الأخرى اذكر بعض هذه العلوم؟

المحور رقم (01): مفهوم التوجيه والإرشاد وعلاقته بالعلوم الأخرى

المحاضرة رقم (01): مفهوم التوجيه والإرشاد ومراحل تطوره

تمهيد:

لقد كان التوجيه والإرشاد موجوداً فيما مضى، ويُمارَسُ دون أن يأخُذ الإسمَ العلمي، ودون أن يشتمل على برامج بأهداف واضحة، ولكنه تطورَ وأصبح الآن علماً له أسسه ومبادئه، ونتيجة هذا التطور، فقد ظهرت تعاريفُ كثيرةٌ للإرشاد، بعضها يُصوِّر المفهوم، والبعض الآخر يحمل الطابع الإجرائي؛ وفي الوقت الذي تُركز فيه بعض التعاريفِ على العلاقة الإرشادية ودور المُرشِد، فإن البعض يُركز على عملية الإرشاد نفسها، بينما آخرون يهتمون بالنتائج من عملية الإرشاد؛ وسنحاول من خلال هذه المحاضرة تقديم مدخلٍ مفاهيمي للتوجيه والإرشاد، وتتبُّع التطور التاريخي له، بهدف مُساعدة الطالب في تحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد مفهوم مصطلحي التوجيه والإرشاد النفسي.
- توضيح العلاقة بين مفهومي التوجيه والإرشاد.
- تمييز الفروق الرئيسية بين مفهومي التوجيه والإرشاد.
- تمييز الفروق بين التوجيه والإرشاد والمفاهيم ذات العلاقة به.
- إستنتاج خصائص التوجيه والإرشاد.
- تحديد مفهوم التوجيه والإرشاد التربوي وخصائصه.
- الإلمام بمراحل تطور التوجيه والإرشاد.

01. مفهوم التوجيه Guidance:

إصطلاح **التوجيه** من المصطلحات الشائعة الاستخدام، حيث يُستخدم منفرداً أو مُقترناً مع اصطلاح **الإرشاد**، فنقول "**التوجيه والإرشاد**"؛ وهذه بعض تعريفات التوجيه:

أولا_ لغة: أشار **ابن منظور** في لسان العرب إلى ما يلي:

وَجَهَ: ورد في القرآن الكريم ﴿ فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ﴾ أي اتَّبِع الدين القيِّم، وقعدت اتُجاهَكَ أي تلقاءك.

واتَّجَهْتُ إليك، اتجه، أي توجهت لأصل التاء فيهما واو.

ووَجَّهَ إليه كذا: أرسله، ووجهت وجهي في حاجة ووجهت وجهي لله. وتوجهت نحوك وإليك: طلبت الهداية.

والمُوَاجَهَةُ: المقابلة. (ملحم، 2007، ص 48) جاء التوجيه بمعنى الرعاية، الهداية، الإصلاح.

ثانيا_ إصطلاحا:

- ❖ يُشير **ميلنر Milner** إلى أن مفهوم التوجيه يُستخدم للدلالة على ما يُقدم من نصائح أو معلومات للأفراد أو الجماعات بطريقة مُبرمجة تُمكنهم من تحديد الخيارات واتخاذ القرارات (Spruce 198, p 189) إن مفهوم التوجيه السابق يُشير إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار قيم المجتمع عند اتخاذ أي قرار، وهو يرتكز على إعطاء المعلومة أو النصيحة Giving informations؛ إذن من خلال التعريفات السابقة، فالتوجيه يشتمل بشكلٍ أساسي على تقديم العون لأولئك الذين يحتاجون إليه، بتزويدهم بالمعلومات الدقيقة الموثوق فيها Information giving، والأمر متروكٌ بعد ذلك للفرد الذي يبحث عن التوجيه أن يستخدم المعلومات؛ كذلك فمن الأهداف الرئيسية في التوجيه تنمية الشعور بالمسؤولية في الأفراد.
- ❖ في حين يرى **ستون Stone** بأنه "عملية مساعدة الأفراد على فهم ذواتهم وعالمهم الذي يعيشون فيه" (Stone, 1981, p 40)

وعند تحليلنا لهذا المفهوم، نجده يتكون من العناصر التالية:

- ⇦ عملية: التوجيه يتم بصورة منظمة وفق خطوات محددة
- ⇦ مساعدة: التوجيه يرمي لتقديم خدمات وقائية وإنمائية وعلاجية لمُشكلات الأفراد

التوجيه Guidance ⇦ الأفراد: وهم الفئة المُستهدفة من التوجيه في مختلف المراحل العمرية من الطفولة إلى الشيخوخة، أما فهم الذات والعالم المحيط فهو الهدف الأساسي من التوجيه، من خلال تعرُّف الفرد على إمكاناته وقدراته، بالإضافة إلى التعرف على البيئة المحيطة به، بما فيها من أشخاص وفُرص مُتاحة، للوصول إلى اتخاذ قرارات سليمة تُوائِم ما بين الفرد ومحيطه

إذن يتبين لنا أن مفهوم التوجيه عند **Stone** جاء كعملية مُساعِدة.

- ❖ في حين أكد كلٌّ من **هاتش وكوستر Hatch & Coaster** أن مفهوم التوجيه "برنامجٌ أو خدماتٌ مُصممةٌ خصيصاً لتحسين مستوى نمو الأفراد وتكليفهم." (Gibson, 1981, p 23)

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

ركز كلٌّ من **Hatch** & **Coaster** و**أبو غزالة** على تعريف التوجيه بأنه **مجموعةُ خدمات**.

أما المفهوم الحديث للتوجيه والإرشاد فهو يشمل التوجيه كبرنامج، وهذا المفهوم أكثر شمولية من حيث كونه "عمليةٌ مُساعدةٌ تتم في إطار برنامج منهجي منظم من خدمات المساعدة التي تُقدَّمُ للأفراد أو الجماعات في المجالات الاجتماعية والتربوية والمهنية والصحية." (Stone, 1981, p 42) حيث يقوم بتخطيط مثل هذا البرنامج وتنفيذه وتقويمه لجنة من المسؤولين المؤهلين من معلمين ومُرشدين ومُديرين، أو مُشرفين تربويين أو أخصائيين في الإرشاد والتربية الصحية، بالإضافة إلى أخصائيين اجتماعيين وغيرهم.

ثالثا_ خصائص التوجيه والإرشاد:

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

- هو عملية خدمات تُقدم إلى العاديين، أو إلى أقرب المرضى إلى الصحة، وأقرب المنحرفين إلى السواء.
- الإرشاد والتوجيه ليس قاصراً على الحياة الانفعالية للعميل فحسب، إلا أنه يتناول جميع جوانب شخصيته ككل جسمياً وعقلياً واجتماعياً وعاطفياً.
- التوجيه والإرشاد النفسي ليس قاصراً على المُشكلات الشخصية للعميل فحسب، ولكنه يمتد ليتناول جميع مجالات حياته شخصياً وتربوياً ومهنياً وزواجياً وأسرياً.
- التوجيه والإرشاد النفسي هو واحدٌ من العلوم الإنسانية، يهدف إلى خدمة وسعادة الإنسان، وهو فرعٌ من فروع علم النفس التطبيقي.
- التوجيه والإرشاد النفسي يرتبط بعددٍ من العلوم الإنسانية الأخرى، وهي علم النفس التربية، التعليم، الطب النفسي، القانون، الدين، علم الإنسان، علم الإجتماع، الصحة النفسية، العلاج النفسي، وعلومٍ إنسانية أخرى؛ والشكل الآتي يُبين كيف تتداخل هذه العلوم الإنسانية لتُشكل كُلاً متكاملاً:

02. مفهوم الإرشاد النفسي Counseling:

أولا_ لغة:

جاء مفهوم الإرشاد في الدين بمعنى الهداية، فقد ورد في القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿ الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ ۚ أُولَٰئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ ۖ وَأُولَٰئِكَ هُمْ أُولُو الْأَلْبَابِ ﴾ سورة الزمر، الآية 18.

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

رَشَدَ الإنسان بالفتح يَرْشُدُ رُشْداً بالضم.

رَشَدَ يَرْشُدُ رَشْداً فهو رَاشِدٌ ورَشِيدٌ، وهو نقيض الضلال إذا أصاب وجه الأمر والطريق، الخلفاء الراشدين المهديين؛ وأَرْشَدَهُ إلى الأمر ورَشَدَهُ: هداه؛ واسْتَرْشَدَهُ: طلب منه الرُّشد." (ملحم، 2007، ص 51)

ثانيا_ إصطلاحا:

لقد ظهرت تعاريفٌ كثيرةٌ للإرشاد، بعضها يُصور المفهوم والبعض الآخر يحمل الطابع الإجرائي، وفي الوقت الذّي تُركز بعض التعاريف على العلاقة الإرشادية ودور المُرشِد، فإن البعض الآخر يركز على عملية الإرشاد نفسها، بينما آخرون يهتمون بالنتائج من عملية الإرشاد؛ ونذكر فيما يلي بعض هذه التعاريف:

- **تعريف بيتروفيسا وهوفمان Hoffman & Pietrofesa، 1978:** "عملية مُساعدةِ الأفرادِ في تحقيق فهمٍ أكثرَ لأنفسهم وحلِّ مُشكلاتهم."
- **تعريف بيركس وستيلفر Burks & Stelffre 1979:** "يُشير مصطلح الإرشاد إلى علاقةٍ مهنيةٍ بين مُرشدٍ مُدرّبٍ ومُسترشِد، وهذه العلاقة تتم في إطار شخصٍ لشخص، رغم أنها قد تشمل في بعض الأحيان على أكثر من شخصين، وهي مُعدةٌ لمُساعدة المُسترشِدين على تفهم واستجلاء نظرتهم في حياتهم، وأن يتعلموا أن يصلوا إلى أهدافهم المحددة ذاتياً من خلال اختياراتٍ ذات معنى قائمةٍ على معلوماتٍ جيدة، ومن خلال حلِّ مُشكلاتٍ ذات طبيعية انفعالية، أو خاصةٍ بالعلاقات مع الآخرين." (الزغبي، 1994، ص16)
- **تعريف ماهر عمر 1979:** "الإرشاد النفسي هو عمليةٌ تعليميةٌ تُساعد الفرد على أن يفهم نفسه بالتعرف على الجوانب الكُلية المُشكِّلةِ لشخصيته، حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه وحل مشكلاته بموضوعيةٍ مجردة، مِمَّا يُسهِم في نموه الشخصي وتطوره الاجتماعي والتربوي والمهني." (عمر، 1984، ص 46)

- **تعريف الحياني 1989:** "هو عمليةٌ يتركزُ من خِلالها العميلُ والمُرشِد حول مشكلةٍ يعاني منها الأول، وهي علاقةٌ إنسانيةٌ وجهاً لوجهٍ بين الأول والثاني، الأول يُعاني من مشكلةٍ ولا يستطيع حلها وحده، فيطلبُ العونَ من الثاني لمساعدته بما أنه قادر على المساعدة لأنه شخصٌ متخصصٌ ومهنيٌّ مُدرَّبٌ على المُساعدة، يسود هذه العلاقة الود والتفاهم والاحترام والتقبل، وكل هذا يؤدي إلى حلِّ المشكلة وتحقيق الاتزان الانفعالي والاجتماعي والأكاديمي." (الحياني، 1989، ص44)
- كما نشرت **الجمعية الأمريكية لعلم النفس** تعريفاً للإرشاد النفسي سنة 1981، بأنه "الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني، من خلال مراحل نموه المُختلفة، ويُقدمون خدماتهم لتأكيد الجانب الإيجابي في شخصية المُسترشد والإفادة منه في تحقيق التوافق لدى المُسترشد، وبهدف اكتساب مهاراتٍ جديدةٍ لتُساعد على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة واكتساب قدرة اتخاذ القرار." (حمدي وأبو طالب، 2008، ص 09)

ونخلص إلى أن الإرشاد Counseling هو مجموعةٌ من الإجراءات التي تتضمن التقبل والتشجيع وتقديم المعلومات، وتفسير نتائج الاختبارات والمُساعدة على اتخاذ القرارات، وهي العلاقة التي يُحاول فيها شخصٌ مُتخصصٌ تقديمَ مُساعدةٍ لشخص آخر ليفهم ذاته ويحل المشاكل المُتمثلة في عدم التوازن لديه في مواقف الحياة المختلفة؛ ويعمل الإرشاد على مُساعدة الأفراد الأقرب إلى العاديين من المرض، ويُقدم هذه المُساعدة، أفرادٌ مُدربون يحملون درجاتٍ علميةٍ تخصصية.

ثالثا_ خصائص وعناصر الإرشاد النفسي:

يمكن من خلال نظرةٍ تحليليةٍ لتعاريف مفهوم الإرشاد، أن نستخلص العناصر التالية للإرشاد:

– الإرشاد عملية: أي أنه يشتمل على خطوات متتابعة ومتصلة.

– الإرشاد عملية تعليمية: أي يُركز على تغيير السلوك، إلا أنه يختلف عن التدريس، وأهدافه يحددها الفرد أكثر مما يحددها المجتمع.

– مبني على العلاقة الإرشادية: أي يتم وجهاً لوجه، وهي البيئة أو الموقف الذي يتوقف عليه نجاح العملية الإرشادية.

– أنه مساعدة: يهدف إلى تحسين حياة المُسترشِد بمساعدته على فهم ذاته ومواقفه في الحاضر والمستقبل، واتخاذ القرارات المناسبة.

– يستخدِم وسائل تقنية وخدمات: كأدوات الملاحظة والمقابلة والإختبارات...إلخ، وخدماتٍ تُقدم في إطار برنامجٍ يشرف عليه فريقٌ من المسؤولين المؤهلين والمدربين، بحيث يُقدم لمُسترشِدٍ واحدٍ أو مجموعةٍ من المُسترشِدين.

– المُسترشِد شخصٌ عادي وشخصيته متماسكة: أي أن مُشكلاته ليست شديدة على النحو الذي يدعو إلى تدخل برامج أخرى كالعلاج النفسي.

03. العلاقة بين التوجيه والإرشاد:

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

وفي نفس الوقت توجد فروق بين مصطلحي التوجيه والإرشاد.

جدول (01): الفروق بين مصطلحي التوجيه والإرشاد.
(حمدي وأبو طالب، 2008، ص 11) عن (زهران ،1988)

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

04. التوجيه والإرشاد التربوي:

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

أولا_ مفهوم التوجيه والإرشاد التربوي:

تعددت تعاريف الباحثين للتوجيه التربوي، نذكر منها:

- ترى هيفاء **أبو غزالة** (1985) أن التوجيه التربوي هو "الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي تُقدَّمُ للفرد ليتممن من التخطيط لمستقبل حياته وفقاً لإمكاناته وقدراته العقلية والجسمية وميوله بأسلوب يُشبِع حاجاته ويحقق تصوره لذاته."
- **تعريف سيد مرسي 1976:** العملية التي تهتم بالتوفيق بين الفرد بما له من خصائص مميزة من ناحية، والفرص الدراسية المختلفة والمطالب المتباينة من ناحية أخرى، والتي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد وتربيته (ملحم، 2007، ص 48)
- **تعريف بريور Brower:** إن التوجيه التربوي هو المجهود المقصود الذي يُبذَلُ في سبيل نمو الفرد من الناحية العقلية، وأن كل ما يرتبط بالتدريس أو التعليم يمكن أن يوضع تحت التوجيه التربوي، ويرى أن هناك فرقا بين عبارة "**التربية كتوجيه**" وبين عبارة "**التوجيه التربوي**"، فهو يقصد بالأولى ضرورة توجيه الطلبة بالمدارس في جميع نواحي نشاطهم، ويقصد في الثانية ناحيةً محدودةً من التوجيه تهتم بنجاح الطالب في حياته الدراسية (ملحم، 2007، ص 49)

إذن **التوجيه التربوي** هو مجموع الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي تُقدَّمُ للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقاً لإمكانياته العقلية والجسمية وميوله، بأسلوبٍ يُشبِع حاجاته وتحقيق تصوره لذاته؛ بمعنى أن التوجيه هو عمليةٌ مساعدةُ الطالب لاستخدام إمكانياته وقدراته استخداماً سليماً لتحقيق التوافق مع الحياة الدراسية خاصة، والاجتماعية عامة.

ثانيا_ خصائص التوجيه التربوي:

– يُمارَسُ التوجيه في المدارس بالنسبة لكل تلميذ بلا استثناء، فيجب مساعدة كل التلاميذ في جهودهم الرامية إلى تحصيل المعلومات والتخطيط وحل المشاكل.

– لا يقتصر التوجيه على أي فئة عمرية، حيث يعتقد البعض أنه خاص بالمرحلة الثانوية.

– لا يقتصر التوجيه على المجال التربوي أو المهني فقط، بل يتناول كافة الجوانب الحياتية.

– يُعاون التوجيه التربوي الفرد على فهم نفسه وتنميتها واستغلال استعداداته وقدراته.

– التوجيه عملية تعاونية تشمل الموجِّه والطالب والأب والمعلم.

– التوجيه جزء لا يتجزأ من أي برنامج تربوي. (ملحم، 2007، ص 49–50)

05. مراحل تطور التوجيه والإرشاد.

W. Wundt

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

مر التوجيه بعدة مراحل، ساهمت العديد من الأسباب في تطورها، إلا أن هذا التقسيم المرحلي هو تقسيم مصطنع وشكلي، فهناك تداخل كبير بين هذه المراحل؛ ومن خلال هذه المحاضرة سوف نحاول تحقيق الأهداف التالية:

أولا_ مرحلة "التوجيه المهني":

F. Parsons

وتبدأ هذه المرحلة عندما لاحظ العلماء وأصحاب الأعمال عدم استقرار العمال في المصانع وسرعة تغييرهم للعمل الذي يقومون به، وقد تبين لهم أن الصناعات المختلفة تتطلب قدراتٍ خاصة قد تتوفر في البعض ولا تتوفر في البعض الآخر من العمال، وكان ذلك باعثاً على الاهتمام بمساعدة الفرد على أن يتكيف تكيفاً سليما مع بيئته ومع نفسه حتى يتمكن من مجابهة الحياة وأعبائها، سواء كان ذلك في المدرسة أو في المنزل أو في ميدان العمل وفي النشاط الاجتماعي، فظهرت أول ما ظهرت في ميدان التوجيه حركة التوجيه المهني، وكان ذلك على يد **فرنك بارسونز (1909)** بأمريكا الذي يعتبر كتاب "**إختيار مهنة**" إنجيلاً للتوجيه، يجب على كل متخصص في الميدان _في رأي **دونالد باترسون** (1950)_ قراءته من وقت لآخر. وتتلخص الأسس التي حددها **باترسون D. Patterson** للتوجيه المهني في مبدئين أحدهما: دراسة الفرد ومعرفة قدراته واستعداداته وميوله، والآخر مدُّ الفرد بالمعلومات الكافية عن المِهن

المختلفة والحِرف، وما تتطلبه من قدراتٍ واستعداداتٍ وميول، حتى يتمكن من اختيار المهنة أو الحرفة التي تلائمه. (القاضي، 1981، ص 32)

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

وفي الثلاثينيات جذب التوجيه والإرشاد أنظار رجال الاقتصاد بسبب تطور الآلات والتخصص المهني، ومُشكلات وقت الفراغ والبطالة والتقاعد وغيرها، وزاد الاهتمام بشؤون الموظفين والعمال من حيث الاختيار والتوزيع والكفاءة والإنتاجية، وبعد ذلك تنوعت النشاطات والاهتمامات في مجال التوجيه المهني؛ ويرجع إعطاء التوجيه المهني المركز الأول والأهمية في حركة التوجيه إلى ذلك النجاح الذي توصل إليه علماء النفس التطبيقي في قياس القُدرات والاستعدادات التي تُؤهِّل للمهن المختلفة، وكان المحور الأساسي في برامج التوجيه، هو اختيار الأفراد الصالحين لمهنٍ معينةٍ أو برامج دراسية معينة تبعاً لقُدراتهم.

ثانيا_ حركة التوجيه التربوي:

BROOKS

أدى انتشار مدارس ثانوية مهنية متخصصة في أمريكا في أواخر القرن 19 وأوائل القرن 20 إلى خلق مشكلة اختيار التلميذ لنوع التعليم، فلقد وافق المكتب المهني في بوسطن على طلب **ستراتون بروكس** في يونيو 1909، وأعد خطة للعمل مع طلاب المدارس الثانوية لمساعدتهم على اختيار نوع المنهج التعليمي. (حمدي وأبو طالب، 2008، ص 13)

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

ويُلاحَظُ أن معظم أنشطة التوجيه التي ارتبطت بالتربية في المدارس منذ بداية القرن الـ 20 وحتى بداية الحرب العالمية الأولى وما بعدها، كانت تدخل أساساً في إطار التوجيه المهني.

Truman .L. Kelley

وقد كان **ترومان كيلي** أول من وصف التوجيه في بحثه للدكتوراه عام 1914، باعتباره نشاطاً تربوياً يهدف إلى وضع أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس

الثانوية، يمكن بموجبه تحديد احتمال نجاح الطالب في الدراسة من الدراسات، ومقرر من المقررات التي تُدرَّسُ له.

A. Binet

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

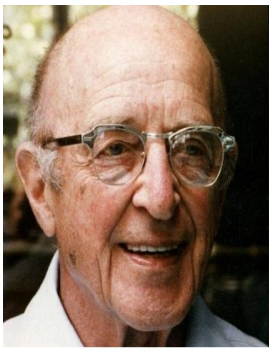
وفي سنة 1923 إتجه الاهتمام في أمريكا إلى فئاتٍ أخرى من خلال تقديم الخدمات الشخصية للتلاميذ المعوقين وذوي العاهات والشواذ، وازداد التوسع والاهتمام بالمناهج وتخطيط المستقبل التربوي للتلاميذ العاديين. (زهران، 1988، ص 42)

ثالثا_ حركة الصحة النفسية والإرشاد العلاجي:

E. G. Williamson

في الثلاثينيات بدأ الإرشاد العلاجي Clinical Counseling يتمايز عن كلٍّ من الإرشاد المهني والإرشاد التربوي، حيث أخذ يُركز على المشكلات الشخصية، وكان يُعرَفُ في ذلك الوقت باسم **الإرشاد الشخصي Personal Counseling**، وكانت البداية الجادة على يد **سيموندز P. M. Symonds** في كتابه **تشخيص الشخصية والسلوك** سنة 1931، وعلى يد **وليامسون** في كتابه **كيف نرشد الطلبة How to counsel students** سنة 1939. (زهران، 1988، ص 43)

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


C. Rogers

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

رابعا_ حركة القياس النفسي:

كان لحركة القياس النفسي ودراسة الفروق الفردية وإنشاء الاختبارات والمقاييس أثرٌ كبيرٌ في تطور التوجيه والإرشاد النفسي، لأنها أكدت أنه للعمل مع الفرد، لا بُدَّ من جمع المعلومات الدقيقة الموضوعية عنه واستخدامها بذكاء.

01. في سنة 1890 ذكر **جيمس كاتيل James M. Cattell** لأول مرة في تاريخ علم النفس مصطلح **الإختبارات العقلية Mental Tests**.
02. في سنة 1905 أنشأ **ألفريد بينيه Alfred Binet** في فرنسا أول مقياسِ ذكاءٍ معروفٍ في العالم، وبعد ذلك بـ11 عاماً، نشر **تريمان L. Terman** مراجعةً لمقياس **بينيه** على المجتمع الأمريكي.
03. وفي العشرينيات، اتسعت حركة القياس، وظهر **اختبار ألفا Alpha Test** كأول اختبارٍ جماعي للذكاء في الجيش الأمريكي.
04. وفي الثلاثينيات، بدأت تظهر اختباراتٌ ومقاييس عديدة، وزادت حركة القياس النفسي نشاطاً.
05. وفي الأربعينيات، ظهرت اختباراتٌ ومقاييس خاصة للإرشاد النفسي، وكان **إدوارد سترونج Edward K. Strong** من أوائل الذين أسهموا في هذا المجال، فأنشأ سنة 1943 إختبار الميول المهنية للرجال والنساء.
06. وبعد الحرب العالمية الأولى، ظهر العديد من الاختبارات والمقاييس وتأسست مؤسسات لها، وظهر سنة 1950 كتاب بعنوان **Mental Measurements Yearbook** يضم قائمة الاختبارات الجديدة لقياس الذكاء والشخصية...الخ وتعريفاتها. (حمدي وأبو طالب، 2008، ص 16)

خامسا_ الجمعيات والإتحادات:

في سنة 1913 أُسِّسَتْ أول جمعيةٍ للإرشاد النفسي في **ميتشغان** بأمريكا، وفي سنة 1947 إعترفت **جمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association** بالإرشاد النفسي كميدان تُمنَحُ فيه الديبلومات والدرجات العليا، ونشأ **الاتحاد الأمريكي للخدمات الشخصية والتوجيه American Personnel and Guidance Association** سنة 1951، ثم تم اندماج **الاتحاد القومي للتوجيه المهني National Vocational Guidance Association** مع **الاتحاد الأمريكي لمُرشِدي المدارس American School Counselor Association** سنة 1952 و**الاتحاد الأمريكي للإرشاد والتأهيل American Rehabilitation**

Counseling Association، وفي سنة 1953 تكوَّنَ في **جمعية علم النفس الأمريكية** قسمٌ خاص للإرشاد النفسي، وفي سنة 1979 أُسِّسَتْ **الجمعية الأمريكية لمُرشدي الصحة النفسية** . (حمدي وأبو طالب، 2008، ص 16)

سادسا_ حاضر الإرشاد النفسي:

- الإرشاد النفسي كتخصص ومهنة: تطور الإرشاد النفسي في الوقت الحاضر إلى تخصصٍ معترفٍ به، وإن كان يتصل بعلوم أخرى، وأُنشِئت أقسامٌ للتوجيه والإرشاد في جامعات العالم، وأصبحت تمنحُ شهاداتٍ عالية ودرجات الماجستير والدكتوراه في تخصص التوجيه والإرشاد.
- تعددت وسائل الإرشاد النفسي، ولم تعد قاصرة على الاختبارات والسجلات المجمعة والملاحظة، بل اشتملت على وسائل جديدة متطورة مثل دراسة الحالة، ومؤتمر الحالة، والتقارير....الخ. (حمدي وأبو طالب، 2008، ص 19)
- تعددت طرق الإرشاد النفسي، ولم تعد قاصرة على الإرشاد الفردي والإرشاد المباشر، بل ظهر الإرشاد الجماعي والإرشاد الزواجي والأسري وإرشاد الصحة النفسية...الخ، ويُعتبر مجال الإرشاد التربوي في الوقت الحاضر من أهم مجالات الإرشاد.
- أخذ الإرشاد النفسي الآن مكانه اللائق في كافة المؤسسات، وكثرت مراكز وعيادات الإرشاد وأصبحت متخصصة، فمنها مراكز الإرشاد العلاجي، ومراكز الإرشاد التربوي، ومراكز الإرشاد المهني، ومراكز إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة، ومراكز إرشاد الصحة النفسية... الخ.
- ظهرت أول مجلة علمية دورية للتوجيه **Personnel and Guidance Journal** في سنة 1915، ومنذ ذلك الوقت توالى صدور المجلات العلمية المتخصصة في الإرشاد مثل **The journal of counseling psychology** سنة 1954. (زهران، 1988، ص 48)

نشاط تقويمي:

- تتبع مراحل التي سار بها التطور التاريخي للتوجيه والإرشاد؟
- يُعتبر الفصل بين هذه المراحل فصلاً غير منطقي، إشرح ذلك؟
- ما هو الدور الذي لعبته حركة القياس في تطور التوجيه والإرشاد؟
- حدد الأغراض التي توظف فيها نتائج الاختبارات والمقاييس؟

المحور رقم (01): مفهوم التوجيه والإرشاد وعلاقته بالعلوم الأخرى

المحاضرة رقم (02): الحاجة إلى التوجيه والإرشاد وعلاقته بالعلوم الأخرى

تمهيد:

الإرشاد النفسي واحدٌ من **العلوم الإنسانية،** يهدف إلى خدمة وسعادة الإنسان، وهذا هدفٌ مشترك بين كل هذه العلوم، وإن اتخذ كل منها أسلوبه الخاص لتحقيق هذا الهدف تحت إسم مختلف، كما أن الإرشاد النفسي يقع مع مجموعة أخرى من العلوم أو التخصصات التي تهدف إلى مساعدة الناس في مواجهة مشكلاتِ ومواقفِ الحياة وضغوطها، وتغيير حياتهم إلى الأفضل، تحت مجموعة تُعرَفُ **بتخصصات (مهن) المُساعدة،** ومن الضروري تحديد الصلة والعلاقة بين الإرشاد النفسي وبين بعض العلوم الإنسانية الأخرى التي يأخذ منها ويعطيها من حيث الأهداف المشتركة والأساليب المتداخلة، وفي نفس الوقت إظهار أهم الفروق بين الإرشاد وهذه العلوم. وسنُحاول من خلال هذه المحاضرة مساعدة الطالب على تحقيق الأهداف التالية:

- يجب التمييز بين الإرشاد النفسي وبين خدمات العلوم الأخرى، وبمعنى آخر، التمييز بين الإرشاد النفسي وبين الإرشاد غير النفسي.
- إستنتاج الحاجة إلى التوجيه والإرشاد.
- التعرف على العلاقة التي تربط الإرشاد النفسي بعلم النفس وفروعه.
- التعرف على العلاقة التي تربط الإرشاد النفسي وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية.
- التعرف على العلاقة التي تربط الإرشاد النفسي وعلم الطب.
- التعرف على العلاقة التي تربط الإرشاد النفسي بالتربية والتعليم.

1. الحاجة إلى التوجيه والإرشاد:

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

– فترات الإنتقال: سواء بالنسبة للمراحل العمرية، أو الإنتقال من وضعية إلى أخرى، كالإنتقال إلى المدرسة، أو من المدرسة إلى العمل، أو من العزوبية إلى الزواج...الخ.

– التغيرات الأسرية: وذلك من خلال ظهور الأسر النووية المستقلة، وخروج المرأة للعمل، ومُشكلات السكن.
– التغير الإجتماعي: زيادة ارتفاع مستوى الطموح والضغوط الاجتماعية، وزيادة الفروق بين القيم، وفي الثقافة والفكر.
– التقدم التكنولوجي: واعتماد الآلة بدل رأس المال البشري. (منسي، 2014، ص 11)
– تطور التعليم ومفاهيمه: وذلك بزيادة المواد والتخصصات، وترك الحرية للطالب للاختيار، وزيادة مصادر المعرفة، مع زيادة الإقبال على التعليم العالي والجامعي.
– زيادة أعداد التلاميذ في المدارس: حيث أصبح التعليم حقاً إجبارياً، بما في ذلك الطُّلاب الذين يُعانون من مُشكلات.
– التغيرات في العمل والمهنة: حيث تغير البناء الوظيفي والمهني في المجتمع، وظهرت مهنٌ جديدة، واختفت مهنٌ قديمة.
– عصر القلق: وهو ما يُميز هذا العصر الذي نعيش فيه نتيجة الخوف من المستقبل. (عبد الهادي والعزة، 1999، ص 17–18)

2. علاقة الإرشاد النفسي بالعلوم الأخرى:

1.2. علاقة الإرشاد النفسي بعلم النفس وفروعه:

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

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

أولا_ يستفيد الإرشاد النفسي من علم النفس العلاجي في التعرف على الشخص الصحيح أو المريض نفسياً، وفي معرفة الدرجات المتقدمة أو المتطورة من الاضطراب النفسي مثل المُصاب بالعُصَاب والذِّهَان. (أحمد، 2000، ص 28)

ثانيا_ يستفيد الإرشاد النفسي من **علم نفس النمو** في معرفة مطالب النمو ومعاييره التي يرجع إليها في تقييم نمو الفرد: هل هو عادي أم غير عادي؟ مُتقدم أم مُتأخر؟ ويُركِّز على نمو الذات وتحقيقها، ويشترك الإرشاد النفسي مع علم نفس النمو في الإهتمام برعاية النمو السَّوِي في كافة مظاهره جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً

في مراحل النمو المتتالية، ويُؤكد الإرشاد النفسي أهمية مُساعدة الفرد في تحقيق النُّضج النفسي، وهو هدفٌ مشتركٌ مع علم نفس النُّمو، كذلك فإن عملية الإرشاد عملية مُستمرة من الحضانة حتى الشيخوخة. (أحمد، 2000، ص 30)

ثالثا_ يستفيد الإرشاد النفسي من **علم نفس الاجتماعي** الذي يدرُسُ السلوك الاجتماعي كاستجاباتٍ لمثيراتٍ اجتماعية، فالمُرشِد يتعامل مع الأفراد والجماعات في الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي والعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، وكيف تتكون الجماعات الإرشادية، وما هي معايير السلوك في الجماعة، وكيف تتوزعُ الأدوارُ فيها، ودورِهِ القيادي لتحقيق التوافق الاجتماعي. (أحمد، 2000، ص 29)

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

خامسا_ ويستفيد الإرشاد النفسي من **علم النفس التربوي** والذي بدوره يهتم بالتعليم واكتساب السلوك والعادات وإطفائها، وأهمية التعزيز والتعميم وغير ذلك من قوانين التعلم، ويهتم علم النفس التربوي كذلك بالدافعية والذكاء والقدرات ...، وفوق هذا كله، فإن عملية الإرشاد هي في جوهرها عملية تعلُّمٍ وتعليم.

سادسا_ ويستفيد الإرشاد النفسي من **علم النفس الصناعي** الذي يُطبِّقُ المبادئ العامة في علم النفس على المُشكلات العملية في الصناعة والإنتاج والتدريب، ويُفِيد من ذلك المُرشِد في مجال الإرشاد المهني. (أحمد، 2000، ص 38)

سابعا_ ويستفيدُ الإرشاد النفسي من **علم النفس الجنائي** الذي يهتم بدوافع السلوك المُنحرف المُضاد للمجتمع والذي يعاقب عليه القانون، مثل: جُنَحُ الأحداثِ وكثيرٌ من المرشدين يعملون في مجال مؤسسات الأحداث.

ثامنا_ يستفيد الإرشاد النفسي من **علم النفس العام** مثل: دراسة الشخصية وديناميا‌تها ...الخ.

تاسعا_ عند فحص ودراسة الحالة في الإرشاد النفسي يحتاج المُرشِد إلى **القياس النفسي**، فالمقاييس النفسية بالنسبة لعملية الإرشاد النفسي مثل: سماعة الطبيب، ضرورية ولازمة. (حمدي وأبو طالب، 2008، ص 38)

2.2. الإرشاد النفسي وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية:

إن علم الاجتماع الذي يهتم بدراسة الفرد والجماعة يُعتبر علماً أساسياً في إعداد المُرشِد والصِّلةُ وثيقةٌ بين الإرشاد وعلم الاجتماع نظراً لاهتمام كل واحد بالسلوك الاجتماعي والقيم والتقاليد والعادات والمعايير الاجتماعية والنمو الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية والخبرات الاجتماعية.

- تعتمد طريقة **الإرشاد الجماعي** على مفاهيم أساسية في علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي.
- يهتم المُرشِد في مجال **الإرشاد الأسري** بدراسة الأسرة باعتبارها أقوى العوامل الاجتماعية تأثيراً في الفرد وفي تنشئته الاجتماعية، ويختلف تأثيرها الحسن أو السيء باختلاف تركيبها وظروفها.
- ويهتم المُرشِد بمعرفة **الطبقة الاجتماعية** التي ينتمي إليها الفرد وأسلوب حياته الاجتماعي في إطار هذه الطبقة سواء العليا أو المتوسطة أو الدنيا، والحراك الاجتماعي الرأسي من طبقة لأخرى، لأن كل هذا يؤثر في حياة الفرد.
- ويهتم المُرشِد بدراسة نظام الحياة في **الريف والحضر والبدو**، حيث توجد فروق بين الشخص الريفي والشخص الحضري والشخص البدوي...، وكذلك يهتم المُرشِد بدراسة الحياة في المجتمعات المختلفة، فالتعامل مع عميل جزائري يختلف في بعض النواحي عنه عن عميل سعودي، عنه عن عميل إنجليزي ...
- ينظر البعض إلى الإرشاد كعملية **إصلاح اجتماعي** يتطلب **قيادة اجتماعية ابتكارية من جانب** المُرشِد الذي يعمل على دمج الأفراد في خبرة الحياة الواقعية.
- ويشترك المُرشِد النفسي و**الأخصائي الاجتماعي** في تقديم الخدمات التي تتناول البيئة الاجتماعية بالتعديل حتى يسهُل حل المُشكلات، ويشتركان معاً في الاهتمام بمُشكلات الأسرة والدراسة والعمل، ويتعاون المُرشِد النفسي مع الأخصائي الاجتماعي في خدمة كل من الفرد والأسرة والمجتمع في آن واحد، حتى لنَجِدُ أن هذين الأخصائيين هما أقرب أعضاء فريق الإرشاد النفسي إلى بعضهما من حيث الاهتمامات والخدمات. (حمدي وأبو طالب، 2008، ص 39)

3.2. الإرشاد النفسي وعلم الطب:

يتضمن الإرشاد النفسي **عملية علاجية** ويرتبط العلاج عند الناس بالطب، والإرشاد النفسي مليءٌ بالمصطلحات المُتبَعَةِ بالمعنى الطّبي مثل التشخيص والمآل والعلاج، وليس في هذا إزعاج لمن يظنون أن الطِّب أصبح يُمارسه غير الأطباء، وهذه المصطلحات المُشتركة بين الإرشاد والعلاج النفسي وخاصة الطب النفسي.

هناك قدرٌ كبيرٌ من **المعلومات من علم الطب** لا بُد أن يُحيط بها المُرشِد والمُعالج النفسي، بحيث تُعِينه في الدراسة وتُمكّنه من العمل مع فريق ضمن أعضائه الطبيب، ونحن نعلم أن هناك أرضية مُشتركة بين علم النفس والطب في مجال الطب النفسي والأمراض النفسية الجسمية، ومعروفٌ أن الانفعالات والضغوط النفسية لها ردُّ فعلٍ جسميٍّ وفيسيولوجي له أعراض وأمراضٌ معروفة.

ويُحددُ الدستور الأخلاقي للمُرشِدين والمُعالجين النفسانيين حدود **العلاقة بين الأخصائيين**، ومنهم المُرشِد والطبيب كعضوين في فريق الإرشاد النفسي، حيث يجب على المُرشِد أو المعالج النفسي أن يُمارس عمله في التشخيص والإرشاد النفسي، وإذا ظهر ما يستدعي استشارة طبية أو إحالة إلى طبيب نفسي فعليه أن يفعل ذلك، وصحيحٌ أن المُرشِدين والمُعالِجين النفسيين يعتبرون _بالنسبة للأطباء_ فريقاً جديداً نسبياً من الأخصائيين، ويُحاول الأطباء جعل قيادة عملية الإرشاد والعلاج النفسي في أيديهم، ويُحاول المُرشِدون نفس الشيء، أي أن كُلًّا من الفريقين يحاول سحب البساط من تحت أقدام الآخر، إلا أنه مع الوقت تتقارب وجهات النظر، ويزداد التفاهم والفهم حيث يعمل الطرفان معاً في تعاون، يُقدم كل طرفٍ خدماته في حدود الفاصلة التي عندها يُحِيل الحالة إلى زميله الطبيب. (الفرخ وتيم، 1999، ص 15)

4.2. الإرشاد النفسي والدِّين:

- من أهم طرق الإرشاد النفسي **الإرشاد النفسي الديني** الذي يُدخِلُ الدِّين في ديناميات عملية الإرشاد، لأن التديُّن والعقيدة الدينية السليمة تُعتبرُ أساساً متيناً للسلوك السوي والتوافق والصحة النفسية، وقد أجمع المُرشِدون على اختلاف أديانهم على أن الإرشاد الديني طريقةٌ تقوم على أسس ومفاهيم ومبادئ وأساليب دينية روحية وأخلاقية.
- لا بُد أن يُحِيط المُرشِد النفسي علماً بمفاهيم دينية أساسية مثل: **طبيعة الإنسان وأساليب الاضطراب النفسي** في رأي الدين، مثل الذنوب والضَّلال والصِّراع وضعف الضمير و**أعراض الاضطراب النفسي** مثل: الاعتراف والتوبة والاستبصار والتعلم والدعاء وابتغاء رحمة الله والاستغفار وذكر الله والصبر والتوكل على الله.
- هناك اعتباراتٌ دينيةٌ يجب عمل حسابها في الإرشاد النفسي، فهناك **رقابة الدِّين** حيث يجب أن تُستعرَضَ كل النظريات والطُّرق المُستوردة من الخارج، بحيث تُجَازُ كما هي إن كانت خالية من الضرر أو التعارض، أو تُعدَّلُ إذا كان بها بعض الاختلاف، أو تُمنَعُ إذا كانت من الممنوعات.

– من أخلاقيات الإرشاد النفسي أن على المُرشِد **احترام دين العميل** مهما اختلف عن دينه، وأنه لا يحق للمُرشِد التدخل في معتقدات العميل الدينية، وهو غير مسؤول عن تغييرها.

– إن الإرشاد النفسي يحتاج إلى المُرشِد الذي يعرف الله ويخشاه ويُراقبه في عمله. (الفرخ وتيم، 1999، ص 16)

5.2. الإرشاد النفسي والصحة النفسية والعلاج النفسي:

وأحدث ما يُثبِت الصلة الوثيقة بين الإرشاد النفسي والصحة النفسية، ظهور مجالٍ جديدٍ يجمع بين الاثنين، وهو إرشاد الصحة النفسية **Mental Health Counseling**، وهو إرشادٌ نفسيٌّ موجهٌ علاجياً، ويُعبِّر هذا الإرشاد بحق عن الصِّفة المُزدوجة الجامعة بين الإرشاد النفسي والصحة النفسية، والتي يُمكن تحقيقها بطرق الإرشاد والعلاج النفسي معاً. (حامد زهران، 1998).

العلاج النفسي: يُعرَّفُ العلاج النفسي بأنه: "التطبيق المُنظَّمُ للأساليب المُشتقة من الأسس النفسية بواسطة مُعالجٍ متخصصٍ وماهرٍ ومدرب، بقصدِ مُساعدة الأشخاص الذين يُعانون من اضطرابات نفسية."

ويُعرَّفُ أيضا بأنه: "نوعٌ من العلاج، تُستخدَم فيه الطرق النفسية لعلاج مُشكلات أو اضطرابات أو أمراض ذات صبغة انفعالية يُعاني منها المريض وتؤثر في سلوكه، وفيه يقوم المُعالج بالعمل على إزالة الأعراض المرضية الموجودة أو تعديلها أو تعطيل أثرها، مع مُساعدة المريض على حل مُشكلاته الخاصة، والتوافق مع بيئته، واستغلال إمكانياته على خير وجه، ومُساعدته على تنمية شخصيته ونفعها في طريق النمو النفسي الصحي، بحيث يصبح المريض أكثر قدرة على التوافق النفسي في المستقبل." (زهران، 2002، ص 24–26)

ويُعتبر كلٌّ من الإرشاد والعلاج النفسي **توأمين**، وعلى الرغم من أنهما ليسا توأمين متماثلين، فإنهما مُتشابهان جداً، أي أن أوجه الاتفاق بينهما أكثر من أوجه الاختلاف، وعناصر الائتلاف والتقرب أكثر من عناصر الاختلاف والتفريق؛ وتتمثل في:

– كلاهما عمليةٌ مساعدة الفرد بهدف تحقيق فهم النفس وتحقيق الذات وحلِّ المُشكلات وتحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية.

– المعلومات المطلوبة لدراسة الحالة ووسائل جمع هذه المعلومات واحدةٌ في كل منهما.

– يشتركان في الأسس التي يقومان عليها، ويستخدمان لغةً مشتركةً وأساليب مشتركة، مثل: المُقابلة ودراسة الحالة ...الخ.
– استراتيجيات وأهداف كلٍّ منهما واحدة، وهي: الإستراتيجية التنموية والوقائية والعلاجية.
– إجراءات عملية الإرشاد وعملية العلاج النفسي واحدة في جملتها، فمنها في كل من الميدانين: الفحص وتحديد المُشكلة، والتشخيص وحلُّ المُشكلات واتخاذ القرارات، والتعلُّم، والمُتابعة والإنهاء.
– يلتقي كلٌّ منهما في الحالات الحدِّية بين السويَّة واللاسوِيَّة، أو بين العاديين والمرضى.
– هناك مجال من مجالات الإرشاد العلاجي يُعتبر توأماً لطريقة من أشهر طرق العلاج النفسي وهي طريقة العلاج النفسي المُمَركز حول العميل.
– يضمُّ علم النفس العلاجي كُلاًّ من الإرشاد العلاجي والعلاج النفسي، ويضُمُّ مفاهيم ومهاراتٍ مُشتركة بين عمليات الإرشاد النفسي والعلاج النفسي.
– المُرشِد النفسي والمُعالج النفسي لا يخلو منهما مركزُ إرشادٍ أو عيادةٌ نفسية.

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

وفيما يلي أهم **عناصر الإختلاف** بينهما:

– الفرق بينهما فرقٌ في الدرجة وليس في النوع، وفرقٌ في العميل وليس في العملية، ويعني هذا أن العمليتين خطواتهما واحدة، مع فرق في درجة التركيز والعمل، وأن هناك فرقاً في العميل، فالعميل في الإرشاد النفسي أكثر استبصاراً ويتحمل قدراً أكبر من المسؤولية، والنشاط في العملية أكثر من المريض في العلاج النفسي.
– هدف فروقٌ بسيطةٌ في بعض الاختلافات في التخصص والممارسة.

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

وفيما يلي أهم الفروق بين الإرشاد والعلاج:

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

(ملحم، 2007، ص 56)

الإرشاد النفسي	العلاج النفسي
الإهتمام بالأسوياء والعاديين وأقرب المرضى إلى الصحة وأقرب المنحرفين إلى السواء	الإهتمام بمرضى العُصاب والذِّهان أو ذوي المشكلات الانفعالية الحادة
المشكلات أقل خطورة وعمقا ويصاحبها قلق عادي	المشكلات أكثر خطورة وعمقا ويصاحبها قلق عصابي
حل المشكلات على مستوى الوعي	التركيز على اللاشعور
العميل يعيد تنظيم بناء شخصيته هو	المُعالِج المسؤول أكثر عن إعادة تنظيم الشخصية
العميل عليه واجب ومسؤولية كبيرة في عمل الاختيارات ورسم الخطط واتخاذ القرارات لنفسه وحل مشكلاته	المُعالِج أنشط ويقوم بدور أكبر في عملية العلاج
المُرشِد يؤكد نقاط القوة عند العميل واستخدامها في المواقف الشخصية والاجتماعية ويستخدم المعلومات المعيارية في دراسة الحالة	المُعالِج يعتمد أكثر على المعلومات الخاصة بالحالات الفردية
تدعيمي وتربوي	تدعيمي بتركيز خاص
قصير الأمد عادة	يستغرق وقتا أطول
تُقدَّمُ خدماته عادة في مراكز الإرشاد والمدارس والجامعات والمؤسسات الاجتماعية	تُقدَّمُ خدماته عادة في العيادات النفسية والمستشفيات النفسية والعيادات الخاصة

6.2. الإرشاد النفسي والتربية والتعليم:

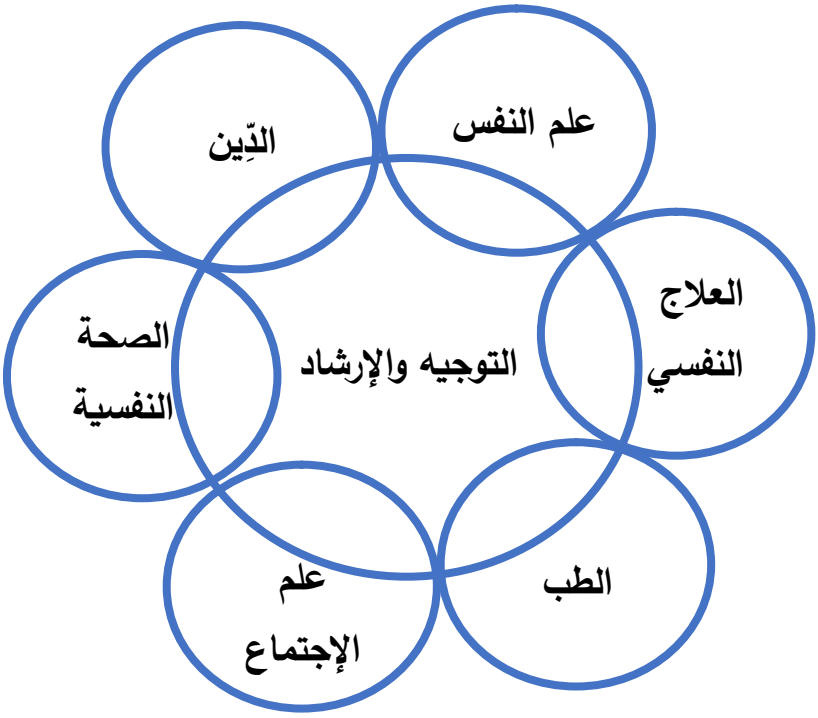
ويتضح **التكامل بين التوجيه والإرشاد والتربية والتعليم** من أن التربية الحديثة تتضمن التوجيه والإرشاد النفسي كجزءٍ متكاملٍ لا يتجزأ منها، جزءٌ مندمجٌ وليس مُضافاً.

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

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

- تَمَاثُلُ الأهداف الرئيسية، إذ هي إعداد الإنسان الصالح الذي يقوم بدورٍ إيجابي فعَّال في المجتمع عن طريق الإشراف على نموه وتحقيق كفايته.
- وجود أرضيةٍ مشتركةٍ في مجال خدمات التلاميذ في الإطار التربوي الذي يركز أساساً على التوجيه والإرشاد.
- إهتمام كلٍّ منهما بإعداد الفرد للحياة بمُساعدته في فهم نفسه وتحقيق ذاته وبلورة أهداف حياته وأسلوب حياته الذي يحقق هذه الأهداف. (الفرخ وتيم، 1999، ص 22)
- إشتراك عملية الإرشاد مع العملية التعليمية في الاهتمام بالتعرُّف على الفُروق الفردية في القدرات والميول، وإعداد برامج خاصة لرعايتها واشتراك العمليتين في اهتمام كل منهما بتحقيق مطالب النمو لشخصية الفرد النامي.
- إستخدام التوجيه والتربية كمُترادفين في كثير من المؤلفات، واعتبار العمليتين تهدفان إلى توجيه وإرشاد الأفراد في حياتهم.
- يتضمن الإرشاد ضمن عمليات "**التربية النفسية**" أو "**التربية السلوكية**".
- إحتواء برامج إعداد المُعلِّمين في جميع أنحاء العالم على التوجيه والإرشاد النفسي. (أحمد، 2000، ص 03)

وقد أصبح "**المُعلِّم_المُرشِد**" **(teacher_counselor)** هو هدفُ الإعداد المهني للمعلم، الذي يقوم بعملية إرشاد نفسي كجزءٍ مهم من عمله، وأصبح "**المُعلِّم_المُرشِد**" من أهم أعضاء فريق الإرشاد النفسي ويُلاحَظ أن المُرشِد والمُعلِّم من أقرب أعضاء فريق الإرشاد إلى بعضهما البعض. (حمدي وأبو طالب، 2008، ص 45)



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

نشاط تقويمي:

- تُعتَبرُ مهنة المُرشِد النفسي والطبيب النفسي والمُرشِد الاجتماعي من المهن المُسانِدة، في ماذا تشترك هذه المهن؟
- يُعتبر التوجيه والإرشاد فرعاً من فروع علم النفس التطبيقي وليس النظري، إشرح ذلك؟
- إضافة إلى شبكة العلاقات بين التوجيه والإرشاد والعلوم الأخرى التي تم تحديدها بدقة، حدد علاقته بالقانون والاقتصاد؟

المحور رقم (02): الأسس التي يقوم عليها التوجيه والإرشاد ومناهجه

محاضرة رقم (03): أسس التوجيه والإرشاد

تمهيد:

يقوم التوجيه والإرشاد على مجموعةٍ من الأسس والمبادئ التي تتمثل في مجموعة من المُسلَّمات التي تتعلق بالسلوك البشري والعميل وعملية الإرشاد؛ يقوم التوجيه والإرشاد على أُسسٍ فلسفية تتعلق بطبيعة الإنسان، وأخلاقيات الإرشاد وعلى أسسٍ نفسيةٍ وتربويةٍ تتعلق بالفروق الفردية، والفروق بين الجنسين ومطالب النمو، وعلى أسسٍ اجتماعية تتعلق بالفرد والجماعة ومصادر المجتمع، وعلى أسسٍ عصبيةٍ وفسيولوجيةٍ تتعلق بالجهاز العصبي والحواس وأجهزة الجسم الأخرى، ومع كثرة هذه المبادئ والأسس سنحاول تناول أهمها؛ ومن خلال هذه المحاضرة سنحاول تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على أهم المبادئ العامة للتوجيه والإرشاد.
- التعرف على الأسس النفسية والتربوية.
- التعرف على الأسس الاجتماعية.
- التعرف على الأسس الفلسفية.
- التعرف على الأسس العصبية والفيزيولوجية.

1. المبادئ العامة:

وهي مجموعة من المُسلَّمات التي ترتبط بسلوك الفرد وحاجاته، ومن أهم هذه المبادئ:

1.1. الثبات النسبي للسلوك الإنساني وإمكانية التنبؤ به:

إن سلوك الإنسان عبارة عن استجابةٍ لمثيرٍ معين، لذلك فهو مكتسب في معظمه، ويكتسبُ صفة الثبات النسبي من خلال التنشئة الاجتماعية وعملية التعلم، فيشترك في صفة التشابه بين الماضي والحاضر والمستقبل، وهذا ما يجعلنا نتنبأ به، وهذه الصفة تتوفر أكثر في الأشخاص الأسوياء أكثر، على أن يَتِم السلوك في مواقف تتساوى فيها الظروف والمتغيرات والعوامل الأخرى، فتَفَوُّقُ الطفل في دراسته في المراحل الأولى من حياته يجعلنا نتنبأ له بالتفوق في المراحل المقبلة، طبعا إذا تساوت الظروف. (الفرخ وتيم، 1999، ص 33)

2.1. مرونة السلوك الإنساني:

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

J. Itard

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

3.1. السلوك الإنساني فردي/جماعي:

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

4.1. إستعداد الفرد للتوجيه والإرشاد:

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

5.1. حق الفرد في التوجيه والإرشاد:

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

6.1. حق الفرد في تقرير مصيره:

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

7.1. تقبُّلُ العميل:

وهو من أهم عوامل ومقومات نجاح عملية الإرشاد لتحقيق النتيجة المرجوة، وهو قبول العميل كما هو دون شروط مسبوقة، وذلك بتفهم العميل، وهذا ما يُشعِر الفرد بالطمأنينة، وذلك مهما كان سلوكه غير مقبول، فلا يُصدِر المُرشِد أحكاماً على المُسترشِد قد يُفسرها العميل بأنه غير مرغوب فيه.

8.1. الاستمرارية:

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

9.1. مكانة الدين كرُكنٍ مُهم:

إن الدين هو أهم مظاهر ثقافة المجتمع وميزة حضارة أي شعب، لأنه عنصرٌ أساسي في حياة البشر، والتربية الدينية مُهمة أثناء تخطيط المنهج الدراسي، ففيهما الكثير من الروادع والضوابط التي تُسيِّر سلوكات الإنسان إلى الطريق المستقيم، وتغرِس في النفوس الخير، وتقتل الشر (العبيدي، 2010، ص84). والدين يُعتبر من المبادئ العامة للإرشاد، بما يزوده من مبادئ روحية وأخلاقية.

2. أسس التوجيه والإرشاد:

1.2. الأسس النفسية والتربوية:

يعتمد التوجيه والإرشاد على مجموعة من الأسس النفسية والتربوية يمكن تلخيصها فيما يلي:

أولا_ الفروق الفردية:

كما يختلف الناس في أشكالهم ومظاهرهم، كذلك فإنهم يختلفون في ذكائهم وميولاتهم وقدراتهم واستعداداتهم وغيرها الكثير من الأمور التي تتعلق بشخصياتهم بسبب السمات الموروثة أو الخصائص المكتسبة؛ إن الإرشاد يهتم بالفروق ويضعها في الحسبان، لأنها تُفيد في معرفة أسباب المُشكلات النفسية، فالأسباب المُسبِبَة للمشكلة عند شخص قد لا تُسبِّبُ نفس المشكلة عند شخص آخر نتيجة الفروق الفردية، وبالتالي تختلف خدمات الأفراد من شخص لآخر. (جبريل، 1992، ص 358)

ثانيا_ الفروق بين الجنسين:

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

ثالثا_ مطالب النمو:

يتطلب النمو السوي في مرحلة من مراحل نمو الفرد، أن يُحقق مطالب النمو التي تُبيِّن مدى تحقيق الفرد لذاته وإشباع حاجاته وفقاً لمستوى نضجه وتطور خبراته التي تتناسب مع مرحلة النمو، مما يحقق له السعادة،و كل مرحلة من مراحل النمو يحتاج الفرد فيها إلى إشباع حاجات معينة تختلف عن حاجات المرحلة الموالية، وإذا تم إشباع هذه الحاجات كان النمو سليما وتحققت مطالب النمو وبالتالي تختلف خدمات الإرشاد من مرحلة إلى أخرى. (الفرخ وتيم، 1999، ص 40) فمثلاً في مرحلة الطفولة، فمطالب النمو هي تعلُّم المشي وبعض المهارات الأساسية؛ بينما في المراهقة تختلف مطالب النمو من حيث تميُّزها بتقبُّل التغيرات الجسدية والفيزيولوجية والتوافق معها، وتكوين مهاراتٍ ومفاهيم ضرورية للإنسان، واختيار نوع الدراسة أو المهنة المناسبة ومدى الاستعداد لذلك، ومعرفة السلوك الاجتماعي المقبول للقيام بالدور الاجتماعي السليم؛ وفي مرحلة الُّرشد تتسم مطالب النمو باتساع الخبرات العقلية والمعرفية وتكوين الأسرة؛ وفي مرحلة الشيخوخة، تتلخص مطالب النمو في التوافق مع الضعف الجسدي، والتكيُّف مع التقاعد، وتنمية العلاقات الاجتماعية. (النوايسه، 2013، ص 48)

2.2. الأسس الاجتماعية:

الإنسان كائنٌ اجتماعي بطبعه، فهو لا يُمكن العيش بمفرده، فحينما يُولد بين أحضان أسرته التي تُلَقنه التنشئة الاجتماعية، فالطفل لا يعيش حسبما يريده، بل يتم تطبيعه اجتماعياً باحتوائه داخل المجتمع، فالضغوط النفسية التي يُعاني منها الأفراد هي نتائج المجتمع والفرد معا. (الفرخ وتيم، 1999، ص 44) و حتى يتمكن المُرشِد من فهم المُسترشِد لابد أن يُراعي الجماعة المرجعية للفرد، إضافة إلى ميوله واتجاهاته فالفرد يتأثر بالجماعة، والسلوك فردي اجتماعي، ويمكن إجمال الأسس الاجتماعية للإرشاد في:

- تهتم العملية الإرشادية بإشباع حاجات الفرد التي تنشأ نتيجة تنوع مجالات الحياة، وكذلك إلى أبعاد مراحل النمو المختلفة، فتقوم عملية الإرشاد على مواكبة هذا التطور المصحوب بالتغيير، والعمل على جعل العملية التعليمية التعلمية أكثر فعالية والعمل على تحقيق التكيف الفردي والجماعي.
- يعمل المُرشِدُ رفقة الفريق التربوي على وضع الخطط العلمية المدروسة لإنجاح عملية الإرشاد والتوجيه، والتي تصبُّ أساساً في تطوير العملية التربوية.
- مُساعدة المُسترشِد للتعرف على دوره ووظيفته ومكانته في الجماعات والمؤسسات التي ينتمي إليها، وأنَّ عملية التفاعل بين الفرد والمجتمع تُعد المحور الأساسي لعملية التوجيه والإرشاد؛ (خدمات الإرشاد يجب أن تُراعي بأن الفرد يعيش في جماعاتٍ مختلفةٍ كالأسرة والجيران والأصدقاء).
- تُعد المدرسة كمؤسسةٍ تربويةٍ واجتماعية، هي القادرة على تقديم المُساعدة المختلفة لمراحل النمو المختلفة بالنسبة للمُسترشِد، وفي هذا الصدد، لابد من إشراك الآباء والمُختصين الاجتماعيين في العمل الإرشادي. (النوايسه، 2019، ص 50)
- ويشمل الأساس الاجتماعي في التوجيه أيضاً على الإعداد لعملية توزيع الأدوار والوظائف، حسب مبدأ الاستحقاق والذي يُبنى على أساس المُؤهلات العلمية، مما يُساهم في تحقيق العدالة الاجتماعية فيما بين الأفراد من حيث أهليتهم أو عدم أهليتهم لممارسة هذا الدور أو ذلك، حسب خصوصياتهم الفردية والاجتماعية.

3.2. الأسس الفلسفية للتوجيه والإرشاد:

التوجيه والإرشاد كغيره من المهن في اعتماده على مجموعة من الأسس والمعايير الفلسفية، حيث أن المُرشِد النفسي يبني نظرته على هذه الأسس والمعايير والتي من خلالها تتحدد مناهج العلاج والإرشاد النفسي،

وتتضح الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، كما توضح هذه الأسس طبيعة العلاقة بين المُرشِد والمُسترشِد؛ سوف نتطرق إلى أهم هذه الأسس.

أولا_ طبيعة الإنسان:

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

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

ثانيا_ أخلاقيات الإرشاد النفسي:

لكل مهنة أخلاقيات مهنية، وفيما يتعلق بالدستور الأخلاقي للمُرشِد النفسي والمُعالجون النفسيون، فإنه يُحدد مجموعةً من الأخلاقيات المهنية التي تُحدد واجب كلٍّ من المُرشِد والمُسترشِد ومسؤولياتهما، كما تُحدد حقوقهما وحدود العمل الإرشادي بالنسبة للمُرشِد؛ وأهم هذه الأخلاقيات هي كما يلي:

ثالثا_ الإعداد العلمي والفني للمُرشِد:

لابد أن يُقدم الخدمات الإرشادية مُرشِدٌ مُتخصص في الإرشاد النفسي ومؤهلاً بالمعرفة النفسية المُتخصصة، ومزوداً بالخبرات والمهارات اللازمة في العمل النفسي والعلاجي، كما ينبغي عليه متابعة النمو المهني والتطور الجديد في ميدان الإرشاد النفسي، إضافة إلى حصوله على ترخيص لمزاولة مهنة الإرشاد من الجهات المسؤولة، فضلاً على حصوله على الشهادة الجامعية في التخصص _الماجستير أو الدكتوراه_ إضافة إلى اجتياز سلسلة من الاختبارات المتخصصة، كما عليه أن يلتزم بأخلاقيات المهنة ومنها السرية والإخلاص في العمل وتقوى الله.

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

أ. إستخدام الاستراتيجيات والأساليب الإرشادية التي تتفق مع حاجات المُسترشِد ومُشكلاته، والوقوف عند الحدِّ الذي يجد فيه المُرشِد نفسهُ غير قادرٍ على تقديم المساعدة؛ يُمكن لنقص إعداده _وإحالة المُسترشِد إلى مُرشِدٍ آخر أو جهة متخصصة أخرى، كما عليه أن لا يتردد في استشارة زملائه من المُرشِدين أو المُختصين في مختلف التخصصات.

ب. العلاقة الإرشادية علاقةٌ مهنية تُبنى ضمن إطار مهني مُحدد بمعايير اجتماعية وثقافية وقانونية. (الصمادي، 2009، ص 73)

4.2. الأسس العصبية والفسيولوجية:

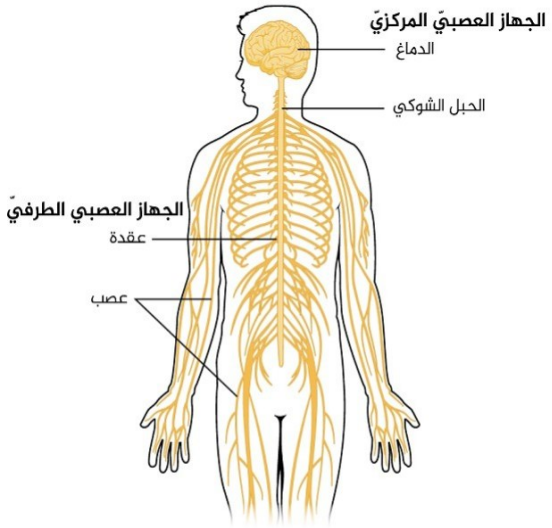
تُؤثِّر الحالة النفسية على النواحي الفسيولوجية والعصبية لدى الفرد والعكس صحيح، ومن هنا لابد للمُرشِد النفسي أن يكون مُلماً ببعض المعلومات الفسيولوجية والعصبية المُرتبطة بأجهزة الجسم، لاسيما الجهاز العصبي وجهاز الغُدة الصماء والحواس الخمس، والتي تُؤثِّر بدورها على العمليات المعرفية والإنفعالية؛ إذا أردنا فهم السلوك البشري، علينا أن نتعرف على الأجهزة التي تضبطه وتتحكم فيه، والذي نحن بصدد تعديله أو تغييره؛ فالإنسان وحدةٌ متكاملةٌ انفعالياً وجسمياً واجتماعياً، وسوف نُحاول التعرف عليها باختصار. (ملحم، 2015، ص 76). ومن أهم الأسس العصبية والفسيولوجية ما يلي:

أولا_ الجهاز العصبي:

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

يتألف الجهاز العصبي من أنسجة تُشكِّل خلايا عصبية، إذا تَلِفَتْ لا تتجدد ولا تتعوَّض، أما الأعصاب فهي تتكون من حزمة محاور وألياف عصبية، مهمتها إيصال الإشارات العصبية إلى المخ والنخاع الشوكي. ويقسم الجهاز العصبي إلى:

أ. الجهاز العصبي المركزي:



رسم توضيحي يُبين مكونات الجهاز العصبي

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

- الدماغ، وهو الجزء الرئيسي من الجهاز العصبي، وهو المسؤول عن تنظيم وظائف الجسم والعمليات السيكولوجية، يحتوي الدماغ على مراكز عصبية مسؤولة عن استقبال المعلومات حول وضع الجسم والعضلات واللمس، كما تستقبل المعلومات القادمة من البيئة الخارجية عن طريق الحواس الخمس؛ ويقسم الدماغ إلى أربعة فصوص:
- الفصوص الجبهية: وهي أجزاء من القشرة الدماغية، مسؤولةٌ عن التخطيط وصنع القرار والقيام بالسلوكيات الهادفة.
- الفصوص الداخلية: يتوقع علماء الفسيولوجيا بأنها الموقع التي تجمع فيه الحروف مع بعضها البعض لتكون الكلمات ومن ثم تتجمع الكلمات لتكون الجمل والأفكار.
- الفصوص الصدغية: مجموعة من الفصوص بعضها مسؤول عن تفسير المعلومات الصوتية، وبعضها يقوم بوظائف الإدراك، والذاكرة، والأحلام، وباقي العمليات العقلية العليا؛ وينتج عند إصابة هذه الفصوص بأذى إضطراب النطق وفقدان الذاكرة.
- الفصوص القذالية: تقع في مؤخر الدماغ وهي مسؤولة عن تحليل المعلومات البصرية من حيث اتجاهها ومكانها وحركتها.

ب. الحبل الشوكي:

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

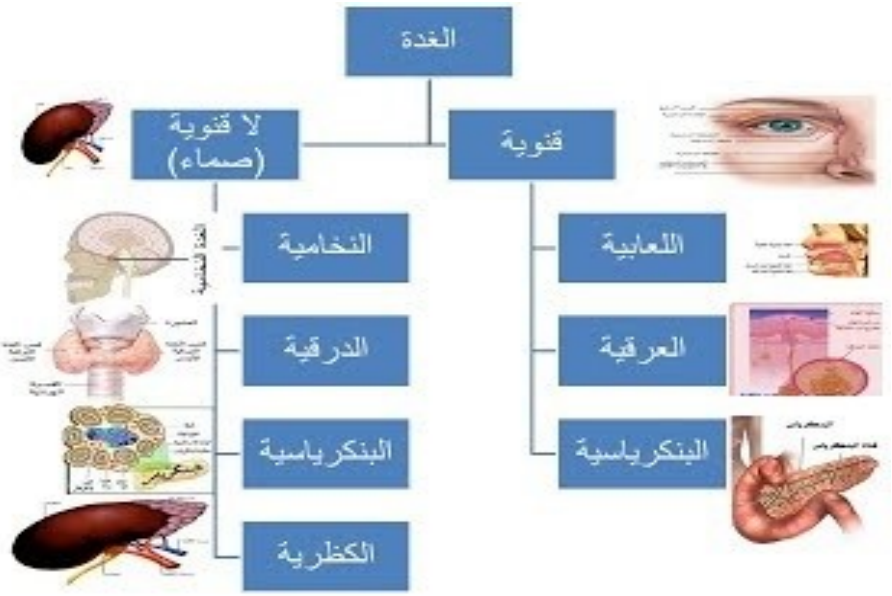
أ. الجهاز العصبي الذاتي:

جزء رئيسي من الجهاز العصبي العام وظيفته التحكم في السلوكيات اللاإرادية للإنسان، هو جهاز مستقلٌ يعمل تلقائياً وينقسم إلى فرعين، يعمل كل منهما عملاً مُضاداً لعمل الآخر، لكنه مُكملٌ له، وهما الجهاز العصبي التعاطفي (يُنبه أجهزة الجسم التي يحكم بها)، والجهاز العصبي نظير التعاطفي (يُنشِّطُ أو يكف عمل أجهزة الجسم التي يسيطر عليها).

ثانيا_ جهاز الغدد: والغُدد في الجسم نوعان:

أ. غُدد قنوية: تصبُّ إفرازاتِها في القنوات أو مجارٍ تظهر خارج الجسم كاللُّعاب، العرق، الدمع.

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



رسم توضيحي يُبين أنواع الغدد في جسم الإنسان

ثالثا_ الأمراض النفس جسمية:

هي إضطراباتٌ جسمية ذات منشأ نفسي، تحدث عندما يُعاني الفرد من انفعالٍ سلبي مُزمن، يتحول عن طريق الجهاز العصبي الذاتي اللاإرادي إلى أعراض جسمية تُصيب أعضاء الجسم التي يتحكم فيها هذا الجهاز. (الصمادي، 2009، ص 88)، كما تعود أسباب العديد من الاضطرابات الإنفعالية والسلوكية والمعرفية إلى خللٍ في وظائف الجهاز العصبي أو الغُدد الصماء أو الحواس الخمس، وتُسمى بالأسباب الحيوية للاضطراب.

نشاط تقويمي:

01. إشرح أحد الأُسس التالية والتي تقوم عليها عملية التوجيه والإرشاد؟ ثم ناقش ذلك مع زملائك؟

أ. الدين كَرُكنٍ أساسيٍّ في الإرشاد.

ب. السلوك الإنساني فرديٌّ_جماعيٌّ.

ج. الأخذ بعين الاعتبار مطالبَ وحاجاتِ النمو أثناء الإرشاد.

المحور رقم (02): الأسس التي يقوم عليها التوجيه والإرشاد ومناهجه

المحاضرة رقم (04): مناهج التوجيه والإرشاد

تمهيد:

إن هدف المُرشِدِ هو مُساعدة الفرد كان عادياً أو متفوقاً ومُساعدته في تحقيق ذاته بعد فهم وتحليل نفسه وفهم استعداداته وقدراته، كي يسهل نموه الذي يتضمن التحسُّن والتقدُّم وليس مجرد التغيير، وذلك باستخدام استراتيجياتٍ ومناهج خاصة بالعملية الإرشادية، والتي تتمثل في الاستراتيجيات الإنمائية، الوقائية، والعلاجية. وسنسعى من خلال هذه المحاضرة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مفهوم كل إستراتيجية.
- تحديد أهداف كل إستراتيجية.
- إقتراح خدمات وبرامج خاصة بكل إستراتيجية.

01. مناهج التوجيه والإرشاد:

أولاً_ المنهج النَّمائي:

ويُطلَق عليه المنهج الإنشائي أو التكويني، ويحتوي على الإجراءات والعمليات التي تُؤدي إلى النمو السليم، ويهف بالدرجة الأولى إلى تهيئة الظروف المُناسبة لتحقيق النمو السليم المُتوازن، والذي يشمل الجوانب النمَّائية المُختلفة (الجسمية، العقلية، الاجتماعية، النفسية) لدى الأشخاص العاديين والأسوياء، والارتقاء بأنماط سلوكهم المرغوبة خلال مراحل نموهم حتى يتحقق أعلى مستوى من النضج والصحة النفسية والتوافق النفسي عن طريق نمو مفهوم مُوجب للذات وتقبُّلِها وتحديد أهداف سليمة للحياة. (الطروانة، 2007، ص 21)

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

ومن الجوانب التي يمكن تنميتها عند الطُّلاب في هذا الإطار ما يلي:

- برنامج لتنمية الاستقلالية والاعتماد على النفس.
- برنامج لتنمية الدافعية نحو التعليم.
- برنامج لتنمية روح الفريق والقيادة.

– برنامج لتنمية القدرة على التخطيط لشُغل أوقات الفراغ.

– برامج للتدريب على الاستذكار الجيد. (البلاوي، 2005، ص 10)

ثانياً_ المنهج الوقائي:

ويُطلَق عليه التحصين النفسي من المُشكلات والاضطرابات والأمراض، وهو الطريقة التي يسلُكُها الشخص كي يتجنب الوقوع في مُشكلة.

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

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

01. **مستوى الوقاية من الدرجة الأولى:** حيث يكون الهدف هنا منع وقوع المُشكلة، والعمل على توعية الأفراد بالأسباب المؤدية للمُشكلات المُختلفة، ومحاولة الابتعاد عن تلك العوامل التي تُؤدي إلى وقوع الفرد بالمُشكلات.
02. **مستوى الوقاية من الدرجة الثانية:** ويكون الهدف في هذا المستوى هو تحقيق منع تفاقم المُشكلة، فقد تكون المُشكلة موجودة ولا يمكن تلافي وجودها، وهنا لا يجب العمل على وفق استمرارية زيادة المُشكلة، بل يجب الحد من ذلك.
03. **مستوى الوقاية من الدرجة الثالثة:** ويرتبط هذا المستوى بالمنهج العلاجي، إلا أننا نقصد الوقاية من الدرجة الثالثة بأن نُركز على ما لدى الفرد من قدرات، وأن لا نُركز على ذلك العجز أو النقص الذي ترتب على وجود مُشكلة ما؛ فلكي نُساعد الفرد صاحي المُشكلة، لا بد من الحد من تأثيرها من خلال التركيز على الجوانب الإيجابية لدى الفرد، فذلك له الأثر الأكبر في مُعالجة المُشكلات. (الفرخ وتيم، 1999، ص 30)

يتضح مما سبق أن المنهج الوِقائي يُركز على الجانب التطبيقي من حيث حماية الطُّلاب من مُعاناة الاضطراب أو المُشكلة عن طريق:

– معرفة الأسباب التي تُؤدي إلى المُشكلات وإزالتها.

– حماية الأفراد من المُشكلات أو التقليل من آثارها.

ومن مجالات الإرشاد الوقائي المدرسي توعية الطُّلاب من:

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

ثالثاً_ المنهج العلاجي:

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

ظهرت الحاجة إلى المنهج العلاجي نتيجة لعدة أسباب:

- أن الخدمات المُقدمة من خلال المنهج الوقائي أو النَّمائي مهما تنوعت وازدادت كفاءتها، لا يمكن أن تفي بكل حاجات الطُّلاب، ذلك أنها قد لا تصل إلى البعض منهم.
- وجود تغيُّرات بيولوجية وفيزيولوجية تجعل الطُّلاب عُرضة لأزمات وفترات حرجة في مواقف مُتعددة، وفترة زمنية مُتباينة.
- من الصعب التنبؤ ببعض المُشكلات والاضطرابات التي تحدث بالفعل. (البلاوي، 2005، ص 12)

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

- برامج لمواجهة المخاوف المَرَضية (من المدرسة- الحيوانات- الظلام ...).
- برامج لمواجهة مُشكلات التأخر الدراسي وصعوبات التعلم.
- برامج لمواجهة قلق الامتحان.
- برامج لموجهة مُشكلة السرقة.

نشاط تقويمي:

برامجٌ لموجهة مُشكلة الكذب. إضافة إلى البرامج الإنمائية والوقائية والعلاجية التي تم اقتراحُها في مجال التوجيه والإرشاد التربوي في المحاضرة، إقترح برامج أخرى تخص مجالات التوجيه والإرشاد الأخرى _التي تم تناولها في المحاضرة السابقة_ وصنفها حسب المناهج؟

المحور رقم (03): أهداف التوجيه والإرشاد وطرقه

محاضرة رقم (05): أهداف التوجيه والإرشاد

تمهيد:

يسعى التوجيه والإرشاد التربوي منذ البداية إلى تحقيق جملة من الأهداف، والتي تنبع من فلسفة التربية وأهدافها وتنسجم معها ومع أهداف كمؤسسة تربوية ومع حاجات المتعلمين ومتطلبات النمو لديهم، ذلك كله ضمن إطار حاجات المجتمع وفلسفته وأهدافه، إلا أننا نجد أن بعض الكتاب والباحثين يذكرون أهداف كثيرة، ومتعددة للتوجيه والإرشاد التربوي لدرجة التشتت أحياناً، وهذه الآن أهم أهداف التوجيه والإرشاد التربوي؛ وسنحاول في عرضنا هذا حصر مجموعة من الأهداف الرئيسية، ومن خلال هذه المحاضرة سنحاول تحقيق التالية:

- التعرف على الأهداف الأساسية للتوجيه والإرشاد.
- التعرف على غايات أهداف التوجيه والإرشاد التربوي كما حددها النظام التربوي في الجزائر.

1. أهداف التوجيه والإرشاد:

1.1. أهداف التوجيه والإرشاد بصفة عامة:

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

أ. **مستوى معرفي:** حيث تتناول التفكير والمدركات والتصورات والمعارف والخبرات والمعتقدات.

ب. **مستوى وجداني:** يتناول الانفعالات والاتجاهات والقيم.

ج. **مستوى عملي "سلوكي":** يتناول عملية تعديل السلوك وإكساب مهارات سلوكية عملية.

وعلى العموم فإن أهداف التوجيه والإرشاد تحدد وجهة كل من المُرشِد والمُسترشِد. ويمكن إجمال أهداف التوجيه والإرشاد في:

أولا_ تحقيق الذات:

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

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

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

ثانيا_ تحقيق الصحة النفسية:

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

ونوضح هنا أن الصحة النفسية والتوافق النفسي غير مترادفين، فالفرد قد يكون متوافقا مع بعض الظروف وفي بعض المواقف، ولكنه قد لا يكون صحيحاً نفسياً لأنه قد يُساير البيئة الخارجية فقط، ولكنه يرفضها داخلياً.

ثالثا_ تحقيق التوافق النفسي:

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

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

أ. تحقيق التوافق الشخصي: ربط جيد بين رغباته وأهدافه وقدراته الذاتية.

ب. التوافق التربوي: ربط جيد بين المواد الدراسية وميوله، وقدراته، وبذل الجهد المناسب الذي يكفل النجاح.

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

د. التوافق الاجتماعي: ويضمن القدرة على مسايرة المعايير الاجتماعية والأخلاقية، وتقبل التغير والتفاعل الاجتماعي السليم، وتحمل المسؤولية الاجتماعية. (زهران، 2002، ص 63)

رابعا_ تحقيق التكيف:

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

أ. التكيف الشخصي: أي تحقيق الرضا عن النفس وإشباع الدوافع والحاجات ومطالب النمو.

ب. التكيف التربوي: ويكون ذلك باختيار أنسب المواد الدراسية الملائمة لقدراته.

ج. التكيف الاجتماعي: ويكون ذلك بتحقيق الانسجام مع الآخرين والالتزام بالمعايير الاجتماعية والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغير الاجتماعي، والعمل لخير الجماعة.

خامسا_ تحسين العملية التربوية:

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

ولإنجاح العملية التربوية يسعى التوجيه إلى:

- إثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم، باستخدام وسائل التعزيز وتحسين خبرات الطلبة اتجاه دروسهم.
- مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء التعامل مع قضاياهم الدراسية والأسرية والتربوية، ومراعاة المتوسطين والمتفوقين والمتأخرين، وتوجيه كل فئة من هؤلاء حسب قدراتهم واستعداداتهم.

- إثراء الجانب المعرفي لدى التلاميذ بالمعلومات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية، التي تساعدهم في تحقيق توافقهم النفسي.
- توجيه وإرشاد التلاميذ نحو الطرق الصحيحة للدراسة.
- مساعدة التلاميذ على التكيف مع أنفسهم وأسرهم ومجتمعهم.
- مساعدة التلاميذ على التغلب على مشكلات النمو العادي الانفعالي والاجتماعي.
- تقديم خدمات التوجيه والإرشاد التربوي والمهني لمساعدة التلاميذ على الاختيار المهني الملائم لقدراتهم وقابليتهم. (عبد العزيز وعطوي، 2009، ص 13)

سادسا_ ترقية المهارات الاجتماعية:

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

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

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

ولقد حددها **شميدت Shmidt** كما يلي:

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

فالتوجيه يساعد الفرد على تحقيق ما يلي:

- دعم استخدام قدراته الخاصة.
- الاختيار المُتزن.
- مواجهة المُشكلات التي قد تعترضه داخل المدرسة أو خارجها. (مورتنس، شمولر، 2005، 18)

2.1. غايات وأهداف التوجيه والإرشاد التربوي كما حددها النظام التربوي في الجزائر:

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

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

- تكييف النشاط التربوي وفقا للقدرات الفردية للتلاميذ.
- ووفقا لمتطلبات التخطيط المدرسي.
- ووفقا لحاجات النشاط الوطني.

وتأتي المواد التي تليها لتضيف أن هدفه أيضا:

- ضبط الإجراءات التي يتم بها فحص مؤهلات التلاميذ (من شأن هذه الإجراءات تسهيل مهمة المُوجِّهِ ومساعدته على توجيه التلاميذ إلى الشُّعب التي تتناسب مع طموحهم).
- تنظيم حصصٍ إعلاميةٍ حول مختلف المهن والتخصصات، وإجراء الفحوص السيكولوجية والمقابلات التي تسمح باكتشاف مؤهلات التلاميذ.
- متابعة تطور التلاميذ خلال دراستهم.
- اقتراح طرق توجيه التلاميذ.
- التوزيع المنظم للتلاميذ والطلبة بين مختلف مراحل التعليم والتكوين والحياة العملية، القائمة على أساس التقييم البيداغوجي وأولويات نخطط التنمية، وكذا التطلعات الفردية.
- رفع المستوى الثقافي والعملي بالتلاؤم مع الحاجيات الوطنية الإقتصادية والإجتماعية والثقافية.
- المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني.

نشاط تقويمي:

- يتضمن تحقيق التوافق أربعة مجالات، أُذكرها؟
- حدد غايات وأهداف التوجيه في الجزائر؟

المحور رقم (03): أهداف التوجيه والإرشاد وطرقه

المحاضرة رقم (06): طرق التوجيه والإرشاد

تمهيد:

تتعدد طرق الإرشاد النفسي، وترتبط كلٌّ منها بإحدى نظريات الإرشاد أو الشخصية؛ ومن خلال هذه المحاضرة سوف نسعى لتحقيق الأهداف التالية:

- تحديد مفهوم الإرشاد الفردي.
- الإلمام بإجراءاته.
- تحديد مفهوم الإرشاد الجماعي.
- تحديد فوائده.
- التعرف على أساليب الإرشاد الجماعي.
- إستنتاج الفروق بين الطريقتين.

1. الإرشاد الفردي:

1.1. مفهوم الإرشاد الفردي:

هو عملية إرشاد مسترشدٍ واحدٍ وجهاً لوجه في كل جلسة، وتعتمد فعاليته أساساً على العلاقة الفعالية المهنية بين المُرشِد والمُسترشِد، ويُستعمل عادة في الحالات الخاصة جداً والتي يتعذر فيها الإرشاد الجماعي.

يُقصد بالتوجيه الفردي مقابلة الموجه أو الأخصائي لتلميذ واحد وجهاً لوجه في كل مرة مُخصصة للتوجيه، بحيث يتم في هذه المقابلة تبادل المعلومات وإثارة الدافعية لدى التلميذ وتفسير المُشكلات ووضع خطة العمل المناسبة (زهران، 1977، ص 296)، وإرشاد عميلٍ واحدٍ وجهاً لوجه في كل مرة، وتعتمد فعاليتها على العلاقة الإرشادية المهنية بين المُرشِد والمُسترشِد..

2.1. وظائف الإرشاد الفردي: يُمكن إجمال أهم الوظائف الرئيسة للإرشاد الفردي بما يلي:

أ. تبادل المعلومات، والإثارة الداخلية لدى المُسترشد.

ب. تفسير المشكلات.

ج. وضع خطط العمل المناسبة.

أما الحالات التي يُستخدم فيها الإرشاد الفردي فهي:

– يُستخدم الإرشاد الفردي في الحالات ذات المُشكلات التي يغلب عليها الطابع الفردي والخاصة جداً.

أ. عندما يكون المُسترشِد خجولاً أو انطوائياً.

ب. الحالات التي لا يُمكن تناولها في الإرشاد الجماعي.

ج. عندما تكون الحالة مُعقدةً وتحتاج إلى تركيزٍ شديدٍ من المُرشِد.

3.1. إجراءات الإرشاد الفردي:

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

أولا_ مرحلة الاستكشاف الأولي:

هي مرحلة التعارف وتكوين الألفة وبناء العلاقة الإرشادية، التي تعتمد على تقبل المُسترشِد واحترامه، ومما يُساعد في بناء هذه العلاقة الإرشادية، أن يكون المُرشِد مألوفاً لدى المُسترشِد أصلاً، وأن يكون قد شكَّلَ اتجاهاً ايجابياً نحو الإرشاد والمُرشِد، وأن يُعرِّفَ المُرشِدُ المُسترشِد طبيعة عمله والهدف من عملية الإرشاد.

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

ثانيا_ مرحلة التشخيص:

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

ثالثا_ مرحلة اتخاذ الإجراءات اللازمة:

يتم في هذه المرحلة التخطيط لاتخاذ إجراءاتٍ عملية في التعامل مع المُشكلة، ويتم تغيير السلوك، إما عن طريق المدرسة السلوكية أو المعرفية؛ ولكن في بعض الأحيان تقع خارج قُدرة المُرشِد، كالظروف الاقتصادية أو الاجتماعية الصعبة أو الشِّجار بين الأبوين، وفي حالات كهذه يعمل المُرشِد على تدريب المُسترشِد على التكيُّف مع المُشكلة والتعامل معها ضمن الإمكانات المتاحة. (النوايسة، 2013، ص 288)

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

2. الإرشاد الجماعي:

1.2. مفهوم الإرشاد الجماعي:

الإرشاد الجماعي هو الإرشاد الذي يتم بين مُرشد ومجموعة من العملاء يعانون من مشكلات عامة، ويَحسُنُ أن تتقارب مشكلاتهم وتتشابه اضطراباتهم حتى يستطيع المُرشد في الجلسة الإرشادية مشاركة الجميع في الحل، والأمر الآخر هو التجانس العقلي والفكري لأعضاء المجموعة، كما يُفضَّل أن يكون العدد قليلاً نوعا ما حتى يسمح للجميع المشاركة وطرح الرأي حول المشكلة والاستفادة من الجلسة الإرشادية، لأن المشكلات سوف تكون عامةً وبالتالي تكون متشابهة. ويمكن تعريفه بأنه: "عملية إرشاد مجموعةٍ من المُسترشِدين الذين تتشابه مشكلاتهم، ويُعد الإرشاد الجماعي عمليةً تربويةً إرشاديةً لأنه يقوم على موقفٍ تربوي، ويُستعمل عادة في توجيه الوالدين للمساعدة في إرشاد أولادهم، والإرشاد المهني في المدارس والمؤسسات الأخرى."

2.2. فوائد الإرشاد الجماعي: ويرى باحثون آخرون أن للإرشاد الجماعي أربع فوائد وهي:

- **الثقة:** ونعني بها ازدياد ثقة العضو للجماعة بنفسه وبالآخرين وبالعالم المحيط به.
- **التفتح:** ويعني قيام عضو الجماعة الإرشادية بفتح مزيد من قنوات الاتصال مع الآخرين بشكل عميق، فالشخص المتفتح يتعامل مع البيئة المحيطة به عن طريق ذاته الداخلية مما يسمح له بالتعبير عن نفسه ومشاعره للآخرين بصدق بعيدا عن التصنع أو التضحية.
- **الشعور بالاستقلال:** لا نعني هنا بالاستقلال البعد عن الناس أو عدم الحاجة إليهم وإنماما نعنيه هنا هو ذلك الإحساس بالقدرة على الاستقلال مع الاعتماد في نفس الوقت إلى حد ما على الآخرين والعيش معهم.

- **تقرير المصير:** تعمل المجموعات على زيادة وعي العضو بنفسه وعلى زيادة قدرته على التعرف على ما يريده وتحديده، ويؤدي ذلك إلى تعرُّفه على مدى التطابق أو الاختلاف بين صورته الواقعية وصورته المثالية التي يسعى إلى تحقيقها. (زهران، ص 1998)

وتُصنف مجموعات الإرشاد حسب المعايير الآتية:

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

3.2. أساليب للإرشاد الجماعي: هناك عدة أساليب للإرشاد الجماعي أهمها:

أولا_ التمثيل النفسي المسرحي (السيكودراما):

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

ثانيا_ التمثيل الاجتماعي المسرحي (السوسيو دراما):

أما التمثيل الاجتماعي المسرحي فيُعالج مشكلةً عامةً لعددٍ من العملاء أو المشكلات الاجتماعية بصفة عامة، وتعتبر بمثابة مساعدٍ كبيرٍ جدا للتمثيل المسرحي.

ثالثا_ المحاضرات والمناقشات الجماعية:

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

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

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

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

رابعا_ النادي الإرشادي:

أما النادي الإرشادي، فقد تم إنشاؤه لأنه أسلوبٌ مهمٌّ من أساليب الإرشاد الجماعي القائم على النشاط العلمي والترويجي والترفيهي بصفة عامة، وبعبارة أخرى، فإن النشاط العلمي يحل محل الكلام، ومن رواد هذا الأسلوب هو **سلافسون** **S. R. Slavson**، ومن فوائد هذا الأسلوب، هو تكوين علاقاتٍ شخصيةٍ مع الأفراد

الآخرين وخبراتٍ جماعيةٍ وخاصة الذين يعانون من الرفض والحرمان والإحباط في الأسرة أو في المجتمع بصفة عامة؛ وتبدأ عامةً بنشاطٍ رياضيٍّ مثل ألعاب الكرة، أو بنشاطٍ فنيٍّ أو ألعاب السمر، ومن النشاطات الفنية كالموسيقى والغناء أو مشاهدة فلم أو تمثيلية.

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

3. الفرق بين الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي:

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

الجدول رقم (03): الفروق بين الإرشاد الفردي والجماعي

(سري، 1990، ص 144)

الإرشاد الفردي	الإرشاد الجماعي
1. يركز على الاهتمام بالفرد	1. يركز على الاهتمام بالجماعة
2. يهتم بالمشكلات الفردية الخاصة	2. يهتم بالمشكلات الجماعية
3. تكون المواقف فيه مصطنعة	3. تكون المواقف فيه طبيعية
4. دور المرشد يسير وغير معقد	4. دور المرشد صعب وفيه نوع من التعقيد
5. تكون مدته أطول من الجماعي	5. تكون مدته أقصر من الفردي

نشاط تقويمي:

أذكر فوائد الإرشاد الجماعي على كلٍّ من العميل والمُرشِد؟

ما المقصود بالتمثيل النفسي المدرسي (السيكودراما) ؟ وما هي فوائد هذا الأسلوب؟

المحور رقم (04): نظريات التوجيه والإرشاد

المحاضرة رقم (07): النظريات السلوكية

تمهيد:

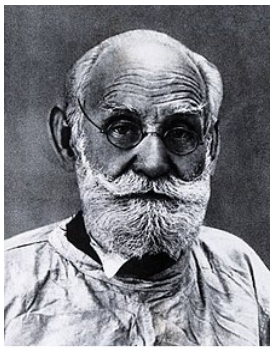
تعددت نظريات التوجيه والإرشاد لأنه لا توجد نظريةٌ وحيدةٌ تفسر السلوك الإنساني المُعقد كافة، فكل نظرية تفسر جانباً معيناً من السلوك على نحو أفضل، ولكل نظريةٍ جوانب قوة وجوانب ضعف، والنظرية المناسبة كالخريطةِ التي تقود خُطى المُرشِد في طريقٍ وعرةٍ لم يدخلها من قبل، هي سلوك المُسترشِد، والخريطة الجيدة تُلفِت انتباهنا إلى ما ينبغي أن نُلاحظه في مسارنا وتُخبرَنا ماذا نتوقع وتدلنا إلى أين نذهب. ومن خلال هذه المحاضرة سوف نحاول تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد مسلمات النظريات السلوكية.
- التعرف على المفاهيم الأساسية النظريات السلوكية.
- التعرف على تطبيقات النظريات السلوكية.
- إستنتاج نقد النظريات السلوكية

1. النظرية السلوكية Behavior Theory:

1.1. إتجاهات النظرية السلوكية:

أولاً_ الإشراط الكلاسيكي Classical Conditioning:

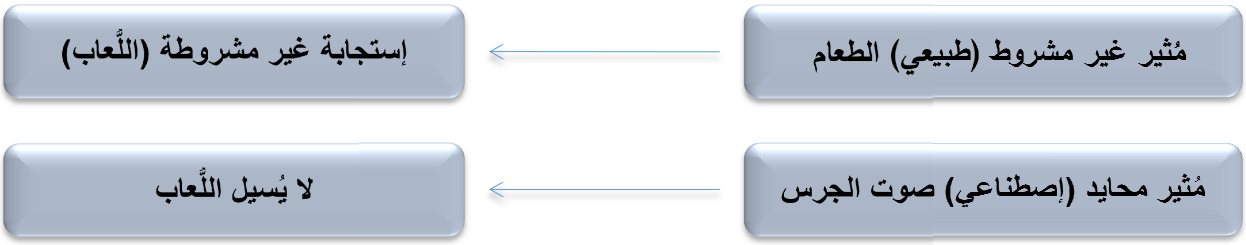


I. Pavlov

ترتكز نظرية الإشراط الكلاسيكي في تفسيرها لتعلم السلوك (الاستجابات) على أساس العلاقة بين هذه الاستجابات وبين الأحداث التي تقع قبلها (المقدمات)؛ ويُشار إلى هذا النوع من الإشراط أحياناً باسم **إشراط المُستجيب Respondent Conditioning**، وترى نظرية الإشراط الكلاسيكي أنه: "بعد المُزاوجة بين مُثيرٍ غير مشروط (طبيعي) ومُثيرٍ مُحايد، فإن ظهور المُثير المُحايد وحده (والذي أصبح مشروطاً) سوف يُولِّدُ الاستجابة التي كان يُولِّدُها المُثير الطبيعي (إستجابة مشروطة)."

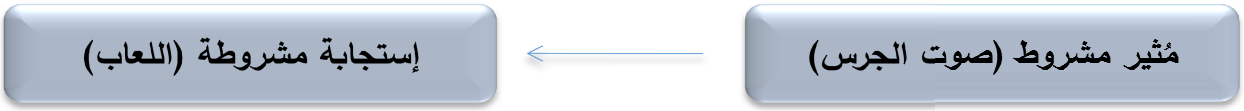
ويوضح الشكل رقم (02) هذه العملية من خلال تجربة **إيفان بافلوف** على الكلب:

01- البداية:



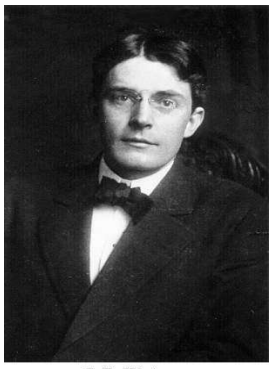
02- المُزاوجة (الإقتران):

03- الإشراط:



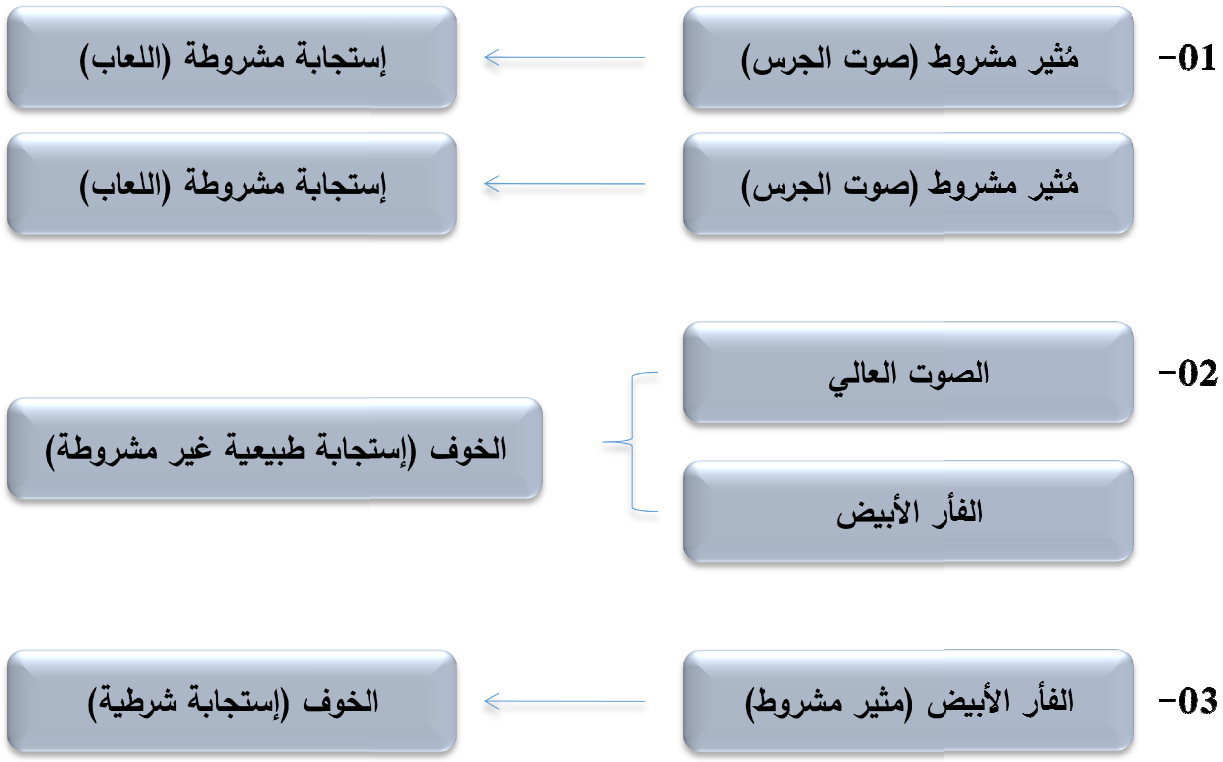
شكل رقم (02): خطوات عملية الإشراط الكلاسيكي.

المصدر: (الشناوي، 1996، ص 54)



J. B. Watson

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

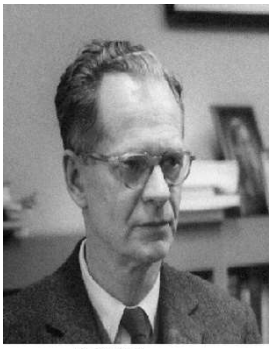


شكل رقم (03) يوضح تجربة واطسون ورينر (Watson & Rainer).

وقد أسهم **واطسون** في مجال السلوكية بـ:

- إهتمامه بدور البيئة في حدوث الإشراط الكلاسيكي.
- تركيزه على ضرورة اتباع المنهج التجريبي والطريقة العلمية. (الشناوي، 1996، ص 56)

ثانياً_الإشراط الإجرائي:


B. F. Skinner

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

وبذلك فإن التغييرات التي تحدث في سلوك الفرد إنما تحدث نتيجة تبادلات في سلسلة من **المقدمات-الاستجابة-النتائج**. (الشناوي، 1994، ص 57)

ثالثاً_ التعلم الاجتماعي (التعلم بالملاحظة) Social Learning:

A. Bendura

ويُشار إليه في بعض الأحيان أنه **تعلم بالتقليد Imitative Learning** أو **التعلم بالملاحظة Observational Learning** أو **التعلم بالنمذجة (القدوة) Modeling**. (الشناوي، 1996، ص 58). ويرى العالم **بندورا A. Bendura 1977** أن التعلم يحدُثُ بواسطة طُرقِ الملاحظة، فالتعلم يحدث من خلال نماذج من المحيط.

وقد استفاد أصحاب هذه النظرية من دراسات الإشراط الكلاسيكي والإجرائي، ويرى **باندورا** في التعلم الاجتماعي أنه يمكن تفسير التعلم في صورة تفاعل مُتبادل بين مُحددات الشخصية (الدوافع والحاجات والغرائز) والبيئة. (زهران، 1997، ص 245)

وبالتالي، فإن عمليات الترميز والاعتبار والتنظيم الذاتي يكون لها دور كبير. (الشناوي، 1996، ص 58)

2.1. الافتراضات الأساسية للنظرية السلوكية:

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

- مُعظم السلوك البشري مُتَعَلَّم، ويمكن إعادة تعديل أو تغيير السلوك.
- يستجيب الكائن الحي للمُثيرات البيئية وفقاً لتوقعاته المُنتظرة، وفقاً للنتائج المترتبة على ذلك السلوك، حيث تعمل النتائج المُرضية إلى تقوية السلوك وتِكراره وتثبيته، في حين تعمل النتائج غير المُرضية على التقليل من إمكانية إعادة السلوك أو تكراره أو إضعافه.
- التعامل مع السلوك على أنه مُشكلةٌ وليس عَرَضاً لها، كما يُنادي أنصار النظريات التقليدية في التحليل النفسي. (Dzurillo, 1971, p 56)
- الإنسان كائن حي لا يأتي للعالم وهو خيرٌ أو شرير بالفطرة، بل لديه الاستعداد للخير والشر، وذلك حسب ما يتعرض له الإنسان من خبرات.
- تُعتبر الدافعية أساساً للتعلم، والدوافع تحافظ على استمرارية السلوك.
- يخضع السلوك لقوانين التعلم.

– السلوك لا يحدث في فراغ، بل بسبب مُثيرات بيئية قبلية وبعدية، وإذا أردنا تغيير السلوك يجب تغيير هذه المُثيرات (الطراونة، 2008، ص 74)، بالإضافة إلى أن الإرشاد السلوكي يتعامل مع مُشكلات المُسترشِد الحالية والعوامل والظروف المُسببة لها.

3.1. المفاهيم الأساسية في النظرية السلوكية: لهذه النظرية الكثير من المفاهيم نُوجز منها ما يلي:

– **المُثير:** الذي يُنبه السلوك ويُحركه.

– **الإستجابة:** التي يُنتجها المُثير.

– **الشخصية:** هي مجموعةٌ من الأساليب السلوكية المُتَعلَّمة والثابتة نسبياً، والتي يتميز بها الفرد عن غيره من الناس.

– **الدوافع (Motivation):** هو طاقةٌ كامنةٌ قويةٌ قادرة على دفع الفرد وتحريك سلوكه.

– **السلوك:** نشاط مُوجه نحو هدف معين يكون نتيجة دافع.

– **التعلم (Learning):** سلسلة من التغيرات التي تطرأ على سلوك الإنسان.

– **إعادة التعلم (Re-learning):** محو التعلم عن طريق انطفاء الاستجابة المُتعلَّمة، وإعادة التعلم تتم بعد الانطفاء عن طريق التعزيز.

– **التعزيز (Reinforcement).**

– **العقاب (Punishment).** (الزغبي، 1994، ص 76–77)

	سار	مُنفِّر
إضافة (+)	تدعيم إيجابي (+)	عقاب إيجابي (+)
إستبعاد (–)	عقاب سلبي (–)	تدعيم سلبي (–)

شكل رقم (04): يوضح العلاقة بين التعزيز والعقاب، المصدر (الشناوي، 1996، ص 66).

4.1. تطبيقات النظرية في الإرشاد:

- تُفسِّرُ النظريات السلوكية المُشكلاتِ عند الفرد على أنها أنماطٌ من الاستجابات الخاطئة المُتعلَّمة لارتباطها بمُثيرات منفردة، حيث يحتفظ بها الفرد لفاعليتها في تجنب مواقفٍ أو خبراتٍ غير مرغوب فيها؛ والإرشاد عمليةُ تعلمٍ تعتمد على محو تعلُّمٍ سابق وإحلال تعلُّمٍ جديدٍ محله.
- يمكن في عملية الإرشاد تقديم النموذج الحسن أو القدوة الطيبة للمُسترشِد ليتمكن عن طريق المُحاكاة من تعلم سلوك جديد متوافق. (الزغبي، 1994، ص 80)
- دور المُرشِد نشِطٌ وفعالٌ لا مُستمع، يتمثل في تعليم المُسترشِد مهارات أو القيام ببعض الأنشطة التي تُسهم في حل مُشكلاته.
- تكون التقنيات العلاجية أكثر فعالية مع الحالات الفردية، كما يمكن استخدامها في الإرشاد الجماعي.
- تعزيز السلوك السَّوِي المتوافق.
- مساعدة العميل في تعلم سلوك جيد مرغوب فيه، والتخلص من سلوك غير مرغوب. (الفرخ وتيم، 1999، ص 62)
- تغيير السلوك غير السوي أو غير المتوافق، وذلك بتحديد السلوك المُراد تغييره، والظروف التي يظهر فيها، وتخطيط مواقف يتم التعلم ومحو التعلُّم لتحقيق التغيير المنشود، ويتضمن ذلك إعادة تنظيم ظروف البيئة المحيطة.
- العمل على تجنب المُسترشِدِ لتعميمِ قلقه على مثيراتٍ جديدة. (الزبيدي، ص 28-30)

5.1. تقويم النظريات السلوكية في مجال الإرشاد:

- أنها نظريةٌ تقوم على الموضوعية المُفرطة في تفسير سلوك الإنسان، حيث اختصرته في مثيرٍ واستجابة، والتعلم الإرتباطي الشرطي، وإغفالها القدرات التي يتمتع بها الإنسان كالابتكار والحيوية.
- ومن أوجه القصور في هذه النظرية، إقتصارُها على السلوك الموضوعي، الملاحظة، واعتمادها على تجارب أُجرِيت في الغالب على حيواناتٍ أكثر منها على الإنسان.
- كما لُوحظ بخصوص الإرشاد السلوكي تركيزه على إزالة الأعراض في حد ذاتها بدلاً من الحل الجذري للسلوك المُشكَّل عن طريق التعرف على الأسباب الدينامية وإزالتها، ولذلك قد يكون عابراً ووقتياً.
- يُركز أصحاب هذه النظرية اهتمامه على السلوك المُلاحَظ. (الفرخ وتيم، 1999، ص 64)

– إغفالها للاستجابات اللفظية والنواحي اللفظية والنواحي الانفعالية المُرافِقة للسلوك. (الطراونة، 2007، ص 97)

نشاط تقويمي:

– إشرح اثنين من مفاهيم النظرية السلوكية؟

– أعطِ مثالاً عن التعزيز الإيجابي وآخر عن التعزيز السلبي؟

– بعد التعرف على النظريات السلوكية ومفاهيمها، بيِّن كيف يمكن تطبيق هذه النظرية في عملية التوجيه والإرشاد؟

المحور رقم (04): نظريات التوجيه والإرشاد

المحاضرة رقم (08): النظريات المعرفية

1. الإرشاد المعرفي السلوكي Cognitive Behavior Counseling.

تمهيد:

الإرشاد السلوكي المعرفي مجموعةٌ من الطرائق العلاجية التي تجمع بين الأسلوبين المعرفي والسلوكي معاً، والمفهوم الذي يقوم عليه هنا العلاج، أنه عن طريق تصحيح المفاهيم الذهنية الخاطئة والإشارات الذاتية المغلوطة، نستطيع تخفيف الضغط النفسي، ولا يعني ذلك إهمال أهمية الاستجابات الانفعالية التي تُعدُّ المصدر الأساسي للضغط النفسي عامة (كمال، 1994، ص 280)؛ ومن خلال هذه المحاضرة سوف نحاول تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد مسلمات النظريات المعرفية.
- التعرف على المفاهيم الأساسية للنظريات المعرفية.
- التعرف على تطبيقات النظريات المعرفية.
- إستنتاج نقد للنظريات المعرفية.

1.1. المفاهيم الأساسية:

أ. بنية الحديث الذاتي:

حيث أفادت الدراسات عن وجود علاقةٍ بين التقنيات أو التعليمات المُوجَّهة إلى الذات، وبين الحالة المزاجية للفرد، فأفكار ومعرفيات المُسترشِد مُرتبطةٌ باضطراباته النفسية الجسمية، والإثارة الجسمية ليست في حد ذاتها هي التي تُرهِق، لكن ما يقوله المريض عن هذه الإثارة هو الذي يُحدِّد ما يحدث من رد فعل. (باترسون، 2006، ص 121-122)

ب. البنية المعرفية Cognitive structure:

هي التي تُحدِّد طبيعة الحوار الداخلي، والحوار الداخلي هنا يُغيِّرُ في البناء المعرفي بطريقة يُسميها **ميكنبوم *Meichenbaum*** نسق المعاني أو المفاهيم (التصورات) التي تُمهِّدُ لظهور مجموعةٍ معينةٍ من الجُمَل

أو العبارات الذاتية، ويقول **ميكنبوم** أن البُنية المعرفية هي ذلك الجانب التنظيمي من التفكير الذي يبدو أنه يضبط ويوجه المخطط والطريقة والاختيار للأفكار، أي المُعالج التنفيذي الذي يُمسِكُ بأصول التفكير.

ج. تعديل السلوك:

D. Meichenbaum

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

د. تعليم الذات:

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

2.1. نظرة الإرشاد المعرفي السلوكي إلى الاضطراب النفسي:

يُنظَرُ إلى الاضطراب النفسي أنه اختلال في التفكير، يشتمل على عمليات تفكيرٍ مُحرَّفة تؤدي إلى رؤية مُحرَّفةٍ للعالم وإلى انفعالاتٍ غير سارة، ومُشكلات سلوكية.

3.1. عملية الإرشاد المعرفي السلوكي: تمر عملية الإرشاد المعرفي السلوكي بثلاث مراحل:

أ. مراقبة الذات أو الملاحظة الذاتية Self-observation:

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

ب. السلوكيات والأفكار المتنافرة:

وذلك بإنشاء سلسلة سلوكية جديدة تتعارض أو تتنافر مع سلوكه الحالي غير المتوافق، حيث أن الحديث الداخلي يؤثر في الأبنية المعرفية. (بلان، 2015، ص 396-397)

ج. المعرفة المرتبطة بالتغيير:

وليس المهم هنا التركيز على السلوكيات المتغيرة التي تعلَّمها بقدر ما يكون التركيز على ما يقوله المُسترشِد لنفسه بعد عملية العلاج، وأن عملية العلاج تشمل مهاراتٍ سلوكيةٍ جديدة، وحواراتٍ داخليةٍ جديدة، وأبنيةٍ معرفيةٍ جديدة، كما هو موضح في الشكل التالي:

4.1. بعض فنيات الإرشاد السلوكي المعرفي:

أ. طريقة التقويم السلوكي المعرفي:

وذلك بجمع معلوماتٍ شخصيةٍ حول قدرة الفرد على التعامل مع المُشكلات ومهارات التوافق الصحيحة مع الضغوط النفسية، وذلك من خلال تطبيق مجموعة من الإستبانات. (بلان، 2015، ص 401)

ب. الطريقة المعرفية الوظيفية:

يتضمن التحليل الوظيفي للسلوك فحصاً دقيقاً للمُقدمات والنتائج البيئية (المُثيرات والمعززات) في علاقتها بالاستجابات. (الشناوي، 1994، ص131)

ج. إدخال العوامل المعرفية في أساليب الإرشاد السلوكي:

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

د. طريقة التدريب على التحصين ضد الضغوط:

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

هـ. التعليم: يتم التركيز فيها على تقديم أساليب من السلوكيات والمعارف التكيُّفية لتطبيقها في المواقف الضاغطة.

و. التكرار: مرحلة اكتساب المهارات وتقديم تقنياتٍ وأساليب متنوعة لتطبيقها في المواقف الضاغطة.

ز. **التدريب:** تتضمن التدريب والتخطيط لطرقٍ تُخفف من الضغط، مثل تقديم المعلومات وحلِّ المشكلات والاسترخاء. (R. Carlson, 2000, p 130)

5.1. تقويم النظرية:

- تهتم هذه النظرية بما يقوله الناس لأنفسهم.
- حاول ميكنبوم أن يطور علاجا معرفيا سلوكيا مبني على الحوار الذاتي.
- قدم ميكنبوم إضافة جديدة بتقديم نظرية عامة وشاملة حول هذا العلاج.
- أن العلاج السلوكي المعرفي أكثر العلاجات فعالة لحالات القلق والاكتئاب. (الشناوي، 1994، ص 139)

رغم نجاح الإرشاد المعرفي السلوكي، إلاَّ أن له العديد من الانتقادات، أهمها:

- لم تهتم هذه النظرية بالعلاقة بين المُرشِد والحالة إلا بالمظاهر التعليمية والمعرفية، ولم تتعامل مع العوامل الوجدانية بصورة ملائمة.
- **ميكنبوم** يُركز على دور التعليمات الذاتية، إلا أن المشكلة تكمن في نقص بعض المعلومات والمهارات الضرورية. (بلان، 2015، ص 914)

2. الإرشاد العقلاني والانفعالي Rational Emotive Counseling.

تمهيد:

A. Ellis

ترى هذه النظرية بأن الناس ينقسمون إلى قسمين: واقعيُّون وغير واقعيين، وأن أفكارهم تؤثر على سلوكهم، فهُم بالتالي عرضةٌ للمشاعر السلبية مثل: القلق والعدوان والشعور بالذنب، بسبب تفكيرهم اللاواقعي وحالتهم الانفعالية، والتي يمكن التغلب عليها بتقييم قدراتهم العقلية وزيادة درجة إدراكهم.

صاحبُ هذه النظرية "**ألبرت أليس**" **A. Ellis**، وهو عالمٌ نفسي إكلينيكي أهتم بالتوجيه المدرسي والإرشاد الزواجي والأسر.

1.2. الافتراضات الأساسية لنظرية الإرشاد:

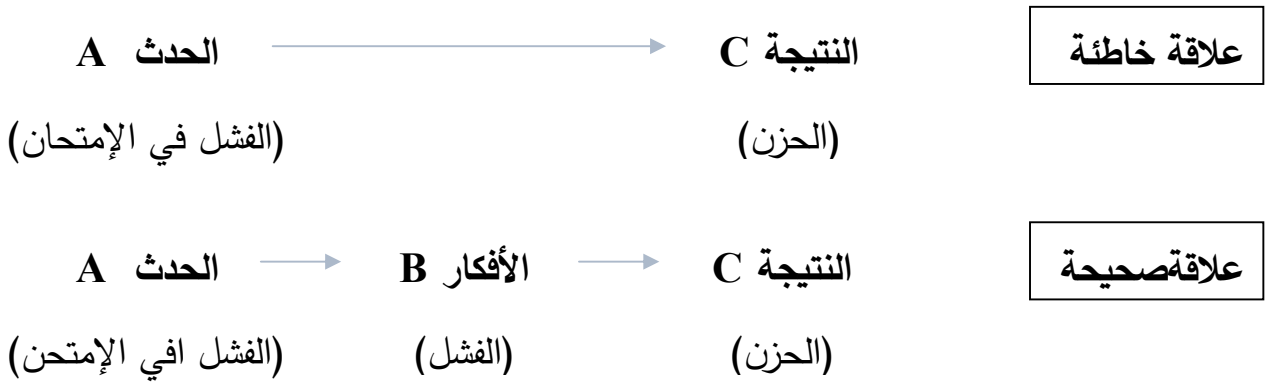
- أن الإنسان يُولد ولديه القدرة على التفكير العقلاني وغير العقلاني، بمعنى أن الإنسان عقلانيٌّ ولا عقلاني في آن واحد.

– ترى هذه النظرية أن أساليب تفكيرنا ومعتقداتنا اللاعقلانية تمكن وراء اضطراباتنا النفسية.
– أن الأفرادَ مهيئون بيولوجياً على أن يُفكروا بطريقةٍ ملتوية في مناسبات عديدة، أو أن يهزِمُوا أنفسهم وأن يبالغوا في كل شيء، وأن يشعروا بالإثارة الشديدة ويتصرفوا بغرابة لأتفه الأسباب.

2.2. تطبيقات نظرية الإرشاد العقلاني والانفعالي:

– أهمية التعرف على أسباب المشكلة، أي غير المنطقية التي يعتمد بها المُسترشِد، والتي تؤثر على إدراكه وتجعله مضطرباً.
– إعادة تنظيم إدراك وتفكير المُسترشِد عن طريق التخلص من أسباب المُشكلة ليصل إلى مرحلة الاستبصار للعلاقة بين النواحي الانفعالية والأفكار والمعتقدات والحدث الذي وقع فيه المُسترشِد. (حناش، 2011، ص 75-76)
– إقناع المُسترشِد على جعل هذه الأفكار في مستوى وعيه وانتباهه، ومساعدته على فهم غير المنطقية لديه.
– توضيح المُرشِد للمُسترشِد بأن هذه الأفكار سبب مشكلاته واضطرابه الانفعالي.
– تدريب المُسترشِد على إعادة تنظيم أفكاره وإدراكه وتغيير الأفكار اللامنطقية الموجودة لديه، ليُصبح لديه أكثر فعالية واعتماداً على نفسه في الحاضر والمستقبل. (Ellis, 1985 ,p 67)
– إتباع المُرشِد لأسلوب المنطق والأساليب المُساعِدة لتحقيق عملية الاستبصار لكسب ثقة المُسترشِد.
– العمل على مهاجمة الأفكار واللامنطقية لدى المُسترشِد بإتباع ما يلي:

- ✓ رفض الكذب وأساليب الدعاية الهدامة والانحرافات التي يؤمن بها الفرد غير العقلاني.
- ✓ تشجيع المُرشِد للمُسترشِد في بعض المواقف، وإقناعه على القيام بسلوكٍ يعتقد المُسترشِد بأنه خاطئ ولم يتم، فيُجبِرُهُ على القيام بهذا السلوك.
- ✓ مهاجمة الأفكار والحيل الدفاعية التي تُوصِل المُرشِد إلى معرفتها من خلال الجلسات الإرشادية مع المُسترشِد وإبدالها بأفكارٍ أخرى مقبولة اجتماعياً. (الفرخ وتيم، 1999، ص 74)



الشكل رقم (05): يوضح العلاقة بين الأحداث والأفكار والنتائج.

3.2. تقويم النظرية:

- تُركز النظرية على التوجيه المباشر وممارسة السلطة.
- العلاج العقلاني الانفعالي، خالٍ من العواطف، عقلانيٌّ إلى حدٍّ بعيد، ويعتمد بشكل كبير على الألفاظ. (الفرخ وتيم، 1999، ص 76)
- هو أسلوبٌ مباشرٌ بدرجة كبيرة، وهو يخضع الفرد للعلاج بدون مراعاة لمعتقداته ومفاهيمه.
- لا يوجد معيارٌ موضوعي كالدين مثلاً نحكم به على مدى عقلانية الأفكار ومنطقتيها.
- روق لبعض المُسترشِدين هجوم المعالج على أفكارهم، والذي بدوره قد يؤدي إلى المقاومة.

نشاط تقويمي:

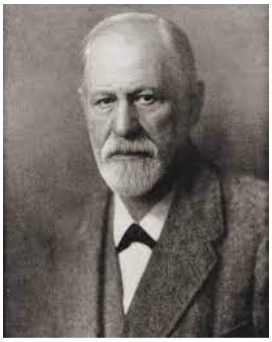
ضع **صح** أو **خطأ** أمام كل عبارة:

- إن العلاج السلوكي المعرفي أكثر العلاجات فعالية لحالات القلق والاكتئاب.
- يُنظَرُ إلى الاضطراب النفسي في الإرشاد المعرفي أنه اختلالٌ في التفكير، يشتمل على عمليات تفكير مُحرَّفة.
- لم تهتم هذه النظرية بالعلاقة بين المُرشِد والحالة إلَّا بالمظاهر التعليمية.
- لم تهتم هذه النظرية بما يقوله الناس لأنفسهم.
- ناقش مع زملائك تطبيقات الإرشاد العقلاني الانفعالي في الإرشاد؟
- أرسم مخطط abc قبل الإرشاد وبعده؟

المحور رقم (04): نظريات التوجيه والإرشاد

المحاضرة رقم (09): النظرية التحليلية

تمهيد:


S. Freud

كان ظهور آراء **فرويد S. Freud** نقطة انعطاف وتحول في الدراسات النفسية، وكان أثرها في الدراسات النفسية يُماثل نظريات **نيوتن** و**دارون**، فقد استطاع **فرويد** أن يكتشف عالماً جديداً في النفس الإنسانية هو عالم اللاشعور؛ ولهذا الاكتشاف أهميته كبيرة، فقد فسَّر به **فرويد** كثيراً من الأمراض النفسية والسلوك الشاذ، وأكد **فرويد** أهمية الرغبات والحاجات اللاشعورية التي تؤثر في حياة الفرد، واعتمد طريقة التحليل النفسي في الكشف عن عوامل المرض النفسي في الماضي المطمور في لاشعور الفرد؛ ومن خلال هذه المحاضرة سوف نحاول تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد مسلمات للنظرية التحليلية
- التعرف على المفاهيم الأساسية للنظرية التحليلية.
- التعرف على تطبيقات النظرية التحليلية.
- استنتاج نقد للنظرية التحليلية.

1. تصور النظرية للشخصية: تقوم على ثلاثة أبعاد هي:

أولا_ الهــو:

وهو مُستَقَرُّ الغرائز والدوافع الأولية ومستودعُها، وهو الصورة البدائية للإنسان قبل أن يتناولها المجتمع بالتهذيب؛ ويضمُّ الدوافع الجنسية والعدوانية، ويمثل الطبيعة الإنسانية الحيوانية قبل أن تمسها الحضارة، فهو الصورة البدائية للشخصية.

ثانيا_ الأنــا:

وتتكون من اتصال (الهو) بالعالم الخارجي، وتحتل مكاناً وسطاً بين مُستَقَرِّ الغرائز ومُستَقَرِّ المُثُل العليا، فهي مراكز الشعور والإدراك الحسي الخارجي والداخلي، والعمليات العقلية، والتفكير المُشرِف على الحركة والإدارة، والمُتكفِّلُ بالدفاع عن الشخصية وتوافقها، فهو المُشرِف على السلوك، ويعمل على التوفيق ما بين

(الهو الدنيا) و(الأنا العليا)، وجعل الصراع بين مطالب (الهو) و(الأنا الأعلى) وبين الواقع، ويزداد نضجاً مع الأيام تحت تأثير الخبرات والتربية، ويمثل أداة التكيف للبيئة.

ثالثا_ الأنا العليا:

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

2. إفتراضات النظرية:

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

C. G. Jung

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

Karen Horney

وكانت **كارن هورني Karen Horney** ترى أن الإنسان يُناضل في الحياة من أجل تحقيق ذاته، ووصف الذات الإنسانية والذات الحقيقية، وتعتقد بأن العُصاب ينشأ عن بعد الشخص عن ذاته الحقيقية، والسعي وراء صورة مثاليةٍ غير واقعية، أما نمو الذَّات من الطفولة وجهود الفرد المستمر من أجل تحقيق الذات وتأكيدها وتقبلها، أصبح ذلك معروفاً من جهة نظر **رانك** ويرى **سوليغان** أن جهاز الذَّات ينمو بطريقةٍ يحفظ بها نفسه ضد القلق الذي يُعتبر نتاجاً للتفاعل الاجتماعي؛ ويقول **رانك** أن تطور الفرد يمر بثلاث مراحل هي: دور الشخص العادي، ثم دور الشخص العُصابي، ثم دور الشخص المتوافق. (زهران، 1988، ص 129-130)

أما **فروم** فيُعرِّف الشخصية على أنها مجموعةٌ من السِّمات النفسية والجسمية الموروثة أو المكتسبة التي تُميِّزُ الفرد، وتجعل منه شخصاً فريداً من نوعه.

3. المفاهيم الأساسية للنظرية: وتُؤكد نظرية التحليل النفسي المفاهيم التالية على:

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

4. الإضطراب النفسي:

يؤكد **فرويد** أن عهد الطفولة (من 01 إلى 07 سنوات) هو عصر اكتساب الأمراض العُصابية، في تلك السنوات الأولى يفشل (الأنا) في استيعاب الخيرات الانفعالية بسبب ضعفه وعدم نضجه، فتبقى تلك الخبرات فتكبت، وقد حاول **فرويد** أن يربط بين الاضطراب النفسي ونمو الشخصية عند الفرد، فهو يرى أن مراحل نمو الشخصية وما تتركه كل مرحلةٍ من آثار، تؤثر في مستقبل الفرد.

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

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

ج. المرحلة القضيبية، وهذه المرحلة تبدأ في السنة الثالثة من العمر وتستمر حتى السادسة، ويضع **فرويد** في هذه المرحلة التفسير الكامل للسواء أو للشذوذ الجنسي ومستقبل الإنسان. (يوسف، 2006، ص 76)

5. تطبيقات نظرية التحليل النفسي في التوجيه والإرشاد:

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

6. تقييم النظرية:

من إيجابيات هذه النظرية، إهتمامها بعلاج أسباب المُشكلات والاضطرابات لتحُلها من أساسها؛ رغم ذلك، فلقد وجهت لها العديد من الانتقادات:

- أنها تهتم بالمرضى أكثر من الأسوياء، فهي تنفع للعلاج النفسي أكثر من الإرشاد النفسي.
- تحتاج إلى خبرةٍ وتدريبٍ علمي طويل، أكثر مما تحتاجه غيرها من النظريات. (الصمادي، 2009)

نشاط تقويمي:

فيما يلي مجموعة من الأهداف الإرشادية، إقرأ كُلاً منها بتمعن، ثم حدِّد الأهداف التي انبثقت من النظرية التحليلية:

- أن يتقبل الطالب مشاعر الغيرة التي يُحس بها نحو أخيه الصغير، وأن يتعامل معها بطريقة واقعية.(.....).
- أن يُطوِّر الطالب مفهوماً إيجابياً عن الذَّات، وأن يتعامل مع الخبرات التي يمر بها دون تشويه. (.....).
- أن يتعرف الطالب على جوانب التفكير غير المنطقي لديه، وأن يعمل على تطوير أسلوب منطقي في التفكير. (.....).
- أن يتابع الطالب النشاطات المدرسية، وأن يُشارك في واد من تلك النشاطات على الأقل خلال الأسبوع القادم (.....).

المحور رقم (04): نظريات التوجيه والإرشاد

المحاضرة رقم (10): نظرية الذات Person Centered Therapy

تمهيد:

أُطلِق عليها "**الإرشاد المتمركز حول العميل**" وأُعطِيت العديد من الأسماء منها: "**النظرية اللامباشرة**" و"**النظرية الشخصية**"، "**الإنسانية**"؛ ويُعتبر **كارل روجرز** أحد أشهر أنصار الاتجاه الإنساني في الإرشاد، والأمر الذي جعله يتوجه إلى هذه النظرية، هو عدم اقتناعه بالطب النفسي وإهمال مشاعر وأفكار الأشخاص. وسنُحاول من خلال هذه المُحاضرة تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد مسلمات للنظرية.
- التعرف على المفاهيم الأساسية للنظرية.
- التعرف على تطبيقات كل نظرية.
- إستنتاج نقد للنظرية.

1. الإفتراضات الأساسية للنظرية: تستند نظرية **روجرز** إلى مجموعة من الافتراضات أهمها:

- يمثل تحقيقُ الذات الدافعَ الأساسي لدى الإنسان، فالإنسان المُتوافِق هو من يُدرك ذاته والبيئة المُحيطة به بصورةٍ واقعية، ويعتمد على ذاته وخبراته في اتخاذ قراراته، كما أنه يشعُرُ بالحرية والطمأنينة.
- ينظر **روجرز** للطبيعة البشرية نظرةً إيجابيةً في الأصل، وأن الإنسان كائنٌ اجتماعي بطبعه، طموح، قادر على التحكم بوجوده، وتوجيه ذاته.
- للمجال الظاهري خاصية، قد يكون شعوري أو لاشعوري، وذلك حسب الخبرات التي تمثله، والذات هي الجزء الأهم من المجال الظاهري لدى الفرد. (الطراونة، 2008، ص 80-81)
- الفرد يعيش في عالم مُتغير، يُدركه من خلال خبرته، ويعتبره مركزه ومحوره.
- تفاعلُ الفرد واستجابته مع المحيط يكون بشكل كلي "سلوكه وتفكيره".
- الأساليب السلوكية التي يختارها الفرد تُكوِّنُ صورةً لمفهوم الذات لديه. (خضرة، 2014، ص 136)
- سوء التوافق يتم بفشل الفرد في استيعاب الخبرات الحسية والعقلية التي يمر بها.
- يتوقف تفاعل الفرد مع العالم الخارجي وفقاً لإدراكه وخبرته. (الطراونة، 2007، ص 81)

2. المفاهيم الأساسية لنظرية الذات:

- **الإنسان:** كائنٌ عضويٌّ، وهو كلٌّ منظمٌ، خيِّرٌ بطبعه، يتصرف بدافع تحقيق الذات.
- **مفهوم الذات:** عرَّف **زهران** (1980، ص 30) مفهوم الذات بأنه: "تكوينٌ معرفي مُنظَّمٌ ومُتَعَلَّمٌ للمُدرَكَات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يُبلوِرُهُ الفرد، ويعتبرُه تعريفاً نفسياً لذاته."

كما عرَّفه أيضا بأنه: "مفهومٌ افتراضيٌّ يتضمن مجموع الآراء والأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يُكوِّنُها الفرد عن نفسه، وتُعبِّر عن خصائص جسمية وعقلية وشخصية واجتماعية". (زهران، 1974، ص 244). إذن هي كينونة الفرد؛ وتنمو الذات وتنفصل تدريجياً عن المجال الإدراكي، وتتكون بُنية الذات نتيجة التفاعل مع البيئة، وتتكون من:

- ✓ **الذَّات المثالية:** ما يتمنى الفرد أن يكون عليه **ideal self**.
- ✓ **الذَّات المدركة:** الذات التي يُدرِكها الشخص هو نفسه **perceived self**.
- ✓ **الذَّات الواقعية:** الذات الحقيقية للشخص **real self**.
- ✓ **الذَّات الاجتماعية:** ما يُدرِكه الآخرون **social self**. (الزغبي، 1944، ص 68)

(بالإضافة إلى الذات العميقة التي نتوصل إلى صورتها عن طريق التحليل النفسي، والذات البصيرة كما يُدرِكها الفرد في موقف تحليل شامل، مثل ما هو في عملية الإرشاد)

- **المجال الظاهري:** الواقع المحيط بالفرد الذي يدرك هو أهميته، لأنه يختار استجابته على أساس ما يُدرِكه، وأحسن طريقة لفهم الفرد عن طريق إدراك المجال الظاهري له، وهو الإطار المرجعي لتفسير المشكلة.
- **الخبرة:** تُنظَّمُ الخبرات في علاقة مع الذات، ويتم تجاهلها بأنه لا علاقة مُدرَكَةَ بينها وبين الذات، فيقوم الشخص بإنكارها تماماً أو تشويهها، وفي غياب التهديد للذات، فإن الخبرات غير المتفقة مع مفهوم الذات يمكن أن تُدرَك ويتم ترميزها، ويكون المرضى العقليين، فاشلون في تنمية مفهوم الذات، ويكون مشوهاً بعيدا عن الواقع.
- **السلوك:** هو نشاطٌ موجهٌ نحو هدف من جانب الفرد لتحقيق وإشباع حاجاته؛ ويتفق معظم السلوك مع مفهوم الذات، وأحسن فهمٍ للسلوك يكون من الفرد نفسه، ولتغيير السلوك يجب تغيير مفهوم الذات. (الفرخ وتيم، 1999، ص 55)

3. التطبيقات التربوية للإرشاد المُتمركز حول العميل:

يُمكن للمُرشِد النفسي إتباع التطبيقاتِ الإرشادية التي تُؤكد عليها هذه النظرية وهي:

- إعتبار العميل كفرد وليس كمُشكلة، وأن يُحاول المُرشِد النفسي فهمَ اتجاهات العميل وأثره على مُشكلته، من خلال ترك المجال للعميل للتعبير عن مُشكلته بحرية، حتى يتحرر من التوتر الانفعالي الداخلي. (زهران، 1997، ص 265)
- التعرف على الصعوبات التي تُعيق العميل وتُسبب له القلق والضيق، والتعرف على جوانب القوة لديه لتقويتها، وجوانب الضعف لتجاوزها، وهذا يتم من خلال الجلسات الإرشادية ومُقابلة ولي العميل أو إخوته أو مُدرِّسيه أو أقاربه، وتهدف هذه العملية إلى مُساعدة العميل على شخصيته واستغلال الجوانب الإيجابية منها.
- العمل من قبل المُرشِد النفسي لتوضيح وتحقيق القيم من أجل زيادة وعي العميل وفهمه وإدراكه للقيم الحقيقة، وذلك من خلال الأسئلة التي يُوجهها المُرشِد النفسي للعميل، والتي يمكن معها إزالة التوتر لديه.
- أن يُوضِّح المُرشِد النفسي للعميل مدى التقدم الذي طرأ على سلوكه في الاتجاه الإيجابي كنوع من المُكافأة، وتعزيز الاستجابات الإيجابية، وأن يُؤكد المُرشِد النفسي للعميل بأن ذلك يُمثل خطوة أولية في التغلب على الاضطرابات الانفعالية. (النوايسة، 2013، ص 173)

4. تقويم النظرية:

قدَّمت النظرية لمجال الإرشاد والعلاج النفسي مواصفاتٍ مثاليةٍ للعلاقة الإرشادية، فيها الدفء والأمن، وفيها التقبُّل والمُشاركة، وفيها الصدق والأصالة، وهذه المواصفات يمكن لأي مُرشِدٍ أو مُعالجٍ أن يستفيد بها في عمله مهما كان توجهه النظري أو الطريقة التي يستخدمها في الإرشاد أو العلاج النفسي؛ على أن نظرية **روجرز** في الإرشاد والعلاج لا تخلو من جوانب ضُعفٍ يمكن إيجازها فيما يلي:

- يُركز روجرز بشكل زائدٍ على شروط العلاقة وفلسفة المُرشِد واتجاهاته، ولا يُعطي أي أهميةٍ للأساليب والطرق الفنية للإرشاد والعلاج.
- ليس هناك أهداف مُحددة للإرشاد يمكن للمُرشِد أن ينطلق منها، فالهدف هو تكوين علاقةٍ لها مواصفاتٌ خاصةٌ تتيح الفرصة لنمو شخصية المُسترشِد وصيرورته إلى ذات جديدة. (الشناوي، د.ت، ص 302-305)

نشاط تقويمي:

- ما المقصود بفهم مشكلة العميل في إطارها المرجعي؟
- حدد مكونات الذات الإنسانية واشرح كيف يحدث التطابق لزيادة التقدير الإيجابي للذات؟
- كيف حدد روجرز طبيعة العلاقة الإرشادية بين المُرشِد والعميل؟ أذكر شروطها؟

المحور رقم (05): التقنيات الأساسية في التوجيه والإرشاد

محاضرة رقم (11): المقابلة الإرشادية

تمهيد:

تُعتبر المقابلة الإرشادية قلب الإرشاد النفسي، حيث أنها تُتيح الفرصة للمُرشِد النفسي للتعرف على طبيعة المُشكلة التي حضر من أجلها المُسترشِد، ومعرفة الخصائص والسمات الشخصية للمُسترشِد، وكذلك المعلومات الأخرى التي تُفيد العملية الإرشادية، وذلك تمهيداً لوضع خطة العلاج المناسبة التي تُساعد المُسترشِد على حل مشكلة.

وتختلف المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي عن المقابلة في أي مجال إنساني آخر، لذلك فإن خصائصها التي تُميزها عن غيرها، والتي تجعلها فريدةً في نوعها بالنسبة للمقابلات الأخرى، تحتاج إلى شرحٍ تفصيلي يُبين أهميتها ومدى حساسيتها بالنسبة لكل من المُرشِد والمُسترشِد على حدٍّ سواء؛ ومن خلال هذه المُحاضرة سوف نحاول تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد مفهوم المقابلة.
- تحديد أهدافها وأهميتها.
- التمييز بين أنواع المقابلة.
- تحديد خطوات المقابلة ومهارات المرشد في كل خطوة.

1. تعريف المقابلة الإرشادية:

R. M. Strang

عرَّفت **سترانج Strang** المقابلة بأنها: "قلبُ الإرشاد النفسي، حيث تشتمل على عددٍ من الفنيات التي تُسهم في نجاحه"؛ وقد ميزت ملامحها الأساسية بقولها أن المقابلة الإرشادية: "عبارة عن علاقة مواجهةٍ ديناميةٍ وجهاً لوجه بين المُسترشِد الذي يسعى في طلب المساعدة لتنمية استبصاراته التي تُحقق ذاته، وبين المُرشِد النفسي القادر على تقديم هذه المُساعدة خلال فترة زمنية معينة وفي مكان محدد." (أحمد عمر، 1983، ص 53)

وعرفها **روس (Roos، 1964)**: "أنها علاقة دينامية بين طرفين أو أكثر، يكون أحدهما المُرشِد النفسي، والآخر المُسترشِد الذي يطلب مُساعدة المُرشِد الفنية في إطار علاقة إنسانية بينهما." (الخطيب، 2003، ص 103)

2. أهداف المقابلة:

- بناء علاقة مهنية بين المرشِد والمُسترشِد أساسُها الثقة المتبادلة.
- مساعدة المُسترشِد للكشف عن الحلول الممكنة بطريقة تعاونية.
- العمل على توجيه المُسترشِد ليفهم ذاته وإمكاناته وقدراته لاتخاذ القرارات المناسبة.
- مساعدة المُسترشِد على التكيف مع نفسه وبيئته. (أبو غزالة، 1991، ص 45)

3. أنواع المقابلة:

1.3. من حيث طبيعة الأسئلة ودرجة الحرية التي تمنح للمسترشدين:

1.1.3. المقابلة غير الموجهة: لا يتدخل الإكلينيكي ولا يُوجه المفحوص أثناء الكلام، ويترك له المجال للتحدث بكل حرية، دون مقاطعته أو توجيه مسار حديثه، وهي الطريقة التي كان يطبقها خصوصا **روجرز Rogers** في أسلوبه العلاجي، إنطلاقاً من أن المفحوص أدرى بالمشاكل التي تؤرقه ويريد الحديث عنها.

2.1.3. المقابلة شبه الموجهة: وهنا يعمل الإكلينيكي على توجيه المفحوص في الوقت المناسب، وجعله دائم الصلة بالوقائع التي لها علاقة بموضوع الحوار؛ وفي الغالب، تقوم على عدم التدخل في الحوار، وترك المجال للمفحوص كي يُعبِّر عن تجاربه الشخصية، من خلال توجيه الحديث للتركيز على مواضيع بعينها.

3.1.3. المقابلة الموجهة: وتقوم على توجيه مجموعةٍ من الأسئلة المحددة سلفاً، قصد الحصول على معلوماتٍ تفيد الفاحص في التشخيص.

2.3. من حيث الأسلوب:

1.2.3. مقابلة مبدئية: وهي المقابلة التمهيدية مع المُسترشِد، ويتم فيها الاتفاق على الإجراءات الإرشادية اللاحقة، وتحديد موعد اللقاءات، والتعارف وبناء الثقة والإلمام بتاريخ الحالة بصورة عامة.

2.2.3. مقابلة قصيرة: وتستغرق وقتاً قصيراً عندما تكون المشكلة بسيطةً وطارئةً وسهلةً وواضحة، وقد تكون مقدمةً لمقابلاتٍ أخرى لاحقة.

3.2.3. مقابلة مقيدة مباشرة: وهي التي تكون مقيدةً بأسئلةٍ محددةٍ ومعدةٍ مسبقاً من قبل المُرشِد بهدف الحصول على معلومات محددة ومقننة.

4.2.3. مقابلة حرة غير مباشرة: وهي غير مقيدةٍ بأسئلةٍ أو معلوماتٍ أو تعليماتٍ محددة، بل تترك للمُسترشِد الحرية في طرح الأفكار التي يُريد، عن طريق التداعي الحر للأفكار والمعاني وبطريقته الخاصة. (زهران، 2002، ص 78)

3.3. من حيث الغرض:

1.3.3. مقابلة أولية: تهدف إلى التعرف على طبيعة المشكلة.

2.3.3. مقابلة تشخيصية: تهدف إلى تشخيص المشكلة التي يعاني منها المُسترشِد.

3.3.3. مقابلة إرشادية: تُقدَّم بها معلوماتٌ محددةٌ تتعلق بموقفٍ يواجهُ المُسترشِد، ويحتاج فيه إلى توجيه بسيط.

4.3.3. مقابلة علاجية: وتستغرق عدة جلسات، وتفيد في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، وتهدف إلى تعديل وتغيير وتوجيه السلوك لصالح المُسترشِد. (أبو غزالة، 1991، ص 45)

4. خطوات إجراء المقابلة:

على المُرشِد أن يكون له فلسفةٌ إرشاديةٌ واضحةٌ ينطلق منها، وعليه أن يَدرس كل ما يتعلق بميول المُسترشِد وخصائصه ومشكلاته، ومساعدته في تجاوزها، ولكي ينجح في ذلك، عليه إتباع الخطوات التالية:

1.4. بداية المقابلة: على المُرشِد الانتباه في بداية المقابلة لبعض الأسئلة التي تدور في ذهن المُسترشِد، ومنها: ماذا سيحدث خلال اللقاء؟ هل يمكن لهذا الشخص (المُرشِد) أن يُساعدني؟ هل يمكن الوثوق بهذا الشخص؟

أما المُرشِد، فعليه الانتباه لبعض الأسئلة التي تدور في ذهنه هو الآخر، ومنها: هل هذا المُسترشِد يثق بي؟ ما أفضل الطُّرق للعمل معه؟ من أين نبدأ؟ كيف يمكن الاستفادة من الوقت؟ ما جدية هذه المشكلة؟؛ وكلما كان المُرشِد قادراً على تطوير آليةٍ للتواصل اللفظي، فهذا يعني نجاحه في بداية المقابلة بنجاح.

2.4. طرح الأسئلة: تُعتبر عملية طرح الأسئلة من المهارات الأساسية للاستماع الفعَّال، بحيث تكون الأسئلة واضحةً ومحددةً وقصيرةً ومتناسبةً مع الموضوع، وبطريقٍ تبعث على الراحة والإجابة، وتبتعد عن الإحساس بأن المُسترشِد يخضع للتحقيق، وعلى المُرشِد الانتباه لنوع الأسئلة، وخاصة الأسئلة الوصفية والمفتوحة النهاية، والإخبارية المساعدة على التواصل وجمع المعلومات.

3.4. تعليقات المُرشِد وفترات الصمت: تُعتبر تعليقات المُرشِد من أهم الوسائل التي تبعث على الإثارة لدى المُسترشِد وتشجعه على التواصل الإيجابي مع المُرشِد، ومن هذه التعليقات: تلخيصات المُرشِد، وإعادة الصياغة لبعض العبارات الغامضة، والإيماءات اللفظية وغير اللفظية، وكذلك فترات الصمت الباعثة على التركيز، وإعادة المُسترشِد إلى الموضوع.

4.4. إنهاء المقابلة والتسجيل: يستطيع المُرشِد إنهاء المقابلة إذا شعر بأن المُسترشِد قد امتنع عن الحديث فلا يستطيع المواصلة، أو إذا كان المُسترشِد يتحدث بطريقةٍ متواصلةٍ دون توقف، ولا يُرتِّب كلامه ولا يُسيطر عليه، أما إذا كانت المقابلة هي الأخيرة، فعلى المُرشِد التأكيد للمُسترشِد بأنه يستطيع اللجوء إليه في أي وقت يشاء؛ ويكون تسجيل المقابلة بعد انتهائها مباشرةً، وذلك خوفاً من أن تُصبح عملية التسجيل عائقاً أمام المُسترشِد في الحديث بحرية وتلقائية.

5.4. الإحالة: إحالة المُسترشِدين أمرٌ يقرره المُرشِدون بالاتفاق مع المُسترشِدين، ويكون غالباً مع نهاية المقابلة الأولى؛ وفيما يلي بعض الحالات التي يلجأ المُرشِد فيها إلى إحالة المُسترشِدين (جورج وكريستياني، 1981):

- أن تكون مُشكلة المُسترشِد فوق مستوى مهارة المُرشِد.
- عندما يكون هناك خلافٌ لا يمكن حلُّه بين المُرشِد والمُسترشِد، وكان هذا الخلاف للدرجة التي تؤثر على العملية الإرشادية.
- عندما يكون المُرشِد صديقاً شخصياً أو قريباً للمُسترشِد، وكانت مشكلة المُسترشِد مما يتطلب علاقةً طويلةً في مدتها
- إذا كان المُسترشِد متقاعساً عن مناقشة مشكلته مع المُرشِد لسببٍ ما.
- عندما يشعر المُرشِد بعد عدة جلساتٍ إرشاديةٍ مع المُسترشِد، أن العلاقة بينهما غير فعّالة. (الشناوي، 1996، ص 85)

– عندما تتطلب مشكلة المُسترشِد تطبيق بعض الاختبارات أو المقاييس، وهي غير متوفرةٍ لدى المُرشِد، أو لا يستطيع هو تطبيقها أو إجرائها، أو لا توجد لديه مفاتيح التصحيح.

5. مبادئ المقابلة الإرشادية: يرى دوناجي **(donaghy ،1984)** أن هناك مهاراتٍ أساسيةٍ تتمثل في:

1.5. التحضير للمقابلة preparing to interview:

يُساعد التحضير للمقابلة في التحدث إلى المُسترشِد، ويرى **ستيوارت وكاش (Stewart & Cash، 1978)**، أنه على المُرشِد أن يطرح على نفسه التساؤلات التالية:

– هل أنت مستمع جيد؟

– هل تمتلك قوة الاحتمال الكافية للتعامل مع المحاولة ومواقف إضاعة الوقت؟

– هل تندمج مع المسترشد أو مع مشكلته؟

– هل لديك نظرة واقعية حول مهاراتك الإرشادية وتدريبك وخبراتك؟

– هل لديك نظرة واقعية حول ما يمكن إنجازه، وما لا يمكن إنجازه في موقف معين؟

– هل لديك رغبة صادقة في مساعدة المسترشد؟

2.5. دليل المقابلة الإرشادية: يرى **جوردن (Gordon، 1980)** أن المُرشِد المدرسي يتخذ دليل المقابلة حسب نوعية المشكلة، فقد يلجأ إلى استخدام الإرشاد المباشر خاصة في المقابلات الأولية، حيث تُحدَّدُ فيه أسئلةٌ معينة، وهذا النوع يشبه الاستبيان. كما يستخدم الأسلوب الغير مباشر، وعادةً ما يكون هذا النوع صعب، لأنه يتطلب القدرة على الإصغاء. (الخطيب، 2003، ص 115)

3.5. إفتتاح المقابلة الإرشادية: تتميز العلاقة الإرشادية بعلاقة إنسانية دافئة بين المُرشِد النفسي والمُسترشِد وأهم ما يأتي في المقابلات الأولى ما يلي:

– الثقة والاحترام المتبادل بينهما.

– شعور المُسترشِد بأنه موضع اهتمامٍ بالغٍ من جانب مُرشِدِه.

– الإصغاء التام للمُرشِد.

– عكس المشاعر الداخلية للمُسترشِد من طرف المُرشِد.

– التقبل والفهم والتسامح والسرية والتعاطف الوجداني.

4.5. إستقبال المُسترشِد: حين يُدعَى المُسترشِد للدخول، لا ينبغي أن يكون مشغولاً بشيء، وأن ينظر للمُسترشِد وهو يدخل الغرفة ويقابله بابتسام واهتمام، ويجب أن يدعوه للجلوس في المكان المُعدِّ لذلك، ويجلس أمامه مباشرةً أي مواجهاً له، ولا أفضل في تكوين وتنمية الألفة من أن يكون المُرشِد في مواجهة المُسترشِد. وبعد ذلك يبدأ المُرشِد بعباراتٍ استهلاليةٍ مثل:

- ماذا تود أن نتحدث عنه اليوم؟
- ماذا أستطيع أن أقدمه لك؟
- خيراً إن شاء الله؟

5.5. بناء الألفة: عملية بناء الألفة لها تأثيرٌ كبيرٌ على مجرى العملية الإرشادية، وهي التي لها النصيب الأكبر في تحديد مدى استمرار العلاقة الإرشادية، وبناءُ الألفة عمليةٌ ذات صعوبةٍ في بدايتها بصفة خاصة، فعلى الرغم من أن المُرشِد يحتاج إلى تكوين الألفة مع المُسترشِد في بداية كل جلسة إرشادية، إلا أن هذه المهمة لا تكون صعبةً كما هو في بداية المقابلة الأولى. (الشناوي، 1996، ص 89)

6.5. معاملة المُسترشِد:

7.5. طرح الأسئلة والإجابة عليها: كلما كانت الأسئلة قليلةً في المقابلة الإرشادية كان أفضل، واهتمام المُرشِد يجب أن يكون بالاستماع والتقييم أكثر من طرح الأسئلة؛ وعلى المُرشِد إدراك طرق طرح الأسئلة الغير مباشرة، ويُبين المثال التالي ذلك:

"لا أحد يستطيع أن يكذب دون أن يعرف أنه يكذب، هل يستطيع أحد فعل ذلك؟ هذا سؤالٌ مباشر، ويمكن صياغته بطريقة غير مباشرة ليؤدي نفس الاستجابة، فيمكن القول: أنا أستغرب إن كان هناك من يستطيع أن يكذب دون أن يعرف ذلك."

وعلى المُرشِد أن يتكلم مع المُسترشِدين لا عليهم، وبذلك يصبح صديقاً لهم وليس صاحب سلطة عليهم، وعندها يصبحون أكثر انفتاحاً معه، ولا يتوقعون منه أن يقدم الحل لمشكلاتهم بدلاً من أن يعملوا هم على حلِّ مشكلاتهم بأنفسهم. (الحواجري، 2007، ص 24)

6. أساليب الاستكشاف المتعمق للمُسترشِد:

هناك بعض الأساليب التي يستخدمها المُرشِد أثناء المقابلة الإرشادية، تعمل على زيادة تعمقه في فهم حالة المسترشد نذكر منها:

1.6. إعادة صياغة النص: تلخيص أهم التفاصيل التي يدلي بها المُسترشِد. **مثال:**

– **المُسترشِد:** إني أفكر كثيراً في أبي الذي انتقل إلى جوار ربه، حيث أنني الآن أتذكر الأيام الجميلة التي قضيناها معاً، عندما أتذكر اهتمامه الزائد بي لما كنت في المدرسة، وأتذكر كيف كان يداعبني وأنا طفل.

– **المُرشِد:** يوجد لديك ذكريات جميلة مع والدك.

2.6. أسلوب المواجهة:

3.6. الإصغاء: ويشمل:

- إتصال العيون: النظرة المتفهمة.
- الجلوس بشكل عادي وباسترخاء: (إنتباه المُسترشِد إلى إيماءات المُرشِد وتعبيرات وجهه).
- عدم الخروج عن الموضوع. (الخطيب، 2003، ص 119)

4.6. تسجيل المقابلة: نادراً جداً ما تحدث المقابلة الإرشادية دون أن يتم التسجيل لها بأية صورةٍ من صور التسجيلات المُتعارف عليها والمحددة بالتسجيل الكتابي، التسجيل السمعي، والتسجيل المرئي؛ ويمكن استخدام الطرق التالية:

1.4.6. التسجيل الكتابي: هناك عدة توصياتٍ يجب أن تُؤخذ في الاعتبار عند التسجيل الكتابي هي:

- يجب أن تكون العبارات والجمل المكتوبة قصيرةً وواضحةً ومكتملة.
- يجب أن تُنظَّم المادة المكتوبة في تسلسل منطقي.
- يجب أن تشتمل المادة المكتوبة على العبارات الوصفية التي تتناول الجوانب الأساسية الأربعة لشخصية المُسترشِد.
- يجب أن تشتمل المادة المكتوبة على خلاصةٍ وافيةٍ لحالة المُسترشِد.
- يجب عدم إهمال أية معلومة تفيد المُسترشِد مهما كانت تفاهتها.

2.4.6. التسجيل السمعي: إستخدام أجهزة التسجيل بعد موافقة المُسترشِد. (ضيف الله مهدي، 2006، ص05)

3.4.6. التسجيل المرئي: تتميز مهارة التسجيل المرئي على أنها تشتمل على الصوت والصورة معاً، وتتيح الفرصة للتقويم الذاتي للعملية الإرشادية بالتركيز على عددٍ من المشاهدات منها:

- التغيرات في تعبيرات الوجه لكل من المُرشِد والمُسترشِد.
- ممارسة الاتصال البصري بينهما.
- الفترة الجدية المستغرقة في المقابلة.

4.4.6. إنهاء المقابلة الإرشادية: ينبغي ألَّا تنتهي المقابلة بصفة فجائية، بل تبدأ مرحلة التلخيص لِما دار في المقابلة، مما يجعل المُسترشِد قادراً على إكمال الصورة حول العملية الإرشادية بكاملها. (محمد الخطيب، 1998، ص 120)

ويختلف إنهاء المقابلة الأولى التي هي بدايةٌ لمقابلاتٍ منظمةٍ عن المقابلة الأخيرة، التي هي بدايةٌ لمواجهة المشكلة والتوافق معها، إما عن طريق إشباع الحاجة الإرشادية، أو قبول التوافق مع فقدانها.

نشاط التقويمي:

- تتطلب المقابلة الإرشادية إتقان مجموعة من المهارات، أذكر 04 منها؟
- تُعتبر تقنية الإصغاء من بين أهم التقنيات في المقابلة الإرشادية، ما هي مُؤشرات هذه التقنية؟

المحور رقم (05): التقنيات الأساسية في التوجيه والإرشاد

محاضرة رقم (12): الملاحظة الإرشادية counseling observation

تمهيد:

تعتبر المُلاحظة من أقدم وأكثر الوسائل المستخدمة في جميع المعلومات، فلِلملاحظة أهميةٌ في تقييم التلميذ في المجالات السلوكية مثل المهارات، والاتجاهات الاجتماعية، والميول الشخصية، والتكيف الاجتماعي، وتُعتبر الملاحظة من أفضل وسائل ومصادر جمع المعلومات للمُرشِد النفسي الذي يتعامل مع التلميذ وخاصة في مجال المدرسة، سواء كانت عملية الإرشاد والتوجيه التي يقوم بها الأخصائي فرديةً أو جماعية؛ ومن خلال هذه المحاضرة سوف نحاول تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد مفهوم الملاحظة.
- تحديد أهدافها وأهميتها.
- التمييز بين أنواع الملاحظة.
- تحديد خطوات الملاحظة ومهارات المُرشِد في كل خطوة.

1. مفهوم الملاحظة:

يمكن تعريف الملاحظة على أنها: "الانتباه إلى ظاهرةٍ أو حادثةٍ معينةٍ أو قضيةٍ معينةٍ بهدف الكشف عن أسبابها وقوانينها." (ملحم، 2000، ص 131)

الملاحظة من الأدوات الهامة التي ينبغي للمُرشِد استخدامها بفنٍّ ومهارةٍ عالية، ويُشير **حامد زهران** بقوله: "هي ملاحظة الوضع الحالي للعميل في قطاعٍ محدودٍ من قطاعات سلوكه، وتسجيله لموقفٍ من مواقف سلوكه، وتشمل ملاحظة السلوك في مواقف الحياة الطبيعية، ومواقف التفاعل الاجتماعي بكل أنواعها، في اللعب والعمل والراحة والرحلات والحفلات، وفي مواقف الإحباط والمسؤولية الاجتماعية والقيادة والتبعية والمناسبات الاجتماعية، بحيث يتضمن عيناتٍ سلوكيةٍ لها مغزى في حياة العميل." (زهران، 1980، ص 173)

2. أنواع الملاحظة types of observation: تنقسم الملاحظة من حيث درجة الضبط إلى:

1.2. ملاحظة بسيطة: هي التي تستخدم غالباً في البحوث والدراسات الاستكشافية، والتي لا يكون للباحث حولها معلومات كافية؛ وتُستخدم هذه الملاحظة في الظروف العادية، دون إخضاع الظاهرة موضع البحث للضبط، ودون استخدام الأدوات الميكانيكية كالمسجلات والكاميرات.

2.2. ملاحظة منتظمة: وهي التي يحدد الباحث فيها نوع البيانات المراد جمعها حول الظاهرة موضع الدراسة، وتمتاز هذه الملاحظة بتوافر شروط الضبط فيها، وتحدد فيها زمان مكان الملاحظة بشكل مسبق. وتُستخدم هذه الملاحظات غالباً في الدراسات الوصفية واختبار الفرضية. وتنقسم إلى:

3.2. الملاحظة بدون مشاركة: وتُسمى كذلك بالملاحظة البسيطة، فيها يقوم الباحث بدراسة الظاهرة موضع الدراسة عن كثب دون أن يشترك في أي نشاطٍ تقوم به الظاهرة؛ مثل: مراقبة العمال في أماكن العمل عن بعد، وملاحظة سلوك مجموعةٍ من الأطفال.

4.2. الملاحظة بالمشاركة: وهنا يقوم الباحث بدورٍ إيجابيٍّ وفعالٍ في أحداث المُلاحَظْ، حيث يشارك الباحث في الظاهرة موضع الدراسة. (أنجرس، 2006، ص 185)

3. خطوات الملاحظة البسيطة بالمشاركة.

- تحديد الهدف من الملاحظة.
- تحديد مجتمع الدراسة.
- دراسة الخصائص الاجتماعية العامة لمجتمع الدراسة.
- محاولة الدخول إلى مجتمع الدراسة دون ملاحظة الآخرين.
- إجراء الدراسة عن طريق مراقبة الأفراد وملاحظة تصرفاتهم وتدوين المعلومات اللازمة.
- أن يكون لدى الباحث القدرة على معالجة المشاكل التي تطرأ أثناء إجراء الدراسة.
- الخروج بحذرٍ من المجتمع دون ملاحظة الآخرين، تحليل البيانات والمعلومات التي تم تجمعها، ثم كتابة التقارير والنتائج النهائية.

4. أدوات الملاحظة الإرشادية Observational Tools:

تتضمن أدوات الملاحظة الإرشادية عدداً من الأدوات وهي (أشرف على عبده، 2000، ص 81):

1.4. لوحات المشاركة:

وتستخدم لتسجيل مشاركة الفرد أو الأفراد في نشاط جمعي،أو مناقشة جماعية.

2.4. قوائم السلوك check lists:

وتشتمل قائمة السلوك على عدد من الخطوات، مثل الأنشطة والسلوكيات التي يسجلها القائم بالملاحظة عند وقوع الحدث، وهي تشبه في ظاهرها مقاييس التدريج، وهي تساعد المُرشِد المُلاحَظ في ما إذا كانت سمةٌ أو خاصيةٌ موجودةً من عدمه، وهي تُفيد في تقويم الأنشطة الطُّلابية والتعليمية التي تشتمل على الإنتاج وعلى العملية التعليمية، وأيضاً تُستخدم في جوانب من التوافق الشخصي الاجتماعي للعميل.

3.4. مقاييس الشخصية والتقدير rating scales:

فهي تشبه مقاييس التقدير قوائم الصفات (قوائم المراجعة)، وهي تُساعد المُرشِد على أن يُشير إلى الحالة أو نوعية ما يقوم بملاحظته، وتُتيح مقاييسُ التقدير إجراءاتٍ منتظمةٍ للحصول على تسجيل وتقرير أحكام القائم بالملاحظة.

وهناك عدةُ أنواعٍ من مقاييس التقدير، منها المقاييس الرقمية التي تُحدد قيماً رقميةً لمستويات السلوك مثل (ممتاز=5، فوق المتوسط=4، متوسط=3، تحت المتوسط=2، متأخر=1)، وتُعرف هذه المقاييس بمقاييس التقدير الرقمية.

وهناك نوعٌ آخر من مقاييس التقدير البيانية، ويعتمد على وجود خطوطٍ بيانيةٍ تقع عليها التقديرات، ويمكن اختيار الدرجة المناسبة مباشرة.

أما النوع الثالث، فيُعرَف بما يسمى بمقاييس التقدير المقارن، وهو يُزود المُرشِد النفسي القائم بالتقدير بعيناتٍ معياريةٍ ذات درجات جودةٍ مختلفةٍ ليُقارن بها سلوك المفحوص.

أما النوع الرابع، فيُعرف باسم مقاييس الترتيب، حيث يُعطى لكل فردٍ من العملاء رتبةً في السلوك، أو الخاصية المُلاحَظَة، حيث يُوضع أعلى الأفراد في أعلى المقياس، وأدناهم في أسفله، ثم يُرتَّبُ باقي الطلبة بينهم.

والنوع الخامس، يُعرف بما يسمى مقاييس المقارنات الثنائية المزدوجة، حيث يقارَنُ فردٌ بآخر، ويحدد أيهما أكبر في الصفة أو الأداء من الثاني ... وهكذا..الخ.

4.4. التسجيلات القصصية anecdotal records:

وهذه التسجيلات تسجِّل أحداثاً معينةً خلال فترةٍ محدودة، وهي تُزوِّد المُدرس أو المُرشِد بصورة طولية عن تغييراتٍ معينةٍ بالنسبة لطالب معين، ويجب أن تشمل على عناصر وهي:

- ينبغي أن تشتمل على وصف واقعي لما حدث، ومتى حدث، وتحت أي ظروف حدث هذا السلوك.
- يجب أن يكون التفسير والإجراء الذي يوصى به مستقلٌ عن وصف السلوك.
- يجب أن يشتمل كل سجلٍّ قصصي على تسجيل لحادثٍ واحد.
- يجب أن يكون الحادث الذي يُسجَّل ذا أهميةٍ لنمو وتطور الطالب.

وهذه الطريقة تتميز بسهولتها وتلقائيتها، ولكنها في نفس الوقت تستهلك كثيراً من الوقت في إعدادها.

5. مزايا الملاحظة وعيوبها:

يذكر كل من **أبو أسعد** و**الغرير** أن استعمال الملاحظة كأداء في جمع البيانات والمعلومات عدة مزايا، بخاصة في دراسة الظواهر الاجتماعية، ودراسة تحليل المضمون والوثائق.

1.5. أهم مزاياها:

- دقة المعلومات بسبب ملاحظة الظواهر في ظروفها الطبيعية.
- الملاحظة من أكثر وسائل جمع المعلومات فائدةً للتعرف على الظاهرة أو الحادثة.
- دقة التسجيل بسبب إجراءه أثناء فترة الملاحظة.
- أسلوب الملاحظة الأسلوب الأكثر أهميةً في حال عدم التمكن من استخدام أسلوبي المقابلة والاستبيان لجمع المعلومات.
- يمكن إجراء الملاحظة على عددٍ قليلٍ من المفحوصين.
- تمكنك كأخصائي نفسي في جمع بياناتٍ تحت ظروفٍ سلوكيةٍ مألوفة.
- تمكنك كأخصائي نفسي في جمع حقائق عن السلوك في وقت حدوثه.
- لا تعتمد كثيراً على الاستنتاجات.
- تمدنا الملاحظة الإرشادية بتسجيلٍ للسلوك الواقعي كما يحدث.
- تطبق الملاحظة في المواقف الطبيعية للسلوك.

- يمكن استخدامها مع الأطفال وغيرهم من الحالات التي يكون التخاطب اللفظي معها صعبا. (عبد الهادي والعزة، 1999، ص 26)

2.5. أما عيوب الملاحظة:

- يُغيِّر الملاحظون من سلوكهم إذا شعروا بإجراء الملاحظة.
- قد تستغرق الملاحظة وقتاً طويلاً وجُهداً وتكلفةً مرتفعةً من الباحث. (أبو أسعد والغرير، 2009، ص 46)
- تدخل الذاتية ورجوع الملاحظ في ملاحظته إلى الإطار المرجعي الشخصي وإلى خبراته الشخصية.
- لكي تتم ملاحظة السلوك في إطاره الطبيعي، لا يخبر العميل بذلك مسبقا، وقد يتعارض هذا مع مبدإٍ رئيسيٍ من أخلاقيات الإرشاد النفسي، وهو تعريف العميل، بل واستئذانه في ذلك. (زهران، 1977، ص 202)

نشاط التقويمي:

– ما هي الشروط التي يجب أن تحويها الملاحظة كي تؤدي دورها على أحسن وجه؟

– ما هي مزايا الملاحظة؟

المحور رقم (05): التقنيات الأساسية في التوجيه والإرشاد

المحاضرة رقم (13): الاختبارات والمقاييس

تمهيد:

هي من أدق الوسائل لفهم المُسترشِدين، ولابد أن يكون المُرشِد مُدرَّباً ومُتمكِّناً منها، حتى يتمكن من الكشف عن جوانب متعددة من شخصية المفحُوص، كالذكاء والقدرات والاستعدادات والميول...، كما تعكس أشكالاً من السلوك، مما تُسهِّل على المُرشِد عملية التشخيص.

والاختبار النفسي عبارةٌ عن مجموعةٍ من المُثيرات (أسئلة_وحدات_مواقف_مشكلات) التي وُضِعت وصُمِّمت باستخدام أسلوبٍ مُعين، والتي تُقدَّم بطريقةٍ موحدة لجميع المفحوصين والتي تُصحِّحُ الإجابات عليها وفقاً لقواعد معينة. ومن خلال هذه المحاضرة سوف نسعى لتحقيق الاهداف التالية:

- تحديد مفهوم الاختبارات والمقاييس.
- تحديد أهدافها وأهميتها.
- التمييز بين أنواع الاختبارات والمقاييس.
- تحديد خطوات بناءالاختبارات والمقاييس.

1. شروط الاختبار الجيد:

عندما يُقرر المُرشِد استخدام الاختبارات النفسية، لابد من أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط وهي:

أ. الموضوعية:

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

ب. الثبات:

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

ج. الصدق:

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

- صدق المحتوى: تكون فقراته عينةً ممثلةً تمثيلاً صادقاً لمختلف جوانب السِّمة المُراد قياسها.
- الصدق الظاهري: يُقصد به أن ظاهر الاختبار يُشير إلى احتمال قياس ما وُضِع لقياسه، ويتم التأكد منه عن طريق عرضه على مجموعةٍ من المُحكِّمين من ذوي الخبرة والاختصاص لإبداء آرائهم حول مدى صدق الاختبار.
- صدق المحك: في هذا النوع نُقارن الاختبار الجديد مع اختبار قديم (المحك) آخر ثبت صدقه وثباته. (الصمادي، 2009، ص 245)

2. أغراض الاختبار: تتمثل أغراض الاختبار في:

أ. المسح: أي جمع معلوماتٍ وبياناتٍ من واقعٍ معين.

ب. التنبؤ: علاقة مدى ما يمكن أن يحدث من تغييرٍ على ظاهرةٍ أو سلوكٍ معين.

ج. **التشخيص والعلاج:** تحديد نواحي القوة والضعف في مجال ما، وتقديم العلاج لحل نواحي الضعف عند الأفراد.

د. **التصنيف والتشعب:** يتم في ضوء نتائج الاختبارات التحصيلية والقدرات والميول والاتجاهات، حيث يتم بناء على ذلك توزيع الطلبة على الفروع الدراسية المُختلفة، وتشعيبها حسب معدلاتهم، كما تُستخدم نتائج الاختبارات في عمليات الترفيع والترسيب والتخرج ومنح الشهادات.

هـ. أغراضٌ أخرى مثل التوجيه والإرشاد وإثارة الدافعية.

3. أشكال الاختبارات النفسية:

أ. **الاختبارات التحريرية:** الاختبارات التي تستخدم الورقة والقلم.

ب. **الاختبارات اللفظية:** يُطلب من المفحوص الاستجابة اللفظية على الاختبار دون كتابة.

ج. **الاختبارات الأدائية:** يُطلب من المفحوص الإجابة على مواد الاختبار بصورة غير لفظية كاختبارات السرعة، واختبار رسم الرجل...

هذا النوع من الاختبارات يتجنب استعمال اللغة والكتابة مع المجموعات ذات الثقافات والحضارات المختلفة، وكذلك مع المجموعات ذات الإمكانيات المحدودة، كالمتخلفين عقلياً.

د. **الاختبارات الفردية أو الجماعية:**

هـ. **الاختبارات الإسقاطية:** تتميز هذه الاختبارات بأن يكون المُثير غامضاً، ويُثير لدى مختلف الأفراد استجابات مختلفة، حيث تدل استجابة المفحوص لمثل هذه المُثيرات على مدى إدراكه للعالم، وطرق تعامله مع الناس، وذلك عن طريق المعنى الذي يُضيفه إليه؛ ومن أكثر هذه الاختبارات شيوعاً إختبار "روشاخ"، إختبار "تفهم الموضوع"...

ويُلاحَظ على هذه الاختبارات أنها غير مُقننة، ويصعب تفسيرها بسهولة، لذلك تصنف من الاختبارات الذاتية المباشرة.

و. **الاختبارات الموضوعية:** هي وسيلةٌ فعالةٌ وذات قيمةٍ كبيرةٍ في عمليات التشخيص والإرشاد النفسي والعلاج، إذا ما تم استخدامها بالشكل الصحيح، وتهدف هذه الاختبارات إلى تحديد القيم الكمية التي تُقدر بها الصفات الخاصة بالمُسترشِد، مثل: إختبارات الذكاء، إختبارات القدرات العقلية والاستعدادات، إختبارات

الميول، إختبارات القيم والاتجاهات، مقاييس العلاقات الاجتماعية، مقاييس الصحة النفسية والتوافق النفسي.

وتُقسم الاختبارات الموضوعية من حيث مقارنة نتائج أداء المفحوص على الاختبارات إلى قسمين هما:

- **الاختبارات محكية المرجع:** تفسر درجة المفحوص بمقارنة أدائه بمحك أداء متوقع، ويصاغ هذا الأداء عادة على شكل صورة نواتج سلوكية متوقعة أو قدرات محددة، بحيث تصف مختلف مستويات الأداء؛ وتندرج الاختبارات التشخيصية تحت هذا النوع من الاختبارات، نظراً لأنها تهدف إلى التحقق من امتلاك المفحوص لسماتٍ معينة.
- **الاختبارات معيارية المرجع:** يتم فيها مقارنة أداء المفحوص بمعيارٍ يعتمد على مستوى أداء جماعة الأقران التي ينتمي إليها المفحوص، ويتمثل هذا المستوى بمتوسط درجات هذه الجماعة، وتتمثل المقارنة بمدى انحراف درجات الفرد عن هذا المتوسط، والمعيار يتغير بتغير الجماعة، لذا يتم التفسير في إطار خصائص الجماعة. (الصمادي، 2009، ص 224)

4. أسس استخدام الاختبارات النفسية:

قبل استخدام الاختبارات النفسية يجب مراعاة بعض الأسس، ولعل أبرزها ما يلي:

أ. تحديد الهدف من الاختبار بدقة.

ب. تحديد الوقت: سواء الوقت اللازم لبناء الاختبار وللتصحيح والوقت المُستغرق للإجابة.

ج. تحديد الفئة المُستهدفة من الاختبار، مع ذكر خصائص هذه الفئة.

د. إستخدام لغةٍ واضحةٍ ودقيقة.

هـ. تجهيز وإعداد مفتاح التصحيح.

و. الإعداد المسبق لأوزان الأسئلة بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار، خصوصاً في حالة تباين العلاقات المخصصة لكل سؤال.

ز. تحديد أسئلة تخدم أهداف الاختبار.

ح. مراعاة الموضوعية في التصحيح وأثناء الاستخدام.

ط. مراعاة صدق وثبات الاختبار. (سليم، 2004، ص 370)

كما أن هناك بعض الاعتبارات على المُرشِد مُراعاتها عند استخدام الاختبارات النفسية وهي:

أ. أن يختار الاختبارات المُلائمة التي تفي بالغرض.

ب. مقارنة نتائج الاختبارات مع معلوماتٍ أخرى من مصادر أخرى.

ج. أن يُترجم نتائج الاختبارات الرقمية إلى عباراتٍ وصفية.

د. تقديم النتائج على شكل درجاتٍ معيارية.

هـ. سهولة استخدام الاختبار.

5. مزايا الاختبارات النفسية: تتميز الاختبارات النفسية بما يلي:

أ. تُعتبر من أسرع الوسائل في الكشف عن الشخصية.

ب. أكثر موضوعية مقارنة مع وسائل أخرى.

ج. تُعطي تقديراً كمياً وكيفياً لشخصية المفحوص واستعداداته مما يُساعد في التشخيص والعلاج.

6. عيوب الاختبارات النفسية:

أ. لا تزال بعض الخصائص النفسية التي تقيسها الاختبارات النفسية غير واضحة.

ب. قد تُعطي صفات للأفراد تظل ملازمة لهم، مما يُحدِث لهم ضرراً في المستقبل.

ج. قد يكون هناك بعض القصور في البناء والتقنين.

د. قد يُساء تفسير نتائج الأفراد عليها. (عبد العزيز وعطوي، 2009، ص 84)

إذن للاختبارات النفسية فائدةٌ كبيرة، فبفضلها يمكن اكتشاف التلاميذ الموهوبين والمتأخرين، ومعرفة الميول المهنية، أي يمكن أن تقيس مهاراتٍ ومستوياتٍ مختلفة من الأهداف، إذا أُعِدت بشكلٍ جيد.

فلقد أصبحت الاختبارات النفسية اليوم وسيلةً هامةً لاختيار الأفراد لمختلف المهام في المجالات المختلفة، كما ساعدت على تشخيص الكثير من الأمراض النفسية والعقلية وكيفية الوقاية منها

نشاط التقويمي:

- ما هي الشروط التي يجب أن تحويها الاختبارات والمقاييس كي تؤدي دورها على أحسن وجه؟
- ما هي مزايا الاختبارات والمقاييس؟

المحور رقم (05): التقنيات الأساسية في التوجيه والإرشاد

محاضرة رقم (14): الاستبيانات

تمهيد:

يُعد الاستبيان من أكثر أدوات جمع المعلومات استخداماً من قبل الباحثين، وخاصة في البحوث الإنساني والاجتماعية، لما له من مزايا كثيرةٍ من أهمها سهولة الإجابة عن الأسئلة، وسهولة تحليله إحصائياً، إضافة إلى تقبل المبحوثين له، وسهولة التعامل معه؛ وهو عبارةٌ عن قائمة تحوي عدداً من الأسئلة المتنوعة، والمرتبطة مع بعضها بشكل يحقق الهدف الذي يسعى إليه الباحث، وتقديم الحلول العملية للمشكلة التي يطرحها الباحث، ويتوقف عدد الأسئلة في الاستبيان على حجم البيانات المُراد جمعها وتحليلها. ومن خلال هذه المحاضرة سوف نحاول تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد مفهوم الاستبيان.
- تحديد أهدافه وأهميته.
- تحديد خطوات الاستبيان.
- استنتاج عيوب ومزايا الاستبيان.

1. مفهوم الاستبيان: الإستبانة هي مجموعة من الأسئلة المكتوبة والتي يقوم المستجيب بدوره بالإجابة عنها وهي نوعين: مقيدة أو حرة.

2. خطوات الإستبيان: لتحقيق استبيانٍ جيد يجب إتباع الخطوات التالية:

- تحديد الأهداف بشكل جيد.
- ترجمة الأهداف إلى مجموعة من الأسئلة المتنوعة والمرتبطة مع بعضها.
- اختبار أسئلة الاستبيان وعمل الدراسة الاستطلاعية وتعديلها قبل البحث الفعلي.
- توزيع أسئلة الاستبيان ومتابعتها بكل وسائل المتابعة.
- جمع ونسخ الاستبيان والتأكد من جمع نسبة 75 %من العينة.

3. أنواع الاستبيان:

1.3. الإستبيان المغلق: حيث يُطلب من المفحوص اختيار الإجابة الصحيحة من مجموعة من الإجابات مثل: **نعم** أو **لا**؛ ويُساعد هذا الاستبيان في الحصول على بياناتٍ أكثر مما يساعد على معرفة العوامل والدوافع والأسباب؛ ومن فوائده لا يتطلب وقتاً طويلاً للإجابة، مع سهولة تصنيف البيانات المُجمعة، وارتفاع نسبة الرُّدود، ويُعاب عليه تقيد المبحوث في إجاباتٍ محدودة، وأن الباحث قد يُفضل بعض الأمور، لذا من المستحسن وضع خيار أخير يُعبِّر عن أمورٍ أخرى.

2.3. الإستبيان المفتوح: وفيه يُترَكُ للمفحوص حرية التعبير عن آرائه بالتفصيل، وهذا يُساعد الباحث في التعرف عن الأسباب والعوامل والدوافع التي تؤثر على الآراء والحقائق، ويُعاب عليه أنه قد يُجِيبُ المفحوص بطريقةٍ تختلف عن قصد الباحث، وبالتالي يُصعِّبُ تصنيف الإجابات وتفريغ البيانات إحصائياً، كما أن المفحوصين قد لا يتحمسون للاجابة.

3.3. الاستبيان المغلق، المفتوح: ويتكون من أسئلةٍ مغلقة، يُطلَبُ من المفحوص الإجابة عنها، وأسئلةٌ مفتوحة تُعطيه الحرية في الإجابة عن أمورٍ لم يسأل الباحث عنها. (فوزي السيد، 2002، ص 37)

4. مميزات الاستبيان:

- تشجيع الإجابات الحرة والصريحة.
- الأسئلة موحدة لجميع أفراد العينة.
- يمكن لأفراد العينة الإجابة على الاستبيان في الوقت المناسب لهم.
- إمكانية جمع معلومات أكثر بتكلفة أقل.

5. عيوب الاستبيان:

- تفاوت قدرة الأفراد على فهم الأسئلة.
- فقد أو ضياع بعض نسخ الاستبيان.
- الحصول على إجابات غير كاملة.
- شعور الأفراد بالملل من الإجابة على الاستبيان. (أنجرس، 2006، ص 207)

6. مواصفات الإستبيان الجيد:

- اللغة المفهومة والبعد عن العبارات الغامضة.
- البعد عن الإطالة والغموض في الأسئلة واحتمال تفسيرات مختلفة.
- إعطاء مرونةٍ كافيةٍ في الإجابة والخيارات المطروحة.
- إستخدام الكلمات الرقيقة والعبارات الواضحة التي تُشجع المستجيبين على التجاوب والإجابة.
- الترابط والتسلسل المنطقي والتصاعدي للأسئلة.
- تحقيق الترابط بين أسئلة الإستبيان ومشكلة البحث وفرضياته.
- الإبتعاد عن الأسئلة المُحرجة، والأسئلة المُركبة.
- إرسال الإستبيان في أظرفةٍ عليها عنوان الباحث لتسهيل استرجاع الاستبيان، مع تزويد الأفراد ببعض المُلاحظات لتوضيح الإجابة.
- كتابة الأسئلة بطريقة تُسهِّل اختيار الإجابة وتحليل البيانات.
- منح المستجيبين عدد كافيا من الخيارات التي تمكنهم من التعبير بوضوح عن آرائهم ومعتقداتهم.

نشاط التقويمي:

– لماذا يُعتبر الإستبيان أكثر الأدوات استخداماً لدى الباحثين؟

– ما هي شروط بناء الإستبيان الجيد؟

المحور رقم (05): التقنيات الأساسية في التوجيه والإرشاد

محاضرة رقم (15): دراسة الحالة

تمهيد:

لمنهج دراسة الحالة أهميةٌ كبيرةٌ في مجال علم النفس الإكلينيكي والارشادي، حيث أسهمت في تطوير الكثير من الأساليب العلاجية، ويمكن الاستشهاد على ذلك ببعض الحالات من التحليل النفسي والعلاج السلوكي مثل: علاج حالات الهستيريا، حالة **هانز الصغير** في أعمال **فرويد**، وما أظهرته دراسة **ألبرت الصغير** في أعمال **واطسون ورواينز** وأيضاً حالة **بيتر** التي تبعها تقويم العديد من الأساليب العلاجية السلوكية لإزالة الخوف لدى الأطفال؛ تمثل دراسة الحالة نوعاً من البحث المتعمق عن العوامل المعقدة التي تُسهم في فردية وحدة اجتماعية ما، شخصاً كان أو أسرةً أو جماعةً أو مؤسسة اجتماعية، أو مجتمعاً محلياً، وتُستخدم دراسة الحالة في ميادين متعددة منها: دراسة النمو والخدمة الاجتماعية، والإرشاد والعلاج النفسي؛ ولقد أخذ علم النفس الإكلينيكي مصطلح دراسة الحالة من الطب النفسي والعقلي. ومن خلال هذه المحاضرة سوف نحاول تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد مفهوم دراسة الحالة.
- تحديد أهدافها وأهميتها.
- تقرير دراسة الحالة.
- تحديد خطوات دراسة الحالة، ومهارات المُرشِد في كل خطوة.
- مكونات دراسة الحالة وعناصرها الجوهرية.

1. مفهوم دراسة الحالة:

يُعرف لويس دراسة الحالة: "بأنها الإطار الذي يُنظم ويُقيم فيه الأخصائي الإكلينيكي كل المعلومات، والنتائج التي يحصل عليها عن الفرد، وذلك عن طريق الملاحظة، المقابلة، والتاريخ الاجتماعي، والسيرة الذاتية، والاختبارات السيكولوجية، والفحوص الطبية. (لويس، 1985، ص 79)

2. الشروط الواجب توفرها في دراسة الحالة:

إن من الضروري توفر عددٍ من الشروط المهمة لدراسة الحالة والتي تساعد على نجاحها:

1.2. تعدد العوامل: يجب أن يُدرك الباحث أن فردية الحالة موضع الدراسة ترجع إلى مجموعة متشابكة من العوامل؛ لذا فعليه الربط والتكامل بين البيانات التي قام بتجميعها، وذلك لتفسير أسبابِ فرديةِ الحالة موضع الدراسة. (عطيفة، 1996)

2.2. وفرة المعلومات: فيجب ألا تكون المعلومات قليلةً أو مختصرة، أو مقتضبة، أو بها فجوات تجعلها مضللة، أو لا تُعطي صورةً واضحةً عن الحالة. (زهران، 1980)

3.2. الإطار المرجعي موضع الدراسة: يجب أن يكون الباحث الذي يقوم بالدراسة على قدرٍ كافٍ من المعرفة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد موضع الدراسة، وأن يكون مُلماً بسيكولوجية الفرد.

4.2. التعاون بين الباحث والحالة: ليس من السهل تحقيق التعاون بين الباحث والحالة موضع الدراسة، فمثلاً لا يميل بعض الأشخاص موضع الدراسة لتذكر بعض الأحداث المُحزنة لهم، أو لا يريدون الحديث عن بعض شؤونهم الخاصة بهم؛ لذا فيجب على الباحث التأكد من تحقيق التعاون مع الحالات موضع الدراسة.

5.2. السرية: وكما أسلفنا سابقا، فإن بعض الحالات موضع الدراسة تخشى على سرية معلوماتها، لذا يحدث نوعٌ من التحفظ في الحديث عن بعض شؤونهم الخاصة الواقعة في محور السير الذاتية، والمعلومات الشخصية لهم، لذا فإن من أهم عوامل نجاح الدراسة أن يقوم الباحث بتعهد السرية للحالات موضع الدراسة. (زهران، 1980)

3. مصادر المعلومات في دراسة الحالة:

تستخدم عدة وسائل لجمع البيانات عن المُسترشِد، والتي يجب على المُرشِد الاستعانة بها وهي:

1.3. المريض أو الحالة: يُعتبر المريض أو الحالة من أهم مصادر المعلومات في دراسة الحالة، بل إنه في كثير من الأحيان يُعتبر أفضلها، فليس هناك من هو أعرف بالفرد من نفسه، وليس هناك من هو أقدر منه على وصف مشاعره، والتحدث عن مشكلته. (زهران، 1980)

2.3. الاختبارات السيكولوجية: وهي تُعتبر من المصادر الهامة للحصول على المعلومات، والبيانات الكمية والكيفية عن المريض، أو الحالة؛ وذلك من خلال ما تقوم به من تحديد ذكاء الفرد، وقدراته، وإمكاناته وميوله، وكذلك فهي تساعد في الكشف عن الخلفية الثقافية للمريض أو الحالة.

3.3. السجلات والوثائق المأخوذة من مصادر المجتمع: ويتم ذلك من خلال التعرف على التاريخ المرضي للحالة والممارسات التي تمت، بالإضافة إلى الاطلاع على سيرته الذاتية، حيث أن تلك المعلومات وغيرها قد يفيد في الكشف عن أسباب الاضطراب من خلال التعرف على الظروف والمواقف التي تعرض لها المريض أو الحالة في السابق.

4.3. المعلومات المأخوذة من الآخرين المحيطين بالحالة: مثل: الوالدين، الإخوة، الأقارب، أو الزوجة، أو الزوج أو الرفاق في العمل أو المدرسين، أو أي من لهم صلة أكبر بالمريض، والذين يمكن أن يكونوا على اطلاعٍ دائمٍ بالحالة.

4. تقرير دراسة الحالة:

تتم كتابة التقرير السيكولوجي للمريض أو الحالة بعد جمع المعلومات من مصادرها المتعددة على النحو التالي:

1.4. تقييم المعلومات: يقوم الباحث بتحديد ما إذا كانت المعلومات التي حصل عليها واقعية، ويكون ذلك بمراجعة البيانات.

2.4. تنظيم المعلومات: يقوم الباحث بربط المعلومات بعضها ببعض، ومن ثم تفسيرها بحيث يُلقي الضوء على شخصية الفرد. (ملحم، 2007، ص 214-215)

3.4. كتابة التقرير السيكولوجي: على الباحث أن يكون دقيقاً وأن يبتعد عن الألفاظ العنيفة والتعميم، وأن يحاول تفسير حياة الحالة بشكلٍ سليم، بعيدٍ عن الذاتية.

5. أهداف دراسة الحالة:

تستند دراسة الحالة إلى مجموعة من الأهداف في المجال التربوي والتعليمي يمكن إجمالها في الهداف التالية:

- التعمق في فهم المشاكل التربوية والتعليمية والإدارية.
- تطوير التعليم وتحقيق تنميته عن طريق معالجة مشاكله.
- تحقيق الجودة الكمية والكيفية بواسطة إيجاد الحلول لكل المشاكل والمعيقات التي يتخبط فيها التعليم.

- تدوين الحلول التربوية وتوثيقها وأرشفتها لتصبح فيما بعد تشريعات إلزامية أو إرشادية تستهدي بها أطر التعليم والإدارة في حلِّ المعضلات التربوية ومعالجة المشكلات المطروحة ومجابهة الوضعيات المستجدة في الساحة التعليمية. (يوسف، 2006، ص 55)
- إعتماد دراسة الحالة كأداة إجرائية مهمة ومفيدة في دراسة المشاكل الفردية والجماعية، ورصد الظواهر النفسية والاجتماعية والبيداغوجية.
- تفسير الوضعية الإشكالية انطلاقاً من أسبابها الذاتية والموضوعية وحيثياتها السياقية والإنسانية.
- تُساعد دراسة الحالة على استجماع المعلومات والمعطيات حول حالة ما من أجل تحليلها وتشخيصها قصد معالجتها معالجة سليمة.
- إيجاد الحلول للمشاكل التربوية العويصة الافتراضية والواقعية من أجل تفاديها في المستقبل.
- يُساعد الجمع بين الجوانب النظرية والتطبيقية فهماً وتفسيراً على معالجة الظواهر التربوية والإدارية ميدانيا.
- مُساعدة المدرسين المتدربين والرسميين ورجال الإدارة التربوية على حل المشكلات تطبيقيا قبل مواجهتها في الواقع المؤسساتي فعليا.
- الاستعانة بدراسة الحالة في مجال التقويم والمراقبة وحل المشكلات واتخاذ القرارات في المجال التربوي والديداكتيكي.

6. مكونات دراسة الحالة وعناصرها الجوهرية:

تتكون دراسة الحالة في المجال البيداغوجي والديداكتيكي من العناصر البارزة التالية:

- نص توثيقي للحالة التربوية أو الإدارية.
- الصياغة القصصية أو السردية أو السينارية للحالة.
- تذييل النص بالأسئلة.
- تحميل النص المشكلة الرئيسة.
- تحديد الأطراف المتفاعلة داخل النص الوثيقة.
- تبيان الفضاء السياقي الذي يتضمن المشكلة.
- طرح مجموعة من المواقف العلاجية لاختيار الأنسب منها أو ترك الحالة مفتوحة في حاجة إلى علاج.
- اللجوء إلى أسلوبي الفهم والتفسير لتطويق الحالة ودراستها.

- الاسترشاد بالعوامل الذاتية والموضوعية في حل المشكلات والحالات المعقدة. (ملحم، 2007، ص 214)

نشاط التقويمي:

– ما هي الأهداف التي تستند إليها دراسة الحالة في المجال التربوي والتعليمي؟

– ما هي مصادر المعلومات في دراسة الحالة؟

خلاصة:

يعد التوجيه والإرشاد التربوي من أهم مجالات التوجيه والإرشاد، فهو العملية التي من خلالها يتم مُساعدةِ الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلائم مع قُدراته وميوله وأهدافه، وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تُساعده في اكتشاف الإمكانيات التربوية، وتُساعده في النجاح وتشخيص المُشكلات التربوية وعلاجها بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة، ويتم ذلك من خلال مجموعةٍ من الخدمات والممارسات القائمة على مجموعة من الأسس والمبادئ بالاعتماد على مجموعةٍ من المهارات الإرشادية وتقنيات جمع البيانات، ولا يكتمل كل هذا إلَّا إذا تبنَّى مستشار التوجيه نظريةً أو مجموعةً من النظريات يسير على خُطاها لحلِّ مختلف المشكلات، ولتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.

وبسبب تفاقم المشكلات التربوية، أصبحت الحاجة إلى التوسع والتنويع في الخدمات الإرشادية ضرورةً مُلحةً، كما أن الأمر يستلزم التخطيط الجيد والمسبق، الذي يُهيئ انتقال الأفراد بين أنظمة التربية والتكوين والمهنة، وتحقيق التلاؤم اللازم بين هذه الأنظمة، والذي يُعتبر مطلباً أساسياً من متطلبات التوجيه والإرشاد في ظل العولمة.

وأخيراً يمكن القول إن ميدان التوجيه والإرشاد أصبح من أُولى اهتمامات الدول، كونه جزءاً من النظام التعليمي، وأن تطور الدول ورقيها رهينة هذا الأخير.

تقويم نهائي:

– 1/ما هو الدور الذي لعبته حركة القياس في تطور التوجيه والإرشاد؟

2/يجب علي مستشار التوجيه و الإرشاد تبني مدخل نظري أو مجموعة من المداخل،أذكر أهمية النظرية في الإرشاد؟.

3/إشرح اثنين من مفاهيم النظرية السلوكية؟

4/أعطِ مثالاً عن التعزيز الإيجابي وآخر عن التعزيز السلبي؟

5/حدد مكونات الذات الإنسانية واشرح كيف يحدث التطابق لزيادة التقدير الإيجابي للذات؟

6/ما هي الأهداف التي تستند إليها دراسة الحالة في المجال التربوي والتعليمي؟

7/تتطلب المقابلة الإرشادية إتقان مجموعة من المهارات، أذكر 04 منها؟

قائمة المراجع

01. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. والغرير، أحمد نائل. (2009). التعامل مع الضغوط النفسية. ط 01، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
02. أبو غزالة، هيفاء. (1985). الاتجاهات المعاصرة والنظريات الحديثة في التوجيه والإرشاد المهني وتجارب الدول المتقدمة. المجلة العربية للتعليم التقني، المجلد13، العدد 02، بغداد.
03. أحمد، سهير كامل. (2000). التوجيه والإرشاد التربوي. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
04. أحمد عمر، ماهر. (1983). المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي. ط 02، الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.
05. أنجرس، موريس. (2006). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية. ترجمة مصطفى ماضي، الجزائر: دار القصبة.
06. باترسون، س. هـ. (1990). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ترجمة حامد عبد العزيز الفقي، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
07. باترسون، س، هـ. (2006). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ترجمة: حامد عبد العزيز الفقي، ط2، الكويت: دار القلم.
08. الببلاوي، إيهاب. (2005). الإرشاد النفسي المدرسي. مصر: دار الكتاب الحديث.
09. بلان، كمال يوسف. (2015). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ط1 عمان الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
10. برو، محمد. أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2008-2009.
11. برو، محمد. محاضرات التوجيه والإرشاد التربوي، جامعة المسيلة، السنة الجامعية 2017/2016.

12. جبريل، موسى. (1992). التكيف والرعاية الصحية والنفسية. عمان، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
13. جودت، عزت عبد الهادي. والعزة سعيد حسني. (2004). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. ط 01، عمان، الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
14. زهران، حامد عبد السلام. (1974). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
15. زهران، حامد عبد السلام. (1977). علم نفس النمو : الطفولة والمراهقة. القاهرة: عالم الكتب.
16. زهران، حامد عبد السلام. (1980). التوجيه والإرشاد النفسي. ط 02، القاهرة: عالم الكتب.
17. زهران، حامد عبد السلام. (1988). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط 03، القاهرة: عالم الكتب.
18. زهران، حامد عبد السلام. (1999). علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة. القاهرة: عالم الكتب.
19. زهران، حامد عبد السلام. (1997). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط 03، القاهرة: عالم الكتب.
20. زهران، حامد عبد السلام. (2002). التوجيه والإرشاد النفسي. ط 03، القاهرة: عالم الكتب.
21. الزغبي، أحمد محمد. (1994). الإرشاد النفسي _نظرياته، إتجاهاته، مجالاته_. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
22. زروقي، توفيق. (2008). النظام التربوي في الجزائر. د ط، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعة.
23. الحواجري، أحمد محمد. (2007). المقابلة الإرشادية، مجلة المعلم، وكالة الغوث الدولية غزة.
24. الحياني، عاصم محمود ندا. (1989). الإرشاد التربوي والنفسي. جامعة الموصل: مديرية دار الكتب.
25. حمدي، نزيه عبد القادر. وأبو طالب صابر سعدي. (2008). الإرشاد والتوجيه في مراحل العمر. القاهرة، مصر: الشركة العربية المتحدة للتسويق.

26. حناش، فضيلة. وبن يحي، محمد زكريا (2011). الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني من منظور إصلاحات التربية الجديدة. سند خاص بالتكوين المتخصص، وزارة التربية.
27. الطراونة، عبد الله. (2007). مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي. ط1، عمان، الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
28. الطراونة، عبد لله. (2008). مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي، ط 02، دار الميثاق للنشر، الأردن.
29. يوسف، عصام. (2006). التوجيه والإرشاد التربوي. ط1، عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
30. كمال، علي .(1994). العلاج النفسي قديما وحديثا. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
31. لويس، كامل مليكة. (1994). العلاج السلوكي وتعديل السلوك. ط 02، القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
32. مورتنس، دونالد ج. شمولر، ألان. (2005). التوجيه المدرسي في المدارس الحديثة. العين: دار الكتاب الجامعي.
33. ملحم، سامي محمد .(2007). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
34. ملحم، سامي محمد. (2015). الإرشاد النفسي عبر مراحل العمر. ط1. الأردن، عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
35. ملحم، سامي محمد. (2015). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط1. الأردن، عمان: دار المسيرة.
36. منسي، محمود عبد الحليم. (2014). الأسس النفسية والتربوية للتعلم الإنساني. الإسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة.
37. مرسي، عبد الحميد. (1975). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني. القاهرة: مكتبة الخانجي.

38. النوايسة، فاطمة عبد الرحيم. (2013). الإرشاد النفسي والتربوي. ط2، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
39. سهام درويش أبو عيطة. (1997). مبادئ الإرشاد النفسي. ط 01، عمان، الأردن: دار الفكر.
40. سري، إجلال محمد. (1990). علم النفس العلاجي. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
41. عبد الهادي، جودت عزت. والعزة، سعيد حسني. (1999). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. عمان، الأردن: دار المسيرة.
42. العبيدي، آلاء محمد. والعبيدي، جاسم ومحمد. (2010). الإرشاد والتوجيه النفسي. عمان، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
43. عطوي، جودت عزت. وعبد العزيز، سعيد. (2009). التوجيه المدرسي مفاهيمه النظرية أساليبه الفنية تطبيقاته العملية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
44. عطيفة، حمدي أبو الفتوح. (1996). منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية. القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.
45. علي عبده، أشرف. (2000). الإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق. القاهرة، مصر: كلية الآداب جامعة أسيوط.
46. عمر، محمد ماهر محمود. (1984). المرشد النفسي المدرسي. القاهرة، مصر: دار النهضة العربية.ذ
47. الفرخ، كاملة شعبان. وعبد الجابر، تيم. (1999). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. ط 01، عمان، الأردن: دار الصفاء.
48. الصمادي، جميل محمود. (2009). أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
49. القاضي، يوسف وآخرون. (1981). الإرشاد النفسي والتوجيه النفسي التربوي. السعودية: دار المبدع.

50. الشناوي، محمد محروس. (1994). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة، مصر: دار غريب.

51. الشناوي، محمد محروس. (1996). العملية الإرشادية. ط1، القاهرة: دار غريب.

52. الخطيب، محمد جواد. (1998). التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

53. الخطيب، صالح أحمد. (2003). الإرشاد النفسي في المدرسة. ط1، الإمارات العربية المتحدة: دار المسيرة.

54. خضرة، عواطف محمود. (2014). التوجيه والإرشاد التربوي المُعاصر. ط1، الأردن، عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

55. Dzurillo, T & Goldfried,M (1971):Problem solving and behavior modification. Journal of Abnormal psychology.

56. Ellis, A. (1985): Emotional Disturbance in a Nutshell, NY, Institute of Rational Emotive Therapy. carl Rogers on Encounter Groups. New York.

57. Gibson, R., Marianne, M. (1981) Introduction to guidance, Mac. Pub, Co., N.Y., U.S.A

58. Rcarlson, Nell, (2000): Psychology The Science Of Behavior. Allen and Bacon. London.

59. Spruce. Derek, and others, (1987), Course for counselors, European home study council.

60. Stone, Shelly, Bruce, shertzer, (1981) Fundamentals of guidance, (4th . Ed), H, Mifflin, Boston.